

Hanns Martin Trautner

# Lehrbuch der Entwicklungs- psychologie

Band 2: Theorien und Befunde

2., unveränderte Auflage



Hogrefe

# Lehrbuch der Entwicklungspsychologie

# Lehrbuch der Entwicklungs- psychologie

*Band 2: Theorien und Befunde*

2., unveränderte Auflage

von

Hanns Martin Trautner



**Hogrefe • Verlag für Psychologie**  
**Göttingen • Bern • Toronto • Seattle**

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

**Trautner, Hanns Martin:**

Lehrbuch der Entwicklungspsychologie / von Hanns Martin

Trautner. - Göttingen ; Bern ; Toronto ; Seattle : Hogrefe, Verl. für  
Psychologie

Bd. 2. Theorien und Befunde. - 2., unveränd. Aufl. -1997

ISBN 3-8017-0260-X

© by Hogrefe-Verlag, Göttingen. Bern • Toronto • Seattle 1991 und 1997  
Rohnsweg 25, D-37085 Göttingen



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

---

Satz: Froberg Satz, Freigericht-Somborn

Druck: Allgäuer Zeitungsverlag GmbH, Kempten/Allgäu

Printed in Germany

Auf säurefreiem Papier gedruckt

ISBN 3-8017-0260-X



# Vorwort

Zwölf Jahre nach dem Erscheinen von Band 1 meines Lehrbuchs der Entwicklungspsychologie liegt nun der Band 2 vor.

Die ursprüngliche Konzeption des Lehrbuchs war, die Grundlagen, Theorien und Befunde der Entwicklungspsychologie in einem einzigen Lehrbuchband zusammenzufassen. Dies wurde schon bald zugunsten einer ausführlicheren systematischen Behandlung der begrifflichen, theoretischen und methodischen Grundlagen der Entwicklungspsychologie aufgegeben. Ein derartiges Buch fehlte damals, zumindest im deutschsprachigen Raum. Ergebnis war der 1978 in Erstaufgabe erschienene Band 1 (überarbeitete und ergänzte zweite Auflage 1991). Davon abgetrennt sollten später, in einem zweiten Band, die Befunde der Entwicklungspsychologie in der üblichen Form der Ordnung nach Entwicklungsperioden und Funktionsbereichen dargestellt werden. Jedenfalls schien dies die naheliegende Konsequenz aus der Ausweitung des ursprünglich als erste Hälfte *eines* Lehrbuchs gedachten Teiles zu einem ganzen Band zu sein.

Nach dieser Konzeption erfolgte zunächst auch die Weiterarbeit an meinem Lehrbuchprojekt. Je weiter jedoch die Ausarbeitung der einzelnen Kapitel des geplanten zweiten Bandes voranschritt, desto stärker wurden meine Zweifel, ob es in Anbetracht der zahlreichen bereits existierenden „Befund-Bücher“, aber auch beim heutigen Forschungsstand und der während der letzten Jahre exponentiell angestiegenen Spezialliteratur, noch sinnvoll und - für einen einzelnen Autor - machbar ist, eine umfassende und gleichzeitig fundierte Darstellung der gesamten Entwicklung zu liefern. (Das letzte derartige deutschsprachige Lehrbuch wurde 1972/1975 von NICKEL vorgelegt. Die beiden in den 80er Jahren erschienenen Bücher von OERTER & MONTADA (1982, 2. Aufl. 1987) und von WIECZERKOWSKI & ZUR OEVESTE (1982) sind Gemeinschaftswerke vieler verschiedener Autoren).

Sollte der Vorteil des Einzelautors genutzt werden, ein stilistisch homogenes und in seinen verschiedenen Teilen aufeinander abgestimmtes Buch schreiben zu können, und sollte gleichzeitig das als obsolet erkannte Ziel einer umfassenden Darstellung aufgegeben werden, bot sich als Alternative eine *exemplarische Darstellung* an, die am Beispiel dafür besonders geeigneter Ausschnitte des Entwicklungsgeschehens den Zusammenhang zwischen Theorien, Methoden und Befunden aufzeigt. Genau diesem Prinzip folgt der nun vorliegende zweite Band meines Lehrbuchs der Entwicklungspsychologie. Die lange Dauer seiner Entstehung geht auf die geschilderte mehrmalige Änderung der Lehrbuchkonzeption zurück.

Ausgehend von den im Band 1 behandelten übergeordneten Problemen zeige ich im Band 2 für drei exemplarische Bereiche (Sprache, Geschlechtstypisierung, Moral) auf, wie Entwicklungspsychologen zu ihren Aussagen gelangen, was man heute in der Entwicklungspsychologie weiß und was man nicht weiß, wie weit die verschiedenen Theorien jeweils tragen und in welchem Verhältnis

unterschiedliche Aussagen zueinander stehen. Ziel der Darstellung ist eher, ein anschauliches Bild der entwicklungspsychologischen Forschung und einiger ihrer Ergebnisse zu entwerfen, als eine detaillierte Schilderung sämtlicher Aspekte der Individualentwicklung beim Menschen zu liefern. Aus diesem Grund wurde auch die Anzahl von in den Text eingestreuten Kurzfassungen empirischer Untersuchungen zu einzelnen Fragestellungen wesentlich erhöht.

Bei dieser Konzeption erschien es mir sinnvoll, den überarbeiteten und stark ergänzten Theorieteil aus dem Band 1 herauszunehmen und zusammen mit den Befunden im Band 2 darzustellen. Die Auswahl gerade der drei Bereiche **Sprache, Geschlechtstypisierung und Moral** für den Befundteil bot sich aufgrund von deren besonderer Eignung für eine Demonstration der wechselseitigen Zusammenhänge zwischen Theorien, Methoden und Befunden und aufgrund des hier in besonderem Maße gegebenen Nebeneinander konkurrierender Untersuchungsansätze an.

Der vorliegende Band 2 gliedert sich also in einen Theorieteil (Kapitel 6-10) und einen Befundteil (Kapitel 11 - 13).

Der Theorieteil liefert eine systematische Darstellung der vier wichtigsten Gruppen von Entwicklungstheorien (Biogenetische Theorien, Psychoanalytische Theorien, Lerntheorien und Kognitive Theorien) und ihrer bedeutendsten Repräsentanten. Vorweg (Kapitel 6) werden die Merkmale und Aufgaben von Entwicklungstheorien allgemein behandelt. Die Darstellung der einzelnen Theorien in den darauffolgenden vier Kapiteln (7- 10) ist jeweils in die folgenden Punkte untergliedert: (1) Grundlegende Annahmen über Gegenstand, Verlauf und Steuerung von Entwicklungsprozessen, (2) Bedeutende Vertreter der betreffenden Theorie, (3) Neuere Ansätze innerhalb der Theoriegruppe, (4) Bewertung der Theorie, (5) Zusammenfassung.

Der Befundteil liefert eine systematische Darstellung der Entwicklungsprozesse in den drei Bereichen Sprache, Geschlechtstypisierung und Moral. Anhand dieser drei Bereiche sollen exemplarisch die wechselseitigen Zusammenhänge zwischen Theorien, Methoden und Befunden in der Entwicklungspsychologie deutlich gemacht werden. Zunächst werden die beobachteten Entwicklungsveränderungen variablenspezifisch beschrieben. Im Anschluß daran erfolgt eine Darstellung der einzelnen Entwicklungsprozesse aus der Sicht der vier in den Kapiteln 7 bis 10 vorgestellten Entwicklungstheorien. Schließlich werden die wechselseitigen Zusammenhänge der einzelnen Teilprozesse herausgearbeitet. Jedes Befundkapitel ist in folgende Punkte untergliedert: (1) Bedeutung des Bereichs, (2) Verschiedene Aspekte und Forschungsperspektiven, (3) Entwicklung einzelner Komponenten, (4) Verschiedene Theorien, (5) Wechselseitige Zusammenhänge der einzelnen Komponenten über die Ontogenese, (6) Zusammenfassung.

Bei der Abfassung des Textes habe ich besonders auf die Lesbarkeit und Verständlichkeit der Darstellung geachtet. Kurze Einführungen am Beginn der beiden Hauptteile und Zusammenfassungen am Ende eines jeden Kapitels sollen die Verarbeitung und das Behalten des Textes erleichtern. Diesem Ziel dient auch die durchgehende Untergliederung der einzelnen Kapitel in kleinere, in

sich geschlossene Abschnitte. Die Gliederungsstruktur ist dem ausführlichen Inhaltsverzeichnis zu entnehmen. Zentrale Fragestellungen werden durch in den Text eingefügte Kurzdarstellungen empirischer Untersuchungen veranschaulicht. Kommentierte Lektüreempfehlungen am Ende eines Kapitels helfen bei der Auswahl von Texten zum vertiefenden Weiterstudium. Die empirischen Untersuchungen und die Lektüreempfehlungen wurden auch im Hinblick auf ihre Eignung für Seminare zu den speziellen Themen ausgewählt.

Das vorliegende Lehrbuch richtet sich in erster Linie an Psychologie-Studenten/Studentinnen und ist primär für den Einsatz in der Ausbildung von Diplom-Psychologen/Psychologinnen gedacht. Es ist aber ebenso für praktisch tätige Psychologen/Psychologinnen, Erziehungs- und Sozialwissenschaftler(innen) und alle anderen Personengruppen geeignet, die sich mit entwicklungspsychologischen Fragestellungen beschäftigen möchten.

