

Inhalt

Vorwort des Herausgebers	15
Vorwort des Autors	20
2.1 Vorüberlegungen zur Entwicklungspsychologie und zur ontogenetischen Entwicklung	23
2.1.1 Entwicklungspsychologie	23
2.1.2 Entwicklung (im ontogenetischen Sinne)	24
2.1.2.1 Der alte, traditionelle Entwicklungsbegriff	24
2.1.2.2 Der moderne, aktuelle Entwicklungsbegriff	25
2.1.3 Zur gegenwärtigen „pädagogischen Wende“ der Entwicklungspsychologie	26
2.1.3.1 Indizien für eine „pädagogische Wende“ in der Entwicklungspsychologie	26
2.1.3.2 „Angewandte Entwicklungspsychologie“ mit Übergängen zur Pädagogik	27
2.1.4 Zur Konzeptualisierung und Klassifizierung von Entwicklungstheorien bzw. -modellen	29
2.2 Endogenistische Entwicklungsmodelle: „Entwicklung als Reifung“ – aus pädagogischer Sicht	32
2.2.1 Endogene Entwicklung und Reifung („sensible Phasen“ und „Prägungen“)	32
2.2.2 Endogenistische Entwicklungskonzepte im pädagogischen Kontext	36
2.2.2.1 Zum „entwicklungstreuem“ Erziehungsstil	36
2.2.2.2 Zur „Montessori-Pädagogik“	38
2.2.2.3 Zu O. Krohns endogenistischer Stufen- bzw. Phasentheorie der psychischen Entwicklung und zur pädagogischen Relevanz und Problematik seines Ansatzes	40
2.3 Exogenistische Entwicklungsmodelle „Entwicklung als Lernen“ – aus pädagogischer Sicht	52
2.3.1 Vorbemerkungen zu exogenistisch-lerntheoretischen Modellen der Entwicklung	52

2.3.2	Anfänge des „Behaviorismus“ und seiner Theorie des konditionierenden Lernens (J. B. Watson und I. Pawlow)	52
2.3.3	B. F. Skinner als Hauptrepräsentant der (klassischen) behavioristischen Konzepte des Lernens, der Entwicklung und der Erziehung	54
2.3.3.1	Skinner's Lerntheorie des „operanten“ bzw. „instrumentellen“ Konditionierens	54
2.3.3.2	Entwicklung durch Lernen – nach B. F. Skinner	56
2.3.3.3	Skinner's Konzept der „Erziehung als Verhaltensformung“	58
2.3.3.4	Skinner's Menschen- und Gesellschaftsbild	63
2.3.4	A. Banduras neobehavioristisches Konzept des „Lernens am Modell“ und seine „sozial-kognitive Lerntheorie“ aus pädagogischer und entwicklungspsychologischer Sicht	65
2.3.4.1	A. Bandura und sein „neobehavioristischer Forschungsansatz“	65
2.3.4.2	Das Lernen am Modell (Beobachtungs-, Nachahmungs- und Imitationslernen)	66
2.3.4.3	Zur „sozial-kognitiven Lerntheorie“	68
2.3.4.4	Zur pädagogischen Relevanz des Modell-Lernens und der sozialkognitiven Lerntheorie (unter Berücksichtigung von „Beispiel“ und „Vorbild“)	70
2.3.4.5	Die ontogenetische Entwicklung aus der Sicht des Modellernens und der sozialkognitiven Lerntheorie	73
2.4	Konstruktivistische Entwicklungsmodelle: „Entwicklung als Äquilibration“ – aus pädagogischer Sicht	76
2.4.1	J. Piaget und sein konstruktivistisch-kognitivistischer, strukturgenetischer Ansatz der Entwicklungspsychologie	76
2.4.2	Entwicklung als „Äquilibration“	78
2.4.3	Entwicklung der Intelligenz und unterrichtsmethodische Konsequenzen	82
2.4.3.1	Entwicklungsstadien der Intelligenz – nach Piaget	82
2.4.3.2	Unterrichtsmethodische Folgerungen – nach Piaget	87

