

Fachhochschule Nordost-
niedersachsen
Fachbereich Sozialwesen
Prof. Dr. Gisela Adam-Lauer

Die Entwicklung des Menschen

Terminologie/Methodik/Entwicklungstheorien

Inhalt

1. Terminologie: Der Entwicklungsbegriff
2. Gegenstände der Entwicklungspsychologie und ihre Bedeutung für die soziale Arbeit
3. Bedingungen und Einflüsse für und auf die menschliche Entwicklung
4. Methoden der entwicklungspsychologischen Forschung
 - 4.1. Querschnittuntersuchungen
 - 4.2. Längsschnittuntersuchungen
 - 4.3. Das Feldexperiment
 - 4.4. Einzelfallstudien/Gruppenuntersuchungen
 - 4.5. Beobachtungs-/Befragungsskalen (-methoden)
 - 4.6. Entwicklungstests
5. Beispiele für Entwicklungstheorien
 - 5.1. Reifungstheorien/Wachstumstheorien (Organismische Theorien)
 - 5.1.1. Die Theorie der geistigen Entwicklung (Intelligenzentwicklung) von Jean Piaget
 - 5.1.2. Die Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils von Lawrence Kohlberg
 - 5.2. Lerntheoretischer Beitrag zu den Entwicklungstheorien
 - 5.3. Psychodynamische Entwicklungstheorien
 - 5.3.1. Tiefenpsychologische Entwicklungstheorie nach Sigmund Freud
 - 5.3.2. Die Theorie der psychosozialen Entwicklung nach Erik H. Erikson
 - 5.3.3. Die Bindungstheorien nach Spitz und Bowlby

1. Terminologie: Der Entwicklungsbegriff

In der Literatur findet man zwei Herangehensweisen an die Verwendung des Entwicklungsbegriffs und die darauf aufbauende entwicklungspsychologische Wissenschaft.

Zum einen wird in einem - eher engeren - Verständnis Entwicklung festgelegt als **die** Veränderung im physischen und psychischen Bereich, die **universell** ist, d.h.: die für **alle** Individuen gleichermaßen (also unabhängig von ihrer Lebenslage und kulturellen/gesellschaftlichen Herkunft) stattfindet, die sich auf ein bestimmtes Ziel hin bewegt (z.B. das Erreichen des aufrechten Ganges, des Sprechenkönnens). Und die sich darüber hinaus in einzelnen Schritten vollzieht, die aufeinander aufbauen (vgl. Langfeldt 1993, S. 52), u.zw. durch enge Wechselwirkung zwischen Reifung und Lernen (Beispiel: Entwicklung der Grobmotorik).

Eine Entwicklungspsychologie, die von diesem Verständnis ausgeht, beschränkt sich folgerichtig auf die Pränatalzeit, das Säuglings-, Kleinkind-, Schulkind- und Jugendalter, denn nur bis zur vollendeten Reife (im Sinne des Entwicklungsziels einer erwachsenen Person, die die an sie gestellten Aufgaben und Anforderungen erfüllen kann) laufen besonders viele universelle Entwicklungsvorgänge ab.

Zum anderen wird das Verständnis von Entwicklung auch auf **nicht universelle** Veränderungen während des individuellen Lebens ausgedehnt, so daß auch die Lebensabschnitte „Erwachsenenalter“ und „Alter“ für die entwicklungspsychologische Forschung und Praxis Bedeutung erhalten.

Unter **nicht universeller** Entwicklung ist dann eine solche gemeint, die sich **rein individuell** vollzieht, d.h.: die nicht bei allen Menschen gleichermaßen abläuft.

Wenn beispielsweise bedingt durch das Überstehen einer langen Krankheit oder die Erfahrung des Todes eines nahestehenden Menschen oder einfach durch neue Erkenntnisse und Eindrücke Lebenskonzepte verändert/in eine neue Richtung gebracht werden, dann bedeutet dies nach heutigem Verständnis ebenfalls Entwicklung.

Generell gilt, daß Veränderung stattfindet, „so oft neue Erfahrungen auf das Selbst einwirken und es modifizieren“, wobei das Selbst die Ganzheit dessen ist, „was wir genetisch und konstitutionell sind“ und alles das, „was wir bis zu jedem neuen Augenblick gesehen, gelernt und gewollt haben. Dieses Selbst befindet sich deshalb in einem ständigen Prozess der Neuerschaffung, und das Studium dieses Prozesses in seinen scheinbar unbegrenzten Variationen von Individuum zu Individuum bildet den Stoff der menschlichen Entwicklungspsychologie“ (Krech/Crutchfield 1992, S. 65).

Faßt man diese beiden Konzepte/diese beiden Herangehensweisen an den Entwicklungsbegriff zusammen, so läßt sich Entwicklung folgendermaßen definieren:

Entwicklung ist die Veränderung, die sich an uns und in uns, physisch wie psychisch, vom Moment der Zeugung an bis hin zum Tod vollzieht. Entwicklung ist demzufolge ein lebenslanger Prozess.

Als Entwicklung werden alle physischen und psychischen Veränderungen verstanden, die sich in Abhängigkeit vom Lebensalter und von bestimmten Einflüssen (sowohl exogener, gesellschaftlicher, als auch endogener, z.B. hormoneller Art) ergeben.

Gruppenarbeit

- Überlegen Sie, in welchen Bereichen sozialer Arbeit mehr der universelle Entwicklungsbegriff (und die darauf aufbauende Entwicklungspsychologie) von Bedeutung ist und in welchen Arbeits-/Tätigkeitsfeldern es mehr auf die nicht universellen Entwicklungsaspekte ankommt! Geben Sie Beispiele!
- In welchen Bereichen verändert der erwachsene Mensch sich Ihrer Ansicht nach am deutlichsten? Geben Sie Beispiele!
- Kann soziale Arbeit Entwicklungen im Kindes-, Jugend- und Erwachsenenalter beeinflussen? Wann soll und darf sie das tun, wann nicht? Geben Sie Beispiele!

2. Gegenstände der Entwicklungspsychologie und ihre Bedeutung für die soziale Arbeit

Ausgehend von obiger Definition von Entwicklung ist es Aufgabe der Entwicklungspsychologie

- das Verhalten und Erleben des Menschen auf den verschiedenen Altersstufen und in den verschiedenen Lebensabschnitten zu beobachten, zu beschreiben und zu vergleichen (intra- und interpersonell, gesellschafts- und kulturbezogen) und davon ausgehend
- Theorien und Modelle über **universelle** Entwicklungsverläufe (über Gesellschaften und Kulturen hinweg) zu erstellen;
- Erklärungen zu finden für **nicht-universelle** Entwicklungen (➡ Diagnostik);
- Prognosen über die künftige (wahrscheinliche) Entwicklung abzugeben;
- Abweichungen vom (statistisch/universell) normalen Entwicklungsverlauf festzustellen und bezüglich der Notwendigkeit einer Behandlung (medizinisch, psycho-/familiätherapeutisch, heil- u./o. sozialpädagogisch) Stellung zu beziehen;
- Die in der Gesellschaft praktizierten Erziehungsziele und –methoden auf dem Hintergrund entwicklungspsychologischer Erkenntnisse zu prüfen und evtl. zu modifizieren bzw. zu verwerfen/neu zu erstellen;
- Strategien (individueller und gesellschaftspolitischer Art) zu erarbeiten, die unerwünschten Entwicklungen entgegenwirken können (➡ im Sinne einer Prävention).

Darüberhinaus muß die Entwicklungspsychologie ihre Theorien und Modelle **interdisziplinär** ausrichten, d.h.: die Forschung abstimmen insbesondere mit der Entwicklungsmedizin und ihren verschiedenen Teilgebieten, der Anthropologie, der Soziologie und der vergleichenden Verhaltens- und Kulturforschung.

Betrachtet man die oben angeführten Gegenstände/Aufgaben der Entwicklungspsychologie, so läßt sich daraus der Nutzen/die Bedeutung für die soziale Arbeit ableiten. So können etwa sozialpädagogisch relevante Fragen folgender Art mit Hilfe entwicklungspsychologischer Kenntnisse beantwortet werden:

- Welche psychomotorischen und sprachlichen Fähigkeiten können von einem zweijährigen Mädchen/Jungen erwartet werden?
- Wann liegen Auffälligkeiten im emotionalen Bereich bei einem Jugendlichen vor?
- Wie ist deren Entstehen zu erklären?
- Welche Moral- und Wertvorstellungen sind von Jugendlichen/Erwachsenen dieser Gesellschaft zu erwarten?
- Was kann seitens der Erziehungspersonen getan werden, um neurotischen Entwicklungen vorzubeugen?
- Welche Möglichkeiten hat die Gesellschaft, Drogenkarrieren zu minimieren?
- Wie sollte ein Alten- und Pflegeheim beschaffen sein?
- Wie eine Krippe? Ein Kindergarten?
- Welche Hilfen benötigen kinderreiche Familien aus sozial schwachem Milieu?
- In welchem Alter und mit welchen Methoden können bestimmte schulische Inhalte am besten vermittelt werden?

- Ab welchem Alter kann soziales Einfühlungsvermögen (Empathie) erwartet werden?
- Wird ein bestimmter, erwachsener Mann, der mehrere Vergewaltigungen begangen hat, erneut rückfällig werden?
- Bestehen für ein bestimmtes Kind Risiken/Gegebenheiten, die der Erreichung eines bestimmten Bildungs-/Ausbildungswunsches entgegenstehen?

Fragen dieser Art (mit denen in der sozialen Arbeit tätige Menschen sich ständig auseinandersetzen müssen) machen deutlich, wie wichtig entwicklungspsychologisches Wissen für die Profession SozialarbeiterIn ist.

3. Bedingungen und Einflüsse für und auf die menschliche Entwicklung

Welche Faktoren die menschliche Entwicklung mehr oder weniger stark (und überhaupt) beeinflussen bzw. ausmachen, war (und ist es zum Teil heute noch) lange Zeit ein Streitpunkt zwischen den VertreterInnen unterschiedlicher wissenschaftlicher und ideologisch ausgerichteter Forschungs- und Erklärungsansätze.

Geht man davon aus, daß das Individuum selber wie auch seine Umwelt jeweils aktiv-gestaltend wie auch passiv-hinnehmend agieren und wirken kann (und damit Entwicklung beeinflussen/hervorrufen/anregen können) dann ergeben sich für die entwicklungspsychologische Wissenschaft die im folgenden dargestellten Möglichkeiten:

**Die Umwelt wirkt bezüglich der Entwicklung passiv.
Die Person wirkt bezüglich der Entwicklung passiv.**

➔ **Endogenistische Perspektive:**

Entwicklung wird als Ablauf eines inneren Programms verstanden. Weder die Umwelt noch das Individuum können daran etwas ändern. Entwicklung ergibt sich von selbst (→ Wachstumstheorien).

**Die Umwelt wirkt aktiv auf die Entwicklung ein.
Die Person wirkt aktiv auf die Entwicklung ein.**

➔ **Interaktionistische Perspektive:**

Entwicklung wird als Wechselspiel zwischen Person und Umwelt verstanden; beide beeinflussen die Entwicklung aktiv, interagieren miteinander um Entwicklung zu initiieren, voranzutreiben (→ kognitive und tiefenpsychologische Entwicklungstheorien; systemische Entwicklungstheorien).

Die Umwelt wirkt bezüglich der Entwicklung passiv. Die Person wirkt aktiv auf die Entwicklung ein.

➔ **Organismische Perspektive:**

Entwicklung wird als Prozess verstanden, in dem die Person allein aktiv beeinflussend ist; der Umwelt kommt keine Bedeutung zu, sie hat keinen aktiven Einfluß auf die Entwicklung (→ biologistische Entwicklungstheorien).

**Die Umwelt wirkt aktiv auf die Entwicklung ein.
Die Person bleibt bezüglich der Entwicklung passiv.**

➔ **Exogenistische Perspektive:**

Hier wird davon ausgegangen, daß die menschliche Entwicklung allein von außen gesteuert und beeinflusst wird; die Person selber ist nur die Summe ihrer durch die Umwelt produzierten Lernprozesse (→ frühe behaviouristische Theorien; Theorien der Kritischen Psychologie).

(vgl. Langfeldt 1993, S. 57).

Gegenwärtig werden interaktionistische entwicklungspsychologische Theorieansätze favorisiert und diskutiert.

Insgesamt gesehen hat jedoch **jede** der beschriebenen Möglichkeiten ihren Stellenwert für die Theoriebildung. Es wird gesehen, daß genetische Vorgaben, Umwelt und Lernen die individuelle Entwicklung prägen (mal das eine mehr als das andere; mal nur Lernen oder nur genetische Vorgaben; meist jedoch beides in einer mehr oder weniger subtilen Wechselwirkung).

