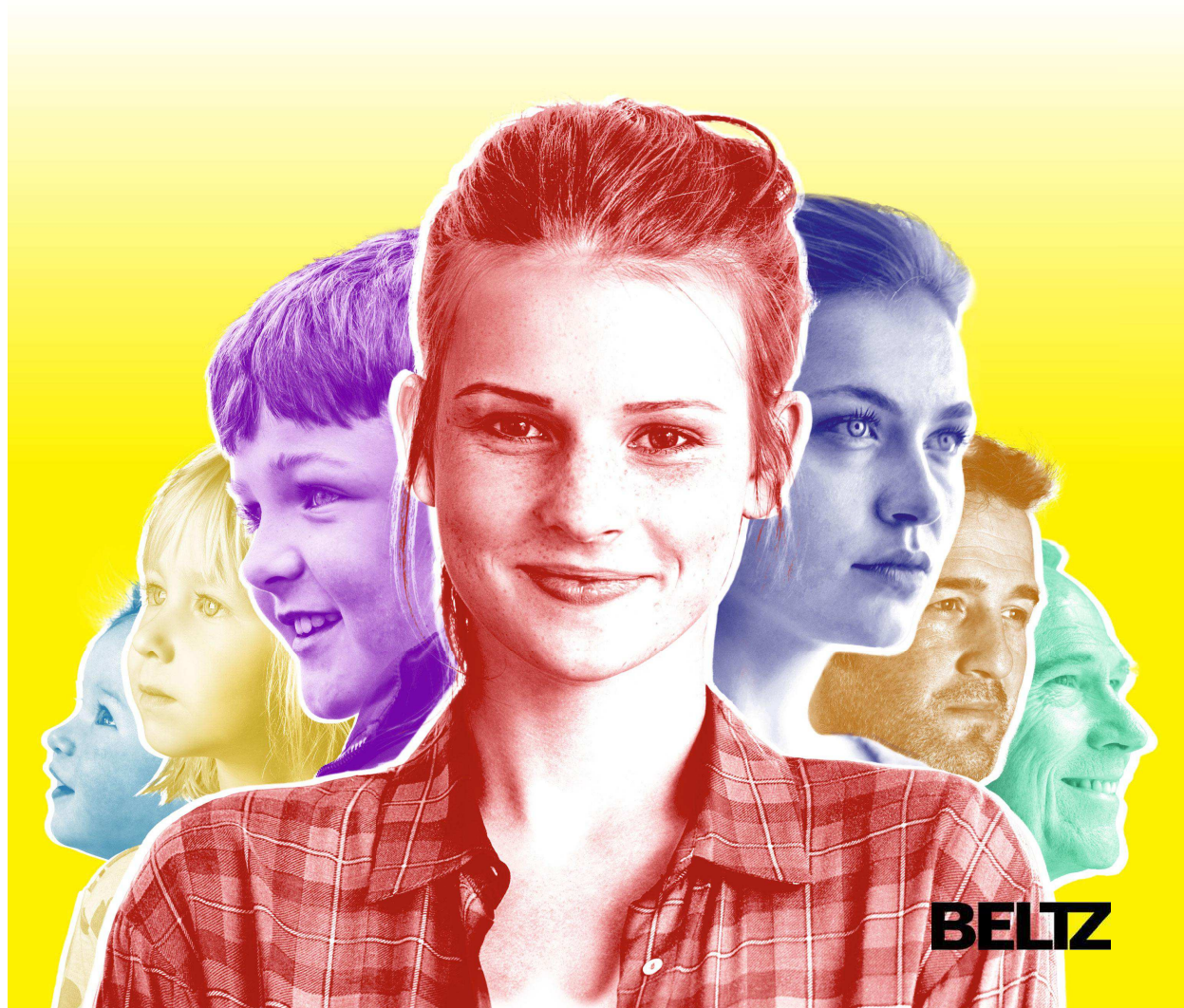


8. Auflage

Schneider • Lindenberger (Hrsg.) Entwicklungspsychologie

📄 Online-Material



1 Fragen, Konzepte, Perspektiven

Leo Montada • Ulman Lindenberger • Wolfgang Schneider

1.1 Konzeptionen der Entwicklung

- 1.1.1 Der enge Entwicklungsbegriff: Phasen- und Stufenmodelle
- 1.1.2 Der weite Entwicklungsbegriff: Individuelle Entwicklungsunterschiede und Kontexte im Lebensverlauf
- 1.1.3 Grundannahmen in Forschung und Theoriebildung
- 1.1.4 Gegenstandsbestimmung aus dem Bedarf an Entwicklungspsychologie in Praxisfeldern
- 1.1.5 Fazit: Gegenstand und Forschungsauftrag der Entwicklungspsychologie

1.2 Das Verhältnis zwischen Anlage und Umwelt im Entwicklungsverlauf

- 1.2.1 Kovariationen und Interaktionen zwischen Anlage und Umwelt über die Lebensspanne
- 1.2.2 Zur Interpretation populationsgenetischer Befunde und Kennwerte
- 1.2.3 Fazit zur Anlage-Umwelt-Debatte: Die richtigen Fragen stellen!

1.3 Zentrale Erklärungskonzepte

- 1.3.1 Reifung
- 1.3.2 Reifestand und sensible Perioden
- 1.3.3 Entwicklung als Konstruktion
- 1.3.4 Entwicklung als Sozialisation
- 1.3.5 Entwicklungsaufgaben und kritische Lebensereignisse

1.4 Kontinuität und Diskontinuität in der Entwicklung

- 1.4.1 Absolute Stabilität
- 1.4.2 Relative Stabilität
- 1.4.3 Entwicklung als Stabilisierung und Destabilisierung interindividueller Unterschiede
- 1.4.4 Zum Nachweis von Stabilität und Wandel in Eigenschaften und Fähigkeiten
- 1.4.5 Kontinuität als Wirkung von Dispositionen, Kompetenzen und Selbstkonzept
- 1.4.6 Aleatorische Entwicklungsmomente und aktionale Entwicklungsmodelle



Bei einem Treffen zum 30-jährigen Abiturjubiläum sehen sich Personen wieder, die sich seit Jahren und Jahrzehnten nicht gesehen haben. Manche wirken kaum verändert; andere erkennt man kaum wieder. Manche sind genau das geworden, was sie schon damals werden wollten; andere haben einen ganz unerwarteten Lebensweg eingeschlagen. Einige, denen man es nicht zutraute, feiern beruflich große Erfolge; andere, die als besonders begabt galten, waren weitaus weniger erfolgreich als angenommen.

