

Wieczerkowski, Wilhelm; Oeveste, Hans zur
Theoretische Grundzüge der Entwicklungspsychologie

Kleinen, Günter [Hrsg.]: *Kind und Musik*. Laaber : Laaber-Verlag 1984, S. 86-105. -
(Musikpädagogische Forschung; 5)



Quellenangabe/ Reference:

Wieczerkowski, Wilhelm; Oeveste, Hans zur: Theoretische Grundzüge der Entwicklungspsychologie -
In: Kleinen, Günter [Hrsg.]: *Kind und Musik*. Laaber : Laaber-Verlag 1984, S. 86-105 - URN:
urn:nbn:de:01111-pedocs-248145 - DOI: 10.25656/01:24814

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-248145>

<https://doi.org/10.25656/01:24814>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

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.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Musikpädagogische Forschung

Band 5:
Kind und Musik

D 122/84/2

LAABER-VERLAG

Musikpädagogische Forschung

Band 5 1984

Hrsg. vom Arbeitskreis Musikpädagogische
Forschung e. V. durch Günter Kleinen

Musikpädagogische Forschung

Band 5 : Kind und Musik

LAABER-VERLAG

ISBN 3 -89007-026-4

© 1984 by Laaber Verlag

Dr. Henning Müller-Buscher

Nachdruck, auch auszugsweise, nur
mit Genehmigung des Verlages

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Tagungsprogramm Hamburg 1983	11
<i>Heinz Antholz</i> Pädagogische Musik im 20. Jahrhundert. Ein Paradigma musikpädagogischer Häresie?	15
<i>Dieter Rexroth</i> Paul Hindemith und Brechts Lehrstück	30
<i>Helmut Segler</i> Einige Anmerkungen zur Geschichte der Kindheit und zur „Musik der Kinder/Musik für Kinder“	39
<i>Günther Batel</i> Musik und Aktion. Auswertung einer Fragebogen- und Interviewerhebung über die Verbreitung von Kindertänzen, -liedern und –spielen in Süddeutschland, Österreich und der Schweiz	55
<i>Walter Kugler</i> Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung. Zur Theorie und Praxis der Waldorfschulen unter besonderer Berücksichtigung der Musik	75
<i>Wilhelm Wiczerkowski/Hans zur Oeveste</i> Theoretische Grundzüge der Entwicklungspsychologie	86
<i>Michel Imberty</i> Die Bedeutung zeitlicher Strukturen für die musikalische Entwicklung	106
<i>Helmut Moog</i> Über Eigenarten musikalischen Lernens. Ein Beitrag zu einer musikalischen Lerntheorie	129

<i>Gertrud Meyer-Denkman</i>	
Wahrnehmungspsychologische und neurophysiologische Aspekte des Musiklernens	151
<i>Margrit Küntzel-Hansen</i>	
Musikhören mit Kindern im Elementarbereich	170
<i>Erika Funk-Hennigs</i>	
Zum massenmedialen Musikangebot im Bereich von Kinderschallplatte und -cassette. Mediendidaktische Konsequenzen für Musikpädagogen	178
<i>Hildegard Krützfeldt-Junker</i>	
Neue Lieder für Kinder	217
<i>Roselore Wiesenthal</i>	
Zielvorstellungen und Unterrichtsplanung im Klavierunterricht mit acht- bis zwölfjährigen Anfängern	231
<i>Marie Luise Schulten</i>	
Integration ausländischer Kinder durch Musik	251
<i>Günther Noll</i>	
Curriculumforschung im Elementarbereich. Ausgewählte Materialien zum Verhältnis von Kind und Musik im Vorschulalter	265
<i>Adam Kormann</i>	
Möglichkeiten und Grenzen der Kasuistik — beispielhaft dargestellt an einer Lehrkräftebefragung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Programms „Musikalische Früherziehung“	284
<i>Walter Scheuer</i>	
Präferenzen für Musikinstrumente bei Jugendlichen. Eine laufende repräsentative Studie in Hannover	300
<i>Bernd Enders / Franz Firla / Dorotheus Plasger</i>	
Erfahrungen mit dem Gruppeneinsatz von elektronischen Tasteninstrumenten im Unterricht	316

<i>Franz Firla</i>	Erfahrungsbericht und Fragebogenauswertung zum Gruppeneinsatz von Keyboards im Musikunterricht in einer Gemeinschaftshauptschule	323
<i>Dorotheus Plasger / Uwe Plasger</i>	Das Keyboard-System MUSIDACTA. Beschreibung, Unterrichtsbeispiele, Erfahrungen	331
<i>Hans Günther Bastian</i>	Unterrichtsforschung in der Musikpädagogik. Erkenntniskritische Aspekte und forschungspraktische Perspektiven	339
<i>Sigrid Abel-Struth</i>	Allgemeine und musikpädagogische Unterrichtsforschung. Gegenstand — Methoden — Probleme	360

Theoretische Grundzüge der Entwicklungspsychologie

WILHELM WIECZERKOWSKI / HANS ZUR OEVESTE

*Günter Kleinen (Hg.): Musik und Kind. - Laaber: Laaber 1984.
(Musikpädagogische Forschung. Band 5)*

I. Einleitung

Die Entwicklungspsychologie ist in ihren Gegenständen, Zielrichtungen, Theorien und Modellen keine in sich geschlossene, einheitliche Wissenschaft über Entwicklungsereignisse in Lebensgeschichten. Unter der gemeinsamen Rubrik Entwicklung vereinigt sie vielmehr Konzepte, Modelle und Theorien, in denen sich verschiedene Weltbilder und unterschiedliche Weisen der Weltbetrachtung widerspiegeln (Reese/Overton 1979).

Wie jede andere Disziplin ist die Entwicklungspsychologie geschichtlich eingebunden. Auch wenn sie in ihren erkenntnistheoretischen Zugriffen, Zielrichtungen und pragmatischen Bezügen zeitgeschichtlichen Vorstellungen und Wertehaltungen ausgesetzt ist und ihre Konzeptionen einem Wandel unterliegen so tritt ein solcher in der Regel nicht als spektakuläre Ablösung „überholter“ Einsichten und Erkenntnisse durch neuartige, das Fach revolutionierende Perspektiven in Erscheinung. Eher handelt es sich jeweils darum, theoretische Positionen kritisch zu reflektieren und entwicklungspsychologische Erscheinungen neu zu interpretieren.

Um aus der bestehenden Vielfalt der Ansätze einige überschaubare Leitlinien herauszuarbeiten, in denen auch der Wandel der Disziplin erkennbar wird, erscheint es sinnvoll, sich auf Grundkonzeptionen zur Erklärung von Entwicklungsverläufen zu beschränken. Diese Grundkonzeptionen, Modelle und Theorien sind bekanntlich der Versuch, beobachtete Sachverhalte in ein System von Aussagen einzubinden, aus dem sich ein theoriegeleitetes Handeln ableiten läßt. Obwohl Entwicklungspsychologie als eine Grundlagenwissenschaft aufzufassen ist, wird sie, indem sie Theorien und Modelle über entwicklungsbedingte Veränderungen in den Mensch-Umwelt-Beziehungen aufstellt, zugleich auch zu einer angewandten Wissenschaft. In einer solchen doppelten Rolle liegt die besondere Problematik einer entwicklungspsychologischen Theoriebildung.

II. Theorien und Modelle der Entwicklungspsychologie ,

Die verschiedenen Grundkonzeptionen zur Erklärung von Entwicklungsverläufen lassen sich auf dem Hintergrund einer Dualität von Individuum und Umwelt nach vier Gesichtspunkten ordnen: Sie sind entweder *endogenistisch*, *exogenistisch*, *organismisch* oder *interaktionistisch* (Schmidt 1970, Riegel 1972, Montada 1982, Wiczerkowski/zur Oeveste 1982). Was darunter zu verstehen ist, soll im weiteren skizzenhaft dargelegt werden.

