

Rainer Dollase

Entwicklung und Erziehung

**Angewandte
Entwicklungspsychologie
für Pädagogen**

Ernst Klett Verlag

Grundlagentexte Schulpädagogik

Herausgeber: Manfred Jung

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Dollase, Rainer:

Entwicklung und Erziehung :

angewandte Entwicklungspsychologie für Pädagogen /

Rainer Dollase.

1. Aufl. – Stuttgart : Klett, 1985.

(Grundlagentexte Schulpädagogik)

ISBN 3-12-928053-7

ISBN 3-12-928053-7

1. Auflage 1985

Alle Rechte vorbehalten

Fotomechanische Wiedergabe nur mit Genehmigung des Verlages

© Ernst Klett Verlage GmbH u. Co. KG, Stuttgart 1985

Satz: Schreibratz M. Jirschik, Schwieberdingen

Druck: Ludwig Auer, Donauwörth

Inhaltsverzeichnis

Vorwort: Probleme des Grundlagenwissens in der Entwicklungspsychologie	5
Kapitel 1: Grundlagenwissen – Begriffe, Geschichte, Theorien und Systematik der Entwicklungspsychologie	8
1.1 Entwicklungspsychologie – Begriffe, Fragestellungen, Problemstellungen	9
1.2 Von der Kinderpsychologie zur Entwicklungspsychologie der Lebensspanne – Zur Geschichte der Entwicklungspsychologie	19
1.3 Von der Reifungstheorie zur aleatorischen Theorie der Entwicklung – Entwicklungspsychologische Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis	26
1.4 Systematik der Angewandten Entwicklungspsychologie	40
1.5 Zur praktischen Relevanz entwicklungspsychologischer Aussagen	44
Kapitel 2: Entwicklungsfaktoren und ihr Zusammenwirken – Zu den Ursachen der menschlichen Entwicklung	50
2.1 Faktorenmodelle in der Entwicklungspsychologie und ihre empirische Begründung	50
2.1.1 Die Faktorengruppen	51
2.1.2 Die Beziehungen zwischen den Faktorengruppen	59
2.1.3 Zusammenfassende Faktorenmodelle	67
2.1.4 Wissenschaftliche und wissenschaftstheoretische Probleme der zusammenfassenden Faktorenmodelle	69
2.2 Grundlagentext zur „Dialektischen Psychologie“	73
2.2.1 Einführung zum Text	73
2.2.2 <i>Riegel, Klaus</i> : Dialektik der menschlichen Entwicklung	74
2.3 Zur praktischen Bedeutung der Faktorenmodelle – Modelle und pädagogischer Alltag	90
2.3.1 Einstellungskonsequenzen	91
2.3.2 Diagnostische Konsequenzen	96
2.3.3 Handlungskonsequenzen	101
2.3.4 Problematisierungen	105
Kapitel 3: Praxisrelevante Themen der Entwicklungspsychologie aus der Sicht neuer Modelle – Eine Auswahl	107
3.1 Aktive und retroaktive Sozialisation – Zur wechselseitigen Beeinflussung von Sozialisand und Sozialisator	107
3.1.1 Intergenerationale Einflüsse und Sozialisation	108
3.1.2 Grundlagentext zur „Retroaktiven Sozialisation“	114
3.1.2.1 Einführung zum Text	114
3.1.2.2 <i>Bell, R.Q.</i> : Eltern, Kinder und reziproke Einflüsse	115

3.1.3	Vom Umgang mit Wirkung und Gegenwirkung im erzieherischen Alltag	123
3.2	Konstanz und Wandel in der menschlichen Entwicklung – Zur Stabilität und Instabilität von Eigenschaften und Fähigkeiten im Lebenslauf	128
3.2.1	Entwicklungspsychologische Längsschnittstudien und deren Ergebnisse	129
3.2.2	Grundlagentext zur „Aleatorischen Sozialisation“	137
3.2.2.1	Einführung zum Text	137
3.2.2.2	<i>Gergen, Kenneth</i> : Selbstkonzepte und Sozialisation des aleatorischen Menschen	138
3.2.3	Die Bedeutung der Längsschnittstudien für die pädagogische Praxis	153
3.3	Entwicklung als Voraussetzung und Ziel von Lernprozessen . . .	162
3.3.1	Entwicklungspsychologie und Pädagogik – Zur Kindgemäßheit und Entwicklungsangemessenheit von Lerninhalten und -methoden	162
3.3.2	Grundlagentext zum „Entwicklungsangemessenen Lernen“ . . .	169
3.3.2.1	Einführung zum Text	169
3.3.2.2	<i>Weinert, Franz E./Treiber, Bernhard</i> : Die Entwicklungsgemäßheit des Unterrichts	171
3.3.3	Die Praxis des entwicklungsangemessenen Lernens – Methoden und Hilfsmittel	187
3.4	Optimale menschliche Entwicklung	194
3.4.1	Der Beitrag der Entwicklungspsychologie zur pädagogischen Zielsetzung	194
3.4.2	Grundlagentext zur „Optimalen Entwicklung“	199
3.4.2.1	Einführung zum Text	199
3.4.2.2	<i>Brandtstädter, Jochen</i> : Gedanken zu einem psychologischen Modell optimaler Entwicklung	200
3.4.3	Entwicklungspsychologische Richtziele und pädagogischer Alltag	212
4.	Anhang	224
4.1	Gesamtliteraturverzeichnis	224
4.2	Register	245

Vorwort:

Probleme des Grundlagenwissens in der Entwicklungspsychologie

Von der Entwicklungspsychologie, jener psychologischen Teildisziplin, die sich mit den Erlebens- und Verhaltensänderungen des Menschen während seines Lebenslaufes beschäftigt (vgl. *Edelmann 1980, Trautner 1979*), kann beim Leser gemeinhin eine leidlich genaue Vorstellung vorausgesetzt werden, weshalb eine Beschäftigung mit ihren Problemen bereits im Vorwort, vor jeder begrifflichen Klärung, sinnvoll sein kann. Diese muß gar dort erfolgen, um den Stellenwert dieser Schrift und Grundlagentexte im entwicklungspsychologischen Publikations-Oeuvre zu beschreiben.

Ein flüchtiger Blick auf empfehlenswerte Lehrbücher zur Entwicklungspsychologie (z. B. *Oerter/Montada 1982, Wiczerkowski/Oeveste 1982, Trautner 1979*) zeigt bereits deren qualitative und quantitative Umfänglichkeit, zeigt die Vielfalt der Perspektiven, Ansätze und die beeindruckende Menge des gesammelten Faktenwissens. Die Umfänglichkeit der Entwicklungspsychologie ist die logische Folge ihrer Aufgabenstellung: Veränderung und Entwicklung ist ein fraglos wichtiger Aspekt jedes psychologischen Phänomens. Jedes Ereignis, jede Krise kann in ihrer langfristigen Auswirkung studiert und auf die beobachtbaren Veränderungen in der Umwelt bezogen werden und wird dadurch auch zum Gegenstand der Entwicklungspsychologie. Jede andere Sparte der Psychologie hat auch immer einen entwicklungspsychologischen Aspekt: die Angstpsychologie wie die Denkpsychologie, die Sozialpsychologie und Persönlichkeitspsychologie wie die Verkehrspsychologie. Überall sind Menschen tätig, die älter werden und sich verändern. „Tempora mutantur, nos et mutamur in illis“ — der sich in einer wandelnden Umwelt verändernde Mensch ist der Gegenstand der Entwicklungspsychologie. Kein Wunder, daß diese Disziplin zusätzlich auch noch interdisziplinäre Bezüge aufweist. *Heckhausen (1979, 2/3)* schreibt: „Entwicklung . . . ist immer in die zeithistorischen Realisierungsmöglichkeiten für Entwicklung eingebettet. Sie unterliegt somit einem epochalen Wandel. . . . Insofern muß sich kein Teilgebiet der Psychologie so sehr den geschichtlichen Wissenschaften, die den epochalen Wandel von Kultur, Wirtschaft und Gesellschaft zum Gegenstand haben, öffnen; abgesehen von interdisziplinären Verknüpfungen mit biologischen, medizinischen, soziologischen und sonstigen Forschungsrichtungen.“

Die Umfänglichkeit der Entwicklungspsychologie, ja ihre Stellung als einer viele andere Teilgebiete umfassenden, möglicherweise integrierenden Disziplin, macht ihre Didaktisierung nicht leichter. Im Gegenteil: die Komprimierung und Bestimmung ihrer wesentlichen Aussagen ist schwieriger als beispielsweise in der Lernpsychologie oder Pädagogischen Psychologie. Das zeigt sich sogleich bei der Gliederung des entwicklungspsychologischen Stoffes. Lehrbücher etwa haben die „Qual der Wahl“, ob sie den Stoff ordnen:

- nach Lebensabschnitten (Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter)
- nach Funktionsbereichen (Entwicklung des Denkens, der Sprache, der Motorik, der Leistung etc.)
- nach Umwelten, in denen Entwicklung stattfindet (Familie, Schule, Beruf, Gleichaltrige etc.)
- nach „kritischen Lebensereignissen“ und ihren vorauslaufenden und nachfolgenden Prozessen (Übergänge im Schulsystem, Berufsbeginn und Pensionierung, Verheiratung, Elternschaft, Krankheit, Eintritt in die Arbeitslosigkeit etc.)
- nach theoretischen Richtungen und Schulen (etwa: Tiefenpsychologie der Entwicklung, *Piaget*, lerntheoretische Konzeptionen etc.).

Das komplexe Geschehen „Entwicklung“ läßt sich fast beliebig „fokussieren“ (vgl. *Silbereisen/Montada* 1983), d. h. selektiv der eine oder andere Aspekt hervorheben.

Nun wird die Beliebtheit der Text- und Stoffauswahl in dieser Reihe „Grundlagentexte“ durchaus hilfreich durch ihren Bezug zur pädagogischen Praxis eingeschränkt. Das Verhältnis der Entwicklungspsychologie zur Pädagogik war von jeher ein besonders inniges – dennoch wird ihre Relevanz für die Praxis heutzutage überraschenderweise kontrovers, zugleich aber auch recht selten systematisch untersucht. Die Probleme der praktischen Anwendung von Entwicklungspsychologie sind heute anders als früher, als es nur darum ging, den Pädagogen mit Kenntnissen über die durchschnittlichen Möglichkeiten und Eigenarten eines Kindes oder Jugendlichen in einem bestimmten Alter zu versorgen (sog. „Altersporträts“, *Montada* 1982). Diese Probleme sind jedoch für ein Vorwort zu komplex – sie werden in Kap. 1.4 und 1.5 behandelt.

Auch wenn man sich der Praxis verpflichtet und verbunden fühlt, bleibt der rezeptologische Pragmatismus im Dienste einer Machbarkeitsideologie ein gefährliches, weil illusionsbildendes Unterfangen (vgl. *Dollase* 1984). Hierzu kann es kommen, wenn die Fachliteratur nur nach praktisch Verwertbarem durchgelebt wird, wenn die methodischen Relativierungen und Unsicherheiten, die begrenzten Reichweiten interessanter, aber meist nicht endgültig bewährter Thesen und Theorien nicht zur Kenntnis genommen werden. In der modernen Entwicklungspsychologie der 70er und 80er Jahre haben gerade diese Relativierungen und Begrenzungen bei der Entwicklung „neuer“ Menschenbilder Pate gestanden, die nun keineswegs einen ratlosen Praktiker hinterlassen, sondern einen, der in angemessener Weise und mit angemessenen Erwartungen den Problemen der Praxis begegnen kann.

Die ausgewählten Grundlagentexte markieren – wie man noch sehen wird – gewissermaßen „Grenzsteine“ der modernen Entwicklungspsychologie, die samt und sonders, mehr oder weniger, dem „epistemologischen Subjektmodell“ (*Treiber/Gröben* 1981), dem „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekt“ (*Hurrelmann* 1983) oder einfach ausgedrückt: dem Modell „Der Mensch als Gestalter seiner eigenen Entwicklung“ (*Montada* 1982) zuzuordnen sind, wobei selbstverständlich der Mensch auch ein physisch und psychisch geprägter bleibt,

aber das eben nicht ausschließlich. Es sind konzeptionelle Artikel, kaum überfrachtet mit Fakten, aber dennoch auf empirischer Forschung fußend. Man gelangt über ihre Lektüre zu zentralen Fragen der Entwicklungspsychologie, die zugleich auch – das soll hier gezeigt werden – zu zentralen Fragen des Verhaltens in der pädagogischen Praxis führen. Dahinter steckt als didaktisches Prinzip der Kurt Lewin (1890–1947) zugesprochene Satz „Es gibt nichts, was so praktisch wäre wie eine gute Theorie“ (Marrow 1977). Denn Faktenwissen in der Entwicklungspsychologie ist ein besonders vergängliches Wissen, das, wie noch zu zeigen sein wird, kaum den Anspruch auf „transhistorische Gültigkeit“ erheben kann (Gergen 1979).

Stellenwert und Anspruch dieses Bandes sind also bestimmbar: über Texte zum modernen Menschenbild der Entwicklungspsychologie soll deren Praxisrelevanz erschlossen werden. Er könnte überschrieben sein: „Welche Bedeutung hat das neue Menschenbild der Entwicklungspsychologie für die Praxis?“, soll aber zugleich auch Grundbegriffe und Grundkenntnisse für Pädagogen vermitteln.

Es ist somit keine Konkurrenz zu den existierenden Lehrbüchern der Entwicklungspsychologie, sondern eine Ergänzung für den Praktiker, der an einer vertiefenden Betrachtung ihrer Praxisrelevanz interessiert sein muß.

Für tatkräftige Mithilfe bei den Vorarbeiten zu diesem Buch danke ich Claudia Kiene, Andrea Strobach und Christine Dollase.

Steinhagen/Westf.

Rainer Dollase

Kapitel 1: Grundlagenwissen – Begriffe, Geschichte, Theorien und Systematik der Entwicklungspsychologie

„Dem Neuling muß der Bereich der Entwicklungspsychologie tatsächlich wie ein ‚Babel‘ vorkommen – voller Aktivität, aber anscheinend ohne Richtung, Integration und klares Ziel.“

Joachim Wohlwill, 1977

„Auch heute können wir dem Leser anstelle einer allgemein akzeptierten Bestimmung des Gegenstandes und der Aufgaben der Disziplin nur einen bunten Strauß von Meinungen, Modellen und Methoden offerieren.“

Leo Montada, 1982

Üblicherweise muß man Bücher in den Humanwissenschaften stets mit einer bis zum Überdruß wiederkehrenden Beklagung über die Uneinheitlichkeit von Definitionen – sei es nun „Aggression“, „Leistung“ oder „Entwicklungspsychologie“ – beginnen. Fast hat es den Anschein, als gäbe es so viele Definitionen wie Autoren. Eine Lösung dieses Problems besteht darin, den kleinsten gemeinsamen Nenner der verschiedenen Definitionen zu suchen und ihn als die verbindliche Definition auszugeben. Bezüglich des Gegenstandes der Entwicklungspsychologie scheint der minimale Konsens darin zu bestehen, daß sie sich *mit der Beschreibung, Erklärung und Beeinflussung von Veränderungen psychischer Phänomene (Erleben, Verhalten, Motivation etc.) während des menschlichen Lebenslaufes beschäftigt* (ähnlich wie in: Trautner 1978, Edelmann 1980, Montada 1982, Baltes/Sowarka 1983 u.a.). Ihr Ziel ist es dabei, Gesetzmäßigkeiten dieser Veränderungen zu entdecken, diese in Theorien über die menschliche Entwicklung zu integrieren, um mit diesen Theorien u.a. eine Reihe von praktisch relevanten Problemen lösen zu können: z. B. optimale Entwicklungsbedingungen, Prognosen über die spätere schulische, berufliche Bewährung, Früherkennung von Störungen, Verstehen von Kindern und Jugendlichen usw.

So einsichtig und schlicht dieses Minimalprogramm klingt – es ist doch höchst umstritten und problematisch. Das erste Kapitel muß sich folglich mit einigen notwendigen Vorbemerkungen zu entwicklungspsychologischen Begriffen und Fragestellungen (1), mit einem kurzen historischen Rückblick (2), mit einem Überblick über entwicklungspsychologische Theorien (3), einer Systematik ihrer Anwendung (4) und einer Einschätzung ihrer praktischen Relevanz (5) beschäftigen, damit eine Einordnung der Grundlagentexte in den „bunten Strauß von Meinungen, Modellen und Methoden“ (Montada) möglich wird.

1.1 Entwicklungspsychologie – Begriffe, Fragestellungen Problemstellungen

Die Definition: „Die Entwicklungspsychologie befaßt sich mit der Beschreibung, Erklärung und Beeinflussung von Veränderungen psychischer Phänomene während des menschlichen Lebenslaufes“, reflektiert – so wie es analog jede andere Definition auch tun würde – einen bestimmten zeithistorischen Entwicklungsstand der Disziplin. Der ist in ihr vor allem durch drei Kennzeichen vertreten: Veränderungsorientierung – Lebensspannenorientierung – Beeinflussungsorientierung.

1) Die moderne Entwicklungspsychologie soll sich mit *Veränderungen* beschäftigen, was im engeren Sinne Untersuchungen zur Ausprägung von psychischen Phänomenen in einem bestimmten Lebensalter ausschließt. Die Untersuchung der Verbreitung von Schulangst bei Kindern im 4. Schuljahr etwa, wäre im strengen Sinne keine entwicklungspsychologische Untersuchung, wohl aber, wenn untersucht würde, wie sich ängstliche Grundschüler auf den weiterführenden Schulen entwickeln.

2) Die moderne Entwicklungspsychologie ist nicht mehr nur „Kinder- und Jugendpsychologie“, sondern sie beschäftigt sich mit den Veränderungen psychischer Phänomene während der *gesamten Lebensspanne*, also auch mit Veränderungen im Erwachsenenalter bis hin zum Tod.

3) Die moderne Entwicklungspsychologie versteht sich mehr und mehr als eine auch angewandte Disziplin, deshalb werden *Beeinflussungen* von Veränderungen heute häufiger thematisiert. *Silbereisen/Montada* (1983) stellen die Forderung: „Systematischer Ausbau einer Angewandten Entwicklungspsychologie mit dem Ziel, die Optimierung von Entwicklung zu ermöglichen“ (S. 2). Oder: „Angewandte Entwicklungspsychologie ist ein zukunftssträchtiges Programm“ (S. 7).

Die Schwächen dieser Definition sind gleichfalls nicht zu übersehen bzw. nicht zu überwinden. Zunächst einmal bleiben Veränderungs-, Lebensspannen- und Beeinflussungsorientierung relativ ideale Forderungen, da die Realität entwicklungspsychologischer Arbeiten offenbar – trotz gewisser aktueller Verbesserungen (vgl. gegenüber *Schmitz* 1979) – anders aussieht. Bei einer Analyse der internationalen und nationalen Forschungsarbeiten fanden *Silbereisen/Schuhler* (1982) nach wie vor ein Überwiegen ausschließlich kinder- und jugendpsychologischer Arbeiten (40–56% in Deutschland, 49–58% in USA je nach Datenquelle), denen gegenüber Arbeiten aus dem Erwachsenenalter nur magere 12 bis 15% in Deutschland (nur ca. 6–7% in USA) ausmachten. Allerdings nehmen Arbeiten mit mehreren Altersgruppen zu. Direkt erziehungspraktisch verwertbar schienen nur 0,6% der Publikationen (1975, nach *Schmitz* 1979), interventions- und trainingsorientiert waren im selben Jahr immerhin 4,2% der Arbeiten, was allerdings die Diagnose „beeinflussungsorientiert“ noch nicht erlaubt. Und adäquat „veränderungsorientiert“, also längsschnittlich (o.ä.) untersuchend gingen bis 1981 nur 4–8% der Arbeiten vor. Die eine Schwäche dieser Definition ist also die Ideal-Real-Diskrepanz, die andere ihre Umfänglichkeit, die dazu führen könnte, auch lernpsychologisch, klinisch und pädagogisch-psychologisch zu

untersuchende Veränderungen (z. B. Therapieauswirkungen, schulische Lernprozesse) als entwicklungspsychologisch zu untersuchende Veränderungen zu usurpieren. „Die Schwierigkeiten beginnen, wenn man jene Veränderungen eingrenzend und einengend definieren will, die wir Entwicklung nennen.“
(Montada 1982, 3)

Was also ist Entwicklung, die die Entwicklungspsychologie untersucht?

Eine weit verbreitete Strategie zur Beantwortung solcher Fragen besteht darin, die Wortbedeutung (Denotation) und das Umfeld der Wortbedeutung (Konnotation) zu analysieren, abzugrenzen und so zum Gegenstand vorzudringen. Diese Vorgehensweise birgt die Gefahr der „Reifizierung“, der Verdinglichung von mentalen oder sprachlichen Unterscheidungen zu real Seiendem. Anders ausgedrückt: im Duden steht nicht, welche psychischen Phänomene es gibt oder geben sollte. Existiert ein Begriff, so ist das nicht der Beweis dafür, daß er eine wissenschaftlich sinnvolle Größe ist. Nichtsdestoweniger ist selbstverständlich, daß jedermann mit dem Begriff „Entwicklung“ bestimmte Vorstellungen verbindet, also auch der Entwicklungspsychologe. Dieser versucht also, legitimerweise, eine ihm sinnvoll erscheinende Vorstellung von Entwicklung zum Bestandteil der Definition zu machen. Und da es eben sehr viele Vorstellungen gibt, einigt man sich – wenn überhaupt – auf die oben angegebene Minimaldefinition.

Die Vielfalt der Vorstellungen über das Phänomen „Entwicklung“ rührt nicht nur aus dem umgangssprachlichen Wortgebrauch her, sondern auch aus der Tatsache, daß Kenntnisse über Entwicklungsverläufe aus eigener Erfahrung und aus den Wissenschaften (z. B. Biologie, Geschichtswissenschaft) in das Allgemeinwissen übergegangen sind. Die Entwicklungspsychologie selbst hat dazu beigetragen, die Vorstellungen über das Phänomen „Entwicklung“ zu bereichern. So gibt es also heute eine Vielfalt von Vorstellungen (bereits *Thomae* 1959 klagte darüber und referierte allein sieben verschiedene außerentwicklungspsychologische Konzepte nach *Rickert*), die man grob in drei Gruppen einteilen kann:

- 1) *Deskriptive Vorstellungen von Entwicklung* – sie beschreiben meist den Entwicklungsverlauf, ohne ihn zu erklären. Beispiel: „Entwicklung ist ein Prozeß zunehmender Differenzierung.“
- 2) *Kausale Vorstellungen über Entwicklung* – sie erklären und begründen den Entwicklungsverlauf. Beispiel: „Entwicklung ist die Entfaltung der genetischen Anlagen.“
- 3) *Normative Vorstellungen von Entwicklung* – sie formulieren eine Sollvorstellung über die richtige Entwicklung. Beispiel: „Entwicklung ist ein Prozeß der Höherentwicklung.“

Etymologisch begründete Vorstellungen über Entwicklung seien nur am Rande erwähnt: laut „Etymologie-Duden“ kommt der Begriff von „auseinanderwickeln“: „wickeln“ hieß wohl „Faserbündel um einen Rocken winden“ (*Duden*, Band 7, 1963). *Thomae* (1959, 3) sieht ihn als eine Übersetzung aus dem Lateinischen an: „evolutio“ und „explicatio“ bedeuteten zunächst das „Auseinanderrollen einer Buchrolle“ und wurden sodann übertragen verwendet für „Erörterung“ bzw. „Auslegung“.

Widmen wir uns den drei Gruppen von Vorstellungen über Entwicklung.

1) *Deskriptive Vorstellungen*: Dies ist die größte Gruppe von Vorstellungen über Entwicklung, die einer weiteren Unterteilung bedarf, insgesamt fünf Gruppen (a bis e) werden nach Durchsicht der schon genannten Lehrbücher unterschieden.

a) *Vorstellungen zur Beschreibung der Gesamtentwicklung*: Bei vielen dieser Gesamtkonzeptionen hat die Beobachtung natürlicher Vorgänge (z. B. Entwicklung einer Pflanze aus dem Samenkorn) Pate gestanden. Da ist zunächst der Gedanke einer *Präformation* erwähnenswert, der in der Annahme von Entwicklung als einer Ausfaltung, Entfaltung von keimhaft angelegten Vorformen zur Endgestalt besteht. Eine weitere große Gruppe sind sog. *epigenetische Vorstellungen* (aufeinanderfolgende Neubildungen), nach denen Entwicklung z. B. in einer zunehmenden *Differenzierung* von zunächst global undifferenziertem besteht. Mit dieser Ansicht kompatibel ist die Vorstellung anfänglicher *Plastizität* (Verformbarkeit) und lebensalterlich zunehmender *Verfestigung*. Auch die zunehmende *Kanalisation* anfänglich ungerichteter Triebe paßt hinein. Im Umfeld der Epigenese finden sich auch Vorstellungen von *Integration* und *Zentralisation* – beides wird bei zunehmender Differenzierung notwendig, um die Ordnung des Organismus aufrecht zu erhalten (Integration = Koordinierung; Zentralisation = Hierarchisierung). Verwandtschaft mit diesen Gedanken besitzt auch die Vorstellung von Entwicklung als eine durch eine innere Logik (sachimmanente Entfaltungslogik) zusammenhängende *Veränderungsreihe* bzw. der *Sequentialität*. Eine solche Sequenz in der motorischen Entwicklung ist etwa: Sitzen – kriechen – stehen – gehen. Die Sequenz ist *unidirektional* (verläuft in einer Richtung, zum Ziel „gehen“ kommt man nur so) und *irreversibel* (nicht umkehrbar; wer gehen kann – Unfälle/ Krankheiten ausgeschlossen – wird nicht irgendwann wieder ins Kriechen zurückfallen). Andere Entwicklungen können *multidirektional* und *reversibel* verlaufen (Beispiel: zu einer ästhetischen Vorliebe – z. B. Jazzmusik – kann man auf verschiedenen Wegen kommen, zugleich kann sich die Vorliebe wieder abschwächen, gar in Abneigung umschlagen). Epigenetisches Gedankengut steckt auch in der Annahme, Entwicklung sei ein *qualitativer Strukturierungsprozeß*, der unidirektional und irreversibel verläuft, ähnlich wie die geistige Entwicklung nach *Piaget*. Dies wird dann meist mit *Stufen-, Phasen- und Stadienvorstellungen* verknüpft. Durch diese wird die Lebensspanne in Abschnitte unterteilt, denen qualitativ-inhaltliche Eigenheiten zugeordnet werden (Beispiel: In der Phase des „anschaulichen Denkens“ bei *Piaget* – Alter: zwei bis sieben Jahre – kommen animistische Deutungen vor, etwa „Der Regen mag die Sonne nicht“). Im *Spiralmodell* verknüpft sich die Idee phasenweise wiederkehrender Phänomene mit gleichzeitiger Höherentwicklung. Grundgedanken der *Evolution*, einer allmählich konzipierten Veränderung in der Zeit mit kontinuierlichem Auf- und Abbau von Verhaltens- und Erlebensweisen, finden sich etwa in lern- und sozialisationstheoretischen Konzepten wieder. Aber auch organische Aufbau- und Abbauprozesse (*Involution* = Zurückbildung) beinhalten den Aspekt der Allmählichkeit von Veränderungen (qualitativer wie quantitativer Art). Entwicklung

als *Schichtung* (Überformung von Früherem durch Späteres) oder *Kumulation* von Erfahrung, Wissen, Emotionen etc. ist mit diesen Gedanken entfernt verwandt.

b) *Vorstellungen zur Beschreibung des Verhältnisses von Früherem zu Späterem:* Meist nur auf benachbarte Zeitabschnitte in der Entwicklung bezogen sind folgende auf *Flavell* (1972) zurückgehende Begriffe. *Addition* ist eine einfache Kumulation, das Spätere lagert sich an das Frühere an (auch: Erweiterung, Ergänzung, Aufbau/Anknüpfung an Vorhandenes). Bei der *Substitution* wird das Frühere durch das Spätere ersetzt (z. B. die Vorliebe für eine Partei durch die für eine andere). Nach *Flavell* ist die *Modifikation* des Früheren durch *Differenzierung*, *Generalisierung* oder *Stabilisierung* möglich. Das Frühere wird also verfeinert, verallgemeinert oder verfestigt. Bei der *Inklusion* geht das Frühere (z. B. kriechen) im Späteren (z. B. variable Fortbewegungsarten) auf, ohne verändert oder ausgelöscht zu werden. Bei der *Mediation* ist das Frühere (z. B. gehen) Bedingung für das Spätere (z. B. rennen). Bei *Mediation* und *Inklusion* ist gelegentlich die Abgrenzung zur *Addition* schwierig, beide können auch gleichzeitig vorliegen.

c) *Vorstellungen zur Beschreibung eines quantitativen Entwicklungsverlaufes:* Bei kontinuierlichen, quantitativen Meßwerten, die sich über die Lebensspanne verändern, kann man sich in einem Größe/Lebensalter-Diagramm eine infinite Zahl von Entwicklungskurven vorstellen: linear ansteigende, absteigende, erst ansteigende und dann auf einem Plateau bleibende, periodisch an- und absteigende Verläufe etc., die nicht nur zu Beginn des Lebenslaufes, sondern auch im weiteren Verlauf ansetzen bzw. enden können (vgl. „pluralistische Taxonomie für den altersbezogenen Verlauf“ nach *Baltes/Sowarka* 1983, 17). Bei Hinzuziehung vieler solcher Meßwertgrößen/Lebensalter-Diagrammen je Meßwert (z. B. Intelligenz, Aktivität, Konzentration etc.) kann man auch Stufenkonzepte oder komplexere Vorstellungen wie *Differenzierung*, die in ihrem Grundgedanken ja multivariat (= viele inhaltliche Aspekte, Meßgrößen umfassend) sind, in diesem einfachen formalen Modell fassen. Entwicklungsvorstellungen dieser Gruppen werden in der Regel nicht verbal, sondern grafisch oder mathematisch mitgeteilt.

d) *Vorstellungen zur Beschreibung des Verhältnisses verschiedener individueller Entwicklungsverläufe zueinander:* Die Entwicklung des Gehens bei Menschen verläuft *universal*, d. h. bei allen Menschen zeitlich und sequentiell fast identisch. Entwicklung ist jedoch nicht immer universal, sondern zeichnet sich durch hohe *interindividuelle Variabilität* aus, z. B. bei politischen Einstellungen, Kleidungs- und Essgewohnheiten etc. Auch die Intelligenzentwicklung im mittleren und höheren Erwachsenenalter verläuft nicht universal, sondern individuell sehr unterschiedlich¹. Beim Vergleich interindividuell verschiedener Entwicklungsver-

¹ Von *Kagan* (1979) wird die Vorstellung der Universalität von Entwicklung dadurch gerettet, daß er sie nicht mehr wie früher auf die Universalität der Erscheinungen, sondern die der verursachenden Prozesse beziehen will.

läufe spricht man von *Retardierung*, wenn jemand hinter anderen zurückbleibt, also sich langsamer entwickelt, und von *Akzeleration*, wenn er schneller ist. Beides impliziert die Annahme einer individuell unterschiedlichen *Entwicklungsgeschwindigkeit*. Aus dem epigenetischen Denken kommt die Vorstellung einer mit dem Lebensalter zunehmenden interindividuellen Variabilität.

e) *Vorstellungen zur Beschreibung des Verhältnisses verschiedener Entwicklungsdimensionen*: Wie zuvor angedeutet, beziehen sich Entwicklungsvorstellungen zumeist auf eine Menge von Meßgrößen/Dimensionen/Variablen. In verschiedenen Variablen kann die Entwicklung *parallel* verlaufen (z. B. Intelligenz und Wortschatz steigen parallel), oder *synchron* bzw. *asynchron*, was meist auch einschließt, daß die Entwicklung bei einigen Dimensionen akzeleriert bzw. retardiert verläuft (siehe d). Auch die Idee einer *dominanten* Entwicklungsdimension (z. B. Spracherwerb zwischen zwei und drei; hormonale Reifung in der Pubertät) oder Wachstumsrichtung (Längen- vs. Gewichtswachstum) gehört hierher. Der *psychophysische Parallelismus* (Parallelität zwischen physischer und psychischer Entwicklung) ist nur ein Spezialfall der Parallelität.

2) *Kausale Vorstellungen*: Wer Entwicklung als *Reifung* bezeichnet, unterstellt zumeist Anlagefaktoren als Ursachen der Entwicklung; das gilt oft auch, wenn von Entwicklung im Sinne von *Wachstum* gesprochen wird. *Lernen, Prägung* und *Sozialisation* enthalten ein Entwicklungsmodell, in dem den Umweltfaktoren ein besonderer Effekt als Entwicklungsursache unterstellt wird. Die Vorstellung von *sensiblen Perioden* des Organismus (in denen er für Umwelteinflüsse besonders empfänglich ist und die dann langfristige, zwischenzeitlich evtl. noch nicht zu bemerkende Auswirkungen haben, sog. „sleeper-effects“), nimmt als Ursache gar eine Wechselwirkung von Anlage- und Umweltfaktoren an. In diesem Konzept klingen die vorherrschend angenommenen Bedingungskomplexe an, in denen heutzutage nach den Ursachen der ontogenetischen Entwicklung gesucht wird: *Anlage, Umwelt* und – heute wieder häufiger – das *Individuum*. Diese Bedingungskomplexe enthalten einzelne Faktoren in großer Zahl, die in einer komplizierten und noch längst nicht immer aufgedeckten Art und Weise zusammenwirken und dadurch die Entwicklung/Veränderung des Menschen in der Lebensspanne bewirken. Entwicklungspsychologische Theorien versuchen, dieses Zusammenwirken in einem Gedankengebäude zu fassen. Wir widmen uns den kausalen Vorstellungen in Kapitel 1.3 und in Kapitel 2.

3) *Normative Vorstellungen*: In den Konnotationen des Begriffs Entwicklung schwingt „Fortschritt“, „Progression“ und „Höherentwicklung“ mit, also normative, weil die Entwicklung bewertende Bedeutungsaspekte (vom Niederen zum Höheren, vom Einfachen zum Komplizierten). Man kann sagen, daß der Begriff „Entwicklung“ einen „kryptonormativen“ (Brandtstädter/Montada 1980) Charakter hat, d. h. einen verdeckt normativen, der also explizit nicht mit ihm verbunden ist. Viele der oben genannten deskriptiven Entwicklungsvorstellungen teilen dieses verdeckt normative Image (z. B. Aufbau, Differenzierung,

Integration, Akzeleration etc.). Darüber hinaus existieren *explizit normative* Vorstellungen. Erst kürzlich ist eine solche von *Kaplan* (1983, 188) unterstützt worden. Er hält die Entwicklungspsychologie für eine praktisch-theoretische Disziplin, die mit der „perfection of the individual“ beschäftigt ist, also seiner ständigen Vervollkommnung während des Lebenslaufes. Eine *normative Wirkung* entfalten die Stufen-, Phasen- und Stadienmodelle (allgemein: universale Veränderungsreihen) meist im Sinne des sog. „naturalistischen Fehlschlusses“ (*Gröben* 1979) (Schluß bzw. Umwandlung von Ist-Aussagen in Soll-Aussagen). Ist erwiesen, daß z. B. in der Denkentwicklung die Phase der „formalen Operationen“ die „höchste“, also am spätesten beginnende (mit 11 Jahren) ist, liegt natürlich nahe, diese Phase für die beste, erstrebenswerteste zu halten. *Finale* Vorstellungen leiten aus solchen Erkenntnissen gleich ab, daß alle Entwicklungsvorgänge vorher nur als Weg zu diesem Endziel zu verstehen sind. Das mag im Bereich der Motorik, Intelligenz etc. durchaus vernünftig sein, erweist sich allerdings problematisch, wenn es z. B. um soziale Einstellungen geht – hier sind solche Endzustände nicht auszumachen.

Normative Vorstellungen der Entwicklung des Menschen werden nicht nur im Hinblick auf eine *ideale*, sondern beim Vergleich interindividuell variierender Entwicklungsverläufe auch im Hinblick auf eine *statistische Norm* des Entwicklungsverlaufs praktisch. So ist es für die Früherkennung von Störungen wichtig zu wissen, ob ein Kind für sein Alter normal oder nicht normal entwickelt ist.

Welche Bedeutung hat nun die Kenntnis der verschiedenen Entwicklungsvorstellungen für den Praktiker?

Zunächst einmal ist festzuhalten, daß z. B. die deskriptiven Vorstellungen nicht nur Vorstellungen sind, sondern empirisch nachweisbare Phänomene. Das heißt also: sie kommen alle in der Wirklichkeit vor. Je Entwicklungsdimension scheint ein anderer Verlauf und eine unterschiedliche interindividuelle Variabilität der Verläufe typisch. Man sieht daran, wie vielgestaltig die Entwicklung des Erlebens und Verhaltens beim Menschen sein kann, so daß es bei entwicklungspsychologischen Aussagen in der Praxis entscheidend darauf ankommt, zu differenzieren, statt sich an dem angeblich einzig richtigen Entwicklungsmodell zu orientieren. *Edelmann* (1980) und andere stellen deswegen die folgenden Fragen als Leitfragen der Entwicklungspsychologie heraus: *Was* verändert sich? *Wie* verändert es sich? *Wodurch* verändert es sich? Eine universale, monothoretische Antwort auf diese Fragen kann es nicht geben.

Diese, von *Baltes* und *Sowarka* (1983) „differentiell-pluralistische Entwicklungskonzeption“ genannte Auffassung (Gegensatz ist die „universalistische“) ist trotz ihrer Angemessenheit nicht einmütig akzeptiert. Nach *Wohlwill* (1977) z. B. soll sich die Entwicklungspsychologie nur mit Veränderungen beschäftigen, die sich durch Sequentialität, Unidirektionalität, Irreversibilität auszeichnen, die einen Endzustand bzw. ein Ziel haben, die universal gültig sind und die sich qualitativ-strukturell beschreiben lassen. Diese, auch von einigen anderen Autoren (z. B. *Harris* 1957, partiell auch von *Thomae* 1959, *Wieczerkowski/Oeveste* 1982) vertretene Auffassung ist praktisch und wissenschaftlich unangemessen. Aus zwei

Gründen: 1. In der Praxis hat man auch Interesse an lebensspannenbezogenen Veränderungen, auf die die genannten Kriterien nicht zutreffen (z. B. Entwicklung sozialer, politischer, ästhetischer Interessen). 2. Oftmals stellt sich erst nach langjährigen und kostenintensiven Forschungen heraus, ob auf lebensspannenbezogene Veränderungen die genannten Kriterien zutreffen oder nicht (bzw. nur einige und andere nicht). Es ist ziemlich unsinnig, den Gegenstand einer Disziplin so zu definieren, daß erst nach seiner gründlichen Untersuchung entschieden werden kann, ob er zurecht oder unrecht von dieser Disziplin untersucht wurde.

Die „differentiell-pluralistische“ Entwicklungskonzeption holt jedoch nicht nur eine Pluralität von Veränderungsphänomenen und deskriptiven Entwicklungsmodellen in die Entwicklungspsychologie hinein, sondern selbstverständlich auch eine Pluralität von kausalen Modellen, Methoden, Theorien und Hypothesen – deshalb also der von *Montada* (1982) benannte „bunte Strauß von Meinungen, Modellen und Methoden“. Nachteil: die Entwicklungspsychologie wird zu einer sehr heterogenen und breiten Disziplin. Dennoch dürfte ihre Stellung in den sog. „Entwicklungswissenschaften“ (z. B. Geschichte, Biologie, Anthropologie, Soziologie) eindeutig durch die Beschränkung auf sich verändernde *psychische Phänomene des Menschen*, die dadurch bedingten Forschungsmethoden und die Lebensspanne als Zeitdimension eingrenzbar sein. Die *Ontogenese* (= Entwicklung eines Individuums während der Lebenszeit des Menschen) ist also auch abgrenzbar von der *Aktualgenese* (= kurzzeitige Entwicklung einzelner psychischer Vorgänge), *Anthropogenese* (= Entwicklung der Menschheit als biologische Rasse) und *Phylogene* (= Stammesentwicklung, Entwicklung der Lebewesen auf der Erde).

Einige methodologische Grundprobleme

Aus der Beschränkung der Entwicklungspsychologie auf sich verändernde psychische Phänomene des Menschen darf nun nicht abgeleitet werden, daß alle psychischen Phänomene in gleicher Weise intensiv und häufig erforscht wurden, also „Intelligenz“ genauso oft wie „Zufriedenheit“, oder daß die psychischen Phänomene in einheitlicher Weise definiert und konkretisiert würden. In allen psychologischen, soziologischen oder pädagogischen Teildisziplinen – also auch in der Entwicklungspsychologie – stellen sich bezüglich ihres Gegenstandes drei grundsätzliche, nur konventionalistisch (d. h. durch Übereinkunft) lösbare Probleme:

1) *Das Auswahlproblem:* Welche Erlebens- und Verhaltensänderungen sollen im Rahmen der Entwicklungspsychologie untersucht werden? Die Auswahl der Forschungsgegenstände spiegelt politische, ökonomische und individuelle Interessen. Warum sind z. B. Untersuchungen zur Intelligenzentwicklung häufiger als Untersuchungen zur Entwicklung der Lebenszufriedenheit? Vermutlich, weil die Intelligenz in einem hochtechnisierten Industriestaat einen höheren Stellenwert als die Zufriedenheit besitzt, Intelligenzforschung wird also stärker unterstützt.

2) *Das Definitionsproblem:* Man kann eine Variable (z. B. Intelligenz) auf sehr verschiedene Arten definieren, weshalb eine Lösung dieses Problems vor jeder Untersuchung nötig ist. Intelligenz kann z. B. als „allgemeine geistige Anpassungs-

fähigkeit an neue Aufgaben und Bedingungen des Lebens“ (*Stern* 1912) oder als „Fähigkeit des Individuums, zweckvoll zu handeln, vernünftig zu denken und sich mit seiner Umwelt wirkungsvoll auseinanderzusetzen“ definiert werden (*Wechsler* 1939) – beide sind in Umfang und Intention unterschiedlich.

3) *Das Operationalisierungsproblem*: Das Problem läßt sich in die folgenden Fragen umformulieren. „Wie kann die Definition einer Variablen so konkretisiert werden, daß Unterschiede zwischen Individuen in den Variablen eindeutig erfaßt werden?“ oder „Wie stelle ich fest, ob eine Person ‚viel‘ oder ‚wenig‘ von der definierten Größe ‚Intelligenz‘ besitzt?“ Es geht also bei diesem Problem um die Messung einer Variablen. Zu einer Definition der Intelligenz (z. B. die von *Wechsler*) kann man sich beliebig viele, sehr unterschiedliche Erfassungsformen vorstellen. So könnten Lehrer und Psychologen sich mit einem Schüler unterhalten und anschließend ein Urteil über seine Intelligenz abgeben, man könnte eine Reihe von Testaufgaben konstruieren (also Denkaufgaben, so wie im *Hamburg Wechsler Intelligenztest für Kinder bzw. Erwachsene – Hawik/Hawie* – geschehen), die in einer bestimmten Zeit zu beantworten wären, und beschließen, daß jene am intelligentesten sind, die die meisten Aufgaben in der Zeit richtig lösen. Man könnte aber Intelligenz auch durch Beobachtung des Problemlöseverhaltens bei einer schwierigen Aufgabe erschließen oder gar den „Lebenserfolg“ als Indikator für Intelligenz verwenden.

Studienanfänger in den Humanwissenschaften fragen oft, was denn die richtige Definition und die richtige Operationalisierung einer Variablen sei, gar manchmal, was denn am wichtigsten zu untersuchen sei. Die Fragen sind verständlich, aber die Antworten darauf können logisch nicht verbindlich sein. Sie spiegeln lediglich forschungspolitische Setzungen, Interessen und/oder Ansichten der jeweiligen Definitionsaufsteller. Daß die Vielfalt der Definitionen und Operationalisierungen nicht zu groß wird, dafür sorgt der Wunsch nach Verständigung und Kommunikation: wenn jeder sein Lexikon anders interpretiert, kann man sich nicht mehr unterhalten.

Zeit- und Altersbegriffe

Zeitbegriffe spielen im entwicklungspsychologischen Vokabular definitionsgemäß eine große Rolle, weshalb einige Grundkenntnisse darüber unverzichtbar sind. *Neugarten/Datan* (1979) unterscheiden drei Arten von entwicklungspsychologisch relevanter Zeit: 1. die „*Lebenszeit*“ eines Menschen, also sein chronologisches Alter; 2. die „*soziale Zeit*“ (social timing), unter der die Autorinnen jene Zeitdimension verstehen, die dem System der Altersstufung einer Gesellschaft unterliegt. Man könnte knapper sagen, es handelt sich um Altersimages bzw. Altersnormen, die bestimmen, was man mit welchem Alter tun darf/muß/soll oder nicht; 3. die „*historische Zeit*“, ablesbar an der Jahreszahl. Alter oder Zeit ist in der Entwicklungspsychologie keine Ursache für das Auftreten von Veränderungen. Man kommt also nicht in die Pubertät, weil man 12 Jahre alt ist, sondern weil im Organismus bestimmte hormonale Umstimmungen stattfinden. Alter ist eine bloße *Indikatorvariable*, die grob angibt (indiziert), welche Einflüsse biologischer, gesellschaftlicher, pädagogischer oder sozialer Art bis zu

welchem Alter wahrscheinlich stattgefunden haben, so daß man mit einem bestimmten psychischen Erscheinungsbild rechnen kann. Bezogen auf die *Neugarten/Daten*-Klassifikation indiziert also die Lebenszeit durch Anlage oder Umwelt verursachte Veränderungen während der individuellen Lebensspanne, die soziale Zeit indiziert Altersnormen der Gesellschaft (auch — wenn man so will — ein Umweltfaktor), die historische Zeit die jeweilige politisch-gesellschaftliche Gesamtsituation mit ihren Einflüssen.

Altersangaben werden in der Entwicklungspsychologie meist in Jahren und Monaten (insbesondere bei kleinen Menschen) gemacht. Dabei bedeutet ein Komma zwischen Jahres- und Monatsangabe die dezimale Schreibweise (z. B. 5,5 = 5 Jahre und 6 Monate) und ein Semikolon eine aufzählende (z. B. 5;5 = 5 Jahre und 5 Monate, 5;11 = 5 Jahre und 11 Monate). So wird meist das *Lebensalter*, das chronologische Alter bzw. kalendarische Alter angegeben. Daß Kinder, Jugendliche und Erwachsene im jeweils gleichen Lebensalter sehr unterschiedlich weit entwickelt sein können, hat dazu geführt, daß man auch sog. „*Äquivalenzalter*“ und „*Stufenalter*“ angibt. Prinzip der Äquivalenzaltersangabe ist die Angabe, für welches Alter die Ausprägung einer Eigenschaft „normal“ ist. Beispiel: Ein Intelligenzalter von 5 bedeutet, daß jemand so intelligent wie ein durchschnittliches Kind von 5 Jahren ist. *Psychologische* Äquivalenzalter sind z. B. das Intelligenzalter, das Entwicklungsalter oder das sog. „subjektive Alter“. Letzteres hat z. B. *Kastenbaum* (1979) untersucht, indem er fragt, wie alt sich jemand fühlt. Ergebnis: je älter man ist, um so relativ jünger fühlt man sich. *Biologische* Äquivalenzalter sind z. B. das Skelettalter, Zahnalter, physiologisches Alter. Prinzip der *Stufenaltersangabe* ist die Angabe des Alters, in dem normalerweise bestimmte Ereignisse, Phänomene oder Interessen eintreten. Beispiel: Trotzalter, Märchenalter, Heiratsalter. Mit dem Äquivalenz- und Stufenalter hat man die Möglichkeit, Retardierung, Akzeleration oder Normalität von Entwicklungsverläufen auszudrücken. Bezogen auf die *Neugarten/Daten*-Klassifikation sind es Mischtypen aus Lebenszeit und sozialer Zeit.

Das Lebensalter eines Menschen wird in den meisten Kulturen ab Geburt berechnet, die Entwicklungspsychologie befaßt sich jedoch bereits mit der vorgeburtlichen Entwicklung zwischen Konzeption und Geburt (in der sog. „Pränatalen Psychologie“). Das Ende des Lebens und die Einstellungen zum Tod untersucht die „Thanatopsychologie“ (vgl. *Wittkowski* 1978). Die *Lebensspanne* erstreckt sich also zwischen Konzeption und Tod und wird unterteilt in Lebensalter und *Lebenserwartung*. Im Unterschied zum Lebensalter ist die psychische Bedeutung der Lebenserwartung für menschliches Erleben und Verhalten noch kaum untersucht worden. Bei genauerer Erforschung ist das Lebensende ähnlich wie der Lebensbeginn differenzierbar: man unterscheidet den „*klinischen Tod*“ vom „*sozialen*“ (Ende der formellen/informellen Beziehungen zu anderen Menschen) und „*psychologischen Tod*“ (Ende der psychischen Funktionen). Der soziale bzw. psychologische Tod kann wesentlich früher als der klinische Tod eintreten.

Die Unterteilung der Lebensspanne in *Altersgruppen* hat heutzutage überwiegend eine kommunikative Funktion, verspricht also nach dem Scheitern der Stufen- und Phasentheorien keinen Erkenntniswert. Bestenfalls spiegeln sich in den

Alterseinteilungen die Auswirkungen der sozialen Zeit, d. h. also: Altersnormen einer Gesellschaft. Nach *Edelmann* (1980) und *Turner/Helms* (1979) und einer Reihe anderer Lehrbücher kann man grob folgende Unterteilung der Lebensspanne vornehmen:

Pränatale Zeit	Konzeption bis Geburt
Frühe Kindheit	0;0 bis 6;0
– Neugeborener	0;0 bis 0;2
– Säugling	0;2 bis 0;6
– Krabbelkind	0;6 bis 1;0
– Kleinstkind	1;0 bis 3;0
– Kleinkind	3;0 bis 6;0
Mittlere Kindheit	6;0 bis 12;0
Jugendalter	12 bis 18 Jahre
Frühes Erwachsenenalter	18 bis 35 Jahre
Mittleres Erwachsenenalter	35 bis 60 Jahre
Spätes Erwachsenenalter	60 und älter

Selbstredend schwanken die Altersangaben von Autor zu Autor, auch sind sehr unterschiedliche Begriffe für einzelne Altersabschnitte im Umlauf (z. B. Transeszenz, Pubeszenz, Adoleszenz und Nachadoleszenz für die Zeit zwischen dem Ende der mittleren Kindheit und dem Beginn des frühen Erwachsenenalters, vgl. z. B. *Ewert* 1982). Die Stufen- und Phasentheorien haben Alters-Einteilungen derart inflationär entwickelt, daß nahezu jedes Jahr Beginn oder Ende einer Phase sein kann (vgl. *Bergius* 1959).

Auch wenn Alterseinteilungen und Zeitbegriffsvarianten vornehmlich einen konventionalistischen Charakter und funktionalen Wert besitzen, so verweisen sie dennoch auch auf eine Taxonomie (= Klassifikation) der Effekte, die jene Kräfte verursacht haben, die durch die unterschiedlichen Zeitbegriffe indiziert werden. Man kann drei Effekte unterscheiden:

1) *Lebensaltereffekte*: Das Lebensalter bzw. Altersgruppenbegriffe, Äquivalenz- oder Stufenalter indizieren Effekte von biologischen und/oder Umweltursachen, die mit dem Lebensalter korrelieren (parallel laufen). Beispiel: junge Menschen lieben eher hektische Musik, ältere Menschen lieber ruhigere. Ein Effekt der Lebens- bzw. sozialen Zeit.

2) *Zeiteffekte*: Menschen des Jahres 1984 zeigen bestimmte andere Einstellungen und Kenntnisse z. B. über kulturelle, politische oder ökologische Erscheinungen als Menschen des Jahres 1884, die nicht so sehr aus dem Lebensalter und den mit ihm korrelierenden Faktoren, sondern eher aus dem zeithistorischen Hintergrund zu erklären sind. Menschen unterschiedlichen Lebensalters sind Zeitgenossen, man könnte derlei Effekte also auch Zeitgenosseneffekte nennen.

3) *Generationseffekte*: Menschen, die im gleichen Zeitraum geboren worden sind, gehören derselben *Generation* bzw. demselben *Kohort* an, sind also ihr ganzes

Leben lang Zeitgenossen. Für die Individuen einer Generation kumulieren sich ähnliche Erfahrungen z. B. in der Politik, so daß ihre politische Einstellung ein Effekt der gemeinsam erfahrenen Zeitgeschichte sein kann und weniger mit ihrem Lebensalter, der aktuellen Zeitsituation, sondern wohl nur mit ihrer geschichtlichen Erfahrungskumulation zu erklären ist. Die genannten Effekte sind empirisch schwer voneinander zu trennen, überdies hängen sie ja auch logisch miteinander zusammen. Aus den Lebensaltereffekten und den Zeiteffekten ergeben sich Generationseffekte.

1.2 Von der Kinderpsychologie zur Entwicklungspsychologie der Lebensspanne – Zur Geschichte der Entwicklungspsychologie

Die Geschichtsschreibung einer so jungen Disziplin wie der Entwicklungspsychologie sieht sich einem dafür typischen Problem ausgesetzt: viele Theorien, zahlreiche Ergebnisse sind noch längst nicht Geschichte, sondern diskutierte Gegenwart. Über *Freud*, *Adler*, *Erikson*, über *Skinner*, *Piaget* oder *Lewin* und ihre entwicklungspsychologischen Gedanken kann man – wegen ihrer aktuellen Bedeutung – nur schwerlich „historisch“ schreiben. Den jeweiligen Anhängern müßte dieses wie eine Diffamierung vorkommen. Nichtsdestoweniger sind Versuche einer Historiographie (= Geschichtsbeschreibung) unternommen worden: z. B. *Groffmann* 1970, 1980, *Höhn* 1959, *Reinert* 1976, *Montada* 1982, *Baltes* 1979, 1983.

Die historiographischen Versuche sind überwiegend neutral-beschreibend, bloß chronologisch orientiert. Selten wird versucht, „aus der Geschichte zu lernen“ und ebenso selten ist der Versuch der Ermittlung von Gesetzmäßigkeiten ideengeschichtlicher oder sozialgeschichtlicher Art. Was kann man also aus der Geschichtsschreibung lernen? Nach meiner Einschätzung liefert sie vor allem folgende Typen von Erkenntnissen:

1) Man erfährt etwas über die *Wurzeln der Disziplin*, was das Verständnis ihrer gegenwärtigen gedanklichen Konzeptionen und Methoden erleichtert. Die heutige Entwicklungspsychologie speist sich aus Philosophie, Medizin, Physiologie, Mathematik (Statistik) und Pädagogik. Gedanken dieser Disziplinen haben in der Zeit ihres Selbständigwerdens Pate gestanden. Auch parallel entstandene Wissenschaftszweige, z. B. die Abstammungslehre sensu *Darwin*, haben zeitweise ihre Spuren im entwicklungspsychologischen Denken hinterlassen (z. B. im sog. psychogenetischen Grundgesetz: „Die Ontogenese ist eine Rekapitulation der Phylogenese“).

2) Man erfährt etwas über die *Diskontinuität der Informationsweitergabe*, darüber, daß manches Neue nicht neu ist, sondern schon viel früher geäußert wurde, damals jedoch keine Resonanz fand. Die schädlichen Auswirkungen einer anregungsarmen Umwelt auf die Intelligenzentwicklung ist nicht etwa von den modernen Sozialisationsforschern erkannt worden, sondern viel früher, z. B. von

dem preußischen Mediziner *Burdach* (1842, vgl. *Heinsohn* 1974, 58). Und *Adolf Busemann* – ein Entwicklungspsychologe dieses Jahrhunderts – hat den Menschen nicht nur als Geprägten, sondern auch als Gestalter der eigenen Umwelt ebenso konzipiert (1928) wie vor ihm *Max Frischeisen-Köhler* (1919), der sich bei der Formulierung dieses Gedankens auf *Pestalozzi* bezieht. Keineswegs ist also dieser für die moderne Entwicklungspsychologie typische Gedanke neu (vgl. *Montada* 1982, 82). Er wirkt heute nur neu, weil die Idee eines beliebig prägbaren Menschen die jüngst vergangenen Jahrzehnte dominiert hat.

3) Man entdeckt hin und wieder Parallelitäten und *Zusammenhänge zwischen gesellschaftlich-politischer Entwicklung und der Entwicklung der Entwicklungspsychologie*. So fällt ihr Aufschwung, wie der der Pädagogik, mit der Industrialisierung zusammen. Die Abspaltung der Erziehungsfunktion aus der Familie erzeugte ein kollektives Betreuungssystem (= Betreuung der Kinder während der Arbeit der Eltern) und die zunehmende Technisierung und Kommunikation erzeugte einen Qualifikationsdruck (= technische und sprachliche Bildung). Die Idee von Schule und Vorschule für alle entstand in dieser Zeit. Die Lehrkräfte mußten zwangsläufig mit Kindern umgehen können, also war das Wissen über Kinder wichtig und daher eine wissenschaftliche Aufgabe. Die Ausbreitung einer Entwicklungspsychologie als Kinderpsychologie ist, so betrachtet, selbstverständlich.

Phasen der Entwicklungspsychologie

Unter den Historiographien finden sich einige mit einer Phaseneinteilung der Geschichte der Entwicklungspsychologie. Zwei davon, *Reinert* (1976) und *Montada* (1982), sollen kurz erläutert werden, um einen Eindruck vom historischen Verlauf zu bekommen. *Reinerts* Artikel – von *Baltes* (1979, 45) als „tour de force-Überblick“ gewertet – gliedert die Geschichte der Entwicklungspsychologie in folgende Phasen:

1. Präliminarphase (Altertum bis Ende 18. Jahrhunderts)

Reinert zeigt, daß auch die Kulturen des Altertums dem Phänomen der seelischen Veränderung während des Lebenslaufes Beachtung geschenkt haben. Dies zeigt sich in den Alterseinteilungen (z. B. *pueritia*, *adolescentia*, *juventus*, *virilitas*, *senectus*), besonders aber in wertenden Vergleichen über Vorzüge und Nachteile einzelner Lebensphasen bei z. B. *Demokrit*, *Platon*, *Aristoteles*, *Cicero*. Autobiographien und sog. „Entwicklungsromane“ im Mittelalter (z. B. der „*Simplicissimus*“) könnten ebenfalls als Indizien für das Interesse an Entwicklung während des Lebens gelten. Dennoch wurde wissenschaftlich über lange Jahrhunderte hinweg kaum über eine Entwicklungspsychologie nachgedacht. *David Hume* gar habe „Beobachtungen am Kind für die Wissenschaft ganz wertlos“ gehalten. Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts gibt es „Erziehungsgeschichten“ und implizite Entwicklungspsychologien (z. B. *Rousseau*, *Basedow*, *Wezel*, *Trapp* u.a.). *Johann Nikolaus Tetens* (1736–1807) gilt *Reinert* – wie anderen – als ein wichtiger erster Entwicklungspsychologe, dessen Hauptwerk (1777) „über die Perfektibilität und Entwicklung des Menschen handelt“.

2. Initialphase (ab Ende 18. Jahrhundert bis 1879)

Diese Phase, die mit dem Datum der Gründung des ersten psychologischen Instituts durch Wilhelm *Wundt* endet, kann als die Zeit des Beginns der wissenschaftlichen Entwicklungspsychologie gewertet werden. Zunächst entwickelte sich ein „Eigenbewußtsein als Wissenschaftseinheit“ (*Reinert* 1976, 868). *Dietrich Tiedemann* (1748–1803) ist für sein erstes Tagebuch einer Kinderentwicklung bekannt geworden, wofür er in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts eine Reihe von Nachahmern fand. Selbst *Charles Darwin* hat solche Kindertagebücher verfaßt. In dieser Zeit interessieren sich verschiedene Wissenschaften für die Entwicklung des Menschen. Man kann eine „naturwissenschaftlich-medizinische“ Richtung und eine aus „Ethnologie und Sprachforschung“ unterscheiden. *Carus* (ein Mediziner) und andere entwickelten das „psychogenetische Grundgesetz“, der Belgier *Quetelet* (Statistiker) beginnt innerhalb der Entwicklungspsychologie empirisch-statistisch zu arbeiten und entsprechende Methoden zu überlegen. Für die stärker geisteswissenschaftlich orientierte Strömung aus Ethnologie (= Völkerkunde) und Sprachforschung kann z. B. der Franzose *Taine* als Vertreter gelten.

3. Etablierungs- und Spezialisierungsphase (1879 bis 1933)

Strukturell betrachtet fällt in diese Zeit die Gründung von Instituten, Fachzeitschriften etc. – die Entwicklungspsychologie erhält sozusagen die akademische Würde. Sie erhält als „Kinderpsychologie“ den Status einer psychologischen Teildisziplin. Das Werk von *Preyer* „Die Seele des Kindes“ (1882) wird von vielen Autoren als ein wichtiger Meilenstein in dieser Phase genannt. Typischer allerdings ist für diese Zeit die Entwicklung von verschiedenen Schulen, die allesamt noch heute nachwirken und mit den großen, bekannten Namen verbunden sind: Ganzheits- und Gestaltpsychologie (*Köhler, Krüger, Sander, Volkelt, Werner*), Behaviorismus (*Watson*), Feldtheorie (*Lewin*) und Tiefenpsychologie (*Freud*). Bekannte Kinderpsychologen sind z. B. das Ehepaar *Karl und Charlotte Bühler*, *Hildegard Hetzer*, *Erich Stern*, Ehepaar *Clara und William Stern* (vgl. *Eyferth* 1976), aber auch *Piaget* und seine Schüler, die noch in dieser Zeit ihr Werk begannen. Die Entwicklung von Tests (*Binet*, vgl. *Voyat* 1976, *Bühler-Hetzer*) beflügelte entwicklungspsychologische Untersuchungen, insbesondere die ersten Längsschnittstudien, die noch bis in unsere Tage hineinreichen (so die bekannte von *Terman* zur Entwicklung hochintelligenter Menschen). Phasenlehren, meist reifungsorientierter Art, wurden ebenfalls in dieser Zeit publiziert: *Tumlirz, Busemann, Kroh*, aber auch geisteswissenschaftlich vorgehende Autoren wie *Spranger* (vgl. *Thomae* 1976) oder *Hansen* sind dieser Zeit zuzurechnen. Das Dritte Reich setzte der deutschen Entwicklungspsychologie ein rapides Ende. *Hildegard Hetzer* hat 1982 in einem Aufsatz das Ende der kinder- und jugendpsychologischen Forschungsarbeit von *Karl und Charlotte Bühler* am Wiener Institut durch den Einmarsch der Nazis nach Österreich (1938) eindrucksvoll geschildert.

4. Differenzierungs- und Integrierungsphase (ab 1930 in USA, ab 1945 in der Bundesrepublik)

Reinert streift diese Phase nur kurz, sie ist einerseits durch eine weitere Differenzierung, Ausweitung und Ausuferung entwicklungspsychologischer Arbeiten bzw. Wissens gekennzeichnet, andererseits aber auch durch eine Integration verschiedener Schulen. Die Nachkriegsentwicklung in Deutschland war einerseits durch ein Anknüpfen an die frühe, vornationalsozialistische Entwicklungspsychologie gekennzeichnet, die von einigen Vertretern fortgesetzt wurde (z. B. *Remplein* 1967¹⁵), andererseits aber auch durch den intensiveren Kontakt mit der amerikanischen Entwicklungspsychologie, der sich ein damals wie heute noch bekanntes Buch von *Oerter* („Moderne Entwicklungspsychologie“ 1967, 1980¹⁸) widmete. *Thomae*, *Schenk-Danzinger*, *Bergius*, *Lehr* und *Undeutsch* waren vor diesem Datum schon bekannte Vertreter der deutschen Entwicklungspsychologie.

Montada (1982) unterbreitet eine ähnlich unterteilte Chronologie der Geschichte der Entwicklungspsychologie wie Reinert. Seine erste Phase, „*Wege zu einer erfahrungswissenschaftlichen Psychologie*“, ist mit Reinerts Präliminarphase identisch. Auch hier der Verweis auf die Antike, auf die frühen Pädagogen *Rousseau*, *Comenius*, auf *Tetens*, *Tiedemann* und *Campe*. Montadas zweiter Abschnitt beginnt etwas später als Reinerts Initialphase: „*Die Anfänge einer wissenschaftlichen Entwicklungspsychologie*“ beginnen Mitte des 19. Jahrhunderts, Montada hebt insbesondere die „vergleichende Orientierung“ hervor. Die äußert sich in der vergleichenden Tierpsychologie, Verhaltensforschung, Neurologie und im interkulturellen Vergleich. Für die dritte Phase „*Entwicklungspsychologie im 20. Jahrhundert*“ macht *Montada* die Bildung von Forschungstraditionen als typisch aus. Hierzu gehören: die „deskriptiv-normative Entwicklungsbeschreibung“, in der normale Entwicklungsverläufe differenziert beschrieben werden, die „Experimentelle Kinderpsychologie“, die insbesondere auf experimentell zugängliche Bereiche wie Sprachentwicklung, Entwicklung von Wahrnehmung und Gedächtnis, Intelligenz etc. beschränkt bleibt, die (psychologische) „Sozialisationsforschung“ als Disziplin, die das Hineinwachsen eines Menschen in die jeweilige Gesellschaft und Kultur zum Hauptinteresse hat und die Untersuchung der „Entwicklungsauswirkungen von Interventionen und Ereignissen“ (z. B. Auswirkungen des Besuchs von Kindergärten oder der Mutterentbehmung in der frühen Kindheit).

Die Geschichtsschreiber enden verständlicherweise vor der Jetztzeit. Für die aktuelle Entwicklungspsychologie sind nach *Montada* (1982) jedoch einige Themen typisch: die *Lebensspannenorientierung* etwa, die zwar keine Erfindung der Jetztzeit ist, jedoch aktuell eine enorme Belebung erfahren hat, die Beschäftigung mit „*kritischen Lebensereignissen*“ (*Filipp* 1981) und ihrer Bewältigung (dazu zählen besondere Ereignisse, wie z. B. die Geburt des ersten eigenen Kindes, Arbeitslosigkeit, Schulversagen, wirtschaftliche Zusammenbrüche, Erkrankungen, Wohnortwechsel) und die Suche nach einem angemessenen *Menschenbild*. Gerade zu letzterem Thema sind extreme Ansichten (vgl. *Gergen*, Kap. 3.2.2) formuliert worden – so auch durch *Dixon* und *Nesselroade* (1983), die eine „pluralistische Entwicklungspsychologie“ (und ein entsprechendes Menschenbild) in etwa wie folgt umreißen (S. 140): der Mensch ist ein sich ständig änderndes multidimensionales System, entwicklungspsychologische Kenntnisse

sind – wie die Entwicklung selbst – ständig unvollständig und nie endgültig, sie verändern sich in der Zeit, sind jedoch vom Kontext (= der Umgebung) abhängig. Im Klartext: die Existenz universaler, dem Menschen innewohnender Entwicklungsgesetze scheint zwar im Spezialfall körperlich-motorischen Wachstums möglich, ist aber ansonsten eher unwahrscheinlich. Damit scheint zunächst die historische Ausgangsfrage der Entwicklungspsychologie verneint worden zu sein.

Vordenker der modernen Entwicklungspsychologie

Man kann sich der Geschichte der Entwicklungspsychologie statt durch Chronographie auch durch die Schilderung „berühmter“ Entwicklungspsychologen nähern. In Übereinstimmung mit *Reinert* (1976) und *Baltes* (1979, 1983) sind als Vorläufer der modernen Entwicklungspsychologie (ausgenommen solche, deren Hauptschaffenszeit schon in diesem Jahrhundert lag) *Tetens*, *Tiedemann*, *F.A. Carus*, *Quetelet* und *Preyer* besonders hervorzuheben.

Johann Nikolaus Tetens (1736–1807):

Philosophieprofessor in Kiel, beschreibt die Aufgabenstellung der Entwicklungspsychologie in seinem Werk „Philosophische Versuche über die menschliche Natur und ihre Entwicklung“ (1777) wie folgt: „Allemaal aber kann die Frage: was kann aus dem Menschen werden, und was und wie soll man es aus ihm machen? nur gründlich und bestimmt beantwortet werden, wenn die theoretische: was ist der Mensch? was wird er und wie wird er's in den Umständen und unter dem Einfluß der moralischen und physischen Ursachen, unter denen er in der Welt sich befindet? vorher bestimmt und deutlich beantwortet worden ist“ (zit. nach *Reinert* 1976, 867).

Diese Definition kann als das Programm auch der heutigen Entwicklungspsychologie, insbesondere jener, die sich pädagogisch verpflichtet fühlt, gelten. Tetens hat sich jedoch aus der damals üblichen moralisierenden pädagogischen Nutzanwendung der Psychologie entwunden und dabei einige grundsätzliche Beiträge zur Verwissenschaftlichung der Entwicklungspsychologie geleistet. Dies kann man etwa in seiner Suche nach allgemeinen Entwicklungsgesetzen, seinem Eintreten für Beobachtungsmethoden in Anlehnung an Methoden der Naturlehre, seiner wissenschaftstheoretischen Problemsicht eines empirischen Vorgehens und seiner Konzentration auf Entwicklungsverläufe und -prozesse statt auf einzelne Altersgruppen erblicken. Daß er als Determinanten der Entwicklung Anlagen, die Kultur, den Status, die Erziehung, aber auch Übungseinflüsse und Modellwirkungen anderer Personen ausmacht, mutet in der Tat modern an. Seine Auseinandersetzung mit den Präformisten und Epigenetikern, denen er die „Epigenesis durch Evolution“ entgegenstellte, bereicherte die Modellvorstellungen über Entwicklung.

Dietrich Tiedemann (1748–1803):

Marburger Professor für Philosophie und griechische Sprache, ist vor allem wegen des ersten psychologischen Tagebuchs einer Kleinkindentwicklung bekannt geworden (*Tiedemann* 1787 „Beobachtungen über die Seelenfähigkeiten bei Kindern“). Diese erste systematische, längsschnittliche Erfassung der Verhaltensentwicklung führte er zwischen 1781 und 1784 an seinem Sohn Friedrich durch. Die Beobachtung erfaßte Motorik, Sinnesleistungen, Affekte und Sozialverhalten, Sprechen und Denken. Vorher hatte zwar Pestalozzi eine drei Wochen lange Beobachtung an seinem Sohn Jacquelin verfaßt, was allerdings gegen Tiedemanns Arbeit quantitativ und qualitativ kaum bestehen kann. Möglicherweise hatte die

Idee zur Publikation des Tagebuches der Pädagoge Johann Heinrich Campe, der 1785 einen Preis von 69 Dukaten für das „beste Journal eines Vaters über sein Kind von der Stunde seiner Geburt an“ ausgelobt hatte (1789/1790 wurden zwei Preisträger veröffentlicht). Tiedemanns Tagebuch ist in den folgenden Jahrzehnten hin und wieder erwähnt bzw. übersetzt worden. Nachfolgearbeiten sind jedoch erst in den 70er Jahren des 19. Jahrhunderts verstärkt aufgetreten, weshalb sein Stellenwert bei einigen Geschichtsschreibern als relativ gering eingeschätzt wurde (z. B. von *Bühler* und *Hetzer* 1929).

Friedrich August Carus (1770–1808):

Leipziger Philosophieprofessor, wurde wegen einer postum publizierten „Psychologie“ (1808), in der auch eine „Charakteristik der Seelenart der Alter“ (im 2. Band) enthalten ist, bekannt. Man kann ihn als den ersten Stufen- und Phasentheoretiker ansehen, der Altersporträts verfaßt hat und das menschliche Leben in Stufen einteilte. Seine Stufenkonzeption wird von *Reinert* (1976) als vorsichtiger und umsichtiger eingeschätzt als die der vielen historisch nachfolgenden Stufen- und Phasentheoretiker. Carus' Stadien waren allmählich eintretende Stufen, sie variierten von Person zu Person – er formulierte gar eine „allgemeine“ im Gegensatz zur „besonderen“ Alterskunde, in der individuelle Unterschiedlichkeiten behandelt wurden. Seine Konzeption erstreckte sich über die gesamte Lebensspanne (was selbst Phasentheoretiker des 20. Jahrhunderts nicht alle taten), und er hatte ein modernes Verständnis für den Indikatorcharakter des Lebensalters, wie er erst wieder zu Beginn der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts entwickelt wurde. Beeindruckend schließlich, daß er die menschliche Entwicklung als durch eine Wechselwirkung zwischen Mensch und Umwelt (Wirkungen in beide Richtungen) gesteuert ansah. Carus legte seiner Alterskunde zwar keine systematischen Beobachtungen zugrunde, erwies sich jedoch laut *Reinert* als „feinsinniger, auf Wesentliches abhebender Beobachter“.

Adolphe Quetelet (1796–1874):

Für die statistisch arbeitenden Entwicklungspsychologen ist der belgische Astronom und Mathematiker ein besonders bedeutsamer Urahn. Dies weniger wegen seiner nach Entwicklungsgesetzen über die gesamte Lebensspanne suchenden Konzeption, sondern eher wegen seiner naturwissenschaftlichen Zugriffsweise. Quetelet verwendete Meß- und Schätzdaten über körperliche, moralische und geistige Prozesse und stellte dafür „Entwicklungsverläufe“ über die Lebensalter auf, indem er die an verschiedenen Altersgruppen gewonnenen Werte (auf der Suche nach der Entwicklung des statistischen „Durchschnittsmenschen“) in einem Diagramm zusammenfaßte (also Altersquerschnitte verfertigte, keine Längsschnittuntersuchungen anstellte). Die Vorteile und Nachteile der beiden Methoden (Längs- bzw. Querschnittuntersuchungen) sowie andere methodische Probleme der entwicklungspsychologischen Untersuchungen sind bei ihm ansatzweise erkannt worden, sie gehen ebenso wie grundsätzliche Überlegungen zu Möglichkeiten und Problemen der Intelligenzmessung sowie zu verschiedenen statistischen Techniken (z. B. zu der heute sog. „Faktorenanalyse“) auf ihn zurück. Beispiele: um das „dramatische Talent“ eines Dichters in Abhängigkeit vom Lebensalter zu erforschen, notierte er das Lebensalter, in dem die jeweils „besten“ Stücke geschrieben wurden, und stellte diesen Zusammenhang für die Dramatiker seiner Zeit dar. Oder: Quetelet dachte auch über die Probleme der selektiven Stichprobenveränderung bei Längsschnittuntersuchungen nach, d. h. die Gefahr der Verfälschung von Ergebnissen, wenn bei einer Längsschnittuntersuchung von z. B. Hochbegabten mit den Jahren diejenigen sich nicht mehr nachuntersuchen lassen, die weniger Berufserfolg haben, weil sie sich z. B. schämen.

Man käme dann – so einem das Problem nicht bewußt wird – zum falschen Ergebnis, daß die Hochbegabten immer auch einen großen Erfolg im Beruf haben. Ein weiteres Verdienst Quetelets ist auch die Erkenntnis der Bedeutung soziohistorischer Veränderungen für die Ontogenese, sozusagen deren Geschichtsabhängigkeit.

Wilhelm Preyer (1841–1897):

Für manche entwicklungspsychologischen Geschichtsschreiber/innen gilt erst Preyer „als Vater der modernen Kinderpsychologie“ (so *Hetzer* u.a. 1979), zu der die Entwicklungspsychologie in diesem Jahrhundert bis in die 70er Jahre hinein sich gewandelt hatte. Preyer, ein Physiologe in Jena und Berlin, hat in seinem Werk „Die Seele des Kindes“ außerordentlich systematische, eher psychophysiologische Beobachtungen und Ergebnisse kleiner Experimente über die ersten drei Lebensjahre seines Sohnes Axel mitgeteilt. Ein Buch, das Karl Bühler als „arm an Ideen“ einschätzte, das jedoch zweifellos ein Dokument gewissenhafter Beobachtung ist. Das Buch – als „Klassiker der Kinderpsychologie“ vielfach gewürdigt – ist darum so bedeutsam, weil es nachhaltige Wirkungen entfalten konnte, die z. B. Tiedemanns Werken versagt geblieben sind. Wie so oft: Preyer paßte in den Zeitgeist und hat deshalb wohl diese Wirkung erzeugt. „Er steht am Beginn einer nicht mehr abreißen den kontinuierlichen kinderpsychologischen Forschung“ (*Hetzer* u.a. 1979).

Statt als Abfolge von Phasen, statt als Sequenz großer Denker läßt sich die Geschichte der Entwicklungspsychologie auch als Geschichte von Ideen oder Problemen schreiben. Die Idee der Lebensspannenorientierung etwa ist immer wieder einmal aufgetaucht und dann verschwunden. Nach *Groffmann* (1980) und *Baltes* (1979) gab es zunächst als frühe Vorläufer *Tetens*, *Quetelet* sowie *Carus* bzw. *Galton* (je nach Autor) im 18. bzw. 19. Jahrhundert. Im 20. Jahrhundert, insbesondere in den 30er Jahren, sind Lebensspannenkonzeptionen dann von *Hollingworth* (1927), von *Charlotte Bühler* (1933) sowie von *Pressey*, *Janney* und *Kuhlen* (1939) geäußert worden. Fraglich ist nur, aus welchen Gründen solche „Wellen“ oder „Perioden“ des Aktuellwerdens von Ideen entstehen. Die Frage kann hier rückwirkend nicht weiter verfolgt werden, jedoch ist zeitgeschichtlich sehr deutlich gemacht worden (*Reinert* 1979), wie eng die Lebensspannenorientierung mit den Begründungen für das „lebenslange Lernen“ verknüpft ist. Und das lebenslange Lernen („lifelong education“, „recurrent education“ etc.) wird in einer sich schneller und schneller umstrukturierenden Industriegesellschaft wirtschaftlich, technisch und politisch unumgänglich. Das „Inkulationsmodell“ der Erziehung (anders ausgedrückt: „Früh lernen – später anwenden“; vgl. *Birren/Woodruff* 1973), welches Erziehung, Unterricht und Bildung an den Beginn der Lebensspanne ansiedelt, deshalb wohl auch vor allem eine Kinder- und Jugendpsychologie brauchte, ist heute allein nicht mehr hinreichend: Bildung und Erziehung, Umschulung und Weiterbildung im Erwachsenenalter wird immer häufiger und nötiger. Deshalb auch ist der (angehende) Pädagoge heute auf eine Lebensspannen-Entwicklungspsychologie angewiesen.

1.3 Von der Reifungstheorie zur aleatorischen Theorie der Entwicklung – Entwicklungspsychologische Theorien und ihre Bedeutung für die Praxis

Der Ausflug in die Geschichte der Entwicklungspsychologie hat gezeigt, wie historisch verdienstvoll bereits die *Beschreibung* von Entwicklungsverläufen war. Sie ist auch heute noch praktisch wertvoll, weil sie dem beratenden Pädagogen oder Psychologen eine Orientierung über den Lebenslauf erlaubt, so wie eine Landkarte für den Wanderer hilfreich ist. Die Entwicklungspsychologie befaßt sich aber auch mit der Erklärung von Erlebens- und Verhaltensänderungen, sucht also nach Ursachen dieser Veränderungen. Überlegungen über das Zusammenwirken von Ursachen werden, wenn sie einen gewissen Umfang und eine gewisse Systematik erkennen lassen, als Theorien bezeichnet. Ihre Konstruktion wird als Voraussetzung für die Steuerung und Veränderung von Entwicklungsverläufen angesehen.

In der modernen entwicklungspsychologischen und wissenschaftstheoretischen Diskussion wird der Begriff der Erklärung – früher schlicht im Sinne einer kausalen Erklärung verstanden. – zunehmend differenziert und gelockert. Ähnliches gilt für den Begriff Theorie. *Schmidt (1977)* unterscheidet eine *konditionale* von einer *kausalen* Erklärung. Bedingungen (Konditionen) rufen nur mittelbare Wirkungen hervor, ermöglichen und beeinflussen das Entstehen von Ursache-Wirkungsverhältnissen. Bedingungen sind z. B. die soziale Schicht, Erziehung und Bildung, Lebensraum etc. Obwohl z. B. eindeutige Beziehungen zwischen sozialer Schicht und Sprachstil festzustellen sind (konditionale Erklärung), ist damit der Mechanismus der Entstehung des Sprachstils nicht aufgeklärt. „Die Kategorie der Bedingtheit klärt bezüglich unseres Gegenstandes lediglich die Existenz von Entwicklungen, nicht aber den Mechanismus ihrer Entstehung. Letzteres ist Thema der Kausalanalyse.“ (*Schmidt 1977, 202*).

Hoppe u.a. (1977) empfehlen – in Anlehnung an Georg Henrik von *Wright (1974)* – *rationale*, *teleologische* und *genetische* Erklärweisen zu unterscheiden. Die *rationale* Erklärung verzichtet auf eine empirische Bestätigung, sie verläßt sich auf Logik und Vernünftigkeit. Beispiel: „Warum heiratet er?“ – „Weil er sich davon irgendeinen Vorteil verspricht.“ Oder: „Warum hat sie das Studium der Mathematik gewählt?“ – „Weil sie davon überzeugt sein muß, daß sie dafür geeignet ist.“ Jeder weiß, daß diese vernünftigen Erklärungen nicht mit der psychischen Realität übereinstimmen müssen, weil man sich ohne Überlegung, halbherzig oder unvernünftigerweise, fürs Heiraten oder Mathematikstudieren entscheiden kann. *Teleologische* Erklärungen bieten einen Zweck, ein Ziel an, um damit Entwicklungsprozesse zu erklären. Beispiel: „Er strengt sich auf der Schule an, weil er Karriere machen will“. *Genetische* Erklärungen enthalten von allen Erklärungsformen etwas, versuchen aber „die Gesetzmäßigkeit des Veränderungsprozesses eines Systems zu rekonstruieren“ (*Hoppe u.a. 1977, 49*). Beispiel dafür wäre die Erklärung der Denkweise eines Kindes mit Hilfe der Piaget-schen Stadien und ihrer konstituierenden Prozesse (Akkommodation – Assimilation, siehe weiter unten).

Das Verhältnis zwischen Theorie und Phänomen ist in den Human- und Sozialwissenschaften, also auch in der Entwicklungspsychologie, derart vielschichtig, komplex, undurchschaubar und vieldeutig, daß theoretische Aussagen oft zu

einem Projektionsfeld für bewußte/unbewußte Wünsche, Interessen und Zielsetzungen der Theoretiker werden. Theorien erlauben also oft eine psychologische bzw. politische Diagnostik der Theoretiker. Sie als vornehmste, höchste und edelste Form wissenschaftlicher Beiträge anzusehen, ist heute, nach Einsichten in die Psychologie der Wissenschaft, antiquiert (vgl. *Hebb* 1951, *Gage* 1963, *Pervin* 1981). Des Entwicklungspsychologen *Erikson* Biographie ist durch Krisen gekennzeichnet gewesen – seine Entwicklungstheorie ebenfalls. Theorien sind *biographisch/zeitgeschichtlich eingefärbte Erklärungsversuche für Fakten*. Daß Theorien zu einem Projektionsfeld für Ressentiments und Interessen der Theoriekonstrukteure werden können, hängt auch mit der großen *Variabilität* und *Instabilität psychischer Phänomene* zusammen, mit ihrer *Unbeobachtbarkeit* (z. B. bei Emotionen) und ihren *komplizierten Zusammenhängen*. Eine „solide“ vorgehende Theoriekonstruktion ist angesichts dieser Kompliziertheit meist auch nicht leistungsfähiger als eine extrem spekulative Theorie. Der Beliebigkeit des Theoretisierens förderlich und also der Unterbringung von eigentlich faktenfremden Gedankengängen nützlich sind auch eine Reihe weiterer Zwangsläufigkeiten und Freiheiten wissenschaftlichen Vorgehens. So kann sich jeder Theoriekonstrukteur die Beliebigkeit der Lösung des *Auswahl-, Definitions- und Operationalisierungsproblems* (siehe Kap. 1.1) zunutze machen. Oder: man kann Theorien so formulieren, daß der Beweis ihrer Unangemessenheit unmöglich wird (= Immunisierung von Theorien). Eine solche Immunisierung kann z. B. durch sog. Leerformeln erreicht werden (Muster: „Kräht der Hahn auf dem Mist, ändert sich das Wetter, oder es bleibt wie es ist“). In der Tiefenpsychologie finden sich solche Gedankengänge: „Wer freizügige Abbildungen in Zeitschriften ablehnt, ist in Wirklichkeit von ihnen angetan; wem sie egal sind, auch: er hat seine Erregung bloß verdrängt; und wer sie lüstern anschaut, sowieso. . .“ Man kann also tun, was man will: jedes Verhalten ist der Beweis für die Richtigkeit einer Grundthese. Manche Theorien (z. B. die Entwicklungstheorie des Waldorf-Gründers Rudolf Steiner) sind so spekulativ (etwa in der Annahme einer Wiedergeburt), daß sie weder bewiesen noch widerlegt werden können. Aber auch ohne Immunisierungs-Tricks haftet der Theorie das Beliebige an. Die psychischen Phänomene und Fakten erlauben keine logische Ableitung der richtigen Erklärung (das gilt in allen Wissenschaften). Es gibt keine Methoden, die Wahrheitsannäherung garantieren. Diese würden die Kenntnis der Wahrheit voraussetzen, die es ja erst zu entdecken gilt. Zwischen Fakten und der dazu „erfundenen“ Theorie besteht nur eine psychologische Beziehung. Fakten stimulieren die Idee zu Theorien, liefern jedoch nicht die einzig richtige. Wegen der nicht endlichen Menge von denkbaren Theorieentwürfen ist nicht auszuschließen, daß ein und dasselbe Phänomen von jeweils mehreren Theorien angemessen erklärt werden kann (sog. „polytheoretische Erfäßbarkeit“ eines Phänomens).

Der Freiraum des Theoretisierens, der zu Spekulationen und Projektionen einlädt, provoziert andererseits aber auch Argumentationen, die auf eine stärkere Kontrolle des Prozesses der Theorieerfindung und -überprüfung durch Propagierung von Standards hinauslaufen (vgl. *Traxel* 1964). Sie stellen vor allem folgende Anforderungen:

- 1) *Vereinheitlichung* der Begriffsdefinitionen und ihrer Operationalisierungen;
- 2) *intersubjektive Überprüfbarkeit*, Replizierbarkeit und Kommunizierbarkeit von Erkenntnissen, Formulierungen, Untersuchungen etc.;
- 3) *Falsifizierbarkeit* von Theorien (*Popper 1966*), d. h. sie sollen so formuliert werden, daß sie an der Erfahrung scheitern könnten (also: Abwehr der Immunisierung);
- 4) *Parsimonität* (Sparsamkeit), d. h. erklären zwei Theorien gleich gut ein Phänomen, so wird diejenige bevorzugt, die mit weniger Annahmen und geringerer Komplexität auskommt.

Die Verpflichtung auf diese Standards (oder andere) kann nur (fach)politisch, „freiwillig“ oder aus „Einsicht“ heraus erfolgen.

Die generell gewordene Unsicherheit über den Stellenwert von wissenschaftlichen Theorien in den Human- und Sozialwissenschaften hat auch zur Wiederentdeckung der Laientheorien geführt. Gerade die „naiven“ alltagspsychologischen Entwicklungstheorien, die Menschen über ihre eigene Entwicklung mehr oder minder deutlich artikulieren können, sind nicht nur als ein interessanter Forschungsgegenstand, sondern mit Vorsicht auch als konkurrenzfähige Theorien aufzufassen. Der Laie besitzt zumindest über sich selbst mehr Lebenslaufkenntnisse als ein Wissenschaftler je ermitteln könnte, insbesondere über Bereiche, die nie der Fremdbeobachtung zugänglich sein werden (z. B. Wünsche, Phantasien, Erlebnisse, Motive, Intimverhalten etc.). Er könnte deshalb durchaus zutreffende Erklärungen bzw. Theorien über seinen eigenen Lebenslauf besitzen. Im Beratungsgespräch des Lehrers mit den Eltern oder Schülern ist diese mögliche Kompetenz des Laien zu achten. Laien können sich jedoch auch über sich selbst irren – nur: woher will man wissen, ob sie sich irren oder nicht? (Vgl. Beitrag von *Brandtstädter* in diesem Band).

Die relative Beliebigkeit des Theoretisierens hat zwar zu einer großen Anzahl und Vielfalt von Theorien geführt, die sich jedoch auf eine überschaubare Anzahl von Denkmustern reduzieren lassen. So herrschte etwa in der Vergangenheit die Idee vor, der Mensch werde im Laufe seines Lebens das, was die Erbanlagen vorgesehen hätten: Entwicklung wird also *endogen* gesteuert (*Reifungstheorien*). Das gegenteilige Muster behauptet: der Mensch wird das, was er ist, durch äußere Einflüsse (Erziehung, Bildung, Umwelt etc.). Entwicklung ist also *exogen* gesteuert (*Milieutheorien*). Später faßte man Entwicklung als durch eine *Wechselwirkung endogener und exogener Kräfte* gesteuert auf (*Wechselwirkungstheorien*). Der zeitliche Abstand von Ursache und Wirkung hat zu folgenden Denkmustern geführt: Entwicklung wird durch die *aktuell wirkenden Ursachen* bestimmt (z. B. Prinzip der „Gleichzeitigkeit“ nach *Lewin*) versus Entwicklung wird durch *zurückliegende Bedingungen* bestimmt („Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ oder: Annahme über sensible Perioden, Bedeutsamkeit frühkindlicher Erfahrungen etc.).

Häufiger als diese Grundmuster, die ja auch in den vielen verschiedenen Vorstellungen von Entwicklung (vgl. Kap. 1.1) enthalten sind, werden allerdings *mechanistische* und *organismische* Grundkonzeptionen unterschieden (*Reese/Overton 1979, Trautner 1983, Lerner 1976*), die jeweils ein Cluster (Verbund) von oft

gemeinschaftlich auftretenden Denk- und Forschungsweisen darstellen. Das *mechanistische Modell* nach *Reese* und *Overton* geht von einem durch Außenkräfte (exogen) gesteuerten Menschen aus, der sich in einem geordneten, wie eine Maschine funktionierenden Universum bewegt und der prinzipiell erklärbar und vorhersagbar ist. Entwicklungsveränderungen werden nicht durch Veränderungen der internen geistigen Struktur erklärt. Der Mensch spielt beim Erkenntnisvorgang bloß eine passive Rolle und nimmt die Welt zwangsläufig in einer von außen gesteuerten und präsentierten Weise wahr. Er verändert sich also durch Außensteuerung, durch Lern- und Übungsprozesse, wobei deren Ergebnisse bloß gespeichert werden. Elementaristisches Denken (= einzelheitliches, abstrahierendes Denken), das Denken in Reiz-Reaktions-Ketten und kontinuierliche, grundsätzlich quantifizierbare Veränderungen passen in dieses Denkmodell. Typische Vertreter bzw. zugehörige Theorien sind z. B. die behavioristischen (*Watson*) und klassischen Lerntheorien (*Pawlow*, *Skinner*). Beim *organismischen Modell* wird anders als im endogenen, exogenen oder mechanistischen Modell erstmals ein *aktiver Organismus* angenommen, der nicht einfach das Produkt von Anlage- oder Umweltfaktoren ist, sondern der sich eigenständig mit sich und der Umwelt auseinandersetzt, folglich auch nicht zu prognostizieren ist. Die Umwelt ist bloß eine „formale“ Ursache, keine wirkende, d. h. sie ist Anlaß, Widerpart, Förderer für einen aktiven Auseinandersetzungsprozeß des Individuums, nicht eo ipso prägende Realität. Entscheidend sind nicht die Veränderungen von Reaktionen, sondern von geistigen Strukturen und Funktionen. Ganzheitliches Denken (z. B. das Lächeln eines Kindes ist etwas anderes als das Lächeln eines Erwachsenen), die Annahme diskontinuierlicher Veränderungen und die Vorstellung von Entwicklung als Höherentwicklung sind weitere typische Gedanken dieses Modells.

Die Kennzeichnung von *Reese* und *Overton* hat gewisse Schwächen, weil beispielsweise die Aktivität/Passivität oder die endogene/exogene Steuerung des Menschen nicht unumstritten zum mechanistischen bzw. organismischen Modell gehört. *Lerner* (1976) stellt dem organismischen Modell die *unity of science position* (Einheit der Wissenschaft) entgegen, die zwar auch als *mechanistisch*, aber auch als *naturwissenschaftlich*, *quantitativ*, *additiv*, *kontinuierlich* (im Entwicklungsverlauf) und vor allem: *reduktionistisch* gekennzeichnet ist. Reduktionistisch heißt, Phänomene auf einer „höheren“ (komplexen) Phänomenstufe können durch Prozesse einer niederen erklärt werden, also z. B. soziologische Phänomene durch psychologische, diese durch physiologische usw., so daß am Ende alle Phänomene durch Gesetze der Atomphysik zu erklären wären. Man brauche nur lange genug zu forschen, dann könne man die seelischen Phänomene gewiß durch Neurophysiologie und Neurochemie erklären (z. T. ist dies, etwa bei Wahrnehmungsgesetzen, in der Tat gelungen). Nach *Lerner* ist die organismische Position strikt *antireduktionistisch* (und: epigenetisch, qualitativ, diskontinuierlich, interaktionistisch), nimmt also an, daß auf jeder Entwicklungsstufe neue, eigen-gesetzliche Phänomene auftauchen können, die nicht reduzierbar sind auf frühere oder einfachere Prozesse. Das Komplexe läßt sich nicht aus dem Einfachen erklären. Das Ganze ist mehr als die Summe der Teile.

Diese genannten Denkmodelle haben nur sortierenden, Übersicht schaffenden Wert. Sie passen sich den existierenden Denkmustern an – sie schreiben nicht vor, wie und in welchen Kombinationen man zukünftig denken kann und darf. So ist ohne weiteres denkbar, daß man mechanistisches Denken mit der Vorstellung eines aktiven Organismus verbindet. *Lerner* hat deshalb auch schon darauf verzichtet, die Aktivität des Organismus zum Unterscheidungsmerkmal der beiden Modelle zu machen. Die Denkmodelle sind zudem noch keine Theorien, auch wenn Bedingungskomplexe für Entwicklung (Anlage – Umwelt – Individuum) in ihnen enthalten sind (insbesondere bei *Reese/Overton*). Im Rahmen einer, z. B. einer exogenistischen, Modellvorstellung (Milieutheorien) kann es z. B. zu verschiedenen theoretischen Positionen kommen. Beispiel: Warum ist ein Kind aggressiv? Trotz Anerkenntnis einer Dominanz von Umweltfaktoren bei der Entwicklung von Aggressivität können verschiedene Hypothesen/Theorien existieren, z. B.: 1. „Weil das Kind so oft frustriert wurde“ (Frustrations-Aggressions-Hypothese nach *Dollard* und *Miller*). 2. „Weil das Kind so oft erfolgreiches aggressives Verhalten beobachtet hat“ (Sozial-kognitive Lerntheorie nach *Bandura*). Es sind gewiß noch weitere exogene Theorien oder Hypothesen zur Erklärung von Aggression denkbar. (Zu den Faktorenmodellen vgl. Kap. 2.1)

Eine häufig zitierte Klassifikation von entwicklungspsychologischen Theorien stammt von *Riegel* (1972, vgl. *Montada* 1982, *Wieczerkowski/Oeveste* 1982). Sie benutzt Modellvorstellungen über die Aktivität/Passivität von Umwelt und Person und hat folgendes Aussehen:

		Umwelt	
		... ist passiv	... ist aktiv
Person	... ist passiv	endogenistische Theorien	exogenistische Theorien
	... ist aktiv	konstruktivistische Stadientheorien	Interaktion zwischen Person und Umweltveränderungen

(Nach *Montada* 1982, geht zurück auf *Riegel* 1972; statt „konstruktivistische Stadientheorien“ findet sich bei *Wieczerkowski/Oeveste* 1982 der Begriff „organismisch“).

Endogenistische Theorien sind Reifungstheorien, die der Umwelt nur eine bescheidene Rolle bei der Entwicklung des Menschen zugestehen, bestenfalls soll sie Anregungen in Höhe einer „Schwelle“ liefern, um normales Reifen zu sichern. Anregungen über die Höhe der Schwelle hinaus haben keinen steigenden Effekt (sog. „Schwellenhypothese“ nach *Jensen*). In den *exogenistischen Theorien* wird der Mensch alles, was er ist, durch Umwelthanregungen, der Organismus erscheint grenzenlos plastisch, er ist der Programmierung durch die Umwelt ausgeliefert. Lerntheorien und vulgär verkürzte Sozialisationstheorien gehören in diese Gruppe. Bei den *konstruktivistischen Stadientheorien* wendet sich das Individuum erkundend und aktiv handelnd der Umwelt zu – Entwicklung entspricht

einer „Selbstkonstruktion“ (*Montada*). Vertreter sind kognitive Entwicklungstheoretiker wie z. B. Jean *Piaget* oder Lawrence *Kohlberg*. Die modernste Gruppe von Theorien, die eine Wechselwirkung zwischen aktiver Umwelt und aktivem Individuum annehmen, die *interaktionistischen* Theorien, müßten zugleich auch Passivität von Umwelt und Person annehmen, sonst könnte der wechselseitige Einwirkungs- und Anpassungsprozeß nicht angemessen erfaßt werden. Hierin gehören dialektische, aleatorische, kontextuelle, transaktionale und relationale Modellvorstellungen bzw. Theorien, denen insgesamt – die Vielfalt der Begriffe ist eigentlich nicht nötig – gemeinsam ist, daß sie auch die soziokulturelle Bedingtheit bei gleichzeitiger Annahme eines aktiven Individuums adäquat einfangen können (vgl. Kapitel 2).

Für die Vervollständigung des Grundwissens in der Entwicklungspsychologie ist zumindest ein knapper Überblick über entwicklungspsychologische Theorien nötig. Es werden hier nur kurz jene tangiert, die in verschiedenen Lehrbüchern (z. B. *Trautner* 1978, *Dworetzky* 1981) häufiger erwähnt werden: eine endogenistische Reifungstheorie (*Oswald Kroh*), eine exogenistische Lerntheorie (*Watson, Skinner*), eine endogenistisch-exogenistische Wechselwirkungstheorie (*Freud*) und eine konstruktivistische Stadientheorie (*Piaget*).

Endogenistische Entwicklungstheorie

Als Beispiel wird eine typisch deutsche Reifungstheorie von *Oswald Kroh* (1887–1955) ausgewählt. *Kroh* war zunächst Lehrer, bevor er ein zusätzliches Pädagogik- und Psychologiestudium aufnahm. Von den Typologen *Jaensch* und *Kretschmer* beeinflusst, kam er über Untersuchungen zum eidetischen Phänomen (= bildliches, fast photographisches Vorstellungs- und Erinnerungsvermögen) zur Einsicht vom besonderen Eigenwert der Kindheit, da Kinder – seinen Untersuchungen zufolge, heute gilt das nicht mehr – hierbei „besser“ waren als Erwachsene. Seine Entwicklungstheorie besteht aus einem Modell von insgesamt drei Stufen, die jeweils in drei Phasen unterteilt sind. Die Phasen wechseln zwischen Erregungs- und Beruhigungsphasen. Der stufenförmig fortschreitenden Entwicklung wird also eine Erregungs- und Beruhigungsperiodik überlagert. Motor der Entwicklung sind die Erbanlagen und ihre lebensalterliche Ausreifung. Umweltanregungen und Übungen sind zur Entwicklung zwar nötig, nicht jedoch entscheidend: Anlage und Umwelt korrelieren allerdings miteinander, d. h. sie sind aufeinander angewiesen: innere Angelegenheiten korrespondieren mit äußeren Entwicklungsbedingungen (ähnlich: das Konvergenzprinzip nach *W. Stern*). Die Übergänge von Stufe zu Stufe sind krisenhaft, *Kroh* spricht von der 1. und 2. Trotzperiode jeweils am Ende der 1. und 2. Stufe. Auf jeder Stufe gibt es ein anderes Verhältnis zwischen Individuum und Umwelt. *Krohs* Stufenfolge lautet in etwa wie folgt (vgl. *Bergius* 1959, *Trautner* 1978):

I. Stufe „Frühe Kindheit“ (Geburt bis 3;11): Schwerpunkt des Subjekt-Umwelt-Verhältnisses: triebgesteuerte Ich-Bestimmtheit, Ganzheitlichkeit der Erlebnisformen, Einssein mit der Umgebung. Funktion der Stufe: Vorbereitung.

1. Phase: Geburt bis zum ersten sozialen Lächeln (Anlächeln) des Kindes, etwa 5–8 Wochen, biologische Funktionen stehen im Vordergrund
2. Phase: vom ersten Lächeln bis zum Laufenlernen, gefühlshafte Kontakte zur Umwelt, „physiognomisches Wahrnehmen“ (= ausdrucksreiches W.)
3. Phase: Laufenlernen und Spracherwerb, Erkennbarwerden der „praktisch-technischen Intelligenz“

Erste Trotzperiode: aufkommendes Bedürfnis nach Selbstbestimmung.

II. Stufe „Eigentliche Kindheit“ (4;0 bis 12;11): Schwerpunkt des Subjekt-Umwelt-Verhältnisses: Hinwendung zur Dingwelt, Erkenntnisbedürfnis und Interessenbestimmtheit. Veränderung in der Art der Realitätswahrnehmung und -deutung. Funktion der Stufe: Herausdifferenzierung der Funktionen.

1. Phase: von der Trotzperiode bis zur Schulfähigkeit, Abbau der ganzheitlichen Wahrnehmung, danach „magischer“ oder „phantastisch-analogisierender Realismus“, weil eine vollständige einzelheitliche Auffassung noch nicht gelingt
2. Phase: bis etwa 10. Lebensjahr, sog. „naiver Realismus“, volle Entfaltung der Fähigkeit zur analytischen Auffassung
3. Phase: bis etwa 12./13. Lebensjahr, sog. „kritischer Realismus“, d. h. Fähigkeit zur reflektierenden Distanz zur Realität, entfaltet sich, formal-logisches Denken entwickelt sich

Zweites Trotzalter: Wendung nach innen

III. Stufe „Reifezeit“ (13;0 bis Erwachsenenalter): Schwerpunkt des Subjekt-Umwelt-Verhältnisses: Findung eines eigenen Standpunktes in der sozialen Realität, Orientierung an Idealen, Funktion der Stufe: Selbstgestaltung auf der Grundlage der Selbsterkenntnis.

1. Phase: ca. 14./15. Lebensjahr, emotionale Beunruhigung, Wendung nach innen, personale Interessen, „negative Phase“, Labilität, Entwicklung der „Fähigkeit“
2. Phase: ca. 16./17. Lebensjahr, Übernahme von festen Einstellungen, Vorbildsuche, Idealismus, Neuorientierung, Feinfühligkeit für menschliche und geistige Werte
3. Phase: neue Wendung zur Außenwelt, Hineinwachsen in die Erwachsenenrolle

Exogenistische Entwicklungstheorien

Als Beispiele können das „klassische Konditionieren“ (*Pawlow, Watson*, „assoziatives Lernen“, Lernen von Gefühlen), das „instrumentelle Konditionieren“ (*Skinner*, „instrumentelles Lernen“, „operantes Konditionieren“, Lernen von gewohnheitsmäßigem Verhalten) und das „Modellernen“, eine Sonderform des „kognitiven Lernens“ (= Lernen von Wissensstrukturen) genannt werden. Erlebens- und Verhaltensänderungen werden von diesen Theorien durch Übungen, Bekräftigungen, Assoziationen oder Beobachtungen anderer Menschen erklärt.

Beim *klassischen Konditionieren* erlangt ein Reiz S2 (z. B. ein Kaninchen) die Fähigkeit, alle Prozesse hervorzurufen, die vorher nur ein Reiz S1 (z. B. lauter Knall) hervorrief. Der laute Knall (S1) ist aufgrund angeborener oder erlernter Mechanismen mit der Reaktion „Schreck“ verbunden. Werden der Knall (S1) und das Kaninchen (S2) öfter gleichzeitig präsentiert, so kann das Kaninchen mit der Zeit Schreck auslösen. Nach diesem Prinzip kann man sich eine Reihe von Emotionen, Einstellungen, Wertentscheidungen, ästhetischen Präferenzen etc. beim Menschen entstanden denken. Nach der Logik dieser Theorie kann man das auch alles wieder verlernen: wird das schreckauslösende Karnickel öfter mit Entspannung assoziiert, verschwindet vielleicht die ursprüngliche Schreck-Verbindung (Prinzip der Gegenkonditionierung, therapeutisch nutzbar gemacht bei der sog. „systematischen Desensibilisierung“). Wenn man sich die Assoziationsketten verlängert denkt, ist diese einfache Theorie auch imstande, etwa die Einstellung zu differenzierten politischen oder sozialen Themen zu erklären.

Beim *instrumentellen Lernen* (zurückgehend auf *Thorndike* und *Skinner*) steuern die Konsequenzen eines Verhaltens dessen Auftreten, Verschwinden oder dessen Veränderung (auch: Lernen am Erfolg, Lernen durch Versuch und Irrtum). Beispiel: Lob und Anerkennung für erste Kritzelversuche des Kindes führen zu häufigerem Zeichenverhalten bei Kleinkindern. Das Kritzeln wird als Mittel (= Instru-

ment) eingesetzt, um die Konsequenz (= Lob) zu erreichen. Man unterscheidet verschiedene Arten von Konsequenzen. Werden Verhaltensweisen beibehalten bzw. treten sie anschließend häufiger auf, dann folgt als Konsequenz eine „positive Verstärkung“ (z. B. Lob) oder eine „negative Verstärkung“ (Entzug unangenehmer Konsequenzen, z. B. Ausbleiben von Strafen). Verhaltensweisen werden unterbunden bzw. treten seltener auf, wenn die Konsequenz eine „Bestrafung“ (z. B. Tadel), eine „negative Bestrafung“ (Entzug positiver Konsequenzen, z. B. Ausbleiben von Lob) oder eine „Extinktion“ (= Löschung, z. B. Nichtbeachtung) darstellt. Man kann also durch Verhaltenskonsequenzen das Verhalten einer Person formen (= Verhaltensmodifikation bzw. Verhaltenstherapie) und stellt sich entwicklungspsychologisch die Veränderung des Verhaltens als Veränderung der Verstärkungen vor.

Beim „*Modellernen*“ (oder Beobachtungslernen: *Miller* und *Dollard*, *Bandura*) lernt man aus dem Verhalten anderer Personen. Man imitiert ihr Verhalten, weil man sieht, daß es verstärkt wird (stellvertretende Verstärkung) bzw. weil man sich mit dieser Person identifiziert (therapeutisch in der „*Imitationstherapie*“ nutzbar gemacht). Auch durch Nachahmen und Beobachtungslernen kann man sicherlich gewisse Erlebens- und Verhaltensänderungen während der Lebensspanne erklären. Entwicklungspsychologisch interessanter und differenzierter werden die Lerntheorien dann, wenn sie sich mit der „*Verstärkungsgeschichte*“, mit den während des Lebenslaufs sich überlagernden, aufhebenden, addierenden und kumulierenden Konditionierungen bzw. Assoziationen beschäftigen. Hierzu vergleiche *Sears* (1947), *Bijou* und *Baer* (1966), *Ahammer* (1979), z. T. in *Trautner* (1978, 292 ff.).

Endogenistisch-exogenistische Wechselwirkungstheorien

Die von Sigmund *Freud* (1856–1939) begründete Tiefenpsychologie ist zwar eine primär klinische Theorie, in deren Rahmen die frühkindlichen Erfahrungen aber einen hohen Stellenwert für die Entwicklung in der Lebensspanne einnehmen. *Freud* war Mediziner, spezialisiert auf Neuropathologie und -physiologie und hat in Kooperation mit dem Nervenarzt *Breuer*, beeinflusst auch von *Charcot*, zunächst über Hypnose gearbeitet. Im Kontakt mit seelisch Kranken hat er dann die Psychoanalyse als therapeutische Technik und die Tiefenpsychologie als dazugehörige Theorie nach und nach entwickelt. *Freud* konzipiert drei (hypothetische) Instanzen im Menschen: das ES, das ICH und das ÜBER-ICH. Im ES sind anlagebedingte Triebe des Menschen verankert. *Freud* unterscheidet Lebenstriebe (eros; libidinöse und Arterhaltungstribe einerseits, andererseits aber auch Selbsterhaltungstribe wie Hunger, Durst, Vermeidung von Schmerz) vom Todestrieb (thanatos), einer destruktiven Triebenergie. Triebe sind bei *Freud* anlagebedingte psychische Energien, die nach sofortiger, vollständiger Befriedigung verlangen, ohne sich um (soziale) Konsequenzen zu kümmern. Sie sind unlogisch, irrational und meist auch unmoralisch. Nach *Freud* ist der neugeborene Mensch zunächst ein reines ES-Wesen, dem Lustprinzip des ES unterworfen. In der Auseinandersetzung mit der Realität (der materialen wie sozialen Umwelt) wird er frustriert, Bedürfnisbefriedigungen müssen aufgeschoben werden, manche Triebe müssen gar völlig unterdrückt werden. Das Lustprinzip wird mit dem Realitätsprinzip konfrontiert, Entwicklung ist also nach *Freud* eine Anpassung an die Realität, verbunden mit einer Triebbeherrschung. Wie das gelingt oder mißlingt, entscheiden frühkindliche Erfahrungen, die das Tribschicksal des Menschen bestimmen. Zumeist wird in der Entwicklung das Lustprinzip dem Realitätsprinzip unterworfen (andernfalls wird der Mensch pervers), zugleich aber lernt der „normale“ Mensch Techniken des real verträglichen Umgangs mit Trieben (sog. Abwehrmechanismen), von denen einige krankhaft sein können (der Mensch wird

neurotisch). Im Laufe der Entwicklung (in der Kindheit) bildet sich zunächst – wegen der Reibung des ES mit der Realität – das ICH als Instanz heraus, welches vom ES seine Energie erhält und durch die Identifizierung mit beibehaltenen oder aufgegebenen Lustobjekten entsteht. Das ICH ist also ein Abkömmling des ES. Durch eine Verinnerlichung der Werte von Eltern und der Normen der Gesellschaft wird schließlich als letzte Instanz das ÜBER-ICH gebildet, eine Art Gewissen oder moralische Instanz. Das ICH ist dann zunehmend Vermittler zwischen den ÜBER-ICH-Anforderungen und den Triebansprüchen des ES sowie Kontakthalter zur Realität und entwickelt dabei Abwehrmechanismen (z. B. Projektion, Rationalisierung, Sublimierung etc.). Die Existenz und Funktionsweisen der drei Instanzen sind dem Individuum meist nur zum Teil bewußt – vieles ist unbewußt bzw. vorbewußt.

Freud unterscheidet verschiedene Entwicklungsphasen, die ihre Namen nach den jeweilig vorherrschenden erogenen Zonen erhalten haben, jedoch zugleich auch eine jeweils typische Persönlichkeitsorganisation, bestimmte Objektbeziehungen, bestimmte Abwehrmechanismen und typische Umweltkonflikte umfassen. Im einzelnen:

1. *Orale Phase (0;0 bis 1;0)*: Der Lustgewinn erfolgt über den Lippen- und Mundraum, Versagungen werden durch Warten auf die Nahrung bzw. Umstellung der Ernährungsweisen (z. B. von Brust zu Löffel) erfahren.

2. *Anale Phase (1;0 bis 3;0)*: Der Lustgewinn erfolgt über Ausscheidung und Zurückhaltung von Darminhalt, Versagungen werden insbesondere durch die in dieser Zeit einsetzende Sauberkeitserziehung erfahren.

3. *Phallische Phase (3;0 bis 6;0)*: Der Lustgewinn erfolgt über Eichel/Klitoris, Schau- und Zeigelust ist üblich. Objekt der Lust ist der gegengeschlechtliche Elternteil. Da er zur Bedürfnisbefriedigung nicht zur Verfügung steht, findet meist eine Identifikation mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil statt (ein Abwehrmechanismus), wodurch dem ES eine stellvertretende Befriedigung gewährt wird (Ödipus-Konflikt).

4. *Latenzphase (6;0 bis 11;0)*: Ansätze aller drei vorangegangenen Phasen sind in abgeschwächter Form vorhanden, die libidinöse Energie wird jedoch benutzt, um Sexualhemmungen aufzubauen, oder sie wird in intellektuelle Tätigkeiten oder soziale Gefühle umgeleitet (Sublimierung, Verdrängung, Reaktionsbildung).

5. *Genitale Phase (11;0 bis 14;0 = Vorpubertät/14;0 bis 20;0 = Pubertät)*: Es findet eine Vereinigung sämtlicher Libido-Manifestationen der früheren Phasen unter dem Primat des Genitalen statt. Alle Formen des Lustgewinns werden durch den anlagebedingten Trieb Schub in dieser Zeit wiederbelebt und intensiviert (z. B. Küssen wird jetzt nicht mehr wie noch kurz vorher „eklig“ gefunden). Sexualobjekte werden außerhalb der Familie gesucht, typische Abwehrmechanismen sind Intellektualisierung und Rationalisierung.

In Freuds Entwicklungsmodell kommt zwar den endogenistischen Kräften eine Schlüsselrolle zu, das Entwicklungsergebnis ist allerdings entscheidend von den Umwelt- und Realitätskontakten abhängig.

Konstruktivistische Stadlentheorie

Als Beispiel bietet sich Jean *Piagets* (1896–1980) Theorie der kognitiven Entwicklung an. Piaget war zunächst Naturwissenschaftler, ehe er über einen Lehrstuhl für Soziologie zum Nachfolger Claparedes als Direktor des Psychologischen Instituts in Genf wurde. Nach Piaget bildet der aktiv mit der Umwelt umgehende Mensch ein geistiges Desiderat dieses Umgangs, sozusagen die strukturierte Summe seiner abstrahierten Erfahrungen, im „Geiste“ ab. Piaget spricht von *Schemata*,

mit denen der Mensch nun versucht, neue Probleme oder Widersprüche zu lösen. Man spricht von *Akkommodation*, wenn das bereits vorhandene Schema zu Erklärung/Bewältigung einer neuen Erfahrung/Widerspruchs nicht mehr ausreichend ist, also an den neuen Gegenstand, die neue Situation angepaßt werden muß. *Assimilation* meint die Lösung einer neuen Aufgabe (Erfahrung/Widerspruch) mit dem vorhandenen Schema – ob das objektiv vernünftig ist, steht dabei nicht zur Debatte. Beispiel: Ein Kleinkind, das über ein Greifschema verfügt, assimiliert, wenn es Wasser mit Daumen und Zeigefinger greifen will. Es akkommodiert, wenn es das Greifschema zum Schöpfschema erweitert und das Wasser mit der Handinnenfläche schöpft. Der Fortschritt in der kognitiven Entwicklung kommt nun durch ständige Akkommodation und Assimilation zustande bzw. durch Konflikte zwischen Schemata, durch Widerlegung eines kognitiven Urteils, durch fehlschlagende Assimilationsversuche oder durch unerwartete Fragen und Probleme. Der Organismus sucht nach Widerspruchsfreiheit, d. h. er möchte optimal angemessene Schemata besitzen. Dieser Zustand des Gleichgewichts (Widerspruchsfreiheit) wird *Äquilibrium*, der Vorgang seiner Anstrengung *Äquibration* genannt. Die von Piaget entwickelte Stufenfolge – gewonnen durch Beobachtungen und trickreiche Experimente sowie Unterhaltungen mit Kindern – stellt eine *Sequenz* im engeren Sinne dar: jede Stufe ist die notwendige Voraussetzung für die nächste.

Piaget unterscheidet vier große Stadien, die jeweils noch differenziert unterteilt werden. Hier kann – wie bei den anderen Theorien – nur ein kurzer Überblick gegeben werden.

1. *Sensumotorisches Stadium (bis 2;0)*: Die angeborenen Reflexmechanismen werden vom Kind zunächst geübt und differenziert (z. B. Saugen an Fingern, Flasche, Brust). Wenn sie zu einem angenehmen Ergebnis geführt haben, ständig wiederholt. Dabei kann es zu Zweck-Mittel-Beziehungen kommen, z. B. Saugen, um Lust zu gewinnen. Die solchermaßen geübten und differenzierten Handlungsschemata werden anschließend zu komplexeren Handlungen koordiniert (z. B. greifen – saugen), die Koordinierung anschließend variiert, d. h. das Kind experimentiert mit verschiedenen Greifformen und ihrer Kombination mit anderen Handlungsschemata. Es tauchen erste Verinnerlichungen der sensumotorischen Handlungen auf: ein Gegenstand ist auch noch da, wenn er mit einem Tuch verdeckt wird (Objektpermanenz), das Kind kann Gesehenes nachahmen (muß es also innerlich gespeichert haben) und ist zu ersten „als-ob“-Handlungen fähig (Symbolhandlungen).

2. *Stadium des voroperationalen, anschaulichen Denkens (2;0 bis 7;0)*: Gekennzeichnet durch eine Reihe bekannter, typisch kindlicher Denkfehler, die z. B. in voreiligen Verallgemeinerungen von Erklärungsschemata bestehen können. Z. B. animistische Deutungen („Der Regen mag die Sonne nicht.“), finalistische Erklärungen („Die Eisenbahn ist da, damit ich zur Oma fahren kann.“), artifizielle Naturdeutungen („Der Himmel hat den Regen gemacht.“) oder zirkuläre Deutungen („Der Wind bewegt die Wolken.“ – „Die Wolken bewegen den Wind.“). Das Kind zeigt dadurch, daß es zwar eine Reihe von Schemata beherrscht, jedoch fehlerhaft assimiliert, weil es die Vernetzung der Schemata und ihre Angemessenheit für verschiedene Phänomene noch nicht sieht. Typisch für diese Zeit ist auch der „Egozentrismus“ des Kindes, seine Unfähigkeit (kognitiv), die Perspektive eines anderen einzunehmen. Die mangelnde Verknüpfung verschiedener Aspekte und Perspektiven zeigt sich auch in der Zentrierung des Kindes auf einzelne Aspekte, besonders sinnfällig zu machen beim sog. „Umschüttversuch“. Da das Kind die Flüssigkeitsmenge in einem Glas nach der Höhe des Flüssigkeitsstandes bewertet, kann es passieren, daß es Saft, den man aus einem breiten, niedrigen Glas in ein schmales, hohes gegossen hat, nunmehr für „mehr“

hält. Auch wenn man den Saft vor seinen Augen umschüttet. Es ist hierbei in anderer Weise zentriert: nicht auf den Vorgang des Umschüttens, sondern nur aufs Ergebnis.

3. *Stadium der konkreten Operationen (7;0 bis 11;0)*: Das Kind ist in diesem Stadium zwar noch auf die gegebene Information angewiesen (wie in der anschaulichen Phase), es bilden sich jedoch erste „Operationssysteme“ heraus, d. h. komplexere, mehrere Dimensionen beachtende Lösungsschemata, mit denen z. B. ein Klasseninklusionsproblem (= hierarchisch verschachtelte Sortierung von z. B. Hund, Katze, Maus, Vogel, Fisch, Haustier, Raubtier, Lebewesen) gelöst werden kann. Auch die Seriation asymmetrischer Relationen (z. B. Reihung von unterschiedlich großen Klötzen der Größe nach) oder zweidimensionale Sortierungen (z. B. Plättchen sollen nach Größe und Farbe in einer Matrix sortiert werden) können gelöst werden. Durch eine Verknüpfung von Klasseninklusion und Seriation wird der Zahlbegriff möglich.