Die bestätigten und enttäuschten Erwartungen eines solchen Treffens lassen sich auch auf die Entwicklungspsychologie beziehen: Was soll sie leisten? Soll sie sich darauf beschränken, allgemeine Gesetzmäßigkeiten der 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 Regelmäßigen 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. Dieses Phasenkonzept wurde auf Jugend- und 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 dieser Merkmale aufweisen: Entwicklungen sensorischer (Kap. 7, 8 und 15), sprachlicher (Kap. 18) und kognitiver Leistungen (Kap. 9, 14, 16 und 17) sowie

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

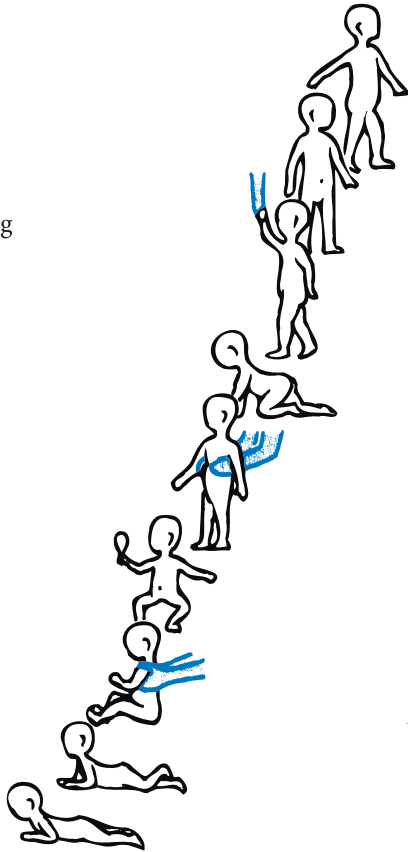


Abbildung 1.1 Entwicklung des motorischen Verhaltens in den ersten 60 Lebenswochen. Durchschnittswerte des Erwerbs der Fähigkeiten aus mehreren Untersuchungen

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 Erkennt-
nisse der Entwicklungspsychologie aufzunehmen.

Begrenzungen des Stufenmodells. Alle Elemente des
traditionellen Entwicklungskonzeptes sind zu proble-
matisieren:

- ▶ 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 dann aus der Entwicklungspsychologie ausgeschlossen.
- ▶ Die Vorstellung eines universellen Reifezustandes als Ende und Ziel von Entwicklung ist einschränkend: Veränderungen in psychologischen Variablen sind während des ganzen Lebens möglich durch das Zusammenspiel individueller Dispositionen und Potenziale mit wechselnden Kontexten, Anforderungen, Informationsangeboten und 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. Auch sind teleologische Denkweisen, die frühere Zustände als Ausdruck des Strebens nach einem Zielzustand deuten, mit den Grundsätzen einer empirischen Wissenschaft kaum vereinbar (Chapman, 1988b).
- ▶ 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) – belegt das Interesse an 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 zu-

gleich, mit der Gerontologie eine eigenständige Wissenschaft des Alterns aufzubauen (Baltes & Goulet, 1970; Birren, 1959; Schaie, 1970; Thoma, 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 Beschränkung auf »normale« Entwicklung hin zu Veränderungen, die spezifische Konstellationen oder Dispositionen voraussetzen oder die als Ursache oder Folge von defizitärer Entwicklung anzusehen sind
- ▶ 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

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), mit der Künstlichen Intelligenz 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. Diese 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 begrenzten sensiblen Perioden für jeweils spezifische äußere Einflüsse als offen angesehen (s. Abschn. 1.3.2). Entwicklung wird nicht erklärt durch Einflüsse von außen. Die Entwicklung selbst bestimmt, wann und inwiefern Einflüsse von außen veränderungswirksam werden, da spezifische äußere Faktoren nur bei einem bestimmten Entwicklungsstand einwirken können.

Weder die exogenistischen noch die endogenistischen Modelle sind durch die Datenlage gerechtfertigt. Es sei nur auf ein Forschungsergebnis verwiesen: Wenn alle Kinder eine optimale kognitive Frühförderung erfahren, profitieren die meisten von diesem Programm, die Unterschiede zwischen den Kindern werden aber nicht kleiner, sondern größer; dies belegt, dass die Kinder mit den größeren Entwicklungspotenzialen häufig mehr von der Förderung profitieren (s. Abschn. 31.2.3). Das exogenistische Modell kann die wachsenden Unterschiede zwischen den geförderten Kindern nicht erklären, das endogenistische Modell kann die durchschnittlichen Fördereffekte im Vergleich zu nicht geförderten Kindern nicht erklären. Nur mit einem interaktionistischen Modell sind die Ergebnisse zu erklären: Je größer die Potenziale, umso größer die Fördereffekte.

Zwei Varianten interaktionistischer Modelle werden im Folgenden unterschieden.

Aktionale Modelle

Der Mensch selbst wird als Mitgestalter seiner Entwicklung angesehen (Brandtstädter, 2001), als erkennendes und reflektierendes Wesen, das sich ein Bild von sich selbst und seiner Umwelt macht und bei neuen Erfahrungen modifiziert. Der reflexive Mensch reagiert nicht mechanisch auf äußere Gegebenheiten, sondern nimmt diese selektiv wahr, deutet und interpretiert sie und richtet sein Verhalten an diesen Deutungen aus. Auch Reifungsvorgänge (etwa in der Pubertät) wirken nicht mechanisch determinierend, sondern vermittelt über das Selbstbild und die Wahrnehmung anderer Menschen und des sozialen Kontextes, die auch unter dem Einfluss von Reifungsvorgängen etwa in der Pubertät beeinflusst werden können (vgl. Abschn. 10.3). Der Heranwachsende ist demnach zunehmend in der Lage, ziel- und zukunftsorientiert zu handeln und damit gestalterischen Einfluss auf seine eigene Entwicklung zu nehmen.

Piagets Konstruktivismus. Das Modell der Selbstgestaltung liegt schon dem großen und einflussreichen Werk Jean Piagets (1896–1980) über die Entwicklung der

Intelligenz, des Denkens und Forschens und der Moral zugrunde. Piaget sah die Entwicklung als Konstruktionsprozess, der durch die Aktivitäten der Subjekte selbst seine Wirkung entfaltet (Chapman, 1988a; Montada, 2002). Ausgangspunkt der Entwicklung sind Handlungen, die nicht zum erwünschten Ergebnis, und Denkopoperationen, die nicht zu widerspruchsfreien Problemlösungen führen. Dies macht eine Reorganisation der Handlungs- und Denkstrukturen notwendig. Das Ergebnis sind neue, leistungsfähigere Strukturen.

