

Psychologie in der
Sozialen Arbeit

Rothgang/Bach



Entwicklungs- psychologie

4. Auflage

Kohlhammer

Kohlhammer

Die Autoren

Prof. Dr. Georg-Wilhelm Rothgang lehrte Entwicklungspsychologie an der Georg-Simon-Ohm-Hochschule Nürnberg.

Prof. Dr. Johannes Bach lehrt Entwicklungspsychologie an der Technischen Hochschule Nürnberg.

Georg-Wilhelm Rothgang
Johannes Bach

Entwicklungspsychologie

4. Auflage

Verlag W. Kohlhammer

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen. Die Wiedergabe von Warenbezeichnungen, Handelsnamen und sonstigen Kennzeichen in diesem Buch berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese von jedermann frei benutzt werden dürfen. Vielmehr kann es sich auch dann um eingetragene Warenzeichen oder sonstige geschützte Kennzeichen handeln, wenn sie nicht eigens als solche gekennzeichnet sind.

Quellennachweis:

Stufen, aus: Hermann Hesse, Sämtliche Werke in 20 Bänden. Herausgegeben von Volker Michels. Band 10: Die Gedichte. © Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 2002. Alle Rechte bei und vorbehalten durch Suhrkamp Verlag Berlin.

4. Auflage 2021

Alle Rechte vorbehalten

© W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Gesamtherstellung: W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Print:

ISBN 978-3-17-038362-3

E-Book-Formate:

pdf: ISBN 978-3-17-038363-0

epub: ISBN 978-3-17-038364-7

mobi: ISBN 978-3-17-038365-4

Für den Inhalt abgedruckter oder verlinkter Websites ist ausschließlich der jeweilige Betreiber verantwortlich. Die W. Kohlhammer GmbH hat keinen Einfluss auf die verknüpften Seiten und übernimmt hierfür keinerlei Haftung.

Inhalt

Vorwort zur 1. Auflage	9
Vorwort zur 4. Auflage	11
1 Gegenstand und Aufgaben der Entwicklungspsychologie	13
1.1 Alltagsvorstellungen von menschlicher Entwicklung	13
1.2 Wissenschaftliche Definitionsversuche	16
1.3 Aufgaben der Entwicklungspsychologie im Überblick	21
1.3.1 Beschreibung der Veränderungen	21
1.3.2 Erklärung der Veränderungen	23
1.3.3 Vorhersage der Veränderungen	26
1.3.4 Einflussnahme auf die Veränderungen	27
2 Entwicklungspsychologie und die Praxis Sozialer Arbeit	29
2.1 Gesetzliche Grundlagen der Sozialen Arbeit und Entwicklungspsychologie	29
2.2 Mögliche Praxisbeiträge der Entwicklungspsychologie	31
2.2.1 Orientierung über den Lebensverlauf	31
2.2.2 Ermittlung von Entwicklungsbedingungen	33
2.2.3 Erstellung von Entwicklungsprognosen	33
2.3 Probleme des Theorie-Praxis-Bezugs	34
2.3.1 Erwartungsproblem	35
2.3.2 Komplexitätsproblem	35
2.3.3 Wahrscheinlichkeitsproblem	36
2.3.4 Fehlende transhistorische Gültigkeit	37
2.3.5 Pragmatische Hindernisse	37
3 Entwicklung als quantitative Veränderung	39
3.1 Entwicklung als Wachstum	39
3.1.1 Exemplarische Darstellung von Wachstumskurven ...	40
3.1.2 Grenzen des Wachstumskonzepts	42
3.2 Multidirektionalität der Entwicklung	44
3.3 Entwicklung als Gewinn und Verlust	45
4 Entwicklung als qualitative Veränderung	48
4.1 Kurzer literaturgeschichtlicher Exkurs	48
4.2 Entwicklung als Differenzierung	50

4.2.1	Exemplarische Darstellung von Differenzierungsprozessen	50
4.2.2	Entwicklung als Differenzierung des Lebensraums ...	51
4.3	Kognitive Entwicklung als qualitativer Entwicklungsprozess	53
4.3.1	Stadium der sensomotorischen Intelligenz	54
4.3.2	Voroperationales Denken	57
4.3.3	Stadium der konkreten Operationen	61
4.3.4	Stadium der formalen Operationen	62
4.4	Moralische Entwicklung als qualitativer Entwicklungsprozess	64
4.4.1	Einführende Überlegungen	64
4.4.2	Die Entwicklung des moralischen Urteils (Piaget) ...	65
4.4.3	Die Moralentwicklung nach Kohlberg	68
5	Beschreibung der Entwicklung in umfassenden Entwicklungsmodellen	77
5.1	Entwicklung als Triebentwicklung (Freud)	77
5.1.1	Aufbau der Persönlichkeit aus psychoanalytischer Sicht	77
5.1.2	Triebtheorie der Psychoanalyse	80
5.1.3	Psychoanalytisches Entwicklungsmodell	81
5.1.4	Kritik des psychoanalytischen Entwicklungsmodells	87
5.2	Entwicklung als Bewältigung psychosozialer Krisen (Erikson)	88
5.2.1	Ausgangsüberlegungen	88
5.2.2	Beschreibung der Entwicklungsstufen	89
5.2.3	Kritik des Entwicklungsmodells von Erikson	96
5.3	Entwicklung als Lösung von Entwicklungsaufgaben (Havighurst)	97
5.3.1	Quellen der Entwicklungsaufgaben	97
5.3.2	Charakteristika der Entwicklungsaufgaben	97
5.3.3	Entwicklungsaufgaben im Überblick	99
5.3.4	Exkurs: Entwicklungsaufgaben des Jugendalters und ihre Bewältigung	101
5.3.5	Kritik des Entwicklungsmodells von Havighurst	106
6	Grundlegende Denkrichtungen in der Entwicklungspsychologie	108
6.1	Endogenistische Theorien	109
6.2	Exogenistische Theorien	111
6.3	Konstruktivistische Theorien	113
6.4	Interaktionistische Theorien	114
7	Einflussfaktoren in der Entwicklung	117
7.1	Genetische Einflussfaktoren und Entwicklung	117
7.1.1	Allgemeine Vorüberlegungen	117
7.1.2	Genetischer Einfluss auf die Entwicklung der Persönlichkeit	120
7.2	Reifungsprozesse und Entwicklung	123

