

Entwicklungspsychologie

Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen

Herausgegeben von
Rainer K. Silbereisen
und Leo Montada

1205
1

Urban & Schwarzenberg
München–Wien–Baltimore 1983

Anschriften der Herausgeber

Prof. Dr. Rainer K. Silbereisen, Institut für Psychologie, FB 2, TU Berlin,
Dovestr. 1-5, 1000 Berlin 10

Prof. Dr. Leo Montada, Universität Trier, FB 1 Psychologie,
Schneidershof, 5500 Trier

Anschriften des Wissenschaftlichen Beirates:

Prof. Dr. Siegfried Greif, Universität Osnabrück, FB 8 Psychologie,
Knollstr. 15, 4500 Osnabrück

Prof. Dr. Ernst-D. Lantermann, Gesamthochschule Kassel, FB 3,
Heinrich-Plett-Straße 40, 3500 Kassel

Prof. Dr. Rainer K. Silbereisen, Institut für Psychologie, FB 2, Technische Universität Berlin,
Dovestraße 1-5, 1000 Berlin 10

Lektorat
Dr. H. Jürgen Kagelmann

84-3071
Universitätsbibliothek
Saarbrücken

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Entwicklungspsychologie : e. Handbuch in Schlüssel-
begriffen / hrsg. von Rainer K. Silbereisen ; Leo
Montada. – München ; Wien ; Baltimore : Urban und
Schwarzenberg, 1983.
(U-&-S-Psychologie)
ISBN 3-541-10461-9
NE: Silbereisen, Rainer K. [Hrsg.]

86	85	84	83
4	3	2	1

Alle Rechte, auch die des Nachdruckes, der Wiedergabe, in jeder Form und der Übersetzung
in andere Sprachen behalten sich Urheber und Verleger vor. Es ist ohne schriftliche Genehmi-
gung des Verlegers nicht erlaubt, das Buch oder Teile daraus auf photomechanischem Weg
(Photokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen oder unter Verwendung elektronischer bzw.
mechanischer Systeme zu speichern, systematisch auszuwerten oder zu verbreiten (mit
Ausnahme der in den §§ 53, 54 URG ausdrücklich genannten Sonderfälle).
Umschlagentwurf: Dieter Vollendorf; Satz, Druck + Bindung, Pustet, Regensburg
© Urban & Schwarzenberg 1983.

ISBN 3-541-10461-9

Inhalt

Einführung	1
Teil I Gegenstand und Bedeutung der Entwicklungspsychologie	9
Entwicklungspsychologie und Entwicklungsbegriff (<i>Paul B. Baltes und Doris Sowarka</i>)	11
Entwicklungspsychologie und praktisches Handeln (<i>Leo Montada</i>)	21
Teil II Modelle und Methoden	33
Methodologie und Datengewinnung (<i>Georg Rudinger</i>)	35
Modelle für die Erklärung von Entwicklungsprozessen (<i>Hanns-Martin Trautner</i>)	44
„Stufe“ und „Sequenz“ als beschreibende und erklärende Konstrukte der Entwicklungspsychologie (<i>Siegfried Hoppe-Graff</i>)	55
Vergleichende Entwicklungspsychologie (<i>Klaus Grossmann</i>)	60
Veränderungsmessung und Kausalmodelle (<i>Franz Petermann</i>)	69
Teil III Forschungsbereiche	79
Fokussierung auf Lebensabschnitte	
Frühkindliche Entwicklung (<i>Hellgard Rauh</i>)	81
Übergänge im Jugendalter (<i>Erhard Olbrich</i>)	89
Probleme und Problembewältigung im Alter (<i>Hans Thomae</i>)	97
Fokussierung auf Funktionsbereiche	
Gedächtnisentwicklung (<i>Franz E. Weinert und Monika Knopf</i>)	103
Begriffs- und Bedeutungsentwicklung (<i>Bernhard Seiler und Wolfgang Wan- nenmacher</i>)	111
Soziales Wissen und Verstehen – Soziale Kognition (<i>Rainer K. Silbereisen</i>)	121
Fokussierung auf Umwelten	
Familie (<i>Klaus A. Schneewind</i>)	137
Peers (<i>Rolf Oerter</i>)	145
Interkulturelle Vergleiche (<i>Lutz H. Eckensberger</i>)	155

Teil IV Praxisinnovation	165
Entwicklungsintervention und Evaluation (<i>Jochen Brandtstädter</i>)	167
Vorschulische Erziehung (<i>Horst Nickel</i>)	174
Kulturelle Integration (<i>Wassilios E. Fthenakis</i>)	184
Jugend und Drogengebrauch (<i>Erich Labouvie und Robert J. Pandina</i>)	194
Delinquenz (<i>Leo Montada</i>)	201
Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung (<i>Michael Frese und Siegfried Greif</i>)	214
Krisenprävention (<i>Sigrun-Heide Filipp</i>)	220
 Teil V Anhang	 231
Literatur	233
Auswahlliste wichtiger entwicklungspsychologischer Zeitschriften	276
Personenregister	278
Sachregister	287
Angaben zu den Autoren	293

Einführung

Zur Lage der deutschen Entwicklungspsychologie

Die deutsche Entwicklungspsychologie steht heute anders da, als noch vor wenigen Jahren. Sie war als Wissenschaft selbst Gegenstand einer systematischen Entwicklungsintervention. Seit 1974 finanzierte die Stiftung Volkswagenwerk ein Schwerpunktprogramm, das in geordneter Weise die Infrastruktur der entwicklungspsychologischen Forschung anging: Die Gewinnung von Desideraten für die Forschung durch Gastaufenthalte und Workshops gehörten ebenso dazu wie die Förderung einer größeren Zahl von Forschungsvorhaben.

Die fachlichen und fachpolitischen Hintergründe dieses – in der Forschungsförderung nicht allzu häufigen – Programmtyps lassen sich ohne Übertreibung mit dem Stichwort Krisenintervention andeuten. In den Jahren vor 1933 hielt die deutsche Entwicklungspsychologie eine Führungsposition in der internationalen Wissenschaft. Wenige Jahre faschistischer Umwälzung genügten, um dem Fach wie der Psychologie überhaupt durch den Exodus so bekannter Forscherpersönlichkeiten wie Karl und Charlotte Bühler oder Heinz Werner einen entscheidenden Schlag zu versetzen. Was hier verloren ging, schildert Hildegard Hetzer, eine Augenzeugin, sehr beeindruckend in der *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (1982). Bis spät in die 60er Jahre blieb der Anschluß an die internationale Forschung in der Breite verloren (vgl. Nickel 1980). Für die Erneuerung half auch nicht, daß in der Spitze so bedeutsame Unternehmungen wie die Bonner Gerontologische Längsschnittforschung (vgl. Lehr & Thomae 1965) national vorbereiteten, was dann erst als internationaler Import auch hierzulande zündete: Die Lebensspannenkonzeption der Entwicklungspsychologie (vgl. Baltes & Eckensberger 1979). Daneben gehörte die Bochumer Leistungsmotivationsforschung (vgl. Heckhausen 1967) zu den wenigen international beachteten Forschungsprogrammen. Der Boden für eine erfolgversprechende Krisenintervention durch ein Schwerpunktprogramm war vorbereitet durch die ersten modernen synoptischen Lehrbücher. Erwähnt werden sollen nur Oerter (1967) und Schmidt (1970) sowie das sehr erfolgreiche Funkkolleg Pädagogische Psychologie, das eine pointiert entwicklungspsychologische Orientierung hatte (Weinert et al. 1974).

Der Erfolg der durch das Schwerpunktprogramm unterstützten Entwicklung der Entwicklungspsychologie muß sich natürlich am Ende in der Qualität der Forschung unter Beweis stellen. Die Folgen einer solchen Unternehmung dokumentieren sich aber auch in der wissenschaftlichen Ausbildung, der Ausstattung der Institute mit Ressourcen und – nicht zuletzt – in der Beteiligung an der internationalen Arbeitsteilung und Kommunikation einer Disziplin. Unter allen genannten Aspekten sind Fortschritte zu verzeichnen (vgl. Silbereisen & Schuhler 1982): Die Ausbildung hat sich qualitativ und quantitativ verbessert. Auch in den letzten Jahren hat sich die Auffassung gehalten, daß Forschungsinvestitionen Zukunftsin-

vestitionen sind. Allein die Max-Planck-Gesellschaft hat zwei neue Zentren mit hoher Priorität für entwicklungspsychologische Forschung gebildet (Berlin, München). Sonderforschungsbereiche und Schwerpunktprogramme mit entwicklungspsychologischen Fragestellungen der Deutschen Forschungsgemeinschaft tun ein übriges. Der fachliche Austausch wurde durch regelmäßige Tagungen unterstützt. Wichtiger noch ist aber das geschärfte Bewußtsein für die Notwendigkeit des internationalen Austauschs im Publizieren (vgl. Becker 1980) und für den Nutzen der Kooperation von Forschungsgruppen über die Grenzen von Ländern und Kontinenten hinweg.

Die Bemühungen der letzten Jahre galten nicht zuletzt der Formulierung von Zielvorgaben für die Ausgestaltung entwicklungspsychologischer Forschungsprogramme. Wichtig war hierfür ein internationales Forschungsseminar 1977 (vgl. Montada 1979), das unter anderem zur Formulierung der folgenden Desiderata führte: (a) Analyse von Veränderungen, nicht nur die Registrierung von Altersunterschieden, und das heißt Längsschnittmethode als Königsweg. (b) Ausbau der differentiellen Perspektive in der Entwicklungspsychologie, weil – anders als in den klassischen Modellen der Entwicklung im Kindesalter – für die gesamte Lebensspanne universelle Entwicklungsverläufe mit definierbarem Endniveau die Ausnahme, nicht die Regel sind. (c) Mehr Bedingungswissen durch Interventionsstudien statt bloßer Deskription von Zusammenhängen in korrelativen Ansätzen. (d) Untersuchung unausgelesener Normalpopulationen (follow up) statt retrospektiver Analyse vergangener Entwicklung bei Symptomgruppen (follow back). (e) Berücksichtigung des ökologischen Kontextes nicht bloß als Rahmen, sondern als interaktiv wirksame Entwicklungsbedingung. (f) Konzeptualisierung und Erfassung von Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsprozessen im System, statt als unverbundene Einzelvariable.

Dies ist ein umfassendes Programm. Seine besondere Stoßrichtung, die für die Anwendung von Entwicklungspsychologie vorauszusetzende Forschung zu benennen, muß als ein eigener Punkt genannt werden: (g) Systematischer Ausbau einer Angewandten Entwicklungspsychologie mit dem Ziel, die Optimierung von Entwicklung zu ermöglichen. Also zu arbeiten an der Prognose von Merkmals- und Verhaltensänderungen, der Begründung von Entwicklungszielen, der Bewertung von Entwicklungsbedingungen, sowie der Planung und Evaluation von Interventionsmaßnahmen.

Ein erster Versuch, eine Zwischenbilanz zu ziehen, wurde von Silbereisen & Schuhler (1982) unternommen. Grundlage hierfür waren ein systematischer Vergleich der jüngeren deutschen mit der internationalen Forschung, wobei sich die Aussagen über Trends der deutschen Forschung auf repräsentative Erhebungen nicht nur der Forschungspublikationen, sondern auch der laufenden und der geplanten Projekte bezogen. Die Bilanz scheint positiv: In der Tat findet sich eine wachsende Zahl von Längsschnittstudien, teilweise auch kombiniert mit Kurzzeit-Interventionen, welche multivariate Entwicklungsmuster und Bedingungskonstellationen in den Blick nehmen. Die ökologische Perspektive beginnt sich durchzu-

setzen, zugleich verbunden mit einer Zunahme qualitativer und am Einzelfall orientierter Methodologie. Die Entwicklungsperspektive löst sich allmählich von der Dominanz der Individuum-orientierten Betrachtung; erste Untersuchungen zur Entwicklung von Personen-Systemen liegen vor. Die Orientierung an komplexen Untersuchungseinheiten (Handlung) fördert die Formulierung molarer Modelle. Damit wird auch die theoretische und methodologische Öffnung für Kontakte mit anderen Disziplinen und Paradigmen (etwa Verstehende Soziologie) erleichtert.

Der Ernst, mit dem der beschrittene Weg fortgesetzt wird, mag an der Tatsache deutlich werden, daß Entwicklungspsychologen vieler Institute über Möglichkeiten diskutierten, die Forschungsqualifikation junger Absolventen systematisch zu fördern. Diese Voraussetzung einer hohen Produktivität war in der Vergangenheit wegen der großen Studentenzahlen immer stiefmütterlich behandelt worden. Ab 1983 wird ein zunächst von Forschern aus vier Institutionen (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin, Freie Universität Berlin, Technische Universität Berlin, Universität Trier; vgl. Baltes, Brandstädter, Rauh & Silbereisen 1982) initiiertes und getragenes Postgraduiertenprogramm für Entwicklungspsychologie etabliert. Erstmals wird damit der Empfehlung des Wissenschaftsrates von 1981 entsprochen, Postgraduiertenstudien als entscheidende Grundlage der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses und damit wichtige Voraussetzung der Förderung des Faches selbst zu verwirklichen. Die Stiftung Volkswagenwerk steht erneut zur Seite.

Zur Gliederung der Schlüsselbegriffe

Seit es die ersten kritischen Handwörterbücher gibt, ist eine Lücke in den Spielarten wissenschaftlicher Publikationen deutlich geworden. Wer sich bislang kurz und bündig über die Entwicklungspsychologie informieren wollte, stand vor einer schwierigen Wahl: Zu einem enzyklopädisch aufgebauten Lexikon zu greifen, versprach zwar eine Fülle von Information, hieß aber in der Regel auch, die Zusammenhänge zwischen Forschungsthemen mühsam von Verweis zu Verweis aus Versatzstücken rekonstruieren zu müssen. Ein Lehrbuch wiederum forderte oft mehr Lesestoff zu bewältigen, als es dem unmittelbaren Informationsbedürfnis entsprach.

Die Entwicklungspsychologie in 23 Schlüsselbegriffen? Was erschließen sie? Sicher nicht das Universum entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. Nichts weniger allerdings als einen Einblick in die Gegenstände, die Arbeitsweisen und die praktische Bedeutung der Entwicklungspsychologie. Jeder der Schlüsselbegriffe erläutert eine Forschungsproblematik so umfassend, daß eine sichere Orientierung gegeben ist. Sie enthalten die wesentlichen theoretischen Positionen ebenso wie exemplarische Ergebnisse und Methoden. Dabei werden Akzente gesetzt und Bewertungen nicht verschwiegen. Die Literaturauswahl ist aktuell und gibt viele Anregungen zur Vertiefung.

Wieweit eine Versammlung von Schlüsselbegriffen eine Disziplin repräsentieren kann, ist nicht so sehr eine Frage der Zahl, sondern der Auswahlgesichtspunkte und Darstellungsprinzipien. Das Ergebnis unserer Überlegungen ist nachfolgend vorweggenommen.

I. *Gegenstand und Bedeutung der Entwicklungspsychologie*

Entwicklungspsychologie und Entwicklungsbegriff
Entwicklungspsychologie und praktisches Handeln

II. *Modelle und Methoden*

Methodologie und Datengewinnung
Modelle für die Erklärung von Entwicklungsprozessen
Stufe und Sequenz als beschreibende und erklärende Konstrukte der Entwicklungspsychologie
Vergleichende Entwicklungspsychologie
Veränderungsmessung und Kausalmodelle

III. *Forschungsbereiche*

Fokussierung auf Lebensabschnitte:

Frühkindliche Entwicklung
Übergänge im Jugendalter
Probleme und Problembewältigung im Alter

Fokussierung auf Funktionsbereiche:

Gedächtnisentwicklung
Begriffs- und Bedeutungsentwicklung
Soziales Wissen und Verstehen

Fokussierung auf Umwelten:

Familie
Peers
Interkulturelle Vergleiche

IV. *Praxisinnovation*

Entwicklungsintervention und Evaluation
Vorschulische Erziehung
Spracherwerb und kulturelle Integration
Jugend und Drogengebrauch
Delinquenz
Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung
Krisenprävention

Einige Erläuterungen zur Gliederung können deutlich machen, was das Buch leistet und was nicht.

Was ist und zu welchen Zwecken betreiben wir Entwicklungspsychologie? Die Schlüsselbegriffe des Abschnitts I. *Gegenstand und Bedeutung der Entwicklungspsychologie* versuchen darauf Antworten zu geben. Die Gegenstandsbestimmung ist nicht unumstritten. Es gibt historische Schulen mit unterschiedlichen Festlegungen des Entwicklungsbegriffs und damit des Forschungsgegenstandes. Dies ist Thema des Beitrages „Entwicklungspsychologie und Entwicklungsbegriff“. Die grundlegenden Determinanten der Entwicklung liegen in biologischen Tatbeständen ebenso wie in Gegebenheiten der Umwelt sowie im Wechselspiel beider Seiten. Die von der Entwicklungspsychologie betrachteten Einflüsse auf Entwicklungsprozesse umspannen einen weiten Bogen: Sie umfassen nicht nur auf das Alter bezogene Bedingungen der inneren Dynamik oder sozialer Vereinbarungen. Der historische und kulturelle Wandel gehört ebenso dazu wie eine weitere Gruppe von Bedingungen, die sich gerade dadurch auszeichnen, daß sie nicht normativ auf Lebensabschnitte oder geschichtliche Bedingungen bezogen und damit nicht für jeden Lebenslauf charakteristisch sind. Alle diese Bedingungen sind komplex miteinander verwoben.

Nehmen wir als Beispiel die Lebenswelt einer wachsenden Zahl Jugendlicher. Sie ist dadurch geprägt, daß in der Phase ihrer beruflichen Qualifikation Erwartungen an sie gestellt werden, deren Ziele durch kulturellen Wandel womöglich obsolet, und deren Verwirklichungschancen durch Krisen des Arbeitsmarktes unkalkulierbar werden. Das gewohnte Gefüge und Wechselspiel der Entwicklungsbedingungen ist also labilisiert. Was, so kann man fragen, kann das Ideal einer rationalen Zukunftsplanung noch bedeuten, wenn die Revolution der Mikroprozessoren den Arbeitsmarkt in strukturelle Krisen mit erhöhter Jugendarbeitslosigkeit bringt? Aber dies sind noch offene und vor allem empirisch zu klärende Fragen. Entwicklung wäre mißverstanden, wollte man in ihr nur den Stempel der Umweltdynamik sehen. Indem der Mensch selbst sich ändert, ändert er auch seine Umwelt. Entwicklung ist ein aktiver, wechselseitiger Prozeß. Wie das Beispiel zeigt, sind Grenzzlinien zu Nachbardisziplinen nicht unproblematisch zu ziehen. Zwar steht das Individuum im Mittelpunkt entwicklungspsychologischer Betrachtung, größere Einheiten wie die Gruppen Gleichaltriger oder Familien und ihre Beziehungen kommen hinzu.

Über ihren Gegenstand und ihre Ziele hinaus läßt sich eine wissenschaftliche Disziplin durch ihr Rüstzeug bestimmen: ihre Beschreibungskategorien, die methodischen Ansätze, ihre Erhebungsparadigmen und Theorien. Kurz gesagt, das, was von der Fachwelt als „typisch Entwicklungspsychologie“ erlebt wird. Dies ist Gegenstand des Abschnitts II. *Modelle und Methoden*, der auch aufweist, daß die Dinge natürlich so einfach nicht sind: Was als angemessene Methode zur Untersuchung von Lebensläufen gilt, ob Entwicklung eher dem Muster qualitativer Sprünge oder kontinuierlichen Wachstums folgt, wie man sich im einzelnen das Zusammenspiel von biologischen Grundlagen und kulturellen Erfahrungen vorzustellen hat – die Antworten hierauf sind nicht nur historisch unterschiedlich ausgefallen, eine einheitliche Antwort zu erwarten wäre auch unrealistisch. Die Konkurrenz

zwischen Modellvorstellungen ist eher nach ihrer heuristischen Fruchtbarkeit denn nach ihrer Wahrheit auszutragen. Im Beitrag „Modelle für die Erklärung von Entwicklungsprozessen“ ist dieses diskutiert.

Welche Konzepte, Dimensionen und Skalen erlauben die qualitative oder quantitative Erfassung von Veränderung? Aus welchen Forschungsstrategien sind Altersnormen zu gewinnen und Veränderungen zu beschreiben? Welche Möglichkeiten des statistischen Nachweises von Veränderungen gibt es? Wie, außer durch Intervention und experimentelle Manipulation, können Kausalhypothesen geprüft werden? Antworten auf solche Fragen geben die Beiträge „Methodologie und Datengewinnung“, „Stufe und Sequenz als beschreibende und erklärende Konstrukte der Entwicklungspsychologie“ und „Veränderungsmessung und Kausalmodelle“. Einen spezifischen Trend charakterisiert der Beitrag „Vergleichende Entwicklungspsychologie“, der die Fruchtbarkeit ethnologischer Methoden auch in der Untersuchung der Humanpsychologie unterstreicht. Besonders in der Analyse der frühkindlichen Entwicklung wird das in den letzten Jahren immer häufiger erkannt.

Entwicklungspsychologische Forschung läßt sich auf verschiedene Weise kategorisieren. Im Abschnitt III. *Forschungsbereiche* haben wir drei Gliederungsdimensionen gewählt. Die Gliederung nach Lebensabschnitten hat Tradition, ebenso die Gliederung nach Funktionsbereichen oder nach Entwicklungskontexten. Wir entschieden uns, verschiedene Systematiken nebeneinander zu stellen, um aufzeigen zu können, daß jede Systematik eine spezifische Perspektive eröffnet.

Bei der *Fokussierung auf Lebensabschnitte* wird der Blick auf Zusammenhangsmuster zwischen sich verändernden Funktionen und auf altersspezifische Lebenswelten gerichtet. Die drei Beiträge „Frühkindliche Entwicklung“, „Übergänge im Jugendalter“, „Probleme und Problembewältigung im Alter“ stellen eine sehr exemplarische, auf typische Entwicklungsaufgaben, Lebensereignisse und Bewältigungsmuster orientierte Beschreibung dar.

Für die *Fokussierung auf Funktionsbereiche* ist im Vergleich eine Einengung des Forschungsgegenstandes typisch. Einzelne Funktionsbereiche (z. B. Sprache, Wahrnehmung, Motivationssysteme, Motorik) werden herausgegriffen, in Einzelkomponenten differenziert, deren Veränderung meßbar gemacht wird. Nicht selten resultiert daraus eine Verselbständigung der Forschung über diese einzelnen Komponenten (z. B. über die Entwicklung der Syntax), deren Integration mit anderen Komponenten (Bedeutungsentwicklung, Entwicklung von Sprachhandlungen) Schwierigkeiten bereitet. Die in diesem Abschnitt behandelten Themen „Gedächtnisentwicklung“, „Begriffs- und Bedeutungsentwicklung“ und „Soziales Wissen und Verstehen“ zeigen alle die typische Forschung zu Einzelkomponenten, aber auch die Bemühungen um deren Zusammenführung und theoretische Integration.

Auf einzelne Funktionsbereiche abzuheben geht in der Regel einher mit dem Ausblenden ökologischer Kontexte. Einen Ausgleich schaffen hier solche Ansätze, die durch eine *Fokussierung auf Umwelten* gekennzeichnet sind. Soweit diese Umwelten selbst durch Menschen und ihre Beziehungen repräsentiert sind, bietet sich eine wichtige Erweiterung des klassischen, die Person in den Mittelpunkt

stellenden Verständnisses an. Auch die Umwelt unterliegt Entwicklungen, die einerseits von der Person bewirkt sind, andererseits aber auch auf sie zurückwirken. Momentaufnahmen der Bezüge zwischen Person und Umwelt sind forschungshistorisch die Regel, wohl auch weil sie methodisch unproblematisch zu leisten sind. Die Analyse der gegenseitigen Verflechtung der Entwicklungen der Person und übergeordneter sozialer Systeme ist als Forschungsziel heute unstrittig. Die Beiträge zu diesem Abschnitt „Familie“, „Peers“ und „Interkulturelle Vergleiche“ leiten aus den forschungshistorischen Trends Argumente für diese Komplexitätserweiterung entwicklungspsychologischer Forschung ab.

Mehr als eine der Illustration dienende Selektion von Themen war in diesem Abschnitt III nicht möglich. Die Themen sind trotzdem nicht zufällig gewählt. Es handelt sich um Forschungsbereiche, die in der deutschsprachigen Forschung – neben anderen – eine bedeutende und repräsentative Rolle spielen. Es sind zudem Bereiche, in denen die vorliegenden Wissensbestände eine Befruchtung der Anwendungspraxis versprechen.

Der letzte Abschnitt IV. *Praxisinnovation* über die Anwendung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse ist durch die Auffassung legitimiert, daß speziell in der Entwicklungspsychologie nicht nur ein Erkenntnis-, sondern auch ein Umsetzungsdefizit vorliegt. Angewandte Entwicklungspsychologie ist ein zukunftssträchtiges Programm. Der Beitrag zu „Entwicklungsintervention und Evaluation“ befaßt sich mit allen Aspekten der Optimierung von Entwicklungsprozessen. Zu welchem Zeitpunkt seiner Entstehung läßt sich ein Entwicklungsproblem am besten angehen, wo soll man ansetzen, bei der Person selbst oder an ihrer Umwelt, wie gelangt man zu Bewertungskriterien für Erfolg oder Mißerfolg? Dies sind nur einige der Fragen – Angewandte Entwicklungspsychologie bedarf zu ihrer Konsolidierung noch vieler Bemühungen. Die Mehrzahl der Praxisbereiche ist in der Verarbeitung entwicklungspsychologischer Ansätze ausgesprochen unterentwickelt. Umgekehrt bedarf die Entwicklungspsychologie selbst weiterer Anstöße aus praktischen Anforderungen. Wir wollten ein Risiko indessen bewußt eingehen, und – mit Ausnahme des bereits klassischen Beitrags der Entwicklungspsychologie zur „Vorschulischen Erziehung“ – solche Themen bringen, für die entwicklungspsychologische Betrachtung zwar offenbar notwendig ist, bislang aber weitgehend fehlt. Die ausgewählten Inhalte beziehen sich auf Fragen unserer Zeit, deren Lösung zum Teil von politischer Seite gefordert („Spracherwerb und kulturelle Integration“) oder gar mit großem Aufwand für Forschung und Programmentwicklung unterstützt wird: Jugendprobleme und Humanisierung der Arbeitswelt sind Beispiele. Wie die Beiträge „Jugend und Drogengebrauch“ sowie „Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung“ zeigen, steht die systematische Behandlung dieser Themen aus entwicklungspsychologischer Sicht am Anfang. Wir haben Kollegen um die Bearbeitung gebeten, denen in ihrer eigenen Forschungspraxis, etwa in der Forschung zum Streß am Arbeitsplatz, das Defizit an entwicklungspsychologischer Fundierung bewußt wurde. Wir nehmen den exemplarischen Charakter dieser Beiträge gern in Kauf. Die Beiträge zur „Entwicklungspsychologie der Delinquenz“ und zur „Krisenprä-

vention“ berühren gleichfalls wichtige soziale und gesellschaftliche Probleme, die häufiger als bislang unter entwicklungspsychologischer Perspektive betrachtet werden sollten.

Wir haben die Autorinnen und Autoren gebeten, nicht mit persönlichen Schwerpunktsetzungen und auf die Zukunft gerichteten Bewertungen hinter dem Berg zu halten. Wir halten diesen Gewinn an Authentizität für wichtig, selbst auf die Gefahr zu starker Selektivität.

Wir glauben, daß unser Leserkreis diese Einschätzung teilt, zumal sie der Funktion der „Schlüsselbegriffe“ als Orientierungshilfe entspricht. Das Buch richtet sich an Studenten und Wissenschaftler der Entwicklungspsychologie, der Nachbardisziplinen innerhalb und außerhalb der Psychologie, aber auch an Personen und Berufsgruppen, die vom Fach profitieren wollen oder sollen.

Berlin/Trier, Herbst 1982

*Rainer K. Silbereisen
Leo Montada*

Teil I

Gegenstand und Bedeutung der Entwicklungspsychologie

Entwicklungspsychologie und Entwicklungsbegriff

1. Entwicklungspsychologie und Entwicklungswissenschaften

Als ein Spezialgebiet der Psychologie beschäftigt sich Entwicklungspsychologie vor allem mit der Beschreibung, Erklärung und Veränderung (Modifikation, Optimierung) psychischer Phänomene im Verlauf der *Ontogenese* (Baltes, Reese & Nesselroade 1977; Rudinger 1977; Wohlwill 1977). In Abgrenzung zur Evolution bezieht sich Ontogenese auf die Individualentwicklung und umspannt den Zeitraum von der Konzeption bis zum Tod eines Organismus.

Die Entwicklungspsychologie wird von zwei Wissenschaftsquellen gespeist. Eine erste Quelle besteht aus psychologie-internen Überlegungen und Tendenzen. Innerhalb der Psychologie ist die Entwicklungspsychologie das Spezialgebiet, das zu seinem zentralen Schwerpunkt die Entstehung, Organisation und den zeitlichen (meist altersbezogenen) Verlauf von Verhaltensänderungen erklärt. Die zweite Quelle bezieht sich auf psychologie-externe Orientierungen. Die meisten wissenschaftlichen Disziplinen (z. B. Anthropologie, Biologie, Geschichte, Soziologie, usw.) beschäftigen sich im Rahmen ihrer jeweiligen Gegenstandsbereiche schwerpunktmäßig mit Fragen der Entwicklung oder des Wandels (Baltes & Eckensberger 1979; Featherman 1983; Lerner 1976; Nisbet 1980; Reinert 1976; Schmidt 1970; Thomae 1959a; Trautner 1978a). Die jeweiligen konzeptuellen Gegenstandsbestimmungen akzentuieren daher, daß Entwicklungspsychologie nicht nur als eine spezielle Disziplin der Psychologie, sondern auch als Teil der sogenannten Entwicklungswissenschaften (*developmental sciences*) definiert werden kann. Die Art der inhaltlichen Bestimmung und Darstellung der Entwicklungspsychologie ergibt sich also stets aus einer Dynamik zwischen psychologie-internen und psychologie-externen Bedingungen. Häufig wird das 19. Jahrhundert als zeitlicher Bezugsrahmen genannt, in dem der Entwicklungsansatz in verschiedenen Wissensgebieten besonders stark in den Vordergrund rückte (Baltes 1982; Cairns & Ornstein 1979; Dixon 1983; Höhn 1959; Reinert 1976; Schmidt 1970; Toulmin & Goodfield 1965). Für die Etablierung der Entwicklungspsychologie als einer eigenständigen Disziplin der Psychologie gingen ebenfalls im 19. Jahrhundert erste wesentliche Impulse aus.

Innerhalb des vorliegenden Beitrags können jedoch die historischen Aspekte und die ideengeschichtlichen Ansatzpunkte der Entwicklungspsychologie nicht näher ausgeführt werden. Für die Erweiterung und Vertiefung einiger Zieldimensionen historisch-analytischer Darstellungen zur Geschichte der Entwicklungspsychologie wird daher auf folgende Überblicke verwiesen: Zu *psychologie-externen ideengeschichtlichen Orientierungen* (Rickert 1929; Nisbet 1980; Schmidt 1970); zur *allgemeinen Historiographie* der Entwicklungspsychologie (Baltes 1979, 1982; Cairns & Ornstein 1979; Charles 1970; Dennis 1972; Dixon 1983; Groffmann 1970; Höhn 1959; Reinert 1976); zur Entwicklung innerhalb spezifischer Altersabschnitte, wie der *Kindheit* (Ausubel & Sullivan 1978; Kessen 1965; Sears 1976; Senn 1975), des

Jugendalters (Debesse 1970) oder des *Erwachsenenalters* und des *höheren Alters* (Birren 1961a, b; Lehr 1980; Munnichs 1966; Riegel 1977).

2. Entwicklungsbegriff

Die begriffliche und inhaltliche Bestimmung des Konzepts Entwicklung variiert mit historischen, paradigmatischen, disziplin- und bereichsspezifischen Entwicklungsorientierungen. Für die inhaltliche Bestimmung des Konzepts der Entwicklung bieten sich dementsprechend unterschiedliche Klassifikations- und Systematisierungsversuche an. So verdeutlicht zum Beispiel eine vergleichende interdisziplinäre Analyse der Entstehung und Wandlung des Entwicklungsbegriffs den engen Zusammenhang zwischen verschiedenen Entwicklungsorientierungen und deren Begriffsbildungen über Entwicklung oder entwicklungsähnliche Begriffe wie Wandel oder Progression (Harris 1957a; Höhn 1959; Lerner 1976; Nagel 1957; Nisbet 1980; Rickert 1929; Rudinger 1977; Thomae 1959a; Trautner 1978a). Gleichzeitig zeigt auch die Analyse metatheoretischer Positionen innerhalb der entwicklungspsychologischen Disziplin den determinierenden Bezugsrahmen für die Theorien- und Begriffsbildungen von Entwicklungsmodellen (Horowitz 1970; Lerner 1982; Overton & Reese 1973; Reese & Overton 1979). Die genannten Umstände bekräftigen die Suche nach inhaltlichen Kriterien bei der Verwendung des Entwicklungskonzepts innerhalb und zwischen den Disziplinen und/oder die Suche nach Elementen einer allgemeinen Bestimmung von Entwicklung, die den disziplinspezifischen Gegenstandsbereich hinreichend definiert.

Allgemeine Definition von Entwicklung

Einer auf ein Minimum von Kriterien eingegrenzten Definition des Konzepts der Entwicklung entspricht die Gegenstandsbestimmung der sogenannten Entwicklungswissenschaften, die sich mit Veränderungen von Entitäten innerhalb des Zeitkontinuums beschäftigen (Baltes & Goulet 1979; Reinert 1976; Rudinger 1977; Thomae 1959a). Man kann sich die unterschiedlichen Entwicklungsansätze in verschiedenen Disziplinen so vorstellen, daß jeweils eine funktionale Beziehung $V = f(Z)$ spezifiziert wird, die die Relation (f) zwischen einer beobachtbaren Veränderung (V) hinsichtlich eines gegebenen Attributs (Merkmal, Eigenschaft) des zu untersuchenden Phänomens (Entität) und der Zeit (Z) repräsentiert.

Forschungsansätze verschiedener Disziplinen (aber auch Schwerpunkte innerhalb einer Disziplin) wären dann durch folgende Kriterien gegeneinander abzugrenzen (Baltes & Goulet 1979, S. 37): (1) die Analyseeinheit (Entität) der Untersuchung, (2) die Attribute (Meßvariablen), die für diese Untersuchungseinheit zur Messung ausgewählt werden, (3) die Art, wie das Zeitkontinuum expliziert wird (Art der unabhängigen oder Prozeßvariablen). Die Explikation des Zeitkontinuums spielt dabei eine besondere Rolle, weil Zeit per se keine psychologische

Variable darstellt, sondern als ein Index für ein komplexes Netzwerk interagierender Einflüsse (z. B. genetische Determinanten, Umwelteinflüsse) betrachtet werden kann. Eine Illustration des auf unterschiedliche Entitäten und Zeitverläufe ausgerichteten Entwicklungsansatzes ist die Unterscheidung in vier Typen von Veränderungsreihen: Aktualgenese, Anthropogenese, Ontogenese und Phylogenese (Schmidt 1970).

Spezifische Definitionen von Entwicklung

Diese eher auf formale Merkmale der Entwicklung reduzierte Begriffsbestimmung muß durch weitere Kriterien präzisiert werden, wenn innerhalb der jeweiligen Disziplinen einzelne wissenschaftliche Schwerpunkte oder Spezialisierungen entstehen. Beispielsweise haben in der Geschichte der Entwicklungspsychologie *biologische* Ansätze zur weiteren Präzisierung des Entwicklungsbegriffs eine besondere Rolle gespielt.

Eine biologische und auch für die Psychologie unmittelbar relevante Argumentationskette war, daß der Begriff der Entwicklung auf den lebenden (im Gegensatz zum nicht-lebenden) Gegenstandsbereich bezogen werden sollte. Hierdurch werden Begriffe wie Erregbarkeit, Ansprechbarkeit auf Stimulation, Reifung oder Prozesse der Aufrechterhaltung einer Balance zwischen dem Input und Output von Energie zu ersten Kernkonzepten einer Entwicklungsbiologie (Harris 1957b). Ferner wurden in der Biologie, im Sinne einer ontogenetischen Betrachtungsweise, solche Verhaltensänderungen als Entwicklung definiert, die man als zentral für den biologischen Reifungs- oder Wachstumsprozeß des menschlichen Organismus ansah. Hierzu gehören folgende Eigenschaften: (1) ein richtungsgebender Endzustand (Reife), (2) quantitative und qualitative (systemische, strukturelle) Aspekte der Veränderung, (3) eine feststellbare Regelmäßigkeit (Robustheit) in der Änderungssequenz und (4) eine Bewegung zu größerer Differenziertheit und Komplexität (Harris 1957b).

Ein anderes Beispiel für die begriffliche Bestimmung von Entwicklung enthält der Ansatz von Werner (1957). Unter der Perspektive einer vergleichenden Entwicklungspsychologie und ihren ontogenetischen und phylogenetischen Gegenstandsbereichen versteht er Entwicklung als ein Konzept, das einen allgemeinen Prozeß der Differenzierung und Integration kennzeichnet. Dieser Prozeß wird durch das Regulativ eines sogenannten orthogenetischen Prinzips weiter erläutert. Dieses Regulativ ist quasi-erklärend und rekonstruiert Entwicklung als ein systematisches Fortschreiten von einem Zustand relativer Globalität und einem Mangel an Differenzierung zu einem Zustand zunehmender Differenzierung, Artikulation und hierarchischer Integration.

Die Bestimmung angemessener deskriptiver Merkmale für die Charakterisierung von Veränderungssequenzen als Entwicklungsprozesse erfordert auch die weiterführende Frage, welche Erklärungsmechanismen für Entwicklungsverläufe postuliert werden (z. B. Baltes et al. 1977; Reese & Overton 1979; Wohlwill 1977). Diese

Frage wird unterschiedlich beantwortet: Nach einer der Annahmen wird Entwicklung als Resultat eines langfristigen, kumulativen Prozesses gesehen. Weiterhin wird häufig angenommen, daß die Richtung des Entwicklungsverlaufs zukunftsweisenden Charakter hat und deshalb Prinzipien der formalen und finalen (teleologischen) Kausalität zur Anwendung kommen. Schließlich wird auch argumentiert, daß der systemische und intentionale Charakter des menschlichen Organismus nahelegt, von multivariaten und probabilistischen (Toulmin 1981) und generativen (Brandtstädter 1983) Erklärungsmodellen zu sprechen. Eine extreme Position besteht in der Annahme, daß aufgrund der historischen Eingebundenheit und der selektiven Aktivität von Individuen, menschliche Entwicklungsverläufe zwar rekonstruierbar, jedoch nicht im Sinne eines Determinismus erklärbar und vollständig vorhersagbar seien (vgl. jedoch Nagel 1957).

Die berichteten Modellvorstellungen sind nur einige der Möglichkeiten, wie der Entwicklungsbegriff eingegrenzt werden kann. Die prinzipiell notwendige weitergehende Eingrenzung des Entwicklungsbegriffs verläuft in der Tat nicht einheitlich. Historisch verhält es sich beispielsweise so, daß die Sozialwissenschaften Schwierigkeiten haben, die in der Biologie auch intuitiv sinnvolle Definition eines Endzustandes (d. h. des reifen Organismus) auf psychologische und andere sozialwissenschaftlich definierte Entwicklungssysteme anzuwenden (Toulmin 1981). Aus diesen und anderen Überlegungen wurde in der Entwicklungspsychologie die Notwendigkeit eines *dialektischen* Paradigmas abgeleitet (Datan & Reese 1977; Lerner & Busch-Rossnagel 1981a; Riegel 1976; 1981) sowie Ansätze formuliert, die von der paradigmatisch verstandenen Voraussetzung ausgehen, daß Entwicklung als *handlungsgeleitete* Auseinandersetzung mit der Welt zu verstehen ist (Boesch 1976; Brandtstädter 1983; Eckensberger & Reinshagen 1979; Eckensberger & Silbereisen 1980). Solche Paradigmen implizieren eine gewisse Offenheit des Entwicklungsverlaufs und somit den Verzicht auf die Postulierung eines idealen Endzustandes wie auch den Umstand, daß das sich entwickelnde Individuum den Geschehensprozeß aktiv mitgestaltet.

3. Entwicklungskonzepte im Bereich der Human-Entwicklungspsychologie

Analyseeinheit

Für die Human-Entwicklungspsychologie ist der einzelne menschliche Organismus die dominante Analyseeinheit. Untersuchungen von kleineren (z. B. Körperzelle) oder größeren (z. B. Kleingruppe, soziale Schicht) Analyseeinheiten stehen für den Sachverhalt, daß die Analyseeinheit der Psychologie nicht invariant ist, und daß es natürliche Kontaktpunkte zu Nachbardisziplinen gibt.

Zentraler Gegenstand der Human-Entwicklungspsychologie ist demnach die Konzeptualisierung von Veränderungen menschlichen Verhaltens innerhalb des zeitlichen Kontinuums von der Konzeption bis zum Tod (Baltes & Eckensberger

1979; Reinert 1976; Thomae 1979a). Die Bestimmung des zeitlichen Kontinuums durch den individuellen Lebenslauf kennzeichnet sowohl die Entwicklungskonzeption von Thomae (1959a, S. 10), in der Entwicklung definiert ist als „Reihe von miteinander zusammenhängenden Veränderungen, die bestimmten Orten des zeitlichen Kontinuums eines individuellen Lebenslaufs zuzuordnen sind“ wie auch Oerters (1977, S. 22) Verständnis von Entwicklung als „nicht zufällig erklärbare Veränderungsreihe, die mit dem individuellen Lebenslauf verknüpft ist“.

Attribute von Entwicklungsverläufen

Ein konzeptueller Konsens über weitere spezifische Elemente dieses allgemeinen Entwicklungsbegriffs, der Veränderungen im menschlichen Organismus über die gesamte Lebensspanne thematisiert, scheint allerdings nicht in Sicht (Baltes 1982; Horowitz 1970; Montada 1979a; Sigel 1981). Obwohl die Annahme eines Kernkonzepts für ontogenetischen Wandel weitgehend unbestritten ist, bleibt die Polyphonie von problemspezifischen Konzepten, Methoden, Personpopulationen und Zielgruppen für entwicklungspsychologische Ansätze charakteristisch. Die vorwiegende Thematisierung ontogenetischen Wandels erfolgte dementsprechend häufig in nominal aufeinanderbezogenen, aber funktional relativ getrennten Spezialisierungen, die sich entweder mit einzelnen Lebensabschnitten (z. B. frühe Kindheit, Adoleszenz, mittleres oder höheres Erwachsenenalter) und/oder mit den dem Verhalten zugrundeliegenden Prozessen (z. B. Wahrnehmung, Lernen, Gedächtnis, vgl. Masters 1981) befassen.

Der Ruf nach einem pluralistischen aber doch systematischen Entwicklungskonzept ist vielleicht am deutlichsten in Arbeiten zum Ausdruck gekommen, die Entwicklung aus einer *lebensumspannenden* Perspektive betrachten (z. B. Baltes & Eckensberger 1979; Baltes, Reese, & Lipsitt 1980; Brim & Kagan 1980; Lehr 1980; Lerner 1982; Thomae 1979a). Viele Aspekte der lebenslangen Entwicklung (etwa im Bereich der Intelligenz und Persönlichkeit) scheinen durch große interindividuelle Variabilität, beträchtliche intraindividuelle Plastizität, Multidimensionalität und auch Multidirektionalität (multiple Gerichtetheit) gekennzeichnet zu sein. Diese auf die Perspektive des gesamten Lebensablaufs ausgerichteten Kriterien für Entwicklungsprozesse stehen zum Beispiel im Gegensatz zur traditionellen Sichtweise der intellektuellen Entwicklung. Im Kindes- und Jugendalter ist die Direktionalität und Universalität der intellektuellen Entwicklung recht deutlich: Wachstum ist das Hauptkennzeichen für alle geistigen Fähigkeiten bei nahezu allen Personen. Eine ähnliche Modellvorstellung wurde dann auch anfangs für die Intelligenzentwicklung im Erwachsenenalter und im höheren Alter vorgeschlagen und akzeptiert. Im Anschluß an einen allgemeinen Entwicklungsverlauf des Wachstums sollte es eine Phase der Stabilität und dann eine des allgemeinen Abbaus (über alle Dimensionen der Intelligenz und über alle Personen) im Erwachsenenalter und im höheren Alter geben. Neuere empirische Ergebnisse zur Intelligenzentwicklung im Erwachsenenalter widersprechen jedoch dieser Position und festigen vielmehr

differentielle Entwicklungsverläufe (für verschiedene Dimensionen der Intelligenz) mit den Merkmalen hoher interindividueller Variabilität und kontextabhängiger Plastizität (Baltes & Schaie 1976; Baltes & Willis 1982; Labouvie-Vief 1982; Schaie 1979a). Entsprechend diesen Befunden betonen die angeführten Arbeiten dynamische Bedingungen für Entwicklungsänderungen (z. B. biokulturelle, historische) und relativieren daher die Suche nach invarianten und unidirektionalen Entwicklungsfunktionen im Kontext der Lebensspanne auf spezifische Klassen von Merkmalsänderungen (Baltes 1982).

Ferner legt das Konzept sogenannter lebenslaufbezogener Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1948) oder des „age-grading“ nahe, daß nicht alle Entwicklungsaufgaben als Bestandteil eines linearen Entwicklungsverlaufs zu verstehen sind. Vielmehr gibt es Entwicklungsverläufe, deren Beginn und Verlauf (ontogenetische Struktur) in späteren Lebensabschnitten liegen, und deren Genese relativ unabhängig von früheren Entwicklungsprozessen ist. Abbildung 1 stellt solche Befunde und Überlegungen exemplarisch dar.

Die Frage nach der Brauchbarkeit konzeptueller Kriterien für die Charakterisierung von Entwicklungsprozessen stellt sich nicht nur in der Perspektive der Lebensspanne. Unterschiedliche Präferenzen bei der Auswahl und Gewichtung von Kernkomponenten der jeweiligen Entwicklungsbegriffe spiegeln auch die eigenständigen entwicklungspsychologischen Modelle wider, die für bestimmte inhaltliche Gegenstandsbereiche (z. B. Kognition vs. Persönlichkeit) vorgelegt werden (Looft 1979; Thomas 1979).

Außerdem wird die Eignung einer universalistischen, im Gegensatz zu einer differentiell-pluralistischen Entwicklungskonzeption unter dem Aspekt der angemessenen Repräsentation person-, gruppen-, ökologie-, und kulturspezifischer Faktoren diskutiert (Baer 1970; Huston-Stein & Baltes 1976; McCall 1977; Montada 1979a; Sameroff 1975a). Die Frage nach der Brauchbarkeit eines extrem universalistischen Entwicklungsmodells stellt sich auch bei dem Versuch einer wissenschaftlichen Fundierung der Relation zwischen Entwicklung und Erziehung (Montada & Filipp 1979; Weinert 1979a) oder durch die Analyse präskriptiver Implikationen bei der Auswahl und Begründung von Interventionszielen und -maßnahmen (Baltes & Danish 1980; Brandtstädter & Montada 1980; Montada 1979a). Die Suche nach einer pluralistischen und differentiellen Konzeption des Entwicklungsbegriffs wird auch in nicht-psychologischen Arbeiten deutlich. So werden ähnliche Überlegungen auch in anderen Entwicklungsansätzen vorgetragen (z. B. Gollin 1981; Toulmin 1981) einschließlich der biologischen Sichtweise (Lerner 1983; Lund 1978). Auch diese Entwicklungsorientierungen betonen den Umstand, daß Entwicklungskonzeptionen im Vergleich zum klassischen Reifungs-/Wachstumsmodell breiter anzulegen sind. Diese Argumentation bezieht sich sowohl auf die definitorischen Inhalte für Entwicklung, deren Bedingungen wie auch deren Gerichtetheit, Variabilität und Plastizität.

Langfristig wird es eine der hauptsächlichen Fragestellungen der Entwicklungspsychologie bleiben, welche Veränderungen als Entwicklung anzusehen sind und

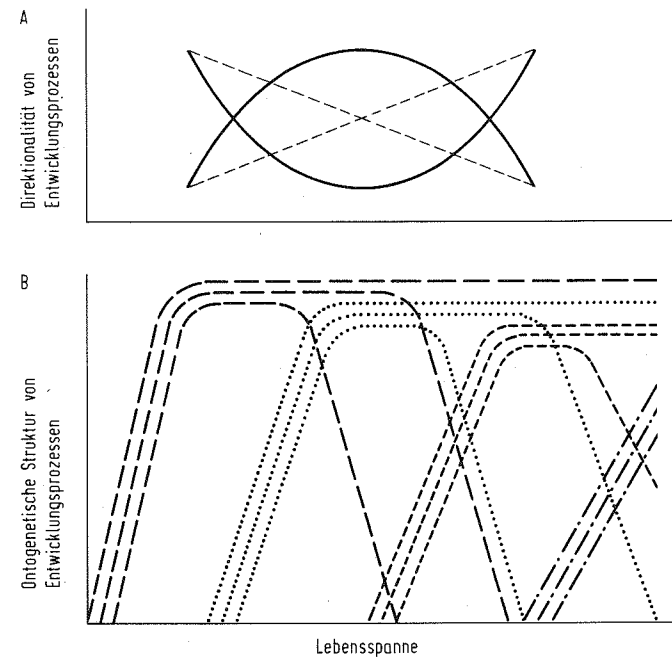


Abb. 1: Hypothetische Beispiele für unterschiedliche Verlaufsformen von Entwicklungsprozessen. Schaubild A zeigt Verlaufsmuster der Multidimensionalität und Multidirektionalität. Schaubild B illustriert eine pluralistische Taxonomie für den altersbezogenen Verlauf, die eine Differenzierung hinsichtlich unterschiedlicher Verlaufsmuster (Beginn, Dauer, Ende, Interrelationen, usw.) gestattet. Die pluralistische Taxonomie illustriert auch das Merkmal der altersbezogenen Diskontinuität und zeigt, daß sich Verhaltensänderungen nicht notwendigerweise auf die gesamte Lebensspanne erstrecken, und daß neuartige Verhaltensformen und -änderungen in allen zeitlichen Abschnitten der menschlichen Lebensspanne auftreten können. (Andere Charakteristika von Entwicklungsverläufen, z. B. qualitative vs. quantitative Entwicklungsänderungen, sind in dieser Abbildung nicht dargestellt). (Nach Baltes & Willis 1979)

welche nicht. Vollständige Offenheit und Pluralismus werden aber nicht ausreichen. Die Entwicklungspsychologie würde ihren besonderen wissenschaftlichen Status in ihrer Orientierung auf Entwicklungsphänomene verlieren, wenn jegliche Verhaltensänderung als Entwicklungsprozeß legitimierbar wäre (Baltes 1982; Horowitz 1970; Montada 1979a; Stevenson 1966). Deshalb wird die Aufgabe darin bestehen, Taxonomien von Entwicklungsprozessen zu formulieren, die den unterschiedlichen Ansprüchen verschiedener inhaltlicher und theoretischer Positionen und Forschungsbereiche entsprechen.

Fraglich ist, welche Definitionskriterien aufgegeben werden könnten. Von den früher erwähnten Kriterien eines biologisch orientierten Entwicklungsbegriffs (Endzustand, qualitativ-strukturell, universell, irreversibel, usw.) können in der

Perspektive lebenslanger Entwicklung problemspezifisch unterschiedliche Kriterien beibehalten werden. Es wäre beispielsweise für den Bereich der Sozialentwicklung naheliegend, die Konzeption eines einzigen Endpunktes der Entwicklung aufzugeben oder das Postulat mehrerer Entwicklungsendpunkte einzuführen. Ähnlich verhält es sich mit den Bedeutungskomponenten der Irreversibilität und Universalität. In diesem Sinne ist vielleicht auch der Vorschlag von Wohlwill (1977) konzeptuell zu eng, nur die mit dem Konzept der „Entwicklungsfunktion“ kompatiblen Verhaltensänderungen als Entwicklungsänderungen zuzulassen. Nach Wohlwill liegt eine Entwicklungsfunktion dann vor, wenn altersbezogene Veränderungen gegenüber spezifischen Erfahrungs- und Umweltbedingungen relativ invariant (robust) sind. Ein solches Kriterium der Invarianz beinhaltet nicht nur eine eingeschränkte Konzeptualisierung differentieller Entwicklungsverläufe, sondern auch eine geringe Sensitivität für die Veränderbarkeit (Modifikabilität) von Entwicklungsänderungen. Andererseits ist es auch ein verständliches Anliegen bestimmter theoretischer Positionen, wie etwa Teilen des kognitiven Strukturalismus Piagets, gerade den Purismus im Sinne einer logischen Widerspruchsfreiheit oder Konsistenz (etwa bei der Frage der Universalität) als eine notwendige Bedingung systematischer Theorienbildung zu erhalten (Baltes & Willis 1977).

Bedingungs- und Einflußsysteme

Für die Erklärung von Entwicklungsprozessen gelten ähnliche metatheoretische und theoretische Bedingungen. Die Verschiedenartigkeit der Definition von Entwicklung hängt eng mit der Verschiedenartigkeit des Erklärungsansatzes zusammen. So ist schon erwähnt worden, daß Erklärungsversuche innerhalb der Entwicklungspsychologie sinnvollerweise die Unterscheidung zwischen Konditional- und Kausalanalysen (Brandtstädter 1983; Schmidt 1970; Trautner 1978a) berücksichtigen. Da die Human-Entwicklungspsychologie einen historischen Ansatz (Baltes et al. 1977; Fischer 1970) repräsentiert, sind strenge Kausalanalysen selten oder nur annäherungsweise möglich. Welche Bedingungs- und Einflußsysteme sind zu berücksichtigen, wenn man Entwicklungsverläufe kausal-analytisch explizieren oder zumindest „erklärend“ rekonstruieren will? In der Entwicklungspsychologie sind Rekonstruktions- und Erklärungssysteme im allgemeinen an Bedingungen des sich entwickelnden Organismus und an Bedingungen der Lebenswelt (Ökologie) des Organismus gebunden (Bronfenbrenner 1981; Wohlwill 1977). Die Unterscheidungen in endogene vs. exogene Bedingungen oder in Anlage- vs. Umweltfaktoren illustrieren diesen Sachverhalt. Die taxonomische Unterscheidung hinsichtlich einer Person-Umwelt-Differenzierung ist dabei allerdings weniger bedeutend. Die Aufmerksamkeit sollte eher auf den Versuch gelenkt werden, angemessene prozessuale Entwicklungsmechanismen für die Interaktion oder Transaktion zwischen dem Organismus und dessen Umwelt zu bestimmen. Die Formulierung solcher Entwicklungsmechanismen war historisch geknüpft an prototheoretische Prozeßbegriffe wie Reifung, Lernen oder Sozialisation (Heckhausen 1974).

Eine langfristige Aufgabe für die Rekonstruktion und für ein kausal-analytisches Verständnis von Entwicklungsverläufen im Kontext ontogenetischen und biokulturellen Wandels besteht nun darin, diese auf Entwicklungsmechanismen bezogenen Begriffe theoretisch und empirisch zu explizieren sowie deren Zusammenspiel darzustellen. Für diese Aufgabenstellung ist die Bedeutung apriorischer Grundannahmen und metatheoretischer Positionen nicht zu unterschätzen (Lerner 1982; Overton & Reese 1973; Riegel 1976). Im Rahmen dieses Beitrags ist es nicht möglich, auf einzelne Erklärungsversuche und Entwicklungsmechanismen detailliert einzugehen. Stattdessen wählen wir ein heuristisches Vorgehen, um ein summarisches Bild über das Gesamtfeld der Einflußsysteme und der Entwicklungsdynamik zu vermitteln, die bei ontogenetischen Prozessen eine Rolle spielen können. Abbildung 2 enthält den Versuch einer derartigen summarischen Darstellung. Die angegebenen Einflußsysteme und ihre Entwicklungsdynamik sind jedoch nicht im Sinne einer geschlossenen Entwicklungstheorie zu interpretieren, sondern verweisen lediglich auf eine heuristische Perspektive über den Verlauf und die Erklärung lebenslanger Entwicklung.

Die Abbildung zeigt, daß Verlauf und Erklärung lebenslanger Entwicklungsprozesse im Kontext von drei *Einflußsystemen* (Entwicklungssystemen) repräsentiert werden können. Diese drei interagierenden Entwicklungssysteme sind (1) normativ altersbezogene, (2) normativ kulturwandelbezogene sowie (3) nicht-normative Ereignissysteme (Baltes, Cornelius & Nesselroade 1979). Einflußsysteme sind (im statistischen Sinn) normativ, wenn sie eine hohe Korrelation mit der entsprechenden Zeitdimension (ontogenetisch, historisch) aufweisen. Jedes Einflußsystem

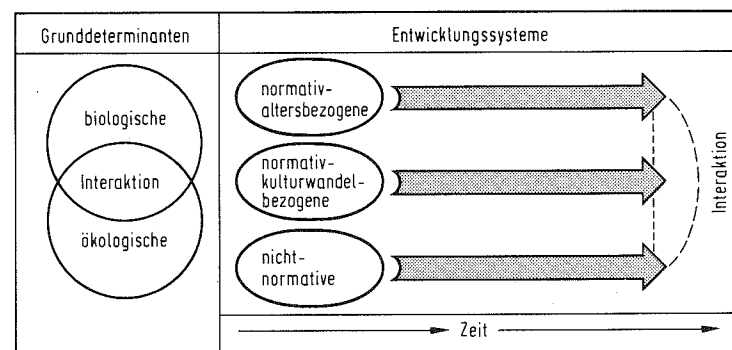


Abb. 2: Darstellung von drei regulativen Einflußsystemen und ihrer Dynamik für den Verlauf und die Erklärung lebenslanger Entwicklungsprozesse. Die drei Systeme enthalten jeweils biologische und ökologische Determinanten sowie deren Interaktionen. Konzeptuell erlaubt dieses heuristische System, sowohl allgemeine wie differentielle (einschließlich pluralistische) Entwicklungsverläufe zu beschreiben und zu erklären. Die drei Einflußsysteme werden auch von wissenschaftlichen Disziplinen (Anthropologie, Soziologie, Psychologie, usw.) unterschiedlich betont und bearbeitet (nach Baltes, Cornelius & Nesselroade 1979).

enthält sowohl biologische wie ökologische Determinanten und deren Interaktionen. Außerdem betont die vorgegebene Entwicklungsdynamik, daß das sich entwickelnde Individuum handelnd in die Gestaltung des Entwicklungssystems eingreift (Lerner & Busch-Rossnagel 1981b).

Normativ altersbezogene Einflußsysteme (oder entwicklungsregulierende Faktoren) bezeichnen solche Determinanten, die eine hohe Korrelation mit dem chronologischen Alter aufweisen. In diesem Fall entsteht der Verlauf ontogenetischer Entwicklungsprozesse primär aus dem Zusammenspiel zwischen der altersbezogenen Struktur des Organismus und der in der Gesellschaft vorgegebenen sozialen Strukturierung des Lebensablaufs. Normativ kulturwandelbezogene Einflußsysteme umfassen solche Determinanten, die zeitlich mit Art und Verlauf der Geschichte und gesellschaftlichem Wandel koordiniert sind (z. B. Modernisierung, Wirtschaftskrisen, Krieg). Nicht-normative Lebensereignisse sind schließlich solche Einflußkomponenten (z. B. Lotteriegewinn, Scheidung, früher Tod der Eltern), die für den Verlauf von Entwicklungsprozessen relevant sind, aber eher einen idiographischen Charakter (Auftreten, Konstellation, usw.) haben.

Dieses heuristische Annahmegefüge gestattet eine spezifische Betrachtungsweise der Individualentwicklung, die durch das dynamische Zusammenspiel der drei Einfluß- oder Regulationssysteme konzipiert ist. Außerdem legt die heuristische Perspektive nahe, daß die Suche nach Rekonstruktions- und Erklärungsmechanismen sich mit Prozessen innerhalb dieses vorgegebenen Kontexts beschäftigen muß.

Die in Abbildung 2 enthaltene Entwicklungsdynamik verdeutlicht darüber hinaus den Umstand, wie sich Entwicklungspsychologie für die Repräsentation des ganzheitlichen Aspekts der Humanentwicklung sowohl psychologie-intern wie psychologie-extern orientiert. Beispielsweise sind die dargestellten altersbezogenen Einflußsysteme Bestandteil der Entwicklungsverläufe und Erklärungen, mit denen sich vorwiegend die Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung auseinandergesetzt hat. Dagegen ist die Rolle von kulturwandelbezogenen Einflußsystemen – welche Merkmale charakterisieren Kulturwandel und welche Rolle spielt Kulturwandel bei der Gestaltung ontogenetischer Prozesse? – eher (aber nicht nur) ein zentrales Thema für die Soziologie und Kulturanthropologie. Für welche Disziplinen oder Schwerpunkte die Behandlung nicht-normativer Lebensereignisse (Brim & Ryff 1980; Filipp 1981a) einen leicht zugänglichen Gegenstandsbereich darstellt, ist – nicht zuletzt wegen der Neuheit des Ansatzes – zur Zeit noch offen.

Paul B. Baltes
und Doris Sowarka

Entwicklungspsychologie und praktisches Handeln

Entwicklungspsychologische Modellvorstellungen (Menschenbildhypothesen, Beschreibungs- und Veränderungsmodelle), entwicklungspsychologische Konzepte und Zusammenhangstheorien haben Eingang in praktisches Handeln und praktische Entscheidungen von Psychologen, Pädagogen, Eltern, Richtern und Politikern gefunden. Was altersgemäß ist, was als bedrohliches oder erfreuliches Vorzeichen angesehen wird, wann welche Anforderungen gestellt werden dürfen oder sollen, wer vorbeugend behandelt werden muß, wer welche Schule besuchen soll, Auskunft sollte man von der Entwicklungspsychologie erwarten dürfen.

Entwicklungspsychologische Forschung hat manche Innovationen in unterschiedlichen Praxisfeldern vorbereitet. Der Schullaufbahnberatung haben Binet (Binet & Simon 1905) und seine Nachfolger eine methodische Grundlage gegeben. Epochale Wandlungen in der familiären Sozialisation wurden durch psychoanalytisches Gedankengut beeinflusst. Die Thesen von Spitz und Bowlby zu Hospitalisierungsschäden (Bowlby 1952) haben Reformen in der Kinderklinik begründet („Mütter im Krankenhaus“). Die Thesen Hunts und anderer über die Formbarkeit der Intelligenz in frühen Jahren weckten Hoffnungen auf kompensatorische Vorschul-erziehung (Hunt 1961). Die in den letzten Jahren gesammelten Belege für die Wandelbarkeit im mittleren und höheren Erwachsenenalter haben erste Versuche der Entwicklungsoptimierung und Störungsprävention in späteren Lebensperioden zur Folge (Birren & Schaie 1977).

Nicht immer rechtfertigt der wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisstand weitreichende Entscheidungen: Überzeugungen helfen dann nach, mögen sie aus der Tradition einer Kultur oder aus der voreiligen Generalisierung wissenschaftlicher Befunde stammen. Weil wissenschaftliche Erkenntnisse in diese Überzeugungen einfließen, ist ihre anwendungspraktische, gleichzeitig aber methodenkritische Auswertung und Vermittlung eine ständige Aufgabe. Diese Aufgabe erfordert die *Inventarisierung des verfügbaren Wissens*. Wegen des Umfangs vorliegender Informationen muß dies bereichsspezifisch geleistet werden, also z. B. für die frühkindliche sozialkognitive Förderung, für die Förderung spastisch gelähmter Kinder, für die Delinquenzprävention in der Primarstufe, für frühzeitige Vorbereitung auf den Ruhestand oder das Altersheim. Ähnlich spezifisch umgrenzt muß eine anwendungsorientierte Aufarbeitung von der wissenschaftlichen Produktion geleistet werden. Das gelingt nur bei gemeinsamer Ideensammlung der Experten eines Bereiches, sinnvollerweise geleitet von Problemformulierungen der Praktiker und im Austausch mit ihnen.

Im folgenden wird eine Systematisierung von Grundfragen der psychologischen Praxis als Ordnungsrahmen für die anstehende Inventarisierung dargelegt. Eine Systematisierung der wissenschaftstheoretischen und methodologischen Grundfragen einer Übertragung von Theorien und Konzepten für die Praxis wird vorangestellt.

1. Angewandte Entwicklungspsychologie: Anwendung von Theorien?

Unter den psychologischen Bonmots hält Lewins Satz, nichts sei so praktisch wie eine gute Theorie, die Spitzenposition der Zitierungshäufigkeit. Daß es so glatt nicht geht, hat die Wissenschaftstheorie inzwischen geklärt (Bunge 1967; Brocke 1979; Westmeyer 1979).

(a) *Das Ableitungsproblem*: Es kann heute als geklärt betrachtet werden, daß aus Theorien keine Handlungsprogramme logisch-systematisch *abgeleitet* werden können. Warum nicht? Es wurde darauf verwiesen, daß Theorien nur Gültigkeit in *idealisierten Systemen* haben (einfacher: unter spezifischen Bedingungen), *die in der Praxis meist nicht herrschen* (Bunge 1967). Bunge führt deshalb eine *pragmatische Meta-Regel* ein, die besagt, daß man die in der Theorie behaupteten Zusammenhänge in der Praxis halt ausprobieren müsse. Wenn eine Gesetzesaussage vom Typ „ $A \rightarrow B$ “ die Regel „B per A“ begründet, dann kann man diese nur in die pragmatische Proبيانweisung umsetzen: „Probiere B per A“, Erfolgsgewißheit praktischen Handelns garantiert auch eine gut bewährte Theorie mit hoher praktischer Signifikanz nicht (vgl. Brocke 1978).

Die idealisierten Systeme, also der Geltungsbereich einer Theorie oder die Randbedingungen für ihre Geltung, sind zudem im allgemeinen nicht oder nicht präzise bekannt. *Einige Vermutungen hat jedoch jeder Forscher*. Wir sehen das daran, welche Störgrößen er auszuschalten versucht (z. B. dadurch, daß er im Labor statt im Feld forscht, nur mit intelligenten oder nur mit naiven Probanden arbeitet, daß er eine hohe Arbeitsmotivation herzustellen versucht, daß er spezifische Aufgaben wie sinnarme Silben wählt usw.). Aus seinen Erklärungen, warum er trotz mißlungener Bewährungsversuche an der betreffenden Theorie festhält, läßt sich weiteres über seine Vorstellungen vom idealisierten System erfahren.

(b) *Das Äquivalenzproblem*: Theoretische Konzepte müssen operational definiert werden, sowohl wenn sie einer wissenschaftlichen Bewährungsprobe unterzogen werden sollen als auch wenn sie anwendungspraktisches Handeln leiten sollen. Diese operationalen Definitionen, die das theoretische Konzept repräsentieren, sind jedoch *nicht aus diesem ableitbar*: Sie werden diesem vielmehr zugeordnet.

Inwiefern unterschiedliche operationale Fassungen eines Konzeptes bedeutungsgleich sind, ist letztlich nur empirisch zu klären. Bei einer „Anwendung“ eines wissenschaftlich bewährten Konzeptes in der Praxis wird sehr häufig eine Veränderung der Operationalisierung vorgenommen. Ob z. B. bei Übertragungen von Konzepten aus experimentellen Anordnungen auf Interventionen in der Praxis oder von einem testdiagnostisch gefaßten Konzept auf ein durch Interviewdaten gefaßtes Konzept Äquivalenz gegeben ist, das ist immer fraglich (Kaminski 1970).

(c) *Das Falsifikationsproblem*: Eine Theorie wird durch fehlschlagende Praxisprogramme nicht falsifiziert. Brandtstädter (1979) hat die Argumente systematisiert: Bei einem Fehlschlag wissen wir nicht, ob die zugrundeliegende Theorie falsch ist, ob die operationale Definition der Konzepte unpassend war, ob es an der

Implementation des Programms lag oder an seiner Evaluation. Ein direkter Schluß von einer Programmevaluation auf die Gültigkeit der Theorie wäre voreilig.

Die Erwartung einer problemlosen Verwendung theoretischer Konzepte in anwendungspraktischen Kontexten muß durch Verweis auf Fehlerquellen in der Auswertung von Forschungsergebnissen und ihrer Aufbereitung für die Praxis weiter gedämpft werden. Unter den Irrtumsquellen sind vor allem unvorsichtige oder unzulässige Generalisierungen von Forschungsergebnissen zu nennen (wie z. B. von Populationsstatistiken auf die Gesamtpopulation, von der Beobachtung des Faktischen auf das Mögliche, von Modellversuchen auf den Alltag usw.). Es ist jeweils die anwendungsbezogene Interpretation eines Forschungsergebnisses methodenkritisch vorzunehmen. Mit dem Forschungsplan variiert die Verlässlichkeit der Interpretation der Ergebnisse (Montada & Schmitt 1982a).

2. Systematisierung der Problemstellungen in der Praxis

Zu welchen Zwecken benötigen wir in der psychologischen Praxis Produkte der Wissenschaft? Um dies aufzuzeigen, soll psychologisches Handeln in der Praxis in sechs Schritte gegliedert werden, die durch sechs Grundfragen darstellbar sind.

Was ist? Die begriffliche Fassung einer Ausgangslage

Das konkrete und komplexe Geschehen, dem sich der praktisch arbeitende Psychologe gegenübersteht, muß konzeptuell gefaßt werden, damit es gedanklich verarbeitet werden kann. Man denke an ein Protokoll eines Eltern-Kind-Konfliktes oder an die Videoaufzeichnung eines problematischen Kindes. Was passiert hier? Wir brauchen Konzepte, um das Geschehen zu fassen. Wir müssen die Phänomene Konzepten zuordnen, damit wir sie deuten können. Also benötigen wir Kriterien dafür, welche der zur Verfügung stehenden Konzepte auszuwählen sind. Brauchbar sind grundsätzlich solche Konzepte, die in empirisch bestätigte Zusammenhangshypothesen Eingang gefunden haben. Die Bezeichnung eines Verhaltens, z. B. als feindselig, ist ohne Wert, solange mit dieser Kennzeichnung nicht weitere Zusammenhänge erschlossen werden. Das Konzept „feindseliges Verhalten“ muß also in Zusammenhangshypothesen aufgenommen sein. Es sind diese Zusammenhangshypothesen, die diagnostisch relevant sind. Die gesuchten empirisch bewährten Konzept-Zusammenhänge sind unterschiedlich und werden unterschiedlich interpretiert. Mit dem Konzept „feindseliges Verhalten“ z. B. können unterschiedliche Konzeptkategorien in Zusammenhang gebracht werden:

- (a) korrelierte *Persondispositionen* (z. B. generalisierte Schädigungsmotive, Unsicherheit, vorurteilshafte Einstellungen gegenüber bestimmten Personklassen, geringe Empathiefähigkeit, paranoide Systembildung),
- (b) *Entwicklungsbedingungen* (z. B. intermittierende Erfolge feindseligen Verhaltens oder feindselig-mißtrauisches Verhalten der Umwelt),

- (c) aktuelle *Handlungsvoraussetzungen* (z. B. Bedrohungspereptionen oder Bewertungen einer Person als minderwertig, schuldig oder egoistisch),
- (d) *Veränderungsmöglichkeiten* (z. B. Strafandrohungen oder Selbstbild-bestätigendes Verhalten),
- (e) *Folgen* (z. B. soziale Isolierung oder kriminelle Karriere).

Wir haben zu konstatieren, daß die Psychologie es in der Regel mit *nicht-eindeutigen* Phänomen zu tun hat. Wie in der Medizin das Symptom „Fieber“ bei vielen Krankheitsbildern vorkommt, können gleich aussehende psychologische Phänomene auf unterschiedliche Weise zustande kommen und Unterschiedliches bedeuten. Es sind demnach unterschiedliche Bedeutungen eines Phänomens möglich und zu prüfen, bevor eine Diagnose gestellt werden kann. Eine Diagnose ist eine Deutung, die „Was ist“-Frage ist nur der *erste Schritt* einer diagnostischen Klärung und insofern ist auch die Benennung eines Verhaltens als feindselig noch keine Diagnose. Von dieser Benennung allein sind weder prognostische Erwartungen noch Handlungsentscheidungen abzuleiten.

Was trägt die entwicklungspsychologische Forschung bei? Zusammenhangshypothesen im Sinne einer Ätiologie von Phänomenen werden validiert. Die zeitliche Sequenz des Auftretens von Phänomenen wird beschrieben und als Vorläufer, Voraussetzungen oder Folgen definiert. Alterstypische Phänomene (z. B. Fremdeln mit 8 Monaten, logisches Schließen vom 5.-7. Lebensjahr an, Identitätskrisen in der Pubertät und im höheren Erwachsenenalter) werden beschrieben. Phänotypisch Unterschiedliches wird über Stabilitäts- oder Kontinuitätsannahmen zu übergeordneten Konzepten zusammengestellt: Zum Beispiel ist Intelligenz im Alter von sechs phänotypisch etwas anderes als im Alter von achtzehn. Umgekehrt wird die altersabhängige Bedeutungsveränderung von phänotypisch Ähnlichem ermittelt: Zum Beispiel hat der Ladendiebstahl des 15jährigen meist andere Bedeutung als der einer 50jährigen Frau. Im Zusammenhang mit den nächsten Fragen werden weitere spezifisch entwicklungspsychologische Beiträge Erwähnung finden.

Wie ist das Phänomen entstanden?

Dies ist eine Spezifikation der Frage nach der Diagnose (oder allgemeiner: der Problemanalyse). Ein Phänomen (z. B. Schulversagen) diagnostizieren zu müssen, heißt, es erklären zu müssen. Aus Erklärungen sollen spezifische Erwartungen des weiteren Verlaufs und Hinweise auf Handlungsmöglichkeiten folgen.

Erklären oder rekonstruieren des Zustandekommens kann sehr Unterschiedliches meinen (Westmeyer 1972). Es kommt darauf an, welches Erklärungsmodell eingesetzt wird. Einige der gebräuchlichen Modelle seien genannt.

(a) *Handlungstheoretische Systematisierungen*: Das zu diagnostizierende Phänomen wird als Handlungsweise aufgefaßt, die es verstehbar zu machen gilt. Es stellt sich also die Frage nach dem Sinn oder Zweck einer Handlung. Die Erklärung besteht im Nachvollziehen einer subjektiven Handlungsbegründung durch Explika-

tion der Ziele, der Mittel-Ziel-Überzeugungen und eventuell weiterer entwicklungsrelevanter Kognitionen. Handlungstheoretische Rekonstruktionen hängen von der Komplexität des gewählten Handlungsmodells ab, das z. B. Situationsinterpretationen, Ausgangs- und Folgeerwartungen, normative Überzeugungen und andere handlungsregulierende Faktoren einschließen kann.

(b) *Dispositionstheoretische Systematisierungen*: Die handlungstheoretische Rekonstruktion läßt eine Anzahl von Fragen offen, die dispositionstheoretische Ansätze zu beantworten versuchen, nämlich Fragen nach persontypischen Dispositionen wie Motiven, Kompetenzen, Überzeugungen, Werthaltungen, Selbstbildkomponenten, Einstellungen usw., die in eine Handlung einfließen.

(c) *Dispositionsgenetische Systematisierungen*: Die dispositionstheoretische Systematisierung läßt die Frage nach der Entstehung von Dispositionen bzw. ihrer individuellen Ausprägungen offen. Dies ist ein klassisches Feld der psychologischen Bedingungsforschung: *Anlageeinflüsse, Sozialisationseinflüsse, Lebenserfahrungen* als Bedingung für die Entwicklung von Dispositionen. Ein Teilaspekt der Bedingungsforschung bezieht sich auf die Stabilität von Dispositionen und auf die Bedingungen für Stabilität. Gefragt wird nach dem Verlauf der Ausprägung einer Disposition oder nach der Persistenz und Remission dispositionell gefaßter Störungen.

(d) *Systematisierung nach Aktualisierungsbedingungen*: Dies ist die Bedingungsanalyse unter Rekurs auf Situationsfaktoren. Ein gebräuchlicher Zugang ist die Verhaltensanalyse. Stellt sich die Frage als Suche nach den situationalen Anregungen von Dispositionen, kommen Interaktionen zwischen Situations- und Personenmerkmalen in den Blick.

Diese Grundformen diagnostischer Systematisierung werden je nach Theorienfamilie spezifiziert. Sie sind als sich gegenseitig ergänzende, nicht als sich ausschließende diagnostische Ansätze zu verstehen. Im Idealfall wird bei der Beantwortung diagnostischer Fragen auf alle vier Ansätze zurückgegriffen.

Was trägt die Entwicklungspsychologie bei? Ihr Feld ist die dispositionsgenetische Systematisierung (c). Sie stellt Fragen nach den Entstehungs- und Stabilisierungsbedingungen von Dispositionen und nach ihrem Verlauf. Sie fragt nach der Stabilität von Dispositionen (unter dem letztgenannten Gesichtspunkt wird immer häufiger eine Prozeß- oder Verlaufsdiagnostik in Ergänzung der gebräuchlichen Statusdiagnostik gefordert, vgl. Pawlik 1976). Bei der Abstützung von diagnostischen Urteilen auf Forschungsergebnisse sind unter methodischen Gesichtspunkten einige Kautelen angezeigt.

(a) Es ist zwischen deskriptiv-analytischer und manipulativer Forschung (experimenteller oder interventionistischer Forschung) zu unterscheiden. Die bedingungsanalytische Interpretation deskriptiver Forschung ist meist spekulativer als die manipulative Forschung. Es ist in deskriptiven Bedingungsanalysen oft nicht möglich, eindeutig zwischen Kausalzusammenhängen und Koinzidenzen zu unterscheiden.

(b) Liegen nur deskriptive Daten vor, wird man für die Beurteilung der Verläß-

lichkeit von Interpretationen Fragen folgender Art stellen: Gibt es längsschnittlich angelegte Studien, die die zeitliche Abfolge der als antezedierend und als abhängig hypostasierten Variablen berücksichtigen? Gibt es Studien, in denen die Veränderung der Bedingungsvariablen und eine resultierende Veränderung der Meßvariablen dokumentiert ist oder liegen nur Korrelationen vom Typ R (nach Cattells Kovariationsmatrix) vor, die lediglich die Kovariation von Unterschieden, nicht die Kovariation von Veränderungen abbilden? Erkenntnisgewinn verspricht die Forschung über kritische Lebensereignisse, weil hier Veränderungen der Lebenssituation quasi-experimentell untersucht werden können (→ „Krisenprävention“).

Was wird? Möglichkeiten einer Entwicklungsprognose

Gemessen an der Bedeutung von Prognosen in unterschiedlichen Handlungskontexten ist das bisher verfügbare Prognoseinstrumentarium dürftig. Laufbahnberatung, die Einleitung präventiver Maßnahmen, antizipatorische Sozialisationsbemühungen, die Durchführung korrektiver Interventionen, all das gründet sich auf Prognosen.

Diese sind mit großen Unsicherheiten behaftet, das Informationsnetz, aus dem heraus Prognosen erstellt werden können, ist noch spärlich. Das gilt sowohl für die kurzfristige wie für längerfristige Entwicklungsprognosen. Was letzteres betrifft, so gehen Vertreter eines interaktionistischen Entwicklungsmodells (→ „Modelle für die Erklärung von Entwicklungsprozessen“) davon aus, daß sich Veränderungen während des ganzen Lebens durch einen Austausch zwischen der handelnden und erkennenden Person und ihrer materiellen und sozialen Umwelt ergeben. Ausgehend von diesem Grundmodell kann eine Vorhersage nicht ein für alle Mal gültig sein. Es müssen jeweils die Veränderungen in der Person und in ihrer Umwelt in neuen Vorhersageanpassungen berücksichtigt werden. Technisch gesprochen bedeutet das, daß die Werte aus Prädiktorvariablen sich verändern können, daß neue Prädiktoren hinzukommen und daß Prädiktoren ihr Gewicht im Laufe des Lebens verändern. Was sind aber nun die prognostisch verwertbaren Forschungsergebnisse?

(a) Wir haben *prospektive Längsschnittuntersuchungen* (bezogen auf IQ, einige Persönlichkeitsmerkmale, Verhaltensstörungen, Persönlichkeitsstörungen), auf denen einige generalisierende Aussagen beruhen, wie z. B. die folgenden: Es gibt – eindeutig pathologische Fälle ausgenommen – kaum ein Merkmal, das – während der ersten beiden Lebensjahre gemessen – irgendetwas vorauszusagen gestattet (Kagan 1976). Persönlichkeitsstörungen während der Kindheit haben eine hohe spontane Remissionsrate (Clarizio 1969). Demgegenüber sind antisoziale Verhaltensstörungen vom Grundschulalter bis zum Ende des dritten Lebensjahrzehnts zumindest bei Männern deutlich stabiler (Robins 1970). Je nach Lebensperiode und Merkmal schwankt die Stabilität beträchtlich (Moss & Susman 1980).

Meist fehlt die Beschreibung individueller Unterschiede im Entwicklungsverlauf, also eine differentielle Entwicklungspsychologie. Erst diese böte eine Basis für die

Analyse der Bedingungen unterschiedlicher Verläufe. Eine Prognose, die sich auf differentielle Verlaufsmuster und ihre jeweiligen Bedingungen abstützen könnte, wäre treffsicherer als eine Prognose nur auf der Basis deskriptiver Stabilitätskoeffizienten (Montada & Schmitt 1982a).

(b) In der psychologischen Anwendungspraxis werden Entstehungs- und Verlaufshypothesen häufig durch *Zurückverfolgen* (follow back) einer Problematik in Einzelfällen oder selektiven Stichproben gewonnen. Es ist trivial zu betonen, aber der Fehler ist häufig: Die hierbei zu gewinnenden Erkenntnisse erlauben nicht ohne weiteres prognostische Generalisierungen. Selbst wenn aus einer Menge verhaltensauffälliger Kinder alle 100% aus geschiedenen Ehen stammen, wissen wir damit nichts über die Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten in der Grundgesamtheit geschiedener Ehen und damit nichts über den Stellenwert der Scheidung als Bedingung von Verhaltensauffälligkeiten.

Es gilt allgemein: Bei Validierung einer Prognosebatterie über die Diskrimination von Extremgruppen darf bei unausgelesenen Stichproben nicht mit der gleichen Treffsicherheit gerechnet werden. Diese verändert sich, wenn in irgendeinem für das Merkmal relevanten Parameter die Vergleichbarkeit von Validierungsstichprobe und Anwendungsstichprobe nicht gegeben ist. (Ein Beispiel wird in „*Delinquenz*“ genannt.)

Was soll werden? Die Frage nach der Zielentscheidung

Ob es sinnvoll ist, über Letztbegründungen von Zielen zu philosophieren, kann mit guten Argumenten bezweifelt werden (Lübbe 1980). Die Aussage, empirische Wissenschaften lieferten nur Hinweise auf Mittel, nicht aber auf Ziele ist logisch/systematisch zu relativieren.

Was die logisch/systematische (oder deontologische) Begründung anbelangt: Zielsetzungen sind notwendig, damit deren *Voraussetzungen* als Zwischenziele unter Berücksichtigung empirisch gehaltvoller Antezedenz-Konsequenz Gesetze rational begründbar sind. Die gesetzten Ziele können allerdings auf ihre Folgen hin „hinterfragt“ werden, so daß die Setzung immer als provisorische, nicht als letztmögliche für diesen Begründungsmodus zu bezeichnen ist.

Was trägt die Entwicklungspsychologie bei? (a) Sie erlaubt rationale Begründungen durch empirische Untersuchungen zur Entwicklung. Sie sucht nach Regelmäßigkeiten im Sinne von antezedierenden und nachfolgenden Ereignissen, nach Voraussetzungen und Bedingungen von Veränderungen, nach den Ursachen von Störungen, nach den Folgen von Erfahrungen und Maßnahmen. So liefert sie Argumente für eine rationale auf die Optimierung der Entwicklung, auf Prävention und Korrektur von Störungen orientierte Zielbildung (Brandtstädter 1979).

(b) Sie erlaubt *Brückenschläge* zwischen Sein und Sollen. Sollen impliziert Können, formuliert Albert (1968). Ein Wunsch kann nur dann zum Ziel werden, wenn er realisierbar erscheint. Wäre es nachgewiesen, daß die Intelligenzentwicklung nur eine Funktion der Erbausstattung wäre, was manche in einer irrigen

Interpretation hoher Erblichkeitskoeffizienten behaupten (vgl. Jensen 1973), müßte diese Erkenntnis die Anstrengungen um eine erzieherische Förderung der Intelligenz entmutigen (→ „*Vorschulische Erziehung*“). Umgekehrt erlaubt der Nachweis, daß es möglich ist, Gedächtnis- und Intelligenzleistung noch in hohem Alter zu fördern, neue Zielsetzungen in diesem Bereich (Baltes & Schaie 1976, Olbrich 1982). Schon neue Informationen darüber, was möglich ist, machen Zielentscheidungen notwendig, wo zuvor Selbstverständlichkeiten herrschten. Empirische, auch experimentelle Forschung berührt insofern immer auch normative Festlegungen. Sie fordert kritische Auseinandersetzung mit der Tradition, wirkt also potentiell innovativ.

Wie können Ziele erreicht werden?

Dies ist die Frage nach der Gestaltung des Weges. Hier mag man zunächst nur an das Veränderungswissen denken, das die Lern- und Unterrichtsforschung, die Sozialpsychologie oder die Therapieforchung bereitstellen. Um die Beiträge der Entwicklungspsychologie zu entdecken, muß die Frage differenzierter gestellt werden.

- Wo kann angesetzt werden? Zum Beispiel (a) am Sozialisanden, am Sozialisationsagenten, an Institutionen oder am politischen Makrosystem; (b) an Erbanlagen oder an der Umwelt; (c) an Entwicklungsbedingungen oder am jeweils aktuellen Handlungskontext? Die Wahl des Ansatzpunktes hat im übrigen Konsequenzen. Wählt man den Sozialisanden, kann dies eine Veränderung der Institution überflüssig machen und umgekehrt.
- Zu welchem Zeitpunkt der Entwicklung ist welcher Ansatzpunkt am erfolgversprechendsten?
- Bei welchen als antezedent diagnostizierten Bedingungen eines (z. B. negativ bewerteten) Entwicklungsereignisses kann angesetzt werden?
- Kann eine Zielgruppe, für die eine negative Entwicklung prognostiziert worden ist („Risikopopulation“) durch ein präventives Programm immunisiert werden?
- Welche Entwicklungsvoraussetzungen sind für welche Maßnahmen bei welcher Zielvorgabe zu beachten?
- Welche Sequentierung von Interventionszielen ist angezeigt?

(a) *Entscheidungen über Ansatzpunkte* werden häufig nicht mit der nötigen Sorgfalt erörtert. Es beginnt mit Grundfragen zur Anlage-Umwelt-Problematik. Sind nur eugenische Maßnahmen erfolgversprechend oder kann über umweltgealterische Maßnahmen Einfluß gewonnen werden? Unter entwicklungspsychologischer Perspektive ist bei letzteren zudem nach altersabhängigen Veränderungen im Gewicht von Einflußfaktoren zu suchen, d. h. es muß geprüft werden, ob das Bedingungsgefüge über die Zeit stabil bleibt oder ob man vor einer Diskontinuität des Bedingungsgefüges auszugehen hat (Baltes & Schaie 1973a). Soll z. B. die Intervention auch das soziale Umfeld des Klienten mit einbeziehen, so muß man wissen, welche sozialen Bezüge für welche Personen in welcher Lebensperiode

einflußreich sind und damit den Erfolg einer Intervention stützen bzw. beeinträchtigen können. Beispielsweise muß das soziale Umfeld, das die Entstehung von straffälligem Verhalten begünstigt hat, nicht für die Aufrechterhaltung kriminellen Verhaltens verantwortlich sein und kann daher nicht unbesehen als Ansatzpunkt für ihre Korrektur gewählt werden (→ „*Delinquenz*“). Es scheint z. B. wenig sinnvoll, die Elternfamilie von 18jährigen als Ansatzpunkt für korrektive Intervention zu wählen, auch wenn es eine deutliche Korrelation zwischen familiären Merkmalen und der Prävalenzrate von Delinquenz im späteren Jugendalter gibt.

(b) *Entscheidungen über den Alterszeitpunkt* einer Intervention sind grundsätzlich entwicklungspsychologisch zu begründen. Erinnert sei an Hypothesen über Reifestand und sensible Periode (Bloom 1973, Hunt 1979). Entscheidungen zwischen direkter und intermediärer Intervention können am Alter orientiert sein. Auch die Entscheidung zwischen korrektivem und präventivem Vorgehen kann als eine Zeitpunktentscheidung diskutiert werden (Caplan 1964). In allen Bereichen, in denen korrektive Interventionsbemühungen häufig scheitern, wird die Forderung nach präventiven Maßnahmen laut. Das ist in der Drogentherapie oder der Resozialisierung Krimineller der Fall. Um die Zielgruppe für präventive Maßnahmen einzugrenzen, muß die Frage gestellt werden, von welchem Alter an welche Prädiktoren bedeutsame Anteile der Kriteriumsvarianz aufklären. Wenn unter diesen Prädiktoren auch Bedingungsvariablen zu finden sind, die beeinflussbar erscheinen, können sie als Ansatzpunkte für präventives Handeln gewählt werden.

(c) *Die Sequentierung* von Interventionszielen kann genuin entwicklungspsychologischen Gehalt haben. Einschlägige Daten liefern Entwicklungstests wie auch Stadien- und Abfolgebeschreibungen. Viele Interventionsprogramme haben ihre Aufgaben nach den Beschreibungen von Stadienabfolgen oder den Aufgabenreihen von Entwicklungstests modelliert: Programme der sprachlichen und kognitiven Förderung (Bereiter & Engelmann 1966) oder der moralischen Erziehung (Kohlberg & Turiel 1978) seien als Beispiele genannt. Antizipatorische Störungsprävention kann auf „normative“, d. h. in ihrer Zeitabfolge bekannte und vorhersehbare kritische Übergänge wie Schuleintritt, Pubertät, empty-nest-Situation, Pensionierung usw. konzentriert sein.

(d) Schließlich sind aber auch *Entscheidungen über das Verfahren* entwicklungspsychologisch zu begründen. Im Bereich der Psychotherapie trifft man allenthalben auf praktische Hinweise zur Gestaltung, Adaptation oder Implementierung therapeutischer Verfahren bei Kindern, die aus dem Handlungswissen von Therapeuten stammen. In diesem Bereich gibt es viele entwicklungspsychologische Selbstverständlichkeiten hinsichtlich der Angemessenheit der Indikationsstellungen: Im Kleinkindalter wird sicherlich ein Konditionierungsprogramm einer Einsichtstherapie vorgezogen; eine Spieltherapie wird selten als die Methode der Wahl bei Erwachsenen eingesetzt; wer Selbstkontrollmodelle zur Problemlösetherapie ausbaut und dem Klienten komplexe Problemanalysen- und -lösungsstrukturen vermitteln will, muß – um es in Piagets Sprache zu sagen – das Stadium der formalen Operationen voraussetzen (Braun & Tittelbach 1978).

(e) Auch bei der *Implementierung von Maßnahmen* sollten entwicklungspsychologische Wissensbestände zu Rate gezogen werden. Wer ein Konditionierungsprogramm einsetzen will, sollte entwicklungsmäßige Veränderungen von Verstärkern beachten; wer an Strafen denkt, sollte die experimentellen Befunde beachten, wonach als Funktion des Lebensalters argumentative Begründungen von Verbot und Strafe deren Effizienz bestimmen (Parke 1974); wer Modelllernen einsetzen will, sollte wissen, daß das Imitieren von Modellen mit wachsendem Alter immer selektiver erfolgt (Levy et al. 1974).

Was ist geworden?

Mit einigen Bemerkungen zur Evaluation von Prognose, Interventionen und Beratungen schließt diese Einführung in Probleme der Anwendung von Entwicklungspsychologie (→ *Entwicklungsintervention und Evaluation*“).

(a) Die Unterscheidung von kurzfristigen und langfristigen Veränderungen verweist auf die Bedeutung der Zeitdauer, über die sich follow up-Studien (nach einer Prognose, einer Intervention oder Beratung) erstrecken.

(b) Die Unterscheidung von geplanten Effekten und nicht geplanten Nebenefekten verweist auf die Verzweigung von Folgen, die nur durch eine Mehrzahl von Meßvariablen in den Blick kommen kann.

(c) Personen leben in sozialen Systemen. Auch wenn Interventionen personenzentriert durchgeführt werden, sind Auswirkungen in Sozialsystemen zu erwarten, in denen die Person eingebunden ist. Auch diese sind in die Bewertung einzubeziehen.

(d) Ein Problem, das Wohlwill (1973) aufgeworfen hat: Entwicklungsfunktionen (z. B. differentielle Verlaufskurven von Intelligenzfaktoren) sind als Kriteriumsvariablen vorzuziehen, weil mit Testwerten, die in einem begrenzten Beobachtungszeitraum erhoben werden, der zukünftige Entwicklungsverlauf prognostiziert werden kann. Dabei benötigt man zur Schätzung längerfristiger Auswirkungen von Interventionsprogrammen nicht in jedem Einzelfall langfristige follow up-Studien. Leider sind bis heute kaum Entwicklungsfunktionen bekannt, schon gar keine differentiellen. Gelten z. B. Stabilitätskoeffizienten der Intelligenztestwerte auch für jene Probanden, die an einem kurzzeitigen Förderungsprogramm teilgenommen haben, oder nur für jene Personmenge, die über längere Zeit unter gleichbleibenden Anregungsbedingungen lebt? Der für manche unerwartete Rückfall des IQ nach Aussetzen des Förderungsprogramms zeigt das Problem auf (Gray & Klaus 1973).

(e) Die Wahl von Kriteriumsvariablen ist nicht unabhängig von der vertretenen Entwicklungstheorie und dem vertretenen Entwicklungskonzept. Wer einen im wesentlichen statischen Intelligenzbegriff vertritt, nimmt den erwähnten Verlust der IQ-Gewinne nach Ende des Programms zum Anlaß, den Gewinn als Artefakt zu interpretieren (Testungseffekte beispielsweise oder direktes Training der Testaufgaben). Wer Intelligenzleistung als Ergebnis fortlaufender und sich wandeln-

der Person-Umwelt-Interaktionen auffaßt, interpretiert die Gewinne als echt und die Verluste ebenfalls als echte Folgen wiederum verschlechterter Entwicklungsbedingungen (Horowitz 1980).

Eine systematische Elaboration entwicklungspsychologischer Fragestellungen gerade unter Anwendungsperspektive wird in vielen Feldern Erkenntnislücken offenlegen und sollte dadurch auch auf Forschungsentscheidungen zurückwirken. Viele Forschungsfelder sind entwicklungspsychologisch erschreckend defizitär, selbst solche (wie Sozialisationsforschung und klinisch-psychologische Ursachen- und Verlaufsforschung), von denen man entwicklungspsychologische Substanz selbstverständlich erwartete.

Leo Montada

Teil II

Modelle und Methoden

Methodologie und Datengewinnung

1. Allgemeines zur Forschungsmethodik

Der Bereich „Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie“ wird in diesem Band durch mehrere Schlüsselbegriffe abgehandelt. Um die Verbindung zwischen diesen Konzepten zu verdeutlichen, sei einleitend auf ein Modell „normal“-wissenschaftlichen Arbeitens zurückgegriffen, das in einfacherer Form bei Coombs, Dawes & Tversky (1974) und in ähnlicher Art bei einer Vielzahl von Autoren zu finden ist; es mag daher auch für eine Strukturierung von Methodenproblemen der Entwicklungspsychologie als empirischer Teildisziplin der Psychologie geeignet sein.

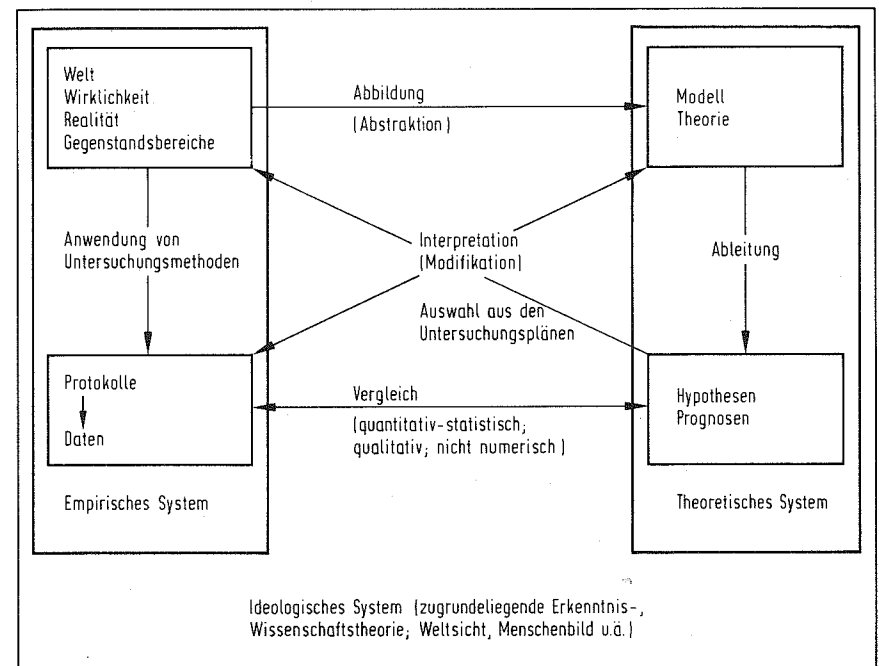


Abb. 1:
Modell empirisch-wissenschaftlichen Vorgehens (modifiziert nach Coombs, Dawes & Tversky 1974)

2. Zeit und Wandel

Diese formale Darstellung allgemein methodologischer Natur kann natürlich nicht die für die Entwicklungspsychologie spezielle Definition ihres Gegenstandsbereiches, ihrer speziellen Modelle und Theorien und die sich daraus ergebenden Untersuchungspläne, Untersuchungsmethoden und Auswertungsverfahren abbilden. Aus den intensiven Diskussionen zu diesen Punkten (vgl. Baltes, Reese & Nesselroade 1977, McCall 1977, Montada 1979b, Thomae 1979b) ergibt sich als gemeinsamer Nenner ein Standpunkt, an dem sich die weiteren Erörterungen orientieren (→ „Modelle für die Erklärung von Entwicklungsprozessen“): Entwicklungspsychologie muß primär Wandel, speziell Verhaltensänderungen von Individuen analysieren. Intraindividuelle Änderungsreihen können natürlich „zusammengesetzt“, gruppiert, verglichen und auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Personen (interindividuell) geprüft werden. Man kann es bei Beschreibung der Veränderungsreihen belassen oder nach Bedingungen oder Ursachen für deren Zustandekommen suchen. Außerdem lassen sich Veränderungen verschiedener Verhaltensbereiche mit dem Ziel zueinander in Beziehung setzen, Zusammenhangsmuster über die Zeit hin zu etablieren. Entwicklungsänderungen ereignen sich in allen „Lebensstadien“, die eine Person durchläuft, in jedem Alter, zu allen Lebenszeiten. Sie finden natürlich innerhalb einer sich u. U. ebenfalls ändernden physikalischen und sozialen Umwelt statt. Ausmaß, Richtung und Abfolge von Entwicklungsveränderungen (im Wechsel mit Konstanz, siehe dazu Thomae 1978) sind eigentlich nur beschreibbar als Stabilität bzw. Veränderung des Person-Umwelt-Systems (vgl. Oerter 1978a). Dies bedeutet u. a., das chronologische Alter hat zur Erklärung von Veränderungen eingeschränkte Bedeutung oder kann sogar als irrelevant angesehen werden. Die starke Gewichtung kulturellen, historischen und sozialen Wandels als Bedingung individueller Änderungsprozesse spiegelt sich in der Einführung zusätzlicher Design- bzw. Selektionsvariablen wie Kohorte, (Sub-) Kultur, Institution, „event time“ etc. und daran geknüpfte Erklärungen wider.

3. Basispläne für die Datengewinnung

Dem/der Entwicklungspsychologen/in steht eine Vielzahl von Rahmenbedingungen für die Datensammlung offen, wie ein Blick auf die mögliche Ausgangslage zeigt:

Verschiedene Individuen werden zu verschiedenen Zeitpunkten in verschiedenen Variablen beobachtet. Diese drei könnte man um eine vierte Dimension verschiedener Situationen erweitern: Individuen, Situationen, Zeitpunkte, Variablen. Das Würfelmodell ist von der Illustration faktorenanalytischer Techniken (R, Q; P, O; S, T) vertraut. Es wurde von Buss (1979) benutzt, um die Konzepte interindividuelle Differenzen (Inter-ID), intraindividuelle Differenzen (Intra-ID)

und intraindividuelle Veränderungen (Intra-IC) zu verdeutlichen. Inter-ID sind Unterschiede zwischen Personen in einer Variablen zu einem Zeitpunkt; Intra-ID: Unterschiede innerhalb einer Person in mehreren Variablen zu einem Zeitpunkt; Intra-IC: Veränderungen innerhalb einer Person in einer Variablen über die Zeit hin. Bei diesen Grunddefinitionen variiert nur je eine der drei Dimensionen, die beiden anderen sind jeweils konstant gehalten. Es ist nun unschwer vorstellbar, eine zweite Dimension zu variieren. Dies sei am Fall (e) verdeutlicht: In einem ersten Schritt werden z. B. intraindividuelle Veränderungs- (Intra-IC-) Maße erstellt, in einem zweiten Schritt folgt der Vergleich zwischen verschiedenen Individuen hinsichtlich dieser intra-individuellen Veränderung. Die Fälle (a) und (b) sind für den Entwicklungspsychologen natürlich uninteressant, wenn auch häufig genug angewendet, (c) bis (f) jedoch dürften brauchbare entwicklungspsychologische Ansätze bieten, weil sie abhängige Messungen oder Änderungen von Variablenwerten über die Zeit enthalten.

Es ist nun weiterhin möglich, jede der sechs Prozeduren (a-f) dahingehend zu erweitern, daß man auch aus der jeweils dritten, bislang nicht variierenden Dimension, Stichproben zu Vergleichszwecken zieht. Insgesamt ergeben sich auf diese Art

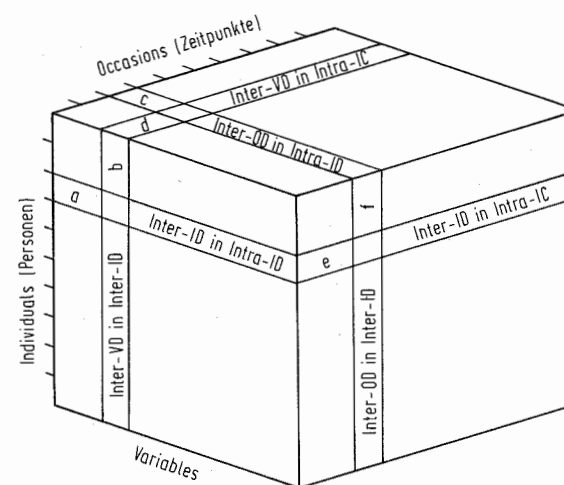


Abb. 2:

Die Abbildung verdeutlicht die Konzepte

- interindividuelle Differenzen
(Unterschiede zwischen Personen in einer Variablen zu einem Zeitpunkt) – Inter-ID
- intraindividuelle Differenzen
(Unterschiede innerhalb einer Person in mehreren Variablen zu einem Zeitpunkt) – Intra-ID
- intraindividuelle Veränderungen
(Veränderungen innerhalb einer Person in einer Variablen über die Zeit) – Intra-IC (Buss 1979)

15 Möglichkeiten der Beschreibung und des Vergleichs interindividueller Differenzen, intraindividueller Differenzen und intraindividueller Veränderungen, von denen nur ein geringer Teil bislang realisiert worden ist. Wohlwill (1977, Kap. XII) legt im übrigen eine ähnliche Taxonomie vor, wenn er acht verschiedene Zugänge zum Studium von Entwicklungsprozessen unterscheidet, die sich aus der Kombination dreier zweistufiger Aspekte ergeben (die Zeitdimension ist als variierend natürlich mitgedacht):

- Individuum oder Dimension
- Uni- oder multivariater Zugang
- Stabilität oder Veränderung.

Darauf sei hier nur verwiesen, zumal dieses System praktisch eine Teilmenge der Buss'schen Datensammlungsvorschläge darstellt (s. dazu Rudinger 1978).

4. Längsschnitt und Sequenzmodelle

Wie entstehen Persönlichkeitsmerkmale, Einstellungen, kognitive Fähigkeiten usw., wie bilden sich individuelle Differenzen heraus, wie sieht der Zusammenhang aufeinander folgender Veränderungen aus, welche langfristigen Auswirkungen haben u. U. zeitlich weit zurückliegende Bedingungsfaktoren, wie sind Veränderungen in verschiedenen Verhaltensbereichen miteinander verknüpft? Zur Beantwortung solcher *entwicklungs-psychologischer* Fragen bietet sich die Längsschnittmethode sozusagen als „natürliche“ Methode an. Wie dem querschnittlichen Ansatz, so haften aber auch ihr einige Nachteile hinsichtlich interner und externer Validität an. Einige Schwächen der konventionellen Quer- und Längsschnittstudie sollten durch die „Sequenzmodelle“ aufgehoben werden. Es hat sich sicherlich inzwischen erübrigt, einen Gegensatz zwischen Sequenzmodellen der einen oder anderen Provenienz (Schaie & Baltes 1975) oder der „einfachen“ Längsschnittstudie aufzubauen (vgl. dazu Thomae 1979b). Im deutschsprachigen Bereich gibt es mehrere Darstellungen dieser Pläne (Hoppe et al. 1977, Rudinger 1981, Schaie 1979b, Trautner 1978a). Aus diesem Grunde werden diese Modelle hier nicht beschrieben (→ „*Veränderungsmessung und Kausalmodelle*“). Geht es darum, Entwicklungsgeschehen in Verläufen zu beschreiben, dann stellen Längsschnitt-Sequenzen (Kohorten \times Alter) den geeigneten Plan zur Datensammlung dar. Die Erklärungen für die beobachteten Entwicklungsänderungen sind jedoch weitgehend unabhängig von dieser Datensammlungstechnik. Das von Schaie mit seinen drei Submodellen (Alter \times Kohorte; Kohorte \times Zeit; Alter \times Zeit) verknüpfte Erklärungssystem ist nur eines von vielen möglichen. Es macht starke Annahmen über die Entwicklungsprozesse. Für Erklärungszwecke gibt es außerhalb dieses Systems Alter, Kohorte (und Meßzeit) eine Vielfalt methodischer ‚settings‘ (z. B. Simulations-, Trainings-, Interventionsstudien), und eine Vielzahl von Auswertungsmöglichkeiten (quasi-experimentelle Zeitreihen-Analyse, cross-lagged-panel-Korrelation, Kausalmodelle (s. dort).

5. Untersuchungsmethoden und Metatheorie

Innerhalb der genannten Designs lassen sich nun die unterschiedlichen „Verfahren der Datenerhebung“ oder „Untersuchungsmethoden im engeren Sinne“ anwenden. Sie hier im einzelnen aufzuführen, dürfte zu weit führen. Deshalb soll auf das Lehrbuch von Trautner (1978a, Kap. V.3) verwiesen werden, in dem eine relativ ausführliche Übersicht über die in der Entwicklungspsychologie gängigen Untersuchungsmethoden gegeben wird: Beobachtungsmethoden, Befragungsmethoden (Exploration, Interview, Gespräch, Bildwahlverfahren u. ä., Fragebogenverfahren), Testverfahren (incl. Entwicklungstests), Verfahren zur Analyse von Werkgestaltungen (z. B. Zeichnungen) und projektive Verfahren (Sceno, Children's Apperception-Test u. ä.). Untersuchungen, die diese Verfahren nach Affinitäten zwischen Theorien, Fragestellungen, Stichproben und deren Alter und Instrumenten ordnen, existieren für die Entwicklungspsychologie praktisch nicht.

Eckensberger (1979) geht bei seinem Versuch einer Zu-Ordnung von Erhebungs- (und Auswertungs)methoden noch einige Schritte weiter, wenn er idealtypisch einen Zusammenhang zwischen den Ebenen meta-theoretische Grundposition/ Menschenbild/Weltsicht (1), den Theoriefamilien (2), den Datenerhebungstechniken (3) und den Auswertungstechniken (4) postuliert: Das *mechanistische Modell*, welches auf der Analogie der Maschine (die im übrigen sehr komplex sein kann) basiert, lokalisiert die Dynamik der Entwicklung nicht im Individuum sondern „außen“. Von daher ist die Logik von unabhängigen und abhängigen Variablen einsichtig und die Erhebungsmethode „Experiment“ nur konsequent. Entsprechende Auswertungsmethoden (ANOVA usw.), die alle der Idee einer materiellen Ursache Rechnung tragen, sind in diesem „Paradigma“ beheimatet.

Beim *organismischen* Modell mit seiner Analogie des lebenden Organismus wird im Gegensatz zum mechanistischen Modell Entwicklung sozusagen als vom Individuum produziert angesehen. Da keine Möglichkeit besteht, Entwicklung von außen zu manipulieren, kann man auch nicht von „unabhängigen“ Variablen im strengeren Sinne sprechen. Umgebungsbedingungen und -veränderungen sind „Anregungsbedingungen“, die Entwicklung erleichtern oder hemmen können. Bei der „Klinischen Methode“ Piagets werden nur Bedingungen angeboten und dann beobachtet, was das Subjekt damit macht. Auswertungsmethoden sind im Bereich der deskriptiven Statistik zu suchen oder vielleicht etwas anspruchsvoller formuliert bei „qualitativen mathematischen Modellen“.

Das *öko-behaviorale Paradigma* berücksichtigt Umwelt und individuellen Wandel gleichzeitig. Gleichsam aus der Vogelperspektive werden Umwelt und Individuum als ein umfassendes Öko-System gesehen. Gleichgewichtszustand bzw. selbstregulative Eigenschaft des Ökosystems ergeben sich aus der Organismus-Umwelt-Beziehung, die als Adaptation der Art an die Umgebung erklärt wird als auch als aktive Modifikation der Umwelt durch den Organismus. Wenn man in UV-AV Beziehungen denkt, dann wird man bei den Erhebungsverfahren solche benützen müssen, die die unabhängigen und abhängigen Variablen sozusagen in der „Realität

tät“ aufsuchen, d. h. weder ‚klinische Methode‘ noch gar Experiment, sondern naturalistische Verfahren sind gefragt.

Die vierte Meta-Theorie hat ein *Menschenbild*, sie geht von der *Analogie des reflexiven Menschen* aus, der sich selbst in seiner subjektiven Situation denken kann: Die Familie von Theorien, die aus dieser Metapher ableitbar ist, wird gemeinhin mit *Handlungstheorien* bezeichnet: Handlungsplanung, Handlung impliziert eine dialektische Beziehung zwischen Individuum und Umwelt. Durch Realisation der Ziele verändert das Subjekt die Umwelt, die veränderte Umwelt verändert die Ziele des Individuums. Weitgehend ungeklärt ist, welche Methodik diesem reflexiven Menschmodell zuzuordnen ist und welchen Stellenwert, z. B. klassisch-empirische Kriterien des Designs wie externe/interne Validität und der statistischen Verarbeitungsmodelle haben können. Vielleicht sind Aktionsforschung und Ethnomethodologie für die Ebene drei und „kontrolliertes Deuten“ für die Ebene vier die Methoden der Wahl. Fraglich bleibt, ob diese strenge „idealtypische“ Zuordnung vom „Menschenbild bis zu den Auswertungsmethoden“ in der Forschungspraxis so vorgenommen wird (s. o.) – der heuristische Wert dieses Ordnungsversuches ist jedoch unbestreitbar.

6. Daten, Dimensionen und Analyseverfahren

Die Auswahl der Beobachtungssituationen, des Beobachtungsmodus, der Verhaltensweisen, der Beobachtungszeitpunkte, der Individuen und die *Interpretation* der Beobachtungen werden geleitet vom theoretischen und praktischen Interesse des Forschers. Daten sind theoriegeleitete Interpretationen und Transformationen von Beobachtungen und sind nicht mit ihnen identisch (siehe dazu Coombs 1964). Von der Interpretation der Beobachtungen, also den Daten, sowie der Art der *Inferenzen*, die aus den Daten gezogen werden sollen, hängt es ab, welches Analysemodell, unabhängig von dessen praktischer Bewährung, der Fragestellung angemessen ist.

Ist man z. B. an der Entwicklung einer spezifischen intellektuellen Fähigkeit mit zunehmendem Alter interessiert, konstruiert man Aufgaben oder Aufgabenklassen unterschiedlicher Schwierigkeit, die Individuen unterschiedlichen Alters vorgelegt werden. Beobachtet und festgehalten werden die richtigen Lösungen. Unter dem Blickwinkel einer *Intelligenztheorie*, welche die Variable ‚intellektuelle Fähigkeit‘ als eindimensionale, *kontinuierliche*, *latente Variable* definiert und einer „*Performance-Theorie*“, die eine monotone Beziehung zwischen den individuellen Ausprägungen auf der latenten Dimension und der individuellen Lösungsgüte postuliert, werden die Beobachtungen in Daten überführt. Die Beobachtung: „Individuum P löst Aufgabe X richtig“ wird als *Dominanzrelation* zwischen zwei Mengen von Objekten aufgefaßt; P löst dann die Aufgabe X, wenn ihre ‚intellektuelle Fähigkeit‘ die ‚Schwierigkeit‘ des Items übersteigt. Der Bereich angemessener Analysemodelle ist damit schon eingeschränkt auf solche, die Dominanzrelationen zwischen zwei Mengen von Objekten zu analysieren gestatten (z. B. Guttman-Skalo-

gramm Analyse in verschiedenen Varianten). Beziehen sich zudem die Hypothesen über den Entwicklungsverlauf der intellektuellen Fähigkeit auf Intervall-Aussagen, wie ‚Die Intelligenz steigt in den ersten Lebensjahren steil an, später verringert sich die Zunahme‘, stehen nur noch solche Modelle zur Wahl, die die intellektuelle Fähigkeit auf Intervallskalenniveau messen (probabilistische Modelle). Die Frage nach der Angemessenheit der beliebten Verfahren aus der Klasse des Allgemeinen Linearen Modells zur numerischen Repräsentation von Beobachtungen ist also zunächst *keine Sache der Empirie*, sondern muß vielmehr auf der Basis der Hypothesen über das Entwicklungsgeschehen entschieden werden und ist ein Problem der angemessenen Überführung theoretischer Aussagen in Modell-Aussagen, die dann allerdings einer empirischen Überprüfung zugänglich sein sollten. Liegt z. B. keine psychologische Theorie der Intelligenz in dem Sinne vor, daß Hypothesen darüber ausformulierbar sind, welche Fähigkeiten oder Komponenten oder Operationen oder Mikroprozesse notwendige und hinreichende Voraussetzungen für die konkrete Lösung von „items“ sind, führt dies im Rahmen meßtheoretischer Erwägungen zu Schwierigkeiten der Repräsentation. Es gibt dann keine gesicherte Basis für eindeutige und bedeutsame Quantifizierungen oder allgemein gesprochen Identifizierung von Entwicklungsdimensionen. Dieser Mangel kann natürlich auch nicht durch Rekurs auf noch so elaborierte Meß- und Skaliermodelle ausgeglichen werden. In solchen Fällen kann man nicht von der ‚Existenz‘ oder dem Nachweis einer Entwicklungsdimension sprechen, entlang derer sich die Veränderungen ereignen. Die Notwendigkeit aber, theoretisch Äquivalentes, „dimensional Identisches“ über die Zeit hin miteinander zu vergleichen, wird von verschiedenen Autoren immer wieder unterstrichen. Mit diesem Problem hat sich natürlich auch das erwähnte „Buss-Modell“ auseinanderzusetzen: Die „Bedeutung“ der Konstrukte, die hinter den Variablen stehen, muß über die Zeit invariant bleiben, es ist genau das Problem invarianter Entwicklungsdimensionen bzw. das der Validität von Meßinstrumenten über verschiedene Altersstufen, Kohorten, Meßzeitpunkte, Situationen. Information über Bedeutungsinvarianz kann man im psychometrischen Paradigma durch *Multitrait-Multimethod-Analysen* über die entsprechende Generalisierungsdimension erhalten, d. h. über verschiedene Altersgruppen, Kohorten oder Zeitpunkte, Situationen; allgemeiner gesprochen – durch Anwendung der *Struktur-Gleichungs-Ansätze* mit ihrer zweifachen Aussagemöglichkeit hinsichtlich Meßmodell und konstruktbezogenem Strukturmodell (→ „*Veränderungsmessung und Kausalmodelle*“).

Zu diesen bisherigen „dimensionsorientierten“ Überlegungen läßt sich eine Bemerkung hinzufügen, die die Dyade „Stabilität-Variabilität“ betrifft. Bei der Beschreibung von Veränderungen über zwei oder mehrere Meßzeitpunkte in einer Längsschnittstudie greift man gerne auf *Korrelationskoeffizienten* zwischen Variablen zurück. Hier besteht die Gefahr eines interpretatorischen Fehlschlusses. Mit einem solchen Vorgehen wird nämlich nur die Frage beantwortet, wie *stabil* interindividuelle Differenzen im Laufe der Entwicklung sind – natürlich eine sinnvolle Fragestellung. Es wird aber nichts direkt über Stabilität oder Verände-

rung als Charakteristik der *Entwicklung des Individuums* ausgesagt. Kontinuität oder Diskontinuität eines Entwicklungsprofils oder einer Entwicklungsfunktion einer einzelnen Person sind aber nicht ableitbar aus der Stabilität bzw. Invarianz oder Veränderung der relativen Position einer Person in einer bestimmten Referenzgruppe – mit diesem Vorgehen wird weniger über Verhalten von Individuen als über ‚*Verhalten*‘ von *Variablen* (Typ R-Forschung) ausgesagt.

Definiert der Entwicklungspsychologe nun auf der Basis einer Theorie die ihn interessierende Variablen nicht als kontinuierliche, sondern eben als diskrete, so stehen z. B. *strukturelle Veränderungen* durch Differenzierung und nicht so sehr stetige Veränderungen im Fokus seiner Aufmerksamkeit (zu dieser Unterscheidung von Wachstum und Entwicklung s. z. B. Overton & Reese 1973, Wohlwill 1977); seine Hypothesen sind also eher qualitativer als quantitativer Natur und seine Inferenzen erstrecken sich auf Ordinal- und nicht auf Differenzenaussagen. Auf diesen Fall wird im nächsten Abschnitt noch einmal Bezug genommen. Hinweise zur Aufschlüsselung von Entwicklungsdimensionen und auf Techniken der Überprüfung der Invarianz (oder Variabilität) sequentieller Muster qualitativ unterscheidbarer Verhaltensweisen und Prozesse finden sich bei Henning & Rudinger (1983), Hoppe et al. (1977), Wohlwill (1977); → „*Stufe und Sequenz als beschreibende und erklärende Konstrukte in der Entwicklungspsychologie*“.