Durch Eingriffe von außen kann dieser Entwicklungsprozess nicht völlig gesteuert werden. Die Umwelt kann lediglich durch angemessene Fragen und Problemstellungen, durch Erzeugung kognitiver Konflikte und Hinweis auf Widersprüchlichkeiten die Grenzen des jeweils gegebenen Entwicklungsstandes aufzeigen und neue Lösungen anregen. Der Aufbau neuer Strukturen erfordert aber nach Piaget eigenes Suchen, Probieren und Erkennen. Diese Konzeption Piagets war zwar schon systemisch in dem Sinne, dass Entwicklung aus einer aktiven Auseinandersetzung des Menschen mit Angeboten, Anforderungen und Problemen der Außenwelt resultiert, aber nur das Entwicklungssubjekt wurde als wirklich aktiv gestaltend angesehen.

Der Mensch als Gestalter seiner eigenen Entwicklung.

Dass Menschen Einfluss auf ihre eigene Entwicklung haben und nehmen, wird vom späteren Jugendalter an von niemandem bestritten, der Willensfreiheit annimmt und Wahlmöglichkeiten sieht. Was mündige Menschen aus ihren Potenzialen machen, welche Entscheidungen sie bezüglich Lebensführung, Beruf und sozialen Beziehungen treffen, welche Regeln und Ordnungen sie anerkennen und einhalten, welche Risiken sie eingehen usw., dafür werden sie zumindest partiell als selbstverantwortlich betrachtet. Das heißt nicht, dass nicht wichtige andere Menschen und weitere Komponenten sozialer bzw. ökologischer Systeme mit verantwortlich bzw. einflussreich sind und in Kindheit und Jugend waren.

Dass Menschen in ihren frühen Lebensjahren bereits ihre eigene Entwicklung selbst mitgestalten, wurde in der Entwicklungspsychologie erst spät thematisiert (Lerner & Busch-Rossnagel, 1981). Seit Langem ist bekannt, dass es im ersten Jahrzehnt signifikante IQ-Änderungen in Abhängigkeit vom familiären Kontext gibt. Sind diese ausschließlich durch Anregungen und Anforderungen der Eltern bedingt, oder haben die interessierten, lern-

motivierten Kinder sich selbst eine anregende Umwelt geschaffen durch ihre Fragen, ihre Wissbegierde, ihre Resonanz auf entsprechende Bemühungen der Eltern? Nur wenn besondere Interessen und Begabungen von Kindern (Sprachkompetenz, Musikalität, handwerkliche Geschicklichkeit, sportliche Leistungsfähigkeit usw.) aufscheinen und erkannt werden, können sie bewusst gefördert werden. Für die einen ist ein Museumsbesuch eine Belohnung, für andere eine langweilige Zumutung.

Auswirkungen auf die Umwelt und Rückwirkungen auf die Entwicklung. Kinder haben von früh an Vorlieben und Abneigungen, die eine Chance haben, toleriert oder durch entsprechende Angebote gefördert zu werden. Kinder treffen von früh an Wahlen, was die bevorzugten Kontakte und Tätigkeiten anbelangt, wenn sie alternative Optionen haben. Sie nehmen von früh an Einfluss auf ihr Umfeld, positiven Einfluss etwa durch Anschmiegen und Freundlichkeit, Responsivität und Resonanz, was für die Betreuungspersonen hoch befriedigend ist und sie mit Freude und Stolz erfüllt. Dadurch fühlen sie sich akzeptiert und anerkannt, und ihre Bindung zum Kind und ihre Neigung, das Kind zu fördern, werden gestärkt. Ein unleidlicher, irritierbarer Säugling verursacht bei den Betreuern Hilflosigkeit, Gefühle des Versagens, auch Ärger und Ablehnung. Die Folgen für das Selbstbild der Betreuungspersonen und ihr Bemühen um Selbstachtung liegen auf der Hand. Die Korrelation zwischen negativen Temperamentsmerkmalen in der frühen Kindheit und ungünstiger Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Rutter, 1979) kann mit der Hypothese erklärt werden, dass Kinder mit schwierigem Temperament eher abgelehnt oder gemieden werden, was sich ungünstig auf ihre soziale, geistige und Persönlichkeitsentwicklung auswirkt.

Von früh an haben Kinder mit ihren Aktivitäten, ihrem Temperament, ihren Kommunikationsstilen, ihren Interessen und anderem mehr Einfluss auf andere und auf die Interaktionen mit anderen. Und damit haben sie reziprok auch Einfluss auf ihre eigene Entwicklung, die durch alle Bezugspersonen gefördert oder beeinträchtigt werden kann. Kinder modifizieren von Geburt an auf vielfältige Weise das Selbstbild, die Einstellungen, Werthaltungen, Zielsetzungen und das Verhalten ihrer Sozialpartner, die ihrerseits auf das Kind einwirken und ihm rückmelden, ob es liebenswert ist oder nicht, ob es kompetent ist oder nicht, ob es bewundert wird oder nicht, ob es wichtig ist oder nicht. Und diese Rückmeldungen beeinflussen die Ausbildung eines Selbstbildes.

Dass diese Einflüsse nicht auf die Bezugspersonen beschränkt bleiben, sondern auf vielfältige Weise Auswirkungen auf die materialen und medialen Angebote in der Familie, auf die familiären und außerfamiliären Aktivitäten und Kontakte, auf die Bildungsangebote usw. haben, liegt auf der Hand. Menschen suchen sich lebenslang, wenn es Wahloptionen gibt, Kontakte, Aktivitäten, Settings usw., die zu ihren ausgebildeten Motiven, Wertungen und Kompetenzen passen. Und all das hat Folgen für die weitere Entwicklung.

Transaktionale systemische Modelle

In transaktionalen – auch dialektische, kontextuelle, relationale genannten – Konzeptionen (Cairns & Cairns, 2006; Overton, 2003) wird sowohl dem Entwicklungssubjekt als auch den Entwicklungskontexten (mit den dort agierenden Menschen) gestaltender Einfluss auf die Entwicklung zugeschrieben. Allen Varianten dieser Konzeption gemeinsam ist die Annahme systemischer Zusammenhänge: Menschen leben, agieren und entwickeln sich in sozialen bzw. ökologischen Systemen. Sie sind Teil verschiedener Systeme. Alle Teile der Systeme stehen in Relation zueinander. Ihre Aktivitäten können andere Teile beeinflussen.

