

Rolf Oerter  
Leo Montada

# Entwicklungs- psychologie

Ein Lehrbuch

E. Kuno Beller, Hendrik Bullens  
Sigrun-Heide Filipp, Hannelore Grimm  
Erhard Olbrich, Franz Petermann, Hellgard Rauh  
Ulrich Schmidt-Denter, Manfred Schmitt  
Martin Schuster

mit 151 Abbildungen und  
48 Tabellen

Urban & Schwarzenberg  
München-Wien-Baltimore 1982

381  
7/1

Teil IV

# Angewandte Entwicklungspsychologie

Kapitel 10:

Systematik der Angewandten Entwicklungspsychologie:  
Probleme der Praxis, Beiträge der Forschung

Kapitel 11:

Die Förderung frühkindlicher Entwicklung  
im Alter von 0-3 Jahren

Kapitel 12:

Vorschulische Erziehung

Kapitel 13:

Eltern-Kind-Konflikte im Jugendalter

Kapitel 14:

Kritische Lebensereignisse als Brennpunkte einer  
Angewandten Entwicklungspsychologie des mittleren  
und höheren Erwachsenenalters

# Systematik der Angewandten Entwicklungspsychologie: Probleme der Praxis, Beiträge der Forschung<sup>1)</sup>

*Leo Montada und Manfred Schmitt*

## 1. Praxisbezüge als Funktion des Forschungsparadigmas

Entwicklungspsychologische Perspektiven in Feldern der Angewandten Psychologie sind nichts Neues. Die Intelligenz- und Leistungsdiagnostik erhebt seit Binet den Anspruch, Entwicklungsprognosen zu stellen. Seit Freud sind entwicklungspsychologische Überzeugungen fest in der Klinischen Psychologie verankert. Die Pädagogik sucht spätestens seit Ende des 18. Jahrhunderts (Rousseau, Campe) eine entwicklungspsychologische Fundierung. Es gilt heute aber, mögliche Beiträge der Entwicklungspsychologie zur Lösung von Problemen aus der Anwendungspraxis systematisch zu analysieren. Eine solche Analyse sollte die Sichtung anwendungsrelevanten Wissens, das Erkennen von Wissenslücken, die Konzeption von Forschungsprojekten wie auch die Identifikation wissenschaftlich ungeprüfter entwicklungspsychologischer Überzeugungen von Eltern, Lehrern, Richtern, Bildungsplanern oder Gesetzgebern umfassen.

Welche Anwendungsbezüge eine wissenschaftliche Disziplin bieten kann, das hängt nicht nur von der Qualität und dem Umfang der Forschung ab, sondern ist vor allem eine Frage der Forschungsparadigmen mit ihren jeweils charakteristischen Perspektiven, Fragestel-

---

<sup>1)</sup> Die Argumentation dieses Kapitels ist ausführlicher in einem Beitrag der Autoren „Issues in applied developmental psychology: A life-span perspective“ dargelegt, der in Baltes, P.B. & Brim, O.G.Jr. (Eds.) Life-span development and behavior, Vol. 4 erschienen ist.

lungen und Methoden. Wir erleben diesbezüglich in der Entwicklungspsychologie eine Neuorientierung, die in einer Serie programmatischer Arbeiten (z. B. Baltes & Schaie 1973, Huston-Stein & Baltes 1976, Bronfenbrenner 1977, McCall 1977, Rauh 1978, Montada 1979, Thomae 1979, Baltes & Baltes 1980) sowie in neuen Forschungsinteressen Ausdruck findet. Die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, die Beschäftigung mit psychologischer Gerontologie, die Forschung über kritische Lebensereignisse, die allgemeine Hinwendung zur differentiellen Entwicklungspsychologie, die deutlichere Betonung entwicklungspsychologischer Bedingungsanalysen gegenüber deskriptiver Forschung, das wachsende Interesse für ökopyschologische Fragen: Diese Trends tragen zur Erweiterung der Anwendungsbezüge der Entwicklungspsychologie bei (Montada & Schmitt 1981).

Bezeichnend für den Paradigmenwandel in der Entwicklungspsychologie ist die Abkehr von einem eingeschränkten Entwicklungsbegriff, der traditionell für universelle, invariante, irreversible, auf einen Endzustand gerichtete, altersgebundene Veränderungen menschlicher Merkmale und menschlichen Verhaltens reserviert war (vgl. Filipp 1980). Vielmehr wird unter Entwicklung jede Art intraindividuelle Veränderung während des gesamten Lebens verstanden, auch wenn sie nicht einem allgemeingültigen Änderungsmuster entspricht. Gerade die interindividuellen Unterschiede zwischen Änderungsverläufen finden Beachtung, weil nur die in Sequenz, Richtung und Geschwindigkeit variablen Entwicklungsverläufe eine Analyse der Veränderungsbedingungen zulassen.

Gewiß hat die auf dem traditionellen eingeschränkten Entwicklungsbegriff fußende Forschung erhebliche praktische Bedeutung erlangt. Die Entwicklungspsychologie unter dieser Perspektive hat – wie in der Einführung dargelegt – die Aufgabe einer umfassenden Orientierung über die Psychologie unterschiedlicher Lebensperioden übernommen: Was hat man von einem Säugling, einem Schulkind, einem Jugendlichen, einem Erwachsenen, einem Greis zu erwarten? Welche Kompetenzen, Einstellungen und Interessen darf man voraussetzen? Welche Anforderungen sind angemessen, in welcher Hinsicht ist Schutz geboten?

Die klassischen Phasenlehren sind bis heute eine einflußreiche Antwort auf diese Fragen geblieben. Sie entsprechen dem Orientierungsbedürfnis der Allgemeinheit. Unsere Rechtsordnung wie auch das Bildungs- oder Fürsorgesystem verlangen nach jenen Abstraktionen, die die traditionelle beschreibende Entwicklungspsychologie als Altersportraits angeboten hat. Man braucht nur einen Blick auf die vielen Altersnormen unseres Rechtssystems zu werfen (Strafrecht, Wahlrecht, Zivilrecht, Jugendschutzgesetz, Familienrecht, Ar-

beitsrecht, Straßenverkehrsordnung, Schulrecht), um zu erkennen, wie verbreitet das Bedürfnis nach solchen Orientierungen ist.

Diese Orientierung über die Psychologie einzelner Altersperioden ist aber nicht die einzige Aufgabe einer Angewandten Entwicklungspsychologie. Ersetzt man den traditionellen engen Entwicklungsbegriff durch ein liberalisiertes Konzept, wie es die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne verlangt, wird deutlich, daß es kaum eine Aufgabe für den praktisch arbeitenden Psychologen gibt, zu deren Lösung nicht entwicklungspsychologisches Wissen gebraucht würde. Zieht man eine beliebige Zufallsstichprobe aus der Menge der Aufgaben der praktisch arbeitenden Psychologen (z. B. Schullaufbahnberatung, forensische Begutachtung, Partnerschaftstherapie, Planung eines Vorschulcurriculums, Krisenintervention usw.), wird man schwerlich welche finden, die ohne entwicklungspsychologische Kenntnisse sachgerecht bewältigt werden können.

Eine breiter angelegte Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, die nicht von interindividuellen Unterschieden in Entwicklungsverläufen abstrahiert – sondern diese aufzeigt und zu erklären versucht – wird der Vielfalt der Anforderungen aus der psychologischen Praxis besser gerecht als die traditionelle Allgemeine Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters: Ihre Anwendungsbezüge sind reichhaltiger.

Aus der Sicht praktisch psychologischer Arbeit lassen sich wenigstens vier eng miteinander verbundene Problemklassen identifizieren, die alle entwicklungspsychologisches Wissen verlangen.

1. Vorhersage von Stabilität und Veränderung von Merkmalen und Verhaltensweisen,
2. Begründung von Entwicklungs- und Interventionszielen,
3. Ermittlung und Bewertung von Entwicklungsbedingungen,
4. Planung und Evaluation von Interventionsmaßnahmen.

Wir sehen keine Gründe, Angewandte Entwicklungspsychologie auf spezifische Praxisfelder (Schule, psychiatrische Klinik, Erziehungsberatung, forensische Begutachtung, Heime etc.), spezifische Interventionsziele (Prävention, Optimierung, Rehabilitation), spezifische Interventionsformen (Ausbildung, Beratung, Therapie) oder spezifische Altersbereiche einzuschränken. Vielmehr sind diese vier Problemklassen übergreifend; sie werden in jedem Berufsfeld, für jedes Interventionsziel und jede Interventionsform relevant.

Im folgenden werden zunächst diese Problemklassen definiert, ihr entwicklungspsychologischer Gehalt und entwicklungspsychologische Lösungsbeiträge erörtert. Anschließend werden sechs Anforderungen an die Forschungspraxis diskutiert, die sich aus der Notwendigkeit der Generierung entwicklungspsychologischen Wissens zur Lösung von Problemen, die den vier Klassen angehören, ableiten.

## 2. Aufgaben einer angewandten Entwicklungspsychologie

Es gilt nachzuweisen, daß mit entwicklungspsychologischer Theoriebildung und Forschungsarbeit Erkenntnisse zu gewinnen sind, die zu einer Lösung der angedeuteten Probleme, zumindest aber zu einer konzeptuellen Differenzierung der Problemlagen beitragen.

### Vorhersage von Stabilität und Veränderung von Merkmalen und Verhaltensweisen

Die praktische Bedeutung frühzeitiger Vorhersagen späterer Entwicklung ist offensichtlich. Schulische und berufliche Laufbahntscheidungen, rechtzeitige Einleitung präventiver Maßnahmen bei drohender Fehlentwicklung, die Wahl eines Lebenspartners, die Strafzumessung in gerichtlichen Strafverfahren sind nur einige der Probleme, deren Lösungen verlässliche Prognosen verlangen. Welche entwicklungspsychologischen Befunde und Theorien erlauben solche Prognosen?