Gruppenarbeit

❁ Welche Veränderungen während des menschlichen Lebens kann man

- mit dem endogenistischen,
- mit dem interaktionistischen,
- mit dem organismischen und
- mit dem exogenistischen

Menschenbild (entwicklungsbegrifflichen Ansatz) am besten erklären?
Geben Sie Beispiele!

4. Methoden der entwicklungspsychologischen Forschung

Allgemeine Voraussetzungen für die Wissenschaftlichkeit entwicklungspsychologischer Studien/Untersuchungen sind

- die systematische Beobachtung unter experimentellen Bedingungen,
- die systematische Beschreibung (Protokollierung) und
- die Klassifizierung

der beobachteten Verhaltensweisen/Veränderungen bei einzelnen Individuen (und Gruppen).

Als spezielle experimentelle und anwendungsbezogene Methoden sind zu nennen

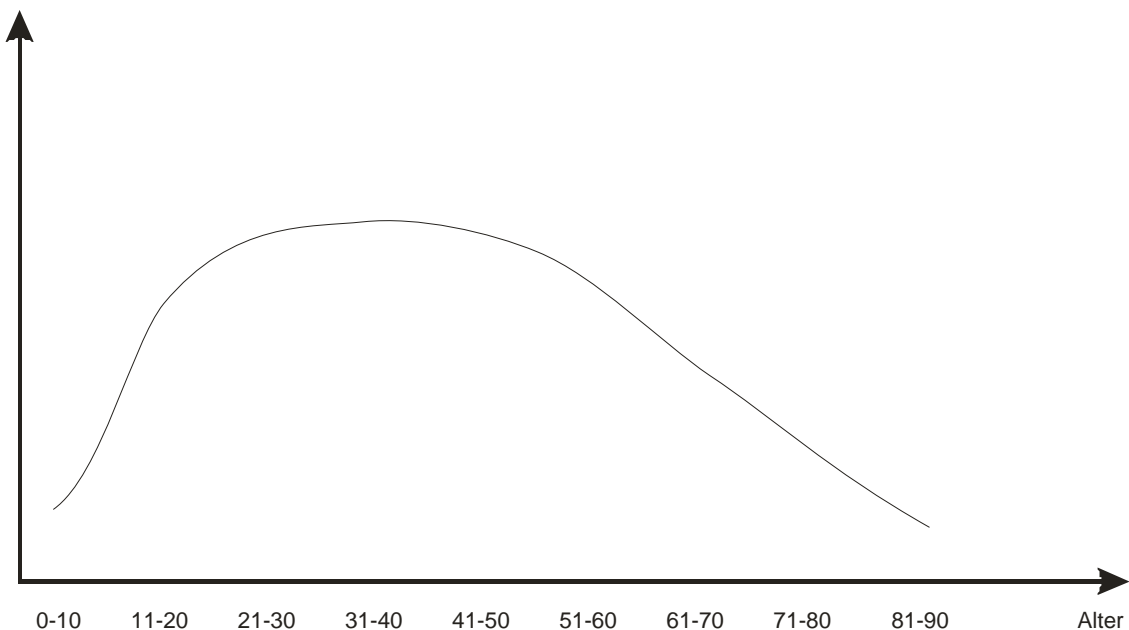
- die Querschnittuntersuchungen (-experimente),
- die Längsschnittuntersuchungen (-experimente)
- die ökologischen Experimente (Feldexperimente),
- die Einzelfallstudien und Gruppenuntersuchungen,
- die Beobachtungs- und Befragungsskalen sowie
- die Entwicklungstests.

4.1. Querschnittuntersuchungen

Bei dieser Art des experimentellen Vorgehens werden zu einem bestimmten Zeitpunkt Personen unterschiedlichen Alters bezüglich eines bestimmten Merkmals untersucht und miteinander verglichen, wobei die verschiedenen Altersgruppen verschiedenen Generationen (z.B. 20- bis 30-jährige; 30- bis 40-jährige etc.) entstammen. Diese Altersgruppen werden „**Kohorten**“ genannt. Aus den sich ergebenden Mittelwerten für die einzelnen Kohorten kann eine Entwicklungskurve bezüglich des erfaßten Merkmals erstellt werden.

Am Beispiel des Merkmals „Gedächtnisleistung“ (gemessen mit Hilfe eines bestimmten Testverfahrens bezogen auf einen bestimmten Gedächtnisinhalt, z.B. einen Text) könnte sich folgende Entwicklungskurve ergeben:

Merkmal Ge-
dächtnisleistung



Diese Entwicklungskurve gibt das Arithmetische Mittel (AM) aller untersuchten Kohorten an, d.h.: die Kurve zeigt die durchschnittliche Gedächtnisleistung der einzelnen, untersuchten Kohorten (Altersgruppen).

Krech & Crutchfield betonen, daß die meisten der gegenwärtig verfügbaren Daten über die physische und psychische Entwicklung des Säuglings-, Kindes- und Jugendalters mit Hilfe der Querschnittmethode gewonnen wurden (Krech/Crutchfield 1992, S. 75). Ein solches Vorgehen ist allerdings nur dann sinnvoll, wenn es um die Erforschung **universeller** Entwicklungsdaten geht. Bei nicht universellen Daten, die kulturell und gesellschaftlich stärker beeinflußt werden, macht die Querschnittmethode nur bedingt Sinn, denn man gerät in das Dilemma, „daß bei kulturabhängigen Merkmalen Serien von Querschnitten zu Fehlinterpretationen der **individuellen** Entwicklung führen können „ (Langfeldt 1993, S. 61).

An unserem Beispiel wollen wir das verdeutlichen: Geht man davon aus, daß die Gedächtnisleistung (in diesem Fall: Kurzzeitgedächtnis) von außen (etwa durch Trainingsprogramme und durch spezielle Motivation/Interesse am Behalten bestimmter Gegebenheiten) beeinflußbar ist, dann ist - bezogen auf die Entwicklungskurve - eher **die** Interpretation angemessen, daß sich der **individuelle** Entwicklungsverlauf - aufgrund umfeldbedingter Einflüsse - **stark** von der Kohortendurchschnittskurve unterscheiden kann. (Eindeutig festzustellen wäre dies dann nur mit Hilfe von Längsschnittuntersuchungen).

Merke: Mit Querschnittuntersuchungen erhält man Gruppendurchschnittswerte, d.h. Entwicklungskurven aufgrund des Durchschnittswertes von Kohorten (Altersgruppen).

4.2. Längsschnittuntersuchungen

Hierbei wird eine Person oder eine Personengruppe (immer dieselben Personen!) über einen festgelegten Zeitraum hinweg (etwa von der Geburt bis zum Beginn der Pubertät) bezüglich festgelegter Fragestellungen in Abständen immer wieder untersucht mit dem Ziel, Veränderungen - auch im Vergleich mit anderen Individuen und Gruppen - zu erfassen.

Längsschnittverfahren gelangen zur Anwendung, wenn Voraussagen/Daten/Gesetzmäßigkeiten über die individuelle Entwicklung angestrebt werden.

Die bekanntesten Längsschnittuntersuchungen sind die an eineiigen Zwillingen, die in unterschiedlichen Milieus aufgewachsen sind; man wollte mit Hilfe dieser Untersuchungen den Einfluß des sozialen Milieus einerseits und den Einfluß der genetischen Vorgaben andererseits feststellen.

Merke: Mit Längsschnittuntersuchungen erhält man Daten über die Veränderung einer Person oder einer Gruppe von Personen über einen festgelegten (meist über mehrere Jahre andauernden) Zeitraum

In der modernen Entwicklungspsychologie werden sowohl Quer- als auch Längsschnittuntersuchungen durchgeführt und zunehmend mehr - bezogen auf die gleiche Fragestellung - kombiniert. Wie eine solche Kombination aussehen könnte, veranschaulicht Mietzel mit folgendem Beispiel:

Eine erste Längsschnittstudie begann „im Jahre 1930 mit einer Auswahl von Kindern, die in diesem Jahr geboren wurden; unter ihnen findet sich Jan, der als Kind die Kriegereignisse und als Jugendlicher die Jahre des Wiederaufbaus erlebte. Wurde die Kohorte, d.h. die Gruppe der im Jahre 1930 Geborenen, von diesen besonderen Ereignissen geprägt? Wurde z.B. die Entwicklung ihres Leistungsmotivs, ihrer allgemeinen Ängstlichkeit oder bestimmter Einstellungen durch die Erlebnisse dieser historischen Zeiträume beeinflusst? Zur Beantwortung dieser Frage könnte man Längsschnittuntersuchungen heranziehen, die im Jahr 1950 und 1970 begonnen wurden. Der im Jahre 1950 geborene Peter erlebte als Kind noch die Aufbaujahre. Er wächst als Jugendlicher in eine Zeit

mit hohem Lebensstandard, dem Beginn der Studentenunruhen, deren Auswirkungen auf unterschiedliche Lebensbereiche und in eine Epoche mit einschneidenden Reformen im Bildungsbereich hinein. Roland, 1970 geboren, erlebt seine Kindheit in einem Jahrzehnt, in dem die Grenzen wirtschaftlichen Wachstums für breite Schichten der Bevölkerung sichtbar und spürbar werden. Während seiner Jugendjahre wird er sich zunehmend mit der Frage beschäftigen, ob er nach Abschluß einer Ausbildung einen Arbeitsplatz erhalten oder für kürzere oder längere Zeit arbeitslos sein wird.

Ob solche einschneidenden Lebenserfahrungen tatsächlich Einfluß auf Entwicklungsverläufe nehmen, kann man nur prüfen, indem man die Entwicklung der Kohorten, die in den Jahren 1930, 1950 und 1970 geboren sind, miteinander vergleicht. Sollte ein Merkmal in allen drei Längsschnittstudien stets einen gleichen bzw. annähernd gleichen Entwicklungsverlauf zeigen, dann ist ein Kohorten-Effekt, d.h. Generationseffekt, unwahrscheinlich. Die Entwicklung dieses Merkmals ist offenbar ziemlich unabhängig von besonderen Lebensumständen. Sofern aber beim Vergleich der drei Jahrgangskohorten in einem bestimmten Lebensabschnitt erhebliche Unterschiede in der Entwicklung eines Merkmals auftreten, muß mit einer hohen Abhängigkeit von historischen Gegebenheiten gerechnet werden.

Wenn man Entwicklungsverläufe erklären will, muß man seinen Blick also auf Merkmale **in** der Person wie auch auf Bedingungen in ihrer Umgebung richten. Entwicklung ist das Ergebnis eines komplizierten Wechselwirkungsprozesses zwischen Person- und Umweltfaktoren, dessen Erfassung, Beschreibung und Erklärung Aufgabe der Entwicklungspsychologie ist“ (Mietzel, München 1997, S. 40f.).

Querschnitt- ebenso wie Längsschnittuntersuchungen können - neben spezifischen experimentellen Anordnungen - mit Hilfe unterschiedlicher unten beschriebener Methoden (wie beispielsweise Befragungen, Entwicklungstests etc.) durchgeführt werden.

4.3. Das Feldexperiment

Bevor Untersuchungen durchgeführt werden muß jeweils entschieden werden, ob man die **Genauigkeit** eines Experimentes betonen will (und somit die Komplexität der Realität in den Hintergrund stellt → Laborexperiment) oder ob man auf Kosten der Genauigkeit die Realität in den Vordergrund rückt bzw. sie deutlich mit berücksichtigt und in den experimentellen Ablauf mit einbezieht.

Letzteres Vorgehen wird als „Feldexperiment“ bezeichnet. „Beobachtungen in Felduntersuchungen erfolgen stets unter Bedingungen, die **vorgefunden** werden und somit **nicht kontrollierbar** sind. **Vorgefundene** Bedingungen oder gar nur eine vorgefundene Bedingung dürfen aber nicht ohne weiteres als Ursache in Anspruch genommen werden. In Holland ist man darauf aufmerksam geworden, daß ein Zusammenhang zwischen unzureichender Ernährung der werdenden Mutter einerseits und dem Untergewicht Neugeborener andererseits bestehen kann. Es ist aber keineswegs sicher, daß „vorgefundene“ Ernährungsbedingungen **allein** die Verlangsamung der körperlichen Entwicklung verursacht haben“ (Mietzel 1997, S. 36).

Gruppenarbeit

✿ Überlegen Sie Forschungsfragen für Feldexperimente und für Laborexperimente!

4.4. Einzelfallstudien/Gruppenuntersuchungen

Mithilfe einer Einzelfallstudie erhält man „die detaillierte Abbildung eines Merkmals einer Person im Entwicklungsverlauf“ (Oerter/Montada, 1995, S. 1157). Es geht also um die Erstellung von Entwicklungsverläufen einzelner Personen, die z.B. mit Hilfe von Befragungen, Beobachtungsverfahren oder Testverfahren im Rahmen von Längsschnittuntersuchungen erforscht/festgestellt werden.

