

Veröffentlichungsreihe der Technischen Universität Berlin:
Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im
Institut für Sozialwissenschaften (ISSN 1433-9218)

Forschungsbericht, Nr. 1-2001

2001-1

Günter Mey (Hrsg.)

**Qualitative Forschung in
der Entwicklungspsychologie**
Potentiale, Probleme, Perspektiven

Dokumentation zur gleichnamigen Arbeitsgruppe
auf der 15. Tagung Entwicklungspsychologie in Potsdam 2001

Beitragende sind:

Elfriede Billmann-Mahecha, Franz Breuer, Siegfried Hoppe-Graff,
Hye-On Kim, Philipp Mayring, Günter Mey, Monika Schmid

Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften

Impressum

Technische Universität Berlin
Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften

Herausgeberschaft

Prof. Dr. Dietmar Görlitz
Prof. Dr. Hans Joachim Harloff
Prof. Dr. Eva Jaeggi
Prof. Dr. Gerd Jüttemann
Prof. Dr. Dr. Heiner Legewie

Redaktion

Dr. Günter Mey

Redaktionsadresse

Technische Universität Berlin
Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften
Skr. HAD 40
Hardenbergstraße 4-5, D-10623 Berlin
Tel: 030 / 314-25286, -24770
Fax: 030 / 314-79474
e-mail: Mey@gp.tu-berlin.de

Druck

Technische Universität Berlin

ISSN 1433-9218

Inhalt

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Ein Vorbemerkung <i>Günter Mey (Technische Universität Berlin)</i> | 2 |
| Bestimmungsversuch einer "Qualitativen Entwicklungspsychologie" <i>Günter Mey (Technische Universität Berlin)</i> | 5 |
| Soziale Aushandlungsprozesse im Kindesalter – ein qualitativer Zugang über das Gruppendiskussionsverfahren <i>Elfriede Billmann-Mahecha (Universität Hannover)</i> | 12 |
| Qualitativ-methodische Untersuchung von Kinderwelten <i>Franz Breuer (Universität Münster)</i> | 19 |
| Über Interpretationskompetenz in der (entwicklungs-) psychologischen Forschung <i>Siegfried Hoppe-Graff, Hye-On Kim und Monika Schmid (Universität Leipzig)</i> | 24 |
| Qualitative Forschung zur Entwicklung im Erwachsenenalter. Überblick und Bericht aus einem Projekt zur Arbeitslosenforschung <i>Philipp Mayring (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)</i> | 35 |
| Abschließende Bemerkungen zu einer "Qualitativen Entwicklungspsychologie" <i>Günter Mey (Technische Universität Berlin)</i> | 44 |
| Abstracts | 49 |
| Zu den Autorinnen und Autoren | 51 |

Zusammenfassung

Die vorliegende Textsammlung ist aus einer auf der 15. Tagung Entwicklungspsychologie abgehaltenen Arbeitsgruppe zu "Qualitativer Forschung in der Entwicklungspsychologie" hervorgegangen. Mit Beiträgen von Elfriede Billmann-Mahecha, Franz Breuer, Siegfried Hoppe-Graff mit Hye-On Kim und Monika Schmid, Philipp Mayring sowie Günter Mey sollen Möglichkeiten einer "qualitativen Entwicklungspsychologie" ausgelotet werden. Zur Sprache kommen insbesondere mögliche Verbindungslinien von qualitativer Forschung und Entwicklungspsychologie, Darlegungen zu Erhebungs- und Auswertungsmethoden sowie Beispiele für die Anwendung von qualitativer Forschung in verschiedenen Themenfeldern der Entwicklungspsychologie.

Stichworte: Qualitative Forschung, Qualitative Methodologie, Qualitative Methoden, Interview, Beobachtung, Gruppendiskussion, Tagebuchstudie, Interpretation, Kulturvergleich, Kindheit, Sportive Kinderkulturen, Kindheitsforschung, Peersozialisation, Gerontologie, Biographieforschung, Arbeitslosenforschung, Prozessanalyse, Entwicklungspsychologie

Zitiervorschlag

Mey, Günter (Hrsg.) (2001). Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven. *Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin*, Nr. 2001-1.

Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie

Eine Vorbemerkung

Günter Mey

Mit dem Verfügbarmachen der Einzelbeiträge der auf der 15. Tagung Entwicklungspsychologie veranstalteten Arbeitsgruppe "Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie" ist beabsichtigt, den dort unternommenen Versuch einer Standortbestimmung von qualitativer Forschung in der Entwicklungspsychologie zu dokumentieren. Dieses Unternehmen erscheint mir als dem Organisator der Arbeitsgruppe ebenso sinnvoll wie den daran Teilnehmenden, die ihre Beiträge in leicht überarbeiteter Form im folgenden präsentieren: Nachdem sich qualitative Forschung in der Psychologie etabliert oder zumindest zu etablieren begonnen hat, scheint es an der Zeit, Perspektiven eines qualitativen Forschungsstils auch spezieller für einzelne Teildisziplinen – so auch für die Entwicklungspsychologie – zu erörtern.

Für die Entwicklungspsychologie steht bis heute eine Betrachtung der "Probleme, Potentiale und Perspektiven" – so der Untertitel der abgehaltenen Arbeitsgruppe – einer qualitativen Forschungsorientierung aus. Dies zeigt sich auch an den zurückliegenden Fachtagungen. Mit Ausnahme einer Referatgruppe auf der 13. Tagung Entwicklungspsychologie in Wien im Jahre 1997 (vgl. dazu Flick 1999)¹ sucht man hier vergebens nach Diskussionen um den Stellenwert von qualitativer Forschung. Diese nach wie vor bestehende Leerstelle verwundert, weil sich seit einiger Zeit auch Anzeichen eines Umdenkens abzuzeichnen begonnen haben: So haben sich 1999 bei einem Round-Table-Gespräch fast Zwei Drittel der dort anwesenden 26 Herausgeber(innen) von "Mental Health and Child Development"-Zeitschriften bereit erklärt, in ihren jeweiligen Journals einen Aufruf zu veröffentlichen, der Autor(inn)en ermutigen sollte, mehr Manuskripte einzureichen, die auf qualitativ-empirischer Forschung basieren, um damit einen "Shift" in diesem Forschungsgebiet zu bewirken (Azar 1999). Dass ausgerechnet der Herausgeber eines "Flaggschiffs" der Entwicklungspsychologie – der Zeitschrift "Child Development" – diesen Aufruf nicht unterstützt hat, macht allerdings auch deutlich, dass es bei weitem nicht selbstverständlich ist, qualitativer Forschung – jenseits ihrer selbst geschaffenen Enklaven² – einen (Veröffentli-

1 Die Vorträge der eingeladenen (teilweise allerdings in Wien nicht anwesenden) Referent(inn)en Rolf Oerter, Gerard Duveen, Ingrid Josephs, Jaan Valsiner und Ines Steinke wurden 1999 und 2000 in "Social Science Information" Heft 38(4) und 39(1) veröffentlicht.

2 Hiermit meine ich vor allem jene Publikations-Orte, die in der Absicht gegründet wurden, überhaupt Veröffentlichungsmöglichkeiten für qualitativ-empirische Forschungsarbeiten zu eröffnen: Im deutschsprachigen Raum sind dies für die Psychologie insbesondere das "Journal für Psychologie", aber auch die mittlerweile stärker interdisziplinär ausgerichteten Zeitschriften "Sozialer Sinn" oder "Psychologie & Gesellschaftskritik". Im englischsprachigen Raum ist zuvorderst die Zeitschrift "Culture & Psychology" zu nennen oder das bilinguale "Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research".

chungs-) Raum zuzugestehen; diese Interpretation legt zumindest der Tenor der von James Dannemiller vorgetragenen Ablehnung nahe:

I do think that there is a place for (qualitative methodologies [von Azar hinzugefügt; GM]) in the literature ... I also think, however, that [the journal, meine Hinzufügung] *Developmental Psychology* has along and strong history of publishing papers using more quantitative methodologies, and I think that *the developmental community has been well served by such methods*." (zit. nach Azar 1999, unpag.; meine Hervorhebung)

Und auch wenn – gerade angesichts solcher Vorbehalte – Initiativen wie die gerade erwähnte notwendig sind, reicht es nicht aus, dass Forschungsarbeiten, die mit qualitativen Methoden arbeiten, einfach nur publiziert werden. Neben einem solchen Schritt muss es darum gehen, viel deutlicher als bislang geschehen eine qualitative Forschungslogik für entwicklungspsychologische Forschungen zu konkretisieren, was voraussetzt, qualitative Forschung als einen eigenen und gleichwertigen Zugang zur sozialen Wirklichkeit anzuerkennen. Versuche, qualitative Ansätze weiterhin in einer unter- oder nachgeordneten Rolle zu belassen – bei dem Round-Table-Gespräch etwa in der von dem Editor Philip Kendall vorgetragenen Forderung, dass Autor(inn)en "must integrate qualitative research into a quantitative framework" (zit. nach Azar 1999, unpag.) – sind hier ebenso ungenügend wie die zuvor zitierte, rigidere Position von Dannemiller.

Ein solches Unternehmen zur Bestimmung einer "qualitativen Entwicklungspsychologie" scheint mir am besten dann zu bewerkstelligen zu sein, wenn sich an ihm Personen beteiligen, die in beiden Forschungsfeldern beheimatet sind, nicht zuletzt weil sich hinter dem Label "qualitativ" eine solche Fülle an unterschiedlichen Verfahrensvorschlägen verbirgt (siehe dazu etwa Mayring 1993, Flick, Kardorff & Steinke 2000, Denzin & Lincoln 2000), dass ein einfacher Transport nicht möglich ist. Insoweit ist ein doppelter Bezugspunkt notwendig, damit qualitative Forschung für die Entwicklungspsychologie nicht gänzlich neu "erfunden" wird bzw. qualitativ Forschende umgekehrt keine "neue" Entwicklungspsychologie (jenseits der eigentlichen Disziplin) zu kreieren versuchen. Stattdessen sollten m.E. mögliche Verbindungslinien zwischen qualitativer Forschung und Entwicklungspsychologie kenntlich gemacht und weiter herausgearbeitet werden.

In der vorliegenden Dokumentation wird dieses Anliegen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen vorgetragen. In meinem Beitrag, mit dem die Textsammlung eröffnet wird, wird ausgehend von einigen Essentials qualitativer Forschung zunächst festgehalten, dass zwar innerhalb der Entwicklungspsychologie – mit Ausnahme ihrer Frühphase zu Beginn des letzten Jahrhunderts – eine weitgehende Nicht-Zurkenntnisnahme qualitativer Forschungsstile überwiegt, jedoch vielfältige Verbindungslinien von qualitativer Forschung und Entwicklungspsychologie hergestellt werden können, wenn konsequent eine "Prozessorientierung" verfolgt wird und die Erhebungs- und Auswertungsmethoden entsprechend ausgerichtet werden.

Während mit dem Eröffnungsbeitrag eher überblicksartig versucht wird, das Feld einer qualitativen Entwicklungspsychologie zu lokalisieren, widmen sich die nachfolgenden vier Beiträge detaillierter einzelnen Themenstellungen.

So stellt *Elfriede Billmann-Mahecha* die Gruppendiskussion als ein qualitatives Verfahren vor, mit dem vertiefende Einblicke in die Mikrogenese von Aushandlungsprozessen

Neben diesen eigens gegründeten Zeitschriften bieten z.B. auch "Human Development" oder "Theory & Psychology" Publikationsmöglichkeiten für qualitativ-empirische Arbeiten.

ermöglicht werden. Sie konkretisiert ihre theoretischen Ausführungen anhand der Analyse von Protokollausschnitten von Gruppendiskussionen mit 6-10jährigen Kindern und legt dar, wie sich die kommunikative Herausbildung von Meinungen, Einstellungen, Deutungsmustern und Werthaltungen in actu verfolgen lässt.

Franz Breuer problematisiert am Beispiel von ethnographisch-deskriptiven Untersuchungen zu "sportiven Subkulturen" von Kindern und jüngeren Jugendlichen, welche methodischen Herausforderungen sich einstellen, wenn es darum geht, Kinder-Sichtweisen zu erheben. Sein Beitrag zielt insbesondere darauf ab, quasi-apriorische Konzepte in der Modellierung von Kinderwelten aus der "Erwachsenensicht" – auch entlang von Reflexionen zu dem eigenen Forschungshandeln – aufzudecken.

In dem Beitrag von *Siegfried Hoppe-Graff*, *Hye-On Kim* und *Monika Schmid* rückt der (erwachsene) Forschende noch mehr als bei Breuer in den Mittelpunkt, denn die Autor(inn)en plädieren für die "Wertschätzung der Interpretationskompetenz": sie verdeutlichen an drei empirischen Beispielen, wie diese Kompetenz der Forschenden zum Tragen kommt, wenn deren Beobachtungen einbezogen und theoretisch eingeordnet und zugleich die Relevanzsetzungen der Beforschten angemessen berücksichtigt werden.

Nachdem in den Beiträgen von Billmann-Mahecha, Breuer, Hoppe-Graff, Kim und Schmid vorrangig die Frage nach dem Zugang zum (Themen-) Feld bzw. nach der Rolle der Forschenden thematisiert wurde, ist es das Anliegen von *Philipp Mayring*, in einem Überblick – mittels eines umfänglichen Literaturberichts und eines kurzen empirischen Beispiels – die Leistungen und Möglichkeiten qualitativ orientierter Forschungsansätze für den Bereich der Gerontopsychologie zu referieren.

Als Herausgeber dieser Dokumentation hoffe ich, dass die hier Beitragenden (wenn auch angesichts der Kürze der jeweiligen Beiträge teilweise nur umrisshaft) deutlich gemacht haben, dass entwicklungspsychologische Forschung von einer stärkeren Zurkenntnisnahme einer qualitativer Methodologie profitieren kann; eine Sichtweise, die für alle hier versammelten Beiträge leitend ist und die nachzuvollziehen ich auch die Leser und Leserinnen einladen möchte.

Literatur

- Azar, Beth (1999, Februar). Consortium of editors pushes shift in child research method. A group of journal editors calls for more qualitative research on child development. *APA Monitor Online*, 30(2) [unpag]; <http://www.apa.org/monitor/feb99/qual.html> [Zugriff: 26.7.01]
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.) (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2. Auflage). London: Sage.
- Flick, Uwe (1999). Qualitative methods in the study of culture and development: an introduction. *Social Science Information*, 38(4), 625-629.
- Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.) (2000). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Mayring, Philipp (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (2. Auflage). Weinheim: Beltz/PVU.

Zitiervorschlag

Mey, Günter (2001). Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Eine Vorbemerkung. In Günter Mey (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2001-1*, 2-4.

Bestimmungsversuch einer "Qualitativen Entwicklungspsychologie"

Günter Mey

1 Essentials qualitativer Forschung

Es gehört mittlerweile zu den Allgemeinplätzen in Einführungs- oder Überblickbeiträgen zu qualitativer Forschung, dass es sich hierbei um einen Sammelbegriff für sehr unterschiedliche Forschungsstile und Methoden handelt, die zudem in verschiedenen Disziplinen gründen bzw. entwickelt wurden und werden (einen Überblick geben Mayring 1993, Denzin & Lincoln 2000, Flick, Kardorff & Steinke 2000; zusammenfassend Mruck & Mey 2000). Um qualitative Forschung inhaltlich zu bestimmen, könnte diese zunächst von quantitativer Forschung abgrenzt werden; ein Vorgehen, das nur bedingt sinnvoll scheint, da es auf diesem Wege oft zu eher unglücklichen Polarisierungen kommt, nach denen etwa die qualitative Forschung hypothesengenerierend sei, während der quantitativen Forschung die Rolle der Hypothesenprüfung zukomme. Statt einer solchen negativen Bestimmung erscheint es mir lohnenswerter (und treffender), qualitative Forschung inhaltlich dahingehend zu charakterisieren, dass soziale Wirklichkeit(en) als aus gemeinsamen Interaktionen resultierende Bedeutungs- und Sinnzuschreibungen verstanden werden, die – in der Zuwendung zu einzelnen Subjekten – durch die Rekonstruktion der Themen und Prozesse alltäglicher (Selbst-) Herstellungen ermittelt werden sollen (zu unterschiedlichen Perspektiven qualitativer Forschung siehe Lüders & Reichertz 1986).

Entlang dieser gemeinsamen Ziellinie lassen sich – trotz aller Unterschiedlichkeiten – für die qualitative Forschung einige "paradigmatische Gemeinsamkeiten" nennen; drei davon sollen hier besonders hervorgehoben werden:

- Zuvorderst das "Prinzip der Offenheit", nach dem in Untersuchungssituationen Bedingungen geschaffen werden sollen, die die Strukturierungsleistung durch die beforschten Subjekte fördern und bei denen eben nicht die Vorab-Setzungen der Forschenden dominieren: entgegen einem deduktiven Ansatz wird eine "verzögerte Strukturierung" gefordert bzw. soll auf eine "Hypothesenbildung ex ante" verzichtet werden (vgl. dazu Hoffmann-Riem 1980, S.343).
- Eng hiermit verbunden ist das Fremdheitspostulat, das ein selbstverständliches Ineinssetzen von eigenen Konzepten mit denen der untersuchten Kultur oder Personen (-gruppe) untersagt (vgl. dazu etwa die Ausführungen von Jürgen Straub 1999, der – unter Rekurs u.a. auf Piaget – die Aufeinanderbezogenheit von "Eigenem" und "Fremden" beim Verstehensprozess thematisiert);
- und schließlich das "Prinzip der Kommunikation", das eine Reflexion der Forscher-Beforschten-Interaktion notwendig macht, mit der die Teilhabe der Forschenden bzw.

die Interaktion zwischen Forscher(inne)n und Beforschten als konstitutives und reflexionsbedürftiges Element des Verstehensprozesses anerkannt wird (siehe dazu grundlegend Breuer 1996).

2 (Nicht-) Zurkenntnisnahme von qualitativer Forschung in der Entwicklungspsychologie

Ein Blick in die Geschichte der Entwicklungspsychologie macht deutlich, dass Studien, die einer qualitativen Forschungslogik folgen, eher rar sind: Die bisherige Geschichte ist im wesentlichen eine Geschichte der Nichtzurkenntnisnahme von qualitativen Forschungsstilen, auch ein Resultat eines langwährenden Methodenstreits, der die Psychologie insgesamt durchzieht bzw. diese Disziplin zumindest in den zurückliegenden Jahrzehnten geprägt hat, und der sich erst langsam aufzulösen beginnt (siehe dazu Schorr 1994). Arbeiten, die im Sinne eines qualitativen Forschungsansatzes zu lesen sind (ohne dass diese allerdings das Label "qualitativ" aufgewiesen hätten), entstammen überwiegend der Frühphase entwicklungspsychologischer Forschung (vgl. dazu Mey 2000a, Absätze 5-11).

Exemplarisch anzuführende Forschungsarbeiten dieser Frühphase, in denen qualitative Dokumente erhoben und ausgewertet wurden, sind:

- Die Arbeiten des "Ethnographen-Ehepaars" Clara und William Stern (1907), in denen sie Kindheit als eine Zeit betrachteten, die ihre eigene Bedeutung, ihre eigenen Stimmungen und Gefühle hat, und nach denen die Aufgabe der Forschenden ist, sich in diese "Eigenwelt/-logik" hineinzubegeben. In ihren Tagebuchaufzeichnungen (die mehrheitlich Clara Stern verfasste) wurden teilnehmende Beobachtungen niedergeschrieben, sei es in Form von einzelnen Vorkommnissen, Sprachäußerungen, Spieltätigkeiten oder auch als zusammenfassende Rückblicke über längere Zeiträume (dazu ausführlicher Deutsch 2001, Hoppe-Graff 1989)
- Zu nennen ist auch die frühere Mitarbeiterin am Stern-Institut, Martha Muchow, die in ihrer Studie "Das Leben des Großstadtkindes" von 1935 unterschiedliche methodische Zugänge (Teilnehmende Beobachtungen, Gespräche, Aufsatzverfahren etc.) anwandte. Muchows Anliegen war es zu zeigen, wie das jeweilige Kind seine "Großstadt"-Umgebung als seine Welt konstruiert/aneignet. Bei ihrem methodischen Vorgehen insistierte Muchow auf der Differenz zwischen Erwachsenen/Forschende- und Kind-Perspektive, eine Haltung, die nahe legt, dass wir diese Studie – wie Elfriede Billmann-Mahecha zurecht vermerkt – "heute der qualitativen Sozialforschung zurechnen würden" (Billmann-Mahecha 1994, S.209; siehe auch Mey 2001a).
- Schließlich seien auch noch die wenig bekannten (bzw. zumindest kaum zitierten) Arbeiten von Siegfried Bernfeld erwähnt, der u.a. Tagebuchmaterialien Jugendlicher via hermeneutischem Forschungsansatz, psychoanalytischer Methodik und unter Berücksichtigung einer sozialgeschichtlichen Perspektive zu deuten versuchte (Bernfeld 1931). Insbesondere Bernfeld war es, der die Notwendigkeit des Einbezugs der Forschenden unterstrich bzw. die Reflexion ihres In-Beziehung-Tretens zu ihrem Gegenstand einforderte, denn ohne diese sei ein "Verstehen" der kindlichen bzw. adoleszenten Welt schlechterdings nicht möglich.

Die Ausnahmestellung dieser fruchtbaren Arbeiten der entwicklungspsychologischen Frühzeit begründet sich damit, dass es nach der Zäsur durch den Nationalsozialismus keine Rückbesinnung auf jene im Nationalsozialismus verfeimten Forschungsarbeiten gab, sondern es ist zu einer nahezu ausschließlichen Orientierung an der nordamerikanischen Psychologie gekommen: Mehrheitlich wurden nun die frühen Arbeiten als "anekdotisch", "subjektivistisch" oder "spekulativ" etikettiert, und ([auto-] biographische) Materialien (sei es aus Tagebuchstudien oder via Gespräche gewonnen) haben – so Siegfried Hoppe-Graff (1998, S.262) – "an Reputation verloren, weil sie nicht mehr zu einem sich wandelnden Begriff von akzeptablen Daten paßten".

