

Psychisches - Tätigkeit - Persönlichkeit

Adolf Kossakowski

Einführung

Etwa ab Mitte der 60er Jahre gab es in der Pädagogischen Psychologie der DDR Bestrebungen, speziell in der Lernpsychologie sowie in der Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie die Entwicklung zu selbständigem und eigenverantwortlichem Handeln der Heranwachsenden in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen zu untersuchen und dafür die theoretischen Grundlagen zu schaffen. Dies erfolgte zunächst in getrennten Arbeitsrichtungen.

Einmal ging es im Arbeitskreis um Joachim Lompscher um die Entwicklung geistiger Fähigkeiten, die vor allem dazu beitragen sollten, den Schülern selbständiges Lernen zu ermöglichen und sich Erscheinungen in Natur und Gesellschaft zunehmend selbständig zu erarbeiten und zu erklären (vgl. Lompscher 1972 und 1967). Dabei stützte er sich vor allem auf Arbeiten der sowjetischen kulturhistorischen Schule (Vygotskij, Leont'ev und Davydow)

In einem anderen Arbeitskreis um Adolf Kossakowski bemühte man sich um die theoretische Begründung des Grundvorgangs der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit, wobei das zunehmend selbständige Handeln in unterschiedlichen Tätigkeiten als Basis für die Herausbildung der Subjektposition der Persönlichkeit angesehen wurde (vgl. Kossakowski/Otto – Hrsg. 1972, Abschnitt 2 und Kossakowski/Ettrich 1973). Kossakowski stützte sich vor allem auf Autoren wie Rubinstein, Leont'ev und Gal'perin.

Um diese Positionen besser aufeinander abzustimmen und möglichst weitere Kollegen für sie zu gewinnen, wurde im Frühjahr 1970, noch vor der Gründung des Instituts, eine Konferenz zu „Ideologisch- theoretischen und methodologischen Problemen der Pädagogischen Psychologie“ durchgeführt, die diese Zielstellung erreichte.(vgl. Kossakowski/Lompscher - Hrsg., 1971)

Nach der Gründung des Instituts wurden die genannten Positionen in den beiden Arbeitskreisen weiterentwickelt, in ausgiebigen Diskussionen einander angenähert und unter dem Titel: „Zum Tätigkeitskonzept in der Psychologie“ vor der Akademie verteidigt (vgl. Kossakowski/Lompscher (1981).

Die Notwendigkeit einer ausführlicheren Darstellung unserer theoretischen Analyse der Beziehungen zwischen Psychischem, Tätigkeit und Persönlichkeit ergab sich auch aus den unterschiedlichen Betrachtungsweisen des Wesens der Persönlichkeit in großen Teilen der „offiziellen und führenden“ Pädagogik auf der einen und Psychologen auf der anderen Seite.

In der offiziellen Pädagogik der DDR wurde Persönlichkeit im Grunde als pädagogisches „Einwirkungs- Objekt“ angesehen, was – etwas vergrößert - bedeutet:

- Wissen, Werte und Normen werden pädagogisch vermittelt und begründet, die Ideologie wird in die Schüler „hineingetragen“, die Schüler haben sich diese (bei angestrebter innerer Verarbeitung) anzueignen.

Einem solchen Bildungskonzept, lag (trotz anders lautender Verlautbarungen) letztlich ein Menschenbild zugrunde, das einen von den vorgegebenen real-sozialistischen Ideen überzeugten, im Rahmen der von der Partei vorgegebenen Normen gut „funktionierenden“ Bürger zum Ziel hatte und in dem Persönlichkeitsentwicklung primär als pädagogisch vermittelte und gesteuerte Aneignung von Wissenssystemen, gesellschaftlichen Werten und Erfahrungen verstanden wurde, wobei die Individualität der Schüler nur in dem Maße berücksichtigt wurde, wie es für eine effektive Gestaltung des Vermittlungsprozesses erforderlich schien.

Unsere Position dagegen sah Persönlichkeitsentwicklung als einen vom sich entwickelnden Individuum initiierten Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt an, in dem es sich als *Handlungssubjekt* die für seine Lebenserhaltung und -entfaltung notwendigen Voraussetzungen aneignet, wobei die pädagogischen Einwirkungen vor allem der Orientierung der Heranwachsenden auf zunehmend selbständige Wissens- und Normaneignung in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen, der Entwicklung der Subjektposition des Individuums dienen.

Das diesem Konzept zugrunde liegende „Menschenbild“ ist durch eine primäre Orientierung auf das Individuum und sein Recht auf Selbstverwirklichung charakterisiert.

Die Darstellung der lerntheoretischen Positionen ist an vielen Stellen ausführlich erfolgt (vgl. z. B. Lompscher 1965, 1967, 1989 u. a.) Dabei hat sich Lompscher Ende der 80er Jahre auch stärker der Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit, speziell ihrer Subjektposition zugewandt (vgl. Lompscher – Hrsg. 1985)

Die Darstellung unserer persönlichkeitspsychologischen Konzeption ist in dieser komplexen Form bisher nicht erfolgt. Sie spiegelt im Wesentlichen meinen Erkenntnisstand Anfang der 90er Jahre wider, hat m.E. aber auch heute noch Gültigkeit.

Theoretische Voraussetzungen unseres persönlichkeitspsychologischen Ansatzes

Der enge Zusammenhang von Psychischem, Tätigkeit und Persönlichkeit ergibt sich aus der dialektisch- materialistischen Wesensbestimmung des Psychischen und der Persönlichkeit.

Der Ausgangspunkt der auf dieser Grundlage entwickelten Humanpsychologie ist der aktiv handelnde Mensch, der durch seine psychisch regulierte praktische und theoretische Tätigkeit seine Wechselbeziehungen mit der Umwelt realisiert, diese seinen Intentionen gemäß gestaltet und sich in diesem Prozess zur Persönlichkeit, zum Subjekt seiner Lebensbeziehungen entwickelt.

Diese in der Gegenwartsliteratur häufig als „neue“ Entdeckung der humanistischen Psychologie und diverser Sozialisationstheorien (vgl. Tillmann 1996 – siehe Anmerkung 1) charakterisierte Position hat der russische Psychologe *Rubinstein* bereits Anfang der 40er Jahre folgendermaßen formuliert: „Jeder psychische Prozess ist in die Wechselwirkung zwischen Menschen und Welt eingeschlossen und dient der Regulation der Tätigkeit ... Die objektive Bedeutung der Widerspiegelung im Leben besteht darin, die Tätigkeit zu regulieren“ (1962, S. 240).

Die daraus resultierenden Ausgangspositionen können wir thesenhaft folgendermaßen charakterisieren:

1. Die *psychischen Erscheinungen* sind ihrem Wesen nach durch die reflektorische Hirntätigkeit entstehende subjektive Widerspiegelungen² der objektiven Realität einschließlich der inneren Zuständlichkeiten, die dem Individuum auf der Grundlage der Aufnahme und der inneren, auf Abbildebene sich vollziehenden Verarbeitung von Umweltinformationen sowie von Informationen aus dem eigenen Organismus eine erfolgreiche Orientierung und Regulation seiner Wechselbeziehungen mit der Umwelt ermöglichen und die beim Menschen primär in Form der bewussten Tätigkeitsregulation in Erscheinung treten.
2. Als *psychische Komponenten* der Persönlichkeit betrachten wir daher alle Regulationsvoraussetzungen (psychische Abbilder, Erkenntnis- und Steuerungsprozesse, emotionale Zustände und die habitualisierten psychischen Eigenschaften), die der Persönlichkeit eine zielbezogene und auch bewusste Regulation ihrer Wechselbeziehungen mit der Umwelt ermöglichen. Diese Komponenten stellen stets *aufgaben- oder tätigkeitsbezogene* Integrationen psychischer Regulationseinheiten unterschiedlicher genetischer und struktureller Herkunft dar. Ihre Analyse und Strukturbeschreibung muss daher auch stets aufgaben- oder tätigkeitsbezogen erfolgen.
3. *Psychische Entwicklung* der Persönlichkeit bedeutet daher die Entwicklung psychischer Komponenten, die es dem heranwachsenden Individuum ermöglichen, in unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen zunehmend selbstständig und bewusst, d. h. an gesellschaftlich und individuell bedeutsamen Zielen orientiert, zielstrebig, über die Handlungsziele, -motive, -verfahren, -resultate und -folgen reflektierend, und auf der Grundlage bewusster Entscheidungen, zu handeln, anders gesagt, psychische Entwicklung ist Entwicklung der individuellen Handlungskompetenz, die es der Persönlichkeit ermöglicht, als Subjekt seiner Lebensgestaltung zu agieren.

Diese grundlegenden Positionen der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit sind von sowjetischen Psychologen bereits in den 40-er Jahren entwickelt worden (Rubinstein, Vygotskij, Leont'ev u.a.), wobei die inneren Beziehungen zwischen Psychischem, Tätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung noch nicht immer so klar formuliert wurden.

Eine erste Synthese erfolgte aus meiner Sicht etwa in den 50-er Jahren, besonders in den Arbeiten Rubinsteins (1958 und 1962) sowie ansatzweise bei Leont'ev (1964), deren russische Originale früher erschienen sind als hier angegeben.

In der DDR sind einzelne Aspekte der unter den Punkten 1 – 3 genannten Positionen bereits sehr früh vertreten worden (Clauß/Hiebsch 1958; Hiebsch 1966; Friedrich/ Kossakowski 1966). Über die Beziehungen zwischen Psychischem und Tätigkeitsgestaltung gab es – wie in der Einführung bereits angedeutet - intensivere Arbeiten etwa ab den 60-er Jahren in den Arbeitskreisen um Hacker, Lompscher und Kossakowski, und Versuche, die Einheit Psychisches – Tätigkeit – Persönlichkeit theoretisch zu begründen, wurden insbesondere in den 70-er und verstärkt in den 80-er Jahren in den Arbeitskreisen von Kossakowski und Lompscher unternommen. Sie wurden konsequent bei der Erarbeitung des Lehrbuches: „Psychologie für Lehrer und Erzieher“ Band I, zu realisieren versucht, wobei gerade wegen der eindeutigen Darstellung der Einheit von Psychischem – Tätigkeit und Persönlichkeitsentwicklung bei einigen Autoren viele Hürden zu überwinden waren, sodass es vor der Wende nicht mehr erscheinen konnte. Eine konzentrierte Darstellung der damals erarbeiteten und später präzisierten Positionen soll deshalb im Folgenden versucht werden.

Psychisches und Tätigkeit

Begriff und Niveaustufen der Tätigkeit

Wir verstehen unter *Tätigkeit* die spezifische Form der aktiven Beziehung zur Umwelt, deren Inhalt die Existenzsicherung und die Weiterentwicklung der Existenzbedingungen der Menschen auf der Grundlage der Aneignung und Weiterentwicklung der Kultur ist und die charakterisiert ist durch

- antizipierende Zielsetzung
- Erarbeitung von Handlungsprogrammen (die der eigentlichen Handlungsausführung vorausgehen) sowie durch
- bewusste Entscheidungen (die auf der Basis einer Analyse der Handlungsmotive sowie der individuellen und gesellschaftlichen Handlungsfolgen erfolgen)
- und schließlich eine zielbezogene Handlungskontrolle.

Es sind dies Merkmale, die Marx als wesentliche Charakteristika der für den Menschen typischen Arbeitstätigkeit beschrieben hat. (Damit wird der Tätigkeitsbegriff vom Verhaltensbegriff abgegrenzt, mit dem wir auch nicht bewusste Formen der Individuum – Umwelt – Wechselbeziehungen bezeichnen).

Tätigkeit ist immer „gegenständliche“ Tätigkeit, das heißt bewusste Auseinandersetzung mit materiellen, geistigen oder sozialen Objekten bzw. Subjekten. Für den Menschen als einem sozialen und denkenden Wesen ist charakteristisch, dass seine Tätigkeit *stets* – wenn auch in unterschiedlicher Akzentuierung – gleichzeitig materiell-gegenständliche, sozial orientierte (kommunikative) und geistige Tätigkeit ist. Vor allem erscheint es uns nicht möglich, im praktischen Lebensvollzug die so genannte materiell-gegenständliche Tätigkeit von der sozialen Kommunikation zu trennen. Im Prinzip vollzieht sich beim Menschen jegliche materiell-gegenständliche Tätigkeit im Rahmen unmittelbarer oder mittelbarer sozialer Beziehungen, wie andererseits eine soziale Kommunikation ohne gleichzeitige materiell-gegenständliche oder/und geistig-gegenständliche Tätigkeit (von einigen Ausnahmefällen abgesehen) kaum in Erscheinung tritt.

Deshalb halten wir eine Entgegensetzung von gegenständlicher Tätigkeit und sozialer Kommunikation als zweier eigenständiger Kategorien (Lomov 1987) hinsichtlich der für den Menschen charakteristischen Form seiner Wechselbeziehungen mit der Umwelt für problematisch und die damit verbundenen Auseinandersetzungen für eine unfruchtbare Diskussion.

Um Missverständnissen zu begegnen, möchten wir nochmals hervorheben, dass natürlich auch beim Menschen *Handlungen auf unterschiedlichen Niveauebenen* ablaufen und dass sie durch unterschiedliche Arten des Lernens angeeignet werden können.

Wir unterscheiden:

- unbewusste Verhaltensweisen, bei denen sowohl die Handlungsantriebe wie die angeborenen und/oder automatisierten Steuerungsmechanismen unbewusst bleiben z. T. auch nicht bewusstseinsfähig sind. Hier regulieren bei gleichförmig bleibenden Anforderungen bereits ausgebildete Ablaufschemata die Bewegungsabläufe.

- Handlungen, z. B. auf sensumotorischer Ebene, die als bewusstseinsfähig, aber nicht immer als bewusstseinspflichtig (Hacker) angesehen werden. Hier regulieren größtenteils unbewusst übernommene Handlungsantriebe sowie unwillkürliche Bewegungsabläufe den Handlungsverlauf, wobei allerdings (besonders bei eintretenden Schwierigkeiten) über die Bewegungsabläufe reflektiert werden kann, diese also bewusst gesteuert werden *können* (z. B. beim Schreibenlernen).
- teilbewusste Handlungen, bei denen unterschiedliche Teilhandlungen (wie Zielsetzungen, Mittelwahl usw.) mehr oder minder reflektiert werden, andere dagegen, wie z. B. die Handlungsausführung, überwiegend unbewusst ablaufen.
- voll bewusste Handlungen, in denen alle wesentlichen Teilhandlungen bewusst werden bzw. bewusst (im Sinne reflektierenden Vorgehens) gesteuert werden. Mit Hilfe solcher Handlungen werden primär neuartige und relativ komplexe Probleme bewältigt.

Für den Menschen charakteristisch ist aber diejenige Form seiner Individuums-Umwelt-Interaktion, die wir als Tätigkeit gekennzeichnet haben. Und für diese Form gilt bewusste Regulation, einschließlich bewusster Selbstregulation.

Wesentliche Komponenten der Tätigkeitsregulation

Eine gezielte Analyse und Herausbildung psychischer *Regulationskomponenten* der Tätigkeit als psychischer Komponenten individueller Handlungskompetenz erfordert eine *Klassifizierung* solcher Regulationskomponenten, die wir im Folgenden kurz charakterisieren wollen. (Eine Übersicht über diese Komponenten mit Darstellung ihrer gegenseitigen Beziehungen und ein Versuch ihrer Definition wurde von einer Arbeitsgruppe unter Leitung von Kossakowski erarbeitet (vgl. Kossakowski /Lompscher 1971, S. 43 ff).

- Basiskomponenten

Die bereits erwähnte Hauptfunktion des Psychischen, durch Widerspiegelung der äußeren und inneren Tätigkeitsbedingungen sowie durch Operationen auf der Grundlage psychischer Abbilder der objektiven Realität die Tätigkeit des Menschen zu regulieren, wird durch kognitive, emotionale und motivationale psychische *Prozesse*, die zur Entwicklung psychischer *Abbilder* (Inhalte und Zustände) führen, durch psychische *Operationen* (wie z. B. Analyse, Synthese, Abstraktion, Verallgemeinerung, Klassifikation usw.) realisiert.

Diese so genannten „Basis-Komponenten“ der Tätigkeitsregulation werden durch Verfestigung, Generalisierung, Integration und Differenzierung der Inhalte und Verlaufsqualitäten zu habituellen Komponenten der Tätigkeitsregulation, die wir als individuelle *Eigenschaften* der Persönlichkeit bezeichnen. Sie entwickeln sich in Abhängigkeit von den jeweils konkreten individuellen Lebens- und Tätigkeitsbedingungen und stellen als Kenntnisse, Einstellungen (habitualisierte psychische Inhalte), Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten (habitualisierte Verlaufsqualitäten psychischer Prozesse), Emotionen und Aktivationsniveau (habitualisierte psychische Zustände) jeweils individuell charakteristische, relativ stabile Handlungsvoraussetzungen der Persönlichkeit dar, die in jeweils neuen Handlungssituationen aktualisiert und verändert werden.

