

Entwicklung menschlichen Verhaltens und Erlebens zu beschreiben und zu erklären? Oder soll sie sich auch damit befassen, warum Personen sich unterschiedlich entwickeln? Wie soll sie dabei vorgehen? Mit welchen anderen Disziplinen soll sie zusammenarbeiten? Wie sehen Sie ihr Verhältnis zu anderen Teildisziplinen der Psychologie wie der Kognitions-, Sozial- und Persönlichkeitspsychologie? Welchen praktischen Nutzen sollte die Gesellschaft aus den Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie ziehen können? Formulieren Sie Ihre Erwartungen vor der Lektüre dieses Kapitels.



1.1 Konzeptionen der Entwicklung

Zur Geschichte der Entwicklungspsychologie. Die Ausdehnung des Erkenntnisauftrags der Entwicklungspsychologie auf die gesamte Lebensspanne wird bisweilen als späte Beifügung einer ursprünglich auf Kindheit und Jugend fokussierten Wissenschaft dargestellt. Beschränkt man die Geschichte der Entwicklungspsychologie auf die letzten 100 Jahre, so hat dieser Eindruck, zumindest was die nordamerikanische Tradition des Fachs anbelangt, eine gewisse Berechtigung. Betrachtet man die Geschichte der Entwicklungspsychologie jedoch in einem zeitlich und disziplinär erweiterten Rahmen, der die Geschichte älterer und benachbarter Fächer einschließt, so zeigt sich, insbesondere für den deutschsprachigen Raum, ein anderes Bild. Die Vorstellung einer Wissenschaft, die sich auf die gesamte Lebensspanne bezieht, die Gewinne und Verluste gleichermaßen berücksichtigt und die danach trachtet, die Erforschung des Regelhaften und Invarianten der menschlichen Entwicklung mit dem Verständnis der Besonderheiten individueller Biografien zu verknüpfen, ist keine späte Beifügung zum Kern des Fachs. Vielmehr geht diese Vorstellung dem vor allem im 19. Jahrhundert dominierenden Interesse an Kindheit, Wachstum und Norm voraus (Baltes et al., 2006).

Im Folgenden wenden wir uns verschiedenen Auffassungen zu, die das Fach Entwicklungspsychologie im Laufe seiner Geschichte geprägt und zum gegenwärtigen Verständnis des Fachs beigetragen haben.

1.1.1 Der enge Entwicklungsbegriff: Phasen- und Stufenmodelle

Entwicklungsphasen. Karl Bühler (1918) hat das traditionelle Phasenkonzept populär gemacht mit einer Alterstypologie für das Kindesalter – der Greifling, der Läuferling, das Schimpansenalter, das Alter der Namensfragen und der Warumfragen, das Märchenalter, die Schulreife. Das wurde auch auf das Jugendalter und das

Erwachsenenalter ausgedehnt, etwa durch Charlotte Bühler (1933). Das deskriptive Untersuchungsziel waren Besonderheiten der Phasen, die es früher und später nicht gibt. Die theoretische Absicht bestand darin, die Funktion und den Sinn jeder Phase zu ermitteln, etwa im Hinblick auf eine immanente Entwicklungsrichtung. Die heute bekannteste Gliederung des Lebenslaufs in Phasen oder Stadien hat Erikson konzipiert (s. Abschn. 1.3.5).

Entwicklungsstufen. Im Konzept der Entwicklungsstufen werden zusätzlich zum Phasenkonzept die Notwendigkeit der Stufenfolge und ein End- oder Reifestadium angenommen. Mit Entwicklungsstufen sind demnach in der Entwicklungspsychologie folgende Grundannahmen verbunden:

- ▶ Es liegt eine Veränderungsreihe mit mehreren Schritten vor,
- ▶ die eine Richtung auf einen End- oder Reifezustand aufweist,
- ▶ der gegenüber dem Ausgangszustand höherwertig ist.
- ▶ Die Schritte sind unumkehrbar (irreversibel), was mit der Überlegenheit der höheren Stufe erklärbar ist.
- ▶ Die Stufen sind als qualitative, strukturelle Transformationen im Unterschied zu nur quantitativem Wachstum beschreibbar.
- ▶ Die früheren Stufen werden als Voraussetzung der jeweils nachfolgenden angesehen.
- ▶ Die Veränderungen sind mit dem Lebensalter korreliert.
- ▶ Sie werden als universell in dem Sinne angesehen, dass sie in allen für die Spezies Homo sapiens normalen Entwicklungsumwelten auftreten, insofern natürlich und nicht kulturgebunden sind. Oft wird von der Entfaltung eines inneren Bauplanes gesprochen, die allerdings eines normalen Kontextes bedarf. Ein klassisches Beispiel ist die Entwicklung der Motorik bis zum Laufen im 1. Lebensjahr (s. Abb. 1.1).

