

BERICHT ÜBER DIE 5. TAGUNG

ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE

(AUGSBURG, 21.-23.09.1981)

BAND II :

ALTERSBEREICHSBEOZUGENE UND ANWENDUNGSORIENTIERTE
FORSCHUNG

herausgegeben von

Rolf Oerter

VERSUCH EINES PROBLEMAUFRISSES ZUR PODIUMSDISKUSSION

LEO MONTADA, TRIER

Um eine gewisse Ordnung in die Themenvielfalt zu bekommen, werden einige Möglichkeiten der Systematisierung des Problemkomplexes vorangestellt.

Spannung zwischen Theorie und Praxis? Wissenschaftstheoretische Klärungen

Das Thema lädt nach junger, aber bereits etablierter deutscher Tradition zu einer einleitenden wissenschaftstheoretischen Abhandlung ein. Da gibt es die Frage nach der Abgrenzung zwischen "reiner Wissenschaft", "angewandter Wissenschaft" und Anwendungspraxis, die Frage nach Anwendbarkeit von Theorien, der Fundierbarkeit von Praxis durch Theorien, der theoretischen Analysierbarkeit oder Rekonstruierbarkeit von Praxis, der Falsifizierbarkeit von Theorien durch fehlschlagende Anwendungsversuche usw.

BUNGE (1967, S.27) trifft die Meinung vieler, wenn er zur Abgrenzungsproblematik sagt: "Das zentrale Ziel der Forschung im Bereich der reinen ... Wissenschaften ist definitionsgemäß die Verbesserung des Wissens über die Welt der Fakten. Das Ziel angewandter wissenschaftlicher Forschung hingegen ist es, die Kontrolle des Menschen über diese Fakten zu erhöhen." Man kann ergänzen, das Ziel der Praxis ist es, die Kontrollmöglichkeiten im Sinne der Vorhersage, Beratung oder Intervention zu nutzen.

Korrelativ zu dieser Unterscheidung hat beispielsweise VARELA (1975) die Unterscheidung zwischen einem eher analytischen und einem eher synthetischen Ansatz vorgenommen. Techno-

logieentwicklung setze oft Synthese voraus, während Grundlagenforschung auf die Analyse, die Isolierung von Variablen abziele. Im gleichen Sinne sagte MOSCOVICI (1972), daß der Praktiker häufig eine Collage von Theorien brauche, statt sich auf eine einzelne zu kaprizieren. Die Welt sei für den Praktiker ein theoretischer Basar. Das Gegenteil gilt für den Theoriekonstrukteur, dem es im wesentlichen um die Präzisierung und Bewährung einer ("seiner") Theorie geht. VARELAS Unterscheidung ist unter methodologischer Perspektive zuzustimmen. Die Konfundierung von Variablen ist in der theorietestenden Wissenschaft Gift. Sie verhindert Erkenntnis und gefährdet damit das Arbeitsziel. In der Praxis ist eine Konfundierung von Variablen so lange unproblematisch, als das angestrebte praktische Ziel (Prognose, Optimierung, Prävention, Korrektur) erreicht wird.

Praktisches Handeln ist nicht auf die Sicherung der internen Validität angelegt - weil nicht auf die Gewinnung und Sicherung von Erkenntnis, sondern auf die Erzielung bestimmter praktischer Ergebnisse (korrekte Prognosen, effektive Intervention, zielbezogene Beratung). Vielfach arbeitet der Praktiker mit Extremgruppen, ohne daß statistische Regressioneffekte berücksichtigt würden, er plant keine Kontrolle von Reifungs- und Zeiteinflüssen, eine Zerlegung in Wirkkomponenten seines Handelns kann er nicht vornehmen usw. Das Wissen, das aus solcher "Nicht-Forschungs-Praxis" gewonnen wird und eventuell für die Generierung weiterer Praxisprogramme verwendet werden mag, ist ungesichert. Wissenschaftliche Standards der Versuchsplanung sind ja gerade wegen dieser Unsicherheit der Erkenntnissicherung in der Praxis entwickelt worden. Wenn der Praktiker also seine Erfolge "erklären" will, und diese Erklärungen dann generalisiert in der Generierung neuer Programme, so ist das problematisch. Dann sollten Placebo-Wirkungen von echten Interventionseffekten unterschieden werden, einzelne Wirkkomponenten sollten differenziert werden können und so fort.