I. Endogenistische Ansätze

Entwicklung wird aus endogenistischer Sicht durch biologische Wirkungsmechanismen innerhalb des Organismus gesteuert. Der Entwicklungsstand einer Person wird auf *Anlage und Reifung* zurückgeführt, wobei Anlagen das genetische Potential bilden und Reifung die mit der Zeit erfolgende Realisierung des angelegten Programms (Entwicklungsplans) ist.

Die endogenistischen Ansätze und die Anfänge einer theoretischen Begründung des Entwicklungsgedankens gehen auf Aristoteles (384-322 v. Chr.) zurück, der in seiner Schrift *Über die Seele* den Gedanken einer „*Entelechie*“ entwickelte, den Gedanken also, daß belebte Wesen „*ihr Ziel in sich selbst tragen*“ und somit über einen inneren Plan des Werdens verfügen (Präformation), der die Ausformung des Körpers lenkt. Die Seele gestaltet den Leib wie die Form den Stoff und die Idee die Erscheinung.

Eine entscheidende Erweiterung dieses Präformationsgedankens ist durch die *Evolutions-theorie* Darwins (*Über den Ursprung der Arten* 1859, *Über die Abstammung des Menschen* 1879) erfolgt. Sie hat der Entstehung einer Entwicklungspsychologie in ihrer modernen Form als Erfahrungswissenschaft um die Mitte des 19. Jahrhunderts wesentlich den Weg geebnet.

Hall (1904) weitete das biogenetische Grundgesetz (Haeckel 1866) zu einem *psychogenetischen Grundgesetz* aus, wonach die Entwicklung des einzelnen von der Keimzelle bis zum ausgebildeten Zustand eine Wiederholung der Formenreihe ist, die in der Stammesgeschichte durchlaufen wurde. Als Konsequenz dessen erhielt die Entwicklungspsychologie zunächst den Charakter einer Vergleichenden Psychologie mit den drei Richtungen kinder-, völker- und tierpsychologischer Forschungen. Die von Stern (1914) konzipierten psychologischen Parallelen der Kindesentwicklung geben ein Beispiel:

- „*Das menschliche Individuum befindet sich während der ersten Lebensmonate, wenn die niederen Sinne und das diffuse Trieb- und Reflexleben dominieren, auf dem Standpunkt des Säugtiers.*
- *Es erreicht während des Zweiten Halbjahres, wenn sich die Greifbewegungen und eine vielseitige Nachahmungsstätigkeit ausbilden, das Niveau des höchststehenden Säugtiers, das Niveau der Affen.*

- *Schließlich wird es während des zweiten Lebensjahres, wenn es lernt, aufrecht zu gehen und zu sprechen, ein wirklicher Mensch.*
- *Während der folgenden fünf Jahre, den Jahren des Spiels und des Märchens, steht das Kind auf dem Stand der Naturvölker.*
- *Danach beginnt sein Schulgang, was dazu führt, daß das Kind in eine soziale Ganzheit eingeordnet wird, bestimmte Pflichten zu erfüllen hat und lernt, zwischen Arbeit und Spiel zu unterscheiden. Hier haben wir die ontogenistische Parallele zum Eintritt des Menschen in das Kulturstadium mit seinen staatlichen und ökonomischen Institutionen."*

Namentlich die klassische Kinder- und Jugendpsychologie, in Deutschland von Forschern wie Bühler (1918), Stern (1923), Spranger (1924), Kroh (1944), Rempelin (1949) vertreten, ist in ihren Grundannahmen endogenistisch gewesen. Nicht nur das körperliche Wachstum, auch alle im Menschen sich entwickelnden Fähigkeiten, Eigenschaften, Persönlichkeitszüge und Verhaltensdispositionen sind in ihrem möglichen Ausbildungsgrad im wesentlichen genetisch vorbestimmt. Reifung als Erklärungsmodell für Veränderungsreihen wird in diesen Entwicklungspsychologien über den organischen Bereich (anatomisch-physiologische Reifung, Geschlechtsreife) hinaus auf die psychische Entwicklung (z. B. frühkindlicher Trotz, Schulfähigkeit, Eintritt in die Pubertät) ausgedehnt.

Die grundlegenden Aussagen dieser Entwicklungspsychologien lassen sich in vier Sätze zusammenfassen:

- *Entwicklung ist auf einen Endzustand der Reife ausgerichtet.*
- *Die Veränderungsreihen lassen sich in Stufen (Stadien, Phasen) untergliedern, die altersgebunden auftreten.*
- *Die Stufenfolge der Entwicklung ist universal, d. h. invariant für unterschiedliche Kulturen.*
- *Die durchlaufene Entwicklungsfolge ist irreversibel.*

Diese Sätze haben das psychologische und pädagogische Denken mehrerer Generationen in Deutschland wesentlich geprägt.

Die Schwäche einer rein endogenistischen Position liegt in der Annahme einer hypothetischen Größe (Anlage), deren Wirkung (Reifung) sich erst im Entwicklungsverlauf zu erweisen hat. Indem sie den einzelnen auf seine genetische Mitgift relativ starr festgelegt sieht und daher dem Einfluß der Umwelt auf den Entwicklungsverlauf eine geringere Bedeutung beimißt und der menschlichen Lernfähigkeit eine enge Grenze setzt, ist sie in ihrem Kern pessimistisch. Akzeptierung, Eigentümlichkeit und Einzigartigkeit des Kindes und Jugendlichen, die als pädagogische Maximen aus endogenistischen

Konzeptionen abgeleitet worden sind, erscheinen trotz ihrer unleugbaren humanpädagogischen Grundhaltung angesichts der Ausweglosigkeit des Individuums als Leerformeln.

In der jüngeren neurologischen Forschung zeichnet sich jedoch erneut eine Wende zu genetischen Erklärungen ab. Wie beispielsweise Eccles (1975, 202) ausdrücklich betont, sind die organischen Hirnstrukturen in ihren neuralen Verbindungen bereits angelegt, bevor sie benutzt werden. Neuere Befunde deuten darauf hin, daß der komplizierte Aufbau des in Entwicklung befindlichen Nervensystems unter genetischer Kontrolle chemisch kodiert ist (Sperry 1970).

Freilich ist der gegenwärtige Kenntnisstand der Neurologie noch zu gering, um Zusammenhänge zwischen der Entwicklung des Zentralnervensystems und der, psychischen Entwicklung theoretisch hinreichend begründen zu können (Berndt 1982). Insofern wäre eine erneute reifungstheoretische Fundierung der Entwicklungspsychologie auf dem Umweg über neurologische Erkenntnisse gegenwärtig verfrüht.

2. Exogenistische Theorien und organismische Auffassung

Für exogenistische Theoretiker kommt die psychische Entwicklung hauptsächlich unter dem Einfluß einer aktiven Umwelt zustande. In ihrer Sicht ist der Organismus vornehmlich reaktiv, ei. h. er antwortet jeweils auf eine externe Stimulation.

Grundlegendes exogenistisches Erklärungsmodell ist das der Sozialisation, also jenes Prozesses, in dessen Verlauf sich das Individuum den Anforderungen der Umwelt zunehmend anpaßt, die Normen seiner sozialen Umgebung übernimmt und nach ihnen zu handeln lernt.