Im vorliegenden Buch sind manche Veränderungsreihen in der Kindheit und Jugend beschrieben, die mehrere

Laufen ohne Hilfe
mit 50–60 Wochen

Ohne Hilfe stehen
mit 50–60 Wochen

Laufen mit Begleitung
mit 44–50 Wochen

Krabbeln
mit 36–42 Wochen

Stehen mit Hilfe
mit 34–40 Wochen

Sitzen ohne Stütze
mit 30–34 Wochen

Sitzen mit Stütze
mit 16–20 Wochen

Brust anheben
mit 8–14 Wochen

Kinn anheben
mit 4 Wochen

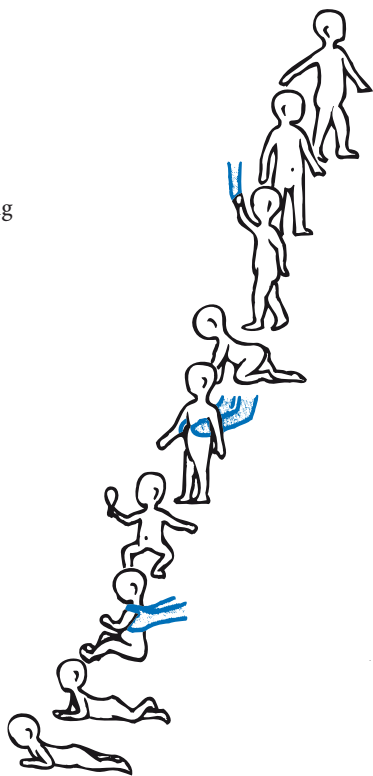


Abbildung 1.1 Entwicklung des motorischen Verhaltens in den ersten 60 Lebenswochen. Durchschnittswerte des Erwerbs der Fähigkeiten aus mehreren Untersuchungen

dieser Merkmale aufweisen: Entwicklungen sensomotorischer (Kap. 7, 8 und 15), sprachlicher (Kap. 18) und kognitiver Leistungen (Kap. 9, 14, 16 und 17) sowie die Entwicklung des moralischen Urteils (Kap. 22). Zugleich ist die Konzeption von Entwicklung als eine Abfolge zwangsläufig aufeinander aufbauender Stufen aber viel zu eng, um alle Fragestellungen und Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie aufzunehmen.

Begrenzungen des Stufenmodells. Alle Elemente des traditionellen Entwicklungskonzeptes sind zu problematisieren:

- ▶ Viele Veränderungen sind nicht als Stufenfolge oder Abfolge mehrerer auseinander hervorgehender Schritte beschreibbar; dennoch sprechen wir von Entwicklung, wenn notwendige oder disponierende Voraussetzungen in der Person für eine spezifische Veränderung identifiziert werden können: Das Leistungsmotiv setzt voraus, dass das eigene Tun an einem Bewertungsstandard gemessen und das Ergebnis auf

die eigene Tüchtigkeit zurückgeführt wird (s. Abschn. 20.1.6). Eine unsichere Bindung des Kindes an die Mutter am Ende des 1. Lebensjahres lässt soziale Probleme im Kindergarten und später wahrscheinlicher werden (s. Abschn. 8.4.1 und 26.1.2).