7. Tendenzen, Prognosen und Postulate

An dieser Stelle kann nur dringend empfohlen werden, Montadas (1979a) „Entwicklungspsychologie auf der Suche nach einer Identität“ zur Kenntnis zu nehmen. Für diesen Beitrag bleibt nur, einige die Methodik/Methodologie betreffende Zusatzbemerkungen zu machen:

Auf die Notwendigkeit zeitgebundener entwicklungspsychologischer Untersuchungspläne wurde hingewiesen. Sie ergibt sich aus den berechtigten Forderungen „*Entwicklungspsychologie statt Psychologie der Lebensalter*“ und „*Analyse von Veränderungen statt Dokumentation von Altersunterschieden*“. Schmitz (1979) konnte bei seiner Trendanalyse eine leichte Zunahme an längsschnittlich orientierten Publikationen feststellen. Die von Montada (1979a) und Baltes (1979a) erwähnte Liberalisierung des Entwicklungsbegriffes (s. auch Thomae 1978) führt zu einer Pluralität von zulässigen Modellvorstellungen, die ihrerseits eine breite Palette von notwendigen Erhebungsmethoden und numerischen-statistischen Auswertungsmethoden (u. a. auch die sog. qualitativen Datenanalyseverfahren) nach sich ziehen.

Das steigende Interesse an „qualitativen Entwicklungsmodellen“ und damit verknüpften Auswertungsverfahren mag auch in dem Gesamtkontext der Kritik an „harten“ Datenerhebungs- und -auswertungsverfahren wie dem „Experiment“ gesehen werden. Die Entwicklungspsychologie ist von der generellen methodologischen Grundsatzdiskussion über die Rolle des Experiments nicht unberührt geblie-

ben, hat das ihrige dazugetan: „Analysen sozioökologischer Verhältnisse statt Experimenten im Labor“. Die Schwäche der experimentellen Prozedur bestehe darin, daß im Labor aufgezeigt wird, welchen Effekt eine unabhängige Variable haben *kann* (in der Regel gelingt diese Demonstration ja auch), aber nicht einsichtig wird, ob sich dieser Prozeß in einer konkreten biotischen Situation auch „tatsächlich“ so ereignet (Bronfenbrenner 1974a). Welche Konsequenzen ergeben sich daraus? Die Waage neigt sich zugunsten der Analyse sozio-ökologischer Bedingungen, innerhalb derer Entwicklung stattfindet. Eine naturalistischere, relevante, ökologische Orientierung des Experimentierens (Oerter 1977) mit Feldstudien, Feldexperimenten, „Veränderungsexperimenten“ (Bronfenbrenner 1978) stellt einen Kompromiß zwischen „Realitätsbezogenheit“ und Erklärungsanspruch dar. Hultsch & Hickey (1978) versuchen als dialektische Psychologen, die (entwicklungs-) psychologische Methodenlehre vom Kopf auf die Füße zu stellen, indem sie der externen Validität absolute Priorität einräumen. Externe Validität wird von den beiden Autoren in dem Maße als gegeben angesehen, wie es gelingt, die Komplexität der Realität und deren reziproke Interaktionen in einer Untersuchung zu dimensionalisierten und zu repräsentieren. Die so definierte externe Validität hat starke Ähnlichkeit mit der Brunswikschen ökologischen Validität und teilt mit ihr die Schwierigkeit, daß ihre Erhöhung zu einer Minderung der sogenannten transkontextuellen Validität führt.

Durch das Einbeziehen einer Vielzahl von Variablen u. a. aus Gründen der Komplexität bzw. der ökologischen Validität haben wir den Cronbachschen „Spiegelsaal der Interaktionen“ betreten, in dem man kaum noch transkontextuelle Validitäten erkennen kann. Das bedeutet m. a. W. aber auch, daß statt universeller Veränderungslinien differentielle Entwicklungen im Fokus der Aufmerksamkeit stehen. Sieht man einmal von der Unmöglichkeit der Interpretation von Interaktionen höherer Ordnung ab, so ist man am Ende der Interaktionen (Reflektionen) bei idiographischer Sichtweise von Entwicklungsänderungen angelangt.

Eine multivariate Forschungskonzeption ist auf der Basis der bisherigen Lagebeurteilung sicherlich eine plausible Konsequenz, wenn man solche Schlüsselbegriffe rekapituliert wie: Mensch-Umwelt-System, Veränderungsstruktur/Zusammenhangsstruktur, multiple Bedingungskonstellationen usw. Neuere Entwicklungen bei den multivariaten statistischen Auswertungstechniken machen es möglich, konfirmatorisch-hypothesenprüfend vorzugehen. Nun liefern natürlich diese sog. Kausalmodelle nicht schon allein durch ihre bloße Anwendung „Kausalaussagen“, sondern sie erfordern in besonderem Maße vorgeschaltete Explikation der Theorie oder des Modells von Entwicklungsänderungen. Die Prüfung der Strukturhypothesen erfolgt im Sinne einer „Netzwerkvalidierung“, wie sie von der Logik der Konstrukt-Validierung her bekannt ist. Interessant ist dieser Ansatz sicher deshalb, weil zeitlich weit auseinander liegende Ereignisse zu Erklärungszwecken in einem Modell miteinander verknüpft werden können, ein weiteres Indiz für den Trend von Beschreibung der Entwicklungsänderungen zu Erklärungen zu kommen (s. auch Intervention, experimentelle Simulation, Computersimulation).

Selbst bei den schon mehrfach erwähnten „qualitativen Analysemodellen“ zeichnet sich ein starker Trend zur Entwicklung solcher Verfahren ab, die sinnvoll nur theorieorientiert und hypothesengeleitet eingesetzt werden können: So ist es z. B. mit „Cross-classification-with-error“-Modellen möglich, Modelle des Entwicklungsverlaufes wie synchrone Progression, konvergente Verschiebungen, divergente Verschiebungen, reziproke Interaktion zu überprüfen oder mit probabilistischen Erweiterungen des Guttman-Ansatzes theoretisch ausformulierte Konfigurationen (z. B. divergente Progression, Diamant-Strukturen usw.) zu validieren (s. Henning & Rudinger 1983). Dadurch wird es möglich, analog dem „psychometrischen“ Paradigma (s. Buss-Modell), Unterschiede zwischen Personen (bei multiplen Sequenzen), Unterschiede innerhalb von Personen (bei kumulativen Sequenzen) und Beziehungen von Elementen der Entwicklung (disjunktiv, konjunktiv, kompensatorisch) zu untersuchen.

Georg Rudinger

Modelle für die Erklärung von Entwicklungsprozessen

Die Entwicklungspsychologie beschäftigt sich mit der *Beschreibung*, der *Erklärung*, der *Vorhersage* und der *Modifikation* von Entwicklungsprozessen (Baltes & Goulet 1970; Trautner 1978a). In diesem Kapitel sollen grundlegende Probleme und Modelle der *Erklärung* von Entwicklung dargestellt werden.

Zu den verschiedenen Modellen und Erklärungsansätzen in der Entwicklungspsychologie liegen bereits zahlreiche Veröffentlichungen vor (Baldwin 1974; Langer 1969; Lerner 1976; Maier 1969; Montada 1979c; Reese & Overton 1970; Schmidt 1970; Trautner 1978a, 1978b). Im vorliegenden Beitrag sollen daher in erster Linie die Implikationen und Konsequenzen verschiedener Arten des Verständnisses einer erklärenden Entwicklungsanalyse erörtert werden.

1. Entwicklungsbegriff und Erklärung von Entwicklung

Unter den verwendeten *Entwicklungsbegriff* fallen sämtliche *intraindividuellen Veränderungen des Verhaltens und Erlebens während der Ontogenese*, soweit diese Veränderungen a) eine irgendwie geartete Ordnung und einen *inneren Zusammen-*

hang aufweisen und b) eher *relativ überdauernd* (langfristig) als vorübergehender Natur (kurzfristig) sind. Weitere einschränkende Festlegungen, wie sie im Rahmen traditioneller Konzepte von Entwicklung vorgefunden werden (z. B. Harris 1957a; Lerner 1976; Wohlwill 1973), wo nur solche Veränderungen als Entwicklung bezeichnet werden, die a) eine *universelle sequentielle Abfolge* aufweisen, b) *auf ein Endniveau* (einen Reifezustand) *gerichtet* sind, c) *irreversibel* sind und d) einen *qualitativ-strukturellen Wandel* beinhalten, werden nicht getroffen. Ebenso wird a priori keine Aussage über die Innen- oder Außensteuerung von Entwicklung gemacht. Entwicklung wird vielmehr grundsätzlich als das Ergebnis eines komplexen Zusammenspiels endogener und exogener Faktoren und ihrer Auswirkungen betrachtet (s. o.).

Erklärung von Entwicklung wird definiert als die *Angabe von Bedingungen für das Auftreten intraindividuellen Veränderungen des Verhaltens und Erlebens*. Jede Erklärung setzt voraus, daß eine Beschreibung des zu Erklärenden bereits geleistet ist. Die wesentlichen Fragen der Erklärung von Entwicklung sind: Wodurch kommen die während der Ontogenese beobachteten intraindividuellen Veränderungen zustande? Wie hängen die Veränderungen miteinander zusammen? Wie interagieren die Entwicklungsfaktoren miteinander und mit dem bisherigen Zustand des Organismus?

Erklärungsaussagen erhalten eine prognostische Bedeutung, wenn man aus der Kenntnis früher gemessener Variablen *Vorhersagen* über das Eintreten zukünftiger Veränderungen macht.

Neben dem hier vertretenen *kausalen* bzw. *konditionalen* Erklärungs-begriff (s. Schmidt 1970) gibt es noch andere Erklärungs-begriffe in der Entwicklungspsychologie (vgl. Hoppe, Schmid-Schönbein & Seiler 1977). Nach Seiler (1977) sind zumindest drei weitere Erklärungs-begriffe zu nennen: *rationale* Erklärung, *teleologische* Erklärung und *genetische* Erklärung.

Rationale Erklärung kann einmal bedeuten, daß der Zusammenhang zwischen den begründenden und den zu begründenden Aussagen auf einer begrifflichen oder bedeutungsmäßigen Analyse beruht (begriffliche Verträglichkeit oder logische Widerspruchsfreiheit). Eine zweite Art rationaler Erklärung sieht Seiler in der Angabe von Gründen für die Berechtigung einer Annahme, ohne daß die angegebenen Gründe das zu Begründende erklären.

Teleologische Erklärung richtet sich auf die Beantwortung von Fragen nach dem Wozu, dem Zweck oder der Funktion von Entwicklung, d. h. auf die Zielgerichtetheit von Ereignisabfolgen. Ziel kann z. B. die Aufrechterhaltung bzw. Wiederherstellung eines Gleichgewichtszustandes sein (Äquilibationsmodell).

Die *genetische Erklärungsweise* verfolgt nach Seiler mittels rationaler, kausaler und teleologischer Erklärungsargumente die Rekonstruktion der Entstehungs- und Veränderungsgeschichte von Zuständen und Handlungen und deren inneren Bedingungen.

2. Probleme der Erklärung von Entwicklung

Intraindividuelle Veränderungen und interindividuelle Unterschiede als Gegenstände der Erklärung

Die beiden wesentlichen Erklärungsgegenstände der Entwicklungspsychologie sind: *intraindividuelle Veränderungen* und *interindividuelle Unterschiede in intraindividuellen Veränderungen*.

Da in der entwicklungspsychologischen Forschung fast ausschließlich Querschnittuntersuchungen durchgeführt werden, intraindividuelle Veränderungen aber nur mit Hilfe von Längsschnittuntersuchungen festgestellt werden können, werden in der Regel nur Bedingungen interindividueller Unterschiede innerhalb einer Population (z. B. Kindern im Vorschulalter) oder zwischen verschiedenen Populationen (z. B. Kindern aus verschiedenen sozialen Schichten) aufgedeckt. Aus zumeist korrelativen Zusammenhängen, z. B. zwischen unterschiedlichen Erziehungsstilen und *interindividuellen* Verhaltensunterschieden der Erzogenen, wird dann auf gleichartige Bedingungsbeziehungen des Erwerbs und der *intraindividuellen* Veränderungen des fraglichen Verhaltens geschlossen (z. B. Sears, Maccoby & Levin 1957). Dies ist aber nur unter der Voraussetzung erlaubt, daß die Faktoren, die für interindividuelle Unterschiede verantwortlich sind (z. B. für Intelligenzunterschiede im Kindesalter), in gleichem Maße auch den intraindividuellen Veränderungen des betreffenden Merkmals zugrundeliegen. Ein direkter Schluß vom Anteil eines Faktors an der Varianz der Merkmalsunterschiede zwischen Individuen auf den Anteil dieses Faktors am Zustandekommen des betreffenden Merkmals ist nicht möglich (Montada 1979c). Und zwar deshalb, weil Merkmalsunterschiede zwischen Individuen nur auf Faktoren zurückgeführt werden können, die interindividuell variieren, während gleichartige intraindividuelle Veränderungen auch bei fehlender Variation eines zugrundeliegenden Faktors zustandekommen können. So gehen Intrapaaardifferenzen in einem Merkmal bei (genotypisch identischen) eineiigen Zwillingen ausschließlich auf Unterschiede in Umweltbedingungen zurück. Daraus ist aber nicht zu schließen, daß die (im Fall von eineiigen Zwillingen identischen) Anlagebedingungen für den Erwerb und die Veränderungen des betreffenden Merkmals bei den untersuchten Zwillingspaaren bedeutungslos sind.

Entwicklung als innen oder als außen gesteuert

Am Beginn einer wissenschaftlichen Entwicklungspsychologie stand die Auffassung von Entwicklung als einem im wesentlichen biologisch vorprogrammierten, *endogen* gesteuerten *Entfaltungsprozeß*, entweder als reifungsabhängige *Ausdifferenzierung* einer primären Ganzheit oder als *Wachstum* nach dem Muster von biologischen Wachstumsprozessen (s. dazu Trautner 1978a).

Eine Betonung *exogener* (materieller und soziokultureller) Faktoren findet sich hingegen in den S-R-Theorien der Entwicklung (Trautner 1978a, b).

Man geht heute davon aus, daß die Entwicklung beim Menschen von einer Vielfalt wechselseitig abhängiger endogener und exogener Faktoren gesteuert wird (Anastasi 1958; Overton 1973). Das Gewicht der einzelnen Faktoren und ihr Zusammenspiel variiert dabei mit dem Entwicklungsmerkmal, der Population und dem Entwicklungsabschnitt.

Jede Eigenschaft eines Organismus ist insofern zugleich sowohl genetisch bedingt als auch umweltbedingt, als sich Organismen mit anderen Genotypen denken lassen, die in der gleichen Umwelt die fragliche Eigenschaft (genetisch bedingt) nicht zeigen, genauso wie der gleiche Organismus in einer anders gearteten Umwelt die fragliche Eigenschaft (umweltbedingt) nicht zeigen würde (Merz & Stelzl 1977).

Der Begriff der endogenen Steuerung oder Innensteuerung von Entwicklung ist im übrigen nicht auf Anlagebedingungen und (biologische) Reifungsprozesse beschränkt, sondern kann auch selbstregulatorische, sachlogische Entwicklungsabfolgen beinhalten, wie sie im konstruktivistischen Konzept der kognitiven Entwicklungstheorie formuliert sind.

Aktuelle (gleichzeitige) und zeitlich zurückliegende (historische) Bedingungen von Entwicklung

Erklärung von Ereignissen heißt grundsätzlich, daß das Bedingte zeitlich auf das Bedingende folgt. Es geht um Antezedenz-Konsequenz-Beziehungen. Je nach zeitlichem Abstand zwischen Bedingendem und Bedingtem läßt sich ein Verhalten bzw. eine Verhaltensänderung als Folge aktueller oder zeitlich zurückliegender Bedingungen betrachten (Baltes & Schaie 1973b). Ein Beispiel für aktuelle Auswirkungen sind die unmittelbaren Verhaltensreaktionen bei einer Trennung von der Mutter. Ein Beispiel für spätere Auswirkungen von Entwicklungseinflüssen ist defizitäres Pflegeverhalten bei mutterlos aufgewachsenen Affenmüttern (Harlow & Harlow 1962). Von größerer theoretischer Bedeutung für die Entwicklungspsychologie sind Bedingungsbeziehungen, in denen Antezedenz-Konsequenz-Variablen durch große Zeiträume voneinander getrennt sind, wo sich Entwicklungsfaktoren also langfristig auswirken.

Bei der Unterscheidung von aktuellen und historischen Einflüssen ist zu berücksichtigen, daß aktuelle Einflüsse immer auf einen Organismus treffen, der bereits aufgrund seiner bisherigen Entwicklungsgeschichte (also zeitlich zurückliegender Bedingungen) an einem bestimmten Punkt der Entwicklung angelangt ist und seinem Entwicklungsstand entsprechend diese aktuellen Einflüsse verarbeitet. Das Zusammenwirken gleichzeitiger und zeitlich zurückliegender (historischer) Einflüsse wird in der Interaktion von experimentellen Bedingungen (aktuellen Einflüssen) und Entwicklungsstand (Ergebnis der bisherigen Entwicklungsgeschichte) sichtbar. Da im Experiment grundsätzlich nur aktuelle Bedingungen manipuliert und variiert werden können, decken experimentelle Untersuchungen in der Ent-

wicklungspsychologie meist nur aktuelle Bedingungen kurzfristig hervorruferbarer Verhaltensänderungen auf (vgl. Trautner 1978a, b; Wohlwill 1973). Eine Alternative dazu wäre die über größere Zeitstrecken fortgeführte Beobachtung der Auswirkungen experimenteller Bedingungen (follow up-Studie). Hierbei stellt sich allerdings das Problem der Kontrolle der in der Zwischenzeit auftretenden Einflüsse.

Notwendige und hinreichende Gründe für Entwicklung

Im Zentrum der Erklärung von Entwicklung steht die Frage, welche Antezedenz-Bedingungen als hinreichend und/oder notwendig anzusehen sind, um das Auftreten eines Entwicklungsphänomens zu erklären (Baltes & Schaie 1973b).

Die Frage nach den *hinreichenden* Bedingungen von Entwicklung lautet: *Kann* unter bestimmten Randbedingungen Faktor X das Verhalten Y hervorrufen? (McCall 1977). Aus einer positiven Antwort auf diese Frage läßt sich aber nicht ableiten, daß unter den üblichen Entwicklungsbedingungen in der natürlichen Lebensumwelt Faktor X tatsächlich Verhalten Y hervorruft oder gar, daß Faktor X notwendig ist, um Y herbeizuführen, Y also nur so zustandekommen kann.

So zeigen experimentelle Untersuchungen auf dem Boden der Sozialen Lerntheorie (z. B. Konditionierungs- oder Imitationsexperimente) oder Trainingsstudien nur, wie Verhaltensänderungen *kurzfristig* herbeigeführt werden *können*. Sie belegen weder, daß entsprechende Veränderungen nur auf diese Art zustandekommen können, noch daß die langfristigen Veränderungen im Laufe der Entwicklung tatsächlich so entstehen (vgl. auch Trautner 1978a). Wahrscheinlich ist, daß die „gleichen“ Entwicklungsergebnisse auf verschiedenen Wegen zustandekommen können. Um *notwendige* Entwicklungsbedingungen festzustellen, müßte man dem Organismus während der Entwicklungsperiode, in der die fraglichen Bedingungen vermutlich zur Auswirkung gelangen, diese Bedingungen vorenthalten. Für die Humanentwicklung ist dies aus ethischen Gründen ausgeschlossen, es sei denn, es handelt sich um mutmaßliche Bedingungen für Entwicklungsstörungen. Ist das nicht der Fall, kann man höchstens auf vorgefundene Deprivationen zurückgreifen (wie z. B. angeborene Blindheit oder Taubheit, Mutterdeprivation).

Alter als „Kausalfaktor“

Veränderungen, die als Entwicklung bezeichnet werden, stehen in einem gesetzmäßigen Zusammenhang mit dem Lebensalter (vgl. Kessen 1960). Die Tatsache eines Zusammenhangs zwischen Lebensalter und intraindividuellen Verhaltensänderungen ist aber nicht so zu interpretieren, daß letztere durch Alter ausgelöst oder hervorgebracht werden. Alter (Zeit) selbst ist kein Kausalfaktor. Da Alter nicht unter gleichzeitiger Konstanzhaltung aller übrigen Faktoren experimentell manipuliert und variiert werden kann, läßt es sich strenggenommen auch nicht als unabhängige Variable ansehen; obwohl es als solche häufig verwendet wird, z. B. in den in der Entwicklungspsychologie beliebten varianzanalytischen Versuchsplänen. Alter

stellt die zeitliche Dimension dar, in der Entwicklungsfaktoren zur Auswirkung gelangen, es ist eine Trägervariable für die verschiedenen Entwicklungsfaktoren.

Wohlwill (1970, 1973) geht sogar noch einen Schritt weiter und schlägt vor, das Alter, in dem bestimmte Ausprägungen eines Merkmals erreicht werden, in seiner Abhängigkeit von bestimmten Entwicklungsfaktoren zu betrachten, Alter somit als einen Teil der abhängigen Variable anzusehen.

In der entwicklungspsychologischen Bedingungsanalyse müssen daher andere Variablen identifiziert werden, die mit dem Alter variieren und die beobachteten Verhaltensänderungen herbeigeführt haben. Da sich jedoch viele der angenommenen „kausalen“ Variablen einer experimentellen Manipulation oder sogar der direkten Beobachtung entziehen, muß man bei der Erklärung von mit dem Alter einhergehenden Verhaltensänderungen auf Prozesse rekurren, von denen vermutet werden kann, daß sie sich mit dem Alter verändern (Reese & Overton 1970), z. B. Reifungsprozesse, Lernprozesse oder altersnormierte gesellschaftliche Anforderungen. Altersabhängigkeit von Verhalten heißt dann, daß die Zeit, die zur Schaffung der Voraussetzungen des fraglichen Verhaltens benötigt wird, mit dem Alter variiert (Trautner 1978a).

Kumulative Auswirkung von Entwicklungsfaktoren

Einleitend wurde als Teil der Definition von Entwicklung genannt, daß die intraindividuellen Veränderungen eine irgendwie geartete Ordnung und einen inneren Zusammenhang aufweisen müssen. Für ontogenetische Veränderungsreihen gilt grundsätzlich: Das Spätere baut auf dem Früheren auf. Dies gilt sowohl für die beobachteten Verhaltensänderungen (abhängige Variable) wie für die Entwicklungsfaktoren (unabhängige Variable) und ihre Auswirkungen. Jeder aktuell einwirkende Entwicklungsfaktor trifft jeweils auf bereits vorhandene Auswirkungen früherer Entwicklungsfaktoren und wird davon in seiner Wirkung beeinflusst (s. o.).

So sind beispielsweise die Auswirkungen einer Mutter-Kind-Trennung auf die weitere Entwicklung eines Kindes erst dann genauer abzuschätzen, wenn die bisherigen Mutter-Kind-Interaktionen, Art und Ausmaß der vorliegenden Mutter-Bindung und weitere aktuelle Entwicklungsmerkmale berücksichtigt werden (Rutter 1978a). Wie aktuelle, neue Entwicklungseinflüsse verarbeitet werden und sich auswirken, d. h. wie sich Individuen weiter verändern, hängt somit nicht zuletzt von den gegebenen (reifungs- und/oder lernabhängig zustandekommenen) Fähigkeiten und Bereitschaften zur Verarbeitung dieser neuen Einflüsse ab.

Insbesondere dieser kumulative Prozeßcharakter von Entwicklung, das Auseinanderhervorgehen und der innere Zusammenhang von Früherem und Späterem macht die Erklärung von ontogenetischen Veränderungen besonders schwierig.

In welchem Verhältnis Früheres und Späteres stehen, ist in den verschiedenen Beschreibungs- und Erklärungsmodellen der Entwicklung unterschiedlich formuliert (vgl. z. B. Werners orthogenetisches Prinzip, Eriksons Prinzip der Epigenese,

Piagets Äquilibraionsmodell oder die lerntheoretischen Konzepte des Aufbaus von Reaktionshierarchien und von sekundären Motiven; s. dazu ausführlich Trautner 1978a, b).

Diskontinuität von Antezedenz-Konsequenz-Beziehungen

Die Frage nach der Kontinuität oder Diskontinuität der Entwicklung stellt sich sowohl bei der Beschreibung von Entwicklungsprozessen als auch bei der Analyse von Entwicklungsbedingungen. Daß sich die für die Ausprägung bzw. Veränderung eines Entwicklungsmerkmals bedeutsamen Bedingungen über die Ontogenese verändern können (Emmerich 1964, 1973; Trautner 1979a, 1980), wird häufig außer acht gelassen. Das Vorgehen, von Antezedenz-Konsequenz-Beziehungen auf einem bestimmten Entwicklungsniveau auf entsprechende Zusammenhänge in anderen Entwicklungsabschnitten zu schließen, ist besonders charakteristisch für die der Sozialen Lerntheorie verpflichtete, differentiell-psychologisch angelegte Sozialisationsforschung (vgl. Trautner 1978a, 1980).

Zusätzlich ist anzunehmen, daß einzelne Entwicklungsbedingungen bei verschiedenen Individuen zu verschiedenen Zeiten zur Auswirkung gelangen (Baltes & Schaie 1973b). Neben der mit dem Lebensalter einhergehenden Diskontinuität von Einflüssen sind außerdem der an die historische Zeit gebundene biosoziale Wandel und die nicht-normativen, nur für individuelle Lebensgeschichten bedeutsamen Einflüsse (z. B. kritische Lebensereignisse) als wichtige Quellen der Diskontinuität von Entwicklung zu berücksichtigen (Baltes 1979b). Mit Baltes & Nesselroade (1973) ist deshalb die inter- und intraindividuelle Homogenität von Entwicklungsmatrizen viel geringer einzuschätzen als es in nomothetischen Modellen der ontogenetischen Entwicklung allgemein angenommen wird.

3. Metamodelle und Erklärungsansätze in der Entwicklungspsychologie

In einer viel beachteten Arbeit von Reese & Overton (1970) werden die in der Entwicklungspsychologie angetroffenen Erklärungsansätze (Entwicklungstheorien) im wesentlichen zwei verschiedenen Metamodellen oder Menschenbildern zugeordnet: einem *mechanistischen* Modell und einem *organismischen* Modell. Entwicklungstheorien, die auf verschiedenen Metamodellen basieren, werden als logisch unabhängig voneinander und nicht ineinander überführbar betrachtet. Die Unabhängigkeit und Unvereinbarkeit der auf ein mechanistisches und ein organismisches Modell ausgerichteten Theorien wird dadurch erleichtert, daß sich deren Forschungsgegenstände nur teilweise überlappen (Kuhn 1978). Für eine ausführliche vergleichende Charakterisierung der beiden Modelle fehlt hier der Platz. Die beste Quelle dafür ist die Arbeit von Reese & Overton (1970). Im folgenden werden nur die für die Erklärung von Entwicklung wichtigsten Merkmale des mechanistischen und des organismischen Modells kurz dargestellt, wie sie sich exemplarisch in

der lerntheoretischen Konzeption der Entwicklung und in der kognitiv-konstruktivistischen Entwicklungskonzeption zeigen (s. ausführlich dazu Trautner 1978a, b).

Mechanistisches Modell und die lerntheoretische Erklärung von Entwicklungsprozessen

Grundthese ist: Der Mensch wird durch die Umwelt zu dem, was er ist. Er ist vornehmlich *reaktiv*, d. h. auf Umweltstimulation antwortend und diese widerspiegelnd.

Das mechanistische Modell steht in der philosophischen Tradition des englischen Empirismus. Von dort stammen das *tabula-rasa*-Konzept (wesentliche Erfahrungsgrundlage ist die von der Umwelt gelieferte Stimulation), das *Assoziationsprinzip* (Ereignisse in raum-zeitlicher Nähe werden miteinander verknüpft) und die *elementaristische* Auffassung der Verarbeitung von Umwelteinflüssen (es besteht eine prinzipielle Unabhängigkeit und Austauschbarkeit der miteinander verknüpfbaren Elemente).

Entwicklung heißt hier Verhaltensänderung über die Zeit (Alter). Es wird keine Unterscheidung getroffen zwischen Verhalten und zugrundeliegender Struktur als qualitativ verschiedenen Untersuchungsgegenständen, sondern höchstens zwischen beobachtbaren und erschlossenen (hypothetischen) Variablen, die jedoch den gleichen (Lern-)Gesetzen unterliegen (Spence 1963).

Entwicklung stellt sich dar als die quantitative Anhäufung und Verknüpfung von Elementen, d. h. als die Schaffung und Konsolidierung von assoziativen Verknüpfungen zwischen Reizen und Reaktionen. Qualitative Veränderungen des Verhaltens gelten entweder als Epiphänomen oder aber als reduzierbar auf elementare quantitative Veränderungen.

Angestrebt wird eine *kausale* Erklärung nach dem Muster der Wirkursachen. Hauptgegenstand der Erklärung von Entwicklung ist die Aufdeckung von Antezedenz-Konsequenz-Beziehungen. Aktuelles Verhalten bzw. Verhaltensänderungen werden zurückgeführt auf gegenwärtige Stimulation und/oder auf frühere Stimulation (die Lerngeschichte). Es handelt sich insofern um einen „historischen“ Ansatz der Erklärung von Entwicklung.

So wie Lernen in den S-R-Theorien definiert ist, beinhaltet Entwicklung im wesentlichen die Selektion von im Verhaltenspotential eines Individuums bereits vorhandenen elementaren Verhaltensweisen, ihre Verknüpfung miteinander und mit neuen Reizen sowie die Festigung dieser Verknüpfungen. Auf welche Art erstmalig auftretende, neue Reaktionen in das Verhaltensrepertoire eines Individuums gelangen, wird in der Regel nicht untersucht (Trautner 1978a).

Die bei der Verhaltensanalyse absichtlich gewählte Beschränkung auf den Lernaspekt (auf Umweltfaktoren) bedeutet im übrigen keine Leugnung des Einflusses von Anlagebedingungen und Reifungsprozessen (endogenen Faktoren) auf die Entwicklung. Diese Faktoren werden aber nur indirekt, nämlich hinsichtlich ihres Einflusses auf den Ablauf und das Ergebnis von Lernvorgängen berücksichtigt (vgl. Bijou & Baer 1961).

Die in diesem Abschnitt geschilderte, dem mechanistischen Modell nahestehende Perspektive einer lerntheoretischen Betrachtung von Entwicklung ist bislang fast ausschließlich auf die Analyse des Zustandekommens interindividueller Unterschiede in Motiven und im Sozialverhalten angewendet worden (Kuhn 1978), obwohl die Anwendung von Prinzipien der Verhaltensmodifikation in der Klinischen Psychologie und in der Pädagogischen Psychologie zeigt, daß auch intraindividuelle Veränderungen Gegenstand der Analyse sein können.

Organismisches Modell und die kognitiv-konstruktivistische Erklärung von Entwicklungsprozessen

Grundthese ist: Der Mensch wird zu dem, was er ist, durch seine eigene Aktivität. Diese Aktivität führt zum Aufbau von Erkenntnis, d. h. zum Aufbau von kognitiven Schemata und Strukturen, mittels derer die Realität erfahren und handelnd auf sie eingewirkt wird. Die erkannte Realität ist ein Produkt der Interaktion zwischen dem Erkennenden und den Dingen an sich. Das organismische Modell steht damit in der philosophischen Tradition von Leibniz und Kant.

Der Organismus kann die Welt nur durch die seinem Verhalten zugrundeliegenden Strukturen (kognitiven Repräsentierungen) wahrnehmen (assimilieren). Umweltreize (Reize) steuern das Verhalten also nicht direkt, sondern erst über ihre Erfassung, Bewertung und Integration mithilfe der jeweils gegebenen kognitiven Repräsentierungssysteme. Grundsätzlich wird zwischen *externer Reaktion* (Verhaltensinhalten) und *Struktur* (Operation) unterschieden. Unter der Struktur eines Verhaltens wird die interne und organisierte allgemeinste Form einer spezifischen Erkenntnistätigkeit verstanden, d. h. der generalisierbare Aspekt einer Klasse von gleichartigen Handlungssequenzen, die auf analoge Situationen angewendet werden können.

Entwicklung stellt sich dar als die universelle, gerichtete und nicht umkehrbare sequentielle Abfolge qualitativ-struktureller Veränderungen von Verhaltenssystemen. Auf jeder neuen Entwicklungsstufe psychischer Organisation kommen neue Systemeigenschaften zum Vorschein, die sich nicht auf frühere Entwicklungsstufen reduzieren lassen, wenn sie auch daraus hervorgehen.

Der Organismus als Ganzes wie auch die Teilprozesse des Organismus besitzen definierbare *Funktionen*. Die allgemeinen, über die Ontogenese invarianten Funktionen intelligenten Verhaltens sind Anpassung (in ihren beiden Komponenten Assimilation und Akkommodation) und Organisation. Strukturen (z. B. logische Operationen) dienen diesen Funktionen. Anstelle einer kausalen Erklärung wird eine *formale Erklärung* angestrebt. Entwicklung folgt nach Piaget (1970) einer sachimmanenten Entfaltungslogik. Wirkursachen (z. B. Reifungs- oder Konditionierungsfaktoren) können sachlogisch notwendige Entwicklungsabfolgen nur fördern oder hemmen, nicht jedoch determinieren. Die kognitiven Strukturen selbst werden aufgebaut durch die selbstregulierte und selbstmotivierte ständige Auseinandersetzung zwischen Individuum und Umwelt. Dynamisches Prinzip des Voran-

schreitens der Entwicklung ist die dem Organismus innewohnende Tendenz zur Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung eines kognitiven Gleichgewichts (Aufhebung von Widersprüchen oder Konflikten). Dieses Prinzip bezeichnet Piaget als *Äquilibration* (Piaget 1976). Die Störung des Gleichgewichts wird zwar durch Umweltreize angeregt, der Zustand des Ungleichgewichts umfaßt aber innere Widersprüche und Konflikte, d. h. die Abweichung von Istwert und Sollwert besteht im Individuum. Entsprechend ist für die Aufhebung des Ungleichgewichts die selbstregulatorische Aktivität des Individuums entscheidend und nicht eine externe Veränderung.

Zusammenfassend läßt sich die Entwicklungsanalyse im organismischen Modell im wesentlichen darstellen als die Beschreibung von Strukturen zu bestimmten Zeitpunkten der Entwicklung, die Ordnung solcher Zeitabschnitte in qualitativ abgrenzbare Entwicklungsstufen, die Aufdeckung von Regeln für den Übergang von einer Stufe zur nächsten und die Angabe von Bedingungen, die für eine Erleichterung oder Hemmung struktureller Veränderungen verantwortlich sind (Reese & Overton 1970). Die zuletzt skizzierte, dem organismischen Modell nahestehende Perspektive einer kognitiven Betrachtung von Entwicklung ist bislang fast ausschließlich auf die Analyse universeller intraindividueller Entwicklungssequenzen des Denkens (der Intelligenz) angewendet worden, wobei interindividuelle Entwicklungsunterschiede von untergeordneter Bedeutung sind.

4. Ausblick

Hinsichtlich der Erklärung von Entwicklung gibt es gegenwärtig noch weit mehr Fragen als Antworten. Fortschritte werden hier nur eintreten, wenn die entwicklungspsychologische Forschung folgende Punkte beachtet:

(1) Die Entwicklungspsychologie hat sich stärker als bisher geschehen auf ihren wesentlichen Untersuchungsgegenstand zu besinnen: die Beschreibung und Erklärung intraindividueller Veränderungen über die Ontogenese (Wohlwill 1973; McCall 1977). Dabei muß die sorgfältige Beschreibung der intraindividuellen Veränderungen, einschließlich der dabei auftretenden interindividuellen Unterschiede, der Erklärung der Entwicklung vorausgehen.

(2) Alle psychologischen Erklärungsansätze nehmen eine enge Verzahnung von intraindividuellen Veränderungen und Veränderungen in der Umwelt an. Es sind daher nicht nur individuelle Verhaltensmerkmale und ihre Veränderungen genau zu erfassen, sondern auch die entwicklungsrelevanten Umweltmerkmale und deren Veränderungen. Globale Umweltdefinitionen, z. B. durch Variablen wie Schichtzugehörigkeit oder Erziehungsstil, reichen hierbei nicht aus. Stattdessen sind die in der Individuum-Umwelt-Interaktion wirksamen spezifischen Faktoren zu erfassen (die Mikrosysteme sensu Bronfenbrenner 1977). Darüber hinaus sind Umweltfaktoren auch auf den Ebenen der Meso-, Exo- und Makrosysteme und ihren wechselseitigen Beziehungen zu analysieren (Bronfenbrenner 1977). Zudem sind die dem

mechanistischen und dem organismischen Modell immanenten Definitionen entwicklungsrelevanter Umweltfaktoren empirisch bei weitem noch nicht ausgeschöpft.

(3) Angelehnt an das Ideal des klassischen Experiments dominieren in der Entwicklungspsychologie bis heute univariate Ansätze der Entwicklungsanalyse. Da die Entwicklung einzelner Verhaltensmerkmale jedoch in der Regel nicht unabhängig von der Entwicklung anderer Verhaltensmerkmale ist und auch auf der Seite der Entwicklungsfaktoren bzw. ihrer Auswirkungen wechselseitige Abhängigkeiten bestehen, ist eine verstärkte Anwendung multivariater Ansätze zu fordern (McCall 1970; Wohlwill 1970; Trautner 1978a).

(4) Da für die Abschätzung der Auswirkungen aktueller Entwicklungseinflüsse der jeweils gegebene individuelle Entwicklungsstand bekannt sein muß (vgl. Punkt 2), sollte der Entwicklungsstand eines Individuums grundsätzlich als eine wesentliche Entwicklungsbedingung berücksichtigt werden. Dieses Vorgehen ist insbesondere für die Planung von Interventionen von Bedeutung, sofern eine Beurteilung der Entwicklungsangemessenheit von Interventionsansätzen angestrebt ist.

Wie gezeigt wurde, ist die Erklärung von Entwicklungsprozessen ein äußerst komplexes und schwieriges Unterfangen. So wird es z. B. nur in wenigen Fällen möglich sein, die notwendigen Bedingungen für Entwicklung aufzudecken, und auch die Komplexität der Bedingungsbeziehungen wird man immer nur annähernd in den Griff bekommen können. Brauchbare Ergebnisse zur Erklärung von Entwicklungsprozessen sind am ehesten dann zu erwarten, wenn man sich nicht auf eine einzige Forschungsstrategie beschränkt, sondern verschiedene Wege einschlägt: die Beobachtung von Individuum-Umwelt-Interaktionen und ihren Veränderungen in der natürlichen Lebensumwelt, die Manipulation und Kontrolle langfristiger Verhaltensänderungen und die experimentelle Analyse von kurzfristigen Antezedenz-Konsequenz-Beziehungen in unterschiedlichen Entwicklungsabschnitten.

Hanns-Martin Trautner

„Stufe“ und „Sequenz“ als beschreibende und erklärende Konstrukte der Entwicklungspsychologie

Ich befasse mich mit den Konzepten der *Entwicklungsstufe* und der *Entwicklungssequenz*. Nach meiner Auffassung sind die Begriffe zentral für die Entwicklungspsychologie; die folgenden Ausführungen sollen dem Leser diese Sichtweise verdeutlichen¹. Sofern ich auf inhaltliche Beispiele zurückgreife, beschränke ich mich auf den Bereich der kognitiven Entwicklung. Ich glaube jedoch, daß meine generellen Argumente zu Stufen und Sequenzen für den gesamten Bereich der Entwicklungspsychologie Gültigkeit beanspruchen können.

1. Stufen- und Sequenzannahmen, Sequenz- und Phasentheorien – Beispiele

Eine der größten theoretischen Leistungen in der Entwicklungspsychologie ist die genetische Intelligenz- und Kognitionstheorie Piagets (s. z. B. Piaget 1970). Es ist möglich, die unterschiedlichsten Aspekte herauszuarbeiten, um Piagets theoretisches System zu kennzeichnen. Zwei Annahmen haben im Laufe der Zeit immer wieder große Aufmerksamkeit erfahren und Vorbildwirkung auf andere Entwicklungstheorien ausgeübt. Piaget nimmt erstens an, *daß die Entwicklung in Stufen verläuft*, und er nimmt zweitens an, *daß diese Stufen in einer geordneten Sequenz aufeinander folgen*, d. h. eine interindividuell einheitliche Entwicklungssequenz bilden. Die Stufen- und die Sequenzannahme sind nach Piaget sachlogisch so abhängig voneinander, daß die eine Annahme ohne die andere nicht denkbar ist (Piaget 1971).

Die Konzepte der Stufe und der Sequenz verwendet Piaget sowohl, um den generellen kognitiven Entwicklungsverlauf des Kindes zu kennzeichnen, als auch zur Charakterisierung der Entwicklung spezifischer Merkmale (Fähigkeiten, Funktionen). Als generelle Entwicklungsstufen (-phasen) werden die sensomotorische, die präoperationale, die konkret-operationale und die formal-operationale Phase unterschieden (Piaget 1970; Piaget & Inhelder 1977; als einführende Sekundärliteratur s. Ginsburg & Oppen 1975; Rauh 1976). Die ontogenetische Abfolge – sensomotorische Stufe → präoperationale Stufe → konkret-operationale Stufe → formal-operationale Stufe – gilt nach Piaget *universell*, d. h. sie liegt bei allen Menschen vor. Eine derartige Annahme bezeichne ich als das *Invariabilitätspostulat*, die universell einheitliche Entwicklungssequenz als die *invariable Sequenz*.

Für jede der generellen Entwicklungsstufen lassen sich wiederum Substufen (Stadien) unterscheiden, z. B. für die sensomotorische Phase die Stadien I–VI

¹ Aus Platzgründen berücksichtige ich eine ganze Reihe wichtiger Fragen nicht; s. hierzu jedoch Hoppe-Graff 1982a.

(Piaget & Inhelder 1977). Beispiele für den stufenförmigen Prozeß der Entwicklung einzelner Funktionen sind die Entwicklung der Klassifikationsfähigkeit (Piaget & Inhelder 1973) und des Zeitbegriffs (Piaget 1955). Die Stufenfolge der Entwicklung der einzelnen Konzepte entspricht den generellen Entwicklungsstufen; beispielsweise findet sich die generelle Abgrenzung des prä- und des konkret-operationalen Denkens auch in der Entwicklung der Klassifikation und des Zeitbegriffs wieder.

Die meisten der *neueren* kognitiven Entwicklungstheorien, die die Entwicklung mittels der Konzepte der Stufe und der Sequenz kennzeichnen – ich werde sie im folgenden kurz *Sequenztheorien* nennen – gehen explizit oder implizit auf Piaget zurück. Die bekannteste ist wohl Kohlbergs (1974) *Theorie der Moralentwicklung*. Kohlberg unterscheidet bezüglich der *Art*, nicht des Inhalts moralischer Urteile sechs Stufen der Entwicklung. Dabei nimmt er im Sinne der Piagetschen Prinzipien an, daß die Stufen der moralischen Entwicklung universell aufweisbar sind und daß die Entwicklungsabfolge (Sequenz) universell einheitlich verläuft. Er bezeichnet die invariable Sequenz als „natürlichen“ Entwicklungsverlauf. – Piaget und Kohlberg postulieren, daß die qualitativen Differenzen der Entwicklungsstufen ihre Grundlagen in qualitativ verschiedenen kognitiven Strukturen haben; die Definition von Stufe ist also eng mit der Annahme kognitiver Strukturen verknüpft.

Ein weiteres Beispiel einer Sequenztheorie ist die Theorie des Begriffslernens und der Begriffsentwicklung (engl. theory of conceptual learning and development; CLD-theory) von Klausmeier und Mitarbeitern (Klausmeier et al. 1974; Klausmeier & Allen 1978). Einerseits stellt Klausmeier zwar die CLD-Theorie der Piagetschen Auffassung von Begriffsentwicklung gegenüber, indem er sie ausdrücklich als Informationsverarbeitungsansatz charakterisiert. Andererseits jedoch hat die CLD-Theorie neben anderen Charakteristika mit der Piagetschen Auffassung auch gemeinsam, daß qualitativ verschiedene Stufen des Begriffserwerbs, die zudem hierarchisch aufeinander aufbauen, unterschieden werden.

Zu den Sequenztheorien zu zählen sind auch Kofskys (1966; s. auch Hoppe et al. 1977) Sequenz der Klassifikationsentwicklung, Loevingers (1976) Theorie der Ich-Entwicklung, Selmans (1976) Theorie des Erwerbs der sozial-kognitiven Kompetenz, Damons (1977) Theorie der Entwicklung des sozialen Wissens und Furths (1980) neopiagetsches Modell des Erwerbs sozialer Konzepte.

Überlegungen, die Entwicklung des Menschen als gesetzmäßige Abfolge von Stufen zu betrachten, haben natürlich nicht erst im Rahmen der Piaget-Rezeption Eingang in die Entwicklungspsychologie gefunden. Zu den bekanntesten Vertretern *älterer* derartiger Entwicklungstheorien – ich bezeichne sie kurz als *Phasen- oder Stufentheorien* – gehören Bühler (1967⁴), Gesell (1953²), Kroh (1965¹²) und Busemann (1965), die eine biogenetische Auffassung von Entwicklung vertreten haben, aber auch die Psychoanalytiker Freud und Erikson (eine sehr ausführliche und systematische Darstellung dieser Positionen bietet Trautner 1978a). Diese Theorien sind kritisiert worden unter anderem wegen ihres generellen Geltungsanspruches, wegen der mangelnden Operationalisierbarkeit (und das heißt: empirischen Prüfbarkeit) und wegen des impliziten biologischen Entwicklungsmodells,

das nicht genügend Raum für die Berücksichtigung von Umwelteinflüssen läßt. – Meine nachfolgenden Überlegungen beziehen sich primär auf die neueren Sequenztheorien, nicht auf die älteren Phasentheorien.

2. Das Konzept der Entwicklungsstufe

Bisher habe ich Beispiele für Sequenztheorien referiert, ohne die Konzepte der Stufe und Sequenz ausdrücklich zu definieren. Das werde ich jetzt nachholen. Welche Kriterien also impliziert die Verwendung dieser Begriffe?

Nach Pinard & Laurendeau (1969) ist die Verwendung des Stufenbegriffes *im Sinne der Piagetschen Theorie* äquivalent mit der Annahme, daß die Entwicklung der kognitiven Strukturen die folgenden fünf Merkmale aufweist (zur Erläuterung dieser Kriterien s. Hoppe-Graff 1982a):

(1) *Hierarchisierung*. Die Entwicklungsschritte folgen notwendig und in festgelegter Reihenfolge aufeinander; diese Forderung ist identisch mit dem Invariabilitätspostulat (s. oben).

(2) *Integration*. In den kognitiven Strukturen der Stufe S 2 sind die Strukturen der vorhergehenden Stufe S 1 integriert.

(3) *Konsolidierung*. Jede Entwicklungsstufe „enthält“ zugleich die „Ausführung“ und die „Vervollständigung“ der auf dieser Stufe erworbenen Strukturen und Operationen und die „Vorbereitung“ der Entwicklungsprozesse der nächsten Stufe.

(4) *Strukturierung*. Die Einzelstrukturen und Strukturelemente einer gegebenen Stufe sind durch implikative und reziproke Beziehungen miteinander zu einer Gesamtstruktur verbunden, die Piaget als „structure d'ensemble“ bezeichnet.

(5) *Äquilibration*. Die Entwicklungsschritte bilden eine Abfolge zunehmend stabilerer Gleichgewichtszustände (Äquilibria). Im Gleichgewicht befinden sich die kognitiven Strukturen (bzw. Strukturelemente), die von Stufe zu Stufe im Komplexitätsgrad zunehmen. – Nach Piaget (1960) ist dieses Kriterium für die Bestimmung des Konstruktes der Stufe am zentralsten (zur Äquilibration s. besonders Piaget, 1976).

Besonders die Kriterien der Hierarchisierung und der Äquilibration unterstreichen einen Punkt, den ich bereits erwähnt habe: In Piagets Theorie sind die Konzepte der Stufe und der Sequenz untrennbar miteinander verwoben, und die wechselseitige Abhängigkeit besteht auch auf der operationalen Ebene.

Nicht alle Autoren von Sequenztheorien explizieren, in welchem Sinne sie den Begriff der Stufe gebrauchen. Sofern die Theorien in der Nachfolge Piagets stehen, kann man allerdings im allgemeinen annehmen, daß sie auch seiner Auffassung von Entwicklungsstufe folgen.

Flavell (1971a) übernimmt bei seiner Analyse des Stufenkonzeptes das Kriterium der *Strukturierung*, geht jedoch ansonsten von wesentlich allgemeineren Kriterien aus. Nach Flavell ist für Stufen – abgesehen von der Strukturierung – konstitutiv

- daß sich die Strukturelemente verschiedener Stufen *qualitativ* und nicht (nur) quantitativ unterscheiden. Es gibt folglich auf der Stufe S 2 Strukturen, die gegenüber S 1 genuin *neu* sind (zur Bedeutung der „Neuheit“ s. auch Beilin 1971);
- daß die Veränderung von einer Entwicklungsstufe zur nächsten *abrupt* und nicht graduell vor sich geht, und
- daß die verschiedenen Strukturelemente einer Stufe sich *synchron* (gleichzeitig) entwickeln.

Flavells Charakterisierung von Stufe stimmt wohl mit der intuitiven Vorstellung überein, die die meisten von uns von einer Entwicklungsstufe haben: als eines *plötzlich erreichten* Entwicklungsniveaus, daß sich *qualitativ* von allen anderen Niveaus unterscheidet, *synchron* für alle Teilleistungen bzw. -strukturen erworben wird, die *in geordneter Weise eng* zusammenhängen.

Ich glaube aber, daß daneben das Konzept der Stufe in der Entwicklungspsychologie in einem noch allgemeineren Sinne gebraucht wird. Immer dann, wenn sich Entwicklungsschritte, bzw. die sie charakterisierenden Merkmale qualitativ unterscheiden, spricht man von Stufen. Stufen in diesem Sinne sind identisch mit den Ausprägungsgraden qualitativer entwicklungspsychologischer Merkmale (Entwicklungsvariablen). Diese „a-theoretische“ Version von Stufe ist zwar geläufiger Sprachgebrauch; mit dem Stufenkonzept der Stufen- und Sequenztheorien hat sie jedoch nichts mehr gemeinsam.

3. Der Begriff der Entwicklungssequenz

Auch für das Konstrukt der Entwicklungssequenz kann man verschiedene Wortbedeutungen in der heutigen Entwicklungspsychologie ausmachen. Im allgemeinsten Sinne ist eine individuelle Entwicklungssequenz nichts anderes als jegliche Abfolge von Entwicklungsstufen eines Merkmals oder Merkmalsbereichs über die Spanne oder Abschnitte des Lebenslaufes. Jede geordnete Menge von Entwicklungsstufen „ergibt“ eine Entwicklungssequenz.

Neben diesem allgemeinen Gebrauch wird der Begriff der Sequenz in zweierlei Weise spezifiziert:

(a) Nur solche Stufen bilden eine Entwicklungssequenz, die bestimmte *theoretische* Kriterien erfüllen (z. B. die fünf Definitionskriterien von Piaget; s. oben).

(b) *Nicht jede beobachtete Abfolge* von Stufen bildet eine Entwicklungssequenz. Die Abfolgen müssen spezifische Bedingungen erfüllen, um als Entwicklungssequenzen zu gelten. Die bekannteste dieser Bedingungen ist das schon mehrfach erwähnte Invariabilitätspostulat, andere Bedingungen die Forderungen, daß die Stufenfolge irreversibel ist, oder daß keine Entwicklungsstufen übersprungen werden dürfen.

Flavell (1972) und van den Daele (1969; 1974) haben versucht, logisch mögliche und bisher real aufgefundene Entwicklungssequenzen – nicht Sequenztheorien! – nach verschiedenen Aspekten zu klassifizieren. Flavell ordnet Entwicklungsse-

quenzen kognitiver Merkmale danach, in welcher Relation die Stufen zueinander stehen. Er unterscheidet die Beziehungen der *Addition*, *Substitution*, *Modifikation*, *Inklusion* und *Mediation*. Neben dieser Taxonomie diskutiert Flavell Ursachefaktoren, die für das Zustandekommen invariabler oder annähernd invariabler Entwicklungssequenzen verantwortlich sein könnten. Danach läßt sich die Invariabilität von Sequenzen immer zurückführen auf die immanente Struktur der Entwicklungsstufen, die Struktur der Umgebung des Organismus und/oder die Struktur des Organismus selbst (s. ausführlich Flavell 1972).

Die invariable Entwicklungssequenz, bei der alle Stufen in universell einheitlicher Weise aufeinanderfolgen, ist die theoretisch interessanteste Sequenz. Van den Daele (1969), der diesen Fall als „Einfach-Sequenz-Modell“ bezeichnet, hält es jedoch für notwendig, auch Sequenzen zu analysieren, die (a) interindividuellen Differenzen in der Stufenfolge Rechnung tragen und (b) berücksichtigen, daß auch für nur ein Merkmal oder einen Merkmalsbereich sich das Individuum zu einem gegebenen Zeitpunkt auf mehr als einer Stufe befinden kann. Daß diese Ergänzungen nicht nur logisch möglich, sondern substantiell sinnvoll sind, zeigt sich daran, daß van den Daele für eine ganze Reihe von Theorien zeigen kann, daß darin nicht das Einfach-Sequenz-Modell postuliert wird, sondern die eine oder andere der von ihm systematisierten Varianten.

Je nachdem, ob die individuellen Differenzen im Laufe der Entwicklung expandieren, konvergieren oder konstant bleiben, unterscheidet van den Daele das *divergente*, das *konvergente* und das *parallele* Sequenzmodell. Gehört eine Person zu einem gegebenen Zeitpunkt mehr als einer Stufe an, so spricht er von einer (vollständigen oder partiellen) *kumulativen* Entwicklungssequenz. – Die „Topographie“ der Entwicklungssequenzen hat von den Daele (1974) durch eine „Anatomie“ ergänzt, in der er Entwicklungssequenzen nach der *Art des Überganges* zwischen den Stufen ordnet. Die genaue Beschreibung des Überganges von der Stufe S 1 zur Stufe S 2 setzt voraus, daß zuvor die *Binnenstruktur* von S 1 und S 2 analysiert wurde. Das entsprechende Verfahren ist die *infrastrukturelle Analyse*. Die Verbindung der Analysen der Infrastruktur und des Übergangs ermöglicht Antworten auf die Frage: Welcher Art sind die Veränderungen in der Organisation einer Struktur, die zu einer bestimmten Form von Sequenz führen?

Entwicklungsstufe und Entwicklungssequenz sind für Piaget *erklärende* (explikative) Konstrukte. Sie erlauben nicht nur die Beschreibung der ontogenetischen Entwicklung, sondern sie geben auch an, *warum* die Entwicklung gerade so verläuft, wie sie verläuft. Kritiker an Piagets Stufen- und Sequenzkonzepten haben besonders auch diese explikative Funktion in Frage gestellt (s. vor allem die von Brainerd 1978 in der Zeitschrift „The Behavioral and Brain Sciences“ entfachte Kontroverse). Auch diese Kritik läßt deutlich werden, daß in der Psychologie sehr verschiedene Auffassungen davon existieren, was es heißt, Entwicklung zu erklären. Meiner Meinung nach kommen invariable Sequenzen, sofern sie theoretisch begründet sind, einem Erklärungsideal sehr nahe; denn die Stufen einer Entwicklungssequenz folgen genau dann universell einheitlich aufeinander, wenn die

früheren Stufen für alle späteren Stufen notwendige und hinreichende Entwicklungsbedingungen sind (s. zu diesem Argument ausführlich von Wright 1974; Hoppe et al. 1977, Kap. 1; Hoppe-Graff 1982b).

Siegfried Hoppe-Graff

Vergleichende Entwicklungspsychologie¹

1. Evolution und phylogenetische Erfahrung

Seit Darwins Erkenntnis vor über 100 Jahren, daß sich Lebensformen auf der Erde über viele Jahrmillionen entwickelt haben, ist das Thema Tier-Mensch-Vergleich aktuell. Die biologischen Grundlagen menschlicher Entwicklung sind genetisch zu verstehen. Individuen tragen Gene, die während der Phylogenese der Selektion nicht zum Opfer gefallen sind. Eine Einordnung menschlichen Daseins in naturhistorische Dimensionen schafft hier gedankliche Ordnung. Molekulare Strukturen enthalten dieselbe Art von Information: Nukleinsäuren und Proteine wirken zusammen und bestimmen die Entstehung aller Lebensprozesse, die phylogenetische Erfahrungen enthalten, die über viele Generationen hinweg kumuliert worden sind. Die resultierenden Lebensformen sind angepaßt an ökologische Lebensbedingungen, in denen ausgelesen wurde. Daraus folgt: „Eigenschaften und Fähigkeiten von Lebewesen sind so beschaffen, daß sie das Überleben der Art in deren natürlicher Umwelt ermöglichen. Der *teleonomische* Aspekt einer Betrachtung besteht darin, zu ermitteln und zu beschreiben, *inwiefern* die gegebenen Eigenschaften zum erfolgreichen Überleben beitragen. Dabei wird jedoch nicht (wie bei der *teleologischen* Betrachtungsweise) vorausgesetzt, daß eine *vorgegebene Tendenz zur Erfüllung der biologischen Aufgaben* bei der Entstehung der betreffenden Eigenschaften mitgewirkt haben müsse“. (Hassenstein 1973, S. 196).

Allerdings haben sich die Lebensbedingungen gegenüber der Umwelt, in der sich die kindlichen Verhaltensmuster, die Grundlage des Aufbaus sozialer Beziehungen sind, phylogenetisch entwickelt haben, stark verändert. Sie sind breiter und vielfältiger geworden (Bowlby 1969, S. 59). Trotzdem sind sie als umweltstabile Verhaltenssysteme erkennbar und zeigen sich vor allem im Bindungsverhalten, das vom Säugling auf zunehmend differenzierte Weise gegenüber besonderen Personen geäußert wird (Bowlby 1969, S. 247ff.). In den phylogenetisch dem Selektionsdruck entsprungenen dialogischen, vorsprachlichen Formen des sozialen Miteinan-

¹ Bernhard Hassenstein zum 60. Geburtstag gewidmet.

ders liegen nach Bruner (1972) die Anfänge des menschlichen Lernens überhaupt. Dazu war die *Umkonstruktion* des menschlichen Gehirns erforderlich. Ohne sie wäre die dem Menschen eigene Lernfähigkeit, Planungsfähigkeit und Anhäufung kulturellen Wissens nicht möglich. Nach Lorenz (1973, S. 239) hat sich das Hirnwachstum nach der *Fulguration*² des begrifflichen Denkens vollzogen. In unserer Zeit ist der Zwang zu kontextfreien, effektiven Formen formalisierten Wissens mit der Möglichkeit flexibler Anwendung in vielen Bereichen besonders groß geworden. Schwierigkeiten institutionalisierter Vermittlung formalisierten Wissens ergeben sich nicht zuletzt daraus, daß weder der Erwerb noch die Anwendung leicht zu vollziehen, und auch nicht spielerisch oder durch Fantasie implizit (wie das Erlernen sozialen Miteinanders) zu begreifen sind (Bruner 1972, S. 703).

2. Die Kultur als zweite Natur des Menschen

Die *kulturelle Verleihung von Bedeutung*, Wertungen und Handlungsperspektiven während der Ontogenese ist fest gebunden an Interaktionen des Kindes mit Bezugspersonen und mit solchen gegenständlichen Ereignissen und Zusammenhängen, die von Bezugspersonen angeboten, toleriert oder auch vorenthalten werden. Die Qualität der Beziehung modifiziert die Erfüllung biologischer Grundbedürfnisse des Kindes. Die Inhalte der Beziehung stellen die Grundlagen der Verwirklichung phylogenetisch determinierter Handlungsintentionen dar. In diesem Sinne sprechen Verhaltensbiologen gerne von physiologischer Programmiertheit menschlichen Verhaltens (Eibl-Eibesfeldt 1972; Lorenz 1973, S. 241). Manche Forscher sprechen auch von einem Kontinuum zwischen umweltstabilen und umweltlabilen Verhaltensweisen. Beim Aufbau von Beziehungsstrukturen z. B. können einzelne Verhaltensweisen umweltlabil sein, d. h. sie sind leicht austauschbar und veränderbar. Demgegenüber bleibt das gesetzte Ziel, nämlich nahe- und bedeutungsgewinnende Interaktion, umweltstabil. Auf der einen Ebene kann also große adaptive Modifikabilität herrschen, die sich jedoch sogleich auf einer integrierenden höheren Ebene als unverändertes Ziel phylogenetischer Anpassung herausstellt (Lorenz 1973, Bowlby 1969). Aus diesem Grund ist auch das Auszählen einzelner Verhaltensweisen ein relativ fruchtloses Bemühen, um *Qualitäten* des Miteinanders zu identifizieren.

Auch die Linguistik hat biologisch fundierte Perspektiven entwickelt. Das einfache Assoziieren von Begriffen und Sprechakten reicht nicht aus, um das vielschichtige Beziehungsnetz zwischen Bedeutungselementen sprachlich zu repräsentieren, vor allem weil die Anfänge des Sprechens aus der Beherrschung wirkungsvollen Handelns und differenzierter Wahrnehmung im sozialen Kontext erwachsen (Bru-

² Fulguration: ein von Lorenz geprägtes Kunstwort, das neue Qualitäten des Lebens bezeichnet, die durch die Verbindung zuvor unabhängiger Lebereigenschaften entstehen wie z. B. das Planen mit abstrakten Begriffen und die sprachliche Mitteilung darüber.

ner 1972, S. 700). So werden die ersten sogenannten Einwortsätze nur von Personen verstanden, die das Kind und seine Absichten kennen und die Situation, in der es sich äußert, berücksichtigen. So erhält das Kind prompte und angemessene Rückmeldung über die Wirkung seiner sprachlichen Einflußnahme. Studdert-Kennedy (in Immelmann et al. 1982) weist nach, daß dem kindlichen Sprecherwerb ein aktives Entdecken des Systems der Sprache zugrundeliegt. Dazu gibt es keine Parallelen in irgendwelchen Kommunikationsformen von Tieren. Die Sprache macht in gewisser Weise die sich im Individuum vollziehende gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit verbindlich (Berger & Luckmann 1980). Die dem Aufbau des Weltbildes zugrundeliegenden Denkstrukturen sind kürzlich aus phylogenetischer Sicht von Riedl (1979) verdeutlicht worden: 1. die Suche nach Wahrheit im Angesicht von Wahrscheinlichkeiten, 2. die Suche nach begrifflichen Abgrenzungen im Angesicht von vergleichbaren und fließenden Übergängen, 3. die Kausalität in unangemessenen linearen Wenn-Dann-Beziehungen gegenüber immer komplexer werdenden Zusammenhangsnetzen, deren qualitative Veränderungen durch Eingreifen sich nicht selten der menschlichen Planungsfähigkeit entziehen, und 4. die Suche nach Sinn und Bedeutung des eigenen Tuns und Daseins im teleologischen Sinn angesichts einer biologischen Entwicklung, die durch die Begriffe Zufall und Notwendigkeit charakterisiert worden ist. Die vier von Riedl angeführten Denkstrukturen sind Ordnungsstrukturen *des* Begreifens *der* Welt durch das sich entwickelnde Kind. Die Intentionalität, die erkennende Flexibilität, die den Blick für komplexe Zusammenhänge verengende Kausalität bzw. Funktionalität, das richtige oder falsche Erkennen von gesetzmäßiger Ordnung, sowie das teleologische Suchen eines aus der Zukunft wirkenden Prinzips sind individuelle Leistungen auf phylogenetischer Grundlage. Mit diesen vorstrukturierten Tendenzen ist der nach Portmann frühgeborene und nach Bolk junggebliebene Mensch (Portmann 1956) auf das kulturell vorhandene Bedeutungsnetz angewiesen und übernimmt es als ein „Kulturwesen von Natur aus“. Das vergrößerte Endhirn, das erst mit der kumulierenden Tradition der Kultur entstanden ist, wird nur funktionsfähig, wenn ihm die kulturelle Tradition das Vokabularium einer Sprache liefert, die in einer jahrtausende langen Kulturgeschichte gewachsen ist (Lorenz 1973, S. 251 ff.). Die biologischen Grundlagen menschlicher Ontogenese sind seine phylogenetisch gewordenen Anpassungen an kulturell gegebene Bedeutungsstrukturen. Für die Konstruktion eines Weltbildes beim Kind nach Piaget (1978), der Konstruktion der Wirklichkeit nach Berger & Luckmann (1980) sind biologische Vorgaben in den Denkstrukturen gegeben. Psychologisch lassen sie sich vielleicht am ehesten erfassen durch die Richtung des Handelns, mehr oder weniger deutlich gesteuert durch vorhandenes Wissen beim Wahrnehmen und beim Planen: „Ordnen des Tuns“ hat Aebli (1980) diese Fähigkeit des handelnden Individuums genannt.

3. Die ökologische Umwelt des Säuglings – Bezugspersonen und das Netz sozio-kultureller Beziehungen

Zahlreiche Biologen haben sich, auf evolutionstheoretischer Grundlage, mit den entwicklungsbiologischen Besonderheiten des Menschen auseinandergesetzt. Der Basler Zoologe Portmann (1956, S. 49 f.) bezeichnet den Menschen als eine physiologische Frühgeburt, weil er, u. a., zum Zeitpunkt der Geburt zwar wesentlich schwerer ist als seine nächsten biologischen Verwandten, die Menschenaffen, trotzdem einen vergleichbaren physiologischen Reifezustand erst später, um den 18. Lebensmonat herum erreicht. Der aus dieser Sicht frühe Geburtszeitpunkt erlaubt bereits wesentliche Lernerfahrungen, die von Lebensgemeinschaft zu Lebensgemeinschaft unterschiedlich sind. Nach Portmann sind es vor allem folgende Leistungen, die das Kind in dieser Frühphase erbringen muß: das Stehen auf zwei Beinen, mit der freien Entfaltung des Be-Greifens mit den Händen – den Vorstufen des Denkens also –, und die Ausbildung eines Netzes sozialer Beziehungen zu den besonderen, die ökologische Umwelt weitgehend repräsentierenden Bezugspersonen. In diesem Rahmen ist das von Bowlby (1969) so überzeugend konzipierte Bindungskonzept verankert. Aus vergleichender Sicht ist also das neugeborene Kind von Anfang an ein soziales Wesen. Es verfügt sofort nach der Geburt über Signale, die von Bezugspersonen verstanden werden und mehr oder weniger stark einbezogen werden in das sich aufbauende Netz von Formen des Miteinanders (Ainsworth et al. 1978). Von Anfang an werden diese Signale durch Bezugspersonen kulturell interpretiert und mit verschiedenen Bedeutungen versehen. In diesem Sinne ist *Kultur* die zweite *Natur* des Menschen, da er angewiesen ist auf den Aufbau von Beziehungsstrukturen, die nicht ohne kulturelle Bedeutung existieren.

Die biologischen Grundlagen lassen sich nicht auf einen bestimmten Zeitpunkt während der Ontogenese fixieren. Prägung und sensible Phasen werden der Humanentwicklung, wenn überhaupt, nur zum Teil gerecht. Stattdessen handelt es sich um Prozesse, die sich umfassender und wirklichkeitsgerechter dem Konzept des Zusammenspiels zwischen dem Kind, seinen biologisch vorprogrammierten Verhaltensmöglichkeiten, den bedeutungsträchtigen Folgen seines Handelns und dem Handeln seiner Bezugspersonen verstehen lassen. Beim Individuum verbleibt dann, die integrierenden Leistungen auf der bereits erörterten phylogenetischen Grundlage zu vollziehen. Die Signale, die zur biologischen Grundausrüstung des Säuglings gehören, sind Weinen, Zuwenden, Anklammern, Anschmiegen, Lächeln, Anschauen, mimische Veränderungen, Tonusveränderungen und einiges mehr. Auf das Augenöffnen Neugeborener reagieren Mütter z. B. mit nahezu perfekter Zuverlässigkeit (Grossmann 1978). Die Reaktionsmuster der Eltern sind ebenso vorprogrammiert wie das Signalsystem des Säuglings. Nur so können sie ineinandergreifen und zu sozial gesteuertem, im Gefühls- und Motivationssystem verankertem Erkennen von Zusammenhängen führen. Solche Interaktion hält Papoušek (1978) für einen Modellfall von Erziehung, in dem die Mutter einen „biologischen Spiegel“ darstellt. Mutter und Kind zusammen bilden eine Einheit im

Dienste eines grundlegenden Anpassungssystems (vgl. Grossmann & Grossmann 1981). Mütterliches Sprechen ist dabei vorherrschend und wird mit größter Vielfalt in der Sprachmelodie und Überbetonung der Worte eingesetzt und zwar bereits unmittelbar nach der Geburt des Kindes. Bei all diesen Verhaltensweisen gibt es große individuelle Unterschiede. Mütter unterscheiden sich allerdings in ihrer Bereitschaft und dem Ausmaß, die kindlichen Signale wahrzunehmen, richtig zu interpretieren und angemessen und prompt darauf zu reagieren. Mütterliche Feinfühligkeit führt zu differenzierter Kommunikationsweise, durch die bereits während des ersten Lebensjahres das intensivste und zugleich größte kindliche Fernsignal, das Weinen, weitgehend abgelöst wird (Ainsworth et al. 1978). Aufgrund eigener detaillierter Untersuchungen an 49 Familien konnten diese Zusammenhänge bestätigt werden (Grossmann et al. in Vorbereitung).

Aus der vergleichenden Verhaltensforschung sind ebenfalls zahlreiche Anregungen gekommen. Die am häufigsten zitierten Untersuchungen sind zweifellos noch immer die von Harlow und seinen Mitarbeitern an Rhesusaffen (Harlow 1971). Grundlegend bei allen Harlowschen Untersuchungen sind Verhaltensausfälle aufgrund von Vorenthaltungen der angemessenen Umwelt und sozialer Kontakte während der Kindheit und ihre Auswirkungen auf das spätere Verhalten im Bereich des sozialen Miteinanders, der Sexualentwicklung, der Entwicklung des Denkens und Handelns sowie der übernommenen Wertungen und Normen im Rahmen eines Moralsystems, soweit solche Untersuchungen an sozial lebenden Tieren überhaupt gemacht werden können. Die Soziobiologie weist mit Recht darauf hin, daß Altruismus durchaus zu einem Anstieg des Anteils eigener Gene am Genpool der Population in zukünftigen Generationen führen kann (Dawkins 1978). Das Prinzip des Kampfes jedes gegen jeden war eine zu enge Auslegung der Evolutionstheorie. Lorenz hat eine Fülle von Beispielen für der Moral analoge Verhaltensweisen geliefert (Lorenz 1963: S. 153ff.). Sie sind sicher biologische Voraussetzungen prosozialen Verhaltens. Dies steht nicht im Widerspruch dazu, daß die Entwicklung sozialer Kompetenzen und der Qualität menschlichen Miteinanders eine hervorragende Kulturleistung darstellt.

Biologischen Anregungen ist auch die Forschung im Bereich der Universalität menschlichen Ausdrucksverhaltens zu verdanken. Ausdrucksverhalten liegt dem Aufbau von Beziehungsstrukturen zugrunde. Säuglinge, die noch nicht ein Jahr alt sind, lassen sich z. B. durch das freundlich ermutigende Gesicht ihrer Mütter dazu bewegen, über eine feste Glasplatte, unter der ein Abgrund ist, zu ihnen hinzukrabbeln (Campos, mündl. Mittlg.). Ohne diese mimische Ermutigung überqueren sie den Abgrund nicht. Andererseits konnte Ainsworth überzeugend nachweisen, daß Vermeiden von offenem Ausdrucksverhalten, vor allem im Mienenspiel, charakteristisch ist für Kleinkinder, die im ersten Lebensjahr häufig von ihren Bezugspersonen zurückgewiesen werden (Ainsworth et al. 1978). Dieser Ausdrucksmangel ist auch bei ihren Müttern vorhanden.

4. Skepsis gegenüber einer verhaltensbiologischen Orientierung

Ein grundlegendes Interesse der Entwicklungspsychologie besteht darin, den Spielraum der phylogenetischen Vorgaben für die menschliche Ontogenese kennenzulernen. Eine gewisse Skepsis gegenüber der Verhaltensbiologie ist dabei nicht zu übersehen. Die Skepsis läßt sich auf zwei Begründungszusammenhänge zurückführen. Einmal besteht eine Vorliebe der akademischen Psychologie für eine Überbetonung der Umwelterfahrungen gegenüber Anlagen. Danach gilt jeder auf Erfahrung beruhende Aufbau von Erwartungen bei Individuen als gelernt, und nicht als eine kulturbestimmte erfahrungsbedingte Ausfüllung offener artspezifischer Programme (Mayr 1979, S. 246ff.). Dies ist ein konzeptuelles Problem. Oppenheim (1982) (in Immelmann et al.) weist nach, daß im Dienste dieser vorurteilsvollen Gegenüberstellung von Anlage und Umwelt wesentliche Erkenntnisse bereits des 19. Jahrhunderts mißachtet und sogar mißbraucht worden sind.

Die Skepsis gegenüber der Verhaltensbiologie begründet sich zweitens durch die geschichtlich gewordene Vorliebe wissenschaftlichen Vorgehens der Psychologie, die sich bislang bevorzugt an einem linearen Wenn-Dann-Denken orientiert und (obwohl es viele Ausnahmen gibt!) sich dabei allzu oft für einfache definitorische Ausgangsbedingungen in ihren Variablenbestimmungen entscheidet. Dabei verzichtet sie auf eine umfassende beschreibende Dokumentation der zu erforschenden Zusammenhänge und wertet sie unangemessenerweise sogar als *nur* deskriptiv ab. Dies führt zu Unsicherheiten bei der Verallgemeinerung solcher gesetzmäßiger Zusammenhänge, die nur in kontrolliertem und überschaubarem Rahmen nachgewiesen sind. Eine ähnliche Bewertung nimmt der Kulturpsychologe Boesch vor; er sieht sich außerstande, eine klare Trennung zwischen biologischer und kultureller Ökologie zu ziehen und spricht deshalb von kultureller Durchdringung der Natur, in der die menschlichen Handlungen die Wirklichkeit konstituieren, indem sie sie zu einem System von Bedeutungen macht (Boesch 1980, S. 27).

5. Die vergleichende Entwicklungspsychologie als Konzept einer Integration von Natur-, Kultur- und Individualentwicklung

Der Vorteil einer biologischen Betrachtungsweise entwicklungspsychologischer Prozesse liegt in seinen integrierenden Möglichkeiten. Zunächst löst sich das Anlage-Umwelt-Problem als unangemessen auf, was im 19. Jahrhundert bereits nahezu erreicht zu sein schien. Dies ist durchaus vereinbar mit der Tatsache, daß es prinzipiell nur zwei Wege gibt, auf denen lebens- und wirklichkeitsordnende Informationen weitergegeben und neu erworben werden können: genetische Vorgaben und ihre Ergänzung durch individuelle Erfahrungen auf der Grundlage offener Programme (Mayr 1979). Die Art und Weise, wie das geschieht, ist Forschungsgegenstand vor allem im Bereich der frühkindlichen Entwicklung, u. a. auch weil hier die Dinge noch relativ überschaubar sind. Das ordnungsschaffende

Streben im Individuum ist, wie gesagt, biologisch angelegt. Beim Neugeborenen zeigt sich das in aufmerksamer Orientierung, Selbstberuhigung, Selektionsmechanismen in Bezug auf Informationsmenge und Informationsart und hinsichtlich der erlebten und der erzielten Kontingenzen. Bei älteren Säuglingen gelingt schon die Vermaschung der Interaktionen zu untrennbaren, qualitativ erfassbaren Einheiten mit immer anspruchsvoller werdenden Regelstrukturen beim Aufbau kognitiver Begriffe und Zusammenhänge. Die erste Welt des Menschen wird also in primären Sozialisationen konstruiert (Berger & Luckmann, 1980, S. 146). Die Analysen solcher Vorgänge sind es, die für manche Forscher den verhaltensbiologischen Ansatz so attraktiv erscheinen läßt.

Die Ontogenese der Erkenntnis- und Handlungsstruktur des Individuums – vorherrschendes Interesse der Entwicklungspsychologie – läßt sich naturgeschichtlich einordnen. Das Weltbild des Kindes ist durch die Strukturen der Piagetschen Stadien wohl richtig, aber inhaltsleer erfaßt worden (Aebli 1980, S. 9f.). Von Riedl ausgehend kann gesagt werden: die komplexen Bedeutungszusammenhänge unterliegen in ihrer Ontogenese einem beständigen Wechselspiel zwischen Erwartungen und Wirklichkeit. Die Erwartungen der Wahrscheinlichkeit, der hierarchischen Zusammenhänge, der Ursachen und der in die Zukunft gerichteten Intentionen finden ihre *Verwirklichung in einer ökologischen Nische*, die überführt wird in die als kulturelles Netz bestehenden Bedeutungen, und die gebunden ist an subjektiv bedeutsame Andere. Kinder scheinen ihre Erfahrungen und die Antworten auf ihre Fragen danach zu ordnen: was immer ist und nicht immer (Zuverlässigkeit); was zusammengehört (hierarchische Einbettung von Begriffen); was warum ist (die vermeintliche Ursache) und was wozu ist (die Absicht). Die reizvolle Aufgabe eines empirischen Belegs dieser „Biologie der Erkenntnis“ durch Beobachtung unermüdlich fragender Kinder und manchmal ermüdet antwortender Eltern steht allerdings noch aus. Immerhin kann auf eine solche Weise sich die geistige Verbindung vollziehen zwischen individuellen Erfahrungen und kulturellen Bedeutungen. Damit verändert sich auch das Weltbild des vergleichend arbeitenden Entwicklungspsychologen. Wer nämlich die Ontogenese von Bedeutungszusammenhängen erfassen will, der muß zugleich selbst solche Situationen miterfassen, in denen Netze komplexer Erkenntniszusammenhänge bestehen.

Dies wirft die Frage nach Methoden auf, wie die ontogenetischen Veränderungen von Bedeutungszusammenhängen empirisch zu erfassen sind. Ein Beispiel einer solchen Vorgehensweise soll den Beitrag abschließen.

6. Beispiel einer verhaltensbiologischen Analyse aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie

Wir haben in eigenen Untersuchungen (Grossmann et al. 1981) eine von Ainsworth et al. (1978) konzipierte „fremde Situation“ realisiert und fanden unerwartet häufig, daß 12monatige Kinder ihre Mütter, und 18monatige Kinder ihre Väter

nach einer 3-minütigen Trennung vermieden, nicht grüßten und sich nicht beobachtbar freuten, wenn sie wiederkamen: das Zusammenspiel schien gestört. Was geschieht? Welche Bedeutung hat das kindliche Vermeiden gegenüber seinen Eltern, auf die es doch in jeder Hinsicht angewiesen ist?

Bei der Analyse muß zunächst davon ausgegangen werden, was das Kind tut. Sie beachtet als zweites die Konsequenzen, die sich für das Kind aus seinem Tun ergeben, z. B.: direktes Miteinanderkommunizieren, gemeinsames Tun, gemeinsame Aufmerksamkeit auf einen Gegenstand hin herstellen, Nichtbeachtung durch die Bezugspersonen, mehr oder weniger konzentrierte Auseinandersetzungen mit Spielzeug und anderen Gegenständen mit oder ohne Anteilnahme der Bezugsperson. Schließlich ist bei jeder der beobachteten Handlungssequenzen, deren Anfang durch das kindliche Tun, und deren Ende durch die Konsequenz dieses Tuns definiert ist, eine Gefühlsqualität im Spiel, die ihrerseits Grundlage für die weitere, mehr oder weniger stabile, Beziehung ist. Das unmittelbare Miteinander kann fröhlich oder auch aggressiv sein, das gemeinsame Tun unterstützend oder störend erfolgen, die gemeinsame Aufmerksamkeit kann Verlegenheit oder echtes Interesse sein, die Nichtbeachtung des konzentrierten Spiels kann Desinteresse oder aber den Wunsch nach Nicht-Beeinträchtigung des kindlichen Tuns anzeigen. Im Falle der Mutter-Kind Paare mit anscheinend gestörtem Zusammenspiel zeigte sich folgendes: Vermeiden stand im Zusammenhang mit der mangelnden Angemessenheit und Promptheit, mit der die Mütter schon im Alter von 2 und 6 Monaten auf die kindlichen Signale reagiert hatten (Grossmann et al. 1982). Sie erreichen in der etwas belastenden Fremden Situation nach kurzfristiger Trennung nach anfänglichem Vermeiden nur indirekten Kontakt über Gegenstände. Spontaner Ausdruck der Freude oder gar Begeisterung wird durch nüchternes, gedämpftes Ausdrucksverhalten ersetzt. Dieses Verhalten spiegelt anscheinend die mangelnde spontane, angemessene Interaktion mit der Mutter im ersten Halbjahr wider.

Solche Beziehungsqualitäten sind von vielfältigen Erfahrungen mit dem jeweiligen Partner abhängig und (noch) nicht so etwas wie ein Persönlichkeitszug des Kindes. Menge, Inhalte und integrierende Qualität des Gefühls, der Intention, des Wissens und des Könnens sind die Berührungspunkte einer verhaltensbiologischen Vorgehensweise mit traditionellen entwicklungspsychologischen Bereichen. Vor allem im Hinblick auf den Aufbau sozialer und sachlicher Kompetenzen, Wissen und Zuversicht und der Fähigkeit zum Planen und Handeln in der *Wirklichkeit* ist dies der Fall. Die Wirklichkeit ist ihrerseits bestimmt durch Naturgesetze und kulturelle Bedeutungsnormen.

Die Vorgehensweise der empirischen Erfassung ist weitgehend induktiv und implizit (Bruner 1972). Sie konzentriert sich auf die intersubjektive Ausgestaltung im Rahmen von Beziehungsqualitäten, eingebettet in kulturelle Erwartungen. Gedanklich rührt dieser Ansatz her von der von Tinbergen erarbeiteten Motivationsanalyse, z. B. des Paarbildungsverhaltens bei Lachmöven (Tinbergen & Tinbergen 1972). Dabei wird das Ausdrucksverhalten der Kinder und ihrer Bezugspersonen (oder Spielpartner) so zueinander in Beziehung gesetzt, daß die wechselseiti-

ge Berücksichtigung dieser Signale qualitativ bestimmend ist für den Prozeß der Beziehung und seiner Inhalte. Diese Art Analyse wird verwendet z. B. bei dem Interaktionsverlauf von Mutter und Kind angesichts eines neuartigen Spielzeugs: Je nachdem ob das Kind Angst oder Freude zeigt, versuchen die Mütter mit unterschiedlichem Erfolg dem Kind die Angst zu nehmen und/oder sein Interesse und seine Freunde zu stärken. Bei einem anderen Spiel führte das Ausmaß der Beachtung kindlichen Ausdrucksverhaltens und entsprechendes Reagieren darauf zu entgegengesetzten Spielverläufen: z. B. zu Freude, Enthusiasmus und Erfolg, oder aber zu zunehmender Ausdruckslosigkeit, zu Desinteresse und Ermüdung (Lütkenhaus & Brückner, vgl. Grossmann & Grossmann 1981). Erfolgreiche Kinder regen ihre Eltern und andere Partner dazu an, ihnen beim Aufbau ihrer eigenen Merk- und Wirkwelt (von Uexkuell) größtmögliche Unterstützung zu gewähren.

Die vergleichende Entwicklungspsychologie bemüht sich, die universellen phylogenetischen Bahnen zu erkennen, in denen sich die Qualität der kulturellen Ausgestaltung während der Ontogenese vollziehen. Dies ist ein eminent psychologisches Problem, vor allem im Hinblick auf die beobachteten großen individuellen Unterschiede. Es ist ein psychiatrisches Problem im Hinblick auf die Entwicklungsstörungen, ein anthropologisches im Hinblick auf kulturellen Wandel und Traditionen, und ein pädagogisches im Hinblick auf eine Kindern angemessene primäre und sekundäre Sozialisation. Das Integrationspotential einer verhaltensbiologischen Sichtweise, das diese historischen Fachgrenzen aufzusprengen beginnt, könnte auch für engere entwicklungspsychologische Fragestellungen ein nicht zu unterschätzender Gewinn sein.

Klaus Grossmann

Veränderungsmessung und Kausalmodelle

1. Einleitung

Die Ausführungen gehen auf wichtige Grundbegriffe zweier methodischer Kernfragen der Entwicklungspsychologie ein. Es werden hierzu ein Raster zur Strukturierung von Vorgehensweisen der Veränderungsmessung und die Skizze eines einfachen Kausalmodells vorgestellt. Unter *Veränderungsmessung* soll eine Sammlung von Auswertungsverfahren verstanden werden, die entweder bereits abgelaufene Entwicklungsprozesse beschreibt oder aufgrund der Kenntnis bestimmter Fakten Entwicklungsprognosen erstellt und prüft. Eine solche weitreichende Definition umfaßt auch die Erstellung und Prüfung von Kausalmodellen (als Prototyp für Vorhersagemodelle). *Kausalmodelle* möchten die Wirkungen von abhängigen Variablen (= vergangene oder zeitgleich wirkende Entwicklungszustände) im Hinblick auf eine Zielgröße untersuchen. Das Ausmaß des Einwirkens läßt sich durch wiederholte Messungen bestimmen.

In der Regel beschäftigt sich die Veränderungsmessung mit der wiederholten (prospektiven) Erfassung von psychologischen Phänomenen mit einem bestimmten Meßinstrument. Ziel solcher Studien ist die Bestimmung der intraindividuellen Variabilität im Entwicklungsverlauf, wobei damit ein Mehrwerden (= quantitative Veränderungen, z. B. beim Körperwachstum), ein Anderswerden (= qualitative Veränderung, z. B. im Rahmen der Strukturveränderung grammatikalischer Leistungen) oder ein Besserwerden i. S. komplexer entwicklungspsychologischer Aufbauprozesse gemeint sein kann (vgl. Abschnitt 2). Neben der prospektiven Datenerhebung nimmt in jüngster Zeit auch die retrospektive wieder an Bedeutung zu, wobei es mit einer retrospektiven Vorgehensweise im Normalfall nicht gelingt, quantifizierbare Daten zu gewinnen. Gewinnt man jedoch Regeln, nach denen eine Lebensspanne zu rekonstruieren ist, dann können retrospektive Daten in das Methodenspektrum der Veränderungsmessung integriert werden. Solche Regeln beziehen sich auf die Überprüfung der Aussagekraft retrospektiver Angaben. Sie müssen Angaben über die subjektive Gewichtung einzelner Lebensphasen und dadurch bedingte Urteilsverzerrungen beim Befragten enthalten. Es sollten Selbst- mit Fremdurteilen verglichen (z. B. durch die Befragung von Lebenspartnern) und Aussagen anhand externer Daten (medizinische Fakten, Informationen über wirtschaftliche und politische Zustände einer bestimmten Lebensphase u. ä.) auf ihre Zuverlässigkeit überprüft werden (vgl. dazu ausführlich Thomae & Petermann 1982).

Die Fragestellungen der Veränderungsmessung können auf die Analyse mikro- oder makrostruktureller Phänomene bezogen werden. Mikrostrukturelle Aussagen beschäftigen sich mit kurzen Zeitspannen, wie z. B. die Veränderung von sozialen Verhaltensweisen aufgrund einer Intervention oder die im Labtr durchgeführte Simulation von kognitiven Entwicklungsverläufen. Die makrostrukturelle Betrachtung

tung bezieht sich auf die Analyse lebenslanger Entwicklungsprozesse. Ein weiterer Gliederungsaspekt für Studien zur Veränderungsmessung ergibt sich aus der präferierten Untersuchungseinheit. Als Extremformen kann man die Analyse einer Einzelperson und die Gruppenbetrachtung unterscheiden (vgl. Abschnitt 3 und 4).

2. Aussagedimensionen entwicklungspsychologischer Forschung

Das vordringlichste Ziel der Veränderungsmessung muß es sein, spezifische Annahmen hinsichtlich des Entwicklungsverlaufes zu formulieren und zu testen. Es handelt sich dabei um grundsätzliche Überlegungen zur Konstanz und Variabilität entwicklungspsychologischer Phänomene (vgl. Wohlwill 1977) und Aussagen zur Spezifizierung von entwicklungspsychologischen Verlaufsaussagen. Erst in einem zweiten Schritt steht die Auswahl von Datenauswertungsverfahren zur Diskussion, die in Abschnitt 3 bis 5 behandelt werden.

Stabilitätskonzepte

Wohlwill (1977) demonstriert die Bedeutungsvielfalt des Begriffes „Stabilität“ an einer Reihe von Beispielen, von denen einige ausgeführt werden sollen. Von einem absolut invarianten Phänomen (z. B. einer motorischen Fertigkeit oder oft trainierten Verhaltensweisen) kann man nur dann sprechen, wenn meßtheoretisch eine Konstanz über verschiedene Situationen und Zeitpunkte gegeben ist. Jedes Abweichen von dieser Forderung führt zu instabilen Phänomenen. Stabilität könnte jedoch auch auf die Regelmäßigkeit im Auftreten von Ereignissen bezogen werden, d. h. durch die konstante Auftretenswahrscheinlichkeit von Ereignissen innerhalb einer festgelegten Zeitspanne beschreibbar sein. Regelmäßigkeit bedeutet das Vorliegen wiederkehrender Zyklen oder Rhythmen, die durch ihren periodischen Verlauf gekennzeichnet sind. Periodische Ereignisse spiegeln sich im Tages-, Wochen- und selbst im „Lebensrhythmus“ wider. Sie geben eine Phasenfolge im Entwicklungsverlauf an, die man im Rahmen von Einzelfallbetrachtungen identifizieren kann (vgl. Beispiele in Abschnitt 4).

Stabilität kann jedoch auch über die Abweichung von einem empirisch ermittelten oder theoretisch abgeleiteten prototypischen Entwicklungsverlauf definiert werden. Eine Übereinstimmung mit einer prototypischen Wachstumskurve (z. B. beim Körperwachstum) ist dann gegeben, wenn das individuelle Wachstum eines beliebigen Kindes mit einer gemittelten Kurve übereinstimmt. Die Annahme einer prototypischen Wachstumskurve kann aufgrund der Vielzahl der möglichen sozialen und psychosozialen Wirkfaktoren, die an einer individuellen Entwicklung in unterschiedlicher Weise beteiligt sind, als weitgehend unrealistisch für die Beschreibung von individuellen Entwicklungsverläufen angesehen werden.

Ein weiteres Stabilitätskonzept ergibt sich aus der Konstanz der Rangfolge einer Personengruppe über den Zeitverlauf. Hierzu kann man verschiedene Personen zu

unterschiedlichen Zeitpunkten hinsichtlich ausgewählter Merkmale vergleichen. Liegt zu verschiedenen Zeitpunkten dieselbe Rangfolge der Personen vor, kann man von Konstanz sprechen. Ebenso könnte man von stabilen Phänomenen sprechen, wenn bei einer Person im zeitlichen Verlauf konstante Merkmalskonfigurationen vorliegen. In diesem Falle würde man von Stabilität sprechen, wenn sich verschiedene Erscheinungsformen eines Verhaltens, z. B. körperliche und verbale Aggression, in ähnlicher Weise durch eine Intervention verändern ließen.

Die Beispiele machen deutlich, daß Stabilitäts- und Veränderungsaussagen nur unter der Benennung des Bezugssystems (Situationen, Zeitpunkte, prototypische Entwicklungsverläufe, Personen oder Merkmalskonfigurationen) formuliert werden dürfen.

Verlaufsaussagen vs. Verlaufsstrukturaussagen

Verlaufsaussagen basieren auf dem Vergleich zweier Zustände mit dem Ziel der Rekonstruktion der zwischenzeitlichen Veränderung. Eine solche Zweizeitpunktmessung kann keine Informationen darüber geben, wie der hypothetische Prozeß, der zur Veränderung führte, beschaffen ist. Bei der Vielzahl der denkbaren Entwicklungseinflüsse kann eine Zweizeitpunktmessung nur bei eindeutigen, stetigen Verläufen interpretiert werden. Präzisere Veränderungsaussagen, die wir zur Abhebung als Verlaufsstrukturaussagen bezeichnen wollen, basieren auf einer differenzierten Verlaufsabbildung anhand von Vielzeitpunktmessungen. Verlaufsstrukturaussagen prüfen Ordnungsgesichtspunkte im Entwicklungsverlauf; diese Ordnungsgesichtspunkte können sich z. B. auf Lernvoraussetzungen für bestimmte Aufgaben und die Abfolge bestimmte Lernschritte beziehen. Solche differenzierten Aussagen über Entwicklungsverläufe können nur mit Hilfe von Vielzeitpunktmessungen eindeutig festgehalten werden. Die Veränderungsaussage wird sich hierbei nicht auf die Benennung eines Differenzwertes erstrecken, sondern in erster Linie aus dem festgehaltenen Verlauf Schlüsse ziehen. Für die Kennzeichnung der Verlaufsstruktur sind Hinweise auf Trends, Trendänderungen, Variabilitäten und Zufallsfluktuationen in dem Verlauf bedeutsam.

Bei der praktischen Durchführung einer entwicklungsbegleitenden Vielzeitpunktstudie treten jedoch eine Reihe von Problemen auf. Ein Hauptproblem bringt die Wahl eines angemessenen Zeitintervalls zwischen den einzelnen Meßzeitpunkten mit sich. Die Zeitsequenzen dürfen nicht zu lang gewählt werden, um die Entwicklungsabschnitte erfassen zu können; erst bei sehr vielen Wiederholungsmessungen gelingt eine repräsentative Abbildung von Entwicklungsperioden. Eine solche mikrostrukturelle Abbildung macht Datenerhebungsverfahren erforderlich, die sehr oft eingesetzt werden können. Eine für die Veränderungsmessung sehr günstige Möglichkeit der Datenerfassung ergibt sich in diesem Zusammenhang aus der Herstellung von Dokumenten (Videodokumenten; vgl. dazu auch Petermann 1982b) des Entwicklungsverlaufes, die anschließend systematisch auswertbar sind.

3. Gruppenbetrachtung

Unter einer Gruppenbetrachtung wird die Analyse einer größeren Anzahl von Personen (20, 100 oder 200) verstanden. Solche Analysen verfolgen das Ziel, psychologische Variablen des Verhaltens, Denkens und Fühlens zu verbinden und auf der Altersvariablen abzubilden. In der Entwicklungspsychologie steht dabei die Suche nach dem Altersgemäßen bzw. der Entwicklungsnorm im Vordergrund des Interesses. Traditionell versteht man unter Veränderungsmessung in der Entwicklungspsychologie den Einsatz von Längs- und Querschnittstudien. Beide Ansätze prüfen entwicklungspsychologische Verlaufsaussagen (vgl. Baltes et al. 1977, Kap. 13; Petermann 1978; Wohlwill 1977).

Die Längsschnittstudie geht von einer Stichprobe aus und untersucht diese zu verschiedenen Zeitpunkten. Die klassischen Längsschnittstudien der Entwicklungspsychologie (Fels-Study, Berkeley-Study) folgen diesem Ansatz. Im Gegensatz dazu bildet man bei der Querschnittstudie aus einer altersheterogenen Gesamtstichprobe altershomogene Unterstichproben, die verschiedenen Geburtsjahrgängen (Generationen) angehören und die zu einem Meßzeitpunkt untersucht werden. Man unterstellt bei der Anwendung der Querschnittstudie, daß es keine systematischen Generationsunterschiede gibt. Diese Annahme bestätigte sich jedoch aufgrund der Vielzahl der generationsspezifischen Einflußgrößen nicht, und die Querschnittstudie dürfte als Forschungsstrategie für Fragestellungen der Veränderungsmessung nicht mehr akzeptabel sein. Aber auch die Längsschnittstudie weist eine Anzahl methodischer Probleme auf, neben Problemen der Stichprobengewinnung, des selektiven Stichprobenausfalles über den Zeitverlauf (Dropouts) treten bei Wiederholungsmessungen eine Vielzahl von Testungseffekten durch die Beeinflussung der Messungen untereinander auf (vgl. Baltes et al. 1977, Kap. 15; Petermann 1978, S. 19ff.).

Die Fehlerquellen der Längs- und Querschnittmethodik versuchte man in den 60er und 70er Jahren durch hochkomplexe Datenerhebungsstrategien, die sogenannten „Sequenzmodelle“ (vgl. zusammenfassend Baltes et al. 1977), zu kontrollieren. In den Sequenzmodellen werden die Erhebungsstrategien von Längs- und Querschnittstudie kombiniert und damit die Altersvariable präzisiert. Resümiert man die Erfahrungen der letzten 15 Jahre, so muß man drei Kritikpunkte an den Sequenzmodellen vorbringen (vgl. Rudinger 1981): Die Trennung der Faktoren Kohorte (Generation), Alter und Testzeitpunkt ist gescheitert, die varianzanalytische Auswertung der Sequenzmodelle und der große Aufwand der Datenerhebung darf als unangemessen angesehen werden.

Unter methodischen Gesichtspunkten muß auf die varianzanalytische Datenauswertung besonders eingegangen werden, da das zugrundegelegte Auswertungsmodell eine additive Verknüpfung der Variablen „Alter“, „Kohorte“ und „Testzeitpunkt“ unterstellt. Anders formuliert: Das der Auswertung zugrundegelegte Modell nimmt Alter, Kohorte und Testzeitpunkt auf einer Dimension an. In der neueren Literatur wird aber allein schon der Charakter der Variable „Alter“

kritisch diskutiert (vgl. Wohlwill 1977). „Alter“ wird als chronologische Variable begriffen, die erst in einem zweiten Schritt, der sich mit dem Auffinden von altersbezogenen Bedingungen und Prozessen auseinandersetzen muß, entwicklungspsychologische Bedeutung gewinnt.

Die skizzierte kritische Diskussion der Sequenzmodelle verleitet manche Autoren zu dem Schluß, bei den traditionellen Längsschnittstudien mit einfachen Vorher-Nachher-Messungen (ohne Kontrollbemühungen) zu bleiben und mutig den bekannten Problemen ins Auge zu schauen (vgl. McCall 1977). Neben bereits erwähnten Stichproben- und Testungseffekten treten hier allerdings noch weitere Probleme auf, die sich aus der Wahl eines ungünstigen Zeitintervalls zwischen den Wiederholungsmessungen und dem statistischen Regressionseffekt ergeben (vgl. Petermann 1978). Alle diese, für die Veränderungsmessung typischen Probleme sollte man durch neuere Auswertungsmodelle einer Lösung etwas näher bringen. Möchte man die Probleme der Veränderungsmessung reduzieren, lassen sich zumindest drei Ebenen unterscheiden:

(a) Die Analyse der Dimensionalität des Entwicklungsverlaufes als Voraussetzung einer angemessenen Abbildung von Prozessen. Nach der Empfehlung von Wohlwill (1977) sind für diesen Zweck homogene Entwicklungsskalen zu konstruieren, mit denen man die Position eines Individuums auf dem Entwicklungskontinuum bestimmen kann. Auf diesem Hintergrund könnte die Eingangsfrage nach dem Altersgemäßen bzw. der Entwicklungsnorm eine empirische Basis gewinnen, denn nur durch eine schrittweise Analyse und den Vergleich von Entwicklungsverläufen wird man unter Zugrundelegung eines expliziten Entwicklungsmodelles zu Normen in der Entwicklungspsychologie gelangen.

(b) Die Möglichkeiten der Auswertung von wiederholten Messungen müssen optimaler genutzt werden; so wurden probabilistische Modelle zur Veränderungsmessung (z. B. das Rasch-Modell; s. Petermann 1978), multivariate Kreuzklassifikationstabellen (Hildebrand et al. 1977) oder Verfahren zur Einzelfallbetrachtung (Abschnitt 4) bislang kaum oder gar nicht angewandt.

(c) Die Auswertung von nicht-experimentellen Studien mit Hilfe von Kausalmodellen (Pfadanalysen, konfirmatorischen Faktorenanalysen; vgl. Upshaw 1980; Weede 1977) sind zu prüfen. Solche Modelle werden in Abschnitt 5 skizziert.

4. Einzelfallbetrachtung

Eine Veränderungsanalyse aufgrund einer Einzelfallbetrachtung ist immer dann angemessen, wenn man von einem gleichartigen Reagieren einer Personengruppe nicht ausgehen kann. Unterstellt man für jede Person einen charakteristischen Entwicklungsverlauf, dann kann nur die Einzelperson als Untersuchungseinheit angesehen werden; eine Zusammenfassung von Personen führt zu globalen Kennwerten des Entwicklungsverlaufes und damit zu einem Informationsverlust. Die Diskussion über die Wahl einer der Fragestellung eher angemessenen Untersu-

chungseinheit wurde durch die Einführung der Einzelfallmethodologie in den Methodenkanon verstärkt geführt. Es kristallisierte sich heraus, daß die Einzelfallbetrachtung von einer nicht mehr teilbaren und in sich als homogen zu behandelnden Analyseeinheit ausgeht (Petermann 1982a). Aufgrund dieser Definition ist es für einige Fragestellungen der Entwicklungspsychologie vorteilhaft, eine Gruppe (z. B. eine Schulklasse, die Familie) oder ein soziales Setting (z. B. die Wohnung, den Spielplatz, den Arbeitsplatz) als Untersuchungseinheit zu wählen. Eine konkrete Fragestellung hierzu bildet die Abklärung des Einflusses von Lernumwelten (z. B. Sitzordnung der Schulklasse, Klassengröße, „Atmosphäre des Lernens“) auf die effiziente Vermittlung von Unterrichtsinhalten. In diesem Zusammenhang wäre das Lernergebnis der Gesamtklasse (= Einzelfall) in Abhängigkeit der Variablen der Lernumwelt entscheidend. Es interessiert also nicht in erster Linie der Lernfortschritt des Einzelschülers, sondern die Reaktion der Schulklasse als Gruppe, und nur Merkmale dieser Gruppe bilden die Veränderungen ab.

Die Einzelfallbetrachtung möchte anhand sehr vieler Meßwiederholungen Entwicklungsverläufe *detailliert* abbilden. Eine intensive Abbildung ist in der Lage, Verlaufsstrukturaussagen zu prüfen. In diesem Zusammenhang kann man bei entwicklungspsychologischen Interventionsstudien oder dem Vorliegen von natürlichen, klar abgrenzbaren Einflußgrößen (z. B. bei kritischen Lebensereignissen) sehr differenzierte Versuchspläne aufstellen (vgl. Barlow & Hersen 1977). Mit diesen Versuchsplänen ist eine Wirkungsanalyse bestimmter Einflußgrößen auf den Entwicklungsverlauf möglich.

Zur Auswertung von Einzelfällen bieten sich eine Vielzahl von Möglichkeiten an. Es lassen sich zumindest drei Auswertungsebenen unterscheiden:

(a) *Graphische Auswertung mit Hilfe von Diagrammen*, in denen die Auftretenshäufigkeit oder Prozentwerte spezifischer Variablen über den Entwicklungsverlauf abgetragen sind. Bei a priori formulierten Hypothesen gewinnen solche Diagramme eine beschränkte Aussagekraft. Generell sollten jedoch nur erhebliche Sprünge im Entwicklungsverlauf und in eingeschränktem Maße systematische und kontinuierliche Veränderungen in eine Richtung interpretiert werden, um Artefakte auszuschließen. Im einzelnen lassen sich verschiedene Darstellungstypen unterscheiden (u. a. Ereignisregistrierung, Frequenzauszählung, Intervallmessung zwischen Ereignissen; vgl. Petermann 1982a, S. 75f.).

(b) *Statistische Auswertungsverfahren für qualitative Daten* (beim Vorliegen von Nominal- und Ordinalskalenniveau) versuchen, die Vielzahl der Messungen pro Einzelfall (oft über 50 Messungen) in einer ökonomischen Weise zu integrieren. Beispiele für solche nonparametrischen Ansätze sind Sequentialanalysen, Markoff-Analysen und informationstheoretische Betrachtungsansätze (Gottman & Notarius 1978). In jüngster Zeit werden auch multivariate Kreuzklassifikationsverfahren zur Auswertung von komplexeren Datenstrukturen bei Einzelfällen herangezogen (vgl. Petermann 1982). Diese Verfahren gestatten die gezielte Formulierung von Verlaufsstrukturaussagen und das Prognostizieren bestimmter Entwicklungsmodelle.

(c) *Statistische Auswertungsverfahren für quantitative Daten* (beim Vorliegen von Intervallskalenniveau) berücksichtigen im Gegensatz zu den vorangestellten Verfahren die aufgrund der wiederholten Messungen entstandene Abhängigkeitsstruktur der Daten. Die Abhängigkeit aufgrund der wiederholten Messung nennt man seriale Abhängigkeit, die man als das Ausmaß bezeichnen kann, in dem sich ein Meßwert an den bzw. die vorausgegangenen „erinnert“. Dieser Erinnerungseffekt führt bei anspruchsvolleren Auswertungsverfahren zu Verzerrungen bei der Identifikation des Entwicklungsprozesses. Quantitative Daten können durch eine Vielzahl von Auswertungsverfahren analysiert werden (eine umfassende Übersicht über Referenzliteratur findet sich in Petermann 1978):

- varianzanalytische Verfahren (vgl. Shine-Bower-Analyse)
- faktorenanalytische Ansätze (z. B. die zeitkorrigierte P-Faktorenanalyse nach Cattell) und
- zeitreihenanalytische Ansätze (vgl. Datenbeschreibung mit Hilfe von autoregressiven Prozessen und Gleitmittelprozessen, die man sich als Regressions- bzw. Trendanalysen über die Zeit vorstellen kann).

Zur Illustration der Aussagekraft der Einzelfallbetrachtung soll die Analysestrategie des am häufigsten diskutierten Verfahrens kurz aufgelistet werden. Es handelt sich um die Zeitreihenanalyse, die eine Meßreihe in drei Komponenten zerlegt, mit deren Hilfe man den Entwicklungsverlauf präzise beschreiben kann:

(i) Eine langfristige Veränderung über ausgewählte Lebensphasen, die das mittlere Niveau eines Entwicklungszustandes/Entwicklungstrends kennzeichnen. Der Entwicklungspsychologe könnte dadurch kontinuierliche Aktivierungsphasen von Phasen der Konsolidierung unterscheiden. Die Abfolge dieser Phasen und ihre zeitliche Erstreckung kann genau bestimmt werden. Bei dieser Betrachtung wird unterstellt, daß sich eine Veränderung im Entwicklungsprozeß auf einer Dimension abbilden läßt. Oft sind qualitative Veränderungen, wie Strukturveränderung grammatikalischer Leistungen, nur durch die gleichzeitige Betrachtung mehrerer Dimensionen beschreibbar.

(ii) Oszillationen in einer Entwicklungsphase, die die Variabilität eines Entwicklungszustandes anzeigen. Für eine Zeitreihenbetrachtung sind systematische (periodische) Schwankungen von großer Bedeutung. Solche periodischen Verläufe lassen sich im Tages- oder Wochenablauf identifizieren. Periodiken können durch äußere Belastungssituationen (Streß am Arbeitsplatz, Krisen in einer Partnerschaft u. ä.) oder innere Anlässe (z. B. Stimmungsschwankungen aufgrund des Menstruationszyklus) entstehen. Die Form einer Periodik gibt Aufschluß über einen zugrundeliegenden Prozeß.

(iii) Jede Vorhersage über Veränderungen ist mit einem Fehleranteil belastet. Ein solcher Fehleranteil ist nicht näher zu charakterisieren und vorhersagbar. Bei der Zeitreihenbetrachtung gehen in diesen Wert Ungenauigkeiten aufgrund des Meßfehlers und die „Eigendynamik“ des Entwicklungsprozesses ein, die durch die theoretischen Annahmen nicht aufgeklärt werden kann.

Ein grundlegendes Problem bei der Anwendung von Einzelfallbetrachtungen

ergibt sich, wenn man entwicklungspsychologische Forschung mit der Abbildung über die Lebensspanne gleichsetzt. Solche Fragestellungen sind nur mit Hilfe von größeren Zeitabschnitten zwischen den einzelnen Messungen (z. B. im Abstand von zwei Jahren) beantwortbar. Für eine Einzelfallbetrachtung sind größere Zeitabstände zwischen den einzelnen Punkten der Datenregistrierung ungeeignet, da die üblicherweise der Zeitreihenbetrachtung zugrundegelegten Wirkgrößen (kritische Lebensereignisse, soziale Druck- und Streßsituationen) spezifische und eher kurzfristige Effekte zeigen. Einzelfallstudien eignen sich aus diesen Gründen in erster Linie für die Analyse zeitlich umgrenzter, maximal 1 bis 2 Jahre umfassende, kritischer oder entwicklungssensibler Lebensphasen.

5. Kausalmodelle

Die bislang vorwiegend kausale Interpretation von *Korrelationen* darf im Normalfall als unangemessen bezeichnet werden, um Wirkungszusammenhänge zu postulieren. Eine Korrelation zwischen zwei Variablen enthält noch keine Angabe darüber, ob Variable 1 \rightarrow Variable 2 oder Variable 2 \rightarrow Variable 1 verursacht. Korrelationskoeffizienten müssen als rein deskriptive Maße bezeichnet werden, die den Ausprägungsgrad eines Zusammenhanges kennzeichnen, aber keine Aussage über Ursachen zulassen. Es ist nämlich leicht möglich, daß eine große Anzahl von Variablen an der Ausbildung der Korrelation beteiligt ist oder zumindest denkbare Einflüsse ausübt. In die Verlegenheit der Überinterpretation von Korrelationskoeffizienten kommt man dadurch, daß die meisten entwicklungspsychologischen Studien nicht-experimenteller Art sind, d. h. keine Treatmentvariation Aufschluß über die Wirkungszusammenhänge geben kann.

Ein sehr einfaches Verfahren zur Analyse von Wirkungszusammenhängen basiert auf der Untersuchung der Korrelationsmuster zweier Variablen, die zu zwei Zeitpunkten erfaßt wurden. Dieses Verfahren nennt man die *Cross-lagged Panel-Analyse* (vgl. Kenny 1979, Kap. 12). Als wesentliche Korrelationsmuster werden die zeitverschobenen (Kreuz-)Korrelationen ($r_{x_1y_2} - r_{x_2y_1}$) der Beurteilung der Wirkrichtung zugrundegelegt.

Die Cross-lagged Panel-Analyse ist ökonomisch nur bei kleineren Variablenmengen anzuwenden. Möchte man komplexere Variablenverknüpfungen prüfen, dann bieten sich Gleichungssysteme an, die alle Einflußfaktoren berücksichtigen können (Weede 1977). Ein solches Verfahren nennt man *Pfadanalyse*, mit deren Hilfe es möglich ist, globale Korrelationen zwischen Variablen in Einflußbereiche zu zerlegen. Für jeden Zusammenhang im Variablenmuster lassen sich Gewichtungszahlen (sogenannte „Pfadkoeffizienten“ = Standardpartialregressionskoeffizienten oder Beta-Gewichte) berechnen, die das Ausmaß und die Richtung (= Größe und Vorzeichen des Koeffizienten) des Einflusses auf die Zielvariable (= unabhängige Variable) angeben. Durch dieses Vorgehen kann man die Abhängigkeitsstruktur der Variablen illustrieren. Die Pfadanalyse zwingt den Entwick-

lungspsychologen, Einflußgrößen nach ihrer Wichtigkeit zu ordnen. Das Vorgehen setzt zumindest dreierlei voraus:

(a) Ein umfassendes theoretisches Bezugssystem, das die Einflußgrößen im Entwicklungsprozeß eindeutig benennt und die vermuteten Abhängigkeitsbeziehungen angibt. Es müssen Hinweise auf nicht-berücksichtigte, aber das Variablengefüge beeinflussende Variablen (= exogene Variablen) aufgenommen werden. Bestandteile der theoretischen Diskussion sind auch Hinweise auf das Ausmaß der Meßfehler und Annahmen darüber, ob alle Variablen derselben Abhängigkeitsstruktur unterliegen.

(b) Eine Umsetzbarkeit der theoretischen Erkenntnisse in sogenannte „Pfaddiagramme“, die in graphischer Weise (Pfeile in Abb. 1) alle unmittelbaren (indirekten) und direkten Effekte verdeutlichen. Bei der Verknüpfung der Variablen ist zwischen wechselseitigen (rekursiven) und einseitig ausgerichteten (nicht-rekursiven) Beziehungen zu unterscheiden (vgl. Abb. 1).



Abb. 1: Zusammenstellung möglicher Faktoren im Rahmen der Herausbildung aggressiven Schülerverhaltens (—→ nicht-rekursive Einflüsse; ↔ rekursive Einflüsse).

(c) Eine präzise Übertragung der theoretischen Ansätze in ein Strukturgleichungssystem (vgl. die Beispiele bei Upshaw 1980). Die Strukturgleichungssysteme sind im Normalfall sehr komplex und können nur mit Hilfe aufwendiger EDV-Programme bearbeitet werden (vgl. Weede 1977; Jöreskog & Sörbom 1979).

Trotz der Vorteilhaftigkeit der Kausalmodelle für die nicht-experimentelle Forschung in der Entwicklungspsychologie ist jedoch leider zu bezweifeln, daß in allen Fällen die notwendigen Einflußgrößen und die Abhängigkeitsstruktur der Daten theoretisch ableitbar sind. An diesem Punkt zeigt sich deutlich die erforderliche Korrespondenz zwischen der Differenziertheit psychologischer Theorien und den Anforderungen moderner Forschungsmethodik.

6. Ausblick und Perspektiven

Die Forschungsmethodik wird sich weiter differenzieren. Es wird sich ein Methodentrend herauskristallisieren, der zu einer Präferenzierung von voraussetzungsarmen (nonparametrischen), multivariaten Auswertungsverfahren führt (Goldstein 1979). Neben diesem Trend werden verstärkt hochkomplexe und voraussetzungsreiche Auswertungsverfahren, wie komplexe Kausalmodelle nach dem LISREL-Programmsystem (Jöreskog & Sörbom 1979), bei gut geplanten Groß-N-Studien erprobt werden. Diese differenzierten Auswertungsmodelle erfordern ebenso präzise theoretische Annahmen über das Gegenstandsfeld. Liegen solche Annahmen vor, dann dürften solche Modelle ideal und zukunftsweisend sein. Können jedoch nur vage, d. h. schwer formalisierbare, theoretische Annahmen über Entwicklungsprozesse formuliert werden, dann wirft die komplexe Vernetzung von Variablengruppen und die Analyse deren Veränderungsmuster erhebliche Probleme auf.

Es ist in der empirischen Erforschung entwicklungspsychologischer Phänomene vor einem Variablengestrüpp zu warnen, auf das wenig theoriegeleitete Auswertungsverfahren gesetzt werden. Dieser Zustand führte in der Vergangenheit zu einer wildwüchsigen Anwendung von unspezifischen Modellen der Faktoren- und Clusteranalyse. Möchte man auf die Prüfung hochkomplexer Annahmen („vielparametrische Theorien“) nicht verzichten, dann sollte man die bislang ungenutzten Möglichkeiten der *Computersimulation* in Erwägung ziehen (vgl. Petermann, 1978, Kap. 8). Mit Hilfe solcher Modelle können Veränderungsmuster auch bei größeren Variablenvernetzungen durch die systematische Variation der Modellannahmen und anschließende Modelltests auf ihre Plausibilität überprüft werden.

Für viele Fragestellungen der Entwicklungspsychologie bringt eine Reduktion des Forschungsanspruches zunächst auch eine Optimierung des empirischen Zugangsweges. Eine in der Entwicklungspsychologie noch kaum diskutierte Reduktionsmöglichkeit bietet die Anwendung des *einzelfallzentrierten Ansatzes*. Neben den dargestellten statistischen Auswertungsmethoden von Einzelfällen gestattet es dieser Ansatz auch, die sozialen und biographischen Bezüge der Einzelperson besonders zu beachten. Einzelfallaussagen können in einem zweiten Schritt kontrolliert zusammengefaßt werden. Hierbei müssen die Unschärfen, die bei der Aggregation von Entwicklungsverläufen auftreten, abschätzbar sein.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, daß sich als Kompromißformel aus Einzelfall- und Gruppenansatz eine sogenannte „*Small-N-Methodologie*“ herauskristallisiert, die sich der simultanen Analyse weniger Personen (4–10) zuwendet. Für dieses Vorgehen bestehen spezielle Anforderungen an die Versuchsplanung und Datenauswertung, die Robinson & Foster (1979) zur Diskussion stellen.

Franz Petermann

Teil III

Forschungsbereiche

Frühkindliche Entwicklung

1. Gründe für das Interesse an frühkindlicher Entwicklung

Das Interesse an der frühkindlichen Entwicklung, d. h. der Entwicklung des Kindes in den ersten zwei bis etwa fünf Lebensjahren, hat eine Reihe von Wurzeln:

(a) Die meisten Kulturen treffen Aussagen über die *Ursprünge menschlichen Seins* und setzen entsprechend Zeitpunkte fest, ab wann ein Kind rechtmäßiges Mitglied der menschlichen Gemeinschaft wird (Paul 1982). – In unserem abendländischen Kulturkreis stritten die Religionen und Konfessionen z. B. über die *Ursprünge menschlicher Moral*, die philosophischen Schulen (Empiristen/Rationalisten) über die *Ursprünge menschlichen Erkennens* und die Biologen und Anthropologen um Ausmaß und Art der *Verwandtschaftsbeziehungen des Menschen zur Tierwelt*. Diese Themen finden sich auch in der Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit wieder, etwa in den Diskussionen um Anlage-/Reifungskomponenten bzw. Umwelt-/Lernkomponenten bei der Entwicklung geistiger Fähigkeiten, bei der Aufstellung verschiedener Entwicklungs- und Sozialisationsmodelle zur Erklärung von z. B. Moral und Gewissen, prosozialem Verhalten bzw. Aggressivität, aber auch beim Heranziehen evolutionstheoretischer und ethologischer Analyse- und Interaktionsmodelle bei der Darstellung und Erklärung etwa der Verhaltensausrüstung von Neugeborenen, der Beziehung zwischen Bindungs- und Erkundungs- bzw. Spielverhalten in den ersten drei Lebensjahren, der emotionalen und der sozialen Entwicklung generell.

(b) Die Frage nach den *Ursprüngen und Bedingungen von Unterschieden zwischen Menschen und menschlicher Individualität* ist nicht ganz so exklusiv auf die frühe Kindheit bezogen wie die Frage nach den Ursprüngen des Menschen allgemein. Neben dem Interesse an den Ursprüngen subjektiver Identität (Erikson 1970) tiefenpsychologische und humanistische Persönlichkeitstheorien) steht das Interesse von Eltern und gesellschaftlichen Institutionen (Schule, Justiz etc.) an den objektiv erkennbaren interindividuellen Unterschieden zwischen den Menschen, deren Ursprüngen, ihrer möglichst frühen Diagnose und ihrer etwaigen Beeinflussbarkeit. Dem entsprechen in der Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit die Fragen nach der Konstanz und Veränderbarkeit frühkindlicher Verhaltensunterschiede, nach Vorhandensein und Exklusivität sensibler Phasen bzw. kritischer Perioden für bestimmte Lernerfahrungen sowie nach der Dauerhaftigkeit von Auswirkungen frühkindlicher Erlebnisse.

