

G. KISLAT — KH. OTTO

METHODOLOGISCHE GRUNDLAGEN UND STRATEGIEN ZUR ETAPPENSPEZIFISCHEN ANALYSE DES FRÜHEN SCHULALTERS

RESÜMEE: Entwicklungspsychologische Forschung, die im Dienste der Gestaltung von Bildung und Erziehung steht, bedarf einer besonderen methodologischen Strategie. Grundlage dafür ist die dialektische Einheit von Tätigkeit und Persönlichkeit. Ein System repräsentativer Analyseeinheiten umfasst 1. die Makrostruktur etappenspezifischer Haupttätigkeiten, 2. die Anforderungsstruktur dazu gehörender wesentlicher Unterklassen sowie 3. repräsentative Anforderungsprofile und Bewältigungsprozesse. Untersuchungsdimensionen bilden Handlungsverlauf bei erstmaligen Handlungen, bei Handlungswiederholung - variation und - kombination mit oder ohne definierter pädagogischer Intervention. Durch Verknüpfung von Quer - und Langsschnitt untersuchungen sowie von aktual - bzw. handlungsgenetischen Analysen lassen sich ontogenetische Entwicklungen als System von wesentlichen etappenspezifischen Merkmalen darstellen.

Einleitung

Betreibt man die entwicklungspsychologische Forschung insbesondere mit dem Ziel, Grundlagen für eine entwicklungsgerechte und entwicklungsfördernde Gestaltung von Bildung und Erziehung zu schaffen, dann kommt es bei der Analyse der psychischen Entwicklung von Kindern im frühen Schulalter darauf an, eine *methodologische Strategie* zu wählen, durch die ein System von wesentlichen etappenspezifischen Entwicklungserscheinungen aufgedeckt wird, das für die gesamte Etappe repräsentative Merkmale aufweist und damit Anhaltspunkte bietet, die für alle Unterstufenpädagogen generell von Belang sind. Darüber hinaus muss das Vorgehen zu repräsentativen Merkmalen für einzelne Schuljahrgänge sowie zu gruppen und individuellen Entwicklungsbesonderheiten führen, um der Vielfalt von Entwicklungsverläufen und der grossen Spannweite, die die psychische Entwicklung von Schulbeginn bis zum Obergang in das mittlere Schulalter

aufweist, im Interesse einer Differenzierung im pädagogischen Prozess gerechtfertigt zu werden.

Daraus ergeben sich Fragen danach, in welcher Weise ein gezieltes, schrittweises, systematisches Vorgehen in der Forschung anzustreben ist, das eine Synthese von Ergebnissen aus vielen einzelnen Untersuchungen ermöglicht, und zwar einer Synthese, die zu diesem System repräsentativer Merkmale führt. Auf einige damit zusammenhängende Fragen wollen wir näher eingehen, auf andere können wir nur hinweisen.

1. Tätigkeit und Persönlichkeit - gleichberechtigte methodologische Ausgangs- bzw. Endpunkte einer psychologischen Analyse

Eine wichtige theoretische Grundlage der modernen Psychologie bildet bekanntlich das Prinzip der dialektischen Einheit von Tätigkeit und Persönlichkeit.

Was bedeutet das für die Forschung?

Beschränkt man sich im wesentlichen darauf, psychologische Merkmale des Individuums zu untersuchen, dann können selbst die ausgeklügeltsten Methoden, z. B. der Beobachtung und Befragung nicht dazu führen, reale Einsichten in die Zusammenhänge von Tätigkeit und Persönlichkeit zu gewinnen.

Nicht weniger einseitig ist es jedoch, wenn man sich ausschliesslich der anderen Seite der Dialektik, nämlich der rein objektiven Tätigkeitsanalyse zuwendet, ohne dabei die Persönlichkeit als Tätigkeitssubjekt in die Untersuchung adäquat einzubeziehen. Die Tätigkeiten des Individuums, so formulierte Leontjew, stellen die "Ausgangs-Einheiten der psychologischen Analyse der Persönlichkeit" (1979, S. 176) dar, denn das Niveau der psychischen Regulation der Tätigkeit bildet, wie A. Kossakowski kürzlich ergänzte, nicht nur "einen ganz wesentlichen Indikator der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit", sondern "eigentlich ihren Hauptinhalt" (1987, S. 139).

