

# Die Bedeutung der Entwicklungspsychologie für die Psychotherapie

## Vortrag anlässlich der Gründung der Schweizerischen Gesellschaft für Integrative Therapie in Zürich

**August Flammer, Universität Bern**

([august.flammer@psy.unibe.ch](mailto:august.flammer@psy.unibe.ch))

**7. März 2009**

Ich bedanke mich herzlich für die Einladung, als Entwicklungspsychologin und Nicht-Therapeutin anlässlich der Gründung Ihrer Schweizerischen Gesellschaft für Integrative Therapie zu Ihnen zu sprechen. In der Tat: Psychotherapie und Entwicklungspsychologie haben offensichtliche Gemeinsamkeiten, auch wenn die beiden Disziplinen im Forschungsalltag so ziemlich neben einander her betrieben werden.

Ich habe mir für dieses Referat zur Aufgabe gestellt, die Entwicklungspsychologie zunächst darauf hin zu befragen, was sie der Psychotherapie grundsätzlich bieten kann, und dann in einer Tour d'horizon eine Auswahl entsprechend verwertbarer Erkenntnisse zu identifizieren. Ich nehme aber vorweg, dass sich auch Anlass geben wird, weitergehende Fragen und gar Forderungen an die Entwicklungspsychologie zurück zu richten.

Noch zwei Bemerkungen, bevor ich loslege:

- Ich brauche in diesem Referat die Konzepte „Therapie“ und „Psychotherapie“ austauschbar.
- Da ich als Entwicklungspsychologin auch etwas von Altersentwicklung und der typischen Verlangsamung im Alter weiss, lese ich meinen Vortrag, um Ihre Geduld nicht zu strapazieren und die
- vorgegebene Zeit einzuhalten.

Beide, Psychotherapie und Entwicklungspsychologie, befassen sich mit nachhaltigen Veränderungen von Kompetenzen, d. h. von subjektiven und objektiven, ja auch externen Ausgangsbedingungen für Verhalten und Erleben. Im Unterschied zur Entwicklungspsychologie ist Psychotherapie primär an den instrumentellen Möglichkeiten interessiert, solche Veränderungen zu veranlassen, zu unterstützen, zu führen, ja zu korrigieren; die Entwicklungspsychologie ist einfach der Beschreibung von Veränderungen, aber auch der Beschreibung von Auslösern und Folgen von Entwicklungsschritten verpflichtet. Ein klassisches Anliegen der Entwicklungspsychologie ist es ferner, ihre Erkenntnisse einem typischen Lebenslauf, einer Biografie zuzuordnen. Dieses Anliegen teilen aber nicht alle, wie später sichtbar werden wird.

Nach meiner Beurteilung können Sie von der Entwicklungspsychologie Aussagen folgender Muster — mit unterschiedlicher Bedeutung für die Psychotherapie — erwarten:

- Phänomene: Was ist (in welchem Alter) sichtbar?
- Reihenfolgen: Was folgt vor was resp. nach was?
- Bedingungen/Voraussetzungen: Was ist notwendige oder wenigstens hinreichende Voraussetzung für was? (Zusammenarbeit mit experimenteller Psychologie)
- Verpasste Erfahrungen, extern und intern bedingte Blockaden: Wie wirken sich Störungen auf die weitere Entwicklung aus?

Die Reihenfolge meiner Aufzählung spiegelt in groben Zügen auch die Geschichte der Entwicklungspsychologie. Die Beschreibung alterstypischer Verhaltensweisen war mehrfach der Anfang, z. B. der Sprachentwicklungspsychologie (Scupin) oder der Entwicklungspsychologie der Motorik (Gesell). Die altersmässige Lokalisierung der als obligatorisch geglaubten Trotzphase ist ein anderes Beispiel.

Hier zwei Zitat-Beispiele...

Später ist man von Einzelfällen auf statistische Durchschnitte übergegangen. Solche tabellarischen Beschreibungen dienen Ihnen wahrscheinlich wenig, weil sie kaum Handlungsanweisungen abzuleiten gestatten; insbesondere sind sie meist übergenau resp. tragen der interindividuellen Variation zu wenig Rechnung. Wir sagen heute in der Entwicklungspsychologie: Alter ist kein Faktor; wohl aber ist die Zeit das Medium der Veränderung, darum werden wir im Lauf der Veränderung älter. Etwas zugespitzt: Nicht das Alter bringt Veränderungen, sondern Veränderungen machen älter.

Dennoch gibt es Gelegenheiten, bei denen altersbezogene Beschreibungen relevant sind. Ich denke an die sog. Entwicklungsaufgaben. Neben gewissen organismischen und individuellsubjektiven gibt es auch Entwicklungsaufgaben, die gesellschaftlich bedingt sind. Wir haben in eigenen Studien zeigen können, dass gewisse Entwicklungsschritte zur Befriedigung externer Erwartungen in bestimmten Altersphasen erfolgen *müssen*, wenn man negativen gesellschaftlichen Sanktionen entgehen möchte. Ich denke z. B. an sog. Ablösungsprozesse von den Eltern (Auszug aus dem Elternhaus, ökonomische Selbstständigkeit), an die erste Berufswahl, an den Schuleintritt oder an die Zeitfenster, ausserhalb welcher man noch nicht oder nicht mehr Mutter werden kann (oder vielleicht sollte).