Neo-behavioristische Theorien der Entwicklung als Sozialisation (Child 1954, Kluckhohn 1954, Whiting 1961, Goslin 1969) sind in den fünfziger und sechziger Jahren vorgelegt worden. Ihre Essenz läßt sich in fünf Sätzen zusammenfassen (Schmidt 1970, 428):

- Das Kind wird mit einem umfänglichen Fundus an Verhaltenspotenzen geboren, die vor allem in sehr leistungsfähigen Lerndispositionen begründet sind.
- Das Aufwachsen des Kindes vollzieht sich innerhalb einer bestimmten sozialen und kulturellen Umwelt. Durch Pflegepersonen und Erzieher werden Bildungsinhalte, Normen und Werte an das Kind herangetragen, die vom Kind entsprechend den Wünschen und Erwartungen der Erzieher innerlich akzeptiert und als Bezugssystem übernommen oder aber abgelehnt werden.
- Die allmähliche Angleichung des kindlichen und jugendlichen Verhaltens an die Normen der sozialen Bezugsgruppe wird über Lernprozesse erreicht, deren Mechanismen (Bekräftigung, Imitation, Identifikation) durch die Theorie des sozialen Ler-

nens beschrieben werden. Übergabe und Übernahme sozialer Regeln sind die wesentlichen Momente diese Lernprozesse.

- Durch soziales Lernen erfolgt eine Einengung und Kanalisierung der zunächst sehr breiten Möglichkeiten in Richtung der Ausformung, Differenzierung und Festigung einer Verhaltenswirklichkeit, die zu den Standards der Kultur paßt. Jeder menschliche Lebenslauf spiegelt eine solche (zu einem großen Teil irreversible) „Zuspitzung“ der Entwicklung wider.

Billigen Reifungstheorien dem Lernen in und an der Umwelt nur einen geringen Spielraum zu, so unterschätzt die neobehavioristische Position in einem zu hohen Ausmaß die Eigenaktivität des Organismus. Zwischen beiden Positionen wurde schon in den dreißiger Jahren eine Theorie ausgeformt, die auch heute noch einen maßgeblichen Einfluß auf das entwicklungspsychologische Denken ausübt: die organismische Theorie der Entwicklung mit Piaget (1947), Werner (1957) und derzeit Kohlberg (1974) als prominenten Vertretern.

Nach organismischer Auffassung ist die Entwicklung ein *Konstruktionsprozeß*, den das Kind aktiv bewältigt, indem es sich erkundend der Umwelt zuwendet und diese als „seine Welt“ entdeckt und verinnerlicht. Der Mensch wirkt denkend und handelnd auf die Umwelt ein, deren Anregung und kognitiven Widerstand er zwar benötigt, die ihn aber nicht vollständig determiniert.

Die wesentlichen Leitsätze des organismischen Ansatzes sind diese:

- Der erkennende Organismus-konstruiert die Umwelt als inneres Modell.
- Diese Konstruktionen (inneren Abbilder) als aktive Prozesse einer kontinuierlichen, denkenden Verinnerlichung entsprechen dem jeweiligen kognitiven Entwicklungsniveau (vgl. Stadien der kognitiven Entwicklung nach Piaget in Tabelle 1).

Die ersten drei Stadien der kognitiven Entwicklung sind nach der Theorie Piagets durch die Ausbildung einer rein praktischen und handlungsorientierten Intelligenz gekennzeichnet. Mit dem Erwerb der Symbolfunktion und der Sprache beginnt das Stadium der intuitiven (oder präoperationalen) Intelligenz und bildet eine Übergangsphase zum Aufbau des logischen und operationalen Denkens. Nach dem siebten Lebensjahr entwickelt sich das logische Denken, bleibt aber zunächst noch auf konkrete Situationen beschränkt. Erst der Jugendliche ist fähig, auch formal zu denken, d. h. Schlußfolgerungen aus bloßen Hypothesen abzuleiten.

- Anreize und Angebote der Umwelt können nur insoweit vom erkennenden Organismus aufgenommen und verarbeitet werden, wie er entsprechend seinem Entwicklungsstand dazu bereit ist. In diesem Konzept der

Tabelle 1: Allgemeine Stadien der kognitiven Entwicklung nach Piaget
(zur Oeveste 1982, 326)

1.	Reflexe als ererbte Reaktionen	1. Monat
2.	erste motorische Gewohnheiten	2.-4. Monat
3.	sensomotorische (praktische) Intelligenz	5.-24. Monat
4.	intuitive (präoperationale) Intelligenz	2-7 Jahre
	symbolisches und vorbegriffliches Denken	2-4 Jahre
	anschauliches Denken	4-7 Jahre
5.	konkrete intellektuelle Operationen	7-12 Jahre
6.	formale (abstrakte) intellektuelle Operationen	ab 12 Jahre

kognitiven Bereitschaft trifft sich die organismische Theorie mit der endogenistischen.

3. Exogenistischer und organismischer Ansatz aus heutiger Sicht

Beide theoretischen Positionen gehen von einer konträren Grundannahme aus: Aus exogenistischer Sicht sind Entwicklungsverläufe auf vielfältige Aktivitäten der handelnden Umwelt zurückzuführen und somit der gezielten externalen Steuerung zugänglich; aus organismischer Sicht ist es vornehmlich das erkennende Individuum selbst, das die Entwicklungsprozesse aktiv vorantreibt. Reese/Overton (1970) führen einen solchen offenkundigen Gegensatz auf unvereinbare weltanschauliche Positionen (Menschenbilder) zurück. Dieser Gedanke ist bestechend, zumal die anthropologischen Prämissen in entwicklungstheoretischen Erörterungen zumeist nicht ausdrücklich dargelegt und begründet worden sind.

In ihren erkenntnistheoretischen und wissenschaftshistorischen Prämissen sind beide Positionen in der Tat „weltanschaulich“ festgelegt: Grundlage der exogenistischen Auffassung ist eine *elementaristische Psychologie*. Sie steht in der philosophischen Tradition des englischen Empirismus.

Der Organismus wird als tabula rasa geboren und erwirbt seine Erkenntnisse durch Erfahrungen (von der Umwelt gelieferte Stimulation). Diese werden nach dem Assoziationsprinzip organisiert (Ereignisse in raum-zeitlicher Nähe werden miteinander verknüpft). Entwicklung wird als quantitative Anhäufung und sich fortlaufend konsolidierende Verknüpfung von isolierten Reiz-Reaktions-Elementen verstanden. Angestrebt werden kausale Erklärungen nach dem Muster isolierbarer Antezedenz-Konsequenz-Bedingungen (Trautner 1983).

Hinter solchen Überlegungen zeichnet sich das Bild eines auf der Basis von Naturgesetzen durch die Umwelt determinierten Menschen ab, dessen Fähigkeit zum selbstgesteuerten Handeln und dessen Möglichkeiten zur autonomen Entscheidung und zur Äußerung des freien Willens nur Epiphänomene sind. Grundlage der organismischen Auffassung ist dagegen eine *strukturalistische Psychologie*.

Verhalten und Erleben bestehen nicht aus einzelnen, voneinander isolierten Elementen, sondern sind strukturiert, d. h. zu Systemen zusammengeschlossen, in denen für das Ganze geltende Gesetzmäßigkeiten die Beziehungen zwischen den Einzelelementen regulieren. Strukturen sind nicht statisch und unveränderlich, sondern unterliegen der dynamischen Tendenz zur Anpassung an die Umwelt (Akkomodation). Indem das Individuum mit seiner Umgebung in einem ständigen Austauschprozeß lebt, wird es dazu veranlaßt, die zur Verfügung stehenden Strukturen seines Denkens, Fühlens, Wollens und Handelns den Anforderungen der Umwelt gemäß zu modifizieren. Dementsprechend erweitern sich die Strukturen' im Laufe der Entwicklung und bauen in einer hierarchischen Sequenz aufeinander auf, die einer sachimmanenten Entfaltungslogik folgt.