Unabdingbare methodologische Forderung muss also sein, sowohl ein *persönlichkeitsisolierendes* als auch ein *tätigkeitsisolierendes* Vorgehen zu vermeiden, und zum Gegenstand der Untersuchung stets die *Einheit von Tätigkeit und Persönlichkeit* zu erheben, die wir im folgenden kurz mit "*Analyse-Einheit*" bezeichnen wollen. Dabei ist es u. E. prinzipiell gleichgültig, ob die wissenschaftliche Analyse ihren Ausgangspunkt von der *Tätigkeit* des Subjekts oder von *Subjekt* der Tätigkeit nimmt. Entscheidend ist jedoch, dass man sich der jeweils anderen Seite der Analyse-Einheit bewusst ist und die Untersuchung *dorthin unbedingt weiterführt*.

2. Zur Bedeutung und zur Strategie der Gewinnung repräsentativer Analyse-Einheiten.

Für eine etappenspezifische Forschungsstrategie ist es nun keineswegs unwichtig, *welche* Analyse-Einheiten für die konkrete Untersuchung gewählt werden - vor allem dann nicht, wenn man die betreffende Etappe möglichst differenziert und vollständig erfassen will.

Natürlich wird man die ganze unendliche etappenspezifische Vielfalt an Erscheinungen und Zusammenhängen nie *restlos* untersuchen können. Allerdings ist es auch wenig effektiv, diese oder jene Tätigkeits- bzw. Persönlichkeitsbesonderheiten mehr oder weniger isoliert zum Gegenstand der Untersuchung zu bestimmen.

Nach unserem methodologischen Verständnis ist es vielmehr notwendig, die entwicklungspsychologischen Forschungen auf der Grundlage eines *repräsentativen Systems* von Analyse-Einheiten vorzunehmen. Was ist damit gemeint, und wie kann ein solches System gewonnen werden?

Wir gehen davon aus, dass es innerhalb eines etappenspezifischen Tätigkeitssystems verschiedene Tätigkeitsklassen gibt, die an die Kinder bestimmte Anforderungen stellen und die von ihnen als Subjekt der Tätigkeit auf spezifische Weise bewältigt werden. Der *erste Schritt* in der Gewinnung repräsentativer Analyse-Einheiten besteht darin, die Makrostruktur einer definierten Tätigkeitsklasse (z. B. Spieltätigkeit, Lerntätigkeit, technische Tätigkeit, touristische Tätigkeit) unter dem Aspekt ihrer spezifischen objektiven (äusseren) Anforderungen an das Subjekt zu bestimmen. Einen Vorschlag für "anforderungsorientierte Analyse- oder Beschreibungskriterien" sowie für "regulationsorientierte (oder subjektive) Kriterien" wurde von Kossakowski (1987, S. 61) unterbreitet.

Auf der Basis des ersten Schrittes gilt es in einem *zweiten Schritt*, Unterklassen abzuleiten.

Jede Tätigkeitsklasse besteht nämlich aus einem bestimmten System immer speziellerer Tätigkeiten. So gehören zur Spieltätigkeit bekanntlich Rollenspiele, Regelspiele, Konstruktionsspiele usw.. Regelspiele wiederum lassen sich u. a. in Brett-, Karten-, Sportspiele usw. unterteilen (vgl. S. Riemann 1987). Technische Tätigkeiten können - um ein weiteres Beispiel zu nennen - in Unterklassen wie gebrauchswertnutzende, -schaffende, -erhaltende und -wiederherstellende technische Tätigkeiten untergliedert werden (vg. K. O. Steinmetz 1988): Alle diese Tätigkeiten enthalten jeweils sehr verschiedenartige Anforderungen und besitzen deshalb spezifische Potenzen für die psychische Entwicklung des Kindes.

Tätigkeitsklassen stellen also immer zugleich Klassen von Anforderungen an das Subjekt dar, das zu deren Bewältigung bereits die betreffenden Voraussetzungen besitzt oder sie erst in diesem Prozess erwirbt.