Wirft man die Frage auf, auf welcher Grundlage praktisches Handeln konzipiert wird, wird deutlich, daß Praxis durch Theorien geleitet ist, seien diese wissenschaftlich bewährt oder handle es sich um persönliche oder allgemeine Überzeugungen. Dies mag sich in LEWINS Satz wiederfinden, nichts sei so praktisch wie eine gute Theorie. Es gilt heute unter Wissenschafts-

theoretikern allerdings als geklärt, daß aus Theorien keine Handlungsprogramme logisch-systematisch abgeleitet werden können. Auf diese ausführliche und breite Diskussion können nur wenige Schlaglichter geworfen werden. Einschlägige Abhandlungen haben KAMINSKI (1970), BROCKE (1978, 1979), HERRMANN (1979), LUKESCH (1979), WESTMEYER (1979), BRANDTSTÄDTER (1980) vorgelegt. Drei der wichtigsten Probleme seien zusammenfassend herausgegriffen: das Ableitungsproblem, das Äquivalenzproblem und das Falsifikationsproblem.

Das Ableitungsproblem: Logisch-systematische Ableitungen von Praxisprogrammen aus Theorien sind nicht möglich. Warum nicht? Es wurde darauf verwiesen, daß Theorien nur Gültigkeit in idealisierten Systemen haben (einfacher: nur unter spezifischen Bedingungen gelten), die in der Praxis meist nicht herrschen (BUNGE 1967). Zudem sind diese idealisierten Systeme (also der Geltungsbereich einer Theorie) in der Psychologie im allgemeinen und in der Entwicklungspsychologie im besonderen häufig nicht bekannt, sondern allenfalls erahnbar. Einige Vermutungen hat jeder Forscher, wir sehen das daran, welche Störgrößen er auszuschalten versucht (z.B. daß er seine Untersuchung im Labor unter kontrollierten Bedingungen anlegt, daß er nur mit intelligenten oder nur mit motivierten oder nur mit naiven Probanden arbeitet, daß er spezifische Inhalte wie sinnarme Silben wählt und so fort). BUNGE schlägt deshalb vor, man müsse technische Übertragungen aus einer Theorie in der Praxis probieren. Erfolgsgewißheit garantiere dabei auch eine gut bewährte Theorie nicht (vgl. BROCKE 1978).

Das Äquivalenzproblem: Theoretische Konzepte müssen operational definiert werden, (a) wenn sie einer grundwissenschaftlichen Bewährungsprobe unterzogen werden sollen und (b) wenn die Theorie in eine praktische Tätigkeit umgesetzt werden soll. Diese operationalen Definitionen repräsentieren das theoretische Konzept. Operationale Definitionen sind nicht ableitbar aus dem theoretischen Konzept, sie werden diesem zugeordnet. Es handelt sich nicht um eine Ableitungsleistung, sondern um

eine Klassifikations- oder Zuordnungsleistung.

Inwiefern verschiedene operationale Fassungen eines Konzeptes bedeutungsgleich sind, ist nicht nur eine begriffsanalytische sondern eine empirische Frage. KAMINSKI (1970) behandelt dieses Problem der "Äquivalenz" ausführlich. Bei Versuchen der Auswertung von Theorien und den zugeordneten grundwissenschaftlichen Bewährungsversuchen in die Praxis, z.B. bei der Übertragung aus experimentellen Anordnungen auf Interventionen in der Praxis, von einer Intervention auf die nächste, von einem testdiagnostisch gefaßten Konzept auf ein durch Interviewdaten gefaßtes Konzept usw. ist das Äquivalenzproblem immer als "Generalisierungsrisiko" zu betrachten.

Das Falsifikationsproblem: Eine Theorie wird durch fehlschlagende Praxisprogramme nicht falsifiziert. BRANDTSTÄDTER (1980) hat die Argumente systematisiert: Bei einem Fehlschlag wissen wir z.B. nicht, ob die zugrundeliegende Theorie falsch ist, ob die operationale Definition der Konzepte unpassend war, die Implementation des Programms in einer oder mehrerer Hinsichten, oder die Evaluation des Programms. Der direkte Schluß von einer Programmevaluation auf die Theorie wäre voreilig.

