

Anna Arfelli Galli

Die "Kinderforschung" der Gestaltpsychologie

Dieser Aufsatz betrachtet die Grundprinzipien der gestaltorientierten entwicklungspsychologischen Beiträge der deutschen Literatur ab dem Jahr 1921, in dem die Abhandlung *Die Grundlagen der psychischen Entwicklung* von Koffka erschienen ist, bis zum Jahr der Veröffentlichung der dritten, neu bearbeiteten Auflage von Metzgers *Gesetze des Sehens* (1975). Die theoretischen und methodologischen Ansätze der gestaltorientierten Entwicklungspsychologie sind durch die Beiträge von Koffka, Lewin, Metzger und Meili dargestellt.

Als Beispiel für die Aktualität und die Wichtigkeit der theoretischen Konstrukte wird die Welt des Säuglings nach der Auffassung Metzgers zu Grunde gelegt. Die Aktualität der Methode Lewins wird durch die Untersuchungen Kemmlers, Heckhausens und Tomasellos aufgezeigt.

1. Die Grundprinzipien der Gestaltorientierten Entwicklungspsychologie

Theoretische Ansätze

Allen Autoren gemeinsam ist die Ablehnung der Auffassung der psychischen Entwicklung als Veränderung einzelner Funktionen in Stadien oder Phasen zugunsten einer Auffassung, die Entwicklung als eine fortschreitende, die ganze Person betreffende Organisation von Strukturen versteht.

Kurt Koffka (1886-1941) behauptet: *Die ersten Phänomene sind Strukturen.*

„Die ersten Phänomene sind *Qualitäten, Figuren, auf einem Grund*, es sind, um einen neuen Begriff einzuführen, einfachste *Strukturen*, das phänomenal Gegebene scheidet sich in die maßgebende Qualität und den Grund auf dem sie erscheint, [...]. Solch Zusammensein von Phänomenen, in dem jedes Glied 'das andere trägt', in dem jedes Glied seine Eigenart nur durch und mit dem andern besitzt, wollen wir fortan eine *Struktur* nennen. Nach dieser Ansicht wären also die allerprimitivsten Phänomene Strukturphänomene“ (Koffka 1925, 100-101).

„Intellekt, Dressur, Instinkt beruhen nach unsrer Auffassung auf verschiedenen ausgebildeten, verschieden bedingten und verschieden verlaufenden Struktur-funktionen, nicht aber auf verschiedenen *Apparaten*, die 'in Bedarfsfällen einge-

schaltet‘ werden können, wie das Bühlers Ansicht ist. [...] Wir kommen also auf Grund der am mechanischen Lernen ermittelten Tatsachen zu dem Schluß: *Alles Lernen erfordert die Entstehung von Strukturen*“ (Koffka 1925, 173-175).

Über *die verschiedenen Richtungen der Entwicklung* hat Wolfgang Metzger (1899-1979) folgendes zusammengefasst:

„Es ist richtig, dass umfassendere Gefüge mit Ausdruckseigenschaften (Gesichter, nicht Farbflecken) am Anfang aller Entwicklung stehen. Aber es wäre völlig falsch, die Urbilder im Sinn der zu Ende gedachten Ausgliederungsannahme als allumfassend zu betrachten.

[...] Die natürliche Entwicklung geht nicht einsinnig vom Umfassendsten zum Einzelnen, sondern von einem Neben- und Nacheinander verhältnismäßig einfacher Gestalten *sowohl abwärts* im Sinne einer Aufgliederung (die schließlich zum Zerfall und Verlust der Einheit führen *kann, aber nicht muß*), *als auch aufwärts* im Sinn des Zusammenschlusses zu immer umfassenderen, reicherem und verwickelteren Gestalten“ (Metzger 1954², 325-326).

Nach Metzger (1959, 436f.) bildet die Wahrnehmung, als *unmittelbar Angetroffenes*, die Grundlage der Herausbildung der phänomenalen Welt. Erinnerung, Vorstellung und Denken haben die Funktion der *Klärung, Sicherung* und *Erweiterung* der phänomenalen Welt.