Selbstredend gab – und gibt es bis heute – immer auch "Ausnahmen": wichtig sind die Arbeiten von Hans Thomae innerhalb der biographischen Entwicklungspsychologie (Thomae 1952, 1987, siehe dazu und insbesondere zu einer möglichen Ausnahmestellung einer qualitativ orientierten Gerontopsychologie den Beitrag von Philipp Mayring in diesem Bericht), und sicherlich sind auch diejenigen Studien anzuführen, die unter Bezugnahme auf Jean Piaget oder durch die Wiederentdeckung von Lew Wygotski angeregt wurden. Aber ungeachtet solcher Einzelarbeiten fällt es bis heute schwer, eine qualitative Orientierung in der Entwicklungspsychologie auszumachen – ein Blick in beinahe alle einschlägigen Lehr- und Handbücher der Entwicklungspsychologie, die als Gradmesser für den (Zu-) Stand des Faches herangezogen werden können, zeigt dies sehr schnell. Dies gilt m.E. selbst angesichts der derzeit zu verzeichnenden Zunahme an Beobachtungen, Interviews und zuweilen auch paraliterarischen Dokumenten (vgl. dazu ausführlich Mey 2000a, Absätze 12-23): Denn trotz der vermehrten Hinzuziehung von "qualitativen Dokumenten" werden diese nur selten im Sinne einer "qualitativen Logik" erhoben oder ausgewertet: Exemplarisch sei auf die strittige Frage der Gütekriterien hingewiesen, darauf, dass sehr häufig relativ rasch eine themenzentriert-komparative Auswertung vorgenommen wird (statt sich der Erzähl- und Darstellungs-Logik der Einzelfälle zuzuwenden) oder dass wieder andere sehr schnell zu einer Entwicklungsprozesse unterschlagenden Phasenzuordnung gelangen, mit der – Jaan Valsiner (2000) folgend – die Gefahr besteht, eine "Non-Developmental Psychology" zu betreiben.

3 Verbindungslinien von qualitativer Forschung und Entwicklungspsychologie

Weil es innerhalb der entwicklungspsychologischen Forschung insbesondere darum gehen sollte, die Entstehungs- und Veränderungsdynamik menschlichen Handelns und Denkens und der sie begleitenden emotionalen und motivationalen Aspekte angemessen zu thematisieren, könnte ein verstärktes Rekurrenieren auf einen qualitativen Forschungsstil – und die Berücksichtigung seiner zentralen Prinzipien – gerade für die entwicklungspsychologische Forschung von Bedeutung sein.

So eröffnet eine konsequente Orientierung an dem Prinzip der Offenheit eine Perspektive, mit der das Entwicklungsgeschehen jenseits einer linearen Finalität in den Blick genommen werden kann, was letztlich zu einer facettenreicheren Beschreibung führt: unterschiedliche (parallel verlaufende) Entwicklungswege sind rekonstruierbar, und dem Entwicklungsgeschehen in seiner Ganzheitlichkeit kann besser Rechnung getragen werden.

Dem Fremdheitspostulat kommt sicherlich besondere Aufmerksamkeit in der Forschung zu Kindheit zu (ohne es darauf zu beschränken), denn es obsiegt allzu oft die Nei-

gung der erwachsenen Forschenden, Kindliches aus der Perspektive der Adulten zu beschreiben und damit letztlich eine Forschung *über* Kinder abzuliefern, statt Forschung (auch) aus der Perspektive von Kindern zu betreiben (siehe hierzu die Bemühungen innerhalb der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung: insbesondere Honig, Lange & Leu 1999, Heinzel 2000 und zusammenfassend Mey 2001b; in diesem Bericht die Beiträge von Breuer sowie von Hoppe-Graff, Kim & Schmid)

Drittens schließlich sehe ich – von einem Verständnis ausgehend, das jedes Datum einer (Erhebungs-) Situation als Ergebnis eines gemeinsamen Herstellungsprozesses der an der Situation Beteiligten anerkennt – insbesondere die Möglichkeit einer Verknüpfung von qualitativer Forschung und Entwicklungspsychologie im Sinne einer Prozessanalyse, bei der die

- Bezogenheit von Darstellungs-Inhalt *und* Darstellungs-Form in angemessener Weise berücksichtigt wird, denn die alleinige Betrachtung dessen, *was* erzählt/dargelegt wird, ist ebenso ungenügend wie die alleinige Betrachtung dessen, *wie* es erzählt/dargelegt wird. Stattdessen sollte gerade unter einer entwicklungspsychologischen Perspektive die Verknüpfung von Form und Inhalt betrachtet werden, wie dies etwa programmatisch in der "narrativen Psychologie" vorgeschlagen wird (siehe dazu exemplarisch das Themenheft "Diskurs und Erzählung" des "Journal für Psychologie");
- Daten konsequent als ko-konstruiert aufzufassen sind bzw. es ist – wie Franz Breuer (1996, 1999 und gemeinsam mit Bergold 1992) immer wieder betont – die Stellung der Forschenden endlich "als Bestandteil des Feldes, das zur Untersuchung steht" und damit "als Bestandteil der Theorie" anzuerkennen.

Vor diesem Hintergrund ist hinsichtlich der Erhebungs- und die Auswertungssituation zu reflektieren, dass alle Materialien Dokumente sozialer Interaktion *in der Zeit* sind. Für die Erhebungssituation besteht die Aufgabe folglich darin, longitudinale Versionen des Sich-Ereignens zu evozieren. Für die Auswertung bedeutet es entsprechend, diese longitudinalen Versionen im Sinne des Gegenstandsbereiches der Entwicklungspsychologie – Prozesse und Transformationen, also mit Bezug zu dem temporalen Charakter der jeweiligen Phänomene – in den Blick zu nehmen.

4 Methodische Anforderungen

Von der Notwendigkeit ausgehend, dass die Zeitgebundenheit aller Phänomene in gegenstandsangemessener Form für entwicklungspsychologische Arbeiten zu thematisieren ist, möchte ich noch cursorisch Anmerkungen zu einigen methodischen Verfahren vornehmen:

Dem zuvor skizzierten Verständnis folgend sind *Interviews* – entgegen der gebräuchlichen Auffassung, nach der sie als mündliche Befragungsverfahren gelten, mit denen (statische) Informationen "abgerufen" werden können – konsequent als dialogische Verfahren zu verstehen, in deren Verlauf (möglicherweise erstmals) Sichtweisen auf Sachverhalte gebildet werden (für das problemzentrierte Interview von Witzel [2000] habe ich dies herauszuarbeiten versucht; siehe dazu Mey 2000b). Interviews sind unter einer prozessanalytischen Perspektive zugleich als Ereigniseinheit und als Ereigniskette zu verstehen (indem

beachtet wird, in welcher Weise sich Interakt für Interakt die Themen im Gesamtverlauf der Erhebungszeit herausbilden, verändern, stabilisieren usw.).

Gruppendiskussionen sind unter einer entwicklungspsychologischen Perspektive weniger unter dem Aspekt der Erhebung von Gruppenstandards u.ä. zu betrachten, als viel mehr im Hinblick darauf, dass hier mehrere Subjekte (inklusive der Gruppendiskussionsleitung) in Rede und Gegenrede Meinungen herausbilden, konstituieren, gegenseitig beeinflussen und ändern. Gerade dieser Prozesscharakter macht den Einsatz der Gruppendiskussion für die Erforschung von Entwicklungsphänomenen fruchtbar (siehe dazu den Betrag von Elfriede Billmann-Mahecha; generell zu Gruppendiskussion Bohnsack 2000).

(Teilnehmende) Beobachtungen sind entsprechend nicht als Fixierungen von separaten Verhaltensmerkmalen zu konzeptualisieren, sondern Gegenstand der Beobachtungen müssen komplexe "Szenen" sein, die eben in ihrer Komplexität zu erfassen und möglicherweise in Form einer Geschichte anzulegen sind, und in die der konkrete Zusammenhang der Erhebungssituation – zu der auch die Reaktionen des/der Beobachtenden gehören – mit einfließen muss (eine gelungene Umsetzung Teilnehmender Beobachtung findet sich etwa bei Beck & Scholz 2000; ein Beispiel für eine narrationstheoretische Analyse von Video-beobachtungen gibt Andréa Pantoja 2001).

Es dürfte in Umrissen deutlich geworden sein, was ich mit einer Annäherung an das bzw. mit einem Einbezug des Prozessualen meine. Ich denke, es wäre ein lohnenswertes Unternehmen, die unterschiedlichen qualitativen Erhebungsverfahren für eine genuin entwicklungspsychologische Forschung "auszubuchstabieren".

Ebenso wie die Reflexion und Re-Definition von Erhebungsverfahren unter einer prozessanalytischen Perspektive notwendig ist, ist das Augenmerk auch auf das Auswertungs-prozedere in einer Weise zu richten, die Phänomene nicht in einzelne Variablen zerlegt (und damit letztlich "Entwicklung" aus den Beschreibungen der Entwicklungspsychologie eliminiert).

Hier sehe ich – ohne nun noch auf einzelne Auswertungsverfahren eingehen zu können (für einen Überblick sei nochmals auf Flick et al. 2000 verwiesen) – Potentiale qualitativer Verfahren gerade darin, dass in fast allen Vorschlägen zur qualitativen Datenanalyse, wenn auch in unterschiedlichem Ausmaß, sequenzanalytische Vorgehensweisen enthalten sind, mit denen in besonderer Weise der Herstellungsprozess für den jeweils untersuchten Phänomenbereich fokussiert werden kann; Verfahrensweisen, die in der Entwicklungspsychologie – unter Bezugnahme auf einige "Klassiker" wie Heinz Werner – als Mikrogenesen verstanden werden können (siehe dazu Valsiner & van der Veer 2000, Kap. 7). Dies setzt einen Einzelfallbezug voraus, ohne unbedingt bei diesem stehen zu bleiben (siehe dazu den Beitrag von Philipp Mayring, der eine mögliche Verbindungslinie von qualitativer und quantitativer Forschung darstellt).

5 Ausblick

Ich hoffe trotz der Kürze meiner Ausführungen angedeutet zu haben, welche Potentiale eine qualitative Forschungsorientierung für entwicklungspsychologische Forschungsarbeiten bietet, wenn diese als eigener Forschungsstil konsequent angewandt wird und nicht lediglich – wie in der überwiegenden Zahl der Fälle – zur Vorbereitung der (dann eigentlich quantitativen) Untersuchung zum Einsatz kommt. Und es dürfte ebenfalls deutlich

geworden sein, dass es bei einer "qualitativen Entwicklungspsychologie" nicht darum gehen kann, einfach vorliegende Verfahren zu importieren, sondern es sollte vielmehr vom Gegenstand der Entwicklungspsychologie her versucht werden, die Einsatzmöglichkeiten qualitativer Vorgehensweisen zu bestimmen: insbesondere denke ich hierbei an Verfahren, die im Rahmen der biographischen Forschung angewandt und (weiter-) entwickelt wurden, nicht zuletzt deshalb, weil hier ebenfalls der zeitliche Bezugshorizont fokussiert wird; ebenso fruchtbar wäre es sicherlich, würden narrationstheoretische Ansätze, die Konversationsanalyse und ihre Bezüge zur Ethnomethodologie sowie ethnographische Ansätze für entwicklungspsychologische Forschungsarbeiten "entdeckt".

Literatur

- Beck, Gertrud & Scholz, Gerold (2000). Teilnehmende Beobachtung von Grundschulkindern. In Friederike Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.147-170). Weinheim: Juventa.
- Bergold, Jarg & Breuer, Franz (1992). Zum Verhältnis von Gegenstand und Forschungsmethoden in der Psychologie. *Journal für Psychologie*, 1(1), 24-35.
- Bernfeld, Siegfried (1978). *Trieb und Tradition im Jugendalter. Kulturpsychologische Studien an Tagebüchern*. Frankfurt/M.: päd.-extra. (Orig. 1931)
- Billmann-Mahecha, Elfriede (1994). Qualitative Sozialforschung in der Psychologie der Weimarer Republik: Beispiele aus der Kinder- und Jugendpsychologie. *Psychologie und Geschichte* 5(3/4), 208-217.
- Bohnsack, Ralf (2000). Gruppendiskussion. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S.369-384). Reinbek: Rowohlt.
- Breuer, Franz (1996). Theoretische und methodologische Grundlinien unseres Forschungsstils. In Franz Breuer (Hrsg.), *Qualitative Psychologie. Grundlagen, Methoden und Anwendung eines Forschungsstils* (S.14-40). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Breuer, Franz (1999). Probleme human- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnismethoden: viel Verwirrung – einige Vorschläge. In Norbert Groeben (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie*. Band 1: Metatheoretische Perspektiven/2. Halbband (S.193-309). Münster: Aschendorff.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (Hrsg.) (2000). *Handbook of Qualitative Research* (2. Auflage). London: Sage.
- Deutsch, Werner (2001). Aus dem Kinderzimmer in die Wissenschaft. Entwicklungspsychologische Tagebuchstudien. In Imbke Behnken & Jürgen Zinnecker (Hrsg.), *Kinder, Kindheit, Lebensgeschichte. Ein Handbuch* (S.340-351). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Flick, Uwe, Kardorff, Ernst von & Steinke, Ines (Hrsg.) (2000). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt.
- Heinzel, Friederike (Hrsg.) (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim: Juventa.
- Hoffmann-Riem, Christa (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32, 339-372.
- Honig, Michael-Sebastian, Lange, Andreas & Leu, Hans R. (Hrsg.) (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung*. Weinheim: Juventa.
- Hoppe-Graff, Siegfried (1989). Die Tagebuchaufzeichnung: Plädoyer für eine vergessene Form der Längsschnittbeobachtung. In Heidi Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S.233-251). Berlin: Springer.
- Hoppe-Graff, Siegfried (1998). Tagebücher, Gespräche und Erzählungen: Zugänge zum Verstehen von Kindern und Jugendlichen. In Heidi Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S.261-294). Bern: Huber.
- Journal für Psychologie (1999b). *Heft 7(1): Themenschwerpunkt "Diskurs und Erzählung"* (herausgegeben von Jens Brockmeier und Peter Mattes).

- Lüders, Christian & Reichertz, Jo (1986). Wissenschaftliche Praxis ist, wenn alles funktioniert und keiner weiß warum – Bemerkungen zur Entwicklung qualitativer Sozialforschung. *Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau*, 12, 90-102.
- Mayring, Philipp (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (2.Auflage). Weinheim: Beltz/PVU.
- Mey, Günter (2000a). Qualitative Forschung und Prozeßanalyse. Überlegungen zu einer "Qualitativen Entwicklungspsychologie" [34 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1(1). <http://qualitative-research.net/fqs>. [Zugriff: 26.7.01]
- Mey, Günter (2000b). Erzählungen in qualitativen Interviews: Konzepte, Probleme, soziale Konstruktionen. *Sozialer Sinn. Zeitschrift für hermeneutische Sozialforschung*, 1, 135-151.
- Mey, Günter (2001a). Auf den Spuren von Martha Muchow. *Psychologie und Geschichte*, 9(1/2), 107-122.
- Mey, Günter (2001b). Den Kindern eine Stimme geben! Aber können wir sie hören? Zu den methodologischen Ansprüchen der neueren Kindheitsforschung. Rezensionssatz zu: Michael-Sebastian Honig, Andreas Lange, Hans R. Leu (Hrsg.) (1999). *Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung* / Friederike Heinzel (Hrsg.) (2000). *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* [48 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 2(2). <http://qualitative-research.net/fqs>. [Zugriff: 26.7.01]
- Mruck, Katja; unter Mitarbeit von Günter Mey (2000, Januar). Qualitative Sozialforschung in Deutschland [54 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1(1). <http://qualitative-research.net/fqs>. [Zugriff: 26.7.01]
- Muchow, Martha & Muchow, Hans Heinrich (1998). *Der Lebensraum des Großstadtkindes*. Weinheim: Juventa. (Orig. 1935)
- Pantoja, Andréa P.F. (2001). A Narrative-Developmental Approach to Early Emotions [40 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 2(3). <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs-eng.htm>. [Zugriff: 10.10.01].
- Schorr, Angela (Hrsg.) (1994). *Die Psychologie und die Methodenfrage. Reflexionen zu einem zeitlosen Thema*. Göttingen: Hogrefe.
- Stern, Clara & Stern, William (1965). *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. (Orig. 1907)
- Straub, Jürgen (1999). *Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften*. Göttingen: Wallstein.
- Thomae, Hans (1952). Die biographische Methode in den anthropologischen Wissenschaften. *Studium Generale*, 5, 163-177.
- Thomae, Hans (1987). Zur Geschichte der Anwendung biographischer Methoden in der Psychologie. In Gerd Jüttemann & Hans Thomae (Hrsg.), *Biographie und Psychologie* (S.3-25). Berlin: Springer.
- Valsiner, Jaan (2000). *Culture and human development*. London: Sage.
- Valsiner, Jaan & van der Veer, Rene (2000). *The social mind. Construction of the idea*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Witzel, Andreas (2000). Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-Line-Journal], 1(1), <http://qualitative-research.net/fqs>. [Zugriffs: 28.1.2000]

Zitiervorschlag

Mey, Günter (2001). Bestimmungsversuch einer "Qualitativen Entwicklungspsychologie". In Günter Mey (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2001-1*, 5-11.

Soziale Aushandlungsprozesse im Kindesalter – ein qualitativer Zugang über das Gruppendiskussionsverfahren

Elfriede Billmann-Mahecha

1 Die Kindergruppendiskussion als Erhebungsmethode

Die Gruppendiskussion ist ein Verfahren, "in dem in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem 'normalen' Gespräch annähern" (Loos & Schäffer 2001, S.13). Das Gruppendiskussionsverfahren wurde in den letzten Jahren vor allem in der qualitativen soziologischen Jugendforschung in der Arbeitsgruppe um Ralf Bohnsack weiterentwickelt. In der psychologischen, soziologischen und erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung wird das Verfahren jedoch kaum genutzt, obwohl der allgemeinen kritischen Betrachtung von Richter (1997) konkrete positive Erfahrungen zum Beispiel aus der Praxis der Kinderphilosophie (vgl. z.B. Matthews 1984, Horster 1992), aus der Analyse von Kreisgesprächen in der Grundschule (z.B. Heinzel 1996) oder aus meinen eigenen entwicklungspsychologischen Arbeiten (z.B. Billmann-Mahecha 1998; Billmann-Mahecha, Gebhard & Nevers 1998; Horster & Billmann-Mahecha 2001) gegenüberstehen. Heinzel (2000) beklagt zurecht, dass die Potentiale des Gruppendiskussionsverfahrens in der Forschung mit Kindern noch immer stark unterschätzt werden.

Gruppendiskussionen ermöglichen einen vertiefenden Einblick in die Mikroprozesse sozialer Aushandlungen, wie sie insbesondere von Krappmann und Oswald (1995) beschrieben wurden, weil sich die Kinder bei dieser Erhebungsform in ihren Beiträgen vorwiegend aufeinander beziehen und sich weniger am Gesprächsleiter orientieren. Voraussetzung ist ein Gesprächsanreiz, der an die Alltagserfahrungen von Kindern anknüpft, und eine non-direktive Gesprächshaltung, die es ihnen ermöglicht, gemäß dem Prinzip der Offenheit ihre eigenen thematischen Schwerpunkte zu setzen. Bei den inhaltlichen Gesprächsabläufen kann u.a. beobachtet werden, welche Erfahrungen und welches Wissen Kinder zu einem Thema beitragen, mit welchen Argumenten sie sich gegenseitig zu überzeugen versuchen, ob und wie sie Konsens erzielen oder wie sie mit Meinungen umgehen, die nicht der mehrheitlichen Gruppenmeinung entsprechen.

Gegen den Einsatz von Gruppendiskussionen zur Erhebung von Meinungen, Einstellungen und Werthaltungen wird innerhalb der Psychologie unter Verweis auf die klassischen Studien von Sherif (1935) und Asch (1940) immer wieder argumentiert, dass die in Gruppen geäußerten "öffentlichen" Meinungen nicht unbedingt den "eigentlichen", "privaten" Meinungen entsprechen. Die gruppendynamischen Prozesse der sozialen Beeinflussung Stillerer durch Meinungsführer verhinderten, so das Argument, dass jeder Teilnehmer

an einer Gruppendiskussion seine persönliche Meinung, Zweifel an bereits Geäußertem oder eine gegensätzliche Auffassungen offen zum Ausdruck bringe. Diese experimentell nachgewiesenen Gruppeneffekte sollen hier ebenso wenig bestritten werden wie die Alltagserfahrung, dass sich Menschen in verschiedenen sozialen Situationen durchaus unterschiedlich zu identischen Themen äußern können. Es gehört geradezu zur sozialen Kompetenz, unsere Erzählungen und Meinungsäußerungen an die jeweilige Gesprächssituation und unsere Gesprächspartner anzupassen.

Stellt man allerdings in Rechnung, dass der Mensch von Geburt an in ein soziales Netzwerk mit (sub-) kulturell geprägten Regeln, Werthaltungen und Weltauffassungen gestellt ist, das sich mit der Lebenszeit ausdifferenziert und an dem er zunehmend aktiv mitwirkt, so erscheint die Differenzierung zwischen privater und öffentlicher Meinung höchst artifiziell. Meinungen und Werthaltungen entstehen weder rein individuell im sozialen Vakuum, noch sind sie einfach sozial oktroyiert; vielmehr werden sie im sozialen Kontext gemeinsamer Erfahrungen gestiftet und weiterentwickelt.¹ "Meinungen und Einstellungen *entstehen* und *wirken* nicht isoliert, sondern in ständiger Wechselwirkung zwischen dem Einzelnen und der unmittelbar auf ihn einwirkenden Gesellschaft" schrieb dazu schon Pollock 1955 (zit. nach Nießen 1977, S.55f., Hervorh. E.B.), der mit seinen Untersuchungen zum politischen Bewusstsein die Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens in Deutschland initiiert hat.² Meinungen, Einstellungen und Werthaltungen stehen auch nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt der individuellen Entwicklung unumstößlich fest, sondern verändern sich – von wenigen "Kernbeständen" (wie z.B. bestimmten moralischen Grundsätzen) abgesehen – manchmal graduell, manchmal abrupt im kommunikativen Austausch mit anderen in gemeinsamen sozialen Kontexten und mit der damit verbundenen, zunehmenden Lebenserfahrung. Sie haben von daher eher Prozess- als Produktcharakter.

Dies alles berücksichtigend, können Gruppendiskussionen näherungsweise als "Abbild" alltäglicher sozialer Interaktionen angesehen werden, in denen Meinungen, Einstellungen und Werthaltungen kommuniziert werden. Dies gilt vor allem dann, wenn wir sog. Realgruppen untersuchen, also Gruppen, die zumindest partiell einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund haben, wie z.B. Freundschafts- und Freizeitgruppen oder Klassenkameraden, die hier zusammenfassend als Peergruppen bezeichnet werden.³ Die ökologische Validität bei der Untersuchung von Realgruppen kann aber nur dann verteidigt werden, wenn die Teilnehmer einer Gruppendiskussion den thematisch gesetzten Anreiz als für sich selbst relevant annehmen und sich entsprechend engagieren, was letztlich anhand der Textinterpretation begründet werden muss. Die in einem solchen Fall beobachtbare soziale Beeinflussung ist dann kein Produkt der spezifisch arrangierten Untersuchungssituation wie in den genannten sozialpsychologischen Experimenten von Sherif und Asch und auch kein

1 Für die soziologische Diskussion von Bedeutung ist hierfür nach Bohnsack (1999, S.126f., 140f.) die Differenzierung zwischen zwei Begriffen von Kollektivität: dem Durkheimschen Begriff gesamtgesellschaftlicher Tatsachen, die dem Individuum von außen entgegentreten, und dem auf Karl Mannheim zurückgehenden Begriff des "konjunktiven Erfahrungsraumes". Auf letztere "zielt die Milieuanalyse auf der Grundlage von Gruppendiskussionen, also auf jene Erlebnis- und Orientierungsmuster, in die der einzelne fraglos und selbstverständlich eingebunden ist" (ebd. S.141).