Das Ziel einer etappenerientierten Forschungsstrategie sollte u. a. darin bestehen, solche Klassen von Analyse-Einheiten in ihrem hierarchischen Zusammenhang aufzudecken und systematisch zu untersuchen. Natürlich können nicht sämtliche Tätigkeiten, die zu einer Tätigkeitsklasse gehören, im einzelnen untersucht werden. Es wäre aber auch falsch, die Auswahl - wie es oft noch geschieht - völlig dem subjektiven Ermessen zu überlassen. Wir halten es folglich für einen wichtigen *dritten Schritt* und damit kommen wir auf den Ausgangspunkt unserer Betrachtungen in diesem Abschnitt zurück - Analyse-Einheiten zu bestimmen, die für eine ganze Klasse von Tätigkeiten mit den ihnen entsprechenden objektiven Anforderungsprofilen und etappenspezifischen subjektiven Bewältigungsprozessen repräsentativ sind (Repräsentant).

Innerhalb der systematischen Erforschung z. B. der Regelspiele wäre es nötig, *solche* Spiele zu bestimmen, die für die Tätigkeitsklassen der der Kartenspiele, der Brettspiele, der Geschicklichkeitsspiele, der ästhetischmotorischen Spiele usw. jeweils repräsentative Bedeutung *besitzen*.

Die Wechselbeziehungen zwischen Persönlichkeit und Tätigkeit, wie wir sie in unseren bisherigen Betrachtungen mit ihren Konsequenzen für den Forschungsprozess dargestellt haben, vollziehen sich in der Regel nicht statisch, nicht auf immer der gleichen Stufe; sie sind vielmehr dynamischer Natur, implizieren also Entwicklungsprozesse, d. h. sie widerspiegeln einerseits ein bestimmtes Niveau der Entwicklung und führen andererseits zu weiteren Entwicklungen.

Wie sind diese Entwicklungen im Forschungsprozess erfassbar und abbildbar?

3. Die Wechselbeziehung von Tätigkeit und Persönlichkeit in ihrer Entwicklung

Zunächst muss folgendes betont werden: Dreh- und Angelpunkt auch des im engeren Sinne entwicklungspsychologischen Teils unserer Untersuchungen ist und bleibt das *Handlungen antizipierende, ausführende und reflektierende Subjekt*. Deshalb nehmen wir stets als Ausgangspunkt, was uns das im vorausgehenden Abschnitt beschriebene schrittweise Vorgehen erbracht hat, nämlich die dort gekennzeichnete *repräsentative Analyse-Einheit (Repräsentant)*. Um differenzierten Einblick in den komplexen Prozess der Entwicklung erhalten zu

können, ist es nötig, die entwicklungspsychologische Analyse des Repräsentanten an entwicklungsrelevanten und methodologisch "zugänglichen Stellen" der Persönlichkeits-Tätigkeits-Dialektik vorzunehmen. Grundlage dafür sind adäquate Handlungen als "Grundeinheit der Tätigkeit" (vgl. Kossakowski/Lompscher 1988, S. 38).

Aus unseren Erfahrungen und theoretischen Einsichten ergeben sich folgende entwicklungspsychologische Untersuchungsdimensionen:

3.1. Handlungsverlauf

Die Vph. haben die Aufgabe, eine der repräsentativen Tätigkeitsklasse entsprechende Handlung zu realisieren. Das Ziel der Untersuchung besteht darin, den Ablauf der Handlung, d. h. den prozessualen *Aufbau der Gesamthandlung aus Teilhandlungen*, so detailliert wie möglich zu registrieren und psychologische zu analysieren.

3.2. Handlungsvariation

Die Vpn. führen Handlungen gleichen Grundtyps (siehe 3. 1.) mit systematisch variierenden Anforderungen aus. Durch den Vergleich der subjektiven Bewältigung unterschiedlicher (kontrollierter) Anforderungen soll erkundet werden, inwiefern die Anforderungen *entwicklungsadäquat* sind oder Unter- bzw. Überforderungen darstellen.

3.3. Handlungswiederholung

Die Vpn. führen die Handlungen, wie wir sie unter 1. und 2. gekennzeichnet haben, jeweils ein weiteres Mal (oder mehrfach) aus, und zwar, ohne dass die Bedingungen und Anforderungen objektiv erneut verändert werden. Der Vergleich soll Aufschluss darüber geben, ob und inwiefern die wiederholten Handlungen auf *gleichem Niveau* (Stagnation), auf *niedrigerem Niveau* (Regression) oder auf *höherem Niveau* (Progression) ausgeführt werden, was Einblick darin gewährt, in welchem Masse und in welcher Richtung Erfahrungsverarbeitung vorgenommen wurde (im Sinne spontaner *Erfahrungsgenese*).