Ein Kind lebt in einer Familie und kommt mit anderen sozialen Kontexten in Kontakt. Es hat mannigfaltige Einflüsse auf Eltern und alle anderen Personen, mit denen es in Kontakt kommt. Die Einrichtung der Wohnung, die Aktivitäten der Familienmitglieder sind durch sein Verhalten, seine Persönlichkeit und seine Gesundheit mitbestimmt. Umgekehrt haben alle Kontaktpersonen und die physischen bzw. materiellen Elemente des Lebenskontextes Einfluss auf das Kind. Der symbolische Interaktionismus (Mead, 1934) hat dies zum Thema erhoben: Das Bild von sich selbst, das Bild von anderen, das Ausfüllen einer sozialen Rolle werden gestaltet in der sozialen Interaktion, die als wechselseitig Einfluss nehmend, also als transaktional zu sehen ist.

Gemeinsame Kernannahme dieser Modelle ist, dass der Mensch und seine Umwelt ein Gesamtsystem bilden, in dem sowohl das Entwicklungssubjekt als auch seine Umwelt aktiv und miteinander verschränkt aufeinander einwirken. Die Veränderungen eines Teils führen zu Veränderungen auch anderer Teile und/oder des Gesamtsystems und wirken wieder zurück. Und alle Personen sind in ständiger Entwicklung begriffen, nicht nur Kinder und Jugendliche. Alle gewinnen neues Wissen, neue Einsichten, modifizieren

ihr Selbstbild, ihr Bild von der Welt, ihre Einstellungen, ihre normativen Überzeugungen usw.

Lineare Verknüpfungen von Ursachen und Wirkungen bilden die dynamischen Interaktionen zwischen den sich entwickelnden Personen und ihrer sozialen und physischen Umwelt nur unzulänglich ab. Die komplexe Verschränkung gleichzeitiger Veränderungen aller Systemteile wird analytisch ausgeblendet, wenn die Aktivitäten eines Systemteils als vorausgehende Bedingung, die Veränderungen anderer Systemteile als Folgen betrachtet werden. Das Konzept des »Circulus vitiosus« oder auch »Teufelskreises« bezeichnet eine Möglichkeit ungünstiger systemischer Wechselwirkungen, z. B. die Eskalierung von Gewalt. Selbstverständlich gibt es auch günstige Wechselwirkungen, etwa reziproker Freundschaftlichkeit oder Unterstützung oder der Zusammenhang zwischen Interesse und Mitarbeit der Schüler und beruflichem Engagement der Lehrer.

Systemisches Denken in der Forschung. Die Umsetzung systemischen Denkens in Forschungsprogramme ist sehr komplex, sodass eine Prüfung von Zusammenhangshypothesen immer nur ausschnittsweise möglich ist. Man sollte sich dessen bewusst sein und über einzelne Hypothesen hinaus denken. Systemisches Denken äußert sich deshalb zunächst in der Korrektur tradierter einseitiger Hypothesen. Hat man früher gefragt, wie das Kind durch seine familiäre Umwelt geformt wird, so fragt man heute auch umgekehrt, wie das Kind oder der Jugendliche auf die Familie ein- und rückwirkt (s. Abschn. 1.3.4). Es wird also z. B. nicht nur gefragt, wie sich Scheidung auf die Kinder auswirkt, sondern auch, was Kinder zur Ehezufriedenheit beitragen oder ob etwa die Bindung der Eltern an ihre Kinder die Scheidungsentscheidung beeinflusst und welchen Einfluss die Kinder auf die Bindung ihrer Eltern haben.

Unter der Lupe

Korrelation zwischen Merkmalen von Mutter und Kind: Ein Forschungsbeispiel

Kagan und Moss (1962) ermittelten wie viele andere danach eine Korrelation zwischen Feindseligkeit und Strafneigung der Mütter und Aggressivität der Kinder gegen ihre Mütter ($r = .70$ für Jungen und $r = .68$ für Mädchen). Was bedeutet das? Verursacht die Feindseligkeit der Mutter die Aggressivität der Kinder? Oder resultiert die Feindseligkeit der Mutter aus der Aggressivität der Kinder? Oder bedingt sich das gegenseitig im Sinne eines Teufelskreises? Oder sind die Feindseligkeit der Mutter und die Aggressi-

vität der Kinder durch gemeinsame genetische Anlagen bedingt? Um diese Fragen abklären zu können, wären Längsschnittstudien, vergleichende Studien über die Variationen von Mutter-Kind-Interaktionen in derselben Familie, vergleichende Studien in biologischen und Adoptivfamilien erforderlich. Wichtig ist festzuhalten, dass verschiedene Einfluss-hypothesen zu prüfen sind, bevor eine querschnittlich ermittelte Korrelation einseitig interpretiert werden darf.

Systemisches Denken und das Konzept der Passung.

Brandtstädter (1985) hat Entwicklungsprobleme als Passungsprobleme charakterisiert. Ein Entwicklungsproblem liegt vor, wenn bestimmte Entwicklungsstandards (etwa eine altersgemäße Leistung) nicht erbracht werden können bzw. wenn die »Entwicklungsaufgaben« einer Lebensperiode, etwa Berufsausbildung, Aufbau von Partnerschaft usw. im Jugend- und frühen Erwachsenenalter (vgl. Kap. 10 und 11), nicht geleistet werden. Entwicklungsprobleme sieht er als Diskrepanz bzw. fehlende Passung zwischen

- ▶ den Zielen des Individuums selbst,
- ▶ seinen Potenzialen (Dispositionen, Kompetenzen usw.),

- ▶ den Anforderungen im familiären, schulischen, subkulturellen Umfeld des Individuums, d. h. den dort existierenden alters-, funktions- oder bereichsspezifischen Standards, und
- ▶ den Angeboten (Lern- und Hilfsangeboten, Ressourcen) in der Umwelt des Individuums.

Es gibt Diskrepanzen zwischen Zielen und Potenzialen, Anforderungen und Potenzialen, Potenzialen und Angeboten usw. Entwicklungsprobleme manifestieren sich als unzureichende Leistungen, als Selbstwertprobleme, Statusprobleme, Eheprobleme, Eltern-Kind-Probleme, berufliche Probleme usw.