(c) Die *Sorge um die nachwachsende Generation allgemein* und um den *Bestand* und die Weiterentwicklung der Gesellschaft (und *der Menschheit*) ist ein weiteres Motiv, sich sorgen- oder hoffnungsvoll der Entwicklung der Kinder und der entsprechenden gesellschaftlichen Verantwortlichkeit kritisch zuzuwenden. Dies geschah und geschieht stets besonders dann, wenn sich die gesellschaftlichen Ziele bzw. die Lebensbedingungen auch für Kinder erheblich ändern (vgl. Sears 1975;

Bronfenbrenner 1976a; Hunt 1979; Wiss. Beirat für Familienfragen 1980; Rauh 1979a). Dies galt für den Beginn des industriellen Zeitalters (Gründung von Kinderbewahranstalten, Beginn einer Vorschulpädagogik) ebenso wie für den Wandel zu demokratischen Staatsformen (Wandel elterlicher Erziehungsziele und -praktiken in den USA im 19./20. Jhdt., vgl. Sears 1975), bei der Bildung sozialistischer Staatsformen und entsprechender Erziehungsvorstellungen (Rubinstein 1958) als auch ganz besonders seit Mitte der 70er Jahre für die veränderten sozio-ökologischen und familialen Rahmenbedingungen selbst für die jüngsten Mitglieder der industrialisierten Gesellschaften (Bronfenbrenner 1976). Hieraus entwickelten sich die psychologischen Fragen nach den verantwortbaren Erziehungszielen und Erziehungspraktiken in der frühen Kindheit, nach der Kompensation sich biologisch oder sozio-kulturell andeutender Fehlentwicklungen und nach den zumutbaren bzw. notwendigen sozio-ökologischen Rahmenbedingungen (z. B. Krippe/Familie, Tagesmutter; eine oder mehrere, kontinuierliche oder wechselnde Pflegepersonen, Wirkung des Wechsels durch verschiedene alters- und/oder funktions-segregierte Bezugsgruppen, wie Liegekrippe/Krabbler-/Laufgruppe/Kindergarten, verschiedene Unterrichts- und Therapiestunden usw.).

2. Geschichte der Entwicklungspsychologie der Frühen Kindheit

Im 19. Jahrhundert entstanden, angeregt durch die Embryologie und den Darwinismus, die ersten intensiv geführten Tagebücher von wissenschaftlich interessierten Eltern über ihre Säuglinge, gegen Ende des 19. Jahrhunderts erweitert durch systematische Beobachtungen und kleine Experimente (Preyer 1882; Scupin & Scupin 1907; Shinn 1900; vgl. Reinert 1979).

Zwischen 1910 und 1930 kam es zu einer ersten Blüte der Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit. Auf der Basis intensiver quer- und längsschnittlicher Beobachtungen und Experimente an vielen Kindern (Bühler & Hetzer 1927; Gesell 1925; Piaget 1936; C. & W. Stern 1907; Werner 1926; Bayley 1933; Baldwin 1895, vgl. Reinert 1979, Sears 1975) entstanden die ersten allgemeinen Entwicklungsmodelle (Stufen- und Phasenmodelle), Lebensalterportraits für die einzelnen frühkindlichen Entwicklungsmonate, Konzeptionen von Entwicklungsprinzipien, die den Verlauf charakterisieren (vgl. Thomae 1959b) und Theorien über die wesentlichen Entwicklungsmechanismen (Reifung, Lernen, Konvergenz, Äquilibration). Es entstanden weiterhin die ersten umfassenden Lehrbücher (Baldwin 1895; Gesell 1928; Bühler, Ch. 1928; Bühler, K. 1918; Stern, 1914; Watson 1928; Claparède 1905), die auch heute noch Fundgruben darstellen, sowie die ersten Entwicklungstestverfahren (Bühler-Hetzer 1932; Binet-Simon 1905; Gesell 1925; Bayley 1969). Am Ende dieser Epoche (1920–1936) begannen die großen amerikanischen Längsschnittstudien, von denen einige bereits im Säuglingsalter anfangen und die z. T. heute noch andauern. – Es folgte eine Latenzphase in bezug auf die Erforschung der frühkindlichen Entwicklung, bedingt durch den Exodus entwicklungspsychologi-

scher Forscher aus Deutschland und Österreich unter der Naziherrschaft einerseits und durch den Siegeszug des Behaviorismus in den USA andererseits.

Nach 1960 erwachte das Interesse in den USA wieder, und zwar wesentlich ausgelöst durch das zum „Krieg gegen die Armut“ angetretene Head-Start-Programm sowie die theoretischen Anregungen aus dem kognitiven Ansatz von Piaget (vgl. Hunt 1961), ethologischen und psychoanalytischen Beiträgen (A. Freud & D. Burlingham 1944; Bowlby 1952; Spitz 1957) und den zu „sozialen Lerntheorien“ gewandelten behavioristischen Schulen. In einem enormen Forschungseifer und in intensiver Auseinandersetzung miteinander entdeckten die Kleinkindforscher zwischen 1965 und 1970 das „competent infant“, das kompetente Baby (Appleton, Clifton & Goldberg 1975; Stone, Smith & Murphy 1973).

Waren bis dahin am Neugeborenen und am Kleinstkind vor allem seine neurologische, physiologische und motorische Reife und Funktionstüchtigkeit von fast ausschließlichem Interesse, entdeckte man nun zunehmend solche Aspekte seines Verhaltens und seiner Entwicklung, die sich nur in psychologischen Termini fassen ließen, z. B. Wahrnehmungspräferenzen, Interesse für Vertrautes/Neuartiges, Intentionalität, Gefühle wie Freude, Stolz bzw. Enttäuschung in der Interaktion mit der sächlichen Umwelt, Kompetenzmotivation, Gedächtnis, Lernen, sozial-emotionale Bindung, Fremdenfurcht, vorsprachliche Kommunikation, Selbstkonzept, etc. Es entstand also das Bild von einem Säugling, der, wenn auch z. T. nur rudimentär, über die wesentlichen psychologisch bedeutsamen Charakteristika verfügt, die auch das ältere Kind bzw. den Erwachsenen ausmachen; es ist das Bild von einem aktiven Organismus, der in der Interaktion mit seiner Umwelt auch selbst wesentlich zu seiner eigenen Entwicklung beiträgt und von daher, außer in den bereits vertrauten objektiven Termini, nun auch in subjektbezogenen Termini beschrieben werden kann. – Eine dritte Beschreibungsebene trat hinzu: das Kind in seiner Wirkung auf seine soziale Umwelt: das Kind als Stimulus, als Sozialisationsagent (Bell 1968; Bell & Harper 1977; Belsky & Tolan 1981). Hierfür typische Beschreibungsdimensionen sind z. B. „Deutlichkeit und Lesbarkeit des kindlichen Verhaltens“ (readability), „Vorhersagbarkeit“ (predictability), „Ansprechbarkeit des Babys“ (responsivity), „körperliche Attraktivität“ (physical attractiveness), „Anschmiegsamkeit“ (cuddliness) u. ä. Diese Merkmale des Kindes sind nämlich nicht nur abhängig vom Kind selbst, sondern auch von der Interpretation des mit ihm interagierenden Erwachsenen.

Mehrere Gründe müssen dafür angeführt werden, daß diese „Entdeckungen“ so spät kamen: (1) In Abwehr von introspektiver Spekulation und im Bemühen um naturwissenschaftliche Exaktheit wendete man zunächst möglichst stringente Untersuchungsmethoden an, u. a. hinsichtlich der Kontrolle der Stimulusvariablen. (2) Man untersuchte den Säugling isoliert statt in Interaktion mit einem Erwachsenen. (3) Man schloß fälschlich vom Kaum- oder Nichtkönnen der halb- oder vierteljährigen Kinder auf das Überhaupt-nicht-Können der Neugeborenen. (4) Es fehlten z. T. die technischen Hilfsmittel, um die in solchen komplexen Situationen ablaufenden Prozesse objektiv erfassen zu können.

Nach 1975 kann man vielleicht – in historischer Retrospektive – nochmals einen Wendepunkt oder zumindest einen Markierungspunkt in der Erforschung der frühkindlichen Entwicklung erkennen (Lerner & Busch-Rossnagel 1981b). Die naive Umsetzung psychologischer Konzepte in pädagogische Technologien (*kompensatorische Früherziehung*) hinkte in ihren Resultaten weit hinter ihren Versprechungen her (vgl. Hunt 1979; Rauh 1979b); zugleich wurden die finanziellen Ressourcen für sozialwissenschaftliche Forschung (zumindest in den USA) deutlich beschnitten. Der durch äußere Zwänge, Nachdenken über die relativen Fehlschläge und durch die Unübersehbarkeit der Fülle von Untersuchungsergebnissen eingeleitete Reflexionsprozeß traf sich mit wissenschaftstheoretischen Überlegungen zu Metamodellen der Persönlichkeit. Außerdem konvergieren einige der Anstrengungen aus der Lebensspannen- und aus der ökologischen Psychologie mit Tendenzen, die sich aus der Erforschung der frühkindlichen Entwicklung selbst ergeben haben. Als neue Herausforderung müssen dagegen Thesen zur Neubewertung der frühen Kindheit aus der Sicht des gesamten Lebenslaufs betrachtet werden, wie sie etwa von Ewert (1978) und von Brim & Kagan (1980) formuliert wurden; Keller & Meyer (1982) sprechen in bezug auf diese Thesen sogar von einer „Demontage“ der Frühesten Kindheit für die spätere Entwicklung (S. 157): Die geringe Vorhersagbarkeit späteren Verhaltens aus Daten aus der frühen Kindheit einerseits und die Fähigkeit des Menschen zu psychischen Veränderungen das ganze Leben lang (Plastizität) minimierten die Bedeutung früher Lernerfahrungen und Erlebnisse für spätere Altersstufen.

3. Einige Ergebnisse und Erkenntnisse aus neuerer Forschung

Es gibt nur wenige Forschungsfelder in der Psychologie, wo man noch echte „Entdeckungen“ macht; die *Frühe Kindheit* scheint ein solches zu sein. Man erkennt dies u. a. an den nicht nur quantitativen, sondern auch inhaltlichen Revisionen der Lehrbücher. Manche Aussagen in „älteren“ (auch bes. deutschsprachigen) Lehrbüchern, d. h. solchen aus der Zeit vor 1975 oder 1970, sind aus heutiger Kenntnis nicht nur dürftig, sondern schlichtweg falsch. Dies gilt v. a. für die Auffassungen von den Kompetenzen des Neugeborenen und des Babys in den ersten drei bis vier Monaten und für das kommunikative und das Sozialverhalten der Einhalb- bis Dreijährigen. – Einige der Neuentdeckungen sind jedoch „Wiederentdeckungen“, wenn auch im neuen theoretischen und methodischen Gewande. Hierzu gehören die verschiedenen Themen zur emotionalen und affektiven Entwicklung (bes. Lächeln, Schreien, Fremdeln, Trotz), zur Mutter-Kind-Beziehung (Konzept der Bindung, auch zu anderen Personen) und zum Spiel (bes. Erkundungsspiel, Symbolspiel, Partnerspiele).

Das Neugeborene

Das Verhalten des neugeborenen Kindes in den ersten ein bis drei Monaten läßt sich in folgenden Kategorien beschreiben:

(a) *Schlaf-/Wach- und Erregungs- und Beruhigungszyklen*. Mindestens sechs Zustandsformen vom Tiefschlaf bis zum Schreien lassen sich differenzieren, wobei die Kinder sich bereits in den ersten Tagen darin unterscheiden, wie deutlich erkennbar bei ihnen die Zustandsformen sind, wie regelmäßig ihr Ablauf ist und wie leicht sie sich – mit eventueller Unterstützung von „außen“ – in ruhiges Wachsein bringen lassen. Die „Entwicklungsaufgabe“ des Kindes in den ersten Wochen ist es, diese Zustandsformen und ihren Rhythmus zu stabilisieren und z. T. auch selbst zu steuern.

(b) *Motorische Reaktionen*. Neben eher zufälligen Bewegungen und motorischer Unruhe lassen sich spontane Verhaltensweisen (vgl. Keller & Meyer 1982), und deutlich strukturierte vegetative und motorische Reflexe beobachten, deren je eigentümliche Entwicklungsverlaufskurven (eine Reihe von ihnen verschwinden nach einigen Monaten) zu zahlreichen Interpretationen Anlaß gaben.

(c) *Wahrnehmung und Lernen*. Besondere Beachtung haben die Wahrnehmungsfunktionen, bes. die visuelle und die akustische Wahrnehmung, und die Lernprozesse gefunden. Sie lassen sich präziser als *proto-soziale Wahrnehmungs- und Lernprozesse* beschreiben; denn das Neugeborene zeigt z. T. erstaunliche Wahrnehmungs- und Lernleistungen in solchen Situationen, die für sein Überleben wichtig sind – und dazu gehört primär, daß es die Aufmerksamkeit und Fürsorge eines betreuenden Erwachsenen für sich gewinnt – während es in soziobiologisch weniger bedeutsamen Situationen kaum auf Stimuli (z. B. physikalisch reine Töne, geometrische visuelle Reize) reagiert und nur über sehr viele Wiederholungen ansatzweise lernt (klassische und instrumentelle Konditionierung; Habituation) und nur kurzfristig behält. Bei entsprechendem Wachheitsgrad und optimaler Entfernung (21–25 cm) dagegen reagiert es intensiv auf Gesichter und die leicht erhöhte menschliche Stimme sowie auf den menschlichen Sprachrhythmus; es vermag die Stimme zu lokalisieren (primäre Kopplung von Hören und Schauen) und es reagiert auf sich nähernde, aber nicht auf sich entfernende Objekte (Kopplung von Sehen und Berühren); vestibuläre Stimulation (Aufnehmen, Herumtragen) vermag das Kind zu beruhigen.

(d) *Sozial interpretierte Signale des Säuglings*. Eine Reihe von Signalen, die das Baby – nicht intendiert – sendet, werden von den betreuenden Erwachsenen als oder wie soziale Signale interpretiert und sichern von seiten des Kindes den Beginn oder die Fortdauer der ersten sozialen Interaktionen. Zu diesen Signalen gehören: Schreien, Blickkontakt, Lauschen, Lächeln, Anschmiegen, Versteifen, Abwenden, der Kopfwendereflex (rooting reflex), der Greifreflex, aber auch schlicht das Aussehen des Kindes.

(e) *Interaktions- und Kommunikations„spiele“*. Neben den komplementären Signalen und Reaktionsbereitschaften zwischen betreuendem Erwachsenen und

Kind finden sich auch in dieser Frühphase der Entwicklung Ansätze zu interaktivem Verhalten, so z. B. in dem „Nachahmen“ des Neugeborenen (das sich allerdings von späterem Nachahmungsverhalten unterscheidet), der Synchronisation seiner rhythmischen und mimischen Bewegungen mit dem Sprechrhythmus des Erwachsenen sowie im Lernen über Kontingenzen.

Es zeigt sich also deutlich, daß das Neugeborene spezialisiert dahingehend ausgestattet ist, die Aufmerksamkeit und Fürsorge Erwachsener auf sich zu lenken und mit ihnen in eine Art sozialer Interaktion zu treten. Viele dieser anfänglichen Kompetenzen sind allerdings reflexhafter Natur und verschwinden in den folgenden Monaten in dieser Form; sie müssen gleichzeitig, unter diesem biologischen Schutzschild, neu gelernt und erworben werden, wobei diese neuen Verhaltensweisen zwar anfangs unbeholfener sind und eines langen Entwicklungsprozesses mit entsprechenden Lernanregungen bedürfen, dann aber sehr viel flexibler, breiter, gezielter, intendierter und gesteuerter einsetzbar sind als die Reflexe (z. B. Greifen, Gehen, Nachahmung, Kommunikation, Koordination der Sinne und der Motorik, emotionale Reaktionen, selbst sogar das Atmen bei Atemhindernissen; vgl. Bower 1979; Lipsitt 1979; Rauh 1982). – In ihrem Ausgangsrepertoire zeigen die Kinder erhebliche individuelle Unterschiede, die sich teilweise auf Frühgeburt/Untergewicht, pränatale Einflüsse, Geburtstraumen und genetisch bedingte Fehler zurückführen lassen, aber auch innerhalb des Normalbereichs gesunder Neugeborener Spielraum für Variationen lassen. Besonders engagiert wird dabei die Diskussion um frühe ethnische (Freedman 1974; Brazelton 1972; Warren & Parkin 1974) oder frühe geschlechtsspezifische Unterschiede (Keller 1979) geführt, inbes. darum, ob diese genuine Unterschiede oder Reifungsstand-Unterschiede darstellen, auf die die Umwelt dann jeweils spezifisch reagiert. Eine langfristige *Prognose* aus diesen Verhaltensunterschieden auf späteres Verhalten ist jedoch kaum möglich, wohl aber aus dem sich einspielenden Interaktions- und Kommunikationsgeflecht zwischen Mutter und Kind bzw. Vater und Kind auf z. B. die emotionale Bindung und Sicherheit des einjährigen Kindes zum jeweiligen Elternteil (Ainsworth et al. 1978; Grossmann 1981) und auf das spätere Erkundungsverhalten, als komplementärem Verhaltensbereich zum Bindungsverhalten.

Sozial-emotionale Entwicklung

Die Entwicklung des *Bindungsverhaltens* ist ein weiterer gewichtiger Themen- und Forschungskomplex, der sich inzwischen über den gesamten Zeitraum der Frühen Kindheit erstreckt. Er könnte paradigmatisch für die neueren Forschungsstrategien und Erklärungskonzepte stehen. Gegen Ende des ersten Lebensjahres, so läßt sich heute schließen, entwickelt jedes Kind (außer evtl. unter extremen Lebensbedingungen) eine persönliche Bindung an (mindestens) eine Bezugsperson. Bindung wird als ein Verhaltenssystem verstanden, das, je nach alters- und entwicklungsspezifischen Kompetenzen und je nach Situation oder Bezugsperson, etwas anders konkretisiert werden kann. Es läßt sich Bindung also nicht mit *einer* spezifischen

Verhaltensweise (z. B. Trennungsangst) ausreichend beschreiben. Denn die einzelnen Verhaltensweisen haben je nach Kontext und Entwicklungsniveau des Kindes eine andere Bedeutung (z. B. Lächeln, Nachkrabbeln, Schreien) (vgl. Rauh 1982); andererseits können verschiedene Verhaltensweisen (z. B. Schreien, Vokalisieren, Suchen) zu verschiedenen Entwicklungsstadien gleiche Funktionen erfüllen (hier z. B. jemanden zu Hilfe holen). Diese Verhaltenssysteme in ihrer Entwicklungsabfolge, in ihrer Interdependenz mit anderen Systemen (z. B. Erkundungsverhalten, Sprachentwicklung, kognitiver Entwicklung) und in ihrer Bedeutung für spätere Verhaltensbereiche (z. B. Umgang mit Gleichaltrigen, Verhalten in Leistungssituationen) zu untersuchen und zu analysieren, sind Schwerpunkte der Programme zur attachment-Forschung (Ainsworth et al. 1978; Grossmann 1977).

Die enge Beziehung des Bindungsverhaltens zur kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung im ersten Lebensjahr wird allein schon in der Aufzählung der (bisher bekannten) entwicklungsmäßigen Voraussetzungen seitens des Kindes für Bindung und die Qualität der Bindung (sicher, unsicher, ambivalent) deutlich. Hierzu gehören: (1) das vorn beschriebene Ausgangsrepertoire für soziale Interaktionen beim Neugeborenen; (2) das Erleben kontingenter Lernerfahrungen und das Suchen nach Gesetzmäßigkeiten (Papoušek & Papoušek 1979); Kommunikation mit einem erwachsenen Partner, die nach Dichte und Art den Lernmöglichkeiten des Kindes entgegenkommt (Papoušek & Papoušek 1979; Dunn 1980); das Unterscheiden von fremd/vertraut; das Unterscheiden individueller Personen; die (kognitive) Überzeugung von dem nur einmaligen Existieren von Personen (Bower 1979); die (kognitive) Überzeugung von der Dauerhaftigkeit der Existenz von Personen, auch wenn man sie gerade nicht sieht (Objektpermanenz, Personenpermanenz: Piaget 1975; Bell 1970); ein gewisser Stand an motorischer Entwicklung, usf.

Vorsprachliche Entwicklung

Ein mit dem Bindungssystem verwandter Forschungsbereich befaßt sich mit der frühkindlichen *präverbalen und verbalen Kommunikation* und Sprachentwicklung. War die Sprachentwicklungsforschung lange Zeit ein völlig separates Gebiet von Spezialisten, die die Sprachprodukte von Kindern nach inneren Gesetzmäßigkeiten untersuchten, so zeigt sich auch hier in den letzten Jahren eine zunehmende Tendenz, Sprache in konkreten Kommunikationssituationen zu untersuchen und in der vorangehenden präverbalen Entwicklung die funktionalen Äquivalenten aufzusuchen, z. B. im „turn-taking“ mit Lauten und Gegenständen, im Zeigen, in emotionalen Faktoren der Kommunikation, im Sprach„gesang“, in kognitiven Voraussetzungen und in der gestischen Symbolisation (vgl. Bruner 1977; Szagun 1980).

Besonderes Interesse hat in letzter Zeit die *soziale Interaktion mit Gleichaltrigen* gefunden. War man bis vor gar nicht langer Zeit verbreitet der Auffassung, daß Kinder unter drei Jahren kaum „sozial“ miteinander umgehen können, sondern sich nur um Spielzeug streiten (Ausubel 1976), so ändert sich auch hier die Meinung deutlich nach intensiven Analysen des Verhaltens in Kinderdyaden (Mueller 1979; Lewis & Rosenblum 1975). In der Interaktion mit Gleichaltrigen lernt und erlebt das Kind etwas anderes als in der Interaktion mit Erwachsenen; dennoch beeinflussen sich beide Systeme, wobei die Beeinflussungsrichtung möglicherweise mit der Entwicklung wechselt.

Spielverhalten

Ähnlich wie die Sprachentwicklungsforschung war die entwicklungspsychologische Erforschung des *Kinderspiels*, nach anfänglichen hoffnungsvollen Ansätzen (Piaget 1975/1959; Hetzer 1927) ein ziemlich isolierter, überwiegend pädagogischer Forschungsbereich. Die neuen theoretischen und methodischen Zugänge zur kognitiven Entwicklung, zur Sprachentwicklung und zum Sozialverhalten lassen vor allem das Erkundungs- und das Symbolspiel wieder interessant werden (Fein 1981; Gardner & Wolf 1981), und zwar als Teilaspekt jeweils unterschiedlicher Verhaltenssysteme. Hier zeigen sich jedoch erst Ansätze.

4. Ausblick

Die Erforschung der frühkindlichen Entwicklung hat zu einem stark gewandelten Bilde vom kleinen Kind geführt. Wir wissen heute mehr über seine Kompetenzen, die Entwicklungsprozesse und die Entwicklungsbedingungen als noch vor wenigen Jahren. Es ist zu erwarten, daß dieses Bild sich in der nächsten Zeit noch rundet und zugleich Anhaltspunkte zum Verständnis und zum Optimieren problematischer Entwicklungen gibt.

Die Diskussion um die Bedeutung der Frühen Kindheit im Gesamt des Lebenslaufes fordert zu neuen Argumentationsweisen heraus. Die hier dargestellten Forschungstrends sind nicht mehr auf die Suche nach frühen, stabilen und determinierenden Persönlichkeits- und Umweltunterschieden ausgerichtet, sondern auf Bedingungsfaktoren für Entwicklungsprozesse und auf synchrone und diachrone Zusammenhangsmuster. Daraus ergeben sich neue Möglichkeiten, nach wesentlichen Grundlagen in der frühkindlichen Entwicklung zu suchen, die die spätere Entwicklung fördern oder einengen können.

Hellgard Rauh

Übergänge im Jugendalter

Die Frage, ob und wie weit es sinnvoll ist, das Konzept des Überganges heranzuziehen, um Entwicklung im Jugendalter zu beschreiben und zu erklären, erfordert (1) eine Umgrenzung des Konzeptes und seine Abhebung von denen der Stufe, der Krise oder des Konfliktes; (2) die Beschreibung von Übergängen im Jugendalter und schließlich (3) eine theoretische Erläuterung der Entwicklungsprozesse, die während des Überganges ablaufen.

1. Das Konzept des Überganges

Als Übergangsperioden werden Entwicklungsabschnitte bezeichnet, in denen auf der Ebene des *manifesten* Verhaltens ein deutlicher Wechsel der Entwicklungsdynamik und/oder der Entwicklungsrichtung zu verzeichnen ist. Übergänge können sowohl durch situative – seien es sachliche oder soziale Faktoren (Atchley 1975), durch biologische Veränderungen (Hamburg 1980) als auch durch psychische Veränderungen (Seiffge-Krenke & Olbrich 1982) ausgelöst werden. Diese sind so stark, daß die bisherigen Strategien der Person zur Auseinandersetzung mit den Anforderungen ihrer Lebenssituation nicht mehr greifen. Auch auf der *innerpsychischen* Ebene des kognitiven und affektiven Verhaltens sind Übergänge durch einen deutlichen Wandel gekennzeichnet.

Schon in den traditionsreichen Stufenmodellen der Entwicklung wurden Übergänge postuliert, indem „der Eintritt in jede neue Altersstufe ... als ‚innere Wende‘, als ‚Neugeburt‘ gesehen wurde“ (Lehr 1978, S. 317). Allerdings beschrieben die Stufenmodelle in erster Linie das zwischen den Übergängen liegende und relativ statisch konzipierte Verhalten. Demgegenüber legt die Betonung von Übergängen die Erfassung von Veränderungsprozessen selbst nahe. Deutlicher als in Perioden des glatten adaptiven Funktionierens werden bei Übergängen die Einflußfaktoren auf das Veränderungsgeschehen sowie die Besonderheiten des Entwicklungsprozesses für die Person erfahrbar – und zugleich damit für den Wissenschaftler registrierbar und erklärbar. Auf den ersten Blick hat das Konzept des Überganges Ähnlichkeit mit dem der *Krise*. Eine Krise ist in der Entwicklungspsychologie als Situation gekennzeichnet worden, die innere und/oder äußere ausnahmehafte Belastungen mit sich bringt und in der Veränderungen der Person und ihrer Entwicklung notwendig werden. Nach Rossi (1968) begann die Krisenforschung mit Studien, die Individuen nach dem Erfahren *traumatischer* Erlebnisse untersuchten. Ein wesentliches Ergebnis war dabei, daß verschiedene Personen sehr unterschiedlich auf die gleiche Krise reagierten. Um derartige Differenzen zu erklären, wurden spezifische Formen der Bearbeitung ausnahmehafter Belastungen angeführt.

Entwicklungsphasen der intensiven Veränderung wurden als „normale Krisen“

verstanden. Dies waren etwa die Trotzphasen, die Pubertät, Heirat, Geburt des ersten Kindes, die Menopause, die Pensionierung und andere. All diese Phasen bringen verstärkte Beanspruchung mit sich, verlangen eine intensive Bearbeitung der veränderten Situation und tragen in der Regel zu einer Modifikation der späteren Entwicklung bei. Allerdings können solche Modifikationen sowohl den Charakter der Entwicklungsstörung als auch den der Weiterentwicklung haben.

Lieberman (1975) hat eine solche Zweiseitigkeit des Krisenbegriffes herausgearbeitet: in der Krise werden routinemäßige Formen des Verhaltens durch soziale oder biologische Veränderungen unterbrochen. Die Krise kann sich einerseits als Herausforderung darstellen; sie macht dann eine kognitiv-affektive Neubearbeitung erforderlich. Diese kann sich im Sinne einer Weiterentwicklung niederschlagen. Gelingt eine Auseinandersetzung mit der Krise im Sinne des Coping nicht, dann können Abwehrprozesse oder Fragmentierungen beobachtet werden (Haan 1977), die Weiterentwicklung eher hemmen als fördern.

Zumeist erscheint der Begriff der Krise zu negativ getönt, um das übliche, also im Sinne einer statistischen Norm „normale“ Entwicklungsgeschehen von Übergängen zu beschreiben, eines Geschehens zudem, das in der Regel „gelingt“, also adaptives Verhalten in späteren Lebensabschnitten erlaubt. Der von einigen Autoren vorgeschlagene Begriff der „normalen Krise“ erscheint wenig präzise: nach Rossi (1968) enthält er einen Widerspruch in sich selbst: Ist es nämlich „normal“, daß eine Person die Bearbeitung von ausnahmshaften Belastungen leisten kann, daß sie eine Anpassung an die veränderten sozialen, situativen oder innerpsychischen Bedingungen erreicht, dann ist der Ausdruck Krise irreführend. Er ist vor allem am Platze, wenn ein Übergang nicht „gelingt“. Dies aber ist nicht der übliche Ausgang von „normalen Krisen“, wie sie oben erwähnt wurden. Hier wird vorgeschlagen, den Terminus des Überganges dem der Krise vorzuziehen. Damit wird die Frage der Bewertung von Entwicklungsverläufen, die sich bei dieser kurzen Behandlung des Krisenbegriffs schon ergab, umgangen.

Deutlicher noch als das Konzept der Krise weicht das des *Konfliktes* von dem Geschehen ab, welches als Übergang bezeichnet wurde. Der Konflikt impliziert Inkompatibilität, antagonistische Spannung in der Lebenssituation mit einem Appell der Lösung oder Behebung. Demgegenüber hebt das Konzept des Überganges die durchaus bearbeitbare Veränderung mit der Konsequenz der Weiterentwicklung hervor; es hat eine größere Nähe zu dem von Havighurst (1972³) vorgeschlagenen Konzept der Entwicklungsaufgabe, das ebenfalls die Aufmerksamkeit auf Entwicklungsprozesse in Situationen besonders intensiver Anforderung oder deutlicher Umstellung richtet und deren Bearbeitung beschreibt.

2. Übergänge im Jugendalter: Störreize oder Entwicklungsreize?

In der klassischen Jugendpsychologie haben (etwa bei Hall 1904, oder bei Kretschmer 1958) *biologische* Orientierungen einer Auffassung Vorschub geleistet, die Störungen physiologischer (oder weiter gefaßt: biologischer) Prozesse als Auslöser

einer umfassenden, auch psychisch manifest werdenden Entwicklung sehen. So meint Kretschmer: „Die Pubertät ist also hinsichtlich der geistigen Produktivität des Menschen die Wirkung eines anfeuernden Giftes; man nennt dies die Hormonwirkung. Der durch die Geschlechtsreife bedingte Chemismus des Blutes wirkt auf das Gehirn anfeuernd wie Wein, der alles, was in der individuellen Anlage an Persönlichkeitswerten auch nur spurenweise vorhanden ist, herausholt und eine Weile glänzen und bleiben läßt“ (1958, S. 157).

Sozialpsychologisch wurde der Jugendliche als „Marginalperson“ beschrieben (etwa von Lewin 1963), die zwischen dem Lebensraum des Erwachsenen und des Kindes steht: Instabilität des Verhaltens, der Emotionalität, erhöhte Erregbarkeit und gesteigerte Konfliktbereitschaft wurden auf unklare Feldbedingungen zurückgeführt, welche keine klaren Trennungen zwischen „zugelassenen“ und „verschlossenen“ Regionen aufweisen. Dieser Unklarheit wird von Eltern und Erziehern durchaus Vorschub geleistet, indem sie keine Eindeutigkeit hinsichtlich der Frage erreichen, welche Freizügigkeiten und Rechte dem Jugendlichen zugebilligt und welche Anforderungen ihm abverlangt werden sollen. – Die Ausrichtung an einem Störreizmodell ging mit einem Aufweis von Störungen und von Krisen und mit dem Aufstellen von Problemkatalogen einher (z. B. Cole 1961). Derartige Akzentuierungen ließen den Jugendlichen als Defizitwesen erscheinen; seine Interaktionen mit der sachlichen und sozialen Umwelt erschienen deutlich auf den Krisenbereich eingeeengt (Wehling 1978).

Auch *psychoanalytisch* ist Jugend als Periode des psychischen Aufruhrs gekennzeichnet worden. Nach A. Freud (1958) ist die Adoleszenz eine Periode des Lebens, in der ein relativ schwaches Ich einem relativ starken Es gegenübertritt, mit den Konsequenzen einer erhöhten Angst, vermehrter Konflikte hinsichtlich des Impulsausdruckes und der Impulsabwehr, einer größeren affektiven Labilität und wahrscheinlicherem psychisch-regressiven Verhalten.

Offensichtlich hatten solche Beschreibungen des Jugendalters ihre Begründung in vorschnellen Generalisierungen: Merkmale auffälliger Jugendlicher wurden auf das Verhalten der Mehrheit der Heranwachsenden generalisiert. Studien über normale Entwicklungsprozesse im Jugendalter lagen bis in die 60er Jahre (nach Offer 1981) kaum vor.

Angesichts derartiger Charakterisierungen des Jugendalters, die einem Störreizmodell folgen, dürfen jedoch jene Stimmen nicht überhört werden, welche den herausfordernden, Entwicklung anregenden Aspekt der Krise – oder nach der hier vertretenen Auffassung: den Übergangscharakter – betonen. Schon Busemann (1959) warnt davor, die „Krisenjahre“ nur als Jahre der Gefährdung anzusehen. Er sieht Jugend auch als „Inkubationszeit“ für Werte, als Zeit der Erweiterung und Bereicherung. – Petzelt (1965) betrachtet Pubertät nicht als Krankheit oder Krise, sondern als eine besondere Fragehaltung, die durchaus Züge eines Ringens um die Erreichung übernommener oder selbstgesetzter Ziele trägt. – Für Oerter (1966) schließlich ist inmitten aller Unsicherheit des Jugendlichen mehr Suchen als Ablehnung enthalten. Die Krise ist nicht immer Gefährdung, Kampf, Ablehnung oder

Widerstand; aufs Ganze gesehen ist sie eher Umorientierung und Aufbau. Die Entwicklung von Werthaltungen verläuft tatsächlich unter „Anzeichen innerer Schwierigkeiten“, aber es ist Entwicklung im Sinne des „Einschwenkens auf eine neue Linie“ – nicht Störung.

Noch weiter gehen neuere Theorien der Entwicklung im Jugendalter. Sie sehen den Jugendlichen als einen „aktiven“ Bearbeiter der Übergänge. So führt beispielsweise Coleman (1980, 1981) in seiner Fokal-Theorie aus, daß der normale Jugendliche die unterschiedlichen Anforderungen dieses Entwicklungsabschnittes in einer für ihn möglichen Sequenz und Geschwindigkeit „fokussiert“ aufgreift und bearbeitet. Lerner (1981) betrachtet Adoleszenten als „Produzenten ihrer eigenen Entwicklung“. Er betont aktive Anteile des Jugendlichen an den Interaktionen mit seiner Umwelt. Auch Oerter (1981) sieht den Jugendlichen als aktiv – nicht nur in der handelnden Auseinandersetzung mit den objektiven Anforderungen seiner Umgebung, sondern auch auf der inneren Ebene der Verarbeitung. Seiffge-Krenke & Olbrich (1982) stellen die kompetenten, problem- oder situationsbezogenen Leistungen des Jugendlichen bei der Bewältigung von vielfältigen, miteinander vernetzten Entwicklungsaufgaben des Jugendalters heraus.

Übergänge im Jugendalter: biologische Prozesse

In der Pubertät stellt sich eine Reihe von körperlichen Veränderungen ein, die sich äußerlich beobachtbar als quantitative Wachstumsbeschleunigungen (der Körpergrößen (differenziert für Wachstum von Rumpf und Extremitäten, der Muskulatur, der Fettgewebe, der äußeren Geschlechtsmerkmale etc.) nachweisen lassen. Erlebnismäßig werden diese oft mit Beunruhigung wahrgenommen. Lästige Hautprobleme, neuromuskuläre Gelenksbeschwerden und andere Veränderungen werden als besonders erlebnisintensiv beschrieben. „Für die Mehrheit der Jugendlichen sind die Jahre zwischen 12 und 16 die ereignisreichsten ihres Lebens, soweit Wachstum und Entwicklung betroffen sind“ (Tanner 1971, zit. n. Hamburg 1980, S. 125).

Wie bei Petersen & Taylor (1980) zusammenfassend beschrieben ist, findet während der Pubertät weiter eine Spezifizierung der Ausschüttung von Sexualhormonen bei gleichzeitiger Erhöhung der gesamten Ausschüttungsmenge statt. Dieser quantitative endocrinologische Wandel verdient Beachtung, stellt er sich doch als Effekt einer qualitativen Veränderung im Regelsystem der Hormonproduktion dar. Grumbach und Mitarbeitern (1974) zufolge geht die Sensitivität hypothalamischer Regelmechanismen mit Beginn der Pubertät zurück, d. h., die Empfindlichkeit eines negativen Rückkoppelungsmechanismus gegenüber gonadotropen Einflüssen geht zurück. Nach und nach wird dann ein positiver Rückkoppelungsmechanismus aktiviert. Damit wird eine vermehrte Hormonproduktion eingeleitet. Ein Übergang im Sinne eines qualitativen Wandels von Regelprogrammen ist vollzogen. Allerdings ist damit die Verarbeitung der qualitativen und quantitativen somatischen Veränderungen und deren Integration ins Körperschema – das Insgesamt der kognitiven Repräsentationen vom eigenen Körper – und ins Verhalten

noch nicht angesprochen. Dieser Prozeß sei hier sehr verkürzt beschrieben (ausführlich bei Seiffge-Krenke & Olbrich 1982).

Eine Mehrzahl von (1) antezedenten biologischen Veränderungen (morphologischer, endokrinologischer und funktioneller Art) führt zu einer Mehrzahl von (2) Entwicklungseffekten (Veränderungen des Körperschemas, des Verhaltens, der Beziehungsmuster). Dabei wirken (3) innere Variablen (Affektivität, erhöhte erotische und sexuelle Ansprechbarkeit, veränderte Regulationen von Stimmungen, veränderte triebregulatorische Kapazitäten und psychische Verarbeitungsmechanismen, veränderte kognitive Verarbeitungskapazitäten, gewandelte Regulationen des Selbst-Systems, gewandelte psychische Bedingungen und andersartige innerpsychische und soziale Konflikte) ebenso als intervenierende Einflußgrößen wie (4) kontextuelle Variablen (gesellschaftlich definierte Interpretationen der körperlichen Veränderungen, Einflüsse aus Kommunikationen mit der Nahumgebung, aus Bewertungen und Konzeptualisierungen des Veränderungsgeschehens). Ein komplexer Prozeß der Interaktion zwischen biologischen und psychischen Personfaktoren und Einflüssen der Umgebung wird deutlich. Es ist einerseits ein aktueller Prozeß, also eine momentane oder über einen relativ kurzen Zeitraum erstreckte Interaktion. Gleichzeitig aber ist ein diachronischer Prozeß angesprochen, ein Prozeß der Einwirkung von Früherem auf Späteres. Wie noch näher auszuführen sein wird, kann eine Verbindung zwischen aktuellem oder episodischem Prozeß der Auseinandersetzung und diachronischem Prozeß der Entwicklung angenommen werden.

Übergänge im Jugendalter: soziale Prozesse

Auch im sozialen Bereich muß der Adoleszent neuartige Anforderungen verarbeiten. Eine Ablösung von den Eltern beginnt („Entsattelierung“ der Eltern nach Ausubel 1968). Auseinandersetzungen hinsichtlich des Ausmaßes der elterlichen Kontrolle gegenüber eigener Unabhängigkeit treten auf. – In der Peer-Gruppe wird eine Beachtung von Gruppennormen gefordert; die Akzeptierung durch Gleichaltrige und der Wunsch nach Aufnahme heterosexueller Beziehungen werden zu dominierenden Themen. In der Schule müssen Unsicherheiten und Ängste hinsichtlich der Erfüllung von Leistungsanforderungen, der Zusammenarbeit mit Lehrern und Klassenkameraden bearbeitet werden. Besondere Aufgaben ergeben sich aus der wachsenden Vielfalt von Rollenverpflichtungen. Auch im weiter gefaßten gesellschaftlichen Bereich geht es um die Übernahme von Rechten und Pflichten, die dem Adoleszenten zugeschrieben werden – dies gilt sowohl aktuell als auch hinsichtlich der vorbereitenden Sozialisation. Moriarty & Toussieng (1975) weisen zu Recht darauf hin, daß es in einer Zeit des relativ raschen kulturellen, sozialen und ökologischen Wandels dabei weniger um passive Anpassungsleistungen geht als vielmehr um aktive Bearbeitungen und Bewältigungen (Coping), also um die Entwicklung von Verhaltensprogrammen, welche adäquate, effektive und flexibel realitätsangepaßte Auseinandersetzungen mit den jeweiligen Anforderun-

gen erlauben. – Es ist vor allem die frühe Adoleszenz, in der intensive Veränderungen (sowohl im somatischen als auch im sozialen Bereich) auftreten und in der aktives Coping verlangt wird. In dieser Zeit ist eine soziale Unterstützung des Jugendlichen besonders hilfreich (Hamburg 1980). Allerdings darf daraus noch nicht auf Gefährdung und üblicherweise nicht gelingende Entwicklung geschlossen werden. Ein relativ glatter Verlauf der Lösungs- und der Neu-Integrationsprozesse überwiegt (Seiffge-Krenke & Olbrich 1982).

In der psychosozialen Entwicklung muß der Jugendliche eine Auseinandersetzung zwischen psychodynamischer Strebung und sozialer Bindung bearbeiten; in Eriksons (1964) Terminologie ausgedrückt muß er die psychosoziale Krise der Identitätsfindung vs. Rollendiffusion lösen.

Bei all diesen Prozessen wird eine aktive Person betont, welche sowohl die Perzeption der veränderten Anforderungen als auch die eigentliche Bearbeitung durch „Umprogrammierung“ der eigenen Strategien der Auseinandersetzung leistet. Es gibt Grund zur Annahme dafür, daß eine intensive Auseinandersetzung mit den psycho-sozialen Anforderungen des Jugendalters (vor allem im familiären Bereich) Auswirkungen auf die Entwicklung der Erwachsenenpersönlichkeit hat (Haan 1974). Erwachsene, die beim Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter gefordert waren, sich mit Eltern und sozialer Umwelt auseinanderzusetzen, konnten auch in ihren enddreißiger Jahren relativ effizient bewältigen, was von ihnen verlangt wurde. Sie hatten – anders als jene Erwachsenen, die ein schwaches Ich und deutlichere Abwehr erkennen ließen – intensiver an einer Umstrukturierung, einer „Weiterprogrammierung“ ihrer Bewältigungsstrategien gearbeitet.

Übergänge im Jugendalter: psychische Prozesse

Nach psychologischer Auffassung ist die wichtigste Aufgabe des Jugendlichen die Entwicklung einer eigenständigen Identität (Erikson 1964; Ausubel 1968). Empirische Untersuchungen, die der Forschungsrichtung der Entwicklung von Selbstkonzepten zuzurechnen sind, belegen, daß weniger „storm-and-stress“ Konzeptionen die Identitätsentwicklung adäquat beschreiben als vielmehr Konzepte einer relativ gut reflektierten, realitätsangepaßten Verarbeitung von Übergangseinflüssen. Der Schlüssel zum Verständnis der Frage, warum sich das Konzept der Identitätskrise so hartnäckig hält, scheint in bestimmten Merkmalen der Modellierung des Selbstkonzeptes zu liegen. Blos (1973) zufolge erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Identifikationen und Lernprozessen vorangegangener Phasen, eine Herausdrängung der Eltern als Einflußgrößen im Prozeß der Weiterentwicklung. Ein passagerer Egozentrismus im Denken und in den Beziehungen des Jugendlichen zur Umwelt wird erkennbar (Elkind 1967). In Verbindung mit einem kurzzeitig erhöhten Narzißmus (Enright et al. 1980) stellt sich die Entwicklung des Jugendlichen für seine erwachsenen Bezugspersonen in dieser Periode als bedrohlich und verunsichernd dar. Doch können vorübergehender narzißtischer Rückzug, Mangel an Kompromiß- und Differenzierungsfähigkeit ebenso wie zeitweilige Größenphanta-

sien auch unter einem produktiven Aspekt gesehen werden, als Regressionen im Dienste einer Entwicklung. Die neoanalytische Jugendforschung hat diesen Aspekt der intensiven, aber „ertragreichen“ Weiterentwicklung besonders herausgestellt. Der produktive Charakter der Beschäftigung mit dem eigenen Ich zur weiterführenden Strukturierung der eigenen Innenwelt und der neuen Beziehungen zur Außenwelt wird betont (vgl. Seiffge-Krenke & Olbrich 1982).

In diesem Kontext sei auch die Erarbeitung eines eigenen Wert- und Einstellungssystems erwähnt, die auf der Basis der kognitiven Fortschritte des Jugendlichen erfolgt (Inhelder & Piaget 1958; Piaget 1972). Die Struktur des nach Piaget für Jugendliche möglichen Denkniveaus – Unabhängigkeit von einem Objekt des Denkens, Fähigkeit, Ordnungen herzustellen, Konsequenzen vorausdenken und über die eigenen Sichtweisen zu reflektieren – unterscheidet sich klar von früheren Denkniveaus, und sie wird vom Jugendlichen genutzt.

3. Übergänge: ihre aktuelle Bewältigung und Entwicklung

Übergänge fordern, habitualisierte Verhaltensweisen und routinemäßige Programme der Problemlösung aufzugeben. Jede deutliche Veränderung der Lebenssituation – sei sie durch einzelne biologische, soziale oder psychische Veränderungen herbeigebracht oder durch interagierende Einflüsse aus allen Bereichen ausgelöst – stellt sich erlebnismäßig als Gefühl der Verunsicherung, der Bedrohung und Angst dar; sie kann im Verhalten zur Desorganisation von kognitiven und motivationalen Funktionen führen. Andererseits bringen Übergänge Chancen für Weiterentwicklung mit sich: sie fordern einen verstärkten Einsatz von Energien, verlangen neue Sichtweisen, neue Strukturierungen und Programmierungen; sie gewähren aber auch neue Erfahrungen und bieten so eine Voraussetzung für Weiterentwicklung. Die Forschungen über den Prozeß des *Coping* (zusammenfassend etwa Lazarus 1981) bieten erste Erklärungsmodelle zum Verständnis des *aktuellen* oder *episodischen* Prozesses, der bei der Bearbeitung von Veränderungen abläuft, welche als herausfordernd oder als belastend erlebt werden. Nicht der Aspekt der situativen Veränderung wird in diesen Forschungen in den Mittelpunkt gerückt, vielmehr der Prozeß ihrer Bewältigung. Die aktivistische Sicht vom Jugendlichen, die in den neueren Theorien (Lerner 1981; Coleman 1980; Oerter 1981) vertreten wird, kann mit den Paradigmen und den Ergebnissen der Coping-Forschung gut in Einklang gebracht werden. Der Jugendliche erscheint dann als Person, welche die Veränderungen dieses Lebensabschnittes bewältigen kann – und üblicherweise auch effektiv bewältigt. Die „gelingende“ Entwicklung im Jugendalter wird in der Regel belegt, wenn Ergebnisse von Längsschnittstudien herangezogen werden. Querschnittliche Vergleiche – vielleicht noch zwischen altersmäßig weit auseinander liegenden Kohorten – legen eher eine Konzeptualisierung von Krise, Verwirrung und diskontinuierlichen Entwicklungsprozessen nahe.

Die Erklärungen der Copingforschung beziehen sich lediglich auf die aktuelle

Bewältigung von Anforderungen. Eine *diachronische* Perspektive hat Haan (1977) eingeführt. Sie geht davon aus, daß adaptive Veränderungen von Verhaltensprogrammen über die Zeit hin assimilativen und akkommodativen Charakter haben können. Jede Bewältigung einer Veränderung – so Haan – kann als eine mehr oder minder gute Erfüllung der neuen Anforderungen gesehen werden. Diese wird als eine Rückmeldung über die Adäquatheit der abgelaufenen Bewältigungsprozesse betrachtet und damit als ein neuer Input. Im Falle von unangepaßten Reaktionen auf die Anforderung gibt er Anlaß zu veränderten Bearbeitungsprozessen, im Falle von angepaßten Reaktionen eine Bestätigung des abgelaufenen Bewältigungsgeschehens. Bewältigung (Coping) bezieht sich sowohl auf die Perzeption der Anforderungssituation, als auch auf die Aktivierung bereits verfügbarer (kognitiver-, wert- und sozialbezogener sowie affektiver) Programme, auf die Koordination dieser Programme sowie auf die Rückmeldung von Handlungseffekten und damit auf den neuen Input.

Ein weiterer Erklärungsansatz der Entwicklungseffekte stammt von Thomae (1955). Seine Sicht von Person als Prozeß und von Entwicklung als (diachronischer) Prozeß erscheint besonders vielversprechend. Thomaes Lehre von der Interaktion aktueller, temporärer und chronifizierter Prozesse verbindet eine prozeßorientierte Persönlichkeitspsychologie mit der (naturgemäß prozeßorientierten) Entwicklungspsychologie. Diese Theorien sind kürzlich, bezogen auf Entwicklung im Jugendalter, wieder aufgegriffen worden (Olbrich 1981).

Übergänge im Jugendalter können nach der hier vertretenen Konzeption als „Entwicklungsreize“ verstanden werden, wenn sie die Kapazitäten des Jugendlichen zur Um- und Weiterprogrammierung seiner Verhaltensstrategien nicht übersteigen. Soziale Hilfen können dazu beitragen, solche „Entwicklungsreize“ so zu dosieren, daß der Jugendliche nicht überfordert wird. Soziale Unterstützung kann sich auch auf den Prozeß der Bewältigung selbst beziehen.

Erhard Olbrich

Probleme und Problembewältigung im Alter

1. Einleitung

Psychische Entwicklung als Inbegriff der Veränderungen menschlichen Verhaltens und Erlebens, betrachtet unter dem Gesichtspunkt ihres Zusammenhangs mit bestimmten Stadien oder Situationen des Lebenslaufs (Bühler 1933, Bühler & Masarik 1970; Thomae 1959a, 1979a; Charles 1970; Lehr 1972, 1979a) endet nicht mit dem Ablauf der Jugend. Das lange Zeit als stabil angesehene jüngere und mittlere Erwachsenenalter wurde durch die Annahmen einer ‚midlife crisis‘ und die ‚life-event‘-Forschung inzwischen auch für eine größere Öffentlichkeit als veränderungsanfällig und damit für die Entwicklungspsychologie einschlägig erkannt. Insbesondere beschäftigten sich verschiedene theoretische und empirische Ansätze mit den Krisen des Erwachsenenalters, die ständig neue Anpassungen und damit Veränderungen notwendig machen (Erikson 1950; Neugarten 1964; Brim 1978; Vaillant 1977; Lehr & Thomae 1965). Es gibt viele Behauptungen und Hinweise auf eine Zunahme von Problemen mit höherem Lebensalter (Kuyppers & Bengtson 1973; Fiske 1980). Auf der anderen Seite wird die soziale Gerontologie immer wieder mit den Fakten einer zunehmenden Lebenszufriedenheit im Alter konfrontiert.

2. Lebenszufriedenheit und Anpassung im Alter

Eine der generellen Defiziterwartung entgegenlaufende Verlaufskurve für die Mehrheit der älteren Mitbürger ergibt sich aus Untersuchungen über Lebenszufriedenheit, gleichgültig, ob diese mit der auf Havighurst (1963) zurückgehenden Skala bzw. einer ihrer Übertragungen in andere Kulturbereiche gemessen wurde oder mit Skalen, die auf spezielle Aspekte bezogen werden. Havighurst (1963) ging von der Annahme aus, daß das Leben im Alter eine Reihe von gesundheitlichen, ökonomischen und sozialen Belastungen mit sich bringe, mit denen sich die Person auseinandersetzen habe. Die Höhe der Lebenszufriedenheit war dementsprechend ein Index für „*erfolgreiches Altern*“, d. h. gelungene Anpassung an die Deprivationen des Lebens im Alter. In vielen Fällen scheint diese Anpassung in einer Senkung des „Anspruchsniveaus“ in bezug auf die Lebensbedingungen zu bestehen. Untersuchungen in Norditalien (Maderna 1977) und in der Bundesrepublik (Thomae & Kranzhoff 1977) haben einen unerwartet hohen Grad an Zufriedenheit mit der eigenen Lebenslage bei älteren Personen konstatiert, deren Einkommen unterhalb der Armutsgrenze lag. Als Begründung für diese Zufriedenheit wurde in den deutschen Untersuchungen die Erinnerung an die große Inflation 1923 oder die Zeit nach 1945 beschworen, wo häufig nicht einmal eine Wohnung oder ausreichende Nahrung zur Verfügung standen. In bezug auf die oft bestätigte Arbeitszufrieden-

heit älterer Arbeitnehmer hat man die Vermutung geäußert, sie gehe auf eine altersbedingte Abnahme der Kritikfähigkeit zurück. Solche Ansichten entsprechen jedoch vielfach widerlegten Stereotype über das Altern (zusammenfassend Lehr 1979a). Zur Erklärung der Zunahme der Zufriedenheitswerte ist vielmehr das von Tornstam zunächst auf die Zufriedenheit mit der eigenen Gesundheit angewandte Modell der Interaktion zwischen „Anspruchsniveau“ und „Zufriedenheit“ anzuwenden: Mit höherem Alter wird entsprechend einer realistischen Einschätzung der Erkrankungsgefährdung ein geringerer Grad an gesundheitlichem Wohlbefinden als notwendig befunden, um Zufriedenheit zu erreichen. Da der ältere Arbeitnehmer sich in der Regel geringeren Beschäftigungschancen gegenüber sieht, wird er auch einen weniger befriedigenden Arbeitsplatz als „befriedigend“ empfinden, während – abgesehen von einer Zeit der Rezession – der jüngere Arbeitnehmer höhere Ansprüche stellt, da er Alternativen sieht.

Noch deutlicher ist der Zusammenhang zwischen Erwartung der Änderungsmöglichkeit einer Situation und der Zufriedenheit mit der Lebenssituation. Hier sind vor allem eine Reihe amerikanischer Studien zu nennen, in denen von unerwartet großer Zufriedenheit mit der Wohnsituation bei älteren Slumbewohnern oder Bewohnern von Notquartieren berichtet wird (Hamovich & Peterson 1969; Winiecke 1973). Lawton, Kleban & Carlson (1973) und Carp (1975) erklären diese Bewertung der Wohnsituation als Auswirkung von Abwehrmechanismen, welche dieses relativ positive Bild der Wohnsituation gegen das bedrohende Gewahrwerden der Unveränderlichkeit der Situation abschirmen. Carp (1975) konnte im Rahmen eines Hilfsprogramms für ältere Einwohner von San Francisco nach der Einschätzung der momentanen Wohnverhältnisse einem Teil der Befragten anbieten, in eine bessere Wohnung umzuziehen. Bei einer zweiten Einschätzung der momentanen Wohnung wurde diese von jenen Befragten wesentlich ungünstiger eingeschätzt, denen eine Alternative angeboten worden war.

Formen der Reaktion auf alltägliche Belastungen

Es fragt sich allerdings, ob die Kennzeichnung der psychischen Reaktion auf erwartete Unveränderlichkeit der Situation als eines „Abwehrmechanismus“ für ein adäquates Verständnis von vielen Problembewältigungen im Alter wirklich sinnvoll ist. Auf der Basis von sehr eingehenden halbstrukturierten Explorationen wurde im ersten Untersuchungsjahr der *Bonner Gerontologischen Längsschnittstudie* (Thomae 1976, 1981a; Thomae & Schmitz-Scherzer 1982) die *berufliche, finanzielle, familiäre und Wohnsituation* der Befragten um die Zeit der Währungsreform (1948), im Jahre 1955 und 1965, d. h. dem Zeitpunkt der ersten Untersuchung erkundet. Belastungsgrad und Art der aktiven Auseinandersetzung mit jeder der Situationen wurden durch ein Konferenzrating eingestuft. Diese Exploration und Auswertung wurde für jeden weiteren Meßzeitpunkt für die jeweils aktuelle Situation wiederholt. Vom zweiten Meßzeitpunkt an wurde außerdem das Ausmaß der *gesundheitlichen* Belastung mit der Reaktion auf diese erfaßt. Entsprechend der

zunehmenden Konsolidierung der politischen und ökonomischen Bedingungen in der Bundesrepublik nahmen die Belastungen im ökonomischen und im Wohnbereich ab (Thomae & Schmitz-Scherzer 1982). Das gleiche gilt auch für die familiäre Belastung, wobei die ökonomische Situation hier nur einen beschränkten Einfluß ausgeübt haben dürfte. Eine deutliche Zunahme war für die Gruppe der bis 1977 Überlebenden nur in bezug auf die gesundheitliche Belastung zu konstatieren.

Wie bei allen psychologischen und sozialen Variablen aber ergeben sich auch bei Grad und Art der Belastung viele individuelle Verlaufsformen, die wir auf eine überschaubare Anzahl zu reduzieren versuchten. Vor allem aber genügt es nicht, das Ausmaß der Auseinandersetzung mit der Belastung quantitativ einzuschätzen oder die Formen der Auseinandersetzung nach ‚coping‘ und ‚defense‘ (Haan) oder nach logischen Kategorien (Lazarus & Launier 1978) zu klassifizieren. Aus dem systematischen Studium von Reaktionen auf Belastungssituationen im Kindes- und Jugendalter (Thomae 1954), von jungen Erwachsenen auf körperliche Behinderung (Hambitzer 1962) bzw. auf die Situation einer bedrohenden chronischen Erkrankung (Kipnowski 1980) und der von älteren Männern und Frauen (Thomae 1968a, b; v. Langermann 1970), haben wir ein differenziertes Kategoriensystem entwickelt, das die Differenziertheit der Antwortmuster von älteren Personen besser aufzuzeigen vermag, als jede Form von psychoanalytischer oder logischer Klassifizierung.

In Tab. 1 und 2 wird die Konstanz bzw. Veränderlichkeit der Reaktionsformen auf familiäre bzw. gesundheitliche Belastung bei den 81 Teilnehmern der Bonner Gerontologischen Längsschnittstudie wiedergegeben, die vom 1. bis zum 6. Meßzeitpunkt (1965 bis 1976/77) zur Verfügung standen. Da die Reaktionen auf gesundheitliche Belastung erst vom zweiten Meßzeitpunkt (1966) an erfaßt werden konnten, wird in diesem Falle der Vergleich erst von 1966 an durchgeführt. Es zeigt sich bei den Reaktionsformen, welche in der Stichprobe am stärksten repräsentiert sind (Rangplatz 1–5) eine Konstanz hinsichtlich der relativen Häufigkeit über 12 bzw. 11 Jahre hinweg in 4 von jeweils 5 Reaktionsformen. Der Unterschiedlichkeit familiärer bzw. gesundheitlicher Probleme entsprechend ergeben sich auch Unterschiede hinsichtlich der am häufigsten berichteten Reaktionen. Drei der konstant dominant bleibenden Reaktionsformen auf familiäre Belastungen betreffen unterschiedliche Formen sozialer Interaktion, die von der Pflege der Kontakte (z. B. durch Besuch der Angehörigen) über das Eingehen auf die Eigenheiten der Angehörigen bis zur Unterordnung der eigenen Lebensziele unter jene von Kindern und Enkeln gehen kann (vgl. „Identifikation“: Thomae 1968a, b). Die konstant dominante Anpassungsform in bezug auf gesundheitliche Probleme bezieht sich dagegen auf die institutionellen Aspekte der Situation, d. h. konkret, die Bestimmungen etwa der Krankenkasse, durch die eine optimale Betreuung im Krankheitsfalle gewährt wird oder aber auf die optimale Informationsgewinnung über alle versicherungsrechtlichen Bestimmungen bezüglich der Bewilligung einer Kur usw. Eine zweite dominante Reaktionsform auf gesundheitliche Belastung, die an führender Stelle in der Antworthierarchie steht, ist dagegen durch eine psychi-

sche Verarbeitung der Belastung gerichtet. Diese wird entweder „akzeptiert“ („nun, was kann man in meinem Alter noch erwarten“) oder positiv gedeutet („verglichen mit vielen in meinem Alter geht es mir ja noch blendend“). Diese Reaktion kann einerseits veranlassen; die Schwere der gesundheitlichen Belastung zu übersehen, auf der anderen Seite ist sie eine gute Prophylaxe gegen depressive und resignative Reaktionen auf die gesundheitliche Belastung, welche gleichfalls zu den im Vordergrund stehenden Reaktionsmustern in bezug auf gesundheitliche Belastung steht.

Eine einzige Reaktionsform ist den zum Vergleich stehenden Reaktionshierarchien gemeinsam, die als „Leistung“ umschrieben wurde. Damit ist ein ‚label‘ für einen weiteren Umkreis aktiver Bewältigungsnormen gemeint, denen der Einsatz eigener Ressourcen gemeinsam ist. Diese Ressourcen können im eigenen Energieaufwand bestehen wie im Falle der Pflege eines kranken Ehepartners (als familiäres Problem) oder der regelmäßigen Beteiligung an gymnastischen Übungen zur Vorbeugung und Linderung gegen bestimmte Altersleiden. Ein hohes Maß an

Tab. 1: Reaktionen auf gesundheitliche Belastung

Rangplätze	II 1966	IV 1970	VI 1976/77
1-5	<p>← Anpassung an die institutionellen Aspekte der Situation →</p> <p>← Leistung →</p> <p>← Akzeptieren und pos. Deutung der Situation →</p> <p>← Depressive Reaktion →</p> <p>Aktiver Widerstand</p>		<p>Aktiver Widerstand</p>
	Sich Verlassen auf andere		
5-10	<p>Sich Verlassen auf andere</p> <p>← Aufgreifen von Chancen →</p> <p>← Stiftung und Pflege sozialer Kontakte →</p> <p>Identifikation m. Schicksalen v. Kindern u. Enkeln →</p> <p>Anpassung an die Eigenheiten und Bedürfnisse anderer</p> <p>Appell um Hilfe</p> <p>Hoffnung auf Wende</p>	<p>Aktiver Widerstand</p>	<p>Sich Verlassen auf andere</p> <p>Appell um Hilfe</p> <p>Korrektur von Erwartungen</p>
11-17	<p>Identifikation m. Schicksalen v. Kindern u. Enkeln</p> <p>← Korrektur von Erwartungen →</p> <p>Hoffnung auf Wende</p> <p>Anpassung an die Eigenheiten und Bedürfnisse anderer</p> <p>← Zurückstellen eigener Bedürfnisse →</p> <p>← Aggressive Durchsetzung →</p> <p>← Evasive Reaktion →</p>	<p>Appell um Hilfe</p> <p>Stiftung u. Pflege sozialer Kontakte</p> <p>Anpassung an die Eigenheiten und Bedürfnisse anderer</p>	

Tab. 2: Reaktionen auf familiäre Belastung

Rangplätze	I 1965	IV 1970	VI 1977
1-5	<p>Identifikation mit den Zielen und Schicksalen der Kinder und Enkel</p> <p>Stiftung und Pflege sozialer Kontakte</p> <p>Anpassung an die Eigenheiten und Bedürfnisse anderer</p> <p>← Leistung →</p> <p>Korrektur der Erwartungen</p>	<p>Positive Deutung und Akzeptieren der Situation</p>	<p>Depressive Reaktion</p>
6-10	<p>← Depressive Reaktion →</p> <p>Positive Deutung und Akzeptieren der Situation</p> <p>← Sich Verlassen auf andere →</p> <p>← Zurückstellen eigener Bedürfnisse →</p> <p>← evasive Reaktion →</p> <p>Aktiver Widerstand</p>		<p>Positive Deutung und Akzeptieren der Situation</p> <p>Appell um Hilfe</p> <p>Korrektur der Erwartungen</p>
11-17	<p>Aktiver Widerstand</p> <p>← Hoffnung auf Wende →</p> <p>← Aufgreifen von Chancen →</p> <p>← Aggressive Durchsetzung →</p> <p>← Situation den Umständen überlassen →</p> <p>← Anpassung an die institutionellen Aspekte der Situation →</p>	<p>Korrektur der Erwartungen</p>	<p>Evasive Reaktion</p> <p>Aktiver Widerstand</p>

Konstanz in der Hierarchie der Antwortmuster gibt es auch bei den nur gering repräsentierten Reaktionsformen. „Aggressive Durchsetzung“ und die Technik, die Situation den Umständen zu überlassen, wurden von unseren Senioren für beide Belastungssituationen kaum berichtet. Für den gesundheitlichen Bereich tritt der Verzicht auf die Befriedigung bestimmter Bedürfnisse (wie gutes Essen oder Rauchen), der an sich um der Gesundheit wegen erforderlich wäre, weitgehend zurück, während die gleiche Reaktionsform, nunmehr als Verzicht zugunsten anderer, im familiären Bereich in den mittleren Rängen eine konstante Position einnimmt.

Es ist aus Raumgründen nicht möglich, auf alle konstanten und variablen Reaktionsmustern einzugehen (vgl. Thomae 1980, 1983). Es seien nur drei Erkenntnisse hervorgehoben, die sich aus der Inspektion der Tabellen 1 und 2 ohne weiteres ergeben:

(a) Abgesehen von den Reaktionsformen, die durchgehend ihren Platz in der Antworthierarchie behalten, wiegt die Tendenz zu *mäßiger* Veränderung vor. Von der Variable „Korrektur der Erwartungen“ in bezug auf den familiären Bereich abgesehen, gibt es nur Wechsel zwischen Repräsentanz im oberen und mittleren oder zwischen den mittleren und den unteren Rängen. Auch wo wir Veränderung

im menschlichen Verhalten beobachten, geschieht diese in der Form allmählicher Übergänge, nicht in jener des abrupten Wechsels.

(b) Die Unterschiede in den in bezug auf bestimmte Problembereiche dominanten Reaktionsformen zeigen die Interaktion von Situation und Person in der Auswahl der Reaktionen. Unsere Beiträge bilden insofern einen weiteren Beleg für die Notwendigkeit einer interaktionistischen Persönlichkeits- und Entwicklungstheorie (Magnusson & Endler 1977).

(c) Die inhaltliche Bewertung der dominanten Reaktionsformen in bezug auf familiäre wie im übrigen auch auf ökonomische Probleme sowie auf Belastung im Wohnbereich (Thomae 1983) verweist auf eine hohe soziale Kompetenz der Alten, wie sie auch unsere Stichprobe repräsentiert. Die Konstanz situationsangemessener Reaktionsmuster in bezug auf wichtige Alltagsprobleme bis an das Ende des neunten Lebensjahrzehnts ist somit eine wichtige Ergänzung von Informationen, die sich auf Konstanz und Veränderung von Intelligenzleistungen im Alter beziehen.

Lediglich in bezug auf gesundheitliche Probleme finden wir unter den situationsangemessenen auch sehr problematische Reaktionsformen. Neben den depressiven Reaktionen sind hier vor allem die mit dem Stichwort „Aktiver Widerstand“ gekennzeichneten zu verstehen. Hier geht es meist um Berichte, bei denen entgegen ärztlichem Gebot oder Verbot gelebt und genossen wird, teils unter Hinweis auf Fehldiagnosen, die man bei sich selbst oder Bekannten erlebt habe, teils aber auch unter Hinweis auf allgemeine Überzeugungsgrundsätze wie, daß es besser sei, gut zu leben als hundert Jahre alt zu werden. Unter den Faktoren, welche die Auswahl solcher ungünstigen Reaktionsformen auf gesundheitliche Belastung begünstigen, scheint die Erwartung der Unveränderlichkeit von Belastung und Not im Alter eine Schlüsselrolle zu spielen. Wir fanden in einer Querschnittuntersuchung (Thomae 1981b), daß Ältere, die in einer Skala zur Messung dieser Erwartung von Unterschiedlichkeit hohe Werte hatten, signifikant häufiger die Reaktionsformen „Aktiver Widerstand“ und „Depressive Reaktion“ zeigten als die Gegengruppe. Hier wird die Bedeutung einer adäquaten Vorbereitung auf das Alter und einer intensiven Gesundheitserziehung unterstrichen.

Hans Thomae

Gedächtnisentwicklung

Unter Gedächtnis versteht man im allgemeinen die organischen und psychischen Bedingungen der Möglichkeit, aus Erfahrung zu lernen, das Gelernte über die zeitliche Dauer des Lernvorgangs hinaus in irgendeiner Form zu speichern und es zu einem späteren Zeitpunkt bei Bedarf wieder im Verhalten zu aktualisieren. Während in dieser traditionellen Definition der konservierende Aspekt betont wird, beschäftigt sich die heutige Psychologie vor allem mit der informationsverarbeitenden Funktion des menschlichen Gedächtnisses. Theoretische Grundlage dafür ist die Annahme, daß Lernen, Behalten und Erinnern nicht exakte Kopien des Reizmaterials ergeben, sondern Produkte einer aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit dem jeweiligen Informationsangebot darstellen. In Übereinstimmung damit beschäftigt sich auch die entwicklungspsychologisch orientierte Gedächtnisforschung nicht in erster Linie mit der Beschreibung alterstypischer Leistungen und Leistungsveränderungen, sondern konzentriert sich vorwiegend auf die Frage, was sich eigentlich entwickelt, wenn sich die Gedächtnisleistungen im Verlauf des Lebens verändern (Flavell 1971; Chi, im Druck). Innerhalb dieses Bezugssystems wurden in den letzten Jahren vor allem sprachliche Gedächtnisleistungen bei jüngeren Kindern und älteren Erwachsenen intensiv untersucht.

1. Veränderung der Gedächtnisleistungen

Vordergründig betrachtet erscheinen die Veränderungen der Lern- und Gedächtnisleistungen im Verlauf des Lebens einheitlich und eindeutig: sie verbessern sich während der Kindheit, bleiben im Erwachsenenalter relativ konstant und nehmen im höheren Alter wieder ab. So gesehen müßten sich die Gedächtnisleistungen älterer Menschen und jüngerer Kinder ähneln. Mehr noch: die Entwicklung des Gedächtnisses im letzten Abschnitt der Lebensspanne sollte ein Spiegelbild der Leistungsveränderungen im Verlauf der Kindheit sein. Das ist eine entwicklungspsychologische Grundthese, wie sie zum Beispiel von Denney (1982) vertreten wird.

So populär dieses Stereotyp der Gedächtnisentwicklung bei den meisten Laien und bei vielen Wissenschaftlern auch sein mag, so wenig entspricht es der Differenziertheit verfügbarer empirischer Forschungsergebnisse. Drei Einwände dagegen wiegen besonders schwer:

(a) *Nicht alle Gedächtnisleistungen zeigen im Verlauf des Lebens alterstypische Veränderungen.* Ein Beispiel dafür ist das Wiedererkennen. Verwendet man in Untersuchungen Lernmaterial, das für unterschiedliche Altersgruppen gleichermaßen vertraut, sinnvoll und nicht zu schwer ist, so zeigen sich vom dritten Lebensjahr an weder in der Kindheit noch im höheren Erwachsenenalter bedeutsame Leistungsveränderungen. Für die beiden ersten Lebensjahre gibt es leider noch keine

geeigneten Methoden, um Fragen nach der Stabilität dieser Gedächtnisfähigkeit zuverlässig beantworten zu können. Reese (1979, S. 95) zieht jedenfalls in Übereinstimmung mit anderen Entwicklungspsychologen aus der Stabilität der Leistungen beim Wiedererkennen die Schlußfolgerung, „daß die strukturellen Aspekte des Gedächtnisses vermutlich bereits sehr früh im Leben ausgereift sind und danach ihre Funktionstüchtigkeit bewahren (außer natürlich, wenn die zugrundeliegende neurophysiologische Struktur ernsthaft geschädigt wird)“.

(b) *Der typische Entwicklungsverlauf verschiedener Gedächtnisleistungen ist sehr unterschiedlich.* Das gilt sowohl für die Kindheit als auch im verstärkten Maße für die Leistungsveränderungen im Erwachsenenalter. So nehmen z. B. die Leistungen beim Erlernen von Listen unzusammenhängender Worte, beim Einprägen von Paarassoziationen und bei der Wiedergabe der Items einer Reihe von Zahlen oder Worten in umgekehrter Reihenfolge der Darbietung vergleichsweise früh (etwa ab dem 40sten Lebensjahr) und verhältnismäßig stark ab. Demgegenüber bleiben zum Beispiel die Erinnerungen an bereits vor längerer Zeit erworbene, sinnvolle Informationen offenbar bis ins hohe Alter stabil; bei vielen Menschen verbessern sich diese Leistungen sogar noch während der zweiten Lebenshälfte recht deutlich (vgl. Horn & Donaldson 1980). Leistungszunahmen in der Kindheit und Leistungsabfälle im höheren Erwachsenenalter sind also um so wahrscheinlicher und ausgeprägter, je mehr die Lern- und Erinnerungsaufgaben strategisches Handeln erfordern. Auf der anderen Seite sind nur geringe Altersunterschiede zu beobachten, wenn das Lernen unabsichtlich erfolgt und wenn die Lerninhalte dem individuellen Wissensstand entsprechen. In jedem Fall müssen bei Aussagen über Stabilität und Veränderbarkeit von Lern- und Gedächtnisleistungen im Verlauf des Lebens die großen, über lange Zeiträume hinweg stabilen interindividuellen Unterschiede beachtet werden.

(c) *Beim einzelnen Menschen lassen sich auf allen Altersstufen erhebliche Unterschiede in den Gedächtnisleistungen und damit zusammenhängend große Abweichungen von alterstypischen Verlaufskurven feststellen.* Ein gutes Beispiel dafür sind die Ergebnisse einer Untersuchung von Chi (1978). Sie fand, daß geübte Schachspieler im Alter von 10 Jahren im Vergleich zu wenig geübten Erwachsenen mehr Einzelheiten einer einmalig dargebotenen Schachkonstellation wiedergeben konnten, daß die Kinder aber erwartungsgemäß schlechtere Leistungen erzielten, wenn es darum ging, eine Reihe von Zahlen nach einer Präsentation zu wiederholen. Die auf diese Weise geprüfte Gedächtnisspanne (Anzahl unverbundener Elemente, die unmittelbar nach einer Darbietung fehlerlos wiedergegeben werden muß) weist also beträchtliche intraindividuelle Unterschiede auf, die offenbar mit der unterschiedlichen Vertrautheit des Lernmaterials zusammenhängen. Ähnliche Differenzen und Abhängigkeiten wurden beim Paarassoziationslernen im höheren Erwachsenenalter gefunden (Botwinick 1978).

Faßt man die drei Einwände gegen ein mit universellem Geltungsanspruch konzipiertes Entwicklungsmodell des menschlichen Gedächtnisses zusammen, so sind es die inter- und intraindividuellen Unterschiede in den Leistungen und in den

Leistungsveränderungen bei Menschen gleichen Lebensalters, die durch eine einheitliche ontogenetische Verlaufskurve nicht angemessen beschrieben werden können. Das wird besonders deutlich, wenn man durch kulturvergleichende Studien eine möglichst große Variationsbreite von Entwicklungsbedingungen des Gedächtnisses berücksichtigt (Stevenson, Parker, Wilkinson u. a. 1978; Sharp, Cole & Lave 1979). Deren Resultate demonstrieren, wie stimulierend und vereinheitlichend zum Beispiel das Lernen unter schulischen Bedingungen auf die Gedächtnisentwicklung der Kinder wirkt.

2. Entwicklung der Gedächtnisfähigkeiten

Dem einfachen deskriptiven Modell einer spiegelbildlichen Entwicklung des Gedächtnisses in der Kindheit und im Alter entspricht auf der Erklärungsebene die biologische Reifungs- und Degenerationshypothese. Man versteht darunter weitgehend erfahrungsunabhängige Veränderungen der neuroanatomischen und neurophysiologischen Voraussetzungen der Gedächtnisleistungen, die automatisch während der Kindheit zu einer Verbesserung und im höheren Alter zu einer Verschlechterung der Leistungen führen sollen (Thorndike 1928). In den letzten Jahren hat diese klassische Hypothese eine interessante Wiederbelebung erfahren. Pascual-Leone (1969) sieht die von Jean Piaget (z. B. 1966) beschriebenen Stadien kognitiver Entwicklung in direkter Abhängigkeit vom Wachsen einer hypothetischen mentalen Verarbeitungskapazität. Er versteht darunter die Anzahl diskreter Informationseinheiten oder Schemata, mit denen eine Person gleichzeitig operieren kann. Pascual-Leone behauptet, daß sich diese Kapazität des Arbeitsgedächtnisses als lineare Funktion des Alterns und damit als Folge neurologischer Reifungsvorgänge im Verlauf der Kindheit vergrößert (von einer Einheit im Alter von 3 Jahren bis zu durchschnittlich 7 Einheiten im Alter von 15 Jahren).

Case (1974, 1975) hat dieses Modell als theoretische Grundlage für verschiedene entwicklungspsychologische Studien benutzt. Die Ergebnisse seiner Arbeiten veranlaßten ihn schließlich (Case 1978), das ursprüngliche Konzept einer autonom sich verändernden mentalen Kapazität aufzugeben und durch ein Modell zu ersetzen, in dem die funktionale Entwicklung des Arbeitsgedächtnisses mit der zunehmenden Schnelligkeit und Effektivität der Informationsverarbeitung erklärt wird. Damit hat Case eine theoretische Umorientierung zur gegenwärtig dominanten Lehrmeinung vollzogen (vgl. dazu Weinert 1979b; Paris & Lindauer 1982; Labouvie-Vief & Schell 1982). Danach werden alterstypische und individuumspezifische Veränderungen der Gedächtnisleistungen nicht als Ergebnis der Zu- bzw. Abnahme einer hypothetischen Gedächtniskapazität angesehen, sondern als Folgen der allgemeinen Entwicklung kognitiver Kompetenzen interpretiert. Unter gedächtnispsychologischen Gesichtspunkten werden gegenwärtig vor allem drei Aspekte der kognitiven Entwicklung beachtet.

(a) *Gedächtnisentwicklung im Zusammenhang mit Veränderungen der Denkfä-*

higkeiten. Es ist eine triviale Feststellung, daß intelligentere Menschen Dinge lernen können, die weniger intelligente nicht zu lernen imstande sind. Auf der anderen Seite widerspricht diese alltägliche Erfahrung der gelegentlichen Beobachtung, daß auch unintelligente Menschen über ein sehr gutes Gedächtnis verfügen können. Piaget & Inhelder (1974), die prominentesten Vertreter dieser Erklärungshypothese, unterscheiden deshalb strikt zwischen der konservierenden Funktion (mit geringen alterstypischen Veränderungen und schwachen Beziehungen zur intellektuellen Entwicklung) und der konstruktiv-rekonstruktiven Funktion des Gedächtnisses (mit starken Veränderungen im Verlauf der Kindheit und mit engen Beziehungen zur Entwicklung des operativen Denkens). Nur für den zweiten Aspekt gilt, daß „sich das Gedächtnis nicht von der Intelligenz trennen (läßt) . . . So gesehen ist die Entwicklung des Gedächtnisses mit dem Alter die Geschichte einer fortschreitenden Organisation, die eng mit den Strukturierungen der Intelligenz zusammenhängt . . .“ (Piaget & Inhelder 1974, S. 463f.). Dabei müssen drei Gesichtspunkte als separate Forschungshypothesen berücksichtigt werden:

- Im Verlauf der Denkentwicklung verbessern sich die Möglichkeiten der Kinder, Informationen mit Hilfe (logischer) Regelsysteme rational zu erfassen und effektiv zu verschlüsseln.
- Die bereits verfügbaren Gedächtnisinhalte werden bei ihrer Nutzung (oder bereits während der Speicherung, wie Piaget und Inhelder meinen) im Einklang mit dem inzwischen erreichten Niveau der intellektuellen Operationen rekonstruiert.
- Die damit verbundene Steigerung der Gedächtnisfähigkeiten ist schließlich selbst wieder eine Voraussetzung für die weitere Denkentwicklung, weil komplexere Operationen nicht nur eine große Kapazität des Arbeitsgedächtnisses erfordern, sondern auch auf den schnellen Zugriff auf Informationen aus einem gut organisierten Langzeitgedächtnis angewiesen sind.

Während die erste und dritte Hypothese inzwischen vielfach bestätigt wurden, ist die zweite Annahme in der Version von Piaget und Inhelder bis heute sehr umstritten (vgl. Liben 1977).

(b) *Gedächtnisentwicklung im Zusammenhang mit Veränderungen der Wissensbasis*. Der offenkundige Zusammenhang zwischen der Güte des Wissens in einem bestimmten Inhaltsbereich und den Möglichkeiten des Wissenserwerbs auf diesem Gebiet führte zu der Hypothese, daß Gedächtnisleistungen in hohem Maße eine Funktion des bereichsspezifischen Wissens eines Individuums sind. Um diese Annahme zu überprüfen, mußte eine Untersuchungsstrategie eingeschlagen werden, mit Hilfe derer die übliche Koppelung von ansteigendem Lebensalter, fortgeschrittener intellektueller Entwicklung und zunehmendem bereichsspezifischen Wissen aufgehoben werden konnte. Dies gelang besonders eindrucksvoll in der bereits erwähnten Arbeit von Chi (1978). Erklärt wird die dabei gefundene untypische Leistungsüberlegenheit von Kindern im Vergleich zu Erwachsenen mit der Bedeutung, die das bereichsspezifische Wissen für das Einprägen und Erinnern hat. So wichtig dieses inzwischen mehrfach bestätigte Ergebnis (vgl. Chi, im Druck)

für die Theorienbildung über die Gedächtnisentwicklung im Kindes- und Jugendalter ist, so wenig leistet es offenbar zur Erklärung von Leistungsveränderungen im höheren Erwachsenenalter. In diesem Altersbereich nehmen Gedächtnisleistungen teilweise ab, obwohl das bereichsspezifische Wissen stabil bleibt, oder sich gar verbessert (Perlmutter 1978). Unberücksichtigt bleibt dabei allerdings die Wirkung von qualitativen Unterschieden oder Veränderungen des Wissens (träges vs. flexibles Wissen; genutztes vs. wenig genutztes Wissen; leicht vs. schwer zugängliches Wissen) auf den Erwerb und die Reproduktion neuen Wissens.

(c) *Gedächtnisentwicklung im Zusammenhang mit der Verfügbarkeit von Lern- und Erinnerungsstrategien*. Ausgehend von dem häufig replizierten Befund, daß sich im Kindesalter Veränderungen der Gedächtnisleistungen vor allem bei solchen Aufgabenstellungen finden lassen, die absichtliches, willkürliches Lernen und Einprägen erfordern (vgl. zusammenfassend A. Brown 1979; Naus & Halasz 1979), wohingegen sich bei Gedächtnisaufgaben, die mit Hilfe von automatischen, unwillkürlichen Lernprozessen bewältigbar sind, kaum Altersdifferenzen finden lassen, wurde die Untersuchung von Lern- und Erinnerungsstrategien ein Schwerpunkt kinderpsychologischer Gedächtnisforschung. Als Lern- und Erinnerungsstrategien bezeichnet man jene Handlungen und Handlungssequenzen, die ausgeführt werden, um eine Einprägungs- oder Erinnerungsaufgabe zu meistern. Leises Wiederholen des Lerninhalts (rehearsal), Organisieren des Lernmaterials, Konstruieren und Verwenden von verbalen und bildhaften Elaborationen, Ausnutzen von mnemotechnischen Hilfen und das Einfügen von Abrufhinweisen wurden besonders intensiv studiert. Erwartungsgemäß zeigte sich dabei, daß die Strategien im Verlauf des Kindesalters zunehmend aufgabenspezifischer, komplexer, effektiver und für das Kind zugänglicher werden (vgl. Kail & Hagen 1982). Die Arbeiten zur Entwicklung von Gedächtnisstrategien im höheren Erwachsenenalter deuten darauf hin, daß nicht die Verfügbarkeiten der Strategien, sondern deren spontane Nutzung oder deren Wirksamkeit abnehmen (Perlmutter 1978; Weinert, Knopf & Körkel 1982).

3. Alterstypische Diskrepanzen zwischen Gedächtnisfähigkeiten und Gedächtnisleistungen

Erzielt jemand schlechtere Gedächtnisleistungen als ein anderer, so kann man daraus nicht ohne weiteres auf entsprechende Unterschiede in den Gedächtnisfähigkeiten schließen. Möglich ist auch, daß vorhandenes Wissen und verfügbare Fertigkeiten bei Lernaufgaben ungleich genutzt werden. Aus dieser Möglichkeit ergibt sich die Frage, ob auch die eingeschränkten Gedächtnisleistungen jüngerer Kinder und älterer Erwachsener vielleicht zum Teil nicht auf Fähigkeitsmängel, sondern auf Nutzungsdefizite zurückzuführen sind.

(a) *„Produktionsdefizite“ im Kindesalter*. Bei der entwicklungspsychologischen Analyse von Lern- und Erinnerungsleistungen wurde auch untersucht, unter wel-

chen Bedingungen verfügbare Gedächtnisstrategien spontan genutzt oder nicht genutzt werden. Bereits Flavell (1970) konnte nämlich zeigen, daß es bei Kindern zwischen einem Stadium der fehlenden Verfügbarkeit (Entwicklungsdefizit) einer Strategie und dem Zeitpunkt ihrer spontanen, effektiven Nutzung ein Entwicklungsstadium gibt, in dem eine Strategie zwar prinzipiell verfügbar ist, spontan jedoch häufig nicht angemessen genutzt wird (Produktionsdefizit). Durch entsprechende Anregungsbedingungen (z. B. strategieorientierte Instruktion) läßt sich dieses Defizit vergleichsweise leicht beheben. Demgegenüber beobachtet man bei älteren Kindern in der Regel nicht nur die spontane und effektive Nutzung verfügbarer Strategien, sondern zusätzlich oft auch eine aktive und bewußte Auseinandersetzung mit der Lernsituation sowie ein differenziertes Wissen über die Anforderungen von Lernaufgaben, über das Vorhandensein oder Fehlen notwendiger Lernfähigkeiten und über die Nützlichkeit von Gedächtnisstrategien. Die beobachteten Unterschiede zwischen Verfügbarkeit und Nutzung geeigneter Gedächtnisstrategien integrierte Flavell (1971) in einer Entwicklungshypothese, die dem gedächtnisbezogenen Wissen eine entscheidende verhaltensdeterminierende und leistungsfördernde Rolle zuschreibt: Produktionsdefizite bei der spontanen Verwendung von Gedächtnisstrategien werden überwunden, weil Kinder ein immer realistischeres gedächtnisbezogenes Wissen erwerben und zugleich geeignete Fertigkeiten des Planens, Steuerns und Bewertens von eigenen Lernvorgängen entwickeln, so daß sie in einer konkreten Lern- oder Erinnerungsaufgabe eine angemessene Strategie verwenden können. Man spricht in diesem Zusammenhang von „Metagedächtnis“ und meint damit das Wissen eines Menschen über sein eigenes Gedächtnis und die damit verbundenen Möglichkeiten, Lernen und Erinnern bewußt zu planen, zu steuern und zu kontrollieren. Das bedeutet zugleich die Fähigkeit, Gedächtnisstrategien anforderungsspezifisch auszuwählen und gezielt einzusetzen, wenn sich Aufgaben als schwierig erweisen, oder wenn automatisierte Gedächtnisprozesse erfolglos sind. Je nach Schwierigkeitsgrad und Vertrautheit von Aufgaben sind Kinder vom 5. bis 7. Lebensjahr an in der Lage, Lernen selbst zu einem Ziel ihres Handelns zu machen (Kail & Hagen 1982), während jüngere vorwiegend lernen, während sie sich im Dienste anderer Zwecke verhalten (z. B. beim Spielen oder in der sozialen Interaktion). Diese Entwicklung des gesamten Lern- und Gedächtnissystems wurde besonders von russischen Entwicklungspsychologen intensiv analysiert (vgl. dazu: Meacham 1977; Paris 1978). Als theoretischer Ertrag dieser Arbeiten ergibt sich in Übereinstimmung mit den Ergebnissen zahlreicher Untersuchungen aus anderen Ländern, daß im Verlauf der Kindheit eine große Zahl spezieller Lern- und Erinnerungsstrategien erworben wird, daß diese immer besser zur Erreichung übergeordneter Lernziele genutzt werden können, daß aber für viele der Strategien ein Entwicklungsstadium identifizierbar ist, in dem sie nicht spontan und effektiv, sondern nur nach Aufforderung von Erwachsenen oder aufgrund anderer Hinweise verwendet werden.

(b) „Produktionsineffizienzen“ älterer Erwachsener. Es wurde bereits erwähnt, daß nicht nur jüngere Kinder, sondern auch ältere Erwachsene Schwierigkeiten

haben, verfügbare Lern- und Einprägungsstrategien instrumentell zur Lösung von Gedächtnisaufgaben einzusetzen. Was liegt näher als auch in diesem Fall anzunehmen, daß mangelndes Metawissen über wirkungsvolle Ziel-Mittelbeziehungen dafür verantwortlich ist. Man überprüfe deshalb, ob auch für Leistungsprobleme im höheren Alter fehlendes oder unrealistisches Metawissen als „Erklärung“ herangezogen werden kann. Diese Hypothese konnte jedoch empirisch bisher nicht bestätigt werden. Im Gegenteil: Lachman & Lachman (1980), Zelinski, Gilewski & Thompson (1980) und Perlmutter (1978) beobachteten übereinstimmend, daß das Wissen über das Gedächtnis im höheren Erwachsenenalter in der Regel nicht ab-, sondern in vielen Fällen sogar zunimmt. Dies konnte für das gedächtnisbezogene Wissen im allgemeinen, für die bewußte Kontrolle des eigenen Lernens, für das „Gefühl“, etwas zu wissen oder nicht zu wissen und für die Bewertung der Lernergebnisse gesichert werden.

Auf der anderen Seite stellte man in einer Reihe von Studien fest, daß ältere Menschen trotz dieses Metawissens ihre verfügbaren Gedächtnisstrategien nicht effektiv nutzen. Sie fühlen sich gleichzeitig durch Gedächtnisprobleme belastet und haben im Durchschnitt sehr pessimistische Erwartungen gegenüber den eigenen Leistungen und der weiteren Gedächtnisentwicklung. Es ist zur Zeit wissenschaftlich noch ungeklärt, welchen Einfluß diese motivationalen Faktoren in Verbindung mit kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten auf die Gedächtnisleistungen (und speziell auf die Leistungsdefizite) im höheren Lebensalter haben.

4. Beeinflussungsmöglichkeiten der Gedächtnisentwicklung

Mit der theoretischen Infragestellung der Reifungs-Degenerations-Hypothese zur Erklärung der Gedächtnisentwicklung stellt sich natürlich das Problem, welchen Einfluß Umweltbedingungen auf die ontogenetischen Veränderungen der Lern- und Gedächtnisleistungen ausüben. Um unbegründete Erwartungen von vorneherein auszuschließen, muß allerdings mit Nachdruck darauf hingewiesen werden, daß vergleichsweise stabile inter- und intraindividuelle Unterschiede in den Gedächtnisleistungen immer wieder registriert werden, so daß vererbte artspezifische und individuumspezifische Rahmenbedingungen für die Gedächtnisentwicklung angenommen werden müssen. Innerhalb dieser empirisch schwer abzuschätzenden Grenzen scheint es allerdings wesentliche Beeinflussungsmöglichkeiten zu geben. Sie wurden bisher leider nicht in systematischer Weise untersucht, wenngleich in einer Reihe von Studien interessante Hinweise auf die Rolle der Schule und auf die Aussichten spezieller Trainingsprogramme zu finden sind.

(a) *Der Einfluß der Schule auf die Gedächtnisentwicklung.* Da es noch an Mikroanalysen fehlt, wie Lehrer durch ihren Unterricht den Erwerb von Gedächtnisstrategien und den Aufbau des Metagedächtnisses fördern, kann die Wirkung der Schule auf die Gedächtnisentwicklung bisher nur sehr global beurteilt werden. Dies muß vor allem an Hand der Ergebnisse interkultureller Untersuchungen

geschehen, in denen der Einfluß formalisierter Lehr- und Lernprozesse vergleichend analysiert wird. Cole & Scribner (1977) kommen in einer Überblicksarbeit zu der Schlußfolgerung, daß die Schule durch eine Vielzahl alltäglicher Lernaufgaben und durch explizite Leistungserfahrungen einen erheblichen indirekten Einfluß auf die Gedächtnisentwicklung ausübt. Ann Brown (1978) formulierte aufgrund der Ergebnisse von Trainingstudien sogar eine Reihe programmatischer Zielsetzungen für jeden Unterricht. Der Kern dieser Forderungen besteht darin, neben dem planmäßigen Aufbau inhaltlicher Wissensbestände auch inhaltsunspezifische exekutive Lernstrategien systematisch zu fördern. Es hat sich nämlich herausgestellt, daß erst die gemeinsame Verfügbarkeit von inhaltsbezogenen Lernkompetenzen und aufgabenübergreifenden Handlungsstrategien Kinder dazu befähigt, effektives Lernverhalten über eine Vielzahl von situativen Anforderungen hinweg zu entwickeln und über längere Zeitperioden beizubehalten.

(b) *Möglichkeiten eines Gedächtnistrainings.* Campione (im Druck) unterstützt aufgrund der Erfahrungen mit neu erarbeiteten Trainingsprogrammen die programmatischen Forderungen Ann Browns nach einer gleichzeitigen Vermittlung von spezifischen Lern- und unspezifischen Regulationsstrategien. Er weist in diesem Zusammenhang auf die erwiesene Wirksamkeit solcher kombinierter Interventionsprogramme auf retardierte Kinder hin, die kognitiv noch nicht sehr weit entwickelt sind. Während ältere, intellektuell weiter entwickelte Kinder auch von kurzen und weniger anspruchsvollen Interventionsprogrammen profitieren können, ist ein umfassendes Training für jüngere Kinder und für Schüler mit Lernproblemen notwendig, um eine stabile Verbesserung ihrer Lern- und Gedächtnisleistungen zu erreichen. Leider gibt es bisher keine analogen Studien für ältere Erwachsene. Orientiert man sich jedoch an den bisher identifizierten Ursachen für die Leistungsveränderungen in dieser Altersgruppe, so müßte sich ein Training sowohl um eine effektivere Nutzung verfügbarer kognitiver Kompetenzen bei der Bewältigung schwieriger Lernaufgaben bemühen, als auch zum Abbau einer häufig dysfunktionalen Lernmotivation beitragen.

Franz E. Weinert
und Monika Knopf

Begriffs- und Bedeutungsentwicklung

1. Begriffe von „Begriff“ und „Bedeutung“

Die Wörter „Begriff“ und „Bedeutung“ werden sowohl in der Wissenschaft wie in der Alltagssprache mit sehr unterschiedlichen Bedeutungen verwendet. Die Folge ist, daß Wissenschaftler, wenn sie über Begriffe reden, wenn sie Theorien über Begriffe und Bedeutungen erstellen und darüber forschen und streiten, oft, ohne es zu merken, verschiedene Dinge meinen.

(a) Das Wort „Bedeutung“ wird in einem sehr allgemeinen Sinn auf Handlungen, Ereignisse, den Lebensverlauf insgesamt angewandt und in einem spezifischen Sinn auch Zeichen und Symbolen zugeordnet. Hier ist nur die Rede von der Bedeutung sprachlicher Zeichen, d. h. von Wörtern und von Sätzen, wobei letztere nicht in die Betrachtung einbezogen werden. Worin besteht und worauf beruht die Bedeutung von Wörtern? Während Linguisten die Bedeutung von Wörtern durch andere Wörter und Sätze annähern (vgl. Worterklärungen im Lexikon) oder theoretisch durch Listen semantischer Bedeutungselemente (semantic features) erklären, gehen die heutigen psychologischen Theorien fast ausnahmslos von einem Begriffsverständnis der Bedeutung aus. Danach wird die Bedeutung von Worten und von Sätzen durch den Rückgriff auf Begriffe (den Erkenntnismitteln) in der betreffenden Redesituation konstituiert. Man könnte auch sagen: Worte werden durch Begriffe interpretiert. Diese Grundauffassung erlaubt zwei unterschiedliche Forschungszugänge. Bedeutungsforschung im engeren Sinn, der linguistische Ansatz, greift von der sprachlichen Seite an und versucht, die allgemein gebräuchlichen Bedeutungsinterpretationen, Verwendungsarten und Verwendungsrestriktionen von bestimmten Worten und Sätzen in den gewöhnlichen Redesituationen auszumachen. Begriffsorientierte Bedeutungsforschung andererseits ist nicht an den spezifischen Bedeutungen und den entsprechenden Anwendungsrestriktionen bestimmter Worte oder Sätze interessiert, sondern vielmehr an den begrifflichen Strukturen oder Repräsentationen, d. h. dem entsprechenden Wissen und Verstehen, das den Bedeutungen und Verwendungen einer verwandten Wortgruppe unterliegt.

Entwicklungspsychologische Forschungsansätze machen sich die eine oder die andere Fragestellung zu eigen. Im einen wie im anderen Fall geht man von der allgemeinen akzeptierten Tatsache aus, daß kindliche Begriffe und Bedeutungen nicht identisch sind mit denen von Erwachsenen, auch wenn die Kinder dieselben Worte und Sätze gebrauchen wie die Erwachsenen. Trotz des unterschiedlichen Ansatzes stellen sich den beiden Vorgehensweisen ähnliche Fragen: Welches sind die Begriffe oder Bedeutungen, die Kinder auf den verschiedenen Altersstufen in ihre Rede einbringen? Nach welchen Gesetzen und über welche Sequenzen verändern sich diese Begriffe oder Bedeutungen? In welchem Bedingungsverhältnis steht

die Entstehung neuer Begriffe und neuer Bedeutungsinterpretationen mit dem äußeren, insbesondere gesellschaftlichen Angebot?

(b) „Begriff“ im Alltagsgebrauch meint überwiegend die einer Kultur, Gesellschaft oder Gruppe gemeinsame Benennung von Gegenständen, Ereignissen, Situationen und ihren Beziehungen und das in dieser Benennung implizierte interindividuell übereinstimmende Verständnis, die gemeinsame Sichtweise und Erklärung dieser Dinge und Ereignisse. „Begriff“ in dieser allgemein üblichen Verwendung trennt nicht zwischen Bedeutung und sprachlichen Zeichen, d. h. man meint sowohl das Wort als auch die in ihm implizierte Ordnung und Erklärung, die durch das Wort zum Ausdruck gebracht werden soll und die als allgemein gegeben angenommen wird. Dennoch kann man wohl sagen, daß oft der Akzent auf dem Wortzeichen liegt.

Ähnliches gilt von der Verwendung des Wortes „Begriff“ in der Wissenschaftssprache. Die Begriffe eines Wissenschaftsbereiches bezeichnen die in bestimmten und allgemein verbindlichen Termini enthaltenen Beschreibungen von Sachverhalten und die ihnen zugeordneten Erklärungen. Auch hier wird meistens nicht zwischen den Worten, ihren Definitionen und vor allem ihren theoretischen Implikationen unterschieden.

In der psychologischen bzw. psycholinguistischen Theorie können drei grundlegende Auffassungen ausgemacht werden:

(i) In der behavioristisch-lerntheoretischen Tradition wird Begriff definiert als eine identische Reaktion auf unterschiedliche Stimuli. Diese identische Reaktion ist oft die gleiche Benennung, mit der verschiedene Gegenstände oder Situationen zusammengefaßt werden.

(ii) In der Sichtweise einer genetischen Kognitionstheorie werden Begriffe als subjektive Erkenntnis- und Verstehensakte gefaßt, die dem Individuum entweder habituell zur Verfügung stehen oder aktuell erzeugt werden. Begriffe stellen in dieser Theorie in gewisser Weise die Elemente des Wissens dar und werden als kognitive Einheiten oder kognitive Strukturen definiert, mit denen das Subjekt ausgewählte Aspekte der erfahrenen Wirklichkeit repräsentiert und sich wieder zugänglich oder „greifbar“ macht. Diese Erkenntnisstrukturen sind gleichzeitig sowohl Ordnungssysteme als auch Problemlösungsoperationen, die nicht in einem als Speicher zu denkenden Gedächtnis abgelegt werden, sondern in ihrer Gesamtheit selber das Gedächtnis konstituieren. In seinem Bemühen, aktuelle Situationen einzuordnen und zu verstehen und neue Probleme zu lösen, greift das Subjekt auf diese Einheiten zurück, erweitert, differenziert und integriert sie nach Bedarf zu neuen Begriffen. Die Bezeichnung „Begriff“ findet im engeren Sinn nur auf gedankliche, bildlich oder verbal abgestützte und von der konkret wahrgenommenen und gehandelten Situation wenigstens ansatzweise unabhängigen Repräsentationen Anwendung, während „Begriff“ im weiteren Sinn auch sensomotorische Schemata umfaßt. Begriffe im engeren und eigentlichen Sinn werden außerdem stets nur ausschnittsweise und bruchstückhaft bewußt aktualisiert. Viele der sie bestimmenden Aspekte, Beziehungen und Implikationen können oft nur mühsam

bewußt herausgearbeitet werden. Auch wenn Begriffe grundsätzlich als unverwechselbare idiosynkratische Konstruktionen des einzelnen Subjekts angesehen werden, ist ihre Entstehung, Veränderung und Erweiterung nach kognitionstheoretischer Auffassung nur in der dauernden kommunikativen Interaktion mit der sozialen Umwelt zu erklären. Diese Interaktion, ganz besonders die durch Sprache getragene, erklärt neben der gemeinsamen dinglichen und gesellschaftlichen Umwelt die inhaltlichen Gemeinsamkeiten zwischen den Begriffen unterschiedlicher Subjekte.

(iii) Die neuere psycholinguistische Theorie sieht die Notwendigkeit ein, die Bedeutung und Verwendung von Worten durch das ihnen zugrundeliegende Begriffsverständnis zu fundieren, sie macht aber im allgemeinen kaum präzise und explizite Annahmen über den Charakter und die Entstehung von Begriffen.

(c) Begriffe als Begriffe von Begriffen: Begriffe als subjektive Rekonstruktionen und Repräsentationen der erfahrenen Wirklichkeit, werden vom psychologischen Forscher nicht direkt beobachtet, sondern erschlossen und mit allgemeinen Begriffen nachkonstruiert. Er versucht dabei, die ihm wesentlich erscheinenden Inhalte, Aspekte, Beziehungen mit Alltagsbegriffen und/oder wissenschaftlichen Termini anzunähern. Es handelt sich also bei einer solchen Analyse um Begriffe über Begriffe oder um eine Art von Metabegriffen.

Diese abstrakte Annäherung hat im Prinzip denselben Status wie jede wissenschaftliche Theorie: Sie erhebt zwar den Anspruch, wesentliche Merkmale des abgebildeten Begriffs einzufangen, ist aber nie deckungsgleich mit ihm, sie kann erstens prinzipiell nie alle Merkmale, Beziehungen und Bedingungen berücksichtigen und hat zweitens immer Hypothesencharakter, d. h. ihr Geltungsanspruch kann nur so lange aufrechterhalten werden, bis sie widerlegt oder erweitert und verändert wurde. Dies gilt nicht nur, aber vor allen für den Entwicklungspsychologen. Die näherungsweise Rekonstruktion begrifflicher Strukturen in allgemeinen Begriffen birgt die ständige Gefahr, dem einzelnen Subjekt unbeschrieben ein Begriffsverständnis zu unterschieben, das über die Möglichkeit der in seinem Denken realisierten Begriffsstruktur hinausgeht, weil in der allgemeinen Beschreibung die spezifischen Bedingungen und Beschränkungen seines Begriffsverständnisses nicht festgemacht sind. Viele voreilige Schlüsse und Übergeneralisierungen rühren daher.

2. Begriffsentwicklung

In Übereinstimmung mit den drei Begriffsauffassungen, die wir unterschieden haben, lassen sich drei Forschungsstränge unterscheiden.

(a) Die dem aristotelischen Denken und damit auch der mittelalterlichen Scholastik sehr nahestehende abstraktionstheoretische Sichtweise verbindet sich in der behavioristisch-lerntheoretischen Forschungstradition mit dem von Locke und Hume herkommenden empiristischen Gedankengut. In ihrer einfachsten Form besagt die abstraktionstheoretische Auffassung, daß Begriffe gebildet werden,

indem das Individuum, unter Vernachlässigung spezifischer Unterschiede einer Gruppierung von Gegenständen, Handlungen etc., die wesentlichen gemeinsamen Merkmale „abstrahierend“ herausucht, beispielsweise diejenigen der unterschiedlichsten Erscheinungsformen von Hunden, Dreiecken etc. Der Haupteinwand gegen diesen Entwurf besteht darin, daß das, was erklärt werden soll – der Begriffserwerb – bereits vorausgesetzt wird. Um zu wissen, auf welche Merkmale man achten soll, muß man den Begriffsinhalt, zumindest in Form von Hypothesen, schon kennen. Eine Reihe weiterer Kritikpunkte diskutiert u. a. Bolton (1977).

Vom Haupteinwand werden auch die im Anschluß an Hull und Ach durchgeführten Experimente zur Begriffsbildung (concept formation) getroffen, ganz gleich, ob sie im Rahmen einer behavioristischen oder einer kognitiven Theorientradition stehen. Folgerichtig führte diese Auffassung in den mehr kognitiven Ansätzen zur Erforschung der Problemlösungsstrategien, die die Vp einsetzt, um die vom Versuchsleiter ausgewählten und ihr im Prinzip bekannten Kategorien herauszufinden, was z. B. Bruner, Goodnow und Austin taten. (Die entsprechenden Literaturangaben und einen Überblick zu dieser Begriffsbildungsforschung geben u. a. Bourne, Dominowski & Loftus (1979).)

Da außerdem in vielen Arbeiten, im Vergleich zu Alltagsbegriffen, relativ künstliche Begriffe zu bilden bzw. zu finden waren, beispielsweise ‚kleines grünes Quadrat‘, die sich aufgrund weniger, klar abgrenzbarer Attribute bestimmen ließen, ist eine zusätzliche Einschränkung der Aussagekraft dieser Experimente gegeben. Dies ist um so bemerkenswerter, als gezeigt werden konnte, daß viele Alltagsbegriffe keine eindeutigen Begrenzungen ihres Begriffsumfanges (Extension) aufweisen und in vielen Fällen die einzelnen Vertreter einer Kategorie (z. B. -AB-, -BC-, -CD-, -DE-, -BCD- und -ABDE-) ein oder mehrere Attribute gemeinsam haben (z. B. „B“ und „C“), aber keines der Attribute (wie im Beispiel) oder nur sehr wenige, bei allen Vertretern gleichermaßen vorhanden sind. Die besten Vertreter eines derartigen Begriffs, die Prototypen (-BCD- und -ABDE-), weisen die meisten oder alle Attribute auf. Für die Kategorie ‚Vogel‘ konnte Rosch beispielsweise darlegen, daß das Rotkehlchen und der Sperling prototypische Vertreter sind. Es ist unmittelbar einsichtig, daß eine abstraktionstheoretische Konzeption, deren wesentliches Moment die Identifikation gemeinsamer Attribute ist, den Begriffserwerb derartiger Kategorien nur schwer in den Griff bekommen wird.

Während also in den kognitiv orientierten Arbeiten der Begriffsbildungsforschung (z. B. Bruner et al. 1956) vielfach abstraktionstheoretische Aspekte dominieren, finden sie sich in behavioristisch ausgerichteten Untersuchungen (z. B. Kendler & Kendler 1959) in Verbindung mit empiristischen Aspekten. Kennzeichnend für diese Arbeiten ist meist die Auffassung, daß Begriffe von einem überwiegend passiv-rezeptiven Subjekt aufgrund von Konditionierungsprozessen erworben werden, wobei die gemeinsamen Elemente einer Gruppe von Gegenständen, Handlungen etc. mit einem Zeichen, meist einem Wort, verknüpft (assoziiert) werden.

Da mit dieser Konzeption aber der Erwerb selbst einfachster begrifflicher Relationen kaum hinreichend beschrieben und erklärt werden kann, und hochorganisierte Begriffsstrukturen schon gar nicht, haben einige Autoren den Versuch unternommen, das Modell der assoziativen Verknüpfung durch Konditionierung in eine Hierarchie komplexerer Lernvorgänge einzubetten (z. B. Gagné³1977). Dabei fungiert die Assoziationsstiftung quasi als unterste Stufe, auf der höhere Formen aufbauen können, die ihrerseits aber kognitionstheoretische Aspekte beinhalten.

(b) In Abhebung von den bisher erwähnten Bemühungen, geht die auf einer kognitionstheoretischen Sichtweise beruhende Begriffsentwicklungsforschung auf das Werk von Piaget und seiner Mitarbeiter zurück. (Als einführende Darstellung empfehlen wir Furth, ¹1981.) Begriffserwerb ist für Piaget weder Abstraktion noch Konditionierung, sondern Konstruktion, die jedoch nicht an irgendeinem Punkt der menschlichen Entwicklung plötzlich und unvermittelt einsetzt, sondern die sich prinzipiell bis zu den frühesten Handlungen des heranwachsenden Individuums zurückverfolgen läßt. Mit anderen Worten, Begriffe entwickeln sich aus ersten Handlungen bzw. Handlungsschemata. Die Anwendung der Schemata und ihre stetige Koordination und Organisation sowie ihre um das Lebensalter von etwa 1½ Jahren zunehmende Verinnerlichung befreien das Individuum mehr und mehr vom ausschließlichen Verhaftetsein in der Handlungsebene und lassen eine neue Qualität erkennen: das Denken. Bevor sich das Individuum jedoch auf dieser Ebene zu bewegen beginnt, kann man im Zeitraum zwischen Geburt und ungefähr 1½ Jahren, in dem es ausschließlich auf Sinne und Motorik angewiesen ist (sensorimotorische Stufe), bereits gewisse Vorformen späterer begrifflicher Entwicklungen beobachten. Während Piaget in früheren Arbeiten mehr die inhaltlichen Aspekte der Begriffsentwicklung untersuchte, wandte er in den späteren Werken seine Aufmerksamkeit hauptsächlich – wenn auch nicht ausschließlich – formalen und generellen Aspekten zu.

Wir wollen uns jetzt kurz dem Zahlbegriff zuwenden. Viele Eltern sind etwa der Ansicht, daß z. B. ein 4jähriges Kind über den Zahlbegriff verfügt, wenn es die Worte „eins“, „zwei“, „drei“ verwendet oder wenn es beispielsweise ein Dutzend Holzwürfel, die in einer Reihe angeordnet sind, „abzuzählen“ vermag. Bringt man diese Würfel aber in eine andere geometrische Anordnung, formt sie etwa zu einem „B“, dann verliert das Kind seine anfängliche Sicherheit und zählt nicht mehr korrekt. Es hat offensichtlich einen wesentlichen Aspekt des Zahlbegriffes nicht begriffen, daß nämlich die Anzahl unverändert bleibt, wenn diese in variierenden Konfigurationen auftritt.

Die Verfügung über den Zahlbegriff setzt voraus, daß das Kind sich das Verständnis für bestimmte logische Operationen erarbeitet hat, das Verständnis der Einschachtelung von Teilen in ein Ganzes, das erhalten bleibt sowie die ordnende Aufreihung von Elementen. Diese Operationen der Klassifikation, der Mengenerhaltung und der Bildung von Ordnungsrelationen oder Reihen, die auch für viele andere begriffliche Entwicklungen sehr bedeutsam sind, werden auf der Basis sensomotorischer Handlungsschemata in mehreren Etappen aufgebaut.

Hinsichtlich des Zahlbegriffs im engeren können wir ganz grob unterscheiden: Bis zum Alter von etwa 5 Jahren meinen Kinder, daß die Anzahl von Gegenständen nicht erhalten bleibt, wenn sie z. B. in unterschiedlichen Konfigurationen auftreten, beispielsweise wenn eine Reihe von Blumen auseinandergeschoben oder zu einem Strauß vereinigt wird. Und sie sind auch nicht in der Lage z. B. mehrere, unterschiedlich lange Holzstäbe zu einer „Treppe“ zu ordnen. Zwischen 5 und etwa 6 Jahren, einem Übergangsstadium, legen die Kinder zwar oft die richtigen Ordnungen, korrigieren aber einmal aufgetretene Fehler nur sehr mühsam, da ihnen ein systematischer Plan fehlt. Ab etwa 7 Jahren können verschiedene Konfigurationen und unterschiedliche Ordnungsbildungen das Denken des Kindes kaum mehr beeindrucken, es findet stets die korrekten Lösungen. Es hat die Stufe der konkreten Operationen erreicht, die der sensomotorischen Stufe (Geburt bis etwa 2 Jahre) und der präoperativen Stufe (etwa 2–7 Jahre) folgt. Sein Denken ist nun vor allem reversibel geworden, d. h. es kann gedanklich zu den Ausgangskonfigurationen zurückkehren und dadurch die Erhaltung konstatieren, und es kann sich planvoll sagen, daß z. B. ein hingelegter Stab kleiner ist als die übriggebliebenen und gleichzeitig der kleinste der übriggebliebenen größer ist als der bereits gelegte.

Begriffskonstruktionen hat Piaget nicht nur für mathematische oder physikalische Kategorien zu rekonstruieren versucht, sondern auch für biologische oder psychologische. Darüber hinaus hat er nicht nur die einzelnen Konstruktionsstufen zu beschreiben versucht, sondern sich von Anfang an auch um eine Erklärung des Ganzen bemüht, deren letzte Version in einer Monographie niedergelegt ist (vgl. Furth 1981).

(c) Der dritte Forschungsansatz verstand sich ursprünglich als Bedeutungsforschung, die primär linguistisch orientiert war. Sie hat sich aber seit den 70er Jahren mehr und mehr dem kognitionstheoretischen Begriffsbildungsansatz angenähert und wird im nächsten Abschnitt erörtert.

3. Wortbedeutungsentwicklung

Die psycholinguistische Bedeutungsforschung hat sich seit ihren Anfängen vehement gegen empirisch-assoziationalistische Auffassungen gestellt. Die Bedeutung eines Satzes aber auch die Bedeutung von Worten können danach keinesfalls als konditionierte Assoziation verstanden werden, welche zwischen Bezeichnetem (z. B. einer Zitrone als nichtverbalem Stimulus [S]) und dem Sprachzeichen (z. B. „gelb“ als verbaler Response [R]), gestiftet wird. Diese Auffassung, die ihren prononciertesten Vertreter in Skinner (1957) gefunden hat, wurde in den später entwickelten neo-behavioristischen Entwürfen u. a. insofern differenziert, als man zwischen „S“ und „R“ vermittelnde (mediatisierende) S-R-Verbindungen postulierte, die einen quasi-repräsentationalen Charakter haben.

Gegen alle diese Ansätze wurde ein wesentlicher Einwand vorgebracht: In sehr vielen Situationen ist eine für den Konditionierungsvorgang notwendige Bedingung

nicht nachweisbar, die Verstärkung (Reinforcement). Infolgedessen können Assoziationsstiftungen nicht entstehen bzw. existierende müssen zwangsläufig verschwinden (Extinktion). Weitere Einwände – aus linguistischer Sicht – diskutieren z. B. Chomsky (1959) und Fodor (1965), der seinerseits zusammen mit Katz einen eigenen Entwurf formulierte, der mit den linguistischen Analysen von Bierwisch den Hingergrund für eine der einflußreichsten neueren Theorien zur Wortbedeutungsentwicklung abgibt, derjenigen von Eve Clark.

Die Bedeutung eines Wortes kann ihrer Ansicht nach als eine Zusammensetzung von kleineren kritischen Einheiten (den semantischen Merkmalen) aufgefaßt werden, z. B. das Wort „Frau“ in Form von [(+ menschlich), (+ erwachsen), (+ weiblich)]. Clark meint nun, daß ein Kind zu Beginn der Wortbedeutungsentwicklung nur über sehr wenige, insbesondere perzeptuelle Merkmale verfügen würde und es im Laufe seiner Entwicklung deren Zahl, Art und Kombination vervollständige.

Waren diese Überlegungen noch stark vom linguistischen Denken bestimmt, so berücksichtigte Clark bald auch die begrifflichen und kontextuellen Bedingungen (vgl. Clark 1979) und verringerte dadurch die Diskrepanz zu den stärker kognitiv bzw. begriffsorientierten Ansätzen (vgl. Szagun 1980; Wannenmacher & Seiler 1981). Unter diesen ist derjenige von Nelson (1974) besonders hervorzuheben. Indem sie einige Aspekte der Theorie Piagets aufgreift und z. T. überinterpretiert, geht sie davon aus, daß sich das Kind zunächst eine einfache kognitive Struktur aufbaut, den Kern-Begriff, der vorwiegend funktionale Aspekte von Objekten beinhaltet, die das Kind in der unmittelbaren Auseinandersetzung mit diesen entwickelt habe. Die dem Kern-Begriff spontan oder durch verbalen Hinweis und Instruktion zugeordneten sprachlichen Zeichen erhalten dann über diese kognitive Einheit, deren Struktur das Kind stetig differenziert, ihre Bedeutung.

Ausgesprochen kognitive Konzeptionen stellen auch die Arbeiten dar, die unter der Bezeichnung „semantisches Gedächtnis“ bekannt wurden. Sie sind aber nicht explizit auf die Untersuchung von Entwicklungen ausgerichtet, außer derjenigen von Gentner (1975). Sie fand, daß z. B. 3–4jährige die Bedeutung von „kaufen“ noch nicht verstehen, dies aber bei etwa 20% der 4–5jährigen zu beobachten ist, bei etwa 60% der 5–6jährigen, 85% der 6–7jährigen und 95% der 7–8jährigen. Ähnliche Analysen liegen für viele andere inhaltliche Bereiche vor: Für räumliche oder zeitliche Kategorien wurden sie meist im Rahmen der Auseinandersetzungen zu Clarks Merkmalstheorie durchgeführt, während sie sich für biologische, medizinische, psychologische, religiöse, verwandtschaftliche oder politische Kategorien vielfach an Piagets Theorie anlehnten.

4. Methodische Probleme der Erfassung von Bedeutungen und Begriffen

Das primäre oder einzige Ziel zahlreicher, auch neuerer Untersuchungen entwicklungspsychologischer Begriffs- und Bedeutungsforschung besteht meist darin, das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein bestimmter Begriffe mit bestimmten

Eigenschaften bei einer Stichprobe aus einer mehr oder weniger definierten Population oder einer vage umschriebenen Entwicklungs- bzw. Altersstufe nachzuweisen. Dabei geht man selten von einer expliziten Begriffsentwicklungstheorie und noch weniger von präzisen Modellvorstellungen bzgl. der Entstehung und Entwicklung des untersuchten Begriffs aus. Als Ausgangsdaten für den Nachweis dienen meistens beobachtbare Verhaltensweisen und isolierte verbale Reaktionen in hergestellten Versuchs- und Stimulussituationen. Zur Sicherung der Daten stützt man sich auf Häufigkeitskriterien und unterscheidet vor allem zwei Fehler, die dem Forscher unterlaufen können: „Falsche Positive“ und „Falsche Negative“, je nachdem, ob man aufgrund der festgesetzten Kriterien fälschlicherweise eher das Vorhandensein oder eher das Nichtvorhandensein des Begriffs in Kauf nimmt.

Uns scheint sowohl diese Zielsetzung als auch diese Vorgehensweise aus vielerlei Gründen verfehlt: Es handelt sich ja bei den analysierten und untersuchten Begriffen immer um abstrakte Rekonstruktionen, d. h. um Begriffe über Begriffe (s. 1(c)), deren Realisationsbedingungen in bezug auf die anvisierte Personen- oder Altersgruppe von den Autoren nicht spezifiziert werden und wohl auch nicht spezifiziert werden können, weil sie weder über eine allgemeine Entwicklungstheorie noch über eine präzise Begriffsbildungstheorie verfügen. Es kommt hinzu, daß die Begriffe zu isoliert und zu monolytisch betrachtet werden. Mit anderen Worten, man berücksichtigt einerseits nicht, daß sie fast immer zu einem umfassenden System oder Netz gehören, und man übersieht andererseits, daß sie aus zahlreichen möglichen oder notwendigen Teil- oder Untersystemen bestehen. Gleichzeitig werden sie oft auch als mehr oder weniger statische Gebilde begriffen, die eben da sind oder nicht, und man übersieht dabei vollständig, daß ein und dasselbe Begriffssystem bei ein und derselben Person in vielen Abstufungen und Formen realisiert sein kann und zudem von ihr in jeder konkreten Situation immer nur teilweise oder bruchstückhaft aktualisiert wird.

Demgegenüber vertreten wir die Auffassung, daß entwicklungspsychologische Begriffs- und Bedeutungsforschung erstens von einer umfassenden theoretischen Analyse ausgehen muß, zweitens sich auf Erfassungsmethoden und Verfahrensweisen zu stützen hat, die mit dieser theoretischen Basis in Einklang stehen und insbesondere, drittens, nur Datenquellen und Daten berücksichtigen darf, die diesem doppelten Anspruch genügen.

