

Ein Fenster zum ICH - Teil 4

Grundbegriffe der Psychologie.
Ein Lehrbuch in fünf Teilen von Herbert Paukert.
Version 9.0 © 2014.

Inhalt von Teil 1

Biologische Grundlagen, Modell der Psyche,
Methoden der Gehirnforschung.

Inhalt von Teil 2

Psychische Funktionen: Wahrnehmung, Gedächtnis, Denken, Sprechen.
Psychische Kräfte: Instinkte, Triebe, Interessen, Gefühle und Wille.

Inhalt von Teil 3

Psychologische Tests, Intelligenz, Persönlichkeit.

Inhalt von Teil 4

Psychoanalyse, Lerntheorie, sozial-kognitive Theorie,
Entwicklungspsychologie und Sozialpsychologie.

Inhalt von Teil 5

Stress, Psycho-Neuro-Immunologie, Selbstheilung,
Psychosomatik, Psychopathologie und Psychotherapie.

Hinweis: Das hier vorliegende Lehrbuch ist eine Neufassung des gleichnamigen Buches, welches 1998 erstmalig im öbv/hpt-Verlag erschienen ist. Dort befinden sich auch die Quellen-Nachweise.

Inhalt von Teil 4

[4.1] Psychoanalyse	[03]
[4.1.1] Allgemeine Grundlagen	[03]
[4.1.2] Die Trieblehre	[04]
[4.1.3] Das Persönlichkeitsmodell	[07]
[4.1.4] Die Neurosenlehre	[09]
[4.1.5] Kritik an der Psychoanalyse	[13]
[4.2] Lerntheorie	[14]
[4.2.1] Lerntheoretische Modelle	[14]
[4.2.2] Erzeugung experimenteller Neurosen	[15]
[4.2.3] Konditionierung von Emotionen	[16]
[4.2.4] Systematische Desensibilisierung	[16]
[4.2.5] Semantische Konditionierung	[17]
[4.2.6] Bettnässen und Alkoholsucht	[17]
[4.2.7] Von der Skinner-Box zur Persönlichkeit	[18]
[4.2.8] Neurosen als erlernte Konflikte	[19]
[4.3] Sozial-kognitive Theorie	[19]
[4.3.1] Das Beobachtungslernen	[20]
[4.3.2] Die Selbstwirksamkeit	[21]
[4.3.3] Die Selbstregulation	[21]
[4.3.4] Aspekte der Psychotherapie	[23]
[4.4] Entwicklungspsychologie	[24]
[4.4.1] Das Modell von Erikson	[24]
[4.4.2] Die Sozialisierung nach Piaget	[28]
[4.4.3] Die Intelligenzentwicklung nach Piaget	[29]
[4.5] Sozialpsychologie	[30]
[4.5.1] Soziale Wahrnehmung und Attributierung	[31]
[4.5.2] Der Prozess der Sozialisierung	[32]
[4.5.3] Das Konzept der sozialen Rollen	[33]
[4.5.4] Die öffentliche Meinung	[34]
[4.5.5] Autorität und Gehorsam	[35]
[4.5.6] Formen der menschlichen Gemeinschaft	[37]
[4.5.7] Psychologie der Gruppe	[38]

[4.1] PSYCHOANALYSE

[4.1.1] Allgemeine Grundlagen

Der Hauptvertreter einer dynamischen Auffassung der menschlichen Psyche war *Sigmund Freud*, der um die Jahrhundertwende (1856-1939) in Wien als Begründer der Psychoanalyse tätig war.

Kernpunkt der Theorie ist die Annahme, dass das menschliche Verhalten biologisch vererbten Trieben oder anderen intrapsychischen Kräften entspringt. Das Leben ist gekennzeichnet durch andauernde Versuche, die Konflikte zwischen den Trieben einerseits und den gesellschaftlichen Forderungen andererseits zu lösen. Wir handeln, weil nicht befriedigte Triebe, nicht erfüllte Pflichten und nicht gelöste Konflikte ein neuronales Energiepotenzial erzeugen (Spannung), das nach Reduktion und Abfuhr drängt. Die Spannungsreduktion ist das zentrale Ziel unseres Handelns.

Im Zentrum des psychodynamischen Ansatzes stehen vier Hauptbegriffe: *Psychischer Determinismus, frühkindliche Erfahrungen, Triebe und die unbewussten Prozesse*.

Der psychische Determinismus besagt, dass jedes Verhaltensmerkmal und jedes psychophysische Symptom einerseits durch angeborene Anlagen und andererseits durch bestimmte Lebensereignisse verursacht ist. Dabei spielen *frühkindlichen Erfahrungen* eine besonders wichtige Rolle. Das gilt vor allem für die frühen Stufen der psychosexuellen Entwicklung. Das Kind ist der Vater des Erwachsenen. Ursprünglich ist das Kind nur mit seinen unbewussten, vitalen Trieben ausgestattet und lernt erst in kleinen Schritten die Außenwelt kennen. In der Auseinandersetzung von Trieb und Realität formt sich die individuelle Persönlichkeit, kommt es zur Ich-Entwicklung.

Sigmund Freud gelangt zu seinen psychologischen Modellvorstellungen über das Studium und die Therapie von psychisch Kranken. Klinische Beobachtungen und viele Fallstudien liefern ihm die Daten für sein Theoriengebäude. *Dessen Fundament bilden unbewusste Prozesse*: Die Menschen handeln oftmals ohne bewusste Einsicht (Kognition) in die tieferen Motive ihres Tuns. Hinter dem offensichtlichen (manifesten) Denken und Handeln steht manchmal ein verborgener (latenter) Inhalt. Der Begriff der unbewussten Motivation stellt eine neue Dimension, eine wichtige Erweiterung des rationalen Modells der Persönlichkeit dar, welche sich nicht so leicht in einem objektiven Test einfangen lässt.

Interessante Untersuchungen von Motley (1987) über *Versprecher und Fehlleistungen* liefern experimentelle Hinweise dafür, dass es so etwas wie eine unbewusste Seite der Psyche geben muss. Zwei nach dem Zufallsprinzip gebildeten Gruppen von Männern wurden bestimmte Wortpaare in Zeitintervallen von einer Sekunde auf einen Bildschirm projiziert. Diese Wortpaare mussten nur dann laut vorgelesen werden, wenn ein Summton ertönte.

Bei der ersten Gruppe wurde mit kurzen, schmerzhaften elektrischen Reizen eine ängstliche Spannung erzeugt. In der zweiten Gruppe wurde der Versuch von einer attraktiven, provozierenden Frau geleitet, und dadurch eine sexuelle Spannung erzeugt. Die Wortliste enthielt nun zu gleichen Teilen Worte, die zu Verprechern führen konnten, welche entweder mit Schreckerlebnissen oder mit weiblicher Attraktivität zusammenhingen.

Die Männer in der ersten Gruppe lieferten signifikant häufiger Versprecher in Richtung von Angst als in Richtung von Sexualität, also statt "sham dog" oder "worst cottage" wurde "damned shock" oder "cursed wattage" gelesen. In der zweiten Gruppe war es genau umgekehrt: statt "past fashion" oder "brood nests" wurde "fast passion" oder "nude breast" gelesen.

Neben den Triebmotiven werden noch das Vergessene und das Verdrängte als unbewusst eingeführt. Freud sieht in dem Mechanismus der *Verdrängung* einen wichtigen Schutzmechanismus des Ichs vor den dunklen Mächten der Triebe. Unerwünschtes, Peinliches, mit dem sozialen Gewissen nicht Verträgliches wird aus dem bewussten Erleben abgeschoben. Einmal verdrängte Inhalte entziehen sich dem weiteren Zugriff der bewussten Einsicht. Jedoch sind sie nicht gelöscht, sondern können störend auf Erleben und Verhalten einwirken. Dadurch kann es zu so genannten neurotischen Erkrankungen kommen.

Insgesamt kann die psychoanalytische Lehre von Sigmund Freud in drei Bereiche aufgegliedert werden: in die Triblehre, in das Persönlichkeitsmodell und in die Neurosenlehre. Im Folgenden sollen die wichtigsten Grundzüge davon besprochen werden.

[4.1.2] Die Triblehre

Freud postuliert zwei Grundtriebe: den Sexualtrieb (*Eros*) und den Todestrieb (*Thanatos*). Der Eros ist konstruktiv, sein Ziel ist die Erschaffung von Leben und die Lust am Leben (Lebens- oder Lustprinzip). Der Thanatos ist destruktiv und aggressiv, sein Ziel ist die Zerstörung.

Alle anderen Triebe bestehen in einer verschieden starken Mischung dieser beiden Grundtriebe. So enthält der Nahrungstrieb eine aggressive Komponente (Schlachtung der Tiere) und eine erotische Komponente (Einverleiben der Nahrung). Die dem Eros zugrunde liegende nervöse Energie heißt *Libido*.

Nach Sigmund Freud äußert sich der Sexualtrieb bereits im Säuglingsalter und durchläuft *typische Phasen der infantilen Sexualität*. Er unterscheidet dabei eine orale, anale und phallische Entwicklungsphase, auf die eine Latenzzeit und dann die Pubertät und schließlich die adulte Sexualität folgen.

In der *oralen Phase* (erstes, zweites Lebensjahr) gewinnt der Säugling Lust durch das Lutschen an der Mutterbrust. Durch deren Entzug wiederholt sich jenes schmerzhaftes Erlebnis von Verlust, welches das erste Mal bei Geburt aufgetreten ist (Verlust der schützenden Gebärmutter). Nach der oralen Phase folgt die *anale Phase* (zweites und drittes Jahr). Hier liegen die Lust vermittelnden Rezeptoren (erogenen Zonen) nicht in der Mundregion, sondern am entgegengesetzten Ende des Verdauungsschlauches, im Anusbereich. Dem lustvollen Ausleben der Entleerung wird durch die Tabuisierung und Reinlichkeitserziehung gar bald ein Riegel vorgeschoben und die sexuelle Energie (Libido) beginnt sich auf den genitalen Bereich zu konzentrieren (*phallische Phase* im vierten und fünften Lebensjahr).

Dabei kommt es zur sexuellen Zuwendung zum gegengeschlechtlichen Elternteil. Diese inzestuöse Entwicklungstendenz (*ödipale Phase*) wird durch einen stark affektbesetzten und subjektiv überschätzten Erlebnisinhalt (*Komplex*) beendet. Das Kind erlebt sich als Rivale zum gleichgeschlechtlichen Elternteil. Der Knabe erkennt seine Schwäche im Vergleich mit dem übermächtigen Vater und die Angst vor einer *möglichen Kastration* führt schließlich zum sexuellen Rückzug in die Latenzperiode (d.h. vorübergehende sexuelle Inaktivität).

Das Mädchen hingegen empfindet eine genitale Minderwertigkeit im Vergleich mit dem männlichen Phallus (*Penisneid*) und gelangt so in die *sexuelle Latenz*.

Die Latenzperiode dauert beim Menschen einige Jahre. Dabei wird die Wachstumsenergie des Körpers nicht in sexuellen Aktivitäten aufgebraucht, sondern in die Entwicklung des Gehirns mit seinen intellektuellen Funktionen investiert. Nirgends im Tierreich ist eine solche lange sexuelle Latenzzeit zu finden - aber auch kein Tier besitzt eine so leistungsfähige Großhirnrinde wie der Mensch.

Nach der Latenzperiode kommt es zur endgültigen Ausreifung des Hormonsystems und der Sexualität. Die so genannte *Pubertät* ist eine sehr schwierige und unausgeglichene Phase. Nach ihrem Ende ist die Entwicklung der menschlichen Sexualität abgeschlossen, die Zeit des Erwachsenseins beginnt.

In der *adulten Sexualität* finden sich die früheren Entwicklungsstadien in einer integrierten, ausgeglichenen Form wieder. Im Idealfall soll das Kind in jeder seiner Entwicklungsphasen das richtige Ausmaß an Befriedigung erleben. Erhält es zuwenig, dann bleibt es auf die betreffende Phase fixiert und der Übergang zur nächsten Phase gelingt nur mangelhaft. Erlebt das Kind zu viel an Befriedigung, so besteht später die Gefahr des Rückfalls (Regression) in diese (zu) angenehme Phase, sobald Schwierigkeiten und Konflikte auftreten.

Durch solche Störungen in der psychosexuellen Entwicklung (Desintegration) können sich *oral, anal oder auch phallisch fixierte Charaktertypen* ausbilden. Die orale Persönlichkeit ist fordernd und nehmend, aber selbst kaum bereit zu schenken und zu geben. Der anale Charaktertyp ist zwanghaft ordentlich und legt großen Wert auf materiellen Besitz; der phallische Charaktertyp ist übertrieben ehrgeizig und geltungssüchtig.

Abschließend sollte noch erwähnt werden, dass Freud sehr viele Parallelen und Ähnlichkeiten zwischen psychosexueller kindlicher Entwicklung einerseits und Stammesgeschichte und Mythologie andererseits sieht; so ist es auch nicht zu verwundern, dass er seine Theorien mit vielen einschlägigen Metaphern darstellt.

Ein wesentliches Merkmal des Menschen im Vergleich zum Tierreich ist sein *aufrechter Gang*. Dadurch vergrößert sich sein Gesichtsfeld und die Hände werden zu freien Greifwerkzeugen. Aber kein Vorteil ohne Nachteil. Es kommt zur Überbelastung der Wirbelsäule und zu chronischen Kreuzschmerzen.

Außerdem werden durch aufrechte Haltung die bisher bedeckten Genitalien sichtbar und schutzbedürftig. Es entsteht das Gefühl der Scham. Aufrichten wirkt sich hemmend auf die infantile Analerotik aus, Exkreme werden nun sauber entsorgt, Reinlichkeit ist gefragt. Jetzt entsteht das *Gefühl des Ekels*. Die Emotionen von Scham und Ekel beenden die lustvollen Perioden infantiler, prägenitaler Sexualität. Das Tabu der Inzucht und das Gefühl der Kastrationsangst unterdrücken die ödipalen Tendenzen in der phallischen Phase und beenden die Periode der infantilen, genitalen Sexualität.

Der Hauptunterschied zwischen infantiler (kindlicher) und adulter (erwachsener) Sexualität liegt im Zielobjekt des Triebes. Bei der infantilen Sexualität ist die erotische Energie (*Libido*) hauptsächlich auf das eigene Ich gerichtet (primärer Narzissmus). Bei der adulten Sexualität jedoch besetzt die Libido auch andere, fremde Objekte. Voraussetzung dafür ist eine Plastizität, eine *freie Verschiebbarkeit der Libido* auf verschiedene Objekte. Dies ist eine zentrale Hypothese von Sigmund Freud.