2 Zur historischen Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens im angelsächsischen und im deutschen Sprachraum vgl. Loos & Schäffer (2001).

3 Zu verschiedenen Typen von Beziehungen zwischen Gleichaltrigen und zum Begriff Peergruppe vgl. Krappmann (1993) oder Ryan (2001).

zufällig erzielt, quasi beliebiges Ergebnis, sondern eben Ausdruck jener Mikroprozesse der sozialen Meinungsbildung, die auch im Alltag der untersuchten Gruppen wirksam sind.

Gruppendiskussionen mit Kindern, die auch im Alltag eine Realgruppe bilden, geben uns somit einen Einblick nicht nur in die Meinungen und Werthaltungen, die sie zu bestimmten Themen vertreten, sondern auch in die Art und Weise, wie sie diese in der Peergruppe durchsetzen, zurücknehmen, einander angleichen und (weiter) entwickeln, was ich zusammenfassend als "aushandeln" bezeichnen möchte.⁴ Sie geben uns also Einblick in einen Teil der "Kinderkultur", die ihrerseits als ein wichtiger Kontext der individuellen Entwicklung anzusehen ist, der nicht nur "neben" Schule und Elternhaus von Bedeutung ist, sondern sich sowohl mit dem institutionellen Kontext der Schule als auch mit dem familiären Lebens- und Erziehungskontext überlagert.

2 Beispiele sozialer Aushandlungsprozesse

Im Folgenden soll mit vier kurzen Beispielen aus zwei verschiedenen entwicklungspsychologischen Studien exemplarisch demonstriert werden, wie Kinder in Gruppendiskussionen Meinungen, Einstellungen und Werthaltungen miteinander aushandeln. Die Beispiele repräsentieren unterschiedliche Typen von Aushandlungsprozessen, die sich in nahezu jeder Kindergruppendiskussion finden lassen:

1. Den Typus der – gelingenden oder misslingenden – direkten sozialen Beeinflussung einzelner;
2. den Typus der (partiellen) Zurücknahme von Einstellungen und Meinungen aufgrund von Argumenten; und
3. den Typus der ko-konstruierenden Gesprächsentfaltung, die aus gegenseitiger Bestärkung mit zusätzlichen Beispielen und Argumenten und ggf. in einer gemeinschaftlichen Herausbildung von Vorstellungsgehalten oder einer Gruppenmeinung besteht.

2.1 Direkte soziale Beeinflussung

Das erste Beispiel entstammt einer qualitativen Studie zum mathematischen Selbstkonzept von Jungen und Mädchen in zweiten Grundschulklassen (vgl. Billmann-Mahecha & Hausen 2000a). In dieser Studie befragten wir 48 Kinder verschiedener zweiter Grundschulklassen in Hannover zum Thema Mathematik und führten mit 31 von ihnen ausführliche Diskussionen in Kleingruppen durch (vier Mädchen- und drei Jungengruppen; insgesamt 17 Mädchen und 14 Jungen). Unsere Ergebnisse bestätigten zum einen die klassischen Befunde zur Unterschiedlichkeit mathematischer Selbstkonzepte von Mädchen und Jungen bereits für Zweitklässler/innen. Zum anderen konnten wir eine zusätzliche Hypothese zur Entstehung dieser Unterschiedlichkeit generieren. Während in vorliegenden quantitativen Untersuchungen insbesondere differentielle Lehrer- und Elternerwartungen thematisiert

4 Zur Frage der Repräsentation vs. Emergenz von Meinungen in Gruppenprozessen vgl. bereits Mangold (1960); zur weiteren Diskussion in der Soziologie vgl. Bohnsack (1999, S.128ff.).

werden (vgl. Tiedemann 2000), legen unsere Gesprächsprotokolle nahe, auch differentielle Peererwartungen für die Herausbildung geschlechtsspezifischer mathematischer Selbstkonzepte verantwortlich zu machen. In diesem Bereich finden sich auch Beispiele direkter sozialer Beeinflussung.

Nachdem eine der untersuchten Jungengruppen darauf bestanden hatte, dass die Mädchen ihrer Klasse in Mathematik geringere Leistungen als sie selbst erbringen würden (wovon übrigens fast alle untersuchten Jungen überzeugt waren), fragte die Gesprächsleiterin direkt nach:

Int.: Sind denn die Mädchen irgendwo besser als die Jungs?

Diese Frage führte zu folgender Auseinandersetzung (die Auslassung betreffen nur Wiederholungen und weitere Ausschmückungen):

Alex: Im Rechnen nicht! [...]

Markus: Religion. [...]

Timo: Da bin ich aber auch gut! (empört)

Timo: In Religion sind die gut.

Markus: In Religion sind die besser als wir!

Alex: Ja.

Marvin: Nee, in Religion bin ich sehr gut!

Markus: In Religion sind die Mädchen aber besser!

Timo: Ja, weil das ...

Marvin: Aber ich bin fast so wie die Mädchen! (aufgebracht)

Nachdem Timo, Markus und Alex ohne weitere Begründungen darauf bestanden haben, Mädchen seien in Religion besser, lenkte Marvin – obwohl noch aufgebracht – ein: "Aber ich bin fast so wie die Mädchen!" Wir haben hier ein Beispiel für die Durchsetzung einer Gruppenmeinungen, die zur Ausbildung von Geschlechtsstereotypen sicherlich ebenso beitragen wie die in der Literatur diskutierten Erwartungshaltungen von Lehrkräften und Eltern. Marvin musste erfahren, dass man in *seiner* männlichen Bezugsgruppe Religion für eine Mädchensache hält.

Im folgenden Beispiel aus einer noch laufenden Untersuchung zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins von Grundschulkindern vom ersten bis zum vierten Schuljahr (vgl. Billmann-Mahecha & Hausen 2000b) gelingt die soziale Beeinflussung nicht. Die Kindergruppe aus einer zweiten Grundschulklasse kommt im Laufe ihrer Diskussion von selbst auf den entwicklungsgeschichtlichen Ablauf zu sprechen:

Noah: Das ist doch so: Insekten, dann Reptilien, dann Dinosaurier, dann Affe, dann Steinzeitmensch und dann – Ritter und dann Menschen.

Till: Oh, Ritter kommt vor Steinzeitmensch!

Noah: Nee.

Anna: Doch.

Till: Doch! Mittelalter kommt vor Steinzeit!

Anna: Ja. [...]

Noah: Stell' dir mal vor, ein Steinzeitmensch mit Rüstung und Schwert. Wie sieht denn das aus! [...]

Noah: Ich meine *meine* Meinung.

Till: Ich meine *meine* Meinung!

Noah beginnt diese Sequenz mit der Darstellung seines Wissens. Till widerspricht und wird dabei von Anna unterstützt. Noah versucht es schließlich mit einem zusätzlichen äs-

thetischen "Argument", aber er kann auch damit nicht überzeugen. Beide Jungen betonen mit Nachdruck, bei ihrer jeweiligen Meinung zu bleiben.

2.2 Partielle Zurücknahme von Einstellungen

Das dritte Beispiel, wieder aus der Studie zum mathematischen Selbstkonzept, zeigt, wie extreme Einstellungen und Meinungen innerhalb der Gruppe partiell auch korrigiert werden können. In einer Jungengruppe ging es wieder um die Behauptung, Jungen seien in Mathematik besser als die Mädchen:

Mirco: Jungen. Viel besser! Erstens sind wir mehr und zweitens haben wir viel, viel mehr schlaudere als Mädchen, drittens ham wir viel, viel, äh ...

Max: ... mehr Verstand.

Mirco: Oh ja!

Ron: Jeder hat gleich viel Verstand!

Mirco: Ja, aber eben, wir sind mehr.

Mirko versucht, seine geschlechtsstereotype Behauptung, Jungen seien in Mathematik viel besser als die Mädchen, auch zu begründen. Er wird dabei von Max unterstützt, der sogar soweit geht, ergänzend zu behaupten, Jungen hätten mehr Verstand. Dem Einwurf von Ron, jeder habe gleich viel Verstand, hat Mirco allerdings nichts entgegenzusetzen. Er zieht sich sofort auf sein quantitatives Argument zurück.⁵

2.3 Gemeinschaftliche Herausbildung von Vorstellungsgehalten

Beim letzten Beispiel geht es um die gemeinschaftliche Herausbildung von Vorstellungsgehalten. Ich habe es wieder dem Projekt zur Entwicklung des Geschichtsbewusstseins entnommen, diesmal einer Gruppendiskussion mit Kindern einer vierten Klasse (vgl. Billmann-Mahecha 1998). An mehreren Stellen dieser Diskussion wurden, angeregt durch die Bemerkung eines Kindes, gemeinsam richtiggehende historische Szenarios entwickelt, wobei jedes Kind sein aus Kinderbüchern, anderen Medien und dem Sachunterricht erworbenes "Wissen" einbrachte und damit entweder die "Geschichte" fortführte oder durch neue Fragen und Behauptungen neue Wendungen in das Gespräch brachte. "Historische Szenarios", wie ich sie hier verstehe, bestehen also aus Kenntniselementen, die *narrativ* zu einem kohärenten "Bild" über das (Alltags-) Leben in früheren Zeitepochen verknüpft werden. In Gruppendiskussionen kann recht gut beobachtet werden, wie solche "Bilder" in Form von Narrationen ko-konstruktiv entwickelt werden und welche Werthaltungen damit verbunden sind.⁶

5 Die Auffassung, jeder habe gleich viel "Verstand", entspricht im übrigen entwicklungspsychologischen Befunden, nach denen Kinder dieser Altersgruppe (zweite Klasse) noch nicht über ein ausgebildetes Konzept von Begabung oder Fähigkeit verfügen. Vermutete oder tatsächliche Unterschiede im Bereich mathematischer Leistungen begründen sie in unseren Gruppendiskussionen v.a. mit unterschiedlicher Aufmerksamkeit im Unterricht. Dies mag mit ein Grund dafür sein, dass Mirco und Max mit den von ihnen vorgetragenen Argumenten nicht überzeugen konnten.

6 Das gilt selbstverständlich nicht nur für historische Szenarios, sondern auch für die aktuelle Lebensumwelt der Kinder.

Ein solches Szenario wurde z.B. für die Eiszeit entwickelt. Dabei übertrugen die Kinder ihre Vorstellungen darüber, wie Eskimos leben, auf die Eiszeit, berücksichtigten die Bedürfnisse von Fischen, überlegten, welche materielle Ausstattung zu jener Zeit vorhanden war und erzählten unter anderem:

Anne: Die Eiszeit, wo's nur Eis gibt und so, also, wo die Menschen sich ganz warm anziehen mussten, weil's ja, und sie mussten mal in den Häusern bleiben und sie mussten probieren, Holz noch zu finden, oder sie haben immer Löcher in, also in die Ei, also jetzt ins Eis getan, damit sie die, ähm, Fische auch also Luft kriegen und so, oder damit sie nicht, also damit sie noch Luft kriegen.

Tanja: Und angeln können. Das machen die Eskimos doch auch. Die essen ja auch tiefgekühlten Fisch. Also angeln 'se und essen sie sofort.

Anne: Die machen dann immer so'n kleines Loch rein, die haben nicht solche richtigen Angeln, solche Holz-angeln und dann nehmen sie da so'n ganz gewöhnliches Seil, aber sie hatten da ja noch kein Seil, deswegen ...

Stephan: ... Pflanzen!

Anne: Ja, solche Pflanzen, die ganz biegsam sind. Dann ham'se dann irgendwas drangehängt und dann haben sie sich immer um das Loch gesetzt und haben probiert, auch was zum Essen zu kriegen. Und dann konnten sie das Loch ja nicht immer zumachen und deswegen war's ja auch für beide gut. Sie konnten da angeln und die Tiere haben auch, also, die Tiere konnten auch ein bisschen Luft kriegen.

3 Schlussbemerkung

Ich hoffe, ich konnte mit diesen wenigen Beispielen andeuten, welche Potentiale in der Methode der Kindergruppendifkussion liegen. Auf *inhaltlicher Ebene* kann u.a. beobachtet werden, welche Erfahrungen und welches Wissen Kinder zu einem Thema beitragen und mit welchen Argumenten sie ihre Ausführungen stützen. Das gibt auch einen Einblick in die Orientierungsmuster, mit denen sie ihre Alltagserfahrungen selbst einordnen und deuten.

Im Hinblick auf die *Peersozialisation* kann beobachtet werden, wie sich Kinder gegenseitig zu überzeugen versuchen, ob und wie sie Konsens erzielen oder wie sie mit Meinungen umgehen, die nicht der mehrheitlichen Gruppenmeinung entsprechen. Darüber hinaus kann man in Gruppendifkussionen etwas darüber erfahren, wie Kinder gemeinschaftlich Vorstellungsbilder über die Welt entwerfen, in der sie leben.

Literatur

- Asch, S.E. (1940). Studies in the principles of judgments and attitudes: 11. Determination of judgments by group and by ego standards. *Journal of Social Psychology*, 12, 433-465.
- Billmann-Mahecha, E. (1998). Empirisch-psychologische Zugänge zum Geschichtsbewußtsein von Kindern. In J. Straub (Hrsg.), *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Zur psychologischen Konstruktion von Zeit, Geschichten und Geschichte* (S.266-297). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Billmann-Mahecha, E., Gebhard, U. & Nevers, P. (1998). Anthropomorphe und mechanistische Naturdeutungen von Kindern und Jugendlichen. In W. Theobald (Hrsg.), *Integrative Umweltbewertung. Theorie und Beispiele aus der Praxis* (S.271-293). Berlin: Springer.
- Billmann-Mahecha, E. & Hausen, M. (2000a). Qualitative Research as an Enhancement to Quantitative Methods in the Research of the Mathematical Self-concept. Vortrag auf dem Internationalen Kongress für Psychologie, Stockholm 23.-28.7.00.
- Billmann-Mahecha, E. & Hausen, M. (2000b). The Development of the Historical Consciousness of Children. Poster auf dem Internationalen Kongress für Psychologie, Stockholm 23.-28.7.00.

- Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (3.Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Heinzel, F. (1996). Der Kreis: Die demokratische Sozialform der Grundschule. In M. Hempel (Hrsg.), *Grundschulreform und Koedukation. Beiträge zum Zusammenhang von Grundschulforschung, Frauenforschung und Geschlechtersozialisation* (S.195-206). Weinheim: Juventa.
- Heinzel, F. (2001). Kinder in Gruppendiskussionen und Kreisgesprächen. In diess. (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.117-130). Weinheim: Juventa.
- Horster, D. (1992). *Philosophieren mit Kindern*. Opladen: Leske + Budrich.
- Horster, D. & Billmann-Mahecha, E. (2001). Entwicklung der moralischen Motivation. Philosophische Grundlagen, Forschungsbefunde und Probleme. Vortrag auf der Tagung der Moralforscher/innen am MPI Berlin, 11.-13.1.01.
- Krappmann, L. (1993). Die Entwicklung vielfältiger sozialer Beziehungen unter Kindern. In E. Auhagen & M. v. Salisch (Hrsg.), *Zwischenmenschliche Beziehungen* (S.37-58). Göttingen: Hogrefe.
- Krappmann, L. & Oswald, H. (1995). *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen: Leske + Budrich.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Matthews, G.B. (1984). *Dialogues with Children*. Harvard: Harvard University Press.
- Nießen, M. (1977). *Gruppendiskussion. Interpretative Methodologie – Methodenbegründung – Anwendung*. München: Fink.
- Pollock, F. (Hrsg.) (1955). *Gruppenexperiment. Ein Studienbericht*. Frankfurter Beiträge zur Soziologie, Band 2. Frankfurt/M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Richter, R. (1997). Qualitative Methoden in der Kindheitsforschung. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 22(4), 74-98.
- Ryan, A.M. (2001). The peer group as a context for the development of young adolescents motivation and achievement. *Child Development*, 72(4) 1135-1150.
- Sherif, M. (1935). A study of some social factors in perception. *Archives of Psychology*, 27, Nr. 187.
- Tiedemann, J. (2000). Parents' gender stereotypes and teachers' beliefs as predictors of children's concept of their mathematical ability in elementary school. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 1-8.

Zitiervorschlag

Billmann-Mahecha, Elfriede (2001). Soziale Aushandlungsprozesse im Kindesalter – ein qualitativer Zugang über das Gruppendiskussionsverfahren. In Günter Mey (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2001-1*, 12-18.

Qualitativ-methodische Untersuchung von Kinderwelten

Franz Breuer

Ich bin gewissermaßen ein "Quereinsteiger" im Bereich der Entwicklungspsychologie von Kindern. Ich habe mich zwar häufiger mit entwicklungspsychologischen Themen i.w.S. beschäftigt – z.B. mit Sozialisations-Fragen in fortgeschrittenen Lebensaltern, etwa mit professioneller Sozialisation – und dabei qualitative Methoden verwendet, aber die Untersuchungs-Population "Kinder" ist für mich neu. – Lassen Sie mich hier also etwas darüber berichten, was mir als "Novizen" beim Eintritt in die Domäne der Untersuchung von Kindern widerfahren und durch den Kopf gegangen ist.

1 Untersuchung der Sport-Praxen von Kindern

Im vergangenen Jahr habe ich im Rahmen eines Seminars in diesem Bereich gearbeitet. Gemeinsam mit einer Sportwissenschaftlerin und Studierenden haben wir das (außerschulische, freiwillige, selbstgewählte) Sporttreiben von Kindern (im Grundschulalter) empirisch untersucht, ihre "sportive Praxis" in Kontexten wie Sportvereinen und Straßensport. Dabei hat uns besonders die Wahrnehmung dieser Praxis durch die sporttreibenden *Kinder selbst* interessiert.

Zwei allgemeine Kriterien für den Einsatz qualitativ-sozialwissenschaftlicher Methoden spielten in unseren Vorüberlegungen u.a. eine Rolle:

1. Die "*Gegenstandsangemessenheit*": Das methodische Prozedere soll dem Untersuchungsgegenstand – der Fragestellung, dem Untersuchungsziel und den Untersuchungspartnern – angemessen sein. Für uns ergab sich in diesem Zusammenhang die Frage nach "*kindgerechten*", "*kindgemäßen*" qualitativen Methoden.
2. Die Einbeziehung bzw. Fokussierung der "*Sicht der Subjekte*": Es wird im Rahmen qualitativer Methodik häufig Wert darauf gelegt, das Untersuchungsthema aus der Sicht der Akteure, der "Betroffenen", zu rekonstruieren (und nicht nur aus einer "Außenperspektive"). Für uns stellte sich unter dieser Zielsetzung die Frage, wie wir methodisch sinnvoll zu Selbstsichtweisen bzw. Selbstbeschreibungen der sportiven Praxis von Kindern kommen können.

Wir haben uns dann für eine Reihe unterschiedlicher Daten-Zugänge entschieden, so u.a.:

- Wir haben mehrere Kontexte, in denen Kinder Sport treiben, (im Sinne "teilnehmender Beobachtung": durch den Gang "ins Feld", mit "offener" Haltung, ohne vorgefertigte Beobachtungskategorien) beobachtet und diese Beobachtungen protokolliert.

- Wir haben Gespräche mit den Kindern über ihr Sporttreiben geführt.
- Wir haben Gespräche mit Trainern, Betreuern und Eltern geführt über deren Wahrnehmungen der Sportpraxis "ihrer" Kinder.
- Wir haben Studierende um die retrospektive Beschreibung ihrer sportiven Praxen ihrer Kindheit gebeten.

Die Grundidee dabei war, die Informationen aus diesen Datenquellen miteinander zu verschränken – zu vergleichen, zu kontrastieren – um so zu einer reichhaltigen, mehrperspektivischen, "dichten" Beschreibung der sportiven Kinder-Welten zu kommen.

2 "Kindgerechte" Untersuchungsmethodik

An dieser Stelle soll es jetzt jedoch nur um einen Teil-Aspekt aus unserem Methoden-Spektrum gehen: um die Gespräche mit den Kindern – bzw. Überlegungen zu der Frage, wie Gespräche (als Sozialwissenschaftler nennen wir das gern "Interviews") mit Kindern dieser Altersklasse so geführt werden können, dass in "kindgerechter" Weise die Selbst-/Eigen-Sichten der Akteure erfasst werden.

Eine Grundfrage, mit der wir dabei konfrontiert wurden, ist die nach der *"Anthropologie des Kindes"*: Was ist ein "Kind", was ist "Kindheit", was ist "kindgerecht"? Wie sieht auf diesem Hintergrund eine angemessene Selbstauskunfts-Methodik für Kinder aus? Was können Kinder diesbezüglich leisten und was nicht?

Das heißt, wir müssen uns – ehe wir eine konkrete Untersuchung anstellen – schon (*a-priorisch*) ein Bild von gewissen Grundcharakteristika des Gegenstands gemacht haben, um methodische Prozeduren überhaupt zielgerichtet auswählen zu können. (Es handelt sich dabei um eine allgemeine Problematik human- bzw. sozialwissenschaftlicher Methodik, die mitunter unter dem Stichwort der *"Menschenbild"*-Implikationen der Methoden-Wahl diskutiert wird.)

Es wurde uns deutlich, dass wissenschaftliche "Bilder des Kindes" immer aus einer *Erwachsenen*-Perspektive entworfen werden, die bestimmte kulturell-historische, entwicklungstheoretische und erzieherisch-pädagogische Implikationen besitzt. Dazu nur einige Stichworte und Schlaglichter:

- Kinder werden häufig als eine "Vorstufe zum Erwachsenen" gesehen, ihre Entwicklung wird als eine "auf Erwachsensein hin" modelliert. Das kann u.a. bedeuten, dass ihre Kompetenzprofile als mehr oder weniger defizitär, noch unvollständig (und förderungsbedürftig) in Relation zu Erwachsenen-Charakteristika betrachtet werden.
- Kindern sind durch gesellschaftliche Verhältnisse und Reglemente bestimmte Erfahrungsbzw. Handlungs-Sphären verstellt bzw. entzogen (heute in unserer Gesellschaft: Erwerbsarbeit, Sexualität, Gewaltausübung), andere eröffnet bzw. gebahnt (heutzutage und bei uns: Spiel, Lernen, Konsum, Medien). Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Kompetenz- und Inkompetenz-Charakteristik von Kindern.
- Der gesellschaftliche/soziale Status von Kindern – ihre obligatorischen bzw. legitimen Handlungsfelder, ihre Rechte und Pflichten etc. – und die Vorstellungen, die in einer Kultur von Kindern und Kindheit hervorgebracht werden, sind nicht einheitlich und

eindeutig, keine "anthropologischen" bzw. "kulturellen Konstanten", sondern interkulturell höchst unterschiedlich und historisch einem starkem Wandel unterworfen (Stichwort: "Geschichte der Kindheit" – vgl. etwa Ariès 1975; de Mause 1977).