Ich möchte allen danken, die mir dabei geholfen haben, daß dieser Band 2 meines Lehrbuchs der Entwicklungspsychologie fertiggestellt werden konnte: *Sabine Schorsch* lieferte Textentwürfe für die neu hinzugekommenen Abschnitte über die Sozial-kognitive Theorie von Albert BANDURA und die Informationsverarbeitungsansätze; zusammen mit *Dorothee Klens* und *Andreas Ott* unterstützte sie mich auch bei der Aktualisierung der Literaturhinweise zum Theorie-Teil; *Heide Larisch*, *Andrea Otten*, *Andreas Ott* und *Beate Wilken* schrieben Entwürfe für Kurzfassungen von einigen der ausgewählten exemplarischen Untersuchungen; *Mechthild Berkemeier-Kleinekemper*, *Sybille Claßen*, *Andrea Otten* und *Britta Rodenberg* sorgten für die Eingabe und Korrektur meines Textes in seinen verschiedenen Versionen am Personal Computer, wobei *Britta Rodenberg*, die die druckfertige Endversion erstellte, den größten Anteil hatte; *Leonore Dinter*, *Heide Larisch*, *Andreas Ott*, *Britta Rodenberg* und *Sabine Schorsch* halfen mir bei der Erstellung der Register und des Literaturverzeichnisses sowie bei der Herstellung der Druckvorlagen für die Tabellen und Abbildungen. Ein Akademiestipendium der *Stiftung Volkswagenwerk* im Sommersemester 1986 gab mir für eine Weile die Möglichkeit, kontinuierlich an dem Buchprojekt zu arbeiten, und schuf die wesentliche Grundlage für den nun vorgelegten endgültigen Text. Mein Dank gilt auch dem *Hogrefe Verlag*, speziell *Bernhard Otto* und *Michael Vogtmeier*, für die mir eingeräumte Freiheit der Gestaltung meines Buchprojekts, ihre Geduld, mit der sie auf das fertige Manuskript gewartet, und ihren Nachdruck, mit dem sie dieses erwartet haben.

Münster, im Januar 1991

H.M. Trautner





# Inhaltsverzeichnis

## Teil III: Theorien der Entwicklung

<i>Kapitel 6: Merkmale und Aufgaben von Entwicklungstheorien</i>	3
<hr/>	
1. Theoriebildung in der Psychologie . . . . .	3
1.1 Merkmale und Aufgaben psychologischer Theorien . . . . .	3
1.2 Gesetzestypen in der Psychologie . . . . .	4
2. Theoriebildung in der Entwicklungspsychologie . . . . .	5
2.1 Spezielle Aufgaben von Entwicklungstheorien . . . . .	7
2.2 Die Übertragung der SPENCESchen Gesetzestypen auf die Entwicklungspsychologie . . . . .	8
2.3 Der wissenschaftliche Status vorhandener Entwicklungstheorien . . . . .	10
3. Gegenwärtige Theorien der Entwicklung . . . . .	11
3.1 Vorwissenschaftliche Entwicklungstheorien . . . . .	11
<i>Untersuchung 6.1: Vorstellungen über Entwicklung bei Müttern aus zwei kulturellen Gruppen (GOODNOW, CASHMOORE, COTTON &amp; KNIGHT 1984)</i>	
3.2 Weltbilder, Menschenbilder und Metamodelle in der Entwicklungspsychologie . . . . .	16
Das mechanistische Modell - Das organismische Modell - Das dialektische Modell	
3.3 Wissenschaftliche Entwicklungstheorien . . . . .	18
Formale Kategorien zur Beurteilung von Entwicklungstheorien - Die Bedeutung der Selektivität für die Entwicklungstheorien	
3.4 Die Einteilung gegenwärtiger Entwicklungstheorien . . . . .	21
Einteilungsgesichtspunkte - Vier Theorien der Entwicklung - Andere Einteilungen der Entwicklungstheorien - Weiterer Aufbau des Theorieteils	
4. Zusammenfassung . . . . .	24
 <i>Kapitel 7: Biogenetische Entwicklungstheorien - Entwicklung als Entfaltung</i>	 26
<hr/>	
1. Grundlegende Annahmen . . . . .	27
Endogene Steuerung der Entwicklung - Entwicklung als Abfolge von Stufen und Phasen - Zur Zusammengehörigkeit von Entfaltungskonzept und Stufenkonzept - Weitere Merkmale biogenetischer Theorien der Entwicklung - Wachstumsmodelle der Entwicklung	
2. Bedeutende Vertreter einer biogenetischen Entwicklungstheorie . . . . .	31
2.1 Oswald KROH (1887- 1955) . . . . .	32
Person und Werk - Grundlagen - Stufeneinteilung der Entwicklung	

2.2 Heinz WERNER (1890- 1964) . . . . .	35
Person und Werk - Grundlagen - Definition der Entwicklung - Entwicklungs- verlauf - Organismische und vergleichende Analyse - Weiterentwicklung des WERNERSchen Ansatzes - <i>Untersuchung 7.1: Der Effekt der Körperdrehung auf die Wahrnehmung der Vertikalität</i> (WERNER & WAPNER 1956)	
3. Der ethologische Ansatz in der Entwicklungspsychologie . . . . .	43
3.1 Allgemeine Grundlagen der Ethologie . . . . .	43
Entstehung und Bedeutung der Ethologie - Grundannahmen des ethologischen Ansatzes - Die ethologische Methodologie - <i>Untersuchung 7.2: Eine ethologische Analyse sozialer Auseinandersetzungen und Dominanzverhältnisse bei Vorschulkin- dern</i> (STRAYER & STRAYER 1976)	
3.2 Bindung (attachment) bei Kleinkindern - Ein Beispiel für die ethologische Betrachtung der Entwicklung . . . . .	52
John BOWLBY - Mary AINSWORTH	
3.3 Soziobiologische Überlegungen und Entwicklung . . . . .	55
4. Bewertung der biogenetischen Entwicklungstheorien . . . . .	55
Kritik am Entfaltungskonzept - Kritik am Stufenkonzept - Kritik an den prakti- schen Schlußfolgerungen - Stärken des ethologischen Ansatzes - Schwächen des ethologischen Ansatzes	
5. Zusammenfassung . . . . .	61
 <i>Kapitel 8: Psychoanalytische Entwicklungstheorien - Entwicklung als Triebwandlung</i>	
<hr/>	
1. Entstehung der Psychoanalyse . . . . .	64
2. Bedeutende Vertreter einer psychoanalytischen Entwicklungstheo- rie . . . . .	65
2.1 Sigmund FREUD (1856- 1939) . . . . .	65
Person und Werk - Neue Perspektiven - Libido und psychosexuelle Organisation - Triebwandel und Ichreifung - Entwicklungsphasen - Die Steuerung der Ent- wicklung - <i>Untersuchung 8.1: Zur Struktur und Entstehung des analen Charakters</i> (BELOFF 1957)	
2.2 Erik ERIKSON (*1902) . . . . .	78
Person und Werk - ERIKSONS eigenständiger Beitrag - Die Steuerung der Entwick- lung - Identität und Gegenseitigkeit - <i>Untersuchung 8.2; Eine Längsschnittstudie zu Veränderungen des Identitätsstatus vom ersten bis zum letzten Collegejahr</i> (WA- TERMAN, GEARY & WATERMAN 1974) - Entwicklungsverlauf	
3. Neuere Tendenzen in der psychoanalytischen Entwicklungs- theorie . . . . .	87
3.1 Allgemeines Erscheinungsbild der neueren Psychoanalyse . . . . .	87
3.2 Margaret MAHLER: Symbiose, Loslösung und Individuation . . . . .	88
Die psychologische Geburt des Menschen - Die Subphasen des Loslösungs- und Individuationsprozesses - <i>Untersuchung 8.3: Mutter-Kind-Interaktion während Trennung und Individuation</i> (MAHL FR & LAPERRIERE 1965)	
4. Bewertung der psychoanalytischen Entwicklungstheorien . . . . .	93

5. Zusammenfassung . . . . . 97

*Kapitel 9: Reiz-Reaktions-Theorien (S-R-Theorien)  
der Entwicklung - Entwicklung als  
sozialer Lernprozeß* . . . . . 99

---

1. Grundannahmen der S-R-Theorien . . . . . 102  
Der Gegenstand der Entwicklungsbetrachtung - Die Einheiten der Analyse: Reiz und Reaktion (S und R) - Die Determinanten der Entwicklung - Was wird gelernt? - Der Verlauf der Entwicklung - Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der S-R-Theorien der Entwicklung

2. Bedeutende Vertreter einer S-R-Theorie der Entwicklung . . . . . 112

2.1 Robert R. SEARS (1908-1989) . . . . . 112  
Gegenstand der Entwicklung - Determinanten der Entwicklung - Entwicklungsverlauf - *Untersuchung 9.1: Frühe Sozialisationserfahrungen und Aggression in der mittleren Kindheit* (SEARS 1961) - Zusammenfassung

2.2 Sidney W. BIJOU (\*1908) und Donald M. BAER (\*1931) . . . . . 122  
Gegenstand der Entwicklung - Determinanten der Entwicklung - Entwicklungsverlauf - *Untersuchung 9.2: Soziale Verstärkung der Vielfalt und Neuheit von Baukonstruktionen bei Kindern* (GOETZ & BAER 1973) - Die Entwicklungskonzeption von BIJOU und BAER als Untersuchungsstrategie

