

# Von der induktiven zur geordneten Beschreibung: Entwicklungsphasen

# 2

Wenn man menschliche Entwicklung verstehen will, liegt es nahe, sie zunächst genau zu beschreiben. Besonders am Anfang des Lebenslaufs, wenn man meint, dem kleinen Menschen buchstäblich bei Wachsen und Werden zusehen zu können, und so viel versäumt, wenn man nicht täglich registriert, was sich verändert, erscheint uns Entwicklung so spektakulär, dass wir kein Detail übersehen und geringschätzen wollen. Tatsächlich bildet sorgfältiges Registrieren einen möglichen Ausgangspunkt von Wissenschaft (einige Pioniere des Faches haben mit der genauen Beobachtung ihrer eigenen Kinder begonnen, z. B. William Stern und Jean Piaget; zusammenfassend s. Lück und Miller 1993). Aber schon die schiere Menge des Registrierbaren stellt uns vor eine kaum zu bewältigende Aufgabe (s. z. B. das Buch von Barker and Wright (1961) „One boy’s day“). Schon deswegen kann das Beobachten allein kein Weg sein, Entwicklung zu verstehen. Das Anliegen, Entwicklung nicht nur beschreiben, sondern erklären zu wollen, macht es notwendig, eine Systematik in der Vielfalt zu suchen, mit der man sie nicht nur reduzieren, sondern insbesondere auch ordnen kann. Es liegt nahe, dies zunächst „induktiv“ zu versuchen: Induktion meint den Versuch, aus (einer Vielzahl von) Einzelfällen auf allgemeine Muster zu schließen. Im gelingenden Fall kann dabei eine Ordnung gefunden werden, die natürlich jedenfalls zu den Fällen passt, aus denen sie gewonnen wurde.

## Induktiv – deduktiv

Als „induktiv“ werden solche Erkenntnismethoden bezeichnet, die vom Speziellen auf das Allgemeine schließen. „Ich habe *viele* weiße Schwäne beobachtet, bislang keinen anderen – also sind (vielleicht oder wahrscheinlich) *alle* Schwäne weiß.“ Das Problem (die Grenze) dieses Erkenntniswegs

ist, dass aus noch so vielen einzelnen Fällen nicht *folgt*, dass alle Fälle so sind wie die bisher beobachteten. Hunderte, auch Tausende von Beobachtungen von weißen Schwänen *beweisen* nicht, dass alle Schwäne weiß sind; selbst die Wahrscheinlichkeit, dass das so ist, hängt von vielen Randbedingungen ab (z. B. davon, wo und wie man gesucht hat).

Demgegenüber wird der umgekehrte Weg als „deduktiv“ bezeichnet: Hier geht man von einer allgemeinen Annahme (einer Theorie oder Hypothese) aus und schließt von ihr auf den speziellen Fall. „Wenn *alle* Schwäne weiß sind, dann *muss* auch der weiß sein, den ich morgen in Australien sehen werde.“ Wenn dieser Schwan dann schwarz ist (es gibt schwarze Schwäne in Australien), dann ist damit *bewiesen*, dass die Theorie („Alle Schwäne sind weiß“) falsch war (dazu genügt ein einziger Fall).

Das bedeutet zugleich: *Allgemeine* Theorien (und die aus ihnen abgeleiteten Hypothesen) können niemals bewiesen, nur widerlegt werden. Natürlich ist die Prüfung von Theorien tatsächlich viel komplizierter – wir können die Vielzahl von Einwänden und Details im Rahmen dieses Buchs nicht behandeln (zur Einführung s. etwa Chalmers 2007; Hecht und Desnizza 2012; Kriz et al. 1990; Steinebach 2000).