7.3	Lernen und Entwicklung	126
7.3.1	Klassisches Konditionieren	127
7.3.2	Operantes Konditionieren	129
7.3.3	Beobachtungslernen	134
7.4	Selbststeuerung der Entwicklung	138
7.4.1	Selbststeuerung der Entwicklung durch primäre und sekundäre Kontrolle	138
7.4.2	Selbststeuerung der Entwicklung durch Selektivität und Kompensation	140
7.4.3	Optimierung der Selbststeuerung der Entwicklung ...	142
7.4.4	Selbststeuerung der Entwicklung und Soziale Arbeit	143
8	Sozial-emotionale Entwicklung in Kindheit und Jugendalter ...	146
8.1	Bindungstheorie	146
8.1.1	Die Bindungstheorie und ihre historischen Ursprünge	146
8.1.2	Zentrale Konzepte der Bindungstheorie	147
8.1.3	Konzepte der kindlichen Bindungsqualität	150
8.2	Bindungsstörungen	153
8.2.1	Klinische Beschreibung der beiden Formen von Bindungsstörungen	153
8.2.2	Intervention bei Kindern mit Bindungsstörungen ...	155
8.3	Kritische Reflexion der Bindungstheorie	156
8.4	Sozial-emotionale Entwicklungen im Kindes- und Jugendalter	156
8.4.1	Vier Perspektiven auf die Entstehung und Bedeutung von Emotionen	156
8.4.2	Sozial-Emotionale Störungen im Kindes- und Jugendalter	158
8.4.3	Risiko- und Schutzfaktoren zur Ausbildung einer sozial-emotionalen Störung	162
8.5	Emotionale Kompetenz nach Saarni als Rahmenmodell der Förderung	165
9	Entwicklungsprognosen und praktisches Handeln	168
9.1	Entwicklungsprognosen in der Sozialen Arbeit	168
9.2	Grundlagen von Entwicklungsprognosen	170
9.3	Bedingungsorientierte Entwicklungsprognosen	171
9.4	Merkmalsorientierte Prognosen	175
9.4.1	Stabilitätsdaten als Grundlage von Prognosen	175
9.4.2	Frühzeitige Prognose von Entwicklungsauffälligkeiten	179
9.4.3	Lebensalter und Treffsicherheit von Prognosen	183
9.5	Kombinierte Entwicklungsprognosen	184
9.6	Resilienz und Entwicklung	186

10	Das Trainingsprogramm zur Aggressionsminderung (TAV) als Beispiel für ein Interventionsprogramm bei delinquenten Jugendlichen	190
10.1	Aggressives Verhalten im Jugendalter als Problemlage	190
10.1.1	Erscheinungsformen und Häufigkeit aggressiven Verhaltens im Jugendalter	190
10.1.2	Mögliche Erklärungen aggressiven Verhaltens	192
10.1.3	Möglichkeiten der Prävention und Intervention bei aggressivem Verhalten	194
10.2	Das Trainingsprogramm zur Aggressionsverminderung (TAV)	195
10.2.1	Ziele des Programms TAV	195
10.2.2	Programmbeschreibung und Methoden	196
10.2.3	Organisatorischer Ablauf des Programms	199
10.2.4	Rahmenbedingungen	200
10.3	Beschreibung der Stichprobe und ausgewählte Ergebnisse ..	201
10.3.1	Kurzbeschreibung der Durchführung der Intervention und Kennzeichnung der Stichprobe	201
10.3.2	Methoden	202
10.3.3	Darstellung ausgewählter Ergebnisse der Evaluation	203
10.4	Diskussion der Ergebnisse.....	206
10.5	Fazit	209
	Literatur	210
	Stichwortverzeichnis	223

Vorwort zur 1. Auflage

In der Reihe »Psychologie in der Sozialen Arbeit« sind bereits drei Bände erschienen. Sie alle hatten das Ziel, in verschiedene, für die Praxis der Sozialen Arbeit grundlegende psychologische Teildisziplinen einzuführen und neben dem notwendigen Grund- und Anwendungswissen auch ein Verständnis für die Rolle und die Bedeutung der Psychologie im Praxisfeld der Sozialen Arbeit zu vermitteln. Diesem Ziel sieht sich auch der vorliegende Band zur Entwicklungspsychologie verpflichtet. Mit diesem Lehrbuch sollen vornehmlich Studierende der Sozialen Arbeit, aber auch interessierte Praktiker und Laien eine erste Einführung in das Gebiet der Entwicklungspsychologie erhalten und exemplarisch erfahren, wie in der Entwicklungspsychologie gedacht, geforscht und argumentiert wird. Das so vermittelte Basiswissen soll die Leserinnen und Leser motivieren und befähigen, sich dann mit jenen Teilgebieten der Entwicklungspsychologie intensiver zu befassen, die für ihr jeweiliges Interessen- und Praxisgebiet relevant sind. Es wird also keine umfassende Beschreibung der Entwicklungspsychologie angestrebt. Mit entsprechendem Aufwand ist dies zwar grundsätzlich machbar, aber gleichwohl wenig sinnvoll für einen Einstieg in die Entwicklungspsychologie. Es gibt bereits zahlreiche Lehrbücher der Entwicklungspsychologie, die gerade auch wegen ihres Umfangs von vielen hundert oder gar tausend Seiten beeindruckend. Versucht man sich allerdings in die Lage von Leserinnen und Lesern zu versetzen, die sich durch derartige Werke mit geradezu enzyklopädischer Ausrichtung hindurcharbeiten müssen, um einen ersten Zugang zur Entwicklungspsychologie zu gewinnen, so entstehen doch ernsthafte Zweifel, ob am Ende der Wald vor lauter Bäumen noch gesehen wird. Ein Lehrbuch, das sich vornehmlich an Studierende richtet, sollte auch deren Zeitbudget berücksichtigen. So sehr man dies als Fachvertreter auch bedauern mag, es dürfte der Regelfall sein, dass im Studium der Sozialen Arbeit für die Lehre in einzelnen wissenschaftlichen Grundlagenfächern immer nur Anteile im einstelligen Prozentbereich an der Gesamtstundenzahl ausgewiesen sind. An meiner eigenen Hochschule entfallen z. B. auf die Lehrveranstaltung zur Entwicklungspsychologie gerade eben zwei Stunden für ein Semester. Eine starke Auswahl und Akzentuierung einzelner Teilbereiche der Entwicklungspsychologie ist demnach unausweichlich. Auch mögliche Beiträge der Entwicklungspsychologie zur Lösung der äußerst vielfältigen und sehr heterogenen Aufgaben der Sozialen Arbeit können in diesem Rahmen nur exemplarisch aufgezeigt und verdeutlicht werden. Dabei wird versucht, Problemstellungen aus der Praxis aufzugreifen, die den Leserinnen und Lesern aus ihren Alltagserfahrungen bekannt sind oder in die sie sich vermutlich gut hineinversetzen können. Damit verbindet sich die Hoffnung, dass das exemplarische Aufzeigen des Anwen-