4. *Stadium der formalen Operationen (ab 11;0)*: Das Denken geht über die gegebene Information hinaus, es können auch nicht gegebene Informationen bei der Lösung einer Aufgabe zu einem System möglicher Kombinationen zusammengestellt werden; z. B. kann angegeben werden, wie Gewicht und Länge eines Pendels im Hinblick auf die Geschwindigkeit der Schwingung schnell-langsam kombiniert werden könnten. Das Kind der voroperatorischen Phase würde sagen „ein schwerer“ oder „ein kurzer“ Pendel schwingt schneller. Das Kind in der konkret operatorischen Phase würde zwei Dimensionen verknüpfen können: „ein schwerer und kurzer“ schwingt schneller. In der formal operatorischen Phase erst werden die vielen anderen Möglichkeiten, z. B. auch die, daß sich Länge und Gewicht bezogen auf die Geschwindigkeit kompensieren könnten, gesehen. Das Denken wird auch reversibler, man kann Vorgänge gedanklich rückgängig machen oder kompensieren, d. h. eine Operation durch eine andere ausgleichen. Auch wächst das Verständnis für Proportionen und Mischungsverhältnisse.

Soweit ein lexikalisch knapper, zudem exemplarischer Überblick. Es gibt eine Vielzahl von Theorien mit entwicklungspsychologischen Gedanken. Übersichten bieten z. B. Baldwin 1974, Lerner 1976, Crain 1980, aber auch Bücher über sog. „Persönlichkeitstheorien“ sind relevant: Ewen 1980, Hall und Lindzey 1980, Pervin 1981, Hampden-Turner 1982. Nahezu sämtliche Therapieansätze enthalten entwicklungspsychologische Hypothesen, dokumentiert z. B. in Petzold (1984). Auch die eher soziologischen Sozialisationstheorien gehören dazu (vgl. Hurrelmann/Ulich 1980). Letztendlich haben auch die heute sog. „Alternativpädagogiken“ (vgl. Behr/Jeske 1982), haben Montessori, Steiner, Freinet, Freire etc. ganz spezifische, implizite/explicite entwicklungspsychologische Modellvorstellungen ihren Pädagogiken zugrundegelegt.

Die Frage liegt nahe: Welche Theorie hat Recht? Sie ist nicht beantwortbar. Zunächst einmal kommen sich die Theorien nicht ins Gehege, weil sie sehr unterschiedliche Inhalte erklären: z. B. Piaget die kognitive Entwicklung, Freud die Triebentwicklung. Wegen der polytheoretischen Erfassbarkeit wird es eine eindeutige Widerlegung irgendeiner Theorie wohl kaum geben können. Gewisse Theorien sind allerdings heute weniger angesehen, weil sie sich nicht an die „Spielregeln“ halten, d. h. die o.g. Kriterien der Theoriekonstruktion nicht streng beachten. So kann den Reifungstheorien, aber auch der Tiefenpsychologie vorgeworfen werden, daß ihre empirische Basis zu schwach ist. Einer überstarken Betonung der Anlagefaktoren für die Entwicklung, wie in den endogenistischen

Theorien, widersprechen Untersuchungen über den Milieueinfluß. Die umgekehrte Einseitigkeit kann den exogenistischen Theorien vorgeworfen werden. Die langfristige Bedeutsamkeit der frühen Erfahrungen – wie bei Freud angenommen – läßt sich nicht immer nachweisen (vgl. *Hemminger* 1982). Jede der hier vorgestellten Theorien ist einer – hier nicht nachzuvollziehenden – ausführlichen, viele Bände umfassenden Kritik ausgesetzt (eine kurze, prägnante und das Wesentliche zusammenfassende Kritik steht in *Trautner* 1978).

Trotz der Beliebigkeit des Theoretisierens, der Unklarheit über die Richtigkeit der Theorien haben sie eine sowohl die Wissenschaft wie die Praxis steuernde und beeinflussende Funktion. Diese können sie um so einflußreicher ausüben, je mehr Menschen um so dogmatischer an eine Theorie glauben, *Leo Montada* (1979, 11) beschreibt diesen Einfluß (in Anlehnung an *Baer/Wright* 1974) wie folgt:

„Wenn also die Entwicklungspsychologie ein ‚Märchenalter‘ annehmen würde, werden sich Familien und Medien in ihren Angeboten und Erwartungen darauf einstellen. ‚Schulreife‘ als Voraussetzung zum Erlernen des Lesens kann als historisches Beispiel die These stützen, daß vorgeblich deskriptive Forschung in Wahrheit gesellschaftliche Fakten schaffen kann. Ist aber die Entwicklungspsychologie insgesamt ein Märchen, das Wahrheit wird, sofern ihre Behauptungen nur verbreitet für wahr gehalten werden?“

Das von *Montada* angesprochene Phänomen ist sozialpsychologisch vielfältig untersucht und erwiesen: durch Vorinformationen wird unsere Wahrnehmung beeinflusst, wir sehen die Realität wie durch eine Brille und nehmen nur das wahr, was dazu paßt (*Selektivitätsfunktion*). Ist der Glaube an eine Theorie stark genug, werden wir geradezu verblendet, weil wir alles im Sinne der Theorie zurechtinterpretieren (*suggestive Funktion*). Schließlich verhalten wir uns theorieadäquat gegenüber unseren Kindern, Jugendlichen, Schülern und Studierenden und provozieren erst dadurch die Symptome, die die Theorie gewissagt hat (*self-fulfilling-prophecy*). Das gilt für die Praxis wie für die Wissenschaft. Der Wissenschaftler wird seine Untersuchungen mehr oder minder bewußt so anlegen (vgl. Auswahl-, Definitions- und Operationalisierungsprobleme), daß seine Ergebnisse auch im Lichte der Theorie interpretiert werden können.

Trotz der erkennbaren Probleme bei der Theoriebildung, trotz der Gefahren, die der Glaube an sie mit sich bringt, sind Theorien unverzichtbar für Wissenschaft und Praxis und durch nichts zu ersetzen. Es gibt keine andere Möglichkeit, das Bedürfnis nach Erklärung von Fakten und Phänomenen anders als eben durch Hypothesen und Theorien zu befriedigen (*Erklärungsfunktion*). Theorien (immer auch mitgedacht: Hypothesen als Teile von Theorien) integrieren zudem die unzähligen Fakten aus Wissenschaft und Praxis, indem sie diese klassifizieren und in eine Struktur einbinden. Dies verbessert die Übersicht über die Fakten und hat mnemotechnische Vorteile (*Integrationsfunktion*). Theorien übernehmen insbesondere für die Forschung eine Leit- und Orientierungsfunktion – das kann Vorteile haben, muß es aber nicht (wenn es nämlich die falschen Theorien sind). Es ist andererseits unumgänglich, „irgendwo anzufangen“. Sich mit einer Theorie

auseinanderzusetzen oder eine These zu überprüfen, führt zum Funktionieren der Wissenschaft, belebt ihr Fortschreiten (*Leit- und Orientierungsfunktion*). Entwicklungspsychologische Theorien bereichern die Diskussion um das Selbstverständnis des Menschen. Insofern haben sie auch Relevanz für soziale und politische Willensbildungsprozesse (*politische Funktion*). Diese Funktion ist wie die Erklärungsfunktion etwas typisch Menschliches und nicht weiter logisch begründbar. Schließlich und endlich erhöht die Beschäftigung mit Theorien die Reflexionsfähigkeit über entwicklungspsychologische Veränderungen während der Lebensspanne. Ob die einzelne Theorie dabei immer richtig ist, ist weniger entscheidend. Je mehr Überlegungen, Hypothesen, Theorien man kennt, um so wahrscheinlicher wird man Verständnis für ein neu auftauchendes Phänomen oder Problem mitbringen (*Problemlösefunktion*).

Die genannten Gefahren und Vorzüge entfalten entwicklungspsychologische Theorien selbstredend auch in den Köpfen der praktisch tätigen Pädagogen. Wenn wir die weiter oben kurz vorgestellten Theorien einmal daraufhin betrachten, so sind folgende pädagogischen Konsequenzen wahrscheinlich.

Reifungstheorien:

Kinder reifen von selbst heran, man muß deshalb vor „Verfrühung“ oder „Überforderung“ warnen. Kern (1951) hat – ganz im Sinne der Reifungstheorien – das „Sitzenbleiberelend“ in der Grundschule auf mangelnde „Schulreife“ geschoben, versprach sich also von der Zurückstellung eine Art „Nachreifung“. Positiv an den Konsequenzen dieser Theorie ist, daß sie zu mehr pädagogischer Geduld anhalten; negativ, daß ausgleichende und unterstützende Förderung für nicht nötig gehalten werden könnte.

Lerntheorien:

Führt – wenn man bedingungslos an sie glaubt – sicher zu einem pädagogischen Machbarkeitswahn, zu einer Überbetonung von Training und Dressur. Im Stile der Lerntheorien wird etwa die „Pädagogische Verhaltensmodifikation“ bei Kindern und Jugendlichen empfohlen (vgl. Adameit u.a. 1978). Gut daran ist, daß ein gläubiger Lerntheoretiker nichts unversucht läßt (solange es klappt), um einem Kind zu helfen, er wird immer Patentrezepte für jede Lebenslage parat haben. Negativ kann sein, daß er Educanden überfordert, daß er sich im Falle der Unwirksamkeit seiner Verfahren Selbstvorwürfe macht oder den Educanden verstoßt oder die Schuld bei anderen Miterziehern sucht.

Piagetsche Stadienlehre:

In allen organismischen Theorien ist die Eigenaktivität des Menschen entscheidend: er soll selbst handeln, selbst entdecken, selbst Erfahrungen machen. Der Pädagoge kann das Durchlaufen der Piagetschen Stadien nicht beschleunigen. Nicht nur wegen des „Reifungsanteils“, der in der Theorie steckt, sondern weil der Fortschritt nur durch eigene Aktivität erreichbar ist. Als Lehrer unterbreitet man also nur ein Angebot, man kann Probleme aufwerfen, kognitive Inkonsistenzen erzeugen, Fragen stellen und ein Informationsangebot machen. Der Piaget-Anhänger wird sich gegen zuviel Belehrung, gegen die Lehrerautorität, gegen reproduziertes Wissen wenden und sich stattdessen für entdeckendes Lernen, problemorientierten Unterricht etc. einsetzen. Nachteil dieser Einstellung: sie benachteiligt jene, die Selbständigkeit nicht zu Hause gelernt haben, und schafft dadurch größere Unterschiede als der Gesellschaft lieb sein kann. Auch eine

Mißachtung reproduzierbarer Leistungen, von Inhalten und sog. „Äußerlichkeiten“ wie Sauberkeit, Vokabel- oder Formelkenntnis, Grundwissen etc., könnte wegen der Strukturfixiertheit des Piaget-Lehrers entstehen.

Tiefenpsychologie:

Der tiefenpsychologisch orientierte Pädagoge ist entgegen landläufiger Meinung keiner, der den Kindern alles durchgehen läßt. Schon Freud erkannte, daß sowohl zu stark einschränkende aber auch zu stark verwöhnende Erziehung zu Fehlentwicklung führen kann. Auch inkonsequente Erziehung, z. B. unvorhersehbare Wechsel zwischen Strenge und Verwöhnung oder gar die Koppelung von Versagung und Tröstung zu einem Zeitpunkt (also dem Kind etwas verbieten und dabei streicheln), wirkt schwer schädigend. Der Tiefen-Pädagoge glaubt allerdings fest an die Macht der frühkindlichen Erfahrung, so sehr, daß er lebensalterlich spätere Einflüsse nurmehr als nebensächlich ansehen kann. Die „Elternschuld-Theorie“, die die Eltern für alle Probleme auch des erwachsenen Menschen verantwortlich macht, wird insbesondere von den Tiefenpsychologen genährt. Positiv: in Gesprächen wird versucht, dem Kind seine Triebkonflikte bewußt zu machen, d. h. es zu verstehen und seine Triebregungen zu akzeptieren. Nach tiefenpsychologischer Lehre ist das ein Weg zur Psychohygiene.

Die Vielfalt der Theorien überfordert oder verunsichert den praktisch tätigen Pädagogen oftmals. Er weiß nicht mehr, was richtig ist, und da er Theorien oft für bare Münze nimmt, wo er sie bloß als Versuche zur Erklärung von Fakten verstehen sollte, wird er überängstlich, unecht und verliert die Spontaneität im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen. Das „scientific child rearing“ wird von *Dworetzky* (1981, 9) als typisch für die Erziehung der Kinder des babybooms nach dem Zweiten Weltkrieg in USA angesehen. Für die Bundesrepublik war diese Erscheinung („Child rearing appeared to be much like walking on eggs“) insbesondere in den späten Sechzigern und frühen Siebzigern zu beobachten, mit all den verunsichernden Folgen, aber auch mit den begleitenden Machbarkeitsphantasien, wie in den USA schon früher. Tatsache ist, daß zur Kindererziehung keineswegs eine Spezialausbildung nötig ist. Man kann auch ohne Theorie, ja auch mit einer falschen Theorie im Kopf, richtig erziehen und es mit einer richtigen Theorie falsch machen. So ist etwa Rudolf Steiners Entwicklungspsychologie (eine Phasenlehre) ziemlich spekulativ und kaum mit empirischen Untersuchungen in Einklang stehend – dennoch wäre eine Orientierung daran für den praktisch tätigen Pädagogen nicht weiter gefährlich, weil sie (wie viele andere ebenso falsche Theorien) zu einer Erziehungshaltung führt, die keineswegs gefährlich ist, sondern zu der heute allgemein erwünschten freundlichen, verständnisvollen, die kindliche Individualität achtenden Einstellung verhilft.

Das dem spannungsvollen Verhältnis zwischen Theorie und Praxis (bzw. Wissenschaft und Praxis) zugrundeliegende Hauptproblem besteht darin, daß die wissenschaftlichen (entwicklungspsychologischen) Theorien sich stets nur auf bereits geschehene Ereignisse, auf Vergangenes also, beziehen können. Erziehung ist aber keine historisch unveränderliche Größe, sondern es ist wahrscheinlich, daß sie sich im Laufe der Jahrzehnte ändert. Es ist also in einer Theorie nicht zu fassen, was sich die Pädagogik für Methoden und Maßnahmen der Erziehung in

Zukunft noch einfallen lassen könnte. Das gilt allgemein und im Einzelfall. Eine entwicklungspsychologische Theorie kann nicht voraussehen, welche Erziehungssituationen in einem konkreten Fall auftauchen könnten, noch weiß sie etwas über die „kreativen“ Erziehungsmaßnahmen eines Erziehers in dieser Situation zu sagen. Weil Erziehen-können und Über-Erziehung-Bescheid-wissen so wie Bedingungswissen und Handlungswissen getrennt werden muß, wie die Psychologie von der Psychotechnik, die Kunstwissenschaft von Maltalent, deshalb sind Erwartungen an perfektes „scientific child rearing“ meist zu enttäuschen (vgl. Kap. 1.5 und 3.3, *Dollase* 1984).

1.4 Systematik der Angewandten Entwicklungspsychologie

Nach den hier vorgestellten Begriffen, Theorien und nach dem Streifzug durch die Ideengeschichte der Entwicklungspsychologie drängt sich eventuell der Eindruck auf, die Entwicklungspsychologie habe nur sehr wenig mit der Praxis zu tun. In der Tat wird diese Position hin und wieder vertreten. *Edelmann* (1980, 32) schreibt in Anlehnung an *Trautner* (1978, 49): „Die Entwicklungspsychologie ist eine Grundlagenwissenschaft und ist eigentlich nicht direkt anwendungsbezogen.“ Dennoch halten beide Autoren entwicklungspsychologische Kenntnisse für praktisch sinnvoll. *Edelmann* meint, dies sei allein schon für die kritische Auseinandersetzung mit entwicklungspsychologischen Aussagen in Alltag und Fachliteratur notwendig. *Trautner* sowie *Wieczerkowski* (in der Einleitung zu *Wieczerkowski/Oeveste* 1982) halten es da wohl mit *Ausubel/Sullivan* (1974, 34), die die Entwicklungspsychologie als „Grundlagenwissenschaft(en) für Disziplinen wie Kinderlenkung, Kinderpsychiatrie, Pädiatrie und Erziehung“ ansehen. Entwicklungspsychologisches Wissen wird folglich als theoretischer Hintergrund bzw. theoretischer Rahmen angesehen, den man benötigt, um das Individuum in der Praxis bezüglich seines Entwicklungsstandes einordnen zu können. Die Skepsis der genannten Autoren über die Anwendbarkeit der Entwicklungspsychologie rührt allerdings meist aus Bedenken gegenüber der praktischen Relevanz von allgemein und nicht spezifisch für den Einzelfall gültigen wissenschaftlichen Ergebnissen und Theorien her. Diese Bedenken gelten für alle Humanwissenschaften und nicht nur für die Entwicklungspsychologie (vgl. Kapitel 1.5).

Die meisten entwicklungspsychologischen Lehrbücher widmen der Anwendungsproblematik, auch dann, wenn sie diese als lösbar ansehen, nur wenige Seiten, in denen oftmals nur pauschal von der zentralen Bedeutung entwicklungspsychologischer Kenntnisse gesprochen wird. Wie konkret diese sich in der Praxis manifestiert, bleibt meist ungesagt. *Sarafino/Armstrong* (1980) gehen zumindest illustrativ einen Schritt weiter und garnieren ihr Lehrbuch mit eingestreuten „everyday concerns“ und „applications“: in bunter Reihenfolge tauchen Themen wie z. B. „genetic counseling“, Sexualaufklärung, Bilingualismus, Delinquenz, moderne Geburtsmethoden, Toilettentraining oder Verhalten bei ungewollten Schwangerschaften der eigenen Töchter auf.

Ernstzunehmende Versuche zur Systematisierung des Verhältnisses zwischen Entwicklungspsychologie und Praxis stammen von *Montada* (1979, 1983) sowie

von *Montada* und *Schmitt* (1982). Den folgenden Überlegungen liegen im wesentlichen deren Gedanken zugrunde. Trotz des Titels „Angewandte Entwicklungspsychologie. . .“ enthält der Band von *Hetzer/Todt/Seiffge-Krenke/Arbinger* (1979) keine Problematisierung bzw. Systematisierung des Verhältnisses von Entwicklungspsychologie und Praxis, wohl aber hin und wieder einige Tips zur Entwicklungsförderung in verschiedenen inhaltlichen Bereichen (z. B. Sozialverhalten, Denkentwicklung etc.).

Die Entwicklungspsychologie produziert ein umfangreiches Wissen, das nur zu einem Teil von Fragen der Praktiker angeregt wurde. Für das wissenschaftsgenerierte Wissen ist eine Systematisierung der Praxisrelevanz deshalb mehr oder weniger abhängig von den auftauchenden Fragen der Praktiker und einem daraufhin erfolgenden Suchprozeß nach Verwertbarem. Daß hierbei hin und wieder sogar Nebensächlichkeiten praktisch relevant werden, zeigte der (mittlerweile vergangene) „Vorschulboom“. Testaufgaben aus einem Entwicklungstest (*Hawik*) wurden als Aufgaben eines Intelligenzförderungsspiels verwendet: Denkspielchen, die Piaget zur Ermittlung seiner Stadienlehre benutzte, wurden in Curricula (*Lavatelli*) bzw. Intelligenztests (*Teko von Winkelmann*) benutzt. Solcherlei Praxisbezug ist durch systematische Überlegungen nicht vorhersehbar. Was also an Ergebnissen, Theorien, Methoden und Untersuchungsdesigns noch mal praktisch nützlich wird, kann abschließend nicht gesagt werden. Wohl aber lassen sich die großen Linien der Anwendungsstrategien entwicklungspsychologischen Wissens aufzeigen.

Die zwei großen Informationsgruppen der Entwicklungspsychologie sind: 1. das Wissen um den Verlauf von Entwicklungsprozessen (identisch mit der Beschreibungsaufgabe der Entwicklungspsychologie), 2. das Wissen um die Ursachen der Entwicklungsprozesse (= Erklärung der Veränderungen). Aus beiden Informationsgruppen lassen sich naheliegende Anwendungsmöglichkeiten aufzeigen.

1) Verlauf von Entwicklungsprozessen (Frage „Was ist?“ und „Was wird?“ nach Montada 1983)

Wenn man weiß, welche Art von Denkaufgaben ein Kind von 6 Jahren normalerweise lösen kann, so ist die Beurteilung der Denkfähigkeit eines einzelnen 6-jährigen Kindes mit diesem Hintergrundwissen möglich. Man kann die Frage beantworten, ob es für sein Alter normal, unter- oder überdurchschnittlich gut denken kann. Oder: der Ladendiebstahl eines Jugendlichen hat einen anderen psychologischen Stellenwert als der eines Erwachsenen, man müßte also ein und dasselbe Phänomen wegen unterschiedlicher entwicklungspsychologischer Verankerung anders bewerten. Die Kenntnis eines normalen Entwicklungsverlaufs hilft also der *Diagnose* und der *Bewertung* von Erscheinungen: ob sie harmlos sind (Ladendiebstahl als Pubertäterscheinung) oder Vorboten einer schlimmen Entwicklung (Ladendiebstahl im Zusammenhang mit einer Delinquenzdisposition) oder gar Ausläufer (Nachwehen) einer vorangegangenen Krise (Ladendiebstahl nach Verwaisung und Heimeinweisung).

Die bei Kenntnis von Entwicklungsverläufen zwangsläufig anfallenden *Altersporträts* (*Montada/Schmitt* 1982) haben außer diesem diagnostischen Zweck

jedoch auch die Funktion des *Verstehens* anderer Altersgruppen. Das ist für jene notwendig, die mit einer anderen Altersgruppe als ihrer eigenen pädagogisch umgehen müssen. Man will wissen, wie die anderen sind, was man ihnen zumuten kann und was nicht, welche Interessen, Motive und Einstellungen sie mitbringen. Der Lehrer beispielsweise will wissen, wie Kinder sind, der junge Diplompädagoge in der VHS-Arbeit benötigt Kenntnisse über ältere Berufstätige. *Kastenbaum* (1979) hat mit dem Konzept des „developmental angle“ (Entwicklungswinkel) das mögliche Ausmaß der Verzerrung gemeint, das sich bei der Wahrnehmung einer älteren oder jüngeren Altersgruppe einstellen kann und das mit dem jeweiligen Altersunterschied korrespondieren könnte. In den Konzepten der Kindgemäßheit, Altersangemessenheit bzw. Entwicklungsgemäßheit von Lernzielen, -methoden und -inhalten spiegeln sich die pädagogischen Versuche, Kenntnisse über den Verlauf von Entwicklungsprozessen bzw. Altersporträts für die optimale Anpassung von Lernprozessen an das Alter der zu Erziehenden zu nutzen. Fraglich ist hier allerdings, ob es zu dieser Kenntnis der Lektüre entwicklungspsychologischer Fachbücher bedarf oder ob nicht etwa die Beherrschung von Diagnosetechniken und ihre je notwendige Durchführung ausreicht, um pädagogische Maßnahmen an das Alter der Educanden anzupassen.

Von der Diagnose (der Feststellung und Bewertung des aktuellen Zustands) gibt es einen Blick in die Zukunft (*Prognose*) und einen in die Vergangenheit (*Ätiologie*, die Gesamtheit der Informationen wird in der *Anamnese* zusammengestellt). Kenntnisse über den Verlauf von Entwicklungsprozessen erweisen sich für diese praktisch-pädagogischen und psychologischen Basistätigkeiten als unerlässlich. In jeder Erziehungsberatungsstelle, jedem schulpсихologischen Dienst, in jedem Beratungsgespräch von Lehrern mit Eltern über den Besuch weiterführender Schulen sind solche Blicke in die Vergangenheit (Wie war es?) und Zukunft (Wie wird es?) nur dann sinnvoll, wenn man gewisse Kenntnisse über den normalen Verlauf von Entwicklungen besitzt.

Das Normale ist dabei nicht immer das Wünschenswerte. Beispiel: Nach einer Untersuchung von *Ehlers/Afflerbach/Moch* (1979) lernen Kinder heute aus vielerlei Gründen lebensalterlich früher das Radfahren. Folge: Bei den Vier- und Fünfjährigen haben sich die Radfahrer-Unfallzahlen gegenüber vergangenen Jahren verfünffacht, die Zahlen gelten auch dann, wenn man sie wegen des gestiegenen Verkehrsaufkommens gegenüber früher korrigiert. Das „Normale“ bringt also „Gefahren“ mit sich.

2) Ursachen von Entwicklungsprozessen (Frage „Wie ist das Phänomen entstanden?“ nach *Montada* 1983)

Diagnose, Prognose und Anamnese werden um so fundierter sein, je mehr sie sich nicht nur auf Kenntnisse über den Verlauf von Entwicklungsprozessen, sondern auch auf Kenntnisse über deren Verursachungen stützen können. Hat man die Ursachen einer Erlebens- oder Verhaltensänderung einwandfrei erkannt (das ist bislang selten möglich), kann man Entwicklungsverläufe beeinflussen. Hieran hat die Praxis, hat jeder von uns Interesse: Fehlentwicklungen könnten verhindert werden (*Prävention*), Korrekturen an bereits fehlgelaufenen Entwicklungen ange-

bracht werden (*Intervention*), Entwicklungen könnten gar „verbessert“ werden (*Optimierung*) – gemäß Zielen, die man sich setzt. Zum letzten Punkt (*Optimierung*) fragt *Montada* (1983): „Wie können Ziele erreicht werden?“ und nennt als Beiträge zur Beantwortung dieser Frage: Entscheidungen über Ansatzpunkte (Ursachenkomplexe), das richtige Alter, die richtige Reihenfolge von Zwischenzielen, die richtige Methode des entwicklungspsychologischen Eingriffs. Im Unterschied etwa zur Pädagogischen Psychologie, die sich zwar auch mit der Zielerreichung beschäftigt, verlegt die Entwicklungspsychologie sich vornehmlich auf die Suche nach solchen Ursachen (z. B. Anlage, Milieu, Familie, Umwelt), die außerhalb der pädagogisch gesetzten Ursachen (z. B. Unterricht, Medien, Lehrstil) zu finden sind und von der Pädagogik gerne als soziokulturelle und anthropologische Voraussetzungen oder Entwicklungsvoraussetzungen des Schülers tituliert werden. Die Entwicklungspsychologie betätigt sich also gegenüber der Pädagogik und Pädagogischen Psychologie oftmals als *Korrektiv* für die gewählten Ziele, Methoden und Inhalte, indem sie zu bedenken gibt, was mit Blick auf die ihr bekannten Entwicklungsverläufe und -ursachen sinnvoll, machbar, unmöglich bzw. gar gefährlich sei (vgl. Kap. 3.3). *Montada* (1983, Frage: „Was soll werden?“) sieht aus solchen Überlegungen heraus verständlicherweise eine Mitwirkung der Entwicklungspsychologie bei der „Begründung von Entwicklungszielen und Interventionszielen“ (auch: *Montada/Schmitt* 1982). Bereits durch die Variabilität von Entwicklungsverläufen wird zu Kenntnis gebracht, was in einem bestimmten Alter möglich ist und was nicht, so daß die korrektive Funktion der Entwicklungspsychologie nicht immer nur eine bremsende (abwarten!), sondern auch eine beschleunigende (früher anfangen!) sein könnte: wenn man etwa die Bedingungen für frühes vorschulisches Lesenlernen bei vierjährigen Frühlesern ermittelt und sich darunter einige durchaus beeinflussbare Ursachen finden, so könnte die Entwicklungspsychologie gar zum Promoter einer Vorverlegung des Lesebeginns werden (keine Sorge – sie tut es nicht, vgl. *Schmalohr* 1976).

Die Kenntnis der Ursachen von Entwicklung führt zur Formulierung von Theorien, die, wie wir im vorigen Kapitel gesehen haben, ihrerseits eine prägende Wirkung auf den erzieherischen Umgangsstil haben können. Diese *Prägung des Praktikers durch entwicklungspsychologische Theorien und Modelle* ist m.E. noch nicht in ausreichendem Maße problematisiert worden. Es ist meiner Einschätzung nach der wichtigste Anwendungsimpuls, die bedeutendste praktische Konsequenz der Entwicklungspsychologie. Der Praktiker vergißt nahezu sein gesamtes Prüfungswissen, vergißt die vielen Untersuchungsergebnisse, Methoden und Theoriedetails bereits nach wenigen Wochen. Aber: das von der Entwicklungspsychologie oder Sozialisationsforschung vermittelte Menschenbild hat ihn geprägt. Selbst der vergeßlichste unter den Prüfungskandidaten behält, ob der Mensch durch die Gesellschaft zu dem gemacht wird, was er ist, ob die Eltern an allem schuld sind oder die Anlagen, ob man mit Erziehung alles machen kann oder nur wenig. Diese anthropologischen Grundannahmen der verschiedenen Entwicklungspsychologien, die sich schlagwortartig vereinfachen lassen (z. B. der Mensch als Geprägter, als Prägender, als passiv formbarer, verletzlicher, frühkindlich Geschädigter oder sich selbstverantwortlich Steuernder) bestimmen

durch ihre Weitergabe an die Praxis das dortige pädagogische Klima entscheidend mit. Es gibt unabwiesbare Fortschritte in diesen Grundannahmen: die Einseitigkeiten vergangener Jahre mit ihren monotheoretischen, monokausalen Ansichten über die Verursachung von Entwicklungsprozessen sind vorbei, weil sich diese Ansichten zumeist empirisch als unhaltbar erwiesen haben. Die neue Qualität im Umgang mit Schülern und Schülerinnen wird sich beim entwicklungspsychologisch orientierten Pädagogen auch darin zeigen, daß er den kruden Machbarkeitswahn auf der Grundlage eines „tabula rasa“-Modells des Menschen durch ein „produktiv realitätsverarbeitendes Subjektmodell“ (vgl. *Hurrelmann* 1983) substituiert, was zu einem wesentlich umsichtigeren, zurückhaltenderen, aber realitätsangemesseneren Verhalten bei Diagnose, Prognose, Anamnese, Prävention, Intervention und Optimierung in der pädagogischen Praxis führen wird (vgl. auch *Dollase* 1984).

1.5 Zur praktischen Relevanz entwicklungspsychologischer Aussagen

Das vorige Kapitel hat gezeigt, daß die Entwicklungspsychologie prinzipiell eine große Bedeutung für die Lösung praktischer Probleme hat. Nun muß gezeigt werden, daß sie, trotz ihrer unbestrittenen Anwendbarkeit, nur in sehr engen Grenzen verlässlich zu einer Verbesserung der Praxis beitragen kann. Und zwar nicht deshalb, weil sie keine „richtige“ wissenschaftliche Disziplin ist, sondern weil ihre Aussagen aus vielerlei Gründen nicht wie Naturgesetze in der pädagogischen Praxis gehandhabt werden können. Beispiel: wer die entwicklungspsychologisch einigermaßen gut gesicherte Aussage „Kinder aus Zweikindfamilien entwickeln sich intellektuell und sozial meist besser“ so versteht, daß *alle* Kinder aus Zweikindfamilien *sichtbar* intelligenter und *sozialer* werden, deshalb allen werdenden Eltern zur Zweikindfamilie rät und in allen anderen Fällen bedenklich sein Haupt schüttelt, der hat von der Entwicklungspsychologie (wie von allen Humanwissenschaften) nichts verstanden und begeht einen groben Fehler. Man kann auch sagen: *diese Art der Anwendung psychologischen Wissens ist ein Indikator für Inkompetenz*. Bereits *Ausubel/Sullivan* (1974, 31) haben davor gewarnt:

„Wegen des weitverbreiteten Mißverständnisses der Beziehung zwischen dem Gebiet der Kinderentwicklung und diesen Problemen angewandter Wissenschaft kann es zu vielen ungerechtfertigten und voreiligen Extrapolationen kommen. Es ist deshalb notwendig, sich ausdrücklich mit den Beschränkungen und Gefahren der Anwendung von Daten und Verallgemeinerungen auf die Lösung von Problemen zu befassen, für die sie ursprünglich nicht gedacht waren.“

Da diese Mißverständnisse selbst bei einer Reihe von Dozenten vorherrschen, müssen sie auch hier noch einmal ausgeräumt werden (vgl. *Dollase* 1984, *Montada* 1983, 22/23, *Dworetzky* 1981, 57/58, *Edelmann* 1980, 32–35, *Trautner* 1978, 49/50).

1) *Komplexität psychologischen Geschehens (Komplexitäts- bzw. Ableitungsproblem)*

Nach Meinung vieler Autoren ist die menschliche Seele, ist menschliches Verhalten und Erleben und seine Veränderung während des Lebenslaufes ein wesentlich komplizierter zu erforschender Gegenstand als etwa die Bewegungen der Sterne, zu deren präziser Berechnung eine überschaubare Menge von Informationen ausreicht. Jedoch zeigt eine Naturwissenschaft wie die Meteorologie, daß eine angewandte Disziplin, die mit einer Vielzahl von Variablen (= multifaktorielle Verursachung) kalkulieren muß, nur relativ mäßige Erfolge ihrer Prognosen vermelden kann. Wenn viele Faktoren an der Ausprägung einer Größe (z.B. Intelligenz) beteiligt sind, können diese Faktoren sich gegenseitig behindern, multiplizieren, aufheben, d. h. ihr gemeinschaftliches Auftreten kann zu ganz unerwarteten Resultaten führen. Mehr noch: im realen Leben variieren die Faktoren oft unabhängig voneinander, so daß häufig auch zufällige Konstellationen mit unprognostizierbaren Effekten entstehen. *Montada* nennt dieses Problem in Anlehnung an *Bunge* (1967), das „Ableitungsproblem“, weil wissenschaftliche Theorien nur Gültigkeit in „idealisierten Systemen“ haben, d. h. sie gelten nur in ganz bestimmten Situationen unter ganz bestimmten Bedingungen, die im einzelnen Praxisfall nicht herrschen (müssen). *McDavid* und *Harari* (1968, 3) beziehen sich zur Illustrierung dieses Problems auf *Berelson* und *Steiner* (1964), nach deren Ansicht jeder sozialwissenschaftlichen Aussage folgende Gültigkeitseinschränkungen vorangestellt werden müßten: „UCC“ (= under certain circumstances), „OTE“ (= other things being equal) und „IOC“ (= in our culture). Das hängt natürlich damit zusammen, daß sinnvolle wissenschaftliche Zusammenhänge nur dann gefunden werden können, wenn die reale Komplexität reduziert wird, damit zunächst einmal die Wechselwirkungen von wenigen Variablen geprüft werden können (vgl. *Dworetzky*, 1981, 57/58). Aber genau deswegen sind Gesetze und Theorien in der Praxis nur beschränkt gültig.

2) *Unangemessene Erwartungen der Praxis (Erwartungsproblem)*

Die Kompliziertheit des realen Lebens ist prinzipiell kein Hindernis für eine Wissenschaft. Für eine junge Disziplin wie die Entwicklungspsychologie allerdings schon: nur ein Teil der komplexen Wechselwirkungen zwischen den verursachenden Variablen ist bislang erforscht. Auch das wäre nicht so schlimm, wenn sich dieser Zustand der Disziplin nicht auch noch mit unsinnig hohen Ansprüchen der Praxis paaren würde. Man erwartet von der Psychologie – wohl beeinflusst von einigen ihrer Vertreter – mehr als von etablierten Wissenschaften. Die Physik ist nicht in der Lage, die Lottozahlen vorauszusagen, die Medizin kann noch nicht einmal Schnupfen verhindern, ein Biologe kann nicht angeben, warum ein bestimmter Roggenhalm in einem ansonsten kräftig wachsenden Roggenfeld so klein geraten ist; aber ein Psychologe soll auf jede Frage eine zutreffende Ferndiagnose stellen können und ein Patentrezept zur Lösung parat haben: „Mein Baby mag den Brei nicht, woran liegt das?“ – „Obwohl ich mit meinem Sohn Mathematik übe, wird er darin nicht besser!“ – typische Fragen der Praxis. Wenn überhaupt, sind sie nur annähernd lösbar, wenn der Experte sich an Ort und

Stelle ein Bild von den Phänomenen und existierenden Bedingungen machen würde. Oft könnten die Laien, also in diesen Fällen die Eltern, wegen ihrer viel intensiveren Fallkenntnis die Fragen selbst besser beantworten, schließlich können die Problemchen auch von selbst verschwinden.

3) *Systemverschiedenheit Wissenschaft-Praxis (Äquivalenzproblem)*

Nicht nur Wissenschaftler lösen das Auswahl-, Definitions- und Operationalisierungsproblem (vgl. Kap. 1) unterschiedlich: Die Lösungen der Praktiker, der Alltagsmenschen sehen noch verschiedener aus. Vom Begriff „Intelligenz“ etwa haben Laien nicht nur unter sich sehr verschiedene Vorstellungen, sondern die Laienvorstellungen werden grundsätzlich anders aussehen als die der Psychologen. Erst recht verschieden wird die Operationalisierung der Intelligenz sein, für die der Wissenschaftler ja zumeist Tests benutzt. Wenn also der Entwicklungspsychologe eine Aussage ermittelt, derzufolge Kinder aus Zweikindfamilien intelligenter sind, so bezieht er das auf seine Definition, seine Operationalisierung, seine Ansichten von „bedeutsamen“ (signifikanten) Unterschieden. Das heißt also, daß der Laie, mit gänzlich anderen Definitions- und Unterschiedsvorstellungen, diese vom Wissenschaftler berichteten Unterschiede nicht zwangsläufig bemerken müßte. Er würde mit zwei Menschen unterschiedlichen IQs (einer 100, der andere 110 = ein wissenschaftlich gesehen recht großer Unterschied) monatelang zusammenleben können, ohne etwas von diesem Unterschied zu merken. Nach *Montada* wird dieses Problem „Äquivalenzproblem“ genannt: Definitionen, Operationalisierungen, Relevanz- und Wirksamkeitserwartungen sind in Wissenschaft und Praxis nicht äquivalent. Vieles wissenschaftlich Relevante ist praktisch belanglos (z. B. der Intelligenzvorsprung von Kindern aus Zweikindfamilien gegenüber Einzelkindern und Kindern aus größeren Familien, vgl. *Zajonc* 1979). Umgekehrt gilt ähnliches: Fremdwortgebrauch ist für den Laien oft Indikator für Intelligenz, für den Psychologen eine eher nebensächliche Facette der Gebildetheit. Heißt es aus der Wissenschaft, daß der Besuch vorschulischer Einrichtungen empfehlenswert ist, weil die Kinder dort lernen, sich in eine Gruppe einzufügen, so ist die Erwartung der Eltern falsch, wenn sie nun am Ende der Kindergartenzeit einen sozialen Musterknaben erwarten.

4) *Allgemeine und individuelle Aussagen (Wahrscheinlichkeitsproblem)*

Seit die empirische Forschung in den Humanwissenschaften existiert, ist bekannt, daß es die „interindividuelle Variabilität“ gibt, d. h. daß Menschen verschieden sind, auch bei gleichen Umgebungsbedingungen und ähnlichen Anlagen. Beispiel: Geschwister (selbst Zwillinge) können sich in allen Erlebens- und Verhaltensweisen deutlich unterscheiden und eine gar gegensätzliche Entwicklung in der Lebensspanne durchmachen. Man nimmt an, daß diese Unterschiede durch viele andere Ursachen bedingt sind, die man evtl. noch nicht kennt oder die kaum zu erfassen sind, weil sie flüchtig und/oder auch zufällig sind. Es gibt in der Entwicklungspsychologie (wie in der Soziologie, Psychologie, Wirtschaftswissenschaften etc.) nie Gesetze, die für alle Menschen perfekt gelten. Man muß sich also mit *allgemeinen Aussagen* über Gruppen von Menschen und mit *durch-*

schnittlichen Angaben begnügen, die mit einer gewissen *Wahrscheinlichkeit* für den Einzelfall gelten. Beispiel: „Kinder von Arbeitern haben durchschnittlich einen niedrigeren IQ als Kinder von Professoren“ – dieser Satz stimmt nur allgemein. Er fußt auf einer Untersuchung, bei der die Arbeiterkinder im Durchschnitt (arithmetisches Mittel) einen IQ von 100 und die Professorenkinder einen von 115 erzielten. Unter den Arbeiterkindern gab es aber auch 10%, die einen IQ über 120 (= interindividuelle Variabilität) erreichten, und bei den Professorenkindern 10%, die einen IQ unter 100 erreichten. Und man weiß nicht, warum die einen besser, die anderen schlechter als ihre jeweilige vergleichbare Gruppe abschnitten. Der Schluß von allgemeinen Aussagen auf den Einzelfall, wie er z. B. von den Vulgärlinken der 60er und 70er Jahre mit solchen Aussagen wie oben propagiert wurde, ist in der Praxis grundfalsch und gefährlich. Mag als allgemeine Aussage gelten: „Einzelkinder sind verwöhnt“, so weiß man im konkreten Einzelfall mit der Information „Das ist ein Einzelkind“ überhaupt nichts, denn es kommt auf eine genauere Diagnose an, ob die Verwöhntheit eines Kindes irgend etwas mit der Tatsache, daß es ein Einzelkind ist, zu tun hat. Allgemeine Aussagen sind für die Praxis also wertlos, sie verführen nur zu einer Klischeebildung, die deshalb so schlimm ist, weil sie sich beim semiprofessionellen Praktiker wegen ihrer angeblichen wissenschaftlichen Fundierung auch noch eines hohen Ansehens und Vertrauens erfreut. Für die Praxis haben die pauschalen Gesetzesaussagen also keinen Wert, wohl aber deren *Erklärungen*: sie sollen den Praktiker mit entwicklungspsychologischen Erklärungsschemata versorgen und dadurch seine Reflexionsfähigkeit und Problemlösefähigkeit steigern helfen. Das hat er durchaus nötig: sie helfen ihm, ein praktisches Einzelfallproblem nach gründlicher Diagnose des Individuums und seiner Umgebung vielleicht zu lösen. Und die Verwöhntheit des Einzelkindes stellt sich dann u.U. als Schutzreaktion eines völlig gestreßten Kindes heraus, dessen karrieresüchtigen und ganztätig berufstätigen Eltern es mehr vernachlässigen als verwöhnen und es von einem Hort zum anderen, von der Oma zur Tante oder zur Kinderfrau verschieben, bis sie sich abends, selber gestreßt, kurz und flüchtig oder in einem intensiven „Demonstrativkontakt“ dem Kind widmen können. In der Entwicklungspsychologie speziell gibt es eine Reihe allgemeiner Aussagen, die gefährlich werden, wenn sie blindlings auf den Einzelfall angewendet werden: die Altersangaben der Phasenlehren z. B. stellen solche durchschnittlichen Aussagen dar, die angebliche, langfristige Bedeutung der frühkindlichen Erfahrung, die Annahme, daß Eltern Alleinverursacher von Entwicklungsproblemen sind etc. (vgl. Kapitel 2, 3.1 und 3.2).

5) *Transhistorische Gültigkeit*

Die Gesetzmäßigkeiten der Entwicklungspsychologie, der Sozial- und Gesellschaftswissenschaften gleichermaßen, müssen von Zeit zu Zeit neu ermittelt bzw. überprüft werden, weil sich die Gesellschaft und das Leben in der Zwischenzeit geändert haben, so daß die alten Gesetze und Theorien dieser Disziplinen nicht mehr stimmen. So sieht das z. B. *Kenneth Gergen* (vgl. Kap. 3.2.2). Nach *Popper* (1957) muß auch für die Geschichtswissenschaften ähnliches angenommen werden: Analysen des Geschehenen sind nachträglich gewiß sehr interessant, erlauben

jedoch nicht die Ableitung von Gesetzmäßigkeiten, die eine sichere Prognose der zukünftigen Entwicklung erlauben. Historische, entwicklungspsychologische, sozial- und gesellschaftswissenschaftliche Gesetze besitzen keine „transhistorische Gültigkeit“ (*Gergen*). Was epochal gilt, gilt auch im Verlauf des täglichen Geschehens: Kinder und Jugendliche verhalten sich nicht immer gleichbleibend und konstant. Was gestern noch typisch für ein Kind war, muß es morgen nicht mehr sein. Auch das Verhalten von Eltern oder Lehrern ihren Kindern gegenüber ist aus demselben Grunde nicht vollständig durch psychologische oder sozialwissenschaftliche Gesetze zu erfassen: es können unvorhersehbare, originelle, kreative Interaktionen zwischen ihnen stattfinden, für die eine Wissenschaft vorausschauend nicht gerüstet ist. Belege für die historische Gebundenheit entwicklungspsychologischer Aussagen gibt es viele: neue Faktoren wie das Fernsehen sind erst in den 60er Jahren zu einem allgemeinen Entwicklungsfaktor geworden; Altersimages haben sich grundlegend geändert: man ist heute mit 40 noch nicht „alt“, wie z. B. im vorigen Jahrhundert; Jugendliche sind stets anders als die Jugend der Generation vorher, sie verleihen stets anderen zeitgebundenen Themen Ausdruck: Rock'n Roll und Halbstarkentum, Hippiekultur, politischer Protest, Drogen, Friedens- und Ökothemen etc., denen als kleinster Nenner die Alternativität zur etablierten Kultur gemeinsam ist – mehr jedoch nicht. Welche Themen in welcher Protestform vorgetragen werden, ist durch keine Theorie erfassbar. So hätte man noch Ende der 60er Jahre für absolut sicher gehalten, daß eine hohe Arbeitslosigkeit bei Jugendlichen zu gewalttätigem Straßenterror führen würde. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen heute, die von der hohen Jugend- und Akademikerarbeitslosigkeit betroffen sind, verhalten sich jedoch unvorhergesehenerweise wesentlich ruhiger als die Schüler und Studenten der Vollbeschäftigungsjahre 1968 oder 1969. Der Praktiker muß sich also auf den möglichen Verlust der Gültigkeit früherer entwicklungspsychologischer Aussagen einstellen. Das gilt nicht in allen Bereichen. Die motorische Entwicklung, die Entwicklung des Denkens, Sprechens und des Zeichnens wird über lange Jahrzehnte (vielleicht Jahrhunderte) hinweg nur unwesentlich verändert vonstatten gehen, aber die Entwicklung der emotionalen, affektiven, motivationalen, sozialen Erlebens- bzw. Verhaltensweisen wird mit Sicherheit deutlich von der jeweiligen Zeit und den in ihr gewandelt wirkenden Faktoren geprägt sein. Neben einer solchen *epochalen Adjustierung* des Praktikers (= Anpassung an die epochal gewandelten Erlebens- und Verhaltensformen von Kindern und Jugendlichen) ist eine ständige *kurzfristige Adjustierung* (= Anpassung an den sich von Tag zu Tag ergebenden Wandel in den Erlebens- und Verhaltensweisen) sinnvoll. Wird letztere im ständigen, täglichen Kontakt mit Kindern und Jugendlichen vollzogen, ist eine epochale Adjustierung damit unnötig geworden. Die epochale Adjustierung ist für die Ausbildungsstätten von Praktikern notwendig, sie muß in der Entwicklungspsychologie für Kindheit und Jugend ca. alle fünf bis zehn Jahre durchgeführt werden, was die wissenschaftliche Erarbeitung eines aktuellen kinder- und jugendpsychologischen Porträts einschließt. Vergleicht man zwei zeitlich knapp 30 Jahre auseinanderliegende Altersporträts, eines aus der Nachkriegszeit (*Coerper/Hagen/Thomae* „Deutsche Nachkriegskinder“, 1954) und eines

vom Beginn der 80er Jahre miteinander (*Shell* Studie „Jugend '81“, 1982), so wird die Notwendigkeit einer epochalen Adjustierung der Entwicklungspsychologie sinnfällig. Für die kurzfristige Adjustierung an neue Phänomene, oft ja auch Vorboten eines epochalen Wandels, kann sich der Praktiker kaum auf Fachliteratur stützen: das Leben ist schneller als die Wissenschaft, die den Bewegungen der Zeitgeschichte stets hinterherhinkt.

Aus den genannten Gründen ergibt sich ein gegenüber früher gewandeltes Bild vom idealen Praktiker. Er entbehrt jeder Definitheit in psychologischen Aussagen, Zweifel stehen ihm besser. Seine Aktivitäten sind dadurch jedoch nicht blockiert, sondern dem Leitbild von Umsicht und Vorsicht verpflichtet, das Gründlichkeit und Klischeefreiheit zur Voraussetzung hat. Nicht die Kenntnis nomothetischer Aussagen zeichnet ihn aus, sondern das Bewußtsein von der Einmaligkeit und Wandelbarkeit des ihm gegenüberstehenden Menschen.

Kapitel 2: Entwicklungsfaktoren und ihr Zusammenwirken – Zu den Ursachen der menschlichen Entwicklung

2.1 Faktorenmodelle in der Entwicklungspsychologie und ihre empirische Begründung

Der menschliche Lebenslauf besteht aus einem unaufhörlichen Fluß („ceaseless flux“ *Riegel 1976*) von Verhaltensfolgen, Handlungen und begleitenden Erlebnissen und Gedanken. Ursachen, die diesen „ceaseless flux“ steuern, offenbaren sich nach Meinung der meisten Entwicklungspsychologen nur dann deutlich, wenn von dem Fluß der Ereignisse abstrahiert wird, wenn also die konkreten Ereignisfolgen zu zeit- und situationsübergreifenden Variablen, Merkmalsgrößen oder Faktoren zusammengefaßt werden. Deren systematische Untersuchung verhilft zur Entdeckung von Ursachen, die ihrerseits meist auch abstrakte Größen darstellen.

Aus Gründen der Systematik und der Verständigung über das zugrundeliegende Menschenbild versucht man nun, die verursachenden Faktoren zu ordnen und ihr Verhältnis zueinander zu bestimmen. Üblicherweise führt diese Systematisierung zu *Faktorenmodellen*, bei denen *Faktorengruppen* (z. B. Anlagefaktoren und Umweltfaktoren) unterschieden und ihr Verhältnis meist als Wechselwirkung angegeben wird. In der amerikanischen Entwicklungspsychologie wird neuerdings (etwa seit den „West Virginia life span development“ Konferenzen in den 70er Jahren) nicht nur ausgiebiger nach solchen Faktorenmodellen gesucht, sondern auch eine dritte Faktorengruppe, das „Selbst“ (das Individuum) betont (vgl. *Lerner/Busch-Roßnagel 1981, Meacham 1981, Brandtstädter 1984*) und eine insgesamt noch stärkere Verwobenheit („embeddedness“, nach *Lerner/Busch-Roßnagel 1981*) und zeitlich-prozessuale Aufeinanderbezogenheit der Faktorengruppen behauptet. Das ist – international und historisch betrachtet – nicht neu: in der sowjetischen Psychologie, aber auch in der westeuropäischen Entwicklungspsychologie des 20. Jahrhunderts sind solche Gedanken stets artikuliert worden (vgl. zur sowjetischen und materialistischen Psychologie *Schmidt 1970, Seeger und Holodynski 1984*; zu Faktorenmodellen in der bundesrepublikanischen Entwicklungspsychologie z. B. *Roth 1966, Kleber 1976, Edelmann 1980*; bei älteren Autoren: *Hartnacke 1931, Meumann 1911, Stern 1927* u.v.a.). Neu ist, daß diese Reformulierung eines umfassenden Faktorenmodells heute sehr viel besser empirisch-wissenschaftlich begründbar ist als früher und nicht mehr allein auf phänomenologisch-alltagstheoretischen Spekulationen beruht. Wichtig ist die Hervorhebung dieses Modells vor allem auch für die pädagogische Praxis, in der zur Zeit leider noch zu häufig kraß vereinfachte Entwicklungsansichten mit (je nach politischem Standort) variierender Anlage- bzw. Umweltverursachung vorherrschend sind.

Faktorenmodelle sind keine Theorien. Sie gelten als metatheoretische, prototheoretische (vortheoretische, *Brandtstädter* 1984) oder auch als „conceptual“ Modelle (*Meacham* 1981). Sie sind – obwohl hin und wieder überlappend – noch nicht einmal mit den Theoriesortierungen (vgl. Kap. 1.3, z. B. mechanistisch, organis-misch, exogene, endogene) identisch. Sie sind zumeist kleinster gemeinsamer Nenner verschiedener Theorien. Dazu ein Beispiel: Warum ist ein Kind aggressiv? Trotz Anerkenntnis eines multifaktoriellen Modells (Anlage, Umwelt und Selbst als Faktoren wirken bei der Genese der Aggression zusammen) und trotz Anerkenntnis der Dominanz von Umweltfaktoren können zwei grundsätzlich verschiedene Theorien/Hypothesen entstehen: 1. „Weil das Kind so oft frustriert wurde.“ (Frustrations-Aggressions-Hypothese nach *Dollard* u.a. 1939). 2. „Weil das Kind so oft erfolgreiches, aggressives Verhalten beobachtet hat.“ (Modelllernen nach *Bandura* 1976) (vgl. S. 30).

Es folgt nun zunächst eine Schilderung der drei wichtigsten Faktorengruppen (Anlage-Umwelt-Selbst/Individuum), sodann die Erörterung ihres Verhältnisses zueinander, welche mit der Formulierung eines neuen Grundmodells abgeschlossen wird. Problematisierungen dieses Modells erschließen sodann dessen praktische Konsequenzen.

2.1.1 Die Faktorengruppen

Die Gruppe der *Anlagefaktoren* besteht aus den Genen, von denen der Mensch eine sechs- bis siebenstellige Anzahl besitzen soll und die ihren steuernden Einfluß auch auf psychologisch relevante Charakteristika des Menschen ausüben. Sie legen universal die typisch menschlichen Möglichkeiten der Entwicklung fest, zu denen z. B. die Spracherwerbsfähigkeit gehört. Menschliche Rassemerkmale – physisch und psychisch – sind sozusagen eindeutig durch die Gene determiniert. Daß auch die gemeinsame Erziehung mit einem Menschenbaby aus einem Schimpansenbaby keinen Menschen machen kann, haben bereits 1933 die Amerikaner *Kellogg* und *Kellogg* sehr anschaulich nachweisen können, als sie ihren Sohn Donald mit der Schimpansin Gua gemeinsam erzogen. Zum typisch Menschlichen gehört z. B. auch, daß der Mensch in einigen Bereichen genetisch völlig umweltoffen programmiert ist: das gilt etwa für die Art der sprachlichen Äußerung, für Wissens- und Kenntniserwerb. So unstrittig diese *universale Anlage-determiniertheit* des Menschlichen ist, so sehr sind andererseits Behauptungen über die genetische Determiniertheit von *Unterschieden* zwischen Menschen Gegenstand heftigster Kontroversen gewesen (vgl. *Skowronek* 1982, zuerst 1973).

Zunächst einmal: bei der Vererbung werden die Gene der Eltern in einer einmaligen Weise miteinander neu kombiniert, es wird also, global betrachtet, für Variabilität der Genausstattung gesorgt (vgl. *Alcock* 1975). Für eventuell von den Genen provozierte psychische Eigenschaften ist besonders beachtenswert, daß diese (wie bei physischen Eigenheiten auch) wohl niemals einem Gen allein (sog. „Ein Gen- ein Phäno“-These), sondern einer Kombination, einem Zusammenwirken mehrerer Gene (polygenetische Vererbung) zuzuschreiben sind. Die Gene üben ihre Steuerungstätigkeit biochemisch aus, sie sorgen in der Ontogenese da-

durch für *Wachstum* und *Reifung*. Man bezeichnet Entwicklungsprozesse mit Wachstum bzw. Reifung, wenn Erfahrung, Lernen oder Übung keinen oder nur einen geringen Einfluß auf ihr Zustandekommen haben. Als *Funktionsreifung* (neurophysiologische Reifung) bezeichnet man z. B. die Geschlechtsreifung, als *Verhaltensreifung* die von Verhaltensweisen, z. B. des Gehens. Klassischer Beweis für die Verhaltensreifung ist eine Untersuchung von *Dennis und Dennis* (1940). Bei den Hopi-Indianern ließ sich der Zeitpunkt des Gehenlernens durch vorauslaufendes Training (bei ungewickelten Kleinkindern) nicht vorverlegen (im Vergleich zu gewickelten, also bewegungsbehinderten Kleinkindern): beide Gruppen lernten das Gehen zur gleichen Zeit. Das Auftreten bestimmter psychischer Phänomene in allen Kulturen in einem relativ eng umgrenzten Lebensaltersabschnitt verweist zumeist (wenngleich nicht zweifelsfrei) auch auf das Vorliegen von Reifungsprozessen, also auf Gen-Steuerung (z. B. Sprechenlernen um das 2. Lebensjahr, Pubertäterscheinungen zwischen 12 und 14 Jahren etc.; vgl. *Ausubell/Sullivan* 1974, *Trautner* 1979).

So wie einerseits allgemein akzeptiert ist, daß der genetische Steuerungseinfluß bei vielen Phänomenen durch Umwelteinflüsse kompensiert, überformt, repariert, unterstützt oder behindert werden kann, so gerät andererseits zu schnell in Vergessenheit, daß die Gen-Steuerung auch Umwelteinflüsse begrenzen oder kompensieren kann. *Alcock* (1975, 451) berichtet von dem amerikanischen Kinderpsychologen *Jerome Kagan*, der in Guatemala Dorfbewohner untersuchte, die ihre Kleinstkinder von der Geburt bis etwa zum ersten/zweiten Lebensjahr von physischen wie sozialen Reizen in einer Weise fernhielten, die *Kagan* in den USA veranlaßt hätte, die Polizei wegen Kindesmißhandlung einzuschalten. Im Alter von 11 Jahren konnte *Kagan* jedoch weder intellektuelle noch soziale Defizite dieser Kinder feststellen – offenbar können auch schwerwiegende frühkindliche Deprivationen ausgeglichen werden. Die menschliche Genausstattung erweist sich bis zu einem gewissen Grade als elastisch gegenüber ungünstigen Außeneinflüssen („resilience“, = Spannkraft-Konzept, vgl. *Ewert* 1978). Das gilt auch für die Kinder von schwer hungergeschädigten Schwangeren während des Zweiten Weltkrieges: die Kinder nahmen eine zwar anfänglich verzögerte, sodann jedoch beschleunigte Entwicklung und erreichten denselben Intelligenz-Entwicklungsstand wie eine normale Kontrollgruppe (*Alcock* 1975, 449 ff.), obwohl der Nahrungsman- gel der Schwangeren in einer für die Gehirnentwicklung des Embryos/Fötus kritischen Zeit eintrat.

Die Reifungs- und Wachstumsphänomene oder die Überwindbarkeit von schwersten Umweltschädigungen sind eher Beweise für universale Gensteuerung, wenn- gleich hierbei auch individuelle Unterschiede auftauchen. Erst die *Zwillingsfor- schung*, insbesondere die Untersuchung von eineiigen Zwillingen, die getrennt aufwachsen (in verschiedenen Umwelten) und die sich dennoch in vielen Eigen- schaften, Fähigkeiten und Krankheiten gleichen, erbrachte relativ deutliche Be- weise für die Ererbtheit von individuellen Unterschieden in psychischen Eigen- schaften. Nach verschiedenen Zusammenstellungen zu urteilen (z. B. *Skowronek* 1982, zuerst 1973, *Merz/Stelzl* 1977, *Prentky* 1979, *Alcock* 1975, *Pervin* 1981 u.v.a.) sind z. B. Geisteskrankheiten wie die endogenen Psychosen (Schizophrenie,

manisch-depressives Irresein), Stoffwechselkrankheiten wie die Phenylketonurie (behebbar durch eine Diät), sind Mongolismus, sind eine Reihe von grundlegenden Temperamentsdimensionen (vgl. *Dworkin* u.a. in *Prentky* 1979) und – besonders heftig diskutiert – Fähigkeiten wie die Intelligenz eines Menschen durch individuelle Anlagen relativ stark determiniert. Durch neuere Untersuchungen (z. B. im „Minneapolis-Projekt“, vgl. v. *Ditfurth* 1983, *Lykken* 1982, *Lykken/Tellegen/Jacono* 1982, *Fox* 1985), kritische Reanalysen alter Untersuchungen (z. B. *Bouchard* 1983, *Taylor* 1980) bzw. durch Berücksichtigung auch der Adoptionsuntersuchungen zur Intelligenz (adoptierte Kinder ähneln in ihrem IQ eher den leiblichen als den Pflegeeltern, vgl. *Pervin* 1981) dürfte nun ziemlich klar sein, daß der genetische Einfluß auf Fähigkeiten, psychophysische Charakteristiken (wie dem Spektrum der elektrischen Gehirnwellen), Persönlichkeitseigenschaften, ja sogar auf grundlegende Einstellungs- und Interessendimensionen eindeutig nachgewiesen ist. Gerade die Ergebnisse des Minneapolis-Projekts unterstreichen noch einmal die Bedeutung des Phänomens der „multifaktoriellen Vererbung“ (*Krapp* 1973) im Konzept der „Emergenese“ (*Lykken* 1982, emerge = auftauchen). Emergenetische Eigenschaften tauchen nur beim Vorliegen einer ganz bestimmten Kombination einer Vielzahl von Genen auf. Fehlt davon nur ein Gen, ergibt sich die Eigenschaft nicht, weshalb das Auftreten solcher emergentischen Ähnlichkeiten bei Geschwistern unwahrscheinlich ist, da sie sich ja genetisch keineswegs so stark wie eineiige Zwillinge ähneln.

Die neuerlichen Belege für den Erbeeinfluß auf die menschliche Entwicklung verführen heute nur Laien zu „erbbiologischem Fatalismus“ (vgl. *Fuchs* 1981, *Knoche* 1977) oder „pädagogischem Pessimismus“ oder gar zu rassistischen, sozialdarwinistischen Politikansätzen. So eindeutig der Geneinfluß auch belegt wurde, so hat er doch mit diesen Konsequenzen nichts gemein. Im Gegenteil: Die stark genbestimmten Eigenschaften sind von solcher Globalität bzw. von so unspezifischer Allgemeinheit, daß Belehrung, Unterweisung, Training bzw. Erziehung in jedem Fall nötig ist: von den Genen lernt niemand die Integralrechnung, eine fremde Sprache oder die Regeln der altgriechischen Demokratie. Selbst beim begabtesten Sportler führt nur zusätzliches Training zur Höchstleistung. Zudem läßt sich die genaue Begabungshöhe, die allein durch Gene bestimmt ist und nicht etwa auch durch Umweltanregungen mitbedingt ist, beim einzelnen Menschen nicht bestimmen (selbst im Bereich Sport, Musik, Kunst nicht). Ein gegebener Fähigkeitsstand ist also durch kein diagnostisches Instrument in Anlage- und Umweltanteile zerlegbar. Schließlich gibt es keinen Beweis gegen die Möglichkeit einer Kompensation von Anlagemängeln durch Umweltmaßnahmen. Selbst bei genetisch schwer geschädigten Menschen besteht die Möglichkeit prothetischer Maßnahmen bzw. der Schaffung von Umwelten, in denen ihre spezifische Anlage irrelevant ist (z. B. bei Behinderungen). Die Existenz von Anlageeinflüssen, insbesondere bei Temperamentsausprägungen, eröffnet dem Pädagogen lediglich die Perspektive einer Anerkennung und Akzeptanz von individuellen Eigenheiten, für deren Zustandekommen eine Schuldsuche unsinnig ist. Das gilt jedoch auch für umweltbedingte Eigenheiten.

Für das Gros der praktisch tätigen Pädagogen ist heute die Annahme eines über-
ragenden Einflusses der *Umweltfaktoren* auf die Entwicklung typisch, bedingt
durch den Aufschwung der Sozialisationsforschung in den letzten zwanzig Jah-
ren. Die Umwelt scheint für politische und pädagogische Veränderungen gefügig
zu sein, versorgt den Pädagogen also mit der Illusion individueller und kollektiver
Wirkungsmächtigkeit, die bis hin zum pädagogischen Omnipotenzwahn führen
kann. In der Tat sind die Beweise für den Umwelteinfluß auf die menschliche
Entwicklung erdrückend vielzählig und eindeutig. Ein paar Beispiele aus Tausen-
den von Untersuchungen willkürlich herausgegriffen:

- Die Einstellungen der Schwangeren zum Kind beeinflussen über biochemische
Stoffe (z. B. Adrenalin) dessen psychophysische Konstitution (vgl. *Mussen/
Conger/Kagan* 1976, 126).
- Die Feinfühligkeit einer erwachsenen Bezugsperson für die Signale des Babys
beeinflusst dessen Angst- bzw. Sicherheitsgefühle und dessen spätere Freude
an Neuem (Neophilie, vgl. *Grossmann* 1977).
- Die Unterbringung von Kleinstkindern in Heimen schädigt unter Umständen
deren intellektuelle und affektive Entwicklung (vgl. zusammenfassend
Schmalohr 1980).
- Die Art der familiären Erziehung von Kleinkindern übt einen nachhaltigen
Einfluß auf deren gesamte Persönlichkeitsentwicklung aus (vgl. *Neidhardt
1979, Stapf* 1977).
- Der unentschiedene „pluralistische Erziehungsstil“ heutiger Eltern soll „Ich-
Schwäche und verheerende persönliche Schwierigkeiten zur Folge haben“
(*Bornemann* 1980).
- Die Art der vorschulischen Erziehung in Familie und Kindergarten beeinflusst
die geistige, soziale und emotionale Entwicklung von Kindern (vgl. *Dollase
1979, Nickel/Ungelenk* 1980, *Schmidt-Denter* 1984).
- Das Fernsehen kann die Aggressivität der Kinder fördern (vgl. *Bandura* 1976).
- Die Art der besuchten Schule führt zu je spezifischen sozialen Einstellungen
(vgl. *Fend* u.a. 1976).
- Lernmethoden, Unterrichtsstile und Sozialformen des Unterrichts haben
einen je unterschiedlichen Effekt auf den Lernerfolg (vgl. *Gage/Berliner
1979*).
- Die Unterrichtsorganisation hat einen Effekt auf die informellen Beziehungen
der Schüler untereinander (vgl. *Hurrelmann* 1973).
- Das Lehrerverhalten hat vor allem Einfluß auf die emotionale Entwicklung
der Schüler (vgl. *Tausch/Tausch* 1970).
- Die Art der nonverbalen Kommunikation des Lehrers ist partiell für seinen
Unterrichtserfolg entscheidend (vgl. *Heinemann* 1976).
- Die Schulklasse als Gruppe übt vielfältige Einflüsse auf das soziale Verhalten
der einzelnen Schülerinnen/Schüler aus (vgl. *Baus/Jacoby* 1976).
- Die Gleichaltrigen sind vor allem in der Pubertät ein wichtiger Einflußfaktor
bei der Suche und Findung der eigenen Identität (vgl. *Naudascher* 1978).
- Umwelteinflüsse wie Infektionskrankheiten, Drogen und Vergiftungen kön-
nen erhebliche psychische Veränderungen hervorrufen (vgl. *Weitbrecht* 1968,
184 ff.), die über eine Körperschädigung vermittelt werden.
- Die Gesellschaft, die soziale Schicht und die Subkultur, in der man groß wird,
prägen den Menschen in seinen Denk-, Verhaltens- und Erlebnisweisen (vgl.
z. B. *Hurrelmann* 1976, *Stapf* 1977).
- Auch die räumliche, physikalische Umwelt beeinflusst menschliches Verhalten
und Erleben (z. B. *Bronfenbrenner* 1976, *Kaminski* 1976).

- Die Größe der Familie und die Stellung in der Geschwisterreihe beeinflusst die Intelligenz (vgl. *Zajonc* 1979).
- Die Generationsgröße beeinflusst die Lebenschancen des Individuums (vgl. *Easterlin* 1980).

Eine solche Aufzählung läßt sich nahezu beliebig lange fortführen. Dennoch ist die überwältigende Vielzahl von Untersuchungen zum Umwelteinfluß auf die Entwicklung kein Indiz dafür, wie vollständig Entwicklung dadurch determiniert wird. Umweltfaktoren alleine reichen bei weitem nicht aus, um menschliche Entwicklung zu erklären. Das hängt einerseits mit dem Ableitungs-, Äquivalenz- und Wahrscheinlichkeitsproblem zusammen (vgl. Kap. 1.5), andererseits aber auch mit den vielfältigen Beziehungen zwischen den Umweltvariablen, die sich nicht nur gegenseitig verstärken, sondern auch in ihren Wirkungen aufheben können (z. B. Lehrer- und Klassenkameradeneinfluß auf moralisches Verhalten).

Darüber hinaus sind die Umweltfaktoren in einer komplizierten, nur mit soziologischen Theorien erfassbaren Art und Weise miteinander verschachtelt und in systematischer Weise aufeinander bezogen. *Hurrelmann/Ulich* (1980, 65) unterscheiden verschiedene Ebenen von Faktoren (Gesellschaftsebene, Institutionsebene, Interaktionsebene, Individualebene), deren Subsysteme (z. B. ökonomische und politische Struktur, soziale Organisationen und soziale Netzwerke, unmittelbare soziale Umgebung) zwar miteinander in enger Korrespondenz stehen, aber auch gewisse Eigengesetzlichkeiten entfalten (vgl. auch *Bertram* 1981).

Die vielfältigen, eigengesetzlichen Interdependenzen zwischen den Umweltvariablen verbieten die Sichtweise eines einfachen additiven, multifaktoriellen Umweltmodells bezüglich der Ontogenese. Zugleich ist die Annahme der freien Manipulierbarkeit von Umweltfaktoren fraglich: es sind die meisten dem Pädagogen nicht zugänglich, viele sind gar noch nicht bekannt, die Beziehungen der Faktoren untereinander noch nicht vollständig aufgeheilt. Pädagogischer Pessimismus läßt sich auch innerhalb einer Milieutheorie begründen (vgl. *Bernfeld* 1973, zuerst 1926).

Globale Umweltvariablen (z. B. „Soziale Schicht“) stellen wegen ihres hohen Abstraktionsgrades nach *Schmidt* (1977) lediglich *Bedingungen* und keine direkten *Ursachen* (vgl. auch Kap. 1.1) für die Entwicklung dar. Bei einer strengen Kausalanalyse ist nach den genauen Zwischenschritten (z. B. nach den erzieherischen Verhaltensweisen der Eltern) zu fragen, die bei einem Kind das Entwicklungsergebnis (z. B. den „restringierten Sprachcode“, vgl. *Bernstein* 1975, *Oevermann* 1972) erzielen. Weiter ist zu fragen, wie die menschliche Psyche von den Umwelteinflüssen geprägt wird. Die üblichen Erklärungen stützen sich dabei auf *lernpsychologische Theorien und Ergebnisse* (assoziatives, instrumentelles und kognitives Lernen). Diese nehmen meist einen parallelen, neurophysiologischen Vorgang an: Umwelteindrücke wandeln sich im Gehirn des Menschen zu biochemisch bzw. neuroelektrisch nachweisbaren Spuren. Die wiederum sind für ein gewandeltes Erleben und Verhalten ursächlich. Besonders eindrucksvoll ist der Nachweis solcher Wirkungsketten im Tierversuch gelungen: *Rosenzweig/Bennett/Diamond* (1972) belegten bei Ratten, die in unterschiedlich reich ausgestatteten Käfigen aufwuchsen (leerer Käfig und allein; leerer Käfig und Artge-

nossen; mehrere Artgenossen, Spiel- und Klettergeräte) eine unterschiedliche Differenzierung der Hirnrinde, also neuroanatomische Veränderungen aufgrund von Umwelteinflüssen. Je anregungsreicher die Umwelt, desto verzweigter und kommunikationsfähiger die Kortexzellen.

Die von der Umwelt initiierten und vom Individuum im Gehirn aufgenommenen Erfahrungen werden nun offenbar nicht nur wie in einem Speicher „abgelegt“, so daß sie durch Umwelтанforderungen jederzeit abrufbar bzw. aktualisierbar wären, sondern sie sind individuumspezifischen Bearbeitungen, Strukturierungen, Bewertungen und Korrekturen unterworfen. *Meacham* (1981) und andere haben aus dieser durchaus altbekannten Tatsache (vgl. *Stern* 1914, 1952, *Stern* 1930) neuerdings wieder das *Selbst* bzw. das *Individuum* als dritte, die Entwicklung steuernde Faktorengruppe erkannt, die durchaus gleichberechtigt neben den beiden anderen (*Anlage* und *Umwelt*) stehen kann. Die Eigenständigkeit des Selbst als Steuerungsfaktor ist mit den Ergebnissen der sog. „kognitiven Psychologie“ begründbar. Immer dann, wenn Gedanken, Überlegungen, Gefühle, Wahrnehmungen und Bewertungen, aber auch Kenntnisse über die Welt und sich selbst Untersuchungsgegenstand sind, kann entdeckt werden, daß die Erlebens- und Verhaltensänderungen des Individuums, auch (und genauer als allein durch Umweltvariablen) von den Faktoren eben dieses Selbst erklärt oder vorhergesagt werden können. Zum Selbst gehören z. B. „interne Modelle der Umwelt und des Selbst“ (z. B. *Boneau* 1974), „naive Theorien über die Realität“ (z. B. *Laucken* 1974), das Selbstkonzept, das „Konzept eigener Begabung“ (vgl. *Meyer* 1984), Erwartungen über den Zusammenhang zwischen Handlungen und ihren Ergebnissen (vgl. *Mischel* 1977), Verfahren zur Verarbeitung von Außeninformation (z. B. *Powell* und *Royce* 1981), die Fähigkeit zur Selbstbeobachtung, Selbstverstärkung, Selbstbewertung, kurz: Fähigkeiten des Menschen, ein Bild der Umwelt zu speichern, durchschauen, verarbeiten, interpretieren und es zur Planung seiner Handlungen zu benutzen (vgl. *Bandura* 1979, *Mielke* 1984, *Heider* 1958; *Bruner/Tagiuri* 1954; *Miller/Galanter/Pribram* 1960, *Mischel* 1977, *Rotter* 1972 und viele andere, insbesondere auch *Lewin* 1981 ff.).

Das Selbst ist ein empirisch belegbares Konstrukt. So kann man eine typische Selbst-Variable wie die „Kontrollüberzeugung“ (interne Kontrollüberzeugung = man glaubt, daß man selbst seine Geschicke durch eigene Aktivität lenken kann; externe = Außenfaktoren steuern, vgl. *Mielke* 1982) ohne weiteres mit Hilfe von speziellen Fragebögen erfassen und zeigen, wie die Art der Kontrollüberzeugung die Verhaltens- und Erlebnisweisen eines Individuums bestimmt (vgl. *Mielke* 1982, *Krampen* 1981). Die Kenntnis solcher Selbst-Faktoren trägt also unzweifelbar dazu bei, daß menschliche Handlungen und Erlebnisweisen besser verstanden werden. Die Voraussage der Wirkung von Umweltereignissen auf das Individuum (z. B. Lob eines Lehrers auf Schüler) gelingt nur dann einigermaßen zutreffend, wenn man die Ausprägung wichtiger Selbstvariablen kennt: z. B. die Selbsteinschätzung der Begabung. Schätzt man sich als unbegabt ein, wirkt Lob bei leichten Aufgaben eher demotivierend, quasi als Bestätigung dafür, daß man vom Lobenden für nicht sehr begabt gehalten wird (vgl. *Meyer* 1984).

Die Konzeption des Individuums als eines Produzenten seiner Entwicklung („Individuals as producers of their own development“ – so der Titel eines bekannten Handbuchs von *Lerner/Busch-Roßnagel* 1981) wurde allerdings nicht nur durch den empirischen und konzeptionellen Nachweis der Bedeutsamkeit von Selbstvariablen gefördert, sondern auch durch den Wandel von Forschungs- und Kausalitätsparadigmen (vgl. *Kuhn* 1976). Darunter versteht man den Wandel von Ansichten über richtige wissenschaftliche Vorgehensweisen und Grundannahmen. Man könnte z. B. die Selbstvariablen als das Ergebnis des Zusammenwirkens von Anlage- und Umweltfaktoren auffassen, sie also als zu erklärende Erlebens- und Verhaltensweisen konzipieren und nicht als solche, die ihrerseits etwas erklären, dadurch zu Ursachen (Faktoren) werden. Die „Persönlichkeit“, Eigenschaften, Einstellungen und ähnliche Variablen bekommen innerhalb der Human- und Sozialwissenschaften je nach Entschluß des jeweiligen Forschers zuweilen deskriptiven (zu erklärenden) oder explikativen (erklärenden) Charakter (vgl. z. B. *Lantermann* 1982 u.v.a.). Die Wahl zwischen beiden Möglichkeiten ist offen, eine Entscheidung für eine also Glaubenssache. Es wäre, wenn man das Selbst als Ursache für Entwicklungen annimmt, sogar denkbar, sich innerhalb der Entwicklungspsychologie gar nicht mehr mit Anlage- und/oder Umwelteinflüssen zu befassen, weil die naheliegendste Ursache für Veränderungen (sozusagen das Nadelöhr, durch das Anlage- und Umweltimpulse gehen müssen) ja das Selbst und seine Struktur ist. Diese letztere Sichtweise klingt in den sog. *handlungstheoretischen* Ansätzen innerhalb der Entwicklungspsychologie an (vgl. z. B. *Eckensberger/Silbereisen* 1980, *Brandtstädter* 1984), in denen es vorrangig um eine Erklärung von Handlungen aus Selbstvariablen heraus geht. Dabei ist eine Lockerung bzw. Erleichterung der Ursachensuche zu konstatieren: das Selbst und seine Variablen bleiben kausal unhinterfragt, Verhalten wird mit dem „logischen Intentionalismus“ erklärt. (Beispiel: „Warum sammelt X. so gerne Briefmarken?“ – „Weil er davon Entspannung und Anerkennung bei Kollegen erwartet“; vgl. auch S. 26.)

Wenngleich die Wiederentdeckung des Selbst als Steuerungsfaktor für die Ontogenese auch durch wissenschaftstheoretische Paradigmenwechsel begünstigt wurde, so gab und gibt es doch auch eine Fülle von Konzepten und empirischen Hinweisen, die seine Annahme als sinnvoll erscheinen lassen. Eine Annahme, die „frühere“ Persönlichkeitspsychologien (z. B. *Rothacker* 1969, *Thomae* 1981, *Freud* 1940 ff., *Rogers* 1979) stets auch gemacht haben, und für die sie eine Fülle alltagspsychologischer, therapeutischer und empirischer Hinweise beibringen konnten. Der Beitrag des Selbst zur Entwicklungssteuerung stützt sich dabei heutzutage vor allem auf folgende Tatsachen (vgl. *Meacham* 1981, 450 ff.):

1) Es gibt eine Reihe von für das Selbst spezifischen Phänomenen, die nicht mit Umwelteinflüssen allein erklärt werden können: z. B. die Herstellung eines Äquilibriums (wie bei *Piaget*), einer inneren Widerspruchsfreiheit der Ansichten über sich und die Umwelt, Anpassungsvorgänge an innere und äußere Veränderungen, „self-righting tendencies“ (= selbst aufrichtende Tendenzen, vgl. *Sameroff* 1979), der Wunsch nach Einzigartigkeit (z. B. *Snyder/Fromkin* 1980), die Neigung zum Widerstand bei Freiheitseinengung („Reaktanz“, *Wicklund* 1974) und vieles an-

dere mehr. Die Anpassungstendenz des Selbst zeigt sich z. B. sehr deutlich im Phänomen der „relativen Deprivation“ (vgl. *Stouffer* u.a. 1949, *Stuwe* 1977, *Fend* u.a. 1976): jene, denen es objektiv besser geht (z. B. Gymnasiasten) sind unzufriedener als die, denen es objektiv schlechter geht (z. B. Hauptschüler), möglicherweise nur erklärbar mit einer zu hohen Ideal-Real-Diskrepanz (= einer Selbstvariable) zwischen Idealen und der Wirklichkeit bzw. erklärbar durch Gewöhnung.

2) Menschen besitzen die Fähigkeit zur Selbststeuerung, zur Initiative, die nicht vollständig durch vorauslaufende Ereignisse begründet werden kann. Kleinstkinder etwa (vgl. *White/Kaban/Shapiro/Attonucci* 1977, 115 ff.) initiieren zwischen 86% und 90% der täglichen Interaktionen mit Personen und Sachen selbst – d. h. sie sind ohne Anleitung aktiv und initiativ. Die dabei schon von Einjährigen gezeigten Verhaltensweisen (z. B. jemandem gefallen wollen, mitmachen, Hilfe erbitten, ablehnen, auswählen, dominieren etc.) müssen keineswegs eingeübt werden, sondern zeigen sich auch ohne Vorbild von Erwachsenen spontan.

3) Zur Selbststeuerung gehört auch die Fähigkeit zur freien Willensentscheidung, unter der man heutzutage ein individuelles, planvolles Wahlverhalten zur Herbeiführung von erwünschten Veränderungen in der Umwelt versteht (vgl. *Easterbrook* 1978, 4). Die Wahlentscheidungen des Individuums sind bei Hinzuziehung von Selbstvariablen besser zu verstehen als nur bei Berücksichtigung von Umweltvariablen.

4) Die von Menschen produzierten Vorstellungen und Handlungsideen haben oft in der Umwelt keinerlei Entsprechung (z. B. Phantasie, Kreativität, neue Problemlösungen), so daß auf eine reflexive und produktive Verarbeitung der Umwelt durch das Individuum geschlossen werden muß (vgl. *Bandura* 1979, aber auch: *Roth* 1966, *Hurrelmann* 1983).

5) Individuen veranlassen ihre eigene Entwicklungssteuerung auch durch die Rückwirkungen aus der Umgebung, die auf ihre eigenen Interaktionen mit dieser Umgebung erfolgen. Das gilt sowohl für die spontanen Aktionen und ihre Rückwirkungen, die Kinder in der Auseinandersetzung mit der sächlichen wie sozialen Umwelt erfahren, als auch für die bewußten Steuerungsversuche Jugendlicher bei ihren Eltern und deren Reaktionen darauf. Wie schon kleine Kinder Einflüsse auf ihre Betreuer ausüben, wie sie Umwelten auswählen, modifizieren, definieren und so einen Teil der Umwelteinflüsse erzeugen, der sie dann wiederum prägt, ist z. B. Gegenstand der „retroaktiven Sozialisation“ (vgl. *Kliewes* 1983), dem u.a. auch das nächste Kapitel (siehe Grundlagentext von *Bell*, Kap. 3.1.2) gewidmet ist.

Diese und noch eine Reihe anderer Phänomene und Faktoren des Selbst (z. B. die von außen kaum nachvollziehbare Konstruktion und Verarbeitung der Außenreize, ihre Bedeutungsbelegung etc., vgl. *Meacham* 1981, 455 ff.) machen deutlich, warum die Annahme einer dritten, die Entwicklung steuernden Faktorengruppe sinnvoll ist: Entwicklung ist durch Anlage- und Umweltfaktoren nicht exakt vorherzusagen, vermag sich gar von beiden Gruppen zu lösen und ist keineswegs vollständig von außen steuerbar. Das Selbst ist eine typisch menschliche Erscheinungsform des Psychischen, ein universales Merkmal der Art, das sich individuell spezifisch herausbildet. Typisch ist auch, daß diese Instanz, so sie einmal, und das wahrscheinlich lebensalterlich recht früh, etabliert ist, Effekte entfaltet, die nicht mehr durch andere Faktorengruppen vollständig aufklärbar sind,

obwohl sie, wie z. B. *Kleber* (1976) ausführt, zunächst aus der Wechselwirkung von Anlage- und Umweltfaktoren entsteht.

So sehr man die Berücksichtigung von Selbst-Variablen als einen Fortschritt der Entwicklungspsychologie werten mag, so sehr muß aber auch deren grenzsetzende Bedeutung für Fremdverstehen und Fremdsteuerung bedacht werden. *Ulric Neisser* (1979, 141 ff.) hat am Beispiel eines Schachmeisters klargemacht, daß man mit Hilfe der Psychologie wohl kaum die Wahrnehmungen, Ideen und Züge des Meisters voraussagen könne – auch wenn der Psychologe dieselbe Konfiguration von Schachfiguren vor sich sieht. Was der Meister wie aufnimmt, wie er die Wahrnehmungen verarbeitet, auf welche Handlungsideen er kommt – das ist von außen kaum vorherzuahnen. Und statt Psychologie wäre dazu vielmehr Schachkenntnis nötig. Noch besser, man hätte mit dem Meister dieselben Schacherfahrungen, eine gemeinsame Schachgeschichte, durchgemacht, um seine typische Sicht- und Handlungsweise zu verstehen. Sinnbildlich steht in *Neissers* Beispiel das Schachspiel für die jeweilige Lebenswelt eines Menschen, die gewiß noch komplizierter ist als eine Konstellation von Figuren auf 64 Feldern. Können wir die einzigartigen Erfahrungen eines Individuums jemals so genau kennenlernen und verstehen, daß eine Vorhersage möglich ist? Die naheliegende Methode einer Aufhellung der Variablen und Faktoren des Selbst durch Befragungen und Interviews versagt wegen naheliegender Authentizitätsprobleme: es kann nicht bewiesen werden, daß Selbstauskünfte richtig und erschöpfend sind (vgl. *Pervin* 1981, siehe Grundlagentext *Brandtstädter*, Kap. 3.4.2).

Als *Zwischenergebnis* halten wir fest: die menschliche Entwicklung wird durch Faktoren aus drei Gruppen gesteuert: Anlage – Umwelt – Selbst (Individuum). Innerhalb jeder Gruppe existiert eine Vielzahl von Faktoren. Jede Gruppe zerfällt zumindest analytisch in einen multifaktoriellen Bedingungskomplex. Zwischen den einzelnen Faktoren innerhalb der Gruppen bestehen Beziehungen: mehrere Gene wirken bei der Entwicklung eines Phäns zusammen, die Umweltfaktoren (z. B. soziale Schicht und Erziehungsstil) stehen miteinander in komplizierten Beziehungen und auch Selbst-Faktoren (z. B. Bewertung von Situationen als bedrohlich und Bewertung von Verhaltensweisen als bedrohungsüberwindend) können untereinander in komplexe Zusammenwirkungsbeziehungen treten. Im folgenden müssen nun noch die Beziehungen zwischen den Faktorengruppen erläutert werden. Die sind zum Teil derart eng, daß ihre getrennte Behandlung wiederum nur analytisch bzw. didaktisch gerechtfertigt werden kann.

2.1.2 Die Beziehungen zwischen den Faktorengruppen

Das *Verhältnis von Anlage und Umwelt* bei der Steuerung des menschlichen Lebenslaufes wird in jedem entwicklungspsychologischen Lehrbuch thematisiert, es hat zudem philosophische Dimensionen, das Verhältnis des Menschen zur Materie betreffend. Die philosophische Dimension zeigt sich etwa darin, daß man den Menschen als evolutionär gewordenen Wesen nunmehr als Manifestation der Materie auffassen kann, so daß, wie in strikten Formen des Materialismus, das Anlage-Umwelt-Problem zu einem der Selbstorganisation von Materie schrumpft (vgl. *Schmidt* 1970). Solche weit ausgreifenden Analysen werden hier ebenso ausgeklammert wie ausführliches Lehrbuchwissen, das woanders gut nachzulesen

ist (vgl. *Skowronek* 1982, zuerst 1973, *Trautner* 1978, *Oerter/Montada* 1982, *Edelmann* 1980, *Kleber* 1976 u.v.a.).

Gerade unter der hier dominierenden Praxisperspektive ist hervorzuheben: Anlage- und Umweltfaktoren können in der Entwicklungspsychologie eigentlich nicht isoliert als Ursachen angenommen werden, weil es für die Ontogenese keine Umwelt alleine und keine Anlage alleine gibt. Die Gene können Entwicklung nur innerhalb einer Umwelt, und die Umwelt kann nur an gengeprägten Menschen entwicklungssteuernd eingreifen (vgl. *Roth* 1966, 167, *Lerner/Busch-Roßnagel* 1981, 8/9, *Meacham* 1981, 449). Beide Faktorengruppen sind also ineinander eingebettet („embeddedness“-Konzept, vgl. *Lerner/Busch-Roßnagel* 1981). Wegen dieser Tatsache, die zu unscharfer Begrifflichkeit führen könnte, ist eine deutliche Trennung zwischen den Genen als Träger der Erbanlagen und ihrer Beziehung zur Umwelt (Gen-Umwelt-Verhältnis) und der Körper-Umwelt-Beziehung zu vollziehen. Beide Verhältnisse können an Erlebens- und Verhaltensänderungen des Individuums beteiligt sein (vgl. *Anastasi* 1958, *Lerner* 1979 u.v.a.). Für die Gene gibt es nur eine biochemische, neurophysiologische Umwelt im Körper. Ihre Steuerungstätigkeit kann durch entsprechende körpereigene Stoffe beeinflusst werden, durch andere Gene oder durch Stoffe, die im Zusammenhang mit der Verarbeitung äußerer Informationen im Körper entstehen (vgl. *Lerner* 1979, 277). Eine ausgesprochene Wechselwirkung (im Sinne einer gegenseitigen Einwirkung) zwischen Genen und (über den Körper vermittelten) Umwelteindrücken ist auf ganz wenige Sonderfälle beschränkt, da die Gene ihre Erbinformationen behalten und sie meist aufgrund von Umweltinformationen/-wirkungen nicht verändern. Die Ausnahmen sind: Gene können z. B. durch Mutationen beim Vererbungsvorgang, durch Drogen, durch radioaktive Strahlungen verändert werden, auch scheinen (noch selten) genchirurgische Eingriffe möglich. Es gibt also zwar eine umweltabhängige Genaktivierung bzw. -inaktivierung, wobei Steuerungsstoffe (Genprodukte) produziert werden bzw. ihre Produktion eingestellt wird (sog. Genregulation) – die Erbinformationen auf den Genen ändern sich jedoch unter Umwelteinfluß nicht. Die Konsequenz: Gene und Umwelt wirken beim Einzelnen nicht aufeinander ein, sondern sie wirken zusammen (sie koagieren, auch Koaktion nennbar) bei der Herausbildung von Erlebens- und Verhaltensweisen bzw. ihren Änderungen. Weil sich die Erbinformationen durch Umwelteindrücke nicht ändern, gibt es z. B. keine (wie in der frühen sowjetischen Psychologie lange behaupteten) Vererbungen erworbener (gelernter) Eigenschaften.

Unabhängig von der Erbinformation der Gene kann es allerdings zu einer Einwirkung der Umwelt auf den Körper und damit auf Erlebens- und Verhaltensweisen kommen (vgl. *Anastasi* 1958); z. B. wenn der Körper durch Umwelteinflüsse (Verletzungen oder Vergiftungen) geschädigt wird, verändert sich u.U. als direkte Folge davon sein Erleben und Verhalten (z. B. nach Gehirnverletzungen, Lähmungen, bei sog. „exogenen Psychosen“). Bei den psychosomatischen Beschwerden kommt es ebenfalls zu einer wechselwirkungsähnlichen Beziehung zwischen Umwelt und Körper, die allerdings kaum ohne die Beteiligung der dritten Faktorengruppe (Selbst) denkbar ist. Beispiel: belastende Umweltereignisse führen

zu Streß, der sich in körperlichen Symptomen (z. B. chronische Adrenalinüberschüttung des Magens) niederschlagen kann, welche zu Magengeschwüren führen, die wiederum ihrerseits allgemeine psychische Auswirkungen haben (z. B. Nachlassen der Vitalität). Ein anderes Beispiel: Übergewichtigkeit aufgrund Bewegungsmangels und erhöhter Kalorienzufuhr kann in einer bestimmten Umwelt zu sozialer Geringschätzung führen (z. B. in einer Jugendlichengruppe), welche Depressivität, aber auch Trimmaktivitäten und Abmagerungskuren auslösen kann. Auch hier dürfte das Selbst beteiligt sein, jedoch zeigen die Beispiele, daß es unabhängig von Erbanlagen auch Beziehungen zwischen Körper und Umwelt mit psychischer Relevanz gibt. Hierzu gehört selbstredend auch die Tatsache, daß Umwelterfahrungen sich als neurophysiologisches/-chemisches Substrat im Kontext niederschlagen, sich also auch materialisieren und – eine materialistische Sichtweise vorausgesetzt – wiederum die Basis für Interaktionen mit der Umwelt abgeben. Unter dieser theoretischen Prämisse handelt es sich also um echte Wechselwirkungen zwischen Körper und Umwelt.

Kommen wir zu den *Koaktionen zwischen Erbinformationen und Umwelt*. Diese sind durch folgende Aspekte zu kennzeichnen:

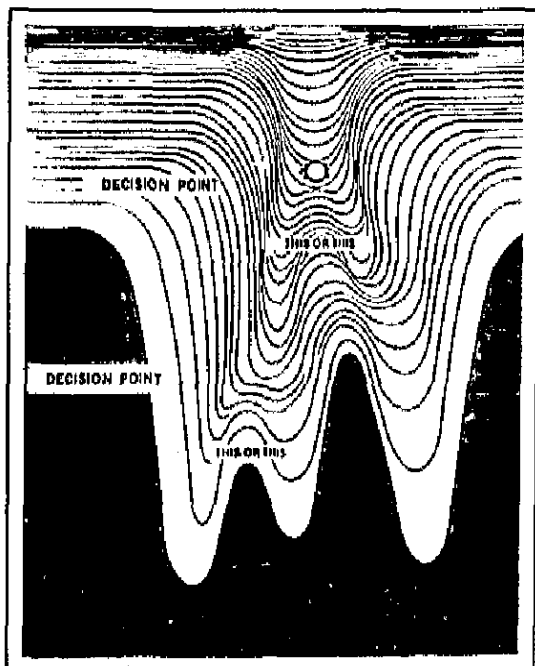
1) Es gibt verschiedene *Formen der Koaktion*. Bei der Herausbildung von Erlebens- bzw. Verhaltensweisen können sich Anlagen und Umwelteinflüsse gegenseitig *verstärken* (z. B. muskulöser Körper und gutes, intensives Training; aber auch: schwache Konstitution und mangelnde körperliche Bewegung) oder auch *gegenseitig neutralisieren bzw. aufheben* (z. B. gute Konstitution, kein Training; schlechte Konstitution, sehr gutes Training). Analoges gilt für geistige bzw. Temperamenteigenschaften mit genetischem Anteil. Auch gezielte Maßnahmen zum Ausgleich eines Erbdefizits (z. B. einer Erbkrankheit) fallen unter die Rubrik „Koaktionsformen“; prothetische Maßnahmen (Diät bei Phenylketonurie, Brille bei Kurzsichtigkeit) sind Beispiele für eine *kompensatorische* (d. h. ausgleichende) Reaktion der Umwelt auf Erb„fehler“. Denkbar ist auch der Einsatz eines Intelligenztrainings bei Minderbegabung, zum Ausgleich eines Begabungsmangels (wobei, s. o., die Diagnose einer genetischen Minderbegabung mit Ausnahme einiger Krankheiten unmöglich ist). Insbesondere *Anastasi* (1958) hat darauf hingewiesen, daß je betrachteter Verhaltens- oder Erlebensweise, je individueller psychischer Phänomenausprägung Erbinformationen und Umwelteinflüsse ein unterschiedliches Gewicht haben können. So kann die Intelligenzschwäche beim einen erblich sein, beim anderen rein umweltbedingt (vgl. *Roth* 1966, 167). Bei ererbter Nervosität sind Reaktionen der Umwelt (z. B. besondere Ruhe im Umgang, vermeiden von Streß) als Kompensationen wirksamer als bei ererbter Taubheit, die nur mit großen sonderpädagogischen Mühen und dann auch nicht vollständig (gemessen an der Herstellung der vollen Kommunikationsfähigkeit) kompensiert werden kann. Mal ist die Anlage stärker als die Umwelt, mal ist es umgekehrt. Werden Umwelteinflüsse für verschiedene Individuen konstant gehalten, haben genetische Unterschiede eine größere Chance, sichtbar zu werden. Bei gleicher Anlage (ohnehin nur bei eineiigen Zwillingen vorhanden) sind Umweltunterschiede für Unterschiede zwischen Individuen wichtiger.

2) Das Verhältnis zwischen Erbinformation und Umwelt ist beim Individuum oft nur ein *Passungsproblem* („goodness of fit“ vgl. *Lerner/Busch-Roßnagel* 1981, 26). Anlagen wie auch Koaktionsergebnisse von Erb- und Umwelteinflüssen sind nicht per se „gut“ oder „schlecht“, sondern sie können gut in dem einen, schlecht in dem anderen Kontext sein. Das genetisch bestimmte Rassemerkmal „negroid“ wird nicht in Kenia, möglicherweise aber in Ostwestfalen ein „Problem“. Ebenso ist ein temperamentvolles Kind in einer Sippe von Phlegmatikern „auffällig“, kaum aber unter Sanguinikern. Auch die Vergemeinschaftung eines ererbten Merkmals mit anderen kann zu einer geänderten Reaktion der sozialen Umwelt führen: paart sich die Neigung zu Wutanfällen mit echter schauspielerischer Begabung, wird beides zusammen als „künstlerisches Temperament“ leichter toleriert (das Beispiel stammt von *Thomas/Chess* 1981; vgl. auch *Meacham* 1981, 449 für weitere Beispiele; auch *Lerner* 1979).

3) Für die menschliche Ontogenese ist die Kenntnis der *individuellen Koaktions- bzw. Passungsgeschichte* der Erb- und Umweltsteuerungseinflüsse wichtig. Um das zu verdeutlichen, ist ein Blick auf die Ergebnisse der *Nyls-Studie* („New York Longitudinal Study“ zur Entwicklung der Temperamentsunterschiede von *Thomas/Chess* u.a. 1981) nützlich. In ihr fand man – ohne die Frage der Ererbtheit von Temperamentscharakteristika entscheiden zu wollen – lebensalterlich schon sehr früh (mit ca. 2 Monaten) auftretende Temperamentsverschiedenheiten, die jeweils unterschiedliche Reaktionen der Umwelt hervorriefen. Rund 40% der Stichprobe zeigten das sog. „easy child“ Syndrom (Kinder sind meist gut gelaunt, zeigen biologische Regelmäßigkeiten, interessieren sich für Neues, passen sich einem Wechsel gut an), 10% wurden der „difficult child“ Charakteristik (meist das Gegenteil der obigen Kennzeichen, dazu intensive Reaktionsbereitschaft) und 15% den „slow to warm up“ Kindern zugerechnet (zeigen nur anfänglich das difficult child behavior), der Rest konnte nicht eindeutig zugeordnet werden. Die „easy children“ sind natürlich leichter zu erziehen und machen ihren Eltern mehr Freude, was bei diesen auch zu ausgeglicheneren Reaktionen auf das Kind führt, womit dann auch wieder positivere Entwicklungen bei den Kindern bestärkt werden. Eltern mit „easy children“ halten sich häufig auch für besonders kompetent in Erziehungsfragen (*Thomas/Chess* 1981, 247). Das ist ein Irrglaube – Eltern von „difficult children“ erreichen bei den ihren mit denselben Methoden meist keine großen Erfolge, „verschlechtern“ ihren Erziehungsstil wegen der ausbleibenden Erfolge zumeist als Reaktion auf das Kind und verstärken somit deren Symptomatik. Nun bleiben, wie die Autoren in der Längsschnittstudie feststellten, die Syndrome nicht bei allen konstant. Je nach Temperament der Umgebung, vor allem der Lehrpersonen und Klassenkameraden, können Verhaltensprobleme auch bei den vormals unauffälligen Kindern auftauchen und bei den bislang problematischen verschwinden: eine hyperaktive Lehrperson wird ein hyperaktives Kind anders beurteilen und behandeln als eine phlegmatische Lehrperson. Für diese dürfte ein hyperaktives Kind eine „Qual“ sein etc. Wie die in den aufeinanderfolgenden Sozialisationsfeldern (Familie, Kindergarten, Grundschule, weiterführende Schule, Betrieb/Universität, Beruf) erlebten Passungen

bzw. Fehlanpassungen sich in der Temperamentsausstattung der Erwachsenenpersönlichkeit niederschlagen, hängt von deren Sequenz und der Mächtigkeit einzelner Erfahrung in spezifischen Sozialisationsfeldern (gewiß auch: von deren Verarbeitung im Selbst) ab. Kurz: Die *Passungsgeschichte* kann bei jedem Individuum sehr unterschiedlich verlaufen. Bei der Betrachtung der Koaktions- bzw. Passungsgeschichte ist allerdings zu beachten, daß nicht alle Geschichten im Säuglingsalter beginnen, die Genaktivierung und -inaktivierung kann während der gesamten Ontogenese beginnen bzw. enden. Für Lerner (1979, 277/278) wie auch für Waddington (1962: der eine berühmte Grafik zur Veranschaulichung des Anlage-Umwelt-Verhältnisses erfunden hat, die sog. „epigenetische Landschaft“) ist die Betrachtung der Koaktions- bzw. Passungsgeschichte auch darum wichtig, weil sie diese für weichenstellend, bahnend, richtungweisend halten. In Waddingtons Grafik rollt eine Kugel eine Art Hochgebirgsmassiv herunter, d. h. wenn Entwicklung startet, kommt sie bald an Wegkreuzungen, Weichen (im Bild: „Täler“, zwischen denen sie „wählen“ kann) -- sobald eine Bahn, Richtung eingeschlagen ist, kann die Entscheidung nur schwer rückgängig gemacht werden. Wohl stellen sich im weiteren Verlauf wieder neue Wegentscheidungen. Der Widerstand, die einmal gewählte Richtung wieder rückgängig zu machen, wird „homeorhetischer“ Druck genannt (Waddington 1975; Labouvie-Vief 1981, 212) oder auch „trace“ Effekt (= Bahnungseffekt; Lerner 1979) und reflektiert auch eine Alltagserkenntnis: es ist schwer, einmal Geschehenes wieder rückgängig zu machen. Ähnliche Gedanken klingen auch im Bild der „sensiblen Periode“ (vgl. Montessori 1974; s. Kap. 1.1) an. In Waddingtons Grafik kann das Gebirgsmassiv mit seinen Tälern als die Anlage aufgefaßt werden. Umwelteinflüsse (und: das Selbst) steuern, in welche der Täler bei verschiedenen Entscheidungssituationen die Kugel (= das individuelle Entwicklungsschicksal) rollt.

Liedtke (1976) warnt vor einer allgemeinen Überschätzung der Umwelteinflüsse für die Veränderung der phylogenetischen Struktur und genetischen Unterschiede zwischen Menschen. Die Lernfähigkeit des Menschen ist (allgemein wie individuell) gewiß begrenzt, angeborene „Ordnungsformeln“ für Wahrnehmungen,



Die „epigenetische Landschaft“ nach Waddington, Erläuterung im Text. (Quelle: Fishbein, H.D. *Evolution, Development and children's learning*. Pacific Palisades, Cal.: Goodyear, 1976, gezeichnet von Alex Fraser)

Erlebnisweisen und Handlungen sind nicht zu leugnen. An den Irrationalitäten menschlicher Systeme (z. B. Kriegführung) und denen einzelner Menschen, die seit Jahrtausenden und in allen Kulturen immer wieder vorkommen, sind die Auswirkungen dieser Grundstruktur spürbar. Für die Ontogenese könnte auch gelten, was *Stern* (zuerst 1914, 1952, 26) im „Konvergenz“-Prinzip formuliert hat: daß eine Passung zwischen Anlagen und Umwelt im Laufe der Entwicklung entsteht. Entwicklung sei das „Ergebnis einer Konvergenz innerer Angelegenheiten mit äußeren Entwicklungsbedingungen.“ Man schafft, verändert oder wählt Umwelten (= Umgebungen) so, daß sie zu den Eigenheiten passen.

Neben dem Verhältnis von Anlage und Umwelt ist im Dreifaktorenmodell (A-U-S) noch das *Verhältnis von Anlage und Selbst* sowie das *von Umwelt und Selbst* zu betrachten. Das erstere wird selten thematisiert. Außer bei *Freud* (vgl. Kap. 1.3), in dessen Entwicklungslehre es u.a. auch darum ging, wie das Ich mit dem Es (den Trieben) fertig wird. In modernen kognitiven Ansätzen wird, über die Prozesse der Selbstbeobachtung und Selbstbewertung vermittelt, angenommen, daß abhängig z. B. vom Selbstideal somatische Eigenschaften (Körperwahrnehmung) wie auch Begabungen (Konzept von der eigenen Begabung) einer produktiven, internen Verarbeitung unterliegen. Dabei kann von der objektiven Ausprägung der Begabung oder der genbestimmten Eigenheiten (z. B. Behinderungen, äußere Gestalt, Kurzsichtigkeit) nicht linear auf die interne Verarbeitung geschlossen werden. Auch hier ist – natürlich – der Faktor Umwelt ebenfalls entscheidend, aber auch zusammen mit der Anlage wiederum nicht ausreichend, um die interne Verarbeitung der Eigenheiten vollständig zu erklären.

Das Verhältnis von *Umwelt und Selbst* wurde im Lichte einseitiger Lern- und Sozialisationstheorien als ein einseitig umweltbestimmtes angesehen, zumal man das Selbst nur als abhängige Variable, als etwas zu Erklärendes auffaßte. Gegen diese Konzeption sprechen eine Reihe von empirischen Befunden (vgl. Kap. 2.1.1). Trotz ungünstiger Umweltbedingungen können sich Kinder günstig entwickeln, ihre Geschwister aber nicht (vgl. die „unverwundbaren Kinder“, *Pines* 1979), trotz diktatorischer Kontrolle der Umwelt kann zu allen Zeiten Widerstand entwickelt und machtvoll werden, trotz der Übermacht des Systems kann es geändert werden – Phänomene, die eine rein exogenistische Theorie kaum befriedigend erklären kann.

Die heute vorherrschenden Ansichten über das Verhältnis von Person zu Umwelt, von Selbst bzw. Individuum zur Umgebung nehmen nahezu alle eine Wechselwirkung zwischen beiden Faktorengruppen an. Das Individuum beeinflusst seine (unmittelbare) soziale und nonsoziale Umgebung und wird zugleich durch diese wiederum geprägt. Je nach Globalität der Umwelteinheit bzw. Faktorengruppe variiert die Wirkungsmächtigkeit des Selbst: sie ist in dyadischen Interaktionen (z. B. Zweierunterhaltungen) größer als in kleinen Gruppen (z. B. Schulklassen) und verschwindend, wenn der Einzelne etwas „an der Gesellschaft“ ändern will. Dennoch: Einzelne haben in der Geschichte die Welt verändern können, Einzelne sind andererseits in der Interaktion mit bestimmten einzelnen Anderen völlig ohnmächtig. In den Blick der Entwicklungspsychologie kommen diese reziproken Wirkungen von Umwelt und Selbst vor allem:

- in der wechselseitigen Beeinflussung von Säuglingen, Kleinkindern, Kindern einerseits und ihren Eltern bzw. Betreuern andererseits („retroaktive Sozialisation“ vgl. Kap. 3.1.2, Grundlagentext *Bell*)
- in der Beeinflussung der Lehrer durch Schüler (vgl. „Schülertaktiken“ bzw. „pupil strategies“, *Heinze 1980, Woods 1980*)
- in den kulturellen Einflüssen von Jugendlichen auf die Gesellschaft (vgl. *Lerner/Spanier 1978*).

Darüber hinaus tragen heutzutage nahezu alle Teildisziplinen der Psychologie dazu bei, die aktive Rolle des Individuums bei der Wahrnehmung, Informationsverarbeitung und -bewertung aus der Umwelt zu erkennen, und die vielfältigen Versuche des Individuums, Umwelt zu verändern, zu beeinflussen oder Umwelten auszuwählen bzw. ihnen zu entgehen (vgl. *Pervin 1981, Lerner 1979 u.v.a.*), zu beachten.

Bei genauerer Überlegung und Analyse der empirischen Untersuchungen zur Wechselwirkung von Person und Umwelt muß jedoch auffallen, daß der Begriff Wechselwirkung zu einer Fehleinschätzung des Verhältnisses führen kann: z. B. daß hier zwei unabhängige Faktorengruppen in einen gegenseitigen Austausch eintreten, der die beiden Gruppen im Kern unbeeinflusst läßt. Ähnlich wie Anlage und Umwelt, so sind auch Umwelt und Selbst viel enger, aber auch komplizierter miteinander verzahnt.

1) Umwelt und Individuum sind zugleich *Voraussetzung und Folge einer Erlebens- oder Verhaltensänderung*. Die Reaktion eines Individuums auf eine Umweltsituation ist geprägt von früheren Erfahrungen des Individuums mit solchen oder ähnlichen Situationen. Umwelt ist zumeist gesellschaftlich oder kulturell überformte Umwelt, ist also ihrerseits bereits eine von Individuen geschaffene Umwelt. Dieses Verhältnis wird zumeist „dialektisch“ genannt (vgl. *Eckensberger/Silbereisen 1980, 11 ff.*). Jede Verhaltens- und Erlebensänderung des Individuums (die sich in einer Handlung manifestiert) hinterläßt eine geänderte Umwelt als Folge (oftmals nur: geänderte, unmittelbare Umgebung), die ihrerseits nun als Voraussetzung für Folgeveränderungen desselben Individuums oder anderer Individuen fungiert (vgl. auch *Schmidt 1970, 303/304*).

Berger/Luckmann (1984, zuerst 1966, 65) drücken das Verhältnis zwischen Mensch und Gesellschaft, einer Variante des Umwelt-Selbst-Verhältnisses, wie folgt aus: „Gesellschaft ist ein menschliches Produkt. Gesellschaft ist eine objektive Wirklichkeit. Der Mensch ist ein gesellschaftliches Produkt.“

2) Außer dieser Veränderung der Umwelt durch die Einwirkung von Individuen und der Veränderung der Individuen durch die Rückwirkung der Umwelt findet eine Veränderung des Individuums auch dadurch statt, daß es den gesamten Handlungsvorgang (z. B. eine Interaktion mit der Umwelt) beobachtet, analysiert und bewertet (z. B. Bildung von Fähigkeitsüberzeugungen, solche Handlungen mit Effekt ausführen zu können; Selbstverstärkung oder auch nicht; Bildung von Idealvorstellungen über Umwelt und Selbst etc., vgl. *Mielke 1982, 1984*).

3) Das Verhältnis der *reziproken Determination* (Bandura 1977) zwischen Person und Umwelt kann allerdings zeitlich derart gestreckt sein bzw. auseinanderfallen, daß eine Beobachtung der Reziprozität nicht so ohne weiteres möglich ist, der Zusammenhang zwischen Umweltrückwirkung und eigener Aktion mithin nicht erkannt bzw. geleugnet wird. Bandura erläutert in seinem „Fernsehbeispiel“ (Bandura 1977), wie Kinder durch die Beobachtung von Fernsehsendungen aggressiven Inhalts selbst aggressiv werden können (Modellernen), so daß man geneigt ist, hier eine einseitige Umweltdetermination anzunehmen. Tatsache ist aber, daß über die Einschaltzahlen die Ausstrahlung solcher Sendungen gesteuert wird, mithin das Sehverhalten der Kinder die Häufigkeit der Darbietung des Betrachtungsobjekts determiniert, was dann den aggressivitätssteigernden Effekt haben kann. Ähnliche Verhältnisse liegen bei vielen Wirtschafts- und Umweltproblemen vor, die das Individuum oftmals zur Beklagung von angeblichen Zwängen verleiten, obschon es selbst an ihrem Auftreten mitwirkt. Ein anderes Beispiel: Entscheidungen, die das Individuum im Lebenslauf heute trifft, offenbaren ihre Rückwirkungen oft erst sehr viel später.

Eine weitere Einsicht in die differenzierten Beziehungen zwischen Umwelt und Selbst verdankt man der in der Persönlichkeits- und Sozialpsychologie geführten Auseinandersetzung zwischen *Periphalisten* und *Zentralisten* (vgl. Pervin 1981). Periphalisten nehmen an, daß Kennzeichen der Umgebung bzw. der Situation das Verhalten von Menschen steuern, vertreten also eine ähnliche Annahme wie die exogenen Theoretiker. Zentralisten sehen insbesondere überdauernde Eigenschaften, Einstellungen und Haltungen für die Verhaltenssteuerung des Individuums verantwortlich an. Zentralisten müssen nicht unbedingt Reifungstheoretiker sein (oder: endogene Theoretiker), nehmen jedoch zumeist an, daß die Eigenschaften, die mehr oder weniger überdauernden Reaktionsweisen des Individuums im Laufe der Entwicklung, aus einer Wechselwirkung von Anlage und Umwelt-Faktoren entstehen. Es gibt Beweise für beide Positionen, wobei insbesondere die Frage der Konsistenz der Verhaltensweisen des Individuums (vgl. Grundlagentext Gergen, Kap. 3.2.2) beiden Recht gibt: Individuen verhalten sich oft typisch ähnlich in verschiedenen Situationen (also z. B. stets etwas ängstlich), oft aber auch überraschenderweise untypisch (also z. B. nicht ängstlich). Bei genauerem Hinsehen wird deutlich, daß sich Instabilität wie Stabilität von Eigenschaften mit einem mehr oder weniger komplizierten Prozeß innerhalb der Selbst-Variablen erklären läßt. So ist eine in der Situation (a) ängstliche Person in einer anderen mutig (b), weil sie diese Situation (b) aus verschiedenen Gründen für bemeisterbar und nicht bedrohlich einschätzt. Konsistenz (z. B. immer wiederkehrende Ängstlichkeit) stellt sich dann ein, wenn die Person alle auch neu eintretenden Situationen zu einer Äquivalenzklasse mit „angstauslösenden Situationen“ zusammenfaßt – was von außen her, objektiv, als völlig verblüffend oder unsinnig erscheinen mag – und nun mit dem typischen Reaktionsmuster „Ängstlichkeit“ darauf antwortet (generalisierte Situationswahrnehmungen, Erwartungen, Reaktionsweisen). Zur Aufklärung dieser nur scheinbaren Kontroverse hat wiederum die kognitive Psychologie (z. B. Mischel 1977, Rotter 1972, Bandura 1979), hat das „interaktionistische Modell der Persönlichkeit“ (vgl. Magnusson/Endler 1977) oder auch die sog. „Attributionsforschung“ (die untersucht, wie es zur Wahrnehmung von Ursachen eigenen und fremden Verhaltens kommt, vgl. Meyer/Schmalt 1978) beigetragen.

Für die pädagogische Praxis bleibt als wesentliches Ergebnis bedeutsam: auch aus dem Zusammenspiel von Umwelt- und (kognitiven) Selbst-Variablen können sich schwer änderbare „Eigenheiten“ entwickeln, deren Ursachen nicht einfach der Umwelt oder dem Individuum zugeschrieben werden können, sondern einer hin und wieder komplizierten Wechselwirkungsgeschichte von Umwelt und Individuum.

Trotz aller Wechselwirkung bleibt stets eine Selbstverständlichkeit unangetastet: Situationen der Umwelt sind oft derart deutlich vorstrukturiert bzw. in den Handlungsmöglichkeiten für das Individuum so eingeengt, daß ihm keinerlei Wahlmöglichkeiten für eine andere Handlungsalternative bleiben. Das Individuum kann also nur innerhalb materialer und sozialer Freiräume handeln und auf veränderbare Vorgänge Einfluß ausüben. In Notfällen, unter starkem Zwang, aus Angst vor Strafe etc. wird Umwelt für Erleben und Verhalten übermächtig.

2.1.3 Zusammenfassende Faktorenmodelle

Daß menschliches Verhalten und Erleben aus den Anlage-, Umwelt- und Selbstfaktoren erwächst, ist – so pauschal formuliert – eine recht banale Erkenntnis, die so alt ist wie die Psychologie. In der Tiefenpsychologie repräsentieren die Instanzen Ich, Es, Über-Ich entsprechende Einflüsse. *Piaget* gilt *Meacham* (1981) als Drei-Faktoren-Theoretiker, da er Reifung (A), soziale und physikalische Erfahrung (U) sowie Äquilibriationsprozesse (I) angenommen habe. Selbst sog. „Reifungstheoretiker“ (A) gestehen der Umwelt Bedeutung zu, sehen lediglich I als abhängig von beiden an, was, wie gezeigt wurde, eine durchaus mögliche wissenschaftstheoretische Setzung ist. Unterschiede werden in der Akzentuierung der Faktorengruppen deutlich. *Roth* (1966) z. B. konzipiert zwar ebenso wie viele andere ein Drei-Faktorenmodell, akzentuiert jedoch die Wechselwirkung zwischen Anlage und Umwelt, um seine pädagogische Anthropologie zu begründen. Seriöse Sozialisationstheoretiker auf der anderen Seite haben nie die Existenz von Anlageeinflüssen bestritten, wohl aber die Reaktions-, Modifikations- und Passungsmöglichkeiten der Umwelt als bedeutsamer angesehen (vgl. *Hurrelmann* 1976, 17/18).

Zusammenfassende Faktorenmodelle sind im deutschsprachigen Raum vor allem von *Kleber* (1976, 31 ff.), *Edelmann* (1980) und *Trautner* (1979, 174 ff.) meist in didaktischer Absicht vorgestellt worden. *Kleber* spricht von einem „Bedingungs-dreieck“ aus Anlage, Umwelt und Individuum, auch von einer „Dreifaktorentheorie“ (*Edelmann* von einem „Dreifaktorenmodell“). Das Zusammenwirken der Faktorengruppen wird zumeist als Wechselwirkung über die Zeit konzipiert, eine parallele (bloß additive) Einwirkung der Faktoren auf das Erleben und Verhalten eines Menschen zumeist verneint (vgl. *Zigler* und *Child* 1969, *Schludermann* und *Schludermann* 1976). Betont wird die Bedeutung der Faktorengruppen für den Zusammenhang zwischen Ontogenese und gesellschaftlicher bzw. historischer Entwicklung (z. B. *Baltes* und *Sowarka* 1983), bei *Trautner* die für das Entstehen von individuellen, inter- und intraindividuellen Veränderungen (S. 180). Obwohl zusammenfassende Faktorenmodelle recht allgemein sind,

prägen sie die anthropologischen Grundvorstellungen des Pädagogen entscheidend (vgl. Kap. 1).

Die Autorinnen und Autoren der neuen, zusammenfassenden Faktorenmodelle stören sich zumeist an der Vernachlässigung des „Selbst“ als dritter Faktorengruppe und – ungleich wichtiger – an der Wechselwirkungskonzeption, an der „interaction“ zwischen den Faktorengruppen. *Sameroff* (1975) wendet sich gegen diese Konzeption, weil sie suggeriere, man könne die Faktorengruppen unabhängig voneinander konzipieren. Die zeitlich wechselnden und aufeinander aufbauenden Beziehungen (transactions) und die Ergebnisse der Beziehungsveränderung seien für die menschliche Entwicklung das Entscheidende. *Meacham* (1981) erläutert am Beispiel des Käufers und Verkäufers, wie Rollen (= Faktoren) durch eine Beziehung (Transaktion: kaufen) erst definiert werden.