Wichtig ist aber, dass die Widerlegung einer Hypothese („Alle Schwäne sind weiß“) durch einen Einzelfall (einen schwarzen Schwan) nicht an der Definition scheitern darf („Wenn er schwarz ist, dann beweist das, dass er kein Schwan sein kann, denn alle Schwäne sind weiß!“). Dann wäre der Satz „Alle Schwäne sind weiß“ keine empirisch prüfbare Hypothese (oder Theorie) gewesen, sondern eine Definition (Definitionen können nicht widerlegt werden, also auch nicht falsch sein; wir kommen auf dieses Problem zurück; Abschn. 3.1). So verstanden wäre die Äußerung nicht widerlegbar gewesen – sie hätte, wie oben (Abschn. 1.3) schon gesagt, keinen empirischen Gehalt gehabt. Oftmals sind wissenschaftliche Sätze in dieser Hinsicht nicht eindeutig; wir werden das insbesondere anhand der Formulierung „Entwicklung findet über die gesamte Lebensspanne statt“ ausführlicher diskutieren (Abschn. 5.4)

Fast alle „klassischen“ Theorien der Entwicklungspsychologie verfolgen einen vom beschreibenden ausgehenden, ordnenden (induktiven) Ansatz: Obwohl sie alle auf genauer Beobachtung beruhen und oft sorgfältig einzelne Phänomene oder Fälle beschreiben, listen sie nicht nur die einzelnen Details

von Entwicklungsverläufen auf, sondern ordnen die aus Sicht des jeweiligen Ansatzes wesentlichen Aspekte qualitativ unterscheidbaren Entwicklungsabschnitten zu. Es ist das Ziel dieser Ansätze, allgemeine *Entwicklungsphasen* zu identifizieren, durch die menschliche Entwicklung strukturiert ist. Zugleich führen fast alle dieser Ansätze eine zweite Gefahr eines solchen induktiven Ansatzes vor Augen: Man bleibt leicht bei der gefundenen oder gebildeten Ordnung der Beschreibung stehen, ohne zu erklären, warum genau *diese* Ordnung (diese Sequenz) universell durchlaufen wird (könnte es, unter Umständen, auch andere Sequenzen, andere Phasen geben?) und warum sie *durchlaufen* wird (warum könnte man nicht in einer Phase verharren?).

Wir werden, wie angekündigt, diese klassischen Entwicklungstheorien in diesem Buch nicht umfassend darstellen, sondern ausgewählte Aspekte von einigen nutzen, um wichtige Argumente, Befunde, Methoden und Probleme der Entwicklungspsychologie zu illustrieren. Wir beginnen mit einem Ansatz, der um die Mitte des 20. Jahrhunderts formuliert wurde, weil er besser als die ihm zeitlich vorangehenden geeignet ist, ein wenig Ordnung in Entwicklungsbedingungen zu bringen – dennoch ist auch er ein typisches Entwicklungsphasenmodell (Abschn. 2.1). Der zweite Abschnitt (Abschn. 2.2) ist deswegen besonders lang, weil wir am Beispiel einer der berühmtesten Theorien eine Reihe ganz grundsätzlicher Fragen der empirischen Untersuchung erläutern und diskutieren wollen; die Theorie (Freud), anhand derer wir dies diskutieren werden, ist aber nicht wichtiger als die anderen in diesem Kapitel (oder Buch). Der dritte Abschnitt behandelt die Erweiterung des Blicks auf die gesamte Lebensspanne, vor allem aber die Frage, wie man nicht nur die Universalität und den spezifischen Charakter einer bestimmten Entwicklungsphase, sondern auch deren Sequenz beurteilen soll (Abschn. 2.3). Der wiederkehrende Befund, dass Phasen und ihre Reihenfolge immer vom Kontext abzuhängen scheinen, wird im vierten Abschnitt durch eine Theorie relativiert, dass es in mindestens einem Entwicklungsbereich auch Argumente für eine universelle Sequenz gibt (Abschn. 2.4). Diese Argumentation führt dazu, dass dieses zweite Kapitel relativ lang ist. Wir haben uns dennoch dazu entschieden, es nicht in zwei Kapitel aufzuteilen, weil alle Argumentationsschritte zu der Frage gehören, ob es wirklich hilfreich für die Erklärung von Entwicklung ist, sie als Phasensequenz aufzufassen. Zugleich sind die jeweils an diesen Beispielen diskutierten prinzipiellen (vor allem methodischen) Überlegungen für alles Weitere hilfreich und oft nötig.