Die Regel ist nicht das plötzliche Auftreten einer neuen Fähigkeit, sondern das sich Überschneiden von Bildungs- und Konsolidierungsphasen der verschiedenen kognitiven Fähigkeiten. Rigide Zeitpunkte für das Auftreten spezifischer Fähigkeiten zu bestimmen bedeutet dem Gegebenen Gewalt anzutun. Die gestaltorientierte Entwicklungspsychologie lehnt die weitverbreitete Tendenz ab, die Entwicklung in Stufen und Phasen einzugliedern.

Richard Meili (1900-1991) hat die Rolle der *Ursprungseigenschaften der Wahrnehmungsreaktionen* bei Säuglingen im Alter von 3-4 Monaten untersucht (1957). Solche Wahrnehmungsreaktionen, die von Prozessen der Aktivierungserhöhung und der Strukturierungsfähigkeit abhängen, können innerhalb zweier Pole eingeordnet werden: „gelöst und gut angepasst“ *vs* „gespannt-irritiert und gehemmt“.

„Wenn ein neues Reizobjekt in das Gesichtsfeld des auf dem Rücken liegenden Kindes eintritt, sind charakteristische Reaktionen festzustellen [...] Sobald der Reiz vom Kind fixiert wird, tritt [...] bei fast allen Kindern eine Hemmung der Motorik ein, mit mehr oder weniger starrem Gesichtsausdruck. Diese Bewegungsruhe dauert nun individuell verschieden lange. Bei zunehmender Dauer macht sich in der Mimik eine steigende Spannung bemerkbar, die in Extremfällen in Weinen übergeht. Wenn die Bewegungen nach kurzer Ruhe wieder einsetzen, beobachtet man gleichzeitig einen gelösteren, manchmal freudigen Gesichtsausdruck, bisweilen mit leichtem Lächeln. Das ist eine vereinfachende Darstellung des Geschehens, das mancherlei individuelle Variationen annehmen kann, [...] Wesentlich ist aber, daß es möglich ist, die Kinder auf Grund dieser Verhaltensweisen, die wir kurz

als Wahrnehmungsreaktionen (WR) bezeichnen, auf einer Skala mit den Polen 'gelöst' und 'gespannt-irritiert' einzuordnen" (1957, 16).

Mit einer Längsschnittuntersuchung stellte Meili fest, dass diese *Ursprungseigenschaften* die Bedingungen darstellen, die zusammen mit anderen Variablen die Prozesse der Organisation des späteren Verhaltens beeinflussen (Meili & Meili-Dworetski 1972).

Methodologische Ansätze

Für die Untersuchung kindlichen Verhaltens sind Konstrukte für „Dinge“ und „Vorgänge“ notwendig, die jeder von außen beobachten und die man durch Messen und Zählen manipulieren kann. Außerdem sind Begriffe notwendig, die „Erlebnisse“ und „Phänomene“ - reine Qualitäten - betreffen, die nur dem Subjekt zugänglich sind und für die somit das quantitative Kriterium nicht anwendbar ist.

„Messen ist eine typisch funktionale Verhaltensweise, mit dem Maßstab komme ich nur zu Aussagen, die jeder beliebige machen kann, in diesem Sinn können also die Erlebnisse nicht meßbar sein. Sie bilden vielmehr den Gegenpol zu den Gegenständen der reinen Physik, sie sind reine Qualität, das Quantitative im naturwissenschaftlichen Sinn fehlt ihnen vollkommen. Daher wird das Wort Qualität auch in der Psychologie häufig synonym mit Erlebnis verwendet“ (Koffka 1925, 9).

Kurt Lewin (1890-1947) hat diese methodologischen Probleme in Angriff genommen. Für Lewin gibt es nur *einzelne* Kinder in *bestimmten* Situationen. Die Untersuchungsmethode darf somit nicht auf eine begrenzte Aufgabe oder ein Einzelereignis beschränkt sein, sondern muss die natürliche Sequenz in allen ihren Aspekten - d.h. die *Handlungsganzheit*, in die das Geschehen eingebettet ist - analysieren, und sodann systematische Veränderungen einführen, die eine experimentelle Erforschung der unterschiedlichen Komponenten ermöglichen.