*Prognose auf der Basis von Verlaufs- und Stabilitätsdaten:* Als Basis für Prognosen dienen heute vielfach Stabilitätsdaten (Informationen über die Stabilität von Personmerkmalen über die Zeit), wie sie aus Längsschnittuntersuchungen gewonnen werden.

Dabei wird das interessierende Merkmal (z. B. IQ oder Leistungsmotivation) mit Hilfe eines Meßinstrumentes (z. B. Fragebogen oder Test) an mehreren Personen einer Stichprobe zu mindestens zwei Zeitpunkten (z. B. im Alter von sechs und im Alter von 10 Jahren) erhoben. Idealerweise erlaubt eine Messung, jeder Person zu jedem Zeitpunkt einen Wert auf einer quantitativ abgestuften Skala (mit Rang- oder Intervallskalengüte) zuzuweisen. Die zu den beiden Zeitpunkten gewonnenen Meßreihen werden miteinander korreliert (Rangkorrelation oder Produkt-Moment-Korrelation). Die Höhe des Korrelationskoeffizienten gibt das Ausmaß der zeitlichen Stabilität des Merkmals an. In diesem Sinne bedeutet Stabilität also nicht absolute Stabilität (jede Person hat zum zweiten Meßzeitpunkt den gleichen Meßwert wie zum ersten), sondern Konstanz des Rangplatzes, den eine Person im Vergleich zu den anderen Stichprobenmitgliedern einnimmt (im Falle der Rangkorrelation) bzw. Konstanz der interindividuellen Merkmalsunterschiede (im Falle der Produkt-Moment-Korrelation).

Sofern die Daten Intervallskalenniveau haben, läßt sich unter Einbezug der Mittelwerte und Varianzen der beiden Meßreihen eine Regressionsgleichung bilden, mit der die Meßwerte zum Zeitpunkt zwei aus den Meßwerten zum Zeitpunkt eins vorhergesagt werden können. Dabei hängt die Vorhersagegenauigkeit von der Höhe der Korrelation ab. Je näher der Korrelationskoeffizient bei  $r = 1$  (oder  $r = -1$ ) liegt, desto geringer ist der Vorhersagefehler. Darüber hinaus lassen sich die Wahrscheinlichkeiten von Vorhersagefeh-

lern durch statistische Verfahren (auf der Basis des Standardschätzfehlers) schätzen.

Die Berkeley-Growth-Study für die Entwicklung der Intelligenz (Bayley 1968), Terman und Oden (1959) für die Entwicklung Hochbegabter, die Fels-Studie für einige Persönlichkeitsmerkmale (Kagan & Moss 1962), Clarizios Studie zur „spontanen“ Remission (d. h. in einer hinsichtlich der Bedingungsfaktoren nicht aufgeklärten Behebung) von Störungen (Clarizio 1969) sind bekanntere Beispiele für Untersuchungen, die die eben beschriebene Art von Stabilitätsdaten liefern. Tabelle 10.1 enthält einige Beispiele aus der Fels-Studie.

Tabelle 10.1 Stabilität von Persönlichkeitsmerkmalen zwischen Kindheit (6-10) und Erwachsenenalter (nach Kagan & Moss, 1962)

Merkmal	Geschlecht	
	männlich	weiblich
Passivität	.36	.48
Unselbständigkeit	.02	.30
Neigung zu Wutausbrüchen	.43	.13
Leistungsorientierung	.68	.49

Wo liegen die Leistungsgrenzen dieses Verfahrens? Die heute vorliegenden empirischen Daten lassen hinsichtlich der Mehrzahl der untersuchten Dimensionen beträchtliche Instabilität interindividueller Unterschiede innerhalb einer Altersgruppe über die Zeit erkennen. Sie erlauben somit keine präzisen Vorausschätzungen. Indikatoren mangelnder Stabilität weisen auf interindividuelle Unterschiede im Entwicklungsverlauf hin.

*Instabilität heißt aber nicht Zufälligkeit oder Gesetzlosigkeit.* Als erstes müßte man fragen, ob Personklassen mit hohen von Personklassen mit niedrigen Stabilitätskoeffizienten unterschieden werden können. In der Fels-Studie hat man diesen Weg beschritten und für die Variablen Aggressivität bzw. Passivität unterschiedliche Stabilitätskoeffizienten für männliche und weibliche Probanden errechnet (Kagan & Moss 1962). Als zweites könnte man bei Instabilität Personklassen mit gleichen Veränderungsmustern zu identifizieren suchen, also z. B. Personen mit stetigem IQ-Anstieg von Personen mit stetigem IQ-Abfall unterscheiden. Ebenfalls aus der Fels-Studie haben Sonntag et al. (1958) dies getan. Tabelle 10.2 enthält die wichtigsten Daten dieser Untersuchung.

In solchen Fällen sind regelhafte Veränderungsmuster (z. B. IQ-Anstieg oder IQ-Abfall) für Teile der Untersuchungstichprobe gegeben. Sie können auch nur auf die entsprechenden Teile der Population, aus der die Stichprobe stammt, generalisiert werden. Für

Tabelle 10.2 Mittlere Verhaltensscores der Eltern während der Grundschulperiode von IQ-Aufsteigern und IQ-Absteigern (nach Sontag et al. 1958)<sup>1)</sup>

	Mittlere Standardwerte		
	Aufsteiger	Absteiger	Signifikanzniveau
Cluster Zuneigung	44.43	44.47	n. s.
Cluster Protektion	47.54	45.68	n. s.
Cluster Kontrolle über Zusammenarbeit <sup>2)</sup>	48.82	45.05	p < .01
Cluster Kontrolle durch Zwang	53.75	51.37	n. s.
Cluster Entwicklungsbeschleunigung <sup>3)</sup>	54.75	48.53	p < .01

1) Die Werte basieren auf den „Fels Parent Behavior Rating-Scales“ teils nach einer Clusteranalyse gruppiert.

2) Höhere Werte bedeuten mehr Gebrauch rationaler Argumente und demokratischerer Führungsstil.

3) Höhere Werte bedeuten mehr entwicklungsangemessene Leistungsanforderungen.

diese Teilpopulation sind sie aber prognostisch nutzbar zu machen. Neben der Identifikation unterschiedlicher Änderungsmuster ist die Identifikation der Charakteristika der Personklasse notwendig, die ein spezifisches Änderungsmuster aufweist. Denn auf diesen Charakteristika läßt sich im Einzelfall dann eine Prognose aufbauen. Dies können Charakteristika der Personen, ihrer Umwelt oder ihrer Bezüge zur Umwelt sein, und zwar aktuell gegebene sowie zeitlich mehr oder weniger zurückliegende.

Die Suche nach Bedingungsvariablen sollte durch Entwicklungstheorien geleitet sein. Ohne empirisch fundierte Entwicklungstheorien, sondern lediglich auf der Basis empirisch ermittelter Stabilitätskoeffizienten oder Verlaufsmuster steht jede Prognose auf schwachem Fundament, auch wenn – wie etwa im Falle der IQ-Entwicklung zwischen dem Grundschulalter und dem Erwachsenenalter (Bloom 1973) – die Stabilitätskoeffizienten hoch sind. *Wir können auf solche Stabilitätskoeffizienten nur dann eine gültige Vorhersage gründen, wenn wir die Bedingungen für die Stabilität oder Instabilität kennen.* Vermuten wir, daß diese in der Entwicklungsumwelt liegen, müssen wir uns z. B. fragen, ob Stabilität vielleicht durch gleichbleibende Merkmale der Umwelt (für alle oder eine Mehrzahl der Mitglieder der Untersuchungspopulation) bedingt sei, bei welchen Umweltveränderungen in welcher Entwicklungsperiode die Stabilität erhalten bleibt, bei welchen sie geringer wird. *Daten über Stabilität von Personmerkmalen müssen ergänzt werden durch eine Voraus-*

*sage über die Stabilität oder Variation der Stabilitätsbedingungen während des Prognosezeitraums.*

*Prognose diskreter Ereignisse:* Während die Befunde zur Vorhersagemöglichkeit von *Entwicklungsverläufen* noch spärlich sind, gibt es zur Vorhersage von *diskreten Ereignissen*, insbesondere negativ bewerteter „Störungen“, eine größere Zahl von Beispielen aus der pädagogischen Psychologie (z. B. bezüglich des drop-out aus höheren Schulen, vgl. Gerstein 1972), aus der Forensischen Psychologie für die Rückfallwahrscheinlichkeit von Straftätern (z. B. Höfer 1977, Zabczynska 1977), aus der Psychiatrie zur Wahrscheinlichkeit psychopathologischer Entwicklung (z. B. zur Schizophrenie von Erlenneyer-Kimling 1975 und zu Alkohol- und Drogenproblemen von Jessor & Jessor 1977) und aus der Sozialisationsforschung zur Delinquenzentwicklung (z. B. Glueck & Glueck 1968).

Die Aufklärung der Ereignisbedingungen ist eine Aufgabe der psychologischen Epidemiologie, die die Häufigkeit von Ereignissen wie drop-out, Suizid, Scheidung, Delinquenz in Abhängigkeit von regionalen, ethnischen, religiösen, ökonomischen, familiären, bildungsmäßigen und vielen weiteren Faktoren untersucht. Die epidemiologische Forschung müßte aber häufiger eine solche entwicklungspsychologische Orientierung erhalten. Entwicklungspsychologische Epidemiologie ist dabei mehr als eine altersstratifizierte Auszählung pathologischer Erscheinungsbilder und die Erfassung von deren zeitlicher Verteilung (Rutter 1977). Sie erfordert eine (möglichst theoriegeleitete) Suche nach den zeitlich nahen und zeitlich distanten Entstehungs- und Veränderungsbedingungen, z. B. relevanten Entwicklungsumständen und Lebensereignissen (vgl. Hultsch & Plemons 1979, Gräser & Reinert 1980).

