Walter Herzog

Modell und Theorie in der Psychologie

Verlag für Psychologie · Dr. C. J. Hogrefe
Göttingen · Toronto · Zürich

Modell und Theorie in der Psychologie

Modell und Theorie in der Psychologie

von

Walter Herzog

Zürich

Verlag für Psychologie · Dr. C. J. Hogrefe
Göttingen · Toronto · Zürich

Walter Herzog, Dr. phil., geb. 1949, Studium der Psychologie, Soziologie und Pädagogik. Seit 1981 wissenschaftlicher Mitarbeiter am Pädagogischen Institut der Universität Zürich, Fachbereich Pädagogische Psychologie. Arbeitsschwerpunkte und Publikationen in den Bereichen: Wissenschaftstheorie der Psychologie, Entwicklungspsychologie und Sozialpsychologie des Lehrerberufs. — Anschrift: Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Rämistraße 74, CH — 8001 Zürich.

© by Verlag für Psychologie · Dr. C. J. Hogrefe, Göttingen 1984
Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten
Publiziert mit Unterstützung des Schweizerischen Nationalfonds
zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung

Druck und Bindearbeit
Dieterichsche Universitätsbuchdruckerei W. Fr. Kaestner GmbH & Co. KG, Rosdorf/Kr. Göttingen
Printed in Germany
ISBN 3 8017 0190 5

"Psychology needs our love."

Klaus F. Riegel

"... die Epidemie, nach jeder möglicherweise neuen Errungenschaft anderer Wissenschaften zu greifen, scheint mir ein symptomatisches Sich-Verraten zu sein: das Heil wird von aussen erwartet und nicht von den Resultaten des Schweisses unserer eigenen Stirn. Es fehlt im Grunde am Selbstvertrauen - an der Ueberzeugung, dass die Psychologie weiss, woher sie gekommen ist und wohin sie geht."

David Rapaport

"Psychology has no one to look up to. It must turn to itself, it beeing the eye that looks into itself, to see how it sees."

Benjamin B. Wolman

"Nothing is more subjective than objectivity blind to its subjectivity."

Ronald D. Laing

"... es mag sogar sein, dass wir bisweilen mit den Werwölfen heulen müssen, um zu verstehen, wie sie heulen."

Hans Peter Duerr

"Ist mein Verständnis nur Blindheit gegen mein eigenes Unverständnis? Oft scheint es mir so."

Ludwig Wittgenstein

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung: Psychologie ohne Gegenstand 1
1.1 Der verlorene Gegenstand der Psychologie 1
1.2 Die verunsicherte Praxis der Psychologie (am Beispiel der Pädagogischen Psychologie) 6
1.2.1 Die pädagogische Praxis in der Perspektive Skinners 7
1.2.2 Die pädagogische Praxis in der Perspektive Piagets 10
1.3 Zusammenfassung 18
2. Krise und Krisenbewältigung in der Psychologie 19
2.1 Krise und Krisen der Psychologie 19
2.1.1 Die neueste Krise der Psychologie 19
2.1.2 Permanenz der Krise? 22
2.2 Ursachen der neuesten Krise der Psychologie 24
2.2.1 Fehlende Einheit der Psychologie 24
2.2.2 Irrelevanz psychologischer Erkenntnisse 25
2.2.3 Trivialität psychologischer Erkenntnisse 32
2.2.4 Das Wissenschaftsverständnis der Psychologie 33
2.2.4.1 Theorieebene 33
2.2.4.2 Externe Einflüsse auf die psychologische Theoriebildung 36
2.2.4.3 Die Psychologie als bürgerliche Wissenschaft 39
2.2.5 Methodologische Probleme 42
2.2.6 Die historische Bedingtheit psychologischer Erkenntnisse 45
2.2.7 Die kulturelle Bedingtheit psychologischer Erkenntnisse 51
2.3 Das Muster der psychologischen Krisenbewältigung: externe Orientierung 56
2.3.1 Orientierung an der Physik und an der Philosophie 56
2.3.2 Orientierung an der Wissenschaftstheorie 58
2.3.2.1 Ein Beispiel: Hans Westmeyer 59
2.3.2.2 Die asymmetrische Beziehung von Psychologie und Wissenschaftstheorie 61
2.3.3 Zusammenfassende Kritik der psychologischen Krisenbewältigungsstrategie 63
2.4 Auf dem Wege zu einer autochthonen Wissenschaftstheorie der Psychologie 64
2.5 Zusammenfassung 71
3. Plädoyer für eine reflexive Psychologie 72
3.1 Reflexive Psychologie und Unifikation der Psychologie 73
3.2 Reflexive Psychologie und psychologische Theoriebildung 74
3.3 Reflexive Psychologie als Psychologie-Psychologie 76
3.4 Reflexive Psychologie und Modelle des Menschen: Entwurf einer reflexiv-psychologischen Fragestellung 80
3.5 Zusammenfassung 82

4. Explikation des Modellbegriffs 84
4.1 Die erkenntnistheoretische Funktion von Modellen 84
4.2 Die "interpretierende" Funktion von Modellen 85
4.3 Die repräsentierende und die selegierende Funktion von Modellen 85
4.4 Die heuristische Funktion von Modellen 86
4.5 Die illustrierende (veranschaulichende) Funktion von Modellen 87
4.6 Analogien und Metaphern 88
4.7 Die konstituierende Funktion von (psychologischen) Modellen 90
4.8 Der nicht-empirische Charakter von Modellen 94
4.9 Zusammenfassung 96
5. Das Maschinenmodell 97
5.1 Die Annahmen des mechanistischen Menschenmodells 97
5.2 Die Konsequenzen der mechanistischen Modellannahmen für die psychologische Theoriebildung 98
5.2.1 Passivität, Reaktivität 98
5.2.2 Ziellosigkeit, Machbarkeit, Additivität 98
5.2.3 Atomismus, Reduktionismus, Physikalismus 100
5.2.4 Quantitative Veränderung, Anti-Emergentismus, Individualität 102
5.2.5 Determinismus, Erkenntnisgewissheit, technologisches Interesse, Nominalismus 103
5.3 Die Wurzeln des mechanistischen Menschenmodells in der Geschichte der Psychologie 106
5.3.1 Die philosophischen Wurzeln des mechanistischen Menschenmodells 107
5.3.2 Die soziologischen Wurzeln des mechanistischen Menschenmodells 111
5.4 Mechanistisches Denken in der modernen Psychologie: der Mensch als Computer 114
5.4.1 Von der Mechanik des Bewusstseins zur Mechanik des Verhaltens 114
5.4.2 Die informationstheoretische Perspektive: Individualität als Rauschen im Kanal 117
5.4.3 Der Mensch als Computer und die Rückkehr des Homunkulus 119
5.5 Das Beispiel der Motivationstheorien: von der Energetik zur Steuerung 124
5.5.1 Motivation als Aktivierung der Mensch-Maschine 124
5.5.2 Triebtheorien 125
5.5.3 Motivation als Steuerung der Mensch-Maschine: die Auflösung der Motivationspsychologie in der Kognitionspsychologie 128
5.6 Die sprachliche Verwurzelung des Maschinenmodells 132
5.6.1 Die alltagssprachliche Verhexung des psychologischen Verstandes 133
5.6.2 Therapie der psychologischen Sprache: Gilbert Ryle 136
5.6.2.1 Das Gespenst in der Maschine 136
5.6.2.2 Dispositionen 140
5.6.2.3 Zusammenfassung 142
5.6.3 Von der Maschine zum Organismus 143

