

Dreher, Michael

Entwicklungskonzepte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Unterrichtswissenschaft 22 (1994) 2, S. 122-137

urn:nbn:de:0111-opus-81473



in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert durch DIPF

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
22. Jahrgang / 1994 / Heft 2

Thema:

Die Rolle des Menschenbildes in Erziehung und Sozialisation

Verantwortlicher Herausgeber:
Rolf Oerter

Rolf Oerter: Zur Einführung in den Thementeil	98
Rolf Oerter: Vorstellungen über Erziehung und Sozialisation im Kontext des Menschenbildes. Ein konstruktivistischer Ansatz	104
Michael Dreher: Entwicklungskonzepte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen	122
H.-G. Voss: Parentale Kognitionen	138
Irving E. Sigel: Elterliche Überzeugungen und deren Rolle bei der kognitiven Entwicklung von Kindern	160

Allgemeiner Teil

Astrid Lentz, Franz-Olaf Radtke: Bildungsghettos – Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkinder in der Grundschule	182
--	-----

Berichte und Mitteilungen	192
----------------------------------	-----

Michael Dreher

Entwicklungskonzepte von Jugendlichen und jungen Erwachsenen

Adolescents' and young adults' concepts of developmental change

Die Frage, wie Jugendliche und junge Erwachsene 'Entwicklung' konzeptualisieren, ist bislang unter entwicklungspsychologischer und pädagogischer Perspektive kaum gestellt worden. Die Relevanz dieser Thematik begründet sich daraus, daß 'Veränderung' einen zentralen Stellenwert im Denken und Erleben Jugendlicher einnimmt und subjektiven Entwicklungslogiken handlungsleitende Funktion zukommt. Es werden drei Studien vorgestellt, in denen individuelle Positionen und gruppenbezogene Akzentsetzungen zu entwicklungspsychologischen Dimensionen erfaßt werden. Die Ergebnisse zeigen sowohl Ähnlichkeiten als auch Unterschiede zwischen entwicklungs-theoretischen Modellen und den Konzepten Jugendlicher. Ferner werden bedeutsame Thematiken sichtbar, die zum Verständnis individueller Entwicklungslogiken beitragen.

Developmental and pedagogical research give little answer to questions about the adolescents' and young adults' understanding of development. Knowledge about the conceptualization in this domain is relevant, because 'change' constitutes a point of issue in the thinking and experience of adolescents. Further on the individual's logic of change is an important component within the regulation of action. The methods and data reported come from three studies which analyze the individual perspectives about developmental dimensions and compare change related positions and preferences between groups. The results reveal both, similarities and differences between developmental theories and the adolescents' concepts of change. The different ways of reasoning about development indicate themes which are significant for better understanding the individuals' logics about developmental change.

1. Bedeutung impliziter Entwicklungskonzepte

Seit langem ist die Entwicklung der 'Jugend' ein Thema, mit dem sich unterschiedlichste Disziplinen beschäftigt haben. In philosophischen, soziologischen, pädagogischen und vor allem in entwicklungspsychologischen Untersuchungen haben sich Erwachsene darum bemüht, erwartungsdiskrepanz Phänomene zu klären und Problemlösungen zur Verbesserung von Entwicklungslagen zu finden (Heitmeyer 1986). Wesentlich seltener wurde die Frage gestellt, wie Jugendliche selbst über 'Entwicklung' denken, welche Konzepte über Veränderung ihnen bedeutsam erscheinen, wie sie ihre eigene Position im Entwicklungs-geschehen definieren. Was leistet eine solche Perspektive? Welche Bedeutung, welchen Nutzen hat es, die Sicht der Jugendlichen zur Thematik 'Entwicklung' zu kennen?

Vorstellungen über Veränderbarkeit, das Wissen über notwendige Voraussetzungen, über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge, sowie über die Erreichbarkeit von Zielen bilden die Grundlage dafür, wie sich das Individuum im Entwicklungsgeschehen definiert (Lerner & Busch-Rossnagel 1981; Lerner 1982, 1985). Die Argumentation verweist auch auf die in der Psychologie seit längerem wieder geführte Diskussion um die handlungstheoretische Perspektive, die den aktiven Beitrag des Individuums zur Entwicklung akzentuiert (Brandtstädter 1984, 1986, 1990). Vor allem unter dem Gesichtspunkt, daß der Mensch zweckrational plant und entscheidet, bilden seine subjektiven Annahmen die Grundlage für Entscheidungen und moderieren sein Handeln (Heckhausen 1986; Filipp & Olbrich 1986). Der Gesichtspunkt, der vor allem unter dem Schlagwort 'subjektive Theorie' zur Sprache gebracht wird, betont die kognitive, rational erklärende bzw. begründende Dimension des Individuums (vgl. Groeben & Scheele 1982). Vorstellungen über Entwicklung lassen sich jedoch nicht auf diese Perspektive reduzieren, da die Quellen, aus denen solche subjektiven Theorien gespeist werden auf einem breiten Spektrum von Erfahrungen beruhen. Neben rationalen Elementen tragen emotionale Komponenten des Erlebens und Verhaltens zur Modellierung von Vorstellungen bei.

2. Aufbau impliziter Entwicklungskonzepte

Vorstellungen über 'Veränderung' basieren insgesamt auf der Konzeptualisierung von Erfahrung, die wissenschaftliche Erkenntnis, kulturell tradiertes Wissen und Alltagsinterpretationen aus verschiedenen Bereichen menschlichen Handelns umfaßt. Umweltauseinandersetzung führt zu multiplen Erfahrungen, die für das Verstehen von Entwicklung unterschiedliche Sinnfacetten erschließt. Dies resultiert zum einen aus der unmittelbaren Erfahrung, d.h. aus dem, was mir direkt widerfährt, was mich prägt, wodurch ich verändert werde, wo mir eine Richtung vorgeben wird. Zum anderen erfolgt eine Differenzierung von Konzepten auf Grund mittelbarer Erfahrung, d.h. auf Grund des Erlebens von Veränderung in der Umwelt und Mitwelt, vor allem wenn sie als signifikante Diskontinuität deutlich wird. Und nicht zuletzt spielen vermittelte Erfahrungen eine Rolle, die als kultureller Wissensbestand über Generationen hinweg tradiert werden. Konserviert ist solches Wissen beispielsweise in Sinnsprüchen, die implizite Entwicklungskonzepte verraten (vgl. Wolff 1987), wie z.B. 'Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr'; 'der Apfel fällt nicht weit vom Stamm'; 'früh übt sich, wer ein Meister werden will'.