Die soeben genannten psychischen Regulationskomponenten der Tätigkeit der Persönlichkeit (die Basiskomponenten) wirken im konkreten Handlungsgeschehen stets integrativ

zusammen. Sie stellen stets auf die Realisierung bestimmter Aufgaben gerichtete *integrierte* psychische Regulationssysteme dar, deren „materielle Träger“ funktionelle neuroendokrine Systeme (im Sinne Uchtomskijs und Anochins) sind, die also aufgabenbezogene *Signalmuster* darstellen und die zu ebensolchen integrierten *Spurenmustern* gespeichert und in neuen Tätigkeitssituationen wieder aktualisiert werden. (vgl. Schmidt-Kolmer 1984).

Es entwickeln sich also nicht einzelne Prozesse, Inhalte, Zustände oder psychische Eigenschaften *isoliert* nebeneinander, sondern psychische Entwicklung der Persönlichkeit heißt eigentlich, die Entwicklung von Regulationssystemen, die bei jedem Individuum unterschiedlich, auf mehr oder weniger differenzierte Aufgabenklassen bezogen sind. Ihre Differenzierung in kognitive, emotionale und motivationale Prozesse, Inhalte und Zustände sowie in deren habitualisierte Entsprechungen, die Eigenschaften, stellt im Grunde lediglich eine aspekthafte Hervorhebung der einen oder anderen Seite von in der Realität integrativ vernetzten Sachverhalten dar (vgl. Kossakowski 1980, S.27 f.).

- *Komplexe Funktionseinheiten*

Für die Beschreibung und Untersuchung von Entwicklungsverläufen erscheint es sinnvoll, die genannten Regulationskomponenten in komplexeren Einheiten zu analysieren, wobei unterschiedliche Betrachtungsaspekte gewählt werden können.

Wir sind in unseren Untersuchungen von folgenden Einheiten ausgegangen:

1. Unter dem *Aspekt der grundlegenden Funktion des Psychischen* (nämlich auf der Grundlage der Widerspiegelung der Tätigkeitsbedingungen die Wechselbeziehungen des Individuums mit der Umwelt zu regulieren) lassen sich die genannten Regulationskomponenten in *Teilfunktionen* des Psychischen klassifizieren, wie z. B. *Erkennen* (kognitive Funktion), *Erleben* (emotionale Funktion), *Bewerten*, *Streben* (Aktivierungsfunktion), *Steuern* (Richtungsfunktion), *Speichern und Aktualisieren* (mnestische Funktion - als eine grundlegende Teilfunktion, die psychische Entwicklung überhaupt ermöglicht) u. a.
2. In Bezug auf die Steuerung konkreter vollständiger Handlungen, gehören:
 - Zielbildung (mit dem Resultat der Festlegung eines Ziels bzw. der Identifizierung mit dem Ziel)
 - Programmerarbeitung (mit dem Resultat der Festlegung von ziel- und bedingungsadäquaten Handlungsstrategien oder antizipierten Repräsentationen des Handlungsablaufs)
 - programmgemäße Handlungsausführung (mit einem gegenständlichen oder ideellen Handlungsergebnis) und
 - Resultatsüberprüfung .

Unter Beachtung der Handlungsantriebe (Motive) können wir also die:

- *Handlungsorientierung*
- *Handlungsantriebe*
- *Entscheidungsvorgänge* sowie
- *Bewertungs- oder Kontrollvorgänge*

als relativ komplexe Funktionseinheiten betrachten, die in allen Handlungsphasen eine wichtige Rolle spielen und die in Einheit entwickelt sein müssen, soll das Individuum zu selbständigem Handeln in der Lage sein (vgl. Kossakowski 1980, S. 42 ff).

3. Die komplexen Funktionseinheiten müssen hinsichtlich wesentlicher *Bezugsbereiche* der Persönlichkeit - Umwelt - Wechselbeziehung in unterschiedlicher Akzentuierung herausgebildet werden.

Zu solchen Bezugsbereichen zählen wir:

- einmal die Beziehung der Persönlichkeit zu den grundlegenden gesellschaftlichen Anforderungen bzw. Werten, die in den grundlegenden *Richtungsdispositionen* der Persönlichkeit wie den Lebensperspektiven, den Überzeugungen, den moralischen Werthaltungen, den Einstellungen zu den wesentlichen Tätigkeitsanforderungen (Lernen, Arbeit), den Interessen u. a. zum Ausdruck kommen und die wesentliche habituelle Handlungsantriebe darstellen.
- Einen zweiten Bereich stellt die Auseinandersetzung der Persönlichkeit mit den primär sachlich-gegenständlichen Anforderungen dar, zu deren Bewältigung wir vor allem die *kognitiven* Voraussetzungen zur Handlungsorganisation wie *Kenntnisniveau*, *Qualität des Denkens* und andere geistige Fähigkeiten rechnen, die allerdings auch wichtige Voraussetzungen für die Bewältigung sozialer Anforderungen darstellen.
- Im Rahmen sozialer Wechselbeziehungen gehören Voraussetzungen zur effektiven Realisierung dieser Wechselbeziehungen zu den *zentralen psychischen Persönlichkeitsqualitäten*.

Wir zählen dazu die Bereitschaft und Fähigkeit zu sozialer Kommunikation und Kooperation, also die *soziale Kompetenz*, soziale Einstellungen sowie Fähigkeiten zur Realisierung kollektiver Aufgaben (z. B. Einsatzbereitschaft, Zuverlässigkeit u. a. Eigenschaften).

- Für die Persönlichkeitsentwicklung sehr bedeutsam ist auch das Erleben seiner selbst und die bewusste Auseinandersetzung mit sich selbst, das *Selbstbewusstsein*, wozu wir solche Einstellungen wie Selbstideal, Selbstvertrauen sowie Fähigkeiten zur Selbstbewertung u. a. zählen.

Damit ist Selbständigkeit auch hinsichtlich der Weite (des Umfangs) unterschiedlicher Lebens- bzw. Tätigkeitsbereiche gemeint. Insgesamt ist das Niveau der individuellen Handlungskompetenz sehr eng mit der *Ausprägung der Subjektposition* des handelnden Individuums verbunden, d.h. mit dem Ausmaß der individuellen Entscheidungsspielräume sowohl hinsichtlich des gesamten Handlungszyklus als auch hinsichtlich der Weite der Tätigkeitsbereiche.

- *Bereichs- oder anforderungsspezifische Tätigkeitskomponenten*

Bisher ging es um grundlegende psychische Komponenten individueller Handlungskompetenz, die als Voraussetzung für alle (zumindest für den größten Teil) von sach- und interaktionsbezogenen Handlungen, die - wie bereits erwähnt - in den unterschiedlichsten Handlungen zwar akzentuiert (dem Wesen menschlicher Handlungen entsprechend), aber stets integriert zum Ausdruck kommen.

Sie spielen in allen Handlungsarten eine Rolle, was aber einschließt, dass *in Handlungen mit unterschiedlichen Anforderungsstrukturen* auch unterschiedliche Komponenten der individuellen Handlungskompetenz einen unterschiedlichen Bedeutungsgehalt erfahren.

So konnten z. B. in Untersuchungen über Dimensionen zur interpersonellen Kompetenz (Vorweg, 1971) folgende Ergebnisse erzielt werden:

1. Dimension: *interpersonelles kognitives Verhalten*

- adäquates Wahrnehmen des Partners (Berücksichtigung der Erlebnisinhalte des Partners)
- Erkennen kognitiver Prozesse beim Partner – einschließlich seiner Selbstbewertung
- Erkennen und Verarbeiten sozialer Rückmeldungen

2. Dimension: *interpersonelles emotionales Verhalten*

- Akzeptieren der Persönlichkeit des Partners
- Schaffen einer emotional günstigen Zuwendung zum Partner
- emotionale Selbstkontrolle (Echtheit und Beherrschung)
- interpersonelle Sicherheit

3. Dimension: *interpersonelles verhaltensausrichtendes Verhalten*

- aufgabenorientierte Partnersteuerung
- Forderungs- und Durchsetzungsverhalten
- Überordnungs- oder Autoritätsverhalten (im Sinne der Aufrechterhaltung des Arbeitsablaufes, der Einhaltung bestimmter Normen)
- interpersonelle Beweglichkeit und selbstkontrolliertes Verhalten (vgl. G. Vorweg 1980, S. 408/409)

Die hier gekennzeichnete Beziehung zwischen bestimmten psychischen Komponenten und entsprechenden Tätigkeiten gilt auch umgekehrt:

Die Qualität der sich entwickelnden psychischen Komponenten der Persönlichkeit, ihrer Handlungskompetenzen, hängt ab von der Qualität der Wechselbeziehungen, auf Persönlichkeitsebene von der Qualität der Tätigkeit und von den Tätigkeitsbedingungen, die sich in unterschiedlichen Tätigkeitsarten wesentlich unterscheiden können.

Mit der Veränderung der Qualität der Wechselbeziehung des Individuums mit der Umwelt, kommt es auch zu mehr oder weniger tiefgehenden und umfassenden Veränderungen in der Struktur der psychischen Komponenten der Persönlichkeit, was in der pädagogischen Arbeit unbedingt berücksichtigt werden sollte.

Als Gegenstand unserer pädagogisch - psychologischen Bemühungen wählten wir die Entwicklung von Persönlichkeiten im Sinne der Entwicklung der *individuellen Handlungskompetenz* in unterschiedlichen Tätigkeitsarten (in der Spiel- und Lerntätigkeit, der gesellschaftlich - nützlichen Tätigkeit, in kollektiven Tätigkeiten, in der gesellschaftlich - politischen Tätigkeit sowie der Arbeitstätigkeit) in verschiedenen Alterstufen sowie Institutionen (Krippe, Kindergarten, Familie, Schule, und im außerschulischen Bereich) im Kontext pädagogischer Bemühungen und Zielsetzungen.

Über wesentliche Komponenten der *Spieltätigkeit* und Formen ihrer Herausbildung berichtet Kühn (2004).

Hinsichtlich der Struktur und Entwicklung individueller Handlungskompetenz *für selbstständiges Lernen* (Entwicklung psychischer Voraussetzungen, die die Herausbildung eigenständiger Lernstrategien ermöglichen), führten Lompscher und seine Mitarbeiter langjährig umfangreiche Untersuchungen durch, die sowohl die Lernmotivation als auch effektive Aneignungsstrategien umfassten. Auch hierbei bemühten sich die Autoren vor allem, von den objektiven Anforderungsstrukturen auszugehen, für die interne Bewältigungsstrategien ausgebildet werden sollten.

Wir wollen hierauf nicht näher eingehen, da es dazu sehr detaillierte zusammenfassende Darstellungen gibt (vgl. Lompscher 1976 und 1989).

Über die Bedeutung der durch spezielle Lehrstrategien entwickelten individuellen Lernkompetenzen für die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler wird ebenfalls in den genannten Arbeiten, speziell in Lompscher (1985) berichtet.

Über die Struktur und die Entwicklung individueller Voraussetzungen zur *Bewältigung kollektiv zu lösender kommunikativer Aufgaben* in unterschiedlichen Etappen des Kindes- und Jugendalters sind umfangreiche Untersuchungen im Arbeitskreis von Kossakowski durchgeführt worden, über die detailliert berichtet wird in Kossakowski/Ettrich 1973, Kossakowski/Köppler/Ludwig/ Stannieder 1978, Kossakowski 1980.

Bei allen Untersuchungen erwies es sich stets als notwendig, von einer Analyse der objektiv zu bewältigenden Aufgaben auszugehen und von da her auf die auszubildenden psychischen Komponenten zu schließen und diese systematisch zu entwickeln.

Dazu ist darüber hinaus die Kenntnis grundlegender Entwicklungsverläufe und -bedingungen für die Herausbildung anforderungsbezogener Handlungskompetenzen notwendig, auf die wir im folgenden Abschnitt eingehen wollen.

Persönlichkeitsentwicklung als Herausbildung der individuellen Handlungskompetenz

Unter psychologischem Aspekt verstehen wir also unter Persönlichkeit ein menschliches Individuum, das sich auf den für den Menschen spezifischen biologischen Grundlagen durch Aneignung der gesellschaftlichen Erfahrungen zum selbstständig und bewusst handelnden Tätigkeitssubjekt, zur Individualität entwickelt.

Merkmale des Persönlichkeitsbegriffs

Mit der soeben dargestellten allgemeinen Bestimmung des Persönlichkeitsbegriffs sind einige wesentliche Merkmale genannt:

1. Zunächst verstehen wir unter Persönlichkeit *das menschliche Individuum als Ganzes*, als Einheit seiner physischen und psychischen Komponenten (vgl. Rubinstein 1962, S. 279).

Eine Einengung des Persönlichkeitsbegriffs auf diejenigen Seiten des Individuums, die seine gesellschaftlichen Beziehungen betreffen und eine damit verbundene Entgegensetzung von

„Individuum“ als dem Ingesamt der biologisch bedingten Eigenschaften und „Persönlichkeit“ als dem Ingesamt der sozial determinierten Eigenschaften, wie dies bei einigen Psychologen zum Ausdruck kommt, halten wir nicht für sinnvoll (vgl. Lomov 1987).

Auf der einen Seite sind alle psychischen Eigenschaften in ihrer Entstehung und Entwicklung an die Existenz eines Organismus gebunden, sie entwickeln sich – zumindest hinsichtlich ihrer dynamischen Qualitäten – in Abhängigkeit von morphologischen und funktionellen Besonderheiten des neuroendokrinen Systems. Überdies sind körperliche Gesundheit und Leistungsfähigkeit wesentliche Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung. Ebenso können sich körperliche Auffälligkeiten wie akzeleriertes oder retardiertes Wachstum, Körperbehinderungen usw. – besonders in Perioden, in denen die körperliche Entwicklung spezielle soziale Beachtung findet – indirekt über die Fremd- und Selbstwertung auf die psychische Entwicklung auswirken.

Andererseits werden auch die so genannten primär genetisch bedingten „natürlichen Eigenschaften des Individuums“, von den konkreten gesellschaftlichen Lebensbedingungen, von der sozial gelenkten und von der Persönlichkeit selbst bestimmten Tätigkeit mitgeformt (siehe dazu später).

2. Persönlichkeit ist stets ein *gesellschaftliches menschliches Individuum*, ein soziales Wesen, dessen Beziehungen zur Umwelt von Geburt an sozial vermittelt sind und dessen Entwicklung sich primär durch aktives Hineinwachsen in die jeweiligen gesellschaftlichen Beziehungen, durch Aneignung der gesellschaftlichen Erfahrungen, Werte und Normen vollzieht, wobei sich die entwickelnde Persönlichkeit in zunehmendem Umfang zum aktiven Mitgestalter dieser gesellschaftlichen Beziehungen, Erfahrungen und Werte wird.

Die Gesellschaftlichkeit der menschlichen Persönlichkeit ergibt sich aus dem gesellschaftlichen Charakter der Arbeit als der für den Menschen grundlegenden Form seiner Wechselbeziehungen zur Umwelt.

Die Arbeit als die erste Grundbedingung allen menschlichen Lebens, als allgemeine Bedingung des Stoffwechsels zwischen Menschen und Natur, ist stets sozial orientierte und im wesentlichen auch gemeinschaftlich realisierte Tätigkeit, in der die konkreten, für die Entwicklung jedes Individuums bedeutsamen sozialen Beziehungen von den konkret-historischen gesellschaftlichen Bedingungen abhängig sind (vgl. Marx 1969, S. 423).

3. Die Gesellschaftlichkeit steht in einem dialektischen Wechselverhältnis zur *Individualität* als einem wesentlichen Merkmal der Persönlichkeit. Die historische Wurzel dieses Wechselverhältnisses liegt in der Herausbildung der arbeitsteiligen Produktion. Die auf die Befriedigung wachsender gesellschaftlicher und individueller Bedürfnisse gerichtete sich zunehmend differenzierende Arbeit „erzeugte“ einerseits sowohl die bewusste Form der Wechselwirkung Mensch-Umwelt als auch die fortschreitende Herausbildung differenzierter individueller Voraussetzungen. Andererseits ist jedes Individuum umso mehr in der Lage, sich zu realisieren und gleichzeitig zum gesellschaftlichen Fortschritt beizutragen, je mehr es gesellschaftlich bedeutsame Aufgaben bewusst in *individueller Form* realisiert. Es ist bekanntlich ein hervorstechendes Merkmal großer historischer Persönlichkeiten, dass sie die Anschauungen ihrer Epoche in ihren individuellen Auffassungen und Verhaltensweisen in prononciert individueller Form zum Ausdruck brachten oder überholte Auffassungen in Frage stellten und gerade dadurch schöpferisch zum gesellschaftlichen Fortschritt beitrugen.

