

Index

- **Editorial**
 - **Zur Aktualität Piagets 100 Jahre nach seiner Geburt**
 - **Piagets Theorie als forschungsleitende Heuristik**
 - **Piaget neu lesen: Exegese oder Forschungsanleitung?**
 - **Zur Aktualität der Theorie Jean Piagets**
 - **Piaget und die Zwerge**
 - **Konferenzen zum hundertsten Geburtstag von Piaget und Wygotski**
 - **Forschung und Lehre in Entwicklungspsychologie in den neuen Bundesländern**
 - **Universität Potsdam**
 - **Universität Leipzig**
 - **Hinweise auf Konferenzen im Jahre 1997**
 - **Entwicklungspsychologie der Lebensspanne aus erster Hand**
 - **Neue Mitglieder**
-

Editorial

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

mit diesem "Newsletter Entwicklungspsychologie" stellt sich Ihnen die seit dem September 1995 amtierende neue Fachgruppenleitung vor. Wie die meisten von Ihnen wissen werden, sind auf der 12. Tagung Entwicklungspsychologie in Leipzig Friedrich Wilkening (Tübingen) zum Sprecher, Monika Keller (Berlin) zur Schriftführerin und Siegfried Hoppe-Graff (Leipzig) zum Kassenwart gewählt worden. Wie jede neue Fachgruppenleitung wollen wir einerseits bewährte Traditionen fortführen, haben uns andererseits aber auch neue Schwerpunkte für unsere Arbeit gesetzt. Darüber möchten wir Ihnen in diesem Editorial berichten.

Ein Schwerpunkt wird die weitere Aufwertung des Newsletter sein. Wir haben die bisher erschienenen Hefte - es ist mittlerweile eine stattliche Anzahl - einmal durchgeblättert und festgestellt, daß eine "Invariante" in der Absicht der jeweils neu gewählten Fachgruppenleitungen besteht, den Newsletter zu einem (noch besseren) "interaktiven Kommunikationsmedium" für die Mitglieder zu machen. Keine Frage, daß auch wir daran festhalten wollen! Nur sehen wir unsere Möglichkeiten in diesem Punkt als begrenzt an: Die Funktion des Newsletter als Platz des Austausches zwischen den Mitgliedern steht und fällt mit Ihrer Mitwirkung in Form von Beiträgen unterschiedlichster Art! Beteiligen Sie sich also

an Ihrem Newsletter, indem Sie uns Mitteilungen, Beiträge und Anregungen schicken, die für andere Mitglieder interessant sein könnten.

Im Sinne dieser wechselseitigen Information wollen wir die von unseren Vorgängern begonnene Darstellung der Entwicklungspsychologie in den neuen Bundesländern weiterführen, hoffen auf Ihre Beiträge für die Rubrik "Vorstellung von Forschungsprojekten und Initiativen" und bitten um die Nennung von wichtigen Publikationen aus dem Kreis der Fachgruppenmitglieder, die wir durch die Veröffentlichung fachkundiger Rezensionen publik machen wollen.

Um den Newsletter für Entwicklungspsychologen inhaltlich attraktiver zu machen, soll in jedem Heft relativ ausführlich und anregend ein aktueller "Themenschwerpunkt" behandelt werden. Manchmal liefert der Kalender den Hinweis auf ein gewichtiges Thema. So auch beim Schwerpunkt in diesem Heft: Wir haben den 100. Geburtstag von Jean Piaget zum Anlaß genommen, um Kurt Reusser (Universität Zürich) zu bitten, seine Sichtweise von der aktuellen Bedeutung Piagets für unser Fach vorzutragen. Kurt Reusser schien uns dafür besonders geeignet zu sein, ist er doch, als langjähriger Mitarbeiter von Hans Aebli, so etwas wie ein Enkel Piagets!

Nicht nur über die überdauernde Bedeutung Piagets für die Entwicklungspsychologie kann und sollte man streiten! Wir glauben, daß zur weiterführenden Behandlung jedes gewichtigen Themas gehört, daß der Leser kontroverse Meinungen kennenlernen darf. Deshalb wird der Themenschwerpunkt in jedem Newsletter neben dem *target article* auch eine Reihe von "bestellten" Kommentaren enthalten. Dieses Mal haben wir Wolfgang Edelstein (Berlin), Otto Ewert (Mainz), Bernhard Seiler (Darmstadt) und Elsbeth Stern (Leipzig) nach ihrer Meinung gefragt. Bei der Auswahl der Kommentatoren stand neben der Sachkompetenz im Vordergrund, daß der Themenschwerpunkt möglichst vielfältig beleuchtet werden sollte.

Wie gesagt, der Themenschwerpunkt "Piagets Erbe" in diesem Heft wird nur der Anfang sein. Liefern Sie uns Vorschläge für die nächsten Themenschwerpunkte! Eine Möglichkeit wäre das Thema Wygotski.

Neben der Gestaltung des Newsletter soll die Öffentlichkeitsarbeit das zweite zentrale Ziel unserer Arbeit sein. Wir betrachten es auch als ein Stück Professionalität, daß unser Fach im öffentlichen Bewußtsein präsent ist, das heißt, daß die Öffentlichkeit uns auch als Experten für entwicklungspsychologische Themen registriert und konsultiert. Wir haben in den Sitzungen der Fachgruppenleitung erste Vorschläge entwickelt, um außerhalb der *scientific community* das Bewußtsein dafür zu schärfen (oder überhaupt erst zu entwickeln!), daß es uns, die wissenschaftlich orientierte Entwicklungspsychologie, gibt. Nur dann können wir hoffen, als Experten für eine Vielzahl von aktuellen gesellschaftlichen Fragen wahrgenommen und gefragt zu werden.

Als eine Maßnahme zur Erreichung von mehr öffentlicher Wahrnehmung haben wir geplant, in Verbindung mit dem nächsten Newsletter eine Mitgliederbefragung durchzuführen, die neben den üblichen biographischen Daten auch die Expertise der Mitglieder erhebt. Das wird der Ausgangspunkt für eine "Expertenkartei" der Fachgruppe sein, die bei Bedarf abgerufen aber auch von uns angeboten werden kann. Eine andere Maßnahme wird anläßlich des Piaget-Geburtstages darin bestehen, daß die Fachgruppenleitung mit Medien, insbesondere mit einflußreichen überregionalen Tages- und Wochenzeitungen, Kontakt aufnimmt und darauf hinweist, "daß es uns gibt" und daß wir *Know how* bei einer Vielzahl von gesellschaftlichen Problemen anzubieten haben.

Auch bei der Realisierung dieses Ziels hoffen wir auf Feedback von Ihrer Seite in Form von Hinweisen, Anregungen und Beiträgen. Selbst wenn Sie unsere Perspektive, "Psychologie an die Gesellschaft weiterzugeben", *nicht* teilen, ist das für uns eine sehr wichtige Information!

Abschließend möchten wir Sie auch an dieser Stelle auf das Mitgliedertreffen aufmerksam machen, das anlässlich des 40. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München am 23.9.1996 stattfinden wird. Sie finden auf der letzten Seite in diesem Newsletter eine auffälliger plazierte Ankündigung! Wir laden Sie zu diesem Treffen herzlich ein und würden uns freuen, Sie dort begrüßen zu können!

Wir verbleiben mit den besten Wünschen für den Abschluß des Sommersemesters und die Ferienzeit

Ihre Fachgruppenleitung

Friedrich Wilkening
Monika Keller
Siegfried Hoppe-Graff

So ist die neue Fachgruppenleitung zu erreichen:

Prof. Dr. Friedrich Wilkening, Psychologisches Institut, Eberhard-Karls-Universität
Tübingen, Friedrichstraße 21, 72072 Tübingen, Tel. (07071) 29 24 10, Fax (07071) 36 00 46,
Email: wilk@uni-tuebingen.de

PD Dr. Monika Keller, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195
Berlin, Tel. (030) 824 06 356/361, Fax: (030) 824 99 39, Email: keller@mpib-berlin.mpg.de

Prof. Dr. Siegfried Hoppe-Graff, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Pädagogische
Psychologie, Universität Leipzig, Karl-Heine-Str. 22b, 04229 Leipzig, Tel. (0341) 97 31 461,
Fax (0341) 97 31 469, Email: hoppe@rz.uni-leipzig.de

**Themenschwerpunkt:
Zur Aktualität Piagets 100 Jahre nach seiner Geburt**

**Erkenntnis- und Entwicklungstheoretiker 'vom Kinde aus':
Jean Piagets universaler Blick auf die geistige Entwicklung des Menschen**

Kurt Reusser
Universität Zürich

"... vermitteltst welcher Leistungen geht der menschliche Geist von einem Stand weniger befriedigender Erkenntnis zu einem Stand höherer Erkenntnis über?" (1973, S. 20)

"Jede Struktur hat eine Genese und jede Genese mündet in eine Struktur" (1972, S. 329f)

"Die letzte Natur des Wirklichen" ist "ein ständiges Sich-in-Konstruktion-Befinden" (Piaget 1973, S. 66)

"Leben ist im wesentlichen Selbstregulation" (1974, S. 27)

"... dass wir es für unmöglich ansehen, die eigentlich psychologischen Fragen von den erkenntnistheoretischen zu trennen" (1975, I, S. 8)

Obwohl es eigentlich nur ein Abstecher hätte sein sollen auf dem Weg zu einer allgemeinen "biologischen Erklärung des Erkennens" (1976, S. 20), hat Piaget sechzig Jahre mit der empirisch-systematischen Erforschung der geistigen Entwicklung des Menschen zugebracht. Entstanden ist eine Gesamtschau der Intelligenzentwicklung, die Piagets Bedeutung für die Psychologie in eine Reihe stellt mit der Bedeutung Kants für die theoretische Philosophie und derjenigen Darwins für die Biologie.

Ich möchte in fünf Punkten kurz begründen, warum ich Piagets Denkansatz - trotz mannigfaltiger 'neo- und postpiagetscher' Kritik an den Grundlagen und mittlerweile hunderterlei Kritik am empirischen Detail seiner Stufentheorie - noch lange nicht für reif halte für die Übersiedlung ins Wachfigurenkabinett der historischen Psychologie. Die thesenartigen Ausführungen betreffen Piagets wahrhaft universale Sicht auf das Problem der geistigen Entwicklung, seinen genetischen - psychologischen *und* epistemologischen - Strukturalismus, seinen biologisch-vitalen Konstruktivismus sowie einige Implikationen für eine entwicklungsorientierte Pädagogik.