Konzepte über Veränderung werden als subjektive Theorien dann handlungsrelevant, wenn ihnen im Zuge der Reflexion eigener Entwicklung Bedeutung zugewiesen wird. Die kognitiven Veränderungen und die Erweiterung des Handlungs- und Erfahrungsspielraums im

Jugendalter konstituieren eine Bewußtseinslage, aus der sich das Interesse an einer Auseinandersetzung mit der Plastizität der eigenen Person begründet. Fragen, die die Thematik der 'Identität' berühren, bringen diese Bewußtseinslage zur Geltung: Wer bin ich? Warum bin ich, wie ich bin? Wie möchte ich sein, wie kann es werden?

Das Interesse Jugendlicher an einer aktiven Gestaltung der eigenen Entwicklung belegen unserer Untersuchungen zur Bedeutsamkeit und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben (Dreher & Dreher, 1985). Eine Analyse der Aussagen, in denen Jugendliche explizit selbstgewählte Entwicklungsaufgaben formulieren, gibt Aufschluß darüber, welche Inhalte unter diesem Aspekt thematisiert werden. Die folgende Übersicht zeigt die prozentuale Verteilung bereichsspezifisch zugeordneter Aussagen von 201 Jugendlichen ($w = 77$; $m = 124$) aus Realschulen im Alter zwischen 16 und 18 Jahren.

1. Persönlichkeitsentwicklung: 55%
 - allgemein reifer werden, sich weiterentwickeln
 - Selbstbewußtsein, Selbstwertgefühl
 - Selbstkenntnis, Selbstreflexion
 - Selbstkontrolle, Selbstbeherrschung
 - Selbständigkeit (aktional, materiell, ideell)
 - Entwicklung von Zielorientierungen, Sinnkonzepten
2. Soziale Beziehungen: 18%
 - Kennenlernen und verstehen anderer Personen
 - Aufgeschlossenheit, Toleranz, Hilfsbereitschaft
 - Soziale Kompetenz, Umgang mit Konflikten
3. Umwelt und Gesellschaft: 16%
 - allgemein: Umwelt- und Gesellschaftsbewußtsein entwickeln; Zusammenhänge begreifen
 - Auseinandersetzung mit aktuellen Themen
 - Politischen Standpunkt bilden
4. Handlungsmöglichkeiten des Erwachsenen: 11%
 - Mobilität und Handlungsressourcen
 - Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsspielraum

Generelle Zielperspektive ist das 'Sich Weiterentwickeln' als Kennen-, Verstehen- und Verändernlernen der eigenen Person in unterschiedlichen Umwelt- und Handlungsbezügen. Dabei wird deutlich, daß Reflexivität als Kompetenz eine zentrale Dimension darstellt, um einen eigenen Beitrag zur Entwicklung leisten zu können. Von daher erhält die Frage, wie Reflexivität aufgebaut wird, zentrale Bedeutung.

Eine allgemeine Erklärung geht davon aus, daß Reflexivität im Zusammenhang steht mit dem Erfahren, Erleben und Verarbeiten von Diskontinuitäten. Solche Diskontinuitäten ergeben sich im Kontext veränderter Anforderungen, als Konfrontation mit Situationen, in denen bisherige Erfahrungen und Handlungsmuster nicht mehr greifen. Im Jugendalter sind Diskontinuitäten ein hervorstechendes Merkmal; sie gelten einerseits als Quelle erhöhter Verunsicherung (Orientierungs-

Krisen) oder als Auslöser für Entfremdungserlebnisse (Identitätsdiffusion), aber auch als Anstoß für reflexive Auseinandersetzung mit sich und der Umwelt (Ratz 1976; Brandtstädter 1985).

Reflexivität wird oft mit dem Bild einer 'Wende nach innen' gekennzeichnet. Die Bewußtmachung als damit verbundene erkenntnisgewinnende Handlung erfolgt - um in der Metapher zu bleiben - über den 'Weg nach außen'. Dies bedeutet: Selbstkenntnis und Selbsterkenntnis kann nicht durch bloße 'Innenschau' erreicht werden, da dabei in der Regel keine Alternativen zum eigenen Standpunkt generiert werden können. Der Erwerb von Reflexivität als Fähigkeit, Selbstkenntnis zu generieren, erfolgt über die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven; dies bedarf der Orientierung an anderen Personen, zu denen sich das Individuum bewußt in Beziehung setzt, indem es vergleicht, beurteilt, schlußfolgert.

Darin kommt ein konstruktivistisches Erkenntnisprinzip zum Ausdruck, d.h. die Generierung von Erkenntnis beruht auf Prozessen der 'Selbstorganisation' und des Vergleichs mit Positionen anderer (Foerster 1991). Aus der Annahme, daß Positionen Ergebnisse von Konstruktionen sind, die prinzipiell Vergleichen zugänglich sind, folgt, daß Erkenntnisgewinn der Interaktion bedarf. Allgemeiner gesagt: Erkenntnis setzt 'Gemeinschaft' als notwendiges Faktum voraus (Foerster 1986).

3. Erfassung impliziter Entwicklungskonzepte

Die Orientierung an konstruktivistischen Prinzipien der Erkenntnisgenerierung führt zu Konsequenzen, die nicht zuletzt methodologische Fragen betreffen. Die Methodologie der Erkenntnisgenerierung umfaßt in unseren Studien generell zwei Schritte: Im ersten wird eine Aufgabe gestellt und individuell bearbeitet, d.h. jeder Teilnehmer macht sich seine Position bewußt und generiert ein Resultat gemäß seiner subjektiven Perspektive; im zweiten Schritt werden die individuellen Ergebnisse den anderen Teilnehmern zur Verfügung gestellt und unter einer neuen Fragestellung bearbeitet. Die Erkenntniserweiterung besteht darin, daß die eigene Position mit den alternativen Positionen kontrastiert und das Spektrum der Alternativen unter verschiedenen Vergleichskriterien analysiert und beurteilt werden kann.