Zur Bestimmung der Gesetze, welche die psychischen Prozesse des Kindes steuern, muss man also die auf der „Gleichartigkeit äußerer Leistungen“ basierte Klassifizierung der Verhaltensweise verlassen, da dieses Verfahren nur zu einer abstrakten Kenntnis führt, welche die Dynamik missachtet, aus der *dieses* Verhalten *dieses* Kindes in *dieser* Situation resultiert.

Nach Lewin ist es notwendig, mit dem Versuch zu beginnen, die Gesamtsituation psychologisch zu verstehen, indem man sie anhand dynamischer Konstrukte darstellt. Die Dynamik der Einflüsse des Umfeldes und die der individuellen Charakteristika müssen zugleich mit den allgemeinen psychologischen Gesetzen untersucht werden. Deshalb ist die systematische experimentelle Untersuchung der Veränderungen des Umfeldes bei demselben Individuum wesentlich für die Erforschung der Feldkräfte.

Die *Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie* von Fajans (1933a,

1933b), Sliosberg (1934) und Jucknat (1937) betreffen ausdrücklich Kinder. In verschiedenen Schriften bezieht sich Lewin auf andere unveröffentlichte Untersuchungen seiner Mitarbeiter (vgl. Weinert & Gundlach KLW, 1982, Bd. 6, Anm. f, 74-75 und Anm. 1, 165). Darüber hinaus fasst er in seiner Präsentation vor einem amerikanischen Publikum (1935) auch verschiedene veröffentlichte oder als im Druck befindlich angekündigte Untersuchungen zusammen, die zum Teil jedoch tatsächlich nicht veröffentlicht wurden.

Dem heutigen Leser können *Die Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie* der Mitarbeiter Lewins überholt erscheinen, wenn man sich darauf beschränkt, die Ergebnisse in engerem Sinn zu betrachten. Es soll jedoch darauf hingewiesen werden, dass in diesen Untersuchungen die Beobachtung mittels der ganzheitlich-analytischen Methode so reich und akkurat ist, dass man leicht die Punkte erkennen kann, bei denen die gegenwärtigen Kenntnisse erlauben, alternative Interpretationen zu finden. Deshalb sind diese Untersuchungen aus zwei Gründen sehr wichtig und lehrreich: zum einen wegen der eingeführten theoretischen Konstrukte (*der Lebensraum, der Aufforderungscharakter, die Realitäts- und Irrealitätsschichten, die Zeitperspektive, das Anspruchsniveau*, usw.); zum anderen wegen der angewandten Methode, die eine klare Definition der verwendeten dynamischen Konstrukte, das Ausprobieren in natürlicher bzw. vom Standpunkt des Kindes aus signifikanter Situation, die Analyse aller ihrer Bestandteile und deren systematische Variation, die quantitative und qualitative Analyse der gesammelten Daten und schließlich die Beschreibung jedes einzelnen Falls einschließlich abweichender Fälle erfordert.

Im folgenden stelle ich dar: 1) die Auffassung Metzgers der Welt des Säuglings als ein interessantes Beispiel für die Wichtigkeit der theoretischen Konstrukte und 2) einige Untersuchungen, bei denen die ganzheitlich-analytische Methode im Sinne Lewins angewandt wurde.

2. Die Wichtigkeit der theoretischen Konstrukte

Die Welt des Säuglings nach der Auffassung Metzgers

Im Einklang mit Wertheimer betrachtete Metzger die Person als Teil eines umfassenderen Systems, des „Wir“, somit der allgemeinsten phänomenalen Kategorie, in der der Einzelne ein Teil mit spezifischen Funktionen ist. Die Person selbst wird als ein für die Einflüsse der Außenwelt offenes System im Fließgleichgewicht aufgefasst (1971).

Aus dieser Perspektive schrieb Metzger der Beziehung, die das Kind von den ersten Lebenstagen an zur Bezugsperson aufbaut, besondere Bedeutung zu (1959, 1967). Gegenüber der Auffassung seiner Lehrer, die in ihren Ausführungen die Spezifität der Beziehungen dieser Entwicklungsphase noch nicht genügend hervorgehoben hatten, stellte das damals eine Neuerung dar. Er interpretierte die

Auswirkungen der Veränderung der Beziehung des Kindes zur Mutter, auf die die Untersuchungen von R. Spitz hingewiesen hatten, als ein Anzeichen für das kindliche Bedürfnis, zu einer umfassenderen Einheit zu gehören, sich in einem anderen menschlichen Wesen zu verankern, das ab der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres nicht mehr austauschbar ist. Pflege und Liebe sind wichtig, aber ihre Hauptfunktion ist es, das *Gefühl der Zugehörigkeit* zur Bezugsperson zu bestätigen und zu verstärken.