Beispiele:

- Die Bestimmung des Längenwachstums einzelner Personen während eines bestimmten Zeitraumes;
- Die Zunahme des Wortschatzes und/oder des grammatischen/syntaktischen Verständnisses von der Geburt bis zum vollendeten vierten Lebensjahr.

Für einige Fragen in der Entwicklungspsychologie ist es notwendig, „eine Gruppe (z.B. eine Schulklasse, die Familie etc.) oder ein Setting (z.B. die Wohnung, den Spielplatz, den Arbeitsplatz) als Untersuchungseinheit zu wählen.“ (Oerter/Montada 1995, S. 1157).

Mit Hilfe solcher Gruppenuntersuchungen erhält man **Entwicklungstrends in Abhängigkeit von bestimmten Gegebenheiten** (z.B. vom Wohn-/Arbeitsumfeld).

Beispiel:

- Die Entwicklung einer Freizeitgruppe während einer 2-jährigen sozialpädagogischen Betreuung in Bezug auf die Ausbildung von Interessen, Freundschaften und bestimmten sozialen Verhaltensweisen (z.B. anderen zuhören, ausreden lassen, miteinander etwas tun u.a.m.) wird untersucht.

4.5. Beobachtungs-/Befragungsskalen (-methoden)

Insbesondere die **systematische Fremdbeobachtung** hat in der Entwicklungspsychologie einen hohen Stellenwert. Sie kann isoliert angewendet werden (um beispielsweise punktuelle Daten zu sammeln), hat jedoch auch bei experimentellen Vorgehensweisen (z.B. im Rahmen von Quer- und Längsschnittstudien) ihren Platz.

Mit Hilfe der systematischen Fremdbeobachtung lassen sich Einzelfall- und Gruppenstudien erstellen und im Bereich der psychosozialen Diagnostik ist diese Methode unverzichtbar.

Gleiches gilt für Befragungsskalen, die „einen direkten Zugang zu der **subjektiv** erlebten Entwicklung“ (Oerter/Montada 1995, S. 1161) ermöglichen.

In der Entwicklungspsychologie bieten sich insbesondere halbstrukturierte Interviews, die Analyse von Tagebuchaufzeichnungen, Selbsteinschätzungsskalen (z.B. in Form von Biographien), aber auch Anamnesen in Fragebogenform an.

Beispiele für die Anwendung solcher Verfahren in der Entwicklungspsychologie und in der sozialen Arbeit sind

- das Erfragen der Biographie von nicht sesshaften Menschen (etwa in Bezug auf die Frage, was Obdachlosigkeit fördert);
- die systematische Beobachtung eines aggressiv-auffälligen Kindes (etwa in Bezug auf die Frage, in welchen Situationen und mit welchen Konsequenzen seitens des sozialen Umfeldes dieses Verhalten auftritt).

Gruppenarbeit

✿ Entwickeln Sie als Befragungsinstrumentarium ein Anamneseschema, in dem wichtige Entwicklungsabschnitte erfragt werden.

4.6. Entwicklungstests

Entwicklungstests geben uns Informationen über die Art der Entwicklung eines Kindes (im Vergleich mit der Altersgruppe).

Mit ihrer Hilfe können wir feststellen, ob eine beschleunigte, eine normale oder eine verzögerte Entwicklung (bezogen auf unterschiedliche Gegebenheiten) vorliegt (gemessen am AM der Kohorte).

Darüber hinaus geben diese Tests Auskunft über Teilleistungsschwächen, Entwicklungsstillstand und lassen (begrenzt) Prognosen für die künftige Entwicklung zu.

Neben einigen wenigen Entwicklungstests, deren Ziel die Erfassung der Gesamtentwicklung ist (und die oft älteren Datums sind, wie z.B. der Bühler-Hetzer-Entwicklungstest), versucht man heute eher, einzelne Fähigkeiten zu erfassen, z.B. den Entwicklungsstand

- der Wahrnehmung,
- der Psychomotorik,
- der Intelligenz/des Denkens
- des Sozialverhaltens und
- der Sprache.

In diesem Zusammenhang wollen wir uns beispielhaft mit den folgenden Testverfahren auseinandersetzen:

- dem Körper-Koordinationstest, der den Entwicklungsstand der Psychomotorik mißt,
- dem Frostig-Entwicklungstest, der den Entwicklungsstand der Wahrnehmung mißt,
- dem Heidelberger-Sprachentwicklungstest (HSET) und
- der Testbatterie zur Entwicklung kognitiver Operationen (TEKO) von Winkelmann.

Gruppenarbeit

- ✿ Erarbeiten Sie Ziele und Vorgehensweisen eines dieser Testverfahren in der Kleingruppe. Referieren Sie die Ergebnisse im Plenum!
- ✿ Beurteilen Sie hierbei die Anwendbarkeit der einzelnen Testverfahren bezogen auf das unterschiedliche Klientel sozialer Arbeit!
- ✿ Geben Sie Situationen an, in denen Sie diese Tests einsetzen könnten/sollten.

Pflichtliteratur:

Mietzel, G.: Wege in die Entwicklungspsychologie, München 1997; S. 35 –43

5. Entwicklungstheorien

Die folgenden Entwicklungstheorien haben grundlegende Relevanz für die soziale Arbeit:

- Reifungs- / Wachstumstheorien,
- Lerntheorien (von den frühen behaviouristischen bis hin zu den kognitiven Lerntheorien),
- Psychodynamische Entwicklungstheorien.

Zu jeder dieser Kategorien von Entwicklungstheorien werden wir im folgenden mindestens ein Beispiel lernen.

5.1. Reifungstheorien/Wachstumstheorien (Organismische Theorien)

Reifungstheoretiker beschäftigen sich mit der universellen Entwicklung bzw. mit Aspekten universeller Entwicklung. Von Interesse ist dabei das Grundmuster, nach dem **alle** Kinder dieser Welt (unabhängig von Kultur/Gesellschaft; bei intaktem ZNS und intaktem Organzustand) sich entwickeln.

Ein bekannter Forscher und Vertreter dieser Richtung war **Arnold Gesell** (1880 – 1961), der mehr als 1000 Kinder untersuchte und herausfand, „daß sich bei ihnen Greifen, Sitzen, Stehen oder Laufen stets in der gleichen Reihenfolge und in annähernd gleichem Lebensalter zeigten“ (Mietzel, Bd. 1, 1997, S. 11).

Der Begriff der **Reifung** wurde in den Mittelpunkt der Forschungen gestellt und damit der genetische Einfluß auf die Entwicklung des Menschen betont. Der Umwelt kam nur insofern Bedeutung zu, als sie das Entwicklungsgeschehen nicht zu behindern hatte, z.B. durch Unterernährung, Vernachlässigung und Mißhandlung).

Für Gesell und andere Reifungstheoretiker benötigt eine gelungene Entwicklung das Umfeld lediglich als „Nährboden“; alles weitere ergibt sich - nach genetisch festgelegtem Plan - sozusagen von selbst (→ organismischer Ansatz).

Im Rahmen sozialer Arbeit haben solche Theorien für Teile universeller Entwicklung (z.B. die der Grobmotorik, des körperlichen Wachstums und wohl auch für bestimmte Bestandteile der Intelligenz) einen **wichtigen** Stellenwert, denn sie ermöglichen dem in der sozialen Arbeit tätigen Menschen das Erkennen von Entwicklungsverzögerungen und auch –beschleunigungen (was bestimmte Maßnahmen seitens der Jugendhilfe, Förderung, Heilpädagogik etc. nach sich ziehen könnte/sollte).

(Siehe hierzu auch Experiment von Dennis/Dennis → Veranstaltung „Psychologische Grundlagen in der sozialen Arbeit“ unter dem Abschnitt „Reifung“).

Wir wollen uns im folgenden einige bekannte Entwicklungstheorien, die dem Genre der Reifungstheorien zuzuordnen sind, näher ansehen und sie in ihrer Relevanz für die soziale Arbeit betrachten.

5.1.1. Die Theorie der geistigen Entwicklung (Intelligenzentwicklung) von **Jean Piaget**

Nach Piaget wird die Entwicklung allein durch das Individuum gesteuert, u.zw. durch dessen aktive Bearbeitung der Umwelt. Die Umwelt selbst wird als passiv beschrieben (sie muß nur vorhanden sein und darf nicht im oben beschriebenen Sinne schädigen). (vgl. Langfeldt 1993, S. 70).

Piaget nimmt an, daß die Entwicklung des Denkens/der Intelligenz **universell** ist (zumindest überwiegend universelle Aspekte hat). Auch wird davon ausgegangen, daß die geistige Entwicklung einen Abschluß hat, der gegeben ist, wenn das Denkstadium der formalen Operationen (im Jugendalter) erreicht ist, wobei die folgenden vier Stadien der Intelligenzentwicklung nach Piaget universell durchlaufen werden:

- die sensomotorische Stufe der Denk-/Intelligenzentwicklung (im Säuglings und frühen Kleinkindalter),
- die Stufe des präoperationalen Denkens (im Kindergarten- und Vorschulalter,
- die Stufe der konkreten Operationen (im Grundschulalter) sowie
- die Stufe der formalen Operationen (ab dem Jugendalter).

Diese Stufen bauen - so Piaget - aufeinander auf (universell) u.zw. in dem Sinne, daß sich das Denken/die Intelligenz zunehmend ausdifferenziert, indem neue Fähigkeiten - abhängig allein vom Alter/von organismischen Prozessen - dazukommen. Das Kind in der Phase des präoperationalen Denkens beherrscht noch keine formal-logischen Operationen; wohl aber behält es die Fähigkeit des sensomotorischen Denkens bei (wenn diese auch mit zunehmendem Alter an Bedeutung verliert). Aufbauend auf die Stufe des präoperationalen Denkens erweitert es seine Fähigkeiten auf der nächsten Stufe um die konkreten und noch etwas später um die formalen Operationen.

Zwei elementare, dem Menschen angeborene, Prozesse steuern nach Piaget die intellektuelle Stufenentwicklung: die **Assimilation** und die **Akkomodation**.

Diese Prozesse dienen der Anpassung (der Adaptation) des Individuums an die Umwelt. Sie kommen auf Grund organischer (endogen bedingter) Gegebenheiten, sog. **Handlungsschemata**, zustande, die es dem Kind ermöglichen, sich an die Umwelt anzupassen bzw. sich die Umwelt „passend“ zu machen. Beim Säugling sind zunächst nur einige wenige Schemata vorhanden: Das Greifschema, das Saugschema und das Schema des Schlagens nach Gegenständen. Etwas später (beim Klein- und Kindergartenkind kommen psychomotorische Schemata dazu: z.B. die Schemata „klettern“, „sich hinsetzen“, „Gleichgewicht halten“, „bremsen“, „aufstehen“ und viele andere mehr. Die einzelnen Schemata müssen (um zielgerichtetes Handeln zu ermöglichen) miteinander verknüpft werden. Dies geschieht nach Piaget mit Hilfe einer kognitiven **Struktur**, die sich verändert (d.h. zu neuen Zusammensetzungen/Verknüpfungen der Schemata führt, je nachdem, welche Ziele das Kind verfolgt, je nachdem also, **was** es erreichen möchte. Wenn das einjährige Kind beispielsweise ein Spielzeug zu sich heranziehen möchte, so muß es das Schema „Sehen“, das den Wunsch, das Spielzeug zu holen, ausgelöst hat, mit dem Schema „Krabbeln“ oder „Laufen“ (wenn es dieses schon beherrscht) und mit dem Schema „Greifen“ koordinieren. Dies geschieht auf Grund einer kognitiven Struktur, die vorgibt, welche Verbindungen von Schemata zu welchen Handlungszielen führen. „Erst das Vorhandensein einer kognitiven Struktur ermöglicht eine sinnvolle und erfolgreiche Auseinandersetzung mit der Umwelt. Je differenzierter diese Struktur, desto differenzierter werden die Möglichkeiten zur Umweltbewältigung“ (Langfeldt, H.P. 1993, S. 64).

Ein **Schema** ist also die typische Art und Weise, mit der das Kind eines bestimmten Alters mit den Reizen aus der Umwelt umgeht. Unter **Assimilation** wird nun in diesem Zusammenhang „die Einordnung der Umwelt in die eigene vorhandene kognitive Struktur“ verstanden, unter **Akkommodation** geht es um die Anpassung der eigenen kognitiven Struktur an die Umwelt (Langfeldt, H.P. 1993, S.64). Dies alles macht das Kind von sich aus; es bedarf dazu - so Piaget - keiner besonderen Anregung seitens des Umfeldes.