Einige – auch etwas ältere – Modelle dieser neuen Denkungsart in der Entwicklungspsychologie sollen kurz genannt werden:

- „*probabilistic epigenesis*“ (*Schneirla* 1957): Entwicklung ist abhängig von der dynamischen Interaktion von Natur und Kultur.
- „*relational*“-Modell (*Looft* 1973): Entwicklung entsteht durch den Zusammenfluß vieler untereinander verbundener und sich verändernder Systeme und Subsysteme biologischer, sozialer, kultureller und historischer Provenienz.
- „*transactional*“-Modell (*Sameroff* 1975): Entwicklung ist nicht implizit in den Faktoren enthalten, sondern Ergebnis der Beziehung zwischen den Faktoren. Organismus und Umwelt stehen in einem Transaktionsverhältnis, d. h. jede dieser beiden Faktorengruppen (O enthält A und I) wird durch die jeweils andere zur gleichen Zeit beeinflusst (S. 67).
- „*dialectical*“-Modell (*Riegel* 1975, vergleiche den folgenden Grundlagentext, Kap. 2.2): Entwicklung ist das Ergebnis dauernder, miteinander verbundener Wechselwirkungen verschiedener Dimensionen (= Faktoren).
- „*dynamic-interactional*“-Modell (*Lerner* 1978, 1979): Entwicklung ist ein dynamischer, reziproker Austausch zwischen den Faktoren.
- „*contextual-dialectic*“ (*Lerner/Busch-Roßnagel* 1981; *Pepper* 1942 – „contextualism“ –): Entwicklung ist gekennzeichnet durch konstanten Wechsel auf allen Analyseebenen (= Metapher für „Faktoren“) und dem Ineinander-Eingebettetsein („embeddedness“) aller Analyseebenen, so daß Wechsel in der einen solche in einer anderen provozieren. Jeder Wechsel ist nur auf der Folie anderer Wechsel zu betrachten.
- „*interpenetration*“-Modell (*Meacham* 1981, *Shotter* 1975, ansatzweise z. B. auch: *Hartnacke* 1931, *Stern* 1914 u.v.a.): Durchdringung und Überlappung der Faktorengruppen, die nicht mehr trennbar sind (weder empirisch noch analytisch), wobei zwischen ihnen „reziproke Kausalität“ besteht.
- „*handlungstheoretische*“ Modelle (*Eckensberger/Silbereisen* 1980, *Brandtstädter* 1984): zentrales Element der Entwicklung ist die Handlung des Individuums, welche ein Band zwischen Umwelt und Organismus (enthält I- und A-Faktoren) knüpft, das Verhältnis zwischen Umwelt und Organismus (Individuum) ist ein dialektisches.

Für soziologisch vororientierte Leser vor allem sei klargestellt: es handelt sich um Modelle zur Ontogenese, die zwar deutlich mit Theorien des sozialen Wandels verzahnt werden, jedoch keine Konkurrenz zu diesen darstellen. Die menschliche Ontogenese vollzieht sich innerhalb der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung,

sie ist stets in ihrer zeitspezifischen Ausprägung dieser nachgeordnet. Die neuen entwicklungspsychologischen Modelle sehen jedoch die menschliche Ontogenese keinesfalls durch ein gesellschaftlich-historisches „Außen“, wie durch eine Reizkonfiguration mitgesteuert, sondern in „dialektischer“ Verbindung damit. Hierüber informiert der Grundlagentext von *Riegel* (Kap. 2.2), weshalb dazu keine weiteren Ausführungen folgen.

Folgende Kernpunkte kennzeichnen meines Erachtens zusammenfassend die aktuellen Faktorenmodelle:

1) Menschliche Erlebens- und Verhaltensänderungen sind durch eine Vielzahl von Faktoren aus den Bereichen Umwelt, Selbst und Anlage erklärbar (*multifaktorielle Verursachung, Lerner/Busch-Roßnagel 1981, 4/5*).

2) Zwischen den Faktoren und dem zu erklärenden Erleben und Verhalten bestehen vielfältige und komplizierte Verbindungen, die derart eng sind, daß man von einer ständigen, wechselseitigen Durchdringung und gegenseitigen, dialektischen Veränderung sprechen kann (*Interpenetration der Faktoren, vgl. Meacham 1981*).

3) Das multifaktorielle, interpenetrierte Faktorengeflecht befindet sich stets im Fluß, da wie bei allen organischen und gesellschaftlichen Systemen ein Großteil der Einzelfaktoren ständigen Veränderungen unterliegt, die (wegen der Interpenetration) auf alle anderen Faktoren ausstrahlen und dadurch auch rückwirkend beeinflusst werden (*Fluidität der Faktoren, vgl. Riegel 1975*).

4) Die Veränderung des Erlebens und Verhaltens ist in Inhalt und Form auch bedingt von dem jeweiligen Ergebnis der vorauslaufenden Veränderungen, welche z. B. den Spielraum der noch möglichen Veränderungen jeweils einschränken oder erweitern: das Ergebnis einer Veränderung ist die Voraussetzung einer folgenden Veränderung (*genetische Kausalität, Longstreth 1968, Shotter 1975*).

Die genannten Kernannahmen werden in den folgenden Grundlagentexten und Kapiteln in bezug zu typischen entwicklungspsychologischen Phänomenen diskutiert und problematisiert.

2.1.4 Wissenschaftliche und wissenschaftstheoretische Probleme der zusammenfassenden Faktorenmodelle

Wie eingangs des Kapitels 2 erwähnt, gibt es Faktoren nur als Abstraktionen der Realität, die ihrerseits eher eine Folge von Handlungen, Verhaltens- und Erlebensweisen mit angebbaren räumlichen, sozialen und zeitlichen Koordinaten ist. Die aus Gründen der transsituativen Verallgemeinerbarkeit (= über alle Situationen hinweg) vorgenommene Abstraktion von Aussagen über die Realität ist derart realitätsabgehoben und hat psychologisches Denken derart geprägt, daß die Möglichkeit anderer Formen der Abstraktion oder gar des völligen Verzichts auf Abstraktion häufig gänzlich außer Blick des Praktikers gerät. *Riegel* (vgl. Kap. 2.2) hat die Gefahren und Bizarrerien des Denkens in Dimensionen/Faktoren aufgezeigt, wenn sie als Grundlage praktischen Handelns dienen. Es wundert

deshalb nicht, daß verschiedene Forscher (z. B. *Laucken* 1973, *Werbik* 1978, *Eckensberger/Silbereisen* 1980, *Lantermann* 1980, *Brandtstädter* 1984) realitätsnäheres Forschen und praxisangemessenere Aussagen von einer handlungstheoretischen Wende der Entwicklungspsychologie erhoffen. *Brandtstädter* (1984) glaubt beispielsweise, daß damit kein Verzicht auf allgemeine Aussagen verbunden sein muß, sofern sich diese nur auf die internen, „erzeugenden“ („generating“) Strukturen beziehen, die, selber regelhaft, dennoch eine verwirrende und scheinbar ungeordnete, unveralgemeinerbare Phänomenvielfalt von „erzeugten“ („generated“) Phänomenen produzieren könnten. Hinter den Phänomenen stehe also doch eine universale Struktur des Menschen. Bei einer solchen handlungstheoretischen Neukonzeption könnten (müssen nicht!) zugleich zwei weitere Orientierungen der Psychologie auf dem Spiel stehen: die nomothetische und die klassisch-kausale. Die nomothetische deshalb, weil bei der Handlungsanalyse als Ziel die Aufklärung der Struktur des Selbst im Mittelpunkt stehen muß und nicht die Deskription der regelhaften Zusammenhänge der Erscheinungsformen von Verhalten und Erleben. Die Deskription der regelhaften Zusammenhänge zwischen Phänomenen in größeren Stichproben ergibt nämlich nicht zwangsläufig ein Bild der internen phänomenerzeugenden Struktur des Menschen. Die klassisch-kausale Orientierung wird durch die Handlungsorientierung gelockert, weil mit ihr die „naiv-theoretischen“ Variablen des Selbst (Erwartungen, Überzeugungen, Ziele, Überlegungen) als Ursachen angenommen werden. *Brandtstädter* (1984) nennt dies „logischen Intentionalismus“, *Werbik* (1978) „teleologische“ Erklärung. Trotz dieser neuen Erklärungsweisen arbeiten Handlungsforscher selbstredend auch nach dem Kausalitätsprinzip, sie bemühen lediglich andere Ursachen. Der scheinbare Gegensatz löst sich auf, wenn man sich vergegenwärtigt, daß die kausale „Warum“-Frage von jedem beliebigen Erklärungsgegenstand aus ins Unendliche führt (sog. „Warum-Ketten“, vgl. *Dollase* 1984). Für jede Ursache gibt es notwendig wieder eine sie erzeugende Ursache und für diese wiederum und so fort. Es ist also pragmatisch geboten und selbstverständlich legitim, diese Ketten „abzuschneiden“. Für den Praktiker ist diese Relativierung darum wichtig, weil sie die Möglichkeit einer verkürzten, also praxisangemessenen Erklärung von Verhalten und Erleben legitimiert. Zugleich gibt es Hoffnungen, daß Maßnahmen und Therapien auch auf einem „oberflächlichen“ Kausal-Niveau einsetzen können (vgl. Kap. 2.3).

Eine weitere wichtige Frage: Ist das multifaktorielle, interpenetrative, fluide und genetisch-kausale Grundmodell richtig? Es ist auch nur eine Vermutung, eine Hypothese, die als Reaktion auf das allgemeine Scheitern monokausaler Erklärungen in der Psychologie entstanden ist (vgl. *Baltes* 1979b, 1; *Lerner/Busch-Roßnagel* 1981, 4/5 u.a.). Es ist – zumindest was die multifaktorielle Verursachung angeht – eine erdrückende Fülle von empirischen Untersuchungen vorzeigbar, die klar belegen, daß mehrere Ursachen zusammen ein Verhalten oder Erleben besser aufklären als nur eine Ursache. Insbesondere ist das gültig für die schulisch relevanten Probleme: Leistungsfähigkeit, Erziehungsschwierigkeit, Lernfähigkeit, abweichendes Verhalten, Soziabilität etc. Eine restlose Aufklärung aller Ursachen gelingt heutzutage allerdings nicht, eine bestimmte Verhal-

tens- oder Erlebensweise ist noch nie hundertprozentig vorhergesagt bzw. erklärt worden, stets gibt es einen unerklärbaren Rest. Grenzen des Grundmodells werden jedoch durch plausible Vermutungen deutlich: es ist nicht auszuschließen, daß z. B. eine Erlebens- oder Verhaltensweise (z. B. depressive Verstimmung) bei Individuen hin und wieder doch monokausal zu erklären ist (z. B. stoffwechselbedingt). Im Laufe der Ontogenese kann die Verstimmung mal monokausal organisch, mal monokausal exogen, mal multifaktoriell zu erklären sein. Das multifaktorielle Grundmodell ist allerdings eines, das aus der Beschäftigung mit nomothetischen Aussagen erwachsen ist. Es kann also streng genommen nicht auf den Einzelfall übertragen werden: bei dem ist alles möglich. Der Zusammenhang der Faktorengruppen, ihre Interpretation, Fluidität und genetische Kausalität ist insbesondere durch Untersuchungen der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern, kurz der Wechselseitigkeit von Einflüssen wie in der „retroaktiven Sozialisation“ (vgl. Grundlagentext *Bell*, Kap. 3.1.2) sowie durch Längsschnittuntersuchungen zu Stabilität und Wandel menschlicher Verhaltensweisen erhärtet worden (vgl. Grundlagentext *Gergen*, Kap. 3.2.2).

Eine besondere Begrenzung betrifft die *Aufklärbarkeit der Faktoren* beim einzelnen wie bei einer größeren Population. Größere Faktorengruppen im Bereich der Faktorenkomplexe Anlage und Selbst sind prinzipiell (z. B. individuelle Anlagen, Gedanken, Phantasien, Situationswahrnehmungen) nicht aufklärbar bzw. nicht objektivierbar. Auch die lückenlose Aufklärung von Umwelteinflüssen wäre, selbst wenn man ihre subjektive Deutung außer acht ließe, bis zu einem Lebenszeitpunkt x zwar prinzipiell möglich, aber so utopisch wie die Bestimmung der Anzahl sämtlicher Sandkörner auf der Welt. Es sind also bei der Diagnose und Beratung eines Einzelfalls nur grob näherungsweise Rekonstruktionen der bisherigen Ontogenese möglich. Verdecktheit und Privatheit von Erfahrungen, Gedanken und individueller genetischer Ausstattung sind also grundlegende Tatsachen, die bei jedem pädagogisch-psychologischen Versuch der Beeinflussung, Änderung oder Hilfe berücksichtigt werden müssen.

Nach diesen Bemerkungen ist die Frage, ob der modernen Entwicklungspsychologie ein *deterministisches Grundverständnis* eigen sei, eigentlich überflüssig. Wie *Nagel* (1957) festgestellt hat, kann der Determinismus stets nur eine Hypothese sein, die in bezug zu einer Theorie sinnvoll ist. Kann diese Theorie alle Phänomene erklären, ist das Phänomensystem deterministisch. Gelingt Erklärung und Voraussage nur für einen Teil der Phänomene, sind die nicht erklärbaren Phänomene bezogen auf diese Theorie indeterminiert. Es ist jedoch nicht beweisbar, daß die Konstruktion einer neuen Theorie gelingt, die die bislang unerklärten Phänomene doch noch erklärt (*Nagel* belegt das wissenschaftsgeschichtlich und logisch). Das Gegenteil ist auch nicht zu beweisen: daß es diese Theorie nicht geben kann. Fazit: da die Entwicklungspsychologie den Verlauf der menschlichen Entwicklung nicht sicher voraussagen kann (bis auf ein paar Banalitäten), sondern nur (bestenfalls) Wahrscheinlichkeitsaussagen machen kann, muß sie zu einem erheblichen Teil ein *indeterministisches Grundverständnis* besitzen, auch wenn ihre Vertreter hin und wieder den gegenteiligen Eindruck erwecken wollen (vgl. Grundlagentext *Gergen*, Kap. 3.2.2). Der „freie Wille“ des

Individuums (vgl. *Easterbrook* 1978), als „planvolles Wahlverhalten“ konzipiert, ist zwar eine durchaus mit dem Determinismus kompatible Konzeption, führt aber hin und wieder zu Entscheidungen, die selbst für den Betroffenen nicht determiniert erscheinen, ganz zu schweigen vom Eindruck außenstehender Beobachter. Freie Willensentscheidungen können also als indeterminiert gelten, insofern ihre Determinanten nicht bekannt sind (vgl. *Nagel* 1957, 22/23). Daß Indeterminiertheit vorkommt, ist in den Naturwissenschaften mit der Einführung des Konstrukts „Zufall“ seit Jahrhunderten bekannt. Die Psychologie und andere Human- und Sozialwissenschaften scheinen diesen nur im Zusammenhang mit Meßfehlern von Tests zu kennen. Das dürfte zu eng gesehen sein: die Alltagserfahrung spricht zu deutlich für die Annahme von Zufällen, zumindest in der Faktorengruppe Umwelt. Aber auch im Selbst und bei der Genregulation sind Zufälle denkbar.

Das neue *Bedingungsmodell* ist seiner Anlage nach eines, welches aus faktisch vorhandenen, bereits realisierten Faktoren besteht und keineswegs auf eine mögliche, zukünftige Erweiterung in der Anzahl der Faktoren, der Art ihrer Beziehungen untereinander etc. bezogen ist. Es ist also nur *deskriptiv*, nicht *präskriptiv* (= vorschreibend). Es kann durch Forschung oder durch Anamnese nur rückwirkend, vergangenheitsbezogen und nicht auch gleich zukunftsbezogen aufgeklärt werden. Durch die Veränderung der Umwelt, des Selbst, durch pädagogische oder therapeutische Maßnahmen können dem Faktorengewebe neue oder geänderte Faktoren zugefügt werden, die nun mit allen anderen in Wechselbeziehungen treten und das gesamte Zusammenspiel der Faktoren ändern können. Man kann also ein *vorfindliches* Bedingungsgeflecht von einem *konstruierbaren* (zusätzlichen) Bedingungsgeflecht unterscheiden. Gegenüber diesem konstruierbaren (oder/und sich historisch neu einstellenden) Bedingungsgeflecht ist das vorfindliche mehr oder weniger indeterministisch. Man weiß nicht, welche Erziehungsmethoden, Therapien noch erfunden werden, wie eine neue Maßnahme bei einem Individuum sich mit seinem vorfindlichen Faktorengewebe (seiner Lebenswelt, seiner Biographie etc.) verträgt. „Modellversuche“ z. B. sind solche Faktorenerfindungen in der empirischen Erziehungswissenschaft – ihre seriöse wissenschaftliche Begleitung sieht immer auch die Prüfung der Verträglichkeit mit den vorfindlichen Faktorengeweben vor (Implementationsforschung, Innovationsforschung, vgl. *Havelock* 1976). Die Pädagogik, die sich auf die Veränderungen der vorfindlichen Faktoren bezieht („Die Ursachen des Verhaltens ändern“) habe ich *Kausalpädagogik* genannt; werden neue Maßnahmen (Faktoren) hinzugefügt, kann man das *Konstruktivpädagogik* nennen (vgl. *Dollase* 1984, 91 ff.). Eine ausführliche Argumentation hierzu findet sich auch bei *Brandtstädter* (1984).

Eine letzte Anmerkung zum Faktorengewebe betrifft die Frage der *Initiative* von Veränderungen. Auch deren Beantwortung ist von der Perspektive abhängig: für das Individuum ist die Umwelt *initiativ*, wenn sie es mit einer Aufforderung konfrontiert. Diese kann jedoch auch eine Reaktion auf Initiativen des Individuums sein. Wenn sie das nicht ist, liegt ihr vielleicht eine andere Veranlassung (z. B. durch andere Umweltvariablen) zugrunde. Die Suche nach Initiativen führt

in dasselbe Dilemma wie die Betrachtung der Warum-Ketten bzw. des Determinismus: in beiden Fällen führt die Suche immer weiter zurück. Jede Initiativ-Zuschreibung ist perspektive-abhängig. Für die Praxis ist wichtig, daß aus der Perspektive der Umwelt die Aktionen des Individuums oft spontan und initiativ, unprognostizierbar, also auch indeterminiert erscheinen.

2.2 Grundlagentext zur „Dialektischen Psychologie“

2.2.1 Einführung zum Text

Zur Entwicklung der neuen entwicklungspsychologischen Modellvorstellungen hat insbesondere Klaus *Riegel* mit seinen Arbeiten seit etwa 1971 beigetragen. Die von ihm formulierte „dialektische Psychologie“ wird von nahezu allen neuen Modellkonstruktoren zitiert (z. B. *Sameroff*, *Lerner*, *Meacham*, *Baltes*, *Brandtstädter*, *Eckensberger/Silbereisen* u.v.a.). Wenngleich *Riegel* selbst, wie auch seine Adepten, wegen der Fülle historischer und fremddisziplinärer Vorläufer dialektischen Denkens den Anspruch von Originalität und Innovation nie erheben, darf der Ansatz vorsichtig als neu in Bezug zur Entwicklungspsychologie genannt werden. Hans *Aebli* über *Riegels* Ansatz: „Man kann das ein neues Modell des Verhaltens und des zwischenmenschlichen Geschehens nennen.“

Riegel wurde am 6.11.1925 in Berlin geboren, wo er aufwuchs. Nach dem Krieg arbeitete er als Mechaniker, Werkzeugmaschinenbediener und Stahlarbeiter an norddeutschen Werften, bevor er ein Studium der Physik und Mathematik begann, das er an der Universität von Minnesota (1955) mit dem M.A. abschloß. 1958 promovierte er in Psychologie an der Universität Hamburg. Anschließend, bis zu seinem frühen Tode am 3. Juli 1977, lebte und arbeitete er in den Vereinigten Staaten. Seine Forschungsschwerpunkte waren: Intelligenzentwicklung im hohen Alter, Psycholinguistik, dialektische Psychologie und Geschichte/Philosophie der Sozialwissenschaften. Er war in zahlreichen Fachverbänden und internationalen Gesellschaften tätig, u.a. auch Herausgeber der internationalen Zeitschrift „Human Development“.

Eine Reihe seiner Arbeiten sind auf deutsch erst postum erschienen: die „Grundlagen der dialektischen Psychologie“ (1980), „Psychologie, mon amour“ (1981) und „Zur Ontogenese dialektischer Operationen“ (Hrsg., 1978). Der hier ausgewählte Grundlagentext hat eine recht lange Bearbeitungsgeschichte: die Grundideen basieren auf einem Vortrag aus dem Jahre 1974 an der Universität von Rochester, sodann erschien eine schriftliche Fassung unter dem Titel „Toward a dialectical theory of development“ (1975), die auf deutsch und wiederum überarbeitet in *Riegel* (Hrsg., 1978) erschien („Ansätze zu einer dialektischen Theorie der Entwicklung“). Dieser Aufsatz sollte herangezogen werden, wenn bei der Lektüre Verständnisschwierigkeiten auftauchen sollten: er ist zwar nicht so elaboriert wie der vorliegende Grundlagentext, enthält aber eine ausführlichere Fassung über die dialektischen Wechselwirkungen der vier *Riegelschen* Dimensionen (= Faktoren). 1976 erschien im „American Psychologist“ eine weitere Überarbeitung unter dem Titel „The dialectics of human development“, die dann noch vor seinem Tode im Jahre 1977 für das in USA wie in der Bundesrepublik gleichzeitig im Jahre 1980 erschienene Buch „Foundations of dialectical psychology“/ „Grundlagen der dialektischen Psychologie“ von *Riegel* selbst überarbeitet wurde (*Meacham* hat einige redaktionelle Korrekturen angebracht; Übersetzung: Uta *Eckensberger*). Diese letzte Fassung ist hier als Grundlagentext wieder abgedruckt – es ist das erste Kapitel im Buch „Grundlagen der dialektischen Psychologie“.

Der Artikel kann nicht als der Beleg für die von mir genannten neuen Modellkennzeichen dienen, erst recht nicht für die noch folgenden Praxiskonsequenzen (vgl. Kap. 2.3). Er dokumentiert vielmehr den Wandel von Ansichten über Forschungsweisen und Menschenbilder in der modernen Entwicklungspsychologie in besonders deutlicher Weise. Er enthält verschiedene wichtige Grundgedanken, auf die bislang noch nicht eingegangen worden ist. Zur Beachtung dieser – hier einige Fragen:

- 1) Wie ist *Riegels* Entwicklungsbegriff einzuordnen?
- 2) Wie wird bei *Riegel* die individuelle und die historische Entwicklung aufeinander bezogen?
- 3) Worin unterscheidet sich *Riegels* und *Piagets* Entwicklungskonzeption?
- 4) Welchen Erklärungswert für Praxisphänomene hat *Riegels* „Synchronisation“?
- 5) In welchem Verhältnis stehen bei *Riegel* Ereignisse der Realität (z. B. Dialoge) zum wissenschaftlichen Aussagesystem (Äquivalenzproblem)?
- 6) Werden die Modellkennzeichen Interpretation, Fluidität, genetische Kausalität und multifaktorielle Verursachung in *Riegels* Ansatz deutlich?

2.2.2 Klaus Riegel: Die Dialektik der menschlichen Entwicklung

- Das folgende Eingangskapitel besteht aus vier Teilen. Die ersten beiden Teile sind kritischer Natur; in den letzten beiden versuche ich, konstruktiv einen neuen Weg aufzuweisen. Im ersten Teil verwerfe ich die im westlichen Denken tief verankerte Vorliebe für die Annahme, Eigenschaften (traits), Fähigkeiten und Kompetenzen seien stabile Merkmale. Man sollte, statt nach solchen abstrakten und angeblich universalen Entitäten zu suchen, seine Aufmerksamkeit viel eher auf konkrete Ereignisse in ihrer zeitlichen Abfolge richten. Im zweiten Teil wende ich mich gegen eine ebenso starke konzeptuelle Voreingenommenheit, nämlich die Bevorzugung von Konzepten wie Äquilibrium, Balance und Stabilität. Man sollte, statt nur danach zu suchen, wie solche Ausgeglichenheit des Bewußtseins oder der sozialen Situation erreicht wird, – beispielsweise wie Probleme gelöst und Antworten gefunden werden – mindestens ebenso viel Interesse den Fragen zuwenden, wie Probleme aufgeworfen und Fragen gestellt werden.
- Minimalbedingung für eine Analyse, in der nicht nur nach Antworten, sondern auch nach Fragen gesucht wird, ist die Anwesenheit von zwei Personen, z. B. einer Mutter und ihrem Kind, die über die Zeit hin interagieren und so miteinander sich entwickeln. Im dritten Teil beschreibe ich solche Interaktionen, die sich am deutlichsten in sprachlichen Dialogen aufweisen lassen. Eine Analyse von Dialogen enthält die Beschreibung kurzer Zeitabschnitte von Interaktionen, und diese Analyse muß dann ausgeweitet werden zu Interpretationen von langfristigen Veränderungen im Individuum und in der Gesellschaft. Die dialektische Interpretation, die daraus folgt, berücksichtigt Veränderungen auf verschiedenen Entwicklungsdimensionen. Zu Entwicklung kommt es vor allem in der Folge von Krisen, die Widersprüche und Konflikte erzeugen. Durch die Handlungen von Individuen in der Gesellschaft wird die Synchronisierung wieder hergestellt und auf diese Weise ein Fortschritt erzielt. Aber sowie diese Koordinierung erreicht ist, tauchen schon neue Unterschiede auf, die kontinuierlich Widersprüche und Veränderungen hervorrufen. Der vierte und wichtigste Punkt in meiner Darstellung behandelt diesen Aspekt, der direkt zu einer dialektischen Theorie der Entwicklung und des Alterns führt (*Riegel 1975c*).

Zeile 1: Aus: Klaus Riegel „Grundlagen der dialektischen Psychologie“, Stuttgart: Klett-Cotta, 1980, Kapitel 1: S. 19–36

Kritik an der traditionellen Psychologie

Die Abstraktheit von Fähigkeiten

Im Rahmen der Diskussion stabiler Entitäten werden entweder allgemeine Wesenheiten oder analytische Elemente betont. Diese Unterscheidung, die in der
5 frühen griechischen Philosophie der Eleatischen Schule und des Demokrit wurzelt, findet heute ihren Niederschlag in der Persönlichkeitspsychologie und der Psychologie individueller Differenzen einerseits und der experimentellen Psychologie andererseits.

Die Untersuchung stabiler Charaktereigenschaften gründet sich auf die „Vermögenspsychologie“ des 18. Jahrhunderts. Auf der Grundlage allgemeiner Beobachtungen und Introspektion wurde eine Anzahl solcher Wesensmerkmale angenommen, z. B. Leidenschaft, Prüderie, Mut, Intelligenz etc., und das Auftreten spezieller Verhaltensweisen wurde erklärt mit dem Überwiegen solcher Fähigkeiten oder – modern ausgedrückt – der Kompetenz für derartiges Verhalten. Obwohl
10 sie viele Male in Mißkredit geraten sind, unterscheiden sich die scheinbar weiter entwickelten Formen psychometrischer und diagnostischer Testung und Theorienbildung nicht grundsätzlich von diesen ursprünglich formulierten Konzepten. Wir sprechen heute zwar von Genotyp und Phenotyp, von Tiefenstruktur und Oberflächenstruktur, aber es ist immer noch dasselbe gemeint. Um ein konkretes
15 Beispiel zu nennen: Wir sagen auch jetzt noch, daß eine Mutter ihr Kind nicht richtig ernährt, weil sie dazu nicht intelligent genug ist.

Die experimentelle Psychologie des ausgehenden 19. Jahrhunderts schien aufgrund ihrer methodischen Strenge und der entschlossenen Übernahme von Modellvorstellungen aus den Naturwissenschaften den Versuchen derjenigen überlegen zu sein, die Persönlichkeit und individuelle Unterschiede untersuchten. Aber
20 auch im Rahmen der experimentellen Psychologie galt die Suche der „Aufdeckung“ universeller stabiler Entitäten, die jetzt nur als kleinste, unteilbare geistige Elemente (Empfindungen, Vorstellungen oder einfache Gefühle nach Wundt) aufgefaßt wurden und nicht als globale Möglichkeiten des Organismus und Fähigkeiten des Geistes oder der Seele.
25

Die fortschreitende Verfeinerung beider Ansätze führte zu den komplexen Systemen der experimentellen Psychologie, wie sie sich beispielsweise in den Gedächtnistheorien (Tulving & Donaldson, 1972) niedergeschlagen haben, und zur Einführung moderner Forschungspläne bei der Untersuchung des individuellen und
30 kulturellen Wandels. Aber bei den größten Anstrengungen blieb der Erkenntnis-

Zeile 3: Entitäten = eigentlich: das Seiende unter dem Aspekt, daß es ist; hier wahrscheinlich Übersetzung von engl. „entity“ = Ding

Zeilen 5/6: Eleatische Schule = philosophische Richtung, die mit den Namen der Griechen Xenophanes, Parmenides, Zenon und Melissos verbunden ist. Xenophanes hatte sich in Elea (Unteritalien) niedergelassen. Zentrales Thema dieser Richtung ist Stabilität, Unvergänglichkeit, Unveränderlichkeit des Seienden. Riegels hebt hier allgemeine Wesenheiten hervor, die stabil sind; Xenophanes hatte z. B. in ähnlicher Weise einen höchsten in sich ruhenden Gott konzipiert und ihn der griechischen Götterwelt entgegengesetzt. Demokrit = griechischer Philosoph (470–380 v. Chr.), bekannt für atomistisches und mechanistisches Denken; alles – auch das Seelenleben – läßt sich aus den Kombinationen und Bewegungen der an sich unveränderlichen Atome erklären. Beide Schulen nehmen also Stabilität an, einmal atomar, einmal global.

Zeile 18: Riegels Vorwurf trifft eigentlich auch die kognitive Psychologie, solange und insofern sie Variablen oder Faktoren (z. B. Kontrollüberzeugung, Furcht vor Mißerfolg) mittels Skalen erfaßt (also ein Mehr oder Weniger davon je Mensch bestimmt) und diesen dann Ursachenstatus zuerkennt.

gewinn aus, und es ließ sich nicht vermeiden, daß die experimentell arbeitenden Psychologen bei dem Versuch scheiterten, ihrer Psychologie wieder Sinn und Bedeutung zu geben, die sie vorher so gründlich ausgemerzt hatten. Bedeutung kann man einem analysierten Gegenstand nicht nachträglich hinzufügen; vielmehr handelt es sich dabei um das wichtigste und grundlegendste Thema, strenggenommen, das einzige Thema für jede Untersuchung, die Menschen an Menschen vornehmen.

5
Ebenso hat es im Bereich der Erforschung der Persönlichkeit und der individuellen Unterschiede bedeutsame Fortschritte gegeben, vor allem durch die Formulierung der entwicklungspsychologischen Forschungspläne durch Schaie (1965) und Baltes (1968). Als Folge davon hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, daß das Individuum gesehen werden muß als ein sich veränderndes Individuum in einer sich wandelnden Welt (Riegel & Meacham, 1976). Hierin drückt sich zwar deutlich das Hauptthema Dialektischer Psychologie aus, es bleibt aber so lange unzureichend ausgefüllt, wie wir damit fortfahren, das Individuum nach zugrundeliegenden Eigenschaften und Fähigkeiten zu beschreiben. Es ist vielmehr notwendig, daß wir versuchen, die konkreten Handlungen des Individuums in einer konkreten sozialen Umgebung zu erfassen und zu verstehen. Um die Implikationen dieses Problems zu veranschaulichen, will ich mein vorhin benutztes Beispiel weiter ausführen.

10
Auf einem Symposium des Treffens der American Psychological Association befaßte man sich mit dem Nutzen von Intelligenztests für soziale Handlungen. Es wurde gesagt, daß Informationen über die Verteilung von Intelligenztestwerten innerhalb einer Ghetto-Population wertvolle Aufschlüsse beispielsweise darüber geben könnten, wie man Mütter anzuleiten hätte, die ihre Kinder unzureichend ernähren. Abgesehen von den enormen Anstrengungen, die nötig wären, um derartige Daten zu erhalten, ist schon die zugrundeliegende Idee absurd. Warum sollte man Daten über die Intelligenz der Mütter sammeln, wenn man sie direkt über ihre Vorgehensweisen bei der Ernährung ihrer Kinder befragen könnte?

15
Würde man sich mit ihnen über dieses Thema unterhalten, dann könnte man unmittelbar in diesem Augenblick damit beginnen, ihre Vorstellungen und Handlungen zu verändern. Das ist natürlich im Rahmen eines „wissenschaftlichen“ Ansatzes in der Psychologie undenkbar, wo man sich sehr darum bemüht, diagnostisches und therapeutisches Vorgehen voneinander zu trennen. In der Unterhaltung würde man der Mutter einen Status zubilligen, der sie mit dem Interviewer praktisch auf die gleiche Stufe stellt, d. h., sie erhielte den Status eines Dialogpartners anstelle eines „Probanden“.

20
25
30
35

Zeile 10: entwicklungspsychologische Forschungspläne = werden in Kap. 3.2 näher erläutert. Gemeint sind Querschnitte, Längsschnitte und deren Verknüpfung. Damit gelingt es, den exakten Nachweis zu erbringen, daß Veränderungen im Lebenslauf nicht nur mit dem Alter zusammenhängen, sondern auch mit der historischen Zeit, in der ein Mensch lebt. Das wäre an sich banal: interessant ist jedoch, daß diese Zeitabhängigkeit auch für Fähigkeiten gilt (z. B. Intelligenz), für die man stets Altersabhängigkeit (etwa: Abfall in der zweiten Lebenshälfte) angenommen hatte.

Zeilen 16/18: Eine der Zentralthesen des Artikels, in der vor allem die Handlungsorientierung deutlich wird. Das folgende Beispiel zeigt, wie wenig er vom Faktoren- und Variablendenken hält.

Diese beiden Sachverhalte – die Trennung des diagnostischen vom therapeutischen Vorgehen sowie die Unterscheidung in Beobachter und Proband der Untersuchung – machen deutlich, wie abstrakt, unangemessen, um nicht zu sagen absurd die traditionelle Psychologie ihrem Wesen nach ist; bei einem dialektischen Ansatz ist man entschlossen, diese Beschränkung zu überwinden.

Die Ruhe des Gleichgewichts

In den Verhaltenswissenschaften hat sich ebenso fest wie die Vorliebe für abstrakte Eigenschaften und Fähigkeiten die Vorliebe für ein Gleichgewichtsmodell etabliert. Ohne weitere Diskussion hat man als selbstverständlich angenommen, ein Zustand des Gleichgewichts, der Stabilität und der Ruhe sei wünschenswerter als ein Zustand der Umwälzungen, der Unsicherheit und Veränderung. Ziel ist also eine Psychologie der Zufriedenheit und nicht der Erregung gewesen. Das hat seinen Ausdruck gefunden in der Balance-Theorie, Gleichgewichtstheorie, „Steady-state-Theorie“ und, indirekt, in der kognitiven Dissonanztheorie. Mit Ausnahme vielleicht der letzten hat man sich in keiner Theorie darum bemüht, aufzudecken, daß jede Veränderung durch einen Ungleichgewichtsprozeß erklärt werden muß, der Grundlage jeder Entwicklung ist. Wenn man diese Voraussetzung erkennt, dann sieht man, daß Stabilität nur eine Übergangsphase in einer Folge unablässiger Veränderungen ist. Obwohl sich der Stabilitätszustand leichter beschreiben läßt als die Abfolge von Veränderungen und Unterschieden – so wie auch ein einzelnes Dia leichter zu beschreiben ist als die Handlung eines Films – ist nicht zu bestreiten, daß Veränderungen die Bedingungen konstituieren, aus denen jegliches Neue entsteht und die die Grundlage für jede Entwicklung darstellen. Ein anschauliches Beispiel für die Überbetonung von Stabilität auf Kosten von Veränderung, für die Hervorhebung des Gleichgewichtszustandes anstelle der Übergangsprozesse ist Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung (Piaget, 1950).

Zeilen 1/5: Die Aufhebung der Trennung von Subjekt und Objekt der Forschung ist weidlich in der sog. Handlungsforschung (vgl. Moser 1975) diskutiert und praktiziert worden – bislang allerdings ohne aufregende Ergebnisse. Handlungsforschung geht u.a. zurück auf Kurt Lewin.

Zeilen 13/14: Balancetheorie, Gleichgewichtstheorie, „steady-state-Theorie“, kognitive Dissonanztheorie = Gruppe von meist kognitiven und/oder sozialpsychologischen Theorien, die dem Menschen ein Streben nach Konsonanz, Widerspruchsfreiheit, Balance (Harmonie) unterstellen und z. T. dieses Streben als auslösend für Veränderungen betrachten. Beispiel: wenn der Freund meines Freundes mein Feind ist – befindet sich diese Dreiergruppe aus meiner Sicht in Dissonanz bzw. im Ungleichgewicht. Ich werde bestrebt sein, diesen Freund meines Freundes ihm abspenstig zu machen, oder trenne mich gar von meinem Freund. Anschließend würden sich die Dreiecksbeziehungen in beiden Fällen in Balance bzw. Gleichgewicht befinden (vgl. Heider 1958, Festinger 1957, Newcomb 1961).

- Ohne nennenswerte Ausnahme beschäftigt sich Piaget in seinem Werk mit der Frage, wie Kinder Probleme lösen etwa in Konservationsaufgaben, in Gruppierungs- oder Seriationsaufgaben. Er untersucht, wie Kinder Konfliktsituationen, Widersprüche oder Inkonsistenzen lösen, aber selten, wie Kinder dazu kommen, ihre früheren Urteile in Frage zu stellen. Zweifellos ist Piagets Beschäftigung mit dem Problem, wie Diskrepanzen in der Erfahrung und im Denken gelöst werden, von großer Bedeutung, aber er übersieht dabei eine Hälfte, nämlich genau die andere Seite der operativen und kognitiven Tätigkeit.
- Piagets Schwerpunktsetzung bei der Untersuchung, nämlich sein Interesse daran, wie Probleme gelöst, nicht wie sie gestellt, wie Fragen beantwortet, nicht wie sie aufgeworfen werden, zeigt sich deutlich und konkret in den experimentellen Bedingungen seiner Studien. Immer stellt der Experimentator das Problem und erwartet, daß das Kind es löst. Die weiteren Fragen des Experimentators zielen darauf ab, vom Kind Antworten und Auskünfte zu erhalten, die es ihm erlauben, Schlußfolgerungen über die Operationen und Gedanken des Kindes zu ziehen. Praktisch ohne Ausnahme werden alle Fragen vom Experimentator gestellt und alle Antworten vom Kind gegeben.
- Piagets Ansatz zeigt, daß er einem Gleichgewichtsmodell verpflichtet ist, das die Entwicklung des Kindes als eine Aufeinanderfolge von Plateaus beschreibt, auf denen die operativen Strukturen im Gleichgewicht sind. Immer wenn im Kind neue Fragen auftauchen oder Zweifel entstehen, – ausgelöst durch neue Erfahrungen, aber nicht erklärt durch die Theorie – wird das Gleichgewicht gestört, und das Kind bildet neue operative Strukturen. Schließlich wird ein neuer Gleichgewichtszustand erreicht, und das Kind hat sich auf das nächsthöhere Niveau kognitiver Balance bewegt. Die Entwicklungsabfolge, wie Piaget sie beschreibt, ist überzeugend und stellt gegenüber den früheren mechanistischen Interpretationen, denen zufolge während der Entwicklung kontinuierlich kleine Informationsmengen aufsummiert werden, einen großen Schritt vorwärts dar; dennoch wird der Frage, wie Übergänge ausgelöst werden und wie das Verhalten in dieser Übergangsphase aussieht, zu wenig Beachtung geschenkt.
- Aus einer anderen Perspektive stellt sich das gleiche Problem: Piaget betrachtet nur die Interaktionen des Kindes mit Objekten, berücksichtigt aber nicht, daß einige dieser Objekte andere Subjekte sein können, die, ebenso wie das Kind, aktiv auf andere Objekte und vor allem auch andere Subjekte einwirken. Piaget hat der äußeren oder sozialen Dialektik interagierender Individuen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Indem er seine Analyse auf die Interaktionen von Subjekten mit Objekten beschränkt hat, konnte er wohl erfolgreich die Logik von

Zeilen 2/3: Konservationsaufgaben, Gruppierungs- und Seriationsaufgaben = typische Aufgaben, die *Piaget* den Kindern in der voroperativen Phase stellte. Mit Konservationsaufgaben sind offenbar solche zur Erhaltung der Volumenkonstanz, z. B. beim Umschüttversuch (Flüssigkeit aus einem breiten, niedrigen in ein hohes, schlankes Glas schütten – Frage: „Wo ist mehr drin?“), Gruppierungsaufgaben könnten auf Sortierprobleme (z. B. zweidimensionale Sortierung von Figuren nach Farbe und Form) oder auf Klasseninklusion (z. B. Menschen, Erwachsene, Kinder, Mädchen, Jungen und die Bildung von Oberbegriffen), Seriationsaufgaben auf Reihungsaufgaben (z. B. Treppenbildung mit Bauklötzen) hinweisen.

Zeile 15: Operationen = Art der geistigen Tätigkeiten im Sinne der konstruktivistischen Stadientheorie nach *Piaget*; ist in jeder Phase anders geartet.

Zeile 34: *Riegel* erklärt die Begriffe „innere“ und „äußere“ (auch soziale) Dialektik später (vgl. S. 89).

Stufen im rationalen Denken beschreiben; es ist ihm aber nicht gelungen, die Grundlage für kognitive Operationen, d. h. die soziale Basis des Menschen herauszuarbeiten.

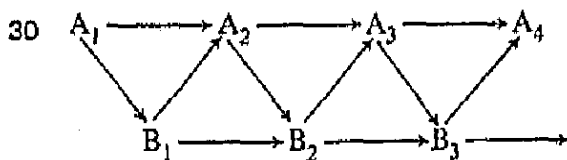
Voraussetzungen einer dialektischen Psychologie

5 Dialogische Interaktionen

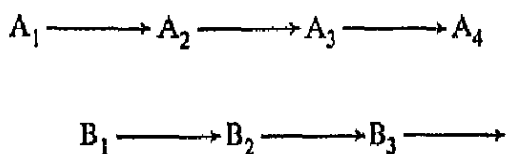
Ich möchte mich im folgenden von den abstrakten Konzepten der Fähigkeiten, Eigenschaften und Kompetenzen und von der unhinterfragten Bevorzugung von Stabilitäts-, Balance- und Gleichgewichtsmodellen abwenden und statt dessen die Aufmerksamkeit auf konkrete, sich wechselseitig beeinflussende Veränderungen in allgemeinen Tätigkeiten und alltäglichen Situationen lenken. Wenn die soziale Basis des Menschen im Zentrum aller Überlegungen steht, dann bietet die Interaktion zweier Personen im Dialog dafür ein prototypisches Beispiel.

(1) Ein Dialog hat eine zeitliche Struktur bzw. stellt eine strukturierte Folge dar. Die Sprecher wechseln sich in ihren Äußerungen ab, und jede folgende Aussage spiegelt mindestens etwas von der wider, die unmittelbar vorangegangen ist. Das Eingehen auf die unmittelbar vorhergegangene Aussage stellt natürlich die Mindestvoraussetzung für einen Dialog dar, das Maximum wäre, daß jede Äußerung alle früheren Aussagen widerspiegelt. Im Dialog müssen die persönlichen Ansichten eines Dialogpartners zum Ausdruck kommen, und seine Äußerungen müssen eine konsistente oder systematisch veränderte Reaktion auf alle Äußerungen des Dialogpartners sein. Darüber hinaus sollten in jeder Äußerung die Grundprobleme des Gesprächsgegenstandes aufscheinen, auch wenn sie nicht notwendigerweise immer offen ausgesprochen werden. In Abbildung 1.1 ist ein Beispiel für einen Dialog enthalten, der dem Gitter oder Geländer einer Brücke vergleichbar ist und der „einfacher Dialog“ genannt werden soll (Riegel, 1975c).

Einfacher Dialog



Abwechselnd geführter kollektiver Monolog



Kollektiver Monolog

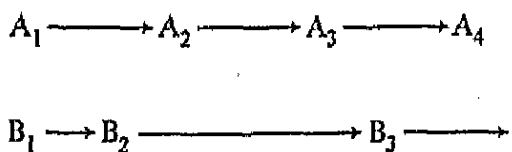


Abbildung 1.1: Beispiele dialogischer Interaktionen

Zeile 11: Der soziale Dialog gilt hier als Modell für die Beziehungen zwischen Riegels Entwicklungsdimension. Gliederungsvorschau: In (1) stellt er den Zeitaspekt, die Zeitstruktur heraus, in (2) sein Synchronisierungskonzept und in (3) verallgemeinert er den Dialog auf raumzeitlich auseinandergeretzte Interaktionen (Verhältnis Autor-Leser).

Arbeitsaufgabe: Warum ist dieser Exkurs für das Verständnis des nachfolgenden Abschnitts („Dialektische Veränderungen“) wichtig? Welche Funktion hat er dafür?

- Liegt ein solches wechselseitiges Aufeinandereingehen nicht vor, dann handelt es sich um nichts weiter als abwechselnd vorgetragene Monologe, in denen die einzelnen Sprecher nur immer wieder ihre vorhergegangenen Äußerungen aufnehmen und weiterführen, ohne auf die Aussagen ihres Gesprächspartners einzugehen. Die Äußerungen des Gesprächspartners würden in diesem Fall als ablenkende Störung und Unterbrechung erscheinen, und das einzige dialogische Merkmal wäre, daß sich die Gesprächsteilnehmer in ihren Äußerungen abwechseln. Wenn auch das nicht mehr gegeben ist, dann wird der Dialog zu dem, was Piaget (1926) als kollektive Monologe beschrieben hat: Zwei oder mehrere Gesprächspartner lassen sich in ihren Äußerungen nicht unterbrechen und reden durcheinander.
- (2) Wie die Unterscheidung zwischen „ursprünglicher“ und „wissenschaftlicher“ Dialektik (Lawler, 1975) beruht Sprachentwicklung am Anfang auf einem intuitiven „Verstehen“, das zwischen Sprecher und Hörer, insbesondere zwischen Mutter und Kind (Harris, 1975), besteht. Wenn die Erfahrungen mit linguistisch-kognitiven Operationen zunehmen, dann wird auch der Dialog expliziter. Schließlich kann sich eine Person der Gesprächsbedingungen klar bewußt sein und gezielt bestimmte Themen, eine bestimmte Tonlage oder Diktion wählen. Dialoge erfordern eine zeitliche Koordinierung oder Synchronisierung, die zuerst sehr stark von den für Mutter und Kind gemeinsamen außersprachlichen Kenntnissen, Forderungen und Affekten abhängt. Aber mit zunehmendem Alter beruht diese Synchronisierung auf den sprachlichen Erfahrungen und bestimmten ausgewählten kognitiven Operationen von Mutter und Kind. Schon wenige Wochen nach der Geburt sind ihre Handlungen fein aufeinander abgestimmt. Das Kind fängt an, der Mutter in das Gesicht zu sehen; und wenn die Mutter fortgeht, folgt ihr das Kind mit den Augen. Wenn sie spricht, schaut ihr das Kind auf den Mund; und wenn sie aufhört zu sprechen, lenkt das Kind seine Aufmerksamkeit vom Mund auf die Augen der Mutter. Soziale Interaktionen sind von Rheingold (1961), Moss (1967), Sameroff (1975), Sprachentwicklung ist von Lewis und Freedle (1973) untersucht worden. Die Interaktionen zwischen Mutter und Kind sind die Grundlage für sozio-linguistische Dialoge im Erwachsenenalter. Während der frühen Lebensabschnitte sind Gespräche asymmetrisch. Die Mutter verfügt über ein großes Repertoire von Zeichen, Regeln, Themen und Tonlagen; das Kind dagegen besitzt anfangs nur wenige solcher Formen und Operationen. Folglich muß sich die Mutter bei der Kommunikation mit dem Kind sehr stark einschränken; sie greift deshalb zurück auf „primitive“ Dialoge. Aber unabhängig von diesen Bemühungen, wird sie auch sonst noch sprechen und singen, und das Kind wird sich schließlich in ihre Handlungen und Tätigkeiten einschalten und daran teilhaben.
- Das Zeichensystem, das Mutter und Kind benutzen, ist zuerst ganz privater Natur. Erst mit fortschreitender Entwicklung kommt es zu immer größerer Übereinstimmung mit dem linguistischen System der Gesellschaft. In diesem Entwicklungsprozeß hat die Mutter die Rolle eines Vermittlers zwischen Kind und Gesellschaft. Der Dialog im Verlauf der Entwicklung stellt also nicht nur einen Austausch zwischen zwei Individuen dar, sondern durch die Handlungen der Mutter werden zugleich das Wissen und die Werte der Gesellschaft in die dialogischen Interaktionen eingebracht. Ähnlich sind die Bedingungen bei einem kurzzeitigen Dialog. Die beiden Gesprächspartner können aus ganz verschiedenen sozialen Gruppen mit völlig unterschiedlichen Zielen, Präferenzen und Orientierungen kommen. Kommunikation zwischen ihnen ist nur möglich, weil die Gruppen, aus denen sie stammen, Teil derselben Gesellschaft sind und deshalb viele Merkmale eines globaleren Kommunikationssystems gemeinsam haben.

- (3) In jüngerer Zeit haben marxistisch orientierte Strukturalisten ähnliche Überlegungen in bezug auf die „Interaktionen“ zwischen Autoren und ihren Lesern angestellt (s. Fieguth, 1973; Mao Tse Tung, 1968; Riegel, 1975c; Schmid, 1973). Die Tätigkeiten von Autoren werden nicht nur durch deren persönliche Kenntnisse geleitet, sondern auch durch die Gedanken, Intentionen und Gefühle der zeitgenössischen Leser mitbestimmt sowie das Gedankengut, das während der Geschichte gewachsen ist und seinen Ausdruck in der Philosophie und Ideologie einer bestimmten Gesellschaft gefunden hat. Die Autoren versuchen, die Kenntnisse und die Richtungen, die sich in einer Gesellschaft entwickelt haben, ihren Lesern verständlich zu machen, d. h., die Aufgabe von Autoren besteht darin, die kulturell-historischen Bedingungen zum Nutzen ihrer Leser zu transformieren. Wie die Mütter, die Priester und die politischen Führer so erfüllen auch die Autoren die Funktion von Vermittlern zwischen den nach Wissen und einer Lebensrichtung suchenden Individuen und den Ideen und Werten der Gesellschaft.
- 5 Sowohl für die Autoren wie für die Mütter ist die Abstimmung ihrer Bemühungen auf die ihrer Leser bzw. Kinder von größter Bedeutung. Die Belastung sollte für Leser wie für Kinder weder zu groß noch zu klein sein. Die richtigen Informationen müssen im rechten Augenblick in der richtigen Dosierung gegeben werden. Das erreicht man durch dialektische Interaktion mit den Wissensuchenden.
- 10 Wenn die Autoren versagen, dann sind sie vielleicht zu abstrakt gewesen, zu weit über den Horizont ihrer Leser hinausgegangen oder haben ihre Leser unterfordert. Die Mutter muß, in einem konkreteren Sinne, sprechen, Anweisungen geben und beschützen, aber sie muß ebenso zuhören und ihre eigenen Handlungen entsprechend den Forderungen ihres Kindes verändern. Die Synchronisierung dieser beiden Zeitverläufe, d. h. Veränderungen und Entwicklung des Kindes sowie Veränderungen und Entwicklung der Mutter, ist von zentraler Bedeutung in ihrem Dialog. Koordination und gegenseitige Abstimmung zweier Zeitabläufe sind ebenfalls zentrales Thema der dialektischen Theorie.
- 15
- 20
- 25

Zeile 1: Strukturalisten = Sammelbezeichnung für alle Philosophien, in denen die Funktionen eines Ganzen nicht aus der Einzelanalyse der Teile, sondern aus dem Gesamtaufbau erschlossen wird.

Zeile 3/5: Vergleiche hierzu den „reziproken Determinismus“ nach *Bandura*, erläutert am „Fernsehbeispiel“ (S. 115)

Zeile 19: dialektische Interaktionen mit den Wissensuchenden = *Riegels* Begriff von Dialektik, das zeigt sich hier wie an anderen Stellen, ist nicht mit dem anspruchsvollen Begriffsverständnis dialektischer Philosophien vergleichbar, deshalb wohl auch die Unterscheidung zwischen „ursprünglicher“ und „wissenschaftlicher“ Dialektik.

Arbeitsaufgabe: Bestimmen Sie *Riegels* Begriff von Dialektik! Übrigens: die Abstimmung, Synchronisation zwischen Lehrer und Schüler wird im Kapitel 3.3 „Entwicklungsangemessenes Lernen“ thematisiert. Noch ein Hinweis: *Riegel* vermischt hier, wie auch später, deskriptive und normative Aussagen.

Dialektische Veränderungen

- In einer dialektischen Theorie der Entwicklung und des Alterns stehen die gleichzeitigen Fortschritte auf mindestens den folgenden vier Dimensionen im Zentrum: (1) der inner-biologischen, (2) der individuell-psychologischen, (3) der kulturell-soziologischen und (4) der äußeren-physikalischen Dimension. Fortschritte innerhalb einer Dimension und zwischen zwei verschiedenen Dimensionen sind nicht immer koordiniert, verlaufen nicht immer synchron. Immer wenn zwei Sequenzen voneinander abweichen, spricht man von einer Krise. Dabei sollte aber bedacht werden, daß Krisen nicht ausschließlich als etwas Negatives aufzufassen sind. Wie wir in Kapitel 7 ausführen werden, stellen die meisten Krisen Konfrontationen in einem konstruktiven Sinne dar und führen zu Weiterentwicklungen. Im folgenden beschreibe ich einige der sechzehn möglichen Konfrontationen, die in Tabelle 1 zusammengestellt sind. Im Falle, daß wesentliche Umstrukturierungen oder Reorganisationen erforderlich sind, spricht man bei diesen Veränderungen von neuen Stufen oder Perioden in der Entwicklung.
- (1) Krisen, die auf der inner-biologischen Dimension ihren Ursprung haben, wie z. B. Krankheit, Invalidität oder Tod, sind selten mit individuell-psychologischen Ereignissen synchronisiert und stellen deshalb die betroffene Person vor schwere Probleme. Aber auch in diesen und einfacheren Situationen ist das Ziel ein erfolgreiches Aufeinanderabstimmen, und immer, wenn eine Krise bewältigt worden ist, hat eine synchronisierende Umstrukturierung stattgefunden. Krisen ließen sich verhindern, wenn eine solche Synchronisierung im Vorgriff erreicht werden könnte. In diesem Fall würden Krankheiten – ja selbst der Tod – zu sinnvollen Phasen des Lebens werden.
- Inner-biologische Entwicklungen führen dazu, daß sich das Individuum vom Elternhaus löst, Arbeit sucht, heiratet und selbst eine Familie gründet. Die meisten dieser Ereignisse werden in guter Übereinstimmung mit der Entwicklung auf anderen Dimensionen stehen. Beispielsweise heiratet ein Individuum meist erst, wenn es reif genug ist, wenn es die entsprechende psychologische Statur hat und wenn die sozialen Bedingungen günstig sind. Häufig wird eine solch gute Synchronisierung auf den verschiedenen Dimensionen jedoch nicht erreicht: Individuen heiraten, ohne die richtige Reife zu haben; andere wiederum mögen zwar die nötige Reife haben, finden aber nicht den richtigen Partner. Die inner-biologische und individuell-psychologische Entwicklung harmoniert also nicht immer mit den kulturell-soziologischen oder äußeren-physikalischen Bedingungen, z. B. den Traditionen und Eheschließungsgesetzen oder der Möglichkeit, Partner zu finden. Unter günstigen Bedingungen wird jedoch eine koordinierte Wechselwirkung zwischen Entwicklungen auf den verschiedenen Dimensionen erreicht.

Zeilen 4/5: Die vier Dimensionen nach *Riegel* entsprechen, wie leicht zu sehen, ungefähr den drei Faktorengruppen. Die Umwelt wird in zwei Teilbereiche zerlegt, die „inner-biologische“ Dimension ist Anlage und Körper (vgl. Kap. 2.1) zugleich. Die Dimensionen sind Quellen für Ursachen, die bei ihm jedoch nicht als abstrakte Variablen (Faktoren, Eigenschaften, Fähigkeiten, Meßwerte), sondern als Ereignisse konzipiert werden.

Zeile 22: Synchronisierung im Vorgriff = unter dem Namen „antizipatorische Sozialisation“ (vorwegnehmende Sozialisation) insbesondere bei der Erforschung „kritischer Lebensereignisse“ (*Filipp* 1981) bekannt geworden. Bedeutet soviel wie: vorbereitende Befähigung zur Bewältigung zukünftiger Ereignisse.

Tabella 1: Negativ (obere Zeile) und positiv (untere Zeile) bewältigte Krisen, die durch mangelnde Synchronisierung auf vier Entwicklungsdimensionen erzeugt werden

		Entwicklungsdimension			
		Inner-biologische	Individuell-psychologische	Kulturell-soziologische	Äußere-physikalische
Entwicklungsdimension	Inner-biologische	Infektion Befruchtung	Krankheit Reifung	Epidemie Kultivierung	Verschlechterung Vitalisierung
	Individuell-psychologische	Störung Kontrolle	Uneinigkeit Einigkeit	Abweichung Organisation	Zerstörung Erzeugung
	Kulturell-soziologische	Verzerrung Anpassung	Ausbeutung Akkulturation	Konflikt Kooperation	Vernichtung Bewahrung
	Äußere-physikalische	Zerstörung Ernährung	Katastrophe Wohlergehen	Unheil Bereicherung	Chaos Harmonie

Tab. 1: Das Verständnis der Tabelle macht erfahrungsgemäß Schwierigkeiten. *Riegel* hat diese in dem Artikel „Ansätze zu einer dialektischen Theorie der Entwicklung“ (1978, 86) besser erklärt:

„In Tabelle 1 sind einige der Hauptkrisen zusammengefaßt, die durch mangelnde Abstimmung von Entwicklungsfortschritten in den vier verschiedenen Dimensionen erzeugt werden. Ereignisse in einer Dimension können denen in den anderen Dimensionen zeitlich vorangehen, sie auslösen oder sie verursachen. In Tabelle 1 sind die auslösenden Bedingungen am linken Rand aufgeführt, die ausgelösten Bedingungen am oberen Rand. Wenn beispielsweise bestimmte individuell-psychologische Bedingungen (aufgeführt in der 2. Reihe) inner-biologische Bedingungen (aufgeführt in der 1. Spalte) beeinflussen, können wir von *Störung* oder *Kontrolle* sprechen. Begriffe, die in den Zellen von Tabelle 1 jeweils oben aufgeführt sind, stehen für ein negatives Ergebnis der Krise; Begriffe, die jeweils unten stehen, zeigen ein positives Ergebnis der Krise an.

Konflikte zwischen zwei Veränderungen innerhalb derselben Dimension finden sich in der Hauptdiagonalen von Tabelle 1. Sie stehen beispielsweise für Konflikte zwischen den individuell-psychologischen Veränderungen von Mann und Frau, die zu *Uneinigkeit* (oberes item) oder *Einigkeit* (unteres item) führen können. Alle Zellen, die nicht in der Hauptdiagonalen von Tabelle 1 liegen, zeigen Konflikte zwischen zwei Dimensionen an. Man kann beispielsweise sagen, daß ein Konflikt zwischen Veränderungen in der sozio-kulturellen und der individuell-psychologischen Dimension zu *Ausbeutung* (oberes item) oder *Akkulturation* (unteres item) führen kann. Wenn man jeweils die beiden linken und die beiden rechten Spalten sowie die beiden oberen Reihen und die beiden unteren Reihen zusammennimmt, ergeben sich Vergleiche zwischen individuellen (biologischen und psychologischen) und sozialen Veränderungen (kulturellen und physischen). Auf derartigen Vergleichen baut die Diskussion der modernen, entwicklungstheoretisch orientierten Forschungstechniken auf (*Baltes, 1968; Schaie, 1965*).“

(2) Die Beziehungen zwischen Kindern und ihren Eltern, Brüdern und Schwestern, Ehegatten untereinander sind grundlegende Interaktionen im Verlauf des Lebens, in denen eine harmonische Abstimmung zwischen zwei unabhängigen Entwicklungsverläufen auf der individuell-psychologischen Dimension angestrebt wird. Zahlreiche andere Formen einer Koordinierung gibt es zwischen Verwandten, Freunden, Nachbarn, Klassenkameraden, Lehrern und Schülern, Arbeitgebern und Arbeitnehmern, Schuldigern und Gläubigern, Käufern und Verkäufern etc. Die Entwicklungsverläufe innerhalb der Familie sind eng miteinander verflochten, während die Entwicklungsverläufe außerhalb der Familie größere Unabhängigkeit voneinander und größere Flexibilität zeigen. Beide Arten von interaktiven Entwicklungen können jedoch Krisen hervorrufen. Beispielsweise kann ein Kind nicht erwünscht sein; das bedeutet Schwierigkeiten für das Kind und die Eltern sowie die Beziehungen untereinander. Kinder können mit einer Schädigung geboren werden, was häufig zu einer Scheidung der Ehepartner führt. Einem Arbeitnehmer kann gekündigt werden. Schüler können sich nicht so entwickeln, wie es ihre Lehrer erwarten.

Individuell-psychologische Interaktionen sind zwar immer wechselseitig in ihrer Entwicklung; das Ausmaß an Wechselseitigkeit oder Symmetrie kann jedoch variieren. Das haben wir bereits anhand der Dialoge zwischen Mutter und Kind gezeigt. Die gegenseitige Abstimmung der beruflichen Karriere von Ehepartnern, um ein anderes Beispiel zu nehmen, ist traditionellerweise so, daß die Frau ihre berufliche Entwicklung der ihres Mannes unterordnet. Koordinierung geschieht in diesem Fall auf Kosten der individuell-psychologischen Entwicklung der Frau. Befreiungsbewegungen gehen dahin, diese traditionelle Konzeption zu beseitigen. Aber nur die Bemühungen darum, daß Frauen ihre eigene Karriere verfolgen können, führt nicht notwendigerweise zu einer besseren Koordinierung der Entwicklungsprozesse beider Partner. In ihrer antithetischen Phase könnte eine solche „Befreiung“ sogar die Herausbildung von aufeinander abgestimmten Entwicklungsfortschritten verhindern. Eine dialektische Synthese (Hefner, Rebecca & Oleshansky, 1975) wird nur auf einem Niveau erreicht, auf dem „über den Tag hinaus“ und frei von Klischees gedacht wird.

(3) Um diese Koordinierungen zu erreichen, sind tiefgreifende Veränderungen in den Interaktionen zwischen dem Individuum und der sozialen Gruppe während der Entwicklung nötig. Soziale Gruppen entwickeln sich und erhalten ihren Status zwar durch individuelle Anstrengungen, diese Gruppen üben dennoch einen formenden Einfluß auf die Entwicklung des einzelnen aus, wenn sie allmählich eigenständige Formen zum Zweck der Existenzerhaltung (Wohnungen, Siedlungen, Ressourcen), der Kommunikation (Sprache, Handel, Bräuche) und der Organisation (Institutionen, Gesetze, Traditionen) institutionalisieren. Aber Entwicklung geht weder allein vom Individuum noch allein von der Gruppe aus, sondern wird durch die dialektische Interaktion zwischen beiden konstituiert. Wenn die Fortschritte auf Seiten der Individuen, innerhalb der sozialen Gruppen und/oder zwischen beiden nicht synchronisiert sind, kommt es zu einer Krise.

Zeilen 1 f.: Diese Beziehungen werden in Kapitel 3.1 über die „retroaktive Sozialisation“ vertieft.

Zeile 27: antithetische Phase = Begriff aus der dialektischen Philosophie, nach der ein beständiges Fortschreiten des Denkens (der Ereignisse) nach dem Muster: These – Antithese – Synthese (die dann zur These wird) – neue Antithese – neue Synthese und so weiter vonstatten geht.

Zeilen 39 f.: Wichtige Aussage für die Verzahnung von individueller und sozialer Entwicklung.

Ein anschauliches Beispiel für die Koordinierung zwischen individueller und sozialer Entwicklung ist die berufliche Karriere von Wissenschaftlern, die innerhalb eines bestimmten Paradigmas arbeiten und in eine Krise geraten, wenn dieses Paradigma wissenschaftlich in den Hintergrund tritt. Eine gezielte Veränderung ihrer akademischen Funktion beispielsweise dadurch, daß man ihnen im späteren Abschnitt ihrer beruflichen Laufbahn administrative Aufgaben und Ehrenämter zuteilt, würde diesen Wissenschaftlern helfen, die Krise, die sie durchleben, zu bewältigen.

Einige wenige außergewöhnliche Wissenschaftler sind nicht nur fähig, eine einzige paradigmatische Richtung zu formulieren, sondern schlagen weitere Paradigmen vor, wenn die erste durch Forschung und Publikationen etabliert ist. Aber selbst diese Wissenschaftler können, trotz ihres augenscheinlich erfolgreichen Lebens, Krisen durchmachen, weil nämlich die Gemeinschaft der „normalen“ Wissenschaftler (Kuhn, 1962) nicht immer bereit ist, deren Vorstellungen und Ideen zu übernehmen. Die Kollegen in der Wissenschaft können die Beiträge, die von den Urhebern selbst als größte Leistung ihrer Karriere betrachtet werden, entweder nicht beachten oder zurückweisen. So ist beispielsweise der Vorschlag zu einer Transformationsgrammatik, den Wundt gemacht hat, noch bis vor kurzem (Blumenthal, 1970) unberücksichtigt geblieben und wird auch von modernen Vertretern solcher Theorien weiterhin vernachlässigt.

(4) Die Interaktionsformen und Organisationseinheiten sind auf der kulturell-soziologischen Dimension noch viel ausgedehnter als auf individuell-psychologischem Niveau. Die Familie stellt hier wohl die Kerngruppe dar. Innerhalb eines Verwandtschaftsnetzes streiten verschiedene Familien darum, wer die führende Rolle spielt; aber sie helfen sich auch gegenseitig, um Wohlergehen und Sicherheit aller Mitglieder sicherzustellen. Familien, Verwandtschaftsgruppen und Stämme spielen bei der Erhaltung nicht-industrialisierter Gesellschaften eine entscheidende Rolle. In den industrialisierten Gesellschaften werden diese Funktionen zum Teil von Interessengruppen, politischen Parteien, Industriebetrieben und Berufsorganisationen wahrgenommen. Aber diese Stratifizierung ist nicht eindimensional. In verschiedenen Hinsichten geht sie quer durch die Gesellschaft, z. B. quer durch politische, religiöse, wirtschaftliche, Sprach- und Berufsgruppen sowie – und das ist am wichtigsten – quer durch Kohorten oder Generationen.

Im Verlauf historischer Entwicklungen und durch ihr Leistungsstreben, das Wettstreit und Kooperation umfaßt, leisten die verschiedenen Gruppen ihren Beitrag zum Ganzen, bis sie durch andere ersetzt werden und verschwinden. Nicht alle Veränderungen stellen für alle Gruppen und damit letztlich für alle Individuen Verbesserungen dar. Mangelnde Koordinierung und mangelnde Synchronisierung zwischen den Gruppen erzeugen Krisen, die sich negativ in Eroberungen, Kriegen, wirtschaftlichen Depressionen, Inflationen, Konkursen, Streiks und Arbeitslosigkeit niederschlagen. Wichtiger ist jedoch, daß solche Krisen auch zu kreativen Kunstrichtungen, provokativen wissenschaftlichen Theorien, verbesserter Technologie, wirtschaftlichem Aufschwung und gerechteren sozialen Ordnungen führen können.

Zeile 18: Transformationsgrammatik = sprach-psychologischer Fachbegriff, insbesondere mit dem Namen (Chomsky 1965) verbunden. Zwei Sätze: „Die Katze frißt zwei Mäuse“ und „Zwei Mäuse wurden von der Katze gefressen“ haben verschiedene „Oberflächenstruktur“ aber die gleiche „Tiefenstruktur“. Die Beschreibung von Sprache derart, wie Tiefen- und Oberflächenstruktur durch Transformationsregeln verbunden werden, nennt man Transformationsgrammatik (Erklärung nach Szagun 1980, 26/27).

- In der traditionellen Familie ist die Entwicklung der Frau der des Mannes untergeordnet; in traditionellen Gesellschaften ist die Entwicklung von Minoritäten derjenigen der Majorität untergeordnet. Berechtigterweise haben Befreiungsbewegungen das Recht von Minoritäten auf die Entwicklung einer eigenen Kultur, Sprache und eigener Institutionen gefordert. Solche Versuche sind Voraussetzungen für jede harmonische Entwicklung in der umfassenderen Gesellschaft. Üblicherweise wurde die Notwendigkeit einer Koordinierung durch die Majorität überbetont, ohne daß berücksichtigt wurde, daß eine Synthese nur dann erreicht werden kann, wenn die Entwicklungen auf beiden Seiten ein genügendes Maß an Autonomie erreicht haben, das sich darin widerspiegelt, daß man sich gegenseitig achtet und seine Eigenheiten respektiert. Mehr noch: Die Notwendigkeit einer Synchronisierung von Entwicklungsprozessen ist weder von der Majorität noch Minorität wirklich erkannt worden; dabei wäre das die einzige Möglichkeit, echten Fortschritt zu erzielen.
- (5) Gesellschaften, in denen sich die Subgruppen gut miteinander arrangiert haben, konnten die Natur unterwerfen und haben die geistigen Höhepunkte erreicht, die die menschliche Geschichte ausmachen. Die meisten Bemühungen richteten sich darauf, Sicherheit und Wohlfahrt für die ganze Gesellschaft und damit folglich auch für alle einzelnen Mitglieder zu vergrößern. Diese Versuche haben jedoch häufig auch zu Konflikten mit anderen Gruppen geführt, wodurch wiederum Krisen für das Individuum und für die Gesellschaft entstanden. In einigen Extremfällen sind soziale Gruppen ohne zu rechtfertigenden und tieferen Grund von einem maßlosen Streben nach Macht besessen gewesen. In vielen anderen Fällen haben die äußeren-physikalischen Bedingungen weitreichende kulturelle Veränderungen bestimmt und ihren Einfluß auf ganze Zivilisationen ausgeübt. Wenn solche äußeren Ereignisse wie Erdbeben, klimatische Veränderungen, Dürreperioden, Überschwemmungen auf Gesellschaften treffen, dann ist es deren Aufgabe, die einzelnen Mitglieder vor den Katastrophen zu schützen. Im Extremfall treffen diese Katastrophen jedoch den Einzelorganismus und vernichten ihn.
- Solche Unterbrechungen der Entwicklung aufgrund inner-biologischer oder äußerer-physikalischer Veränderungen sind jedoch relativ selten. Die meisten Krisen entstehen durch mangelnde Synchronisierung zwischen der individuell-psychologischen und kulturell-soziologischen Entwicklung. Da man diese Ereignisse durch bessere Planung und Koordination vermeiden kann, ist hier der Begriff „Krise“ eigentlich weniger berechtigt. Die konstruktiven Reorganisationen, die sie erfordern, führen zu neuen kognitiv-sozialen Leistungen und individuellem und kulturellem Entwicklungsfortschritt.

Überlegungen zu einer dialektischen Theorie von Entwicklung und Altern

- In einer dialektischen Theorie von Entwicklung und Altern werden immer mindestens zwei gleichzeitig ablaufende zeitliche Sequenzen betrachtet, die entweder inner-biologische, individuell-psychologische, kulturell-soziologische oder äußere-physikalische Entwicklungsfortschritte repräsentieren. Isoliert betrachtet, handelt es sich bei diesen Sequenzen um bloße Abstraktionen. Entwicklung resultiert erst aus der Koordinierung und Synchronisierung zweier und letztlich all

Zeile 12/14: *Regel* unterbreitet hier (wie an anderen Stellen) Anwendungshinweise und nicht weiter begründete normative Positionen zur optimalen Entwicklung.

Zeilen 15 ff.: Arbeitsaufgabe; Suchen Sie konkrete Beispiele zu den hier nur allgemein angesprochenen historischen Vorgängen!

dieser progressiver Veränderungen. Sprünge in der Entwicklung treten auf, wenn diese Koordinierung und Synchronisierung nicht gegeben ist. Aber statt solche kritischen Ereignisse im Verlauf der Entwicklung negativistisch oder fatalistisch zu betrachten, sollte man erkennen, daß sie die Grundlage für die Entwicklung des Individuums und der Gesellschaft darstellen. Nur inner-biologische und äußere-physikalische Ereignisse können gelegentlich als etwas erscheinen, was man zu Recht als Krise für das Individuum und Katastrophe für die Gesellschaft bezeichnen kann. Aber selbst in diesen Fällen wird es mit Hilfe verfeinerter struktureller Transformationen auf der individuell-psychologischen oder kulturell-soziologischen Ebene gelingen, diese Bedingungen zu assimilieren und sie in einer Weise harmonisch so einzubeziehen, daß jedes Ereignis in der Entwicklung des Individuums und der Geschichte der Gesellschaft seine Bedeutung erhält.

Anders als in Eigenschaftstheorien haben stabile Merkmale oder Elemente in einer dialektischen Theorie von Entwicklung und Altern keinen Platz. Wie man an Konzepten wie Intelligenz und Leistungsmotivation überzeugend sieht, stellen Eigenschaften und Fähigkeiten Abstraktionen dar; sie zu untersuchen, führt zu Scheinergebnissen. Das Intelligenz-Konzept, obwohl man es ursprünglich eher pragmatisch und in sozial relevantem Kontext formuliert hatte, erhielt rasch metaphysischen Charakter, als man es konkretisieren und beweisen wollte. Diese Verschleierungen machten es zunehmend schwieriger, den Menschen als ein sich veränderndes Individuum in einer sich wandelnden Welt zu verstehen (Riegel, 1975c).

Im Gegensatz zu Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung werden in einer dialektischen Theorie von Entwicklung und Altern nicht die Niveaus betont, auf denen ein Gleichgewicht erreicht wird. Entwicklung besteht vielmehr in gleichzeitig stattfindenden kontinuierlichen Veränderungen auf verschiedenen Dimensionen. Um kritische Veränderungen handelt es sich, wenn zwei Sequenzen voneinander abweichen, d. h., wenn eine Koordinierung und Synchronisierung nicht mehr gegeben ist. Solche Widersprüche sind Grundlage für Entwicklungsschritte. Stabile Gleichgewichtsniveaus treten auf, wenn eine Entwicklungs- oder historische Aufgabe erfüllt ist. Aber solche Aufgaben sind nie gelöst oder erfüllt. Sowie es aussieht, als sei dieser Punkt erreicht, tauchen neue Fragen und Zweifel im Individuum und in der Gesellschaft auf. Der Organismus, das Individuum, die Gesellschaft, ja, selbst die äußere Natur befinden sich nie im Ruhezustand, und in dieser Ruhelosigkeit sind sie auch kaum jemals perfekt aufeinander abgestimmt. Dennoch ist Synchronisierung zwischen den verschiedenen Verläufen das primäre Ziel, und es kann nur durch menschliche Anstrengungen erreicht werden. Es gibt keine prästabilisierte Harmonie.

Entwicklung erfordert eine außerordentlich feine Synchronisierung zwischen den Fortschritten auf den verschiedenen Dimensionen. Man könnte Synchronisierung mit Gleichgewicht vergleichen, aber es handelt sich um ein Gleichgewicht im Wandel. Und das kann man nur verstehen, wenn man den Zustand des Ungleichgewichts oder der Unausgewogenheit gleichzeitig mitberücksichtigt. Gleichgewicht und Ungleichgewicht sind dialektisch bestimmt, und ihr Verhältnis verändert sich dauernd. In diesem Sinne ist die dialektische Theorie von Entwicklung und Altern mit Orchester-Musik vergleichbar. Wenn es nur zwei Instrumente gäbe, und sie spielten unisono, dann würden sie nur die Lautstärke der Musik vergrößern. Orchester-Kompositionen, von der klassischen Musik bis zum modernen Jazz, schaffen Abweichungen. In der klassischen Musik dürfen die verschiedenen Stimmen das Thema variieren, und trotzdem wird Synchronisierung durch Harmonien beibehalten. In der modernen Musik gibt es Abweichungen durch Disharmonien, aber Synchronisierung durch Rhythmus und Takt. Nur in

der Aleatorik werden Töne erzeugt, die weder zeitlich noch harmonisch strukturiert sind; sie als „Musik“ zu bezeichnen, wäre so unpassend wie die Bezeichnung einer Reihe unkoordinierter Fortschritte als Entwicklung und Altern.

Eine umfassende dialektische Theorie von Entwicklung und Altern steht bislang
5 noch aus. Zweifellos muß dazu erst noch viel mehr im Bereich der Theorienbildung, der Methodologie und der Anwendung von dialektisch geleiteter Denkforschung, Erziehung und sozialer Praxis geleistet werden.

Im folgenden will ich noch einmal versuchen, die kritischen Merkmale einer dialektischen Theorie von Entwicklung und Altern zusammenzufassen.

10 *Dialektische Psychologie: Ein Manifest*

Wissenschaftliche Dialektik macht der westlichen Psychologie Konkurrenz. Das ganze Gebäude wissenschaftlicher Psychologie wankt; es nähert sich der Zeitpunkt einer Änderung. Durch die Trennung von Subjekt und Objekt ist man in einen abstrakten Formalismus geraten; durch Bevorzugung und Betonung statischer Eigenschaften und ausgewogener Gleichgewichte hat man an die Stelle des Menschen ein mechanistisches Monstrum oder ein mentalistisches Hirngespinnst gesetzt; dadurch, daß wir unsere Verpflichtung dem Menschen und der menschlichen Kultur gegenüber nicht ernst genommen haben, verstrickten wir uns immer mehr in uns selbst, statt unsere Kenntnis über uns selbst zu vergrößern; indem wir Gleichlauf und Universalität in den Mittelpunkt stellten, haben wir vergessen, daß der Mensch ein sich veränderndes Individuum in einer sich wandelnden Welt ist.

(1) Dialektische Psychologie zielt ab auf die Untersuchung von Handlungen und Veränderungen. Deshalb bauten sowohl Hegel als auch Marx nicht auf den statischen Abstraktionen der Eleatischen Schule, sondern auf Heraklits Vorstellungen vom „ständigen Wechsel“ auf. Unsere geschätzten modernen Entwicklungstheorien, vor allem die Theorie von Piaget, akzentuieren dagegen Stabilität gegenüber Instabilität, Ruhe gegenüber Ruhelosigkeit und Statisches gegenüber dem Wandel. Piaget beschreibt entsprechend Entwicklung als Erreichen von Gleichgewichtsniveaus, auf denen die Verstandestätigkeit sich jeweils im Ruhezustand befindet. Im Rahmen der Dialektischen Psychologie befaßt man sich im Gegensatz dazu in erster Linie damit, wie Individuen und Gruppen ihren Ruhezustand und ihr Gleichgewicht überwinden. Folglich geht es der Dialektischen Psychologie um Krisen und Widersprüche, die positiv uminterpretiert werden.
30 Gleichgewichtsniveaus, auf denen die Verstandestätigkeit sich jeweils im Ruhezustand befindet. Im Rahmen der Dialektischen Psychologie befaßt man sich im Gegensatz dazu in erster Linie damit, wie Individuen und Gruppen ihren Ruhezustand und ihr Gleichgewicht überwinden. Folglich geht es der Dialektischen Psychologie um Krisen und Widersprüche, die positiv uminterpretiert werden.
35 Für die Dialektische Psychologie ist es wichtiger, festzustellen, wie Herausforderungen aufgenommen und wie Fragen gestellt als wie Probleme gelöst und Antworten gegeben werden.

(2) In der Dialektischen Psychologie beschäftigt man sich sowohl mit kurzzeitigen situativen Veränderungen als auch mit langzeitigen individuellen und kulturellen Entwicklungen. Die Anwendung der Dialektik auf kurzzeitige Phänomene geschah historisch früher, bereits in der Philosophie von Sokrates und Plato.
40

Zeilen 1/3: Dieser Satz läßt die Vermutung zu, daß sich *Riegel* nicht am pluralistischen Entwicklungsbegriff orientiert. Im Grundlagentext von *Gergen* (Kap. 3.2.2) werden auch unkoordinierte Veränderungen als Entwicklung bezeichnet (vgl. auch Kap. 1.1). Aleatorik = Zufallsregelung.

Zeile 25: Heraklit = griechischer Philosoph (550–480 v. Chr.), der sich gegen die Stabilitätsphilosophie der eleatischen Schule richtete und dagegen die Veränderlichkeit und den Wandel betonte. Galt seinen Zeitgenossen als schwer verständlich und erhielt den Beinamen „der Dunkle“. Sollte es der dialektischen Psychologie auch so ergehen?

Sie ist wieder aufgenommen worden in den Untersuchungen zum Dialog von Freedle (1975 im Druck), in den Erklärungen der sozialen Grundlage des Spracherwerbs etwa durch Harris (1975), in experimentellen Arbeiten, etwa von Kvale (1975), Meacham (1972, 1975b, 1977a, 1977b) sowie Mitroff und Betz (1972) und in Persönlichkeitstheorien, wie sie Rychlak (1973, 1976a, 1976b), Chandler (1975), Meacham (1975a) und Van den Daele (1975) vertreten. Die Anwendung der Dialektik auf Langzeit-Phänomene ist demgegenüber auf Veränderungen im Verlauf der Entwicklung von Individuen und auf historische Veränderungen in der Gesellschaft gerichtet. Insbesondere geht es dabei um die notwendige gegenseitige Verknüpfung. In der Psychologie sind solche Gesichtspunkte erstmals von Krüger (1915), dem letzten Studenten von Wundt und gleichzeitig seinem Nachfolger in Leipzig, geäußert worden; in der Soziologie tauchen sie bei Mannheim (1952) auf und in jüngerer Zeit bei Entwicklungspsychologen und -soziologen an den Universitäten von Chicago (Mead, Burgess, Havighurst, Neugarten, Ryder) und West Virginia (Baltes, Datan, Nesselroade, Reese, Schaie). Durch gleichzeitige Betrachtung von Individualentwicklung und sozialen Veränderungen ist man dabei in den Theorien immer weiter abgerückt von dem traditionellen kindzentrierten Ansatz und hat den Schwerpunkt auf die Erwachsenenentwicklung und die Entwicklung über die gesamte Lebensspanne hinweg verlegt.

(3) Dialektische Psychologie beschäftigt sich sowohl mit den einfachen als auch mit den wissenschaftlichen Formen der Dialektik. Die meisten Entwicklungspsychologen akzeptieren die einfache Dialektik von Kind-Kind und Mutter-Kind-Interaktionen (Freud, Werner, Piaget). Es gibt in der Mutter-Kind-Interaktion eine so feine Abstimmung, schon von Geburt an, daß es oft schwer ist, zu bestimmen, wer Auslöser einer Handlung ist und wer Anregungen lediglich folgt (Lewis & Freedle, 1973; Sameroff, 1975). Wie Lawler (1975), Buck-Morss (1975) und Wozniak (1975a, 1975b) überzeugend dargelegt haben, stellen die einfachen Formen der Dialektik die Grundlage für individuelle und soziale Tätigkeit dar. Aufgrund dieser Tätigkeiten entstehen immer neue Bewußtseinsniveaus, bis sich das Individuum schließlich der Dialektik selbst bewußt wird und wissenschaftliche Dialektik entstanden ist. Wissenschaftliche Dialektik findet ihren Ausdruck in Dialogen und Debatten, die sich in Gedanken und Handlungen sowohl eines einzelnen Individuums als auch zwischen vielen abspielen können. Insbesondere führt die wissenschaftliche Dialektik zu einem Bewußtsein von Entwicklung und historischen Zusammenhängen, das sich beispielsweise im Verstehen des Streits zwischen verschiedenen wissenschaftlichen Theorien zeigt.

(4) In der Dialektischen Psychologie wird sowohl innere als auch äußere Dialektik berücksichtigt, und zwar, das ist bemerkenswert, gleichzeitig. Innere Dialektik kommt sehr gut zum Ausdruck in Piagets Konzepten der Assimilation und Akkommodation, die zu Adaptation und Reorganisation der kognitiven Struktur des Individuums führen. Auch wenn bei der Assimilation etwas von der Außenwelt aufgenommen und bei der Akkommodation etwas an die Außenwelt abgegeben wird, spielen sich beide Prozesse doch im Organismus ab. Ohne bemerkenswerte Ausnahme hat man in linguistischen und in kognitiven Entwicklungstheorien nicht beachtet, daß zu den Individuen, die untersucht werden, auch andere in enger Beziehung stehen, bei denen – wie bei jenen – kontinuierlich Assimilations- und Akkommodationsprozesse ablaufen. Die Interaktionen zwischen verschiedenen aktiven Individuen, die Fragen der äußeren Dialektik, sind ebenso wichtige Aspekte der Entwicklung wie die der inneren Dialektik; eine umfassende und angemessene Interpretation von Entwicklung muß beides berücksichtigen. Wie Rubinstein (1958, 1963; s. Payne, 1968) so treffend formuliert hat, befindet sich das Individuum selbst im Schnittpunkt von Interaktionen; seine Tätigkeiten stellen Relationen von Relationen dar.

- (5) Marxisten haben es vorgezogen, die Dialektik auf eine inner-biologische und äußere physikalisch-materielle Grundlage zu stellen, wohl in dem Versuch, das schwierige Konzept der Relationen von Relationen zu umgehen. Dabei scheinen sie aber am Ende die Vorstellungen über Tätigkeit, Arbeit und Anstrengung zu-
- 5 gunsten der Konzeption von Ware, Produkt und Ergebnis aufgegeben zu haben. Dialektische Theorie muß aber weder materialistisch noch idealistisch sein; sie kann eine Fülle verschiedenster Richtungen umfassen. Der Gegenstand der Dialektik muß nur immer wieder in neue Formen übersetzt werden, die einer Gesellschaft (einschließlich deren Wissenschaften) zu einem bestimmten historischen
- 10 Zeitpunkt angemessen sind, d. h., Dialektik muß auf Dialektik selbst angewendet werden. Bei diesem Unterfangen will ich mit allen Kräften mitwirken. Dialektische Psychologen, vereinigt euch! Ihr habt nichts weiter zu verlieren als die Anerkennung von seiten der Mechanisten und Mentalisten; aber ihr gewinnt eine Welt, eine sich wandelnde Welt, geschaffen von sich fortwährend verändernden Menschen.

Zeilen 12/15: Ironisierung des kommunistischen Manifests – kennen Sie das Original?

2.3 Zur praktischen Bedeutung der Faktorenmodelle – Modelle und pädagogischer Alltag

Man wird die moderne Entwicklungspsychologie gewiß befragen, was sie denn an Grundlagen anderes anzubieten habe als jene vor 20 Jahren, die, immer noch nachlesenswert, in der „Pädagogischen Anthropologie“ von Heinrich *Roth* (erste Auflage 1966) einer gründlichen pädagogischen Analyse unterzogen wurde (vor allem in Teil II des ersten Bandes, S. 109 bis 277). In der Tat gibt es verblüffend viele Übereinstimmungen: *Roth* geht von einem Drei-Faktorenmodell aus („Erbe, Umwelt und das ICH“), sieht, daß die Personen sich in der „Produktivität“ unterscheiden, mit der die Schwierigkeiten der Realität überwunden werden (vgl. dazu das „produktiv-realtätsverarbeitende Subjektmodell“, *Hurrelmann* 1983), begründet eine handlungstheoretische Wende („Willenshandlungen“) und weiß von der menschlichen Entwicklung, daß sie ein „kompliziertes Ineinander von Reife- und Lernprozessen“ sei. Deutliche Unterschiede gibt es – auch weil sich die empirische Lage gewandelt hat – bei den Stabilitäts- und Konstanzannahmen, den Stufen und Phasen, die angeblich reifungsbedingt seien, den „sensiblen“ und „kritischen Phasen“, bei der angeblichen Erschwerung von Verhaltens- und Einstellungsänderungen im späteren Lebensalter: heute wird mehr Wandel, mehr Plastizität, mehr Inkonstanz für möglich gehalten. Das ist eine naheliegende Erwartung allein aufgrund des gewandelten, wesentlich dynamischeren, dialektischen Grundmodells (*Roths* Faktorenmodell wirkt statisch im Vergleich zu *Riegels* Ansatz) – die Erwartung läßt sich aber empirisch deutlich belegen (vgl. Kap. 3.2.2, Grundlagentext *Gergen*; auch: *Brim* und *Kagen* 1980). Wesentlicher sind folgende Unterschiede: *Roth* geht offenbar davon aus, daß, wenn etwas nicht durch Anlagen determiniert sei, es auch veränderbar sei, also der Erziehung zugänglich sein muß. Sein Anliegen ist es, das Mögliche, nicht das

Unmögliche der Erziehung zu bestimmen. Folglich spielt der pädagogische Umgang mit Nichtwissen, mit Indeterminismus, mit der Unmöglichkeit, auch umweltoffen angelegte Eigenschaften des Menschen durch Organisation einer intentionalen Umwelt vollständig zu verändern, der Umgang mit der weitgehenden Unprognostizierbarkeit von Reaktionen des Selbst, bei ihm noch keine Rolle. *Brezinka* (1981) oder auch *Klauer* (1982; vgl. *Dollase* 1984) haben diesen Aspekt des gewandelten Grundansatzes deutlich formuliert:

„Sobald man versucht, sich auch nur für einen einzigen Educanden ein klares Bild von den möglichen Bedingungsbeziehungen zu machen, in die durch Erziehung einzugreifen versucht wird, kann einem schwindlig werden angesichts der ‚großen Verwickelung der Ursachen‘, der Kompliziertheit der Situation und der Beschränktheit unseres Wissens wie unserer Handlungsmöglichkeiten. Daß nicht jedem schwindlig wird, sondern daß viele an die Macht der Erziehung glauben, hängt wohl hauptsächlich mit ihrer Ahnungslosigkeit zusammen“ (*Brezinka* 1981, 296).

„Daran scheitern wir zur Zeit völlig: Wir haben keine zureichende Kenntnis davon, mit welcher Wahrscheinlichkeit welche – erwünschten und unerwünschten – Ergebnisse folgen, wenn ein erzieherischer Eingriff gesetzt wird. Es ist eigentlich erschreckend, sich dies einmal klarzumachen“ (*Klauer* 1982, 145).

Wie kann also ein pädagogischer Alltag aussehen, der die Dialektik der individuellen Entwicklung, der Indeterminismus und Nichtwissen berücksichtigt?

2.3.1 Einstellungskonsequenzen

Will man sich an dem orientieren, was die Erfahrungswissenschaft an Überlegungen und Ergebnissen vorlegt, so ist eine gewandelte Einstellung zum Entwicklungsgang des Menschen und seiner Verursachung nötig. Monokausale, vereinfachte Ansichten sind als unwahrscheinlich zurückzuweisen: die Unaufmerksamkeit eines Schülers hängt nicht nur von den Eltern ab („parentaler Determinismus“, *Skolnick* 1978), nicht nur vom Fernsehen, nicht nur von der sozialen Schicht, nicht nur vom Lehrer, nicht nur von den Anlagen, nicht nur von der Umwelt, nicht nur von der Erziehung (edukativer Determinismus), nicht nur von der geschlechtsspezifischen Sozialisation. Es ist unangemessen (d. h. nicht mehr oder weniger als: „wahrscheinlich nicht richtig“) vor Schülern/Schülerinnen den Menschen als Marionette der Gene, als Marionette an den Fäden der Gesellschaft oder als allein abhängig von seinem eigenen Willen darzustellen. Es ist wahrscheinlich richtiger (also angemessener) darzulegen, daß man schlechte Schulleistungen durch guten Nachhilfeunterricht und durch eigene Anstrengungen bessern kann. Es ist dabei wahrscheinlich falsch, wenn man annimmt, die schlechte Schulleistung sei allein durch den Schüler zu verantworten und nicht auch durch die Eltern, die Lehrperson selbst, die Klassenkameraden, das Schulbuch, die Pubertät, das Fernsehen. Damit die Zurückweisung banalisierter Patenttheorien und primitiver Monokausalansichten fundiert geschehen kann, ist multifaktorielles Wissen notwendig. Dieses zu erwerben, fällt natürlich schwer, wenn die erfahrungswissenschaftlich orientierte pädagogisch-psychologische Grundausbildung reduziert wird, wenn am Bücheretat gespart werden muß, wenn Fortbildungen

gestrichen werden und wenn selbst Wissenschaftler sich sensationsheischend für Monokausalansichten einsetzen.

Die Kenntnis des modernen Menschenbildes der Entwicklungspsychologie schließt nicht nur multifaktorielles und multirelationales Grundwissen (die Fluidität, Interpenetration und genetische Kausalität des Grundmodells betreffende Kenntnisse) ein, sondern auch die uneingeschränkte Akzeptanz von Nichtwissen, offenen Fragen, Indeterminismus. Die Akzeptanz von Unsicherheit, Uneindeutigkeit und Fraglichkeit ist psychisch hin und wieder ein Problem. Bei vielen Studierenden stellt sich sofort Resignation, Enttäuschung oder Protest ein: so als müsse perfekte Machbarkeit von gewünschten Erziehungsergebnissen gegeben sein, um den erzieherischen Berufen Sinn zu machen. Gewiß hat der pädagogische Optimismus eine motivierende Funktion für die erzieherische Tätigkeit und ist oft auslösender Impuls für eine diesbezügliche Berufswahl gewesen. In einer übersteigerten Form steht er allerdings in keinerlei Kongruenz zu den Tatsachen und könnte deshalb als eine billige Illusion gewertet werden. Die psychischen Gefahren eines übersteigerten pädagogischen Pessimismus sind ebenfalls klar: er könnte zur „laissez-faire“-Haltung führen, zu dem Verzicht auf pädagogisches Engagement, zur Unterminierung der Lehrerbewertung und -beurteilung in erster und zweiter Ausbildungsphase. Beide Einstellungen, der Optimismus wie der Pessimismus, sind jedoch mit dem Grundmodell nicht kompatibel. Für den Erwerb einer angemessenen psychischen Einstellung ist die Orientierung am ärztlichen Ethos (deren Grenzen noch deutlicher zutage liegen als beim Pädagogen bzw. Psychologen) naheliegend – zeigt sie dem Pädagogen mit Omnipotenzphantasien doch, daß in einem Beruf mit Sinn auch eine andere als eine illusionäre Einstellung möglich ist (literarisches Beispiel: die Figur des Dr. Rieux in Albert Camus' „Die Pest“). Omnipotenzwahn kann in den helfenden Berufen – wie durch Einzelfälle belegt wurde – zu psychischen Problemen führen (vgl. *Schmidbauer* 1977, *Belardi* 1978).

Für den pädagogischen Alltag ist eine Art Sisyphosmentalität, sind grenzbewußte Einstellungen zu entwickeln (vgl. *Dollase* 1984, 211 ff.). Diese auch aus der Perspektive der empirischen Forschung abzuleitenden Einstellungskonsequenzen sind eines der zentralen Ergebnisse eines geisteswissenschaftlich vorgehenden dreibändigen Werkes von Klaus *Prange* „Pädagogik als Erfahrungsprozeß“ (1978, 1979, 1981), dessen dritter Band („Pathologie der Erfahrung“) wie folgt endet:

„Aber ihr Sinn (der Erziehung, d. Verf.) hängt nicht an ihrem Gelingen, dann müßte sie verzweifeln. Zu ihrem Ethos gehört das, was Ernst Bloch gelegentlich einen ‚Optimismus mit Trauerflor‘ genannt hat. Er ist gezeichnet von dem Erbe der pathischen Verfassung des menschlichen Lebens in seinen verfestigten Formen und hält den Blick auf die pathologischen Zustände aus, in denen wir handeln, denken und uns besinnen. Die Bemühung des Erziehers und seine Arbeit an sich selbst und an anderen bleiben dem Bild des Sisyphos verpflichtet: Er versucht den Stein zu wälzen, der wieder und wieder auf ihn zurückfällt“ (*Prange*, 1981, S. 191).

Diese Einstellung ergibt sich aus empirischer Sicht z. B. auch aus dem Widerspruch zwischen der allgemeinen Gültigkeit von nomothetisch ermittelten Maßnahme – Wirkungszusammenhängen (die dem Kollektiv als Ganzes zugute kommen und deshalb angewendet werden müssen) und ihrer im Einzelfall möglicherweise vorzufindenden Unwirksamkeit. Man muß also etwas tun, was im Alltag häufig erfolglos und unwirksam ist (vgl. *Dollase* 1984, 72 ff.). Die Sisyphosmentalität ergibt sich auch aus dem partiellen Indeterminismus, dem partiellen pädagogisch-psychologischen Nichtwissen: wir müssen etwas tun, von dem wir wissen, daß es nur partiell und nicht vollständig helfen kann, um bestimmte Ziele zu erreichen. Erziehung verliert ihren Handwerkscharakter, sie wird zu einer partiell offenen Begegnung zwischen Erzieher und Zögling.

Wenn denn schon eine Erörterung der falschen Dichotomie „Optimismus-Pessimismus“ stattfinden muß (und wird), so ist jedoch auch darauf hinzuweisen, daß z. B. die dialektische Psychologie (vgl. Grundlagentext *Riegel*, Kap. 2.2) die Perspektive der dauernden Veränderung eröffnet, die stets möglich ist und die jenen in unglücklichen Krisen, Verhältnissen und kritischen Lebensabschnitten eine gewisse Hoffnung vermitteln kann. Intelligenzsteigerung ist auch im Alter noch möglich (vgl. *Labouvie-Vief* 1981), auch wer aus einer „Unterschichtfamilie“ stammt, kann hervorragende intellektuelle Fähigkeiten besitzen bzw. erwerben. Gerade mit einer vulgarisierten Sozialisationstheorie im Sinn haben Lehrer aller Schularten gegen diese „neuen“ Einsichten verstoßen und den schwachen Schüler aus dem guten Milieu eher auf weiterführende Schulen empfohlen bzw. auf ihnen behalten und den gleich schwachen Schüler aus dem schlechten Milieu strenger beurteilt und dann ausgesondert (vgl. z. B. *Ferdinand/Uhr* 1973). Die Lehrpersonen haben sich in all den Fällen durchaus in Übereinstimmung mit einer einseitigen Milieutheorie handelnd gefühlt: besseres Milieu – bessere Karriere, schlechtes Milieu – schlechte Karriere. Mehr „Gerechtigkeit“, weil Vorurteilsfreiheit, ist mit dem neuen Modell verknüpfbar. Pauschalaussagen verlieren beim multifaktoriellen, interpenetrierten, fluiden und genetisch kausalen Entwicklungsmodell ihren Sinn und Wert für die Praxis.

Den Optimismus stärkend ist auch die grundsätzliche Offenheit des Faktorengflechts, z. B. die Möglichkeit der Ergänzung des vorfindlichen durch ein konstruierbares Geflecht, d. h. durch Erfindung/Anwendung neuer Faktoren. Das allerdings wird nur bei gleichzeitig sorgfältiger Abstimmung (bzw. Erforschung) der Wechselwirkungen der neuen mit den bereits existierenden Faktoren möglich sein.

Eine weitere Konsequenz des neuen Modells betrifft die Einstellung gegenüber der Suche nach Schuldigen für einziehungsergebnis. Die *Schuldsuche im situationistischen Ansatz* erstreckte sich auf Umweltfaktoren, meist wurden Eltern und Familien beschuldigt, wenn die Entwicklung krisenhaft und gestört verlief (vgl. *Levine/Levine* 1976). Mit dem Aufkommen des I-Faktors, der Betonung der Möglichkeiten zur Selbststeuerung, konnte ein Ausschlag des Pendels in die Gegenrichtung, die sog. „blaming-the-victim“-Ideologie (*Ryan* 1976: „Verantwortlichmachung des Opfers“) beobachtet werden. Der Mensch sei selbst schuld, wenn er Fehlschläge oder Mißerfolge erlebe. Nach *Meacham* (1981, 467/468) ist gerade auch diese Ideologie nicht mit dem „interpenetration-model“ vereinbar.

Der Zusammenhang der verschiedenen Faktoren untereinander ist derart eng, daß sich Wechsel in einer Faktorengruppe vermutlich auch in den beiden anderen abbilden, so daß Probleme in der Gesellschaft, Umwelt oder Familie sich im Selbst abbilden, Veränderungen im Selbst umgekehrt die unmittelbare Umgebung (und evtl. die psychophysische Gesundheit) beeinflussen. Keineswegs ist das Individuum in jedem Falle an seinem sozialen oder sonstigen Schicksal schuld: Unfall, Arbeitslosigkeit, unheilbare Krankheit und Schicksalsschläge anderer Art befallen den Menschen auch ohne eigenes Zutun. Es wäre also ein fatales Mißverständnis des neuen Grundmodells, wenn man dem Individuum für seine Entwicklung die Alleinschuld zuschieben würde. Es gibt allerdings individuelle „Schuld“. Es ist z. B. die eigene Verantwortlichkeit für eine Straftat nicht mit einer „poor childhood story“ oder anderen Geschichten über die äußeren Zwänge vom Tisch zu reden. Für die Ergebnisse bewußter Entscheidungen mit vorher bekannten Konsequenzen muß das Individuum die Verantwortung tragen. In diesem sehr engen Sinne können bereits kleine Kinder Verantwortung tragen und haben. „Schuld“ tragen aber auch jene, die die Transparenz solcher Handlungs-Ergebnis-Konsequenzen verschleiern. Wer etwa als Schulleiter auf die absichtlich demolierte Tür eines Klassenzimmers nicht mit einer deutlichen Konsequenz reagiert (z. B. volle Wiedergutmachung), sondern nur mit einem Achselzucken, riskiert die Schlußfolgerung, daß die absichtliche Demolierung von Schulgegenständen relativ folgenlos, bestenfalls ein Kavaliersdelikt sei. Wer Prügeleien zwischen Schülern für normal hält, braucht sich nicht zu wundern, wenn sie häufig passieren und wenn sie per Zufall Ausmaße annehmen, die Schüler ins Krankenhaus bringen. Das ist kein Votum für strenge, konservative Erziehung, sondern verdeutlicht nur mögliche Beiträge Außenstehender zur Selbststeuerung des Individuums. Wer als Lehrperson Fleiß, Ordnung und Höflichkeit für unwichtige Tugenden hält, muß sich nicht wundern, wenn einige Schüler faul, unordentlich und unhöflich werden. Wie wichtig eine deutliche, begrenzende „Ich-Botschaft“ immer dann ist, wenn ein Verhalten gegen die eigenen oder kollektiven Interessen verstößt, hat z. B. *Gordon* für Eltern- wie Schülerverhalten gezeigt (*Gordon* 1977 u. 1980). Offenbar sind diese begrenzenden Maßnahmen mit deutlichem, psychischem Gewinn für den Zögling verbunden. *Easterbrook* (1978) argumentiert stellenweise ähnlich: die vorhersagbare Umgebung, die insbesondere durch soziale Normen vorhersagbar wird, stellt eine Grundvoraussetzung für Zweckhandeln und Freiheit dar (Kompetenz gehört auch dazu). Die Vorgänge im Selbst sind zwar zu einem erheblichen Teil nicht von außen zu durchschauen, jedoch nun deshalb nicht losgelöst von der Umgebung. In deutlichen Situationen, in denen die optimale Verhaltensweise evident ist, verhalten sich Menschen höchst prognostizierbar und uniform (z. B.: niemand springt -- mit Ausnahme von Lebensmüden -- von hohen Türmen; kaum jemand versucht, beim Würstchenhändler auf Pump zu kaufen; nur ganz wenige versuchen, sich in einer Warteschlange beim Einwohnermeldeamt nach vorne zu mogeln). Die Interpenetrationskonzeption stellt also keiner Faktorengruppe einen Freibrief aus. Es erscheint zudem auch recht unergiebig, nach dem alleine Schuldigen für ein Entwicklungsergebnis zu suchen, da das multifaktorielle Modell viele auf-

einander zeitlich und kausal bezogene Ursachen annimmt. Der Erziehungs-, Bildungs- oder Therapieklient ist, so wie er uns entgegentritt, Ergebnis eines komplizierten Entwicklungsprozesses, der prinzipiell und pragmatisch nicht vollständig aufgedeckt werden kann. Das Ergebnis jedweder Schuldsuche müßte deshalb in erhebliche Zweifel gezogen werden.

Lerner/Busch-Roßnagel (1981, 6) betonen den theoretischen Pluralismus der modernen Entwicklungspsychologie (vgl. *Baltes* 1979b), der nützlich ist, um die multiplen Aspekte der menschlichen Entwicklung verstehen zu können. Diese Tugend ist logische Konsequenz der neuen Modelcharakteristika, insbesondere der relativ großen Ungewißheit über das komplizierte Zusammenspiel der Faktoren in der individuellen Ontogenese. Wer's nicht besser weiß, kann sich keine definitiven Richtig-Falsch-Urteile erlauben. Sofern also Theorien nicht gewisse Grundprinzipien (z. B. multifaktorielle Genese, empirische Überprüfbarkeit) verletzen (aber selbst dann), sind sie als Denkfiguren zur Aufklärung der verwickelten Verhältnisse willkommen und müssen (bei Verstoß gegen die Grundprinzipien) oft in ihrem eigenen Interesse bezüglich ihres Totalanspruchs relativiert werden. So geht es der Tiefenpsychologie heute: sie wird von der akademischen Psychologie zu stark verteufelt, zu stark, weil noch keine akademisch gebilligte Theorie perfekt ist. Wohl ist die totalisierte Erklärungsanmaßung fanatischer Tiefenpsychologen abzulehnen (und nicht mit dem neuen Grundmodell verträglich), dennoch sind eine Reihe von Erklärungsideen (z. B. die zur Konfliktlösung in Lust- vs. Gewissen-Konflikten) als isolierte Theoriebausteine zunächst einmal erhaltenswert. Die gleiche pluralistische Toleranz, gepaart mit entschiedener Ablehnung jedweder Erklärungstotalität, verdienen auch Ansichten von Laien, verdienen die sog. „naiven Verhaltenstheorien“. Dies insbesondere dann, wenn die „Laien“ als Betroffene über sich, ihr Leben, und wie es zu ihrer jetzigen Lage gekommen ist, berichten; wenn sie – in jedem Erziehungs-, Beratungs- oder Therapieverhältnis unumgänglich – über Erfahrungen und Gedanken berichten, die keiner objektiven Aufklärung von außen zugänglich sind. Hier wäre es fatal, wollte man mit den dürren, pauschalierten Kenntnissen einer nomothetischen Sozialwissenschaft bekmesserisch über Richtigkeit oder Unrichtigkeit von berichteten Gefühlen oder privaten Erfahrungen befinden. Zum Verhältnis Laie – Experte im neuen Modell vgl. *Dollase* (1984, 202 ff.).

Ein letztes Wort zu den Einstellungskonsequenzen betrifft die mögliche *politische Einordnung* des modernen Menschenbildes. Nach *Meacham* (1981) ist diese meist an den Antworten auf die Frage nach der Genese von Unterschieden zwischen Menschen festgemacht. Offensichtliche Unterschiede zwischen Menschen verführten politische Systeme, die Unterschiede mit unterschiedlichen Privilegien, unterschiedlicher Entlohnung, verschiedenen Rechten und Pflichten in Verbindung zu bringen. Diese Koppelung zwischen Verschiedenheiten der Menschen und deren politisch-sozialer Ungleichheit ist keine logisch begründbare Koppelung. Sie hängt bestenfalls mit der unterschiedlichen Wertigkeit von Verschiedenheiten für die Existenz eines Systems zusammen (z. B. die Leistungsfähigkeit eines Menschen hat in einer Industriegesellschaft noch einen höheren Stellenwert als Genügsamkeit – was sich ändern kann), wenn sie nicht bloß eine

wird. Passivität fördert die Neigung, die Ursachen, die man zufällig erfährt, für die wichtigsten oder gar einzigen zu halten.

b) *Neutralität*: Theoretische Voreingenommenheit behindert die Entdeckung von Ursachen, die in der favorisierten Theorie unwesentlich sind. Beispiel: Tiefenpsychologen neigen zur besonderen Beachtung von Ereignissen in der frühen Kindheit und vernachlässigen die Bedeutung späterer Erfahrungen; Behavioristen vernachlässigen Ursachen des Selbst und bevorzugen objektivierbare Umwelt-ereignisse. Diese Orientierungen können diagnostische Neutralität verhindern. Nicht-Neutralität schmälert die Wahrscheinlichkeit der Entdeckung mehrerer Ursachen, weil eine Reihe von Ursachen von vornherein ausgeblendet wird. Deshalb ist Neutralität nötig: Faktoren aus allen Faktorengruppen kommen grundsätzlich als Ursachen in Frage.

c) *Umsicht*: Hat man bereits mehrere mögliche Ursachen gefunden, liegt die Gefahr nahe, diese für die ausschlaggebenden zu halten. Umsicht verhindert, daß die Ursachensuche vorschnell abgebrochen wird. Sie erfordert u.U. eine gewisse Redundanz der diagnostischen Tätigkeit. Die Nervosität einer Schülerin kann eine Fülle von bekannten psychischen und familiären Ursachen haben – fatal wäre es, wenn man deshalb ihre Schilddrüsenfehlfunktion übersehen hätte (also die Einschaltung eines Arztes vergessen hätte).

d) *Mehrperspektivische Orientierung*: Die Vielfalt der Verursachungsfaktoren kommt wahrscheinlicher in den Blick, wenn verschiedene diagnostische Perspektiven bemüht werden. Eine diagnostische Perspektive kann eine Selbstaussage, das Ergebnis eines Tests, die Meinung anderer Lehrer der Klasse, die Ansicht des Schulpsychologen, einer Sozialarbeiterin etc. sein. Auch wegen der Verdecktheit vieler Faktoren ist diese Wendung zur Mehrperspektivität notwendig – was der einen Perspektive verdeckt erscheint, ist der anderen offen. Alte diagnostische Regeln besagen, daß man z. B. ein Ereignis, einen Vorfall oder eine Leistungsschwäche erst dann als gegeben annehmen soll, wenn hierfür mindestens drei unabhängige Informationsquellen vorliegen (z. B. mindere Begabung erst als relativ gesichert annehmen, wenn drei verschiedene Intelligenztests zum gleichen Ergebnis kommen).

2) Aus der *Interpenetration der Faktoren* folgt für die diagnostische Tätigkeit als Leitlinie die Annahme einer Auflösung strenger Ursache-Wirkungsketten. Gerade wegen der engen Durchdringung ist es zumeist schwierig zu entscheiden, ob ein Symptom (z. B. Angst) die Ursache für schlechte Leistungen ist oder umgekehrt: die schlechten Leistungen sind Ursachen der Schulangst; oder: ob die leistungsthematischen Reaktionen der Eltern (Tadel) für die schlechten Leistungen der Schülerin ursächlich sind, oder ob sie erst als Reaktion auf die schlechten Leistungen entstanden sind. Der Ursache-Wirkungsstatus der Faktoren bleibt also unentschieden bzw. offen, weil er in vielen Fällen nicht ermittelt werden kann. Wesentlich dabei ist die *Einübung reziproken diagnostischen Denkens*: die in beiden Richtungen formulierte Ursache-Wirkungsbeziehung zwischen zwei möglichen Ursachen. Der Schüler kann unbegabt sein, aber der Lehrer auch ungeeignet, diesem Schüler etwas beizubringen. Das isolierte „sozial-unsichere“ Kind auf

dem Schulhof ist möglicherweise kontaktgestört, also Ursache der Isolierung, möglicherweise ist aber auch das ruppige Verhalten der Klassenkameraden, sind Cliques an seiner Isolierung schuld. Dieses reziproke (man könnte auch sagen: dialektische) Denken ist eine der wesentlichen Neuerungen des neuen Faktorenmodells.

3) Aus der *Fluidität der Faktoren* folgt eine gewisse Vorläufigkeit jeder Diagnose: alle Faktoren können sich laufend ändern, aufgrund spontaner Eigensteuerung oder, wie in *Riegels* Ansatz, angestiftet durch Krisen in anderen Dimensionen. Hieraus folgt (vgl. auch *Grundlagentext Gergen*, Kap. 3.2.2) die Notwendigkeit der *Annahme einer ständigen Revidierbarkeit* von Diagnosen, die Verhinderung ihrer Festschreibung und der Etikettierung eines Klienten aufgrund einer einmal gefällten Diagnose. Veränderungen sind jederzeit möglich: selbst Intelligenzquotienten können während des Lebenslaufes nach oben oder unten geändert werden. Prognosen über die Ontogenese sind wegen der Fluidität fast immer äußerst fragwürdig (vgl. Kap. 3.2).

4) Die *genetische Kausalität*, die zwischen den Faktoren im Modell herrscht, bringt den diagnostischen Sinn einer *prozessualen Rekonstruktion* der Entwicklung ins Bewußtsein. Das ist bislang, zumindest in Erziehungsberatungsstellen und schulpsychologischen Diensten, immer geschehen. In der Anamnese etwa wird die Vorgeschichte des Klienten erhoben. Hat diese Anamnese allerdings nur den Sinn, einige frühkindliche Faktoren zu ermitteln, steht sie also im Dienste einer theoretischen Voreingenommenheit, kann sie ihren Zweck verfehlen. Im neuen Grundmodell kommt es darauf an, den aktuellen Entwicklungsstand als ein logisches Ergebnis eines multifaktoriellen, reziproken Synchronisierungsprozesses aufzufassen und nicht als eines, das durch weit zurückliegende Faktoren magisch beeinflusst wird. Die *prozessuale Rekonstruktion* soll zuallererst den *funktionalen Sinn einer Verhaltens- und Erlebensweise* verdeutlichen, soll also verstehen helfen, z. B. die Aggressivität eines Kindes ebenso wie die Zurückgezogenheit eines anderen als Synchronisationsleistungen bzw. Bewältigungsformen einer Krise aufzufassen.

5) Aus der Verdecktheit und Unaufdeckbarkeit des Faktorengeflechts folgen für die Diagnose Vorbehalte. Man sollte sich der *Hypothetik jedweder diagnostischen Aussage* bewußt sein. Gerade erfahrenen Praktikern gelingt dies oft nicht mehr, weil sie nach jahrelanger Praxis ihre eigene diagnostische Tätigkeit als oberflächlich verifiziert erleben, weil die Falschheit oder Richtigkeit ihrer Urteile oder Noten für die Bewährung ihrer Schüler und Schülerinnen, Klienten, Patienten, Studierenden im späteren Leben meist nicht festgestellt wird. So stellt sich überall an unseren Schulen und Hochschulen, in den Beratungsstellen und Kliniken eine diagnostische Selbstsicherheit ein (die hin und wieder zum peinlichen besserwisserischen Dünkel gerät), die völlig unangebracht ist, weil sie sich dem harten Test der Wirklichkeit überhaupt nicht stellt. Auch durch Erfahrung, Intuition oder Praxis ist diese Hypothetik und Unsicherheit nicht zu überwinden. Wer anderes behauptet, ist ignorant, selbstherrlich oder beides. Wirklich gute Diagno-

stiker versuchen sich diese Hypothetik ihrer Urteile durch einfache Regeln routinemäßig bewußt zu machen: verdichtet sich bei ihnen eine diagnostische Aussage, so spielen sie selbst den „advocatus diaboli“ bzw. lassen diese Rolle eine(n) Kollegen/-gin spielen, um damit ernsthafte Argumente gegen die bisherige Diagnose zu ermitteln. Je ernsthafter diese Kritik (hypothetischer Selbstwiderspruch, Gegendiagnose oder Kodiagnose) durchgeführt wird, um so besser.

Ganz im Sinne der Forderung nach einer hypothetischen Infragestellung sollen abschließend *Fehlformen* und *Gefahren* einer sich am neuen Grundmodell orientierenden Diagnose aufgezeigt werden.

1) Die Idee einer multifaktoriellen Verursachung kann zu einer neuen Form der Etikettierung von auffälligen Schülern führen. Daß abweichendes Verhalten oder Erleben multifaktoriell bedingt ist, verleitet u.U. zu der Ansicht, daß bei einem „abweichenden“ Schüler überall etwas im argen liege und nicht nur in einem Teilbereich: also eigentlich alles „falsch gelaufen“ sei (*multifaktorielle Etikettierung* bzw. *Diffamierung*). Dagegen ist einzuwenden: die multifaktorielle Verursachung ist eine Vermutung, die nomothetisch begründet ist, folglich ist im Einzelfall eine monokausale Verursachung ohne weiteres denkbar. Die nomothetisch ermittelte Multifaktorialität zwingt jedoch im Einzelfall zu einer Beachtung vieler möglicher Ursachen, zwingt also im Einzelfall zu Umsicht und Neutralität. Zudem ist wegen der Interpenetration der Faktoren eine Ausstrahlung eines Faktors auf viele andere zu erwarten. Die Idee der multifaktoriellen Verursachung darf also nicht zu der genannten Etikettierung führen.

2) Die Kompliziertheit der Erlebens- und Verhaltensverursachung und die entsprechende Aufwendigkeit der Diagnose kann dazu führen, daß die Diagnostik einen zu breiten Raum einnimmt und zugleich den Charakter einer *Ausforschung* erhält. An einer norddeutschen Reformschule sollen – einem ondit zufolge – Lehrerabordnungen gar das häusliche Milieu, den elterlichen Erziehungsstil beobachten und analysieren dürfen. Mit der Begründung, daß dessen Kenntnis wichtig sei. Gewiß, aber: diagnostische Methoden sind ihrerseits ein Faktor aus dem konstruierbaren Bedingungsgeflecht, der seinerseits Wirkungen (z. B. Angst, Streß, Ausgeliefertsein) auf alle anderen Faktoren ausüben kann, die nicht notwendig positiv sind. Diagnostische Methoden haben Nebenwirkungen, die bedacht werden müssen (wenngleich sie ohne Empirie nicht festgestellt werden können) und deren Hinnahme vorsichtig abgewägt werden muß. Die aktuellen Datenschutzgesetze verbieten zudem ein Abrücken von der Freiwilligkeit und die Verletzung der Intimsphäre.

3) Die Kompliziertheit der Erlebens- und Verhaltensverursachung mag entmutigende Wirkungen, resignative Rückzüge aus der Diagnostik zur Folge haben. Das wäre falsch, Aktivität (s. o.) ist nötig, Sorgfalt und Unvoreingenommenheit im weitesten Sinne. Die Verbreitung vorsichtiger Einstellungen wäre schon ein Gewinn. Kompetenzmängel, die angesichts der Kompliziertheit offenkundig werden, lassen sich prinzipiell beheben. Es ist selbstverständlich notwendig, gerade heute die erziehungswissenschaftlich-psychologische Kompetenz des pädago-

gischen Praktikers zu verbessern, nachdem sie jahrelang verschlechtert wurde. Es soll jedoch nicht verschwiegen werden, daß die Kompliziertheit der psychologisch-pädagogischen Diagnose letztlich den professionellen, also speziell ausgebildeten Diagnostiker erfordert.

2.3.3 Handlungskonsequenzen

Handlungen basieren zumeist auf Diagnosen. Da diese bereits mit erheblichen Unsicherheiten behaftet sind, müssen es darauf gründende Handlungen ebenfalls sein. Pädagogisches Handeln unter Berücksichtigung des neuen Modells ist immer auch Handeln in Situationen der Unsicherheit und Unklarheit. Man wird im Hinblick auf das Modell nur grobe Strategien angeben können, die lediglich die Wahrscheinlichkeit des „richtigen“ Handelns erhöhen – nicht mehr und nicht weniger.