1. Kartograph der kognitiven Entwicklung

Wie keiner vor und nach ihm hat Piaget einen universellen und systematischen Zugang auf die Phänomene und Grundfragen der kognitiven Entwicklung eröffnet. Piaget darf nicht nur als bedeutendster Phänomenologe und Kartograph des von ihm erstmals umfassend geordneten Terrains der kognitiven Entwicklung gelten. Seine auf einer sehr breiten Induktionsbasis beruhende Freilegung von progressiv sich entwickelnden allgemeinen Wissens- und Denkstrukturen hat die Kognitions- und Entwicklungspsychologie des zwanzigsten Jahrhunderts wesentlich mitbegründet und geprägt. Singulär ist Piagets enzyklopädisch angelegte Beschreibung der geistigen Entwicklung als ein in unumkehrbaren Stufen der Autogenese erfolgreicher, langwieriger und komplexer, vielfach verzweigter, von biologisch verankerten Ausgangsformen zu den reifen Kulturformen des abstrakten und bewussten Denkens und Wissens reichender kognitiver Gestaltwandel.

2. Entwicklungs- und Erkenntnistheoretiker gegen den Mainstream

Piaget fragt nach der Entstehung von Erkenntnis. Mit der von ihm als "dynamischer Kantianismus" (1974) charakterisierten genetischen Epistemologie, die nichts weniger als die Idee einer *genetisch aufzufassenden ratio* beinhaltet, verfolgte Piaget kein geringeres Ziel, als das bis anhin der Philosophie vorbehaltene Terrain der Erkenntnistheorie einer empirisch-naturwissenschaftlichen Bearbeitung zu erschliessen.

Der gleichzeitig über den Blick eines Biologen, Psychologen und Erkenntnistheoretikers verfügende, mit einer kognitiv-vitalen Leidenschaft und Fähigkeit, sich gegen mächtige

philosophische und psychologische Zeit- und Traditionsströme zu stellen ausgestattet Piaget war überzeugt, dass

- * sich der Mensch nur vom Kinde her verstehen lässt, d.h. das Wesen der Erkenntnis untrennbar mit ihrem Werden verbunden ist;
- * sich das Rätsel der Erkenntnis - die Frage, vermittelt welcher Leistungen und in welcher Progression das menschliche Denken die Merkmale der Kohärenz, Beweglichkeit, Notwendigkeit, logischen Stringenz, Reflexivität und Allgemeinheit erlangt - nur durch das empirische Studium der Erkenntnis- und Verstandesstrukturen in der Ontogenese erhellen lässt;
- * es "keine feste Grenze zwischen philosophischen und wissenschaftlichen Fragen gibt" (1975, S. 14)
- * die Wurzeln der Erkenntnistätigkeit - entgegen dem sprachphilosophischen mainstream des 20. Jahrhunderts - in den allgemeinen Koordinationen des Handelns (als der Quelle der Logik) zu suchen sind und somit tiefer liegen als in den Verbindungen von Syntax und Sprache;
- * sich die Gesetze des Geistes nur in einem natürlich gegebenen, fundamentalen *Kreis* von sich gegenseitig bedingenden und ermöglichenden *Wissenschaften* - Logik/Mathematik, Physik/Chemie, Biologie, Psychologie - adäquat erfassen und verstehen lassen.

Meines Erachtens sind diese Postulate einer genetischen Psychologie und Erkenntnistheorie, die Piaget bekanntlich zu einem philosophischen Stolperstein und Ärgernis, aber auch zu einem der Stammväter einer pluridisziplinären, von der Philosophie zur (Neuro-) Biologie reichenden Kognitionswissenschaft gemacht haben, in ihrer gedanklichen Weite und Sprengkraft noch lange nicht wissenschaftlich ausgeschöpft.

3. Auf der Suche nach den strukturellen und funktionellen Universalien der Intelligenzentwicklung

Paradoxerweise hängt eine der wichtigsten Leistungen Piagets als Entwicklungstheoretiker mit der Tatsache zusammen, dass er sich nach eigenem Bekunden eigentlich gar nicht für die Entwicklung individueller Kinder interessiert hat. Tatsächlich hat Piaget, indem er die Bedeutung des epistemischen Subjektes vor jene des psychologischen Subjektes gestellt hat, kaum die konkreten (situativen, sozio-kulturellen) Bedingungen individueller und bereichsspezifischer Strukturbildungen untersucht. Vielmehr hat er sich mit der strukturgegenetischen Analyse bzw. der Ontogenese jener *universellen* (für alle Menschen geltenden) und *global* (bei allen kognitiven Bereichen und Inhalten) wirkenden, kultur- und stammesgeschichtlich ausgebildeten Mechanismen, Funktionen, Verstandes- und Wissensstrukturen beschäftigt, die als entwicklungslogisch abgestufte, operativ-strukturelle Kompetenzen allen Menschen, entsprechend ihrem kognitiven Entwicklungsniveau, zugeschrieben werden können.

Wie 'neo- und postpiagetsche' Ansätze, die bekanntlich von 'neo-nativistischen' zu 'neolerntheoretischen' (wissensbasierten, sozio-kulturellen) Konzepten von Entwicklung reichen, in den vergangenen Jahrzehnten zu zeigen vermochten, richten neben systemweiten und bereichsübergreifenden, endogenen Faktoren auch exogene, domänenspezifische und soziokulturelle Faktoren das Entwicklungsgeschehen aus. Weiter hat sich der die Entwicklung vorantreibende Aufbau von Wissens- und Denkstrukturen als ein sozialer

Konstruktionsvorgang erwiesen, welcher es als sinnvoll erscheinen lässt, das sich entwickelnde Kind nicht allein als einsamen Emil und Robinson - als Solo-Entwickler -, sondern im Rahmen eines soziokulturellen Anregungs-, Interaktions- und Unterweisungsgefüges zu studieren.

Auch wenn dadurch offen bleiben muss, bis zu welchem Grad die kognitive Entwicklung einer universellen und globalen - endogenen - Strukturodynamik folgt, so setzen die bisher vorliegenden Forschungen die grundsätzliche Annahme eines mehr oder weniger unitären, strukturell-operativen Kompetenzkerns - eines kognitiven Nukleus - aber noch keineswegs ausser Kraft. Es bedarf noch vieler *mikrogenetischer und funktioneller Detailanalysen von Wissens- und Denkstrukturen unterschiedlicher Abstraktion und Spezifität* - forschungsmethodologisch damit einer Rückkehr vom epistemischen (allgemeinen) zum psychologischen (individuellen) Subjekt - damit langfristig klar wird, inwieweit der menschliche Geist als unitäres System und die kognitive Entwicklung als Ausformung einer über Personen, Kulturen, Inhalte und Situationen generalisierbare strukturell-operative Kompetenz begriffen werden kann, bzw. inwieweit es allenfalls fruchtbarer ist, diesen als eine eher modular aufgebaute, individuell und kontextuell ausgeformte Größe zu betrachten.

4. Entwicklung als adaptive (Selbst-)Konstruktion - Implikationen für eine entwicklungsorientierte Pädagogik

Dadurch, dass Piaget, lange bevor die Begriffe der Struktur und der Konstruktion zu Leitbegriffen der kognitiven Psychologie geworden sind, die Aktivität des Subjektes als Agens und Movens einer als fortlaufende Strukturbildung und schöpferische Selbstorganisation verstandenen Entwicklung betont hat, ist er nicht nur zum Pionier und geistigen Vater des kognitiven Strukturalismus, sondern auch des modernen Konstruktivismus geworden.

Kognitive Konstruktion von Ich (Erkenntnistätigkeit) und Umwelt (Weltbild) als Fortsetzung einer adaptiven, biologisch-vitalen Lebenstätigkeit beginnt bei der allgemeinsten Funktionsweisen des Organischen und endet bei der wissenschaftlichen Denktätigkeit, die Piaget wegen ihres genuin schöpferischen Potentials als Zielpunkt der geistigen Entwicklung und Bildung betrachtete. In diesen Zusammenhang gehört, dass das bei Piaget stark ausgeprägte hereditäre Entwicklungsmoment nicht inhaltlich-strukturell und spezifisch, sondern funktionell und allgemein bestimmt wird (Äquilibrationsmechanismus als *funktionelles a priori*). Dadurch bleibt die Entwicklung, was ihre strukturelle Seite anlangt, auch für weitere schöpferische Quantensprünge nach hinten offen.

Anthropologisch wird das Kind von Piaget, ganz im Geist der Aufklärung, als virtuell mündiges, zu Rationalität und Selbstregulation fähiges Individuum verstanden, das im adaptiven Wechselspiel von Assimilation und Akkommodation, d.h. in der handelnden und reflektierenden Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit, sein Weltbild und die Strukturen seiner eigenen Erkenntnistätigkeit aufbaut. Dass Piaget als Folge seines individuell-konstruktivistischen Grundverständnisses, insbesondere der Auffassung von Intelligenz als Fähigkeit und Faktum der Autoregulation von sich strukturell emporbildenden und erweiternden Handlungs- und Operationsmöglichkeiten, keine eigentliche Pädagogik entwickelt und ganz allgemein das soziokulturelle Moment als Entwicklungsfaktor signifikant unterschätzt hat, ist immer wieder - wie ich meine, zu Recht - moniert worden.

Dennoch besteht Piagets nicht geringe Bedeutung für die Pädagogik u.a. darin, gezeigt zu haben, dass

- * sich die Wissens- und Denkstrukturen von Kindern von jenen von Erwachsenen entwicklungslogisch deutlich unterscheiden;
- * die allgemeine geistige Entwicklung des Kindes eine Taktgeber- und Schrittmacherfunktion für das Lernen darstellt;
- * man in Erziehung und Unterricht das Kind dort "abholen" muss, wo es sich bezüglich seines kognitiven Lern- und Entwicklungsstandes befindet;
- * vorhandene Neugier, entstehende kognitive Konflikte oder die Möglichkeit, sich mit Erkenntnisgegenständen aktiv, d.h. handelnd, operierend und reflektierend auseinanderzusetzen, wichtige entwicklungsfördernde Bedingungen darstellen.

Die nach meiner Einschätzung aber wichtigste Einsicht, die eine entwicklungsorientierte Pädagogik von Piaget gewinnen kann, ist, dass *niemand einem Kind seine Konstruktionsprozesse abnehmen kann*. Es muss sie - in der Interaktion mit der (von Piaget betonten) dinglichen und der (von ihm vernachlässigten) sozio-kulturellen Umwelt - *selber vollziehen*. Selbst wenn man annimmt, dass Entwicklung letztlich dort stattfindet, wo sich die Selbststeuerungs- und Strukturpolitik des Individuums mit den Angeboten und Impulsen der umgebenden Kultur verbindet, verliert diese Einsicht nichts von ihrer Bedeutung.