2.4.4	Entwicklung des moralischen Bewußtseins und moral- pädagogische Konsequenzen	90
	Vorbemerkungen	90
2.4.4.1	Hauptstadien der Entwicklung des moralischen Urteils – nach Piaget	92
2.4.4.2	Moralpädagogische Folgerungen – nach Piaget	94
	Kritische Anmerkungen	96
2.4.5	L. Kohlbergs weiterführendes Konzept der moralischen Entwicklung und Erziehung – im Anschluß an J. Piaget .	98
2.5	Interaktionistische Entwicklungsmodelle: „Entwicklung als aktive Gestaltung des Subjekts im systemischen Interaktionsgefüge von Person und Umwelt“ – aus pädagogischer Sicht	108
2.5.1	Dialektische Konzepte der Entwicklung	109
2.5.1.1	Charakterisierung dieses Ansatzes	109
2.5.1.2	Pädagogische Relevanz dieses Ansatzes	110
2.5.1.2.1	Reziproke bzw. retroaktive Sozialisation und Erziehung	110
2.5.1.2.2	Konflikte müssen für Entwicklung und Erziehung nicht nur destruktiv, sondern können auch konstruktiv sein ...	113
2.5.1.2.3	Der dialektische Ansatz ist für die Entwicklungspsycho- logie der gesamten Lebensspanne und für die Erwach- senen- und Altenbildung besonders bedeutsam	115
2.5.2	Handlungstheoretische Konzepte der Entwicklung	116
2.5.2.1	Charakterisierung dieses Ansatzes	116
2.5.2.2	Pädagogische Relevanz dieses Ansatzes	119
2.5.2.2.1	Betonung der selbstgestaltenden Mitwirkung des handelnden Subjekts an seiner eigenen Entwicklung	119
2.5.2.2.2	Focussierung der Pädagogik des Jugendalters und der Selbsterziehung	120
2.5.2.2.3	Das Konzept der „Entwicklungsaufgaben“ und seine pädagogische Bedeutung	123
2.5.3	Transaktional-ökologische Konzepte der Entwicklung ..	127
2.5.3.1	Charakterisierung dieses Ansatzes	127
2.5.3.2	Pädagogische Relevanz dieses Ansatzes	130
2.5.3.2.1	Pränatale und perinatale Entwicklung und Konsequen- zen für die Eltern	131

2.5.3.2.2	Ein transaktionales Modell der Lehrer-Schüler-Beziehungen und Konsequenzen für das Lehrertraining	132
2.5.3.2.3	Optimierung der „kompensatorischen Erziehung“ und der „Bildungschancen“ aus der Sicht ökologischer Entwicklungs- und Sozialisationsforschung	137
2.5.4	Krisentheoretische Konzepte der Entwicklung	147
2.5.4.1	Charakterisierung dieses Ansatzes	147
2.5.4.2	Pädagogische Relevanz dieses Ansatzes	153
2.5.4.2.1	Allgemeine pädagogische Konsequenzen: Prävention und Intervention, unter besonderer Berücksichtigung von Ermutigung, Beratung und Training	153
2.5.4.2.2	Systemisch-ökologische Prävention und Intervention durch „soziale Unterstützung“ im „sozialen Netzwerk“ .	163
2.5.4.2.3	Krisen und Entwicklungsförderung über die gesamte Lebensspanne hinweg, unter besonderer Berücksichtigung des Jugendalters und des späten Erwachsenenalters	166
2.6	Hauptdimensionen des Verhältnisses von Entwicklung und Erziehung unter besonderer Berücksichtigung des Prinzips der „Entwicklungsgemäßheit“	183
2.6.1	Entwicklung als Voraussetzung für Erziehung	183
2.6.2	Entwicklung als Ergebnis von Erziehung	183
2.6.3	Entwicklung als Ziel der Erziehung	185
2.6.4	Probleme einer „entwicklungsgemäßen“ Erziehung (im Spannungsfeld von „Unterforderung“ und „Überforderung“)	186
2.6.4.1	„Entwicklungsgemäßheit“: pädagogisch-psychologische Fragestellungen und Untersuchungsansätze	186
2.6.4.2	Entwicklungsgemäße Erziehung bzw. Unterrichtung als pädagogisch legitime Antizipation durch nicht überbelastende „Vorgriffe“ (aus geisteswissenschaftlicher Sicht)	187
2.6.4.3	Entwicklungsgemäße Erziehung bzw. Unterrichtung als „Schrittmacher der Entwicklung“ durch „Passung“ und „dosierte Diskrepanz der Anforderungen“ (aus erfahrungswissenschaftlicher Sicht)	190