4. Entsprechend unserer vorangestellten allgemeinen Charakterisierung der Persönlichkeit betrachten wir sie vor allem als *Subjekt der Tätigkeit*, weitergefasst, seiner Wechselbeziehungen mit der Umwelt. Das menschliche Individuum wird zur Persönlichkeit, wenn es der Natur, der Gesellschaft und sich selbst in zunehmendem Umfang als aktiv und *bewusst handelndes*, die natürlichen und die gesellschaftlichen Bedingungen und damit auch sich selbst schöpferisch gestaltendes und veränderndes *Subjekt der Arbeit, der Kommunikation und der Erkenntnis* gegenübertritt.

Diese *Subjektrolle* setzt ein bestimmtes Maß an *Selbstständigkeit, Bewusstheit, schöpferischen Fähigkeiten und sozialer Kompetenz* voraus:

- Von Persönlichkeit sprechen wir in der Psychologie dann, wenn das Individuum fähig ist, relativ *selbstständig* tätig zu sein, am Leben seiner gesellschaftlichen Umwelt *aktiv* teilzunehmen und auch *eigene Intentionen* gegenüber anderen Menschen zu vertreten, die eigenen Bedürfnisse aktiv zu realisieren, d. h. Individualität zu sein.
- Zur Persönlichkeit gehört ein *bestimmter Bewusstseinsgrad* im Sinne des reflektierenden Gegenstands- und des Ichbewusstseins. Das Individuum wird zur Persönlichkeit, wenn es in der Lage ist, über seine Stellung in der Umwelt, über sich selbst und seine Handlungen zu reflektieren und damit bewusst und zielgerichtet zu handeln, seine Umwelt und sich selbst bewusst zu gestalten (vgl. Rubinstein 1962, S. 258 ff).
- Das Individuum wird zur voll entwickelten Persönlichkeit, wenn es fähig wird, die vorgefundenen natürlichen und gesellschaftlichen Bedingungen gemäß den gesellschaftlichen Notwendigkeiten und den eigenen Intentionen *schöpferisch zu verändern* und damit neue Bedingungen auch für seine eigene Entwicklung zu schaffen.
- Da das einzelne Individuum nur in engem Zusammenwirken mit anderen in der Lage ist, seine Subjektrolle voll zu realisieren, gehört zur Charakterisierung der Persönlichkeit auch ihre *soziale Kompetenz*, d. h. ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur sozialen Kommunikation und Kooperation bei der Gestaltung gesellschaftlich progressiver und gleichzeitig persönlichkeitsfördernder Lebensbedingungen. Dies setzt sowohl die Bereitschaft und Fähigkeit zur bewussten Einordnung der Persönlichkeit in ein Kollektiv als auch die aktive und bewusste Mitgestaltung der kollektiven Beziehungen bis hin zur Leitung kollektiver Tätigkeiten bei der Realisierung gesellschaftlicher und individueller Zielstellungen voraus.

5. *Persönlichkeit als ontogenetisches Entwicklungsprodukt*

Aus der bisherigen Darstellung wesentlicher Merkmale der Persönlichkeit ist bereits deutlich geworden, dass es sich bei der *Persönlichkeit* um ein *ontogenetisches Entwicklungsprodukt* handelt. Der Mensch wird nicht als Persönlichkeit geboren, sondern das menschliche Individuum entwickelt sich als Ganzes im Laufe seiner Ontogenese unter konkreten historischen Bedingungen zur Persönlichkeit, indem es - anfangs weitgehend unter konkreter sozialer Führung durch die Erwachsenen und in ständiger Wechselwirkung mit ihnen – aktiv in die gesellschaftlichen Beziehungen hineinwächst, indem es sich die gesellschaftlichen Werte und Handlungsnormen aneignet und lernt, seine Handlungen zunehmend selbstständig und eigenverantwortlich zu orientieren und zu regulieren.

Dabei ist Persönlichkeitsentwicklung natürlich nicht lediglich als mehr oder weniger kontinuierliches Anwachsen der psychischen Regulationskomponenten zu verstehen,

vielmehr handelt es sich um Veränderungen des Gesamtsystems psychischer Regulationskomponenten, wobei in unterschiedlichen Perioden auch unterschiedliche psychische Eigenschaften dominieren, andere, früher dominante, an Bedeutung verlieren können usw.

Persönlichkeitsentwicklung ist ein ganzheitlicher Prozess, der progressive und regressive, quantitative und qualitative Veränderungen innerhalb eines Gesamtsystems psychischer Komponenten der eigenständigen Handlungsregulation und damit die Qualität der Individuum – Umwelt - Wechselbeziehung in ihrer Gesamtheit umfasst (vgl. auch den nächsten Abschnitt).

„Individualität“ und „soziale Kompetenz“ sind nach dem bisher Gesagten ganz wesentliche Merkmale der Persönlichkeit. Daher wollen wir darauf im Folgenden näher eingehen.

6. Individualitätsentwicklung als wesentlicher Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung

Unter „Individualität“ verstehen wir einmal die je individuelle Form der Wechselbeziehung einer Persönlichkeit mit ihrer Umwelt, zum anderen die bewusste Realisierung ihrer individuellen Position im Ensemble der gesellschaftlichen Beziehungen. Individualität sein heißt nicht nur mit individuellen somatischen und psychischen Eigenschaften ausgestattet zu sein, sondern auch, sich selbst den individuellen Wünschen, Interessen und Fähigkeiten gemäß realisieren zu können.

Dies bedeutet gleichzeitig, für die Umwelt und speziell für die Erziehung den Eigenwert eines jeden Individuums anzuerkennen.

Jede Individualität hat die Möglichkeit und sollte das Recht haben, ihre eigenen Gedanken frei zu äußern, sich eigene Urteile zu bilden, eigene Entscheidungen zu fällen, ihr Handeln selbst zu bestimmen und ihre Handlungsbedingungen selbst (zumindest mit-) zu gestalten.

Besonders wichtig ist die Beachtung der Individualität der Schüler für ihre Identifizierung mit den schulischen Anforderungen. Je mehr die Schüler sich als aktive Mitgestalter des schulischen Lebens erleben, je mehr Möglichkeiten sie haben, sich auf der Grundlage vermittelter oder selbst erarbeiteter Kriterien selbständig Urteile zu bilden, Verantwortung zu übernehmen und Entscheidungen zu fällen, desto mehr identifizieren sie sich mit der Schule und den schulischen Anforderungen.

Dabei dürfen sich das Wahrnehmen von Verantwortung und selbständiges Handeln nicht nur auf zweitrangige Aufgaben und auch nicht vorwiegend auf die Ausführung von Handlungen beziehen, deren Ziele und Wege zuvor von Lehrern und Erziehern festgelegt wurden; vielmehr müssen die Schüler - entsprechend ihren entwicklungsbedingten Möglichkeiten - in die Gestaltung des gesamten schulischen Lebens, auch in die Gestaltung des Lernens, verantwortlich einbezogen werden und zwar von der Zielbestimmung über die Festlegung geeigneter Mittel und Wege zur Erreichung der Ziele bis zur möglichst selbständigen Ausführung der Handlungen und der mitverantwortlichen Kontrolle und Bewertung der Ergebnisse. Verantwortung allein für die Handlungsausführung ohne Entscheidungs- und Bewertungskompetenz bringt nur geringe Identifizierung (vgl. Kossakowski, 1987, Abschnitte 2.1 und 2.2).

Erzieherische Voraussetzungen:

Eine erste wichtige Voraussetzung besteht wohl darin, die Kinder oder die Heranwachsenden auf jeder Etappe ihrer Entwicklung als Individualitäten mit ihren Bedürfnissen, eigenen Wünschen, Zielen und Handlungsweisen zu verstehen, die ein Recht darauf haben, diese ihren Entwicklungsmöglichkeiten gemäß zu realisieren.

Die Heranwachsenden dürfen (auch in ihren frühesten Entwicklungsstadien) nicht als Erziehungs- oder Einwirkungsobjekte betrachtet werden, deren Lebensweise primär von den erzieherischen Absichten der Heranwachsenden von deren Normen und Forderungen bestimmt werden. Eine solche Haltung schließt die Beachtung und Akzeptanz individueller Besonderheiten genauso ein, wie sie ein Defizitmodell ausschließt, das die Heranwachsenden primär unter dem Aspekt des Noch – Nicht – Erwachsen - Seins sieht.

(Natürlich vollzieht sich die Entwicklung nicht im Sinne einer bedingungsunabhängigen Entfaltung, sondern stets in der Individuum – Umwelt - Interaktion, in der die Bedingungen beider Interaktionspole wirksam sind. Zur Umweltseite gehören selbstverständlich auch Erwartungen, Normen und Forderungen der sozialen Umwelt. Diese müssen aber so auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Heranwachsenden bezogen sein, dass sie als Stimuli und nicht als Hemmnisse der Persönlichkeitsentwicklung wirksam sind).

Dies setzt seinerseits voraus:

- Akzeptanz der Heranwachsenden auf allen Altersstufen als eigenwertige und eigenwillige Handlungsobjekte sowie als Subjekte ihrer Selbstentwicklung mit dem Recht, ihre Intentionen den Entwicklungsmöglichkeiten gemäß zu realisieren. Achtung des Kindes als vollwertige Persönlichkeit (gegen Defizitmodelle).
- Bereitschaft, den Heranwachsenden als Partner zu akzeptieren, der z.B. auch berechtigt ist, Intentionen des Erziehers zu korrigieren / akzentuieren (Verstärkung kooperativen gegenüber direktiven Verhaltens).
- Beachtung der Vielfalt von individuellen Entwicklungsbesonderheiten und Bereitschaft, allen Kindern ihren Möglichkeiten gemäße Entwicklungschancen zu geben (gegen Nivellierung und Konformierung, Toleranz gegenüber Anderssein).
- Kenntnisse über unterschiedliche Entwicklungsformen und deren Bedingungen, über diagnostische Grundmethoden, die im Erziehungsprozess eingesetzt werden können, sowie Fähigkeiten zum Einsatz effektiver individualisierter Formen persönlichkeitsfördernder pädagogischer Maßnahmen (hohes Niveau psychologischer Kenntnisse, erziehungspraktischer und methodischer Kenntnisse und Fähigkeiten).
- Wissen und Fähigkeiten zur möglichst effektiven, entwicklungsangemessenen Herausbildung individueller Handlungskompetenz bei Schülern (Erfahrungen im Verhaltenstraining).
- Allgemeine personale Voraussetzungen wie Achtung vor dem Kind, Verantwortungsbewusstsein gegenüber der heranwachsenden Persönlichkeit, Toleranz gegenüber unterschiedlichen Einstellungen und Verhaltensweisen, soweit sie nicht gemeinschafts- und persönlichkeitsbeeinträchtigend sind, emotional positive Zuwendung

(Wärme), Bereitschaft, mit Heranwachsenden als Partner zu kooperieren, aber auch Zielstrebigkeit, Konsequenz (vgl. Kossakowski, 1991 b).

Eine zweite Voraussetzung besteht in einer entsprechenden Bestimmung der Funktion der Erziehung:

- Persönlichkeitsentwicklung ist stets als dialektischer Prozess der Realisierung von individuellen Voraussetzungen und Zielstellungen sowie gesellschaftlichen Wirkungen zu sehen. Sie vollzieht sich – besonders im Kindes- und Jugendalter – stets im Wechselspiel zwischen sozial (erzieherisch) gelenkter und selbst initiiertes und gesteuerter Tätigkeit, wobei die pädagogische Steuerung zunehmend vermittelnden Charakter annimmt.

Auch die höchste Form, die in der bewussten Selbsterziehung zum Ausdruck kommt, existiert nicht ohne soziale Vermittlung, im Sinne „führungsfreier Selbstentfaltung“, wie dies von manchen Pädagogen deklariert (in Wirklichkeit aber nirgendwo realisiert) wird. Sie ist stets gesellschaftlich orientierte und auch sozial gelenkte, sich in der kollektiven Wechselwirkung vollziehende Erziehung seiner selbst.

- Die Heranwachsenden eignen sich den umfangreichen gesellschaftlichen Erfahrungsschatz an und wachsen in das System der gesellschaftlichen Beziehungen hinein, indem sie dabei von der jeweils erwachsenen Generation angeleitet und geführt werden.

Die Aneignung der gesellschaftlichen Erfahrungen (auch im Sinne gesellschaftlicher Normen) erfolgt aber umso effektiver und das Hineinwachsen in die gesellschaftlichen Beziehungen umso reibungsloser, je mehr die Individualität der Heranwachsenden beachtet wird, je mehr sie ihre Subjektposition realisieren können.

Persönlichkeitsentwicklung ist nach Schmidt pädagogisch vermittelte Selbstentwicklung (Schmidt, 1991, S. 6/8).

Erziehung hat also primär eine Mittlerfunktion.

Sie ist in diesem Sinne eine zielstrebige und absichtsvolle soziale Vermittlung der individuellen Aneignungsprozesse, ihre Orientierung und Stimulierung durch Personen, gesellschaftliche Institutionen und Organisationsformen auf verschiedenen Ebenen (Familie, Kindergarten, Schule, Fach- und Hochschulen, Jugendverbände, Religionsgemeinschaften, Medien usw.) Erziehung ist gerichtet auf Persönlichkeitsentwicklung unter dem besonderen Aspekt, die Individuen zur verantwortlichen Eigensteuerung ihrer sozialen Aktivität zu befähigen.

Im Einzelnen hat Erziehung primär folgende Aufgaben:

- Schaffung von objektiven (raum-zeitlichen und sozialen) Möglichkeiten für zunehmend selbständiges und eigenverantwortliches Handeln, (Übertragen von Verantwortung, Schaffung von Gestaltungsräumen mit Entscheidungs- und Selbstkontrollmöglichkeiten, Vermeiden von Dirigismus und Gängelei).
- Stimulierung von Aktivitäten der Heranwachsenden und ihre Orientierung auf gesellschaftlich und individuell bedeutsame, persönlichkeitsfördernde Handlungen, wobei soviel erzieherische Lenkung wie nötig (nicht soviel wie möglich) angestrebt werden sollte. Eine wichtige Aufgabe der Erziehung besteht dabei darin, gesellschaftliche Anforderungen

an Heranwachsende unterschiedlicher Altersstufen hinsichtlich ihrer gesellschaftlichen Notwendigkeit und gleichzeitig hinsichtlich kindlicher Bedürfnisse sowie ihrer Realisierungsmöglichkeiten zu prüfen. Auch hier ist der Erzieher zugleich Anwalt der Gesellschaft und des Kindes (Mittlerfunktion).

- Vermeiden von und Immunisierung gegenüber entwicklungsbeeinträchtigenden Handlungen und Verhaltensweisen (Verantwortung für persönlichkeitsförderliche Entwicklung der Heranwachsenden).
- Entwicklung bzw. Bewusstmachen von Freude an aktivem, kreativem Tätigsein in möglichst vielen Tätigkeitsbereichen.
- Entwicklung individueller und kollektiver Handlungskompetenz bei Kindern und Jugendlichen in wesentlichen Tätigkeitsbereichen durch Vermittlung von handlungs- (lebens-) bedeutsamen Sach- und Verfahrenkenntnissen, Wert- und Normsystemen sowie durch systematische Ausbildung effektiver Handlungsstrategien (vgl. Kossakowski 1991 b).

Ob wir von der Seite des Individuums oder von der Bestimmung der Funktion der Erziehung ausgehen, in beiden Fällen wird die Herausbildung der *individuellen Handlungskompetenz* für die individualitätsgerechte Entwicklung der Persönlichkeit hervorgehoben.

Die Charakterisierung der Persönlichkeitsentwicklung als Entwicklung der Handlungskompetenz ist u. E. ganz wesentlich eine psychologische Charakterisierung, da wir die Hauptfunktion des Psychischen in der informationsgeleiteten Verhaltensregulation des Individuums sehen (vgl. Rubinstein 1962, Klix 1971, Hacker 1973, Kossakowski 1980 u. a.).

Über grundlegende Bedingungen und Verläufe der Entwicklung der Persönlichkeit, speziell der individuellen Handlungskompetenz

Im Folgenden sollen zunächst Verlaufsgesetzmäßigkeiten und Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung in *allgemeinerer Form* besprochen werden, wobei wir auf die Herausbildung der Individualität und der Handlungskompetenz besonders achten wollen.