[4.1.3] Das Persönlichkeitsmodell

Nach der Geburt besteht die Psyche des Kleinkindes nur aus angeborenen Trieben, welche unbewusst wirken und nach Befriedigung streben. Nicht erfüllte Triebe erzeugen Unlust, ihre Erfüllung hingegen Lust (*Lustprinzip*). Freud bezeichnet diesen Bereich der menschlichen Psyche als das **ES**. Das ES ist der Aufenthaltsort von den Trieben und von allen unbewussten Prozessen. Diesem ES steht die Außenwelt gegenüber, die sich in Natur und Gesellschaft gliedert (*Realitätsprinzip*). Die von den Sinnesrezeptoren einströmenden sensorischen Inputs müssen geprüft und mit den inneren Motiven abgeglichen werden, auch müssen Erinnerungsspuren angelegt und abgefragt werden (Gedächtnisfunktion). Diese Realitätsprüfung übernimmt ein eigener Bereich der menschlichen Psyche, das so genannte **ICH**. Dieses hat zunächst die Aufgabe, zwischen ES und Realität zu vermitteln. Die dabei ablaufenden Vorgänge und Zustände werden bewusst erlebt.

Die Gesellschaft, als deren erste und mächtigste Vertreter die Eltern auftreten, setzt Gebote und Verbote für unser Verhalten, versucht so das ES, sein Luststreben und seine Aggressionen zu reglementieren. Bestrafung durch Liebesentzug (wieder ein Verlusterlebnis) ist die schärfste und subtilste Waffe der Erziehung.

Aus Furcht vor äußerer Bestrafung und Liebesentzug leistet das Kind Triebverzicht. Das ICH verinnerlicht das Normensystem der Gesellschaft und macht es zu seinem internen Leit- und Regelsystem für das eigene Handeln (Identifizierung, Internalisierung). Dieser so aus dem ICH entstandene Bereich wird auch als **ÜBER-ICH** (moralisches Gewissen) bezeichnet. Bei einer Tat, die dem moralischen Gewissen widerspricht, erlebt das ICH die Gefühle der Schuld und Reue, welche nichts anderes als die verinnerlichte Furcht vor Bestrafung durch eine Autorität darstellen. Das Kind leistet den Triebverzicht jetzt aus *Gewissensangst*.

Das ICH muss somit nicht nur zwischen Realität und ES, sondern auch noch zwischen ÜBER-ICH und ES vermitteln. *Konflikte* zwischen diesen Instanzen sind unausweichlich und müssen vom ICH so gelöst werden, dass ein optimaler Kompromiss herauskommt.

Freud selbst vergleicht das ICH mit einem Reiter und das ES mit dem Pferd. Die Realität ist die Landschaft, durch die galoppiert wird. Das ÜBER-ICH besteht in der erlernten Reitkunst des ICH. Es ist offenkundig, dass manchmal in Phasen der ICH-Schwäche die Zügel entgleiten und das Pferd die Richtung bestimmt und der arme Reiter nur mehr versucht, sich krampfhaft im Sattel zu halten. Wir alle kennen diese Situationen nur zu gut - und fürchten sie.

Aus der in konkreten Lebenssituationen erlernten Angst vor Bestrafung, die eigentlich eine Angst vor Verlusten ist, kann sich die emotionale Haltung der Ängstlichkeit entwickeln. Die verinnerlichte Angst des ICHs vor den unbewussten Trieben des ES (*Triebangst*) einerseits, und dem gar zu strengen ÜBER-ICH (*Gewissensangst*) andererseits, aber auch die Angst vor einer bedrohlichen Realität (*Realitätsangst*) sind bedeutsame ICH-Erlebnisse, durchaus keine positiven. Die Angst wirkt so als ein Warnsignal für einen bevorstehenden Konflikt. Es ist daher verständlich, dass das ICH alles unternimmt, um dem Konflikt und der Angst davor auszuweichen. Dazu dienen die *Abwehrmechanismen*:

- *Kompensation*:

Verhüllung einer Schwäche durch Überbetonung eines erwünschten Charakterzuges. Die Frustration (Misserfolg) auf einem Gebiet wird aufgewogen durch übermäßige Befriedigung auf einem anderen.

- *Verleugnung*:

Schutz vor einer unangenehmen Wirklichkeit durch die Weigerung, sie wahrzunehmen.

- *Verschiebung*:

Entladung von aufgestauten, gewöhnlich feindseligen Gefühlen auf Objekte, die weniger gefährlich sind als jene, welche die Emotion ursprünglich erregt haben.

- *Emotionale Isolierung*:

Vermeidung traumatischer (verletzender) Erlebnisse durch Rückzug in Passivität.

- *Fantasie*:

Befriedigung frustrierter Wünsche in der Vorstellung.

- *Identifikation*:

Erhöhung des Selbstwertgefühls durch Identifikation mit einer Person oder Institution von hohem Rang.

- *Introjektion*:

Einverleibung äußerer Werte und Standardbegriffe, so dass das Individuum sie nicht mehr als Drohungen von außen erleben muss.

- *Isolierung*:

Abtrennung der emotionalen Regungen von angstbeladenen Situationen oder Ausgrenzung unverträglicher Strebungen durch straff gedankliche Zergliederung. Widersprüchliche Strebungen werden isoliert.

- *Projektion*:

Übertragung eigener Unzulänglichkeiten und unmoralischer Wünsche auf andere Personen.

- *Rationalisierung*:

Der Versuch, sich einzureden, dass das eigene (Fehl-) Verhalten verstandesmäßig begründet und so vor sich selbst und vor den anderen gerechtfertigt ist.

- *Reaktionsbildung*:

Angstbeladene Wünsche werden vermieden, indem gegenteilige Intentionen und Verhaltensweisen überbetont und diese als Schutzwall verwendet werden.

- *Regression*:

Rückzug auf eine frühere Entwicklungsstufe mit primitiveren Reaktionen und auch niedrigerem Anspruchsniveau (Leistungserwartung).

- *Verdrängung*:

Verhinderung des Eindringens unerwünschter oder gefährlicher Inhalte in das Bewusstsein, bzw. deren Abschiebung ins Unbewusste.

- *Sublimierung*:

Verschiebung nicht erfüllter sexueller Bedürfnisse auf Ersatzhandlungen, welche von der Gesellschaft akzeptiert werden. (z.B. durch kulturelle Tätigkeiten).

- *Ungeschehenmachen*:

Sühneverlangen für unmoralische Wünsche und Handlungen, um sie aufzuheben.

Der wichtigste Abwehrmechanismus ist die *Verdrängung*. Durch das strenge ÜBER-ICH wird das ICH gezwungen alle jene Erlebnisinhalte, welche mit dem moralischen Gewissen nicht verträglich sind, also viele unerlaubte Ansprüche des ES, aus dem Bewusstsein zu verbannen. So können *Konflikte* vordergründig abgewehrt und vermieden werden. Aber Verbannte sind noch nicht tot. Man ist sich zwar der verdrängten Vorstellungen nicht mehr bewusst, spürt aber weiterhin die mit dem verdrängten Inhalt assoziierten Affekte. Das Verdrängte ist nicht gelöscht, es ist nur von der bewussten Bildfläche verschwunden, untergetaucht worden vom ICH in die Tiefen des Unbewussten. Von dort kann es weiter wirken und das bewusste Erleben und Verhalten beeinträchtigen. So können neurotische Störungen entstehen.

[4.1.4] Die Neurosenlehre

Im Zentrum des psychodynamischen Modells psychischer Störungen steht die Annahme, dass ein schwaches ICH die intrapsychischen Konflikte zwischen den unbewussten, irrationalen Impulsen des ES (Triebansprüchen) und den verinnerlichten, sozialen Einschränkungen des ÜBER-ICHs (moralische Werthaltungen) nicht in angemessener Form lösen kann. Neurobiologisch sind es Erregungskollisionen zwischen dem uralten Hirnstamm und der jüngeren Großhirnrinde. Dadurch kommt es zu physischen und psychischen Störungen, verbunden mit psychosomatischen Symptomen. Diese bestehen vor allem in motorischen und vegetativen Fehlsteuerungen, die sich beispielsweise in Funktionsstörungen innerer Organtätigkeit auswirken. Symptome sind Signale für einen nicht verarbeiteten Konflikt. Aus der Sichtweise der traditionellen Psychoanalyse liegen die meisten traumatische Erlebnisse in der Kindheit. (Trauma = Verletzung).

In der Kindheit sind die Konflikthalte ins Unbewusste verdrängt worden und können in ein körperliches Symptom umgewandelt werden (*Konversion*). Das Symptom stellt eigentlich eine Kompromisslösung eines zu schwachen ICHs dar, welches das *Trauma* nicht vollständig rational und emotional verarbeiten kann.

Freud sagt, dass eine Person dann neurotisch erkrankt, wenn das ICH die Fähigkeit eingebüßt hat, die Libido irgendwie unterzubringen. Die Grenzen zum Normalen sind fließend. Sie werden allein durch den quantitativen Betrag der nicht abgeführten, nicht abreagierten Libido bestimmt. Verdrängtes kehrt als Symptom zurück. Unglücklicherweise enthält das Symptom keinerlei Hinweise auf den verdrängten Inhalt, denn im Unbewussten wirken eigene Mechanismen, vor allem jene der Verschiebung und Verdichtung der Libidobesetzung von Objekten.

Die graduelle Abweichung vom Normalen, die eine Störung des Erlebens und Verhaltens darstellt (begleitet von einer Symptombildung), wird als *Neurose* bezeichnet. Jede neurotische Entwicklung zeigt zwei Phasen. Im ersten Schritt versucht das ICH dem ÜBER-ICH zu gehorchen, und das ES zu unterdrücken. Wenn dies auf Grund der Macht des ES nicht gelingt, folgt der zweite Schritt. Auf den anfänglichen Realitätsgehorsam folgt ein Fluchtversuch. Es wird fortan jenes Stück Realität durch Verdrängung oder Isolierung gemieden, welches den Triebanspruch auslöst und erregt. Freud hat die Neurose als angstvolle Realitätsvermeidung bezeichnet.

Entwicklung einer Neurose: Trauma - Konflikt - Verdrängung - Symptom.

In diesem Zusammenhang muss noch der Begriff *Komplex* erwähnt werden. Darunter versteht man einen Erlebnisinhalt, welcher mit einem starken Affekt besetzt ist und der in seiner Bedeutung subjektiv stark überschätzt wird (z.B. Schuldkomplexe, Minderwertigkeitskomplexe). Im Verlauf eines Konfliktes kann es häufig zu solchen Komplexbildungen kommen.

Was sind nun die typischen Merkmale eines Neurotikers ?

- Selbstunsicherheit und hohe innere Anspannung
- labile ambivalente Gefühlsreaktionen (ein Objekt wird geliebt und gehasst)
- erhöhte Ängstlichkeit
- gehemmtes und konflikthafte Tribleben
- Probleme in sozialen Beziehungen
- elementare Lebensbereiche bleiben unterentwickelt (beispielsweise sexuelle Selbstbejahung, zärtliche Hingabefähigkeit oder aggressive Spontaneität)

Dieses Bündel von Merkmalen (Syndrom) kennzeichnet in allgemeiner Art und Weise die *neurotische Persönlichkeitsstruktur*. Neurotiker verwenden einen Großteil ihrer psychischen Energie darauf, nicht annehmbare Triebe umzulenken, zu maskieren und neu zu kanalisieren, um dadurch die Angst zu verringern, so dass insgesamt nur wenig Energie übrig bleibt für ein produktives Leben und für zufrieden stellende soziale Beziehungen.

Die Psychoanalyse unterscheidet verschiedene Formen von Neurosen:

Die Angstneurose. Sie ist gekennzeichnet, durch eine nicht auf konkrete Objekte gerichtete, frei flottierende und zuweilen sich bis zur Panikattacke diffus steigernde Angst.

Die Phobie. Darunter versteht man Furchtzustände vor konkreten Objekten und Situationen. Die Stärke der Furcht ist angesichts der fehlenden oder geringen objektiven Gefährdung unangemessen und irrational. Beispiele: Klaustrophobie (Angst vor engen Räumen), Agoraphobie (Angst vor weiten Plätzen), Erythrophobie (Angst vor Erröten), Zoophobie (Angst vor Tieren), hypochondrische Krankheitsphobien (wie Herz-, Krebs-, Bakterien-Phobien).

Die Zwangsneurose. Als Zwänge bezeichnet man sich immer wieder aufdrängende, willentlich nicht kontrollierbare Ängste, die sich in Zwangsgedanken und Zwangshandlungen äußern (Zähl-, Wasch-, Kontroll-, Sorge-, Ordnungs-Zwang).

Die Hypochondrie. Sie ist geprägt durch ängstliche Selbstbeobachtung, unbegründete Krankheitsbefürchtungen und Überbewertung selbst kleinster gesundheitlicher Probleme.

Die Neurasthenie. Bei dieser Störung dominieren rasche Ermüdbarkeit, Erschöpfung und Gefühle des Versagens und der Antriebsschwäche.

Die neurotische Depression. Darunter versteht man eine reaktive Gefühlsverstimmung, bei der das Gefühl der Traurigkeit überwiegt. Ursache sind meistens nicht verarbeitete Verlusterlebnisse.

Neurosen sind nicht immer leicht zu diagnostizieren. Besonders die Abgrenzung zur echten *Psychose* (Schizophrenie oder manisch depressives Irrsein) ist oft schwer durchzuführen. Man hat dafür den Begriff des *Borderline-Syndroms* eingeführt, mit dem man eine psychische Störung meint, welche an der Grenze zwischen Neurose und Psychose liegt. Kennzeichen ist ein gestörtes Verhältnis zu den Mitmenschen und zu sich selbst, begleitet von Selbstverletzungs-Tendenzen.

Traditioneller Weise werden Neurosen als exogen bezeichnet. Sie sind ein reaktives Verhalten auf bestimmte äußere Auslösesituationen. Psychosen hingegen sind endogene Erkrankungen. Sie haben innere, im Körper gelegene Ursachen, die zumeist Störungen der Neurochemie des Gehirns sind.

Die Behandlung von Neurosen ist eine Domäne der Psychotherapie. Je nach psychotherapeutischer Schule werden verschiedene Formen der Behandlung propagiert.