Zu den Wahrnehmungsinhalten übergehend, betrachtet Metzger die Entwicklung der Kategorie der toten Dinge. Diese unterscheidet sich von jener der Lebewesen, in der der andere Mensch eine besondere Stellung einnimmt. Das Neugeborene wird nämlich erst unterscheiden lernen müssen *zwischen leblosen Dingen im eigentlichen Sinn und lebenden Wesen*. Zunächst erscheint ihm ein Wesen, das Wesenhafte, d.h. eine primitivere, in sich undifferenzierte Gestalt, die durch den Zusammenhang von Ausdrucks- und Struktureigenschaften charakterisiert ist. Die fortgesetzte Erfahrung des Verhältnisses zwischen Aussehen und Verhalten führt zur allmählichen Ausdifferenzierung des leblosen Dinges. Diese Unterscheidung scheint im Alter von drei Jahren verfügbar zu sein.

Es geht hier um eine Frage allgemeiner Natur, die auch zum Verständnis der Entwicklung der Beziehung zur Mutter wichtig ist, die zunächst nicht als ein konstantes Objekt mit eigenen Charakteristika wahrgenommen wird, sondern eher als unmittelbare Trägerin von Trost und Wohlbefinden.

„Das ‚Mütterliche‘, dessen Erscheinen das Kind schon im zweiten bis dritten Monat mit Lächeln beantwortet, kann um diese Zeit noch nichts Dingliches sein: als solches nicht greifbar, nicht eigenschaftsbeständig, die Unterbrechungen der Gegenwärtigkeit nicht überdauernd; wir müssen es uns als einen unmittelbar das Gemüt ergreifenden Inbegriff des Tröstenden und Beglückenden denken. Daß es zugleich etwas Dingliches ist, wird erst in den unsanften Greifversuchen späterer Monate entdeckt“ (Metzger 1959, S. 419).

Die Lebewesen kennenzulernen ist für Metzger ein Prozess, der auch die Kenntnisse der physischen Welt organisiert; die beiden Aspekte sind nicht unabhängig voneinander, sondern interagieren miteinander. In der aktuellen Forschung stoßen wir jedoch oft auf ein Interesse, das auf den einen oder den anderen der beiden Prozesse gerichtet ist, so als ob sie autonom wären. Ein Beispiel dafür sind viele Untersuchungen der Bindungstheorie, die oft die Interaktion zwischen Explorationsbedürfnis und Sicherheitsbedürfnis vernachlässigen. (vgl. Arfelli Galli 2014, in Druck)

Die Aktualität des Metzgerschen Entwurfs liegt auch in der Vorwegnahme des doppelten Bedeutungssystems des frühesten Verhaltens: einerseits als Explorationsverhalten, andererseits als Kommunikationsverhalten. In dieser Auffassung des Säuglings ergibt sich die unmittelbare Verbindung zu den Studien zur Mut-

ter-Kind-Dyade, die oft eine implizite gestalttheoretische Perspektive haben: Die Dyaden (oder Triaden) sind Ganzheiten, die Handlungen der Einzelnen sind deren natürliche Teile. Die Beziehungen der Teile erlangen innerhalb des Ganzen ihre Bedeutung.

Mit dem *Gefühl der Zugehörigkeit* zur Bezugsperson unterscheidet sich Metzger von der Bindungstheorie, die die Suche nach Sicherheit als primäre Tatsache voraussetzt und damit die Rolle des Vaters herabsetzt (Arfelli Galli 2014). Im Gleichklang mit Metzgers Denken sind Trevarthen (z.B. 1993) mit dem *Kommunikationsbedürfnis* des Neugeborenen, und D. Stern (z.B. 1995, dt. 1998) mit dem Begriff *Protoconversation*. Das Bedürfnis in *Beziehung zu sein* ist für beide Autoren die primäre Tatsache der Bindung zwischen dem Neugeborenen und dem "Anderen".