Die Analyse der subjektiven Theorien von Jugendlichen selbst erfolgt unter konstruktivistischer Perspektive, und zwar insofern, als sie die impliziten Entwicklungserklärungen in Beziehung setzt zu theoretischen Positionen, die die Entwicklungspsychologie explizit als Erklärungskonzepte für Veränderung anbietet. Die Palette reicht von biologistischer Präformation über Umweltdetermination, Entwicklung als zufallsabhängiger Veränderung bis hin zu Ansätzen, die die aktive Rolle des Subjekts in der Auseinandersetzung mit Umwelt betonen (vgl. Flammer 1988; Trautner 1991, 1992; Miller 1993).

4. Empirische Studien

Nachfolgend werden drei Studien dargestellt, die über unterschiedliche methodische Zugänge subjektive Entwicklungsvorstellungen Jugendlicher und junger Erwachsener erfassen. In der ersten Studien geht es um 'Fragen', in denen wesentliche Aspekte von Entwicklung zur Geltung kommen. Die zweite Studie beinhaltet die Analyse eines Gesprächsleitfadens, den Jugendliche konzipieren, um Auffassungen über Entwicklung im Gespräch mit Personen unterschiedlichen Alters zu diskutieren. Die dritte Studie befaßt sich mit verschiedensten entwicklungspsychologischen Positionen, die an Hand eines Fragebogens auf ihr Zutreffen eingeschätzt und bei ambivalenter Beurteilung argumentativ expliziert werden sollen.

4.1 Studie I: Fragen zur Thematik 'Entwicklung'

Individuelle, 'subjektive' Perspektiven: Zu Beginn einer Seminarveranstaltung zur Thematik 'Angewandte Entwicklungspsychologie' wurden die Teilnehmer ($n = 53$; $w = 48$; $m = 5$) gebeten, Fragen zu formulieren, die ihrer Ansicht nach wesentliche Aspekte von 'Entwicklung' ansprechen. Ferner wurden sie - im Sinne einer konstruktivistischen Erkenntniserweiterung - gebeten, solche Fragen von Personen einzuholen, die entweder andere Studienrichtungen wahrnehmen oder bereits im Beruf stehen.

Von den Seminarteilnehmern und den extern befragten Personen ($n = 58$; $w = 21$; $m = 37$) wurden insgesamt 269 Fragen gestellt; der endgültige Fragenkatalog, der den Teilnehmern wieder ausgehändigt wurde, umfaßte 225 Fragen, da sinngleiche Formulierungen nur einmal aufgenommen wurden.

Interindividueller Vergleich - emergente Perspektiven: In einem zweiten Schritt wurden die Seminarteilnehmer gebeten, aus der Gesamtliste 15 bis maximal 25 Fragen auszuwählen, denen sie i.S. von Kernthematiken zu 'Entwicklung' hohe Priorität zuweisen. Die Auswahl sollte ferner unter der Zielsetzung erfolgen, daß diese Fragen in einem nachfolgenden Gespräch diskutiert werden.

Individuelle Perspektiven: Fragen zu 'Entwicklung'

Zunächst ist anzumerken, daß sich zwischen den Teilstichproben 'Seminarteilnehmer' / 'externe Personen' keine Unterschiede erkennen ließen, was inhaltliche Akzentsetzungen in den Fragestellungen betrifft. Die Hypothese, daß sich die Beschäftigung mit Entwicklungspsychologie in spezifischen Frageninhalten niederschlagen würde, könnte an Hand dieser Daten nicht bestätigt werden.

In einer thematischen Analyse der Frageninhalte wurden fünf Kategorien ermittelt, unter die sich die Fragen gruppieren lassen (Doppelkategorisierungen waren zum Teil erforderlich).

1. Die Bedeutung von Einflußfaktoren

Diese Gruppe umfaßt alle Fragen, in denen es um Determiniertheit von Entwicklung geht. Die Bandbreite der dabei angesprochenen Einflußfaktoren umfaßt genetische Bedingungen ebenso, wie Erziehungsstil, Sozialisationsbedingungen oder situative Belastungen. Beispiele:

- Sind angeborene Entwicklungsmerkmale beeinflussbar?
- Wie hängt Entwicklung mit Erziehung zusammen? Ist Entwicklung möglich ohne Einflußnahme seitens der Mitmenschen, der Gesellschaft?
- Sind Familienverhältnisse für die Entwicklung von Bedeutung? Hat das Verhalten der Eltern oder älterer Geschwister einen Einfluß auf die Entwicklung?

2. Retrospektive Fragen

Drei unterschiedliche Fragenintentionen stehen in Verbindung mit der Perspektive, unter der Erfahrungen aus der zurückliegenden Zeit thematisiert werden.

2.1 Retrospektiv feststellend:

Die Fragen betreffen biographisch oder auch erlebnismäßig wichtige Ereignisse, emotionale Zustände bzw. deren Auswirkungen. Beispiele:

- An welche Ereignisse aus der Kindheit (3-6 Jhr.) erinnerst Du Dich?
- Was waren für Dich bislang Tiefpunkte Deines Lebens?
- Was waren für Dich einschneidende Erlebnisse, die in Dir eine Veränderung bewirkt haben?

2.2. Retrospektiv vergleichend:

Bei diesen Fragen steht die vergleichende Bezugnahme zwischen Gegenwart und Vergangenheit im Vordergrund. Beispiele:

- Wie hat sich Dein enger Freundeskreis von Deiner Kindheit an bis jetzt verändert?
- Fühlst Du Dich freier als in Deiner Kindheit?

2.3. Retrospektiv explikativ:

Hierbei werden gegenwärtige Zustände oder Merkmale zu früheren in Beziehung gesetzt und erklärend aufeinander bezogen. Beispiele:

- Stellen rückblickend kognitive und affektive Veränderungen das Prägende in Deiner Entwicklung dar?
- Sind es äußere Einflüsse (Erziehung, Umgebung) oder mehr angeborene Eigenschaften gewesen, die heute Deine Persönlichkeit, Deinen Charakter bestimmen?