5.7 Zusammenfassung 143
6. Das Handlungsmodell 145
6.1 Der Begriff der Handlung 145
6.2 Explikation des Rationalitätsbegriffs 148
6.3 Die Rationalität des Wissens und das Mensch-als-Wissenschaftler-Modell 152
6.4 Die Voraussetzungen des Handlungsmodells und deren Problematik 156
6.5 Das Selbstmodell 161
6.6 Zusammenfassung 162
7. Das Organismusmodell 163
7.1 Die Grundlagen des organismischen Modells 164
7.2 Die Artikulation des Organismusmodells in der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets 168
7.2.1 Die biologische Basis von Piagets Denken (I) 169
7.2.2 Intelligenz, Struktur und Entwicklung 170
7.2.3 Die Determinanten der kognitiven Entwicklung und der Aequilibrationsbegriff 172
7.2.4 Lern- und motivationspsychologische Implikationen der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets 178
7.2.5 Die Stufentheorie Piagets 180
7.2.5.1 Der Begriff der Entwicklungsstufen 181
7.2.5.2 Der Begriff der Stufenimplikation: Modellkorollar oder empirische Aussage? 183
7.2.6 Die erkenntnistheoretische Natur der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets 186
7.2.6.1 Erkenntnistheorie, Wissenschaftsgeschichte und Entwicklungspsychologie 187
7.2.6.2 Erkenntnistheorie = Wissenschaftstheorie 189
7.2.6.3 Das Wissenschaftsverständnis Piagets und sein "dynamischer Kantianismus" 191
7.2.7 Der individualistische Charakter von Piagets Entwicklungstheorie 193
7.2.7.1 Umwelt und Interaktion 193
7.2.7.2 Die biologische Basis von Piagets Denken (II) 195
7.2.7.3 Das Fehlen der Gesellschaft und der sozialen Interaktion in der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets 202
7.2.8 Der Subjekt- und der Bewusstseinsbegriff 206
7.2.9 Zusammenfassung und Ausblick 208
7.3 Zusammenfassung 213
8. Zur Frage der Problemadäquatheit und des ideologischen Gehalts von Modellen: das Beispiel der moralischen Entwicklungstheorie Kohlbergs 215
8.1 Ist das Organismusmodell ein adäquates Modell der moralischen Entwicklung? 215
8.1.1 Die Probleme des Interaktionsbegriffs 216
8.1.2 Die Probleme des Adaptationsbegriffs 218

8.1.3 Die Probleme des Subjektbegriffs 219
8.1.4 Die Probleme des Bewusstseinsbegriffs 220
8.1.5 Das Problem des Verhältnisses von intellektueller und moralischer Entwicklung 220
8.1.6 Das Problem der Trennung von Form und Inhalt: Moralische Erziehung als Identitätsverweigerung 221
8.1.7 Die Folgen der ungenügenden Modellexplikation: Widersprüche und Unklarheiten 225
8.2 Historische, kulturelle und ideologische Einflüsse in Kohlbergs moralischer Entwicklungstheorie 227
8.2.1 Gesellschaft und Individuum: Kohlberg als bürgerlicher Theoretiker 228
8.2.2 Die empirische Evidenz der Theorie: Kohlberg als "Kulturimperialist" 231
8.3 Zusammenfassung 233
9. Der Homo clausus: Menschenmodelle in der Sozialpsychologie 234
9.1 Die Rollentheorie 235
9.1.1 Einleitung: der Mensch als Schauspieler 235
9.1.2 Die normative Rollentheorie 237
9.1.3 Kritik der normativen Rollentheorie 240
9.2 Die Attributionstheorie 245
9.2.1 Einleitung: Attribution und Wahrnehmung 246
9.2.2 Die Artikulation der Attributionstheorie bei Fritz Heider 248
9.2.2.1 Die zwei Attributionsbegriffe Heiders 248
9.2.2.2 Die Methoden der attributiven Urteilsbildung 253
9.2.3 Das Menschenmodell der Attributionstheorie: erste Bilanz 254
9.2.4 Die Artikulation der Attributionstheorie bei Harold H. Kelley 255
9.2.5 Das Menschenmodell der Attributionstheorie: zweite Bilanz 257
9.2.6 Das Forschungsdesign der Attributionstheorie 259
9.2.7 Das egoistische Individuum: die Erklärung von Attributionsfehlern 259
9.2.8 Die Biologisierung der Theorie: das Attributionsbedürfnis 261
9.2.9 Das Menschenmodell der Attributionstheorie: dritte Bilanz 262
9.3 Die Austauschtheorie 264
9.3.1 Einleitung: die ökonomische Metapher 264
9.3.2 Die Artikulation der Austauschtheorie bei George Caspar Homans 265
9.3.3 Macht und Bedürfnis 269
9.3.4 Kritik und Diskussion: das Menschenmodell der Austauschtheorie 270
9.4 Bilanz: die Entlarvung des Homo clausus 276
9.4.1 Der Mensch als Individuum und der Mensch als Gesellschaft 276
9.4.2 Individual- und gesellschaftsorientierte Theorien 278
9.4.3 Die Abwesenheit der Gesellschaft 279

9.4.4 Das Fehlen der Interaktion 281
9.5 Zusammenfassung 284
10. Ueberlegungen zur Wissenschaftstheorie und Methodologie der Psychologie 286
10.1 Rückblick 286
10.2 Unifikation der Psychologie 288
10.3 Modellhybridisierung (I) 288
10.4 Modellhybridisierung (II) 289
10.4.1 Modell und Methode (I) 289
10.4.2 Modellkompatibilität zwischen Theorie und Methode 291
10.4.3 Modellhybridisierung bezüglich Theorie und Methode 292
10.5 Das normative Fundament und die Ideologieanfälligkeit der Psychologie 294
10.5.1 Das normative Fundament der Psychologie 295
10.5.2 Psychologie, Ideologie(kritik) und Wissenssoziologie 297
10.5.3 Die praktische Relevanz psychologischer Theorien 299
10.6 Normative Konsequenzen von Modellen 300
10.6.1 Modell und Methode (II) 300
10.6.2 Modell und Erklärung 300
10.6.2.1 Modelle als Fragestrukturen 300
10.6.2.2 Hat eine psychologische Erklärung die Welt zu verdoppeln oder zu transzendieren? 303
10.6.3 Modelle als "self-fulfilling prophecies" 306
10.7 Der Mensch als Faktizität und der Mensch als Potenz: Ueberlegungen zu einem Alternativmodell des psychologischen Gegenstandes 307
10.7.1 Der Mensch als Potenz 307
10.7.2 Bruchstückhafte Ueberlegungen zu einem Alternativmodell des Menschen 309
10.8 Das Verstehen als psychologischer Forschungsmethode und die Standardisierung von Subjektivität im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess 312
10.8.1 Konstruktionen ersten und zweiten Grades 312
10.8.2 Ein Modell psychologischer Forschung 315
10.8.3 Verstehen als kommunikative Kompetenz 317
10.8.4 Die subjektiven Bedingungen von Objektivität 319
10.8.4.1 Die Standardisierung von Subjektivität im physikalischen Erkenntnisprozess 320
10.8.4.2 Folgerungen für die Psychologie 322
10.8.5 Methodologische Folgerungen 325
10.9 Modellbegriff und "angewandte" Psychologie: das Beispiel der Pädagogischen Psychologie 326
10.10 Zusammenfassung 329
Literaturverzeichnis 333
Namenregister 369
Sachregister 376

1. Einleitung: Psychologie ohne Gegenstand

Die vorliegende Arbeit verdankt ihre Entstehung zwei kognitiven Konflikten, von denen der eine mehr theoretischer und der andere mehr praktischer Natur ist. Der theoretische Konflikt ist die Folge einer Suche nach dem Gegenstand der Psychologie und den verwirrenden Antworten der analytischen Wissenschaftstheorie auf ein solches Unternehmen. Der praktische Konflikt ist das Resultat eines Versuches, psychologisches Wissen auf die pädagogische Praxis anzuwenden und der sich dabei ergebenden widersprüchlichen Handlungsanweisungen verschiedener Theorien. Beide Konflikte haben zu einer systematischen Auseinandersetzung mit dem Wissenschaftscharakter der Psychologie geführt, deren Resultat im folgenden dargestellt werden soll.