1) Aus der multifaktoriellen Verursachung können verschiedene Handlungsstrategien erwachsen:

a) *Polypragmasie* (= eigentlich: die Behandlung einer Krankheit mit vielen verschiedenen Methoden): Sie basiert auf der Hoffnung, daß bei angenommener multifaktorieller, aber kaum aufklärbarer Verursachung eine *Vielfalt von Maßnahmen* eine etwas größere Erfolgsgarantie haben müßte als bloß eine einzige Methode, Maßnahme oder Therapieform. Es käme jedoch darauf an, solche Maßnahmen zu einem Maßnahmencocktail zusammenzustellen, die keine Kontraindikationen haben – was hin und wieder ja nicht bekannt ist. Innerhalb eines solchen Maßnahmebündels, z. B. ein Kind von seiner angeblich überbehütenden Mutter zu trennen, wäre dann eine kontraindizierte Handlung, wenn die Diagnose „Überbehütung“ nicht stimmt und stattdessen eine Bindungsunsicherheit zwischen Kind und Mutter vorliegt (vgl. z. B. Grossmann 1977) und die Mutter als „Faktor“ bei Trennung nicht mitbehandelt wird. Erfolge werden dagegen berichtet, wenn – wie z. B. in der Milieutherapie, Familientherapie, Alkoholikertherapie, kompensatorischen Vorschulförderung – ein Bündel von Maßnahmen ergriffen wird, wenn viele Faktoren (z. B. in der Familientherapie auch die angeblich symptomfreien Familienmitglieder, die „sozialen Faktoren“) in den Besserungs-, Heilungs- oder Förderungsprozeß miteinbezogen werden. Mit Sicherheit ist eine *präventive Polypragmasie*, eine vorbeugende Verbesserung möglichst vieler Faktoren, leichter zu begründen und durchzusetzen. Polypragmatisches Handeln muß stets eine gewisse *Handlungsredundanz* in Kauf nehmen, hat also unvermeidbar Aufwandserhöhungen zur Folge.

b) *Faktorenkontrolle und Komplexitätsreduktion*: Die Faktoren des multifaktoriellen Grundmodells sind nicht zu jeder Zeit und in jeder Situation aktiv bzw. vorhanden. Es ist ohne weiteres möglich, daß man für Stunden (Tage und Wochen) auch die im Selbst „gespeicherten“ Variablen vergißt, nicht benötigt, verdrängt, sich ihnen durch physischen oder bloß psychischen Rückzug entzieht. Im Unterricht beispielsweise hat man die Möglichkeit, viele Faktoren zur Wirkung zuzulassen, aber auch viele durch Standardisierung der Unterrichtssituation auszublenden. Beide Strategien – Komplexitätserhöhung und -reduktion –

können positiv wirken (z. B. wenn die Klassenkameraden und ihre Erzählungen zur Motivierung der Beschäftigung mit dem Thema eingesetzt werden), aber auch nicht (z. B. wenn in einem unstrukturierten *laissez-faire*-Unterricht die Klassenkameraden ihr Störpotential entfalten dürfen). Die Steuerbarkeit der Lernprozesse ist allgemein erhöht, wenn die Komplexität ausreichend reduziert wird bzw. auf die Faktoren fokussiert wird, die den Lernerfolg stützen. Dazu gehören ganz unterschiedliche Techniken: Enthusiasmus, fesselnde Darbietung des Stoffes, gute Gruppenarbeit, Beherrschung von Gruppensteuerungstechniken (z. B. *Kounin* 1976, vgl. zusammenfassend *Gage/Berliner* 1979). Heutige Probleme mit der Faktorenkontrolle in der Schule hängen auch damit zusammen, daß die Attraktivität und Mächtigkeit des außerschulischen Bereichs ungleich größer ist als die der Schule. In der außerschulischen Pädagogik, im Beratungs- und Therapiewesen wird die Faktorenkontrolle und Komplexitätsreduktion oft mit einer stationären Unterbringung (z. B. Heime, Kliniken) zu erreichen versucht.

c) *Pädagogisch-psychologisches Disengagement und Selbststeuerung*: Strikte Milieutheoretiker haben aus der Tatsache, daß vieles durch Umwelteinflüsse zu beeinflussen ist, im Stile eines „naturalistischen Fehlschlusses“ geschlossen, daß man auch manipulieren müsse, was manipulierbar ist. Auch das Gegenteil ist als Strategie denkbar: Man muß sich pädagogisch dort nicht engagieren, wo sich Entwicklungsergebnisse ohnehin von selbst einstellen bzw. wo sie sich besser einstellen, wenn das Individuum diese in Eigenaktivität und Selbstverantwortung erwirbt (z. B. beim „entdeckenden“ Lernen, *Neber* 1973, 1974, 1981). Die Disengagement-Strategie hängt mit dem multifaktoriellen Grundmodell insofern zusammen, als es pädagogisch unmöglich ist, das gesamte Geflecht pädagogisch zu rekonstruieren (gar zu ersetzen), und es ineffektiv wäre, wenn man sich selbst einstellende Ergebnisse zusätzlich auch noch pädagogisch intentional herbeiführen wollte. Die Disengagement-Strategie wird zudem der bescheideneren Rolle der Erziehung gerecht, die sie in der lebenslangen Entwicklung haben kann. Mit der „Geländehypothese“ wollen *De Witt* und *Van der Veer* (1982, 105) dem Phänomen Rechnung tragen, daß Eltern bzw. Gleichaltrige auf unterschiedlichen Gebieten einen Einfluß auf den Jugendlichen ausüben und daß wechselseitige Einflußversuche auf „fremdes Gelände“ nahezu unwirksam sind. Die Anerkennung und Akzeptanz anderer Einflußfaktoren setzt ein gewandeltes Rollenverhalten des Pädagogen voraus, das keineswegs mit *laissez-faire*-Verhalten zu beschreiben ist, sondern eher auf beratende, grenzsetzende, kontrollierende Aspekte abhebt.

White/Kaban/Shapiro/Attonucci (1977) haben im Anschluß an ihre verblüffenden Untersuchungsergebnisse zur Selbststeuerung von Kleinkindern drei Aufgaben des optimalen, die Eigenaktivität des Kindes berücksichtigenden Erzieherverhaltens beschrieben:

1. Konstruktion einer zugleich sicheren wie offen zugänglichen, anregungsreichen materialen und sozialen Umwelt.
2. Beratung und Hilfe für das Kind in Notsituationen und bei Problemen, wobei es auf prompte, wirksame und kurzandauernde (20–40 sec) pädagogische Maßnahmen ankommt („core teaching situations“).

3. Kontrolle und Disziplinierung des Kleinkindes durch Ablenkung, physische Entfernung bzw. verbale Restriktionen.

Eine darüber hinausgehende „Baby-Schulung“ (Painter 1975) ist nicht nötig. Die so skizzierten erzieherischen Verhaltensweisen sind nicht zu verwechseln mit den in der Bundesrepublik offenbar besonders angesehenen Selbständigkeits-Verfrühungen: Kinder unter 6 Jahren werden abends alleine zu Hause gelassen, müssen Radfahren lernen und sind allein für ihre Hygiene verantwortlich (vgl. Ehlers/Afflerbach/Moch 1977). Ich sehe diese Verfrühungen im Zusammenhang mit dem bekannten Kinderüberdruß: Kinder werden zur Selbständigkeit gezwungen, damit sie den Erwachsenen nicht so viel Arbeit machen. Die statistisch nachweisbare Zunahme der Kinderunfälle zu Hause und auf der Straße sprechen eine deutliche Sprache.

Aus der Tatsache, daß Entwicklung prinzipiell auch durch ein noch zu konstruierendes, konstruktpädagogisches Bedingungsgeflecht steuerbar ist, lassen sich praktische Verhaltensregeln ableiten, die eher den pädagogischen Optimismus stützen. Auch wenn Schule, wenn außerschulische Veranstaltungen, wenn Therapie oder Beratung nur begrenzte Wirksamkeit haben, weil sie ein Faktor unter vielen anderen sind, so darf das nicht zu der Ansicht verführen, sie nun für völlig wertlos zu halten. Durch Faktoren des konstruierten Bedingungsgeflechts können Erfahrungen gesammelt werden, die man im Vorfindlichen nicht machen kann, es können Erlebnisse vermittelt werden, die den Menschen bereichern. Es ist durchaus mit dem Grundmodell kompatibel, wenn diese konstruierbaren Faktoren autonom gestaltet werden, d. h. in *bewußt positivem Kontrast zum vorfindlichen Bedingungsgeflecht*. Die Forderung, daß konstruktiv-pädagogische Maßnahmen auch auf ihre Wechselwirkungen mit dem vorfindlichen Faktorengeflecht hin untersucht werden müssen, braucht nicht dazu zu führen, daß sich das Vorfindliche völlig im Konstruierten spiegeln muß bzw. das Konstruierbare seine Legitimität nur durch das Vorfindliche erhält (vgl. Dollase 1978; vgl. auch Kap. 3.3 „Entwicklungsangemessenes Lernen“). Kurz: pädagogisches Handeln darf sich auch von der Realität abkoppeln. Wer in schlechten Verhältnissen lebt, für den ist Schule vielleicht der einzige Lichtblick, ist die Beratungsstelle das einzig Erfreuliche in seinem Leben.

Die Interpenetration der Faktoren ermöglicht eine weitere Begründung optimistischer Ansichten.

Roth (1966, 264) dazu: „Die Mehrzahl der menschlichen Handlungen und Leistungen beruht auf dem Zusammenwirken sehr verschiedener Anlagefaktoren und Persönlichkeitsschichten. Insofern ist meist auch bei Ausfällen auf einem Gebiet – jedenfalls bei geringfügigen – ein Ausgleich von einem anderen Bereich her möglich. Das Suchen nach echten Kompensationsmöglichkeiten ist eine psychologisch gerechtfertigte und pädagogisch legitime Erziehungsaufgabe.“

Durch die Interpenetration der Faktorengruppen ist die Möglichkeit der Kompensation nicht nur gegenüber Anlagedefiziten gegeben, sondern auch der kompensatorische Austausch zwischen und innerhalb von Umwelt- und Selbstfaktoren. Die Kompensationsmöglichkeiten haben sich also erweitert: nicht nur durch Lehrer- und Elternverhalten (= Umwelt), sondern auch durch Eigenaktivität,

Veränderung selbstbezogener Informationen und Selbsterfahrungen kann ein pädagogischer Einfluß ausgeübt werden. Am Beispiel der Schulangstüberwindung kann dies gezeigt werden. Keineswegs ist der Schulangst nur dadurch beizukommen, daß man, wie es sog. „stimulusorientierte“ Ansätze zur „Entlängstigung der Schule“ vorschlagen, sämtliche nur irgendwie von jemandem als angstinduzierend bewertete Stressoren entfernt (was vermutlich zur Abschaffung von Schule führen würde), sondern auch durch „Hilfe zur Selbsthilfe“, durch Veränderung der Situationsbewertung, durch Unterricht über Angst, durch Vermittlung von Kompetenzen zur Angstüberwindung (orientiert z. B. an kognitiven Theorien zur Angstenstehung, vgl. z. B. *Lazarus* in *Krohne* 1976), durch vorbeugendes Training, durch „psychologische Impfung“, durch Veränderung (statt Entfernung) der streßauslösenden Faktoren etc. (vgl. hierzu einen Übersichtsartikel von *Phillips/Martin/Meyers*, zuerst 1972; Abdruck in *Krohne* 1977).

Fehlformen der auf dem neuen Modell basierenden Handlungen sind denkbar:

1) Die multifaktorielle Genese kann dazu verführen, daß man aus pädagogischen Gründen und natürlich nur, um das „Beste für das Kind“ zu wollen, eine *Totalkontrolle* über alle möglichen Einflußfaktoren, wie in totalitären Staaten (aber auch Wohlfahrtsstaaten) üblich, anstrebt. Erste Anzeichen dieser Strategie sind dann z. B. Forderungen nach Kontrolle der Medien, der Eltern, Ausdehnung der Schulzeit, Ganztagschulen, Verlängerung der Schulpflicht – die natürlich auch aus anderen Gründen angestrebt werden kann –, Kontrolle der Freizeitaktivitäten, Kontrolle des Privatbereichs. Diese Totalkontrolle kann jedoch unbeabsichtigt Kontraeffekte haben, sie fordert zum Beispiel Widerstand heraus. Oder aber: die durch Totalkontrolle angestrebte Gleichrichtung der Umwelteinflüsse macht Anlageunterschiede wieder sichtbar.

2) Die polypragmatische Ausrichtung des Handelns, die Ausprobierung von Methoden, der Methodenwechsel, aber auch die Verunsicherung, die mit dem neuen Modell verbunden sein kann, könnte zum Eindruck einer Vielgeschäftigkeit (*Polypragmosyne*) führen, zu dem Eindruck einer auf Effekt bedachten erzieherischen Probierthaltung, die Bornemann als einen „pluralistischen Erziehungsstil“ karikierte (1980): „Die pluralistisch sozialisierten Menschen wechseln ihre Persönlichkeit wie ihre Zahnpasta, ihre Zigarettenmarke oder ihr Auto – je nachdem, was gerade modern ist. Man kann ihnen auch nicht vorwerfen, sie spielten Theater oder machten ihren Mitmenschen etwas vor. Denn das würde voraussetzen, sie besäßen ein ‚echtes‘ Ich, eine ‚wirkliche‘ Identität, die irgendwo unter der Maske verborgen läge“ (1980, 453). Die Gefahr ist immer dann gegeben, wenn man Psychologie und Pädagogik als Trickkiste auffaßt oder als Rezeptur von Quacksalbern. Polypragmasie, die einer echten Anteilnahme entspringt oder als offener Versuch der Problemlösung angesetzt wird, sozusagen mit ärztlicher Mentalität, wird wohl kaum so wirken, wie Bornemann befürchtet. Die Verinnerlichung der Unmöglichkeit einer perfekten Fremdsteuerung und die Beachtung der Grenzen pädagogischen Tuns werden ein Übriges tun, den Eindruck der Substanzlosigkeit zu zerstreuen.

2.3.4 Problematisierungen

Eine wie hier skizzierte Einstellungs-, Diagnose- und Handlungskonsequenz aus dem multifaktoriellen Modell ist zunächst einmal außerordentlich aufwendig und muß – zumal wegen der Entkoppelung von Erziehungswissenschaft und praktischem erzieherischem Handeln (man kann auch gut erziehen, ohne Erziehungswissenschaftler zu sein) – gewiß um ihre Durchsetzung ringen. Das war vielleicht auch der Grund, warum in den vergangenen Jahren so viele überzeichnete Leistungsmöglichkeiten der Psychologie und Pädagogik der Öffentlichkeit präsentiert werden mußten, deren Sinn wohl nur in der leichteren politischen Durchsetzung von Wunderversprechungen gesehen werden kann. Muß die „neue Vagheit“, der Aufweis von Grenzen des Machbaren nicht nun zu einem Ansehensverlust führen?

Zunächst einmal ist das heutige Bild vom Menschen nicht vager geworden, sondern komplexer und komplizierter. Seine Aufhellung erfordert einen höheren Aufwand in Forschung und Praxis. Mit einfachen Parolen und Maßnahmen sind die Probleme von Erziehung und Bildung, von Beratung und Therapie nicht mehr lösbar. Es wird im Grund also nur ein neuer Präzisions- und Soliditätsstandard gefordert. Daß monokausale Antworten auf erzieherische Fragen und monokausal begründete Maßnahmen, mit denen vor Jahren auch Wissenschaftler noch in den Medien hausieren gingen, heute nicht mehr haltbar sind, das zurückzunehmen, ist eiligst geboten, denn praktische Unwirksamkeit, die jedermann beobachten kann, ist der wirkliche Grund für den Ansehensverlust von Pädagogik und Psychologie. Je realistischer die Versprechungen, desto seriöser wird die Einschätzung in der Öffentlichkeit erfolgen. Und dazu gehört auch, unlösbare Probleme aufzuzeigen bzw. Grenzen einer Disziplin klar zu beschreiben. Der Physik wird man nicht vorwerfen, daß sie bei der Vorhersage der samstäglich gezogenen Lottozahlen versagt, der Medizin nicht, daß sie noch kein Mittel gegen Schnupfen erfunden hat, und der Mathematik ist das Mißlingen der Quadratur des Kreises auch nicht anzulasten (vgl. S. 45).

Die Gefahr ist naheliegend, daß die aufgewiesenen Grenzen als Problem nur der empirisch-wissenschaftlichen Vorgehensweise angesehen werden. Das wäre in der Pädagogik fatal. Es gibt keine andere verantwortliche als eine empirische Vorgehensweise, die ja in nichts anderem besteht als in der Begründung der Wirksamkeit von Maßnahmen und Methoden aus der Erfahrung. Wer behauptet, mit einer Methode X die Legasthenie zu heilen oder zu bessern, muß den empirischen Beweis dafür antreten, oder er handelt unverantwortlich. Eine Verbesserung empirischer Technologie durch Ideen und Analysen von geisteswissenschaftlichen oder komplexer und ganzheitlicher denkenden Pädagogen dürfte nichtsdestoweniger sinnvoll und hilfreich sein, solange sich deren Vorschläge in der Realität prüfen lassen.

Die Nützlichkeit der Kenntnis nomothetischer Aussagen für den Einzelfall wurde hier des öfteren bestritten, da von einem nomologischen Netzwerk von Aussagen nicht erwartet werden kann, daß damit die Komplexität des Einzelfalls eingefangen werden könnte oder sollte. Diese Problematik ist spätestens seit Theo Herrmanns Buch „Psychologie als Problem: Herausforderungen der psychologi-

schen Wissenschaft“ (1979) bekannt und gelöst. Die Kenntnis dieser nomologischen Aussagenetzwerke hat die Funktion von *Hintergrundwissen*. Allgemeine Gesetze können in jedem Einzelfall in einer je anderen Kombination zusammenwirken, die auch nicht durch eine ideographische Wende der Forschung besser in den Griff genommen werden könnte (vgl. *Herrmann* 1979, 64). Die psychologische Wissenschaft wird dieselbe Bedeutung für den pädagogischen Praktiker haben, wie die Physik für den Techniker. Bei der Lösung praktischer Probleme ist also die Kenntnis der nomothetischen Zusammenhänge „dienlich“: als Reservoir von Erkenntnisfiguren, Lösungsmöglichkeiten etc. Die Kenntnis nomothetischer Aussagen befähigt per se nicht zum besseren Erziehen. Dennoch kann gerade von deren Kenntnis eine Verbesserung des Umgangs mit erzieherischen Problemen erwartet werden, weshalb diese Kenntnisse als Ausbildungsbestandteil unverzichtbar bleiben.

Die Kompliziertheit der Verursachung menschlicher Erlebens- und Verhaltensänderung zeigt, daß eine Professionalisierung bzw. die Hinzuziehung von Experten trotz des theoretischen Pluralismus, der auch Laienansichten einschließt, unerlässlich ist, weil diese Komplexität Spezialisierung in einem Maße erfordert, die neben anderen beruflichen Tätigkeiten nicht leicht durchzuführen ist. Der Praktiker (als Laie oder Profi) ist aber in jedem Fall auf die hier vorgeschlagenen bescheidenen und zurückhaltenden Grundpositionen in Einstellung, Diagnose und Handeln verwiesen.

Kapitel 3: Praxisrelevante Themen der Entwicklungspsychologie aus der Sicht neuer Modelle – Eine Auswahl

Wie aus dem vorigen Kapitel ersichtlich, gibt es nicht nur ein neues Modell, sondern eine Vielzahl von Modellen, die jeweils spezifische Grundannahmen, eine spezifische Terminologie und spezifische Anwendungsbereiche haben. Deshalb kann aus einem der zusammenfassenden Faktorenmodelle auch nicht die gesamte Praxis erschlossen werden: Zusätze, Erweiterungen und Ergänzungen, auch Konkretisierungen anhand empirischer Ergebnisse sind notwendig. Dennoch läßt sich das neue entwicklungspsychologische Denken, wenngleich in einer Modellvielfalt dokumentiert, als durchgängiges Prinzip in verschiedenen praxisrelevanten Themenbereichen nachweisen.

In den folgenden Unterkapiteln wird das gezeigt an

- den Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, Erziehern und Zöglingen, Lehrern und Schülern, zwischen verschiedenen Generationen: Aktive und retroaktive Sozialisation;
- der längsschnittlichen Stabilität bzw. Veränderlichkeit, der Kontinuität bzw. Diskontinuität psychologischer Größen während des menschlichen Lebenslaufes: Aleatorische Sozialisation;
- der heutigen Bedeutung des Konzepts „Entwicklungsangemessenes Lernen und Lehren“;
- der Frage nach der „Optimalen menschlichen Entwicklung“.

3.1 Aktive und retroaktive Sozialisation – Zur wechselseitigen Beeinflussung von Sozialisand und Sozialisator

Das neue entwicklungspsychologische Denken, darin insbesondere die Annahme der Interpenetration der Faktoren, d. h. ihrer wechselseitigen Abhängigkeit und Beeinflussbarkeit, läßt erwarten, daß die Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülern, zwischen Eltern und Kindern nicht wie eine Einbahnstraße des Einflusses vom Sozialisator zum Sozialisanden sind, sondern daß Einflüsse auch rückwirkend, vom Kind zu den Eltern, vom Schüler zum Lehrenden wirken. Die Grundstruktur des neuen Denkens kann man an diesem Thema besonders gut verdeutlichen, da sowohl die Reziprozität, die Dialektik der Beziehungen der Faktoren untereinander, wie auch die Verknüpfung der Individualentwicklung mit der Entwicklung der sozialen Umgebung darin enthalten ist.

Sibylle Escalona (1968, 55) hat das Phänomen wie folgt beschrieben: „Was immer mit dem heranwachsenden Kind geschieht, wird als Resultat der kontinuierlichen Interaktion zwischen ihm und den Bedingungen und Ereignissen betrachtet, auf die es aktiv und selektiv eingeht . . . Kinder – auch neugeborene Säuglinge – haben die Macht, ihre Umwelt zu beeinflussen und zu ändern. . .“ (zit. nach Aiga Stapf, 1977).

Dieser Beeinflussungsvorgang wird z. B. von *Klewes* (1983) *retroaktive Sozialisation* genannt, die gegenseitige Variante davon: *bilaterale Sozialisation* (z. B. *Bengtson* und *Troll* 1978). Für die Lebensspannen-Entwicklungspsychologie sind beide nur Bestandteil der *intergenerationalen* Beziehungen (vgl. *Garms-Homolova* u.a. 1984), der *intergenerationalen Sozialisation* (*Hagestad* 1984), die zwischen der Eltern- und Großeltern-Generation auch schon mal *reverse* (*Falkmann* und *Irish* 1974) oder *reversed* (= umgedrehte) Sozialisation (vgl. *Brim* 1968) genannt wurde. Menschen, die miteinander in Kontakt sind, beeinflussen sich gegenseitig, auch dann, wenn sie unterschiedlich alt, mächtig oder kompetent sind.

3.1.1 Intergenerationale Einflüsse und Sozialisation

Das Phänomen der retroaktiven Beeinflussung ist gewiß schon so lange bekannt, wie Eltern und Lehrer Kinder erzogen und unterwiesen haben. Typisch war jedoch stets, daß man die Beeinflussungsmacht der Erzogenen geringachtete bzw. sie als bloßen Reflex auf die eigene Erziehungstätigkeit nach dem Prinzip: „So wie es in den Wald hineinruft – so schallt es heraus“, auffaßte; gewissermaßen als Quittung für eigenes richtiges oder falsches Erziehen. Die Rolle des Kindes in ihrer Bedeutung für die eigene und seiner Erzieher Sozialisation wurde bis zur Karikatur der ohnmächtigen Marionette heruntergespielt (vgl. *Hartup* 1978).

Im Rahmen soziologischer (systemtheoretischer) und dialektischer Ansätze der Pädagogik wurde allerdings die Eigentätigkeit des Kindes und sein Widerspruch gegen Erziehung nicht nur als Erziehungsergebnis thematisiert (z. B. *Mollenhauer/Brumlik/Wudtke* 1978, zuerst 1975; *Litt* 1961, *Schleiermacher* 1964; oder: in der Grenzdebatte Anfang der 20er Jahre, vgl. *Wilhelm* 1973, *Dollase* 1984). In jüngster Zeit erscheinen mir *antizyklische Ansätze* (z. B. die „Expressive Pädagogik“, *Twelmann/Jendrowiak/Kreuzer/Hansel* 1980, *Jendrowiak/Kreuzer* 1982) oder auch Wiederentdeckungen des „Antinomischen“ (vgl. z. B. *Winkel* 1984) konzeptuell am besten geeignet, retroaktive Prozesse einzubeziehen. Auch die therapeutische Literatur (z. B. *Richter* 1969, *Gordon* 1977, 1980, *Minuchin* 1977 u.v.a.) hat die hin und wieder machtvolle Position des Kindes für das System Familie stets erkannt – aber auch für modifizierbar gehalten.

Es wundert also nicht, wenn die vorherrschende Ansicht über die Bedeutung der retroaktiven Sozialisation in Familie und Schule die des *parentalen* oder *scholaren Determinismus* ist: Eltern und Lehrer haben die Sozialisationsergebnisse zu verantworten. Diese Ansichten sind nicht nur wegen der Ignorierung der Selbststeuerung und ihrer Monokausalität falsch, sondern auch, weil sie die rückwirkenden Sozialisationseffekte übersehen. Die hat man – wenn überhaupt – dort gesehen, wo Erwachsene im mittleren Lebensalter mit ihren Eltern umgehen wie mit Kindern, gar deren Entwicklungschancen durch rüde Abschiebungen in Alters- oder Pflegeheime autoritär beschneiden. Demographische Phänomene (z. B. Überalterung, sinkende Geburtenziffern) mit ihren Auswirkungen, z. B. „Erstkinderschock“ (vgl. *Jürgens/Pohl* 1978) oder die Notwendigkeit der intergenerationalen Koexistenz (vgl. *Garms-Homolova* u.a. 1984), zwingen nunmehr zu einer vorurteilsfreien Analyse des Verhältnisses verschiedener Generationen

zueinander – auch wenn diese sich als gesellschaftlich definierte Sozialisatoren und Sozialisanden gegenüberstehen. Dem parentalen Determinismus, der im Schatten der Modelle vom frühkindlich verletzlichen (tiefenpsychologische Variante) bzw. vom formbaren Kind (lernpsychologische Variante) gedeiht, haben z.B. Arlene *Skolnick* (1978) oder auch *Hemminger* (1982) widersprochen.

Die wesentlichen Kontraargumente sind folgende:

1) Der parentale Determinismus fußt oft nur auf korrelativen, statt kausalen Beziehungen zwischen Eltern-(Lehrer-)verhalten und Kinderverhalten. Wenn die Regel (= Korrelation) festgestellt wird: Je feindseliger die Kritikbereitschaft der Mutter, desto aggressiver ihre Kinder – so gilt kausal auch die Umkehrung als denkbar: Je aggressiver die Kinder, desto kritischer die Mutter (vgl. *Kagen* und *Moss* 1962; vgl. *Montada* 1982, 82; auch *Skolnick*, 1978). Das heißt: man stellt oft nur einen regelhaften Zusammenhang fest, weiß aber nicht, was Ursache und was Wirkung ist.

2) Man hat die Aussagekraft klinischer Studien überschätzt, die z. B. feststellten, daß bei erwachsenen Depressiven rückblickend meist gestörte Familienverhältnisse vorlagen. Solche rückblickenden Studien ergeben bei normalen Menschen wie auch bei Elitepersönlichkeiten aus Kunst, Wissenschaft und Politik ebenso häufig Rückerinnerungen an gestörte Familienverhältnisse.

3) Längsschnittstudien (vgl. *Hemminger* 1982, *Macfarlane* 1964, *Garmezzy* 1976) zeigen eindeutig: Mit der Theorie „Glückliche Menschen stammen aus glücklichen Familien und unglückliche Menschen aus unglücklichen Familien“ liegt man in vielen Fällen falsch.

Die Vernachlässigung der multifaktoriellen Verursachung wie auch der Selbststeuerung speziell sind weitere Argumente gegen den parentalen Determinismus (vgl. auch *Maccobby* 1980, 406 ff., *Korner* 1965 u.v.a.).

Es gibt mittlerweile eine Fülle von Fachliteratur zu retroaktiven Sozialisationsprozessen bzw. zur „child-effect“ Forschung (z. B. *Klewes* 1983, *Doehlemann* 1979, *Lerner/Spanier* 1978, *Bell/Harper* 1977, *Lewis/Rosenblum* 1974 u.v.a., die zumeist Einzelstudien zusammenfassen). Die Methoden dieser Forschung sind konventionell: anekdotische Beispiele und Umfragen (z. B. *Doehlemann* 1979), Verhaltensbeobachtung und Feldexperimente (z. B. *Grossmann* 1977), nichtsdestoweniger ergebnisträchtig.

Man kann zusammenfassend folgende retroaktive Wirkungen von Kindern/Schülern auf ihre Sozialisatoren unterscheiden:

1) *Anpassungswirkungen:*

Die kommunikative Ausstattung des Säuglings/Kindes/Schülers führt zu unwillkürlichen Anpassungsreaktionen der jeweils betreuenden oder erziehenden Erwachsenen: man paßt sich in der Sprache, in den nonverbalen Kommunikationssignalen dem Gegenüber an. Man mag das als belanglose Äußerlichkeit abtun – im Säuglings- und Kindesalter ist die Anpassungswirkung derart machtvoll, daß sich die betreuenden Erwachsenen oft wie fremdgesteuert vorkommen. Insbesondere das Schreien eines Säuglings/Kleinkinds stellt eine höchst wirksame Maßnahme dar – *Bell* (1974) spricht von *Signalsteuerung*. Im allgemeineren Sinne paßt man sich mit der Zeit auch den Eigenheiten des Kindes/Jugendlichen an, insbesondere wenn sich diese (z. B. Essensgeschmack, Ängstlichkeit, Freizeitvorlieben) als änderungsresistent erweisen.

2) *Lerneinwirkungen:*

Von Kindern und Jugendlichen kann man allerlei lernen; alte Leute und Großeltern lernen von Kindern und Enkeln gar lebensnotwendige Fertigkeiten (z. B. Umgang mit modernen Haushaltsgeräten, Automaten, Bürokratien etc.). Auch emotionale Lernprozesse werden durch den Umgang mit Kindern und Jugendlichen ausgelöst: *Doehlemann* (1979) spricht von „individuiierenden“ Wirkungen (z. B. Lockerung rigider Moralvorstellungen, Frustrationstoleranz, Spontaneität, Kreativität, Sensibilität etc.). *Bengtson* und *Troll* (1978) zeigen auf, wie neue kulturelle und politische Ansichten Jugendlicher von ihren Eltern übernommen werden.

3) *Auslösewirkung für Rollenverhalten:*

In vielen Fällen ist der retroaktive Sozialisationseinfluß lediglich über gesellschaftliche Normen vermittelt. *Hoffmann/Mants* (1978) berichten z. B. über eine Zunahme von Verantwortungsbewußtsein und traditionelleren politischen Ansichten bei Elternpaaren im Vergleich zu ihrer noch kinderlosen Zeit. Es gibt in jeder Gesellschaft formelle und informelle Normen für die Elternschaft – hat man Kinder, so werden diese bindend. *Doehlemann* (1979) berichtet über diese Wirkungen der Kinder, die die „soziozentrische“ Identität festigen: Kinder zwingen zu mehr Konformismus und vorbildlichem Verhalten, u.a. weil der private Bereich, das Verhalten in der Familie durch Kinder auch in die Öffentlichkeit getragen wird. Bei *Doehlemanns* „sozialisierenden“ Wirkungen der Kinder (gilt in analoger Weise auch für Schüler) ist allerdings der Übergang zu Lerneinwirkungen fließend: man sieht gerade im Umgang mit Kindern/Schülern den funktionalen Sinn sozialer Normen und sozialer Verhaltensideale selbst sehr deutlich ein, so daß man in vielen Fällen auch von einer *prosozialen Bekehrung* durch Umgang mit Kindern und Jugendlichen sprechen kann.

4) *Beeinflussungswirkungen:*

Kinder und Jugendliche legen es allerdings auch darauf an, Eltern oder Lehrpersonen zur Erfüllung ihrer eigenen Ziele (z. B. Zuwendung, Privilegien, materielle Verstärker, Aufhebung von Verboten und Forderungen) zu „erziehen“ bzw. zu zwingen. *Pauls* und *Johann* (1984) finden empirisch folgende Formen/Methoden der Kinder zur Beeinflussung ihrer Eltern: konstruktiv-aktive Steuerung (z. B. logisches Argumentieren, Kompromißaushandlung), Vorwürfe und oppositionelle Steuerung (z. B. drohen, beschimpfen, trotzen, fordern, erpressen), Steuerung durch Bestrafung und Ignorieren (z. B. schreien, nerven, für die Eltern unangenehmes Verhalten in der Öffentlichkeit zeigen, prügeln, ignorieren von elterlichen Geboten) und passiv resignative Steuerung (z. B. demonstrative Hilflosigkeit und Eingehen auf elterliche Forderungen), schließlich auch: Lob der Eltern und Schmusereien.

In der Schule geht es nicht anders zu: im Kollektiv kommen noch einige weitere Methoden dazu, z. B. Verweigerung der Mitarbeit, Abschalten, anonyme Denunziation, sich dumm stellen, üble Nachrede, kollektiver Protest, Beschwerden, aber auch Einschmeichelungen, Willfährigkeit, übertriebene Konformität und vieles andere mehr (vgl. zu sog. „Schülertaktiken“ *Heinze* 1980, *Woods* 1980).

Es ist klar, daß die retroaktiven Wirkungen je nach Sozialisationsverhältnis, Alter und Institution differenziert betrachtet werden müssen (vgl. *Hess/Waring* 1978). Das *Säuglingsalter* ist insbesondere durch die Signalsteuerung des Babys zum Zwecke der Provozierung einer Bindung zu einer Bezugsperson und zur Auslösung von (dem Baby Zufriedenheit vermittelnden) Pflegehandlungen gekennzeichnet (vgl. *Bell* 1974). Im *Jugendalter*, zu Zeiten des Generationskonfliktes

(vgl. *Adick/Reiling* 1979), der allerdings oft nur auf einer wechselseitigen Fehl-
wahrnehmung der Generationen beruht (z. B. *Hess/Goldblatt* 1957, in *Ewert*
1983), geht es meist um soziale und kulturelle Konflikte, die im Stile heftiger
kontroverser Diskussionen ausgetragen werden und nicht nur hedonistische Ziele
des Jugendlichen erreichen sollen, sondern auch einen Austausch von Werten
und Einstellungen zwischen den Generationen bewerkstelligen (vgl. *Bengtson*
und *Troll* 1978).

Hagestad (1984) hat in *multigenerationalen Familien* (Kinder – Eltern – Groß-
eltern in einer Familie; sog. „Chicago Studie“ an 148 Familien) drei verschiedene
inhaltliche Aspekte der intergenerationalen Sozialisation festgestellt: 1. Weil es
einen Freiraum des sozialen Handelns und der sozialen Beziehungen innerhalb
der Familien gibt, mithin gesellschaftliche Normen dort keineswegs alles deter-
minieren, werden Rollen und Beziehungen innerhalb der Familien ständig ausge-
handelt, Erwartungen werden erschaffen (auch sog. selbsterzeugte Erwartungen)
und sozial definiert. 2. Die Generationen bieten sich gegenseitig Hilfe an, um die
Umwelt besser verstehen bzw. bemeistern zu können. Diese Hilfe ist mehrseitig:
auch Kinder können hierbei ihren Eltern, Großeltern helfen, nicht nur – wie
früher – die Eltern den Kindern. Dazu trägt u.a. auch Schule bei, die Kinder
heute mit Wissen versorgt, das Eltern und Großeltern nicht besitzen (z. B. Com-
puter, moderne Mathematik, moderne Themen in der Biologie etc.) 3. In multi-
generationalen Familien wird Familienkontinuität im Austausch der Generatio-
nen hergestellt: insbesondere im Erziehungsstil, politischen und kulturellen An-
sichten, Lebens- und Freizeitstil etc. – *Hagestad* (1984) findet außer dieser
Klassifikation auch prägnante Wahrnehmungsunterschiede über den jeweiligen
Einfluß der jeweils anderen Generationen. Von den Jungen zu den Älteren be-
trachtet, werden die Parentalgenerationen jeweils mächtiger erlebt. Die Älteren
halten sich hingegen nicht für so einflußreich wie sie von den Jüngeren einge-
schätzt werden: vieles treffe auf taube Ohren. Daß die jeweils Jüngeren sie nach-
haltig beeinflussen können, glauben die Älteren jedoch nicht. Lebenskrisen, Kon-
flikte, Zukunftsplanungen und ähnliches sind offenbar die bevorzugten Themen,
in denen intergenerationaler Einfluß in allen Richtungen hin und her ausgeübt
wird. Mit zunehmendem Alter der Jüngeren werden diese auch zunehmend be-
deutsamer: wenn die Eltern schließlich in Rente gehen, kehren sich die Macht-
verhältnisse der Kindheit um (vgl. *Hess & Waring* 1978).

*Warum nur lassen sich Eltern von ihren Kindern, Lehrer von ihren Schülern be-
einflussen?*

Wenn die Sozialisatoren mit ihrem geänderten Verhalten beim Zögling Erwünsch-
tes herbeiführen (z. B. Ruhe, Aufmerksamkeit, Fleiß) oder Unerwünschtes ver-
hindern könnten (z. B. Auseinandersetzungen) wird das geänderte Verhalten also
im *lerntheoretischen Sinne* verstärkt – so geschieht es oft im Umgang mit Kleinst-
kindern. Um das Schreien zu verhindern, weicht man schnell von vorgefaßten
Erziehungsmaximen ab. Was nun im Einzelfall erwünscht oder unerwünscht, ver-
stärkend oder nicht verstärkend von Sozialisatoren erlebt wird, hängt von deren
Eigenheiten, deren Persönlichkeit etc. ab: wem Unruhe ein Greuel ist, der wird
schnell und intensiv etwas tun, um diese abzustellen. – *Lernen aus Einsicht*
kann sich in der Auseinandersetzung mit Kindern und Jugendlichen ebenfalls
einstellen: neue und bessere Argumente zu alten Themen, neue Möglichkeiten
und Kenntnisse, deren Vorteile überzeugend dargelegt werden, führen seitens der

Älteren zu Einstellungs-, Gesinnungs- und Verhaltenswandel (z. B. Umgang mit neuer Technik, Einstellungen zu politischen, kulturellen und sozialen Fragen). — Die Älteren ändern ihr Verhalten oft aber auch wegen *sozialer Zwänge*, in die sie durch Kinder oder Schüler gebracht werden (z. B. wenn diese Auslöser von Rollenverhalten sind, siehe oben). Heutige Erziehungsnormen sehen gar vor, sich den Wünschen des Zöglings nicht zu verschließen, sehen partnerschaftliches, reversibles, schülerorientiertes Verhalten vor (z. B. *Tausch* und *Tausch* 1977) — man „muß“ sich heute gar von Kindern und Schülern beeinflussen lassen. „Anständige“ Eltern und Lehrer fühlen sich jedoch auch heute noch für die Untaten „ihrer“ Kinder verantwortlich und ändern ihr Erziehungsverhalten mit Rücksicht auf formelle und informelle Normen so, daß diese „Untaten“ nicht mehr auftreten. Oft zwingt der Umgang mit Kindern und Jugendlichen auch zu einer eigentlich so nicht gewollten Konsequenz in der Einhaltung von Regeln, die man selbst aufgestellt hat, um den Zögling einzugrenzen (z. B. bei einer Diskussion den anderen ausreden lassen; bei Tisch nicht mit vollem Mund reden; immer pünktlich sein etc.). — *Tiefenpsychologische* Untersuchungen sehen den Sozialisator gar als unbewußt verletzlich durch Kinder und Jugendliche an: im Umgang mit ihnen brechen alte Frustrationen wieder auf, das eigene Kindheits-Ich wird im zu erziehenden Kind bekämpft, man unterstellt ihm die Triebregungen, die man bei sich selbst schmerzvoll bekämpft hat, und bestraft es für etwas, was man an sich selbst bestraft hat und noch bestrafen muß. Für viele Elternteile wird der Nachwuchs zum Freund/zur Freundin, zum Partnerersatz; sie identifizieren sich mit den Kindern, die nun stellvertretend für sie selbst Lebensglück erlangen müssen und — werden durch ihre Kinder erpreßbar. Lehrpersonen mit unbefriedigten und unbewußten Zuneigungswünschen verkumpeln sich mit Schülern und Schülerinnen. Um ihnen zu gefallen, ändern sie ihr Verhalten (hierzu u.a. *Brück* 1978, *Missildine* 1982, *Montagu* 1984, *Van den Brouck* 1982). Gerade die irrationalen Schwünks Erwachsener im Umgang mit Kindern und Jugendlichen lassen sich tiefenpsychologisch recht plausibel erklären (z. B. die sog. Lehrerangst vor dem Schüler).

Die retroaktive Sozialisation offenbart also eine Reihe von Grundannahmen und Konsequenzen der neuen Faktorenmodelle: daß Erwachsene sich beeinflussen lassen können, gar noch von jüngeren, früher als „unreif“ angesehenen Menschen, spricht für die wechselseitige Beeinflussung der „Faktoren“, für die Möglichkeit lebenslangen Lernens, für Reziprozität ganz generell, die eben auch dort festzustellen ist, wo man sie am wenigsten vermutet hat. Retroaktive Sozialisation ist aber auch ein Beleg für die Fähigkeit des Menschen zur Selbststeuerung. Seine Aktionen sind nicht nur reaktiv, nach dem Prinzip „Aktion erzeugt Reaktion“ angelegt, sondern — wie alle Arbeiten hervorheben — wirklich eigenständig. *Lerner* (1979) betont: Kinder beginnen, beenden und erhalten Interaktionen mit Erwachsenen aufrecht. Sie tun dies im Dienste ihrer Ziele, die allerdings nicht alle die Billigung der erziehenden Erwachsenen finden können. Dennoch nutzen sie ihren Freiraum oft bis über die Grenzen hinaus aus.

Ein Mißverständnis der retroaktiven Sozialisation läge vor, wenn man deren *multifaktorielle Eingebettetheit* übersehen würde. *Maccoby* (1980, 406 ff.) hebt

z. B. hervor, daß die Einflüsse des Kindes auf die Eltern vom Alter des Kindes, von früheren Erziehungserfahrungen der Eltern, von deren gesellschaftlichem Status, von deren Stress etc. abhängt. *Lerner* (1979) hält das kognitive Niveau der Eltern für bedeutsam, ihre Art der Erwartung über die Eigenheiten des Kindes als Ergebnis ihrer Erziehungsbemühungen, ihre Abhängigkeit von den Normen der Umwelt etc. *Ainsworth* 1967 (vgl. *Grossmann* 1977) belegt empirisch die Bedeutung der Feinfühligkeit der erwachsenen Betreuungspersonen gegenüber den Signalen des Kindes (bei Säuglingen) für die Gestaltung der künftigen Wechselbeziehungen zwischen ihnen. Die Verwobenheit mit dem sozialen Kontext wird hier deutlich.

Insbesondere mit der Verzahnung der retroaktiven Sozialisation mit dem sozialen Kontext hat sich die Forschung zur Kindesmißhandlung – einem dunklen Kapitel der retroaktiven Beeinflussung – beschäftigt. *Belsky* (1981, 1984) hat hierzu ein empirisch fundiertes Prozeß-Modell entwickelt. Die elterliche Tätigkeit ist demnach eindeutig multipel determiniert. Sie hängt ab von den Eigenschaften des Kindes (Ist es ein „easy“ oder ein „difficult“ child?), vom psychischen Wohlergehen der Eltern, von der Intaktheit der ehelichen Beziehungen und vom Umweltstress bzw. von der möglichen Hilfe der Umwelt bei Schwierigkeiten. Von den Verbindungen zwischen diesen Faktorengruppen und ihrer Qualität hängt es ab, ob Elternschaft Probleme (des Kindes, der Beziehungen, der Eltern selbst) „puffern“ kann („parenting – a buffered system“) – also Katastrophen wie Kindesmißhandlung vermieden werden. Auch *Maccoby* (1980) betont diese „Puffer“-Möglichkeiten des Elternverhaltens, allerdings auch im „normalen“ Erziehungsalltag: man kann bestimmte elterliche Erziehungsweisen nicht isoliert als „gut“ oder „schlecht“ bewerten, ehe man nicht weiß, wie sie mit anderen Erziehungsverhaltensweisen in Verbindung stehen. Strenge Leistungsforderungen sind in einem gefühlkalten Milieu anders zu bewerten als in einem herzlichen und humorvollen Erziehungsklima (vgl. Kap. 2).

Bei einer solchermaßen konzipierten, fast schon systemtheoretisch zu nennenden, Einbettung der retroaktiven Sozialisationsprozesse wundert es nicht, wenn nunmehr System- statt Individual-Gesetzmäßigkeiten entdeckt werden. Für *Bell* (1974), *Bell* und *Harper* (1977) und *Lerner* (1979) werden die gegenseitigen Beziehungen nach den Prinzipien Balance, Gleichgewicht, Austausch oder auch Kompromiß ausgerichtet, d. h. sie pendeln sich zumeist auf einem durch beide (oder mehrere) Teilnehmer und umgebende Faktoren determinierten Level ein. Jeder – Kind/Schüler wie Eltern/Lehrer – gibt dem anderen, was er möchte, wenn er bekommt, was er selbst will: eine „dynamic balance of exchange between themselves and their caregivers“ (*Lerner* 1979, 297) stellt sich ein, die wechselseitige Beeinflußbarkeit voraussetzt. Kurz: es werden Kompromisse hergestellt, die allerdings laufend revidiert werden können.

Überindividuelle Effekte in großer Zahl können in dem von *Bengtson* und *Troll* (1978) entwickelten Modell zur Übernahme aktueller kultureller und politischer Ansichten von Jugendlichen durch ihre Eltern entdeckt werden. Die „fore-runner“ (= Vorreiter) Jugendlichen – sie stammen zumeist aus „forerunner“

Elternhäusern – greifen aktuelle „keynote“ Themen (= Schlüsselthemen; z. B. Emanzipation, Frieden, Ökologie, alternativ leben, sexuelle Befreiung etc.) auf, die mit dem Elternhausmilieu „in tune“ sind (d. h. „abgestimmt“ sind in der Art der Ausprägung, z. B. liberal, radikal, dogmatisch etc.), obwohl inhaltlich kontrovers (z. B. Elternhaus radikal klerikal – Kinder radikal materialistisch), und missionieren nun damit ihre Eltern und die „non-forerunner“-Jugend, die ihrerseits, zeitlich verzögert, die „non-forerunner“-Eltern beeinflusst – dann allerdings hat die „forerunner“-Jugend bereits neue Themen aufgegriffen. – Die Effekte: 1. ein Abstammungseffekt („lineage“-Effekt), der sich in der Art der Verflechtung der „keynote“ Themen zeigt, die ja ähnlich dem Elternhaus geschieht; 2. ein Zeit-Effekt, d. h. der jeweilige Zeitgeist bestimmt die Schlüsselthemen; 3. ein Generationseffekt, d. h. meine Kohortzugehörigkeit bestimmt die Themen, mit denen ich beeinflusse, und die mit denen man mich beeinflussen will; 4. ein Loslösungseffekt, d. h. die Nachkommen lösen sich von der Eltern- und Lehrer-generation; 5. ein Bindungseffekt, d. h. die Loslösung findet nicht vollständig statt, die Eltern werden ja schließlich noch beeinflusst und lassen sich beeinflussen, es findet also zugleich wieder eine Annäherung statt. Und in dieses Effektbündel ist der reziproke Sozialisierungseffekt eingebunden.

In *Bengtson* und *Troll's* Modell wird der zeitliche Aspekt der retroaktiven Wirkungen deutlich. *Lerner* (1979) hat sich der weiteren Ausformulierung dieses Aspektes angenommen. Retroaktive Effekte werden dabei in eine *Beziehungsgeschichte* zwischen Personen eingebettet. Diese schreitet von der globalen Einschätzung zur differenzierten fort, gleichzeitig verbunden mit einer zunehmenden Hierarchisierung der differenzierten Eindrücke vom jeweils anderen (nachvollziehbar in jedem Bekanntwerdungsprozeß, also auch mit eigenen Kindern, Schülern), so daß gewisse globale Anfangseinschätzungen (z. B. „unruhiges Kind“ oder „sympathisch“) auch auf höherem Niveau als Teileindrücke erhalten bleiben. Jeder Mensch in einer Beziehungsgeschichte befindet sich auf einem bestimmten Entwicklungsstand (kognitiv, emotional), von dem aus er mit einer gewissen Entwicklungsgeschwindigkeit progrediert. Menschen auf gleichem Niveau und mit gleicher Veränderungsgeschwindigkeit haben gewiß keine Probleme, sich laufend zu synchronisieren. Im Verhältnis Eltern-Kinder, Lehrer-Schüler liegen jedoch unterschiedliche Niveaus und Entwicklungsgeschwindigkeiten vor, weshalb hier Synchronisierungen (verbunden mit retroaktiven und aktiven Effekten) öfter nötig sind (vgl. Kap. 1.5: Adjustierungen). In der Tat zeigen Generationskonflikte ebenso wie Ehe- und Partnerschaftskrisen oft Züge, die an mangelnde Synchronisierung und fehlende wechselseitige Adjustierungen unterschiedlicher Entwicklungsverläufe erinnern. Man hat sich unterschiedlich „entwickelt“.

3.1.2 Grundlagentext zur „Retroaktiven Sozialisation“

3.1.2.1 Einführung zum Text

In jüngerer Zeit hat sich insbesondere der amerikanische Psychologe *Richard Q. Bell* (Universität von Virginia) mit der retroaktiven Sozialisation bzw. den Effekten der Kinder auf ihre Eltern beschäftigt. Das Verdienst gebührt ihm nicht allein (s. o.), dennoch wird er in den deutschen Veröffentlichungen (*Klewes* 1983,

Doehlemann 1979, Pauls 1983 u.a.) häufig als einer der Ersten erwähnt. Schmidt-Denter (1984, 42) schreibt: „Eine bahnbrechende Wirkung kam dabei den Schriften von Bell (1968, 1971) zu.“ Fairerweise müßte man auch Lewis und Rosenblum (1974), Gewirtz (1961), Stabenau u.a. 1965, Korner (1965), Moss (1967), Mishler und Waxler (1968), Goslin (1969), Rheingold (1969) sowie viele andere nennen. In Bell und Harper (1977: „Child effects on adults“) – eine kooperativ geschriebene Monographie – ist das gesammelte Wissen über das Thema prägnant zusammengefaßt. Auch „retroaktive“ Forschungsergebnisse aus der Tierpsychologie werden mit jenen aus der Humanpsychologie zu einer evolutionstheoretischen Gesamtsicht zusammengestellt.

Bell's Grundlagentext erschien zunächst im „American Psychologist“ unter dem Titel „Parent, Child and reciprocal influences“ (1979, S. 921–926). Bell bezieht sich darin auf das Werk von Bell und Harper (1977), in dem man die Belege für seine Ansichten nachlesen könne. Die deutsche Fassung ist aus der Zeitschrift „Report Psychologie“, der Zeitschrift des Bundesverbandes Deutscher Psychologen, 1980, entnommen. Bells Hinweise auf das 77er Buch sind von mir gestrichen worden. Bell formuliert klar und deutlich, mit leichter Neigung zur Überzeichnung. Das kommt m.E. der „Sache“ zugute, die ja hier in einem unbedingt notwendigen Einstellungswandel gegenüber der Macht der Erziehung besteht. Den leicht verständlichen Text sollte man denn auch insbesondere unter dieser Perspektive lesen.

Von folgenden Überlegungen sollte man sich dabei leiten lassen:

1. Welche Argumente gegen den educativen Determinismus verwendet Bell?
2. Inwiefern ist Bells Ansatz mit der dialektischen Psychologie vereinbar?
3. Wo ist Bells implizite bzw. explizite Kritik an der Pädagogik berechtigt – wo nicht?

3.1.2.2 Richard Q. Bell: Eltern, Kinder und reziproke Einflüsse

Fortschritt in der Wissenschaft bedeutet oft die Vereinfachung von Phänomenen, die zuvor komplex und verwirrend erschienen. Dieser Satz mag auch für das Gebiet der Eltern-Kind-Interaktion zutreffen. Zur Zeit aber macht der wissenschaftliche Fortschritt eher alles komplexer, und so wird es auch in voraussehbarer Zukunft bleiben. Sozialisationsforscher in den 40er Jahren haben bereits die Tatsache der reziproken Einflüsse von Eltern auf Kinder und Kindern auf Eltern gekannt, da sie aber keine allgemeingebäuchliche Methode hatten, um die Wirkungen der Kinder zu identifizieren und kontrollieren, untersuchten sie die Einflüsse der Eltern, um zu sehen, was aus dieser einen Quelle schon gelernt werden könnte.

Andere Forscher, die sich der Thematik später zuwandten, unterstellten, daß die Erforschung der Eltern-Kind-Interaktion insgesamt unnötig sei. Ihnen war es allein wichtig, Entwicklungsziele aufzustellen, dann könnten die Prinzipien der Lerntheorie angewandt und diese Ziele rasch erreicht werden. Wieder andere Forscher leiteten ihr Vorgehen von der Theorie evolutionärer Anpassung ab, die im Tierreich so erfolgreich zur Analyse der Interaktion zwischen Eltern und

Zeile 1: Nachdruck aus „Report Psychologie“ 1980, S. 24–28

Zeilen 12/15: Eine überpointierte Darstellung des sog. lernzielorientierten Unterrichts. Zur Differenziertheit der Diskussion lese man z. B. Diener/Füller/Lemke/Reinert (1979).

deren Nachkommen angewandt worden war, sie identifizierten spezifische Komponenten, von denen sie glaubten, daß sie die Interaktion kontrollierten. Einige Faktoren allerdings zeigten, daß diese Forscher mit einer komplexeren Realität konfrontiert waren. Arbeiten, die sich allein auf Elterneinflüsse konzentrierten, zeigten nur wenige konsistente Beziehungen und diese waren von niederer Ordnung. Die wenigen Arbeitsergebnisse, die mit einiger Konsistenz auftauchten, basierten zumeist auf Korrelationsstudien, von denen bekanntlich die Wirkungsrichtung nicht bestimmt werden kann. Und so können die Ergebnisse dieser Korrelationsstudien sehr plausibel als Effekte der Kinder auf die Eltern erklärt werden.

In den sechziger Jahren ist sehr reichhaltige neue Information angesammelt worden über die Fähigkeiten von Kleinkindern im sensumotorischen und Wahrnehmungsbereich, im Gebiet des Informations-Suchens und der Informationsverarbeitung und über individuelle Unterschiede – Ergebnisse, die es als unlogisch erscheinen ließen, Kleinkinder als homogene *tabulae rasae* zu behandeln, als passive Empfänger elterlicher Erziehungseinflüsse. Es wurde schwierig, die kognitiven Fähigkeiten von Kleinkindern zu übersehen, ebenso wie die Art, wie sie ihre Welt aktiv formen. Das aktive Kind ist zum Forschungsgegenstand geworden, ebenso wie die denkenden Eltern. Diese Eltern sind mehr als nur ein Teil in einem Reiz-Reaktions-Billard-Spiel. Interesse an Umwelt-Fragen hat zudem dieses reziproke System in den Kontext sich überlappender Kreise von Familien, Nachbarschaft, ethnischen und noch größeren Gruppen gestellt.

Diese Veränderungen haben viele Implikationen für das Wohlergehen der Kinder. Vermutlich wird allein schon das Erkennen von Wirkungen der Kinder auf die Eltern, gar nicht zu reden von reziproken Einflüssen – dahin wirken, die Einflüsse bestimmter unrealistischer, wenn auch weit verbreiteter Annahmen der Kindererziehung zu schwächen, Annahmen, die Eltern unnötigerweise vorsichtig und unentschlossen gemacht haben. Mehr dazu in diesem Beitrag, nachdem wir zuvor diskutieren, wie denkende Eltern Gegenstand der Forschung geworden sind, und nachdem wir einige illustrative Ergebnisse über reziproke Einflüsse anführen, die uns Hinweise darauf geben, welche Wege die Forschung innerhalb der jetzt angebrochenen Dekade nehmen wird.

Die denkenden Eltern

In einer Serie von schallspektrografischen Untersuchungen ist gezeigt worden, daß sich das Schreien eines Kleinkindes, wenn es Schmerz verspürt, von dem Schreien

Zeile 7: Korrelationsstudien = in Kap. 3.1.1 erklärt. Der oberflächliche Zusammenhang sagt nichts über ursächliche Beziehungen aus – die sind in beiden Richtungen denkbar. Etwas später wird diese Problematik noch einmal aufgegriffen: bei der Unterscheidung zwischen Produkt und Prozeß der Erziehung. Das Produkt sagt nichts über den Prozeß seiner Entstehung aus.

Zeile 15: *tabula rasa* = (lat.) „unbeschriebene Tafel“, die, sinngemäß, durch Erziehung und Erfahrung beschriftet wird. Vgl. S. 119 dieses Grundlagentextes.

Zeile 25: reziproke Einflüsse = hier im Unterschied von den (einseitigen) Wirkungen der Kinder auf die Erwachsenen abgegrenzt. Damit macht *Bell* den wechselseitigen, genetisch kausalen Einwirkungsprozeß im Unterschied zu bloß einseitigen, vom Kinde oder vom Erwachsenen ausgehenden Einflüssen deutlich.

Zeile 34: schallspektrographische Untersuchungen = Untersuchung der Zusammensetzung des Schalls (Frequenzen, Lautstärke etc.). Man kann damit Stimmen objektiv charakterisieren (Aufzeichnung: graphisch) und hat dabei z. B. die hier von *Bell* erwähnten Unterschiede im Schreien des Säuglings entdeckt.

bei Hunger physikalisch unterscheidet, und daß dies von der Pflegeperson unterschieden werden kann. . . Es ist dann aber gefunden worden, daß das Verhalten der Mutter als Antwort auf das Schreien des Kleinkindes nicht einfach durch die physikalischen Qualitäten des Schreiens erklärt werden kann. Mütter berichten, daß ihre Reaktionen von Faktoren abhängen wie: vergangene Zeit seit dem letzten Füttern, ob dies Füttern zufriedenstellend war, bzw. ob sie wissen, daß es Schwierigkeiten beim Füttern gegeben hat, die Schmerzen erzeugen könnten. . . In anderen Worten: die Mutter gebraucht ihren Kopf, anstatt mechanisch zu reagieren wie eine Motte auf das Licht. Aus Gründen wie diesen hat Parke (1978) gefordert, mehr Aufmerksamkeit auf die Wirkung elterlicher Wahrnehmungen, Einstellungen und elterlichen Wissens auf den Sozialisationsprozeß zu richten. Auf den ersten Blick mag dies wie eine Rückkehr zu so fruchtlosen Bemühungen wie dem Versuch, Korrelationen zwischen elterlichen Einstellungen und dem Verhalten von Kindern zu finden, erscheinen (Becker & Krug, 1965), aber Kelman (1974) hat die vielen Faktoren analysiert, die bestimmen, ob eine Einstellung zum Verhalten beiträgt, inklusive der „Natur“ einer Situation (z. B. Verhalten des Kindes, auf das die Eltern reagieren). Die meisten dieser Faktoren waren in den nicht erfolgreichen Untersuchungen nicht aufgeführt. Ein anderes wichtiges Problem mit diesen frühen Untersuchungen liegt darin, daß sie den Prozeß, durch den ein Kind neues Verhalten erwirbt, mit dem Endresultat dieses Prozesses durcheinandergebracht haben. Die Techniken, die von Eltern angewandt werden, um das Verhalten eines Kindes einem bestimmten Ziel näher zu bringen, können aber bei den Interaktionen, bei denen das Kind dieses Ziel tatsächlich erreicht, sehr wohl fehlen. Eine Mutter mag sich so verhalten, als ob ihre Gefühle verletzt worden sind und mag Mitgefühl für ein Kind ausdrücken, das Ziel einer Übertretung ihres eigenen Kindes gewesen ist, während sie zu einem späteren Zeitpunkt nur noch eine einfache verbale Zustimmung benutzt, wenn ihr nun folgsames Kind ihr eigenes Verhalten imitiert, wenn es Übertretungen anderer Kinder sieht. Viele der frühen Untersuchungen von Einstellungen von Eltern sind an Kindern durchgeführt worden, die sich in bestimmten Verhaltensweisen unterschieden (z. B. Schulleistung oder soziale Anpassung), und man hat dann die Unterschiede in den Einstellungen der Eltern getestet. Solch eine Forschung vermengt den Prozeß mit dem Ergebnis des Prozesses. Man kann nämlich nicht herausfinden, wie Einstellungen von Eltern die Sozialisationstechniken dieser Eltern beeinflussen, es sei denn, man untersucht diese Einstellungen in einer Sequenz von Verhaltensweisen des Kindes und elterlichen Reaktionen, die zu Verhaltensänderungen führen. Wenn elterliche Wahrnehmungen, Einstellungen und elterliches Wissen so wichtig sind, erhebt sich die Frage, wie diese Faktoren in die Forschung so einbezogen werden können, daß man ihre wahrscheinlichen Einflüsse aufdeckt. Die Lösung liegt in der Konstruktion theoretischer Modelle, die den denkenden Eltern angemessen sind, und in der Konstruktion von Forschungsansätzen, die durch diese Modelle bestimmt werden und nicht durch vordergründige Nützlichkeit. Es gibt ein solches Modell, eine Anwendung der Kontrolltheorie unter Einschluß von Feedback-Systemen mit homöostatischen Funktionen. . . Das Modell basiert auf

Zeilen 34/38: Hier wird die Begründung für die Unzulänglichkeit von Korrelationsstudien nachgereicht (vgl. auch: „prozessuale Rekonstruktion“ als diagnostische Konsequenz in Kap. 2.3.2).

Zeilen 45/46: Kontrolltheorie = eigentlich nur eine Hypothese, wird im nächsten Absatz erläutert; Feedback-System = Rückkopplungssystem; homöostatisch = Gleichgewicht herstellend

der Annahme, daß Eltern keine ein für allemal festgelegten Erziehungstechniken haben, die repetitiv ohne Rücksicht auf das Verhalten der Kinder angewandt werden. Das Modell unterstellt, daß beide, Eltern wie Kinder, ein Repertoire von hierarchisch organisierten Verhaltensweisen, die in vorhersagbarer Folge auftreten, abhängig vom output des Partners in einer Situation haben.

5 „Jeder Teilnehmer einer Eltern-Kind-Interaktion hat obere und untere Grenzen in bezug auf die Intensität, die Häufigkeit oder die Situationsangemessenheit von Verhalten, das der Partner zeigt. Wenn die Obergrenze von einem Partner erreicht ist, ist die Reaktion des anderen das exzessive oder unangemessene Verhalten zu reduzieren (Kontrollreaktion an der Obergrenze). Wenn die Untergrenze erreicht ist, besteht die Reaktion darin, daß unzureichende oder überhaupt nicht auftretende Verhalten des anderen zu stimulieren (Kontrollreaktion an der unteren Grenze). Vom Standpunkt der Eltern aus reduziert die „Kontrolle an der Obergrenze“ Verhaltensweisen des Kindes, die über den elterlichen Standard hinausreichen. „Kontrolle an der Untergrenze“ wiederum regt Verhalten an, das unterhalb des elterlichen Standards liegt. Mit anderen Worten: Ein sehr generelles Prinzip über die aktivierende Kraft von Kindern ist, daß sie – entsprechend den Erwartungen ihrer Eltern – entweder zuviel oder zuwenig beitragen oder ein Verhalten zu früh oder zu spät zeigen. In gewisser Weise ist es dann die Funktion des elterlichen Kontrollverhaltens, das Verhalten der Kinder innerhalb einer optimalen Bandbreite zu halten“ (Bell und Harper 1977, S. 65).

10 Das Zitat eben gebraucht Intensität als illustratives Beispiel. Häufigkeit, Situationsangemessenheit und andere Parameter können anstelle von oder in Kombination mit dem Faktor Intensität auftreten. Einstellungen und Wissen tragen zu Erwartungen und Standards bei. Informationsverarbeitung trägt dazu bei, Verhaltensweisen des anderen Interaktionsteilnehmers zu klassifizieren, das Verhalten eines Kindes mit Standards und Erwartungen zu vergleichen und angemessene Verhaltensweisen aus dem elterlichen Verhaltensrepertoire auszuwählen.

15 Aufgabe der Forschung wird es sein, das Verhaltensrepertoire von Eltern und Kindern auf den wichtigsten Sozialisationsgebieten zu katalogisieren, Wissen und Einstellungen zu messen, die Bindeglieder dazwischen zu identifizieren und zu bestimmen, in welcher Weise welche Verhaltensweisen aus dem Gesamtuniversum ausgewählt werden. Wiederum gibt Kelman (1974) Anleitungen hierzu.

20 Ziemlich komplex das Ganze? Natürlich! Aber, wenn wir den Reichtum von reziproken Einflüssen innerhalb tatsächlich ablaufendem Verhalten erfassen wollen, müssen unsere Forschungsstrategien diesen Grad von Komplexität erhalten.

25 Besonders wichtig ist es, Wirkungen von Kindern auf Eltern nachzuweisen, um die in 40jähriger Forschungsarbeit nachgewiesenen elterlichen Einflüsse auf die Kinder zu ergänzen und in Perspektive zu bringen. Untersuchungen dieser Art hat es in den letzten 10 Jahren gegeben, allerdings nicht in ausreichendem Maße, als daß sie schon eine Basis dafür wären, reziproke Einflüsse zu verstehen. Und ohne eine solche angemessene empirische Basis ist die Forderung nach direkter Erforschung reziproker Einflüsse (Parke, 1978) möglicherweise nichts anderes als Luftschlösser zu bauen.

30

35

40

Zeile 23: Parameter = in der Mathematik meist Konstanten, hier sinngemäß nur anderer Ausdruck für „psychologisch bedeutsame Größen“.

Implikationen für das Wohlergehen der Kinder

- Obwohl es zur Zeit unerreichbar ist, ausreichende und ausreichend präzise Information über reziproke Einflüsse zu erhalten, lassen sich bereits jetzt aus der Literatur über die Wirkung von Kindern auf Erwachsene Implikationen für das Wohlergehen unserer Kinder ableiten. Ich habe bereits auf die Forschungsarbeiten in den 60er Jahren hingewiesen, in denen bis dahin nicht erkannte Fähigkeiten sehr junger Kleinkinder dokumentiert worden sind. Zu Beginn erscheint ihr Verhaltensrepertoire auf bemerkenswerte Weise an dasjenige der Mutter angepaßt. Dieses Konzept der „Korrelation der Organismen“ scheint auch auf den Menschen anwendbar zu sein, obwohl die auf Schlüsselreizen basierenden Beziehungen bei Menschen nicht so mechanisch und unflexibel abzulaufen scheinen wie bei anderen Arten. Zum Beispiel reagieren junge Kleinkinder sehr spezifisch auf Qualitäten der menschlichen Stimme. Auf diesem und auf anderen Gebieten des Verhaltensrepertoires von Kleinkindern gibt es aber große individuelle Unterschiede. So sind z. B. einige Kleinkinder „leichter zu lesen“ als andere. Hier liegt nun eine sehr grundlegende Implikation der Forschungsarbeiten über Effekte von Kindern auf Eltern. Eltern werden bessere Eltern, und Kinderversorgungssysteme werden reibungsloser funktionieren, wenn sehr genau darauf geachtet wird, welche Signale Babys geben und in welcher Weise ein bestimmtes Baby diese Signale variiert. Dasselbe trifft natürlich für ältere Kinder oder behinderte Kinder zu. Zum Beispiel gewinnen Eltern von blinden Kindern Zuversicht und sie fühlen sich effektiver, wenn sie gelernt haben, die Handbewegungen ihrer Kinder zu interpretieren.
- Wir assoziieren das Konzept der „tabula rasa“ mit John Locke, aber wir vergessen dabei, daß er nichts weiter im Sinn hatte als zu sagen, daß ein Mensch sein Leben nicht mit vorgeformten Ideen, wie z. B. derjenigen der Erbsünde, beginnt. Locke selbst hat Eltern ermutigt, sehr genau auf angeborene Unterschiede bei Kindern zu achten, um die Fürsorge für die Kinder auf das spezielle Kind anzupassen.
- Das Verhalten von Kindern in kurzen Verhaltenssequenzen zu verstehen, ist nur ein Teil davon, was Hunt (1966) bezogen auf kognitives Entwicklungstraining als „Problem of the match“ beschrieben hat. Jeder Verhaltensschritt eines Elternteils beinhaltet die Fähigkeit, nicht nur das momentane Verhalten eines Kindes zu verändern, sondern auch seinen Status, das „Plateau“ von dem aus der Aufbau künftiger kognitiver Strukturen sich entwickelt.
- Das Gewicht der Forschung auf die Untersuchung der Effekte von Kindern auf die Eltern zu verlagern, bedeutet für die Eltern, daß sie auf die individuellen Eigenarten ihrer Kinder eingehen müssen: auf die Signale über ihre momentanen

Zeilen 2 ff.: *Kliewer* (1983) kritisiert die „child-effect“ Forschung u.a. wegen ihres „biologischen Bias“ (= Verzerrung). In der Tat sind Verhaltensbiologen schon immer überzeugt gewesen, daß die Passung zwischen Säugling und Pflegeperson zum phylogenetisch erworbenen Programm des Menschen gehört (vgl. „Kindchenschema“).

Zeile 25: *John Locke* = englischer Philosoph und Politiker (1632–1704), Begründer des „psychologischen Empirismus“; der Geist ist bei der Geburt eine „tabula rasa“; „nihil est in intellectu, quod non ante fuerit in sensu“ – „nichts ist im Geist, was nicht vorher in den Sinnen war“; gegen Ideenlehren (Plato) gerichtet, auf Aristoteles fußend.

Zeile 32: *problem of the match* = Passungsproblem zwischen Entwicklungsstand und Erfahrungs-, Erziehungs- oder Unterrichtsangebot, vgl. Kap. 3.3 zur „Entwicklungsangemessenheit“.

Bedürfnisse oder über momentane Verhaltensbereitschaft, und auf langfristig angelegte Veränderungen, die wiederum grundsätzliche Veränderungen auf seiten der Eltern nach sich ziehen. Bessere Eltern dadurch zu werden, daß man sich in differenzierter Weise auf die Kinder einstellt, ist logischerweise ein bedeutsamer
5 Beitrag zum Wohlergehen der Kinder.

So klein, aber so mächtig. Ein Aspekt der kindlichen Fähigkeiten, der einen besonderen psychologischen Einfluß auf Eltern hat, ist die Diskrepanz zwischen Größe und Macht. Diese Macht liegt in der Fähigkeit eines Babys, Verhalten durch Blickkontakt, Lächeln, Schreien, den Eindruck von Hilflosigkeit zu erzeugen. Nur wenige Menschen werden sich verweigern, wenn ein Baby hilflos ist und schreit. Es gibt in der Forschungsliteratur viele Hinweise darauf, daß elterliches Verhalten in den ersten zwei Monaten weitgehend durch Signale des Babys geleitet wird. So ist gesagt worden, daß ein Neugeborenes größere Kompetenz hat als
10 seine Mutter, wenn es ihr erstes Kind ist. Diese Charakteristiken von Babys sind nur eine extreme Form ähnlich überzeugender Eigenschaften von Kindern. Eines der überraschendsten Beispiele für die psychologische Macht von Kleinkindern und Kindern finden wir in Untersuchungen über Kindesmißhandlungen. Eltern, die ihr Kind mißhandelt haben, haben ihr Kind als Ursache des Problems gesehen. Sie erwähnen störendes andauerndes Schreien, ungewöhnliche Schreilaute oder andere unangenehme Verhaltensweisen, die andere Kinder in der Familie nicht zeigen. Nimmt man dazu die Tatsache, daß pädiatrische Aufzeichnungen über mißhandelte Kinder häufiger ein geringeres Geburtsgewicht zeigen als statistisch zu erwarten ist, und daß in einigen Fällen mißhandelte Kinder in Pflegefamilien erneut mißhandelt worden sind, so scheint es einige abweichende
15 Charakteristiken von Kindern zu geben, die die Potenz der Reize, die sie aussenden, verzerrt haben. Diese Reize sind nur ein Bindeglied in einer Kette von Ereignissen, zu denen Stress in der Familie und Persönlichkeitscharakteristiken des Kindesmißhandlers gehören. Aber die Tatsache, daß ein kleines Baby trotz aller gesellschaftlicher Sanktionen einen Angriff durch einen viel größeren Erwachsenen induzieren kann, sagt uns einiges über die Macht, die Kinder haben und dazu gehört auch die Fähigkeit, den Sozialisationsbemühungen der Eltern zu widerstehen.
20
25
30

Auswirkungen ideologischer Relikte. Untersuchungen elterlicher Einflüsse auf Kinder sollten mit der Zeit ausbalanciert werden durch die Erforschung der Auswirkungen von Kindern auf die Eltern, und Eltern wie Wissenschaftler werden sich daran gewöhnen, in Form von „reziproken Einflüssen“ zu denken. Wenn dies geschehen ist, werden zwei ideologische Extrempositionen über Kindererziehung wahrscheinlich an Einfluß verlieren – zugunsten einer Mittelposition. Beide Positionen sind hoch diskrepant in bezug auf die Realitäten der Kindererziehung, wie sie von Eltern erlebt werden, sie erzeugen aber dennoch Verwirrung und Schuldgefühle. Die von Kindern ausgesandten Reize besser zu erkennen und die besondere Macht von Kindern besser zu würdigen, sollte dazu führen, daß die Anhängerschaft dieser Extrempositionen abnimmt. Eigenartigerweise ist es eine unserer wichtigsten Aufgaben, hier Bewegungen entgegenzutreten, die ursprünglich von Verfechtern der Rechte von Kindern initiiert worden sind.
35
40
45

Zeile 21: pädiatrische = kinderärztliche

Zeilen 43/45: Bell macht hier auf eine im engeren Sinne dialektische Erscheinung aufmerksam: daß sich eine Bewegung, eine Ansicht auch in ihr Gegenteil verkehren kann. Man hat Gutes gewollt, nun aber auch Schlechtes daran entdeckt.

Wir haben mehrmals die Theorie erwähnt, nach der die Eltern allein verantwortlich sind für das momentane Verhalten ihrer Kinder und für die Langzeitergebnisse. Wenn uns diese ideologische Position jetzt als Papiertiger erscheint, sollte sich der Leser daran erinnern, daß Eltern seit mehreren Jahrzehnten speziell in
5 Amerika von übereifrigen Extrapolationen aus der psychoanalytischen Theorie und dem radikalen Behaviorismus John B. Watson's überschüttet worden sind. Watson hat dort angefangen, wo John Locke's Konzept der tabula rasa aufgehört hat, er hat Eltern gesagt, daß sie Fehler bei der Anwendung von Konditionierungsprinzipien machen, wenn als Ergebnis dabei herauskommt, daß ihre Kinder
10 nicht wenigstens Rechtsanwalt oder Arzt werden. Und die populärwissenschaftliche psychoanalytische Ansicht war, daß Kindheitstraumata und eine Sozialisation, die biologische Triebe unterdrückt (mit den Eltern als wichtigsten Sozialisationsagenten), einen Schatten auf die gesamte Lebensspanne des Kindes werfen. Auf der Grundlage frühpädagogischer Forschung bei unterprivilegierten
15 Familien wird zum Beispiel heute sogar Eltern aus der Mittel- oder Oberschicht gesagt, daß die intellektuelle Entwicklung ihres Kindes in der Zukunft von dem abhängt, was sie in den ersten drei Lebensjahren tun (White, 1975). All diese zitierten Ansichten verunsichern Eltern.

Die andere größere ideologische Kraft betont Passivität von seiten der Eltern. Sie entsteht aus zwei Quellen: die erste liegt in den Bemühungen progressiver Erzieher, ein Gegengewicht zu den repressiven Erziehungsinstitutionen des 19. Jahrhunderts zu schaffen, die die Freiheit und Spontaneität von Kindern unterdrückten. Ausgehend in ihrer Argumentation von Rousseau's Ansicht, daß das Gute dem Menschen angeboren ist und nur durch korrumpierende Einflüsse verdorben
20 wird, haben diese Erzieher das Wissen verbreitet, daß richtiges Wachstum und Reife das natürliche Ergebnis einer anregenden, unterstützenden und permissiven Umwelt für das Kind sein würden. Nach ihrer Überzeugung reduziert sich die Rolle der Eltern oder Erzieher darauf, eine solche Umwelt zu schaffen und hier möglichst wenig zu intervenieren. Das Kind wurde auf ein Podest gestellt – ein
25 ziemlich ungemütlicher Ort, wie sich mit der Zeit herausgestellt hat. In gewisser Weise haben die Schriften Gesells über die Unausbleiblichkeit des Reifungsprozesses die Schriften dieser Erzieher ergänzt.

Zeile 6: John Broadus *Watson* = Begründer des Behaviorismus (1878–1958); hielt Erziehung und Belehrung für übermächtig; *Skolnick* (1978) macht sein Gedankengut für den „Mythos vom formbaren Kind“ verantwortlich, der zusammen mit dem „Mythos vom verletzlichen Kind“ (tiefenpsychologische Variante) Eckpfeiler der Elternschuld-Theorie (parentaler Determinismus) ist.

Zeilen 9/10: Hier wird auf ein berühmtes Zitat Watsons angesprochen: „Gebt mir ein Dutzend gesunde, gut gebaute Kinder und meine eigene, spezifizierte Welt, um sie darin großzuziehen, und ich garantiere, daß ich irgendeines aufs Geratewohl herausnehme und es so erziehe, daß es irgendein beliebiger Spezialist wird, zu dem ich es erwählen könnte – Arzt, Jurist, Künstler, Kaufmann, ja sogar Bettler und Dieb, ungeachtet seiner Talente, Neigungen, Absichten, Fähigkeiten und Herkunft seiner Vorfahren“ (1914).

Zeilen 14/18: Das ist in der Bundesrepublik seit Ende der 70er Jahre nicht mehr der Fall, vgl. *Dollase* 1979, 1984, 1985.

Zeilen 19/23: Arbeitsaufgabe: Suchen Sie hierzu Beispiele aus der Geschichte der Pädagogik!

Zeile 31: Arnold *Gesell* = trotz des deutsch klingenden Namens ein in den USA geborener (1880) und gestorbener (1961) Kinderpsychologe, den man als Reifungstheoretiker bezeichnen darf. (2. Quelle, vgl. Zeile 20).

Nun ist es aber beim Menschen, wie bei den meisten anderen Säugetieren so, daß die Eltern die Intensität und Extensität des Verhaltens so regeln, daß sie von den Aktivitäten der Nachkommen profitieren, daß sie sie tolerieren und sich daran vergnügen können. Unsicherheit und Passivität unterstützen aber nicht die Intensität jener Bindung, die nötig ist, um die Kinder in einen Prozeß der reziproken Interaktion zu engagieren, einem Prozeß, bei dem Grenzen gesetzt und einige Aktivitäten unterbunden werden müssen. Reibung und Konflikt charakterisieren optimale Erziehungssituationen (Baumrind, 1973). Funktionen der Leitung und Kontrolle können eher von Eltern ausgeführt werden, die nicht verunsichert sind wegen möglicher Langzeitkonsequenzen und die nicht passiv sind, weil sie in unkritischer Weise Permissivität als ein übergeordnetes System der Kindererziehung akzeptieren. Es ist bemerkenswert, daß einige der wenigen produktiven Ergebnisse in den Forschungsarbeiten über die Auswirkungen von Eltern auf Kinder Baumrind's Belege sind, daß nicht Permissivität, sondern elterliche Kontrolle und Leitung wichtig sind für die Kompetenz von Kindern.

Es ist zu einer bestimmten Zeit extrem wichtig gewesen, Eltern dafür zu sensibilisieren, in welcher Weise ihre Erziehungspraktiken für ihre Kinder schädlich sind, sie zu sensibilisieren für die Tatsache, daß Kinder in verschiedenen Umwelten sehr verschiedene Entwicklungen nehmen können und sie zu sensibilisieren für die Wachstumspotentiale in ihren Kindern. Es mag jetzt wichtiger sein, die unerwünschten Auswirkungen dieser manchmal in heroischer Weise überzogenen Gedanken aufzugeben und unsere Aufmerksamkeit auf etwas zu lenken, was sehr viel weniger dramatisch aber nicht weniger wichtig ist: die Führung und Leitung, die von Eltern gefordert wird.

25 Der Beitrag der jungen Menschen zur Gesellschaft

Bis zu diesem Punkt dieses Artikels habe ich zu zeigen versucht, in welcher Weise das Wohlergehen von Kindern gefördert werden kann, wenn man die Auswirkungen von Kindern auf Eltern und reziproke Einflüsse untersucht. Daß die Gesellschaft davon profitieren wird, ist offensichtlich. Es gibt eine interessante Weise, in der dies der Fall sein kann, aufgezeigt von Lawrence Harper . . . bei einer Literaturübersicht über vergleichende Verhaltensforschung. Bei den meisten Säugetieren spielen die Nachkommen eine Schlüsselrolle bei einem Prozeß den man „Adaptive Exploration“ nennen könnte, weil sie unvorsichtig sind und neue Futterstätten und Wohnplätze auskundschaften. Psychologen wissen seit langem, daß Wissenschaftler und Künstler einige ihrer am höchsten kreativen Einsichten in relativ jungen Jahren haben. Was bisher nicht so recht gewürdigt worden ist, ist die Generalität dieses Phänomens, die Tatsache, daß es vermutlich auf einen größeren Altersbereich und auf ganz normales Verhalten ebenfalls anwendbar

Zeile 8: Diane Baumrind (1973) findet in ihren empirischen Untersuchungen zur Unabhängigkeitsentwicklung von Mädchen einen negativen Effekt von zuviel Wärme und Unterstützung seitens der Eltern; sie nennt deren Wirkung „debilisierend“ (= eigentlich: verblödend). Sie fordert autoritätsbewußtes, aber zugleich auch harmonisches Elternverhalten, damit das Kind auch wirkliche Erfolge in Auseinandersetzungen mit den Eltern erleben kann, die gewissermaßen gegen Widerstände der Eltern errungen werden müssen. Deshalb sind ihrer Ansicht nach Konflikte nötig. Die sollten aber keinesfalls willentlich, in allein „pädagogischer“ Absicht, herbeigeführt werden.

Zeilen 37/38: Lerner/Busch-Roßnagel (1981) z. B. führen diesen Gedanken weiter aus. Jeder Mensch ist zu jeder Zeit teils stabil, teils plastisch; seine Intelligenz teils kristallin, teils fluid. Optimale Anpassung Einzelner wie auch von Kollektiven an wechselnde Umweltbedingungen setzen beides voraus: Fähigkeit zu Stabilität und Wandel.

ist. Wenn wir aber daran denken, wieviel Neues, wieviel Interesse und wieviel Aufregung durch die Explorationen eines jungen Kindes zu Hause, im Hof und in der Nachbarschaft in eine Familie getragen werden, haben wir ein gutes Beispiel. Von den jungen Menschen in den 60er Jahren kam eine Veränderung der Kleidung und der sozialen Interaktion, die weitgehend von Erwachsenen übernommen worden sind. Aus den Universitäten kam der Impetus für eine dramatische Veränderung der amerikanischen Außenpolitik. Wenn diese Fähigkeit zur Innovation von den Eltern sorgfältig gefördert und angeleitet wird, bekommt sie eine vitale Kraft innerhalb der Familie und der größeren Gesellschaft und wird in der Tat eine wichtige nationale Ressource. Ob diese Kräfte allerdings in Exzessen resultieren oder destruktiv und selbstzerstörerisch wirken, hängt möglicherweise davon ab, ob Eltern unsicher und passiv sind und eben keinen vollen Anteil an dem sozialen Interaktionssystem nehmen, in das sie Anleitung und Kontrolle als ihren Beitrag einzubringen haben.

3.1.3 Vom Umgang mit Wirkung und Gegenwirkung im erzieherischen Alltag

Die Gegenwirkungen der Erzogenen gibt es genauso unbestreitbar wie es die Wirkungen des Erziehenden gibt. Daß die Gegenwirkungen nicht mit dem Erziehungsstil des Erziehenden zusammenhängen müssen, wie es traditionellerweise im parentalen Determinismus konzipiert wurde, ist nun oft genug betont worden. Aber wie geht man mit dieser Kenntnis im Alltag um?

Was bedeutet es, wenn ich weiß, daß Kinder oder Schüler mich verändern können und daß dadurch meine erzieherische Tätigkeit Veränderungen unterliegt?

Man benötigt einen Bewertungsmaßstab, der angibt, ob und wann Rückwirkungen aufzunehmen, zu verbieten sind oder wann man sich dagegen wappnen muß. Banal ist der Hinweis auf thematische Bereiche, in denen Widerstand und Gegenbeeinflussung des Zöglings zwar vorkommen kann, jedoch von seiten der Eltern und Lehrer entschieden begrenzt und unterbunden werden muß: wenn es um Leib und Leben, die Einhaltung von Gesetzen (z. B. Schulpflicht), um die Vermittlung lebensnotwendiger Grundkenntnisse und Fähigkeiten geht, haben Kompromisse keinen Platz, kann nichts „vor Ort ausgehandelt“ werden, gibt es auch nichts „auszudiskutieren“. Hier wird man sich „voll einbringen“ müssen und notfalls die rechtliche und institutionelle Rückendeckung nutzen müssen, um den erzieherischen „essentials“ zur Durchsetzung zu verhelfen. Diese Anwendung von Druck wird Eltern und Lehrer auch verändern, zumindest ihr Selbstkonzept, womit – wissenschaftlich spitzfindig gedacht – wiederum eine retroaktive Wirkung (die Zöglinge zwingen den Erzieher zur Machtausübung) in Gang gesetzt wird. Diese ist also wissenschaftlich unausbleiblich, was auch immer man macht: nachgeben oder sich durchsetzen. – Banal ist auch der Hinweis auf thematische Bereiche, in denen die Einflüsse der Kinder offensichtlich positiv zu bewerten sind: wenn sie in individuierenden, sensibilisierenden, sozialisierenden, anregenden Wirkungen bestehen (vgl. *Doehlemann 1979*) oder wenn es sich um allgemein bereichernde „Lerneinwirkungen“ handelt (vgl. Kap. 3.1.1).

Die Entwicklungspsychologen, die sich mit Bewertungsfragen der retroaktiven Wirkungen befassen, nehmen denn auch eine eher globale Perspektive ein: *Was bedeutet die retroaktive Sozialisation für das Kollektiv oder die Gesellschaft?*

Ihre Gedanken ranken sich denn auch längs eines Stranges, den *Bell* und *Harper* (1977) so formulieren: „Little people are more curious than cautious“ (S. 212 ff.). Das heißt: Jugend wird als notwendiger/zwangsläufiger Träger von Innovationen begriffen. Die von ihr in Gang gesetzte Missionierung der älteren Generation führt, gerade in der Mischung von Annahme und Widerstand dieser gegen das Neue, zu einer Brechung des Neuen, zu einer Vermischung mit traditionellen Elementen und insgesamt eben zu einer evolutionär sinnvoll langsamen, verzögerten Innovation, für die der Begriff „adaptive Exploration“ (anpassende Erkundung, *Bell*) in Gebrauch ist. Die wechselseitige Ergänzung der Generationen, ihre gegenseitige Beeinflussung („mutual matching“ nach *Bell* und *Harper* 1977, 212 ff.) geschieht also – wie im Tierreich auch – zum Nutzen der Gesamtgesellschaft. *Ewert* (1983) wie auch *Brent* (1978) begründen diesen funktionalen Sinn der intergenerationalen Beeinflussungsprozesse u.a. auch mit Rekurs auf ein von *Prigogine* (belgischer Physiker, Nobelpreisträger 1977) entwickeltes informationstheoretisches Modell (auch: *Lerner/Busch-Roßnagel* 1981).

Der globale Sinn eines Phänomens ist in der Praxis, ist also lokal durch Absurdität erkaufte, durch Sinnlosigkeit, da, egal was man tut, alles dem globalen Sinn dient: durchsetzen oder nachgeben, Konflikte oder Harmonie, Erziehungsstreß und -freude. Das widerspricht dem allgemein menschlichen Wunsch nach sinnvoller und harmonischer Gestaltung seines eigenen Lebens, nach klaren Maßstäben seines Handelns. Dieser Wunsch wird nur zu oft von verantwortungslosen Schreibern mit Utopien über Gesellschaft und Erziehungsverhältnisse hervorgehoben und gehätschelt. Diese Utopien lassen sich nie so in die Realität umsetzen, wie sie entworfen werden, sind also implizit frustrierend. Die aktive und retroaktive Sozialisation führt in der Praxis zu Kompromissen, zu einer wechselseitigen Synchronisierung, die nur jener „schal“ finden kann, der seine Illusionen und Fiktionen realisiert sehen möchte. Kinder produzieren in gewisser Weise ihre Eltern und Lehrer, wie umgekehrt auch (*Doehlemann* 1979). Was haben beide Seiten davon? Nicht mehr und nicht weniger, als daß sie im gelungensten Fall miteinander auskommen und miteinander leben können. Es stellt sich ein ständig gefährdeter Ausgleich ein, eine Abstimmung unterschiedlicher Eigenheiten, eine Konvergenz zwischen Individuum und unmittelbarer sozialer Umwelt (vgl. *Bronfenbrenner* 1976), die durch keine Utopie vorhergesagt werden kann.

Es gibt wenige Untersuchungen, die unterschiedliche Typen aktiver/retroaktiver Prozesse und ihre Auswirkungen auf die Entwicklung untersuchen. *Baumrind* (1973; vgl. Grundlagentext *Bell*, S. 122) hat jedoch empirisch begründet, daß Reibung und Konflikt optimale Erziehungsverhältnisse charakterisieren, daß autoritatives und zugleich harmonisches Elternverhalten die Selbstartikulation des Kindes unterstützt und Unabhängigkeit fördert. Wohingegen ein Zuviel an Wärme und Unterstützung, an Permissivität eher verblödende Effekte („debilisierende“) habe. Hier sind – bei aller Vorsicht – einige positive Effekte des scheinbar widersprüchlichen und sinnlosen (weil nicht aus idealen Ansichten abgeleiteten) Tuns sichtbar.

Entwicklungspsychologie schreibt pädagogischen Theorien nicht vor, was aus welchen Gründen für wünschenswert gehalten werden muß. Jedoch gibt sie Auskunft über Macht und Ohnmacht der Erziehung. Die retroaktive Sozialisation unterstützt selbstverständlich auch das *Grenzbewußtsein* der Erzieher, indem sie aufzeigt, daß der pädagogische Omnipotenzwahn eine zutiefst kontrafaktische Erwartung ist: das ideal gedachte Erziehungsziel läßt sich nicht ohne Abstriche erreichen, Methoden und Mittel müssen wie Ziele kompromißfähig gemacht werden. Selbst die Basis der Erziehungszielsetzung – die personal/gesellschaftlich verankerten Wünsche des Erziehers zu einem x-beliebigen Zeitpunkt – wandelt sich und damit tauchen neue Ziele auf. Erziehung ist also ein Wechselwirkungsvorgang in multifaktoriellem Gelände – ein wirklich dialektischer Prozeß im Sinne von *Riegel* (vgl. Kap. 2.2). Man mag daraus die *Reduktion des Pädagogischen* erschließen, auch die Notwendigkeit einer *Dezentrierung der Aufmerksamkeit vom Erziehen weg*, gar „*Antipädagogik*“ unterstützen (vgl. *Schoenebeck* 1985) und Erziehung als einen Dialog aus Spruch und Widerspruch konzipieren, wie z. T. in der dialektischen Pädagogik (*Schleiermacher, Litt u.a.; Grisebach*) geschehen. Das wäre aus entwicklungspsychologischer Sicht meist etwas zuviel gefordert, weil es die andere Seite der Medaille, die Macht der Erziehung vernachlässigt bzw. das zum Programm macht, was sich ohnehin einstellt (wie in der Antipädagogik) oder auch die Notwendigkeit einer echten Auseinandersetzung unberücksichtigt läßt (wie im „laissez faire Stil“ der frühen antiautoritären Erziehung). Eltern, Lehrer und Erzieher „gewinnen“ die Auseinandersetzungen mit dem Nachwuchs ja doch relativ häufig, nicht nur, wie schon erwähnt, in bestimmten Themen, sondern auch in solchen, die eigentlich nicht zu den „essentials“ gehören, einfach weil sie in dieser Gesellschaft (mit Grund) mächtiger ausgestattet werden. Das ist nicht nur historisch-gesellschaftlich bedingt, sondern vermutlich auch phylogenetisch, denn bis zum Erwachsenwerden sind die Älteren auch im Tierreich lange Zeit intelligenter, raffinierter, stärker, geschickter. Ihre Anleitung der Jüngeren ist ebenso wie die Tatsache, daß sie Auseinandersetzungen lange Zeit gewinnen, für beide Seiten wichtig.

Naheliegende pädagogische Konsequenzen betreffen lediglich Aspekte und Probleme der *Freiraumgestaltung, -begrenzung und -strukturierung*, die der Erziehung bleibt und die in Schulklasse und Familie stündlich anfällt, weil nicht alles geregelt und determiniert sein kann, was regelungsbedürftig sein könnte. In diesen Freiräumen macht denn das *pädagogische Disengagement* (vgl. Kp. 2) im Sinne der „Geländehypothese“ (*De Witt und Van der Veer* 1982) einen Sinn, d.h. die Überlegung, in welche Prozesse man sich nicht einzuschalten braucht, weil sie auch so eine günstige Entwicklung nehmen. Da, wo das Disengagement nicht möglich ist (dafür gibt es viele Gründe), erfordert die Kenntnis der retroaktiven Sozialisation die Lösung zweier Aufgaben: die Kompromißfindung und -gestaltung einerseits, die persönliche Anpassung daran andererseits.

1) *Kompromißfindung und -gestaltung*

Unterschiedliche Eigenheiten von Erzieher und Zögling (gar mehrere Zöglinge wie in der Schulklasse) unterschiedliche Interessen, unterschiedliche kognitive

und soziale Entwicklungsniveaus, unterschiedlich schnelle Entwicklungsraten bei Kindern, Schülern und ihren Eltern/Lehrern zwingen jederzeit zu „heiklen Synchronisierungen zwischen unterschiedlichen Progressionen“ (Riegel 1978, 94) – also Kompromissen, Abstimmungen, Parallelisierungen. Es ist in diesen kompromißbedürftigen Freiräumen nicht damit getan, daß eine Seite nachgibt, sich unterordnet, ohne überzeugt zu sein – dies hätte unerwünschte seelische Folgen, wie allgemein bekannt ist. Man muß dabei auch *Eigenheiten beider Seiten vorbehaltlos akzeptieren*, da viele – wie in Kap. 2 beschrieben – ohnehin änderungsresistent sind. Kompromisse gelingen nur dann befriedigend, wenn man die Interessen der beiden Seiten genau kennt, was die Fähigkeit zum *aktiven Zuhören* (Gordon 1977, 1980), zu *Feinfühligkeit* und *Verständnis* schon aus eigenem Interesse erfordert. Dies kann man trainieren (vgl. Kap. 3.3) – nur oberflächliches und pauschales Diagnostizieren hilft dabei nicht weiter. Auch muß man selbst seine Interessen möglichst genau, aber auch altersangemessen, vor allem aber „echt“ und „ehrlich“ (zu diesen Forderungen siehe *Tausch* und *Tausch* 1977, zuerst 1963, 214 ff.) artikulieren können. Dabei sollte die Bindung zu Kindern und Schülern nicht aufs Spiel gesetzt werden – Funkstille, Nachkarten, Liebesentzugsdrohungen und ähnliches sollten ein leicht tolerierbares Maß nicht überschreiten. Die Realisierung all dieser Forderungen gelingt natürlich besser, wenn in dem auszuhandelnden Freiraum *Prinzipien und Normen der Gleichrangigkeit und Reversibilität* akzeptiert sind, wenn Waffengleichheit, Fairness eingehalten wird, wenn jede Seite die Wünsche und Eigenheiten der anderen toleriert und respektiert; also: auch Erwachsene und Alte die Kinder, diese aber auch jene. Gefundene Kompromisse und Synchronisierungen, die ja zumeist auch ein geändertes eigenes Verhalten einschließen, müssen dann nach außen hin synchronisiert werden (äußere soziale Umwelt, Schule etc.), wenn diese Synchronisationsprobleme nicht schon gleich antizipiert worden sind. Das setzt oftmals Standfestigkeit voraus, wenn Eltern z. B. gesellig sind, ihre Kinder aber nicht, als Kompromiß deshalb eine Verringerung der Besuchsfrequenz von Bekannten ausgehandelt wurde, die Eltern aber nun deswegen von ihren zahlreichen Bekannten gehänselt werden etc. Kompromisse sind ebenso einzigartig wie die Eigenheiten der daran beteiligten Individuen, die ihn geschlossen haben (wobei das keine formellen „Pakte“, keine „Palaver“ gewesen sein müssen, die ihnen vorangegangen sind). Ein Abschied von der rundum sozial erwünschten Zielpersönlichkeit ist Voraussetzung für Kompromisse. Verantwortung für Synchronisierungen tragen alle daran Beteiligten, also auch Kinder bzw. Schüler.

Abschließend eine vorsichtige Relativierung: selbst wenn man alle hier aufgeführten Tugenden der Kompromißfindung und -gestaltung berücksichtigt, werden damit nicht notwendig Konflikte vermieden oder Harmonien leichter hergestellt. Es ist auch nicht in jedem Einzelfall so, daß die Synchronisierung schwierig oder konflikthaft ist: wenn man das „Glück“ hat, daß die eigenen Interessen mit denen der Kinder/Schüler bruchlos übereinstimmen, ist auch eine stressige Kompromißfindung nicht nötig – weder zu Hause noch in der Schule.

2) *Persönliche Anpassung an retroaktive Prozesse:*

Selbstredend gehören Frustrationstoleranz, Konfliktfähigkeit, Kompromißfähigkeit, ein „dickes Fell“, Flexibilität, geistige Offenheit, die Fähigkeit, Uneindeutigkeiten zu ertragen, Geduld etc. zu den emotionalen Erfordernissen, die für die Auseinandersetzung mit Widerspruch und Konflikt rüsten. Sie zu fordern ist billig, weil diese Tugenden sich nicht durch Einsicht und Entschluß einstellen, sondern meist in einem langen Lern- und Erfahrungsprozeß erworben werden. Was man machen kann, ist dieses: sich als angehende Eltern oder Lehrer geistig darauf vorbereiten, daß man in der Praxis nicht wie ein Macher agieren kann, sondern daß man durch Praxis selbst verändert wird und daß es vorrangig darauf

ankommt, sich zu arrangieren, miteinander auszukommen etc. Man kann sich kognitiv mit der Notwendigkeit der Findung einer Mittelposition zwischen Lenkung/Dirigierung und Laufenlassen befassen (vgl. Litt 1961, „Führen oder Wachsenlassen“) kann sich verdeutlichen, daß man in der Praxis Auseinandersetzungen erleben wird, kann anderslautende Theorien als praxisunangemessen analysieren; vornehmlich solche, die zum „Praxischock“ (vgl. Müller-Fohrbrodt 1978, Klink 1974) oder zum „Erstkind-Schock“ (vgl. Jürgens/Pohl 1978) führen, weil sie Illusionen über die Realität verbreiten. Man kann auch Hoffnung schöpfen aus der Tatsache, daß die retroaktive Sozialisation mit ihren u.U. emotional negativ getönten Begleiterscheinungen kompensiert werden kann durch ausgleichende Erlebnisse und Erfahrungen außerhalb des Schul- oder Familienstresses (vgl. Belsky 1984 – „Pufferwirkungen“). Dazu gehört auch die sachlich gebotene Notwendigkeit zur *Selbstreflexion und Selbsterfahrung* – i.e. die Kenntnis der eigenen, vielleicht unbewußten Probleme und Wünsche, die im Kontakt mit den Zöglingen aufbrechen können. Zur optimalen, d. h. tragfähigen Gestaltung der *pädagogischen Selbstrolle* (vgl. Mollenhauer 1962), die ja nur in Freiräumen möglich ist, gehört ein realistisches Selbstkonzept dazu. Das ist auch bei den Kindern und Schülern zu fordern (vgl. Grundlagentext von Brandtstädter, Kap. 3.4.2.2). Auch wenn dessen Realisierung schwer fallen sollte: eine gewisse wohlwollende Gelassenheit ist in der Auseinandersetzung mit Schülern/Kindern und Jugendlichen trotz aller sachlichen Schärfe für alle Seiten wohltuend, solange der Ältere und/oder Erfahrenere auf der Seite der Sozialisatoren steht. Eltern und Erzieher, die den Widerstand und die Gegenbeeinflussungsversuche ihrer Sozialisanden hysterisch dramatisieren, müssen sich m.E. grundlegend ändern. Kinder und Jugendliche handeln oft nur vorübergehend und zur Probe so, wie sie es tun, um ihre Identität und eine realistische Einschätzung der Realität zu finden. Man darf sie nicht „vernichten“ oder „fertig machen“. Wem schwerfällt, sich das konkret vorzustellen, soll im Zoo den Umgang eines Löwenpaares mit seinen Jungen betrachten: ein durchgehend wohlwollendes, inniges Verhältnis ist zu sehen, innerhalb dessen die quirligen Jungen wenn nötig angefaucht und zur Ordnung geschubst werden, ohne daß dies das gute Verhältnis trübt.

Kommen wir zu möglichen *Fehlformen* retroaktivischer orientierter Praxis. Eine *einseitige Überschätzung der Macht* im Sozialisationsprozeß kann zu verschiedenen Fehlverhaltensweisen führen: man läßt den Zöglingen zuviel Spielraum, überschätzt ihre Fähigkeit zur selbstverantwortlichen Selbststeuerung, oder liefert sich devot ihren Ansprüchen und Forderungen aus, verbindet dies womöglich mit einer kindertümelnden, Kindheit und Jugend fetischisierenden Ansicht (vgl. dagegen: Baumrind 1973). Oder man schließt aus der Existenz retroaktiver Prozesse auf die Notwendigkeit von mehr Machtmitteln auf seiten der Sozialisatoren, auf die Notwendigkeit ihrer kognitiven und emotionalen Immunisierung, einer psychologischen Impfung gegen die „Infizierung“ durch Sozialisanden. Eine durch und durch riskante Strategie: aus der klinischen Praxis werden hin und wieder besonders schwere Schädigungen derjenigen berichtet, die gegen ihre Eltern und Lehrer wie gegen Granit oder – anderes Extrem – wie gegen einen Pudding gerannt sind, die also unüberwindlich oder widerstandslos „erzogen“ wurden. Es ist auch weder Verunsicherung noch Passivität des Erziehens notwendig – wie Bell im Grundlagentext begründet –, vielmehr Aktivität, Sicherheit, Anleitung und Kontrolle – gerade wegen der Transparenz als Reibungsfläche für den Sozialisanden.

Die genannten Fehlformen dürften jedoch wegen der heute vorherrschenden Erziehungsnormen nicht so nahe liegen wie einige andere, die mehr mit unserer latenten und sich nur noch subtil zeigenden Kinder- und Jugendfeindlichkeit zu tun haben. Die Begeisterung für Psychologie und Kinderpädagogik hat ja auch den Grund, daß man mit ihrer Hilfe einen glatten Erziehungsverlauf und das „pflegeleichte Kind“ erwartet, das einen selbst – und das ist das Wesentliche – möglichst wenig stört und in Ruhe läßt, vor allem keine Probleme macht. Es ist deshalb zu verwerfen, daß man retroaktive Einflüsse pädagogisch intentional herbeiführt, daß man Konflikte willentlich vom Zaune bricht, sie nicht ernst nimmt oder sie womöglich als retroaktiv gebilligten Deckmantel benutzt, um den eigenen Kinderüberdruß artikulieren zu können (sog. „Konfliktsucht“). Wer Menschen, insbesondere Kinder und Jugendliche, nicht ehrlich um ihrer selbst willen mag, sollte keine Kinder haben bzw. auf den Lehrerberuf verzichten. *Gordons* Vorschläge („Familienkonferenz“; „Lehrer-Schülerkonferenz“ oder auch die „Erziehungspsychologie“ von *Tausch* und *Tausch* 1977) dürfen keineswegs als geplante Methoden zur Herstellung von erwünschten Erziehungsergebnissen eingesetzt werden – dann sind sie schon falsch verwendet. Die Furcht ist dann nämlich begründet, daß man Kinder und Jugendliche erzieht, die an der Echtheit ihrer Eltern und Lehrer trostlos verzweifeln. Fehlformen heutiger sozialisatorischer Auseinandersetzungen sehe ich im übrigen auch darin, daß sich die Meinung verbreitet, sie müßten langdauernd und als verbale Orgie inszeniert werden. Es geht auch anders: kurz und spracharm, dafür taktvoller. Und es ist nochmals vor der Fehlform zu warnen, Konflikte nunmehr schön zu finden und sie zu suchen, ihnen den Schrecken zu nehmen: sie sind unangenehm und sollen es bleiben. Harmonie ohne Kampf ist viel schöner. Wer anderes bekundet, hat selbst Probleme und/oder unterstellt seinen Sozialisanden Masochismus.

3.2 Konstanz und Wandel in der menschlichen Entwicklung – Zur Stabilität und Instabilität von Eigenschaften und Fähigkeiten im Lebenslauf

„Viele junge Leute ereifern sich über Ansichten, die sie in zwanzig Jahren haben werden.“

Jean Paul Sartre

„Ich denke niemals an die Zukunft. Sie kommt früh genug.“

Albert Einstein

Die zentrale Aufgabe der Entwicklungspsychologie und zugleich die Legitimation ihrer Existenz ist die Erforschung von Gesetzmäßigkeiten des individuellen menschlichen Lebenslaufs. Stabilitätstheorien (z. B. die Tiefenpsychologie), die den Unveränderlichkeiten und deren Ursachen nachgingen, haben den Laien, der sich im Alltag dem verwirrenden Kurs von Lebensläufen gegenüber sah, die scheinbar nur noch der Zufall regierte, ebenso beeindruckt wie Theorien des „geordneten Wechsels“ (z. B. Stufen- und Stadienlehren), die das Chaos des

individuellen Lebenslaufes ebenso geregelt, also beruhigend, darstellen konnten. Unverändert herrscht im pädagogisch-praktischen Milieu die These vom psychologisch gesetzhaften Lebenslauf vor, insbesondere wird die „Bedeutung der Kindheitserfahrungen“ fürs spätere Leben gern beschworen, zumal sie intensiven Erziehungsberühungen in der Kindheit ihren Sinn gibt. Diese so beruhigenden Ansichten geraten heute ins Wanken – der mögliche, „aleatorisch“ (= zufällig) verursachte Verlauf von Erlebens- und Verhaltensveränderungen wird diskutiert (Gergen 1977 unterscheidet die drei Grundideen: „stability“ – „ordered change“ – „aleatory change“; vgl. den nachfolgenden Grundlagentext). Nach der Darstellung der Ursachen menschlichen Verhaltens und Erlebens aus heutiger Sicht wundert das natürlich nicht (vgl. Kap. 2).

3.2.1 Entwicklungspsychologische Längsschnittstudien und deren Ergebnisse

In der internationalen entwicklungspsychologischen Literatur herrscht die Ansicht vor, daß zwar jede theoretische Orientierung zulässig sei, jede aber auch ihre Fruchtbarkeit mit den etablierten wissenschaftlichen Methoden zu erweisen habe. Baltes und Cornelius (1977) haben dies z. B. auch der „dialektischen Psychologie“ Riegels geraten. In der Tat müssen Aussagen über Gesetzmäßigkeiten oder Zufälligkeiten des Lebenslaufes empirisch bestätigt werden. Dies geschieht in folgenden Untersuchungsansätzen.

1) Querschnittuntersuchungen:

Untersuchung verschiedener Altersgruppen zu einem Testzeitpunkt (z. B. Testzeitpunkt 1985: Untersuchung der politischen Einstellung von 20-, 30-, 40- und 50-jährigen). Vorteil: ökonomische (schnelle und preiswerte) Erhebung von Informationen über verschiedene Altersstufen. Nachteile: es werden keine direkten Informationen über individuelle Veränderungen erhoben, da jeweils andere Menschen in den verschiedenen Altersstichproben enthalten sind; Alters- und Generationseffekte (vgl. Kap. 1) werden vermischt.

2) Längsschnittuntersuchungen:

Untersuchungen einer Stichprobe zu einer Reihe aufeinanderfolgender Testzeitpunkte (z. B. Untersuchung der politischen Einstellung einer Gruppe von Personen, die 1970 zwanzig Jahre, 1980 dreißig Jahre, 1990 vierzig Jahre alt sein werden – es wird immer wieder dieselbe Stichprobe untersucht). Vorteil: man erfaßt, wie sich Personen im Laufe der Jahre tatsächlich verändern, und kann allgemeine wie individuelle Entwicklungsverläufe feststellen. Nachteile: Untersuchung dauert lange und ist teuer; Übungseffekte können wegen der ständigen Wiederverwendung derselben Testinstrumente auftreten; die Stichprobe verändert sich durch „Abgänge“, so daß ihre Repräsentativität verändert werden könnte (sog. „selektives drop out“).

3) Zeitwandeluntersuchungen:

Untersuchung bestimmter Altersgruppen zu verschiedenen Testzeitpunkten (z. B. Untersuchung der politischen Einstellung von jeweils 20jährigen im Jahre 1970, 1980, 1990 etc.), um insbesondere den Einfluß der historischen Zeit auf Erleben und Verhalten zu erfassen. Dieses Design erlaubt natürlich keine Aussagen über Erlebens- und Verhaltensänderungen während des Lebenslaufes, ergänzt aber unser Wissen über Zeiteffekte (vgl. Kap. 1).

4) *Sequenzanalytische Versuchspläne:*

Eine Kombination aus Längs- und Querschnittuntersuchungen, deren statistische Logik hier darzulegen aus Platzgründen nicht möglich ist (vgl. z. B. *Trautner* 1978, 402 ff.). Im komplexesten Fall wird mit einer Querschnittuntersuchung begonnen, die einzelnen Altersstichproben werden in den kommenden Jahren längsschnittlich untersucht und die Gesamtstichprobe um die jeweils jüngste Altersgruppe zum nächsten Testzeitpunkt ergänzt. Aus den dann möglichen Vergleichen kann man recht überzeugend Alters-, Generations- und Zeiteffekte isolieren, auch Übungseffekte (Testungseffekte) sind kalkulierbar. Nachteil: außerordentlich aufwendig.

5) *Ex-post-facto-Untersuchungen:*

Menschen werden nach ihrer Vergangenheit befragt (z. B. in der Biographieforschung, vgl. *Gstettner* 1980) bzw. man versucht, auf anderem Wege Informationen über ihre Vergangenheit zu bekommen, um Entwicklungsverläufe zu rekonstruieren (z. B. Aktenanalyse bei Verkehrsstraftätern, vgl. *Sömen* 1975, *Stephan* 1984). Bei Rückerinnerungsuntersuchungen stellen sich vielfältige Probleme wegen der subjektiv verfälschbaren Darstellung der tatsächlichen Vergangenheit. Abhängig von Moden der Selbstinterpretation (gilt z. B. die tiefenpsychologische Lehre als chic, finden die Befragten allerlei Probleme mit ihrer frühkindlichen Sexualität erwähnenswert, vergessen darüber aber anderes, vielleicht ungleich Wichtigeres) wird dem Interviewer eine in keiner Weise objektivierbare Legende über den eigenen Lebenslauf angeboten. Auch wenn man ex-post-facto-Untersuchungen auf objektive Informationen (wie bei der Aktenanalyse) gründet, können Probleme auftauchen, die sich meist aus der fehlenden Repräsentativität der Stichprobe und Informationen ergeben, für die Akten angelegt wurden bzw. werden. Findet man z. B. bei 100 Terroristen eine Herkunft aus kinderreichen Familien (mit drei und mehr Kindern) in 80 Fällen, ist der Schluß „Kinderreichtum ist eine Bedingung für Terrorismus“ falsch, solange man nicht weiß, wie viele Menschen insgesamt aus kinderreichen Familien stammen: es könnte sich ja herausstellen, daß nur 80 von 1 Million Kinderreichen Terroristen geworden sind (vgl. *Dollase* 1984, 80, sog. *Grundratenproblem*). Das heißt also: fast 100% der Menschen aus kinderreichen Familien werden keine Terroristen.

Trotz aller Probleme der ansonsten mit dem üblichen Instrumentarium der empirischen Forschung hantierenden Entwicklungspsychologie (z. B. Beobachtung, Befragung, Tests, experimentelle Versuchsanordnungen) gibt es bislang keine Alternativen zu den o.g. Ansätzen. *Thomae* (1979) plädiert für pragmatische Toleranz gegenüber den klassischen Methoden (vor allem: Quer- und Längsschnittuntersuchungen), weil die wissenschaftlich sauberste Lösung (sequenzanalytische Untersuchungspläne) utopisch aufwendig sei. Ich würde auch Rückerinnerungsuntersuchungen und andere ex-post-facto-Untersuchungen mit subjektiven Daten für zumindest heuristisch wertvoll halten.

Die methodischen Probleme zu beachten ist jedoch notwendig, um die widersprüchlichen Ergebnisse und auch die Praxisrelevanz der nicht-widersprüchlichen Resultate bewerten zu können. Es fehlt oft an der für Anwendungsfragen nötigen Absicherung: Stichproben sind nicht repräsentativ, zu klein, Wiederholungsuntersuchungen (= Replikationen) werden nicht durchgeführt, die statistische Verarbeitung der Daten ist unzureichend, die Schlußfolgerungen sind zu stark verallgemeinert (vgl. u.a. *Wohlwill* 1977, *Helmreich* 1977, *Baltes* 1968, *Schäfer* 1965, *Gstettner* 1980, letzterer für biographische Forschung).

Mit den Ergebnissen von Längsschnittstudien ist Politik gemacht worden. Der Stabilitätstheoretiker *Bloom* (1964 „Stability and change in human characteristics“ 1964; deutsch: 1971) hat durch geschickte Zusammenstellung und Aufbereitung von Längsschnittstudien den Eindruck erweckt, daß die Intelligenzentwicklung bis zum Ende der Kindheit sozusagen für den Rest des Lebens festgelegt sei (zur Kritik: *Krapp* und *Schiefele* 1976) und damit die *Vorschulwelle* aufgelöst bzw. zumindest angefacht. Seither hält sich wiederum hartnäckig das Gerücht von der frühkindlichen Determiniertheit der Entwicklung. *Brim* und *Kagan* (1980) haben („Constancy and change in human development“) zusammen mit Fachleuten aus einem Dutzend verschiedener Gebiete dieser Kontinuitätslegende den Garaus gemacht – politisch damit bislang allerdings noch nichts erreicht. Der aktuell zusammenfassende Blick auf die Ergebnisse von Längsschnittstudien zeigt zunächst einmal deutlich unterschiedliche Antworten auf die Stabilitätsfrage je nach Variablenbereich:

- Das *Skelett- und Muskelwachstum* zeigt Stabilität und Kontinuität über den Lebenslauf und die Generationen hinweg, offenbar weil es stark gendeterminiert ist: in der Kleinkindzeit kann man bereits feststellen, wer später groß und kräftig, wer klein und schwach bleiben wird. Umwelteinflüsse gibt es jedoch auch hier: säkulare Wandlungen (Kinder heute sind im Schnitt größer als Kinder früher) sind u.a. auf bessere Ernährung zurückzuführen.
- Das *Zentralnervensystem* erscheint über die Lebensspanne hinweg plastischer, d. h. für Veränderungen offener, als es früher angenommen wurde. Die Aussage stützt sich insbesondere auf die Überwindbarkeit von Hirnschädigungen durch geeignete Trainingsmaßnahmen.
- Auswirkungen der *Drüsentätigkeit* zeigen eher Stabilität über den Lebenslauf: androgenisierte (= männlichen Hormonen ausgesetzte) weibliche Föten z. B. entwickeln sich zu eher jungenhaften Mädchen (vgl. *Money/Ehrhardt* 1975). Regelmäßig eintretende Diskontinuitäten (z. B. Pubertät, Wechseljahre) stützen diesen Stabilitätseindruck.
- Der *körperliche Gesundheitszustand* über die Lebensspanne hinweg zeigt im Schnitt eher Stabilität: „Kränklichkeit“ scheint trotz vieler Gegenbeweise von Anfang an stabil. Erbkrankheiten sind meist lebenslang unveränderlich.
- *Geisteskrankheiten*, wie z. B. die Schizophrenie, offenbaren ein zwiespältiges Verlaufsbild: einige Formen der Schizophrenie ändern sich, andere nicht.
- Die *kognitive Entwicklung im Kindesalter* zeigt innerhalb enger Zeitspannen eine gewisse Kontinuität (z. B. bis zur Pubertät) – zwischen der Höhe kindlicher und erwachsener Intelligenz hingegen sind die Zusammenhänge weniger eng: lediglich mittlere Übereinstimmungen der relativen Höhe sind hier belegt (d. h. schlaue Kinder werden nicht unbedingt schlaue Erwachsene).
- Die *kognitive Entwicklung im Erwachsenenalter* verläuft zwiespältig: die *fluide* Intelligenz (argumentieren, Denkgeschwindigkeit etc.) sinkt mit dem Alter (ab etwa 50. Lebensjahr), die *kristalline* Intelligenz (Kenntnisse, Informationsverfügbarkeit) steigt bis etwa zum 70. Lebensjahr.
- Die *Entwicklung der Persönlichkeit* verläuft anfänglich sehr veränderlich, ab Mitte der Kindheit bis ins Erwachsenenalter zeigt sich schwache Stabilität. Ausgenommen sind „stylistic“ Verhaltensweisen (z. B. Aktivitätsniveau, Expressivität, Extraversion – vermutlich wegen der starken Gendeterminiertheit) – die relativ stabil über den Lebenslauf bleiben (vgl. Kap. 2).

- Für *Werte, Einstellungen und Glaubenshaltungen* gilt lediglich, daß ältere Erwachsene diese nicht mehr in so starkem Maße ändern wie jüngere. Ansonsten ein klassisches Gebiet für die Feststellung aller nur erdenklichen Wandel.
- *Kriminelles Verhalten* zeigt keine sonderliche Stabilität, zumal kriminelle Delikte stark alterstypisch sind. Kontinuität hieße deswegen hier meist „Branchenwechsel“ – für den dann die „Vorkenntnisse“ fehlen (Ausnahme: evtl. Gewalt- und Drogendelikte).
- *Schulische und berufliche Leistungen bzw. Erfolge* zeigen längst nicht die oft angenommene Kontinuität – einigermaßen zutreffende Allgemeinprognosen gelingen nur innerhalb einer Generation, da sich die Karriere- und Bildungsmöglichkeiten kohortenspezifisch stark unterscheiden (z. B. abhängig vom Arbeitsplatzangebot).