Das sind drei Stichworte, die die Erwartung einer problemlosen Übertragung theoretischer Konzepte und Konzeptverknüpfungen auf anwendungspraktische Kontexte dämpfen. Sie sind zu ergänzen durch Verweis auf Fehlerquellen bei der methodenkritischen oder -inkompetenten Auswertung von Forschungsprodukten für die Praxis. Unter den Irrtumsquellen sind vor allem unvorsichtige oder unzulässige Generalisierungen von Forschungsergebnissen zu nennen, wie z.B. von Altersunterschieden auf Veränderungen (von inter- auf intraindividuelle Differenzen also), von Koinzidenzen auf Antezedenz-Konsequenz-Zusammenhänge von Statistiken auf Einzelfälle, von selektierten Stichproben auf die Gesamtpopulation, von empirisch Beobachtetem auf das Mögliche, von Laboruntersuchungen und Modellversuchen auf den Alltag usw. (vgl. MONTADA & SCHMITT 1981). Wir haben methoden-

kritisch zu fragen: Was besagt ein Forschungsergebnis nicht und was kann es - bei entsprechenden Kautelen - vielleicht bedeuten? Je nach Forschungsplan sind die anwendungspraktischen Hypothesen mit mehr oder weniger Unsicherheiten belastet.

Generalisierungsirrtümer bei der praktischen Auswertung von Forschungsprodukten

Diesbezüglich hat die Entwicklungspsychologie spezifische Warnungen vor ungeprüften Generalisierungen erhoben. Nur einige Beispiele möglicher Diskontinuitäten über den Lebenslauf seien genannt:

- Validierungskorrelate von Meßvariablen können über das Lebensalter variieren.
- Prädiktorvariablen können hinsichtlich ihrer Potenz über das Lebensalter variieren.
- Kausalzusammenhänge können nur in bestimmten Lebensperioden gelten.
- Interventionschancen und -möglichkeiten mögen über das Lebensalter unterschiedlich sein.

Neben solchen Diskontinuitäten über den Lebenslauf sind differenzielle Entwicklungsverläufe, Unterschiede und Veränderungen in den Entwicklungskontexten, historische Veränderungen und weitere Differenzierungen thematisiert worden, die als Facetten bei der Formulierung von Generalisierungen zu beachten sind.

Solche Warnschilder gegen voreilige oder unkritische Nutzung sind sicherlich angezeigt. Die Geschichte der Entwicklungspsychologie kennt Beispiele, daß unkritische Generalisierungen zu Überzeugungen geführt haben, die ganze Praxisfelder in bedenklicher Weise beeinflussen haben und die später korrigiert werden mußten. Es sei lediglich an die Reifungstheorien der Phasenlehren erinnert oder an die Hypothese der kritischen Periode in der Intelligenzentwicklung, wie sie beispielsweise im Anschluß an BLOOM in methodenunkritischer Rezeption vertreten wurde.

Gerade die Entwicklungspsychologie kennt viele Beispiele des Hineinwirkens von Wissenschaftsprodukten in Praxisfelder. Man denke an BINET und die Schulerfolgsprognosen, an FREUD und die familiäre Sozialisation, an SPITZ und die Mütter im

Krankenhaus, an HUNT und die Vorschulförderung, an PIAGET und die Gestaltung von Vorschulprogrammen, an die Psychogerontologie und die "Selbstverschuldung des Alterns". Entwicklungspsychologische Forschung hat in der Tat manche Innovation vorbereitet, wobei gelegentlich ein unsicheres empirisches Fundament durch feste Überzeugungen gestützt werden mußte.

Was sind das für Wissenschaftsprodukte und was sind das für praktische Problemstellungen und was sind das für Praxisfelder, in denen entwicklungspsychologisches Wissen gebraucht würde?

Bedeutung einer "Angewandten Entwicklungspsychologie"

In allen Praxisfeldern des Psychologen - Schule, Krippe, Familie, Strafanstalt, Gericht, Altersheim usw. - wird entwicklungspsychologisches Wissen gebraucht. Mit oder ohne wissenschaftliche Fundierung: Es wird etikettiert, klassifiziert, diagnostiziert, prognostiziert, interveniert und evaluiert. Lehrer, Eltern, Richter, Sozialpädagogen, Strafvollzugsbeamte, Gesetzgeber, Ärzte und Psychologen handeln und urteilen. Was bietet die Wissenschaft an?

(a) Systematisierung der Wissenschaftsprodukte

Was kann und soll angewandt werden und wozu? Gemeint sind Produkte der Wissenschaft, die unter entwicklungspsychologischer Perspektive gewonnen sind. Welche Produkte sind zu unterscheiden? Die folgende Liste beansprucht nicht die Systematik einer taxonomischen Klassifikation, umfaßt aber wohl die wichtigsten Kategorien.