- ▶ Die Annahme einer Entwicklung zu einem höheren Niveau oder einem Reifezustand ist ebenfalls zu einschränkend. Es gibt viele Entwicklungen, für die keine konsensuellen Wertkriterien vorliegen. Bezogen auf Fertigkeiten, Wissen und Kompetenzen wird es leichter gelingen, einen Konsens über Wertkriterien zu finden, als z. B. bei der Herausbildung von Persönlichkeitsmerkmalen, Wertorientierungen, Interessen, Einstellungen, Selbstbildern und Weltbildern. Die Entwicklung »zu mehr Autonomie« kann von unterschiedlichen Folgen oder Standpunkten her positiv oder negativ beurteilt werden. Sollten wir deshalb in diesen Fällen nicht von Entwicklung reden? Die Entwicklung von antisozialen Verhalten (Kap. 33), psychopathologische Entwicklungen (Kap. 28) oder auch das Nachlassen kognitiver Fähigkeiten im Alter (s. Kap. 12, 13, 36 und 37) blieben somit aus der Entwicklungspsychologie ausgeschlossen.
- ▶ Die Konzeption eines universellen Reifezustandes als Endpunkt von Entwicklungen ist einschränkend: Veränderungen in psychologischen Variablen sind während des ganzen Lebens möglich durch das Zusammenspiel individueller Dispositionen und Potenziale mit wechselnden Kontexten, Anforderungen, Informationsangeboten oder spezifischen Erfahrungen. Zum Beispiel mögen die Grundkompetenzen zu einfachen wissenschaftlichen Prüf- und Beweisverfahren in der späteren Kindheit und frühen Adoleszenz wenn auch nicht universell, so doch verbreitet erworben werden, aber damit ist die Entwicklung des wissenschaftlichen Denkens nicht generell abgeschlossen: Durch Studium, lebenslanges Lernen, auch durch historische Fortschritte der Wissenschaftstheorie und -methodologie werden diese Grundkompetenzen differenziert ausgebaut, und sicher nicht nur im Sinne eines quantitativen Wachstums.
- ▶ Mit der Einschränkung auf qualitative Veränderungen soll Entwicklung von quantitativem Zuwachs unterschieden werden. Das scheint zunächst grundsätzlich möglich. Allerdings lassen sich wohl alle Veränderungen sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Dimensionen beschreiben, die unterschiedliche

Aspekte derselben Veränderungsprozesse erfassen. Zum Beispiel kann die Entwicklung des Wortschatzes als rein quantitative Zunahme der verwendeten oder verstandenen Wörter oder qualitativ als semantische Differenzierung und Vernetzung der Wörter, als begriffliche Strukturierung, als grammatische oder syntaktisch relevante Kategorisierung von Wörtern beschrieben werden. Die Intelligenzentwicklung kann man sowohl quantitativ als Zunahme lösbarer Aufgaben wie auch qualitativ als Veränderung der Strukturen des Denkens und der Strategien des Problemlösens erfassen. Um auszuschließen, dass es sich um eine Entwicklung handelt, müsste also nachgewiesen werden, dass die fragliche Veränderung nicht auch qualitativ beschrieben werden kann. Umgekehrt wäre der Status einer ursprünglich qualitativ konzipierten alterskorrelierten Veränderung als Entwicklung gefährdet, falls sich herausstellen sollte, dass sie bei näherer Betrachtung oder auf einer anderen Erklärungsebene auch quantitativ begriffen werden kann. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erscheint es wissenschaftlich wenig ertragreich, den Unterschied zwischen Qualität und Quantität zur Bestimmung des Entwicklungsgehalts einer Veränderung heranzuziehen.

- ▶ Die Beschränkung der Entwicklungspsychologie auf universelle Veränderungen ist in verschiedener Hinsicht problematisch. Zum einen sind Universalismushypothesen empirisch nicht sicher zu belegen, weil immer Varianz zu beobachten ist und weil wir nicht über alle gegenwärtig lebenden, schon gar nicht über alle früheren und künftigen Populationen Daten haben. Vor allem aber bleiben jedwede nicht-universellen Veränderungen völlig unberücksichtigt: kulturspezifische, z. B. durch kulturelle Anforderungen, Normen, Ideen, Wissensbestände ausgelöste und mitgestaltete Entwicklungen (vgl. Kap. 6), und differenzielle und individuelle, z. B. durch unterschiedliche Anlagen und Erfahrungen erzeugte und mitgestaltete, auch geschlechtstypische sowie außergewöhnliche und pathologische Entwicklungen (Kap. 28, 29, 31 und 33).