Zurück zu unserer Untersuchung: Welche Bedeutung haben diese angedeuteten Überlegungen in Bezug auf die Frage nach "kindgerechter Erhebungsmethodik von Subjekt-Sichtweisen im Gespräch über die eigene sportive Praxis"?

Bei der Erhebung von Interviews wird in der Diskussion um qualitative Methoden i.d.R. von einem Defizit von Kindern hinsichtlich dafür notwendiger *Kompetenz-Voraussetzungen* ausgegangen: Kinder seien beispielsweise nicht zu "autobiographischem Erzählen" in der Lage; hinsichtlich der "Glaubwürdigkeit" kindlicher Aussagen herrscht verbreitetes Misstrauen (vgl. etwa Fuhs 2000) etc.

In den Vorüberlegungen zu unserem Untersuchungsvorgehen gingen wir von ähnlichen Einschränkungs-Prämissen und (Fehl-) Einschätzungen aus: Wir hegten ein gewisses Misstrauen gegenüber der Darstellungs-Kompetenz der Kinder hinsichtlich der eigenen Sportpraxis. Wir unterstellen Zurückhaltung und Empfindlichkeiten hinsichtlich der Tonbandaufzeichnung. Wir gingen von einer tendenziellen "Einschüchterung" der Kinder im Kontakt mit ihnen unbekannten Erwachsenen aus.

Aus solchen Überlegungen heraus favorisierten wir zunächst ein Vorgehen, bei dem wir den Ausdruck "Interview" den Kindern gegenüber vermieden. Wir sprachen vielmehr (umschreibend) davon, dass wir mit ihnen "über ihren Sport, ihr Sporttreiben gern einmal reden" möchten o.ä. Wir benutzten in den Gesprächen ein "technisches Arrangement", bei dem die Tatsache der Tonband-Aufnahme der Gespräche möglichst in den Hintergrund treten sollte – durch kleine, unscheinbare Aufnahmegeräte, winziges Mikrophon –, um die Kinder durch "Technik" möglichst wenig in ihrer Rede-Bereitschaft zu beeinträchtigen.

Die Erfahrungen, die wir auf diese Weise gemacht haben, sind nun recht unterschiedlich und schwer zu verallgemeinern. Viel hängt dabei vom sozialen Geschick des Untersuchers im Kontakt mit den Kindern ab. – Einige bemerkenswerte, durchaus häufiger auftretende Reaktionsweisen von Kindern, mit denen wir so nicht gerechnet hatten, will ich hier nennen:

- Nachdem es sich im jeweils untersuchten Kontext des Sporttreibens von Kindern herumgesprochen hatte, dass hier Leute/Erwachsene herumliefen, um Gespräche zu führen, gab es häufig geradezu ein "Gedrängel" der Kinder, an dieser Prozedur teilzunehmen. Dabei brachten die Kinder von sich aus den Terminus "Interview" ins Spiel: "Ich möchte auch gerne interviewt werden!" o.ä.
- Einige Kinder gaben ihrer Enttäuschung darüber Ausdruck, dass bei der Bandaufnahme der Gespräche kein "richtiges" bzw. großes Mikrophon verwendet wurde.
- Viele Kinder stellten die Frage, ob und wann denn diese Aufnahme "gesendet" wird.

Man kann aufgrund solcher Reaktionsweisen vermuten, dass Kindern der Typus sozialer Interaktion "Interview" bzw. "Medien-Interview" durchaus vertraut ist – speziell auch im Kontext des Sporttreibens. Um es verallgemeinernd auszudrücken: Jedes Kind kennt aus dem Fernsehen die Situation, dass ein Sportler nach Absolvierung eines Spiels, eines Durchgangs, eines Wettbewerbs o.ä. von "Reportern" zu seinen Leistungen, dem Ablauf der Ereignisse, seinen Chancen, seinen Eindrücken etc. "interviewt" wird. Zum "Skript" dieser Situation gehört es (in der Sicht der Kinder) u.a. auch, dass der Reporter dem Sport-

ler ein "großes" Mikrophon vor den Mund hält. – Diesen Interaktionstyp wollten Kinder häufig in möglichst "skript-konformer" und ernsthafter Weise realisieren.

Die geschilderten Episoden hängen in meinen Augen durchaus mit der Frage zusammen, was "Kinder" *sind* und *können*, und wie diese Vorstellungen in eine "kindgerechte" qualitative Methodik *umsetzbar* sind. Es scheint mir notwendig bzw. sinnvoll, dass ich als Forscher/in mit den subkulturellen Konzepten und Relevanzsystemen meiner Untersuchungspartner vertraut bin – oder mich im Untersuchungszusammenhang damit vertraut mache (hier also etwa: mediale "Skripts", die für Kinder zu ihrer "Sportkultur" dazugehören; Vorstellungen von "dazugehöriger Technik"; Spektrum an Rollenkonzepten in der Erwachsenen-Kinder-Interaktion). Wenn ich nicht von Anfang der Untersuchung an mit den hier relevanten Konzepten vertraut bin, sollte ich mich in meinem methodischen Prozedere so flexibel einstellen, dass mir eine Berücksichtigung solcher Erfahrungen möglich ist. In dieser Hinsicht bin ich als Kindheits-Forscher gewissermaßen in der typischen Situation des ethnologischen Feldforschers: Auch dieser kann nicht auf Anhieb interaktiv (bzw. methodisch) alles "richtig" machen, aber er muss sich als "lernfähig" erweisen.

3 Die Relativität der Unterscheidung von "Kindern" und "Erwachsenen"

Um unsere Beobachtungen abschließend noch einmal ins Allgemeine zu wenden: Bei unserer Beschäftigung mit Kinderwelten und den qualitativ-methodischen Zugangsmöglichkeiten zu diesen Welten hat sich mir die Frage der (anthropologischen) *Unterscheidung* und *Grenzziehung* zwischen "Kindern" und "Erwachsenen", "Kindheit" und "Erwachsenheit" aufgedrängt. Diese Grenze ist – jenseits biologisch-physiologischer Parameter – durchaus plastisch, und sie verändert sich laufend (vgl. etwa Postman 1993).

Die Verfügungsmöglichkeit von Kindern über bestimmte Handlungsschemata, Interaktions- und Selbstdarstellungs-"Skripte" hängt u.a. von vorgängigen sozialen und kulturellen *Erfahrungen* ab. Was in dieser Hinsicht "kindgemäß" ist, ist wandelbar (und nicht aus Forscher-Sicht beispielsweise aus eigenen Kindheits-Erfahrungen und -Erinnerungen ableitbar).

Die Grenzlinie zwischen "Kinderwelt" und "Erwachsenenwelt" hinsichtlich sozialer und kultureller Charakteristika und in bezug auf Kompetenz-Profile ist keine Konstante. Sie ist interkulturell unterschiedlich gezogen und historischem Wandel unterworfen. Eine apriorische Hierarchisierung der Kompetenz-Verhältnisse zwischen Erwachsenen und Kindern ist in vielen Bereichen durchaus unangemessen. Gerade heutzutage scheint sich eine Tendenz zum Verfließen dieser Grenze abzuzeichnen: Hinsichtlich der Kompetenzen im Umgang mit elektronischen Medien und Computern gibt es eine – zumindest partielle – Umkehrung der Kompetenz-Relation zwischen Erwachsenen und Kindern (zugunsten der Kinder).

Andererseits besitzen aber auch die Zuschnitte unserer Erwachsenenwelt keinen Ewigkeitsstatus: Die Flutung unserer (medialen) Kultur mit Bildhaftigkeit, Piktogrammen, Comic-, Comedy- und Fun-Welten lässt sich ja auch als eine zunehmende "Verkindlichung" der Erwachsenenphäre (so wie wir sie bisher kulturell hochgehalten haben) ansehen.

Sowohl in sub-/kulturellen Kinder- wie in Erwachsenen-Welten und den in ihnen produzierten In-/Kompetenzen herrscht also Dynamik, die die Abgrenzung zwischen ihnen verschiebt, z.T. unscharf und verschwommen werden lässt. Dies scheint mir ein interessan-

ter Aspekt auch für die Frage der Angemessenheit qualitativ-methodischer Prozeduren in der Kinderforschung zu sein.

Literatur

- Ariès, Philippe (1975). *Geschichte der Kindheit*. München: dtv 1975.
- de Mause, Lloyd (Hrsg.) (1977). *Hört Ihr die Kinder weinen: Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fuhs, Burkhard (2000). Qualitative Interviews mit Kindern. Überlegungen zu einer schwierigen Methode. In Friederike Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S.87-103). München: Juventa.
- Postman, Neil (1993). *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt/M.: Fischer.

Zitiervorschlag

- Breuer, Franz (2001). Qualitativ-methodische Untersuchung von Kinderwelten. In Günter Mey (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2001-1*, 19-23.

Über Interpretationskompetenz in der (entwicklungs-) psychologischen Forschung¹

Siegfried Hoppe-Graff, Hye-On Kim und Monika Schmid

Unsere Arbeitsgruppe trägt den Titel "Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie: Potentiale, Probleme, Perspektiven". *Qualitative* Forschung ist hierbei offenkundig in Abhebung von *quantitativer* Forschung zu verstehen. Wo liegt der Unterschied? Auf diese Frage gibt es viele Antworten, oder besser gesagt: keine eindeutige Antwort. Manchmal wird der Unterschied am Skalenniveau der Daten festgemacht, manchmal am Erhebungsverfahren, manchmal an der Verwendung statistischer Auswertungsverfahren, und so fort. Das ist ein Hinweis darauf, dass die dichotome Kategorisierung psychologischer Methoden und Forschungsstrategien als "qualitativ" oder "quantitativ" problematisch ist und aufgegeben werden sollte. In unserem Beitrag schlagen wir als Alternative vor, psychologische Forschung danach zu charakterisieren, welches Verständnis von Interpretationskompetenz ihr zugrunde liegt.

Was ist mit Interpretationskompetenz gemeint? Beginnen wir mit dem Konzept der Interpretation. Es dürfte unbestritten sein, dass die Erhebung und Auswertung von Beobachtungen (im weitesten Sinne) immer mit dem Akt des Interpretierens verbunden ist. Und diese Einsicht ist wahrlich nicht neu. Wir müssen uns dazu auch gar nicht in Nachbardisziplinen wie die Hermeneutik begeben. So wissen wir etwa von Piaget, dass jede geistige Tätigkeit ein Akt der Assimilation – also der Interpretation – ist. Fakten sprechen eben nicht für sich selbst. Erst im Auge (besser: im Geiste) des Forschers wird aus ihnen ein aussagekräftiges Resultat.

Was aber befähigt den Forscher zur Interpretation? Was versetzt ihn in die Lage, seinen Beobachtungen Bedeutungen zu verleihen? Bleiben wir im Rahmen von Piagets Erkenntnistheorie, so lautet die Antwort: Er muss über assimilatorische Strukturen verfügen, an die er seine Beobachtungen assimilieren kann. (Und bekanntlich werden sich diese Erkenntnisstrukturen im Prozess der Assimilation verändern – das ist die Interdependenz von Assimilation und Akkommodation). Bis hierhin vermuten wir ebenfalls weitgehenden Konsens unter Psychologen: Interpretationskompetenz erwächst aus Vorwissen (oder "Hintergrundwissen") des Forschers, welches er – unbewusst oder reflektiert – im Prozess der Interpretation auf seine Beobachtungen anwendet.

So weit die Übereinstimmung. Darüber, welche *Art* von "assimilatorischen Strukturen" den Forscher (am besten) in die Lage versetzen, seinen Beobachtungen Sinn zu geben, gehen die Meinungen jedoch weit auseinander. Im Folgenden werden wir diese verschie-

¹ Zu der hier vorliegenden Fassung liegt ein umfangreicheres Manuskript vor, das bei den Autoren angefordert werden kann. Kommentare auf die vorliegende wie auf die ausführlichere Fassung sind willkommen.

denen Positionen zunächst vorstellen. Anknüpfend an Wilhelm Windelband (1894) führen wir die Unterscheidung zwischen gesetzesorientierter und ereignisorientierter Interpretationskompetenz ein, wobei wir die ereignisorientierte Kompetenz als ein Spektrum mit den Endpunkten der kulturorientierten und der personorientierten Interpretation betrachten. Sodann verdeutlichen wir diese unterschiedlichen Auffassungen von Interpretationskompetenz an Forschungsbeispielen. Abschließend plädieren wir für ein größeres Gewicht der ereignisorientierten Interpretationskompetenz in der (Entwicklungs-) Psychologie.

1 Ein Blick zurück: Wilhelm Windelbands Unterscheidung von nomothetischer und idiographischer Psychologie

Oftmals hilft ein Blick zurück, um zu erkennen, dass aktuelle Debatten überhaupt nicht neu sind, und in manchen Fällen können im Rückblick sogar Antworten auf bisher ungelöste Fragen entstehen. Ein Beispiel dafür liefert die neue (und doch so alte) Kontroverse um die Einordnung der Psychologie in die Dichotomie von Natur- und Geisteswissenschaft.

Für diese Einteilung dieser auf die Erkenntnis des Wirklichen gerichteten Disziplinen ist gegenwärtig die Scheidung von Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften geläufig: ich halte sie in dieser Form nicht für glücklich. ... Vor allem aber zeigt sich die Inkongruenz des sachlichen und des formalen Einteilungsprinzips darin, dass zwischen Naturwissenschaft und Geisteswissenschaft eine empirische Disziplin von solcher Bedeutsamkeit wie die Psychologie nicht unterzubringen ist: ihrem Gegenstand nach ist sie nur als Geisteswissenschaft und in gewissem Sinne als die Grundlage aller übrigen zu charakterisieren; ihr ganzes Verfahren aber, ihr methodisches Gebaren ist vom Anfang bis zu Ende: dasjenige der Naturwissenschaften. (Windelband 1894, S.4)

Diese Ausführungen stammen aus der mit dem Titel "Geschichte und Naturwissenschaft" überschriebenen Rede Wilhelm Windelbands zum Antritt des Rektorats an der Universität Straßburg im Jahre 1894. Darin schlägt Windelband vor, den logisch unstimmigen und in sich widersprüchlichen Gegensatz von Natur- und Geisteswissenschaft durch die Unterscheidung von nomothetischer und idiographischer Wissenschaft zu ersetzen. Diese Differenzierung löst dann auch, so Windelband, das Problem der korrekten Einordnung der Psychologie: Sie kann, je nach Zielsetzung, beides sein: nomothetische *und* idiographische Disziplin. Windelband erkennt in den Erfahrungswissenschaften zwei Zielsetzungen. Sie

suchen in der Erkenntnis des Wirklichen entweder das Allgemeine in der Form des Naturgesetzes oder das Einzelne in der geschichtlich bestimmten Gestalt; sie betrachten zu einem Teil die immer sich gleichbleibende Form, zum anderen den einmaligen, in sich bestimmten Inhalt des wirklichen Geschehens. Die einen sind Gesetzeswissenschaften, die anderen Ereigniswissenschaften; jene lehren, was immer ist, diese, was einmal war. Das wissenschaftliche Denken ist ... in dem einen Falle nomothetisch, in dem anderen idiographisch. (a.a.O., S.6)

Diese Differenzierung ist ein methodischer Gegensatz, keine inhaltliche Unterscheidung. Deshalb können nach Windelband beide, die nomothetische und die idiographische Herangehensweise, bei ein und demselben Forschungsgegenstand – und folglich auch für ganze Disziplinen – koexistieren:

Es bleibt aber möglich und zeigt sich in der Tat, dass dieselben Gegenstände zum Objekt einer nomothetischen und daneben auch einer idiographischen Untersuchung gemacht werden können. Das hängt damit zusammen, dass der Gegensatz des Immergleichen und des Einmaligen in gewissem Betracht relativ ist. (a.a.O.)

Die heutige Psychologie ist – jedenfalls in der an den deutschen Universitäten als "wissenschaftlich" akzeptierten Form – der Methode nach weitgehend nomothetische Psychologie, also eine Psychologie, die nach allgemeinen Gesetzen sucht und sich für den Einzelfall nicht interessiert. Vermutlich ist die Fokussierung auf das vorhandene Methodeninventar der Grund dafür, dass die einzelne Person ("der Einzelfall", im modernen Jargon) nicht einmal ins Blickfeld der akademischen Psychologie gerät. Aber bereits Windelband hat mit wissenschaftsphilosophischen Erwägungen darauf hingewiesen, dass sich das Verstehen des Individuums nicht auf die Anwendung allgemeiner Gesetze auf die einzelne Person reduzieren lässt. In der zitierten Rektoratsrede hat er, wie von Wright (1974) und eine Vielzahl von anderen Wissenschaftstheoretikern Jahrzehnte später, gezeigt, dass ein Erklärungsschema, welches auf nomothetischen Aussagen beruht, grundsätzlich zu kurz greift, um das einzelne Individuum zu verstehen.

2 In Fortführung von Windelband: Gesetzes- und ereignisorientierte Interpretationskompetenz

So überzeugend Windelband für die Koexistenz von Nomothetik und Idiographik plädiert hat, indem er die Selbstbeschneidung der auf die Nomothetik reduzierten Wissenschaft aufgewiesen hat, so wenig hat er weiterführende Impulse für die Ausarbeitung einer Methodologie der idiographischen Forschungsstrategie setzen können. Der folgende Vorschlag ist nicht weniger und nicht mehr als ein kleiner Mosaikstein für eben diese Methodologie der Idiographik. Es ist der Versuch, in Fortführung von Windelband wissenschaftliche Zugänge zur Psychologie vor dem Hintergrund der Komplementarität der nomothetischen und der idiographischen Zielsetzung neu zu ordnen. Wir schlagen vor, psychologische Forschung unter dem Aspekt der (impliziten) Vorstellung von Interpretationskompetenz zu systematisieren.

In der Psychologie sind *Daten* immer Beobachtungen an Personen. Grundsätzlich kann der Forscher bei der Interpretation dieser Daten auf zwei Quellen zurückgreifen: erstens auf seine Kenntnis der psychologischen Theorie, welche den Ausgangspunkt für die Beobachtungen bildete; und zweitens auf reflektierten und systematisierten Erfahrungen mit dem Forschungsgegenstand, erwachsen aus seiner Alltagspsychologie oder seiner Teilhabe an der Lebenswelt der beobachteten Personen. Wir führen für diese Gegenüberstellung die Begriffe der *gesetzesorientierten* und *ereignisorientierten* Interpretationskompetenz ein, denn psychologische Theorien bestehen nach dem üblichen Verständnis aus Gesetzen oder Gesetzeshypothesen, und Beobachtungen von Handlungen, Gedanken und Gefühlen bei einer Person an einem bestimmten Punkt ihrer Biographie und unter spezifischen Kontextbedingungen können als einmalige biographische Ereignisse verstanden werden.

Die gesetzesorientierte Interpretation zielt auf die Einordnung der Beobachtungen in ein Theoriesystem ab, also auf Erklärungen, die ereignisorientierte auf die Einordnung in ein personales Bedeutungssystem, also auf Verstehen. Für die gesetzesorientierte Interpretation sind wir deshalb umso besser gerüstet, je differenzierter und aktueller unsere Theoriekenntnisse sind. Das Niveau der ereignisorientierten Kompetenz hängt von Vielem ab: vom Reichtum der Beobachtungen der "Umstände" des einzelnen Ereignisses, von den Konzepten, die uns die Einordnung und Systematisierung dieser Erfahrungen gestatten, und schließlich von unserer Sensibilität und Kreativität, wenn wir aus den Beobachtungen

jene Bedeutungen ("Sinn") erschließen, der ihnen im Bedeutungssystem der Person zukommt.

Die ereignisorientierte Interpretationskompetenz lässt sich abermals differenzieren, je nachdem auf welchem "Analyseniveau" wir die Erfahrungen der Personen betrachten. Als Endpunkte eines Spektrums von Möglichkeiten lassen sich die kulturorientierte und die personorientierte Interpretationskompetenz hervorheben. In den folgenden Abschnitten dieses Aufsatzes beschreiben wir zunächst zwei kulturvergleichende Untersuchungen, danach eine Tagebuchstudie. Die erste Studie ist eine kulturvergleichende Untersuchung über die Veränderung der Persönlichkeit im frühen und mittleren Erwachsenenalter (McCrae et al. 1999). Für die Autoren spielte bei der Diskussion der Resultate die kulturelle Interpretationskompetenz nahezu keine Rolle; die Resultate wurden ausschließlich "gesetzesbezogen" interpretiert.

Bei der zweiten Studie, einem Vergleich der Erziehungsziele deutscher und koreanischer Erzieherinnen (Kim & Hoppe-Graff 1999), vertreten die Autoren die Auffassung, dass die Daten nur dann "Sinn machen", wenn sie im Rahmen der jeweiligen Kultur gedeutet werden. Die kulturelle Interpretationskompetenz erwächst jedoch aus der Teilhabe der Autoren an den beiden Kulturen – nur so gewinnen sie die Einsicht, dass ein und dieselben Erziehungsziele Unterschiedliches bedeuten, da sie in verschiedene Wertsysteme und Weltanschauungen eingebunden sind.

Entsteht die kulturorientierte Interpretationskompetenz aus der Kenntnis der Kultur, in welcher die "Datenträger" leben, so erwächst die personorientierte Kompetenz aus der Kenntnis der Lebenswelt der einzelnen Person. Die dritte Studie, die wir vorstellen werden, liefert davon beredtes Zeugnis. In dieser Untersuchung zum Phantasiespiel bei einem zweieinhalbjährigen Mädchen war die Forscherin zugleich Babysitterin des Kindes. In dieser Rolle beobachtete sie nicht nur dessen Spiel, sondern protokollierte in Form eines Tagebuches sowohl die allgemeine Entwicklung des Kindes als auch bedeutsame Ereignisse in der Familie. Die wichtigste Quelle für die personorientierte Kompetenz ist die *Teilnahme* (und sei es auch "nur" in der Rolle des Beobachters) an den alltäglichen Erfahrungen der beobachteten Person. Geteilte kulturelle Erfahrungen und gemeinsame alltägliche Lebenserfahrungen im Familienalltag sind aber lediglich der Ausgangspunkt für die ereignisorientierte Interpretation. Hinzutreten müssen, das sei nochmals betont, sowohl die Reflexion dieser Erfahrung als auch Intuition und Einfühlungsvermögen, welche erst das Erschließen des Sinn- und Bedeutungssystems (der Kultur, der Person) aus dem ereignisorientierten "Wissen" ermöglichen.