Um dem Leser die eben angesprochenen Konflikte etwas anschaulicher zu machen, seien diese zunächst etwas ausführlicher geschildert. Ich beginne mit dem theoretischen Konflikt, um anschliessend den praktischen Konflikt zu skizzieren.

1.1 Der verlorene Gegenstand der Psychologie

Sucht man nach einer Antwort auf die Frage, worum es der Psychologie als Wissenschaft geht, so erhält man üblicherweise den Hinweis auf das Verhalten und das Erleben des Menschen, wobei zumeist das Erleben als eine Form von Verhalten verstanden wird. Für Thomae und Feger ist Psychologie "... eine Bezeichnung für eine Mannigfaltigkeit von wissenschaftlichen Versuchen, menschliches Verhalten und Erleben adäquat zu erfassen..." (Thomae & Feger 1969, p. 2), wobei mit "adäquat erfassen" folgendes gemeint ist: "Beschreibung bzw. Messung der Variation von Verhalten und Erleben, Analyse der Bedingungen dieser Variation, Vorhersage des Verhaltens aufgrund von Gesetzmässigkeiten" (ebd). Nichts vom Erleben findet sich bei Eysenck, der vom Psychologen sagt, er befasse sich "... mit dem wissenschaftlichen Studium des menschlichen Verhaltens..." (Eysenck 1963, p. 9). Einen weiter gefassten Gegenstand sieht Hofstätter, wenn er im Anschluss an Karl Bühler neben das Erleben und das Verhalten auch die "geistigen Gebilde" (Sprache, Kunst, Literatur, Recht, Wirtschaft, Religion etc.) in die Thematik der Psychologie einbezieht (vgl. Hofstätter 1972, p. 10 ff.). Neuerdings gibt es Versuche, den Gegenstand der Psychologie mittels des Handlungsbegriffes zu umschreiben, doch im allgemeinen kennt die Psychologie eine Unterscheidung zwischen Handeln und Verhalten kaum (vgl. Graumann 1980).

Die wenig kontroverse Definition der Psychologie als Wissenschaft vom (menschlichen) Verhalten und Erleben verdankt ihre Konsensualität ihrer Unverbindlichkeit (vgl. Schneewind, 1977, p. 16). Denn was lässt sich mittels dieser Gegenstandsbestimmung tun? Der Psychologe als Forscher ist auf präzisere Begriffe und Vorstellungen angewiesen; die Termini "Verhalten" und "Erleben" müssen also mit konkretem

Inhalt angereichert werden. Doch da erhebt sich der Zeigefinger der Wissenschaftstheorie. Denn eine Suche nach dem Gegenstand der Psychologie, die über blosse Verbalismen wie "Verhalten" und "Erleben" hinausgehe, sei dem Essentialismus verhaftet und folglich unwissenschaftlich. Da es keine Wesenheiten gebe, solle "die Psychologie und ihr Gegenstand" kein Thema des Psychologen als Wissenschaftler sein (Herrmann 1976 a, p. 44). Herrmann meint, man könne "... immer nur sinnvoll im Rahmen einer widerspruchsfreien und logisch-einheitlichen Theorie definieren" (Herrmann 1973, p. 13). Es gebe aber keine hinreichend stringente oder bestätigte Theorie der Wissenschaften. Daher sollten wir "... die Fragen danach, wie Psychologie zu definieren sei, ob Psychologie überhaupt möglich sei, ob sie etwa grundsätzlich fehlkonzipiert sei und ähnliches mehr schon deshalb begraben, weil Wissenschaftler nur sinnvolle, d.h. dem Grundsatz nach entscheidbare, Fragen stellen und keine Zeit verlieren sollten, konkrete theoriefindende, theorieüberprüfende und die Wissenschaftsanwendung vorbereitende Forschung zu betreiben" (Herrmann 1973, p. 14). Das heisst: Die Frage nach dem Gegenstand der Psychologie ist fallen zu lassen, weil es nicht möglich ist, sinnvoll, d.h. wissenschaftlich, darüber zu sprechen. Man hört den frühen Wittgenstein: "Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen" (Wittgenstein 1978, p. 115).

Aehnlich wie Herrmann argumentiert Westmeyer. Er meint, die Frage, welche Ereignisse zum Gegenstandsbereich der Psychologie gehören, lasse sich nicht beantworten. "Die Frage wäre nur beantwortbar, wenn bereits abgeschlossene Gegenstandserkenntnis vorläge" (Westmeyer 1973, p. 33). Vorher haben Sätze wie "Psychologie ist die Wissenschaft vom Erleben und Verhalten" keine Bedeutung; es sind "wissenschaftssprachliche Aussagen ohne Sinn" (Westmeyer 1973, p. 39). Da aber die Psychologie zur Zeit fraglos über keine irgendwie geartete "abgeschlossene" Erkenntnis verfügt, muss sich jede Frage nach ihrem Gegenstand als naiv ausnehmen.

Zweifellos ist das Aufschieben der Frage nach dem Gegenstand an das Ende des Unternehmens Psychologie die Folge einer Dominanz methodischen Denkens. Die Idee einer vorurteils- und zweifelsfreien Erkenntnis, wie sie bei Francis Bacon, Thomas Hobbes, René Descartes und anderen Aufklärungsphilosophen formuliert ist, bildet den erkenntnistheoretischen Rahmen, innerhalb dessen der Gegenstand der Psychologie hinter ihrer Methodik verschwindet. Descartes' radikaler Zweifel an der Gewissheit seines Wissens und sein Versuch, die Erkenntnis gemäss dem methodologischen Paradigma von Geometrie und Arithmetik zu begründen (vgl. Abschnitt 5.2.5), ist der nicht-hinterfragte philosophische Horizont des dominierenden Teils der modernen Psychologie. Nur in der Methode kann man sich der Sache versichern. Es muss möglich sein oder sollte es zumindest werden, "... eine Wissenschaft von ihren Methoden statt von ihren Gegenständen her zu definieren" (Selg 1971, p. 13). Bei Keuth kommt diese Ueberzeugung deutlich zum Ausdruck:

"Als den Gegenstand der Psychologie können wir... die (abstrakte) Menge der (konkreten) Sachverhalte betrachten, denen die wahren Sätze der Psychologie entsprechen. Diese Menge lässt sich in nichttrivialer Weise aber nur durch Aufzählung ihrer Elemente definieren und diese, die Sachverhalte, kann man ihrerseits nur durch jene Sätze kennzeichnen, die ihnen entsprechen. Also kann der Gegenstand der Psychologie auch in diesem Fall nur durch Aufzählung ihrer wahren Sätze definiert werden. Da wir aber nie sicher wissen, welche Sätze wahr sind, können wir auch nie sicher wissen, welchen Gegenstand die Psychologie hat. Wir können nur Vermutungen darüber anstellen. Welche Sätze wir jedoch für wahr halten und was folglich als Gegenstand der Psychologie gilt, hängt von den Prüfungen ab, denen wir die Sätze unterziehen und damit von den Methoden, derer wir uns bedienen" (Keuth 1976, p. 146 f.).