Im Folgenden soll nur auf die klassische Psychoanalyse kurz eingegangen werden. Auf Grund des beschriebenen psychodynamischen Konzeptes, besteht das zentrale Anliegen des Therapeuten darin, dem Klienten zur Entdeckung des Zusammenhanges zwischen dem aktuellen Symptom und dem verdrängten Trauma zu verhelfen. *Heilung durch bewusste Einsicht*. Es geht also um die Rekonstruktion lange verdrängter Inhalte, um das gemeinsame Durcharbeiten dabei entstehender schmerzlicher Gefühle, um die Neuorientierung der Persönlichkeit (ICH-Stärkung). Die emotionale Erleichterung, die schließlich eine erfolgreiche bewusste Verarbeitung verdrängter Konflikte begleitet, wird als Katharsis (Reinigung) bezeichnet.

Die *Wege in das Unbewusste* sind vielfältig: freie Assoziationen; Hypnose; Analyse der Widerstände; Übertragung und Gegenübertragung; und schließlich die Traumdeutung, welche von Freud als der Königsweg ins Unbewusste bezeichnet wird.

Der Grundgedanke der Traumanalyse ist, dass dem offenbaren (manifesten) Trauminhalt ein verborgener (latenter) Inhalt zu Grunde liegt. Bei der Traumdeutung wird versucht, aus den Symbolen des manifesten Traumgedankens auf den dahinter liegenden latenten zu schließen und so unbewusste Motive zu erkennen.

Der Grund für die Verschiedenheit von latentem und manifestem Trauminhalt liegt darin, dass auch im Traum das ÜBER-ICH und das ICH die unbewussten Triebansprüche des ES zensurieren und maskieren.

Während der Durchführung der Psychoanalyse, welche sich über Jahre erstrecken kann und dementsprechend kostspielig ist, zeigt der Klient zuweilen einen deutlichen *Widerstand* gegen die Offenlegung der verdrängten Inhalte. Die Analyse des Widerstandes erweist sich zumeist als sehr aufschlussreich. Auch die emotionale Reaktion des Klienten, bei welcher er den Therapeuten mit jener Person gleichsetzt, die im Mittelpunkt des verdrängten Konfliktes stand, ist kennzeichnend für den Therapieverlauf (*Übertragung*). Umgekehrt zu dieser *Übertragung* kann es auch zur *Gegenübertragung* kommen, wo der Therapeut zum Klienten emotional Stellung nimmt, weil dieser einem bedeutenden Menschen seines Privatlebens sehr ähnlich ist. Verabsäumt der Therapeut die Wirkungen von Übertragung und Gegenübertragung rechtzeitig zu erkennen und zu analysieren, so kann sich das nachteilig auswirken.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass die klassische Psychotherapie in zwei aufeinander folgenden Phasen abläuft: Zuerst geht es um die Bewusstmachung des verdrängten Inhaltes und dann um seine Bewältigung, um die emotionale und rationale Verarbeitung des Inhaltes.

[4.1.5] Kritik an der klassischen Psychoanalyse

Von vielen Seiten, nicht nur aus den Reihen der Psychologie, wurden immer wieder Gegenargumente gegen die klassische Psychoanalyse hervorgebracht, die im Folgenden kurz zusammengefasst werden:

- (1) Viele psychoanalytische Begriffe sind unscharf und nicht operational. Daher ist es kaum möglich die hypothetischen Behauptungen der Theorie empirisch zu verifizieren. Wie sollen Libido, Fixierung oder Verdrängung auf direkte Art und Weise überprüft werden? Wie soll das Modell von ES, ICH und ÜBER-ICH widerlegt (falsifiziert) werden? Die Psychoanalyse von Freud ist mehr erzählte Geschichte (retrospektiv), als dass sie kontrollierbare Vorhersagen ermöglicht. Sie erfüllt daher die strengen Anforderungen an eine empirische Wissenschaft nur unzulänglich.
- (2) Freud entwickelte seine Spekulationen auf Grund einzelner Fallbeispiele im Bereich des psychisch Kranken. Die Quelle seiner Information sind verzerrte Erinnerungen von Erwachsenen, deren Seelenleben zum Teil erheblich gestört ist. Eine Übertragung auf die gesunde Persönlichkeit mit dem Anspruch auf Allgemeingültigkeit erscheint eher problematisch.
- (3) Die Psychoanalyse ist keine gute Entwicklungspsychologie, weil Freud kaum mit Kindern selbst gearbeitet hat, sondern sich nur auf die Rückerinnerungen von Erwachsenen stützte. Sie überbewertet die infantile Sexualität und gerät dadurch in die Gefahr, ein Vergehen wie den sexuellen Missbrauch von Kindern durch Erwachsene herabzuspielen. Genauso ist sie voreingenommen gegenüber Frauen, weil im Mittelpunkt ihrer Betrachtungen meistens der männliche Standpunkt steht.
- (4) Die Rolle der Sexualität im menschlichen Leben wird überbewertet. Es gibt daneben noch andere wichtige Motivationen, wie beispielsweise den Geltungsdrang oder die Suche nach einer Sinnerfüllung im Leben.
- (5) Die Psychoanalyse reduziert den Menschen zu sehr auf eine mechanische Triebmaschine. Das ES wird zu sehr in den Vordergrund gestellt. Dem kognitiven ICH wird zu wenig Stellenwert eingeräumt.
- (6) Die Sichtweisen sind oft zu negativ und pessimistisch. Die Realität ist nicht nur ein ärgerlicher Widerstand, sondern auch die Quelle von konstruktiver und zufrieden stellender Arbeit. Die Gesellschaft und ihre Kultur hat auch positive, den Menschen erfüllende Seiten. Das ICH ist nicht nur ein leidendes, sondern auch ein glückliches Ich.

(7) Der Bedeutung der spezifischen Umweltsituationen, dem situativen Aspekt unserer Verhaltensweisen, wird zu wenig Rechnung getragen. An Stelle der Hypothesen von Trauma, Konflikten zwischen ICH und ES, Verdrängung und Symptombildung, liefern die Erkenntnisse der Lerntheorie viel einfachere und kontrollierbare Erklärungen für die Entstehung von neurotischem Verhalten, nämlich als ein schlecht angepasstes und falsch erlerntes Verhalten.

(8) Die Ergebnisse der klassischen Psychoanalyse sind abhängig von dem geografischen Ort, vom Zeitalter und von der gesellschaftlichen Schicht. Die Patienten des Arztes Sigmund Freud entstammten zumeist der gehobenen Bürgerschicht einer zu Ende gehenden Epoche.

Trotz der gegen sie vorgebrachten Einwände, welche nur zum Teil entkräftet werden können, hatte und hat die Theorie Sigmund Freuds noch immer einen größeren Einfluss auf das ganze Kulturleben unserer Gesellschaft als irgend eine andere psychologische Theorie. Was die kopernikanische Wende für das physikalische Weltbild war, das leistete das psychoanalytische Gedankengut für das moderne Menschenbild mit seinen Abgründen und Möglichkeiten.

[4.2] LERNTHEORIE

[4.2.1] *Lerntheoretische Modelle*

Wie bereits im zweiten Buch ausführlich dargestellt, beruht das Lernen auf dem neurochemischen Mechanismus der synaptischen Modifikation. Bei Gewöhnung (Habitation) lernen Tier und Mensch sich wiederholende Reize zu ignorieren, wenn diese keinen Neuigkeitswert oder keine wichtige Bedeutung haben (z.B. monotoner Verkehrslärm). Umgekehrt kann aber die Darbietung eines besonders intensiven oder schmerzlichen Reizes zu einer verstärkten Orientierungsreaktion führen (Sensibilisierung, z.B. durch quietschende Reifen im monotonen Verkehrslärm).

Die *klassische Konditionierung* geht von einer angeborenen Reaktion (R) aus, welche auf einen bestimmten natürlichen Auslösereiz (unconditional stimulus, US) hin erfolgt. Durch wiederholte gleichzeitige Darbietung eines künstlichen Reizes (conditional stimulus, CS) zusammen mit dem natürlichen Reiz (US) kommt es zur Assoziation zwischen dem künstlichen Reiz und der ursprünglichen Reaktion, so dass schließlich die Reaktion (R) allein auf den künstlichen Reiz (CS) hin erfolgt. Damit ist neues Verhalten erlernt worden. Aus der Reaktion (US - R) wurde die Reaktion (CS - R).

Bei der *instrumentellen Konditionierung* erfolgt die Darbietung eines Reizes (S, (stimulus) erst nach einer Reaktion (R). Wird ein bestimmtes Verhalten belohnt (positive Verstärkung), dann wird es in Zukunft häufiger auftreten. Kann durch bestimmtes Verhalten eine Bestrafung (negative Verstärkung) vermieden werden, wird es ebenfalls häufiger auftreten. Bestrafung bedeutet dabei die Darbietung von Reizen, welche Schmerzen hervorrufen oder Triebbefriedigungen verhindern, also Frustrationen bewirken. Hingegen bedeutet Belohnung die Darbietung von Reizen, welche Lust erzeugen oder zur Triebbefriedigung führen, also angestrebte Motive erfüllen. Durch nachfolgende positive oder negative Verstärkerreize kann somit das vorangehende individuelle Verhalten in bestimmter Weise modifiziert werden.

Die lerntheoretische Auffassung der menschlichen Persönlichkeit behauptet nun, dass alle persönlichen Merkmale durch solche Lernvorgänge geformt werden. Während die strenge Verhaltensforschung (Behaviorismus) nur beobachtbare Umweltbedingungen, d.h. nur äußere Reizsituationen als Einflussgrößen für unser Handeln zulässt (Skinner), so werden in einem erweiterten Behaviorismus auch innere Motivationen miteinbezogen (Hull, Dollard und Miller). Im Folgenden sollen einige empirische Befunde der Lerntheorie dargestellt werden, welche für die Persönlichkeitspsychologie wichtig erscheinen.

[4.2.2] Erzeugung experimenteller Neurosen bei Tieren (Pawlow 1927)

Der russische Physiologe Iwan Pawlow führte 1927 folgendes Experiment durch: Erstens konditionierte er einen Hund, beim Aufleuchten eines Kreises mit Speichelsekretion zu reagieren. R = Speichelfluss, US = Futter und CS = Kreis. Zweitens konditionierte er den Hund, beim Aufleuchten einer flachen Ellipse eine Vermeidungsreaktion auszuführen. R = Flucht, US = elektrischer Schlag, und CS = Ellipse. In der dritten und letzten Phase des Experimentes bot er zunächst einen runden Kreis dar, worauf der Hund mit Speichelfluss reagierte. Danach flachte er den Kreis durch Veränderung der Form immer mehr ab. Bei einer bestimmten geometrischen Mittelstellung zwischen Kreis und Ellipse zeigte der Hund plötzlich ein völlig paradoxes und gestörtes Verhalten. Er wurde aggressiv und bot das Bild einer motorischen und vegetativen Entgleisung (z.B. Einkoten). Durch die Überforderung seiner optischen Wahrnehmung, wodurch er nicht mehr in der Lage war zwischen appetitiven und aversiven Reizen zu unterscheiden (Konflikt), zeigte der Hund eine typisch neurotische Verhaltensstörung.

[4.2.3] Konditionierung von Emotionen ("Little Albert", Watson 1920)

Der elf Monate kleine Albert war gewöhnt neben einer friedlichen Hausratte zu spielen. Das Tier erzeugte keine Furcht bei dem Kind. Die Psychologen Watson und Rayner führten nun 1920 folgendes Experiment durch: Immer wenn Albert seine Hände nach der Ratte ausstreckte, schlugen sie mit einem Hammer auf eine Stahlplatte und erschreckten so das Kind. Nach mehreren solchen Versuchen begann Albert bereits dann zu weinen, wenn er nur die Ratte alleine sah, ohne dass ein lautes Geräusch ertönte. Albert wurde das Gefühl der Angst vor einem Objekt ankonditioniert, vor dem er vorher keine Angst hatte. R = Furcht, US = lauter Knall, CS = Tier. In ähnlicher Weise kann auch das Gefühl des Ekels vor gewissen Speisen entstehen, wenn diese beispielsweise mit dem Anblick einer toten Fliege wahrgenommen wurden. Emotionen können durch klassische Konditionierung erlernt werden.

[4.2.4] Systematische Desensibilisierung ("Little Peter", Jones 1924)

Der dreijährige Peter war ein ganz normaler Junge, der nur eine übertriebene Angstreaktion vor Kaninchen und allen pelzartigen Objekten zeigte. Jones und Mitarbeiter heilten 1924 den Jungen in folgendem klassischen Experiment: Zunächst erforschten sie, welche Reizdarbietung bzw. Tätigkeiten das Kind in einen angenehmen und entspannten Zustand versetzten. Bei Peter war es das Essen von Süßigkeiten. Daraufhin begannen sie den Furcht auslösenden Reiz, also das Kaninchen, immer dann darzubieten, wenn Peter beim Essen war.

Die Reizdarbietung erfolgte schrittweise, wobei am Anfang das Kaninchen in einer weit entfernten Ecke des Zimmers in einem Drahtkäfig gezeigt wurde und bei den einzelnen Sitzungen immer näher an Peter heranrückte (little by little). Bereits nach einem Dutzend solcher Sitzungen konnte Peter das Tier ohne Symptome der Furcht anfassen und mit ihm spielen. Auch die anderen Ängste vor pelzartigen Objekten waren vollständig gelöscht, obwohl jegliches Wissen über die Hintergründe von Peters Ängsten fehlte. R = lustvolle Entspannung, US = appetitiver Reiz, CS = Furchtauslöser. Diese Therapietechnik der so genannten systematischen Desensibilisierung wurde von Wolpe in den Jahren 1950 bis 1970 noch verfeinert und weiterentwickelt. Sie ist heute eine Standardbehandlungsmethode der Verhaltenstherapie.

[4.2.5] Semantische Konditionierung (Razran 1939)

Im Jahr 1939 führte Razran folgende Konditionierung mit Versuchspersonen durch: R = Speichelfluss, US = Nahrung, CS = optische Darbietung der vier Wörter *style, urn, freeze, surf*.

Dann überprüfte er, ob die konditionierte Reaktion auch eintritt bei der optischen Darbietung (a) von gleich klingenden Wörtern wie *stile, earn, frieze, serf* oder (b) von semantisch ähnlichen Wörtern wie *fashion, vase, chill, wave*.