Die Korrespondenz zwischen dem bevorzugten Interpretationsrahmen und der Nomothetik-Idiographik-Unterscheidung sollte nunmehr evident sein. Die nomothetisch orientierte Forschung sucht "das Allgemeine in der Form des Naturgesetzes" (Windelband 1894, S.6) – folglich fokussiert sie auch bei der Interpretation *das Allgemeine*, und zwar in Form des generellen Deutungsrahmens, wie er durch die Theorie vorgegeben wird. Die Idiographik hingegen betrachtet "den einmaligen, in sich bestimmten Inhalt des wirklichen Geschehens" (a.a.O.) – deshalb richtet sich beim Versuch, die Beobachtungen zu verstehen, die Aufmerksamkeit auf die *besonderen Umstände* dieses einzigartigen Ereignisses, wie wir sie im Falle des Individuums kennenlernen, wenn wir in dessen Biographie und Lebenswelt eintauchen, und wie wir sie im Falle von (ebenso einzigartigen) Kulturen erfahren können, wenn wir daran teilnehmen.

Man mag einwenden, auch die bei der Interpretation herangezogenen Kenntnisse einer Kultur oder einer Person seien theoretisches oder konzeptuelles Wissen, frei nach dem Motto, dass wir zumal als Psychologen unsere Erfahrungen immer durch die Brille unserer fachwissenschaftlichen Kategorien deuten. Doch dieser Einwand trifft nicht den Kern der Unterscheidung zwischen gesetzes- und ereignisorientierter Interpretationskompetenz. Die Wertschätzung der gesetzesorientierten Interpretationskompetenz meint, dass wir uns bei der Interpretation auf jene allgemeinen Gesetze konzentrieren, die wir durch unsere Theorie prüfen wollen.

3 Gesetzesorientierte, kulturorientierte und personorientierte Interpretationskompetenz: Beispiele

3.1 Wie entwickeln sich die "Big Five" in Deutschland und Korea? Ein Beispiel für den weitgehenden Verzicht auf ereignisorientierte Interpretationskompetenz

In der modernen trait-orientierten Persönlichkeitsforschung hat das Fünf-Faktoren-Modell von Costa & McCrae (1992a, 1992b) eine überragende Stellung erlangt. Gemessen werden die "großen Fünf" mittels eines Selbstbeurteilungsfragebogens, des "(Revised) NEO Personality Inventory" (NEO-PI und NEO-PI-R). McCrae et al. (1999) haben durch die Anwendung des NEO-PI-R bei Erwachsenen verschiedener Altersgruppen "in fünf Kulturen" – Deutschland, Italien, Portugal, Kroatien und Südkorea – geprüft, ob es kulturübergreifende (d.h. kulturunabhängige) Persönlichkeitsveränderungen im Erwachsenenalter gibt.²

Ausdrücklich erwähnen McCrae et al. (1999) die *Möglichkeit*, dass die Items in den fünf Kulturen Unterschiedliches bedeuten könnten: "... it has not yet been established that raw scores have the same meaning (scalar equivalence) in the various translations ...". Um diesem Problem zu begegnen, unternehmen sie aber nichts anderes, als dass sie durch Transformation der Rohwerte in T-Werte die Mittelwerte und Standardabweichungen zwischen den Kulturen vergleichbar machen: "Because standardization was done within sample, any cultural differences in mean level of traits – real or artifactual – were controlled" (a.a.O., S.469).

Aus den signifikanzstatistischen Vergleichen von jeweils vier Altersgruppen Erwachsener in jeder Kultur und dem Vergleich zwischen den Kulturen ziehen McCrae et al. zunächst das Resümee, dass es kaum kulturelle Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung im Erwachsenenalter gibt, so weit sie die "Big Five" betreffen:

These data, from five samples with widely different languages and cultures, are remarkably consistent. Older men and women in each case were lower in E [*extraversion*; Extraversion] and O [*openness*; Offenheit für Erfahrungen] and higher in A [*agreeableness*; Verträglichkeit] and C [*conscientiousness*; Gewissenhaftigkeit] than were younger adults. Although less consistent ..., there was also a tendency for younger adults to score higher on N [*neuroticism*; Neurotizismus] (a.a.O., S.473).

2 Es ist sehr unüblich, bei Deutschland, Italien, Portugal, Kroatien und Südkorea von fünf verschiedenen *Kulturen* zu sprechen. Leider erläutern die Autoren auch nicht, in welchem Sinne sie den Kulturbegriff gebrauchen. Für unsere Überlegungen zur Interpretationskompetenz ist dieses Manko jedoch nicht unmittelbar bedeutsam.

Ähnliche interkulturelle Parallelen ließen sich auch auf der Ebene der Subskalen eines jeden Faktors finden. Das führt McCrae et al. zu einer weitgehenden Schlussfolgerung: "Because these nations differ substantially in culture and recent history, results suggest the hypothesis that these [common trends] are universal maturational changes in adult personality" (S.466).

Wir sehen in der beschriebenen Studie das typische Beispiel einer Forschungsstrategie, die ausschließlich auf die *gesetzesorientierte* Interpretationskompetenz des Forschers setzt und die kultur- und personorientierten Kompetenzen ignoriert, denn es wird weder der jeweilige spezifische Kulturhintergrund, welcher den fünf Persönlichkeitsfaktoren eine unterschiedliche Bedeutung geben könnte, einbezogen (abgesehen von dem zitierten Hinweis, *dass* die Faktoren eine unterschiedliche Bedeutung haben könnten), noch wird auf die persönliche Lebenswelt und Erfahrungsgeschichte der Untersuchungsteilnehmer rekurriert, um die Ergebnisse zu interpretieren.³ Um es pointiert zu sagen: Man kann einen derartigen Kulturvergleich durchführen, ohne etwas über die spezielle kulturgebundene Bedeutung von Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit zu wissen. Die Bedeutung der Resultate erschließt sich aus der Kenntnis der faktoriellen Persönlichkeitstheorie, beispielsweise aus dem Wissen über die (annähernde) Orthogonalität der Faktoren.

Aufgrund unserer persönlichen Teilhabe an der deutschen Kultur (S.H.-G.) und der koreanischen Kultur (H.-O. K.) und der Kenntnis der jeweils anderen Kultur haben wir diskutiert, ob Extraversion, Neurotizismus, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit speziell in Deutschland und Korea dasselbe *bedeuten*. Wir haben insbesondere für den Faktor Verträglichkeit erhebliche Zweifel an der Gleichwertigkeit. Zwei Itembeispiele für die Verträglichkeit aus der deutschen Version des NEO-PI, des NEO-FFI von Borkenau & Ostendorf (1993) lauten:

- *Ich versuche stets, rücksichtsvoll und sensibel zu handeln.*
- *Wenn ich Menschen nicht mag, so zeige ich das auch offen.*

Rücksichtnahme und Sensibilität sind in Deutschland und Korea (oder besser: im westeuropäischen und ostasiatischen Kulturkreis) in unterschiedliche Normen und Wertsysteme eingebettet. In Westeuropa steht dahinter, grob gesagt, die Einsicht, dass nur der prosoziale Umgang mit dem Anderen das Zusammenleben leichter macht, wenn nicht sogar ermöglicht. In Ostasien hingegen sind Rücksichtnahme und Sensibilität unauflöslich mit der im Konfuzianismus eingebetteten Forderung nach rollenkonformem, anständigem Verhalten verbunden. Rücksicht nehme ich vor allem dann, wenn ich in meinen interpersonalen Handlungen das Alter und den Status meiner Interaktionspartner gemäß den konfuzianischen Anstandsregeln beachte (vgl. auch Kim & Hoppe-Graff 2001).

Ähnlich gravierend sind die kulturellen Bedeutungsunterschiede für das Offenlegen von Antipathien und Aversionen. In Westeuropa schwingen bei diesem Verhalten neben der Direktheit und mangelnden Sensibilität auch die positiven Konnotationen der Konfliktfreude, Geradlinigkeit und Ehrlichkeit mit. Nicht so in Ostasien. Antipathie und Ablehnung

3 McCrae et al. (1999) gehen zwar sowohl bei der Hypothesenbildung als auch bei der Interpretation der Resultate darauf ein, dass die Untersuchungsteilnehmer in den verschiedenen Ländern ganz unterschiedliche Generationenerfahrungen gemacht haben; worauf es in unserem Diskussionszusammenhang aber ankommt, ist die Tatsache, dass sie die interkulturelle Vergleichbarkeit der Bedeutung der Faktoren, beispielsweise der Verträglichkeit, nicht in Frage stellen.

offen zu zeigen, bedeutet dort eine ausdrückliche Verletzung einer der Grundregeln des konfuzianischen Verhaltenskodex, der fordert, dass ich mein Handeln gegenüber dem anderen an der Maxime orientieren soll, dass mein Gegenüber *sein* Gesicht wahren kann. Gleichmaßen impliziert die Überschreitung der Regel, dass ich *mein* Gesicht nicht gewahrt habe, mich dadurch als unreifer Mensch offenbart habe - und mich schämen sollte.

Man kann nun die Frage stellen, was aus der Sicht der Autoren des Kulturvergleichs mittels NEO-PI oder NEO-PI-R gewonnen wird, wenn man um diese kulturellen Bedeutungsnuancen weiß. Pointiert gesagt: Es werden, wie oben beschrieben, einheitliche Altersveränderungen in Deutschland und Korea (und in den anderen drei einbezogenen Kulturen) beobachtet, die zu weitreichenden Schlussfolgerungen über den begrenzten Einfluss von Kultur Anlass geben können - was will man mehr? Dagegen ist zweierlei einzuwenden. Erstens nimmt die Persönlichkeitstheorie der *Big Five* an, dass genau diese fünf Faktoren die *Basisdimensionen* der Persönlichkeit in *allen* untersuchten Kulturen sind. Verträglichkeit sollte demnach in Korea denselben zentralen Stellenwert haben wie in den USA, wo die Theorie weitgehend entwickelt und überprüft worden ist. Zweitens sollte Verträglichkeit in beiden Kulturen (Ostasien, Nordamerika) dasselbe bedeuten – oder man sollte tunlichst nicht dieselbe Bezeichnung dafür verwenden (in Korea vielleicht besser: "Anstand"; siehe unten.)

Aus unserer Sicht liegt der schwerwiegendste Verlust beim Verzicht auf die kulturorientierte Interpretationskompetenz aber in etwas anderem. Er knüpft an Windelbands Unterscheidung von nomothetischer und idiographischer Forschung an, die von späteren Theoretikern als der Gegensatz von Erklären und Verstehen aufgegriffen worden ist. Verstehen bedeutet - darin folgen wir Peter Winch (1974) –, den Sinn einer Handlung oder einer Haltung zu begreifen. Der Sinn einer Handlung erschließt sich jedoch, so lautete unsere zentrale These (siehe oben), dadurch, dass ich ihr als Forscher jene Bedeutung verleihe, der ihr im Bedeutungssystem der Person zukommt. Winch (1974, S.147-148) verdeutlicht den Unterschied zwischen Erklären und Verstehen sehr anschaulich durch die folgende Analogie:

Der Unterschied ist genau analog dem Unterschied zwischen der Fähigkeit, statistische Gesetze über das wahrscheinliche Vorkommen bestimmter Wörter in der chinesischen Sprache zu formulieren, und der Fähigkeit, zu verstehen, was jemand sagt, der in dieser Sprache redet. Die letztere Fähigkeit kann nie auf die erstere reduziert werden; ein Mann der chinesisch versteht, ist nicht ein Mann, der eine sichere Kenntnis der statistischen Wahrscheinlichkeit besitzt, mit welcher die verschiedenen Wörter in der chinesischen Sprache vorkommen. ... *Verstehen heißt in solchen Situationen, bei dem, was gesagt oder getan wird, den Sinn oder das, worauf es ankommt, zu begreifen.* (Hervorhebung von uns)

Wir hoffen, es ist offenkundig, dass die Aussagekraft der Studie von McCrae et al. auf der Erklären beschränkt bleiben muss, weil sie darauf verzichtet, die jeweiligen Kulturen in den Interpretationsrahmen einzubeziehen.

3.2 "Anstand" als Erziehungsziel in Deutschland und Korea. Ein Beispiel für den Wert der kulturorientierten Interpretationskompetenz

1998 haben wir im Rahmen einer Studie zum Einfluss von Kultur auf Erziehungsvorstellungen deutsche und koreanische Kindergartenerzieherinnen nach ihren Erziehungszielen befragt (Kim & Hoppe-Graff 1999). Zwei Verfahren wurden angewendet: erstens die ei-

genständige Nennung der drei wichtigsten Erziehungsziele und zweitens die Auswahl der wichtigsten Ziele aus einer Liste von 16 Kandidaten. Wir greifen für unseren Diskussionszusammenhang lediglich ein auffälliges Einzelresultat heraus: Anstand (koreanisch: *Ye*) hat für koreanische Erzieherinnen allerhöchste Priorität, wird am häufigsten als wichtigstes Erziehungsziel genannt (von knapp 40% der 44 koreanischen Erzieherinnen). Dagegen nennt nicht eine der 33 deutschen Erzieherinnen Anstand als wichtigstes Erziehungsziel.

Welche Interpretation lässt dieses Ergebnis zu? Kann man sagen, Anstand stehe in der Werthierarchie koreanischer Erzieherinnen ganz oben, in der Wertschätzung ihrer deutschen Kolleginnen ganz unten? Ja und nein. Ja, weil die Interpretation mit diesem Sachverhalt zu beginnen hat, und nein, weil damit über die *Bedeutung* von Anstand im Rahmen des jeweiligen kulturgebundenen Wertesystems noch nichts gesagt ist. In der Tat hat Anstand in der stark von der konfuzianischen Weltsicht geprägten koreanischen Kultur eine grundlegend andere Bedeutung als in Westeuropa.

Anders als in Westeuropa wird Anstand in Korea *nicht* mit Anpasstheit assoziiert. Anständigkeit widerspricht auch *nicht* dem Wunsch der Erzieherinnen, den Kindern *vor allem* Gelegenheit zur Entfaltung der Individualität und zur Selbständigkeit zu geben, weil Selbständigkeit und Entfaltung der Individualität nicht dieselbe dominierende Rolle wie in Deutschland spielen. In einer anderen Arbeit (Hoppe-Graff & Kim 2000, S.383) haben wir Personen mit einem westlichen (und nicht mit einem fernöstlichen) Weltbild Anstand (oder Anständigkeit) in der folgenden Weise erklärt:

Betrachte ... die fünf folgenden Eigenschaften: Güte, Rechtschaffenheit, Korrektheit (im Sinne der Einhaltung von Regeln), Weisheit und Aufrichtigkeit. Gehe in den Schwerpunkt des von diesen Begriffen konstruierten Bedeutungsraumes – dort findest Du eine erste *Annäherung* an die Bedeutung von Anständigkeit in der koreanischen Kultur.

Wie man sieht, geht es um ganz andere Konnotationen als Anpasstheit und Selbständigkeit. In einer Studie zu den Vorstellungen koreanischer Jugendlicher von ihren eigenen Rechten und Pflichten (Hoppe-Graff & Kim 2001) konnten wir zeigen, dass ein beträchtlicher Anteil von ihnen Anstand mit Rechten (also dem Gegenteil von Einengung der Person) verbindet. Fazit: Nur die nackten Nennungsdaten von Anstand bei deutschen und koreanischen Erzieherinnen zu vergleichen und es dabei bewenden zu lassen, hieße, einen Vergleich von Äpfel und Birnen durchzuführen, ohne sich dessen bewusst zu sein. Diese Fehlinterpretation wird aber nur dann offenkundig, wenn man über kulturorientierte Interpretationskompetenz verfügt. Nur die Kenntnis des kulturellen Rahmens, in dem koreanische Erzieherinnen leben, erlaubte uns, ihre Wertschätzung von Anstand zu *verstehen* – genau so wie die Vertrautheit mit dem Zeitgeist, dem Wertehorizont und der Lebensorientierung in der individualistischen Kultur uns verstehen lässt, weshalb Anstand als Anpasstheit verstanden und deshalb abgelehnt wird.

3.3 Verstehen der Bedeutung kindlicher Phantasien: Ein Beispiel für die Notwendigkeit personorientierter Interpretationskompetenz

Im Rahmen von Längsschnittbeobachtungen zur Entwicklung einer Geschwisterbeziehung zeichnete Monika Schmid (1998a; siehe auch Hoppe-Graff & Schmid 1998) in einem Entwicklungstagebuch neben anderen Beobachtungen die Phantasieäußerungen bei der etwa zweieinhalbjährigen Hannah auf. Monika Schmid lebte etwa sieben Wochen vor und nach

der Geburt von Hannahs Bruder als Babysitterin in Hannahs Familie. Wir beschränken uns hier auf drei Eintragungen aus dem Tagebuch (Beobachtungen A – C; ausführlich siehe Schmid 1998b).

- *Beobachtung A: Tagebucheintragung eineinhalb Tage nach Pauls Geburt*

Hannah (zu ihrem Vater): *Ich hol ein Taxi. Komm, wir gehen zu Britta und Wolfgang. Du schläfst da, und dann gehst Du zu Winters, und dann kommt die Monika und holt Dich.*

Hannahs Vater: *Warum gehst Du weg? Wann kommst Du wieder?*

Hannah: *Um sechs*

Vater: *Darf ich mit?*

Hannah: *Du darfst zu Britta und Wolfgang fahren. Wir steigen jetzt wieder ins Taxi rein.*

Vater: *Mußt Du ins Krankenhaus?*

Hannah: *Ja*

... (Themenwechsel)

- *Beobachtung B (kurze Zeit später)*

Hannah (zu ihrem Vater): *Du legst Dich jetzt in mein Bett. Du schläfst jetzt bei Britta und Wolfgang und dann komm ich wieder.*

Der Vater geht auf den Spielvorschlag ein und legt sich auf den Boden.

Hannah deckt ihn mit einem Kissen zu.

Vater: *Wo gehst Du hin?*

Hannah: *Ins Krankenhaus.*

Vater: *Was machst Du da?*

Hannah: *Ich geh jetzt ins Krankenhaus.*

Vater: *Wann kommst Du wieder?*

Hannah: *Um sechs.*

Vater: *Was machst Du im Krankenhaus?*

... (Fortsetzung mit einer Krankenhausszene: "kranker Fuß")

- *Beobachtung C: Tagebucheintragung zweieinhalb Tage nach Pauls Geburt*

Hannah (beginnt nach der Mittagspause ohne äußeren Anlass zu erzählen): *Und dann bin ich aufgewacht und hab nach dem Taxi geguckt, und das Taxi war noch nicht da. Und dann bin ich zu Britta und Wolfgang gefahren und hab dort bei Katharina geschlafen, und die Mama ist weitergefahren.*

Monika: *Wo ist die denn hingefahren?*

Hannah: *Die Mama ist weiter zur Krista, zur Hebamme.*

Monika: *Und was hat sie dort gemacht?*

Hannah: *Die hat auf den Bauch gedrückt.*

... (Themenwechsel)

Neben diesen drei Beobachtungen gibt es noch mindestens zwei weitere Eintragungen im Tagebuch, in denen Hannah in ähnlicher Weise eine nächtliche Taxifahrt zu Britta und Wolfgang und die Weiterreise zu den Winters und zu Monika thematisiert (s. Schmid 1998b). Was bedeuten die Phantasieäußerungen, die wir hier nur verkürzt in Dialogform vorstellen und die man sich teilweise begleitet von lebhaften Spielhandlungen vorstellen muss? Nimmt man grundsätzlich den Standpunkt ein, dass kindliche Phantasien *keine* Funktion haben, die über deren Äußerung selbst hinausweisen, so ist festzuhalten: Es geht

jeweils um das Thema "Besuch im Krankenhaus", "Taxifahrt" oder ähnliches, aber die genauen Spielinhalte sind verworren, sprunghaft, kaum zu erschließen, wie das beim Phantasiespiel kleiner Kinder eben so ist. Stellt man sich jedoch auf den Standpunkt, *dass* Phantasieäußerungen kleiner Kinder eine intrapsychische Funktion übernehmen, so stellt sich dem Beobachter, aber auch dem theoretisch interessierten Forscher die Aufgabe, wie er diese Funktion erschließen kann, denn die Bedeutung liegt in der Funktion.

Wir schließen uns der zweiten Position an und gehen davon aus, dass Phantasieäußerungen der Bewältigung von Erfahrungen dienen, die für das Kind in der Realität nicht ohne weiteres verarbeitet werden können. Das können zum Beispiel einmalige angstbesetzte Erfahrungen, aber auch "herausragende" Lebensereignisse, wie eben die Geburt eines Geschwisterkindes, sein.

Wenn wir herausfinden wollen, ob Hannah deshalb bei dem Thema "Krankenhaus/Taxifahrt" über einen Zeitraum von mehreren Wochen "hängenbleibt", weil sie sich dadurch aktiv mit einem belastenden Erlebnis auseinandersetzt, dem sie passiv ausgeliefert war (vgl. Waelder 1978), so müssen über eine genaue Kenntnis der Ereignisse in Hannahs Leben verfügen – mit anderen Worten, wir benötigen ein hohes Maß an ereignisorientierter Interpretationskompetenz. Als Hannahs Babysitterin verfügte Monika Schmid über diese Kompetenz; sie hat sie genutzt, um detailliert ein Tagebuch zu führen, dem wir unter anderem entnehmen können, dass in der Nacht, als Hannahs Bruder Paul geboren wurde, folgendes passierte: Als die Wehen einsetzten, fuhren Hannahs Eltern mit dem Taxi zu einem befreundeten Paar, Britta und Wolfgang. Am nächsten Morgen brachten Britta und Wolfgang Hannah zu den Winters. Herr Winter ist Arbeitskollege von Hannahs Vater. Bei den Winters wurde Hannah schließlich von Monika (Schmid) abgeholt.

Nur mit diesem "biographischen Hintergrundwissen" erschließen sich dem Beobachter die Funktion und mithin die Bedeutung der Phantasieäußerungen. Hannah "reproduziert" im Spiel und im Dialog die Geschehnisse der Geburtsnacht *aus ihrer Perspektive*. Aber Reproduktion ist hier nicht wörtlich zu verstehen; die Geschehnisse werden in vielfältiger Weise verändert. So vertauscht Hannah bei Beobachtung A ihre Rolle mit der des Vaters. Sie bestellt (in der Rolle des Vaters) das Taxi und erklärt dem Vater (er spielt Hannah), dass sie nun zu Britta und Wolfgang fahren. Ganz im Sinne der psychoanalytischen Spielinterpretation von Waelder (1978, S.89) ist Hannah nunmehr aus dem passiven Erleben beim realen Geschehen in eine aktive Rolle beim Nachspielen geschlüpft; "damit rückt das Spiel ein in die Reihe der Assimilationsverfahren durch Wiederholung"; man kann es "als eine Methode bezeichnen, ein Erlebnis, das zu groß war, um sofort mit einem Schlage assimiliert zu werden, immer wieder vorzunehmen und gleichsam brockenweise zu assimilieren."