Außerdem betrachtet D. Stern die therapeutische Situation – und natürlich auch die alltägliche pädagogische Situation - zwischen Eltern und Kindern als ein *organisiertes Zusammensein*, mit einzelnen Teilen in wechselseitiger Interaktion, in dem der Patient nicht das Individuum, sondern die Beziehung ist.

3. Die Aktualität der Methode Lewins

Die Untersuchung über die Trotzphase von Lily Kemmler

Die Nützlichkeit der Methode Lewins ist in der Untersuchung über die Trotzphase von L. Kemmler (1957), einer Schülerin Metzgers, gut ersichtlich. Kemmler lebte sechs Monate in einer Familie mit einem Kind in der so genannten Trotzphase, um die unterschiedlichen Formen, in denen sich ein Konflikt zwischen Kind und Erwachsenen manifestieren kann, phänomenologisch zu analysieren. Aufgrund dieser phänomenologischen Beobachtungen kam sie zu folgender Definition:

„Der Trotz ist immer eine Reaktion des Kindes auf eine Handlung – im weitesten Sinne – die die Umwelt gegen das Kind richtet. Ein Kind, das nirgends ‚anstößt‘, nirgends Widerstand oder Forderungen spürt, trotzt auch nicht. Diese Reaktion des Kindes, die die Umwelt als Widerstand spürt, erschüttert seine ganze Persönlichkeit und hat dramatischen, affektiven Charakter mit dem Ausdrucksgehalt einer diffusen Ablehnung. Typisch für den Trotz ist die ihm zugehörige Mimik. Der Kontakt zur Umwelt geht verloren, das Kind wird unansprechbar – wenn auch nur für Minutendauer – und für Einwirkungen unzugänglich. Die Reaktion des Kindes ist unangepasst und steht in keinem adäquaten Verhältnis zu den Wünschen, die das Kind eigentlich erfüllt haben möchte“ (1957, 285).

Die Autorin untersuchte 121 Kinder im Alter von 1;6 bis 2;5 Jahren in unterschiedlichen natürlichen Umgebungen und bezog dabei die Kontexte mit ein, in denen die Trotz-Verhaltensweisen auftraten. Insgesamt beobachtete die Autorin 488 Trotz-Episoden, die sie selbst gleich nach deren Auftreten aufzeichnete. Am Ende konnte sie feststellen, dass die Kinder nur dann ein Trotzverhalten zeigen,

wenn sie eine selbständig geplante Handlung ausführen, die durch Empfehlungen, Befehle oder Zwänge behindert wird, die von wichtigen Bezugspersonen kommen. Auf Aggressionen von Gleichaltrigen oder Geschwistern kann das Kleinkind reagieren, indem es sich entweder aktiv verteidigt oder Hilfe sucht, es reagiert aber nicht mit einem Trotzverhalten. Es ist daher das Eingreifen einer bedeutenden Bezugsperson, meistens der Mutter, die sich in den Weg stellt oder versucht, die Aufmerksamkeit des Kindes abzulenken, das solche Reaktionen hervorruft.

Insgesamt gesehen bestätigen die Kennzeichen der Trotzreaktionen und der Situationen, in denen diese auftreten, das Auftauchen eines Primär-Ich in dem Kind, das unter anderem durch das Gefühl der persönlichen Macht gekennzeichnet ist, ein Ich-Gefühl, welches das Grunderlebnis dieses Alters charakterisiert.

Die Untersuchungen über die Erfahrung des Erfolgs und des Misserfolgs von Heckhausen

Die wichtigen Ergebnisse Heckhausens und seiner Mitarbeiter zum Auftauchen des *Wettbewerbsverhaltens* (1962) und zur Entwicklung des *Anspruchsniveaus* (1965a) bei Kindern im Alter von 2;7 bis 6;3 Jahren und bei stark geistig Behinderten (1965b) sind ein weiterer Beleg für die Nützlichkeit der Methode Lewins. Es sind Arbeiten, die die Hauptetappen in der Entwicklung des Kindes in Bezug auf die Strukturierung der Handlung, auf die Art der Reaktion auf Erfolg oder Misserfolg unter Einbeziehung der Entwicklung von Irrealitäts- und Realitätsebene und den Konfigurationstyp der zeitlichen Perspektive - von Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft - in quasi-natürlichen Spielsituationen herausarbeiten.