## 2.1 Beschreibung von Entwicklung und Entwicklungsverläufen: Entwicklungsaufgaben

Eine Entwicklungstheorie, die den Ansatz einer induktiven Beschreibung besonders konsequent verfolgt, wurde von Robert Havighurst (1956) vorgeschlagen. Grundgedanke seines Ansatzes ist das Konzept der *Entwicklungsaufgaben*, durch die die (für alle Menschen) wichtigen Entwicklungsabschritte gekennzeichnet werden, die Menschen im Laufe ihrer Entwicklung durchlaufen. Diese Entwicklungsabschnitte (z. B. frühe Kindheit oder Erwachsenenalter) werden deswegen durch „Aufgaben“ beschrieben, weil es jeweils darum geht, eine Reihe von für diesen Lebensabschnitt charakteristischen Herausforderungen zu meistern, Probleme zu lösen und Anforderungen zu erfüllen.

### Entwicklungsaufgaben

Entwicklungsaufgaben kennzeichnen Probleme oder Herausforderungen, die sich dem Individuum zu einem Zeitpunkt oder zu einer Phase seines Lebens stellen. Sie treten über die gesamte Lebensspanne auf (z. B. die Einschulung in der Kindheit, das Eingehen erster intimer Partnerschaften in der Jugend oder der Einstieg in den Beruf im frühen Erwachsenenalter) und entstehen durch die biologische Entwicklung (z. B. Pubertät), gesellschaftliche Anforderungen und Erwartungen (z. B. „trocken werden“) oder individuelle Wünsche und Zielsetzungen (z. B. berufliche Selbstständigkeit erreichen). Außerdem stellen auch antizipierte (z. B. die Geburt eines Kindes) sowie unvorhergesehene kritische Lebensereignisse (z. B. der plötzliche Tod eines Familienmitglieds) Entwicklungsaufgaben dar. Havighurst nahm an, dass die geglückte Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe eine günstige Voraussetzung für das Lösen von weiteren Entwicklungsaufgaben und für ein zufriedenes Leben darstellte. Ihre missglückte Lösung sollte hingegen zu Unzufriedenheit, Missbilligung durch die Gesellschaft sowie Schwierigkeiten mit folgenden Entwicklungsaufgaben führen.

Dieser Ansatz ist, obwohl er lange wenig beachtet (und in den Augen vieler Lehrbücher auch kein „Klassiker“) wurde, aus mehreren Gründen interessant und lehrreich. Die zentrale Idee, Entwicklung als durch Herausforderungen (Probleme) strukturiert zu verstehen, wird uns in verschiedenen Theorien (in unterschiedlicher sprachlicher Form) begegnen – wir werden argumentieren (Kap. 5),

dass sie ein erhebliches Potenzial hat, Ansätze zu integrieren, die auf den ersten Blick sehr verschieden zu argumentieren scheinen. Zugleich aber illustriert Havighursts Ansatz fundamentale Probleme von Entwicklungstheorien, vor allem die Gefahr, die Bedeutung des Entwicklungskontexts, die wir im Kap. 1 angesprochen haben, zu unterschätzen. Es lohnt sich, dies am Beispiel seiner Theorie etwas genauer zu betrachten.

## Aufgabenarten: Quellen- und Verbindlichkeitsvarianten

„Aufgaben“, „Probleme“, „Herausforderungen“ und derartige Begriffe beschreiben im Zusammenhang mit menschlicher Entwicklung Vorgaben, also einen Entwicklungszustand, den man erreichen (oder lösen) *soll*. Das unauffällige „soll“ verweist auf ein schwieriges Problem (das uns verschiedentlich begegnen wird; s. insbesondere Abschn. 3.1: Wertfreiheit): Gibt es tatsächlich Vorgaben oder Normen, die vorschreiben, wohin und wie wir uns entwickeln *sollen* und wann wir welche Zwischenziele erreichen *müssen*? Wer legt das fest (falls es festliegt) und welche Folgen hat es, wenn wir diese Normen verfehlen?