3. Die Weiterentwicklung der S-R-Theorie zu einer Sozial-Kognitiven Lerntheorie . . . . . 135

3.1 Entstehung einer Sozial-Kognitiven Lerntheorie . . . . . 135

3.2 Sozial-Kognitive Theorie von Albert BANDURA . . . . . 136  
Person und Werk - Beobachtungslernen als aktive Informationsverarbeitung - Artreizwert und Informationswert von Verstärkung - Symbolische Repräsentation sozialer Erfahrung als Regellernen (abstract modeling) - Reziproker Determinismus von Umwelt, Person und Verhalten - Selbstregulation und persönliche Tüchtigkeit (self-efficacy) - *Untersuchung 9.3: Kognitive Vermittlungsglieder des sozialen Lernens von Aggression* (PERRY, PERRY & RASMUSSEN 1986)

4. Bewertung der S-R-Theorien der Entwicklung . . . . . 145  
Kritik an der Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes - Kritik an den methodischen Grundlagen und der empirischen Absicherung - Die Fruchtbarkeit des S-R-Ansatzes für die Entwicklungspsychologie

5. Zusammenfassung . . . . . 152

*Kapitel 10: Kognitive Entwicklungstheorien -  
Entwicklung als Aufbau der Erkenntnis* . . . . . 155

---

1. Allgemeine Kennzeichen einer kognitiven Theorie . . . . . 155

2. Bedeutende Vertreter einer kognitiven Entwicklungstheorie . . . . . 157

2.1 Jean PIAGET( 1896-1980) . . . . .	157
Person und Werk - Gegenstand der Entwicklung - PIAGETS Inhaltsbegriff - Der Strukturbegriff PIAGETS - Funktion des Verhaltens: Organisation und Adaptation - Assimilation und Akkommodation - Die Determinanten der Entwicklung - PIAGETS Reifungsbegriff - PIAGETS Lernbegriff - Entwicklung als Äquilibrationsprozeß - Zum Verhältnis von Kognition und Motivation - Der Entwicklungsverlauf - Die Phase der sensumotorischen Intelligenz (0 bis 2 Jahre) - Die Phase der vorbegrifflichen (präoperationalen) Intelligenz (2 bis 7 Jahre) - Die Phase der konkreten Operationen (7 bis 11 Jahre) - Die Phase der formalen Operationen (ab 11 Jahre) - Allgemeine Merkmale des PIAGETSchen Stufenkonzepts - PIAGETS Untersuchungsmethoden - <i>Untersuchung 10.1: Zur Herausbildung der Invarianz der Substanz im Kindesalter</i> (LOVELL & OGILVIE 1960)	
2.2 Lawrence KOHLBERG (1927- 1987) . . . . .	192
Person und Werk - Grundannahmen KOHLBERGS - Identifikation und Imitation im kognitiv-genetischen Konzept KOHLBERGS - <i>Untersuchung 10.2: Entwicklungspsychologische Bedingungen der Imitation. Eine Überprüfung des KOHLBERGSchen Imitationskonzepts</i> (WALLER & PREIS 1975) - Entwicklung als Rollenübernahme	
3. Informationsverarbeitungstheorie (IVT) . . . . .	203
3.1 Grundannahmen der IVT . . . . .	204
3.2 Informationsverarbeitungsansätze in der Entwicklungspsychologie . . . . .	206
Der Gegenstand der Entwicklung - Die Determinanten der Entwicklung - Der Entwicklungsverlauf - Gedächtnis - Repräsentationen - <i>Untersuchung 10.3: Zur Repräsentation von Wissensbeständen bei Kindern</i> (KLAHR & SEGLER 1978)	
4. Bewertung der kognitiven Entwicklungstheorien . . . . .	220
4.1 Bewertung der traditionellen kognitiven Entwicklungstheorien . . . . .	220
Grenzen und Mängel von PIAGETS Entwicklungstheorie - Der fehlende Erklärungswert von PIAGETS Theorie - Mängel der methodischen Grundlagen - Kritik an der Übertypisierung der Entwicklung - Vernachlässigung nicht-kognitiver Aspekte der Entwicklung - Die Fruchtbarkeit einer kognitiven Entwicklungstheorie	
4.2 Bewertung der Informationsverarbeitungstheorie . . . . .	226
Mängel der IVT - Vorzüge der IVT - Schlußbemerkung	
5. Zusammenfassung . . . . .	228

## Teil IV: Befunde der Entwicklungspsychologie

<i>Kapitel 11: Sprachentwicklung</i>	233
--------------------------------------	-----

1. Bedeutung der Sprache und Problemstellungen einer Sprachentwicklungspsychologie . . . . .	233
2. Aspekte des Spracherwerbs und Forschungsperspektiven . . . . .	234
Drei Aspekte der Sprache - Phasen der Sprachentwicklungsforschung	

3. Entwicklung der einzelnen Sprachfähigkeiten . . . . .	237
3.1 Entwicklung der Grammatik . . . . .	237
3.1.1 Einwortäußerungen . . . . .	238
3.1.2 Zweiwortäußerungen . . . . .	239
Pivot-Grammatik - Telegrafische Sprache	
3.1.3 Drei- und Mehrwortäußerungen . . . . .	242
Wortstellung und grammatische Morpheme - <i>Untersuchung 11.1: Anzahl und Erwerbsreihenfolge grammatischer Morpheme in der frühen Kindersprache</i> (R. BROWN 1973)	
3.1.4 Schlußbemerkungen zum Erwerb grammatischer Regeln .	245
3.2 Erwerb von Wortbedeutungen . . . . .	245
3.2.1 Semantische Merkmalstheorie von Eve CLARK (1973) . . .	247
3.2.2 Theorie des funktionalen Kerns von Katherine NELSON (1974) . . . . .	249
3.2.3 Prototyptheorie von Eleanor ROSCH (1975) . . . . .	252
3.2.4 Lexikalische Kontrasttheorie von Eve CLARK (1983) . . . .	253
<i>Untersuchung 11.2: Von der Referenz zur Bedeutung</i> (ANGLIN 1978)	
3.2.5 Schlußbemerkungen zum Wortbedeutungserwerb . . . . .	257
3.3 Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten . . . . .	258
3.3.1 Zum Verhältnis von egozentrischem Denken und kommunikativen Fähigkeiten bei Kindern . . . . .	259
Das Egozentrismuskonzept von J. PIAGET - Egozentrische und soziale Sprache nach L. WYGOTSKY	
3.3.2 Entwicklung einzelner kommunikativer Fähigkeiten im Kindesalter . . . . .	261
Aufrechterhaltung eines Gesprächs - Referentielle Kommunikationskompetenz - Benennungsflexibilität - Metalinguistische Fähigkeiten	
3.3.3 Die Rolle der Mutter als Kommunikationspartner des Kindes . . . . .	265
Kontinuität zwischen vorsprachlicher und sprachlicher Kommunikation? - Charakteristika der an kleine Kinder gerichteten mütterlichen Sprache und ihre Auswirkungen auf den Spracherwerb des Kindes - <i>Untersuchung 11.3: Mütterliche Sprache gegenüber ihre Sprache lernenden Kindern</i> (SNOW 1972)	
4. Theorien der Sprachentwicklung . . . . .	272
4.1 Biologische Grundlagen des Spracherwerbs . . . . .	272
4.1.1 Erich H. LENNEBERG: Biologisch-neurale Grundlagen des Spracherwerbs . . . . .	273
Angeborene Sprachbereitschaft des Menschen - Drei zentrale Annahmen	
4.1.2 Noam CHOMSKY: Das Kind als mit einer angeborenen Spracherwerbsvorrichtung ausgestatteter kleiner Linguist	277
4.1.3 Bewertung der biologischen Theorien der Sprachentwicklung . . . . .	279
4.2 Psychoanalytische Sichtweise des Spracherwerbs . . . . .	280
4.2.1 Sprechen als Sekundärprozeß . . . . .	281
4.2.2 Das „Nein“ des Kleinkindes als erster Begriff . . . . .	281
4.2.3 Bedeutung der Sprache für die Entwicklung . . . . .	283



4.2.4	Bewertung der psychoanalytischen Sichtweise des Spracherwerbs . . . . .	283
4.3	Soziale Lerntheorie der Sprachentwicklung . . . . .	284
4.3.1	Burrhus F. SKINNER: Entwicklung verbalen Verhaltens . . . . .	285
4.3.2	Sprachtraining bei Affen . . . . .	286
	<i>Untersuchung 11.4: Sprachunterricht bei einem Affen (PREMACK &amp; PKEMACK 1972)</i>	
4.3.3	Spracherwerb durch Imitation . . . . .	291
	<i>Untersuchung 11.5: Imitation in der Sprachentwicklung: Ob, Wann und Warum (BLOOM, HOOD &amp; LIGHTBOWN 1974)</i>	
4.3.4	Bewertung der Lerntheorien der Sprachentwicklung . . . . .	294
4.4	Kognitive Theorien der Sprachentwicklung . . . . .	297
4.4.1	Sprache und Denken . . . . .	298
	Jean PIAGET: Primat des Denkens gegenüber der Sprache - Lew WYGOTSKY: Sprache und Denken beeinflussen sich gegenseitig - Edward SAPIR / Benjamin WHORF: Sprache determiniert das Denken	
4.4.2	Sensurnotorische Intelligenz und Anfänge der Sprachentwicklung . . . . .	301
4.4.3	Kognitive und linguistische Faktoren in der Grammatikentwicklung . . . . .	303
	<i>Untersuchung 11.6: In, Auf und Unter: Zur Beziehung zwischen kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten (HALPERN, CORRIGAN &amp; AVIEZER 1983)</i>	
4.4.4	Bewertung einer kognitiven Theorie der Sprachentwicklung . . . . .	307
5.	Verlauf und Determinanten des Spracherwerbs - ein integrativer Überblick . . . . .	309
5.1	Zusammenhänge zwischen Grammatik, Semantik und Kommunikation . . . . .	309
5.2	Entwicklungsphasen des Spracherwerbs . . . . .	311
	Vorsprachliche Phase - Anfänge der Sprachentwicklung - Sprachentwicklung im Vorschulalter - Weitere Entwicklung im Schulalter	
5.3	Schlußfolgerungen hinsichtlich der Determinanten des Spracherwerbs . . . . .	316
6.	Zusammenfassung . . . . .	318
 <i>Kapitel 12: Entwicklung der Geschlechtstypisierung</i>		322
<hr/>		
1.	Die Bedeutung der Geschlechtsvariable . . . . .	322
	Biologische Bedeutung der Geschlechterdifferenzierung - Soziale Bedeutung der Geschlechterdifferenzierung - Individuelle Bedeutung der Geschlechterdifferenzierung	
2.	Differentiell-psychologische und entwicklungspsychologische Fragestellungen . . . . .	324
2.1	Geschlechtsunterschiede . . . . .	324