Die gleiche Forderung gilt für die Sozialisationsforschung. Auch sie ist bedauerlicherweise vielfach nicht entwicklungspsychologisch orientiert. Viele Befunde zeigen aber, daß generell ein entwicklungspsychologischer Forschungsplan angezeigt wäre, wenn man fehlerhafte Generalisierungen über Entwicklungsniveaus einerseits und Kohorten oder Epochen andererseits vermeiden will. Beobachtungen altersspezifischer Wirkungen von Erziehungsstilen (Kagan & Moss 1962) und erzieherischen Verhaltens (Chandler 1974, LaVoie 1974) zeigen dies ebenso wie die Beobachtung epochal- oder kohortenspezifischer wirksamer Einflußgrößen (Woodruff & Birren 1972, Nesselroade & Baltes 1974, Baltes et al. 1979, Elder 1979).

## Begründung von Entwicklungs- und Interventionszielen

Es ist oft betont worden, daß erfahrungswissenschaftliche Forschung wertneutrale Erkenntnisse über das Sein generiert, daß aus Aussagen über das Sein, die vorfindbare Wirklichkeit, nicht direkt und ohne weiteres Annahmen über das Sollen abzuleiten sind. Auch die Entwicklungspsychologie kann aus Seinssätzen keine Sollsätze gewinnen. Aber man würde die Realität leugnen, wollte man bestreiten, daß entwicklungspsychologische Forschungsergebnisse und Theorien faktisch in vielfältiger Weise Wert- oder Zielentscheidungen beeinflussen. Im folgenden werden einige Beispiele gegeben.

Entscheidung setzt die Kenntnis von Alternativen voraus. Erfahrungswissenschaften bringen Alternativen zur Kenntnis, wo zuvor vielleicht tradierte Überzeugungen selbstverständliche Gültigkeit hatten. Die Kulturanthropologen haben über die Vielfalt der Erziehungstraditionen in den verschiedensten Kulturen berichtet und damit dazu beigetragen, daß die eigene Tradition nicht mehr selbstverständlich weitergeübt sondern eine von vielen Alternativen wurde (Whiting & Child 1953). Dies ist ein erster Beitrag empirischer Wissenschaften zu normativen Entscheidungen. Sie stellen tradierte Überzeugungen schon dadurch in Frage, daß sie *über Alternativen informieren*. Im folgenden werden die normativen Implikationen zweier entwicklungspsychologischer Informationsmengen genauer untersucht: der Altersverlaufsbeschreibungen und der Bedingungsanalysen.

Die Entwicklungspsychologie liefert *Altersverlaufsbeschreibungen* im Sinne von Stadienfolgen und im Sinne von *Altersnormen*. Beschreibende Normen liefern Bezugspunkte für die Beurteilung des erreichten Entwicklungsstandes, für Anforderungen, Erwartungen und Zielsetzungen, die ihrerseits Interventionsbemühungen nach sich ziehen mögen. Manche orientieren sich am Durchschnitt, einige haben den Anspruch, besser als der Durchschnitt zu sein, andere begnügen sich mit einem Wert unterhalb der Norm (und sind vielleicht stolz darauf, als besonders unsportlich zu gelten oder als unbegabt in Mathematik). Die deskriptive Norm ist also nicht nur Basis für eine wertneutrale Beurteilung des Entwicklungsstandes, sondern auch Basis für die Formulierung von Idealen, Ansprüchen und Zielen, also auch für Normen mit Verpflichtungscharakter.

Die beschreibend-normative Entwicklungspsychologie leistet so faktisch *Orientierungshilfe für die Wahl von Zielen und die Diagnose von Störungen*. Entwicklungstests erlauben die Registrierung des sprachlichen, geistigen, interessenmäßigen oder sozialen Entwicklungsstandes in bezug auf die Altersgruppe. Eine Retardierung, im

Einzelfall auch eine Akzeleration etwa im Bereich der Sexualentwicklung, kann als Problem erscheinen.

Solche Wertsetzungen können aber nicht zwingend aus beschreibenden Untersuchungen begründet werden. Sie bleiben Setzungen. *Sie können allenfalls unter Bezugnahme auf naturphilosophische Positionen plausibel gemacht werden*: Was der Durchschnitt tut oder leistet, kann nicht unnatürlich oder pathologisch sein. Auch nicht verwerflich?

Ein solches Begründungsmuster ist weit verbreitet. Es war in der Tat zu erwarten, daß die Ergebnisse des Kinsey-Reports in den 50er Jahren für viele Menschen eine beträchtliche Gewissenserleichterung gebracht haben: Viele erfuhren zum ersten Mal, wie weit verbreitet ihr eigenes bislang als deviant und moralisch bedenklich eingeschätztes Sexualverhalten ist (Hörmann 1964). Andere philosophisch-anthropologische Grundannahmen (wie etwa in der mittelalterlichen Moralphilosophie, die davon ausging, daß der Mensch von Natur aus sündig sei) führen zu einer entschiedenen Zurückweisung einer solchen Begründung.

Die traditionelle Entwicklungspsychologie *beschreibt universelle Entwicklungstrends*, deren Endformen oder Stadien der Reife als Zielpunkte für geleitete und ungeleitete Entwicklung gewählt werden. So wurde der Aufbau eines rationalen Weltbildes (des Erwachsenen in den Industriegesellschaften) im Gegensatz zu einem magischen Weltbild (des Kijdes oder des Erwachsenen in Entwicklungsländern) beschrieben. Entwicklung wurde als Optimierung der Selbstkontrolle und Selbststeuerung gedeutet. Man hat Entwicklungstrends mit Richtung auf kognitive Flexibilität, auf kommunikative Kompetenz (im Sinne eines differenzierten und korrekten Verständnisses anderer und Anpassung der eigenen Äußerungen an deren Verständnismöglichkeiten), auf eine Autonomie in moralischen Wertentscheidungen (im Gegensatz zu einer starren Traditionsbindung oder autoritätsabhängigen Regelauslegung) beschrieben. Freud hat Stadien der kindlichen Libidoentwicklung beschrieben und ein Reifestadium der sexuellen Entwicklung konzipiert. Die Umsetzung so beschriebener Entwicklungsrichtlinien in Ziele für eine optimale Entwicklung erfolgt ebenfalls *unter Berufung auf das Naturgesetz*.

In anderer Weise haben *entwicklungspsychologische Bedingungsanalysen* Implikationen für die Wahl von Entwicklungs- und Interventionszielen. Bedingungsanalysen geben uns Aufschluß darüber, ob Interventionsmaßnahmen erfolgversprechend sind oder nicht. Wüßten wir, daß ein psychopathologisches Phänomen ausschließlich durch die ererbte Anlage bedingt ist, könnten wir seine Vermeidung nicht zum Ziel einer psychologischen Intervention machen. Wüßten

wir, daß der Intelligenzquotient vererbt wäre, würde dieses Gesetzeswissen unsere diesbezüglichen pädagogischen Sollens-Entscheidungen beeinflussen. *Sollen ist gebunden an Können* (Albert 1968): Nur unsere Wünsche sind von dieser Bindung befreit. Wäre der IQ vererbt, wäre es unsinnig, schulische oder außerschulische Förderungsprogramme zu planen.

Bedingungswissen der Form „wenn p dann q“ gibt eine Begründung für die Wahl von p als Mittel oder Zwischenziel unter der Prämisse, daß q angestrebt wird. Das angestrebte Ziel q ist in diesem Fall *gesetzt*. Es kann aber seinerseits einer erfahrungswissenschaftlichen Analyse unterzogen werden. Man braucht sich nur zu fragen, welche weiteren Folgen nach dem Erreichen eines gesetzten Zieles zu erwarten sind: Welche Auswirkungen, welche Nebenwirkungen hat das Erreichen dieses Zieles? Können wir eine Gesetzmäßigkeit erkennen, ist das bisherige gesetzte Ziel als Bedingung für die weiteren Folgen (Konsequenzen) einzuschätzen („wenn q, dann r“). In diesem Fall ist q nicht mehr gesetzt, sondern wird aus dem gewonnenen Wissen über seine Folgen rational begründet. Wenn die Folgen (r) gewollt sind (als Ziel gesetzt sind!), wird q zu einem erstrebenswerten Zwischenziel.

Ein Beispiel:

Folgendes Beispiel mag einen Ausschnitt aus einer solchen Folge rational begründeter Entwicklungs- und Interventionsziele illustrieren: Angenommen, Hilfsbereitschaft wird als ein erstrebenswertes Entwicklungsziel q für Kinder gesetzt, dann kann auf der Grundlage entwicklungspsychologischer Forschungsbefunde über die Bedeutung von Empathie und Rollenübernahmefähigkeit als Voraussetzungen des Hilfehandelns (z. B. Schwartz 1977, Hoffman 1979) ihr Erwerb als ein erstrebenswertes Zwischenziel p abgeleitet werden. Entsprechendes Wissen über die Trainierbarkeit von Empathie und Rollenübernahmefähigkeit (Chandler 1973, Ianotti 1978) erlaubt es ferner, eine Interventionsmaßnahme „Training von Empathie und Rollenübernahmefähigkeit“ rational zu begründen.

Natürlich kann man auch die Setzung von q hinterfragen, indem man nach den Folgen des Altruismus forscht. Auch die Folgen des Altruismus – es mag mehrere geben, die teils negativ, teils positiv beurteilt werden – können ihrerseits wieder auf ihre Folgen hin bewertet werden.

So lassen sich die Grenzen hinausschieben, jenseits derer Zielwahlen nicht mehr begründet werden können, sondern gesetzt werden müssen. *Die entwicklungspsychologische Forschung verschiebt diese Grenzen und erweitert den Bereich rational begründbarer Ziele*. Es bleibt zum Schluß anzumerken, daß die erfahrungswissenschaftliche Psychologie kein Ziel kennt, das nicht auf die Folgen hin untersucht werden könnte, das also definitiv ein letztes Ziel wäre. Jedes erfahrungswissenschaftlich definierbare Person- oder Verhaltensmerkmal ist prinzipiell auch als Antezedenz- oder Bedingungsvariable für weitere Folgen zu betrachten.