dungsbezugs der Entwicklungspsychologie deutlich werden lässt, dass dieses Teilgebiet der Psychologie für die Praxis der Sozialen Arbeit nicht nur hilfreich, sondern unverzichtbar ist. Die Fertigstellung eines Manuskripts ist immer auch Anlass, vielen Menschen für ihre Anregungen, Ermutigungen und Hilfen zu danken. Hier sind zunächst die Studierenden vieler Semester zu nennen, die durch kritisches Nachfragen mich wiederholt veranlasst haben, die Aufbereitung und Darstellung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse neu zu konzipieren und didaktisch besser zu vermitteln. Bedanken möchte ich mich auch bei dem Herausgeber der Reihe, Herrn Prof. Dr. Schermer, für die stets wohlwollende und ermutigende Unterstützung, mit der er die Entstehung dieses Bandes begleitet hat. Herrn Dr. Poensgen vom Kohlhammer Verlag danke ich für die große Geduld und Nachsicht bei wiederholten Terminverzögerungen, die ich zu vertreten hatte. Mein Dank gilt auch Frau Lange, die mein Manuskript in eine druckfähige Form gebracht hat. Schließlich möchte ich mich ganz herzlich bei meiner Familie bedanken, die meine Arbeit an dem Buch über einen längeren Zeitraum, als ursprünglich geplant und zugesagt, immer verständnisvoll begleitet hat.

Nürnberg, im Sommer 2003

Georg-Wilhelm Rothgang

Vorwort zur 4. Auflage

Die Entwicklungspsychologie hat sich in den letzten Jahren nicht grundlegend verändert. Die 1. und 2. Auflage des vorliegenden Lehrbuchs wurde von den Leserinnen und Lesern gut aufgenommen. Für die 3. Auflage wurde den Überlegungen einer Psychologie der Lebensspanne und der Praxisorientierung mehr Platz eingeräumt. Mit den Beiträgen von Johannes Bach wurde die sozial-emotionale Entwicklung (Kapitel 8) wesentlich umfassender dargestellt, und der Praxisbezug (Kapitel 10) mit der Beschreibung des Trainingsprogramms zur Aggressionsverminderung wurde weiter vertieft. Für die vorliegende 4. Auflage waren keine grundlegenden konzeptionellen Änderungen und Aktualisierungen notwendig. Ziel bleibt es nach wie vor, den Studierenden einen ersten Einblick in die Entwicklungspsychologie zu ermöglichen. Damit verbindet sich unverändert die Hoffnung, dass durch die Vermittlung von entwicklungspsychologischem Basiswissen auch Motivation geweckt wird zu einer vertieften, eigenständigen Auseinandersetzung mit der Entwicklungspsychologie und zu einer Übertragung entwicklungspsychologischer Erkenntnisse in die Praxis der Sozialen Arbeit.

Für die Unterstützung bei der Erstellung der 4. Auflage möchten wir uns beim Lektorat des Kohlhammer Verlags herzlich bedanken. Wenn im Text durchgängig männliche Personenbezeichnungen verwendet werden, so vor allem aus Gründen der leichteren Lesbarkeit. Selbstverständlich sind dabei immer auch die weiblichen Personen angesprochen. Wir bitten für diese Vorgehensweise um Verständnis.

Nürnberg, im Sommer 2020
Georg-Wilhelm Rothgang

München, im Sommer 2020
Johannes Bach

1 Gegenstand und Aufgaben der Entwicklungspsychologie

1.1 Alltagsvorstellungen von menschlicher Entwicklung

Mit menschlicher Entwicklung beschäftigen Sie sich – so kann man mit Sicherheit annehmen – nicht erst, seit Sie dieses Buch aufgeschlagen und zu lesen begonnen haben. Ohne große Phantasie kann man sich vielfältige Alltagssituationen vorstellen, in denen das Thema »menschliche Entwicklung« eine Rolle spielt: Denken Sie zum Beispiel an die Überraschung, die sich einstellt, wenn man die enormen Veränderungen und Fortschritte eines Kindes bemerkt, das man längere Zeit nicht mehr gesehen hat, oder an das Grübeln darüber, ob denn das Spielzeug, das man einem Kind mitgebracht hat, noch altersgemäß ist, oder an die Diskussion mit den besorgten Eltern, ob die Unterbringung des Kindes bei einer Tagesmutter dem Kind schaden könne. Vielleicht erinnern Sie sich auch an kontroverse Diskussionen, in denen Sie als Jugendliche(r) von Ihren Eltern gefordert haben, nicht mehr wie ein Kind behandelt zu werden und selbst entscheiden zu können, was Sie tun, während Ihre Eltern von mangelnder Lebenserfahrung und fehlender Reife sprachen. Überlegungen zur menschlichen Entwicklung sind wohl auch beim Eingehen einer festen Partnerschaft mitbeteiligt, geht man doch für gewöhnlich davon aus, dass sich der Partner/die Partnerin nicht negativ verändern oder entwickeln werde, oder hofft darauf, dass aktuell noch störende Eigenschaften im Laufe der Zeit schon noch verschwinden werden. Dass sich beide Prognosen mitunter als fehlerhaft erweisen, ist ein Beleg für die Schwierigkeit, künftige Entwicklungen vorherzusagen. Dies ist ein Thema, mit dem wir uns noch ausführlich beschäftigen werden.