3. Fragen nach dem Verlauf von Entwicklung

In diesen Fragen werden Strukturmerkmale und Verlaufsqualitäten des Entwicklungsprozesses angesprochen. Im einzelnen geht es um Abschnitte, Phasen, Stufen, Beginn und Ende, Verlaufsarten (z.B. zyklisch, s-förmig, u-förmig). Beispiele:

- Ist es möglich, daß Entwicklung 'rückwärts' schreitet?
- Hast Du manchmal das Gefühl von zyklischen Wiederholungen oder geht es stetig bergauf und bergab?

4. Fragen nach Bewußtheit von Entwicklung

Bei diesen Fragen wird - zumeist in Verbindung mit signifikanten Erfahrungen - das Bewußtwerden von Entwicklung thematisiert. Daneben tritt Bewußtheit im Verbindung mit eigener Aktivität als Entwicklungsregulativ in Erscheinung. Beispiele:

- Wann hast Du eine Entwicklungsphase zum ersten Mal bewußt miterlebt?
- Wann hast Du die Eltern das erste Mal als Hemmnis der Entwicklung empfunden?
- Kann man seine Entwicklung bewußt selbst beeinflussen?

5. Fragen nach Entwicklungszielen

Die Fragen fokussieren auf Entwicklungsziele und ihre Legitimation oder thematisieren den Stellenwert von Idealen bzw. Vorbildern für Entwicklung. Beispiele:

- Ist Entwicklung zielorientiert? Wie kommen persönliche Entscheidungen zustande?
- Was sind Ideale, Maxime, nach denen sich der Mensch entwickelt?
- Welche Kriterien sind ausschlaggebend? Werden Entwicklungsziele von der Gesellschaft bestimmt oder entstehen sie aus eigenen Bedürfnissen?

Die nachfolgende Übersicht zeigt die prozentuale Verteilung der Fragen auf die fünf Kategorien (auf Grund von Doppelkategorisierungen ergibt die Gesamtsumme mehr als 100%).

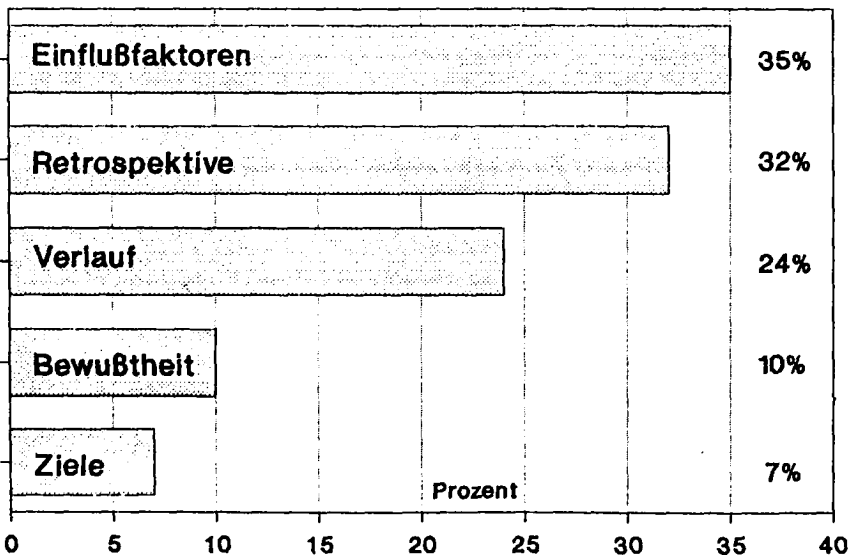


Abbildung 1: Prozentuale Verteilung der Fragen nach thematischen Kategorien

Die Übersicht zeigt, daß die Fragenintentionen vornehmlich die Rolle der Einflußfaktoren und zurückliegende Entwicklungserfahrungen akzentuieren. Demgegenüber werden Fragen zum Bewußtwerden von Entwicklung oder Fragen, die Entwicklungsziele betreffen deutlich weniger gestellt.

Intersubjektive Sicht: Kernthematiken von 'Entwicklung'

Von den 53 Seminarteilnehmern wurden insgesamt 1127 Nennungen abgegeben, d.h. es wurden durchschnittlich 21 Fragen ausgewählt, die Kernthematiken von 'Entwicklung' ansprechen. Auf Grund der großen Anzahl von Fragen (225) - es war bewußt keine Vorauswahl oder Beschränkung auf solche, die dem 'Experimentator' wichtig erschienen, vorgenommen worden - verteilten sich die Nennungen über 90% der Fragen, d.h. nur 23 Fragen wurden von keinem der 53 Teilnehmer gewählt. Neben diesem individuell akzentuierten Facettenreichtum, der auf die Bedeutung subjektiver Erfahrungskomponenten hinweist, lassen sich deutliche Kernthematiken erkennen. Die Fragen, auf welche die meisten Nennungen trafen, sind nachfolgend aufgelistet. Die Prozentangabe bezieht sich auf den Anteil der Personen, die die jeweilige Frage als Kernthematik ausgewählt hatten.

- Kann der Mensch seine Entwicklung selbst bestimmen oder wird er durch andere Faktoren geprägt? 45%
- Sind Krisen notwendig, ja sogar Grundlage für Entwicklung? 45%
- Kann sich der Charakter eines Menschen im Laufe seiner Entwicklung grundlegend ändern? 43%
- Würdest Du etwas an / in Deiner Vergangenheit ändern wollen, weil Du glaubst, es spielt heute noch in Bezug auf Deine Persönlichkeit eine Rolle? 34%
- Ist Entwicklung ein aktives oder passives Geschehen? 30%
- Welche Rolle spielt das Vorbild der Eltern bei der Partnerwahl bzw. beim eigenen Lebensentwurf? 30%
- Ist es wichtig, daß ich mich bewußt mit meiner Entwicklung auseinandersetze? 28%

Zentral ist die Thematik 'Selbstbestimmung' vs. 'Determination'. Sie wird spezifiziert in der Frage nach Gestaltungsfaktoren (aktives oder passives Geschehen). Die Frage nach der bewußten Auseinandersetzung mit der eigenen Entwicklung bringt Komponenten ins Spiel, die der Bedeutung von 'Vergangenheit' für aktuelles bzw. zukünftiges Verhaltens (z.B. Partnerwahl, Lebensentwurf) gelten.