3.4. Handlungseintervention (im Sinne pädagogisch intendierter Erfahrungsgenese)

Der VL gibt genau "dosierte" (abgestufte, gestaffelte) Hilfen, bis die betreffende Vp. in der Lage ist, die Handlung (siehe 1 bis 3) selbständig weiterzuführen. Das geschieht z. B. beim Stagnieren, bei Hilflosigkeit oder

Ausweglosigkeit. Die Interventionsstrategien werden in Voruntersuchungen gewonnen bzw. theoretisch abgeleitet und soweit wie möglich "vorprogrammiert" sowie im Hauptversuch kontrolliert eingesetzt und genau protokolliert. Der Umfang und die Art an "Entwicklungshilfen", die eine Vp. benötigt, gibt genauere Auskunft über Probleme der subjektiven Bewältigung bestimmter objektiver Anforderungen. Das lässt Rückschlüsse auf *Entwicklungsbesonderheiten* zu. Zugleich gewährt die Aufgabenbewältigung Aufschluss über die etappenspezifische Effektivität der Intervention.

Kennt man jedoch bereits die Entwicklungsbesonderheiten und die entsprechenden Probleme, dann ist es möglich, subjektive Voraussetzungen für die zunehmend selbständige Anforderungsbewältigung zu bestimmen und in weiteren Handlungen pädagogisch gezielt experimentell auszubilden. Auf diese Weise können *etappen- und persönlichkeitspezifische Interventionstypen* ermittelt werden.

3.5. Handlungskombination

Die Vp. absolviert eine Handlungsfolge, wobei ebenfalls (wie bei 3.1. bis 3.4.) Variation, Wiederholung und Intervention möglich sind. Die Handlungen werden einerseits im Rahmen *einer* Tätigkeit (als Kombination von unterschiedlichen Lern- oder Spiel- oder Arbeitshandlungen) realisiert. Theoretischen Intentionen folgend, können Handlungen andererseits so durchgeführt werden, dass sie *wechselnd* Bestandteil mehrerer Tätigkeiten sind (z. B. Herstellen eines Gebrauchsgegenstandes als Lern-, Spiel- oder Arbeitshandlung). Zur Ausbildung bestimmter Persönlichkeitseigenschaften (z. B. Wertorientierung oder Fähigkeit zur Selbsteinschätzung) kann es notwendig sein, Handlungen mit unterschiedlichem Inhalt in einer Folge zu kombinieren, weil erst im Ergebnis vieler verschiedener Handlungen die *Ausbildung* bzw. *Weiterentwicklung* einer Persönlichkeitseigenschaft zu erwarten ist (vgl. A. Kossakowski; J. Lompscher 1988. S. 39). Das Ziel der Handlungskombination besteht also darin, Entwicklungsphänomene zu erfassen bzw. auszubilden, die erst in handlungsübergreifender Sicht erkenn- bzw. realisierbar sind. Eine zentrale Aufgabe besteht auch bei dieser Dimension der Untersuchungen darin, repräsentative Handlungskombinationen zu bestimmen, die für pädagogische Anliegen relevant sind.

4. Methodologische Potenzen einer systematischen etappenorientierten Untersuchungsstrategie

1. Führt man Untersuchungen auf der Grundlage *einer* systematisch gewonnenen und differenziert gekennzeichneten repräsentativen *Analyse-Einheit* durch, dann kann der Geltungsbereich der erhaltenen Ergebnisse, also ihre Verallgemeinerung auf *eine ganze Klasse* von genau definierten *Tätigkeiten* und auf deren subjektive Möglichkeiten der Anforderungsbewältigung erweitert und dadurch zugleich sicherer bestimmt werden.

2. Gehen wir danach des weiteren dazu über, ein System von repräsentativen Analyse-Einheiten zu entwickeln, dann lässt sich schrittweise und zielstrebig erreichen, einen ganzen bestimmten definierten *Gegenstandsbereich* der Forschung (z. B. Regelspiel, konstruktive Tätigkeiten, gesellschaftlichnützliche Tätigkeiten,) umfassend zu analysieren, also nicht - wie das meist bisher geschah mehr oder weniger punktuell und das auch noch zufällig.

3. Geschieht dies gleichzeitig oder nacheinander in mehreren miteinander in repräsentativem Zusammenhang stehenden Gegenstandsbereichen (z. B. Regelspiel und Rollenspiel), dann wird es mehr und mehr möglich, und zwar auf systematische Weise möglich, die Entwicklungsspezifik einer ganzen Schuljahrgangsstufe bzw. einer ganzen Altersstufe zu erfassen.