Was die theoretische Basis betrifft, wurden im ersten Teil einige allgemeine Thesen genannt und begründet. Sie sind aber für die entwicklungspsychologische Analyse und Erforschung eines spezifischen Begriffssystems vor allem, was seine inhaltliche Rekonstruktion betrifft, unzureichend. Dazu wird es nötig sein, aufbauend auf den Thesen einer allgemeinen Begriffsentwicklungstheorie, zuerst ein umfassendes und differenziertes hypothetisches Begriffsnetz des zu untersuchenden Begriffes zu erstellen. Von diesem Hypothesennetz geleitet, wird der Forscher in einem zweiten Schritt versuchen, eventuell gestützt auf empirische Erhebungen, die Konturen des üblichen Alltagsverständnisses, seiner Varianten und Implikationen, zu erheben. Erst nach diesen Vorarbeiten, die in vielen Fällen natürlich nur

mit Einschränkungen realisiert werden können, dürfte es sinnvoll sein, ein hypothetisches Entwicklungsmodell des betreffenden Begriffs zu erstellen. Man wird dazu vor allem auf eine allgemeine Begriffsentwicklungstheorie und auf relevante Aspekte und Befunde zurückgreifen, die von der entwicklungspsychologischen Forschung bereitgestellt werden.

Was die Datenquellen betrifft, die zur Untersuchung des Begriffsverständnisses und für die empirische Sicherung des Hypothesennetzes herangezogen werden können, und die auch die Erhebungsmethoden bestimmen, so kommen im Prinzip drei infrage: Beobachtbare Handlungen, innere Erfahrungen und verbale Äußerungen.

(a) Beobachtbare Handlungen oder rein handlungsmäßiges Reagieren eines Subjektes auf eine Problemsituation stellen keine ausreichende Grundlage für die Erhärtung von Hypothesen über Begriffsstrukturen dar, außer es handle sich explizit um sensomotorische Schemata oder um begriffliche Strukturen, von denen man annimmt, daß sie noch nicht bewußt reflektiert oder repräsentiert sind. Mit anderen Worten, aus der Tatsache, daß ein Subjekt mit einer ihm gestellten Problemsituation intelligent, adäquat und logisch kohärent umgeht, folgt nicht notwendigerweise, daß diese Lösung auch gedanklich und unabhängig von der handelnden Realisation repräsentiert ist. Es wird von vielen Autoren immer wieder übersehen, daß eine begriffliche (i. e. S.) Bearbeitung eines Problems impliziert, daß das Subjekt mit dem Problem nicht bloß wahrnehmend und handelnd umzugehen versteht, sondern das Stadium einer reinen Handlungslogik überwindet, indem es die Situation und ihre Aspekte und Beziehungen wenigstens teilweise vorstellungsmäßig oder bildhaft repräsentiert. Damit überwindet es bereits – sei es auch in minimalen Ansätzen – die Bindung an die konkrete Situation und die Begrenzung durch sie. Darum sind u. E. die sogenannten nichtverbalen Methoden zum Nachweis logischer Strukturen (z. B. des Transitivitätsschlusses) ungeeignet, weil ihre logischen Vorformen durchaus im handelnden Umgehen mit den Dingen realisiert sein können (vgl. Seiler 1980).

(b) Innere Erfahrungen oder Introspektionen sind prinzipiell nur dem Subjekt zugänglich. Erst ihre Veräußerlichung in der Rede verleiht ihnen einen anderen Status und macht sie in gewisser Weise zu empirischen Daten. Introspektion als subjektive Reflektion des Forschers über sein eigenes Begriffsverständnis ist zwar bei der Erarbeitung der obengenannten Netzwerke und Modellvorstellungen immer mit im Spiel und meistens auch der Ausgangspunkt seiner Überlegungen. Für die Überprüfung dieser Hypothesen sind diese Daten aber vor allem deswegen unbrauchbar, weil innere Erfahrungen genau so wenig direkt und unmittelbar sind, wie äußere Wahrnehmungen und Erkenntnisse, sie setzen nämlich ebenfalls einen langwierigen Rekonstruktionsprozeß voraus. Wie bei allen Begriffen handelt es sich auch beim Versuch, die inneren Erfahrungen ins Bewußtsein zu heben, um eine Art Theorie oder eine bruchstückhafte Rekonstruktion, mit der diese Erfahrung repräsentiert wird. Wir möchten in diesem Zusammenhang sogar die These aufstellen, daß ihre abbildende Rekonstruktion auf Begriffe zurückgreift, die primär am

handelnden Wahrnehmen und Umgehen mit „äußeren“ Objekten und Ereignissen erarbeitet wurden. Daher sind Begriffe über emotionale Erfahrungen sekundär, sie setzen immer schon relativ differenzierte Begriffe über äußere Ereignisse und Erfahrungen voraus.

(c) Wir vertreten die Auffassung, daß Begriffsforschung, die über sensomotorische Strukturen hinausgeht und sich mit komplexen, über den rein handelnden Vollzug hinausgehenden Repräsentationen und Problemlösungsstrukturen befaßt, aus der Sicht einer genetischen Kognitionstheorie zwangsläufig auf verbale Daten zurückgreifen muß. Dabei können fünf verschiedene Arten von verbalen Daten unterschieden werden, die in ihrer Aussage- und Beweiskraft keineswegs gleichwertig sind: (a) Assoziationen auf Stimulusworte; (b) spontane oder evozierte Äußerungen eines Subjektes, das mit der Lösung eines konkreten Problems befaßt wird und die sein handelndes Umgehen mit den Dingen oder ihren Symbolen begleiten; (c) verbale Reaktionen auf rein verbal gestellte Probleme oder auf gezielte Fragen zu isolierten Bedeutungshypothesen; (d) die Erhebung der spontanen Äußerungen einer Reihe von Versuchspersonen in alltäglichen Situationen; (e) die gezielte Befragung zum begrifflichen Verständnis. Dazu rechnen wir die ursprüngliche *méthode clinique* von Piaget, aber auch stärker strukturierte, interview-ähnliche Befragungsarten, wie sie z. B. auch Furth (1980) in seiner Untersuchung des kindlichen Verständnisses von gesellschaftlichen Begriffen und Beziehungen verwendet hat.

5. Pädagogische Relevanz

Aus unseren Ausführungen dürfte deutlich geworden sein, daß die Erforschung der Begriffs- und Bedeutungsentwicklung nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch von umfassender Relevanz und Wichtigkeit ist. Der Mensch denkt in Begriffen, steuert auf ihrer Basis sein Handeln. Erziehung, Bildung, Lehren und Lernen ist – von der emotional-motivationalen Einbettung abgesehen – primär Aufbau, Erweiterung und Differenzierung von begrifflichen Erkenntnis- und Handlungssystemen. Damit sind bereits auch die pädagogisch-didaktischen Implikationen der theoretischen Analyse und der empirischen Untersuchungen zur Begriffsentwicklung und zum Erwerb von begriffsgetragenen Wortbedeutungen umrissen. Es muß allerdings festgestellt werden, daß die vorliegenden Beschreibungen und Erklärungen dieser Konstruktionsprozesse, auch diejenigen, die auf Piaget und seine Theorie zurückgehen, nicht mehr als generelle Leitlinien für die pädagogische Praxis abgeben. Es stellt sich daher der Entwicklungspsychologie die vordringliche Aufgabe, diese Modellvorstellungen zu präzisieren und die Erforschung von Begriffsentwicklungen nicht nur in bezug auf ihre allgemeinen Gesetzmäßigkeiten, sondern mehr noch in ihren inhaltlichen Zusammenhängen zu rekonstruieren.

Thomas Bernhard Seiler
und Wolfgang Wannenmacher

Soziales Wissen und Verstehen – Soziale Kognition

Soziales Wissen und Verstehen oder – so der übliche Fachbegriff – *soziale Kognition* wird verstanden als *Aufnahme, Speicherung und Verarbeitung von Informationen über die Welt sozialer Geschehnisse* – über Menschen, ihre Beziehungen sowie die sozialen Gruppen und Institutionen, an denen sie teilhaben (vgl. Zajonc 1980).

1. Kognition, soziale Kognition, Interaktion

Ungeachtet der langen Tradition als Forschungsthema (am Anfang standen Namen wie Allport, Piaget, James, Mead, Sapir oder Bartlett) liegt der Anfang systematischer entwicklungspsychologischer Forschung zur sozialen Kognition kaum 15 Jahre zurück. Als Ausgangspunkt gilt das 1968 erschienene Buch von Flavell, Botkin, Fry, Wright & Jarvis „The development of role-taking and communication skills in children“. Schon mit diesem Buch, das als Brückenschlag zwischen verschiedenen Forschungstraditionen gemeint war, wurden Fragen aufgeworfen, die bis heute nicht gelöst sind und die Forschung belasten.

Das erste dieser Probleme betrifft die *Dichotomie von Kognition und sozialer Kognition*: (a) Manche Forscher gingen in Übereinstimmung mit der Piaget-Tradition davon aus, daß Denken sowohl über die soziale Welt wie über die physikalische Welt denselben Gesetzmäßigkeiten gehorcht. Da Menschen, verglichen mit Dingen, gewissermaßen komplexer organisiert sind, lag die Erwartung nahe, daß die Entwicklung sozialer Kognition gegenüber der allgemeinen kognitiven Entwicklung *nachläuft*. Die vornehmliche Forschungsaufgabe war demnach, die kognitive Entwicklung als Voraussetzung des Denkens über die Sachverhalte der sozialen Welt nachzuweisen. (b) Im Gegensatz dazu gingen andere Forscher unter Berufung auf G.H. Mead vom Primat des Sozialen aus. Erst in sozialer Interaktion gewinnen Menschen und über sie auch die Dinge ihre jeweilige Bedeutung. Soziale Kognition läuft also der allgemeinen kognitiven Entwicklung *voraus* und ist im übrigen von anderer Qualität.

Gelman & Spelke (1981) haben jüngst zahlreiche Belege zusammengetragen, die zeigen, daß Personen und Dinge schon sehr früh im Lebenslauf unterschieden und offenbar auch mit anderen kognitiven Mitteln verstanden werden. Soweit empirische Befunde über so grundsätzlich unterschiedene Auffassungen von Entwicklung zu entscheiden erlauben, sprechen sie gegen eine Reduktion sozialer Kognition auf der Regelmäßigkeiten der Entwicklung logischen Denkens (bzw. der Kognition physikalischer Relationen).

Das zweite der (schon bei Flavell et al. (1968) angelegten) Probleme betrifft das *Verhältnis von sozialer Kognition und Handeln in sozialer Interaktion*. Obwohl soziale Kognition im Alltag der Aufrechterhaltung der Interaktion mit anderen Menschen dient, wurden soziales Denken und soziales Handeln weitgehend ge-

trennt untersucht. Dabei weist soziale Interaktion gegenüber dem Handeln mit Dingen einige Besonderheiten auf, deren Kenntnis für die Forschung zur Entwicklung sozialer Kognition wichtige Impulse setzen kann (vgl. Hoffman 1981; Zajonc 1980): (a) Menschen sind verglichen mit Dingen zwar komplexer und weniger vorhersehbar, weil deren Verhalten nur mit Hilfe von Wissen über kulturelle Vereinbarungen, über Gewohnheiten und Stimmungen verständlich wird. Sie gleichen dies aber durch die Möglichkeit zum Feedback aus. Wir haben in der sozialen Interaktion die Chance, unsere Eindrücke fortlaufend zu korrigieren und wechselseitig abzustimmen. (b) Dank der doch weitgehenden Übereinstimmung zwischen Menschen in ihrer inneren Organisation oder den alltäglichen Gewohnheiten sind also selbst vollkommen egozentrische soziale Kognitionen häufig noch hinlänglich, die Beziehungen zum Interaktionspartner aufrecht zu erhalten. (c) Menschen lassen uns in einer besonderen Weise nicht gleichgültig. Affektive Bewertungen und emotionale Resonanz sind fast immer im Spiel. Soziale Kognition und Emotion sind also miteinander verschränkt.

Die entwicklungspsychologische Forschung hat diesen Einschätzungen in der Vergangenheit *nicht* Rechnung getragen. Erst in der letzten Zeit richtet sich die Aufmerksamkeit auf die spezifischen Anforderungen und Umstände sozialer Interaktion als Grundlage der Untersuchung sozial-kognitiver Entwicklung.

2. Entwicklungsverläufe sozialer Kognition

Wie die jüngeren Sammeldarstellungen von Flavell (1977), Keller (1980), Chandler (1982) oder Shantz (im Druck) zeigen, dominieren Untersuchungen zur Kindheit und frühen Jugend. Eine Lebensspannen-Konzeption ist also nicht verwirklicht.

(1) Denken über Personen

Die im folgenden unterschiedenen fünf Ansätze sind als Akzentuierungen zu verstehen, nicht als überschneidungsfreie Grenzziehungen. Sie thematisieren mehr oder weniger deutlich die eingangs geschilderte Dichotomie im Verständnis von Kognition und sozialer Kognition.

Der Beitrag der Forschung zur Personwahrnehmung. Die Arbeiten zeichnen sich vor allem durch einen gemeinsamen Nenner im Methodischen aus. Komplexe soziale Interaktionen im Alltag oder Personen, die man kennt, sollen frei beschrieben werden. Erstaunlicherweise gibt es zur wohl elementarsten Fragestellung praktisch keine Forschung: Wie gliedern Kinder den Strom sozialer Interaktion in *bedeutungshaltige Episoden*? Hier darf man auf die Ergebnisse der von Görnitz (1982) angekündigten systematischen Längsschnittuntersuchungen gespannt sein.

Für *Verhaltensbeschreibungen* ist die Untersuchung von Flapan (1968) wichtig. Sie zeigte Mädchen im Alter von 6, 9 und 12 Jahren Ausschnitte aus Filmen.

Beispielsweise wird ein Kind dargestellt, dessen Beziehung zum Vater gespannt ist. Die 6jährigen beschreiben das Geschehen überwiegend nach dem äußeren Sachverhalt und den situativen Ursachen. Im Alter von 9 und erst recht mit 12 sind zusätzlich solche Erklärungen zahlreich, die mit psychischen Umständen einer Person argumentieren oder Gründe in den interpersonalen Beziehungen sehen (das Kind ist nicht mehr traurig, „weil“ es weint, sondern weil der Vater es nicht mag).

Für *naive Personkonzepte* haben die Untersuchungen von Livesley & Bromley (1973) und Secord & Peevers (1974) einen ähnlich großen Stellenwert. Livesley & Bromley ließen im Alter zwischen 7 und 16 Freunde und Kameraden frei beschreiben. Für Kinder unter 7 Jahren ist eine Person nach den Ergebnissen dieser Studie vor allem dadurch ausgezeichnet, was sie besitzt und wo sie lebt. Um die 8 Jahre ergibt sich eine deutliche Veränderung. Statt der Beschreibung solcher äußerer Merkmale werden abstrakte Charakteristika, wie Werte, Überzeugungen, Fähigkeiten wichtig. Zwischen 12 und 14 werden Personkonzepte stärker organisiert und integriert (vgl. Barenboim 1977). Indikatoren sind beispielsweise, daß in den Beschreibungen qualifizierende Äußerungen wie „manchmal“ oder Verschränkungen zwischen individuellen Merkmalen und Situationen vermehrt auftreten. Die naive Persönlichkeitstheorie von Jugendlichen ist, so könnte man sagen, eine interaktionistische.

Perspektivenübernahme und der kognitiv-strukturtheoretische Ansatz. Das wichtigste Konstrukt des kognitiv-strukturtheoretischen Ansatzes ist die *Perspektivenübernahme*. Man spricht von Perspektivenübernahme, wenn es darum geht, soziale Sachverhalte, wie etwa die Gedanken einer anderen Person, aus der Analyse ihrer Situation (bildlich also: ihrer Perspektive) zu verstehen. Die Entwicklung der Perspektivenübernahme soll nach Flavell et al. (1968; vgl. ähnliche Überlegungen bei Oppenheimer 1978) in den folgenden Schritten erfolgen: (a) Zunächst wird die Möglichkeit von Unterschieden in der sozialen Perspektive erkannt, ohne bestimmen zu können, was ihr Inhalt ist. (b) Danach wird ein Bedürfnis ausgebildet, solche Unterschiede auch zu erkunden. (c) Es werden analytische Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickelt, die das Bedürfnis in die Tat umzusetzen erlauben. (d) Im letzten Schritt werden Fähigkeiten erworben, das durch Perspektivenübernahme gewonnene Verstehen planvoll in der sozialen Interaktion einzusetzen.

Die große Zahl von Befunden unter diesem ursprünglich die gesamte Forschung beherrschenden Thema sozial-kognitiver Entwicklung (einen Überblick gibt Geulen 1982) reduziert sich beträchtlich, wenn man nur solche Untersuchungen beachtet, deren Operationalisierung von Perspektivenübernahme angemessen ist. Hierzu gilt es folgendes zu bedenken: Weder muß jedes *zutreffende* Urteil über andere durch Perspektivenübernahme zustande gekommen sein (häufig führt tatsächlich allein die unbesehene Gleichsetzung von Perspektiven zu angemessenen Einschätzungen; vgl. Hoffman 1981), noch muß jedes *falsche* soziale Urteil Fehler in der Perspektivenübernahme anzeigen (es gibt viele Prozesse, dank derer man sich über andere ein Bild machen kann, etwa durch Stereotype, durch Generalisierung

aufgrund vergangener Erfahrungen; vgl. die späteren Ausführungen zu weiteren Beispielen). Den Einfluß der genannten und weiterer sozial-kognitiven Prozesse durch die Untersuchungsanordnung auszuschließen, ist indessen nur in wenigen Arbeiten überzeugend gelungen. Methodische Hinweise finden sich bei Higgins (1981), Kurdek (1978) oder Silbereisen, Schuhler & Claar (1980).

Untersuchungen zur Frage, ab wann Kinder zumindest mit der Möglichkeit verschiedener sozialer Perspektiven rechnen (Schritt (a) bei Flavell et al.), schließen direkt an die Konzeption des kindlichen *Egozentrismus* in der kognitiven Entwicklung an. Im Stadium der voroperatorischen Intelligenz vermag das Kind seine auf die dingliche Umwelt bezogenen Erfahrungsinhalte nicht gleichzeitig nach mehreren Dimensionen zu strukturieren. Dies spiegelt sich, so Piaget (vgl. Waller, 1978), in der Unfähigkeit, soziale Sachverhalte aus mehr als einer Perspektive zu betrachten. Hier wird also soziale Kognition als Epiphänomen der allgemeinen kognitiven Entwicklung verstanden – ganz im Sinne der eingangs genannten grundsätzlichen Auseinandersetzung um das angemessene Entwicklungsparadigma. Mossler, Marvin & Greenberg (1976) zeigten Kinder im Alter zwischen 2½ und 6½ Jahren kurze Fernsehszenen, während ihre Mütter nicht im Raum waren. Anschließend sahen sich die Kinder gemeinsam mit den Müttern die Ausschnitte erneut an, aber diesmal ohne Ton. Die Frage an die Kinder war: „Weiß Deine Mamma ... (was im Film gesagt wurde)?“ Während alle 2- und die meisten 3jährigen in der Tat ihr Wissen auch dem Interaktionspartner egozentrisch unterstellten, war dies bei der Hälfte der 4- und bei allen 6jährigen nicht mehr der Fall.

In den Untersuchungen zur *kognitiven Perspektivenübernahme* (der irreführende Begriff ist eingeführt) begegnet man meist einer Konfundierung der Möglichkeit sozialer Perspektiven mit den analytischen Fähigkeiten, sie tatsächlich zu differenzieren (Schritt (c) bei Flavell et al.). Soweit wegen der unterschiedlichen Operationalisierungen überhaupt ein gemeinsamer Trend in den Ergebnissen auszumachen ist, so ist es der, daß die wichtigsten Fortschritte im Grundschulalter auftreten. Ältere Kinder haben auch in der von Chandler & Greenspan (1972) eingeführten und wohl bekanntesten Untersuchungsanordnung keine Schwierigkeiten mehr in der Perspektivenübernahme: Es geht dabei immer darum zu erschließen, was ein „uninformierter Dritter“ über ein Geschehnis und seinen Anlaß denkt (weil er beispielsweise zu spät hinzu kam).

Das Verstehen von Emotionen aufgrund der Lage des anderen wird als *emotionale Perspektivenübernahme* bezeichnet (im Unterschied hierzu meint Empathie die gefühlsmäßige Resonanz; vgl. Feshbach 1978). Zwischen 3 und 6 Jahren finden offenbar die wichtigsten Entwicklungen in der Differenzierung von Emotionen und ihrer Auslöser statt. Allerdings wurden zumeist nur elementare Gefühle untersucht (Borke 1971 arbeitete beispielsweise mit Geschichten, die zu Trauer, Angst, Freude oder Ärger führen). Komplexere Gefühle bzw. Situationen machen nach Rothenberg (1970) noch 8jährigen Verständnisschwierigkeiten. Ein Überblick zur Forschung wurde jüngst von Scherer (1979) vorgelegt.

Zusammenfassend fällt auf, daß Perspektivenübernahme von den meisten For-

schern in Art einer Metapher verwendet wird. Jedenfalls fehlen Analysen der Feinstruktur der beteiligten kognitiven Verarbeitungsprozesse völlig. Einige der im Entwicklungsmodell von Flavell et al. (1968) aufgeworfenen Fragen (etwa Schritt (d) der Umsetzung sozialer Kognition in Handlungsplanung) fanden erst jüngst Beachtung (vgl. Abschn. 3).

Perspektivenkoordination und der symbolisch-interaktionistische Ansatz. Wie schon der erwähnte Titel der Pionierarbeit von Flavell et al. zeigt, war an der Begründung des Forschungsgebiets das von Mead (1934) herausgestellte Konzept der *Rollenübernahme* (role taking) beteiligt: Es geht (vgl. Turner 1962) um das Verständnis der eigenen Rolle und der Rolle des Gegenüber (d. h. der Erwartungen über das jeweilige zukünftige Verhalten), das es erst möglich macht, sich koordiniert zueinander zu verhalten. Dieses wechselseitige Verständnis wird schrittweise in der sozialen Interaktion aufgebaut und kann folglich ohne Berücksichtigung des Interaktionskontextes auch gar nicht untersucht werden. Waller (1978) hat in einer differenzierten Kritik gezeigt, daß Rollenübernahme in diesem Verständnis ein komplexer kognitiv-motivationaler Prozeß ist, der weder die Anfänge der Entwicklung noch den Alltag sozialer Interaktion zu charakterisieren vermag. Andererseits hat die lange Zeit übliche weitgehende Gleichsetzung von sozialem Egozentrismus (bzw. dessen Überwindung) mit *Rollenübernahme* sicher die Qualität einer produktiven Unschärfe – die Forschung kam damit in Gang.

Die Wirksamkeit des symbolisch-interaktionistischen Ansatzes betrifft bislang weniger die entwicklungspsychologische Konstruktbildung über soziale Kognition, denn die Durchsetzung zweier methodologischer Desiderate. Das *erste* ist die *Betonung realer Interaktionskontexte*. Dafür ist die Untersuchung von DeVries (1970) ein gutes Beispiel. In ihr ging es um die Entwicklung von Strategien zum Konterkarieren der Absichten eines Interaktionspartners in Wettspielen. Auf dem letzten der Strategieniveaus (erreicht von etwa der Hälfte der 6jährigen) tarnt ein Kind seine Absichten, indem es absichtlich die Vorhersagbarkeit seines Verhaltens reduziert, dabei wohl in Rechnung stellend, daß auch der Gegner ähnliche Taktiken entwickelt. Ähnliche Ergebnisse berichten Clark & Delia (1976) zu (allerdings nur vorgestellten, nicht realisierten) Überredungs- und Überzeugungsstrategien.

Die *Koordination sozialer Perspektiven* zu untersuchen statt ihrer bloßen Differenzierung (wie bei der *Perspektivenübernahme*) ist das *zweite* Desiderat. Hier sind die Ansätze von Feffer (1970) und vor allem von Selman (1976, 1980) zu nennen. Bei Selman werden Kindern und Jugendlichen Geschichten vorgelegt, in denen sich die Perspektiven als Konflikte zwischen Handlungszielen und Handlungswegen darstellen.

Beispielsweise ist die Katze eines kleinen Mädchens auf einen Baum geklettert und traut sich nicht mehr herunter. Das Mädchen ist zwar gut im Klettern, ihr Vater hat es ihr aber verboten. Von der Katze hat er natürlich nichts gewußt. „Was soll das Mädchen tun?“ ist die Frage. Die Antworten auf Geschichten wie diese (kritisches Nachfragen durch den Untersucher, das sogenannte „klinische Interview“, gehört dazu) lassen sich in den folgenden Stufen einer Entwicklungssequenz abbilden: (a) Im Altersbereich zwischen 4 und 9 wird zunächst die

Subjektivität von Perspektiven bewußt (Menschen denken unterschiedlich, weil sie sich in unterschiedlichen Situationen befinden). (b) Zwischen 6 und 12 Jahren folgt ein reflexives Verständnis der Subjektivität (das eigene Handeln kann aus der Perspektive eines anderen reflektiert und umgekehrt dessen Reaktion auf eigenes Handeln antizipiert werden). (c) Wechselseitige Perspektivenkoordination zwischen 9 und 15 Jahren bedeutet zu erkennen, daß beide Seiten die Perspektive des jeweils anderen gleichzeitig berücksichtigen können (jeder kann sich auf den Platz des anderen oder eines unabhängigen Dritten versetzen und sich selbst von dort aus betrachten, bevor er sich für ein bestimmtes Handeln entscheidet). (d) In der letzten Stufe, ab etwa 12 Jahren, gelingt es, die Perspektive sozialer Bezugsgruppen zu übernehmen (erst die Einbeziehung der Perspektive des sozialen Systems und seiner Normen erlaubt ein angemessenes Verstehen und Kommunizieren).

Der Einfluß Meads ist unverkennbar. In die Stufen (c) und (d) geht die Konzeption des signifikanten bzw. generalisierten Anderen ein. Perspektivenkoordination als *Struktur* des sozialen Denkens (verglichen mit Flavell et al. wird ja lediglich deren Schritt (a) elaboriert; die beteiligten kognitiv-motivationalen Prozesse sind hier nicht Gegenstand) ist von Selman als notwendige, wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für verschiedene Inhalte, wie Freundschaftskonzepte oder Konzepte sozialer Konventionen, gedacht.

Wie sich Forschung ursprünglich anderer Ausrichtung des symbolisch-interaktionistischen Ansatzes als heuristischen Rahmens bedienen könnte, wurde jüngst von Edelstein & Keller (1982) vorgestellt. Modellen wie dem von Selman kommt dabei die Rolle zu, entwicklungspsychologische Leerstellen des Ansatzes zu schließen.

Handlungserklärungen und der attributionstheoretische Ansatz. Die klassischen Attributionstheorien, etwa von Heider oder Kelley, sind ursprünglich ohne entwicklungspsychologische Dimension. Dies hat sich in den letzten 10 Jahren zumindest in dem Sinn geändert, daß eine ganze Reihe Untersuchungen mit Kindern und Jugendlichen durchgeführt wurden (vgl. zur Übersicht Jung 1980).

Die in der naiven Handlungsanalyse wichtigsten *attributionalen Dimensionen* sind internale/externale Bedingungen wahrgenommener Handlungseffekte, stabile/variable Bedingungen, sowie Absichtlichkeit/Unabsichtlichkeit. Smith (1978) führte eine Untersuchung zur letztgenannten Dimension durch, die als Beispiel stehen soll. Kindern wurden Filme gezeigt, in denen 3 Arten menschlicher Bewegungen vorkamen: absichtliche (gehen, kauen), unwillkürliche (niesen, gähnen) und erzwungene (gestoßen werden). Kinder im Vorschulalter nehmen in allen Fällen Absichtlichkeit an. Im Alter von 5 Jahren attribuieren sie dann wie Erwachsene.

Bei naiven Handlungserklärungen sind *Kausalschemata* wichtig (vgl. Kelley 1972). Eine schon komplexe Variante solcher kognitiver Verarbeitungsmuster ist das Abwertungsprinzip: Im Urteil Erwachsener sinkt die Bedeutung einer bestimmten Ursache für einen Handlungseffekt dann, wenn noch weitere Ursachen angenommen werden können. Karniol & Ross (1976) erzählten Kindern Geschichten mit 2 Personen, anhand derer sie entscheiden sollten, welche der beiden ganz von sich aus spielen wollte. Die eine, die von der Mutter dafür belohnt wurde, oder die andere, die ohne äußeren Anstoß spielte. Wer das Abwertungsprinzip anwendet, für den wäre die Belohnung der Mutter hinreichend (dies erfolgt ab etwa 10 Jahren). Nicht so Kinder im Vorschulalter, in deren Attribution beide Ursachen

zusammenkommen (sogenanntes Halo-Prinzip): Das belohnte Kind wollte *außerdem* schon von sich aus spielen.

Viele Untersuchungen bauten auf den Arbeiten von Weiner zur *Ursachenerklärung beim Leistungshandeln* auf. In einer Studie von Nichols (1978) wurden Kindern zunächst Filme mit einem fleißigen und einem faulen Kind gezeigt. Anschließend wurden sie beispielsweise gefragt, wie es wohl kommen könnte, daß das fleißige Kind weniger Erfolg hat als das faule. Kinder im Kindergartenalter und Erstkläßler konnten Anstrengung und Fähigkeit nicht recht unterscheiden. Stattdessen zeigte sich erneut das Halo-Prinzip: Wer sich mehr anstrengt ist gescheiter – *auch* wenn er Mißerfolg hat. Erst ab 10 Jahren wird das Ergebnis in seiner doppelten Determination durch Fähigkeit und Anstrengung gesehen.

Ein interessantes Thema sind Untersuchungen zum *Verständnis von Abwehrmechanismen*. Obwohl nicht im attributionstheoretischen Ansatz entstanden, fallen sie doch in diese Gruppe: Es handelt sich um solche Ursachen, die dem Handelnden *selbst* nicht zugänglich sind. Neben einer früheren Arbeit von Whiteman (1967) ist vor allem auf Chandler, Paget & Koch (1978) zu verweisen. Sie gruppierten die bekannten Abwehrmechanismen nach der implizierten logischen Operation in 3 Gruppen: einfache Verlagerung (etwa Verdrängung), einfache Vertauschung (Rationalisierung), sowie eine Kombination beider (Projektion). Erst konkret-operatorische Kinder verstanden wenigstens die beiden Typen einfacherer Abwehrmechanismen.

Soziales Wissen im gedächtnispsychologischen Ansatz. Ansätze zur Repräsentation von Wissensinhalten im Gedächtnis wurden in jüngster Zeit auch auf Fragen der sozial-kognitiven Entwicklung angewendet. Von einer systematischen Forschung kann aber noch keine Rede sein.

Nelson (zusammenfassend 1981) initiierte eine Serie von Studien, deren theoretische Grundlage der *Skript-Ansatz* von Schank & Abelson (1977) ist. Als soziales Skript (vgl. Kluwe & Spada, 1981) wird eine gespeicherte generalisierte Beschreibung von sozialen Ereignissen verstanden. Im Prinzip handelt es sich einfach um jene Abfolge einzelner Handlungen, die routinemäßig zu einem bestimmten Ziel führen, etwa um ein Essen im Restaurant zu bekommen oder um Plätze zu bekommen. Im Skript sind die hauptsächlichen Rollen und Requisiten („Leerstellen“ für situative Besonderheiten eingeschlossen) angegeben; jede, die über das gleiche Skript verfügt, kann sich dann „den Rest denken“. Die Verhaltenssicherheit dank der in Skripten gefaßten kulturellen Selbstverständlichkeiten schafft Entlastung für jene vergleichsweise selteneren Situationen, in denen es wirklich auf sozial-kognitive Prozesse der klassischen Art (Perspektivenübernahme usw.) ankommt.

Nelson & Gruendel (1979) fragten Kinder im Alter zwischen 3 und 8 Jahren, „was passiert, wenn Du Geburtstag feierst?“. Das wichtigste Ergebnis ist, daß schon das soziale Wissen 3jähriger als Skript organisiert ist: Die Kinder erzählen generalisierte Erwartungen (sie berichten nicht etwa ein konkretes Ereignis), die Handlungsabfolge ist nach Raum und Zeit wohl organisiert und im Einklang mit den sozialen Konventionen. Die qualitativen Veränderungen sind natürlich beträchtlich. Während sich für eine 3jährige das Geburtstagsfest auf

„erst einen Kuchen backen und ihn dann essen“ konzentriert, kommt bei den älteren Kindern vor allem der soziale Aspekt (Gäste einladen, gemeinsame Spiele) zur Geltung. Die Handlungsfolgen werden länger und ihre Verknüpfungen komplexer. Für die Ausbildung von Skripten scheint vor allem eine besondere Art der Interaktion mit Erwachsenen förderlich: Sie organisieren alltägliche Routinen (Anziehen, Mittagessen) in einer Weise, die das Kind in die jeweils erwartete Rolle zwanglos einfügt.

Ansätze zur Wissensrepräsentation (Skripte, oder auch höhere Organisationsformen wie Pläne; vgl. Kluwe & Spada, 1981) könnten auch eine weitere Forschungsrichtung theoretisch begründen, die ursprünglich rein pragmatisch ausgerichtet war: Shure & Spivack (1978) haben die Entwicklung von Fertigkeiten untersucht, die das *Lösen interpersoneller Probleme* erleichtern. Im Prinzip geht es darum, für alltägliche Interaktionsprobleme mehrere alternative Lösungen zu benennen, alternative Folgen anzugeben, oder entsprechend komplexere und weitreichendere Handlungsfolgen zu überlegen. Eine Sammeldarstellung, die vor allem auch auf den Zusammenhang zu Verhaltensauffälligkeiten eingeht, liegt von Urbain & Kendall (1980) vor.

Flavell (1981) hat seine Überlegungen zum Metagedächtnis (vgl. Weinert, in diesem Band) auf die Entwicklung der *Metakognition über soziale Kognition* übertragen. Beispiele für (a) metakognitives Wissen sind etwa: Mein Wissen, daß sich Menschen verstellen können und ich häufig darauf hereinfalle (eine die Gedächtnistätigkeit beeinflussende Personvariable); daß ich mich auf gewohnte Interaktionsroutinen nicht verlassen kann, wenn ich mit Ausländern zusammen bin (Aufgabe); daß mich häufig erst Widerspruch, etwa gegen die erste Version eines Aufsatzes, zum Nachdenken bringt (Strategie). Beispiele für die ebenfalls zur Metakognition gezählten (b) Kontrollprozesse (Analyse-, Planungs-, Steuerungs- und Bewertungsprozesse im Lernen und Erinnern; „metacognitive experiences“ bei Flavell) sind die begleitenden Kognitionen und Affekte, die zur Veränderung einer Interaktionsstrategie führen: Weil mir das Verhalten meiner Freundin ganz ungewohnt vorkommt, werde ich aufmerksamer, denke erneut nach und behalte vielleicht doch ein ungutes Gefühl. Der von Elkind (1967) beschriebene jugendliche Egozentrismus ist ein treffender Fall metakognitiver Erfahrungen im sozialen Verstehen (alle Welt schaut auf das, was ich mache ... deshalb muß ich mich in meinem Verhalten vorsehen – ständig wie auf einer Bühne gegenüber einem vorgestellten Publikum, wie Elkind meint). Flavell (1981) erwartet die meisten Veränderungen für die mittlere Kindheit und Adoleszenz. Systematische Untersuchungen liegen allerdings noch nicht vor.

(2) Denken über Gruppen und Normen

Dies ist ein ausgesprochener Schwerpunkt der Forschung der letzten Jahre. Die meisten Arbeiten wurden durch den symbolisch-interaktionistischen Ansatz, verstanden in der Art von Selman (1981), inspiriert.

Interpersonale Beziehungen. In einigen Untersuchungen wurde geprüft, wieweit Kinder und Jugendliche die *Beziehungsstruktur* innerhalb ihrer Peer-Gruppe reali-

stisch einschätzen können. Omark & Edelman (1975) zeigten, daß Kinder im Vorschulalter sowohl untereinander als auch mit erwachsenen Beobachtern kaum in der Frage übereinstimmen, „wer mir sagen kann, was ich tun soll“. Schon Erstkläßler sind sich dann einig und treffen auch die tatsächlichen Verhältnisse. Wie Savin-Williams (1979) in Untersuchungen von Sommerlagern fand, muß man allerdings mit beträchtlichen geschlechtstypischen Unterschieden rechnen (bei Jungen etabliert sich die Beziehungsstruktur rascher).

In den meisten Arbeiten der letzten Jahre geht es um interpersonale Beziehungen, vornehmlich um *Konzepte von Freundschaft und Autorität*. Für Youniss (1980), einem der Vorreiter dieser Fragestellung, war das Primat des Sozialen (vgl. Abschnitt 1) ausdrücklich Forschungsleitlinie: Wir verhalten uns *stets* im Rahmen sozialer Beziehungen, wir streben danach, sie aufrechtzuerhalten, abzubrechen oder auszugestalten. Konzepte über soziale Beziehungen und die Mittel ihrer Gestaltung sind deshalb besonders wichtig. Ein Bezug zu Forschungen über Begriffsentwicklung (→ „*Begriffs- und Bedeutungsentwicklung*“) wird von den Autoren nicht ausdrücklich hergestellt.

Nach Youniss (1980) heißt *Freundschaft* (a) mit 6 Jahren, Reziprozität im Handeln strikt einzuhalten. Man läßt dem anderen zukommen, was man selbst von ihm erhalten hat oder als nächstes erwartet, und zwar unmittelbar und Zug um Zug. (b) Bei 11jährigen hingegen bezieht sich Reziprozität auf Bedürfnisse. Die Handlungen zur wechselseitigen Unterstützung müssen psychologisch äquivalent, nicht aber faktisch gleich sein. Sie können durchaus in der Zukunft erfolgen. (c) Bis zum Alter von etwa 14 Jahren kommen als weitere Merkmale Vertrautheit und gegenseitiges Verstehen hinzu. Selman (1981) belegt für die Jugend und das Erwachsenenalter weitere Veränderungen des Freundschaftskonzepts.

Damon (1977) hat die kindlichen Reziprozitätsvorstellungen für weitere interpersonale Beziehungen untersucht. Im Fall der *Autoritätsbeziehung* haben Kinder zwar schon vor dem Schulalter ein gewisses Verständnis für die Wechselwirkung zwischen Gehorsam und Führung. Am Anfang ist ein Führungsanspruch aber schon dann legitimiert, wenn (a) eine persönliche Bindung des Kindes an den Führenden vorliegt. Darauf folgend wird (b) die Macht der Autorität, sei sie durch Gratifikationsmacht oder physische Überlegenheit gesichert, entscheidend. Später wird die Macht als Legitimationsbasis abgelöst von (c) geistiger Überlegenheit und persönlichen Führungsqualitäten. Schließlich stützt sich Legitimität, beginnend in der Adoleszenz, auf die von der Autoritätsperson ausgehende (d) Fürsorge und Achtung vor dem Geführten.

Die Untersuchungen zu Konzepten interpersonaler Beziehungen arbeiteten überwiegend mit halb-strukturierten Interviews zu Fragen wie „Warum geht eine Freundschaft auseinander?“. Damon (1977) konnte indessen zeigen, daß die Ergebnisse zu solchen hypothetischen Situationen hinreichend mit dem Denken über unmittelbar zuvor erlebte Situationen zwischen Freunden übereinstimmen. Die Stufen und die sie konstituierenden Themen (äußere/innere Gemeinsamkeit, Orientierung auf die eigenen/wechselseitigen Bedürfnisse usw.) repräsentieren si-

cher nur einen Ausschnitt dessen, was das jeweilige Konzept ausmacht (vgl. Berndt 1981). Es bedarf längsschnittlicher Untersuchungen (bislang nur Damon, 1977) um zu klären, welche Verständnisweisen in welchem Alter allein oder nebeneinander vorkommen. Völlig unsicher ist, ob die berichteten Charakterisierungen auch für verschiedene Typen von Beziehungen gelten (Partnerschaft, Freundschaft zwischen verschiedenen Generationen, ethnischen Gruppen usw.).

Soziale Rollen und Regeln. Die soziale Welt von Erwachsenen ist durch eine Ausdifferenzierung von sozialen Positionen gekennzeichnet (Lehrer, Schüler, Lebenspartner, usw.), an deren Inhaber spezifische Erwartungen gestellt werden. Das Zusammenleben vieler Einzelindividuen wird durch soziale Regeln gewährleistet.

Ein wichtiger Aspekt hierbei, die *mehrfache Rollenzugehörigkeit*, wurde jüngst mehrfach untersucht. Watson & Fischer (1980) beobachteten Kinder zwischen 1½ und 7½ Jahren beim Spiel mit Puppen, die Mutter, Vater, Junge, Mädchen, Lehrer, usw. darstellten. Es wurde deutlich, daß die Komplementarität und zugleich Überschneidung von Rollen erst ab etwa 7 Jahren erkannt wird: Der Vater konnte zugleich Doktor sein und seine Tochter als Patientin behandeln (dem Alter nach könnte als kognitive Grundlage das Konzept mehrfacher Klassenzugehörigkeit ausschlaggebend sein).

Wie Damon (1977) zeigte, erfährt das *Konzept sozialer Regeln* (Konventionen) ähnliche qualitative Veränderungen wie die schon erwähnten interpersonalen Konzepte. Während am Anfang soziale Regeln wegen drohender Sanktionen oder erwarteter Vorteile beachtet werden, wird ab etwa 10 Jahren der Wert der Regeln darin gesehen, daß sie das Zusammenleben der Menschen möglich machen. Turiel (1980) berichtet in seinen auf Interviews beruhenden Arbeiten (Personen zwischen 6 und 25 Jahren wurden beispielsweise gefragt, was sie darüber denken, wenn ein Junge Säuglings„schwester“ werden will) eine Reihe weiterer qualitativer Entwicklungsschritte, die bis ins Erwachsenenalter reichen. Hierbei ergab sich ein Entwicklungsmuster, das zwischen Bejahung und Ablehnung der Konvention abwechselt. Schon mit 6 Jahren ist indessen der Vereinbarungscharakter von Konventionen (im Gegensatz zur Moral) deutlich. Wenn auf einem Entwicklungsniveau die Befolgung sozialer Konventionen abgelehnt wird, so spiegeln sich darin nach Turiel Änderungen in den Gesellschaftsvorstellungen (vgl. hierzu Furth 1980).

3. Soziale Kognition und soziale Interaktion

Einerseits ist soziale Interaktion für die Ausbildung sozialen Wissens und Verstehens wichtig, andererseits ist soziale Kognition an der Organisation sozialen Handelns beteiligt. Beide Aspekte sind miteinander verschränkt. Der jeweilige Entwicklungsstand sozialer Kognition erlaubt erst bestimmte Erfahrungen im sozialen Handeln, die ihrerseits die Bedingung weiterer Entwicklung sein können: Erst wenn die Familie des Freundes in eine andere Stadt zieht, erkennt das Kind, ob

die Trennung über Raum und Zeit mit seinem Begriff von Freundschaft kompatibel ist. Weitet es daraufhin sein Freundschaftskonzept aus, ist dies wiederum die Grundlage, ganz neue Freunde zu gewinnen.

(1) Erfahrungen aus sozialer Interaktion

Von einer systematischen Erforschung der Entwicklungsbedingungen sozialer Kognition kann bis heute keine Rede sein.

Dies hat verschiedene Gründe: (a) Manche der Forschungsansätze (beispielsweise die Attributionsforschung) arbeiten zwar mit Kindern, sind aber nicht entwicklungspsychologisch in dem Sinne, daß sie eigenständige Vorstellungen über Entwicklungsbedingungen entwickelt hätten. (b) Der kognitiv-strukturtheoretische Ansatz (Ausstrahlungen in andere Ansätze, wie etwa Selman (1980) eingeschlossen) zog seine Attraktivität nicht zuletzt aus der Möglichkeit, sich auf eine ausgebaute Theorie der Entwicklung stützen zu können.

Da aber in der Piaget-Tradition praktisch keine entwicklungspsychologisch relevanten Dimensionen sozialer Erfahrungen angeboten werden, erfolgten hier nur wenige Impulse (vgl. Eckensberger & Silbereisen 1980). Die zahlreichen Untersuchungen zur kognitiven Entwicklung als Voraussetzung der sozial-kognitiven verlagern nur die Frage nach der Bedeutung sozialer Anregungsbedingungen (vgl. Kurdek, 1978). (c) Die wenigen einschlägigen Untersuchungen reduzieren soziale Kognition hauptsächlich auf Perspektivenübernahme. (d) Häufig ist es auch nicht der tatsächliche Interaktionsprozeß, der untersucht wird, sondern eine subjektive Abstraktion, etwa ein elterlicher Verhaltensstil.

Sozial vermittelte kognitive Konflikte. Im kognitiv-strukturtheoretischen Paradigma wird die Genese der Strukturen des Denkens als selbstregulatorischer Prozeß der Äquilibration verstanden. Der Ausgangspunkt ist der Widerstand, den ein Objekt seiner Assimilation an die Strukturen des Subjekts entgegensetzt. Als *kognitiver Konflikt* (vgl. Seiler 1978) wird das subjektive Erleben dieses Widerstands bezeichnet. Die damit eingeleitete Reorganisation kognitiver Strukturen gelingt allerdings nur, wenn eine noch bewältigbare kognitive Überforderung vorliegt (vgl. Piaget 1976).

Dieses Modell wurde in *Förderungsprogrammen zur Sozialentwicklung* berücksichtigt. Durch ein entsprechend optimal gestuftes Erfahrungsangebot sollten fortlaufend neue und für den Entwicklungsstand angemessene kognitive Konflikte induziert werden. Dies ist mit Erfolg beispielsweise von Silvern, Waterman, Sobesky & Ryan (1979) oder Gerris (1981) versucht worden. Nimmt man weitere Arbeiten wie Chandler, Greenspan & Barenboim (1974), Ianotti (1978) oder Silbereisen, Kreibich-Fischer & Vogel (1980) hinzu, so scheint das spielerische Übernehmen von Rollen entscheidend zu sein. Bei Silbereisen et al. beispielsweise spielten die Kinder in verteilten Rollen, „was wohl passieren wird“, wenn ein Kind beim Einkauf eine Tüte Bonbons „mitgehen“ läßt. Die im Spiel umgesetzten Ideen („es dem Chef sagen“, „die Bonbons wieder reinlegen, wenn keiner hinschaut“ usw.) hatten die Kinder zuvor selbst entwickelt. Spiele dieser Art, hier verteilt auf 16 Sitzungen von 60 bis 90 Minuten Länge, bringen deutliche Steigerungen der Perspektivenübernahme. Dies liegt aber sicher nicht nur an der sozial vermittelten Induktion kognitiver Konflikte.

Der Erfolg solcher Programme gibt keine Antwort auf die Frage, unter welchen Umständen kognitive Konflikte spontan in sozialer Interaktion auftreten. Nach der Piaget-Tradition sollte dies regelmäßig in der *Interaktion zwischen Gleichaltrigen* erfolgen. Erst in der letzten Zeit wurden hierzu Untersuchungen durchgeführt, die etwas Licht in die Interaktionserfahrungen bringen. Mugny & Doise (1978) und Perret-Clermont (1980) arbeiteten mit einer abgewandelten Version des 3-Berge-Problems (vgl. Piaget & Inhelder 1971): Statt die Ansicht einer Berglandschaft von einem anderen räumlichen Standort als dem eigenen zu beschreiben, geht es darum, das Modell eines Dorfes aus Spielzeugsteinen in einer anderen Lage nachzubauen. Die Ergebnisse zeigten, daß gemeinsame Lösungsversuche in Kinder-Dyaden, die sich im Entwicklungsstand ihrer räumlichen Perspektivenübernahme nicht zu sehr unterscheiden, für *beide* stabile Fortschritte (d. h. angemessene Berücksichtigung perspektivischer Verschiebungen) auch in der selbständigen Problemlösung vermitteln. Weiterhin besteht in der Tat eine positive Beziehung zur Häufigkeit sozialer Auseinandersetzungen zwischen den Kindern, die von der Erfahrung einander widersprechender Lösungen ausgehen. Die Ausweitung dieses viel beachteten Paradigmas zur Untersuchung sozialer Interaktion als Bedingung *kognitiver* Entwicklung auf soziale Kognition steht noch ebenso aus wie die eingehendere Analyse der Interaktionsprozesse selbst (welche Rolle spielt bei deren Organisation soziale Kognition? – vgl. Damon 1982; Silbereisen 1982).

Die Bedeutung sozial vermittelter kognitiver Konflikte als Entwicklungsbedingung wird leicht überschätzt. Dabei sind Interaktionskonflikte, die sich an entwicklungstypischen Unterschieden sozialer Kognition aufbauen, allein schon deshalb selten, weil höhere Perspektivenübernahme-Niveaus in alltäglicher Interaktion relativ selten sind. Hierfür gibt es verschiedene empirische Belege: Selman (1980) erfaßte in Gruppengesprächen von Kindern und Jugendlichen über ihre eigenen interpersonellen Probleme all jene Diskussionsäußerungen, die das Niveau selbstreflexiver Perspektivenübernahme („Der Lehrer ist auf uns sauer, weil wir so einen Krach machen“) erkennen lassen. Obwohl dies dem Entwicklungsstand (der Kompetenz) entsprach, waren solche Äußerungen die Ausnahme. Silbereisen & Claar (1982) untersuchten Mutter-Kind Interaktionen. Die Mutter sollte ihrem Kind, dessen sozial-kognitive Kompetenzen offensichtlich durch die Aufgabe überfordert waren, helfen. Sowohl in ihren Äußerungen gegenüber dem Kind, als auch in den ihre Hilfestellung begleitenden Kognitionen („was mir durch den Kopf ging“ – erinnert beim Ansehen von Videoaufnahmen der Situation) fanden sich praktisch keine höheren Niveaus von Perspektivenübernahme, die mit dem Entwicklungsstand des Kindes in Konflikt treten könnten. Ausdrückliche Konfliktinduktion („Eben hast Du gesagt . . . , jetzt meinst Du . . .“) war sehr selten.

Familiäre Beziehungsmuster. In der Untersuchungsanordnung von Mugny & Doise (1978) ist neben dem Entwicklungsabstand in der Dyade die Gleichheit in der interpersonellen Beziehung wichtig. Noack (1980) konnte zeigen, daß die Erfolge sofort ausbleiben, wenn das eine Kind zum „Lehrer“ des anderen bestellt wurde.

Diese Gleichheit und Wechselseitigkeit (Mutualität) der Beziehung muß nicht, kann aber bevorzugt in Gleichaltrigen-Gruppen auftreten. Keller (1982) unterscheidet in diesem Zusammenhang, vor allem mit Blick auf Eltern-Kind Beziehungen, verschiedene *Beziehungstypen* (Person- und Positions-orientierte Beziehungen), die sich in der Offenheit gegenüber den Bemühungen des Kindes, seine soziale Welt zu strukturieren, unterscheiden. Diese Typisierung ist indessen so generell, daß sie empirisch kaum umsetzbar erscheint (einige Hinweise bei Keller 1982; Waller 1978).

Im *elterlichen Verhalten* scheint für die sozial-kognitive Entwicklung vor allem die Induktion wichtig; ein Stil, der seinerseits in Person-orientierten Beziehungen häufiger zu erwarten ist. Mit Hoffman (1976) wird dabei das Verhalten des Kindes zu beeinflussen versucht, indem auf die Folgen seines Handelns für sich selbst oder für andere, auf das Befinden ebenso wie auf die Beeinträchtigung der sozialen Beziehungen, hingewiesen wird.

Allgemein muß man feststellen, daß die Weiterentwicklung der psychologischen Familienforschung unter dem Einfluß ökologischer Überlegungen (→ „*Familie*“) bislang auf Arbeiten zur sozial-kognitiven Entwicklung nicht durchschlägt.

(2) Soziale Kognition als Handlungsorganisation

Es gibt verschiedene Versuche, die schon eingangs erwähnte Kluft zwischen Forschungen zur Entwicklung des sozialen Denkens einerseits, des sozialen Verhaltens andererseits zu schließen. Sie lassen sich nach ihrem methodologischen Status unterscheiden.

Beobachtung im Handlungskontext. Will man überhaupt erst eine Materialbasis zur Rolle sozialer Kognition in der Handlungsorganisation schaffen, sind Beobachtungen im Handlungskontext hilfreich. In der schon erwähnten Arbeit von Selman (1980) über selbstreflexive Perspektivenübernahme während der Diskussion interpersoneller Probleme ergab sich beispielsweise: Ging es um gemeinschaftliche Vorhaben der Gruppe, etwa einen Schulbasar, war die Wahrscheinlichkeit solcher Äußerungen gering; anders, wenn das Kind selbst zum Gegenstand der Debatte wurde. Selbstreflexive Perspektivenübernahme diente dann häufig zur Verteidigung. Dies hängt natürlich nicht nur von situativen Umständen ab, sondern auch von der Persönlichkeitsorganisation (die von Haan 1976, beschriebenen Abwehrprozesse sind ein Beispiel restriktiver Einflüsse der Persönlichkeit auf soziale Kognition).

Korrelation von Kognitions- und Verhaltensmerkmalen. Insgesamt sind die zahlreichen Untersuchungen als untauglicher Versuch zu bewerten, welche die auf der theoretischen Ebene fehlende Verbindung in Korrelationsmodellen zu stiften trachten. Bezeichnend für dieses Vorgehen sind Arbeiten zur Hypothese einer positiven Beziehung sozialer Kognition zum *prosozialem Verhalten* (etwa Zahn-Waxler, Radke-Yarrow & Brady-Smith 1977; Ianotti 1978; Buckley, Sigel & Ness

1979), einer negativen zum *aggressiven Verhalten* (etwa Feshbach 1978; Chandler 1973; Kurdek 1978). Zwar nimmt mit dem Alter die Bereitschaft zu prosozialem Verhalten (beispielsweise Schenken und Teilen) ebenso zu (vgl. Mussen & Eisenberg-Berg 1977) wie das soziale Verstehen zunehmend kompetenter wird, theoretisch spricht aber nichts für die pauschale Annahme einer kausalen Verknüpfung. Die empirischen Befunde sind denn auch völlig inkonsistent.

Die Rolle sozialer Kognition in der Handlungsorganisation läßt sich selbst durch den Nachweis erwartungsgemäßer Korrelationen in einigen Studien weder bestätigen noch widerlegen. Die Operationalisierungen der beiden Merkmale sind nämlich in der Regel handlungslogisch völlig unverbunden.

Modelle zur Organisation sozialen Handelns. Das notwendige Scheitern der Korrelationsstudien verweist auf die Notwendigkeit, von sozialpsychologischen Modellen des aktuellen Zusammenspiels von situativen Aufforderungscharakteren mit internen Verarbeitungsprozessen und schließlich beobachtbaren Verhaltensweisen auszugehen. Erst in einem zweiten Schritt wird man dann fragen, wie sich die Entwicklung einzelner Komponenten und ihres Zusammenspiels in der sozial-kognitiven Organisation des sozialen Handelns niederschlägt.

Allgemeine Modelle der Handlungsorganisation (vgl. Lantermann 1980) können zwar hierzu Anregungen geben, sie sind aber themenspezifisch zu erweitern. Zwei derartige Versuche werden berichtet.

Schwartz & Howard (1981) haben ein handlungstheoretisches Modell in die *Altruismus-Forschung* eingeführt: Der nach diesem Modell entscheidende aktualgenetische Prozeß ist der Aufbau einer moralischen Verpflichtung zum Handeln, der sich gegen konkurrierende Motive (etwa Eigennutz, Konformität usw.) und Tendenzen zur Abwehr der Verantwortlichkeit behaupten muß. Sozialer Kognition kommt hierbei die Rolle zu, die Situation nach der Notwendigkeit zur Hilfeleistung zu analysieren. Dieses aktualgenetische Zusammenspiel von sozialer Kognition und prosozialer Motivation wurde von Barnett, King & Howard (1979) auch für Kinder bestätigt. Sie sollten sich die schlechte Lage anderer vorstellen. Diese Kinder schenkten anschließend großzügiger als ihre Kameraden, die über sich selbst oder über die unglücklichen Seiten des Lebens ihres Interaktionspartners nachdenken sollten.

Das entwicklungspsychologisch noch wichtigere Problem, das im Rahmen eines Ansatzes zum altruistischen Handeln aufgeworfen wird, ist die ontogenetische Entstehung der Verantwortlichkeit gegenüber anderen. Die Theorie von Hoffman (1978) beschreibt und erklärt genau diese Veränderung des entwicklungstypischen Zusammenspiels von sozialer Kognition und Motivation im Fall des Altruismus. Die ontogenetische Grundlage ist für ihn die empathische Reaktion, also die elementare Fähigkeit, Gefühlsregungen anderer nachvollziehend mitzuerleben. Der davon ausgehende Impuls zur Beseitigung des Leids ist aber zunächst ausschließlich auf das Kind selbst gerichtet, da es noch nicht zwischen dem eigenen und dem empathisch nachvollzogenen Leid unterscheiden kann. Damit die andere

Person zum Ziel des altruistischen Handelns werden kann, bedarf es dreier Schritte: (a) Zunächst muß der Egozentrismus, also die Gleichsetzung von Selbst und Anderem, überwunden werden. (b) Die Möglichkeit zur Übernahme und Koordination sozialer Perspektiven überformt daraufhin das bloß affektive Einfühlen zum Mitleid. In einer aktuellen Situation führt die Mitleid-Reaktion zu persönlichen Schuldgefühlen, weil nun das Leid anderer als Folge eigener Hilfeunterlassung erkannt werden kann. (c) Ein weiterer Entwicklungsschritt führt zu einer generellen, von einzelnen Personen und ihrem Leid abgelösten Mitleidshaltung und dadurch vermittelten existentiellen Schuld gegenüber sozialer Not als Lebensschicksal.

Systematische empirische Untersuchungen fehlen bislang. Dabei wären auch andere Möglichkeiten altruistischer Motive (Waller 1980, erörtert beispielsweise Normen der Selbstbewertung und persönliche Gerechtigkeitsnormen) bzw. die Rolle sozialer Kognition bei deren Entwicklung zu berücksichtigen. Eisenberg-Berg & Neal (1979) geben Einblick in die Gründe, die Vorschulkinder *selbst*, unmittelbar nachdem sie jemandem geholfen haben, angeben.

Überlegungen zur Entwicklung von Normen führten Berndt (1981) zum Versuch, das *Modell der Relation zwischen Einstellung und Verhalten* von Fishbein (1973) entwicklungspsychologisch zu erweitern. Fishbein nimmt an, daß soziales Verhalten die Resultante eines additiven Effekts von persönlicher Motivation zu diesem Verhalten (verstanden als Produkt aus subjektiver Ergebniswahrscheinlichkeit und Wertschätzung des Ergebnisses), von persönlichen Normen und von sozialen Normen ist. Dieses Modell erfuhr Kritik vor allem (vgl. Lantermann 1980), weil die relative Bedeutsamkeit der Komponenten einfach der Empirie zu bestimmen überlassen blieb. Berndt führt als weiteren Aspekt den Entwicklungsstand des moralischen Urteils (vgl. Eckensberger & Reinshagen 1980) ein. Auf dem konventionellen Niveau beispielsweise (hier sind die Erwartungen anderer und deren Anerkennung für die Entscheidung bei moralischen Konflikten wichtig) soll die Fishbein-Komponente sozialer Norm das relativ höchste Gewicht haben. Weiterhin ist es aus entwicklungspsychologischer Sicht bedeutsam, welchen Entwicklungsstand das Konzept sozialer Konventionen (vgl. Turiel 1980) überhaupt hat.

4. Zukünftige Entwicklungslinien der Forschung

Die Entwicklungspsychologie sozialer Kognition steht nach weniger als zwei Dekaden intensiver Forschung in einer Phase heftiger Umstrukturierungen. Dies betrifft vor allem den Phänomenbereich als solchen, die Verfassung sozialer Kognition. Waren die Anfänge durch Impulse aus der entwicklungspsychologischen Tradition geprägt, so standen in der jüngeren Zeit vor allem Anregungen aus der Sozialpsychologie (etwa Attributions-Ansätze) und aus der Erforschung von Gedächtnisstrukturen (etwa Skript-Ansätze) Pate. Nicht minder wichtig sind Veränderungen, die das Verhältnis sozialer Kognition zum sozialen Verhalten betreffen. Themen-

spezifische Modelle der Aktualgenese sozial-orientierten Handelns (etwa Altruismus) rücken ebenso in den Mittelpunkt des Interesses wie Ansätze, die den Verlauf interaktiver Handlungsorganisation (etwa die Arbeiten zur Interaktion unter Gleichaltrigen) zwischen den Interaktionspartnern untersuchen.

Dies alles zusammengekommen (vgl. Flavell & Ross 1981) hat sicherlich den Vorteil, daß die langwährende Dichotomie zwischen sozialer Kognition und sozialem Verhalten nicht länger akzeptiert wird. Weil indessen ausgearbeitete, themenspezifische Modelle sozialer Handlungsorganisation kaum vorliegen, besteht die Gefahr, daß einfach Ansätze miteinander verknüpft werden, die dies nicht erlauben. Herrmann (1982) hat pointiert davor gewarnt, Kognitionstheorien so formulieren zu wollen, daß sie sowohl handlungstheoretische als auch systemtheoretische Begriffe enthalten. Man darf sich also eine Integration der verschiedenen Ansätze zur Entwicklung sozialer Kognition *nicht* so vorstellen, daß beispielsweise für den Fall von routinemäßiger Beanspruchung in der Interaktion ein Skript „eingesetzt“ wird (formuliert in einem systemtheoretischen Format), wogegen bei Neuartigkeit und Bedeutsamkeit der Situation Perspektivenübernahme (ein handlungstheoretisch gefaßter Prozeß systematischer Erkundung des Interaktionspartners) erfolgt.

Eine ähnliche Dichotomie wie die zwischen sozialem Denken und sozialem Verhalten besteht zwischen sozialen Kognitionen und Emotionen in der Organisation des sozialen Handelns. Spätestens seit Zajoncs (1980) Aufsatz „Feeling and thinking: Preferences need no inferences“ wird dies als Forschungsdesiderat genannt. Ergebnisse mit Bezug zur sozialen Kognition liegen indessen bislang nicht vor.

Schließlich darf man für die Zukunft weitere praktische Anwendungen erwarten. Neben den schon bestehenden Ansätzen zu einer klinischen Entwicklungspsychologie sozialer Kognition (vgl. Selman 1980) sind Fortschritte in präventiven Zusammenhängen abzusehen. Beispiele sind Beiträge zu Vorschulprogrammen (etwa Croissier, Heß & Köstlin-Gloger 1979) oder zur Bereicherung sozialpädagogischer Arbeit (etwa Oser 1981).

Rainer K. Silbereisen

Familie

1. Definition und Funktionen der Familie

Trotz der Diskussion darüber, ob die Familie in eine Krise geraten sei (vgl. Perrez 1979) und inwieweit alternative Formen des Zusammenlebens die Familie ersetzen können (vgl. Cyprian 1982; Liegle 1977), genießt die Familie auch in weltweiter Perspektive nach wie vor ein hohes Maß an gesellschaftlicher Anerkennung. In der Bundesrepublik Deutschland steht sie nach Artikel 6 des Grundgesetzes unter dem „besonderen Schutz der staatlichen Ordnung“. Ein einheitlicher *Familienbegriff*, der auch für die Familienforschung verbindlich wäre, existiert indes nicht. In historischer und kulturvergleichender Perspektive zeigt sich, daß sehr unterschiedliche Familienformen bestehen, wie etwa die Großfamilie im Sinne einer mehrere Klein- oder Stammfamilien umfassenden Wirtschaftsgemeinschaft, die monogame im Gegensatz zur polygamen Familie, die vollständige, aus zwei Eltern mit ihren Kindern bestehende Familie oder die unvollständige Familie mit nur einem Elternteil, die Gattenfamilie oder der aus Blutsverwandten, teilweise aber auch biologisch nicht miteinander verbundenen Personen zusammengesetzte Haushalt.

Im Hinblick auf demographische, sozialstatistische und ressortpolitische Belange, aber auch bedingt durch rechtliche Festlegungen hat sich in unserem Kulturkreis ein *eingeschränkter Familienbegriff* herausgebildet, den Süßmuth (1981, S. 124) wie folgt umschreibt: „Im engeren Sinne wird Familie heute übereinstimmend als biologisch-soziale Gruppe von Eltern mit ihren ledigen, leiblichen und/oder adoptierten Kindern verstanden.“ Als biologisch-soziale Gruppe fallen der Familie verschiedene Aufgaben zu, wie z. B. die generative, Sozialisations-, Placierungs-, regenerative und Haushaltsfunktion (vgl. Dritter Familienbericht 1979, S. 17).

Für die Sozial- und Verhaltenswissenschaften ist nach wie vor die *Sozialisationsfunktion* der Familie von besonderem Interesse. Dabei wird die Sozialisationswirkung nicht mehr als ausschließlich von den Eltern zum Kind verlaufende „Einbahnstraße“ gesehen. Spätestens seit den Arbeiten von Bell (1968) und Rheingold (1969), in denen die umgekehrte Wirkungsrichtung, nämlich die Sozialisationskapazität des Kindes in bezug auf die Eltern, thematisiert wurde, mehr aber noch durch die *systemtheoretischen Ansätze* in der Familienforschung (vgl. Hill 1971; Feiring & Lewis 1978; Parke 1979; Belsky 1981) hat sich die Einsicht durchgesetzt, daß auch im Bereich der familiären Sozialisation grundsätzlich wechselseitige Verhaltensbeeinflussungen unterstellt werden müssen – eine Einsicht, die der Familiensoziologe Burgess (1926, S. 3) schon sehr viel früher formuliert hatte, wenn er die „Familie als eine Einheit interagierender Persönlichkeiten“ begriff.

In quantitativer Hinsicht ist die Interaktionsgemeinschaft „Familie“ die wohl größte Institution. 1977 gab es in der Bundesrepublik Deutschland 9,5 Millionen vollständige und 1,5 Millionen unvollständige (Einelternteil-) Familien mit insgesamt 15,4 Millionen Kindern unter 18 Jahren (vgl. Statistisches Bundesamt 1979,

S. 37f.). Zu diesem Zeitpunkt waren somit 35,9 Millionen Menschen in einer familiären Lebensform organisiert. 94% der vollständigen und 87% der unvollständigen Familien leben zugleich in einem Haushalt für sich (vgl. Dritter Familienbericht 1979, S. 15), was auf eine erhebliche örtliche und wirtschaftliche Abgrenzung der Familie als Lebensseinheit schließen läßt.

2. Familienentwicklung

Zahlen wie die soeben genannten sind in ihrem Informationswert recht begrenzt, da sie nur punktuell etwas über die demographische Situation einer Sozietät aussagen. Gleiches gilt, wenn man weniger an massenstatistischen Daten, sondern eher an den einzelnen Familieneinheiten selbst interessiert ist. Auch hier vermittelt die auf einen bestimmten Zeitpunkt beschränkte Zustandsbetrachtung des Familiensystems nur eine begrenzte Einsicht in die Dynamik des Familienlebens. Dies hat dazu geführt, die Familie unter dem Aspekt der Entwicklung zu sehen. Dabei speist sich in neuerer Zeit das Interesse an einer *entwicklungsorientierten Familienforschung* aus folgenden vier Quellen, die teilweise aus unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen entspringen, nämlich (a) der historischen Familienforschung, (b) der soziologischen Familienentwicklungstheorie, (c) der ökologischen Sozialisationsforschung und (d) der Lebensspannen-Entwicklungspsychologie. Im folgenden soll auf diese vier Ansätze kurz eingegangen werden.

Historische Familienforschung

Laing (1969, S. 77) hatte im Hinblick auf die eng abgesteckten Zeitabschnitte der *empirischen Familienforschung* resignierend die Frage gestellt: „Welche Muster können wir hoffen zu finden, wenn wir darauf beschränkt sind, lediglich drei von mindestens 4000 Generationen studieren zu können?“ Die Familienhistoriker haben sich zum Ziel gesetzt, diesen Mangel wenigstens teilweise auszugleichen, indem sie in sozialhistorischer Perspektive die Lebensformen von Familien zu rekonstruieren versuchen. So haben Historiker den „Mythos von der vorkapitalistischen Großfamilie“ (vgl. Rosenbaum 1982) bzw. die Vorstellung von der Herausbildung der bürgerlichen Kleinfamilie als Konsequenz der industriellen Revolution – eine Vorstellung wie sie sich beispielsweise noch in Weber-Kellermanns (1974) Versuch einer Sozialgeschichte der deutschen Familie oder in Shorters (1977) „Geburt der modernen Familie“ findet – gehörig ins Wanken gebracht. Im Lichte neuerer Untersuchungen erscheint es unangemessen, in historisch-idealisierender Weise von einem bestimmten Familientypus als der epochal dominanten Lebensform zu sprechen. Verbunden mit einer Differenzierung von Familien nach ihrer sozialen Lage war eine dynamische Betrachtung der Familie im Sinne verschiedener Phasen oder Zyklen, die die Familie durchläuft. So zeigte etwa Berkner (1972), daß die Rekonstruktion der personellen Zusammensetzung von Familien aufgrund

punktuell ausgewerteter Personenstandslisten keinen Einblick in die familienzyklisch sich ändernde Familiengröße erlaubt. Auch hat die Vorstellung von der Familie, die sich dem jeweiligen kulturellen und ökonomischen Gegebenheiten einer Epoche in reaktiver Weise anpaßt, mittlerweile einer *transaktionalen Betrachtungsweise* Platz gemacht, wonach die Familie je nach ihrer ökonomischen Lage aktiv Regelungen trifft, um ihr Überleben zu sichern. Havaren (1981) konnte z. B. anhand längsschnittlicher historischer Daten den Nachweis erbringen, daß in den frühen Phasen der Industrialisierung die Familien in den Textilstädten des amerikanischen Nordostens eine kollektive Strategie zur Überwindung ökonomischer Krisen entwickelten, indem z. B. Frauen vermehrt zur Arbeit gingen, Kinder vom Schulbesuch zurückgehalten wurden oder informelle Hilfen bei der Arbeitssuche von Verwandten auch auf Kosten einer vorübergehenden räumlichen Trennung von der Familie verstärkt wurden. Solche überlebenssichernden Vorkehrungen haben sich ihrerseits auf die ökonomische, wirtschaftliche, institutionelle und rechtliche Entwicklung des Gesellschaftssystems ausgewirkt, wobei teilweise die von der Familie in Selbsthilfe entwickelten Maßnahmen in außerfamiliäre Organisationen verlagert wurden. In jedem Fall zeigt sich, daß die Familie nicht nur als bloßer Empfänger historischer Einflüsse zu sehen ist, sondern auch als aktiver Gestalter historischen Wandels.

Soziologische Familienentwicklungstheorie

Obwohl nach Christensen (1964) die Soziologie sich bereits seit der Mitte des 19. Jahrhunderts mit der Familie als Forschungsgegenstand beschäftigt, ist die *Familiensoziologie* nach Einschätzung dieses Autors erst ab 1950 in die Phase einer systematischen Theorienbildung eingetreten. Neben dem strukturell-funktionalen Ansatz sensu Parsons (1955) und dem am symbolischen Interaktionismus orientierten situational-interaktionalen Ansatz (vgl. Stryker 1964) hat insbesondere im angloamerikanischen Sprachraum als dritte Richtung der *Familienentwicklungsansatz* zunehmend an Bedeutung gewonnen (zu den verschiedenen Paradigmen vgl. Levant 1980). Wichtige Beiträge zur Ausgestaltung einer soziologischen Familienentwicklungstheorie haben vor allem Duvall (1957), Hill & Rodgers (1964), Rodgers (1973) und Aldous (1978) geleistet. Über den jüngsten Entwicklungsstand dieses Ansatzes berichten Hill & Mattessich (1979).

Der Kerngedanke der Familienentwicklungstheorie besteht darin, die Familie als ein System von Rollenträgern zu sehen, wobei die Rollen aufgrund normativer Veränderungen im Familienzyklus einem Wandel unterzogen sind (vgl. Rodgers 1964). Die Position eines Familienmitglieds, z. B. die des Vaters, besteht aus mehreren Rollen, die ein Rollenmuster ausmachen. Dieses Rollenmuster ist im Laufe der Zeit Veränderungen unterworfen, die sich in einer Rollensequenz bzw. positionellen Karriere niederschlagen. Auslöser für solche Rollenänderungen sind verschiedene Phasen des Familienzyklus, z. B. wenn mit der Geburt des ersten

Kindes für den Mann neben die Rolle des Familiernährers und des Ehepartners die Rolle des Vaters tritt.

Für das *Familiensystem* bedeutet dieser rollentheoretische Zugang, daß die verschiedenen Positionen der Familie zu einem bestimmten Zeitpunkt des Familienzyklus einen *Rollenkomplex*, d. h. eine aufeinander bezogene Struktur von individuellen Rollenmustern aufweist. Dieser Rollenkomplex verändert sich im Laufe der verschiedenen Phasen des Familienzyklus und führt somit in Analogie zur positionellen Karriere des Einzelnen zur Karriere des gesamten Familiensystems. Als zentrale Einheiten zur inhaltlichen Analyse solcher *Familienkarrieren* bieten sich vor allem Veränderungen in der *Machtstruktur*, der *Affektstruktur* und der *Kommunikationsstruktur* von Familien an (vgl. Aldous 1978). Diese Zugangsweisen zur Erfassung inhaltlicher Aspekte von Familiensystemen und ihrer Veränderung spiegeln sich auch in Versuchen zur Kategorisierung entsprechender Methoden wider (vgl. Fisher 1976).

Zur Präzisierung der verschiedenen Phasen des Familienzyklus wurden in Analogie zu den individuumsbezogenen Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1948) das Konzept der *Familienentwicklungsaufgaben* herangezogen. Gemeint sind mit diesem Begriff normative Erwartungen an die gesamte Familieneinheit bezüglich der Funktionen, die für den einzelnen und die Gesellschaft erfüllt werden müssen. Hill & Rodgers (1964) haben unter Berücksichtigung (a) der sich ändernden Familiengröße (von der kinderlosen Ehepartnerbeziehung bis zur Phase des „leeren Nests“ bzw. Partnerverlusts), (b) der Altersentwicklung des ältesten Kindes (vom Säuglingsalter bis zum jungen Erwachsenen) und (c) der aktiven elterlichen Beteiligung am Erwerbsleben (von der Berufstätigkeit bis zur Pensionierung) ein 8-Phasen-Modell des *Familienzyklus* konzipiert. Es sind dies die Phasen (1) der Kinderlosigkeit, (2) der Geburt des ersten Kindes, (3) der Vorschulzeit, (4) des Schulalters, (5) der Adoleszenz, (6) der Entlassung des jungen Erwachsenen aus dem Familienverband, (7) der Nachelternschaft, (8) des beruflichen Rückzugs. Es kann sich bei dieser Phaseneinteilung freilich lediglich um ein grobes Raster handeln, da *non-normative Lebensereignisse* (z. B. Scheidung, Tod, Arbeitslosigkeit) und *historisch bedingte Ereignisse* (z. B. Krieg, sozialer Wandel) unberücksichtigt bleiben. So hat z. B. Elder (1974) in seinen Studien über die Auswirkungen der wirtschaftlichen Depression in den USA während der frühen 30er Jahre in Abhängigkeit vom Alter der betroffenen Kinder deutliche Effekte für die Persönlichkeits- und Familienentwicklung nachgewiesen.

Neben der Bedeutung von non-normativen Ereignissen für die Familienkarriere zeigen sich auch *epochaltypische Veränderungen* in den normativen Erwartungen. So konnte z. B. der Bevölkerungswissenschaftler Glick (1977) anhand demographischer Daten nachweisen, daß amerikanische Frauen gegenwärtig im Vergleich zur ersten Dekade dieses Jahrhunderts bei einer allgemein erhöhten Lebenserwartung später heiraten, weniger Kinder bekommen, früher gebären und eine bedeutsam verlängerte Phase der nachelterlichen Partnerschaft durchleben. Es ist zu vermuten, daß diese Trends generell durchgreifende Mentalitätsänderungen bezüglich

der Verteilung von Erwerbstätigkeits-, Familien- und Individualzeit zugunsten eines erhöhten Quantum an Individualzeit reflektieren (vgl. Haveren 1981). Freilich kann auch dies nicht als ein allgemein-verbindlicher neuer Lebensstil begriffen werden. Gerade beruflich engagierte Frauen und Männer, die ihrem ausschließlich berufs- und karriereorientierten Leben kritisch gegenüberstehen, neigen auch im späteren Alter zur Gründung einer Familie mit Kindern, um damit ihrem Leben eine neue, eher an Zwischenmenschlichkeit orientierte Wertausrichtung zu geben (vgl. Beck-Gernsheim 1980; Rosenthal & Keshet 1978).

Für die empirische Forschung haben sich in der Perspektive der Familienentwicklung vor allem die *Übergänge* von einer familienzyklischen Phase zur anderen als lohnender Untersuchungsgegenstand erwiesen. Exemplarisch sei hierzu der Übergang von der kinderlosen ehelichen Gemeinschaft zur Elternschaft genannt (vgl. Schneewind 1983). Während dieser Übergang zunächst aufgrund des sogenannten „Erst-Kind-Schocks“ (vgl. Jürgens & Pohl 1975) als Krise mit dauerhaften Nachwirkungen gesehen wurde (vgl. Russell 1974), ziehen neuere Untersuchungen die verallgemeinernde These von der Elternschaft als Krise in Zweifel. Unter bestimmten Bedingungen wie z. B. Unerwünschtheit des Kindes (vgl. Fürstenberg 1976) ergeben sich zwar nachweislich irreversible Einflüsse auf die Partnerbeziehung. Dennoch hat es den Anschein, daß es in der Regel trotz eines tendenziellen Absinkens der subjektiven Ehezufriedenheit nach der Ankunft des ersten Kindes zu einem neuen Arrangement der Ehepartner kommt. Auch die in Umfrage- und Längsschnittstudien eruierte Traditionalisierung des Rollenverständnisses von Mann und Frau, der Trend zur sozialen Isolation – besonders bei der Frau – und die Veränderung des Selbstbildes durch die Elternschaft (vgl. Hoffman & Manis 1978; Lamb 1978) muß nicht notwendig zu persönlichen und familiären Krisen führen. Es liegt vielmehr nahe, zur Klärung der Wirkungen von Elternschaft ein multiples Bedingungsgefüge zu berücksichtigen, in dem Einflußgrößen wie Erfahrungen in der Herkunftsfamilie, erzieherische Kompetenz, Definition der Ehepaarbeziehung, Berufs- und Karriereorientierung der Eltern oder physische und psychische Merkmale des Kindes nur einige der relevanten Variablen sind, die sich letztlich auch auf höchst unterschiedliche Bewältigungsformen des durch die Ankunft eines Kindes neu hinzugewonnenen Rollensegments „Elternschaft“ auswirken (vgl. Bel-sky 1981).

Ökologische Sozialisationsforschung

Ein Großteil der psychologisch orientierten Familienforschung widmete sich bis in jüngste Zeit der differentialpsychologisch ausgerichteten traditionellen *Erziehungsstilforschung*. Das Grundanliegen dieses Ansatzes besteht darin, Persönlichkeitsentwicklung – insbesondere die des Kindes – auf das Wirken relativ konsistenter und zeitstabiler Muster des elterlichen Erziehungsverhaltens zurückzuführen. Die Befunde der Erziehungsstilforschung sind vielfältig dokumentiert (vgl. Lu-

kesch 1975; Schneewind & Herrmann 1980), aber auch ebenso vielfältig kritisiert worden (vgl. Mees 1980; Lukesch, Perrez & Schneewind 1980).

Einer der Kritikpunkte bezieht sich auf die mangelnde Berücksichtigung einer Einbindung des Eltern-Kind-Verhältnisses in umfassendere Lebenskontexte der Familie. Ausgangspunkt für eine erweiterte Sichtweise war auch hier die soziologische Forschung mit ihrem Ansatz einer *schichtspezifischen Sozialisation* (vgl. zusammenfassend hierzu Steinkamp 1980; Bertram 1981), der jedoch trotz theoretischer Plausibilität empirisch nicht den erhofften Ertrag erbrachte. Eine weiterführende Entwicklung bestand in einer differenzierteren Erfassung familiärer Lebenslagen und ihrer Auswirkungen auf die Familie bzw. ihre einzelnen Mitglieder. Entscheidend wurde somit die Analyse *familiärer Umwelten* und zwar sowohl hinsichtlich der außerhäuslichen materiell-sachlichen Umwelttatbestände als auch bezüglich der Dichte, Qualität und Intensität außerfamiliärer Sozialbeziehungen. Diese Umweltgegebenheiten können in theoriegeleiteter Weise als anregende bzw. hemmende Kontextbedingungen für den *innerfamiliären Sozialisationsprozeß* angesehen werden. Die Art und Intensität der Nutzung der familienrelevanten Umwelt bietet somit einen möglichen Zugang zur Analyse der Lern- und Lebenserfahrungen, die das Interaktionsgefüge innerhalb einer Familie kennzeichnen und somit auch zum Aufbau und zur Stabilisierung individueller Verhaltensdispositionen beitragen. Schneewind, Beckmann & Engfer (1983) haben die Tauglichkeit dieses Ansatzes an einer Reihe unterschiedlicher Fragestellungen wie z. B. Bedingungen und Wirkungen elterlicher Punitivität, prosozialen Verhaltens oder einer external-fremdbestimmten Persönlichkeitsstruktur überprüft. Weitere konstrukt-spezifische Untersuchungen in familienökologischer Perspektive sind u. a. die Arbeiten von Marjoribanks (1979) zur Intelligenz, von Trudewind (1982) zur Leistungsmotivgenese und von Weiss (1982) zur Selbständigkeitserziehung. Zusammenfassende Darstellungen finden sich bei Engfer (1980), Walter & Oerter (1979) und Vascovics (1982).

Entscheidende Impulse für die Verbreitung der ökologischen Perspektive hat vor allem Bronfenbrenner (1981) mit seinem Konzept einer „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ gegeben. In Anlehnung an Brim (1975) unterscheidet Bronfenbrenner vier für die menschliche Entwicklung relevante *Umweltsysteme*, die er als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystem bezeichnet und „topologisch als eine ineinandergeschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossener Strukturen“ (Bronfenbrenner 1981, S. 38) begreift. Für die familiäre Sozialisationsforschung bedeutet dies, daß die *Familie als Mikrosystem* eingebettet ist in übergreifende Systeme wie das *Mesosystem* (z. B. Nachbarschaftskontakte), das *Exosystem* (z. B. Gemeindeorganisation) und das *Makrosystem* (z. B. politisch-ideologische Orientierung einer Gesellschaft). *Familiäre Sozialisation* ist als dynamische Interaktion dieser vier Systemtypen zu sehen, wobei sich individuelle Entwicklung in aktiver Auseinandersetzung mit diesen Systemkontexten vollzieht. Bronfenbrenner (1981) selbst hat vielfältige empirische Belege für sein Rahmenkonzept gesammelt. Eine ökologische Analyse der frühen Kindheit unter Berück-

sichtigung des Kindes als „Produzenten seiner eigenen Entwicklung“ haben Belsky & Tolan (1981) vorgenommen. Bronfenbrenner (1974b) hat nach Sichtung einschlägiger Studien auch auf die Bedeutung einer *familienorientierten ökologischen Intervention* im Rahmen kompensatorischer Erziehungsbemühungen hingewiesen. In den USA wurde als Weiterentwicklung des Head-Start-Projekts diese Anregung in diversen Programmen aufgegriffen (vgl. Beller 1979; Turner, Connell & Mathis 1980).

Die Lebensspannen-Entwicklungspsychologie

Den Ansatz der Lebensspannen-Entwicklungspsychologie umschreiben Baltes, Reese & Lipsitt (1980, S. 66) in ihrem Überblicksartikel wie folgt: „Die Lebensspannen-Entwicklungspsychologie bemüht sich um die Beschreibung, Erklärung und Veränderung (Optimierung) von Entwicklungsprozessen im menschlichen Lebenslauf von der Empfängnis bis zum Tod.“ Grundlegende *Determinanten der Entwicklung* sind biologische und Umweltgegebenheiten, die miteinander in Interaktion stehen. Grundlegende *Einflüsse auf die Entwicklung* sind (a) *normative altersgestufte* Bedingungen (z. B. biologische Reifungsprozesse und sozialisationsbezogene Verhaltenserwartungen), (b) *normative geschichtsbezogene* Bedingungen (z. B. genetische Veränderungen oder soziale und technische Revolutionen) und (c) *non-normative* Bedingungen (z. B. Krankheiten, Unfälle, Personenverluste). All diese Entwicklungseinflüsse werden als interagierende Einheiten gesehen, wobei sich die Analyse von Entwicklungsprozessen zunehmend im Rahmen eines „kontextualistisch-dialektischen Paradigmas“ (vgl. Baltes 1979c) bewegt, d. h. das menschliche Individuum wird als eine sich entwickelnde Person in einer bzw. ihrer sich verändernden Umwelt gesehen.

Für die *Familienentwicklungstheorie* haben neuerdings Hill & Mattessich (1979) den Gedanken der Lebensspannenentwicklung analysiert und damit zu einer Erweiterung des rollen-theoretischen Ansatzes des soziologischen Familienentwicklungsmodells beigetragen. Hill & Mattessich (1979, S. 174) definieren *Familienentwicklung* „als den Prozeß einer zunehmenden strukturellen Differenzierung und Transformation über die Geschichte einer Familie, als die aktive Aneignung und das selektive Ablegen von Rollen durch die Inhaber von Familienpositionen, indem sie sich auf die sich ändernden funktionalen Erfordernisse zum Überleben einstellen und sich an wiederkehrende Lebensbeanspruchungen als ein Familiensystem anpassen.“ Die Autoren unterscheiden außer der *chronologischen Zeit* verschiedene Zeitperspektiven, nämlich (a) die *historische Zeit*, innerhalb derer die für eine bestimmte Alterskohorte bedeutsamen Ereignisse des Makrosystems ablaufen, (b) die *Familienzeit*, die durch den Familienzyklus gegliedert wird und (c) die *Individualzeit*, in der die für eine bestimmte Person bedeutsamen Lebenserfahrungen stattfinden.

Besonders bedeutsam erscheint in diesem Zusammenhang die Analyse der Entstehung, Dauer und Bewältigung von *kritischen Lebensereignissen* im familiä-

ren Kontext (vgl. Hultsch & Plemons 1979; Brim & Ryff 1980; Filipp 1981a). Boss (1980) hat in familienzyklischer Betrachtung aufgezeigt, welche Stressoren sich durch Veränderung der Familienzusammensetzung infolge von Ereignissen wie berufsbedingte Abwesenheit eines Ehepartners, Scheidung, Tod eines Partners oder Kindes, Wiederverheiratung, Integration von Stiefkindern etc. ergeben.

Entscheidend scheint die Art der Bewältigung solcher streßinduzierender Lebensereignisse zu sein. Die Familie ist dabei nicht nur als ein Auslöser von kritischen Lebensereignissen zu sehen, sondern je nach ihrer psychologischen Organisation auch als eine Voraussetzung für die mehr oder minder angemessene Bewältigung familiärer und individueller Lebenskrisen (vgl. Mc Cubbin et al. 1980; Mc Cubbin & Boss 1980). Olson und seine Mitarbeiter (vgl. Olson, Spenkle & Russell 1979; Olson, Russell & Spenkle 1979; Russell 1979) haben z. B. ein auf den Grunddimensionen Adaptabilität und Kohäsion aufbauendes Modell zur Beschreibung von *Familientypen* entwickelt, in dem u. a. zwischen offenen, geschlossenen und zufallsgeleiteten Familiensystemen unterschieden wird. Es zeigt sich, daß sich für den Typus des offenen Familiensystems günstigere Aussichten für eine angemessene Bewältigung von Krisen ergeben als für die beiden anderen Familienformen. Auf derselben Linie liegt der Befund, daß je nach der Qualität des *Familienklimas* die Entstehung von Selbstverantwortlichkeit bzw. personaler Kontrolle der eigenen Lebensumstände behindert oder gefördert wird (vgl. Schneewind 1982). Kinder, die aus Familien stammen, die eine emotional positive, anregungsreiche, tätigkeitsfreudige und mäßig kontrollierende Atmosphäre aufweisen, sind zugleich durch ein hohes Maß an autonomer Verhaltenssteuerung (vgl. Brandtstädter & Schneewind 1977) gekennzeichnet. Mit der Entwicklung und Stabilisierung einer derartigen Verhaltensdisposition im familiären Kontext wird somit auch ein Beitrag zur angemesseneren Bewältigung von Krisen auf der Individual- und Beziehungsebene geleistet. Es bietet sich an, diesen Ansatz in einer entwicklungsorientierten Perspektive empirisch weiterzuverfolgen.

Klaus A. Schneewind

Peers

1. Zum Begriff

Gleichaltrige und Gleichgesinnte, zu denen ein Kind oder ein Jugendlicher in relevanter Sozialbeziehung steht, werden als *Peers* bezeichnet (Peer = der Gleiche).

Genauer läßt sich Peer mit Hartup (1982) als Partner definieren, der bezüglich bestimmter sozialer Attribute gleichwertig ist. Gleichaltrigkeit ist somit nur ein äußeres Kennzeichen, da der den Peers unterstellte Sozialisationseinfluß auf eine Qualität des Gleichaltrigen zurückgeht, die ihn vom Erwachsenen unterscheidet: die Gleichheit in wichtigen Person-Umwelt-Bezügen und die damit verbundene Gleichheit der Interessenlage. Zuweilen fügt man zur Kennzeichnung von Peers noch das Merkmal der Geschlechtshomogenität hinzu (Krappmann 1980), was aber vor allem für die Peerbildung im Jugendalter nicht gerechtfertigt erscheint. Gegenwärtig spricht man von Peers und Peergruppen fast ausschließlich unter Bezugnahme auf das Kindes- und Jugendalter. Peerbildungen in anderen Altersgruppen (etwa die Rolle von Männerbünden in der Erwachsenensozialisation, die englischen Clubs, Frauengruppen) sind noch wenig untersucht.

2. Zur Geschichte

Mit der Rolle des Gleichaltrigen für die individuelle Entwicklung im Jugendalter beschäftigen sich unter anderem Hall (1904), Charlotte Bühler (1929), Keßelring (1919), Spranger (1925) und Tumlriz (1927). Hofmann (1926) widmet in seinem Buch „Die Reifezeit“ ein ganzes Kapitel der „Jugendkultur“. Wyneken (1920) setzt sich mit der Wandervogelbewegung als Teilströmung der bereits aus der Wilhelminischen Ära stammenden Jugendbewegung auseinander und versucht, ihre subkulturellen Züge aufzuzeigen. Piaget hat sich zu verschiedenen Etappen seines Forscherlebens mit der Rolle des Gleichaltrigen auseinandergesetzt und dessen Bedeutung für das Entstehen des Regelbewußtsein sowie der autonomen Moral dargelegt (Piaget 1972, 1973, 1969). Die gegenwärtige Diskussion über die Rolle von Peers und Peergruppen steht aber eindeutig in der amerikanischen Tradition der Nachkriegszeit und hat ihren Schwerpunkt im Bereich des *Jugendalters*, wenngleich die Rolle des Gleichaltrigen in der Kindheit nie unbeachtet geblieben ist (Neugarten 1946; Hollingshead 1949; Elkin & Westler 1955; Coleman 1961; Havighurst 1962; Offer 1969; Hartup 1970, 1975).

In der Bundesrepublik gibt es – abgesehen von großen Auftragsstudien, die aber auch den Jugendlichen in seinem gesamten Problemfeld beschreiben (Hornstein 1975; Hornstein et al. 1981; Jugend '81), – wenig empirische Untersuchungen über Interaktionen bei Peers im Jugendalter. Eher noch findet man gehäufte Untersu-

chungen über Peer-Interaktion im Vorschulalter (Nickel & Schmidt-Denter 1980a; Schmidt-Denter 1980).

Wie so oft in der Psychologie gibt es auch bezüglich der Peers einen wissenschaftlichen Konsens, der über die Jahrzehnte hinweg beibehalten wird, ohne daß seine Richtigkeit kritisch geprüft worden wäre. Zu diesem Konsens gehören folgende Behauptungen: (1) Die wichtigste Funktion der Peers betrifft die Entwicklung während des Jugendalters; (2) die Wirkung der Peers geht vor allem von der Gruppe aus, weniger von Zweier-Freundschaften; (3) die Funktion der Peers für die Entwicklung kann unabhängig von spezifischen ökologischen Kontexten gesehen werden; (4) Peergruppen sind für Jungen wichtiger als für Mädchen. Die erste Behauptung ist von mehreren Seiten in Frage gestellt worden (Piaget 1972, 1973; Parsons 1955). Hartup (1970) betont, daß es von den empirischen Untersuchungen her keinen überzeugenden Hinweis gebe, daß Peers in der Kindheit weniger wichtig seien als im Jugendalter. Auch der behauptete Vorrang der Peergruppe vor Zweierbeziehungen blieb nicht unwidersprochen (Piaget 1972; Dunphy 1972; Duck 1973).

Die dritte Behauptung über die ökologisch unabhängige universelle (wenn auch nicht kulturunabhängige) Wirkung von Peers stößt heute auf entschiedenen Widerspruch (Bronfenbrenner 1976b; Coleman 1974; Salmon 1979). Eine Längsschnittstudie von Newson & Newson (1968) an 400 Kindern aus Nottingham in England belegt ebenfalls den massiven Einfluß des settings auf die Peer-Interaktion.

Die letzte Behauptung, nämlich, daß Peers für die Entwicklung von Jungen wichtiger seien als für die Entwicklung von Mädchen, nahm man offenbar schon als von vorneherein gesichert an, denn die meisten Untersuchungen an Peers über acht Jahren wurden an Jungen durchgeführt (Salmon 1979). Die unterschiedliche Bedeutung der Peers für die beiden Geschlechter begründen Parsons (1955) und Henry (1963) durch die gesellschaftlich fixierten traditionellen Geschlechtsrollen. Dem steht aber entgegen, daß Mädchen genau wie Jungen die Peernormen zur Durchsetzung ihrer Wünsche benutzen, etwa bezüglich des abendlichen Ausgehens, der Kleidung und allem in der Erweiterung persönlicher Freiheiten. Außerdem sind vor allem in der mittleren Kindheit Freundschaften zwischen den Mädchen eine unentbehrliche Basis für Freizeitaktivitäten.

Weitere Vorstellungen von Peers, die häufig mitgeteilt werden, sind: Gleicher Rang der Mitglieder einer Peergruppe und Gleichberechtigung von Jungen und Mädchen in gemischten Gruppen. Dreher (1982) fand bei einer Umfrage, daß auch diese beiden Kriterien nicht der Wirklichkeit entsprechen. Vielmehr geben Jugendliche an, daß es sehr wohl Hierarchien in der Peergruppe gebe, und daß Mädchen nicht gleichberechtigt seien (z. B. kann ein Junge ohne weiteres ein neues Mädchen in die Gruppe einführen, das Mädchen jedoch nicht einen Jungen).

Die fraglos noch wenig geordneten und aufeinander bezogenen Wissensbestände rühren vor allem von der laxen Handhabung der Begriffe „Peer“ und „Peergruppe“ her. In vielen Darstellungen (z. B. Mussen et al. 1976; Rice 1975) wird der Begriff der Peers ohne klare Scheidung auf drei verschiedenen Ebenen

verwendet. (a) Auf der obersten Ebene meint Peer (bzw. Peergruppe) die anonyme Gesamtgruppe der Gleichaltrigen, gewissermaßen die „Altersgesellschaft“ (Havighurst 1962; Coleman 1961; Rice 1975). (b) Auf der nächsten Ebene befaßt man sich mit konkreten Gruppen, deren Zusammensetzung und inhaltlich bestimmte Interaktionen konstitutiv für die Wirkung auf den einzelnen sind (z. B. Sugarman 1968; Müller & Nimmermann 1969; Sherif & Sherif 1964). Hier lassen sich einerseits sozialpsychologische Gesetzmäßigkeiten (Gruppendynamik) anwenden, andererseits die in Peergruppen von Kindern und Jugendlichen spezifischen Interaktionen und Resultate herausarbeiten. (c) Auf der letzten Ebene werden Peerbeziehungen zwischen zwei Partnern untersucht, wobei man sich insbesondere mit Freundschaften beschäftigt (Lewis & Rosenblum 1975; Duck 1973). In konkreten Peerinteraktionen sind zwar die drei Ebenen häufig vermischt – die Wirkung der Altersgruppe als Ganzes verläuft eben über konkrete Beziehungen zu Gleichaltrigen, – dennoch erscheint es wichtig, sie analytisch zu trennen und in ihren Funktionsweisen zu unterscheiden.

3. Die Peergruppe als Altersgesellschaft

Eisenstadt (1956) hat wohl die Rolle der Altersgruppe in einer altersgeschichteten Gesellschaft am deutlichsten herausgearbeitet. Sie bildet vom Jugendalter an das Fundament der Sozialisation und zugleich den Mechanismus für die Erneuerung der Gesellschaft über die Generationen bzw. Kohorten hinweg. Parsons (1955) spricht, bezogen auf die Kindheit und Jugend, von einer „latent child's society“, in die aber nicht nur die Peergruppe einbezogen ist, sondern auch die Schule und Familie. Die „Altersgesellschaft“ ist der Repräsentant für die jeweils geltenden Altersnormen.

Viele dieser Normen werden gar nicht mehr über die Eltern oder andere Erwachsene vermittelt, sondern existieren nur durch die Aktivitäten der Altersgruppe. Was „man“ gegenwärtig tut, was „in“ ist, ist dem Erwachsenen oft nicht direkt zugänglich. Andererseits hat die konkrete Altersgruppe, in der der einzelne lebt, nicht selbst solche Normen kreiert, sondern sie vertritt sie lediglich und gibt sie weiter. Altersnormen können als Druck oder als Attraktion erlebt werden. Normen, die über fast alle unterschiedlichen Subgruppen einer Alterspopulation (Kohorte) gleichbleiben, beziehen sich heute unter anderem auf Bereiche des selbständigen Handelns (abendliches Ausgehen, eigene Reisen), der Jugendmode (Jeans, nostalgische Kleider) und der Musik (Popmusik in der ganzen Variationsbreite wird faktisch von allen Jugendlichen bejaht).

In westlichen Kulturen heben sich solche Altersnormen von denen der Erwachsenen deutlich ab, sie haben regelrecht den Zweck der bewußten *Abgrenzung* des Jungseins und damit Anderssein gegenüber der Gesamtkultur. In Ostblockländern, vor allem in der Sowjetunion, scheinen die Altersnormen der Kinder und Jugendlichen dagegen viel stärker mit denen der Erwachsenenkultur übereinzustimmen

(Bronfenbrenner 1976b), wobei allerdings ein methodisches Artefakt nicht ausgeschlossen werden kann (die Vertraulichkeit persönlicher Aussagen konnte in den Untersuchungen in der Sowjetunion für die Jugendlichen wohl nicht überzeugend sichergestellt werden, so daß soziale Erwünschtheit und Erwachsenenkonformität mit im Spiel gewesen sein könnten).

Ein Großteil von Altersnormen, die nicht von den Erwachsenen stammen, gelten aber weniger universell als in Subgruppen der Population. Sie bilden zusammen mit Handlungsformen und Umweltkomponenten (ökologischen Bedingungen) „Subkulturen“, die sich nach Zugehörigkeit deutlich abgrenzen. Schüler des Gymnasiums entwickeln auf längere Sicht ein Selbst- und Weltverständnis, das sie von Hauptschülern oder Lehrlingen schärfer trennt als von den Erwachsenen.

Damit soll deutlich gemacht werden, daß es – vielleicht mit wenigen Ausnahmen – keine allgemeine Altersgesellschaft (Jugend oder Kindheit) gibt, die sich gegenüber der Erwachsenengesellschaft einheitlich abheben würde. Die Varianz „innerhalb“ ist größer als die Varianz „zwischen“. Rice (1975) unterscheidet in diesem Zusammenhang bei der High School drei „Subkulturen“ (fun subculture, academic subculture und delinquent subculture) und beim College vier Subkulturen (collegiate subculture, vocational subculture, academic subculture und nonconformist subculture). Die bei uns und im übrigen Westeuropa anzutreffenden Stile stellen vielleicht Vergleichbares dar: Rocker (Leiderkleidung tragende Motorradfans), Popper (auf schicke Kleidung und schönes Aussehen bedachte Teenager aus gutem Hause), Punker (bewußt ungepflegte Kleidung, „häßliches“ Aussehen), Roller (Elvis-Presley- und Rock'n'Roll-Anhänger, die den Lebensstil der 50-er Jahre wieder aufleben lassen wollen) und Teds (Vorbilder: Teddy-Boys aus England, viele sehen ihr Ideal im Herrenleben der Südstaatler), Skins u. a. m. (vgl. auch Willis 1981). Alle diese Richtungen werden in konkreten Peergruppen vertreten und lokal entsprechend den ökologischen Gegebenheiten modifiziert. Das Äußere und bestimmte zentrale Symbole sind aber nicht das einzige, was die Gruppen zusammenhält, sondern es ist mehr das dahinterliegende Lebensgefühl.

Noch wenig untersucht sind die Normen der arbeitstätigen Jugend, insbesondere deren relativ eigenständige subkulturelle Bewegung. Sie äußert sich viel stärker durch ihre Verbindung zur Alltagswelt, zu Gebrauchsgegenständen und zu Örtlichkeiten außerhalb der Schule und des Elternhauses. Das Jugendfreizeitheim und die Straße bilden das wichtigste setting für diese Population. Wandsprüche, die Herausbildung und Hochstilisierung von Gebrauchsgegenständen (Auto, Motorrad) und die Vorliebe für Plaketten (buttons) bilden durch die Verbindung zu materiellen Objekten und zugleich durch die Veränderung der in ihnen repräsentierten Alltagswelt durch groteske Übertreibungen eine subkulturelle Ausprägung eigener Art (Hartwig 1980; Jugend '81, Bd. 1).

Zusammenfassend läßt sich festhalten, daß die durch die Altersgruppe vertretenen Normen (Lebensstile, Lebensgefühle) als Richtungen oder „Subkulturen“ verbreitet sind und ihre Anhängerschaft unter den Kindern bzw. Jugendlichen haben. Sie sind aber nicht selbst das Erzeugnis der Gruppenaktivität, sondern

wiederum übernommen, vermutlich infolge der Affinität zu den Bedürfnissen der Anhängerschaft. Bezugsgruppe ist eine für den einzelnen nicht mehr faßbare Alters- bzw. Gesinnungspopulation, die als Gewißheit spendender Garant den einzelnen bei seinen Bemühungen um Durchsetzung seiner Wünsche und Ansprüche unterstützt. Die verändernde Macht solcher Altersnormen darf nicht unterschätzt werden. Zum einen werden sie vom Heranwachsenden als Entwicklungsaufgabe, deren Bewältigung wichtig ist, aufgefaßt, zum anderen verändern sie die Einstellung der Erwachsenen mit, so daß sich der Jugendliche der nachfolgenden Kohorte bereits deutlich anderen Bedingungen ausgesetzt sieht. Während beispielsweise 1966 in der Bundesrepublik nur 2% der Eltern von 15–19jährigen männlichen Jugendlichen keine Vorschriften über die abendliche Rückkehr nach Hause machten, waren es 1976 bereits 48%, die sich in diesem Punkt in das Verhalten ihrer Söhne nicht mehr einmischten (Carlberg 1977). Auch die Vorverlegung der Volljährigkeit auf 18 Jahre seit 1975 weist in diese Richtung.

4. Die Wirkung von Peers in der Kleingruppe

Hier interessieren weniger allgemein gruppenspezifische Aspekte des Peergruppeneinflusses, sondern die Funktion der Peergruppe für die individuelle Entwicklung. Für die Kindheit wird eine solche Funktion am überzeugendsten von Piaget (1972, 1973) dargestellt. Piaget geht von der entwicklungsfördernden Funktion des Regelspiels aus, die er vor allem in dem Aufbau eines reifen Moralverständnisses und eines adäquaten sozialen Handelns sieht, und argumentiert, daß nur in der Wechselseitigkeit und Reziprozität zwischen Gleichaltrigen das reife Verständnis für Spielregeln und damit für soziale Regeln überhaupt aufgebaut werden kann. Dabei entwickelt sich das Regelverständnis von der Form einer äußerlichen Konformität (die Regeln werden als unveränderbar von den Erwachsenen übernommen) über Regelbewußtsein als Einhaltung eines wechselseitigen Abkommens und der Gerechtigkeit der Regeln für alle Beteiligten hin zu einem (nicht in Regeln faßbaren) Geist des Regelspiels, dem Prinzip für Regeln. Es erwächst als „Idee“ aus der Kooperation und der Wechselseitigkeit zwischen den Peers (Piaget 1973).

Eine zweite Funktion, die die Peergruppe im Kindes- wie im Jugendalter einzunehmen scheint, liegt in der Konkretisierung von Altersnormen. Wie bereits erläutert, beobachtet der Heranwachsende solche Peer-Normen am häufigsten in konkreten Gruppen und fühlt in ihnen auch den stärksten Konformitätsdruck. Im Jugendalter tritt dazu noch die eigentlich gruppenspezifische Wirkung von Konformität und „feeling“, das der spezifischen Peergruppe eigen ist. Nach Hartup (1970) wächst mit dem Alter das Bedürfnis, einer Gruppe anzugehören und von Mitgliedern der Gruppe gemocht zu werden. Byler (1969) listet eine Anzahl von empirisch ermittelten Fragen auf, die für Jugendliche zentral werden und sich auf das Bedürfnis beziehen, mit anderen in Kontakt zu kommen und in einer Gruppe zu sein.

Peergruppen sind in settings verortet und unter ökologischer Sichtweise besser verstehbar. Mit Salmon (1979) und Rice (1975) lassen sich folgende wichtige settings unterscheiden: Schule, Elternhaus, Straße (oder Jugendheim), Organisationen (Vereine, Jugendverbände, organisierte Jugendgruppen). Am genauesten sind Peergruppen in der Schule untersucht worden (z. B. Coleman 1961; Fend et al. 1976). Das Elternhaus als Treffpunkt für Peers stellt viele Möglichkeiten zur Verfügung, die man sonst nicht wahrnehmen könnte, übt aber zugleich eine offene oder versteckte Kontrolle aus (Salmon 1979).

Die Peergruppen auf der Straße oder im Jugendheim sind nur hin und wieder, und dann auch wenig systematisch, untersucht worden. Da sie sich vor allem aus Jugendlichen der Unterschicht bzw. der unteren Mittelschicht rekrutieren, wäre ihr Studium besonders wichtig.

Die von Ausubel (1979) seit langem hervorgehobene Funktion der Peergruppe für die Stabilisierung und Ausformung der Identität ließ sich bislang nur indirekt (und auch da noch selten) nachweisen. Wooster & Harris (1972) beispielsweise fanden bei Kindern von Berufssoldaten, die häufig den Wohnort wechselten, einen sehr geringen Grad an Stabilität bei der Selbst- und Fremdeinschätzung. Die Heranwachsenden hatten nicht gelernt, sich und die anderen angemessen zu sehen bzw. zu verstehen. Da aber mit dem häufigen Orts- und Schulwechsel auch der gesamte ökologische Kontext wechselte, ist nicht klar, ob die Beeinträchtigung der Identität und der sozialen Kompetenz auf den Mangel an Peerkontakten zurückzuführen ist.

Schließlich bleibt festzuhalten, daß nicht alle Kinder und Jugendliche in Peergruppen leben. Für viele ist diese Gruppenerfahrung fremd (Hartup 1977): U. a. ergab sich bei einer Befragung von 17- bis 18jährigen weiblichen Jugendlichen, daß bei vielen von ihnen Erfahrungen in typischen Altersgruppen fehlten (Dreher 1982).

5. Peer-Beziehungen als Partnerbeziehungen

So stellt sich schließlich die Frage, ob nicht Zweierbeziehungen, vor allem Freundschaften, die wichtigste Entwicklungsfunktion unter allen Peerbeziehungen haben. Dafür sprechen eine Reihe von Befunden. Piaget (1972) hebt die Bedeutung des gleichaltrigen Partners schon für das Vorschulalter hervor. Gerade wegen seiner egozentrischen Haltung braucht das Kind den gleichberechtigten Partner, um das Ich vom andern zu unterscheiden. Dies gelinge beim Gleichaltrigen weitaus besser als gegenüber dem Erwachsenen, da das Kind wechselseitig die eigene und die Perspektive des andern einzunehmen gezwungen ist.

Peerbeziehungen tragen daher nach Ansicht des frühen Piaget (1972, 1973) wesentlich zur Überwindung des Egozentrismus bei. Im kindlichen Spiel, ob mit selbsterfundene Regeln und Abmachungen oder mit vorgegebenen Regeln, wird Wechselseitigkeit bei nur zwei Beteiligten am intensivsten erfahren. Mehr und

mehr dürften zwei für die Persönlichkeitsentwicklung bedeutsame Erfahrungen (Beziehungsformen) bei Freundschaften wichtig werden: Intimität und Konsens. Herstellung von Intimität (Erikson 1966; Coleman 1974; Sullivan 1947) kann als Entwicklungsaufgabe im Jugendalter aufgefaßt werden (Havighurst 1972) und wird zunächst in geschlechtshomogenen Freundschaften, später in heterosexuellen Partnerbeziehungen gewonnen. Konsens (consensual validation) wird zwar in den meisten Arbeiten der Peergruppe als Funktion zugeschrieben, da Zustimmung und Bekräftigung der eigenen Meinung von der größeren Zahl her gewichtiger seien als von einem einzelnen Freund (z. B. Douvan & Adelson 1966) doch zeigen Untersuchungen (Duck 1973) über Jugendfreundschaften, daß sich enge Freunde in besonderem Maße in persönlichen Überzeugungen bestärken können und sich in ihrer Weltsicht gegenseitig bestätigen. Symmetrische Interaktionen lassen sich überdies viel einfacher als Zweierbeziehungen verwirklichen, da sich in Gruppen rasch Hierarchien ergeben und ungleiche Machtverhältnisse auftreten. So werden Kinder umso mehr Strategien entwickeln, um ein vorhersagbares Ergebnis beim Partner zu erhalten, je mehr sie das Gefühl der Kontrollmöglichkeit beim andern haben (Weinstein 1973).

Freundschaften sind während der Kindheit und im frühen Jugendalter noch wenig stabil, werden danach beständiger, während sie bei Jugendlichen im Alter von über 18 Jahren infolge der beruflichen und schulischen Veränderungen wieder eine größere Fluktuation aufweisen (Skorepa et al. 1963). Nach den umfangreichen Untersuchungen von Douvan & Adelson (1966) sind Mädchenfreundschaften intimer und stärker reziprok angelegt als Freundschaften unter männlichen Jugendlichen.

Auch bezüglich heterosexueller Freundschaften lassen sich durchschnittliche Altersangaben machen. Mit 15–16 Jahren gliedern sich einzelne Pärchen aus der Peergruppe aus, mit 17–18 Jahren ist dies bereits bei der Mehrzahl der (amerikanischen) Jugendlichen der Fall (Dunphy 1972; Rice 1975).

Youniss (1982) postuliert aufgrund seiner Befunde bei der Entwicklung von Freundschaften drei Interaktionsniveaus: Auf dem ersten Niveau (6–8 Jahre) bleiben Freundschaften nur so lange bestehen, wie beide Partner eine Freundlichkeit oder Hilfeleistung in gleicher Weise beantworten. Auf dem zweiten Niveau (9–11 Jahre) werden interaktive Vorgänge als Teil einer zeitlich umfassenderen Einheit aufgefaßt. Hilfeleistung wird gerade dann angeboten, wenn der andere sie braucht und sich nicht sofort revanchieren kann. Auf einer dritten Ebene (12–14 Jahre) wird Freundschaft durch gegenseitiges Verstehen, durch genaues Kennen des Partners und die Akzeptanz seiner guten wie schlechten Eigenschaften bestimmt.

6. Zur Entwicklungslogik der Peerbeziehungen

Es gibt bisher nur wenige Versuche, Peerbeziehungen entwicklungslogisch einzuordnen (z. B. Piaget 1972, 1973, 1969; Parsons 1955; Erikson 1966). Versucht man, Peerbeziehungen über einen langen Zeitraum der menschlichen Entwicklung (also beispielsweise bis in die mittleren zwanziger Jahre hinein) zu verorten, so ist man gut beraten, ihre wechselnde und ergänzende Funktion für verschiedene Altersabschnitte herauszuarbeiten (Krappmann 1980).

Eine entscheidende Verbesserung beim Verständnis der entwicklungsfördernden Funktion von Peerbeziehung ist durch die Arbeiten von Doise und Mitarbeitern (Doise et al. 1975; Perret-Clermont et al. 1976; Mugny & Doise 1978) sowie von Damon (1977, 1982) erzielt worden. Die Autoren übertragen Piagets Konzeption des kognitiven Ungleichgewichts auf bei der sozialen Interaktion ablaufende kognitive Prozesse. „... wir vermuten, daß Konflikte der kognitiven Zentrierungen, die in eine soziale Situation eingebettet sind, bei der kognitiven Entwicklung *stärker* wirken als ein Konflikt rein individueller Zentrierung“ (Mugny & Doise 1978, zit. nach Damon 1982, S. 132; Hervorh. d. Verf.). In Experimenten über räumliches Sehen (Doise und Mitarbeiter) und über distributive Gerechtigkeit (Damon) konnten Prozesse der sozialen Interaktion nachgewiesen werden, die als Abstimmen (Koordination) individueller Strategien zu verstehen sind. Soziale Interaktion zwischen Peers wirkt also nicht nur auf dem Weg über wechselseitige Nachahmung und intentionale Beeinflussung, sondern erzeugt auch auf dem Weg der Koordination von Strategien neue Konstruktionen.

Dieser Gedankengang läßt sich handlungstheoretisch ausweiten und führt dann zu einer Entwicklungslogik, in der Peerbeziehungen einen systematischen Platz finden. Den Ausgangspunkt bildet der Gegenstandsbezug. Handeln wird dabei immer als auf Gegenstände bezogen betrachtet und somit im Anschluß an den Tätigkeitsbegriff verwendet (Leontjev 1977). Das gemeinsame kindliche Spiel im Vorschulalter läßt sich als Herstellung und Aufrechterhaltung eines gemeinsamen Gegenstandsbezuges auffassen. Nur insofern und solange es Kindern gelingt, ein gemeinsames Spielobjekt zu definieren, kann ein Spiel zustandekommen bzw. aufrecht erhalten werden. Der Gegenstand (z. B. die Deutung eines Stuhles als Fahrzeug) wird durch gemeinsames Handeln erzeugt, und auf diese Weise begreift das Kind die gesellschaftliche Funktion von Gegenständen: Sie werden hergestellt und dienen gemeinsamen Zwecken (Gebrauchsgegenstände). Diese besondere Form der Begriffsbildung wird gerade durch den häufig wechselnden Gegenstand bzw. durch sein Umdefinieren erfahren und regelrecht geübt (Abb. 1.1). Die von Kindern dieses Alters gemeinsam hergestellten Gegenstände haben aber noch keine kulturelle Funktion, sie gehen nicht in die Gesamtkultur als Produkte ein.

Dennoch ist auch hier eine Wechselwirkung zur Gesamtkultur feststellbar, da sich die Erwachsenen auf die kindlichen Interaktionsformen durch Anbieten von Spielgegenständen einstellen. Je verwickelter der Gegenstandsbezug wird, und je mehr Gegenstände für gemeinsames Handeln auftauchen, desto notwendiger wird

es, den Gegenstandsbezug stärker zu reglementieren. Es genügt nun nicht, ad hoc gewisse Interaktionsformen aufzugreifen oder zu erfinden, sondern es müssen Regeln für das Handeln am Gegenstand aufgestellt werden, denn sie gewähren die Aufrechterhaltung und Stabilisierung von Handlungsbeziehungen (Abb. 1.2).

Regeln werden besonders dann wichtig, wenn der Gegenstand nicht mehr konkret materiell vor Augen steht, sondern auf die Verwirklichung von Werten gerichtet ist, wie beim prosozialen bzw. moralischen Handeln. Nur durch die Ausführung der Handlung existiert die moralische Norm: Der Helfende und der Hilfsbedürftige stellen durch ihr komplementäres Handeln erst die Norm des Helfens her.

Aus der Interaktion nach Regeln erwächst ein Prinzip für die Anwendung von Regeln beim Gegenstandsbezug. Aus moralischen Regeln wird ein moralisches Prinzip für Regeln (Abb. 1.3). Im Bereich des Planens, der mit zunehmendem Alter immer bedeutsamer wird, haben Peerinteraktionen auf den genannten drei Ebenen offenkundig eine analoge Funktion: Planen als Erledigung von Vorhaben (1), Einsatz von Strategien beim Planen (2), Suche nach einem übergeordneten Planungsprinzip (3). Diese drei Ebenen konnten in Gruppendiskussionen bei Jugendlichen und jungen Erwachsenen gefunden werden (Dreher, M. 1980; Dreher, E. 1980).

Im Jugendalter tritt zusätzlich zu den genannten Ebenen der Peer-Interaktion ein neues Entwicklungsniveau hinzu, das durch die Herauskristallisierung des ‚reinen‘ Subjektes entsteht (Oerter 1980). Wie seit langem in der Jugendpsychologie bekannt, gibt der Jugendliche bisherige Beziehungen auf, beschäftigt sich mit sich selbst und probiert fiktiv unterschiedliche neue Umweltbezüge aus (Spranger 1925; Erikson 1966; Piaget 1964: Setzung beliebiger Axiome und Prämissen als Ausgangspunkt beim formallogischen Denken).

Die Herauslösung des ‚reinen‘ Subjekts aus dem Individuum-Umweltbezug wurde entwicklungslogisch aus der zunehmenden Distanzierung zur Umwelt im Handlungsbezug abgeleitet (Oerter 1979). Als entscheidender Ablösemechanismus scheint das Delegationsprinzip zu fungieren: Sobald das Individuum begreift, daß prinzipiell (und nicht nur gelegentlich oder nach Bedarf) Aufträge delegiert werden können und müssen, wird das Subjekt von unmittelbaren Umweltbezügen freigesetzt.

Die Fähigkeit, sich von Umweltbezügen gedanklich und handlungsmäßig zu befreien führt zu einer neuen Form von Peerinteraktion, die ein reziprokes Handeln unnötig macht. Jugendliche können in der Peergruppe oder als Partner beisammen sein und sich als gleich oder ähnlich verstehen, ohne sich dies gegenseitig versichern oder andere Formen der Handlung eingehen zu müssen. Sie verstehen einander gerade, weil sie sich wechselseitig als von Umweltbezügen befreite Subjekte mit dem gleichen Gefühls- bzw. Bewußtseinszustand begreifen. So entsteht das von Jugendlichen häufig artikuliert, ‚feeling‘, besonders aber das die Intimität (intimacy) kennzeichnende Gefühl des sich Verstehens (Abb. 1.4).