Kommen wir zurück zu den vier Stufen der Denk-/Intelligenzentwicklung nach Piaget. Wir wollen uns die Art des Denkens auf diesen unterschiedlichen Stufen beispielhaft an der Art der Antworten von Kindern verschiedenen Alters bezüglich des Begreifens der Invarianz von Flüssigkeiten (der Volumeninvarianz) veranschaulichen (wobei unter „**Volumeninvarianz**“ die Tatsache verstanden wird, daß eine Flüssigkeit - etwa Saft - unter/trotz der Transformation (Veränderung) der äußeren Form erhalten, also „gleichviel“ bleibt).

Piaget verwendete u.a. folgende Aufgabenstellungen, um die Denkprozesse und Veränderungen bei Kindern unterschiedlichen Alters erfassen zu können:

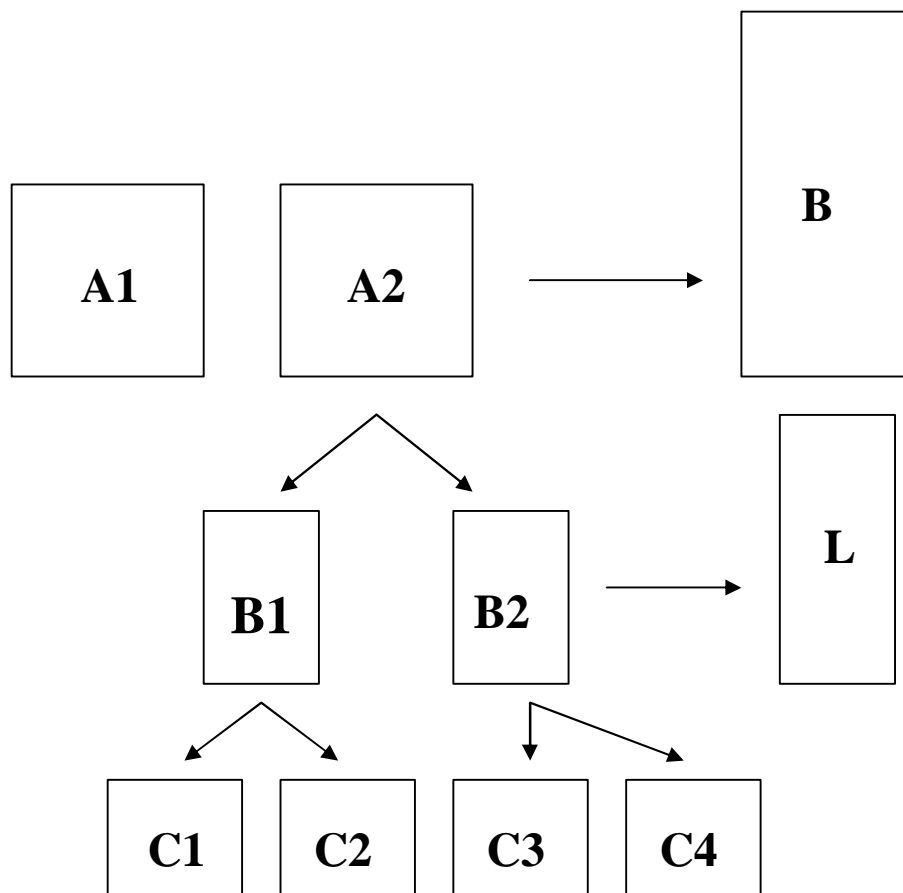
Zunächst werden zwei gleich volle, zylindrische Gefäße (A1 und A2) vor das Kind gestellt. Der VL prüft nach, ob das Kind weiß, daß sich in A1 ebenso viel Flüssigkeit befindet wie in A2. Gibt das Kind an, A1 enthalte genauso viel Flüssigkeit wie A2, und begründet es diese Antwort mit dem Hinweis auf gleichen Flüssigkeitsstand in A1 wie in A2 (durch Niveauvergleich), läßt der VL dies als richtige

Antwort gelten und geht zum nächsten Schritt über. Kann das Kind die Frage nach der Gleichheit der Volumina nicht beantworten, sagt der VL ihm (unter Hinweis auf die gleiche Safthöhe in den beiden Gläsern), daß in A1 sich ebensoviel Flüssigkeit befindet wie in A2.

Nun verteilt der VL den Inhalt von A2 auf zwei kleinere Gefäße gleicher Form und Größe (B1 und B2) und fragt das Kind nach der Volumengleichheit von A1 und (B1 + B2). Im Bedarfsfall kann der VL anschließend die in B1 enthaltene Flüssigkeit auf zwei noch kleinere Gefäße gleicher Form und gleicher Größe (C1 + C2) verteilen oder sie in L, eine lange und sehr dünne Röhre, umschütten. Und (oder) er kann die Flüssigkeit aus B2 in die Gefäße C3 und C4 (ebenfalls gleiche Form und gleiche Größe; gleiches Aussehen wie C1 und C2) entleeren.

Eine weitere Aufgabenstellung sieht vor, daß der Inhalt aus A2 in ein anders geformtes Glas B gegossen wird und man das Kind fragt, ob in B sich nun ebenso viel Flüssigkeit befindet wie in A1.

Die folgende Abbildung veranschaulicht die Versuchsanordnung:



Ganz allgemein unterwirft der VL die Flüssigkeit also einer Reihe von Transformationen der äußeren Form (durch Umschütten) und fragt das Kind nach jeder Umschütthandlung, ob das Volumen größer, kleiner oder gleich dem im Ausgangsglas enthaltenen ist.

Auf der frühesten Denkentwicklungsstufe, der **sensomotorischen Stufe** (die von der Geburt bis zum Alter von etwa 2 Jahren reicht) können solche Aufgaben noch nicht gestellt, vom Kind noch nicht erfasst/gelöst werden.

Kinder, die sich auf der **präoperationalen Stufe (der Stufe des anschaulichen Denkens)** befinden (zwischen 2 und 7 Jahren), sehen es als natürlich an, daß sich die Flüssigkeitsmenge verändert u.zw. je nach Form und Ausmaß der Gefäße, in die man sie umfüllt. (= anschauliches Denken): Die folgenden typischen Antworten belegen dies:

- Es ist gleichviel Saft, weil der Saft in beiden Gläsern gleich hoch steht.
- Es ist mehr Saft hier (in B), weil: der geht ja höher rauf; das sieht man doch!
- Hier (in B2) ist weniger Saft, hier (in L) mehr: Das ist ja viel weiter oben, da muß es ja mehr sein!!!
- Hier ist mehr drin, weil das Glas größer ist.
- Es ist gleich viel, weil Du den Saft ja in gleich viele Gläser geschüttet hast. Aber wenn Du es hier rein schüttetest (in L), dann ist es mehr!

Die Erwachsenensprachregeln bezogen auf die Volumeninvarianz werden (zumindest bei dieser Art der Fragestellung, wie Piaget sie vorgenommen hat) noch nicht oder nur zufällig beherrscht. Die anschaulichen Dimensionen der Höhe, der Breite und der Anzahl der Gläser werden zur Beantwortung der Fragen herangezogen, u.zw. als einzige Prüfstrategie. Das Denken ist noch eindimensional, d.h.: auf **eine** Dimension zentriert und **anschauungsgebunden** d.h.: die Beantwortung der Fragen richtet sich nach der konkreten Anschauung, die dominierend ist in diesem Alter und die Struktur des Denkens prägt.

Kinder, die sich auf der **Stufe der konkreten Operationen** befinden (zwischen 7 und 11 Jahren) befinden sich nach Piaget - bezogen auf die Erkenntnis der Invarianz - in einem Übergangsstadium. „Leichte“ Invarianzprobleme (wie etwa das Umgießen von **einem** Ausgangsgefäß A1 in **ein** zweites, verschieden geformtes Gefäß) werden im Sinne Piagets „richtig“ gelöst. „Schwere“ Invarianzaufgaben jedoch (wie beispielsweise das Umgießen von einem Ausgangsgefäß A1 in mehrere andere Gefäße, die in Form und Größe von A1 abweichen) nicht. Die Antworten der Kinder sind gekennzeichnet durch Unsicherheit in der Wahl des Prüfverfahrens. Hier einige Beispiele:

- Es ist gleichviel Saft; Du hast es ja nur von einem Glas in ein anderes gegossen.
- In den vier Gläsern ist mehr als in dem einen.

Im letzten Stadium der Denkentwicklung bezogen auf die Erkenntnis der Volumeninvarianz, auf der **Stufe der formalen Operationen** (etwa ab dem 11. Lebensjahr an) hat das Kind verstanden, „daß sich Flüssigkeiten und feste Stoffe in ihrem Volumen oder ihrer Masse nicht ändern, wenn man nichts hinzu gibt oder wegnimmt, auch wenn Form oder Aussehen verändert werden“ (Zimbarbo 1995, S. 76) Die Kinder benutzen nun, neben dem konkreten, anschaulichen Denken, logische Schlußfolgerungen; sie können abstrahieren. Die Antworten,

die in diesem Alter auf die Volumeninvarianzaufgaben gegeben werden, lassen sich beispielhaft folgendermaßen zusammenfassen:

- Es ist immer noch gleichviel Saft hier (in L) und hier (in B1 + B2). Obwohl der Saft hier (in L) höher ist! Es ist trotzdem gleichviel, weil das Glas hier (L) schmäler ist; deshalb steigt der Saft höher rauf und dann sieht es mehr aus, aber es ist gleichviel! Und da, in den zwei Gläsern, verteilt sich der Saft; er reicht nicht so weit rauf wie hier (in A1). Aber es ist gleichviel! **(Kompensationsargument)**.
- Du kannst den Saft wieder in das erste Glas (A1) zurückschütten. Deshalb ist es immer noch gleichviel. **(Reversibilitätsargument)**.
- Es ist immer noch gleichviel Saft. Du hast ja nichts weggenommen und auch nichts dazu geschüttet. Also kann es nicht mehr und nicht weniger werden. **(Logischer Schluß)**.
- Man kann den Saft wieder in das Ausgangsgefäß zurück schütten. Deshalb ist es immer noch gleichviel. **(Identitätsbehauptung)**.
- Es ist immer noch derselbe Saft wie zuvor. Deshalb ist es auch immer noch gleichviel. **(Identitätsbehauptung)**.

Das Stadium der formalen Operationen ist gekennzeichnet durch die Berücksichtigung mehrerer Dimensionen zur Beantwortung der Fragen. Die Kinder haben die wechselseitige Abhängigkeit bestimmter Dimensionen voneinander erkannt: zunehmende Höhe → abnehmende Breite; zunehmende Anzahl → abnehmende Breite und abnehmende Höhe; zunehmende Breite → abnehmende Höhe; zunehmende Breite und zunehmende Höhe → abnehmende Anzahl. Sie haben verstanden, daß **alle** diese Dimensionen gleichzeitig für die Beurteilung der Volumengleichheit bzw. –verschiedenheit herangezogen werden müssen. Sie verwenden Reversibilitäts-, Identitäts- und Kompensationsargumente. Und sie verwenden logische Schlüsse.

Literatur: Piaget, J.: Die Entwicklung der physikalischen Mengenbegriffe beim Kinde“, Klett-Verlag, Stuttgart.

Piaget, J.: Die Entwicklung des Zahlbegriffs beim Kinde; Klett-Verlag, Stuttgart.

Piaget, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde; Klett Verlag, Stuttgart.

Die Theorie der Intelligenzentwicklung, speziell die Ausführungen zum Erwerb des Mengen- und Zahlbegriffs sind von vielen Wissenschaftlern (auch auf empirischer Grundlage) bezüglich ihrer endogenistischen/organismischen Grundannahmen kritisiert und konstruktiv ergänzt worden.

Literatur hierzu: Adam, G.: Überlegungen zum Invarianzproblem; Weinheim 1977.

Gruppenarbeit

✿ Welche Einwände haben Sie bezogen auf die oben gelesenen Ausführungen zur Piagets Theorie der Intelligenzentwicklung, speziell: der Entwicklung des Volumeninvarianzverständnisses? Was hat diese Theorie Ihrer Ansicht nach geleistet? Sehen Sie Umsetzungsmöglichkeiten in die soziale Arbeit?

✿ Bringen Sie diese Theorie in Zusammenhang zur Theorie der Sensorischen Integration und stellen Sie die Differenzen heraus. Bewerten Sie die Ergebnisse in Anwendung auf die Praxis sozialer Arbeit im Bereich der Förderarbeit mit Kindern.

5.1.2. Die Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils von **Lawrence Kohlberg**

In dieser organismischen (Reifungs)-Theorie geht es um die sich nach Kohlberg in Stufen vollziehende (**universell** angelegte) Entwicklung des moralischen Urteils bei Kindern und Jugendlichen. Dabei steht im Vordergrund die Frage, „wie Handeln begründet wird und wie sich diese Begründungen im Laufe der individuellen Entwicklung verändern (vom vormoralischen über das konventionelle hin zum postkonventionellen Niveau). Es geht also ... **nicht** um die Frage, **welche** Normen und Inhalte übernommen werden, sondern **wie sie subjektiv begründet werden.**“ (Langfeldt 1993, S71).