Soweit ein Überblick nach *Brim und Kagan (1980)*. Es ist ein differenzierter und zugleich relativierender Überblick: die Vokabeln „eher“, „meist“ oder „im Schnitt“ sind dabei zu beachten. Der genaue Blick hinter die Kulissen der allgemeinen Aussagen offenbart in allen für den Pädagogen wichtigen Bereichen eine so schwache Stabilität, daß man dem Praktiker anraten möchte, den Stabilitätsgedanken völlig zu verwerfen. Das wäre natürlich falsch: das genaue Ergebnis ist nämlich, daß es in bunter Mischung stabile und nichtstabile Entwicklungsverläufe gibt, daß über die Verläufe Einzelner ohnehin nichts ausgesagt wird und daß die Aussagen über Stichprobenmittelwerte (nomothetisch) mäßig sind und ohnehin – wieder einmal – wenig Bedeutung für den Praktiker haben. Korrelationen zwischen dem Entwicklungsstand zu verschiedenen Zeitpunkten übersteigen recht selten den Wert von 0,60 – sollten sie individuell bedeutsam sein, müßten sie größer als 0,90 sein (und viele Praktiker nehmen an, sie seien 1,00, was dem Höchstwert einer perfekten Korrelation entsprechen würde). *Cohen (1977, 159)*: „Hence the correlation between a given behavior at time 1 and at time 2 should be large, if not approaching 1.00 in magnitude. Many major and carefully undertaken longitudinal studies report mixed results. Time-lag correlations vary from 0 to 0.5 and are occasionally negative.“

Ein paar Beispiele von pädagogisch bedeutsamen Längsschnittuntersuchungen folgen – in fast allen Fällen lautet die Zusammenfassung paradoxerweise positiv für Stabilität, obwohl die exakten Daten eher Zweifel daran belegen.

1) *Langfristige Wirkungen der Vorschulerziehung*

Die Vorschuleffekte verschwinden nach ein paar Jahren (sog. „fade out“ Effekt), tauchen nach ein paar Jahren überraschend wieder auf (sog. „ sleeper“ Effekt; *Bee und Mitchell 1980* berichten über *Madden und Levenstein 1976*), so daß man mit diesen Untersuchungen lange Jahre beweisen konnte, was man wollte: Verschwinden (= Diskontinuität) oder Andauern (= Kontinuität) der Effekte (vgl. dazu auch: *Dollase 1979, 1985; Fassheber 1980; Schmitz/Röhr 1980 u.v.a.*). Seit sich in USA eine Kommission mit der Zusammenstellung der Effekte befaßt hat, scheint die Sachlage geklärt (*Lazar und Darlington 1982*). Demnach konnten in der Tat langfristige Effekte der Vorschulerziehung festgestellt werden. Die eindrucksvollsten betreffen die Schulversagerquote ehemaliger (heute z. T. bereits ca. 20 Jahre alter) „HEAD-START“ Kinder aus „low income“ Familien. Geförderte Kinder versagten in 31,6%, nicht geförderte aus demselben Milieu in 53,1% der Fälle. Den eindrucksvollen Zahlen wird die Bedeutung im Einzelfall

genommen, wenn man die Zahlen in Wahrscheinlichkeiten übersetzt und ihre individuelle Aussagekraft durch Würfeln verdeutlicht: Schulversager *mit* Programm wird man, wenn man eine „1“ oder „2“ würfelt, Schulversager *ohne* Programm wird man, wenn man eine „1“ oder eine „2“ oder eine „3“ würfelt (zur Problematik solcher Schlüsse vgl. *Groeben/Westmeyer* 1975). Die anderen von der Kommission festgestellten Effekte, z. B. IQ-Steigerungen, zerfasern bei einer genaueren Betrachtung in völlig widersprüchliche Einzelergebnisse (z. B. sind hin und wieder die *nicht* geförderten Kinder intelligenter geworden!).

2) *Prognose des Schulerfolgs*

Kemmler (1976, 1970) hat 314 Kinder zwischen 1960 und 1974 längsschnittlich untersucht und eine Fülle von nomothetisch erstaunlich hohen Stabilitäten festgestellt. So korreliert z. B. ein Schulreifeftest mit einem Intelligenztest am Ende des Beobachtungszeitraums 0,48. Das ist als allgemeines Ergebnis beachtlich – für den Einzelfall völlig irrelevant. Nur 23% der Unterschiede (korrekt: Varianz) im späteren Intelligenztest werden durch das Reifeftestergebnis vor Schuleintritt „erklärt“ (zur Problematik dieser Aussage vgl. *Stetzel* 1982, 235). Praktisch aufschlußreicher sind dann Ergebnisse wie dieses: nur 47,3% der Schüler erreichen das Ende ihrer Schulzeit unverspätet, nur 52,1% der auf Oberschulen aufgenommenen Kinder erreichen tatsächlich das Abitur. Rund 1200 Kinder aller Schulformen untersuchten *Heller/Rosemann/Steffens* (1978) mit dem Ziel, den Prognosewert von Empfehlungen der Bildungsberatung zu testen. 65% derjenigen, denen man vom Besuch weiterführender Schulen abgeraten hatte und die *trotzdem* hingegangen sind, bewährten sich dort erfolgreich. Zwischen zwei Intelligenztestungen mit demselben Test (CFT), die acht Jahre auseinanderlagen, änderten sich die Intelligenzquotienten zum Teil bei mehr als der Hälfte der Schüler um mehr als fünfzehn (!) IQ-Punkte. *Heller* u.a. betonen mehrfach, daß alle diese Ergebnisse als Basis für individuelle Prognosen ungeeignet sind (das gilt, für Fachleute sei es erwähnt, auch für *multiple* Korrelationskoeffizienten um 0,80).

3) *Bewährung von Noten-, Test- und Lehrerurteilen zur Vorhersage des Studien- und Berufserfolgs*

Eine Vielzahl von nationalen und internationalen Studien hat sich stets und mit unterschiedlichen Ergebnissen der längsschnittlichen Untersuchung des nachschulischen Lebensweges befaßt (vgl. Übersicht in *Sommer* 1983, vgl. auch *Orlik* 1967). Allgemein sind durchschnittliche Vorhersagetreffer für erfolgreichen Studienabschluß bzw. berufliche Bewährung stets als Bestätigung der Kontinuitätsdoktrin gewertet worden. Besonders irreführend vermarktet hat *Sommer* (1982) seine keineswegs beeindruckenden Resultate. Unter der Überschrift „Gute Zensuren für Lehrer“ suggeriert man dem Leser die Annahme, das Lehrerurteil sei ein *verlässlicher* Indikator für den Bildungs- und Berufserfolg. Tatsächlich konnte er rund 5000 von 15 000 angeschriebenen Erwachsenen, über die er aus den Jahren 1962–1966, alle damals 14jährig, ein Schuleignungsurteil (= Eignung für eine Schulform) der Lehrer besaß, über ihren späteren Bildungs- und Berufserfolg befragen. Obwohl die 14jährigen damals bereits in schwer überspringbare Schulkarrieren des dreigliedrigen Schulsystems gepreßt waren (Volks-, Real- und Gymnasialschüler – was soll da, z. B. im Fall eines Volksschülers, noch ein Eignungsurteil?), ermittelt er beim Ausbildungserfolg noch 27% bis 42% Fehltritte, beim Berufserfolg 25% bis 52% Fehltritte (je nach verwendeten Erfolgskriterien, davon, wie bei Rückerinnerungsuntersuchungen üblich, einige subjektiv gewiß verfälschbare). Eine andere Untersuchung: Die Abiturdurchschnittsnote erwies sich bei *Hitpass/Trosien* (1979) mit der zahnmedizinischen Abschlußnote nur 0,29 korreliert, ein Eingangstest immerhin mit 0,67, was deutlich macht, daß die

Frage der Stabilität/Kontinuität stets auch eine Frage der verwendeten Operationalisierung einer Größe ist, deren Stabilität oder Wandel untersucht werden soll (vgl. auch Roth 1979, Schwendenwein 1981, Pekrun 1983).

4) *Persönlichkeitsentwicklung*

Die klassischen Längsschnittstudien haben diese Meßprobleme nicht in dem Maße gehabt wie die über die Bewährung des Lehrerurteils, da sie meist alle recht zuverlässige Tests verwendeten (z. B. auch die berühmte TERMAN-Studie zur Entwicklung Hochbegabter, vgl. Schenk-Danzinger 1959). Auch in dieser Studie, die Anfang der 20er Jahre bei 1528 Kindern mit einem überragend hohen IQ (über 135) begonnen wurde, zeigte sich sehr bald, daß es außer den erwartungsgemäß erfolgreichen Schul- und Bildungskarrieren auch eine ganze Reihe weniger erfolgreicher Laufbahnen festzustellen gab. Die Unterschiede in den Ausgangslagen zwischen Erfolgreichen und nicht Erfolgreichen, die man später aus den frühen Daten herausrechnete (z. B.: von den Erfolgreichen waren als Kinder 35%, von den am wenigsten Erfolgreichen 43% als „nervös“ beurteilt worden) lassen keine praxisbezogenen Schlußfolgerungen zu, weil sie ideographisch belanglos sind. Auch andere Studien (vgl. Moss und Susmann 1980) zur Persönlichkeitsentwicklung ergeben keine auf den Einzelfall verallgemeinerbare Regelmäßigkeit, selbst stark genetisch determinierte Temperamenteigenschaften (vgl. Kap. 2) erweisen sich keineswegs so stabil wie vermutet (z. B. Dworkin u.a. 1976), McClelland/Constantian/Regalado/Stone (1978) berichten über eine seit Beginn der 50er Jahre laufende Längsschnittuntersuchung einer Forschungsgruppe um Sears, Maccoby und Levin, in der 379 Mütter von Kindergartenkindern über rund 150 erzieherische Verhaltensweisen ausgefragt wurden. Ziel: später herauszufinden, ob diese Verhaltensweisen mit der späteren Persönlichkeitsentwicklung in Zusammenhang stehen. Ergebnis: „Wie die Kinder erzogen wurden, spielt für ihren eigenen späteren Lebensplan kaum eine Rolle: Weder für die Anzahl der Kinder, die sie später selbst haben würden, noch für ihren beruflichen Erfolg, ihre Partnerbeziehung, für ihre Gefühle gegenüber den Eltern, ihre Einstellung zu Freundschaft, Sport, Religion oder Arbeit. Um es noch anders auszudrücken: Unterschiedliche elterliche Erziehungsmethoden scheinen sich langfristig nicht in unterschiedlichen ‚Ergebnissen‘ niederzuschlagen. Die Einstellungen und Überzeugungen der Heranwachsenden sind kaum durch die Dauer des Stillens, den Zeitpunkt und die Strenge der Sauberkeitserziehung oder ähnliche Faktoren beeinflusst worden. Selbst die Unsicherheit der Mutter, ob sie ihre Erziehungspflichten gut erfüllt, wirkte sich weder im Guten noch im Schlechten auf ihre Kinder aus“ (S. 17).

Ein Fazit der Ergebnisse bisheriger Längsschnittstudien kann, bezogen auf die oberflächliche Frage nach der Stabilität und Instabilität psychischer Variablen, nur zu einer eindeutig relativierenden Aussage kommen: die überwiegend bloß als Durchschnittstendenz ermittelte, schwache bis mittlere Stabilität vieler psychischer Größen ist im Einzelfall ohne Aussagekraft. Es ist in der Praxis ratsam, Veränderlichkeit des Individuums anzunehmen, ohne allerdings auszuschließen, daß auch Stabilität vorkommen kann.

Eigentlich ist dieses Fazit, trotz der anderslautenden Alltagsweisheiten und populärwissenschaftlichen Aussagen, nicht überraschend. Andere Branchen der Psychologie (Lernpsychologie, Pädagogische Psychologie, Klinische Psychologie und Therapieforschung, aber auch die experimentelle Psychologie) machen seit Jahrzehnten in hunderttausenden Untersuchungen deutlich, wie sich Menschen jeden Alters und Geschlechts durch eine Unzahl von Maßnahmen jeweils ver-

ändern oder beeinflussen lassen. Wenn nicht alle unrecht haben, kann es so etwas wie eine fabulöse lebensalterliche Stabilität, ein lebenslanges Nachwirken frühkindlicher Erfahrungen nur selten geben (vgl. *Hemminger* 1982). Jedes Lebensereignis, zumal ein „kritisches“ (*Filipp* 1981), kann den Menschen verändern: der Eintritt in die Bundeswehr ebenso wie die erste Schwangerschaft (*Mummendey/Schiebel/Sturm* 1984a, c) oder der Eintritt ins Referendariat (z. B. *Dann* u.a. 1978, *Koch* 1972, *Müller-Fohrbrodt* u.a. 1978 zum sog. „Praxisschock“), erst recht Arbeitslosigkeit (vgl. *Brenner* 1979), Umzug (vgl. *Fischer/Fischer* 1981), schwere Krankheiten (vgl. *Mummendey* 1981, 266) oder naher Tod (vgl. *Wittkowski* 1978). Andererseits werden – empirisch belegt – Menschen trotz miserabler Umgebungsbedingungen mit diesen unvorhergesehenen fertig, etwa die „unverwundbaren“ Kinder (vgl. *Pines* 1979), bewahren also Stabilität auch gegen widrige Umstände.

Auf der Grundlage eines multifaktoriellen, interpenetrierten, fluiden und genetisch kausalen Modells, auf der Basis der neuen entwicklungspsychologischen Denkweisen würde Stabilität und Kontinuität im Lebenslauf mehr überraschen als Instabilität, Diskontinuität und Plastizität. Da der Mensch sich mit seiner Umwelt nicht so instinktgesteuert und zugleich reizabhängig wie ein Plattwurm auseinandersetzt und – es muß einmal gesagt werden – Gott sei Dank produktiver die Realität verarbeitet (vgl. aus biologischer Sicht dazu *Bormann/Fishbein* 1982), ist mit flexibler Anpassung und Einwirkung des Individuums zu rechnen und nicht mit starrer Stabilität. Zumal dann, wenn man zusätzlich weitere instabilisierende Ursachen annehmen muß, z. B. daß Faktoren der Gruppe „Umwelt“ und „Anlage“ sich großenteils auch ohne Eigeninitiative des Individuums ändern, es also zu Verarbeitungsreaktionen zwingen, deren Ergebnis – Anpassung, Bewältigung, Abwehr, Kompensation – nicht so ohne weiteres kalkulierbar ist. *Gergen* (1977) oder auch *Kohli* (1980) betonen denn auch bei der Auseinandersetzung mit der Stabilitätsthese die empirisch bewiesene lebenslange Lernfähigkeit, Änderungsmöglichkeit und -notwendigkeit des Menschen, seine soziohistorische Abhängigkeit, vermittelt über differentielle Lernerfahrungen, Krisen und Ereignisse. *Gergen* hält den Menschen dennoch nicht für „stimulus bound“ (= reizabhängig), betont hingegen Faktoren des Selbst (z. B. symbolische Realitätsverarbeitung als Grundlage für neues Verhalten), die sich – wie ja bereits in Kap. 2 geschildert – auch als Trotz, Widerstand oder Wille zur Einzigartigkeit dokumentieren können.

Wenn man nun die Frage der Stabilität oder Veränderlichkeit von Erlebens- und Verhaltensweisen an die Stabilität/Instabilität der Faktorengruppen Selbst, Anlage oder Umwelt zurückgibt, verschiebt man die Problematik nur. Ist z. B. die Umwelt stabil? Entwickelt sie sich gesetzhaft?

1. Daß sich die Gesellschaft gesetzhaft entwickelt, wird von vielen Globaltheorien behauptet, ist aber für die individuelle Ontogenese belanglos, da die für das Individuum belangvolle Mikroumwelt in ihrer zukünftigen Entwicklung wegen vieler Zufälligkeiten nicht korrekt prognostiziert werden kann: Todesfälle in der Familie, Krankheiten, Orts- und Berufswechsel sind nicht sicher zu prognostizieren, aus der Sicht des einzelnen also zu einer gehörigen Portion indeterminiert

(vgl. Kap. 2), also auch „aleatorisch“. Die Mikroumwelt kann allerdings auch zufällig konstant bleiben: alle bleiben gesund, können am selben Ort wohnen bleiben, finden Arbeit etc. – Stabilität der Persönlichkeit wäre möglicherweise die logische Folge.

2. Die soziale Umwelt produziert Stabilitätserwartungen und -normen, insbesondere über soziale Einstellungen und Verhaltensweisen. Man erwartet z. B. vom Erwachsenen mehr Kontinuität als vom Kind. Meinungswechsler gelten als „Umfaller“ oder „Opportunisten“; es gilt als erstrebenswert, sich verlässlich, transparent, ausgeglichen, „cool“ zu präsentieren. Solche Erwartungen und Normen bilden sich auch über den Lebenslauf als Ganzes, gewissermaßen als „prozessuale Norm“ aus: nach *Mummendey/Albers/Sturm* (1984b) nehmen verschiedene Altersgruppen an, daß sich die Diskrepanz zwischen idealem und realem Selbst im Laufe des Lebens verringert, es also zu einer Art Entwicklungserfüllung komme (vgl. ähnlich: *Brandtstädter* 1984). Denkbar, daß solche Vorgänge im Selbst einen gewissen Druck in Richtung Stabilität produzieren, der mit zunehmendem Alter dann auch verhaltensrelevant werden kann.

3. Die soziale Umwelt erwartet jedoch andererseits selbst von älteren Menschen noch den Wandel von Einstellungen und Verhaltensweisen, zumal wenn es um die Bewältigung „normativer“ Krisen (Rollenwechsel) geht (z. B. Pensionierung, Auszug der Kinder und „empty nest“ Situation, Verzicht auf Erotik und Sex mit zunehmendem Alter etc.). Normative Zwänge zur Änderung werden auch dann wirksam, wenn die geänderte Einstellung vernünftiger ist als die alte (z. B. Umweltschutz heute, Gleichstellung der Frauen etc.). *Kohli* (1980) verweist in diesem Zusammenhang auf die Tatsache, daß Menschen unterschiedlichen Alters auch unterschiedlichen Situationen ausgesetzt werden. Damit ist Stabilität unwahrscheinlich: der 40jährige wird kaum solch blamablen Versagenssituationen wie der 10jährige in der Schule ausgesetzt. Folglich wird man die Ängstlichkeit des 40jährigen vor Leistungsvergleichen nicht aufspüren können, wenn er sich z. B. einen Beruf gewählt hat, in dem so etwas nur ganz selten vorkommen kann.

Die „Entweder-oder“-Frage nach Stabilität oder Kontinuität in der Ontogenese erweist sich bei näherem Zusehen als zu grobschlächtig und oberflächlich. Etwas sinnvoller ist die Frage nach der Bedeutung des Früheren für das Heutige oder Zukünftige. *Kohli* (1980) meint zurecht, daß man das Vergangene nicht ausradieren könne, wenngleich erstaunlich ist, was an Fähigkeiten und Ansichten vergessen wird bzw. sich verliert, wenn es nicht benötigt wird und keine aktuelle Bedeutung mehr hat (vgl. Grundlagentext *Gergen*). Der Mensch entlastet sich offenbar von Überflüssigem. Im Konzept des Generationseffekts wird ja ein Effekt der kumulierten Erfahrung angenommen, der sich gewiß (z. B. im Bereich politischer, kultureller Einstellungen) überall nachweisen läßt (vgl. auch die „Erlebnisschichtung“ bei *Mannheim* 1952). Frühere Erfahrungen steuern zukünftige Verhaltensweisen, insofern man aus Fehlschlägen und Erfolgen gelernt hat (zur Deskription des Verhältnisses von Früherem zu Späterem, vgl. Kap. 1, S. 13), und nunmehr „Besseres“ plant. Denkbar auch, daß sich mit gewissen früheren Erlebnissen nunmehr Sättigungsgefühle verbinden: am selben Ort Urlaub machen, stets Chopin hören etc. – das kann wegen Sättigung aufgegeben werden (auch Ernsteres: Engagement in einer Partei, Bürgerinitiativen, Ehen, Freundeskreise etc.). Frühere Defizite können kompensiert werden (vgl. *Kohli* 1980), versäumte Erlebnisse zu einem späteren Zeitpunkt nachgeholt werden

– die Palette der möglichen Bedeutungen des Früheren ist schier unerschöpflich.

Eine Sonderfrage innerhalb des Themas ist die nach den sog. *sensiblen* Perioden im Leben des Menschen, in denen er besonders bildsam oder prägnant sein soll. *Krapp* und *Schiefele* (1976), *Montada* und *Filipp* (1979), *Brandtstädter* (1982) und viele andere halten die empirische Evidenz für kaum ausreichend, „um Annahmen über sensible Entwicklungsperioden“ (*Brandtstädter* 1982, 31) zu begründen. Es gibt gewiß Zeiten, in denen man schneller lernt, nachhaltiger im Gedächtnis speichert – Kindheit und Jugend, wie jeder weiß. Davon aber fabulöse Langzeitauswirkungen zu erwarten, ist Unsinn – eine lernintensive Kleinstkindzeit ist keinerlei Gewähr für späteren Lebenserfolg, oder umgekehrt: eine anrengungsarme Kleinstkindzeit schließt späteren Erfolg eines Menschen nicht aus (vgl. *Hemminger* 1982). Es ist hilfreicher, an *Waddingtons* Grafik (1982, 1971; vgl. auch *Bormann/Fishbein* 1982) zu denken: es gibt im Leben eines Menschen eine Menge von Entscheidungen („decision points“) mit langfristigen Auswirkungen, die die menschliche Ontogenese kanalisieren und auf bestimmte, dann kaum noch zu verlassende Bahnen bringen. Die Art der Berufswahl, Partnerwahl, die Entscheidung, ein Kind zu bekommen oder nicht, das sind z. B. Entscheidungen, die meist lebenszeitlich lange Relevanz haben. Jeder weiß, daß ausgerechnet diese Entscheidungen sehr viel mit Zufällen zu tun haben – und sehr wenig mit Psychologie.

Die sich mehrenden Hinweise auf die Schwächung der These von der frühkindlichen Determiniertheit der Entwicklung verschiebt in einer alten Polarität (frühere vs. gleichzeitige Bedingtheit; *Freud* und *Lewin* standen sich schon darin gegenüber) die Gewichte eindeutig in die Richtung des situationistischen Credo: Verhalten und Erleben aus den aktuell vorhandenen Ursachen zu erklären.

3.2.2 Grundlagentext zur „Aleatorischen Sozialisation“

3.2.2.1 Einführung zum Text

„His call to battle is indeed a Kuhnian revolution of the first order!“ mit diesen Worten kommentierte Stanley H. *Cohen* (1977, 159) *Gergens* Entwurf einer aleatorischen Sozialisation. „Kuhnian“ (= Kuhn'sche) spielt auf den Wissenschaftstheoretiker Thomas S. *Kuhn* (1973, zuerst 1962; 1977) an, der insbesondere wissenschaftsgeschichtliche und damit auch irrationale Momente für den wissenschaftlichen Fortschritt („Paradigmenwechsel“) als bedeutsam erkannte. In der Tat: *Gergens* Ansatz ist radikal, absolut ungewöhnlich innerhalb der Entwicklungspsychologie, stellenweise überzeichnet und angreifbar. Nichtsdestoweniger belegt *Gergen* seine Thesen empirisch.

Kenneth *Gergen* ist ein amerikanischer Sozial- und Persönlichkeitspsychologe am Swarthmore College in Swarthmore, Pennsylvania. Er ist nahezu ausschließlich durch experimentelle Selbstkonzeptforschung bekannt geworden, einige seiner Experimente schildert er im Grundlagentext. Zugleich sind von ihm Arbeiten bemerkenswert, in denen er methodenkritisch und historisch argumentiert. An seinen Arbeiten zeigt sich, wie fruchtbar Erkenntnisse anderer Teildisziplinen für die Entwicklungspsychologie sind, sofern sie sich mit Veränderungen befassen.

Gergens Text ist im Kontext eines entwicklungspsychologischen Forschungsseminars in Trier (Sommer 1977) entstanden. *Montada* (1979) hat diesen und

27 andere Artikel von Seminarteilnehmern unter dem Titel „Brennpunkte der Entwicklungspsychologie“ herausgegeben. Ein Jahr zuvor hatte *Gergen* auf der 5. „Life Span Developmental Psychology Conference“ einen Beitrag unter dem Titel „Stability, change, and chance in understanding human development“ verfaßt, der in *Datan* und *Reese* (1977) abgedruckt ist. Dort nimmt auch *Cohen* kritisch zu seinen Thesen Stellung. Dieser etwas frühere Artikel ist systematischer: er leitet zunächst Kriterien zur Beurteilung theoretischen Fortschritts ab (Theorien sollen: zusammenfassendes Verständnis ermöglichen, Vorhersagen machen können, Werte vermitteln und die Forschung anregen) und prüft an diesen Kriterien die Stabilitätsphilosophien („stability template“), die Theorien des geordneten Wandels („ordered change template“) und seinen aleatorischen Ansatz, der – wie nicht anders zu erwarten – bei dieser Beurteilung gut abschneidet. Der hier ausgewählte Text überzeugt jedoch mehr, da er den empirischen Hintergrund deutlich macht, auf dem sich aleatorisches Denken entwickelte.

Die Kritik an *Gergen* läßt sich auf einen Nenner bringen. Man meint, daß es keine Notwendigkeit gibt, derart scharf auf Zufälligkeit des Lebenslaufes zu pochen, wie *Gergen* es tut. Einerseits seien die Ergebnisse von Längsschnittstudien zwar nicht sehr überzeugend, aber wenn man sie nur raffinierter anlege, könne evtl. doch Stabilität bewiesen werden. Der Fortschritt der Forschung könne schließlich an den Tag bringen, daß sich hinter den Zufällen doch Regelmäßigkeit verberge (vgl. *Cohen* 1977). Diesem Argument, das auf Hoffnung gründet, kann man, wie gezeigt wurde, logisch nichts entgegensetzen.

Der Text ist klar verständlich und sehr anschaulich. Man sollte deshalb vielleicht besonders auf die eher impliziten Annahmen achten.

1. In welchen Punkten unterscheidet sich die aleatorische Sozialisation von der dialektischen Psychologie?
2. Wie kann das Verhältnis der Faktorengruppen in der aleatorischen Sozialisation beschrieben werden?
3. Kann man *Gergens* Ansatz als situationistisch bezeichnen?
4. Wie können reziproke Phänomene, wie z. B. die „retroaktive Sozialisation“, mit *Gergens* Entwicklungsmodell erklärt werden?

3.2.2.2 *Kenneth Gergen: Selbstkonzepte und Sozialisation des aleatorischen Menschen*

- In diesem Beitrag fasse ich frühere Untersuchungen zum Selbstkonzept zusammen und untersuche ihre Implikationen für die Sozialisationsforschung im allgemeinen. Diese ersten Arbeiten waren auf ein Problem von entscheidender Bedeutung für unser Verständnis des Selbst gerichtet, nämlich auf das Problem der transsituationalen Konsistenz. Eine genauere Analyse zeigt jedoch, daß dieses für unser Verständnis des Selbst so zentrale Problem bedeutsame Analogien quer durch die gesamte Entwicklungspsychologie aufweist. Es ist wichtig, diese Ähnlichkeiten aufzuzeigen. Sollten sich die in der Selbstkonzeptforschung gewonnenen Erkenntnisse als gültig für die gesamte Entwicklungspsychologie erweisen, haben wir nicht nur unser Verständnis des menschlichen Verhaltens grundlegend

Zeile 1: Aus: *Montada*, L. (Hrsg.), Brennpunkte der Entwicklungspsychologie, Stuttgart: Kohlhammer, 1979, S. 358–373 (Übersetzerin: Maria Haas, Universität Trier)

zu überdenken, sondern auch die Aufgaben der Entwicklungspsychologie. Aus Platzgründen muß ich mich mit einer sehr knappen Skizze der gedanklichen und empirischen Grundlagen meiner These begnügen. Einige der Argumentationen sind in früheren Arbeiten umfassender ausgearbeitet (Gergen 1973, 1975, 5 1977a, b); weitere Quellen werden in der folgenden Darstellung erwähnt werden. Nach einer Beschreibung einiger der früheren Arbeiten zum Selbstkonzept werde ich eine Anzahl traditioneller Annahmen zur sozialen Entwicklung im allgemeinen diskutieren. Meine Argumente knüpfen an entwicklungspsychologische Forschung in der „life-span“-Perspektive an. Das Fazit dieser Diskussion wird eine 10 recht generelle Konzeption des menschlichen Verhaltens sein, das wir *aleatorisch* oder zufallsbedingt nennen wollen. Schließlich werden wir auf der Basis des aleatorischen Modells die Ziele der entwicklungspsychologischen Forschung kommentieren.

Die Fluktuationen des Selbstbildes

15 Traditionelle Auffassungen zur Selbstentwicklung gehen im allgemeinen von der Annahme aus, daß das Individuum durch normale Sozialisation ein verhältnismäßig stabiles und dauerhaftes Konzept seiner selbst erwirbt. Man sagt, daß die zentrale Konzeption des eigenen Selbst oder die persönliche Identität dem Individuum sein ganzes Leben lang erhalten bleibt, seine Handlungen bestimmt, das 20 benötigte Identitätsgefühl und ein Erlebnis der Kontinuität vermittelt und hauptsächlich als konzeptueller Anker für eine ansonsten chaotische Existenz fungiert. Wahrscheinlich war Freud der erste, der sich mit der Bedeutung der frühen Kindheit in der Herausbildung der Ich-Funktionen befaßte. Später haben Sullivan, Horney und Erikson diese frühen Einsichten durch ihre Arbeiten über Identität und Selbstwertgefühle erweitert. Heute werden die traditionellen Konzeptionen 25 durch Forscher wie George Kelly, Julian Rotter, Irving Janis und viele andere modifiziert.

Obwohl diese Konzeptionen auf breiter Ebene akzeptiert werden, bleiben doch mit guten Gründen Zweifel. Meine eigenen Zweifel entsprangen persönlichen Er- 30 fahrungen. Mein Bild von mir selbst erschien mir alles andere als stabil und dauerhaft. Wenn ich mich selbst beobachtete, während ich mich von einer Verbindung zur nächsten bewegte, fand ich deutliche Veränderungen in meiner Art zu reden, in den Ansichten, die ich vertrat, in meiner Herzlichkeit und Offenheit, der Tiefe oder Oberflächlichkeit usw. Oft waren diese Veränderungen wider- 35 sprüchlich; so fand ich, daß ich denselben ethischen Standpunkt sowohl verteidigen wie angreifen konnte, oder ich war einmal erfüllt von Gefühlen des Selbstwertes, die mir ein anderes Mal völlig fehlten. Sicher hat William James (1890)

Zeilen 23/27: *Sullivan, Harry Stack* (1892–1949), Tiefenpsychologe, der sich gegen die klassische Libidotheorie wandte; der tiefenpsychologische Therapeut soll nach *Sullivan* Erziehungshilfe und Hilfe zur Selbsterkenntnis leisten; *Horney, Karen* (1885–1952), Tiefenpsychologin, betonte entgegen der klassischen Tiefenpsychologie die Bedeutung der aktuell wirkenden Faktoren für die menschliche Psyche statt jenen der frühen Kindheit; *Erikson, Erik Homburger* (geb. 1902) interdisziplinär orientierter Entwicklungspsychologe mit tiefenpsychologischem Schwerpunkt, bekannt vor allem wegen seiner Entwicklungslehre in „kritischen Schritten“ (Identitätskrisen). *Kelly, George/Rotter, Julian/Janis, Irving* = amerikanische Sozialpsychologen und Selbst(konzept)forscher.

Zeile 37: *James, William* (1842–1910), Philosoph und Psychologe; Begründer des „Pragmatismus“, einer Lehre, die Denken und Handeln des Menschen eine einheitliche Basis verleihen wollte; ansonsten ein naturwissenschaftlich-experimentell arbeitender Forscher.

- von „den vielen sozialen Selbsten“ gesprochen, die jedermann für jede für ihn bedeutsame Gruppe annimmt, der er angehört. Später ergänzt James jedoch diese Aussage und meint, daß derart „inkonsistente Selbstbilder“ dem Individuum abträglich seien und daher nach Möglichkeit vermieden werden sollten (James
- 5 1958). Weit größere Übereinstimmung mit meinen eigenen Erfahrungen fand ich in den Arbeiten von Luigi Prandello, Sartre und Erving Goffman, die das Individuum als Schauspieler beschreiben, der für unterschiedliches Publikum die unterschiedlichsten Rollen spielen muß und für den Identität daher kurzlebig und vergänglich ist.
- 10 Diese Diskrepanz zwischen althergebrachter Tradition und meiner eigenen Erfahrung der „Fluidität des Selbstkonzepts“ forderte empirische Untersuchungen geradezu heraus. Ist die traditionelle Auffassung eines starren und dauerhaften Selbstkonzepts richtiger und meine eigenen Erfahrungen lediglich Ausdruck einer gewissen Unreife? Oder besteht die Möglichkeit, daß die traditionellen Auf-
- 15 fassungen irrig sind und das Selbstbild veränderlich, ewig wechselnd, vielfältig und voller Widersprüchlichkeiten? Die Erforschung dieses Problems war auf zwei wesentliche Ziele gerichtet. Erstens sollte untersucht werden, ob es möglich ist, daß Veränderungen in der Selbstdarstellung vorkommen, ohne daß das Gefühl der persönlichen Authentizität erschüttert wird. Wenn man die traditionelle Auf-
- 20 fassung des starren Selbst teilt, müßte davon abweichendes Verhalten rasch erkannt werden, und das Individuum müßte sich selbst entfremdet fühlen. Wenn ich mich also selbst als „ehrlich“ empfinde, mich jedoch plötzlich an Diebstahl beteilige, müßte ich mir selbst fremd und von meinem wahren Selbst abweichend vorkommen. Dieses Verhalten ist nicht mein „wahres Ich“. Geht man andererseits davon aus, daß das Selbstbild steten Veränderungen unterworfen ist, sollte es möglich sein, sich in unterschiedlichste, selbst widersprüchlichste Aktivitäten einzulassen, ohne die eigene Authentizität zu verlieren.
- 25 Um diese Frage weiter zu untersuchen, führten wir eine Reihe unterschiedlichster Experimente durch. Im ersten dieser Experimente (Gergen 1965) wurden weibliche College-Studenten von klinischen Psychologen interviewt. Während des Interviews wurden die Pbn von dem Psychologen immer dann bekräftigt, wenn sie sich selbst positiv beurteilten. Jede positive Selbsteinschätzung wurde vom Psychologen zustimmend aufgenommen, teils durch bekräftigendes Kopfnicken, teils durch ein Lächeln oder durch eine kurze Bemerkung, wie „Ja, das glaube
- 35 ich auch“. Beurteilte der Pb sich selbst negativ, zeigte der Versuchsleiter leichte Abwehr. Häufig wurde diese Ablehnung durch Schweigen deutlich gemacht. Der Versuch zeigte, daß der Versuchsleiter auf diese Art in der Lage war, in den Selbstbewertungen einen steten Anstieg zum Positiven hin zu erzeugen, d. h. die Pbn stellten sich immer positiver dar. Eine Kontrollgruppe, deren positive Selbstdarstellungen vom Versuchsleiter nicht bekräftigt wurden, zeigte keine derartigen Veränderungen. Es gelang uns also, deutliche Veränderungen in der Selbsteinschätzung auszulösen.
- 40 Als nächstes untersuchten wir die Frage, wie die Pbn über ihre eigenen veränderten Selbstdarstellungen dachten. Hierzu unterzogen wir die Pbn nach dem Interview einem Selbsteinschätzungstest. Die Tests wurden anonym durchgeführt, ohne daß die Versuchsleiter sie zu sehen bekamen. Durch Vergleich der Befunde dieser Tests mit Befunden eines ähnlichen Tests, der einen Monat früher durch-

Zeilen 6 f.: *Pirandello, Luigi* (1867–1936) Dichter und Dramatiker; Wegbereiter des antiillusionistischen Theaters; thematisiert oft Verwicklungen von Schein und Sein, Wahn und Wirklichkeit; *Sartre, Jean Paul* (1905–1980), bekannter existentialistischer Philosoph und Schriftsteller; *Goffman, Erving* (1922–1982), Soziologe und Rollentheoretiker.

- geführt worden war, stellte sich heraus, daß die Interviews einen signifikanten Anstieg in der Selbsteinschätzung bewirkt hatten. Dieser Anstieg war in der Kontrollgruppe nicht gegeben. Tatsächlich wurde also das veränderte Verhalten der Pbn von einer Veränderung des Selbstwertgefühls begleitet. In einer abschließenden anonymen Fragebogenerhebung gaben die Pbn darüber hinaus an, in den Interviews absolut offen und ehrlich gewesen zu sein, sie waren überzeugt, eine ehrliche Beschreibung ihrer selbst gegeben zu haben. Dieser Anspruch auf Ehrlichkeit wurde in der Experimental- wie auch in der Kontrollgruppe erhoben. Beide fanden ihre Darstellungen gleichermaßen authentisch.
- 5 In einem zweiten Experiment (Gergen & Wishnow 1965) tauschten weibliche Pbn Informationen über sich selbst mit einer anderen Frau aus. Die „andere Frau“ war in jedem Fall ein konföderierter Pb. Einmal stellte sie sich selbst den Pbn gegenüber als ausgesprochen egoistisch dar. Sie beschrieb sich selbst in leuchtenden Farben, gab an, in allem erfolgreich zu sein, und blickte mit großem Optimismus in die Zukunft. Unter einer zweiten Versuchsbedingung gab sie sich extrem selbstkritisch. Sie beschrieb sich als erbärmlichen Menschen mit wenigen positiven Eigenschaften und negativen Zukunftsperspektiven. Uns interessierte vor allem, wie sich unsere Pbn selbst darstellen würden als Reaktion auf diese gegensätzlichen Modelle. Die Unterschiede waren dramatisch.
- 10 Auf einen egoistischen Interaktionspartner reagierten die Pbn selbst egoistisch. Sie beschrieben sich selbst äußerst positiv, stellten ihre Vorzüge heraus und verbargen alle eventuellen Schwächen. Im Gegensatz dazu wurden die Pbn weitaus selbstkritischer, wenn sie einem selbstkritischen Partner begegneten. Sie gaben eine Vielzahl von Schwächen und eigenem Versagen zu. Um mit Goffman zu sprechen, die Pbn paßten ihre Rolle in dieser Situation den Selbstdarstellungen der Interaktionspartner an. Und dies wirft auch wieder die Frage auf, ob eine dieser Gruppen eine Selbstentfremdung erlebte. Beide Gruppen wurden in entgegengesetzte Richtungen gedrängt, aber würden sie ihr Verhalten als falsch erkennen? Eine Reihe unterschiedlicher Meßverfahren, nach Abschluß des Versuchs
- 15 individuell durchgeführt, ergab, daß fast alle Pbn überzeugt waren, sich in der Interaktion völlig ehrlich, spontan und offen dargestellt zu haben. Ob sie nun egoistisch oder selbstkritisch waren, sie empfanden sich in ihrer Handlungsweise als absolut authentisch. Ihr Selbstbild wurde nicht verletzt.

Ursachen des Wandels im Selbstbild

- 35 Derartige Befunde führten uns zu einer zweiten Forschungslinie, in der wir uns vor allem mit den Veränderungen des Selbstbildes von einem Augenblick zum nächsten befaßten. Nach der traditionellen Konzeption eines starren Selbstbildes sollte es schwierig sein, derartige Veränderungen zu bewirken; möglicherweise bedürfte es sogar intensiver psychotherapeutischer Behandlung. Wenn das Selbst-
- 40 bild jedoch fluktuiert, könnten geringfügige Veränderungen im Verhalten anderer uns selbst gegenüber ausreichen, unser Bild vom eigenen Ich zu verändern. Bis vor kurzem fußten die meisten Forschungsarbeiten über Aufbau und Wandel des Selbstbildes auf einer einzigen theoretischen Perspektive, nämlich auf der von Mead, Wallon und anderen geteilten Auffassung, daß das Selbstbild ein Produkt dessen ist, was „bedeutsame Andere“ in uns sehen. Das eigene Selbstbild wird zu
- 45 einer Kopie des Bildes, das nach unserer Überzeugung andere von uns haben. Wir haben keinen Anlaß zu zweifeln, daß die *soziale Bewertung* ein wirksames Mittel

Zeile 44: Mead, George Herbert (1863–1931), Soziologe und Rollentheoretiker (Verwechslung mit: Mead, Margaret (1901–1978), bekannte Sozialanthropologin, möglich); Wallon, Henri (1879–1962), französischer Entwicklungspsychologe.

- der Modifikation des Selbstbildes sein kann. Gewiß stützen die verfügbaren Forschungsergebnisse diese Ansicht (vgl. Gergens Überblick 1971). Es ist jedoch falsch anzunehmen, daß die Bewertung durch andere der einzige Weg sei, auf dem sich das Selbstbild während des Lebens wandelt. Es gibt andere Prozesse, die hier eine Rolle spielen. Lassen Sie mich dies ausführen.
- Das Selbstbild eines Individuums wird nicht nur von sozialer Bewertung, sondern auch durch Selbstbeobachtung stark beeinflusst. Die meisten unserer Verhaltensweisen scheinen spontan von einem Augenblick zum anderen aufzutreten, d. h. wir denken nicht über die Gründe unseres Handelns nach, bevor es aufgetreten ist. Unser Verhalten scheint sich eher so zu vollziehen, als folgte es eigenen Gesetzen. Nicht selten überrascht uns unser eigenes Verhalten. Wir fragen uns „Habe ich das wirklich gesagt?“ In einem Sinne sind wir Beobachter unserer eigenen Handlungen, und wir können aus der Selbstbeobachtung schließen, wer wir sind (vgl. Bem 1973). In anderen Worten, wir spielen Rollen und die Rollen mögen uns sagen, wer wir sind. Wir haben heute zahlreiche Belege, daß durch Rollenspielspieltechniken Einstellungen und Meinungen geändert und therapeutische Einsichten erzielt werden können (vgl. Elms 1967; Kelly 1955). Betrachten wir diese Arbeiten, haben wir keinen Grund zu zweifeln, daß Rollenspiel auch das Selbstbild stark beeinflussen kann.
- Um diese Hypothese abzuklären, baten wir Pbn, die sich um eine Stelle bewarben, ein Referat über sich selbst zu halten (Gergen & Taylor 1966). Sie sollten sich so positiv wie möglich darstellen, um den künftigen Arbeitgeber von ihren Qualifikationen zu überzeugen. Sie sollten sagen können, was sie wollten, es sollte sie aber attraktiv machen. Diese positiven Referate wurden von den Pbn anschließend auf Tonband gesprochen. In einer anderen Situation wurden alle Teilnehmer später individuell einem Standardtest zur Erfassung des Selbstwertgefühls unterzogen, wobei sie aufgefordert wurden, bei der Beantwortung der einzelnen Items möglichst ehrlich zu sein. Die Ergebnisse zeigen, daß das Rollenspiel einen signifikanten Anstieg des Selbstwertgefühls über das Niveau des Vormonats bewirkte. Dieser Anstieg blieb in einer Kontrollgruppe aus, die bei beiden Gelegenheiten nur den Fragebogen über Selbstwertgefühle beantwortete, sich aber nicht am Rollenspiel beteiligen konnte.
- Weiter mag der Wandel des Selbstbildes durch *sozialen Vergleich* bedingt sein. Wie bereits Festinger (1957) argumentierte, ist die Welt häufig unklar und Ereignisse nur schwer zu interpretieren. Unter solchen Bedingungen vergleichen wir uns selbst mit anderen. Soziale Vergleiche helfen uns, die eigene Position klarer zu erkennen und ihre Gültigkeit abzuschätzen. Ähnlich mag es mit dem Selbstbild sein. Oft wissen wir nicht, wie wir uns selbst beschreiben sollen; die Unsicherheiten der Bedeutung sind beträchtlich. Dann schauen wir um uns und vergleichen unsere Handlungen mit dem Verhalten anderer. Wie können wir entscheiden, ob wir ehrlich, schön, grundsatzgetreu, offen usw. sind, wenn wir nicht wissen, wie wir mit anderen verglichen abschneiden?
- Um diese Frage direkter zu untersuchen, schrieben wir eine Hilfskraftstelle aus (Morse & Gergen 1970). Bei Ankunft wurden die Bewerber allein in einen Raum geführt und aufgefordert, mehrere Fragebogen auszufüllen. Einer dieser Fragebogen beinhaltete ca. 30 Items aus einem standardisierten Test des Selbstwertgefühls. Nach Beantwortung dieses Fragebogens kam die Sekretärin mit einem zweiten Bewerber herein, der in Wirklichkeit eine konföderierte Versuchsperson und spezifisch auf die Situation vorbereitet war. Für die Hälfte der Bewerber sollte er sehr beeindruckend wirken. Er trug Maßkleidung, hatte einen Diplomatentkoffer bei sich und, nachdem er gegenüber unserem Pb am Tisch Platz genommen hatte, öffnete er seinen Koffer, in dem ein Philosophiebuch, ein Rechenschieber und eine Anzahl gut gespitzter Bleistifte zu sehen waren. Der anderen Hälfte der Pbn wurde eine völlig anders wirkende Person vorgeführt. Hier kam

die Sekretärin mit einem jungen Mann herein, der ausgesprochen schäbig aussah. Seine Hosen waren zerrissen und sein Hemd schmutzig, er hatte sich seit Tagen nicht rasiert und hielt ein abgenutztes Exemplar eines billigen Sex-Romans unter dem Arm. Er ließ sich gegenüber dem Pb in einen Stuhl fallen und schaute gelangweilt durch die Gegend. In keinem der Fälle sprachen die Pbn mit den Neuankömmlingen. Danach erhielten die Pbn weitere Fragebogen, unter anderem auch die zweite Hälfte der Items des Tests zum Selbstwertgefühl.

5

Die Ergebnisse zeigten, daß der Effekt der Neuankömmlinge auf das Niveau des Selbstwertgefühls der Pbn enorm war. Der Herr mit dem beeindruckenden Äußeren ließ ihr Selbstwertgefühl drastisch absinken; der desinteressierte und unordentliche Gammler jedoch hob das Selbstwertgefühl beträchtlich. Die Pbn beurteilten sich selbst und entschieden, wie sie sich bewerten sollten, durch einen Vergleich mit einem anwesenden Gegenüber.

10

Außer Rollenspiel und sozialem Vergleich kennen wir noch weitere Prozesse, die zum Wandel des Selbstbildes beitragen mögen (vgl. Gergen 1977 c). Nachdem wir jedoch einige Befunde exemplarisch dargestellt haben, wollen wir uns der nächsten Analyse-Ebene zuwenden. Wir haben gesehen, daß ein Individuum sich sehr unterschiedlich, ja sogar widersprüchlich verhalten kann, ohne sich von sich selbst entfremdet zu fühlen. In weiten Spielräumen scheint alles, was wir tun, Ausdruck unseres „wahren Ichs“ zu sein. Wir haben weiterhin gesehen, daß das Selbstbild sich von Minute zu Minute durch diese Vielzahl unterschiedlicher Prozesse wandeln kann. Wir können immer den Blickwinkel des Betrachters unserer selbst einnehmen, unser eigenes Verhalten beobachten, uns mit anderen vergleichen und so fort, was unsere Vorstellungen über uns selbst, unser Wissen über unsere Möglichkeiten, unseren Charakter, unsere Persönlichkeit verändern mag.

15

20

25

Zum Problem der Wirkung frühkindlicher Sozialisation

An diesem Punkt sollten wir unsere Betrachtung ausdehnen und Parallelen zwischen dem Selbstkonzept und anderen Aspekten individuellen Verhaltens und Erlebens untersuchen. Die Konzeption vom Selbst ist natürlich nur ein Teil einer großen Familie der *Dispositionskonzepte*, die sich auf überdauernde Muster individuellen Verhaltens beziehen. Diese Großfamilie umfaßt natürlich die gesamte Palette der Bezeichnungen von Persönlichkeitsmerkmalen; auch die Mehrzahl der Begriffe, die sich auf innere oder psychologische Strukturen beziehen. Selbstkonzeption ähnelt also in funktioneller Hinsicht Merkmalen oder Konstrukten wie Aggressivität, Dominanz, Abhängigkeit, Ängstlichkeit, Leistungsorientierung, Soziale Kompetenz, Geschlechtsrolle, Autoritarismus, Wertüberzeugungen, Aspirationen, moralischen Prinzipien, Attitüden usw. Ähnlich wie bei der Selbstkonzeption nimmt man üblicherweise an, daß sich diese dispositionellen Konzepte auf zeitlich überdauernde Verhaltensmuster (verhaltensmäßig oder psychologisch) beziehen. Es wird weiter angenommen, daß diese zeitlich überdauernden Muster aus vorausgehenden Sozialisations- oder Entwicklungserfahrungen resultieren. Bisher haben wir nun gesehen, daß das Selbstbild eine große situationsabhängige Veränderbarkeit aufweist. Können wir dies in gleichem Maße auch für die breitere Palette der Dispositionskonzepte sagen? Ist es möglich, daß frühe Sozialisation oder Entwicklung nur geringen dauerhaften Einfluß ausübten und daß das Selbstwertgefühl eines Erwachsenen, seine Persönlichkeit, Moralität, politisches Engagement, Werthaltungen, Erwartungen usw. über die gesamte Lebensspanne in hohem Maße veränderbar bleiben?

30

35

40

45

Zur genauen Beschreibung dessen, was unter die Hypothese „frühkindlicher Einflüsse“ zu subsumieren ist, also unter die Hypothese, daß frühe Sozialisationserfahrungen stabile Dispositionen bedingen, brauchten wir einen eigenen Band. Die Datenbasis für diese Hypothese ist jedoch weit weniger tragfähig, als es den Anschein haben mag. Die Fallanalysen der therapeutischen und analytischen

50

Zeitschriften haben kaum Beweiskraft. Die meisten Ereignisse im Leben der Menschen sind so schillernd und vieldeutig, daß faktisch jede theoretische Deutung begründet werden kann. Die Fallstudie gibt dem Untersucher Freiheit, die Fakten nach seiner vorgefaßten Überzeugung zu ordnen. Auch Längsschnittuntersuchungen sind weniger überzeugend, als es auf den ersten Blick scheinen mag. Die vielleicht wichtigste dieser Untersuchungen ist die Analyse der Daten des Fels Institutes durch Kagan & Moss (1962). In dieser Untersuchung wurden ca. 80 Männer und Frauen von der frühesten Kindheit über eine Zeitspanne von rund 30 Jahren längsschnittlich beobachtet. Mehr als 100 objektive Daten über unterschiedlichste Verhaltenstendenzen wurden für 5 Altersstufen getrennt während dieser 30 Jahre erhoben. Die Autoren korrelierten diese Daten, um Kontinuitäten über die verschiedenen Perioden zu entdecken. Sie fragten z. B., ob Individuen in etwa den gleichen Rangplatz in der Stichprobe in bezug auf Leistungsmotivation, Aggression, Abhängigkeit, Passivität, heterosexuelle Aktivitäten usw. behalten. Obwohl in Bereichen wie Aggressivität und Abhängigkeit Kontinuitäten aufgezeigt wurden, muß angemerkt werden, daß nur nach einer Filterung der Daten Kontinuitäten nachweisbar waren. Wir haben eine Fülle nicht signifikanter Befunde in der Matrix, Kontinuität konnte nur durch Selektion jener Befunde aufgewiesen werden, die diese bestätigten. Eine genaue Überprüfung der Daten ergibt weiterhin, daß allenfalls zufällige Zusammenhänge zwischen den Verhaltensmustern der ersten sechs Lebensjahre und den gleichen oder ähnlichen Mustern im Erwachsenenalter existieren (vgl. Gergen 1977 a). Die Untersuchung stützt tatsächlich nirgendwo die Annahme, daß die ersten sechs Lebensjahre für die Bildung des individuellen Charakters bestimmend sind.

Die Ergebnisse infrahumaner Forschung sind gleichermaßen fragwürdig. Die vielleicht am häufigsten zitierten Befunde zur Stützung der Stabilitätshypothesen sind die der Harlows (1965) zur Mutterdeprivation bei Affenbabies. Die Harlows demonstrierten eindrucksvoll, daß ein Rhesusaffe, dem während der ersten sechs Wochen seines Lebens keinerlei Sozialkontakte gestattet waren, permanent geschädigt schien, wenn er später wieder der Affenkolonie zugeführt wurde. Das Tier wird fortan und permanent aggressive, antisoziale und andere anomale Verhaltensweisen zeigen. Es bleibt natürlich fraglich, ob die Ergebnisse infrahumaner Forschung je auf den Menschen angewandt werden können. Selbst wenn wir Implikationen dieser Arbeiten auch für menschliches Verhalten unterstellen, so wissen wir doch, daß diese Wirkungen nicht dauerhaft und leicht rückgängig zu machen sind, wie neuere Forschungen von Suomi & Harlow (1972) zeigen. Ein sechswöchiges Retraining-Programm, während dessen der entzugsgeschädigte Affe ständig mit einem etwas jüngeren Tier zusammen ist, genügt, um all die schädlichen Wirkungen früher Deprivation wieder zu kompensieren.

Lassen Sie uns den Spracherwerb in der frühen Kindheit mit in die Betrachtung einbeziehen. Sicherlich ist die Sprache das am meisten „überlernte“ aller Verhaltensmuster, die ein Individuum je erwirbt. Das Kind ist ständig im Kontakt mit seiner Muttersprache, und der größte Teil der Lernerfahrungen wird ständig wiederholt. Was passiert jedoch, wenn wir ein Kind von seiner ursprünglichen Sprachkultur in eine zweite versetzen, in der es mit seiner Muttersprache nichts anfangen kann? Wie weit bleibt die ursprüngliche Sprache erhalten? Obwohl es zu dieser Frage keine exakten Untersuchungen gibt, haben wir die Beobachtungen von acht Linguistikexperten zusammengetragen, die alle übereinstimmend feststellen, daß die ursprüngliche Sprachkompetenz rapide verloren geht, wenn man die Sprache nicht mehr benutzt. William Labov (1961) hat z. B. festgestellt, daß

Zeilen 19/22: Eine für Gergen typische Überzeichnung. *Arbeitsaufgabe:* Suchen Sie die Gegenbeispiele (vgl. Kap. 3.2.1) und diskutieren Sie diese kritisch!

„wir selten einen dauerhaften Einfluß (der ersten Sprachkultur) auf die Sprache eines Kindes feststellen können“. Saporta (1961) spricht sogar davon, daß Erwachsene ihre ursprüngliche Sprache völlig verlernen, wenn sie mehrere Jahre außerhalb ihrer ursprünglichen Kultur leben. Wie können wir bei einem derart raschen Verfall der Sprache erwarten, daß unser unsystematisches und inkonsistentes Lernen bezüglich Aggression, Leistungsorientierung, Selbstwertgefühl, moralischer Prinzipien, sozialer Einstellungen usw. nachhaltig wirken könne?

Schließlich zeigen eine Fülle von Forschungsbefunden der Sozialpsychologie eindrucksvoll, daß Gewohnheiten gleich welcher Art, die im Laufe der Entwicklung erworben werden, nicht generell unter wechselnden Umständen beibehalten werden. Wir sind z. B. angesichts unserer langwährenden Erziehung überzeugt, daß niemand uns veranlassen könnte, einen anderen Menschen zu Tode zu foltern; wir verabscheuen diesen Gedanken und glauben, daß unsere Sozialisation uns gegen solch verruchtes Verhalten immunisiert habe. Und doch, wie Stanley Milgram (1974) zeigte, können erwachsene Menschen aller Altersgruppen aus allen möglichen Schichten relativ leicht genötigt werden, einem unschuldigen Opfer die schmerzlichsten Schocks zuzufügen. Meine Kollegen in Swarthmore und ich verfolgten eine ähnliche Idee: Wir wollten herausfinden, welche Art von Beziehung sich zwischen völlig fremden Menschen entwickeln würde, die unter Bedingungen völliger Anonymität eine Stunde miteinander verbringen (Gergen, Gergen & Barton 1973). Wir baten Pbn aus verschiedenen Orten, die sich für ein umweltpsychologisches Forschungsvorhaben zur Verfügung gestellt hatten, in die Universität zu kommen. Alle kamen allein ins Labor. Es wurde ihnen mitgeteilt, daß er oder sie ungefähr eine Stunde in einem dunklen Raum mit „einigen anderen Leuten“ verbringen würden. Es gab keine Anweisungen, wie diese Stunde verbracht werden sollte; jedoch wurden alle Pbn gebeten, ihre Schuhe auszuziehen und Wertsachen vor Betreten des dunklen Raumes bei uns zu deponieren. Weiter wurde ihnen mitgeteilt, daß sie alle anderen Personen nach der gemeinsam verbrachten Stunde nie wiederssehen würden.

Ich vermute, daß sich im allgemeinen niemand von uns mit völlig Fremden in körperliche Intimitäten einlassen würde; solche Zurückhaltung scheint fundamental für die Art und Ziele unserer Sozialisation zu sein. Und doch erfuhren wir aus Schilderungen und Beurteilungen nach dem Versuch, daß über 90% der Teilnehmer sich absichtlich berührten, nur 20% gaben an, die Berührungsversuche anderer je abgewehrt zu haben. Mehr als 50% umarmten sich und 80% gaben zu, während des Versuchs sexuell erregt gewesen zu sein. So schrieb ein Teilnehmer: „Als ich so dasaß, kam Beth auf mich zu und wir fingen an, gleichsam spielerisch unsere Gesichter und Körper zu liebkosen. Wir nannten dies „Liebe füreinander“. Kurz bevor ich herausgeholt wurde, wollten wir unsere „Liebe“ weitergeben, sie mit anderen teilen. Wir trennten uns also und Laurie nahm ihren Platz ein. Als mir bedeutet wurde hinauszugehen, hatten wir gerade begonnen, uns zu berühren und zu küssen“. In der Kontrollsituation mit beleuchtetem Raum war

Zeile 14: *Milgram, Stanley* (geb. 1933), amerikanischer Sozialpsychologe; berühmt geworden durch die „Milgram-Experimente“; in diesen mußten Versuchspersonen einer anderen, die eine Lernaufgabe zu bearbeiten hatte, bei Fehlern einen Stromschock versetzen (in Wirklichkeit zum Schein), und zwar auf Befehl eines mit wissenschaftlicher Autorität auftretenden Versuchsleiters; deprimierendes Ergebnis der auch in der Bundesrepublik replizierten Studie: die meisten Versuchspersonen lösten den Stromstoß trotz heftiger „Schmerz“-Reaktion der „Versuchspersonen“ aus; *Literatur*: „Das Milgram Experiment“ Reinbek, 1982. *Arbeitsaufgabe*: Machen Sie sich mit den Milgram Experimenten vertraut und diskutieren Sie deren politische Bedeutung!

das Verhalten völlig anders; unter dieser Bedingung blieben die Teilnehmer in sicherer Entfernung voneinander und unterhielten sich ruhig die ganze Stunde über. Es ist offensichtlich, daß das, was wir aus unserer frühen Sozialisationsgeschichte gelernt haben, auf sehr spezifische Situationen beschränkt bleibt. Experimente dieser Art illustrieren nur die große Zahl sozialpsychologischer Forschungsbefunde, die situationale Einflüsse auf das Verhalten demonstrieren.

Die Labilität der Entwicklung über die Lebensspanne

Unsere Argumente sollten bislang gezeigt haben, daß die frühen Sozialisationserfahrungen eines Menschen nicht zum Aufbau eines dauerhaften und festfügten Selbstkonzepts führen, sondern daß sogar ihr allgemeinerer Einfluß auf Verhaltensmuster im Erwachsenenalter ernsthaft angezweifelt werden kann. Man mag in der Kindheit eine Reihe von Möglichkeiten erworben haben, aber nichts, was wie ein Anker spätere Stabilität sichert. Die weitere Entwicklung mag unzählige Formen annehmen je nach den Umständen, denen ein Mensch ausgesetzt ist. Genau hier ist der Punkt, an dem unsere Argumentation mit der gegenwärtigen Forschung zur Entwicklung über die Lebensspanne konvergiert. Wenn es eine zentrale Folgerung aus den unterschiedlichsten Untersuchungen in diesem Bereich gibt, dann die, daß die Entwicklungsmuster im Erwachsenenalter zahlreich und vielfältig sind, und daß sie abhängig sind von unzähligen, ständig im Wandel befindlichen Einflußgrößen innerhalb der Kultur. Die Muster der individuellen Entwicklung erscheinen in hohem Maße veränderbar und deutlich abhängig von den je gegebenen Umständen. In diesem Sinne diskutierte Neugarten (1968) den Wandel in den Lebensläufen von Frauen, der bedingt ist durch die Arbeitsanforderungen innerhalb der Gesellschaft im allgemeinen. So hat sich z. B. der Anteil der Frauen an der arbeitenden Bevölkerung in verschiedenen Altersbereichen zwischen 1870 und 1966 drastisch verändert, was zu Veränderungen im Lebensmuster der erwachsenen Frau führte. Wie Neugarten & Datan (1973) folgern, „wirken sich Veränderungen im Lebenslauf wie diese auf die Persönlichkeit aus, und es ist anzunehmen, daß die Charaktere aufeinanderfolgender Generationen daher meßbar unterschiedlich sind. . .“ (S. 68).

Diese Betonung des Wandels soziohistorischer Umstände wird von Liebermann (1975) in seinen Ausführungen über Effekte von Umweltstressoren im Erwachsenenalter, die zu jeder Zeit stabile, lange bestehende Verhaltensmuster umwerfen können, noch verstärkt. Ähnliche Positionen finden sich in den Forschungen zur Entwicklung der Geschlechtsrolle im Erwachsenenalter. David Guttman (1975) z. B. beschäftigt sich intensiv mit Auswirkungen neuer Lebensformen auf die Geschlechtsrollendifferenzierung in der Elternschaft; mit dem Wandel der Lebensformen änderte sich die Geschlechtsrollenidentität, die man einst für stabil und überdauernd hielt.

Ebenso wichtig wie die Betonung der Umwelteinflüsse auf das Verhalten war die umfangreiche empirische und konzeptuelle Analyse der Kohorteneffekte (Generationseffekte) in der Entwicklung von Fähigkeiten (Baltes & Reinert 1969; Nesselroade & Baltes 1974; Schaie & Strother 1968) und Persönlichkeitsmerkmalen (Baltes & Nesselroade 1973). Wie diese Analysen zeigen, findet man in verschiedenen Kohorten, also Populationen, die zu verschiedenen Zeiten innerhalb der gleichen Kultur geboren wurden, unterschiedliche Entwicklungsverläufe. Buss (1974) folgerte daraus: „Jede neue Generation interpretiert die Realität neu, ohne die Bindung an eine frühere Ideologie – und transformiert dadurch diese Realität“. Die praktischen Implikationen solcher Befunde waren Hauptanliegen von Birren & Woodruff (1973) und Baltes & Schaie (1973), als sie von den Schwierigkeiten sprachen, die Auswirkungen erzieherischer Interventionsprogramme vorherzusagen. Derartige Effekte können je nach der untersuchten Stichprobe variieren. Wie Baltes & Schaie (1973) zu bedenken geben, „... ist es

fraglich, ob Verhaltenswissenschaftler je in der Lage sein werden, jenen Typ von Behandlungs- und Präventionseffekten zu demonstrieren, wie er für einen Großteil der klassischen naturwissenschaftlichen und medizinischen Disziplinen charakteristisch ist“ (S. 380).

- 5 Auf einer breiteren theoretischen Basis geht Riegel (1972, 1973, 1976) in seinen Betrachtungen dialektischer Prozesse in der Entwicklung davon aus, daß Konflikt, nicht Stabilität, für den Entwicklungsverlauf entscheidend ist. Schon allein die Beobachtung von Stabilität in der menschlichen Persönlichkeit zieht er in Zweifel. Auch Loofts (1973) rationale Konzeption von Entwicklung steht im
10 Einklang mit dieser Orientierung. Seine Beschäftigung mit soziologischen und demographischen Anstößen in der Entwicklung im Rahmen ihres historischen Kontextes führt ihn zu folgendem Schluß: „Entwicklungspsychologen sollten nicht länger ausschließlich die ontogenetischen Altersfunktionen in den Brennpunkt des Interesses stellen; jede neue Generation wird Alterstrends aufweisen,
15 die sich von denjenigen vorhergehender Generationen unterscheiden. So werden die jeweils vorausgehenden empirischen Bemühungen zu nutzlosen Fleißübungen“ (S. 51).

Viele Wege der Entwicklung des aleatorischen Menschen

- Wir haben uns weit von unserem eigentlichen Thema Selbstkonzept entfernt, jedoch hat uns der Streifzug durch die benachbarten Gebiete der Sozialisation und Entwicklung über die Lebensspanne immer wieder und immer deutlicher
20 eines gezeigt: Bei menschlichem Verhalten handelt es sich nicht primär um Muster, die im Kern stabil sind und in gleicher Form immer wieder auftauchen. Auch finden wir nicht, daß frühe Sozialisation Muster mit bleibender Wirksamkeit „eingraviert“, oder daß Entwicklungseinflüsse ausreichend stark seien, ange-
25 sichts wechselnder Umstände Vorhersagbarkeit zu ermöglichen. Es hat vielmehr den Anschein, daß der Mensch von Natur aus in hohem Maße responsiv ist, so daß zu jedem Zeitpunkt Verhalten sowohl durch die bisherige Entwicklung, als auch durch die aktuelle Umwelt und durch Antizipationen der Zukunft beeinflusst wird. Jeder Augenblick, von Geburt an, mag den Menschen mit einer ein-
30 zigartigen, nicht wiederkehrenden Konstellation von Umständen konfrontieren, die seine bestehenden Neigungen sowohl formen können, wie sie reziprok auch durch diese beeinflusst sind. Aus jeder flüchtigen Begegnung mag der Mensch neu hervorgehen mit leicht veränderten Neigungen. Im gleichen Atemzug jedoch
35 sieht er sich einer *neuen* Konstellation von Umständen gegenüber, die *wiederum* die Spuren des vorhergegangenen Augenblicks formt und durch diese geformt wird.

- Die Problematik des Aufbaus reliabler Strukturen wird eher noch komplexer, wenn wir die Kapazität des Menschen 1. zur symbolischen Transformation eines
40 jeden Inputs, 2. zum Speichern und Abrufen vergangener Ereignisse, und 3. zur Vorstellung unendlich vieler alternativer künftiger Entwicklungen in Rechnung stellen. Jede einzelne dieser Fähigkeiten kann so wirken, daß sie Vielfalt oder Formen des Inputs, dem der Mensch im je gegebenen Moment ausgesetzt ist, vergrößert oder modifiziert (z. B. Gergen, im Druck). Die Palette menschlicher
45 Reaktionen auf jede identifizierbare Situation wird auf diese Weise unermesslich.

Zeilen 5/8: *Gergen* bezieht sich in seinem Aufsatz von 1977 ausführlicher und kritischer auf *Riegel*. *Arbeitsaufgabe*: Worin bestehen Unterschiede zwischen *Riegel* und *Gergen*? Achten Sie dabei auch auf das Synchronisierungskonzept! Zeilen 26 ff.: Diese Passage ist zusammen mit dem nächsten Absatz für das Entwicklungsmodell wichtig (vgl. Frage 2).

Man kann daher sagen, daß der Mensch im Grunde genommen eine aleatorische oder zufallsabhängige Kreatur ist, d. h. jemand, dessen Verhalten weitgehend von dem nicht vorhersagbaren Zusammenwirken stündig wechselnder Ereignisse bestimmt wird, was typisch für das normale Leben ist. Es scheint, daß nur wenige
5 Handlungsmuster auf psychologischer oder auf verhaltensmäßiger Ebene sachlogisch *notwendig* sind; eine ungeheure Zahl von Mustern scheint *möglich* zu sein. Was wir in unseren Untersuchungen beobachten, stellt nicht primär dar, was *notwendig* ist, sondern zeigt, was sein *kann*. Tatsächlich kann jedes Verhaltensmuster das Ergebnis einer nahezu unendlichen Spanne von Vorbedingungen sein
10 und die bloße Existenz eines Musters kann selbst zu einem Input einer psychologischen Konstellation werden, die gerade die Existenz dieses Musters auslöscht. Das gleiche Verhaltensmuster mag bei verschiedenen Individuen aufgrund völlig unterschiedlicher Vorbedingungen entstanden sein, und die Ähnlichkeit objektiver Voraussetzungen bietet durchaus keine Garantie für eine Ähnlichkeit im
15 resultierenden Verhalten.

Es gibt Gründe, diese Ansicht vom aleatorischen Menschen nicht zu teilen. Zunächst scheint sie unsere Anschauung der Realität zu verletzen, in der typischerweise die Beobachtung regelhafter und verlässlicher Muster menschlicher Aktivitäten vorherrscht. Die Ablehnungsgründe sind leider schlecht gewählt. Die Argumente für eine aleatorische Natur des Menschen werden auch durch regelhafte
20 und sich wiederholende Verhaltensmuster in keiner Weise in Frage gestellt. Wir behaupten nicht, daß alle Umstände sich für alle Menschen stetig ändern; vielmehr können bestimmte Bedingungen wiederholt auftreten und möglicherweise sehr häufig. Die eigenen Gedanken- und Handlungsmuster können z. B. entscheidend von den jeweiligen wirtschaftlichen Verhältnissen abhängen. So lange die wirtschaftliche Situation sich nicht ändert, mag auch die jeweilige Reaktion konstant bleiben. Trotzdem sollte diese Beziehung zwischen wirtschaftlichem Status und Reaktionsmuster deshalb nicht als sachlogisch stabil angesehen werden. Ihr Erhalt hängt vom Zusammenwirken anderer Faktoren ab. Ändert sich z. B. die
30 wirtschaftliche Ideologie des Individuums, könnte sich die scheinbar stabile Beziehung zwischen wirtschaftlichen Voraussetzungen und Reaktionsmuster ändern. Der wirtschaftliche Status mag unverändert bleiben, aber das Verhalten wird dadurch nicht mehr beeinflusst.

Weiterhin kann ein bestimmtes Ausmaß an Regelmäßigkeit in den Aktivitäten des Menschen auf unsere biologischen Grenzen der Informationsverarbeitung zurückgeführt werden. Es mag sein, daß wir ein bestimmtes Maß an Regelmäßigkeit in der Handlungsweise anderer erfordern, wie umgekehrt jene es von uns erwarten. Ohne eine gewisse soziale Strukturierung wäre die Lebensfähigkeit des Menschen in Gefahr. Und doch ermöglicht uns diese Tatsache allein noch keine
40 Vorhersage darüber, welche spezifische Regel eingehalten werden wird, noch

Zeile 3: *nicht vorhersagbares Zusammenwirken* = vermutlich diejenige Aussage, die den schärfsten Widerspruch erzeugt; Lerner (1979), Lerner/Busch-Roßnagel (1981) und Brandtstädter (1984) machen deutlich, daß trotz aleatorisch erscheinender Phänomene, die erzeugende Struktur des Menschen dennoch stabil und universal sein könne. Um ein Bild zu wählen (vgl. Cohen 1977): Computer können nahezu jede beliebige Vielfalt von Leistungen erbringen, die jedoch alle mit ein und derselben inneren Elektronik vollbracht werden. Brandtstädter (1984, 7) verweist auch auf die Begrenzung einer evtl. anzunehmenden „voluntaristischen“, d. h. beliebig änderbaren, Entwicklung. Dagegen sprechen faktische (z. B. Naturgesetze) logische (man kann zwei konträre Zustände nicht zugleich erreichen) und strukturelle Begrenzungen (z. B. kann man nicht rennen, wenn man noch nicht gehen kann).

schließt sie die Möglichkeit aus, daß jede spezifische Ordnung sich rasch auflöst. Menschen sind durchaus in der Lage, sich beim Wechsel von einer sozialen Situation zur anderen neue und unterschiedliche Handlungssysteme anzueignen. Die Ordnungsmuster des Büros gelten nicht bei einer Verabredung zum Mittagessen oder bei einem Tennismatch nach der Arbeit. Seit langem bestehende Regeln mögen sehr schnell durch eine einfache Veränderung der Umstände außer Kraft gesetzt sein. Das kürzliche Chaos in New York City als Folge des Stromausfalls ist nur ein Beispiel hierfür. Nach den Behauptungen der Ethnologen ruhen die meisten sozialen Ordnungen oft auf der zerbrechlichen Grundlage sozialer Wahrnehmungen, die jederzeit zerschmettert werden kann. Der aleatorische Mensch ist sowohl zur Ordnung als auch zum Chaos fähig.

Eine zweite Gruppe von Einwänden mag von den kognitiven Entwicklungspsychologen kommen. Besonders die Theorie Piagets hat ein ungeheures Ausmaß an Forschungsergebnissen hervorgebracht (z. B. Zusammenfassung von Kohlberg 1969; Inhelder & Matalon 1960; Brown et al. 1970), und viele Ergebnisse dieser Forschungsarbeit weisen auf die Existenz epigenetischer Sequenzen in der Entwicklung der kognitiven Funktionen hin. Steht sein Werk nicht wie ein Bollwerk gegen das Modell eines aleatorischen Menschen, wie wir es hier schilderten? Nur zum Teil. Ich habe nicht behauptet, biologisch fundierte Abfolgen fehlten in der menschlichen Entwicklung völlig. Aber Stärke und Dominanz derartiger biologisch fundierter Dispositionen bleiben eine zwar interessante, doch offene Frage. Was die Theorie Piagets betrifft, gibt es sicherlich genug kontroverse und widersprüchliche Befunde, die ernsthaftes Nachdenken erfordern. Selbst wenn Piagets Entwicklungsstufen durch kulturvergleichende Forschung bestätigt würden, bliebe uns immer noch die Aufgabe, die immense Zahl gleichzeitiger und im Lebenslauf eines Menschen folgender Veränderungen aufzuklären. Wir müßten uns doch noch fragen, wieviel der Varianz menschlichen Handelns wir durch die Entwicklungsstufen erfaßt hätten.

Auch ein dritter Einwand gegen unsere These sollte nicht unerwähnt bleiben. Trotz der auf der Hand liegenden Veränderungen in einer Population während des Lebens und trotz momentaner Fluktuationen persönlicher Dispositionen unterscheiden sich Menschen in bezug auf ihre typischen Einstellungen zu spezifischen Situationen, und diese Einstellungen können über längere Zeitspannen erhalten bleiben. Es scheint, daß Neigungen frühzeitig erworben werden, die längerfristig bestehen bleiben können, manchmal sogar über das ganze Leben. John besitzt „John-typische“ Eigenschaften, die ihn von James oder Charles unterscheiden, und einige dieser Eigenschaften hatte er von früher Kindheit an. Dieser Einwand gegenüber dem Modell des aleatorischen Menschen erweist sich aber aus diversen Gründen als problematisch. Erstens besteht die Möglichkeit, daß wir eine einmal gefaßte Meinung über einen anderen trotz vielfältiger Gegenargumente beibehalten. Man beachtet lediglich selektiv jene Verhaltensweisen, die dem ursprünglichen Bild entsprechen; Widersprüche werden als situational bedingt oder eben nicht „dem wahren John entsprechend“ entschuldigt oder ignoriert. Zweitens können wir selbst jeweils dann, wenn wir John beobachten, zu einem Teil der gesamten Einfluß-Konstellation werden. So mag Johns Stabilität wenigstens teilweise bedingt sein durch seinen Versuch, uns gegenüber stabil

Zeile 7: *Chaos in New York City* = Der SPIEGEL titelte „Nacht des Terrors“ (Nr. 30, 1977, Seite 84). Der totale nächtliche Stromausfall im Juli 1977 enthemmte große Teile der Bevölkerung, die als randalierende und plündernde Horden durch die Dunkelheit zogen. Die Polizei verhaftete allein 3300 New Yorker wegen Plündererei (in einer einzigen Nacht). Die meisten der Gelegenheitskriminellen (z. B. viele Heckenschützen) konnten jedoch nicht gefaßt werden.

- zu erscheinen. Schließlich mag es auch sein, daß Individuen über weite Strecken Stabilität und Konsistenz bewahren, nur weil ihre allgemeinen Lebensbedingungen einen bestimmten Grad an Stabilität behalten. Tatsächlich können Verhaltensmuster über die Zeit konsistent sein. Es bleibt aber fraglich, ob sie erhalten
- 5 bleiben, wenn die kontinuierlichen Umweltdeterminanten wegfallen. Schließlich müssen wir uns fragen, was von der frühen Kindheit mit ins Erwachsenenalter übertragen werden kann. Was ist es, das von frühen Entwicklungsperioden an beibehalten werden kann? Das linguistische Modell könnte hier, so würde ich meinen, generalisiert werden: Sprachkompetenz wird frühzeitig erwor-
- 10 ben und bleibt normalerweise ein Leben lang erhalten. Wie wir jedoch gesehen haben, ist die Persistenz dieser Kompetenz entscheidend von ihrer steten Benutzung abhängig. Wenn der Mensch in eine andere Kultur wechselt, in der diese Kompetenz nicht mehr gefordert wird, mag die ursprüngliche Sprachkompetenz verloren gehen. Und doch wissen wir, daß diese ursprüngliche Kompetenz bei
- 15 fehlendem Gebrauch nie völlig verschwindet. Es hat vielmehr den Anschein, daß sie über lange Perioden in latenter Form erhalten bleibt und daß sie unter angemessenen Aktualisierungsbedingungen wieder belebt und aufpoliert wird. Ich glaube, daß sehr Ähnliches auch auf die meisten persönlichen Dispositionen in bezug auf Aggressivität, Dominanz, Leistung, Moralverhalten, Geschlechtsrollen-
- 20 verhalten, Selbstkontrollüberzeugungen usw. zutrifft. So mag in bezug auf jede Dispositionsdimension normale Entwicklung Erwerbserfahrungen über das gesamte Kontinuum der Dispositionen beinhalten. Im Falle der Aggressivität z. B. mag normale Sozialisation sowohl ein Lernen der Vorteile als auch ein Lernen der Nachteile von Aggressivität einschließen. Wir lernen aggressiv zu sein und
- 25 Aggression zu verabscheuen. Unter bestimmten Umständen mag uns ein aggressiver Stil nützlicher erscheinen als ein nicht-aggressiver. Favorisieren die Umstände über längere Zeit Aggression, werden wir enorme Fertigkeiten der Aggression entwickeln und werden uns möglicherweise ängstlich und unbehaglich fühlen, wenn wir diese aggressiven Verhaltensweisen nicht einsetzen können. Wir könnten uns also einen aggressiven Stil aneignen, dessen Ansatz in frühester Kindheit
- 30 erworben wurde. Aus unserer Sicht ist es jedoch auch selbstverständlich, daß es nicht unser Schicksal ist, mit zunehmendem Alter aggressiv zu werden. In jedem aggressiven Menschen ruhen latent auch Ansätze der Fähigkeit zur Friedfertigkeit. Werden die
- 35 Umstände geändert, oder wird ein entsprechendes Training realisiert, werden diese Fähigkeiten zu friedfertigem Umgang verstärkt werden (bei gleichzeitiger Abnahme der Tendenz zur Aggression). Insgesamt scheint es mir angemessen, die Nachwirkungen früher Erfahrungen primär hinsichtlich Fertigkeiten und nicht hinsichtlich dynamischer Dispositionen zu betrachten: Der Mensch lernt, was er tun *kann*, nicht was er tun *muß*. Wenn Selbstachtung, Leistungsbedürfnis, moralische Einstellung, Selbstkontrolle usw. eines Individuums niedrig sind, kann eine Veränderung der Persönlichkeit wohl am ehesten durch Einüben entsprechender Fertigkeiten erzielt werden. Ein Mensch, der wenig Selbstachtung besitzt, mag nie ausreichende Fertigkeiten erworben haben, unter gegebenen Umständen
- 40 hohe Selbstachtung zu gewinnen. Derjenige, der nicht leistungsorientiert ist, hat nicht ausreichende Fertigkeiten erworben, daß Leistungsstreben als erfolgversprechend anzusehen wäre usw. Nachwirkungen früher Sozialisation sollten primär als Potential von Fertigkeiten gesehen werden, die je nach den Umständen verloren gehen oder aktiviert werden.
- 45
- 50 **Forschung unter den Modellvoraussetzungen des aleatorischen Menschen**
Nehmen wir die potentielle Vielfalt von Entwicklungsmustern und die stets neu sich herausbildenden Zusammenhangsmuster zwischen Variablen als gegeben an, welche Konsequenzen hätte dies für die entwicklungspsychologische Forschung?

Abgesehen von biologisch bedingten Sequenzen (d. h. jene, die „im Organismus vorprogrammiert“ sind) scheint wenig Aussicht auf Erkenntnis zu bestehen. Unser Wissen über Entwicklung muß sich nicht etwa mit kontinuierlichen Forschungsbemühungen stetig erweitern. Es mag z. B. sein, daß das, „was es zu wissen gibt“ je nach geschichtlicher Epoche wechselt, und das Wissen einer Zeit mag nutzlos sein für die nächste Epoche. Die Entwicklungspsychologie muß eine Wissenschaft werden, in der Erkenntnis in jeder Zeit neu gewonnen wird („regenerated across time“, vgl. Gergen 1977). Zwar kann das, was unter einer „regenerierenden Wissenschaft“ verstanden wird, hier nicht umfassend elaboriert werden; zwei Gesichtspunkte sollen jedoch erläutert werden.

Präskriptive Implikationen entwicklungspsychologischer Forschung

Früher glaubte man, Verhaltenswissenschaft in einem Vakuum moralischer Neutralität betreiben zu können. Selbstverständlich ermöglichen exakte Forschungsmethoden, bestimmte Aspekte der Realität, wie sie sich üblicherweise darstellt, exakt zu beschreiben. Die Wertimplikationen von Wissenschaft sind jedoch im Akt der Beobachtung bei weitem nicht ausgeschöpft. Beobachtungen und Erklärungen der Wissenschaften gehören selbst zu den Faktoren, die den Lauf des menschlichen Lebens beeinflussen. Untersuchungen zum IQ können z. B. objektiv, oder was wir normalerweise als objektiv ansehen, durchgeführt werden. Die *Erklärung* unserer Beobachtungen beinhaltet jedoch implizite Verhaltensdirektiven und diese Direktiven sind moralisch nicht neutral. Bestimmte Leute als „hochintelligent“ zu bezeichnen, heißt ihnen einen Wert zuschreiben (innerhalb des üblichen Bedeutungsrahmens), der von der Beobachtung her alleine nicht gegeben ist. Beschreibung und Analyse enthalten unvermeidbar ein implizites System von gut und böse. Gleichermäßen präskriptiv in ihren Implikationen sind Begriffe wie „negative Auswirkung von Strafe“, „Niveaus der Moralentwicklung“, oder „Aggression“, „Dominanz“, „Altruismus“ usw. Die Wissenschaft selbst mag einen entscheidenden Anteil am Gefüge der Faktoren darstellen, die künftige Verhaltensmuster formen (vgl. Schwartz, Lacey & Schuldenfrei 1977).

Zeilen 6–8: Die auch von mir (vgl. Kap. 1) geteilte Ansicht von der ständigen Adjustierung entwicklungspsychologischen Wissens an die sich wandelnde Zeit („transhistorische Gültigkeit“ bzw. „Ungültigkeit“) ist nicht unumstritten. *Brandtstädter* (1984, 8) hebt z. B. auf das oben genannte Argument der Stabilität der erzeugenden Struktur ab. Auch kann man – wie jüngste Umfragen zum Vergleich der Einstellungen von Jugendlichen 1962 und 1983 von *Allerbeck/Hoag* 1985 (Universität Frankfurt) zeigen – über zwanzig Jahre hinweg durchaus stabil gebliebene Einstellungsmuster aufweisen. Die stehen im Gegensatz zu dramatischen Änderungsbehauptungen über die heutige Jugend. Der Widerspruch löst sich m.E. dadurch auf, daß man von einem gedachten Kontinuum stabiler bis veränderlicher psychologischer Größen ausgehen muß, also auch zu einer inhaltlich differentiellen Adjustierung des entwicklungspsychologischen Wissens gezwungen ist (z. B. nur minimale Adjustierung beim Wissen über die motorische Entwicklung, maximale bezüglich sozialer Einstellungen bei der nachwachsenden Generation).

Zeile 22: *Arbeitsaufgabe*: Die Erbtheorie der Intelligenz verführte implizit zu einer Bevorrechtigung bzw. bevorzugten Förderung von Kindern aus „gutem Hause“. Zu welchen Wertentscheidungen kann die Umwelttheorie der Intelligenz – positiv und negativ – führen?

Ich meine heute, wir sollten in voller Verantwortung übernehmen, was einst Auguste Comte unter „la science morale“ verstand, statt zu leugnen oder zu beklagen, daß Wissenschaft die Moral zu formen vermag. Das heißt, Forschung kann im Dienste expliziter Ziele unternommen werden. Ein Wissenschaftler kann

5 Forschung betreiben, um ein Anliegen oder Interesse zu stützen, das ist völlig gerechtfertigt. Das bedeutet nicht methodologisch minderwertige Forschung. Im Gegenteil, die Güte der Argumente mag oft von der Exaktheit der angewandten Methoden abhängen. Engagierte Forschung kann mehrerlei Form haben. Einmal mag sie die Form *katalytischer Dokumentation* annehmen. Der Untersucher mag

10 das, was er für ungerecht, unmenschlich oder falsch hält, dokumentieren, in der Hoffnung, dies dadurch verändern zu können. Eine Dokumentation über Kindesmißhandlung z. B. mag erstellt werden, um eine öffentliche Unterstützung für diese Kinder zu mobilisieren. In ähnlicher Weise mögen Darstellungen über die subtile Art und Weise, wie Eltern Vorurteile, rigide Geschlechtsrollenmuster oder

15 Unehrlichkeit in ihren Kindern verstärken, eine katalytische Wirkung haben. Engagierte Forschung kann auch die Form der *Zielunterstützung* annehmen, d. h. sie mag bestimmte Formen sozialer Maßnahmen erleichtern. Wenn Forschung genutzt wird um zu zeigen, wie ein bestimmtes Ziel erreicht werden kann, wird dadurch das Erreichen des Ziels oft wahrscheinlicher. So hat der Wissenschaftler

20 dadurch formenden Einfluß auf die Gesellschaft, daß er neue Wege entdeckt, auf denen angestrebte Ziele erreicht werden können. Montada & Filipp (1976) haben in ihrer Diskussion über die Konzeption von Erziehungszielen und Interventionsprogrammen einiges zu diesem Problem gesagt. Zusammenfassend: Forschung im Rahmen des Modells eines aleatorischen Menschen mag ohne Scheu in

25 ihren Zielen wert-orientiert sein.

Nachdenken über den Nutzen von Forschung

Aus der hier vertretenen Sicht dient ein Großteil heutiger entwicklungspsychologischer Forschung primär der Validierung von Hypothesen einer begrenzten historischen Gültigkeit. Im weiteren Sinne bedeutet dies, daß viele unserer heuti-

30 gen Befunde unsere Zeit reflektieren und Beiträge zur Zeitgeschichte sind. Wie wir gesehen haben, ist außer den genetisch bedingten Verhaltensmustern praktisch jeder Bezug zwischen Variablen möglich. Von daher kann in der Tat jede Hypothese über die Wirkung von Eltern auf Kinder, von Kindern auf Eltern, über Gruppenbeziehungen, Entwicklungstrends usw. gestützt werden, wenn man seine

35 Beobachtungen auf eine bestimmte Zeit und einen bestimmten Ort beschränkt. Es bleibt dann die Frage nach dem Zweck der Prüfung einer gegebenen Hypothese. Nur wenige von uns begnügen sich mit der Rolle von Zeitgeschichtlern. Aus unserer hier dargestellten Sicht müßten wir die Anwendung unserer Forschungen auf aktuelle gesellschaftliche Probleme wohl ernsthaft in Frage stellen. Zur Lösung welcher spezifischen Probleme trägt unsere Forschung etwas bei? Wie Bell

40 & Hertz (1976) kürzlich bemerkten, „... ändern sich Phänomene schneller, als Wissenschaftler zu nutzbaren Einsichten über diese gelangen. . . Wenn Entwicklungspsychologen der Öffentlichkeit nur obsoletere Forschungsbefunde anzubieten haben, warum sollte man überhaupt forschen?“ (S. 7). Dies ist weder ein Argument gegen den Wert einer Entwicklungstheorie, noch ein Argument für ein

45 Aufgeben theoretisch relevanter Forschung. Es ist aber ein Argument dafür, sich bei jedem einzelnen Forschungsprojekt zu fragen, welche spezifischen Zwecke es verfolgt.

Zeile 2: Comte, August (1789–1857), Mathematiker und Philosoph; verwirft u.a. die Suche nach „Letztbegründungen“; „Erfinder“ der Soziologie, Begründer des Positivismus; seine Lehren enthalten u.a. auch dialektische Grundideen zum Verhältnis von Ordnung (Stabilität) und Fortschritt (Veränderlichkeit).

3.2.3 Die Bedeutung der Längsschnittstudien für die pädagogische Praxis

Man könnte Gergens Position der aleatorischen Sozialisation als theoretische Konsequenz der vielen instabilen Ergebnisse von Längsschnittstudien ansehen. Eine – wie in den Anmerkungen erläutert – keineswegs allgemein akzeptierte Konsequenz, der oft entgegengehalten wird, daß sich hinter der scheinbaren Unberechenbarkeit ja auch eine noch nicht aufgedeckte Kompliziertheit verbergen könne (vgl. z. B. *Brandtstädter* 1982 b, 66). Wir hatten in Kap. 2 die Berechtigung deterministischer wie indeterministischer Hoffnungen kurz erörtert. Den kontroversen wissenschaftlichen Hoffnungen, die durch die schwache Prognostizierbarkeit der menschlichen Entwicklung ausgelöst werden, stehen ebenso kontroverse pessimistische bzw. optimistische Einschätzungen ihrer praktischen Relevanz gegenüber, je nachdem, ob man sich mehr auf die steuerbaren Stabilitäten, das beeinflussbar Veränderliche stützt oder auf das Zufällige und unbeeinflussbar Veränderliche.

Beide Seiten stimmen jedoch in einer grundsätzlichen Kritik übertriebener Machbarkeits- und Prognoseideen überein, bemühen, wie *Brandtstädter* (1982 d, 31), das Argument der „begrenzten Rationalität“:

„Aus erkenntnistheoretischen wie anthropologischen Gründen erscheint die Forderung einer totalen Erfassung aller oder auch nur aller relevanten Aus- und Nebenwirkungen von Eingriffen in komplexe Systeme utopisch.“

Und der solchermaßen eingeschränkten Diagnose und Therapie folgt logischerweise die Akzeptanz von Unerwartetem, Zufälligem, Nicht-Verhinderbarem. Die weitgehend als unsicher erlebte Zukunft ist keine (modische) Zeiterscheinung, sondern eine banale und deswegen auch wissenschaftlich gesicherte Tatsache.

Was folgt also aus dieser Labilität der Entwicklung des Menschen für die Praxis? Gewiß: *Vorsicht bei Prognosen und bei Eignungsurteilen, relativierte Einschätzungen der Wirksamkeit vorbeugender Maßnahmen oder positive Einschätzungen lebenslanger Lern- und Veränderungsmöglichkeiten*. Diese Konsequenzen sind aus den neuen entwicklungspsychologischen Modellen leicht abzuleiten. Die Erwartung von Stabilität ist im multifaktoriellen, interpenetrativen, fluiden und genetisch kausalen Grundmodell, ist im dialektischen Zusammenhang der drei Faktorengruppen Anlage-Umwelt-Selbst schon ungewöhnlich. Man kann schließlich von vielen Faktoren nicht annehmen, daß sie sich innerhalb eines längeren Zeitraums nicht ändern. Was könnte z. B. nach einer glücklich durchlebten Kindheit zwischen 1930 und 1940 nicht alles in Kriegs- und Nachkriegszeit geschehen sein, im Wirtschaftswunder und danach, was die Drogensucht eines 55jährigen heute erklären könnte? Wie naiv wirkt hier die Erwartung einer frühkindlichen Determiniertheit der späteren Entwicklung! Andererseits wäre völlige Stabilität der vielen Faktoren durchaus denkbar, z. B. dann, wenn der 1930 Geborene stets in derselben abgeschiedenen Hochgebirgslandschaft gelebt hätte, oder wenn negativ wirkende Faktoren hätten kompensiert werden können, wenn den Schicksalsschlägen Glücksfälle beigegeben worden wären. Eine der wichtigsten *Einstellungskonsequenzen* für die Praxis ist also keinesweg die Annahme von universaler Instabilität, sondern die *Annahme beider Erscheinungen, Stabilität wie Instabili-*

tät, die bei einem Individuum zugleich, hintereinander oder einzeln und langandauernd vorkommen können.

Es gibt keine radikalen, resignativen Konsequenzen aus dieser Tatsache zu ziehen. Gergen und frühere Indeterministen (zu denen z. B. in den 20er Jahren auch Grenztheoretiker der Erziehung mit existenzphilosophischem Hintergrund gehört haben; vgl. Dollase 1984) haben stets besonders engagiert *humane Forderungen* aus ihren Ansichten abgeleitet. Gergens Forderungen nach „*katalytischer Dokumentation*“ und nach „*Zielunterstützung*“ scheinen deutlich in dieser Tradition zu stehen (siehe Grundlagentext). In einem anderen Artikel (Gergen 1977) hebt er – etwas wertneutraler – *theoretischen* und auch *ethischen Relativismus* hervor. Die theoretische ist, wie bereits weiter oben begründet, gewiß unproblematisch, den ethischen versteht man besser im Zusammenhang seiner anderen Forderungen: sich für die Aufdeckung von verborgenen Wertvorstellungen in scheinbar „nur“ wissenschaftlichen Theorien einsetzen; Konflikte mit allgemein akzeptierten Ansichten im Interesse des Menschen nicht scheuen; Partei nehmen; sich um eine historische Rekonstruktion des individuellen und kollektiven Entwicklungsprozesses bemühen. Seine Gegner sind dabei Anschauungen, die die Überlegenheit eines einzelnen Wertesystems durchsetzen wollen; Etikettierer, die Menschen als „unintelligent“ oder „unreif“, als „psychopathisch“ etc. abstempeln und aussondern, weil sie anders sind als sie selbst; Ansichten, die das jeweilige Erscheinungsbild des Menschen eben nicht als Ergebnis eines komplexen Vorgangs, als funktional durchaus sinnvolle Anpassung des Individuums verstehen wollen, sondern zu einer monokausalen Diffamierung neigen. Kurz: das gegnerische Lager setzt sich aus jenen zusammen, die an ein allein seligmachendes Ideal in Erleben, Verhalten und Einstellung glauben und die als Menschheitsbeglückter – wie wir alle wissen – unter Pädagogen und Psychologen nicht gerade selten sind.

Die Ableitung dieser *aleatorischen Ethik* aus den Ergebnissen von Längsschnittstudien und sonstigen psychologischen Forschungsergebnissen beinhaltet eine größere Logik, als es den Anschein hat: die Konfrontation mit der Vielfalt der Entwicklungen, die Einsichten in Gründe für Veränderungen erzeugen zwangsläufig Verständnis für Wandel wie auch für Konstanz – weshalb Anschauungen, die antipluralistisch, unifikatorisch angelegt sind, die Einseitigkeit mit Machbarkeitsansichten paaren, aus der pluralistisch und relativistisch zu kennzeichnenden, aleatorischen Ethik heraus abzulehnen sind.

Die *Gegenwartsorientierung* ist eine wichtige Einstellungskonsequenz aus dieser Befundlage. Sie stellt eine Aufwertung der Gegenwart insofern dar, als diese nicht an der Antizipation von Zukunft gemessen werden muß und dadurch eine größere Autonomie der Gestaltung erhält. Mit der Stabilitätsphilosophie wurde zwar die Kindheits- und Jugendgegenwart auch aufgewertet, jedoch in ihrer Bedeutung für die Zukunft. Auch das ist eine Form der Bedeutungserhöhung, aber eben keine Erhöhung der Eigenständigkeit. Im Umfeld der Stabilitätsthese bzw. des frühkindlichen Determinismus wurde Gegenwart oft auch unbefriedigend, hart und entbehrungsreich gestaltet: „Lehrjahre“ – „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ – so lauten diesbezüglich Sprichworte. Diese Ansichten

werden nunmehr nicht außer Kraft gesetzt (z. B. kann vieles in der Jugend besser erlernt werden als später), aber die Gewichte werden deutlich zu verschieben sein: Kindheit und Jugend können nicht ausschließlich einer ungewissen Zukunft untergeordnet werden, ihr Eigenwert darf wieder stärker betont werden. Das bedeutet in der Praxis: die Gegenwart muß verbessert werden (vgl. *Hemminger* 1982, 262; *Dollase* 1984, 212), denn wir leben nur im Hier und Jetzt.

Die Befreiung der Gegenwart von der Verantwortung für die ohnehin nicht kalkulierbare Zukunft kann pädagogisches Tun motivieren, kann *Änderungsfreude* und *aktives Engagement in Veränderungen* unterstützen. Lebenslang mögliche Veränderungen sind – wie bereits erwähnt – Grundlage der vielen Ansätze zum „lebenslangen Lernen“ (vgl. *Reinert* 1978), geben die Legitimationsbasis für alle pädagogischen Aktivitäten im Erwachsenenalter ab: Weiterbildung, Umschulung, Rehabilitation, berufliche Bildung, Fortbildung. Menschen in unglücklichen Situationen, in Krisen und mit Problemen, in verfahrenen Bahnen, müssen auch im Erwachsenenalter nicht aufgegeben werden, wie es die These von der frühen Determinierung nahelegen würde: auch im mittleren und hohen Lebensalter kann das Steuer noch herumgerissen werden. Dies freilich – und das unterscheidet dieses Einstellungsbündel von pädagogischen und psychologischen Manipulationsansätzen – als Potentialität: es kann gelernt und geändert werden, es stellt sich das, was man gewollt hat, nicht als Ergebnis von wissenschaftlich begründeten Erziehungs- und Therapieversuchen ein. Eventuell kann es so sein – nicht mehr und nicht weniger. Damit geht eine Entlastung der verantwortlichen Erziehungs- und Therapieinstanzen einher, die allerdings nicht zu deren Verantwortungslosigkeit führen darf: Verantwortlichkeit mit einer Beimischung von Schicksalsergebenheit, Bescheidenheit und Sisyphosmentalität wäre passender.

Diese „*Einerseits-andererseits*“-*Empfehlungen* für das rechte Maß, die Mischung verschiedener Einstellungen und erzieherischer Verhaltensweisen, diese gar hin und wieder widersprüchlichen und paradoxen Empfehlungen, sind – wie bereits früher und auch weiter unten noch einmal ausgeführt – eine eher logische Konsequenz der beschriebenen empirischen Unsicherheiten und modelltheoretischen Überlegungen. Das Grundmodell erlaubt beispielsweise auch die Begründung von pädagogischem Optimismus. *Brandtstädter* (1984, 8/9) schreibt, daß die Ergebnisse von Längsschnittuntersuchungen mit den oftmals geringen Stabilitäten keinesfalls so zwingend seien, daß sie über alle Zeiten generalisierbar und einen naturwissenschaftlich unanfechtbaren, gesetzhaften Zustand skizzieren könnten. Es sind ja stets Untersuchungen im vorfindlichen Bedingungsgeflecht gewesen, die zu diesen Ergebnissen geführt haben, untrennbar an einen schon historischen Stand der Entwicklung von Faktoren und Wissenschaft gekettet. Es ist durchaus denkbar, daß verbesserte Forschung, verbesserte Theorien, daß neue Faktoren (konstruierbare, z. B. bessere Vorschulerziehung) andere Ergebnisse zeitigen, daß also zukünftige Präventionsmaßnahmen oder die Umgestaltung des Schulwesens stabiles Glück und stabile psychische Gesundheit in einer fernen, uns noch unbekanntem Zukunft, garantieren können. Pessimistische wie optimistische Welt-sichten lassen sich also an ein und demselben Kenntnisstand festmachen: pessi-

mistische, wenn wir das bisher Gesicherte (bescheiden) extrapolieren, optimistische, wenn wir an das denken, was man noch machen könnte.

Eine ähnliche Paradoxie des praktischen Tuns ergibt sich aus der Notwendigkeit, nomothetisch Gesichertes umzusetzen, obwohl wir für den uns anvertrauten Einzelfall keine Wirkungsgarantie haben. Wir müssen also die Vorschulerziehung unterstützen, obwohl wir wissen, daß der positive Effekt im Einzelfall ausbleiben kann. Das gilt auch für die Therapieteilnehmer: Therapien können scheitern (vgl. *Hemminger und Becker 1985*) gleichwohl sind sie für eine Mehrheit von seelisch Gestörten unschädlich bzw. helfend. Eine solche *Paradoxiertoleranz* ist auch nötig, um die oft verblüffenden Wandlungen einzelner in ihrem Lebenslauf zu ertragen – wenn wir nämlich selbst uns in diesen Fällen engagiert haben. Undankbar sind jene, mit denen wir uns Mühe gegeben haben, erfolgreich die Faulen, glücklich werden die Angstneurotiker (in der Tat: *Robins 1966*, will gefunden haben, daß aus neurotischen Kindern, i.e. kontaktgestörte, ängstliche, schwierige Kinder, eher normale Erwachsene werden als aus aggressiven, „wilden“ und antisozialen Kindern), spießig werden die Bohemiens, konservativ die Progressiven. . . Die kurz- und langfristige Adjustierung (vgl. Kap. 1.5) erfordert mithin auch die Erwartung von Paradoxien.

Neben solchen Einstellungen, die sich ja ohne Bruch in den Komplex grenzbewußter Einstellungen einfügen, die hier schon des öfteren beschrieben wurden, haben die Ergebnisse von Längsschnittstudien Belang für *Voraussagen* (Prognosen), *Vorbeugungen* (Präventionen) und *Vorbereitungen* (Präparationen) auf die Zukunft. Zu Prävention und Prognose existiert anspruchsvolle Fachliteratur, die sich insbesondere auch mit theoretischen Problemen auseinandergesetzt hat (z.B. *Brandtstädter/von Eye 1982*, *Brandtstädter 1982 a, b, c*; *Kommer/Röhrlé 1981*; *Keupp 1979*; *Keupp 1974, 1976*; *Krapp 1979*; *Seubert 1978*; *Uchtenhagen 1980* u.v.a.). Dabei ist beachtenswert, daß sich die beiden Gebiete nicht ausschließlich auf entwicklungspsychologische Längsschnittstudien stützen müssen, sondern daß auch Kenntnisse aus der Epidemiologie, der Krisenforschung, Interventions- und Beratungsforschung wie -praxis relevant sind.

1) *Voraussagen*

Auch wenn Prognose und Prävention nicht nur auf die Solidität von Längsschnittstudien angewiesen sind, besteht doch kein Zweifel, daß die Stabilitätsphilosophie eines ihrer wesentlichen Standbeine ist.

Krapp (1979, 149/150): „Die Überzeugung von der Existenz stabiler und situationsübergreifender (genereller) Persönlichkeitseigenschaften, die als grundlegende Lernvoraussetzungen über Erfolg und Versagen in einer Laufbahn entscheiden, gehört zu den zentralen Positionen jeder laufbahnorientierten Prognose-theorie.“

Prognosetheorien, die eine starke Anlagedeterminierung, die Eigenschaftsphilosophien und ähnliches vertreten, werden in der Tat durch die neuen Entwicklungsmodelle stark geschwächt. In den dynamischen, multifaktoriellen Modellen hängt der Erfolg einer Prognose in ganz erheblichem Maße auch von der Stabilität der vielen anderen Faktoren und von der Stabilität der vielfältigen dialektischen Beziehungen zwischen diesen Faktoren ab. Hierdurch wird in der Praxis zunächst einmal die Prognosearbeit komplizierter, langfristige Voraussagen werden weniger sinnvoll. Die Multifaktorialität stellt jedoch im Prinzip eine eher

erleichternde Annahme dar: kommen mehrere, etwa für den Besuch einer weiterführenden Schule, „positive“ Merkmale zusammen, steigt auch die Wahrscheinlichkeit einer Bewährung auf der Schule – bei einer Kumulation negativer Faktoren sinkt sie rapide. Nun wäre die *multifaktorielle Prognose* ein eleganter Ausweg, wenn nicht auch die Möglichkeit gleichzeitig auftretender positiver und negativer Faktoren bzw. der Veränderlichkeit der Faktoren gegeben wäre. Ein Viertkläßler mit einem IQ von 120 (= überdurchschnittlich hoch) hat eine sehr hohe Chance, sein Abitur zu machen – kommt im Jugendalter eine Drogensucht dazu, sinkt sie nahe null. Viele prognoserelevante Faktoren sind zudem der Wissenschaft noch nicht bekannt bzw. im Einzelfall nicht zuverlässig zu diagnostizieren. Die *monofaktorielle Prognose* (die weiter oben bei der Interpretation der Vorschulförderungseffekte zur Veranschaulichung erwähnt wurde, vgl. auch *Dollase 1984, 124*) ist also eigentlich unzulässig. *Groeben* und *Westmeyer (1975)*, *Brandtstädter (1982 b)* sprechen in diesen Fällen von „fehlerhaftem, statistischem Syllogismus“ (= Schlußfolgerung). Das bedeutet aber nicht, daß es besser gemacht werden kann: die Aufklärung und Voraussage der Beziehungen der Faktoren im multifaktoriellen Geflecht kann nur unzulänglich gelingen, weshalb auch multifaktorielle Prognosen nur vorläufig und mit äußerster Vorsicht zu stellen sind.

Nun gibt es allerdings eine Reihe von Prognoseaufgaben, die derart banal sind, daß sie erfolgreich gelöst werden können. Wenn etwa Jumbo-Piloten, Lokomotivführer, Fluglotsen, Hochleistungssportler ausgesucht werden sollen (die Feststellung der Geeignetheit ist ja stets mit einer Voraussage zukünftiger Bewährung verbunden), so wird ja für eine bekannte und später recht stabil bleibende Tätigkeit ausgewählt, die sich zumeist auch noch auf psychophysische, meist stark genetisch determinierte und folglich relativ stabil bleibende Fähigkeiten stützt. Diese Voraussagen gelingen relativ gut. Gute Voraussagen sind auch bei nicht verlernbaren (oder: schwer verlernbaren) Fähigkeiten möglich: wer einmal schwimmen kann, wird es auch nach zehn Jahren noch können; wer drei Jahre in Frankreich gelebt hat, wird auch nach zehn Jahren noch französisch sprechen können (ähnlich: Radfahren, Autofahren, Schreibmaschineschreiben etc.). Immer dann, wenn die Prognose sich auf eine offene Zukunft bezieht und auf modifizierbaren Eigenheiten basiert, ist sie logischerweise mit Unsicherheit behaftet. Basiert sie auf schwer modifizierbaren Phänomenen, z. B. schweren Psychosen (z. B. *Cowen 1973*), hirnrorganischen Schäden (vgl. *Brandtstädter 1982 c*) oder auf der Diagnose eines offenkundig schädigenden asozialen Milieus, ist die Prognostik verbessert, d. h. Früherkennung und Prävention/Intervention können sich darauf verlassen. Soll hingegen der multifaktoriell und zufällig bedingte Berufserfolg prognostiziert werden, gar noch von einem unzuverlässigen Eindrucksurteil ausgehend, ist ihre Schwäche offenkundig.

Entgegen landläufiger Ansicht benötigt man für richtige Prognosen allerdings keine wissenschaftlich richtige Theorie. Man kann z. B. mit der Schwerkraft praktisch und prognostisch richtig umgehen, ohne die richtige Theorie (≙ Massenanziehung) zu kennen. Darin liegt eine gewisse Hoffnung: wir brauchen uns bezüglich der Prognostik nicht unbedingt von unserem wissenschaftlichen Nichtwissen beunruhigen zu lassen (vgl. *Gergen 1977*, *Krapp 1979, 61 ff.*; *Brandtstädter 1982 a*; meist als „strukturelle Identität zwischen Erklärung und Prognose“ thematisiert). Anders formuliert: auch intuitive Erwartungen, unbegründete Mutmaßungen, Weissagungen und Alltagsregeln verdienen es, hinsichtlich ihres Erfolges beobachtet und untersucht zu werden (vgl. *Bunge 1967*) – sie müssen nicht per se den „scientific predictions“ unterlegen sein. *Gergen (1977)* unterscheidet „extrapolation based“ (= Fortschreibung des Gegenwärtigen in die Zukunft) und „emergent predictions“ (= Vorhersagen, die auch neu auftauchende Ereignisse vorhersagen). Von letzterer, an sich wünschenswerter Art der Prognose sind wir

unendlich weit entfernt. Man kann aus dieser Entkopplung bzw. der Lockerung der Verbindung von richtiger Prognose und zutreffender, wissenschaftlicher Theorie für die Praxis auf eine wünschenswerte *mehrperspektivische Absicherung* (vgl. Kap. 2.2) der Prognose schließen (d. h. verschiedene Informationsquellen für Gutachten nutzen, z. B. Eltern, Schüler, Tests, Schulnoten, anderer Lehrer Urteile etc.) – das erhöht, wenn die These richtig ist, die Chance einer richtigen Voraussage und „demokratisiert“ ihr Risiko.

In der Praxis ist überdies die *zeitliche Relativierung* der Prognose als einer „für die nächste Zeit“ ebenso modern wie die Erwartung ihrer ständigen *Revidierbarkeit*. Gergen (1977) spricht davon, daß die Prognoseformel permanent geändert werden müsse. Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist wünschenswert, daß auf Prognosen basierende Entscheidungen auch tatsächlich ständig rückgängig gemacht werden können. Bei Schullaufbahnentscheidungen wäre folglich eine *strukturelle Anpassung* der Laufbahnen an die Prognoseunsicherheit zu fordern: so geschehen durch die Verankerung der *Durchlässigkeit* des Schulsystems. Wie diese Revidierbarkeit und Durchlässigkeit in Sorgerechtsfällen, im Strafvollzug oder im Berufsleben (Eignungsdiagnostik) individuell und kollektiv verträglich geregelt werden kann, dürfte noch erhebliches wissenschaftliches und praktisches Nachdenken erfordern.

2) Vorbeugung

Man unterscheidet drei Formen der Prävention:

- *primäre* (= Ausschaltung von Ursachen, die Fehlverhalten hervorrufen),
- *sekundäre* (= Früherkennung und frühe Therapie von Personen, die gefährdet sind bzw. schon erste Symptome zeigen)
- und *tertiäre* (= Nachsorge, Rehabilitationsmaßnahmen nach überstandenen Störungen, nach Caplan 1964).

Entwicklungspsychologische Längsschnittuntersuchungen haben hierfür nur insofern Belang, als sie Risikofaktoren, mögliche Ursachen für gestörte Entwicklungen ermitteln bzw. Vorbeugungsmaßnahmen längsschnittlich auf Erfolg kontrollieren und insofern sie sich auf primäre und sekundäre präventive Thematiken beziehen. Wie weiter oben gezeigt, ist die zweifelsfreie Erkennung von Risikokindern und -umwelten (sekundäre Prävention) nicht so ohne weiteres (bis auf krasse Ausnahmen) möglich (vgl. „unverwundbare Kinder“ Anthony 1975, Garmez 1971), auch für die primäre Prävention liegen die Fakten nicht so deutlich wie wünschenswert auf der Hand, da stets paradoxe Entwicklungen möglich sind. Das wäre nicht weiter tragisch, weil man sich auf den Standpunkt stellen könnte, daß z. B. ein vorbeugender „Förderunterricht“ ja niemandem schaden könnte, auch wenn er sich später als unnötig herausstellen sollte.

Probleme tauchen mit Präventionsmaßnahmen wegen *unerwünschter Nebenwirkungen* auf: z. B. Etikettierung von Menschen, denen Sondermaßnahmen zuteil werden (vgl. Keupp 1974, 1976 u.v.a.), d. h. man hält sie für unnormal, ungeeignet, sie werden u.U. für ihr weiteres Leben abgestempelt und leiden später an der Etikettierung mehr als an dem eigentlichen Problem. Auch kann z. B. eine sinnvolle präventive Maßnahme der Spastikergymnastik (z. B. nach Bobath, Woyta) wegen ihrer Schmerzhaftigkeit für den Säugling zu Beziehungsstörungen mit seinen Betreuungspersonen führen. Auch ist die rigorose Ausweitung des Präventionsgedankens möglicherweise mit einer von niemandem mehr gewünschten radikalen Datenkontrolle und Datenbeschaffung verbunden: sie ist in diesem Rahmen notwendig, um frühzeitig etwas gegen Störungen tun zu können (vgl. Wambach 1983) – deswegen also sachlich legitimiert.

Präventionen machen also nur Sinn (eingeschränkt auf primäre und sekundäre), wenn unerwünschte Nebenwirkungen verhindert werden oder wegen ihrer geringfügigkeit in keinem Verhältnis zum Effekt stehen (*Nebenwirkungskalku-*

lation). Das ist natürlich leichter gesagt als getan, zumal bei allen pädagogisch-psychologischen Maßnahmen Nulleffekte oder – wie bei Therapien bekannt (vgl. Lambert 1979) – Verschlechterungseffekte auftauchen können, so daß auch geringfügige Nebenwirkungen zu einer Belastung werden. Man kann, wissenschaftlich betrachtet, keine Minderung dieses Risikos anbieten – die Sicherheit dieses oder jenes zu tun kann nur aus der praktischen Erfahrung kommen, die auch hier mehrperspektivisch abgesichert sein sollte, vor allem – soweit es Alter und kognitiver Entwicklungsstand zulassen – mit den von präventiven Maßnahmen Betroffenen. Einmal in Gang gesetzt, sollten die Maßnahmen ständig überprüft, wenn nötig korrigiert oder abgebrochen werden. Eine solche, an *kybernetischen Modellen der Selbstoptimierung* orientierte Anlage der Prävention, die ständiges Feedback (= Rückkoppelung) und Revidierbarkeit einschließt, ist in Ansätzen bei Kommer/Röhrle (1981) und bei Brandtstädter (1982 a, b, c) ausformuliert.

Abgesehen von diesen Schwierigkeiten müßte eine Prävention nach dem neuen Modell vor allem multifaktoriell angelegt sein, eingedenk der Tatsache, daß die meisten Störungen im Durchschnitt doch mehrere Ursachen haben. Analog zur Polypragmasie (vgl. Kap. 2) wäre eine *präventive Polypragmasie* zu fordern, die, wie Brandtstädter (1982 b, c) oder Kommer/Röhrle (1981) ausführen, mehrere Ansatzpunkte haben muß und auch das dynamische Wechselspiel der Faktoren in Betracht ziehen soll. Sie müßte allerdings derart flexibel auf das jeweilige Individuum zugeschnitten sein wie auch gleichzeitig – zur Vermeidung der Etikettierung – allen zugute kommen, daß der Kosten-Nutzen-Vorteil der Prävention wieder verlustig geht. Prävention mündet dann wieder in allgemeine Maßnahmen, die so wie der entwicklungsangemessene Unterricht (vgl. Grundlagentext Wejnert/Treiber, Kap. 3.3.2.2) differenziert und individualisiert werden müßten (vgl. auch Brandtstädter 1982 c). Oder – globaler ausgedrückt – Prävention mündet in allgemeine Verbesserung der Zustände.

An der Nahtstelle zur Vorbereitung auf die Zukunft (Präparation) ist die *Entwicklungsberatung* (Brandtstädter 1984), die Vorbereitung auf entwicklungspsychologische Ereignisse, ihre Bewertung und die Vermittlung von antizipatorischen Kompetenzen zur Bewältigung von evtl. Krisen einzuordnen. Seubert (1978) hat mit der Erziehung zur psychischen Gesundheit („*mental health education*“) – wie viele andere – gewiß ähnliches gemeint (vgl. Filipp 1981, auch: „antizipatorische Sozialisation“ u.a. Brandtstädter 1984). Die Einrichtung von Unterrichtsfächern wie „Psychologie“ (vgl. Seiffge-Krenke 1981) oder „Pädagogik“ (vgl. Hülshoff/von der Burg/Kreis 1981) an allgemeinbildenden Schulen kann zu dieser Befähigung des Menschen, mit den Wechselfällen seiner eigenen psychischen Entwicklung fertig zu werden, beitragen.

3) Vorbereitung

Wie bereitet man sich auf die Zukunft vor, wenn diese ungewiß ist? Die Antwort hierauf ist strukturell so wie das Prinzip angelegt, nach dem sich Familien auf das Urlaubswetter vorbereiten: indem man Kleidung für alle Wetter mitnimmt. Bei der Auswahl von Lerninhalten und der Setzung von Lernzielen spielt die zukünftige Verwertbarkeit schulisch vermittelter Fähigkeiten und Kenntnisse oft eine Rolle (vgl. Wöhler 1978, Diener/Füller/Lemke/Reinert 1979). Die richtige Auswahl ist dabei notwendigerweise auf zutreffende Prognosen über die zukünftige Entwicklung der Gesellschaft, aber auch des Individuums angewiesen. Beide Prognosen gelingen nur recht ungenau, weshalb mit Zielkonzepten wie „Transfer“, „basale Qualifikationen“, „Flexibilität“, „Grundqualifikation“, „exemplarisches Lernen“, „Persönlichkeitsvoraufbau“, „allseitig entwickelte Persönlichkeit“, „basale Bildung“ oder „extrafunktionale Bildung“ eigentlich immer nur zweierlei gemeint ist;

Entweder: Man stattet Schüler mit einer Vielzahl von Fähigkeiten und Kenntnissen aus, so daß mit großer Wahrscheinlichkeit etwas dabei ist, was man später gebrauchen kann (*Breitband-Schulung*).

Oder: Man beschränkt sich auf die Vermittlung grundlegender oder mehrfach verwendbarer Fähigkeiten, Kenntnisse, Arbeitsweisen, so daß die Schüler sich alles Neue damit erarbeiten können bzw. sich den verschiedenen Kontexten anpassen können (*Förderung der individuellen Plastizität*).

Die beiden Strategien haben die aus dem Alltag sattem bekannten Nachteile. Die Allgemeinbildung gerät wegen ihrer motivatorischen Nachteile (die Schüler müssen etwas lernen, von dem sie noch nicht wissen, ob und wofür sie es benötigen) in einer das Zweckrationale und den Hedonismus kultivierenden Gesellschaft schnell in Mißkredit: Beklagungen über die Sinnlosigkeit der schulischen Inhalte häufen sich. Im anderen Fall, der angestrebten Plastizität und Flexibilität, gerät die Strategie in Konflikt mit erworbenen oder angeborenen Eigenheiten vieler Menschen, die in sehr unterschiedlichem Maße für Flexibilität bzw. Kontinuität ausgerüstet sind. *Lerner und Busch-Roßnagel* (1981, 20 ff.) adaptieren aus der evolutionären Biologie die Idee einer unterschiedlich festen Verbindung („coupling“ bzw. „uncoupling of traits“) von Eigenschaften beim Individuum. Wenn die Interpenetration der Faktoren (= Eigenheiten) eines Menschen sehr stark ist, wird z. B. eine Minderung der Stärke eines Faktors (z. B. der Motivation) sogleich starke Effekte auf andere Variablen (z. B. Intelligenz, Wohlbefinden, Ruhe) ausüben. „Uncoupled“ Personen sind natürlich besser für Umstellungen und Wechsel ausgestattet: ihre Eigenheiten sind voneinander mehr oder weniger unabhängig funktionstüchtig, Flexibilität bereitet ihnen keine Probleme.