- Welthypothesen und Menschenbildhypothesen für das Generieren von Forschungsfragen, für die Auswahl von Methoden und für das Generieren von Interpretationen
- Konzepte für die Beschreibung von Veränderungen (Motive, Kompetenzen, Selbstbildkomponenten, Fertigkeiten usw.)
- Meßinstrumente oder -anregungen für die Erfassung der Beschreibungskonzepte
- Konzepte für die Erklärung von Veränderung (Charakteristika der Person, ihrer Umwelt, ihrer Bezüge)

- Forschungsergebnisse über den Zusammenhang zwischen Konzepten und zwar der unterschiedlichsten Art, z.B. lineare Kovariationen, Interaktionen unterschiedlicher Muster, Abfolgen, Verkettungen, der zeitlichen Kovariation und so fort.
- Interpretationen der empirischen Zusammenhänge zwischen Konzepten, z.B. als Antezedenz-Konsequenz, als Bedingung-Folge, als Syndrom-Symptom (oder charakteristisches Symptom-Cluster), als Trait-Verhalten, als Leistung-kognitive Struktur, usw.
- Methodologien für die Gewinnung (und angemessene methodenkritische Interpretation) von Forschungsergebnissen, z.B. für die Entwicklung von Meßinstrumenten, für das empirische Gewinnen von Dimensionen, für die Prüfung von Zusammenhangshypothesen spezifischer Natur.

Die Liste - obwohl nicht sehr differenziert und sicher unvollständig - ist lang. Sie macht deutlich, daß eine flächendeckende Diskussion in einem Podiumsgespräch unmöglich ist.

(b) Wozu sind solche Produkte brauchbar? Ein Modell des psychologischen Handelns

Zu welchen Zwecken werden die Wissenschaftsprodukte verwandt? Wir benötigen ein Modell des Handelns, um die Zwecke spezifizieren zu können. Das Handeln des Psychologen in der Praxis läßt sich in sechs Schritte gliedern, die durch Grundfragen zu charakterisieren sind.

1. Was ist? Die Frage nach einer Phänomenbeschreibung und Phänomenklassifikation. Sie ist eine Antwort auf die Frage: Was liegt vor? Zusammen mit der Beantwortung der nächsten Frage betrifft das jene Aktivitäten, die man üblicherweise diagnostizieren nennt. Die Antwort auf die erste Frage kann als prädikative Diagnose gelten.
2. Wie und warum ist das Phänomen entstanden? Es geht hier um die Rekonstruktion der Genese, um die Erklärung des Phänomens. Wir werden gleich sehen, daß die Frage nach der Erklärung unterschiedlich gefaßt werden kann.
3. Was wird werden, wenn nicht gehandelt wird oder nicht erfolgreich gehandelt werden kann? Das ist die Frage nach der

Prognose.

4. Was ist wünschenswert, was sollte werden? Das ist die Frage nach der Zielbestimmung.
5. Wie kann das erreicht werden? Dies ist die Frage nach der Spezifizierung des Weges zum Ziel, einschließlich der Gestaltung einer Intervention oder Beratung mit vielerlei Unterproblemen wie der Frage des Ansatzpunktes, der zeitlichen Sequentierung und so fort.
6. Was ist geworden? Das Problem einer Evaluation der Prognose und/oder der Intervention oder Beratung.

Eine ausführlichere Analyse der entwicklungspsychologischen Beiträge zur Beantwortung dieser pragmatischen Fragen kann an dieser Stelle nicht geleistet werden (vgl. MONTADA 1981 für eine ausführlichere Darlegung). Hier sind nur knappe Erläuterungen möglich.

ad (1) Was ist das für ein Phänomen? Die Psychologie hat es generell mit nicht-eindeutigen Phänomenen zu tun, sondern mit Phänomenen, die bei gleicher deskriptiv faßbarer Form unterschiedliche Zuordnungen zu Konzepten erlauben. Die konzeptuelle Fassung eines Phänomens ist dabei Voraussetzung für die weitere Analyse und prognostizierendes bzw. eingreifendes Handeln. Eine prädikative Kennzeichnung eines Verhaltens - z.B. als feindselig - ist so lange müßig, als mit dieser Kennzeichnung nicht ein Mehr an Bedeutung erschlossen wird. Wir haben also nach Konzepten zu suchen, die in empirisch gesicherten Zusammenhangsbehauptungen aufgenommen sind. Diese können nach den oben erwähnten Interpretationen der empirischen Zusammenhänge z.B. als Antezedenz-Konsequenz, als Bedingung-Folge, als Syndrom-Symptom, als Eigenschaft-Verhalten, als Einstellung-Verhalten, als Leistung-kognitive Struktur und so fort interpretiert sein. Insofern ist die "Was ist-Frage" ein erster Schritt einer diagnostischen Klärung und zwar im Sinne der Bildung von Zuordnungshypothesen, die im Zusammenhang mit den folgenden Fragen abgeklärt werden können.