Die wenigen Beispiele dürften gezeigt haben, dass das Reden und Nachdenken über menschliche Entwicklung zum Alltag gehört und nicht von der Entwicklungspsychologie erst als Thema eingeführt werden muss. Es werden also auch bereits vor einer intensiven Beschäftigung mit entwicklungspsychologischen Überlegungen und Erkenntnissen Vorstellungen über menschliche Entwicklung existieren. Um derartige Vorstellungen kennen zu lernen, bitte ich gewöhnlich die Studierenden zu Beginn meiner Lehrveranstaltung zur Entwicklungspsychologie zunächst aufzuschreiben, was ihnen spontan zum Begriff »menschliche Entwicklung« einfällt. (Wenn Sie möchten, können Sie sich in einem kleinen Selbstversuch daran beteiligen, indem Sie erst dann weiterlesen, wenn Sie Ihre eigenen spontanen Einfälle notiert haben.)

In Tabelle 1.1 sind die Ergebnisse einer Befragung der Studierenden eines Semesters zusammenfassend dargestellt. An der Befragung nahmen insgesamt 112 Studierende teil. Die Einzelnennungen wurden nach ihrer inhaltlichen Ähnlichkeit zu Gruppen zusammengefasst.

Tab. 1.1: Alltagsverständnis von »menschlicher Entwicklung«

Entwicklungsphasen	151 Nennungen
Vorgeburtliche Phase (5); Kindheit allgemein (12); Säuglingsalter/frühe Kindheit (35); Schulkindphase (5); Jugendalter (22); Pubertät (11); Erwachsenenalter (20); Alter/Tod (15); Hinweis auf Entwicklungsphasen ohne nähere Angaben (16)	
Entwicklungsbereiche	126 Nennungen
Psychische/geistige/seelische Entwicklung (32); Körperliche/physische Entwicklung (27); Veränderung ohne nähere Angabe/Verhaltensänderung (22); Erwerb von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen (15); Persönlichkeitsentwicklung (20); Entwicklung einzelner Funktionen (z. B. Sprache, Wahrnehmung etc.) (20)	
Entwicklungseinflüsse	94 Nennungen
Umgebung/Umwelt allgemein (25); Erziehung (11); Schule und Bildung (11); Gruppen/Bezugsgruppen/Freunde (9); Familie (7); Weitere umweltbezogene Nennungen (z. B. Beruf, Kulturkreis etc.) (11); Vererbung/Gene (7); Individueller Einfluss auf die Entwicklung (5); Sonstige Einflüsse (3)	
Entwicklungsmechanismen	93 Nennungen
Lernen (63); Reifung (12); Wachstum (16); Prägung (2)	
Entwicklungszeiträume	33 Nennungen
Geburt bis Tod (9); Säugling bis alter Mensch (6); Säugling bis erwachsener Mensch (5); Befruchtung bis Tod (4); lebenslange Entwicklung (4); Embryo bis alter Mensch/Tod (2); Kind bis Alter (2); Embryo bis Pubertät (1)	
Entwicklungsziele	31 Nennungen
Selbständigkeit/Eigenverantwortlichkeit/Unabhängigkeit (9); Reife (7); Erwachsenwerden (5); Eine Persönlichkeit werden (4); Sonstige Ziele (6)	
Evolution/Stammesgeschichte des Menschen	25 Nennungen
Gesellschaftliche/kulturelle Entwicklung	23 Nennungen
Fehlentwicklungen/Entwicklungsstörungen/Entwicklung als Abbau	15 Nennungen
Sonstige Antworten	29 Nennungen

Anm.: Befragt wurden 112 Studierende ohne Vorkenntnisse im Bereich Entwicklungspsychologie. Es wurden insgesamt 629 Nennungen abgegeben.

Sofern Sie sich an dem kleinen Selbstversuch beteiligt haben, werden Sie einige Ihrer Assoziationen in der Auflistung der Tabelle 1.1 wiedergefunden haben, während Sie andere Nennungen spontan nicht mit dem Entwicklungsbegriff ver-

bunden hätten. Betrachten wir die Ergebnisse noch etwas genauer, so erhalten wir einen interessanten Einblick in das Alltagsverständnis von menschlicher Entwicklung:

Zunächst einmal ist festzustellen, dass sich mit »menschlicher Entwicklung« zahlreiche, inhaltlich durchaus unterschiedliche Vorstellungen verbinden, so dass man nicht von einem einheitlichen Entwicklungsverständnis sprechen kann. Dies ist nicht nur im Alltagssprachgebrauch so, sondern wir werden dies auch später bei einem Vergleich wissenschaftlicher Definitionsversuche feststellen. Betrachten wir die erste Gruppe der in Tabelle 1.1 zusammengefassten Antworten, so fällt auf, dass die Entwicklung vornehmlich mit Kindheit und Jugend assoziiert wird, wobei für den Bereich der Kindheit noch weitere Untergliederungen vorgenommen (Säuglingsalter – frühe Kindheit – Schulkindalter), während das Jugend-, Erwachsenen- und hohe Lebensalter weniger oft erwähnt und auch weniger gegliedert erlebt wird. Diese Fokussierung auf Kindheit und Jugend mag sicher auch bedingt sein durch die unübersehbaren, gravierenden, schnellen Veränderungen des Erlebens und Verhaltens, die für diese Lebensphase kennzeichnend sind. Wohl auch deshalb war in der Geschichte der wissenschaftlichen Entwicklungspsychologie anfangs eine sehr starke Ausrichtung des Interesses auf Kindheit und Jugend festzustellen, eine Einseitigkeit, die erst in den letzten Jahrzehnten u. a. mit der Konzipierung einer Psychologie der Lebensspanne (z. B. Baltes, 1978, 1979, 1990; Brandstädter & Lindenberger, 2007) allmählich überwunden wurde. Mit der Unterscheidung unterschiedlicher Entwicklungsabschnitte oder Entwicklungsphasen, wie Kindheit-Jugend-Erwachsenenalter – mit eventuell noch weiteren Untergliederungen –, gibt man dem kontinuierlichen Entwicklungsgeschehen nur eine sehr grobe und vereinfachte Struktur. So besteht in der Entwicklungspsychologie kein Konsens im Hinblick auf die Eingrenzung einzelner Entwicklungsabschnitte. Ein Beispiel: Wilkening, Freund & Martin (2008, S. 2) bezeichnen den Zeitraum zwischen 40 und 60 Jahren als »mittleres Erwachsenenalter«, während Lindenberger (2008, S. 350) für das mittlere Erwachsenenalter einen Zeitraum von 35 bis 65 Jahren annimmt und Freund & Nikitin (2012, S. 260) darauf verweisen, dass die Altersangaben für das mittlere Erwachsenenalter »je nach Autoren zwischen dem 30. und 70. Lebensjahr liegen.« Starr konzipierte Entwicklungsabschnitte, denen dann bestimmte Entwicklungscharakteristika zugeordnet werden, verdecken zudem, dass es zwischen den einzelnen Entwicklungsabschnitten wichtige und besonders interessante Übergangsbereiche gibt, in denen Individuen weder in der subjektiven Selbsteinschätzung noch in der objektiven Betrachtung von außen weder dem vorangehenden noch dem nachfolgenden Entwicklungsabschnitt eindeutig zuzuordnen sind (Bsp. Kind oder bereits jugendlicher, jugendlicher oder bereits Erwachsener, Person im mittleren oder bereits hohen Erwachsenenalter).

Die Vielfalt der Nennungen in Tabelle 1.1 zu den Entwicklungsbereichen macht deutlich, unter welcher unterschiedlichen Aspekten menschliche Entwicklung betrachtet und beschrieben werden kann. Der Versuch, die Gesamtheit menschlichen Erlebens und Verhaltens erfassen zu wollen, führt zu einem Dilemma, das viele Lehrbücher der Entwicklungspsychologie durch eine immense Ausweitung ihres Seitenumfanges aufzulösen versuchen, ohne sich letztlich gegen

den Vorwurf erfolgreich wehren zu können, wichtige Bereiche menschlicher Entwicklung doch nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt zu haben.

Besonders bemerkenswert sind die in der Tabelle 1.1 unter dem Stichwort »Entwicklungseinflüsse« zusammengefassten Antworten. Von den 94 Nennungen beziehen sich 81 (86%) auf Umwelteinflüsse, während genetische Grundlagen der Entwicklung kaum eine Rolle spielen. Etwas verkürzt könnte man also davon sprechen, dass angehende Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen menschliche Entwicklung als das Ergebnis von Umwelteinwirkungen verstehen, die man dann im Rahmen der beruflichen Praxis mitgestalten möchte. Passend zu dieser Sichtweise wird dann bei dem Entwicklungsmechanismus folgerichtig auch das Lernen am häufigsten genannt. Da sich die hier andeutende Sichtweise menschlicher Entwicklung in dieser Deutlichkeit mit wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht so ohne weiteres vereinbaren lässt, wird uns die Frage, inwieweit menschliche Entwicklung durch äußere Einwirkungen beeinflusst wird und wo die Grenzen der Veränderbarkeit des Menschen liegen, im Rahmen dieses Lehrbuchs noch viel beschäftigen.

Wenn es um den Zeitrahmen geht, in dem menschliche Entwicklung abläuft, scheint es im Alltagsverständnis durchaus unterschiedliche Sichtweisen zu geben, sowohl was den Beginn (Zeugung, Embryonalstadium, Geburt) als auch das Ende menschlicher Entwicklung (Pubertät, Erwachsenenalter, hohes Lebensalter, Tod) betrifft, wenn auch nicht zu übersehen ist, dass die Vorstellung einer lebenslangen Entwicklung dominiert. Die Frage nach dem Beginn und dem Ende der Entwicklung und ihre Beantwortung hat große Auswirkungen auf Wissenschaft und Praxis gleichermaßen. Wer davon ausgeht, dass menschliche Entwicklung mit der Geburt beginnt und mit der »Reife«, dem Erwachsenenalter o. ä. endet, wird ganz andere wissenschaftliche Fragen stellen oder sein praktisches Handeln ganz anders ausrichten, als jemand, der von einer lebenslangen Entwicklung ausgeht.

Abschließend sei noch auf das Ergebnis hingewiesen, dass sich nur 15 Nennungen auf Abbauprozesse und Fehlentwicklungen beziehen, was darauf hindeutet, dass im Alltagsverständnis menschliche Entwicklung eher mit positiven Veränderungen assoziiert wird. Gerade in der Sozialen Arbeit wird man sich aber gerade auch mit Fehlentwicklungen und Entwicklungsstörungen zu beschäftigen haben.

1.2 Wissenschaftliche Definitionsversuche

»Es gibt nicht *die* Entwicklungspsychologie und damit einen einheitlichen Entwicklungsbegriff, sondern mehrere Entwicklungspsychologien mit unterschiedlichen Entwicklungsbegriffen, die sich darin unterscheiden, wie sie Forschungsprobleme formulieren und diese untersuchen« (Trautner, 2006, S. 60; Hervorhebung im Original).