Der bislang dargelegte Entwicklungsgang steht in einem größeren theoretischen

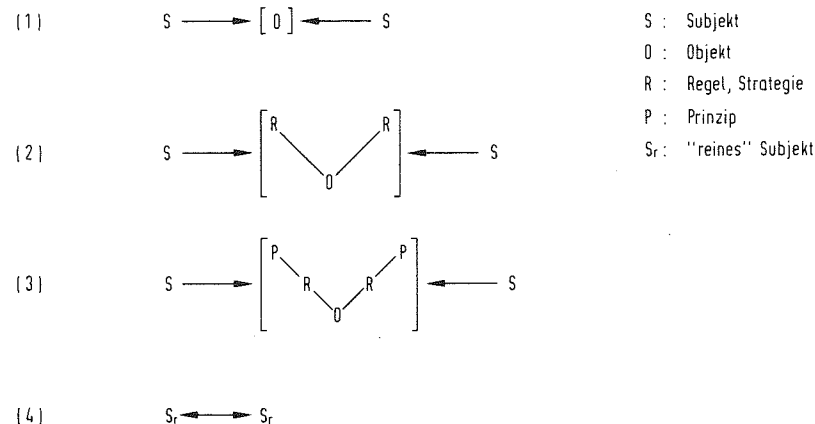


Abb. 1: Entwicklung der Peerinteraktion als Differenzierung des Gegenstandsbezugs

Zusammenhang (Oerter 1982), der Entwicklung als Wechselwirkung von objektiver und subjektiver Struktur begreift. Von einem handlungstheoretischen Ansatz her werden Umweltstruktur und Individuumstruktur mit gleichen Kategorien zu erfassen versucht. Entwicklung präsentiert sich dann als Herstellung von Isomorphie zwischen beiden Strukturen auf dem Weg über die wechselseitige Beeinflussung. Das Individuum übernimmt im Laufe der Entwicklung zunehmend isomorphe Züge aus der Umwelt, diese (die objektive Struktur) wandelt sich ihrerseits ständig durch die Eingriffe der handelnden Individuen. Diese generellen Annahmen seien kurz an der Peerinteraktion im Jugendalter veranschaulicht. Sie unterscheidet sich nämlich in bezug auf Handlungsfolgen von derjenigen der Kindheit.

Da Jugendliche der Erwachsenenkultur und den in ihr anfallenden Aufgaben bereits nahestehen, hat ihr gemeinsames Handeln häufig unmittelbare und mittelbare Auswirkungen. Die Gegenstände, die Jugendliche gemeinsam erzeugen, werden daher nicht selten zu Bestandteilen der Kultur oder doch von der Gesamtkultur weiterverarbeitet. So wird es verständlich, daß der gemeinsame, neu geschaffene Objektbezug im Jugendalter nicht mehr ohne Folgen bleibt, wenn er als

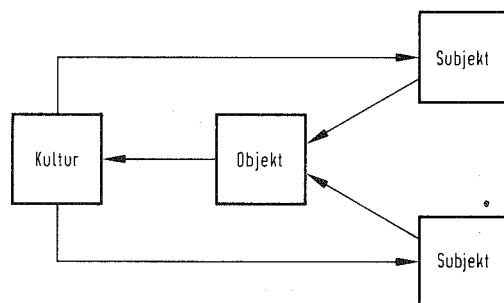


Abb. 2: Wechselwirkung von Kultur und Peers im Jugendalter

gemeinsamer Bezug besteht. Die Produkte der Jugendkultur (Sprache, Musik, Kleidung, Hochstilisierung von Waren) werden zu Bestandteilen der Gesamtkultur und wirken wieder auf die Jugend und ihr (gemeinsames) Handeln zurück (Abb. 2). Auf diese Weise werden auch die gegen den Hauptstrom der Kultur gerichteten jugendlichen Produktionen aufgefangen: die Gesamtkultur assimiliert, verallgemeinert und hält dem Jugendlichen den Spiegel vor (Isomorphie als wechselseitige Anpassung von objektiver und subjektiver Struktur, s. Oerter 1982).

Rolf Oerter

Interkulturelle Vergleiche

1. Die wechselseitige Bedeutung entwicklungspsychologischer und kulturvergleichender Forschung

Setzt man bei den üblichen Bemühungen an, die Fragestellung der Entwicklungspsychologie im Rahmen einer nomothetischen Wissenschaft positiv zu bestimmen und von derjenigen anderer Unterbereiche der Psychologie (Allgemeine Psychologie, Differentielle Psychologie, etc.) abzugrenzen (s. etwa Kessen 1960; Baltes & Goulet 1970; Baltes & Schaie 1973b; Baltes & Willis 1977; Montada 1979d), so ist die gegenseitige Ergänzung der kulturvergleichenden Psychologie und der Entwicklungspsychologie evident (Eckensberger 1973): Nach diesen Systematisierungsversuchen ist es nämlich das Ziel der entwicklungspsychologischen Analyse, die *Veränderung* psychologischer Dimensionen (oder ganzer Systeme) als *Funktion der Ausgangslage des Systems* selbst sowie möglicher *weiterer Bedingungen* zu beschreiben und zu erklären, wobei der *Entwicklungszustand* des Systems seinerseits durch *erbliche Bedingungen*, *gegenwärtige Erfahrungen* (zeitlich unmittelbar wirkende Faktoren) und *vergangene Erfahrungen* (zeitlich zurückliegende Wirkfaktoren) ergänzt wird. Durch diese Sicht wird nicht nur die Anlage/Umweltproblematik letztlich zum Grundthema dieser Disziplin, sondern es wird deutlich, daß diese Analyse, sofern sie tatsächlich auf *allgemeine* Gesetzmäßigkeiten abzielt, möglichst vielfältige Erfahrungshintergründe, möglichst viele kulturelle und soziale Bedingungen hineinnehmen muß. Umgekehrt kann eine kulturvergleichende Psychologie, die einerseits an der Generalisierbarkeit psychologischer Gesetzmäßigkeiten, andererseits an der spezifischen Wirkung „kultureller Kontexte“ auf die Art und Ausprägung psychologischer Funktionen interessiert ist (vgl. Berry & Dasen 1974; Brislin, Lonner & Thorndike 1973; Eckensberger 1970; Frijda & Jahoda 1966; Heron & Kroeger 1981; Triandis, Malpass & Davidson 1971), ihr Ziel nur

über eine entwicklungspsychologische Orientierung erreichen. Konsequenz sind deshalb Heron & Kroeger (1981) der Auffassung, daß jeder ernsthafte systematische Versuch, menschliches Verhalten und menschliches Erleben zu untersuchen, einerseits eine entwicklungspsychologische „Tiefendimension“ enthalten muß, andererseits eine „Breitendimension“, die kulturvergleichend ist. Ebenso hält Gutman (1977) den Kulturvergleich für die Methode schlechthin, das Programm einer „Entwicklungspsychologie der Lebensspanne“ zu realisieren, das in der letzten Dekade innerhalb der Entwicklungspsychologie so bedeutsam geworden ist (s. Baltes & Eckensberger 1979; Oerter 1978b). Zwar gab es innerhalb der Entwicklungspsychologie immer auch schon eine Berücksichtigung der kulturvergleichenden Forschung (z. B. durch H. Werner 1948), wie auch im Kulturvergleich bereits in den klassischen Forschungsprogrammen, etwa der „Personality and Culture“-Studies (s. dazu Trapp 1981) implizit entwicklungspsychologisch theoretisiert wurde; dennoch ist eine explizite entwicklungspsychologische Orientierung großer Teile kulturvergleichender Forschung, die bis in die Untersuchungspläne hineinwirkt, und eine explizite Aufnahme kulturvergleichender Gesichtspunkte in die Entwicklungspsychologie ein Phänomen der letzten 10–15 Jahre. Dies zeigt sich besonders deutlich im Erscheinen eines ersten Einführungsbuches in eine „Kulturvergleichende Entwicklungspsychologie“ (E. Werner 1979), zweier recht umfangreicher Handbücher zur kulturvergleichenden Entwicklungspsychologie (Triandis & Heron 1981; Munroe, Munroe & Whiting 1981) sowie einzelner Handbuchartikel über Einzelbereiche kulturvergleichender Forschung, die stark entwicklungspsychologisch ausgerichtet sind (z. B. über Motivation: Kornadt, Eckensberger & Emminghaus 1980; über Wahrnehmung: Pick 1980). Dieser Trend zeigt sich jedoch auch in der Aufnahme von Überblicksartikeln zu kulturvergleichender Forschung in die Neuauflagen entwicklungspsychologischer bzw. geronto-psychologischer Standardwerke (z. B. Levine 1970; Gutman 1977). Gleichzeitig deutet die Zahl thematisch relevanter Überblicksartikel an, daß im folgenden kaum auf konkrete Ergebnisse des interkulturellen Vergleichs eingegangen werden kann; statt dessen soll nur seine generelle Fruchtbarkeit etwas detaillierter dargestellt werden. Für eine intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema bieten die genannten Literaturangaben einen guten ersten Einstieg.

2. Der interkulturelle Vergleich als fruchtbare Forschungsstrategie im Rahmen der klassischen Fragestellung der Entwicklungspsychologie

(a) Generalisierbarkeit entwicklungspsychologischer Befunde

Allein der bloßen Annahme der Allgemeingültigkeit psychologischer Gesetzmäßigkeiten scheint bereits der alltägliche Eindruck entgegenzustehen, daß das Verhalten und Erleben des Menschen doch so offensichtlich „kulturell relativ“, d. h. gerade kulturspezifisch ist. Diese Auffassung führte bekanntlich zu der Formulie-

rung des „Malinowskian Dilemma“, der Befürchtung nämlich, daß Verhaltensweisen – eben wegen ihrer kulturellen Bindung – transkulturell gerade nicht miteinander verglichen, sondern nur in bezug auf den je verschiedenen kulturellen Kontext interpretiert werden können, in dem sie auftreten. Tatsächlich spielt diese Spannung zwischen dem kulturell Universellen und Spezifischen in der kulturvergleichenden Forschung und Theoriebildung eine große Rolle. Sie hat zum einen zu dem Versuch geführt, den primär am Kulturvergleich beteiligten Disziplinen (Psychologie und Anthropologie) diese beiden Aspekte als Ziele oder Aufgaben zuzuordnen (vgl. Jahoda 1982), zum andern wurden zwei Arten von Forschungsstrategien und Interpretationen von Daten unterschieden (vgl. vor allem Berry, 1969), die mit diesen Zielen korrespondieren: ein „*emic*“- und ein „*etic*“-Ansatz. Diese Begriffe sind Wortreste der aus der Linguistik stammenden Konzepte „*phonemic*“ und „*phonetic*“. Da eine „*phonetische*“ Analyse in der Linguistik auf eine allgemeine (universelle) Lauttheorie abzielt, korrespondiert der *etic*-Ansatz im Kulturvergleich mit dem Ziel, *allgemeine* psychologische Gesetze zu formulieren; da in der Linguistik die „*phonemische*“ Analyse auf eine Lauttheorie einer spezifischen Sprache abhebt, korrespondiert der *emic*-Ansatz im Kulturvergleich mit dem Versuch, das *je Kulturspezifische* zu erfassen.¹

Diesem Grundproblem ist man in der Anthropologie wie in der Psychologie zunächst durch die Formulierung sogenannter „universals“ (Murdock 1945) oder „transcultural variables“ (Sears 1961) zu Leibe gerückt, Merkmale des Menschen, die ein kulturunabhängiges „human design“ (Cantril 1965), d. h. spezie-spezifische Grunddeterminanten repräsentieren sollen. Und tatsächlich lassen sich empirisch in der Entwicklung vieler psychologischer Konzepte einerseits universelle Aspekte, andererseits kulturspezifische Ausprägungen bestimmen. Das gilt etwa für die *Motorikentwicklung* (Super 1981a, b), für Einzelaspekte der *Denkentwicklung* in der Piaget-Tradition, z. B. für die *Sensumotorik* und die *konkreten Operationen* (u. a. Dasen & Heron 1981), für die Entwicklung *moralischer Urteile* (Edwards 1981), für einzelne *Motivationsaspekte* (Kornadt, Eckensberger & Emminghaus 1980) sowie für einige Merkmale der *Sprachentwicklung* (Bowerman 1981) und des *Gedächtnisses* (Wagner 1981), um einige wichtige zu nennen.

Auf der anderen Seite läßt sich durch kulturvergleichende Forschung auch Zweifel an der universellen Gültigkeit einiger Theorien anbringen, die an sich mit diesem Anspruch formuliert wurden: Z. B. wird die Rückzugstheorie (disengagement theory) für alte Menschen (Cumming & Henry 1961) unter einer kulturvergleichenden Perspektive sehr stark relativiert (Gutman 1977).

¹ Gerade weil diese Begriffe – vermutlich wegen ihrer hohen Plausibilität – eine ausgesprochen weite Verbreitung und Anwendung in der kulturvergleichenden Forschung erfahren haben, ist es Jahoda (1977) zu danken, daß er sie noch einmal sehr grundsätzlich diskutiert und letztlich eher als unfruchtbare Dichotomie ablehnt.

(b) Replikation von Untersuchungsergebnissen in „natürlichen settings“

Dieser Ansatz ist dem der Überprüfung der Generalisierbarkeit von psychologischen Gesetzmäßigkeiten sehr ähnlich. Hier sind jedoch solche Fälle gemeint, in denen man eine Variable, die man vorher in einer experimentellen Situation bezüglich ihres „Effekts“ auf ein Verhalten und/oder Erleben untersucht hat, nun in natürlichen Situationen aufsucht. Etwa, wenn man den experimentell in Grenzen nachweisbaren Einfluß der Vertrautheit mit plastischem Material auf die Konservervation von Masse, Gewicht, Volumen im Sinne von Piagets Entwicklungstheorie an Kindern untersucht, die durch spezielle Merkmale ihrer Umgebung (z. B. weil ihre Eltern das Töpferhandwerk ausüben) überzufällig viel Umgang mit plastischem Material haben (vgl. Price-Williams, Gordon & Ramirez III 1969).

(c) Überprüfen spezifischer Hypothesen

Forschungslogisch werden bei diesem Ansatz „kulturelle Bedingungen“ als „treatments“, d. h. als Bedingungen eines „natürlichen Experiments“ interpretiert. Diese Terminologie hat sich eingebürgert (vgl. Strodtbeck 1964), auch wenn sie theoretisch wie praktisch etwas überzogen ist: „Kultur“ oder „kulturelle Bedingungen“ sind in der Regel ja gerade *keine* „treatments“ im eigentlichen Sinn, da der Untersuchende sie gerade *nicht willkürlich* variieren, d. h. die Zuordnung von Personen zu Bedingungen nicht selbst bestimmen kann (Eckensberger 1979, 1973; Malpass 1977). Man subsumiert diesem Begriff dennoch alle die Ansätze, in denen gezielt, d. h. hypothesenorientiert, bestimmte Personengruppen aufgesucht werden, die unter bestimmten kulturellen Bedingungen leben, um deren „Konsequenzen“ für psychologische Funktionen zu untersuchen. Die im folgenden unterschiedenen Fälle schließen sich dabei gegenseitig nicht aus.

Maximierung der Varianz der „unabhängigen Variablen“. Dieser Fall repräsentiert wohl am besten die klassische Funktion, die dem Kulturvergleich vor allem in den frühen Arbeiten (vgl. Sears 1961; Whiting 1954) zugesprochen wurde. Dabei macht man sich zunutze, daß man den Ausprägungsgrad einer Variablen, deren „Einfluß“ man auf die Entstehung oder Veränderung eines Verhaltens untersuchen will, dadurch vergrößert, daß man Fälle aus anderen kulturellen Gruppen mit in die Untersuchung aufnimmt, in denen die antezedenten Bedingungen stärker oder schwächer ausgeprägt sind. Dieses Vorgehen entspricht der experimentallogisch begründeten Grundregel, die „experimentelle Varianz“ zu maximieren, damit ihr Effekt auf die abhängigen Messungen um so eher „durchschlägt“. Ein anschauliches Beispiel gibt Whiting (1954): Sears & Wise (1950) hatten gefunden, daß es einen positiven linearen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit emotionaler Störungen bei Kindern und dem Alter des Beginns ihrer Brustentwöhnung gab. Sie hatten jedoch (in Kansas City) nur 2 Fälle in der Stichprobe, die zwischen dem 4. und 12. Monat entwöhnt worden waren. Daß das Alter, in dem Kinder entwöhnt werden, interkulturell z. T. erheblich höher liegt, zeigt eine Arbeit von Whiting &

Child (1953), die Kulturen nennen, in denen dies erst nach 3 Jahren geschieht. Interessant ist nun, daß der Zusammenhang zwischen der Häufigkeit der emotionalen Störungen und dem Alter des Beginns der Brustentwöhnung deutlich *kurvilinear* wird, wenn man den Altersbereich der Entwöhnung auf diese Weise „maximieren“ kann. Die Störungen steigen zunächst (bis zu einem Entwöhnungsalter von 1,5 Jahren) und fallen danach wieder deutlich.

Entfundierung von „assigned variables“. Es ist bereits weiter oben festgestellt worden, daß „kulturelle Bedingungen“ keine experimentellen Variablen im strengen Sinne sind, sondern den Personen bereits zukommen, wenn diese an einer Untersuchung teilnehmen oder umgekehrt ausgedrückt: Die Personen sind den Bedingungen dann bereits „zugeordnet“ (assigned). Dies bedeutet i. d. R., daß die „unabhängigen Variablen“ ihrerseits mit einer Reihe weiterer Variablen verknüpft (konfundiert) sind. Nun gibt es jedoch durchaus Unterschiede in der Enge des Zusammenhangs verschiedener Bedingungen in verschiedenen Kulturen: Bedingungen, die in Kultur A immer zusammen auftreten, können in Kultur B durchaus voneinander getrennt sein. Als Beispiel mag eine Untersuchung zur Entwicklung des Bindungsverhaltens dienen, eines Verhaltenssystems, dessen Entwicklung beim Menschen nicht einfach zu untersuchen ist und zu dem es sehr unterschiedliche Theorien gibt (s. dazu u. a. Kornadt, Eckensberger & Emminghaus 1980). Die heute bereits klassischen Tierexperimente von Harlow (besonders 1958) hatten ja gezeigt, daß das Auftreten eines Bindungsverhaltens (attachment), zumindest bei Rhesusaffen, nicht primär auf die nährende Funktion der Mutter zurückzuführen ist, sondern auf ihre allgemein (vor allem haptisch) stimulierende Funktion. Diese Daten würden die ursprünglich tiefenpsychologische Interpretation der Entwicklung der Mutterbindung aus dem Oralitätskonzept heraus in Frage stellen, wenn sie auf den Menschen übertragbar wären. Eine entsprechende Prüfung ist jedoch deshalb so schwer, weil in der Mutter-Kind-Dyade i. d. R. die stimulierende und die nährende Funktion der Mutter unauflöslich miteinander verknüpft (konfundiert) sind. Ohne hier auf Einzelheiten eingehen zu können, sei doch so viel gesagt, daß u. a. (durch eine Arbeit von Marvin et al. 1975), bei den Haussa in Nigeria gezeigt wurde, daß auch beim Menschen die Oralität nicht von primärer Bedeutung für das Bindungsverhalten zu sein scheint: Dieses Ergebnis ließ sich nur deshalb gewinnen, weil bei den polymatrischen Haussa die Personen, die sich um das leibliche Wohl der Kinder kümmern, *andere* sind als diejenigen, die sich spielerisch (allgemein stimulierend) mit den Kindern befassen.

Reduktion oder Umgehung ethischer Probleme experimenteller Forschung. Immer dann, wenn man in der Entwicklungspsychologie den Effekt von verhaltens einschränkenden situativen Bedingungen untersuchen will, gibt es natürlich für das Experiment unüberwindbare ethische Schranken. Andererseits gibt es in verschiedenen Kulturen Bräuche, die durchaus solche „einschränkenden Bedingungen“ repräsentieren. So würde man z. B. zur Abschätzung der Rolle von Übung in der Entwicklung der frühkindlichen Motorik nicht zu einem Versuchsplan greifen, nach

dem die Kinder der Experimentalgruppe fest auf ein Brett gewickelt werden. Das „swaddling“, das in einigen einfachen Kulturen üblich ist (vgl. Gorer & Rickman 1949), bietet jedoch die Möglichkeit, solche Bedingungen auf ihre Bedeutung hin zu prüfen.

(d) Bemerkungen zur Kontrolle der Fremdvarianz

Die bisherigen Ausführungen haben vielleicht den Anschein erweckt, als sei die Möglichkeit der Fremdvarianzkontrolle ein spezifischer Vorteil der kulturvergleichenden Strategie. Tatsächlich ist es jedoch eher so, daß gerade hier eines ihrer methodischen Hauptprobleme steckt, denn auch bei systematischem (d. h. hypothesenorientiertem) Aufsuchen von bestimmten Subgruppen aus verschiedenen Kulturen kann man ja nie sicher sein, daß mit den Variablen, die man als Kriterium für die Auswahl von Kulturen (oder Subgruppen) verwendet, nicht andere Variablen korrelieren. Dies zentrale Problem der „internen Validität“ des Kulturvergleichs kann hier nicht detailliert diskutiert werden (vgl. dazu u. a. Eckensberger 1970, 1973); es sollte jedoch wenigstens darauf hingewiesen werden, daß man dieses Problem reduzieren könnte, wenn man den klassischen „cross-cultural research“ erweitert, indem man ihn (a) mit Untersuchungen des *sozialen Wandels* und (b) mit *Akkulturationsforschungen* verknüpft. Interessanterweise schlägt Gutman (1977) in seiner Analyse der Daten zur „Rückzugstheorie“ (s. o.) diesen Weg ein, wenn er die diesbezügliche kulturvergleichende Forschung durch Modernisierungsstudien ergänzt.

3. Die innovative Bedeutung des interkulturellen Vergleichs für das methodische und theoretische Selbstverständnis der Entwicklungspsychologie

Die Entwicklungspsychologie der letzten 10–15 Jahre hat ja bereits völlig unabhängig von einer expliziten kulturvergleichenden Orientierung erfahren, daß die Erweiterung ihrer Fragestellung auf die gesamte Lebensspanne (Baltes & Eckensberger, 1979; Oerter 1978b) nicht nur eine quantitative Ausdehnung auf einen größeren Zeitabschnitt bedeutete, sondern daß mit dieser Neuorientierung auch eine Reflexion der vorhandenen methodischen wie theoretischen Ansätze nötig wurde. Baltes (1979b) z. B. nennt vier innovative Aufgaben, die aus dieser Neuorientierung folgten und folgen:

- (i) die Notwendigkeit, das Entwicklungskonzept selbst zu überdenken,
- (ii) die Implikationen der Ausweitung etablierter theoretischer Konzepte auf mehrere Altersbereiche, Verhaltensbereiche, Gruppen aufzudecken,
- (iii) den Zusammenhang der Ontogenese mit einem bio-kulturellen Wandel zu analysieren und

- (iiii) die Methoden der Psychologie hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für die entwicklungspsychologische Fragestellung zu überprüfen.

Interessant ist, daß unter einer kulturvergleichenden Perspektive z. T. sehr ähnliche innovative Gesichtspunkte für die Psychologie schlechthin genannt werden (s. etwa Eckensberger 1978, 1979; Poortinga 1980), so daß es zu erwarten ist, daß auch die Prüfung der Frage, inwieweit die kulturvergleichende Forschung die kritischen Reflexionen unterstützt oder ergänzt, die in der Entwicklungspsychologie in den letzten Jahren vorangetrieben wurden, vermutlich zu einer positiven Antwort führen wird.

(a) Ausweitung und Generierung theoretischer Konzepte und Hypothesen

Diese Funktion wird vor allem seit Strodtbecks oft zitierter Arbeit (1964) immer wieder betont, so auch von Gutman (1967), der schreibt: „(in the same way as) we find out that we are air breathers, and „air“ only becomes an objectified datum, when we first fall into the water . . . cross-cultural experience . . . gets us out of our social skin, out of our accustomed psychological ecology“ (S. 189). So hat z. B. Goldberg (1972) die Auffassung geäußert, daß nach ihren Beobachtungen der Verhaltensweisen in Mutter-Kind-Dyaden in Zambia, die das westliche Stereotyp des „fragile baby“ grundlegend in Frage stellen, die Bedeutung allgemeiner Reizung für die Entwicklung z. B. des Bindungsverhaltens gegenüber der Bedeutung oraler Variablen *a priori* größer veranschlagt worden wäre, wenn man bei der Formulierung entsprechender Theorien nicht in westlichen Kulturen, sondern beispielsweise in Zambia begonnen hätte. (S. weitere Beispiele bei Ramirez & Prince-Williams 1976, zur Leistungsmotivforschung und bei Wober 1966, zur Differenzierung sensorischer Bereiche).

(b) Verallgemeinerbarkeit von altersgestuften Entwicklungsbedingungen

Die Erweiterung eines „einfaktoriellen“ (biologischen) und eindimensionalen (Wachstum – Abbau) Entwicklungsmodells (Baltes 1979b) durch die Anforderungen und Freiräume, die in kulturellen Systemen „altersgestuft“ z. B. als „Entwicklungsaufgaben“ (Havighurst 1948) bestimmbar sind, erfährt im Kulturvergleich eine ähnliche Überprüfung wie die o. g. allgemeine Suche nach Universalien. So sammelte Gutman (1977) eine beeindruckende Fülle kulturvergleichenden Materials für einen universellen Trend in geschlechtsspezifischen, altersgestuften Phasen in der Erwartung an die Aktivität des Menschen über die Lebensspanne sowie deren tatsächliche Veränderung.

(c) Der Zusammenhang von Ontogenese und bio-kulturellem Wandel

Jeder systematische, hypothesenorientierte Kulturvergleich kann nicht bei einer Beschreibung „kultureller Unterschiede“ stehenbleiben, sondern muß explizit

Wirkmechanismen annehmen und theoretisch absichern, durch die eine Veränderung des Verhaltens und Erlebens über die gesamte Lebensspanne mit den sich ihrerseits wandelnden kulturellen Lebensbedingungen interagiert. Der Autor hat diese Problematik mehrfach, unterschiedlich detailliert, diskutiert (Eckensberger 1973, 1976, 1978, 1979). Ausgehend von den frühen und fruchtbaren metatheoretischen Arbeiten von Reese & Overton (z. B. 1970) hat er zu zeigen versucht, daß unterschiedliche Theorieansätze (die auf je verschiedenen Modellvorstellungen basieren) diese Frage unterschiedlich zu bearbeiten erlauben (s. vor allem Eckensberger 1979), und daß vor allem eine spezifische *Handlungstheorie* für die Bearbeitung und Beantwortung dieser Problemstellung besonders vielversprechend ist, da sie die Ontogenese des Individuums wie den kulturellen Wandel *gleichzeitig* zu erklären erlaubt. Dies gestatten andere Theorien offenbar nicht so gut. Sie erklären entweder die Ontogenese oder den biokulturellen Wandel. Sollten diese, bisher eher heuristischen, Analysen vorliegender Theorien ein „Körnchen Wahrheit“ enthalten, so haben sie allerdings notwendige Konsequenzen auch für eine Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (s. auch Oerter, Dreher & Dreher 1977, die sehr ähnlich argumentieren).

(d) Methodische Fragen

Neben dem erwähnten Problem der internen Validität der Forschungspläne, der Kontrolle der Fremdvarianz (s. 2d), ist wohl das am häufigsten angesprochene Methodenproblem des interkulturellen Vergleichs dasjenige der Vergleichbarkeit von Messungen (s. auch 2a), der Übertragbarkeit von Konzepten sowie ihrer formal identischen Operationalisierung in anderen Kulturen. Obgleich das Problem der Vergleichbarkeit sowie der logischen Voraussetzungen für den Vergleich ein ganz grundlegendes Problem der Psychologie, speziell aber der Entwicklungspsychologie, ist (in der ja auch für das gleiche theoretische Konstrukt in verschiedenen Altersabschnitten nicht formal identische Verfahren benützt werden können und dennoch gefordert wird, daß sie jeweils das gleiche erfassen), scheint dieses Dilemma nirgends so früh erkannt und konsequent formuliert worden zu sein wie im interkulturellen Vergleich. So fordern bereits Hudson, Barakat & La Forge (1959), daß über verschiedene Kulturen hin nicht formal identische, sondern nur *funktional äquivalente* Messungen miteinander verglichen werden können. Ebenso wird bereits in dieser Arbeit geklärt, daß es zur Bestimmung dieser funktionalen Äquivalenz eines „stable reference-points“ eines gemeinsamen Bezugssystems bedarf, eines „*tertium comparationis*“. Die statistisch-methodischen Ansätze zur näherungsweise Sicherstellung der Vergleichbarkeit von Testscores wurden erst kürzlich von Poortinga (1982) sehr umfassend und systematisch zusammengestellt und gewürdigt. Darüber hinaus ist es jedoch interessant, daß ein Versuch des Autors (Eckensberger & Burgard 1982), die methodischen Probleme der Erfassung normativer Bezugssysteme (moralischer Werte und Strukturen) unter kulturvergleichender Perspektive zu behandeln, zu dem Ergebnis führte, daß eben jenes

„*tertium comparationis*“, das die logische Voraussetzung für jeden Vergleich bildet, in verschiedenen Theorieansätzen der Psychologie jeweils *ein verschiedenes* ist, daher auch die Vergleichbarkeit von Messungen *theoriespezifisch* bestimmt werden muß.

Lutz H. Eckensberger

Teil IV

Praxisinnovation

Entwicklungsintervention und Evaluation

Entwicklungsinterventionen – planmäßige Einwirkungen auf individuelle Entwicklungsprozesse – interessieren die Entwicklungspsychologie sowohl in theoretischer wie in praktischer Hinsicht. In theoretischer Hinsicht zunächst, weil Entwicklung als „kulturwüchsiger“ Prozeß immer schon in soziale und kulturelle Handlungszusammenhänge eingebettet ist. Wenn heute zunehmend zahlreiche Entwicklungsmuster und -zusammenhänge als lediglich quasigesetzliche Regelmäßigkeiten erkannt werden, deren Geltung auf soziale und kulturelle Rahmenbedingungen beschränkt ist (vgl. Gergen 1980), so zeigt sich gerade darin, daß Humanentwicklung zu großen Teilen von „intervenierendem“ Handeln abhängt. Die beschränkte Generalisierbarkeit vieler entwicklungspsychologischer Befunde über soziale, kulturelle und historische Rahmenbedingungen wird vielfach beklagt; als Indiz für die Änderungszugänglichkeit und „Plastizität“ von Entwicklungsprozessen fördert sie jedoch im entwicklungspsychologischen Anwendungszusammenhang die Hoffnung auf Erfolg.

Angesichts der hohen Prävalenz von Entwicklungsproblemen auf allen Stufen der Lebensspanne (vgl. Dohrenwend & Dohrenwend 1974; Gräser & Reinert 1980) gewinnt die Forderung an Gewicht, entwicklungspsychologisches Wissen in den sozialkulturellen Handlungszusammenhang der Entwicklungsplanung und Entwicklungssteuerung einzubringen. Entwicklungsinterventionen im engeren, hier betrachteten Sinne sind entwicklungspsychologisch fundierte Maßnahmen, die nicht auf Entwicklungsmodifikation schlechthin, sondern ausdrücklich auf die „Optimierung“ von Entwicklungsbedingungen gerichtet sind (vgl. auch Lehr 1979b), wobei freilich sofort anzumerken ist, daß von Optimierung nur relativ zu (angemessen fundierten) Kriterien optimaler Entwicklung sinnvoll die Rede sein kann.

Zur Systematisierung von Entwicklungsinterventionen bieten sich zahlreiche Ordnungsgesichtspunkte an (z. B. Adressaten, Kontexte, theoretische Grundlagen, Modifikationstechniken; vgl. Baltes & Danish 1979). Hinsichtlich des Interventionsziels kann man akzentuierend unterscheiden zwischen *korrektiven* Maßnahmen, die auf die Beseitigung von Entwicklungsproblemen gerichtet sind, und *präventiven* Maßnahmen, die auf die Vermeidung bzw. Reduzierung der Auftretswahrscheinlichkeit von Entwicklungsproblemen abzielen. Im Übergangsbereich zwischen diesen beiden (nicht scharf gegeneinander abzugrenzenden) Kategorien liegen Maßnahmen zur *Früherkennung* und *Frühbehandlung* von Entwicklungsproblemen.

1. Korrektive Entwicklungsinterventionen

Korrektive Entwicklungsinterventionen setzen definitionsgemäß bei manifesten bzw. diagnostizierten Entwicklungsproblemen an. Von Entwicklungsproblemen ist üblicherweise die Rede, wenn bestimmte (alters-, funktions-, bereichsspezifische) Entwicklungsstandards verfehlt werden. Es erscheint freilich sinnvoll, vom Vorliegen eines Entwicklungsproblems auch schon in Fällen zu sprechen, wo das Erreichen von Entwicklungsstandards mit unerwünschten entwicklungspsychologischen Nebenwirkungen verbunden ist – wobei die Rede von unerwünschten Nebenwirkungen impliziert, daß wir uns bei der Bewertung bzw. Problematisierung von Entwicklungszuständen und -verläufen nicht auf isolierte Einzelziele, sondern auf Systeme von (eventuell zeitlich gestaffelten) Entwicklungszielen und „Entwicklungsaufgaben“ (vgl. z. B. Havighurst 1972) zu beziehen haben.

Angesichts des dominierenden kurativen Momentes sind korrektive Entwicklungsinterventionen im Grenzbereich zwischen (angewandter) Entwicklungspsychologie einerseits und Klinischer Psychologie, Heilpädagogik und Medizin andererseits anzusiedeln. Als Prototyp korrektiver Interventionen können *therapeutische* oder *rehabilitative* Eingriffe gelten, deren Systematik Kaminski (1970) eingehend analysiert hat. Über die Lebensspanne hinweg lassen sich zahlreiche Problem-bereiche korrektiver Entwicklungsintervention auflisten: Neben Entwicklungsstörungen im engeren pathologischen Sinne („developmental psychopathology“; vgl. Achenbach 1974) sind hier zu nennen: Schulschwierigkeiten, jugendliche Delinquenz, Probleme der beruflichen Entwicklung, Partnerschaftsprobleme, Obsoleszenzprobleme des höheren Lebensalters usw. Auf der Ebene der Interventionsmittel gelangt ein breites Arsenal von Therapie-, Beratungs-, Trainings- und Förderungsstrategien zum Einsatz (vgl. hierzu die Übersichten bei Lehr 1979b; Gräser 1980; Gräser & Reinert 1980; Turner & Reese 1980).

Die Wahl von Interventionsstrategien wird wesentlich von den zugrundeliegenden Entwicklungsmodellen geprägt (zur Interdependenz von Entwicklungstheorie und Entwicklungsintervention vgl. eingehender Brandtstädter 1980a). Aus einer „transaktionalistischen“ oder „kontextualistischen“ Perspektive (vgl. etwa Same-
roff 1975b) lassen sich Entwicklungsprobleme als Passungs- oder Konfliktprobleme innerhalb des entwicklungsregulativen und selbst entwicklungs-offenen Gefüges von individuellen Entwicklungsinteressen und -potentialen, von sozialen Entwicklungsforderungen und -angeboten rekonstruieren. Entwicklungsprobleme weisen aus dieser Sicht neben individuellen stets auch institutionelle und soziale Beziehungsaspekte auf; das „person blame bias“ (Caplan & Nelson 1973) älterer Pathologiemodelle wird damit – ebenso wie das korrespondierende „institution blame bias“ – einseitig exogenistischer Entwicklungsvorstellungen – zugunsten einer differenzierteren Sicht der Ansatzmöglichkeiten korrektiver (wie auch präventiver) Intervention aufgehoben.

Es wird hier deutlich, daß der klinische Störungsbegriff in mancher Hinsicht als Leitbegriff für Entwicklungsinterventionen unzulänglich ist. Der programmatische

Anspruch an Entwicklungsoptimierung ist jedenfalls nicht auf den Aspekt klinischer Unauffälligkeit zu reduzieren (vgl. Zax & Cowen 1972). Die Bezugnahme auf eher zustandsbezogene klinische Kategorien macht es zudem schwer, entwicklungspsychologische Risikokonstellationen im Übergangsfeld zwischen „gesund“ und „krank“ (bzw. „well adjusted“ und „maladjusted“) zu problematisieren, wie es gerade auch für frühdiagnostische und präventive Ansätze erforderlich ist (siehe unten). Eine einseitig klinische Interventionsperspektive würde schließlich auch den Unterschied zwischen kurativen und edukativen Interventionsformen verwischen und unter Umständen auch den Blick auf potentiell entwicklungsfördernde Aspekte krisenhafter Entwicklungssituationen verstellen (vgl. auch Danish, Smyer & Nowak 1980). Entwicklungsergebnisse lassen sich sinnvoll erst in einer diachronisch-längsschnittlichen Perspektive – also im Hinblick auf Folgezustände – bewerten. Entwicklungsinterventionen sind daher nicht an statischen Störungsbegriffen, sondern besser an dynamischen Konzepten optimaler Entwicklung zu orientieren. Freilich bestehen gerade in dieser Hinsicht noch erhebliche konzeptuelle Defizite (vgl. Brandtstädter 1980b).

Korrektive Interventionsformen sind die Methode der Wahl, solange die Entstehungsbedingungen von Entwicklungsproblemen nicht hinlänglich rekonstruiert und kontrolliert werden können. Der offensichtliche Nachteil dieser Interventionsform liegt in ihrem post-festum-Charakter. Dieser Nachteil läßt sich durch eine verbesserte und beschleunigte Problemerkennung und Problembehandlung mildern (z. B. durch die diagnostische „Sensibilisierung“ von Eltern und Lehrern; durch Verkürzung von Wartezeiten durch Ausbau und „problemnahe“ Lokalisierung von Hilfsangeboten; durch Übergang von einem „waiting mode“ zu einem „seeking mode“; vgl. etwa Brandtstädter & von Eye 1982; Danish & D’Augelli 1981). Wir nähern uns damit dem Bereich der Früherkennungs- und Frühbehandlungsansätze.

2. Früherkennung und Frühbehandlung von Entwicklungsproblemen

Ansätze zur Früherkennung und Frühbehandlung von Entwicklungsproblemen („sekundärpräventive“ Maßnahmen im Sinne von Caplan 1964) umfassen im allgemeinen die folgenden Schritte: (a) Ausgrenzung von Risikogruppen bzw. Risikopersonen, z. T. unter Verwendung spezifischer Siebttests („screening“); (b) differenzierte diagnostische Untersuchungen der identifizierten „Risikofälle“ zur Vorbereitung gezielter Fördermaßnahmen; (c) Durchführung individuell abgestimmter Interventionen, oft unter Einbeziehung von paraprofessionellen Helfern.

Ungeachtet der methodischen und theoretischen Probleme einer langfristigen Entwicklungsprognostik (Kohlberg, LaCrosse & Ricks 1972) ist es durchaus möglich, schon im Vorschul- und Schulalter „Risikogruppen“ mit einer erhöhten Auftretenswahrscheinlichkeit bzw. Inzidenz von Entwicklungsproblemen auszugrenzen. Statistische „Risikoanalysen“ können sich sowohl auf Personmerkmale wie auf

Situations- bzw. Umweltmerkmale beziehen; angesichts der vielfach belegten *differentiellen* (personspezifischen) Entwicklungseffekte situativer Bedingungen läßt sich durch eine Verbindung beider Merkmalsbereiche im Rahmen multipler Vorhersageansätze oft eine Verschärfung statistischer Prognosen erreichen (zur Methodologie statistischer Risikoanalysen vgl. eingehender Brandtstädter & von Eye 1982). Aussichtsreich erscheinen insbesondere Ansätze, die von einer differenzierten Analyse der Anforderungsstruktur von Entwicklungsaufgaben und der zu ihrer Bewältigung erforderlichen Kompetenzen und Fertigkeiten („coping skills“) ausgehen (vgl. auch Albee 1981).

Nach vorliegender Evidenz aus längsschnittlichen und retrospektiven Untersuchungen kommen für eine im Vorschul- und Schulalter ansetzende Frühdiagnostik von Entwicklungsproblemen – insbesondere von Schwierigkeiten im Bereich des Lern- und Leistungsverhaltens und des Sozialverhaltens – u. a. folgende Indikatoren in Betracht: Entwicklungsrückstände im Bereich psychomotorischer, kognitiver und kommunikativer Funktionen; Auffälligkeiten im Bereich der Handlungssteuerung (z. B. „acting out“-Probleme) und der sozialen Integration; Risikofaktoren des sozialen oder familiären Kontextes (z. B. gestörte Familiensituation, anrengungsarmes Entwicklungsmilieu; vgl. Kohlberg, LaCrosse & Ricks 1972; Rolf & Hasazi 1977; Rutter 1978b). Hinsichtlich der Altersplatzierung sekundärpräventiver Ressourcen – z. B. von Kriseninterventionsangeboten (vgl. Auerbach & Kilmann 1977) – verdient auch der Befund einer erhöhten Inzidenz von sozioemotionalen Problemen in altersbezogenen Rollenübergangsperioden Beachtung („normative life crises“; vgl. Atchley 1975; Filipp 1981a).

Siebttests für die Frühdiagnostik von Entwicklungsproblemen liegen bislang vorwiegend für den Bereich der frühkindlichen Entwicklung und für das Schulalter vor. Schwerpunktmäßig finden solche Verfahren in der Kinderheilkunde (vgl. etwa Hellbrügge 1981) und in der Schuleingangsdiagnostik (vgl. etwa Krapp & Mandl 1977) Anwendung. Das Verfahrensspektrum reicht von allgemeinen, diagnostisch polyvalenten Entwicklungstests (zusammenfassend Filipp & Doenges 1982) bis zu Filterverfahren für spezifische Krankheitsbilder (z. B. Phenylketonurie, Mukoviszidose, progressive Muskeldystrophie; vgl. Lamby 1981). Zugeschnitten auf eine ökonomische Breitenanwendung, sollten Siebttests nur als erste Stufe im diagnostischen Prozeß eingesetzt werden (zur Methodologie von screening-Verfahren vgl. eingehender Breuer 1980; Lamby 1981). Der Einsatz solcher Verfahren erfordert nicht nur hinsichtlich möglicher Fehlklassifikationsrisiken, sondern auch wegen der möglichen Eigendynamik von Entwicklungsprognosen (Abstempelungs- bzw. Etikettierungsproblematik; vgl. Keupp 1976) eine sorgfältige Nutzen-Kosten-Analyse.

Als Modell für die Organisation eines schulnahen sekundärpräventiven Service-systems hat das „Primary Mental Health Project“ (Cowen et al. 1975) viel Beachtung gefunden. Das Projekt basiert auf der Zusammenarbeit von Lehrern und geschulten Laienhelfern („child aides“) mit Ärzten, Sozialarbeitern und Psychologen. Der Risikostatus der Kinder wird zu Beginn des ersten Schuljahres anhand von

Anamnesen, psychologischen Tests und standardisierten Beobachtungsverfahren bestimmt. Für die der Risikogruppe zugeordneten Kinder wird von den Mitarbeitern des Projektstabes ein individualisiertes Interventionsprogramm erstellt, welches fortlaufende Beratung von Eltern und Lehrern mit spezifischen therapeutischen Maßnahmen sowie begleitenden Hilfen (Unterrichtshilfe, spieltherapeutische Sitzungen) von seiten der „child aides“ verbindet (zur Evaluation des Programms vgl. auch Cowen, Gesten & Wilson 1979).

3. Präventive Entwicklungsintervention

Sind die Entstehungsbedingungen von Entwicklungsproblemen hinreichend bekannt und kontrollierbar, bieten sich präventive Entwicklungsinterventionen an. Präventive Maßnahmen erscheinen um so vorteilhafter, je kostspieliger (im weitesten Sinne) die betreffenden Entwicklungsprobleme und je schwieriger korrektive Maßnahmen zu ihrer Beseitigung sind.

Situations- bzw. umweltbezogene Präventionsmaßnahmen zielen darauf ab, „Risikofaktoren“ in der Entwicklungsumwelt zu eliminieren. Beispiele sind Maßnahmen zum Aufbau von sozialen „support-systems“ (vgl. das „Helping Skills“-Trainingsprogramm für paraprofessionelle Helfer von Danish & Hauer 1975), Programme zur Veränderung schulischer Lernumwelten (vgl. das „Schools and Mental Health“-Programm von Minuchin et al. 1969), milieutheraeutische Ansätze in der Gerontopsychologie (z. B. „prothetische“ Maßnahmen zur Erweiterung des Handlungs- und Bewegungsraumes älterer Menschen; vgl. Lehr 1979b) oder auch frühkompensatorische Entwicklungsangebote im Säuglingsalter (vgl. Field 1981).

Stärkere Beachtung finden in neuerer Zeit *personbezogene* Ansätze, in denen versucht wird, die Empfindlichkeit oder „Verletzlichkeit“ (Vulnerabilität) des Individuums gegenüber äußeren Belastungen und Risikosituationen zu verringern bzw. die individuellen Bewältigungskompetenzen und „coping skills“ zu erhöhen (vgl. etwa das Konzept der „behavioral prophylaxis“ bei Poser 1970). Beispiele mit explizit präventivem Anspruch sind Programme zur Förderung sozialkognitiver Kompetenzen (so etwa das „Interpersonal Cognitive Problem Solving“-Programm, Shure & Spivack 1978; zum Überblick Seiffge-Krenke 1979), Selbstinstruktionsansätze zum Management von Problemsituationen („stress inoculation“; vgl. Meichenbaum 1975) oder Informationsangebote zur Hilfe in kritischen Lebenssituationen (vgl. Danish, Smyer & Nowak 1980).

Angesichts der angesprochenen transaktionalen Wechselwirkungen von situativen und personalen Bedingungen in der Genese von Entwicklungsproblemen liegt es nahe, situations- und personbezogene Interventionsansätze im Sinne einer verbesserten wechselseitigen „Passung“ von individuellen Entwicklungsinteressen und -möglichkeiten, sozialen Entwicklungsforderungen und -angeboten miteinander zu verbinden. In diese Richtung gehen z. B. Ansätze zur Differenzierung und

Individualisierung von Lern- und Arbeitsumwelten auf verschiedenen Alters- und Entwicklungsstufen (vgl. etwa Schwarzer & Steinhagen 1975; Schaie & Quayhagen 1979; Windley & Scheidt 1980). Die präventive Bedeutung solcher Ansätze kann u. a. mit krisen- und streßtheoretischen Argumenten begründet werden (vgl. etwa French, Rodgers & Cobb 1974; Lazarus 1981). Freilich stellen Differenzierungs- und Individualisierungsstrategien hinsichtlich einer effektiven Entwicklungs- bzw. Kompetenzdiagnostik hohe Anforderungen. Es darf schließlich auch nicht übersehen werden, daß interaktionistische Konzepte wie „Passung“, „Person-Umwelt-Kongruenz“ etc. in Abhängigkeit von jeweils zugrundegelegten normativen und theoretischen Entwicklungsmodellen recht unterschiedlich expliziert werden können (vgl. auch Weinert 1979a).

Der Entwicklungsstand präventiver entwicklungspsychologischer Intervention ist in theoretischer wie praktischer Hinsicht keineswegs befriedigend (vgl. Kessler & Albee 1975; Brandtstädter & von Eye 1982). Einschlägige Programme verzichten vielfach auf den (freilich aufwendigen) Nachweis der behaupteten langfristigen Präventionswirkungen. Fortschritte auf diesem Gebiet sind wohl nur von Interventionsprojekten zu erwarten, die von vornherein als Forschungsprojekte angelegt sind und eine systematische Koppelung von Interventions- und Evaluationsphasen vorsehen (vgl. auch Estes & Freeman 1976; Rolf & Hasazi 1977).

4. Evaluation von Entwicklungsinterventionen

Bei der Evaluation von Entwicklungsinterventionen geht es darum, Aufschluß über die Wirksamkeit (und über mögliche Nebenwirkungen) des betreffenden Interventionsprogramms zu erhalten. Evaluationsforschung liefert politische Entscheidungshilfen, zugleich aber auch Rückmeldungen über die Qualität der interventionsleitenden theoretischen und technologischen Annahmen (vgl. das Konzept der „experimentellen Reformen“ bei Campbell 1969). Evaluative Rückkoppelungen sind die notwendige Voraussetzung, um auf politischer wie auf wissenschaftlicher Ebene aus Fehlern zu lernen.

Evaluative Kontrollen können auf allen Planungs- und Handlungsebenen eines Interventionsprogramms ansetzen: als „Kontext-“ und „Input“-Evaluation bei den institutionellen, materiellen und theoretischen Rahmen- und Eingabebedingungen, als „Prozeß-“ und „Produkt“-Evaluation bei den Abläufen und Auswirkungen des Programms (vgl. Stufflebeam et al. 1971); als „formative Evaluation“ in der Aufbauphase, als „summative“ Evaluation in der Anwendungsphase des Programms (vgl. Scriven 1967; zur Systematik evaluativer Ansätze vgl. eingehender Struening & Guttentag 1975; Glass & Ellett 1980).

Methodische Schwierigkeiten ergeben sich für die Evaluationsforschung aus dem Umstand, daß Interventionen in „natürlichen“ Kontexten (Familien, Institutionen, Gemeinden usw.) vielfach nicht nach strengen experimentalmethodischen Standards eingerichtet werden können; so etwa stehen der Verwendung randomisierter

Kontrollgruppenpläne oft ethische und praktische Gründe entgegen. In der Praxis der Evaluationsforschung dominieren präexperimentelle oder quasiexperimentelle Datensammlungen (im Sinne von Campbell & Stanley 1963), Ansätze also, die vielfach keine stringenten bedingungsanalytischen Rückschlüsse erlauben (vgl. Beispiele aus der entwicklungspsychologischen Evaluationsforschung: Gray & Klaus 1970; Cook et al. 1975; Cowen, Gesten & Wilson 1979). Besondere Brisanz erhält diese methodische Problematik durch den Umstand, daß in der Evaluationsforschung nicht nur Hypothesen, sondern zumeist auch persönliche und politische Interessen auf dem Spiel stehen (vgl. die Auseinandersetzungen um die Wirkung kompensatorischer Erziehungsprogramme; z. B. Zimiles 1970). Angesichts der gerade in der Evaluationsforschung sehr deutlichen Verwicklungen von Erkenntnis und Interesse ist die Alternative „innerer“ und „äußerer“ Evaluation – Evaluation durch Projektbeteiligte oder externe Sachverständige – sorgfältig abzuwägen. Campbell & Stanley (1963) sowie Cook & Campbell (1976) geben eine Systematik der bei prä- und quasiexperimentellen Evaluationsstudien – wie auch bei der „Metaevaluation“ solcher Studien – zu beachtenden Interpretationsalternativen und zeigen zugleich Möglichkeiten auf, wie die Interpretationsspielräume „schwacher“ Pläne durch gezielte Zusatzbeobachtungen – z. B. durch die Erweiterung einfacher Vortest-Nachtest-Pläne zu multiplen Zeitreihen – eingeschränkt werden können.

Die empirische Evaluierung von Interventionsprojekten ist erschwert, wo Interventionsziele nur vage und molar beschrieben sind – wie es besonders bei präventiv orientierten Entwicklungsinterventionen häufig der Fall ist (vgl. etwa Zielbestimmungen wie „psychophysisches Wohlbefinden“, „psychosoziale Kompetenz“ und dgl.). Die geläufige Empfehlung, Interventionsziele zu „operationalisieren“, hilft insofern nicht weiter, als Operationalisierungsvorschläge Bedeutungsanalysen nicht ersetzen, sondern vielmehr schon voraussetzen. Die Wahl multipler Kriterien (ggf. unter Einbeziehung auch „qualitativer“ Datenquellen) sowie eine sorgfältige Analyse von Transfereffekten sind in diesem Zusammenhang evaluationsmethodische Mindestforderungen (vgl. Perloff, Perloff & Sussna 1976).

Auch für die Evaluation von Entwicklungsinterventionen gilt freilich: Es ist unwichtig, wie gut man Ziele erreicht, wenn sie nicht wert sind, erreicht zu werden (vgl. Scriven 1967). Die verbreitete Annahme, daß empirische Evaluationsforschung zur Bewertung und Kritik jeweils vorausgesetzter Interventionsziele nicht beitragen könne, ist insoweit unzutreffend, als für die Entstehung und Begründung von Entwicklungszielpräferenzen auch empirische Annahmen von Bedeutung sind (z. B. Hypothesen über die Folgen angestrebter Zielzustände, über die Vereinbarkeit der Interventionsziele mit anderen, zeitlich neben- oder nachgeordneten Entwicklungszielen usw.; vgl. etwa Brandtstädter & Montada 1980). Eine in diesem Sinne zielkritische Evaluation muß freilich über die Analyse explizit intendierter Interventionseffekte hinausgehen (vgl. auch Scriven 1974).

Jochen Brandtstädter

Vorschulische Erziehung

1. Grundlagen, Ziele und Bedeutungswandel vorschulischer Erziehung

Die Bedeutung des Kindergarten- bzw. Vorschulalters für die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung des Kindes wurde bereits lange vor der Etablierung einer empirischen entwicklungspsychologischen Forschung erkannt, doch hat erst diese auf die nachhaltige Bedeutung einer angemessenen Förderung während jenes Lebensabschnittes hingewiesen (vgl. Lückert 1972; Nickel 1979; Dollase 1978). Die mehr als 200jährige wechselvolle Geschichte öffentlicher Vorschul-Einrichtungen war stets nicht nur auf vielfältige Weise mit den jeweiligen gesellschaftlichen Bedingungen verflochten (Grossmann 1978), sondern ebenso mit wechselnden theoretisch-wissenschaftlichen Ansätzen und Begründungen. Schon in den frühesten Konzepten finden sich meistens beide Ziele: kognitive und sozial-emotionale Förderung; zu verschiedenen Zeiten ergab sich jedoch eine wechselnde Akzentuierung. Zum einen orientierte sich die vorschulische Erziehung an den vermeintlichen Bedürfnissen des Kindes, die es zu entfalten und fördern galt. Am Beginn dieser Entwicklung stand die bereits psychologisch begründete Erziehungstheorie eines Jean-Jacques Rousseau, in neuerer Zeit findet sie ihre deutlichste Ausprägung in der sog. repressionsfreien Erziehung, etwa in Anlehnung an das Vorbild „Summerhill“ von Neill (1969, 1971, 1973). Zum anderen wurde Vorschulerziehung verstanden als Vorstufe einer schulischen Unterweisung und damit als Teil eines umfassenden Bildungskonzepts, wie es bereits der Pädagoge Johann Amos Comenius in seiner „Didactica magna“ entworfen hatte.

Das Vorbild für eine vorrangig *kognitive* Förderung bildeten seit Beginn dieses Jahrhunderts die Erfahrungen, die Maria Montessori mit ihren didaktischen Materialien zunächst bei vernachlässigten und zurückgebliebenen Kindern eines römischen Elendsviertels gewonnen hatte. Diesem Konzept, in dem auch das *Spiel* vorrangig der Förderung kognitiver Funktionen diene, wurde in der Kindergartenpädagogik vielfach die Theorie Fröbels gegenübergestellt, die dem Spiel die zentrale Aufgabe zuweist, den Menschen zur Harmonie mit der Welt zu führen. Es wäre jedoch falsch, darin die Grundlage für eine einseitige sozial-emotionale Förderung zu sehen, wie dies in der Kindergartenpädagogik der letzten Jahrzehnte teilweise der Fall war (vgl. Hoffmann 1954). Das Ziel Fröbels war gerade eine gleichmäßige Entwicklung sowohl der emotionalen als auch der motorischen und kognitiven Fähigkeiten durch das Spiel.

Der Umstand, daß die Kindergartenpädagogik, die sich auf Fröbel beruft, häufig diesen Aspekt vernachlässigte oder gar verdrängte, dürfte u. a. wesentlich mit dem sozial-fürsorgerischen Ansatz zahlreicher Erziehungseinrichtungen zusammenhängen, der in der ersten Hälfte dieses Jahrhunderts in Deutschland den Bildungsauftrag in den Hintergrund gedrängt hatte (vgl. Reichsjugendwohlfahrtsgesetz von 1924). An diesem Konzept orientierte sich zunächst auch die Bundesrepublik

Deutschland. Eine grundlegende Änderung strebte erst der Bildungsgesamtplan mit dem Ziel einer Integration des Kindergartens in das gesamte Bildungssystem an (vgl. Deutscher Bildungsrat 1970); die Umsetzung in die Praxis ist aber noch ebenso umstritten wie die jeweilige Gewichtung, die dabei der kognitiven und/oder sozial-emotionalen Erziehung in der Praxis zugemessen werden soll.

2. Entwicklungstheorien und Vorschulerziehung

Voraussetzung für jenen Neubeginn in der Vorschulerziehung war u. a. auch ein grundlegender Wandel im Verständnis der frühkindlichen Entwicklung. Solange diese in erster Linie als Ergebnis weitgehend vorprogrammierter Reifungsprozesse verstanden wurde (Gesell u. a. 1940; Gesell & Ilg 1940; Olson 1953; vgl. auch Heckhausen 1974) konnte sich eine kindgerechte Erziehung darauf beschränken, diesen Prozeß lediglich nachgehend zu unterstützen, da sie ihn selbst nur wenig fördernd zu beeinflussen vermochte (vgl. Nickel 1973, 1979). Einen grundlegenden Wandel dieser Auffassung löste im Verlauf der sechziger Jahre die epigenetische Entwicklungstheorie von Bloom (1964) aus, derzufolge die kognitive Entwicklung des Kindes nur noch im Vorschulalter nachhaltig gefördert werden kann, da mit vier Jahren bereits der Halbzeitwert (50%) der intellektuellen Entwicklung erreicht sein soll und bis zum Alter von acht Jahren nochmals ein Zuwachs um weitere 30% erfolgt. Diese Annahmen gaben einen entscheidenden Anstoß für die Entstehung sowohl der kognitiven Frühförderung als auch einer verstärkten kompensatorischen Erziehung, nicht zuletzt auch deshalb, weil sie auf ein weitverbreitetes Unbehagen an den bisherigen Formen der Kindergartenerziehung stießen.

In den USA hatte der „Sputnikschock“ bereits eine breite Bewegung zur kognitiven vorschulischen Förderung sozioökonomisch benachteiligter Kinder ausgelöst, wie z. B. das Head-Start-Projekt (vgl. Brazziel 1968); in Deutschland entwickelte Lückert (1970, 1972) auf der Grundlage des kognitiven Entwicklungsmodells von Bloom sein Konzept einer basalen Begabungs- und Bildungsförderung und einer Reform der vorschulischen Erziehung, in der die möglichst frühzeitige kognitive Förderung einen zentralen Stellenwert erhielt.

Wurden in der Folgezeit auch die von Bloom ermittelten Halbzeitwerte wie sein gesamtes Konzept zunehmend in Frage gestellt (vgl. Hopf 1973; Merz & Stelzl 1973), so fand die Idee einer kognitiven Frühförderung in der sich Ende der sechziger Jahre anbahnenden „*kognitiven Wende*“ der Entwicklungspsychologie (vgl. Kohlberg 1968) einen weiteren grundlegenden theoretischen Bezug. Es entstand eine vielseitige Wechselbeziehung zwischen entwicklungspsychologischen Konzepten und praktischen Bedürfnissen, die ihrerseits auch wieder modifizierend auf die entsprechenden Entwicklungstheorien zurückwirkte. Ein anschauliches Beispiel dafür bietet die Theorie der Intelligenzentwicklung von Piaget (1964). Vermochte sie mit ihren ursprünglichen Stufen- und Phasenkonzepten kaum Ansatzpunkte für die Begründung einer kognitiven Förderung zu bieten, so wurde

nunmehr in zahlreichen Untersuchungen der Einfluß entsprechender Lernprozesse auf die Veränderung der kognitiven Strukturen im Vorschulalter nachgewiesen (vgl. Rothenberg & Orst 1969; Schmalohr & Winkelmann 1969; Brainerd & Allen 1971). Darüber hinaus boten diese und ähnliche Befunde Anlaß zur Revision der ursprünglich relativ starren Stufenabgrenzungen (vgl. Brainerd 1973). Weitreichende Wechselbeziehungen zwischen der Entwicklungstheorie Piagets und praktisch-pädagogischen Problemen bei der Förderung von Vorschulkindern und Schulanfängern deckt Donaldson (1978) auf.

Es muß wie eine Bestätigung für den dialektischen Charakter wissenschaftlichen Denkens anmuten, daß ausgerechnet auf dem Höhepunkt der Frühförderungsbeziehung die nun aufkommende sog. *antiautoritäre* Erziehung ganz besonders gegen eine kognitive Förderung Front machte und sich dabei auf theoretische Modelle bezog, die in der entwicklungspsychologischen Diskussion eher eine Außenseiterposition einnahmen, wie z. B. die Triebtheorie von Sigmund Freud und das von ihm entworfene Entwicklungsmodell. Dabei wird auch erneut die enge gesellschaftliche Verflechtung dieses gesamten Problembereichs deutlich (vgl. Abschnitt 1 u.3).

3. Traditionelle Vorschuleinrichtungen als institutioneller Rahmen

Das pädagogische Konzept der Kindergartenerziehung

Die pädagogische Konzeption der Kindergarten-Erziehung in der Bundesrepublik orientierte sich bis in die Gegenwart an der Grundannahme, daß Kinder im Vorschulalter in relativ kurzer Zeit einen Wechsel der Tätigkeit benötigen. Daraus ergab sich eine zeitliche Strukturierung im Sinne einer fest geregelten Einteilung des Tagesablaufs, speziell des Vormittags; sie soll dem „Rhythmus des Lebens“ folgen (vgl. Blochmann 1968), d. h. dem Wechsel von Anspannung und Entspannung. Der Schwerpunkt der pädagogischen Arbeit liegt auf dem Vormittag, während der Nachmittag eher Betreuungs- bzw. Verwahrfunktion besitzt, vor allem für Kinder berufstätiger Mütter. Folgende Struktur kann als typisch für den Ablauf eines Vormittags gelten: Die ersten ein bis zwei Stunden verbringen die Kinder mit selbstgewählten Spieltätigkeiten. Dieser sog. Freispielphase folgt dann ein kurzer Einschnitt, in dem die Kinder das benutzte Spielzeug aufräumen, meist verbunden mit der Anweisung zum Toilettengang und Händewaschen. Eine kurze Besinnung (z. B. gemeinschaftliches Singen oder Gebet) leitet zur Frühstückspause über. Danach folgt die Phase des gelenkten Spiels, die seit Ende der sechziger Jahre zunehmend durch verschiedene Vorschulprogramme ergänzt bzw. vollständig ersetzt wurde (vgl. Barres 1972; Westermann & De Wall 1972).

Eine zeitliche Strukturierung mit häufigem Wechsel des Tätigkeitsbereichs entspricht zwar in gewisser Weise der entwicklungspsychologischen Erkenntnis, daß Kleinkinder noch eine begrenzte Aufmerksamkeitsspanne und Ausdauer besitzen, dabei bleibt jedoch zweierlei unberücksichtigt: Zum einen, daß Aufmerksamkeit

und Ausdauer auch bei kleinen Kindern mit dem spontanen Interesse an einem Objekt sehr stark variieren können – darauf hat nicht zuletzt Montessori hingewiesen (vgl. Nickel 1979, S. 185); zum anderen, daß eine Förderung dieser Zuwendungsspanne nur durch Weckung des spontanen Interesses möglich ist, nicht aber durch von außen gesetzte Zwänge. So birgt denn dieses pädagogische Konzept auch die große Gefahr, daß die Orientierung weniger an den Bedürfnissen der Kinder erfolgt als an einem starren Zeitplan (vgl. Thomae 1957). Das Konzept erschwert eine differenzierte, auf unterschiedliche Bedürfnisse und Fähigkeiten eingehende Beschäftigung mit einzelnen Kindern und führt zur Beschneidung der kindlichen Selbständigkeit und Selbstbestimmung. Deshalb wird seit einigen Jahren auch eine zunehmende Entzerrung und flexiblere Handhabung des Tagesablaufs erörtert.

Kognitive Entwicklungsförderung und kompensatorische Erziehung

Eine verstärkte öffentliche sowie wissenschaftsinterne Diskussion um die Neugestaltung der Vorschulerziehung erfolgte seit Mitte der sechziger Jahre. Dabei stand zunächst die intellektuelle und kompensatorische Förderung im Mittelpunkt des Interesses (vgl. Abschnitt 2). Die vor allem zu Beginn in rapide steigender Zahl vorgelegten Programme lassen sich nach ihrer primären Zielrichtung in schulorientierte und kompensatorische Programme, nach dem Grad der curricularen Strukturierung in offene bzw. wenig strukturierte und in hochstrukturierte Programme klassifizieren (vgl. Weikart 1967; Kamii 1970; Klauer 1978). Bei den schulorientierten Programmen ist zu unterscheiden zwischen solchen, die generell günstigere Bedingungen für den Schuleintritt und späteren Schulerfolg schaffen wollen und die sich deshalb an grundlegenden Funktionen orientieren, wie z. B. der Wahrnehmung (Frostig u. a. 1972), der Intelligenzstruktur (Brainerd & Allen 1971), an allgemeinen Gesetzmäßigkeiten des Lernens (Resnick 1973), und jenen, die bereits Lerninhalte der Schule vorwegnehmen, wie das am deutlichsten bei der Frühlesebewegung zu beobachten war (vgl. Durkin 1966; Lückert 1967; Katzenberger 1967; Krüger & Dumke 1973). Die kompensatorischen Anreicherungsprogramme zielten demgegenüber darauf ab, Defizite sozial benachteiligter Kinder vor Schuleintritt auszugleichen und ihnen einen erfolgreicherer Start („Head Start“) in der Schule zu ermöglichen (Frost 1967; Hechinger 1970). Im Mittelpunkt stand neben einer motivationalen und intellektuellen Stimulierung sowie der Förderung sozial erwünschten Verhaltens (vgl. Fernsehreihe *Sesame Street*) besonders auch das Aufholen sprachlicher Entwicklungs- bzw. Leistungsrückstände (vgl. Bereiter & Engelmann 1966, 1968; Hielscher 1973). Besonders in diesem Bereich waren – wie bei den meisten kompensatorischen Bemühungen – hochstrukturierte Programme kurzfristig den offenen Curricula deutlich überlegen (vgl. Struck 1973); allerdings erwiesen sich solche, teilweise durchaus beachtlichen Effekte, in den meisten Fällen längerfristig als kaum stabil (vgl. Bronfenbrenner 1976b), insbesondere gelang es nicht, Kindern der sozialen Unterschicht durch vorschulische Fördermaßnahmen

einen den Mittelschichtkindern vergleichbaren Start in der Schule zu ermöglichen (Winkelmann u. a. 1977).

Andererseits gehen verschiedene Autoren (vgl. Kohlberg 1968; Kamii 1970) davon aus, daß nicht-benachteiligte Kinder aufgrund einer stärkeren bisherigen Stimulierung ihrer kognitiven Fähigkeiten in einer sozial-emotional stabilen Umgebung mit einem größeren Angebot an Entwicklungsreizen eher fähig sind, durch selbstgesteuertes Entdecken und Lernen ihre Entwicklung zu optimieren und deshalb keiner so starken Strukturierung und Dirigierung bedürfen. Allerdings liegen dafür noch keine hinreichenden empirischen Belege vor. Systematische Vergleichsstudien zwischen unterschiedlich konzipierten Trainingsprogrammen konnten bisher keine überzeugenden Effekte in der einen oder anderen Richtung nachweisen. Das muß aber nicht auf fehlende Unterschiede hindeuten, sondern könnte auch eine Folge noch unzulänglicher Meßinstrumente zur Erfassung entsprechender Lernfortschritte im Vorschulalter sein. Auf dieses methodische Problem weist u. a. Klauer (1978) nachdrücklich hin.

Vorschulerziehung und Schuleingangsstufe

Die Kritik an der traditionellen Kindergartenerziehung mit ihrem vorwiegend fürsorglichen Ansatz und einer oftmals unzureichenden kognitiven Entwicklungsförderung war ein wesentlicher Anlaß dafür, daß der Deutsche Bildungsrat (1970) in seinem Bildungsgesamtplan den Kindergarten in das Bildungssystem integrieren und damit auch formell der Schul- bzw. Kulturbehörde unterstellen wollte. Sein Vorschlag, die Förderung der Fünfjährigen sollte nicht im Kindergarten, sondern in sog. Vorklassen erfolgen, löste aber eine äußerst kontroverse Diskussion aus. Von den Gegnern wurde vor allem hervorgehoben, daß der Kindergarten aufgrund seiner strukturellen Gegebenheiten eine allseitige Förderung des Kindes angemessener leisten könne. Schon vorher hatten sich Vertreter der Kindergartenpädagogik wie auch engagierte Entwicklungspsychologen gegen eine Vorwegnahme schulischer Inhalte durch entsprechende Vorschulprogramme gewandt und den eigenständigen Auftrag der Kindergartenerziehung betont (vgl. Hetzer 1968), nun schien die Gefahr einer Verschulung institutionell vorprogrammiert. Weiter wurde darauf hingewiesen, daß die Fünfjährigen für die jüngeren Kinder als Modellpersonen wirken und auf diesem Wege wertvolle Lernerfahrungen vermitteln (Zimmer 1975); denn die Erziehungsaufgabe des Kindergartens beruht u. a. auf dem Prinzip der altersgemischten Gruppe, das nicht durch Abzug gerade der älteren Kinder durchbrochen werden sollte.

4. Alternative vorschulische Erziehungseinrichtungen

Entstehung und Motive der ersten Eltern-Initiativ-Gruppen

Als Zeitpunkt der Entstehung der ersten Eltern-Initiativ-Gruppen gilt allgemein der Vietnam-Kongreß 1968 in Berlin. Einige Frauen hatten ihre Kinder mitgebracht und wechselten sich in der Betreuung ab. Dieses Beispiel wurde später von weiteren Gruppen übernommen und stieß auch in anderen Städten auf großes Interesse. Dabei wurden situative Anlässe und gesellschaftspolitische Motive eng mit pädagogischen und entwicklungspsychologischen Begründungen konfundiert: (1) Die Erfahrung, daß die Betreuung von Kleinkindern Frauen an anderen, vor allem gesellschaftspolitischen Aktivitäten behindert. (2) Die Befürchtung negativer Auswirkungen der Kleinfamilie auf die Entwicklung der Kinder, besonders in sozialer Hinsicht. (3) Ein seinerzeit unzureichendes Angebot an öffentlichen Kindergartenplätzen. (4) Eine Ablehnung der als „autoritär“ gekennzeichneten Erziehungsform in den Kindergärten. (5) Die Überzeugung, daß jedwede Erziehung sich auch politisch auswirkt und dieser Aspekt bewußt in die Erziehungsarbeit einbezogen werden müsse. Besonders in diesem zuletzt genannten Motiv werden die gesellschaftlichen und politischen Aspekte zumindest eines Teils der frühen Kinderladen-Bewegung deutlich.

Unterschiedliche Erziehungskonzepte

War das Suchen nach neuen Erziehungsformen noch allen Eltern-Initiativ-Gruppen (Kinderläden) gemeinsam, so führte bereits die Umsetzung in konkretes Handeln zu erheblichen Differenzen zwischen den einzelnen Einrichtungen. Bezüglich der anzustrebenden Erziehungsziele tauchen zwar häufig ähnliche oder gleiche Begriffe auf, z. B. Selbstregulation, solidarisches Verhalten, Kritikfähigkeit, Kreativität, Bedürfnisbefriedigung, doch zeigen sich bereits deutliche Unterschiede sowohl bezüglich einer präzisen Definition als auch bezüglich der theoretischen Fundierung und des Stellenwerts, den ihr einzelne Gruppierungen in der Praxis beimessen. Analog verhält es sich mit der Kennzeichnung des eigenen Erziehungsstils als „antiautoritär“, „repressionsfrei“, „demokratisch“ oder „emanzipatorisch“. Unter entwicklungspsychologischem Aspekt ist besonders interessant, daß gerade das psychoanalytische Entwicklungsmodell von Freud (1953, 1961), das in der wissenschaftlichen Diskussion jener Zeit kaum mehr Beachtung fand, von zahlreichen Gruppierungen als theoretische Grundlage ihres praktischen Handelns akzeptiert wurde, besonders bezüglich der zentralen Funktion der psychosexuellen Entwicklung. Dabei spielte vor allem auch die von Reich (1969, 1971) hergestellte Verbindung von psychosexueller und gesellschaftspolitischer Entwicklung eine zentrale Rolle. Andere Gruppen orientieren sich dagegen stärker an einer Theorie des Wachsenlassens, wie sie der englische Pädagoge Neill (1969, 1971, 1973) in seinem Landschulheim verwirklichte und dessen bis dahin nur wenig

beachtete Schriften plötzlich große Aktualität erlangten. Beide theoretischen Ausrichtungen sind jedoch in der Praxis mehr oder weniger konfundiert, sie demonstrieren einmal mehr, wie bestimmte gesellschaftlich-politische Konstellationen nach den ihnen adäquaten wissenschaftlichen Theorien suchen und diese dann entsprechend ihren Zielrichtungen adaptieren.

5. Empirische Analysen vorschulischer Erziehung

Die pädagogische Situation in Kindergärten

Eine erste empirische Analyse des Erziehungsgeschehens in 13 Kindergärten der Stadt Hamburg legten A.-M. Tausch u. a. (1968) vor. Dabei orientierten sie sich theoretisch und methodisch weitgehend an Modellen zur Lehrer-Schüler-Interaktion, wie sie in Anlehnung an die Untersuchungen von Lewin u. a. (1939) sowie den dimensionsanalytischen Ansatz von Ryans (1960, 1961) entwickelt worden waren. Nach diesen Ergebnissen stellt sich die pädagogische Situation in den Kindergärten als äußerst ungünstig dar: Die Gruppenleiterinnen verhielten sich gegenüber den Kindern stark lenkend-restriktiv, wenig freundlich und sozial eher irreversibel. Das methodische Vorgehen sowie die Befunde dieser Autoren haben zwar in der Folgezeit teilweise heftige Kritik hervorgerufen, dennoch ist die Schlußfolgerung, daß in den deutschen Kindergärten überwiegend ein für die kindliche Entwicklung wenig förderliches Klima anzutreffen sei, auch in weiteren Untersuchungen bestätigt worden. Von diesen Arbeiten sei hier beispielhaft die Untersuchung von Barres (1972) angeführt, die sich nicht nur auf eine relativ große Stichprobe stützt (57 Kindergärten), sondern die vor allem nach ihrer Konzeption erstmals das pädagogische Geschehen in seiner Wechselbeziehung zu den jeweiligen materiellen Bedingungen und organisatorischen Strukturen zu erfassen versuchte, und damit den späteren ökologischen Ansatz in der psychologischen Forschung teilweise vorwegnahm (vgl. Bronfenbrenner 1976b; Schmidt-Denter 1982). Der Autor ließ u. a. verschiedene Aspekte des Erzieher- und Kinderverhaltens in vier ausgewählten Organisationsphasen (Freispiel, gelenktes Spiel, Frühstück, Aufräumen) registrieren. Auch nach diesen Befunden stellt sich die pädagogische Situation überwiegend ungünstig dar, mit sehr vielen Lenkungsmaßnahmen durch die Gruppenleiterinnen, erhöhter Konflikthäufigkeit und wenig Freiraum für selbstbestimmtes Kinderverhalten. Als Konsequenz fordert der Autor eine verbesserte Ausbildung der Erzieherinnen, in die besonders auch Trainings zur Einübung konkreter Verhaltensweisen einbezogen werden sollten (vgl. Nickel 1979).

Erste empirische Analysen in Eltern-Initiativ-Gruppen

Zu Beginn der siebziger Jahre wurden verschiedene Ansätze zu einer empirischen Analyse des Erziehungsgeschehens in Eltern-Initiativ-Gruppen unternommen, sie

tragen aber alle deutlich noch den Charakter vorläufiger Erkundungs- bzw. Fallstudien (vgl. Henningsen 1973; Bierhoff-Alfermann & Höcke-Pörzgen 1974; Bartscher & Dahme 1975; Friebe 1976). In ihren Ergebnissen sind sie zwar außerordentlich uneinheitlich, dennoch zeichnet sich generell ein wesentlich günstigeres Bild von der Kinderladen-Erziehung ab, als es bis dahin in der öffentlichen Meinung vorherrschte. Dafür seien exemplarisch einige Befunde der Studie von Friebe (1975, 1976) angeführt, da sie sich nach ihrer theoretischen und methodischen Konzeption am ehesten mit der Analyse von Barres (1972) in Kindergärten vergleichen läßt. Friebe analysierte die Struktur, Arbeits- und Organisationsformen in elf Hamburger Kinderläden und führte darüber hinaus eine Intensiv-Untersuchung in vier Einrichtungen durch. Er kam zu dem Schluß, daß sich sowohl das Kommunikationsgeschehen als auch die Art der Beschäftigung und die Spielsituation grundsätzlich von denen in Kindergärten unterscheiden. In Kinderläden besteht danach eine regere Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern sowie auch zwischen Kindern untereinander. Im Spiel dominieren die Tätigkeiten, die zur Entwicklung der Grobmotorik beitragen (Bewegungsspiele, Lauf- und Hüpfspiele) und die in Kindergärten häufig vernachlässigt werden, demgegenüber spielen Basteln und Singen eine geringere Rolle.

Kindergärten und Eltern-Initiativ-Gruppen im Vergleich

Eine breit angelegte empirische Analyse des Erziehungsgeschehens in unterschiedlichen Vorschuleinrichtungen wurde im Jahre 1980 an der Universität Düsseldorf abgeschlossen (vgl. Nickel & Ungelenk 1980). Das Projekt war im Sinne einer Mehr-Ebenen-Analyse konzipiert und berücksichtigte als interdisziplinärer, anwendungsbezogener Ansatz sowohl erziehungs- und entwicklungspsychologische Fragestellungen als auch pädagogische, soziologische und ökologische Aspekte. Theoretisch bezog es sich auf einen ökopsychologisch fundierten erweiterten Interaktionsansatz. Ausgangspunkt der Untersuchung bildete das Sozialverhalten der Kinder, wobei angenommen wurde, daß dies in Interdependenz steht mit den verschiedenen Variablen-Ebenen, wie Erziehungsverhalten, Elternverhalten, erzieherisch relevante institutionelle Kontextmerkmale und familiärer Hintergrund. Den übergreifenden Bezugsrahmen bildete die Annahme einer Diskrepanz des Erzieher- bzw. Elternverhaltens und als Folge des Sozialverhaltens der Kinder in traditionellen Kindergärten und Eltern-Initiativ-Gruppen (Diskrepanzhypothese). Aufgrund der Ergebnisse der Hauptuntersuchung in 75 Einrichtungen mußte die Diskrepanzhypothese hinsichtlich des Erziehverhaltens weitgehend zurückgewiesen werden; das galt jedoch nicht in gleicher Form für das Verhalten der Eltern (vgl. Nickel, Schenk & Ungelenk 1980). Ebenso erbrachte die Analyse des Sozialverhaltens der Kinder eine weitgehende Überlappung für beide Einrichtungsformen, wenn auch in Eltern-Initiativ-Gruppen eine deutliche Tendenz zu vermehrtem kooperativen Verhalten zu registrieren war (vgl. Nickel & Schmidt-Denter 1980). Eine angemessene Kennzeichnung des Erzieher- und Kinderverhaltens war

nicht durch bloße dichotomisierende Zuordnung zu einer der beiden Institutionen möglich, sondern erforderte ein stärker differenzierendes Vorgehen. Deshalb erfolgte eine empirische Neugruppierung nach dem Modell der hierarchischen Clusteranalyse (vgl. Ward 1963). Für die Erzieher der verschiedenen Einrichtungen erbrachte sie drei gut separierbare Typen, die sich entsprechend den jeweils besonders ausgeprägten Verhaltensmerkmalen wie folgt kennzeichnen lassen:

Typ A: Ermutigend, anregend, sozial-emotional zugewandt

Typ B: Engagiert-strukturierend, emotional neutral

Typ C: Gewährnd-inaktiv, neutral

Während sich die Typen B und C in etwa gleichem Umfang auf Kindergärten und Eltern-Initiativ-Gruppen verteilten, trat der Typ A überzufällig in Kinderläden auf. Damit konnte für einen Teil der Erzieher aus Eltern-Initiativ-Gruppen ein Verhalten nachgewiesen werden, wie es dem Selbstverständnis vieler Kinderläden entspricht. Man könnte es im positiven Sinne als nicht-autoritäre Erziehung kennzeichnen (vgl. Tausch & Tausch 1977; Nickel 1978), die die einseitigen Verzerrungen der antiautoritären Bewegung überwunden hat. Eine empirische Gruppierung aller Kinder bezüglich verschiedener Formen des Sozialverhaltens ergab fünf signifikant verschiedene Typen. Dabei zeigte sich, daß der als „aktiv-kooperativ“ gekennzeichnete Verhaltenstyp hochsignifikant häufiger bei einem Erziehverhalten auftrat, das als ermutigend, anregend, sozial-emotional zugewandt beschrieben worden war (vgl. Typ A). Tendenziell bedeutsame Beziehungen ergaben sich ferner zwischen einem gewährnd-inaktiv-neutralen Erziehverhalten (Typ C) und einem aktiv, aggressiven Kindertypus sowie zwischen einem engagiert-strukturierend, emotional neutralen Erzieher (Typ B) und passiv/bedrücktem Verhalten der Kinder, wobei letzteres vor allem in Kindergärten zu beobachten war und für einen Teil dieser Einrichtungen die schon früher ermittelten ungünstigen Erziehungsbedingungen bestätigt. Auf die zahlreichen weiteren differenzierenden Befunde kann in diesem Zusammenhang nur verwiesen werden (vgl. Nickel & Ungelenk 1980).

6. Zum Verhältnis von institutioneller und familiärer Vorschulerziehung

Ein im vorliegenden Kontext besonders interessierender Aspekt des Düsseldorfer Projektes kann u. a. darin gesehen werden, daß es entwicklungspsychologische Fragestellungen und Forschungsansätze im Sinne eines konkreten Anwendungsbezugs verbindet mit solchen, die sich aus den Erfordernissen der praktischen Erziehungsarbeit in den unterschiedlichen vorschulischen Institutionen ergeben (z. B. erziehungs- und sozialpsychologische, pädagogische, ökologische, soziologische Fragestellungen) und zugleich die Vorschulerziehung in den Kontext der vorangegangenen und gleichzeitig weiterlaufenden familiären Sozialisation stellt. Dabei zeigte sich, daß die Auswirkungen familiärer Sozialisation eindeutiger und konsistenter nachgewiesen werden konnten als die der institutionellen Erziehung

(vgl. Nickel, Schenk & Ungelenk 1980). Wenn man ferner berücksichtigt, daß nach diesen Befunden in der Mehrzahl der Vorschuleinrichtungen kein angemessenes erzieherisches Klima verwirklicht wird (das gilt mit gewissen Einschränkungen auch für die Eltern-Initiativ-Gruppen), so führt das fast zwangsläufig zu der Frage, wie denn das Verhältnis von institutioneller Vorschulerziehung und familiärer Erziehung künftig in möglichst optimaler Weise gestaltet werden kann. Zwar handelt es sich dabei vordergründig um gesellschaftspolitische Entscheidungen, doch können solche nur im Sinne der Sache bzw. der beteiligten Menschen effektiv ausfallen, wenn sie alle einschlägigen und relevanten wissenschaftlichen Erkenntnisse berücksichtigen, wie das bereits bei der bildungspolitischen Frage nach der Zuordnung der Fünfjährigen erörtert wurde (vgl. Abschnitt 3). In der wissenschaftlichen Grundlegung solcher bildungs- und gesellschaftspolitischen Entscheidungen liegt auch eine der wichtigsten Aufgaben einer Angewandten Entwicklungspsychologie. Bezogen auf die Fragestellung nach dem Verhältnis von familiärer und institutioneller Erziehung sind unter diesem Aspekt zunächst zwei Alternativen zu erörtern:

(1) Geht man davon aus, daß die Entwicklung sozial-emotionaler Bindungen eine zentrale Aufgabe der Familienerziehung darstellt, dann könnte der institutionellen Erziehung in erster Linie eine ergänzende Funktion der kognitiven Stimulierung und der Förderung von Kontakten mit Gleichaltrigen obliegen. Bei einer derartigen Trennung der Aufgabenbereiche bestünde aber die Gefahr einer einseitigen Intellektualisierung des Kindergartens mit der Folge einer weitgehenden „Verschulung“. Darüber hinaus wäre auch zu bedenken, daß nicht alle Eltern ein angemessenes sozial-emotionales Bindungsverhalten zu entwickeln vermögen und daß deshalb eine institutionalisierte Vorschulerziehung auch in diesem Bereich Entwicklungsdefizite ausgleichen muß.

(2) Umgekehrt könnte man von einer bestimmten Altersstufe an der institutionalisierten Erziehung eindeutig Vorrang vor der familiären zusprechen. Das setzt allerdings voraus, daß dort angemessene erzieherische Bedingungen bestehen. Doch selbst dann könnte dies sehr leicht dazu führen, daß sich die vorschulischen Institutionen weitgehend verselbständigen und ein Bruch mit der familiären Erziehung erfolgt, besonders wenn die Institutionen Zielsetzungen entwickeln, die nicht mit den Eltern abgestimmt sind, sondern möglicherweise sogar im Gegensatz zu deren Erziehungskonzepten stehen.

(3) Als Fazit aus diesen in beiden Fällen unbefriedigenden Alternativen bietet sich aufgrund entwicklungspsychologischer wie pädagogischer Erkenntnisse eine dritte Möglichkeit an: Eine institutionalisierte Vorschulerziehung tritt gleichwertig neben die Familienerziehung, indem sie durch entsprechend ausgebildete Erzieher eine Förderung der Gesamtpersönlichkeit des Kindes sowohl im kognitiven als auch im sozial-emotionalen Bereich realisiert. Zugleich steht sie jedoch in enger Interaktion mit der familiären Erziehung, d. h. sie stimmt nicht nur ihre Ziele und Maßnahmen mit den Eltern ab, sondern bezieht diese auch bei allen anderen entscheidenden Fragen ein. Daß dies zu einer für die Kinder sehr günstigen erzieherischen Atmosphäre führen kann, ließ sich im Düsseldorfer Projekt am

Beispiel einiger Einrichtungen deutlich belegen (vgl. Nickel & Ungelenk 1980, 1982). Alle Verantwortlichen sind aufgerufen, dafür nicht nur den formal juristischen Rahmen zu schaffen, wie er sich in der neueren Kindergartengesetzgebung einiger Bundesländer bereits abzeichnet, sondern vor allem dahin zu wirken, daß ihn die Betroffenen – in erster Linie Eltern und Erzieher – im Interesse der Kinder auch angemessen ausfüllen.

Horst Nickel

Kulturelle Integration

1. Zum Begriff der kulturellen Integration

Nach Esser et al. (1979) stellt sich Integration dann ein, wenn bestimmte assimilative Handlungen, die ein Immigrant als subjektiv erfolgversprechend zur Erreichung hochbewerteter Ziele wahrnimmt und welche er zuerst versuchsweise oder notgedrungen in einem interethnischen Kontext vollzieht, dazu beitragen, das angestrebte Ziel zu erreichen, also positiv verstärkt werden (vgl. Horowitz 1975). Kulturelle Integration ist nach Borrie (1959) durch drei weitere Faktoren bestimmt, der Prädisposition des Einwanderers für Veränderung, der Prädisposition der Aufnahmegesellschaft zur Anerkennung von Unterschieden und dem Grad der (politischen und wirtschaftlichen) Stabilität der sozio-kulturellen Struktur des Aufnahmelandes. Bei dieser Definition wird jedoch nicht genügend zwischen kulturellen (Wertorientierungen, Gebräuche, Lebensstil) und strukturellen (Lokalisierung im Statussystem des Gastlandes) Gesichtspunkten differenziert. Anstrengungen zur Teilhabe an der Kultur des Gastlandes werden nur unternommen, wenn auch soziale Integration, d. h. befriedigende Teilhabe an den ökonomischen Ressourcen des Landes, wie z. B. Arbeit, soziale Sicherheit, Bildung, gewährleistet ist (kulturelle Integration in Abhängigkeit vom Macht- und Herrschaftsgefälle zwischen der einheimischen Bevölkerung und der zu integrierenden Gruppe s. a. Cohen 1974; Parkin 1969). Auch in der Unterscheidung von Gordon (1964) zwischen „verhaltensmäßiger Assimilation“ (Annahme kultureller Verhaltensmuster der Gastbergesellschaft) und „struktureller Integration“ (Eingliederung der Einwanderer in das Statussystem der Aufnahmegesellschaft) kommt der Strukturaspekt kultureller Integration zum Ausdruck. Kultur, als die Gesamtheit des Gedankenguts, der Traditionen und Werte eines Volkes und einer Gesellschaft, als die vorherrschende Machtstruktur, müssen als in einem Interdependenzverhältnis stehend betrachtet werden, welches insofern asymmetrisch ist, als die gesellschaftliche Dimension die

kulturelle Dimension stärker determiniert als umgekehrt (Hoffmann-Nowotny 1973). Voraussetzung für eine geglückte kulturelle Integration sind die Abwesenheit von Diskriminierungen in interethnischen Interaktionen, das Fehlen von formalen Zugangsbeschränkungen und ein hoher instrumenteller Verstärkerwert interethnischer Interaktionen. Nun wenn beide beteiligten Gruppen von den Kontakten profitieren, werden Begegnungen gesucht und aufrechterhalten.

Nach Esser et al. (1979) ergeben sich drei wesentliche Ziele einer aktiven Integrationspolitik: zum einen „*kulturelle Integration*“, d. h. Angleichung an die im Gastland geltenden Verhaltensstandards, mit dem Ziel einer wechselseitigen Anpassung bzw. gegenseitigen Toleranz unterschiedlicher Verhaltensweisen. Zum anderen sollten die Möglichkeiten der „*strukturellen Integration*“, d. h. der Abbau von Chancenbarrieren für Immigranten in den verschiedenen Lebensbereichen verfolgt werden. Schließlich sollte es Ziel der Maßnahmen sein, die „*relationale Integration*“ der Arbeitsmigranten in das gesellschaftliche System des Gastlandes zu ermöglichen, was als Abwesenheit von Spannungen und Konflikten zwischen den Mitgliedern eines sozialen Systems, d. h. als Systemgleichgewicht definiert wird. Es liegt nahe, die Aspekte der kulturellen Integration mit dem Konzept der Identität zu verbinden, welche sich als Folge der erfolgreichen Bewältigung der differenzierten Problemsituation ergibt. Beide Komponenten der „neuen“ Identität eines Einwanderers (Identifikation mit den Werten des Heimat- wie des Gastlandes) müssen im Rahmen sinnvoller Integrationsmaßnahmen gefördert werden, um die Gefahr zu vermeiden, daß er in eine persönliche wie soziale Randstellung gerät. Zur Lösung des Integrationsproblems gehört auch die Vermittlung einer neuen psychischen Orientierung.

Wir werden in diesem Beitrag bewußt eine Einschränkung auf zwei Schwerpunkte vornehmen: (I) Konzepte einer kulturellen Integration und (II) theoretische Ansätze zur Interpretation des Zusammenhangs zwischen kultureller Integration und bilingual-bikulturellen Konzepten.

2. Konzepte der kulturellen Integration

Die internationale Literatur zeigt gegenwärtig eine Vielzahl von Konzepten zur Förderung der kulturellen Integration. Vier dieser Ansätze sollen hier kurz erwähnt werden:

Das Submersionsmodell

Das Modell geht von der Grundannahme aus, daß Sprache und Kultur des ausländischen Kindes Störfaktoren darstellen, die den schulischen Erfolg negativ beeinflussen. Es gilt demnach, Kinder ethnischer Minoritäten in der zu erwerbenden (Majoritäts-) Sprache zu fördern und – entsprechend der Wortbedeutung – mit dem Unterricht des Gastlandes zu „überschwemmen“. Die Gefahren des hier stark vereinfacht dargestellten Ansatzes sind: Semilingualismus, Entwicklung einer ne-

gativen Identifikation mit dem Gastland und damit Perpetuierung von Minoritätenproblemen. Gemäßigte Formen dieses Modells akzeptieren die zeitweise Einführung eines muttersprachlichen Förderunterrichts als „Brücke“ zur Zweitsprache. Das Ziel eines solchen Ansatzes bleibt die kulturelle Assimilation.

Das Immersionsmodell

Immersionsprogramme, wie sie zum Beispiel in Kanada angewandt werden, scheinen zunächst den Submersionsprogrammen ähnlich zu sein, denn die Kinder werden mittels einer neuen Sprache unterrichtet. Jedoch erfolgt dies beim Immersionsmodell in ganz anderem Rahmen und in einer anderen Weise: Die Kinder der Zielgruppe sind Mitglieder der *Majorität* und nicht der *Minorität*. Ihre eigene Sprache und Kultur wird in keiner Weise in Frage gestellt. Auch in der Schule findet ihre Sprache und Kultur Anerkennung, denn die Strategie beinhaltet – neben dem Unterricht in der L2 (Zweitsprache) – eine systematische Förderung in der L1 (Muttersprache). Grundannahme dieses Modells ist, daß die L2 durch „Eintauchen“ (Immersion) besser erworben werden kann. Ziel ist – neben der Beibehaltung der Muttersprache – die vollständige Beherrschung von L2, d. h. „additiver Bilingualismus“. In einem solchen Kontext – und dies bestätigen die Ergebnisse kanadischer Forschung – ist der Erwerb von L2 unter Beibehaltung von L1 möglich. Auch die Identität des Kindes wird nicht in Frage gestellt. Das Modell intendiert die Schaffung gleicher Voraussetzungen für schulischen und später beruflichen Erfolg.

Das multikulturelle Modell

In der Bundesrepublik Deutschland gewinnen Ansätze einer sogenannten multikulturellen Erziehung zunehmend an Bedeutung. Dies ist um so verwunderlicher, als gegenwärtig kein operationalisiertes multikulturelles Modell verfügbar ist und man bei dessen definitorischer Festlegung auf zum größten Teil deskriptive Dimensionen multikultureller Erziehung angewiesen ist. Allen diesen multikulturellen Ansätzen liegt die Annahme zugrunde, daß die kulturelle Integration von Minoritätenkindern auf dem Wege der *Wertschätzung kultureller Diversität* erfolgt. Dabei wird jedoch der Muttersprache und der eigenen ethnischen Identität – wenn überhaupt – nur geringfügige Bedeutung beigemessen.

Gibson (1976) und Fthenakis (1979) weisen darauf hin, daß innerhalb des multikulturellen Modells sich zumindest drei Richtungen unterscheiden lassen: (a) „Wohltuender Multikulturalismus“; (b) „Erziehung zu kulturellem Verständnis“; (c) „Erziehung zu kulturellem Pluralismus“. Obwohl diese drei Richtungen inhaltlich miteinander verflochten sind, unterscheiden sie sich doch wesentlich hinsichtlich ihrer Grundannahmen, ihrer Zielsetzung, ihrer Strategien und der Population, die jeweils angesprochen wird. Dies soll an wenigen Beispielen angedeutet werden.

Während der „wohlwollende Multikulturalismus“ lediglich eine faktische Diffe-

renz zwischen der Kultur der Majorität und der Minorität postuliert und diese zum Erklärungsprinzip für die Interpretation schulischen und akademischen Versagens erhebt, geht der zweite Ansatz („Erziehung zu kulturellem Verständnis“) gerade von der Maxime aus, kulturelle Diversität aufrechtzuerhalten und zu fördern. Es ist evident, daß daraus unterschiedliche Zielsetzungen abgeleitet werden. Während „wohlwollender Multikulturalismus“ darauf ausgerichtet ist, durch eine Veränderung der schulischen Situation kulturelle Diversität im Sinne einer Angleichung an das Norm- und Wertsystem der Majorität abzuschwächen, rückt der andere Ansatz („Erziehung zu kulturellem Verständnis“) Einstellungsänderungen in den Vordergrund. Ziel dieses Ansatzes ist es, Einstellungen von Angehörigen der Mehrheit in der Richtung auf eine Wertschätzung kultureller Diversität zu verändern. Der dritte Ansatz („Erziehung zu kulturellem Pluralismus“) verfolgt mehr soziopolitische Ziele: Eine Verschiebung von Machtverhältnissen zwischen Majorität und Minorität zugunsten der Minorität ist intendiert, um für Mitglieder von Minoritäten ein geeignetes Klima für höhere Motivation und somit auch Voraussetzungen zu besserem schulischen und akademischen Erfolg als Kriterien gelungener Integration zu schaffen. In diesem Sinne äußern sich auch Esser et al. (1979, S. 150): „Konkretes Ziel aller Maßnahmen (muß) die systematische Beseitigung der Ursachen für Machtungleichgewichte in Interaktionen, die auf das Merkmal „Ethnie“ zurückzuführen sind, und daraus folgend die Institutionalisierung legalisierter Möglichkeiten von Migranten sein.“

Es ist evident, daß solch unterschiedlich orientierte Zielsetzungen auch eine unterschiedliche Festlegung der Zielgruppe bedingen. So richtet sich von allen Ansätzen nur das Konzept des „wohlwollenden Multikulturalismus“ allein an die Mitglieder von Minoritäten, während alle anderen Konzepte in der Regel die Mitglieder der Majorität im Auge behalten und Veränderungen gesamtgesellschaftlicher Art vornehmen wollen. In der oben zitierten Arbeit von Esser et al. (1979) wird betont: „Akkulturation und Assimilation werden keineswegs einseitig als Sache der Arbeitsmigranten betrachtet. Vielmehr muß eine wechselseitige Anpassung bzw. gegenseitige Toleranz unterschiedlicher Verhaltensweisen das Ziel sein“. Und: „Die Erreichung kultureller und struktureller Assimilation wird ... als ein sich wechselseitig beeinflussender Prozeß angenommen.“

In diesem Kontext gewinnen Konzepte multikultureller Erziehung an Relevanz, welche jedoch vorwiegend für Mitglieder der Majorität im Prozeß der Integration von Minoritäten konzipiert sind.

Kritik des multikulturellen Modells

Neben unzureichender theoretischer Fundierung multikultureller Modelle und bislang fehlender Operationalisierung und empirischer Überprüfung zeigt sich eine weitere Schwierigkeit in der Anwendung dieser Modelle: Die als Ergebnis multikultureller Erziehung erwartete Gleichberechtigung der Kulturen erscheint sehr unwahrscheinlich. Es darf auch nicht übersehen werden, daß bei einer faktisch ja

dominierenden Majorität in der Regel – oft unbeabsichtigt – solche Konzepte die Rolle von Kulturdefizitmodellen zu übernehmen drohen, und das, obgleich die multikulturelle Erziehung bewußt die Defizithypothese zurückweist.

So bestechend auch der Ansatz der „Erziehung zum multikulturellen Verständnis“ erscheinen mag, so darf nicht übersehen werden, daß er bei seiner Anwendung Rahmenbedingungen voraussetzt, die von einer Änderung der Erziehungsphilosophie bis hin zu tiefgreifenden pädagogischen und organisatorischen Veränderungen in den schulischen Institutionen und in der Lehrerbildung reichen. Der Ansatz „Erziehung zu kulturellem Pluralismus“ stellt ein mehr oder weniger idealistisches Konzept dar, bei dem es nicht primär um die Entwicklung und Förderung des Migrantenkindes bzw. dessen Integration, sondern vielmehr um Gruppeninteressen soziopolitischer Art geht. Und das Paradoxon ist hier, daß multikulturelle Konzepte letztlich in den Dienst des Ansatzes gestellt werden, der in letzter Konsequenz nach Grenzen zwischen kulturellen Gruppen sucht, während multikulturelle Erziehung per definitionem Kompetenz für den Kontakt über kulturelle und ethnische Grenzen hinweg zu vermitteln sucht. Kritisch zu betrachten sind ferner Annahmen, die auf der Betonung von Diversität einerseits und Forderung nach Gleichberechtigung andererseits beruhen. Hier ist die Gefahr der Klassifizierung und Kategorisierung ohne reale Veränderungen nicht von der Hand zu weisen. Auch für die weitere Annahme, daß diese Ziele durch das vorhandene Schul- und Erziehungssystem erreicht werden können, gibt es keinerlei fundierte Argumentation (Gibson 1976).

Die Hauptargumente gegen die Anwendung multikultureller Modelle für die Integration der zweiten Generation migranter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland hat Fthenakis (1979) vorgetragen: (1) Multikulturelle Erziehung ignoriert bewußt die Bedeutung von L1 im Erwerb von L2 und setzt sich somit über eine Vielzahl psycholinguistischer Studien hinweg, die den Erwerb von L2 als Funktion der linguistischen Kompetenz in L1 ansehen. (2) Die kognitiven Voraussetzungen für das Verständnis kultureller Diversität im konzeptuellen Sinne sind – zumindest für Kinder im Vorschulalter, vermutlich sogar noch bei Kindern bis zum achten Lebensjahr – nicht gegeben. (3) Die zur Effizienz multikultureller Konzepte vorliegenden Studien (vgl. Rosen 1977) bestätigen die Annahme nicht, daß multikulturelle Erziehungsprogramme auch nur näherungsweise die angestrebten Ziele erreichen. Gegenwärtig ist die Diskussion um die Brauchbarkeit multikultureller Modelle in der Bundesrepublik Deutschland in vollem Gang, wobei sich die Tendenz abzeichnet, zumindest theoretisch – der Muttersprache und der kulturellen Identität größere Bedeutung beizumessen. Somit entwickeln sich gegenwärtig multikulturelle Erziehungsprogramme in Deutschland auf bilingual-bikulturelle Modelle hin.

Bilingual-bikulturelle Modelle

Sie gehen von dem Prinzip der sozialen Gerechtigkeit aus, betrachten Kinder der zweiten Generation als „Vermittler“ zwischen zwei unterschiedlichen lingualen und kulturellen Systemen und räumen der Muttersprache und der kulturellen (ethnischen) Identität Priorität ein. Darüber hinaus ist das Ziel bilingual-bikultureller Erziehung der vollständige Erwerb der Sprache des Gastlandes (L2) und die den Mitgliedern der Majorität gleichberechtigte Partizipation am kulturellen Leben. Bilinguale und bikulturelle Modelle wenden sich sowohl an die Majorität als auch an Mitglieder von Minoritäten. Sie setzen damit auch die Bereitschaft der Majorität voraus, kulturelle Elemente einer anderen kulturellen Gruppe anzunehmen und in einen Prozeß des kulturellen Austausches auf der Grundlage der Respektierung und der Wertschätzung der jeweiligen Eigenart einzutreten. Nach der Verabschiedung des „Bilingual Education Act“ im Jahre 1968 und des „Ethnic Heritage Studies Act“ im Jahre 1972 in den Vereinigten Staaten haben mehrere amerikanische Bundesstaaten neue Programme auf bilingual-bikultureller Grundlage entwickelt. Ähnliche Schwerpunkte bilingualer Forschung finden sich in Kanada und in den letzten Jahren in Schweden und Deutschland. Das vierte Symposium des Europarates in Berlin (vgl. Europarat, 1977) im Dezember 1976 mit dem Thema „L'éducation des enfants des travailleurs migrants“ hat bilingual-bikulturellen Ansätzen Priorität eingeräumt. Ähnliche Intentionen verfolgt auch die UNESCO.

Gegenwärtig liegt zu diesem Themenbereich Literatur in kaum zu überblickendem Umfang vor. Hingewiesen sei auf einige Übersichtsarbeiten: Cummins 1979; Fishman 1976; Fthenakis 1981; Hornby 1977; Paulston 1975b, 1977a–b; Simoes 1976; Skutnabb-Kangas 1976. Leider kann auf die Vielzahl der empirischen Ergebnisse hier nicht näher eingegangen werden. Bilingual-bikulturelle Konzepte erweisen sich jedoch gegenwärtig als die einzige Alternative für eine erfolgreiche kulturelle Integration ausländischer Kinder, insbesondere der zweiten Generation.

3. Theoretische Ansätze zur Interpretation des Zusammenhangs zwischen bilingual-bikulturellen Modellen und kultureller Integration

Bilingual-bikulturelle Modelle gehen davon aus, daß kulturelle Integration auf der Basis einer Förderung und Erhaltung der kulturellen (d. h. ethnischen) Identität der Angehörigen von Minoritäten am besten erreicht werden kann. Die theoretischen Ansätze, die gegenwärtig in der Literatur zur Aufhellung dieser Zusammenhänge verwendet werden, sind (a) die Sapir-Whorf-Hypothese; (b) die Theorie des symbolischen Interaktionismus; (c) Barths Theorie der sozialen Organisation kultureller Unterschiede und (d) die Bezugsgruppen-Theorie.

Die Sapir-Whorf-Hypothese

Nach der Sapir-Whorf-Hypothese gelten für den Zweitsprachenerwerb wie für eine kulturelle Anpassung äußerst restriktive Bedingungen. Da die Realitätswahrnehmung einschließlich der Selbstwahrnehmung nach diesem Ansatz in großem Umfang durch die jeweilige Sprache bedingt ist, stehe jeder unter dem Zwang, die Realität ausschließlich in Übereinstimmung mit jenen vorgegebenen Mustern wahrzunehmen und zu interpretieren, welche die jeweilige Grammatik anerkennt. Mit dem Gebrauch einer Sprache werde man auch zum „Gefangenen“ der Gesellschaftsstruktur, in der diese Sprache verwendet wird (Mackey 1966). Der Spracherwerb determiniert das Kind so stark, daß es, wenn seine sozio-kulturelle Persönlichkeit einmal festgefügt ist, nur noch in geringem Maße fähig ist, grundlegende neue Werte zu übernehmen. Eine Zweitsprache erwirbt niemals die natürliche emotionale Fülle der Muttersprache (Whorf 1941). Kulturelle Integration ist demnach nahezu unmöglich. Trotzdem befürwortet Whorf ethnolinguistische Verschiedenheit zum Nutzen von Kreativität, der Lösung von Problemen und der gegenseitigen Wertschätzung aller Kulturen.

Segalowitz (1974) zitiert in diesem Kontext neuere psycholinguistische Untersuchungen, die nahelegen, daß es außer auf der Stufe der Phonetik im Gehirn keine Trennung zwischen den Sprachen gibt. Dies könne man als Indikator dafür interpretieren, daß bei zweisprachigen Menschen unterschiedliche Wortbedeutungen in den beiden Sprachen zu einem einzigen Bedeutungssystem verschmelzen. Dementsprechend entwickelt eine zweisprachige Person eine kulturelle Haltung, die eine Synthese aus Elementen beider Kulturen darstellt (s. Brown & Lenneberg 1954). Es gibt vielerlei weitere Einwände gegen die Sapir-Whorf-Hypothese. Soffietti (1955) z. B. argumentiert, beim Lernen einer Zweitsprache in einer monokulturellen Umgebung erwerbe man nicht notwendigerweise die dazugehörigen kulturellen Muster und entwickle daraufhin kulturelle Konflikte. In der Zusammenfassung einer Reihe von Arbeiten zur Überprüfung der Sapir-Whorf-Hypothese durch Triandis (1964) zeigt sich, daß deren Verifizierung bisher nur teilweise und mit erheblichen methodischen Vorbehalten erfolgte.

Die Theorie des symbolischen Interaktionismus

Die Theorie des symbolischen Interaktionismus gleicht insofern der Sapir-Whorf-Hypothese, als der Sprache in bezug auf die Identitätsentwicklung eine zentrale Stellung eingeräumt wird. Die Auswirkungen eines Kulturwechsels werden jedoch trotz gewisser Bedenken als weniger gravierend angesehen, da dem Individuum Möglichkeiten zu aktiver Intervention verbleiben. Nach Mead (1934) entsteht das Selbst durch die Übernahme der Einstellungen der Gruppe, zu welcher das Kind gehört. Die Vermittlung von Bedeutungen erfolgt primär mit Hilfe linguistischer Symbole. Man kann deshalb das Symbolsystem jeder Sprache nicht ohne die Einstellungen des „Generalisierten Anderen“ übernehmen, zu dem dieses Sprach-

universum gehört. Eine Sprache symbolisiert die Werte, die Umwelt, die Kultur der Menschen, welche sie verwenden. Die Merkmale der Identität (Ich-Funktionen), wie Reflexivität, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Flexibilität sowie der Grad ihrer Ausprägung sind in hohem Maße von der Art und Komplexität des Sprachniveaus abhängig. Dieses wiederum ist auch durch das Elternhaus und die soziale Schichtzugehörigkeit geprägt („kulturelle Grundrolle“, vgl. dazu Bernstein 1961; Schrader et al. 1976).

Nach diesem Ansatz verfügen bilinguale Individuen in der Regel nur über beschränkte Kommunikationsmöglichkeiten. Dies begrenzt auch die Möglichkeiten zur Identifikation mit der Umwelt. Schutz (1964), der die grundlegenden Prinzipien des symbolischen Interaktionismus billigt, weist auf die Gefahren von Bilingualismus für die Identität hin: Wenn ein zweites kulturelles Interpretations- und Ausdrucksschema verfügbar wird, werde die Identität verunsichert. Das Individuum werde zu ‚einem kulturellen Zwitter am Rande von zwei verschiedenartigen Gruppenmustern‘, nicht mehr wissend, zu welchem von beiden es gehört. Wo bedeutende Aspekte der von der Majorität akzeptierten Kultur sich als unvereinbar mit der von Geburt an vermittelten Kultur erweisen (auf welche der Angehörige einer Minoritätengruppe jedoch nicht insgesamt verzichten will) führt dies zu Frustrationen (Pieris 1951). Der Begriff der Marginalität beinhaltet Wertkonflikte, nicht zu vereinbarende Loyalitäten, ein Gefühl der doppelten Verpflichtung („Kulturkonflikt“; vgl. dazu Bingemer et al. 1970; Olkiewicz 1975). Eine relativ oberflächliche Vermittlung von Sprachkompetenz kann auch zur Disziplinierung einer Minderheit verwendet werden. Durch mangelhafte Anpassung wird ihr Selbstverständnis und ihr Selbstbewußtsein verfremdet und ihre Anfälligkeit für Manipulationen erhöht (Gordon 1967; Gross 1974).

Einwände gegen die Hypothese vom Kulturkonflikt erheben u. a. Den Hollander (1955) und Bendit (1979): Ihrer Ansicht nach haben sozialstrukturelle Momente und Mechanismen, d. h. der Zugang zu ökonomischen, erzieherischen u. a. Chancen (im Sinne Essers et al. 1979, der Zugang zu kultureller und struktureller Integration) weit größeres Gewicht als der Erwerb einer Zweitsprache.

Barths Theorie der sozialen Organisation kultureller Unterschiede

Der Ansatz von Barth (1969, S. 9–10) steht insofern im Gegensatz zu den anderen zitierten Theorien, als hier gerade die Interaktionen die Grundlage bilden, auf welcher verschiedene Gruppierungen ihre soziale Organisation aufbauen und die ethnischen Unterschiede bewahren. „Kategoriale ethnische Unterschiede hängen nicht von fehlender Mobilität, Kontakt- und Informationsmangel ab, sondern bringen Prozesse mit sich, bei welchen klar getrennte Kategorien trotz veränderlicher Teilnahme und Mitgliedschaft aufrechterhalten werden“ (Barth 1969). Eine gemeinsame Kultur ist denn auch nach Barth (1969) „eher das Ergebnis der Organisation einer ethnischen Gruppe als ein primär abgrenzendes Charakteristikum“. Nur eine begrenzte Anzahl von kulturellen Zügen wird zur Kennzeichnung

der Mitgliedschaft in einer Gruppe verwendet. Sprache dient hierbei als wichtiges Symbol der ethnischen Identität (Koenig 1980; Weinreich 1968). Die Zuweisung zu einer ethnischen Gruppe hängt demnach auch davon ab, ob das Individuum die kollektiven Symbole akzeptiert hat, die eine Gruppe identifizieren. Identität stellt ein „kollektives Abbild jener Selbstbehauptungs- und Abwehrbedürfnisse“ dar, „welche die Grenzen jedes einzelnen in einer Welt der Konkurrenz und gewaltsamen Besitznahme von Gütern aufrechterhalten sollen“ (Bennett 1975, S. 6). Im Rahmen einer solchen ganzheitlichen Betrachtungsweise würde kulturelle Integration die Aufgabe der ursprünglichen ethnischen Identität bedeuten. Auch reaktive Bewegungen, das organisierte Bestreben, die verlorene kulturelle Eigenständigkeit wiederherzustellen und ihr größere Achtung zu verschaffen, (Pannu & Young 1980; Spindler 1968) sind in diesem Zusammenhang zu erwähnen. Kritik an diesem Ansatz läßt sich insbesondere wegen seiner mangelnden empirischen Überprüfbarkeit üben.

Die Bezugsgruppen-Theorie

Bedenken gegen die bisher vorgestellten theoretischen Ansätze resultieren primär aus methodischen Betrachtungen. Diebold (1968) äußerte in einer Rezension der vorliegenden geringen Anzahl experimenteller Arbeiten aus dem klinischen oder psychologischen Bereich zu diesem Thema die Vermutung, daß hierbei meist mit Stichproben von „irgendwie vergleichbaren“ ein- und zweisprachigen Personen gearbeitet werde, welche in anderer Hinsicht nicht weiter aneinander angepaßt seien. Nur selten würden andere konkurrierende erklärende Variablen kontrolliert. Der Zusammenhang zwischen Bilingualismus und den verschiedenen abhängigen Variablen werde zudem leichtfertig als Ursache-Wirkungs-Beziehung interpretiert.

Die Bezugsgruppen-Theorie ist demnach eine vielversprechende Perspektive für die Erforschung des Zusammenhangs zwischen Bilingualismus, ethnischer Identität und letztlich kultureller Integration. Im Gegensatz zur ganzheitlichen Betrachtungsweise von (c) werden einzelne empirisch erfaßbare Dimensionen der Identität isoliert; im Vergleich mit (a) und (b) beschränkt man sich nicht auf rein kommunikative Fähigkeiten. Es werden also nicht nur eine Anzahl bedeutsamer intervenierender Variabler aufgezeigt, sondern man vermeidet auch den Trugschluß, derartigen Korrelationen Kausalität zuzusprechen.

Vor allem in den kanadischen Arbeiten wird die Auffassung vertreten, daß die Einstellung gegenüber fremden Völkern und zur eigenen ethnischen Identität größte Bedeutung für den Erwerb einer Zweitsprache hat. Für den erfolgreichen Erwerb einer Zweitsprache muß man bereit sein, sich auch verschiedene für die andere linguistisch-kulturelle Gruppe relevante Verhaltensaspekte anzueignen („integrative Motivation“; vgl. Gardner & Lambert 1972). Negative Stereotype gegenüber der fremden ethnolinguistischen Gruppe erschweren die Identifikation (Lambert et al. 1962; Segalowitz 1975). Umgekehrt gilt die Bedrohung der ethni-

schen Identität einer Gruppe durch den Erwerb einer Zweitsprache als wichtiger Hinderungsfaktor für das Lernen einer Zweitsprache (Child 1943; Padilla & Long 1969; Taylor et al. 1977).

In einer Untersuchung von Lambert et al. (1962) an der ethnischen Minderheit der Franko-Amerikaner in Neu-England zeigten sich in Abhängigkeit von der ethnischen Zuwendung 4 Personengruppen mit unterschiedlichen Sprachkenntnissen: Aus einer Bevorzugung der amerikanischen bzw. französischen Kultur resultierten bessere Sprachkenntnisse in der zugehörigen Sprache. Eine dritte Gruppe war ambivalent bezüglich ihrer kulturellen Zugehörigkeit und litt unter Identitätskonflikten. Diese Personengruppe war in beiden Sprachen retardiert. Eine weitere Gruppe mit einer offenen nicht ethnozentrischen Haltung konnte von der Gelegenheit zum Erwerb zweier Sprachen profitieren und entwickelte eine konfliktfreie bikulturelle Identität.

Weber (1964) unterscheidet zudem bezüglich der Zugänglichkeit für Außenstehende zwischen offenen und geschlossenen Gruppen und Merton (1968) wie auch Gardner & Lambert (1972) führen gewisse Voraussetzungen an, unter denen jemand eher geneigt ist, sich mit einer anderen Bezugsgruppe zu identifizieren.

Bezüglich der intervenierenden Variablen, wie z. B. dem Kontakt zwischen den Gruppen und dem Faktor der geographischen Nachbarschaft liegen widersprüchliche Ergebnisse vor (s. z. B. Hoffmann-Nowotny 1973; Taylor et al. 1973). Nach der Literaturübersicht von Amir (1976) zeitigt Kontakt nur unter bestimmten Bedingungen, wie z. B. bei Gruppen von gleichem Status, bei gemeinsamen übergeordneten Zielen (komplementäre wirtschaftliche Interessen) oder unter Bedingungen angenehmer Stimulierung (Reisen) positive Auswirkungen. Ansonsten können Kontakte zur Ausweitung bestehender Vorurteile dienen. Dagegen vertritt Braun (1970) die Ansicht, daß gerade die Abkapselung die Rezeption und Verfestigung von ressentimentgeladenen Klischeevorstellungen auf beiden Seiten fördere (vgl. Schrader et al. 1976; Taylor et al. 1977). Bei gleichen Prätestwerten für die Einstellungen scheint häufiger Kontakt zu stärkeren, meist positiven Einstellungsveränderungen zu führen. So zeigten sich in einer Untersuchung von Clement et al. (1975) an anglokanadischen Schülern, welche an einer mehrtägigen Reise in eine frankokanadische Stadt teilgenommen hatten, für Schüler mit intensiven Kontakten zur einheimischen Bevölkerung stark positive Einstellungsveränderungen. Die Teilnahme an der Reise allein hatte nur minimale Effekte.

Die widersprüchlichen Ergebnisse zur Frage des Einflusses von Intergruppenkontakten und anderer intervenierender Variablen auf die ethnische Identität wie den Erwerb einer Zweitsprache lassen sich nach Fishman (1976) aus dem unterschiedlichen Kontext zweisprachiger Erziehungsprogramme (z. B. in Kanada und in den USA) erklären. Bilingualismus wirkt sich demnach nur indirekt auf die ethnische Identität aus (z. B. in der Erleichterung von Kontakten). Die Ermittlung eines einheitlichen Zusammenhangs ist nicht möglich, da zu große Unterschiede zwischen der sozialen Klasse und den unterschiedlichen Kommunikationssituationen und -mustern der beteiligten Gruppen bestehen (Craig 1978).

Nur wenn zweisprachige Erziehung für Minderheiten auch Zugang zu außerschulischen, nicht stigmatisierten Rollen verschafft, werden die Bemühungen um kulturelle Integration letztlich erfolgreich sein (Fishman 1976; Triandis 1980). Zweisprachige Unterrichtsprogramme sollten deshalb primär der *Förderung des Selbstkonzeptes*, der Wertschätzung der ethnischen Komponente der ursprünglichen Kultur des Kindes dienen (Paulston 1977a; Reyes 1976), da ein positives Selbstkonzept die beste Voraussetzung für wirkliche Bikulturalität und kulturelle Integration bildet (Fishman 1976).

Wassilios E. Fthenakis

Jugend und Drogengebrauch

Die Entwicklungspsychologie hat traditionell nur wenig Interesse an der Erforschung von Alkohol- und Drogengebrauch gezeigt. Als Konsequenz fehlt in der Forschung und Theoriebildung über Drogengebrauch die entwicklungspsychologische Perspektive. Vor relativ kurzer Zeit jedoch haben sich die Forschungsinteressen verändert. Man wendet sich von der nahezu ausschließenden Betrachtung der extremen Formen der Abhängigkeit ab (z. B. Alkoholismus und Heroinabhängigkeit), wie sie vor allem bei institutionalisierten Probanden beobachtet worden waren und widmet sich heute der ganzen Vielfalt und Bandbreite des Drogengebrauchs und den damit zusammenhängenden Verhaltensweisen, die in Normalpopulationen vorkommen. Mit dieser Verlagerung ging ein ausdrückliches Interesse an prospektiven Längsschnittstudien einher, was zumindest implizit entwicklungspsychologischen Perspektiven Beachtung in der Alkohol- und Drogenforschung vermittelte (z. B. Kandel 1978, 1980).