Sehr hohe Präferenz (45%) trifft auch auf die Frage nach der Bedeutung von Krisen. 'Krise', ursprünglich als Entscheidung oder Wendepunkt verstanden, verweist auf Notlagen, schwierige Situationen, Zeiten der Anspannung, und impliziert im Kontext von Entwicklung Konzepte, die 'Bewältigung', 'Umbruch' oder 'Neuorientierung' zum Gegenstand haben. Die Formulierung der gewählten Frage betont 'Notwendigkeit'

oder 'Grundlage für Entwicklung'; darin kommt zum Ausdruck, daß die Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten und Problemen als essentieller Bestandteil menschlichen Werdens aufgefaßt wird.

4.2 Studie II: Gesprächsleitfaden zum Konzept 'Entwicklung'

Im Rahmen einer Seminarveranstaltung zur Thematik 'Persönlichkeitsentwicklung', an der junge Erwachsene (n = 16: w = 11; m = 5) im Alter von 18-20 Jahren teilnahmen, wurde die Aufgabe gestellt, einen Leitfaden zu erarbeiten für ein exploratives Gespräch, in dem Vorstellungen des Gesprächspartners zum Konzept 'Entwicklung' erfaßt werden sollen. Die Erarbeitung erfolgte in mehreren Kleingruppen, die anschließend ihre Ergebnisse austauschten und diskutierten, um einen 'gemeinsamen' Leitfaden zusammenzustellen, der den Gesprächen mit Personen außerhalb der Seminargruppe zugrundegelegt werden sollte.

Analyse der Konstruktionsdiskussion

Die in der Gruppendiskussion angesprochenen Frageninhalte und Fragenintentionen betreffen folgende Aspekte:

Unter der Frage 'Was verstehst Du unter Entwicklung?' soll der persönliche Bezug zum Sachverhalt abgeklärt werden, ob einem 'Entwicklung' wichtig ist, wie man die eigene Entwicklung einschätzt, in welchen Bereichen man sich weiterentwickeln möchte.

Zwei weitere Akzentsetzungen werden anschließend thematisiert: (a) Entwicklung wird unter der Perspektive eines kontinuierlichen, lebenslangen Prozesses betrachtet, der in Anbetracht einer Zielvorgabe nie abgeschlossen ist; (b) als bewußter Prozeß dient Entwicklung dem Aufbau von Kompetenzen und der Zielverwirklichung; hierbei müssen Korrekturen und Neuorientierungen möglich sein - 'sich entwickeln' heißt in diesem Verständnis 'offen bleiben' für Alternativen.

Eine weitere Perspektive betrifft den technologischen Aspekt im Sinne von 'Machbarkeit' und 'Kontrollierbarkeit' von Entwicklung. 'Machbarkeit' wird zum Ausdruck gebracht in der Gegenüberstellung der Fragen 'Geht Entwicklung von allein?' vs. 'Kann man Entwicklung bewirken oder herstellen?'. In den Fragen, ob Entwicklung ab einem bestimmten Zeitpunkt aufhört, ob sie zu stoppen ist, wird 'Kontrollierbarkeit' thematisiert. Die Vorstellung eines Geschehens oder Ablaufs, der angestoßen, reguliert und unterbrochen werden kann, wird hier deutlich. In der Diskussion wird 'Krankheit' als Beispiel für die 'Unterbrechung' von Entwicklung herausgestellt. Interessant ist die hierbei verwendete Metapher: Entwicklung als 'fließende Bewegung', einer Materie, die angehalten werden kann, statisch ruht, ebenso aber bei Entfernung der 'Blockade' aus dem Zustand der Ruhe wieder in Fluß - und damit zur Veränderung ihrer selbst gebracht werden kann.

'Entwicklung anhalten' wird aber auch in Verbindung gebracht mit der Negation entwicklungsfördernder Maßnahmen, z.B. keine Anregung bekommen, keine Freiheit haben, sondern in eine bestimmte Richtung gezwungen werden. Konkretisiert im eigenen Verhalten kennzeichnet 'nicht aufnahmebereit sein, Interesse abziehen' den Abbruch von Entwicklungslinien.

Die Thematik 'Determiniertheit' vs. 'Selbstbestimmung' ist unter der Akzentsetzung 'vorherbestimmt' vs. 'gestaltbar' für Jugendliche in zweifacher Weise von Bedeutung: zum einen hinsichtlich der 'Konsequenz', d.h. von Interesse ist die Frage, ob Entwicklung überhaupt einen Sachverhalt darstellt, um den man sich kümmern muß. Zum zweiten als Auslöser für Überlegungen, wodurch man entwickelt wurde, d.h. wodurch man zu der Person wurde, die man jetzt ist, oder als Anstoß, sich die eigene (widerfahrene) Entwicklung bewußt zu machen. Mit der Thematisierung der 'Bewußtheit' wird ein breites Spektrum eröffnet, das weitere inhaltliche Zugänge zum Verständnis subjektiver Entwicklungskonzepte bietet. Richtungsweisende Begegnungen, Erfahrungen mit signifikanten Personen, bestimmen als 'entwicklungsrelevante Ereignisse' (vgl. Dreher & Dreher 1991) individuelles Bewußtwerden von Veränderung.

Zur Bedeutung von 'Entwicklungsaktivität'

Die Diskussion zum Problem, wie 'Entwicklungsaktivitäten' im Gespräch eruiert werden könnten, ergab folgendes Fazit:

Aktivität wird nicht generell als Beitrag zur Entwicklung aufgefaßt. Ausschlaggebend für die Einstufung entwicklungsrelevanter Aktivitäten ist das jeweils zugeschriebene Ausmaß von 'Determiniertheit' und 'Selbstbestimmung'. Von der Bewertung beider Komponenten hängt die Entscheidung ab, welche Handlungen als entwicklungseffizient erachtet werden. Die negative Bewertung von 'Determiniertheit' und die positive Bewertung von 'Selbstbestimmung' begründen zwei unterschiedliche Klassen entwicklungseffizienter Aktivitäten:

(a) die effiziente Aktivität besteht im bewußten Vermeiden bzw. Ausschalten von entwicklungshemmenden und beeinträchtigenden Handlungen. Einschränkung von Möglichkeiten, Unberechenbarkeit und Manipulation sind Kennzeichen solcher Einflußfaktoren.