Auch wenn im (deklariert postpiagetschen) Zeitalter von 'Situationismus', 'Soziokulturalismus' und 'Neo-Nativismus' der universale und globale Blick auf das Werden des Geistes für viele obsolet geworden ist, so besteht für mich kein Zweifel, dass Entwicklungspsychologen selbst dann nicht aufhören werden, die von Piaget verfolgte Frage nach einem universellen, intersubjektivität stiftenden Nukleus des menschlichen Geistes bzw. nach den universellen Gesetzmässigkeiten seiner Entwicklung immer wieder neu zu stellen, wenn vieles, vielleicht das meiste, was Piaget im Einzelnen (vor allem mit Bezug auf seine Stadien-theorie) empirisch behauptet hat, dereinst modifiziert oder überholt sein wird.

Trotz mehrerer Wellen von (berechtigter) Piagetkritik scheint mir die Erklärungskraft seiner theoretischen Vorstellungen noch keineswegs erlahmt zu sein. Sowohl was die Konzeptualisierung zentraler theoretischer Probleme der Entwicklungspsychologie als auch was die Theoriebildung in vielen inhaltlichen Teilbereichen anlangt, wird Piaget noch für geraume Zeit nicht nur ein heuristisch fruchtbarer Anreger, sondern auch ein origineller Perspektiventheoretiker bleiben.

Piagets Theorie als forschungsleitende Heuristik

Wolfgang Edelstein
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Welches Interesse kann den empirisch arbeitenden Entwicklungspsychologen veranlassen, sich Piagets Theorie zuzuwenden? Kritiker haben sie als widersprüchlich bezeichnet, ihr deskriptives Programm als erledigt betrachtet, sie als empirisch gescheitert verworfen, das theoretische Programm als logisch verfehlt, empirisch falsch und konzeptuell uneinlösbar beurteilt (zur Widerlegung dieser und weiterer Kritiken siehe Chapman 1988, Lourenco & Machado 1996). Nichts trifft zu von alledem. Vielmehr ist selbst das deskriptive Programm der genetischen Epistemologie immer noch unabgeschlossen. Dafür muß man freilich die Binnenperspektive der Theorie übernehmen statt theoriefremde Maßstäbe (oder auch Aufgaben) anzuwenden, die Piaget nicht an seinen eigenen Zielen und Begriffen messen, sondern zentrale Kategorien der Theorie funktionalistisch mißdeuten und reduktionistisch verfehlen. Auch die Deskription kann sinnvoll nur der Intention der Theorie entsprechend vervollständigt werden.

Zwei wichtige Forschungsperspektiven im Kontext eines an Piaget orientierten Programms möchte ich hervorheben:

1. Bisher gibt es m. W. keine längsschnittliche Rekonstruktion einer angemessen breiten, d.h. für die kriterialen Aufgaben der Theorie repräsentativen Selektion von Aufgaben zur Messung operatorischer Kompetenzen über die "Stufen" der präoperationalen, konkreten und formalen bis zu den späten formalen Operationen, die das Gefüge horizontaler *décalages* über die wesentlichen Inhaltsbereiche hinweg einbeziehen. Die bisherigen Studien sind in der Regel in bezug auf die untersuchten Konzepte beschränkt, in der zeitlichen Dimension begrenzt und in den Fragestellungen atheoretisch. Nur umfassende Längsschnittstudien stellen eine Möglichkeit dar, die Dynamik der Kompetenzentwicklung und ihre operatorische Struktur als Ganzes zu beschreiben. Dabei erst könnten die etwa von Brainerd (1978), Donaldson (1987), Flavell (1982) und anderen Forschern beklagten Anomalien nachgewiesen und gegen Piaget zur Geltung gebracht werden. In unseren eigenen längsschnittlichen Untersuchungen der kognitiven Entwicklung von der Kindheit (7 Jahre) bis in die späte Adoleszenz (17 Jahre) (z.B. Edelstein, Keller & Schröder 1990) sind die Ergebnisse indessen mit Piagets Theorie in jedem Fall kompatibel, wenngleich sie das besondere Interesse an Performanzfaktoren spiegeln, die im Blick auf interindividuelle Unterschiede in der kognitiven Entwicklung in der Folge differentieller Entwicklungsbedingungen über Piagets Interesse hinausgehen (s. unten).

Die Unterscheidung von Beschreibung und Erklärung läßt sich übrigens bei der Rekonstruktion der menschlichen Entwicklung und folglich der Psychogenese allgemein und in Piagets Theorie im besonderen nicht so einfach bewerkstelligen, wie die Kritiker (z.B. Brainerd 1978) meinen. Angeblich deskriptive Begriffe wie "Stufe" und "Sequenz" und theoretische wie "Äquilibration", "Structure d'ensemble", "reflektierende Abstraktion" und (logische) "Notwendigkeit" bilden gemeinsam eine dichte Struktur, die nur vordergründig in deskriptive und theoretische Mengen zerlegt werden können, gar mit der Implikation, daß allenfalls deskriptive Geltung beanspruchen könne, was theoretisch nicht gültig sei. Die longitudinale Analyse ist nicht zuletzt deshalb nicht nur deskriptiv sondern auch theoretisch relevant, weil die Transformationsdynamik, die sequentielle Logik und die Architektur der Wechselwirkungen von Inhalt und Struktur (*décalages*) integrale Bestandteile der Theorie sind. Die soeben erwähnten theoretischen Begriffe bleiben ohne die längsschnittliche Rekonstruktion der Konsolidierung und Generalisierung operationaler Strukturen empirisch leer, während umgekehrt die empirischen Beschreibungen nur als Korrelative der Theorie bedeutungsvoll sein können (vgl. Schröder 1989, Schröder & Edelstein 1991).

2. Der auf Piaget selbst gestützte Einwand, daß er ausschließlich dem epistemischen Subjekt Aufmerksamkeit zugewandt habe, ist vielfach wiederholt worden, und auch Reusser zitiert die berühmte Stelle aus Green, Ford & Flamer (1971), in der Piaget sein Desinteresse an individuellen Unterschieden, dem offensichtlichen Hauptinteresse jeder empirischen Psychologie, bekennt. "Zwar kennt das epistemische Subjekt weder Klasse noch Geschlecht, weder Kultur noch Persönlichkeit" (Murray 1983 zitiert nach Lourenco & Machado 1996), doch eingelassen in die Verhältnisse und deren Zwänge bildet es sich gegen die spezifischen Widerstände seiner Umwelt zu seinen epistemischen Leistungen empor. Wir kennen den zornigen Protest gegen Piagets angebliche historische und soziale Abstinenz (z.B. Broughton 1981, Buck-Morss, 1975), die Konservative und Radikale in der Psychologie gleichermaßen gegen die Gültigkeit der Theorie ins Feld führen. Dabei haben sie meist relativistische Argumente gegen Piagets universalistische Ansprüche im Sinn. In der Tat hat Piagets Programm vor allem ahistorisch-experimentelle und - mit der nur partiellen Ausnahme des Kulturvergleichs (Dasen 1977) - kaum "naturalistische" Forschung angeregt. Doch abstinente gegen die Analyse performanztheoretischer Variationen scheint bei Piagetianern und vielleicht sogar bei Piaget selbst ein Selbstmißverständnis ihrer epistemologischen Einstellung vorzuliegen: Die Theorie schreibt dem konstruktiven Handeln der Subjekte explizit den Status eines kausalen Mechanismus für die epistemische Entwicklung zu. Sie spezifiziert den konstruktivistischen Handlungsbegriff unter Rückgriff auf empirische Erfahrung in kognitiver Interaktion mit Weltobjekten und sozialer Interaktion und Kooperation mit anderen Subjekten in einer mit diesen geteilten Welt (Youniss 1980). Folglich steckt in Piagets Theorie eine bisher wenig thematisierte, geschweige denn systematisch entfaltete Theorie der kognitiven Sozialisation - eine Fragestellung, die Piaget gegen Ende seiner Forscherlaufbahn bis an die Schwelle zur Preisgabe seiner "epistemologischen" Bevorzugung der propositionalen Logik zugunsten einer notwendig kulturell gesättigten "Logik der Bedeutung" (Piaget & Garcia 1987) geführt hat. Die zentrale Rolle der Erfahrung im Prozeß der Adaptation, der Konstruktivismus, den Piaget sowohl der epistemischen Relation als auch ihrer Repräsentation zugrundelegt, und der Interaktionismus, der alle Konstruktion letztlich an Kooperation zurückbindet, diese die Theorie fundierenden Relationen weisen den Unterschieden zwischen Individuen in der Psychogenese, wenn man der Theorie folgt, einen genetischen Status zu, den Piaget selber als bloß differentialpsychologisches Interesse offenbar verkannt hat. So ist es keine Übertreibung, wenn die vorgeblich gegen "psychologische" Fragestellungen immune Theorie Piagets als soziokulturelle Theorie der Erkenntnisgenese gelesen wird. So betrachtet handelt die Theorie Piagets sogar radikaler als die Theorie Wygotskis von der erfahrungsgeleiteten Interaktion mit kulturell vermittelten Objekten der Welt (Edelstein 1983, Edelstein & Hoppe-Graff 1993). Transformationsprozesse stellen in dieser Hinsicht die sozial strukturierte funktionale Modifikation früherer Schematisierungen in einer soziokulturell situierten Dynamik von Assimilation und Akkommodation dar (Cellérier 1987), eine Dynamik, die ihren Grund möglicherweise in der Sozialisation von Explorations- und Innovationsprozessen in der frühen Mutter-Kind-Interaktion hat (Edelstein 1996, Jacobsen, Hofmann & Edelstein 1994), die Risiken bzw. protektive Faktoren für die Entwicklung konstituiert. Diese basalen Interaktionen schematisieren das Verhältnis zur Welt, modulieren die Konstruktionprozesse, treten in Wechselwirkung mit der endogenen Dynamik der Entwicklungsveränderungen, erzeugen durch positive oder negative motivationale Besetzung von Objekten oder Prozessen des Erkenntniserwerbs die intraindividuellen für das Individuum spezifischen décalages, die schließlich das Ergebnis des Äquilibrierungsprozesses in jedem einzelnen Fall kumulativ bestimmen bzw. Typologien individueller Unterschiede in den Entwicklungsverläufen ans Licht bringen.