Das Argument des "Nie-sicher-wissen-könnens-welche-Sätze-wahr-sind" ist im Kritischen Rationalismus verwurzelt. Popper hat bekanntlich die seit David Hume als Erkenntnisquelle problematisierte Induktion endgültig disqualifiziert und an deren Stelle eine deduktivistische Forschungslogik gesetzt, die allein noch in der möglichst scharfen Negation bzw. Kritik Wissen garantiert sehen kann. Ein positives Wissen, dessen man sicher sein kann, gibt es nicht. Selbst die singulären Sätze, die den Kontakt mit der Wirklichkeit vermitteln sollen, sind prinzipiell "fallibel": "... alle Beobachtungen und Beobachtungsaussagen (sind) Vermutungen und theoretischer Art..." (Popper 1974, p. 43). Zwar kann man provisorisch eine Trennung in ein zur Diskussion stehendes Theorieelement und ein vorläufig für unproblematisch gehaltenes "Hintergrundwissen" vornehmen, in das die Theorie der Messinstrumente, der Beobachtungs- und Registrierapparate und letztlich auch der menschlichen Sinnesorgane eingeht; doch die Unterscheidung ist nur ad hoc und jederzeit in Frage stellbar (Popper 1969, p. 238 ff.). Für die Psychologie ergibt sich daraus die bereits bei Herrmann vorgefundene Konsequenz, dass ihr Gegenstand nur je theoriespezifisch bestimmbar ist. Die Rede von "dem" Gegenstand der Psychologie ist naiv. Westmeyer meint, man könne "... nur... von theoriespezifischen Gegenständen, nicht ... von dem Gegenstand der Psychologie sprechen..." (Westmeyer 1973, p. 90).

Die Argumentationen von Herrmann, Keuth und Westmeyer laufen darauf hinaus, dass jemand, der über den Gegenstand der Psychologie nachdenken will, entweder im Bereich der Umgangssprache verbleiben muss, um damit vor- oder unwissenschaftlich zu sein, oder dass er wissenschaftlich spricht, dann aber letztlich nichts Sinn- oder Gehaltvolles aussagen kann. Etwas Handfestes jedenfalls ist auf beide Arten über den Gegenstand der Psychologie nicht auszumachen. Die Psychologie ist demnach eine Wissenschaft, die vom Erleben und Verhalten spricht, sich bewusst ist, dass diese Begriffe völlig sinnleer sind und darauf hofft, dass nach langem, ausschliesslich methodisch geleitetem Forschen ihr Gegenstand aus eigenen Kräften aus dem Nebel der unzählbaren Einzeluntersuchungen auftauchen wird.

Dieser fast idyllischen Vision der Psychologie steht ihre mehr als ernüchternde Realität gegenüber. Die Rede von der "Krise der Psychologie" geht wieder um.

Fast überall wird Stagnation diagnostiziert. Selbstzweifel macht sich breit. Aber auch Revolutionen werden angekündigt. Ein Aufbruch zu neuen Horizonten wird verheissen. Etc. (vgl. Kap. 2). Das wohl alarmierendste Merkmal der heutigen Psychologie ist das Chaos an Theorien und Teil-Theorien, das ihre Identität mittlerweile dominiert. Mac Leod spricht von dem "crazy patchwork" aller Art Dinge, das die Psychologie ausmache und lediglich durch einen gemeinsamen Namen zusammengehalten werde (Mac Leod 1965). Es fehlt eine einheitliche Grundbegrifflichkeit, von der her verschiedene Theorien vergleichbar und integrierbar wären. Es liesse sich einwenden, dass die Theorienvielfalt, die fast erdrückende Theorienproliferation und die Theorienkonkurrenz gerade nicht ein Kennzeichen mangelnder Wissenschaftlichkeit seien, sondern im Gegenteil deren notwendige Bedingung. So ist etwa Poppers Wissenschaftstheorie in ihrer wesentlichen Aussage von dem Prinzip des Theorienpluralismus und der Theorienproliferation getragen (vgl. Popper 1969, 1974), und Feyerabend sieht in der "Kontrainduktion", d.h. der "Erfindung von Alternativen zu der im Zentrum der Diskussion stehenden Auffassung" (Feyerabend 1976, p. 61), einen zwingenden Bestandteil der empirischen Methode. Doch dieses Argument setzt voraus, dass die Pluralität der Theorien in derselben oder zumindest in einer übersetzbaren Begrifflichkeit formuliert ist. Wenn es keine theoriefreien Begriffe gibt und verschiedene Theorien sich nicht als Ausdifferenzierungen einer gemeinsamen "Ur-Theorie" darstellen lassen, so kann die Theorienproliferation gerade nicht zu einem Fortschritt des Wissens führen, sondern endet im Chaos. Es ist ja gerade dies das Problem, zu dem uns Kuhns Theorie der wissenschaftlichen Revolutionen scheinbar[1] geführt hat: Wenn ein Paradigmenwechsel einem Gestaltwandel vergleichbar ist, in dem verschiedene Sichtweisen und Begriffssysteme radikal ausgewechselt werden, so bleibt die Rationalität, und das heisst zuallererst die Vergleichbarkeit der vor- und der nachrevolutionären Theorie, auf der Strecke. Ein Erkenntnisfortschritt ist nicht mehr rational rekonstruierbar. In der Konsequenz dieser Ueberlegungen kann der Zustand der Theorienvielfalt, wie er in der Psychologie zu beobachten ist, nicht als den Kriterien einer kritisch-rationalen Wissenschaftstheorie entsprechend diagnostiziert werden. Gerade das entscheidende Element fehlt: Die Basis, auf der ein Vergleich und damit eine gegenseitige Kritik der verschiedenen, heterogenen Theorien möglich wäre.

Bringen wir diese Ueberlegung in Zusammenhang mit der von Herrmann und Westmeyer formulierten These, dass sich der Gegenstand der Psychologie erst beim Abschluss der Psychologie als wissenschaftlichem Unternehmen feststellen lasse, so

---

1 Ich sage "scheinbar", weil Kuhn m.E. das Problem der Irrationalität auf der subjektiven Ebene ansiedelt, d.h. auf der Ebene des einzelnen Wissenschaftlers. Aus (objektiver) wissenschaftstheoretischer und insbesondere wissenschaftshistorischer Perspektive ist ein Paradigmenwechsel durchaus als rational rekonstruierbar, wie ja nicht zuletzt Kuhns eigene Arbeiten zeigen.

haben wir ernüchtert zur Kenntnis zu nehmen, dass der momentane Zustand der Psychologie den jemaligen Abschluss des psychologischen Erkenntnisunternehmens kaum erwarten lässt, denn die Psychologie erfüllt die Kriterien nicht, nach denen sich wissenschaftstheoretisch ein Erkenntnisfortschritt ereignen könnte. Die Situation wird damit immer verworrener. Nicht nur haben wir mit der Psychologie eine Wissenschaft, die noch nichts über ihren Gegenstand sagen kann, wir haben mit der Psychologie auch eine Wissenschaft, die allem Anschein nach niemals etwas über ihren Gegenstand wird sagen können, da es keinerlei Anzeichen dafür gibt, dass sie auf dem Wege des Erkenntnisfortschritts ist.