	Definition von Männlichkeit und Weiblichkeit - Geschlechtsspezifische und geschlechtstypische Verhaltensvariation - Reale und vermeintliche Geschlechtsunterschiede	
2.2	Entwicklungspsychologische Fragestellungen . . . . .	330
	Entwicklungsmerkmale der Geschlechtstypisierung - Traditionelle und neuere Sichtweise der Entwicklung der Geschlechtstypisierung	
3.	Entwicklung der einzelnen Merkmale der Geschlechtstypisierung .	335
3.1	Entwicklung der Geschlechtsidentität (Geschlechtskonstanz) . .	335
	Stufen der Geschlechtskonstanz-Entwicklung - Kognitive Voraussetzungen des Geschlechtskonstanz-Erkennens	
3.2	Entwicklung von Konzepten der Geschlechterdifferenzierung - Geschlechtsrollen-Stereotype . . . . .	338
	Definition und Erfassung - Entwicklungsverlauf - <i>Untersuchung 22.1: Unkenntnis - Rigidität - Flexibilität: Ein Entwicklungsmodell der Geschlechtsrollen-Stereotypisierung</i> (TRAUTNER, HELBING, SAHM & LOHAUS 1988) - Kognitive Grundlagen von Geschlechtsrollen- Stereotypen	
3.3	Entwicklung von Einstellungen zur Geschlechtstypisierung - Geschlechtsrollen-Präferenzen . . . . .	345
	Definition und Erfassung - Entwicklungsverlauf - <i>Untersuchung 12.2: Der Erwerb geschlechtstypischer Präferenzen bei Vorschulkindern</i> (EDELBRÖCK & SUGAWARA 1978) - Offene Fragen und Probleme	
3.4	Entwicklung geschlechtstypischen Verhaltens . . . . .	353
	Spielverhalten von Kindern - <i>Untersuchung 12.3: Der Einfluß von Jungen- oder Mädchenspielzeug auf geschlechtstypisches Spielverhalten</i> (KARPOE & OLNEY 1983) - Probleme der Interpretation geschlechtstypischen Verhaltens	
4.	Theorien der Entwicklung der Geschlechtstypisierung . . . . .	358
4.1	Biologische Ansätze . . . . .	359
4.1.1	Allgemeine biologische Grundlagen der Geschlechterdifferenzierung . . . . .	359
4.1.2	Spezielle biologische Faktoren der Entwicklung der Geschlechtstypisierung . . . . .	360
	Chromosomale Einflüsse - Hormonelle Einflüsse - Hirnlateralisation - Reifungstempo	
4.1.3	Bewertung der biologischen Ansätze . . . . .	366
4.2	Psychoanalytische Theorie der Entstehung einer Geschlechtstypisierung . . . . .	367
	Biologische Orientierung - Unterschiedliche Entwicklung bei Jungen und Mädchen - Bewertung der psychoanalytischen Theorie	
4.3	Soziale Lerntheorie der Entwicklung der Geschlechtstypisierung .	370
4.3.1	Bekräftigungstheorie der Geschlechtstypisierung . . . . .	371
	Grundannahmen - Drei Hypothesen - <i>Untersuchung 12.4: Elterliches Bekräftigungsverhalten und kindliche Spielzeugpräferenzen</i> (CROISSIER 1979) - Bewertung der Bekräftigungstheorie	
4.3.2	Imitationstheorie der Geschlechtstypisierung . . . . .	375
	Drei Hypothesen - <i>Untersuchung 12.5: Der Einfluß des Modellgeschlechts und der Geschlechtsvollenorientierung des Beobachters auf das Beobachtungslernen bei Kindern</i> (PERRY & PERRY 1975) - Bewertung der Imitationstheorie	



4.4	Kognitive Entwicklungstheorie der Geschlechtstypisierung . . . . .	383
4.4.1	KOHLBERGS Theorie der Entwicklung der Geschlechtstypisierung . . . . .	384
	Drei Hypothesen - <i>Untersuchung 12.6: Die Entwicklung des Geschlechtskonstanzverständnisses und der Geschlechtsrollen-Präferenz</i> (MARCUS & OVERTON 1978) - Bewertung der KOHLBERGSchen Theorie	
4.4.2	Informationsverarbeitungs-Theorie der Geschlechtstypisierung . . . . .	392
	Schema-Verarbeitungsmodell von MARTIN & HALVERSON - Geschlechts-Schema-Theorie von BEM - Bewertung der Informationsverarbeitungsansätze	
5.	Entwicklung und Zusammenhänge der verschiedenen Komponenten der Geschlechtstypisierung über die Ontogenese - ein integrativer Überblick . . . . .	395
5.1	Zusammenhänge zwischen den verschiedenen Entwicklungsmerkmalen der Geschlechtstypisierung . . . . .	396
	Fragestellungen und Ergebnisse zu Zusammenhangsmustern von Merkmalen der Geschlechtstypisierung - Probleme der Analyse von Zusammenhangsmustern	
5.2	Ein integratives Prozeßmodell der Geschlechtstypisierung . . . . .	399
5.3	Idealtypischer Verlauf der Entwicklung der Geschlechtstypisierung . . . . .	402
	Früheste Kindheit (0-3 Jahre) - Vorschulalter (3-6 Jahre) - Grundschulalter (7-11 Jahre) - Adoleszenz und Erwachsenenalter	
5.4	Schlußfolgerungen bezüglich der Determinanten der Entwicklung der Geschlechtstypisierung . . . . .	405
6.	Zusammenfassung . . . . .	407
 <i>Kapitel 13: Moralentwicklung</i>		411
<hr/>		
1.	Definition und Bedeutung von Moralität . . . . .	411
	Definition von Moralität - Menschenbilder und Entwicklungsziele - Bedeutung der Moral für Individuum und Gesellschaft	
2.	Drei Forschungsperspektiven der Moralentwicklung . . . . .	413
3.	Entwicklung der einzelnen Komponenten der Moral . . . . .	415
3.1	Die kognitive Perspektive - Entwicklung moralischen Denkens und Urteilens . . . . .	415
3.1.1	Jean PIAGET: Das moralische Urteil beim Kinde . . . . .	415
	Fundierung in der kognitiven Entwicklungstheorie - Untersuchungen zum Regelverständnis und zur Regelbeachtung - Untersuchungen zur Beurteilung von Gut und Böse und von verschiedenen moralischen Konzepten - Heteronorme Moral und autonome Moral - Moralische Perspektive, Veränderbarkeit von Regeln und Kontingenz von Vergehen und Strafen (Dimensionen 1 bis 3) - Objektive Verantwortlichkeit vs. subjektive Verantwortlichkeit (Dimension 4) - <i>Untersuchung 13.1: Zum kindlichen Verständnis von Motiven und der Intentionalität von Handlungen und ihrer Berücksichtigung im moralischen Urteil</i> (BERNDT & BERNDT 1975) - Orientierung an Strafen und Auto-	