## Ermittlung und Bewertung von Entwicklungs- und Veränderungsbedingungen

Die Bewertung von Entwicklungsbedingungen ergibt sich unmittelbar aus der Formulierung und Begründung von Entwicklungs- und Interventionszielen. Wenn der Praktiker aufgrund seines Bedingungs- und Veränderungswissens zum Schluß kommt, die Erreichung des Zieles q erfordere funktionell die Voraussetzung p, dann bewertet er p als eine notwendige Entwicklungsbedingung für q. Weiß er, daß q nur über p zu erreichen ist, kann er alle Entwicklungsbedingungen außer p als irrelevant und eventuell dysfunktional im Hinblick auf das Ziel q bewerten. Eventuelle Nebenwirkungen von p wird er ebenfalls in Betracht ziehen.

Spezifisch entwicklungspsychologische Orientierungen von Bedingungsanalysen kommen in mehreren Besonderheiten zum Ausdruck. Erstens werden Verhaltensveränderungen in unterschiedlicher zeitlicher Distanz zur hypostasierten Entwicklungsbedingung als abhängige Variable betrachtet: Es werden also neben aktuellen Folgen auch die Spätfolgen in die Bewertung einbezogen. Zweitens werden nicht nur die erwünschten Kurz- und Langzeiteffekte von Entwicklungsbedingungen berücksichtigt, sondern auch die unerwünschten kurz- oder langfristigen Nebeneffekte. Folglich ist die optimale – wenn auch utopische – entwicklungspsychologische Untersuchung eine multivariate (viele Variablen beobachtende) follow-up-Studie über den Rest des Lebens, die Wirkungen und Nebenwirkungen von genetischen Faktoren, Entwicklungsumständen und Interventionen aufzeigen kann.

Ein Beispiel: In den letzten Jahren hat sich dies recht eindrucksvoll in einem Bereich bestätigt, in dem psychologische Hypothesen schon Allgegenwart des Common Sense geworden sind. Seit den frühen Beobachtungen von René Spitz (1945) und Bowlby (1951) hat sich die Überzeugung durchgesetzt, daß die Trennung von den Eltern (oder von den zentralen Pflegepersonen) häufig eine Vielzahl von Störungen, unter anderem auch antisoziale, delinquente Entwicklungen verursacht.

Nachdem man aber begonnen hatte, die Bedingungsfaktoren etwas präziser zu analysieren und längerfristige follow-up-Studien anzulegen (Casler 1961, Rutter 1971, Moore 1975), kann Trennung als solche nicht weiter als Ursache delinquenten Entwicklungen betrachtet werden. Die Ursachen der Trennung (Erkrankung des Kindes, Erkrankung eines Elternteils, Art der Erkrankung – physisch oder psychisch, Tod, Scheidung, Inhaftierung, Entzug des Sorgerechts), die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und der familiären Interaktion vor der Trennung sind entscheidende Parameter. Andere Untersuchungen zeigen deutlich, daß gute und intensive Betreuung durch Pflegepersonen die negative Wirkung der Trennung von den Eltern kompensieren kann.

Die Warnung vor einer Trennung von Eltern und Kindern kann heute in dieser generellen Form nicht mehr als begründet gelten. Noch vor zwei Jahr-

zehnten hätte man hierüber auf der Basis des damals vorliegenden, weniger differenzierten deskriptiven Befundmaterials über diese Frage anders gedacht.

Leider sind langfristige follow-up Studien über die distalen Effekte von Entwicklungsbedingungen, z. B. über kritische Lebensereignisse und Interventionen noch nicht allzu häufig. Es gibt aber einige bemerkenswerte Ausnahmen, etwa die Berichte über die Lebensschicksale von Heimkindern nach kurzzeitigem Förderungsprogramm im Säuglingsalter und nachfolgender Adoption (Skodak-Crissey & Skeels 1949, Skeels 1966, Skodak-Crissey 1977), die follow-up Studien zu den Frühförderungsprogrammen, besonders wichtig auch die längerfristigen (z. B. Lazar 1977), die Untersuchungen über familiäre Bedingungen der Delinquenz (Glueck & Glueck 1968), diejenigen von Lefkowitz et al. (1977) über Sozialisationsbedingungen der Entwicklung von Gewaltneigungen.

Unter den Entwicklungsbedingungen, die auf der Grundlage ihrer kurz- und langfristigen Folgen bewertet werden, sind nicht nur die *sozioökologischen Umstände* der Entwicklung zu nennen, sondern selbstverständlich auch *personale Merkmale*, die sich in Interaktion mit der Umwelt auf die weitere Entwicklung auswirken. So wurde ein Zusammenhang zwischen frühkindlichen Temperamentsmerkmalen und dem Entwicklungsstand von Kindern zu einem späteren Zeitpunkt (Sameroff 1977) sowie der Entwicklung psychischer Störungen (Thomas et al. 1968, Rutter 1977, 1979) berichtet. Sameroff bietet für diesen Sachverhalt die Erklärung an, daß gewisse Temperamentsmerkmale des Kindes, etwa Hyperaktivität oder Hypersensibilität, von Erwachsenen, Geschwistern und Peers als unangenehm erlebt werden. Die —inder mit solchen Merkmalen werden daher eher abgelehnt oder gemieden, was sich ungünstig auf die kognitive oder die Persönlichkeitsentwicklung auswirken kann.

Die Wechselwirkung zwischen Person und Umwelt ist immer dann als Entwicklungsbedingung zu verstehen, wenn eine Wirkung von Umwelteinflüssen als eine Folge des *Entwicklungsstandes* entsteht. In diesem Fall sind Veränderungen eine Funktion der Interaktion zwischen vorausgegangenen Veränderungen – die in dem erreichten Entwicklungsniveau resultieren – und aktuellen Umwelteinflüssen. Beispiele für solche Wechselwirkungsprozesse finden sich in Fülle z. B. für die kognitive (Aebli 1979), die sozialkognitive (Kohlberg 1976, Hoffman 1979), motivationale (Heckhausen 1980) Entwicklung. Das *Entwicklungsniveau* als eine der Bedingungsvariablen des Wandels kommt vor allem in den Konzepten „sensible Periode“ oder „Reifestand“ anschaulich zum Ausdruck: *Effekte und Effizienz von Einflußfaktoren werden als eine Funktion des Entwicklungsniveaus betrachtet* (vgl. Einführungskap.)

## Planung und Evaluation von Interventionsmaßnahmen

Interventionsplanung baut auf Prognosen über den Entwicklungsverlauf, auf Zielentscheidungen und auf entwicklungspsychologischen Bedingungsanalysen auf. Welche Maßnahmen sind bei welchen Voraussetzungen geeignet, ein Interventionsziel zu erreichen? Gibt es optimale Interventionsperioden? Gibt es für gegebene Entwicklungsvoraussetzungen optimale Interventionsformen? Das sind einige der Fragen.

*Allerdings ist die Planung von Interventionen sehr stark abhängig von der jeweils favorisierten Entwicklungstheorie.* Dieser Punkt wurde kürzlich von Weinert (1979) herausgearbeitet. Der Begriff „entwicklungsangemessen“ hat je nach Theorienfamilie unterschiedliche Bedeutung. Während *Reifungstheorien* vor allem vor Überforderungen warnen und für Abwarten plädieren, regeln *Theorien, die sensiblen Phasen* annehmen, eher das „Wann“ als das „Wie“; verschiedene *Lerntheorien* halten unterschiedliche Ratschläge für die Gestaltung von Interventionsmaßnahmen (z. B. Förderungsprogrammen) bereit (vgl. auch Hunt 1979), auch hier haben Modelle des kumulativen Lernens (Lernen als quantitative Leistungs-, Fähigkeits- oder Wissenssteigerung) andere Implikationen als konstruktivistische Modelle (Lernen als qualitative Umstrukturierung infolge aktiver Auseinandersetzung des Organismus mit seiner Umwelt). Die empirische Fundierung solcher Theorien, seien sie von Wissenschaftlern oder wissenschaftlichen Laien vertreten, ist daher besonders kritisch zu prüfen.

In gleicher Weise hat die Wahl einer bestimmten Entwicklungstheorie Implikationen für die Evaluation von Interventionsprogrammen und die Interpretation von Evaluationsdaten. Generell sucht die entwicklungspsychologische Evaluation eine Prüfung der Interventionseffekte im Vergleich zu generellen oder differentiellen Verläufen ungeleiteter Entwicklung, und zwar nach Möglichkeit langfristig (vgl. Baltés & Danish 1979) und unter Beachtung möglicher Nebeneffekte. Eine methodisch beispielhafte Studie im Bereich der Frühprävention von Fehlentwicklungen ist das „Vermont Child Development Project“ von Rolf und Hasazi (1977). Hier wird in einer Gemeinde eine längsschnittlich angelegte epidemiologische Erhebung über die gesamte Kindheit durchgeführt. Ziel ist die Erfassung von Verhaltensstörungen und von Risikofaktoren. Diese Erhebung erlaubt die Identifikation von Risikokindern (Kindern mit dem Risiko der Fehlentwicklung). Diese werden zufällig einer Kontroll- oder einer Interventionsgruppe zugeordnet. Die Interventionseffekte sind also im Vergleich zu generellen Entwicklungsverläufen (Trends der Gesamtpopulation) und im Vergleich zu differentiellen

Entwicklungsverläufen der nicht spezifisch geförderten Kontrollgruppe zu beurteilen.