Die Heterogenität von Entwicklungswegen ist theoretisch besonders lohnend und praktisch besonders bedeutsam: theoretisch lohnend, weil aus unterschiedlichen Entwicklungsverläufen Erkenntnisse über Einflussfaktoren und moderierende Bedingungen gewonnen werden können; praktisch bedeutsam, weil dieses Wissen für die

Förderung erwünschter und die Prävention unerwünschter Entwicklungsverläufe erforderlich ist.

Denkanstöße

Man hört häufig den Begriff »Trotzphase«, wenn Kinder im 2. und 3. Lebensjahr »widerspenstig« sind. Unabhängig vom Lebensalter:

- ▶ Mit welchen Hypothesen kann »Widerspenstigkeit« erklärt oder verständlich gemacht werden?
- ▶ Mit welchen Hypothesen könnte eine »Trotzphase« erklärt werden, wenn es sie denn geben sollte?
- ▶ Welche praktischen Folgerungen wären aus der »Diagnose« »Trotzphase« zu ziehen?
- ▶ Mit welchen Argumenten könnte die Annahme einer generellen »Trotzphase« in Zweifel gezogen werden?

1.1.2 Der weite Entwicklungsbegriff: Individuelle Entwicklungsunterschiede und Kontexte im Lebensverlauf

Phasen- und Stufenmodelle der Entwicklung erwiesen sich vielfach empirisch nicht als zutreffend, und sie engen den Entwicklungsbegriff in unfruchtbarer Weise ein. Diese Modelle lassen sich jedoch als Sonderfälle in einen erweiterten Entwicklungsbegriff integrieren, der im Folgenden entfaltet werden soll. Der erweiterte Entwicklungsbegriff knüpft an die Ursprünge des Fachs in Deutschland an (vgl. Lindenberger, 2007a), umfasst sowohl Entwicklungsgewinne als auch Entwicklungsverluste und bezieht sich auf die gesamte Lebensspanne.

Historische Wurzeln des weiten Entwicklungsbegriffs Zur Vorgeschichte der Entwicklungspsychologie in Deutschland.

Die Entstehung der Entwicklungspsychologie in Deutschland im Laufe des 18. und 19. Jahrhunderts war wesentlich enger mit der Philosophie, den Geisteswissenschaften insgesamt sowie mit der literarischen Tradition des Bildungsromans verknüpft als die spätere Herausbildung des Fachs in Nordamerika. Deshalb kam eine Einengung des Entwicklungsbegriffs auf Kindheit und frühes Erwachsenenalter in Deutschland von vornherein nicht in Betracht. Die damals lebhaftere Rezeption von Texten über das hohe Alter – von Cicero (44 v. Chr.) bis Jacob Grimm (1860) – belegen das Interesse am einer Konzeption von Entwicklung, die nicht auf Kindheit und Jugend beschränkt ist.

Als dann die Entwicklungspsychologie um 1900 schließlich als Fachdisziplin hervortrat, war der Zeitgeist in Nordamerika und in einigen europäischen Ländern wie England jedoch ein gänzlich anderer. Nunmehr stand die Biologie mit den Forschungsfeldern Genetik und Evolutionslehre (Darwinismus) im Vordergrund des Entwicklungsdenkens. Entwicklung wurde auf Aufbau, Wachstum und Fortschritt beschränkt. Dass vor allem in Nordamerika Entwicklungspsychologie nahezu ausschließlich als Kinderpsychologie (child psychology) definiert und betrieben wurde, geht vorwiegend auf die Dominanz biologisch geprägter Reifungs- und Wachstumsvorstellungen zurück. Erst die Anwendung der Lerntheorien auf kindliches Verhalten sowie die konstruktivistischen Ansätze in der Folge von Piaget und Vygotskij stellten die ausschließliche Gültigkeit der biologischen Reifungsmetapher systematisch infrage (vgl. Montada, 2002).

Die Betonung von Kindheit und Jugend in Nordamerika.

Die weitgehende Vernachlässigung von Lebensphasen jenseits der Kindheit, vor allem in der nordamerikanischen Entwicklungspsychologie, fand auch in jüngeren Übersichtsarbeiten zur Geschichte des Fachs ihren Niederschlag. So handelten sämtliche Publikationen eines aus Anlass des 100-jährigen Jubiläums der Psychologie in den USA herausgegebenen Sammelbandes (Parke et al., 1991) von Kindern und Jugendlichen; Überlegungen zur Lebensspanne von Johann Nicolaus Tetens, Charlotte Bühler, Sidney Pressey und vielen anderen fanden keinerlei Erwähnung.