Damit ist auch gleich aufgezeigt, wie sehr individuelle Entwicklung mitunter von aussen, ja regelrecht gesellschaftlich diktiert wird, häufig auf Grund generationenalter Weisheit, manchmal aber auch basierend auf dysfunktionalen und unreflektierten Vorurteilen. Im Störungsfall ist da oft Psychotherapie gefragt, die externe Lenkung individueller Entwicklung zurückzudrängen oder aber ihr gerade zum Durchbruch zu verhelfen. Einen von der Norm abweichenden Entwicklungsweg zu gehen, birgt viele Risiken; gelegentlich aber bedarf so ein Weg gerade der besonderen Unterstützung.

Ich nenne ein Beispiel aus unseren eigenen Studien: Junge Erwachsene, die noch weit ins dritte Lebensjahrzehnt hinein bei ihren Eltern wohnen, sind meistens vielfältigem sozialem Druck ausgesetzt. Solche Menschen können Ihre Unterstützung brauchen, wenn sie z. B. spezifische Behinderungen haben, welche die normativen Entwicklungsschritte erschweren. Einige müssen akzeptieren lernen, nonnormative Wege gehen zu müssen; andere müssen klären, ob oder warum sie freiwillig nonnormative Wege gehen.

Entwicklungs-Reihenfolgen beziehen sich nicht aufs Lebensalter, sondern nur auf die zeitliche Abfolge. Als frühes Beispiel für so eine Entwicklungstheorie ist Sigmund Freuds Beschreibung der Abfolge der Sexualentwicklung zu nennen. Reihenfolge-Entwicklungstheorien machen weniger anspruchsvolle Aussagen als altersbezogene Entwicklungstheorien, hatten ihren Höhepunkt in der Geschichte der Entwicklungspsychologie aber später. Dieser Entwicklungsschritt der Entwicklungspsychologie selbst lässt sich z. B. schön verfolgen an der Rezeption der Theorie von Jean Piaget. Während Piaget selber noch Altersangaben machte, meistens mit Betonung auf „ungefähr“, hat seine Theorie schliesslich ohne Altersbezüge überlebt, soweit sie überhaupt überlebt hat. Anfangs brüsteten sich einzelne Forscher damit, herausgefunden zu haben, dass gewisse Leistungen schon früher auftreten, als was Piaget

geschrieben hatte; bald aber galt das als bedeutungslos, solange die Reihenfolge der Phänomene die gleiche blieb.

Reihenfolgeaussagen können die Wahl von Erziehungs- und Therapiezielen und –Zwischenzielen leiten. Sie sind überdies heuristisch wertvoll: Es könnte ja sein, dass die Vollendung einer vorausgehenden Stufe eine tatsächliche Voraussetzung ist für die erfolgreiche Bearbeitung der nachfolgenden Stufe.

Darum ist gesichertes Wissen über Reihenfolgen nicht wenig. Das wurde z. B. deutlich an einer Theorie, die allerdings mehr pädagogisch als therapeutisch relevant ist, nämlich an Kohlbergs Theorie der Entwicklung des moralischen Urteils. Auch wenn Kohlberg im Lauf der Zeit immer betonter die Invarianz der Reihenfolge seiner sechs Stufen in den Vordergrund stellte und damit insofern für jede Stufe Voraussetzungsansagen machte, wird diese Theorie oft nur für diagnostische Zwecke verwendet: Die Frage ist dann, auf welcher moralischen Stufe bestimmte Leute argumentieren und was für Zusammenhänge sich im sozialen Umgang daraus ergeben. Wenn es darum geht, das moralische Urteil reifer zu machen, ist oft weniger die Frage nach zu erfüllenden Voraussetzungen leitend, als die Frage, welche Stufe normativ nach der aktuellen folgt und darum voraussichtlich die besten Chancen auf Verwirklichung hat. Und auf dieser nächsten Stufe wird dann mit den entsprechenden Personen argumentiert. Das ist die sog. Plus-eins-Methode.

Ein anderes Beispiel einer viel verwendeten Reihenfolgetheorie ist Wygotskis Theorie der Zone der nächsten Entwicklung, auf deren Basis z. B. sog. Lerntests entwickelt wurden resp. auch wir entwickelt haben. Lerntests sagen aus, was mit systematischer, insbesondere sozialer Unterstützung aktuell möglich ist und deshalb in baldiger Zukunft auch autonom realisiert werden kann.

Nochmals: Natürlich möchten wir mehr wissen über notwendige Bedingungen für Entwicklungsschritte. Im Bereich der Psychologie lässt sich aber bekanntlich nicht beliebig experimentieren. Darum nehmen wir den heuristischen Wert der normativen Reihenfolgen durchaus ernst. Das ist noch desto mehr gerechtfertigt, als wir doch davon ausgehen können, dass die mehr oder weniger spontane Entwicklung oft funktional-ökonomische Wege geht. Da liegt der tiefste Grund für den so beliebten theoretischen Anspruch der Reihenfolge-Invarianz: Daraus lassen sich wenigstens sinnvolle Hypothesen über Entwicklungsbedingungen ableiten.

Solche heuristische Verwertung von Reihenfolgeaussagen hat schon vor über 100 Jahren Sigmund Freud vorgenommen. Aus der Analogie mit der Entwicklungsbiologie hat er in der Psychologie das Denkmuster breit etabliert, dass sich künftige Entwicklungsschritte nur dann einstellen oder nur dann befriedigend begangen werden, wenn die vorausgehenden Entwicklungsstufen bis zu einem bestimmten Kriterien vollzogen sind. Wenn weit zurück liegende Voraussetzungen unbefriedigend etabliert waren, lenken die Psychoanalyse und daraus abgeleitete Therapiemethoden folgerichtig die Aufmerksamkeit, die Emotionen und Phantasien der Betroffenen zurück in die allenfalls gar sehr frühe Kindheit. Dieses Zurückgehen zum Beginn der Störungskette nenne ich die Fallmaschenmethode.