	ritäten vs. Orientierung an Prinzipien der Gerechtigkeit (Dimensionen 5 bis 9) - Was treibt die Entwicklung voran? - Bewertung von PIAGETS Theorie	
3.1.2	Lawrence KOHLBERG - Stufen der moralischen Orientierung . . . . .	428
	Die empirische Basis für KOHLBERGS Stufenmodell - Empirische Überprüfung von KOHLBERGS Stufenmodell - Generalität oder Bereichsspezifität des Urteilsniveaus - Invarianz der Stufenabfolge - Universalität der Stufenabfolge - Soziale Perspektive und moralisches Urteil - <i>Untersuchung 13.2: Die Beziehung zwischen Stufen der kognitiven Entwicklung, Rollenübernahmefähigkeiten und der Moralentwicklung</i> (KREBS & GILLMORE 1982) - Bewertung von KOHLBERGS Theorie der Moralentwicklung	
3.1.3	Abschließende Bewertung der kognitiv-genetischen Sichtweise der Moralentwicklung . . . . .	441
	Ist die kognitiv-genetische Theorie der Moralentwicklung eine Strukturtheorie? - Sind Fortschritte in der kognitiven Entwicklung eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung des moralischen Urteils? - Grenzen und Mängel der kognitiven Perspektive	
3.2	Die affektive Perspektive - Entwicklung moralischer Gefühle und Werthaltungen . . . . .	445
3.2.1	Psychoanalytische Theorie der Moralentwicklung . . . . .	445
	Die Position Sigmund FREUDS - Bewertung der psychoanalytischen Theorie der Moralentwicklung	
3.2.2	Nicht-psychoanalytische Internalisierungskonzepte . . . . .	448
3.2.3	Bewertung der affektiven Perspektive der Moralentwicklung . . . . .	449
3.3	Die Verhaltensperspektive - Entwicklung moralischen Verhaltens . . . . .	449
3.3.1	Versuchungen widerstehen - die Unterdrückung verbotenen Verhaltens . . . . .	451
	Das experimentelle Paradigma - Ergebnisse der experimentellen Strafforschung - <i>Untersuchung 13.3: Internalisierte Unterdrückung von Verhalten und der Zeitpunkt der Bestrafung</i> (ARONFREED & REBER 1965) - Zur Rolle direkter Belohnung und des Lernens am Modell - <i>Untersuchung 13.4: Strafwirkung als Funktion der Strafbewertung</i> (MONTADA, SETTER TO BULTE, SÜTTER & WINTER 1974)	
3.3.2	Belohnungsaufschubverhalten . . . . .	460
3.3.3	Die Äußerung prosozialen, altruistischen Verhaltens . . . . .	462
	Entwicklungsverlauf altruistischen Verhaltens - Wovon hängt die Äußerung altruistischen (prosozialen) Verhaltens ab? - <i>Untersuchung 13.5: Hilfehandeln bei Sieben- bis Zehnjährigen in Abhängigkeit vom sozial-kognitiven und vom motivationalen Entwicklungsstand</i> (HALISCH & HOFFMANN 1980)	
3.3.4	Bewertung der Verhaltensperspektive der Moralentwicklung . . . . .	468
4.	Art und Enge des Zusammenhangs von kognitiven, affektiven und Verhaltenskomponenten der Moral . . . . .	469
4.1	Der Zusammenhang zwischen moralischem Urteil und moralischem Verhalten . . . . .	470

4.2	Integrative Ansätze zur Analyse moralischen Denkens, Fühlens und Handelns . . . . .	472
	Vier-Komponenten Modell von James R. REST - Vier-Schritte-Modell von Roger V. BURTON - Modell normativ orientierter Entscheidungen von Shalom H. SCHWARTZ	
4.3	Die Empathietheorie von Martin HOFFMAN . . . . .	474
	Die affektive Komponente - Die kognitive Komponente - Die motivationale Komponente - Faktoren, die das Auftreten von Empathie beeinflussen - Empathie und Schuld - Empirische Fundierung von HOFFMANS Theorie	
4.4	Schlußbemerkungen zum Zusammenhang zwischen den verschiedenen Moralaspekten . . . . .	478
5.	Zusammenfassung . . . . .	479
	<i>Literaturverzeichnis</i>	482
<hr/>		
	<i>Autorenregister</i>	530
<hr/>		
	<i>Sachregister</i>	537
<hr/>		
	<i>Quellenhinweise</i>	545
<hr/>		

Teil III:

Theorien der Entwicklung

In diesem Teil werden die wichtigsten *theoretischen Ansätze der Entwicklungspsychologie* dargestellt.

Im *Kap. 6* geht es zunächst um die Klärung der *Merkmale und Aufgaben von Entwicklungstheorien*. Dies geschieht auf dem Hintergrund der Theoriebildung in der Psychologie generell. Zur Einteilung und Abgrenzung verschiedener Entwicklungstheorien wird von den drei Grundfragen nach dem *Gegenstand*, dem *Verlauf* und der *Steuerung* von Entwicklungsprozessen ausgegangen. Wir gelangen dabei zur Unterscheidung von *vier Theoriegruppen*. Sie werden in den folgenden Kapiteln 7 bis 10 nacheinander vorgestellt.

Die Darstellung der einzelnen Theorien gliedert sich dabei jeweils in die folgenden Punkte: (1) Grundlegende Annahmen über Gegenstand, Verlauf und Steuerung von Entwicklungsprozessen; (2) Bedeutende Vertreter der betreffenden Theorie; (3) Neuere Ansätze innerhalb der Theoriegruppe; (4) Bewertung der Theorie; (5) Zusammenfassung.

Als erstes (*Kap. 7*) werden die *biogenetischen Entwicklungstheorien* behandelt, die Entwicklung weitgehend mit biologischer Entfaltung gleichsetzen. Die Grundannahmen einer biogenetischen Sichtweise werden am Beispiel der Entwicklungskonzeptionen von Oswald KROH und Heinz WERNER näher erläutert. Als neuerer biogenetischer Ansatz wird die ethologische Betrachtung der Entwicklung dargestellt. Breiteren Raum nimmt dabei das Bindungskonzept ein.

Das *Kap. 8* beinhaltet die psychoanalytische Betrachtung der Entwicklung als Triebwandlung. Nach der Erörterung der entwicklungspsychologisch bedeutsamen Grundkonzepte Sigmund FREUDS und des FREUDSchen Phasenmodells der Entwicklung wird mit Erik ERIKSON ein Psychoanalytiker vorgestellt, der die FREUDSche Triebanalyse durch die Analyse der psychosozialen Aspekte der Entwicklung wesentlich erweitert hat. Neuere Tendenzen innerhalb der psychoanalytischen Entwicklungstheorie werden insbesondere an dem Werk von Margaret MAHLER aufgezeigt.

Im *Kap. 9* wird geschildert, wie die *S-R-Theorien der Entwicklung* Gegenstand, Verlauf und Determination der Entwicklung beschreiben. Als für die traditionelle S-R-Betrachtung der Entwicklung wichtigste Vertreter werden der HULL-Schüler Robert SEARS und die SKINNERianer Sidney BIJOU und Donald BAER vorgestellt. Am Beispiel des Werks von Albert BANDURA wird dargestellt, wie sich die klassische S-R-Theorie zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie weiterentwickelt hat.

Im *Kap. 10* werden die *kognitiven Entwicklungstheorien* in ihren grundlegenden Merkmalen dargestellt. Im Vordergrund steht dabei Jean PIAGETS Theorie der geistigen Entwicklung. Außerdem kommt mit Lawrence KOHLBERG ein kognitiver Entwicklungspsychologe zu Wort, der die Sozialisation des Kindes in ihrer Abhängigkeit von kognitiven Variablen betrachtet. Abschließend werden die das gegenwärtige Bild der Entwicklungspsychologie zunehmend prägenden Informationsverarbeitungsansätze erläutert.

# Merkmale und Aufgaben von Entwicklungstheorien

## 1. Theoriebildung in der Psychologie

Vor der Darstellung der spezifischen Merkmale und Aufgaben von Entwicklungstheorien sollen zunächst die Merkmale und die Aufgaben psychologischer Theorien generell erläutert werden (s. auch BALDWIN, 1967/1974a; MARX & GOODSON, 1976; TRAXEL, 1964).

### 1.1 Merkmale und Aufgaben psychologischer Theorien

Unter einer Theorie versteht man „eine durch das Denken geschaffene Verknüpfung beobachteter Tatsachen zu einem in sich widerspruchsfreien Zusammenhang von Gründen und Folgen“ (TRAXEL, 1964, S.309). Theorien haben sowohl eine *systematisierende*, die Daten ordnende Funktion als eine *leitende*, die Datensammlung bestimmende Funktion. Theorie und Empirie stehen in einer Wechselwirkung „derart, daß die aus der Beobachtung gewonnenen Befunde zu einer Erklärung herausfordern, diese aber wieder einer empirischen Bestätigung bedarf, wodurch bestimmte experimentelle Untersuchungen angeregt und in ihrer Fragestellung von der Theorie - unter Umständen bis in Einzelheiten - vorgeschrieben werden“ (TRAXEL, 1964, S. 310 f.).

Eine ideale Theorie sollte folgende vier Merkmale aufweisen: (1) logisch widerspruchsfreie Systematisierung, (2) Erklärungswert, (3) Falsifizierbarkeit, (4) Nachprüfbarkeit durch andere.

(1) *Systematisierung*. Eine Theorie hat gesetzmäßige Beziehungen zwischen Variablen unter Berücksichtigung des Sparsamkeitsprinzips in einem logisch widerspruchsfreien System von Axiomen, Theoremen und Beweisen zu formulieren. Dabei sind die Denkgesetze der Logik zu beachten: der Satz der Identität, der Satz des Widerspruchs, der Satz vom ausgeschlossenen Dritten und der Satz vom zureichenden Grund (s. TRAXEL, 1964, S. 311).

(2) *Erklärungswert*. Eine Theorie muß erklären können, welche Bedingungen dem Eintreten von Ereignissen zugrunde liegen. Sie muß zur Erklärung bisheriger Befunde und zur Einordnung künftiger Befunde geeignet sein. Und sie muß daraus genaue *Vorhersagen* ableiten können über die Bedingungen, unter denen ein Ereignis eintreten wird (Eignung zur Hypothesenbildung nach dem Muster Wenn-Dann).