Erstaunlicher Weise zeigte sich bei semantisch ähnlichen Reizen eine viel stärkere Reaktion als bei den gleich lautenden Reizen. Einmal erlernte Konditionierungen funktionieren später auch bei Darbietung von generalisierten und semantisch ähnlichen Reizen. Dadurch erweist sich die Konditionierung als ein wichtiger Mechanismus, der bis in das semantische Sprachverhalten wirksam ist.

[4.2.6] Abgewöhnung von Bettnässen und Alkoholsucht (Mowrer 1928)

Das Bettnässen von Kindern erfolgt dann, wenn der Reiz einer vollen Blase nicht zum Aufwachen führt. Eine Bestrafung ist nicht zielführend, weil sie erst am Morgen, also Stunden später gesetzt werden kann, und damit die Assoziation mit dem unerwünschten Verhalten nicht mehr gegeben ist. Um mit dieser Situation fertig zu werden, entwickelten Mowrer & Mowrer 1928 eine Methode, bei welcher eine elektrische Vorrichtung am Bett die Feuchtigkeit registrierte und eine schrille Glocke in Betrieb setzte, so dass das Kind sofort bei der Harnabgabe aufwachte. R = Aufwachen, US = Glockenton und CS = Bettnässen. Nach wenigen Versuchen hat das Kind gelernt, schon beim Verspüren des Harndranges aufzuwachen und die Toilette aufzusuchen. Eine Gefahr bei diesem so genannten negativen (aversiven) Lernen besteht darin, dass zusätzliche Störungen entstehen könnten (z.B. Schlafstörungen).

Die klassische Konditionierung setzten Mowrer & Mowrer auch zur Abgewöhnung von Alkoholsucht ein. Beim negativen Lernen wird sofort nach dem Alkoholkonsum ein aversiver Reiz (z.B. Schock) oder eine Übelkeit erzeugende Substanz verwendet. R = Übelkeit, US = chemische Substanz, CS = Alkoholkonsum. So wird auf Alkoholkonsum eine Vermeidungsreaktion konditioniert, welche zu einer deutlichen Senkung der Alkoholeinnahme führt.

[4.2.7] Von der Skinner-Box zur Persönlichkeit (Skinner 1953)

B. F. Skinner ist der Hauptvertreter eines strengen Behaviorismus. Neben den, durch äußere Reize ausgelösten Reaktionen gibt es noch spontanes unvermitteltes Verhalten, dessen Ursachen nur im Inneren des Organismus liegen. Skinner nennt es operantes Verhalten. Durch nachfolgende Reizsetzungen kann die Häufigkeit des Auftretens dieser Verhaltensweisen verändert werden. Als Verstärker werden alle einer Handlung nachfolgenden Ereignisse bezeichnet, welche die Wahrscheinlichkeit ihres Auftretens erhöhen. Dabei zeigt es sich, dass positive Verstärker (Belohnungen) viel effizienter wirken als negative (Bestrafungen).

In der so genannten Skinner-Box befinden sich Versuchstiere (Ratten oder Tauben) in einfachen und leicht kontrollierbaren Situationen. Ratten können einen Hebel drücken, Tauben aus einer Schüssel picken. Durch systematische Verstärkung werden die Verhaltensweisen dann gezielt manipuliert. Wie gelangt man aber von solchen einfachen tierischen Handlungen zu dem komplexen Verhalten menschlicher Persönlichkeit? Nach Skinner spielen zwei Mechanismen eine wichtige Rolle: das Prinzip der Annäherung (generalized approximation) und das Prinzip der Nachahmung (successive imitation).

Das erste Prinzip besagt, dass man ein angestrebtes, komplexes Zielverhalten dadurch erreicht, dass man jede einzelne Handlung, die sich dem gewünschten Ziele annähert, verstärkt. Dadurch können auch komplexe und stabile Verhaltensmuster, ja sogar die Fähigkeit zum Befriedigungsaufschub erlernt werden.

Das zweite Prinzip besagt, dass man durch direkte Nachahmung lernen kann, aber nur dann, wenn die Nachahmung selbst verstärkt wird.

Die individuelle Persönlichkeit ist Resultat der Geschichte ihrer Verstärker. Persönlichkeit wird dadurch völlig abhängig von den jeweiligen Lernsituationen gesehen. Pathologisches Verhalten besteht aus der Sicht der Lerntheorie in entweder überhaupt nicht gelernten oder sozial schlecht angepassten Reaktionen. So ist beispielsweise die Depression ein mögliches Resultat des Entzuges positiver Verstärker aus der Umwelt. Zur Erklärung einer Verhaltensstörung genügt die Kenntnis der individuellen Lerngeschichte, alle psychoanalytischen Begriffe wie das Unbewusste oder die Verdrängung werden abgelehnt. Die Therapie besteht dann in einer gezielten, auf den Prinzipien der Lerntheorie beruhenden Verhaltensmodifikation. Psychotherapie bedeutet in diesem Sinne Verhaltenstherapie.

[4.2.8] Neurosen als Resultat erlernter Konflikte (Dollard & Miller 1950)

Dollard und Miller, welche auch als Verfasser der Frustrations-Aggressions-Theorie bekannt wurden, berichten 1950 vom Fall einer 23 Jahre alten, verheirateten Frau, die unter einer Herzphobie litt. Dollard und Miller entdeckten, dass diese Phobie in Zusammenhang mit einem nicht erfüllten, konflikthafter Sexualleben stand. Das vermehrte Verlangen nach Sexualität mit den entsprechenden Verführungsfantasien führte zu Angst- und Schuldgefühlen, die ihrerseits wiederum in verstärktes Vermeidungsverhalten mündeten (Annäherungs-Vermeidungs-Konflikt).

Um dem Konflikt auszuweichen, hatte es sich die Frau angewöhnt, an vermeintlich besonders verführungsgefährdeten Orten (offene Straße, Restaurant) konzentriert ihre Herzschläge zu zählen. Dadurch wurde sie so lange abgelenkt, bis sie ihre sichere Wohnung erreichte. Diese besondere Aufmerksamkeit für die eigene Herztätigkeit führte schließlich zur besorgten Angst, an einem Herzleiden zu erkranken. Das Symptom der Herzphobie erweist sich in der Reaktionskette als eine Möglichkeit, dem eigentlichen Sexualkonflikt aus dem Wege zu gehen. Es handelt sich dabei um eine systematisch erlernte Flucht ins Symptom.

[4.3] SOZIAL-KOGNITIVE THEORIE

Die Hauptvertreter der sozial-kognitiven Persönlichkeitstheorie sind Albert Bandura (geboren 1925 in Kanada) und Walter Mischel (geboren 1931 in Wien). Die Schwerpunkte dieser Theorie liegen einerseits auf dem sozialen Aspekt des Menschseins und andererseits auf der Bedeutung der bewusst einsichtigen Prozesse (Kognitionen).

Die sozial-kognitive Theorie sieht den Menschen weder ausschließlich von inneren Kräften bewegt, noch als machtloses Objekt seiner Umwelt Die Menschen beeinflussen selbst bis zu einem gewissen Grad ihre eigene Motivation und ihre Handlungen (Bandura, 1986).

Die sozial-kognitive Theorie hat ihre Wurzeln in der Lerntheorie. Sie wurde auch ursprünglich Theorie des sozialen Lernens genannt. Im Gegensatz zum klassischen Behaviorismus (Skinner) werden auch kognitive Prozesse, vor allem *Erwartungshaltungen* und *Selbstregulationen* als verhaltenssteuernde Determinanten zugelassen. Die Interaktionen einer Person mit seiner Umwelt bezeichnet man als reziproken Determinismus. Ein wichtiger Unterschied betrifft die Datenerfassung für die Forschung. Im Gegensatz zur Lerntheorie ist in der sozial-kognitiven Theorie die *Selbstbeobachtung* erlaubt.

Im Gegensatz zur Psychoanalyse, die sich wesentlich auf die subjektiven Erinnerungsberichte über lange zurückliegende Ereignisse stützt, misst die sozial-kognitive Theorie den individuellen Erlebnisberichten nur dann eine wissenschaftliche Relevanz bei, wenn sie nur sehr spezifisch sind und nur unmittelbar vor, während und nach einer Handlung abgegeben werden, als direkte Beschreibung aktueller innerer Zustände oder Vorgänge.

[4.3.1] Das Beobachtungslernen

Das Lernen durch Beobachtung ist jener kognitive Prozess, bei dem eine Person das Verhalten einer anderen Person beobachtet (Modell) und ihr Verhalten allein auf diese Beobachtung hin ändert. Imitation (Nachahmung) und Identifikation (Übereinstimmung) spielen wichtige Rollen. Das Modell kann eine lebendige Person in einer realen Situation sein oder es wird symbolisch in Büchern, Fernsehen oder Filmen dargeboten. Durch die Beobachtung von Modellen werden die *Geschlechtsrollen-Identität* und wichtige *Persönlichkeitswesenszüge* erlernt:

- Sozialverhalten (Mitfühlender Altruismus statt Egoismus)
- Frustrationstoleranz (Ertragen von Enttäuschungen)
- Befriedigungsaufschub (Verzögern von Trieberfüllung)

Ein interessanter Gesichtspunkt beim *Beobachtungslernen* ist die Unterscheidung zwischen theoretischer Aneignung und praktischer Ausführung. In mehreren Untersuchungen hat sich gezeigt, dass die Beobachtung von Verhaltenskonsequenzen, welche man am Modell beobachtet, zwar zum Wissen über Verhaltensmöglichkeiten, nicht aber zur tatsächlichen Ausführung dieser Handlungen führt.

Wird ein Modell gezeigt, dessen aggressive Handlungen bestraft werden, so eignet sich das beobachtende Kind zwar diese aggressiven Verhaltensweisen wissensmäßig an, führt sie aber in der Praxis nicht aus.

Ein weiterer Mechanismus ist jener der *stellvertretenden Konditionierung*, d.h. Tiere und Menschen entwickeln gegenüber bislang neutralen Reizen spezifische emotionale Reaktionen, wenn sie Modelle beobachten, welche auf diese Reize hin in einer spezifischen Art und Weise reagieren.

So kann beispielsweise durch Beobachtung des Verhaltens von Menschen mit einer Schlangenphobie diese spezifische Furcht durch stellvertretende Konditionierung erlernt werden.

[4.3.2] Die Selbstwirksamkeit

Unter der Selbstwirksamkeit (self-efficacy) versteht man die emotionale Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit. Sie beeinflusst reziprok die Wahrnehmung, die Motivation und auch die tatsächliche Leistung einer Person.

Eigentlich ist die Selbstwirksamkeit eine bestimmte *Erwartungshaltung* an die zu erbringende Leistung, gemessen an bestimmten Standards, d.h. an Handlungsmaßstäben und Zielvorgaben. Diese Standards entwickeln sich in der individuellen Lerngeschichte einer Person.

Personen vermeiden Handlungen, von denen sie glauben, dass diese ihre Fähigkeiten übersteigen, und beschäftigen sich eher mit Dingen, welche sie handhaben zu können meinen. Das Gefühl hoher Selbstwirksamkeit führt zu tatsächlich besseren Leistungen; umgekehrt hemmt eine niedrige Selbsteinschätzung die tatsächliche Leistung.

Ashton & Webb führten 1986 eine Untersuchung zur Selbstwirksamkeit mit 48 Lehrern an vier High Schools durch.

Zuerst mussten sich die Lehrer hinsichtlich ihrer Selbstwirksamkeit, d.h. hinsichtlich der *Effektivität ihres Unterrichtes*, auf einer mehrstufigen Skala selbst einschätzen. Zweitens wurden standardisierte, *mathematische Tests* mit den Schülern durchgeführt, und drittens wurde das *emotionale Klima* im Unterricht durch Beobachtung und Schülerbefragung festgestellt. Dann wurden für diese drei Variablen die gegenseitigen Korrelationen ausgerechnet.

Das Resultat dieser Untersuchungen war die Erkenntnis, dass sich das Gefühl der Selbstwirksamkeit der Lehrer auf das emotionale Klima in der Klasse und auf die Leistungen der Schüler auswirkte. Lehrer mit einem starken Gefühl der Selbstwirksamkeit setzten weniger harte, autoritäre Maßnahmen der Verhaltenskontrolle, und es herrschte ein positives, angenehmes emotionales Klima. Bei ihnen war die Schülerleistung deutlich besser als bei jenen Lehrern, welche nur ein schwaches Gefühl der Selbstwirksamkeit aufwiesen.

[4.3.3] Die Selbstregulation

Erfolg und Misserfolg hängen vom Gefühl der Selbstwirksamkeit ab. Sie wirken aber auch umgekehrt auf die Selbsteinschätzung wieder zurück, sodass Erfolg die Selbstwirksamkeit stärkt und Misserfolg sie schwächt.

In diesem Regelkreis (Feed-back) spielen verschiedene innere Erwartungshaltungen eine wichtige Rolle. Darunter versteht man die vorstellungsmäßig vorweggenommenen (antizipierten) Konsequenzen des eigenen Handelns.

Erlernte Standards und die Antizipation der Handlungsfolgen erklären das zielgerichtete Verhalten des Menschen. Das Erreichen eines Zieles (Erfolg) führt zur Verstärkung des Verhaltens. Diese Verstärkung besteht aber nicht bloß in einer äußeren Belohnung (Behaviorismus), sondern in einer inneren Zufriedenheit, die sich aus der Übereinstimmung von erwarteter und tatsächlicher Leistung ergibt. Bandura spricht in diesem Zusammenhang von einer *Selbstverstärkung*, durch die sich das Individuum selbst belohnt.

Alle diese Prozesse wirken als bewusste *Kontrollmechanismen* auf unser Verhalten. Das Nicht-Erreichen von den gesteckten Zielen erzeugt Gefühle der Enttäuschung und Unzufriedenheit. Solche Erwartungs-Enttäuschungen werden *Frustrationen* genannt.

Als *Frustrationsfolgen* können verschiedene Handlungsmuster auftreten (Abhängigkeiten, Rückzug, Regression, Resignation, Flucht, Drogensucht, Leistungskompensation, Aggression, psychosomatische Erkrankungen, aber auch konstruktives Problemlösen).

Als Frustrationstoleranz wird die Fähigkeit bezeichnet, Enttäuschungen zu ertragen und konstruktiv an der Problemlösung zu arbeiten. Frustrationstoleranz, der freiwillige Aufschub von Belohnung (Befriedigungsaufschub) und auch die selbstkritische Korrektur des eigenen Anspruchsniveaus sind wichtige Merkmale einer reifen Persönlichkeit.