Wir sind, wie man sieht, von einer empirischen oder theoretischen Erschöpfung der Theorie weit entfernt; im Gegenteil: das psychologische, soziologische, kulturhistorische Potential des in Piagets Theorie eingelassenen Begriffs der Erfahrung und der erfahrungsabhängigen Konstruktion der individuellen und sozialen Entwicklung ist weitgehend verkannt worden und deshalb ungenutzt geblieben. Zwar ist Piaget kein Sozialisationsforscher gewesen, doch einer Forschung zur Sozialisation der Kognition hat er mit seiner Theorie entscheidende Impulse gegeben.

Piaget neu lesen: Exegese oder Forschungsanleitung?

Otto Ewert
Universität Mainz

Die Einladung, den gedanklich komprimierten Beitrag von Kurt Reusser zu kommentieren, ist ebenso reizvoll wie schwierig. Schwierig deshalb, weil sich ein kritischer Diskurs schon aus Raumrücksichten verbietet. Aus dieser Not greife ich zur aphoristischen Form, die zumindest kurz ist, wenn sie schon keine anderen Tugenden hätte.

1. Wir Entwicklungspsychologen stehen allemal auf den Schultern des Riesen - aber worauf steht der?

Ich pflichte Reusser bei, wenn er implizit behauptet, daß es zwar eine Piagetianische Entwicklungspsychologie (einige Revisionisten eingeschlossen) und eine Anti-Piagetianische gibt - aber eigentlich keine A-Piagetianische. Trotzdem: Würde es den Respekt vor dieser einmaligen Leistung ernstlich schmälern, wenn man auch einmal zeitgenössische Einflüsse ausführlicher zu Worte kommen ließe? Ich denke zuerst an die tragisch vereinsamte Gestalt des "Amerikaners in Paris" (J. M. Baldwin), an einige Gestalttheoretiker, an G. St. Hall, an K. Bühler oder W. Stern - nicht zuletzt auch an die psychologiahe Diskussion der internationalen Schulreformbewegung, die teilweise an seinem Wirkungsort in Genf ausgetragen wurde. Der Meister selbst pflegt in seinen Werken einen äußerst sparsamen Umgang mit Zitaten und erweckt im historisch ungeschulten Adepten leicht die Vorstellung, es hätte sonst keine nennenswerten Bemühungen um Entwicklungspsychologie gegeben. Vorschlag: Wie wäre es mit einer Edition des Briefwechsels von Piaget mit Fachkollegen? Sicher lesbarer und dem Verständnis von Piaget dienlicher als manche Hagiographie.

2a. Induktion ist der Siegeszug der Naturwissenschaften ...

Nach Ernst Machs "Analyse der Empfindungen" (1885) ist es die biologische Aufgabe der Wissenschaft, dem Menschen eine möglichst vollständige Orientierung zu bieten. Dabei steht im Vordergrund die Frage nach dem Wert einer Funktion für das Bestehen bzw. die Erhaltung des Organismus. So beschreibt beispielsweise Kepler die Akkommodation zutreffend aus der Funktion des Auges, ein deutliches Sehen aus verschiedenen Entfernungen zu bewirken. Er

tat dies 300 Jahre vor der Entdeckung der physiologischen Mechanismen, die Akkommodation bewirken. Harvey entdeckt den Blutkreislauf, als er sich die Funktion von Herz- und Venenklappen klarmachen wollte. Das Ausgehen von sinnlichen Tatsachen und das Fragen nach Funktionen und Strukturen beschreibt auch einen zentralen Aspekt des Forschungsprogramms von Piaget. Beobachten ist für Piaget freilich immer mehr als ein bloßes Registrieren von Sinnesdaten (Piaget 1979). Der Beobachter interpretiert, was er sieht, auf dem Hintergrund seines Wissens und seiner leitenden Fragestellung: für Piaget also die Frage nach der Bedeutung von Organisation und Funktionen für die Anpassung des Organismus an eine sich verändernde Umwelt. Die Fruchtbarkeit dieses Forschungsprogramms steht außer Zweifel und ist durch das Lebenswerk von Piaget erwiesen. Aber:

2b. Induktion ist auch "die Schmach der Philosophie" (zit. nach Stegmüller, 1971).

Induktion ist nach Aristoteles eine Methode, die es erlaubt, von beobachtbaren Einzelfällen aus das Allgemeine im Besonderen freizulegen. Aber: Induktion erlaubt aus prinzipiellen Gründen nur unsichere Schlüsse. Ein Wahrheitsbeweis ist nicht zu führen. Jeder induktive Schluß von dem, was oft beobachtet wird, auf das, was unbegrenzt gelten soll, ist unzulässig. Trotzdem steht die Piaget-Rezeption unter dem methodologischen Prinzip der Verifikation von Induktionsschlüssen. Dabei gibt es prinzipiell zwei Möglichkeiten: Ähnliche Ergebnisse bestätigen (vermeintlich) die Theorie, oder man kommt nicht zum gleichen Ergebnis. Dann werden keine Schlußfolgerungen auf die Theorie gezogen, sondern Zusatzhypothesen gebildet (z.B. über *décalages*), um abweichende Ergebnisse im Rahmen der Theorie zu rechtfertigen. Geht eine Uhr bloß vor oder nach, wenn es 13 schlägt, oder stimmt etwas mit der Konstruktion der Uhr nicht, möchte man fragen. Die von Verifikationen nahegelegte "Rückübertragung der Wahrheit" vom empirischen Befund auf die logisch zugrunde gelegte Theorie unterstützt eine forschungshemmende Verwechslung von heuristisch fruchtbaren Beschreibungssystemen mit den Ursachen von Verhalten. Die Diskussion um die Genese von Strukturen oder um das Konzept der *structure d'ensemble* bietet viele Beispiele zur Veranschaulichung jener Problematik.

3. Was ist das Schwerste von allem?

Was dir das Leichteste dünkt, mit den Augen zu sehen was vor den Augen dir liegt.

Goethe, Xenien 1797

Die Teile 2a und 2b müssen zusammen gelesen werden. Die theoriegeleitete Beobachtung, die uns im Verhaltensstrom geordnete Muster erkennen läßt, ist der Weg zur Erkenntniserweiterung, der sich durch seine heuristische Fruchtbarkeit ausweist. Anders steht es mit der Erkenntnissicherung, die sich mit Replikation als sog. Verifizierung nicht zufrieden geben kann und auf eine ganz andere Methodologie verweist.

Trotz der Warnung in 2b, Beschreibungen nicht als Erklärungen zu nehmen, möchte ich Piagets Werk nicht gegen eine Sammlung von operationalen Definitionen nebst einem Wust von mathematisierten, inhaltlich atomisierten Aussagen eintauschen, auch wenn diese gegen Alternativhypothesen getestet wären. Die 18 Postulate und 86 Definitionen aus Hull et al. "Mathematico deductive theory of rote learning" (1940) zur Beschreibung der Lernkurve

einer abstrakten Person ohne angebbare inhaltliche Lernabsicht sind keinesfalls ein idealer Gegenpol. Als Alternative zur Erkenntnissicherung bieten sich eher experimentell kontrollierte Simulationsmodelle von der Art an, wie sie bei J. R. Anderson (1982) oder Dr. Klahr (1984) im Rahmen der Informationsverarbeitungstheorien angedacht worden sind.

Anders als Reusser möchte ich bei einer Würdigung von Piaget den Akzent nicht auf seinen Beitrag zur Erkenntnistheorie setzen. Dazu gibt es m. E. zu viele offene Fragen und aus Distanz betrachtet steht er in einer langen erkenntnistheoretischen Tradition, die er nicht so monumental überragt wie in seiner Rolle als denkender Beobachter der menschlichen Entwicklung. Gegen die Lavaströme von Minitheorien gewendet kann Piagets Werk den Blick wieder freimachen für theoriegeleitetes Entdecken und das geduldige Beobachten in der Lebenswirklichkeit, ohne die keine empirische Wissenschaft in bestimmten Abschnitten ihrer Entwicklung je ausgekommen ist. Dies ist die Traditionslinie, die wir aufgreifen und mit neuem Leben erfüllen sollten.

Zur Aktualität der Theorie Jean Piagets

Thomas Bernhard Seiler
Technische Hochschule Darmstadt

In seiner Würdigung hebt Kurt Reusser die bahnbrechende Bedeutung und die Tragweite der Piagetschen Theorie in prägnanter und eindrucklicher Weise hervor. Er weist auch auf die Grenzen und die Mängel seiner Erklärungsweise hin. Trotz vieler Schwachstellen erscheint sie ihm dennoch als ein genialer Entwurf, eine umfassende und zugleich differenzierte Leittheorie, deren allgemeine Prinzipien durch exakte Detailanalysen in allen Bereichen ergänzt und konkretisiert zu werden verdienen. Natürlich ist nicht zu erwarten, daß in einer so kurzen Stellungnahme und Würdigung auch nur die wichtigsten Thesen und Verdienste Jean Piagets angemessen dargestellt und differenziert diskutiert werden können. Noch weniger kann ein kurzer Kommentar zu dieser Würdigung einem solchen Anspruch gerecht werden. Es sei mir aber erlaubt, ergänzend und vertiefend, nicht korrigierend, auf einige Punkte hinzuweisen, die meines Erachtens auch eine Erwähnung verdienen.

Der Begriff und die Konstruktion des Bewußtseins

In erster Linie möchte ich auf die Bedeutung Piagets für die Theorie und die Erforschung des Bewußtseins hinweisen. Nachdem die psychologische Forschung das Bewußtsein jahrzehntelang verleugnet hat und glaubte, psychologische Phänomene ohne Rückgriff auf das Bewußtsein erklären zu können, ist die moderne psychologische Forschung wieder auf das Phänomen des Bewußtseins gestoßen. Sie erkennt seine grundlegende Bedeutung und beginnt, dem Problem seiner Entstehung und seiner Funktionsweise im menschlichen Handeln, Denken und Erkennen mehr und mehr Forschungspotential zu widmen. Als Beleg sei neben den zahlreichen neueren Artikeln und Büchern zum Bewußtsein auf die seit Beginn dieses Jahrzehnts erscheinende Zeitschrift „Consciousness and Cognition“ hingewiesen, deren Erscheinen noch vor wenigen Jahren undenkbar gewesen wäre.

Für Jean Piaget war das Bewußtseins nie tabu, und er erweist sich auch in bezug auf den Begriff und die Funktion des Bewußtseins als der große Vordenker. Schon in seinen frühen Werken schreibt er dem Bewußtsein in der Betätigung und Entstehung von

Erkenntnisstrukturen eine unverzichtbare und grundlegende Funktion zu. In allen Beschreibungen und Erklärungen, in denen er auf die Herausbildung neuer Strukturen eingeht, nimmt er direkt oder indirekt auf Bewußtseinsvorgänge Bezug. Aber erst in seinem Spätwerk, ab den 70er Jahren, unternimmt er es, das Phänomen und den Begriff des Bewußtseins selber auf den Begriff zu bringen.