Psychische Entwicklung der Persönlichkeit als Aneignungsprozess

Die Besonderheiten der materiellen Trägerprozesse des Psychischen beim Menschen ermöglichen eine gegenüber allen vorangehenden Lebewesen grundsätzlich neue Qualität der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit und speziell auch der individuellen Handlungskompetenz. Das Entwicklungsniveau der morphologischen Strukturen des neuroendokrinen Systems erlaubt beim Menschen den Aufbau einer praktisch unendlichen Anzahl *funktionaler Systeme* (als der unmittelbaren „materiellen Trägerprozesse“ des Psychischen) die - wie wir noch zeigen werden - in ihrer Struktur und Funktion nicht nur und nicht einmal primär von bestimmten genetisch bedingten morphologischen Strukturen abhängen, sondern die funktionell und strukturell von den Lebens- und Tätigkeitsbedingungen, speziell von den widerspiegelten Objekteigenschaften mit determiniert werden.

Die psychische Entwicklung in der Ontogenese ist beim Menschen also nicht unmittelbar an die erblich bedingte Entwicklung morphologischer Strukturen gebunden, obgleich diese natürlich eine wichtige Grundlage dafür darstellen.

Die für das menschliche Handeln bedeutsamen Fähigkeiten werden nicht primär auf biologischem Wege vererbt, sondern sie müssen *individuell angeeignet* und in ständiger aktiver Auseinandersetzung der heranwachsenden Persönlichkeit mit seiner Umwelt weiterentwickelt werden, wobei die artspezifischen und individuellen morphologischen Strukturen des neuroendokrinen Systems *allgemeine Grundlagen* und modifizierende Bedingungen darstellen, nicht aber den Inhalt und die Qualität der sich entwickelnden psychischen Regulationskomponenten determinieren und damit die individuelle Handlungskompetenz bestimmen.

Die sich im menschlichen Individuum entwickelnden psychischen Regulationskomponenten der Persönlichkeit haben ihre Quelle ursprünglich nicht im Individuum selbst, sondern sie entstehen in der aktiven Individuum – Umwelt - Wechselwirkung in Abhängigkeit von den auf das Individuum einwirkenden Objekteigenschaften und insbesondere durch Aneignung gesellschaftlicher Erfahrungen, die in diesen Objekten vergegenständlicht sind sowie durch die sprachvermittelte Aneignung von gesellschaftlichen Werten (Normen), Sach- und Verfahrenkenntnissen in der sozialen Kommunikation.

Die *Quellen der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit* liegen also „in den vergegenständlichten Wesenskräften des Menschen“ (vgl. Marx/Engels 1974, S. 543), wozu die materiellen Lebensbedingungen und die sozialen Beziehungen genau so gehören wie die gesellschaftlichen Anschauungen, Wissenssysteme, die Kultur, Sprache usw.

Sie werden durch die Aneignung zu Bestandteilen der Persönlichkeit, so dass wir den in der aktiven Individuum – Umwelt - Auseinandersetzung sich vollziehenden *Aneignungsprozess*, den wir in der Psychologie auch als Lernprozess (im weitesten Sinne) bezeichnen, als den für die Persönlichkeitsentwicklung charakteristischen Prozess ansehen können.

Die psychische *Entwicklung der Persönlichkeit als Aneignungsprozess* kann im Einzelnen durch folgende Besonderheiten gekennzeichnet werden:

1. Sie ist ein auf der Grundlage artspezifischer und individuell varianter genetischer Voraussetzungen sich vollziehende Aneignung von Kompetenzen für menschliche Tätigkeiten, in Form gesellschaftlicher Werte und Handlungserfahrungen, die sowohl in den Gebrauchsgegenständen, insbesondere den Werkzeugen als auch (und dies besonders) in den durch die Sprache fixierten gesellschaftlichen Wissens- und Normsystemen „vergegenständlicht“ sind.

[Durch den Erwerb der mündlichen und dann besonders auch der Schriftsprache ist das einzelne Individuum im Prinzip an den Erfahrungsschatz der ganzen Menschheit angeschlossen, wenngleich sich jedes Individuum natürlich nur einen bestimmten Ausschnitt dieser menschlichen Erfahrung aneignet.]

2. Der Aneignungsprozess von Handlungskompetenzen und damit die psychische Entwicklung der Persönlichkeit vollzieht sich stets in der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt, auf der Persönlichkeitsebene im Tätigkeitsprozess.

Die Tätigkeit ist das Medium, durch das sich psychische Entwicklung vollzieht und von deren Qualität die Qualität der Persönlichkeitsentwicklung abhängt.

3. Die Aneignung vollzieht sich stets unter historisch ganz konkreten Bedingungen, von denen sowohl die Aneignungsgegenstände, die gesellschaftlichen Werte, Erfahrungen usw. als auch die Aneignungsweise bestimmt werden. Im Kindes- und Jugendalter ist es in weitem Umfang die für jeweilige Gesellschaft spezifische Form der Bildung und Erziehung, durch die die gesellschaftliche Determination der psychischen Entwicklung und damit die Herausbildung historisch konkreter Züge der Persönlichkeit wesentlich mitbestimmt werden.
4. Der Aneignungsprozess ist stets gleichzeitig ein Vorgang der biologisch ermöglichten Aufnahme, inneren Verarbeitung und Speicherung von gesellschaftlichen Erfahrungen (Werten, Wissenssystemen, Handlungsverfahren), der sich in der praktisch gegenständlichen, in der sozialkommunikativen und in der kognitiv - erkennenden Tätigkeit vollzieht, als auch ein Prozess, in dem die auf der Grundlage innerer Operationen mit den angeeigneten Erfahrungen entwickelten individuellen Ideen und Handlungsprogramme entäußert werden und sich in vergegenständlichter Form niederschlagen.

Aneignung wird also sowohl im Sinne der sozial gelenkten Übernahme und individuellen Verarbeitung der vorhandenen gesellschaftlichen Werte und Handlungserfahrungen sowie der aktiven Anpassung an die jeweils existierenden materiellen und sozialen Bedingungen als auch im Sinne der schöpferischen Produktion eigener neuer Ideen, des Durchsetzens eigener Intentionen und der produktiven Gestaltung und Veränderung der Umweltbedingungen durch die sich entwickelnde Persönlichkeit verstanden.

Tätigkeit (Aktivität) als grundlegende Voraussetzung des Aneignungsprozesses, damit der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit:

Wir haben die aktive Auseinandersetzung des Individuums mit der Umwelt als grundlegende Voraussetzung der *psychischen Entwicklung*, die Tätigkeit der Persönlichkeit als „Medium“ der Persönlichkeitsentwicklung bezeichnet.

Aktivität ist bereits hinsichtlich der *physischen Entwicklung*, speziell hinsichtlich der Entwicklung des Nervensystems eine unumgängliche Voraussetzung.

So konnte z. B. nachgewiesen werden, dass die für die Funktionstüchtigkeit des sensorischen Apparates des Nervensystems notwendige Myelinisierung der Nervenbahnen stark beeinträchtigt oder unterbunden werden kann, wenn (z.B. durch künstliches Abdecken der Augen) ihr Funktionieren (Aktivwerden) verhindert wird. Andererseits kann durch besondere Beanspruchung eines Organsystems seine Leistungsfähigkeit erhöht bzw. ihre Entwicklung beschleunigt werden (was z.B. in der Augenheilkunde genutzt wird, indem bei Kindern mit einseitigen Sehbehinderungen das gesunde Auge längere Zeit abgedeckt wird, um die Entwicklung des weniger funktionstüchtigen Auges durch stärkere Inanspruchnahme zu stimulieren).

Insofern sind „Reifungsmodelle“, die eine gesetzmäßige, auch zeitlich festgelegte Abfolge von genetisch gesteuerten Entwicklungsvorgängen *unabhängig* von der Aktivität des Organismus in den Wechselbeziehungen mit der Umwelt auch für die körperliche Entwicklung doch stark anzuzweifeln.

Aktive Individuum – Umwelt - Wechselbeziehungen sind für die *psychische Entwicklung* vollends unerlässlich. Wird die für den Menschen charakteristische Form seiner sozial vermittelten Wechselbeziehungen auf Grund irgendwelcher Bedingungen beeinträchtigt oder gar unterbrochen, kommt keine Entwicklung zustande.

Hält eine solche Isolierung zu lange an oder werden Betätigungsmöglichkeiten anderweitig eingeschränkt, kann die psychische Entwicklung verhindert werden, in Extremfällen kann dies zum Tod der isolierten Individuen führen (vgl. Oerter/Montada 1982, S.46).

Andererseits gibt es viele Beispiele dafür, wie durch entsprechende Tätigkeitsgestaltung die psychische Entwicklung sowohl in frühen wie in späten Altersstufen beeinflusst wird und dass auch langzeitige sozial oder organisch bedingte Entwicklungsrückstände überwunden bzw. Ausfallerscheinungen kompensiert werden können.

- Einen überzeugenden Beleg für die Bedeutung einer entwicklungsfördernden Lebensgestaltung für Geschwindigkeit und Niveau der psychischen Entwicklung im Kindesalter stellen die von Schmidt-Kolmer durchgeführten Untersuchungen zur *Überwindung von Erscheinungen des sog. Hospitalismus* in Kinderkrippen dar. Die Anfang der 60er Jahre noch sichtbaren Entwicklungsrückstände von Kindern in Krippen und Heimen gegenüber den zu Hause aufwachsenden konnten durch Einführung eines Erziehungsprogramms in den Krippen und eine damit verbundene Befähigung der Krippenerzieherinnen zu einer entwicklungsfördernden Gestaltung der sozialen Kommunikation sowie der sachlich-gegenständlich orientierten Tätigkeit der Kinder überwunden werden. Insgesamt erreichten die 1971/76 untersuchten Kinder in den Bereichen Motorik, Spieltätigkeit, Sprache und Denken, soziales Verhalten bedeutend höhere Werte als die 1955/56 untersuchten, und auch als Familienkinder zu diesem Zeitpunkt (vgl. Schmidt-Kolmer 1984, S. 321 ff.).
- Die Tätigkeitsabhängigkeit *der psychischen Entwicklung in höheren Altersstufen* konnte in letzter Zeit eindrucksvoll durch Untersuchungen von Baltes (1984) nachgewiesen werden. Er konnte zeigen, dass bei einem allgemeinen Rückgang der geistigen Leistungsfähigkeit nach dem 60. Lebensjahr vor allem die so genannte fluide Intelligenz, d.h. die Fähigkeit zu gedanklichen Operationen und die geistige Beweglichkeit betroffen ist, während die so genannte kristalline Intelligenz (im Sinne von Wissen und Erfahrungen) weiterhin anwächst.

Besonders bemerkenswert ist, dass auch die Leistungsfähigkeit hinsichtlich der fluiden Intelligenz sich bei Menschen weiter entwickelt, die sich bis ins hohe Alter vorwiegend geistig betätigten und dass die bei anderen Personengruppen sichtbar werdenden Abbauprozesse durch Training erheblich kompensiert werden können (vgl. Baltes 1984, S.50).

- Aus der erzieherischen Alltagspraxis und aus speziellen Untersuchungen ist bekannt, dass Kinder, die von früh an zu einer zeitlich und räumlich geordneten Lebensweise angehalten wurden, die früh lernten, geordnet zu spielen, sich systematisch mit bestimmten Gegenständen zu beschäftigen und sich längere Zeit auf bestimmte Beschäftigungen zu konzentrieren, sich später im allgemeinen auch disziplinierter verhielten, sich besser konzentrieren konnten, systematischer lernten und auch besser zu logischem Denken in der Lage waren als Kinder, denen eine äußerlich geordnete Tätigkeits- oder Lebensgestaltung fehlte (vgl. Kossakowski/Otto 1971).

- Ebenso wird häufig darüber berichtet, dass schöpferische Menschen bereits im Kindesalter zu intensiver Beschäftigung mit vielfältigen Aufgaben neigten oder angeregt wurden, dass ihnen Möglichkeiten zu aktivem Tätigsein, zu vielseitigem Umgang mit (häufig sehr einfachen) Spielgegenständen gegeben wurden, dass sie sehr früh auf interessante Erscheinungen ihrer Umwelt aufmerksam gemacht wurden, wodurch sich bereits sehr früh vielfältige Interessen, Einfallsreichtum und Aktivität entwickeln konnten.

Man könnte - etwas vereinfacht - sagen, dass sich die ursprünglich von außen gelenkte Tätigkeitsqualität in einer bestimmten Qualität innerer Steuerungssysteme niedergeschlagen hat.

Die hier lediglich angedeutete Beziehung zwischen Tätigkeitsqualität und psychischer Entwicklung der Persönlichkeit hängt damit zusammen, dass unterschiedliche Tätigkeiten jeweils bestimmte objektive Anforderungen enthalten, zu deren Bewältigung das handelnde Individuum entsprechende psychische Regulationskomponenten aktivieren muss, die sich im Prozess der Aufgabenlösung weiterentwickeln (differenzieren, generalisieren) und als weiterentwickelte Regulationssysteme gespeichert werden. Unterschiedliche Tätigkeiten besitzen also - wegen ihrer jeweils spezifischen Anforderungen - im Hinblick auf die Entwicklung unterschiedlicher psychischer Qualitäten der Persönlichkeit auch jeweils spezifische Entwicklungspotenzen.

Wir können also zusammenfassend die aktive Tätigkeit (als die Hauptform der Wechselbeziehungen zwischen Individuum und Umwelt) als die grundlegende Voraussetzung oder als das eigentliche Medium für die psychische Entwicklung der Persönlichkeit bezeichnen.

Die Qualität der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit ist sehr eng verflochten mit der Qualität ihrer Tätigkeit und den diese Tätigkeit bedingenden natürlichen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, im Kindes- und Jugendalter besonders mit der pädagogischen Gestaltung dieser Tätigkeit.

Allseitige Persönlichkeitsentwicklung ist daher nur möglich, wenn das heranwachsende Individuum in möglichst vielfältigen Lebens- und Tätigkeitsbereichen in möglichst vielfältiger Weise aktiv wird.

Bedingungen der Tätigkeits- und Persönlichkeitsentwicklung

Aus der bisher dargestellten engen Verflechtung von Tätigkeits- und Persönlichkeitsentwicklung wird verständlich, dass die die Tätigkeit des Individuums ermöglichenden und beeinflussenden Faktoren gleichzeitig auch als die wichtigsten Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung anzusehen sind. Wir zählen dazu (wie bereits einleitend erwähnt):

- die individuellen (oder populationsspezifischen) biologischen Entwicklungsvorgänge
- die Umweltbedingungen, im Besonderen die konkret-historischen gesellschaftlichen Bedingungen, worunter (besonders im Kindes- und Jugendalter) die erzieherischen Bedingungen eine zentrale Rolle spielen und besonders auch
- die personalen, im sich entwickelnden Individuum selbst liegenden Bedingungen.

I. Zu den biologischen Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung

Wir haben bereits bei der Darstellung der Merkmale des Persönlichkeitsbegriffs deutlich gemacht, dass wir die vorwiegend genetisch bedingte biologische Konstitution des Individuums, insbesondere die Entwicklung des neuroendokrinen Systems, als notwendige *Voraussetzung* der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit betrachten, deren jeweils individuelle Besonderheiten modifizierenden Einfluss auch auf die Entwicklung psychischer Eigenschaften haben.

1. Bis zu einem bestimmten Entwicklungsniveau des neuroendokrinen Systems sind Qualität und Niveau der Verhaltensregulation sogar *unmittelbar* von der morphologischen Struktur und von funktionellen Gesetzmäßigkeiten des neuroendokrinen Systems determiniert. Wir kennen diese Beziehungen aus der parallelen Entwicklung morphologischer Strukturen und einer entsprechenden Entwicklung zunächst rein physiologischer (unbedingt - reflektorischer) und dann bedingt - reflektorischer (und von dieser Stufe ab psychischer) Formen der Verhaltensregulation.

Auch in der Ontogenese des menschlichen Individuums bestehen in der pränatalen und frühen postnatalen Etappe sehr enge Beziehungen zwischen Entwicklungsstand des neuroendokrinen Systems und dem Niveau der Verhaltensregulation (vgl. Schmidt-Kolmer 1984).

2. Mit den nach der Geburt im Prozess der Wechselbeziehungen des Organismus mit den vielfältigsten Umweltbedingungen sich sehr rasch entwickelnden zentralen sensorischen und motorischen Projektfeldern in den unterschiedlichsten Arealen der Hirnrinde und besonders mit der Entwicklung der Verbindungen zwischen diesen Projektfeldern entwickeln sich die Voraussetzungen
 - a) für zunehmend differenzierte Analysen der aus der Umwelt, aus dem Körperinneren, besonders aus den motorischen Erfolgsorganen eintreffende Impulse sowie
 - b) zu deren immer komplexer werdenden Synthese und hierarchischen Integration in Form von Signalmustern. Ebenso erweitern sich die Voraussetzungen für die Bildung von integrierten Spurenmustern als Grundlage für komplexe Gedächtnisinhalte, für deren Reaktivierung, für innere Operationen auf der Grundlage bereits gespeicherter psychischer Inhalte und damit für die produktive Entwicklung neuer, bisher noch nicht vorhandener psychischer Regulationssysteme .
3. Von diesem Zeitpunkt beginnt eine zunehmende *Eigengesetzlichkeit* der psychischen Entwicklung gegenüber der Entwicklung morphologischer Strukturen des neuroendokrinen Systems.
 - a) Diese wird *erstens* durch den Aufbau zunehmend komplexer werdender *funktioneller Systeme* (als der unmittelbaren materiellen Träger psychischer Regulationssysteme) möglich.