2.7	„Entwicklungspsychologie der Lebensspanne“ und pädagogische Konsequenzen	193
2.7.1	Lebenslange Entwicklung und lebenslange Bildung	193
2.7.2	Faktorenbündel, welche lebenslang sowohl Entwicklungs- und Lernprozesse als auch Lernhilfe- und Bildungserfordernisse hervorbringen und beeinflussen	196
2.8	Zur biographisch-lebensgeschichtlichen Sicht der Pädagogik	199
2.8.1	Zur biographischen Orientierung der Pädagogik	199
2.8.1.1	Der Lebenslauf aus der Perspektive einer „verstehenden“ Pädagogik	199
2.8.1.2	Zur anthropologischen Fundierung der biographisch orientierten Pädagogik	201
2.8.2	Lebensgeschichtliche Differenzierung und Klassifizierung der pädagogischen Praxis und Theorie	203
2.8.2.1	Historische Ausdifferenzierung der Lebenslaufgliederung sowie der Erziehung und Bildung	203
2.8.2.2	Pädagogische Ausdifferenzierung und Integrierung der gleichwertigen Lebensaltersstufen	206
2.8.2.3	Schema der Spezifizierung und Artikulierung des Lebenslaufs und der biographisch orientierten Pädagogik	207
2.8.2.4	Terminologische Erläuterungen zum Gliederungsschema der biographisch orientierten Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der umfassenden Kategorie der „Agogik“	209
2.8.3	Probleme der Mündigkeit aus biographisch-(päd-)agogischer Sicht	210
2.9	Notwendigkeit und Möglichkeit des Lernens und der Erziehung	214
	Vorbemerkungen: Problemgeschichtliche Aspekte, unter besonderer Berücksichtigung der „Grenzen der Erziehung“	214
2.9.1	Lernnotwendigkeit und Erziehungsbedürftigkeit des Menschen	216

2.9.1.1	Der „homo discens“ und die These der Lernnotwendigkeit	216
2.9.1.2	Der „homo educandus“ und die These der „Erziehungsbedürftigkeit“	218
2.9.1.3	Zur Problematisierung der Kategorie „Erziehungsbedürftigkeit“	219
2.9.1.3.1	Zur semantischen Problematisierung des Wortes „Erziehungsbedürftigkeit“	220
2.9.1.3.2	Zur fragwürdigen, generellen Ableitung der „Erziehungsbedürftigkeit“ bzw. „Erziehungsnotwendigkeit“ aus dem „Lernzwang“ des Menschen	220
2.9.1.3.3	Zu der mit der These von der Erziehungsbedürftigkeit verbundenen Gefahr einer Überschätzung der intentionalen Erziehung und einer Unterschätzung des erzieherisch nicht intendierten Lernens	221
2.9.1.3.4	Zur Gefahr, daß die Annahme der prinzipiellen und generellen Erziehungsbedürftigkeit des Menschen von professionellen Pädagogen eigennützig instrumentalisiert und durch eine weltanschaulich parteinehmende, totalitäre Pädagogik ideologisch-indoktrinierend mißbraucht wird	222
2.9.1.4	Indizien, die für die Notwendigkeit der Erziehung sprechen	225
2.9.1.4.1	„Verwilderte“ Kinder („Kaspar-Hauser-Schicksale“ und „Wolfskinder“)	226
2.9.1.4.2	„Deprivierte“ Kinder („Hospitalismus“ und „maternale Deprivation“) mit Anmerkungen zu dem „Was Kinder brauchen“	229
2.9.1.4.3	„Verwahrloste“ Kinder („Devianz“ und „Delinquenz“) mit Anmerkungen zur „Sozialpädagogik“ und „Jugendhilfe“, zur „Jugendstrafe“ und „Jugendgerichtsbarkeit“ ..	238
2.9.2	Zur Lernfähigkeit und Erziehbarkeit des Menschen Vorbemerkungen terminologisch-problemgeschichtlicher Art, unter besonderer Berücksichtigung der Kategorie „Bildsamkeit“	247 248
2.9.2.1	Grundsätzliche, kontroverse Positionen der Beurteilung menschlicher Lernfähigkeit und Erziehbarkeit	249
2.9.2.1.1	Zum pädagogischen Pessimismus	249
2.9.2.1.2	Zum pädagogischen Optimismus	251