Bewußtsein besteht für ihn nicht in einem einfachen und unmittelbaren Schauen oder Erfassen. Es beruht nicht auf einem gesonderten Vermögen und ist nicht als eine Art Scheinwerfer zu begreifen, mit dem wir alles ins Licht heben können, was wir wollen. Es gibt für ihn nicht *das Bewußtsein*, sondern verschiedene Formen und Stufen von Bewußtsein. Wie alle geistigen Prozesse und Strukturen wird auch das Bewußtsein konstruiert und macht eine Entwicklung durch von undifferenzierten Vorformen, die das Handeln und intuitive Denken nur begleiten, zu reflexivem und explizitem Wissen um die Inhalte und Bedingungen des Handelns und begrifflichen Erkennens. Jede Bewußtmachung setzt eine langwierige und mühsame Konstruktion voraus, die von äußerlichen Merkmalen der Dinge und von Ergebnissen des Handelns zu ihrer inneren Koordination und Erklärung und schließlich zum Ich als dem Träger dieser Prozesse voranschreitet. Für Piaget besteht das reflexive Bewußtsein also in einer Form von Verbegrifflichung, d.h. in der begrifflichen Rekonstruktion von Wissen und Erkenntnissen, die in einer vorbegrifflichen oder intuitiven Art gegeben sind.

Die adaptive Konstruktion von Erkenntnis

Daß Piaget in revolutionärer Weise eine konstruktivistische Erkenntnistheorie begründet und verfehlt, hat Kurt Reusser hinreichend deutlich gemacht. Ebenso klar macht er, daß es sich dabei um einen adaptiven Konstruktivismus handelt. Ergänzend möchte ich hinzufügen, daß meines Erachtens die große Leistung Piagets nicht nur darin besteht, daß er allen Formen von Empirismus und Behaviorismus ein konstruktivistisches Weltbild entgegenstellt, das nicht auf vorgegebenen geistigen Fähigkeiten und Strukturen beruht, sondern mehr noch, daß er ein stimmiges Erklärungsmodell für diese Konstruktion liefert, ohne in einen platten Empirismus zurückzufallen (s. Seiler 1994). Er gründet dabei seinen adaptiven Konstruktivismus nicht nur auf die sich ergänzenden Prozesse der Assimilation und Akkommodation und ihre fortlaufende Äquilibration, sondern auch auf eine doppelte Fundierung: "nach unten" und "nach oben" (siehe Seiler 1994, S. 55ff.). Bahnbrechend sind die Erklärungskonzepte, die nach Piaget diese konstruktive Entwicklungsdynamik bestimmen, vor allem deshalb, weil jede neue Konstruktion in gleichem Maße ein Produkt der Selbstregulation (der Strukturen) als auch eine Rekonstruktion der Wirklichkeit mit den dem Subjekt zur Verfügung stehenden Mitteln ist. Adaptiv ist dieser Prozess, weil er dank der genannten Mechanismen und Gesetzmäßigkeiten von den vorhandenen Strukturen des Subjekts ausgeht und getragen wird, die sich aktiv und kreativ mit dem stets gegebenen und stets notwendigen Umweltangebot auseinandersetzen. Jeder Entwicklungsschritt, jede neue Leistung ist daher in gleicher Weise sowohl eine Konstruktion des Subjekts als auch eine Rekonstruktion von Wirklichkeit.

Das organismische Subjekt konstruiert neue Erkenntnisstrukturen durch und mit den Strukturen, die ihm bereits zur Verfügung stehen, in einem langwierigen genetischen Prozess, bei dem zuerst aus Handlungsschemata rein mentale Strukturen werden. Aber ebenso konsequent vertritt Piaget die Meinung, daß die adaptiven Erkenntnisstrukturen nur vor dem Hintergrund des kulturellen und sozialen Wissens der Umwelt erfolgen können, in die der Organismus hineingestellt ist. Mit anderen Worten, die Wirklichkeit, die rekonstruiert wird, besteht nicht nur in der natürlichen Umwelt und in den sozialen Arrangements, sondern umfaßt genau so die kulturellen und sozialen Beschreibungs- und Erklärungs-begriffe, die im sozialen Diskurs angeboten werden. Individuelles Erkennen nach Piaget beruht also nicht nur

auf den eigenen sensomotorischen und begrifflichen Bewältigungen von Umweltereignissen des handelnden Subjekts, sondern ist in gleichem Maße eine subjektive Rekonstruktion dieser Ereignisse mit dem Mittel kulturhistorisch entstandener und sozial vermittelter Begriffe. Diese Begriffe müssen dabei, wie Reusser sehr schön zeigt, mit den schon vorhandenen Strukturen des Subjekts näherungsweise erfaßt und schrittweise rekonstruiert werden. Noch anders gesagt: die individuelle Konstruktion bedarf der interaktiven Kommunikationen mit Sozialpartnern und setzt über sie immer auch eine kulturhistorische Konstruktion voraus, die das Subjekt aber nicht nur aufgreift, wobei es punktuell dahinter zurückbleibt, sondern zugleich weiterträgt und mit seinen kreativen Beiträgen überholt.

Selbst die ontogenetische Entwicklung der begrifflichen Logik, der ein zentrales Interesse Piagets gilt, ist nach seiner Meinung keine rein strukturimmanente Konstruktion, auch sie wäre nicht zu erklären ohne die Zwänge der Kommunikation und die konstante und notwendige Herausforderung durch die soziale Umwelt, die allerdings den Gesetzen der Strukturodynamik unterworfen ist und durch sie gebrochen wird.

Ich möchte abschließend die Behauptung aufstellen, daß keine andere kognitive Entwicklungstheorie eine so differenzierte und theoretisch konsistente Erklärung der Kultur- und Sozialabhängigkeit menschlichen Denkens liefert, auch nicht die von Wygotski. Allerdings muß man mit Reusser zu Recht feststellen, daß der Nachweis dieser Abhängigkeit und die Erforschung der Tragweite kultureller Einflüsse und der sich daraus ergebenden interindividuellen Variationen des Handelns und Denkens in den empirischen Forschungen Piagets keine oder nur eine geringe Rolle spielen. Er war, wie Reusser zu Recht betont, nur an den allgemeinen und universellen Prozessen und der Konstruktion des epistemischen Subjekts als solchem interessiert. Man kann ihm daher den Vorwurf nicht ersparen, daß seine empirischen Bedingungsanalysen kommunikative und soziale Bedingungen und Vorgaben fast nie berücksichtigen.

Was die Piagetrezeption betrifft, ist zu bedauern, daß viele Psychologen, die sich auf ihn berufen oder sich mit ihm auseinandersetzen, meist nur sein Stadienmodell der kognitiven Entwicklung im Blicke haben. Die Grundprinzipien und die Erklärungsmechanismen der strukturgenetischen Theorie beziehen sich aber primär auf das Handeln und Denken von Individuen, beruht doch ihre Erklärungslogik in erster Linie auf der Dynamik und der Betätigung der Strukturen des Individuums (die zugleich kognitiver und emotionaler Natur sind). Daher ist die Übertragung ihrer Ergebnisse auf Gruppen, Altersstufen oder Populationen eine vergrößernde Verallgemeinerung, die individuelle Unterschiede zwangsläufig verwischt. Somit sind für mich die Annahmen, die Piaget zu überindividuellen Merkmalen, *Sequenzen* und *Stufen* von kognitiven Entwicklungsverläufen macht, nur abstrahierende und idealisierende Zusammenfassungen und Vereinfachungen. Man sollte davon ausgehen, daß Freiheitsgrade, alternative Verläufe und eine gewisse Kreativität und Spontaneität bei der Aktivierung und Koordinierung von Strukturen eine notwendige Folge strukturgenetischer Prinzipien sind, was Piaget infolge seiner Fixierung auf das epistemische Subjekt selbst auch nur unzureichend berücksichtigt hat.

Elsbeth Stern
Universität Leipzig

Die Metapher vom wissenschaftlichen Riesen, auf dessen Schultern sich Scharen von Zwergen tummeln, ist zugegebenermaßen etwas abgedroschen. Ich ziehe sie heran, um zu betonen, daß nicht der Riese im Mittelpunkt meines Kommentars steht, sondern die Rezeption seines Werkes durch die Zwerge. Wie läßt es sich erklären, daß eine einzelne Theorie nicht nur die Entwicklungspsychologie, sondern auch die pädagogische Psychologie und Teile der kognitiven Psychologie über einen langen Zeitraum dominieren konnte? Der Startvorteil, den Piaget mit Beginn der kognitiven Wende hatte, weil er bereits über eine ausgearbeitete Theorie verfügte, kann dies nicht allein erklären. Kurt Reusser hat in Dutzenden von Thesen die Aktualität von Piagets Werk hervorgehoben, obwohl er nicht in Abrede stellt, daß zentrale Aspekte von Piagets Theorie als widerlegt gelten müssen und durch alternative Modelle ersetzt wurden. Der heuristische Wert von Piagets Theorie wird von niemandem in Frage gestellt. Als Folge der Auseinandersetzung mit dem Werk entstanden Konstrukte wie Effizienz der Informationsverarbeitung, Metakognition oder konzeptuelle Umstrukturierung, die für die gesamte Psychologie bedeutsam wurden. Warum wird nicht allgemein akzeptiert, daß Piagets Theorie das Paradebeispiel für einen außerordentlich fruchtbaren wissenschaftlichen Irrtum ist? Warum wird Piaget nicht in das historische Wachsfigurenkabinett (o-Ton Reusser) entlassen, wo er in Newtons Nähe einen durchaus ehrenvollen Platz einnehmen könnte?

Ich stelle die kühne Behauptung auf, daß an Piagets Theorie trotz aller Kritik unter anderem deshalb festgehalten wird, weil sie in vielen Punkten psychologischen Alltagstheorien entgegenkommt. Diese aufzugeben und durch der persönlichen Erfahrung widersprechende Modelle zu ersetzen, fällt auch Wissenschaftlern nicht leicht. Am Beispiel der vier von Reusser diskutierten Punkte soll dies erörtert werden.