Die funktionellen Systeme stellen mehr oder weniger komplexe Signalmuster dar, in denen

- die über die Rezeptoren verschiedener Sinnesorgane aufgenommene Umweltinformationen,

- die über die Interorezeptoren signalisierten Zustände des eigenen Organismus,
- die bereits im Langzeitspeicher aufbewahrten und während des Handlungsprozesses aktualisierte Informationen über vorangegangene Handlungsmotive und -verfahren
- sowie die im aktuellen Handlungsprozess über Propriozeptoren erfolgende Rückmeldungen *integriert* werden.

Die Integration zu den genannten funktionalen Systemen erfolgt nun *aufgaben-* bzw. *situationsabhängig*, das heißt: die durch Zusammenschaltung oder Vernetzung unterschiedlicher morphologischer Substrukturen des neuroendokrinen Systems entstehenden funktionellen Systeme sind situations- bzw. aufgabenbezogen und nicht organabhängig strukturiert.

Ihre Zusammenschaltung erfolgt stets in Bezug auf die Lösung bestimmter Aufgaben in der Organismus-Umwelt-Wechselwirkung und in Abhängigkeit von den jeweils vorhandenen Wechselwirkungsbedingungen. In Abhängigkeit von der Häufigkeit und Intensität des Auftretens sowie von ihrer handlungsregulierenden Effektivität werden die invarianten Komponenten der Signalmuster in Form von *Spurenmustern* gespeichert, in neuen Handlungssituationen wieder aktualisiert und entsprechend den neuen Handlungsbedingungen modifiziert (differenziert und generalisiert).

- b) Hinzu kommt *zweitens*, dass gleiche funktionelle Systeme auf der Grundlage unterschiedlicher morphologischer Strukturen aufgebaut werden können. Darauf haben bereits Uchtomskij und später Anochin (1967) und Lurija (1982) nachdrücklich hingewiesen.

Aus dieser - zumindest relativen - Unabhängigkeit der Entstehung und Entwicklung funktioneller Systeme von bestimmten morphologischen Strukturen und dynamischen Besonderheiten des neuroendokrinen Systems resultiert auch die große Plastizität und Kompensationsfähigkeit der Hirnfunktionen. Die Kompensationsfähigkeit kann soweit gehen, dass z. B. selbst bei Zerstörung des optischen Nervs visuelle Empfindungen durch spezifische Hautvibrationen erzeugt werden können, wenn es gelingt, ein entsprechendes kompensatorisches funktionelles System aufzubauen (vgl. Bach-y Rita, 1972, siehe dazu auch die Untersuchungen sowjetischer Autoren weiter unten).

Gerade dieser Aspekt der *Variabilität* der hirnorganischen Strukturen hinsichtlich des Aufbaus bestimmter funktioneller Systeme sowie der damit verbundenen sehr großen Fähigkeit zur Kompensation auch ausgefallener morphologischer Strukturen, ist - wie wir noch sehen werden - für die Entwicklung psychischer Regulationssysteme des Handelns, der individuellen Handlungskompetenz, und damit für die soziale Determination der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit von größter Bedeutung.

- c) Die Eigengesetzlichkeit der Entstehung und Entwicklung psychischer Regulationskomponenten der Handlung ergibt sich *drittens* (und vor allen aus der Tatsache, dass die psychischen Erscheinungen nicht Produkte der Nerventätigkeit, sondern durch die reflektorische Tätigkeit des neuro-

endokrinen Systems, speziell des Kortex, entstehende Widerspiegelungen der inneren Zustände des Organismus sowie der objektiven Realität oder Produkte der durch die Aktivität des neuroendokrinen Systems vermittelten Wechselbeziehungen des Individuums mit der Umwelt darstellen. Das Psychische ist funktionell von seinem organischen Substrat, von der Aktivität des neuroendokrinen Systems abhängig, reicht aber, wie Rubinstein (1962, S. 3) sagt, weit über die Grenzen der innerorganischen Beziehungen hinaus.

- d) Die relative (weitgehende ?) Eigengesetzlichkeit des Psychischen gegenüber den biologischen Trägerprozessen gilt beim Menschen, also auf Persönlichkeitsebene, *viertens* insbesondere wegen der sozialen Bedingtheit seiner psychischen Prozesse, Inhalte und Eigenschaften. Im Gegensatz zum Tier, bei dem das Verhalten im wesentlichen durch reizbezogene erblich fixierte Verhaltensprogramme gesteuert wird, die durch individuelle Erfahrungen mehr oder weniger modifiziert und erweitert werden, entwickeln sich beim Menschen die meisten Verhaltensprogramme im ontogenetischen Aneignungsprozess auf der Grundlage des Aufbaus zunehmend komplizierter und mehr oder weniger stabiler funktioneller Systeme.
- e) Eine völlig neue Qualität der psychischen Regulationssysteme entsteht *fünftens* mit der sprachlichen Aneignung sowohl der Handlungsverfahren in Form von gesellschaftlichen Handlungserfahrungen (Wissen) sowie in Form von Handlungsnormen und Werten (vgl. dazu Schmidt-Kolmer 1984, Abschnitte 1.4.6 und 2.5).

Auf diese Weise entwickelt sich das für den Menschen charakteristische, an subjektiven und objektiven Anforderungen orientierte, zielgerichtete, bewusste, d.h. über mögliche Handlungsziele notwendige und effektive Handlungsstrategien reflektierende, die Ziele und Handlungsverfahren antizipierende, vorausplanende Handeln auf Persönlichkeitsebene.

Die sozial vermittelte, sozial bedingte individuelle psychische Regulation der Handlungen hat mit den biologischen Grundlagen nur soweit zu tun, als die neuroendokrinen funktionalen Systeme im Hinblick auf die höheren psychischen Leistungen im Prinzip weitgehend inhalts- (als über weite Strecken wohl auch) verlaufsneutrale Trägerprozesse für psychische Abläufe und Inhalte sowie deren Speicherung und Aktualisierung darstellen.

Das ist der eigentliche Grund dafür, dass wir nicht von biologischen und sozialen Determinanten, sondern von biologischen Grundlagen und sozialen sowie personalen Determinanten der Persönlichkeitsentwicklung sprechen.

(Diese Aussage bedeutet nun nicht, dass die Qualität der morphologischen neuroendokrinen Strukturen für die psychische Entwicklung der Persönlichkeit bedeutungslos wäre. Es soll ihre Relativität und Kompensierbarkeit im Hinblick auf die Entwicklung psychischer Seiten der Persönlichkeit hervorgehoben werden.)

II. Wechselbeziehungen zwischen „inneren“ und „äußeren“ Bedingungen

Die Eigengesetzlichkeit der Entwicklung psychischer Qualitäten gegenüber der Entwicklung seiner biologischen Grundlagen, gleichzeitig aber auch der modifizierende Einfluss der individuellen oder der populationsspezifischen biologischen (auch genetischen)

Voraussetzungen auf die psychische Entwicklung der Persönlichkeit soll anhand einiger Untersuchungen verdeutlicht werden;

- a) Bekanntlich spielen die *Temperamenteigenschaften* besonders hinsichtlich der Entwicklung dynamischer Qualitäten psychischer Komponenten der Handlungsregulation eine Rolle. Dabei wird größtenteils angenommen, dass die Temperamenteigenschaften des menschlichen Individuums weitestgehend erblich bedingt seien. Strelau versteht unter Temperament einen Komplex formaler, relativ konstanter Merkmale, die durch die Funktion komplexer physiologischer Mechanismen bestimmt sind, und die das Verhalten des Menschen mitbedingen (1984, S.68). Als wesentliche verhaltensmodifizierende Dimensionen des Temperaments werden das energetische Niveau, Dauerhaftigkeit, Aktivität bzw. Reaktivität, Tempo und Rhythmik, Beweglichkeit und Sensibilität angesehen (ebenda, S. 72/82). Ihre unmittelbare Grundlage stellen nach Strelau individuell unterschiedliche physiologische Besonderheiten des neuroendokrinen Systems dar, die - auch was ihre Ontogenese anbelangt - in hohem Maße genetisch bedingt seien (ebenda, S.86/87).

Besondere Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung misst Strelau dem unterschiedlichen Stimulationsbedürfnis verschiedener Individuen bei, das er als physiologisch determiniert betrachtet. Während zum Beispiel stark reaktive (sehr sensible) Individuen wenig erregende Situationen und Verhaltensweisen bevorzugen, suchen aktive Individuen stark stimulierende Situationen, die gewöhnlich auch von Individuen mit ähnlichen Temperamenten bevorzugt werden. Dies führt im Laufe der Zeit zur Selektion der Lebensbedingungen und dadurch zur Ausbildung unterschiedlicher Gewohnheiten oder Verhaltensstereotype (ebenda S.126/27), die für die Gesamtentwicklung der Persönlichkeit recht bedeutsam werden können.

Dies gilt auch für den Stil der Umweltbewältigung. Während stark reaktive Persönlichkeiten stärker zur Anpassung an die Umwelтанforderungen neigen, streben weniger reaktive Menschen Veränderungen in der Umwelt gemäß ihren eigenen Intentionen an (ebenda, S.136).

Gleichzeitig betont der Autor aber nachdrücklich, dass Temperamentsbesonderheiten nicht mit psychischen Leistungs- oder Verhaltenseigenschaften gleichzusetzen sind. Vielmehr werden Leistungseigenschaften, wie z.B. hohe manuelle Fertigkeiten oder intellektuelle Fähigkeiten, insbesondere Verhaltenseigenschaften, die z.B. die inhaltliche Gerichtetheit, aber auch das Engagement für eine Sache, die Intensität und Ausdauer bei der Realisierung bestimmter Aufgaben betreffen, zwar als durch die individuellen Temperamentsbesonderheiten modifiziert, primär aber durch die Erziehung oder Selbsterziehung der Persönlichkeit, speziell durch ihre eigene oder sozial vermittelte Tätigkeitsgestaltung bestimmt angesehen.

Die *Nichtidentität* zwischen Temperamentsbesonderheiten und Leistungs- bzw. Verhaltenseigenschaften wird von Strelau anhand umfangreicher Untersuchungsdaten belegt.

Der Autor weist in diesem Zusammenhang vor allem auf die Leistungs- und Verhaltensabhängigkeit von der Gestaltung der Anforderungen hin. Während z.B. stark reaktive Schüler in belastenden Prüfungssituationen in ihren Leistungen weniger reaktiven Schülern gegenüber unterlegen sind, können sie ihnen in entspannter Arbeitssituation

überlegen sein. Es ist daher wichtig, Schülern zu helfen, ihren Temperamentsbesonderheiten gemäße Leistungs- bzw. Handlungsstile zu finden (ebenda, S. 121/22).

- b) *In biologistisch orientierten Konzepten* wird die Struktur der psychischen Entwicklung in engem Zusammenhang mit physischen Strukturwandlungsprozessen in bestimmten *Lebensaltern* gesehen.

Wir haben bereits darauf hingewiesen, dass in der ersten nachgeburtlichen Lebensperiode, in der die hirnganischen Voraussetzungen für den Aufbau physiologischer funktioneller Systeme sich erst ausbilden, Umfang und Qualität der psychischen Entwicklung natürlich von der normalerweise in bestimmten Altersperioden sich vollziehenden Entwicklung des neuroendokrinen Systems abhängig ist. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass auch der Zeitpunkt der „Reifung“ bestimmter Leistungssysteme oder der Ausbildung von Synapsen abhängig ist vom Umfang und Intensität ihrer Funktion, von ihrer realen Beanspruchung in der Organismus-Umwelt-Wechselwirkung, teilweise von ihrer erzieherisch gelenkten Ausbildung durch Training.

Aufgrund der bereits erwähnten sehr rasch zunehmenden Variabilität und Kompensationsfähigkeit der funktionellen Systeme gewinnen Eigengesetzlichkeiten hinsichtlich des physischen und psychischen Entwicklungsverlaufs an Bedeutung, wobei „altersbedingte“ psychische Entwicklungsabläufe immer fragwürdiger werden.

- So hat sich z.B. die Annahme des gesetzmäßigen Auftretens einer so genannten *Trotzperiode* im Alter von etwa 3 Jahren, die zudem häufig mit einem altersabhängigen psychophysischen Strukturwandel in Verbindung gebracht wurde, als wenig stichhaltig erwiesen.

Erstens traten solche Trotzreaktionen bei weitem nicht bei allen Kindern auf, sondern nur in Fällen, in denen dem in diesem Alter sich erweiternden Bewegungsdrang und Selbständigkeitsstreben erzieherisch nicht entsprochen wird, zum anderen sind solche Verhaltensweisen bei einigen Kindern bereits viel früher, bei anderen erst später anzutreffen, je nach den konkreten erzieherischen Bedingungen.

- Ähnliches gilt für den in der Literatur vielfach beschriebenen Übergang von einer so genannten mehr ganzheitlichen zu einer mehr analytischen Wahrnehmungsweise, von einer stärker egozentrischen zu einer mehr sachlich orientierten Einstellung, von einer gewissen phantastischen zu einer mehr realistischen Beziehung zur Umwelt in der Zeit von etwa 5-7 Jahren.

Diese Veränderungen wurden häufig mit altersabhängigen physischen Veränderungen in der so genannten „Streckungsphase“ und mit einer angeblich gleichzeitig verlaufenden reifungsbedingten Differenzierung der nervalen Prozesse in Verbindung gebracht. Dabei liegt eine Erklärung durch den Übergang zu einer neuen Altersposition, verbunden mit neuen Tätigkeitsanforderungen, doch viel näher.

- Umfangreiche Untersuchungen hinsichtlich der Verursachung der im so genannten *Pubertätsalter* vor sich gehenden psychischen Veränderungen, die lange Zeit in engem Zusammenhang mit den altersabhängigen physiologischen Reifungsvorgängen gebracht wurden, haben gezeigt, dass hierfür primär Änderungen in der sozialen Position der Heranwachsenden, des gesamten sozialen Anforderungsgefüges,

verantwortlich zu machen sind, wobei die bis zu diesem Zeitpunkt erreichten physischen und psychischen Voraussetzungen in Abhängigkeit von den konkret-historischen sozialen Bedingungen natürlich in die Bestimmung des neuen Anforderungsgefüges eingehen (vgl. Kossakowski 1966, 1969, 1984, S.60).

Hinsichtlich der beschriebenen „altersabhängigen“ psychischen Veränderungsschüben spielen die sogenannten „Altersnormen“, die in einer Gesellschaft oder Gesellschaftsschicht vorherrschenden Auffassungen darüber, was man einem Kind zumuten bzw. gestatten kann oder nicht, welche Tätigkeitsweisen (z.B. Spiel, Lernen oder Arbeiten) im Vordergrund zu stehen haben und die die „Führungsformen“ der Eltern und Erzieher orientieren, aber auch das über Angehörigen einer Altersgruppe vermittelte Bild in den Medien, die dieses „Altersbild“ unter Erwachsenen, aber auch unter den Heranwachsenden selbst stark beeinflussen und ihre „alterstypischen“ Verhaltensweisen in hohem Grade mitbestimmen.

- Auf die Beeinflussbarkeit der durch biologisch bedingte Abbauprozesse hinsichtlich der intellektuellen Leistungsfähigkeit in fortgeschrittenem Alter durch soziale und personale Faktoren haben wir anhand der Untersuchungen von Baltes (1984) bereits hingewiesen.

Baltes stellt im Ergebnis seiner Untersuchungen fest, dass auch ältere Menschen im 7. bis 9. Lebensjahrzehnt „relativ schnell und nachhaltig von intelligenzaktivierenden Trainingsprogrammen profitieren können“ und dass sie dabei sowohl Transferleistungen wie Habituationen zeigen. Der Trainingsgewinn lag über dem in den Longitudinalstudien festgestellten durchschnittlichen Leistungsverlust zwischen 60. und 80. Lebensjahr (1984, S.57/58). Er erklärt die Weiter- und Höherentwicklung intellektueller Leistungen bis in das hohe Lebensalter insbesondere durch „selektive Optimierung“, d.h. durch zunehmende Konzentration der Zuwendung älterer Menschen auf umgrenztere Interessen- und Tätigkeitsfelder (u. a. auch durch Zurückziehen aus anderen Verpflichtungen) und eine dadurch erreichte Kompensation der zurückgehenden allgemeinen biologischen Energie. (1984, S.60).