1. Definitionen

Einer der Hauptgründe, der zu der jüngsten Verlagerung des Forschungsinteresses beigetragen hat, liegt in Definitionsproblemen: Begriffe wie Sucht, Abhängigkeit, Gewöhnung, Drogenmißbrauch, problematischer Gebrauch, Selbstmedikation von Drogen usw. wurden uneinheitlich verwendet und hatten keinen eindeutigen Bezug zu theoretischen Konzepten oder beobachtbaren Ereignissen (Smart 1974). Eingedenk dieses Problems bevorzugen wir den Begriff *Drogengebrauch* (drug use, substance use), um der gesamten Bandbreite individueller Differenzen bezüglich der Besonderheiten des Gebrauchs, wie Häufigkeit, Intensität, Menge, Drogenart, situative Umstände des Gebrauchs, Einstellungen, Überzeugungen, Erwartungen,

Motive und attribuierten oder wahrgenommenen Auswirkungen gerecht zu werden.

Darüberhinaus sind wir der Überzeugung, daß eine sorgfältige und systematische Erforschung der gesamten Vielfalt individueller Entwicklungsmuster des Drogengebrauchs notwendig ist, bevor man zu theoretisch wie empirisch gehaltvollen Definitionen jener Formen des Drogengebrauchs kommt, die sowohl von einer kurz- wie einer langfristigen Entwicklungsperspektive her betrachtet als Mißbrauch oder problematischer Gebrauch angesehen werden können.

2. Adoleszenz und Drogengebrauch

Obwohl die empirischen Belege eher spärlich sind, gibt es kaum Zweifel, daß Kinder schon lange vor der Adoleszenz solche Erwartungen, Überzeugungen, Einstellungen und Motivationen entwickeln können und es auch tun, die für den späteren Drogengebrauch Voraussetzungen im Sinne *unterstützender Verhaltensweisen* darstellen. Man kann annehmen, daß diese Voraussetzungen beeinflusst von Modellen erworben werden, die sowohl in der unmittelbaren sozialen Umgebung als auch in der Kultur überhaupt (z. B. Massenmedien-Modelle) gegeben sein können. Im Vergleich kann man die Adoleszenz selbst normativ als einen Entwicklungsabschnitt beschreiben, in dem eine Person *konsumatorisches Verhalten* gegenüber Drogen (consumatory use behaviors) erwirbt und in der sie eigene Erfahrungen über die verschiedenen physischen, psychischen und sozialen Wirkungen und Folgen sammelt, die mit der Einnahme oder dem Gebrauch verschiedener Drogenarten zusammenhängen (Kandel 1980). Es liegt nahe, daß unterstützende Verhaltensweisen einerseits und konsumatorisches Verhalten mit seinen Konsequenzen andererseits einander wechselseitig beeinflussen (z. B. Smith 1980). Beispielsweise können verschiedene Erwartungen und Überzeugungen hinsichtlich der Effekte von Drogengebrauch den Zeitpunkt des tatsächlichen Gebrauchs in der Adoleszenz vorverlegen oder verzögern. Auf der anderen Seite können Erfahrungen, als Folge des eigenen konsumatorischen Verhaltens verstanden werden, dem Erwartungshorizont entsprechend oder ihn widerlegen und eine Änderung des eigenen Konsumverhaltens einleiten. Obwohl die Beziehung zwischen unterstützenden und konsumatorischen Verhaltensweisen sehr bedeutsam ist, da sie die Frage von Intervention und Prävention berührt, gibt es praktisch keine Erkenntnisse über die Synchronität oder Asynchronität beider Entwicklungsverläufe von der Adoleszenz bis zum Erwachsenenalter.

Die verfügbaren empirischen Befunde lassen annehmen, daß der Drogengebrauch bei der Mehrzahl der Jugendlichen nach einem kumulativen und additiven Muster zunimmt, sowohl was Häufigkeit und Menge, als auch was die Anzahl verschiedener Drogen anbelangt. (Zur vergleichbaren deutschen Situation vgl. Forschungsgruppe Tu drop 1982; bezogen auf die Schweiz vgl. Sieber & Angst 1981) Das normative Entwicklungsmuster besteht aus den folgenden aufeinander-

folgenden Schritten: (a) Abstinenz oder nur begrenzter Gebrauch von Alkohol (bevorzugt Bier und Wein) innerhalb des Familienkontextes in der späten Kindheit oder frühen Adoleszenz; (b) selbständiger Gebrauch legaler Drogen (Bier, Wein, Schnaps und Zigaretten) außerhalb der Familie; (c) schließlich zusätzlicher Gebrauch „härterer“ erlaubter oder unerlaubter Drogen wie Stimulantien, Kokain, psychedelische Drogen, Amphetamine, Analgetika, Sedativa, Tranquilizer, Phencyclidine, und Heroin. Bezüglich dieses generellen Musters können sich Jugendliche unterscheiden hinsichtlich: (1) der Schnelligkeit, mit der die Sequenz durchlaufen wird; (2) der Stufe in der Sequenz, auf der sich konsumatorisches Verhalten konsolidiert oder stabilisiert; sowie (3) der Intensität und der speziellen Art des Gebrauchsverhaltens innerhalb einer gegebenen Stufe. Natürlich nehmen wir nicht an, daß eine solche Stufenfolge des Drogengebrauchs, die nur phänotypisch durch die verschiedenen Arten der verwendeten Drogen definiert ist, Invarianz oder Generalisierbarkeit über verschiedene Kulturen oder historische Zeitpunkte aufweist. Viel wichtiger ist es, die genotypischen Prozesse und Charakteristika zu erkennen, die den verschiedenen Übergängen in der Sequenz entsprechen. Weiterhin muß ihre Generalisierbarkeit und Invarianz über phänotypisch unterschiedliche Entwicklungsmuster analysiert werden. Wahrscheinlich widerspiegelt die erwähnte Sequenz des Drogenkonsums zumindest teilweise Unterschiede in der Verfügbarkeit, Zugänglichkeit sowie der sozialen Akzeptanz bzw. Tolerierung des Drogengebrauchs. Diese Faktoren sind in der heutigen Gesellschaft der U.S.A. ganz offensichtlich nach Alter und Drogenart gestaffelt (age-graded, drug-graded).

Es wurde vermutet (Kandel 1980; Robins & Wish 1977), daß auf den Gipfel des Drogenkonsums im frühen Erwachsenenalter ohnehin Stabilisierung oder Abnahme folgt. Diese Ergebnisse basierten jedoch auf Daten aus Querschnittuntersuchungen, die unserer Auffassung nach eher Ausdruck von Kohortenunterschieden denn von intraindividuellen Veränderungen sind. Es bleibt also die wichtige Frage zu untersuchen, ob und wie der Übernahme typischer Erwachsenenrollen (wie Eingliederung in die Arbeitswelt, Heirat oder Elternschaft) Veränderungen im Konsumverhalten vorangehen oder folgen. Allgemein glauben wir, daß Veränderungen in unterstützenden und konsumatorischen Verhaltensweisen nicht auf die Periode der Adoleszenz oder des frühen Erwachsenenalters begrenzt, sondern über die gesamte Lebensspanne möglich sind. Folgerichtig sollte die Festlegung von Stufen und Formen des problematischen Drogengebrauchs im Rahmen einer Entwicklungspsychologie der *Lebensspanne* erfolgen.

3. Theorien des Drogengebrauchs

Jüngst erschien eine Publikation des American National Institute on Drug Abuse, in der insgesamt 43 Theorien zum Drogengebrauch aufgeführt sind (Lettieri et al. 1980). Von diesen theoretischen Modellen konzentrieren sich 28 ausdrücklich und fast ausschließlich auf den Mißbrauch oder die Abhängigkeit von Alkohol und

anderen Drogen. Nur wenige unter diesen Theorien befassen sich ihrerseits direkt mit dem Drogenkonsum Jugendlicher und wenn, dann vermeiden oder verfehlen auch sie eine klare Definition von Mißbrauch. Kandel (1980) hält nur vier Rahmentheorien für nützlich zum Verständnis jugendlichen Drogenkonsums:

(1) Nach Jessors *Theorie des Problemverhaltens* (Jessor & Jessor 1977) werden bestimmte Verhaltensweisen Jugendlicher (Drogengebrauch eingeschlossen) deshalb als unangemessen und unerwünscht angesehen, weil sie von weithin geteilten, altersbezogenen sozialen Normen abweichen. Die individuelle Bereitschaft, solche Verhaltensweisen zu übernehmen, wird von verschiedenen unterstützenden Verhaltensweisen beeinflusst, die sich nach vier Bereichen untergliedern lassen, nämlich Motivation und Antrieb, persönliche Überzeugung, Handlungskontrolle, sowie distale und proximale Aspekte der wahrgenommenen Umgebung. (2) Nach Akers Version der *Theorie des Sozialen Lernens* (Akers 1977; Akers et al. 1979) nimmt die Wahrscheinlichkeit für Drogengebrauch auf einer gegebenen Stufe und Form (einschließlich Abstinenz und dem, was man Mißbrauch nennen kann) zu, (a) je häufiger man mit Gleichaltrigen und Erwachsenen zu tun hat, die diese Stufe oder Form des Gebrauchs zeigen; (b) je mehr positive Verstärkung (Belohnung, weniger Bestrafung) diese Stufe oder diese Form des Gebrauchs erfährt und (c) je eher diese Stufe und Form des Gebrauchs als positiv oder zumindest neutral bewertet wird. (3) Gemäß Kandels Auffassung über die *Sozialisation* Jugendlicher (Kandel 1980) umfassen die wichtigsten antezedenten Bedingungen des Drogenkonsums Jugendlicher neben Imitation und positiver sozialer Verstärkung auch die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung, die allgemein als ein Schutzfaktor gegenüber deviantem Verhalten Jugendlicher wirken kann (vorausgesetzt natürlich, daß die Eltern nicht selbst Vorbilder für deviantes Verhalten sind). (4) Schließlich wird nach Kaplans *Theorie devianten Verhaltens* (Kaplan 1975, 1980) die Übernahme abweichenden Verhaltens durch Jugendliche bestimmt von (a) dem Motiv, positive Einstellungen zum Selbst zu maximieren und negative zu minimieren und (b) von den individuellen Erfahrungen als Mitglied konventionell orientierter oder angepaßter sozialer Gruppen. Fanden sich dort Anlässe zu Ablehnung und Entwertung des Selbst, läßt das unerfüllte Selbstachtungsmotiv die Jugendlichen nach alternativen, nicht konformen Verhaltensmöglichkeiten suchen. Welche Spielart devianten Verhaltens tatsächlich gewählt wird hängt zu einem gewissen Ausmaß von der Verfügbarkeit und Sichtbarkeit solcher Gruppen ab, die für diese Verhaltensmuster ein Modell abgeben.

4. Implikationen

Schon der Vielzahl theoretischer Modelle wegen ist es wünschenswert, nach Gemeinsamkeiten zu suchen und einige grundlegende Schlußfolgerungen zu formulieren. Dies ist sowohl für Forscher, als auch Praktiker in diesem Bereich hilfreich.

Zunächst einmal deutet die große Zahl von Modellen klar auf eine Vielzahl von Faktoren hin, die potentiell auf die Entwicklung des Gebrauchs von Drogen und damit zusammenhängender Verhaltensweisen Einfluß nehmen. Dies legt die Notwendigkeit eines interdisziplinären Ansatzes für die empirische Erforschung dieser Verhaltensweisen und für die Formulierung von Interventions- und Präventionsstrategien nahe. Obwohl dies zu verwirklichen eine multivariate Perspektive erfordert, sollte sie nicht als einseitige Empfehlung für konventionelle multivariate Analysemodelle mißverstanden werden. Wie bekannt, basieren diese Modelle auf der Annahme, daß die in einer Untersuchung erfaßten Antezedenz-Konsequenz-Beziehungen für alle Subjekte gleichermaßen gelten, wobei sich die Personen nur in der Ausprägung der einzelnen antezedenten Bedingungen unterscheiden. Unserer Meinung nach gibt es eine alternative Sichtweise, die es erlaubt, mehrere Modelle einzubeziehen. Nach dieser Sichtweise wird angenommen, daß das bei verschiedenen Individuen beobachtete gleiche Muster oder Ergebnis von Entwicklung durch unterschiedliche kausale Beziehungen von antezedenten und konsequenten Bedingungen hervorgebracht werden kann (Gorusch 1980). Es ist offensichtlich, daß beide Ansätze zu unterschiedlichen Implikationen hinsichtlich der Grundsätze und der Vermittlung solcher Sozialprogramme führen, welche die Prävention oder wenigstens Minderung der mit Drogengebrauch zusammenhängenden Probleme zum Ziel haben.

Zum zweiten legen die meisten Theorien explizit oder implizit nahe, daß Menschen Drogen entweder gebrauchen, um sich positive Erfahrungen (z. B. Euphorie, Selbstachtung, sinnliches Vergnügen, Erregung usw.) zu verschaffen und zu steigern, oder um negative Erfahrungen (z. B. Enttäuschung, Angst, Spannung, Depression, Spannung usw.) zu vermeiden und klein zu halten. Unserem Verständnis nach führen diese Aussagen zu dem Schluß, daß Drogengebrauch eine spezielle Bewältigungsstrategie (coping behavior) darstellen kann. In unseren Augen ist eine spezifische Handlung eines Individuums dann Coping-Verhalten, wenn sie sich auf das eine oder das andere von zwei komplementären Handlungsprinzipien gründet. Nach dem „*Minimax-Prinzip*“ (Miller 1980) sind Individuen motiviert, wenn sie aversive Situationen antizipieren oder erfahren, solche Handlungen auszuführen, die für die antizipierten oder erfahrenen negativen Ergebnisse eine obere Grenze zu garantieren versprechen. Mit anderen Worten: Individuen wollen die maximal erwartete Gefahr, Bedrohung oder persönlichen Schaden minimieren (z. B. „Die Party wäre nicht ganz so langweilig, wenn ich high wäre“). Die Umkehrung charakterisiert das „*Maximin-Prinzip*“: erwartet oder erfährt das Individuum positive Situationen, so wird es so zu handeln versuchen, daß seine positiven Ergebnisse ein unteres Limit nicht unterschreiten. Hier geht es also darum, daß der minimale Nutzen für sich selbst maximiert werden soll (z. B.: „Die Party wäre sogar noch lustiger, wenn ich selbst high bin“). In beiden Fällen wird offensichtlich versucht, Kontrolle über die Interaktion mit der Umgebung auszuüben. Genauer gesagt richtet sich die Kontrolle über die Interaktion mit der Umwelt, Lazarus' Analyse von Coping-Prozessen zufolge (Lazarus 1966; Lazarus et al. 1974), auf die eigene

kognitive Bewertung der Situation oder auf die eigenen emotionalen Reaktionen. Um die potentielle Rolle des Drogengebrauchs als Coping-Verhalten zu verstehen, ist folgendes notwendig zu wissen: Wie lernen Individuen Drogen so zu benutzen, daß sie ihre kognitiven Bewertungen von und ihre emotionale Reaktionen auf verschiedene Situationen kontrollieren können, und wie lernen sie, Drogen im Dienste des Minimax-Prinzips oder des Maximin-Prinzips oder beider zu benutzen. Da sich mit Drogen gleichermaßen beide Prinzipien zu verschiedenen Zeiten und in verschiedenen Situationen verwirklichen lassen, mag Drogenkonsum sogar ein subjektiv besonders attraktives Coping-Verhalten sein. Diese doppelte Funktion, nämlich Schlechtes erträglicher und Gutes noch besser zu machen, macht Drogenkonsum wahrscheinlich zu einer generalisierten Strategie, die man als Bewältigung durch Beschwichtigung (palliative coping-behavior) bezeichnen könnte. Dies bedeutet auch, daß Drogenkonsum und die damit zusammenhängenden Effekte mit einer Vielzahl anderer Coping-Verhaltensweisen und einer ebenfalls großen Zahl situativer Kontexte verbunden werden können. Ist diese Generalisierung erst einmal gegeben, dann werden Drogenkonsum und das Bedürfnis, dessen Wirkungen zu erfahren, in vielen Situationen ausgelöst. An diesem Punkt kann das Individuum durchaus die Überzeugung entwickeln, daß (a) negative Geschehnisse nur erträglich sind, wenn sie unter Drogeneinfluß erfahren werden, daß (b) positive Ergebnisse nur akzeptabel sind, wenn sie unter Drogen erfahren werden, und daß (c) die Drogenwirkung selbst das einzig wirklich akzeptable positive Ergebnis ist.

Im folgenden wird die Bedeutung einiger der vorangegangenen Überlegungen für ein besseres Verständnis jugendlichen Drogenkonsums verdeutlicht. Insbesondere möchten wir in die Richtung argumentieren, daß die mit der Situation Jugendlicher verbundenen Erfahrungen speziell dazu dienlich sind, Drogenkonsum zu einem wichtigen und attraktiven Coping-Verhalten zu machen. Abgesehen davon nämlich, daß Jugendliche physische, affektive und kognitive Veränderungen erleben, erfahren sie einige Herausforderungen an ihre Entwicklung, wenn es darum geht, ein für die Erwachsenenrolle angemessenes Verhaltensrepertoire aufzubauen. In einer nach Alter geschichteten Gesellschaft wie der unseren ist der Jugendliche weitestgehend von Rollen, Rechten und Privilegien der Erwachsenen ausgeschlossen, obwohl vom ihm erwartet wird, daß er kindliche Verhaltensweisen zugunsten reiferer aufgibt. Zusätzlich erscheint die Erwachsenengesellschaft vom Standpunkt des Jugendlichen übermächtig und in rascher Veränderung begriffen (Rice 1978; Sebold 1977). Der Mangel an Vorhersehbarkeit und an Kontrollmöglichkeit, der den unentschiedenen Status des Jugendlichen kennzeichnet, hat wahrscheinlich zwei Folgen: (a) Der Jugendliche fühlt sich möglicherweise machtlos, wenn vorher gelernte Verhaltensweisen nicht ausreichen, erwünschte Ergebnisse zu zeitigen. Wird diese Machtlosigkeit bewußt, bringt sie Ärger, Frustration, Wut und Auflehnung hervor; (b) der Jugendliche kann sich gleichermaßen hilflos fühlen, wenn neue Verhaltensweisen ausprobiert werden und auch sie nicht zu den gewünschten Ergebnissen führen. Dem Bewußtsein dieser Hilflosigkeit korrespondieren Gefühle von Hoffnungslosigkeit und Apathie (Chanowitz & Langer 1981).

Darüberhinaus ist in Betracht zu ziehen, ob der Jugendliche seinen Mangel an Kontrolle solchen Charakteristika seines Selbst zuschreibt, die relevanten Anderen gleichermaßen zukommen (Abramson et al. 1980) oder nicht. Beispielsweise kann ein Jugendlicher annehmen, sein Versagen sei lediglich seinem Status als Jugendlicher zuzuschreiben und diese Umstände träfen auch für andere Jugendliche zu. Er kann aber auch glauben, daß er in erster Linie deshalb versagt, weil er selbst inkompetent ist, während andere Jugendliche erfolgreicher und kompetenter bei ihren Kontrollbemühungen sind. Nach Abramson, Garber & Seligman (1980) ist ein entscheidender Unterschied zwischen *universeller Hilflosigkeit* (und Machtlosigkeit) und *persönlicher Hilflosigkeit* (und Machtlosigkeit) die intensiv erfahrene geringe Selbstachtung, die mit der letzten Art von Hilflosigkeit einhergeht. Diese Unterscheidung betrifft auch die Rolle der Gleichaltrigen-Gruppe. Nimmt man an, daß tatsächlich die meisten Jugendlichen zu einem gewissen Ausmaß universelle Hilflosigkeit oder Machtlosigkeit erfahren, so fühlen sie sich wahrscheinlich dieser wahrgenommenen Ähnlichkeit wegen zueinander hingezogen. Auf der anderen Seite suchen sich jene Jugendliche, die persönliche Hilflosigkeit oder Machtlosigkeit erfahren, eher zur Devianz neigende Gleichaltrigen-Gruppen (peer group) aus (Kaplan 1980). Obwohl die zugrundeliegenden Prozesse ganz unterschiedlicher Natur sind, und zwar abhängig davon, ob der Jugendliche Machtlosigkeit bzw. Hilflosigkeit erfährt und ob er sie als persönlich oder universell empfindet, ist es klar, daß Drogenkonsum als Coping-Verhalten den Jugendlichen mit Kontrollmöglichkeiten gegenüber seinen inneren Zuständen ausstatten kann. Egal, ob es sich um Gefühle der Machtlosigkeit, des Ärgers, der Frustration und Wut, oder um Gefühle der Hilflosigkeit, Hoffnungslosigkeit und Selbstzurückweisung handelt. In dem Sinne kann der Drogengebrauch für eine obere Grenze bezüglich der Unvorhersehbarkeit oder Unkontrollierbarkeit sorgen.

Unsere These, wonach Drogenkonsum als palliatives Coping-Verhalten speziell für den Jugendlichen attraktiv ist, ist für sich genommen nicht besonders interessant. Viel wichtiger noch sind die folgenden Fragen: In welchem Ausmaß verhindert oder beschränkt subjektive Vorhersehbarkeit oder Kontrollmöglichkeit den Drogenkonsum als Bewältigungsstrategie in der Adoleszenz? In welchem Ausmaß erleichtert oder behindert der als Coping eingesetzte Drogenkonsum die Entwicklung und Anwendung anderer Coping-Strategien? Wann wird Drogengebrauch in der erwähnten Funktion ineffektiv und unproduktiv in dem Sinne, daß es der Mobilisierung anderer Coping-Strategien bedarf, um mit dem Drogengebrauch selbst und seinen Konsequenzen fertigzuwerden?

5. Schlußfolgerungen

Es ist deutlich geworden, daß wir Drogenkonsum ganz allgemein als entlastendes Coping-Verhalten verstehen, keineswegs nur in bezug auf Jugend. Nach den Maximin- und Minimax-Prinzipien kann es dazu dienen, die untere Grenze positi-

ver und die obere Grenze negativer Erfahrungen zu beeinflussen, indem es die Kontrolle über die eigenen emotionalen Reaktionen erleichtert. Kontrolle über die eigene Befindlichkeit wird zunehmend wichtig für beide, Jugendliche wie Erwachsene, da sie eine obere Grenze von Unvorhersehbarkeit und Unkontrollierbarkeit absichert und das in einer Welt, die mehr und mehr Züge von Unvorhersehbarkeit und Unkontrollierbarkeit hat. Gleichzeitig kann das Thema für Jugendliche besonders bedeutend und schmerzlich sein, weil von ihnen paradoxerweise die Entwicklung von Unabhängigkeit unter der wenig plausiblen Annahme von einer vorhersehbaren und kontrollierbaren Umgebung erwartet wird.

Erich W. Labouvie
und Robert J. Pandina

Delinquenz

1. Begriffe und Fragestellungen

Damit von einer *Straftat* gesprochen werden kann, muß die Tat oder die Unterlassung einem im Strafrecht, Nebenstrafrecht oder Ordnungswidrigkeitenrecht definierten *Straftatbestand* entsprechen. Weiter muß dem Täter die *Verantwortung* für die Tat zugeschrieben werden. Dies setzt die *Freiheit* von inneren und äußeren Zwängen voraus, also die Annahme, der Täter hätte anders handeln können, und ein anderes Handeln wäre ihm zumutbar gewesen (Haffke 1978).

Die Verantwortlichkeitsfrage ist zentral in der Beurteilung jeder Tat. Dabei wird die Freiheit des Anders-Handeln-Könnens grundsätzlich unterstellt, es sei denn, konkrete Umstände können als Freiheitsbeschränkung nachgewiesen werden, z. B. Bedrohung oder bestimmte Formen von Geisteskrankheit. Diese grundsätzliche – nicht empirisch nachzuweisende – Annahme der Freiheit wird gelegentlich mit Berufung auf die erfahrungswissenschaftliche Psychologie in Frage gestellt. Psychologische Forschung sucht in der Tat nach regelmäßigen Beziehungen zwischen personalen und situationalen Bedingungen und Straffälligkeit, die häufig als gesetzmäßige Verursachungsbeiträge oder Voraussetzungen einer Tat interpretiert werden. Der Straftäter ist aber für den größten Teil dieser beitragenden oder vielleicht notwendigen Antezedenzbedingungen der Tat nicht oder nicht allein verantwortlich zu machen.

Diese Frage – Entscheidungsfreiheit oder Determination – ist nicht empirisch zu beantworten. Sie muß durch eine Vorannahme entschieden werden. Will man diese Vorannahme mit rationalen Argumenten rechtfertigen, wird man die Folgen bedenken müssen, die es z. B. hätte, wenn man menschliches Verhalten als determiniert ansähe, wenn man also dem Subjekt die Verantwortlichkeit für sein Tun absprechen würde (Montada 1981). Welche Folgen eine solche Leugnung der Selbstverantwortlichkeit hat, das läßt sich empirisch überprüfen. Auch

das Konzedieren von Freiheitsbeschränkungen, die die Zurechenbarkeit von Taten aufheben, beruht auf Vorannahmen, die letztlich nicht empirisch begründet werden können. Empirisch ist lediglich zu prüfen, ob einer der vereinbarten Ausschlußgründe der Zurechenbarkeit vorliegt.

Wenn im folgenden über Regelhaftigkeiten gesprochen wird, die die empirische Forschung zur Delinquenz zu Tage förderte, wird – wie in der Psychologie üblich – unbekümmert ein deterministisch gefärbtes Vokabular verwendet. Es wird von Bedingungen, Voraussetzungen, Determinanten usw. gesprochen. Das bedeutet noch keine Vorentscheidung in der Frage der Handlungsfreiheit. Selbstverständlich bleibt auch bei einer sehr hohen Korrelation zwischen antezedierenden Variablen und Delinquenz die Möglichkeit offen, bei der einzelnen Tat Handlungsfreiheit anzunehmen oder zu leugnen.

Was als Straftatbestand angesehen wird, variiert je nach Gesellschaft und historischer Periode. Neben einer vielen historischen und heutigen Gesellschaften gemeinsamen Grundmenge (u. a. Eigentumsdelikte, Angriffe gegen die Person, gemeingefährliche Straftaten) ist die Unterschiedlichkeit in der Festlegung von Delikten beträchtlich. Es sei nur an die Liberalisierungen im deutschen Sexualstrafrecht erinnert, an die strafrechtlich abgesicherte Beschränkung der Freizügigkeit in vielen totalitären Regimen oder an die Bemühungen, den Umweltschutz strafrechtlich abzusichern.

Das Strafrecht repräsentiert in differenzierten Gesellschaften nie die moralische Überzeugung aller Bürger. Gerade bei einem Wandel strafrechtlicher Normen wird deutlich, daß das jeweils geltende Recht nicht von allen gesellschaftlichen Gruppen akzeptiert ist. Die Existenz von Minoritäten mit abweichendem Rechtsbewußtsein gewährleistet ein Potential für sozialen Wandel (Moscovici 1976); und läßt erwarten, daß ein Teil der Straftaten von einem Teil der Bevölkerung ohne Unrechtsbewußtsein begangen wird.

Durch die einleitend angeführten Begriffsbestimmungen der Straftat ist Delinquenz psychologisch noch nicht hinreichend beschrieben. Schon kriminologische Klassifikationen (z. B. Engel 1978) lassen eine große, nicht nur phänomenale Heterogenität vermuten: Wegnahmedelikte sind etwas anderes als Gewaltdelikte, Sexualdelikte etwas anderes als Ordnungs- oder politische Delikte, das organisierte Verbrechen ist etwas anderes als die Tat aus einer biographisch einmaligen Situation heraus. Versucht man eine psychologische Analyse der Straftat, z. B. nach Handlungszielen, Handlungssituationen, Verfügbarkeit von Handlungsmitteln und -alternativen, normativen Überzeugungen, Selbstkontrollkompetenzen u. a. m., wird die Heterogenität nochmals multipliziert.

Es gibt weder ein einheitliches Tatmuster, noch eine einheitliche Täterpersönlichkeit (Buikhuisen 1979). Nicht alle, die antisozial handeln, haben die einschlägigen Normen nicht internalisiert, nicht alle haben Defizite in der Selbstkontrolle ihrer Affekte, nicht alle haben Defizite bezüglich legitimer Handlungsmittel, nicht alle haben kein Mitgefühl mit ihrem Opfer, nicht alle handeln ohne Zukunftsperspektiven nur aus der Situation heraus usw.

Die Problematik der Erfassung von Delinquenz ist in einschlägigen Forschungsarbeiten ausführlich diskutiert. Trotz der zumindest bei einigen Deliktklassen sehr

hohen Dunkelziffern zeigen Erhebungen übereinstimmend eine ausgeprägte Kovariation zwischen der Häufigkeit und Schwere von selbstberichteten und aktenkundig gewordenen Vergehen, so daß die behördlichen Daten (Ermittlungen, Festnahmen, Verurteilungen) nicht unberechtigt als Indikatoren für Delinquenz gewählt werden dürfen. (Eine Diskussion der Probleme unterschiedlicher Indikatoren findet sich z. B. bei West & Farrington 1973, oder bei Pepinsky 1980).

Viele Disziplinen außer den Rechtswissenschaften beschäftigen sich mit der Analyse antisozialen (delinquenten, kriminellen, abweichenden) Verhaltens. Neben der Psychologie sind es u. a. die Soziologie, die Biologie, die Medizin, die Genetik, die Psychiatrie. Psychologische Beiträge stammen aus der Differentiellen Persönlichkeitspsychologie, der Sozialpsychologie, der Motivationspsychologie sowie den Anwendungsgebieten Forensische und Kriminalpsychologie (vgl. Seitz 1983). Die spezifisch entwicklungspsychologischen Beiträge lassen sich unter folgenden fünf Themen abhandeln.

2. Delinquenz und Lebensalter

Untersuchungen aus vielen Ländern belegen, daß die Delinquenz in Art und Häufigkeit mit dem Alter variiert (zusammenfassend dazu Göppinger 1976; von Engelhardt 1978; Cline 1980). Die Kriminalitätsbelastung steigt in der Pubertät an, erreicht bei den 18–25jährigen einen Höhepunkt und fällt nach dem 30. Lebensjahr deutlich ab. Personen über 60 Jahre werden nur noch selten straffällig.

Vor jeder Deutung sind solche Altersunterschiede interessant. Zum Beispiel kann die Furcht vor einem ständigen Anwachsen der Kriminalität, die zum Ruf nach mehr Kontrolle und drastischeren Strafen führt, gedämpft werden durch den Hinweis, daß die geburtenstarken Jahrgänge nun in den Lebensabschnitt mit der höchsten Kriminalitätsbelastung eingetreten sind. Der Anteil dieser Altersgruppe an der Gesamtbevölkerung wird in der nächsten Dekade wieder sinken und somit auch die Kriminalitätsrate (Fox 1978; Kury 1980).

Wichtig aber ist eine Erklärung dieses Altersverlaufs durch begründete Hypothesen, die präventives Handeln leiten könnten. Hier sei nur darauf verwiesen, daß in dem Maße wie Jugendliche der Kontrolle der Familie entwachsen, der Einfluß von Peer-Gruppen ansteigt, die sich nicht selten durch eine Distanz zu den herrschenden normativen Orientierungen definieren. Belege hierfür finden sich in vielen Studien (z. B. Jessor & Jessor 1977).

Verschiedene soziologische Theorien der Delinquenzgenese gehen von den Sozialisationswirkungen des jeweils einflußreichsten sozialen Bezugssystem aus. (Eine Integration dieser Ansätze leisten Cloward & Ohlin 1960). Nur ein Beispiel: Gath et al. (1976) belegen, daß die Kriminalitätsbelastung von Sekundarschulen unterschiedlich ist, ohne daß eine differentielle Selektion nachweisbar wäre. Das existierende Werteklima scheint ansteckend zu wirken und sich damit selbst zu stabilisieren. Der Rückgang der Delinquenz im dritten und vierten Lebensjahr-

zehnt könnte durch eine Erweiterung dieser These erklärt werden. Die Peer-Gruppen werden aufgelöst, eheliche Gemeinschaften werden gegründet, und die Affiliation mit den viel seltener straffälligen Frauen reduziert die Delikthäufigkeit. Toby (nach Cline 1980) bringt empirische Belege für diese These.

Auch die *Häufigkeit einzelner Deliktategorien* variiert mit dem Alter. Einfacher Diebstahl, Fahrzeugdiebstahl und Vandalismus machen einen Großteil der Vergehen Heranwachsender aus; Raub, Vergewaltigung und Tötungsdelikte haben ihre größte Häufigkeit zwischen 18 und 25 Jahren; allgemein nehmen schwere Verbrechen (Gewaltdelikte, schwerer Diebstahl) nach dem 25.–30. Lebensjahr ab (Glueck & Glueck 1959); ältere Männer über 60 Jahre werden vor allem wegen Sexualdelikten (Pädophilie, Inzest) auffällig, und zwar solche ohne Gewaltanwendung (Klose 1967).

Die *Voraussetzungen und Umstände* der Straftaten variieren ebenfalls mit dem Alter. Cormier (1965 nach Buikhuisen 1978) beschreibt den typischen 20–30-jährigen Delinquenten als antisozial eingestellten Rebellen, der zusammen mit anderen seine Taten plant und ausführt. Demgegenüber seien Ersttäter zwischen 30 und 40 Jahren selten Rebellen, oft gingen der Tat kritische Ereignisse in der Ehe voraus. Der 50–60-jährige Ersttäter sei häufig einsam und emotional beeinträchtigt. Baltes & Schaie (1973) sprechen von explanatorischer Diskontinuität, wenn gleiche Phänomene in unterschiedlichen Altersperioden, unterschiedliche Antezedenzbedingungen haben.

3. Bedingungen der Delinquenzentwicklung

Die Interpretation von Einflußgrößen setzt ein Modell des Einflusses voraus, und zwar im Rahmen eines Menschenbildes und einer Entwicklungskonzeption (→ „*Modelle für die Erklärung von Entwicklungsprozessen*“). Ein mechanistisches Modell der Entwicklung legt die Annahme äußerer oder innerer Wirkursachen auf einen im Wesen passiven Organismus nahe. Wer hingegen gemäß eines interaktionistischen Modells eine aktive Auseinandersetzung des Individuums mit einer sozialen und materiellen Umwelt als Basis der Entwicklung sieht, wird zu einer differenzierteren Betrachtung neigen: Die im mechanistischen Modell als Ursachen gefaßten Konstellationen sind in diesem Modell nur als Risiken verstehbar, die von Person zu Person und je nach Umständen unterschiedlich verarbeitet werden.

Wie vorausgeschickt, ist die Frage zu stellen, *wie Entwicklungsbedingungen identifiziert werden können*. Ein Blick auf die oft dreistelligen Listen mit untersuchten Einflußvariablen aus den Bereichen Familie, Schule, Arbeit, Freizeit, Wohngegend, Affiliationen (Freunde, Vereine), Kompetenzen usw. zeigt, daß Verschachtelungen vorliegen müssen, daß Deckvariablen mit den eigentlichen Einflußgrößen kovariieren, die diese eher verschleiern, daß Interaktionen wahrscheinlich sind usw. Die Untersuchungen von Dolde (1978), Zeidler (1981), Danzinger et al. (1979), Jessor & Jessor (1977), West & Farrington (1973, 1977) Glueck & Glueck

(1968) liefern eine kaum überschaubare Fülle von Informationen. Multivariate Analysemethoden werden nicht oder nur in sehr einfachen Varianten eingesetzt. Über die Addition von Risikofaktoren oder ein Konstanthalten oder Herauspartialisieren einer kovariierenden Variablen hinaus ist selten etwas zu finden. Das Problem soll an einigen Beispielen konkretisiert werden.

Die Kriminalität eines Elternteils wurde regelmäßig als Korrelat jugendlicher Delinquenz ausgemacht (u. a. Danzinger et al. 1978; Glueck & Glueck 1968; West & Farrington 1973, 1977). Wie ist das zu erklären? Ist hier eine Anlage von Kriminalität vererbt, was man mit Adoptivkinderuntersuchungen nachzuweisen versuchte, die eine höhere Korrelation der Straffälligkeit der Söhne mit der Kriminalität des natürlichen Vaters als mit derjenigen des Adoptivvaters aufweisen (Hutchings & Mednick 1974)? Oder handelt es sich um Auswirkungen familiärer Stigmatisierungen, die eine stärkere Überwachung und damit ein höheres Entdeckungsrisiko nach sich ziehen? West & Farrington (1973, 1977) stützen diese letztere These, aber auch eine dritte, in dem sie nachweisen, daß die Korrelation zwischen Kriminalität der Eltern und Straffälligkeit der Kinder in jenen Fällen gering ist, in denen die Eltern ihre Aufsichtspflicht ernst nehmen. Ist also die Uriminalität der Eltern nur eine Deckvariable für laxen Kontrolle?

Für präventives Handeln ist nicht nur eine *deskriptive Korrelation*, sondern eine empirisch abgesicherte *Zusammenhangstheorie* gefordert. Immer wieder wurde z. B. ein Zusammenhang zwischen Einkommenshöhe und Delinquenzhäufigkeit gefunden (z. B. Glueck & Glueck 1968). Wie ist das zu erklären? Zielt das Vergehen auf Bereicherung? Ist der Aufenthalt in einer armen Familie unerquicklich, weshalb die gefährliche Straße „zum Wohnzimmer“ wird? Sind die armen Eltern so sehr mit dem Broterwerb beschäftigt, daß sie sich nicht mit den Kindern beschäftigen können? Ist es nicht die Armut per se, sondern die erlebte Benachteiligung und Belastung, die sich nachteilig auswirkt? Sind es vielleicht kovariierende Größen wie geringe Intelligenz oder eine feindselige Haltung gegen die Gesellschaft? Aufschluß ist nur über eine Differenzierung, durch Hinzunehmen von mehr Variablen zu erwarten, und zwar theoriegeleitet, denn Armut als solche ist kein hinreichender Grund für Delinquenz. Trotz Korrelation: Es bleibt eine Minderheit der Kinder aus armen Familien, die straffällig wird.

Unter entwicklungspsychologischer Perspektive ist nach *lebensalterstypischen Einflußfaktoren* zu fragen oder nach einem Wandel der Kovariation zwischen Antezedenzbedingungen und Delinquenz, wobei nicht die Prävalenzrate (die absolute Häufigkeit), sondern die Inzidenzrate (die Häufigkeit des erstmaligen Deliktes) in einer Alterskohorte als Kriterium gewählt werden sollte.

Unter den Experten scheint Konsens zu bestehen, daß die Einflüsse in der *Kindheit* (a) im Ausmaß beträchtlich, (b) in wesentlichen Dimensionen bekannt und (c) in ihren Auswirkungen lange andauernd sind. Unter den Risikofaktoren werden neben wirtschaftlicher Armut (kombiniert mit chaotischer Lebensführung) vor allem inkonsistente, laxen Kontrolle kombiniert mit harten Sanktionen genannt.

Im *Jugendalter* ist die Zugehörigkeit zu einer delinquenzbelasteten Peer-Gruppe

im Gegensatz zu einem sozial angesehenen, die familiären Betreuungsfunktionen weiterführenden Verein als Risiko anzusehen (z. B. Zeidler 1981). Als weitere Risikofaktoren werden früher Abbruch der Schule und Berufsausbildung, frühes Anstreben von im Vergleich zu Ausbildungsstellen besser bezahlten Jobs, sodann Arbeitslosigkeit, nächtlicher Besuch von Kneipen u. a. m. (Glueck & Glueck 1968; West & Farrington 1977) angesehen.

Neben solchen *Umständedaten* sind auch *Persondaten* erhoben worden: Jugendliche Straftäter sind durch einen antisozialen Lebensstil charakterisierbar und durch eine Ablehnung der gesellschaftlich anerkannten Wertordnung. Während Markgraf & Stiksrud (1978) Werthierarchien auf einem hohen Abstraktionsniveau (Familie, Freizeit, Freundschaft, Liebe, Beruf usw.) erfassen und zwar Differenzen zwischen Altersgruppen (Generationen?), aber nicht zwischen straffälligen und nichtstraffälligen Jugendlichen finden, belegen z. B. Jessor & Jessor (1977), daß auf dem Niveau konkreter Wertüberzeugungen gegenüber abweichendem Verhalten deutliche Zusammenhänge bestehen, weiter, daß eine Veränderung in Wertüberzeugungen ein recht sensibler Prädiktor für Normverletzungen in naher Zukunft ist. Demgegenüber zeigen die von der Thematik her einschlägig erscheinenden Konzepte zur Entwicklung des moralischen Urteils (Kohlberg & Turiel 1978) kaum Bezüge zum Problem der Delinquenzentwicklung (Jurkovic 1980). Das moralische Urteilsniveau ist offenbar kein valider Prädiktor für moralisches Handeln.

Im Vergleich zur Jugenddelinquenz ist wenig über spezifische Voraussetzungen erstmaliger Delinquenz im Erwachsenenalter bekannt. Zeidler (1981) hat angeregt durch die Forschung über kritische Lebensereignisse nach belastenden Ereignissen geforscht (Partnerverlust, Arbeitslosigkeit), konnte aber bei erwachsenen Ersttätigen keine erhöhten Belastungswerte finden. Die abweichenden Beobachtungen von Cormier (s. o.) wurden erwähnt.

4. Frühprognose delinquenter Entwicklung

Gegenstand einer Prognose kann Unterschiedliches sein: die Häufigkeit von Straftaten, die Kriminalitätsbelastung spezifischer Alters- und/oder Schichtkohorten, die Delinquenzentwicklung oder Rückfälligkeit einzelner Personen oder spezifischer Risikogruppen. Die folgenden Ausführungen betreffen nur diese letzte Fragestellung. *Individuelle Prognosen* sind vor Gericht (Forensische Psychologie) bei der Einschätzung der künftigen Entwicklung und eventuell der Wirkung von Resozialisierungsmaßnahmen verlangt, sowie im Gefängnis als Rückfälligkeitsprognose bei der Aussetzung von Strafen zur Bewährung oder bei der Beurlaubung von Straftätern (Höfer 1977). Die Prognosen werden in der Regel nicht durch eine formale Verrechnung gewichteter Prädiktoren erstellt. Es überwiegt eine intuitive Urteilsbildung. Diese stützt sich auf tradiertes Überzeugungswissen, könnte aber auch die Resultate empirischer Untersuchungen einbeziehen, die im folgenden diskutiert werden.

Prognostisch relevante Informationen liefern Längsschnittstudien, die Korrelationen zwischen Personmerkmalen, Lebensereignissen oder -umständen und späterer Straffälligkeit ermitteln. Einige spezifisch entwicklungspsychologische Daten und Problemkategorien sind im folgenden kurz skizziert.

(a) *Prognosetafeln* sind von Dolde (1978), Glueck & Glueck (1959), West & Farrington (1977) und anderen vorgelegt worden. West & Farrington zum Beispiel weisen auf einen deutlichen Zusammenhang zwischen aggressiven Verhaltensproblemen („troublesomeness“ im Alter von 8–10 Jahren, von Lehrern und Mitschülern bewertet) und der 6 bis 10 Jahre später offiziell festgestellten Straffälligkeit hin. Diese Verhaltensprobleme können als Vorläufer oder als eine frühe Variante der Delinquenz bei Strafunmündigen interpretiert werden. Durch keine Kombination von Daten läßt sich eine wesentlich bessere Vorhersage erzielen. Die vergleichsweise hohe Treffsicherheit bedeutet, daß in dieser Altersperiode und über den genannten Zeitraum eine gewisse Stabilität antisozialen Verhaltens besteht. Probleme der Elternfamilie (Kriminalität, erzieherische Inkompetenz, Armut und Desorganisation) erreichen zusammengenommen eine ähnliche Trefferquote.

(b) Im allgemeinen gilt die Regel, daß antisoziales Verhalten von der mittleren Kindheit an begrenzt prognostizierbar ist.

Generell wird die Asymptote der *Vorhersagegenauigkeit* von der Mehrzahl der Experten bei etwa 50% richtiger Vorhersagen der Straffälligen angenommen (West & Farrington 1977). Leider werden dabei mindestens 15% der unauffälligen Population fälschlicherweise als Delinquenten klassifiziert („false positives“).

Mit zunehmender zeitlicher Distanz zwischen Prädiktormessung und Kriteriumsmessung wird die Prognose allerdings unsicherer. So hat Robins (1966) eine Stichprobe von Kindern und Jugendlichen, die überwiegend wegen soziopathischer Störungen in einer Child Guidance Clinic vorgestellt worden waren, 30 Jahre später wieder beschrieben, um die Möglichkeiten der Vorhersage soziopathischer Entwicklungen im Erwachsenenalter (beurteilt durch Experten auf der Basis umfangreicher Akten- und Interviewdaten) zu erkunden. Es gibt zwar plausible Zusammenhänge, aber treffsichere individuelle Prognosen erlauben sie nicht. Je nach Kombination von Prädiktoren variiert die Zahl der falschen Prognosen, wobei die Zahl der „false positives“ (fälschlicherweise als Soziopathen klassifizierte Personen) und der „false negatives“ (Soziopathen, die nicht als solche klassifiziert wurden) gegenläufig ist. Wählt man z. B. eine bestimmte Kombination von Prädiktoren, die 37 von 94 Soziopathen richtig voraussagt, werden gleichzeitig 145 von insgesamt 338 Personen fälschlicherweise als spätere Soziopathen klassifiziert. Vermindert man durch eine andere Variablenkombination den Prozentsatz der false negatives, erhöht sich gleichzeitig auch der Prozentsatz der false positives.

Insgesamt ist das Merkmal Soziopathie in der Robins-Studie bei 22% der Erwachsenen festgestellt worden, was anzeigt, daß auch bei einer Summierung von ungünstig eingeschätzten Bedingungen eine Entwicklung zur Soziopathie nicht zwangsläufig ist.

(c) Prognosen sind *keine Ein-für-alles-Mal-Angelegenheit*. Prädiktoren verlieren

ihr Gewicht mit dem Lebensalter, neue kommen hinzu. Zu jedem Zeitpunkt des Lebens ist jeweils der Satz von Prädiktoren heranzuziehen, der den größten Teil der Varianz aufklärt. West & Farrington (1977) identifizierten eine größere Zahl von Lebensstilvariablen, die mit offizieller Delinquenz im Jugendalter eine hohe Korrelation erreichten (negative Einstellung gegen staatliche Autorität, sexuelle Promiskuität, übermäßiger Drogengebrauch, Tätowierungen usw.), – Variablen, die vor der Adoleszenz irrelevant sind.

(d) Rutter et al. (1977) haben in einer epidemiologischen Untersuchung eindrucksvoll beschrieben, daß sich trotz einer Summierung von Risikofaktoren viele Kinder und Jugendliche unauffällig entwickeln. Dies hat die Suche nach *protektiven oder immunisierenden* Variablen motiviert. Aus bisherigen Untersuchungen konnte man z. B. eine positive Beziehung zur Mutter (Zeidler 1981), Erfolg in der Schule (Rutter 1977) oder schulische Motivation (Magnusson et al. 1975) als schützende Variablen interpretieren.

(e) Im übrigen ist eine *Vorhersage positiver oder unauffälliger Entwicklung* von der Kindheit und Jugend an wesentlich verlässlicher als die Vorhersage einer Delinquenzentwicklung. Ein Fehlen soziopathischer Symptome in Kindheit und Jugend ist fast als eine Garantie gegen eine spätere ungünstige Entwicklung anzusehen (Robins 1966). Vorhersagen von Nicht-Delinquenz auf der Basis frühen Fehlens antisozialer Verhaltensweisen ist präziser als die Vorhersage von Delinquenz auf der Basis von Problemverhalten (vgl. West 1977 zum Überblick).

Methodenprobleme: Die überwiegende Mehrzahl der Versuche, antezedierende Korrelate der Delinquenz in Erfahrung zu bringen, weist wenige methodische Schwächen auf, die eine Generalisierung der Befunde irrtumsanfällig machen.

(a) Man vergleicht eine Stichprobe von Delinquenten (D) mit einer gleich großen unauffälligen Kontrollgruppe (K), die häufig in bezug auf einige demographische Variablen (Alter, Schicht, Region) parallelisiert ist (z. B. Glueck & Glueck 1968; Zeidler 1981). Sodann werden Variablen ermittelt, auf denen sich D und K als Stichproben unterscheiden. Diese Variablen als Prädiktoren für Delinquenz zu verwenden, ist riskant, solange unbekannt ist, wie sich Delinquenz und diese Prädiktorvariable in der Gesamtpopulation verteilen. Die Treffsicherheit wird nur an der richtigen Zuordnung von Personen zu D und K überprüft. Die berichteten Trefferquoten (Glueck & Glueck 1959 reden von 80–90% richtiger Vorhersagen) überschätzen die Validität der Batterie. Abgesehen davon, daß kaum Kreuzvalidierungen an weiteren Stichproben D und K vorgenommen werden, wird die Trefferzahl deutlich sinken, wenn eine repräsentative Stichprobe der Gesamtpopulation (mit nur 15 bis maximal 25% Straffälligen) gezogen wird (West & Farrington 1973).

Zu fordern ist also die Untersuchung repräsentativer Stichproben aus präzise definierten *Risikopopulationen* (z. B. Armutsvierteln), wenn nicht eine definierte Gesamtpopulation (z. B. alle Schüler einer Stadt; vgl. Magnusson et al. 1975) untersucht wird.

(b) Die meisten Untersuchungen sind Querschnittuntersuchungen zu einem Zeitpunkt. Bei den so ermittelten Korrelaten der Delinquenz ist nicht immer zu

entscheiden, ob sie der Delinquenz vorausgehen, mit ihr gleichzeitig auftreten oder ob sie deren Folge sind. Als Prädiktor zu verwenden sind jedoch nur antezedierende Faktoren. Diese können zweifelsfrei nur in Längsschnittuntersuchungen gewonnen werden.

Längsschnitte können *retrospektiv* oder *prospektiv* angelegt sein. Retrospektive Untersuchungen sind wesentlich häufiger (zum Überblick vgl. von Engelhardt 1978). Für die Gewinnung von Prädiktoren sind beide Vorgehensweisen grundsätzlich geeignet, wenn man von dem Problem der Zuverlässigkeit und Objektivität retrospektiv gewonnener Informationen einmal absieht. In den meisten retrospektiven Untersuchungen sind allerdings nicht repräsentative, sondern selektive Stichproben von Delinquenten gezogen, was die unter (a) aufgeworfenen Probleme schafft.

In prospektiven Untersuchungen stellen sich spezifische Probleme wie selektiver drop-out, Testungseffekte (→ „*Veränderungsmessung und Kausalmodelle*“). Außerdem stellt sich das Problem, daß es je nach Fall Jahre oder Jahrzehnte dauert, bis Prädiktoren gewonnen sind, die dann auf jüngere Generationen angewendet werden sollen. Hier ist es grundsätzlich fraglich, ob die Korrelation Prädiktor-Kriterium über Generationen und historische Zeit hinweg gleich bleibt.

5. Die Bewertung von Maßnahmen

Präventive Maßnahmen

Man rufe sich zunächst die Zahl und die *Vielgestaltigkeit der Maßnahmen* in Erinnerung, die entweder spezifisch für den Zweck der Delinquenzprävention geplant oder auch unter diesem Gesichtspunkt analysiert werden können. Die Rechtsstrafe selbst wurde immer auch mit einer generellen Abschreckungswirkung (Generalprävention) oder mit individuell präventiver Wirkung (Spezialprävention) begründet. Die Jugendschutzgesetze, die Einrichtung von Erziehungsberatungsstellen, Jugendzentren, Erziehungs- und Sozialwaisenheimen, die Sozialarbeit in Risikoarealen, Maßnahmen gegen die Arbeitslosigkeit, Verstärkung von Polizeistreifen, Beratungen zur Erhöhung der Sicherheit (gegen Einbruch, Raub oder Vergewaltigung), Bewährungshilfen bis zur Stadtteilsanierung: Alles das wird mit Präventionsargumenten begründet und ist prinzipiell evaluierbar. Für die meisten dieser Maßnahmen ist jedoch eine überzeugende Evaluation methodisch kaum zu planen, viel weniger zu realisieren. Ist schon die Interaktion aller dieser Maßnahmen untereinander mit weiteren Systemmerkmalen (Wohlstand, Kinderreichtum, Wertekonsens, Einbindung in Institutionen usw.) nicht zu überprüfen, so ist es der ständige historische Wandel in unterschiedlichen Systemaspekten schon gar nicht.

Wir wollen hier nur einen Punkt herausgreifen, und zwar die Rechtsstrafe selbst in bezug auf ihre individualpräventive Wirkung. Gegenüber der an sich plausiblen

These, die Rechtsstrafe wirke präventiv, ist als Gegenthese auf die Delinquenzgenerierende oder – stabilisierende Wirkung sozialer Etikettierung oder Stigmatisierung verwiesen worden (Sack 1972; Lemert 1951; Kury 1980). Die Prüfung der viel strapazierten Stigmatisierungshypothese ist schwierig. Sie macht methodisch einen entwicklungspsychologischen Ansatz erforderlich. Nur eine prospektive Längsschnittuntersuchung kann eine Entscheidung bringen. Einen der wenigen überzeugenden Versuche, die Hypothese systematisch empirisch zu untersuchen, haben Farrington & West (1981) unternommen. Sie beobachteten, daß jene 53 Jugendlichen ihrer Stichprobe, die zwischen dem 14. und 18. Lebensjahr zum ersten Mal überführt und schuldig gesprochen wurden, im Alter von 18 Jahren mehr Delikte selbst berichteten als dies in jeder anderen Teilmenge ihrer Stichprobe der Fall war. Bewirkte die Verurteilung einen Anstieg der Delikte, oder war dies eine Folge vorangegangenen Anstiegs?

Hierzu sind die Daten über selbstberichtete Delinquenz vor der Verurteilung zum Vergleich heranzuziehen. Die Autoren griffen auf die entsprechenden Daten im Alter von 16 Jahren zurück und schränkten die Analyse ein auf die Teilgruppe derjenigen, die zwischen dem 16. und 18. Lebensjahr zum ersten Mal delinquent wurden. Haben diese sich schon zwischen dem 14. und 16. Lebensjahr verschlechtert? War ihre Verurteilung also eine Folge vorausgegangener Verschlechterung? Das war nicht der Fall, was dafür spricht, daß der Anstieg selbstberichteter Delinquenz nicht vor, sondern nach erfolgter Verurteilung lag. Bis wir mehr Untersuchungen dieses Formats vorliegen haben, wird die Einstellung zur Etikettierungsthese eine Glaubensfrage bleiben.

Korrektive Maßnahmen

Logan (1972) formulierte als Mindestkriterium für eine valide Studie (a) eine angemessene Definition der Behandlung, (b) ein Kontrollgruppendesign (Möglichkeit mit randomisierter Gruppenzuordnung), (c) eine Überprüfung der tatsächlichen Realisierung des formulierten Behandlungsprogramms in der Experimentalgruppe und der Nicht-Realisierung in der Kontrollgruppe, (d) eine Prä-Post-Messung des Verhaltens, (e) eine Definition reliabler und valider Erfolgskriterien, (f) eine Nachuntersuchung nach angemessener Zeit. Keine von 100 Arbeiten, die Logan analysierte, erfüllte alle diese Kriterien.

Unter Berücksichtigung der fraglichen Validität der meisten Untersuchungen nistete sich bei Experten offenbar die Meinung ein, daß nichts, was man bislang an Behandlungsalternativen probierte, wirklich greift, daß allerdings auch nichts dafür spricht, daß Behandlung in Unfreiheit gegenüber Beratung in Freiheit effizienter sei (Gibbens 1977). Ausgehend von dieser summarischen Feststellung sucht Gibbens nach einer neuen Perspektive und diskutiert Arbeiten, die eine Grundlage für eine *differenzielle Behandlungsindikation* bieten könnten.

Er zitiert eine ermutigende Untersuchung von Adams, in der einige 400 Gefängnisinsassen zwischen 17 und 23 Jahren mit ungünstigen Vorstrafenlisten in Lenkba-

re und Nichtlenkbare unterschieden wurden. Die Lenkbaren wurden als intelligent, sprachkompetent, problembewußt, einsichtig, änderungsbereit charakterisiert. Lenkbare und Nichtlenkbare wurden 9 Monate lange ein- oder zweimal wöchentlich individuell und gelegentlich in Gruppensitzungen behandelt. Zwei weitere Gruppen von Lenkbaren und Nichtlenkbaren beließ man im Standardvollzug. 30 Monate nach der Entlassung wurden die Resultate mittels einer größeren Zahl von Kriterien verglichen. Bei den sozialtherapeutisch behandelten Lenkbaren ergab sich ein signifikant günstigeres Bild als bei den anderen Gruppen. Die gleiche Behandlung erbrachte bei den Nichtlenkbaren in der Tendenz ein ungünstigeres Ergebnis als der Standardvollzug. Es gibt andere Versuche der Differenzierung der Straftäter und Behandlungsweisen – so das „Community Treatment Project of the California Youth Authority“ von Warren – deren Ergebnisse allerdings auch wenig überzeugend sind.

In der Bundesrepublik Deutschland sieht die 1969 verabschiedete Strafrechtsreform eine sozialtherapeutische Behandlung bestimmter Täterklassen vor. Der Vollzug des Gesetzes ist zwar immer wieder verschoben worden, aber einzelne Modellversuche konnten realisiert und evaluiert werden. (Einen Überblick gibt Kury, 1980). Die Modellversuche, die auf eine Individualisierung der Behandlung und auf die Erprobung psychotherapeutischer Haltungen und Verfahrensweisen zielen, erbrachten eine merkliche Reduktion der Rückfallquote in Höhe von 10–25% gegenüber dem Standardvollzug, auch eine Minderung des Schweregrades der Delikte Rückfälliger. Ob allerdings Hawthorne-Effekte, Selektionseffekte oder andere Verletzungen der Validität vorliegen, kann nicht zweifelsfrei gesagt werden. Die Argumente für eine differentielle Diagnosebildung, die Festlegung individueller Interventionsziele aus der Tat- und Täteranalyse heraus und die Konzeption geeigneter Beratungs-, Trainings-, Generalisierungs- und Stabilisierungsprogramme ist allerdings plausibel.

6. Rückfallprognose

In jüngeren Sammelreferaten (Wilkins 1969; von Hirsch 1976) wird zugestanden: Es ist wenig bekannt, was Rückfälligkeit voraussagt. Diese summarische Aussage erfordert allerdings gewisse Einschränkungen. Sie gilt z. B. mehr für Gewaltverbrecher, weniger für Eigentumstäter, was auf den Tatbestand zurückzuführen ist, daß Gewaltverbrechen insgesamt selten sind. Die Vorhersage seltener Ereignisse ist generell mit höherer Irrtumswahrscheinlichkeit behaftet, sowohl was falsche negative als auch falsche positive Prognosen anbelangt.

In einer der methodisch saubersten Untersuchungen über jugendliche Rechtsbrecher (Wenk & Enrich 1972) wurden insgesamt 4000 auf Bewährung entlassene Straftäter über 15 Monate beobachtet. Unter den Rückfälligen waren 104 Gewalttäter. Die Gesamtstichprobe wurde halbiert, wobei je 52 Gewalttäter dem Zufall nach auf je eine Stichprobenhälfte verteilt wurden. An der ersten halbierten

Stichprobe wurden 18 Prädiktorvariablen ermittelt, danach auf die zweite Stichprobenhälfte angewandt, also kreuzvalidiert. Ziel war die Vorhersage der Rückfälligkeit mit Gewalttaten. Wird nur ein Prädiktor (Zahl der Vorstrafen wegen Gewalttaten) verwendet, werden 28 der 52 Gewalttäter richtig, 24 der 52 falsch vorhergesagt. Gleichzeitig aber wurden 232 falsche positive Vorhersagen gemacht. 89,2% der 260 als Gewalttäter klassifizierten Personen sind tatsächlich nicht mit Gewaltdelikten rückfällig geworden. Die Hinzunahme weiterer Variablen verbesserte die Vorhersage nicht, im Gegenteil. Auch die Verwendung von nicht-linearen Zusammenhangsmodellen konnte die Prädiktorleistung nicht verbessern. – Eine Begründung praktischer Maßnahmen bei solchen Vorhersageleistungen ist hoch problematisch. Pepinsky (1980) sagt zu Recht, daß bei seltenen Tat kategorien die beste Prognose diejenige ist, daß niemand rückfällig wird. Im vorliegenden Fall wären also nur 52 Prognosefehler (alle mit Gewalttaten Rückfälligen) gegenüber 256 Fehlprognosen in der bestmöglichen auf Prädiktoren basierenden Vorhersage möglich.

Bezieht sich die Vorhersage auf die viel häufigeren Eigentumsdelikte, bessert sich das Bild. Eine Londoner Studie (British Home Office Statistical Research Unit 1964, zit. nach Pepinsky 1980) verfolgte alle Verurteilten der Monate März und April des Jahres 1957. Die Vorstrafen wurden als Prädiktoren für Rückfälligkeit in einem beobachteten Zeitraum von 5 Jahren untersucht. Die Rückfälligkeit erwies sich wie üblich als positive Funktion der Zahl der Vorstrafen sowie als negative Funktion des Alters der Verurteilten. Je jünger die Verurteilten und je mehr Vorstrafen, um so ungünstiger die Prognose, wie die nachfolgende Tabelle ausweist.

Tab. 1: Prozentsatz Rückfälliger als Funktion des Alters und der Zahl der Vorstrafen

Alter bei Verurteilung 1957	Zahl der Vorstrafen					
	0	1	2	3	≥ 4	≥ 5
≤ 11	53 %	68 %				
12-13	51 %		71 %		100 % bei ≥ 4	
14-16	43 %		72 %		100 % bei ≥ 5	
17-20	42 %		68 %		100 % bei ≥ 10	
20-29	30 %		62 %		100 % bei ≥ 15	
30-39	15 %		42 %		85 % bei ≥ 15	
≥ 39	9 %		41 %		79 % bei ≥ 15	

In dieser Tabelle spiegelt sich die unter (2.) dargestellte Altersabhängigkeit der Delinquenz erneut.

7. Ausblick

Die bisherige Delinquenzforschung ist durch ein eher globales Analyseniveau gekennzeichnet. Die epidemiologische Forschung auf diesem Niveau scheint an eine Leistungsgrenze gestoßen zu sein: Eine Verbesserung der Treffsicherheit der Vorhersage von Delinquenzparametern ist nicht mehr zu erwarten. Es müssen daher neuartige Analyse- und Untersuchungsansätze erprobt werden. Drei Anregungen hierzu drängen sich auf:

(a) Die globalen Kategorisierungen (straffällig vs. nicht straffällig, rückfällig vs. nicht rückfällig oder nach Tatbestandskategorien, z. B. Eigentumsdelikte vs. Gewaltdelikte) könnten ergänzt werden durch eine psychologisch differenziertere *Täterbeschreibung* (mit Variablen wie z. B. normative Überzeugungen, Handlungsziele, Handlungsalternativen, Selbstkontrollkompetenzen, Zukunftsperspektiven, Selbstbildkomponenten usw.).

(b) Gleichzeitig sind die *Tatumstände* und die personspezifischen *Gefährdungskonstellationen* spezifischer zu beschreiben (Gruppendruck, Provokation, Alkohol, sexueller Bedürfnisstau usw.).

(c) Die Bedingungsanalyse sollte sich nicht nur auf Risikofaktoren erstrecken, sondern sollte protektive (immunisierende) Faktoren (personale Faktoren, Sozialisationserfahrungen, Lebenserfahrungen) einschließen.

Aus dem folgt zweierlei: (1) Hypothesen über den Zusammenhang zwischen *Entstehungsbedingungen* (Anlageeinflüsse, Sozialisationserfahrungen, kritische Lebensereignisse) und *Auslösebedingungen* (Alkohol, Gruppendruck usw.) mit *disponierenden Personfaktoren* sind auf der Basis differenzierterer Beschreibungen der Täterpersönlichkeit und der Tatumstände präziser zu fassen. (2) Behandlungsziele, etwa Rückfallprävention, können in bezug auf die personspezifischen prädisponierenden Faktoren und Gefährdungssituationen individualisiert konzipiert werden.

Leo Montada

Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung

1. Problemstellung

Der Begründer der traditionellen Volkswirtschaftslehre Adam Smith (1776/1923) und ihr Kritiker Karl Marx (1867) haben in der Frage, welche *psychologischen Auswirkungen* durch die *Arbeitsteilung* entstehen können, eine gemeinsame Auffassung vertreten, die bis heute aktuell geblieben ist. Je mehr die Arbeitsteilung dazu führt, die Arbeitstätigkeiten auf die Ausführung einfacher Operationen zu reduzieren, desto größer ist nach ihrer Auffassung die Gefahr einer „geistigen und körperlichen Verkrüppelung“ (Marx 1867). Smith (1776) geht dabei keineswegs nur von der einfachen Überlegung aus, daß fehlende Gelegenheiten, in der Arbeitstätigkeit den eigenen „Verstand zu üben“, allmählich eine generalisierende Verringerung der intellektuellen Fähigkeiten bewirken. Ein wichtiges Problem sieht er darin, daß der „Erfolg“ der Arbeitsleistungen „immer derselbe oder wenigstens fast derselbe ist“. Die erforderliche „Ausdauer“ und „Anstrengung“ bei der Bewältigung von „Schwierigkeiten“, „die ihm niemals begegnen“ wird nicht entwickelt. Insgesamt befürchtet Smith eine *umfassende Schädigung der Persönlichkeit* in ihren motivationalen und emotionalen Voraussetzungen, intellektuellen und sozialen Fähigkeiten sowie der körperlichen „Rüstigkeit“. Mit diesen Unterscheidungen nimmt er theoretische Überlegungen vorweg, wie sie in den letzten Jahren in kognitiven Theorien der Leistungsmotivation (vgl. Heckhausen 1980) und in der Theorie der „gelernten Hilflosigkeit“ von Seligman (1975/1979) in der klinischen Psychologie „neu“ entwickelt worden sind und in der Diskussion über die „Humanisierung des Arbeitslebens“ bis heute aktuell geblieben sind (vgl. Ulich, Groskurth & Bruggemann 1973; Davis & Cherns 1975; Groskurth & Volpert 1975; Suttle 1977).

In der Psychologie und Soziologie ist die theoretische und empirische Analyse der Wechselwirkungen zwischen Arbeit und Persönlichkeit sehr vernachlässigt worden. Erst in neuerer Zeit wird dieses Thema als zentraler Gegenstand der „*beruflichen Sozialisationsforschung*“ wieder aufgegriffen (Volpert 1975; van Maanen 1976; Groskurth 1979). Die Entwicklung der Persönlichkeit hat in der Arbeits- und Organisationspsychologie lediglich im Gebiet der Psychologie der Berufswahl eine bedeutende Rolle gespielt (vgl. Osipow 1968; Super 1957). Sie beschäftigt sich allerdings vornehmlich mit der komplementären Frage, welche Persönlichkeitsentwicklung der Berufstätigkeit vorausgeht, wie die Entscheidung für einen Beruf davon beeinflusst wird und welche Möglichkeiten der Eignungsdiagnostik und Berufsberatung sich daraus herleiten lassen.

Die Arbeit muß keineswegs das zentrale Lebensinteresse einer Person sein (Dubin 1956). Dennoch kann sie das Leben bestimmen. Die theoretische *Bedeutung der Arbeit als Sozialisationsbedingung* kann mit den folgenden Argumenten begründet werden:

- a) Die Arbeitstätigkeit bestimmt die Zeitstruktur von Tag, Woche, Jahr und sogar des Lebens.
- b) Erwachsene verbringen einen großen Teil ihres Lebens am Arbeitsplatz.
- c) Die für die Arbeitsleistung erhaltene Bezahlung ist für die meisten zur Befriedigung ihrer existentiellen Bedürfnisse erforderlich.
- d) Das Sozialprestige einer Person wird wesentlich von der Arbeitstätigkeit der Person bestimmt.
- e) Durch ihre Arbeit wirken die Menschen aktiv an der arbeitsteiligen Leistung der Organisation und Gesellschaft mit. Durch die Arbeitstätigkeit können Normen und Werte vermittelt oder Qualifikation erworben werden.

Volpert (1979) versteht unter „*beruflicher Sozialisation*“ die *Entwicklung von Arbeitskompetenz und -motivation in und durch die Arbeitstätigkeit*. Man kann nun allerdings fragen, ob es notwendig ist, die berufliche Sozialisation auf arbeitsbezogene Kompetenzen und Motivationen einzugrenzen. Dadurch würden generalisierende Veränderungen der Motivation oder der nicht direkt arbeitsbezogenen intellektuellen Fähigkeiten ausgeklammert, wie sie bereits Adam Smith hervorgehoben hat. Generell halten wir eine umfassende Definition für angemessen, die beliebige Veränderungen psychologischer Merkmale der Person einbezieht. – Darüberhinaus wurde auch vorgeschlagen, Sozialisationsprozesse in Familie und Schule, die den Menschen auf die eigene Arbeitstätigkeit direkt oder indirekt vorbereiten, in die Definition der beruflichen Sozialisation mit aufzunehmen (vgl. Lüscher 1968; Lempert & Franzke 1976). Ob die Vorbereitung auf die Arbeit als Bestandteil der Definition zu gelten hat oder nicht, hängt primär davon ab, in welchem Zusammenhang Faktoren der beruflichen Sozialisation untersucht werden sollen. Für die Forschung zur beruflichen Sozialisation im Bereich der Arbeitspsychologie bietet sich z. B. eine engere Definition an, für entwicklungspsychologische Fragestellungen hingegen eine weitere, in der die vorbereitende Sozialisation Bestandteil des Konzepts der beruflichen Sozialisation ist. So kann z. B. die Berufstätigkeit der Eltern einen Einfluß auf die Berufsvorbereitung der Kinder haben.

Eltern mit geringerem sozio-ökonomischen Status vermitteln ihren Kindern ein niedrigeres Anspruchsniveau für die schulische und berufliche Ausbildung (Fröhlich 1978). Es gibt jedoch auch direkte Möglichkeiten, sich auf die zukünftige Berufstätigkeit vorzubereiten, indem man die erforderlichen Kenntnisse erwirbt, sich vorzustellen versucht, was man erreichen kann (Noeth & Prediger 1978; Howell u. a. 1977). Zusammenfassend verstehen wir „*berufliche Sozialisation*“ allgemein als die *Entwicklung psychologischer Merkmale der Person in der, durch die und für die Arbeitstätigkeit*.

Berufliche Sozialisation und die Perspektive der „*lebenslangen Entwicklung*“ (life-span developmental psychology) in der Entwicklungspsychologie sind eng verknüpft, da beide Vorstellungen davon ausgehen, daß die Persönlichkeitsentwicklung nicht in einem bestimmten Alter abgeschlossen ist, sondern als kontinu-

ierlicher Prozeß über das gesamte Leben verläuft (vgl. Baltes & Schaie 1973a). Baltes u. a. (1980) haben drei Arten von Einflüssen auf die Entwicklung unterschieden: (1) normative altersabgestufte, (2) normative geschichtlich-abgestufte und (3) nicht-normative Einflüsse. Jeder dieser drei Arten von Einflüssen kann in Zusammenhang mit Bedingungen beruflicher Sozialisation gesehen werden. *Normative altersgestufte Einflüsse* wären solche, die für alle Personen einer bestimmten Altersstufe dieselben wären. Hier wären Zeitpunkte des Beginns und des Abschlusses der beruflichen Ausbildung, Beginn und Ende der beruflichen Tätigkeit, aber auch typische Altersverläufe von Berufskarrieren einzuordnen. Mit *normativen, historisch-abgestuften Einflüssen* sind Faktoren gemeint, die für bestimmte Gruppen („Kohorten“ nach Schaie 1965) zu bestimmten historischen Zeiten gleich sind. Hierzu gehören im Bereich der beruflichen Sozialisation Veränderungen der Arbeitstechnologie (beispielsweise durch die Verwendung von Mikrochips), Rationalisierungsbewegungen in der Produktion und Verwaltung, gesamtgesellschaftliche Krisensituationen usw. *Nicht-normative Einflüsse* wären solche, die sich in einer gegebenen Population oder Gruppe unterschiedlich verteilen. Hierzu würden spezifische, nicht generell gültige Veränderungen der Arbeitsbedingungen gehören. Zur empirischen Untersuchung verschiedener Arten von Einflüssen in der beruflichen Sozialisation wären in Übertragung der differenzierten *Untersuchungspläne zur Kombination von Quer- und Längsschnitterhebungen* nach Schaie (1965) wiederholte Erhebungen an verschiedenen „Generationen“ von Arbeitstätigen erforderlich, die im Hinblick auf die normativen und nicht-normativen Einflüsse, denen sie ausgesetzt sind, sorgfältig geplant und überprüft werden müßten (vgl. Greif 1978). Derartige aufwendige Untersuchungen fehlen im Bereich der beruflichen Sozialisation bisher. Immerhin existieren jedoch bereits erste Längsschnittuntersuchungen oder Feldexperimente, in denen die Auswirkungen der Veränderungen von Arbeitsbedingungen überprüft worden sind. Die folgende Darstellung von Forschungsergebnissen beschränkt sich auf diese Arbeiten, weil sie am ehesten aussagekräftige Ergebnisse für die vorliegende Fragestellung erwarten lassen (für weitere Forschungsergebnisse siehe Frese 1982).

2. Auswirkungen der Arbeitstätigkeit auf Einstellungen und Befinden

Wer einen Beruf beginnt oder sich beruflich verändert, wird mit Einstellungen, Erwartungen und Normen konfrontiert, die für ihn neu sind und wird sich im allgemeinen zumindest teilweise anpassen. Diese Auffassung ist in den Sozialwissenschaften, insbesondere in der Rollentheorie, sehr verbreitet (Katz & Kahn 1978; Lüscher 1968; Moore 1969; van Maanen 1976). Es gibt eindrucksvolle Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen, die diese Annahme bestätigen: So verändern beispielsweise Junglehrer ihre Einstellungen erheblich, die sie als Studierende zum Erziehungsstil, zur Bedeutung vererbter Fähigkeiten für Schülerleistungen usw. entwickelt haben (vgl. Koch 1972). Sehr bemerkenswert sind die Untersuchungser-

gebnisse von Lieberman (1956). In dieser Arbeit wurden die Einstellungen von Beschäftigten zweier Firmen zu drei verschiedenen Zeitpunkten mit jeweils etwa einjährigem Abstand untersucht. Bei der ersten Befragung waren alle Befragten einfache Arbeiter, bei der zweiten Befragung waren 23 zum Vorarbeiter avanciert und 35 als gewerkschaftlicher Vertrauensmann (bzw. „shop-steward“) gewählt worden. Am dritten Meßzeitpunkt waren ungefähr die Hälfte der neuen Vorarbeiter und Vertrauensleute wieder in ihre alte Rollen zurückgekehrt. In der ersten Befragung zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen späteren Vorarbeitern und späteren Vertrauensleuten. Beide Gruppen unterschieden sich jedoch von den übrigen Arbeitern. Sie waren beide ehrgeiziger, kritischer und weniger loyal zur Firma eingestellt. Diejenigen, die anschließend Vorarbeiter wurden, hatten jedoch bei der zweiten Befragung positivere Einstellungen zur Firma und zur Führungsspitze. Gewerkschaftliche Forderungen wurden kritischer beurteilt. Diejenigen dagegen, die zu gewerkschaftlichen Vertrauensleuten gewählt wurden, entwickelten positivere Einstellungen zur Gewerkschaft, zu gewerkschaftlichen Spitzenfunktionären und gewerkschaftlichen Forderungen. Sehr interessant ist schließlich, daß bei der dritten Befragung nach drei Jahren diejenigen ihre Meinung wieder denen der durchschnittlichen Arbeiter annäherten, die in ihre früheren Positionen zurückkehren mußten. Die Meinungsänderungen derjenigen, die Vorarbeiter und Vertrauensleute bleiben konnten, entwickelten sich dagegen noch ausgeprägter in der bereits beschriebenen Richtung.

In einer Längsschnittuntersuchung über einen Zeitraum von 10 Jahren untersuchten Mortimer & Lorence (1979) die Entwicklung und die Veränderung der Einstellungen von Schülern zu Geld und sozialen Werten im Zusammenhang mit der eigenen Berufstätigkeit. Die Ergebnisse zeigten, daß die Einstellung über die Bedeutung des Inhalts der Arbeitstätigkeit und befriedigender Kontakte zu Kollegen nicht aufrechterhalten bleibt. Nur die Einstellung zum Wert der Bezahlung der Arbeitstätigkeit bleibt relativ stabil. Dabei zeigt sich allerdings, daß die jeweiligen Arbeitsbedingungen von Bedeutung sind: Berufstätige mit höherer Bezahlung werten das Gehalt höher, Berufstätige mit sehr sozial orientierten Arbeitstätigkeiten bewerten die Beziehungen zu anderen Menschen stärker und diejenigen mit höherer Autonomie der Arbeitstätigkeit schätzen den Inhalt der Arbeit höher ein.

Kornhauser (1965) hat mit seiner groß angelegten Studie über die Zusammenhänge zwischen Arbeitsbedingungen und psychischem Befinden viele Nachfolgeuntersuchungen angeregt. Längsschnittuntersuchungen gibt es jedoch bisher nur wenige. In seiner methodisch sorgfältigen Längsschnittuntersuchung zeigt Karasek (1979), daß eine Verringerung der psychischen Gesundheit durch das kombinierte Auftreten von zwei Faktoren vorhergesagt werden kann: (1) hohe, belastende Anforderungen und (2) geringer Handlungsspielraum. Beschäftigte an Arbeitsplätzen mit dieser Merkmalskombination haben zugleich ein größeres Risiko, am Herzinfarkt zu sterben (Karasek u. a. in Vorb.). In einer anderen Längsschnittstudie (Kohn & Schooler, in Vorb.) zeigte sich, daß schlechtes psychisches Befinden mit den folgenden Merkmalen der Arbeitstätigkeit verbunden ist: starke Kontrolle

durch die Vorgesetzten, geringe Position in der Hierarchie der Organisation, schmutzige Arbeitsbedingungen und geringer Arbeitsschutz. Im Unterschied zu anderen Untersuchungsergebnissen zeigt sich in ihrer Studie, daß höheres Einkommen und kürzere Arbeitszeiten mit negativem Befinden einhergehen. Eine höhere Komplexität der Arbeitsanforderungen führt nach Kohn und Schooler zu einer größeren „Selbstgesteuertheit“, bzw. zu weniger Fatalismus und weniger autoritätsorientierten Einstellungen. In einer sorgfältigen Untersuchung der Folgen einer Veränderung der Arbeitsbedingungen im Sinne einer Erweiterung des Entscheidungsspielraums zeigte sich als Folge ein ansteigendes Informationsbedürfnis und eine erhebliche Verbesserung der psychischen Gesundheit (Wall & Clegg 1981). Besonders interessant erscheint das Ergebnis, daß sich das verbesserte psychische Befinden in einer Nachfolgeuntersuchung, 1½ Jahre nach der Veränderung der Arbeitstätigkeit, noch zusätzlich nachhaltig verbesserte, also auch nachdem die Wissenschaftler das Projekt nicht mehr begleiteten.

Zusammenfassend zeigen sich nach den vorliegenden Längsschnittuntersuchungen nicht nur *sehr deutliche Einstellungsveränderungen* in Abhängigkeit von Einstellungen der Arbeitsumgebung, sondern auch *sehr deutliche Zusammenhänge* zwischen Arbeitsbedingungen und *psychischem Befinden*. Im zuletzt genannten Bereich finden sich dabei negative Auswirkungen eines geringen Handlungsspielraums, was aus der Handlungstheorie (Bruggemann 1979; Ulich 1978; Volpert 1975) und aus der Theorie der Kontrolle ableitbar ist (Frese 1978; Frese & Greif 1978; Rost-Schaude u. a. 1979). Dabei wurde in mehreren Untersuchungen nachgewiesen, daß die Folgen nicht auf die Auswahl oder Eignungsmerkmale der untersuchten Personen zurückgeführt werden können. Arbeitslosigkeit als Situation besonderer Hilflosigkeit führt übrigens ebenfalls nach vorliegenden Längsschnittergebnissen zu einer Beeinträchtigung der psychischen Gesundheit (Frese & Mohr 1978; Frese 1979).

3. Auswirkungen der Arbeitstätigkeit auf intellektuelle Fähigkeiten und Arbeitskompetenzen

Die intellektuellen Fähigkeiten werden im allgemeinen als Persönlichkeitsmerkmale angesehen, die für die Auswahl geeigneter Bewerber für eine bestimmte Berufsposition herangezogen werden können. Soweit die Intelligenz als Auswahlkriterium verwendet wird oder bei der Selbstselektion eine Rolle spielt, wäre es nicht verwunderlich, wenn ein Zusammenhang zwischen Arbeitskomplexität und intellektuellen Fähigkeiten besteht. Die Bedeutung derartiger Auswahl effekte soll nicht in Frage gestellt werden. Man kann jedoch auch umgekehrt in Anlehnung an Adam Smith annehmen, daß komplexere Arbeitsanforderungen langfristig zu einer Förderung allgemeiner intellektueller Fähigkeiten führen. Schleicher (1973) führte eine der ersten Querschnittuntersuchungen in diesem Bereich durch und zeigte, daß Beschäftigte mit repetitiver Tätigkeit im Unterschied zu anderen im höheren

Lebensalter eine geringere Intelligenz haben. Die erste Längsschnittuntersuchung zu dieser Frage stammt von Kohn & Schooler (1978). Sie zeigen, daß die intellektuelle Flexibilität bei Problemlösungsaufgaben durch die Arbeitskomplexität vorhergesagt werden kann. Selektionseffekte zeigen zwar stärkere Zusammenhänge, der Zusammenhang der Arbeitskomplexität liegt jedoch in vergleichbarer Größenordnung wie die Zusammenhänge zum Niveau der schulischen Ausbildung. Problematisch an dieser im übrigen methodisch sorgfältigen Arbeit erscheint allerdings, daß die Arbeitskomplexität und die intellektuelle Flexibilität im Rahmen desselben Interviews erfaßt wurden und nicht als völlig unabhängig voneinander gelten können (Greif 1978).

Es gibt verschiedene theoretische Modelle über mögliche Wechselbeziehungen zwischen Arbeit und „Freizeit“ (bzw. besser: Freizeit, nebenberufliche Arbeit und Erholungszeit). Sie werden von Ulich & Ulich (1977) beschrieben. Das „Generalisationsmodell“ geht davon aus, daß die in der Arbeit gelernten Haltungen und Kompetenzen auch in die „Freizeit“ übertragen werden. Karasek (1978) konnte diese Annahme für bestimmte Merkmale in seiner Längsschnittuntersuchung bestätigen: ein größerer Handlungsspielraum bei der Arbeitstätigkeit konnte zur Vorhersage eines späteren aktiveren Freizeitverhaltens herangezogen werden. Dieser Zusammenhang zeigte sich auch unabhängig vom Bildungsniveau.

Wie die wiedergegebenen, wenigen Untersuchungen im Bereich der Intelligenz- und Kompetenzentwicklung zeigen, sind sie theoretisch und methodisch zu schmal angelegt, um die eingangs geschilderten Auffassungen von Adam Smith und Karl Marx über die Beeinträchtigung der arbeitsbezogenen Kompetenzen, sozialer und intellektueller Fähigkeiten durch reduzierte intellektuelle Anforderungen in der Arbeitstätigkeit nachzuweisen. Hier wären sorgfältigere theoretische Klärungen der genaueren Wechselwirkungsprozesse zwischen Eingangsqualifikationen, Anforderungen und Handlungsspielräumen am Arbeitsplatz und ihrer subjektiven Wahrnehmung, Informationsverarbeitungs- und Planungsprozessen sowie der Entwicklung sensumotorischer Fertigkeiten und verallgemeinerter Kompetenzen angebracht, wie sie im Bereich der Arbeitspsychologie im handlungstheoretischen Ansatz von Hacker (1978) und Volpert (1975) konzipiert und durch Feldexperimente zur Arbeitsgestaltung überprüft worden sind. Eine stärkere Integration entwicklungspsychologischer Erkenntnisse und Methoden wäre dabei erforderlich, um geeignetere theoretische Modelle und Forschungsarbeiten zur Erforschung langfristiger Entwicklungsprozesse auszuarbeiten (für theoretische Vorüberlegungen dazu siehe Lempert, Hoff & Lappe 1979).

Michael Frese
und Siegfried Greif

Krisenprävention

1. Problemstellung

Seit jeher steht der Präventionsgedanke an einer Nahtstelle verschiedener Einzelwissenschaften wie auch verschiedener anwendungsorientierter Disziplinen innerhalb der Psychologie selbst. Seiner traditionellen Aufgabenbestimmung gemäß zielt präventives Handeln darauf ab, die *Entstehung, Aufrechterhaltung oder weitergehende Manifestation von physischen und psychischen Erkrankungen zu verhindern* (primäre, sekundäre und tertiäre Prävention bei Caplan 1964), und von daher ist es eng mit der psychiatrischen bzw. klinisch-psychologischen Praxis und Theorienbildung verknüpft. Sofern man präventives Handeln aber in einem umfassenden Sinn als ein solches begreift, das auf die Verbesserung menschlicher Lebensführung und Lebensplanung gerichtet ist (z. B. Brandtstädter 1982), bedarf es der Bereitstellung entsprechenden Bedingungs- und Handlungswissens auch durch solche Disziplinen, die von ihrem tradierten Verständnis her kaum Berührungspunkte mit der klinisch-psychologischen bzw. psychiatrischen Praxis besitzen. Daß praktisch-psychologisches Handeln in diesem wie in anderen Bereichen auch einer Grundlegung durch entwicklungspsychologisches Wissen bedarf, wurde immer wieder betont (z. B. Montada & Filipp 1979; Montada & Schmitt 1982b). Folgerichtig ist auch innerhalb einer „Angewandten Entwicklungspsychologie“ der Präventionsgedanke aufzugreifen, geht es doch in weiten Bereichen der psychologischen Praxis um die Vermeidung von „Fehlentwicklungen“ zu allen Zeitpunkten im Lebenslauf und liefert doch gerade die entwicklungspsychologische Perspektive Hinweise auf die angemessene zeitliche und strategische Platzierung und Implementation von Präventionsmaßnahmen im weitesten Sinne.

Wenngleich man, wie erwähnt, nahezu jedes Handeln, das auf die Förderung, Erhaltung oder Wiederherstellung von Gesundheit und Wohlbefinden ausgerichtet ist, als präventiv bezeichnen kann, findet die Planung und Implementation von (primär) präventiven Maßnahmen im engeren Sinne in der Regel auf gezieltere Weise statt. Solche Maßnahmen scheinen insbesondere dann indiziert, wenn für eine Person oder eine Personengruppe eine ungünstige Entwicklung prognostiziert wurde und sie als „gefährdet“ im weitesten Sinne gilt. Die Identifikation von in diesem Sinne „Risikopopulationen“ wird man in zwei, wenngleich nur akzentuierend unterscheidbaren Fallgruppen vornehmen, nämlich wenn entweder chronifizierte ungünstige Entwicklungs- bzw. Lebensbedingungen vorzuliegen scheinen oder wenn zeitlich umgrenzte Belastungssituationen zu erwarten oder bereits eingetreten sind.

Bezogen auf die erste Fallklasse wird präventives Handeln darauf ausgerichtet sein, solche als ungünstig erachteten Lebens- bzw. Entwicklungsbedingungen (z. B. anregungsarme Umwelt, feindseliges Sozialklima) unmittelbar zu verändern, in ihrer Wirkung zu mildern oder die betroffenen Personen gegen die potentiell

schädlichen Effekte dieser Bedingungen zu „immunisieren“ (z. B. Garmezy 1981). Vorzugsweise tut man dies in frühen Stadien der Lebensspanne unter der Annahme, daß Schädigungen noch zu verhindern oder reversibel sind und daß eine entsprechende Sensibilität für präventive Zugriffe von außen gegeben ist. Bezogen auf die zweite Fallklasse hat sich in der Präventionspsychologie als molares Konzept zur Kennzeichnung vorübergehender, gleichwohl in hohem Maße als belastend und risikoreich erachteter Lebenslagen der Krisenbegriff eingebürgert.

Wenn Krisen – ihrer etymologischen Herleitung folgend – *Wendepunkte* darstellen, an denen sich entscheidet, welchen Weg forthin die Entwicklung einer Person (allgemeiner: eines Systems) nehmen wird, dann wird alleine schon durch die Bedeutung des Wortes nahegelegt, daß präventives Handeln im Umfeld von Krisen angezeigt ist. Da der Krisenbegriff eine Wende „zum Guten“ gleichermaßen einschließt wie eine Wende „zum Schlechten“, gilt es, entweder die Entstehung von Lebenskrisen von vornherein zu vermeiden oder die Person zu einer konstruktiven Überwindung bereits eingetretener Lebenskrisen zu befähigen – ein Aspekt, der zumeist unter dem Stichwort „Krisenintervention“ abgehandelt wird. Krisensituationen, seien sie aktuell gegeben oder auch nur antizipiert, stellen somit den *Anlaß* für präventives Handeln dar. Dessen globale Zielsetzung ist es, das Krisengeschehen im Sinne einer „Wende zum Guten“ zu beeinflussen, und dadurch ist man zunächst dem in der Präventionspsychologie weitgehend ungelösten Problem einer differenzierten Explikation des Störungs- bzw. Krankheitsbegriffs enthoben (vgl. Becker 1982). Gelingt es, durch präventive Eingriffe die Krisenbewältigung dahingehend zu erleichtern, daß nach Überwindung der Krise der Handlungsspielraum einer Person größer ist und sich ihr Zielhorizont erweitert hat, dann mag auch die Auffassung gelten, daß Krisen der persönlichen Weiterentwicklung dienlich sind (Riegel 1975).

Auf der anderen Seite steht eine konzeptuelle Präzisierung dessen, was eine Lebenskrise ausmacht, nach wie vor aus, so daß das, was in den einzelnen Präventionsprogrammen als „Lebenskrise“ identifiziert wird, ganz unterschiedlich ist. Unterschiede hängen zunächst einmal damit zusammen, (1) ob der Krisenbegriff zur Kennzeichnung von Merkmalen einer spezifischen Situation oder von Zuständen der Person herangezogen wird und (2) welches relative Gewicht einer objektiven Identifikation von Krisensituationen gegenüber dem subjektiven Krisenerleben beigemessen wird. Wird präventives Handeln in seiner Konkretisierung also durch die Konzeptualisierung von „Krise“ mitbestimmt, so spielt in Hinblick auf seine Zielsetzung auch die kontrovers diskutierte Bedeutung eine Rolle, die Krisen im Zuge der lebenslangen Entwicklung überhaupt zugeschrieben wird. Werden Krisen primär unter dem Gesichtspunkt gesehen, daß sie eine potentielle Gefährdung für die psychische und physische Gesundheit einer Person darstellen, so wird man ihre Entstehung in jedem Falle zu verhindern trachten. Sieht man umgekehrt in Krisen auch den Motor der Entwicklung, so wird man auf die Bereitstellung entsprechender Ressourcen für eine konstruktive Krisenbewältigung abzielen. Eine klare Bevorzugung der einen oder anderen Position wird

bislang eher auf der Grundlage unterschiedlicher Modellvorstellungen der menschlichen Entwicklung geleistet, als daß sie eine empirische Stützung durch Aufweis jener Faktoren, die zum Gelingen der Krisenbewältigung beitragen, erfahren würde.

2. Identifikation von Lebenskrisen

Modellvorstellungen, in denen die Person-Umwelt-Beziehung in Terminus gelungener bzw. mißlungener Passung konzipiert (French, Rodgers & Cobb 1974) und der Aufbau solcher Passungsstrukturen äquilibrationstheoretisch hergeleitet wird, liefern einen äußerst fruchtbaren Rahmen für die Präzisierung des Krisenkonzepts und die Identifikation von Lebenskrisen (vgl. Filipp & Gräser 1982; Kommer & Röhrle 1981). Solche Modellvorstellungen gestatten es, die Entstehung einer Lebenskrise als transaktionales Geschehen zu begreifen, d. h. der wechselseitigen Beeinflussung „äußerer“ und „innerer“ Faktoren in der Krisenentwicklung Rechnung zu tragen und Lebenskrisen als massive Störungen der Person-Umwelt-Passung darzustellen. Die Störung dieses Passungsgefüges stellt sich für die Person erlebnismäßig in affektiven Zuständen überwiegend negativer Wertigkeit dar und geht mit dem Verlust der Handlungsorientierung einher, der weitreichender ist als eine temporäre Handlungsschwernis oder Handlungsbeeinträchtigung und der nur über tiefgreifende Veränderungen in der Person selbst und/oder in dem situativen Umfeld überwunden werden kann.

Ungeachtet der Tatsache, daß Lebenskrisen durch eine Vielzahl von Anlässen entstehen und unterschiedliche zeitliche Erstreckungsgrade annehmen können, ist unter dem Gesichtspunkt einer angemessenen Platzierung von Präventionsmaßnahmen gleichwohl geboten, die als auslösend erachteten Bedingungen einer Krisenentwicklung näher zu bestimmen. Einer Analyse von Bloom (1963) zufolge scheinen vorausgehende belastende Ereignisse von zentraler Bedeutung für die Entstehung von Lebenskrisen zu sein, und in jüngerer Zeit wird mit dem Konzept der „kritischen Lebensereignisse“ auch außerhalb der krisentheoretischen Literatur auf einen unter Umständen ätiologisch bedeutsamen Faktorenkomplex verwiesen (vgl. Dohrenwend & Dohrenwend 1974; Filipp 1981a; Katschnig 1980).

Kritische Lebensereignisse stehen als molare Kategorie zur Umschreibung all jener Veränderungen, die in das bis dahin aufgebaute Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt eingreifen. Dabei ist es unter Beachtung des Systemcharakters der Person-Umwelt-Beziehung zunächst von untergeordneter Bedeutung, ob diese Veränderungen primär in der Person selbst oder in ihrer äußeren Lebenssituation zu lokalisieren sind – wodurch auch die Unterscheidung von Entwicklungskrisen einerseits und akzidentellen Krisen andererseits (Caplan 1964) partiell aufgehoben werden kann. Im günstigen Falle kann man davon ausgehen, daß es Personen gelingt, die mit einem kritischen Lebensereignis einhergehenden Veränderungen in einem angemessenen zeitlichen Rahmen zu verarbeiten. Im ungünstigen Falle

münden kritische Lebensereignisse dann in eine Lebenskrise, wenn alle Bewältigungsversuche, die auf eine Neustrukturierung der Person-Umwelt-Passung ausgerichtet waren, sich als untauglich erwiesen haben und die der Person verfügbaren Bearbeitungsmöglichkeiten erschöpft sind. In diesem Sinne sind Lebenskrisen identisch mit Zuständen der Hilflosigkeit sensu Seligman (1975/1979) oder gar mit Zuständen der Hoffnungslosigkeit, wenn anreizgeladene Zielbindungen sensu Klinger (1975) nicht mehr eingegangen werden können.

Kritische Lebensereignisse treten vor diesem Hintergrund in das Zentrum von primär-präventiven Bemühungen, und zwar in einem zweifachen Sinne: Präventionsmaßnahmen können darauf abzielen, kritische Lebensereignisse selbst zu verhindern oder ihren Eintritt unwahrscheinlicher zu machen (vgl. Belschner & Kaiser 1981). Vor diesem Hintergrund stellen sich die mit psychologischer Beratung und allgemeinen Aufklärungsmaßnahmen verfolgten Ziele als Versuche dar, die Konfrontation mit einer Vielzahl von kritischen Lebensereignissen rechtzeitig zu verhindern. Beispielsweise soll Partnerschaftsberatung das Risiko einer Scheidung mindern, eine angemessene Berufsberatung soll den Verlust des Arbeitsplatzes unwahrscheinlicher machen, Verkehrserziehung soll Unfälle verhüten helfen, frühzeitige Sexualaufklärung soll unerwünschte Schwangerschaften vermeiden usw. – diese beispielhafte Aufzählung ließe sich sicherlich fast beliebig verlängern. Gleichwohl ist der Eintritt von kritischen Lebensereignissen in vielen Fällen weder durch präventives Handeln von Psychologen noch durch irgendeine andere Form menschlichen Handelns zu beeinflussen – man denke etwa an den Tod nahestehender Menschen, an unheilbare Krankheiten oder Naturkatastrophen. In wiederum anderen Fällen sind die Entstehungszusammenhänge von kritischen Lebensereignissen so komplex und intransparent, daß sie sich deshalb der Einflußnahme durch psychologische Prävention entziehen – dies betrifft strukturelle Arbeitslosigkeit ebenso wie die Verwicklung in kriegerische Auseinandersetzungen. In all jenen Fällen, in denen kritische Lebensereignisse also „unvermeidbar“ sind, werden psychologische Präventionsmaßnahmen primär zum Ziel haben, den davon Betroffenen eine konstruktive Auseinandersetzung mit diesen Ereignissen und eine erfolgreiche Ereignisbewältigung zu ermöglichen.

Aber auch jenseits der hier aufgeworfenen Frage nach den Wirkungsmöglichkeiten und dem Wirkungsbereich psychologischer Prävention stellt sich das grundsätzlichere Problem der Begründung von Präventionsmaßnahmen im Umfeld kritischer Lebensereignisse. Je stärker nämlich die pathogenetische Bedeutung kritischer Lebensereignisse betont wird, je nachhaltiger sie etwa innerhalb epidemiologischer Studien als antezedente Bedingungen für Erkrankungen mit der unterschiedlichsten Symptomatik hervorgehoben werden, um so eher muß psychologische Prävention auf die Vermeidung kritischer Lebensereignisse abzielen. Je stärker aber die „entwicklungsfördernde Funktion“ betont und argumentiert wird, daß in der Konfrontation mit kritischen Lebensereignissen auch der Motor für persönliches Wachstum liegt, und über die konstruktive Überwindung von Lebenskrisen erst eine persönliche Weiterentwicklung ermöglicht wird (Riegel 1975), um so weniger

wird man auf ihre Vermeidung abzielen, wohl aber zu gewährleisten trachten, daß die (potentiell) betroffenen Personen die dafür erforderlichen Kompetenzen besitzen und über entsprechende personale und kontextuelle Ressourcen für die Ereignisbewältigung (vgl. Filipp 1981a; Lieberman 1975) verfügen. Präventivpsychologisches Handeln wird in diesem Sinne aber nicht nur durch unterschiedliche Zielvorstellungen gelenkt, sondern in seiner aktuellen Konkretisierung wird es auch danach zu unterscheiden sein, welches relative Gewicht einzelnen Faktoren im Zuge der Entstehung einer Lebenskrise bzw. am Scheitern der Bewältigung eines kritischen Lebensereignisses zugeschrieben wird. Davon hängt dann ab, ob stärker Personen, Ereignisse oder das kontextuelle Umfeld in den Fokus von Präventionsmaßnahmen geraten, und entsprechend lassen sich unterschiedliche Formen der Krisenprävention darstellen.

3. Formen der Krisenprävention

Indem Lebenskrisen in Terminus der gestörten Person-Umwelt-Passung konzipiert werden und angenommen wird, daß Lebensereignisse wesentlich zu einer Störung dieses Passungsgefüges beitragen, scheint es auch geboten, daß man bei der Planung und Implementation von Präventionsmaßnahmen diesem dynamisch verflochtenen Gefüge Rechnung tragen und eine isolierte Betrachtung einzelner Teilkomponenten so weit wie möglich vermeiden muß. Daraus ergibt sich, daß Krisenprävention nicht ausschließlich auf die als auslösend gedachten kritischen Lebensereignisse konzentriert sein muß, sondern daß man diese lediglich als Anlaß für die Implementation von Präventionsmaßnahmen betrachtet. Diese Maßnahmen können in ihrer konkreten Realisierung dann in unterschiedlichem Maße ein spezifisches Ereignis oder eine Klasse von Ereignissen in das Blickfeld rücken, sie können aber auch stärker personale Ausgangslagen („Verwundbarkeiten“) berücksichtigen oder schließlich den sozialen Kontext, innerhalb dessen die Auseinandersetzung mit Lebensereignissen zu leisten ist, betonen. Je nachdem, welche Schwerpunktsetzung favorisiert wird, sollen Formen der Krisenprävention im folgenden unterschieden und als ereigniszentrierte, personenzentrierte und kontextzentrierte Prävention beschrieben werden.

Im Falle der ereigniszentrierten Prävention setzen die jeweiligen Maßnahmen unmittelbar an dem kritischen Ereignis und seinen als besonders belastend qualifizierten Merkmalen an. Indem man die spezifische Anforderungsstruktur dieses Ereignisses analysiert, lassen sich Hinweise gewinnen, welche person- oder kontextseitigen Ressourcen für seine erfolgreiche Bewältigung besonders gefordert sind. Im Falle der personenzentrierten Prävention steht weniger die Vorbereitung auf spezifische Ereignisse im Vordergrund, sondern entsprechende Maßnahmen sollen zum Aufbau und zur Erweiterung von Bewältigungskompetenzen beitragen, d. h. einer Person mehr oder minder generalisierte Strategien der Problem- und Ereignisbewältigung vermitteln – unabhängig davon, ob und wann ihr Einsatz zum

Tragen kommen mag. Dabei ist es nicht zwingend, von einem Defizitmodell (vgl. Albee 1980) auszugehen und „Risikogruppen“ zu definieren, sondern diese Maßnahmen stehen dann allgemein als Möglichkeiten der „Entwicklungsförderung“ zur Verfügung (Danish & D’Augelli 1981). Im Falle der kontextzentrierten Prävention schließlich wird man sich von der Überzeugung leiten lassen, daß die Einbettung in ein intaktes soziales Beziehungsnetz eine „protektive Wirkung“ besitzt und daß Präventionsmaßnahmen primär immer darauf abzielen müssen, ein soziales Umfeld zu schaffen, das in der Konfrontation mit kritischen Lebensereignissen seine Stützfunktion voll zur Geltung bringen (oder sogar Lebensereignisse verhindern) kann.

Die hier akzentuierend unterschiedenen Zugangswege im Rahmen der Krisenprävention sollen im folgenden näher ausgeführt werden, wobei die jeweilige Akzentuierung verschieden vorgenommen werden kann in Abhängigkeit davon, ob man die Zielpopulation, die Zielvariablen, das gewählte Setting usw. der jeweiligen Präventionsmaßnahme in das Blickfeld rückt (vgl. die Systematisierung psychologischer Intervention bei Jacobs 1974).

Ereigniszentrierte Prävention

Im Hinblick auf die Tatsache, daß kritische Lebensereignisse als ein so gewaltiger Faktor in der Auslösung von Lebenskrisen betrachtet werden, scheint es angebracht, kritische Lebensereignisse selbst in den Fokus präventiven Handelns zu rücken. In der Tat sind viele Präventionsmaßnahmen ganz spezifisch und unmittelbar darauf ausgerichtet, eine angemessene Vorbereitung auf (in der Regel vorhersehbare) Lebensereignisse zu ermöglichen und „antizipatorisches Bewältigungsverhalten“ (Lazarus 1981) zu gestatten. Im weitesten Sinne verfolgen fast alle Sozialisationsinstanzen das Ziel, die Grundlagen für eine erfolgreiche Bewältigung von Lebensereignissen und von Übergängen im Lebenslauf (z. B. betreffend den Übergang von der Schule in den Beruf, betreffend den Übergang in die Elternrolle) zu schaffen.

Ereigniszentrierte Prävention ist besonders dort angezeigt, wo Lebensereignisse regelhaft oder mit hoher Wahrscheinlichkeit eintreten. Dies ist immer dort gegeben, wo Lebensereignisse aus sozialen und/oder biologischen Gründen nahezu universell und damit für die meisten Menschen auch zu antizipieren sind („normative Lebensereignisse“, vgl. Datan & Ginsberg 1975). Zumeist sind solche Lebensereignisse in hohem Maße an bestimmte Alterszeitpunkte oder Altersperioden gebunden, so daß nicht nur ihr Eintritt selbst, sondern auch der Zeitpunkt ihres Eintritts vorherzusehen und zu kalkulieren ist. Für die Implementation von Präventionsmaßnahmen bedeutet dies eine Erleichterung im Hinblick auf ihre zeitliche Platzierung, und zugleich ist damit auch der Adressatenkreis bestimmter Präventionsmaßnahmen (z. B. altersmäßig) eingegrenzt. So bieten zwischenzeitlich manche Großbetriebe älteren Mitarbeitern die Möglichkeit, ein oder zwei Jahre vor der Beendigung der Berufstätigkeit an einem Programm zu der „Vorbereitung auf den

Ruhestand“ teilzunehmen (vgl. Rocom 1982); mittlerweile gibt es eine Vielzahl weiterer Versuche, entsprechende Hilfen für die bessere Bewältigung solcher Übergangsphasen bereitzustellen. Hierbei ist es möglich, eine exakte Definition von „Bedürftigen“ oder „Risikogruppen“ zu umgehen, und aufwendige Prozeduren zu ihrer diagnostischen Erfassung können ausgespart werden.

Neben diesem unschätzbaren praktischen Vorteil ist es im Rahmen der ereigniszentrierten Prävention auch möglich, an den spezifischen Charakteristika und Anforderungsmerkmalen des fraglichen Ereignisses unmittelbar anzusetzen. Dabei wird zunächst unter Vernachlässigung der individuellen Voraussetzungen der Betroffenen versucht zu analysieren, worin die für das Ereignis spezifischen Belastungen jeweils liegen und welche Anforderungen sich daraus für das Individuum ergeben. Eine solche Mikroanalyse legten Stroebe et al. (1980) beispielhaft für das Ereignis „Tod des Ehepartners“ vor. Aus dieser Anforderungsstruktur lassen sich einzelne Lernziele ableiten, die sodann Eingang in das jeweilige Präventionsprogramm finden. Beispielhaft läßt sich diese Strategie an dem „Widow-to-Widow-Programm“ demonstrieren, das von der Harvard Medical School in Boston initiiert worden war (vgl. Silverman 1976). Als globales Lernziel hatten die Programmkonstrukteure festgelegt, daß Frauen nach dem Verlust ihres Ehemannes lernen müßten, „als Witwen zu leben“. Diese Aufgabenstellung wurde nun in einzelnen Lerneinheiten konkretisiert (z. B. selbständige Erledigung finanzieller Angelegenheiten, ohne Begleitung in ein Restaurant gehen), und die zugeordneten Verhaltensweisen werden unter Anleitung paraprofessioneller Helfer eingeübt. In der Zwischenzeit ist dieses Programm in eine von den Programminitiatoren weitgehend unabhängige Selbsthilfebewegung übergegangen.

Für das eben genannte Präventionsprogramm gilt, was auch bezüglich der Mehrzahl aller anderen Programme festgehalten werden kann, daß es weitestgehend voraussetzungsfrei im Hinblick auf seine theoretische Grundlegung ist und daß praktische Anliegen und Probleme, die den Alltag der Zielgruppe (hier: der Verwitweten) ausmachen, im Zentrum stehen.

Im Gegensatz hierzu ist ein Programm, welches Ramsay & Happee (1977) gleichermaßen für präventive Intervention im Umfeld des Todes nahestehender Menschen vorgelegt haben, weitaus stärker an die psychologische Konzeptbildung angelehnt. Die Autoren legten hierzu ein Modell pathologischer Trauerreaktionen vor, und Ziel ihres Präventionsprogrammes ist es, einen „normalen“ Prozeß des Trauerns zu unterstützen oder einzuleiten. Als pathologisch werden Reaktionsformen wie Leugnung des Verlustes, Vermeidung von Gedanken an den Verstorbenen oder von verlustrelevanten Situationen usw. festgelegt. Über ein ausdrücklich verhaltenstheoretisch orientiertes Trainingsprogramm sollen sodann diese pathologischen Reaktionsformen abgebaut oder vermieden und es soll eine Akzeptierung des Verlustes ermöglicht werden. Solche Lernschritte sind etwa, die eigene Trauer aktiv ausdrücken zu können, über den Verstorbenen Positives und Negatives berichten zu können, an gemeinsame Erfahrungen denken zu können usw.

Die beiden referierten Beispiele zeigen, daß eine mehr oder minder pragmatisch orientierte Analyse jener Komponenten, die nach allgemeiner Erfahrung und ohne spezielle individualdiagnostische Abklärung die Bewältigung des fraglichen Ereignisses als in besonderem Maße schwierig erscheinen lassen, für die Konstruktion eines spezifischen und unmittelbar problemorientierten Präventionsprogramms von großem Nutzen sein kann. Gleichwohl ist zu bedenken, daß es bislang kaum eine systematische Evaluation solcher Präventionsprogramme gibt. Eine der wenigen Evaluationsstudien (siehe Williams & Polak 1979) verweist darauf, daß die längerfristige Wirksamkeit primär-präventiver Maßnahmen nach einem plötzlichen Todesfall in der Familie als eher gering zu veranschlagen ist: Kaum einer der von den Autoren festgelegten Indikatoren läßt irgendwelche Interventionseffekte erkennen. Selbstverständlich sollten aus diesem Befund nicht vorschnelle Schlußfolgerungen gezogen werden, doch gibt er Anlaß für die Frage, ob nicht manche Lebensereignisse eine ihnen eigene Bewältigungsdynamik besitzen, die sich einer Einflußnahme von außen über weite Zeitstrecken hinweg überhaupt entzieht.

Personzentrierte Prävention

Präventionsmaßnahmen, die die Bewältigung spezifischer Ereignisse vorbereiten oder begleitend unterstützen sollen, abstrahieren in ihrer Konkretisierung natürlich von den personalen Ausgangslagen, vor deren Hintergrund sich die erwartete oder aktuelle Konfrontation mit dem jeweiligen Lebensereignis vollzieht. Damit entsprechen ereigniszentrierte Präventionsmaßnahmen nicht der Modellvorstellung einer gestörten Person-Umwelt-Passung, weil sie personseitige Aspekte von vornherein ausklammern. Umgekehrt gilt nun für personzentrierte Prävention, daß sie die Anforderungsstruktur der zu bewältigenden Lebensereignisse vernachlässigt und sich stärker unter Verwendung zumeist molarer und allgemeiner Vulnerabilitäts- und Kompetenzkonzepte den von einem Ereignis betroffenen Personen zuwendet. Allerdings wird dabei oft auch außer acht gelassen, daß etwa „Verwundbarkeit“ strenggenommen auch nur in Relation zu Art und Struktur der „verletzenden“ Lebensereignisse selbst gesehen werden kann.

Ein Beispiel für eine solche Konzeptbildung stellt der Ansatz von Kobasa (1979) dar. Über eine konzeptuelle und operationale Präzisierung von „Widerstandsfähigkeit“ (hardiness) soll versucht werden, personseitig jene Kompetenzen auszumachen, die für das Gelingen von Bewältigungsverhalten verantwortlich sind und entsprechende Prognosen gestatten. Sofern sich in der Tat hoch generalisierte Kompetenzen nachweisen lassen, die als verallgemeinerte Verfahren der Problemlösung und Ereignisbewältigung je nach Bedarf abgerufen und zum Einsatz gebracht werden können, erscheint personzentrierte Prävention als Aufbau von Bewältigungskompetenzen begründet zu sein. Jedoch ist der mit diesen Konzeptbildungen einhergehende Generalisierungsanspruch bislang keineswegs erwiesen, und es ließe sich gleichermaßen argumentieren, daß die je geforderten Bewältigungskompetenzen ein relativ hohes Maß an Ereignisspezifität aufweisen. Bis

heute ist weder die eine noch die andere Position durch entsprechendes Befundmaterial hinreichend gesichert.

Zwei der Programme, die in den letzten Jahren vorgelegt wurden und deren zugrundegelegter Kompetenzbegriff in hohem Maße aufgaben- bzw. ereignisunspezifisch ist, sollen hier kurz Erwähnung finden. Brammer & Abrego (1981) haben ein Programm zum Training von Kompetenzen vorgelegt, die bei der Bewältigung von Übergangsphasen (transitions) jeglicher Art hilfreich oder erforderlich sein sollen. Die Autoren legten hierzu eine Taxonomie von Bewältigungskompetenzen vor, welche die Grundlage für die einzelnen Trainingssegmente darstellen. Es sind dies im einzelnen: (1) Wahrnehmen und Beurteilen von Übergangssituationen (im Sinne einer selbstreflektischen Prüfung eigener Auseinandersetzungsstile), (2) Nutzen externer Stützsysteme, (3) Nutzung interner Stützsysteme (z. B. Erkennen und selektives Fokussieren eigener Stärken), (4) Abbau emotionaler Belastung (z. B. Erlernen von Entspannungstechniken, Verbalisieren von Gefühlen) und (5) Planung und Durchführung von Veränderungen (z. B. Neuformulierung persönlicher Ziele). Die genannten Komponenten der Bewältigungskompetenz wurden in umgangssprachlich formulierte Verhaltenseinheiten übertragen, die einzelnen Verhaltensweisen werden sodann via Modellernen vermittelt und von den Programmteilnehmern forthin, auch in Alltagssituationen, eingeübt. Ein Transfer dieser Kompetenzen auf die Bewältigung von Übergangssituationen wird – bislang unüberprüft – angenommen.

Wurde im eben geschilderten Beispiel personenzentrierte Prävention im Sinne direkter Intervention durchgeführt, so verwendet ein Trainingsprogramm, das seit einiger Zeit an der Pennsylvania State University geplant und implementiert wird, intermediäre Interventionstechniken (siehe Danish & D'Augelli 1981). Die Autoren wollen ihr Programm nicht als im engeren Sinne primär „präventiv“ verstanden wissen u. a. wegen der Problematik des damit verknüpften Krankheitsbegriffs, sondern sie favorisieren einen Ansatz zur „Entwicklungsförderung“. Gegenstand ist auch hier der Aufbau von Fertigkeiten und Kompetenzen, auf die Menschen in der Konfrontation mit Lebensereignissen zurückgreifen können sollen, allerdings weniger, um „Störungen“ vorzubeugen, als vielmehr, um daraus Nutzen für ihre persönliche Weiterentwicklung ziehen zu können. Wie erwähnt, ist dieses Programm wegen seiner beabsichtigten Breitenwirkung intermediär angelegt, indem paraprofessionelle Helfer dazu ausgebildet werden, die entsprechenden Bewältigungskompetenzen an andere Menschen weiterzugeben. Die Taxonomie von Lerneinheiten, die in dieses Programm eingeht, ist also weniger an dem „Konzept der Bewältigungskompetenzen“ selbst orientiert, sondern an der Vorstellung von einem „hilfreichen Helfer“. Globales Lernziel ist, daß die Helfer anderen Menschen, wenn sie mit kritischen Lebensereignissen konfrontiert werden, die Fähigkeit zu planvollem Handeln in dem Prozeß der Auseinandersetzung vermitteln sollen. Die Fertigkeiten, die der Helfer hierzu benötigt, werden wie folgt festgelegt, ihrerseits in weitere Untereinheiten aufgegliedert und sodann als einzelne Bausteine trainiert: (1) Ziele anderer Menschen beurteilen, (2) andere Menschen lehren,

Entscheidungen zu treffen, (3) andere Menschen das Abschätzen von Risiken lehren, (4) bei anderen Menschen Verhaltensweisen trainieren, die in der Situation gebraucht werden.

Im Hinblick auf die Tatsache, daß in diesem Ansatz „Bewältigungskompetenz“ weitgehend unexpliziert bleibt und der Aufbau eines hilfreichen, unterstützenden Beziehungssystems im Vordergrund steht, läßt sich das Programm von Danish & D'Augelli auch als Beispiel für kontextzentrierte Prävention auffassen (siehe auch Gottlieb 1981), über die im nächsten Abschnitt zu berichten ist.

Kontextzentrierte Prävention

In der krisentheoretischen Literatur ist schon sehr frühzeitig darauf verwiesen worden, daß die Struktur und die Qualität des sozialen Umfeldes, in dem eine Person lebt, eine wichtige Rolle dafür spielt, wie erfolgreich sie sich mit kritischen Lebensereignissen auseinandersetzen kann. In der Zwischenzeit gibt es eine kaum übersehbare Fülle von Einzelbeiträgen zu diesem Thema, und die Rede von „sozialen Stützsystemen“ (Cobb 1976) oder „sozialen Konvois“ (Kahn & Antonucci 1980), die den Menschen durch sein Leben hindurch begleiten, findet sich allorten. Viel zitiert wird in diesem Zusammenhang die Untersuchung von Nuckolls, Cassel & Kaplan (1972) an einer Stichprobe von werdenden Müttern. In dieser Studie wurden das Ausmaß an Streßbelastung durch kritische Lebensereignisse während der Schwangerschaft sowie die Qualität des verfügbaren sozialen Stützsystems erfaßt und in Beziehung zum Auftreten von Komplikationen während des Geburtsvorganges gebracht. Dabei zeigte sich, daß innerhalb jener Teilgruppe, die durch geringe soziale Unterstützung und hohe Streßbelastung gekennzeichnet war, dreimal so häufig Geburtskomplikationen auftraten wie in der Gruppe, die vergleichbaren Streßbelastungen ausgesetzt war, aber in einem intakten sozialen Beziehungsgeflecht lebte.

Erwähnung finden soll in diesem Zusammenhang auch noch die Untersuchung von Gore (1978), in der die Qualität der ehelichen Beziehung sich als eine wichtige Moderatorvariable in der Bewältigung der Arbeitslosigkeit bei Männern gezeigt hat. Daß eine intakte Ehe eine protektive Wirkung gegen negative psychische Folgen von Arbeitslosigkeit besitzt, hat sich in dieser Studie nicht nur in Indikatoren des subjektiven Wohlbefindens, sondern auch in physiologischen Meßwerten niedergeschlagen.

In bezug auf Präventionsmaßnahmen im Umfeld kritischer Lebensereignisse legen diese Untersuchungsergebnisse nahe, das soziale Umfeld der von einem Ereignis betroffenen Personen in das Blickfeld zu rücken und die Verfügbarkeit sozialer Unterstützung als Basisressourcen bei der Bewältigung von Lebensereignissen aufzufassen. Ziel der kontextzentrierten Prävention ist es somit, das Hilfspotential der natürlichen sozialen Umwelt zu steigern und die Qualität sozialer Interaktionen in diesem Sinne zu fördern (qualitativer Aspekt), aber auch überhaupt die Möglichkeit zu schaffen, Teil eines Beziehungsgeflechtes zu werden –

unter Umständen von Menschen mit gleicher oder ähnlicher Ereignisthematik, wie dies u. a. im Rahmen der Selbsthilfebewegung unternommen wird (quantitativer Aspekt).

Während die Durchführung von kontextzentrierten Präventionsmaßnahmen (wie im Falle der Selbsthilfebewegung) oft spontan und jenseits präventionspsychologischer Überlegungen sich vollzieht, gibt es gleichwohl eine Vielzahl von planmäßig durchgeführten Programmen, über die u. a. zusammenfassend bei Gottlieb (1981) berichtet ist. Beispielhaft soll hier das Programm von Wiesenfeld & Weis (1979) Erwähnung finden. In diesem Programm wurde davon ausgegangen, daß Friseurinnen eine Berufsgruppe darstellen, die für die Rolle als Laienhelfer besonders prädestiniert ist. Aus diesem Grunde werden Friseurinnen in einem zehnwöchigen Training darin unterwiesen, drei elementare Fertigkeiten eines Laienhelfers zu erlernen, nämlich (1) emphatisches und aktives Zuhören, (2) Fähigkeit zum Widerspiegeln von Gefühlsausdrücken und (3) Fähigkeit zur Formulierung von Verhaltensalternativen. Allmählich beginnt man, auch andere Berufsgruppen, denen man eine wichtige Kontaktfunktion für Menschen in Krisensituationen zuschreibt, als Adressaten kontextzentrierter Prävention zu gewinnen, ihr „natürliches Helferpotential“ durch gezielte Unterweisung und Anleitung zu verbessern. Damit soll letztlich das gesamte soziale Beziehungsnetz in seiner Interaktionsqualität verbessert und seine unterstützende Funktion für Menschen in Übergangsphasen und Krisensituationen gesteigert werden.