Um diese Frage zu klären entwickelte Kohlberg eine spezielle Befragungsmethode. Er legte „den Befragten Geschichten vor, in denen zwei moralische Grundsätze im Widerstreit liegen und gegeneinander abgewogen werden müssen. Es entsteht also ein moralisches Dilemma. Die Personen müssen anschließend angeben, was die handelnde Person der Geschichte tut“ (Langfeldt, H.P., Neuwied 1993, S. 71) und ob ihr Verhalten moralisch gerechtfertigt ist, ob es begründbar ist und wie dies geschehen kann.

Unter anderen wurden die folgenden Beispiele (verkürzt wiedergegeben) von Kohlberg zur Erforschung seiner Fragestellung verwendet:

„Das „Heinz-Dilemma“: Eine todkranke Frau litt an einer besonderen Krebsart. Es gab ein Medikament, das nach Ansicht der Ärzte ihr Leben hätte retten können. Ein Apotheker der Stadt hatte es kurz zuvor entdeckt. Das Medikament war teuer in der Herstellung, der Apotheker verlangte jedoch ein Vielfaches seiner eigenen Kosten. Heinz, der Ehemann der kranken Frau, borgte von allen Bekannten Geld, brachte aber nur die Hälfte des Preises zusammen. Nach ergebnislosen Verhandlungen mit dem Apotheker brach Heinz in die Apotheke ein und stahl das Medikament für seine Frau“.

Das „Sterbehilfe-Dilemma“: Eine Frau war lebensbedrohlich an Krebs erkrankt. Man kannte keinerlei Behandlung, die sie retten konnte. Der Arzt gab ihr noch etwa sechs Monate zu leben. Sie hatte unerträgliche Schmerzen. Sie bat den Arzt immer wieder um eine Überdosis Morphium.“ (entnommen aus Oerter/Montada, Weinheim 1995, S. 875).

Die an der Untersuchung teilnehmenden Heranwachsenden unterschiedlichen Alters hatten zu den einzelnen Dilemmata Fragen zu beantworten und zu begründen, Fragen z.B. folgender Art: Hat Heinz moralisch richtig gehandelt, in die Apotheke einzubrechen? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht? Hätte er einen triftigen Grund einzubrechen und das Medikament zu stehlen auch dann, wenn er seine Frau nicht liebt? Hätte auch ein Fremder in einem solchen Fall das Recht, einzubrechen? Hätte Heinz auch für ein Haustier einbrechen und stehlen dürfen? Wenn ja, warum? Wenn nein, warum nicht? Soll der Richter Heinz verurteilen?

Sollte der Arzt der todkranken Frau das Morphium geben, damit sie in Ruhe sterben kann? Welche Begründungen gibt es dafür?

Kohlberg fand heraus, daß es eine Abfolge ausgehend von egozentrischen bis hin zu universalistischen Begründungen für normative Urteile gibt. Die Entwicklung verläuft seinen Ergebnisse nach in folgenden Stufen ab:

✪ Vormoralisches Niveau

- Stufe 1
- Stufe 2

✪ Konventionelles Niveau

- Stufe 3
- Stufe 4

✪ Postkonventionelles Niveau

- Stufe 5
- Stufe 6

✪ **Vormoralisches Niveau:** Moralische Entscheidungen werden entweder mit drohenden Strafen seitens bestimmter Autoritäten, also mit dem Erleidenmüssen möglicher aversiver Konsequenzen, oder mit eigenen Interessen (egozentrisch) begründet. Dabei ist auf der **Stufe 1** eine Orientierung an Gehorsam und Bestrafung deutlich festzustellen, während auf der **Stufe 2** die Orientierung an den eigenen Bedürfnissen/Wünschen/Interessen im Vordergrund steht. „Richtiges“ Handeln ist dabei das, das vorwiegend die eigenen Bedürfnisse, manchmal auch die anderer Menschen befriedigt/berücksichtigt.

Beispiele hierzu:

Antwortbeispiel auf der Stufe 1 (zum Sterbehilfe-Dilemma): „Der Arzt soll das Medikament auf keinen Fall geben, da er sonst angezeigt und bestraft wird.“

Antwortbeispiel auf Stufe 2: „Der Arzt kann der Frau das Medikament geben; sie stirbt ja sowieso.“

✪ **Konventionelles Niveau:** Die moralische Wertung beruht auf der Übernahme guter und richtiger Rollen, der Einhaltung der konventionellen Ordnung und dem Entsprechen der Erwartungen anderer (vgl.: Langfeldt 1993, S. 72). Das moralische Urteilen richtet sich also nach dem, was bislang erfahren/erkannt und damit als „angemessen“, „gewohnt“, „richtig“ angesehen wird. Familie/Primärgruppen bilden dabei den Bezugsrahmen für die Begründung moralischer Urteile.

Auf der Stufe 4 erweitert sich die Begründungssicht für moralische Urteile. Ausgehend von Familie und bekannten Personen werden nun religiöse Systeme (also Begründungsvorgaben aus den jeweiligen Religionsgemeinschaften) und staatliche Anforderungen (also Begründungsargumente etwa aufgrund des Rechtssystems) vorrangig. Wobei die in diesen Systemen vorgegebenen Normen **um ihrer selbst willen** eingehalten (als Begründungen herangezogen) werden.

Beispiele hierzu:

Antwortbeispiele auf Stufe 3: „Der Arzt soll das Medikament nicht geben. Er soll die Frau weiter behandeln und sie nicht aufgeben.“ Oder (bezogen auf das „Heinz-Dilemma“): „Wäre ich Heinz, hätte ich das Medikament für meine Frau gestohlen. Liebe hat keinen Preis. Auch das Leben hat keinen Preis.“ (entnommen aus Oerter/Montada 1995, S. 876).

Antwortbeispiel auf der Stufe 4: „Der Arzt soll das Medikament auf keinen Fall geben; schließlich hat er einen Eid abgelegt, in dem er sich verpflichtet hat, Leben zu erhalten.“

✪ **Postkonventionelles Niveau:** Hier wird erkannt, daß Systeme und deren Normen nicht „stetig“, sondern daß sie wandelbar, veränderbar sind. Nicht alles wird demzufolge als „richtig“ und „unbedingt einzuhalten“ eingestuft. Das Individuum erkennt, daß es eigene (autonome) Normen und Normbegründungen entwickeln kann und dieses manchmal auch tun sollte. Es ist auf dieser Stufe „ein Bemühen festzustellen, Prinzipien und Werte zu definieren, die unabhängig sind von der Autorität einzelner Gruppen oder Personen und der eigenen Identifizierung mit diesen. Der Egozentrismus wird auf diesem Niveau grundsätzlich überwunden“ (Oerter/Montada 1995, S. 876).

Die Stufe 6 (deren Argumentationsmuster in empirischen Studien nur selten gefunden werden) ist gekennzeichnet durch die „Suche nach allgemeingültigen

ethischen Prinzipien“ (Oerter/Montada 1995, S. 877), die abstrakt sind (z.B. Argumentieren auf dem Hintergrund des Kategorischen Imperativs von I. Kant). Es geht hierbei um die Begründung normativer Entscheidungen auf dem Hintergrund allgemeingültiger Verfahren und Anforderungen (→ Ethik). Es wird eine ethische Ordnung, es werden ethische Richtwerte gesucht; diese können jedoch auch - je nach Situation - in Frage gestellt werden.

Beispiele hierzu:

Antwortbeispiel auf Stufe 5: „Der Arzt ist zwar verpflichtet, Leben zu erhalten und die Frau zu behandeln. Es ist aber nicht klar, ob in einer solchen Situation die Behandlung für die Frau wirklich eine Hilfe darstellt. Wenn sie wirklich das Medikament haben möchte und dies für sie die beste Lösung ist, sollte der Arzt ihrem Wunsch gemäß handeln.“

Antwortbeispiel auf Stufe 6: „Das ist eine Gewissensfrage, die der Arzt vor Gott zu beantworten hat. Wenn er als Christ, trotz des Gebotes „Du sollst nicht töten“ glaubt, es verantworten zu können, dann soll er das Medikament geben.“

(Antwort entnommen aus Langfeldt 1993, S. 74)

Gruppenarbeit

✿ Versuchen Sie eine Umsetzung der Ausführungen von Kohlberg in die sozialpädagogische Arbeit!

✿ Reflektieren Sie in diesem Zusammenhang die unterschiedlichen Paradigmen in den Erziehungswissenschaften/der Pädagogik („romantische“ Erziehungsphilosophie/Wertklärungspädagogik vs. erziehungstechnologische Ansätze in der Pädagogik → siehe hierzu Oerter/Montada, S. 878 ff.).

5.2. Lerntheoretischer Beitrag zu den Entwicklungstheorien

Es gibt keine lerntheoretisch fundierte **generelle** Entwicklungstheorie. Vielmehr werden die Erkenntnisse der unterschiedlichen Lerntheorien herangezogen, um bestimmte Entwicklungsvorgänge erklären und verstehen zu können.

Lerntheoretiker gehen davon aus, daß Entwicklungsverläufe **in erster Linie von der Umwelt in Gang gesetzt werden** (→ extrem bei den frühen Behaviouristen: tabula-rasa-Hypothese).

Alles Verhalten (und so auch Entwicklung als sich verändernde, sich im Verhalten manifestierende Tatsache) wird als gelernt angesehen.

So könnte man mit den frühen Behaviouristen sagen: **Entwicklungspsychologie = Lernpsychologie.**

„In dem Maße, wie ein Kind neue Verhaltensweisen lernt, zeigt es Veränderungen. Ein Erwachsener unterscheidet sich (nach lerntheoretischer Auffassung) lediglich dadurch von einem Kind, daß er über eine längere Lerngeschichte verfügt. ... Das Alter eines Menschen hat im Gegensatz zur Auffassung des Reifungstheoretikers für einen Behaviouristen keinen Informations- oder Erklärungswert; von Interesse ist nur seine jeweilige Lerngeschichte.“ (Mietzel, Bd. 1, 1997, S. 13).

Skinner und **Bandura** brachten erstmals Interaktionsnotwendigkeiten und das Faktum der Interaktion zur Erklärung von Lernprozessen in die Diskussion (→ positive und negative Verstärkung, Bestrafung, Modellpersonen) ein und überführten die frühen (behaviouristischen) Lerntheorien in die **sozialen** und schließlich in die **kognitiven Lerntheorien**, die Verhalten (und damit auch Entwicklung) als **interaktionistisch gelernt** ansehen.

5.3. Psychodynamische Entwicklungstheorien

Die psychodynamischen Entwicklungstheorien gehören zu den interaktionistischen Theorien.

Die bekanntesten und für die soziale Arbeit relevantesten dieser Theorien sind

- die tiefenpsychologische Entwicklungstheorie nach **Sigmund Freud**,
- die Theorie der psychosozialen Entwicklung nach **Erikson** und
- die Bindungstheorien nach **Spitz** und **Bowlby**.

5.3.1. Tiefenpsychologische Entwicklungstheorie nach **Freud**

Die Entwicklungstheorie von Freud ist eine umfassende, ganzheitlich ausgerichtete, auf Interaktion gründende Persönlichkeitstheorie, die neben der Darstellung des ungestörten Entwicklungsverlaufes auch die möglichen Störungen und deren Ursachen/Risikofaktoren ausweist.

Nach Freud entwickelt sich der Mensch - angeregt durch die Interaktion mit anderen Menschen (insbesondere der frühen Bezugspersonen, der Mutter, dem Vater) - vom **Lustprinzip** (als vorherrschendem Prinzip in der Säuglingszeit) hin zum **Realitätsprinzip** (als vorherrschendem Prinzip im Erwachsenenalter).

Für einen ungestörten Entwicklungsverlauf ist es hierbei besonders wichtig, daß die drei Persönlichkeitsinstanzen **Es**, **Ich** und **Überich** in Harmonie miteinander existieren können.

Das **Es** (das unter der Herrschaft des Lustprinzips steht) wird als Sitz aller unbewußten sexuellen und aggressiven Triebregungen verstanden, die nach sofortiger Befriedigung streben/verlangen.

Das **Überich** hingegen ist nach Freud der Sitz der kulturell, gesellschaftlich und milieubedingt vorgegebenen, durch die elterliche Erziehung vermittelten und vom Individuum internalisierten (= verinnerlichten) Werte, Normen, Ge- und Verbote. Mit zunehmendem Alter entwickelt sich das Überich erst, während das Es von Geburt an vorhanden ist.