ad (2) Wie ist das Phänomen entstanden? Dies ist die Frage nach der Bedingungsanalyse, nach der Wegbeschreibung oder Erklärung, woraus spezifische Erwartungen und eventuell Handlungsmöglichkeiten folgen. Diese diagnostische Frage kann sehr Unterschiedliches anzielen je nach Erklärungsmodell, das eingesetzt wird. So kann (a) nach Dispositionen gefragt werden, die als Bedingungsbeitrag zu werten sind, (b) nach der Dispositionsgenese, (c) nach situationalen Verhaltensbedingungen, (d) nach Interaktionen zwischen Dispositionen und Situationen und (e) nach den Zweck- oder Ziel-orientierten Hand-

lungsentscheidungen, also nach einer handlungstheoretischen Deutung. Die Entwicklungspsychologie leistet vor allem Beiträge zur Analyse der Dispositionsgenese, hier insbesondere auch der Stabilisierungsbedingungen von Dispositionen oder Verhaltensroutinen.

ad (3) Was wird? Fragen nach der Prognose können über einen unterschiedlichen Prognosezeitraum gestellt werden. In vielen Bereichen wie der Laufbahnberatung oder der Früherkennung von Störungsentwicklung sind möglichst langfristige Prognosen erwünscht. In aller Regel sind nur bedingte Prognosen möglich, wobei bedingt bedeutet, daß das prognostizierte Ereignis oder die prognostizierte Merkmalsausprägung vom Eintreten bestimmter Entwicklungsbedingungen abhängen, die ihrerseits wiederum in einem gesonderten Vorhersageprozeß zu prognostizieren sind. Um dies zu leisten sind neben verlaufsdeskriptiven Untersuchungen Entwicklungsbedingungen zu untersuchen und ihre Eintrittswahrscheinlichkeit abzuschätzen. Eine Prognose setzt in diesem Sinne eine differentielle Entwicklungspsychologie und eine durch eine differentielle Entwicklungspsychologie zu belegende Entwicklungstheorie voraus. Insofern als in den meisten Verhaltens- und Merkmalsbereichen die Entwicklung als ein Prozeß der ständigen Interaktion zwischen Person und Umweltkonstellationen aufzufassen ist, ist die Prognose keine "ein-für-alle-mal" Einschätzung, sondern ist sinnvollerweise als sequentielle Optimierung unter Einbezug der jeweils neuesten bekannten Informationen zu verstehen, also als eine Vorhersage-Anpassung auf der Basis der zu jedem Zeitpunkt relevanten und bekannten Prädiktoren.

ad (4) Was soll werden? Fragen der Zielentscheidung und Zielbegründung erfordern - will man naturalistische Fehlschlüsse vermeiden - Zielsetzungen, damit Voraussetzungen dieser Ziele als Zwischenziele unter Berücksichtigung empirisch gehaltvoller Antezedenz-Konsequenz-Gesetze rational begründbar sind. In diesem Sinne liefert entwicklungspsychologische Forschung in der Tat Informationen, die zur Zwischenzielbegründung nutzbar zu machen sind. Die gesetzten Ziele können allerdings auf weitere Folgen hin "hinterfragt" werden, so daß die Setzung immer als provisorische (und nicht als endgültige) zu bezeichnen ist. Da der Rekurs auf weitere Folgen prinzipiell infinit ist, leistet entwicklungspsychologische Forschung, die sich jeweils um die Beschreibung und Analyse weiterer Folgen bemüht, eine Ausweitung der Grenzen, innerhalb derer nicht gesetzt werden muß, sondern rational begründet werden kann. Darüber hinaus trägt sie im Sinne der von ALBERT (1968) formulierten Brückenprinzipien zur Zielbegründung bei. "Sollen impliziert Können" ist das bekannteste dieser Prinzipien und entwicklungspsychologische Forschung kann eine Aussage darüber gestatten, ob ein Ziel machbar ist oder ob sich eine bestimmte Entwicklung der kontrollierten Einflußnahme entzieht.