Während jede Erklärung eine Vorhersage erlaubt, gilt nicht das Umgekehrte: die auf der Kenntnis einer gesetzmäßigen Beziehung zwischen zwei Variablen beruhende Vorhersage der Ausprägung der einen Variable bei bekannter Ausprägung der anderen Variable liefert noch keine Erklärung für diesen Zusammenhang. Außerdem sind Vorhersagen keine Aussagen über das hundertprozentige Eintreten oder Nichteintreten eines Ereignisses (Alles oder Nichts), sondern Wahrscheinlichkeitsaussagen. Schließlich darf aus der Forderung, eine Theorie müsse Vorhersagen über künftiges Verhalten erlauben, nicht abgeleitet werden, alles Verhalten ließe sich vorhersagen. (Zur Erklärung und Vorhersage in der Psychologie s. STAFF & HERRMANN, 1972).

(3) *Falsifizierbarkeit*. Die in einer Theorie angenommenen Wenn-Dann-Beziehungen müssen explizit formuliert sein, so daß sich daraus Hypothesen ableiten lassen, deren Gültigkeit oder Genauigkeit empirisch überprüfbar, d.h. *falsifizierbar* sind. Die Falsifizierbarkeit einer Aussage erfordert eine operationale, d.h. eine für empirische Manipulation (Variation) geeignete Definition der verwendeten Begriffe. Soweit eine solche Operationalisierung noch nicht möglich ist, besteht die Notwendigkeit, hypothetische Größen einzuführen.

(4) *Nachprüfbarkeit*. Aus der Definition der Falsifizierbarkeit läßt sich ableiten, daß die in einer Theorie postulierten Gesetzmäßigkeiten nicht nur durch denjenigen, der sie aufgestellt hat, sondern auch durch andere nachprüfbar sein müssen. Falsifizierbarkeit und Nachprüfbarkeit setzen im übrigen voraus, daß die angegebenen Bedingungen für das Auftreten eines Ereignisses wiederholbar, variierbar und kontrollierbar sind.

ZIGLER (1963, S. 356) pointiert die Kriterien für die Bewertung psychologischer Theorien folgendermaßen: Eine Theorie ist richtig, wenn sie Vorhersagen und das kontrollierte Setzen von Bedingungen erlaubt, sie ist falsch, wenn sie schlechte Vorhersagen macht, und sie ist unbrauchbar, wenn aus ihr keine nachprüfbaren Vorhersagen abgeleitet werden können.

## 1.2 Gesetzestypen in der Psychologie

Als wesentliches Kennzeichen einer Theorie wurde die Erklärung und Vorhersage des Eintritts von Ereignissen festgehalten. Voraussetzung für die Abgabe von Erklärungen und Vorhersagen ist die Kenntnis von regelhaften oder *gesetzmäßigen* Beziehungen zwischen Variablen. Die Formulierung von Gesetzen hat nach ITELSON (1967) drei Elemente zu enthalten:

„1. den Charakter des entsprechenden Zusammenhangs von Fakten (Bestimmung der Form des Gesetzes);

2. die Bedingungen, unter denen dieser Zusammenhang auftritt (Bestimmung der Grenzen des Gesetzes);

3. die Klasse von Erscheinungen, zwischen denen dieser Zusammenhang unter diesen Bedingungen auftritt (Bestimmung der Objekte des Gesetzes)“ (zit. n. SCHMIDT, 1970, S. 354).

Für die Gesetzestypen, die in der Psychologie vorkommen, hat SPENCE (1963) eine Klassifikation vorgeschlagen, die sich auch als Ausgangspunkt zur Darstellung entwicklungspsychologischer Gesetzmäßigkeiten eignet. SPENCE unterscheidet dabei zwischen *empirischen* Gesetzen und *hypothetischen* Gesetzen. Erstere beziehen sich auf Zusammenhänge zwischen empirisch klar und exakt erfaßbaren Variablen. Letztere enthalten daneben auch hypothetische Größen (intervenierende hypothetische Konstrukte), die selbst (noch) nicht direkt meßbar sind, zur Erklärung der aufgefundenen Beziehungen zwischen den gemessenen Variablen jedoch angenommen werden müssen. Die von SPENCE im einzelnen unterschiedenen Gesetzestypen gibt Abbildung 6.1 wieder.

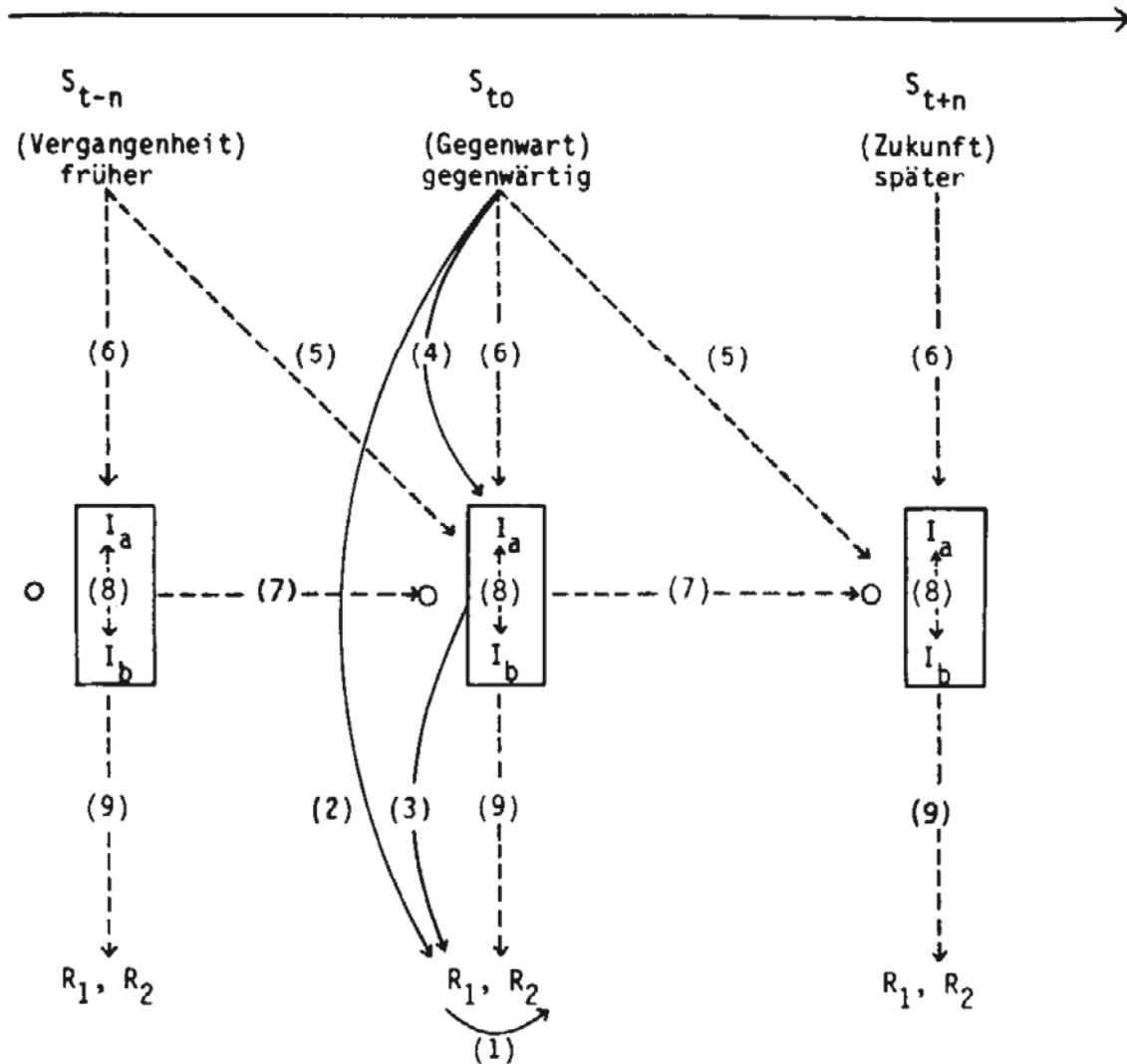
Die für die Entwicklungspsychologie bedeutsamen Gesetzestypen der SPENCESchen Klassifikation und ihre Formen werden im Abschnitt 2.2 erläutert.

## 2. Theoriebildung in der Entwicklungspsychologie

In den Anfängen der wissenschaftlichen Entwicklungspsychologie wurde nur selten der Versuch unternommen, von theoretischen Überlegungen ausgehend Daten zu sammeln oder die gesammelten Beobachtungsdaten theoretisch einzuordnen. Im Vordergrund stand meist die Sammlung und Beschreibung von Einzeltatsachen (vgl. Kap. 1.1). Erst mit dem Heraufkommen psychologischer Schulen (Ganzheitspsychologie, Gestaltpsychologie, Psychoanalyse, Behaviorismus) entstanden allmählich auch unterschiedliche Vorstellungen über den Entwicklungsprozeß.

Im Zusammenhang mit der Verwischung der Grenzen zwischen den psychologischen Disziplinen kam es dann in den letzten Jahrzehnten auf dem Gebiet der entwicklungspsychologischen Theoriebildung zu einem immer stärkeren Eindringen allgemeinspsychologischer Theorien. Dies hat z.B. in den Sammelwerken von STEVENSON (1963), MUSSEN (1970, 1983) oder der von der *Society for Research in Child Development* seit 1964 betreuten Reihe „Review of Child Development Research“ seinen Niederschlag gefunden. Trotz dieser gegenseitigen Durchdringung der psychologischen Disziplinen auf dem Gebiet der Theoriebildung und trotz der aufgezeigten generellen Anforderungen an psychologische Theorien sind Theorien der Entwicklung aufgrund der Besonderheit ihres Untersuchungsgegenstands, nämlich der Beschäftigung mit *Veränderungsreihen*, zusätzlich mit eigenen Problemen konfrontiert. Ihnen wollen wir uns nun zuwenden.