Aufkommen der Lebensspannenperspektive und Entstehung der Gerontologie. Bevor die Berücksichtigung der gesamten Lebensspanne im Laufe der 1960er- und 1970er-Jahre auch in Nordamerika allgemein zunahm, gab es vereinzelt Beiträge, die das Feld der Entwicklungspsychologie in Richtung einer Betrachtung des gesamten Lebenslaufs zu erweitern suchten (vgl. Lindenberger, 2007a). Diese für nordamerikanische Maßstäbe frühen Veröffentlichungen zur Lebensspanne führten jedoch kaum zu einer konzeptionellen und empirischen Ausdehnung der Kinderpsychologie auf den gesamten Lebenslauf, sondern sie beförderten in erster Linie die Entstehung der Gerontologie als einer separaten, auf das höhere Erwachsenenalter konzentrierten Disziplin. Viele Entwicklungspsychologen, die sich für die Lebensspannenperspektive innerhalb der Entwicklungspsychologie einsetzten, versuchten zugleich, mit der Gerontologie eine eigenständige Wissenschaft des Alterns auf-

zubauen (Baltes & Goulet, 1970; Birren, 1959; Schaie, 1970; Thomae, 1959).

Aus heutiger Sicht lässt sich feststellen, dass die Gründung einer separaten Disziplin leichter zu bewerkstelligen war als die Verbreitung der Lebensspannenperspektive innerhalb einer als Psychologie der kindlichen Entwicklung verfassten Entwicklungspsychologie. De facto kam es somit vor allen in den USA zu einer Zweiteilung des Fachs in Kindheitsentwicklungspsychologie und Erwachsenenentwicklungspsychologie (Gerontologie), die vielerorts bis heute Bestand hat. In den USA kommt diese Zweiteilung in der Gründung zweier relativ unabhängiger Abteilungen innerhalb der American Psychological Association (APA) zum Ausdruck, der Division 7 (Developmental Psychology) einerseits und der Division 20 (Maturity and Old Age, später umbenannt in Adult Development and Aging) andererseits. Hingegen ist in der Fachgruppe Entwicklungspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (DGPs) das gesamte Altersspektrum von der Säuglings- bis zur Altersforschung vertreten.

Kernpunkte der Erweiterung im Vergleich zum Phasen- und Stufenmodell

Im Gegensatz zur Beschränkung auf Phasen und Stufen umfasst der erweiterte Entwicklungsbegriff ein weitaus größeres Spektrum an Veränderungsprozessen. Folgende Erweiterungen sind wesentlich (s. auch Baltes et al., 2006):

- ▶ von der Entwicklung in Kindheit und Jugend auf die gesamte Lebensspanne
- ▶ von der allgemeinen Entwicklung zu vielen differenziellen Entwicklungen
- ▶ von der normalen Entwicklung zur Entwicklung von Sondergruppen wie Hochbegabten (Kap. 31), aber auch von Störungen (Kap. 28 und 29) oder Mobbing (Kap. 33)
- ▶ von der Beschränkung auf Entwicklungen hin zu Reifezuständen auf alle nachhaltigen Veränderungen – im Bewusstsein, dass Entwicklungen nicht nur Gewinne, sondern auch Verluste und Einschränkungen bedeuten können
- ▶ von der Beschränkung auf »normale« Entwicklung hin zu Veränderungen, die spezifische Konstellationen oder Dispositionen voraussetzen oder die als Ursache oder Folge von defizitärer Entwicklung anzusehen sind

Vernetzung mit anderen Disziplinen. Theoretische, methodologische und gegenständliche Erweiterungen der Entwicklungspsychologie ergeben sich weiterhin aus einer zunehmenden Vernetzung mit anderen Disziplinen wie der Molekular- und Verhaltensgenetik (Kap. 3), den Neurowissenschaften (Kap. 5), der Evolutionsbiologie (Kap. 2, 14), mit verschiedenen medizinischen Disziplinen (Kap. 7, 15, 29, 35 und 37), mit anderen Sozial- und Kulturwissenschaften (Kap. 6, 22, 23, 30, 33, 34), mit den Sprachwissenschaften (Kap. 18), mit Statistik und Informatik (Kap. 4) sowie mit weiteren Disziplinen.