4 Schlussfolgerungen

Wie ist die Betonung der einen (gesetzesorientierten) oder der anderen (ereignisorientierten) Interpretationskompetenz zu bewerten? Das hängt von der Zielsetzung ab: Ist man nur am Aufweis von allgemeinen Gesetzen interessiert, so ist die Akzentuierung der gesetzesorientierten Kompetenz *häufig* angemessen und ausreichend. Unser Beispiel der Funktion von Phantasieäußerungen bei einem kleinen Kind zeigte aber, dass *manche* allgemeinen Gesetze nur geprüft werden können, wenn man über eine sehr genaue Kenntnis der Bio-

graphie einer Person verfügt. Will man hingegen den Einzelfall verstehen – in den Worten Windelbands, "das einzelne historische Ereignis" –, so kommt man damit nicht weit. Den Einzelfall zu verstehen, heißt, ihn in seine einzigartige Entstehungsgeschichte einzubetten, also auf ereignisorientierte Interpretationskompetenz zu vertrauen.

In der akademischen Psychologie haben sowohl die idiographische Forschungsstrategie als auch die ereignisorientierte Interpretationskompetenz schlechte Karten. Das ist bedauerlich, weil sich darin ein eingegengtes Verständnis vom Gegenstand und den Zielen unseres Faches ausdrückt, in welchem das Verstehen der Person in ihrer Individualität und ihrer jeweiligen kulturellen Gebundenheit wenig Platz hat.

Literatur

- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1993). *NEO-Fünf-Faktoren Inventar (NEO-FFI)*. Göttingen: Hogrefe.
- Costa, P.T., Jr. & McCrae, R.R. (1992a). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI) professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T., Jr. & McCrae, R.R. (1992b). Four ways five factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653-665.
- Hoppe-Graff, S. & Kim, H.-O. (2000). Verstehen, Konsens und Kenntnis der Lebenswelt im interkulturellen Diskurs. *Ethik und Sozialwissenschaften*, 11, 382-384.
- Hoppe-Graff, S. & Kim, H.-O. (2001) Struktur, Kultur und Entwicklung. In S. Hoppe-Graff & A. Rümmele (Hrsg.), *Entwicklung als Strukturgenese* (S.333-360). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Hoppe-Graff, S. & Schmid, M. (1998). *Baby, Mutter, große Schwester: Themen und Funktionen des Kinderspiels beim Übergang zur Geschwisterrolle*. Vortrag auf dem 41. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Dresden, 27. September - 1. Oktober 1998.
- Kim, H.-O. & Hoppe-Graff, S. (1999). *Teachers' conceptions of the role of play and TV viewing in kindergarten children*. Paper presented at the 9th European Conference on Quality in Early Childhood Education (EECERA) in Helsinki, Finnland, September 1-4, 1999.
- Kim, H.-O. & Hoppe-Graff, S. (2001). Mothers' roles in traditional and modern Korean families: The consequences for parental practices and adolescent socialization. *Asia Pacific Educational Review*, 2, 85-93.
- McCrae, R.R., Costa, P.T., Jr., de Lima, M.P., Simoes, A., Ostendorf, F., Angleitner, A., Marusic, I., Bratko, D., Caprara, G.V., Barbaranelli, C. & Piedmont, R. (1999). Age differences in personality across the adult life span: Parallels in five cultures. *Developmental Psychology*, 35, 466-477.
- Schmid, M. (1998a). *"Hannah und ihr kleiner Bruder": Die Entwicklung einer Geschwisterbeziehung*. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg.
- Schmid, M. (1998b). *Tagebuch zu "Hannah und ihr kleiner Bruder"*. Anhangsband zu einer unveröffentlichten Diplomarbeit am Psychologischen Institut der Universität Heidelberg.
- Waelder, R. (1978). Die psychoanalytische Theorie des Spielens. In A. Flitner (Hrsg.), *Das Kinderspiel* (S.81-93). München: Piper. (Orig. 1932)
- Winch, P. (1974). *Die Idee der Sozialwissenschaft und ihr Verhältnis zur Philosophie*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- von Wright, G.H. (1974). *Erklären und Verstehen*. Frankfurt/M.: Fischer-Athenäum.
- Windelband, W. (1894). *Geschichte und Naturwissenschaft*. Rede zum Antritt des Rektorates der Kaiser-Wilhelm-Universität Straßburg. Abgedruckt in englischer Sprache in: *Theory & Psychology*, 1999, 8, 5-22. (Deutsche Fassung im Internet: <http://www.psych.ucalgary.ca/thpsych/windelband.html>)

Zitiervorschlag

Hoppe-Graff, Siegfried, Kim, Hye-On & Schmid, Monika (2001). Über Interpretationskompetenz in der (entwicklungs-) psychologischen Forschung. In Günter Mey (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2001-1*, 24-34.

Qualitative Forschung zur Entwicklung im Erwachsenenalter

Überblick und Bericht aus einem Projekt zur Arbeitslosenforschung

Philipp Mayring

1 Einleitung

Innerhalb der Entwicklungspsychologie sind wohl die Arbeiten zum mittleren und höheren Erwachsenenalter, die Psychogerontologie, der Bereich, in dem qualitativ orientierte methodische Ansätze am stärksten entwickelt sind. "Qualitative Gerontology" (Reinharz & Rowles 1988), "interpretative Gerontopsychologie" (Kaiser 1989) und "narrative Gerontologie" (Kenyon, Ruth & Mader 1999) sind eingeführte Konzeptionen. "Ein derartiges Paradigma stellt trotz seiner Komplexität eine brauchbare Ausgangsbasis für die Analyse subjektiv erfolgreichen Alterns dar. Es ist ein Paradigma, das vom Forscher ein Eingehen auf die subjektive Welt von Individuen fordert" (Olbrich 1989, S.317). Ebenfalls Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts postuliert Thomas (1989) eine moderne Form geisteswissenschaftlicher Alternsforschung ("human science approach to understanding adulthood and aging"), wobei der Human-Science-Begriff direkt an Diltheys Konzeption von Geisteswissenschaft anknüpft (vgl. dazu Polkinghorne 1983). Qualitative Ansätze wie teilnehmende Beobachtung, historische, kulturvergleichende und biographische Methoden werden von Fry und Keith (1989) als zentral für Alternsforschung ausgewiesen: "The origin of this book is our conviction that comparative and qualitative methods are greatly needed in research on old age" (Fry & Keith 1989, p.XI). Schließlich berichten Datan, Rodeheaver und Hughes in ihrem Überblicksartikel zur Alternsforschung (1987) im Methodenabschnitt über beschreibende Ansätze, dialektische Ansätze (Forscher-Subjekt), explorative Datenerhebung und biographische Techniken als entscheidende Weiterentwicklungen. Gubrium und Sankar (1994) legten einen breit angelegten Sammelband zu qualitativen Methoden in der Alternsforschung vor, von Tiefeninterviews über Lebenslaufanalysen und Feldforschung bis zu historischen Methoden. "The strength of qualitative research lies in the richness of its data and its decided attention to complexity, process, and meaning (Gubrium & Sankar 1994, p.VII). Auch die einflussreiche Gerontologin Neugarten (1985) sieht die Alternsforschung als prädestiniert für interpretative, verstehende Ansätze, da sie in besonderer Weise die multiplen Komponenten des Alterns, die Kontextabhängigkeit des Alterns und die lebensgeschichtliche Einbettung zu erfassen vermögen.

Ein Grund für diesen Schwerpunkt mag sein, dass Gerontologie immer ein stark interdisziplinäres Forschungsfeld war, in das auch Soziologie und Erziehungswissenschaft hereinreichten, die ihrerseits in der Nachkriegszeit bis heute viel offener gegenüber qualitativen Methoden als die Psychologie gewesen sind. In der Soziologie ist es vor allem der bio-

graphische Ansatz und die deskriptive Feldforschung, in der Erziehungswissenschaft Fallanalysen und Handlungsforschung, die Anerkennung gefunden haben (vgl. Mayring 1999) und darüber in die Gerontologie einfließen konnten. Ein weiterer Grund für die im Vergleich zur Mainstream-Psychologie offenere Haltung gegenüber qualitativen methodischen Ansätzen liegt wohl auch im starken Einfluss der Bonner gerontologischen Schule (Hans Thomae und Ursula Lehr), die die Alternsforschung in Deutschland, aber auch international, in der Nachkriegszeit geprägt hat. Hier wurde sehr stark explorativ und biographisch gearbeitet. Dabei wurde allerdings betont, dass qualitative und quantitative methodische Strategien keinen Gegensatz, sondern eher eine Ergänzung darstellen (vgl. Thomae 1985).

So möchte ich im Folgenden methodische Ansätze und Themenbereiche gerontologischer Forschung vorstellen, in denen qualitativ orientierte Vorgehensweisen zentral sind. Mit dem Attribut "qualitativ orientiert" soll dabei betont werden, dass solche Ansätze einerseits sehr schwer exakt definierbar und abgrenzbar von quantitativen Ansätzen sind, dass andererseits eine solche Gegenüberstellung qualitativ versus quantitativ wenig sinnvoll erscheint und es sich höchstens um eine unterschiedliche Orientierung handelt als um einen unüberbrückbaren Gegensatz.

2 Qualitativ orientierte Methoden in der Alternsforschung

In der Alternsforschung lassen sich eine Reihe typischer qualitativ orientierter Verfahrenweisen anführen. Am wichtigsten dürfte hier die biographische Methode sein.

2.1 Biographische Methode und Einzelfallanalyse

U. Lehr (1987) gibt einen Überblick über den reichen Ertrag biographischer Ansätze für die Alternsforschung. Sie nennt bereits die Pioniere der Lebenslaufforschung als ausschließlich biographisch arbeitende Autoren: Charlotte Bühler, Erikson, Frenkel-Brunswik, Havighurst, Maas und Kuypers, Neugarten, Vaillant, Marta Moers, Thomae.

Lehr sieht hier zwei unterschiedliche Vorgehensweisen. Eine eher theoriegeleitete Strategie, die von einem Lebenslaufkonzept ausgeht und dieses anhand von Biographien überprüfen möchte (Bühler, Erikson); davon lässt sich, so Lehr, eine eher analytischen Methode abgrenzen, die Biographien sammelt und nach bestimmten Kriterien systematisch auswertet. Im Sinne der zweiten Vorgehensweise berichtet sie über eigene Forschungen (Thomae und Lehr), bei denen 741 Frauen und 570 Männer der Geburtsjahrgänge 1890-1939 exploriert und nach markanten Lebenslaufeinschnitten ausgewertet wurden. Viele Vorurteile über den menschlichen Lebenslauf konnten so widerlegt werden.

Auch verstehend-rekonstruktive Vorgehensweisen gerontologischer Biographieforschung können hier genannt werden, bei denen es darum geht, die Lebensgeschichte aus der Perspektive des Subjekts nachzuzeichnen, möglichst ganzheitlich zu erfassen, zu rekonstruieren und schließlich mit anderen Biographien zu vergleichen (vgl. z.B. Sarbin 1986 oder mehr erziehungswissenschaftlich orientiert Herrmann 1987, Baacke & Schulze 1993).

Die Einzelfallanalyse, zentraler Ansatz qualitativ orientierter Methodik, folgt in der Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters meist der biographischen Vorgehensweise. Ein typisches frühes Beispiel wären hier die Fallanalysen von Erik Erikson, der ja eines der einflussreichsten systematischen Modelle (mit acht Stufen) des Lebenslaufes vorgelegt hat. Als wesentlichen empirischen Beleg führt er, in psychoanalytischer Tradition, Einzelfallanalyse zur Stützung seiner Theorie an. So werden beispielsweise die Lebensläufe von Martin Luther oder Mahatma Gandhi mittels seines Phasenmodells analysiert. Einzelfallanalysen hat aber auch Ochberg (1987) zur Situation von Männern im mittleren Erwachsenenalter und der Bedeutung von Arbeit in deren Leben durchgeführt (sieben Fälle, fünf Tiefeninterviews pro Person). In mancher Hinsicht vorbildlich ist die Studie von Farrell und Rosenberg (1981) zum ähnlichen Thema, die eine quantitative Repräsentativstichprobe von 500 Personen mit 6 Fallanalysen kombiniert haben, um so zu einer Typologie unterschiedlicher Erlebensformen der sog. Midlife Crisis zu gelangen.

Dass die biographische Methode und die Einzelfallanalyse auch nach harten Kriterien der Wissenschaftlichkeit gemessen werden können und auch quantitativen Auswertungen offen sind, haben Thomae und Petermann (1983) herausgearbeitet.

Ein wichtiger gerontologischer Ansatz der Biographieforschung stellt die Methode des Lebensrückblicks (life review) dar (vgl. zum Überblick Moody 1988 und Staudinger 1989). Hier wird durch offene Erhebungen besonders reichhaltiges biographisches Material aus der Sicht der Betroffenen gesammelt, wobei man sich durch die Methode auch einen therapeutischen, selbsterhellenden, erleichternden, problemlösungsunterstützenden Effekt erhofft.

Dass der Biographieforschung für gerontologische Fragestellungen natürlich auch Grenzen gesetzt sind (z.B. Analyse von Alltagsabläufen oder Erhebung sozialstatistischer Daten) hat Pitzschke (1991) gezeigt.

2.2 Feldforschung und kulturvergleichende Studien

Deskriptive Feldforschung stellt einen weiteren zentralen Bereich qualitativ orientierten Arbeitens dar, in dem es auch Einiges an gerontologischen Arbeiten gibt. Hier geht es darum, Bereiche, Situationen, Lebenswelten zu erschließen, zu denen bisher wenig Forschung vorliegt, zum Teil auch um Hypothesen für quantitative Studien zu gewinnen. Dabei steht auch der Kulturvergleich (Altern in unterschiedlichen kulturellen Kontexten) im Vordergrund.

Die Arbeiten von Leopold Rosenmayr (1990) sind hier zu nennen, der durch sorgfältige kulturvergleichende Studien belegt das Altern, im Sinne einer "integrierenden Gerontologie", als kulturelle Gestaltung, als soziale Konstruktion und als medizinisch-biologischen Prozess anzusehen sind. Die Studie von H. Dürscheid (1984) zu den "Grauen Panther" als selbstorganisierte Altengruppe wäre hier anzuführen, die mit teilnehmender Beobachtung und Interviews mit Schlüsselpersonen sich dem Feld angenähert hat. Auch Keith (1986) hat die teilnehmende Beobachtung, die Schlüsselmethod der Feldforschung, in der Altersforschung genauer beschrieben und angewendet.

Weitere Beispiele zu qualitativer Forschung zur Analyse der kulturellen Formung der Lebensphasen nennt Kondratovitz (1991) in seiner Überblicksarbeit.

2.3 *Exploration und offenes Interview*

Exploration, im Sinne von offenen, halb-strukturierten Interviews, war die Methode der Wahl in den biographischen Studien der Bonner Schule (Thomae und Lehr). Die Methode wird ausführlich von Kruse (1987) sowie Kruse und Schmid (1998) beschrieben. Im Vordergrund steht dabei nach Kruse eine theoretische weniger vorgeformte, möglichst natürliche Erfassung des Phänomens, eine ganzheitliche, die individuelle Existenz in ihren verschiedenen Facetten erhellende Sichtweise und eine dynamische Auffassung des menschlichen Lebenslaufes. Das Vorgehen besteht in einer theoretisch fundierten Erarbeitung eines Interviewleitfadens, einer ausführlichen Interviewerschulung und einer Interviewdurchführung mittels offener Überblicksfragen, leitfadenbezogenen Fragen und situationsspezifischen Nachfragen.

Die Studie von Schachtner (1988) wäre ein weiteres Beispiel, die 18 thematisch strukturierte Interviews mit älteren Kranken in ambulanter Versorgung in Sozialstationen durchgeführt hat. Auch die Arbeit von Kaufman (1986) zur Sinngebung im Alter ist eine qualitativ orientierte Interviewstudie. Ähnlich arbeitet Lillian Rubin (1979), die zum Thema der Empty-Nest-Situation (Auszug der Kinder aus dem Elternhaus) mit 160 Frauen im mittleren Erwachsenenalter fokussierte Tiefeninterviews durchführte. Schließlich ist die Studie von Hans Jürgen Kaiser (1989) zu nennen, der zwei- bis vierstündige Tiefeninterviews mit Altenheimbewohnern zu deren Handlungs- und Lebensorientierungen geführt und dann fallanalytisch und typenanalytisch ausgewertet hat.

Dass das qualitative Interview den Bedürfnissen älterer Interviewpartner besonders entgegenkommt, da hier Phasen der Reserviertheit und Befangenheit und Tendenzen der sozialen Erwünschtheit gut zu überwinden sind, zeigt Kleynmans-Lehrenkrauss (1981).

2.4 *Interpretative Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse*

Eine interessante Arbeit von Nancy Datan (1982) interpretiert zentrale westliche mythologische Erzählungen (z.B. Adam und Eva, Prometheus, Midas, Fischers Frau) in Hinblick auf zentrale Themen des Erwachsenenalters und betont, dass ohne dieses Wissen die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne steril bleibt. Interpretative Verfahren stellen den wesentlichen Bereich qualitativer Auswertungsmethodik dar. Dazu könnte man die Arbeiten im Rahmen der Gegenstandsbezogenen Theoriebildung (Grounded Theory) in Anschluss an B.G. Glaser und A.L. Strauss nennen. Gubriums Analysen (1973) im Rahmen eines "socio-environmental approach of aging" sind hier anzuführen. Aber auch Unruh (1983) analysiert unter diesem Paradigma Formen sozialer Integration alter Menschen (Fremder, Tourist, Mitglied, Insider).

Enger an den Verfahren qualitativer Inhaltsanalyse orientiert, die besonders regelgeleitet und systematisch vorgeht, sind neben eigenen Arbeiten zum Wohlbefinden im Alter (Mayring 1991) und zum Übergang in den Ruhestand (Mayring 2000a) Forschungen von Dittmann-Kohli (1995), zuletzt im Alters-Survey angewandt (Dittmann-Kohli, Bode & Westerhof 2001), die mittels einer Satzergänzungsmethode ("Was mir am Älterwerden gefällt ...") offenes Material gewinnen und dann systematisch anhand eines Codierschemas auswerten. Auch J. Wittkowski arbeitet mit einer kategoriengeleiteten Auswertungsmetho-

dik offen erhobener Materialien in seinen Studien zur Lebenszufriedenheit im Alter und zur Psychologie des Todes (vgl. Wittkowski 1990).

Schließlich wird in diesem Zusammenhang auch auf die Möglichkeiten computerunterstützter Auswertung qualitativen Materials in der Gerontologie verwiesen (vgl. Hiemstra, Essmann, Henry & Palumbo 1987).

3 Ein Beispiel qualitativ orientierter Entwicklungspsychologie im Erwachsenenalter: Arbeitslosigkeit in den Neuen Bundesländern

In einer eigenen Studie (Mayring, König, Bik & Hurst 2000) wurden 50 Lehrerinnen und Lehrer, die in den Neuen Bundesländern nach der Wende arbeitslos geworden sind, auch im Vergleich zu einer Münchener Arbeitslosenstudie von Ulich u.a. (1985), in Richtung von fünf Hauptfragen hin mit offener Antwortform befragt:

- Erstens nach Formen und Bereichen von Belastung, welche durch Wiedervereinigung und Arbeitslosigkeit bedingt sind bzw. verursacht werden. Diese Bereiche gliedern sich im einzelnen in den beruflichen, den sozialen, den finanziellen und den psychischen Bereich auf. Außerdem sollten hier auch Schwankungen in den einzelnen Bereichen bzw. Ambivalenzen zwischen den Bereichen aufgezeigt werden.
- Zweitens nach der Bewältigung der unterschiedlichen Belastungen, das heißt nach der konkreten Auseinandersetzung mit Problemen und konkreten Lösungsansätzen zu ihrer Beseitigung.
- Drittens nach längerfristigen Veränderungen der beruflichen Identität, von Kontrollüberzeugungen und des Selbstwertgefühls.
- Viertens nach subjektiv-bilanzierenden Sichtweisen der Befragten über ihre berufliche Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Dieser biographisch-entwicklungspsychologische Fragenkomplex soll klären, ob und wenn ja inwiefern die deutsche Wiedervereinigung und die Arbeitslosigkeit zu langfristigen Entwicklungsveränderungen in den zentralen Bereichen des Verhaltens und Erlebens geführt haben.
- Schließlich nach dem politischen Engagement der arbeitslosen Lehrerinnen und Lehrer. Spezifisches Interesse liegt hier vor allem darin, ob für die Befragten Formen der kollektiven Bewältigung – beispielsweise Arbeitsloseninitiativen – denkbar sind und ob es Attributionen bezüglich ihrer Arbeitslosigkeit – sei es auf Instanzen oder auf die Gesellschaft im allgemeinen bezogen – gibt. Auch Auswirkungen der Arbeitslosigkeit auf das Wahlverhalten sollen hier untersucht werden.

Die Datenerhebung erfolgte in zwei Schritten. Den Schwerpunkt nahmen dabei halbstrukturierte Interviews ein, die in einer Vorlaufphase mit Hilfe von Probeinterviews entwickelt worden waren. Ergänzt wurden diese Interviews durch Biographiefragebögen. In diesem zweiten Erhebungsschritt erhalten und erhielten unsere Probanden von uns im Anschluss an das Interview einen fünfseitigen, sogenannten Biographiefragebogen. Methodisch gesehen handelt es sich dabei um eine Weiterentwicklung alter Vorbilder, meist osteuropäischer qualitativer Biographieforschung der 20er, 30er und 40er Jahre (zum Vergleich dazu die Arbeiten des polnischen Sozialwissenschaftlers Szczepanski 1974). Diese Bi-

ographiefragebögen sollten unsere Probanden in den Wochen nach dem Interview in Ruhe bearbeiten. Sie sollten in ihnen auf erzählende Art und Weise wichtige Stationen und Phasen ihrer bisherigen beruflichen und persönlichen Entwicklung und ihrer Zukunftsperspektive beschreiben. Auch hier besteht unsere Absicht hauptsächlich darin, langfristige und subjektiv erlebte Veränderungen zu rekonstruieren und sie vor dem Hintergrund objektiver Ereignisse und Umbruchsituationen zu analysieren.

Ein wesentliches Ergebnis der Auswertungen des offenen Materials mittels Qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring 2000b) war, dass die Belastungen in dieser Situation des doppelten Umbruchs signifikant stärker waren als in der Vergleichsstudie mit arbeitslosen Lehrern in den alten Bundesländern. Die Erfahrung der Wende wurde allerdings von den Personen unserer Stichprobe völlig unterschiedlich bewertet, wie folgende Zitate zeigen:

- Bewertung der Wende als "positiv":

Fall 50: "Der Fall der Mauer, die deutsche Wiedervereinigung, waren für mich unvergeßliche Ereignisse. Daß sich in der DDR etwas ändern mußte, war sicher allen klar. Dafür haben wir (auch ich) in den Montagsdemonstrationen 'gekämpft'. ... Die Menschen waren der Zwangsherrschaft (des Eingesperrtseins hinter den Mauern) überdrüssig. Ich war und bin auch heute noch begeistert ..."