Zur Veranschaulichung einige Definitionen aus der Geschichte der Entwicklungspsychologie:

»Seelische Entwicklung ist nicht ein bloßes Hervortreten-Lassen angeborener Eigenschaften, aber auch nicht ein bloßes Empfangen äußerer Einwirkungen, sondern das Ergebnis einer Konvergenz innerer Angelegtheiten mit äußeren Entwicklungsbedingungen.« (Stern, 1914/1952, S. 26)

Diese relativ früh in der Geschichte der Entwicklungspsychologie formulierte Konvergenzannahme, die Entwicklung abhängig sieht sowohl von Umwelteinflüssen als auch von Anlagebedingungen, hat erstaunlicherweise – so würde man zumindest aus heutiger Perspektive sagen – nicht die zu erwartende breite Zustimmung gefunden. Es war vielmehr so, dass sich zwei Traditionen unterscheiden lassen, die Entwicklung entweder als abhängig von den Anlagen oder als abhängig von der Umwelt verstehen, wie die beiden nachfolgenden Definitionen zeigen. So versteht Remplein (1949) unter Entwicklung

»eine nach immanenten Gesetzen (Bauplan) sich vollziehende Differenzierung (Ausgliederung) einander unähnlicher Teile bei zunehmender Strukturierung und Zentralisierung.« (zitiert nach Thomae, 1959, S. 6)

Eine gegensätzliche Position vertritt Sherif:

»Die Verhaltens- und Persönlichkeitsentwicklung des Menschen ist allein eine Funktion der auf ihn einwirkenden sozio-kulturellen Reize.« (Sherif, 1951; zitiert nach Ausubel & Sullivan, 1974, S. 55)

Man kann nun auch versuchen, aus diesem Dilemma so gegensätzlicher Definitionen dadurch herauszukommen, dass man auf Annahmen über die Ursachen der Entwicklung verzichtet, wie dies Thomae (1959, S. 10) getan hat:

Er versteht Entwicklung »als Reihe von miteinander zusammenhängenden Veränderungen, die bestimmten Orten des zeitlichen Kontinuums eines individuellen Lebenslaufes zuzuordnen sind.«

Mit der von Thomae vorgeschlagenen Definition menschlicher Entwicklung befindet man sich auf einer rein deskriptiven Ebene. Allerdings wirkt diese Definition ziemlich inhaltsleer und fordert geradezu den Versuch einer präzisierenden Beschreibung des Entwicklungsgeschehens heraus, wie dies mit dem engen und weiten Entwicklungsbegriff versucht werden kann. Nach dem engen Entwicklungsbegriff ist die Entwicklung durch folgende Merkmale zu charakterisieren:

- **Universalität:** Die im Entwicklungsgeschehen zu beobachtenden Veränderungen sind für alle Menschen relativ identisch. Individuelle Unterschiede gibt es allenfalls hinsichtlich der Geschwindigkeit, mit der diese Veränderungen ablaufen und hinsichtlich des schließlich erreichten Niveaus.
- **Sequentialität:** Die Veränderungen laufen über abgrenzbare Phasen oder Stufen hinweg.
- **Irreversibilität:** Die im Entwicklungsprozess erreichten Veränderungen sind nicht umkehrbar, werden also nicht mehr verändert und gehen auch nicht mehr verloren.

- **Unidirektionalität:** Die Entwicklungsveränderungen gehen nur in eine Richtung, auf einen bestimmten Endzustand hin, der als qualitativ höherwertig im Vergleich zum Ausgangszustand verstanden wird.
- **Qualitativ-strukturelle Veränderungen:** Die in der Entwicklung zu beobachtenden Veränderungen können kontinuierlich oder diskontinuierlich sein, d.h., einem allmählichen, schrittweisen Wandel unterworfen sein oder aus plötzlichen Entwicklungsfortschritten bestehen. Eine rein quantitative Beschreibung reicht also nicht aus.

Für diese Sichtweise gibt es eine Reihe von Belegen, wenn man insbesondere die frühkindliche Entwicklung betrachtet: So kann man zwei Grundrichtungen der fötalen und frühkindlichen Entwicklung unterscheiden, die bei allen Kindern gleich verlaufen: **Cephalo-caudale Entwicklungsrichtung**, d. h. die Organe und Funktionen der Kopffregion entwickeln sich zuerst, der Unterkörper und die Fußregion zuletzt. **Proximo-distale Entwicklungsrichtung**, d. h. Organe und Funktionen, die der Zentralachse des Körpers näher sind, entwickeln sich früher als die weiter entfernten (Bsp.: Bewegungen mit dem ganzen Arm vor Bewegungen mit der Hand). Auch bei genauerer Betrachtung der motorischen Entwicklung in den beiden ersten Lebensjahren kann man die Merkmale des engen Entwicklungsverständnisses sehr gut demonstrieren. Die Entwicklung ist auf ein **Ziel** hin (aufrechte Fortbewegung) ausgerichtet und durchläuft **bei allen Säuglingen mehrere irreversible Stufen**, die in Tabelle 1.2 dargestellt sind, wobei die Zahlenangaben nur ungefähre Richtwerte darstellen, die **interindividuelle Unterschiede** aufweisen können.

Tab. 1.2: Die Entwicklung der Haltung und Lokomotion (modifiziert nach Mussen, 1986, S. 33)

Motorisches Verhalten	Alter in Monaten
In Bauchlage Kinn hochheben	1
In Bauchlage Brust hochheben	2
Auf dem Rücken liegend Versuch, nach Gegenständen zu greifen	3
Sitzen mit Hilfestellung	4
Auf dem Schoß sitzend können Gegenstände erfaßt werden.	5
Freies Sitzen	7
Stehen mit Hilfestellung	8
Stehen mit Festhalten z. B. an Möbeln	9
Krabbeln	10
Laufen an der Hand	11
Alleine stehen	14
Alleine laufen	15

Auch am Anfang der Sprachentwicklung können wir universelle, d. h. bei allen Kindern in gleicher Weise feststellbare, irreversible Abläufe beobachten, wie die nachfolgende Tabelle 1.3 zeigt:

Tab. 1.3: Entwicklung der Sprache (Daten entnommen aus Atzesberger, 1978, S. 23 und Grimm & Wilde, 1998, S. 449)

Alter (ungefährer Beginn)	Sprachverhalten und sprachbezogenes Verhalten
1. Woche	Reaktion auf eine vertraute Stimme
0;1-0;2	Lächeln
0;2	Schaubedürfnis und Drehen des Kopfes zur Schallquelle
0;2	Lallbeginn
0;6-0;9	Lallmonologe, Echolalie
0;6	Nachahmung (auch von Geräuschen)
0;9	Dressate
0;10	Verstehen von Aufforderungen
0;10-1;2	Einwortsätze
1;6	Zwei- und Mehrwortsätze/1. Fragealter
2;0	Erster Formengebrauch
2;6	Satzverbindungen
2;6	Sprechen über Abwesendes
3;0	Satzgefüge
2;6-3;6	»Richtiges« Sprechen

Anm.: Die Altersangaben sind wie folgt zu lesen: Jahre; Monate. Beispiel: Die Angabe 1;6 bedeutet 1 Jahr und 6 Monate.