Nebenbei: Die Pädagogen haben das gelegentlich gelassener genommen: In der Schulreife Diskussion um die letzte Jahrhundertmitte war es nur das geduldige Warten auf die Erreichung der Schulreife Kriterien, die eine erfolgreiche Beschulung gestattete.

Die Validität dieser Heuristik resp. die Erfolgsbeurteilung der Fallmaschenmethode hat die Entwicklungspsychologie nie intensiv beschäftigt. Warum eigentlich? Für viele wäre vermutlich der

Aufwand zu gross, für andere wären die möglichen Messungen zu wenig verlässlich. Ich denke, da besteht für die Entwicklungspsychologie Nachholbedarf.

Um aber fair zu sein, ist noch auf eine andere Verwertung der Reihenfolgeinformation hinzuweisen, die Erik H. Erikson im Rahmen seiner Theorie der psychosozialen Entwicklung formuliert hat. Erikson ging von Sigmund Freuds Beschreibung der kindlichen Libidoentwicklung aus, erweiterte Freuds Phasen resp. Stufen über den gesamten Lebenslauf und inhaltlich auch auf den sozialen Entwicklungskontext. Die Grundaussage, die uns hier interessiert, ist die, dass im Lauf der lebenslangen Entwicklung immer neue Herausforderungen oder Krisen auftauchen, deren Bewältigung die Lösung der nachfolgenden Krisen entscheidend präjudiziert.

Erikson hat acht solche Krisen — wir können auch sagen: Lebensthemen — genannt, bestimmt ohne zu meinen, es seien sicher für jedermann genau diese acht und nur acht. Ich habe mich anderenorts darüber ausführlicher geäußert.

Diese acht Themen — Erikson selbst sagte gelegentlich auch Entwicklungsaufgaben — sind: ertrauen, Autonomie, Initiative, Werksinn, Identität, Intimität und Solidarität, Generativität, Integrität. Erikson hat für jedes dieser positiv formulierten Themen einen Gegenpol definiert, auf dem zu landen das Risiko bei einer unbefriedigenden Bearbeitung des Themas oder der Entwicklungsaufgabe lauert. Das sind die grossen Risiken des (Ur-) Misstrauens, der Scham, des Zweifels, der Schuld, der Minderwertigkeit, der Identitätsdiffusion, der Isolierung, der Selbstabsorption und der Verzweiflung.

Leider legte Erikson nie genau fest, was eine gelungene und was eine misslungene Lösung der Krise ist. Man kann aber annehmen, dass bei einer befriedigend gelösten Krise durchaus noch beide Pole aktuell bleiben, dass aber der positive Pol faktisch und im Selbstvertrauen der Person deutlich überwiegt. Entwicklungstheoretisch attraktiv an dieser Theorieformulierung ist nun das Postulat, dass die Art der Krisenlösung auf den Umgang mit der nachfolgenden Krise abfärbt, und dass das nicht nur empirisch so ist, sondern dass eine Analyse der jeweiligen Krisenthematiken durchaus Elemente identifiziert, die auch Bestandteile in späteren Krisen sind.

Ich zeige das an einem beliebig ausgewählten Beispiel der Stufe 3. Initiativen und die Risiken der Schuld können einigermassen gefahrlos gewagt werden, wenn ein verlässliches Urvertrauen besteht (Stufe 1) und wenn erfolgreich erste Unabhängigkeitsschritte begangen worden sind (Stufe 2). Bei vorherrschendem Misstrauen in die soziale und übrige Weltordnung hingegen und bei massiv erlebter Beschämung wird bei Initiativeansätzen immer gleich die Schuldbedrohung erlebt. Und gehäufte solche unglückliche Initiativeerfahrungen bewirken hernach, also proaktiv, eine Bremsung der kreativen Kräfte (Stufe 4); sie präjudizieren weiter auch schon die Identitätsfindung ein Stück weit (Stufe 5), lassen eher einmal vor verantworteter Intimität zurückschrecken oder gar unkontrolliert in die Intimität stürzen (Stufe 6) etc. etc. — Das lässt sich mit jeder Stufe rein analytisch retro- und proaktiv durchspielen.

Erikson betonte aber aufgrund seiner psychotherapeutischen Erfahrung, dass schlecht gelöste frühere normative Krisen nicht für immer ein Verdikt darstellen müssen, sondern dass später an den gleichen Themen noch immer gearbeitet werden könne resp. dass die Arbeit an nachfolgenden Krisen wegen der Verwandtschaft mit den vorausgehenden Krisen sich durchaus auch positiv auf die früheren Polaritäten auswirken könne: sozusagen ein Mitnahme-Effekt. In Eriksons (1950b, S. 164) Worten: „There is little that cannot be remedied later, there is much that can be prevented from happening at all.“ Die Vergangenheit ist also in der Gegenwart präsent und erfährt mit dieser allenfalls eine Korrektur —

natürlich nicht die Vergangenheit an sich, sondern ihre funktionale Repräsentation und Wirkung auf die Gegenwart und die Zukunft.