Wenn wir Entwicklung durch die „Aufgaben“, die sie „erfüllen“ soll, beschreiben wollen, ist es wichtig, zwei Aspekte (oder: Varianten) des Begriffs „Norm“ zu unterscheiden, die auf je eine Art von Havighursts Entwicklungsaufgaben hinweisen. Zum einen bezeichnen wir damit das „Normale“ (im Sinne von „üblich“ oder „typisch“): Diese Bedeutung von „Norm“ ist eine *Beschreibung*: Norm besagt hier einfach, dass alle, die meisten, die Mehrheit, der Durchschnitt (oder ein anderer Indikator der *zentralen Tendenz*) etwas tut, kann, hat, will etc.. Insbesondere die Aufgaben, die Havighurst als „biologische“ Entwicklungsaufgaben bezeichnet, sind in diesem Sinne beschreibende Normen. Es ist in diesem Sinne normal, mit etwa einem Jahr laufen zu können (Siegler et al. 2016d), es ist normal, mit zehn bis 15 Monaten erste Wörter, mit eineinhalb Jahren erste Zweiwortsätze und mit drei Jahren komplexe grammatische Sätze sprechen zu können (Weinert und Grimm 2012).

Auch der biografische Zeitpunkt des Beginns und des Endes der monatlichen Regelblutung bei Frauen (Menarche und Menopause) sind Beispiele für diese Art von Norm: Sie variieren ein wenig zwischen verschiedenen Personen, aber der Lebenszeitpunkt ist doch ungefähr für alle gleich. Die Vermutung liegt nahe, dass die *faktische* „Normierung“ hier durch biologische Mechanismen erfolgt, die sicherstellen, dass (für die Spezies) notwendige und charakteristische Entwicklungsschritte sequenziell und zeitlich verlässlich absolviert werden (diese biologischen Mechanismen werden wir in Kap. 4 ausführlicher

diskutieren; es wird sich dabei zeigen, dass es eben doch nicht einfach nur biologische Mechanismen sind, die dies „festlegen“). Wegen dieser weitgehenden Gleichförmigkeit dieser Entwicklungssequenzen und -terminierungen können wir dann auch Abweichungen von *dieser Art von* Entwicklungsnormen feststellen – und *nennen* sie deswegen auch „Abweichungen“ (bei extremen Abweichungen manchmal sogar „Störungen“). Dies führt zu dem wichtigen Thema der Entwicklungsdiagnostik, das wir etwas später in diesem Kapitel behandeln werden (Abschn. 2.4).

Dagegen ist der zweite Aspekt von „Norm“ nicht *beschreibend* (deskriptiv), sondern *vorschreibend* (präskriptiv): Häufig soll eine Norm Verhalten *regulieren*, das ohne diese Norm zwischen Personen viel unterschiedlicher wäre (und vielleicht unerwünschte Verhaltensvarianten einschließt). Mit anderen Worten: Die Spannbreite des Verhaltens ist „eigentlich“ viel breiter – die Norm, die zu diesem Zweck eingeführt wurde, soll diese Spannbreite des tatsächlichen Verhaltens verringern. Die Straßenverkehrsordnung ist so eine Norm: Dass wir rechts fahren, bei Rot halten oder an Kreuzungen dem von rechts kommenden Fahrzeug Vorfahrt einräumen, ist keine „natürlich“ vorfindliche, sondern sozial ausdrücklich vereinbarte Normierung des Verhaltens. Wenn sich solche Normen auf die Entwicklung beziehen, spricht Havighurst meistens von *sozialen Entwicklungsaufgaben*. Mitunter sind dies sehr explizite Normen: Einschulung, Volljährigkeit oder Ruhestand sind Beispiele dafür, dass manchmal ausdrücklich festgelegt ist, wann was von uns und unserer Entwicklung zu festgelegten Zeitpunkten erwartet wird. „Abweichungen“ (die sich hier natürlich auch sehr einfach feststellen lassen) können – und werden häufig – sozial sanktioniert werden (wer nicht zur Schule geht, obwohl er schulpflichtig ist, muss mit Reaktionen, vielleicht sogar Sanktionen rechnen). Das ist bei biologischen Entwicklungsaufgaben natürlich nicht der Fall (Reaktionen sind hier vielleicht therapeutischer Art, aber Sanktionen wären vollkommen sinnlos).