1. Piaget als Kartograph. Es besteht Konsens, daß Stufentheorien bestenfalls das Ergebnis einer Entwicklung beschreiben, nicht aber den Veränderungsprozeß abbilden. Der Erklärungswert von Entwicklungsstufen ist, ähnlich wie der von Eigenschaften in der Persönlichkeitspsychologie, gering, und außerdem führt die mit der Einteilung einhergehende Vergröberung zu einer unbefriedigenden Abbildung der Realität. Dennoch ist die von Piaget vorgenommene Einteilung in Entwicklungsstufen der mit Abstand am häufigsten zitierte Aspekt seiner Theorie. Eigenschaftstheorien der Persönlichkeitspsychologie und Stufentheorien der Entwicklungspsychologie kommen wohl dem Grundbedürfnis des Menschen nach Klassifikation, oder salopp gesprochen, nach Schubladendenken, entgegen. Alltagshandeln kann durch eine vergrößerte Wahrnehmung der Welt erleichtert werden. Die Aufgabe der wissenschaftlichen Psychologie besteht gerade in der Korrektur vereinfachter Alltagstheorien. Das kürzlich von Robert Siegler vorgestellte überlappende Wellenmodell beschreibt die Veränderung konzeptuellen Wissens sehr viel unspektakulärer und weniger intuitiv plausibel, aber in besserer Übereinstimmung mit Beobachtungsdaten.

2. Wurzeln der Erkenntnis. Reusser hebt hervor, daß nach Piaget das Handeln und nicht die Sprache die Wurzel geistiger Aktivitäten ist. Auch dieser Aspekt kommt Alltagsvorstellungen entgegen, wonach Denken mentales Handeln ist und Sprache die Funktion hat, Aspekte der Realität zu beschreiben. Kritik an Piagets Fixierung auf das Handeln und seine

Vernachlässigung der Sprache gehört inzwischen zum Lehrbuchwissen. Neben dem naheliegenden Einwand, daß auch körperbehinderte Kinder Fortschritte in der kognitiven Entwicklung zeigen, häufen sich in den letzten Jahren Ergebnisse, wonach vom Säuglingsalter (Nativismusforschung) bis zum Jugendalter (Ergebnisse zur Metakognition und zum wissenschaftlichen Denken) zwar das zur Beurteilung von Problemlösesituationen benötigte Wissen vorliegt, jedoch die Umsetzung des Wissens in die Handlung noch Schwierigkeiten bereitet. Erkenntnis kann offensichtlich der Handlung vorausgehen.

Daß Symbole nicht nur in ihrer Funktion als Bezeichnendes zur Beschreibung der Welt herangezogen werden können, sondern daß ihnen selbst eine eigene Bedeutung zukommen kann (Funktion als Bezeichnetes), wurde bei Vygotsky betont. Indem Symbole zu Objekten mentaler Aktivitäten werden, können mit ihrer Hilfe Aspekte der Welt konstruiert werden, die nicht über die Wahrnehmung zugänglich sind. Einer Weiterentwicklung dieser zentralen Idee stand die dominierende Rolle Piagets im Wege.

3. Universalien der Intelligenzentwicklung. Die Sekundärliteratur hebt die Trennung von Inhaltswissen und allgemeinen kognitiven Strukturen in Piagets Theorie hervor. Dies entspricht psychologischen Alltagsvorstellungen, wonach Wissen erst über den Einsatz abstrakter kognitiver Strukturen (z.B. logische Regeln, Kausalitätsschemata) in intelligentes Handeln transformiert werden kann. Forschungsergebnisse zum Wissenstransfer sind mit derartigen Vorstellungen nicht vereinbar, und neuere Ansätze der Wissensmodellierung können auf die Annahme abstrakter Strukturen verzichten. Mit Reusser bin ich der Meinung, daß die Suche nach bereichsübergreifenden kognitiven Strukturen der Veränderung ein zentrales Anliegen der Entwicklungspsychologie bleiben muß. Die Arbeiten der letzten Jahrzehnte haben gezeigt, daß qualitative Veränderungen von Schlüsselkonzepten und von metakognitiven Kompetenzen ein lohnendes Forschungsfeld darstellen.

4. Pädagogische Implikationen. Nach Reusser besteht der Verdienst Piagets darin, die "qualitativ-logischen" Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen im Denken herausgearbeitet zu haben. In der Rezeption von Piagets Theorie wird dem konkret denkenden Kind der formal denkende Erwachsene gegenübergestellt, was Alltagsvorstellungen entspricht, wissenschaftlich aber als überholt gelten muß. Nicht Unterschiede in abstrakten Denkstrukturen (was immer das sein mag), sondern qualitative Unterschiede im konzeptuellen Wissen können die teilweise auftretenden Kommunikationsstörungen zwischen Kindern und Erwachsenen erklären. Aus Piagets Theorie wird (m.E. zu Unrecht) häufig die Konsequenz gezogen, die Lernbedingungen im Grundschulalter so erfahrungsnah und konkret-anschaulich wie möglich zu gestalten. Dies kann aber insbesondere in der Mathematik und in den Naturwissenschaften die notwendige konzeptuelle Wissensumstrukturierung erschweren oder verhindern.

(Aus Platzgründen wurde auf die Angabe von Literaturhinweisen verzichtet. Diese können gern bei den jeweiligen Autoren erfragt werden.)

Konferenzen zum hundertsten Geburtstag von Piaget und Wygotski

THE GROWING MIND

Multidisciplinary Approaches

Universität Genf, 14. - 18. September 1996

Kontaktperson: Anastasia Tryphon, Archives Jean Piaget

18, rue des Acacias, 1227 Acacias - Genève, Schweiz

Tel. +41 22 705 70 21, Fax +41 22 300 20 46

e-mail: tryphon@uni2a.unige.ch

Piaget-Vygotsky

Ind Conference for socio-cultural research

Universität Genf, 11. - 15. September 1996

Kontaktperson: Dr. Bernard Schneuwly, FPSE - University

of Geneva, 9 rte de Drize, CH-1227 Carouge, Schweiz

Tel. +41 22 705 98 39, Fax +41 22 300 14 82,

e-mail: schneuwly@fapse.unige.ch

Penser le Temps

Internationales Kolloquium

Universität Neuchâtel, 8. - 10. September 1996

Informationen: Département de psychologie, Université de Neuchâtel,

1, Espace Louis-Agassiz, CH-2001 Neuchâtel

Fax: +41 38/25 91 12

Universität Potsdam
- Bereich Entwicklungspsychologie -

Die Universität Potsdam ist als Universität eine Neugründung. Im November 1990 wurde die ehemalige Pädagogische Hochschule und kurzfristige Landeshochschule Brandenburg als neue Universität eröffnet. Sie soll eine eher kleine, aber feine Universität bleiben, eine besonders qualifizierte Lehrerausbildung anbieten, darüber hinaus aber auch die Geistes-, Natur- und Sozialwissenschaften einschließlich der Jurisprudenz pflegen. Im Unterschied zu den großen Berliner Universitäten in der unmittelbaren Nachbarschaft gibt es keine medizinische Fakultät; dennoch werden Kooperationen mit klinischen Einrichtungen seitens verschiedener Studiengänge (besonders der Psychologie, der Linguistik, des Sports) gepflegt. Die Universität Potsdam ist eine Campusuniversität mit drei Standorten: Neues Palais Schloß Sanssouci, Babelsberg und Golm. Langfristig ist vorgesehen, daß die Psychologie im und am Schloßpark Sanssouci untergebracht wird; wegen der intensiven Renovierungsarbeiten und Umstrukturierungen ist sie aber für die nächsten Jahre zwei Kilometer weiter westlich in dorfähnlicher Idylle in Golm angesiedelt. Der neuerrichtete Schnellbau auf dem Campus Golm beherbergt außerdem die Linguisten/Patholinguisten und die Sonderpädagogen, mit denen die Psychologie intensive fachliche Kontakte und eine Beratungsstelle in der Innenstadt pflegt. Die Unterbringung ist zugestandenermaßen räumlich eng und die Räume, einschließlich der Unterrichtsräume sehr klein; dadurch ist aber alles auch sehr überschaubar.

Die Ausbildung im Diplomstudiengang Psychologie begann 1992. Die Zulassung erfolgt jährlich; die Zulassungsquote ist seit WS95/96 von 30 auf fast 60 Neumatrikulierte/Jahr gestiegen

Zur Strukturkommission Psychologie zählten Leo Montada (Trier), Wolfgang Edelstein (MPI Berlin), Bärbel Kirsch (Potsdam), Rolf Oerter (München), Hans-Dieter Rösler (Rostock) und Eberhard Ulich (Zürich). Nach ihrer Konzeption sollte die Psychologie in besonders qualifizierter Weise zur Lehrerbildung beitragen ("Potsdamer Modell der Lehrerbildung") und sich in zwei Bereichen profilieren, der *experimentellen Kognitiven Psychologie* und der *entwicklungsbezogenen Forschung*, besonders der Entwicklung und Entwicklungsförderung im Kindes- und Jugendalter. Die Auswahl der Hochschullehrer/innen (8 von 9 Professuren sind inzwischen besetzt, davon vier von Frauen) erfolgte aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie insofern besonders glücklich, als nahezu alle Hochschullehrer/innen in irgendeiner Weise *auch* entwicklungspsychologische Forschung betrieben oder betreiben. Dies gilt in besonderem Maße auch für die Klinische Psychologie (Prof. Esser), die seit Beginn des SS 96 besetzt ist.

Bis zur Besetzung der Professur in Entwicklungspsychologie zum SS 95 haben Dr. Doris Sowarka und Dr. Kurt Kreppner ein Minimalangebot gesichert. Mit dem Wechsel von Prof. Dr. Hellgard Rauh als der neuen Lehrstuhlinhaberin Entwicklungspsychologie wechselt im Prinzip ihre gesamte Arbeitsgruppe - der Prozeß ist aber noch nicht abgeschlossen; aus organisatorischen und ökonomischen Gründen befinden sich vor allem die Projekte noch an der FU Berlin. Die Arbeitsgruppe konnte in Potsdam glücklich ergänzt werden mit einer langjährigen Potsdamerin und einem neuen Mitarbeiter aus Groningen/Holland. Sie besteht nun aus den folgenden Personen:

Universitätsstellen:

Prof. Dr. Hellgard Rauh (Lehrstuhlinhaberin); Dr. Ute Ziegenhain, Hochschulassistentin (ab Juli 1996 in Potsdam); Dr. Lex Wijnroks, wiss. Mitarbeiter; Dr. Viola Meckelmann, wiss. Angestellte; Dipl. Psych. Thomas Thiel, wiss.-techn. Mitarbeiter (bes. Videostudio); cand. Psych. Sigrid Dillmann (psychol.-techn. Assistentin); Petra Köhler, Sekretariat; sowie drei studentische Hilfskräfte.