- c) Die Rolle biologischer Faktoren für die Persönlichkeitsentwicklung wurde und wird bis zur Gegenwart besonders im Zusammenhang mit der *Begabungsproblematik* diskutiert, wobei von vielen Autoren individuelle Leistungsunterschiede primär auf erblich bedingte Unterschiede der neuroendokrinen Informationsverarbeitungsprozesse zurückgeführt werden.

Bei der Bestimmung des vermeintlichen Anteils von Erbe- und Umweltbedingungen bediente und bedient man sich gern der *Zwillingsmethode*, das heißt, es werden Vergleichsuntersuchungen an eineiigen und zweieiigen Zwillingen, unter Einbeziehung von Vergleichsdaten normaler Geschwister durchgeführt, da letztere über ein gleich ähnliches genetisches Potential verfügen wie zweieiige Zwillinge. Höhere Korrelationen in der motorischen, der Temperaments-, besonders auch der intellektuellen Entwicklung bei eineiigen Zwillingen werden gewöhnlich einlinig auf die genetische Bedingtheit der Entwicklung dieser Seiten der Persönlichkeit zurückgeführt.

Daher sind Untersuchungen über die Wirksamkeit sozialer Einflüsse auf die Intelligenzentwicklung biologisch erbgleicher Zwillinge aus Zwillingsuntersuchungen des

Zentralinstituts für Jugendforschung der DDR von besonderem Interesse (vgl. Friedrich 1983, Schulze 1985).

Sie besagen (verallgemeinert), dass es keine belegbaren Beziehungen zwischen höherer genetischer Gleichartigkeit z.B. bei eineiigen Zwillingen und größerer psychischer Ähnlichkeit gibt.

Friedrich konnte z.B. auch statistisch nachweisen, dass zweieiige Zwillinge, die auf Grund ihrer starken körperlichen Ähnlichkeit häufiger verwechselt und daher wie EZ behandelt wurden, höhere Korrelationen in psychischen Bereichen aufwiesen als EZ mit nachweisbar identischer Genausstattung.

Oder: EZ ohne weitere Geschwister, die nur aufeinander eingestellt sind, die sich also viel stärker miteinander beschäftigen, weisen einen weit höheren Korrelationskoeffizienten r' hinsichtlich der intellektuellen Leistungsfähigkeit auf als EZ, die sich gleichzeitig auch an andere Geschwister binden, möglicherweise stärker mit dem anderen als mit dem Zwillingsgeschwister Umgang pflegen, was sich auf die intellektuelle Leistung meist positiv auswirkt, da Zwillinge größtenteils ältere Geschwister haben. Besonders hinsichtlich der sprachlichen Entwicklung weisen stark aneinander gebundene EZ häufig Entwicklungsrückstände auf, da sie sich in vielen Fällen ohne sprachliche Kommunikation verständigen oder gar eine für den gemeinsamen Verkehr hinreichende „Kurzsprache“ entwickeln (vgl. Friedrich 1983, S.87).

Psychische Unterschiede bei EZ – Paarlingen können auch durch psychische Faktoren hervorgerufen werden. So weisen z.B. EZ-Paarlinge, die sich für ZZ halten oder aber, die aufgrund bestimmter (z. T. zufälliger) Ereignisse bewusst voneinander absetzen, z. T. deutlichere Intelligenz- und Verhaltensunterschiede auf als ZZ oder unterschiedlich altrige Geschwister. Solche Unterschiede können teilweise recht gravierend sein, wie dies aus kasuistischen Studien hervorgeht.

Die Unterschiede auch bei eineiigen Zwillingen werden voll verständlich, wenn man das Geflecht von biologischen, sozialen und psychischen Faktoren im Auge hat, die die Aktivitäten der sich entwickelnden Persönlichkeit, seine gegenständlichen und sozialen Interaktionen bestimmen und von deren Qualität die psychische Entwicklung abhängig ist.

- d) Für die Beantwortung der Frage nach den Wechselbeziehungen biologischer, sozialer und psychischer Faktoren für die Persönlichkeitsentwicklung sind Untersuchungen zur *psychischen Entwicklung physisch geschädigter Kinder* von besonderem Interesse, da auf diese Weise die unmittelbare bzw. die vermittelte Funktion zentraler oder peripherer Prozesse des neuroendokrinen Systems bzw. auch des allgemeinen organismischen Zustands für die Herausbildung definierter psychischer Seiten der Persönlichkeit abgeschätzt werden kann.
- In diesem Zusammenhang sind besonders die von sowjetischen Psychologen praktizierten sehr erfolgreichen Versuche zur *Förderung der geistigen Entwicklung bei taubstumm -blinden Kindern* interessant. Bei diesen Kindern, denen durch biologische Störungen der peripheren Informationsaufnahmesysteme bedingt, jegliche höhere geistige Entwicklung auf natürlichem Wege versperrt blieb, können durch Nutzung von Informationskanälen, die beim Menschen normalerweise nur für die Aufnahme und Weiterleitung elementarer biologischer Reize dienen, (wie Wärme, taktile und kinästhetische Reize), über systematisch aufgebaute Umkodierungen

geistige Leistungen entwickelt werden, die normalerweise nur auf der Grundlage akustisch-sprachlich getragener gedanklicher Operationen auf begrifflicher Ebene möglich sind. Gedankliche Operationen auf Begriffsebene werden hier auf der Grundlage „funktioneller Systeme“ herausgebildet, die durch Verinnerlichung zunehmend verkürzter und verallgemeinerter, ursprünglich vom Erzieher unmittelbar manuell gesteuerter äußerer motorischer Handlungen entstehen, und den Begriffen liegen taktile oder kinästhetische Erregungsmuster zu Grunde.

Durch Nutzung der variablen Funktion biologischer Trägerprozesse wird es hier - wenn auch auf großen Umwegen und mit großem pädagogischem Aufwand - möglich, die schwer geschädigten Kinder an den gesellschaftlichen Erfahrungsschatz „anzuschließen“ und sie auf diese Weise zu menschlichen Persönlichkeiten (nicht nur zu menschlichen Individuen) zu entwickeln (vgl. Wasilowa, Obuchowa und Fumbarowa 1976).

- Es sei auch auf die imponierenden Ergebnisse bei der Entwicklung von Tonhöhendifferenzierungen in den Untersuchungen von Leont'ev, Teplov u. a. hingewiesen, in denen es durch spezielle Maßnahmen z. T. über den Umweg der Verbindung von motorisch - kinästhetischen Differenzierungen mit akustischen Differenzierungsübungen gelungen ist, physiologisch bedingte extrem hohe Differenzierungsschwellen im akustischen Bereich bei völlig „unmusikalischen“ Kindern in relativ kurzer Zeit herabzusetzen und die Tondifferenzierungsfähigkeit soweit zu entwickeln, dass die Kinder zum Singen und anderen musikalischen Äußerungsformen befähigt wurden (vgl. Leont'ev 1964).
- Von besonderem Interesse für unsere Thematik sind die Ergebnisse Rostocker Längsschnittstudien an Kindern mit *biologisch bedingten Beeinträchtigungen der nervalen Prozesse*, da in ihnen die Wechselbeziehungen zwischen biologischen und sozialen Faktoren durch differenzierte Korrelationen von biologischen und sozialen Risiken mit langzeitigen Verläufen der Entwicklung unterschiedlicher psychischer Persönlichkeitsvariablen recht konkret analysiert werden konnten (vgl. Meyer-Probst/Teichmann 1984).
- Die Autoren konnten *erstens* feststellen, dass unterschiedliche Hirnschädigungen ähnliche psychische Syndrome erzeugen und umgekehrt gleiche Hirnschädigungen unterschiedliche psychische Folgeerscheinungen nach sich ziehen können, dass also nicht von einer Parallelität zwischen definierten Hirnstörungen und bestimmten psychischen Schädigungen ausgegangen werden kann (S. 29/30). Sie betonen eine funktionsorientierte Betrachtungsweise, die es erfordert, die früher angenommenen engen Bindungen zwischen Substratschädigung und Psychosyndrom aufzugeben, und die es gleichzeitig ermöglicht, der komplexeren Determination psychischer Störungen mehr gerecht zu werden (S.33).
- *Zweitens* konnten sie nachweisen, dass frühkindliche Hirnschädigungen keinen irreversiblen Defekt darstellen, sondern dass sie sich in Abhängigkeit von den allgemeinen Milieubedingungen und den speziellen Tätigkeits- und Förderungsbedingungen sehr unterschiedlich auf die psychische Entwicklung auswirken können, wobei der Kompensationsgrad vom Zeitpunkt und der Intensität der Förderung abhängt (S.52).
- *Drittens* wird deutlich, dass die beeinträchtigende Rolle biologischer Risiken - eine auf die spezifischen Störungen richtig reagierende Umwelt vorausgesetzt - mit zunehmendem Alter zurückgeht, dass diese also kompensiert werden können, während

gleich bleibend negative soziale Bedingungen den psychischen Entwicklungsverlauf nachhaltig beeinträchtigen (S. 80).

Es wird deutlich, dass hinsichtlich recht unterschiedlicher Leistungen Kinder mit wenig und viel biologischen Risiken ein relativ ähnliches Leistungsprofil zeigen, wenn sie unter sozial günstigen Verhältnissen aufwachsen. Die Autoren führen dies auf die kompensatorische Wirkung, eines positiven, die besonderen Schwierigkeiten berücksichtigenden sozialen Milieus zurück (S. 229). Ihnen sind Kinder mit wenig biologischen Risiken, die unter negativen sozialen Bedingungen groß werden (wB vS) eindeutig unterlegen. Am empfindlichsten reagieren Kinder mit starken biologischen Risiken (vB) auf negative soziale Bedingungen (vS), was für ihre starke Milieuanfälligkeit spricht.

Aus den bisherigen theoretischen Erörterungen und aus den dargestellten empirischen Befunden lassen sich hinsichtlich der biologischen Voraussetzungen der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit, ihrer Individualität, folgende *Schlussfolgerungen* ableiten:

- a) Man sollte bewusst zwischen biologischen Grundlagen und sozialen Determinanten der Individualitätsentwicklung unterscheiden.

Es soll damit - auf einen kurzen Nenner gebracht - auf der einen Seite folgendes zum Ausdruck gebracht werden:

- Die strukturellen und funktionellen Besonderheiten des neuroendokrinen“ Systems stellen beim Menschen eine notwendige, eine unabdingbare Voraussetzung für die psychische Entwicklung der Persönlichkeit dar.
- Das neuroendokrine System als Ganzes und speziell des ZNS *ermöglichen* durch die Informationsaufnahme und -Verarbeitung das Erkennen und die Analyse der Wechselwirkungsbedingungen. Durch die Speicherung von Signalmustern in Form von Spurenmustern wird die Aufbewahrung und das Abrufen von selbst erlebten oder im Sinne von Verhaltensnormen und Verfahrenkenntnissen angeeigneten, im gesellschaftlichen Erfahrungsprozess entstandenen Handlungserfahrungen in der jeweiligen Handlungssituation ermöglicht.
- Das auf der Grundlage neuroendokriner Prozesse erfolgende innere Operieren mit den selbst erworbenen oder angeeigneten Kenntnissen, ihre Analyse, Synthese, Abstraktion, Verallgemeinerung und Kombination ermöglicht dem Individuum nicht nur den Nachvollzug bereits bekannter effektiver Handlungsstrategien, sondern auch das Auffinden prinzipiell neuer Handlungsmöglichkeiten, also schöpferische Leistungen.
- Die strukturellen und funktionellen Besonderheiten des neuroendokriner Systems ermöglichen die Herausbildung individueller Handlungskompetenz. Sie stellen infolge der mannigfaltigen Möglichkeiten der Genkombinationen eine der Grundlagen der Individualitätsentwicklung dar, indem sie jedem Individuum unterschiedliche Startbedingungen (Potenzen) auch hinsichtlich seiner psychischen Entwicklung ermöglichen.

- b) Damit soll gesagt werden, dass sich mit der Entwicklung der biologischen Grundlagen zwar die Entwicklungspotenzen herausbilden, dass dadurch die psychische Entwicklung aber weder hinsichtlich ihrer inhaltlichen Bestimmtheit noch hinsichtlich ihrer Verlaufsqualität oder des zu erreichenden Niveaus *determiniert* wird.

Die genetisch (biologisch) und auch sozial bedingte Entwicklung des neuroendokrinen Systems ist nicht identisch mit der psychischen Entwicklung, d.h. mit der Entwicklung psychischer Regulationskomponenten des Handelns oder der individuellen Handlungskompetenz der Persönlichkeit.

Die psychische Entwicklung der Persönlichkeit vollzieht sich nach eigenen Gesetzen und wird determiniert durch die konkreten sozialen Bedingungen, unter denen das konkrete Individuum heranwächst sowie in zunehmendem Umfang durch seine eigenen Intentionen und Lebenszielsetzungen, durch seine Selbstregulation.

- c) Die relative Unabhängigkeit der psychischen Entwicklung von der biologisch gesteuerten Entwicklung des neuroendokrinen Systems und die dadurch begründete relative Eigengesetzlichkeit der psychischen Entwicklung wird dadurch ermöglicht, dass das eigentliche „materielle Substrat“ der psychischen Entwicklung in der Herausbildung funktioneller Systeme zu sehen ist und dass die spezifische Struktur und auch die funktionellen Besonderheiten dieser funktionellen Systeme nicht primär organabhängig sind, sondern determiniert werden
- durch die objektiven Gegenstände und Vorgänge, die ihnen in Form von Signalmustern abgebildet werden,
 - durch die Art und Weise der Aneignung der individuellen und gesellschaftlichen Handlungserfahrungen und damit
 - durch die Art und Weise der Tätigkeit und ihrer Bedingungen, in der sich diese Aneignung vollzieht.

Dadurch bedingt ist die praktisch weitgehende Variabilität der Herausbildung solcher funktioneller Systeme und die große Kompensationsfähigkeit bei Beeinträchtigung oder selbst bei Ausfall peripherer oder mentaler morphologischer Strukturen.

III. Gesellschaftliche Bedingungen und aktive Position des Subjekts als Determinanten der Persönlichkeitsentwicklung

Die soeben genannten dialektischen Beziehungen zwischen Wirksamkeit gesellschaftlicher Bedingungen und ihrer aktiven Aneignung bei zunehmender Selbstbestimmung der eigenen Entwicklung durch die Persönlichkeit als Individualität wollen wir etwas näher analysieren:

- a) Jeder Mensch wird in historisch und räumlich ganz *konkrete gesellschaftliche Bedingungen* einer bestimmten historischen Etappe, einer bestimmten Nation, Gesellschaftsordnung, Klasse, Familie usw. hineingeboren, die seine individuelle Entwicklung nachhaltig beeinflussen. Diese Beeinflussung beginnt bereits vor der Geburt des Kindes, vermittelt über die Lebensweise seiner Familie, besonders seiner Mutter. Zunehmend verstärkt und *unmittelbar* wirkt die Gesamtheit der gesellschaftlichen Verhältnisse nach der Geburt, zunächst über die engeren familiären Lebensbedingungen, die trotz aller „individuellen“ Familienbesonderheiten die konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse widerspiegeln und sich über die materiellen Lebensbedingungen (Ernährung, körperliche Pflege und Gesunderhaltung), über die sozialen Beziehungen (Vollständigkeit der Familie, soziale Atmosphäre) bis zu den ideologischen Haltungen der Eltern, besonders über die Einstellungen zum Kind, den Erziehungsstil usw. nachhaltig auf die körperliche und psychische Entwicklung des Kindes auswirken.

Gleichzeitig setzen die überfamiliären gesellschaftlichen Wirkfaktoren wie gesundheitsfördernde Maßnahmen, die Lebens- und Erziehungsbedingungen in Krippen oder Kindergärten ein. Wie gravierend solche gesellschaftlichen Bedingungen auf die körperliche und psychische Entwicklung wirken, zeigt sich z.B. im Rückgang der Kindersterblichkeit und vieler Kinderkrankheiten in vielen entwickelten Ländern.

Die Wirkung der Gesamtheit der gesellschaftlichen Lebensbedingungen auf die psychische Entwicklung der Persönlichkeit kommt umso mehr zum Ausdruck, je älter die Heranwachsenden werden.