Das Individuum hat aber auch das Bedürfnis, sich die Umwelt umfassend einzuverleiben und gemäß den verfügbaren Strukturen passend zu machen (Assimilation). Die Welt ist nicht einabsolut objektives Außen, sondern eine Konstruktion, deren Gestaltung von der jeweiligen Organisationshöhe der Entwicklung abhängig ist. Ziel der Entwicklung ist, individuelle Struktur und Umweltstruktur optimal aneinander anzugleichen (Tendenz zur Äquilibration). Störungen der komplementären Funktion von Assimilation und Akkomodation führen allerdings immer wieder zur Neuorganisation. Dieser Vorgang ist prinzipiell nicht abschließbar.

Das Menschenbild, das hinter dem organismischen Ansatz sichtbar wird, ist das Bild eines aktiven, sich selbst und seine Welt planvoll gestaltenden Menschen, der über die Freiheit des Handelns verfügt. Damit ist dieser Ansatz in der philosophischen Tradition von Leibnitz und Kant anzusiedeln.

Sind exogenistische und organismische Theorien der Entwicklung als logisch unabhängig voneinander und darum als nicht einander ergänzende Deutungsversuche zu bezeichnen? Diese Frage, inwieweit beide Standpunkte sich prinzipiell ausschließen oder aber aufeinander bezogen werden können, ist jedoch nur solange von grundsätzlicher Bedeutung, wie ein allumfassender

Gültigkeitsanspruch einer theoretischen Position postuliert und angenommen wird.

Empirisch gesehen, sind beide Theorien durch unterschiedliche methodische Zugänge zu den Gegenstandsbereichen charakterisiert: die Forschungsgegenstände überlappen sich so gut wie nicht (Kuhn 1978). Die Betrachtungsebene des organismischen Konzepts ist *makroskopisch* und auf Entwicklung als Ganzes gerichtet. Im Vordergrund stehen dispositionelle Faktoren, Konstitutionen und Strukturen. Exogenistische Lernmodelle bevorzugen dagegen eine *mikroskopische* Zugangsweise zu den Mechanismen von Veränderungsprozessen und ihren aktuellen Faktoren.

Beide Theorien erfassen also jeweils einen Ausschnitt des Geschehens aus ihrem Blickwinkel, und es ist heute noch nicht im einzelnen zu beschreiben, welche Rolle aktuelle Prozesse für die Bildung überdauernder Strukturen und Dispositionen spielen oder wie übergreifende Strukturen aktuelle Verhaltensmuster steuern.

4. Interaktionistische Entwicklungspsychologie

Das philosophische Grundprinzip einer Dualität von Person und Umwelt (oder: von Individuum und Gesellschaft), -auf das eingangs zum Zweck einer Klassifikation entwicklungspsychologischer Grundkonzeptionen verwiesen worden ist, läßt sich natürlich nicht auf einer rein wissenschaftlich begründbaren Basis und in einer ein und für allemal abschließend behandelten Weise auflösen. Beziehungen von Individuen und Umwelt, von Personen und Gesellschaft, von Kind und Familie, von Menschen und anderen in den vielfältigen sporadischen, fakultativen, intentionalen, selektiven oder unausweichlichen Kontakten schließen eine Fülle möglicher Einflüsse ein, die für künftige Fähigkeits-, Verhaltens- und Erlebnisweisen konstitutiv sein können.

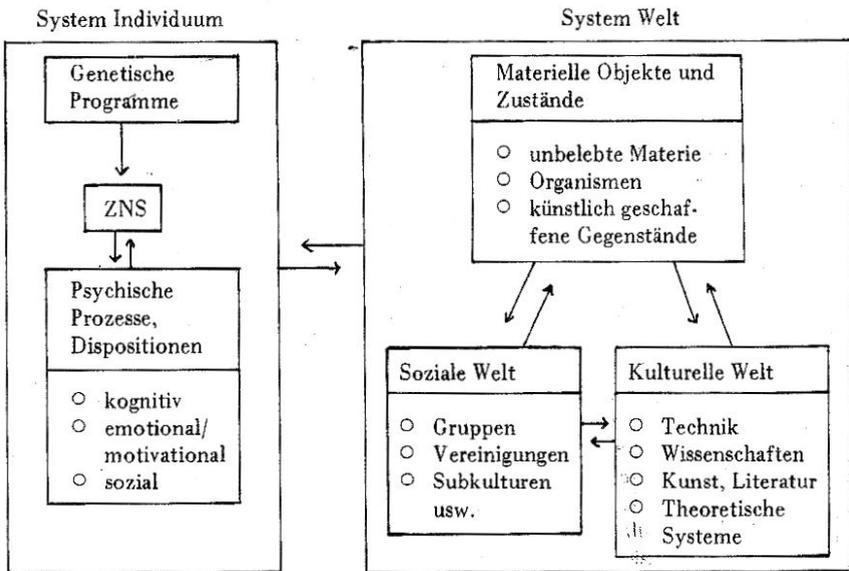
Endogenistische, exogenistische und organismische Theorien grenzen sich gegen eine Komplexität solcher Einflußklassen durch eine Reduktion auf generelle „Verursachungsfaktoren“ der Entwicklung ab. Nicht indem sie auf Entwicklungsfaktoren aus ihrer Sicht verweisen, sondern indem sie diesen einen mehr oder minder ausschließenden Wert beimessen, werden sie „fragwürdig“, d. h. wird ihre Grundkonzeption an der jeweiligen Realität und ihrer subjektiven Wahrnehmung und Einordnung in ein theoretisches Begründungssystem überprüfbar.

Nach interaktionistischer Auffassung sind Mensch und Umwelt als strukturierte Systeme zu verstehen, die in einer wechselseitigen Beziehung zuein-

ander stehen. Entwicklung schreitet voran, indem sich die Interaktionsmöglichkeiten im Gesamtsystem Mensch—Umwelt ständig erweitern. Wie die organismische Position stellt die interaktionistische die Eigenständigkeit des Individuums in seiner Fähigkeit zur spontanen, aktiven Auseinandersetzung mit der Welt heraus, grenzt sich von jener aber ab, indem sie die unausweichliche Verankerung des Entwicklungsgeschehens im gesellschaftlichen Umfeld (Familie, Gruppe, Gemeinschaft, Kultur) grundsätzlich hervorhebt. Entwicklung kann auch durch Aktivitäten der Umwelt eingeleitet werden. Dies hat zur Folge, daß ontogenetische Verläufe nicht mehr in jedem Teilbereich als universal verstanden werden können. Ein Großteil psychischer Veränderungsreihen wird durch *gruppen- und kulturspezifische Verarbeitung* jeweils unterschiedlicher kultureller Angebote und Anforderungen bewirkt.

Individuelle, kulturelle und soziale Einflüsse wirken nicht für sich isoliert, sondern in enger Verbindung mit materiellen Objekten und Zuständen (vgl. Abb. 1). Sie bilden insgesamt ein funktionierendes System, in dem sich alle Teilnehmer in spezifischer Weise, in spezifischen Rollen und in spezifischen Teilabschnitten begegnen, miteinander auseinandersetzen und gegenseitig beeinflussen (Bronfenbrenner 1977, 514). Elternhaus, Schule, Arbeitsplatz, Heime und Räume der Freizeitgestaltung bilden in diesem Sinne unterschiedliche Einflußräume, in denen Entwicklung vonstattengeht.

Abb. 1: Strukturen und Interaktionen im System Mensch—Umwelt System



Der Gedanke solcher Interdependenzen in einem hochstrukturierten System ist in der ökologischen Psychologie aufgegriffen worden. Sie nimmt für sich einen eigenständigen und systematischen Zugang zur Erklärung von Entwicklung in Anspruch. Gegenstand ihrer Analysen *sind konkrete Person-Umwelt-Einheiten* oder Systeme von Sozialstrukturen, die miteinander in vielfältigen Wechselwirkungen stehen.

Bronfenbrenner (1977) versteht etwa menschliche Entwicklung als fortschreitende Anpassung an sich ändernde Umwelten, die sich ihm als ineinander verschachtelte hierarchische Anordnungen von Strukturen darstellen. Er bezeichnet diese Strukturen als Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme.