Beispiel

Kindesmisshandlung

Ein Beispiel für ein spezifisches Passungsproblem liefern Forschungen zu Kindesmisshandlung (Schneewind et al., 1983; s. auch Kap. 32). Ursprünglich hat man Kindesmisshandlung als Ausdruck einer pathologischen Persönlichkeitsstruktur der Eltern angesehen, die oft mit ungünstigen Sozialisationsbedingungen erklärt wurde (etwa mit der Erfahrung, als Kind selbst abgelehnt oder überhart bestraft worden zu sein). In soziologischen Theorien wurden aktuelle Stressoren wie Armut, Arbeitslosigkeit, Scheidung, beengte Wohnverhältnisse oder Stress am Arbeitsplatz dafür verantwortlich gemacht. Dann begann man, die Eigenarten der Kinder selbst in die Betrachtung einzubeziehen, und stellte fest, dass es die »schwierigen« Kinder sind, die besonders häufig Opfer von Misshandlungen werden. Als Säuglinge sind diese Kinder leicht irritierbar, schreien viel, lassen sich nicht beruhigen. Später sind Ungehorsam und antisoziale Verhaltensweisen auffällig. Es sind nicht selten

zu früh geborene Kinder, Kinder mit leichten zerebralen Schäden und anderen Anomalien, für die man als Außenstehender eher Rücksicht und Mitleid erwartet, die aber tatsächlich besondere Schwierigkeiten machen, mit denen nicht jede Mutter oder jeder Vater fertig wird.

Das transaktionale Modell legt es nahe, soziale Systeme unter dem Gesichtspunkt der Passung zu betrachten. Schwierige Kinder können besorgte, geduldige, einfallreiche Eltern haben oder aber Eltern, die rigide Vorstellungen vom wünschenswerten Verhalten der Kinder haben, die sie durchsetzen wollen. In einer Untersuchung über die Häufigkeit harter Strafen fanden Schneewind et al. (1983) Belege für diese Passungshypothese. Häufig und hart bestraft werden überzufällig häufig die schwierigen Kinder, und zwar von Eltern, die zu einer rigiden Machtbehauptung neigen oder sich erzieherisch als ohnmächtig erleben.

Zur praktischen Bedeutung. Entwicklungsmodelle haben nicht nur Bedeutung für Forschung und Theoriebildung. Sie haben eminent praktische Bedeutung. Eine Entwicklungsprognose auf der Grundlage eines interaktionistischen Modells wird nicht allein auf der Basis personaler Dimensionen oder Umweltdimensionen versucht, sondern wird nach Personklassen und Kontextklassen spezifiziert. Man baut z. B. nicht nur auf die empirische Regel, »Intelligenz ist von der Schulzeit an recht stabil«, sondern betrachtet die einzelne sich entwickelnde Person und deren Kontexte. Da nicht wenige Menschen im Laufe des Lebens ihre Kontexte radikal wechseln (Adoption, Schulwechsel, Wechsel von Peergruppen, Partnerschaft, Berufseintritt und -wechsel) und Kontexte sich wandeln können, erfordern langfristige Prognosen auch Prognosen über Kontextänderungen, die allerdings als höchst unsicher anzusehen sind.

Was Interventionen anbelangt, bieten interaktionistische Modelle mehrere Ansatzpunkte zur Wahl: das Entwicklungssubjekt, relevante Komponenten des Kontextes oder ein problembehaftetes System als Ganzes. Für eine Evaluation von Entwicklungsinterventionen ist die Wirkungs- und Nebenwirkungsanalyse auf mehrere Elemente des Systems und das System insgesamt auszudehnen.

Denkanstöße

Versuchen Sie, in einer transaktionalen Modellbildung hypothetische Entwicklungen zu skizzieren, die zu Schulversagen oder zu Delinquenz im Jugendalter führen. Denken Sie sich anschließend mögliche Maßnahmen aus, wie das Schulversagen oder die Delinquenz hätten verhindert werden können. Wählen Sie für diese Maßnahmen unterschiedliche Ansatzpunkte, die Sie aus Ihrer transaktionalen Modellbildung ableiten.

1.1.4 Gegenstandsbestimmung aus dem Bedarf an Entwicklungspsychologie in Praxisfeldern

Ein weiterer Zugang, die Gegenstände der Entwicklungspsychologie zu bestimmen, geht von der Frage aus, welche Beiträge das Fach zur Lösung praktischer Probleme leistet (vgl. Teil IV dieses Buches). Eltern, Lehrer, Schulpsychologen, klinische Psychologen, psychologische Gutachter vor Gericht, Sozialpädagogen, Sozialarbeiter, Bewährungshelfer, Gerontologen, Altenpfleger, Kriminologen, Strafrichter usw. brauchen Entwicklungspsychologie. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse und Überzeugungen fließen in das Bil-

dungs-, das Wirtschafts-, das Sozial- und das Rechtssystem der Gesellschaft ein. Im Folgenden werden einige typische Klassen von Fragen aus der Praxis genannt.

Orientierung am Lebenslauf

Was hat man von einem Säugling, einem Grundschulkind, einem Jugendlichen, einem Erwachsenen, einem Greis zu erwarten? Welche Kompetenzen, Einstellungen, Interessen darf man voraussetzen? Welche Anforderungen sind angemessen, in welcher Hinsicht ist Schutz oder Schonung geboten? Auf welches Mindestalter sollen die Geschäftsfähigkeit, die Strafmündigkeit, die Volljährigkeit, das Wahlrecht, die Heiratsfähigkeit, das Rentenalter festgelegt werden? In welchen Entwicklungsperioden hat man mit welchen typischen Risiken, mit welchen Krisen oder Problemen zu rechnen? Was muss in welchen Altersperioden vermittelt oder vermieden werden, damit kein bleibender Schaden entsteht? In vielen Lebensberei-

chen wird solches Wissen über das weithin Gültige der menschlichen Entwicklung benötigt.