Projektmitarbeiter/innen: (Standort FU):

(a) Dipl. Psych. Dorothee Doerfel-Baasen (DFG); Dipl. Psych. Bernd Müller (DFG); Dipl. Psych. NN (DFG); sowie 7 studentische Hilfskräfte (DFG).

(b) Dipl. Psych. Bärbel Derksen (Berlinfoorschung); Dipl. Psych. Ruth Dreisörner (Berlinfoorschung).

Die Ausstattung des Lehrstuhls befindet sich noch im Aufbau. Dies gilt besonders für das Videostudio mit rechnergestützten Auswerteplätzen. Übergangsweise werden noch die Einrichtungen an der FU von uns gepflegt und genutzt. Da sich die Forschungsprojekte vorwiegend auf Beobachtungen des kindlichen Verhaltens in realen Situationen beziehen, liegt ein wesentlicher Schwerpunkt in der methodischen und technischen Weiterentwicklung der Verhaltensbeobachtung und der Verhaltensauswertung vom Video. Auch in diesem Schwerpunkt wird es künftig eine intensive Kooperation mit der klinischen Abteilung geben. Ein weiterer Schwerpunkt wird der Aufbau eines Infant-Lab sein. Hier ist eine Kooperation mit der Linguistik geplant (Prof. Weissenborn). Dr. Wijnroks wird sich dieser Aufgabe besonders widmen.

Der Arbeitsbereich kooperiert mit der Psychologischen Beratungsstelle des Instituts für Psychologie (Dr. Marschner) und erarbeitet Beratungsmodelle vor allem für Eltern mit kleinen Kindern oder behinderten Kindern, aber auch für Erzieherinnen in Kindereinrichtungen. Dr. Ziegenhain widmet sich in besonderem Maße dieser Aufgabe. In ihrem Berlinfoorschungsprojekt entwickelt und evaluiert sie ein Beratungs- und Förderungsmodell für jugendliche Mütter in entsprechenden Auffangheimen.

Weiterhin pflegt der Arbeitsbereich enge Kontakte zu den Lehrstühlen für Pädiatrie und Kinder- und Jugendpsychiatrie an den Berliner Universitäten. In einem gemeinsamen DFG-Projekt mit Dr. Sabine Koch (Pädiatrie) und Prof. Ulrike Lehmkuhl (Kinder- und Jugendpsychiatrie; beide an der Humboldt-Universität) werden in interdisziplinärer Weise die nun schon jugendlichen Kinder anfallskranker Mütter untersucht, deren Entwicklung bis zur Einschulung von Prof. Helge und Prof. Steinhausen erfaßt und auf mögliche Nachwirkungen der Medikamentengaben an die Mütter während der Schwangerschaft analysiert worden waren. Eine pädiatrische Thematik weist auch das Längsschnittprojekt von Lex Wijnroks bei frühgeborenen Kindern (Groningen) auf. Er verfolgt ihre Entwicklung vom Säuglingsalter bis in das frühe Schulalter, speziell die Anzeichen von Problemen der Körperhaltung und Motorik in den ersten Lebensmonaten und ihre prognostische Bedeutung für Entwicklungs- und Verhaltensprobleme im Schulalter. Schließlich wird vom Arbeitsbereich die seit fast 10 Jahren laufende deskriptive Studie zu Entwicklungsverläufen bei Kindern mit Down-Syndrom weitergeführt, die zudem vielfältige und intensive Möglichkeiten zur entwicklungsdiagnostischen Ausbildung liefert.

Die Fülle an Daten (und Videoaufnahmen) aus dem Projekt "Frühkindliche Anpassung" bietet ebenfalls weiterhin eine reiche Basis für wissenschaftliche Qualifikationsarbeiten. Zugleich wird den Studenten in Intensiv- und Kompaktkursen im Zusammenhang mit diesen Projekten eine Ausbildung in Forschungsinstrumenten und Analysemethoden geboten. Hierzu gehörten im WS 95/96 Skalen zur Analyse von Belastungsreaktionen bei Kleinkindern, im SS 96 der CARE-Index nach Crittenden, die Boole'sche Analyse, und im späteren Sommer sind vorgesehen die Skalen zur mütterlichen Sensitivität und die Auswertung der Hansburg-Geschichten nach Bindungsqualität. Es wird ein Prinzip des Arbeitsbereiches sein, Fertigkeiten in Forschungsinstrumenten, diagnostischen Instrumenten und statistischen Forschungsmethoden in Form von Kompaktkursen an die Studenten weiterzugeben.

Eine dritte Forschungsthematik des Arbeitsbereiches befaßt sich mit dem Verarbeiten der "Wende" und ihrer Nachwirkungen in den Kindergenerationen. Das derzeit laufende DFG-Forschungsprojekt "Berliner Wendekinder" erfaßte in seiner ersten Erhebungswelle Kinder der Geburtsjahrgänge 1985/86 von ihrer Einschulung (1992) bis ins zweite Schuljahr. Diese Kinder aus ehemals Berlin Ost und West waren beim Fall der Mauer etwa vier Jahre alt; sie wurden als Sechsjährige in das inzwischen "vereinigte" Berliner Schulsystem eingeführt. Die Kinder der zweiten Welle sind in den Jahren 1989/1990 geboren und beginnen 1995-1997 mit der Schule. Wir erfassen das soziale und sozial-emotionale Verhalten, ihre Art der Eingewöhnung in die Schule und ihre Strategien, Belastungen zu meistern. In der Thematik, die (entwicklungs)psychologischen Auswirkungen der politischen und sozialen Veränderungen bei den heranwachsenden Kinder- und Jugendgenerationen zu verfolgen, ergeben sich zahlreiche Kontakte auch innerhalb und an der Universität Potsdam, z.B. zum Zentrum für Jugend- und Sozialisationsforschung der Universität Potsdam und zum

Institut für angewandte Familien-, Kindheits- und Jugendforschung an der Universität Potsdam (Dr. Sturzbecher).

Die Lehre in Entwicklungspsychologie erfolgt im Grundstudium in einem dreisemestrigen Vorlesungszyklus, der sich an Lebensaltersabschnitten orientiert, sowie Seminaren, die entweder Themen der Vorlesung durch neuere Forschungsbefunde vertiefen oder an Funktionsbereichen, Einflüssen auf die Entwicklung bzw. Entwicklungstheorien orientiert sind. Im Grundstudium werden 7 SWS Studium seitens der Studierenden erwartet. Im Hauptstudium wird seitens der Entwicklungspsychologie regelmäßig ein zweisemestriger Kurs in Entwicklungsdiagnostik angeboten. Weiterhin bestreitet die Entwicklungspsychologie zu erheblichen Teilen das forschungsbezogene Vertiefungsgebiet "Psychologie der Lebensspanne" (10 SWS).

In der Lehre nach dem "Potsdamer Modell der Lehrerbildung", das insgesamt 12 SWS Psychologie umfaßt, beteiligt sich die Entwicklungspsychologie im Grundstudium an der zweisemestrigen, von allen psychologischen Fächern gestalteten Ringvorlesung (insgesamt 4 SWS Vorlesung mit Seminar) "Psychologische Grundlagen des Lehrens und Lernens". Im Grund- und im Hauptstudium können die Lehramtsstudenten zusätzlich Vertiefungsseminare auch zu entwicklungspsychologischen Themen wählen.

In der kurzen Zeit, die wir in Potsdam sind, hatten wir auch schon renommierte Gäste. Pat Crittenden und Carolyn Saarni haben im Sommersemester unseren noch (semestermäßig) sehr jungen Studierenden mit ihren Gastvorträgen Vertrauen darein vermittelt, daß die englische Fachsprache verstehbar ist. Bill Hartup hat im Wintersemester einen tiefen Eindruck hinterlassen. Jaan Valsiner hat sein Stipendium als Preisträger der Humboldt-Stiftung interinstitutionell verankert und mit einem sehr anregenden und anspruchsvollen Seminar auch auf Potsdam erweitert. Die nicht nur seitens der Entwicklungspsychologie bestehenden guten Kontakte zum Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin sollen künftig stärker substantiiert werden.

Die Entwicklungspsychologie der Universität Potsdam befindet sich wie das Institut für Psychologie und der Studiengang selbst noch im Aufbau, kann aber auf bestehenden guten Kontakten und aktiven Forschungsprojekten mit bewährten und erfahrenen Mitarbeitern aufbauen. Wir haben die deutschsprachige und die europäische Entwicklungspsychologie eingeladen, im Jahre 2001 ihre Tagungen in Potsdam auf dem Campus des Neuen Palais abzuhalten. Wir freuen uns darauf.

Hellgard Rauh

Universität Leipzig
- Bereich Psychologie an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät -

1. Geschichtliches und personelle Besetzung

Wenn man die Geschichte der Universität Leipzig reflektiert, ist es nichts Außergewöhnliches, daß Psychologen in verschiedenen Fakultäten bzw. Instituten tätig sind. Gründe für eine solche dezentralisierte Institutionalisierung ergaben sich in der Vergangenheit zum einen durch unterschiedliche wissenschaftliche Denkrichtungen von Psychologen, zum anderen durch unterschiedliche Lehraufgaben. So wurde beispielsweise seit der Gründung des Leipziger Lehrervereins das Potential der Psychologen an der Universität immer wieder in die Lehrerausbildung und die pädagogisch-psychologische Forschung eingebracht. Auch mit der Neugestaltung der Leipziger Universität nach der Wende wurde die Psychologie auf verschiedene Fakultäten verteilt.

Über Aufgaben in Lehre und Forschung der Entwicklungspsychologie im Rahmen der Diplomausbildung an der Fakultät für Biowissenschaften, Pharmazie, Psychologie hat Klaus Udo Ettrich schon früher im Newsletter Entwicklungspsychologie (2/94) berichtet.

Ein weiteres strukturelles Fundament für Lehre und Forschung an der Universität Leipzig erhielt die Psychologie in der im Februar 1994 neugegründeten Erziehungswissenschaftlichen Fakultät mit einer C4-Professur für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, einer C3-Professur für Lernpsychologie und Diagnostik sowie drei wissenschaftlichen Mitarbeiterstellen.

Im Juli 1994 erhielt Elsbeth Stern den Ruf auf die C3-Professur. Zum 1. März 1995 wurde Siegfried Hoppe-Graff auf die C4-Stelle berufen. Die wissenschaftlichen Mitarbeiterstellen haben gegenwärtig Dr. Anne Mainka, Dr. Ingrid Hesse und Dipl.-Psych. Irma Engel inne.