(b) die effiziente Aktivität besteht generell im Engagement, in bewußten Handlungen, deren Entwicklungswirksamkeit sich in folgende inhaltsanalytisch unterscheidbare Funktionen gliedern läßt:

- Wissen erweitern, soziale Kontakte ausdehnen: expansive Funktion
- Vorsätze ausführen, Stimmungen kontrollieren: regulative Funktion
- Sich Klarheit verschaffen, über Kritik nachdenken, neue Einsichten gewinnen: explikative Funktion

Insgesamt verweisen die Ergebnisse auf eine Reihe von Berührungspunkten zwischen den Entwicklungsvorstellungen der Jugendlichen und entwicklungstheoretischen Konzeptionen. Sie zeigen aber auch, welche in den Entwicklungsmodellen vorzufindenden Perspektiven in den Konzepten der Jugendlichen nicht vertreten sind. Das Konzept der 'produktiven Anpassung' (vgl. Olbrich 1984, 1985) beispielsweise findet keinerlei Entsprechung, es sei denn, man sieht sie in der negativen Bewertung von determinierenden Faktoren, denen Distanzierung als entwicklungseffiziente Aktivität beigeordnet wird. Zieht man in Betracht, daß die Entwicklungsauffassung der 'produktiven Anpassung' zur Kennzeichnung des Jugendalters als Übergangsstadium zwischen Kindheit und Erwachsensein konzipiert ist, so beschreibt dies eher den Sozialisationsaspekt aus der Sicht des Erwachsenen - eine entwicklungspsychologische Konzeptualisierung der Betroffenen repräsentiert diese Auffassung nicht unbedingt.

4.3 Studie III: Beurteilung entwicklungstheoretischer Positionen

In dieser Studie bilden theoretische Positionen der Entwicklungspsychologie den Gegenstand der Auseinandersetzung. Ausgangspunkt ist ein Fragebogen, der in 40 Statements folgende entwicklungsrelevante Dimensionen thematisiert:

EXTERNE EINFLUSSFAKTOREN

Familie, Schule, Freundeskreis, soziale Umwelt, Gesellschaft

STEUERUNG DES ENTWICKLUNGSPROZESSES

Besondere Ereignisse, alltägliche Begebenheiten; aleatorische Faktoren; autonomer Prozeß

EIGENER BEITRAG

Eigene Aktivität; kognitiver und intentionaler Aspekt; Bewußtheit

ANLAGE

Begabung, Fähigkeiten, Geschlechtsunterschiede

ZEITKOMponentEN

Physische, kognitive Funktionen über die Lebensspanne; altersbezogene Akzentuierungen und Limitierungen

INTERINDIVIDUELLE UNTERSCHIEDE

Quantität und Geschwindigkeit von Entwicklung

FÖRDERNDE / HEMMENDE FAKTOREN

Negative Erfahrungen; Glück und Erfolg; Handlungspräferenzen, Interessen; Bedeutung von Anpassung; Stellenwert von Reflexion

In einem ersten Schritt wird der Fragebogen individuell bearbeitet. Dabei soll die Gültigkeit der Aussagen in unterschiedlichen Graden der

Zustimmung / Ablehnung (4er Skala) beurteilt werden. Im Anschluß wird die Verteilung von Zustimmung und Ablehnung für die einzelnen Aussagen ermittelt.

Für Aussagen, bei denen ambivalente Beurteilungen vorliegen, werden von den Teilnehmern in einem zweiten Schritt Begründungen für die jeweilige Position erhoben. Diese Information bildet die Basis für eine Diskussion, in der die konträren Standpunkte argumentativ dargelegt und der jeweilige Legitimationshintergrund geklärt wird.

An der Fragebogenerhebung nahmen insgesamt 287 Studentinnen und 115 Studenten (Durchschnittsalter 23 Jahre) im Rahmen einer Vorlesung über Entwicklungspsychologie teil.¹

Beurteilung entwicklungsbezogener Fragen

Univalente Einschätzungen, d.h. hohe Übereinstimmung (mehr als 70%) der individuellen Urteile bezüglich Zustimmung bzw. Ablehnung, zeigen sich durchwegs bei der Dimension 'externe Einflußfaktoren'; dabei findet man geschlechtsspezifische Unterschiede bei zwei Fragen: zum einen bei der Frage, ob Schulnoten für die Entwicklung sehr bedeutend sind. Während 70% der männlichen Probanden dies verneinen, lehnen nur 55% der weiblichen Probanden ($\alpha = .006$) diese Meinung ab. Zum anderen ergibt sich ein signifikanter Unterschied bei der Frage, ob die Gesellschaft Jungen und Mädchen die gleichen Entwicklungschancen einräume. Dies verneinen 81% der weiblichen Probanden gegenüber 66% der männlichen ($\alpha = .003$). Innerhalb der Dimension 'Steuerung des Entwicklungsprozesses' wird übereinstimmend hoch die Bedeutung besonderer Ereignisse und Erlebnisse bewertet, ebenso die Entwicklungswirksamkeit alltäglich wiederkehrender Begebenheiten. Aleatorische Einflüsse betreffend werden 'schicksalhafte Vorgaben' relativ übereinstimmend (74%) verneint. Ambivalente Einschätzungen, d.h. eine annähernde Gleichverteilung der Urteilstendenzen, findet man aber bezüglich der Rolle des Zufalls für 'Entwicklung' und bei Fragen, ob Entwicklung autonom, 'von selbst' geschehe. Ein hoher Prozentsatz an Zustimmung trifft in der Dimension 'eigener Beitrag' auf die Bedeutung eigener Aktivität und Reflexivität. Ambivalent werden Fragen nach der Bewußtheit von Entwicklung, nach der Abhängigkeit von individueller Problemlösefähigkeit oder Willenseinsatz beantwortet. Ein geschlechtsspezifischer Unterschied erbringt die Frage nach der Notwendigkeit von Idealbildern: bei den männlichen Probanden halten sich Zustimmung und Ablehnung die Waage, weibliche Probanden lehnen diese Auffassung stärker ab (63%). Innerhalb der Dimension 'Anlage' findet man eine ambivalente Beurteilung der Aussage, daß Entwicklung in sehr geringem Maß von Anlagen abhängt - das klassische Anlage-Umwelt-Dilemma. Die Beurteilungen von Fragen zu 'Zeitkomponenten' und 'interindividuellen Unterschieden' sind durchwegs univalent (mehr als 70% übereinstimmende Urteile). Ambivalente Urteile treten wieder auf

bei der Dimension 'fördernde / hemmende Faktoren'; sie betreffen die Frage, ob Entwicklung durch negative Erfahrungen gefördert werde, und die Frage, ob Anpassung an das jeweilige Umfeld persönliche Entwicklung hemme. Geschlechtsabhängig unterschiedlich wird die Frage beantwortet, ob Entwicklung vorrangig durch Interessen (Hobbys) gefördert werde: 70% der männlichen Probanden gegenüber 60% der weiblichen Probanden stimmen dieser Meinung zu ($\alpha = .04$).