- Das Mikrosystem reguliert die sozialen Beziehungen zwischen einer sich entwickelnden Person und ihrer unmittelbaren sozialen Umgebung (Familie, Wohnung, Schule, Arbeitsplatz usw.). Die Person ist fest in die Umgebung eingebunden und muß bestimmte Rollen übernehmen (z. B. Tochter, Vater, Lehrer, Angestellter), aufgrund derer ganz spezifische Aktivitäten erwartet werden.
- Das Mesosystem umfaßt die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Mikrosystemen, in denen sich eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt ihrer Entwicklung befindet.
- Das Exosystem erweitert das Mesosystem vor allem um soziale Beziehungen formeller Art, die zwar einen Einfluß auf die Situation der Person haben, die Person aber nicht unmittelbar in das System einbinden. Das Exosystem wird von den wesentlichen Institutionen der Gesellschaft gebildet (Arbeitswelt, Nachbarschaft, Massenmedien, Behörden, Verteilung von Gütern und Dienstleistungen, Verkehr usw.).
- Die jeweilige Kultur ist schließlich das Makrosystem, das einen Rahmen für die Funktion der untergeordneten Strukturen abgibt. Wirtschaftliche, soziale, erzieherische, gesetzgeberische und politische Systeme beeinflussen die Entwicklung des Verhaltens und Erlebens im weitesten Sinne.

Der ökologische Ansatz engt den Erkenntniswert traditioneller Forschung, bei der Kinder, Jugendliche und Erwachsene vielfach in relativ isolierten (kontrollierten) Situationen mit bestimmten (experimentell begründeten) Aufgaben und Problemen konfrontiert werden, erheblich ein und richtet die Aufmerksamkeit stärker auf die realen Lebenssituationen und die spezifischen Sozialbeziehungen, in denen sich die Individuen befinden.

Dieser theoretische Ansatz ist in seinen Grundpositionen nicht völlig neu, sondern beispielsweise in dem Aspekt der *Schichtzugehörigkeit* als Bedingungsvariable für eine Reihe von Entwicklungsaspekten (Sprache, Kulturabhängigkeit von kognitiven Prozessen, Werthaltungen und Einstellungen) vorweggenommen. Seine Ableitung aus sozialisationstheoretischen Erklärungsversuchen ist dabei offenkundig. Seine besondere Bedeutung hat er für die Interventionsplanung und Interventionsforschung. Jedoch kann er verlässliches Bedingungswissen, das für zuverlässige Entwicklungsprognosen oder für komplex begründete Interventionen vorhanden sein sollte, bisher bestenfalls in Ansätzen zur Verfügung stellen.

III. Erweiterung entwicklungspsychologischer Betrachtungsweisen

Die Annahme der klassischen Kinder- und Jugendpsychologie, daß die Verlaufsformen der Entwicklung infolge ihrer genetischen Steuerung universell sind, hat auch dazu beigetragen, die Gegenstände dieser Disziplin von denen anderer Disziplinen, etwa der Differentiellen oder der Sozialpsychologie, abzugrenzen. Psychische Veränderungen im Erwachsenenalter, die weitgehend auf soziale und gesellschaftliche Bedingungen zurückgeführt wurden, waren bislang nicht ihr Gegenstand bzw. wurden als spezielle Probleme des Alterns der Gerontologie als einem selbständigen Wissenschaftszweig zugewiesen.

Mit zunehmender Kritik am Universalitätspostulat hat in den letzten Jahren auch die Diskussion darüber begonnen, ob eine Entwicklungspsychologie, die an der Analyse universeller Prozesse festhält, nicht zu restriktiv ist und somit nicht-universelle Erscheinungen von einer sinnvollen Betrachtung unter dem Aspekt der Entwicklung unangemessen ausschließt.

1. Entwicklungspsychologie der Lebensspanne

Die Anregung, Entwicklung als lebenslangen Prozeß aufzufassen, ist von den „West-Virginia-Konferenzen“ (seit 1969 in Morgantown, USA) in vielfältiger Weise ausgegangen. Dort begannen Entwicklungspsychologen die Probleme und, Konsequenzen der Erweiterung der Perspektive über den Lebenslauf zu diskutieren (Goulet/Baltes 1970, Baltes/Schaie 1973, Nesselroad/Reese 1973). Eine solche Ausweitung der Betrachtungsebene konnte natürlich nicht in erster Linie quantitativ zu verstehen sein. Vielmehr mußte geprüft werden, welche neuen Fragestellungen, theoretischen Modelle und methodischen Probleme damit verbunden sind (Eckensberger 1979).

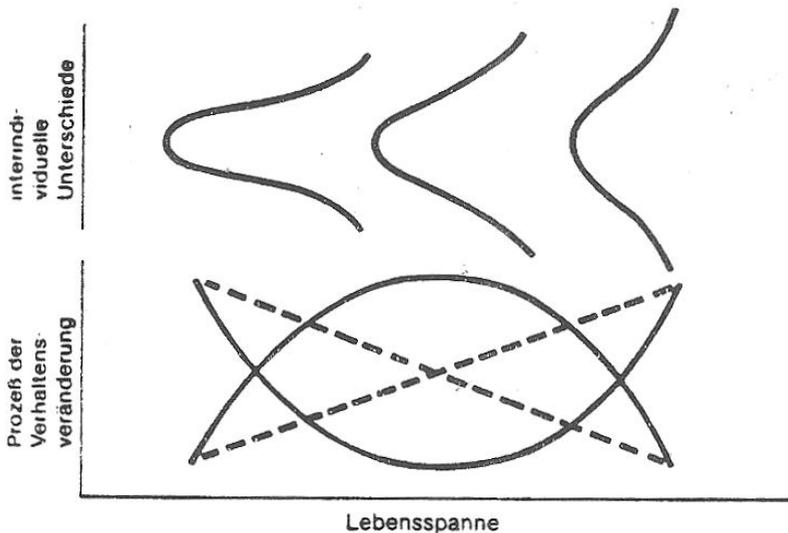
Baltes (1979) führt vier Gesichtspunkte an, in denen sich die Leistung der erweiterten Entwicklungsperspektive von einer Entwicklungspsychologie der Kindheit und des Jugendalters unterscheidet und in denen sie auf die anderen psychologischen Disziplinen einwirkt.

- *Dimensionalität und Direktionalität von Verlaufsmerkmalen*

Die traditionelle Konzeption eindimensionaler (motorischer, perzeptueller, sprachlicher, kognitiver) Verlaufssequenzen ist offensichtlich nicht angemessen, da sie Veränderungen in späteren Lebensperioden nicht gerecht wird. Die

Konzeption ist daher durch eine Theorie zu ersetzen, die drei Schlüsselbegriffe enthält: Multidimensionalität, Multidirektionalität und Diskontinuität (vgl. Abb. 2, in der Baltes die Vielfältigkeit 1. interindividueller Unterschiede in Änderungsreihen und 2. unterschiedliche prozessuale Verläufe über die Lebensspanne zu veranschaulichen sucht).