Gleichwohl kann auch hier nicht übersehen werden, daß ein soziales Beziehungsgeflecht in mancher Hinsicht auch dysfunktional für eine angemessene Ereignisbewältigung sein kann. Soziale Kontaktpersonen mögen beispielsweise durch ihre helfenden Aktivitäten eine Bewältigungsform induzieren, die mit dem einer Person eigentümlichen Bewältigungsstil interferiert. So berichten etwa Silver & Wortman (1980) Literaturbeispiele, die darauf verweisen, daß soziale Unterstützung oft „falsche Hoffnungen“ weckt oder Verleugnungsprozesse unterstützt, die das Akzeptieren der Situation erschweren, insbesondere wenn die von dem Ereignis betroffenen Personen selbst eine starke Tendenz zu einer aktiven und realitätsnahen Auseinandersetzung mit dem Ereignis haben. Solche Beispiele verweisen auf die Notwendigkeit, auch negative Aspekte des sozialen Stützsystems in der Ereignisbewältigung in das Blickfeld zu rücken und auf unerwünschte Nebeneffekte kontextzentrierter Prävention zu achten.

Sigrun-Heide Filipp

Teil V

Anhang

Literatur

- Abramson, L. Y., Garber, J. & Seligman, M. E. P. 1980. Learned helplessness in humans: An attributional analysis. In: Garber, J. & Seligman, M. E. P. (Ed.) *Human helplessness. Theory and applications*. New York: Academic Press. p. 3-34.
- Achenbach, T. M. 1974. *Developmental psychopathology*. New York: Ronald Press.
- Aebli, H. 1980. *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Band 1. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, H. 1981. *Denken: Das Ordnen des Tuns*. Band 2. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. & Wall, S. 1978. *Patterns of attachment*. Hillsdale: Erlbaum.
- Ajzen, I. & Fishbein, M. 1973. The prediction of behaviors from attitudinal variables. In: Mortensen, C. D. & Sereno, K. K. (Ed.) *Advances in communication research*. New York: Harper. p. 71-87.
- Akers, R. L. 1977². Deviant behavior: A social learning approach. Belmont: Wadsworth.
- Akers, R. L., Krohn, M. D., Lanza-Kaduce, L. & Radosé-Vich, M. 1979. Social learning and deviant behavior: A specific test of a general theory. *American Sociological Review* 44, 636-655.
- Albee, G. W. 1980. A competency model must replace the defect model. In: Bond, L. A. & Rosen, J. C. (Ed.) *Competence and coping during adulthood*. Hanover, N. H.: University Press of New England. p. 75-104.
- Albert, H. 1968. *Traktat der kritischen Vernunft*. Tübingen: Mohr.
- Aldous, J. 1978. *Family careers: Developmental changes in the family*. New York: Wiley.
- Amir, Y. 1976. The role of intergroup contact in change of prejudice and ethnic relations. In: Katz, P. A. (Ed.) *Towards the elimination of racism*. New York: Pergamon Press. p. 245-308.
- Anastasi, A. 1958. Heredity, environment and the question „how?“. *Psychological Review* 65, 197-208.
- Appleton, T., Clifton, R. & Goldberg, S. 1975. The development of behavioral competence in infancy. In: Horowitz, F. D. (Ed.) *Review of child development research*. Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press. p. 101-186.
- Arbeitsgruppe Rocom. 1982. *Vorbereitung auf den Ruhestand (Lehrmaterial)*. Basel: Rocom.
- Atchley, R. C. 1975. The life-course, age grading, and age linked demands for decision making. In: Datan, N. & Ginsberg, L. H. (Ed.) *Life span developmental psychology. Normative life crises*. New York: Academic Press. p. 261-278.
- Auerbach, S. M. & Kilmann, P. R. 1977. Crisis intervention: A review of outcome research. *Psychological Bulletin* 84, 1189-1217.
- Ausubel, D. P. 1968. *Das Jugendalter. Fakten, Probleme, Theorien*. München: Juventa.
- Ausubel, D. P. 1976². *Das Kindesalter. Fakten, Probleme, Theorien*. München: Juventa.
- Ausubel, D. P. 1979³. *Das Jugendalter*. München: Juventa.
- Ausubel, D. P. & Sullivan, E. V. 1978. Historischer Überblick über die theoretischen Ansätze. In: Steiner, G. (Ed.) *Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*. Vol. 7. Zürich: Kindler. p. 547-567.
- Baer, D. M. 1970. An age-irrelevant concept of development. *Merrill-Palmer Quarterly* 16, 238-246.
- Baldwin, A. L. 1974. *Theorien primärer Sozialisationsprozesse (2 Bände)*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Baldwin, J. M. 1895. *Mental development in the child and the race*. New York: MacMillan.
- Baltes, P. B. 1979a. *Entwicklungspsychologie unter dem Aspekt der gesamten Lebens-*

- spanne: Einige Bemerkungen zu Geschichte und Theorie. In: Montada, L. (Ed.) *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer. p. 42–60.
- Baltes, P. B. 1979b. Einleitung: Einige Beobachtungen und Überlegungen zur Verknüpfung von Geschichte und Theorie der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. In: Baltes, P. B. & Eckensberger, L. H. (Ed.) *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 13–33.
- Baltes, P. B. 1979c. On the potential and limits of child development: Life-span developmental perspectives. *Newsletter of the Society for Research in Child Development*, 1–4.
- Baltes, P. B. 1982. Life-span developmental psychology: Observations on history and theory revisited. In: Lerner, R. M. (Ed.) *Developmental psychology: Historical and philosophical perspectives*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum (im Druck).
- Baltes, P. B., Brandstädter, J., Rauh, H. & Silbereisen, R. K. 1982. Postgraduale Ausbildung in Entwicklungspsychologie. Ein institutionsübergreifendes Modellvorhaben. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (im Druck).
- Baltes, P. B., Cornelius, S. W. & Nesselroade, J. R. 1979. Cohort effects in developmental psychology. In: Nesselroade, J. R. & Baltes, P. B. (Ed.) *Longitudinal research in the behavioral sciences: Design and analysis*. New York: Academic Press. p. 61–88.
- Baltes, P. B. & Danish, S. J. 1979. Gerontologische Intervention auf der Grundlage einer Psychologie des Lebenslaufes. Probleme und Konzepte. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 11, 112–140.
- Baltes, P. B. & Danish, S. J. 1980. Intervention in life-span development and aging: Issues and concepts. In: Turner, R. R. & Reese, H. W. (Ed.) *Life-span developmental psychology: Intervention*. New York: Academic Press. p. 49–78.
- Baltes, P. B. & Eckensberger, L. H. (Ed.) 1979. *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baltes, P. B. & Goulet, L. R. 1970. Status and issues of a life-span developmental psychology: Research and theory. New York: Academic Press.
- Baltes, P. B. & Goulet, L. R. 1979. Ortsbestimmung und Systematisierung der Fragen einer Entwicklungspsychologie der Lebensspanne. In: Baltes, P. B. & Eckensberger, L. H. (Ed.) *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 35–54.
- Baltes, P. B. & Nesselroade, J. R. 1973. The developmental analysis of individual differences on multiple measures. In: Nesselroade, J. R. & Reese, H. W. (Ed.) *Life-span developmental psychology: Methodological issues*. New York: Academic Press. p. 145–178.
- Baltes, P. B., Reese, H. W. & Lipsitt, L. P. 1980. Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology* 31, 65–110.
- Baltes, P. B., Reese, H. W. & Nesselroade, J. R. 1977. Life-span developmental psychology: Introduction to research methods. Monterey, Cal.: Brooks/Cole.
- Baltes, P. B. & Schaie, K. W. (Ed.) 1973a. Life-span developmental psychology: Personality and socialization. New York: Academic Press.
- Baltes, P. B. & Schaie, K. W. 1973b. 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. p. 365–395.
- Baltes, P. B. & Schaie, K. W. 1976. On the plasticity of intelligence in adulthood and old age. *American Psychologist* 31, 720–725.
- Baltes, P. B. & Willis, S. L. 1977. Toward psychological theories of aging and development. In: Birren, J. E. & Schaie, K. W. (Ed.) *Handbook of the psychology of aging*. New York: Van Nostrand. p. 128–154.
- Baltes, P. B. & Willis, S. L. 1979. Life-span developmental psychology, cognitive functioning and social policy. In: Riley, M. W. (Ed.) *Aging from birth to death*. Boulder, Col.: Westview. p. 15–46.
- Baltes, P. B. & Willis, S. L. 1982. Plasticity and enhancement of intellectual functioning in old age: Penn State's Adult Development and Enrichment Program (Adept). In: Craig, F. I. M. & Trehub, S. E. (Ed.) *Aging and cognitive processes*. New York: Plenum. p. 353–389.
- Bandura, A. & Walters, R. H. 1963. *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Barenboim, C. 1977. Developmental changes in the interpersonal cognitive system from middle childhood to adolescence. *Child Development* 48, 1467–1474.
- Barlow, D. H. & Hersen, M. 1977. Designs für Einzelfallexperimente. In: Petermann, F. (Ed.) *Methodische Grundlagen der klinischen Psychologie*. Weinheim: Beltz. p. 64–83.
- Barnett, M. A., King, L. M. & Howard, J. A. 1979. Inducing affect about self or other: Effects on generosity in children. *Developmental Psychology* 15, p. 164–167.
- Barres, E. 1972. Erziehung im Kindergarten. Eine empirische Untersuchung, zugleich ein hochschuldidaktischer Versuch. Weinheim: Beltz.
- Barth, F. 1969. Introduction. In: Barth, F. (Ed.) *Ethnic groups and boundaries*. London: Allen & Urwin. p. 9–38.
- Bartscher, U. & Dahme, G. 1975. Auswirkung der Erziehung im Kinderladen auf Selbständigkeit und Abhängigkeitsverhalten 3–5-jähriger Kinder. *Psychologie und Praxis* 15, 158–171.
- Bayley, N. 1933. Mental growth during the first three years. *Genetic Psychological Monographs* 14, 1–92.
- Bayley, N. 1969. Bayley scales of infant development. New York: Psychological Corporation.
- Becker, J. H. 1980. Englischsprachige Publikationen deutscher Psychologen. Trends, Inhalte, Herkunft, internationale Aufnahme. *Psychologische Beiträge* 22, 356–371.
- Becker, P. 1982. *Psychologie der seelischen Gesundheit*. Band 1. Göttingen: Hogrefe.
- Beck-Gernsheim, E. 1980. *Das halbierte Leben: Männerwelt Beruf, Frauenwelt Familie*. Reinbek: Rowohlt.
- Beilin, H. 1971. Developmental stages and developmental processes. In: Green, D. R. (Ed.) *Measurement and Piaget*. New York: McGraw Hill. p. 172–186.
- Bell, R. Q. 1968. A reinterpretation of the direction of affects in studies of socialization. *Psychological Review* 75, 81–95.
- Bell, R. Q. & Harper, L. V. 1977. Child effects on adult. New York: Wiley.
- Bell, S. 1970. The development of the concept of object as related to mother-infant attachment. *Child Development* 41, 291–311.
- Beller, K. E. 1979. Early intervention programs. In: Osofsky, J. D. (Ed.) *Handbook of infant development*. New York: Wiley. p. 852–893.
- Belschner, W. & Kaiser, P. 1981. Darstellung eines Mehrebenenmodells primärer Prävention. In: Filipp, S.-H. (Ed.) *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban & Schwarzenberg. p. 174–195.
- Belsky, J. 1981. Early human experience: A family perspective. *Developmental Psychology* 17, 3–23.
- Belsky, J. & Tolan, W. J. 1981. Infants as producers of their own development: An ecological analysis. In: Lerner, R. M. & Busch-Rossnagel, N. A. (Ed.) *Individuals as producers of their development*. New York: Academic Press. p. 87–116.
- Bendit, R. 1979. Kommunikations- und Sprachproblematik bei ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen. In: Langenohl-Weyer, A., Wennekes, R., Bendit, R. u. a. (Ed.) *Zur Integration der Ausländer im Bildungsbereich. Probleme und Lösungsversuche*. München: Juventa. p. 28–74.
- Bennett, J. W. 1975. A guide to the collection. In: Bennett, J. W. (Ed.) *The new ethnicity: Perspectives from ethnology*. St. Louis: West Publishing Co. p. 3–10.
- Bereiter, C. & Engelmann, S. 1966. *Teaching disadvantaged children in the preschool*. New York: Englewood Cliffs.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1980. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt: Fischer.

- Berkner, L. K. 1972. The stem-family and the developmental cycle of the peasant household: An eighteenth-century Austrian example. *American Historical Review* 77, 398-418.
- Berndt, T. J. 1981. Relations between social cognition, non-social cognition, and social behavior: The case of friendship. In: Flavell, J. H. & Ross, L. (Ed.) *Social cognition development: Frontiers and possible futures*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. p. 176-199.
- Bernstein, B. 1961. Social class and linguistic development: A theory of social learning. In: Halsey, A. H., Floud, J. & Anderson, C. A. (Ed.) *Education, economy, and society*. New York: McMillan.
- Berry, J. W. 1969. On cross-cultural comparability. *International Journal of Psychology* 4, 119-128.
- Berry, J. W. & Dasen, P. R. 1974. Introduction to culture and cognition. *Readings in cross-cultural psychology*. London: Methuen.
- Bertram, H. 1981. Sozialstruktur und Sozialisation. Darmstadt: Luchterhand.
- Bierhoff-Alfermann, D. & Höcke-Pörzgen, B. 1974. Kindererziehung aus der Sicht von Eltern zweier antiautoritärer und evangelischer Kindergärten: Eine Erkundungsstudie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 6, 139-145.
- Bijou, S. W. & Bear, D. M. 1961. Child development. Vol. 1: A systematic and empirical theory. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Binet, A. & Simon, T. 1905. Methodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *Année Psychologique* 11, 191-244.
- Bingemer, K., Meistermann-Seeger, E. & Neubert, E. 1970. *Leben als Gastarbeiter*. Köln: Westdeutscher Verlag.
- Birren, J. E. 1961a. A brief history of the psychology of aging. *I Gerontologist* 1, 69-77.
- Birren, J. E. 1961b. A brief history of the psychology of aging. *II Gerontologist* 1, 127-134.
- Birren, J. E. & Schaie, K. W. (Ed.) 1977. *Handbook of the psychology of aging*. New York: Van Nostrand-Reinhold.
- Blochmann, E. 1968. Pädagogik des Kindergartens. In: Bittner, G. & Schmid-Cords, E. (Ed.) *Erziehung in früher Kindheit*. München: Piper. p. 323-343.
- Bloom, B. L. 1963. Definitional aspects of the crisis concept. *Journal of Consulting Psychology* 27, 498-502.
- Bloom, B. S. 1964. *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Bloom, B. S. 1973. *Stabilität und Veränderung menschlicher Merkmale*. Weinheim: Beltz.
- Blos, P. 1973. *Adoleszenz*. Stuttgart: Klett.
- Boesch, E. E. 1976. *Psychopathologie des Alltags. Zur Ökopsychologie des Handelns und seiner Störungen*. Bern: Huber.
- Boesch, E. E. 1980. *Kultur und Handlung*. Bern: Huber.
- Bolton, N. 1977. *Concept formation*. Oxford: Pergamon Press.
- Borke, H. 1971. Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Developmental Psychology* 5, 263-269.
- Borrie, W. D. 1959. *The cultural integration of immigrants*. Paris: Unesco.
- Boss, P. G. 1980. Normative family stress: Family boundary changes across the life-span. *Family Relations* 29, 445-450.
- Botwinik, J. 1975². *Aging and behavior*. New York: Springer.
- Bourne, L. E., Dominowski, R. L. & Loftus, E. F. 1979. *Cognitive processes*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bower, T. G. R. 1978. *Die Wahrnehmungswelt des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bower, T. G. R. 1979. *Human development*. San Francisco: Freeman.
- Bowerman, M. 1981. Language development. In: Triandis, H. C. & Heron, A. (Ed.) *Handbook of cross-cultural psychology*. Boston: Allyn & Bacon. p. 93-185.
- Bowlby, I. 1952. Maternal care and mental health. Genf: Monographs of the World Health Organization, Vol. 2.
- Bowlby, J. 1969/1973/1980. *Attachment and loss*. (3 Bände). London: Tavistock.
- Brainerd, C. J. 1973. Neo-Piagetian training experiments revisited: Is there any support for the cognitive-development stage hypothesis? *Cognition* 2, 349-370.
- Brainerd, C. J. 1978. The stage of question in cognitive-developmental theory. *The Behavioral and Brain Sciences* 1, 173-181.
- Brainerd, C. J. & Allen, T. W. 1971. Experimental inductions of the conservation of „first-order“ quantitative invariants. *Psychological Bulletin* 75, 128-144.
- Brammer, L. M. & Abrego, P. J. 1981. Intervention strategies for coping with transitions. *Counseling Psychologist* 9, 19-35.
- Brandtstädter, J. 1979. Zur Bedeutung der Pädagogischen Psychologie für die Planung und Kritik der Erziehungspraxis. In: Brandtstädter, J., Reinert, G. & Schneewind, K. A. (Ed.) *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 79-104.
- Brandtstädter, J. 1980a. Relationships between life-span developmental theory, research, and intervention: A revision of some stereotypes. In: Turner, R. R. & Reese, H. W. (Ed.) *Life-span developmental psychology*. New York: Academic Press. p. 3-28.
- Brandtstädter, J. 1980b. Gedanken zu einem psychologischen Modell optimaler Entwicklung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie* 3, 209-222.
- Brandtstädter, J. 1982. Kern- und Leitbegriffe psychologischer Prävention. In: Brandtstädter, J. & von Eye, A. (Ed.) *Psychologische Prävention: Grundlagen, Programme, Methoden*. Bern: Huber. p. 81-115.
- Brandtstädter, J. 1983. Entwicklung in Handlungskontexten: Aussichten für die entwicklungspsychologische Theorienbildung und Anwendung. In: Lenk, H. (Ed.) *Handlungstheorie – interdisziplinär*. Vol. 3. München: Fink (im Druck).
- Brandtstädter, J. & Montada, L. 1980. Normative Implikationen der Erziehungsstilforschung. In: Schneewind, K. A. & Herrmann, T. (Ed.) *Erziehungsstilforschung*. Bern: Huber. p. 33-56.
- Brandtstädter, J. & Schneewind, K. A. 1977. Optimal human development: Some implications for psychology. *Human Development* 20, 48-64.
- Brandtstädter, J. & von Eye, A. (Ed.) 1982. *Psychologische Prävention. Grundlagen, Programme, Methoden*. Bern: Huber.
- Braun, P. & Tittelbach, E. 1978. Verhaltenstherapie. In: Pongratz, L. J. (Ed.) *Handbuch der Psychologie*. Band 8, 2. Halbband. Göttingen: Hogrefe. p. 1955-2081.
- Braun, R. 1970. *Sozio-kulturelle Probleme der Eingliederung italienischer Arbeitskräfte in der Schweiz*. Zürich: Eugen Reutsch.
- Brazelton, T. B. 1972. Implications of infant development among the Mayan Indians of Mexico. *Human Development* 15, 90-111.
- Brazziel, W. F. 1968. Two years of head start. In: Frost, J. L. (Ed.) *Early childhood education rediscovered*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Breuer, H. 1980. Prophylaktische Diagnostik im Vorschulalter. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie* 72, 63-73.
- Brim, O. G., Jr. 1975. Macro-structural influences on child development and the need for childhood social indicators. *American Journal of Orthopsychiatry* 45, 516-524.
- Brim, O. G., Jr. 1978. Krisentheorien des mittleren Alters. In: Rosenmayr, L. (Ed.) *Die menschlichen Lebensalter. Kontinuität und Krisen*. München: Piper. p. 428-457.
- Brim, O. G., Jr. & Kagan, J. (Ed.) 1980. *Constancy and change in human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Brim, O. G., Jr. & Ryff, C. D. 1980. On the properties of life events. In: Baltes, P. B. & Brim, O. G., Jr. (Ed.) *Life-span development and behavior*. Vol. 3. New York: Academic Press. p. 367-388.
- Brislin, R. W., Lonner, W. J. & Thorndike, R. M. 1973. *Cross-cultural research methods*. New York: Wiley.
- Brocke, B. 1978. *Technologische Prognosen*. Freiburg: Alber.

Brocke, B. 1979. Theorie und Methoden. Aspekte einer Methodologie der angewandten Sozial- und Verhaltenswissenschaften. *Zeitschrift für Sozialpsychologie* 10, 2-29.

Bronfenbrenner, U. 1974a. Developmental research, public policy, and the ecology of childhood. *Child Development* 45, 1-5.

Bronfenbrenner, U. 1974b. Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart: Klett.

Bronfenbrenner, U. 1976a. Wer kümmert sich um unsere Kinder? In: Lüscher, K. (Ed.) *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett. p. 131-167.

Bronfenbrenner, U. 1976b. *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett.

Bronfenbrenner, U. 1977. Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist* 32, 513-531.

Bronfenbrenner, U. 1981. *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Brown, A. 1979. Theories of memory and the problems of development: Activity, growth, and knowledge. In: Cermak, L. S. & Craik, F. I. M. (Ed.) *Levels of processing in human memory*. Hillsdale: Erlbaum. p. 229-258.

Brown, R. W. & Lenneberg, E. H. 1954. A study in language and cognition. *Journal of Abnormal and Social Psychology* 49, 454-462.

Bruggemann, A. 1979. Erfahrungen mit wichtigen Variablen und einigen Effekten beruflicher Sozialisation in einem Projekt zur „Humanisierung der Arbeit“. In: Groskurth, P. (Ed.) *Arbeit und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt. p. 146-174.

Bruner, J. S. 1972. Nature and uses of immaturity. *American Psychologist* 27, 687-708.

Bruner, J. S. 1977. Wie das Kind lernt, sich sprachlich zu verständigen. *Zeitschrift für Pädagogik* 23, 829-845.

Bruner, J. S., Goodnow, J. J. & Austin, G. A. 1956. *A study of thinking*. New York: Wiley.

Buckley, N., Sigel, L. S. & Ness, S. 1979. Egocentrism, empathy, and altruistic behavior in young children. *Developmental Psychology* 15, 329-330.

Bühler, Ch. 1929. *Das Seelenleben des Jugendlichen*. Jena: Fischer.

Bühler, Ch. 1933. *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*. Leipzig: Hirzel.

Bühler, Ch. 1967⁴. *Kindheit und Jugend*. Göttingen: Hogrefe. (Orig. 1928. Leipzig: Hirzel).

Bühler, Ch. & Hetzer, H. 1927. *Inventar der Verhaltensweisen des ersten Lebensjahres*. In: Bühler, Ch., Hetzer, H. & Tudor-Hart, B. (Ed.) *Soziologische und psychologische Studien über das erste Lebensjahr. Quellen und Studien zur Jugendkunde*. Band 5. Jena: Fischer.

Bühler, Ch. & Hetzer, H. 1932. *Kleinkindertests. Entwicklungstests vom 1.-6. Lebensjahr*. Leipzig: Barth.

Bühler, Ch. & Massarik, F. (Ed.) 1970. *Lebenslauf und Lebensziele. Studien in humanistisch-psychologischer Sicht*. Stuttgart: Fischer.

Bühler, K. 1918. *Die geistige Entwicklung des Kindes*. Jena: Fischer.

Buikhuisen, W. 1979. An alternative approach to the etiology of crime. In: Mednick, S. A. & Shoham, S. G. (Ed.) *New paths in criminology*. Lexington: Lexington Books. p. 27-43.

Bukstel, L. H. & Kilman, P. R. 1980. Psychological effects of imprisonment on confined individuals. *Psychological Bulletin* 88, 469-493.

Bunge, M. 1967. *Scientific research*. Bd. I und II. Zitiert nach Westmeyer, H. 1979. *Die rationale Rekonstruktion einiger Aspekte psychologischer Praxis*. In: Albert, H. & Stapf, K. H. (Ed.) *Theorie und Erfahrung*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 139-161.

Burgess, E. W. 1926. The family as a unity of interacting personalities. *The Family* 7, 3-9.

Busemann, A. 1959. *Krisenjahre im Ablauf der menschlichen Jugend*. Ratingen: Henn.

Busemann, A. 1965. *Kindheit und Reifezeit*. Frankfurt: Diesterweg.

Buss, A. R. 1979. Toward a unified framework for psychometric concepts in the multivariate development situation: Intraindividual change and inter- and intraindividual differences. In: Nesselroade, J. R. & Baltes, P. B. (Ed.) *Longitudinal research in the behavioral sciences: Design and analysis*. New York: Academic Press. p. 41-59.

Byler, R. V. 1969. *Teach us what we want to know*. Published for the Connecticut State Board of Education. New York: Mental Health Materials Center, Inc.

Cairns, R. B. & Ornstein, P. A. 1979. Developmental psychology. In: Hearst, E. (Ed.) *The first century of experimental psychology*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. p. 459-512.

Campbell, D. T. 1969. Reforms as experiments. *American Psychologist* 24, 409-429.

Campbell, D. T. & Stanley, J. C. 1963. Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In: Gage, N. L. (Ed.) *Handbook of research on teaching*. Chicago, Ill.: Rand McNally. p. 171-246.

Campione, J. C. im Druck. Ein Wandel in der Instruktionsforschung mit lernschwierigen Kindern: Die Berücksichtigung metakognitiver Komponenten. In: Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (Ed.) *Metakognition, Motivation und Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer (im Druck).

Cantril, H. 1965. *The patterns of human concerns*. New Brunswick: Rutgers University Press.

Caplan, G. 1964. *Principles of preventive psychiatry*. New York: Basic Books.

Caplan, N. & Nelson, S. D. 1973. On being useful: The nature and consequences of psychological research on social problems. *American Psychologist* 28, 199-211.

Carlberg, P. 1977. McCann Jugendstudie 1976. *Zit. aus Jugend '81*. Bd. 1. Hamburg: Jugendwerk der Deutschen Shell AG.

Carp, F. M. 1975. Ego defence or cognitive consistency effects on environmental evaluations. *Journal of Gerontology* 30, 707-711.

Case, R. 1974. Structures and strictures: Some functional limitations on the course of cognitive growth. *Cognitive Psychology* 6, 554-573.

Case, R. 1975. Gearing the demands of instruction to the development capacities of the learner. *Review of Educational Research* 45, 59-87.

Case, R. 1978. Piaget and beyond: Toward a developmentally based theory and technology of instruction. In: Glaser, R. (Ed.) *Advances in instructional psychology*. Vol. 1. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. p. 167-228.

Chandler, M. & Boyes, M. 1982. Social-cognitive development. In: Wolman, B. & Striker, G. (Ed.) *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall. p. 387-402.

Chandler, M. J. 1973. Egocentrism and antisocial behavior: The assessment and training of social perspective taking skills. *Developmental Psychology* 9, 326-332.

Chandler, M. J. & Greenspan, S. 1972. Ersatz egocentrism: A reply to H. Borke. *Developmental Psychology* 7, 104-106.

Chandler, M. J., Greenspan, S. & Barenboim, C. 1974. Assessment and training of role-taking and referential communication skills in institutionalized emotionally disturbed children. *Developmental Psychology* 10, 546-553.

Chandler, M. J., Paget, K. F. & Koch, D. 1978. The child's demystification of psychological defense mechanism: A structural and developmental analysis. *Developmental Psychology* 14, 197-205.

Chandler, T. A. 1974. Transgression as a function of timing of punishment and age. *Genetic Psychology Monographs* 89, 3-23.

Chanowitz, B. & Langer, E. 1980. Knowing more (or less) than you can show: Understanding control through the mindlessness-mindfulness distinction. In: Garber, J. & Seligman, M. E. P. (Ed.) *Human helplessness. Theory and applications*. New York: Academic Press. p. 97-129.

Charles, D. C. 1970. Historical antecedents of life-span developmental psychology. In: Goulet, G. L. R. & Baltes, P. B. (Ed.) *Life-span developmental psychology. Research and theory*. New York: Academic Press. p. 24-53.

Chi, M. T. H. 1978. Knowledge structure and memory development. In: Siegler, R. (Ed.) *Children's thinking: What develops?* Hillsdale: Erlbaum. p. 73-96.

Chi, M. T. H. im Druck. Bereichsspezifisches Wissen und Metakognitionen. In: Weinert, F. E. & Kluwe, R. H. (Ed.) Metakognition, Motivation und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer (im Druck).

Chi, M. T. H. (Ed.) o. J. What is memory development the development of? A look after a decade. Unveröffentlichtes Manuskript.

Child, I. L. 1943. Italian or American? The second generation in conflict. New Haven, Conn.: Yale University Press.

Chomsky, N. 1959. Review of Skinner's „Verbal behavior“. *Language* 35, 26–58.

Christensen, H. T. 1964. Development of the family field of study. In: Christensen, H. T. (Ed.) Handbook of marriage and the family. Chicago: Rand McNally. p. 3–32.

Christophersen, P. 1948. Bilinguals. London: Methuen.

Claparède, E. 1905. Psychologie de l'enfant et de pédagogie expérimentale. Genf: Kündig.

Clarizio, H. F. 1969. Stability of deviant behavior through time. In: Clarizio, H. F. (Ed.) Mental health and the educative process. Chicago: Rand McNally. p. 68–74.

Clark, E. V. 1979. The ontogenesis of meaning. Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft.

Clark, R. A. & Delia, J. G. 1976. The development of functional persuasive skills in childhood and early adolescence. *Child Development* 47, 1008–1014.

Cline, H. F. 1980. Criminal behavior over the life-span. In: Brim, O. G., Jr. & Kagan, J. (Ed.) Constancy and change in human development. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. p. 641–674.

Cloward, R. A. & Ohlin, L. E. 1960. Delinquency and opportunity: A theory of delinquent gangs. New York: Free Press.

Cobb, S. 1976. Social support as moderator of life-stress. *Psychosomatic Medicine* 38, 300–314.

Cohen, A. 1974. The lessons of ethnicity. In: Cohen, A. (Ed.) Urban ethnicity. London: Tavistock Publications. IX–XXIII.

Cole, L. 1961. Psychology of adolescence. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Cole, M. & Scribner, S. 1977. Cross-cultural studies of memory and cognition. In: Kail, R. V. & Hagen, J. W. (Ed.) Perspectives of memory and cognition. Hillsdale: Erlbaum.

Coleman, J. S. 1961. The adolescent society. New York: Free Press.

Coleman, J. S. 1974. Relationship in adolescence. London: Routledge and Kegan Paul.

Coleman, J. S. 1980. The nature of adolescence. London: Methuen.

Cook, T. D., Appleton, A., Conner, R. F. u. a. 1975. Sesam street revisited. Continues in evaluation research. New York: Russell Sage Foundation.

Cook, T. D. & Campbell, D. T. 1976. The design and conduct of quasi-experiments in field settings. In: Dunnette, M. D. (Ed.) Handbook of industrial and organizational psychology. Chicago, Ill.: Rand McNally. p. 223–326.

Coombs, C. H. 1964. A theory of data. New York: Wiley.

Coombs, C. H., Dawes, R. & Tversky, A. 1974. Einführung in die mathematische Psychologie. Weinheim: Beltz.

Cowen, E. L., Gesten, E. L. & Wilson, A. B. 1979. The Primary Mental Health Project (PMHP): Evaluation of current program effectiveness. *American Journal of Community Psychology* 7, 293–303.

Cowen, E. L., Trost, M. A., Lorion, P. R. u. a. 1975. New ways in school mental health: Early detection and prevention of school maladaptation. New York: Human Science.

Craig, D. A. 1978. Language education in a post-creole society. In: Spolsky, B. & Cooper, R. L. (Ed.) Case studies in bilingual education. Rowley, MS: Newbury House. p. 404–426.

Cranach, M. von, Foppa, D., Lepenies, W. & Ploog, D. (Ed.) 1979. Human ethology. Claims and limits of a new discipline. Cambridge: Harvard University Press.

Croissier, S., Hess, G. & Köstlin-Gloger, G. 1979. Elementarspiele zum sozialen Lernen. Weinheim: Beltz.

Cronbach, L. J. 1975. Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist* 30, 116–127.

Cumming, E. & Henry, W. 1961. Growing old: The process of disengagement. New York: Basic Books.

Cummings, J. 1979. Linguistic interdependences and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222–251.

Cyprian, G. 1982. Ökologische Umweltbedingungen der Sozialisation in Wohngemeinschaften. In: Vascovics, L. A. (Ed.) Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Stuttgart: Enke. p. 291–306.

Damon, W. 1977. The social world of the child. San Francisco: Jossey-Bass.

Damon, W. 1982. Zur Entwicklung der sozialen Kognition des Kindes. Zwei Zugänge zum Verständnis von sozialer Kognition. In: Edelstein, W. & Keller, M. (Ed.) Perspektiven und Interpretationen. Frankfurt: Suhrkamp. p. 110–145.

Danish, S. J. & D'Augelli, A. R. 1981. Kompetenzerhöhung als Ziel der Intervention in Entwicklungsverläufen über die Lebensspanne. In: Filipp, S. H. (Ed.) Kritische Lebensereignisse. München: Urban & Schwarzenberg. p. 156–173.

Danish, S. J. & Hauer, A. L. 1973. Helping skills: a basic training program. New York: Behavioral Publications.

Danish, S. J., Smyer, M. A. & Nowak, C. A. 1980. Developmental intervention: Enhancing life-event processes. In: Baltes, P. B. & Brim, O. G. (Ed.) Life-span development and behavior. Vol. 3. New York: Academic Press. p. 339–366.

Danzinger, R., Jeschek, P. & Egger, J. 1978. Der Weg ins Gefängnis. Weinheim: Beltz.

Dasen, P. & Heron, A. 1981. Cross-cultural tests of Piaget's theory. In: Triandis, H. C. & Heron, A. (Ed.) Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 4; Developmental Psychology. Boston: Allyn & Bacon. p. 295–341.

Datan, N. & Ginsberg, L. H. (Ed.) 1975. Life-span developmental psychology: Normative life crises. New York: Academic Press.

Datan, N. & Reese, H. W. (Ed.) 1977. Life-span developmental psychology: Dialectical perspectives on experimental research. New York: Academic Press.

Davis, L. E. & Cherns, A. B. (Ed.) 1975. The quality of working life. London: Free Press.

Dawkins, R. 1978. Das egoistische Gen. Berlin: Springer.

Debesse, M. 1970. L'enfance dans l'histoire de la psychologie. In: Gratiot-Alphandéry, H. & Zarro, R. (Ed.) Traité de psychologie de l'enfant: Histoire et généralités. Paris: Presses Universitaires de France. p. 3–75.

Den Hollander, A. N. J. 1955. Der „Kulturkonflikt“ als soziologischer Begriff und als Erscheinung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 7, 161–187.

Denney, N. W. 1982. Aging and cognitive changes. In: Wolman, B. B. (Ed.) Handbook of developmental psychology. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall. p. 807–827.

Dennis, W. 1972. Historical readings in developmental psychology. New York: Appleton.

Deutscher Bildungsrat 1970. Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart: Klett.

DeVries, R. 1970. The development of role-taking as reflected by the behavior of bright, average, and retarded children in a social guessing game. *Child Development* 41, 759–770.

Diebold, A. R., Jr. 1968. The consequences of early bilingualism in cognitive development and personality formation. In: Norbeck, E., Price-Williams, D. & McCord, E. (Ed.) The study of personality. New York: Holt, Rinehart & Winston. p. 218–245.

Dixon, R. A. 1983. Human development: History of research. In: Husén T. & Postlethwaite, T. N. (Ed.) International encyclopedia of education: Research and studies. Oxford: Pergamon Press. (im Druck).

Dohrenwend, B. P. & Dohrenwend, B. S. 1974. Social and cultural influences on psychopathology. *Annual Review of Psychology* 25, 417–452. (Dt.: In: Petermann, F. &

- Schmook, C. (Ed.) Grundlagentexte der Klinischen Psychologie. Bd. 1. Bern: Huber, 1976, 66–105).
- Dohrenwend, B. S. & Dohrenwend, B. P. (Ed.) 1974. Stressful life-events: Their nature and effects. New York: Wiley.
- Doise, W., Mugny, G. & Perret-Clermont, A. N. 1975. Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology* 5, 367–383.
- Dolde, G. 1978. Sozialisation und kriminelle Karriere. Eine empirische Analyse der sozio-ökonomischen und familialen Sozialisationsbedingungen männlicher Strafgefangener im Vergleich zur „Normal“-Bevölkerung. München: Minerva.
- Dollase, R. (Ed.) 1978. Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. 2 Bände. Düsseldorf: Schwann.
- Donaldson, M. 1978. Children's minds. New York: Norton & Comp.
- Douvan, E. & Adelson, J. 1966. The adolescent experiences. New York: Wiley.
- Dreher, E. 1980. Handlungsplanung als Komponente kognitiver Sozialisation. Augsburg: Universität Augsburg (Dissertation).
- Dreher, E. 1982. Wie Jugendliche die Peergruppe sehen. München: Psychologisches Institut der Universität München (unveröffentlichtes Manuskript).
- Dreher, M. 1980. Theoretische und methodologische Grundlegungen zur Erfassung der Realitätskonstruktion im Kontext von Planung. Augsburg: Universität Augsburg (Dissertation).
- Dritter Familienbericht der Bundesrepublik Deutschland 1979. Bonn: Heger.
- Dubin, R. 1956. Industrial workers' worlds: A study of the „central life interests“ of industrial workers. *Social Problems* 3, 131–142.
- Duck, S. W. 1973. Similarity and perceived similarity of personal constructs as influences on friendship choice. *British Journal of Social and Clinical Psychology* 12, 1–6.
- Dunn, J. 1978. Lust und Unbehagen beim Kleinkind. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dunn, J. 1980. Die Mutter-Kind-Interaktion und die Entwicklung des Kindes. In: Waller, M. (Ed.) *Jahrbuch für Entwicklungspsychologie* 2/1980. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 7–39.
- Dunphy, D. C. 1972. Peer group socialization. In: Hunt, F. (Ed.) *Socialization in Australia*. Sydney: Angus & Robertson. p. 200–217.
- Durkin, D. 1966. Children who read early. New York: Columbia University.
- Duvall, E. M. 1957. Family development. Philadelphia: Lippincott.
- Eckensberger, L. H. 1970. Methodenprobleme der kulturvergleichenden Psychologie. Saarbrücken: Verlag der SSIP-Schriften.
- Eckensberger, L. H. 1973. Methodological issues of cross-cultural research in developmental psychology. In: Nesselroade, J. N. & Reese, H. W. (Ed.) *Life-span developmental psychology: Methodological issues*. New York: Academic Press. p. 43–64.
- Eckensberger, L. H. 1976. Der Beitrag kulturvergleichender Forschung zur Fragestellung der Umweltpsychologie. In: Kaminski, G. (Ed.) *Umweltpsychologie – Perspektiven, Probleme, Praxis*. Stuttgart: Klett. p. 73–98.
- Eckensberger, L. H. 1978. Kulturvergleich als interdisziplinäre sozial-wissenschaftliche Forschungsstrategie – ihre Bedeutung und methodischen Probleme aus psychologischer Sicht. In: Bolte, K. M. (Ed.) *Materialien aus der soziologischen Forschung*. München: Luchterhand. p. 351–399.
- Eckensberger, L. H. 1979. A metatheoretical evaluation of psychological theories from a cross-cultural perspective. In: Eckensberger, L. H., Lonner, W. J. & Poortinga, J. H. (Ed.) *Cross-cultural contributives to psychology*. Lisse: Swets & Zeitlinger. p. 255–275.
- Eckensberger, L. H. & Burgard, H. 1982. The assessment of normative concepts. Some considerations on the affinity between methodological approaches and preferred theories. In: Irvine, S. H. & Berry, J. W. (Ed.) *Human assessment and cultural factors*. New York: Plenum Press (im Druck).
- Eckensberger, L. H. & Reinshagen, H. 1979. Überlegungen zu einem Strukturmodell der Entwicklung des moralischen Urteils. In: Montada, L. (Ed.) *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer. p. 267–280.
- Eckensberger, L. H. & Reinshagen, H. 1980. Kohlberg's Stufentheorie der Entwicklung des moralischen Urteils: Ein Versuch ihrer Reinterpretation im Rahmen handlungstheoretischer Konzepte. In: Eckensberger, L. H. & Silbereisen, R. K. (Ed.) *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 65–131.
- Eckensberger, L. H. & Silbereisen, R. K. 1980. Handlungstheoretische Perspektiven für die Entwicklungspsychologie sozialer Kognitionen. In: Eckensberger, L. H. & Silbereisen, R. K. (Ed.) *Entwicklung sozialer Kognitionen*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 11–48.
- Edelstein, W. & Keller, M. 1982. Perspektivität und Interpretation zur Entwicklung des sozialen Verstehens. In: Edelstein, W. & Keller, M. (Ed.) *Perspektivität und Interpretation: Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt/M. Suhrkamp. (im Druck).
- Edwards, C. P. 1981. The comparative study of the development of moral judgement and reasoning. In: Munroe, R. H., Munroe, R. L. & Whiting, B. B. (Ed.) *Handbook of cross-cultural human development*. New York: Garland. p. 501–528.
- Eibl-Eibesfeld, I. 1972. Grundriß der vergleichenden Verhaltensforschung. München: Piper.
- Eisenberg-Berg, N. & Neal, C. 1979. Children's moral reasoning about their own spontaneous prosocial behavior. *Developmental Psychology* 15, 228–229.
- Eisenstadt, S. N. 1956. From generation to generation. Glencoe, Ill.: Free Press.
- Elder, G. H. jr. 1974. Children of the great depression. Chicago: University of Chicago Press.
- Elkin, F. & Westley, W. A. 1955. The myth of adolescent culture. *American Sociological Review* 20, 680–684.
- Elkind, E. 1967. Egocentrism in adolescence. *Child Development* 38, 1025–1034.
- Emmerich, W. 1964. Continuity and stability in early social development. *Child Development* 35, 311–332.
- Emmerich, W. 1973. Socialization and sex-role development. In: Baltes, P. B. & Schaie, K. W. (Ed.) *Life-span developmental psychology. Personality and socialization*. New York: Academic Press. p. 123–144.
- Engel, S. 1978. Ein System der Verlaufsforschung. In: Engel, S. W. & Engelhardt, D. von (Ed.) *Kriminalität und Verlauf*. Heidelberg: Kriminalistik Verlag. p. 77–190.
- Engelhardt, D. von. 1978. Entwicklung und gegenwärtige Situation kriminologischer Verlaufsforschung. In: Engel, S. W. & Engelhardt, D. von (Ed.) 1978. *Kriminalität und Verlauf*. Heidelberg: Kriminalistik Verlag. p. 5–76.
- Engfer, A. 1980. Sozioökologische Determinanten des elterlichen Erziehungsverhaltens. In: Schneewind, K. A. & Hermann, T. (Ed.) *Erziehungstilforschung*. Bern. Huber. p. 123–160.
- Enright, R. H. 1980. Adolescent egocentrism: Sociocentrism and self-consciousness. *Journal of Youth and Adolescence* 9, 101–116.
- Erikson, E. H. 1950. Growth and crises of the healthy personality. In: Senn, M. (Ed.) *The healthy personality*. New York: Foundation. p. 185–226.
- Erikson, E. H. 1964. Kindheit und Gesellschaft. Stuttgart: Klett.
- Erikson, E. H. 1966. Identität und Lebenszyklus. Frankfurt: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. 1970. Jugend und Krise. Stuttgart: Klett.
- Esser, H., Kremer, M., Spangenberg, H. u. a. 1979. Ansätze zur Erklärung der Integration von Migranten – Theoretische Grundlagen zur Erforschung des Verhaltens ausländischer Arbeitnehmer in der Bundesrepublik Deutschland. In: Körner, H. & Weber, W. (Ed.) *Arbeitsmigration und Integration. Materialien zur Arbeitsmigration und Ausländerbeschäftigung, Band IV. Königstein/Ts.: Hanstein*. p. 1–166.
- Estes, C. L. & Freeman, H. E. 1976. Strategies of design and research for intervention. In:

- Binstock, R. H. & Shanas, E. (Ed.) Handbook of aging and the social sciences. New York: van Nostrand-Reinhold. p. 536-560.
- Europarat (Ed.) 1977. The integration of migrant children into preschool education. Final report. Strasbourg. CCC/EGT 10.
- Ewert, O. 1978. Über die Bedeutsamkeit frühkindlicher Erfahrungen für die menschliche Entwicklung. In: Dollase, R. (Ed.) Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Düsseldorf: Schwann.
- Farrington, D. P. & West, D. J. 1981. The Cambridge study in delinquent development (United Kingdom). In: Mednick, S. A. & Baert, A. E. (Ed.) Prospective longitudinal research: An empirical basis for primary prevention research. Oxford: Oxford University Press. p. 137-145.
- Featherman, D. L. 1983. The life-span perspective in social science research. In: Baltes, P. B. & Brim, O. G., Jr. (Ed.) Life-span development and behavior. Vol. 5. New York: Academic Press. (im Druck).
- Feedman, D. G. & DeBoer, M. M. 1979. Biological and cultural differences in early child development. Annual Review of Anthropology 8.
- Feffer, M. 1970. A developmental analysis of interpersonal behavior. Psychological Review 77, 197-214.
- Fein, G. G. 1981. Pretend play in childhood: An integrative review. Child Development 52, 1095-1118.
- Feiring, C. & Lewis, M. 1978. The child as a member of the family system. Behavioral Science, 23, 225-233.
- Fend, H., Knörzer, W., Nagl, W., Specht, W. & Vath-Szusdzara, R. 1976. Sozialisierungseffekte der Schule. Weinheim: Beltz.
- Feshbach, S. 1978. The environment of personality. American Psychologist 33, 447-455.
- Field, T. 1981. Infants born at risk: Early compensatory experiences. In: Bond, L. & Joffe, J. (Ed.) Facilitating infant and early childhood development. Burlington, Vt.: University of Vermont Press. (im Druck)
- Filipp, S.-H. (Ed.) 1981a. Kritische Lebensereignisse. München: Urban & Schwarzenberg.
- Filipp, S.-H. 1981b. Grundprobleme der Erforschung kritischer Lebensereignisse und ihrer Effekte. In: Philipp, S.-H. (Ed.) Kritische Lebensereignisse. München. Urban & Schwarzenberg. p. 3-52.
- Filipp, S. H. 1982. Kritische Lebensereignisse als Brennpunkte einer Angewandten Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters. In: Oerter, R., Montada, L. u. a. Entwicklungspsychologie. München: Urban & Schwarzenberg. p. 769-788.
- Filipp, S.-H. & Doenges, D. 1982. Entwicklungstests. In: Groffmann, K. J. & Michel, L. (Ed.) Intelligenz- und Leistungsdiagnostik (= Enzyklopädie der Psychologie. Serie Psychologische Diagnostik, Bd. 2). Göttingen: Hogrefe. p. 202-306.
- Filipp, S.-H. & Gräser, H. 1982. Psychologische Prävention im Umfeld kritischer Lebensereignisse. In: Brandstädter, J. & von Eye, A. (Ed.) Prognose und Prävention in der Psychologie. Bern: Huber. p. 155-195.
- Fischer, D. H. 1970. Historian's fallacies. Toward a logic of historical thought. New York: Harper & Row.
- Fisher, L. 1976. Dimensions of family assessment: A critical review. Journal of Marriage and Family Counseling 12, 367-382.
- Fishman, J. 1976. Language and nationalism. Rowley, MS.: Newbury House.
- Fiske, M. 1980. The crises of the second half of life: The interrelationship of commitment, coping, and adaption. In: Birren, J. E. & Sloane, R. B. (Ed.) Handbook of mental health and aging. Englewood Cliffs: Prentice Hall. p. 337-376.
- Flapan, D. 1968. Children's understanding of social interaction. New York: Teachers College Press.

- Flavell, J. 1970. Developmental studies of mediated memory. In: Reese, H. W. & Lipsitt, L. P. (Ed.) Advances in child development and behavior. Vol. 5. New York: Academic Press. p. 182-213.
- Flavell, J. H. 1971a. Stage-related properties of cognitive development. Cognitive Psychology 2, 421-453.
- Flavell, J. H. 1971b. First discussant's comments: What is memory development the development of? Human Development 14, 272-278.
- Flavell, J. H. 1972. An analysis of cognitive-developmental sequences. Genetic Psychology Monographs 86, 279-350.
- Flavell, J. H. 1977. Cognitive development. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Flavell, J. H. 1981. Monitoring social cognitive enterprises: Something else that may develop in the area of social cognition. In: Flavell, J. H. & Ross, L. (Ed.) Social cognitive development: Frontiers and possible futures. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. p. 272-287.
- Flavell, J. H., Botkin, P. T., Fry, C. L., Wright, J. W. & Jarvis, P. E. 1968. The development of role-taking and communication skills in children. New York: Wiley.
- Flavell, J. H. & Ross, L. (Ed.) 1981. Social cognitive development: Frontiers and possible futures. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Fodor, J. A. 1965. Could meaning be an r_m ? Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior 4, 73-81.
- Forschungsgruppe TUDrop 1982. Unbetreute jugendliche Heroinabhängige. Weinheim: Beltz (im Druck).
- Fox, J. A. 1978. Forecasting crime data. Lexington: Lexington Books.
- Freedman, D. 1974. Human infancy. An evolutionary perspective. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- French, J. R. P., Rodgers, U. & Cobb, S. 1974. Adjustment as person-environment fit. In: Coelho, G. V., Hamburg, D. A. & Adams, J. E. (Ed.) Coping and adaption. New York: Basic Books. p. 316-333.
- Frese, M. 1978. Partialisierte Handlung und Kontrolle: Zwei Themen der industriellen Psychopathologie. In: Frese, M., Greif, S. & Semmer, N. (Ed.) Industrielle Psychopathologie. Bern: Huber. p. 159-183.
- Frese, M. 1979. Arbeitslosigkeit, Depressivität und Kontrolle: Eine Studie mit Wiederholungsmessung. In: Kieselbach, T. & Offe, H. (Ed.) Individuelle Verarbeitung und gesellschaftlicher Hintergrund von Arbeitslosigkeit. Darmstadt: Steinkopff. p. 222-257.
- Frese, M. 1982. Occupational socialization and personality development. Journal of Occupational Psychology (im Druck).
- Frese, M. & Greif, S. 1978. „Humanisierung der Arbeit“ und Streßkontrolle. In: Frese, M., Greif, S. & Semmer, N. (Ed.) Industrielle Psychopathologie. Bern: Huber. p. 216-231.
- Frese, M. & Mohr, G. 1978. Die psychopathologischen Folgen des Entzugs von Arbeit: Der Fall der Arbeitslosigkeit. In: Frese, M., Greif, S. & Semmer, N. (Ed.) Industrielle Psychopathologie. Bern: Huber. p. 282-320.
- Freud, A. 1958. On adolescence. Psychoanalytic Study of the Child 13, 225-278.
- Freud, A. & Burlingham, D. 1944. Infants without families. New York: International Universities Press.
- Freud, S. 1953. Abriß der Psychoanalyse. Frankfurt: Fischer.
- Freud, S. 1961. Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. Frankfurt: Fischer.
- Friebel, H. 1975. Innovationsgruppen, gesellschaftliche und individuelle Bedingungen von Veränderungsprozessen – empirisch diskutiert am Beispiel der Hamburger Kinderläden. Hamburg: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Friebel, H. 1976. Soziale Beziehungen in Kinderläden. Materialien über Erziehungsperspektiven und zur pädagogischen Alltagspraxis. Päd. Ex. 3, 23-30.
- Frijda, N. & Jahoda, G. 1966. On the scope and method of cross-cultural research. International Journal of Psychology 1, 109-127.

- Fröhlich, D. 1978. Arbeitserfahrung und Bildungsverhalten. Frankfurt: Campus.
- Frost, J. L. 1968. Early childhood education rediscovered. New York: Holt, Rinehart.
- Frostig, M., Horne, D. & Miller, A. M. 1972. The development program in visual perception. (Für deutsche Verhältnisse bearbeitet und herausgegeben von Reinartz, A. & Reinartz, E. Dortmund: Crüwell.
- Fthenakis, W. E. 1979. Bilingual-bikulturelle versus multikulturelle Konzepte als Alternativen zur Förderung deutscher und ausländischer Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. Vortrag gehalten im Rahmen des Seminars „Zur Situation griechischer Kinder an deutschen Schulen“, Evangelische Akademie Rheinland-Westfalen, Mülheim a. d. Ruhr.
- Fthenakis, W. E. 1981. Bilingualismus – Bikulturalismus in der frühen Kindheit. In: Fthenakis, W. E., Scheid, G., Schorb, A. O. u. a. (Ed.) Bildungsforschung, Bildungsplanung, Bildungswirklichkeit. Donauwörth: Auer. p. 33–82.
- Fthenakis, W., Kunze & Niesel, E. 1982. Ehescheidung, München: Urban & Schwarzenberg.
- Fürstenberg, F. 1976. Premarital pregnancy and marital instability. *Journal of Social Issues* 32, 67–86.
- Furth, H. G. 1980. The world of the grown-ups. New York: Elsevier.
- Furth, H. G. 1981². Piaget and knowledge. Chicago: University of Chicago Press.
- Gagne, R. M. 1977³. The conditions of learning. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gardner, H. & Wolf, D. P. 1981. Symbols systems: Arenas of play in early childhood. Unveröffentlichtes Manuskript. Symposium: Neugier, Einbildung und Spiel. TU Berlin.
- Gardner, R. C. & Lambert, E. W. 1972. Attitudes and motivation in second language learning. Rowley, Ms: Newbury House.
- Garnezy, N. 1981. Children under stress: Perspectives on antecedents and correlates of vulnerability and resistance to psychopathology. In: Rabin, A. J., Arnoff, J., Barclay, A. N. & Zucker, R. A. (Ed.) Further explorations in personality. New York: Wiley. p. 196–269.
- Gath, D., Cooper, B., Gattoni, F. & Rockett, D. 1976. Child guidance and delinquency in a London Borough. London: Oxford University Press.
- Gelman, R. & Spelke, E. 1981. The development of thoughts about animate and inanimate objects: Implications for research on social cognition. In: Flavell, J. H. & Ross, L. (Ed.) Social cognitive development: Frontiers and possible futures. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. p. 43–66.
- Gentner, D. 1975. Evidence for the psychological reality of semantic components: The verbs of possession. In: Norman, D. A., Rumelhart, D. E. & The LNR Research Group (Ed.) Explorations in cognition. San Francisco: Freeman. p. 211–277.
- Gergen, K. J. 1980. The emerging crises in life-span developmental theory. In: Baltes, P. B. & Brim, O. G. Jr. (Ed.) Life-span development and behavior Vol. 3. New York: Academic Press. p. 31–63.
- Gerris, J. R. M. 1981. Onderwijs en sociale ontwikkeling. Lisse: Swets and Zeitlinger.
- Gerwitz, J. L. 1969. Mechanisms of social learning: Some rules of stimulation and behavior in early human development. In: Goslin, D. A. (Ed.) Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally. p. 57–212.
- Gesell, A. 1925. The mental growth of the pre-school child: A psychological outline of normal development from birth to six year, including a system of developmental diagnosis. New York: Macmillan.
- Gesell, A. 1928. Infancy and human growth. New York: Macmillan.
- Gesell, A. 1953². Säugling und Kleinkind in der Kultur der Gegenwart. Bad Nauheim: Christians.
- Gesell, A., Halverson, H. M., Thompson, C. S., Ilg, F. L., Castner, B. M., Ames, B. B. & Amatruda, C. S. 1940. The first five years of life: A guide to the study of the preschool child. New York: Harper.
- Gesell, A. & Ilg, F. L. 1940. Child development: An introduction to the study of human growth. New York: Harper.
- Geulen, D. (Ed.) 1982. Perspektivenübernahme und soziales Handeln: Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gibbins, T. 1977. Treatment of delinquents. In: Rutter, M. & Hersov, L. (Ed.) Child psychiatry: Modern approaches. Oxford: Blackwell Scientific Publications. p. 859–879.
- Gibson, M. A. 1976. Approaches to multi-cultural education in the United States: Some concepts and assumptions. *Anthropology and Education Quarterly* 7, 7–18.
- Ginsburg, H. & Oppen, S. 1975. Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- Gipser, D. 1975. Mädchenkriminalität. München: Juventa.
- Glass, G. V. & Ellett, F. S. Jr. 1980. Evaluation research. *Annual Review of Psychology* 31, 211–228.
- Glick, P. C. 1977. Updating the life cycle of family. *Journal of Marriage and the Family* 39, 5–13.
- Glueck, S. & Glueck, E. 1959. Predicting delinquency and crime. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Glueck, S. & Glueck, E. 1968. Delinquents and non-delinquents in perspective. Boston: Harvard University Press.
- Göppinger, H. 1976³. Kriminologie. München: Beck.
- Görlitz, D. 1982. Exploration und Attribution im Entwicklungskontext. Zu Modellen und Prozessen bei Kindern und Erwachsenen. Poster 33. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, 26.–30. 9. 1982, Mainz.
- Goffman, E. 1967. Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität. Frankfurt: Suhrkamp.
- Goldberg, S. 1972. Infant care and growth in Zambia. *Human Development* 15, 77–89.
- Goldstein, H. 1979. The design and analysis of longitudinal studies: Their role in the measurement of change. New York: Academic Press.
- Gollin, E. S. 1981. Development and plasticity. In: Gollin, E. S. (Ed.) Developmental plasticity. New York: Academic Press. p. 231–251.
- Goodenough, W. A. 1976. Multi-culturalism as the normal human experience. *Anthropology and Education Quarterly* 7, 4–6.
- Gordon, M. M. 1964. Assimilation in American life. The role of race, religion, and national origins. New York: Oxford Press.
- Gordon, M. M. 1967. Assimilation in America: Theory and reality. In: Rose, P. I. (Ed.) The study of society: An integrated anthology. New York: Oxford Press. p. 435–453.
- Gore, S. 1978. The effect of social support in moderating the health consequences of unemployment. *Journal of Health and Social Behavior* 17, 157–165.
- Gorer, G. & Rickman, J. 1949. The people of Great Russia. London: Cresset Press.
- Gorsuch, R. L. 1980. Interactive models of nonmedical drug use. In: Lettieri, D. J., Sears, A. C. & Pearson, M. D. (Ed.) Theories on drug abuse. Selected contemporary perspectives. Washington, D. C.: National Institute on Drug Abuse. p. 18–23.
- Gosset, J. T., Lewis, S. B., Lewis, J. M. & Phillips, V. A. 1973. Follow up of adolescents treated in psychiatric hospitals. I. A review of studies. *American Journal of Orthopsychiatry* 43, 602–610.
- Gottlieb, B. H. 1981. Preventive interventions involving social networks and social support. In: Gottlieb, B. H. (Ed.) Social networks and social support. Beverly Hills: Sage. p. 201–231.
- Gottman, J. M. & Notarius, C. 1978. Sequential analysis of observational data using Markov Chains. In: Kratochwill, T. R. (Ed.) Single subject research. New York: Academic Press. p. 237–285.
- Gräser, H. 1980. Entwicklungsintervention. In: Wittling, W. (Ed.) Handbuch der Klinischen Psychologie. Band 5. Hamburg: Hoffmann & Campe. p. 16–49.

- Gräser, H. & Reinert, G. 1980. Entwicklungsstörungen. In: Wittling, W. (Ed.) *Handbuch der Klinischen Psychologie*. Band 5. Hamburg: Hoffmann & Campe. p. 15–75.
- Gray, W. & Klaus, R. A. 1970. The early training project: A seventh year report. *Child Development* 41, 909–924.
- Gray, W. & Klaus, R. A. 1973. Das Projekt Früherziehung. Ein Bericht aus dem siebten Jahr. In: Skowronek, H. (Ed.) *Umwelt und Begabung*. Stuttgart: Klett. p. 213–226.
- Greif, S. 1978. Intelligenzabbau und Dequalifizierung durch Industriearbeit? In: Fresse, M., Greif, S. & Semmer, N. (Ed.) *Industrielle Psychopathologie*. Bern: Huber.
- Grimm, H. 1982. Sprachentwicklung. In: Oerter, R., Montada, L. u. a.: *Entwicklungspsychologie*. München: Urban & Schwarzenberg. p. 506–566.
- Groffmann, K. J. 1970. 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: Academic Press. p. 54–71.
- Groskurth, P. 1979. Berufliche Sozialisation in der arbeitsteiligen Gesellschaft. In: Groskurth, P. (Ed.) *Arbeit und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt. p. 232–256.
- Groskurth, P. & Volpert, W. 1975. *Lohnarbeitspsychologie*. Frankfurt: Fischer.
- Gross, E. 1974. Kränkende Integration. Sozialisationsprobleme der Gastarbeiter und ihrer Kinder. *Pädagogische Rundschau* 4, 275–288.
- Grossmann, K. E. 1977. Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt. München: Kindler.
- Grossmann, K. E. 1978. Emotionale und soziale Entwicklung im Kleinkindalter. In: Rauh, H. (Ed.) *Jahrbuch für Entwicklungspsychologie* 1/1979. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 25–82.
- Grossmann, K. 1978. Die Wirkung des Augenöffnens von Neugeborenen auf das Verhalten ihrer Mütter. *Geburtshilfe und Frauenheilkunde* 38, 629–635.
- Grossmann, K. E. & Grossmann, K. 1981. The mother-child relationship. *German Journal of Psychology* 5, 237–252.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K., Huber, F. & Wartner, U. 1981. German children's behavior toward their mothers at 12 month and their fathers at 18 month in Ainsworth's strange situations. *International Journal of Behavioral Development* 4, 157–181.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Spangler, G., Suess, G. & Unzer, L. 1982. Material sensitivity to infant's signals during the first year as related to the year olds' behavior in Ainsworth's strange situations in a sample of Northern German families.
- Grossmann, W. 1978². *Vorschulerziehung. Historische Entwicklung und alternative Modelle*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Grumbach, M. M., Grave, G. D. & Mayer, F. E. (Ed.) 1974. *Control of the onset of puberty*. New York: Wiley.
- Gutman, D. 1967. On cross-cultural studies as a naturalistic approach in psychology. *Human Development* 10, 187–198.
- Gutman, D. 1977. The cross-cultural perspective. Notes toward a comparative psychology of aging. In: Birren, J. E. & Schaie, K. W. (Ed.) *Handbook of the psychology of aging*. New York: van Nostrand. p. 302–326.
- Haan, N. 1974. The adolescent antecedents of an ego model of coping and defense and comparisons with Q-sorted ideal personalities. *Genetic Psychology Monographs* 89, 273–306.
- Haan, N. 1977. *Coping and defending*. New York: Academic Press.
- Hacker, W. 1978. *Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie*. Bern: Huber.
- Haffke, B. 1978. Problemaufriss: Die Bedeutung der sozialpsychologischen Funktion von Schuld und Schuldfähigkeit für die strafrechtliche Schuldlehre. In: Hassemer, W. & Lüderssen, K. (Ed.) *Sozialwissenschaften im Studium des Rechts*. Band III: Strafrecht. München: Beck. p. 153–180.
- Hall, S. 1904. *Adolescence*. Vol. I. New York: Appleton.
- Hambitzer, M. 1962. *Schicksalsbewältigung und Daseinsermöglichung bei Körperbehinderten*. Bonn: Bouvier.
- Hamburg, B. A. 1980. Early adolescence and a life stress. In: Levine, S. & Urstin, H. (Ed.): *Coping and health*. New York: Plenum, 121–143.
- Hamovitch, M. B. & Peterson, J. E. 1969. Housing needs and satisfaction of the elderly. *Gerontologist* 9, 30–32.
- Hannerz, U. 1974. Ethnicity and opportunity in urban America. In: Cohen, A. (Ed.) *Urban ethnicity*. London: Tavistock. p. 37–76.
- Harlow, H. F. 1958. The nature of love. *American Psychologist* 13, 673–685.
- Harlow, H. F. 1971. *Learning to love*. San Francisco: Albion.
- Harlow, H. F. & Harlow, M. K. 1962. Social deprivation in monkeys. *Scientific American* 107, 136–146.
- Harris, D. B. (Ed.) 1957a. *The concept of development*. Minneapolis: University Press.
- Harris, D. B. 1957b. Problems in formulating a scientific concept of development. In: Harris, D. B. (Ed.) *The concept of development*. Minneapolis: University of Minnesota Press. p. 3–14.
- Hartup, W. W. 1970. Peer interaction and social organization. In: Mussen, P. H. (Ed.) *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. II. New York: Wiley. p. 361–456.
- Hartup, W. W. 1975. The origins of friendship. In: Lewis, M. & Rosenblum, L. A. (Ed.) *Friendship and peer relations*. New York: Wiley. p. 11–26.
- Hartup, W. W. 1977. Adolescent peer relations: A look to the future. In: Hill, J. P. & Mönks, F. J. (Ed.) *Adolescence and youth in the year 2000: Prospects and development*. Guilford: IPS Science and Technology Press. p. 171–185.
- Hartwig, H. 1980. *Jugendkultur*. Reinbek: Rowohlt.
- Hassenstein, B. 1973. *Verhaltensbiologie des Kindes*. München: Piper.
- Haveren, T. 1981. *Industrial time and family time*. New York: Cambridge University Press.
- Havighurst, R. J. 1948, 1972³. *Developmental tasks and education*. David McKay.
- Havighurst, R. J. 1962. *Growing up in river city*. New York: Wiley.
- Havighurst, R. J. 1963. Successful aging. In: Williams, R. H., Tibbitts, C. & Donabue, W. (Ed.) *Processes of aging*. Vol. I New York: Atheton Press. p. 299–320.
- Hechinger, F. M. 1970. *Vorschulerziehung als Förderung sozial benachteiligter Kinder*. Stuttgart: Klett.
- Heckhausen, H. 1965. Wachsen und Lernen in der Genese von Persönlichkeitseigenschaften. In: Bericht über den 24. Kongreß der DGfPs. Göttingen: Hogrefe. p. 125–132.
- Heckhausen, H. 1967. *The anatomy of achievement motivation*. New York: Academic Press.
- Heckhausen, H. 1974. Anlage und Umwelt als Ursache von Intelligenzunterschieden. In: Weinert, F. E., Graumann, C. F., Heckhausen, H. & Höfer, M. (Ed.) *Funkkolleg Pädagogische Psychologie*. Band 1. Frankfurt: Fischer. p. 275–312.
- Heckhausen, H. 1980. *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer.
- Hellbrügge, T. (Ed.) 1981. *Klinische Sozialpädiatrie. Ein Lehrbuch der Entwicklungs-Rehabilitation im Kindesalter*. Berlin: Springer.
- Henning, J. & Rudinger, G. 1983. Analyses of qualitative data in developmental psychology. In: Nesselroade, J. R. & von Eye, A. (Ed.) *Measurement of individual and social change: Explanatory analyses*. New York: Academic Press (in Vorbereitung).
- Henningsen, F. 1973. *Kooperation und Wettbewerb. Antiautoritär und konventionell erzogene Kinder im Vergleich*. München: Deutscher Taschenbuchverlag.
- Henry, J. 1963. *Culture against man*. New York: Random House.
- Herrmann, T. 1982. Über begriffliche Schwächen kognitivistischer Kognitionstheorien: Begriffsinflation und Akteur-System-Kontamination. *Zeitschrift für Sprache und Kognition* 1, 3–14.
- Heron, H. & Kroeger, E. 1981. Introduction to developmental psychology. In: Triandis,

- H. C. & Heron, A. (Ed.) *Handbook of cross-cultural psychology. Developmental psychology*. Boston: Allyn & Bacon. p. 1-15.
- Hetzer, H. 1927. Das volkstümliche Kinderspiel. *Wiener Arbeiten zur pädagogischen Psychologie* 6. Berlin: Deutscher Verlag für Jugend und Volk.
- Hetzer, H. 1968. Das Frühlesen – Hypothesen und ihre Verifizierung. *Neue Sammlung* 8, 195-209.
- Hetzer, H. 1979. *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalter*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Hetzer, H. 1982. Kinder- und jugendpsychologische Forschung im Wiener psychologischen Institut von 1922-1938. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie* 14, 175-224.
- Hielscher, H. 1973. Probleme und Möglichkeiten einer kompensatorischen Sprachförderung. In: Nickel, H. & Langhorst, E. (Ed.) *Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie*. Bern und Stuttgart: Huber und Klett. p. 174-185.
- Higgins, E. T. 1981. Role taking and social judgment: Alternative developmental perspectives and processes. In: Flavell, J. H. & Ross, L. (Ed.) *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. p. 119-153.
- Higgins, E. T., Kuiper, N. A. & Olson, J. M. 1981. Social cognition: A need to get personal. In: Higgins, E. T., Hermann, C. P. & Zauna, M. P. (Ed.) *Social cognition. The Ontario Symposium*. Vol. 1. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Hildebrand, D., Laing, M. & Rosenthal, A. 1977. *Prediction analysis of cross classifications*. New York: Wiley.
- Hill, R. 1971. Modern systems theory in the family: A confrontation. *Social Science Information*, October, 7-26.
- Hill, R. & Mattessich, P. 1979. Family development theory and life-span development. In: Baltes, P. B. & Brim, O. G., Jr. (Ed.) *Life-span development and behavior*. Vol. 2. New York: Academic Press. p. 161-204.
- Hill, R. & Rodgers, R. 1964. The developmental approach. In: Christensen, H. T. (Ed.) *Handbook of marriage and the family*. Chicago: Rand McNally. P. 171-211.
- Hirsch, A. von. 1976. *Doing justice: The choice of punishment*. New York: Hill & Wang.
- Höfer, K. 1977. *Verhaltensprognose bei jugendlichen Gefangenen*. München: Goldmann.
- Häfner, H. & Böker, W. 1972. Geistesgestörte Gewalttäter in der Bundesrepublik. Eine epidemiologische Untersuchung. *Nervenarzt* 43, 285-291.
- Höhn, E. 1959. Geschichte der Entwicklungspsychologie und ihrer wesentlichsten Ansätze. In: Thomae, H. (Ed.) *Handbuch der Psychologie*. Band 3. Göttingen: Hogrefe. p. 21-45.
- Hoffmann, E. 1954. Der deutsche Kindergarten – nicht vorschulische, sondern frühkindliche Bildung. *Unsere Jugend* 6, 345-350.
- Hoffman, M. L. 1976. Empathy, role-taking, guilt, and development of altruistic motives. In: Lickona, T. (Ed.) *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston. p. 124-143.
- Hoffman, M. L. 1981. Perspectives on the difference between understanding people and understanding things: The role of affects. In: Flavell, J. H. & Ross, L. (Ed.) *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. p. 67-81.
- Hoffman, L. W. & Manis, J. D. 1978. Influences of children on marital interaction and parental satisfactions and dissatisfactions. In: Lerner, R. M. & Spanier, G. B. (Ed.) *Child influences on marital and family interaction*. New York: Academic Press. p. 165-213.
- Hoffmann-Nowotny, H.-J. 1973. *Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz*. Stuttgart: Enke.
- Hoffmann, W. 1926. *Die Reifezeit*. Leipzig: Quelle & Meyer.
- Hollingshead, A. B. 1949. *Elmtown's youth: The impact of social class on youth*. New York: Wiley.

- Hopf, D. 1973. Entwicklung der Intelligenz und Reform des Bildungswesens. In: Nickel, H. & Langhorst, E. (Ed.) *Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie*. Bern und Stuttgart: Huber und Klett. p. 215-231.
- Hoppe, S., Schmid-Schönbein, C. & Seiler, T. B. 1977. *Entwicklungssequenzen*. Bern: Huber.
- Hoppe-Graff, S. 1982a. *Über Entwicklungsstufen und Entwicklungssequenzen (Arbeitstitel)*. Arbeiten der Forschungsgruppe Sprache und Kognition am Lehrstuhl Psychologie III der Universität Mannheim (im Druck).
- Hoppe-Graff, S. 1982b. *Bindungsanalysen zur Genese der Klasseninklusion*. Darmstadt: Technische Hochschule Darmstadt (Dissertation, im Druck).
- Horn, J. & Donaldson, G. 1980. Cognitive development in adulthood. In: Brim, O. G., Jr. & Kagan, J. (Ed.) *Constancy and change in human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. p. 445-529.
- Hornby, P. A. 1977. Bilingualismus: An introduction and overview. In: Hornby, P. A. (Ed.) *Bilingualismus: Psychological, social, and educational implications*. New York: Academic Press. p. 1-13.
- Hornstein, W., Schifold, W., Schmeiser, G. & Steckenbrandt, J. 1975. *Lernen im Jugendalter*. Stuttgart: Klett.
- Hornstein, W., Bäuerle, W. u. a. 1981. *Fünfter Jugendbericht der Bundesregierung*. Bonn: Deutscher Bundestag, Drucksache 8/3685.
- Horowitz, D. B. 1975. Ethnic identity. In: Glazer, N. & Moynihan, D. F. (Ed.) *Ethnicity, theory, and experience*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. P. 111-140.
- Horowitz, F. D. 1970. Research strategies and concepts of development and learning. *Merrill-Palmer Quarterly* 16, 235-259.
- Horowitz, F. D. 1980. Intervention and its effects on early development: What model of development is appropriate? In: Turner, R. R. & Reese, H. W. (Ed.) *Life-span developmental psychology: Intervention*. New York: Academic Press. P. 235-249.
- Howell, F. M., Frese, M. & Sollie, C. R. 1977. Grinsberg's theory of occupational choice: A reanalysis of increasing realism. *Journal of Vocational Behavior* 11, 332-346.
- Hudson, B. B., Barakat, M. K. & LaForge, R. 1959. Problems and methods in cross-cultural research. *Journal of Social Issues* 15, 5-19.
- Hultsch, D. F. & Hickey, T. 1978. External validity in the study of human development. Theoretical and methodological issues. *Human Development* 21, 76-91.
- Hultsch, D. F. & Plemons, J. K. 1979. Life events and life-span development. In: Baltes, P. B. & Brim, O. G., Jr. (Ed.) *Life-span development and behavior*. Vol. 2. New York: Academic Press. p. 1-36.
- Hunt, J. McV. 1961. *Intelligence and experience*. New York: Ronald Press.
- Hunt, J. McV. 1979. Erkenntnisse aus der kompensatorischen Vorschulerziehung in den USA. In: Montada, L. (Ed.) *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer. p. 213-230.
- Huston-Stein, A. & Baltes, P. B. 1976. Theory and methods in life-span developmental psychology: Implications for child development. In: Reese, H. W. & Lipsitt, L. P. (Ed.) *Advances in child development and behavior*. Vol. 11. New York: Academic Press. p. 169-188.
- Hutchings, B. & Mednick, S. A. 1974. Registered criminality in the adoptive and biological parents of registered male adoptees. In: Mednick, S. A. et al. (Ed.) *Genetics, environment, and psychopathology*. Amsterdam: North-Holland.
- Ianotti, R. 1978. Effect of role-taking experiences on role-taking, empathy, altruism, and aggression. *Developmental Psychology* 14, 119-124.
- Immelmann, K., Barlow, G. W., Petrionovich, L. & Main, F. M. (Ed.) 1982. *Verhaltensentwicklung bei Mensch und Tier*. Berlin: Parey.

- Jacobs, A. 1974. Strategies of social interventions: Past and future. In: Jacobs, A. & Spradlin, W. (Ed.) *The group as agent of change*. New York: Behavioral Publications. p. 18-43.
- Jahoda, G. 1977. In pursuit of the emic - etic distinction: Can we ever capture it? In: Poortinga, J. H. (Ed.) *Basic problems in cross-cultural psychology*. Lisse: Swets & Zeitlinger. p. 55-63.
- Jahoda, G. 1982. Cross-cultural research in developmental psychology. In: Oerter, R. (Ed.) *Bericht über die 5. Tagung Entwicklungspsychologie*. Augsburg: Dokumentation der Universität Augsburg, 2 Bände.
- Jarosch, K. 1967. Das Lebensalter der Raubtäter. *Deutsche Zeitschrift für die gesamte gerichtliche Medizin* 59, 125-129.
- Jensen, A. R. 1973. Wie sehr können wir Intelligenzquotient und schulische Leistung steigern? In: Skowronek, H. (Ed.) *Umwelt und Begabung*. Stuttgart: Klett. p. 63-155.
- Jessor, R. & Jessor, S. L. 1977. Problem behavior and psychosocial development. A longitudinal study of youth. New York: Academic Press.
- Jöreskog, K. G. & Sörbom, D. 1977. Statistical models and methods for the analysis of longitudinal data. In: Aigner, D. J. & Goldberger, A. S. (Ed.) *Latent variables in socioeconomic models*. Amsterdam: North-Holland. p. 285-325.
- Jürgens, H. W. & Pohl, K. 1975. *Kinderzahl - Wunsch und Wirklichkeit*. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Jugend '81. 1981. *Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder*. Hamburg: Jugendwerk der Deutschen Shell AG.
- Jung, P. 1981. Attributionstheoretische Aspekte der Entwicklung sozialer Kognition. In: Eckensberger, L. H. & Silbereisen, R. K. (Ed.) *Entwicklung sozialer Kognitionen*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 185-210.
- Jurkovic, G. J. 1980. The juvenile delinquent as a moral philosopher structural developmental perspective. *Psychological Bulletin* 88, 709-727.
- Kagan, J. 1976. Resilience and continuity in psychological development. In: Clarke, A. M. & Clarke, A. B. D. (Ed.) *Early experience: Myth and evidence*. New York: Free Press. p. 97-121.
- Kagan, J. 1980. Perspectives on continuity. In: Brim, O. G. Jr. & Kagan, J. (Ed.) *Constancy and change in human development*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. p. 26-74.
- Kagan, J., Kearsley, R. B. & Zelazo, P. R. 1978, 1980. *Infancy: Its place in human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Kahn, R. L. & Antonucci, T. L. 1980. Convoys over life-course: Attachment, roles, and social support. In: Baltes, P. B. & Brim, O. G. Jr. (Ed.) *Life-span development and behavior*. Vol. 3. New York: Academic Press. p. 254-287.
- Kail, R. & Hagen, J. W. 1982. Memory in childhood. In: Wolman, B. B. (Ed.) *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall. p. 350-366.
- Kaiser, G. 1978. *Jugendkriminalität*. Weinheim: Beltz.
- Kamii, L. 1970. An application of Piaget's theory to the conceptualization of a preschool curriculum. Paper for conference on conceptualization of preschool curricula. New York.
- Kaminski, G. 1970. *Verhaltenstheorie und Verhaltensmodifikation*. Stuttgart: Klett.
- Kandel, D. B. (Ed.) 1978. *Longitudinal research on drug use: Empirical findings and methodological issues*. New York: Hemisphere-Halsted Press.
- Kandel, D. B. 1980. Drug and drinking behavior among youth. *Annual Review of Sociology* 6, 235-285.
- Kaplan, H. B. 1975. Self-attitudes and deviant behavior. Pacific Palisades, Cal.: Goodyear.
- Kaplan, H. B. 1980. Self-esteem and self-derogation theory of drug abuse. In: Lettieri, D. J., Sears, A. C. & Pearson, M. D. (Ed.) *Theories on drug abuse. Selected contemporary perspectives*. Washington, D. C.: National Institute on Drug Abuse. p. 128-131.
- Karasek, R. 1978. Job socialization: A longitudinal study of work, political and leisure activity. Stockholm: Swedish Institute for Social Research.
- Karasek, R. 1979. Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly* 24, 285-308.
- Karasek, R., Bader, D., Marxner, F., Ahlborn, A. & Theorell, T. 1981. Job decision latitude, job demands, and cardiovascular disease: A prospective study of Swedish men. *American Journal of Public Health* 71, 694-705.
- Karniol, R. & Ross, M. 1976. The development of causal attribution in social perception. *Journal of Personality and Social Psychology* 34, 455-464.
- Katschnig, H. (Ed.) 1980. *Sozialer Stress und psychische Erkrankung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Katz, D. & Kahn, R. L. 1978. *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.
- Katzenberger, L. F. 1967. Schulanfänger und Lesenlernen. *Schule und Psychologie* 14, 345-359.
- Keller, H. 1979. Frühsozialisation von Geschlechtsunterschieden. In: Keller, H. (Ed.) *Geschlechtsunterschiede*. Weinheim: Beltz. p. 153-172.
- Keller, H. & Meyer, H. J. 1982. *Psychologie der frühesten Kindheit*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Keller, M. 1980. Entwicklungspsychologie sozial-kognitiver Prozesse. In: Waller, M. (Ed.) *Jahrbuch für Entwicklungspsychologie, Band 2. Soziale Entwicklung im Kindesalter*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 89-126.
- Keller, M. 1982. Die soziale Konstitution sozialen Verstehens: Universelle und differentielle Aspekte. In: Edelstein, W. & Keller, M. (Ed.) *Perspektivität und Interpretation: Beiträge zur Entwicklung des sozialen Verstehens*. Frankfurt: Suhrkamp. p. 266-285.
- Kelley, H. H. 1972. Causalschemata and the attribution process. In: Jones, E. E., Kanouse, D. E., Kelley, H. H., Nisbett, R. E., Valins, S. & Weiner, B. (Ed.) *Attribution: Perceiving the causes of behavior*. Morristown, N. Y.: General Learning Press. p. 151-174.
- Kendler, T. S. & Kendler, H. H. 1959. Reversal and nonreversal shifts in kindergarten children. *Journal of Experimental Psychology* 58, 56-60.
- Kenny, D. A. 1979. *Correlation and causality*. New York: Wiley.
- Keßelring, M. 1919/20. Untersuchungen über Ideale im höheren Schulalter. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*.
- Kessen, W. 1960. Research design in the study of developmental problems. In: Mussen, P. H. (Ed.) *Handbook of research methods in child development*. New York/Chichester: Wiley. p. 36-70.
- Kessen, W. 1965. *The child*. New York: Wiley.
- Kessler, M. & Albee, G. W. 1975. Primary prevention. *Annual Review of Psychology* 26, 557-591.
- Keupp, H. 1976. Abweichung und Alltagsroutine. *Die Labeling-Perspektive in Theorie und Praxis*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Kipnowski, A. 1980. Formen der Daseinsermöglichung bei chronischer Krankheit - eine Untersuchung an erwachsenen Hämophilen. Bonn: Universität Bonn (Dissertation).
- Klauer, K. J. 1978. Kognitive Förderung. In: Dollase, R. (Ed.) *Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik, Band 2*. Düsseldorf: Schwann.
- Klausmeier, H. J. & Allen, P. S. 1978. *Cognitive development of children and youth: A longitudinal study*. New York: Academic Press.
- Klausmeier, H. J., Ghatala, E. S. & Frayer, D. A. 1974. *Conceptual learning and development: A cognitive view*. New York: Academic Press.
- Klinger, E. 1975. Consequences of commitment to and disengagement from incentives. *Psychological Review* 82, 1-25.
- Klose, I. 1967. Lebensalter von Tätern und Geschädigten bei Sittlichkeitsdelinquenten. *Deutsche Zeitschrift für die gesamte gerichtliche Medizin* 59, 129-134.
- Kluwe, R. H. & Spada, H. 1981. *Wissen und seine Veränderung: Einige psychologische*

- Beschreibungsansätze. In: Foppa, K. & Groner, R. (Ed.) Kognitive Strukturen und ihre Entwicklung. Bern: Huber. p. 284-327.
- Kobasa, S. C. 1979. Stressful life events, personality, and health: an inquiry into hardiness. *Journal of Personality and Social Psychology* 37, 1-11.
- Koch, J.-J. 1972. Lehrer: Studium und Beruf. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft.
- Koenig, E. L. 1980. Ethnicity: The key variable in a case study of language maintenance and language shift. *Ethnicity* 7, 1-14.
- Kofsky, E. 1966. A scalogram study of classificatory development. *Child Development* 37, 191-204.
- Kohlberg, L. 1968. Early education: A cognitive-developmental view. *Child Development* 39, 1013-1062.
- Kohlberg, L. 1974. Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Drei Aufsätze. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kohlberg, L., LaCrosse, J. & Ricks, D. 1972. The predictability of adult mental health from childhood behavior. In: Wolman, B. (Ed.) *Manual of child psychopathology*. New York: McGraw Hill. p. 1217-1284.
- Kohlberg, L. & Turiel, E. 1978. Moralische Entwicklung und Moralerziehung. In: Portele, G. (Ed.) *Sozialisation und Moral*. Weinheim: Beltz.
- Kohn, M. L. & Schooler, C. 1978. The reciprocal effects of the substantive complexity of work and intellectual flexibility: A longitudinal assessment. *American Journal of Sociology* 84, 24-52.
- Kohn, M. L. & Schooler, C. 1982. Job conditions and personality: A longitudinal assessment of their reciprocal effects. *American Journal of Sociology* 87, (im Druck).
- Kommer, D. & Röhrle, B. 1981. Handlungstheoretische Perspektiven primärer Prävention. In: Minsel, W. R. & Scheller, R. (Ed.) *Prävention*. München: Kösel. p. 89-151.
- Kornadt, J. J., Eckensberger, L. H. & Emminghaus, W. B. 1980. Cross-cultural research on motivation and its contribution to a general theory of motivation. In: Triandis, H. C. & Lonner, W. (Ed.) *Handbook of cross-cultural psychology. Basic processes*. Boston: Allyn & Bacon. p. 223-321.
- Kornhauser, A. 1965. Mental health of the industrial worker - a Detroit study. New York: Wiley.
- Krapp, A. & Mandl, H. 1977. Einschulungsdiagnostik. Eine Einführung in Probleme und Methoden der pädagogisch-psychologischen Diagnostik. Weinheim: Beltz.
- Krappmann, L. 1980. Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Ed.) *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz. p. 443-468.
- Kroh, O. 1965¹². Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes. Weinheim: Beltz.
- Krüger, K. & Dumke, D. 1973. Vorschulisches Lesenlernen und seine Auswirkungen auf das Lernen und Lehren in der Primarstufe. In: Nickel, H. & Langhorst, E. (Ed.) *Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie*. Bern und Stuttgart: Huber und Klett. p. 186-202.
- Kuhn, D. 1978. Mechanisms of cognitive and social development: One psychology or two? *Human Development* 21, 92-118.
- Kurdek, L. A. 1978. Perspective taking as the cognitive basis of children's moral development: A review of the literature. *Merrill-Palmer Quarterly* 21, 3-28.
- Kury, H. 1980. Klinisch-psychologische Forschung und Praxis im Bereich der Kriminologie, insbesondere des Strafvollzugs. In: Wittling, W. (Ed.) *Handbuch der Klinischen Psychologie*, Band 6. Hamburg: Hoffmann & Campe, p. 225-288.
- Kuypers, J. A. & Bengtson, V. L. 1973. Social breakdown and competence. A model for normal aging. *Human Development* 16, 181-201.
- Labouvie-Vief, G. 1982. Dynamic development and mature autonomy. A theoretical prologue. *Human Development* 25, 161-191.
- Labouvie-Vief, G. & Schell, D. H. 1982. Learning and memory in later life. In: Wolman, B. B. (Ed.) *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall. p. 828-846.
- Lachman, J. L. & Lachman, R. 1980. Age and the actualization of world knowledge. In: Poon, L. W. Fozard, J. L., Cermak, L. S., Arenberg, D. & Thompson, L. W. (Ed.) *New directions in memory and aging*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. p. 285-312.
- Laing, R. D. 1969. The politics of the family. New York: Penguin.
- Lamb, M. E. 1978. Influence of the child on marital quality and family interaction during the prenatal, perinatal, and infancy periods. In: Lerner, R. M. & Spanier, G. B. (Ed.) *Child influence on marital and family interaction*. New York: Academic Press. p. 137-163.
- Lambert, W. E., Gardner, R. C., Olton, R. u. a. 1962. A study of the roles of attitudes and motivation in second-language learning. Montreal: McGill University (mimeographed copy).
- Lamby, J. E. 1981. Screening-Untersuchungen zur Früherkennung von angeborenen Störungen oder Schäden. In: Hellbrügge, T. (Ed.) *Klinische Sozialpädiatrie. Ein Lehrbuch der Entwicklungs-Rehabilitation im Kindesalter*. Berlin: Springer. p. 79-84.
- Langer, J. 1969. Theories of development. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Langermann, U. von. 1970. Reaktionsformen auf Belastungssituationen bei älteren Menschen. Eine Analyse von Daseinstechniken. Dissertation, Universität Bonn.
- Lantermann, E.-D. 1980. Interaktionen: Person, Situation und Handlung. München: Urban & Schwarzenberg.
- Lawton, M. P., Kleban, M. H. & Carlson, D. 1973. The inner city-resident: To move or not to move. *Gerontologist* 13, 443-448.
- Lazarus, R. S. 1966. Psychological stress and the coping process. New York: McGraw Hill.
- Lazarus, R. S. 1981. Streß und Streßbewältigung - ein Paradigma. In: Filipp, S.-H. (Ed.) *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban & Schwarzenberg. p. 198-233.
- Lazarus, R. S., Averill, J. R. & Opton, E. M. 1974. The psychology of coping: Issues of research and assessment. In: Coelho, G. V., Hamburg, D. A. & Adams, J. E. (Ed.) *Coping and adaptation*. New York: Basic Books. p. 249-316.
- Lazarus, R. S. R. & Launier, R. B. 1978. Stress-related transactions between person and environment. In: Pervin, L. & Lewis, M. (Ed.) *Perspectives in interactional psychology*. New York: Plenum. p. 287-327.
- Lehr, U. 1978. Das mittlere Erwachsenenalter - ein vernachlässigtes Gebiet der Entwicklungspsychologie. In: Oerter, R. (Ed.) *Entwicklung als lebenslanger Prozeß*. Hamburg: Hoffmann & Campe. p. 147-177.
- Lehr, U. 1979a. Psychologie des Alterns. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lehr, U. 1979b. Gero-Intervention - das Insgesamt der Bemühungen, bei psychophysischem Wohlbefinden ein hohes Lebensalter zu erreichen. In: Lehr, U. (Ed.) *Interventionsgerontologie*, 1-49.
- Lehr, U. 1980. Die Bedeutung der Lebenslaufpsychologie für die Gerontologie. *Aktuelle Gerontologie* 10, 257-269.
- Lehr, U. & Thomae, H. 1965. Konflikt, seelische Belastung und Lebensmitte. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Lemert, E. M. 1951. Social pathology. New York: McGraw-Hill.
- Lempert, E. & Franzke, R. 1976. Die Berufserziehung. München: Juventa.
- Lempert, W., Hoff, E. & Lappe, L. 1979. Konzeptionen zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Materialien aus der Bildungsforschung 14.
- Leontjev, A. N. 1977. Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart: Klett.
- Lerner, R. M. 1976. Concepts and theories of human development. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Lerner, R. M. (Ed.) 1982. Developmental psychology: Historical and philosophical perspectives. Hillsdale, N. J.: Erlbaum (im Druck).

- Lerner, R. M. 1983. On the nature of human plasticity. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Lerner, R. M. & Busch-Rossnagel, N. A. 1981a. Individuals as producers of their development: Conceptual and empirical basis. In: Lerner, R. M. & Busch-Rossnagel, N. A. (Ed.) *Individuals as producers of their development: A life-span perspective*. New York: Academic Press. p. 1-36.
- Lerner, R. M. & Busch-Rossnagel, N. A. (Ed.) 1981b. *Individuals as producers of their development: A life-span perspective*. New York: Academic Press.
- Lettieri, D. J., Sears, A. C. & Pearson, M. D. (Ed.) 1980. *Theories on drug abuse. Selected contemporary perspectives*. Washington, D. C.: National Institute on Drug Abuse.
- Levant, R. F. 1980. Sociological and clinical models of the family: An attempt to identify paradigms. *American Journal of Family Therapy* 8, 5-20.
- Levine, R. A. 1970. Cross-cultural study in child psychology. In: Mussen, P. H. (Ed.) *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. I. New York: Wiley. p. 559-612.
- Levy, E. A., McClinton, B. S., Rabinowitz, F. M. & Wolkin, J. R. 1974. Effects of vicarious consequences on imitation and recall: Some developmental findings. *Journal of Experimental Child Psychology* 17, 115-132.
- Lewin, K. 1963. *Feldtheorie in den Sozialwissenschaften*. Bern: Huber.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. 1939. Patterns of aggressive behavior in experimentally created „Social climates“. *Journal of Social Psychology* 10, 271-299.
- Lewis, M. & Brooks, J. 1979. Auf der Suche nach den Ursprüngen des Selbst: Implikationen für das Sozialverhalten und für pädagogische Intervention. In: Montada, L. (Ed.) *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer. p. 157-172.
- Lewis, M. & Rosenblum, L. A. (Ed.) 1974. *The origins of behavior*. New York: Wiley.
- Lewis, M. & Rosenblum, L. A. (Ed.) 1975. *Friendship and peer relations*. New York: Wiley.
- Lewis, M. & Rosenblum, L. A. (Ed.) 1978. *Genesis of behavior*. New York: Plenum Press.
- Liben, L. S. 1977. Memory in the context of cognitive development: The Piagetian approach. In: Kail, R. V. & Hagen, J. W. (Ed.) *Perspectives in the development of memory and cognition*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. p. 219-240.
- Lieberman, M. A. 1975. Adaptive processes in late life. In: Danan, N. & Ginsberg, L. H. (Ed.) *Life-span developmental psychology: Normative life crises*. New York: Academic Press. p. 135-160.
- Lieberman, S. 1956. The effects of changes in roles on the attitudes of role occupants. *Human Relations* 9, 383-402.
- Liegle, L. 1977. *Familie und Kollektiv im Kibbutz*. Weinheim: Beltz.
- Lipsitt, L. P. 1979. Infants at risk: Perinatal and neonatal factors. *International Journal of Behavioral Development* 2, 23-42.
- Livesley, W. J. & Bromley, D. B. 1973. *Person perception in childhood and adolescence*. London: Wiley.
- Loevinger, J. 1976. *Ego development*. Washington, D. C.: Jossey-Bass.
- Logan, C. H. 1972. Evaluation research in crime and delinquency: A reappraisal. *Journal of Criminal Law, Criminology, and Police Science* 63, 378-387.
- Looft, W. R. 1979. Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung über die gesamte Lebensspanne hinweg: Eine Überprüfung gegenwärtiger psychologischer Ansätze. In: Baltes, P. B. & Eckensberger, L. H. (Ed.) *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 333-360.
- Lorenz, K. 1963. *Das sogenannte Böse*. Wien: Schöler.
- Lorenz, K. 1973. *Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens*. München: Piper.
- Lübbe, H. 1980. *Philosophie nach der Aufklärung*. Düsseldorf: Schwann.
- Lückert, H. R. 1967². *Der kleine Leselehrgang*. Freiburg: Hyperion.
- Lückert, H. R. 1970. Reform der vorschulischen Erziehung. *Schule und Psychologie* 8, 253-256.

- Lückert, H. R. (Ed.) 1972². *Begabungsforschung und Bildungsförderung als Gegenwartsaufgabe*. München: Reinhardt.
- Lüscher, K. 1968. *Der Prozeß der beruflichen Sozialisation*. Stuttgart: Enke.
- Lukesch, H. 1975. *Elterliche Erziehungsstile. Pädagogische und psychologische Konzepte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lukesch, H., Perrez, M. & Schneewind, K. A. 1980. Zum gegenwärtigen Stand der familiären Sozialisationsforschung. In: Lukesch, H., Perrez, M. & Schneewind, K. A. (Ed.) *Familiäre Sozialisation und Intervention*. Bern: Huber. p. 15-34.
- Lund, R. D. 1978. *Development and plasticity of the brain: An introduction*. New York: Oxford University Press.
- Mackey, W. F. 1966. *Language teaching analysis*. London: University Press.
- Maderna, A. 1977. The situation of the elderly in Northern Italy. Paper read at the Biennial Conference of the International Society for the Study of Behavioral Development (1977), Pavia.
- Magnusson, D., Dunér, A. & Zetterblom, G. 1975. *Adjustment - a longitudinal study*. Stockholm: Almqvist and Wiksell.
- Magnusson, D. & Endler, N. S. (Ed.) 1977. *Personality at the crossroads: Current issues in interactional psychology*. Chichester: Erlbaum.
- Maier, H. W. 1969. *Three theories of child development*. New York: Harper & Row.
- Malpass, R. 1977. Theory and method in cross-cultural psychology. *American Psychologist* 32, 1063-1079.
- Marjoribanks, K. 1979. *Families and their learning environments*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Markgraf, J. & Stiksrud, H. A. 1978. Werthierarchien jugendlicher Häftlinge aus entwicklungspsychologischer Perspektive. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform* 6, 376-386.
- Marvin, R. S., van Derender, T. L., Iwanga, M. J., Levine, S. & Levine, R. A. 1975. Infant care-giver attachment among the Hausa of Nigeria. Beitrag zum Symposium „Ecology and culture“. Biennial Conference of the ISSBD. University of Surrey, Guilford, England.
- Marx, K. 1867/1968. *Das Kapital*. Band 1. In: Marx-Engels-Werke, Band 23. Berlin (DDR): Dietz.
- Masters, J. C. 1981. Developmental psychology. *Annual Review of Psychology* 32, 117-151.
- Mayr, E. 1979. *Evolution und die Vielfalt des Lebens*. Berlin: Springer.
- McCall, R. B. 1970. Addendum. The use of multivariate procedures in developmental psychology. In: Mussen, P. H. (Ed.) *Carmichael's manual of child psychology*. Vol. 1. New York: Wiley. p. 1366-1377.
- McCall, R. B. 1977. Challenges to a science of developmental psychology. *Child Development* 48, 333-334.
- McCord, J. 1979. Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men. *Journal of Personality and Social Psychology* 37, 1477-1486.
- McCubbin, H. I. & Boss, P. G. (Ed.) 1980. *Family stress: Coping and adaption*. Family Relations 29 (special issue).
- McCubbin, H. I., Joy, C. B., Cauble, A. E., Patterson, J. & Needle, R. H. 1980. Family stress and coping: A decade review. *Journal of Marriage and the Family* 42, 855-871.
- McFarlane, A. 1978. *Die Geburt*. Stuttgart: Klett.
- McGeoch, J. A. & Irion, A. L. 1952². *The psychology of human learning*. New York: Langmans, Green & Co.
- Meacham, J. A. 1977. Soviet investigations of memory development. In: Kail, R. W. & Hagen, J. W. (Ed.) *Perspectives on the development of memory and cognition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Mead, G. H. 1934. *Mind, self, and society*. Chicago: University of Chicago Press.

- Mees, U. 1980. Probleme der familialen Erziehungstilforschung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 27, 26–36.
- Meichenbaum, D. 1975. A self-instructional approach to stress-management: A proposal for stress inoculation trainings. In: Spielberger, C. & Sarason, I. (Ed.) *Stress and anxiety in modern life*. New York: Winston. p. 237–263.
- Merton, R. K. 1957. *Social theory and Social Structure*. Glencoe.
- Merz, F. & Stelzl, I. 1973. Modellvorstellungen über die Entwicklung der Intelligenz in Kindheit und Jugend. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 5, 153–166.
- Merz, F. & Stelzl, I. 1977. *Einführung in die Erbpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Miller, S. M. 1980. Why having control reduces stress: If I can stop the roller coaster, I don't want to get off. In: Garber, J. & Seligman, M. E. P. (Ed.) *Human helplessness. Theory and applications*. New York: Academic Press. p. 71–95.
- Minuchin, P., Biber, B., Shapiro, E. & Zimiles, H. 1969. The psychological impact of school experience. A comparative study of nine-year-old children in contrasting schools. New York: Basic Books.
- Montada, L. 1979a. Entwicklungspsychologie auf der Suche nach einer Identität. In: Montada, L. (Ed.) *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stgt.: Kohlhammer. p. 11–30.
- Montada, L. (Ed.) 1979b. *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Montada, L. 1979c. Systematik entwicklungspsychologischer Forschung und ihre Anwendung. Versuch für das Fernstudium im Medienverbund. *Studieneinheit Entwicklungspsychologie*, Kap. 2. Tübingen: DIFF.
- Montada, L. 1979d. Gegenstand und Geschichte der Entwicklungspsychologie. Versuch für das Fernstudium im Medienverbund. *Studieneinheit Entwicklungspsychologie*, Kap. 1. Tübingen: DIFF.
- Montada, L. 1981. Gedanken zur Psychologie moralischer Verantwortung. In: Zsifkovits, V. & Weiler, R. (Ed.) *Erfahrungsbezogene Ethik*. Berlin: Duncker & Humblot. p. 67–88.
- Montada, L. & Filipp, S.-H. 1979. Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogisch-psychologischer Entscheidungen. In: Brandstädter, J., Reinert, G. & Schneewind, K. A. (Ed.) *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 525–545.
- Montada, L. & Schmitt, M. 1982a. Issues in applied developmental psychology: A life-span perspective. In: Baltes, P. B. & Brim, O. G. Jr. (Ed.) *Life-span development and behavior*. Vol. 4. New York: Academic Press. p. 1–32.
- Montada, L. & Schmitt, M. 1982b. Systematik der Angewandten Entwicklungspsychologie. In: Oerter, R., Montada, L. u. a. *Entwicklungspsychologie*. München: Urban & Schwarzenberg. p. 677–703.
- Moore, W. E. 1969. Occupational socialization. In: Goslin, D. A. (Ed.) *Handbook of socialization, theory, and research*. Chicago: Rand McNally. p. 861–884.
- Moriarty, A. E. & Toussie, P. W. 1976. *Adolescent coping*. New York: Grune & Stratton.
- Mortimer, J. T. & Lorence, J. 1979. Work experience and occupational value socialization: A longitudinal study. *American Journal of Sociology* 84, 1361–1385.
- Moscovici, S. 1976. *Social influence and social change*. New York: Academic Press.
- Moss, H. A. & Susman, E. J. 1980. Longitudinal study of personality development. In: Brim, O. G., Jr. & Kagan, J. (Ed.) *Constancy and change in human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. p. 530–595.
- Mossler, D. G., Marvin, R. S. & Greenberg, M. T. 1976. Conceptual perspective taking in 2- to 6-year-old children. *Developmental Psychology* 12, 85–86.
- Müller, C. W. & Nimmermann, P. 1969. In Jugendclubs und Tanzlokalen. München: Juventa.
- Mueller, E. 1979. Toddlers and toys: An autonomous system. In: Lewis, M. & Rosenblum, L. A. (Ed.) *The child and its family*. New York: Plenum Press. p. 169–194.
- Mugny, G. & Doise, W. 1978. Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performance. *European Journal of Social Psychology* 8, 181–192.
- Munnichs, J. M. A. 1966. A short history of psychogerontology. *Human Development* 9, 230–245.
- Munroe, R. H., Munroe, R. L. & Whiting, B. B. (Ed.) 1981. *Handbook of cross-cultural human development*. New York: Garland.
- Murdock, G. P. 1945. The common denominator of cultures. In: Linton, R. (Ed.) *The science of man in the world crisis*. New York: Columbia University Press.
- Mussen, P. H., Conger, J. J. & Kagan, J. 1976. *Lehrbuch der Kinderpsychologie*. Stuttgart.
- Mussen, P. H. & Eisenberg-Berg, N. 1977. Roots of caring, sharing and helping. The development of prosocial behavior in children. San Francisco: Freeman (deutsch: Helfen, Schenken, Anteilnehmen. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979).
- Mussen, P., Flavell, J. H. & Markman, E. M. (Ed.) 1983. *Handbook of child psychology*, 4th. ed., Vol. 3: Cognitive development. New York: Wiley.
- Mussen, P. & Hetherington, M. (Ed.) 1983. *Handbook of child psychology*, 4th. ed., Vol. 4: Socialization, personality and social development. New York: Wiley.
- Mussen, P. & Kessen, W. (Ed.) 1983. *Handbook of child psychology*, 4th. ed., Vol. 1: History, theories and methods. New York: Wiley.
- Nagel, E. 1957. Determinism and development. In: Harris, D. B. (Ed.) *The concept of development*. Minneapolis: University of Minnesota Press. p. 15–24.
- Naus, M. J. & Halasz, F. G. 1979. Developmental perspectives on cognitive processing and semantic memory structure. In: Cermak, L. S. & Craik, F. I. M. (Ed.) *Levels of processing in human memory*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. p. 259–288.
- Neill, A. S. 1969. *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung – das Beispiel Summerhill*. Reinbek: Rowohlt.
- Neill, A. S. 1971. *Das Prinzip Summerhill: Fragen und Antworten – Argumente, Erfahrungen, Ratschläge*. Reinbek: Rowohlt.
- Neill, A. S. 1973. *Neill, Neill, Birnensiel! Erinnerungen von A. S. Neill*. Reinbek: Rowohlt.
- Nelson, K. 1974. Concept, world, and sentence: Interrelationships in acquisition and development. *Psychological Review* 81, 267–285.
- Nelson, K. 1981. Social cognition in a script framework. In: Flavell, J. H. & Ross, L. (Ed.) *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. p. 97–118.
- Nelson, K. & Gruendel, 1979. At morning it's lunchtime: A scriptal view of children's dialogues. *Discourse Processes* 2, 73–94.
- Nesselroade, J. R. & Baltes, P. B. (Ed.) 1979. *Longitudinal research in the behavioral sciences: Design and analysis*. New York: Academic Press.
- Neugarten, B. B. 1946. Social class and friendship among school children. *American Journal of Sociology* 51, 305–313.
- Neugarten, B. L. 1964. *Personality in middle and late life*. New York: Atherton Press.
- Newson, J. & Newson, E. 1968. *Four year olds in an urban community*. Chicago: Aldine.
- Nicholls, J. G. 1978. The development of concepts of effort and ability, perception of academic attainment and the understanding that difficult task require more ability. *Child Development* 49, 800–814.
- Nickel, H. 1973. Zur Bedeutung der Entwicklungspsychologie für Erziehung und Unterricht. Kritische Betrachtung einiger theoretischer Annahmen im Lichte neuerer Forschungsergebnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 20, 209–222.
- Nickel, H. 1978. *Psychologie des Lehrerverhaltens. Beiträge zu psychologischen Aspekten einer nichtautoritären Erziehung und Problemen des Lehrertrainings. Beiheft der Zeitschrift Psychologie in Erziehung und Unterricht, Heft 67*. München: Reinhardt.
- Nickel, H. 1979. *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Band I: Allgemeine Grundlagen. Die Entwicklung bis zum Schuleintritt*. Bern: Huber.

- Nickel, H. 1980. Child Psychology: A review of thirty years of research in the Federal Republic of Germany. *German Journal of Psychology* 4, 313-334.
- Nickel, H. & Langhorst, E. (Ed.) 1973. *Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie*. Bern und Stuttgart: Huber und Klett.
- Nickel, H., Schenk, M. & Ungelenk, B. 1980. *Erzieher- und Elternverhalten im Vorschulbereich*. München: Reinhardt.
- Nickel, H. & Schmidt-Denter, U. 1980a. *Vom Kleinkind zum Schulkind*. München: Reinhardt.
- Nickel, H. & Schmidt-Denter, U. 1980b. *Sozialverhalten von Vorschulkindern*. München: Reinhardt.
- Nickel, H. & Ungelenk, B. 1980. Untersuchungen zum Erzieher- und Elternverhalten und zum Sozialverhalten von Kindern aus Eltern-Initiativ-Gruppen und Kindergärten. *Forschungsbericht*, 6 Bände. Düsseldorf: Universität Düsseldorf.
- Nickel, H. & Ungelenk, B. 1982. Zur Situation der Eltern-Initiativgruppen: Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 29, 10-18.
- Nisbet, R. 1980. *History of the idea of progress*. New York: Basic Books.
- Noack, P. 1980. Untersuchung zum Tutoreneffekt bei Vorschulkindern. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Technische Universität Berlin.
- Noeth, R. J. & Prediger, O. J. 1978. Career development over the high school years. *Vocational Science Quarterly* 26, 244-254.
- Nuckolls, K. B., Cassel, J. & Kaplan, B. H. 1972. Psychosocial assets, life-crisis, and the prognosis of pregnancy. *American Journal of Epidemiology* 95, 431-441.
- Oerter, R. 1967. *Moderne Entwicklungspsychologie*. Donauwörth: Auer.
- Oerter, R. 1977. Zur Rolle der Entwicklungspsychologie. *Psychologische Rundschau* 28, 22-30.
- Oerter, R. 1978a. Einführung. In: Oerter, R. (Ed.) *Entwicklung als lebenslanger Prozeß*. Hamburg: Hoffmann & Campe. p. 10-20.
- Oerter, R. (Ed.) 1978b. *Entwicklung als lebenslanger Prozeß*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Oerter, R. 1979. Ein ökologisches Modell kognitiver Sozialisation. In: Walter, H. & Oerter, R. (Ed.) *Ökologie und Entwicklung*. Donauwörth: Auer. p. 57-70.
- Oerter, R. 1980. Cognitive socialization during adolescence. *International Journal of Behavioral Development* 4, 61-76.
- Oerter, R. 1981. Zur Entwicklung der Handlungsstruktur im Jugendalter. Eine neue theoretische Perspektive. Vortrag gehalten auf dem Symposium „Adolescent Coping“, Bad Homburg, 24.-27. 3. 81.
- Oerter, R. 1982. Interaktion als Individuum-Umwelt-Bezug. In: Lantermann, E.-D. (Ed.) *Wechselwirkungen. Psychologische Analysen der Mensch-Umwelt-Beziehung*. Göttingen: Hogrefe. p. 101-127.
- Oerter, R., Dreher, E. & Dreher, M. 1977. *Kognitive Sozialisation und subjektive Struktur*. München: Oldenbourg.
- Oerter, R., Montada, L. u. a. 1982. *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Offer, D. 1969. *The psychological world of the teenager: A study of normal adolescent boys*. New York: Basic Books.
- Olbrich, E. 1981. Normative Übergänge im menschlichen Lebenslauf: Entwicklungskrisen oder Herausforderung? In: Filipp, S.-H. (Ed.) *Kritische Lebensereignisse*. München: Urban & Schwarzenberg. p. 123-138.
- Olbrich, E. 1982. Die Entwicklung der Persönlichkeit im menschlichen Lebenslauf. In: Oerter, R., Montada, L. u. a. *Entwicklungspsychologie*. München: Urban & Schwarzenberg. p. 91-123.

- Olkiewicz, E. 1975. *The adjustment strategies of immigrants*. Stockholm: University of Stockholm.
- Olson, D. H., Sprenkle, D. H. & Russell, C. S. 1979. Circumplex model of marital and family systems: I. Cohesion and adaptability dimensions, family types and clinical applications. *Family Process* 18, 3-28.
- Olson, D. H., Russell, C. S. & Sprenkle, D. H. 1980. Circumplex model of marital and family systems: II. Empirical studies and clinical intervention. In: Vincent, J. P. (Ed.) *Advances in family intervention, assessment, and theory*. Greenwich: JAI Press. p. 129-179.
- Olson, W. C. 1953. *Die Entwicklung des Kindes*. Bad Homburg: Gehlen.
- Omark, D. R. & Edelman, M. S. 1975. A comparison of status hierarchies in young children: An ethological approach. *Social Science Information* 14, 87-107.
- Oppenheimer, L. 1978. The development of the processing of social perspectives: A cognitive model. *International Journal of Behavioral Development* 1, 149-171.
- Oser, F. 1981. *Moralisches Urteil in Gruppen, soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit. Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Osipow, S. H. 1968. *Theories of career development*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Overton, W. F. 1973. On the assumptive base of the nature-nurture controversy: Additive versus interactive conceptions. *Human Development* 16, 74-89.
- Overton, W. F. & Reese, H. W. 1973. Models of development: Methodological implications. In: Nesselroade, J. R. & Reese, H. W. (Ed.) *Life-span developmental psychology. Methodological issues*. New York: Academic Press. p. 65-86.
- Padilla, A. M. & Long, K. K. 1969. An assessment of successful Spanish-American students at the University of New Mexico. Paper presented at the Annual Meeting of the AAAS Rocky Mountain Division. Colorado Springs.
- Pannu, R. S. & Youn, J. R. 1980. Ethnic schools in three Canadian cities: A study in multiculturalism. *The Alberta Journal of Educational Research* 26, 247-261.
- Papoušek, H. & Papoušek, M. 1978. Interdisciplinary parallels in studies of early human behavior: From physical to cognitive needs, from attachment to dyadic education. *International Journal of Behavioral Development* 1, 137-149.
- Papoušek, J. & Papoušek, M. 1979. Lernen im ersten Lebensjahr. In: Montada, L. (Ed.) *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer, p. 194-212.
- Parke, P. 1979. Perspectives in father-infant interaction. In: Osofsky, J. (Ed.) *Handbook of infancy*. New York: Wiley. p. 549-590.
- Parke, R. D. 1974. Rules, roles, and resistance to deviation: Recent advances in punishment, discipline, and self-control. In: Pick, A. E. (Ed.) *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Vol. 8. Minneapolis: University of Minnesota Press. p. 111-143.
- Parkin, D. 1969. *Neighbours and nationals*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Paris, S. C. 1978. Coordination of means and goals in the development of mnemonic skills. In: Ornstein, P. A. (Ed.) *Memory development in children*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. p. 259-273.
- Paris, S. C. & Lindauer, B. K. 1982. The development of cognitive skills during childhood. In: Wolman, B. B. (Ed.) *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall. p. 333-349.
- Parsons, T. 1955. Family structure and the socialization of the child. In: Parsons, T. & Bales, R. F. (Ed.) *Family, socialization, and interaction process*. Glencoe, Ill.: Free Press. p. 35-131.
- Pascual-Leone, J. 1969. *Cognitive development and cognitive style: A general psychological integration*. Genova: University of Genova (doctoral dissertation).
- Paul, S. 1982. Schwangerschaft, Geburt und Stillzeit in ethnologischer Sicht. In: Schindler, S. (Ed.) *Geburt. Eintritt in eine neue Welt*. Göttingen: Hogrefe. p. 27-38.

- Paulston, C. B. 1975a. Ethnic relations and bilingual education: Accounting for contradictory data. *Working Papers on Bilingualism* 6, 1-44.
- Paulston, C. B. 1975b. Implications of language learning theory for language planning: Concerns in bilingual education. *Papers in Applied Linguistics, Bilingual Education Series* 1, Arlington, VA.
- Paulston, C. B. 1977a. Research viewpoint. In: Center of Applied Linguistics (Ed.) *Bilingual Education. Current Perspectives. Vol. II: Linguistics*. Arlington, Va., p. 87-151.
- Paulston, C. B. 1977b. Theoretical perspectives on bilingual education programs. Report presented at the Conference on the Dimensions of Bilingual Education. Washington, D. C.: National Institute of Education.
- Pawlik, K. 1976. *Diagnose der Diagnostik*. Stuttgart: Klett.
- Pepinsky, H. E. 1980. *Crime control strategies. An introduction to the study of crime*. New York: Oxford University Press.
- Perlmutter, M. 1978. What is memory aging the aging of? *Developmental Psychology* 14, 330-345.
- Perloff, R., Perloff, E. & Sussna, E. 1976. Programm evaluation. *Annual Review of Psychology* 27, 569-594.
- Perret-Clermont, A. N. 1980. Social interaction and cognitive development in children. London: Academic Press.
- Perret-Clermont, A. N., Mugny, G. & Doise, W. 1976. Une approche psycho-sociologique du développement cognitif. *Archiv de Psychologie* 44, 135-144.
- Perrez, M. 1979. (Ed.) *Krise in der Kleinfamilie?* Bern: Huber.
- Petermann, F. 1978. *Veränderungsmessung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Petermann, F. 1982a. *Einzelfalldiagnose und klinische Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Petermann, F. 1982b. Medien in der Psychotherapie. In: Kagemann, H. J. & Wenninger, G. (Ed.) *Medienpsychologie*. München: Urban & Schwarzenberg. p. 76-83.
- Petermann, F. & Hehl, F. J. (Ed.) 1979. *Einzelfallanalyse*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Petersen, A. C. & Taylor, B. 1980. The biological approach to adolescence: Biological change and psychological adaption. In: Adelson, J. (Ed.) *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley. p. 117-155.
- Petzelt, A. 1965. *Kindheit - Jugend - Reifezeit. Grundriß der Phasen psychischer Entwicklung*. Freiburg: Lambertus.
- Piaget, J. 1936. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel: Delachaux & Niestle.
- Piaget, J. 1955. *Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde*. Zürich: Rascher.
- Piaget, J. 1960. The general problem of the psychological development of the child. In: Tanner, J. M. & Inhelder, B. (Ed.) *Discussions on child development. Vol. IV*. London: Tavistock. p. 3-27.
- Piaget, J. 1964. *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher.
- Piaget, J. 1966. *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher.
- Piaget, J. 1969. *Nachahmung, Spiel und Traum*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. 1970. Piaget's theory. In: Mussen, P. H. (Ed.) *Carmichaels manual of child psychology. Vol. I*. New York: Wiley. p. 703-732.
- Piaget, J. 1971. The theory of stages in cognitive development. In: Green, D. R. (Ed.) *Measurement and Piaget*. New York: McGraw-Hill. p. 1-11.
- Piaget, J. 1972. *Sprechen und Denken des Kindes*. Düsseldorf: Schwann.
- Piaget, J. 1973. *Das moralische Urteil beim Kinde*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Piaget, J. 1975a. *Der Aufbau der Wirklichkeit*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. 1975b. *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Gesammelte Werke 1. Studienausgabe*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. 1976. *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. 1978. *Das Weltbild des Kindes*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1968. *Mémoire et intelligence*. Paris: Presses Universitaires.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1971. *Die Entwicklung des räumlichen Denkens beim Kinde*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1973. *Die Entwicklung der elementaren logischen Strukturen. 2 Bände*. Düsseldorf: Schwann.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1974. *Gedächtnis und Intelligenz*. Olten: Walter.
- Piaget, J. & Inhelder, B. 1977. *Die Psychologie des Kindes*. Frankfurt: Fischer.
- Pick, A. D. 1980. Cognition: Psychological perspectives. In: Triandis, H. C. & Lonner, W. (Ed.) *Handbook of cross-cultural psychology. Basic processes*. Boston: Allyn & Bacon. p. 117-153.
- Pieris, R. 1951. Bilingualism and cultural marginality. *British Journal of Sociology* 4, 24-40.
- Pinard, A. & Laurendeau, M. 1969. „Stage“ in Piaget's cognitive development theory: Exegesis of a concept. In: Elkind, D. & Flavell, J. H. (Ed.) *Studies in cognitive development. Essays in honor of Jean Piaget*. New York: Oxford University Press. p. 121-170.
- Pongratz, L., Schäfer, M., Jürgensen, P. & Weisse, D. 1975. *Kinderdelinquenz: Daten, Hintergründe, Entwicklungen*. München: Juventa.
- Poortinga, Y. H. 1980. Methodisch-psychologische Vergleichsuntersuchungen. In: Pfeiffer, W. M. & Schoene, W. (Ed.) *Psychopathologie im Kulturvergleich*. Stgt.: Enke 65-84.
- Poortinga, Y. H. 1982. Psychometric approaches to intergroup comparison: The problem of equivalence. In: Irvine, S. H. & Berry, J. W. (Ed.) *Human assessment and cultural factors*. Plenum Press. (im Druck).
- Portmann, A. 1956. *Zoologie und das neue Bild vom Menschen. Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*. Hamburg: Rowohlt.
- Poser, E. 1970. Toward a theory of „behavioral prophylaxis“. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry* 1, 39-43.
- Preyer, W. 1882. *Die Seele des Kindes*. Leipzig: Grieben.
- Price-Williams, D., Gordon, W. & Ramirez III, M. 1969. Skill and conservation: A study of pottery-making children. *Developmental Psychology* 1, 769.
- Ramirez III, M. & Price-Williams, D. R. 1976. Achievement motivation in children of three ethnic groups in the United States. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 7, 49-60.
- Ramsay, R. W. & Happee, J. A. 1977. The stress of bereavement: Components and treatment. *Stress and Anxiety* 4, 53-64.
- Rauh, H. 1976. Entwicklung des Denkens. In: Graumann, C. F., Heckhausen, H. & Rauh, H. (Ed.) *Pädagogische Psychologie. Teil II: Entwicklung und Motivation*. Weinheim: Beltz. p. 141-202.
- Rauh, H. 1979a. Zusammenhangsmuster in der frühkindlichen Entwicklung. In: Montada, L. (Ed.) *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer. p. 119-13.
- Rauh, H. 1979b. Vorschulerziehung. In: Groothoff, H.-H. (Ed.) *Erziehungswissenschaftliches Handbuch. Band 5*. Frankfurt: Athenäum. p. 10-70.
- Rauh, H. 1982. Frühe Kindheit. In: Oerter, R., Montada, L. u. a. *Entwicklungspsychologie*. München: Urban & Schwarzenberg. p. 124-194.
- Reese, H. W. 1979. Gedächtnisentwicklung im Verlauf des Lebens: Empirische Befunde und theoretische Modelle. In: Montada, L. (Ed.) *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer. p. 90-102.
- Reese, H. W. & Overton, W. F. 1970. Models of development and theories of development. In: Goulet, L. R. & Baltes, P. B. (Ed.) *Life-span developmental psychology. Research and theory*. New York: Academic Press. p. 116-149.
- Reese, H. W. & Overton, W. F. 1979. Modelle der Entwicklung und Theorien der Entwicklung. In: Baltes, P. B. & Eckensberger, L. H. (Ed.) *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 55-86.