Pro- / Contra - Argumentation

Die Ergebnisse wurden in einer weiteren Veranstaltung vorgestellt. Die Teilnehmer sollten aus den ambivalent beurteilten Fragen drei bestimmen, zu denen ihnen Pro- bzw. Contra-Argumentationen besonders relevant erschienen. Insgesamt gaben 116 Personen (w = 72; m = 27; 17 ohne Angabe) frei formulierte Stellungnahmen ab zu folgenden drei Fragen:

- Glauben Sie, daß der Zufall bei der Entwicklung des Menschen eine maßgebliche Rolle spielt?
- Sind Sie der Meinung, daß die Entwicklung entscheidend davon abhängt, wie gut man Probleme lösen kann?
- Sind Sie der Meinung, daß Anpassung an das jeweilige Umfeld die persönliche Entwicklung eher hemmt?

Ergänzend ist anzumerken, daß bei der Pro-Contra-Argumentation nicht nur Zustimmung oder Ablehnung begründet werden, sondern auch differenzierende Bedingungen oder 'Sowohl als auch'-Argumentationen angeführt werden. Die Beurteilung der drei ausgewählten Fragen dieser zweiten Erhebung unterscheidet sich deutlich von der ersten Erhebung (Fragebogen). Tabelle 1 zeigt die Prozentverteilung zustimmender, ablehnender oder differenzierender Aussagen; die Prozentwerte in Klammern geben Aufschluß über die ambivalente Einschätzung dieser Fragen bei der ersten Erhebung.

Tabelle 1:

Prozentverteilung zustimmender, ablehnender oder differenzierender Aussagen (Erläuterung siehe Text)

Aussagen/Urteile	'Zufall'	'Problemlösen'	'Anpassung'
Zustimmung	62% (39%)	82% (61%)	50% (60%)
Ablehnung	31% (61%)	12% (39%)	20% (40%)
Differenzierung	7%	6%	30%

Insgesamt ist die Pro-Contra-Argumentation für 'Zufall' am ausgewogensten; sie wird deshalb nachfolgend stichpunktartig aufgeführt:

ZUFALL: Pro-Argumente

- zufällig: wesentliche, unausweichliche Ereignisse, 35%
- die 'Umgebung', in die man 'hineingeboren' wird, 29%
- das Kennenlernen von anderen Leuten 15%

- Zufall als positives Entwicklungsprinzip 15%
= > Basis, Auslöser, Spielraum
- das Leben ist nicht 'planbar' 10%
- Persönliche Erfahrung von 'Zufälligkeit' 5%

ZUFALL: Contra-Argumente

- 'Glaube' an Vorherbestimmung, Zufall wird verneint 35%
- Zufall wird gesteuert durch das eigene Unbewußte 20%
- Zufall wird gesteuert durch Umwelt / Gesellschaft 15%
- Bedeutung von Eigenaktivität hebt Zufall auf 15%
- Hinweise auf persönliche Erfahrungen 5%

Bemerkenswert ist, daß sich für die Frage nach dem Zufall ein signifikanter Alterstrend ($\alpha = .02$) findet, demzufolge die Rolle des Zufalls zunehmend verneint wird. Insgesamt läßt sich feststellen, daß entwicklungspsychologische Positionen, die mit ambivalenten Einschätzungen verbunden sind, differenzierende Grundüberzeugungen kennzeichnen. Als Interpretationsperspektiven für andere Dimensionen sind sie von zentraler Bedeutung für Akzentsetzungen. So ließ sich die Kombination 'geringe Bedeutung von Zufall' und 'hohe Bedeutung von Problemlösefähigkeit' als Typ finden.

5. Schlußfolgerungen

Die Rolle des aktiven Individuums als Mitgestalter im Entwicklungsge-
schehen wird unter der Perspektive der Bewußtheit entwicklungsrelevanter
Erfahrung beleuchtet. Vorstellungen, die Jugendliche und junge Er-
wachsene mit 'Entwicklung' verbinden, Modelle, die subjektive Theorien
zum Ausdruck bringen, sowie Sinnkonzepte, die selbsterfahrener Verän-
derung entsprechen, werden in unterschiedlichen Studien erfaßt. Das
Ziel besteht darin, entwicklungsbezogene 'Bewußtheit' über ein Spek-
trum unterschiedlicher Erkenntniszugänge abzubilden. Die Methodolo-
gie der Untersuchung basiert auf Prinzipien konstruktivistischer Er-
kenntnisgenerierung. Die Ermittlung des individuellen Fragehorizonts,
der Vergleich von Perspektiven, die Kontrastierung mit Positionen und
der argumentative Diskurs sind hierbei Methoden der Wahl.

Die Ergebnisse belegen, daß die Thematik 'Entwicklung' im Jugend- und
frühen Erwachsenenalter nicht nur Gegenstand von Interesse und
intensiver Auseinandersetzung ist, sondern zentrale Aspekte in der
Konzeptualisierung individueller Erfahrung und Bestimmung eigener
Identität markieren.

Der Vergleich zwischen entwicklungspsychologischen Modellen und
subjektiven Perspektiven verweist darauf, daß Komponenten individueller
Bewußtheit nur bedingt Rechnung getragen wird. Selbst das
Zugeständnis der 'aktiven Rolle' wird dem nicht voll gerecht. Wenn man
davon ausgeht, daß Sinnkonstruktionen signifikante Bestandteile von
Veränderungslogiken konstituieren, ergibt sich als Konsequenz, daß

Modellerweiterungen erforderlich sind, sofern die Entwicklungspsychologie differentielle Veränderungsaspekte erklären will. Für das Verstehen von Verhaltensweisen ist der Zugang zu individuellen Entwicklungslagen relevant. Ebenso kommt pädagogisch-psychologische Intervention ohne Kenntnis subjektiver Entwicklungsperspektiven nicht aus. Ihre systematische Erforschung ist eine neue Aufgabe, an der im Dialog zwischen erwachsenen und jugendlichen Entwicklungsexperten gearbeitet werden kann.