Alle Daten wurden während einer Beschäftigung gesammelt, die den Kindern gefiel, in der sie frei waren, jeden Moment die Situation zu verlassen, und in der sie vor allem keiner Bewertung ausgesetzt waren. Man denke insbesondere an die Unterschiede im Ausdrucksverhalten, die bei Kindern erhoben wurden, die nicht nur freie Bewegungsmöglichkeit in einem großen Raum hatten, sondern auch in ihrer Antwort auf die Instruktion weitgehend frei waren: sie konnten autonom entscheiden, die Situation zu verlassen; sie waren frei, die Aufgabe und deren Schwierigkeitsgrad zu wählen; sie waren ständig in Interaktion mit einem Versuchsleiter, der die von ihnen initiierten Beziehungsmodalitäten respektierte. Dies sind alles notwendige Bedingungen, wenn man heteronome Verhaltensweisen vermeiden, die Forschung nicht auf den kognitiven Bereich in engerem Sinne einschränken und auf simulierte Situationen zurückgreifen möchte (Arfelli Galli 2010, 101).

Damit finden wir in Heckhausens Setting eine ganz andere Situation vor als in der Schule, wo der Grad der Freiheit des Kindes beschränkt und die Bewertung unausweichlich ist. Wir müssen folglich bedenken, dass die in der späteren Schulsituation erlebten Emotionen sehr viel stärker sein können. Ein Schüler

kann Schwierigkeiten haben, die erreichten Ergebnisse als eine Erfahrung zu akzeptieren; und der Konflikt zwischen Realitätsebene und Irrealitätsebene in der Zukunftsperspektive kann immer stark sein. Das Schulsystem zwingt aber das Kind dazu, die Realität so anzupacken, wie sie ist: auf die Ebene der Irrealität zu flüchten ist wenig wirksam, da nur eine Art und Weise, auf Misserfolg zu reagieren, mit einer guten Anpassung an die Schularbeit vereinbar ist: Es ist notwendig, den Misserfolg zu verarbeiten und sich mehr anzustrengen. Jede andere Reaktionsweise ist unproduktiv und oft negativ besetzt, auch wenn sie in Wirklichkeit "normal" ist und auch im Erwachsenenalter noch weiter benutzt wird.

Wenn wir als Lehrer wirklich in Verbindung mit der Person treten wollen, und nicht einfach bloß mit "einem Schüler", müssen wir die Art und Weise berücksichtigen, wie Schüler die Erfahrung des Erfolgs und des Misserfolgs verarbeiten. In der Fachliteratur gibt es dazu verschiedene Instrumente (projektive Tests und validierte Fragebögen), um die Motivationsstruktur in Personen unterschiedlichen Alters zu "diagnostizieren".

Schon Gottschaldt (1931) hob aber hervor, Tests *entsprechen der Neugier des Forschers, der sich dem Kind dann anpassen muss*. Bis heute muss das Urteil über die Tests nicht geändert werden, da die Ergebnisse solcher fachspezifischen Prüfungen nicht in direkter Verbindung mit dem Erlebten stehen, das die Schüler in der realen Erfahrung des Klassenzusammenhangs, in dem sie stehen, haben. Ein den Schüler respektierender Unterricht engt den Spielraum für den Misserfolg ein und fördert auch ein Vertrauensverhältnis dem Lehrer gegenüber (vgl. Soff 2014): Der kann das Erlebte seiner Schüler so leichter interpretieren.

Die Untersuchung über das kooperative Verhalten von Tomasello

In der gegenwärtigen Literatur können wir die Anwendung der Lewinschen Methode z.B. in den von M. Tomasello in "Why we cooperate" vorgestellten Untersuchungen finden (2009). Am Anfang haben wir eine umfassende theoretische Diskussion, die es erlaubt, das untersuchte Konstrukt sorgfältig zu bestimmen: die Kooperation, die sich als in drei Unterkategorien unterteilt erweist: helfen, lehren, zeigen. Die 18-20 Monate alten Kinder befinden sich mit einem ihnen bekannten Erwachsenen in einer natürlichen Spielsituation; im Nebenraum benutzt ein anderer Erwachsener, der mit dem Kind nicht in Verbindung tritt, ein Instrument: ein Heftgerät, einen Bleistift usw. Die erste Variation passiert durch Verschwinden (Fall) oder Platzveränderung des benutzten Instruments. Dem Erwachsenen, der vergeblich versucht, ein Hindernis zu überwinden, um den Bleistift wieder zu holen, wird vom 18-20 Monate alten Kind geholfen, das den Bleistift vom Boden aufhebt und ihn dem Erwachsenen hinhält; dem Erwachsenen, der durch Zeichnen das ohne sein Wissen verlegte Heftgerät sucht, zeigt das 18-20