Bormann und Fishbein (1982) vermuten unterschiedliche Grade der „Kanalisierung“ von Individuen, die leichte bzw. fast unmögliche Veränderungen im Lebenslauf bedingen. *Dizard* (1968) belegt z. B. die Notwendigkeit von Veränderungen für die Aufrechterhaltung von ehelichen Beziehungen: eheliche Abstimmung zu einem Lebenszeitpunkt kann Qualitäten erfordern, die in einer anderen Phase der Beziehung zu ihrem Ende führen (z. B. exzessive Anhänglichkeit ist zu Beginn nötig, später eher lästig). Was für die ehelichen Beziehungen gilt, gilt für das Arbeits- und Berufsleben gleichermaßen. Wer sich nicht umstellen kann, gerät leicht ins Hintertreffen. Oftmals ist die Umstellung auch simultan verlangt: man muß sich zu Hause anders verhalten als im Betrieb, in der Schule anders als in der Freizeit, um überall „erfolgreich“ zu sein. Und diese bis an die Grenze des Opportunismus und Konformismus gehende Anpassung ist nicht jedermanns/-frau Sache.

Bei einer globalen Betrachtung der Plastizität (intra- und interindividuell) stellen verschiedene Autoren vor allem deren evolutionstheoretischen Sinn heraus. Die paradoxe Mischung zwischen Kontinuität und Plastizität, zwischen bewahrenden und verändernden Kräften ermöglicht eine allmähliche Anpassung des Kollektives an gewandelte Verhältnisse. *Hogan u.a.* 1978, *Dollase* 1978 u.v.a. haben begründet, daß für Gesellschaften Gleichförmigkeit und Pluralität, Stabilität und Variabilität unter der Prämisse der Zukunftsunsicherheit vernünftig ist (vgl. *Lerner/Busch-Roßnagel* 1981). Für das Schul- und Erziehungssystem bedeutet dies: nicht einheitliche Lernziele für alle, sondern nur für viele – Zulassung einer Pluralität von Zielen und Schul- bzw. Erziehungsformen, damit genügend Variabilität produziert wird. Man kann diese Überlegung auch auf das Individuum übertragen. *Lerner/Busch-Roßnagel* (1981, 27 ff.) berichten über eine Reihe von Untersuchungen, in denen gezeigt werden konnte, daß die individuelle Anpassung („adaptive functioning“) besonders hoch war, wenn es gelungen war, Rollenflexibilität zu entwickeln. Bezogen etwa auf Geschlechtsrollenstereotype waren weder extrem traditionelle noch extrem moderne Stereotype „erfolgreich“, son-

dern die gerade passende Mischung aus beiden. Auch hier zeigt sich die „Einerseits-andererseits“-Denkfigur wieder einmal erfolgreich für die Herstellung von Opportunität (vgl. zur pädagogischen Begründung von Antinomien in jüngerer Zeit: Winkel 1984, 4–22; interessant hier auch der Ansatz der „Expressiven Pädagogik“, Twellmann/Jendrowiak/Kreuzer/Hansel 1980).

Die „neuen“ entwicklungspsychologischen Modelle, die „aleatorische Sozialisation“ oder auch die Instabilitätsergebnisse der Längsschnittstudien sind eine magere Kost für jene, die nach leicht faßlichem Sinn in der menschlichen Entwicklung suchen. Sie mögen Ratlosigkeit und das Gefühl des Ausgeliefertseins verstärken. In der Tat: wenn man sich menschliches Leben bloß oberflächlich-positivistisch anschaut, ist es mit Tod und dem ihm vorangehenden oftmals langen Leiden, mit seinen Unfällen und Schicksalsschlägen eine ziemliche Absurdität. Sinnvermittler und Sinnsehende benötigen oft die unüberprüfbare (mithin nicht falsifizierbare) Utopie, die metaphysische oder religiöse Konstruktion, den Aberglauben oder eine nebulöse Konzeption wie die „Fortentwicklung der Gesellschaft“, um dem diesseitigen Würfelspiel Sinn zu verleihen. Oder es wird – relativ beliebt – irgendein Phänomen, eine Instanz für die Sinnlosigkeit allein verantwortlich gemacht, die es ebensowenig ist wie jede andere: der Staat, die Gesellschaft, die Schule, der Einzelne, die Linken oder die Rechten. Der Kampf gegen diese Phantome kann vorzüglich Sinn stiften, er muß aus positivistischer wie psychologischer Sicht jedoch auch als psychische Prothese bzw. in seiner prophetischen Funktion entlarvt werden. Aufgabe dieses Textes ist allerdings nur folgende: auf die Notwendigkeit des Aufgreifens einer Sinnperspektive in der pädagogischen Praxis hinzuweisen (vgl. Prange 1978, 1979, 1981, Bohnsack 1984) – für mehr ist hier nicht Platz.

Wie auch immer jemand die Sinnfrage für sich selbst entscheiden mag, *Fehlformen* eines praktischen Umgangs mit der ungewissen Zukunft des menschlichen Lebenslaufes seien zumindest angeschnitten. Wenn die Prämisse einer möglichst optimalen Entwicklung des einzelnen („optimal“ subjektiv operationalisiert) akzeptiert wird, so wäre jede Form von *Opportunismus*, *Konformismus*, jedes *Nachlassen im präventiven wie interventiven Engagement* eine schwerwiegende Fehlauffassung selbst der aleatorischen Sozialisation. Opportunismus als allgemeines Erziehungsziel wäre gefährlich, weil die Gesellschaft nicht nur Beweglichkeit, sondern auch Starrheit braucht. Ein Nachlassen im präventiven und interventiven Engagement wäre schädlich, weil selbst geringfügige Verbesserungen dem Kollektiv insgesamt zugute kommen, auch wenn solche Maßnahmen bei vielen einzelnen nicht wirken. Und die optimale Entwicklung vieler einzelner (und sei es nur bei einem mehr als ohne die gesetzte Maßnahme) ist ja nur gesichert, wenn die auf Zukunft ausgerichteten Maßnahmen nomothetisch als wirksam bewiesen wurden. So ist denn der Egoismus des einzelnen an das Wohlergehen des Kollektivs nur probabilistisch gekoppelt. Es wäre weiterhin vor der *Desavouierung einer Stabilitätsethik*, der Stabilität schlechthin, zu warnen, ebenso wie vor der *Ethik der Veränderung und des Fortschritts*: wie belegt, muß beides in ausgewogener Mischung vorhanden sein. Auf den *Unsinn der Etikettierung* von Personen mit einer ungünstigen Prognose oder Präventionsbedürftigkeit wurde ja bereits hingewiesen.

3.3 Entwicklung als Voraussetzung und Ziel von Lernprozessen

„Die Seele der Unterweisung ist es, den Lehrstoff der geistigen Anlage des Lernenden anzupassen. Beim Lernenden ist aber der Unterschied des Alters, der Begabung und des Fortschrittes zu beachten.“ J.A. Komensky (Comenius)

Generationen von Referendaren und Junglehrern haben ihre Stundenvorbereitungen mit einer Besinnung über die „entwicklungspsychologische Ausgangslage“ oder die „anthropologischen Voraussetzungen“ begonnen, wohl wissend, daß ein guter Unterricht entwicklungsgemäß, kindgemäß oder schülergemäß angelegt und durchgeführt werden muß. Als in jüngerer Zeit die entwicklungspsychologischen Reifungstheorien den soziologischen Sozialisationstheorien weichen mußten, wurde die „soziokulturelle Ausgangslage“ bestimmt und man forderte situationsbezogenes, adressatenorientiertes oder schülerorientiertes Unterrichten (vgl. *Wöhler* 1978). Dahinter verbirgt sich stets ein und dasselbe Denkmuster: will man jemandem etwas Neues beibringen, muß man an dem anknüpfen, was er schon weiß und kann. Oder – in den umfassenderen Varianten – man muß seine Bedürfnisse, Interessen und seine Lebenslage bzw. Lebenswelt aufgreifen und thematisieren, damit Unterricht ihn wirklich „ergreift“ (vgl. *Kleber* „situations-thematischer, adaptiver Unterricht“, 1981), also in einem definierbaren Sinne effektiv ist.

Das diesen Ansätzen zugrundeliegende Denkmuster ist uralt und gilt den meisten als banal. Dennoch ist die Literatur darüber unbefriedigend allgemein und pauschal. *Wolf* (1981, 334) kritisiert psychologische und soziologische Begründungsversuche des Begriffs „angemessen“. Sie hätten „... vielfach hypothetischen Charakter oder bleiben in generalisierenden Feststellungen stecken, die dem Praktiker wenig Hilfe für seine Unterrichtsplanung bieten.“ Man wird sehen, daß das systematische Gründe hat und kaum überwunden werden kann.

3.3.1 Entwicklungspsychologie und Pädagogik – Zur Kindgemäßheit und Entwicklungsangemessenheit von Lerninhalten, -zielen, und -methoden

Das Prinzip der Entwicklungsgemäßheit steht dem Prinzip der Sachgemäßheit gegenüber (vgl. *Wolf* 1981) und zwar um so konträrer, je definitiver Entwicklungspsychologie oder Fachwissenschaft von der Richtigkeit ihrer Alters-Reihung der Inhalte, Ziele und Methoden überzeugt sind. Anfang der 70er Jahre konnte man Kontroversen zwischen Mengentheoretikern und Piaget-Anhängern auf dem Sektor der mathematischen Frühförderung beobachten: Entwicklungspsychologen stellten die Entwicklung des Zahlbegriffs nach Piaget als quasi naturgesetzliche, natürliche Entwicklung dar, die alle Kinder durchlaufen müßten – Mathematiker hingegen pochten auf eine sachlogisch begründete Abfolge von Begriffen, Einsichten und Aufgaben, um ihr Ziel, die Lösung mathematischer Aufgaben mit Hilfe der Mengentheorie, zu erreichen (vgl. *Schmalohr* 1974). Hierzu wäre aus der Sicht der Mathematiker der herkömmlich erworbene Zahlbegriff nicht nötig. Die Forderung nach Entwicklungsgemäßheit ist also eine aus der Sphäre von Psychologie und Pädagogik, die sich damit als kritische Instanzen gegenüber der

Fachwissenschaft/Fachdidaktik profilieren. Die Kritik der Entwicklungspsychologie kann sich auf die Angemessenheit der *Lernziele*, der *Lerngegenstände* (Inhalte) und der *Lehr-Lernmethoden* beziehen. Sieht beispielsweise eine Methode vor, daß Kinder im Alter von acht Jahren zwei Stunden lang, über Arbeitsblätter gebeugt, still arbeiten sollen, so wird diese Idee unter Hinweis auf die begrenzte Konzentrationsfähigkeit in diesem Alter als entwicklungsunangemessen kritisiert. Ähnlich kann es Inhalten ergehen: Zusammenhänge zwischen Kapitalismus und parlamentarischer Demokratie sind kein Thema für den Kindergarten, Goethes „Wahiverwandtschaften“ sind in der 6. Klasse als Lektüre unangemessen, ein Film über eine Herzoperation kein Inhalt für den Biologieunterricht auf der 5. Klassenstufe. Auch Ziele können als entwicklungsunangemessen gelten: Ambiguitätstoleranz für Kindergartenkinder, abgewogene politische Urteilskraft bei 16jährigen, selbständiges Wohnen und selbständige Haushaltsführung von 15jährigen als Erziehungs- oder Lernziele sind zu hoch angesetzt, als daß sie vom durchschnittlichen Menschen dieses Alters erreicht werden könnten. Wegen der lebenslangen Ausweitung des Lernens (vgl. *Reinert* 1979) gibt es das Problem der Angemessenheit auch im Erwachsenenalter: man kann z. B. nicht mit Grundschulmethoden unterweisen – obwohl das hin und wieder versucht wird.

Die – wie in diesen Beispielen skizzierten – definitiven Aussagen von Entwicklungspsychologen werden mit Recht skeptisch hinterfragt. So läßt sich ja ohne weiteres das Diktum „entwicklungsunangemessen“ in eine neue Aufgabenstellung für die Entwicklungspsychologie umformulieren: Wenn das Ziel „Beherrschung der Integralrechnung“ mit 12 Jahren erreicht werden soll, wie müssen dann Lernschritte, -methoden etc. kindgemäß angelegt werden? Man kann also an einem als notwendig erkannten Ziel, einer Methode, einem Inhalt festhalten und dann die frei manipulierbaren anderen Größen so umwandeln, daß sich das als konstant gesetzte Ziel, die Methode oder der Inhalt erreichen bzw. vermitteln läßt (vgl. *Dollase* 1981, zur Frage des entwicklungsangemessenen Schulbeginns). Diese Umwandlung des Problems geht mit einem Wandel der entwicklungspsychologischen Modellvorstellungen einher. Solange die menschliche Entwicklung gesetzhaft, anlage- und reifungsbedingt, konzipiert wurde, konnten mit der beschriebenen Norm-Entwicklung nicht vereinbare Ziele, Inhalte, Methoden deutlich abgelehnt werden. Beispiel: der tiefenpsychologisch orientierte Pädagoge *Bittner* (1981) belegt aus seiner Sicht überzeugend, warum politische bzw. medizinische Thematiken in einer bestimmten „progressiven“ Aufarbeitung im Kindergartenalter unangemessen sind. Die neuen entwicklungspsychologischen Modellvorstellungen allerdings müssen bei solchen Urteilen vorsichtiger sein: wegen der mit ihnen verbundenen größeren Variabilität und Pluralität der Entwicklungsverläufe könnten Faktorenkonstellationen gedacht werden, in denen die genannten Themen ohne Schaden für die Kinder behandelt werden können.

Wie an den o.g. Beispielen und ausführlicher noch im Grundlagentext von *Weinert/Treiber* erläutert, hängt die neue Unsicherheit über die Entwicklungsgemäßheit von Zielen, Inhalten bzw. Methoden auch mit der lernpsychologischen Wende der Frage zusammen. Einerseits ist Entwicklung als Lernprozeß konzipierbar (vgl. Kap. 1), zum anderen läßt sich Schulunterricht in seinem Anspruch

auf kognitive Ziele, bestenfalls auf die Förderung der kognitiven Entwicklung, begrenzen. Dabei bleibt die Frage der Entwicklungsgemäßheit nur noch eine der lernpsychologischen Angemessenheit des jeweiligen Unterrichts, der sich dann allein um die *Lernvoraussetzungen* kümmern muß. Lernvoraussetzungen (vgl. *Eigler 1976*) sind dann das themenspezifische Vorwissen, das zur Bearbeitung der Lernaufgaben nötige intellektuelle Fähigkeitsniveau sowie die nötige Konzentrations-, Gedächtnis- oder auch Motivationsfähigkeit des Lerners. Wie diese Voraussetzungen dann im Schulsystem und Unterricht berücksichtigt werden können, zeigt der Grundlagentext. Statt von Lernvoraussetzungen könnte man auch vom „*sachstrukturellen Entwicklungsstand*“ (*Heckhausen 1977, 193*) oder aber auch von „*Alltagsansichten*“ oder „*naiven Theorien der Schüler über den Unterrichtsstoff*“ sprechen, in denen die bisherigen Informationen zum Thema aus der außerschulischen bzw. früheren schulischen Erfahrung gespeichert und einer subjektspezifischen Strukturierung unterzogen werden.

Es wird heutzutage nur noch ganz selten hinterfragt, warum diese Anpassung an den Entwicklungsstand (die Lernvoraussetzungen) denn nötig sei. Die klassischen und ins Alltagswissen übergegangenen Argumente lauten:

- Wenn Inhalte, Ziele, Methoden dem Lernenden nicht angepaßt sind, stellt sich eher Langeweile und Desinteresse ein.
- Es kann zu Unterforderungen bzw. Überforderungen des Lernenden kommen. Überforderungen können zu Angst, Aggression, als Spätfolge auch zu psychosomatischen Störungen führen – wie jeder weiß (z. B. *Simons und Sedlmayr 1978*).
- Unangepaßte Ziele, Methoden und Inhalte begünstigen Lernende mit größerer Intelligenz; gerade schwächere Lernende profitieren von der sorgfältigen Abstimmung des Unterrichts.
- Schulversagen und Mißerfolgskumulation, mit den bekannten motivationalen Nachteilen, stellen sich bei unangepaßtem Unterricht häufiger ein (vgl. z. B. *Fuchs 1979, Kleber/Hildeschmidt/Lohrig 1977 u.v.a.*).

Wegen der unmittelbaren Evidenz der Anpassungsthese wird m.E. übersehen, daß auch der unangepaßte, folglich völlig neuartige Unterricht bzw. der plötzlich eintretende unterrichtliche Kontrast/Wechsel motivatorische bzw. Lernzuwachs-vorteile haben kann (vgl. *Dollase 1979*).

Daß die Anpassung an die Lern- bzw. Entwicklungsvoraussetzungen des Lernenden nicht zu weit gehen darf, war allerdings stets bekannt. Im *Prinzip der dosierten Diskrepanz* wird z. B. thematisiert, daß aus Anreizgründen ein mäßiger Schwierigkeitsgrad des Neuen, eine Diskrepanz des Neuen zum vorfindlichen Stand gegeben sein muß (*Heckhausen 1977, 193*). Auch die These von der *optimalen Stimulation* (vgl. z. B. *Simons und Sedlmayr 1978* „nicht zuviel – aber auch nicht zu wenig an Anregung oder Neuem“), als Prinzip insbesondere der Kleinkinderziehung vertreten, paßt in dieses Denkmuster. Das *Prinzip der Passung* (= Abstimmung zwischen sachstrukturellem Entwicklungsstand und lehrstoffanalytischen Erfordernissen der Lernaufgaben) scheint, ähnlich wie die Erkenntnis der Bedeutsamkeit einer „*goodness of fit*“ (= Güte der Passung zwischen individuellen Eigenheiten und Umwelterfordernissen vgl. z. B. *Lerner/Busch-Roßnagel 1981, Thomas/Chess 1981, 247*), für den Lern- wie Lebenserfolg

eines Menschen, nur als eine Umschreibung des Prinzips der Angemessenheit. Praktisch bedeutsam werden die Prinzipien ja nur in ihrer schul- und unterrichtsorganisatorischen Konsequenz: wer viele glücklich und erfolgreich machen möchte, muß auf viele differenziert und individualisiert eingehen. Bietet man allen dasselbe, profitieren davon nur wenige. Für die ist „Passung“ oder „goodness of fit“ erreicht, für die anderen nicht.

Im Lichte des neuen entwicklungspsychologischen Denkens muß allerdings die dosierte Diskrepanz des Neuen weniger ausführlich diskutiert werden als vielmehr zwei unmittelbar modellbezogene Fragen:

1. Wie verhält sich schulisches und außerschulisches Geschehen bzw. Lernen zueinander?
2. Wie verhalten sich entwicklungspsychologische zu fachdidaktischen Überlegungen der Altersreihung von Inhalten, Methoden und Zielen?

Ad 1: Die Konzentration mancher Autoren auf die kognitiven Lernvoraussetzungen des Lernenden und die Frage, wie an diese anzuknüpfen sei, erscheint im Lichte des multifaktoriellen und interpenetrativen Grundmodells als zu eng. Diese beiden Grundannahmen gelten ja auch für den Zusammenhang zwischen vorfindlichem (= überwiegend außerschulischem) und konstruierbarem (= überwiegend schulisch planbarem) Bedingungsgeflecht. Jede Lernzielerreichung müßte demnach auch von außerschulischen Faktoren mitbewirkt worden sein. Jede verwendete Unterrichtsmethode müßte hinsichtlich ihrer Wirksamkeit von außerschulischen oder personalen Faktoren abhängig sein, so wie die Angemessenheit schulischer Inhalte ebenfalls davon abhängt. Bezogen auf unterrichtliche Ziele, Methoden oder Inhalte lassen sich gewiß *Grade der Exklusivität* unterrichtlicher Abhängigkeit unterscheiden: Lateinunterricht, Infinitesimalrechnung z. B. sind exklusiver schulisch abhängig als Inhalte des Sozialkundeunterrichts oder von Deutschstunden. Wissenselemente, Denkfiguren und Überlegungen werden in einigen Fächern häufiger auch im außerschulischen Bereich mitgeübt worden sein, also vielfältigere unterrichtliche Anknüpfungspunkte bieten als in anderen, in denen weder Elternhaus noch Fernsehen oder andere Massenmedien „mitunterrichten“. Nun werden diese außerschulischen Mitunterrichter nicht nur positiv unterstützende Funktion hinsichtlich des Unterrichts ausüben, sondern hin und wieder den Unterricht behindern: wer die leicht eingängige Visualisierung naturwissenschaftlicher Sachverhalte aus Illustrierten und vom Fernsehen gewohnt ist, wird die hausbackenen Methoden des naturwissenschaftlichen Unterrichts in Sekundarschulen (nicht in allen – wohlgemerkt) eher nur langweilig und uninteressant finden. Weniger fachbezogene, überwiegend außerschulisch verursachte Bedürfnisse können ebenfalls störend in den Unterrichtsprozeß eingreifen: das Bedürfnis nach festen sozialen Beziehungen auch innerhalb der Schule, zum Beispiel. So werden – bei der beliebten Eingrenzung der Frage der Entwicklungsgemäßheit auf kognitive Lernvoraussetzungen – zwar darauf bezogene, monokausal sinnvolle unterrichtsorganisatorische Differenzierungsmaßnahmen gefordert (z. B. Kern- und Kursgruppen, Stützkurse, individualisiertes Lernen, Förderunterricht und Hausaufgabenhilfen), die aber z. B. mit dem starken Cliquenbewußtsein Pubertierender konfliktieren können (weil nämlich die Cliquen durch die Differenzierung auseinandergerissen werden) und ihre Wirksamkeit wegen dadurch bedingter motivatorischer Nachteile verlieren. Hier zeigt sich nicht nur, daß die neuen Modelle umfassender sind, sondern auch, daß auf ihrer Basis eine bessere Einlösung der Forderung nach Entwicklungsgemäßheit, nämlich eine multidimensionale, möglich sein müßte. Man kann sich bei der Lernplanung

nicht nur an dem unter Umständen mikroskopisch kleinen Segment „Lernvoraussetzungen“ oder „sachstruktureller Entwicklungsstand“ z. B. im Fach Physik orientieren: 1. weil damit wesentliche, behindernde oder fördernde, Faktoren für die Zielerreichung ausgeblendet werden; 2. weil u.a. nicht alle Schüler zum „uncoupling“ (vgl. Kap. 3.2) der Faktoren und Bereiche fähig sind, vielmehr bei den meisten alle miteinander untrennbar verbunden sind (Interpenetration der Faktoren), eine isolierte Ansprache eines Sektors folglich unpassend ist. Es gibt also fachspezifische Lernvoraussetzungen, verstanden als Wissen, Können und deren internem Zusammenhang (vgl. Dumke 1982), nur noch analytisch bzw. hypothetisch – nach dem neuen Modell sind diese in ein umfassenderes Faktorengewebe eingebunden. Entwicklungspsychologie ist also auch für den Physikunterricht in der Oberstufe des Gymnasiums wichtig.

Hin und wieder werden die kognitiven Lernvoraussetzungen zwar als multifaktoriell verursacht angesehen, offenbar aber nur bis zum Zeitpunkt ihrer Diagnose. Ist diese abgeschlossen und eine Differenzierungsmaßnahme getroffen (Selektion, Plazierung), scheint dann der Lernerfolg nur noch vom Unterricht oder Lehr-Lernprozeß (also vom konstruierbaren Bedingungsgeflecht) abzuhängen. Diese Sichtweise verträgt sich überhaupt nicht mit den neuen Modellen, weil sich die schulischen und außerschulischen Ereignisse in einem ständigen Wechselwirkungsprozeß befinden. Sämtliche Differenzierungsmaßnahmen müssen also stets revidierbar sein – nie kann davon ausgegangen werden, daß nur noch Faktoren des Unterrichts allein ursächlich sind.

Die vorangegangenen Überlegungen dürfen jedoch nicht so weit verallgemeinert werden, daß dem Schulischen, also dem konstruierbaren Bedingungsgeflecht, jede autonome Bedeutung abgesprochen wird. Potentiell ist über die Mächtigkeit des Schulischen keine Aussage zu machen: neue Ziele, Inhalte, Methoden können revolutionierende Wirkungen entfalten. Auch ist eine gewisse Ausblendung der vielen „störenden“ Faktoren in gutem Unterricht möglich: wenn er spannend, aufregend oder erfolgreich für den Lernenden ist, kann dieser seine inneren Lernhemmnisse und seine außerschulischen Probleme vergessen. Im durchschnittlichen Unterricht jedoch fungiert das Selbst des Lernenden nur zu oft als Depot unliebsamer Eigendynamik oder störender Informationen, Hemmungen und Interessen. Eine Fehlauffassung ist m.E. auch die entgegengesetzte Überlegung, Schule radikal situations- oder lebensbezogen zu gestalten, d. h. also die Schule zum Leben oder das Leben zur Schule zu machen, etwa durch Verzicht auf Fächer, fachwissenschaftliche Themen und zugleich durch Ausweitung der Schulzeit (Ganztagsschulen, Internate). Die Tradierung von Wissenschaft und Kultur hat für jede Gesellschaft evolutionäre Vorteile (vgl. Liedtke 1976) – weshalb darauf nicht verzichtet werden kann. Nicht unmittelbar verwertungsbezogene Inhalte (z. B. Geschichte, Atomphysik, Wissenschaftstheorie) würden so aus unserer Kultur verschwinden. Und der außerschulische Bereich enthält auch heute noch exklusive Lern- und Entwicklungsanregungen, die nur schwer durch eine zeitlich ausgedehnte Schulzeit ersetzt werden können.

Ad 2: Die Darlegungen ad 1 haben erkenntlich gemacht, daß trotz der Irrelevanz der Reifungstheorien das Konzept der Entwicklungsgemäßheit auch im neuen entwicklungspsychologischen Denken seinen Sinn behalten hat, insofern Schule und Unterricht nämlich ein – übrigens im Schnitt auch zeitlich kleiner – Ausschnitt des Lebens ist und deshalb an die Gesamtentwicklung adjustiert werden muß. Für diese Gesamtentwicklung ist Schule und Unterricht ein Faktor unter vielen anderen, also nur partiell verantwortlich. Schulische Entwicklungen können nicht nur durch schulische Faktoren erklärt werden. Die Frage liegt also nahe, wie weit nun (modernes) entwicklungspsychologisches Denken fachdidak-

tische Überlegungen zur Altersreihung und Sequentierung von Inhalten und Methoden bzw. zur Setzung von Zielen überflüssig machen könnte. Die Frage gründet auf der größeren Allgemeinheit der Entwicklungstheorien gegenüber den Fachtheorien. Die Antwort ist einfach: Entwicklungspsychologie kann Fachdidaktik nicht ersetzen; für die *sachimmanente Entfaltungslogik* bleiben die Fachwissenschaften, die Fachdidaktiken allein zuständig (vgl. Heckhausen 1965). Welche logischen Voraussetzungen (z. B. Vorwissen) das Verständnis der Photosynthese, der Integralrechnung oder mittelhochdeutscher Gedichte hat, kann nicht die Psychologie, sondern nur Fachwissenschaft/-didaktik ermitteln. Besonders einsichtig wird diese Aussage, wenn man an völlig neue Inhalte denkt (z. B. Informatik, Gentechnik). Man findet heute in der psychologischen Literatur eher Hinweise, aus denen zu entnehmen ist, daß z. B. die Piagetschen Stufen keine genuin empirisch-entwicklungspsychologische Sequenzen, sondern eher sachlogisch notwendige Stufen sind. Sie sind also nicht entwicklungspsychologische, sondern sachlogische Erkenntnisse. Das gilt z. B. auch für Aspekte der motorischen Entwicklung (Beispiel: man kann natürlich erst dann rennen, wenn man gehen kann), der moralischen Entwicklung (Beispiel: „Verantwortung“ kann erst verstanden werden, wenn eine Unterscheidung zwischen absichtlichen und unabsichtlichen Handlungen möglich ist). Brandtstädter (1984, 12) findet in entwicklungspsychologischen Sequenzen oft nicht mehr als die Explikation von logischen, semantischen oder konstitutiven Regeln (Beispiel: „Handeln“ kann man nur, wenn „geben“ und „nehmen“ bzw. die Bestimmung von Wertäquivalenten möglich ist).

Ohne Berücksichtigung dieser relativierenden Überlegungen wurde andererseits immer wieder versucht, entwicklungspsychologische Theorien zur Richtschnur der Sequentierung von Lern- und Erziehungszielen zu machen. Mead (1976) z. B. entwickelt Erziehungskonzepte längst verschiedener entwicklungspsychologischer Theorien (u. a. Behaviorismus, Tiefenpsychologie, Piaget, Gesell bzw. Rogers). Die Kritik an einer solchen *Psychologisierung der Lernsequenzen* benutzt folgende Argumente:

- Die meisten entwicklungspsychologischen Theorien haben einen spezifischen inhaltlichen Schwerpunkt und erklären Sequenzen nur in diesen und nicht allen schulisch relevanten Themen.
- Entwicklungspsychologische Theorien sind „quasi“-Gesetze (Brandtstädter 1984, 9), es sind Extrapolationen von in der Vergangenheit gefundenen Entwicklungsverläufen („extrapolation based predictions“, vgl. Kap. 3.2), die zukünftig so nicht mehr ablaufen müssen, weil die Fluidität der Faktoren oder auch das Auftauchen neuer Faktoren des vorfindlichen bzw. konstruierbaren Bedingungsgeflechts in ihnen aus logischen Gründen unberücksichtigt bleiben muß (Brandtstädter 1984, 6).
- Entwicklungspsychologische Theorien lösen das Definitions-, Operationalisierungs- und Auswahlproblem (Kap. 1) in einer Weise, die mit pädagogischen bzw. fachdidaktischen Theorien nicht in Einklang stehen muß.

Eine Verabsolutierung und Übertreibung lernpsychologischer Möglichkeiten, die an pädagogischen Omnipotenzwahn gemahnt, klingt in der berühmten *kühnen Hypothese* von Bruner (1967, 105) an, die besagt, „... daß jeder Stoff jedem Kind in jedem Stadium der Entwicklung in intellektuell redlicher Weise wirksam vermittelt werden kann“. Es komme halt nur auf die richtige Sequentierung und die richtigen Methoden an, um die Versprechungen der kühnen Hypothese einzulösen. Es gäbe bestenfalls Zeitprobleme der Vermittlung bei komplizierten Stoffen. (Ähnliche Gedanken wurden bereits früher u. a. auch von Comenius geäußert; ähnlich auch Gagne, vgl. dazu den Grundlagentext). Das neue entwicklungspsychologische Modelldenken steht erkennbar im Widerspruch zu solchen

Bekundungen, unter anderem auch deshalb, weil die individuelle Entwicklung als recht eng mit der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung verzahnt gesehen wird und deshalb beharrende bzw. der kühnen Hypothese entgegenstehende Kräfte angenommen werden müssen. Auch müssen bremsende Faktoren aus den Gruppen „Anlagen“ und „Selbst“ angenommen werden, muß auf die vielen offenbar noch nicht aufgeklärten Faktoren der Bedingungsgeflechte hingewiesen werden etc. (vgl. auch *Brandtstädter* 1984, über faktische, logische und strukturelle Grenzen voluntaristischer Konzeptionen der Entwicklungsveränderung). Für die Entwicklungsgemäßheit des Unterrichtens waren Hypothesen über die Existenz von „sensiblen“ Perioden von besonderem Interesse (vgl. Kap. 3.2). Es wurde bereits ausgeführt, daß solche Perioden nicht sicher erwiesen sind. Das „Inokulationsmodell“ der Erziehung (= früh lernen – spät ernten, vgl. *Reinert* 1979) bzw. die These von der „Infantildetermination“ (*Dumke* 1982) des Lernerfolges ist heutzutage folglich weniger wichtig. Bestehen bleibt hingegen die „genetische Kausalität“ (Jetziges ist mitbedingt durch vorausgehende Prozesse), die allerdings anders, nämlich umfassender als der sachstrukturelle Entwicklungsstand konzipiert werden muß (Beispiel: die Lateinarbeit steckt voller Fehler, weil er sich wegen der Trauer über die Trennung von seiner Freundin weder konzentrieren noch vorbereiten konnte – die Suche nach den fehlenden kognitiven Lernvoraussetzungen wäre in diesem Fall peinlich engstirnig).

Man könnte nun abschließend die neue (und in gewisser Weise wieder alte) Funktion der Entwicklungspsychologie für die Realisierung des Prinzips der Entwicklungsgemäßheit bestimmen. Sie behält ihre *kritische Funktion*, da sie Entwicklung und Lernfortschritt nicht nur durch schulische und unterrichtliche Faktoren determiniert sieht, sondern vielmehr durch viele andere Faktoren auch. Sie erwartet also Begrenzungen, aber auch Übererfüllungen der fachdidaktisch und lernpsychologisch begründeten Vorhaben, z. B. Nichterreicherung wie Übererreicherung von Zielen, Unwirksamkeit von Methoden oder Ablehnungen von Inhalten, weil außerschulische und personale Faktoren entgegenwirken bzw. sie auch beflügeln können. Gemäß der heute verbreiteten Skepsis gegenüber Theorien des geordneten Wandels (vgl. Grundlagentext *Gergen*, Kap. 3.2.2.2) wird sie sich allerdings bei Sequentierungsfragen stärker als früher zurückhalten und diese als Angelegenheit der Sachlogik betrachten. Sie wird sich jedoch für ein gegebenes Gesellschaftssystem zur Sachwalterin alterskorrelierter Kennzeichen machen müssen, weil allzu schnelle und tiefgreifende Veränderungen wegen des komplizierten multifaktoriellen Verursachungsgefüges, in dem sich Wirkungen auch aufheben können, unwahrscheinlich sind. Die Konsequenz aus dieser Einschätzung wäre z. B.: Kinder der Mittelstufe des Gymnasiums werden auch in zwanzig Jahren keine schwereren Mathematikaufgaben lösen können als heute, Viertklässler mit gediegenen Kenntnissen in der Integralrechnung werden auch in fünfzig Jahren eine Minderheit sein. Nicht wegen mangelnder Reife, sondern wegen einer gewissen Immobilität und Zähflüssigkeit des gesamten Verursachungsgefüges. Damit ist nun keineswegs ausgeschlossen, daß all diese Erscheinungen unmöglich wären. Das neue entwicklungspsychologische Denken verweist – wie übrigens die lernpsychologischen Konzeptionen auch – auf die Fülle individuell verschiedener Entwicklungsverläufe und damit auch auf außergewöhnliche Verfrühungen bzw. Verspätungen. An die gilt es sich nach dem Prinzip der Passung auch individuell

zu adjustieren. So ist eine Förderung der Hochbegabten ebenso möglich und nötig (vgl. *Wieczerkowski/Wagner* 1981) wie eine der Schulversager (vgl. *Havers* 1978). Daß aber beim einzelnen die Beherrschung der Integralrechnung im vierten Schuljahr möglich ist, bedeutet nicht zwingend, daß sie in einem gegebenen Gesellschafts- und Schulsystem nunmehr auch bei allen erreicht werden könnte. Ganz abgesehen von der Frage, ob man das tun muß, was man kann.

3.3.2 Grundlagentext zum „Entwicklungsangemessenen Lernen“

3.3.2.1 Einführung zum Text

Das Prinzip der Entwicklungsgemäßheit des Unterrichtens trägt im Verein mit anderen Unterrichtsprinzipien zur Optimierung des Lernens bei, wobei die Frage, ob es eine tragende Rolle spielt oder nicht, unentscheidbar ist. Tatsache ist aber, daß die grundlegenden Forderungen der Entwicklungsgemäßheit, nämlich: Anpassung von Lerninhalten, -zielen und Methoden an den Entwicklungsstand des Schülers/Klienten, auch im Rahmen anderer Konzeptionen mit anderen theoretischen Begründungen gestellt werden. Insofern darf nicht verwundern, daß Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen, daß Schüler- und Adressatenorientierung, lernzielorientiertes Lernen (vgl. *Lemke* 1981) oder zielerreichendes Lernen (*Ingenkamp* 1979) auch hier als Empfehlungen auftauchen. Die Konvergenz von Forderungen aus verschiedenen Perspektiven zeigt deren unabdingbare Notwendigkeit.

Franz Emanuel *Weinert* und Bernhard *Treiber* behandeln in dem folgenden Grundlagentext einen vernünftigen Ausschnitt aus dem Thema: es werden der *kognitive Entwicklungsstand* und die Möglichkeiten behandelt, auf diesen gezielt einzugehen, und zwar *im Kontext des Schulsystems*. Der Entwicklungsstand in anderen Inhaltsbereichen (sozial, emotional), das Verhältnis schulischen zu außerschulischen Lernens wird kaum bzw. weniger stark akzentuiert. Kein Wunder: der Aufsatz erschien zuerst in dem zur Zeit umfangreichsten schulpädagogischen Handbuch von Walter *Twellmann* (Handbuch Schule und Unterricht, 1981 ff.) und ist deshalb auf Schule zentriert.

Weinert ist einer der wenigen, die sich hierzulande auch aktuell mit der Entwicklungsgemäßheit des Unterrichts (in der Denkrichtung „Differenzierung/Individualisierung“) beschäftigt haben. (Die andere Denkrichtung: globale Gestaltungstipps für altersspezifisch angemessenen Unterricht wird z. B. durch *Olson* 1972, *Schraml* 1972, 1980, *Schröter* 1981 oder auch partiell von *Hetzer/Todt/Seiffge-Krenke/Arbinger* 1979 vertreten). Der hier ausgewählte Aufsatz paßt gut zu drei weiteren Artikeln von *Weinert*: 1. „Entwicklungsabhängigkeit des Lernens und des Gedächtnisses“ (in *Montada* 1979, 61–76; eine mehr für Entwicklungspsychologen verfaßte systematische Analyse der entsprechenden Forschungen und ihrer möglichen Weiterentwicklung), 2. „Über die mehrfache Bedeutung des Begriffes ‚entwicklungsangemessen‘ in der pädagogisch-psychologischen Theoriebildung“ (in *Brandtstädter/Reinert/Schneewind* 1979, 181–207; ein systematischer Artikel, in dem jedoch die praktischen Implikationen etwas weniger ausführlich tangiert werden) und 3. „Entwicklungsgemäßer Unterricht“ (in *Rost* 1980, 207–221; ein grundschulbezogener Artikel). Die drei Artikel sind untereinander keineswegs inhaltsgleich, auch in bezug zu dem hier ausgewählten vierten Aufsatz. Sie stellen also eine notwendige Ergänzung und Vertiefung dar – die vielen Anmerkungen zum folgenden Grundlagentext versuchen, einige der Informationen aus den anderen Artikeln von *Weinert* hier schon verfügbar zu machen. Der Aufsatz ist ansonsten sehr systematisch und klar verständlich, benötigt also keine weiteren Erläuterungen.

Franz Emanuel *Weinert* (Jahrgang 1930) ist Direktor des Max-Planck-Instituts für Psychologische Forschung in München, zugleich Professor an der Universität Heidelberg. Dort hat er sehr lange gearbeitet, vorher in Erlangen, Bamberg und Bonn. Er gehört zu den bekanntesten und prominentesten Vertretern der Pädagogischen Psychologie; er hat neben vielen anderen Veröffentlichungen auch das „Funkkolleg Pädagogische Psychologie“ mit herausgegeben, wobei er sich auf das kognitive Lernen besonders spezialisiert hat. Meinen Informationen nach ist er früher auch einmal Lehrer gewesen.

Bernhard *Treiber* ist ebenfalls durch beachtliche fachwissenschaftliche Veröffentlichungen zur Pädagogischen Psychologie bekannt geworden: „Qualifizierung und Chancenausgleich in Schulklassen“ (1980), „Mehrebenenanalysen in der Bildungsforschung“ (1980). Zusammen mit *Weinert* (1981) hat er einen Band zur „Lehr-Lernforschung“ herausgegeben und darin z. B. interessante Arbeiten zur Lehr- und Lernzeit im Unterricht verfaßt.

Der Grundlagentext weicht in Ansatz und Stil stark von den übrigen ab. Die Hauptaufgabe bei der Durcharbeitung dürfte darin liegen, den Bezug zu den „neuen“ Grundmodellen deutlich zu machen. Dem aufmerksamen Leser wird überdies nicht entgangen sein, daß die kognitive Entwicklung im Kindes- und Jugendalter stets ein wenig von der Dialektik, Aleatorik bzw. Reziprozität ausgenommen wurde. Folgende Fragen erscheinen als Zielfragen sinnvoll:

1. Vorfrage: Welche Folgerungen für die entwicklungsangemessene Gestaltung des Unterrichts würden Sie nach Kenntnis des Grundmodells (vgl. Kap. 2) ziehen?
2. Achten Sie auf Stellen im Text, in denen ein Entwicklungsmodell deutlich wird bzw. aus denen dieses erschlossen werden kann!
3. Versuchen Sie die theoretischen Aussagen des Grundlagentextes auf das neue entwicklungspsychologische Grundmodell zu beziehen!
4. Wie könnten die Vorschläge bzw. Konsequenzen von *Weinert/Treiber* auf außerschulisches Lernen bzw. Erwachsenenbildung übertragen werden?
5. Kontrastieren Sie Ihre eigene Schulzeit/Schulpraxis mit den hier gemachten Aussagen!

3.2.2.2 Franz E. Weinert/Bernhard Treiber:
Die Entwicklungsgemäßheit des Unterrichts
Eine entwicklungspsychologische Analyse

I. Verschiedene Perspektiven entwicklungspsychologischer Unterrichtsanalysen

- 5 Was, wie und wie gut unter dem Einfluß von Unterricht gelernt wird, hängt zu-
mindest im Kindes- und Jugendalter in erheblichem Maße vom jeweiligen Ent-
wicklungsstand und den Entwicklungsmöglichkeiten der Schüler ab. So pauschal
formuliert, ist diese Aussage trivial und Allgemeingut des Überzeugungswissens
von Eltern, Lehrern und Erziehungswissenschaftlern. Nicht trivial, sondern äu-
ßerst frag-würdig sind allerdings die damit verbundenen Konsequenzen:

*Ist wirklich nur ein entwicklungsangemessener, d. h. in seinen Zielen, Anforde-
rungen abgestimmter Unterricht pädagogisch fruchtbar?*

*Wie wirken sich Verfrühungen und Verspätungen von Lehr- und Lernangeboten
auf die weitere Entwicklung der Schüler aus?*

- 15 *Muß die schulische Unterweisung dem kognitiven Entwicklungsniveau notwendi-
gerweise angepaßt werden; oder gibt es Möglichkeiten einer gezielten Beeinflus-
sung der Entwicklung und damit eine Anpassung des Entwicklungsstandes an
konkrete Unterrichtsbedingungen? Wie verläuft die menschliche Entwicklung,
und welche ihrer Merkmale sind in welcher Hinsicht unterrichtsrelevant?*

- 20 Es ist offenkundig, daß es auf solche Fragen keine einfachen, ebenso plausiblen
wie praktikablen Antworten geben kann, sondern daß wissenschaftliche (oder
subjektive-naive) Theorien über das Verhältnis von Entwicklung und Erziehung
das Bezugssystem bilden, innerhalb dessen die entwicklungspsychologischen Be-
dingungen, Wirkungen und Ziele des Unterrichts bestimmt werden können. Defi-
niert man in diesem Zusammenhang *Entwicklung als die im Verlauf der Ontoge-
nese auftretenden Veränderungen der individuellen Verhaltensmuster und Ver-
haltensmöglichkeiten*, so kennzeichnet der Begriff Erziehung sowohl die sozio-
kulturellen Bedingungen und Maßnahmen, die gezielt darauf gerichtet sind, die
erwünschten Verhaltensweisen der Heranwachsenden zu fördern und uner-
wünschte zu vermeiden oder zu korrigieren, als auch jene Einflüsse aus der Le-
benswelt des Individuums, die sich in dieser Weise auswirken, ohne eigens dafür
beabsichtigt oder geplant zu sein. Die Gesetzmäßigkeiten des Zusammenwirkens

Zeile 2: Aus: Twellmann, W. (Hrsg.) Handbuch Schule und Unterricht, Band 4.1,
Düsseldorf: Schwann, 1981, S. 593–607. *Definition des Begriffs „Entwicklungs-
stand“* (nach Weinert 1979, 186): „Darunter versteht man die zu einem be-
stimmten Zeitpunkt verfügbaren Verhaltensmuster und jene (externen und inter-
nalisierten) Reizkonstellationen, die sie auslösen, stabilisieren und verändern.“

Zeile 27: *Erziehung*: Pädagogen werden gebeten, diese Definition des Erzie-
hungsbegriffes zu tolerieren, die typisch für Psychologen ist (auch für mich, vgl.
Dollase 1984). Man kann selbstredend lernen, sozialisieren, bilden, formen, be-
lehren, informieren, therapieren etc. voneinander abgrenzen – fraglich ist, ob
mit dieser begrifflichen Arbeit jemals irgendein praktisches Problem gelöst wur-
de. Weinert (1979, 184): „Es wird deshalb hier darauf verzichtet, zwischen (un-
geplanten) Sozialisations- und (gezielten) Erziehungseinflüssen zu unterschei-
den.“ Wichtig ist, daß die Autoren hier die schulisch erwünschten Ziele als mit-
verursacht durch Faktoren der Lebenswelt ansehen, und nicht nur durch Schule/
Unterricht allein.

zwischen universalen Entwicklungstendenzen und kulturellen Variablencinflüssen auf die (kognitive) Entwicklung sind bis heute theoretisch umstritten. Mindestens *drei grundlegende, voneinander abweichende Positionen* lassen sich unterscheiden (vgl. Weinert 1979);

- 5 1. Die psychische Entwicklung ist das Ergebnis von Erziehung, weil alle Veränderungen von Wissensstrukturen, Denkmöglichkeiten und Bewertungsmaßstäben Resultate aufeinander aufbauender Lernprozesse sind, die in den Grenzen der individuellen Lernmöglichkeiten durch geeignete Instruktionsbedingungen provoziert, gesteuert und optimiert werden können. Für die Unterrichtswissenschaft
10 folgt aus dieser *entwicklungspsychologischen Position* die Maxime, nicht nur die beabsichtigten Entwicklungsfortschritte, sondern auch den auf seiten der Schüler vorausgesetzten Entwicklungsstand als prinzipiell beeinflussbare, lern- und lehrdeterminierte Variable der schulischen Bildungsarbeit anzusehen (Gagné 1968).
- 15 2. Die kognitive Entwicklung ist eine notwendige Bedingung (Voraussetzung) der Erziehung, weil sich im Verlauf der Ontogenese als Folge anthropologischer Gesetzmäßigkeiten im Regelfall spontane alterstypische Denk- und Handlungsmöglichkeiten entwickeln, die nur in ihrer formalen Ausgestaltung und inhaltlichen Konkretisierung Erziehungseinflüssen zugänglich sind (und ihrer auch bedürfen!). Für die Theorie und Praxis des Unterrichts ergibt sich aus einer solchen
20 theoretischen Position die Konsequenz, das gesamte Lehr- und Lernangebot behutsam auf den kognitiven Entwicklungsstand der Schüler abzustimmen. Das wird besonders dann zu einem zentralen Problem der Schul- und Unterrichtsorganisation, wenn unterstellt wird, daß psychologische Verfrühungen zu (z. T. irreparablen) Entwicklungsschädigungen führen können. *Entwicklungsgemäßer*
25 Unterricht bedeutet in dieser Perspektive, die Entwicklung des Kindes abzuwarten, um dann mit großer Erfolgswahrscheinlichkeit die entsprechenden Bildungsinhalte vermitteln zu können (Gesell 1952). Beispielhaft dafür ist die traditionelle Auffassung von Schulreife als eines Entwicklungsstandes, den jedes normal begabte Kind erreicht und der das erfolgreiche Durchlaufen der Grundschule
30 garantieren soll, weil z. B von A. Kern (1958) vermutet wird, daß Leistungsunter-

Zeile 2: Die Autoren beschränken sich hier auf die *kognitive Entwicklung*. Weinert hat in seinem Aufsatz von 1979 (in: Brandtstädter u.a.) etwas anders klassifiziert 1. *Entwicklung als Ergebnis der Erziehung* (unterteilt in: a) kumulatives Ergebnis elementarer Lernprozesse wie bei Skinner, Bijou und Baer, oder b) als kumulatives Ergebnis komplexer Lernprozesse wie bei Gagné) 2. *Entwicklung als Bedingung der Erziehung* (unterteilt in a) Konzept der sensiblen Entwicklungsphasen und der optimalen Bildsamskeitszeiten, wie bei Montessori und b) Konzept der mit dem Lebensalter zunehmenden Informationsverarbeitungskapazität). 3. *Entwicklung als Ziel der Erziehung* (wie hier). 4. *Entwicklung als Reifung*; die Rolle der Erziehung beschränkt sich aufs Abwarten (vgl. Kap. 1.3). Die vierte Konzeption ist hier der zweiten Konzeption zugeordnet worden.

Zeile 30: Alfred Kern ist ein Reifungstheoretiker, dessen berühmtes Buch „Sitzenbleiberelend und Schulreife“ mitverantwortlich für die Entwicklung von „Schulreife-tests“ und für Zurückstellungen vom Schulbesuch wurde. Seine Vermutung: die Sitzenbleiber in der Grundschule sind zu früh in die Schule gekommen, sie waren für die Schule noch nicht reif. Wenn man sie also nachreifen läßt (= abwarten), werden sie die nötige Reife erlangen und folglich nicht mehr sitzenbleiben. Die Ansicht ist statistisch widerlegt worden, auch ließ sich zeigen, daß Nachreifen ohne gezielte Übung nichts bewirkt. Schulreife-tests sind in den meisten Bundesländern mittlerweile als Methoden zur Diagnose des Reifestandes bzw. als Grundlage für Aufnahmen und Zurückstellungen (vgl. Hansel 1982) nicht mehr obligatorisch.

schiede in diesem Schulabschnitt weniger von individuellen Fähigkeitsdifferenzen, sondern stärker von typischen Reifungsunterschieden abhängig sind.

3. Entwicklung ist das Ziel der Erziehung, weil der Aufbau kognitiver Strukturen zwar auf der Basis universaler Entwicklungsgesetze erfolgt, in Tempo, Elaborationsgrad und erreichbarem Niveau aber von unterstützenden und fördernden Umwelteinflüssen abhängt. Postuliert man zugleich, daß das Erreichen eines möglichst hohen Stadiums der kognitiven Entwicklung wegen der damit verbundenen größeren Differenziertheit, Integriertheit, Flexibilität und Abstraktheit des Denkens ein wichtiges pädagogisches Ziel ist, so kommt es nach *Kohlberg/Mayer* (1972) im Unterricht darauf an, durch vielfältige Stimulation zu sorgen, daß die *individuellen* Entwicklungsprozesse in Gang gehalten werden.

- Würde man sich auf die unterschiedlichen Kernannahmen der drei beschriebenen Positionen allein konzentrieren, so wäre es außerordentlich schwierig, wenn nicht gar unmöglich, in genereller Weise entwicklungspsychologische Bedingungen und Ziele des Unterrichts theoretisch zu legitimieren. Die Lösung dieser Aufgabe wird aber dadurch erleichtert, daß die unterschiedlichen Positionen gegenwärtig nur noch in liberalisierter Form vertreten werden und daß die daraus ableitbaren Schlußfolgerungen gewisse pragmatisch nutzbare Konvergenzen aufweisen. So steht im Mittelpunkt fast aller (deskriptiver und präskriptiver) entwicklungspsychologischer Lehr-Lern-Modelle der Begriff der *'dosierten Diskrepanz'* zwischen dem erreichten Entwicklungs- und Leistungsstand der Schüler und den jeweiligen Unterrichtsanforderungen. Zwar lassen sich die einzelnen Theorien danach unterscheiden, inwieweit sie bei der Definition dosierter Diskrepanzen allgemeine Entwicklungsniveaus oder spezielle Entwicklungsmerkmale heranziehen, ob sie eher behütend-retardierende oder stärker steuernd-akzelerierende pädagogische Förderungsstrategien empfehlen und wie optimistisch oder pessimistisch sie die Rolle des Unterrichts als Determinante der kognitiven Entwicklung einschätzen; – doch werden übereinstimmend drei Möglichkeiten genannt, Lehranforderungen und Lernvoraussetzungen miteinander in Einklang zu bringen: zum einen durch die *Anpassung des Unterrichts* an den Entwicklungsstand der Schüler; zum anderen durch die *systematische Angleichung* der Lernvoraussetzungen an die Unterrichtsforderungen (entweder durch ‚Auslese‘ der geeigneten Schüler oder durch gezielte Förderungsprogramme für die Retardierten); schließlich drittens durch Formen *selbstgesteuerten Lernens*, die Schülern die Möglichkeit und die Motivation geben, mit Hilfe individualisierter Aufgabewahl, subjektiver Bestimmung des Lerntempos, Verwendung persönlich bevorzugter Lernmethoden und variabler Nutzung bereitgestellter Hilfen und Kontrollen das eigene Lernen und den Lernfortschritt entwicklungsangemessen zu gestalten. Bevor auf einige Realisierungsmöglichkeiten dieser prinzipiell kombinierbaren Harmonisierungsstrategien eingegangen wird (vgl. Abschnitt III), soll kurz skizziert werden, welche Entwicklungsmerkmale bei der Analyse und Planung des Unterrichts berücksichtigt werden können.

Zelle 31: *Angleichung* = wenn man wollte, könnte man, wie die Autoren das in der Klammer tun, die Auslese (Selektion) der Schüler von ihrer Anpassung (im Sinne einer Vorbereitung bzw. Geeignetmachung) unterscheiden. Man kann also Unterricht selektieren für Individuen, Individuen selektieren für bestimmten Unterricht – je nach Perspektive verschieden, im Ergebnis dasselbe. Andererseits kann der Unterricht an die Individuen bzw. können die Individuen an den Unterricht angepaßt (d. h. verändert) werden. Selektion bzw. Anpassung kann darüber hinaus analytisch getrennt nach Inhalten, Methoden und Zielen des Unterrichts diskutiert werden. Mit dieser begrifflichen Differenzierung werden die vielen formalen Möglichkeiten der Problemlösung deutlich.

II. Unterrichtsrelevante Entwicklungsindikatoren

- Wie generell verläuft die kognitive Entwicklung?* Handelt es sich dabei um den Aufbau relativ allgemeiner kognitiver Strukturen als notwendige Bedingung der Möglichkeit zum Vollzug themenspezifischer Lern- und Denkprozesse; oder ist
- 5 der Entwicklungsstand einer Person nichts anderes als die Summe einzelner ineinander verschachtelter und aufeinander aufbauender Lernvorgänge? Diese beiden theoretischen Standpunkte markieren extreme Varianten mit unterschiedlichen Konsequenzen für die Indikatorisierung des individuellen Entwicklungsverlaufs und des jeweils erreichten Entwicklungsstandes. Kann man sich im ersten Fall
- 10 auf die Erfassung u.U. eines einzigen, generell gültigen Entwicklungsmerkmals beschränken, so ist für die zweite Position die Diagnose vieler spezifischer Fähigkeiten und Leistungen unbedingt gefordert. Im folgenden wird ein Überblick über die wichtigsten Modellvorstellungen zur Indikatorisierung und Diagnose der kognitiven Entwicklung gegeben.
- 15 *1. Psychometrische Indikatoren der kognitiven Entwicklung*
Der unmittelbar evidente Zusammenhang zwischen *Lebensalter* und intellektueller Entwicklung bei Kindern (der seit hundert Jahren in ungezählten Korrelationsstudien immer wieder bestätigt wurde) hat seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht dazu geführt, daß das chronologische Alter als einfachster, zugleich
- 20 aber auch unsensibelster Indikator des kognitiven Entwicklungsstandes der Schüler und zugleich als plausibles, aber grobes Kriterium für die Bildung von Jahrgangsklassen als grundlegendes schulorganisatorisches Modell verwendet wird. Daß sich das Lebensalter für diesen Zweck nur sehr bedingt eignet, demonstrieren viele neuere Untersuchungsbefunde. Trotz relativ geringer Altersunterschiede
- 25 der Schüler eines Jahrgangs sind die Intelligenz- und Leistungsdifferenzen der Schüler vergleichsweise groß, nehmen im Verlauf der Grundschulzeit zu und erreichen in der vierten Klasse einen Streubereich, der im Durchschnitt vier Schülerjahrgänge umfaßt (*Goodlad/Anderson 1963*).
- Die Einsicht in die geringe Validität des Lebensalters als Indikator der kognitiven
- 30 Entwicklung und als Orientierungssystem für die Zuweisung entwicklungsangemessener Unterrichtsansforderungen führten zu einer verstärkten Suche nach Entwicklungsmerkmalen, die sich besser zur Analyse und Planung von Unterricht eignen. Innerhalb dieser Bemühungen kommt dem Konzept des *Intelligenzalters* besondere Bedeutung zu. Diese Maßzahl drückt aus, welcher Altersgruppe die
- 35 Intelligenztestleistungen eines Kindes im Durchschnitt entsprechen. Parallel dazu wurde für verschiedene Lehrziele jenes Intelligenzalter gesucht, bei dem eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit den Lernaufgaben zu erwarten ist. So behauptete z. B. *Harrison (1939, 61)*, „daß ein Kind mindestens ein Intelligenzalter von sechs Jahren erreicht haben muß, um Fortschritte im Lesenlernen überhaupt
- 40 machen zu können“. Nach den Erfahrungen mit der sog. Frühlesebewegung ist offensichtlich, wie unbrauchbar eine solche allgemeine Indikatorisierung der

Zeile 15: *Psychometrische Indikatoren*: = gemessene psychologisch relevante Größen, die als Indikatoren (= Anzeiger) des jeweiligen Entwicklungsstandes dienen.

Zeile 33: *Intelligenzalter*: = wird praktisch anhand von Denkaufgaben bestimmt. Wenn ein Kind die (oder: so viele) Aufgaben löst, die ein Kind seines Alters im Durchschnitt löst, hat es eine durchschnittliche Intelligenz. Löst es auch Aufgaben, die von älteren Kindern im Schnitt gelöst werden, ist sein Intelligenzalter höher als sein Lebensalter. Mit der Formel: $\text{Intelligenzquotient} = \frac{\text{Intelligenzalter}}{\text{Lebensalter}} \cdot 100$, wurde früher der IQ berechnet (z. B. im *Binet-Simon Test*).

Lernbereitschaft durch das Intelligenzalter ist, weil dabei notwendigerweise die konkreten Lernumstände, die Qualität der Lehrmethoden und die speziellen individuellen Fähigkeits-, Vorkenntnis- und Leistungsmerkmale unberücksichtigt bleiben.

- 5 In den letzten Jahrzehnten wurde deshalb auf vielfältige Weise versucht, die psychometrische Indikatorisierung des unterrichtsrelevanten Entwicklungsstandes zu verbessern. Eine große Zahl von multiplen Fähigkeits-(Entwicklungs-)tests, von Schuleignungstests und von Lerntests wurde zu diesem Zweck entwickelt. Ziel der Bemühungen ist eine hinreichend differenzierte Erfassung der individuellen (oder kollektiven) Lernmöglichkeiten zu einem bestimmten Zeitpunkt, um diese durch geeignete Unterrichtsangebote pädagogisch optimal zu nutzen und um sie zugleich auf diese Weise zu verbessern.

- 10 Ein solches interaktionales Passungsmodell wurde von *D. E. Hunt* (1975) entwickelt. Er berücksichtigt unterschiedliche (Entwicklungs-)Stufen der kognitiven Komplexität, repräsentiert durch das begriffliche Niveau des Denkens (von einem konkreten Niveau mit simpler Informationsverarbeitung bis zu einem Stadium abstrakt-komplexen Denkens mit sehr differenzierten, flexiblen und reflexiven Formen der Informationsverarbeitung) und den Strukturierungsgrad der Unterrichtsmethode (hoch vs. niedrig). Es gibt einige empirische Belege dafür, daß komplex verarbeitende Individuen (höheres Entwicklungsniveau) eher von einem niedrig strukturierten Unterricht profitieren, während Schüler geringer kognitiver Komplexität durch hoch strukturierte Instruktion besser gefördert werden können (*McLachlan/Hunt* 1973).

- 15 Ein inhaltlich auf den Erwerb der Kulturtechniken begrenzter Ansatz ist das Modell von *Arter/Jenkins* (1979), das Instruktionsvorschriften aufgrund differentieller Diagnosen enthält. Dabei wird vor allem der Entwicklungsstand der Motorik, der Wahrnehmung und verschiedener psycholinguistischer Fähigkeiten berücksichtigt. Wie alle anderen psychometrischen Ansätze leidet aber auch dieses Modell darunter, daß es keine Unterschiede zwischen Indikatoren des kognitiven Entwicklungsstandes und relativ stabilen interindividuellen Differenzen im Entwicklungsverlauf macht. Andererseits: Alle Versuche, die intraindividuelle Variation der kognitiven Entwicklung und deren interindividuelle Differenzen diagnostisch zu verwerten, erscheinen auch für die nächste Zukunft wenig aussichtsreich, weil entsprechend differenzierte und praktikable didaktische Modelle völlig fehlen.

2. Stadien-typische Indikatoren der kognitiven Entwicklung

- Theoretische Grundlage dieser Konzeption ist die Annahme, daß sich die kognitive Entwicklung nicht durch quantitative Veränderungen auf einzelnen Merkmalsdimensionen beschreiben läßt, sondern als invariante, universale Sequenz qualitativ unterscheidbarer Entwicklungsstadien, die jeweils spezifische operative Denk- und Handlungsmöglichkeiten repräsentieren. Entwicklung als Aufbau

Zeilen 7/8: *Tests*: Einen Überblick über die Tests können Sie sich anhand der Prospekte von Testverlagen verschaffen. Hier sind insbesondere der Hogrefe Verlag, Postfach 414, 3400 Göttingen und der Beltz-Verlag, Postfach 1120, 6940 Weinheim (Beltz-Testgesellschaft) zu nennen. Die Testzentrale des Berufsverbandes Deutscher Psychologen gibt stets einen ausführlichen Gesamtkatalog heraus. Adresse: Testzentrale, Daimlerstraße 40, 7000 Stuttgart 50.

Zeilen 30/35: Diese Kritik gilt nur für die hier besprochenen psychometrischen Indikatoren als Anzeiger für einen Entwicklungsstand. Nur in bezug auf die Vielfalt und Unterschiedlichkeit kognitiver Entwicklungsstände fehlen also die „differenzierten“ und „praktikablen“ didaktischen Modelle.

- grundlegender geistiger Strukturen wird als „ein Produkt komplexer Interaktionen zwischen dem Organismus und der Umwelt angesehen und weniger als direkte Folge von angeborenen neurophysiologischen Entwicklungsmustern oder externen Umwelteinflüssen“ (Kohlberg/Mayer 1972, 457). Lernen als einem intrinsisch motivierten Vorgang der strukturellen Verarbeitung von Erfahrungen wird dabei eine wesentlich größere Bedeutung zugeschrieben als dem durch direkte Instruktion von außen steuerbaren Wissenserwerb. Gelegentlich wird deshalb vorgeschlagen, mit Hilfe einiger weniger Aufgabenserien (z. B. zur Erfassung der Gestalt-Gliederungsfähigkeit oder der Verfügbarkeit von Invarianzbegriffen) das operative Niveau der Schüler zu bestimmen und daraus das erreichte Stadium der kognitiven Entwicklung (im Schulalter: präoperatives, konkret-operatives und formal-operatives Stadium) zu erschließen, um den Unterricht darauf abstimmen zu können. *Übersehen wird dabei:*
- daß die invariante Reihenfolge nur für die Stadien gilt, nicht aber für die Begriffsentwicklung innerhalb des einzelnen Stadiums (Rauh 1975);
 - daß die intraindividuelle Varianz der Entwicklung von Lern- und Denkfähigkeiten innerhalb eines Stadiums größer ist, als globale Stadienkonzepte suggerieren („horizontale Verschiebungen“);
 - daß die Mechanismen des Übergangs von einem Stadium zum nächsten theoretisch umstritten und empirisch unaufgeklärt sind.

Diese Probleme haben in den vergangenen Jahren dazu geführt, daß globale Indikatorisierungen des kognitiven Entwicklungsstandes durch die Bestimmung stadien-typischer Denkfähigkeiten an theoretischer und praktischer Bedeutung ver-

Zeilen 4/5: *intrinsisch motiviert* = hierzu eine Erläuterung aus dem Lexikon der Psychologie (Arnold/Eysenck/Meili 1976), verfaßt von M. Henke (Band II/1, Spalte 223/224): „Intrinsisch-extrinsisch, von H. Heckhausen getroffene Unterscheidung hinsichtlich zweier Komponenten der Lernmotivierung. Die i. Motivation setzt sich zusammen aus der Leistungsmotivation, sachbereichsbezogenen Anreizen (Anreizen, die von einem Fach ausgehen), Aufgabenreizen (die mit der größeren oder geringeren Schwierigkeit einer Aufgabe zusammenhängen), dem Erreichbarkeitsgrad (geschätzte Erfolgswahrscheinlichkeit beim Lösen einer Aufgabe) und dem Neuigkeitsgrad, den eine Sache oder Aufgabe haben oder der ihr verliehen werden kann. Alle anderen Motivierungen kommen von außen, sind nicht mit der Sache oder Aufgabe gesetzt, sondern vom Lehrer, seiner Person, seinem Unterrichtsstil, seinen Sanktionen. Diese extrinsischen, von außen kommenden Anregungen, Belohnungen und Strafen sind gegenüber den i. auf die Dauer weniger effektiv.“

Ich füge hinzu: das ist so sicher nicht, auch extrinsisch Motiviertes kann später (auf dem Wege über die funktionelle Autonomie der Motive – eine Idee von Gordon W. Allport) außerordentlich effektiv und beständig sein.

Schließlich: wenn es dem Ziel (z. B. das Abitur zu erreichen) dient, kann nach dem Prinzip der Äquifinalität (= verschiedene Wege führen nach Rom) durchaus extrinsisch motiviert werden.

Zeilen 10/11: Die Stadien sind in Kap. 1 kurz erläutert.

Zeile 14: *Erläuterung der Kritik*: die Stadien sind sehr grob und umfassen jeweils mehrere Lebensjahre. Innerhalb der einzelnen Stadien können qualitativ andere Abfolgen, als z. T. bei Piaget beschrieben, empirisch festgestellt werden.

Zeile 16: *intraindividuelle Varianz*: = ist die Unterschiedlichkeit innerhalb eines Individuums, also heute anders als morgen, in diesem Thema anders als in jenem.

loren haben. Im sog. Neopiagetschen Ansatz wird vielmehr versucht, die pädagogisch relativ unergiebigere Klassifikation nach Stadien durch die Berücksichtigung differenzierter Entwicklungsmerkmale der Informationsverarbeitung zu ersetzen (Case 1978 a, b). Auf diese Weise wird die Diagnose des Entwicklungsstandes stärker mit den konkreten Anforderungen der jeweiligen Lernaufgabe verknüpft. Ergebnis einer solchen Abstimmung kann sowohl die Anwendung eines remedialen Lehrprogramms als auch die Auswahl geeigneter Lernziele und die Anpassung der Lehrmethode an die Voraussetzungen des Lernenden sein.

3. Vorkenntnisse als Indikatoren der kognitiven Entwicklung

In dieser Deutungsversion wird der kognitive Entwicklungsstand eines Schülers als kumulatives Ergebnis seiner vorausgehenden aufgabenspezifischen Lernerfahrungen gesehen, die ihrerseits besonders wichtige Voraussetzungen des weiteren Lernfortschritts sind. Pointiert faßt dies Gagné (1968, 189) so zusammen:

„Das Stadium, in dem sich ein Lernender im Hinblick auf eine neu zu lernende Fähigkeit befindet, kann speziell beschrieben werden (a) durch die relevanten Fähigkeiten, die er bereits erworben hat, und (b) durch eine Anzahl von Fähigkeitshierarchien, die er erwerben muß, um die notwendige Kombination vorgeordneter Kenntnisse leisten und eine Lernaufgabe dadurch lösen zu können. In vereinfachender Weise kann gesagt werden, daß der Stand der intellektuellen Entwicklung davon abhängt, was der Lernende bereits weiß und wieviel er noch zu lernen hat, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Stadien der Entwicklung sind nicht altersbezogen; außer in dem Sinne, daß die Kombination bereits erworbener Kenntnisse zu neuen Fähigkeiten ihre eigene inhärente Logik besitzt.“

Ob, wie erfolgreich und schnell ein Schüler eine bestimmte Klasse von Aufgaben lösen (lernen) kann, hängt demnach vor allem von der Anzahl und Art der ihm verfügbaren aufgabenrelevanten Vorkenntnisse ab. Deren Beziehung untereinander läßt sich in Form von Lern- und Leistungshierarchien darstellen, die das Gefüge jener Teilfähigkeiten abbilden, die für die Lösung einer Zielaufgabe notwendige, wenn auch nicht hinreichende Bedingungen sind und die mit Hilfe entsprechender Unterrichtseinheiten kumulativ erworben werden können. (In diesem Beitrag werden die Begriffe Lern-, Lehrstoff-, Lernziel- und Lernverlaufhierarchie synonym verwendet.)

Soll dabei der kognitive Entwicklungsstand eines Schülers durch seine Position in einer lehrstoffbezogenen Hierarchie jener Teilfähigkeiten beschrieben werden, die mehr oder minder direkte und notwendige Voraussetzungen für die Lösung von Zielaufgaben sind, so ist dreierlei erforderlich:

1. eine theoretisch begründete und empirisch validierte Lehrstoffhierarchie, die zugleich die Beziehung zwischen den jeweils angestrebten Lehrzielen und den aktuell verfügbaren Vorkenntnissen eines Schülers beschreibt;
2. Testverfahren zur quantitativen Erfassung des aktuellen (Vor-)Kenntnisstandes eines Schülers innerhalb einer solchen Lehrzielhierarchie;

Zeile 1: *Neopiagetscher Ansatz*: = „neo“ bedeutet „neu“, d. h. es sind aktuelle Neufassungen und auch Korrekturen der klassischen Piagetschen Stadienlehre gemeint.

Zeilen 6/7: *remediales Lehrprogramm*: = der Begriff geht zurück auf Salomon (1975). Weinert (1980, 219) dazu: „Das fähigkeitsausgleichende (remediale) Modell; es berücksichtigt besonders die Vorkenntnislücken der Schüler und versucht, diese durch gezielte unterrichtliche Maßnahmen auszugleichen.“

Zeile 23: *inhärente Logik*: = d. h. „innendrin“ liegende Logik, vergleichbar mit dem Begriff der sachimmanenten Entfaltungslogik (vgl. S. 167).

3. ein Meßmodell für die zufallskritische Entscheidung darüber, ob ein Schüler über die erforderlichen Vorkenntnisse verfügt.

Solche Lehrstoffhierarchien können über *drei verschieden voraussetzungsvolle und aufwendige Vorgehensweisen* entwickelt und validiert werden:

- 5 – Durch theoretische Überlegungen, logische Analysen und subjektive Einschätzungen:
Annahmen über die hierarchische Struktur einer Menge von Teilfähigkeiten implizierten mindestens (vgl. *Klauer 1974, 152*), daß untergeordnete Fähigkeiten notwendige Voraussetzungen zum Erwerb jeweils übergeordneter sind und daß die Gesamtheit der untergeordneten Fähigkeiten eine hinreichende Voraussetzung zum Erwerb der jeweils übergeordneten Fähigkeiten ist. Beide Implikationen sind sehr voraussetzungsvoll. Zu beiden gibt es deshalb auch durchaus theoretische Alternativen. Sie stellen z. B. in Frage, ob die in einer Hierarchie enthaltenen untergeordneten Teilfähigkeiten tatsächlich nicht (z. B. durch vermehrte Anstrengung, allgemeine und lehrstoffunspezifische Lösungsstrategien oder durch externe Lösungshilfen) ersetzbare Voraussetzungen für den Erwerb übergeordneter Fähigkeiten sind. Ungeklärt ist auch, ob die Entwicklung einer Lehrstoffhierarchie mit der Identifikation untergeordneter Teilfähigkeiten eine hinreichende Basis für die unterrichtliche Vermittlung übergeordneter Fähigkeiten darstellt. Der Nutzen von Lehrstoff- bzw. Lernverlaufshierarchien hängt aber nicht nur von der Prüfung der ihnen zugeschriebenen Geltungsansprüche ab. Dazu gehört auch die Bewertung der *logischen* Richtigkeit von Hierarchieannahmen, aus der sich vor allem die Festlegung von empirischen Prüfinstanzen für die behaupteten Relationen zwischen verschiedenen Hierarchieebenen ergibt. Dies erfolgt zumeist durch Experteneinschätzungen.

Zeile 1: *Meßmodell für zufallskritische Entscheidung*: = empirisch arbeitende Human- und Sozialwissenschaftler haben sich in der weltweit überwiegenden Mehrheit darauf geeinigt, zahlenmäßige Unterschiede in psychologisch, soziologisch oder biologisch relevanten Größen nur dann als gegeben (d. h. als tatsächlich vorhanden) anzusehen, wenn diese Unterschiede nur mit einer verschwindend kleinen Wahrscheinlichkeit (höchstens 5%) auch per Zufall hätten entstehen können (sog. Signifikanzprüfung). Dafür wird je nach Art der Zahlen und der Art ihrer Gewinnung ein Zufallsmodell gebraucht. Der Signifikanztest ist kein Allheilmittel für die Gewinnung praxisrelevanter Information: manchmal wäre ein praxisbezogenes Relevanzkriterium (z. B. deutlich sichtbare Unterschiede) sehr viel härter, manchmal ist der Vergleich mit einem Zufallsmodell sozial prekär (z. B. wenn man die Bundestagswahlentscheidung oder andere politische Ansichten auf Nichtzufälligkeit überprüfen wollte, vgl. *Dollase 1976, 277; 1984, 65*).

Zeile 18: *Erläuterung*: wenn eine übergeordnete Fähigkeit zum Lehrziel/Lernziel gemacht wird (z. B. Fähigkeit zu mathematischen Analogieschlüssen), ist es fraglich, ob dieses Ziel wirklich nur allein über eine Zerlegung durch Fachmathematiker in sachlogisch gebotene Voraussetzungen und entsprechend hierarchisch aufgebaute Lernprozesse erwerbbar ist oder ob es evtl. nicht auch durch ganz andere, sachlogisch kaum damit zusammenhängende Lernprozesse erworben werden kann.

- Durch psychometrische Analysen:
Sie untersuchen querschnittsmäßige Beziehungen zwischen einer Anzahl von Fähigkeiten (genauer: den Testleistungen in entsprechenden Aufgabengruppen), die in einer postulierten Lehrstoffhierarchie einander über- oder untergeordnet sind. Dabei wird z. B. für jeden Teilkomplex einer Hierarchie ermittelt, ob die entsprechenden Testaufgaben von unten nach oben aufsteigend jeweils schwieriger werden; ob sich übergeordnete durch untergeordnete Leistungen zutreffend vorhersagen lassen; und ob übergeordnete Leistungen nicht erbracht worden sind etc. (vgl. Klauer 1974, 1976).
- 6 – Durch experimentelle Transferstudien:
Geht man wie Gagné (1975) davon aus, daß innerhalb einer Lernhierarchie das Beherrschen der einfacheren Teilaufgaben einen positiven Transfer auf das Erlernen komplexer Aufgaben bewirkt, so sollte die Überprüfung dieser Behauptung am besten durch experimentelle Transferstudien erfolgen. Eine Lehr-Lern-Sequenz, die entsprechend der postulierten Hierarchie angeordnet ist, müßte demnach wesentlich lernwirksamer sein als eine davon mehr oder minder abweichende Sequenz von Lernaufgaben (Eigler 1976).
- 10
- 15

Ad hoc erstellte oder theoretisch begründete und empirisch überprüfte Lernzielhierarchien stellen gegenwärtig zweifellos die wichtigste und praktikabelste Möglichkeit dar, unterrichtsrelevante Vorkenntnisse und Vorkenntnislücken zu identifizieren, um sie als spezielle Indikatoren des Entwicklungsstandes bestimmter Fähigkeiten und Leistungen zu nutzen.

- ### III. Realisierungsmöglichkeiten eines entwicklungsgemäßen Unterrichts
- Der vorhergehende Abschnitt hatte das Ziel, den Begriff des kognitiven Entwicklungsstandes als Beschreibungs-konstrukt vor einem jeweils wechselnden theoretischen Hintergrund zu entwickeln und empirisch zu verankern. Praktische Anwendungsmöglichkeiten, z. B. bei der Ausarbeitung von Lehr-Lern-Systemen oder der didaktischen Gestaltung einer Unterrichtseinheit wurden deshalb auch weitgehend vernachlässigt. Wie sich die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Schülern im Unterricht berücksichtigen, die inhaltliche Anforderungsstruktur

Zeile 1: Psychometrische Analysen: = hier ist eine empirische Untersuchung gemeint, die, grob vereinfacht, prüft, ob die fachlogisch behauptete Reihung der Aufgaben bei Lernprozessen von Schülern tatsächlich so aussieht bzw. so aussehen muß, um das Ziel zu erreichen. Oft können Schüler – paradoxerweise – Schwieriges besser als angeblich Leichtes lernen, oft wissen sie über ein fachdidaktisch späteres Thema besser Bescheid als über ein frühes, oft kann der Schwierigkeitsgrad vorher nicht richtig eingeschätzt werden: deshalb ist eine empirische Analyse nötig.

Zeile 10: Transfer: = lernpsychologischer Begriff, am besten mit „Übertragung“ übersetzt. Man unterscheidet den vertikalen Transfer (= Übertragung der in Auseinandersetzung mit einer einfachen Aufgabe erworbenen Fähigkeit auf eine komplexere, schwierigere) vom horizontalen Transfer (= Übertragung von einem Gebiet bzw. Fach auf ein anderes, gleich schweres Fach).

Zeilen 18/22: Hinweis für die Praxis: das macht man am besten in der Fach- oder Stufenkonferenz. Die „empirische“ Überprüfung kann oft nur in der Sammlung von Erfahrungen oder im Vergleich von Lernzielkontrollen und ihren Ergebnissen bestehen. Viele Schulbücher enthalten im Lehrerteil/-band bereits solche Lernzielhierarchien, meist auch fachdidaktische Bücher.

- erwarteter Leistungen gliedern, darauf abgestimmte Lehr-Lern-Arrangements bereitstellen und geeignete Kriterien zur Beurteilung des erreichten Lernfortschritts definieren lassen, ist diesen Annahmen allenfalls mittelbar zu entnehmen. Die Nutzung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse für die Planung und Organisation von Lehr-Lern-Prozessen erfordern zusätzliche Überlegungen, die den engen institutionalisierten Gestaltungs- und Handlungsspielraum von Schule realistisch berücksichtigen müssen. *Dies gilt*
1. für die Anpassung des Unterrichts an den individuellen Entwicklungsstand des Lernenden;
 2. für die Anpassung des Entwicklungsstandes eines Lernenden an Gegebenheiten und Anforderungen des Unterrichts;
 3. für die Befähigung des Lernenden, aus vielfältigen Unterrichtsangeboten sich entsprechend seinem Entwicklungsstand geeignete Lerninhalte aneignen zu können und zu wollen.
1. *Anpassung des Unterrichts an den Schüler*
- Das herkömmliche Schulsystem in der Bundesrepublik Deutschland geht von einer ebenso einfachen wie übersichtlichen Binnengliederung seiner leistungsbezogenen Anforderungsstruktur aus. Diese ergibt sich aus dem Prinzip der Jahrgangsklasse, ergänzt durch den Schwierigkeitsgrad (dreigliedrig geschichtete Schulorganisation), und dem Inhalt dieser Anforderungen (allgemein vs. berufsbildend). Wichtigstes (und in der Grundschulzeit ausschließliches) Gruppierungsmerkmal ist demnach das Lebensalter eines Kindes sowie (im weiteren Verlauf der individuellen Schullaufbahn) sein mittlerer fachübergreifender Kenntnisstand. Wichtigstes Folgeproblem eines derart einfachen Organisationsmodells ist es, daß das Lernangebot nach Inhalt und Schwierigkeit nur wenig differenziert und an den individuellen Entwicklungsstand des Schülers nur unzulänglich angepaßt wird. Selbst die durch Sitzenbleiben beabsichtigte Homogenisierung einzelner Jahrgangsklassen erweist sich wegen der erheblichen Leistungs- und Fähigkeitsvariation zwischen Schülern als wenig effektiv (vgl. *Weinert 1977; Hausser 1980, 32 ff.*).
- Diese Nachteile haben die Entwicklung verschiedener Organisationsmodelle zur Binnendifferenzierung auf verschiedenen Ebenen begünstigt (vgl. *Hausser 1980*):
- Als Schulsystemdifferenzierung
- Wichtigstes Beispiel für makroorganisatorische Differenzierungsmodelle auf der Schulsystemebene ist die Erprobung integrierter Gesamtschulen; sie fassen die bisher selbständigen Formen des dreigliedrigen Schulsystems zusammen und gliedern diese so, daß nur noch in einigen Fächern ein Kernunterricht erteilt, in anderen Fächern hingegen ein differenzierter Kursunterricht

Zeilen 4/14: Es ist nicht unbedingt nötig, den Gestaltungs- und Handlungsspielraum derart eng anzunehmen, wie die Autoren das hier tun. Die Fachliteratur fordert zwar ansonsten immer mehr als wirklich möglich ist, schließlich kann sich Schule jedoch auch verändern, und sie tut es auch. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse könnten also auch zur Begründung von Reformen benutzt werden. Ein willkürlich herausgegriffenes Beispiel: *Fend/Knörzer* fordern in einer Studie über die Beanspruchung von Schülern (1977) z. B. die Revidierbarkeit fachspezifischer Einstufungen, die Vergrößerung der Zahl von Erfolgfeldern (also neuer Inhalte, z. B. im handwerklich-technischen Bereich), Mitgestaltungsmöglichkeiten von Unterricht oder auch die Entkopplung des Zusammenhangs zwischen Schulerfolg und sozialer Anerkennung. *Arbeitsaufgabe*: Versuchen Sie diese Forderungen mit dem entwicklungspsychologischen Grundmodell zu begründen!

- vorgesehen ist, und zwar zumindest in den drei Grundformen von Fachleistungs- oder Niveau-(Eignungs-)Kursen, von Wahlpflicht- und Wahl-Kursen. Regionale Varianten dieser Schulsystemdifferenzierung ergeben sich vor allem aus Art, Breite und Schwierigkeit fach- und sachspezifischer Lernangebote, aus der Anzahl unterschiedlicher Anforderungsniveaus für einzelne Leistungsfächer (wie Deutsch, Englisch und Mathematik) sowie dem Zeitpunkt zu dem eine niveau- und inhaltsvariable Leistungsdifferenzierung einsetzt. Entwicklungspsychologische Variablen im engeren Sinne werden dabei in der Regel nicht berücksichtigt.
- 5
- 10 — Als Schuldifferenzierung
Werden auf der Systemebene nicht bereits — wie etwa in Gesamtschulen — differenzierungsrelevante Vorentscheidungen getroffen, verbleiben Schulen innerhalb des herkömmlichen dreigliedrigen Schulsystems mit seinem Jahrgangsklassenprinzip nur wenige Freiheitsgrade, auf Entwicklungsunterschiede von Schülern in ihrer Binnengliederung einzugehen. Deshalb sind Beispiele einer innerschulischen Differenzierung auf wenige Ausnahmen des öffentlichen Schulsystems (z. B. Laborschule in Bielefeld) begrenzt und eher in nicht-staatlichen Schulen (z. B. Waldorf-Schulen) zu finden. Wichtigster Bestandteil ist dabei eine altersheterogene Schülergruppierung mit (teil-)flexibler Differenzierung (vgl. ausführlicher *Kleber/Fischer u.a. 1977*).
- 15
- 20 — Als Unterrichtsdifferenzierung
Die im herkömmlichen Schulsystem gleichfalls begrenzten Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung des Schulklassenunterrichts (*Fuhr 1977*) zielen darauf

Zeile 21: *Unterrichtsdifferenzierung*: = das Gebiet ist zu groß und komplex, es kann weder im Grundlagentext noch hier erschöpfend behandelt werden (vgl. *Niermann 1981*). Nur ein kleiner Hinweis: verschiedene Autoren haben die Differenzierung mit einem multifaktoriellen Bedingungsmodell der Schulleistung begründet und dementsprechend eine „*multidimensionale Differenzierung*“ (*Kleber u.a. 1977*) abgeleitet. Deren Realisierung erfordert sehr vielfältige Maßnahmen (z. B. Veränderungen im Fächerkatalog: Gemeinschafts-, Zentral- und Ergänzungsfächer; die Einrichtung von Zeitverteilungsgruppen, d. h. Gruppen unterschiedlicher Lerngeschwindigkeit; verschiedene Lernformen, z. B. elaboriertes und delegiertes Lernen, womit unterschiedliche Grade der Selbst-, Lehrer- bzw. Mitschülerbeteiligung am Lernen gemeint sind). Ähnlich multidimensional (Leistung ist bedingt durch inner-, außerschulische und personale Faktoren) haben auch *Kleiter (1974)*, *Kleiter/Petermann (1977)* die Schulleistung verursacht gedacht und diesen Gedanken im individuell verschiedenen „Lernweg“ für die Praxis konzipiert. *Klafki/Stöcker (1976)* haben — wie viele andere — eine mehrdimensionale Klassifikation von Differenzierungsmaßnahmen unterbreitet: sie unterscheiden u.a. *Methodendifferenzierung* und *Lernzielfferenzierung*, die noch einmal in „*zielferente Differenzierung*“ und „*Lernwegedifferenzierung*“ unterteilt wird. *Weinert (1980, 210/220)* stellt in Anpassung und Erweiterung eines Ansatzes von *Salomon (1975)* folgende Modelle zur Anpassung der Lehre an den kognitiven Entwicklungsstand der Schüler vor: 1. das *fähigkeitsausgleichende* (remediale) Modell (Erläuterung siehe S. 177), 2. das *fähigkeitsunterstützende* (kompensatorische) Modell; hier werden Mängel mit Hilfe anderer Inhalte, Methoden, Ziele „kompensiert“, d. h. ersatzweise ausgeglichen, 3. das *fähigkeitsbevorzugende* (präferentielle) Modell; hierbei wird an die besonderen Stärken des Schülers angeknüpft, um neue Lernziele zu erreichen, 4. das *fähigkeitsfördernde* (akzelerierende) Modell; von *Weinert* der Klassifikation *Salomons* zugefügt, wohl weil sich die ersten beiden Modelle auf Schwächen der Schüler beziehen, das dritte auf Stärken, keine aber auf alle (gute, schlechte und normal-entwickelte Fähigkeiten), die gleichmäßig gefördert werden können.

ab, anspruchsvollere Aufgaben vorwiegend den leistungsbesten Schülern anzubieten und kleinere Schülergruppen an freiwilliger Projektarbeit zu beteiligen. Ein ebenso wichtiges Ziel ist aber auch, Schülern mit erkennbaren Kenntnissrückständen nach Abschluß einer einführenden Fundamenteinheit in leistungshomogenen Förder-, Stütz- und Liftkursen dabei zu helfen, ein bestimmtes Sockelniveau zu erreichen (vgl. *Sattler* 1980). Dieses Standardmodell kann zudem erweitert und Bestandteil eines im Lehrerteam organisierten Großgruppenunterrichts für mehrere Klassen werden, in dem der Eintritt und die Verweildauer in einzelnen Lerngruppen sowie der Übergang in andere Gruppen mehr oder minder flexibel gestaltet oder ganz dem Schüler überlassen werden können (vgl. *Treiber* 1980).

– Als Individualisierung des Unterrichts

Die Möglichkeiten, Schule und Unterricht auf den individuellen Entwicklungsstand von Schülern abzustimmen, sind nicht auf die bisher erwähnten Handlungsebenen beschränkt. Mehrere Komponenten können vielmehr in einem flexiblen multidimensionalen Verbundsystem von Lehrangebotsdifferenzierung und Schülergruppierung so kombiniert werden, daß sich Unterricht bei variablen Lehrzielen und -inhalten sowie unterschiedlichen Methoden, Lernwegen und Lernzeiten individuellen Lernvoraussetzungen optimal anpassen läßt. Für derart individualisierte Lehr-Lern-Systeme gibt es inzwischen mehrere Beispiele: etwa das IPI-Projekt (IPI = Individually Prescribed Instruction), PLAN (Program for Learning in Accordance with Needs) oder das zielerreichende Lernen (*Glaser* 1977).

IPI wurde in den frühen 60er Jahren am Learning Research and Development Center in Pittsburgh von *R. Glaser*, *C.M. Lindvall* und *R. Cox* entwickelt und seither an weit über 250 Schulen der USA in den Klassen 1–6 im Mathematik-, Lese-, Schreib- und Naturkundeunterricht verwendet. Beispielhaft sei hier das Mathematikcurriculum erläutert: es besteht aus 430 in 88 Unterrichtseinheiten zusammengefaßten spezifischen Lehrzielen. Jede dieser Einheiten ist in sich abgeschlossen, enthält bis zu 14 (im Durchschnitt 5) Lehrziele, ist Teil eines schuljahrbezogenen Lehrstoffkomplexes und wird von jedem Schüler individuell durchlaufen.

Aufgabe des Lehrers ist es dabei, den geeigneten Startpunkt jedes Schülers innerhalb des gesamten Lehrstoffkomplexes zu identifizieren und dessen individuellen Lernverlauf zu überwachen. Dafür werden das allgemeine Fähigkeitsprofil eines Schülers ebenso wie sein lehrstoffspezifischer Kenntnisstand zu Beginn des Schuljahres mit Hilfe eines Breitband-Plazierungstests erfaßt (wobei auch sein bisher zurückgelegter Lernweg berücksichtigt wird). Dadurch

Zeile 12: *Individualisierung*: = ein ebenfalls häufig bearbeitetes Thema (vgl. z. B. *von Buer* 1981 als Überblick). Im Zusammenhang mit der Individualisierung des Unterrichts ist das *ATI-Konzept* („aptitude-treatment-interaction“ Konzept: Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden) erwähnenswert. Extravertierte Schüler z. B. profitieren vom Gruppenunterricht, nicht aber introvertierte: die lernen alleine besser (*Eysenck*). Strukturierter Unterricht ist für schwache Schüler besser als für intelligente, unkritisch-dogmatische Schüler profitieren besonders von eindeutigem, nicht komplexem Unterricht, undogmatische eher von komplexem (Literatur dazu: *Schwarzer/Steinhagen* 1975). Auch dieser Ansatz ist mit dem multifaktoriellen Grundmodell kompatibel.

kann diagnostiziert werden, an welcher Stelle der nach zunehmendem Schwierigkeitsgrad gestaffelten Unterrichtseinheiten ein Schüler beginnen kann. Entsprechend dieser Lernstand-Diagnose wird ihm eine bestimmte Instruktionseinheit zugewiesen und zugleich entschieden, welches Lehrmaterial zum Erwerb fehlender Kenntnisse zugeteilt werden soll. Dabei kann aus einer Vielfalt von Lehr-Lern-Materialien ausgewählt werden (wie Lehrbüchern, programmierten Lehrtexten, Dia- und Filmeinheiten, TV- und Tonband-Moduln oder Instruktionen, die als Bestandteile einer Computerbibliothek über Bildschirmterminals abrufbar sind). Innerhalb einer jeden Einheit wird die Arbeitsweise eines jeden Schülers beobachtet und sein lehrzielspezifischer Lernfortschritt mit Hilfe formativer Diagnosetests überprüft. Aus dem individuellen Leistungsprofil ergibt sich auch die weitere Zuordnung zu verschiedenen Instruktionswegen und die Zuteilung individuell zugeschnittener Lernhilfen bis hin zum endgültigen Bestehen des Abschlußtests der Einheit. Erst wenn dabei mindestens 85% der Testaufgaben richtig gelöst sind, wird zur nächsten Unterrichtseinheit übergegangen.

2. Anpassung der Lernvoraussetzungen des Schülers an den Unterricht

Die erwähnten Möglichkeiten, Unterricht an den kognitiven Entwicklungsstand der Schüler anzupassen, bleiben selbst bei hohem Differenzierungsaufwand begrenzt; oft eignen sie sich nur für eine Grobsteuerung individueller Lernverläufe. Sie werden deshalb häufig durch Maßnahmen ergänzt, die den Entwicklungsstand einzelner Schüler zumindest an Kernanforderungen eines gegebenen Lehrstoffpensums anpassen sollen. Schon immer ist dies gerade in herkömmlichen

Zeilen 1/9: *Beispiel:* Man kann so bereits mit fünfjährigen Kindern in sozialen Brennpunkten arbeiten, wie auch das „SCIENCE“-Curriculum in den USA erwies. Man braucht dazu natürlich entsprechende Räumlichkeiten. Die Kinder werden übrigens durch Kärtchen mit Symbolen, die an ihrem Garderobenhaken hängen, zu einer entsprechenden Schublade mit einer Lehr-Lerneinheit (die sie dann zumeist alleine bearbeiten können) geleitet. Das Material instruiert die Kinder aus sich selbst heraus, wenn nicht, muß eine beigefügte Kassette auf einem Recorder (mit Kopfhörer) abgehört werden. Kinder arbeiten – wunschgemäß – auch mit anderen zusammen und helfen sich gegenseitig, so daß sich die Lehrperson um Problemfälle kümmern kann. Entgegen den Erwartungen gibt es kein Chaos.

Zeile 15: *Schwierigkeit von Lern- und Testaufgaben:* Alle Individualisierungs- und Differenzierungskonzepte erfordern eine Einschätzung der Schwierigkeit von Lern- und Testaufgaben. *Weinert (1980, 217/218)* empfiehlt die Beachtung folgender Gesichtspunkte: Kapazität des Lernenden zur Informationsverarbeitung, Kapazität zu kontextunabhängigen Reaktionen („uncoupling“ s.o.), aufgabenrelevante Vorkenntnisse, Entwicklungsstand relevanter Begriffe, subjektive Verfügbarkeit über verschiedene Lern- und Gedächtnisstrategien, Entwicklung der Lernmotive. *Arbeitsaufgabe:* Überlegen Sie sich für einen gegebenen Schüler, eine gegebene Klasse, ein gegebenes Fach drei Lernaufgaben und ordnen Sie diese nach Schwierigkeit! (Nur sinnvoll, wenn Sie zur Zeit Praxis haben.)

Zeilen 21/23: *Ergänzung:* Außer den hier genannten Möglichkeiten fallen unter diese Rubrik auch: Nachhilfe, Silentien, schul- und erziehungspsychologische Maßnahmen der entsprechenden Dienste, auch besondere Unterrichtsstunden und Förderkurse (z. B. für Legastheniker). Die „kompensatorische Vorschulförderung“ (vgl. *Bronfenbrenner 1974*) gehört hier ebenfalls hin, weil sie Schüler so verändern/unterstützen will, daß sie den Anforderungen der Regelschule gerecht werden können.

- Jahrgangsklassen mit ihrem geringen Differenzierungsgrad erforderlich gewesen, um einzelnen Schülern mit umschriebenen Leistungsdefiziten durch gezielte, aber zeitlich begrenzte Nachhilfe, Übung und Wiederholung die Teilnahme am gemeinsamen Schulklassenunterricht zu ermöglichen. Aber auch in individualisierten Lehr-Lern-Systemen, in denen möglichst viele Schüler ein bestimmtes Sockelniveau an Fertigkeiten (vor allem das Grundschulcurriculum) erreichen sollen, muß oft der Kenntnisstand einzelner Schüler an die Eingangs- und Zwischenanforderungen der für sie ausgewählten Lernsequenzen angepaßt werden (Weinert 1978). Voraussetzung dafür ist, daß es sich bei den Lernvoraussetzungen um schulisch veränderbare Merkmalsunterschiede handelt, die für das Durchlaufen einer Unterrichtseinheit und das Erreichen ihrer Lernziele von zentraler Bedeutung sind. Die Anpassung der Lernvoraussetzungen eines Schülers an die Leistungsanforderungen des Unterrichts erfolgt in der Regel durch Varianten des *zielerreichenden Unterrichts* (Ingenkamp 1977).
- 15 In Organisationsmodellen des *zielerreichenden Lernens* wird ein größeres Lehrstoffpensum zunächst in einzelne Lehr-Lern-Einheiten gegliedert, deren Umfang zwischen zwei und zehn Unterrichtsstunden variiert. Die Einführung jeder Einheit erfolgt ähnlich wie im herkömmlichen Schulklassenunterricht in einer größeren Lerngruppe. In jeder Einheit wird der erreichte Grad der angestrebten Schülerkompetenz durch einen (oder mehrere) lehrzielspezifische Diagnostest(s) unmittelbar nach dem Gruppenunterricht erfaßt. Dieser Test erfüllt nur didaktische Funktionen: Schüler, die einzelne Lehrziele dieser Instruktionseinheit noch nicht erreicht haben, erhalten zusätzlichen Unterricht (durch thematisch zentrierte Kleingruppenarbeit, individuelle Nachhilfe durch den Lehrer oder einen Mitschüler), ergänzende Übungs- und Wiederholungsmaterialien oder ein anderes remediales Instruktionsangebot. Ist die letzte Einheit eines größeren Lehrstoffpensums bearbeitet, wird ein summativer Abschlußtest durchgeführt. Wichtig an zielerreichenden Lehr-Lern-Systemen ist, daß in ihnen Vorkenntnislücken von Schülern möglichst frühzeitig identifiziert und durch systematisch darauf bezogene Lernhilfen nach Möglichkeit beseitigt werden.

3. Selbstgesteuertes Lernen der Schüler im Unterricht

- Der Anpassung unterrichtlicher Lernangebote an die kognitiven Lernvoraussetzungen der Schüler und der Angleichung der Lernvoraussetzungen an die Leistungsanforderungen der Schule liegen zwei problematische Annahmen zugrunde: Eine Überschätzung der durch Unterrichtsorganisation überhaupt erreichbaren Steuerung individueller Lernverläufe und parallel dazu eine Unterschätzung, in welchem Ausmaß Schüler fähig sind oder in die Lage versetzt werden können, ihr Lernen den eigenen Fähigkeiten und Interessen selbsttätig anzupassen und eigenständig zu steuern. Diese Möglichkeit wird in den zuvor erwähnten Modellen

Zeile 14: *zielerreichender Unterricht*: = hat starke Ähnlichkeit mit dem sog. „Mastery Learning“, das auf die Idee zurückgeht, daß man Begabung, Fähigkeit, Ausdauer eines Schülers, aber auch die Lerngelegenheiten und die Qualität des Unterrichts als Zeitbedarf für die Erzielung eines Lernergebnisses umdefinieren kann (z. B. mangelnde Begabung bedeutet nur: mehr Zeit für einen Lernvorgang zu benötigen). Es müßten – genügend Zeit vorausgesetzt – alle alles erreichen können. Die interessante Grundidee geht auf Carroll (1973, 234) zurück.

Arbeitsaufgabe: Welche Hindernisse muß dieser Ansatz in der Praxis überwinden?

- nicht thematisiert; sie gehen vielmehr von einer hohen ‚Subsidiarität‘ (Flammer/Gutmann 1977) gerade jüngerer Schüler aus, deren Lernaktivitäten angeblich stets durch ein mehr oder minder aufwendig differenziertes Diagnose-, Instruktions- und Remedialsystem abgestützt werden müssen. Vernachlässigt wird
- 5 hingegen, in welchen Lernumwelten und unter welchen Personvoraussetzungen Schüler zur Selbststeuerung ihres Lernens veranlaßt und befähigt werden können. Naheliegend ist, daß eine bloße Erweiterung des individuellen Handlungsspielraumes der Schüler (z. B. durch variabel festgelegte Lehrziele und Lernzeiten unter frei zu wählenden Lernbedingungen) keineswegs zwangsläufig selbst-
- 10 gesteuertes Lernen eingang setzen und aufrechterhalten kann (Neber 1981). Entscheidend bleibt vielmehr, daß auch ‚offene‘ Lernumwelten auf den kognitiven Entwicklungsstand des Schülers so abgestimmt sind, daß sie die Selbststeuerungsfähigkeiten und -tendenzen weder unter- noch überfordern.
- Unterrichtspraktisch kann sich die Gestaltung entsprechender Rahmenbedingungen an verschiedenen Vorschlägen orientieren, die entweder dem Erwerb einzelner Teilfähigkeiten gelten oder diese komplexen Prozeßmodellen lernbezogener Handlungssteuerung zuordnen (Fischer/Mandl 1980). Zur ersten Gruppe zählen Konzeptionen, die auf die *Vermittlung der folgenden Teilfähigkeiten* zielen:
- 15 – auf instrumentelle Lern-, Studien- und Arbeitstechniken (wie Notizen machen, Zusammenfassungen schreiben, Unterstreichen);
- 20 – auf Kompetenzen der Selbststeuerung durch inneres Sprechen;
- auf Komponenten einer lernbezogenen Selbstkontrolle (wie Selbstüberwachung, Selbstbewertung und Selbstverstärkung).
- Andere Konzeptionen berücksichtigen nicht nur den Erwerb von Teilfähigkeiten zur Selbststeuerung des Lernens, sondern konzentrieren sich auf die komplexen, beim selbstgesteuerten Lernen ablaufenden kognitiven und metakognitiven Kontrollprozesse. Dazu zählt z. B. die Vorhersage eigener Handlungsfolgen, die Überprüfung eigener Handlungsergebnisse, das Überwachen laufender Verarbeitungsaktivitäten sowie die Koordination einzelner Lerntätigkeiten.
- 25 Möglichkeiten, Schüler zur Eigensteuerung ihres Lernens zu befähigen, werden derzeit auch in anwendungsnahen Trainingsstudien (z. B. mit retardierten Schüler-
- 30

Zeile 1: *Subsidiarität*: = übertragen gebrauchte (d. h. seines historischen Ursprungs als Begriff zur Kennzeichnung der Zuständigkeit des Staates für soziale Hilfe im Vergleich zu Familie und Kirche, nämlich nachrangig, entkleidete) Bezeichnung für die Hilfsbedürftigkeit und Anleitungsbedürftigkeit von Kindern, was das Lernen angeht.

Zeilen 12/13: *Unter- bzw. Überforderung durch Selbststeuerung*: aus der Vorschulforschung ist ein Beispiel dafür bekannt, wie in der Tat Kinder sich selbst überfordern können, wenn man sie sich selbst steuern läßt: Berk (1971) hat dies empirisch herausgefunden. In Montessori-Kindergärten kommen wegen der Altersangemessenheit und wegen des dosierten Einsatzes des Lernmaterials Frustrationen der Kinderwünsche durch ihre eigene Unfähigkeit seltener vor als in freien Kinderläden, wo Kinder sich auch mit altersunangemessenen Materialien bzw. Aufgaben befassen dürfen.

Zeile 21: *inneres Sprechen*: = etwas, was fast alle Menschen unbewußt, stets und immer tun, aber leider nicht kontrollieren können. Deshalb schleichen sich schädliche, demotivierende Gedanken in ihr Hirn. Mit dem inneren Sprechen versucht man, sich selbst, insbesondere in kritischen Leistungssituationen (z. B. auch im Hochleistungssport), auf leistungspositive, sachliche (sich z. B. stets die genauen Arbeitsschritte vorsagen) und emotionale (z. B. sich Mut machen) Themen zu konzentrieren.

populationen und vorzugsweise beim Lernen von Texten) erprobt (vgl. *Brown/Campione/Day* 1981). Unterrichtspraktisch erprobte Lehr-Lern-Systeme, die auf selbstgesteuertes Lernen ihrer Schüler zielen, sind aber noch selten.

- Beispielhaft läßt sich das von *Wang* entwickelte ‚Self-Schedule-System‘ nennen,
- 5 das jedem Schüler freistellt, den Zeitpunkt der Bearbeitung eines vorgeschriebenen Aufgabenpensums ebenso selbst zu bestimmen, wie es ihnen vielfältige Lernangebote zur Auswahl überläßt. Erforderlich ist dabei, daß der Lernende seinen eigenen Lernfortschritt in wiederholter Eigenüberprüfung seiner Leistungen überwacht; diese bewertet und sich schließlich auch (z. B. durch Punktvergabe) selbst
- 10 verstärken kann. Solche Voraussetzungen sind auf der Schülerseite keineswegs immer gegeben. Deshalb zielt ein eigenes hierarchisch aufgebautes Trainingsprogramm (*Wang* 1979) auf die Vermittlung folgender Einzelfertigkeiten: – selbständiger Umgang mit Räumlichkeiten und Materialien; – Fähigkeit zur Auswahl von Lernaktivitäten und Lernzeiten sowie Bereitschaft, über die Teilnahme an
- 15 Einzel- und Gruppenarbeit selbst zu entscheiden; – Hilfen von anderen, auch dem Lehrer, anfordern können; – einmal ausgewählte Lernaktivitäten innerhalb des vorgegebenen Rahmens durchführen; – anderen helfen, wenn diese darum bitten; – die für die geplanten Aktivitäten erforderliche Lernzeit zutreffend einschätzen können; – den Zeitplan für selbstgewählte Lernaktivitäten ändern können,
- 20 um an vorgeschriebenen Tätigkeiten teilzunehmen; – nicht passiv warten, wenn der Lehrer gerade keine Zeit hat, sondern sich mit etwas anderem sinnvoll beschäftigen können; – den eigenen Lernfortschritt bewerten und noch anstehende Lernentscheidungen und Pläne darauf abstimmen können. Die Ergebnisse von Begleituntersuchungen zu diesem Trainingsprogramm belegen sowohl eine
- 25 günstige Lernzeitnutzung der Schüler, die sich für ihr Lernen nun weitaus verantwortlicher fühlen, als auch eine deutlich geringere Lehrerbeanspruchung durch den Unterricht und ein dadurch ermöglichtes Freistellen des Pädagogen für gezielte Einzelberatungen und -hilfen (*Wang* 1976; *Wang/Stiles* 1976).
- Während in solchen Programmen vor allem die kognitiv-instrumentellen Voraus-
- 30 setzungen einer erfolgreichen Selbststeuerung schulischen Lernens betont werden, konnten andere Arbeiten auch das Wirkungsgefüge einer optimalen Schülermotivierung für selbstgesteuerte Lernaktivitäten aufhellen (*Nicholls* 1979). Wichtig ist danach vor allem, daß Lernsituationen dem Schüler eine individuelle Bezugsnorm nahelegen. Sie ist Grundvoraussetzung für die Wahl eines individuellen
- 35 Gütemaßstabes; für die Festlegung eines realistischen Anspruchsniveaus an die eigene Tüchtigkeit; für eine internal-variable Ursachenzuschreibung, welche die Selbstverantwortlichkeit für Handlungsergebnisse erhöht; sowie für Selbstbewertungen, die aufgrund individueller Gütestandards zustande kommen und den Lernenden vergleichsweise autonom machen (vgl. *Heckhausen* 1980, 704 ff.). In Anlehnung an dieses motivationspsychologische Modell ergeben sich mindestens

Zeile 36: *internal-variable Ursachenzuschreibung*: = man nimmt die Ursachen für einen Erfolg/Mißerfolg als internal (d. h. durch einen selbst, durch eigene Fähigkeiten), zugleich aber von variablen Größen seines Selbst verursacht an, also von solchen, die man beeinflussen kann. Beispiel: „Anstrengung“ kann als eine internal-variable Ursachenzuschreibung bezeichnet werden. Externale Ursachen sind Faktoren außerhalb des Selbst, z. B. Behinderungen, Glück, Begünstigungen, die auch wiederum als stabil oder variabel konzipiert werden können. Es sind weitere Gesichtspunkte der Ursachenzuschreibung denkbar, z. B. intentional/nicht intentional (vgl. zur Problematik *Meyer* in *Mielke* 1982). *Mielke* hat einen umfassenden Überblick zum Konzept der „internen/externen Kontrollüberzeugung“, d. h. der Meinung, ob man selbst Verursacher oder Opfer des Schicksals ist, herausgegeben.

vier Ansatzpunkte für eine Unterrichtsgestaltung, die die Selbststeuerung des Lernens durch Schüler fördert (vgl. Rheinberg 1980):

- eine *intraindividuelle* (und nicht sozial-vergleichende) Bezugsnorm bei der Leistungsbeurteilung und -rückmeldung des Lehrers;
- eine *individualisierte* Dosierung der Aufgabenschwierigkeit, auch bei Einräumung von Wahlmöglichkeiten;
- eine *internal-variable* Ursachenzuschreibung in der Leistungsbeurteilung des Lehrers;
- Lob und Mißbilligung des Lehrers aufgrund einer intraindividuellen Bezugsnorm, also auf der Basis individueller Leistungsverbesserungen und -verschlechterungen im Vergleich zu vorhergehenden Ergebnissen.

Die Motivierung und Befähigung der Schüler zu selbstgesteuertem Lernen erweist sich immer mehr als eine notwendige Ergänzung zu unterrichtsorganisatorischen Maßnahmen, mit deren Hilfe Diskrepanzen zwischen entwicklungsbedingten und fähigkeitsabhängigen Lernvoraussetzungen und curricularen Unterrichtsansforderungen abgebaut werden sollen. Nur durch die Kombination von Selbst- und Fremdsteuerung des Lernens kann sichergestellt werden, daß entwicklungsangemessener Unterricht zugleich entwicklungsfördernder Unterricht ist.

3.3.3 Die Praxis des entwicklungsangemessenen Lernens – Methoden und Hilfsmittel

Der Grundlagentext hat es deutlich gemacht: zum entwicklungsangemessenen Lernen existiert eine Fülle von praxisbezogener Literatur. Man hat den Eindruck, daß es hier nichts mehr zu tun oder zu verbessern gibt. Wer jemals vor einer Klasse gestanden hat, weiß denn auch, daß die *Logik der Differenzierung und Individualisierung* in der Tat nicht das Problem ist, sondern vielmehr deren *Praxis*. Binnendifferenzierung und Individualisierung erfordern einen erheblichen Mehraufwand an Arbeit. Aufgaben und Arbeitsblätter, Medien, Hausaufgaben, Lernzieltests müssen x-fach besorgt, überlegt oder hergestellt werden. Komplizierte Koordinierungen, ein regelrechtes Unterrichtsmanagement ist gefordert. Ein Fachlehrer am Gymnasium, der ja nicht selten mit mehreren hundert Schülern und Schülerinnen pro Woche zu tun hat, mag sich von der Forderung nach Individualisierung völlig überfordert fühlen. Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen stoßen oft auf den *Widerstand von Eltern und Schülern*. Eltern von Erstklässlern sind auch heute noch hochgradig mißtrauisch, wenn sie erfahren, daß ihre Sprößlinge das Lesen und Schreiben nach einem nicht für alle gleichen Plan (also individualisiert, z. B. Aufgaben in einer Kartei für jeden Schüler zusammengefaßt, die jeder nach eigenem Tempo durcharbeitet → Lehrpersonen werden dabei nur noch beratend tätig) erlernen werden. Oft wittern sie ungleiche, ungerechte Behandlung, argwöhnen, daß einige dabei besser, andere schlechter betreut werden. Schüler ärgern sich aus naheliegenden Etikettierungsgründen über die Leistungsdifferenzierung, in bestimmten Altersgruppen (Grundschule, Pubertät) sind die informellen Bande zwischen ihnen ungleich wichtiger als der Lernfortschritt. Wenn sie nur ja mit Freunden/Freundinnen zusammenbleiben können, ist ihnen jede Differenzierung recht, nur – dann können oft die sachlich notwendigen Differenzierungen nicht mehr durchgeführt werden. Die bei konsequenter Differenzierung und Individualisierung erforderlich werdende *häufige*

Testung bzw. Diagnostik hat unliebsame Nebenwirkungen: es können sich leicht Ängste einstellen, Unterricht wird für viele zum Streß, weil die Lernenden sich ständig überprüft fühlen, ständig über ihren (schwankenden) Leistungsstand informiert werden. Da auch den Mitschülern die Leistungskurve direkt oder indirekt bekannt wird, kann ein Klima entstehen, das man als überhitzt und leistungsneurotisch bezeichnen darf. Eine Äußerlichkeit (die Note, die Zahl richtiger Lösungen) wird u.U. wichtiger als die Sache. Ob sich unter diesen Bedingungen eine stabile *intrinsische Motivation* ausbildet, ist fraglich (vgl. zum allgemeinen Problem: *Jopt* 1981). Diagnosen als Basis für Differenzierungsentscheidungen (vgl. *Krapp* 1979) sind jedoch auch mit gewissen *Fehlermargen und Unsicherheiten* behaftet, so daß die Zuordnung eines Lernenden zu der einen oder anderen Gruppe erhebliche Schwierigkeiten bereiten kann oder sich – fatal – später als falsch herausstellt. Unter- oder Überforderungen, vielleicht auch ungerechtfertigte Etikettierungen mit ihren verderblichen Folgen sind die Konsequenz (vgl. *Hurrelmann* 1971).

Problematisch sind nicht nur die Differenzierungs- und Individualisierungsmaßnahmen, auch die Aufbereitung des Lehrstoffes, der Lern- und Übungsaufgaben nach dem Prinzip der Passung ist keineswegs so simpel, wie es klingen mag. Jeder Lehrer kennt *Schwierigkeits-, Interesse- und Sequentierungsparadoxien*. Schüler verstehen Schweres schnell und angeblich Leichtes langsam. Manche lernen unsystematisch vorgehend mehr als systematisch. Was in dem einen 11. Schuljahr auf ungeheures Interesse stößt, ödet die Parallelklasse an. Die Sachlogik, die sachimmanente Entfaltungslogik, ist überdies nicht immer eindeutig: mehrere Lernwege stehen relativ gleichberechtigt nebeneinander. Es wäre umfangreiche Forschung nötig, um den besten von mehreren sachlogisch möglichen Lernwegen herauszufinden (vgl. zur Lernwegeforschung *Kleiter/Petermann* 1977).

Es ist angesichts der praktischen Probleme bei der Verwirklichung entwicklungsangemessenen Lernens nur zu verständlich, wenn Praktiker auch heute noch gerne zu entwicklungspsychologischen Lehrbüchern greifen, die, oft an klaren Phasentheorien orientiert, praktikable Anweisungen für den Erziehungsalltag ableiten (vgl. z.B. *Olson* 1972, *Hetzer* 1970, *Schraml* 1978, *Schenk-Danzinger* 1970, *Remplein* 1967, *Thomas* 1979). *Schröter* (1981) beispielsweise ordnet jeder Altersphase einen Katalog von praktischen Ratschlägen für den Unterrichtsalltag zu. Beispiel (S. 126): „Die Schüler werden nun erhöht zur Geselligkeit fähig. Bieten Sie Freizeitkurse an, in denen auch die Geselligkeit nicht zu kurz kommt.“ – gemeint ist die Adoleszenz, also Schüler in der Oberstufe des Gymnasiums (ca. 17 bis 20 Jahre). Auch wenn solche definitiven Ratschläge nicht mit dem neuen entwicklungspsychologischen Denken in Einklang stehen, führen sie doch zu keiner unsympathischen Praxis – falls die ungeselligen Schüler und Schülerinnen nicht für unnormale oder behandlungsbedürftig erklärt werden. Man kann auch wenig in Mathematik bzw. in naturwissenschaftlichen Fächern falsch machen, wenn man sich an Piagets Stufen orientiert bzw. an den Versuchen, seine Lehre für den Lehrer praktisch zu machen (vgl. *Montada* 1970, *Furth* 1981). Die Toleranz gegenüber diesen theoretisch engeren Ansätzen hat – wie in den früheren Kapiteln abgeleitet – durchaus vernünftige Gründe (z. B. Entkoppelung von Wissen und Können, theoretischer und ethischer Relativismus). Allerdings ist sie nur legitimiert, wenn diese engeren Ansätze nicht verabsolutiert, sondern als

Ideenpool betrachtet werden. So eingeschränkt verwendet, ist auch die konkret theoriebezogene Ableitung praktischer Ratschläge bei Eugene Mead (1976) leistungswert. Viele Lehrer berichten, daß sie Detailprobleme des Unterrichts durch jeweils anderen theoretischen Bezug (Eklektizismus) gelöst haben: mal tiefenpsychologisch, mal kognitionspsychologisch, mal lern-, mal feldtheoretisch. Hermes (1980, 152) berichtet ein solches Beispiel: bei Profildarstellungen in der Geographie in der 5. Klasse ist eine Berücksichtigung des kognitiven Entwicklungsstandes verständnisfördernd. Kinder in diesem Alter verstehen die Abbildungen besser, wenn sie wie „Klappbilder“ gezeichnet werden, da ihnen eine visuell realistische Perspektive noch ungewöhnlich erscheint. Es wäre in diesem Sinne auch nichts dagegen einzuwenden, sich auch heute noch nach den Kennzeichen des „Kindgemäßen“ der Präambel der Bayerischen Richtlinien aus dem Jahre 1925 zu richten: „Vermenschlichung“, „poetische Überhöhung“ und „Erlebnisreichtum“. Auch in tradierten Vorstellungen stecken erprobte Ideen, die, teilweise unzeitgemäß, im Einzelfall dennoch angemessen sein können.

Die Orientierung an definitiven und eingegrenzten entwicklungspsychologischen Modellen scheint für die Gestaltung des entwicklungsangemessenen Unterrichts also pragmatisch legitimiert. Es soll jedoch nicht verschwiegen werden, daß die Idee einer universalen Antwort auf die Frage nach der Kindgemäßheit auch heute von einigen Wissenschaftlern verfolgt wird. Haben sie recht, würde sich eine Differenzierung und Individualisierung erübrigen. Mir ist zur Zeit nur ein, offenbar nicht sehr bekannter, Ansatz hierzu bekannt: der sog. „prototypische“ Unterricht (vgl. Ennenbach 1970, Ennenbach/Westphal 1980). „Prototypen sind Muster, die das Funktionieren von Sachen aufweisen und aus dem Funktionieren des Seelischen entwickelt werden können“ (Salber 1965, 124). Die „morphologische Psychologie“ von Wilhelm Salber, einer geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Richtung der akademischen Psychologie, ist der theoretische Hintergrund für die prototypische Didaktik. Die Grundidee ist bestechend, die vielen bereits vorliegenden Unterrichtsbeispiele sind sehr interessant und offenbar auch praktisch erfolgreich. Alltagspsychologisch ist nachvollziehbar, daß das riesige Gebiet der Wissenschaften dennoch auf einer überschaubaren Anzahl von Denktypen, Schlußfolgerungsweisen, Arten der Argumentation basiert, die nach Ennenbach in der „Tiefenstruktur“ und nicht in der „Oberflächenstruktur“ zu entdecken sind. Die Differenzierung des Unterrichts im prototypischen Unterricht sei nicht nötig, da die Unterschiede zwischen den Lernenden bei tiefenstrukturellem Bezug an Bedeutung verlieren.