- b) Im Gesamtsystem der gesellschaftlichen Verhältnisse haben unterschiedliche Subsysteme oder -strukturen für die Persönlichkeitsentwicklung unterschiedliche Bedeutung.
- Eine grundlegende Voraussetzung für die physische und psychische Entwicklung stellen die durch den Entwicklungsstand der Produktivkräfte und Produktionsverhältnisse bedingten *materiellen Lebensbedingungen* dar, von denen die gesamte Lebensweise und damit die Entwicklung wesentlicher Einstellungen, Verhaltensweisen und Leistungseigenschaften determiniert werden.
 - Für die Persönlichkeitsentwicklung von besonderer Bedeutung ist die *Qualität der gesellschaftlichen Beziehungen*, die die Möglichkeiten zur Entwicklung aller Bürger zu mitverantwortlich, selbständig und schöpferisch handelnden, die gesellschaftlichen Bedingungen aktiv gestaltenden Persönlichkeiten, abstecken. Dazu gehören insbesondere die jeweils konkreten *sozialen Beziehungen*.
 - Für die psychische Entwicklung der Persönlichkeit, besonders für die Orientierung ihres zunehmend selbständigen Handelns, sind *die gesellschaftlichen Anschauungen, Werte, die gesellschaftlichen Erfahrungen* in Form von Sach- und Verfahrenkenntnissen bedeutsam.
 - Ein grundlegendes Merkmal der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit in der Ontogenese besteht darin, dass die kindliche Tätigkeit, in der sich das Individuum die für seine gesellschaftlichen Verhältnisse charakteristischen Merkmale aneignet und damit zur Persönlichkeit entwickelt, pädagogisch gelenkt wird. Die *Gesamtheit der pädagogischen Einwirkungen* muss folglich zu den wesentlichen gesellschaftlichen Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung gezählt werden.
- c) Für die Herausbildung der Individualität von besonderer Bedeutung sind (neben den jeweils individuellen Merkmalen seiner biologischen Konstitution) die jeweils individuellen Konstellationen der gesellschaftlichen Lebensbedingungen, seine jeweils *individuelle „Lebenslage und seine individuelle Biographie*.

Dies gilt z.B. für die unterschiedliche Entwicklung von Geschwistern in Abhängigkeit von der Stellung in der Geschwisterreihe. Es gibt interessante Beispiele für sehr unterschiedliche Entwicklungen selbst eineiiger Zwillinge- (die ja neben der „gleichen“ Umgebung über das gleiche genetische Potential verfügen). Dies kann durch eine bewusste oder unbewusste unterschiedliche Erziehungshaltung der Eltern ihnen gegenüber oder auch durch ein bewusstes Individualisierungsstreben der Zwillinge selbst bedingt sein – vgl. die Aussagen über die Zwillingsuntersuchungen von Friedrich, 1983).

- d) Die dargestellten sozialen Bedingungen wirken nun nicht an sich, sozusagen durch ihre bloße Existenz auf die Persönlichkeitsentwicklung. Die gesellschaftliche Determination vollzieht sich nicht durch „einlinige“ Einwirkungen der gesellschaftlichen Verhältnisse in

ihren unterschiedlichen Formen und auf ihren unterschiedlichen Ebenen auf die Heranwachsenden als die „Objekte“ dieser Einwirkungen, speziell der Erziehung. Sie werden nur soweit wirksam, wie sich das heranwachsende Individuum aktiv mit ihnen auseinandersetzt, zunehmend selbstständig und bewusst in die gesellschaftlichen Verhältnisse „hineinwächst“ und sich dabei die gesellschaftlichen Werte, Anschauungen und Erfahrungen den individuellen Intentionen gemäß aneignet. Das Kind ist zu keiner Zeit mehr oder weniger passives Objekt (noch so gut durchdachter) gesellschaftlicher Einwirkungen, sondern stets *aktives Aneignungssubjekt* (im weitesten Sinne), das die gesellschaftlichen Verhältnisse stets seinen subjektiven Intentionen gemäß aufnimmt, akzeptiert und verarbeitet oder sie ablehnt.

Diesen Sachverhalt hat Boshowitsch mit folgenden Worten einprägsam charakterisiert: Die „innere Position des Kindes bedingt eine bestimmte Struktur seiner Beziehung zur Wirklichkeit, zu den Menschen seiner Umgebung und zu sich selbst. Durch diese innere Position werden alle Einwirkungen der Umwelt gebrochen. Welchen Umweltwirkungen ein Kind auch immer ausgesetzt sein mag, welche Forderungen an es auch gestellt werden mögen, solange diese Forderungen nicht in die Bedürfnisstruktur des Kindes eingehen, treten sie nicht als wirksame Faktoren seiner Entwicklung in Erscheinung“ (1970, S.128).

- Diese Subjektposition gegenüber den wirkenden gesellschaftlichen Bedingungen als Ausdruck der Individualität jeder Persönlichkeit beginnt sich bereits beim kleinen Kind auszubilden, wenn es z.B. bei unzeitgemäßer Nahrungsverabreichung oder ihm unangenehmen Pflegemaßnahmen seinen Unwillen zum Ausdruck bringt, sich dagegen wehrt.
- Gegen Ende des ersten Lebensjahres äußert es bereits nachdrücklich seine Bedürfnisse, nimmt aktiv Kontakt zu Personen und Dingen auf, die seinen Bedürfnissen entsprechen, ihm vertraut sind und gefallen, während es sich von anderen oft recht heftig abwendet, oder „sie nicht zur Kenntnis nimmt“.
- Später dann versucht das Kind, aktiv eigene Ziele durchzusetzen und wählt aus der Umwelt diejenigen Materialien, Angebote oder auch Anforderungen aus, die seinen Wünschen entsprechen, wehrt dagegen andere Angebote und Anforderungen - bis hin zu stärksten Trotzreaktionen - ab. Es wählt zunehmend gewollt und bewusst diejenigen gesellschaftlichen „Einwirkungen“ aus, die der Realisierung seiner Subjektposition dienen und eignet sich auf diese Weise die gesellschaftlichen Verhältnisse auf individuelle Weise an. Es „produziert“ damit gleichzeitig von sich aus Widersprüche zwischen eigenem und erzieherischem Wollen, auch zwischen eigenem Wollen und Können und versucht, diese in der aktiven Tätigkeit zu lösen.
- Mit zunehmender Handlungskompetenz stellen sich die Heranwachsenden selbst - auch weitreichende - Aufgaben, durch deren Realisierung sie sich nicht nur den gesellschaftlichen Anforderungen und den vorhandenen Bedingungen anpassen, sondern ihre Lebensbedingungen *aktiv gestalten und verändern* und sich auf diese Weise neue Entwicklungsbedingungen (mehr oder weniger bewusst) schaffen. Sie werden damit zum Subjekt oder zu einer wesentlichen Determinante ihrer eigenen Entwicklung.
- Die Subjektrolle hinsichtlich der eigenen Entwicklung reicht noch darüber hinaus: Mit beginnender Reflexion über sich selbst und seine Mitmenschen setzt sich die heranwachsende Persönlichkeit auch mit sich selbst auseinander, vergleicht sich mit anderen, bewertet ihre Handlungen und Eigenschaften und setzt sich Ziele hinsichtlich der eigenen Selbstvervollkommnung. Dabei orientiert sie sich an anderen Menschen

als konkreten gesellschaftlichen Leitgliedern und zunehmend auch an verallgemeinerten gesellschaftlichen Verhaltensnormen und Werten.

Auf diese Weise werden die gesellschaftlichen Beziehungen, speziell die gesellschaftlichen Handlungsnormen und Werte, über das aktive Handeln des Individuums, wird die gesellschaftliche Determination der Persönlichkeit über die Realisierung ihrer Individualität vermittelt. Damit ist die vom Entwicklungssubjekt initiierte oder zumindest akzeptierte aktive Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Bedingungen, speziell mit den gesellschaftlichen Werten, Anschauungen und Erfahrungen, ist die individuell motivierte Tätigkeit als Hauptweg der gesellschaftlichen Determination der Persönlichkeitsentwicklung charakterisiert.

Deshalb darf auch Erziehung nicht primär im Sinne des „Einwirkens“ aktiver erziehender Subjekte auf mehr oder weniger passive Erziehungsobjekte und auch nicht in der Form des aktiven „Vermittelns“ gesellschaftlicher Erfahrung durch Lehrende an primär „aufnehmende“ Lernende verstanden werden, wie dies in der „Vermittlungspädagogik“ häufig verstanden wurde. Auch in der Bildung und Erziehung gilt - soll sie wirklich zur Persönlichkeitsentwicklung beitragen - dass sie die Heranwachsenden primär zur Realisierung ihrer aktiven Subjektrolle, ihrer Individualität in allen Tätigkeitsbereichen (einschl. der Lerntätigkeit) stimulieren und sie dazu befähigen sollte.

Eine entwicklungsorientierte Erziehungstheorie muss also stets den Heranwachsenden als aktives Tätigkeitssubjekt ansehen, ihn zur Aneignung und Veränderung der Umwelt und seiner selbst befähigen. Die heranwachsende Persönlichkeit muss stets als Subjekt der Erkenntnis, der Kommunikation und der Arbeit und damit als Subjekt seiner eigenen Entwicklung angesehen werden, um sich auf diese Weise die gesellschaftlichen Wesenskräfte anzueignen. Auf diese Erkenntnis gründet sich unser tätigkeitsorientiertes Herangehen an die Analyse der Entwicklung der Persönlichkeit und ihrer wesentlichen Determinanten.

Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung, speziell der Entwicklung der Handlungskompetenz im Kindes- und Jugendalter

Die Vielfalt der dargestellten Entwicklungsbedingungen (Determinanten) kommt in individuell sehr unterschiedlichen Entwicklungsverläufen zum Ausdruck.

Nun gibt es seit alters her Bestrebungen, in die Vielfalt von *individuellen Entwicklungsverläufen* eine gewisse Übersicht hineinzubringen (vgl. die Übersichten und Literaturhinweise in Kossakowski 1966, 1969, 1991 a + b, Lehr 1976, Nickel 1985 u. a.).

Sie entsprangen - und entspringen - in erster Linie dem Bedürfnis nach einem entwicklungsgerechten Umgang mit Menschen unterschiedlichen Altersstufen im Alltag, besonders aber in der institutionalisierten Erziehung der Heranwachsenden (vgl. Kossakowski 1969, S. 41/42).

1. Einem solchen auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit orientierten „pädagogischen“ Ansatz entsprang der eigene Periodisierungsansatz der 60er-Jahre (vgl. Kossakowski 1966, 1969).

Er folgte 3 Prinzipien:

- a) populationsbezogener Ansatz, d.h. eine generalisierende Darstellung psychischer Entwicklungserscheinungen bei unterschiedlichen Individuen bestimmter Altersgruppen.
- b) Orientierung an allgemeinen gesellschaftlichen, d.h. makrostrukturell begründeten Abgrenzungen der unterschiedlichen Alterspopulationen, in meinem Fall der Orientierung an den in unserem Lande existierenden, für die gesamte heranwachsende Generation relativ einheitlich geltenden und institutionalisierten Einschnitte wie Eintritt in die Kinderkrippe, den Kindergarten, Übergang in das frühe, mittlere und späte Schulalter, in die Berufsvorbereitung usw. als Begründung für wesentliche psychische Entwicklungseinschnitte (vgl. Kossakowski 1987, S. 131 ff.) und
- c) komplexe Betrachtungsweise der psychischen Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit (entgegen einer partialisierten Periodisierung - Schmidt 1985).

Ich glaube, dass die *erziehungspraktische Begründung* dieser Prinzipien unmittelbar einleuchtet: Erzieher und Lehrer (sowie auch Eltern) haben es stets mit definierten Altersgruppen zu tun, deren Abgrenzung durch die jeweiligen institutionalisierten Bildungseinschnitte und den damit verbundenen „Altersnormen“ gewissermaßen „vorgegeben“ sind. Und auch wenn sie es im konkreten Erziehungsprozess stets mit individuellen und gruppenspezifisch geprägten Entwicklungsvarianten der ihnen anvertrauten Heranwachsenden zu tun haben, kann ihnen eine Beschreibung dessen, was man von Kindern bestimmter Altersstufen erwarten kann, doch eine wichtige Ausgangsorientierung sein, wobei sich im konkreten Erziehungsgeschehen eine Orientierung auf dem Entwicklungsstand der *Gesamtpersönlichkeit* als sinnvoller erweist, denn eine primäre Beachtung der Entwicklung einzelner Funktionen.

Es gibt aber durchaus auch eine *theoretische Legitimation* für diese Vorgehensweise, und dies speziell unter interaktionistischem wie ökopyschologischem Aspekt, die durch die folgenden sicher etwas verkürzt dargestellten Thesen zum Ausdruck gebracht werden könnte

- Die psychische Entwicklung des Individuums vollzieht sich stets in der aktiven Individuum-Umwelt-Interaktion, wobei der Verlauf dieser Entwicklung bestimmt wird durch die sich wandelnden, miteinander verschränkten inneren und äußeren Interaktionsbedingungen.
- Infolge der integrativen Verflechtung oder der Interfunktionalität der psychischen Prozesse und Eigenschaften vollzieht sich die Entwicklung im Wesentlichen als intraindividuell gleichsinnig gerichtete Entwicklung eines komplexen Systems kognitiver, emotionaler, motivationaler und volitiver Komponenten (was diskrepante Entwicklung dieser Komponenten in bestimmten Fällen nicht ausschließt).
- Zäsuren (im Sinne von Entwicklungsbeschleunigung oder -beeinträchtigung) treten dann auf, wenn gravierende Veränderungen im Determinationsgefüge eintreten. Diese können in unterschiedlichen Lebensabschnitten durch Veränderungen von unterschiedlichen Determinantengruppen eingeleitet werden (z.B. in frühen Lebensstadien möglicherweise primär durch biologische Reifungsvorgänge, später durch soziale Bedingungen der individuellen Biographie und beim reiferen Individuum besonders durch eigene Zielsetzungen des aktiven Tätigkeitssubjekts, die in einer neuen Subjektposition zum Ausdruck kommen. Wir sprechen von einem

Determinantenwechsel bezüglich der Einleitung eines neuen Entwicklungsabschnittes).

Da im Kindes- und Jugendalter, also in dem Lebensabschnitt, für den wir unser Periodisierungsmodell entwickelten, zumindest unter unseren gesellschaftlichen Bedingungen und bezogen auf die Charakterisierung der psychischen Entwicklung einer bestimmten Alterspopulation die Bildungseinschnitte und die damit verbundenen Altersnormen (auch empirisch belegbar) eine gravierende Rolle für einen registrierbaren Entwicklungswandel darstellen (vgl. Kossakowski 1969, Friedrich und Müller 1980), ist m. E. eine an Bildungseinschnitten oder anderen gesellschaftlichen Zäsuren in der Biographie einer bestimmten Population orientierte Periodisierung der psychischen Persönlichkeitsentwicklung nicht nur eine aus pragmatischen Gründen mögliche (vielleicht gar notwendige), sondern auch eine theoretisch und empirisch durchaus begründbare Vorgehensweise.

2. In jüngster Zeit habe ich mich im Zusammenhang mit meinen Arbeiten zur Entwicklung der Handlungskompetenz im Kindes- und Jugendalter erneut mit Fragen der Periodisierung der psychischen Entwicklung beschäftigt, die pädagogisch verwertbar, aber doch stärker entwicklungspsychologisch orientiert sein sollte. Ihre wesentlichsten Voraussetzungen möchte ich im Folgenden (auch im Sinne einer *Zusammenfassung* meiner Position zur Persönlichkeitsentwicklung) in der gebotenen Kürze darstellen.
 - a) Ausgangspunkt meines Ansatzes ist, entsprechend den weiter oben dargestellten theoretischen Positionen, die sich in weitgehender Übereinstimmung mit ökopsychologischen Ansätzen (vgl. Nickel 1985) befindet, die Betrachtung der heranwachsenden Persönlichkeit als eines mit seinen Umweltbedingungen (den jeweils individuellen Mikro-, Meso- und Makrosystemen) aktiv interagierenden *Handlungssubjekts*, das die Umweltbedingungen und Umwelteinwirkungen seinen Intentionen gemäß wahrnimmt und verarbeitet, auf sie einwirkt, sie verändert und sich in diesem aktiven Wechselwirkungsprozess entwickelt.

Entwicklung wird in diesem Sinne primär als „selbsterzeugte Entwicklung durch das aktive Individuum“ (Schmidt 1985, S.9) verstanden und nicht als durch externe Einwirkungen und Bedingungen ausgelöste und kanalisierte Veränderung seiner Reaktionsweisen.

- b) Aus der Betrachtung der Persönlichkeit als eines aktiven, seine eigene Entwicklung generierenden Handlungsobjekts ergibt sich die große Bedeutung der Entwicklung der *Handlungskompetenz* für die Persönlichkeitsentwicklung. Unter psychologischem Aspekt betrachten wir die Persönlichkeitsentwicklung - wie bereits dargestellt - als durch Lernen bedingte (oder ermöglichte) Erweiterung der individuellen Handlungskompetenz, die es dem heranwachsenden Individuum ermöglicht, in unterschiedlichen Lebens- und Tätigkeitsbereichen zunehmend bewusst und selbständig tätig zu sein, seine Lebensbedingungen seinen Intentionen gemäß zu gestalten und damit seine eigene Entwicklung zu befördern .