Ich glaube, dass die Situation paradox genug ist, um uns die Frage nahe zu legen, ob nicht eventuell die wissenschaftstheoretischen Ueberlegungen, die zu diesem Resultat geführt haben, fragwürdig sind. Ist nicht eine Psychologie, die ihren Gegenstand erst rückblickend, nach Abschluss ihrer Erkenntnisarbeit, formulieren kann, bei der man aber keinerlei Anzeichen eines Fortschritts auf dieses Ende hin feststellen kann, ein monströses Ding? Die Idee einer Psychologie, die nicht weiss, worum es ihr geht, deren Rede von "Erleben und Verhalten" Schall und Rauch ist, ohne konkreten Inhalt, die aufgesplittert ist in ein Chaos inkompatibler Theorien und Teil-Theorien, diese Vorstellung ist sowohl nach aussen wie nach innen provozierend (vgl. Kirchhoff 1976). Nach aussen: Womit soll die Psychologie in die interdisziplinäre Arbeit einsteigen, wenn sie keine oder keine über einzelne Theorien hinausgehende Vorstellung ihres Gegenstandes hat? Und: Wie soll sie sich in der Praxis (in der Anwendung ihres Wissens) verhalten, wenn sie sich nicht als eine irgendwie geartete Einheit präsentieren kann? Nach innen: Immer wieder wird der Gedanke erwogen, dass die Heterogenität psychologischer Systeme weniger ein "Tiefen-", denn ein "Oberflächenphänomen" ist, dass demnach eine Unifikation oder Integration der Psychologie (wenigstens in Teilbereichen) durchaus möglich ist (vgl. z.B. Giorgi 1974; Rozeboom 1970), vorausgesetzt es gibt integrierende Gesichtspunkte und Uebersetzungsprinzipien, die rational formulierbar sind. Muss es dann aber nicht als provokativ erscheinen, wenn aufgrund bestimmter wissenschaftstheoretischer Argumentationen die Möglichkeit einer wissenschaftlich abstützbaren Integrations- und Unifikationsarbeit postulatorisch zurückgewiesen wird? Es besteht ein offensichtlicher Widerspruch zwischen einer Psychologie, die nicht imstande ist, ihren Gegenstand zu formulieren, und sogar die Reflexion auf diesen Gegenstand verbietet, und einer Psychologie, die in einem Theorienchaos steckt und in eine immer tiefer werdende Krise hineinschlittert. Doch zwischen fehlendem Gegenstand und Krise besteht auch ein Zusammenhang: Gerade weil der psychologische Gegenstand nicht geklärt ist befindet sich die Psychologie in einem Zustand der Krise. Ich bin daher der Meinung, dass der diagnostizierte Widerspruch zwischen Theorie(n) und Metatheorie (Wissenschaftstheorie) uns Anlass sein sollte,

die Frage nach dem Gegenstand der Psychologie ernsthaft aufzugreifen, um von da her eine mögliche Basis zu finden, die momentane Krise der Psychologie zu überwinden (vgl. Kap. 3).

1.2 Die verunsicherte Praxis der Psychologie (am Beispiel der Pädagogischen Psychologie)

Der zweite Widerspruch oder Konflikt, der meine folgenden Analysen motiviert, ist praktischer Natur. Ein wichtiges Anwendungsfeld psychologischen Wissens gibt die Pädagogik. Die Pädagogische Psychologie ist denn auch eine der ältesten und traditionsreichsten Teildisziplinen der Psychologie. Wenn auch verschiedene Auffassungen über Inhalt, Ziel und Methodik der Pädagogischen Psychologie bestehen, so dürfte doch das dominierende Verständnis die Aufgabe der Pädagogischen Psychologie darin sehen, der pädagogischen Praxis optimale Wege und Mittel zur Erreichung ihrer Ziele aufzuzeigen. So meint etwa Derbolav, ein sach- und situationsgerechtes pädagogisches Tun habe "... den Gebrauch der Erziehungs- und Bildungsmittel auf die Funktionsgesetzlichkeit der Erziehung überhaupt wie auch auf die Individuallage des Educandus (den individuellen Stand seiner Reife, Begabung, leistungsmässigen Funktionabilität, Sozialanpassung usw.) richtig abzustimmen" (Derbolav 1974, p. 50). Das Feld der Pädagogischen Psychologie sei nun nichts anderes als die Theorie und Praxis dieses richtigen Mittelgebrauchs und der rechten Wegfindung, d.h. der Methodik des Erziehens und Unterrichtens (ebd). Zwischen Pädagogik und Pädagogischer Psychologie besteht eine Arbeitsteilung: Die Pädagogik setzt die Ziele der Erziehung, die Pädagogische Psychologie vermittelt das Wissen um die optimalen Bedingungen zur Erreichung dieser Ziele. Das pädagogische Handeln entsteht als Addition zweier Elemente aus diesen beiden Arbeitsfeldern. Der Erzieher holt sich von der Pädagogik ein Erziehungsziel und sucht bei der Pädagogischen Psychologie nach der optimalen Methode zur Realisierung dieses Ziels. Die Pädagogische Psychologie stellt die Werkzeuge zur Verfügung, um dem pädagogischen Praktiker die Verwirklichung seiner Aufgabe zu ermöglichen. Man kann dieses Verständnis von Pädagogischer Psychologie deshalb mit "Werkzeugkastenkonzept" bezeichnen (vgl. ähnlich Brandtstädter & Montada 1980).

So verbreitet und einleuchtend dieses Bild der Pädagogischen Psychologie ist und so sehr es auch der Idee einer Sozialtechnologie, wie sie vom Kritischen Rationalismus vertreten wird, entspricht, so rasch führt es in unlösbare Widersprüche. Dem "Werkzeugkastenkonzept" ist eine Trennung empirischer und normativer Aussagen unterstellt: In der Pädagogischen Psychologie kommen ausschliesslich empirische Sätze vor; dagegen sind Normen das Feld der Pädagogik. Aus einer solchen wissenschaftstheoretischen Position folgt unmittelbar, dass das Wissen der Pädagogischen Psychologie widerspruchsfrei formulierbar sein muss. Lassen sich Theorien letzten Endes in einer ausschliesslich empirischen Basis verankern, so müssen

theoretische Differenzen empirisch entscheidbar sein. Der einzige Unterschied zwischen verschiedenen pädagogisch-psychologischen Theorien bestünde darin, dass sie unterschiedliche Themen abdecken und sich dementsprechend ergänzen, nicht aber sich widersprechen. Vor allem dürften aus verschiedenen Theorien keine sich widersprechenden Handlungskonsequenzen folgen. Die Realität der Pädagogischen Psychologie sieht aber anders aus, d.h. aus verschiedenen Theorien ergeben sich Handlungskonsequenzen, die einander völlig widersprechen. Ich möchte dies am Beispiel von Skinners Theorie des operanten Konditionierens und Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung zeigen.