Dem neuen entwicklungspsychologischen Grundmodell ist allerdings eine andere Praxisstrategie affin. Diese ist in den vorangegangenen Kapiteln ausführlich beschrieben worden, so daß hier nur das Spezifische behandelt werden muß. Spezifisch ist die umfassende *altersbezogene Information und Diagnostik*, ein *multifaktorielles „Verstehen“* der Kinder und Jugendlichen, das sowohl für den Durchschnitt wie auch für das Individuum erstrebt werden muß. Es ist von einer großen individuellen Variationsbreite auszugehen, von sehr unterschiedlichen Vorgeschichten und sehr differenten Bedingungsgeflechten. Will man Unterricht daran anpassen, muß man zuerst das Individuum möglichst genau kennen. Wie die andere Seite, die Aufbereitung des Stoffes, auszusehen hat, ist nicht Aufgabe einer allgemeinen Entwicklungspsychologie. Sie müßte – wissenschaftlich – in einer (immer noch zu seltenen) Kooperation zwischen Fachdidaktikern und Psychologen geleistet werden. Für die Praxis bleibt nur die Erwartung, daß zwischen dem verbesserten Verständnis des Lernenden und der fachlichen Erfordernis ein

„schöpferischer Geist“ vermittelt. Denn Unterrichten ist auch eine „Kunst“ (vgl. Gage 1979).

Eine umfassende, *mehrperspektivische und multifaktorielle Diagnose* des Lernenden soll also helfen, Entwicklungsgemäßheit des Unterrichtes herzustellen. Es ist nun zunächst ein Leichtes, die Anwendung des längst für Unterrichtszwecke aufbereiteten Diagnosearsenals von Pädagogik und Psychologie zu fordern, z. B. Entwicklungstests, Intelligenztests, Persönlichkeitsfragebogen, Angstfragebogen, Schulleistungstests etc. als Manifestationen der an repräsentativen *Normen orientierten Testperspektive*. Auch die Möglichkeit *lernzielorientierten Testens*, der Konstruktion informeller Tests für die eigene Unterrichtspraxis, die Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen (bei Kollegen), Pausenbeobachtungen, die Durchführung soziometrischer Untersuchungen (z. B. Dollase 1976) etc. – all diese Möglichkeiten der „Pädagogischen Diagnostik“ (vgl. umfassend hierzu Klauer 1978 „Handbuch der Pädagogischen Diagnostik“) führen natürlich auch zu einem verbesserten Verständnis von einzelnen oder Gruppen, die man zu unterrichten hat (vgl. Schwarzer 1979, Schwarzer und Schwarzer 1977, Ingenkamp 1975, 1974). Der Nachteil dieser Art von Verständnis kann sein, daß man ein zu *codifiziertes Verständnis*, ein Verständnis bestehend aus Zahlen und Meßwerten, Anzahlen richtiger Lösungen etc. hat, von dem aus Ideen für eine Anpassung oder Veränderung des Unterrichtes nur sehr global und abstrakt entstehen. Dem Praktiker helfen intensive Einzelgespräche und Gruppendiskussionen mehr; Gespräche, die nicht unter Zeitdruck stehen dürfen, sondern in denen man sich als Lehrender in der Tugend des aufmerksamen, um Verständnis bemühten „aktiven Zuhörers“ üben sollte (vgl. Gordon 1977, 1980). Stimulierender als Testergebnisse sind oft *personbezogene Unterhaltungen* über die privaten Interessen, die Lieblingsmärchen, -schriftsteller, -musikgruppen, -filme, über Lieblingsfächer, die Selbsteinschätzung eigener Fähigkeiten (Wo sind Stärken – wo Schwächen, um z. B. für das Präferenzmodell nach Salomon Anhaltspunkte zu finden?), weil sie den Zugang zu den vielen außerunterrichtlichen Faktoren erschließen. Selbstverständlich sind auch andere Lehrende oder die Eltern im Rahmen eines mehrperspektivischen Ansatzes wichtige Informationsquellen zur Erhellung des multifaktoriellen Bedingungsgeflechts. Hier bleibt positiv wie negativ gültig, was bereits in Kap. 2 ausgeführt wurde.

Es ist an dieser Stelle vor einem *verflachten und banalen Verständnisbegriff* zu warnen. Man hat jemanden noch nicht verstanden, wenn man viele Informationen über ihn besitzt, sondern wenn man die Welt mit seinen Augen sehen kann. Wie das konkret zu gestalten ist, haben zum Beispiel Tausch und Tausch (1977) mit „*nicht wertendem, einfühlendem Verstehen*“ beschrieben und auf vielen Seiten Beispiele dafür zusammengetragen. Das muß nicht nur für die außerschulisch bestimmte Erlebenswelt des Lernenden gelten, sondern kann sinngemäß auch auf das Verständnis des Lernprozesses übertragen werden. Jeder Lehrer weiß, daß man aus den Fehlern der Schüler sehr viel über sie lernen kann (Piaget hat die Denkfehler von Kindern gar zum Ausgangspunkt seiner Psychologie gemacht). Gerade durch ein etwas intensiveres Einlassen auf den objektiv falschen Gedan-

kengang entdeckt man die Informationslücken oder Fehlinformationen, Fehlschlüsse des Lernenden (*Forderung nach Fehleranalysen*).

Moderne *qualitative Forschungsansätze* in der Pädagogik haben dazu beigetragen, den Verständnisbegriff mit anspruchsvollerem Inhalt zu füllen (z. B. die „narrative Pädagogik“, *Baacke/Schulze* 1979, die biographische Forschung, *Gstettner* 1980). Als Beispiel dafür seien hier einige Vorschläge zur Verständniskontrolle und -erhöhung nach *Gatzemeier* (1973) adaptiert: man reflektiere über die von dem Schüler erhaltenen Informationen und überlege sich, ob diese repräsentativ für ihn sind; welche Argumente ihre Validität erhöhen und welche nicht; man versuche, die Information des Schülers (eine Antwort, ein Aufsatz, ein Argument, eine Selbstaussage) mit eigenen Worten auszudrücken (also: zu wiederholen, möglichst synonym); man versuche, zu rekonstruieren, wie es zu dieser Aussage (Antwort, Argumentation) beim Schüler kommen konnte; man versuche, in denselben Bahnen wie der Schüler weiterzudenken. Man muß diesen Aufwand nicht immer und bei jeder Gelegenheit treiben – es reicht, wenn man es hin und wieder, mal bei diesem, mal bei jenem Schüler tut. Es ist auch nicht nötig, dies verständnistümelnd und humanitätsduselig zu tun. Es ist vielmehr vorrangig ein intellektuelles Ernstnehmen des Schülers und des entwicklungspsychologischen Grundmodells (z. B. des Modellkennzeichens „genetische Kausalität“) nötig. Schachspieler versuchen, sich in ähnlich anspruchsvoller Weise in ihre Gegner hineinzudenken. Verständnis ist nicht nur eine Herzensangelegenheit, sondern ganz wesentlich eine intellektuelle Leistung.

Manche meinen, praktische Erfahrungen bewirken automatisch Verständnis. Das stimmt mit Sicherheit nicht, wie die vielen Untersuchungen zu den Ansichten der Lehrer über Schüler belegen (vgl. *Ulrich/Mertens* 1973). Gerade als Praktiker hat man es nötig, von Zeit zu Zeit andere Perspektiven kennenzulernen: sich selbst hin und wieder mal als Lernender erfahren (z. B. in der Fortbildung, bei einem VHS-Kurs) oder sich mit einem Lernenden zu identifizieren, Schule also aus seiner Perspektive zu erleiden (z. B. bei den eigenen Kindern oder Verwandten oder einem Nachhilfeschüler an einer anderen Schule). Andere Perspektiven über ein und dieselbe Praxis erfährt man auch aus Unterhaltungen mit anderen Lehrenden. Man kann auch davon lesen: Schultagebücher können z. B. auch dem erfahrenen Praktiker neue Gesichtspunkte eröffnen. Anfang der 70er Jahre erschien ein besonders aufschlußreiches Schultagebuch eines Pädagogik-Professors: Job Günter *Klink* (1974) berichtete über seine nicht immer erfolgreichen Versuche, moderne Theorien in die Tat umzusetzen. Ans belletristische grenzende pädagogische Erzählungen (z. B. *Kietz* 1982), in denen kleine Anekdoten über kindliche oder jugendliche Eigenarten mitgeteilt werden, können ebenso zum besseren Verstehen von Lernenden beitragen wie die Kinder- und Jugendliteratur, oder Kinder- und Jugendsendungen im Fernsehen. Aus der Geschichte von „Pumuckel und Meister Eder“ (eine TV-Serie) kann man besser, als es in einem entwicklungspsychologischen Lehrbuch möglich wäre, etwas über kindliches Erleben, über seine Höhen und Tiefen, seine Verwickeltheiten lernen. Ähnliches wurde auch *Astrid Lindgren* und ihren Geschichten um *Pippi Langstrumpf* nachgesagt. Auch wenn eine solch treffsichere Darstellung in vielen Kinder- und Jugendbüchern, erst recht in der Kinder- und Jugendpresse, meist

fehlt, so ist deren gelegentliche Kenntnisaufnahme auch wegen der Forderung nach *Zeitgemäßheit* des Umgangs mit Kindern und Jugendlichen wünschenswert. Man trifft dann den angemessenen Umgangston leichter.

Von der Perspektive der Kinder- und Jugendliteratur aus gibt es einen gleitenden Übergang zur Perspektive der *entwicklungspsychologischen Altersporträts*, da literarische und praktische Einsprengsel das praxisbewußte und verständnisorientierte entwicklungspsychologische Lehrbuch auszeichnen. Hier erscheinen mir für Pädagogen insbesondere die Werke von Dieter *Baucke* (1979, 1984) über die „6- bis 12jährigen“ bzw. die „13- bis 18jährigen“ erwähnenswert. Oder die beiden Bände von *Stone* und *Church* 1978, deren Bildmaterial bereits diese Verständnisorientierung widerspiegelt – übrigens ein Kennzeichen vieler amerikanischer Lehrbücher zur Entwicklungspsychologie (z. B. *Bee* 1975, *Bee/Mitchell* 1980 u.v.a.). Schon sehr nahe an trockener Wissenschaft, aber für Pädagogen noch immer unbeschränkt empfehlenswert sind folgende Werke: *Ausubel* (1970), *Ausubel* und *Sullivan* (1974), *Ewert* (1982), *De Wit* und *Van der Veer* (1982), *Nickel* (1976), *Schraml* (1980), *Mussen/Conger/Kagan* (1979) für das Kindes- und Jugendalter sowie *Whitbourne* und *Weinstock* (1982) und *Lehr* (1979) für das Erwachsenenalter. Altersporträts, im neuen entwicklungspsychologischen Modelldenken als eher traditionelle Aufgabe aus dem Zentrum des Interesses herausgerückt, bleiben in ihrer je zeitspezifischen Adjustierung für die Praxis nach wie vor von Interesse – ob als Leistung der Entwicklungspsychologie oder einer anderen Disziplin ist uninteressant. Ihr Wert liegt in der anderen Perspektive, mit der sie das betrachten, was wir täglich aus unserer erfahren. Dadurch wird man offener, flexibler, aufmerksamer, kurz: „verständnisvoller“.

Auch wenn Verständnis hier als sachliche Notwendigkeit, berufliche Tugend und intellektuelle Aufgabe konzipiert wurde – man täusche sich nicht über die *Macht der unbewußten Gefühle*, die der Inangriffnahme dieser Aufgabe entgegenarbeiten. *Bittner* (1981): „Wir tun uns schwer, das Anderssein des Anderen anzuerkennen.“ Das gilt gerade auch für Pädagogen. *Bittner* bemüht *Lasch* (1980), um den Narzißmus deutlich zu machen, der uns hindert, den Lernenden, sei er nun Kind, Jugendlicher oder Erwachsener, in seiner Andersartigkeit zu akzeptieren. Er schreibt (S. 831): „... und mit Narzißmus hat wohl auch dieser Unwille zu tun, Unterschiede unter den Menschen wahrzunehmen. ‚Alle Menschen sind gleich‘, d. h. konkret: ‚Alle Menschen sind so wie ich.‘ Also heißt die nächste unbewußte Schlußfolgerung: ‚Ich bin richtig so, wie ich bin.‘ Der narzißtische Mensch vermag das Anderssein des Anderen nur als Zumutung, nicht als Bereicherung wahrzunehmen, schon gar nicht als Anregung, selber anders zu werden. In dieser narzißtisch festgefahrenen Welt ist das Kind nur ein Störfaktor, den man in den Griff bekommen und gleichschalten muß...“

Dem *Konzept des umfassenden Verständnisses* des Schülers, einer Mischung aus Einstellungs- und Diagnosekonsequenzen des neuen entwicklungspsychologischen Modells für die Frage nach den Voraussetzungen des entwicklungsangemessenen Lernens, kann ein analog konzipierter Unterricht entsprechen. Im Grundlagentext wurden Differenzierungs- und Individualisierungskonzepte (insbesondere multidimensionale Differenzierungskonzepte) erläutert, die allerdings statt auf ein umfassendes, auch auf ein enges Verständnis, z. B. nur die fachspezifischen Lernvoraussetzungen, gründen können. *Schülerorientiertes Unterrichten*

(z. B. Rogers 1979, Einsiedler/Härtle 1979) hat sich hingegen stärker auch auf die Schülersgesamtpersönlichkeit bezogen, allerdings, wie etwa auch der *situations-thematische Unterricht* (vgl. Kleber 1981), nicht nur zur Unterstützung des Lernens in einem engen (traditionellen) inhaltlichen Bereich, sondern auch zwecks Behandlung außerschulischer Probleme und Inhalte. Im *offenen Unterricht* (z. B. Ramseger 1977, Hänsel 1980) können – über die Planungsbeteiligung der Schüler, wie früher und heute auch im *Projektunterricht* üblich – gar Ziele des schulischen Lernens durch außerschulisch entstandene Ziele der Schüler (vgl. Zehrfeld 1978) ergänzt, möglicherweise verdrängt werden (letzteres kann man als utopisch ansehen). Gegenüber diesen und einigen anderen, ähnlichen Konzepten ist die Forderung nach Entwicklungsgemäßheit eine minimale, die mit jeder eng oder weit begründeten inneren Differenzierungsmaßnahme und/oder eng oder breit am Schulischen/Außerschulischen orientierten Curriculumkonstruktion kompatibel ist. *Polypragmasie* (vgl. Kap. 2) heißt für die Entwicklungsgemäßheit: *lernen und lehren so vielgestaltig anlegen*, daß der Verschiedenheit der Schüler und ihrer Gesamtpersönlichkeit *wahrscheinlicher entsprochen* werden kann. Oder – *technokratisch ausgedrückt*: schulische Lernprozesse können mit einer größeren Wahrscheinlichkeit gelingen, wenn möglichst viele Faktoren des Bedingungsgeflechtes schulischer Lernergebnisse positiv beeinflußt werden. Dazu aber sind individuell spezifische, vielfältige Methoden und Inhalte notwendig.

Selbst wenn – z. B. im Mathematikunterricht – kein Jota von der fachwissenschaftlich vorgeschriebenen Stoffsequenz abgewichen wird, ist *Entwicklungsgemäßheit* nötig und möglich, und zwar durch:

- altersangemessene Sprache und Unterrichtsstil,
- Beispiele,
- Anknüpfung an außerschulische Erfahrungen,
- maßvolle Berücksichtigung auch nicht-stofflicher Probleme im Unterricht,
- Anregung auch „sachfremder“ Motive (nach Murray 1938: „aufgabenbezogene“ Bedürfnisse wie: Ordnungsliebe, konstruieren, bewahren, erwerben, behalten, erkennen, spielen, sich exponieren, Leistung, Überlegenheit, Anerkennung, Vermeiden von Mißerfolg, Widerstand, Exhibition, Unverletzlichkeit etc., aber auch „zwischenmenschliche“ Bedürfnisse wie z. B. Angleichung, Autonomie, Defensivität, vgl. zur Erläuterung Gage/Berliner 1979, 279)
- Angebot unterschiedlicher Erklärungs- und Lernwege,
- Erläuterung mathematischer Probleme an Fällen der Praxis, an Kontroversen der Geschichte,
- Vermittlung des „human touch“ durch – altersangemessene – Schilderung der Biographien berühmter Mathematiker,
- Vermittlung von ungewöhnlichen Fakten aus der Geschichte der Mathematik,
- Streitgespräche vor der Lösung mathematischer Probleme,
- vielfältigen Medieneinsatz,
- verschiedene Unterrichtsformen,
- sorgfältig vorbereitete Unterrichtsstunden über die Bedeutung der Mathematik,
- Versprachlichen des „inneren Sprechens“ bei der Inangriffnahme von Aufgaben,
- Gespräche über Emotionen bezüglich Mathematik (Ehrgeiz, Freude über Lösungen, Ärger über Fehler) usw. . .

Vor dem Lehrer/der Lehrerin sitzen keine unterschiedlichen mathematischen Lernvoraussetzungen, sondern Menschen (mindestens: Ergebnisse des multifaktoriellen, interpenetrierten, fluiden und genetisch kausalen Grundmodells. . .). Diese Erkenntnis ist uralte, auch banal: dennoch wird sie noch zu selten beachtet. Und um einem Mißverständnis vorzubeugen: den neuen Vokabeln der neuen Modelle entsprechen ähnliche alte. Dazu nur wenige Beispiele: Schulische und außerschulische „Voraussetzungen“ des Lernenden entsprechen den „Faktoren“, deren „Interpenetration“ ist in den Konzepten der „Ganzheit“ mitgedacht, und eine „umfassende Förderung“ kann „Polypragmasie“ sein.

3.4 Optimale menschliche Entwicklung

„Handle nur nach derjenigen Maxime, durch die du zugleich wollen kannst, daß sie ein allgemeines Gesetz werde.“

Immanuel Kant

„Wenn man den Menschen die Hölle auf Erden bereiten will, braucht man ihnen nur alles zu erlauben.“

Graham Greene

„Der Fortschritt ist absolut humorlos, weil er den Optimisten ausgeliefert ist.“

Heinrich Böll

Die moderne Entwicklungspsychologie ist keine explizit normative, d. h. wertsetzende Wissenschaft. Im Gegenteil: sie scheint sich ausdrücklich davon zu distanzieren (vgl. *Dixon* und *Nesselroade* 1983) und will sich – wie auch hier des öfteren geschehen – nicht als Konkurrenz zu pädagogischen oder fachdidaktischen Theorien aufspielen. Der Grundlagentext von *Brandtstädter* wird deutlich machen, daß diese Wertabstinenz de facto nicht besteht, ja gar nicht bestehen kann. Wenn Entwicklungspsychologie explizit wertneutral betrieben wird, so enthält sie doch implizit eine Menge von Ideen, Befunden und Theorien, die eine starke normative Wirkung entfalten bzw. bei genauerer Analyse als implizit wertend verstanden werden können. Mit den direkten und indirekten Beiträgen der Entwicklungspsychologie zur pädagogischen Zielbildung befaßt sich dieses Kapitel.

3.4.1 Der Beitrag der Entwicklungspsychologie zur pädagogischen Zielsetzung

Ganz abgesehen von den normativen Verhänglichkeiten der jeweiligen Lösung des Auswahl-, Definitions- und Operationalisierungsproblems (vgl. Kap. 1), mit denen auch scheinbar objektiv und wertfrei vorgehende Entwicklungspsychologen ihre innere Wertstruktur in die Wissenschaft transportieren, wirkt Entwicklungspsychologie selbst in ihrer unverfänglichsten Form als rein „deskriptive Entwicklungspsychologie“ wertbildend.

Wenn etwa empirisch ermittelt wird, daß kleine Kinder im Durchschnitt mit 12 Monaten frei gehen können oder sich die erste Pollution mit im Schnitt 14;6 Jahren einstellt, werden sich alle Betroffenen an der normativen Kraft des Faktischen orientieren: Eltern freuen sich und halten ihren Sprößling für ein Wunderkind, wenn es mit neun Monaten laufen kann, sind bekümmert, wenn es mit 14 Monaten noch immer nicht sicher gehen kann; pubertierende Jungen werden von Selbstzweifeln geplagt, wenn sich die Zeugungsfähigkeit auch im 16. Lebensjahr

noch nicht eingestellt hat. Die normative Kraft des Faktischen kann sich selbstredend nur im Zusammenhang mit einem historisch-gesellschaftlich entstandenen Wertesystem entwickeln. So sind nicht alle Verfrühungen „sozial erwünscht“ oder „prestigehaltig“ (z. B. früher Bartwuchs), und nicht alle Verspätungen im abfälligen Sinne unnormal (z. B. wer erst mit 75 graue Haare bekommt, gilt als Wundergreis). Verfrühungen (d. h. vom statistischen Durchschnitt aus betrachtet: lebensalterlich früher eintretende Leistungen, Fähigkeiten etc.) in sozial angesehenen Fähigkeiten setzen meist pädagogische Bewegungen in Gang. Motto: was bei einigen möglich ist, muß auch für alle möglich sein. Wird z. B. nachgewiesen, daß 10% der Fünfjährigen fließend lesen können, wird als Nächstes nachgefragt, welche Ursachen das hatte, und als Übernächstes wird die pädagogische Empfehlung formuliert, wie das Ziel bei allen erreicht werden kann (vgl. Frühlesebewegung, Babyschwimmen).

Logisch betrachtet, ergibt sich aus dem statistischen Durchschnitt (*statistische Norm*) ebensowenig zwingend ein für alle verbindliches Ziel, wie aus der Kongruenz von *Entwicklungsverfrühungen mit der gesellschaftlichen Idealnorm* ein Auftrag an Politik und Bildungssystem abzuleiten ist, dieses für alle zu erreichen (= sog. naturalistischer Fehlschluß). Was denkbar und machbar ist, muß nicht für alle verpflichtend sein.

Psychologisch betrachtet, ist der naturalistische Fehlschluß ein wirkungsmächtiger Schluß, der den Menschen mit Macht ergreift, auch wenn er sich vornimmt, sich davon nicht beeinflussen zu lassen. Die Angst vor der Unnormalität ist die Angst vor dem Wertlos-sein oder vor dem Abstieg auf der gesellschaftlichen Prestigeskala. Forschungen über *Entwicklungsstörungen, -verzögerungen* und ihre angeblich gefährlichen Spät- und Nebenfolgen (wie in Kap. 3.2 gezeigt, ist man über deren langfristige Bedeutsamkeit nicht sonderlich einig) sind landauf landab der letztlich unhinterfragte und voll akzeptierte Begründungsweg für die richtige, normale und also auch positive Entwicklung. Auch wenn dahinter nur die Logik „Das Gute, dieser Satz steht fest, ist stets das Böse, das man läßt.“ (frei nach Wilhelm Busch) steht, so ist zu beobachten, daß die Furcht vor der Negativentwicklung, die lediglich Erziehungs- und Lernmethoden als positiv auszeichnet, die das Schlechte (die Störung) verhindern, stark normierende Wirkungen auf Erziehungs- und Lernmethoden ausübt. Das Negativbild schlägt also um in ein Positivbild, wobei logisch nicht beweisbar ist, daß Maßnahmen, die Schlechtes verhindern, zugleich auch solche sind, die Gutes fördern.

Phasentheorien – gleich welcher Provenienz – haben stets als Leitlinien für die optimale Entwicklung fungiert. Ob *Freud* oder *Piaget*, *Erikson* oder *Busemann*, stets galt dem pädagogischen Praktiker als selbstverständlich richtig, was *Kaplan* (1983) den Phasentheoretikern kritisch vorgeworfen hat: „whatever is – is right“ (= Was auch immer normalerweise vorkommt, ist richtig) und „whatever is late – is better“ (= Was auch immer lebensalterlich später eintritt, ist besser). Der Entwicklungsbegriff der Entwicklungspsychologie erhielt deshalb lange Jahre eine fast explizit normative Bedeutung: Entwicklung vom Niederen zum Höheren, von den niedrigen Stufen zu den höheren. Erst in der modernen Entwicklungspsychologie wehrt man sich gegen die Vorstellung, die jeweils letzte Stufe einer Phasentheorie sei die beste (vgl. Kap. 1). Es gibt eine Reihe von experimentellen Beweisen dafür, daß Kinder (also noch nicht voll entwickelte Wesen) manche wahrnehmungspsychologischen Aufgaben besser lösen können als Erwachsene, eben weil ihre Differenzierungs- und Abstraktionsfähigkeit noch nicht so weit entwickelt ist (z. B. nachweisbar im sog. *Stroop-Versuch*, vgl. *Labouvie-Vief*

1981, auch beim eidetischen Phänomen). Das Denken der höchsten Entwicklungsstufe (formales) ist zur Lösung hochkomplexer politischer Probleme nicht notwendig die optimale Denkform. Hin und wieder kann anschauliches oder konkretes Denken sogar schwierige Probleme der Naturwissenschaften besser lösen helfen. Oftmals werden die Unzulänglichkeiten hochabstraktiven und „gebildeten“ Argumentierens erst dann deutlich, wenn man es mit der Anschauung der Praxis konfrontiert. Wie kritisch man Phasentheorien auch immer betrachten will – sie sind immer noch existenter Beweis für die wertsetzende Funktion der Entwicklungspsychologie. Zur Zeit etwa ist nachzulesen, wie *Kohlbergs* Phasenlehre zur Entwicklung der Moralität als Richtschnur für die Werterziehung an Schulen diskutiert wird (vgl. *Schreiner* 1985, *Claussen* 1985).

In Verschränkung mit anderen Teildisziplinen der Psychologie ergeben sich ebenfalls deutliche Wertaussagen. In Zusammenhang etwa mit der *Motivations- und Persönlichkeitspsychologie* werden sog. Bedürfnishierarchien oder Bedürfnistaxonomien des Menschen bedeutsam, weil sie klare Annahmen über die Bedürfnisse des Menschen, die optimal befriedigt werden müssen, enthalten (vgl. z. B. *Maslow* 1954, *Lockowandt* 1984), oft auch noch in lebensalterlich gestaffelter Form (z. B. bei *Freud*, *Erikson*). Naheliegenderweise dienen solche Systeme als Orientierung für „gut“ und „schlecht“. In ähnlicher Weise schließlich tragen auch die (inflationierenden) Psychotherapien Gedanken zur optimalen Entwicklung des Menschen bei (vgl. *Petzold* 1984), denn nahezu jede hält neben Aussagen über (positive) Therapieziele und Menschenbild ein mehr oder weniger dezidiertes Bild der Genese von Störungen, also entwicklungspsychologische Vorstellungen, parat.

Die zum Teil alten Debatten der Entwicklungspsychologie über das entwicklungsangemessene Unterrichten (vgl. Kap. 3.3), die *Entwicklungsaufgaben* (*Havighurst* 1952) oder die Bewältigung *kritischer Lebensereignisse* (vgl. *Filipp* 1981) haben starke normative Akzente für die pädagogische Praxis gesetzt. Wenn gezeigt wird, wie Menschen mit kritischen Lebensereignissen „fertig werden“ und wie man die „erfolgreiche“ Bewältigung vorbereiten kann – sind normative „Kurzschlüsse“ unvermeidlich.

Auch *sozialisierungstheoretische* und *entwicklungspsychologische Grundlagenkonzepte* – wegen ihrer theoretischen Verstiegtheit oft in ihrer normativen Funktion nicht durchschaubar – beeinflussen die normative Willensbildung in der Pädagogik. *Riegels* „Synchronisierungskonzept“ wird etwa als normativ angesehen (vgl. *Brandtstädter* 1982, 85/86). Kein Wunder: Synchronisierung bewirkt Fortschritt, es gibt in *Riegels* Ansatz gar „positiv“ und „negativ“ bewertete Bewältigungen von Krisen (vgl. Grundlagentext, Kap. 2.2.2). Ebenfalls harmonisierend, einen erstrebenswerten Zustand suggerierend, können die vielen *Gleichgewichts- oder Kongruenz-Konzeptionen* bei der Fassung des Mensch-Umwelt-Verhältnisses eingeschätzt werden: *Konvergenz* zwischen Anlage und Umwelt bei *Stern* (1952) – *Synomorphie* (*Barker* 1963; eine wechselseitige Anpassung), *Isomorphie* (*Oerter* 1979; ähnlich). Auch die von *White* (1976) vorgelegten Bewältigungsformen von Umwelтанforderungen: *Anpassung*, *Abwehr*, *Beherrschung* und *coping* (= in etwa: fertigwerden) fordern normative Fragen und

Schlußfolgerungen heraus. Bei näherem Hinsehen kann der entwicklungspsychologische Erkenntnisstand allerdings enttäuschend sein: wenn etwa die Drogensucht als „Bewältigungsform“ familiärer Schwierigkeiten untersucht und benannt wird, wird der explizit doch wertneutrale Gebrauch entwicklungspsychologischer Konzepte deutlich und der Praktiker folglich enttäuscht sein. Ihn interessiert ja eine „gute“ Bewältigung. *Sozialisationstheorien* haben es oft mit dem „Ausgleich“ gesellschaftlicher Zwänge und individueller Bedürfnisse zu tun und fordern eine *gelungene Identitätsbalance* (vgl. Krappmann 1982, Hoff 1981) und die Findung der *Ich-Identität* zwischen personaler und sozialer Identität. Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz, aber auch situationsangemessenes differenziertes Handeln kann dazu beitragen. Auch diese Denktradition legt ein eindeutig wünschenswertes Ziel, nämlich die gelungene Balance, den gelungenen, alle Seiten zufriedenstellenden Kompromiß zwischen widersprüchlichen Anforderungen nahe.

Es ist also unrealistisch, die Entwicklungspsychologie als wertneutrale Disziplin zu konstituieren, zu eng ist sie mit normativen Problemen, Systemen und Aussagen verwoben. Es wundert folglich nur noch, wenn es so wenige explizit normative Konzeptionen gibt. Kaplan (1983a) ist einer der wenigen (evtl. auch Sants 1980, Elkind 1971), aber deshalb wohl einer der heftigsten Verfechter einer *normativen Entwicklungspsychologie*. Er konzipiert sie als eine praktisch-theoretische Disziplin, die es mit der „perfection“ des Individuums zu tun habe. Entwicklungspsychologie könne also dem einzelnen helfen, seine Ziele zu erreichen. In einem weiteren Artikel aus demselben Jahr (Kaplan 1983b) betont er jedoch auch die Bedeutung der deskriptiven Entwicklungspsychologie, betont die Notwendigkeit eines umfassenden Verständnisses menschlicher Entwicklung (also: ein multifaktorielles) und macht vor allem deutlich, daß sich die Bewertungsperspektive für „gut“ und „schlecht“ ändert, je nachdem, für wen optimiert werden soll: Individuum, soziokulturelle Gruppe (z. B. Unterschicht, Frauen), die Gesellschaft als Ganzes oder das Individuum in der Kultur. Das, was für den einzelnen gut ist, muß es noch lange nicht für die Gesellschaft sein.

Explizit normativ kann die *Life satisfaction* – bzw. *Entwicklungserfüllungs-Forschung* angesehen werden (vgl. Kastenbaum 1979, Brandtstädter 1984). Themen dieses Gebiets sind z. B. subjektives Alter, Zukunftsperspektive, Zufriedenheit mit dem bisherigen Leben und die Zufriedenheitserwartung für das zukünftige. Typische Ergebnisse: je älter man ist, desto relativ jünger fühlt man sich subjektiv; obwohl alle Altersgruppen annehmen, daß die Lebenszufriedenheit mit dem Alter sinkt, ist sie objektiv in allen Altersgruppen gleich hoch. Als ideales Alter wird der junge Erwachsene angesehen: alle möchten am liebsten ihr Leben lang zwischen 20 und 30 Jahre alt sein (vgl. Cameron 1972, Neugarten/Havighurst/Tobin 1968, Lowenthal/Thurner/Chiriboga 1975, Lit. in: Kastenbaum 1979). Bei genauerer Erforschung zeigt sich: nicht nur das Lebensalter hat Einfluß auf die Lebenszufriedenheit (banal!), sondern auch Geschlecht, Bildungsstand, Familie und Beruf – wie nicht anders zu erwarten. Man kann gar Typen der Lebenszufriedenheit ermitteln: Integrierte (nehmen das Leben, wie es kommt, gelten als „reif“), Unintegrierte (haben immer Probleme und sind unzufrieden), Gewappnete

(„armored“ – die sich vor Risiken und Problemen schützen und dabei unter Streß geraten) sowie Passiv-Abhängige (die für ihr Leben stets Hilfe und Unterstützung benötigen, vgl. *Neugarten* u.a. 1968). Angesichts solcher Ergebnisse ist klar: „integriert“ zu sein, ist erstrebenswert – entwicklungspsychologische Ergebnisse erweisen sich wieder einmal deutlich normbezogen und wertsetzend.

Die *Perspektiveabhängigkeit* der Ausgestaltung des Optimalen wird in der Entwicklungspsychologie, anders als in der Sozialisationsforschung, selten thematisiert. Das Individuum steht im Zentrum und ist das Maß aller Werte, der mögliche Konflikt zwischen seinen Werten und denen des Kollektives wird nur peripher tangiert. Allerdings nicht in der Entwicklungspsychologie moralischen Verhaltens: hier werden die Voraussetzung der Entwicklung von *Reziprozitätsnormen* (dem kategorischen Imperativ vergleichbar, vgl. *Fishbein* 1976), von *Gerechtigkeitskonzepten* (vgl. *Lerner* 1974, *Dollase* 1979) und *moralischen Normen* (1. Orientierung an Strafe und Gehorsam, 2. naive egoistische Orientierung, 3. konformistische Orientierung, 4. Orientierung an Autoritäten, 5. Orientierung an einer Vertragsmoral, 6. Orientierung an Gewissensgrundsätzen, vgl. *Kohlberg* 1969) erforscht. Ein erklärendes, sensitives, warmherziges Erziehungsverhalten erzeugt „moralisches“ Verhalten eher als strafendes, kontrollierendes und kalt-herziges Elternverhalten (vgl. *Fishbein* 1976). Hier wird, wenn man so interpretieren will, das Problem in den Blick genommen, wie die individuelle Optimierung des Lebens „sozialisiert“ wird, d. h. kollektiv verträglich gestaltet werden kann. Noch globalere Perspektiven klangen bei der Thematisierung der retroaktiven Sozialisation an: ihr evolutionärer Sinn, nämlich eine Modernisierung des Kollektives, die deren zukünftige Lebensfähigkeit steigert, eröffnet den Blick auf gesamt-kulturelle Optima, die sich lokal (= also individuell) keineswegs als Harmonie und Gleichgewicht realisieren müssen (vgl. *Brent* 1978, *Fishbein* 1976, *Liedtke* 1976).

Die *Perspektiveabhängigkeit* des Optimalen hat auch eine *konkret-praktische Bedeutung*: in der Schulklasse ist ein guter Unterricht für den Lehrer nicht unbedingt ein guter für den Schüler: was für den einen Schüler optimal ist, erweist sich als schlecht für einen anderen. Unterrichtsstile, Methoden, Medien und Inhalte, mit denen eine Lehrperson optimal umzugehen versteht, sind für eine andere maximal unangemessen. Diese kurzen Überlegungen verweisen darauf, daß die Frage nach der optimalen Entwicklung des einzelnen definitiv nicht ohne sozialen und gesellschaftlichen Bezug, ohne Kompromisse und politische Balancierung von Bedürfnissen beantwortet werden kann. Es ist allerdings legitim, gedanklich-analytisch die Frage der optimalen Entwicklung einmal nur aus der Perspektive des Individuums zu stellen und zu beantworten.

3.4.2 Grundlagentext zur „Optimalen Entwicklung“

3.4.2.1 Einführung zum Text

Zwar ist eine wertneutrale Entwicklungspsychologie kaum möglich, dennoch sind – wie vorstehend ausgeführt wurde – explizit normative Ansätze selten. Auch wenn sich Autoren zu normativen Konzeptionen bekennen, darf von ihnen keine inhaltliche Festlegung auf politische oder soziale Normen erwartet werden. Aus der Entwicklungspsychologie heraus Antworten auf die Frage nach dem richtigen kulturellen Lebensstil, nach Parteipräferenzen oder den besten Freizeitbeschäftigungen für Kinder und Jugendliche zu erwarten, wäre naiv. Es kann lediglich die Struktur einer optimalen Lösung für das Individuum, eine formale Erörterung berücksichtigenswerter Aspekte bei der Problemlösung, Entwicklungsplanung oder -beratung geboten werden. *Brandtstädters* Text, der auf einer Gemeinschaftsarbeit mit Klaus *Schneewind* (1975) aufbaut, löst denn das Problem der optimalen Entwicklung nicht über einen hierarchisierten Zielkatalog, sondern über ein *selbstoptimierendes Modell* des Menschen, das es gestattet, Strukturen eines optimalen Funktionierens zu erkennen.

Jochen *Brandtstädter*, geb. 1942, wuchs in Essen auf und studierte Psychologie an der Universität Saarbrücken, bei und im Umkreis berühmter Entwicklungspsychologen bzw. Handlungs-Theoretiker wie Ernst *Boesch* (dem der Grundlagentext gewidmet ist), Paul *Baltes* und Günther *Reinert*. *Brandtstädter* wurde bereits in jungen Jahren Professor an der Universität Trier. Er ist der zweite Psychologe (nach *Doerner*), dem ein Aufenthalt am Berliner „Wissenschaftskolleg“ ermöglicht wurde. *Brandtstädter* gehört zu jenen raren Psychologen, die eine interdisziplinäre, theoretische Orientierung mit exzellenten Kenntnissen und Erfahrungen in empirisch-wissenschaftlicher Forschung verbinden können und sich dabei nicht scheuen, brisante Anwendungsprobleme der Psychologie zu bearbeiten. Inhaltlich beschäftigt er sich mit theoretischen wie angewandten Problemen der Entwicklungspsychologie, der pädagogischen Psychologie und der Wissenschaftstheorie. In der Entwicklungspsychologie liegen seine augenblicklichen Schwerpunkte auf Entwicklungskontrolle, -beratung, -erleben und -intervention: Gebiete, die unmittelbar mit der Optimierung von Entwicklungen zu tun haben. Da er in diesem Werk sehr häufig zitiert wurde, erübrigt sich ein Überblick über seine Publikationen.

Der Grundlagentext ist sehr gut verständlich, allerdings erfordert er gründliches Lesen: ein Fremdwörterbuch, ein Englisch-Wörterbuch (für ein paar Originalzitate) und ein „Wörterbuch der Kybernetik“ (z. B. *Klaus* 1969) könnten hilfreich sein. Ansonsten sind Überlegungen zur Praxisrelevanz bzw. zur Bedeutung des Modells bei der Lösung praktischer Probleme ergänzend durch den Leser selbst anzustellen, da *Brandtstädter* diese – wohl wegen ihrer einfachen Ableitbarkeit aus dem Modell – nicht in aller Breite, sondern nur in exemplarischer Kürze ausgeführt hat.

Es empfiehlt sich, bei der Lektüre an folgende Fragen zu denken:

1. Obligate Frage: An welchen Stellen des Textes werden die Kennzeichen des neuen entwicklungspsychologischen Modelldenkens deutlich?
2. Wie kann *Brandtstädters* Modell mit der dialektischen, aleatorischen und retroaktiven Sozialisation verglichen bzw. verknüpft werden?
3. Welche Bedeutung hat der Begriff „optimal“ bei *Brandtstädter*? (Analysieren Sie hierzu die entsprechenden Textstellen besonders genau!)
4. Wie wird das Verhältnis gesellschaftlicher und individueller Entwicklung gefaßt?

3.4.2.2 Jochen Brandtstädter: Gedanken zu einem psychologischen Modell optimaler Entwicklung*

1. Es gibt Anzeichen dafür, daß wir uns hinsichtlich der Konzeption wünschenswerter Sollzustände menschlicher Entwicklung in einer Orientierungskrise befinden, wie sie nach der Auffassung des Soziologen Riesman für eine „innengeleitete“ (nicht mehr „traditionsgeleitete“ und noch nicht „außengeleitete“) Gesellschaft charakteristisch ist (vgl. *Riesman, Glazier und Denny 1950*). Zielsetzungen menschlicher Entwicklung und die damit verbundenen Glücksprojektionen werden nicht mehr, im ungebrochenen Vertrauen auf die Weisungskompetenz religiöser Instanzen oder die Erfahrung früherer Generationen, unbefragt übernommen; sie werden in zunehmendem Maße zur Diskussion gestellt. Hierfür dürften die folgenden beiden Momente mitverantwortlich sein: Zum einen erscheint menschliche Entwicklung in zunehmendem Maße als ein von Menschen beeinflusster, durch Menschen modifizierbarer und daher auch von Menschen zu verantwortender Prozeß. Zu dieser Verschiebung des Menschenbildes von einer passivistisch-endogenistischen zu einer aktivistisch-exogenistischen Entwicklungsauffassung hat gerade die Psychologie seit *Freud, Pawlow* und *Watson* entscheidend beigetragen. Zum anderen verweisen Orientierungskrisen im entwicklungsnormativen Bereich auch auf Adaptationskrisen. Starre Normen und Einstellungen sichern das Überleben nur in stationären Umwelten. Betrachtet man die zunehmende Veränderungsgeschwindigkeit der Lebens- und Entwicklungsbedingungen (Bevölkerungsexplosion, Umweltbedrohung, Rohstoffverknappung; rapide Veränderungen der Informationslage und des Handlungspotentials), so erscheinen normkritische Reflexions- und Diskussionsprozesse als adaptive Umstellungsreaktionen. Sie sind von daher nicht nur verständlich, sondern auch zu begrüßen.

2. Wendet sich heute ein in Entwicklungsfragen verunsicherter Erzieher mit der Frage nach der „richtigen Erziehung“ an einen Psychologen, so dürfte er mit einiger Wahrscheinlichkeit eine Auskunft ähnlich der folgenden erhalten: „Mit welchem Ziel und dementsprechend in welcher Art man erziehen will, mag frei entscheidbar oder durch psychologische oder gesellschaftliche Determinanten erzwungen sein. Psychologische Erziehungstheorien schreiben jedenfalls keine Erziehungsstile und keine „richtigen“ Erziehungsweisen aus ihren eigenen Voraussetzungen vor. Postuliert man jedoch – aus welchen Gründen auch immer – ein bestimmtes Erziehungsziel, so können psychologische Verhaltenstheorien durchaus helfen, den Weg zu diesem Ziel zu finden“ (*Stapf* u.a. 1972, S. 155). Solchermaßen belehrt (und vielleicht auch enttäuscht), wird sich der Fragesteller mit seinem Anliegen an eine andere Adresse wenden – schließlich fehlt es nicht an Instanzen, die Auskunft in Zielfragen menschlicher Entwicklung anbieten. Ob diese Instanzen in solchen Fragen kompetenter oder lediglich weniger skrupulös

* Professor Dr. E. E. Boesch gewidmet.

Zeile 1: Aus: Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 28. Jahrgang 1980, Heft 3, Seite 193–200.

Zeilen 5/6: *innengeleitete, traditionsgeleitete, außengeleitete Gesellschaften*: der amerikanische Soziologe David *Riesman* (1958) entwickelte diese Einteilung. Traditionsgeleitete Gesellschaften sichern die Verhaltenskonformität ihrer Mitglieder durch Befolgung der Tradition, innengeleitete durch Verinnerlichung von Lebenszielen und außengeleitete durch Empfänglichkeit für Erwartungen und Wünsche anderer. *Riesman* sieht diese Orientierungen im Zusammenhang mit der jeweiligen Bevölkerungsentwicklung in Gesellschaften.

und „wertallergisch“ (Scriven 1967) als der befragte Psychologe sind, sei vorläufig dahingestellt.

Psychologen verstehen sich also in Entwicklungsfragen, um ein in der Kybernetik gebräuchliches Bild zu verwenden, im allgemeinen eher als „Lotsen“ denn als „Kapitäne“. Nun ist es freilich keineswegs so, daß Psychologen keine eigene Meinung zu Entwicklungszielen, kein eigenes implizites „Modell optimaler Entwicklung“ (Brandtstädter und Schneewind 1975) hätten. Zu den „standards of personal well-being“, die unter Psychologen derzeit besonders hohen Kurswert besitzen, gehören nach einer Übersicht von Scott: „General adaptive capacity . . . capacity for self-gratification . . . intellectual capacity . . . emotional and motivational control . . . wholesome attitudes toward people . . . productivity . . . autonomy . . . mature integration . . . favorable attitudes toward self“ (1968, S. 976). Auch unser befragter Psychologe wird über solche oder ähnliche Entwicklungszielpräferenzen verfügen; wenn es gelingt, ihn zu einer diesbezüglichen Äußerung zu bewegen, so wird er sich vermutlich beeilen, hinzuzusetzen, daß eine Entscheidung über Entwicklungsziele eigentlich außerhalb seiner Kompetenz als Wissenschaftler liegt, daß die Entscheidung für oder gegen diese Ziele letztlich eine Frage des Gewissens, des persönlichen Geschmacks, der politischen Überzeugung, jedenfalls keine wissenschaftliche Frage sei.

3. Für diesen überraschend bescheidenen Zug im Selbstverständnis vieler Psychologen gibt es wohl mehrere Gründe, die teils fachwissenschaftlicher, teils politischer, teils aber auch wissenschaftstheoretischer Natur sind. Zu den letzteren gehört das Argument des „Dualismus von Tatsachen und Werten“ (vgl. Popper 1945; Albert 1968). Seinssätze (Aussagen beschreibender oder theoretischer Art) sind nach diesem Argument grundsätzlich verschieden von Sollsätzen (Sätzen wertender, präskriptiver Art). Aus einem nur aus Seinssätzen bestehenden Prämissenkomplex können aber – so das Dualismusargument – keine Sollsätze logisch abgeleitet werden; „no imperative conclusion can be validly drawn from a set of premisses which does not contain at least one imperative“ (Hare 1952, 1952, S. 128).

Diesem Argument ist (trotz der Einwände von Searle 1964) zuzustimmen. Es kann jedoch daraus nicht der Schluß gezogen werden, daß Sollsätze praktisch unbedeutend seien.

Wird für ein Objekt bzw. ein Objektsystem O die Erreichung eines Sollzustandes z^* gefordert, so ist eine notwendige Bedingung für die Erreichung von z^* , daß z^* in der Menge Z aller Zustände enthalten ist, die O annehmen kann. Auf die gegebene Fragestellung bezogen bedeutet dies, daß z. B. zur Formulierung von (realistischen) Erziehungs- und Entwicklungszielen Informationen über die Verhaltens- und Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums erforderlich sind. Bereits in diesem Punkt werden also – sofern man die ethische Maxime „Sollen impliziert Können“ (vgl. Albert 1968) anerkennt – Theorien als System von „Seinssätzen“ für erziehungs- und entwicklungsbezogene Zielentscheidungen relevant: sie konturieren den Bereich des Anstrebaren und tragen damit gleichermaßen zur Elimination von „unrealistischen“ Zielsetzungen bei.

Vor dem Hintergrund des erweiterten allgemein- und entwicklungspsychologischen Bedingungswissens sind heute Erziehungs- und Entwicklungsziele in den Bereich des Möglichen gerückt, die noch vor nicht langer Zeit als utopisch abgetan worden wären – man denke nur an vorschulisches Lesetraining, an den ver-

Zeilen 34/36: Erläuterung: Brandtstädters sehr eindeutige Formulierung kann jedoch noch einfacher formuliert werden. Wie steht's mit folgendem Vorschlag: „Es muß auch klappen können, was man will. . .“?

haltenstherapeutischen Aufbau kommunikativer und sozialintegrativer Verhaltensmuster bei autistischen Kindern oder gar bei Schizophrenen (oder vielleicht auch, um Skinnersche Kabinettstückchen aus dem Infrahumanbereich anzuführen, an Pingpong spielende Tauben und Rollschuh fahrende Papageien).¹

- 5 Die Bedeutung von „Seinssätzen“ deskriptiver oder theoretischer Art für die Auswahl von Handlungs- bzw. Entwicklungszielen kann auch anhand einer Analyse der Struktur von Entscheidungsprozessen verdeutlicht werden (vgl. auch *Brandtstädter* 1976). Nach v. *Wright* (1974, S. 93) kann die Auswahl individueller Handlungsziele (zumindest sofern das Verhalten nicht die Form impulsiven oder rein gewohnheitsmäßigen Verhaltens hat) durch ein Schlußschema der folgenden Form („praktischer Syllogismus“) beschrieben werden:

„A beabsichtigt, p herbeizuführen.

A glaubt, daß er p nur dann herbeiführen kann, wenn er a tut.

Folglich macht sich A daran, a zu tun.“

- 15 Bei einem solchen praktischen Schluß werden konkrete Handlungsziele (im Schema: a) nicht aus rein normativen Prämissen, sondern vielmehr aus einem gemischt normativ-theoretischen oder „voluntativ-kognitiven“ Prämissensystem hergeleitet. Auf das Problem der logischen Gültigkeit eines praktischen Syllogismus soll hier nicht eingegangen werden (vgl. dazu v. *Wright* 1974; *Stegmüller* 20 1969). Festzuhalten ist vielmehr, daß der Dualismus von Tatsachen und Werten zwar auf formaler, nicht jedoch auf praxeologisch-handlungstheoretischer Ebene gilt. Charakteristisch für praktisches Handeln erscheint nicht die Trennung, sondern vielmehr die Verknüpfung von Seinssätzen und Sollsätzen zu handlungsleitenden Prämissenkomplexen. Diese Grundannahme findet sich auch in psychologischen Modellen zweckorientierten Handelns – z. B. in den „Erwartungs-Wert-Modellen“ (vgl. *Feather* 1959; *Kirsch* 1970) und den „Instrumentalitätstheorien“ (vgl. *Mitchell* und *Biglan* 1971) – wieder, die in ihrer Grundstruktur dem „praktischen Syllogismus“ entsprechen.²

- Aus den vorstehenden Überlegungen ergibt sich, daß man Entwicklungs- und Erziehungszielsetzungen angreifen kann, indem man die in die praktische Entscheidung für diese Zielsetzungen eingegangenen kognitiven Prämissen (Glaubenssätze, „beliefs“) angreift. So z. B. erscheinen manche traditionelle Praktiken des Strafvollzugs „delegitimiert“, da die mit diesen Praktiken verknüpften Auswirkungsbehauptungen und -annahmen im Lichte neuerer human- und sozialwissenschaftlicher Forschungsergebnisse nicht mehr zu halten sind. Die Regeln des Angreifens und Verteidigens theoretischer Annahmen werden von der Wissenschaftstheorie geliefert, deren ethisch-praktische Bedeutung hier evident wird (vgl. auch *Lorenzen* und *Schwemmer* 1975).

4. Es ist also keineswegs – wie man bei oberflächlicher Betrachtung des Dualismusargumentes meinen könnte – so, daß die Psychologie als empirisch-analytische Wissenschaft zur Entscheidung über Zielsetzungen individueller Entwicklung prinzipiell nichts beitragen könnte. Dies wäre nur der Fall, wenn solche Entscheidungen ausschließlich auf normativen (voluntativen) Voraussetzungen beruhten. In der Praxis aber dürften Entscheidungen für oder gegen bestimmte Entwicklungsziele, auch wenn sie äußerlich die Form „dogmatischer“, d. h. nicht hypothesenrelativer Setzungen haben mögen, zumeist mit mehr oder weniger konkreten und präzisen Folgeerwartungen verknüpft sein, die durch deskriptiv-theoretische Informationen aufgebaut und verändert werden können (*Rescher* spricht in diesem Zusammenhang von „value change by change of information“).

Zeilen: 25/28: *Erwartungs-Wert-Modelle, Instrumentalitätstheorien*: Theorien zur Erklärung der menschlichen Motivation (vgl. *Heckhausen* 1980).

Psychologische Theorie wird speziell dann entscheidungsrelevant, wenn diese Folgerwartungen sich auf psychologische explizierbare Sachverhalte beziehen. Dies dürfte vor allem dann der Fall sein, wenn eine „humanzentrierte“ Entwicklungsplanung angestrebt wird, bei der die Erfüllung menschlicher „Bedürfnisse“, „Interessen“, „Motive“, die Vermeidung individuellen Leidens und dergleichen als Leitmotiv im Vordergrund steht. Wer sonst als der Psychologe könnte über Bedürfnisse, Motive und Interessen von Individuen verlässlich Auskunft geben? Sollte sich eine humanzentrierte „bedürfnisgerechte“ Entwicklungsplanung nicht letztlich an bedürfnistheoretischen Konstruktionen orientieren, wie sie etwa von Freud, Maslow oder Rogers konzipiert wurden?

Dem könnte entgegengehalten werden, daß letztlich nur das betroffene Individuum selbst verlässlich Auskunft über seine Bedürfnisse geben kann. Diese Meinung scheint Marcuse zu vertreten, wenn er – im Zusammenhang mit dem Problem der Unterscheidung von „wahren“ und „falschen“ Bedürfnissen – fordert: „In letzter Instanz muß die Frage, was wahre und was falsche Bedürfnisse sind, von den Individuen selbst beantwortet werden.“ (Wobei er allerdings die bedeutsame Einschränkung macht: „... das heißt, sofern und wenn sie frei sind, ihre eigene Antwort zu geben“ [1970, S. 26]).

Für das Individuum selbst besteht offenbar die einzige Möglichkeit, seine Bedürfnisse zu bestimmen, darin, daß es „subjektive Empfindungen auf die sie verursachenden Gegebenheiten zurückführt“ (Tenbruck 1972, S. 83). Bedürfnisbestimmung wird damit zu einem kausalanalytischen Problem, das auf rein introspektivem Wege nicht zu lösen ist. Die Schwierigkeit dieses Problems wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, daß es zur Explikation schon relativ „einfacher“ Grundbedürfnisse wie Atmung, Nahrungsaufnahme etc. der physiologischen Stoffwechselftheorie bedarf, um die Erfüllungsbedingungen dieser Bedürfnisse auch nur annähernd exakt herauszuarbeiten. Das einzelne Individuum wäre überfordert, wollte man eine solche Bestimmungsleistung ausschließlich ihm selbst überlassen. Es ist, um seinen Bedürfnissen auf die Spur zu kommen, auf wissenschaftliche Analyse angewiesen.

Andererseits ist die wissenschaftliche Analyse bei der Explikation von Bedürfnissen wiederum auf die wertenden Stellungnahmen von Individuen angewiesen; die abhängigen Variablen bedürfnistheoretischer Konstruktionen sind letztlich solche, die auf individuelle Bewertungen von Zuständen, Objekten, Situationen,

¹ Es kann in diesem Zusammenhang die wissenschaftspsychologische Hypothese aufgestellt werden, daß innerhalb und insbesondere außerhalb der „scientific community“ Theorien, die Wünschenswertes möglich erscheinen lassen, günstigere Entwicklungs- und Rezeptionsbedingungen vorfinden als Theorien, die Wünschenswertes unmöglich erscheinen lassen. Beispiele hierfür mag man in der Ablehnung der Psychoanalyse durch den orthodoxen Marxismus oder in den Kontroversen um die Befunde Jensens zur genetischen Bedingtheit von Intelligenzunterschieden sehen (vgl. Flew 1973).

² Der praktische Syllogismus kann in der Tat als die rudimentäre Form eines deskriptiven Entscheidungsmodells angesehen werden. Man kann auch die „übergeordnete“ Absicht als Ergebnis eines partiell kognitiv determinierten praktischen Schlusses betrachten und gelangt auf diese Weise zu mehrstufigen Modellen praktischen Schließens, bei denen zumindest auf den Zwischenebenen zwischen „Zielen“ und „Mitteln“ nicht mehr stringent unterschieden werden kann und bei denen man besser von Zielen erster, zweiter usw. Ordnung spricht. Bei Berücksichtigung multipler nebengeordneter Ziele höherer Ordnung gelangt man zu weiter differenzierten, „verzweigten“ Entscheidungsmodellen, in denen auch Zielkonflikte dargestellt werden können.

- auf die spezifische Qualität der „subjektiven Empfindungen“ des Individuums verweisen. Aber können wertende Stellungnahmen von Individuen – seien es nun verbale Äußerungen wie „gut“, „schlecht“ und dergleichen oder nonverbale Indikatoren – wie z.B. Annäherungs- oder Vermeidungsbewegungen – ohne weiteres
- 5 und ungeprüft zur Bedürfnisbestimmung hinzugezogen werden? Hier stellt sich offenbar ein Validitäts- bzw. Authentizitätsproblem, dessen Behandlung entscheidend für die Qualität bedürfnistheoretischer Konstruktionen ist. Zur adäquaten Behandlung dieses Authentizitätsproblems sind offenbar zwei entgegengesetzte, gleichermaßen gefährliche Fehler zu vermeiden, die wir als
- 10 „Interpretationsfehler erster Art“ und „Interpretationsfehler zweiter Art“ kennzeichnen wollen.
- Der *Interpretationsfehler erster Art* besteht darin, daß man die wertenden Stellungnahmen von Individuen ohne weiteres als Indikatorvariablen für bedürfnistheoretische Konstruktionen benutzt, ohne mögliche Beschränkungen des Spiel-
- 15 raums individueller Stellungnahmen zu bedenken. Solche Beschränkungen können äußerer wie auch innerer Art sein. Zu den äußeren Beschränkungen, die im allgemeinen leichter zu identifizieren sind, gehören beispielsweise Verhaltensbarrieren ökologischer Art, die das Individuum darin hindern können, ein bestimmtes bedürfnisindikatives Appetenz- oder Konsummationsverhalten zu realisieren.
- 20 Schwieriger erscheint demgegenüber die Erfassung von inneren bzw. internalisierten Verhaltensbeschränkungen. Hierzu gehören etwa durch Bestrafung aufgebaute „Vermeidungsgradienten“, die ursprünglich „Appetenzgradienten“ partiell oder total überlagern können, im weiteren auch kognitive Beschränkungen im Sinne bestimmter, möglicherweise fehlerhafter Erwartungen und „Glaubenssätze“, die sich etwa in der im „praktischen Syllogismus“ (s.o.) dargestellten Form
- 25 – auf das äußere Präferenzverhalten von Individuen abbilden können. Werden die diversen Beschränkungen und Zwangsstrukturen nicht berücksichtigt, in denen sich das Individuum bei Abgabe einer wertenden Stellungnahme befindet, so läuft man Gefahr, „latente“, „unterdrückte“ Bedürfnisse gar nicht zu erken-

Zeile 8: *Authentizitätsproblem*: Das Problem, ob der Mensch die Wahrheit sagt oder nicht, ist für die Psychologie als Wissenschaft stets ein zentrales Forschungsdilemma gewesen. Es hat Versuche gegeben, die Wahrheit über psychologische Indikatoren (sog. Lügendetektoren) zu ermitteln, auch über Wiederholungen von Fragen und dem Vergleich der Antworten (z. B. bei der Reliabilitätsbestimmung, i.e. Zuverlässigkeitsbestimmung), auch über sog. Lügenskalen (bei Tests und Fragebögen, bestehend aus Fragen, die bei wahrheitsgemäßer Beantwortung verneint bzw. bejaht werden müssen). Man weiß, daß Patienten Probleme vortäuschen können (*Simulation*) bzw. auch existierende Probleme negieren (*Dissimulation*). In der *relativen Deprivation* wird die paradoxe Erscheinung gefaßt, daß Menschen, denen es objektiv gut geht, subjektiv mehr Probleme angeben als solche, denen es objektiv schlecht geht. In der Praxis führen diese Probleme zu unbefriedigend unsicheren Situationen: will der Selbstmörder wirklich nicht mehr leben oder nur nicht so wie bisher weiterleben? Will der Schüler tatsächlich vom Gymnasium herunter, oder ist das nur ein Reflex auf momentane Schwierigkeiten? Ist das Kind wirklich gern alleine oder ist sein Wunsch nach Alleinsein nur Enttäuschung über mangelnde soziale Anerkennung? *Brandtstädter* macht deutlich, daß man bei der Beantwortung solcher Fragen nur Fehler machen kann bzw. Fehlerrisiken in Kauf nehmen muß. Er orientiert sich dabei an den beiden Fehlertypen beim statistischen Signifikanztest.

Zeile 22: *Vermeidungsgradienten, Appetenzgradienten*: Gradient wird hier wohl am besten mit „Stärke“ (= Stärke auf einer Skala) oder „Tendenz“ übersetzt. Appetenz = Annäherung(stendenz).

- nen oder aber dem Individuum Bedürfnisse aufgrund von Stellungnahmen zuzuschreiben, die es bei veränderter oder verbesserter Informationslage gar nicht zeigen würde. Wie man bei der Überprüfung einer Theorie allgemein Hilfstheorien – „interpretative Theorien“ im Sinne von *Lakatos* (1975) – benötigt, die sich auf das Funktionieren der zur Theorieprüfung verwendeten Instrumente beziehen und die angeben, unter welchen Bedingungen eine Messung valide ist, so kommt man auch im vorliegenden Fall offenbar nicht ohne eine Hilfstheorie des Zustandekommens wertender Stellungnahmen aus.
- 5 Stehen solche Hilfstheorien zur Verfügung, so ist es durchaus möglich, bedürfnistheoretische Konstruktionen gegen eine scheinbar „widersprechende“ Evidenz zu verteidigen. Es wird dann etwa festgestellt: „Das Individuum möchte eigentlich X, aber es wird durch den Umstand U daran gehindert, diese Präferenz zu zeigen.“ Oder, in kontrafaktischer Formulierung: „Das Individuum würde eine Präferenz für X zeigen, wenn es nicht durch U daran gehindert würde.“ Die bekanntesten Beispiele für eine solche Argumentationsform finden sich bekanntlich in der Psychoanalyse, die in der Theorie der Abwehrmechanismen einen umfangreichen Begriffsapparat entwickelt hat, um ihre triebtheoretischen Grundannahmen gegen eine (scheinbar?) widersprechende Evidenz zu verteidigen (der Begriff „Abwehrmechanismus“ hat von daher einen feinen Doppelsinn).
- 10 Hier liegt nun die Gefahr eines *Interpretationsfehlers zweiter Art* nahe: Letztlich ist es möglich, jede bedürfnistheoretische Annahme gegenüber widersprechenden Daten zu immunisieren, indem man auf Störbedingungen verweist, die das Individuum vermeintlich an einer authentischen, validen Stellungnahme hindern. Zur Vermeidung dieses Fehlers müssen exakt die Bedingungen angegeben werden, unter denen ein Widerspruch als „echt“ angesehen werden kann¹. Diese Bedingungen scheinen genau dann erfüllt, wenn alle „inneren“ und „äußeren“ (materiellen, ökologischen, kognitiven) Beschränkungen, die das Individuum von authentischen Wertungen abhalten, aufgehoben sind, wenn die „Bewegungsfreiheit“ des Individuums wiederhergestellt ist (vgl. auch *Brandtstädter* 1976).
- 15 5. Angesichts der dargestellten, auch unter Psychologen vielfach unterschätzten Problematik bedürfnistheoretischer Konstruktionen muß der Anspruch, menschliche „Bedürfnisse“ in einer ein für allemal und für alle Individuen gültigen Form zu bestimmen, aufgegeben werden. Selbst wenn es gelänge, die bezeichneten Interpretationsfehler bei der Entwicklung bedürfnistheoretischer Konstruktionen zu vermeiden, würde sich immer noch das Problem der überindividuellen und überzeitlichen Generalisierbarkeit solcher Konstruktionen stellen².
- 20 Spätestens an dieser Stelle drängt sich die Frage auf: Ist der Gedanke, menschliche Entwicklung im Sinne einer umfassenden Entwicklungsplanung zu „optimieren“, nicht schon im Ansatz verfehlt? Steht hinter diesem Gedanken nicht eine maßlose Überschätzung des menschlichen Erkenntnis- und Planungspoten-
- 25 30 35 40

¹ Ob diese Bedingungen im Falle der Psychoanalyse erfüllt sind, erscheint zweifelhaft, kann aber hier dahingestellt bleiben. Zur Diskussion dieser Frage siehe z. B. *Hilgard* 1962; *Cioffi* 1970.

² Der Generalisierbarkeitsspielraum von Annahmen über Bedürfnisse und ihre Erfüllungsbedingungen wird vermutlich um so enger werden, je weiter man sich – im Sinne der von *Maslow* (1954) postulierten Bedürfnishierarchie – von Grundbedürfnissen (deficiency needs) in Richtung auf höhergestufte Bedürfnisse (growth motives) bewegt. Ganz und gar utopisch erscheint der Gedanke, für das von *Maslow* an der Spitze seiner Bedürfnishierarchie angesiedelte Bedürfnis der „Selbstverwirklichung“ ein konkretes, universell gültiges Erfüllungsmodell angeben zu wollen.

tials, die letztlich nur Unglück produzieren kann? Zeigt nicht die historische ebenso wie die entwicklungspsychologische Betrachtung, daß es gerade der (vielleicht wohlgemeinte) Versuch ist, menschliche Entwicklung entsprechend vorgegebener Bedürfnisinterpretationen und Glücksprojektionen „von außen“ zu planen, der letztlich zur Unfreiheit, Unterdrückung und individuellem Leiden führt?

Diese Fragen sind ernst zu nehmen und werden von manchen Wissenschafts- und Planungstheoretikern bejaht. *Popper* (1965) hat dafür plädiert, sich in Fragen der Planung menschlicher Entwicklung darauf zu beschränken, im Sinne eines „piecemeal engineering“ manifestes Unglück zu beseitigen, da ein solches Vorgehen auf weniger anspruchsvollen Voraussetzungen beruhe und damit weniger risikobehaftet sei als der Versuch einer an Modellen wünschenswerter zukünftiger Gesamtzustände orientierten „holistischen“ Entwicklungsplanung. Tatsächlich sind Eingriffe in die menschliche Entwicklung – vor allem dann, wenn sie im Sinne einer umfassenden Sozialplanung intendiert sind, stets Eingriffe in komplexe Systeme, deren Aus- und Nebenwirkungen kaum umfassend vorausszusehen sind. Es ist *Simon* (1957, S. 198) zuzustimmen, wenn er feststellt: „Die Kapazität des menschlichen Verstandes ist sehr klein im Vergleich zu dem Umfang der Probleme, deren Lösung für die Verwirklichung eines objektiv rationalen Verhaltens in der Realität – oder wenigstens für eine vernünftige Annäherung an eine solche objektive Rationalität – erforderlich ist“ (Zit. nach *Kirsch* 1970).

Man mag geneigt sein, diese Argumente gegen jeden Versuch einer wissenschaftlich fundierten Konzeption von Modellen optimaler Entwicklung auszuspielen. Wir glauben indessen, daß man diesen Argumenten besser Rechnung trägt, wenn man von „geschlossenen“ zu „offenen“ Modellen optimaler Entwicklung übergeht. Während geschlossene Modelle optimaler Entwicklung auf verbindlich-generalisierenden Annahmen über Bedürfnisse und Entwicklungsmotive aufbauen und daher zumeist mit einer paternalistisch-mechanistischen Entwicklungsplanung (vgl. *Ozbekhan* 1969) gekoppelt werden, die ein Maximum an Außensteuerung mit einem Minimum an individueller Handlungs- und Entscheidungsfreiheit verbindet und auf eine bewährungskritische Evaluation der planungstragenden Prämissen zumeist verzichtet, tritt bei der Konzeption offener Entwicklungsmodelle die Frage in den Vordergrund: Wie kann das Individuum in die Lage versetzt werden, seine eigenen Bedürfnisse möglichst kompetent wahrzunehmen, unter welchen Entwicklungsbedingungen kann es dazu gelangen, Entwicklungskrisen weitgehend selbständig zu lösen?

6. Man kann die in dieser Frage zunächst nur grob umrissene, idealtypische Eigenschaftskonstellation unter dem Begriff der „Selbstoptimierung“ (vgl. *Brandtstädter* und *Schneewind* 1975) zusammenfassen, womit auf die weitgehende Unabhängigkeit des Individuums von externen Hilfen, Steuerungen und Entwicklungskontrollen abgehoben werden soll. Bei der theoretischen und empirischen Ausarbeitung eines am Konzept der „Selbstoptimierung“ orientierten programmatischen Entwicklungsmodells kann zum Teil an bereits vorhandene Forschungslinien innerhalb der Psychologie angeknüpft werden (vgl. auch *Schneewind* und *Brandtstädter* 1975). Man denke z. B. an attributionstheoretische Untersuchungen, die sich mit der Frage beschäftigen, unter welchen Bedingungen das Individuum sich selbst oder äußeren, von ihm nicht kontrollierbaren Bedingungen Verantwortung für das eigene Verhalten bzw. für bestimmte Ereignisse in seinem Erfahrungs- und Aktionsbereich zuschreibt (vgl. hierzu das Sammelreferat von *Lefcourt* 1972). Relevant erscheinen in diesem Zusammenhang auch lernpsychologisch und kognitionspsychologisch orientierte Arbeiten zum Problem der Selbstverstärkung und Selbstkontrolle (vgl. hierzu das Sammelreferat von *Kanfer* 1970).

Wichtige Anknüpfungspunkte zur Explikation des Selbstoptimierungskonzepts findet man aber auch in der kybernetischen Theorie adaptiver, selbstoptimierender Systeme. Dieser Aspekt soll hier etwas weiter ausgeführt werden.

- Selbstoptimierende adaptive Systeme, die in der Lage sind, ihr Verhalten unter
- 5 wechselnden Umweltbedingungen durch eigene Maßnahmen zu verbessern und langfristig die Verwirklichung bestimmter Funktionsoptima anzustreben, können durch folgende funktionale Strukturen charakterisiert werden (vgl. *Ashby* 1960; *Steinbuch* 1971; *Stachowiak* 1969; *Brandtstädter* und *Schneewind* 1975): sie verfügen über
- 10 1) *perzeptorische* und *effektorische* Systemglieder, durch welche das System in einen feed-back-artigen Informations- und Wirkungs-austausch mit der Umwelt treten kann. Das Verhalten dieser Systemglieder wird durch die folgenden „*intervenierenden*“ Mechanismen geregelt, die eine Wechselwirkungsstruktur bilden:
- 15 2) ein „*internes Modell der Außenwelt*“ (IM), welches für das Funktionieren des Systems wichtigen Aspekte und Bedingungsstrukturen der Umwelt mehr oder weniger *adäquat* abbildet. Dieses IM konstituiert sich durch Abspeicherung der in System-Umwelt-Interaktionen gesammelten Informationen über das Verhalten der Umwelt und kann auf der Basis solcher Interaktionen fortlaufend verbessert und modifiziert werden. Das IM ist funktional gekoppelt mit
- 20 einem
- 3) „*kognitiv-semantischen*“ Systemglied, das den perzeptorischen Systemteilen nachgeschaltet ist und die perzipierten Signalkonstellationen mit Bedeutung belegt. In Verbindung mit dem IM ermöglicht dieses Systemglied ein „*internes Probehandeln*“, in dem alternative Handlungsentwürfe im Hinblick auf
- 25 ihre antizipierten Konsequenzen geprüft und risikolos durchgespielt werden können, bevor sie auf die Umwelt zur Wirkung gebracht werden. Das kognitiv-semantische Systemglied trägt zur Entwicklung und Modifikation des IM bei, indem es die Handlungsergebnisse registriert und mit den im internen Probehandeln antizipierten Konsequenzen vergleicht. Im Falle einer Diskrepanz
- 30 vermag es das IM zu korrigieren und ein *exploratives* Verhalten des Gesamt-

Zeile 10: *perzeptorische Systemglieder*: wahrnehmende Systemteile (-instanzen), *effektorische Systemglieder*: handelnde Systemteile (-instanzen), solche, die Effekte bewirken.

Zeilen 13/14: *intervenierende Mechanismen*: = dazwischengeschaltete Mechanismen oder Systemteile (dazwischen: = zwischen perzeptorischen und effektorischen).

Zeile 22: *Systemglied*: Systemteil. Die folgenden Begriffe stammen aus der Kybernetik: *Führungsgröße* (= Wert oder Größe, an der sich die variablen Größen orientieren sollen; ist die Führungsgröße eine Konstante, nennt man sie auch *Sollwert*); *Optimalwertkreis* (= Regelkreis, der nicht nur in der Lage ist, einen Sollwert möglichst genau einzuhalten, sondern von mehreren Sollwerten den günstigsten ausfindig zu machen); *Ultrastabilität* (= besondere Form der Stabilität eines sich selbst regulierenden Systems, die darin besteht, daß es bei neuartigen Störungen so lange zwischen möglichen Reaktionen auswählt, bis es wieder Stabilität erreicht hat); *multistabil* (= noch allgemeinere Form der Stabilität kybernetischer Systeme, wenn diese aus ultrastabilen Teilsystemen bestehen, die zeitweise voneinander unabhängig sind; führt zu noch „besserer“ Anpassung an Umgebungsveränderungen).

Zeilen 24/25: *internes Probehandeln*: entspricht der Überlegung vor einer Handlung: was passiert, wenn ich das und das tue?

systems (z. B. „trial and error“-Verhalten) auszulösen. Diese Funktionen erfüllt es in enger Wechselwirkung mit einem

- 4) „evaluativen“ Systemglied, welches die faktisch oder im internen Probehandeln realisierten Handlungen und Handlungskonsequenzen durch Zuordnung einer – unter Umständen mehrere Bewertungsdimensionen kombinierenden – Bewertungsfunktion in eine komparative Präferenzordnung bringt. Diese Präferenzordnung determiniert die Handlungsbereitschaften des Systems in Folgesituationen, kann aber im Falle einer Diskrepanz zwischen antizipierten und faktischen Handlungskonsequenzen eine Umstrukturierung erfahren. Die Bewertungsfunktion des evaluativen Systemgliedes wird geregelt durch ein
- 5) „motivdynamisches“ Systemglied, welches gewissermaßen die das Verhalten des Systems variabel einstellende Motivstruktur repräsentiert. Dieses Systemglied umfaßt zunächst die vom Konstrukteur des Systems vorgegebenen (oder biogenetisch festgelegten) Führungsgrößen oder Grundprogramme. Im Verlaufe von System-Umwelt-Interaktionen kann es im evaluativen Systemteil diejenigen Bewertungsdimensionen und Handlungssollwerte aufbauen, welche kurz- oder langfristige Verhaltens- und Entwicklungssequenzen des Systems auf eine zur Realisierung der o.a. motivationalen Grundprogramme führende Linie bringen. In Verbindung mit dem kognitiv-semantischen und evaluativen Systemglied konstituiert es einen „Optimalwertkreis“ (Steinbuch 1971; Klaus 1972) bzw. ein adaptives Führungsgrößensystem, das auf der Grundlage von Rückmeldungen über die Funktionalität von Handlungssollwerten auch in der Lage ist, neue, günstigere evaluative Einstellungen oder Führungsgrößen zu finden, sofern sich – etwa aufgrund von Veränderungen der Umweltbedingungen – das Festhalten an einem zunächst eingestellten Sollwert als nachteilig erweist. Diese als „Ultrastabilität“ (Ashby 1960) bezeichnete Eigenschaft ist ein Hauptmerkmal selbstoptimierender Systeme.

Die Abbildung 1 faßt diese Überlegungen zusammen. Sie enthält zugleich einige Differenzierungen, die für Betrachtungen im Humanbereich wesentlich erscheinen:

- a) Innerhalb des IM wird zwischen einem „Umweltmodell“ im engeren Sinne und einem „Selbstmodell“ unterschieden. Das „Selbstmodell“ kann als eine Art impliziter Theorie des Systems über sich selbst aufgefaßt werden. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die Unterscheidung zweier Grundtypen von Erfahrung, die zum Aufbau des IM und seiner Komponenten führen: Von der unmittelbaren, im Zuge von Individuums-Umwelt-Interaktionen gesammelten Erfahrung ist die vermittelte Erfahrung oder Belehrung zu unterscheiden, die eine informationelle Verbindung mit einem „belehrenden“ System (z. B. mit einem Sozialisationsagenten) voraussetzt.

Zeile 13: *Konstrukteur des Systems*: Wer mag das wohl sein? *Arbeitsaufgabe*: Finden Sie in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit heraus, wer der Konstrukteur dieses Systems ist! (Im Ernst: dies ist die Stelle, in der der Anlageeinfluß konzipiert wird.)

Zeilen 34/35: *zwei Grundtypen von Erfahrung*: Brandtstädter unterscheidet nur direkte von vermittelter Erfahrung. Medienpädagogen haben z. B. drei Grundtypen differenziert: *direkte Erfahrung* (direkte, zielbewußte Erfahrung, Modelle, Nachbildungen, Simulationen, dramatisierte Erfahrungen, szenisches Spiel), *ikonische Erfahrung* (Demonstrationen, Exkursionen, Experimente, Erkundungen, Ausstellungsstücke, Fernsehen, Film, Photographie), *symbolische Erfahrung* (visuelle und verbale Symbole; vgl. „Erfahrungskegel“ von Dale, 1969). Welche der Erfahrungsformen am wirksamsten ist, kann nicht allgemein beantwortet werden.

- b) Das motivdynamische System wird unterteilt in eine „organismisch-biogenetische Motivationsbasis“ sowie in ein „Selbstideal“ und ein „Umweltideal“, die sich als sekundärmotivationale Führungsgrößensysteme aus der primärmotivationalen Basis ausdifferenzieren.
- 5 c) Die „Umwelt“ des Systems wird grob unterteilt in eine „soziale“ und eine „nonsoziale“ (physikalische, materielle) Umwelt. Ein für Optimierungsbe-
trachtungen wichtiger Gesichtspunkt ist, daß das Verhalten der „sozialen“
Umwelt nicht nur naturgesetzlich, sondern auch durch aufhebbare, konven-
10 tionalistische Normen geregelt ist. Eine mögliche adaptive Strategie des Indi-
viduums kann also auch in der aktiven Veränderung dieser Normen bestehen.

Es ist anzunehmen, daß die funktionalen Koppelungen zwischen den einzelnen Systemteilen in Abhängigkeit von den spezifischen Umwelthanforderungen, mit denen das System konfrontiert ist, variiert werden können, und daß das System auch in der Lage ist, die Abstimmung der Teilsysteme untereinander im Hin-
15 blick auf sein Verhalten zu verändern und zu verbessern. In diesem Falle kann das System als „multistabil“ bezeichnet werden (Ashby 1960).

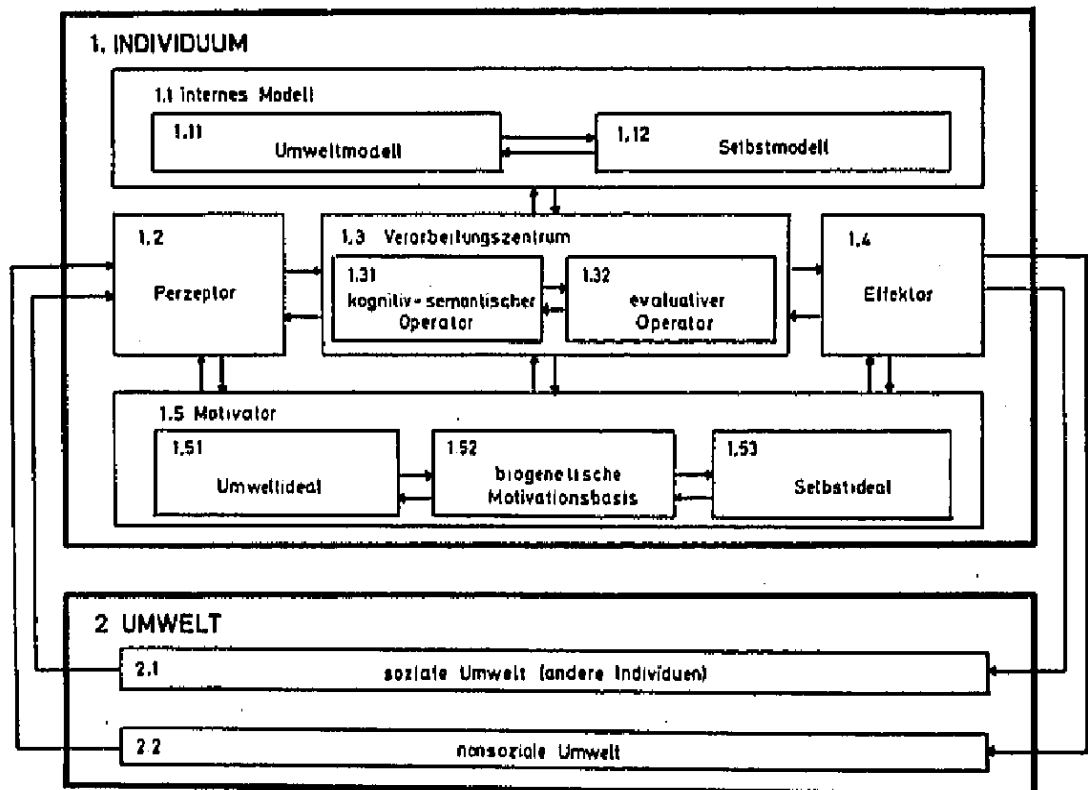
Wir haben mit diesen Darstellungen nur ein sehr grobes Modell der für Prozesse der Selbstoptimierung relevanten Funktionen und Strukturen entworfen. Immerhin hat dieses Modell einen heuristischen Wert für den Aufweis bestimmter
20 Funktionsstörungen, welche das Selbstoptimierungspotential des Systems beeinträchtigen können. So z. B. ist die Bedeutung von Störungen im äußeren Regelkreis (1/2), welche die Individuums-Umwelt-Interaktionen betreffen, hervorzuheben. Beschränkungen der Variationsweite solcher Interaktionen, wie sie etwa aus sozialisationsbedingten Verhaltensrestriktionen und Ängsten resultieren,
25 können zu entsprechenden Einseitigkeiten und Verfälschungen des internen Umwelt- und Selbstmodells und damit zu Orientierungs- und Entwicklungskrisen des Individuums führen. An diesem Punkt setzen verschiedene „mental health“-Theoretiker an, welche dem „reality testing“ besondere Bedeutung beimessen (s. etwa Jourard 1958; Jahoda 1955). Nicht weniger bedeutsam ist das
30 Funktionieren und Zusammenspiel der internen Subsysteme. So z. B. können Funktionsstörungen im internen Regelkreis 1.1/1.31/1.32 eine ungenügende Verwertung von feed-back-Informationen über die Auswirkungen eigener Handlungen bewirken und zur „rigiden“ Beibehaltung dysfunktional gewordener Einstellungen und Verhaltenstendenzen führen. Auch die Wechselwirkung zwischen
35 den Subsystemen 1.31 und 1.5 erscheint bedeutsam: motivationale Tendenzen, die nicht kognitiv-semantic kodiert werden, bleiben „unbewußt“ und können nicht in den für problemlösendes Handeln wichtigen Regelkreis 1.1/1.31 integriert werden (vgl. etwa Dollard und Miller 1950). Besondere Beachtung ver-

Zeilen 3/4: *primär- und sekundärmotivationale Führungsgrößen*: manche Motive sind von Anfang an im Menschen drin (primäre, z. B. Durststillung, Sexualtriebbefriedigung), manche werden erst im Laufe des Lebens erworben (= sekundäre, z. B. das Motiv, Arno Schmidts Buch „Zettels Traum“ so bald wie möglich zu kaufen), werden jedoch an die primären Triebe angebunden bzw. aus ihnen „herausdifferenziert“.

Zeilen 9/10: Eine der wenigen Stellen, an denen der Wechselwirkungscharakter der Mensch-Umwelt-Beziehungen explizit deutlich wird.

Zeile 28: *reality testing*: = Realitätsprüfung; gemeint ist die möglichst realistische Herausbildung der internen Modelle durch sorgfältiges und ständiges Überprüfen dieser Modelle an der Realität.

Abb. 1: Ein Modell des Individuum-Umwelt-Systems (nach Brandstädter und Schneewind 1975)



Zeile 1: Modell: Zur Erleichterung der Auseinandersetzung mit diesem Modell empfiehlt sich die Bearbeitung der folgenden *Arbeitsaufgaben*: 1. Suchen Sie für jedes Systemglied und jeden Beziehungspfeil Beispiele! – 2. Überlegen Sie an mindestens zwei der folgenden Beispiele, was in diesem System passieren kann bzw. wie es selbstoptimierend reagieren könnte! (Beispiele: Übergang zur höheren Schule; Schulunlust; Faulheit; Fleiß; Angst, vor der Klasse ein Gedicht aufzusagen; Weigerung, mit dem Rauchen oder dem schnellen Autofahren aufzuhören; Selbstmordabsichten; Unzufriedenheit mit dem jeweiligen politischen System).

- dient schließlich auch der Prozeß der heteronomen Programmierung des Gesamtsystems, der für Sozialisations- und Erziehungsprozesse weitgehend charakteristisch ist. Im ungünstigen Falle verhindert diese fremdseitige Programmierung die Aktualisierung der im Individuum organismisch angelegten Motivprogramme und
- 5 Entwicklungsdispositionen (1.52), von deren Existenz das Selbstoptimierungskonzept ausgeht (vgl. auch Maslow 1967; Rogers 1964). Schon diese wenigen Beispiele verdeutlichen, daß das Konzept der Selbstoptimierung bei systemtheoretischer Explikation eine Vielzahl theoretischer Aussagen zum Problem optimaler menschlicher Entwicklung integriert.
- 10 Versucht man, die funktionellen und strukturellen Voraussetzungen „selbstoptimierenden“ Verhaltens vor dem Hintergrund des dargestellten Individuum-Umwelt-Modells schärfer zu umreißen, so sind vor allem folgende Bedingungen zu nennen:
- 1) Eine fortlaufende und differenzierte Überprüfung des eigenen Verhaltens im
 - 15 Hinblick auf seine Effekte und Konsequenzen in sozialen und nonsozialen Kontexten;
 - 2) ein „internes Umweltmodell“ von hoher Repräsentanz und hohem Erklärungswert, d. h. eine differenzierte kognitive Repräsentation struktureller und dynamischer Charakteristiken des sozialen und nonsozialen Systems, mit dem
 - 20 das Individuum interagiert;
 - 3) ein „internes Selbstmodell“ von hoher Repräsentanz und hohem Erklärungswert, d. h. eine differenzierte kognitive Repräsentation eigener Verhaltensmöglichkeiten und Dispositionen;
 - 4) eine selbstkritische, erfahrungsoffene Einstellung, gekennzeichnet durch die
 - 25 Bereitschaft zur Änderung des internen Umwelt- und Selbstmodells im Falle erwartungsdiskrepanter Erfahrungen;
 - 5) eine große explorative Variabilität und Spontaneität oder „Variationsweite der Stellungnahmen“ (Hofstätter 1964) als Voraussetzung zum Aufbau differenzierter Umwelt- und Selbstmodelle;
 - 30 6) die Fähigkeit zur Selbstverstärkung aufgrund des eigenen Umwelt- und Selbstideals, die es dem Individuum ermöglicht, sein Verhalten in weitgehender Unabhängigkeit von äußeren Verstärkern und Kontrollen aufrechtzuerhalten und zu modifizieren;
 - 7) eine geringe Überfremdung eigener, in der biogenetisch-organismischen
 - 35 Motivbasis sowie im Selbst- und Umweltideal niedergelegter Bewertungsmaßstäbe durch externe, heteronome Bewertungen (vgl. Rogers 1964);

Zeile 1: *heteronome Programmierung*: Programmierung des Systems durch Fremde (also z. B. Sozialisationsinstanzen), die dann nicht schlimm wäre, wenn sie realitätsgerecht und entwicklungsangemessen (individualisiert) wäre. In diesem Zusammenhang ist der Vergleich mit einem Computer angemessen: Aebli (1977, 182) empfiehlt, das zentrale Nervensystem des Menschen wie ein „Informationsverarbeitungssystem“ aufzufassen. Wallace (1980) begründet seine pädagogischen Empfehlungen gar mit dem Computercharakter des kindlichen Longterm-memory (= Langzeitgedächtnis). In ihm sei eine Modellwelt gespeichert, die es pädagogisch zu beeinflussen gelte. Brandtstädters Modell hat zweifellos Ähnlichkeit mit einem modernen Computerschaltplan. Aber: der Mensch wird hier nicht so konzipiert, weil er wie eine Maschine ist, sondern die Maschinen werden so konstruiert wie der Mensch. . .

Zeile 11/12: *Arbeitsaufgabe*: Suchen Sie zu jedem der folgenden Bedingungen mindestens ein Beispiel aus dem pädagogischen Bereich! Welche Ziele, Inhalte oder Methoden folgen daraus?

- 8) kritische Distanz gegenüber externen Handlungsanweisungen, Zwängen oder Rollenmaßstäben („Rollendistanz“ im Sinne von *Goffman* 1961);
- 9) Revisionsoffenheit des Selbst- und Umweltideals; d. h., eher „tentatives“ als bedingungsloses Eintreten für Standpunkte, Normen usw.; eine undogmatische Normauffassung, entsprechend etwa dem von *Hoffman* (1970) als „humanistisch-flexibel“ bezeichneten Typus moralischer Orientierung;
- 5 10) eine positive Einschätzung der eigenen Person und der eigenen Handlungsmöglichkeiten (vgl. die Konzepte „activism“ bei *Kluckhohn* 1950; „mastery optimism“ bei *Inkeles* 1960; „origin feeling“ bei *De Charms* 1968);
- 10 11) sozialintegrative Dispositionen, wie z. B. nicht nur intellektuelles, sondern auch „empathisches“ Erfassen der Standpunkte, Einstellungen und Interessen des Sozialpartners; Berücksichtigung der Interessen des Sozialpartners bei der eigenen Handlungsplanung; geringe Neigung, den Sozialpartner für eigene oder fremde Zwecke zu „instrumentalisieren“. (Die Einbeziehung solcher sozialintegrativer Dispositionen in ein programmatisches Entwicklungsmodell erscheint notwendig, um individuelle oder gruppenspezifische Egoismen zu überwinden, welche die Entwicklung des Selbstoptimierungspotentials anderer Individuen oder Gruppen beschränken.)
- 15
- Wir können hier nicht im Detail auf Entwicklungs- und Sozialisationsbedingungen eingehen, die zur Realisierung der in diesen Bestimmungen angesprochenen Dispositionen relevant sind. Eines der Hauptprobleme bei der erzieherisch-pädagogischen Realisierung dieser Dispositionen dürfte freilich darin liegen, für die gerade in den Frühphasen individueller Entwicklung notwendige erzieherisch-pädagogische Außenkontrolle Formen zu finden, die das Individuum nicht in
- 20
- 25 Abhängigkeit von diesen Kontrollen bringen, sondern im Gegenteil die Entwicklung selbstregulativen Verhaltens begünstigen.

3.4.3 Entwicklungspsychologische Richtziele und pädagogischer Alltag

Entwicklungspsychologische Richtziele sind – wie auch das Modell *Brandtstädters* gezeigt hat – derart umfassende Erziehungsziele, daß ihre Konkretisierung für den Alltag und vor allem für die schulisch relevanten Lernziele vermittelnde Überlegungen erfordert (vgl. *Sants* 1980). Die Optimierung des Erwerbs von Kulturtechniken, Fachwissen, Lerninhalten ist ohnehin nicht zentrales Thema der Entwicklungspsychologie – sie fungiert hier im Rahmen des entwicklungsangemessenen Lernens als Hintergrundwissenschaft und „Tip-Geber“ in einem mehr grundlegenden Sinne. Zuständig für Lernen und Unterricht sind Lernpsychologie bzw. Pädagogische Psychologie. Entwicklungspsychologie soll – so meine Position – das grundlegende Menschenbild prägen. Das wird sich dann auch in alltäglichen und scheinbar nebensächlichen Interaktionen des pädagogischen Alltags zeigen – so die Hoffnung.

Zeile 12: *origin feeling*: das Gefühl, Urheber zu sein; Gegenteil: „pawn“feeling, d. h. das Gefühl, Opfer zu sein, also sein Schicksal nicht in der Hand zu haben bzw. gestalten zu können.

Zeilen 14/18: *Arbeitsaufgabe*: Vertiefen Sie die sozialen Konsequenzen dieses Modells! (Hinweis: Versuchen Sie, die Konsequenzen aus Kompromissen zwischen Lehrer und Schüler in Termini des Modells auszudrücken.)

Nichtsdestoweniger sind *pragmatische Ansätze* einer Verwertung entwicklungspsychologischer Kenntnisse wertvoll – im vorigen Kapitel wurden einige Titel dazu genannt, in denen diese Aufgabe konkret und definitiv gelöst wird (z. B. Olson 1972, Schraml 1972, 1978, Hetzer/Todt/Seiffge-Krenke/Arbinger 1979, Schröter 1981 u.v.a.). Die Konkretheit dieser Ansätze kann jedoch auch ihre Schwäche sein: die Praxis wirft stets mehr Fragen auf, als in diesen Büchern gestellt und beantwortet werden können, der Fluß der Zeit produziert partiell andere Kinder und Jugendliche, neue Probleme, zu denen diese Werke noch keine Lösungen haben können. Nach dem Motto „Nichts ist so praktisch wie eine gute Theorie“ (die Sentenz soll auf Dörpfeld bzw. Lewin zurückgehen) wird deshalb oft gegen *praxeologische Ansätze* argumentiert. So weit soll hier bewußt nicht gegangen werden, weil – wie mehrfach betont – angesichts des allgemeinen Unkenntnisstandes auch eine allgemeine *Pluralitätstoleranz* notwendig und angemessen erscheint. Diese Toleranz muß Theorien, Philosophien, naiven Alltagsansichten ebenso zugute kommen wie Praxeologien.

Brandtstädter hat ein *Modell der menschlichen Struktur* seinen Überlegungen zur optimalen Entwicklung zugrundegelegt und wird damit konkreter als *Riegel* (vgl. Kap. 2.2.2) oder *Gergen* (vgl. Kap. 3.2.2.2), konkreter auch als die neuen globalen Faktorenmodelle. Diese beziehen sich allerdings nicht nur auf die Komplexität der Struktur des Selbst, sondern kalkulieren ja auch die Prozesse und Faktoren in der Umwelt, die sozialen Interaktionen und die gesellschaftlichen Veränderungen (. . . und nähern sich damit der sozialisationstheoretischen Theoriebildung an). Dadurch wiederum entstehen erhebliche Erhöhungen der Komplexität des zu erklärenden Phänomens (z. B. durch die Grundannahmen: Multifaktorialität, Interpenetration, Fluidität, genetische Kausalität), so daß sich das entwicklungspsychologische Handeln als eines in einer *Situation von Komplexität und Unbestimmtheit* charakterisieren läßt. Es ist m.E. naheliegend, die Lösung des Problems optimalen Handelns in folgenden Modellen zu suchen:

- 1) *Antinomisches Modell*: Der Vielfalt und Verschiedenartigkeit, der Offenheit und Widersprüchlichkeit des Menschen und seiner Kollektive wird durch antinomische Handlungsempfehlungen (z. B. „Führen und Wachsenlassen“ vgl. Litt 1952) nach dem Muster des „sowohl-als auch“, „einerseits-andererseits“ (statt des „entweder-oder“) entsprochen.
- 2) *Ökologisches Modell*: Die Vernetztheit und die Systemkennzeichen der individuellen menschlichen Entwicklung werden betont, Eingriffe nur noch mit großer Vorsicht und nach dem Prinzip des „kleinstmöglichen Eingriffs“ vorgenommen.
- 3) *Denkpsychologisches Modell*: Die moderne deutsche Denkpsychologie hat interessante empirische Resultate zum effektiven Handeln in Situationen der Unbestimmtheit und Komplexität ermittelt, die geprüft werden können, inwiefern sie auch für pädagogisches Handeln relevant sind.
- 4) *Individualisierungsmodell*: Weil die Entwicklung jedes Individuums spezifischer und variabler verläuft, als in der alten Entwicklungspsychologie angenommen, wird ihre Optimierung allein durch stärkere Individualisierung der pädagogischen Einflüsse als möglich angesehen.

Im folgenden sollen die Modelle kurz erläutert und diskutiert werden.

Ad 1) Antinomiemodell: Antinomisches Denken im Zusammenhang mit Fragen der optimalen Erziehung hat eine lange Tradition (vgl. Birkenbeil 1984). Für Freud (vgl. Kap. 1) bereits galt eine zu stark verwöhnende aber auch eine zu harte (frustrierende) Erziehung als schädlich – allerdings auch eine, die zwischen diesen Extremen hin und herpendelte.

Litt (1952, 81, 82) schreibt in seinem berühmten Buch „Führen oder Wachsenlassen“: „In verantwortungsbewußtem Führen niemals das Recht vergessen, das dem aus eigenem Grunde wachsenden Leben zusteht – in ehrfürchtig-geduldigem Wachsenlassen niemals die Pflicht vergessen, in der der Sinn erzieherischen Tuns sich gründet – das ist der pädagogischen Weisheit letzter Schluß.“

Ausdrücklich grenzt Litt „der Weisheit letzter Schluß“ gegen die Fehlform lauer Kompromißbereitschaft ab, einer verschwommen unsicheren „einerseits-andererseits“-Haltung. Offenbar haben sich alle Vertreter antinomischen Denkens gegen naheliegende Fehlauflösungen des Antinomischen wehren müssen: auch neuere Ansätze (z. B. Winkel 1984). Winkel wehrt sich dagegen, Antinomien als Wellenbewegungen des Denkens bzw. des politischen Verhaltens zu sehen, verweist vielmehr darauf, daß sie ihren Ursprung in der anthropologischen Verfaßtheit des Menschen haben. Diese Abwehr von Fehlauflösungen ist notwendig, denn nur allzu leicht verführen antinomische Handlungsempfehlungen in der Praxis zu Willkür, Konzeptionslosigkeit oder Opportunismus. Da wird dann dem Ziel „Durchsetzungsfähigkeit“ ohne nähere Erläuterung das Ziel „aber auch Kompromißfähigkeit“ beigegeben – und niemand weiß, wann was richtig ist (vgl. Dollase 1979, 53).

Antinomische Handlungsempfehlungen müssen, wenn sie nicht sinnlos sein sollen, differenziert werden

- nach Person/Instanz, die von ihrer Anwendung profitieren soll (Individuum, Gruppe, Gesellschaft, Pädagoge)
- nach ihrem Effekt (Was soll dadurch bewirkt werden?)
- nach Situationen (In welchen Situationen ist das eine, in welchen Situationen das andere angemessen?)
- nach dem Zeitpunkt des sich einstellenden optimalen Effekts (Wann trägt das „einerseits“- bzw. „andererseits“-Verhalten Früchte – jetzt oder später?)
- nach dem Interaktionspartner (Wer darf sich durchsetzen, wer muß kompromißfähig sein?) und so weiter.

Man sieht, daß erst eine inhaltliche Konkretisierung den Nutzen der antinomischen Handlungsempfehlungen zu erhellen vermag. Dadurch geht jedoch ihr Charakter als Antinomie teilweise verloren. Das gilt z. B. auch für strukturell ähnlich angelegte Konzepte der „Identitätsbalance“, deren situationsspezifische Differenzierung das Konzept in eines des *situationsangemessenen Verhaltens* oder der egoistischen Ausnutzung des jeweiligen sozialen Handlungsspielraums wandeln kann (vgl. Hoff 1981).

In den antinomischen Handlungsempfehlungen verbirgt sich einerseits die Idee der *Optimalität einer mittleren Variablenausprägung* bzw. des *maßvollen Verhaltens*. Zuviel Ruhe und zuviel Lärm, zuwenig Essen und zuviel Essen, zuviel Arbeit

und zuwenig Arbeit – Übertreibungen schaden, wie jeder weiß. Und man braucht für diese Idee die „antinomische“ Verfaßtheit des Menschen keineswegs zu bemühen, da als Beweis die empirisch abgesicherten, einfachen, mechanistischen Modelle (z. B. zur Frage der optimalen Erregung: *Berlyne* 1971) herangezogen werden können. Es gibt viele menschliche Erlebens- und Verhaltensaspekte, die sich nur dann optimieren lassen, wenn eine mittlere Intensität der Einflüsse erreicht wird.

Andererseits ist in den antinomischen Handlungsempfehlungen auch der *Repertoiregedanke* (vgl.: *Breitbandschulung, allseits entwickelte Persönlichkeit etc.*, Kap. 3.2) enthalten: wer alles kann, ist auch auf alle Wechselfälle des Lebens gerüstet. Wenn's nötig ist, kann er sich durchsetzen, wenn's frommt, aber auch nachgeben. Oder – auf ein Kollektiv gewendet – es gibt immer einzelne, die sich durchsetzen können und die wir für entsprechende Aufgaben brauchen, und andere, die nachgeben.

Zugleich ist in einer antinomischen Handlungsempfehlung die *Kompromißantizipation* spürbar: die Einsicht, daß nur der Ausgleich zwischen widersprechenden Bedürfnissen und Ansprüchen (einzelner wie der von Kollektiven), die simultane (= jedem ein bißchen vom Erwünschten) oder konsekutive (= erst Du, dann ich) Kompromißfindung uns ein einigermaßen erfreuliches Miteinander garantiert (vgl. zur Konkretisierung auch: *Twellmann/Jendrowiak/Kreuzer/Hansel* 1980). Antinomische Handlungsempfehlungen passen – wie bereits öfter dargelegt – durchaus zu den neuen entwicklungspsychologischen Modellen. Sie müssen aber konkretisiert werden (vgl. *Twellmann* u.a. 1980: Freigabe und Bindung in der Familie, Entfaltung und Begrenzung in der Schule; *Winkel* 1984: drei Praxisbeispiele zu Freiheit und Bindung, Planung und Offenheit, Bewahren und Verändern).

Ad 2) Ökologisches Modell: Die Vernetzung von Faktoren, der systemtheoretische Charakter menschlicher Entwicklung, der unmißverständlich mit den neuen entwicklungspsychologischen Modellen verbunden ist, kann dazu führen, daß man pädagogische Einflüsse zurückhaltender, als auf der Basis *monotheoretischer* und *monokausaler* Modelle bislang möglich, einsetzt. So ähnlich, wie man heute um den schädlichen Eingriff des Menschen in das „biologische Gleichgewicht“ weiß und deshalb den sanften Umgang mit der Natur fordert, könnte man versucht sein, pädagogisch zu handeln: nämlich kaum und wenn, dann nur „sanft“ und nach dem Prinzip des „kleinsten, nötigen Eingriffs“. In der Tat sind berserkerhaft wilde und radikale Eingriffe weder in Familie, Schule noch in der therapeutischen Praxis sinnvoll, obwohl sie, durch pädagogisch-psychologischen Omnipotenzwahn untermauert, in der Praxis nur zu oft vorkommen (vgl. *Dollase* 1984, *Hemminger* 1982, *Hemminger* und *Becker* 1985). Es hat eine Reihe von Pädagogen des Wachsen- und Reifenlassens gegeben (z. B. im Zuge der Reformpädagogik) bzw. Theorien des „Laissez faire-laissez passez“ (z. B. in der Kinderladenbewegung und antiautoritären Erziehung), gar emphatische Plädoyers für die Abschaffung der Erziehung (wie in der Antipädagogik, vgl. *Braunmühl* 1980, *Schönebeck* 1985), die den Gedanken der Nichteinmischung in den „natürlichen“

Entwicklungsprozeß nahelegten – wie übrigens früher die Reifungstheorien bzw. organismischen Theorien auch. Darin dokumentiert sich einerseits ein erfreulicher Respekt vor dem sich entwickelnden Menschen, andererseits aber auch ein zu optimistisches Bild von den Ergebnissen unbeeinflusster Entwicklungsprozesse. Das „biologische Gleichgewicht“ ist bei näherem Hinsehen nämlich eines des Fressens und Gefressenwerdens und deshalb nicht für menschliche Sozietäten erstrebenswert. Allzu liberalistische Konzeptionen in Bildung, Politik und Wirtschaft (d. h. solche, in denen, wie im Frühkapitalismus, die soziale Verantwortung und Verpflichtung nicht verankert wird) haben stets nur darum funktioniert, weil Ungleichheiten toleriert bzw. sanktioniert wurden. Dies wäre mit den Idealen der Französischen Revolution ebenso unvereinbar wie mit einer konsequenten Auslegung des „kategorischen Imperativs“. In der Praxis bedeutet dies: man kann das Sozialverhalten in einer Schulklasse nicht unbeeinflusst lassen, weil sich dann darin soziale Zustände wie in Tierhorden einstellen, die im Ernst von niemandem gewünscht werden können.

Es ist allerdings selbst aus technokratischer, empirisch wissenschaftlicher Sicht erwiesen, „daß erzieherische Handlungen“ selten „mehr sein können als Eingriffe ins Unbekannte mit unbekanntem Ausgang“ (Brezinka 1981, 304). Die Sanftheit und Vorsicht, die eine Orientierung am „ökologischen Modell“ nahelegt, ist also als Handlungsmaxime sinnvoll. In den Forderungen nach Wechselwirkungsbewußtsein, nach Nebenwirkungskalkulation und in den Forderungen, die hier aus dem neuen entwicklungspsychologischen Modelldenken abgeleitet worden sind, wird diesem Ideengut Rechnung getragen. Auch in der Berücksichtigung des gesamten Bedingungsgeflechtes, in dem ein Schüler sich befindet, etwa bei der Gestaltung des entwicklungsangemessenen Lernens, kommt diese Betonung ganzheitlicher Aspekte, wie es im ökologischen Denken üblich ist, zum Ausdruck.

Ad 3) Denkpsychologisches Modell: Von Zeit zu Zeit erfinden Psychologen Experimente, deren Anlage und Ergebnisse für einen ziemlichen Aufruhr sorgen, wie z. B. die *Milgram-Experimente* (vgl. Grundlagentext *Gergen*, Kap. 3.2.2.2). Eine Forschungsgruppe um den Bamberger Denkpsychologen Dietrich *Dörner* hat m.E. eine ähnlich bedeutend zu bewertende Reihe von Untersuchungen durchgeführt, die große Bereiche der angewandten Psychologie verändern könnten (*Dörner/Reither* 1978, *Dörner/Kreuzig/Reither/Stäudel* 1981, *Dörner/Kreuzig/Reither/Stäudel* [mit Beiträgen von *Bick, Brüderl, Jüttner, Klee, Reh*] 1983). Worum ging's dabei?

„Wir haben also untersucht, wie sich Menschen in komplexen, teilweise unbekanntem, vernetzten, eigendynamischen Realitätsausschnitten bewegen, wenn sie polytelisch handeln müssen und der zu erreichende Zielzustand offen ist, also partiell schlecht definiert“ (*Dörner u.a.* 1983, 23).

Es geht also um Problemlösungen in Situationen, die ähnlich unbestimmt sind, wie Erziehungs- und Unterrichtssituationen. Situationen, für die gilt, daß die Unbestimmtheit folgende Quellen hat: a) Unbestimmtheit des angestrebten Ziels; b) Polytelie (= viele Ziele müssen optimal erreicht werden); c) Unbekanntheit,

Komplexität, Intransparenz und Vernetztheit des Realitätsausschnitts – also durchaus vergleichbare Charakteristika mit den Bedingungsgeflechten, in denen ein Mensch sich entwickelt (vgl. Dörner u.a. 1983, 101). Dörner und seinem Team kam die moderne Technik zugute: sie haben einmal eine Landschaft („Tanaland“ – ein ökologisches Modell, in dem biologische Prozesse simuliert werden) und einmal einen Ort („Lohhausen“ – ein volkswirtschaftliches Modell, in dem politisch-wirtschaftliche Größen optimiert werden mußten) als komplexes Computerprogramm (das aus einem multifaktoriellen, vernetzten Variablengeflecht bestand) konstruiert und diese „Computerrealität“ einer Reihe von Versuchspersonen präsentiert, die dann diese Systeme in oftmals monatelangen Versuchsserien optimieren (d. h. steuern, regieren bzw. entwickeln) sollten.

Dörner u.a. 1981, 281 dazu: „Wir gaben 48 Vpn (= Versuchspersonen) die Aufgabe, Lohhausen 10 Jahre lang als Bürgermeister zu regieren. Im Gegensatz zur Realität hatten sie dabei fast diktatorische Vollmachten. Sie konnten Lohnhöhe und Steuern bestimmen, die Produktions- und Absatzpolitik der Fabrik und der städtischen Bank beeinflussen, den Fremdenverkehr fördern, Wohnungsneubau betreiben usw. Die Effekte des Verhaltens unserer Vpn waren sehr unterschiedlich. Manche hinterließen Lohhausen als blühendes Gemeinwesen mit zufriedenen Einwohnern . . . , andere dagegen in völlig zerrüttetem und heruntergewirtschaftetem Zustand. . .“

Von besonderem Interesse sind nun die Unterschiede in den getroffenen Maßnahmen zwischen „guten“ und „schlechten“ Bürgermeistern. Deren Persönlichkeitscharakteristika erwiesen sich nur selten als ausschlaggebend: weder Alter, noch Geschlecht, noch Studienfach, Vorbildung, Testintelligenz, Testkreativität oder Motivation sind für gute Ergebnisse von Bedeutung. Eher schon „Selbstsicherheit“ (Korrelation: 0.51) und das Streben nach „sinnvoller Informationssuche“ (Korrelation: 0.57). Man kann nun die differenzierten Ergebnisse des mehrere hundert Seiten umfassenden Abschlußberichts nicht annähernd angemessen zusammenfassen, dennoch schälen sich beispielsweise folgende Charakteristika der Problemlösungsstrategien von schlechten und guten Bürgermeistern heraus:

- *Gute* verschaffen sich im Verlauf des Versuchs einen besseren Einblick in das gesamte Flechtwerk der Beziehungen zwischen verschiedenen Bedingungsfaktoren: sie können Informationen besser behalten, integrieren sie besser in ihren Kenntnistand, stellen mehr Warum-Fragen, können sich – nach einem Scheitern ihrer Hypothesen über Zusammenhänge – durch neue Modellobildungen (Revisionen) besser helfen und analysieren ihre Computerrealität gründlicher. *Schlechte* hingegen haben Probleme mit der Analyse des Netzwerks, es fallen ihnen weniger Maßnahmen ein als guten. Scheitern sie mit einer Theorie über die Realität, fällt ihnen auch nichts Neues mehr ein, Abstraktionen und begriffliche Ordnungen fallen ihnen ebenso schwer wie die Dependenz- und Komponentenanalyse des Netzwerks (von dem sie ja vorher – genauso wie die guten Bürgermeister – keine Kenntnis hatten), sie neigen eher zu Angriffs-, Flucht- und Resignationsreaktionen, zu Handlungsunlust und Lethargie und verschieben die Lösung von Problemen häufiger auf andere.
- *Schlechte* Vpn „vagabundieren“ von Thema zu Thema, sie haben keine klaren Prioritätsrangreihen von Zielen aufgestellt, ihnen sind nebensächliche Probleme ähnlich wichtig wie zentrale, sie können untergeordnete Ziele schlecht unter Oberziele zusammenfassen, sie „verzetteln“ sich, weil sie keine klare Konzeption über das haben, was sie eigentlich wollen. Objektiv Unwichtiges wird

oft intensiver behandelt als Wichtiges, Probleme werden – ehe sie gelöst sind – wieder fallengelassen, oft müssen sie Probleme erst suchen bzw. mit ihnen konfrontiert werden, damit sie wissen, was sie wollen. Sie neigen zu ad hoc-Entscheidungen. *Gute Vpn* hingegen setzen deutliche Schwerpunkte, ihr Wichtigkeitsprofil von Zielen ist gestaffelt und nicht so homogen wie bei den Schlechten, sie sind in der Lage, die verschiedenen Handlungsstränge zur Erreichung eines wichtigen Ziels zusammenzufassen.

Gute Vpn werden von Dörner u.a. (1983) in Anlehnung an Konzepte der Kognitions- und Motivationspsychologie als „handlungsorientiert“, „folgeorientiert“, „feldunabhängig“, „reflexiv“ und „kognitiv komplex“ geschildert; *schlechte Vpn* durch deren Gegenteil: sie sind „lageorientiert“, d. h. von den Konstellationen der aktuellen Situation abhängig, „ergebnisorientiert“, d. h. an den unmittelbaren Effekten der Maßnahmen interessiert und weniger an deren Spätfolgen und Nebenwirkungen, sie denken nicht an die Fortpflanzung der Handlungen, sie sind „feldabhängig“, d. h. stark von irrelevanten Informationen einer Gesamtsituation beeinflussbar und eher „impulsiv“, d. h. sie neigen zu eingeschliffenen, automatisierten, hin und wieder rigiden Reaktionen („Notfallreaktionen des kognitiven Systems“) und sind nur schlecht zur Selbstreflektion fähig.

Liest man „Lohhausen“ gründlicher, fallen viele Bezüge zum Alltag ein; man meint, die guten und die schlechten Problemlöser leibhaftig vor seinem geistigen Auge entstehen zu sehen. Nun – bevor die Ergebnisse dieser Studie über Gebühr auf pädagogische Situationen verallgemeinert werden – einige begrenzende Hinweise:

- Lohhausen und Tanaland sind *deterministische Realitäten* ohne Zufallseinfluß. Es gibt in ihnen keine Faktorengruppen, die – wie in pädagogischen Kontexten – dem Zugriff des „Bürgermeisters“ (= Lehrers, Erziehers) verschlossen wären. Lehrer und Eltern können aber nur auf einen Teil der für die Entwicklung wichtigen Faktoren Einfluß nehmen, überdies sind viele Faktoren noch nicht einmal bekannt (vgl. Kap. 2).
- Es ist nicht ganz deutlich geworden, ob die guten Vpn bei einer Wiederholung des Versuchs nicht vielleicht schlechter, die schlechten nicht vielleicht besser abschneiden können. Es ist also nicht ganz klar, ob es sich um stabile und wiederholbare Ergebnisse handelt. Allerdings dauerte der Versuch für jede Vpn derart lange, daß jede die Chance gehabt hätte, Maßnahmen mit schlechten Ergebnissen bei der nächsten Versuchssitzung wieder zu korrigieren.
- Lohhausen wird von seinen Konstrukteuren als ein relativ transparentes, rückkopplungsarmes und träges System eingestuft, was u.a. auch die Konsequenz hat, daß Probieren und Experimentieren nicht so schlimme Folgen hat. Das kann von den erziehungs- und entwicklungsrelevanten Systemen nicht unbedingt gesagt werden: probierendes Erziehen kann gar irreparabel negative Ergebnisse zeitigen.

Trotz dieser Einschränkungen meine ich, daß die Studie pädagogische Relevanz hat. Das behaupten keineswegs die Autoren – man kann sie also für diese Adaptation nicht verantwortlich machen – aber ihr Anspruch ist es schon, das Problemlösen in realen Problemsituationen zu erklären. Sie schreiben (1981, 282):

„Man muß handeln aufgrund einer unsicheren und generell unvollständigen Informationsbasis. Die Situation ist zudem meistens dynamisch, sie ändert sich

auch dann, wenn der Handelnde nichts tut. Meist muß man nicht nur ein Ziel verfolgen, sondern mehrere Ziele zugleich, die zudem oft unklar definiert sind. Diese Bedingungen stellen an den Handelnden bestimmte Anforderungen: Hypothesenbildung und Informationsbeschaffung, Zielpräzisierung und Zielbalancierung (bei kontradiktorischen Zielen), Schwerpunktbildung und Schwerpunktwechsel, Neben- und Fernwirkungsanalyse von Maßnahmen und Entscheidungen.“

Und die solchermaßen umrissene Situation ist auch in pädagogischen Kontexten zu finden. Die Berührungspunkte des denkpsychologischen Modells mit den antinomischen Handlungsempfehlungen, aber auch mit den hier im Anschluß an die Grundlagentexte abgeleiteten Empfehlungen sind – so glaube ich – deutlich genug (vgl. den systematischen Übertragungsversuch von *Khuwe*, 1979).

Besonderes Augenmerk verdienen jedoch Parallelen zur erfolgreichen Klassenführung, die zuerst von und im Anschluß an Arbeiten von *Winnefeld* (1948) (vgl. *Louis*, 1976) entwickelt wurden. Die *Komplexxkapazität* des Lehrers, definiert als Fähigkeit, komplexe Vorgänge wahrnehmend und steuernd zu umfassen (unterteilt in Wahrnehmungskapazität und Kontaktkapazität), wurde als Basisqualifikation des Lehrenden analysiert. Eine empirische Bestätigung der Bedeutung von Komplexxkapazität für erfolgreiches Unterrichten wurde durch *Kounin* (1976) erarbeitet. Um die für jeden Unterricht zunächst einmal notwendige „Mitarbeit“ und das „Ausbleiben von Fehlverhalten“ zu erreichen, müssen Lehrer vor allem folgende Fähigkeiten zeigen: sie müssen die wesentlichen Vorgänge in der Klasse richtig mitbekommen („withitness“), sie müssen mehrere Tätigkeiten gleichzeitig ausführen können („Überlappung“), „Reibungslosigkeit“ und „Schwung“ zeigen, die Gruppe im Auge behalten („Gruppenfokus“) und für einen großen „Beschäftigungsradius“ sorgen können. Die einzelnen Tugenden sind negativ formuliert: so stellt sich Reibungslosigkeit und Schwung insbesondere ein, wenn z. B. „Überproblematierungen“, „Reizabhängigkeiten“, „Unvermitteltheiten“, „thematische Inkonsequenz“ und „Unentschlossenheit“ vermieden werden – deutliche Parallelen zu den Ergebnissen von *Dörner* u. a. (1983).

Eine Eigentümlichkeit der erfolgreichen Lohhausen-Bürgermeister hat die Entwicklungspsychologie bislang selten tangiert: die Hierarchisierung von Zielen bzw. die Fähigkeit zu klarer Prioritätsbildung. Die erfolgreichen „Bürgermeister“ verstanden es ja insbesondere, Schwerpunkte zu setzen, Unwichtiges von Wichtigem zu trennen. Wohl weil die Entwicklungspsychologie bislang nur indirekt zur pädagogischen Zielbildung beigetragen hat, findet man Kataloge von Entwicklungszielen und erst recht hierarchisierte Zielkataloge (Welche Ziele sind die wichtigsten?) nur selten. Außer den von *Brandstädter* im Grundlagentext entwickelten Zielen bzw. den Zielen der zitierten Autoren, außer den schon erwähnten „Bedürfnishierarchien“ (vgl. Übersicht in *Gage* und *Berliner* 1979), können entwicklungspsychologische Normtabellen (Altersnormen) oder aber auch die „Entwicklungsaufgaben“ von *Havighurst* (1952) freilich nur als sehr grobe Richtlinien dienen. Ein Ausschnitt aus den „Entwicklungsaufgaben“: für das mittlere Schulalter (6–12 Jahre) gelten als wichtige Entwicklungsaufgaben: soziale Kooperation, Selbstbewußtsein, Erwerb der Kulturtechniken, Spielen und Arbeiten

im Team; für die Adoleszenz (13–17 Jahre): körperliche Reifung, formale Operationen, Gemeinschaft mit Gleichaltrigen, heterosexuelle Beziehungen. So und ähnlich werden Entwicklungsaufgaben bis ins hohe Lebensalter formuliert. Keine Frage, daß dieser Katalog ähnlich fatale Auswirkungen auf die Praxis haben könnte wie die Phasenlehren – u.a. weil die Vielfalt der Entwicklungsverläufe mit einem solchen groben Katalog nicht einzufangen ist.

Bedenkenswert erscheint allerdings die Idee der Vermeidung von „*Prioritätsparadoxien*“ (vgl. *Brandtstädter, von Eye* 1982), deren es viele in der Praxis gibt, ermuntert zudem von monokausalen Theorien, die den Praktiker nur allzu leicht in die erfolglose Verzettelung treiben: wenn die äußere Form des Aufsatzes wichtiger wird als der Inhalt, wenn der gewählte Ausdruck höher bewertet wird als die Qualität der Gedanken, wenn das exzessive Wochenendfernsehen geahndet wird und die zugleich bestehenden zerrütteten Familienverhältnisse ignoriert werden, wenn der Gesundheitsgefährdung durch giftige Sträucher auf dem Schulhof mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als den Gefahren durch den Straßenverkehr – immer dann sind offenbar ungeeignete Pädagogen oder Psychologen am Werk, die vor lauter Komplexität die eigentlich wichtigen Probleme nicht mehr sehen. Es ist zu hoffen, daß das neue entwicklungspsychologische Modelldenken, mit seiner Annahme der Multifaktorialität insbesondere, dazu beitragen wird, absurde „fixe Ideen“ und monokausale Obsessionen von Pädagogen/Psychologen zu mildern.