Manchmal sind soziale Normen auch weniger explizit: So war es zum Beispiel in der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts (in Deutschland) „normal“, spätestens in der Mitte des dritten Lebensjahrzehnts zu heiraten, und zwar nicht nur im deskriptiven (statistischen), sondern auch im präskriptiven (sozial gewollten) Sinne von „normal“. Wer Ende des dritten Lebensjahrzehntes nicht verheiratet war, musste (obwohl es natürlich keine explizite Vorschrift war zu heiraten) mit kritischen Nachfragen rechnen („Willst Du denn nicht langsam heiraten?“), vielleicht mit auch negativen Reaktionen („Ich vermiete nicht an ledige Frauen!“). Auch derart implizite soziale Normen können das Verhalten regulieren – und werden dadurch zu Entwicklungsaufgaben („Ich sollte bis Ende zwanzig verheiratet sein!“). Zwei Punkte sind daran bemerkenswert: Zum einen entstehen solche impliziten präskriptiven

Normen manchmal aus statistischer Normalität: Wenn „alle“ es so machen, dann entsteht leicht der Eindruck, es sei ja wohl richtig so, wie es alle machen, denn dann fällt es auf, wenn man es anders macht. Zum anderen aber gibt es hier, wie stark der soziale Druck auch sein mag, grundsätzlich eben doch die Möglichkeit, sich anders zu entwickeln (z. B. später oder gar nicht zu heiraten) – und dies ist der entscheidende Unterschied zwischen biologischen (deskriptiven) und sozialen (präskriptiven) Entwicklungsaufgaben: Ich kann mich nicht gegen den Beginn meiner Pubertät oder die Menopause entscheiden, aber ich kann mich dagegen entscheiden, zu heiraten.

Havighurst hatte den biologischen und sozialen Entwicklungsaufgaben noch eine dritte Kategorie von Aufgaben hinzugefügt: die *selbstgestellten (autonomen) Entwicklungsaufgaben*, mit denen wir vor allem als Erwachsene unser Leben mitgestalten (z. B. für einige Monate in ein weit entferntes Land reisen, um Entwicklungshilfe zu leisten). Auch die selbstgestellten Entwicklungsaufgaben beinhalten vorschreibende Normen: So sollen und wollen wir werden, so nicht. Dieser Gedanke hat (übrigens auch bei Havighurst selbst) zunächst sehr wenig Beachtung gefunden, obwohl er im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts eine neue Perspektive der Entwicklungspsychologie stark beeinflussen sollte (wir werden auf diesen Gedanken der „aktionalen Perspektive“ in Abschn. 5.2 ausführlicher zurückkommen).

Die drei Arten von Entwicklungsaufgaben – biologische, soziale und autonome – unterscheiden sich also durch ihre Verbindlichkeit. Vorschreibende Aufgaben können manchmal sehr verbindlich sein (Gesetze, wie z. B. die Schulpflicht), manchmal weniger (wie z. B. Höflichkeitsregeln). Beschreibende Aufgaben sind, wenn sie stark durch biologische Prozesse bestimmt sind (Menopause), zwar unausweichlich, aber nicht in einem sozialen Sinne verbindlich. Soziale Tendenzen (das, was „alle“ tun) können eine gewisse Verbindlichkeit mit sich bringen („man“ tut das eben nicht; die sogenannte „normative Kraft des Faktischen“). Der wichtigere Aspekt für Havighurst war, dass sich Entwicklungsaufgaben durch ihre „Quelle“ voneinander unterscheiden; dies hat ihnen auch ihre Bezeichnung gegeben. Dabei war die besondere Betonung des Umstands, dass menschliche Entwicklung wesentlich auch durch soziale Entwicklungsaufgaben bestimmt wird, zwar mit dem sozialen Zeitgeist (Mitte des 20. Jahrhunderts), aber gegen den Geist der seinerzeit dominanten Entwicklungstheorie formuliert (Abschn. 2.2).