Und nun kommt die weniger schöne Seite dieser Theorie, stellvertretend für viele andere umfassende entwicklungstheoretische Gesamtkonzeption. Zwar gibt es eine Reihe empirischer Studien, z.B. zur Aktualität oder Virulenz verschiedener Thematiken, welche die Abfolge der Krisen als empirisch plausibel bestätigen; in neueren Studien werden aber doch immer wieder mal Ausnahmen und Abweichungen von den theoretischen Vorhersagen gefunden, was wie üblich viele methodische Nachfragen auslöst, z. B. ob die Messinstrumente auch genügend reliabel sind und ob die operationalisierte Fragestellung auch wirklich den Kern der Theorie treffe.

Das tut einem Leid. Ja, Theoretiker können unter der Empirie leiden. Insbesondere Theorien, die logisch einleuchtend sind, möchte man doch einzelnen falsifizierenden empirischen Studien nicht opfern. So möchte ich z. B. dieser ausgewählten Theorie von Erikson wegen der überzeugenden Logik auch bei mässigen empirischen Stützbefunden einen grossen heuristischen Wert zubilligen. Der Respekt vor der Theorielogik geht bei mir sogar so weit, dass ich die Frage, ob man im Fall von bisher unglücklich verlaufener Entwicklung therapeutisch auf mehrere Stufen zurück gehen soll, aufgrund einer logischen Analyse theorie-pragmatisch mit Verweis auf den Mitnahmeeffekt beantworten möchte: Therapeutisch gestützte Arbeit an der aktuellen Stufe unter Einbezug der Elemente, die ja schon früher aufgetreten waren, verspricht durchaus ganzheitlichen Erfolg. Diese Entwicklungslogik verlangt nicht zwingend eine therapeutische Regression über mehrere Stufen, da könnte.

Es gibt noch eine andere entwicklungspsychologische Erfahrung, die mir trotz Vertrauen in Mitnahmeeffekte begründet, nämlich die Befunde zur Bindungspsychologie. Da war die ursprüngliche Überzeugung resp. Befürchtung, die erste Bindungserfahrung mit der — wenn immer möglich — biologischen Mutter präjudiziere definitiv die gesamte spätere soziale Biografie, z. B. den Umgang mit Lebenspartnern und Kindern. Diese strikten Annahmen von Bowlby und Nachfolgern sind hernach sukzessiv gelockert worden. Heute weiß man, dass Kinder im Allgemeinen simultan mehr als eine enge Bezugsperson haben können; meistens haben sie allerdings eine, die ihnen besonders wichtig ist. Sehr häufig ist diese Hauptbezugsperson die leibliche Mutter, es kann aber auch der Vater sein oder eine Großmutter oder sonst eine Betreuungsperson. Überdies können Kinder zu verschiedenen Bezugspersonen unterschiedliche Bindungsmuster haben. Zwar haben Längsschnittuntersuchungen durchaus Zusammenhänge nachweisen können zwischen frühkindlichen Bindungsmustern und späterer Neugier- oder Explorationsbereitschaft, späterem Kindergartenverhalten, späteren verbalen Kommunikationsleistungen, Kindheitserinnerungen, ja der Gestaltung von späteren Freundschafts- und Partnerschaftsbeziehungen sowie der Beziehung zu eigenen Kindern (davon weiss auch die psychoanalytische Übertragungspsychologie einiges zu berichten); aber die strenge Annahme einer kritischen Periode für den definitiven Erwerb des inneren Arbeitsmodells ist aber sicher nicht gerechtfertigt, d. h.: Bei geeigneten Partnerpersonen, entsprechender Sorgfalt und allenfalls externer Unterstützung können ungünstige alte Bindungsmuster in einzelnen Fällen durchaus überwunden werden.

Bei all diesen positiven Meldungen über den Mitnahmeeffekt ist doch aus der Sicht der Entwicklungspsychologie auf Bereiche hinzuweisen, in denen der Mitnahmeeffekt nicht oder nur marginal spielt, nämlich den Bereich der kognitiven Operationen. Ich denke an die geläufigen Theorien zur kognitiven Entwicklung im Stile Piagets. Diese Theorien — z. B. auch die von Case oder die von

Fischer — postulieren ausdrücklich eine Entwicklung durch Akkumulation von Fertigkeiten oder Teilkompetenzen, natürlich noch mit dem Zusatztrick, dass bei gewissen Übergängen systeminterne Reorganisationen im Sinne von sog. majorisierenden Äquilibrationen stattfinden. Ein sog. Voroperatorisches Kind, dessen Zahlbegriff nicht von der Menge allein, sondern auch noch von der Lage der zu zählenden Gegenstände abhängt, kann nicht verlässlich umgehen mit Mengenproportionen. Und wenn es das Lernen soll, muss es zuerst die entscheidenden von den irrelevanten Eigenschaften von Objektmengen zu unterscheiden lernen, also auf eine frühere Entwicklungsstufe zurückkehren.

Diese kognitiven Entwicklungstheorien basieren auf Aufgabenanalysen und postulieren Entwicklung einfach als die Abfolge der — meistens logisch einzig möglichen — Syntheseschritte der identifizierten Teilelemente. Solche Theorien sind durchaus hilfreich für die Didaktik; die Psychotherapie könnte die Didaktik um die einfache Anwendung solcher Theorien beneiden.

Auch wenn die piagetianische Theorie wegen ihres Gegenstands, nämlich der kognitiven Entwicklung, nicht die meist interessierende Entwicklungstheorie für Therapeutinnen und Therapeuten sein dürfte, sind darin Mechanismen beschrieben und diese nun empirisch wirklich gesichert worden, welche über diese Theorie hinaus Gültigkeit haben. Damit öffne ich eine Klammer für einen Exkurs auf allgemeine Einsichten aus der kognitiven Entwicklungspsychologie, die therapeutisch von Interesse sein dürften.