1.2.1 Die pädagogische Praxis in der Perspektive Skinners

Skinner ist bekanntlich der Meinung, für die Formulierung psychologischer Aussagen würden die Begriffe Reiz, Reaktion und Verstärkung genügen (vgl. Skinner 1976; Westmeyer 1973; Werner & Butollo 1977). Lernen ist die Veränderung der Auftretenswahrscheinlichkeit eines bestimmten Verhaltens. Diese Auftretenswahrscheinlichkeit lässt sich dadurch verändern, dass das betreffende Verhalten unter die Kontrolle seiner Konsequenzen gebracht wird. Die pädagogischen Implikationen, die aus den Prinzipien des operanten Konditionierens folgen, lassen sich relativ einfach darstellen. Wer ein Kind oder einen Schüler auf ein bestimmtes Ziel hin erziehen will, der hat darauf zu achten, das entsprechende Verhalten zu verstärken. Dabei ist entscheidend, dass die Verstärkung unmittelbar auf das geäusserte ("emittierte") Verhalten folgt. Skinner betont, "... dass ... schon eine Pause von nur wenigen Sekunden zwischen Reaktion und Verstärkung den grössten Teil der verstärkenden Wirkung zunichte macht" (Skinner 1974, p. 252). Da diese unmittelbare Reaktionsverstärkung im pädagogischen Feld kaum je realisiert ist, staunt Skinner, dass beispielsweise in der Schule überhaupt gelernt wird:

> Der Lehrer geht "... den Gang zwischen den Bänken auf und ab, während die Klasse an einer Reihe von Aufgaben sitzt, und er bleibt hier und da stehen, um 'richtig' oder 'falsch'festzustellen. Viele Sekunden und Minuten liegen zwischen der Reaktion des Kindes und der Verstärkung durch den Lehrer. In vielen Fällen - z.B. wenn Arbeiten zu Hause korrigiert werden - können ganze 24 Stunden dazwischen liegen. Es ist überraschend, dass dieses System überhaupt noch irgendwelche Wirkungen hat" (Skinner 1974, p. 252 - meine Hervorhebung, W.H.).

Neben dem Prinzip der unmittelbaren Verstärkung folgt aus Skinners Konditionierungsparadigma als zweite pädagogische Konsequenz die Notwendigkeit der Aufschlüsselung des pädagogisch angestrebten Endverhaltens in elementare Teilschritte. Diese Verhaltenselemente werden einzeln verstärkt und zum Zielverhalten "zusammengesetzt" (vgl. Skinner 1974, p. 255). Das gewünschte Verhalten wird "gestaltet"; Skinner spricht vom "shaping of behavior". Diese Verhaltensformung setzt eine explizite Formulierung pädagogischer Ziele voraus, d.h. die Erziehungsziele haben auf der Verhaltensebene festgelegt zu werden.

Es ist auch hier wiederum klar, dass in der pädagogischen Praxis so etwas wie ein allmählicher, sukzessiver Aufbau einer Verhaltensweise nicht stattfindet. Der Lehrer beispielsweise ist nicht imstande, jeden einzelnen Schritt, den ein Schüler in Richtung gewünschtes Endverhalten macht, einzeln zu verstärken. Dazu hat er viel zu viele Schüler in seiner Klasse. Noch eher realisiert ist vielleicht die exakte Formulierung des angestrebten Endverhaltens, doch die Schwierigkeiten, pädagogische Ziele wie Kreativität, Emanzipation, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Toleranz etc. auf der Verhaltensebene zu umschreiben sind notorisch. Es ist daher nicht erstaunlich, dass Skinner von der pädagogischen Realität wenig überzeugt ist: "The efficiency of current methods of teaching is deplorably low" (Skinner 1972, p. 224). Dies vor allem wegen der ungenügenden Individualisierung des Lernens:"Holding students together for instructional purposes in a class is probably the greatest source of inefficiency in education" (Skinner 1972, p. 181). Skinner bemüht sich deshalb um eine effizientere Pädagogik, "a new pedagogy" (Skinner 1972, p. 233), in der der Lehrer als "Verhaltensingenieur" auftritt. Die Lehrer sind zu "skillful behavioral engineers" umzuerziehen (Skinner 1972, p. 223), die in ihren Klassenzimmern zu "Kontingenzmanagern" werden (Skinner 1972, p. 225 ff.;1978, p. 135). Erziehung und Bildung werden zur Vermittlung von Verstärkern. Lehren bedeutet die "... planmässige Organisation von Verstärkungszusammenhängen" (Skinner 1971, p. 13). Eine "echte Erziehungstechnologie" ("true technology of education") wird möglich (Skinner 1972, p. 171), die dank maschineller Unterstützung den Unterrichtsstoff "in half the time with half the effort" lehren lässt (Skinner 1972, p. 181). Maschinen sind notwendig, da sie letztlich die einzige Garantie zur zeitlich exakten Abstimmung von Reaktion und Reaktionsverstärkung geben. Skinner spricht davon, dass die Welt der Kinder bezüglich Verstärkungskontingenzen völlig verarmt sei und Lehrmaschinen die einzige Medizin seien: "... only machines will remedy this, for the required frequency and subtlety of reinforcement cannot otherwise be arranged" (Skinner 1972, p. 177). Da selbst bei niederen Organismen eine optimale Verhaltensänderung nicht von Hand realisierbar ist (Skinner 1971, p. 39), kommt die Verhaltensformung beim Menschen erst recht nicht aus ohne maschinelle Unterstützung.

Maschinen sind allerdings nicht unbedingt notwendig; es genügen auch programmierte Texte. Programmierte Texte lassen sich entsprechend den Prinzipien des operanten Konditionierens formulieren: Das angestrebte Endverhalten wird in eine Menge einzelner, elementarer Lernschritte zerlegt, der Schüler geht diesen kleinen Schritten entlang vorwärts, und er bekommt bei jedem kleinen Fortschritt eine positive Verstärkung. Das Material ist so arrangiert, dass der Schüler praktisch keine Fehler machen kann. Damit wird eine wichtige Implikation des Schemas der operanten Konditionierung realisiert, nämlich die These, dass sich mit "falschem"

Verhalten nichts machen lässt. Soll ein bestimmtes Zielverhalten "aufgebaut" werden, so sind dazu allein jene Verhaltenselemente brauchbar, die irgendwie in der Richtung dieses Zielverhaltens liegen. Zwar lässt sich ohne weiteres "falsches" Verhalten bestrafen; doch hat man damit noch keinen Schritt hin zum "richtigen" Verhalten gemacht. "Falsches" Verhalten führt daher durchaus zum Lernen, doch das Entscheidende geschieht dabei nicht: "Of course we learn something from our mistakes - for one thing, we learn not to make them again - but we acquire behavior in other ways" (Skinner 1972, p. 187).

Skinners Skepsis gegenüber der Schule ist nicht zuletzt auch unter dieser Perspektive zu sehen. Er kann sich nicht vorstellen, dass unter einer Menge von "falschen" Reaktionen das "richtige" Verhalten überhaupt eine Chance hat, die Aufmerksamkeit zu bekommen, die es braucht, um "geformt" zu werden. Die folgende Beschreibung der pädagogischen Schulwirklichkeit zeigt dies deutlich:

> "Das Kind, das an seinem Tisch sitzt und sein Heft füllt, tut dies in erster Linie, um einer Reihe drohender Unannehmlichkeiten aus dem Wege zu gehen: der Unzufriedenheit des Lehrers, der Kritik oder dem Gelächter seiner Klassenkameraden, der schmählichen Niederlage in einem Wettbewerb, schlechten Noten, einem Gang zum Rektor 'zu einem ernsten Wort' oder einem Brief an die Eltern... Unter diesem Ansturm negativer Folgen ist das Finden der richtigen Antwort an sich ein unbedeutendes Ereignis, dessen Wirkung unter den Aengsten, der Langeweile und all den anderen vielen Tendenzen, die das unvermeidliche Nebenprodukt negativer Steuerung sind, völlig verloren gehen" (Skinner 1974, p. 251 - meine Hervorhebung, W.H.).