Differenzielle Veränderungen. Während die dem Entwicklungsbegriff des 19. Jahrhunderts verhaftete Entwicklungspsychologie auf die Beschreibung modaler Veränderungen bei Kindern und Heranwachsenden beschränkt blieb, stehen in der aktuellen Entwicklungspsychologie neben normativen auch differenzielle, d. h. von Person zu Person unterschiedliche Veränderungen im Vordergrund des Interesses. Unterschiede zwischen Kulturen und Subkulturen, zwischen Familien, Schulen und weiteren Entwicklungskontexten und individuelle Unterschiede ermöglichen es, Einflussfaktoren auf die Entwicklung zu ermitteln. Unter den internalen Faktoren sind nicht nur Hypothesen über Anlageunterschiede untersucht worden, sondern auch die Einflüsse von Dispositionen, Wissen und Kompetenzen, die in der vorausgegangenen Entwicklung durch Erfahrungen und in Interaktionen mit den gegebenen Kontexten entstanden sind. Diese »differenzielle Entwicklungspsychologie« erfordert methodisch anspruchsvolle Untersuchungskonzepte (Hasselhorn & Schneider, 1998).

Einfluss des Individuums auf seine Entwicklung. Die Entwicklungspsychologie geht noch einen Schritt weiter, nachdem sie erkannt hat, dass Individuen nicht nur durch ihre Entwicklungsumwelt beeinflusst werden, sondern ihrerseits Einfluss auf ihre Umwelt nehmen und die ihnen passende Umwelt suchen und sich somit ihre Entwicklungskontexte selbst wählen und gestalten. Dieses Erkenntnis wird in aktionalen und transaktionalen Modellen der Entwicklung repräsentiert (s. Abschn. 1.1.3).

Diese Grundannahmen bestimmen die Forschungsfragen, die Wahl von Beschreibungs- und Erklärungsmodellen, die Datenerhebungs- und Datenauswertungsstrategien, und sie leiten die Interpretation der Befunde.

1.1.3 Grundannahmen in Forschung und Theoriebildung

Die Bedeutung grundlegender Annahmen wird deutlich, wenn man die unterschiedlichen theoretischen Interpretationen verschiedener Forschungslinien miteinander vergleicht (Cairns & Cairns, 2006; Overton, 2003; Trautner, 1991). Je nachdem, ob dem Subjekt und/oder der Umwelt ein gestaltender Beitrag zur Entwicklung zugeschrieben wird oder nicht, lassen sich vier prototypische Modellfamilien unterscheiden (vgl. Abb. 1.2).

		Umwelt	
		aktiv	nicht aktiv
Subjekt	aktiv	Transaktionale Modelle	Aktionale Modelle
	nicht aktiv	Exogenistische Modelle	Endogenistische Modelle

Abbildung 1.2 Eine Typologie von Entwicklungstheorien

Eine erste Kernfrage lautet: Ist das Subjekt Gestalter seiner Entwicklung, oder wird seine Entwicklung von inneren und äußeren Kräften gelenkt?

Exogenistische Modelle

Watsons berühmtes Angebot, man möge ihm ein Dutzend Kinder geben und eine Welt, in der er sie aufziehen könne, dann garantiere er, dass er jedes zu dem mache, was man wolle: Arzt, Rechtsanwalt, Künstler, Unternehmer oder auch Bettler und Dieb (Watson, 1924), ist prägnanter Ausdruck des behavioristischen Menschenbildes (Gewirtz, 1969). Es handelt sich um ein radikal exogenistisches Entwicklungsmodell. Die Entwicklung wird völlig unter Kontrolle externer Einflussfaktoren gesehen.

Endogenistische Modelle

Demgegenüber führen endogenistische Theorien Entwicklung auf Entfaltung eines angelegten Plans des Werdens zurück. Anlagen und deren Reifung sind die Erklärungen für Veränderungen (vgl. auch die Diskussion nativistischer Ansätze in Kap. 7, 14 und 15). Das genetische Entwicklungsprogramm wird nur in zeitlich