Fall 41: "Die Ursachen liegen wohl in der Struktur der zentralistischen und totalitären Führungsweise der SED. Die Situation wurde durch Schönreden solange verkannt, bis eine Eigendynamik da war, die nicht mehr aufzuhalten war. ... Meine heutige Meinung: Ein Glück, daß alles so gekommen ist, auch wenn man im Rückblick immer Verbesserungen nennen könnte."

- Bewertung der Wende als "negativ":

Fall 1: "Die Werte der DDR wurden nie als Werte gesehen und schon gar nicht als Werte anerkannt. Der Konsumdrang (Auto) der jungen Generation führte zur Wende. Daß die Montagsdemonstrationen von Leipzig dazu der Auslöser waren, ist sicher kein Zufall, denn hatten doch gerade die Leipziger in Masse durch die jährlich beiden Messen in ihrer Stadt die Möglichkeit zu vergleichen. ... Von vornherein war für mich klar, daß die DDR-Bürger nun soziale Sicherheit und Geborgenheit einbüßen werden. ... Die Nachteile, die mit der Wende auf den Bürger zukommen werden, sind größer als geahnt und vorausgesagt."

Fall 6: "Ich habe nie geglaubt, daß der Prozeß der Vereinigung (Anschluß) mit so viel Unehrlichkeit und Profilierungsdrang geschehen könnte. Die Art, wie 1990 der Anschluß betrieben wurde, widerte mich an. Die Vereinigung am 3.10.1990 konnte ich nicht mittragen. ... Die Kriminalisierung all dessen, was die DDR war, zeigt aus meiner Sicht, daß die heute Herrschenden nicht in der Lage sind, gesellschaftliche Vorgänge ... real zu bewerten ... nur von Interessen des Kapitals geprägt".

Die daraufhin induktiv gebildeten Kategorien zu den Gründen des Falls der Mauer zeigen die ambivalenten Einschätzungen:

| Kategorie | N | % der Nenn. | % der Fälle |
|-----------------------------------------------------|----|-------------|-------------|
| K7: Allgemeine Fehler der Staatsführung | 11 | 14 | 32 |
| K6: Allgemeine wirtschaftspolitische Fehler der DDR | 9 | 11 | 26 |
| K9: Perestroika in der UdSSR | 8 | 10 | 23 |
| K1: Konsumbedürfnisse/Mangel bei Bevölkerung | 8 | 10 | 23 |
| K8: Zu autoritäre Züge der DDR (StaSi, Grenze) | 6 | 8 | 18 |
| K11: Selbstbestimmungswille der Bevölkerung | 5 | 6 | 15 |
| K12: Propaganda/Kapitalinteressen des Westens | 5 | 6 | 15 |
| K14: Versagen des DDR-Systems als Ganzem | 5 | 6 | 15 |
| K18: Wirtschaftliche Probleme/Bankrott der DDR | 5 | 6 | 15 |

Abb.1: Induktive Kategorien zu Gründen des falls der Mauer

Hier schwingt bei vielen die Einschätzung mit, dass sich die Fehler hätten vermeiden lassen, dass also nicht der Sozialismus als Idee gescheitert ist, sondern nur die Umsetzung in der DDR.

Die Äußerungen konnten schließlich inhaltsanalytisch mittels deduktiver Kategorien entlang eines Kodierleitfadens kodiert werden, was zu folgender Verteilung der Einschätzungen führte:

| | | N | % |
|------------------------|--------------|----|----|
| Bewertung Wende | sehr positiv | 2 | 6 |
| | eher positiv | 11 | 31 |
| | halb/halb | 12 | 33 |
| | eher negativ | 5 | 14 |
| | sehr negativ | 6 | 17 |

Abb. 2: Deduktive Kategorisierung "Bewertung der Wende" (N=36)

In einem nächsten Schritt wurden nun Zusammenhangsanalysen mit anderen, inhaltsanalytisch gebildeten Variablen berechnet. Hier zeigte sich, dass eine negative Wendebewertung einen signifikanten Zusammenhang zur allgemeinen psychischen Belastung aufwies (Spearman's Rho = +.34, $p = .039^*$).

4 Schlussbemerkungen

Mit diesen letzten Ergebnissen kann noch einmal veranschaulicht werden, wie qualitative und quantitative Analyseschritte miteinander gekoppelt, verschränkt werden können. Eine strikte Gegenüberstellung qualitativ versus quantitativ erscheint danach unsinnig. Gerade die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich für eine solche Methodenkombination, oder besser Methodenintegration, besonders gut (vgl. Mayring 2001). Ich habe zu zeigen versucht, dass gerade in der Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters eine methodische Öffnung besonders wichtig und fruchtbar ist, während andere Bereiche der Psychologie, auch der Entwicklungspsychologie, durch ihre methodische Beschränkung auf experimentelle Ansätze und rein quantitative Erhebungs- und Auswertungsstrategien in ihrem wissenschaftlichen Ertrag beschränkter bleiben.

Literatur

- Baacke, D. & Schulze, Th. (Hrsg.) (1993). *Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens*. Weinheim: Juventa.
- Datan, N. (1982). Midas and other mid-life crises. In K.-W. Schaie & J. Geiwitz (Eds.), *Adult development and aging* (pp.286-296). Boston: Little.
- Datan, N., Rodeheaver, D. & Hughes, F. (1987). Adult development and aging. *Annual Review of Psychology*, 38, 153-180.
- Dittmann-Kohli, F. (1995). *Das persönliche Sinnsystem*. Göttingen: Hogrefe.
- Dittmann-Kohli, F., Bode, C. & Westerhof, G.J. (2001). *Die zweite Lebenshälfte – psychologische Perspektiven. Ergebnisse des Alters-Survey*. Schriftenreihe des BMFSFJ Nr. 195. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dürscheid, H. (1984). *Zwischen "Grauen Pantheren" und Ballsaal. Eine sozialpsychologische Studie zur Entwicklung einer "Subkultur" älterer Menschen am Beispiel selbstorganisierter Altengruppen*. München: Profil.
- Farrell, M.P. & Rosenberg, S.D. (1981). *Men at midlife*. Boston: Auburn House.
- Fry, C.L. & Keith, J. (Eds.). (1989). *New methods for old-age-research. Strategies for studying diversity*. South Hodley: Bergin & Garvey.
- Gubrium, J.F. (1973). *The myth of the golden years. A socio-environmental theory of aging*. Springfield: Thomas.

- Gubrium, J.F. & Sankar, A. (Eds.). (1994). *Qualitative methods in aging research*. Thousand Oaks: Sage.
- Herrmann, U. (1987). Biographische Konstruktionen und das gelebte Leben. Prolegomena zu einer Biographie- und Lebenslaufforschung in pädagogischer Absicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 303-323.
- Hiemstra, R., Essman, E., Henry, N. & Palumbo, D. (1987). Computer-assisted analysis of qualitative gerontological research. *Educational Gerontology*, 13, 417-426.
- Kaiser, H.J. (1989). *Handlungs- und Lebensorientierungen alter Menschen. Entwurf einer interpretativen Gerontopsychologie*. Bern: Huber.
- Kaufman, S.R. (1986). *The ageless self. Sources of meaning in later life*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Keith, J. (1989). Participant observation. In C.L. Fry & J. Keith (Eds.), *New methods for old-age-research. Strategies for studying diversity* (pp.1-20). South Hodley: Bergin & Garvey.
- Kenyon, G.M., Ruth, J.-E. & Mader, W. (1999). Elements of a Narrative Gerontology. In V. Bengtson & W. Schaie (Eds.), *Handbook of theories of aging* (S.40-58). New York: Springer.
- Kleynmans-Lehrenkrauss, U. (1981). Probleme qualitativer Interviewverfahren bei der Erforschung von Interaktionsbeziehungen in Mehrgenerationenfamilien. *Aktuelle Gerontologie*, 11, 159-163.
- Kondratovitz, H.-J. (1991). Alter. In U. Flick, E.v. Kardorff, H. Keupp, L.v. Rosenstiel & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S.362-366). München: Psychologie Verlags Union.
- Kruse, A. (1987). Biographische Methode und Exploration. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Biographie und Psychologie* (S.119-137). Berlin: Springer.
- Kruse, A. & Schmid, E. (1998). Halbstrukturiertes Interview. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Biographische Methoden in den Humanwissenschaften* (S.161-174). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lehr, U. (1987). Erträge biographischer Forschung in der Entwicklungspsychologie. In G. Jüttemann & H. Thomae (Hrsg.), *Biographie und Psychologie* (S.217-248). Berlin: Springer.
- Mayring, Ph. (1991). *Psychologie des Glücks*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mayring, Ph. (1999). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken* (4. Aufl.). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, Ph. (2000a). Pensionierung als Krise oder Glücksgewinn? – Ergebnisse aus einer quantitativ-qualitativen Längsschnittuntersuchung. *Zeitschrift für Gerontologie und Geriatrie*, 33, 124-133.
- Mayring, Mayring, Ph. (2000b). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7. Auflage). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, Ph. (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse [31 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research* (Online-Journal), 2(1). <http://www.qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>.
- Mayring, Ph., König, J., Birk, N. & Hurst, A. (2000). *Opfer der Einheit – Eine Studie zur Lehrerarbeitslosigkeit in den neuen Bundesländern*. Opladen: Leske & Buddrich.
- Moody, H.P. (1988). Twenty-five years of the Life Review: Where did we come from? Where are we going? *Journal of Gerontological Social Work*, 12, 7-21.
- Neugarten, B.L. (1985). Interpretive social science and research on aging. In A. Rossi (Ed.), *Gender and the life course* (pp.291-300). New York: Aldine.
- Ochberg, R.L. (1987). *Middle aged sons and the meaning of work*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Olbrich, E. (1989). Erfolgreiches Altern aus funktionalistischer und interpretativer Perspektive. In M. Baltes, M. Kohli & K. Sames (Hrsg.), *Erfolgreiches Altern* (S.314-318). Bern: Huber.
- Pitzschke, A. (1991). Lebensgeschichte und Alltagsbewältigung. Möglichkeiten und Grenzen der Methode der Biographieforschung für gerontologische Fragestellungen. In M. Bracker & P. Meisenwinkel (Hrsg.), *Quantitative und qualitative Methoden der Sozialforschung in der Sozialgerontologie* (S.207-259). Kassel: Gesamthochschule.
- Polkinghorne, D. (1983). *Methodology for the human sciences. Systems of inquiry*. Albany: State University of New York Press.
- Reinharz, S. & Rowles, G.D. (1988). *Qualitative gerontology*. New York: Springer.
- Rosenmayr, L. (1990). *Die Kräfte des Alters*. Wien: Wiener Journal Zeitschriftenverlag.
- Rubin, L. (1979). *Women of a certain age: the midlife search for self*. New York: Harper & Row.
- Sarbin, T.R. (1986). *Narrative psychology. The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- Schachtner, Ch. (1988). *Störfall Alter. Für ein Recht auf Eigen-Sinn*. Frankfurt: Fischer.

- Staudinger, U.M. (1989). *The study of life review. An approach to investigation intellectual development across life span*. Berlin: Studien und Berichte des MPI Nr. 47.
- Szczepanski, J. (1974). Die biographische Methode. In R. König (Hrsg.), *Handbuch der Empirischen Sozialforschung, Bd. 4* (S.226-252). Stuttgart: Enke.
- Thomae, H. (1985). Zur Relation von qualitativen und quantitativen Strategien psychologischer Forschung. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie* (S.92-107). Weinheim: Beltz.
- Thomae, H. & Petermann, F. (1983). Biographische Methode und Einzelfallanalyse. In C.F. Graumann et al. (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. I, 2: Datenerhebung* (S.362-400). Göttingen: Hogrefe.
- Thomas, L.E. (Ed.). (1989). *Research on adulthood and aging: The human science approach*. Albany: State University of New York Press.
- Ulich, D., Haußer, K., Mayring, Ph., Strehmel, P., Kandler, M. & Degenhardt, B. (1985). *Psychologie der Krisenbewältigung*. Weinheim: Beltz.
- Unruh, D.R. (1983). *Invisible lives. Social worlds of the aged*. Beverly Hills: Sage.
- Wittkowski, J. (1990). *Psychologie des Todes*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Zitiervorschlag

Mayring, Philipp (2001). Qualitative Forschung zur Entwicklung im Erwachsenenalter. Überblick und Bericht aus einem Projekt zur Arbeitslosenforschung. In Günter Mey (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2001-1*, 35-43.

Abschließende Bemerkungen zu einer "Qualitativen Entwicklungspsychologie"

Günter Mey

Betrachtet man die hier versammelten Beiträge, so fällt auf, dass unterschiedliche Gebiete der Entwicklungspsychologie unter Verwendung eines qualitativen Forschungsstils angesprochen sind: Forschungsarbeiten in den Altersbereichen Kindheit, Adoleszenz und Gerontologie wurden vorgestellt. Diese Arbeiten zeigen, dass qualitative Forschung für vielfältige (Teil-) Fragestellungen nutzbar (und von Nutzen) ist, und sie verdeutlichen auch, dass entwicklungspsychologische Forschung qualitativ-empirisch ausgerichtet werden kann: Ein qualitativer Forschungsstil ist nicht auf spezielle Teilgebiete zu beschränken, wie dies auf den ersten Blick angenommen werden könnte, wenn etwa der – von Philipp Mayring berichtete – relativ elaborierte Entwicklungs- und Anwendungsstand der gerontologischen Entwicklungspsychologie im Vergleich zu anderen Teilgebieten betrachtet wird.

Angesichts dieses Befundes und im Sinne einer gewünschten Verbreitung (und damit einhergehenden Anerkennung) qualitativer Forschungsarbeiten bzw. für die Grundlegung einer "qualitativen Entwicklungspsychologie" stellt sich die Frage, warum qualitative Forschung innerhalb der Entwicklungspsychologie bislang so wenig zur Kenntnis genommen wurde. *Einen* möglichen Grund sehe ich darin, dass das vorherrschende Verständnis von entwicklungspsychologischer Forschung als "theoriegeleitet" mit dem Prinzip der Offenheit, das sich wie ein roter Faden quer durch alle methodischen Ansätze qualitativer Forschung zieht, zumindest auf den *ersten Blick* nicht kompatibel bzw. schwer vereinbar zu sein scheint (vgl. auch Mey 2000, Abs.31).

In dieser kurzen Nachbetrachtung möchte ich mich eben dieser Frage nach dem Verhältnis von Theoriegeleitetheit und Offenheitspostulat zuwenden. Dieser Fokus begründet sich nicht zuletzt auch damit, dass die Redebeiträge in den Diskussionen im Anschluss an die Vorträge (neben einigen spezielleren Nachfragen zu einer "qualitativen Entwicklungspsychologie") vornehmlich auf die Frage nach dem Stellenwert von Theorien zielten.

1 Ansprüche und Wirklichkeit

Zunächst ist festzuhalten, dass sich für beide Positionen (je nach Perspektive) mehr oder weniger gute Gründe vorbringen lassen: So ist Theoriegeleitetheit ein Essential in der Entwicklungspsychologie, mit dem im Zuge ihrer Neuformierung und der damit vorgeschlagenen Revisionen Ende der siebziger Jahre des letzten Jahrhunderts gefordert wurde, dass "nur eine theoretisch sorgfältig vorbereitete und ausgearbeitete Fragestellung [sowie] die Suche nach ihrer angemessenen Konkretisierung im Versuchsplan und in den Verhaltensmerkmalen und die Anpassung der Analysemethoden daran ... zu sinnvollen Ergebnissen

führen [kann]" (Rauh 1979, S.21); dies insbesondere in Abgrenzung gegen frühere, zu-
meist als "anekdotisch" bezeichnete Arbeiten. Das "Prinzip der Offenheit" gründet auf dem
Unbehagen mit eben dieser Forschungshaltung, bei der ganz weitgehend ein hypothetico-
deduktives Modell (inklusive der mit diesem Modell verbundenen Standardisierungen der
Erhebungs-, Auswertungs- und Prüfverfahren) favorisiert wird (siehe Hoffmann-Riem
1980). Kritik wird vor allem an der mit einem solchen Vorgehen einhergehenden "informa-
tionsreduzierende[n] Selektion" (Lamnek 1993, S.22) geübt, sowie daran, dass damit die
Sicht/das Vorab-Verständnis der Forschenden verabsolutiert werde. Demgegenüber wird in
der qualitativen Sozialforschung eine Haltung präferiert, nach der die theoretische Durch-
dringung des Forschungsgegenstandes zunächst zugunsten einer detaillierten Erkundung
des Feldes zurückzustellen und qualitative Forschung als induktives Vorgehen zu konzipie-
ren sei (was induktiv-deduktive Schleifen durchaus mit beinhaltet), auch um zu gewähr-
leisten, dass die Befragten die eigene Sicht gegenüber der der Forschenden durchzusetzen
bzw. eine Perspektive gemeinsam mit den Forschenden auszuhandeln vermögen.

Angesichts dieser Akzentsetzungen scheinen vordergründig kaum Berührungspunkte
denkbar zwischen der Forderung, Daten theoriegeleitet zu erheben und zu analysieren, und
dem Prinzip der Offenheit, demzufolge ein Verzicht einer Hypothesenbildung ex ante als
zwingend notwendig erachtet und – etwa unter Rekurs auf die innerhalb der qualitativen
Forschung populäre "Grounded Theory" von Glaser und Strauss (1998) – eine "datenba-
sierte Theorieentwicklung" postuliert wird.

Eine solche Frontbildung zwischen Theoriegeleitetheit und Offenheitsprinzip führt
m.E. vor allem dann nicht weiter, wenn die Argumente in einer "ideologischen" Weise
vorgetragen werden: so wenn etwa auf der einen Seite lediglich "theoriegeleitetes" Vorge-
hen als wissenschaftlich akzeptiert wird, während auf der anderen Seite die Hinzuziehung
jeglicher theoretischer Überlegung schon verdächtig erscheint, weil darüber lediglich Be-
kanntes belegbar sei. Mit solchen Scheindebatten wird verkannt, dass quantitative *und* qua-
litative Forschung – wenn auch teilweise spiegelverkehrt – mit ähnlichen Problemen zu
ringen haben (siehe dazu ausführlicher Mruck & Mey 1996). Insbesondere wird damit um-
gangen, überhaupt zu erörtern, wie die Beziehung zwischen Phänomen-Theorie-Methode
in entwicklungspsychologischen Untersuchungen zu konzeptualisieren ist, und welche
Rolle den Daten, also der Empirie, dabei zukommen soll.

Diese Reflexion scheint auch deshalb dringend notwendig, weil beides – Theoriegelei-
tetheit und Offenheit – eher methodologische Postulate sind, die in dem jeweiligen For-
schungsalltag kaum eingelöst werden. So steht dem Postulat der Theoriegeleitetheit de
facto in empirischen Untersuchungen entgegen, dass – wie Ingrid Josephs in ihrer Be-
standsaufnahme der Entwicklungspsychologie vermerkt –, "die theoretische *Anbindung* der
Forschung (jenseits von common sense) ... zumindest nicht immer im Zentrum zu stehen
[scheint]" (Josephs 1997, unpag; Herv. im Orig.; eine Kritik, die für so manche Untersu-
chung der "Mainstream"-Psychologie mittlerweile zutreffend ist). Im Rahmen qualitativer
Forschungsarbeiten stellt sich umgekehrt die Frage, wie ein Rückbezug der Ergebnisse auf
(existierende) Theorien überhaupt geleistet werden kann, da ein Erarbeiten von (immer
neuen) Theorien(skizzen), bei der vorliegende Theorien(bausteine) ignoriert werden, auf
Dauer ebenfalls unbefriedigend bleibt.

In dieser schwierigen Ausgangssituation laufen *beide* Paradigmen Gefahr, dass Empiri-
sches ein "Eigenleben" aufweist und es zu einer "Datenfixierung" kommt, nach der den
Daten "eine fast omnipotente Rolle als letzter Richter in allen Bereichen der psychologi-

schen Wissenschaft" zugesprochen wird, wie dies Jaan Valsiner (1995, S.1f) in seinem Vortrag "Meanings of 'the Data' in Contemporary Developmental Psychology" kritisch angemerkt hat, den er auf der 12. Tagung Entwicklungspsychologie in Leipzig hielt und an die dort versammelte "quantitative Gemeinde" adressierte. Auch in der qualitativen Forschungslandschaft finden sich häufig naiv-empiristische Haltungen, die der Phantasie verpflichtet scheinen, dass die Daten "für sich sprechen" könnten bzw. dass sich Theorien aus Daten einfach "emergieren" ließen.

2 Konsequenzen für eine qualitative Entwicklungspsychologie

Beide Positionen – das Postulat der Theoriegeleitetheit bei gleichzeitiger Fixierung auf eine de facto weitgehend theorielose Empirie einerseits und naiv-empiristische Offenheitsforderungen qualitativer Provenienz andererseits – haben zwischenzeitlich wichtige Überarbeitungen erfahren, die einen gleichberechtigten Einsatz qualitativer Forschungsmethoden auch in der Entwicklungspsychologie möglich werden lassen: gleichberechtigt, das meint jenseits der zugeschriebenen Rolle als explorativ bzw. hypothesengenerierend und jenseits jener fruchtlosen Debatten und Grabenkämpfe, die die zurückliegenden Jahrzehnte ausgezeichnet haben, wenn es um eine Standortbestimmung der jeweiligen Paradigmen ging.