Ich nenne zuerst die beiden Grundmechanismen der Assimilation und der Akkommodation. Es stellt eine bewährte epistemologische Grundposition dar, dass Menschen nie unbedarft an ihre Welt herangehen, sondern immer schon Schemata, Vorurteile, spezifische Fragen und Erwartungen haben und solche Begriffe oder Vorbegriffe selten revidieren, solange sie damit Erfolg haben: Sie assimilieren ihren Weltausschnitt einfach an ihre schon vorgespurte Interpretation. Wenn sie aber spüren, dass der aktuelle Weltausschnitt nicht in ihre Schemata passt, akkomodieren sie diese Stereotypen resp. ihre Begriffe. Oder kurz und allgemein formuliert: Das Erlebnis von Widersprüchen fördert die Bereitschaft, sich zu reorganisieren resp. zu entwickeln, natürlich immer unter der Bedingung, dass die Widersprüche überwindbar sind und dass man nicht bereits infolge Stress und Frustrationsakkumulation Zuflucht in der Rigidität und Blockierung sucht.

Immer wieder attraktiv an der piagetianischen Theorie finde ich das Konzept der Zirkulärreaktion. Menschen freuen sich an Wirkungen, an denen sie beteiligt sind oder die sie gar selbst hervorbringen. Sie perseverieren darum gerne für eine Weile in einer neuen Erfahrung (primäre Zirkulärreaktion). Dadurch üben und vertiefen sie — sozusagen nebenbei —, was sie neu entdeckt oder gelernt haben, ohne dass sie von aussen motiviert werden müssen. Wenn sie später die gleiche oder eine ähnliche Situation wahrnehmen, initiieren sie oft spontan und lustvoll die gleichen Handlungen oder Verhaltensweisen und erleben sich dadurch als erfolgreich kontrollierende Wesen (sekundäre Zirkulärreaktion). Und es kommt noch schöner: Die tertiäre Zirkulärreaktion besteht darin, dass wir Menschen dann, wenn uns etwas sehr geläufig ist und schon fast langweilt, anfangen zu variieren und dadurch unsere Erfahrungen spontan und vielfältig ausbauen, d. h. unsere Schemata differenzieren. Durch solche Variationen entstehen neue Schemata, und die Hierarchie der Zirkulärreaktionen wird von neuem aktiviert.

Diese drei Zirkulärreaktionen, meine Damen und Herren, stellen einen fantastischen Entwicklungsmotor dar. Diesen Zirkulärreaktionen sollten wir Anlass und Raum geben. Das bedeutet nicht Laissez-faire, sondern Begleitung von innen-getriebener Entwicklung. Ich bin überzeugt, dass diese Einsicht über

viele therapeutische Situationen hinweg generalisierbar ist. Wobei Sie es ja oft mit Situationen zu tun haben, in denen Frustration und Leidensdruck Spontaneität zurück binden und deshalb zuerst einmal abgebaut werden müssen. Es ist mir im Übrigen aufgefallen, dass Piagets zentrales Konzept des schème d'assimilation bereits zur Kennzeichnung bestimmter psychotherapeutischer Konzepte geworden ist, etwa wenn Klaus Grawe oder Jeffrey E. Young oder Eckhard Roediger von Schematherapie sprachen resp. sprechen. Dort wird der zentrale piagetianische Begriff der majorisierenden Äquilibration wörtlich übernommen. Gemeint ist, dass die Erfahrung von Widersprüchen und Ungereimtheiten eine spontane Dynamik zu ihrer Überwindung durch Integration und Einnahme einer logisch höheren Position führt.

Damit schliesse ich diesen Exkurs.

Ich hatte angekündigt, zum Stichwort der Biografiebezogenheit der Entwicklungspsychologie zurück zu kommen. Es gibt tatsächlich ernstzunehmende Entwicklungstheorien, bei denen Biografiebezogenheit sekundär ist oder überhaupt fehlt. Damit meine ich behavioristische, humanistische, systemische und dialektische Entwicklungstheorien. Ich denke, es ist nicht von ungefähr, dass einige dieser Theorien durchaus sowohl Entwicklungs- als auch Therapietheorien sind.

Skinner und in seinem Gefolge etwa Bijou und Baer interessierten sich für Veränderungen und beanspruchten unter Applaus vieler Entwicklungspsychologen, damit auch Entwicklungspsychologie geschrieben resp. diese sogar ersetzt zu haben. Entwicklung bestand für Skinner aus Hunderttausenden von kleinen Lernprozessen. Darum lehnte er die Auffassung ab, so etwas wie Entwicklung würde über Stufen oder grosse qualitative Sprünge erfolgen. Behavioristische Entwicklungspsychologie ist eigentlich Lernpsychologie, was durchaus keine Disqualifikation ist. Ich meine heute, es sei vor allem die spezifische Forschungs- und Theoriepraxis der Lernpsychologie, welche ausmacht, dass sich die Entwicklungspsychologie darin nicht vertreten sehen kann. Darüber mag in der Diskussion näher die Rede sein.

Dennoch ist zu vermerken, dass die Lernpsychologie klassischer wie auch neuer Prägung durchaus erfolgreich therapeutische Ideen und Methoden generiert hat, die heute unter Verhaltenstherapie, kognitiver Verhaltenstherapie und ähnlichen Bezeichnungen breite Anwendung finden.