Selbstbewusstsein, Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeit sind psychische Regelgrößen, welche ihrerseits auf das Leistungsverhalten einwirken, die aber auch von der Effektivität der ausgeführten Handlungen rückgekoppelt beeinflusst werden.

Die menschliche Persönlichkeit stellt sich somit als ein komplexes, selbstregulierendes System dar. Das Resultat dieser dauernden Selbstregulationen ist das Konzept der *persönlichen Kompetenz*. Dabei unterscheidet man kognitive Kompetenzen und Verhaltenskompetenzen, also intellektuelle oder praktische Fähigkeiten, von denen man überzeugt ist, dass man sie gut beherrscht.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass *Beobachtungslernen*, *Selbstwirksamkeit* und *Selbstregulation* die grundlegenden Konzepte der sozial-kognitiven Persönlichkeitstheorie sind.

[4.3.4] Sozial-kognitive Aspekte der Psychopathologie

Neben der lerntheoretischen Ansicht zur Erklärung von Verhaltensstörungen sieht die sozial-kognitive Theorie in *enttäuschten Erwartungshaltungen* und *falschen Selbsteinschätzungen* die kognitiven Gründe für viele psychische Störungen.

Angst und Vermeidungsverhalten werden als Folgen der Erwartung, gekränkt oder verletzt zu werden, angesehen. Eine solche Erwartung kann sich dadurch bilden, dass man durch eine *kognitive Fehlinterpretation* des beobachteten Modells irrtümlicherweise mit bestimmten Situationen unangenehme Folgen assoziiert. Dadurch entsteht eine *disfunktionale Erwartungshaltung*.

Die objektiv nicht gerechtfertigte Antizipation der eigenen Ineffektivität beim Umgang mit möglichen aversiven Ereignissen führt zur Angst vor diesen und zu deren Vermeidung. Jede solche defensive Verhaltensweise, welche die Person von der Konfrontation mit der gefürchteten Umweltsituation fern hält, wodurch es zu den fälschlicherweise befürchteten Folgen nie kommen kann, wirkt als subjektive Bekräftigung der Nützlichkeit des Vermeidungsverhaltens.

Dies zeigt sich anschaulich am Fall eines zwanghaften Mannes, welcher, als ihn sein Therapeut fragte, warum er dauernd mit den Fingern schnalze, antwortete, das würde gefährliche Löwen abhalten. Nachdem ihm versichert wurde, das es hier keine Löwen abzuwehren gäbe, antwortete er "Sehen Sie, es funktioniert !" (Neurotisches Paradox, Bandura 1977).

Zur Behebung derartiger Erlebnis- und Verhaltensstörungen, stellt die sozial-kognitive Theorie zwei Behandlungsmethoden bereit:

- (1) *das Lernen an Modellen (durch Beobachtung)*
- (2) *die hilfreiche Anleitung (sukzessive Partizipation)*

Dadurch kann sehr effizient das unerwünschte Verhalten verändert werden. Am Beispiel einer Schlangenphobie zeigte Bandura 1977, wie diese beiden Techniken wirken. Der Patient beobachtet eine Person (das Modell) beim angstfreien Umgang mit einer Schlange und wird dann von dieser einführend angeleitet, ebenfalls mutigere Handlungen zu setzen. Dadurch wird dem Patienten geholfen, nachhaltig seine Angst zu überwinden.

[4.4] ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE

[4.4.1] Das Entwicklungsmodell von Erikson (1979)

Das Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung nach Erik Erikson besteht aus acht aufeinander folgenden Phasen, welche die menschliche Person von Geburt bis zum Tod durchläuft. Dabei geht es um die emotionalen und kognitiven Haltungen und Einstellungen, welche das Individuum sich selbst und den anderen gegenüber einnimmt. Jede Stufe zeigt ein neues Niveau von sozialen Interaktionen und das Auftreten eines alterstypischen Konfliktes. Von der positiven Bewältigung hängt der Verlauf der weiteren Entwicklung ab.

Die ersten vier Stufen sind Bestandteile der kindlichen Sozialisation und reichen von Geburt bis zur Pubertät. Dann folgen die Phasen der Jugend (Adoleszenz), des jungen und reifen Erwachsenen und schließlich des alten Menschen.

Ungefähres Alter	Krise	Angemessene Lösung	Unangemessene Lösung
0-1½ Jahre	Vertrauen vs. Mißtrauen	Stabiles (grundlegendes) Sicherheitsbewußtsein	Unsicherheit, Angst
1½-3 Jahre	Autonomie vs. Selbstzweifel	Selbstwahrnehmung als Handelnde(r), als fähig zur Körperbeherrschung, als Verursacher von Geschehnissen	Zweifel an der eigenen Fähigkeit zur Kontrolle von Ereignissen
3-6 Jahre	Initiative vs. Schuld	Vertrauen auf eigene Initiative und Kreativität	Gefühl fehlenden Selbstwertes
6 Jahre-Pubertät	Kompetenz vs. Minderwertigkeit	Vertrauen auf angemessene grundlegende soziale und intellektuelle Fähigkeiten	Mangelndes Selbstvertrauen, Gefühle des Versagens
Jugend (Adoleszenz)	Identität vs. Rollendiffusion	Festes Vertrauen in die eigene Person	Wahrnehmung des eigenen Selbst als bruchstückhaft; schwankendes unsicheres Selbstbewußtsein
Junges Erwachsenenalter	Intimität vs. Isolierung	Fähigkeit zur Nähe und zur Bindung an jemand anders	Gefühl der Einsamkeit, des Abgetrenntseins; Leugnung des Bedürfnisses nach Nähe
Mittleres Erwachsenenalter	Generativität vs. Stagnation	Interesse an Familie, Gesellschaft, künftigen Generationen, das über unmittelbar persönliche Belange hinausgeht	Selbstbezogene Interessen; fehlende Zukunftsorientierung
Höheres Erwachsenenalter	Ich-Integrität vs. Verzweiflung	Gefühl der Ganzheit, grundlegende Zufriedenheit mit dem Leben	Gefühl der Vergeblichkeit, Enttäuschung

In der Grafik sind die *acht Entwicklungsstufen* mit ihren Zeitangaben, mit ihren Hauptkrisen und mit deren angemessenem und unangemessenem Lösungsverhalten dargestellt.

Erste Stufe (0 - 1.5 Jahre)

Auf der ersten Stufe muss das Kind durch entsprechende Interaktionen mit seinen Bezugspersonen ein Urvertrauen zur Umgebung entwickeln. Dieses Vertrauen stellt sich ganz natürlich ein, wenn eine starke, stabile Beziehung zu den Eltern besteht, welche das Kind mit Nahrung, Wärme, körperlicher Nähe, Zärtlichkeit und Geborgenheit versorgen.

Ein Kind jedoch, dessen Grundbedürfnisse nicht befriedigt werden, welches erlebt, dass man sich nur gelegentlich mit ihm beschäftigt, dem Körperkontakt und Nähe vorenthalten werden, und dessen erwachsene Bezugsperson häufig gar nicht da ist, entwickelt möglicherweise ein grundlegendes Misstrauen, ein Gefühl der Unsicherheit und Angst - und ist nicht gerüstet für die Herausforderungen der nächsten Stufe.

Zweite Stufe (1.5 - 3 Jahre)

Wenn es zu laufen und zu sprechen beginnt, erweitern sich die Möglichkeiten des Kindes, Gegenstände (und manchmal auch Menschen) zu erforschen und zu manipulieren. Diese Aktivitäten sollten von einem Gefühl der Autonomie und der Anerkennung als fähige und wertvolle Person begleitet sein.

Übertriebene Kontrolle oder Kritik auf dieser Stufe können dazu führen, dass statt dessen Selbstzweifel entstehen. Werden die Fähigkeiten des Kindes überfordert, wie zum Beispiel im Falle einer zu frühen oder zu strengen Sauberkeitserziehung, so fehlt ihm dadurch der Mut, seine Anstrengungen beim Bewältigen neuer Aufgaben aufrechtzuerhalten. Es kann durch solche Überforderung auch zu wilden Szenen der Konfrontation kommen, welche die enge und schützende Eltern-Kind-Beziehung zerstören, die das Kind braucht, um Risiken eingehen und neue Herausforderungen annehmen zu können.

Ein Dreijähriger, der darauf besteht, dass ein bestimmtes Ritual vollzogen wird, oder der das Recht verlangt, irgendetwas ohne Hilfe tun zu dürfen, handelt aus einem Bedürfnis heraus, seine Autonomie und Selbständigkeit im Handeln zu bestätigen. Die Botschaft, die er vermittelt, lautet: "Behandelt mich nicht wie ein Baby - es sei denn, ich wünsche das !"

Dritte Stufe (3 - 6 Jahre)

Gegen Ende der Vorschulzeit ist aus einem Kind, das zunächst zur unmittelbaren Umgebung und dann zu sich selbst ein Urvertrauen entwickeln konnte, eine Person geworden, die nun sowohl bei intellektuellen als auch bei körperlichen Aktivitäten die Initiative ergreifen kann.

Die Reaktionen der Eltern auf die Aktivitäten, die das Kind von sich aus unternimmt, stärken entweder sein Gefühl für Freiheit und sein Selbstvertrauen, das es auf der nächsten Stufe braucht, oder sie versehen es mit Schuldgefühlen und dem Bewusstsein, ein dummer Eindringling in die Erwachsenen-Welt zu sein.

Vierte Stufe (6 Jahre - Pubertät)

Während der Grundschuljahre wird das Kind, welches die Krisen der vorhergehenden Stufen erfolgreich bewältigt hat, bereit sein, vom zufälligen Erkunden und Ausprobieren zur systematischen Entwicklung seiner Fähigkeiten überzugehen. Schule und Sport bieten Möglichkeiten, die intellektuellen und körperlichen Fähigkeiten zu erlernen. Die Interaktion mit Gleichaltrigen bietet Möglichkeiten zum Erwerb sachlicher und sozialer Kompetenzen. Weitere Chancen ergeben sich durch zusätzlichen Unterricht, organisierte Gruppenaktivitäten und individuelle Beharrlichkeit bei der Verfolgung eines Interesses.

Sind diese Bemühungen erfolgreich, so resultieren daraus Gefühle der Kompetenz. Manche Kinder jedoch werden eher zu Zuschauern als zu Akteuren, oder haben so viele Misserfolgserlebnisse, dass sie ein Gefühl der Minderwertigkeit erwerben, welches eine erfolgreiche Weiterentwicklung verhindert.

Fünfte Stufe (Jugend, Adoleszenz)

Die Jugend ist eine Zeit, in der die kindliche Abhängigkeit von den Bezugspersonen (Eltern) durch Unabhängigkeit und Selbstbestimmung ersetzt wird. Die Jugendlichen in den modernen, westlichen Gesellschaften sehen sich damit konfrontiert, dass sie die Wahl aus einer Vielzahl von möglichen und divergenten Rollen und Werten zu treffen haben. Die Entwicklung einer eigenständigen, persönlichen Identität ist ein schwieriger und langwieriger Prozess, der oftmals von großen Belastungen und innerer Zerrissenheit begleitet ist. Die wohl wichtigsten drei Aufgaben in dieser Periode sind:

- (1) die Annahme der eigenen, ausgereiften Sexualität
- (2) die Loslösung von den Eltern und Neubestimmung sozialer Rollen
- (3) die Festlegung von geeigneten Berufszielen

Die Adoleszenz ist gekennzeichnet von körperlichen Wachstumsschüben, welche zur Erreichung der körperlichen und geschlechtlichen Reife führen (Pubertät). Die sexuelle Orientierung, die Entwicklung einer verbindlichen Sexualmoral, die Attraktivität des äußeren Aussehens und die Annahme der eigenen Körperlichkeit (Körperidentität) sind wichtige Aspekte der Periode.

In den sozialen Beziehungen tritt ein Wandel ein, welcher einerseits durch die Loslösung von den Eltern und andererseits durch das Bedürfnis nach sozialer Anerkennung durch Gleichaltrige gekennzeichnet ist. Ein zentraler Bestandteil jugendlicher Identitätsbildung ist das Bemühen um ein gewisses Maß an physischer und psychischer Unabhängigkeit von Autoritäten - hingegen sind gerade jetzt sachliche und moralische Autoritäten (Ideale) zur Identifizierung wesentlich.

In diesem Zusammenhang ist auch die Wahl eines geeigneten Berufszieles zu sehen. Dieses hängt jedoch sehr vom sozioökonomischen Hintergrund ab. Je höher der soziale Status der Familie ist, umso wahrscheinlicher ist eine höhere Schulbildung, und um so stärker werden beruflicher Ehrgeiz und beruflicher Erfolg sein.

Sechste und siebente Stufe (Erwachsenenalter)

Das Erwachsenenalter wird nach Erikson in drei Perioden aufgegliedert. Die wichtigste Aufgabe des jungen Erwachsenen ist nach der erfolgreichen beruflichen Ausbildung das Finden einer stabilen, intimen Beziehung. Das wird schon durch die Tatsache belegt, dass in den USA jede zweite und in der BRD jede dritte Ehe geschieden wird.

Im mittleren Erwachsenenalter wird neben dem beruflichen Erfolg (Karriere) der Aufbau einer intakten Familie zum Hauptthema. Liebe und Arbeit scheinen während der ganzen Lebensspanne von zentraler Bedeutung für Gesundheit und Wohlbefinden zu sein. Die Gegenpole sind Arbeitslosigkeit und emotionale Isolation, die zu Verzweiflung und Depression führen können.

Achte Stufe (Höheres Lebensalter)

Das höhere Lebensalter hat zwei wichtige Schwerpunkte: Einerseits geht es um die Erlangung einer tiefen Zufriedenheit durch ein erfülltes Leben und andererseits um die Entwicklung geeigneter Strategien für den Umgang mit chronischen Krankheiten und für die Konfrontation mit dem unvermeidlichen eigenen Sterben. Lebenszufriedenheit, positive Sinngebung trotz Leiden und ein würdevoller Tod sind wohl die letzten großen Themen unseres Lebens.

[4.4.2] Der Prozess der Sozialisierung nach Jean Piaget

Dass man Nahrung aufnimmt, ist eine biologische Notwendigkeit - wie man dies tut, ist hingegen durch soziale Normen geregelt. Unter Sozialisierung versteht man den Prozess der Anpassung des Individuums an sein soziales Umfeld, eben an die Gesellschaft. Diese Anpassung erfolgt durch eine Verinnerlichung (emotionale und kognitive Akzeptanz) der gesellschaftlichen Normen.