—————> = Empirische Gesetze  
 - - - - -> = Hypothetische Gesetze

A. Empirische Gesetze

- (1)  $R = f(R)$
- (2)  $R = f(S)$
- (3)  $R = f(O)$
- (4)  $R = f(S)$

B. Hypothetische Gesetze

- (5)  $I = f(S_{t-n})$
- (6)  $I = f(S_{t_0})$
- (7)  $I = f(S_t)$
- (8)  $I = f(I)$
- (9)  $R = f(I)$

Es bedeuten:

S = externe Situationsbedingungen (Stimuli)

O = organische (vor allem neurophysiologische) Variablen (die Kästchen symbolisieren das psychophysische System „Mensch“)

R = Reaktion      I = hypothetische intervenierende Variable

Die t-Indices auf der Zeitachse bezeichnen aufeinanderfolgende Zeiträume, wobei

t-n = Vergangenheit      t<sub>0</sub> = Gegenwart      t+n = Zukunft

Die Pfeile drücken funktionelle Abhängigkeiten zwischen den miteinander verbundenen Variablen aus.

Die in Klammern gesetzten Ziffern bezeichnen die Numerierung der Gesetzestypen.

Abbildung 6.1: Schematische Darstellung der Klassifikation von Gesetzestypen in der Psychologie (nach SPENCE, 1963, S.280)

## 2.1 Spezielle Aufgaben von Entwicklungstheorien

Zum Verständnis der speziellen Aufgaben von Entwicklungstheorien erscheint es zunächst nützlich, grundsätzlich zwischen Gesetzaussagen zu unterscheiden, die sich auf *Zustände* (Organisation und Struktur) und die sich auf Prozesse (Veränderung) beziehen (PARTHEY & WAHL, 1966, S. 105). Erstere bilden Relationen zwischen Erscheinungen oder Ereignissen im *Raum* ab, letztere Relationen zwischen Erscheinungen oder Ereignissen in der *Zeit*.

Selbstverständlich lassen sich auch Zustände nicht ohne zeitliche Ausdehnung denken bzw. ist ein Zustand in der Regel ein Resultat eines Prozesses. In den Begriffen des Zustandes, der Organisation oder der Struktur- zu einer bestimmten Zeit- wird jedoch die Zeitvariable ausdrücklich vernachlässigt, während die Beschäftigung mit Veränderungen die Zeitvariable ausdrücklich thematisiert.

Auf die Entwicklungspsychologie übertragen bedeutet dies: es gibt Gesetzmäßigkeiten des Verhaltens (Handelns, Erlebens) bzw. der Organisation und Struktur des Verhaltens zu bestimmten Zeiten des Lebenslaufs, und es gibt Gesetzmäßigkeiten der Veränderung des Verhaltens bzw. seiner Organisation und Struktur über die Zeit. Wir werden dieser Unterscheidung u.a. bei der Darstellung der Stufenlehren, mit ihrer Betonung von Zuständen, und der Theorie des sozialen Lernens, mit ihrer Betonung von Veränderungen, wiederbegegnen.

Die in dieser Gegenüberstellung zum Ausdruck kommende Zweigleisigkeit entwicklungspsychologischer Fragestellungen schlägt sich auch in der Definition dessen nieder, was unter Entwicklung verstanden wird: zum einen der Entwicklungsprozeß selbst, das sind die Veränderungen und die ihnen zugrundeliegenden Bedingungen, zum anderen die jeweiligen Resultate dieses Prozesses (vgl. Kap. 1.2.5). Entsprechend definiert BALDWIN (1967/1974a) Entwicklungstheorien sowohl als Theorien kindlichen Verhaltens und Handelns als auch als Theorien der Verhaltensänderungen. Etwas Ähnliches kommt in der Unterscheidung von *Kindespsychologie* (child psychology) und *Entwicklungspsychologie* (developmental psychology) zum Ausdruck (vgl. Kap. 1.2.2). Nach der in Band 1 vorgenommenen Gegenstandsbestimmung der Entwicklungspsychologie gehört zu deren wesentlichen Aufgaben die Untersuchung der Bedingungen und Gesetzmäßigkeiten der über die Ontogenese eintretenden Veränderungen des Verhaltens und Erlebens (vgl. Kap. 1.2.1). Entsprechend liegt der Schwerpunkt unserer Darstellung der verschiedenen Entwicklungstheorien auf den gesetzmäßigen *Veränderungen*. Gesetzmäßigkeiten, die sich auf Zustände beziehen, haben den Entwicklungspsychologen allerdings insoweit zu interessieren, als sich die einzelnen Zustände zu verschiedenen Zeiten des Entwicklungsverlaufs unterscheiden, d.h. Zustandsänderungen eintreten.

Damit rückt die Frage nach den Determinanten von Entwicklungsprozessen, nach den diese Prozesse steuernden und kontrollierenden Faktoren in das Zentrum von Entwicklungstheorien (s. hierzu Kap. 3). Dabei sind sowohl Aussagen zu machen über das Zustandekommen der typischen intraindividuellen Veränderungen als auch der interindividuellen Unterschiede in diesen intraindividuellen Veränderungen.

Schließlich ist hinsichtlich der Reichweite der Aussagen zu trennen zwischen Aussagen, die sich auf die menschliche Entwicklung im allgemeinen beziehen, und Aussagen, die einzelne Teilbereiche der Entwicklung anzielen. Bei den später darzustellenden Entwicklungstheorien handelt es sich eher um letzteres, also um Theorien für Teilbereiche der Entwicklung. Sie erheben jedoch häufig den impliziten Anspruch, für die Entwicklung generell gültig zu sein.

## 2.2 Die Übertragung der SPENCESchen Gesetzestypen auf die Entwicklungspsychologie

Die folgende Adaptierung der SPENCESchen Gesetzestypen an die Zwecke der Entwicklungspsychologie soll in erster Linie zeigen, wie Strategien aus der Allgemeinen Psychologie nutzbringend auch in der Entwicklungspsychologie angewendet werden können. Die Aufstellung strebt weder Vollständigkeit hinsichtlich der denkbaren gesetzmäßigen Beziehungen an, noch wird verkannt, daß die den Entwicklungspsychologen interessierenden Beziehungen zwischen den Variablen häufig weit komplexer sind als es sich mit den einfachen Gesetzestypen der SPENCESchen Klassifikation ausdrücken läßt. Man denke nur an die im Kap. 3 aufgezeigten wechselseitigen Abhängigkeiten der Entwicklungsfaktoren und die Kumulativität ihres Einflusses.

Sieht man als die wesentliche Aufgabe einer Entwicklungstheorie die Erklärung und Vorhersage von Verhaltensänderungen an, so muß in mathematische Gleichungen zur Darstellung der gesetzmäßigen Beziehungen die Zeitvariable  $t$  eingehen. Die funktionale Beziehung zwischen Verhalten und Zeit wurde anhand der Grundformel von KESSEN (1960)  $R = f(A)$  - Verhalten =  $f(\text{Alter})$  - im ersten Kapitel bereits in ihrer grundlegenden Bedeutung erläutert. Mit Hilfe des SPENCESchen Klassifikationssystems kann sie nun weiter differenziert werden, indem gegenwärtiges Verhalten ( $R_{t_0}$ ), gegenwärtige intervenierende Variablen ( $I_{t_0}$ ) oder gegenwärtige Organismusvariablen ( $O_{t_0}$ ) als Funktion von zeitlich vorausgegangenen, früheren Bedingungen ( $S_{t-n}$ ,  $I_{t-n}$ ,  $O_{t-n}$ ,  $R_{t-n}$ ) aufgefaßt werden. Wir lehnen uns hierbei an die Darstellung von SCHMIDT (1970, S. 356-359) an.

Neben den hypothetischen Gesetzestypen (5) und (7), die bereits die Zeitvariable einschließen, lassen sich auch die empirischen Gesetzestypen (1) bis (4) durch Einführung der Zeitvariablen  $t-n$  als Muster für entwicklungspsychologische Gesetzmäßigkeiten verwenden (vgl. Abbildung 6.1). Wir gelangen damit zu insgesamt sechs Typen von Entwicklungsgesetzen, von denen allerdings nur die ersten drei zur Darstellung langfristiger Verhaltensänderungen geeignet erscheinen.

Die funktionalen Beziehungen zwischen Variablen zum Zeitpunkt  $t_0$  (Gegenwart) und Variablen zum Zeitpunkt  $t-n$  (Vergangenheit) lassen sich selbstverständlich auf funktionale Beziehungen von Variablen zum Zeitpunkt  $t+n$  (Zukunft) und zum Zeitpunkt  $t_0$  (Gegenwart) übertragen. Allein ausschlaggebend ist, daß die Variablen auf der linken Seite der Gleichung zeitlich später auftreten als die Variablen auf der rechten Seite der Gleichung.