Die aufgezeigte Abfolge der Sprachentwicklung ist unabhängig von der (Mutter-) Sprache, die zu erwerben ist (**Universalität der Entwicklung**). Allerdings ist an den Zahlenangaben ein wesentliches Kennzeichen menschlicher Entwicklung abzulesen, nämlich die interindividuelle Unterschiedlichkeit in der Entwicklungsgeschwindigkeit. Immerhin können beim erstmaligen Auftreten einzelner Verhaltensweisen Zeitrahmen von mehreren Monaten beobachtet werden. Gleichwohl bleibt festzuhalten, dass die Entwicklung der Sprache in eine Richtung geht (**Unidirektionalität**): von vorsprachlichen, für die Sprachentwicklung allerdings sehr wichtigen Verhaltensweisen über Einwortsätze, Mehrwortsätze hin zu grammatikalisch durchkonstruierten sprachlichen Äußerungen. Ehe die ersten Wörter produziert werden können, treten eine Reihe von Verhaltensweisen auf, die den Spracherwerb vorbereiten, unterstützen und fördern. Die auf das kindliche Lächeln gewöhnlich erfolgende soziale Zuwendung der Umgebung wird in der Re-

gel begleitet von sprachlichen Äußerungen. Man redet erfreut und liebevoll auf das Kind ein und gibt damit sprachliche Anregungen, die eingebettet sind in den positiven sozialen Kontakt, der für die Sprachentwicklung so wichtig ist. Das Schaubedürfnis, also die visuelle Orientierung des Kindes hin zu Schallquellen, die zunächst nur akustisch wahrgenommen werden, ist für den Spracherwerb deshalb von Bedeutung, weil damit das Hervorbringen sprachlicher Äußerungen über einen weiteren Sinneskanal wahrgenommen werden kann. Am Beispiel der Sprachentwicklung kann auch die **Sequentialität** der Entwicklung verdeutlicht werden: Nach den ersten Lall-Lauten (Konsonant-Vokal-Verbindungen wie zum Beispiel mo, no, do), die um den 2. Lebensmonat herum auftreten, nimmt diese Art von lautlichen Äußerungen immer mehr zu, so dass ab dem 6. Lebensmonat intensive Lall-Monologe (Aneinanderreihungen von Lall-Lauten) zu beobachten sind. Gleichzeitig tritt dann auch das Phänomen der Echolalie auf: Das Kind bringt eher zufällig durch Lippen- und Zungenbewegungen einen neuen Laut hervor, nimmt dies überrascht wahr und versucht dann gezielt, die selbst produzierten Laute wieder nachzuahmen. In dieser Echolalie zeigt sich die zunehmend besser funktionierende Verbindung von Lautanalyse und gezielter Produktion von Lauten. Dabei kann man allerdings feststellen, dass zunächst die Sprachsensorik funktioniert, also sprachliche Gebilde korrekt analysiert werden können, ehe die Sprachmotorik gezielt gesteuert werden kann. Das Kind versteht früher Dressate (auf die Frage »Wie groß bist du?« hebt das Kind die Arme) oder auch andere sprachliche Aufforderungen, ehe es selbst im engeren Sinne sprechen kann. Die **Irreversibilität** der Entwicklung lässt sich bei der Sprachentwicklung ebenfalls klar aufzeigen. Wenn die ersten Worte gesprochen werden, die gewöhnlich die Funktion eines ganzen Satzes haben, wird es im weiteren Verlauf des Lebens kaum mehr zu einem Zurückkehren zur Phase des Lallens kommen (zumindest nicht dauerhaft); ein Kind, das im Alter von drei Jahren in ganzen Sätzen spricht, wird in der Regel nicht auf die Stufe der Einwortsätze zurücksinken (regredieren). Dies bedeutet allerdings nicht, dass es nicht doch zumindest temporär zum Zurücksinken auf eine frühere Stufe der Sprachentwicklung kommt, wenn ein Kind zum Beispiel nach der Geburt eines jüngeren Geschwisters wieder in die »Babysprache« zurückfällt, um sich auf diese Weise die Aufmerksamkeit und Zuwendung der Eltern und der Umgebung zu »erkämpfen«.

Mit dem engen Entwicklungsbegriff wird aber nur ein Teil der Entwicklungsrealität beschrieben, wie einfache Alltagsbeobachtungen zeigen: Bereits Kinder unterscheiden sich sehr stark in dem, was sie über ihre Umwelt wissen und was sie an ihrer Umwelt fasziniert. Während die einen die möglichst exakte Kenntnis von PS-Zahlen und Höchstgeschwindigkeiten von Autos für interessant und wichtig halten, finden andere niemals einen Zugang zu diesem Bereich der Technik und können ihrerseits nicht verstehen, wie jemand ohne tägliches Fußballspiel auskommen und glücklich leben kann, während wieder andere viel Zeit in das Erlernen eines Musikinstruments investieren. Noch deutlicher werden die Grenzen des engen Entwicklungsverständnisses, wenn man die Veränderungen im Erwachsenenalter betrachtet. Die sehr unterschiedlichen beruflichen und privaten Erfahrungen lassen höchst unterschiedliche Interessen und Freizeitaktivitäten entstehen oder haben Einfluss auf die körperliche und geistige Leistungsfä-

higkeit, die individuellen Wertvorstellungen und Zielsetzungen. Dieser Vielgestaltigkeit menschlicher Entwicklung wird der **weite Entwicklungsbegriff** gerecht, der durch folgende Merkmale gekennzeichnet ist (vgl. Filipp & Doenges, 1983, S. 210):