Die dritte Instanz schließlich, das **Ich**, hat die - mit zunehmendem Alter deutlicher werdende - Aufgabe, zwischen dem Es und dem Überich zu vermitteln u.zw. dergestalt, daß die Es-Triebe und -wünsche des betreffenden Menschen sich so ausleben können, daß er individuelle Befriedigung erlangen kann, ohne mit den gesellschaftlich vorgegebenen ethischen, moralischen und rechtlichen Anforderungen allzu stark und dauerhaft in Konflikt zu geraten.

Um diese Aufgabe erfüllen zu können, bedient sich das Ich verschiedener Funktionen (der sog. „Ich-Funktionen), u.zw.:

- der Wahrnehmung,
- der Psychomotorik,
- des Denkens/der Intelligenz,
- der Sprache und
- des Gedächtnisses.

Menschliche Entwicklung ist also u.a. dadurch gekennzeichnet, daß der Mensch „auf der Grundlage der Vermittlungsarbeit des Ich den eigenen Umgang mit den Triebenergien“ so gestalten kann, „daß sie mit den Anforderungen der Umwelt in Übereinstimmung gebracht werden“ können und „so „Mißbilligungen der sozialen Umwelt vermieden werden“. (Mietzel 1997, Bd. 1, S. 17).

In engem Zusammenhang mit der Ich- und Überich-Entwicklung steht nach Freud die Entwicklung erster (und weiterer) Objektbeziehungen/-bindungen (wobei unter „Objekten“ in erster Linie Personen, aber auch Gegenstände zu verstehen sind).

Wir wollen uns die Theorie/die Hypothesen Freuds hierzu verdeutlichen (wobei ich nicht eingehen werde auf den gesamten, großen Bereich der psychosexuellen Entwicklung des Kindes und Jugendlichen (lediglich das erste Lebensjahr behandeln wir hier etwas genauer) → nachlesen bzw. die Vorlesung „Einführung in die Tiefenpsychologie“ abrufen).

* Das erste Lebensjahr

Das erste Lebensjahr ist - so die Freudsche Entwicklungslehre - gekennzeichnet

- durch die Entstehung erster Objektbeziehungen;
- in diesem Zusammenhang: durch den Aufbau von Urvertrauen oder Urmißtrauen (in Abhängigkeit von der Fähigkeit der engsten Bezugspersonen, insbesondere der Mutter, die kindlichen Bedürfnisse zu befriedigen);
- durch den Beginn der infantilen psychosexuellen Entwicklung (der infantilen Libido), die darauf ausgerichtet ist, Lust zu gewinnen und Unlust zu vermeiden;
- in diesem Zusammenhang: durch das Auftreten der sog. „oralen Phase“, der Phase, in der der Mund als erogene Zone für den Lustgewinn zuständig ist.

Das Entstehen erster Objektbeziehungen und der Aufbau von Urvertrauen bzw. Urmißtrauen stellt sich folgendermaßen dar:

Unter „Objekten“ werden Personen oder Gegenstände verstanden, durch welche ein Trieb sein Ziel erreichen, also befriedigt werden kann, wodurch wiederum Lust gewonnen wird. Das Objekt kann ständig wechseln und braucht keine dauerhafte Bindung mit einem bestimmten Trieb einzugehen. Objekte können auch phantasiert, also lediglich in der Vorstellung eines Menschen vorhanden sein. Um seine Triebe befriedigen zu können, muß der betreffende Mensch sich Liebesobjekte auswählen. Freud spricht in diesem Zusammenhang vom Vorgang der **Objektwahl**, wobei ein bestimmter Teil der Libido (= der psychischen Energie, die auf Triebbefriedigung gerichtet ist), nämlich die sog. **Objektlibido**, sich einem oder mehreren Objekten zuwendet.

Freud unterteilt die Objektwahl in zwei Typen (die sich für ihn aufgrund seiner psychoanalytischen Tätigkeit herauskristalliert haben), nämlich in

- die **narzißtische Objektwahl**: Hierbei wird ein Liebesobjekt ausgewählt, das die eigene Person zum Vorbild hat, das sich an den (vermeintlichen) Vorzügen der eigenen Person orientiert. Nach dem narzißtischen Typ der Objektwahl liebt man 1. was man selber ist (sich selbst), 2. was man selber war, 3. was man selber sein möchte und/oder 4. die Person, die ein Teil des eigenen Selbst war...“ (vgl.: Peters 1978, S. 106).
- Die **Objektwahl als Anlehnungstyp**: Hierbei wirken bei der Auswahl des Liebesobjektes die Eltern als Vorbild. „Dabei sind die Gesichtspunkte der Nahrungsspende, des Schutzes und der Fürsorge für die Wahl maßgebend. Man liebt demzufolge, wen (was) man achtet, schätzt, als Modell akzeptiert sowie denjenigen (diejenigen), die wichtige Bedürfnisse kompetent befriedigen.

Nach Freud überwiegt bei Kindern und Frauen die narzißtische Objektwahl, bei Männern die Objektwahl als Anlehnungstyp. (Diese Aussage sollte **nicht** als

frauenfeindliche Äußerung aufgefaßt werden. Denn: wenn wir die stark gesellschaftsbedingte geschlechtsspezifische Sozialisation betrachten, die darauf ausgerichtet ist, Frauen auf den eigenen Körper zu fixieren/zu reduzieren, Männer dagegen zum „Vereinnahmen“ zu erziehen, dann stützen diese Gegebenheiten Freuds Aussage, die ja lediglich aufweisend, darstellend ist. Freud behauptet meines Wissens nicht, daß das naturgemäß so sein muß.).

Wir wollen uns nun mit der Entstehung der ersten Objektbeziehungen beschäftigen:

Bereits pränatal in Grenzen vorgeprägt (durch die Einstellung der Mutter zum ungeborenen Kind) ist die Beziehung des Babys zu seiner Mutter im ersten Lebensjahr eine **sympiotische** und von daher eine sehr stark (positiv oder auch negativ) prägende. Entwicklungspsychologen und Anthropologen sprechen von einer verlängerten „Schwangerschaft außerhalb des Mutterleibes“, die korrespondiert mit der Unfähigkeit des Babys, sich selbst zu versorgen, seine Bedürfnisse selbständig zu befriedigen. Das Baby ist voll auf die Mutter oder eine sie ersetzende Bezugsperson angewiesen. Erst mit zunehmendem Alter kann das Kind sich ein Mehr an Bedürfnissen selbst erfüllen.

Die Objektwahl des Babys ist durch diese biologische Tatsache ein Stück weit vorgeprägt, was besagt - so Freud - , daß die Mutter bzw. (in den ersten Lebenswochen) die Brust der Mutter das erste libidinös besetzte Objekt darstellt. Die Umweltwahrnehmung des Säuglings hängt in den ersten Lebenswochen zwar nicht ausschließlich, aber doch sehr stark mit unbefriedigten Triebansprüchen (solchen nach Nahrungsaufnahme, Körperkontakt und Zuwendung) zusammen.

M.a.W.: Triebe führen (u.a.) zu Wahrnehmungen und Empfindungen „und damit zu erlebter Umwelt. Beim Stillen verfolgt der Säugling das Gesicht der Mutter, fixiert es““(Elhard 1986, S. 72), nimmt es optisch wahr. In seinem Erleben koppelt er so Nahrungsaufnahme (als Befriedigung eines Bedürfnisses, als Lustgewinn) mit der Brust (der Flasche), später mit dem Gesicht, noch später mit der gesamten Person der Mutter und richtet so seine Libido im Sinne einer Objektlibido auf sie, wählt sein erstes Liebesobjekt, was sich dann auch im Verhalten äußert (Lächeln, Hinwenden, nach dem Gesicht der Mutter greifen ect.). (Ungestörte Mutter-Kind-Interaktion vorausgesetzt).

Hiermit ist - entwicklungspsychologisch gesehen - dem Kind auch schon ein erster Schritt von der Passivität hin zur Aktivität (zum aktiven Handeln) gelungen.

Die obigen Ausführungen machen deutlich, daß die ersten Objektbesetzungen nahezu ausschließlich vom Es ausgehen, da sie überwiegend aufgrund der Befriedigung der Es-Triebe zustandekommen.

Die Objektwahl in diesem frühen Alter ist demzufolge eine narzißtische, u.zw. eine **primär-narzißtische**, d.h.: sie macht zunächst keinen Unterschied zwischen dem Ich (der eigenen Person) und dem Objekt. Die für diese

Objektbesetzung aufgewandte psychische Energie wird deshalb von Freud auch **Ich-Libido** genannt. Die gesamte Libido wird hierbei dem Ich zugeschrieben. Im weiteren Verlauf der Entwicklung (der Sozialisation) verbleibt lediglich ein Teil der Libido im Ich; der größte Anteil wird bestimmten Objekten zugewendet. Freud dazu:

„Die Brust wird anfangs gewiß nicht von dem eigenen Körper unterschieden; wenn sie vom (eigenen) Körper abgetrennt, nach außen verlegt werden muß, weil sie so häufig vom Kind vermißt wird, nimmt sie als Objekt einen Teil der ursprünglich narzißtischen Libidobesetzung mit sich.“ (Freud 1938, Bd. 17, S. 115).

D.h.: Im Rahmen der normalen (= ungestörten) Entwicklung verbleibt ein Teil der Libido bei der Mutter als erstem Liebesobjekt. Im Falle einer pathologischen = gestörten Entwicklung kann es zum **sekundären Narzißmus** kommen, d.h.: die Libido wird dem Objekt (oder auch den Objekten) wieder entzogen und dem Ich zugeordnet (z.B. bei der Regression schizophrener Patienten).

Normalerweise - so Freud - stehen Narzißmus und Objektlibido in einem reziproken Verhältnis zueinander: wenn der Narzißmus zunimmt, nimmt die Objektlibido ab und umgekehrt (vgl. Peters 1978, S. 99).

Die Mutter (oder eine entsprechende Bezugsperson) als erstes libidinös besetztes Objekt hat somit - nach der Theorie von Freud - einen nicht zu unterschätzenden Anteil an der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes.

Die frühe Mutter-Kind-Beziehung ist nach tiefenpsychologischer (und auch vergleichend anthropologischer) Auffassung im Normalfall u.a. gekennzeichnet durch bestimmte Signale des Babys, auf die die Mutter „instinktsicher“ (empathisch, gefühlshaft, mit dem sog. „7. Sinn“) reagiert und agiert. Das bedeutet, daß die Mutter im Normalfall (d.h. bei erwünschter Schwangerschaft und einigermaßen intakten Lebensbedingungen) in der Lage ist, „die Motive der Unlustäußerungen des Säuglings richtig zu interpretieren“ (Elhard 1986, S. 74) und entsprechend darauf zu reagieren. Und daß sie darüber hinaus Lustäußerungen ihres Kindes erkennt und ihm ermöglicht, solche immer wieder zu erleben und zu genießen.

Mit dieser Form des Handelns erfüllt die Mutter die Bedürfnisse des Babys in optimaler Weise, ermöglicht ihm die erste positive libidinöse Objektbindung (an ihre Person) und somit die Fähigkeit, erste Ansätze von **Urvertrauen** zu entwickeln, d.h. die Gewißheit zu erlangen, daß seine Signale verstanden, seine Bedürfnisse befriedigt und seine Person somit akzeptiert und geliebt wird.

Ein Baby, das viele Frustrationen dadurch erleiden muß, daß man seine Bedürfnisse unbefriedigt läßt oder das um jede Bedürfnisbefriedigung mit lange anhaltendem Schreien kämpfen muß, wird dieses Verhalten entweder so lange beibehalten, bis es Menschen begegnet, die es in dieser Hinsicht nicht enttäuschen (ihm also ermöglichen, auch im Nachhinein noch - wenn es älter geworden ist - Urvertrauen zu erlangen) oder es wird möglicherweise resignativ bzw. aggressiv reagieren, womit in der Regel eine mehr oder weniger

negative Persönlichkeitsentwicklung speziell im emotionalen und sozialen Bereich eingeleitet worden ist.

Nun ist es faktisch so, daß das Baby nicht absolut frustrationsfrei aufwachsen kann. Bestimmte Versagungen lassen sich in bestimmten Situationen nämlich gar nicht immer vermeiden, z.B. kurzfristiger Hunger oder Durst, Unlust durch Nässe oder körperliches Unbehagen, Warten müssen auf körperliche Zuwendung, wenn die Mutter gerade mit den Geschwistern beschäftigt ist etc.. Diese Versagungen lernt das Baby jedoch - bei intakter Mutter-Kind-Beziehung - zu ertragen (erste Ansätze von Frustrationstoleranz entstehen also bereits im ersten Lebensjahr), wenn sie kompensiert werden durch emotional-liebevolle Zuwendung, durch sofortige Befriedigung der Bedürfnisse immer dann, wenn es möglich ist; durch Beschäftigung mit dem Baby und durch all **die** Handlungen seitens der Mutter (der Bezugspersonen), die dem Baby signalisieren, daß es erwünscht ist und geliebt wird. Denn: Alle positiven Erfahrungen helfen dem Baby, sich mit den negativen zu arrangieren in der Gewissheit, daß wieder positive folgen werden.