Ad 4) Individualisierungsmodell: Die Variabilität der Lernenden hat zu der weitverbreiteten Idee geführt, ihr mit Hilfe individualisierter, pädagogisch/psychologischer Maßnahmen zu begegnen (vgl. Kap. 3.3). Die Vernünftigkeit dieser Strategie ist hier ausreichend begründet worden und konkurrenzlos einsichtig, wenn damit in eng umgrenzten Praxisbereichen (z. B. Unterricht oder Therapie) vorübergehend und zur Erreichung von Zielen und Ergebnissen, die alle erreichen sollen, gearbeitet wird. Eine umfassende (gar politische) Verallgemeinerung dieser Strategie hat nicht nur die bereits-beschriebenen Praxiswiderstände zur Folge, sondern dürfte sich auch konzeptionell ähnlich problematisch wie das ökologische Modell erweisen. Die diesem Modell zugrundeliegende Philosophie des „Jedem das Seine“ (statt: „Jedem das Gleiche“) verstößt gegen hartnäckige Moralvorstellungen und formale wie informelle soziale Normen nahezu jeder Sozietät: durch die Individualisierungsstrategie werden grundlegende *Normen der Reziprozität* (Wie Du mir, so ich Dir), der *Gleichheit* und *Gerechtigkeit* sowie der *Stabilität* bzw. *Verlässlichkeit* verletzt. Pädagogen, die sich – im Sinne der Individualisierungsstrategie durchaus vernünftig – heute so (weil's nötig ist) und morgen so (weil's ebenso nötig ist) verhalten, setzen sich dem Vorwurf der Inkonsistenz und Unzuverlässigkeit aus; wer dem einen viel gibt und dem anderen wenig (beides kann vernünftig sein), ist ungerecht; wer es erlaubt, daß sich in der Schulklasse einige zu anderen so verhalten dürfen wie diese nicht, verstößt gegen die Reziprozitätsnorm, die Teil des Gleichheitskonzeptes ist. Dies sind voraussichtlich unüberwindliche Grenzen dieses Handlungsmodells.

Welches Modell ist das beste? Welche Theorie die richtige? Welcher Ansatz am praktikabelsten? – so sehr verständlich derartige Fragen sind, so sehr jeder weiß, daß gerade der Praktiker klare und definitive Aussagen benötigt: die Fragen sind hoffnungslos antiquiert und stammen noch aus der vorwissenschaftlichen Phase der angewandten Entwicklungspsychologie. Es gibt keinen Weg zurück zur theoretischen Vereinfachung, zur monokausalen Patentantwort auf Praxisfragen. Auch wenn das Protest, Ärger, Ironie oder Resignation auslösen sollte – dadurch wird die Realität auch nicht anders. Wenn etwa *Henscheid* (1985) in „Dummdeutsch“ die Vokabel „Komplexitätserziehung“ (gefunden in „die Höhere Schule“ 8/81) veralbert, so mag er die Lacher auf seiner Seite haben, der Satz aber, der ihm komisch vorkam: „Je dichter die Vernetzung von Systemzusammenhängen wird, desto mehr wird Komplexitätserziehung zum Kern der Bildungsanforderungen“. (Ein Satz aus dem Aufsatz von *Hahn*, 1981) ist nun leider richtig, denn das Ende der Hochkonjunktur von progressiven wie konservativen Simplifikateuren ist längst gekommen. Entwicklungs- und Erziehungsoptimierung heißt: den geschickten Umgang mit „Unbestimmtheit und Komplexität“ erlernen (*Dörner* u.a.).

Welches Modell der optimalen Entwicklung wird hier zugrundegelegt? Keines der oben genannten, jedoch von jedem etwas. Erziehung wurde hier überwiegend aus der Perspektive des Erziehenden (und nicht des Erzogenen) betrachtet, und wenn dies einmal nicht so war, dann aus der Sicht eines außenstehenden Beobachters – deshalb liegt hier (anders als im Grundlagentext von *Brandtstädter*) kein explizites Modell optimaler Entwicklung des Individuums zugrunde, wenngleich es indirekt deutlich wird. Die hier aufgefächerten Aspekte der Praxiskonsequenzen des neuen entwicklungspsychologischen Modelldenken können bestenfalls als erste Planskizzen einer zukünftig zu leistenden systematischen Fassung eines „richtigen“ Handlungsmodells dienen. Die folgende Übersicht stellt noch einmal die wichtigsten Konsequenzen aus den Kap. 2 und 3.1–3 zusammen.

Übersicht: Ausgewählte Themen und Praxiskonsequenzen des neuen entwicklungspsychologischen Modelldenken (Stichworte)

	Verursachungsfaktoren	Retroaktive Sozialisation	Entwicklungsverlauf	Entwicklungsangemessenes Lernen
Einstellungs- konsequenzen	Komplexitätsbewußtsein; Entkopplung Wissen- Können; Grenzbewußt- sein (Sisyphosmentalität, „Optimismus mit Trauerflor“); theoretischer Pluralismus; Laienakzeptanz; Zurückweisung monokausaler Erklärungen (Omnipotenzwahn, Schuldsuche etc.); Erkennung des individuellen Eigenwertes.	Grenzbewußtsein (Kompromißfähigkeit); Selbstreflexion, -erfahrung, Verständnis, Feinfühligkeit, Echtheit; Akzeptieren von Eigenheiten.	Grenzbewußtsein (begrenzte Rationalität); Gegenwartsorientierung; Paradoxietoleranz; Relativierung von Prognosen, Präventionen; theoretischer, ethischer Relativismus (aleatorische Ethik).	Alters- und zeitspezifische Adjustierung des Menschenbildes; multifaktorielles, mehrperspektivisches Verstehen; Akzeptanz des Andersartigen.

Fortsetzung Übersicht:

	Verursachungsfaktoren	Retroaktive Sozialisation	Entwicklungsverlauf	Entwicklungsangemessenes Lernen
diagnostische Konsequenzen	Beachtung von Orientierungsregeln (Aktivität, Neutralität, Umsicht); mehrperspektivische Orientierung; reziprokes, diagnostisches Denken; Revidierbarkeit von Diagnosen; prozessuale Rekonstruktion; Hypothetik (Vorläufigkeit).	reziprokes, diagnostisches Denken; prozessuale Rekonstruktion.	Revidierbarkeit von Prognosen; multifaktorielle Prognose; mehrperspektivische Absicherung; prognostische Toleranz.	altersbezogene Informierung und Diagnose (Altersporträts), multiperspektivische, multifaktorielle Diagnose- und Verstehenstechniken.
Handlungskonsequenzen	Polypragmasie (interventiv, präventiv); Handlungsredundanz; Komplexitätsreduktion; päd./psych. Disengagement und Selbststeuerung; Konstruktivpädagogik; Kompensationsversuche.	Freiraumgestaltung; Kompromißfindung, -gestaltung; Herstellung von Reversibilität; päd./psych. Disengagement (Geländehypothese).	<i>Prognose:</i> lebenslanges Lernen und Verändern; strukturelle Anpassung an Prognoserelativität (Durchlässigkeit, Revidierbarkeit, kybernetische Selbstoptimierung). <i>Prävention:</i> präventive Polypragmasie; Selbstoptimierung; Nebenwirkungskalkulation. <i>Präparation:</i> Breitbandschulung; Repertoirdenken; Förderung der individuellen Plastizität.	multidimensionale Differenzierung und Individualisierung von Inhalten und Methoden (z.B. schülerorientiertes Lernen u.a.); Aufwandserhöhung für Lehr-Lernprozesse; Eingehen auf Fehler (Fehleranalyse); Eingehen auf die Gesamtpersönlichkeit bei Inhalts-, Ziel- und Methodenplanung; Polypragmasie im Unterricht (z. B. Methodenvielfalt).
Fehlformen (Auswahl)	reiner Pessimismus/ Optimismus, Resignation; multifaktorielle Etikettierung; Ausforschung; totale Faktorenkontrolle; Vieligeschäftigkeit.	zu starke/ schwache Gegenwehr; Konfliktsucht bzw. -scheu; Überproblematierung von Konflikten; Instrumentalisierung des pädagogischen Konflikts.	Opportunismus, Konformismus, Nachlassen im präventiven, interventiven Engagement; Desavouierung von Stabilitäts- bzw. Progressivitätsethik; prognostische Etikettierung.	codifiziertes Verständnis; Beschränkung auf kognitive Lernvoraussetzungen.

Pessimismus ist nicht die Konsequenz der neuen Modelle, sondern eher Grenzbewußtsein (vgl. *Dollase* 1984). Es wird hier auch keineswegs der Antipädagogik oder der Nichterziehung (vgl. dagegen: *Giesecke* 1985, *Flitner* 1985) das Wort geredet, sondern eher der „nothing works“-Bewegung sozialpädagogischer Analysen in der USA oder den mehr oder weniger erziehungspessimistischen Grundüberzeugungen von *Freud*, von *Darwin* oder (ja – auch das) von *Piaget*. Auch sozialisationstheoretische und empirisch-wissenschaftliche Ansätze sind Bauherren dieses Grenzbewußtseins gewesen (vgl. *Bernfeld* 1927 oder *Brezinka* 1981) – nicht zu vergessen: Existenzenphilosophien und ihre pädagogischen Ableger (z.B. *Grisebach* 1924). Die „Pathologie der Erfahrung“ (*Prange* 1981) spielt eine Rolle, oder besser: die Realität des Menschen und der Gesellschaft, die die reinen Utopien, die Reformprogramme, die zündenden Visionen, die Hoffnungen, Illusionen und Träume „beschmutzt“, verformt, verunmöglicht, verhindert, dialektisch in ihr Gegenteil verkehrt. Wenn überhaupt ein geschickter Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität bei der Erreichung von Zielen möglich ist, dann ist er als probierend, tentativ-experimentell, revisionsbereit, wechselwirkungsbewußt, beweglich, flexibel, frustrationstolerant und vor allem – komplexitätsbewußt – zu kennzeichnen. Die Hoffnung ist nicht unbegründet, daß diese Umgangsformen auch zu einer Humanisierung des psychologischen, pädagogischen und therapeutischen Umgangs miteinander führen können.

4. Anhang

4.1 Gesamtliteraturverzeichnis

- Adick, C., Reiling J.W. Sozialisationsprozesse im Jugendalter: Generationskonflikte. Stuttgart: Klett, 1979
- Adameit, H., Heidrich, W., Möller, C., Sommer, H. Grundkurs Verhaltensmodifikation. Weinheim: Beltz, 1978, 1980
- Aebli, H. Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt und Erziehungsbedingungen, in: Roth, H. (Hrsg.) Begabung und Lernen, Stuttgart: Klett, 1977
- Ainsworth, M.D. Infancy in Uganda: infant care and the growth of love. Baltimore. John Hopkins press, 1967
- Ahammer, I. Die Untersuchung der Entwicklung der Erwachsenenpersönlichkeit im Rahmen der Theorie des sozialen Lernens, in: Baltes, P.B. (Hrsg.) Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, 409-442
- Albert, H. Traktat über kritische Vernunft. Tübingen: Mohr, 1968
- Alcock, J. Animal behavior: an evolutionary approach. Amsterdam 1979
- Allerbeck, K., Hoag, W. Jugend ohne Zukunft? München: Piper, 1985
- Anastasi, Anne. Vererbung, Umwelt und die Frage: „Wie?“ In: Skowronek, H. (Hrsg.) Umwelt und Begabung. Stuttgart: Klett, 1976, S. 9-26
- Anastasi, A. Heredity, environment and the question „how“, in: Psychological Review, 1958, 65, 197-208
- Anthony, E.J. Explorations in child psychiatry. New York: Plenum, 1975
- Aronson, L.R., Tobach, E., Shaw, E. (Eds.) The biopsychology of development. New York: Academic Press, 1971
- Arnold, W., Eysenck, H.J., Meili, B. Lexikon der Psychologie. Freiburg: Herder, 1976
- Arter, J.A., Jenkins, J.R. Differential diagnosis and prescriptive teaching: A critical appraisal. In: Review of Educational Research, 49, 1979, S. 517-555
- Ashby, W.R. Design for a brain. London: Chapman and Hall, 1960
- Ausubel, D.P. Das Jugendalter. München: Juventa, 6. Aufl. 1979
- Ausubel, D.P., Sullivan, E.V. Das Kindesalter. München: Juventa, 1974
- Baacke, D. Die 13- bis 18jährigen. München: Urban und Schwarzenberg, 1979²
- Baacke, D. Die 6- bis 12jährigen. Weinheim: Beltz, 1984
- Baacke, D., Schulze, T. (Hrsg.) Aus Geschichten lernen. München: Juventa, 1980
- Baer, D.M., Wright, J.C. Developmental psychology, in: Annual review of psychology, 1974, 25, 1-82
- Baldwin, A.L. Theorien primärer Sozialisationsprozesse. 2 Bände. Weinheim: Beltz, 1974
- Baltes, P.B. Longitudinal and cross-sectional sequences in the study of age and generation effects. Human Development, 1968, 11, S. 171-175
- Baltes, P.B. (Hrsg.) Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979
- Baltes, P.B. Einige Beobachtungen und Überlegungen zur Verknüpfung von Geschichte und Theorie der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, in: Baltes, P.B. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, S. 13-34
- Baltes, P.B. Entwicklungspsychologie unter dem Aspekt der gesamten Lebensspanne: Einige Bemerkungen zur Geschichte und Theorie, in: Montada, L. (Hrsg.) Brennpunkte der Entwicklungspsychologie, Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1979, S. 42-60
- Baltes, P.B. On the potential and limits of child development: life-span development perspectives. Newsletter of the society of research in child development, 1979, S. 1-4
- Baltes, P.B. Life-span developmental psychology: observations on history and theory revisited, in: Lerner, R.M. (Ed.) Developmental psychology: historical and philosophical perspectives. Hillsdale: Erlbaum, 1983, 79-112
- Baltes, P.B., Brim, O.G. (Ed.) Life-span development and behavior. Vol. 6, New York: Academic Press, 1984
- Baltes, P.B., Cornelius, S.W. The status of dialectics in developmental psychology: theoretical orientation versus scientific method, in: Datan, N., Reese, H.W. (Eds.) Life-span developmental psychology, - Dialectical perspectives on experimental research - New York u.a.: Academic Press, 1977, S. 121-135
- Baltes, P.B., Goulet, L.R. Ortsbestimmung und Systematisierung der Fragen einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, in: Baltes, P.B. (Hrsg.) Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, S. 35-54
- Baltes, P.B., Nesselroade, J.R. The developmental analysis of individual differences on multiple measure. In: Nesselroade, J.R., Reese, H.W. (Ed.) Life-span developmental psychology; Methodological issues. New York: Academic Press, 1973

- Baltes, P.B., Reinert, G. Cohort effects in cognitive development of children as revealed by cross-sectional sequences. *Developmental Psychology* 1, 1969, S. 169-177
- Baltes, P.B., Schaie, K.W. On life-span developmental research paradigms, retrospects and prospects, in: Baltes, P.B., Schaie, K.W. (Ed.) *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*. New York: Academic Press, 1973
- Baltes, P.B., Sowarka, D. Entwicklungspsychologie und Entwicklungsbegriff, in: Silbereisen, R.K., Montada, L. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*, München u.a.: Urban und Schwarzenberg, 1983, S. 11-20
- Bandura, A. Lernen am Modell. Stuttgart: Klett, 1976
- Bandura, A. Sozial kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979
- Barker, R.G. On the nature of the environment, in: *Journal of social issues*, 1963, 17-38
- Baumrind, D. The development of instrumental competence through socialization. In: Pick, A. (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology (Vol. 7)*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1973
- Baus, M., Jacoby, K. Sozialpsychologie der Schulklasse, Bochum: Kamp, 1976
- Becker, W.C., Krug, R.S. The Parent Attitude Research Instrument - A research review. *Child Development*, 1965, 36, 329-365
- Bee, H.L. The developing child. New York u.a.: Harper, 1975
- Bee, H.L., Mitchell, S.K. The developing Person. A life-span Approach. New York: Harper, 1980
- Behr, M., Jeske, W. Schul-Alternativen. Düsseldorf: Schwann, 1982
- Belardi, N. Ich will ein Helfer werden - Fragen an die Ausbildung, in: *Sozialmagazin*, 12, 1978, 30-44
- Bell, R.Q. A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization, in: *Psychological review*, 1968, 75, 81-95
- Bell, R.Q. Stimulus control of parent or caretaker behavior by offspring, in: *Developmental psychology*, 1971, 4, 63-72
- Bell, R.Q. Eltern, Kinder und reziproke Einflüsse, in: *Report Psychologie*, 1980, S. 24-28
- Bell, R.Q. Contributions of human infants to caregiving and social interaction, in: Lewis, M., Rosenblum, L.A. (Eds.) *The effect of the infant on its caregiver*. New York u.a.: Wiley, 1974, S. 1-19
- Bell, R.Q., Hertz, T.W. Toward more comparability and generalizability of developmental research. *Child Development* 47, 1976, 6-13
- Bell, R.Q., Harper, L.V. The effect of children on parents. Hillsdale: Erlbaum, 1977
- Belschner, W. u.a. (Hrsg.) *Gemeindepsychologische Perspektiven*, Bd. 1. Köln, 1983
- Belsky, J. Early human experience: a family perspective, in: *Developmental Psychology*, 1981, 17, S. 3-23
- Belsky, J. The determinants of parenting: a process model. In: *Child Development*, 1984, 55, S. 93-96
- Bem, D.J. Self perception theory. In: Berkowitz, L. (Ed.) *Advances in experimental social psychology*, Vol. VI, New York: Academic Press, 1972
- Bengtson, V.L., Troll, L. Youth and their parents: feedback and intergenerational influence in socialization, in: Lerner, R.M., Spanier, G.B. (Eds.) *Child influences on marital and family interaction*. New York u.a.: Academic press, 1978, S. 215-240
- Berelson, B., Steiner, G.A. *Human behavior: an inventory of scientific findings*. New York: Harcourt u.a., 1964
- Berger, P., Luckmann, T. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*, Frankfurt: Fischer, 1966, 1969, 1980
- Bergius, R. Entwicklung als Stufenfolge, in: Thomae, H. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie. Band 3 des Handbuchs der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 1959, 104-195
- Berk, L. Effects of variations in the nursery school setting on environmental constraints and children's modes of adaptation, in: *Child development*, 1971, 839-869
- Berlyne, D.E. *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appleton, 1971
- Bernfeld, S. *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*, Frankfurt: Suhrkamp, 1973
- Bernstein, B. *Sprachliche Kodes und soziale Kontrolle*. Düsseldorf: Schwann, 1975
- Bertram, H. *Sozialstruktur und Sozialisation*. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand, 1981
- Bijou, S.W., Baer, D.M. Operant methods in child behavior and development, in: Honig, M.K. (Ed.) *Operant behavior: areas of research and application*. New York, 1966, 718-789
- Birkenbeil, E.J. *Erziehungsphilosophie des Dialogischen*. Frankfurt u.a.: Lang, 1984
- Birren, J. *Altern als psychologischer Prozeß*. Freiburg: Lambertus, 1974
- Birren, J.E., Woodruff, D.S. Human development over the life-span through education. In: Baltes, P.B., Schaie, K.W. (Ed.), *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*. New York: Academic Press, 1973
- Bittner, G. Was bedeutet „kindgemäß“?, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 1981, 827-838
- Bloom, B. *Stability and change in human characteristics*. New York, 1964 (dt.: 1971)

- Blumenthal, A. *Language and psychology*. New York: Wiley, 1970
- Bohnsack, F. (Hrsg.) *Sinnlosigkeit und Sinnperspektive*. Frankfurt: Diesterweg, 1984
- Boneau, C.A. *Paradigm regained—Cognitive behaviorism restated*, in: *American psychologist* 1974, 29, 297-309
- Bormann, K.M. (Ed.) *The social life of children in a changing society*. Hillsdale u.a.: Erlbaum/Ablex, 1982
- Bormann, K.M., Fishbein, H.D. *Evolution, Culture and social change*, in: Bormann, K.M. (Ed.) *The social life of children in a changing society*. Hillsdale u.a.: Erlbaum/Ablex, 1982, S. 3-25
- Bornemann, Ernest. *Warnung vor Illusionen. Statement zum Komplex „Neue Sinnlichkeit“ und „Narzißmus“*. Thesen zum „Pluralistischen Sozialisationstyp“, in: *Westermanns pädagogische Beiträge*, 32, 1980 (11), S. 452-454
- Bouchard, T.J. *Do environmental similarities explain the similarity in intelligence of identical twins reared apart?*, in: *Intelligence*, 1983, 175-184
- Bower, T.G.R. *Human Development*. San Francisco: Freeman, 1979
- Brandstädter, J. *Zur Bestimmung eines Tabugegenstandes der Psychologie: Bemerkungen zum Problem der „Verbesserung“ menschlichen Erlebens und Verhaltens*, in: Eberlein, G. u. Pieper, R. (Hrsg.) *Psychologie – Wissenschaft ohne Gegenstand?* Frankfurt a.M.: Campus 1976, S. 223-244
- Brandstädter, J. *Gedanken zu einem psychologischen Modell optimaler Entwicklung*, in: *Zeitschrift für klinische Psychologie und Psychotherapie*, 1980, 28 (3), S. 209-222
- Brandstädter, J. *Prävention als psychologische Aufgabe*, in: Brandstädter, J., von Eye, A. (Hrsg.) *Psychologische Prävention*, Bern u.a.: Huber, 1982 (a), S. 15-36
- Brandstädter, J. *Methodologische Grundfragen psychologischer Prävention*, in: Brandstädter, J., von Eye, A. (Hrsg.) *Psychologische Prävention*, Bern u.a.: Huber, 1982 (b), S. 37-115
- Brandstädter, J. *Prävention von Lern- und Entwicklungsproblemen im schulschen Bereich*, in: Brandstädter, J., von Eye, A. (Hrsg.) *Psychologische Prävention*, Bern u.a.: Huber, 1982 (c), S. 275-302
- Brandstädter, J. *Entwicklung in Handlungskontexten: Aussichten für die entwicklungspsychologische Theoriebildung und Anwendung*, in: Lenk, H. (Hrsg.) *Handlungstheorie interdisziplinär*, Vol. 3, München: Fink Verlag, 1983
- Brandstädter, J. *Personal and social control over development: some implications of an action perspective in life-span developmental psychology*, in: Baltes, P.B., Brim, O.G. (Eds.) *Life-span development and behavior*, Vol. 6, Orlando u.a.: Academic Press, 1984
- Brandstädter, J., von Eye, A. (Hrsg.) *Psychologische Prävention, Grundlagen, Programme, Methoden*. Bern u.a.: Huber, 1982
- Brandstädter, J., Montada, L. *Normative Implikationen der Erziehungsstilforschung*, in: Schneewind, K.A., Herrmann, T. (Hrsg.) *Erziehungsstilforschung*, Bern: Huber, 1980, 33-56
- Brandstädter, J., Reinert, G., Schneewind, K.A. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979
- Brandstädter, J., Schneewind, K.A. *Psychology and the problem of optimal human development: 1. Some critical and programmatic considerations*. *Trierer Psychologische Berichte* Heft 3, 1975
- Braunmühl, E. v. *Antipädagogik*. Weinheim: Beltz, 1980
- Brenner, M.H. *Wirtschaftskrisen, Arbeitslosigkeit und psychische Erkrankung*. München, 1979
- Brent, S.B. *Prigogine's model for self-organization in non-equilibrium systems: It's relevance for developmental psychology*, in: *Human Development*, 1978, S. 374-397
- Brezinka, W. *Grenzen der Erziehung*, in: *Pädagogische Rundschau*, 35, 1981, 275-306
- Brim, O.G. *Adult socialization*, in: Clausen, J.A. (Ed.) *Socialization and society*. Boston: Little u.a. 1968, 182-226
- Brim, O.G., Kagan, J. (Eds.) *Constancy and change in human Development*. Cambridge u.a.: Harvard, 1980
- Brim, O.G., Wheeler, S. *Erwachsenen Sozialisation. Sozialisation nach Abschluß der Kindheit*. München: dtv-Enke, 1974
- Brocke, B. *Technologische Prognosen*. Freiburg u.a.: Alber, 1978
- Bronfenbrenner, U. *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett, 1976
- Brown, R. et al. *Cognitive development in children*. Chicago: University Press, 1970
- Brown, A.L., Campione, J.C., Day, J.D. *Learning to learn: On teaching students to learn from texts*, in: *Educational Researcher*, 19, 1981, S. 14-21
- Brück, H. *Die Angst des Lehrers vor seinem Schüler*. Reinbek: Rowohlt, 1978
- Bruner, J.S. *Bereitschaft zum Lernen*, in: Weinert, F.E. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1967, 105-117
- Bruner, J.S., Tagiuri, R. *The perception of people*, in: Lindzey, G. (Ed.) *Handbook of social psychology*, Vol. II, Cambridge: Addison Wesley, 1954, 634-654

- Buck-Morss, S. Socio-economic bias in Piaget's theory and its implications for the cross-cultural controversy. *Human Development*, 1975, 18, S. 35-49
- Bühler, Ch. Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem. Leipzig: Hirzel, 1983
- Bühler, Ch., Hetzer, H. Zur Geschichte der Kinderpsychologie, in: Brunswik, W./Bühler, C./Hetzer, H./Kardos, L./Köhler, E./Krug, J./Willwoll, A. Beiträge zur Problemgeschichte der Psychologie, Jena: Fischer, 1929
- van Buer, J. Das Prinzip der Individualisierung im Unterricht, in: Twellman, W. (Hrsg.) Handbuch Schule und Unterricht, Band 4. I., Düsseldorf: Schwann, 1981, S. 344-358
- Bunge, M. *Scientific research*. Vol. I, II. 1967 (zit. n. Montada 1983)
- Burdach, K.F. Über Kleinkindschulen überhaupt und die in Königsberg insbesondere. Königsberg, 1842
- Burgess, S., R.L., Huston, T.L. (Eds.) *Social exchange in developing relationships*. New York u.a.: Academic Press, 1979
- Busemann, A. Das Milieuprinzip in der Pädagogik und seine Grenzen, in: Höltershinken, D. (Hrsg.) Das Problem der pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum. Darmstadt: wiss. Buchgesellschaft, 1976, S. 47-57 (zuerst 1928)
- Buss, A.R. Generational analysis: description, explanation, and theory. *Journal of Social Issues* 30, 1974, S. 55-71
- Caplan, G. *Principles of preventive psychiatry*. New York, 1964
- Carroll, J.B. Ein Modell schulischen Lernens, in: Edelstein, W., Hopf, D. (Hrsg.) Bedingungen des Bildungsprozesses. Stuttgart: Klett, 1973, 234-250 (am.: zuerst 1963)
- Carroll, J.B. Unterrichtsmethoden und individuelle Unterschiede, in: Schwarzer, R./Steinhagen, L. (Hrsg.) Adaptiver Unterricht. München: Kösel, 1975, S. 59-63
- Case, R. Intellectual development from birth to adulthood, in: Siegler, R. (Hrsg.) *Children's thinking. What develops?* Hillsdale: Erlbaum, 1978 (a)
- Case, R. A developmental based theory and technology of instruction, in: *Review of Educational Research* 48, 1978, S. 439-463 (b)
- Chandler, M. J. Relativism and the problem of epistemological loneliness. *Human Development*, 1975, 18, S. 171-180
- Chomsky, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, M.: MIT Press, 1965
- Cioffi, F. Freud and the idea of a pseudoscience, in: Berger, R., Cioffi, F. (Eds.) *Explanation in the behavioral sciences*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970, S. 471-515
- Claußen, B. Wider die Reduktion von Politik auf Moral und von Dialektik auf Formalstufen, in: *Neue Deutsche Schule*, 37, 1985, S. 17-19
- Coerper, C., Hagen, W., Thomae, H. (Hrsg.) *Deutsche Nachkriegskinder*. Stuttgart 1954
- Cohen, St.H. Another look at the issue of continuity versus change in models of human development, in: Datan, N., Reese, H.W. (Eds.) *Life-span developmental psychology - Dialectical perspectives on experimental research - New York u.a.: Academic Press, 1977, S. 159-162*
- Cowen, E.L. Social and community interventions, in: *Annual review of psychology*, 1973, 423-472
- Crain, W.C. *Theories of development. Concepts and application*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1980
- Cronbach, L. J. Wie kann Unterricht an individuelle Unterschiede angepaßt werden? in: Schwarzer, R., Steinhagen, K. (Hrsg.) *Adaptiver Unterricht*. München: Kösel, 1975, S. 42-58
- Dale, E. *Audiovisual methods in teaching*. New York: Dryden, 1969
- Dann, H.D., Cloetta, B., Müller-Fohrbrodt, G., Helmreich, R. *Umweltbedingungen innovativer Kompetenz*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978
- Datan, N., Reese, H.W. (Eds.) *Life-span developmental psychology - Dialectical perspectives on experimental research*. New York u.a.: Academic Press, 1977
- De Charms, R. *Personal causation*. New York: Academic Press, 1968
- Dennis, W., Dennis, M.G. The effect of cradling practices upon the onset of walking in Hopi children, in: *Journal of genetic psychology*, 1940, 56, 77-86
- Diener, K., Füller, K., Lemke, D., Reinert, G.B. *Lernziel Diskussion und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Klett, 1979
- Ditfurth, H. v. Die Marionetten der Gene?, in: *GEO*, 1983, Mai, 38-54
- Dixon, R.A., Nesselrode, J.R. Pluralism and correlational analysis in developmental psychology: historical commonalities, in: Lerner, R.M. (Ed.) *Developmental psychology: historical and philosophical perspectives*. Hillsdale: Erlbaum, 1983
- Dizard, J. *Social change in the family*. Chicago: University of Chicago Press, 1968
- Doehlemann, M. *Von Kindern lernen. Die Position des Kindes in der Welt der Erwachsenen*. München: Juventa, 1979
- Doenges, D. Die Konstruktion von Entwicklungstests, in: Montada, K. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie und Psychologieentwicklung*, *Trierer Psychologische Berichte*, Sonderband, 1980, S. 81-89

- Dollard, J., Miller, N.E., Doob, L.W., Mowrer, O.H., Sears, R.R. Frustration and aggression. New Haven, 1939
- Dollard, J., Miller, N.E. Personality and psychotherapy: An analysis in terms of learning, thinking and culture. New York: McGraw, 1950
- Dollase, R. Grenzen der Erziehung. Düsseldorf: Schwann, 1984
- Dollase, R. Sozial-emotionale Erziehung in Kindergarten und Vorklasse. Hannover: Schroedel, 1979
- Dollase, R. Soziometrische Techniken. Weinheim: Beltz, 1976
- Dollase, R. Grenzen pädagogischer Einflußmöglichkeiten im Kleinkindalter, in: Dollase, R. (Hrsg.) Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. 2 Bände. Düsseldorf: Schwann, 1978, 457-472 (Band 2)
- Dollase, R. Kontinuität und Diskontinuität zwischen vorschulischer und schulischer Sozialisation, in: Bildung und Erziehung, 31, 1978, 412-424
- Dollase, R. Schule für Fünfjährige? - Zur Problematik des Schuleintrittsalters, in: Twellmann, W. (Hrsg.) Handbuch Schule und Unterricht, Band 2, Düsseldorf: Schwann, 1981, 3-13
- Dollase, R. Effekte frühpädagogischer Betreuung und Förderung im Kindergarten, in: Twellmann, W. (Hrsg.) Handbuch Schule und Unterricht, Band 7.1., Düsseldorf: Schwann, 1985
- Dörner, D., Kreuzig, H.W., Reither, F., Stäudel, T. Planen, handeln und entscheiden in sehr komplexen Realitätsbereichen, in: Michaelis, W. (Hrsg.) Bericht über den 32. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980, Band 1. Göttingen: Hogrefe 1981, S. 280-283
- Dörner, D., Reither, F. Über das Problemlösen in sehr komplexen Realitätsbereichen, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie, 1978, 25, S. 527-551
- Dörner, D., Kreuzig, H.W., Reither, F., Stäudel, T. (Hrsg.) Löhhausen. Vom Umgang mit Unbestimmtheit und Komplexität. Bern u.a.: Huber, 1983
- Duck, S. (Ed.) Personal Relationships. Vol. 5: Repairing Personal Relationship. New York: Academic Press, 1984
- Dumke, D. Lernumwelt und Lernverhalten - Die Entwicklung des Kindes im Grundschulalter, in: Topsch, W. (Hrsg.) Unterricht in der Grundschule. Bochum: Kamp, 1982, S. 33-63
- Dworetzky, J.P. Introduction to child development. St. Paul u.a.: West publishing company, 1981
- Dworkin, R.H., Burke, B.W., Maher, B.A., Gottesmann, J.J. A longitudinal study of the genetics of personality, in: Journal of personality and social psychology, 34, 1976, S. 510-518
- Easterbrook, James A. The determinants of free will. New York u.a.: Academic Press, 1978
- Easterlin, R.A. Birth and fortune. The impact of Numbers on Personal Welfare. New York: Basic Books, 1980
- Eckensberger, L.H., Silbereisen, R.K. Handlungstheoretische Perspektiven für die Entwicklungspsychologie sozialer Kognitionen, in: Eckensberger, L.H., Silbereisen, R.K. (Hrsg.) Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendungen. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980, S. 11-45
- Edelmann, W. Entwicklungspsychologie. München: Kösel, 1980
- Eggers, H., Wagner, K.D., Wigger, M. Bedingungen und Störfaktoren frühkindlicher Entwicklung. Stuttgart, New York: G. Fischer, 1976, 1982
- Ehlers, Th., Afflerbach, M.L., Moch, M. Zur Veränderung der Mütteransichten über die Selbständigkeitserziehung in den letzten 20 Jahren, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1979, 11, 91-100
- Eigler, G. Thema: Lernhierarchien, in: Unterrichtswissenschaft, 4, 1976, S. 285-336
- Einsiedler, W., Härle, H. (Hrsg.) Schülerorientierter Unterricht. Donauwörth: Auer, 1979
- Elkind, D. A sympathetic Understanding of the child six to sixteen. Boston: Allyn u.a., 1971
- Eltwanger, W. Seelische Entwicklung des Schulkindes. Ein Grundkurs für die Praxis des Lehrers. Freiburg: Herder, 1979
- Elms, A.C. Role-playing, incentive and dissonance. Psychological Bulletin 68, 1967, S. 132-148
- Ennenbach, W. Prototypen des Lehrens und Unterrichtens. München: E. Reinhardt, 1970
- Ennenbach, W., Westphal, E. (Hrsg.) Kognitive Strukturierungshilfen im Unterricht. Düsseldorf: Schwann, 1980
- Escalona, S. The roots of individuality. Chicago: Aldine, 1968
- Ewen, R.B. An introduction to theories of personality. New York u.a.: Academic Press, 1980
- Ewert, O.M. Über die Bedeutsamkeit frühkindlicher Erfahrungen für die menschliche Entwicklung, in: Dollase, R. (Hrsg.) Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Düsseldorf: Schwann, 1978, Band 2, 67-78

- Ewert, O.M. *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Stuttgart: Kohlhammer, 1983
- Eyferth, K. The contribution of William and Clara Stern to the onset of developmental psychology, in: Riegel, K.F., Meacham, J.A. (Eds.) *The developing individual in a changing world*, Den Haag, Paris: Mouton, 1976, S. 9-15
- Falkman, P., Irish, D.P. Socialization-resocialization - reverse socialization: analysis and societal significance. Paper presented to the Midwest sociological annual meeting, Omaha, Nebr., 5. April, 1974
- Fußheber, M. Auswirkungen familiärer und schulischer Einflüsse auf die Entwicklung von Kindern. Eine Längsschnittuntersuchung von der Vorklasse bis zum fünften Schuljahr. Göttingen: Hogrefe, 1980
- Feather, N.T. Subjective probability and decision under uncertainty, in: *Psychological Review* 66, 1959, S. 150-164
- Fend, H., Knörzer, W. Aspekte der schulischen Sozialisation. (Bundesminister für Bildung und Wissenschaft) *bmbw-Werkstattberichte*, 2, Okt. 1977
- Fend, H., Knörzer, W., Nagel, W., Specht, W., Vath-Szusdziana, R. *Sozialisationseffekte der Schule*. Weinheim u.a.: Beltz, 1976
- Ferdinand, W., Uhr, R. Sind Arbeiterkinder dümmer - oder letztlich nur die Dummen?, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 1973, 31-35
- Festinger, L. *A theory of cognitive dissonance*. Evanston, I.M.: Row Peterson, 1957
- Feyerabend, P. *Wider den Methodenzwang*. Frankfurt: Suhrkamp, 1978
- Feyerabend, P. *Erkenntnis für freie Menschen*. Frankfurt: Suhrkamp, 1980
- Fieguth, R. *Struktur des literarischen Wandels: Struktur der Einzelwerke*. Unpublished manuscript, University of Konstanz, Germany, 1973
- Filipp, S.H. Entwicklungstheorie und Entwicklungsdiagnostik, in: Montada, E. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie und Psychologieentwicklung*, Trierer Psychologische Berichte, Sonderband, 1980, S. 65-80
- Filipp, S.H. (Hrsg.) *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban und Schwarzenberg, 1981
- Fischer, M., Fischer, U. Wohnortwechsel und Verlust der Ortsidentität als nicht-normative Lebenskrisen, in: Filipp, S.H. (Hrsg.) *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban & Schwarzenberg, 1981, 139-154
- Fischer, P.M., Mandl, H. *Selbstwahrnehmung und Selbstbewegung beim Lernen*. Forschungsbericht 20, Tübingen, 1980
- Fishbein, H.D. *Evolution, Development and children's Learning*. Pacific Palisades, Cal.: Goodyear, 1976
- Flammer, A., Gutmann, W. Das Prinzip der Subsidiarität in der pädagogischen Diagnostik, in: Garten, H.K. (Hrsg.) *Diagnose von Lernprozessen*. Braunschweig, 1977, S. 88-96
- Flammer, A. Wechselwirkungen zwischen Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden, in: Schwarzer, R., Steinhagen, K. (Hrsg.) *Adaptiver Unterricht*, München: Kösel, 1975, S. 27-41
- Flavell, J.H. An analysis of cognitive developmental sequences, in: *Genetic psychology monographs*, 1972, 86, 279-350
- Flew, A. The Jensen uproar, in: *Philosophy* 48, 1, 1973, S. 63-69
- Flitner, A. *Konrad sprach die Frau Mama. . . Über Erziehung und Nichterziehung*. München: Piper, 1985
- Fox, S. (Ed.) *The chemical and biological bases of individuality*, 1985
- Freedle, R. Dialogue and inquiry systems: The development of social logic. *Human Development*, 1975, 18, 97-118
- Freud, S. *Gesammelte Werke I-XVIII*. Frankfurt: Fischer, 1940-1968
- Frischeisen-Köhler, M. Über die Grenzen der Erziehung, in: Höltershinken, D. (Hrsg.) *Das Problem der pädagogischen Anthropologie im deutschsprachigen Raum*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, 1976, 23-33 (zuerst 1919)
- Fuchs, R. (Hrsg.) *Denk- und motivationspsychologische Grundlagen des Unterrichts*. Düsseldorf: Schwann, 1979
- Fuchs, R. *Humanentwicklung und Lernen*. Braunschweig: Agentur Pedersen, 1981
- Fuhr, R. *Soziales Lernen, Innere Differenzierung. Kleingruppenunterricht*. Braunschweig, 1977
- Furth, H.G. *Piaget für Lehrer*. Düsseldorf: Schwann, 1981 (3. Auflage)
- Gage, N.L. Paradigms for research on teaching, in: Gage, N.L. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. Chicago: Rand McNally, 1963
- Gage, N.L., Berliner, D.C. *Pädagogische Psychologie*. München: Urban & Schwarzenberg, 1979
- Gagné, R.M. Contributions of learning to human development, in: *Psychological Review* 75, 1968, S. 177-191
- Gagné, R.M. *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*. Hannover: Schroedel, 1973
- Garnezy, N. *Vulnerable and invulnerable children - theory, research and intervention*, APA, MS 1337, 1976

- Garms-Homolová, V., Hoerning, E.M., Schaeffer, D. (Eds.) *Intergenerational relationships*. Lewiston, Toronto: Hogrefe, 1984
- Gatzemeier, M. *Methodische Schritte einer Textinterpretation in philosophischer Absicht*, in: Kambartel, F., Mittelstrass, J. (Hrsg.) *Zum normativen Fundament der Wissenschaft*. Frankfurt: Athenäum, 1973, 281–317
- Gergen, K.J. Interaction goals and personalistic feedback as factors affecting the presentation of self. *Journal of Personality and Social Psychology* 1, 1965, S. 413–424
- Gergen, K.J. *The concept of self*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1971
- Gergen, K.J. Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology* 26, 1973, S. 309–320
- Gergen, K.J. Social psychology, science and history. *Personality and Social Psychology Bulletin* 2, 1976, S. 373–383
- Gergen, K.J. The decline of character: Socialization and self-consistency, in: di Renzo, G. (Ed.) *We the people*. Westport, Conn.: Greenwood Press, 1977a
- Gergen, K.J. Social exchange theory in a world of transient fact, in: Hamblin, R.G., Kunkel, J.H. (Eds.) *Behavioral theory in sociology*. New Brunswick, N.J.: Transactions Inc. 1977b
- Gergen, K.J. The social construction of self-knowledge, in: Mischel, T. (Ed.) *The self in psychology*. Oxford: Blackwell, 1977c
- Gergen, K.J. Stability change and chance in understanding human development, in: Datan, N., Reese, H.W. (Eds.) *Life-span development psychology: Dialectic perspectives on experimental research*. New York: Academic Press, 1977d, S. 136–158
- Gergen, K.J. Selbstkonzepte und Sozialisation des aleatorischen Menschen, in: Montada, L. (Hrsg.) *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*, Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1979, S. 358–373
- Gergen, K.J., Gergen, M.M., Barton, W. Deviance in the dark. *Psychology Today* 7, 1976, S. 129–130
- Gergen, K.J., Taylor, M.G. Role-playing and modifying the self concept. Presented at the Eastern Psychological Association Meeting, New York City, N.Y. 1965
- Gergen, K.J., Wishnow, B. Others' self-evaluations and interactions anticipation as determinants of self-presentation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2, 1965, S. 348–358
- Gesell, A. *Säugling und Kleinkind in der Kultur der Gegenwart*. Bad Nauheim, 1952
- Geulen, D., Hurrelmann, K. Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie, in: Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.) *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim: Beltz, 1980, S. 51–67
- Gewirtz, J.L. A learning analysis of the effects of normal stimulation, privation and deprivation on the acquisition of social motivation and attachment, in: Foss, B.M. (Ed.) *Determinants of infant behavior*, London, 1961
- Gliesecke, H. *Das Ende der Erziehung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1985
- Glaser, R. *Adaptive education. Individual diversity and learning*. New York 1977
- Goffmann, E. *Encounters: Two studies on the sociology of interaction*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1961
- Goodlad, J.I., Anderson, R.H. *The non-graded elementary school*. New York 1963
- Gordon, Th. *Lehrer-Schüler Konferenz*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1977, Hamburg: Rowohlt, 1981
- Gordon, Th. *Familienkonferenz*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1972, Hamburg: Rowohlt, 1980
- Goslin, D.A. (Ed.) *Handbook of socialization*. Chicago: Rand McNally, 1969
- Griese, H.M. *Sozialwissenschaftliche Jugendtheorien*, Weinheim: Beltz, 1977
- Griese, H.M. (Hrsg.) *Sozialisation im Erwachsenenalter*. Weinheim: Beltz, 1979
- Groeben, N. Normkritik und Normbegründung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie, in: Brandstädter, J., Reinert, G., Schneewind, K.A. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, 51–77
- Groeben, N., Westmeyer, H. *Kriterien psychologischer Forschung*. München: Juventa, 1975
- Groffmann, K.J. Life-span developmental psychology in Europe: Past and present, in: Goulet, L.R., Baltes, P.B. (Ed.) *Life-span developmental psychology: research and theory*. New York u.a.: Academic Press, 1970, 54–71
- Groffmann, K.J. Geschichte und Ziele einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, in: Montada, L. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie und Psychologieentwicklung*, *Trierer Psychologische Berichte*, 1980, Sonderband, S. 9–21
- Grossmann, K.E. (Hrsg.) *Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt*. München: Kindler TB, 1977
- Gstettner, P. Biographische Methoden in der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.) *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim: Beltz, 1980, S. 371–392

- Guttman, D. Parenthood: A key to the comparative study of the life-cycle, in: Datan, N., Ginsberg, L. (Eds.) *Life-span developmental psychology*. New York: Academic Press, 1975
- Hagestad, G.O. Multigenerational families: Sozialization, Support and Strain, in: Garmes-Homolová, V. u.a. *Intergenerational relationships*. Lewiston u.a.: Hogrefe, 1984, S. 105-114
- Hahn, H. Gedanken zur Bildungsarbeit des Gymnasiums, in: *Die Höhere Schule*, 1981, S. 255-262
- Hall, S., Lindzey, G. *Persönlichkeitstheorien*. 2 Bände. München: Beck, 1980
- Hamann, B. *Jugend im Blickfeld der Wissenschaft*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1982
- Hampden-Turner, C. *Modelle des Menschen*. Weinheim: Beltz, 1982
- Hänsel, D. *Didaktik des Sachunterrichts*. Frankfurt u.a.: Diesterweg, 1980
- Hansel, T. *Schulstart - Feistart?* Düsseldorf: Schwann, 1982
- Hare, R.M. *The language morals*. Oxford: University Press, 1952
- Harlow, H.F., Harlow, M.K. *The affectional systems*, in: Schrier, A.M., Harlow, H.F., Stollnitz, F. (Ed.). *Behavior of nonhuman primates*. New York: Academic Press, 1965
- Harris, A.E. *Social dialectics and language: Mother and child construct in discourse*. *Human Development*, 18, 1975, S. 80-96
- Harris, D.B. *Problems in formulating a scientific concept of development*, in: Harris, D.B. (Ed.) *The concept of development*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1957, S. 3-14
- Harris, D.B. (Ed.) *The concept of development*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1957
- Harrison, M.L. *Reading readiness*. New York, 1939
- Hartnacke, W. *Naturgrenzen geistiger Bildung*. Leipzig: Quelle & Meyer, 1931
- Hartup, W.W. *Perspectives on child and family interaction: past, present and future*, in: Lerner, R.M., Spanler, G.B. (Eds.) *Child influences on marital and family interaction*. New York u.a.: Academic Press, 1978
- Hausser, K. *Die Beurteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung*. Weinheim: Beltz, 1980
- Havelock, R.G. *Schulinnovation - ein Leitfaden*. Bern u.a.: Haupt, 1976
- Havers, N. *Erziehungsschwierigkeiten in der Schule*. Weinheim: Beltz, 1978
- Havighurst, R.J. *Developmental task and education*. New York: Davis McKay, 1952 (zuerst 1948, 1972 3. Aufl.)
- Hebb, D.O. *The organization of behavior*. New York: Wiley, 1951 (zuerst 1949)
- Heckhausen, H. *Wachsen und Lernen in der Genese von Persönlichkeitseigenschaften*, in: Bericht über den 24. Kongress der DGFPs Wien 1964, Göttingen: Hogrefe, 1965, 125-132
- Heckhausen, H. *Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten*, in: Roth, H. (Hrsg.) *Begabung und Lernen*. Stuttgart: Klett, 1977
- Heckhausen, H. *Kommentierte Literatur-Empfehlungen zum Lektüre-Studium des Faches Entwicklungspsychologie im ersten Studienabschnitt*. Typoskript, Universität Bochum, 1979
- Heckhausen, H. *Motivation und Handeln*. Heidelberg/Berlin: Springer, 1980
- Hefner, R., Rebecca, M., Oleshansky, B. *Development of sex role transcendence*, *Human Development*, 18, 1975, S. 143-158
- Heider, F. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley, 1958
- Heinelt, G. *Einführung in die Psychologie des Jugendalters*. Freiburg: Herder TB, 1982
- Heinemann, P. *Grundriß einer Pädagogik der nonverbalen Kommunikation*. Kastellaun u.a.: Henn, 1976
- Heinsohn, G. *Vorschulerziehung in der bürgerlichen Gesellschaft*. Frankfurt: Fischer, 1974
- Heinze, Th. *Schülertaktiken*. München: Urban und Schwarzenberg, 1980
- Heller, K.A., Rosemann, B., Steffens, K.H. *Prognose des Schulerfolgs. Eine Längsschnittstudie zur Schullaufbahnberatung*. Weinheim: Beltz, 1978
- Helmreich, R. *Strategien zur Auswertung von Längsschnittdaten*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1977
- Hemminger, H.J. *Kindheit als Schicksal?* Reinbek: Rowohlt, 1982
- Hemminger, H.J., Becker, V. *Wenn Therapien schaden*. Hamburg: Rowohlt, 1985
- Henseid, E. *Dummdörsch*. Frankfurt: Fischer, 1985
- Hermes, E., *Basiswissen Schulpädagogik*. Stuttgart: Klett, 1980
- Herrmann, Th. *Psychologie als Problem*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979
- Hess, B.B., Waring, J.M. *Parent and child in later life: rethinking the relationships*, in: Lerner, R.M., Spanler, G.B. (Eds.) *Child influences on marital and family interaction*. New York u.a.: Academic Press, 1978, 241-274
- Hess, R.D., Goldblatt, J. *The status of adolescents in american society: a problem of social identity*, in: *Child development*, 1957, 28, 459-568

- Hetzer, H. Kind und Jugendlicher in der Entwicklung. Hannover: Schroedel, 1970
- Hetzer, H., Todt, E., Seiffge-Krenke, I., Arbinger, R. (Hrsg.) Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1979
- Hetzer, H. Kinder- und jugendpsychologische Forschung im Wiener Psychologischen Institut von 1922-1938, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 1982, S. 175-224
- Hilgard, E.R. The scientific status of psychoanalysis, in: Nagel, E., Suppes, P., Tarski, A. (Eds.) Logic, methodology and philosophy of science: Proceedings of the 1960 International Congress. Stanford University Press, 1962, S. 375-390
- Hitpass, J., Trosien, J. Bewährungskontrolle von Tests zur Diagnose der Studieneignung für das Fach Zahnmedizin bei der Hochschulzulassung, in: Eckensberger, L.H. (Hrsg.) Bericht über den 31. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 1979, S. 77-82
- Hoffmann, L.W., Manis, J.D. Influences of children on marital interaction and parental satisfactions and dissatisfactions, in: Lerner, R.M., Spanier, G.B. (Eds.) Child influences on marital and family interaction. New York u.a.: Academic Press, 1978, 165-213
- Hoffman, M.L. Moral development, in: Mussen, P.H. (Ed.) Carmichael's manual of child psychology, Vol. 2, New York: Wiley, 1970
- Hofstätter, P.R. Sozialpsychologie. Berlin: de Gruyter 1964
- Hoff, E. Sozialisation als Entwicklung der Beziehungen zwischen Person und Umwelt, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1981, S. 91-115
- Hogan, R., Johnson, J.A., Emler, N.P. A socioanalytic theory of moral development, in: New directions for child development, 1978, 1-18
- Höhn, E. Geschichte der Entwicklungspsychologie und ihrer wesentlichsten Ansätze, in: Thomae, H. (Hrsg.) Entwicklungspsychologie (Band 3 des Handbuches der Psychologie). Göttingen: Hogrefe, 1959², S. 21-45
- Hollingworth, H.L. Mental growth and decline. A survey of developmental psychology. New York: Appleton, 1927
- Hoppe-Graff, S. „Stufe“ und „Sequenz“ als beschreibende und erklärende Konstrukte der Entwicklungspsychologie, in: Silbereisen, R.K., Montada, L. (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Urban & Schwarzenberg, 1983, S. 55-59
- Hoppe, S., Schmid-Schönbein, C., Sellen, T.B. Entwicklungssequenzen. Bern u.a.: Huber, 1977
- Hülshoff, R., von der Burg, U., Kreis, H. (Hrsg.) Pädagogikunterricht: Abgrenzung und Kooperation. Düsseldorf: Schwann, 1981
- Hunt, J.M. Toward a theory of guided learning in development, in: Ojemann, J.M. & Pritchett K. (Eds.) Giving emphasis to guided learning. Cleveland, Ohio: Educational Research Council, 1966
- Hunt, D.E. Person-environment interaction: A challenge found wanting before it was tried, in: Review of Educational Research 45, 1975, S. 209-230
- Hurlock, E.B. Die Entwicklung des Kindes. Weinheim: Beltz, 3. Aufl. 1972
- Hurlock, E.B. Die Entwicklung der Persönlichkeit. 2 Bände. Weinheim: Beltz, 1977
- Hurrelmann, K. Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Weinheim: Beltz, 1971, 1973, 1975
- Hurrelmann, K. (Hrsg.) Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek: Rowohlt, 1976
- Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.) Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, 1980
- Hurrelmann, K. Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 1983, S. 91-103
- Huston, T.L., Burgess, R.L. Social exchange in developing relationships: an overview, in: Burgess, R.L., Huston, T.L. (Eds.) Social exchange in developing relationships. New York u.a.: Academic Press, 1979, S. 3-28
- Ingenkamp, K.H. Tests in der Schulpraxis. Weinheim: Beltz, 1974
- Ingenkamp, K.H. Pädagogische Diagnostik. Weinheim: Beltz, 1975
- Ingenkamp, F.D. Zielerreichendes Lernen-Mastery Learning. Ravensburg 1979
- Inhelder, B. & Matalon, B. The study of problem solving and thinking, in: Mussen, P.H. (Ed.) Handbook of research methods in child development. New York: John Wiley & Sons, 1960
- Inkeles, A. Industrial man: The relation of status to experience, perception, and value, in: American Journal of Sociology, 66, 1960, S. 1-31
- Jahoda, M. Toward a social psychology of mental health, in: Kotinsky, R., Witmer, H.L. (Eds.) Community programs for mental health. Theory, practice, evaluation. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1955, S. 296-322
- James, W. Principles of psychology. New York: Henry Holt, 1890
- James, W. The varieties of religious experience. New York: The New American Library of world Literature. 1958

- Jendrowiak, H.W., Kreuzer, K.J. Anthropologische Grundlagen des Unterrichts. Düsseldorf: Schwann, 1982
- Jopt, U.J. Schlechte Schüler – Faule Schüler? München: Kösel, 1981
- Jourard, S.M. Personal adjustment. New York: Macmillan 1958
- Jürgens, H.W., Pohl, K. Kinderzahl – Wunsch und Wirklichkeit. Boppard: Boldt, 1975
- Jürgens, H.W., Pohl, K. Partnerbeziehungen und generatives Verhalten, in: Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaft, 1978
- Kagan, J. Universalien menschlicher Entwicklung, in: Montada, L. (Hrsg.) Brennpunkte der Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer, 1979, 144–156
- Kagan, J., Moss, H.A. Birth to maturity: A study in psychological development. New York: Wiley, 1962
- Kaminski, G. (Hrsg.) Umweltpsychologie. Stuttgart: Klett, 1976
- Kanfer, F.H. Self-regulation: Research, issues and speculations, in: Neuringer, C., Michael, J.L. (Eds.) Behavior modification in clinical psychology. New York: Appleton-Century-Crofts, 1970, S. 178–220
- Kaplan, B. A trio of trials, in: Lerner, R.M. (Ed.) Developmental psychology: historical and philosophical perspectives. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1983
- Kaplan, B. Reflections on culture and personality from the perspective of genetic-dramatism, in: Wapner, S., Kaplan, B. (Eds.) Toward a holistic development psychology. Hillsdale: Erlbaum, 1983, 95–110 (b)
- Kastenbaum, R. Humans Developing. A life span perspective. Boston u.a.: Allyn u.a., 1979
- Kelly, G.A. The psychology of personal constructs. New York: Norton, 1955
- Keller, H., Meyer, H.J. Psychologie der frühesten Kindheit. Stuttgart: Kohlhammer, 1981
- Kellogg, W.N., Kellogg, L.A. The ape and the child. New York: McGraw Hill, 1933
- Kelman, H.C. Attitudes are alive and well and gainfully employed in the sphere of action. *American Psychologist*, 29, 1974, S. 310–342
- Kemmler, L. Erfolg und Versagen in der Grundschule. Göttingen: Hogrefe, 1970², zuerst 1967
- Kemmler, L. Schulerfolg und Schulversagen. Eine Längsschnittuntersuchung vom ersten bis zum fünfzehnten Schulbesuchsjahr. Göttingen: Hogrefe, 1976
- Kern, A. Sitzenbleiberelend und Schulreife. Freiburg 1958
- Keupp, H. (Hrsg.) Verhaltensstörungen und Sozialstruktur. München: Urban & Schwarzenberg, 1974
- Keupp, H. Abweichung und Alltagsroutine. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1976
- Keupp, H. (Hrsg.) Normalität und Abweichung. München: Urban & Schwarzenberg, 1979
- Kietz, G. Kinder erleben und verstehen. München u.a.: Reinhardt, 1982
- King, S.H. Youth in rebellion: A historical perspective, in: Cohen, S., Swenson, D.D. (Ed.s) Drug dependence. Washington, D.C.: U.S. Government Printing Office, 1969
- Kirsch, W. Entscheidungsprozesse. 1. Band: Verhaltenswissenschaftliche Ansätze der Entscheidungstheorie. Wiesbaden: Gabler, 1970
- Klafki, W., Stöcker, H. Innere Differenzierung des Unterrichts, in: Zeitschrift für Pädagogik, 1976, 497–523
- Klauer, K.J. (Hrsg.) Handbuch der pädagogischen Diagnostik. 5 Bände. Düsseldorf: Schwann, 1978
- Klauer, K.J. Erzieherische Einwirkung und Selbstbestimmung: wie haben wir uns vorzustellen, daß pädagogische Einflüsse wirksam werden?, in: Winkel, R. (Hrsg.) Deutsche Pädagogen der Gegenwart, Band 1, Düsseldorf: Schwann, 1984, 163–180
- Klauer, K.J. Methodik der Lehrzieldefinition und Lehrstoffanalyse. Düsseldorf: Schwann, 1974
- Klauer, K.J. Methodenstudie zur Überprüfung von Lehrstoffhierarchien, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 8, 1976, S. 252–262
- Klaus, G. Wörterbuch der Kybernetik. 2 Bände. Frankfurt: Fischer, 1969
- Klaus, G. Kybernetik und Erkenntnistheorie. Berlin (Ost): VEB Deutscher Verlag der Wissenschaft, 1972
- Kleber, E.W. Situationsthematischer adaptiver Unterricht, in: Twellmann, W. (Hrsg.) Handbuch Schule und Unterricht, Band 4.1., Düsseldorf: Schwann, 1981, S. 359–374
- Kleber, E.W., Fischer, R., Hildeschiedt, A., Lohrig, K. Lernvoraussetzungen und Unterricht. Weinheim: Beltz, 1977
- Kleber, E.W. Abriss der Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz, 1976, 1978
- Kleiter, E.F. Kategoriale Struktur von Unterrichtsfächern und Unterrichtsdifferenzierung. Stuttgart: Klett, 1974
- Kleiter, E.F., Petermann, F. Abbildung von Lernwegen. München: Oldenbourg, 1977
- Kiewes, J. Retroaktive Sozialisation – Einflüsse Jugendlicher auf ihre Eltern. Weinheim: Beltz, 1983
- Klink, J.G. Klasse H7E. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1974

- Kluckhohn, F. Dominant and substitute profiles of cultural orientations: Their significance for the analysis of social stratification, in: *Social Forces*, 28, 1950, S. 376-393
- Kluwe, R. Pädagogisch-psychologisches Handeln als Problemlösen, in: Brandstädter, J., Reinert, G., Schneewind, K.A. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, 131-152
- Knoche, W. *Das Erbe - Umwelt - Problem*. Weinheim u.a.: Beltz, 1977
- Knopf, D. Young and old in adult Education - on the dynamics and processcharacter of intergenerational encounters, in: Garms-Homolová, V. (Ed.) *Intergenerational relationships*, Lewiston: Hogrefe, 1984, S. 196-202
- Koch, J.J. *Lehrerstudium und Beruf*. Ulm 1972
- Kohlberg, L. Stages in the development of moral thought and action. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1969
- Kohlberg, L., Mayer, R. Development as the aim of education, in: *Harvard Educational Review*, 42, 1972, S. 449-496
- Kohli, M. (Hrsg.) *Soziologie des Lebenslaufes*. Darmstadt, Neuwied: Luchterhand, 1978
- Kohli, M. Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.) *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, 1980, S. 299-317
- Kommer, D., Röhrle, B. Handlungstheoretische Perspektiven primärer Prävention, in: Minsel, W.R., Scheller, R. *Brennpunkte der klinischen Psychologie, Band 2: Prävention*. München: Kösel, 1981, S. 89-151
- Koppitz, E.M. Psychological evaluation of human figure drawings by Middle School pupils. 1984
- Korner, A.F. Mother - child interaction. One - or two-way street?, in: *Social work*, 1965, 47 ff.
- Kounin, J.S. *Techniken der Klassenführung*. Stuttgart: Klett, Bern: Huber, 1976
- Krampen, G. IPC Fragebogen zu Kontrollüberzeugungen. Handanweisung. Göttingen: Hogrefe, 1981
- Krapp, A. Erbanlagen bestimmen Entwicklungsmöglichkeiten, in: Schiefele, H., Tröger, W. (Hrsg.) *Pädagogik II*. München: TV Verlagsunion, 1973, 57-68
- Krapp, A. *Prognose und Entscheidung*. Weinheim: Beltz, 1979
- Krapp, A., Schiefele, H. *Lebensalter und Intelligenzentwicklung*. München: Oldenbourg, 1976
- Krappmann, L. *Soziologische Dimensionen der Identität*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1982⁶
- Krohne, H.W. *Theorien zur Angst*. Stuttgart: Kohlhammer, zuerst 1976, 1981
- Krohne, H.W. (Hrsg.) *Angst bei Schülern und Studenten*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1977
- Krüger, F.E. *Über Entwicklungspsychologie, ihre sachliche und geschichtliche Notwendigkeit*. Leipzig: Engelmann, 1915
- Kuhn, T. *The structure of scientific revolution*, Chicago; University of Chicago Press, 1962 (Deutsch: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1973, 1977)
- Kvale, S. Memory and dialectics: Some reflections on Ebbinghaus and Mao Tse-tung. *Human Development*, 1975, 205-222
- Labor, W. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia, Penn.: University of Pennsylvania Press, 1972
- Labouvie-Vief, G. Proactive and Reactive aspects of constructivism: growth and aging in life-span perspective, in: Lerner, R.M., Busch-Rossnagel, N.A. (Eds.) *Individuals as producers of their development*. New York u.a.: Academic Press, 1981, S. 197-230
- Lakatos, I. Kritischer Rationalismus und die Methodologie wissenschaftlicher Forschungsprogramme, in: Weingart, P. (Hrsg.) *Wissenschaftsforschung*. Frankfurt/M.: Campus, 1975, S. 91-132
- Lambert, M.J. *The effects of psychotherapy*. Edinburgh: Eden, 1979
- Langfeldt-Nagel, M. *Der Einfluß der Schulbildung auf Intelligenztestleistungen*. Bern: Lang, 1982
- Lantermann, E.D. Person - Umwelt - Interaktionen aus handlungspsychologischer Sicht, in: Lantermann, E.D. (Hrsg.) *Wechselwirkungen*. Göttingen: Hogrefe, 1982
- Lasch, C. *Das Zeitalter des Narzißmus*. München, 1980
- Laucken, U. *Naive Verhaltenstheorie*, Stuttgart: Klett, 1973
- Lawler, J. Dialectic philosophy and developmental psychology: Hegel and Piaget on contradiction. *Human Development*, 1975, 18, 1-17
- Lazar, J., Darlington, R. Lasting effects of early education: a report from the consortium for longitudinal studies. *Monographs of the society for research in child development*, No. 196, Vol. 47, 1982
- Lefcourt, H.M. Recent developments in the study of locus of control, in: Maher, B.A. (Ed.) *Progress in experimental personality research*. Vol. 6. New York: Academic Press, 1972, S. 1-39

- Lehr, U. *Psychologie des Alterns*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1979
- Lemke, D. *Lernzielorientierter Unterricht – revidiert*. Frankfurt u.a.: Lang, 1981
- Lenk, H. (Ed.) *Handlungstheorie – interdisziplinär*. Vol. 3. München: Fink Verlag, 1983
- Leon, M. Pheromonal mediation of maternal behavior, in T. Alloway, C. Pliner & L. Kramer (Eds.) *Advances in the study of communication and affect: Vol. 3. Attachment behavior*. New York: Plenum Press, 1977
- Lerner, R.M. Social psychology of justice and interpersonal attraction, in: Huston, T. (Ed.) *Foundations of interpersonal attraction*. New York u.a.: 1977, 331–351
- Lerner, R.M. *Concept and theories of human development*. Reading u.a.: Addison-Wesley, 1976
- Lerner, R.M. A dynamic interactional concept of individual and social relationship development, in: Burgess, R.L., Huston, T.L. (Eds.) *Social exchange in developing relationships*. New York u.a.: Academic Press, 1979, S. 271–305
- Lerner, R.M. (Ed.) *Developmental psychology: historical and philosophical perspectives*. Hillsdale N.J.: Erlbaum, 1983
- Lerner, R.M. *On the nature of human plasticity*. 1984
- Lerner, R.M., Busch-Rossnagel, N.A. (Eds.) *Individuals as producers of their development*. New York/London: Academic Press, 1981
- Lerner, R.M., Busch-Rossnagel, N.A. Individuals as producers of their development: conceptual and empirical bases, in: Lerner, R.M., Busch-Rossnagel, N.A. (Eds.) *Individuals as producers of their development*. New York u.a.: Academic Press, 1981, S. 1–36
- Lerner, R.M., Spanier, G.B. (Eds.) *Child influences on marital and family interaction*. New York u.a.: Academic Press, 1978
- Levine, M., Levine, A. *A social history of helping services*. New York: Appleton Century Crofts, 1970
- Levy, R. *Der Lebenslauf als Statusbiographie*. Stuttgart: Enke, 1977
- Lewin, M. *Understanding psychological research*. New York u.a.: Wiley, 1979
- Lewin, K. *Kurt Lewin Werkausgabe* (Hrsg. von C.F. Graumann) Stuttgart: Klett-Cotta, Bern: Huber, 1981 ff.
- Lewis, M., & Freedle, R. Mother-infant dyad: The cradle of meaning, in: P. Pliner, L. Krames, & T. Alloway (Eds.) *Communication and affect: Language and thought*. New York: Academic Press, 1973, 127–155
- Lewis, M., Rosenblum, A. (Eds.) *The effect of the infant on its caregiver*. New York: Wiley, 1974
- Liebermann, M.A. Adaptive processes in late life, in: Datan, N., Ginsberg, L. (Ed.) *Life-span developmental psychology*. New York: Academic Press, 1975
- Liedtke, M. *Evolution und Erziehung*. Göttingen: Vandenhoeck, 2. Aufl. 1976
- Litt, T. *Führen oder Wachsenlassen*. Stuttgart: Klett, 1952, 1961⁹
- Litt, T. *Möglichkeiten und Grenzen der Pädagogik*. Leipzig u.a.: Teubner, 1926, 1931².
- Lockowandt, O. *Mach ein Fest aus deinem Leben*. Freiburg: Herder, 1984
- Longstreth, L. *Psychological development of the child*. New York: Ronald Press, 1968
- Looff, W.R. Conceptions of human nature, educational practice and individual development, in: *Human development*, 1973, 16, 21–32
- Looff, W.R. Socialization and personality throughout the life-span: An examination of contemporary psychological approaches, in: Baltes, P.B., Schale, K.W. (Eds.) *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*. New York: Academic Press, 1973
- Löwe, H. (Hrsg.) *Psychologische Probleme des Erwachsenenalters*. Bern: Huber, 1982
- Lorenzen, K., Schwemmer, O. *Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie*. Mannheim: Bibliographisches Institut, 1975
- Louis, B. Situationsgerechtes Lehrerverhalten – Komplexkapazität und Flexibilität als zentrale Faktoren, in: *Lehrer- und Schülerverhalten in wechselseitiger Bezogenheit*. Donauwörth: Auer, 1976, 51–60
- Lukesch, H., Perez, M., Schneewind, K.A. (Hrsg.) *Familiäre Sozialisation und Intervention*. Bern u.a.: Huber, 1980
- Lundin, R. *Theories and systems of psychology*. London: D.C. Heath & Co., 1979
- Lykken, D.T. Research with twins: the concept of emergence, in: *Psychophysiology*, 1982, 361–373
- Lykken, D.T., Tellegen, A., Lacono, W.G. EEG spectra in twins: evidence for a neglected mechanism of genetic determination, in: *Physiological psychology*, 1982, 60–65
- Maccoby, E.E. *Social development. Psychological growth and the parent-child relationship*. New York u.a.: Harcourt Brace Jovanovitch, 1980
- Macfarlane, J. Perspectives on personality consistency and change from the guidance study, No. 2, 1964
- Madden, J., Levenstein, P., Levenstein, S. Longitudinal IQ outcomes of mother child home program, in: *Child development*, 1976, 1015–1025

- Magnusson, D., Endler, N.S. (Eds.) *Personality at the crossroads: current issues in interactional psychology*. Hillsdale: Erlbaum, 1977
- Mannheim, K. *The problem of generations*, in: K. Mannheim, *Essays on the sociology of knowledge*. London: Routledge u. Kegan, Paul, 1952
- Mao Tse-tung, *Four essays in philosophy*. Peking: Foreign Language Press, 1968
- Marcuse, H. *Der eindimensionale Mensch. Studien zur Ideologie der fortgeschrittenen Industriegesellschaft*. Neuwied: Luchterhand, 1981¹⁶
- Marrow, J. *Kurt Lewin – Leben und Werk*. Stuttgart: Klett, 1977
- Maslow, A.H. *Motivation and personality*. New York: Harper, 1954
- Maslow, A.H. A theory of metamotivation: the biological rooting of the value life, in: *Journal of humanistic psychology*, 7, 1967, 93–127
- McClelland, D.C., Constantian, C.A., Regalado, D. Stone, C. Erziehen heißt auch: Ungezogen sein lassen, in: *Psychologie heute*, 9, Heft 5, S. 14–21, 1978
- McDavid, J.W., Harari, H. *Social psychology*. New York u.a.: Harper & Row, 1968
- McGurk, H. Some methodological issues in developmental research, in: Sants, J. (Ed.) *Developmental psychology and society*, London: Macmillan, 1980, S. 120–141
- McLachlan, G.H., Hunt, D.E. Differential effects of descriptive learning as a function of conceptual level, in: *Canadian Journal of Behavioural Sciences* 5, S. 152–160, 1973
- Meacham, J.A. Dialectic approach to moral judgement and self esteem. *Human Development*, 18, 1975 (a), S. 159–170
- Meacham, J.A. Patterns of memory development in two cultures. *Developmental Psychology*, 11, 1975 (b), S. 50–53
- Meacham, J.A. The Development of memory abilities in the individual and society. *Human Development*, 15, (1975 (c), S. 205–228
- Meacham, J.A. A Transactional model of remembering, in: Datan, N., Reese, H.W. (Eds.) *Life-span developmental psychology: Dialectical perspectives on experimental research*. New York: Academic Press, 1977 (a), S. 261–284
- Meacham, J.A. Soviet investigations of memory development, in: R.V. Kail, Jr. & J.M. Hagan (Eds.) *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1977 (b)
- Meacham, J.A. Political values, conceptual models, and research, in: Lerner, R.M., Busch-Rossnagel, N.A. (Eds.) *Individuals as producers of their development*. New York u.a.: Academic Press, 1981, S. 447–474
- Mead, E.D. *Six approaches to child rearing*. Brigham young University Press, 1976
- Merz, F., Stelzl, I. *Einführung in die Erbpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer, 1977
- Meumann, E. *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. Leipzig: Engelmann, 1911
- Meyer, W.U. Internale-externale Bekräftigungskontrolle, Ursachenzuschreibung und Erwartungsänderungen – Einige Anmerkungen, in: Mielke, R. (Hrsg.) *Interne/externe Kontrollüberzeugungen*. Bern u.a.: Huber, 1982, 63–75
- Meyer, W.U. Das Konzept von der eigenen Begabung: Auswirkungen, Stabilität und vorauslaufende Bedingungen, in: *Psychologische Rundschau*, 1984, XXXV, 5, 136–150
- Meyer, W.U. *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Bern u.a.: Huber, 1984
- Meyer, W.U., Schmalz, H.D. Die Attributionstheorie, in: Frey, D. (Hrsg.) *Kognitive Theorien der Sozialpsychologie*. Bern: Huber, 1978
- Mielke, R. (Hrsg.) *Interne/externe Kontrollüberzeugung*. Bern u.a.: Huber, 1982
- Mielke, R. Lernen und Erwartung. Zur Selbst-Wirksamkeits-Theorie von Albert Bandura. Bern u.a.: Huber, 1984
- Milgram, S. *Obedience to authority*. New York: Harper & Row, 1974
- Milgram, S. *Das Milgram Experiment*. Reinbek: Rowohlt, 1982
- Miller, G.A., Galanter, E.H., Pribram, K.H. *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt u.a., 1960
- Minuchin, S. *Familie und Familientherapie*. Freiburg: Lambertus, 1977, 1981
- Mischel, W. The interaction of person and situation, in: Magnusson, D., Endler, M.S. (Eds) *Personality at the crossroads: current issues in interactional psychology*. Hillsdale: Erlbaum, 1977
- Mishler, E., Waxler, N. *Interaction in families: an experimental study of family process and schizophrenia*. New York: Wiley, 1968
- Missildine, W.H. *In dir lebt das Kind, das du warst*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1982
- Mitchell, T.R., Biglan, A. Instrumentality theories: Current uses in psychology, in: *Psychological Bulletin*, 76, 1972, S. 432–454
- Mitroff, I.I. & Betz, F. Dialectic decision theory: A metatheory of decision making. *Management Science*, 1972, 19, 11–24
- Mollenhauer, K. Die Rollenproblematik des Lehrerberufs und die Bildung, in: *Die Deutsche Schule*, 1962, 463–475

- Mollenhauer, K., Brumlik, M., Wudtke, H. Die Familienerziehung. München: Juventa, 1975, 1978²
- Mönks, F.J., Knoers, A.M.P. Entwicklungspsychologie. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 1976
- Money, J., Ehrhardt, A. Männlich-Weiblich: Die Entstehung der Geschlechtsunterschiede. Hamburg: Rowohlt, 1975
- Montada, L. Die Lernpsychologie Jean Piagets. Stuttgart: Klett, 1970
- Montada, L. (Hrsg.) Brennpunkte der Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer, 1979
- Montada, L. Entwicklungspsychologie auf der Suche nach einer Identität, in: Montada, L. (Hrsg.) Brennpunkte der Entwicklungspsychologie. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1979, S. 11-30
- Montada, L. Themen, Traditionen, Trends, in: Oerter, R. u. Montada, L. (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. München: Urban & Schwarzenberg, 1982, S. 3-88
- Montada, L. Entwicklungspsychologie und praktisches Handeln, in: Silberstein, R.K., Montada, L. (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Urban & Schwarzenberg, 1983, S. 21-31
- Montada, L., Filipp, S.H. Implications of life-span developmental psychology for childhood education, in: Reese, H.W. (Ed.) Advances in child development and behavior. New York: Academic Press, 1976
- Montada, L., Schmitt, M. Systematik der Angewandten Entwicklungspsychologie: Probleme der Praxis, Beiträge der Forschung, in: Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.) Entwicklungspsychologie. München u.a.: Urban & Schwarzenberg, 1982, S. 677-703
- Montagu, A. Zum Kind reifen. Stuttgart: Klett-Cotta, 1984
- Montessori, M. Die Entdeckung des Kindes (= Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter). Freiburg: Herder, 1974 (zuerst 1909)
- Morse, S.H. & Gergen, K.J. Social comparison, self-consistency, and the presentation of self. Journal of Personality and Social Psychology, 16, 1970, S. 148-156
- Moser, H. Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München: Kösel, 1975
- Moss, H.A. Sex, age, and state as determinants of mother-infant interaction. Merrill-Palmer Quarterly, 13, 1967, S. 19-36
- Moss, H.A., Susman, E.J. Longitudinal study of Personality Development, in: Brim, O.G., Kagan, J.J. (Eds.) Constancy and change in human Development. Cambridge u.a.: Harvard, 1980, S. 530-595
- Müller-Fohrbrodt, G., Cloetta, B., Dann, H.D. Der Praxisschock bei jungen Lehrern. Stuttgart: Klett, 1978
- Mummendey, H.D. Selbstkonzept-Änderung nach kritischen Lebensereignissen, in: Filipp, S.H. (Hrsg.) Kritische Lebensereignisse, München: Urban & Schwarzenberg, 1981, 252-269
- Mummendey, H.D., Schiebel, B., Sturm, G. Einstellungsänderungen bei biographisch bedingter Verhaltensänderung: erste Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung, in: Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, Nr. 107, 1984 (a)
- Mummendey, H.D., Albers, G., Sturm, G. Die Selbstkonzept-Entwicklung im Erwachsenenalter in der Sicht dreier verschiedener Alters-/Generations-Gruppen, in: Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, Nr. 109, 1984 (b)
- Mummendey, H.D., Schiebel, D., Sturm, G. Selbstkonzeptänderung nach Verhaltensänderung: Erste Ergebnisse einer Längsschnittstudie, in: Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie, Nr. 112, 1984 (c)
- Murray, H. Explorations in personality: a clinical and experimental study of fifty men of college age. New York: Oxford University Press, 1938
- Musson, P. Einführung in die Entwicklungspsychologie. München: Juventa, 1977
- Musson, P.H., Conger, J.J., Kagan, J. Lehrbuch der Kinderpsychologie. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979
- Nagel, E. Determinism and development, in: Harris, D.B. (Ed.) The concept of development. Minneapolis: University of Minnesota press, 1957, S. 15-24
- Naudascher, B. Jugend und peer group. Bad Heilbrunn: Klunkhardt, 1978
- Nave-Herz, R. (Hrsg.) Erwachsenensozialisation. Weinheim: Beltz, 1981
- Neber, H. (Hrsg.) Entdeckendes Lernen. Weinheim: Beltz, 1981 (zuerst 1973)
- Neber, H. Die Erforschung spontanen Lernens. Weinheim: Beltz, 1974
- Neber, H. Selbstgesteuertes Lernen, in: Treiber, B., Weinert, F.E. (Hrsg.): Lehr-Lern-Forschung, München, 1981
- Neber, H., Wagner, A.C., Einsiedler, W. (Hrsg.) Selbstgesteuertes Lernen. Weinheim: Beltz, 1978
- Neel, A.F. Handbuch der psychologischen Theorien. München: Kindler, 1974, 1983
- Neidhardt, F. (Hrsg.) Frühkindliche Sozialisation. Stuttgart: Enke, 1979

- Neisser, U. Kognition und Wirklichkeit. Prinzipien und Implikationen der kognitiven Psychologie. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979
- Nesselroade, J.R., Baltes, P.B. Adolescent personality development and historical change: 1970-1972. *Monographs of the society for Research in Child Development* 39 (1) Serial 154, 1974
- Nesselroade, J.R., von Eye, A. (Eds.) Individual development and social change: explanatory analysis. New York: Academic Press, 1984
- Neugarten, B.L. Adaptation and the life-cycle. Paper presented at the meeting of the Foundations Fund for Research in Psychiatry, Puerto Rico, 1968
- Neugarten, B.L., Datan, N. Sociological perspectives on the life-cycle, in: Baltes, P.B., Schaie, K.W. (Ed.) *Life-span developmental psychology: Personality and socialization*. New York: Academic Press, 1973
- Neugarten, B.L., Datan, N. Soziologische Betrachtungen des Lebenslaufs, in: Baltes, P.B. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, S. 361-378
- Newcomb, T.M. *The acquaintance process*. New York: Holt u.a., 1961
- Nicholls, J.G. Quality and equality in intellectual development, in: *American Psychologist*, 34, 1979, S. 1071-1084
- Nickel, H. *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. 2 Bände. Bern: Huber, 1976, 1979
- Nickel, H., Ungelenk, B. (Hrsg.) *Untersuchungen zum Erzieher- und Elternverhalten und zum Sozialverhalten von Kindern in Eltern-Initiativgruppen und Kindergärten*. Düsseldorf: Inst. f. Entwicklungs- und Erziehungspsychologie der Universität, 1980, (6 Bände)
- Nicodemus, R.B. Myths in educational research. *International Review of Education*, 1977, 23, S. 119-128
- Niermann, J. *Methoden der Unterrichtsdifferenzierung*. Düsseldorf: Schwann, 1981
- Oerter, R. (Hrsg.) *Entwicklung als lebenslanger Prozeß - Aspekte und Perspektiven*. Hamburg: Hoffmann und Campe, 1978
- Oerter, R. *Entwicklung und Sozialisation*. Donauwörth: Auer, 1979
- Oerter, R. Ein ökologisches Modell kognitiver Sozialisation, in: Walter, H., Oerter, R. (Hrsg.) *Ökologie und Entwicklung*. Donauwörth: Auer, 1979, 57-70
- Oerter, R. *Moderne Entwicklungspsychologie*. Donauwörth: Auer, 1980 (18. Aufl.) (zuerst 1967)
- Oerter, R. Interaktion als Individuum-Umwelt-Bezug, in: Lantermann, E.D. (Hrsg.) *Wechselwirkungen*. Göttingen: Hogrefe, 1982, 101-127
- Oerter, R., Montada, L. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie*. München: Urban & Schwarzenberg, 1982
- Oevermann, U. *Sprache und soziale Herkunft*. Frankfurt: Suhrkamp, 1972
- Offner, K.H., Schofnegger, J., Vordergasse, P. *Entwicklungspsychologie*. Paderborn: Schöningh, 1980
- Olbrich, E., Todt, E. (Hrsg.) *Probleme des Jugendalters - neuere Sichtweisen*. Berlin u.a.: Springer, 1984
- Olson, W.C. Developmental theory in education, in: Harris, D.B. (Ed.) *The concept of development*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1957, S. 259-274
- Olson, W.C. *Entwicklung und Erziehung*. Weinheim u.a.: Beltz, 1972
- Orlik, P. *Kritische Untersuchungen zur Begabtenförderung*. Meisenheim: Hain, 1967
- Ozbekahn, H. Toward a general theory of planning, in: Jantsch, E. (Ed.) *Perspectives of planning*. Paris: OECD, 1969, S. 45-155
- Painter, G. *Baby Schule. Entwicklungsanregungen für Kleinkinder*. Reinbek: Rowohlt, 1975
- Parke, R. Parent-infant interaction. Progress, paradigms, and problems, in: G. Sackett (Ed.) *Observing behavior: Vol. 1. Theory and applications in mental retardation*. Baltimore Md.: University Park Press, 1978
- Pauls, H. Zur Reziprozität der Eltern-Kind Beziehung, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 30, 1983, 81-89
- Pauls, H., Johann, A. Wie steuern Kinder ihre Eltern?, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 31, 1984, 22-32
- Payne, T.R.S.L. *Rubinstein and the philosophical foundations of soviet psychology*. New York: Humanities Press, 1968
- Pekrun, R. *Schulische Persönlichkeitsentwicklung*. Frankfurt u.a.: Lang, 1983
- Pepper, S.C. *World hypotheses*. Berkeley: University of California Press, 1942
- Perle, V.Y. (Ed.) *Communication, intimacy and close relationships*, 1984
- Perry, D.G., Bussey, K. *Social development*. Prentice Hall, 1984
- Pervin, L.A. *Persönlichkeitspsychologie in Kontroversen*. München: Urban & Schwarzenberg, 1981
- Pervin, L.A. *Persönlichkeitstheorien*. München: E. Reinhardt, 1981

- Petermann, F. Veränderungsmessung und Kausalmodelle, in: Silbereisen, R.K., Montada, L. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Urban & Schwarzenberg, 1983, S. 69–78
- Petrat, G. *Schulunterricht*. München: Ehrenwirth, 1979
- Petzold, H. (Hrsg.) *Wege zum Menschen. Methoden und Persönlichkeiten moderner Psychotherapie*. 2 Bände. Paderborn: Junfermann, 1984
- Piaget, J. *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1923 (*The language and thought of the child*. New York: Harcourt & Brace, 1926). (Deutsch: *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann, 1972)
- Piaget, J. *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin, 1947 (*The psychology of intelligence*. London: Routledge & Kegan Paul 1950) (Deutsch: *Psychologie der Intelligenz*. Olten: Walter, 5. Auflage 1972; Taschenbuch bei Kündler, München, 1976)
- Pick, A. (Ed.) *Minnesota symposia on child psychology (Vol. 7)*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1973
- Pines, M. Trotz alledem . . . Die Psychologie der „unverwundbaren“ Kinder, in: *Psychologie heute*, August 1979, S. 55–61
- Popper, K.R. *The open society and its enemies Vol. II: the high tide of prophecy*. London: Routledge and Kegan 1945. *Das Elend des Historizismus*. Tübingen: Mohr 1965
- Popper, K.R. *Das Elend des Historizismus*. Tübingen: Mohr, 1957, 1965
- Popper, K.R. *Logik der Forschung*. Tübingen: Mohr, 1966
- Powell, A., Royce, J.R. An overview of a multifactor-system theory of personality and individual differences, in: *Journal of personality and social psychology*, 1981, 41, 819–829
- Prange, K. *Pädagogik als Erfahrungsprozeß*. Band 1: *Der pädagogische Aufbau der Erfahrung*, 1978, Band 2: *Die Epochen der Erfahrung*, 1979, Band 3: *Die Pathologie der Erfahrung*, 1981, Stuttgart: Klett-Cotta
- Prentky, R.A. *The biological aspects of normal personality*, Lancaster: MTP press, 1979
- Pressey, S.L., Janney, J.E., Kuhlén, R.G. *Life: a psychological survey*. New York: Harper, 1939
- Preuss-Lausitz, U. *Fördern ohne Sonderschule*. Weinheim: Beltz, 1981
- Ramseger, J. *Offener Unterricht in der Erprobung*. München: Juventa, 1977
- Rauh, H. Kognitive Entwicklung während der Grundschulzeit im Längsschnitt, in: Lehr, U., Weinert, F.E. (Hrsg.) *Entwicklung und Persönlichkeit*. Stuttgart: Kohlhammer, 1975, S. 102–112
- Reese, H.W., Overton, W.F. Models of development and theories of development, in: Goulet, L.R., Baltes, P.B. (Eds.) *Life-span developmental psychology: research and theory*. New York u.a.: Academic Press, 1970, 116–149
- Reese, H.W., Overton, W.F. Modelle der Entwicklung und Theorien der Entwicklung, in: Baltes, P.B. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, 55–86
- Reinert, G. Grundzüge einer Geschichte der Human-Entwicklungspsychologie, in: Balmer, H. (Hrsg.) *Psychologie im 20. Jahrhundert*, Band 1: *Die europäischen Traditionen*. München: Kündler (jetzt: Beltz), 1976, S. 862–896
- Reinert, G. Pädagogische Psychologie im Kontext der menschlichen Lebensspanne, in: Brandtstädter, J./Reinert, G./Schneewind, K.A. (Hrsg.) *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979, S. 467–496
- Rempflein, H. *Die seelische Entwicklung des Menschen im Kindes- und Jugendalter*. München: E. Reinhard, 1967¹⁵
- Rescher, N. What is value change? A framework for research, in: Baier, K., Rescher, N. (Eds.) *Values and the future. The impact of technological change on American values*. New York: Free Press 1969, S. 68–91
- Rheinberg, F. *Leistungsbewertung und Lernmotivation*. Göttingen: Hogrefe, 1980
- Rheingold, H.L. The social and socializing infant, in: Goslin, D.A. (Ed.) *Handbook of socialization*. Chicago: Rand McNally, 1969
- Rheingold, H.L. The effect of environmental stimulation upon social and exploratory behavior in the human infant, in: B.M. Foss (Ed.) *Determinants of infant behavior*. Vol. 1. New York: Wiley, 1961, S. 143–177
- Richter, H.E. *Eltern/Kind/Neurose*. Stuttgart: Klett, 1963, 1969
- Riegel, K.F. The changing individual in the changing society, in: Mönks, F.J., Hartup, W.W., de Witt, J. (Eds.) *Determinants of behavioral development*. New York: Academic Press, 1972, 239–257
- Riegel, K.F. Time and change in the development of the individual and society, in: Reese, H.W. (Ed.) *Advances in child development and behavior*, Vol. 7. New York: Academic Press, 1972
- Riegel, K.F. From traits and equilibrium toward developmental dialectics, in: Arnold, W. (Ed.) *Nebraska Symposium on Motivation*. Lincoln, Nebr.: University of Nebraska Press, 1975

- Riegel, K.F. Subject-object alienation in psychological experimentation and testing. *Human Development*, 1975, 18, S. 181-193
- Riegel, K.F. The dialectics of human development, in: *American Psychologist*, 1976, 31, S. 689-700
- Riegel, K.F. Ansätze zu einer dialektischen Theorie der Entwicklung, in: Riegel, Klaus (Hrsg.) *Zur Ontogenese dialektischer Operationen*. Frankfurt: Suhrkamp, 1978, S. 75-96
- Riegel, K.F. *Grundlagen der dialektischen Psychologie*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980
- Riegel, K.F., Meacham, J.A. (Eds.) *The developing individual in a changing world (2 Vol.)*. The Hague: Mouton, 1976
- Riesman, D., Glazier, N., Denny, R. *The lonely crowd. A study of the changing American character*. New Haven: Yale University Press, 1950
- Riesman, D. *Die einsame Masse*. Reinbek: Rowohlt, 1958
- Robins, L.N. *Deviant children grown up*. Baltimore, 1966
- Rogers, C.R. *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979
- Rogers, C.R. Toward a modern approach to values. The valuing process in the mature person, in: *Journal of abnormal social Psychology*, 68, 1964, S. 160-167
- Rolff, H.G., Zimmermann, P. *Kindheit im Wandel*. Weinheim: Beltz, 1985
- Rosenmayr, L. *Die menschlichen Lebensalter - Konflikte und Krisen*. München: Piper, 1978
- Rosenzweig, M.R., Bennett, E.L., Diamond, M.C. Brain changes in response to experience, in: *Scientific American*, 1972, 26, 21-29
- Rost, D.H. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie für die Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1980
- Roth, H. *Pädagogische Anthropologie*. Hannover: Schroedel, 1966
- Roth, J. Das Reifezeugnis des Volksschullehrer-Studenten. Sein Vergleichs- und Voraussagewert, in: *Bildung und Erziehung*, 1979, 5, S. 465-477
- Rothacker, E. *Die Schichten der Persönlichkeit*. Bonn: Bouvier, 1969 (8. Aufl.)
- Rotter, J.B. An introduction to social learning theory, in: Rotter, J.B., Chance, J.E., Phares, E.J. (Eds.) *Application of social learning theory of personality*. New York: Holt u.a., 1972
- Roye, Y.R., Mos, L.P. (Ed.) *Annuals of theoretical psychology*. Vol. 2, 1984
- Ryan, W. *Blaming the victim*. New York: Vintage, 1976
- Rubinstein, S.L. *Grundlagen der allgemeinen Psychologie*. Berlin (Ost): Volk und Wissen, 1958
- Rubinstein, S.L. *Prinzipien und Wege der Entwicklung der Psychologie*. Berlin (Ost): Akademie Verlag, 1963
- Russel, W.A. An experimental psychology of development: pipedream or possibility?, in: Harris, D.B. (Ed.) *The concept of development*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1957, S. 162-176
- Rychlak, J.F. *Introduction to personality and psychotherapy*. New York: Houghton & Mifflin, 1973
- Rychlak, J.F. *Dialectic: Humanistic rationale for behavior and development*. Basel: Karger, 1976 (a)
- Rychlak, J.F. Psychological science as a humanist views it, in: W.S. Arnold & J.K. Cole (Eds.) *1974-1975, Nebraska symposium on motivation*. Lincoln, University of Nebraska Press, 1976 (b)
- Salber, W. *Morphologie des seelischen Geschehens*. Ratingen: Henn, 1965
- Salomon, G. Heuristische Modelle für die Gewinnung von Interaktionshypothesen, in: Schwarzer, R./Steinhagen, K. (Hrsg.) *Adaptiver Unterricht*. München: Kösel, 1975, S. 127-145
- Sameroff, A. Transactional models in early relations. *Human Development*, 1975, 18, S. 65-79
- Sameroff, A.J. Theoretical and empirical issues in the operationalization of transactional research, Paper presented at the meeting of the society for research in Child development. San Francisco, 1979
- Sants, J. (Ed.) *Developmental psychology and society*. London u.a.: Macmillan, 1980
- Sants, J. *Developmental psychology and society* in: Sants, J. (Ed.) *Developmental psychology and society*. London: Macmillan, 1980, S. 365-384
- Saporta, R. *Readings in psycholinguistics*. New York: Holt, Rinehardt & Winston, 1961
- Sarafino, E.B., Armstrong, J.W. *Child and adolescent development*. Glenview u.a.: Scott u.a., 1980
- Sattler, G. Inhaltliche und methodische Differenzierung in Fachleistungskursen an Gesamtschulen, in: *Zeitschrift für Pädagogik* 26, 1980, S. 733-750
- Scott, W.A. Conceptions of normality, in: Borgatta, E.F. & Lambert, W.W. (Eds.) *Handbook of personality theory and research*. Chicago: Rand McNally, 1968, S. 974-1006
- Scriven, M. Science, fact and value, in: Morgenbesser, S. (Ed.) *Philosophy of science today*. New York: Basic Books 1967, S. 175-189

- Searle, J.R. How to derive "ought" from "is", in: *Philosophical Review*, 73, 1963, S. 53-58
- Sears, R.R. Child psychology, in: Dennis, W. u.a. (Eds.) *Current trends in psychology*. Pittsburgh, 1947, 50-74
- Seeger, D., Holodynski, M. *Grundlagen einer materialistischen Theorie der Persönlichkeit*. Berlin: Argument-Verlag, 1984
- Seiffge-Krenke, I. *Handbuch Psychologieunterricht*. 2 Bände. Düsseldorf: Schwann, 1981
- Seiler, T.B. Entwicklungstheorien in der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.) *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, 1980, 101-121
- Seubert, E. Gegenwärtiger Stand der Präventionsforschung, in: Pongratz, L.J. (Hrsg.) *Klinische Psychologie*, Band 8 des Handbuches der Psychologie, 2. Halbband. Göttingen: Hogrefe, 1978, S. 31-72-3207
- Shell, A.G. *Jugend 81*. Leverkusen: Leske & Budrich, 1982
- Shotter, J. *Images of Man in Psychological research*. London: Methuen, 1975
- Silbereisen, R.K., Schuhler, P. Current trends in research on behavioral development in the federal republic of germany, in: *International Journal of Behavioral Development*, 1982
- Silbereisen, R., Montada, L. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie*. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Urban & Schwarzenberg, 1983
- Simons, G., Sedlmayr, E. Über- und Unterforderung von Kleinkindern, in: Dollase, R. (Hrsg.) *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik*. 2 Bände. Düsseldorf: Schwann, 1978, 55-66 (Band 2)
- Simon, H.A. *Models of man, social and rational: Mathematical essays on rational human behavior in a social setting*. New York: Wiley, 1957
- Skolnick, A. The myth of the vulnerable child, in: *Psychology today magazine*, 1978 (February), S. 137-140
- Skowronok, H. (Hrsg.) *Umwelt und Begabung*. Frankfurt: Klett-Cotta im Taschenbuch 1982, Stuttgart: Klett, 1973, 1976
- Snyder, C.R., Fromkin, H.L. *Uniqueness. The human pursuit of difference*. New York, London: Plenum, 1980
- Sömen, H.D. Täterklassifikation und Rückfallprognose beim Verkehrsdelikt Trunkenheit am Steuer, in: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, 1975, 77-89 und 153-160
- Sommer, W. Gute Zensuren für Lehrer, in: *Bild der Wissenschaft*, 1982, S. 132-149
- Sommer, W. Bewährung des Lehrerurteils. Eine empirische Untersuchung über den Aussagewert des Lehrerurteils für den Bildungs- und Berufserfolg. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1983
- Sumoi, S.J., Harlow, H.F. *Social rehabilitation of isolate-reared monkeys*, *Developmental Psychology*, 6, 1972, S. 487-496
- Szagan, G. *Sprachentwicklung beim Kind*. München: Urban & Schwarzenberg, 1980
- Schaie, K.W. A general model for the study of developmental problems. *Psychological Bulletin*, 1965, 64, S. 92-107
- Schaie, K.W., Strother, C.R. The effects of time and cohort differences on the interpretation of age changes in cognitive behavior. *Multivariate Behavioral Research*, 3, 1968, S. 259-294
- Schenk-Danzinger, L. Begabung und Entwicklung, in: Thomae, H. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie* (Band 3 des Handbuches der Psychologie) Göttingen: Hogrefe, 1959, S. 358-403
- Schenk-Danzinger, L. *Entwicklungspsychologie*. Wien: Österreichischer Bundesverlag, 1970
- Schleiermacher, F. *Ausgewählte pädagogische Schriften* (hrsg. von Lichtenstein). Paderborn: Schöningh, 1964 (2. Aufl.)
- Schludermann, S., Schludermann, E.H. A conceptual model for study of individual development in different cultures, in: Riegel, K.F., Meacham, J.A. (Eds.) *The Developing Individual in a changing world*. The Hague, Paris: Mouton, 1976, S. 267-275
- Schmalohr, E. *Fortbildung für Kindergartenerzieher*. Hannover: Schroedel, 1974
- Schmalohr, E. *Frühe Mutterentbehrung bei Mensch und Tier*. Frankfurt: Fischer, 1980
- Schmalohr, E. *Psychologie des Erstlese- und Schreibunterrichts*. München: E. Reinhardt, 1976
- Schmalohr, E., Fehrmann, H. *Frühes Lesenlernen*. Heidelberg: Quelle & Meyer, UTB, 1973
- Schmid, H. *Anthropologische Konstanten und literarische Struktur*. Unpublished manuscript, University of Bochum, Germany, 1973
- Schmidbauer, W. *Die hilflosen Helfer*. Reinbek: Rowohlt, 1977
- Schmidt, H.D. *Allgemeine Entwicklungspsychologie*. Berlin: VEB Dt. Verlag d. Wiss., 1970, 1977
- Schmidt-Denter, U. *Die soziale Umwelt des Kindes*. Berlin u.a.: Springer, 1984
- Schmitz, P.G. Trends in der entwicklungspsychologischen Forschung: Analyse der Psychological Abstracts 1963-1976 unter besonderer Berücksichtigung der Jahrgänge 1965, 1970 und 1975, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1979, Band XI, S. 16-30

- Schmitz, R., Röhr, H. Ökologische Bedingungen der Begabung und Schulleistung im Primarbereich, in: Eckensberger, L.H. (Hrsg.) Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim 1978. Göttingen: Hogrefe, 1979, S. 64–66
- Schneewind, K.A. (Hrsg.) Wissenschaftstheoretische Grundlagen in der Psychologie. München: UTB, 1977
- Schneewind, K.A., Brandtstädter, J. Psychology and the problem of optimal human development: II. Further elaboration of a programmatic developmental model. *Trierer Psychologische Berichte* Heft 4, 1975
- Schneirla, T.C. The concept of development in comparative psychology, in: Harris, D.B. *The concept of development*. Minneapolis: Univ. of Minnesota press, 1957
- von Schoenebeck, H. Antipädagogik im Dialog. Weinheim: Beltz, 1985
- Schraml, W. Einführung in die moderne Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980 (zuerst 1972)
- Schreiner, G. Mut für eine neue Erziehung durch die Kohlberg-Theorie?, in: *Neue Deutsche Schule*, 37, 1985, S. 15–16
- Schröter, G. Psychologische Grundlagen der Didaktik. Düsseldorf: Schwann, 1981
- Schwartz, B., Lacey, H. & Schuldenfrei, R. Behavioral theory as factor psychology. Unpublished manuscript. Swarthmore College, Swarthmore Penn, 1977
- Schwarzer, C. Einführung in die pädagogische Diagnostik. München: Kösel, 1979
- Schwarzer, C., Schwarzer, R. Praxis der Schülerbeurteilung. München: Kösel, 1977
- Schwarzer, R., Steinhagen, K. (Hrsg.) Adaptiver Unterricht. Zur Wechselwirkung von Schülermerkmalen und Unterrichtsmethoden. München: Kösel, 1975
- Schwendenwein, W. Prognosefähigkeit von Semesternoten für den Schulerfolg in technischen Schulen, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28, 1981, S. 13–18
- Stabenau, J.R., Tupin, J., Werner, M., Pollin, W.A. The comparative study of families of schizophrenics, delinquents and normals, in: *Psychiatry*, 1965, 28, 45–49
- Stachowiak, H. Denken und Erkennen im kybernetischen Modell. Wien: Springer, 1969
- Stäcker, K.H., Bartmann, U., Kriebel, R. Entwicklungspsychologie. Eine Einführung für Schüler. Frankfurt: Fachbuchhandlung für Psychologie, 1981
- Stapf, K.H., Herrmann, T., Stapf, A. & Stäcker, K.H. Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Stuttgart: Klett, 1972
- Stapf, A. Soziale und kulturelle Determinanten in der Persönlichkeitsentwicklung, in: Strube, G. (Hrsg.) *Psychologie im 20. Jahrhundert*. München: Kindler, 1977, S. 929–1005, Band 5
- Stegmüller, W. Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und analytischen Philosophie. Band I: Wissenschaftliche Erklärung und Begründung. Heidelberg: Springer, 1969
- Steinbuch, K. Automat und Mensch. Berlin: Springer, 1971
- Stelzl, I. Fehler und Fallen der Statistik. Bern u.a.: Huber, 1982
- Stephan, E. Die Rückfallwahrscheinlichkeit bei alkoholauffälligen Kraftfahrern in der Bundesrepublik Deutschland. Die Bewährung in den ersten fünf Jahren nach Wiedererteilung der Fahrerlaubnis, in: *Zeitschrift für Verkehrssicherheit*, 30, 1984, 1, S. 28–34
- Stern, E. Von den Grenzen der Erziehung, in: *Jahrbuch der Erziehungswissenschaft und Jugendkunde*, Band 3, Berlin, 1927, 181–200
- Stern, W. Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung an Schulkindern. Leipzig: Barth, 1912
- Stern, W. Psychologie der frühen Kindheit. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1952⁷ (zuerst 1914)
- Stern, W. Studien zur Personwissenschaft, in: *Personalistik als Wissenschaft*. Leipzig: Barth, 1930
- Stone, L.J., Church, J. Kindheit und Jugend. Einführung in die Entwicklungspsychologie. München: dtv, 1978
- Stouffer, S.A. u.a. The american soldier. Vol. I. Adjustment during army life. Princeton, N.J., 1949
- Stuwe, W. Relative Deprivation: Sind die Armen die Reichen?, in: *Gruppendynamik*, 3, 1977, 155–163
- Tausch, R., Tausch, A.M. *Erziehungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe, 1977 (8. Aufl.)
- Taylor, H.F. The IQ game: A methodological inquiry into the heredity-environment controversy. New Brunswick: Rutgers University press, 1980
- Tennbrück, F.H. Zur Kritik der planenden Vernunft. Freiburg/München: Alber, 1972
- Thomae, H. Entwicklungsbegriff und Entwicklungstheorie, in: Thomae, H. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie* (Band 3 des Handbuchs der Psychologie), Göttingen: Hogrefe, 1959², S. 3–20
- Thomae, H. *Persönlichkeit*. Bonn: Bouvier, 1981 (zuerst 1954)
- Thomae, H. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie* (= Band 3 des Handbuchs der Psychologie). Göttingen: Hogrefe, 1959
- Thomae, H. 50 Jahre Längsschnittforschung: Ein Beitrag zur Trendanalyse der Entwicklungspsychologie, in: Montada, L. (Hrsg.) *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1979, S. 31–41

- Thomae, H. Development and value orientation: The contribution of Eduard Spranger to a differential developmental psychology, in: Riegel, K.F., Meacham, J.A. (Eds.) *The developing individual in a changing world*, Den Haag, Paris: Mouton, 1976, S. 27-37
- Thomas, H., Lehr, U. (Hrsg.) *Altern - Probleme und Tatsachen*. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft, 1977
- Thomas, A., Chess, S.L. The role of temperament in the contributions of individuals to their development, in: Lerner, R.M., Busch-Rossnagel, N.A. (Eds.) *Individuals as producers of their development*. New York u.a.: Academic Press, 1981, S. 231-256
- Thomas, K. *Abriß der Entwicklungspsychologie*. Freiburg: Herder, 1979
- Topsch, W. (Hrsg.) *Unterricht in der Grundschule*. Bochum: Kamp, 1982
- Trautner, H.M. *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Band 1*. Göttingen: Hogrefe, 1978
- Trautner, H.M. Modelle für die Erklärung von Entwicklungsprozessen, in: Silbereisen, R.K., Montada, L. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München: Urban & Schwarzenberg, 1983, S. 44-54
- Traxel, W. *Grundlagen und Methoden der Psychologie*. Bern u.a.: Huber, 1974 (zuerst 1964)
- Treiber, B. Mehrebenenanalysen in der Bildungsforschung, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1980, 358-386
- Treiber, B. *Qualifizierung und Chancenausgleich in Schulklassen. Teil II*. Frankfurt: Lang, 1980
- Treiber, B., Groeben, N. Handlungsforschung und epistemologisches Subjektmodell, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 1981, S. 117-138
- Treiber, B., Weinert, F.E. (Hrsg.) *Lehr-Lern-Forschung*. München u.a.: Urban & Schwarzenberg, 1982
- Tulving, E., Donaldson, W. (Eds.) *Organization of memory*. New York: Academic Press, 1972
- Turner, J.S., Helms, D.B. *Life-span development*. Philadelphia u.a.: Saunders, 1979
- Twellmann, W., Jendrowiak, H.W., Kreuzer, K.J., Hansel, T. *Expressive Pädagogik*. Düsseldorf: Schwann, 1980
- Uchtenhagen, A. Intervention und Prävention, in: Gerlicher, K. (Hrsg.) *Prävention*. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, 1980
- Ulrich, D., Mertens, W. *Urteile über Schüler*. Weinheim: Beltz, 1973
- Vaillant, G.E. *Werdegänge - Erkenntnisse der Lebenslaufforschung*. Hamburg: Rowohlt, 1980
- Van den Broek, J. *Handbuch für Kinder mit schwierigen Eltern*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1982 (3. Aufl.)
- Van den Daele, L. Ego development in dialectic perspective. *Human Development*, 1975, 18, S. 129-142
- Voyat, G. The real world of Alfred Binet, in: Riegel, K.F., Meacham, J.A. (Eds.) *The developing individual in a changing world*. Den Haag, Paris: Mouton, 1976, S. 16-26
- Waddington, C.H. *New Patterns in genetics and development*. New York: Columbia University Press, 1962
- Waddington, C.H. Concepts of development, in: Tobach, E., Aronson, L.R., Shaw, E. (Eds.) *The biopsychology of development*. New York, London, 1971
- Waddington, C.H. The evolution of an evolutionist. Ithaca: Cornell University Press, 1975
- Wallace, J.G. The nature of educational competence, in: Sants, J. (Ed.) *Developmental psychology and society*. London u.a.: Macmillan 1980, S. 218-251
- Wambach, M.M. (Hrsg.) *Der Mensch als Risiko*. Frankfurt: Suhrkamp, 1983
- Wang, M.C. The use of observational data for formative evaluation of an instructional model, in: *Instructional Science*, 5, 1976, S. 365-389
- Wang, M.C. *The self-schedule system*. Johnstown, 1979
- Wang, M.C., Stiles, B. An investigation of children's concept of self-responsibility for their school learning. *American Educational Research Journal*, 13, 1976, S. 159-179
- Wapner, S., Kaplan, B. (Eds.) *Toward a holistic developmental psychology*. Hillsdale, London: Erlbaum, 1983
- Wechsler, D. *The measurement of adult intelligence*. Baltimore: Williams & Williams, 1939
- Weinert, F.E. Entwicklungsgemäßer Unterricht, in: Rost, D.H. (Hrsg.) *Entwicklungspsychologie für die Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinikhardt, 1980, 207-221
- Weinert, F.E. Entwicklungsgemäßer Unterricht. Probleme der Anpassung des Unterrichts an den kognitiven Entwicklungsstand der Schüler, in: *Unterrichtswissenschaft*, 5, 1977, S. 1-13
- Weinert, F.E. Remediales Lehren und Lernen, in: Klauer, K.J., Reinartz, A. (Hrsg.) *Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen*. Berlin, 1978, S. 256-269
- Weinert, F.E. Entwicklungsabhängigkeit des Lernens und des Gedächtnisses, in: Montada, L. (Hrsg.) *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stuttgart u.a.: Kohlhammer, 1979, S. 61-76

- Weinert, F.E. Über die mehrfache Bedeutung des Begriffs ‚entwicklungsangemessen‘ in der pädagogisch-psychologischen Theorienbildung, in: Brandtstädter, J., Rejnert, G., Schneewind, K.A. (Hrsg.) Pädagogische Psychologie. Probleme und Perspektiven. Stuttgart, 1979, S. 181–208
- Weinert, F.E., Treiber, B. Die Entwicklungsgemäßheit des Unterrichts, in: Twellmann, W. (Hrsg.) Handbuch Schule und Unterricht, Band 4.1. Düsseldorf: Schwann, 1981, S. 593–607
- Weitbrecht, H.J. Psychiatrie im Grundriß. Berlin u.a.: Springer, 1968
- Werbik, H. Handlungstheorien. Stuttgart: Kohlhammer, 1978
- Whithbourne, S.K., Weinstock, C.S. Die mittlere Lebensspanne. München: Urban & Schwarzenberg, 1982
- White, R. Strategies of adaptation, in: Moos, R.H. (Ed.) Humans adaptation. Lexington: Heath, 1976, 17–32
- White, B.L. The first three years of life. Englewood Cliffs, H.J.: Prentice-Hall, 1975
- White, B.L., Kaban, B., Shapiro, B., Attonucci, J. Competence and Experience, in: Uzgiris, J.C., Weizmann, F. (Eds.) The structuring of experience. New York: Plenum, 1977, S. 115–117
- Wicklund, R.A., Freedom and reactance. New York: Wiley, 1974
- Wieczerkowski, W., Oeveste, H. (Hrsg.) Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. 3 Bände. Düsseldorf: Schwann, 1982
- Wieczerkowski, W., Wagner, H. (Hrsg.) Das hochbegabte Kind. Düsseldorf: Schwann, 1981
- Wieczerkowski, W., zur Oeveste, H. Konzepte, Modelle und Theorien der Entwicklung, in: Wieczerkowski, W., zur Oeveste, H. (Hrsg.) Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Band 1. Düsseldorf: Schwann, 1982, S. 328–343
- Wilhelm, W. Grenzen der Erziehung. Ratingen u.a.: Henn, 1973
- Winkel, R. Enleitende Gedanken des Herausgebers oder: Zur Rekonstruktion des Antinomischen als Aufgabe der zukünftigen Pädagogik, in: Winkel, R. (Hrsg.) Deutsche Pädagogen der Gegenwart. Düsseldorf: Schwann, 1984, S. 3–22
- Winkelmann, W. Testbatterie zur Erfassung kognitiver Operationen (TEKO). Braunschweig: Westermann, o.J.
- Winnefeld, F. Die Sozialstruktur pädagogischer Situationen. Habilitationsschrift an der Universität Jena, 1948
- de Wit, J., van der Veer, G. Psychologie des Jugendalters. Donauwörth: Auer, 1982
- Wittkowski, J. Tod und Sterben – Ergebnisse der Thanatopsychologie. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1978
- Wöhler, K.H. (Hrsg.) Didaktische Prinzipien. München: Ehrenwirth, 1979
- Wohlwill, J. Strategien entwicklungspsychologischer Forschung. Stuttgart: Klett-Cotta, 1977
- Wolf, A. Prinzipien des Unterrichts, in: Twellmann, W. (Hrsg.) Handbuch Schule und Unterricht, Band 4.1. Düsseldorf: Schwann, 1981, 328–343
- Woods, P. (Ed.) Pupil strategies. Croom Helm, 1980
- Wozniak, R.H., A dialectic paradigm for psychological research: Implications drawn from the history of psychology in the Soviet Union. Human Development, 1975, 18, S. 18–34 (a)
- Wozniak, R.H. Dialecticism and structuralism: The philosophical foundations of Soviet psychology and Piagetian cognitive developmental theory, in: Riegel, K.F., Rosenwald, G.C. (Eds.) Structure and transformation: Developmental and historical aspects. New York: Wiley, 1975, S. 25–45 (b)
- von Wright, G.H. Erklären und Verstehen. Frankfurt a.M.: Athenäum, 1974
- Zajonc, R.B. Die verblüffende Beziehung zwischen Intelligenz und Geburtenposition, in: Eckensberger, L.H. (Hrsg.) Bericht über den 31. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mannheim. Göttingen: Hogrefe, 1979, S. 27–45
- Zehrfeld, K. Lernziele – Ziele der Lernenden. München: Urban & Schwarzenberg, 1978
- Zigler, E., Child, J.L. Socialization, in: Lindzey, G., Aronson, E. (Eds.) The handbook of social psychology, Band 3. Reading: Addison Wesley, 1969, 450–589

4.2 Register

- aleatorische Sozialisation 88, 129, 136, 137 ff., 154, 161
- allgemeine Aussagen (nomothetische Aussagen) 46, 47, 74, 75, 79, 93, 97, 105, 106, 132
- Altersbegriffe 16, 17, 18, 42
- Altersporträts 6, 41, 192
- Anamnese 42, 44, 99
- Anlagefaktoren 51–53, 59–64
- Antinomien 108, 155, 161, 213–215
- Auswahlproblem 15, 27, 46
- Definition der Entwicklungspsychologie 5, 8, 9, 22, 171
- Definitionsproblem 15, 16, 26, 46
- Differenzierungsmaßnahmen 180–182, 187
- Bedingungsgeflecht, vorfindlich und konstruierbar 72, 103, 167
- Determinismus Indeterminismus 71, 91–93, 108, 153
- Diagnose 41, 42, 44, 96 ff., 98, 153, 157, 188, 189, 190
- dialektische Psychologie 68–70, 73 ff., 84, 88, 89, 129, 147
- Eigenschaften 66, 74, 75, 134, 143, 156
- endogenistisch, exogenistisch 28–33
- Entwicklungsbegriff 10 ff., 14, 15, 22, 23, 171–173
- deskriptiv 11–13, 41, 42
- kausal 13, 42–44
- normativ 13, 14, 43
- Entwicklungsgemäßheit 43, 103, 162 ff., 171 ff., 187 ff.
- Erklärungsformen 26, 55, 57, 70
- Faktoren der Entwicklung (Ursachen) 42, 43, 50–73, 147, 207 ff.
- Fluidität 69, 70, 92, 99, 135, 140, 213
- Gegenwartsorientierung 154, 155
- Geländehypothese 102, 125
- Generation 18, 85, 108, 114, 146
- Generationskonflikt 108–110, 114
- genetische Kausalität 69, 70, 92, 99, 135, 168, 213
- Grenzen und Grenzbewußtsein 6, 91, 92, 125, 155, 223
- Individualisierung 182, 187, 213, 220
- individuelle Aussagen (ideographische Aussagen) 46, 47, 76, 93, 105, 106, 132
- interaktionistische Theorien 28–31, 59–67, 81, 90
- Interpenetration 60–70, 92 ff., 98, 99, 103, 135, 160, 166, 213
- Intervention 43, 44
- Kausalpädagogik 72
- Kohort 18, 85, 114, 146
- Konstruktivpädagogik 72
- Komplexität der Entwicklung 45, 100, 105, 106, 153, 213
- Komplexitätsreduktion 101, 102, 219, 221
- Kompromißgestaltung 123–126, 198, 215
- kritische Lebensereignisse 6, 22, 82 ff., 137, 196
- Laientheorien 28, 50, 56, 95
- lebenslanges Lernen 25, 135, 147 ff., 155, 163
- Lebensspannen-Entwicklungspsychologie 9, 17, 22, 24, 108, 135, 146 ff.,
- Lernpsychologie 13, 30, 31, 33, 34, 38, 55, 56, 111, 112, 121, 163, 167, 177, 178
- Lernziele 162 ff., 189 ff.
- mechanistisches Modell 28–30, 215
- Mensch als Gestalter eigener Entwicklung (Selbststeuerung) 6, 13, 28–31, 43, 44, 50, 56, 57, 90, 139 ff., 173, 184
- Methoden der Entwicklungspsychologie 15, 16, 18, 21, 24, 129, 130
- Milieutheorie 28, 30, 32, 33, 54 ff.

- multifaktorielle Verursachung 55,
 67–73, 82 ff., 90–92, 97, 100, 104,
 112, 113, 135, 157, 166, 189, 190,
 213
- normative Entwicklungspsychologie
 13, 14, 87, 88, 151 ff., 194 ff.,
 197
- Operationalisierungsproblem 16, 26, 46
- optimale Entwicklung 43, 159, 194 ff.,
 200 ff.
- organismisches Modell 28–30
- pädagogisches Disengagement 102,
 125, 161
- Piagetsche Stadienlehre 34–36, 38, 39,
 77 ff., 167, 176, 177
- Polypragmasie 101, 104, 159, 193
- Pluralismus 95, 154, 160, 213
- Prävention 42, 44, 155, 156,
 158–159
- Praxisrelevanz der Entwicklungspsy-
 chologie 6, 7, 14, 38, 39, 40–49,
 53, 90–106, 123–128, 153–161,
 187–194, 212–223 (Übersicht S.
 221/222)
- Prognose 42, 44, 153, 156–158
- psychogenetisches Grundgesetz 15, 19,
 21
- Reifungstheorie 13, 26, 28, 30, 31, 38,
 121, 165, 166, 172
- retroaktive Sozialisation 71, 84, 107 ff.,
 198
- sachimmanente Entfaltungslogik 11,
 167
- sachstruktureller Entwicklungsstand
 164, 166
- Selbstfaktoren 56–59, 64–67, 102,
 139 ff., 207 ff.
- Stabilität der Entwicklung 27, 74, 75,
 87, 109, 128 ff., 135, 153 ff., 156,
 157
- Stufen- und Phasentheorien 11, 17, 18,
 21, 24, 31, 195
- Tiefenpsychologie 33, 34, 39, 112,
 139, 163
- transhistorische Gültigkeit 7, 47, 48
- Umweltfaktoren 54–56, 59–67, 84 ff.,
 135, 136, 208, 209
- Verstehen 42, 189, 190, 192, 193
- wissenschaftstheoretische Probleme
 26–28, 36–38, 44–51, 69–73,
 157, 158
- Zeitbegriffe 16–18
- zielerreichendes Lernen 184 ff.