Havighursts Ansatz, Entwicklung durch Normen zu beschreiben, berührt übrigens noch ein anderes grundsätzliches Problem der Entwicklungspsychologie: die Frage, ob es einen Weg gibt, gelingende von misslingender, erfolgreiche von gescheiterter, gesunde von kranker Entwicklung objektiv zu unterscheiden. Der Ansatz der Entwicklungsaufgaben, die ja offenbar in bestimmter Weise gelöst

werden *sollen*, legt dies nahe: Wer (einen Teil der) Entwicklungsaufgaben nicht (richtig) löst, dessen Entwicklung ist nicht „gelingen“. Aber sofern Normen die Verhaltens- und Entwicklungsspielräume *innerhalb* dessen, was Menschen überhaupt möglich ist, einschränken, dann wirft das die Frage auf, wer derartige Normen denn festlegt oder wie sie legitimiert werden könnten (durch Einsicht?). Praktisch haben Menschen diese Frage immer schon irgendwie gelöst (z. B. werden explizite soziale Normen wie etwa die Schulpflicht heute in westlichen Ländern durch demokratische Verfahren legitimiert). Aber damit ist die grundlegende ethische Frage, ob das wirklich eine ausreichende tragfähige Legitimation ist, keineswegs geklärt. Wir werden auf das Problem „gelingender Entwicklung“ (in Abschn. 5.2) zurückkommen – für die Perspektive der angewandten Entwicklungspsychologie ist sie von zentraler Bedeutung.

## Die Bedeutung des Kontexts: Die Grenzen der Beschreibung

Der tragende Gedanke der Theorie von Havighurst ist es, die menschliche Entwicklung anhand der Sequenz der verschiedenen Entwicklungsaufgaben – anfangs überwiegend biologisch, dann zunehmend sozial und teilweise selbstgewählt – zu beschreiben und damit zu strukturieren. Havighurst selbst hat vor allem Wert auf eine genaue Beschreibung der sozialen Entwicklungsaufgaben gelegt, aber immer auch biologische und selbstgesetzte genannt. In der Tat kann man so relativ differenziert beschreiben, durch welche Herausforderungen (und Entwicklungsschritte) zum Beispiel das Jugendalter gekennzeichnet ist (Eschenbeck und Knauf 2018; Havighurst 1948).

### Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Auch wenn sich Individuen darin voneinander unterscheiden können, zu welchem Zeitpunkt, über welchen Zeitraum und in welcher Reihenfolge sie bevorstehende Entwicklungsaufgaben lösen, gibt es dennoch einige typische Entwicklungsaufgaben, die sich nahezu jedem jungen Menschen im Jugendalter stellen.

Typische Entwicklungsaufgaben im Jugendalter sind:

- reife, vertrauensvolle Beziehungen mit Gleichaltrigen eingehen
- intime Beziehungen aufnehmen und aufbauen
- Umgang mit Sexualität erlernen



- emotionale Unabhängigkeit von den Eltern erlangen
- eigenständige und eigenverantwortliche Entscheidungen treffen
- sich auf ein selbstständiges Leben vorbereiten
- sich ein stimmiges Bild von sich Selbst/eine eigene Identität erarbeiten
- sich für eine Ausbildung/einen Berufsweg entscheiden
- eine Zukunftsperspektive erarbeiten
- ein Wertesystem und ethische Prinzipien entwickeln
- eine Geschlechtsrolle entwickeln
- den eigenen Körper akzeptieren

Manche dieser Entwicklungsaufgaben spielen in manchen kulturellen Kontexten eine geringere oder eine besondere Rolle (z. B. „eigene Identität“).

Der Vorteil dieses Zugangs ist es, dass der Entwicklungsabschnitt, den man genauer betrachten will, beliebig detailliert beschrieben werden kann, und dass man jederzeit auch Abschnitte einfügen kann, wenn sich eine zeitliche Abgrenzung („Jugendalter“) als zu grob erweist. Tatsächlich ist diese Form der Beschreibung von Entwicklung(-sabläufen) auch sensibel gegenüber Kontexteffekten: Wenn sich die Umstände („die Zeiten“) ändern und dies Folgen für die Entwicklung der Menschen hat (Kap. 1), kann man die Aufgabenliste (wie in „Jugendalter“) einfach aktualisieren und revidieren.