Als wesentlichstes *Entwicklungskriterium* betrachten wir daher das Niveau der Handlungskompetenz oder auch der Subjektposition eines Individuums (bzw. einer bestimmten Population), wobei diese sich auf unterschiedliche Anforderungsbereiche beziehen und je nach Anforderungsbereich unterschiedlich ausgeprägt sein kann.

- Insgesamt ist das Niveau der individuellen Handlungskompetenz sehr eng mit dem *Ausprägungsgrad der Subjektposition* des handelnden Individuums verbunden, d.h. mit dem Ausmaß der individuellen Entscheidungsspielräume sowohl hinsichtlich des gesamten Handlungszyklus als auch hinsichtlich der Weite der Tätigkeitsbereiche.
- Wesentliche *Periodisierungskriterien* sollten daher Veränderungen (oder wesentliche Einschnitte in der Entwicklung) der individuellen Handlungskompetenz im Ganzen bzw. einzelner der genannten psychischen Komponenten entsprechend den genannten Niveaukriterien sein. So lassen sich Etappen der Herausbildung von
 - Handlungsmotiven
 - Zielbildungsprozessen
 - Handlungsprogrammen
 - ziel- und programmbezogenen Ausführungsprozessen usw. bestimmen.

Durch ihre Synthese lassen sich Perioden oder Etappen der Herausbildung der Handlungskompetenz, wesentliche Einschnitte und deren Bedingungen bestimmen. Unsere bisherigen Analysen lasen etwa folgende Einschnitte bzw. *Knotenpunkte in der Entwicklung der Handlungskompetenz* erkennen:

- Ein erster liegt bei etwa *3-4 Monaten*, wo neben bereits ausgebildeten Erwartungshaltungen sowie der Auge-Hand-Koordination sowohl die motivationalen wie die somatomotorischen Voraussetzungen für elementare antizipatorische Handlungen entwickelt sind.
- Einen gewissen Höhepunkt stellt die Zeit um *das erste Lebensjahr* herum dar. Hier sind deutlich aktive Zielvornahmen zu beobachten, die Kinder erleben sich erstmalig als Verursacher des Geschehens und äußern - je nach Effekt - Freude oder Angst.

Insbesondere sind die Kinder - zumindest ansatzweise - zu sprachlichen Kundgaben ihrer Intentionen, besonders aber zu Reaktionen auf sprachliche Äußerungen Erwachsener in der Lage. Durch Krabbeln, Kriechen und Gehen lernen erweitert sich der Handlungsraum beträchtlich. Das Kind wird zur selbständigen Raumbewältigung fähig.

- Mit etwa *3 Jahren* verlagert sich die Entwicklung der Handlungskompetenz - zumindest hinsichtlich alltäglicher Handlungen - von der Handlungsausführung und Handlungsraumerweiterung auf eigene Zielstellungen und Handlungsprogrammierung auf der Grundlage kurzzeitiger Antizipationen. Insbesondere wird jetzt die sprachliche Handlungssteuerung (sowohl die Fremd- wie die Selbststeuerung) zu einem wichtigen Mittel der Erweiterung der Handlungskompetenz. Die Sprache ermöglicht das antizipatorische Durchspielen möglicher Handlungsziele, -verfahren und -folgen unter Einbeziehung bereits sprachlich angeeigneter Normen und Verfahren.

Zentral für diesen Zeitpunkt ist die Herausbildung der reflektierenden Subjektposition des Kindes, die in einer deutlichen Ich-Umweltdifferenzierung, in sich verstärkenden Bestrebungen, eigene Intentionen durchzusetzen, vieles

selbst zu machen, in Reflexionen über eigene Wünsche und Möglichkeiten sowie deren soziale Bewertung und in ersten Formen des Abschätzens von Intentionen sowie Fähigkeiten der Handlungspartner zum Ausdruck kommen, was bei Nichtbeachtung zu so genannten Trotzreaktionen führen kann.

- Einen gravierenden Einschnitt stellt die Zeit der *Einschulung* dar, wobei bereits in Vorbereitung darauf, dann besonders aber durch die neuen, die ganze Lebensweise des Kindes verändernden Anforderungen und Bedingungen ein Entwicklungsschub, vor allem hinsichtlich der Leistungsmotivation, hinsichtlich längerfristiger Zielstellungen und Handlungsplanungen, hinsichtlich sensumotorischer Steuerungen (z. B. beim Schreiben lernen), besonders aber hinsichtlich der sozialen Position des Kindes zu beobachten ist.

Bezüglich der Ausprägung der Subjektposition erweitern sich einerseits die kognitiven und motivationalen Voraussetzungen, andererseits werden die individuellen Entscheidungsspielräume erheblich eingeschränkt. Das Kind muss viel mehr tun, was von ihm langfristig wie kurzschrittig verlangt wird - und es ist in den nunmehr wichtigsten Tätigkeitsbereich, dem Lernen, auch viel stärker auf konkrete Handlungshinweise angewiesen.

- Ein weiterer Einschnitt ist mit dem Erlernen des *Lesens und Schreibens* verbunden. Durch das nunmehr erreichte Verständnis schriftlich fixierten Gedankengutes wird das Kind stärker zur selbständigen Aneignung von Umweltwissen, von Handlungsnormen, -zielen und -verfahren fähig. Die schriftliche Fixierung eigener Überlegungen ermöglicht zeitlich weiterreichende Zielsetzungen und die Erarbeitung präziserer und differenzierterer Handlungsprogramme wie ihrer langzeitigen externen Speicherung. Prinzipiell wird (von den psychischen Voraussetzungen sowie von den notwendigen „Werkzeugen“ her) eine selbständige Erweiterung der Handlungskompetenz durch selbständigen Informationsgewinn möglich.
- In der Folgezeit werden Veränderungen (Erweiterungen oder auch Einschränkungen) der Handlungskompetenz sicher primär durch *Veränderungen des sozialen Status* der sich entwickelnden Persönlichkeit bestimmt, durch den die objektiven Handlungsspielräume erweitert (oder eingeengt) werden.
- So stellte z.B. in der ehemaligen DDR das 14. Lebensjahr einen bedeutsamen Einschnitt dar (erhalt des Personalausweises, bedingte Rechtsmündigkeit, Beginn produktiver Arbeit in polytechnischen Unterricht u. a.).
- Ein anderer Einschnitt war mit dem Übergang von der allgemein bildenden Schule zur unmittelbaren und spezialisierten Berufsvorbereitung (mit etwa 16 Jahren) verbunden. In dieses Alter fiel auch eine spürbare Erweiterung der Rechtsmündigkeit.
- Es folgte dann der eigentliche Übergang in den Beruf bzw. in das Studium, der bei uns auch für alle Studenten mit einer weitgehenden finanziellen Verselbständigung und mit 18 Jahren mit dem Erhalt der vollen staatsbürgerlichen Rechte und Pflichten verbunden war.
- Wie weit Erweiterung oder Einschränkung der Handlungskompetenz (z.B. bei Arbeitslosigkeit oder bei Ausscheiden aus der aktiven beruflichen Tätigkeit) als Periodisierungskriterium auch für weitere Lebensabschnitte angenommen werden kann, müsste analysiert werden. Möglicherweise könnte auch der

Wechsel der Realisierungsbereiche für Handlungskompetenz, z. B. beim Übergang in neue Lebenslagen wie Familiengründung u. a. als Periodisierungskriterium dienen.

Diese primär gesellschaftlich oder personal bedingten Veränderungen von Bedingungen der Handlungskompetenz sowie der Wechsel der „Realisierungsbereiche individueller Handlungskompetenz“ hat natürlich Auswirkungen auf die Entwicklung ihrer psychischen Voraussetzungen wie Fähigkeiten zu eigenständigen Lebenszielsetzungen, Veränderung der Leistungsmotivation, Entwicklung des Selbstbewusstseins und des Verantwortungsgefühls usw.

Im Verlauf der Kindheit und des Jugendalters können wir demnach hinsichtlich der Herausbildung der Handlungskompetenz einen *Determinantenwechsel* von ursprünglich physisch bedingten zu zunehmend durch Veränderung der sozialen Position des Heranwachsenden (möglicherweise auch der Erwachsenen) bedingten Veränderungen der Handlungskompetenz konstatieren, wobei dann im Senium sicher wieder biologische Determinanten eine größere Rolle spielen können.

LITERATURVERZEICHNIS

- Anochin, P.K.: Beiträge zur allgemeinen Theorie des funktionellen Systems. G. Fischer Verlag, Jena 1978.
- Bachy-Rita, P.: Brain mechanisms in sensory Substitution. Academic Press, New York 1972.
- Baltes, P.B. : Intelligenz im Alter. Spektrum der Wissenschaft 5/1984.
- Boshowitsch, J.L.: Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1970.
- Friedrich, W.: Zwillinge. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1983.
- Friedrich, W. / Müller, H.: Zur Psychologie der 12- bis 22-jährigen. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1980.
- Hacker, W.: Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1973.
- Klix, F.: Information und Verhalten. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1971.
- Kossakowski, A.: Über die psychischen Veränderungen in der Pubertät. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1966.
- Kossakowski, A.: Zur Periodisierung der psychischen Ontogenese. Jugendforschung 9/1969, 41-57.
- Kossakowski, A. / Otto, K.H.: Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1971.
- Kossakowski, A / Lompscher, J.: Ideologisch-theoretische Fragen der Pädagogischen Psychologie. Volk und Wissen Verlag, Berlin 1971.
- Kossakowski, A./Otto, K.H. (Hrsg.): Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1971.
- Kossakowski, A./Ettrich, K. U.: Handlungsregulation. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1973.
- Kossakowski, A. / Köppler, E.F. /Ludwig, H. /Stannieder, G.: Entwicklung der Handlungsregulation in der kollektiven Tätigkeit. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1978.
- Kossakowski, A/ Merker, W. Hrsg.: Zur Entwicklung selbständigen und verantwortungsbewussten Handelns. Verlag Volk und Wissen Berlin, 1979 .

- Kossakowski, A.: Handlungspsychologische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1980.
- Kossakowski, A./ Lompscher, J.: Das Tätigkeitskonzept in der Pädagogischen Psychologie. Theoretische Voraussetzungen, Entwicklungsstand, Probleme. Konferenzbericht. Akad. d. Päd. Wiss, Berlin 1981.
- Kossakowski, A.: Theoretische und praxisrelevante Probleme einer Periodisierung der psychischen Ontogenese der Persönlichkeit. Psychologie für die Praxis, 3/1984, 177 bis 192.
- Kossakowski, A. (Hrsgb. und Autor): Psychische Entwicklung der Persönlichkeit im Kindes- und Jugendalter. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1987.
- Kossakowski, A.: Theoretische Ansätze zur Periodisierung der psychischen Entwicklung. In: Schmidt-Denter, U. und Manz, D.: Entwicklung und Erziehung im ökopyschologischen Kontext. Ernst Reinhardt Verlag, München und Basel 1991a.
- Kossakowski, A.: Der Heranwachsende als Subjekt seiner Entwicklung. In: Schmidt, H.D. & Schaarschmidt, P.: Dem Kinde zugewandt. Schneider Verlag, Hohengehren 1991b.
- Kovač, D.: Psychische Realität und Persönlichkeitsentwicklung. In: Zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit im Kindes- und Jugendalter. Symposiumsband Gesellschaft für Psychologie der DDR, Berlin 1989.
- Kühn, H.: Zur Konstruktion von Spielsituationen zur Förderung und Entwicklung von Fähigkeiten zur Perspektivübernahme bei drei- bis fünfjährigen Kindern. Abhandlungen der Leibniz – Sozietät, Bd, 16, Berlin, trafo verlag, 2004.
- Lehr, U.: Zur Frage der Gliederung des menschlichen Lebensablaufes. Akt. Gerontol. 6/1976, 337 bis 345.
- Leont'ev, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1964.
- Lomow (Lomov), B.: Methodologische und theoretische Probleme der Psychologie. VWV Berlin, 1987.
- Lompscher, J.: Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten. Autorenkollektiv. Verlag Volk und Wissen, Berlin, 1972.
- Lompscher, J.: Verlaufsqualitäten der geistigen Tätigkeit. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1976.
- Lompscher, J. (Hrsg.): Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1985.
- Lompscher, J.: Psychologische Analysen der Lerntätigkeit. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1989.
- Lurija, A.: Sprache und Bewußtsein. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1982.
- Marx, K.: Thesen über Feuerbach. In : Marx/Engels : Werke Band III. Dietz-Verlag, Berlin 1969.
- Marx, K.: Ökonomisch-philosophisches Manuskript aus dem Jahre 1844. In: Marx/Engels : Werke, Ergänzungsband Teil I. Dietz-Verlag, Berlin 1974.
- Meyer-Probst, B./ Teichmann, H.: Risiken für Persönlichkeitsentwicklung im Kindesalter. Rostocker Längsschnittstudie. Thieme Verlag, Leipzig 1984.
- Nickel, H.: Die ökopyschologische Entwicklungstheorie und neuere Ansätze zur Periodisierung. der Ontogenese. In: 7. Tagung Entwicklungspsychologie, Trier 1985.
- Oerter, R./Montada, L.: Entwicklungspsychologie. Verlag Urban & Schwarzenberg, München/Wien/Baltimore 1982.
- Österreich, R.: Handlungsregulation und Kontrolle. Verlag Urban & Schwarzenberg, München/Wien/Baltimore 1981.
- Rogers, C.R.: The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. Consulting Psychology 1957.

- Rubinstein, S.L.: Grundlagen der Allgemeinen Psychologie. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1958.
- Rubinstein, S.L.: Sein und Bewußtsein. Akademie-Verlag, Berlin 1962.
- Schmidt-Kolmer, E.: Frühe Kindheit. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1984.
- Schmidt, H.D.: Allgemeine Entwicklungspsychologie. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin 1970.
- Schmidt, H.D.: Dialektische Aspekte der psychologischen Entwicklungstheorie. In: Zeitschrift für Psychologie 3/1985 213 bis 228.
- Schmidt, H.D.: Das Bild des Kindes und seine pädagogischen Konsequenzen. In: Schmidt, Schaarschmidt, P.: Dem Kinde zugewandt. Schneider Verlag, Hohengehren 1991.
- Schröder, H./ Vorweg, M.: Persönlichkeitspsychologische Grundlagen interpersonales Verhaltens. Karl-Marx-Universität Leipzig, 1980.
- Schulze, M.: Methodische und methodologische Probleme der Erforschung der menschlichen Intelligenz in klassischen Zwillingsstudien. Unveröff. Dissertation, Karl-Marx-Universität Leipzig 1985.
- Strelau, J.: Das Temperament in der psychischen Entwicklung. Verlag Volk und Wissen, Berlin 1984.
- Wasilowa, T.A., Obuchowa, L.F., Fumbarowa, E.L. Allgemeines und Spezifisches in der psychischen Entwicklung des taubstumm-blinden Kindes. In Sammelband: Probleme der Periodisierung der psychischen Entwicklung. Moskau 1976 (russ.).
- Vorweg, G., Barth, W.: Dimensionen interpersonellen Verhaltens. Wiss. Ztschr. Friedrich-Schiller-Schiller-Universität, Jena 4/1980, 401 bis 440.

- 1) In einem Buch von Klaus-Jürgen Tillmann: „Sozialisationstheorien“, 1996 erschienen, werden viele der von uns vertretenen Theorien dargestellt, ohne dass der Autor auch nur einen Bezug zu den in der Einleitung genannte Entwicklungen in der dialektisch – materialistischen Psychologie vor über 50 Jahren andeutet. Er führt auch keine „östliche“ Literatur an, weder aus der ehemaligen Sowjetunion noch aus der DDR. Es ist mir unvorstellbar, dass fast wörtliche Aussagen zu den von uns vertretenen Positionen von ihm oder von den von ihm angeführten Autoren neu „erfunden“ wurden. Für mich ein Beispiel krasser Ignoranz der osteuropäischen Literatur- oder Schlimmeres, nämlich anonymes Plagiiieren!
- 2) Der Begriff der Widerspiegelung wird entsprechend seiner Charakterisierung in der dialektisch – materialistischen Psychologie in der Entstehungszeit dieses Beitrags nicht als „passive Spiegelung“, sondern als durchaus aktiver, subjektiv verändernder Erkenntnisvorgang verstanden.

Adolf Kossakowski

Professor. Dr. phil. habil. Dr. h.c.

Geb. 11. Mai 1928