Seit die Idee der Kindheit ins allgemeine Bewusstsein gerückt ist, dass nämlich Kinder und Heranwachsende besondere Betreuung und Förderung benötigen und nicht überfordert werden dürfen, haben sich wohlgerne, aber falsche Überzeugungen bezüglich der Begrenzungen und Möglichkeiten gebildet, die bis heute wirksam sind. In den letzten Jahrzehnten wurden immer wieder Leistungspotenziale in den ersten Lebensjahren entdeckt, die man nicht für möglich gehalten hatte (vgl. z. B. Kap. 7, 8, 14, 15, 16, 18 und 31). Analoges gilt für verbreitete Überzeugungen bezüglich genereller Leistungsverluste im Alter (Kap. 12, 13, 36 und 37). Solche Überzeugungen führen dazu, dass Leistungspotenziale nicht ausgeschöpft werden. Valides Forschungswissen und kreative Forschungsansätze können diesen gesellschaftlichen Vorurteilen entgegenwirken.

Beispiel

Vergessenskurven in der Entwicklungspsychologie vs. Allgemeinen Psychologie

Die Allgemeine Psychologie hat den zeitlichen Verlauf des Vergessens von auswendig gelerntem Stoff über mehr oder weniger kurze Zeitstrecken untersucht und Vergessenskurven und deren Bedingungen ermittelt. Die Entwicklungspsychologie untersucht Veränderungen und Stabilitäten solcher Vergessenskurven über das Leben, also nicht die Vergessenskurve als Funktion

der Zeit, sondern Veränderungen der Vergessenskurve als Funktion der Lebenszeit, wie das in Abbildung 1.3 hypothetisch dargestellt ist. Sollte sich die Vergessenskurve bei Stoffen, die nach Art und Umfang gleich sind, im Laufe des Lebens generell oder bei Einzelnen ändern, wäre eine allgemeine bzw. individuelle Altersverlaufskurve des Vergessens zu erstellen.

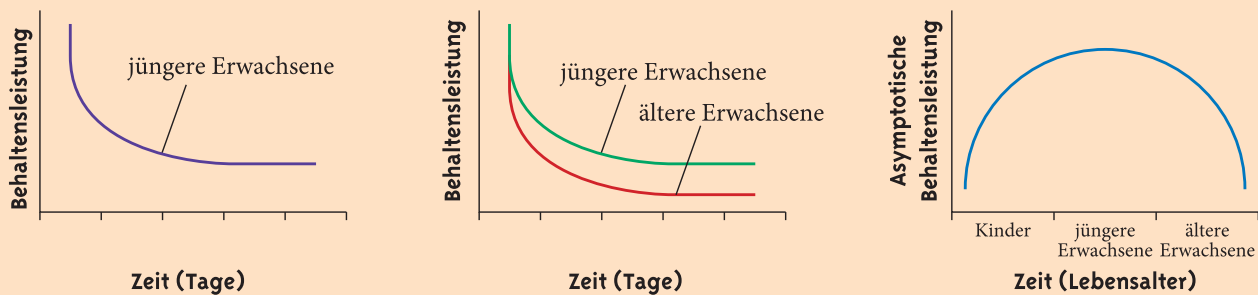


Abbildung 1.3 Diese Abbildung veranschaulicht das Verhältnis zwischen Allgemeiner Psychologie und experimenteller Entwicklungspsychologie an einem hypothetischen Beispiel. Die linke Grafik zeigt eine Vergessenskurve für jüngere Erwachsene; dargestellt wird die Behaltensleistung als Funktion des zeitlichen Abstands zum Zeitpunkt des Einprägens in Tagen. Die mittlere Grafik enthält zusätzlich zu den Daten der jüngeren Erwachsenen Daten älterer Erwachsener; es wird deutlich, dass die älteren Erwachsenen schneller vergessen als die jüngeren Erwachsenen und ihre asymptotischen Behaltensleistungen unter denen der jüngeren Erwachsenen liegen. Schließlich zeigt die rechte Grafik die asymptotischen Behaltensleistungen als Funktion des Lebensalters. Die asymptotischen Behaltensleistungen der Kinder und der älteren Erwachsenen liegen unter denen der jüngeren Erwachsenen

Normatives Wissen bereitstellen. Die Entwicklungspsychologie hat die Aufgabe, solches Wissen bereitzustellen. Die Beschreibung von Lebensphasen, Kataloge altersspezifischer Entwicklungsaufgaben und -probleme, die Zusammenstellung von Leistungsinventaren und Entwicklungsnormen für verschiedene Altersstufen sind Beispiele. Viele Kapitel dieses Buches werden daher über typische Erwerbungen, Entwicklungsaufgaben und Probleme in verschiedenen Lebensabschnitten informieren.

Individuelle Unterschiede beachten. Interindividuelle Unterschiede werden dabei genauso wenig übersehen wie Unterschiede, die sich aus der Geschlechts- oder Kulturzugehörigkeit und aus Kontexteinflüssen ergeben. Unterschiede werden durch Entwicklungstests objektiv messbar gemacht, die auch Standards – Durchschnittswerte – für die Beurteilung des Entwicklungsstandes bieten.

Folgende Fragen sind für Entwicklungsprognosen und -interventionen relevant:

- ▶ Welche Abweichungen vom Durchschnitt sind wie wahrscheinlich?
- ▶ Wie sind sie zu erklären? Was bedeuten sie aktuell?
- ▶ Was bedeuten sie für das weitere Leben?
- ▶ Sind sie stabil, sind sie veränderbar?
- ▶ Wie kann man die künftige Entwicklung in günstiger Weise beeinflussen?
- ▶ Welche präventiven Maßnahmen gegen Fehlentwicklungen sind wann und in welcher Weise zu ergreifen?
- ▶ Wie kann man einen Menschen gegen schädigende Einflüsse immunisieren?
- ▶ Wie kann man die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass belastende Erfahrungen bewältigt werden?

Indem die Entwicklungspsychologie Antworten auf solche Fragen gibt, strukturiert sie den Lebenslauf für alle, die ihr eigenes Leben gestalten oder die andere bei der Gestaltung ihres Lebens beraten oder unterstützen wollen.

Prognose der Ausprägung und Veränderung von Persönlichkeitsmerkmalen

Viele Entscheidungen und Maßnahmen in den genannten Praxisfeldern fußen auf mehr oder weniger sicheren Prognosen der weiteren Entwicklung. Ohne Vorhersagen von Entwicklungsverläufen und drohenden Störungen fehlt einer Entscheidung die Grundlage.