ad (5) Wie können Ziele erreicht werden? Dies ist die Frage nach der Gestaltung des Weges im Sinne einer Beratung oder einer Intervention. Viele Disziplinen der Psychologie leisten hier Beiträge, unter anderem die Sozialpsychologie, die Unterrichtsforschung, unterschiedliche Lernpsychologien oder die Psychotherapieforschung. Um die Beiträge der Entwicklungspsychologie zu entdecken, muß die Frage etwas differenzierter gestellt werden:

- Wo kann angesetzt werden? Am Sozialisanden und Sozialisationsagenten, an Institutionen, am politischen Makrosystem usw. um ein bestimmtes Ziel zu erreichen?
- Zu welchem Zeitpunkt der Entwicklung ist welcher Ansatzpunkt am erfolgversprechendsten?
- Bei diagnosegestützten technologischen Prognosen: Bei welchen diagnostizierten Antezedenzbedingungen eines negativ bewerteten Ereignisses kann angesetzt werden?
- Bei prognosegestützten Maßnahmeentscheidungen: Kann eine Zielgruppe mit prognostizierter negativer Entwicklung für ein präventives Programm ausgemacht werden?
- Welche Entwicklungsvoraussetzungen sind für welche Maßnahmen bei welchem Ziel zu beachten?
- Welche Sequentierung von Veränderungszielen ist angezeigt?

ad (6) Was ist geworden? Nur wenige Bemerkungen zur Evaluation von Prognose und Beratung. Unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten wäre vor allem die Unterscheidung von kurzfristigen und langfristigen Folgen zu treffen, die durchaus auseinanderfallen können. Die Bewältigung einer Krise mit kurzfristig aversiven Folgen kann langfristig durchaus als eine positive Entwicklung verstanden werden.

Eine weitere Frage wurde von WOHLWILL (1973) aufgeworfen: Entwicklungsfunktionen als Kriteriumsvariablen hätten den Vorteil, daß bekannte Verlaufsscharakteristika langfristige follow up-Untersuchungen überflüssig machen. Leider liegen kaum Entwicklungsfunktionen vor. Wo sie vorliegen, ist ihre Verwendung wegen des ungeklärten Bedingungsgefüges problematisch. Beispiel: Intelligenzkoeffizienten sind bekannt. Gelten diese auch für jene Probanden, die an einem kurzzeitigen Förderungsprogramm teilgenommen haben, oder nur für jene Personmenge, die über längere Zeit unter gleichbleibenden Anhebungsbedingungen leben? Der für manche unerwartete Rückfall des IQ nach Aussetzen des Förderungsprogramms zeigt das Problem auf. Die Wahl von Kriterien 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 kontinuierlicher Person-Umwelt-Interaktionen auffaßt, interpretiert die Gewinne als echt und die Verluste ebenfalls als echte Folgen wiederum verschlechterter

Entwicklungsbedingungen. Oder PIAGET: Ausgehend von seinem Konzept der Gesamtstrukturen hat er hohe Ansprüche an die Kriterien für Erfolge von Trainingsstudien gestellt: Stabilität der Erfolge, Transferierbarkeit auf neue Aufgaben, Generalisierbarkeit auf die gesamte Palette von Problemtypen, die im Rahmen der postulierten Gesamtstruktur bewältigt werden sollten.

Ziele des Podiums

Am Podium saßen die Organisatoren jener Arbeitsgruppen, die sich mit Fragen der Angewandten Entwicklungspsychologie befaßt hatten: Margret Baltes (Intervention im mittleren und höheren Erwachsenenalter), Kuno Beller (Frühförderung von Risikokindern), Günter Huber (Beratung in der Schule), Horst Nickel und Ulrich Schmidt-Denter (Vorschulische Erziehung), Rainer Silbereisen und Rolf Oerter (Probleme jugendlicher Daseinsorientierung und jugendlicher Devianz). Es war vereinbart, ein oder zwei prägnante Themen aus den Erörterungen der einzelnen Arbeitsgruppen herauszugreifen und zur Diskussion zu stellen.

Eine Auswahl der angesprochenen oder auch nur gestreiften Themen mag einen Eindruck vom Facettenreichtum der Gesamtproblematik vermitteln.