Aber auch größte Sorgfalt in der Anlage und Durchführung der Evaluation einer Intervention sichert noch nicht Übereinstimmung in der Interpretation der Ergebnisse. Die Geschichte der Entwicklungspsychologie zeigt, daß Evaluationsdaten aus Interventionsstudien immer unterschiedlich, und zwar gemäß theoretischer Voreingenommenheiten, interpretiert werden. *Die theoretischen Grundüberzeugungen leiten die Interpretation* (vgl. Paradigma-Diskussion im Einführungskap.). Forschungsergebnisse und theoretische Überzeugungen sind nicht eindeutig aufeinander bezogen; Theorien sind durch empirische Forschung meist nicht zweifelsfrei bestätigt oder widerlegt. Theoretische Überzeugungen motivieren u.U. Exhaustionen<sup>2)</sup> unpassender Befunde (Holzkamp 1964). Schon die Evaluationskriterien sind umstritten, was die Debatten über die Möglichkeiten der Entwicklungsbeschleunigung kognitiver Funktionen, wie sie Piaget beschrieben hat (vgl. Kuhn 1974) oder der kompensatorischen Frühförderung (Hunt 1979) deutlich gezeigt haben.<sup>3)</sup>

<sup>2)</sup> In Anlehnung an Hugo Dingerl führte Holzkamp (1964) die Begriffe „exhaurieren“ und „Exhaustion“ in die psychologische Theorienbildung ein. Er bezeichnet damit das Generieren von Zusatzhypothesen, die das Festhalten an einer theoretischen Annahme ermöglichen, auch wenn die erhobenen empirischen Daten gegen die Theorie sprechen. Gegen solche Exhaustionsversuche ist solange nichts einzuwenden, als die Zusatzhypothesen ihrerseits empirisch überprüft werden (können).

<sup>3)</sup> Piaget (vgl. auch Kap. 6a) stand allen Versuchen der Beschleunigung der kognitiven Entwicklung durch Lernanordnungen und Belehrungen sehr skeptisch gegenüber. Er bezweifelte, daß die berichteten Trainingserfolge ‚echte‘ Entwicklungsverbesserungen darstellen und bemängelt die verwendeten Evaluationskriterien. Inhelder und Sinclair (1969) aus Piagets Genfer Schule formulieren in diesem Sinne sehr anspruchsvolle Lernkriterien: (a) für das höhere Niveau angemessene Erklärungen gegebener Problemlösungen, (b) Stabilität des neu erworbenen Niveaus über die Zeit und (c) Generalisierung der Lösungsstrukturen auf neue (nicht trainierte) Aufgaben.

Manche Kritiker (vgl. Jensen 1969) der vorschulischen Förderungsprogramme haben zwar nicht bestritten, daß ein IQ-Anstieg erzielt wurde, ihre Kritik betraf den Tatbestand, daß dieser Anstieg nicht stabil blieb und in ein oder zwei Jahren nach Ende des Programms wieder verloren ging. Sie erheben also die Stabilität des Gewinns nach Ende des spezifischen Förderungsprogramms zum Erfolgskriterium. Andere Forscher gehen nicht davon aus, daß Intelligenz ein für alle Mal angehoben werden kann, sie sehen stattdessen Intelligenzleistungen während des ganzen Lebens durch günstige wie durch ungünstige Anregungsumwelten als veränderbar an. Für sie sind auch nicht dauerhafte Erfolge ‚echte‘ Erfolge, sofern der nachfolgende Rückschritte durch erneute Anregungsarmut nach Beendigung der Förderung erklärbar ist (Horowitz 1980).

Diese Lagebeschreibung, die so lange Gültigkeit behalten wird, wie es konkurrierende Entwicklungstheorien gibt, will den praktisch arbeitenden Psychologen nicht entmutigen. *Vielmehr sollte sie klarstellen, daß sich der Praktiker der Konsequenzen seiner eigenen theoretischen Voreingenommenheit für die Planung und Durchführung von Interventionsmaßnahmen jeder Art bewußt sein muß.* Das beginnt mit der Formulierung von erstrebenswerten Entwicklungs- und Interventionszielen und endet mit der Auswahl und Bewertung von Forschungsergebnissen über entwicklungspsychologische Bedingungsanalysen, auf die der Praktiker seine Handlungsentscheidung stützt.

### 3. Forderungen an die entwicklungspsychologische Forschung

Die für Belange der Anwendungspraxis zu empfehlende Auswertung von Forschungsergebnissen kann also, wie gerade erörtert, nicht im Sinne zweifelsfreier Schlußfolgerungen geschehen. Es gilt aber, entwicklungspsychologische Forschung so zu gestalten, daß das Irrtumrisiko möglichst klein bleibt. Da sich Forschung immer nur auf Ausschnitte aus dem prinzipiell Beobachtbaren beschränkt (z. B. Stichproben aus Personenpopulationen als Beobachtungseinheit), muß die *Vermeidung von Generalisierungsirrtümern* (fehlerhafte Generalisierungen über Alters-, Generations-, Persönlichkeits-, Kontextunterschiede, schließen von einer zentralen Tendenz in der Gesamtpopulation auf einzelne Individuen oder Subpopulationen und umgekehrt, von Beobachtetem auf das Mögliche usw.) ein zentrales Kriterium entwicklungspsychologischer Forschung sein.

Je nach Anlage der Forschung variiert das Irrtumrisiko beträchtlich. Selbstverständlich kann nicht alles kontrolliert werden, und je nach Problemstellung ist Unterschiedliches kontrollbedürftig. Die folgenden sechs Thesen beinhalten Forderungen, entwicklungspsychologische Forschung so zu gestalten, daß die Wahrscheinlichkeit irrtümlicher Schlüsse von Forschungsergebnissen auf Handlungsmöglichkeiten in der Praxis möglichst niedrig bleibt (vgl. auch Montada 1979).

These 1: *Wir benötigen Wissen über Veränderungen, nicht nur über Altersunterschiede.* Der Gegenstand der Entwicklungspsychologie ist die beschreibende und erklärende Analyse diesbezüglicher intra-individueller Veränderungen und interindividueller Unterschiede. Viele der entwicklungspsychologischen Befunde sind aber in Wahrheit nur Vermutungen über Veränderungen: Sie sind aus der Beob-

achtung von Unterschieden zwischen verschiedenen Altersstichproben erschlossen worden. Ein solcher Schluß von *querschnittlich erfaßten* (interindividuellen) Altersunterschieden auf *längsschnittlich zu erfassende* (intraindividuelle) Veränderungen ist wegen der Konfundierung von Altersdifferenzen und Differenzen zwischen Geburtskohorten höchst problematisch. Darauf hat bereits Schaie (1965) hingewiesen, der auch alternative Untersuchungspläne vorgeschlagen hat.

Neben dem Problem der Konfundierung von Alters- und Kohortendifferenzen hat die Querschnittsmethode noch weitere Beschränkungen. Altersdifferenzen in Querschnittsuntersuchungen sind nur als Mittelwertdifferenzen interpretierbar, können also allenfalls einen durchschnittlichen Entwicklungstrend angeben. Interindividuelle Unterschiede in den Entwicklungsverläufen sind nicht erfassbar. *Die individuellen Verläufe können aber in Richtung, Ausmaß der Veränderung und Form außerordentlich unterschiedlich sein*: Einige Personen mögen viel gewinnen, andere nichts, wieder andere mögen verlieren. In Querschnittsuntersuchungen ist dies nicht erkennbar, da Altersverlaufskurven nur aus den Mittelwerten der einzelnen Altersstichproben geschätzt werden können. Variabilitätsmaße geben einen Hinweis auf die Stärke der Abweichung individueller Werte vom Mittelpunkt, aber ob die durchschnittliche Altersverlaufskurve die individuellen Entwicklungsverläufe repräsentiert, ist nur durch eine Längsschnittanalyse abzuklären. Somit kann man die Querschnittsmethode zwar mit den genannten Nachteilen für die *Gewinnung von Altersnormen* verwenden, jedoch nicht für die *Analyse interindividueller Unterschiede in der Entwicklung*.

Seit Schaies (1965) Artikel ist viel über die Möglichkeiten und Grenzen von Querschnitt-, Längsschnitt- und Sequenzplänen, ihre jeweiligen Generalisierungsunsicherheiten und Kontrollmöglichkeiten geschrieben worden (z. B. Baltes 1968, Baltes et al. 1977, Schaie 1977, Rudinger 1979, 1981, vgl. auch Kap. „Methoden“).

Wir können uns damit begnügen zu betonen, daß eine Anzahl zentraler Problemstellungen der Entwicklungspsychologie nicht ohne Längsschnitterhebungen abzuklären sind:<sup>4)</sup> Differentielle Veränderungen (z. B. Verlaufstypen), Verlaufsprognosen, Erfolgs- und Effizienzkontrollen, Nebenwirkungskontrollen, distale Bedingungen

<sup>4)</sup> Das sachgerechte Studium von Entwicklungsveränderungen ist freilich nicht nur durch die angemessene Wahl von Untersuchungsdesigns zu gewährleisten, sondern verlangt die Lösung schwieriger methodischer und methodischer Probleme einerseits (vgl. Petermann 1978) sowie Modelle und Techniken multivariater Datenanalyse zur Beschreibung und inferenzstatistischen Testung qualitativer und quantitativer Veränderungsprozesse andererseits (vgl. Baltes et al. 1977, Nesselroade & Baltes 1979, Rudinger & Lantermann 1978).

und Vorläufer, Zusammenhangsmuster kommen ausschließlich in Längsschnittuntersuchungen in den Blick. *Die Längsschnittmethode bleibt der Königsweg der Entwicklungspsychologie* (Thomae 1979).

These 2: *Wir brauchen eine differentielle Entwicklungspsychologie*. Die Hinwendung zu differentiellen (d. h. personen- oder gruppenspezifischen) Entwicklungsverläufen hat zwei Gründe. Erstens ist das Bedürfnis nach differentiellen (und individuellen) Prognosen zu nennen, zweitens das Interesse an Interventionsmöglichkeiten, die ihrerseits auf entwicklungspsychologischen Bedingungsanalysen basieren müssen. Wie bereits oben erwähnt, lassen jedoch in Sequenz und Geschwindigkeit universelle Veränderungen eine Bedingungsanalyse nicht zu; *nur Variation kann auf ihre Bedingungen hin analysiert werden*. Variation muß also *aufgesucht oder hergestellt* werden, damit etwas über die Entwicklungsbedingungen in Erfahrung gebracht werden kann. Die Forderung nach einer differentiellen Entwicklungspsychologie hat insbesondere durch die life-span-Orientierung Nachdruck bekommen (vgl. Baltes et al. 1980).