Allerdings liegt in dieser Änderungssensitivität zugleich ein ernstes Problem der Theorie: Sie ist, wenn die konkrete Auflistung von Aufgaben für sie konstitutiv ist, offenbar nicht kontextunabhängig formulierbar – und das bedeutet: Sie ist keinesfalls generalisierbar und damit keine *allgemeine* Entwicklungstheorie. Man braucht, mit anderen Worten, so viele Varianten der Theorie der Entwicklungsaufgaben wie es Kontexte gibt *und geben könnte*, die verschiedene soziale Entwicklungsaufgaben erzeugen, und weil das niemals abschließend aufgelistet werden kann, ist diese Theorie immer (grundsätzlich) unvollständig und bleibt unabgeschlossen selbst für den Bereich, für den sie Geltung beansprucht. Sie stellt, anders gesagt, im besten Fall immer nur eine gegenwärtige Sammlung von *Beschreibungen von Entwicklungskontexten* dar. Das ist nicht wenig, wohl-gemerkt, aber es ist schon deswegen unzureichend für eine zufriedenstellende Theorie, weil es notwendigerweise unabgeschlossen und unvollständig bleiben muss – weil man niemals sicher sein kann, alle möglichen kulturellen Kontexte

berücksichtigt zu haben, die vielleicht andere Listen von Entwicklungsaufgaben mit sich bringen würden.

Überdies bietet dieser Ansatz keine Erklärung, warum wir uns entwickeln. Die Mechanismen, mit denen Entwicklungsaufgaben Entwicklung beeinflussen oder gestalten, werden nicht geklärt. Durch die Benennung der „Quellen“ (biologische, soziale und autonome) wird allerdings angedeutet, in welcher Richtung jeweils nach Erklärungen gesucht werden könnte (wir kommen auf alle drei „Richtungen“ in den folgenden Kapiteln zurück). Obwohl es wichtig ist, diesen Einwand ernst zu nehmen, würde es den Ansatz von Havighurst sehr unterschätzen, wenn man ihn deswegen einfach beiseitelegte. Insbesondere ist der Gedanke, dass Entwicklungsaufgaben auch von uns selbst gestellt werden, sehr originell gewesen (er passte damals gar nicht in den Zeitgeist, vielleicht wurde er deswegen auch nicht aufgegriffen) und inhaltlich äußerst interessant, auch wenn Havighurst selbst ihn nur sehr kurz behandelt und nicht weiterverfolgt hat (ausführlicher zu diesem Aspekt s. Abschn. 5.2). Und es wird sich zeigen (Abschn. 5.4 und Abschn. 5.5), dass auch der Gedanke der „Entwicklungsaufgaben als Entwicklungssteuerung“ durchaus fruchtbar ist, wenn man ihn um die Mechanismen ergänzt, durch die sie Entwicklung beeinflussen.

### Wie kontextabhängig darf eine Theorie sein?

Im Kap. 1 haben wir den Umstand angesprochen, dass historische und kulturelle Bedingungen Einfluss auf die Entwicklung von *Personen* haben können: Es hat gewiss erhebliche Folgen für die Entwicklung eines Menschen, ob er den Zweiten Weltkrieg als erwachsener Mensch erlebt, ob er ihn als kleines Kind erlebt und seine Folgen faktisch wirksam werden, oder ob er über ihn nur durch die Erzählungen von anderen erfährt. Bedeutet das nicht, dass Entwicklungstheorien zeit- und kulturgebundene Effekte berücksichtigen *müssen*? In der Tat: Das bedeutet es. Aber konkrete Ereignisse (der Zweite Weltkrieg, der Fall der Mauer) oder historische kulturelle Bedingungen (die hinduistische Kultur in Indien, die Sklaverei in den USA vor 1865) dürfen nicht *die Wahrheit der Theorie* beeinflussen. Es ist beispielsweise zwecklos, eine Entwicklungstheorie zu formulieren, die nur für Personen gilt, die den Beginn des Zweiten Weltkriegs als Kind erlebt haben, denn das wäre eben nur eine historische Beschreibung. Etwas anderes wäre es, wenn ich allgemeine Prozesse untersuche, wie Menschen mit Belastungen umgehen – und sie am Beispiel einer Kindheit im Zweiten Weltkrieg überprüfe.



<https://www.springer.com/978-3-531-17006-0>

Entwicklungspsychologie: Eine Einführung in die  
Erklärung menschlicher Entwicklung

Greve, W., Thomsen, T. 2019, VIII, 243 S. Mit

Online-Extras, Softcover ISBN: 978-3-531-17006-0