Wir haben damit eine weitere pädagogische Konsequenz des operanten Konditionierens gefunden, nämlich das Prinzip, die Emittierung "falscher" Reaktionen beim Kind und Schüler möglichst zu verhindern, zumindest aber diese nicht zu verstärken.

Damit haben wir genügend Material beisammen, um die Umrisse des pädagogischen Handelns zu sehen, das aufgrund der Skinnerschen Position zu erwarten ist. Ganz grob gesagt handelt es sich um ein äusserst kontrollierendes, eingreifendes und manipulierendes Verhalten. Die Situation des Kindes muss so hergerichtet werden, dass das gewünschte Zielverhalten oder ein elementarer Teil dieses Verhaltens auftritt und unmittelbar nach dessen Auftreten verstärkt werden kann. Das Kind wird auf diese Weise letztlich zum Geschöpf des Erziehers. Und die Behavioristen nehmen denn auch diesbezüglich kein Blatt vor den Mund. Bereits Watson hat angeboten, aus einem Dutzend gesunder, wohlgebildeter Kinder nach Belieben Aerzte, Richter, Künstler oder Bettler und Diebe zu machen (Watson 1968, p. 123). Bei Skinner finden sich ähnliche Formulierungen; beispielsweise: "Wenn wir erst einmal die besondere Art einer Folgeerscheinung, die wir Verstärkung nennen, hergestellt haben, erlauben es unsere Methoden, das Verhalten eines Organismus fast beliebig zu formen" (Skinner 1974, p. 247). Dazu aber ist die völlige Kontrolle der Situation des Organismus Voraussetzung. Freiheit gibt es nicht, sie ist ein unwissenschaftlicher Begriff: "We have been too ready to assume that the student

is a free agent, that he wants to learn, that he knows best what he should learn, that his attitudes and tastes should determine what he learns, and that he should discover things for himself rather, than learn what others have already discovered. These principles are all wrong, and they are responsible for much of our current trouble" (Skinner 1972, p. 234 f.). Deshalb ist eine freie Erziehung ein Unding. Eine "Befreiung" der Kinder und Schüler von den Fittichen der Lehrer und Erzieher führt nicht zur Freiheit der Schüler. "Students are not literally free when they have been freed from their teachers. They then simply come under the control of other conditions, and we must look at those conditions and their effects if we are to improve teaching" (Skinner 1978, p. 143). Deshalb sind für die pädagogische Situation völlig entgegengesetzte Konsequenzen zu ziehen, als jene einer "Befreiung" der Kinder. Da Freiheit nicht möglich ist, ist die Kontrolle zu intensivieren. "The natural, logical outcome of the struggle for personal freedom in education is that the teacher should improve his control of the student rather than abandon it. The free school is no school at all. Its philosophy signalizes the abdication of the teacher" (Skinner 1978, p. 124).

1.2.2 Die pädagogische Praxis in der Perspektive Piagets

Wenn wir nun zu Piaget übergehen, so ist es um einiges schwieriger, seine theoretische Position in ein paar Worten zusammenzufassen als dies bei Skinner der Fall ist. Jedoch kommt man Piaget dann am leichtesten nahe, wenn man die organismische Basis seines Denkens in den Vordergrund stellt, insbesondere seine Ueberzeugung, dass Leben vor allem Selbstregulation ist (vgl. Piaget 1974 a, p. 27; für eine ausführliche Piaget-Diskussion vgl. Kap. 7). Auch die Entwicklungsprozesse gehorchen den selbstregulativen Mechanismen des Lebens. Piaget interessiert sich für die Entwicklung kognitiver Strukturen, die er als den epistemischen Aspekt jeden Verhaltens versteht. Die Gefühle und die intellektuellen Operationen sind "... nicht zwei voneinander getrennte Realitäten..., sondern komplementäre Aspekte jeder psychischen Aktivität..." (Piaget, zit. nach Heynal 1975, p. 242). Trotzdem ist Piaget allein an der Intelligenz, d.h. dem epistemischen Verhaltensaspekt interessiert. Die Entwicklung dieser Intelligenz unterliegt den klassischen psychologischen Kausaleinflüssen von Anlage und Umwelt. Der Umweltfaktor wird von Piaget in einen dinglichen und einen sozialen Subfaktor unterteilt, so dass insgesamt drei kausale Einflüsse auf die kognitive Entwicklung einwirken. Doch diese drei Faktoren sind in der Meinung Piagets zu heterogen, um einen so geordneten Verlauf wie die Entwicklung der Intelligenz erklären zu können. "... drei ungleichartige Faktoren ergeben keine geordnete Entwicklung mit so einfacher und regelmässiger Richtung wie die der drei grossen aufeinander folgenden Strukturen" (Piaget & Inhelder 1977, p. 116). Mit den drei grossen Strukturen sind die Stufen der kognitiven Entwicklung gemeint, die somit unter dem Einfluss

eines stärkeren Faktors stehen müssen, als dies Anlage, dingliche und soziale Umwelt sein können. Dieser stärkere Faktor ist die Aequilibration, die quasi als Koordinator der anderen Entwicklungseinflüsse fungiert. Die Aequilibration gleicht Ungleichgewichte zwischen den Subsystemen des Organismus und zwischen Organismus und Umwelt aus und steuert die kognitive Entwicklung auf ein maximal mobiles Gleichgewicht hin, das auf der Stufe der formalen Operationen erreicht wird. Die Aequilibration ist damit der entscheidende Entwicklungsfaktor, der den anderen Faktoren übergeordnet ist und dadurch der kognitiven Entwicklung den geordneten Verlauf geben kann.

Damit sind wir bereits an dem Punkt angelangt, wo sich unmittelbar zeigen lässt, was für pädagogische Konsequenzen aus Piagets Entwicklungstheorie zu ziehen sind. Denn wenn es so ist, dass die kognitive Entwicklung als ein sich selbt regulierendes System abläuft, so bekommt das "Innere" des Kindes ein enormes Gewicht, und alles "Aeussere", zu dem ja auch die Erziehung gehört, wird zu etwas Sekundärem, einem Randgeschehen. Das wird noch deutlicher, wenn wir auf den einen der von Piaget unterschiedenen Umweltfaktoren zurückkommen, nämlich die dingliche Erfahrung. Piaget ist der Ansicht, dass die Wurzeln der kognitiven Entwicklung im Handeln liegen, d.h. in der tätigen Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt. Dabei aber spielen die Gegenstände die Hauptrolle. Piaget geht davon aus, dass die Tätigkeiten, die ein Kind an den Dingen seiner Umwelt vollzieht, die Basis sind, aus der heraus die kognitiven Strukturen sich entwickeln. Diese entstehen als Internalisierungen der gegenständlichen Handlungen, die damit zu "Operationen" werden. Die kognitiven Operationen sind also das Resultat der Auseinandersetzung des Kindes mit den Gegenständen seiner Umwelt. Damit ist nicht nur der entscheidende Entwicklungsfaktor "im" kindlichen Individuum, sondern es sind auch die sozialen Interaktionen - und pädagogisches Handeln geschieht immer als soziale Interaktion - für die kognitive Entwicklung von untergeordneter Bedeutung. Das einzige, was der Erzieher offenbar tun kann, ist, dem Kind möglichst optimale Gelegenheiten zur Auseinandersetzung mit den dinglichen Aspekten seiner Welt zu vermitteln.