Wenn ich als zweite nichtbiografische Entwicklungstheorie die humanistische nenne und aus ihr abgeleitet die Gesprächstherapie anführe, könnte es sein, dass Sie mir als einem Entwicklungspsychologen Übergriff auf das Feld der Psychotherapie vorwerfen möchten. Durchaus zu Recht: Wir sprechen zwar von einer humanistischen Entwicklungspsychologie; die Eingeweihten wissen aber, dass sie eigentlich ein Ergebnis therapeutischer Vorstellungen und Erfahrungen ist. Charlotte Bühler, Maslow, Rogers, aber auch Ruth Cohn gingen therapeutisch einen dritten Weg zwischen Verhaltenstherapie und Psychoanalyse und wandten sich den spontanen positiven Entwicklungstendenzen im Menschen zu. Damit kreierte sie eine Entwicklungskonzeption, die vor allem dort relevant geworden ist, wo Entwicklung gestört verläuft. Denn im ungestörten Fall verläuft sie spontan und zum Besten aller.

Man mag der humanistischen Entwicklungstheorie, wie sie schliesslich formuliert worden ist, eine zuweilen verharmlosend optimistische Sicht auf den Menschen vorwerfen; ein Teil ihrer Attraktivität verdankt sie sicher auch der Verwandtschaft mit dem schon vielfach bewährten Postulat des Gleichgewichts in der Ganzheit. Zentrale Bedingung für die positive Entwicklung des Menschen ist die

subjektive Kongruität mit sich selbst oder einfacher gesagt: Die Akzeptanz seiner selbst, so wie man ist und wohin die Entwicklung strebt. Das ist verwandt mit dem Gleichgewichtskonzept von Lewin und em von Piaget, Kohlberg, Case und Fischer, aber auch verwandt mit den vielen Konsistenz-, Konsonanz- und Homöostasiekonzepten von Werner, Freud oder Festinger. Und ich brauche Ihnen al Therapeutinnen und Therapeuten nicht zu sagen, welche erzieherische, therapeutische und überhaupt soziale Weisheit im humanistischen Korollar steckt, wonach gestörte Selbstakzeptanz am besten wieder hergestellt werden kann durch erlebte bedingungslose Akzeptanz durch andere.

Noch eine Entwicklungstheorie ist zu erwähnen, die wir durchaus therapeutischen Ideen und Erfahrungen verdanken, nämlich die systemische Konzeption von Entwicklung. Natürlich gab es systemisches Denken in der Biologie schon früher, aber fachpsychologisch wurde die Systemidee zuerst und am umfassendsten im Zusammenhang mit Psychotherapie rezipiert und diskutiert. Als ich mein heute noch vielfach verwendetes Buch über Entwicklungstheorien 1988 erstmals publizierte, waren einige Rezensenten überrascht, darin eine systemische Entwicklungstheorie auf gleicher Stufe mit anderen, etablierten Entwicklungstheorien zu finden. Ich bezog mich damals zunächst auf Biologie, Kybernetik und Gestaltpsychologie; die eigentliche Ausgestaltung der Theorie im Sinne der Entwicklungsprozesse aber, sozusagen das Fleisch am Knochen, fand ich in der therapeutischen Literatur, damals z. B. von Bateson, Watzlawick, Minuchin, Selvini und von Hall und Fagan. Über die Rezeption von Sozialpsychologie durch die systemischen Therapeuten konnte sich die Entwicklungspsychologie zusätzlich bereichern.

Interessanterweise und vielleicht bezeichnenderweise ist gerade die systemische Entwicklungsauffassung nicht biografisch ausgerichtet. Vielleicht ist genau das kennzeichnend für Entwicklungstheorien, die nicht genuin und von Anfang an innerhalb der Entwicklungspsychologie ausgedacht worden sind.

Nur in einem speziellen Sinn systemisch, dafür aber doch in Ansätzen biografisch verstehe ich die ökologische Entwicklungstheorie von Urie Bronfenbrenner. Diese Entwicklungstheorie befriedigt jene nicht, die von Psychologie immer Prozessaussagen erwarten; sie hat aber die besondere Stärke, Entwicklungsbedingungen originell und griffig zu thematisieren.

Bronfenbrenner hat mit seinen konzentrischen Kreisen darauf aufmerksam gemacht, dass die Entwicklungsmöglichkeiten wesentlich mitbedingt sind durch Ereignisse, die sich nahe beim oder auch in einiger Distanz vom Individuum abspielen. Damit hat er Erzieherinnen und Erzieher darauf hingewiesen, wie wichtig die Berücksichtigung sozialer, auch sozial-distaler Elemente ist. Der Arbeitsplatz des Vaters, die Vereinskolleginnen der Mutter oder die Sportclubaktivitäten der Geschwister ermöglichen dem Individuum in Entwicklung Ein- und Ausblicke in fremde und zukünftige Welten und generieren spezielle Erfahrungen und Erwartungen.

Damit ist schon das Stichwort gegeben für eine Entwicklungstheorie nochmals anderen Zuschnitts, nämlich auf die dialektische Konzeption. Wie in manchen anderen Fällen würde man hier besser von einer Theoriefamilie sprechen als von *der* Theorie. Ich konzentriere mich hier und heute auf die sowjetische Auffassung oder die kulturhistorische Schule der Entwicklungspsychologie.

Ein guter Einstieg zum Verständnis dieser Entwicklungsauffassung geht über den zentralen Begriff der Tätigkeit im Verständnis von Leontjew oder Tomaszewski. Tätigkeiten sind das efferente und sinnstiftende Bindeglied zwischen Individuum und Welt, auch zwischen Individuum und Gesellschaft.