- **Multidimensionalität:** Es gibt nicht einen, für alle Merkmalsbereiche gleichen Entwicklungsverlauf, der durch die Abfolge »Wachstum – Konsolidierung – Stabilität – Abbau« beschrieben werden kann. Unterschiedliche Merkmale werden sich auch unterschiedlich verändern und dies auch zu unterschiedlichen Zeiten.
- **Multidirektionalität:** Für die Entwicklungsveränderungen lassen sich keine universell gültigen Endpunkte oder Zielzustände festlegen. Entwicklung insbesondere im Erwachsenenalter kann verschiedene Richtungen nehmen und sich auch im interindividuellen Vergleich ganz unterschiedlich darstellen.
- **Multikausalität:** Entwicklungsveränderungen haben gewöhnlich nicht nur eine Ursache, sondern in der Regel mehrere Ursachen.

1.3 Aufgaben der Entwicklungspsychologie im Überblick

»Gegenstand der Entwicklungspsychologie sind Veränderungen und Stabilitäten, die in der Regel auf der Zeitachse Lebensalter registriert werden (Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 41). Die zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Lebens beobachtbaren Merkmale menschlichen Erlebens und Verhaltens werden daraufhin untersucht, wie sie zustande gekommen sind und ob und wie sie sich im Verlauf des weiteren Lebens möglicherweise verändern werden.

1.3.1 Beschreibung der Veränderungen

Grundsätzlich interessiert sich die Entwicklungspsychologie sowohl für die charakteristischen Veränderungen, die Menschen im Verlauf ihres Lebens durchmachen (sog. **intraindividuelle Veränderungen**), als auch für die Unterschiede, die dabei zwischen den Individuen auftreten (sog. **interindividuelle Unterschiede** in den Veränderungen). Die Beschreibung dieser Veränderungen ist nun keineswegs so einfach, wie es zunächst den Anschein haben mag. Da es unmöglich ist, alle nur denkbaren Veränderungen im Verlauf menschlichen Lebens beschreiben zu wollen, stellen sich verschiedene Probleme:

- **Welche Veränderungen** sollen bei einer Beschreibung überhaupt erfasst werden? Soll man die Veränderungen der intellektuellen Leistungsfähigkeit, des

Gedächtnisses, der Hilfsbereitschaft, der Aggressivität erfassen oder welcher Merkmale sonst?

- **Wie** können die ausgewählten Merkmale sinnvoll **definiert** werden? Was soll z. B. unter intellektueller Leistungsfähigkeit, Aggressivität, Hilfsbereitschaft verstanden werden? Welches Merkmal man auch betrachtet, man wird mit Sicherheit eine weitgehende definitorische Uneinigkeit feststellen, die zwar häufig beklagt, gleichzeitig aber auch kontinuierlich vergrößert wird, indem jeder, der etwas auf sich hält, seine eigene – selbstredend besonders treffende – Definition beisteuert. Dies kann in Wissenschaft und Praxis gleichermaßen festgestellt werden. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, bei der Beschäftigung mit Beschreibungen menschlicher Entwicklung immer erst zu klären, was denn überhaupt beschrieben werden soll.
- **Wie** können die Veränderungen der ausgewählten Merkmale **operationalisiert**, d. h. beobachtbar und messbar gemacht werden? Welche Verfahren sollen z. B. zur Erfassung der intellektuellen Leistungsfähigkeit, der Aggressivität, der Hilfsbereitschaft usw. eingesetzt werden? Jede Beobachtung, in der Wissenschaft ebenso wie in der Praxis der Sozialen Arbeit, muss die Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen. Unter Objektivität wird verstanden, dass die Beobachtungen unabhängig von der Person sein müssen, die eine Beobachtung durchführt und auswertet. Mit Reliabilität ist die Genauigkeit einer Beobachtung gemeint, d. h., dass der Ausprägungsgrad eines Merkmals auch exakt erfasst wird. Bei dem Kriterium der Validität geht es schließlich um die Frage, ob man tatsächlich das beobachtet, was man zu beobachten vorgibt. Da man psychische Merkmale gewöhnlich nicht direkt beobachten kann, sondern aus dem Verhalten erschließen muss, ist die Forderung, dass Validität gegeben sein muss, besonders schwer zu erfüllen. Es ist eben nicht selbstverständlich, dass z. B. ein Intelligenztest tatsächlich die intellektuelle Leistungsfähigkeit und nicht die Prüfungsängstlichkeit misst. Ohne hier weiter auf die Methoden der Entwicklungspsychologie einzugehen (siehe hierzu ausführlicher u. a. Schölmerich & Wessels, 1998; Petermann & Rudinger, 2002; Trautner, 2003), wird deutlich, dass die Beschreibung der Entwicklung eine keineswegs einfache Aufgabe darstellt.
- **Welche Lebensabschnitte** sollen berücksichtigt werden? Sollen die ausgewählten, definierten und operationalisierten Merkmale über die gesamte Lebensspanne hinweg beobachtet und beschrieben werden, oder soll man sich auf einzelne Lebensabschnitte, z. B. Kindheit, beschränken?
- **Welche Entwicklungsbedingungen** sollen miterfasst werden? Veränderungen des Erlebens und Verhaltens ereignen sich nicht im luftleeren Raum, sondern in ganz bestimmten Umwelten und unter jeweils gegebenen sonstigen Entwicklungsbedingungen, deren Merkmale auf jeden Fall auch zu erfassen sind, wenn die Beschreibung der Veränderungen des Erlebens und Verhaltens nicht zum Selbstzweck werden soll, sondern als Ausgangspunkt für Erklärungen dienen soll, warum bestimmte Veränderungen überhaupt auftreten.

Vor dem Hintergrund der eben geschilderten, schwierigen, aber auch nahezu unbegrenzten Beschreibungsmöglichkeiten wird es gut nachvollziehbar, dass in der