2.9.2.1.3	Zum pädagogischen Realismus	252
2.9.3	Spielräume der Lernfähigkeit und Erziehbarkeit im interaktiven Wirkungszusammenhang von Erbe, Umwelt und Selbstbestimmung	254
2.9.3.1	Vererbung und Erbllichkeit aus pädagogischer Sicht	254
2.9.3.1.1	Grundkategorien der Humangenetik	254
2.9.3.1.2	Zur Zwillingforschung und Erbllichkeitsschätzung	257
2.9.3.1.3	Zur „Jensen-Debatte“	261
2.9.3.1.4	Zur neueren Entwicklungsgenetik der Intelligenz und der Persönlichkeit	272
2.9.3.2	Milieu und Umwelt aus pädagogischer Sicht	280
2.9.3.2.1	Zur anthropologischen Sonderstellung des Menschen: „Weltoffenheit“ vs. „Umweltgebundenheit“	280
2.9.3.2.2	Milieu- bzw. umweltpädagogische Grundkategorien	281
2.9.3.2.3	Zur „ökologischen Wende“	283
2.9.3.2.4	Lernumwelten aus ökologischer Sicht, unter besonderer Berücksichtigung der häuslichen und der schulischen Lernumwelt	286
2.9.3.2.5	Interaktive Person-Umwelt-Beziehungen, ihre subjektiv unterschiedlich erlebten Einflüsse und ihre individuell verschiedenen Auswirkungen	296
2.9.3.3	Freiheit und Selbstbestimmung aus pädagogischer Sicht .	301
2.9.3.3.1	Philosophisch-anthropologische Aspekte menschlicher Freiheit	301
2.9.3.3.1.1	Der Mensch als „erster Freigelassener der Schöpfung“ ..	301
2.9.3.3.1.2	Freiheit als Selbstbestimmung und Selbstgestaltung	304
2.9.3.3.1.3	Freiheit als Selbstverwirklichung	306
2.9.3.3.1.3.1	Selbstverwirklichung im Sinne der Existenzphilosophie (nach J. P. Satre)	306
2.9.3.3.1.3.2	Selbstverwirklichung im Sinne der narzißtischen Sozialisationstheorie (nach Th. Ziehe)	308
2.9.3.3.1.3.3	Selbstverwirklichung im Sinne der Humanistischen Psychologie (nach A. H. Maslow, C. R. Rogers, V. E. Frankl)	311
2.9.3.3.1.4	Freiheit als Handlungsfreiheit und Willensfreiheit	322
2.9.3.3.1.5	Freiheit als Autonomie	324
2.9.3.3.1.6	Grenzen der menschlichen Freiheit	327
2.9.3.3.2	Aspekte und Probleme der Freiheit im pädagogischen Kontext	329

2.9.3.3.2.1	Die menschliche Gattungsgeschichte, die abendländische Gesittungsgeschichte und die Geschichte der Pädagogik lassen sich als historische Prozesse fortschreitend freiheitlicher Lebens- und Erziehungsformen interpretieren	329
2.9.3.3.2.2	In der individuellen Lebensgeschichte muß die freiheitlich-personale Lebensweise erlernt und durch libertäre Lebens- und Erziehungsformen stimuliert werden	332
2.9.3.3.2.3	Zur prinzipiellen Paradoxie aller freiheitlichen Pädagogik und zur erzieherischen Bewältigung des Dilemmas .	334
2.9.3.3.3	Zur gesellschaftlichen und politischen Freiheit	341
2.9.3.4	Zur Interaktion von Erbe, Umwelt und Selbstbestimmung	343
2.9.3.4.1	Neuere Forschungsansätze zur Untersuchung der Entwicklung und Ausformung der Persönlichkeit durch interaktionales Zusammenwirken von Erbanlagen, Umwelteinflüssen und Selbstbestimmungsakten	343
2.9.3.4.2	Die pädagogische Anthropologie sieht den Menschen als Produkt von Erbe, Umwelt und Selbstbestimmung ..	346
2.9.3.5	Zum Problem der „Begabung“ aus pädagogischer Sicht .	349
2.9.3.5.1	„Begabung“ meint etwas „Erschlossenes“ (im Doppelsinn dieses Wortes)	350
2.9.3.5.2	Begriffe und Konzepte von Begabung	351
2.9.3.5.3	Begabung als komplexes Phänomen bedeutet sowohl eine „Gabe“ der Natur als auch ein „Begaben“ durch die Umwelt und eine „Aufgabe“ für das selbstbestimmte Subjekt	356
2.9.3.5.4	Zur pädagogischen Begabungsförderung	358
2.9.3.5.4.1	Prinzipielle pädagogische Forderungen zur Begabungsförderung	359
2.9.3.5.4.2	Spezielle unterrichtsmethodische und schulorganisatorische Ansätze zur Begabungsförderung	363
2.9.3.5.5	Zur Ideologieanfälligkeit der Begabungstheorie und Begabungsförderung	385
2.9.3.5.6	Anmerkungen zur „Hochbegabung“ und zur Förderung der „Hochbegabten“	386
Literatur		393
Sachregister		429