Tätigkeiten sind produktiv, d. h. sie bewirken etwas, hinterlassen Spuren. Durch Tätigkeit verändern die Menschen fortlaufend ihre Welt; ihre Welt ist darum historisch. Aber natürlich sind die Menschen immer im Rahmen der sie umgebenden Welt, insbesondere im Rahmen ihrer Kultur tätig. So sind Menschen immer historisch und kulturell verortet. Kurz: Die Menschen entwickeln sich in - und teilweise in Abhängigkeit von - ihrer Kultur und entwickeln gleichzeitig ihre Kultur weiter. Das hat mindestens zwei zusammen hängende grosse Konsequenzen für die Entwicklungspsychologie: Erstens verlangt das Verständnis von Entwicklung immer auch die Berücksichtigung der objektiv herrschenden Entwicklungsbedingungen, und zweitens sind entwicklungspsychologische Erkenntnisse nicht ohne weiteres über historische Zeiten und Kulturen generalisierbar.

Post-hoc entwickelte diese theoretische Sicht auch eine biografische Gliederung. Diese ist allerdings auf den ersten Blick trivial, bei näherer Betrachtung aber logisch und erhellend. Leontjew nannte als Stufen oder Phasen die Zeit vor der Schule, die Schule, die Pubertät, die Berufsausbildung usw. Man könnte meinen, damit sei nur Äusserliches beschrieben, aber eigentlich kommt hier die spezifische Eingebundenheit in die kulturelle Situation, für die Leontjew diese Stufen formulierte, zum Ausdruck. Die jeweilige gesellschaftliche Situation des Kindes bewirkt, dass verschiedene Tätigkeiten dominant resp. adäquat resp. gefordert sind. Beispielsweise ist die Schule eine gesellschaftliche Institution, die dem Kind ernsthafte Pflichten auferlegt. In der Schule wird gearbeitet und nicht gespielt; Nichterfüllung der Pflichten wird sanktioniert. Das wirkt sich aus auf das Selbstverständnis des Kindes und gibt ihm neben Pflichten auch Rechte, eben eine neue Rolle. Leontjew schrieb mit Bezug auf eingeschulte Kinder:

Die jüngeren Geschwister dürfen den kleinen Schüler nicht ablenken, und auch die Erwachsenen verzichten auf viele Dinge, um ihn ungestört lernen zu lassen... Einem Vorschulkind kann man ein Spielzeug schenken oder auch nicht. Braucht aber der Schüler ein Heft oder ein Buch, dann muss man es ihm kaufen. Er bittet um ein Buch oder Heft auch ganz anders als um ein Spielzeug. (Leontjew, 1959, dt. 1980, S. 399-400)

Ich denke, schon nach dieser kleinen Einführung ist verstehbar, dass die kulturhistorische Schule die Entwicklungsprozesse vor allem in Prozessen der Nachahmung, der sozialen Kontrolle mittels Sprache und der Verinnerlichung der zunächst externen Kontrolle ansiedelt. Und genau das produzierte interessante Kontroversen für die Psychotherapie, wobei sich verständlicherweise die stärkste Polarität mit der humanistischen Entwicklungspsychologie resp. der Gesprächspsychotherapie herauschälte. Hören Sie ein paar Statements im O-Ton (Jäggi):

In der humanistischen Entwicklungspsychologie gibt es nur einen subjektiven Sinn der Erfahrungen, in der dialektisch-materialistischen Philosophie/Psychologie [gibt es] neben (oder vor) dem subjektiven Sinn auch eine objektive (= gesellschaftliche, materialisierte) Bedeutung der Welt und ihrer Teile. Entsprechend orientiert sich die Psychotherapie im Fall der humanistischen Entwicklungspsychologie ausschliesslich am subjektiven Sinn und im Fall der dialektisch-materialistischen Philosophie/Psychologie (idealiter) zusätzlich an objektiven Bedeutungen. Darum hält der Therapeut oder die Therapeutin in der humanistischen Psychotherapie mit seinen resp. ihren Werten zurück, nimmt also nicht Stellung; in der Linie des dialektisch-materialistischen Philosophie/ Psychologie nimmt er oder sie durchaus Stellung.

Und die Schlussfolgerung daraus kann knallhart sein:

Psychotherapie verläuft im Fall der humanistischen Entwicklungspsychologie über Worte, in der dialektisch-materialistischen Philosophie/Psychologie über Tätigkeit. Im Fall der humanistischen Entwicklungspsychologie ist die Psychotherapie „psychologisiert“, im Fall der dialektisch-materialistischen Philosophie/Psychologie geht sie gleitend über in Sozialarbeit und Politik.

Meine Damen und Herren, an diesem Punkt will ich mit meinem Tour d'horizon innehalten. Sie haben sicher festgestellt, dass die grosse Vielfalt von Entwicklungstheorien mit einer dahinter versteckten Vielfalt von Menschenbildern zusammenhängt, und dass sich das Feld der Entwicklungspsychologie aufgrund der Menschenbilder ähnlich gliedern lässt wie das Feld der Psychotherapie. Im Fall der Psychotherapie kann man über die Vielfalt erfreut sein, weil verschiedene Methoden möglicherweise bei unterschiedlichen Störungen indiziert sein können (was ja, wie ich beobachte) seit längerem ein intensiv bearbeitetes Thema der Psychotherapieforschung ist. In der Entwicklungspsychologie sind wir insofern etwas weniger glücklich über die Vielfalt, als wir ja als Theoretiker immer daran interessiert sind, mit möglichst wenig möglichst viel zu erklären. Wir hätten am liebsten eine einzige bewährte Entwicklungstheorie, die alle Aspekte der Entwicklung schlüssig erklärt (analog zur angestrebten physikalischen „theory of everything“); aber wir sind einstweilen weit davon entfernt.