- Reich, W. 1969. Die Funktion des Orgasmus. Sexualökonomische Grundprobleme der biologischen Energie. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Reich, W. 1971. Die sexuelle Revolution. Zur charakterlichen Selbststeuerung des Menschen. Frankfurt: Fischer.
- Reichard, S., Livson, F. & Peterson, P. G. 1962. Aging and personality. New York/Chichester: Wiley.
- Reinert, G. 1976. Grundzüge einer Geschichte der Human-Entwicklungspsychologie. In: Balmer, H. (Ed.) Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band 1. Die europäische Tradition. Tendenzen. Schulen, Entwicklungslinien. Zürich: Kindler. p. 862–896.
- Reinert, G. 1979. Prolegomena to a history of life-span developmental psychology. In: Baltes, P. B. & Brim, O. G., Jr. (Ed.) Life-span development and behavior. Vol. 2. New York: Academic Press. p. 205–254.
- Resnick, L. B. 1973. Hierarchies in children's learning. A symposium. Instructional Science 2, 312–362.
- Reyes, V. H. 1976. Self-concept and the bicultural child. Journal of the National Association for Bilingual Education 1, 57–59.
- Rheingold, H. L. 1969. The social and socializing infant. In: Goslin, D. A. (Ed.) Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally. p. 779–790.
- Rice, F. P. 1975. The adolescent. Boston: Allyn Bacon.
- Rice, F. P. 1978. The adolescent. Development, relationships, and culture. Boston: Allyn & Bacon.
- Rickert, H. 1929. Die Grenzen der naturwissenschaftlichen Begriffsbildung. Tübingen: Mohr.
- Riedl, R. 1979. Biologie der Erkenntnis. Die stammesgeschichtlichen Grundlagen der Vernunft. Berlin: Parey.
- Riegel, K. F. 1975. Adult life crises: A dialectic interpretation of development. In: Danan, N. & Ginsberg, L. H. (Ed.) Life-span developmental psychology. Normative life crises. New York: Academic Press. p. 99–128.
- Riegel, K. F. 1976. Toward a dialectical theory of development. American Psychologist 31, 689–700.
- Riegel, K. F. 1977. History of psychological gerontology. In: Birren, J. E. & Schaie, K. W. (Ed.) Handbook of the psychology of aging. New York: Van Nostrand Reinhold. p. 70–102.
- Riegel, K. F. 1981. Psychologie mon amour. München: Urban & Schwarzenberg.
- Robins, L. N. 1966. Deviant children grown up. Baltimore: Williams & Wilkins.
- Robins, L. N. 1970. Follow-up studies investigating childhood disorders. In: Hare, E. H. & Wing, J. K. (Ed.) Psychiatric Epidemiology. London: Oxford University Press.
- Robins, L. N. & Wish, E. 1977. Childhood deviance as a development process: A study of 223 urban black men from birth to 18. Social Forces 56, 448–471.
- Robinson, P. W. & Foster, D. F. 1979. Experimental psychology: A small-N-approach. New York: Harper & Row.
- Rodgers, R. H. 1964. Toward a theory of family development. Journal of Marriage and the Family 26, 262–270.
- Rodgers, R. H. 1973. Family interaction and transaction: The developmental approach. New York: Prentice Hall.
- Rolf, J. E. & Hasazi, J. E. 1977. Identification of preschool children at risk and some guidelines for primary prevention. In: Albee, G. W. & Joffe, J. M. (Ed.) Primary prevention of psychopathology. Vol. I.: The issues. Hannover, N. H.: University of New England Press. p. 121–152.
- Rosen, D. M. 1977. Multi-cultural education: An anthropological perspective. Anthropology and Education Quarterly 8, 221 ff.
- Rosenbaum, H. 1982. Die Bedeutung historischer Forschung für die Kenntnis der Gegenwart

- dargestellt am Beispiel der Familiensoziologie. In: Mitterauer, M. & Sieder, R. (Ed.) Historische Familienforschung. Frankfurt: Suhrkamp. p. 40–63.
- Rosenthal, K. M. & Keshet, H. F. 1978. The impact of child-care responsibilities on part-time or single fathers: Changing patterns of work and intimacy. Alternative Lifestyles 1, 465–491.
- Rossi, A. S. 1968. Transition to parenthood. Journal of Marriage and the Family 30, 26–39.
- Rost-Schaude, E., Kunstek, R. & Klatt, G. 1979. Einführung neuer Arbeitsstrukturen im Betrieb – die Gestaltung von bildungsförderlichen Maßnahmen. In: Groskurth, P. (Ed.) Arbeit und Persönlichkeit. Reinbek: Rowohlt. p. 73–86.
- Rothenberg, B. 1970. Children's social sensitivity and the relationship of interpersonal competence, intrapersonal comfort, and intellectual level. Developmental Psychology 2, 335–350.
- Rothenberg, B. B. & Orst, J. H. 1969. The training of conversation of numbers in young children. Child Development 40, 707–726.
- Rubinstein, S. L. 1958. Grundlagen der allgemeinen Psychologie. Berlin: Volk und Wissen.
- Rudinger, G. 1977. Entwicklung. In: Herrmann, T., Hofstätter, P. R., Huber, H. P. & Weinert, F. E. (Ed.) Handbuch psychologischer Grundbegriffe. München: Kösel. p. 122–135.
- Rudinger, G. 1978. Erfassung von Entwicklungsveränderungen im Lebenslauf. In: Rauh, H. (Ed.) Jahrbuch für Entwicklungspsychologie. Band I/1979. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 157–214.
- Rudinger, G. 1981. Tendenzen und Entwicklungen entwicklungspsychologischer Versuchsplanung – Sequenzanalysen. Psychologische Rundschau 12, 118–136.
- Russell, C. 1974. Transition to parenthood: Problems and gratifications. Journal of Marriage and the Family 36, 294–301.
- Russell, C. S. 1979. Circumplex model of marital and family systems: III. Empirical evaluation with families. Family Process 18, 29–45.
- Rutter, M. 1977. Individual differences. In: Rutter, M. & Hersov, L. (Ed.) Child psychiatry: Modern approaches. Oxford: Blackwell. p. 3–21.
- Rutter, M. 1978a. Bindung und Trennung in der frühen Kindheit: Forschungsergebnisse zur Mutterdeprivation. München: Juventa.
- Rutter, M. 1978b. Early sources of security and competence. In: Bruner, J. S. & Garton, A. (Ed.) Human growth and development. Oxford: Clarendon. p. 33–61.
- Rutter, M. (Ed.) 1980. Scientific foundations of developmental psychiatry. London: Heinemann.
- Rutter, M., Quinton, D. & Yule, B. 1977. Family pathology and disorder in children. London: Wiley.
- Ryans, D. G. 1960. Characteristics of teachers. Washington, D. C.: American Counseling Education.
- Ryans, D. G. 1961. Some relationships between pupil behavior and certain teacher characteristics. Journal of Educational Psychology 52, 82–90.
- Sack, F. 1972. Definition von Kriminalität als politisches Handeln: Der labeling approach. Kriminologisches Journal 4, 3–31.
- Sack, F. 1978. Probleme der Kriminalsoziologie. In: R. König (Ed.) Handbuch der empirischen Sozialforschung, 2. Aufl. Stuttgart: Enke und München: dtv. p. 192–492.
- Salmon, P. 1979. The role of the peer group. In: Coleman, J. C. (Ed.) The school years. Current issues in the socialization of young people. London: Methuen. p. 95–121.
- Sameroff, A. J. 1975a. Early influences on development: Fact or fancy? Merrill-Palmer Quarterly 21, 267–294.
- Sameroff, A. J. 1975b. Transactional models in early social relations. Human Development 18, 65–79.

- Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. 1975. Reproductive risk and the continuum of caretaking casualties. In: Horowitz, F. D. (Ed.) *Review of Child Development Research*. Vol. 4. Chicago: University of Chicago Press. p. 187-244.
- Savin-Williams, R. C. 1979. Dominance hierarchies in groups of early adolescents. *Child Development* 50, 923-935.
- Schaffer, R. 1978. Mütterliche Fürsorge in den ersten Lebensjahren. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schaie, K. W. 1965. A general model for the study of developmental problems. *Psychological Bulletin* 64, 92-107.
- Schaie, K. W. & Baltes, P. B. 1975. On sequential strategies in developmental research and the Schaie-Baltes-controversy: Description or explanation? *Human Development* 18, 384-390.
- Schaie, K. W. 1979a. The primary mental abilities in adulthood: An exploration in the development of psychometric intelligence. In: Baltes, P. B. & Brim, O. G., Jr. (Ed.) *Lifespan development and behavior*. Vol. 2. New York: Academic Press. p. 68-117.
- Schaie, K. W. 1979b. Methodische Probleme bei der deskriptiven entwicklungspsychologischen Untersuchung des Erwachsenen- und Greisenalters. In: Baltes, P. B. & Eckensberger, L. H. (Ed.) *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 179-208.
- Schaie, K. W. & Quayhagen, M. 1979. Aufgaben einer pädagogischen Psychologie des mittleren und höheren Lebensalters. In: Brandtstädter, J., Reinert, G. & Schneewind, K. A. (Ed.) *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 497-524.
- Schaller, S. & Groffmann, K. J. 1980. Dissoziales Verhalten. In: Wittling, W. (Ed.) *Handbuch der Klinischen Psychologie*. Band 4. Hamburg: Hoffmann & Campe. p. 278-334.
- Schank, R. C. & Abelson, R. P. 1977. Scripts, plans, goals, and understanding. Hillsdale: Erlbaum.
- Scherer, K. R. 1979. Entwicklung der Emotionen. In: Hetzer, H., Todt, E., Seiffge-Krenke, J. & Arbinger, R. (Ed.) *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Heidelberg: Quelle & Meyer. p. 211-253.
- Schleicher, R. 1973. Intelligenzleistungen Erwachsener in Abhängigkeit vom Niveau beruflicher Tätigkeit. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie* 44, 2-55.
- Schmalohr, E. & Winkelmann, W. 1969. Über den Einfluß der Übung auf die Entwicklung der Mengen- und Substanzerhaltung beim Kinde. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 1, 93-102.
- Schmidt, H. D. 1970. *Allgemeine Entwicklungspsychologie*. Berlin: (DDR): Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Schmidt, H. D. 1977. Methodologische Probleme der entwicklungspsychologischen Forschung. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie* 62, 5-27.
- Schmidt-Denter, U. 1980. Sozialverhalten von Kindern. In: Nickel, H. & Ungelenk, B. (Ed.) *Forschungsbericht „Untersuchungen zum Erzieher- und Elternverhalten und zum Sozialverhalten von Kindern aus Eltern-Initiativ-Gruppen und Kindergärten“* Band 4. Düsseldorf: Universität Düsseldorf.
- Schmidt-Denter, U. 1982. Prinzipien und Prozesse in der Mensch-Umwelt-Wechselwirkung. In: Schindler, S. & Zimprich, H. (Ed.) *Ökologie der Perinatalzeit*. Stuttgart: Hippokrates.
- Schmitz, P. G. 1979. Trends in der entwicklungspsychologischen Forschung: Analyse der Psychological Abstracts 1963-1976 unter besonderer Berücksichtigung der Jahrgänge 1965, 1970 und 1975. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 11, 16-30.
- Schmitz-Scherzer, R. 1977. Konstanz und Veränderung der psychischen Leistungsfähigkeit. *Actuelle Gerontologie* 7, 364-383.
- Schneewind, K. A. 1982. Familiäre Aspekte der Selbstverantwortlichkeit. In: Mielke, R. (Ed.) *Interne/externe Kontrollüberzeugung*. Bern: Huber. p. 199-221.
- Schneewind, K. A. 1983. Konsequenzen der Elternschaft: Ein Überblick. *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (im Druck).
- Schneewind, K. A., Beckmann, M. & Engfer, A. 1983. Eltern und Kinder. *Umwelteinflüsse auf das familiäre Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schneewind, K. A. & Herrmann, T. (Ed.) 1980. *Erziehungstilforschung*. Bern: Huber.
- Schönpflug, W. & Schönpflug, U. 1983. *Psychologie. Allgemeine Psychologie und ihre Verzweigungen in die Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie*. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- Schrader, A., Nikles, B. W. & Griesse, H. M. 1976. Die zweite Generation – Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der BRD. Kronberg/Ts.: Athenäum.
- Schuh, J. 1980. Zur Behandlung des Rechtsbrechers in Unfreiheit. Diessenhofen: Rüegger.
- Schutz, A. 1964. Studies in social theory. In: Brodersen, A. (Ed.) *Collected papers*. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Schwartz, S. H. & Howard, J. A. 1981. A normative decision – making model of altruism. In: Rushton, J. P. & Sorrentino, R. M. (Ed.) *Altruism and helping behavior*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. p. 189-211.
- Schwarzer, R. & Steinhagen, K. (Ed.) 1975. *Adaptiver Unterricht*. München: Kösel.
- Scriven, M. 1967. The methodology of evaluation. In: Stake, R. E. (Ed.) *Aera monograph series on curriculum evaluation*. Vol. 1. Chicago, Ill.: Rand McNally. p. 39-83.
- Scriven, M. 1974. Evaluation perspectives and procedures. In: Popham, W. J. (Ed.) *Evaluation in education: Current applications*. Berkeley, Cal.: McCutchan. p. 1-93.
- Scupin, E. & Scupin, G. 1907. Bubis erste Kindheit: Ein Tagebuch über die geistige Entwicklung eines Knaben in den ersten drei Lebensjahren. Leipzig: Grieben.
- Sears, R. R. 1961. Transcultural variables and conceptual equivalence. In: Kaplan, B. (Ed.) *Studying personality cross-culturally*. New York: Harper. p. 445-455.
- Sears, R. R. 1975. Your ancients revisited: A history of child development. In: Hetherington, E. M. (Ed.) *Review of child development research*. Vol. 5. Chicago, Ill.: University of Chicago Press. p. 1-73.
- Sears, R. R., Maccoby, E. E. & Levin, H. 1957. *Patterns of child rearing*. Evanston, Ill.: Row Peterson.
- Sears, R. R. & Wise, G. W. 1950. Relation of cup feeding in infancy to thumbsucking and the oral drive. *American Journal of Orthopsychiatry* 20, 123-138.
- Sebal, H. 1977. Adolescence. A social psychological analysis. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.
- Secord, P. F. & Peevers, B. H. 1974. The development and attribution of person concepts. In: Mischel, T. (Ed.) *Understanding other persons*. Oxford: Blackwell.
- Segalowitz, N. 1974. Psychological perspectives on bilingual education. In: Spolsky, B. & Cooper, R. L. (Ed.) *Current trends in bilingual education*. Den Haag: Mouton.
- Segalowitz, N. 1975. Bilingualism and social behavior. Invited paper presented for discussion at the Canada Council's Conference on the Individual, Language, and Society. Kingston, Ontario: Concordia University.
- Seiffge-Krenke, J. 1979. Entwicklung des sozialen Verhaltens. In: Hetzer, H., Todt, E., Seiffge-Krenke, J. & Arbinger, R. (Ed.) *Angewandte Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Heidelberg: Quelle & Meyer. p. 254-296.
- Seiffge-Krenke, J. & Olbrich, E. 1982. Psychosoziale Konflikte im Jugendalter. In: Wiczorkowski, W. & zur Oefveste, H. (Ed.) *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie*. Düsseldorf: Schwann (im Druck).
- Seiler, T. B. 1977. Entwicklungssequenzen: Metatheoretische Betrachtungen zum Konzept der Entwicklungssequenz und zur genetischen Erklärungsweise. In: Hoppe, S., Schmid-Schönbein, C. & Seiler, T. B. (Ed.) *Entwicklungssequenzen*. Bern: Huber. p. 15-56.
- Seiler, T. B. 1978. Grundlegende Entwicklungstätigkeiten und ihre regulative systemer-

zeugende Interaktion. In: Steiner, G. (Ed.) Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Band VII: Piaget und die Folgen. Zürich: Kindler. p. 628-645.

Seiler, T. B. 1980. Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie und empirischer Methodik in der entwicklungspsychologischen Forschung. *Archive der Psychologie* 48, 239-257.

Seitz, W. (Ed.) 1983. *Kriminalpsychologie und Forensische Psychologie*. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. München: Urban & Schwarzenberg.

Seligman, M. E. P. 1975. *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco: Freeman.

Seligman, M. E. P. 1979. *Erlernte Hilflosigkeit*. München: Urban & Schwarzenberg.

Selman, R. L. 1976. Social-cognitive understanding: A guide to educational and clinical practice. In: Lickona, T. (Ed.) *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston. p. 299-316.

Selman, R. L. 1980. *The growth of interpersonal understanding*. New York: Academic Press.

Senn, M. J. E. 1975. Insights on the child development movement in the United States. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 40 (3-4, Serial No. 161).

Shantz, C. U. im Druck. *Social Cognition*. In: Flavell, J. H. & Markman, E. M. (Ed.) *Cognitive Development*. New York: Wiley.

Sharp, D., Cole, M. & Lave, C. 1979. Education and cognitive development: The evidence from experimental research. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 44, Serial No. 178.

Shoham, S. G. 1979. Labeling and beyond: Social stigma revisited. In: Mednick, S. A. & Shoham, S. G. (Ed.) *New paths in criminology*. Lexington: Lexington Books. p. 135-154.

Sherif, M. & Sherif, C. 1964. *Reference groups*. New York: Harper and Row.

Shinn, M. W. 1900. *The biography of a baby*. Boston: Houghton Mifflin.

Shorter, E. 1977. *Geburt der modernen Familie*. Reinbek: Rowohlt.

Shure, M. B. & Spivack, G. 1978. *Problem-solving techniques in child rearing*. San Francisco: Jossey-Bass.

Sieber, M. & Angst, J. 1981. *Drogen, Alkohol und Tabakkonsum*. Ein Beitrag zur Epidemiologie und Ätiologie bei jüngeren Erwachsenen. Bern: Huber.

Sigel, I. E. 1981. Child development research in learning and cognition in the 1980s: Continuities and discontinuities from the 1970s. *Merrill-Palmer Quarterly* 27, 347-371.

Silbereisen, R. K. 1981. Vorwort zu Staub, E. *Entwicklung prosozialen Verhaltens*. Zur Psychologie der Mitmenschlichkeit. München/Wien/Baltimore: Urban & Schwarzenberg.

Silbereisen, R. K. 1982. Untersuchungen zur Frage sozialkognitiv anregender Interaktionsbedingungen. In: Geulen, D. (Ed.) *Perspektivenübernahme und soziales Handeln: Texte zur sozialkognitiven Entwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp. p. 485-515.

Silbereisen, R. K. & Claar, A. 1982. Stimulation of social cognition in parent-child interaction: Do parents make use of appropriate interaction strategies? Paper presented at the conference „New perspectives in the experimental study of the social development of intelligence“, Université de Genève, June 10-12, 1982.

Silbereisen, R. K., Kreibich-Fischer, R. & Vogel, I. 1980. Förderung sozial-kognitiver Prozesse im Kindergarten. In: Eckensberger, L. H. & Silbereisen, R. K. (Ed.) *Entwicklung sozialer Kognitionen*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 381-403.

Silbereisen, R. K. & Schuhler, P. 1982. Current trends in research on behavioral development in the Federal Republic of Germany. *International Journal of Behavioral Development* (im Druck).

Silbereisen, R. K., Schuhler, P. & Claar, A. 1980. Forschungsmethoden zur Erfassung deskriptiver sozialer Kognition. In: Eckensberger, L. H. & Silbereisen, R. K. (Ed.) *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 301-334.

Silver, R. L. & Wortman, C. B. 1980. Coping with undesirable life events. In: Garber, J. & Seligman, M. E. P. (Ed.) *Human helplessness: Theory and applications*. New York: Academic Press. p. 279-340.

Silverman, P. R. 1976. *The widow as a caregiver in a program of preventive intervention with other widows*. Lexington, Mass.: Heath.

Silvern, L. E., Waterman, J. M., Sobesky, W. & Ryan, V. 1979. Effects of a developmental model of perspective taking training. *Child Development* 50, 243-246.

Simoes, A., Jr. (Ed.) 1976. *The bilingual child: Research and analysis of existing educational themes*. New York: Academic Press.

Skinner, B. F. 1957. *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.

Skorepa, C. A., Horrocks, J. E. & Thompson, C. G. 1963. A study of friendship fluctuations of college students. *Journal of Genetic Psychology* 102, 151-157.

Skutnabb-Kangas, T. 1976. Halvspråkighet: Ett medel att få invandrarnas barn till lopande bandet? (Semilingualism: A means of bringing immigrant children to the assembly lines?) *Invandrare och Minoriteter* 131, 31-36.

Smart, R. G. 1974. Addiction, dependency, abuse, or use: Which are we studying with epidemiology? In: Josephson, E. & Carroll, E. E. (Ed.) *Drug use. Epidemiological and sociological approaches*. New York: Wiley. p. 23-42.

Smith, A. 1923. *Eine Untersuchung über Natur und Ursachen des Volkswohlstandes*. Band 3. Jena: Fischer (engl. Original 1776).

Smith, E. A. 1962. *American youth culture: Group life in teenage society*. New York: The Free Press of Glencoe.

Smith, G. M. 1980. Perceived effects on substance use: A general theory. In: Lettieri, D. J., Sears, A. C. & Pearson, M. D. (Ed.) *Theories on drug abuse. Selected contemporary perspectives*. Washington, D. C.: National Institute on Drug Abuse. p. 50-58.

Soffietti, J. P. 1955. Bilingualism and biculturalism. *Journal of Educational Psychology* 46, 222-227.

Spence, K. W. 1963. The emphasis on basic functions. In: Marx, M. H. (Ed.) *Theories in contemporary psychology*. New York: Macmillan. p. 272-286.

Spiker, C. C. 1977. Behaviorism, cognitive psychology, and the active organism. In: Datan, N. & Reese, H. W. (Ed.) *Life-span developmental psychology: Dialectical perspectives on experimental research*. New York: Academic Press. p. 93-103.

Spindler, G. D. 1968. Psychocultural adaptation. In: Norbeck, E., Price-Williams, D. & McCord, W. (Ed.) *The study of personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston. p. 326-347.

Spitz, R. A. 1957. *Die Entstehung der ersten Objektbeziehungen*. Stuttgart: Klett.

Spranger, E. 1925. *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig: Quelle & Meyer.

Statistisches Bundesamt 1979. *Die Situation der Kinder in der Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Kohlhammer.

Staub, E. 1982. *Entwicklung prosozialen Verhaltens*. Zur Psychologie der Mitmenschlichkeit. München: Urban & Schwarzenberg.

Steinkamp, G. 1980. Klassen- und schichtanalytische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Ed.) *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz. p. 253-284.

Stern, C. & Stern, W. 1957. *Die Kindersprache*. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung. Leipzig: Barth.

Stern, D. 1977. *The first relationship: Infant and mother*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Stern, W. 1914. *Psychologie der frühen Kindheit bis zum 6. Lebensjahr*. Leipzig: Quelle & Meyer.

Stevenson, H. W. (Ed.) 1966. *Concept of development: A report of a conference commemorating the fortieth anniversary of the Institute of Child Development, University of Minnesota*. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 31 (5, Serial No. 107).

Stevenson, H. W., Parker, T. & Wilkinson, A. 1978. *Schooling, environment, and cognitive*

- development: A cross-cultural study. Monographs of the Society for Research in Child Development 43, Serial No. 175.
- Stone, J., Smith, H. T. & Murphy, L. B. (Ed.) 1973. The competent infant: Research and commentary. New York: Basic Books.
- Stroudbeck, F. L. 1964. Consideration of meta-method in cross-cultural studies. In: Romney, A. K. & D'Andrade, R. G. (Ed.) Transcultural studies in cognition. American Anthropologist 66, Special Publication, 223-229.
- Stroebe, W., Stroebe, M. S., Gergen, K. S. & Gergen, M. 1980. Der Kummer-Effekt: Psychologische Aspekte der Sterblichkeit der Verwitweten. Psychologische Beiträge 22, 1-26.
- Stratton, P. (Ed.) 1983. Psychobiology of the human newborn. New York: Wiley.
- Struck, U. 1973. Effektivitätsuntersuchungen von Vorschulprogrammen in Amerika und ihre Probleme. Psychologie in Erziehung und Unterricht 20, 30-48.
- Struening, E. L. & Guttentag, M. (Ed.) 1975. Handbook of evaluation research. Beverly Hills, Cal.: Sage Publications.
- Stryker, S. 1964. The interactional and situational approaches. In: Christensen, H. T. (Ed.) Handbook of marriage and the family. Chicago: Rand McNally. p. 125-170.
- Stufflebeam, E. L., Foley, W. J., Gephart, W. J. u. a. 1971. Educational evaluation and decision making. Ithaca, Ill.: Peacock.
- Süssmuth, R. 1981. Familie. In: Schiefele, H. & Krapp, A. (Ed.) Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie. München: Ehrenwirth. p. 124-129.
- Sugarman, B. N. 1968. Social norms in teenage boys' peer groups: A study of their implications for achievement and conduct in four London schools. Human Relations 21, 41-58.
- Sullivan, H. S. 1947. Conceptions of modern psychiatry. New York: Norton.
- Sund, B. Y. & Kreyberg, A. 1968. Prognosis in child psychiatry. Oslo: Williams & Wilkins.
- Super, D. E. 1957. The psychology of careers. New York: Harper & Row.
- Super, C. M. 1981a. Behavioral development in infancy. In: Munroe, R. H., Munroe, R. C. & Whiting, B. B. (Ed.) Handbook of cross-cultural human development. New York: Garland. p. 181-270.
- Super, C. M. 1981b. Cross-cultural research on infancy. In: Triandis, H. C. & Heron, A. (Ed.) Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 4. Developmental psychology. Boston: Allyn & Bacon. p. 17-53.
- Suttle, J. L. 1977. Improving life at work-problems and prospects. In: Hackman, J. R. & Suttle, J. L. (Ed.) Improving life at work. Santa Monica, Cal.: Goodyear.
- Szgun, G. 1980. Sprachentwicklung beim Kind. Eine Einführung. München: Urban & Schwarzenberg.
- Tausch, A., Barthel, A., Fittkau, B. & Hübsch, H. 1968. Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in Kindergärten. Psychologische Rundschau 19, 267-279.
- Tausch, R. & Tausch, A. M. 1977⁸. Erziehungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Taylor, D. M., Bassili, J. N. & Aboud, F. E. 1973. Dimensions of ethnic identity: An example from Quebec. Journal of Social Psychology 89, 185-192.
- Taylor, D. M., Meynard, R. & Rheault, E. 1977. Threat to ethnic identity and second-language learning. In: Giles, H. (Ed.) Language, ethnicity and intergroup relations. London: Academic Press. p. 99-118.
- Thomae, H. 1957. Die Periodik im kindlichen Verhalten. Göttingen: Hogrefe.
- Thomae, H. 1959a. Entwicklungsbegriff und Entwicklungstheorie. In: Thomae, H. (Ed.) Handbuch der Psychologie. Band 3. Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe. p. 3-20.
- Thomae, H. 1959b. Entwicklung und Prägung. In: Thomae, H. (Ed.) Handbuch der Psychologie. Band 3. Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe. p. 240-311.
- Thomae, H. 1965. Persönlichkeit. Eine dynamische Interpretation. Bonn: Bouvier.

- Thomae, H. 1968a. Persönlichkeit und Altern. Bericht I über den Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Gerontologie in Nürnberg 1967. Darmstadt: Steinkopff.
- Thomae, H. 1968b. Das Individuum und seine Welt. Göttingen: Hogrefe.
- Thomae, H. 1976. Patterns of aging. Basel: Karger.
- Thomae, H. 1978. Zur Problematik des Entwicklungsbegriffs im mittleren und höheren Erwachsenenalter. In: Oerter, R. (Ed.) Entwicklung als lebenslanger Prozeß - Aspekte und Perspektiven. Hamburg: Hoffmann & Campe. p. 21-32.
- Thomae, H. 1979a. The concept of development and life-span developmental psychology. In: Baltes, P. B. & Brim, O. G., Jr. (Ed.) Life-span developmental psychology. Vol. 2. New York: Academic Press. p. 282-312.
- Thomae, H. 1979b. 50 Jahre Längsschnittforschung: Ein Beitrag zur Trendanalyse der Entwicklungspsychologie. In: Montada, L. (Ed.) Brennpunkte der Entwicklungspsychologie. Stuttgart: Kohlhammer. p. 31-41.
- Thomae, H. 1981a. The Bonn longitudinal study of aging (BLSA). An approach to differential gerontology. In: Melnick, S. M. & Baret, A. E. (Ed.) Prospective longitudinal studies research. Oxford: Oxford University Press. p. 165-197.
- Thomae, H. 1981b. Expected unchangeability of life stress in old age. A contribution to a cognitive theory of aging. Human Development 24, 229-239.
- Thomae, H. 1983. Altersformen und Altersschicksale. Beiträge zu einer differentiellen Gerontologie. Bern: Huber.
- Thomae, H. & Kranzhoff, T. 1977. Nutzung von Einrichtungen der offenen Altenhilfe. Stuttgart: Kohlhammer.
- Thomae, H. & Petermann, F. 1982. Biographische Methode und Einzelfallanalyse. In: Bredenkamp, J. & Feger, H. (Ed.) Methoden der Psychologie. Band 1. Göttingen: Hogrefe (im Druck).
- Thomae, H. & Schmitz-Scherzer, R. 1982. Consistency and change in behavior in old age. In: Schaie, K. W. (Ed.) Longitudinal studies of adult psychological development. New York: Guilford Press. (im Druck).
- Thomas, A., Chess, S. & Birch, H. G. 1970. The origin of personality. Scientific American 223, 102-109.
- Thomas, R. M. 1979. Comparing theories of child development. Belmont, Ca.: Wadsworth.
- Thorndike, E. L. 1928. Adult learning. New York: Macmillan.
- Tinbergen, E. A. & Tinbergen, N. 1972. Early childhood autism. An ethological approach. Fortschritte der Verhaltensforschung, Heft 10. Berlin: Parey.
- Toulmin, S. 1982. Epistemology and developmental psychology. In: Gollin, E. S. (Ed.) Developmental plasticity. New Academic Press. p. 253-267.
- Toulmin, S. & Goodfield, J. 1965. The discovery of time. Chicago, Ill.: University of Chicago Press.
- Trapp, J. L. 1981. Studying personality development. In: Triandis, H. C. & Heron, A. (Ed.) Handbook of cross-cultural psychology. Developmental psychology. Boston: Allyn & Bacon. p. 343-421.
- Trautner, H. M. 1978a. Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 1. Göttingen: Hogrefe.
- Trautner, H. M. 1978b. Theoretische Konzepte der Frühsozialisation. In: Dollase, R. (Ed.) Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Band 2. Düsseldorf: Schwann. p. 3-26.
- Trautner, H. M. 1979a. Psychologische Theorien der Geschlechtsrollenentwicklung. In: Degenhardt, A. & Trautner, H. M. (Ed.) Geschlechtstypisches Verhalten. München: Beck. p. 50-84.
- Trautner, H. M. 1979b. Methodische Probleme der Untersuchung und Analyse von Geschlechtsunterschieden. In: Degenhardt, A. & Trautner, H. M. (Ed.) Geschlechtstypisches Verhalten. München: Beck. p. 182-202.
- Trautner, H. M. 1980. Thesen zur Forschung über die Sozialisation geschlechtstypischen

- Verhaltens. Unveröffentlichtes Manuskript eines Beitrags in der Diskussionsgruppe „Geschlechtstypische Sozialisation“ im Rahmen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich.
- Triandis, H. C. 1964. Cultural influences upon cognitive processes. In: Berkowitz, L. (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. I. New York/London: Academic Press. p. 1–48.
- Triandis, H. C. 1980. A theoretical framework for the study of bilingual-bicultural adaptation. *International Review of Applied Psychology* 29, 7–16.
- Triandis, H. C. & Berry, J. W. (Ed.) 1980. *Handbook of cross-cultural psychology*. Vol. 2, *Methodology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Triandis, H. C. & Brislin, R. W. (Ed.) 1980. *Handbook of cross-cultural psychology*, Vol. 5, *Social Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Triandis, H. C. & Heron, A. (Ed.) 1981. *Handbook of cross-cultural psychology*. Vol. 4, *Developmental psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- Triandis, H. C. & Lambert, W. W. (Ed.) 1980. *Handbook of cross-cultural psychology*. Vol. 1, *Perspectives*. Boston: Allyn & Bacon.
- Triandis, H. C. & Lonner, W. (Ed.) 1980. *Handbook of cross-cultural psychology*. Vol. 3, *Basic Processes*. Boston: Allyn & Bacon.
- Triandis, H. C., Malpass, R. S. & Davidson, A. R. 1971. Cross-cultural psychology. *Biennial Review of Anthropology* 7, 1–84.
- Trudewind, C. 1982. Der ökologische Ansatz in der Erforschung der Leistungsmotivgenese. In: Vascovics, L. A. (Ed.) *Umweltbedingungen familiärer Sozialisation*. Stuttgart: Enke. p. 168–203.
- Tumlirz, O. 1927. *Einführung in die Jugendkunde*. Leipzig: Klinkhardt.
- Turiel, E. 1982. The development of social-conventional and moral concepts. In: Windmiller, M. et al. (Ed.) *Moral development and socialization*. Boston: Allyn & Bacon (deutsch in Edelstein, W. & Keller, M. (Ed.) p. 146–187).
- Turner, R. H. 1962. Role-taking: Process vs. conformity. In: Rose, A. M. (Ed.) *Human behavior and social processes*. London: Routledge and Kegan Paul. p. 20–40.
- Turner, R. R., Connel, D. B. & Mathis, A. 1980. The preschool child or the family? Changing models of developmental intervention. In: Turner, R. R. & Reese, H. W. (Ed.) *Life-span developmental psychology: Intervention*. New York: Academic Press. p. 249–274.
- Turner, R. R. & Reese, H. W. (Ed.) 1980. *Life-span developmental psychology: Intervention*. New York: Academic Press.
- Ulich, D. 1982. *Das Gefühl. Eine Einführung in die Emotionspsychologie*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Ulich, E. 1978. Über mögliche Zusammenhänge zwischen Arbeitstätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung. *Psychosozial* 1, 44–63.
- Ulich, E., Groskurth, P. & Bruggemann, A. 1973. *Neue Formen des Arbeitslebens*. Frankfurt: Europäische Verlagsanstalt.
- Ulich, E. & Ulich, H. 1977. Über einige Zusammenhänge zwischen Arbeitsgestaltung und Freizeitverhalten. In: Leuenberger, T. & Ruffman, K. H. (Ed.) *Bürokratie*. Bern: Lang. p. 209–227.
- Upshaw, H. S. 1980. Die Anwendung der konfirmatorischen Faktorenanalyse in der Einstellungsforschung. In: Petermann, F. (Ed.) *Einstellungsmessung – Einstellungsforschung*. Göttingen: Hogrefe. p. 175–194.
- Urbain, E. S. & Kendall, T. C. 1980. Review of social-cognitive problem solving interventions with children. *Psychological Bulletin* 88, 109–143.
- Uzgirir, I. C. 1979. Die Mannigfaltigkeit der Imitation in der frühen Kindheit. In: Montada, L. (Ed.) *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer. p. 173–193.
- Vaillant, G. E. 1977. *Adaptation to life*. Boston: Little Brown & Co.
- van den Daele, L. D. 1969. Qualitative models in developmental analysis. *Developmental Psychology* 1, 303–310.
- van den Daele, L. D. 1974. Infrastructure and transition in developmental analysis. *Human Development* 17, 1–23.
- van Maanen, J. 1976. Breaking in: Socialization to work. In: Dubin, R. (Ed.) *Handbook of work, organization, and society*. Chicago: Rand McNally.
- Vascovics, L. A. 1982. *Umweltbedingungen familiärer Sozialisation*. Stuttgart: Enke.
- Volpert, W. 1975. Die Lohnarbeitswissenschaft und die Psychologie der Arbeitstätigkeit. In: Groskurth, P. & Volpert, W. (Ed.) *Lohnarbeitspsychologie*. Frankfurt: Fischer. p. 11–196.
- Volpert, W. 1979. Der Zusammenhang von Arbeit und Persönlichkeit aus handlungspsychologischer Sicht. In: Groskurth, P. (Ed.) *Arbeit und Persönlichkeit*. Reinbek: Rowohlt. p. 21–46.
- Wagner, D. A. 1981. Culture and memory development. In: Triandis, H. C. & Heron, A. (Ed.) *Handbook of cross-cultural psychology*, Vol. 4: *Developmental psychology*. Boston: Allyn & Bacon. p. 187–232.
- Wall, T. P. & Clegg, C. W. 1981. A longitudinal study of group work redesign. *Journal of Occupational Behavior* 2, 31–49.
- Waller, M. 1978. *Soziales Lernen und Interaktionskompetenz*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Waller, M. 1980. Die Entwicklung prosozialen Verhaltens. In: Waller, M. (Ed.) *Jahrbuch für Entwicklungspsychologie*, Band 2. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 127–165.
- Walter, H. & Oerter, R. (Ed.) 1979. *Ökologie und Entwicklung*. Donauwörth: Auer.
- Wannenmacher, W. & Seiler, T. B. 1981. Theoretische Ansätze und empirische Befunde zur Wortbedeutungsentwicklung in den 70er Jahren. In: Michaelis, W. (Ed.) *Bericht über den 32. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich*. 1980. Göttingen: Hogrefe. p. 231–236.
- Ward, J. H. 1963. Hierarchical grouping to optimize an objective function. *Journal of American Statistical Association* 58, 236–244.
- Warren, N. & Parkin, J. M. 1974. A neurological and behavioral comparison of African and European newborns in Uganda. *Child Development* 45, 966–971.
- Watson, J. B. 1928. *Psychological care of infant and child*. New York: Norton.
- Watson, M. W. & Fischer, K. W. 1980. Development of social roles in elicited and spontaneous behavior during the preschool years. *Developmental Psychology* 16, 483–494.
- Weber, M. 1964. *The theory of social and economic organization*. New York: Free Press.
- Weber-Kellermann, I. 1974. *Die deutsche Familie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Weede, E. 1977. *Hypothesen. Gleichungen und Daten*. Kronberg: Athenäum.
- Wehling, H. G. (Ed.) 1978. *Jugend zwischen Auflehnung und Anpassung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Weikart, D. (Ed.) *Preschool intervention: A preliminary report of the perry preschool project*. Ypsilanti, Mich.: Campus.
- Weinert, F. E. 1979a. Über die mehrfache Bedeutung des Begriffes „entwicklungsangemessen“ in der pädagogisch-psychologischen Theorienbildung. In: Brandtstädter, J., Reinert, G. & Schneewind, K. A. (Ed.) *Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven*. Stuttgart: Klett-Cotta. p. 181–208.
- Weinert, F. E. 1979b. Entwicklungsabhängigkeit des Lernens und des Gedächtnisses. In: Montada, L. (Ed.) *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer. p. 61–76.
- Weinert, F. E., Graumann, C. F., Heckhausen, H. & Höfer, M. (Ed.) 1974. *Funkkolleg Pädagogische Psychologie*. Frankfurt: Fischer.
- Weinert, F. E., Knopf, M. & Körkel, J. 1982. *Zusammenhänge zwischen Wissen, Verhalten*

und Leistung bei der Lösung von Gedächtnisaufgaben durch Kinder und ältere Erwachsene. In: Bericht über den 33. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Mainz. Göttingen: Hogrefe (im Druck).

Weinreich, U. 1968. Languages in contact: Findings and problems. The Hague: Mouton.

Weinstein, E. A. 1973. The development of interpersonal competence. In: Goslin, D. A. (Ed.) Handbook of socialization theory and research. New York: Rand McNally. p. 753-778.

Weiss, W. W. 1982. Familienstruktur und Selbständigkeitserziehung. Göttingen: Hogrefe.

Wenk, E. A. & Enrich, R. L. 1972. „Assaultive youth“. Journal of Research on Crime and Delinquency 9, 179-196.

Werner, E. 1979. Cross-cultural child development: A view from the planet earth. Monterey, Col.: Brooks.

Werner, H. 1926. Einführung in die Entwicklungspsychologie. Leipzig: Barth.

Werner, H. 1948. Comparative psychology of mental development. New York: International University Press.

Werner, H. 1957. The concept of development from a comparative and organismic point of view. In: Harris, D. B. (Ed.) The concept of development. Minneapolis: University of Minnesota Press. p. 125-148.

West, D. J. 1977. Delinquency. In: Rutter, M. & Hersov, L. (Ed.) Child psychiatry: Modern approaches. Oxford: Blackwell. p. 510-523.

West, D. J. & Farrington, D. P. 1973. Who becomes delinquent? London: Heinemann.

West, D. J. & Farrington, D. P. 1977. The delinquent way of life. London: Heinemann.

Westermann, A. & deWall, N. 1972. Teilergebnisse aus der Hamburger Kindergartenuntersuchung. In: Schmalohr, E. & Schüttler-Janikulla, K. (Ed.) Bildungsförderung im Vorschulalter, Band II. Oberursel: Finken. p. 52-84.

Westmeyer, H. 1972. Logik der Diagnostik. Stuttgart: Kohlhammer.

Westmeyer, H. 1979. Die rationale Rekonstruktion einiger Aspekte psychologischer Praxis. In: Albert, H. & Stapf, K. H. (Ed.) Theorie und Erfahrung. Stuttgart: Klett-Cotta, p. 139-161.

Whitbourne, S. K. & Weinstock, C. S. 1982. Die mittlere Lebensspanne. Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters. München: Urban & Schwarzenberg.

White, S. H. 1970. The learning theory approach. In: Mussen, P. H. (Ed.) Carmichaels handbook of child psychology. New York: Wiley. p. 657-702.

Whiteman, M. 1967. Children's conception of psychological causality. Child Development 38, 143-155.

Whiting, J. W. M. 1954. The cross-cultural method. In: Lindsey, G. (Ed.) Handbook of social psychology. Vol. I. Boston, Mass.: Addison-Wesley. p. 523-531.

Whiting, J. W. M. & Child, J. L. 1953. Child training and personality. New Haven: Yale University Press.

Whorf, B. L. 1941. Language, mind, and reality. The Theosophist 63, 281-291.

Widom, C. S. 1978. Toward an understanding of female criminality. In: Maher, B. A. (Ed.) Progress in experimental personality research. Vol. 8. New York: Academic Press. p. 245-308.

Wiesenfeld, A. & Weis, H. 1979. Hairdressers and helping: Influencing the behavior of informal caregivers. Professional Psychology 10, 786-792.

Wilkins, L. T. 1964. Social deviance: Social action, policy, and research. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice Hall.

Wilkins, L. T. 1969. Evaluation of penal measures. New York: Random House.

Williams, V. V. & Polak, P. R. 1979. Follow up research in primary prevention: A model of adjustment in acute grief. Journal of Clinical Psychology 35, 35-45.

Willis, P. 1981. „Profane Culture“: Rocker, Hippies; Subversive Stile der Jugendkultur, Frankfurt: Syndikat.

Willis, S. L., Blieszner, R. & Baltes, P. B. 1981. Intellectual training research in aging: Modification of performance on the fluid ability of figural relations. Journal of Educational Psychology 3, 41-50.

Windley, P. G. & Scheidt, R. J. 1980. Person-environment dialectics: Implications for competent functioning in old age. In: Poon, L. W. (Ed.) Aging in the 1980's. Washington, D. C.: American Psychological Association. p. 407-423.

Winiecke, L. 1973. The appeal of age segregated housing to the elderly poor. Aging and Human Development 4, 293-306.

Winkelmann, W., Holländer, A., Schmerkotte, H. & Schmalohr, E. 1977. Kognitive Entwicklung und Förderung von Kindergarten- und Vorklassenkindern. Bericht über eine längsschnittliche Vergleichsuntersuchung zum Modellversuch des Landes Nordrhein-Westfalen. Kronberg/Ts.: Scriptor.

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit. 1980. Familien mit Kleinkindern. Spezifische Belastungssituationen in der frühkindlichen Entwicklung. Schriftenreihe des BMJFG, Band 84. Stuttgart: Kohlhammer.

Wober, M. 1966. Sensotypes. Journal of Social Psychology 70, 181-189.

Wohlwill, J. F. 1970. The age variable in psychological research. Psychological Review 77, 49-64.

Wohlwill, J. F. 1973. The study of behavioral development. New York: Academic Press.

Wohlwill, J. F. 1977. Strategien entwicklungspsychologischer Forschung. Stuttgart: Klett-Cotta.

Wolkind, S. & Rutter, M. 1973. Children who have been „in care“ – an epidemiological study. Journal of Child Psychology and Psychiatry 14, 97-105.

Wooster, A. D. & Harris, G. 1972. Concepts of self and others in highly mobile service boys. Educational Research 12, 46-52.

Wright, G. H. von. 1974. Erklären und Verstehen. Frankfurt: Athenäum-Fischer.

Wyneken, G. 1920. Der Kampf für die Jugend. Jena: Fischer.

Youniss, J. 1980. Parents and peers in social development. Chicago: University of Chicago Press.

Youniss, J. 1982. Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: Edelstein, W. & Keller, M. (Ed.) (Perspektivität und Interpretation. Frankfurt: Suhrkamp. p. 78-109.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M. & Brady-Smith, J. 1977. Perspective taking and pro-social behavior. Developmental Psychology 13, 87-88.

Zajonc, R. B. 1980. Cognition and social cognition: A historical perspective. In: Festinger, L. (Ed.) Four decades of social psychology. Oxford: Oxford University Press.

Zax, M. & Cowen, E. L. 1972. Abnormal psychology: Changing conceptions. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Zeidler, M. 1981. Lebensgeschichtliche Bedingungen für Straffälligkeit. Weinheim: Beltz.

Zelinski, E. M., Gilewski, M. J. & Thompson, L. W. 1980. Do laboratory tests relate to self-assessment of memory ability in the young and old? In: Poon, L. W., Fozard, J. L., Cermak, L. S. u. a. (Ed.) New directions in memory and aging. Hillsdale, N. J.: Erlbaum. p. 519-544.

Zimiles, H. 1970. Has evaluation failed compensatory education? In: Hellmuth, J. (Ed.) The disadvantaged child. Vol. 3: Compensatory education: A national debate. New York: Brunner Mazel.

Zimmer, J. 1975. Pädagogisch-inhaltliche Möglichkeiten des Kindergartens. In: Arbeitsgemeinschaft für Jugendhilfe: Wohin mit den Fünfjährigen – Kindergarten oder Grundschule? Bonn: Bouvier.

Auswahlliste wichtiger entwicklungspsychologischer Zeitschriften

Child Development

Herausgeber (1982): E. Mavis Hetherington, Kenneth H. Rubin, Linda S. Sigel, Robert J. Sternberg. 1982 im 53. Jahrgang, 6 Hefte je Jahr. Wird im Auftrag der Society for Research in Child Development (SRCD) von der University of Chicago Press verlegt (wichtig sind auch die Monographs of the Society for Research in Child Development, die umfangreichere Einzelarbeiten herausbringen).

Enthält empirische und theoretische Arbeiten, ebenso Übersichtsartikel zur Entwicklung aus interdisziplinärer, vornehmlich psychologischer Perspektive. Arbeiten zu Kindheit und Jugend stehen im Vordergrund.

Child Development Abstracts and Bibliography

Herausgeber (1982): Hoben Thomas, Wesley Jamison, Eleanor W. Willemssen. 1982 im 56. Jahrgang, 3 Hefte je Jahr. Wird im Auftrag der Society for Research in Child Development (SRCD) von der University of Chicago Press, Chicago, verlegt.

Enthält Kurz-Zusammenfassungen aktueller Arbeiten (aufgeschlüsselt nach 6 Bereichen sowie mit Autor- und Schlagwort-Register versehen) und Buchbesprechungen. Hierzu werden regelmäßig über 200 Zeitschriften verschiedener Disziplinen aus vielen Ländern gesichtet. Zum raschen Auffinden von Arbeiten zu einem bestimmten Thema ein unerlässliches Hilfsmittel (vgl. auch die *Psychological Abstracts* und die Literaturdokumentationen der Zentralstelle für psychologische Information und Dokumentation an der Universität Trier).

Developmental Psychology

Herausgeber (1982): Sandra Scars, Thomas J. Berndt, Katherine Nelson, Willis F. Overton, L. Alan Sroufe. 1982 im 18. Jahrgang, 6 Hefte je Jahr. Wird von der American Psychological Association, Washington verlegt.

Die Zeitschrift widmet sich ausdrücklich Forschungen (theoretisch, empirisch) zur Entwicklung (vornehmlich der Menschen) über die gesamte Lebensspanne.

Human Development

Herausgeber (1982): Wolfgang Edelstein, John A. Meacham, Hermine Sinclair. 1982 im 25. Jahrgang, 6 Hefte je Jahr. Wird vom Verlag S. Karger in Basel verlegt.

Die Zeitschrift will die Bemühungen verschiedenster Disziplinen, wie Psychologie, Soziologie, Geschichtswissenschaft oder Philosophie, in der Erforschung der Humanentwicklung zusammenführen. Theoretische Analysen und kritische Überblicksarbeiten werden bevorzugt.

International Journal of Behavioral Development

Herausgeber (1982): Franz J. Mönks, Marshall M. Haith, Cornelis F. M. van Lieshout, Erhard Olbrich, Eliane Vurpillot, David Wood. 1982 im 5. Jahrgang, 4 Hefte je Jahr. Wird im Auftrag der International Society for the Study of Behavioral Development (ISSBD) von Verlag North-Holland, Amsterdam, herausgegeben.

Die Zeitschrift fördert die internationale und interdisziplinäre Forschung zur lebenslangen Entwicklung.

Journal of Applied Developmental Psychology

Herausgeber (1982): Irving Sigal. 1982 im 3. Jahrgang, 4 Hefte je Jahr. Wird vom Verlag Ablex Publication, Nordwood/New Jersey, verlegt.

Die Zeitschrift versucht vor allem Probleme und Ergebnisse der Anwendung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse darzustellen.

Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie

Herausgeber (1982): Heinz Mandl, Otto Ewert, Heinz Heckhausen, Franz E. Weinert. 1982 im 14. Jahrgang, 4 Hefte je Jahr. Wird vom Verlag C. J. Hogrefe, Göttingen, verlegt.

Die Zeitschrift veröffentlicht deutschsprachige Originalarbeiten, Kurztitel, Übersichtsreferate und Buchbesprechungen aus dem gesamten Gebiet der Entwicklungspsychologie und Pädagogischen Psychologie. Eine besondere Rubrik enthält Berichte und Mitteilungen aus Forschung, Lehre und Berufspraxis.

Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie

Herausgeber (1982): Klaus Hurrelmann, Helmut Fend, Ludwig von Friedeburg, Martin Kohli, Kurt Lüscher, Rosemarie Nave-Herz, Hans-Günter Rolff, Walter Volpert. 1982 im 2. Jahrgang, 2 Hefte je Jahr. Wird vom Verlag Beltz, Weinheim verlegt.

Die Zeitschrift versteht sich als interdisziplinäres sozial-wissenschaftliches Forum für die Probleme der Entwicklung und Erziehung des Menschen.

British Journal of Developmental Psychology

Herausgeber: Peter Bryant. Eine neue Zeitschrift, die seit 1983 erscheint, vier Hefte pro Jahr. Wird von der British Psychological Society (Letchworth, Herts.) verlegt und widmet sich vor allem vier Themen: Pädagogische Implikationen der kindlichen Entwicklung, Interaktionen zwischen Eltern und Kindern, soziale und moralische Entwicklung und Prozesse des Alterns.

Weitere Hinweise

Die Liste der Zeitschriften ließe sich schier beliebig verlängern, wollte man spezielle Altersbereiche (etwa: *Journal of Youth and Adolescence*), Problembereiche (etwa: *The International Journal of Child Abuse and Neglect*) oder theoretische Positionen (etwa: *Life-Span Development and Behavior*) berücksichtigen (die SRCD-Monographs werten regelmäßig 200 (!) Zeitschriften mit entwicklungspsychologischer Relevanz aus).

Es gibt verschiedene Fachverbände, die für entwicklungspsychologisch interessierte Forscher und Praktiker Vorteile bieten (sog. Newsletter, verbilligter Zeitschriften-Bezug, regelmäßige wissenschaftliche Tagungen). International tätig sind die *Society for Research in Child Development* ((SRCD) mit Sitz in Chicago, Illinois 60637), sowie die *International Society for the Study of Behavioral Development* (ISSBD), Präsident (1982) Willard W. Hartup.

Die ISSBD gibt einen Newsletter heraus, der von Ellen Skinner und Hellgard Rauh (Berlin, Freie Universität) betreut wird. Die Verbindung zu deutschen Mitgliedern wird von Rainer K. Silbereisen (Berlin, Technische Universität) betreut. Seit jüngstem gibt es eine *Fachgruppe Entwicklungspsychologie in der Deutschen Gesellschaft für Psychologie* (Kontakt: Rolf Oerter, Universität München oder die weiteren Mitglieder des Komitees Paul B. Baltes, Klaus Großmann, Heidi Keller, Leo Montada, Brigitte Rollet, Rainer K. Silbereisen).

Personenregister

Abelson, R. P. 127
 Abrego, P. J. 228
 Achenbach, T. M. 168
 Adelson, J. 151
 Aebli, H. 62, 66
 Ainsworth, M. D. S. 63f, 66, 86f
 Ajzen, I. 135
 Akers, R. L. 197
 Albel, G. W. 170, 172, 225
 Albert, H. 27
 Aldous, J. 139f
 Allen, P. S. 56
 Allen, T. W. 176f
 Allport, G. W. 121
 Allramson, L. Y. 200
 Amir, Y. 193
 Anastasi, A. 47
 Angst, J. 195
 Antonucci, T. L. 229
 Appelton, T. 83
 Atchley, R. C. 89, 170
 Auerbach, S. M. 170
 Austin, G. A. 114
 Ausubel, D. P. 11, 88, 93f, 150

Baer, D. M. 16, 51
 Baldwin, A. L. 44
 Baldwin, J. M. 82
 Baltes, P. B. 1, 3, 11f, 14ff, 17ff, 28, 36, 38, 42, 44, 47f, 50, 72, 143, 155f, 160f, 167, 204, 216
 Barakat, M. K. 162
 Barenboim, C. 123, 131
 Barlow, D. H. 74
 Barres, E. 176, 180f
 Barth, F. 189, 191
 Bartlett, F. C. 121
 Bartscher, U. 181
 Bayley, N. 82
 Becker, J. H. 2
 Becker, P. 221
 Beck-Gernsheim, E. 141
 Beckmann, M. 142
 Beilin, H. 58
 Bell, R. Q. 83, 137
 Bell, S. 87
 Belschner, W. 223

Belsky, J. 83, 137, 141, 143
 Bendit, R. 191
 Bengston, V. L. 97
 Bennett, J. W. 192
 Bereiter, C. 29, 177
 Berger, P. L. 62, 66
 Berkeley, G. 72
 Berkner, L. K. 138
 Berndt, T. J. 135
 Bernstein, B. 191
 Berry, J. W. 155, 157
 Bertram, H. 142
 Bierhoff-Alfermann, D. 181
 Bierwisch, M. 117
 Bijou, S. W. 51
 Binet, A. 21, 82
 Bingermeier, K. 191
 Birren, J. E. 12, 21
 Blockmann, E. 176
 Bloom, B. L. 222
 Bloom, B. S. 29, 175
 Blos, P. 94
 Boesch, E. E. 14, 65
 Bolk 62
 Bolton, N. 114
 Borke, H. 124
 Borrie, W. D. 184
 Boss, P. G. 144
 Botkin, P. T. 121
 Botwinick, J. 104
 Bourne, L. E. 114
 Bower, T. G. R. 75, 86f
 Bowermann, M. 157
 Bowlby, I. 21, 60f, 63, 83
 Brady-Smith, J. 133
 Brainerd, C. J. 59, 176f
 Brammer, L. M. 228
 Brandstädter, J. 3, 14, 16, 18, 22, 27, 144, 168f, 170, 172f, 220
 Braun, P. 30
 Braun, R. 193
 Brazelton, T. B. 86
 Brazziel, W. F. 175
 Breuer, H. 170
 Brim, O. G., jr. 15, 20, 84, 97, 142, 144
 Brislin, R. W. 155
 Broke, B. 22
 Bromley, D. B. 123

Bronfenbrenner, U. 18, 43, 53, 82, 142, 146, 148, 177, 180
 Brown, A. 107, 110
 Brown, R. W. 190
 Brückner 68
 Bruggemann, A. 214, 218
 Bruner, J. S. 61, 67, 87, 114
 Buckley, N. 133
 Bühler, Ch. 1, 56, 82, 97, 145
 Bühler, K. 82
 Buikuisen, W. 202, 204
 Bunge, M. 22
 Burgard, H. 162
 Burlingham, D. 83
 Busch-Rossnagel, N. A. 14, 20, 84
 Busemann, A. 56, 91
 Buss, A. R. 36f, 41, 44
 Byler, R. V. 149

Cairns, R. B. 11
 Campbell, D. T. 172f
 Campione, J. C. 110
 Campos, H. 157
 Cantril, H. 157
 Caplan, G. 29, 169, 220, 222
 Caplan, N. 168
 Carlberg, P. 149
 Carlstone, D. 98
 Carp, F. M. 98
 Case, R. 105
 Cassel, J. 229
 Cattell, R. B. 26, 75
 Chandler, M. J. 122, 124, 127, 131, 134
 Chanowitz, B. 199
 Charles, D. S. 11, 97
 Cherns, A. B. 214
 Chi, M. T. H. 103f, 106
 Child, I. L. 193
 Child, J. L. 159
 Chomsky, N. 117
 Christensen, H. T. 139
 Claar, A. 124, 132
 Claparède, E. 82
 Clarizio, H. F. 26
 Clark, E. V. 117
 Clark, R. A. 125
 Clegg, C. W. 218
 Clement, 193
 Clifton, R. 83
 Cline, H. T. 203, 204
 Cobb, S. 172, 222, 229
 Cohen, A. 184

Cole, L. 91, 110
 Cole, M. 105, 110
 Coleman, J. S. 92, 95, 145ff, 150f
 Comenius, J. A. 174
 Connell, D. B. 143
 Cook, T. D. 173
 Coombs, C. H. 35, 40
 Cormier 204, 206
 Cornelius, S. W. 19
 Cloward, R. A. 203
 Cowen, E. L. 169ff, 173
 Craig, D. A. 193
 Croissier, S. 136
 Cumming, E. 157
 Cummings, J. 189
 Cypriac, G. 137

Dahme, G. 181
 Damon, W. 56, 129f, 132, 152
 Danish, S. J. 16, 167, 169, 171, 225, 228f
 Danzinger, R. 204f
 Darwin, Ch. 60
 Dasen, P. R. 155, 157
 Datan, N. 14, 225
 D'Augelli, A. R. 169, 225, 228f
 Davidson, A. R. 155
 Davis, L. E. 214
 Dawes, R. 35
 Dawkins, R. 64
 Debesse, M. 12
 Delia, J. G. 125
 Den Hollander, A. N. J. 191
 Denney, N. W. 103
 Dennis, W. 11
 DeVries, R. 125
 DeWall, N. 176
 Diebold, A. R., jr. 192
 Dixon, R. A. 11
 Deogens, D. 170
 Dohrenwend, B. P. 167, 222
 Dohrenwend, B. S. 167, 222
 Doise, W. 132, 152
 Dolde, G. 204, 207
 Dollase, R. 174
 Dominski, R. L. 114
 Donaldson, G. 104
 Donaldson, M. 176
 Douvan, E. 151
 Dreher, E. 146, 150, 153, 162
 Dreher, M. 153, 162
 Dubin, R. 214
 Duck, S. W. 146f, 151

Dumke, D. 177
 Dunn, J. 87
 Dunphy, D. C. 146, 151
 Durkin, D. 177
 Duvall, E. M. 139

Eckensberger, L. H. 1, 11, 14f, 39, 131, 135, 155ff, 158ff, 161f
 Edelmann, M. S. 129
 Edelstein, W. 126
 Edwards, C. P. 157
 Eibl-Eibesfeld, I. 61
 Eisenberg-Berg, N. 134f
 Eisenstadt, S. N. 147
 Elder, G. H., jr. 140
 Elkind, E. 94, 128
 Elkin, F. 145
 Ellert, F. S., jr. 172
 Emmerich, W. 50
 Emminghaus, W. B. 156f, 159
 Endler, N. S. 102
 Engel, S. 202
 Engelmann, S. 29, 177
 Engelhardt, D. von, 203, 209
 Engfer, A. 142
 Enrich, R. L. 211
 Enright, R. H. 94
 Erikson, E. H. 49, 56, 81, 94, 97, 151ff
 Esser, H. 184f, 187, 191
 Estes, C. L. 172
 Ewert, O. 84
 Eye, A. von 169f, 172

Farrington, D. P. 203ff, 206ff, 210
 Featherman, D. L. 11
 Feffer, M. 125
 Fein, G. G. 88
 Feiring, C. 137
 Fend, H. 150
 Feshbach, S. 124, 134
 Field, T. 171
 Filipp, S.-H. 16, 20, 144, 170, 220, 222, 224
 Fischer, D. H. 18
 Fischer, K. W. 130
 Fishbein, M. 135
 Fisher, L. 140
 Fishman, J. 189, 193f
 Fiske, M. 97
 Flapan, D. 122
 Flavell, J. H. 57ff, 103, 108, 121f, 124ff, 128, 136
 Fodor, J. A. 117

Foster, D. F. 78
 Fox, J. A. 203
 Franzke, R. 215
 Freedman, D. 86
 Freedman, H. E. 172
 French, J. R. P. 172, 222
 Frese, M. 216, 218
 Freud, A. 83, 91
 Freud, S. 56, 176, 179
 Friebel, H. 181
 Frijda, N. 155
 Fröbel, F. 174
 Fröhlich, D. 215
 Frost, J. L. 177
 Frostig, M. 177
 Fry, C. L. 121
 Fthenakis, W. E. 186, 188f
 Fürstenberg, F. 141
 Furth, H. G. 56, 115f, 120, 130

Gagné, R. M. 115
 Garber, J. 200
 Gardner, H. 88
 Gardner, R. C. 192f
 Garmezy, N. 221
 Gath, D. 203
 Gelman, R. 121
 Gentner, D. 117
 Gergen, K. J. 162
 Gerris, J. R. M. 131
 Gesell, A. 56, 82, 175
 Gesten, E. L. 171, 173
 Geulen, D. 123
 Gibbens, T. 210
 Gibson, M. A. 186, 188
 Gilewski, M. J. 109
 Ginsberg, L. H. 225
 Ginsburg, H. 55
 Glass, G. V. 172
 Glick, P. C. 140
 Glueck, E. 204ff, 207f
 Glueck, S. 204, 206ff
 Göppinger, H. 203
 Görlitz, D. 122
 Goldberg, S. 83, 161
 Goldstein, H. 77
 Gollin, E. S. 16
 Goodfield, J. 11
 Goodnow, J. J. 114
 Gordon, M. M. 184, 191
 Gordon, W. 158
 Gore, S. 229

Gorer, G. 160
 Gorusch, R. L. 198
 Gottlieb, B. H. 229f
 Gottman, J. M. 74
 Goulet, L. R. 12, 44, 155
 Gräser, H. 167f, 222
 Gray, W. 30, 173
 Greenberg, M. T. 124
 Greenspan, S. 124, 131
 Greif, S. 216, 218f
 Groffmann, K. J. 11
 Groskurth, P. 214
 Gross, E. 191
 Grossmann, K. 63f, 68, 86
 Grossmann, K. E. 64, 66, 68, 86f, 174
 Gruendel 127
 Grumbach, M. M. 92
 Gutmann, D. 156f, 160f
 Guttman, L. 40
 Guttentag, M. 172

Haan, N. 90, 94, 96, 133
 Hacker, W. 219
 Haffke, B. 201
 Hagen, J. W. 107f
 Halasz, F. G. 107
 Hall, S. 90, 145
 Hambitzer, M. 99
 Hamburg, B. A. 89, 92, 94
 Hamovitch, M. B. 98
 Happee, J. A. 226
 Harlow, H. F. 47, 64, 159
 Harlow, M. K. 47
 Harper, L. V. 83
 Harris, D. B. 12f, 45
 Harris, G. 150
 Hartwig, H. 148
 Hartup, W. W. 145f, 149f
 Hasazi, J. E. 170, 172
 Hassenstein, B. 60
 Hauer, A. L. 171
 Havaren, T. 139, 141
 Havighurst, R. J. 16, 90, 97, 140, 145, 147, 151, 161, 168
 Heckhausen, H. 1, 18, 175, 214
 Heider, F. 126
 Hellbrügge, T. 170
 Henning, J. 42, 44
 Henningsen, F. 181
 Henry, J. 146, 157
 Henry, W. 157
 Heron, A. 156ff

Heron, H. 155f
 Herrmann, T. 142
 Hersen, M. 74
 Heß, G. 136
 Hetzer, H. 1, 82, 88, 178
 Hickey, T. 43
 Higgins, E. T. 124
 Hildebrand, D. 73
 Hill, R. 137, 139f, 143
 Hilscher, H. 177
 Hirsch, A. von 211
 Hocke-Pörzgen, B. 181
 Höfer, K. 206
 Höhn, E. 11f
 Hoff, E. 219
 Hoffmann, E. 174
 Hoffmann, M. L. 122f, 133f
 Hoffmann-Nowotny, H.-J. 185, 193
 Hofman, W. 145
 Hollingshead, A. B. 145
 Hopf, D. 175
 Hoppe, S. 38, 42, 45, 56, 60
 Hoppe-Graf, S. 55, 57, 60
 Horn, J. 104
 Hornby, P. A. 189
 Hornstein, W. 145
 Horowitz, F. D. 12, 15, 17, 31
 Howard, J. A. 134
 Howell, F. M. 215
 Hudson, B. B. 162
 Hultsch, D. F. 43, 144
 Hume, D. 113
 Hunt, J. McV. 21, 29, 82ff
 Huston-Stein, A. 16
 Hutschings, B. 205

Ianotti, R. 131, 133
 Ilg, F. L. 175
 Immelmann, K. 62, 65
 Inhelder, B. 55f, 95, 106, 132

Jacobs, A. 225
 Jahoda, G. 155, 157
 James, W. 121
 Jarvis, P. E. 121
 Jensen, A. R. 28
 Jessor, R. 197, 203f, 206
 Jessor, S. L. 197, 203f, 206
 Jöreskog, K. G. 77f
 Jürgens, H. W. 141
 Jung, P. 126
 Jurkevic, G. J. 206

Kagan, J. 15, 84
 Kahn, R. L. 216, 229
 Kail, R. 107f
 Kaiser, P. 223
 Kamii, L. 177f
 Kaminski, G. 22, 168
 Kandel, D. B. 194ff, 197
 Kant, E. 52
 Kaplan, H. B. 197, 200,
 Karasek, R. 217, 219
 Karniol, R. 126
 Katschnig, H. 222
 Katz, D. 216
 Katzenberger, L. F. 177
 Keller, H. 84ff
 Keller, M. 122, 126, 133
 Kelley, H. H. 126
 Kendall, T. C. 128
 Kendler, H. H. 114
 Kendler, T. S. 114
 Kenny, D. A. 76
 Keshet, H. F. 141
 Keßelring, M. 145
 Kessen, W. 11, 48
 Kessler, M. 172
 Keupp, H. 170
 Kipnowski, A. 99
 Kilmann, P. R. 170
 King, I. M. 134
 Klauer, K. J. 177f
 Klaus, R. A. 30, 173
 Klausmeier, H. J. 56
 Kleban, M. H. 98
 Klinger, E. 223
 Klose, I. 204
 Kluwe, R. H. 127f
 Knopf, M. 107
 Kobasa, S. C. 227
 Koch, D. 127
 Koch, J.-J. 216
 Koenig, E. L. 192
 Körkel, J. 107
 Köstlin-Gloger, G. 136
 Kofsky, E. 56
 Kohlberg, L. 29, 56, 169f, 175, 178, 206
 Kohn, M. L. 217ff
 Kommer, D. 222
 Kornadt, J. J. 156f, 159
 Kornhauser, A. 217
 Kranzhoft, T. 97
 Krapp, A. 170
 Krappmann, L. 145, 152
 Kreipisch-Fischer, R. 131
 Kretschmer, E. 90f
 Kroeger, E. 155f
 Kroh, O. 56
 Krüger, K. 177
 Kuhn, D. 50, 52
 Kurdek, L. A. 124, 131, 134
 Kury, H. 203, 210f
 Kuypers, J. A. 97
 Labouvie-Vief, G. 16, 105
 Lachmann, J. L. 109
 Lachmann, R. 109
 LaCrosse, J. 169f
 LaForge, R. 162
 Laing, R. D. 138
 Lamb, J. E. 170
 Lamb, M. E. 141
 Lambert, E. W. 192f
 Langer, E. 199
 Langer, J. 44
 Langermann, U. von 99
 Lantermann, E.-D. 134f
 Lappe, L. 219
 Launier, R. B. 99
 Laurendeau, M. 57
 Lave, C. 105
 Lawton, M. P. 98
 Lazarus, R. S. R. 95, 99, 172, 198, 225
 Lehr, U. 1, 12, 15, 89, 97f, 167f, 171
 Leibniz, G. W. von 52
 Lemert, E. W. 210
 Lempert, E. 215
 Lempert, W. 219
 Lenneberg, E. H. 190
 Leontjev, A. N. 152
 Lerner, R. M. 11f, 14ff, 19f, 44f, 84, 92, 95
 Lettieri, D. J. 196
 Levant, R. F. 139
 Levin, H. 46
 Levin, K. 22, 91, 180
 Levine, R. A. 156
 Levy, E. A. 30
 Lewis, M. 88, 137, 147
 Liben, L. S. 106
 Liebermann, M. A. 90, 224
 Liebermann, S. 217
 Liegle, L. 137
 Lindauer, B. K. 105
 Lipsitt, L. P. 15, 86, 143
 Livesley, W. J. 123
 Locke, J. 113

Loevinger, J. 56
 Loftus, E. F. 114
 Logan, C. H. 210
 Long, K. K. 193
 Lonner, W. J. 155
 Looft, W. R. 16
 Lorence, J. 217
 Lorenz, K. 61, 62, 64
 Kuckmann, T. 62, 66
 Lückert, H. R. 174f, 177
 Lüscher, K. 215f
 Lütkenhaus, P. 68
 Lukesch, H. 142
 Lund, R. D. 16

Maccoby, E. E. 46
 Mackey, W. F. 190
 Maderna, A. 97
 Magnusson, D. 102, 208
 Maier, H. W. 44
 Malpass, R. S. 155, 158
 Mandl, H. 170
 Manis, J. D. 141
 Marjoribanks, K. 142
 Markgraf, J. 206
 Markoff, A. A. 74
 Marvin, R. S. 124, 159
 Marx, K. 214, 219
 Masarik, F. 97
 Masters, J. C. 15
 Mathis, A. 143
 Mattessich, P. 139, 143
 Mayr, E. 65
 McCall, R. B. 16, 36, 48, 53f, 73
 McCubbin, H. I. 144
 Meacham, J. A. 108
 Mead, G. H. 121, 124, 190
 Mednick, S. A. 205
 Mees, U. 142
 Meichenbaum, D. 171
 Merton, R. K. 193
 Merz, F. 47, 175
 Meyer, H. 84f
 Miller, S. M. 198
 Minuchin, P. 171
 Mohr, G. 218
 Montada, L. 2, 16f, 23, 27, 36, 42, 44, 46,
 155, 173, 201, 220
 Montessori, M. 174, 177
 Moore, W. E. 216
 Mortarty, A. E. 93
 Mortimer, J. T. 217
 Moscovici, S. 202
 Moss, H. A. 26
 Moster, D. G. 124
 Müller, C. W. 147
 Mueller, E. 88
 Mugny, G. 132, 152
 Munnichs, J. M. A. 12
 Munroe, R. H. 156
 Munroe, R. L. 156
 Murdock, G. P. 157
 Murphy, L. B. 83
 Mussen, P. H. 134, 146
 Nagel, E. 12, 14
 Naus, M. J. 107
 Neal, C. 135
 Neill, A. S. 174, 179
 Nelson, K. 117, 127
 Nelson, S. D. 168
 Ness, S. 133
 Nesselroade, J. R. 11, 19, 36, 50
 Neugarten, B. L. 97, 145
 Newson, E. 146
 Newson, J. 146
 Nicholls, J. 127
 Nickel, H. 1, 28, 146, 174f, 177, 180ff, 183f
 Nimmermann, P. 147
 Nisbet, R. 11f
 Noack, P. 132
 Noeth, R. J. 215
 Notarius, C. 74
 Nowak, C. A. 169, 171
 Nuckolls, K. B. 229
 Oerter, R. 1, 15, 36, 43, 91f, 95, 142, 153ff,
 156, 160, 162
 Ohlin, L. E. 203
 Olbrich, E. 28, 89, 92ff, 95f
 Olkiewicz, E. 191
 Offer, D. 91, 145
 Olson, D. H. 144
 Olson, W. C. 175
 Omark, D. R. 129
 Oppenheim 65
 Oppenheimer, L. 123
 Oppen, S. 55
 Ornstein, P. A. 11
 Orst, J. H. 176
 Oser, F. 136
 Osipow, S. H. 214
 Overton, W. F. 12f, 19, 42, 44, 47, 49f, 53,
 162

Padilla, A. M. 193
 Paget, K. F. 127
 Pannu, R. S. 192
 Papoušek, H. 63
 Papoušek, J. 87
 Papoušek, M. 63, 87
 Paris, S. C. 105, 108
 Parke, P. 137
 Parke, R. D. 30
 Parke, T. 105
 Parkin, D. 184
 Parkin, J. M. 86
 Parsons, T. 139, 146f, 152
 Pascual-Leone, J. 105
 Paul, S. 81
 Paulstone, C. B. 189, 194
 Pawlik, K. 25
 Peevers, B. H. 123
 Pepinsky, H. E. 203, 212
 Perlmutter, M. 107, 109
 Perloff, E. 173
 Perloff, R. 173
 Perret-Chermont, A. N. 132, 152
 Perrez, M. 137, 142
 Petermann, F. 69, 71ff, 74f, 78
 Petersen, A. C. 92
 Peterson, J. E. 98
 Petzelt, A. 91
 Piaget, J. 50, 52f, 55ff, 58f, 62, 82f, 87f, 95, 105f, 117, 120f, 124, 131f, 145f, 149ff, 153, 157f, 175f
 Pick, A. D. 156
 Pieris, R. 191
 Pinard, A. 57
 Plemons, J. K. 144
 Pohl, K. 141
 Polak, P. R. 227
 Poortinga, Y. H. 263
 Portmann, A. 263
 Poser, E. 171
 Predinger, O. J. 215
 Presley, E. 148
 Preyer, W. 82
 Price-Williams, D. 158, 161

 Quayhagen, M. 172

 Ramirez III, M. 158, 161
 Ramsey, R. W. 226
 Rasch, D. 73
 Rauh, H. 3, 55, 82, 84, 86f

Reese, H. W. 11ff, 14f, 19, 36, 42, 44, 49f, 53, 104, 143, 162, 168
 Reich, W. 179
 Reinert, G. 11f, 15, 82, 167f
 Reingold, H. L. 137
 Reinshagen, H. 14, 135
 Resnik, L. B. 177
 Reyes, V. H. 194
 Rice, F. P. 146ff, 150f, 199
 Rickert, H. 11f
 Rickmann, J. 160
 Ricks, D. 169f
 Riedl, R. 62, 66
 Riegel, K. F. 12, 14, 19, 221, 223
 Robins, L. N. 26, 196, 207f
 Robinson, P. W. 78
 Rodgers, R. H. 139f
 Rodgers, U. 172, 222
 Röhrle, B. 222
 Rolf, J. E. 170, 172
 Rosch, E. 114
 Rosen, D. M. 188
 Rosenbaum, H. 138
 Rosenblum, L. A. 88, 147
 Rosenthal, K. M. 141
 Ross, L. 136
 Ross, M. 126
 Rossi, A. S. 89f
 Rost-Schaude, 218
 Rothenberg, B. B. 124, 176
 Rousseau, J.-J. 174
 Rubinstein, S. L. 82
 Rudinger, G. 11f, 38, 42, 44, 72
 Russel, C. S. 141, 144
 Rutter, M. 49, 170, 208
 Ryan, V. 131
 Ryans, D. G. 180
 Ryff, C. D. 20, 144

 Sack, F. 210
 Salmon, P. 146, 150
 Sameroff, A. J. 16, 168
 Sapir, E. 121, 189f
 Savin-Williams, R. C. 129
 Schaie, K. W. 16, 21, 28, 38, 47f, 50, 155, 172, 204, 216
 Schank, R. C. 127
 Scheidt, R. J. 172
 Schell, D. H. 105
 Schenk, M. 181, 185
 Scherer, K. R. 124

Schleier, R. 218
 Schmalohr, E. 176
 Schmid-Schönbein, Ch. 45
 Schmidt, H.-D. 1, 11f, 18, 44f
 Schmidt-Denter, U. 146, 180f
 Schmitt, M. 23, 27, 220
 Schmitz, P. G. 42
 Schmitz-Scherzer, R. 98f
 Schneewind, K. A. 141f, 144
 Schooler, C. 217ff
 Schrader, A. 191, 193
 Schuhler, P. 1f, 124
 Schutz, A. 191
 Schwarz, S. H. 134
 Schwarzer, R. 172
 Scribner, S. 110
 Sriven, M. 172f
 Scupin, E. 82
 Scupin, G. 82
 Sears, R. R. 11, 46, 81f, 157f
 Sebold, H. 199
 Secord, P. F. 123
 Segalowitz, N. 190, 192
 Seiffge-Krenke, I. 89, 92ff, 95, 171
 Seiler, T. B. 45, 117, 119, 131
 Seitz, W. 203
 Selman, R. L. 56, 125f, 128f, 131ff, 136
 Seligman, M. E. P. 200, 214, 223
 Senn, M. J. E. 11
 Shantz, C. U. 122
 Sharp, O. 105
 Sherif, C. 147
 Sherif, M. 147
 Shine, L. C. 75
 Shinn, M. W. 82
 Shorter, E. 138
 Shure, M. B. 128, 171
 Sieber, M. 195
 Sigel, I. E. 15
 Sigel, L. S. 133
 Silbereisen, R. K. 1ff, 14, 124, 131f
 Silver, R. L. 230
 Silverman, P. R. 226
 Silvern, L. E. 131
 Simon, Th. 21, 82
 Simons, A., jr. 189
 Skinner, B. F. 116
 Skorepa, C. A. 151
 Skutnabb-Kangas, T. 189
 Smart, R. G. 194
 Smith, A. 214f, 218f
 Smith, G. M. 195

Smith, H. T. 83, 126
 Smyer, M. A. 169, 171
 Sobesky, W. 131
 Sörbom, D. 77f
 Soffietti, J. P. 190
 Spada, H., 127f
 Spelke 121
 Spenkle, D. H. 144
 Spence, K. W. 51
 Spindler, G. D. 192
 Spitz, R. A. 21, 83
 Spivak, G. 128, 171
 Spranger, E. 145, 153
 Standley, J. C. 173
 Steinhagen, K. 172
 Steinkamp, G. 142
 Stelzel, I. 47, 175
 Stern, C. 82
 Stern, W. 82
 Stevenson, H. W. 17, 105
 Stiksrud, H. A. 206
 Stone, J. 83
 Strodtbeck, F. L. 158, 161
 Stroebe, W. 226
 Struck, U. 177
 Struening, E. L. 172
 Stufflebeam, E. L. 172
 Styker, S. 139
 Sugarman, B. N. 147
 Sullivan, H. S. 151
 Super, C. M. 157, 214
 Susman, E. J. 26
 Sussna, E. 173
 Suttle, J. L. 214
 Szagun, G. 87, 117

 Tanner, J. M. 92
 Tausch, A. M. 180, 182
 Tausch, R. 182
 Taylor, B. 92
 Taylor, D. A. 193
 Tinbergen, E. A. 67
 Tinbergen, N. 67
 Tittelbach, E. 30
 Thomae, H. 1, 11f, 15, 36, 38, 42, 69, 82, 96f, 99, 101f, 177
 Thomas, R. M. 16
 Thompson, L. W. 109
 Thorndike, E. L. 105
 Thorndike, R. M. 155
 Tolan, W. J. 83, 143
 Toulmin, S. 11, 14, 16

- Toussieng, P. W. 93
 Trapp, J. L. 156
 Trautner, H. M. 11f, 18, 38f, 44, 46ff, 49ff, 54, 56
 Triandis, H. C. 155f, 194
 Trudewind, C. 142
 Turiel, E. 29, 130, 135, 206
 Turner, R. H. 125
 Turner, R. R. 143, 168
 Tversky, A. 35
- Uexkuell, J. von 68
 Ulrich, E. 214, 218f
 Ulrich, H. 219
 Ungelenk, B. 181ff, 184
 Upshaw, H. S. 73, 77
 Urbain, E. S. 128
- Vaillant, G. E. 97
 van den Daele, L. D. 58f
 van Maanen, J. 214, 216
 Vascovics, L. A. 142
 Vogel, I. 131
 Volpert, W. 214f, 218f
- Wagner, D. A. 157
 Wall, T. R. 218
 Waller, M. 124f, 133, 135
 Walter, H. 142
 Wannenmacher, W. 117
 Ward, J. H. 182
 Warren, N. 86
 Watermann, J. M. 131
 Watson, J. B. 82
 Watson, M. W. 130
 Weber, M. 193
 Weber-Kellermann, I. 138
 Weede, E. 73, 76ff
 Wehling, H. G. 91
 Weikart, D. 177
 Weinert, B. 127
 Weinert, F. E. 1, 16, 105, 107, 128, 172
 Weinreich, U. 192
- Weis, H. 230
 Weiss, W. W. 142
 Wenk, E. A. 211
 Werner, E. 156
 Werner, H. 1, 13, 49, 82, 156
 West, D. J. 203ff, 206ff, 210
 Westermann, A. 176
 Westler, W. A. 145
 Westmeyer, H. 22, 24
 Whiteman, M. 127
 Whiting, J. W. M. 115
 Whorf, B. L. 189f
 Wiesenfels, A. 230
 Wilkenson, A. 105
 Wilkins, L. T. 211
 Williams, V. V. 227
 Willis, S. L. 16ff, 148, 155
 Wilson, A. B. 171, 173
 Windley, P. G. 172
 Winike, L. 98
 Winkelmann, W. 176, 178
 Wise, G. W. 158
 Wish, E. 196
 Wober, M. 161
 Wohlwill, J. F. 11, 13, 18, 30, 38, 42, 45, 48f, 53f, 70, 72f
 Wolf, D. P. 88
 Wooster, A. D. 150
 Wortman, C. B. 230
 Wright, G. H. von 60
 Wright, J. W. 121
 Wyneken, G. 145
- Young, J. R. 192
 Youniss, J. 129, 151
- Zahn-Waxler, C. 133
 Zajonc, R. B. 121f, 136
 Zax, M. 169
 Zeidler, M. 204, 206, 208
 Zimilis, H. 173
 Zimmer, J. 178
 Zeliniski, E. M. 109

Sachregister

- Äquilibration 50, 53, 131
 Akkulturationsforschung 160
 Alter 97–120
 – als Kausalfaktor 48f
 – Probleme und Problembewältigung im 97–102
 Altersnorm 147, 149
 Altruismus 64, 134
 Analysen
 – Einzelfall- 73–76
 – Zeitreihen- 75
 Angewandte Entwicklungspsychologie 22–31, 183, 220
 – Entwicklungsdiagnose 24–26
 – Entwicklungsprognose 26f
 – Intervention 28–30
 – wissenschaftstheoretische Fragen der 22
 Anlage (und Umwelt) 65
 Arbeit 214–219
 – Handlungsspielraum 217f
 – Persönlichkeitsentwicklung 214–219
 – psychische Gesundheit 218
 – und Freizeit 219
 Arbeitslosigkeit 218, 223, 229
 Ausdrucksverhalten 64
- Begriff**
 – Entwicklungs- 12–14
 – Freundschafts- 129
 – Gesellschafts- 130
 – Zahl- 115f
 Begriffsbildung 114
 Begriffsentwicklung 111–120
 – abstraktionstheoretische Auffassung 113–115
 – kognitionstheoretische Auffassung 115f
 – methodische Probleme 117–120
 – pädagogische Relevanz 120
 Bedeutungsentwicklung 111–120
 (s. a. Begriffsentwicklung)
 Belastung
 – Bewältigung von 90, 95f
 – Formen der Reaktion auf alltägliche 98–102
 Beratung 223
 berufliche Sozialisation
 – und lebenslange Entwicklung 215
- Bewältigung
 – alltäglicher Belastungen, 98–102
 – Coping 90, 95f
 – Drogengebrauch 198–200
 – Krisen 221
 Bewältigungskompetenzen 224, 227–229
 Bezugsgruppen 82
 Bilingualismus 189–194
 Bindung 60, 86f, 159, 161, 183
- Coping 90, 95f
 cross-lagged Panel-Analysen 76
 Computersimulation 43, 78
- Datengewinnung** 35–44
 – Introspektion 119
 – Längsschnittuntersuchungen 38, 72
 – Zeitreihenanalysen 75
 Delinquenz 201–213
 – antisoziales Verhalten und 203
 – Dunkelziffer 203
 – Entwicklungsbedingungen 204–206
 – Prävention von 209f
 – Prognose 206–209
 – psychologische Analyse der Straftat 202
 – Risiko- vs. Protektionsfaktoren 208
 – Rolle von Stigmatisierung 205, 210
 – Rückfallprognose 211f
 – „troublesomeness“ und 207
 – und Entwicklungsbedingungen 204–206
 – und Werterhaltung 206
 – Verantwortlichkeit bei 201f
- Denken**
 – Entwicklung des begrifflichen 56
 – Entwicklung des logischen 121
 Drogengebrauch 194–201
 – als Bewältigungsstrategie 198–200
 – Definition von 194
 – Entwicklungsmuster 195
 – Kohortenunterschiede 196
 – Prävention 198
 – Theorie des 196f
 – und Hilflosigkeit 200
 – unterstützende Verhaltensweisen 195
- Egozentrismus 124, 150
 Einzelfallanalyse 73–76
 Elternschaft 140

Empathie 124
 Entwicklung
 – Begriffs- 111–120
 (s. a. Begriffsentwicklung)
 – Bedeutungs- 111–120
 (s. a. Bedeutungsentwicklung)
 – der Delinquenz 201–213
 (s. a. Delinquenz)
 – des begrifflichen Denkens 56
 – des logischen Denkens 121
 – der Familie 138–144
 (s. a. Familienentwicklung)
 – des Gedächtnisses 103–110, 157
 (s. a. Gedächtnisentwicklung)
 – der Identität 94f
 (s. a. Identität)
 – des Leistungsmotivs 142
 – der Motivation 157
 – der Motorik 157, 159
 – der Plastizität 84, 86
 – frühkindliche 65–68, 81–88
 – soziale, Kognition 56, 121–136
 (s. a. soziale Kognition)
 – kognitive 55, 157
 – Kontinuität / Diskontinuität 50
 – Probleme der Erklärung von 46–50
 – von Bewältigungsstrategien 95f
 – von Fertigkeiten, sensumotorischen 157, 219
 – von Wortbedeutungen 116f
 – vorsprachliche 87
 Entwicklungsaufgaben 16
 Entwicklungsbedingungen 47–49, 143, 216
 Entwicklungsbegriff 12–14
 – universalistischer vs. differentialpluralistischer 16
 Entwicklungsbiologie 13
 Entwicklungsintervention 167–172
 (s. a. Intervention)
 – korrektive 168f
 – präventive 171f
 Entwicklungslogik (der Peerbeziehungen) 152
 Entwicklungsnorm 72
 Entwicklungsprobleme 167–172
 – als Passungsprobleme 168
 – Intervention bei 167–172
 Entwicklungsprozesse
 – biologische Ansätze 13
 – Einflußsysteme auf 19f, 46–50
 – kognitiv-konstruktivistische Erklärung 52f, 55–60

– lerntheoretische Erklärung 51f
 – Phasenmodelle der 56
 – Sequenztheorien sensu Piaget 56
 Entwicklungsoptimierung 167, 169
 (s. a. Intervention)
 Entwicklungspsychologie
 – Angewandte 22–31
 (s. a. Angewandte Entwicklungspsychologie)
 – der Lebensspanne 15, 143f, 156, 160, 162, 196
 (s. a. Lebensspanne)
 – Geschichte der 11f
 – Kulturvergleich als Forschungsstrategie 156–160
 – Lage der deutschen 1–3
 – und Entwicklungswissenschaft 11f
 – und praktisches Handeln 21–31
 – Vergleichende 60–68
 Entwicklungssequenz 55, 58f
 Entwicklungsskalen 73
 – mathematisch-statistische Modelle 44
 Entwicklungsstufe 57f
 (s. a. Entwicklungsprozesse)
 – Familien- 139–141, 143
 Entwicklungsverlauf 41f, 70f
 – Stufe und Sequenz als Beschreibungs- und Erklärungsstrukturen 55–60
 – Universalität 55
 Entwicklungsziele 27
 Epidemiologie 208, 223
 Erhebung
 – prospektive vs. retrospektive 69
 Erklärung
 – von Entwicklung 44–54
 – Typen der 24–26, 45, 60
 Erziehung
 – bilingual-bikulturelle 189–194
 – kompensatorische 175, 179–182
 – pädagogisches Konzept im Kindergarten 176f, 180
 – vorschulische 174–184
 – zur Selbständigkeit 142
 Erziehungsstil 141–143
 ethische Probleme 159
 Evaluation (von Entwicklungsintervention) 30, 172f
 Evolution 60, 64
 Fähigkeiten (Gedächtnis) 107–109
 Familie 137–144
 – Ansatz, systemtheoretischer 137

– Formen der 137, 144
 – Funktion der 137f
 Familienbegriff 137
 Familienentwicklung 138–141
 – Zyklen der 138–144
 Familienentwicklungstheorie 139–141, 143
 Familienforschung 137–144
 – soziologische Ansätze 139–141
 – transaktionale Ansätze 139
 Familienkarriere 140
 Familienklima 144
 Familiensoziologie 139–141
 Familiensystem 140
 Fertigkeiten
 – Entwicklung sensumotorischer 157, 219
 Förderung (der Sozialentwicklung) 31
 follow back 27
 Freizeit
 – und Arbeit 219
 Fremdeln (im Ainsworth-Untersuchungsparadigma) 66–68
 Freundschaft 129, 147, 150
 frühe Kindheit 81–89
 – frühkindliche Entwicklung 65–68, 81–88
 – sozial-emotionale Entwicklung 86f
 – vorsprachliche Entwicklung 87
 – Spiel 88
 – Verhalten des Neugeborenen 85f
 Früherkennung und Frühbehandlung 169–171
 Frühförderung 85, 175
 – in vorschulischen Einrichtungen 175–184
 Gedächtnis 103–110, 117, 157
 – semantisches 117
 Gedächtnisentwicklung 103–110, 157
 – alterstypische Diskrepanzen zwischen Gedächtnisfähigkeiten und -leistungen 107–109
 – interkulturelle Untersuchungen 109
 – Produktionsdefizite vs. Produktionseffizienz 107f
 – Reifungs-Degenerations-Hypothese 105, 109
 – Veränderung der Denkfähigkeit 106
 – Veränderung der Wissensbasis 106
 Gerontologie 97
 Geschlechtnormen 146
 Gesundheit 220–230
 – Arbeit und psychische 218
 Gleichaltrige (Peers)

– Beziehungen in der Kindheit 88, 132, 145–155, 183
 Gleichaltrigengruppen 145–155
 – Bezugs- 82
 – Eltern-Initiativ-Gruppen in der Vorschul-erziehung 179–182
 – Gleichaltrigen- 145–155
 – Peergruppen 145–155
 Handlungsorganisation (und soziale Kognition) 133–135
 Handlungsspielraum (und Arbeit) 217f
 Handlungstheorie 162, 218
 Head-Start-Programm 83, 143, 175
 Hilflosigkeit 198–201, 214, 218, 223
 Humanisierung des Arbeitslebens 214
 Identität 94f, 150
 – Entwicklung der 94f
 – und Interaktion, kulturelle 184–194
 – und Zweitspracherwerb 189–194
 Intelligenz 142
 Interaktion
 – soziale 63f
 – und Kognition, soziale 121
 – von Person und Situation 102
 Interaktionismus, symbolischer 139, 190f
 interkultureller Vergleich 155–163
 Intervention
 – Alterszeitpunkt 29
 – bei Delinquenz 209–211
 – bei Lebenskrisen 220–230
 – Entwicklungs- 167–172
 – ökologische 143
 – präventive 220–230
 – Sequentierung 29
 – Ziele von 28
 Intimität 151, 153
 Introspektion 119
 Isomorphie 154
 Jugend
 – Normen der 148
 – und Drogengebrauch 194–201
 Jugendkultur 145
 Jugendpsychologie 89–96
 – Entwicklung als Bewältigung von Übergängen 92–96
 – klassische Modelle der 90f
 Kausalmodelle 43, 76f
 Kausalschema 126

Kleingruppen 149
 Kognition
 – Entwicklung der 55, 157
 – soziale 121–136
 Kohorte 38
 – Unterschiede im Drogengebrauch 196
 Kompetenz, soziale 102
 Konflikt 90
 – kognitiver 131, 152
 Kontinuität 42
 Krisen 89, 97, 144, 220–230
 – Bewältigung von 221
 – Intervention 220–230
 – Prävention 220–230
 kritische Lebensereignisse 143f, 220–230
 kulturelle Integration 184–194
 – Begriff der 184f
 – Modelle zur Förderung von 185–189
 – und Identität 184–194
 – und Zweitspracherwerb 189–194
 Kulturvergleich 155–163
 – als Forschungsstrategie 156–160
 – Bedeutung für Selbstverständnis der Entwicklungspsychologie 160–163
 – zur Gedächtnisentwicklung 109

 Längsschnittuntersuchungen 38, 72
 – Auswirkungen der Arbeitstätigkeit 216–219
 – Bonner gerontologische 98
 – prospektive vs. retrospektive 26, 209
 Lebensereignis 97, 222–230
 – kritisches 143f
 – non-normatives 140
 – normatives 225
 Lebenskrisen 144, 220–230
 Lebenslauf 97
 Lebensspanne (life span) 15, 143f, 156, 160, 162, 196
 Lebenszufriedenheit 97
 Leistungsmotivation 214

 Menschenbilder 12, 14, 39f, 50–53, 204
 Metagedächtnis 108
 Metakognition 108
 Methodologie
 – ökologische Orientierung 43
 – und Datengewinnung 35–44
 Messung
 – funktional-äquivalente im Kulturvergleich 162

– Veränderungs- 69–78
 Minoritäten 184–194
 Modelle
 – Kausal- 43, 76f
 – klassische der Jugendpsychologie 90f
 – mathematisch-statistische 44
 – metatheoretische 12, 14, 39f, 50–53, 204
 – Phasen- 56
 – Sequenz- 38, 72
 – Würfel- von Buss 36f
 Moral 135
 – moralische Entwicklung 56, 159
 Motivation
 – Entwicklung der 157
 – Leistungs- 214
 Motorik, Entwicklung der 157, 159
 Multitrait-Multimethod-Ansatz 41

 Normen
 – Alters- 147, 149
 – der Jugend 148
 – Entwicklungs- 72
 – Geschlechts- 146

Objektpermanenz 87
 ökologische Sozialisationsforschung 141–143
 Ontogenese 11, 13, 61, 161

Partnerbeziehung 150f
 – Entwicklungsprobleme 168
 – von Person und Umwelt 222, 224, 227
 Peergruppen 145–155
 – Altersgesellschaft vs. Kleingruppen vs. Paarbeziehung 147–151
 – ihre Bedeutung im Jugendalter 93f, 145–155
 – ihre Bedeutung im Vorschulalter 146
 Perspektivenkoordination 125f
 Perspektivenübernahme 123f
 Persönlichkeitsentwicklung (durch Arbeit) 214–219
 Personwahrnehmung 122f
 Pfadanalysen 76
 Phase, sensible 63, 81
 Phylogenese 62
 Prägung 63
 Prävention
 – Ansätze für Entwicklungsintervention 171f
 – bei Delinquenz 209
 – bei Drogengebrauch 198

– durch soziale Stützsysteme 229f
 – ereigniszentrierte 224f
 – kontextzentrierte 229
 – Krisen- 220–230
 – personenzentrierte 227–229
 – primäre 220
 – sekundäre 169, 220
 – tertiäre 220
 Präventionsprogramm
 – zur Bewältigung des Todes naher Angehöriger 226
 – zur Bewältigung von Übergangsphasen 224–230
 Primitivität 142
 Prinzip
 – der Epigenese 49
 – orthogenetische 49
 Problembewältigung s. Bewältigung; Coping
 Programm s. Frühförderung, Intervention, Prävention, Vorschulerziehung
 – zur Förderung der Gedächtnistätigkeit 110
 prosoziales Verhalten 133
 Pubertät 91f

Regeln 149
 – soziale 130, 135
 Risikopopulation 169, 208, 220, 225
 Rolle 139–141

Sapir-Whorf-Hypothese 189f
 Schema 115f
 Selbsthilfebewegung 226, 229f
 Selbstkonzept 194
 Selbstständigkeit, Erziehung zur 142
 semantisches Gedächtnis 117
 Sensible Phase 63, 68
 sensumotorische Fertigkeiten
 – Entwicklung 157, 219
 Sequenzmodelle 38, 72
 Sequenztheorie 56
 Skalen 73
 Skript 127
 soziale Interaktion 63f
 soziale Kognition 121–136
 – attributionstheoretischer Ansatz 121–127
 – gedächtnispsychologischer Ansatz 127
 – kognitiv-strukturtheoretischer Ansatz 123f
 – Beziehungsmuster, familiäre 132f
 – Entwicklung der 121–136
 – und Emotion 122, 136
 – und Handeln, soziales 121
 – und Handlungsorganisation 133–135

– und Prävention 131, 136
 – von interpersonalen Beziehungen 128–130
 soziale Kompetenz 102
 Sozialentwicklung, Förderung 31
 soziale Regel 130, 135
 soziales Verhalten
 – antisoziales 203
 – prosoziales 133
 soziales Wissen 121–136
 Sozialisation
 – berufliche 214–219
 – familiäre 137
 – schichtenspezifische 142
 Sozialisationsforschung, ökologische 141–143
 Spiel
 – in der frühen Kindheit 88
 – in der vorschulalterlichen Erziehung 152, 174
 Sprache
 – Entwicklung der 157
 – vorsprachliche Entwicklung 87
 Stabilität 41, 70f
 Stigmatisierung 205, 210
 Strategien
 – Bewältigungs- 95, 198–200
 – Erinnerungs- 107
 – Lern- 107
 Streß 144, 229
 Struktur, objektive vs. subjektive 145f
 Stufe (Entwicklungsstufe) 57f
 Subkultur 148
 symbolischer Interaktionismus 139, 190f

Theorie(n)
 – des Drogengebrauchs 196f
 – Handlungs- 162, 218
 – Sequenz- 56
 troublesomensess (und Delinquenz) 207

Übergang 89f
 – im Familienzyklus 141
 – im Jugendalter 90–96
 – Krisenprävention und 224–230
 Umwelt
 – familiäre 142
 – und Anlage 65
 Umweltsysteme 142
 Untersuchungspläne
 – Längsschnittmodelle 38, 216
 – Kohorten 38
 – Sequenzmodelle 72, 216
 – Würfelmodell von Buss 36f

Veränderung 46

- der Denkfähigkeit 106
- der Wissensbasis 106
- epochaltypische 140f

Veränderungsmessung 69-78

- Einzelfall- vs. Gruppenbetrachtung 70, 72-76
- mikro- vs. makrostrukturelle 69
- statistische Verfahren 72-77
- und Kausalmodelle 76-78
- Verlaufs- vs. Verlaufsstrukturaussagen 71

Verhalten

- antisoziales 203
- prosoziales 133
- von Neugeborenen 85f

Verhaltensbiologie 61

Verwundbarkeit 224, 227

Vorschulziehung 174-184

- Eltern-Initiativ-Gruppen 179-182
- entwicklungspsychologische Grundlagen 175f
- Frühförderung in der 175-184
- institutionelle vs. familiäre 176-180

- Programme zur 177f

- Sozialverhalten 181f

- Spiel 152, 174

- Ziele 174f

Vorschulprogramm 177f

- kompensatorische Anreicherungsprogramme, etwa im Bereich der Sprache 177
- offene vs. strukturierte 177
- schulorientierte vs. kompensatorische 177
- zur Förderung grundlegender Funktionen, etwa Wahrnehmung 177

Wert 153

Werterhaltung (und Delinquenz) 206

Wissen 111

Wortbedeutung 117

- Entwicklung der 116f

Zahlbegriff 115f

Zeitreihenanalyse 75

Zweitspracherwerb 189-194

Angaben zu den Autoren

Baltes, Paul B., geb. 1939; von 1968 bis 1980 Arbeit in den U.S.A. (West Virginia University, Pennsylvania State University, Stanford Center for Advanced Studies in the Behavioral Sciences). Direktor am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin und Professor für Psychologie an der Freien Universität Berlin. Interessensgebiete: Entwicklungspsychologie, Gerontologie und gesellschaftliche Entwicklung.

Adresse: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33.

Brandstädter, Jochen, geb. 1943, Dipl.-Psych., Dr. phil., Professor der Psychologie an der Universität Trier. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie, Theoretische Psychologie. Wichtige Veröffentlichungen: Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven (1979, mit Reinert u. Schneewind); Psychologische Prävention: Grundlagen, Programme, Methoden (1982 mit von Eye).

Adresse: Fachbereich I - Psychologie, Universität Trier, Schneidershof, 5500 Trier.

Greif, Siegfried, geb. 1943, Dipl.-Psych., Dr. phil. habil., Professor im Fachgebiet „Arbeits- und Organisationspsychologie“ der Universität Osnabrück. Arbeitsschwerpunkte: Training sozialer Kompetenzen, Stress und Qualifizierung am Arbeitsplatz, organisationspsychologische Theorien. Wichtige Veröffentlichungen: Gruppenintelligenztests (1972), Diskussions-training (1976), Industrielle Psychopathologie (1978, mit Frese u. Semmer), Sozialpsychologie - Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen (1983, mit Frey).

Adresse: Fachbereich Psychologie der Universität Osnabrück, Postfach 4469, 4500 Osnabrück.

Eckensberger, Lutz H., geb. 1938. Studium der Psychologie (Dipl. Psych., Dr. phil. habil.), Professor der Fachrichtung Psychologie der Universität des Saarlandes (Arbeitseinheit Entwicklungspsychologie, sozial-kognitive Prozesse/psychologische Ökologie). Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungspsychologie normativer Bezugssysteme (Moralisches Urteil), Methodologische Fragen der kulturvergleichenden und der Ökopsychologie. Veröffentlichungen: Unterrichtsprobleme an technisch-gewerblichen Ausbildungsstätten in Entwicklungsländern (1968, mit Claus), Methodenprobleme der kulturvergleichenden Psychologie (1970), Cross-Cultural Contributions to Psychology (1979, mit Lonner & Poortinga), Entwicklung sozialer Kognitionen (1980, mit Silbereisen).

Adresse: Universität des Saarlandes, Fachrichtung 6.4 Psychologie, 6600 Saarbrücken.

Filipp, Sigrun-Heide, geb. 1943, Studium der Psychologie an der Universität Erlangen-Nürnberg, Promotion zum Dr. phil. Universität Trier 1975; Professor der Psychologie an der Universität Trier; Arbeitsschwerpunkte: Psychologie handlungsleitender Systeme, insbesondere Selbstkonzept-Forschung; Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters; Lebensereignisforschung. Wichtige Veröffentlichungen: Selbstkonzept-Forschung (1979), Kritische Lebensereignisse (1981).

Adresse: Fachbereich I-Psychologie der Universität Trier, Schneidershof, 5500 Trier.

Grossmann, Klaus, geb. 1935, Dipl.-Psych., Ph. D., Dr. habil., Professor für Psychologie am Psychologischen Institut der Universität Regensburg. Arbeitsschwerpunkte: Vergleichende Psychologie, sozial-emotionale Entwicklung im Kleinkindalter, biologische Grundlagen des Verhaltens, Entwicklung von Beziehungsqualitäten. Wichtige Veröffentlichungen: Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt (1977). Angst und Lernen (mit Winkel, 1977).

Adresse: Lehrstuhl für Psychologie IV, Universität Regensburg, Postfach 397, 8400 Regensburg 1.

Hoppe-Graff, Siegfried, geb. 1949, Studium der Psychologie und der Mathematik; Hochschulassistent am Lehrstuhl Psychologie III der Universität Mannheim; Arbeitsschwerpunkte: Sprachproduktion, Kognitive Entwicklung und Sprachentwicklung, Methodik der Entwicklungspsychologie; wichtige Veröffentlichungen: Entwicklungssequenzen (mit Seiler & Schmid-Schönbein, 1977), Zur Entwicklung des Verstehens und Behaltens einfacher Geschichten (mit Schöler & Herrmann, 1980).
Adresse: Lehrstuhl Psychologie III, Universität Mannheim, Schloß, 6800 Mannheim 1.

Knopf, Monika, geb. 1950, Studium der Psychologie (Dipl.-Psych.); wissenschaftliche Mitarbeiterin am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung; Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungspsychologie, insbesondere Entwicklung im Erwachsenenalter, Sprachpsychologie.
Adresse: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, Leopoldstr. 24, 8000 München 40.

Labouvie, Erich, geb. 1942, Dipl.-Phys., Dr. phil., Professor im Center of Alcohol Studies und im Department of Psychology, Rutgers University. Arbeitsschwerpunkte: Multivariate Methoden und Modelle in der Entwicklungspsychologie, Entwicklung von Alkohol- und Drogengebrauch als Bewältigungsverhalten im Jugendalter.
Adresse: Center of Alcohol Studies, Rutgers – The State University of New Jersey, New Brunswick, New Jersey, 08903.

Montada, Leo, geb. 1938, Dr. rer. soc., Dipl.-Psych., Professor für Psychologie an der Universität Trier, Leiter der Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation. Arbeitsgebiete: Angewandte Entwicklungspsychologie, Interpersonale Verantwortlichkeit (prosoziales Verhalten, Verantwortlichkeitszuschreibung), Gerechtigkeit, Erziehungs- und Sozialisationsprozesse. Wichtige Veröffentlichungen: Die Lernpsychologie Jean Piagets (1970); Brennpunkte der Entwicklungspsychologie (1978); Angewandte Entwicklungspsychologie (1981, mit Schmitt).
Adresse: Fachbereich I – Psychologie, Universität Trier, Schneidershof, 5500 Trier.

Nickel, Horst, geb. 1929, Lehramtsstudium (1. und 2. Staatsexamen), Zweitstudium Psychologie, Pädagogik und Politische Wissenschaft (Dipl.-Psych. Universität Marburg, Dr. phil. Universität Erlangen-Nürnberg). Professor für Psychologie (Entwicklungs- und Erziehungspsychologie) und Leiter des Instituts für Entwicklungs- und Sozialpsychologie der Universität Düsseldorf. Arbeitsschwerpunkte: Kognitive und sozial-emotionale Entwicklung in den ersten Lebensjahren, vorschulische Sozialisation, Erzieher-Kind-Interaktion, Lehrerverhalten. Wichtigste Veröffentlichungen: Die visuelle Wahrnehmung im Kindergarten- und Einschulungsalter (1969), Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters Bd. I/II (3. Aufl. 1979), Psychologie des Lehrerverhaltens (2. Aufl. 1978), Psychologie in der Erziehungswissenschaft – ein Studienprogramm in vier Bänden (1978, mit Heller), Erzieher- und Elternverhalten im Vorschulbereich (1980, mit Schenk, Ungelenk), Sozialverhalten von Vorschulkindern (1980, mit Schmidt-Denter), Modelle und Fallstudien zur Erziehungs- und Schulberatung (1982, mit Heller).

Oerter, Rolf, geb. 1931, Dipl.-Psych., Dr. phil. habil., o. Professor am Institut für Empirische Pädagogik, Pädagogische Psychologie und Bildungsforschung der Universität München; Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungspsychologie unter life-span-Perspektive, Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wichtige Veröffentlichungen: Moderne Entwicklungspsychologie (1967, 1981¹⁹), Psychologie des Denkens (1977²), Kognitive Sozialisation und subjektive

Struktur (1977, mit Dreher & Dreher), Entwicklung als lebenslanger Prozeß (1978, Hg.), Ökologie und Entwicklung (1979, mit Walter, Hg.), Entwicklungspsychologie (1982, mit Montada u. a.).

Adresse: Universität München, 8000 München 60, Am Stadtpark 20.

Olbrich, Erhard, geb. 1941, Dipl.-Psych., Dr. phil., Professor für Entwicklungspsychologie am Fachbereich Psychologie der Justus-Liebig-Universität Gießen. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung im Erwachsenenalter und Alter, Strategien der Auseinandersetzung von Jugendlichen, Prozesse des Coping und der Entwicklung. Wichtige Veröffentlichungen: Soziale Interaktion im Alter (1976), Mitarbeit bei „Patterns of Aging“ (Hg.: Thomae, 1976), Mitherausgeber des „International Journal of Behavioral Development“.
Adresse: Fachbereich 06 Psychologie der Justus-Liebig-Universität Gießen, Otto-Behaghel-Straße 10, 6300 Gießen.

Pandina, Robert, geb. 1945, Dr. phil., Professor im Center of Alcohol Studies und im Department of Psychology, Rutgers University; Arbeitsschwerpunkte: Physiologische und psychologische Suchtprozesse, Alkohol und Drogengebrauch im Jugendalter.
Adresse: Center of Alcohol Studies, Rutgers – The State University of New Jersey, New Brunswick, New Jersey, 08903.

Franz Petermann, geb. 1953, Dipl.-Psych., Dr. phil., Priv.-Doz. in der Abteilung Sozialpsychologie an der Universität Bonn, z. Zt. Lehrstuhlvertreter am Psychologischen Institut Bonn. Wichtige Veröffentlichungen: Veränderungsmessung (1978), Training mit aggressiven Kindern (1978), Einstellungsmessung – Einstellungsforschung (1980), Einzelfalldiagnose und klinische Praxis (1982). Interessengebiete: Angewandte Sozialpsychologie, Kinderpsychotherapie, Verhaltensmodifikation, neuere Entwicklungen in der Psychodiagnostik.
Adresse: Psychologisches Institut der Universität, 5300 Bonn.

Rauh, Hellgard, geb. 1942, Dipl.-Psych., Dr. phil., Professor für Psychologie mit Schwerpunkt Entwicklungspsychologie an der Freien Universität Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Kognitive Entwicklungsprozesse in der frühen Kindheit, Entwicklung behinderter Kinder. Veröffentlichungen: Entwicklungspsychologische Analyse kognitiver Prozesse (1972), Jahrbuch Entwicklungspsychologie 1 (1978).
Adresse: Institut für Psychologie, Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften, Freie Universität Berlin, Habelschwerdter Allee 45, 1000 Berlin 33.

Rudinger, Georg, geb. 1942, Dipl.-Psych., Dr. phil., Professor für Psychologie am Psychologischen Institut der Universität Bonn. Arbeitsschwerpunkte: Methodenlehre mit besonderer Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Methoden (z. Zt. qualitative Analysen), Intelligenzentwicklung im mittleren und höheren Alter.
Adresse: Institut für Psychologie, Rhein. Friedr.-Wilhelms-Universität, An der Schloßkirche, 5300 Bonn.

Schneewind, Klaus A., geb. 1939, Dipl.-Psych., Dr. phil.; Professor für Psychologie an der Universität München; Leiter des Institutsbereichs Persönlichkeitspsychologie und Psychodiagnostik. Arbeitsschwerpunkte: Persönlichkeitsforschung, Psychologische Diagnostik, Methodenlehre, Familienpsychologie. Wichtige Veröffentlichungen: Methodisches Denken in der Psychologie (1969), Psychologie – was ist das? (1975), Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie (Hrsg., 1977), Familiäre Sozialisation (1978, mit Lukesch, Hg.), Probleme und Perspektiven der Pädagogischen Psychologie (1979, mit Brandtstädter u. Reinert, Hg.), Erziehungsstilforschung (1980, mit Herrmann, Hg.), Familiäre Sozialisation und Intervention (1980, mit Lukesch u. Perrez, Hg.), Persönlichkeitstheorien I (1982), Eltern und Kinder (1982, mit Beckmann u. Engfer).

Adresse: Institut für Psychologie der Universität München, Geschwister-Scholl-Platz 1, 8000 München 22.

Seiler, Thomas Bernhard, geb. 1925; Philosophische und theologische Studien in Fribourg (Schweiz), dann Studium der Naturwissenschaften, der Mathematik und der Französischen Literatur für das Schweiz. Sekundarlehrerpatent; Studium der Psychologie in Fribourg, Paris und Berlin (Diplom 1964, Promotion 1966, Dr. phil.); Professor für Psychologie an der Freien Universität Berlin und seit 1976 an der Technischen Hochschule Darmstadt. Arbeitsschwerpunkte: Kognitive Entwicklung, Begriffe und Bedeutung, Kognition und Persönlichkeit. Wichtige Veröffentlichungen: Die Reversibilität in der Entwicklung des Denkens (1968), Kognitive Strukturiertheit (1973), Entwicklungssequenzen (1977).

Adresse: Institut für Psychologie (FB 3) der Technischen Hochschule Darmstadt, Hochschulstraße 1, 6100 Darmstadt.

Silbereisen, Rainer K., geb. 1944, Dipl.-Psych., Dr. phil., Professor am Institut für Psychologie der Technischen Universität Berlin; Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungspsychologie sozialen Denkens und Handelns, Jugendentwicklung und Drogengebrauch, Forschung zur Bürger-Verwaltungs-Beziehung. Wichtige Veröffentlichung: Entwicklung sozialer Kognition (1980, mit Eckensberger).

Adresse: Institut für Psychologie der Technischen Universität Berlin, Dovesstraße 1-5, D-1000 Berlin 10.

Sowarka, Doris, geb. 1949, Dipl.-Psych., Doktorandin am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin; Interessensgebiete: Theoretische, methodologische und empirische Perspektiven der gesamten menschlichen Lebensspanne sowie entwicklungspsychologische Fragestellungen über progressive Merkmale der Intelligenz- und Persönlichkeitsentwicklung im Erwachsenenalter.

Adresse: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33.

Trautner, Hanns-Martin, geb. 1943, Dipl.-Psych., Dr. phil., Professor für Entwicklungspsychologie am Psychologischen Institut der Universität Münster; Arbeitsschwerpunkte: Entwicklung von Geschlechtsunterschieden und Geschlechtsrollen, Jugendkriminalität, Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern. Wichtige Veröffentlichungen: Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Band 1 (1978); Geschlechtstypisches Verhalten (1979, mit A. Degenhardt).

Adresse: Psychologisches Institut der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster, Lazarettstr. 23, 4400 Münster.

Wannenmacher, Wolfgang, geb. 1946; Studium der Psychologie und Medizin in Würzburg und Frankfurt am Main; Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lehrbeauftragter an der Technischen Hochschule Darmstadt. Arbeitsschwerpunkte: Kognitive Entwicklung und Sprachentwicklung, insbesondere Begriffs- und Wortbedeutungsentwicklung.

Adresse: Institut für Psychologie der Technischen Hochschule Darmstadt, Hochschulstraße 1, 6100 Darmstadt.

Weinert, Franz Emanuel, geb. 1930, Lehrerstudium für Grund- und Hauptschulen (1. und 2. Staatsexamen); Studium der Psychologie und Erziehungswissenschaft (Dipl.-Psych., Dr. phil. habil.); Professor für Psychologie an der Universität Heidelberg; Direktor am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung. Arbeitsschwerpunkte: Psychologie des menschlichen Lernens, Entwicklungspsychologie, Pädagogische Psychologie.

Adresse: Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, Leopoldstraße 24, 8000 München 40.

Lehrbücher und Studententexte

Schönpflug/Schönpflug
Psychologie

Ein Lehrbuch für das Grundstudium

1982. 480 Seiten, 280 Abbildungen, gebunden DM 48,--. ISBN 3-541-09991-7

Ulich
Das Gefühl

Eine Einführung in die Emotionspsychologie

1982. 256 Seiten, kartoniert DM 25,--. ISBN 3-541-10491-0

Keupp/Rerrich (Hg.)
Psychosoziale Praxis

Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen

1982. 348 Seiten, kartoniert DM 36,--. ISBN 3-541-10321-3

Gibson
Wahrnehmung und Umwelt

Der ökologische Ansatz in der visuellen Wahrnehmung

1982. 356 Seiten, 16 Abbildungen, kartoniert DM 38,--. ISBN 3-541-09931-3

Thomas (Hg.)
Sportpsychologie

Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen

1982. 277 Seiten, kartoniert DM 32,--. ISBN 3-541-10481-3

Weinert
Lehrbuch der Organisationspsychologie

1980. 446 Seiten, gebunden DM 48,--. ISBN 3-541-09381-1

Pervin
Persönlichkeitspsychologie in Kontroversen

1981. 329 Seiten, kartoniert DM 36,--. ISBN 3-541-09761-2

U&S Psychologie

Lehrbücher und Studientexte

Oerter/Montada

Entwicklungspsychologie

1982. 944 Seiten, kartoniert DM 29,80 ISBN 3-541-09961-5

Davison/Neale

Klinische Psychologie

1982. 2. unveränderte Aufl., 692 Seiten, geb. DM 58,- ISBN 3-541-09071-5

Ballstaedt/Mandl/Schnotz/Tergan

Texte verstehen - Texte gestalten

1981. 350 Seiten, kartoniert DM 32,- ISBN 3-541-09901-1

Beck/Rush/Shaw/Emery

Kognitive Therapie der Depression

1981. 399 Seiten, gebunden DM 48,- ISBN 3-541-09531-8

Fliegel/Groeger/Künzel/Schulte/Sorgatz

Verhaltenstherapeutische Standardmethoden

1981. 302 Seiten, kartoniert DM 28,- ISBN 3-541-09881-3

Keller

Grundlagen der Motivation

1981. 464 Seiten, 80 Abbildungen, gebunden DM 48,- ISBN 3-541-09741-8

Whitbourne/Weinstock

Die mittlere Lebensspanne

Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters

1982. 340 Seiten, kartoniert DM 38,-

U&S Psychologie