4. Werden die an repräsentativen Analyseeinheiten orientierten entwicklungspsychologischen Untersuchungen nun des weiteren in unterschiedlichen Klassenstufen durchgeführt (also gleichzeitig in den Klassen 1 bis 3 oder 4), erhalten wir durch diese *Querschnittsvergleiche* Einblick in den Zusammenhang zwischen handlungsgenetischen Prozessen und etappenspezifischen bzw. klassenstufenspezifischen Besonderheiten, nämlich als subjektiver Gesamtdetermination für die Bewältigung von spezifischen Anforderungen bestimmter Tätigkeitsklassen. Es lassen sich auf dieser Grundlage die entwicklungspsychologischen *Potenzen* und *Grenzen* einer Etappe (z. B. Unterstufe) bestimmen.

5. Für entwicklungspsychologische Fragestellungen ist es darüber hinaus wünschenswert, wenn nicht gar notwendig, die in den vorausgehenden Abschnitten beschriebenen Untersuchungen in prinzipiell gleicher Weise an denselben Vpn. in bestimmten Zeitabständen (möglicherweise über mehrere Jahre) wiederholt, also als *Längsschnittstudien* durchzuführen. Dadurch wird es möglich, direkte - also nicht nur interpolierte - Informationen zu gewinnen, und zwar über die Richtung und Form des Entwicklungsverlaufs, über die Beziehungen von Aufbau- und Abbauprozessen, über Stabilität von Merkmalen bzw. über intra- und interindividuelle Variationen sowie deren Abhängigkeit von bestimmten

Bedingungen. Diese Informationen bieten Einblick in die Zusammenhänge, die zwischen den verschiedenen ontogenetischen Ereignissen bestehen und schliesslich zu einem spezifischen Entwicklungsverlauf führen.

So wird die Beantwortung der entwicklungspsychologische entscheidenden Frage angebahnt, wie das Individuum über *handlungsenetische* bzw. *aktuaalgenetische* Erfahrungen und deren "Verknüpfung" zu *ontogenetischen* Entwicklungen gelangt.

Literatur:

Kislat, Günter; Otto, Karlheinz: Zum Tätigkeitssystem im jüngeren Schulalter. In: Wiss. Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen. Gesellschafts- und Sprachwiss. Reihe. 20. Jahrgang 1983. Heft 3

Kislat, Günter: Grundlagen, Aspekte und Grenzen einer tätigkeitsorientierten Forschungsstrategie. In: Wiss.

Zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen. Gesellschafts- und Sprachwiss. Reihe. 22. Jahrgang 1985. Heft 1

Kossakowski, Adolg: Handlungspsychologische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung. Berlin 1980

Kossakowski, Adolf: Zur Theorie der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit im Kindes- und Jugendalter. In: Psychische Entwicklung der Persönlichkeit im Kindes- und Jugendalter (Kap. 2). Autorenkollektiv unter Leitung von A. Kossakowski. Berlin 1987

Kossakowski, Adolf; Lompecher, Joachim: Zum Tätigkeitskonzept in der Psychologie. In: Pädagogische Forschung. Herausgegeben von der APW der DDR. 29. Jahrgang 1988. Nr. 1

Leontjew, Alexej: Tätigkeit - Bewusstsein - Persönlichkeit. Berlin 1979

Otto, Karlheinz: Zum System und zur Dialektik von Forschungsstrategien in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. In: Wiss. zeitschrift der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen. Gesellschafts- und Sprachwiss. Reihe. 22. Jahrgang 1985. Heft 1

Riemann, Sabine: Entwicklungsbesonderheiten des Regelspiels im frühen Schulalter (unter besonderer Berücksichtigung von Brettund Legespielen). - 1988. - Erfurt; Mühlhausen, Päd. Hochschule, Päd. Fak., diss. A.

Steinmetz, Klaus-Dieter: Konstatierende Untersuchungen zur Entwicklung der Handlungsorientierung jüngerer Schulkinder bei technischen Tätigkeiten. - 1988. - Erfurt; Mühlhausen, Päd. Hochschule, Päd. Fak., Diss. A.

Autoren:

Kislat, Günter ord. Professor Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen

Otto, Karlheinz ord. Professor für Entwicklungspsychologie an der Pädagogischen Hochschule Erfurt/Mühlhausen