In früheren Abschnitten des Lehrbuchs wurden bereits die psychodynamischen Entwicklungstheorien von Sigmund Freud und Erik Erikson ausführlich beschrieben; hier soll noch zusätzlich das Vier-Phasen-Modell von Jean Piaget dargestellt werden. Dabei geht es im Wesentlichen um den Übergang von moralischer Fremdbestimmung (Heteronomie) zur eigenverantwortlichen Selbstbestimmung (Autonomie).

(1) Vorethische Phase (circa bis 3. Lebensjahr). Durch eine innige Beziehung zu einer ausgezeichneten Bezugsperson erfährt das Kleinkind Geborgenheit und Sicherheit. Es entwickelt ein Regelbewusstsein durch die Begegnung mit realen Objekten unter gleich bleibenden situativen Bedingungen. So entsteht ein Urvertrauen.

(2) Phase der personellen Heteronomie (circa bis 6. Lebensjahr). Das Regelbewusstsein wird zum Pflichtbewusstsein, welches in der konstanten Erfüllung sozialer Normen besteht. Das Kind akzeptiert diese Normen aber nur aus der Liebe zur ausgezeichneten Bezugsperson oder aus Angst vor Liebesverlust. Pflichtbewusstsein um der Liebe wegen.

(3) Phase der sachlichen Heteronomie (circa bis 10. Lebensjahr). Es kommt zur schrittweisen Unabhängigkeit von der personellen Autorität und zur Akzeptanz von sachlichen Autoritäten. Sachlich begründete Spielregeln werden ernst genommen (Angst vor Sachschaden). Soziale Normen gelten wie Naturgesetze (ethischer Realismus). Pflichtbewusstsein um der Sache wegen.

(4) Phase der Autonomie (bis ins Erwachsenenalter). Der junge Mensch gelangt zur Erkenntnis des relativen und normativen Charakters der sozialen Spielregeln. Nach der Periode der Rebellion (Sturm und Drang) folgt die Einsicht, dass ohne Regeln kein gemeinschaftliches Zusammenleben funktioniert. Es werden demokratische Diskussionen über sinnvolle Regeländerungen geführt, bis schließlich viele Entscheidungsfindungsprozesse und zum Teil leidvolle Erfahrungen zu einer autonomen (selbstbestimmten) moralischen Haltung führen.

Der österreichische Individual-Psychologe Alfred Adler sieht in der Entwicklung eines starken, aber sozial eingestellten Selbstbewusstseins das wichtigste Erziehungsziel. Erziehung sollte alles vermeiden, was zu Minderwertigkeitsgefühlen führt. Statt Entmutigungen sollen Ermutigungen stattfinden.

Eine verzärtelnde Erziehung entmutigt, weil sie frustrationsintolerant macht. Eine repressiv-autoritäre Erziehung entmutigt, weil sie unselbständig macht. Eine lieblose Erziehung entmutigt, weil sie verzweifelt und liebesunfähig macht und deshalb meist zu Aggression und Asozialität führt. Nur eine liebevolle demokratische Erziehung stellt jene Ermutigungen bereit, die zu einer integrierten, reifen Persönlichkeitsbildung führen.

[4.4.3] Die Entwicklung der Intelligenz nach Jean Piaget

Jean Piaget (1886-1980) erforschte die Intelligenz-Entwicklung. Intelligentes Verhalten dient vor allem der Anpassung des Organismus an die Umwelt. Die Assimilation ist die Aufnahme von Reizen und deren Verarbeitung zu motorischen Reaktionsmustern und kognitiven Inhalten (Schemata). Akkommodation besteht in den notwendigen Änderungen der erworbenen Schemata beim Auftreten neuartiger Situationen. Piaget sieht 5 Stufen der Intelligenz-Entwicklung:

1. Stufe der sensomotorischen Intelligenz (Geburt bis ca. 2 Jahre)

Im Verlauf dieser Phase, die Piaget in sechs Abschnitte gliedert, erwirbt das Kind durch handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt die Kategorien von Raum, Zeit und Kausalität als Voraussetzungen für ein konkretes Objektkonzept.

2. Stufe des symbolisch-vorbegrifflichen Denkens (ca. 2 - 4 Jahre)

Ihr Beginn ist durch die Verinnerlichung von Handlungen gekennzeichnet. Das Kind lernt Dinge und Handlungen als Symbole zu verwenden und ist dadurch zu symbolischen Spielen (Rollenspiel, Fiktionsspiel) in der Lage. Aus den Symbolen entwickeln sich schrittweise die sprachlichen Begriffe.

3. Stufe des anschaulichen Denkens (ca. 4 - 7 Jahre)

Der Fortschritt, der auf dieser Stufe zu verzeichnen ist, liegt darin, dass das Kind den Unterschied zwischen einer Klasse von Gegenständen und den einzelnen Gegenständen, die zu dieser Klasse gehören, erkennt. (Menge-Element-Relation).

4. Stufe der konkreten Operationen (ca. 8 - 12 Jahre)

Auf dieser Stufe werden schon Operationsabläufe ausgeführt. Operationen sind verinnerlichte Handlungen, die reversibel geworden sind. Die Phase der konkreten Operationen bildet damit die Überleitung von der Koordination von Handlungen zur Formalisierung der Gedanken auf der nächsten Stufe.

5. Stufe der formalen Operationen (ca. ab 12 Jahre)

Das Denken auf dieser Stufe muss sich nicht mehr auf konkrete Objekte, Klassen und einfache Relationen beschränken. Es kann vielmehr Aussagen deduktiv ableiten und ist nicht mehr an konkrete Bedingungen gebunden.

Die Arbeiten von Piaget stellen wesentliche Ergebnisse der Entwicklungspsychologie dar und sind für Pädagogik und Didaktik in der Schule wichtig.

[4.5] SOZIALPSYCHOLOGIE

"Niemand ist eine Insel". Jeder Mensch lebt in einem bestimmten sozialen Umfeld. Das bedeutet: [a] die reale oder nur vorgestellte Existenz anderer Individuen, [b] die Interaktionen (wechselseitigen Beeinflussungen) zwischen den einzelnen Individuen, [c] die Wirkung der aktuellen Umgebung (setting) und [d] ein Bestand an sozialen Spielregeln und Rollenerwartungen für das individuelle Verhalten. Die Sozialpsychologie befasst sich mit diesen Themen. Sie erforscht die Einflüsse der Gesellschaft auf den Einzelnen, die Prozesse innerhalb von Gruppen, die Struktur von Gruppen, die Interaktionen zwischen verschiedenen Gruppen, das Verhalten des Einzelnen in Massen und vieles mehr. Im Folgenden sollen einige wichtige sozialpsychologische Phänomene näher beschrieben werden.

- Soziale Wahrnehmung und Attributierung
- Der Prozess der Sozialisierung
- Das Konzept der sozialen Rolle
- Die öffentliche Meinung
- Autorität und Gehorsam
- Formen der menschlichen Gemeinschaft
- Die Psychologie der Gruppe

[4.5.1] Soziale Wahrnehmung und Attributierung

Die soziale Wahrnehmung ist jener Prozess, bei dem der einzelne Mensch durch die Beobachtung des Verhaltens von anderen Menschen Rückschlüsse auf deren Persönlichkeit und deren Motivation zieht. Voraussetzung für einen solchen Prozess ist ein gewisses Maß an sozialer Neugierde, an mitmenschlichem Interesse - was jedoch bei jedem normalen Menschen der Fall ist.

Das fremde, aber auch das eigene Verhalten wird dadurch erklärt, dass man bestimmte ursächliche Gründe, bestimmte maßgebliche Eigenschaften hinter den beobachteten Handlungen annimmt. Der Vorgang wird als kausale *Attributierung* bezeichnet. Jede gesetzte Handlung hat interne oder externe Ursachen. Solche Kausal-Attributierungen unterliegen dem so genannten Abwertungsprinzip: Je größer die Anzahl der möglichen Ursachen ist, umso weniger wird den einzelnen Ursachen vertraut. Das Gegenteil ist das Aufwertungsprinzip, nach welchem hinter einer Handlung, die trotz großer Hindernisse ausgeführt wird, wenige sehr starke Ursachen angenommen werden. Allgemein kann gesagt werden, dass einem bestimmten Verhalten ein bestimmter kausaler Faktor dann zugeschrieben (attribuiert) wird, wenn beide immer gemeinsam auftreten (Kovariationsprinzip).

Der Vorgang der Attributierung und Etikettierung ist fundamental. Er ist aber oftmals fehlerhaft und unzuverlässig. Ein weit verbreiteter Attributionsfehler liegt darin, dass den internen Ursachen mehr Gewicht zugemessen wird als den externen Ursachen eines Verhaltens ("Er ist ja selber daran schuld").

Gründe für diesen Fehler liegen in mangelnder Information über die soziale Situation, in vorgefassten Ideologien und in der linguistischen Tatsache, dass unsere Sprache viel mehr Begriffe für die Beschreibung von Persönlichkeit als für die Beschreibung von Situationen (settings) zur Verfügung stellt. Ein weiterer Attributionsfehler liegt in der Tendenz zur Selbstaufwertung. Diese dient der Stabilisierung von Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl und hilft somit das Leben besser zu bewältigen. Interessant ist die Beobachtung, dass depressive Menschen soziale Situationen genauer und besser einschätzen als nicht-depressive. Ihre soziale Wahrnehmung ist nicht verzerrt und gefärbt durch eine rosarote Brille im Dienste der Aufwertung des eigenen Selbst.

Es ist offenkundig, dass die Attributionsfehler und Verzerrungen der sozialen Wahrnehmung der beste Nährboden für die Entstehung von Vorurteilen sind. Diese wiederum können zu tiefen sozialen Konflikten führen (z.B. "Schwarze sind weniger intelligent als Weiße").

[4.5.2] Der Prozess der Sozialisierung nach Jean Piaget

Dass man Nahrung aufnimmt, ist eine biologische Notwendigkeit - wie man dies tut, ist hingegen durch soziale Normen geregelt. Unter Sozialisierung versteht man den Prozess der Anpassung des Individuums an sein soziales Umfeld, eben an die Gesellschaft. Diese Anpassung erfolgt durch eine Verinnerlichung (emotionale und kognitive Akzeptanz) der gesellschaftlichen Normen.

In früheren Abschnitten des Lehrbuchs wurden bereits die psychodynamischen Entwicklungstheorien von Sigmund Freud und Erik Erikson ausführlich beschrieben; hier soll noch zusätzlich das Vier-Phasen-Modell von Jean Piaget dargestellt werden. Dabei geht es im Wesentlichen um den Übergang von moralischer Fremdbestimmung (Heteronomie) zur eigenverantwortlichen Selbstbestimmung (Autonomie).

(1) Vorethische Phase (cirka bis 3. Lebensjahr). Durch eine innige Beziehung zu einer ausgezeichneten Bezugsperson erfährt das Kleinkind Geborgenheit und Sicherheit. Es entwickelt ein Regelbewusstsein durch die Begegnung mit realen Objekten unter gleich bleibenden situativen Bedingungen. So entsteht ein Urvertrauen.

(2) Phase der personellen Heteronomie (cirka bis 6. Lebensjahr). Das Regelbewusstsein wird zum Pflichtbewusstsein, welches in der konstanten Erfüllung sozialer Normen besteht. Das Kind akzeptiert diese Normen aber nur aus der Liebe zur ausgezeichneten Bezugsperson oder aus Angst vor Liebesverlust. Pflichtbewusstsein um der Liebe wegen.

(3) Phase der sachlichen Heteronomie (cirka bis 10. Lebensjahr). Es kommt zur schrittweisen Unabhängigkeit von der personellen Autorität und zur Akzeptanz von sachlichen Autoritäten. Sachlich begründete Spielregeln werden ernst genommen (Angst vor Sachschaden). Soziale Normen gelten wie Naturgesetze (ethischer Realismus). Pflichtbewusstsein um der Sache wegen.

(4) Phase der Autonomie (bis ins Erwachsenenalter). Der junge Mensch gelangt zur Erkenntnis des relativen und normativen Charakters der sozialen Spielregeln. Nach der Periode der Rebellion (Sturm und Drang) folgt die Einsicht, dass ohne Regeln kein gemeinschaftliches Zusammenleben funktioniert. Es werden demokratische Diskussionen über sinnvolle Regeländerungen geführt, bis schließlich viele Entscheidungsfindungsprozesse und zum Teil leidvolle Erfahrungen zu einer autonomen (selbstbestimmten) moralischen Haltung führen.

Der österreichische Individual-Psychologe Alfred Adler sieht in der Entwicklung eines starken, aber sozial eingestellten Selbstbewusstseins das wichtigste Erziehungsziel. Erziehung sollte alles vermeiden, was zu Minderwertigkeitsgefühlen führt. Statt Entmutigungen sollen Ermutigungen stattfinden.

Eine verzärtelnde Erziehung entmutigt, weil sie frustrationsintolerant macht. Eine repressiv-autoritäre Erziehung entmutigt, weil sie unselbständig macht. Eine lieblose Erziehung entmutigt, weil sie verzweifelt und liebesunfähig macht und deshalb meist zu Aggression und Asozialität führt. Nur eine liebevolle demokratische Erziehung stellt jene Ermutigungen bereit, die zu einer integrierten, reifen Persönlichkeitsbildung führen.

[4.5.3] Das Konzept der sozialen Rollen

Ralph Dahrendorf sieht im Menschen einen "*homo sociologicus*". Ein jedes Individuum muss in der Gesellschaft bestimmte vorgegebene Rollen spielen und bestimmte Erwartungen, welche an das Rollenspiel geknüpft sind, möglichst gut erfüllen. Die Gesamtheit dieser Rollenzwänge ist die "ärgerliche Tatsache" der Gesellschaft.

Eine soziale Rolle besteht in einem Bündel von Verhaltensvorschriften, die vom Einzelnen unabhängig vorgegeben sind. Ihre Inhalte werden von der Gesellschaft bestimmt und verändert. Diese *Rollenerwartungen* sind in verschiedenem Ausmaß verbindlich. Ihre Nicht-Erfüllung hat bestimmte Sanktionen zur Folge. So unterscheidet man: (a) Muss-Erwartungen haben keine positiven Sanktionen, jedoch gerichtliche Bestrafung als negative Sanktion; (b) Soll-Erwartungen führen bei Erfüllung zu Sympathie, bei Nicht-Erfüllung zum Gruppenausschluss; (c) Kann-Erwartungen haben als positive Sanktionen Hochschätzung, als negative hingegen Antipathie.