In diesem Zusammenhang ist eine entwicklungspsychologische Indikationsforschung zu fordern (welche Interventionsprogramme sind für welche Klassen von Personen und/oder Randbedingungen geeignet?). Man findet gelegentlich eine mäßige *allgemeine* Wirksamkeit von Interventionsmaßnahmen auf dem Analyseniveau von größeren Personenmengen, etwa zur Kompensation verpaßter Entwicklungschancen bei Kindern oder auch bei Erwachsenen (vgl. Bronfenbrenner 1974, Heber 1978, Baltes & Danish 1979, Denney 1979, Kent & Rolf 1979, Gräser 1980). Hingegen sind Untersuchungen noch selten, die auf die differentielle (d. h. personenspezifische, kontextspezifische und Person-Kontext-spezifische) Wirksamkeit von Entwicklungsbedingungen abheben (im Bereich der kompensatorischen Vorschulerziehung vgl. hierzu Hunt 1979).

These 3: *Wir benötigen Bedingungswissen aus Interventionsstudien, nicht nur aus deskriptiven Studien*. In einem vielbeachteten Artikel hat McCall (1977) das Überwiegen experimenteller Arbeiten in der Entwicklungspsychologie beklagt. Man kann dieser Klage mit Blick auf einige Probleme einer Angewandten Entwicklungspsychologie – insbesondere der Planung von Interventionsmaßnahmen – nicht uneingeschränkt zustimmen.

So ist zwar z. B. eine Vielzahl korrelativer Zusammenhänge zwischen demographischen Variablen, Persönlichkeitsmerkmalen und Umweltbedingungen einerseits und andererseits der Tendenz, psychische Störungen zu entwickeln, bekannt (vgl. Kessler & Albee 1975). Aber alle Versuche der Auswertung deskriptiver Untersu-

chungen für Interventionsentscheidungen sind riskant. Denn was weiß man, wenn man beispielsweise eine Korrelation zwischen Schichtzugehörigkeit und Intelligenz von  $r = .40$  ermittelt hat? Zunächst nur, daß beide Variablen kovariieren. Welche Variable die bedingende und welche die bedingte ist, kann aus der Korrelation nicht erschlossen werden, besonders dann nicht, wenn die Variablen zum selben Zeitpunkt erhoben wurden. So sehen einige in der Zugehörigkeit zu einer Schicht einen Ausdruck genetischer Unterschiede, die auch auf die Nachkommen weitervererbt werden. Andere machen die Entwicklungsumwelt (z. B. in Form von bereitgestellten Lernangeboten, Interaktionsstilen zwischen Eltern und Kindern, Niveau der sprachlichen Kommunikation zwischen Eltern und Kindern etc.) verantwortlich.

Die Gefahren einer voreiligen bedingungsanalytischen Interpretation deskriptiver Daten sind etwa in der Diskussion der Bloomschen Hypothese einer sensiblen Periode der Intelligenzentwicklung (Bloom 1964) als Grundlage der Entscheidungen für vorschulische Förderungsprogramme deutlich geworden, aber auch in der Diskussion der Kritik Jensens an der diesen Programmen zugrundeliegenden Theorie (Jensen 1969). Blooms Daten zur sensiblen Periode<sup>5)</sup> wie

<sup>5)</sup> Bloom stützte seine These einer sensiblen Periode der Intelligenzentwicklung im Vorschulalter auf Beobachtungen in Längsschnittstudien, die zeigen, daß sich die Positionen der einzelnen Individuen – ausgedrückt durch den IQ – in der Alterspopulation zwischen dem vierten und siebten Lebensjahr rasch stabilisieren. Diese Stabilisierung läßt sich am Anwachsen der Korrelationskoeffizienten zwischen den Meßergebnissen auf sukzessiven frühen Altersstufen und einem Kriteriumsalter ablesen (vgl. Abb. 09 in Kap. 01).

Während in dieser Vorschulperiode also noch Veränderungen (der Position wohlgemerkt, die Intelligenzleistung wächst generell noch sehr beträchtlich zwischen der Vorschulzeit und dem Erwachsenenalter!) beobachtet werden, sind deutliche Veränderungen später offenbar seltener. Das ist aber ein rein deskriptiver Befund. Die Frage, ob spätere Positionsveränderungen *möglich* sind oder nicht, ist aus einem solchen deskriptiven Befund allein nicht beantwortbar. Man müßte die Positionsstabilität oder -veränderung jener Teilpopulationen, die in eher gleichbleibend förderlichen oder in eher gleichbleibenden ungünstigen Entwicklungsumwelten aufwachsen, vergleichen mit den Stabilitätsdaten jener Teilpopulationen, die deutliche Veränderungen in der Entwicklungsumwelt erfahren haben (z. B. durch Verlust oder Verarmung der Eltern, durch Adoption in besser gestellte Familien, durch günstige Beschulung usw.).

Was an Veränderungen der Positionen (des IQ also) *möglich* ist, ist nur so zu ermitteln. Die relativ hohe Stabilität des IQ von den ersten Schuljahren bis ins Erwachsenenalter, auf die Bloom sich stützt, könnte dadurch bedingt sein, daß drastische Veränderungen im Anregungsgehalt der Entwicklungsumwelt selten sind und in Statistiken nicht zu Buche schlagen.

auch Jensens Daten zum Erblchkeitskoeffizienten sind rein deskriptiv und erlauben als solche keinerlei sicheren Schluß über die Chancen von Interventionsmaßnahmen (Montada 1979).

Aus einem weiteren Grunde ist ein Wort der Warnung vor einer unkritischen Interpretation von Korrelationsdaten angezeigt. Wir verfügen heute insbesondere bei Analysen der Persönlichkeitsentwicklung fast ausschließlich über Korrelationen, die auf der Basis *interindividueller Unterschiede* hinsichtlich der korrelierten Variablen gewonnen wurden (R-Korrelationen nach Cattells Kovariationsmatrix, vgl. Cattell 1966). Damit wissen wir noch nicht, wie *intraindividuelle Veränderungen* zweier oder mehrerer Variablen kovariieren. Wenn sich z. B. die Mütter einer Stichprobe hinsichtlich ihres Erziehungsverhaltens unterscheiden und diese Unterschiede mit bestimmten Unterschieden in Verhaltensweisen zwischen den Kindern einhergehen, ist damit noch nicht gesagt, daß eine Änderung des Erziehungsverhaltens von Müttern eine Veränderung des Verhaltens ihrer Kinder bewirkt. Diese Information läßt sich erst gewinnen, wenn man an nur einem Merkmalsträger (hier der Dyade Mutter-Kind) die interessierenden Merkmale zu mehreren Zeitpunkten erhebt. Im Unterschied zur R-Korrelation wird bei dieser P-Korrelation nicht über Personen einer Stichprobe aus einer Personenpopulation korreliert, sondern über die Zeitpunkte einer Stichprobe aus einer Population von Zeitpunkten (oder Situationen).

Auch eine Korrelation zwischen der Veränderung des mütterlichen Erziehungsverhaltens und der Veränderung des kindlichen Verhaltens läßt sich nur unter bestimmten Bedingungen (nämlich wenn die beiden Meßreihen zeitverzögert korreliert werden) eine Aussage über die *Wirkrichtung* der einen oder anderen Variable zu (vgl. Kap. „Methoden“, kreuzverzögerte Korrelation).

Diese Wirkrichtung läßt sich eindeutiger durch experimentelle Interventionsforschung bestimmen. Noch aus einem anderen Grund sind experimentelle Interventionsstudien unverzichtbar: Dem Praktiker nützt das Wissen über die Wirkzusammenhänge zwischen Entwicklungsbedingungen und Entwicklungsverläufen erst dann, wenn er die *Veränderbarkeit* der vermuteten Ursachen abzuschätzen vermag. Weiß der Praktiker beispielsweise, daß soziale Kompetenzen als immunisierende Faktoren wirken und vor der Entwicklung psychischer Störungen schützen (Gräser 1980), kann er nur sinnvoll Intervention planen, wenn er zusätzlich weiß, ob und wie diese Kompetenzen erhöht werden können (Sigel 1979).

*Entwicklungspsychologische Forschung muß etwas aussagen über die Realisierbarkeit von Entwicklungszielen durch Interventionen. Deskriptive Untersuchungen bieten hierfür keine zureichende Basis*

(vgl. Baltes & Danish 1979). In Fällen, in denen die experimentelle Kontrolle und Manipulation der hypostasierten Entwicklungsbedingungen unmöglich ist (z. B. im Fall kritischer Lebensereignisse, vgl. Hultsch & Plemons 1979, Filipp 1981), bleibt man allerdings auf nicht-experimentelle Forschungsansätze angewiesen. In diesem Falle verdienen quasi-experimentelle Untersuchungsanordnungen (vgl. Schaie 1977) einerseits und regressionsstatistische Kausalmodelle wie die Pfadanalyse (Brandtstädter & Bernitzke 1976) und besonders Strukturmodelle mit latenten Variablen (Rogosa 1979, Bentler 1980) besondere Beachtung.

These 4: *Wir benötigen prospektive Untersuchungen zur Gewinnung von entwicklungspsychologischem Bedingungswissen.* Kohlberg et al. (1972) beginnen ihr Übersichtsreferat über die Vorhersagbarkeit der psychischen Gesundheit mit einer zur Vorsicht mahnenden Bemerkung Freuds (1947, S. 296), daß das, was retrospektiv notwendig oder gar hinreichend erklärt erscheine, prospektiv weder das eine noch das andere sei. Diese wertvolle Einsicht ging in der psychoanalytischen Bewegung offenbar später verloren.