* die folgenden Jahre gestalten sich nach Freud folgendermaßen:

In den folgenden Jahren gelingt es dem Kind bei ungestörter Entwicklung, die Zahl seiner Objektbeziehungen zu vergrößern, sich neue Objekte zu suchen und diese auch wieder zu verlassen (Trennungssituationen z.B. im Kindergarten müssen ertragen werden). Es lernt, seine libidinöse Energie zu verteilen, abzugeben, soziale Beziehungen (auch solche von hoher Stabilität) zu entwickeln.

Das, was es im ersten Lebensjahr an Ansätzen für ein Urvertrauen oder Urmißtrauen entwickelt hat, wird im späteren Leben alle seine Objektwahlen beeinflussen.

Wichtig: Dies ist nur ein winziger Teil der Entwicklungstheorie von Freud. Aber schon aus diesem kleinen Teil geht die Relevanz seiner Erkenntnisse für die soziale Arbeit deutlich hervor. **Selbststudium ist empfohlen!!** (→ Tyson/Tyson, Stuttgart 1997: Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie).

5.3.2. Die Theorie der psychosozialen Entwicklung nach **Erik H. Erikson**

Erikson betont in seiner tiefenpsychologischen Entwicklungstheorie (organismisch, interaktionistisch) den **sozialen Aspekt**. Im Gegensatz bzw. in Ergänzung zu Freud (der in der **psychosexuellen** Entwicklung den prägenden Einfluß auf den Menschen sah - wobei auf die Breite des Begriffes „Sexualität“ hier noch einmal hingewiesen werden soll - , aus dem sich soziale Beziehungsmuster ergeben) betont Erikson die **psychosoziale**

Entwicklung als solche (weitestgehend losgelöst von den von Freud betonten psychosexuellen Gegebenheiten, wobei der ebenfalls prägende Einfluß der letzteren nicht geleugnet wird).

Entwicklung kommt nach Erikson aufgrund der Bewältigung von Krisen (im Sinne von Herausforderungen) auf den unterschiedlichen Entwicklungsstufen (vom Säuglings- bis ins Erwachsenenalter hinein) zustande. Jede Entwicklungsstufe (nach Alter definiert) hat für das Individuum besondere Herausforderungen, die es zu bewältigen/zu überwinden/zu meistern gilt. Gelingt dies, ist der Übergang auf die nächste Entwicklungsstufe störungsfrei möglich. M.a.W.: Störungen bleiben dann aus (bzw. minimieren sich in der Wahrscheinlichkeit des Auftretens). Gelingt dies nicht, entstehen bleibende Persönlichkeitsstörungen, die sich in Verhaltensauffälligkeiten manifestieren. Jede einzelne Entwicklungsstufe birgt ihre ureigene „**Krise**“ in sich, die bewältigt werden muß, damit es zur „**inneren Einheit**“ (auf den unterschiedlichen Entwicklungsstufen) kommen kann. Unter „**Krise**“ versteht Erikson „den Wendepunkt im Sinne einer entscheidenden Periode, die sowohl erhöhte Verletzlichkeit als auch erhöhtes Potential in sich birgt“. Das „**Gefühl der inneren Einheit**“ charakterisiert ein zentrales Merkmal seines Konzepts der „**Ich-Identität**“ (Oerter/Montada 1995, S. 322).

Je mehr und je gelungener die anstehenden Krisen bewältigt werden, desto mehr erhöht sich das Gefühl der inneren Einheit (der Einheit mit sich selbst) und damit festigt sich die **Identität**.

Der Begriff der „**Identität**“ ist zentral in der Entwicklungstheorie von Erikson. **Identität zu gewinnen ist vorrangiges Entwicklungsziel für das Erreichen einer stabilen, sozialen Persönlichkeit.**

Dabei sind Ich-Entwicklung und Identitätsentwicklung eng verbunden. Das „**Ich**“ repräsentiert nach Erikson „ein organisiertes System von Einstellungen, Motiven und Bewältigungsleistungen. Die Bewältigung von Krisen kennzeichnet die wachsende Persönlichkeit, die der Umwelt aktiv begegnet und deren Kernbereich (Ich) eine gewisse Einheit aufweist. Die Ausbildung von Ich-Identität entspricht dem Aufbau von Selbstkonsistenz, d.h. man weiß, wer man ist und worin über Zeit, Situationen und soziale Kontexte hinweg die Einheitlichkeit und Unverwechselbarkeit der eigenen Person (Individualität) begründet ist“ (Oerter/Montada 1995, S. 322).

Eriksons Persönlichkeitsentwicklungstheorie umfaßt die gesamte Lebensspanne. Sie verläuft in **acht universell aufeinanderfolgenden Phasen**. Als Tiefenpsychologe sieht Erikson jedoch nur die **Aufeinanderfolge** der Phasen als universell an, ihre **Ausgestaltung** und ihren **Ablauf** jedoch - wie alle Tiefenpsychologen - stark von gesellschaftlichen und erziehungsbedingten Vorgehensweisen geprägt (also nicht universell). (→ daher auch interaktionistisches Paradigma).

Erikson postulierte die folgenden acht Entwicklungsstufen, mit denen wir uns auseinandersetzen wollen:

- Urvertrauen gegen Urmißtrauen (erstes Lebensjahr)
- Autonomie gegen Scham und Zweifel (zweites und drittes Lebensjahr)
- Initiative gegen Schuldgefühl (viertes und fünftes Lebensjahr)
- Werksinn gegen Minderwertigkeitsgefühl (sechstes bis elftes Lebensjahr)
- Identität gegen Identitätsdiffusion (Jugendzeit)
- Intimität und Distanzierung gegen Selbstbezogenheit (junges Erwachsenenalter)
- Generativität gegen Stagnierung (mittleres Erwachsenenalter)
- Integrität gegen Verzweiflung und Ekel (höheres und hohes Alter)

● **Urvertrauen gegen Urmißtrauen (erstes Lebensjahr):** Der auf die Versorgung durch seine engsten Bezugspersonen (insbesondere die Mutter) angewiesene Säugling lernt/entwickelt „Urvertrauen“ oder „Urmißtrauen“ je nachdem, wie verlässlich die emotionalen und lebenserhaltenden Versorgungsleistungen ihn stabilisieren/destabilisieren. Eine bedürfnisbezogene, stetige, liebevolle Versorgung läßt das Vertrauen zur Mutter und zu anderen Personen des näheren Umfeldes wachsen. Ein positives Menschenbild (Vertrauen in andere) wird hier in Ansätzen gelegt. Anders bei Deprivation: Werden die Grundbedürfnisse des Säuglings nicht (oder nur unzureichend, z.B. unregelmäßig, halbherzig) erfüllt, lernt/erfährt das Baby, daß es sich auf die Mutter/die engsten Bezugspersonen nicht verlassen kann und entwickelt ein sog. Urmißtrauen. Ein negatives Menschenbild (fehlendes Vertrauen in andere) wird hier in Ansätzen gelegt. Hält die Deprivation an, verfestigt sich dieses ebenso, wie sich das positive Menschenbild bei Anhalten der liebevollen Versorgung festigt.

Wird das (Ur)Vertrauen stabilisiert, entsteht Selbstvertrauen und Sicherheit sowie eine positive Mutter-Kind-Bindung (→ erste Ansätze einer stabilen Ich-Identität).

Aber es muß darüber hinaus auch ein gesundes Verhältnis zwischen Vertrauen und Mißtrauen angelegt werden. „Ein gewisses Maß an Mißtrauen ist nützlich, um nicht vertrauenswürdigen Personen angemessen zu begegnen und Gefahren zu erkennen. Mißtrauen im Sinne von Vorsicht ist (hier) gemeint, nicht im Sinne von generalisierten Zweifeln in die Vertrauenswürdigkeit anderer, die eine soziale Isolation zur Folge hätte“ (Oerter/Montada, 1995, S. 64) (→ Acht-Monats-Angst).

(→ siehe auch die Ausführungen zu den Bindungstheorien im Skript „Emotionen“).

Gruppenarbeit

- ✿ Arbeiten Sie heraus, wo hier die Krise liegt und von wem diese gesteuert wird!
- ✿ Erarbeiten Sie Konsequenzen für die soziale Arbeit!

● **Autonomie gegen Scham und Zweifel (zweites und drittes Lebensjahr):** Das **Fortschreiten der psychomotorischen Entwicklung** und die neu erworbenen Fähigkeiten geben dem Kind zunehmend mehr Bewegungsspielraum, lassen es die Umwelt entdecken und Selbstvertrauen in den eigenen Körper gewinnen. Der Konflikt zwischen dem zunehmendem **Selbstständigkeitsbestreben** und der Abhängigkeit/dem Sicherheitsbedürfnis muß gelöst werden. Seitens der Erziehungspersonen kann das Kind diese Phase am besten bewältigen, wenn man es - bei angemessener Unterstützung - in seinem Bewegungsdrang gewähren läßt, es erfahren läßt, was es sich zutrauen kann und was nicht. Einengung in dieser Entwicklungsphase stört die Identitätsentwicklung insofern, als das Kind seinen Körper, seine Kräfte, Möglichkeiten, Potentiale nicht in ausreichendem Maße erfahren und somit nicht genügend ausbauen kann.

Die **Sauberkeitsentwicklung/-erziehung** spielt hier ebenfalls eine wichtige Rolle: Autoritäre Dressur schadet. „Scham entsteht, wenn die Regeln des Anstands nicht eingehalten werden können. Scham entsteht auch, wenn die eigenen Vorhaben mißlingen. Zweifel tauchen auf, ob die Vorhaben gelingen, ob die Regeln eingehalten werden können, ob die Vorhaben gestattet werden. Erikson sieht in dieser Phase die grundlegende Problemstellung, ob wir die Regeln beherrschen, mit denen wir die Welt und das Leben einfacher machen können, oder ob die Regeln uns beherrschen“ (Oerter/Montada 1995, S. 64). Eine gewährende, wenig steuernde, die Grenzen und Wünsche des Kindes respektierende Erziehung ist hier gefragt. Es gilt aber auch, sicher zu stellen, daß das Kind die Grenzen der Erwachsenen ebenso zu respektieren lernt. Gleiches gilt für die in diese Entwicklungsphase (z.Teil auch noch in die nächste) fallende **Trotzphase**.

Gruppenarbeit

- ✿ Erarbeiten Sie die Konsequenzen für die soziale Arbeit im Rahmen der SPFH, der Elternbildung und der Arbeit in Krippen/Spielkreisen!
- ✿ Überlegen Sie, welche Probleme (Störungen) entstehen können, wenn die Krise auf Stufe 2 nicht/nicht vollständig überwunden/gelöst wird!

● **Initiative gegen Schuldgefühl (viertes und fünftes Lebensjahr):** Auf dieser Entwicklungsstufe haben die Kinder bereits Ansätze von Ich-Bewußtsein insofern entwickelt, als sie Modellpersonen nachahmen, ihnen ähnlich sein wollen. Die **Identifikation mit den Eltern** ist hier besonders zu erwähnen. Eltern werden idealisiert wahrgenommen; sie gelten als diejenigen, die alles wissen, die mächtig sind, die „das Sagen“ haben. Anfänge der Gewissensbildung (→ Überich) werden gelegt durch Internalisierung elterlicher Ge- und Verbote; Einstellungen werden übernommen und erste Anfänge normativen Argumentierens. Kontakte außerhalb der Familie werden geschlossen, soziale Positionen in kleinen und größeren Gruppen müssen „erarbeitet“ werden. Phantasie und Psychomotorik stehen im Vordergrund: es wird vieles ausprobiert. Die Kunst der Erziehung besteht darin, das Kind in seinen Erkundungsbestrebungen zu ermutigen (einerseits), ihm jedoch klare Grenzen dieser Bestrebungen zu setzen (andererseits), u.zw. da, wo es sich und andere schädigt und gegen begründbare soziale Normen verstößt. Gelingt diese pädagogische Gratwanderung nicht (z.B. bei überstrenger, restriktiver oder aber einer laissez-faire-Erziehung) besteht die Gefahr, daß sich ein rigides, ängstliches, unselbständiges Überich herausbildet und ein unrealistisches Ich-Ideal. Das Selbstwertgefühl wird eingeschränkt sein. Im Falle des Fehlens von Grenzen kann das Kind egozentrische/egoistische, tyrannische Verhaltensweisen entwickeln.