Monate alte Kind, wo es liegt. Das Kind hilft aber nicht den Bleistift aufzuheben, wenn dieser weggeworfen wurde; es zeigt auch auf keinen Gegenstand, der anders ist als der, den der Erwachsene braucht.

Allerdings bezieht sich Tomasello wie die meisten gegenwärtigen Forscher in keiner Weise auf die Gestalttheorie; er ist damit ein Beispiel für das Zutreffen von Kanizas Feststellung aus dem Jahre 1971:

„Heute ist die Gestaltpsychologie nicht mehr eine spezielle Schule oder Richtung, vielmehr kann man sagen, dass ihre grundsätzlichen Ideen, die vor fünfzig Jahren als überaus revolutionär eingeschätzt wurden, in den allgemeinen Fundus der Psychologie aufgenommen wurden“ (1971, IX-X; dt. Übersetzung 2005, 186).

Die gestaltorientierte Entwicklungspsychologie bietet noch andere Denkanstöße. Ich hoffe vor allem, in diesem Beitrag die Bedeutung und Aktualität ihrer theoretischen und methodologischen Ansätze aufgezeigt zu haben.

Zusammenfassung

Dieser Beitrag stellt die theoretischen und methodologischen Ansätze der gestaltorientierten Entwicklungspsychologie durch die Beiträge von Koffka, Lewin, Metzger und Meili vor. Als Beispiel der Wichtigkeit der theoretischen Konstrukte wird die Welt des Säuglings nach der Auffassung Metzgers zitiert. Auf die Aktualität der Lewinschen Methode verweisen die Untersuchungen Kemmlers, Heckhausens und Tomasellos.

Schlüsselwörter: Gestaltorientierte Entwicklungspsychologie, theoretische und methodologische Ansätze, Aktualität.

Childhood Research in Gestalt Psychology

Summary

This paper presents the theoretical and methodological approaches of gestalt-focused developmental psychology through the contributions of Koffka, Lewin, Metzger and Meili. As an example of the importance of the theoretical constructs I cite Metzger's conception of the world of the infant. I also show how Lewin's methods influenced the studies of Kemmler, Heckhausen and Tomasellos.

Keywords: Gestalt focused developmental psychology, theoretical and methodological approaches, relevance.

Literatur

- Arfelli Galli, A. (2008): The relevance of Metzger's thought on early childhood development. *Gestalt Theory* 30, 4, 403-407.
- Arfelli Galli, A. (2010): Entstehung der Person. Der entwicklungspsychologische Beitrag der Gestaltpsychologie. In G. Galli: *Gestaltpsychologie*. Wien: Verlag Krammer, 77-108.
- Arfelli Galli, A. (2011): Richard Meili als Entwicklungspsychologe. *Gestalt Theory* 33, 1, 41-55.
- Arfelli Galli, A. (2012): Eino Kaila und die Wahrnehmung des menschlichen Gesichts beim Säugling. *Gestalt Theory* 34, 1, 15-30.
- Arfelli Galli, A. (2013): *Gestalttheorie und Kinderforschung*. Wien: Verlag Krammer.
- Arfelli Galli, A. (2014): Bindungstheorie und gestaltheoretische Entwicklungspsychologie. *Phänomenal*.
- Fajans, S. (1933a): Die Bedeutung der Entfernung für die Stärke eines Aufforderungscharakters beim Säugling und Kleinkind. *Psychologische Forschung* 17, 215-267.