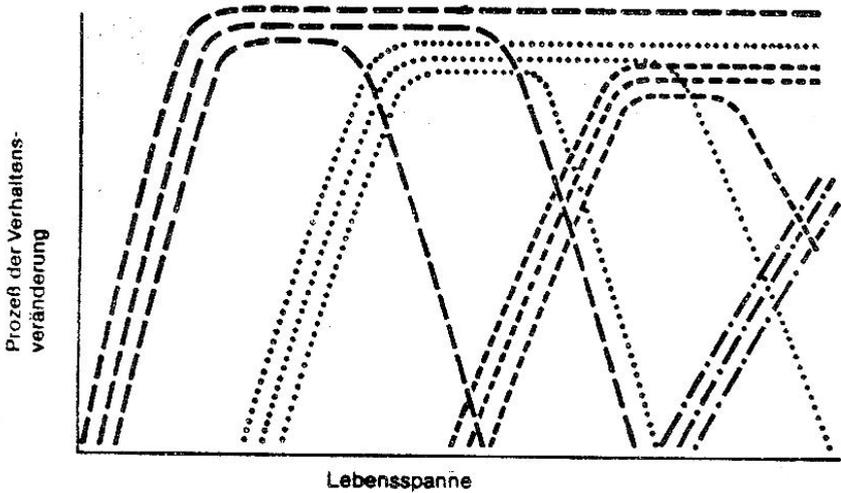
Abb. 2: Theoretisch abgeleitete Beispiele für Verlaufsmerkmale der Multidimensionalität und Multidirektionalität (nach Baltes 1979, 23)



Mit der Aufgabe des Universalitätspostulats, das angesichts der Vielfältigkeit in der neuen Perspektive nicht aufrecht zu erhalten ist, wird für die auf den gesamten Lebenslauf gerichtete Entwicklungspsychologie anstelle eines einfachen Verlaufsmodells eine umfassende *Taxonomie von Modellen des Wandels* benötigt.

Abbildung 3 illustriert eine mögliche pluralistische Taxonomie, die, auf die Lebensspanne bezogen, folgende Modellannahmen enthält: 1. Die Verlaufsmerkmale in Entwicklungsprozessen sind hinsichtlich Beginn, Dauer, Ende, Interrelation und Gestalt nicht uniform, sondern differenziert. 2. Änderungsreihen können dem Merkmal der Diskontinuität unterliegen, d. h. müssen sich nicht notwendigerweise auf die gesamte Lebensspanne erstrecken. 3. Neuartige Formen und Änderungen des Verhaltens können in allen Abschnitten der menschlichen Lebensspanne auftreten (Baltes/Sowarka 1983, 17).

Abb. 3: Beispiele für Entwicklungsprozesse über die gesamte Lebensspanne (nach Baltes 1979, 23)



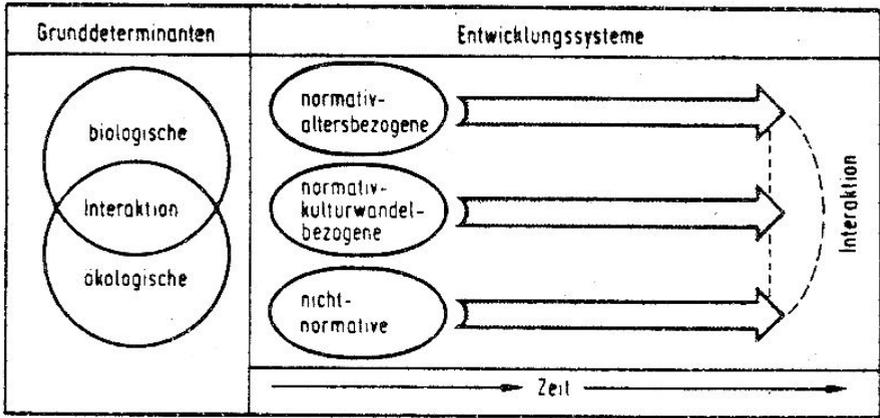
- *Inhaltliche Erweiterung des Entwicklungskonstrukts*

Mit der Erweiterung des Entwicklungsbegriffs wird inhaltliche Ausweitung nötig. Diese erfolgt prinzipiell in zwei Richtungen 1. Erweiterung der Konstrukte, die von der entwicklungspsychologischen Forschung schon immer untersucht worden sind, auf die Lebenslaufperspektive (z. B. Leistungsmotivation, Selbstkonzept, Freundschaft, Bildung von Lebensideologien), 2. Identifizierung von Verhaltens- und Erlebensweisen, die für die Entwicklung im Erwachsenen- und höheren Alter gewichtig sind (Lebenserfahrung, Lebensstil, Zeitperspektive, Einsicht in die Begrenztheit der Lebensmöglichkeiten, Erleben einer persönlichen Kontrolle und Verantwortlichkeit).

- *Entwicklung in einer sich wandelnden biokulturellen Umwelt*

Verlauf und Erklärung lebenslanger Entwicklungsprozesse sind auf biologische und ökologische Determinanten und deren Wechselbeziehungen zurückzuführen, die in drei Einflußsystemen repräsentiert werden (Abb. 4).

Abb. 4: Drei regulierende Einflußsysteme für lebenslange Entwicklungsprozesse (nach Baltes/Sowarka 1983, 19)



Normativ altersbezogene Einflußsysteme bezeichnen solche Determinanten, die eine hohe Korrelation mit dem Alter aufweisen. In diesem Fall entsteht der Verlauf ontogenetischer Veränderungsreihen primär aus dem Zusammenspiel zwischen der altersbezogenen Struktur des Organismus und der in der Gesellschaft vorgegebenen sozialen Strukturierung des Lebenslaufes.

Normativ kulturwandelbezogene Einflußsysteme umfassen solche Determinanten, die zeitlich mit Art und Verlauf der Geschichte und gesellschaftlichem Wandel koordiniert sind (z. B. Modernisierung, Wirtschaftskrisen, Krieg).

Nicht-normative Lebensereignisse sind schließlich solche Einflußkomponenten (z. B. Lotteriegewinn, Scheidung, früher Tod der Eltern), die für den Verlauf von Entwicklungsprozessen relevant sind, aber eher einen ideographischen Charakter haben (Baltes/Sowarka 1983, 20).

- *Veränderung und Wandel als Merkmal psychologischer Phänomene*

Psychologische Forschungen sind vor allem auf die Erfassung stabiler Konstrukte und interindividueller Unterschiede, z. B. zwecks optimaler Vorhersagen in bestimmten Anforderungssituationen (Eignungsdiagnostik, Schullaufbahn, Interventionen), gerichtet gewesen. Untersuchungsgegenstand waren bisher vornehmlich psychologische Phänomene an sich, nicht aber deren Veränderung und Wandel. Für eine solche Änderung der Blickrichtung ist freilich eine spezifische Forschungsmethodologie noch im einzelnen zu entwickeln (vgl. Wagner 1982).

2. Kritische Lebensereignisse als Einflußfaktoren für Veränderungen

Das Konzept nicht-normativer, d. h. überwiegend individuell und persönlich existentiell bedeutsamer Lebensereignisse, auf das oben hingewiesen worden ist, geht von dem Grundgedanken aus, daß kritische Lebensereignisse zur intraindividuellen Variabilität im Verlauf des Lebens erheblich beitragen. Dieser Grundgedanke ist keineswegs neu, sondern in der psychiatrischen und klinisch-psychologischen Forschung schon früh thematisiert worden. Brim/Ituff (1980) und Filipp (1982) haben solche Ereignisse in jüngerer Zeit in die entwicklungspsychologische Diskussion hineingenommen.

Unter kritischen Lebensereignissen versteht Filipp (1982) mehr oder minder abrupte Veränderungen in der Lebenssituation einer Person, die sich räumlich lokalisieren und zeitlich datieren lassen und ein relatives Ungleichgewicht in dem bisher aufgebauten Passungsgefüge zwischen Person und Umwelt bewirken. Indem solche Lebensereignisse in das Passungsgefüge eingreifen, reduzieren sie die interne Kongruenz und machen eine Neuorganisation des Person-Umwelt-Systems erforderlich. Darin besteht die Krise (oder der Wendepunkt), die nicht nur eine Fehlentwicklung als Möglichkeit in sich birgt, sondern zugleich eine Chance für die Persönlichkeitsentfaltung und individuelle Weiterentwicklung darstellt (Riegel 1975).