Wenn man bedenkt, daß in der psychologischen Anwendungspraxis Informationen ausgehend von Störungsfällen vorwiegend durch „Zurückverfolgung“ (follow-back) gewonnen werden, muß man auf spezifische Verzerrungen des Bedingungswissens in der Praxis gefaßt sein. Selbst wenn in einer Menge verhaltensauffälliger Kinder alle 100% aus gestörten Familien kommen, wissen wir damit nichts über die Häufigkeit der Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten in der Gesamtheit der gestörten Familien. Nur wenn die Gesamtheit gestörter Familien erfaßt wäre, könnten wir ermitteln, ob die Zugehörigkeit eines Kindes zu einer gestörten Familie eine notwendige oder eine hinreichende Bedingung  $p$  für die Entwicklung von Verhaltensstörungen  $q$  ist. Nur dann könnten wir die Größe der Teilpopulation, für die gilt „ $p$  führt zu  $q$ “, bestimmen und sie vergleichen mit einer zweiten Teilpopulation, für die gilt „ $p$  führt nicht zu  $q$ “. Immer dann also, wenn versucht wird, Bedingungswissen aus Daten abzuleiten, die an vorselegierten Stichproben (z. B. Stichproben mit bestimmten Auffälligkeiten) gewonnen werden, ist das Risiko von Generalisierungssirrtümern unvermeidbar. Mit Daten aus vorselegierten Stichproben kann nämlich der notwendige Häufigkeitsvergleich nicht angestellt werden.

Beispiele für fehlerhafte Verwendungen von follow-back Studien finden sich allenthalben in der psychologischen Praxis, aber z. B. auch in der heutigen Epidemiologieforschung. Auch die Resultate von Expertenbefragungen und die Auswertung von Klientenakten (in beiden Fällen ist die Stichprobe von Personen, an denen Daten

gewonnen werden, vorselegiert) bergen die Gefahr fehlerhafter Schlußfolgerungen auf Bedingungen spezifischer Entwicklungsergebnisse (hier: psychische Störungen).

Follow-back Studien mögen zwar zur Hypothesengenerierung taugen, aber nur Studien, in denen die Entwicklungen von Personen einer nicht vorselegierten Stichprobe verfolgt werden kann, bieten die Chance, diese Hypothesen zu testen.

These 5: *Entwicklungspsychologie muß Entwicklung im ökologischen Kontext studieren.* Bronfenbrenner (1977) karikiert die heutige Entwicklungspsychologie als „the science of the strange behavior of children in strange situations with strange adults for the briefest possible periods of time“ (S. 531). Mit dieser Bemerkung will Bronfenbrenner auf die Gefahr fehlender ökologischer Validität entwicklungspsychologischer Forschung hinweisen. Auch andere Autoren (z. B. Hultsch & Hickey 1978, Lerner et al. 1980) erheben externe Validität zu einem primären Anspruchskriterium für entwicklungspsychologische Forschung. *Komplexe Wechselwirkungen zwischen dem menschlichen Organismus einerseits und einer sich ständig wandelnden und historisch einmaligen Umwelt andererseits sind in Laborsituationen kaum zu simulieren.* Tatsächlich dürfen wir von der Analyse möglicher Entwicklungsbedingungen in kontrollierten Laborsituationen nicht ohne weiteres Aufschluß über die wirklichen Einflußfaktoren in realen Lebenssituationen erwarten.

Es gibt beispielsweise im Bereich der kognitiven Entwicklung eine größere Zahl von Interventionsstudien, die zum Teil methodisch befriedigend angelegt sind und Evaluation gestatten. Die meisten dieser und auch der Untersuchungen zur Trainierbarkeit intellektueller Leistungsfähigkeit im Alter (vgl. Baltes & Danish 1979) sind aber Laborexperimente, und es ist nicht geklärt, ob die Ergebnisse ohne weiteres auf reale Lebenssituationen übertragbar sind. Auch wurden meist Langzeiteffekte nicht überprüft, was die Bewertung dieser Untersuchungen und ihrer Ergebnisse erschwert.

Experimente im Labor mögen zwar Modellfunktion für die Gestaltung von Entwicklungsumwelten gewinnen, sie mögen auch Licht in komplexe Zusammenhänge realer Lebenssituationen bringen, ihre externe Validität kann aber nur in Kombination mit ökologischen Experimenten und deskriptiven Analysen gegebener sozioökologischer Umwelten abgeschätzt werden.

These 6: *Entwicklungspsychologische Forschung darf nicht auf Einzelvariablen begrenzt sein, sondern sollte multivariat angelegt sein.* Die Aufgaben einer Angewandten Entwicklungspsychologie, so wie sie oben beschrieben wurden, verlangen eine multivariate Betrachtung

tung: Die gleichzeitige Analyse mehrerer Variablen und ihrer Zusammenhänge ist z. B. dann gefordert, wenn multiple Bedingungen intraindividuelle Veränderungen angenommen werden, wenn multiple Folgen einer bestimmten Bedingungskonstellation zu erwarten sind (erwünschte und unerwünschte Effekte) oder wenn strukturelle Veränderungen im Sinne des Musters von Variablenzusammenhängen interessieren (vgl. dazu Untersuchungen zur Differenzierungshypothese der Intelligenz, Reinert 1970, Baltes et al. 1980).

Die Ausweitung der Perspektive auf eine Vielzahl von Variablen hat Implikationen sowohl für eine konzeptuelle Systematisierung, die etwa in der Konstruktion angemessener Systemmodelle münden kann (vgl. Urban 1978) als auch für die Entwicklung angemessener Datenanalysemethoden zu ihrer formalen (etwa mathematischen) Abbildung und empirischen Überprüfung (vgl. Bentler 1973, Nesselrode 1977, Buss 1979, Nesselrode & Baltes 1979).

#### 4. Folgerungen und Ausblick

##### Bezüge zwischen Forschung, Theorienbildung und Anwendungspraxis

Die Abstützung anwendungspraktischer Entscheidungen auf Forschungsbefunde und Theorien ist nicht durch logisch zwingende Ableitungen zu leisten. In jedem Fall einer Auswertung von Forschungsbefunden und/oder Theorien für die Zwecke der Praxis sind Generalisierungen notwendig, die ein Irrtumsrisiko bergen. Einige der Generalisierungen seien wiederum ins Gedächtnis gerufen (vgl. auch Baltes et al. 1977).

- Von der Untersuchungstichprobe auf andere Personmengen, oder auf einzelne Personen: Die Untersuchungstichprobe gehört in jedem Fall einer anderen Altersgruppe oder einer anderen Geburtskohorte an als jene Personmenge, auf die generalisiert werden soll. Sehr häufig sind zudem relevante demographische oder psychologische Beschreibungsmerkmale entweder nicht bekannt oder unterschiedlich, so daß die Vergleichbarkeit nicht gewährleistet ist.
- Von einem Untersuchungskontext auf einen Handlungskontext: Die Problematik der Generalisierung von Laborexperimenten auf biotische Situationen wurde oben bereits behandelt. Allein das Bewußtsein, an einer wissenschaftlichen Untersuchung teilzunehmen, kann Veränderungen hervorrufen, die fälschlicherweise den

untersuchten Bedingungsvariablen zugeschrieben werden. In betriebspsychologischen Untersuchungen ist das unter dem Begriff des „Hawthorne-Effektes“ bekannt geworden (vgl. Roethlisberger & Dickson 1939, Dahrendorf 1962). Die Ergebnisse von Modellversuchen mögen untersuchungsspezifisch sein, wenn die Beteiligten besonders motiviert sind, ein positives Ergebnis zu erzielen. Alle Untersuchungen, die sogenannte reaktive Messungen benutzen, unterliegen prinzipiell der Fehlerquelle, daß die an der Untersuchung Beteiligten sich anders verhalten, als sie sich außerhalb einer wissenschaftlichen Untersuchung verhalten würden.

Darüber hinaus sind Generalisierungen über historische Perioden immer problematisch, und es gibt grundsätzlich immer nur eine Abstützung auf historisch zurückliegende Untersuchungen. Um nur ein Beispiel zu nennen: Die Einstellungen zu disziplinarischen Maßnahmen änderten sich in den letzten Jahrzehnten. Eine weiter zurückliegende Wirkungsanalyse erzieherischer Variablen (beispielsweise über die Auswirkungen körperlicher Strafen) ist daher möglicherweise für eine heute anstehende Beratungsentcheidung untauglich.

- Von einer Behandlungsvariablen auf praktische Interventionen: In einer Untersuchung werden spezifische antezedierende Bedingungen realisiert, die an Wirkungen verglichen werden sollen, sagen wir unterschiedliche Führungsstile, die als demokratisch oder autoritativ bezeichnet werden. Abgesehen davon, daß spezifische Wirkungen auch davon abhängen mögen, welche Personen einen Führungsstil realisieren, ist jede Generalisierung der Attribute demokratisch-autoritativ auf weitere als im Experiment realisierte Verhaltensweisen problematisch. In aller Regel aber sind in der Anwendungspraxis solche Generalisierungen notwendig.
- Von einer Meßvariablen auf andere Meßvariablen: Die Wirkungen von Maßnahmen werden an Meßvariablen registriert, wie z. B. Intelligenzskalen, Listen mit psychopathologischen Auffälligkeiten oder Befindlichkeitsmaßen. Üblicherweise sind diese Meßinstrumente mit Begriffen versehen, die ein breites Bedeutungsspektrum umfassen, obwohl die in der Untersuchung verwandten Skalen nur mehr oder weniger enge Ausschnitte aus diesem Spektrum repräsentieren. Daher ist es meistens ungeklärt, ob die Untersuchungsvariablen und die in der Anwendungspraxis ins Auge gefaßten Variablen äquivalent sind (Kaminski 1970).

Zumindest partielle Äquivalenz muß aber angenommen werden, damit ein Untersuchungsergebnis (oder eine Theorie) für die Belange der Praxis herangezogen werden kann.