Die *soziale Position* (Status) ist der Standort des Individuums im Bezugsfeld der Gesellschaft. Verschiedene Bezugsgruppen stellen verschiedene Wertskalen auf, die oft sehr divergent sein können. Man orientiert sein Handeln an der Zustimmung oder Ablehnung durch die Bezugsgruppen. Durch die mehrfache Zugehörigkeit zu verschiedenen Bezugsgruppen, können starke intrapsychische Konflikte entstehen (z.B. Beruf - Familie).

Der "homo sociologicus" ist nach Dahrendorf der seiner persönlichen Individualität entfremdete Mensch, der nur als Positionsträger und Rollenspieler in der ärgerlichen Tatsache der Gesellschaft funktioniert. Dieser eher negativen Sichtweise steht der positive Standpunkt entgegen, nach dem sich erst in der Gemeinschaft der Mensch voll entfalten kann, und Glück und Zufriedenheit erst im sozialen Miteinander und Füreinander erreicht werden.

[4.5.4] Die öffentliche Meinung

Die öffentliche Meinung besteht aus einem Bündel von Phrasen, Formeln, Schablonen, Moden, Stereotypen und Vorurteilen, die auf das Denken und Handeln des Einzelnen steuernd einwirken. Die modernen Massenkommunikationsmittel (Zeitungen, Fernsehen) verbreiten öffentliche Meinung, man denke nur an die täglichen Nachrichtensendungen und an die Werbung.

Die psychologische Grundlage für die unanzweifelbare Macht der öffentlichen Meinung ist der verunsicherte Mensch. Die Kompliziertheit und Undurchsichtigkeit der modernen westlichen Gesellschaftsstrukturen (vor allem der wirtschaftlichen und der technologischen) bewirken eine immer stärker werdende Entscheidungsunsicherheit des Individuums (z.B. Streit um die Sicherheit von Atomkraftwerken). Genau das ist aber der Ansatzpunkt für jegliche Propaganda und Indoktrination (suggestive Beeinflussung und Überredung). Der Mensch wird so in seinen Bedürfnissen, Gefühlen und Überzeugungen offen oder versteckt täglich manipuliert (die geheimen Verführer).

Die so genannte *objektive Meinungsforschung* erweist sich nur zu oft als Handlanger der *politischen Herrschaftssicherung*. Eine besser erfasste individuelle Meinung kann dann auch besser öffentlich manipuliert werden. Vor diesem Hintergrund erscheint die Unabhängigkeit der individuellen Meinungsbildung nur mehr eine Illusion zu sein.

Das erste Großprogramm zur *Massenindoktrination* mithilfe des Rundfunks und des Films in der Geschichte der Menschheit wurde durch Adolf Hitler in der Zeit vor und während des Zweiten Weltkrieges in Deutschland durchgeführt.

Der nationalsozialistische Führer richtete ein Propagandaministerium ein, das psychologisch gut durchdachtes Material zum Aufbau von suggestiven Feindbildern herstellte. Die künstlichen Feindbilder waren vor allem jüdische Mitbürger und ausländische Mächte. Sie wurden mit möglichst negativen Attributen versehen, die bei der Masse starke emotionale Reaktionen hervorrufen sollten. Ein wenig später entwickelten die USA ihr eigenes Programm der "psychologischen Kriegsführung", um eine, die ganze Nation umfassende, patriotische Unterstützung des Kriegseintrittes aufzubauen.

Jedenfalls hängt die Wirksamkeit der Kommunikation und die soziale Einwilligung des Informierten weitgehend von der Glaubwürdigkeit der Kommunikationsquelle ab. Jede Massenindoktrination versucht daher mit allen erdenklichen Mitteln ein hohes Maß an Glaubwürdigkeit zu erreichen.

[4.5.5] Autorität und Gehorsam

Unter einer Autorität versteht man eine Instanz, welche verbindliche Richtlinien setzt und einfordert. Die Quellen der Autorität können Kompetenz, Lebenserfahrung und persönliche Weisheit, oder eine gesellschaftliche Institution sein. Dementsprechend unterscheidet man eine fachliche, eine persönliche oder eine institutionelle Autorität.

Gehorsam ist eine Haltung oder Einstellung des Individuums, welche sich in der bedingungslosen Befolgung der von einer Autorität gesetzten Richtlinien äußert.

Die *institutionelle Autorität* besteht in einer hierarchischen Ordnungsstruktur, wo Einer an der Spitze steht und für alle anderen, die pyramidisch unter ihm stehen, sämtliche Verhaltensweisen bindend regelt. Für jede hierarchische Stufe gibt es somit eine übergeordnete und untergeordnete Ebene.

Ein Beispiel für eine hierarchische Ordnungsstruktur ist das Schulsystem (Schüler - Lehrer - Direktor - Inspektor - Landesschulrat - Ministerium).

Der Gegenbegriff zur hierarchisch-institutionellen Autorität ist die egalitär-demokratische Autorität, welche nicht Zwang durch Macht ausübt, sondern durch demokratisch geführte Argumentation den Einzelnen von der Zweckmäßigkeit der gesetzten Richtlinien überzeugen will (Überzeugen durch Argumente und nicht durch Waffen).

Institutionelle Autorität darf nicht hinterfragt werden und sie gewöhnt dem jungen Menschen sein natürliches Neugierverhalten ab. Dieser wird damit zum Befehlsempfänger, zum sturen Einhalter der Ordnung. Es wird verlangt, dass man Befehlen gehorcht, bevor man sie versteht. Die egalitäre Autorität hingegen unternimmt die mühevollen Erziehungsarbeit, zuerst zu erklären und dann Richtlinien aufzustellen. Erst denken, dann handeln. Sie konstituiert sich gerade in der Dialektik von Annehmen und Zurückweisen.

Aus dieser Sichtweise sind drei wichtige *Erziehungsstile* zu unterscheiden: der streng-autoritäre, der demokratische und der anti-autoritäre (laissez faire). Für die Zukunft unserer Gesellschaft ist es von entscheidender Bedeutung, in welcher Form heute junge Menschen Autorität erfahren. Nur eine demokratische Erziehung ist in der Lage, mündige und verantwortungsbewusste Persönlichkeiten heranzubilden.

Ein sehr interessantes Experiment zur Gehorsamshaltung wurde von Stanley Milgram 1965 durchgeführt (das so genannte *Milgram-Experiment*). Ein fachkompetent auftretender Versuchsleiter erklärte den Versuchspersonen, dass sie an einem wichtigen wissenschaftlichen Forschungsprojekt teilnehmen, bei dem die Auswirkungen von Bestrafungen auf die Gedächtnisleistung festgestellt werden sollen, mit dem Ziele einer Verbesserung der Lernleistung.

Zu diesem Zweck saßen die Versuchspersonen in einem Raum vor einem Schaltpult, über welches sie einer lernenden Person, die im Nebenzimmer saß, verschieden starke Elektroschocks verabreichen konnten, wenn diese beim Reproduzieren von gelernten Wortpaaren einen Fehler machte. In Wirklichkeit war die ganze Situation selbstverständlich nur gestellt, bei der die lernende Person sogar Schmerzkundgebungen simulierte, welche von den Versuchspersonen im Nebenraum gehört wurden. Diese wurden vom Versuchsleiter dahingehend instruiert, dass sie trotz der gehörten Schmerzäußerungen bei jedem auftretenden Fehler die Stromspannung um eine Stufe erhöhen sollten. Der mögliche Bereich lag zwischen 0 und 450 Volt, mit Stufen zu je 30 Volt.

Als 40 Psychiater gebeten wurden, das Verhalten der Versuchspersonen in dieser Experimentsituation vorherzusagen, schätzten sie, dass die meisten nicht weitergehen würden als maximal 150 Volt. Ihrem Expertenurteil zufolge sollten nur weniger als 4% bei 300 Volt noch immer dem Versuchsleiter gehorchen. Aber die Experten haben sich geirrt. Sie überschätzten die Rolle der autonomen Persönlichkeit und unterschätzten die Macht der Situation.

Eine deutliche Mehrheit der Versuchspersonen gehorchte den Befehlen des als fachkompetent akzeptierten Versuchsleiters. Fast zwei Drittel verabreichten elektrische Bestrafungsreize bis 450 Volt.

Obwohl viele von ihnen zwar Hemmungen zeigten und widersprachen, wideretzten sie sich letztlich doch nicht und handelten gehorsam. Weitere Untersuchungen von Milgram zeigten, dass die in seinem ersten Experiment beschriebene Gehorsamshaltung durch folgende Faktoren noch erheblich verstärkt werden kann:

- (a) direkte Kontrolle durch eine legitimierte Autorität
- (b) körperliche Distanz zu den Opfern
- (c) Aufbau hierarchischer Strukturen, wo auf jeder untergeordneten Stufe die Eigenverantwortung geringer wird (Verantwortungsdiffusion)
- (d) mehrschichtige, schwer durchschaubare Situationen

Autoritäre Beziehungen gibt es nicht alleine zwischen einem Führer und seinen Gefolgsleuten. Autoritäre Systeme entstehen, wenn Menschen die Rechte über ihr Handeln auf eine fachkompetente Autorität oder eine Institution übertragen oder delegieren.

[4.5.6] *Formen der menschlichen Gemeinschaft*

In der Sozialpsychologie unterscheidet man folgende verschiedene Formen der menschlichen Gemeinschaft:

- Familie
- Klasse
- Menge (Masse, Kollektiv, Gruppe)

Die *Familie* ist auch in der heutigen Zeit noch immer primäre Sozialisations-Instanz. Unter einer *Klasse* fasst man alle Träger einer bestimmten Merkmalskombination zusammen (z.B. Weiße, Schwarze, Arbeiter, Unternehmer usw.). Zumeist entwickelt sich ein so genanntes Klassenbewusstsein als Ausdruck der innerlichen Identifizierung und Zugehörigkeit.

Unter einer *Menge* fasst man alle Personen zusammen, die zur gleichen Zeit am gleichen Ort anwesend sind (Nebeneinander). Die *Masse* ist eine größere, handlungsrelevante Menge ohne innere Strukturierung. Mit Handlungsrelevanz ist gemeint, dass durch ein äußeres Ereignis eine plötzliche Aktivierung der Menge stattfindet, wie beispielsweise durch eine Katastrophe oder ein Fußballtor durch die gegnerische Mannschaft.

Die *Masse* ist kurzlebig und zeigt typische massenpsychologische Merkmale:

- Keine Struktur außer jener von Führer und Gefolge
- Gleichschaltung individuellen Erlebens/Handelns durch affektive Ansteckung
- Deindividuation und Depersonalisation (Entpersönlichung)
- Verantwortungsdiffusion (Schwinden der Eigenverantwortlichkeit)
- Verprimitivierung des Erlebens und Handelns (Reduktion der kognitiven Kontrolle und Steigerung der Aggressionsbereitschaft)
- Dehumanisierung (Vorherrschaft von asozialen Verhaltensweisen)

Der spanische Kulturphilosoph Ortega y Gasset beklagte schon 1930 den Aufstand der Massen und den damit einhergehenden Verlust der Individualität. Ein typisches Massenphänomen der modernen Zeit sind die Gewaltausbrüche in Sportstadien.

Unter einem *Kollektiv* versteht man eine Großgruppe mit einer sehr straffen inneren, zumeist hierarchischen Struktur. Kollektive Werte verdrängen die individuellen, persönlichen Gesinnungen. Kollektive entstehen oft durch die Flucht des Einzelindividuums aus Realitätskonflikten. Der materielle Schutz und die Sicherheit werden erkaufte um die Abnahme der Eigenverantwortlichkeit. Eine Gefahr besteht in der Ausbildung von totalitären, streng autoritär und streng hierarchisch gegliederten Kollektiven, in denen die Freiheit des Einzelnen kaum mehr gewährleistet ist.

Die *Gruppe* ist eine kleine, handlungsrelevante Menge mit einer ausgebildeten inneren Struktur. Dadurch entsteht ein ordnendes und zugleich integrierendes Rollensystem. Es finden starke Interaktionen zwischen den Mitgliedern statt. Eine Gruppe ist somit gekennzeichnet durch ein internes Rollensystem, durch Interaktivität und durch Leistungs- und Sicherheitsvorteile.

Nach ihrer Entstehung unterscheidet man Naturgruppen (biologisch bedingt), Pflichtgruppen (arbeitsbedingt) und Interessensgruppen (wertungsbedingt).

[4.5.7] Psychologie der Gruppe

Wie bereits gesagt, versteht man allgemein unter einer Gruppe eine kleine, handlungsrelevante Menge mit einer ausgebildeten inneren Struktur und starken Interaktivitäten zwischen den Mitgliedern. Im Folgenden sollen verschiedene gruppenspezifische Phänomene beschrieben werden.

[4.5.7.1] Die Bildung einer Gruppe

Der in Amerika tätige türkische Soziologe *M. Sherif* führte 1949 dreiwöchige Ferienlager mit 25 zwölfjährigen Burschen durch. Dabei studierte er wichtige gruppenspezifische Prozesse. In den ersten Tagen lernten die Buben einander kennen, und es bildeten sich auf Grund gegenseitiger Sympathie spontane Freundschaftsgruppen. Nach dieser Eingangsphase wurde von Sherif entgegen der anfänglichen Sympathiebindungen eine Einteilung in zwei Gruppen vorgenommen. Vor allem durch gemeinschaftliche Aktivitäten in Rivalität zur anderen Gruppe (sportliche Wettkämpfe) kam es schon nach wenigen Tagen zu einem engen Zusammenschluss innerhalb der Gruppen und zu einem besonderen WIR-Erlebnis (Unifikation). Es bildeten sich positive Meinungen über die Eigengruppe (Autostereotype) und negative Meinungen über die Fremdgruppe (Heterostereotype). Am Ende des Ferienlagers wurden die beiden Gruppen wieder aufgelöst, und in eine einzige Großgruppe integriert. Es zeigte sich, dass der Unterschied der früheren Auto- und Hetero-Stereotypen wieder geringer wurde und der erreichte Gruppenzusammenhalt (Kohärenz) sich wieder lockerte.