Die sechs Typen von Entwicklungsgesetzen haben folgendes Aussehen:

(1)  $R_{to} = f(R, d)$  Diese Gesetzmäßigkeit liegt allen regelhaften, zeitabhängigen Veränderungsreihen zugrunde, die nicht in erster Linie auf organismische Variablen (z.B. somatische Reifungsprozesse) oder auf äußere Stimulation (z.B. Konditionierung) zurückgehen, sondern bei denen vorausgegangene Verhaltensäußerungen spätere Verhaltensäußerungen beeinflussen. Hierunter fallen Übungsvorgänge wie die Verfeinerung motorischer Leistungen durch ihre wiederholte Ausführung, das Lernen von Vokabeln u.ä. und sachimmanente Entwicklungsfortschritte, z.B. die verbesserte Verwendung eines Bleistifts als Schreibwerkzeug aufgrund des vorherigen Umgangs mit Bleistiften beim Kritzeln und Malen.

(2)  $R_{to} = f(st, d)$  Dieser Gesetzestyp gilt für Verhaltensänderungen, die auf vorausgegangene externe Stimulation zurückgeführt werden können. Beispiele sind: Lernprozesse nach dem Muster des Klassischen und Operanten Konditionierens oder des Lernens am Modell, wie sie z.B. für den Aufbau einer emotionalen Abhängigkeit von der pflegenden Mutter, die Übernahme der Geschlechtsrolle durch Bekräftigung oder den Erwerb aggressiven Verhaltens durch die Beobachtung aggressiver Modelle angenommen werden.

(3)  $R_{to} = f(W, d)$  Hiermit werden Verhaltensänderungen bezeichnet, die auf organismische Bedingungen wie genetisch determinierte Reifungsvorgänge oder äußere Einwirkungen auf den Organismus zurückgehen. Beispiele sind: Veränderungen des Sexualverhaltens in der Pubertät aufgrund der hormonellen Umstellung des Organismus, Verhaltensänderungen aufgrund einer Hirnschädigung oder medikamentöser Dauerbehandlung.

(4)  $O_{to} = f(P, d)$  Die bestimmten Verhaltensänderungen zugrundeliegenden organismischen Bedingungen können außer durch autochthone Reifungsprozesse auch durch externe Stimulation zustandekommen. Die aus letzterem resultierenden Veränderungen organismischer Variablen kann man nun selbst zum Gegenstand der Betrachtung machen, unabhängig von der Beziehung zum Verhalten. Dies ist z.B. der Fall bei der Betrachtung der körperlichen Entwicklung in Abhängigkeit von äußeren Bedingungen, wie der Art der Ernährung, der Erziehungsatmosphäre usw., oder bei der Analyse der Änderungen des Aktivierungsgrades und der Hormonausschüttung beim Vorliegen bestimmter äußerer Reizbedingungen.

Schließlich können, soweit intervenierende Variablen angenommen werden, auch deren gesetzmäßige Veränderungen, ähnlich wie bei den Organismusvariablen, zum Gegenstand der Betrachtung gemacht werden. Dabei gibt es zwei Möglichkeiten einer funktionalen Beziehung: entweder besteht eine Abhängigkeit von Reizbedingungen (5) oder eine reine Zeitabhängigkeit (6). Entsprechend gilt:

(5)  $I_{to} = f(S, t_n)$ . Eine gesetzmäßige Beziehung zwischen einer intervenierenden Variablen und früheren Reizbedingungen wird z.B. mit dem HULLSchen hypothetischen Konstrukt „Gewohnheitsstärke“ ( $sH_R$ ) postuliert:  $sH_R$  ist eine Funktion der Anzahl früherer Verstärkungen. Kognitive Schemata sensu PIAGET (s. Kap. 10.2.1) lassen sich ebenfalls als intervenierende Variablen auffassen,

deren Veränderungen u.a. auf Erfahrungen mit der umgebenden Reizumwelt zurückgehen.

(6) Ito, = fct-n,. Angenommene intervenierende Variablen können sich allein aufgrund der fortschreitenden Zeit verändern. Beispiele sind: die Abnahme des reaktiven Hemmungspotentials in reaktionsfreien Phasen oder die spontane Erholung der Reaktionsbereitschaft nach einem Lösungsprozeß.

Die kurzfristigen Veränderungen nach der Gleichung (6) spielen in der Entwicklungspsychologie allerdings kaum eine Rolle. Außerdem kann strenggenommen niemals die Zeit selbst eine Einflußgröße sein, sondern es können immer nur die in der Zeit wirksamen Variablen einen Einfluß ausüben (vgl. Kap. 1.2.3).

## 2.3 Der wissenschaftliche Status vorhandener Entwicklungstheorien

Die logische und systematische Ordnung von überprüfbaren Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung nach den auf S. 3f. angegebenen Kriterien entspräche in idealer Weise einer Entwicklungstheorie. Eine derart formalisierte und umfassende Theorie der Entwicklung ist bis heute nicht vorhanden. Es gibt bislang nur eine Reihe von *Teiltheorien* zu ausgewählten Aspekten des Entwicklungsprozesses. Aber auch diese Teiltheorien entsprechen nur in ungenügendem Maße den an eine Theorie zu stellenden Anforderungen. Entweder ist die Nähe zu den beobachteten Daten so eng, daß die „Theorie“ nicht mehr ist als eine Zusammenfassung des Beobachteten in „Kurzschrift“, oder die Ferne von den beobachteten Daten ist so groß, daß keine empirischen Operationen angegeben werden können, die den verwendeten Konstrukten Bedeutung verleihen (ZIGLER, 1963, S. 342).

Die sogenannten Entwicklungstheorien sind demnach eher unvollständige *Modellvorstellungen* oder *Konzepte* der Entwicklung als Theorien im strengen Sinne. Wenn im folgenden von Entwicklungstheorien oder Theorien der Entwicklung gesprochen wird, sind strenggenommen *Entwicklungskonzepte und Modellvorstellungen über Teilprozesse der Entwicklung* gemeint. Daß trotzdem am Theoriebegriff festgehalten wird, liegt zum einen daran, daß sich dieser Begriffsgebrauch in der Entwicklungspsychologie allgemein eingebürgert hat (s. BALDWIN, 1967/1974a,b; CRAIN, 1985; FLAMMER, 1988; P.H. MILLER, 1989; u.a.), zum anderen ist damit die Forderung an die Entwicklungspsychologie ausgedrückt, den an eine exakte Theorie zu stellenden Ansprüchen zunehmend gerecht zu werden.



### 3. Gegenwärtige Theorien der Entwicklung

Mit gegenwärtigen Theorien der Entwicklung sind Theorien gemeint, aus denen bis in die Gegenwart entwicklungspsychologische Fragestellungen abgeleitet werden und die bis heute benutzt werden, um entwicklungspsychologische Befunde einzuordnen. Nicht gemeint ist damit, daß es sich um erst in den letzten Jahren entstandene Modellvorstellungen handeln muß.

#### 3.1 Vorwissenschaftliche Entwicklungstheorien

BALDWIN (1967/1974a) hat darauf hingewiesen, daß bereits im vorwissenschaftlichen Bereich implizite Modellvorstellungen über die Entwicklung beim Menschen existieren (1974a, S. 47-56). Es handelt sich hierbei um naive Theorien im Sinne HEIDERS (1958) (s. hierzu auch LAUCKEN, 1974). „Naive“ Entwicklungstheorien lassen sich anhand der in einer Population verbreiteten Vorstellungen über die Art, wie man mit Kindern umzugehen hat, was man bei Kindern verschiedenen Alters erwarten kann usw. eruieren. Da BALDWIN'S Darstellung recht gut auch auf einige bei uns „populäre“ Auffassungen über den Entwicklungsprozeß zuzutreffen scheint, soll sie hier kurz wiedergegeben werden.

Häufig werden zwei entgegengesetzte Annahmen zur gleichen Zeit vertreten: Zum einen gilt menschliches Verhalten in seinen wesentlichen Zügen als angeboren, zum anderen geht man davon aus, daß Kindern viele Verhaltensweisen erst durch Unterweisung beigebracht werden müssen. Man unterscheidet dabei zwischen Wahrnehmungen, Empfindungen, Gefühlen und absichtsvollem Handeln auf der einen Seite und Wissen, Fertigkeiten, Meinungen, Wertvorstellungen und Gewohnheiten auf der anderen Seite. Erstere gelten als Kindern bereits in frühestem Alter natürlich gegeben, spontan und in gleicher Form wie bei Erwachsenen auftretend, letztere müssen hingegen erst durch Erfahrung und Übung vom Kind erworben werden.

So wird z.B. angenommen, daß ein Kind mit ausgereiftem und intaktem Sehapparat Gegenstände genauso wahrnimmt, d.h. erkennt, unterscheidet und erlebt wie ein Erwachsener. Oder man „unterstellt“ Kindern genauso wie einem Erwachsenen die Fähigkeit, zielgerichtet zu handeln, etwas zu „wollen“. Darüber hinaus wird häufig angenommen, daß bereits Kleinkinder durch die „Erfahrung“ von Folgen ihres Verhaltens „Einsicht“ in den kausalen Zusammenhang „Verhalten - Verhaltensfolge“ gewinnen („das nächste Mal weiß er/sie es besser“). Erfahrung läßt sich dabei im Prinzip durch Unterweisung ersetzen.

Die „natürliche“ Angelegtheit von Verhaltensweisen spielt im naiven Denken eine bedeutende Rolle. Zwar ist die Erfahrung nicht ohne Bedeutung, aber die Möglichkeit, Erfahrungen zu machen, d.h. zu lernen, gilt durch den jeweils gegebenen Reifungsstand des Kindes als erheblich eingeschränkt: Wissen, Fertigkeiten, Gewohnheiten usw. können nicht vor einer bestimmten Zeit erworben werden. „Reife“ ist endgültig erst mit dem Erwachsensein erreicht.