● **Werksinn (Kompetenz) gegen Minderwertigkeitsgefühl (sechstes bis elftes Lebensjahr):** Dieses Entwicklungsstadium ist dadurch gekennzeichnet, daß das Kind zunehmend mehr Zeit fern vom Elternhaus verbringt (Schule; Gruppenaktivitäten; Freundschaften; Sport und Spiel in Institutionen und Vereinen etc.) und somit einer Reihe neuer Eindrücke und Anforderungen der Außenwelt ausgesetzt ist. Neue Identifikationen, neue Einstellungen und Fähigkeiten entstehen und stützen (im positiven Sinn, bei entsprechend anregender Erziehung) das bereits in Ansätzen vorhandene Selbstwertgefühl und stützen die Ich-Identität. Die Schule verlangt Aufmerksamkeit und vermittelt systematisiertes Grundwissen der Kultur, der das Kind angehört. Damit verbunden ist die Bereitschaft, zu lernen, sich auf Neues einzulassen, zuzuhören, sich aktiv einzubringen, zu reflektieren. Dies ist nach Erikson die Phase, in der das Kind das Gefühl erwerben kann/sollte, daß es etwas leisten kann, daß es Fähigkeiten hat, die von anderen gefragt und anerkannt werden. Erikson spricht in diesem Zusammenhang von „**Werksinn**“. „Ein Kind mit ausgeprägtem Werksinn erlebt sich als produktiv und fleißig. Es erwirbt in der Schule die Kulturtechniken und Wissen, lernt Regeln und bewältigt zunehmend schwierigere Aufgaben. .. Werden die Aktivitäten des Kindes jedoch als überflüssig, unsinnig oder dumm hingestellt, dann entwickelt sich das Gefühl der Minderwertigkeit“ (Langfeldt 1993, S. 77f.).

Gruppenarbeit

- ✿ Erläutern Sie die Krise(n) in diesem Entwicklungsstadium!
- ✿ Wie sollte das Erziehungsverhalten der Eltern/der LehrerInnen aussehen, um den Kindern in diesem Entwicklungsstadium positive Entwicklungschancen zu geben?
- ✿ Was kann soziale Arbeit dazu tun?
- ✿ Was ist in diesem Zusammenhang speziell für Kinder mit Schulproblemen unterschiedlicher Art zu tun?
- ✿ Welche Rolle spielt das außerschulische Lernen in dieser Entwicklungsphase und was hat die soziale Arbeit damit zu tun?

● **Identität gegen Identitätsdiffusion (Jugendzeit):** Nach Erikson ist diese Entwicklungsstufe letztendlich ausschlaggebend für den Aufbau einer geglückten Identität. Hierbei hat der Jugendliche eine Reihe von Krisen zu überwinden, die sich aus den physischen und psychischen Veränderungen ergeben, denen der pubertierende junge Mensch ausgesetzt ist. Das Vertrauen in die eigene Person muß verfestigt und ein Stück weit neu aufgebaut werden. Fragen wie „Wer bin ich eigentlich?“ „Was macht meine Person aus?“ „Wie will ich sein?“ stehen im Mittelpunkt dieser Entwicklungsphase. „Der Jugendliche hat Facetten eines Selbstkonzeptes aufzubauen in Hinblick auf sein Geschlecht, seine Familienherkunft, auf eine Religion, moralische Werte“, Bildungs- und Berufswünsche, politische Einstellungen und anderes mehr. „Er muß diese verschiedenen Facetten in ein konsistentes persönliches Selbstbild integrieren, das **seine** persönliche Identität ausmacht“ (Oerter/Montada 1995, S. 65). Versagt er dabei, entstehen Rollendiffusionen/Identitätsdiffusionen, d.h.: der Betroffene weiß nicht, wer er ist, hat kein ausgewogenes Wert- und Normenkonzept entwickelt, schwankt hin und her zwischen unterschiedlichen (oft modischen) Anforderungen, nimmt selten Stellung (und wenn, dann oft ideologisch einseitig, auch wechselnd). Die Gefahr der Entstehung abweichenden Verhaltens (Delinquenz unterschiedlichster Art, Drogenmißbrauch → selbst- und fremdschädigendes Verhalten) ist hoch.

Gruppenarbeit

- ✿ Reflektieren Sie, welche Entwicklungschancen für einen jugendlichen Menschen bestehen, wenn die Krisen der vorangegangenen Stufen bereits nicht bzw. nur unzureichend gelöst wurden? Welches Entwicklungsmuster könnte sich ergeben? Vergleichen Sie mit jugendlichem Klientel sozialer Arbeit!
- ✿ Erarbeiten Sie Hilfemöglichkeiten für Jugendliche mit den oben genannten Problemen! (Was kann/sollte soziale Arbeit tun: mit dem Jugendlichen selbst? Im Rahmen von institutioneller Jugendarbeit? In/mit der Familie? Im Rahmen von Fremderziehung?)

● **Intimität und Distanzierung gegen Selbstbezogenheit (junges Erwachsenenalter):** Intimität bezieht sich hier auf das intensive Beisammensein mit einem anderen (oder mehreren anderen) Menschen. Intimität kann bezogen sein auf sexuelle Kontakte, aber auch auf enge freundschaftliche Beziehungen. Das sich dem anderen öffnen, sich mitteilen, gemeinsam etwas erarbeiten/erörtern, sich gehenlassen können sind u.a. Kennzeichen intimen Beisammenseins. Das Gegenteil der Intimität ist die Distanzierung (im Extremfall die Isolation). Intimität meint also „nicht nur sexuelle Beziehungen, sondern auch den Aufbau von Solidarität in einer Wirkgruppe und gleichzeitig die Abwehr von Einflüssen und Menschen, die für das eigene Wesen gefährlich sein können. Intime Beziehungen stabilisieren die Identität. Isolation ist die Folge des Mißlingens“ (Oerter/Montada 1995, S. 65). Das Erreichen einer für den Betroffenen akzeptablen, ihn fördernden, nicht verunsichernden Balance ist Aufgabe auf dieser Entwicklungsstufe ebenso wie die selbstbewußte und konsequente Abwehr möglicher schädigender Einflüsse seitens Dritter (z.B. die bewußte Distanzierung von Drogen, auch wenn gute Bekannte/Freunde diese einnehmen). Nur wenn auf den früheren Entwicklungsstufen Ich-Stärke/Selbstbewußtsein und eine gut integrierte Identität angelegt wurden, wird der junge Erwachsene die ihn möglicherweise treffenden Krisen bewältigen können.

Als mögliche Störungen bei Nicht-Bewältigung dieser Entwicklungsphase sind Gefühle der Einsamkeit, des Abgetrenntseins sowie das Leugnen des Bedürfnisses nach Nähe zu nennen. (vgl. Zimbardo 1988, S. 90). Die Bindungsfähigkeit/das Aufnehmen enger Kontakte ist gestört.

Gruppenarbeit

✿ Welche pädagogischen und sonstigen Möglichkeiten stehen der sozialen Arbeit für diese Altersstufe noch offen?

● **Generativität gegen Stagnierung (mittleres Erwachsenenalter):** „Gesunde Personen im mittleren Erwachsenenalter, die ihre Identität gefunden haben und diese mit einem intimen Partner teilen, streben nach Generativität“ (Langfeldt 1993, S. 79). Erikson dazu: „Generativität ist in erster Linie das Interesse an der Erzeugung und Erziehung der nächsten Generation, wenn es auch Menschen gibt, die ... diesen Trieb nicht auf ein Kind, sondern auf eine andere schöpferische Leistung richten“ (Erikson 1989, S. 117). → Sublimierung. Generativ sind alle Tätigkeiten, die dem Menschen Befriedigung bringen in dem Sinne, daß dabei für andere ebenfalls etwas Sinnvolles entsteht, in dem Sinne, als etwas nicht nur für die eigene Person, sondern auch für andere getan wird. Dieses „etwas an andere abgeben können/für andere machen können/sie weiterbringen können“ ist zentrales Thema auf dieser Entwicklungsstufe. Gelingt dies nicht, kommt es oft zur Stagnation, zur Langeweile, zur übersteigerten Selbstbezogenheit und/oder zu einer fehlenden Zukunftsorientierung.

● **Integrität gegen Verzweiflung und Ekel (höheres und hohes Alter):** Der alte Mensch hält Rückblick auf sein Leben, bewertet, was er getan und erreicht (bzw. nicht erreicht) hat. Er wird zunehmend mit dem Gedanken an den Tod konfrontiert und muß lernen, seine „Endlichkeit“ zu akzeptieren, ohne dabei in Trauer oder Wut zu verfallen. Hat der Mensch die vorherigen Krisen gemeistert, wird er sein Leben - so wie es gelaufen ist - im wesentlichen akzeptieren und damit zufrieden, vielleicht sogar dankbar, sein. Diese Form der Zufriedenheit bezeichnet Erikson als „Integrität“. Wird diese nicht erreicht, kommt es oft mit zunehmendem Alter zum Bedauern/zur Verzweiflung aufgrund „nicht wahrgenommener Chancen“, aufgrund der Ablehnung, alt zu werden (→ Klammern an der Jugendlichkeit, die es mit aller Macht zu erhalten gilt) und/oder auf Grund der Erkenntnis, nicht das aus seinem Leben gemacht zu haben, was möglich gewesen wäre (Enttäuschung).

Die folgende Tabelle zeigt neben den jeweiligen psychosozialen Krisen auf den verschiedenen Entwicklungsstufen auf, welche Personen daran jeweils besonders intensiv beteiligt sind und gibt auch einen Zusammenhang zu den von Freud postulierten Entwicklungsphasen.

Psychosoziale Krisen	Beziehungs- personen	Elemente der Sozialord- nung	Psychosoziale Modalitäten	Psychosexu- elle Phasen (Freud)
Vertrauen gegen Mißtrauen	Mutter	Kosmische Ordnung	bekommen und geben	Orale Phase
Autonomie gegen Scham u. Zweifel	Eltern	„Gesetz und Ordnung“	(Fest)Halten (Los)Lassen	Anale Phase
Initiative gegen Schuldgefühl	Familienzelle	Ideale Leitbilder	Tun, agieren, drauflosgehen, tun als ob ..	Phallische Phase
Werksinn gegen Minderwertigkeits- Gefühl	Wohngegend Schule	Technologische Elemente	Etwas „Richtiges“ machen; etwas mit anderen zusam- men machen	Latenzzeit
Identität gegen Identitätsdiffusion	Gruppen Vorbilder	Ideologische Perspektiven	Das Ich in der Gemeinschaft	Pubertät/genitale Phase
Intimität und Distanzierung gegen Selbstbe- zogenheit	Freunde, Partner, Mitarbeiter, sexuelle Partner	Arbeits- und Rivalitätsordnun- gen	Sich im anderen verlieren und finden	Genitalität
Generativität gegen Stagnierung	gemeinsame Arbeit Zusammenleben in der Ehe/der Beziehung	Zeitströmungen in Erziehung und Tradition	Schaffen Versorgen	
Integrität gegen Verzweiflung	„Die Menschheit“ „Menschen meiner Art“	Weisheit	Sein, was man ge- worden ist; wis- sen, daß man ein- mal nicht mehr sein wird	

(Tabelle nach Erikson 1989, S. 214 f.).

5.3.3. Bindungstheorie nach **Spitz & Bowlby**

Diese Autoren betonen das Konzept der Bindung und untersuchten experimentell kindliches Bindungsverhalten, insbesondere die Mutter-Kind-Bindung, und die Reaktionen von Kindern verschiedener Altersstufen auf die Trennung von der Mutter. Auch die Auswirkungen von Trennungen auf die weitere Persönlichkeitsentwicklung von Kindern wurde erforscht.

Zur Ausformulierung dieser Theorien verweise ich auf das Skript „Emotionalität“, das im Rahmen der Vorlesung „Allgemeine Psychologie/Entwicklungspsychologie“ die vierte Einheit darstellt.

Literatur

- Adam, G.: Überlegungen zum Invarianzproblem, Weinheim 1977
 Erikson, E.: Kindheit und Gesellschaft, Stuttgart 1968
 Krech/Crutchfield: Grundlagen der Psychologie, Weinheim 1992
 Langfeldt, H.P.: Psychologie: Grundlagen und Perspektiven, Neuwied 1993
 Mietzel, G.: Wege in die Entwicklungspsychologie, München 1997
 Oerter/Montada: Entwicklungspsychologie, Weinheim 1995
 Piaget, J.: Die Entwicklung der physikalischen Mengenbegriffe beim Kinde, Stuttgart 1969
 Piaget, J.: Die Entwicklung des Zahlbegriffs beim Kinde, Stuttgart 1969
 Piaget, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Stuttgart 1969
 Tyson/Tyson: Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, Stuttgart 1997