Am Beispiel der Ferienlager-Versuche von M. Sherif konnten fünf wichtige Faktoren zur Gruppenbildung festgestellt werden:

- (1) gemeinsame Gegner
- (2) gemeinsame Not
- (3) gemeinsamer Leistungsvorteil
- (4) gemeinsamer Sicherheitsvorteil
- (5) gemeinsame Freude

[4.5.7.2] Die Binnenstruktur der Gruppe

Jede Gruppe enthält ein System von Rollen und Rollen-Erwartungen. Es hat sich nun gezeigt, dass sich in vielen Gruppen ein zweidimensionales Rangsystem ausbildet, dessen eine Dimension die Beliebtheit und dessen andere Dimension die Tüchtigkeit ist. Sympathie- und Leistungsreihe divergieren zumeist, so dass sich an der Spitze Führungs-Duale entwickeln (Präsident und Kanzler). Die so genannte *Homan'sche Regel* besagt, dass je höher die Rangposition ist, umso stärker ist auch die persönliche Identifikation mit den Gruppennormen.

In eindimensionalen Rangsystemen mit steilem Anstieg sind mehrere interessante Effekte beobachtet worden: Aus Angst vor dem Nachrücken des Untergebenen und aus Neid auf den Vorgesetzten entstehen oft alternierende Bündnisse zwischen den Mitgliedern einer hierarchischen Stufe. Das als *Radfahrer-Effekt* bezeichnete Phänomen zeigt die Tendenz auf, sich zum Vorgesetzten submissiv und zum Untergebenen dominant zu verhalten ("Nach oben buckeln, nach unten treten").

Bei Trägern mittlerer Rangpositionen, deren Versuche, an die Führungsspitze zu gelangen, erfolglos sind, wird oftmals eine Tendenz zur Radikalisierung beobachtet. Sie verwandeln ihre gruppenintern erlittenen Frustrationen in eine nach Außen gerichtete Aggressivität (siehe Ferienlager von Sherif). Interessant sind auch die so genannten Außenseiterrollen und die erste (Alpha) und die letzte (Omega) Rangposition. So ist beispielsweise die Führerrolle, die Alpha-Position, im Wesentlichen durch vier Merkmale gekennzeichnet:

- große persönliche Tüchtigkeit
- hohes Selbstbewusstsein und Dominanzstreben
- starke Identifikation mit den Gruppennormen
- scharfe soziale Wahrnehmung und gute soziale Intelligenz

Zur Erfassung der Beziehungs-Strukturen innerhalb einer Gruppe wird die so genannte *Soziogramm-Technik* angewendet. Jedes Mitglied muss den Beliebtesten (+) und den Unbeliebtesten (-) angeben. Trägt man die Wähler als Zeilen und die Gewählten als Spalten in eine so genannte Soziomatrix, so kann man aus der Verteilung der (+) und (-) in der Matrix gruppenspezifische Erkenntnisse gewinnen (Rangreihe, Cliquesbildung, Konflikttendenz und Kohäsionsstärke).

Auch können sich verschieden angeordnete Gruppenstrukturen entwickeln (Kette, Stern, Ring, vollständiges Netz).

Die *Kontaktdichte* kann direkt an der Anzahl der gegenseitigen Kontakte gemessen werden. Sie ist ein Maß für den Zusammenhalt (Kohäsion) der Gruppe. Allgemein zeigt es sich, dass bei leistungsmäßiger Überbeanspruchung der Gruppe ihre Kohäsion deutlich absinkt.

Umgekehrt proportional zur Kontaktdichte ist die so genannte soziale Distanz definiert. Ghetto und Elite sind Minderheiten in einer Großgruppe, die einen starken Binnenkontakt und eine hohe Distanz zur Majorität der Gesamtgruppe aufweisen.

Interessant und originell ist das so genannte *Peter-Prinzip*, welches besagt, dass in jedem hierarchischen System eine Einzelperson in ihrer Karriere so lange aufsteigt, bis sie den Zustand ihrer Inkompetenz erreicht hat.

Die gute Kompetenz auf einer niederen Ebene bedeutet noch lange nicht, dass die betreffende Person auch das Anforderungsprofil der angestrebten höheren Stufe leistungsmäßig erfüllt. So kommt es schlussendlich dazu, dass in den höheren Etagen von Verwaltungshierarchien oft nur inkompetente Leute sitzen.

[4.5.7.3] Die Leistungs- und Sicherheitsvorteile einer Gruppe

(A) Leistungsvorteil vom Typus des Hebens und Tragens

Dieser kann am Beispiel des gemeinsamen Tauziehens demonstriert werden. Es kommt dabei zu einer Summierung der Einzelkräfte zur Gesamtleistung, die jedoch nicht proportional zur Personenanzahl ansteigt, weil eine optimale Koordination (Zeit und Richtung) oft sehr schwierig ist. Die Gruppenleistung ist keine lineare, sondern eine logarithmische Funktion der Mitgliederanzahl.

(B) Leistungsvorteil vom Typus des Suchens und Beurteilens

In einem Experiment von Pfoffenberger (1932) sind zehn verschiedene Figuren, deren Flächeninhalte sich immer um 5% unterscheiden, entsprechend ihrer Flächengröße in eine Rangordnung zu bringen. Die Rangreihenkorrelation der geschätzten mit der richtigen Rangreihe, ist ein Maß für die Urteilsrichtigkeit der einzelnen Personen (r_x). Betrachtet man zunächst die Urteile der N Personen isoliert und berechnet den arithmetischen Mittelwert der Urteilsrichtigkeiten, so erhält man die durchschnittliche Urteilsrichtigkeit $m = \Sigma(r_x) / N$.

Dann bildet man aus den N Versuchspersonen eine synthetische Gruppe (die Gruppenmitglieder beeinflussen sich nicht gegenseitig, wie beispielsweise in einer Jury von Preisrichtern), indem man den durchschnittlichen Rangplatz von jeder Figur in der Gesamtgruppe ermittelt. Das ergibt die Gruppenrangordnung der geschätzten Figuren. Diese wird nun ebenfalls mit der richtigen Rangreihe korreliert (r_G).

Das erstaunliche Ergebnis dieser Untersuchung ist die dabei festgestellte Tatsache, dass das Gruppenurteil immer richtiger ist als das durchschnittliche Einzelurteil ($r_G > m$). Dieser vorteilhafte Effekt kann aus dem statistischen Fehlerausgleich bei der Bildung des Gruppenurteils erklärt werden. Eine Voraussetzung dafür ist die gegenseitige Unabhängigkeit der Urteilsbildungen.

(C) Leistungsvorteil vom Typus des Bestimmens und Normierens

In einem klassischen Experiment von Sherif wird in einem verdunkelten Raum ein schwacher Lichtstrahl konstant auf eine bestimmte Wandstelle gerichtet, so dass ein fester Lichtpunkt entsteht. Durch die automatisch ablaufenden, kleinen Augenbewegungen kommt es zu einer scheinbaren Bewegung des Lichtpunktes. Die Versuchspersonen sollen nun die Länge dieser scheinbaren Bewegung des Lichtpunktes schätzen.

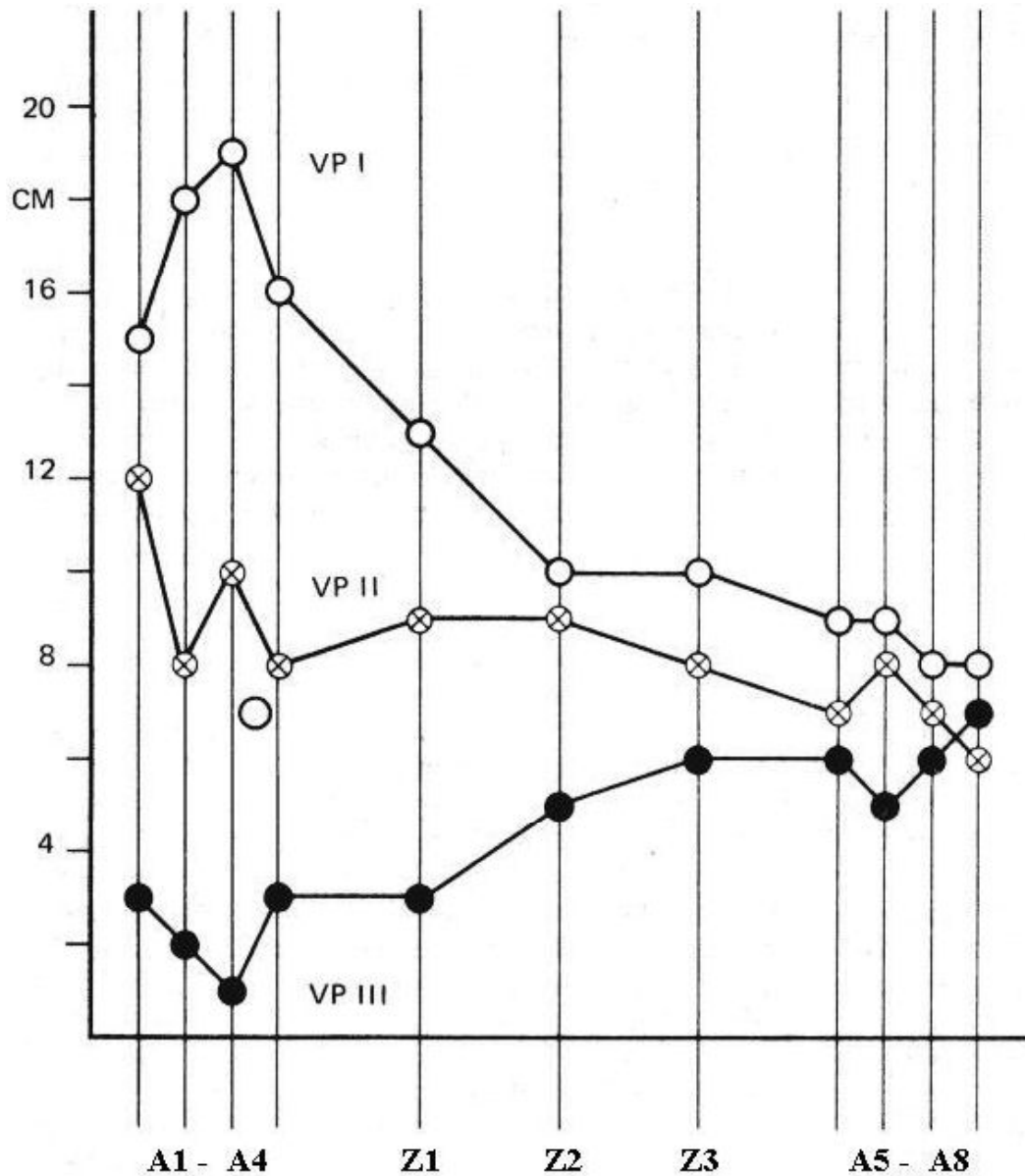
Dabei geht es im Gegensatz zum oben beschriebenen Leistungstyp nicht um die Beurteilung eines objektiven Sachverhaltes, sondern um die Bestimmung einer fiktiven Norm, welche nichts mit der sachlichen Realität zu tun hat. Es geht dabei also um die Normierung einer Illusion.

Sherif gliedert sein Experiment in drei zeitliche Phasen. Zunächst erfolgen vier isolierte Einzelversuche (A1 - A4) und eine dreißig Minuten dauernde Pause, in der zur Ablenkung ein Rechentest durchgeführt wird. Hierauf erfolgen drei Gruppenversuche (Z1 - Z3), wo jede Person ihr Schätzergebnis der Scheinbewegung laut mitteilt, ansonsten aber nichts sagt. Nach einer abermaligen Pause von dreißig Minuten, erfüllt mit Rechenaufgaben zur Vermeidung einer Diskussion, werden zuletzt wieder vier isolierte Einzelversuche (A5 - A8) durchgeführt.

In der ersten Phase weisen die Einzelurteile von drei Versuchspersonen (1, 2, 3) erhebliche Differenzen auf. Am Beginn der Gemeinschaftssituation werden die eigenen Urteile in Frage gestellt. Die gegenseitige Kommunikation, die eine Person über die anderen Schätzerurteile informiert, führt dann zu einer deutlichen Konvergenz der Urteile. Dieses so genannte *Konvergenzprinzip* führt schließlich zu einer normativen Fixierung, die noch zusätzlich mit dem Prädikat der sozialen Selbstverständlichkeit ausgestattet wird. Mathematisch hat sich herausgestellt, dass das Gruppenurteil U_G gegen das geometrische Mittel $\sqrt{(U_1 \cdot U_2 \cdot U_3)}$ der drei Einzelurteile U_1 , U_2 und U_3 konvergiert.

Die Gruppenfunktion des "Bestimmens und Normierens" geht den anderen Gruppenleistungen voraus: Zunächst wird eine Arbeitssituation in einem Bestimmungsakt festgelegt und dann erst wird die Arbeit geleistet.

Die nachfolgende Grafik zeigt die Ergebnisse des Experiments von Sherif.



Die Konvergenz der Schätzungen beim autokinetischen Phänomen

Das Experiment von Sherif zum *autokinetischen Phänomen* zeigt für drei Versuchspersonen (VP I, VP II, VP III) ein Ergebnis, wie es in der Grafik dargestellt ist.

Das *Konvergenzprinzip* in der Gruppe, die resultierende Meinungsübereinstimmung (*Konformität*) und das WIR-Erlebnis (*Unifikation*) führen zur Aufstellung von typologischen Hypothesen, welche den Charakter von Selbstverständlichkeiten haben, obwohl sie unbestätigt und zum Teil sogar falsch sein können.

Solche kollektiven Urteile werden *Stereotype* genannt. Kollektive Urteile über die eigene Gruppe heißen Autostereotype; werden sie über fremde Gruppen gefällt, dann bezeichnet man sie als Heterostereotype.

Alle Stereotype schließen das Vorurteil mit ein, dass jedes einzelne Gruppenmitglied jene Merkmale aufweist, welche auch der ganzen Gruppe als typische Merkmale zugeschrieben werden. Schließlich haben Stereotype noch die träge Eigenschaft trotz neuer und anders lautender Informationen nur sehr schwer korrigierbar zu sein.

Jedenfalls ist die Macht weit verbreiteter Stereotype (z.B. in der öffentlichen Meinung) nicht zu unterschätzen. Gefährlich werden sie, wenn sie im Dienste der Herrschaftssicherung diktatorischer Systeme zu einer *Indoktrination* und zu einer *Manipulation der Menschen* eingesetzt werden.

Der Vorteil der *Urteilskonvergenz* in einer Gruppe besteht unzweifelhaft darin, dass dadurch für den Einzelnen ein großes Maß an Sicherheit für seine Entscheidungen, Gesinnungen und Verhaltensweisen gegeben wird. Dieser *Sicherheitsvorteil* führt schließlich auch zu einer emotionalen Geborgenheit in der Gruppe, was wiederum umgekehrt die Kohärenz der Gruppe verstärkt.