Für eine entwicklungspsychologisch angelegte Lebensereignisforschung nennt Filipp (1982) folgende Ziele und Aufgaben:

- Differenzierung der Lebensereignisse nach Art und Thematik,
- Untersuchung spezifischer Formen der Ereignisbewertung und -bewältigung bei unterschiedlichen Personen,
- Analyse der Kontextbedingungen und (Alters-)Zeitpunkte kritischer Lebensereignisse,
- Erfassung der Auswirkung auf das intraindividuelle Gefüge im Verhaltens- und Überzeugungssystem einer Person.

Kritische Lebensereignisse können darüber hinaus zugleich Ausgangspunkt und Ziel unterschiedlicher präventiver Maßnahmen sein. Allerdings ist das Konzept gegenwärtig noch zu wenig ausgereift, um bereits beurteilen zu können, ob es tatsächlich einen wesentlichen Beitrag zur theoretischen Erweiterung der Entwicklungspsychologie leisten wird.

IV. Entwicklungstheorien im Widerstreit: ein Ausblick

Die Gegenüberstellung entwicklungspsychologischer Positionen kann nicht der Frage nach ihrem „Nutzungswert“ (oder ihrem „Wahrheitsgehalt“) ausweichen und sollte wenigstens im Ansatz ihre Reichweite reflektieren.

Dazu ist an eine erkenntnistheoretische Grundposition zu erinnern, die bei der Umsetzung entwicklungspsychologischer Einsichten in ein theoriegeleitetes Handeln leicht aus dem Blick verloren wird: Theoretische Konzeptionen sind angesichts vielfältiger, oft widersprüchlicher und daher verwirrender individueller Erscheinungsformen menschlichen Seins in den aktuell beobachteten Phänomenen und in ihrem Wandel der Versuch, Entwicklungswirklichkeiten zu begreifen und auf übergreifende „Verursachungen“ zurückzuführen, die sich in einem mehr oder minder komplexen System einordnen und abbilden lassen. Auch wenn die bisherigen Theorien ihrer Zielrichtung nach die Erscheinungen (zumindest implizit) in ihrer Ganzheit zu erklären suchten, bleiben die unausweichlichen selektiven Sichtweisen in den theoretischen Zugriffen darauf beschränkt, Entwicklung unter einem Teilaspekt, nicht aber in ihrer Ganzheit erschöpfend zu erfassen. Die kognitive Position Piagets (1969, 1970), die affektive Eriksons (1965, 1970), die behavioristische Sears (1957) oder die humanistische von Rogers (1973) mögen dazu als hinweisende Beispiele dienen.

Der Streit um theoretische Positionen ist nicht nur von rein akademischem Interesse. Entwicklungstheoretische Systeme dienen nicht ausschließlich einer gedanklichen Einordnung von Phänomenen und einem besseren Verständnis für Vorgänge, sondern auch der Begründung und Legitimierung des Handelns.

Feste Handlungsanweisungen auf der Basis eines überzeugenden Wissens zu befolgen, erhöht die Sicherheit des eigenen Tuns und schützt vor Anfechtungen. In diese Richtungen weisen die vielen (legitimen) Fragen, die an die Entwicklungspsychologie gestellt werden, etwa, um im Rahmen der musikpädagogischen Tagung zu bleiben, die grundsätzliche Frage nach Entwicklungsbedingungen für die Musikalität des Kindes.

Für den Musikunterricht könnte etwa von Interesse sein, eine sichere Aussage auf Fragen wie diese zu gewinnen:

- Bis zu welchem Grade wird musikalische Begabung genetisch vermittelt?
- Ist musikalische Begabung ein einheitliches Konstrukt oder existieren differenzierte Entwicklungsverläufe?
- Welche musikalischen Fertigkeiten sind pädagogisch zu beeinflussen und lernbar?
- Welche Strategien des Lehrens und Lernens sind besonders effizient?

Solche und ähnliche Fragen werden beim gegenwärtigen Stand entwicklungspsychologischer Forschung je nach theoretischer Position unterschiedlich beantwortet. Die theo-

retische Position entscheidet darüber, welche praktischen Interventionsstrategien für möglich, notwendig und sinnvoll gehalten werden. Vom endogenistischen Standpunkt aus wird die Entwicklung der musikalischen Begabung weitgehend durch genetisch festgelegte Programme gesteuert. Erzieher und Pädagogen können aus dieser Sicht für die Entfaltung des Talents lediglich ein begünstigendes Milieu herstellen, jedoch nicht die Entwicklung direkt beeinflussen. Ähnlich pessimistisch werden Interventionsmöglichkeiten von organismischen Ansätzen beurteilt, allerdings mit dem Unterschied, daß die Entfaltung eines Talents ausschließlich auf die Eigenaktivität und Lernbereitschaft des Kindes zurückgeführt wird. Demgegenüber vertritt die exogenistische Position den Standpunkt, daß die Entwicklung der musikalischen Begabung allein durch den Einfluß der Umwelt voranschreitet. Ein Katalog von formalisierten Lernprinzipien legt im einzelnen fest, welche Strategien des Lehrens und Lernens wirksam werden.

Entwicklungstheorien (endogenistischer, organismischer oder exogenistischer Art) erfassen nur einen Teilausschnitt eines komplexen dynamischen Geschehens, das sich der umfassenden Beobachtung und selbständigen Rückführung auf Determinanten mehr oder minder entzieht. Auch die in jüngerer Zeit neu formulierten Ansätze (interaktionistischer, ökonomischer, Lebensspannenansatz) sind aufgrund ihrer Komplexität (noch) nicht in der Lage, aktuelles und zukünftiges individuelles Geschehen in seinen vielfältigen Erscheinungsformen bündig einzuordnen und vorherzusagen.

Auf der anderen Seite heißt es einen Schritt zu weit zu gehen, wenn man aus der Tatsache, daß Entwicklungserscheinungen einem biokulturellen Wandel unterliegen, ableitet, daß entwicklungspsychologische Erkenntnisse vornehmlich als zeitgenössische Beiträge zu verstehen, für die nachfolgende Epoche als weitgehend nutzloses Wissen zu relativieren und immer wieder neu zu suchen sind (Mondcla 1982). Unseres Erachtens ist eine solche Skepsis, die in dieser allgemeinen Aussageform unmittelbar plausibel erscheinen mag, nicht generell gerechtfertigt.

Neu formulierte theoretische Ansätze führen auch nicht zu einer gänzlich neuen Entwicklungspsychologie, wie es dem interessierten Leser aktueller Publikationen des Fachgebietes mitunter erscheinen mag. Baltes (1979) selbst weist z. B. darauf hin, daß dem Prozeß der Ausweitung der Entwicklungspsychologie auf die gesamte Lebensspanne eine „lange historische Schwangerschaft“ vorausgegangen ist. Es war die strenge biologische Orientierung und der leitende Grundgedanke des psycho-physischen Parallelismus, der die Entwicklungspsychologie ursprünglich methodisch auf eine experimentell ausgerichtete Forschung und inhaltlich auf das Kindes- und Jugendalter eingrenzte. Das heißt aber nicht, daß die damalige Psychologie völlig den Blick für psychische Veränderungen im Erwachsenenalter verloren hätte. Diese wurden lediglich in den Kompetenzrahmen der ursprünglich

noch deskriptiv orientierten Sozial- und Persönlichkeitspsychologie gestellt. Auch die Konzeption des ökologischen Ansatzes, der die spezifischen Sozialbeziehungen und realen Lebenssituationen von Individuen in die Analyse von Entwicklungsverläufen einzubeziehen sucht, existiert nicht ohne historische Wurzeln. Bereits in den fünfziger und sechziger Jahren haben Sozialisationstheorien verschiedener Prägung in die Entwicklungspsychologie Eingang gefunden. An den weitreichenden Ansprüchen der modernen Öko-Psychologie gemessen, nehmen sich die traditionellen sozialstratigraphischen Methoden allerdings vergleichsweise bescheiden aus.