Anmerkung

¹ Die Untersuchung fand im Rahmen eines vom DAAD finanzierten Aufenthaltes am psychologischen Institut der Universität Wien statt; für die Ermöglichung der empirischen Erhebung danke ich Frau Prof. Dr. Brigitte Rollett.

Literatur

- BRANDTSTÄDTER, J. (1984): Entwicklung in Handlungskontexten: Aussichten für die entwicklungspsychologische Theoriebildung und Anwendung. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien - interdisziplinär III. Verhaltenswissenschaftliche und psychologische Handlungstheorien*. (Bd. III. Zweiter Halbband, S. 848-878). München: Fink.
- BRANDTSTÄDTER, J. (1985): Entwicklungsprobleme des Jugendalters als Probleme des Aufbaus von Handlungsorientierungen. In D. Liepmann & A. Stiksrud (Hrsg.), *Entwicklungsaufgaben und Bewältigungsprobleme in der Adoleszenz* (S. 5-12). Göttingen: Hogrefe.
- BRANDTSTÄDTER, J. (1986): Personale Entwicklungskontrolle und entwicklungsregulatives Handeln: Überlegungen und Befunde zu einem vernachlässigten Forschungsthema. *Zeitschrift f. Entwicklungspsychologie u. Pädagogische Psychologie, XVIII, 4*, 316-334.
- BRANDTSTÄDTER, J. (1990): Development as a personal and cultural construction. In G. R. Semin & K. J. Gergen (Hrsg.), *Everyday understanding. Social and scientific implications* (S. 83-107). London: Sage.
- DREHER, E. & DREHER, M. (1985): Wahrnehmung und Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter: Fragen, Ergebnisse und Hypothesen zum Konzept einer Entwicklungs- und Pädagogischen Psychologie des Jugendalters. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 30-61). Weinheim: Edition Psychologie, VCH.
- DREHER, E. & DREHER, M. (1991): Entwicklungsrelevante Ereignisse aus der Sicht von Jugendlichen. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie, 50 (1)*, 24-33.
- FILIPP, S.H. & OLBRICH, E. (1986): Human development across the life span: Overview and highlights of the psychological perspective. In A. B. Sorensen, F. E. Weinert & L. R. Sherrod (Hrsg.), *Human development and the life course: Multidisciplinary perspectives* (S. 343-375). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- FLAMMER, A. (1988): *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern: Huber.
- FOERSTER, H. v. (1986): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In P. Watzlawick (Hrsg.), *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus* (S. 39-60, 4. Auflage). München: Piper.
- FOERSTER, H. v. (1988): Abbau und Aufbau. In F. B. Simon (Hrsg.), *Lebende Systeme. Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie* (S. 19-33). Berlin: Springer.

- FOERSTER, H. v. (1991): Erkenntnistheorien und Selbstorganisation. In S. J. Schmidt (Hrsg.), *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus* (S. 133-158, 4. Auflage). Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- GROEBEN, N. & SCHEELE, B. (1982): Einige Sprachregelungsvorschläge für die Erforschung subjektiver Theorien. In H.D. Dann, W. Humbert, F. Krause & K.Ch. Tennstädt (Hrsg.), *Analyse und Modifikation subjektiver Theorien von Lehrern. Ergebnisse und Perspektiven eines Kolloquiums. Forschungsbericht Nr. 43* (S. 13-39). Konstanz.
- HECKHAUSEN, H. (1986): Achievement and motivation through the life span. In A. B. Sorensen, F. E. Weinert & L. R. Sherrod (Hrsg.), *Human Development and the life course: Multidisciplinary perspectives* (S. 443-465). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- HEITMEYER, W. (Hrsg.). (1986): *Interdisziplinäre Jugendforschung. Fragestellungen, Problemlagen, Neuorientierungen*. Weinheim und München: Juventa.
- LERNER, R. M. (1982): Children and adolescents as producers of their own development. *Develop. Review*, 2, 342-370.
- LERNER, R. M. (1985): Individual and context in developmental psychology: Conceptual and theoretical issues. In J. R. Nesselroade & A. v. Eye (Hrsg.), *Individual development and social change. Explanatory analysis* (S. 155-188). New York: Academic Press.
- LERNER, R. M. & BUSCH-ROSSNAGEL, N. A. (1981). Individuals as producers of their development: Conceptual and empirical bases. In R. M. Lerner & N. A. Busch-Rossnagel (Hrsg.), *Individuals as producers of their development* (S. 1-36). New York: Academic Press.
- MILLER, P. H. (1993): *Theorien der Entwicklungspsychologie*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag.
- OLBRICH, E. (1984): Jugendalter - Zeit der Krise oder der produktiven Anpassung? In E. Olbrich & E. Todt (Hrsg.), *Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen* (S. 1-47). Berlin: Springer.
- OLBRICH, E. (1985): Konstruktive Auseinandersetzung im Jugendalter. Entwicklung, Förderung und Verhaltenseffekte. In R. Oerter (Hrsg.), *Lebensbewältigung im Jugendalter* (S. 7-29). Weinheim: VCH.
- RATZ, K. (1976): *Pubertät als Sinnkrise. Ein dialektisches Phasen- und Typenmodell*. Wien: Bundesverlag.
- TRAUTNER, H. M. (1991): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie* (Bd. 2: Theorien und Befunde). Göttingen: Hogrefe.
- TRAUTNER, H. M. (1992): *Lehrbuch der Entwicklungspsychologie* (Bd. 1: Grundlagen und Methoden. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage). Göttingen: Hogrefe.
- WOLFF, M. (1987): *Kindchen glaub mir ... Mütterliche Weisheiten*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.

Anschrift des Autors:

Dr. Michael Dreher, Institut für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Leopoldstraße 13, 80802 München.