Lassen sich Schulerfolg, Harmonie in der Ehe, Bewältigung von Lebenskrisen oder das Auftreten pathologischer Störungen langfristig prognostizieren? Es bleibt in aller Regel ein hohes Irrtumsrisiko,

- ▶ weil nicht alle Einflussfaktoren bekannt sind,
- ▶ weil nicht alle wirksamen positiven und negativen Einflüsse vorhersehbar sind,
- ▶ weil grundsätzlich Freiheiten zur Selbstgestaltung der eigenen Entwicklung anzunehmen sind.

Entwicklung ist in vielen Bereichen »plastisch«, d. h. beeinflussbar und gestaltbar. So kann die kognitive Leistungsfähigkeit im Alter in einem von Person zu Person verschiedenen Ausmaß durch das eigene Verhalten beeinflusst werden (Hertzog et al., 2009; vgl. Kap. 35 und 36).

Ermittlung von Entwicklungsbedingungen

Charakteristisch für die entwicklungspsychologische Bedingungsforschung sind zwei Besonderheiten: Erstens werden die Auswirkungen von Einflussfaktoren, wenn möglich, nicht nur kurzfristig, sondern langfristig beobachtet. Hypothesen über die Spätfolgen von Kindheitserfahrungen, wie sie Freud beispielsweise in der Erklärung von Psychoneurosen formuliert hat, mögen als bekanntes Beispiel dienen (Freud, 1933). Es wäre voreilig, nur die aktuellen Wirkungen einer Erfahrung als Grundlage einer Bewertung zu nehmen. Manche aktuell unangenehme und stressreiche Belastung, wie z. B. die befristete Trennung des Kleinkindes von der Mutter, muss langfristig keine negativen Wirkungen haben. Wird sie bewältigt, ist die Person für künftige Belastungen dieser Art eher besser gerüstet.

Zweitens wird untersucht, inwieweit der aktuelle Entwicklungsstand als Bedingung für die weitere Veränderung eine Rolle spielt. Es wird geprüft, ob Effekte und Effizienz von externen Einflussfaktoren eine Funktion des aktuellen Entwicklungsstandes (z. B. des Wissens, der Weisheit, der Motivdispositionen usw.) sind. Eine Einflussnahme mag förderlich sein, wenn sie zur rechten Zeit kommt (etwa eine Leistungsanforderung, die bewältigt werden muss). Sie mag Fehlentwicklungen auslösen, wenn sie zu früh erfolgt, wenn sie zu Misserfolg und einem negativen Leistungsselbstbild führt. Und sie mag unwirksam bleiben, wenn sie zu spät erfolgt.

Begründung von Entwicklungszielen

Zielsetzungen basieren auf den Überzeugungen, dass sie erreichbar sind und dass es gut ist, sie zu erreichen. Beide

Überzeugungen sollten möglichst auf validen Forschungsergebnissen beruhen. Relevant für Zielsetzungen ist deskriptives Wissen z. B. über alterstypische Leistungen und ihre Streuungen, aber auch über alterstypische Probleme und über differenzielle Entwicklungsverläufe, sofern Einflussfaktoren bekannt sind. Wenn die Forschung zeigt, wovon die Entwicklung abhängt, wie man Fehlentwicklungen vermeiden und Ziele erreichen kann, werden Zielentscheidungen möglich, wo zuvor nur Schicksalsergebenheit oder »fromme Wünsche« möglich waren. Dann sind Ziele zu setzen wie die folgenden: Mein Kind soll wenigstens durchschnittliche Leistungen erbringen. Oder: Wir wollen als Eltern Vorsorge treffen, dass unser Sohn im Jugendalter keine Drogen nehmen wird. Oder: Ich werde alles versuchen, im Alter so lange wie möglich produktiv und selbstständig zu bleiben.

Planung und Evaluation von Entwicklungsinterventionen

Die Interventionsplanung baut auf den Prognosen, dem Bedingungswissen und den Zielentscheidungen auf. Welche Maßnahmen sind bei welchen Voraussetzungen geeignet, ein Interventionsziel zu erreichen? Gibt es optimale Interventionsperioden? Gibt es besonders wirksame Interventionsformen bei gegebenen Potenzialen, Problemen oder Kontextgegebenheiten? Das sind die typischen Fragen. Auch hier benötigen wir Informationen über individuelle Unterschiede, über die kurz- und langfristige Wirksamkeit von Maßnahmen sowie über kurz- oder langfristige Nebeneffekte, um entscheiden zu können, ob eine Maßnahme wirksam oder unwirksam, ob sie gefährlich oder förderlich ist. Ob es um Schulung oder Therapie, um Resozialisierung oder Rehabilitation, um Adoption oder Bewährungshilfe geht: Man muss versuchen, auch die längerfristigen Auswirkungen einzuschätzen. Prospektive Längsschnittstudien für die Wirkungsüberprüfung von Interventionen sind zwar immer aufwendig, aber wissenschaftlich und praktisch von größtem Interesse.

Denkanstöße

Wählen Sie eines der aktuellen politischen Streitthemen (z. B. Rechtsanspruch auf einen Krippenplatz, Ganztagschulen für alle, Verschiebung des Rentenalters), und stellen Sie dazu möglichst viele entwicklungspsychologische Fragen zusammen, die beantwortet sein sollten, bevor man zu Entscheidungen kommt.

1.1.5 Fazit: Gegenstand und Forschungsauftrag der Entwicklungspsychologie

Veränderungen und Stabilitäten von Kompetenzen, Überzeugungen, Interessen, Motivationen, Selbstkonzepten usw. sind Gegenstände der Entwicklungspsychologie. Die Entwicklungspsychologie verfolgt das Ziel, Invarianz und Variabilität, Stabilität und Veränderung von Verhaltensrepertoires im Lebensverlauf zu erklären. Im eigentlichen Sinne entwicklungspsychologisch sind die Erklärungen dann, wenn sie Mechanismen und Organisationsformen anführen, die innerhalb der Person wirksam sind. So rufen die Frühverrentung oder ein schöner Frühlingstag zwar psychische Wirkungen hervor (die sich von Person zu Person unterscheiden können), stellen aber selbst keine psychologischen Mechanismen oder Erklärungen dar.