Der gegenwärtige Streit um widersprüchliche, einander ausschließende wissenschaftstheoretische Positionen sowie die Tatsache, daß die vielfältigen Erscheinungen nicht durch eine einzige Theorie erschöpfend erklärt werden können, haben dazu geführt, daß in Entwicklungsanalysen vielfach eklektische Erklärungen herangezogen werden. In den verschiedenen Gegenstandsbereichen der Entwicklung wird teils auf lerntheoretische, teils auf organische, kontextualistische oder formale Modelle zurückgegriffen. Eklektische Erklärungen von Entwicklungsvorgängen sind, wie Keese/Overton (1979) betonen, gegenwärtig noch notwendig, um der ganzen Vielfalt menschlicher Verhaltensweisen Rechnung zu tragen. Selbstverständlich müssen aber auch in einer eklektischen Entwicklungstheorie unterschiedliche Paradigmen auseinandergehalten werden, und es ist in spezifizieren, wann welches Paradigma zur Anwendung kommt.

Literatur

- Baltes, P. B.: Einleitung: Einige Beobachtungen und Überlegungen zur Verknüpfung von Geschichte und Theorie der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, in: Baltes, P. B./Eckensberger, L. H. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, Stuttgart 1979, 13-33.
- Baltes, P. B./Schaie, K. W. (Hrsg.): Life-span' developmental psychology — Personality and socialization, New York 1973.
- Baltes, P. B./Sowarka, D.: Entwicklungspsychologie und Entwicklungsbegriff, in: Silberstein, R. K./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie — Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München/Wien/Baltimore 1983, 11-20.
- Berndt, J.: Physiologische Grundlagen der Entwicklung, in: Wiczerkowski, W./zur Oeweste, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1, Düsseldorf 1982, 137-194.
- Brim, O. G., Jr./Ryff, C. D.: On the properties of life events, in: Baltes, P. B./Brim, O. G., Jr. (Hrsg.): Life-span development and behavior, Bd. 3, New York 1980, 367-388.

- Bronfenbrenner, E.L.: Toward an experimental ecology of human development: Some implications for psychology, in: *Human Development* 20 (1977), 513-531.
- Bühler, K.: *Die geistige Entwicklung des Kindes*, Jena 1918.
- Child, I. L.: Socialization, in: Lindzey, G. (Hrsg.): *Handbook of social psychology*, Cambridge 1954.
- Eckensberger, L.: Vorwort, in: Baltes, P.B./Eckensberger, L. H. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*, Stuttgart 1979, 11-12.
- Erikson, E. II.: *Kindheit und Gesellschaft*, Stuttgart 1965.
- Erikson, E. II.: *Jugend und Krise*, Stuttgart 1970.
- Filipp, S.-H.: *Kritische Lebensereignisse*, München 1981.
- Filipp, S.-H.: *Kritische Lebensereignisse als Brennpunkte einer Angewandten Entwicklungspsychologie des mittleren und höheren Erwachsenenalters*, in: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, München 1982, 769-788.
- Filipp, S.-H.: *Krisenprevention*, in: Silbereisen, R. K./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie — Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*, München/Wien/Baltimore 1983, 220-230.
- Goslin, D. A. (Hrsg.): *Handbook an socialization theory*, Chicago 1969.
- Goulet, L. R./Baltes, P.B. (Hrsg.): *Life-span development psychology — Research and theory*, New York 1970.
- Hall, S.: *Adolescence*, New York 1904.
- Hoppe-G raff, S.: „Stufe“ und „Sequenz“ als beschreibende und erklärende Konstrukte der Entwicklungspsychologie, in: Silbereisen, R. K./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie — Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*, München/Wien/Baltimore 1983, 55-60.
- Kluckhohn, C.: *Culture and behavior*, in: Lindzey, G. (Hrsg.): *Handbook of social psychology*, Cambridge 1954.
- Kohlberg, L.: *Zur kognitiven Entwicklung des Kindes*, Frankfurt 1974.
- Kroh, O.: *Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes*, 13.-19. Aufl., Langensalza 1944.
- Kuhn, T. S.: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*, 2. Aufl. Frankfurt 1976.
- Montada, L.: *Entwicklungspsychologie auf der Suche nach einer Identität*, in: Montada, L. (Hrsg.): *Brennpunkte der Entwicklungspsychologie*, Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz 1979, 11-30.
- Montada, L.: *Themen, Traditionen, Trends*, in: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*, München/Wien/Baltimore 1982, 3-88.
- Nesselroade, J. R./Reese, H. W. (Hrsg.): *Life-span developmental psychology – Methodological issues*, New York 1973.
- Piaget, J. : *Psychologie der Intelligenz*, Zürich 1947,
- Piaget, J.: *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*, Stuttgart 1969.
- Piaget, J.: *Piaget's theory*, in: Mussen, P. H. (Hrsg.): *Carmichaers Manual of Child Psychology*, Bd. 1, New York 1970, 703-732.
- Reese, H. W./Overton, W. F.: *Models of development and theories of development*, in: Goulet, L. R./Baltes, P. B. (Hrsg.): *Life-span developmental psychology*, New York 1970, 116-149.
- Remplein, H.: *Die seelische Entwicklung in der Kindheit und Reifezeit*, München 1949.
- Riegel, K. F.: *The changing individual in the changing society*, in: Mönks, F. J./Hartrup, W.W./De Witt, J. (Hrsg.): *Determinants in behavioral development*, New York 1972.

- Riegel, K. F.: Adult life crises: A dialectic interpretation of development, in: Danan, N./Ginsbury, L. H. (Hrsg.): Life-span developmental psychology — Normative life-crises, New York 1975, 99-128.
- Rogers, C. R.: Entwicklung der Persönlichkeit, Stuttgart 1973.
- Rudinger, G.: Erfassung von Entwicklungsveränderungen im Lebenslauf, in: Rauh, H. (Hrsg.): Jahrbuch für Entwicklungspsychologie, Stuttgart 1978, 157-214.
- Schmidt, H.-D.: Allgemeine Entwicklungspsychologie, Berlin 1970.
- Sears, R. R./Maccoby, E. E./Levin, K.: Patterns of child rearing, New York 1957.
- Sperry, R. W.: How a developing brain gets itself properly wired for adaptive function, in: Biopsychology of Development, New York 1971.
- Spranger, E.: Psychologie des Jugendalters, Leipzig 1914.
- Stern, W.: Psychologie der frühen Kindheit, Leipzig 1914.
- Trautner, H. M.: Modelle für die Erklärung von Entwicklungsprozessen, in: Silbereisen, R. K./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie — Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München/Wien/Baltimore 1983, 44-54.
- Wagner, H.: Methoden der Entwicklungspsychologie, in: Wiczerkowski, W./zur Oeweste, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1, Düsseldorf 1982, 83-102.
- Werner, H.: The concept of development from a comparative and organismic point of view, in: Harris, D. B. (Hrsg.): The concept of development, Minneapolis 1957, 125-148.
- Whiting, W. M.: Socialization process and personality, in: Iltis, F. K. (Hrsg.): Psychological anthropology, Homewood 1961.
- Wiczerkowski, W./zur Oeweste, H.: Konzepte, Modelle und Theorien der Entwicklung, in: Wiczerkowski, W./zur Oeweste, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1, Düsseldorf 1982, 21-82.
- Zur Oeweste, H.: Kognitive Entwicklung, in: Wiczerkowski, W./zur Oeweste, H. (Hrsg.): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie, Bd. 1, Düsseldorf 1982, 319-370.

Prof. Dr. Wilhelm Wiczerkowski / Dr. Hans zur Oeweste
 c/o Universität Hamburg, Fachbereich Psychologie
 Von-Melle-Park 3
 D-2000 Hamburg 13