- Fajans, S. (1933b): Erfolg, Ausdauer und Aktivität beim Säugling und Kleinkind. *Psychologische Forschung* 17, 268-305.
- Gottschaldt, K. (1933, 1953²): *Der Aufbau des kindlichen Handelns*. 2. edition. Leipzig: Barth.
- Kanisza, G. (1971): Zur Aktualität des Werkes von Wolfgang Metzger. *Gestalt Theory* 27, 3, 184-203.
- Heckhausen, H. & Roelofsen, I. (1962): Anfänge und Entwicklung der Leistungsmotivation: (I) im Wettstreit des Kleinkindes. *Psychologische Forschung* 26, 313-397.
- Heckhausen, H. & Wagner, I. (1965): Anfänge und Entwicklung der Leistungsmotivation: (II) in der Zielsetzung des Kleinkindes. *Psychologische Forschung* 28, 179-245.
- Heckhausen, H. & Wasna, M. (1965): Erfolg und Misserfolg im Leistungswettstreit des imbezillen Kindes. *Psychologische Forschung* 28, 391-421.
- Kemmler, L. (1957): Untersuchung über den frühkindlichen Trotz. *Psychologische Forschung* 25, 279-338.
- Koffka, K. (1925): *Die Grundlagen der Psychischen Entwicklung. Eine Einführung in die Kinderpsychologie*. Unveränderter reprografischer Nachdruck der 2., verbesserten Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jucknat, M. (1937): Leistung, Anspruchsniveau und Selbstbewusstsein. *Psychologische Forschung* 22, 89-179.
- Lewin, K. (1935): *A dynamic theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Meili, R. (1957): *Anfänge der Charakterentwicklung*. Bern: Hans Huber.
- Meili, R. & Meili-Dworetzki, G. (1972a): *Grundlagen individueller Persönlichkeitsunterschiede. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung mit zwei Gruppen von der Geburt bis zum 8. und 16. Altersjahr*. Bern: Hans Huber.
- Metzger, W. (1954a²): *Psychologie*. Darmstadt: Steinkopff.
- Metzger, W. (1959): Die Entwicklung der Erkenntnisprozesse. In: Thomae, H. (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie*. 3. Band, Göttingen: Hogrefe, 404-441.
- Metzger, W. (1967): Der Geltungsbereich gestalttheoretischer Ansätze. *Bericht über den 25. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie*, Göttingen: Hogrefe, 13-24.
- Metzger, W. (1971): *Psychologie für Erzieher*. Bochum: Verlag F. Kamp.
- Metzger, W. (1975³): *Gesetze des Sehens*. Frankfurt am Main: Waldemar Kramer.
- Sliosberg, S. (1934): Zur Dynamik des Ersatzes in Spiel- und Ernstsituationen. *Psychologische Forschung* 19, 122-181.
- Soff, M. (2014): Klassenführung als schöpferischer Prozess: Beziehungsgestaltung und Randbedingung für gelingendes Lernen. *Gestalt Theory* 2014/2, 151-162
- Soff, M. (2008): Gestalttheorie in der Lehrerbildung – Einige erziehungspsychologische Konsequenzen. In: Metz-Göckel, H. (Hrsg.): *Gestalttheorie aktuell. Handbuch zur Gestalttheorie, Band 1*. Wien: Krammer, 273-290.
- Stern, D. (1985): *The Interpersonal World of the Infant*. New York: Basic Books.
- Tomasello, M. (2009): *Why we cooperate*. Cambridge: MIT Press.
- Weinert E. F. & Gundlach H. (Hrsg) (1982): *Kurt Lewin Werkausgabe*. Band 6, Bern: H. Huber.

Anna Arfelli Galli, geb. 1933, ist emeritierte ordentliche Professorin für Entwicklungspsychologie an der Universität Macerata. Nach ihre Emeritierung 2003 bis Ende 2012 war sie Direktorin des Forschungszentrums für Entwicklungspsychologie und Erziehung an der Universität Macerata. Ihre hauptsächlichen Forschungsinteressen gelten den ersten Lebensjahren des Kindes und Untersuchungen zur Lehrerbildung. Ihre jüngsten Publikationen befassen sich mit den entwicklungspsychologischen Forschungsarbeiten der Gestaltpsychologie. **Adresse:** Facoltà di Scienze della formazione, Università di Macerata, P.le Bertelli, 62100 Macerata, Italy. E-mail: arfelli@unimc.it