2. Lehre

Mit der festen Verankerung von fünf Psychologen in der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät wurde der Psychologie, insbesondere der Entwicklungspsychologie und der Pädagogischen Psychologie, ein entscheidender Platz innerhalb aller erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsrichtungen zugeschrieben. Diesen Platz gilt es zunehmend innovativ zu gestalten. Die Lehrverpflichtungen der Psychologen an dieser Fakultät sind vielfältig, da unterschiedliche Studiengänge versorgt werden müssen, und vielzählig, da die Zahl der immatrikulierten Studenten die Tausend in diesem Semester überschritten hat.

Es gehört zu unseren Aufgaben, die Psychologieausbildung der drei traditionellen Lehramtsstudiengänge (Grundschule, Mittelschule, Gymnasium), eines Förderschulstudienganges in fünf Spezialisierungsrichtungen, der Diplom-Handelslehrausbildung und des Studienganges Magister Artium Erziehungswissenschaft in zwei Spezialisierungsrichtungen (Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik) zu gestalten.

Inhaltliche Schwerpunkte der Lehre sind in den Lehramtsstudiengängen 4 bis 8 SWS Entwicklungspsychologie, differenziert nach den Erfordernissen des jeweiligen Lehramtes, Entwicklungsstörungen (Erklärungen, Diagnostik, Beratung, Intervention), Lerntheorien und Probleme schulischen Lernens. Im Magisterstudiengang werden 4 SWS Entwicklungspsychologie und 4 SWS Lernpsychologie im Grundstudium und je 2 SWS als vertiefende Studien zu Persönlichkeits- und Sozialisationstheorien sowie zur Familienentwicklung und Beratung im Hauptstudium angeboten. Wir arbeiten langfristig an einer Neukonzipierung der Psychologieausbildung in den oben genannten Studiengängen, was Änderungen aktueller Prüfungs- und Studienordnungen zur Folge haben wird.

Gegenwärtig sind wir dabei, eine Testothek zur Benutzung für Lehrende und Studierende einzurichten und die Literaturbestände der Bibliothek zur Entwicklungspsychologie zu aktualisieren und zu erweitern.

3. Forschung

Folgende Forschungsprojekte werden gegenwärtig von uns bearbeitet:

- Ein Forschungsschwerpunkt ist die Untersuchung des Symbolspiels. Unter der Fragestellung, ob Symbolkompetenzerwerb beim Übergang vom sensomotorischen zum präoperationalen Denken als sozialer Konstruktionsprozeß auch empirisch nachweisbar ist, werden Eltern-Kind-Interaktionen in einem Längsschnittprojekt untersucht.
- Ein weiteres Forschungsprojekt zielt auf die Untersuchung von Vorstellungen über Lehrerautorität bei Schülern unterschiedlicher Altersstufen und von Autoritätskonzepten ihrer Lehrer. Es wird untersucht, welche Rolle kontroverse Auffassungen über Lehrerautorität bei Lehrer-Schüler-Konflikten spielen und ob diese Kontroversen mit allgemeinen Entwicklungslinien des sozial-kognitiven Verstehens und Urteilens im Jugendalter zusammenhängen. Eine vergleichende Untersuchung in den alten und neuen Bundesländern wird zur Zeit durchgeführt.
- In einer mikrogenetischen Studie wird der Erwerb kognitiver Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen über einen längeren Zeitraum untersucht, um Gesetzmäßigkeiten der Veränderung zu erfassen. Im Mittelpunkt des Interesses steht die Frage nach impliziter und expliziter Beherrschung von Prinzipien und Regeln.
- In einem weiteren Projekt wird der Einfluß der kognitiven Orientierung von Lehrern auf die Leistung von Schülern untersucht. Dabei wird insbesondere den Fragen nachgegangen, ob und wie sich die Vorstellungen, die Lehrer vom Kompetenzerwerb haben, auf die Schülerleistung auswirken, und ob Lehrer, die eine an der kognitiven Psychologie orientierte Auffassung vom Lernen haben, erfolgreicher lehren als jene, die kognitive Prozesse der Schüler nicht oder nur unangemessen berücksichtigen.

In 14tägigem Abstand findet im Bereich Psychologie ein Forschungskolloquium statt, an dem Doktoranden und Studierende teilnehmen, um in der Forschung anstehende aktuelle Fragen und Perspektiven diskutieren zu können. Gleichzeitig besteht in dieser Diskursform eine effektive Möglichkeit, Diplomarbeiten, Magisterarbeiten und Dissertationen kooperativ anzuleiten, zu begleiten und vorzustellen.

Wenn eingangs die getrennten Arbeitsorte der Entwicklungspsychologen an der Leipziger Universität thematisiert wurden, behindern diese jedoch keineswegs eine wissenschaftliche Kooperation. So wurde von uns ein interdisziplinärer Arbeitskreis "Kognitive Studien" ins

Leben gerufen, in dem eine wissenschaftliche Auseinandersetzung sowohl mit basalen Vorgängen der Informationsverarbeitung als auch mit höheren geistigen Prozessen wie Verstehen, Denken, Problemlösen und deren Entwicklung geführt wird.

Ingrid Hesse
Anne Mainka

Hinweise auf Konferenzen im Jahre 1997

Meeting of the Society for Research in Child Development
3. - 6. April 1997 in Washington D.C.

Tagung Entwicklungspsychologie
21. - 24. September 1997 in Wien

Tagung Pädagogische Psychologie
29. September - 1. Oktober 1997 in Frankfurt am Main

Entwicklungspsychologie der Lebensspanne aus erster Hand: Exkursion Studierender der Universität Jena in die Vereinigten Staaten vom 6. bis 26. September 1995

Wissenschaft aus erster Hand zu erleben - dies war das Ziel der Exkursion, zu der 20 Studierende in Begleitung von Rainer K. Silbereisen, Matthias Reizle und Eva Schmitt-Rodermund aufbrachen. Zur Vorbereitung auf die Reise hatte vom Wintersemester 1994 an ein zweisemestriger Seminarzyklus stattgefunden. Im ersten der beiden Seminare ging es um Konzepte der lebensspannenübergreifenden Entwicklungspsychologie. Das zweite Seminar diente der Vorbereitung auf Treffen mit den Gastgebern selbst. Zu diesem Zweck wurden Originalarbeiten der betreffenden Autoren gelesen und, teils in englischer Sprache, referiert und diskutiert.

Die Reise startete vom Flughafen Leipzig aus. Viele waren noch nie in den USA gewesen, und entsprechend groß war die Spannung. Und dann ging es als erstes nach New York City. Die ersten Tage verbrachte die Gruppe in New York an der Columbia University. Professor Jeanne Brooks-Gunn und ihrer Forschergruppe hatten ein umfangreiches Programm vorbereitet, das nicht nur Vorträge, sondern auch die Möglichkeit zu persönlichen Begegnungen mit Wissenschaftlern, Doktoranden und Studenten bot. Aber auch das Stadtleben blieb nicht auf der Strecke; teils mit den Gastgebern, teils auf eigene Faust erkundete die Gruppe Manhattan.

Die Weiterreise, die im Konvoi mit vier gemieteten Kleinbussen erfolgte, führte die Gruppe nach Washington, in die Hauptstadt. Dort wurde das Pendant zur Deutschen Forschungsgemeinschaft, die National Science Foundation, besucht, wo Vizepräsidentin

Professor Anne Petersen die Gruppe begrüßte und verschiedene Mitarbeiter über die derzeitigen Aktivitäten berichteten. Außerdem stand ein Empfang bei der Carnegie Foundation auf dem Programm, einer privaten Einrichtung der Forschungsförderung. Weiter hatten die Professoren Jim Youniss von der Catholic University of America sowie Michael Lamb vom National Health Institute die Gruppe zu einem Austausch eingeladen. Ergebnisse über neueste Forschung wurden berichtet und diskutiert.

Die nächste Station unserer Reise war die Universität von North Carolina In Chapel Hill. Dort empfangen die Professoren Glen Elder, Beverly Cairns und Bob Cairns die Reisetilnehmer. Die Gastgeber hatten ein umfangreiches Programm organisiert, das nicht nur aus Vorträgen und Diskussionsrunden bestand, sondern auch Gelegenheit bot, privat mit den Wissenschaftlern zu sprechen.

Von Chapel Hill aus verbrachte die Gruppe einen Sonntag am Strand des Atlantik. Erholt brach die Reisegruppe am folgenden Tag nach Pittsburgh auf, um dort die Universität und die Arbeitsgruppe von Professor Ralph Tarter zu besuchen. Er ist der Leiter eines Instituts, das eigens der Entwicklung von Drogengebrauch auf den Grund gehen will. Er und seine Mitarbeiter gaben eine umfangreiche Reihe von Präsentationen ihrer Arbeit. Im Gegenzug stellt Rainer K. Silbereisen Ergebnisse der Forschungsarbeiten der Jenaer Entwicklungspsychologie vor.

Die letzte Station der Studienreise befand sich in College Park, Pennsylvania. Rainer K. Silbereisens ehemalige Kollegen von der Pennsylvania State University gaben den Gästen aus Jena einen herzlichen Empfang. An mehreren Tagen wechselten sich Vorträge, Besichtigungen von Laboratorien, Präsentationen neuester Arbeiten und Möglichkeit zu persönlicher Begegnung mit Wissenschaftlern und Studierenden ab. Ganz besonders interessant und sicherlich auch Anlaß zu weiteren Kontakten war für die Reisetilnehmer, daß sie privat bei Studenten der Universität untergebracht waren. Zusammen mit Professor Fred Vondracek und der Institutsleiterin Professor Leann Birch wurde die Gelegenheit genutzt, um vorbereitete Verträge für einen Austausch von Wissenschaftlern und Studierenden zwischen dem Institut für Psychologie in Jena und dem Institute of Human Development and Family Studies in State College zu diskutieren und zu unterzeichnen.

Die Förderung der Reise erfolgte aus Mitteln des DAAD, der Universität Jena sowie aus Eigenmitteln der Teilnehmer. Ein ausführlicherer Bericht ist von der Verfasserin erhältlich.

Eva Schmitt-Rodermund
Universität Jena

Neue Mitglieder

Wir begrüßen als neue ordentliche Mitglieder

Andreas Beelmann
Gerhard-Jürgen Hogrefe
Kabat vel Job
Michael Josef Kavsek

Ernst-Eckart Korth
Günter Ratschinski
Gabriele Vierzigmann
Michael Vogtmeier
Angelika Weber
Ute Ziegenhain

und als assoziierte Mitglieder

Anja Dräger
Claudia Quaiser-Pohl
Andreas Thiele

Die außerordentliche Versammlung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie
findet während der Konferenz der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in
München am **Montag, den 23. September um 19.00** Uhr statt.