So ist eine wesentliche Voraussetzung für eine Einbettung eines qualitativen Forschungsstils in die Entwicklungspsychologie ein Vorschlag zu einem revidierten Offenheitsprinzips, mit dem auch reflektiert wird, dass sich theorie- und hypothesengeleitetes Vorgehen und das Offenheitsprinzips nicht mehr ausschließen müssen. Werner Meinefeld (2000) umreißt diese Forschungshaltung wie folgt:

Wenn wir lernen, zwischen der prinzipiellen methodischen Offenheit und der Expliziertheit, mit dem das Vorwissen reflektiert und ausformuliert wird, zu unterscheiden, wird es möglich, die Formulierungen von Hypothesen mit dem Rekonstruieren gegenstandsspezifischer Bedeutungsgehalte zu vereinbaren. Die Offenheit für das Neue hängt gerade nicht davon ab, dass wir auf der inhaltlichen Ebene das Alte und Bekannte nicht bewusst gemacht haben, sondern davon, in welcher Weise wir die Suche nach dem Neuen methodisch gestalten. (Meinefeld 2000, S.272)

Ebenfalls hilfreich ist es, dass mittlerweile in der Entwicklungspsychologie vielfältig Argumente vorgebracht werden, dass eine Ausrichtung auf Theorie nicht unweigerlich einem naturwissenschaftlichen Theorie-Ideal gleichzusetzen ist, nach der eine Überführung theoretischer Aussagen in Hypothesen und deren empirische (zumeist quantifizierende) Überprüfung verlangt wird. Diese Position hat etwa Thomas Bernhard Seiler in seinem "Engagierte[n] Plädoyer für ein erweitertes Empirieverständnis in der Psychologie" verdeutlicht, bei der er sich für eine Relativierung von Empirie und gleichzeitig für eine Aufwertung von Theorie ausspricht. Denn für Seiler (1987, S.56) gilt, dass "der Empirie nicht die Rolle einer letztendlichen und absoluten Geltungsinstanz zukommt", vielmehr hat Empirie eine Korrektivfunktion, d.h. empirische Daten sollten eher zu heuristischen Zwecken herangezogen werden. Es sei nur am Rande vermerkt, dass dieser Anspruch bereits zuvor von Urie Bronfenbrenner (1978) vorgetragen wurde, als er infolge seiner Auseinandersetzung mit experimentellen Vorgehensweisen und im Hinblick auf ökologische Validität dafür plädierte, Experimente nicht wie üblich zur Hypothesentestung einzusetzen. Diese Haltung hat Seiler in seiner Auseinandersetzung mit dem (Zu-) Stand der Entwicklungspsychologie

an anderer Stelle dahingehend präzisiert, dass eine "[e]mpirische Bestätigung, losgelöst von einer argumentativen Einordnung in einen übergreifenden, die situativen Bedingungen rechtfertigenden und den Geltungsbereich abgrenzenden und gleichzeitig die mögliche Generalisierungsfähigkeit aufzeigenden Diskussion, ... sinnlos und wertlos [ist]" (Seiler 1980, S.240). Hintergrund solcher empiriekritischen Haltungen ist, dass die "Gegenstände" der Entwicklungspsychologie – "innere Zustände" und ihre Transformationen – zum einen nicht in einfacher Weise operationalisiert werden können, und zum anderen die Forschenden ihrerseits Konstruktionen, also ihr Gegenstandsverständnis, zur Grundlage der Erforschung machen.

Insofern bedeutet die Position, dass empirische Daten jenseits eines hinzugezogenen theoretischen (Ordnungs-) Rahmens aussagelos sind, mit Jaan Valsiner (2000) konsequent weitergedacht, dass jedes methodische Prozedere ohne theoretischen Bezug wertlos ist, wie er dies gemeinsam mit René van der Veer etwa in bezug auf die Aktualgenese konkretisiert und betont, dass "ohne die Entwicklungstheorie [zur Aktualgenese] ... die (Methode der) Aktualgenese keine innovative Kraft [hat]" (Valsiner & van der Veer 2000, S.306).

Mit beiden Vorschlägen – also der Revision und Erweiterung des Prinzips der Offenheit auf der einen Seite und den revidierten Überlegungen zur notwendigen Theoriebezugnahme auf der anderen Seite – sehe ich die Möglichkeit, qualitative Forschungsstile für entwicklungspsychologische Arbeiten zu nutzen, denn es wird die Frage ins Zentrum gerückt, wie sich entwicklungspsychologische "Gegenstände" überhaupt *angemessen* hervorgerufen, beschreiben und "abbilden" lassen. Doch diese Vorschläge tragen nur dann zu einer "Grundlegung einer qualitativen Entwicklungspsychologie" bei, wenn es sich nicht lediglich um eine Position handelt, mit der eine Bezugnahme auf bestehende Theorien elaboriert, gleichzeitig aber die Teilhabe der Forschenden am Forschungsprozess und an dessen Ergebnissen geleugnet wird. Gefordert ist also im Einklang mit dem revidierten Offenheitsprinzip und in Ergänzung zu den Vorschlägen einer veränderten Theoriebezugnahme, die Rolle der Forschenden, deren Konstruktionen und Rekonstruktionen zu explizieren. Dazu gehört eben nicht nur, die beobachteten/hervorgerufenen Daten in einen (komplexen) Theorienzusammenhang zu stellen und vor diesem Hintergrund zu relativieren – wie dies etwa von Seiler und Valsiner gefordert wird – sondern im gleichen Maße auch das "Alltagswissen" und das "(rudimentäre) Vorwissen" bzw. diese beide Wissensformen als "sensibilisierende Konzepte", als gleichberechtigte Vergleichshorizonte heranzuziehen und bei der Interpretation zu nutzen.

Insofern schließt sich auch die Kluft zwischen Offenheit versus Theoriegeleitetheit, denn es geht um den für qualitative Forschung zentralen Anspruch, das forschende Subjekt, seine Verstehensleistungen, sichtbar zu machen und zu nutzen, und damit um die Anerkennung, dass das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung gleichermaßen zur Disposition stehen muss (eine dezidierte Abhandlung dazu bietet Straub 1999): Die Forschenden sind – wie etwa Breuer (1999) dies fordert – als wichtiger Bestandteil jedweder Theorie anzuerkennen, ihre Bezugnahmen und Wahlen sind entsprechend zu deklarieren und für die Erkenntnisgewinnung zu reflektieren. Entwicklungspsycholog(inn)en mögen sich hierbei noch mehr als sonst auf Piaget und dessen Ausführungen zu assimilierenden und akkomodierenden Operationen berufen (zur genetischen Erkenntnistheorie siehe Piaget 1988), um die Interaktion zwischen Forscher(inne)n und Beforschten als konstitutives Element des Verstehensprozesses zu konzeptualisieren.

Literatur

- Breuer, Franz (1999). Probleme human- und sozialwissenschaftlicher Erkenntnismethoden: viel Verwirrung – einige Vorschläge. In Norbert Groeben (Hrsg.), *Zur Programmatik einer sozialwissenschaftlichen Psychologie*. Band 1: Metatheoretische Perspektiven/2. Halbband (S. 193-309). Münster: Aschendorff.
- Bronfenbrenner, Urie (1978). Ansätze einer experimentelle Ökologie menschlicher Entwicklung. In Rolf Oerter (Hrsg.), *Entwicklung als lebenslanger Prozeß* (S.33-65). Hamburg: Hoffmann & Campe. (Orig. 1977)
- Glaser, Barney G. & Strauss, Anselm L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber. (Orig. 1967)
- Hoffmann-Riem, Christa (1980). Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32, 339-372.
- Josephs, Ingrid E. (1997). Entwicklung ist Entwicklung: Über die Notwendigkeit, alte und neue Impulse in der Entwicklungspsychologie neu zu diskutieren. *Newsletter Entwicklungspsychologie*, 97-2, <http://www.dgps.de/gruppen/fachgruppen/entwicklungs/NL297.html>. [Zugriff: 8.9.99]
- Lamnek, Siegfried (1993a). *Qualitative Sozialforschung. Bd.1 Methodologie* (2., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz/PVU.
- Meinefeld, Werner (2000). Hypothesen und Vorwissen in der qualitativen Sozialforschung. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 265-275). Reinbek: Rowohlt.
- Mey, Günter (2000). Qualitative Forschung und Prozeßanalyse. Überlegungen zu einer "Qualitativen Entwicklungspsychologie" [34 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 1(1). <http://qualitative-research.net/fqs>. [Zugriff: 26.7.01]
- Mruck, Katja & Mey, Günter (1996). Qualitative Forschung und das Fortleben des Phantoms der Störungsfreiheit. *Journal für Psychologie*, 4(3), 3-21.
- Piaget, Jean (1988). *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie* (4. Auflage). Frankfurt/M.: Suhrkamp. (Orig. 1970)
- Rauh, Hellgard (1979). Der Wandel von der traditionellen zur modernen Entwicklungspsychologie. *Jahrbuch für Entwicklungspsychologie*, 1/1979, 9-23.
- Seiler, Thomas Bernhard (1987). Engagiertes Plädoyer für ein erweitertes Empirieverständnis in der Psychologie. In Gerd Jüttemann & Hans Thomae (Hrsg.), *Biographie und Psychologie* (S.51-63). Berlin: Springer.
- Seiler, Thomas Bernhard (1980). Bemerkungen zum Verhältnis von Theorie und empirischer Methodik in der entwicklungspsychologischen Forschung: Einige allgemeine Überlegungen und eine Kritik der Thesen und Experimente von Bryant. *Archives de Psychologie*, 48, 239-257.
- Straub, Jürgen (1999). *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin/New York: Walter de Gruyter.
- Valsiner, Jaan (1995). *Meanings of "the Data" in Contemporary Developmental Psychology: Constructions and Implications*. (unveröff. Manuskript, Gastvortrag für die 12. Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie am 27.9.1995, Leipzig)
- Valsiner, Jaan (2000). Data as representations: contextualizing qualitative and quantitative research strategies. *Social Science Information*, 39(1), 99-113.
- Valsiner, Jaan & van der Veer, René (2000). *The social mind. Construction of the idea*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zitiervorschlag

- Mey, Günter (2001). Abschließende Bemerkungen zu einer "Qualitativen Entwicklungspsychologie". In Günter Mey (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin, Nr. 2001-1*, 44-48.

Abstracts

Elfriede Billmann-Mahecha: Soziale Aushandlungsprozesse im Kindesalter – ein qualitativer Zugang über das Gruppendiskussionsverfahren

Die Bedeutung der Peer-Sozialisation ist für das Jugendalter unbestritten, wird aber vermutlich für das Kindesalter noch unterschätzt. Erst wenige entwicklungspsychologische Studien widmen sich diesem Thema, das mit quantitativen Erhebungsverfahren nur schwer zu erfassen ist. Ein wichtiger Bereich der Peer-Sozialisation besteht aus sozialen Aushandlungsprozessen, verstanden als kommunikative Herausbildung von Meinungen, Einstellungen, Deutungsmustern und Werthaltungen. In diesem Beitrag wird mit dem Gruppendiskussionsverfahren ein qualitatives Verfahren vorgestellt, das einen vertiefenden Einblick in die Mikroprozesse solcher Aushandlungen ermöglicht, weil sich die Kinder bei dieser Erhebungsform in ihren Beiträgen vorwiegend aufeinander beziehen und sich weniger am Gesprächsleiter orientieren. Voraussetzung ist ein Gesprächsanreiz, der an die Alltagserfahrungen von Kindern anknüpft, und eine non-direktive Gesprächshaltung, die es ihnen ermöglicht, gemäß dem Prinzip der Offenheit ihre eigenen thematischen Schwerpunkte zu setzen.

Keywords: Gruppendiskussionsverfahren, Kindheitsforschung, Peersozialisation

Franz Breuer: Qualitativ-methodische Untersuchung von Kinderwelten

Der Beitrag befasst sich mit der Frage einer "kindgerechten Methodik" im Rahmen qualitativ-sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung. Am Beispiel einer Untersuchung über das Sporttreiben von Kindern werden einige anthropologische (Menschenbild-) Implikationen von Untersuchungsmethoden diskutiert: Die Wahl der Methodik setzt ein Bild des Gegenstands (z.B. hinsichtlich der In-/Kompetenzen des Forschungspartners) voraus. In Bezug auf die Forschung mit/an Kindern ist dieses Problem verquickt mit der gesellschaftlich-sozial-historischen (variablen) Konstruktion von Kindern und Kindheit und deren Abgrenzung/Unterscheidung von Erwachsenen bzw. Erwachsensein.

Keywords: Gegenstandsangemessenheit von Methoden, Menschenbild, Kindheit, Abgrenzung Kind – Erwachsener, kindgemäße Methodik, Interviews mit Kindern, Sporttreiben von Kindern

Siegfried Hoppe-Graff, Hye-On Kim und Monika Schmid: Über Interpretationskompetenz in der (entwicklungs-) psychologischen Forschung

Es besteht in der Psychologie darüber Konsens, dass die Erhebung und Auswertung von Beobachtungen immer mit dem Akt des Interpretierens verbunden ist. Hingegen ist höchst umstritten, wie der Forscher Interpretationskompetenz erwirbt. Anknüpfend an Wilhelm Windelbands (1894) Gegenüberstellung von nomothetischer und idiographischer Forschung führen wir die Unterscheidung zwischen gesetzesorientierter und ereignisorientierter Interpretationskompetenz ein, wobei wir die ereignisorientierte Kompetenz als ein Spektrum mit den Endpunkten der kulturorientierten und der personorientierten Interpretation betrachten. Die unterschiedlichen Auffassungen von Interpretationskompetenz verdeutlichen wir an Forschungsbeispielen. Abschließend plädieren wir für ein größeres Gewicht der ereignisorientierten Interpretationskompetenz in der (Entwicklungs-) Psychologie.

Keywords: Interpretationskompetenz, Interpretation, Nomothetische Psychologie, Idiographische Psychologie, Tagebuchstudie, Kulturvergleich, Qualitative vs. Quantitative Methoden

Philipp Mayring: Qualitative Forschung zur Entwicklung im Erwachsenenalter. Überblick und Bericht aus einem Projekt zur Arbeitslosenforschung

Der Beitrag möchte Leistungen und Möglichkeiten qualitativ orientierter Forschungsansätze im Bereich der Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters aufzeigen. Dabei wird die These vertreten, dass die Gerontologie wegen ihrer Interdisziplinarität offener gegenüber qualitativ orientierten Ansätzen ist als die Psychologie im Allgemeinen. Eröffnet wird der Beitrag mit einem Überblick über qualitativ orientierte Traditionen

und Themen in der Gerontologie. Arbeiten im Rahmen von Biographieforschung stehen dabei im Vordergrund (z.B. aus der Bonner Schule, H. Thomae und U. Lehr). Hier werden mit eher explorativen Methoden Lebensläufe in ihrem sozio-kulturellen Kontext analysiert. Einzelfallanalysen stellen die zweite große Tradition in diesem Bereich dar. Aber auch ethnographische, interpretative, kritische, inhaltsanalytische und an die Grounded Theory anknüpfende Ansätze werden vorgestellt (z.B. im Rahmen der "Qualitative Gerontology", vgl. J.F. Gubrium). Der Beitrag endet mit einem Bericht aus einem soeben abgeschlossenen qualitativ orientierten Forschungsprojekt aus der Arbeitslosenforschung, in dem qualitative und quantitative Analyseschritte miteinander verbunden wurden.

Keywords: Qualitative Methoden, Gerontologie, Biographieforschung, Fallanalyse, Arbeitslosenforschung

Günter Mey: Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Eine Vorbemerkung

Einführend wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, qualitative Forschung spezieller für teildisziplinäre Fragestellungen zu erarbeiten, da sich bislang in der Entwicklungspsychologie kaum Diskussionen finden, die den Stellenwert von qualitativer Forschung erörtern. Es wird ein Überblick zu den in diesem Band versammelten Beiträgen gegeben.

Keywords: Qualitative Forschung, Entwicklungspsychologie

Günter Mey: Bestimmungsversuch einer "Qualitativen Entwicklungspsychologie"

Ausgehend von einigen Essentials qualitativer Forschung – insbesondere von dem "Prinzip der Offenheit", dem "Fremdheitspostulat" und der "Reflexion der Forscher-Beforschten-Interaktion", die als "paradigmatische Gemeinsamkeiten qualitativer Ansätze vorgestellt werden – wird festgehalten, dass innerhalb der Entwicklungspsychologie mit Ausnahme ihrer Frühphase zu Beginn des letzten Jahrhunderts eine weitgehende Nicht-Zurkenntnisnahme qualitativer Forschungsstile zu verzeichnen ist. Im Anschluss daran werden einige Verbindungslinien von qualitativer Forschung und Entwicklungspsychologie vorgestellt, insbesondere wird die "Prozessanalyse" als wichtiger Schnittpunkt herausgehoben. Die sich daraus ergebenden Folgerungen für Erhebungs- und Auswertungsverfahren werden in Umrissen dargestellt.

Keywords: Qualitative Methodologie, Interview, Beobachtung, Gruppendiskussion, Prozessanalyse

Günter Mey: Abschließende Bemerkungen zu einer "Qualitativen Entwicklungspsychologie"

Entlang einer Gegenüberstellung der forschungsleitenden Überlegungen zum methodologischen Prinzip der Offenheit einerseits (das für eine qualitative Forschungsorientierung bestimmend ist) und zu dem der Theoriegeleitetheit andererseits (das dem Anspruch nach für entwicklungspsychologische Forschung charakteristisch ist) wird verdeutlicht, dass beide Prinzipien, die sich auf den ersten Blick zu widersprechen scheinen, gut vereinbar sind. Diese Einschätzung erscheint gerade vor dem Hintergrund einer Revision des Offenheitsprinzips auf der eine Seite und einer Rekonzeptualisierung von entwicklungspsychologischer als theoriegeleiteter Forschung auf der anderen Seite naheliegend, auch um damit eine Frontstellung aufzugeben, die bislang für die Debatten um eine "qualitative Entwicklungspsychologie" kennzeichnend war.

Keywords: Prinzip der Offenheit, Theoriegeleitetheit, Forscher-Beforschte-Interaktion

Autorinnen und Autoren

Elfriede Billmann-Mahecha, Professorin für Psychologie am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover. Aktuelle Forschungsschwerpunkte: Moralische Entwicklung, Unterrichtsforschung, Qualitative Methoden.

URL: www.erz.uni-hannover.de/ips/billmann.htm

Anschrift: Universität Hannover, FB Erziehungswissenschaften, Bismarckstraße 2, D-30173 Hannover; e-mail: Billmann@erz.uni-hannover.de

Franz Breuer, Prof. Dr., geb. 1949; Studium der Psychologie, Soziologie, Theaterwissenschaft u.a. in Wien und Münster. Professor am Psychologischen Institut III der Universität Münster. Arbeitsgebiete: Wissenschaftstheorie, qualitativ-sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, Sozialisationsforschung, Organisationsforschung.

URL: <http://wwwpsy.uni-muenster.de/inst3/AEBreuer/startseite.htm>

Anschrift: Universität Münster, Psychologisches Institut III, Fliegerstr. 21, D-48149 Münster; e-mail: breuerf@psy.uni-muenster.de

Siegfried Hoppe-Graff, Prof. Dr.; Studium der Psychologie in Göttingen und Marburg und an der FU Berlin. Promotion 1982 an der TH Darmstadt und Habilitation 1994 an der Universität Heidelberg, jeweils mit entwicklungspsychologischen Themen. Seit 1994 Professor an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Leipzig. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Moralische Sozialisation; Psychologie des Kinderspiels; Zusammenhang von Kultur, Entwicklung und Erziehung

Anschrift: Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Leipzig, Karl-Heine-Strasse 22b, D-04229 Leipzig; e-Mail: hoppe@rz.uni-leipzig.de

Hye-On Kim, Dr.; Studium der Child Studies an der Seoul National University (Südkorea) und Studium der Psychologie an der TU Berlin und der RWTH Aachen. Promotion an der RWTH Aachen mit einem kognitionspsychologischen Thema. 1991-2001 Associate Professor an der Mokpo National University (Südkorea). Seit 2001 Wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem Projekt zum E-Learning an der Universität Leipzig. Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Lernen mit elektronischen Medien; Entwicklung und Erziehung im Kulturvergleich

Anschrift: Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Leipzig, Karl-Heine-Strasse 22b, D-04229 Leipzig; email: kim@rz.uni-leipzig.de

Philipp Mayring, geb. 1952; Studium der Psychologie, Pädagogik und Soziologie an den Universitäten München und Augsburg; Professor für Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, Gastprofessuren für qualitative Forschung an den Universitäten Fribourg, Klagenfurt und Wien; Arbeitsschwerpunkte: Qualitativ orien-

tierte Forschung (Qualitative Inhaltsanalyse), Lehr-Lernforschung (Einfluss von Emotionen), Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters (Arbeitslosigkeit, Pensionierung) und Evaluationsforschung (Neue Medien).

URL: <http://www.ph-ludwigsburg.de/paedpsysoz/mayring.htm>

Anschrift: Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Reutealle 46, PF 220, D-71602 Ludwigsburg; e-mail: mayring_philipp@ph-ludwigsburg.de

Günter Mey, Dipl.-Psych., Dr., geb. 1961; Wissenschaftlicher Assistent an der Technischen Universität Berlin im Fachgebiet Entwicklungspsychologie. Forschungsschwerpunkte: Identitätsentwicklung, narrative Psychologie, ökologisch- und kulturorientierte Entwicklungspsychologie, qualitative Methodologie und Methoden, Online-Kommunikation/-Publishing.

URL: <http://www.tu-berlin.de/fb7/ifs/psychologie/entwicklung/mey/>

Anschrift: TU Berlin, Fakultät VII, Fachgebiet Entwicklungspsychologie, Sekr. HAD 40, Hardenbergstr. 4-5, D-10623 Berlin; e-mail: mey@gp.tu-berlin.de

Monika Schmid, Studium der Psychologie an der Universität Heidelberg, Diplomarbeit 1998 über Geschwisterbeziehungen im Kindesalter. Sie arbeitet als Diplom-Psychologin in einer Einrichtung für geistig behinderte Menschen.

Anschrift: Lübbersstrasse 10, D-23617 Stockelsdorf; e-Mail: anpieper@surfeu.de

In der Veröffentlichungsreihe

Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Berlin (ISSN 1433-9218)

sind bisher erschienen:

- 97-1 Harloff, Hans Joachim; Weckwert, Helmut; Führ, Eduart; Hinding, Barbara; Lehnert, Simone und Sommer, Annette (1997). Entwicklung einer Taxonomie von Wohntypen sowie von Erhebungsinstrumenten zur Evaluation städtischer Wohnumwelten aus der Perspektive ihrer Nutzer: Ein Forschungsprogramm.
- 97-2 Darmstädter, Tim und Mey, Günter (1997). Lieber nicht glücklich? Alternative Lesarten in der identitätstheoretischen Diskussion.
- 97-3 Jüttemann, Gerd (1997). Genetische Persönlichkeitspsychologie und Komparative Kasuistik.
- 98-1 Mey, Günter und Mruck, Katja (1998). A traveller in psychology. An interview with Jaan Valsiner.
- 98-2 Jaeggi, Eva; Faas, Angelika und Mruck, Katja (1998). Denkverbote gibt es nicht. Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten.
- 98-3 Hübner, Nicholas und Katein, Erwin (1998). Weltanschauungen und Heilungskonzepte – Einflüsse auf die psychodramatische Praxis.
- 99-1 Harloff, Hans Joachim; Christiaan, Kees W.; Wendorf, Gabriele und Zillich, Klaus (1999). Die Bedeutung von Wohngruppen für die Bildung nachhaltiger Konsummuster.
- 00-1 Möller, Heidi und Hegener, Wolfgang (Hrsg.) (2000). Psychotherapie – Profession oder Wissenschaft. Symposium zur Ehrung von Frau Prof. Dr. Eva Jaeggi
- 01-1 Mey, Günter (Hrsg.) (2001). Qualitative Forschung in der Entwicklungspsychologie. Potentiale, Probleme, Perspektiven.
- 01-2 Mey, Günter und Höwing, Peter (2001). Großstadt(er)leben von Sehbehinderten. Eine explorative Studie.