Erforderliche Integrationsleistungen. Personen stehen durch ihr Verhalten in Wechselwirkung mit ihrer sozialen und physischen Umwelt (s. Abb. 1.4; vgl. Lindenberger et al., 2006). Entwicklungspsychologen erforschen, auf welche Weise und aus welchen Ursachen sich die Organisation des Austauschs mit der Umwelt im Laufe des Lebens verändert. Diese Aufgabe erfordert drei wesentliche konzeptuelle und empirische Integrationsleistungen:

- (1) Verschiedene Funktionsbereiche und Aspekte des Verhaltens wie Kognition und Sensomotorik oder Kognition, Affekt und Motivation sollten von vornherein aufeinander bezogen und nicht erst im Nachhinein durch Zusatzannahmen miteinander verknüpft werden. Zum Beispiel hängen sensomotorische und kognitive Funktionsbereiche in der Kindheit und im hohen Alter enger miteinander zusammen als im mittleren Erwachsenenalter, sodass Altersveränderungen in beiden Bereichen besser verstanden werden können, wenn man deren Wechselwirkungen von vornherein berücksichtigt (Schaefer et al., 2006). Ähnliches gilt für die Entwicklung von Kognition und sozialer Interaktion oder für die Entwicklung von Emotion und Motivation.
- (2) Die Entwicklungspsychologie benötigt Theorien und Methoden, die veränderungsrelevante Mechanismen unterschiedlicher Zeitskalen, z. B. momentane Fluktuationen und langfristige Veränderungen, miteinander in Beziehung setzen (S.-C. Li et al., 2004). Kurzfristige Schwankungen im Verhalten, die sich auf momentane Verhaltensaussäuerungen (Items), Tage oder Wochen beziehen, sind eher vorübergehend und reversibel; Veränderungen, die sich auf

Monate, Jahre oder Jahrzehnte beziehen, eher kumulativ und kaum rückgängig zu machen. Das Auffinden von Verbindungen zwischen Veränderungen auf unterschiedlichen Zeitskalen ist von heuristischem Wert, weil sich Mechanismen über kürzere Zeiträume in der Regel besser beobachten lassen als über längere Zeiträume. Theorien und Methoden werden weiterhin benötigt, um *interindividuelle Unterschiede* in *intraindividuellen Veränderungen* besser beschreibbar und erklärbar zu machen (Hasselhorn & Schneider, 1998).

- (3) In jüngster Zeit strebt die Entwicklungspsychologie immer häufiger eine integrierte Betrachtung von Verhalten und Gehirn an, um altersbezogene Veränderungen im Verhalten und im Gehirn aufeinander zu beziehen. Durch den Einsatz moderner neurowissenschaftlicher Verfahren können die neuronalen Manifestationen von Entwicklungsprozessen sowie deren Beziehungen zum Verhalten besser bestimmt werden als je zuvor. Diese Beziehungen sind zwischen und innerhalb von Personen variabel und verändern sich selbst im Laufe des Lebens. Altersbezogene Veränderungen im Verhaltensrepertoire gehen folglich mit kontinuierlichen, mehr oder minder reversiblen Veränderungen der Beziehungen zwischen Verhaltens- und Gehirnzuständen einher. Einige dieser Veränderungen sind relativ universell, andere wiederum reflektieren genetische Unterschiede, Besonderheiten der Lerngeschichte sowie die Pfadabhängigkeit von Entwicklungsprozessen (Molenaar et al., 1991; Nesselroade & Molenaar, 2010). Im Ergebnis ergibt sich ein vielschichtiges Bild, das auf der einen Seite die Unterschiedlichkeit und Formbarkeit von Entwicklungswegen verdeutlicht, auf der anderen Seite jedoch auch die Grenzen aufzeigt, die Reifung und

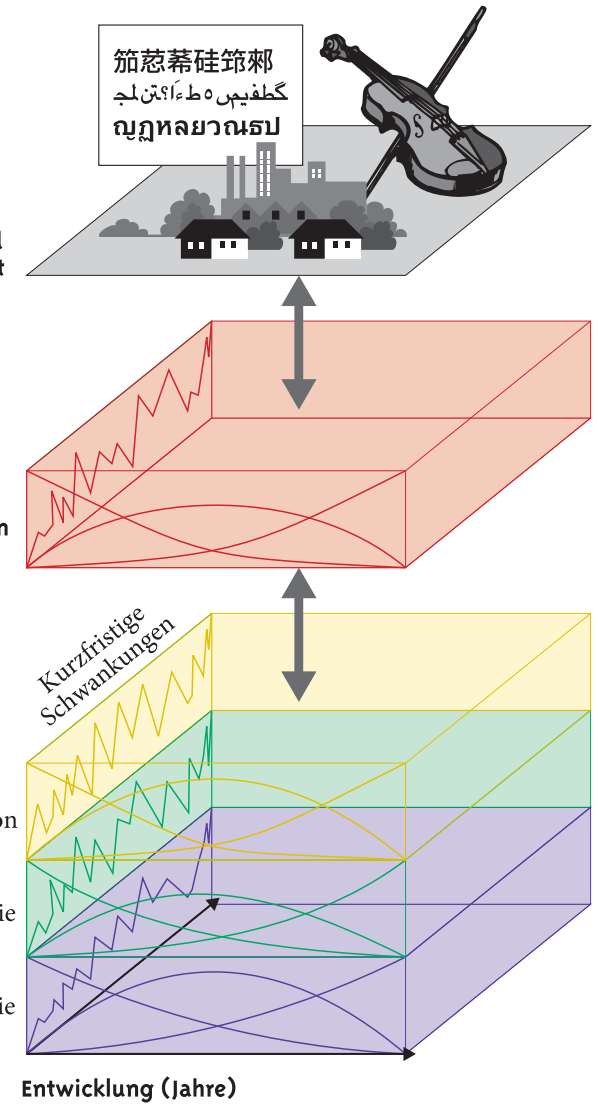


Abbildung 1.4 Umwelt und Gehirn als Ursachen und Wirkungen kurzfristiger und langfristiger Veränderungen in Verhaltensmustern. Veränderungen der Beziehungen zwischen Gehirn und Verhalten reflektieren Wechselwirkungen zwischen Reifung, Lernen und Alterung. Die Bestimmung zentraler Mechanismen dieser Wechselwirkungen erfordert Theorien und empirische Methoden zur Integration der Befunde über Inhaltsbereiche, Zeitskalen und Analyseebenen (nach Lindenberger et al., 2006)

Alterung, allgemeine Gesetze der neuronalen Organisation sowie kulturelle und physikalische Gesetzmäßigkeiten der Umwelt der menschlichen Entwicklung setzen (Baltes, 1987, 1997).

Vor dem Hintergrund dieser Anforderungen lassen sich drei Besonderheiten des entwicklungspsychologischen Erkenntnisziels formulieren.