Diese Generalisierungsprobleme, oder um mit Campbell und Stanley (1965) zu sprechen: „Probleme der externen Validität“ ver-

weisen darauf, daß eine eins-zu-eins-Entsprechung zwischen Theorie, Forschung und Anwendungspraxis nicht gegeben ist. Statt von logischen Ableitungen zu sprechen, kann man die Bezüge zwischen Theorie, Forschung und Praxis nur als potentielle Heuristiken ansehen. Selbstverständlich sind die Generalisierungsunsicherheiten abhängig vom Grad der ökologischen Validität der Forschung, wobei man bei Grundlagenforschung im allgemeinen ein höheres Risiko annehmen muß als im Falle der Generalisierung von technologischer Forschung.

### Ausblick auf die Kapitel 11 - 14

Die folgenden vier Kapitel stellen zwar nur einen kleinen Teil der Anwendungsmöglichkeiten entwicklungspsychologischer Konzepte, Forschungsergebnisse und Theorien dar, vermitteln aber einen Eindruck von der Vielfalt der Verknüpfungen zwischen wissenschaftlicher und anwendungspraktischer Tätigkeit. Die vier Beispielkapitel sind so gewählt, daß sie von unterschiedlichen Lebensperioden handeln: von früher Kindheit (Kap. 11), vom Vorschulalter (Kap. 12), Jugendalter (Kap. 13), vom mittleren bis höheren Alter (Kap. 14). Sie haben außerdem bewußt unterschiedlichen Zuschnitt und exemplifizieren unterschiedliche Bezüge zwischen Theorie, Forschung und Praxis.

E. Kuno Beller schöpft im Kapitel über „Die Förderung frühkindlicher Entwicklung im Alter von 0 - 3 Jahren“ aus dem bereits reichen und rasch wachsenden Bestand pädagogisch-psychologisch relevanter Erkenntnisse über entwicklungsfördernde Interaktionen mit Kleinkindern verschiedenen Alters, und zwar hinsichtlich kognitiver, sprachlicher und sozial-emotionaler Entwicklung. Die Resultate vieler Untersuchungen erlauben mehrere generalisierte Bewertungen des Verhaltens der Betreuer, die als Grundlage für eine Optimierung der Interaktion zwischen Betreuer und Kind dienen können.

In einem zweiten Teil berichtet Beller über einige Modellversuche im Bereich frühkindlicher Erziehung, die wissenschaftlich überprüft und bewertet wurden. Diese Modellversuche sind vielfach an deskriptiven Untersuchungen der Entwicklung während der ersten drei Lebensjahre orientiert, die Evaluation wurde mit Entwicklungstests vorgenommen, das pädagogische Verhalten wurde teilweise an entwicklungspsychologischen Bedingungsanalysen ausgerichtet. Teilweise sind auch längerfristige Nachfolgeuntersuchungen der Effekte realisiert. Der Weg von der Grundlagenforschung über technologische Forschung (Entwicklung von Verfahren der Diagnose und

Evaluation, Modellversuche der direkten oder intermediären Intervention) bis zur allgemeinen erzieherischen oder Betreuungspraxis innerhalb und außerhalb von Familien ist exemplarisch gut belegt. Selbstverständlich sind nicht alle theoretischen und praktischen Probleme der *Optimierung von Erziehung* und der *Vermeidung von Störungen* gelöst, aber Beller macht deutlich, daß wir doch bereits über verwertbare Erkenntnisse und Erfahrungen verfügen.

Ulrich Schmidt-Denter arbeitet in seinem Beitrag „Angewandte Entwicklungspsychologie im Bereich vorschulischer Erziehung“ die historischen Veränderungen der Beiträge der wissenschaftlichen Psychologie für die Vorschulerziehung heraus, die einmal mit den theoretischen Grundannahmen, dann mit dem Stand der empirischen Forschung und schließlich mit gesellschaftspolitischen Erfordernissen variieren. Die lange Zeit in der akademischen deutschen Entwicklungspsychologie herrschenden Reifungstheorien sahen nur beschränkte Wirkungsmöglichkeiten für Erzieher. Mit dem Aufschwung der Psychologien des Lernens und Lehrens wurden die Förderungsmöglichkeiten viel optimistischer eingeschätzt. Schmidt-Denter zitiert Lückert (1967), der pointiert formulierte, daß die Kinder im traditionellen Kindergarten „künstlich dumm“ gehalten würden.

In den 60er Jahren verknüpfte sich ein verbreiteter Förderungsoptimismus im wissenschaftlichen Bereich mit einer ideologischen Strömung, mehr an Chancengleichheit bezüglich Bildungsbeteiligung zu realisieren (Hunt 1979, Dahrendorf 1962). Die Vorschulzeit galt gemäß der These Blooms als die Zeit der entscheidenden Weichenstellung; entsprechende Bemühungen um kompensatorische Förderungen wurden eingeleitet. Ein Boom an Förderungsangeboten in Kindergarten und Fernsehen, auf dem Zeitschriften- und Spielwarenmarkt setzte ein.

Die wissenschaftliche Erfolgskontrolle erbrachte aber, daß die zum Teil kostspieligen Förderungsprogramme den erhofften Erfolg einer *dauerhaften Verminderung von Leistungsunterschieden* nicht erbrachten. Die darauf einsetzende wissenschaftliche Kritik an einer Gleichheitsideologie und einem überzogenen Förderungsoptimismus (Jensen 1969) fiel zusammen mit wirtschaftlichen Problemen, was ein Abflauen des „Booms“ bewirkte.

Schmidt-Denter zeichnet dann die Trendwende von der *kognitiven* Förderung zur *sozial-emotionalen* Erziehung, die sich nach Dollase (1979) an Begriffen wie „Emanzipation“, „Kommunikation“, „Konfliktlösungsmöglichkeiten“, „Kooperation“ oder „Kritikfähigkeit“ orientierte. Schon Ende der 60er Jahre gab es einen vielversprechenden Impuls zu dieser Trendwende durch eine andere ideologisch basierte Bewegung, „die Kinderladenbewegung“, die eine re-

pressionsfreie, antiautoritäre Erziehung in Anlehnung an psychoanalytisches Gedankengut forderte und praktizierte. Auch dies zeigt, daß Ideen, Ideologien, Überzeugungen auf das Kind projiziert werden, und diese Projektionen haben Einfluß auf die Praxis und die Theorie der vorschulischen Erziehung. (Es bleibt zu hoffen, daß die Wissenschaft solche Projektionen nicht ungeprüft rechtfertigt, sondern ihre Aufgabe vor allem in der objektiven, kritischen empirischen Prüfung sieht.)

Hendrik Bullens beschäftigt sich im Kapitel „Theoretische und praxisbezogene Aspekte von Eltern-Kind-Konflikten im Jugendalter“ mit den Möglichkeiten einer Anwendung der Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Er stellt zunächst fest, daß zwar viele, im übrigen nicht widerspruchsfreie Stereotype über das Jugendalter kursieren, daß es aber keine generellen Konflikte und Konfliktmuster gibt und daß die Psychologie keine allgemeingültigen Rezepte anzubieten hat. Die Konfliktlage ist im Einzelfall zu analysieren, und zwar unter den komplexen Rahmenbedingungen, die die berufswirtschaftliche Situation der Eltern, das Familienklima, die Familienkonstellation, die Wertüberzeugungen, die sozialen Einbindungen u. a. m. umfassen.

Folgerichtig versucht Bullens nicht, allgemeine Bedingungskonstellationen und allgemeine Verhaltensregeln zu formulieren. Er gibt ein konkretes Fallbeispiel mit Gesprächsprotokollen und versucht dann, die konkreten Gespräche mit Hilfe entwicklungspsychologischer Konzepte interpretierend zu beleuchten und somit doch eine allgemeine Ebene zu erreichen. Konzepte wie *Lösungsprozeß*, *dirigistischer Erziehungsstil*, *Verunsicherung in der Interaktion*, *negative Bewertung der Abweichung von den Familienwerten*, *säkulare Akzeleration der Pubertät*, *Bedürfnis nach symmetrischer Interaktion*, *sanktionsfreies Sammeln von Erfahrungen*, *adoleszenter Egozentrismus*, *Autonomiebewegung*, *Re-Validierung des Selbstbildes* u. a. m. vermögen den protokollarisch festgehaltenen Prozeß zu gliedern und zu erhellen.

Bullens macht damit einen der primären Anwendungsbezüge von Sozialwissenschaft deutlich: nicht Messen und Prognostizieren, nicht Intervention und Evaluation, sondern *Sehen* mit Hilfe der Konzepte, mit Hilfe der Begrifflichkeit einer Disziplin. Sein Plädoyer: Wenn die Eltern sich und die Kinder so sehen könnten, müßten die Konflikte einen anderen Verlauf nehmen und könnten vielleicht eher einer Lösung zugeführt werden.

Sigrun-Heide Filipp rückt den Begriff des „kritischen Lebensereignisses“ in den Brennpunkt einer Angewandten Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters. Sie legt zunächst die Gründe dar, weshalb die Entwicklung nach der Jugend

sinnvoll als Folge kritischer Lebensereignisse und ihrer geglückten oder unzureichenden Bewältigung beschrieben werden kann. Nicht universelle Entwicklungen sind zu beschreiben, sondern individuelle, allenfalls typische Lebenswege, markiert durch kritische Ereignisse, die Weggabelungen darstellen. Gelingt ihre Bewältigung, reift die Person und wird reicher, mißlingt sie, ist häufig eine Störung die Folge. Entwicklungsprognosen betreffen die Wahrscheinlichkeit der Meisterung von Lebenskrisen, Entwicklungsintervention zielt auf die Ausbildung der notwendigen Kompetenzen und die Schaffung günstiger Kontexte. Die aus dieser Problemlage resultierenden Forschungsdesiderata herauszustellen, ist das wesentliche Anliegen des Kapitels.