Sollten Sie versucht sein, mit der Entwicklungspsychologie deshalb Mitleid zu haben, kann ich Ihnen gleich noch einen weiteren Grund dazu liefern. Insbesondere im Zusammenhang mit der Piagetkritik wird seit einigen Jahren eifrig die Hypothese untersucht, dass schon kleine und sehr kleine Kinder zu allen kognitiven Operationen fähig sind, sofern nur die Aufgabe leicht genug resp. Die Welt, auf die die Operationen angewendet werden, einfach genug ist; man spricht in diesem Kontext gelegentlich von Neonativismus. Damit wären wir wieder zurück bei den Vorstellungen von vor hundert Jahren, wonach Entwicklung letztlich quantitativ beschrieben werden kann. Qualitativ unterschiedliche und geordnete Stufen, die das ausmachen, was ich im engeren Sinn als Biografie bezeichne, braucht es dann nicht, gibt es nicht. Einmal mehr könnte Entwicklungspsychologie auf Lernpsychologie reduziert werden. Aber noch sind wir nicht so weit; offensichtlich gibt es beides, nämlich entwicklungsinvariante Entwicklungsprozesse und Entwicklungsstufen mit spezifischen Bedingungen.

#### **Literaturauswahl (zu jedem Namen ein Werk)**

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, S., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bateson, G. (1981). *Ökologie des Geistes*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bijou, S. W., & Baer, D. M. (1961; 1965). *Child development I, II*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment*. London: Hogarth (dt. *Bindung*. München: Kindler, 1975).
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. E. Lerner & W. Damon (Hg.), *Handbook of child psychology, volume 1* (S. 793-828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Bühler, C., & Allen, M. (1982). *Einführung in die humanistische Psychologie*. Stuttgart: Klett.
- Case, R. (1985). *Intellectual development* (dt. *Die geistige Entwicklung des Menschen*. Heidelberg Schindele, 1999).
- Cohn, R. C., & Terfurth, C. (1993). *Lebendiges Lehren und Lernen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Erikson, E. H. (1968). *Identity. Youth and crisis*. New York: Norton (dt. *Jugend und Krise*. Weinheim: Klett-Cotta, 1981).
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press (dt. *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Bern: Huber, 1978).
- Fischer, K. W. (1980). A theory of cognitive development. *Psychological Review*, 37, 477- 531.
- Flammer, A. (2009). *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung, 4. Auflage*. Bern: Huber.
- Flammer, A. (2009). Entwicklungsaufgaben. In J. M. Fegert, A. Streek-Fischer & H. J. Freyberger (Hg.), *Psychiatrie und Psychotherapie der Adoleszenz und des jungen Erwachsenenalters* (S. 92-104). Stuttgart: Schattauer.
- Gesell, A., Ilg, F. L., & Ames, L. B. (1940). *The first five years of life*. New York: Harper.
- Grawe, K. (1998). *Psychologische Therapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grossmann, K. E., Grossmann, K. & Waters, E. (Hg.) (2005). *Attachment from infancy to adulthood*. New York: Guilford Press.
- Hall, A. D., & Fagen, R. E. (1956). Definition of system. *General Systems Yearbook*, 1, 18-28.
- Jäggi, E. (1980). Die Privatheit von Erfahrungen: Auseinandersetzung mit dem erlebniszentrierten Element in der humanistischen Psychologie (pp. 285-303). In U. Völker (Hg.), *Humanistische Psychologie*. Weinheim: Beltz.
- Kohlberg, L. (2006). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Leontjew, A. N. (1959, dt. 1980). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Maslow, A. A. (1962). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand Reinhold (dt. *Psychologie des Seins*. München: Kindler, 1973).
- Minuchin, S. (1976). *Families and family therapy*. Cambridge, MA: Harvard University Press (dt. *Familie und Familientherapie*. Freiburg/Br.: Lambertus, 1977).
- Piaget, J. (1947). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Colin (dt. *Psychologie der Intelligenz*. Zürich: Rascher, 1948).
- Roediger, E. (2009). *Praxis der Schematherapie*. Stuttgart: Schattauer.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Mifflin (dt. *Entwicklung der Persönlichkeit*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1982).
- Scupin, E., & Scupin G. (1907; 1910). *I. Bubis erste Kindheit; II. Bubi im vierten bis sechsten Lebensjahr*. Leipzig.
- Selvini, M., Bosculo, L., Cecchin, G., & Prata, G. (1975). *Paradosso e controparadosso*. Milano: Feltrinelli (dt. *Paradoxon und Gegenparadoxon*. Stuttgart: Klett, 1978).
- Skinner, B. F. (1966). The phylogeny and ontogeny of behavior. *Science*, 153, 1205-1213.

Tomaszewski, T. (1978). *Tätigkeit und Bewusstsein*. Weinheim: Beltz.

Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (1967). *Pragmatics of human communication* (dt. *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber, 1969).

Wygotski, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Hg.), *The concept of activity in Soviet Psychology* (S. 144-188). Armonk, NY: Sharpe.

Young, Y. R. et al. (2008). *Schematherapie, 2. Aufl.* Paderborn: Junfermann.