Doch begnügen wir uns nicht mit diesen etwas pauschalen Formulierungen. Wenn wir Piaget etwas schärfer unter die pädagogische Lupe nehmen, so treffen wir zunächst auf ein ähnliches Verstehensproblem wie bei Skinner. Während sich Skinner darüber wundert, dass trotz des mangelhaften, ja völlig ungenügenden Verstärkungs-Managements in der Schule überhaupt etwas gelernt wird, kann Piaget wegen der enormen Bedeutung, die die Sprache in der Schule spielt, nicht daran glauben, dass die Kinder in ihrer kognitiven Entwicklung gefördert werden. Der "Verbalismus, diese traurige Schulwirklichkeit" (Piaget 1974 d, p. 136), verhindert die tätige Auseinandersetzung mit einer Sache, die gemäss Piaget allein die Intelligenz der

Kinder zu entwickeln vermag. Aehnlich kritisiert Piaget die Medien der Erziehung. Es genügt nicht, dem Kinde den Unterrichtsstoff durch Anschauungsmaterialien, Demonstrationen und Audiovision, also durch blosse Appelle an die Wahrnehmung, zu vermitteln, denn dadurch wird seine kognitive Entwicklung nicht stimuliert. Medien appellieren an den figurativen Aspekt des Erkennens, während das Denken operativ ist und allein durch die aktive, handelnde Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit gefördert wird. Deshalb ist Piaget der Meinung, "... dass man den ganzen Informations- und Bildungswert einbüsst, den das eigene Handeln bietet, wenn man dem Kind vorführt, statt es selbst handeln zu lassen" (Piaget 1974 d, p. 36). Diese Kritik trifft zweifellos auch die Schulbücher, deren "übertriebenen Einfluss" Piaget denn auch entsprechend vermerkt (Piaget 1974 d, p. 71). Auch die Familie wird aus analogen Gründen ihrer pädagogischen Aufgabe oft nicht gerecht, denn das zumeist karge häusliche Milieu (insbesondere sozial benachteiligter Schichten) "... (vermag) der kindlichen Neugier und Aktivität nicht den nötigen Anreiz zu bieten..." (Piaget 1975 a, p. 71).

Alle diese Formulierungen Piagets laufen in seinem Plädoyer für eine "aktive Methode" der Erziehung zusammen. Da "die Intelligenz dem Handeln entspringt" (Piaget 1974 d, p. 31), hat die Erziehung dem Kinde möglichst viele Gelgenheiten zum Handeln zu vermitteln. Die aktiven Unterrichtsmethoden tragen daher dem spontanen Forschungsdrang des Kindes oder des Jugendlichen Rechnung und gehen darauf aus, "... dass der Schüler jeden Tatbestand, den er sich aneigenen soll, von sich aus neu findet oder doch zumindest nachvollzieht und nicht einfach übernimmt" (Piaget 1975 a, p. 78). Ein solches pädagogisches System führt nicht zur Abschaffung des Erziehers und Lehrers. Lediglich seine Funktion ändert sich: Vom Stoffvermittler wird er zum Anreger. Der Lehrer gibt Anstösse, indem er Situationen herbeiführt, die das Kind zur Auseinandersetzung mit seiner Wirklichkeit führen. "The task of the teacher is to figure out what the learner already knows and how he reasons in order to ask the right question at the right time so that the learner can build his own knowledge" (Kamii 1973, p. 203). "Wünschenswert ist also nicht, dass der Lehrer verschwindet, sondern dass er, statt bloss Vorträge zu halten und fertige Lösungen zu übermitteln, den Forschungseifer der Schüler weckt und sie dazu anregt, sich selber ins Zeug zu legen" (Piaget 1975 a, p. 78). Doch auch die Anregungen des Lehrers sieht Piaget eher in der Folge von Schülerwünschen. Denn in einer von selbständiger Aktivität getragenen Unterrichtssituation ist der Schüler gehalten, "... Beziehungen und Begriffe selbst zu entdecken und so aufs Neue zu schaffen, bis er von sich aus das Bedürfnis nach Anleitung und Information entwickelt" (Piaget 1975 a, p. 41).

Die "aktiven Methoden" führen nach Piaget zu einer Abkehr von der traditionell einseitigen Erwachsenen-Kind-Beziehung. In dem Masse, wie man der Kindheit eine

echte Aktivität zubilligt wird die pädagogische Beziehung wechselseitig: "Das Kind möchte das Erwachsensein nicht erreichen, indem es die Vernunft und die Regeln des Benehmens fertig übernimmt, sondern indem es sie durch seine Bemühungen und durch seine persönliche Erfahrung erwirbt; umgekehrt erwartet die Gesellschaft von den neuen Generationen Besseres als eine Nachahmung: eine Bereicherung ihres Daseins" (Piaget 1974 d, p. 114).

Die Betonung der natürlichen Entwicklungsprozesse führt zwangsläufig zu einer Relativierung der Bedeutung des Erziehers. Diese Relativierung wird aber nicht, wie etwa bei Rousseau, Pestalozzi, Fröbel oder Montessori, die ebenfalls das Ideal der Aktivität vertreten haben, durch blosse Spekulation begründet. Vielmehr verwirklichen die aktiven Methoden die in der wissenschaftlichen Forschung gefundenen Gesetze der kognitiven Entwicklung: "Wenn die aktive Schule fordert, dass das Bemühen des Schülers aus ihm selbst kommt, ohne aufgezwungen worden zu sein, und dass er seine Intelligenz arbeiten lässt, ohne vorgekaute Erkenntnisse von aussen aufzunehmen, so verlangt sie also bloss, dass die Gesetze jeglicher Intelligenz respektiert werden" (Piaget 1974 d, p. 131). Diese Gesetze sind aber trotz aller Bedeutung, die Piaget dem Erzieher einräumt, so formuliert, dass sich aus ihnen in pädagogischer Hinsicht ergibt, "... den Hauptakzent auf die teilweise spontanen Aktivitäten des Kindes zu legen" (Piaget 1975 a, p. 74). Denn "... die psychologische Untersuchung (hat) gezeigt, dass das Kind seine logischen und mathematischen Begriffe tatsächlich spontan entwickelt und zum Teil unabhängig von den im Elternhaus oder in der Schule erworbenen Kenntnissen... weiter ausbaut" (Piaget 1975 a, p. 43). Daraus folgt: "Den Kindern... Vorstellungen beibringen zu wollen, die sie von ihrer spontanen Entwicklung her noch nicht begreifen können, ist vollkommen nutzlos" (Piaget 1974 f., p. 72).

Es ist angesichts dieser Formulierungen nicht verwunderlich, dass Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung in der pädagogischen Literatur zu Reaktionen geführt hat, in denen eine gewisse Ratlosigkeit zum Ausdruck kommt. Bussmann beantwortet die Frage nach der Möglichkeit einer externen (d.h. pädagogischen) Steuerung der kognitiven Entwicklung folgendermassen:

> "Die Antwort auf die Frage nach externen Bedingungen, die man unter Berufung auf die Theorie Piagets bereitstellen muss, um den inneren Mechanismus extern zu steuern, welcher z.B. die Zentrierung abschwächt und die Dezentrierung stärkt, lautet: Es gibt nach Piaget keine solchen externen Bedingungen; sie fehlen nicht nur für die Steuerung von Zentrierung und Dezentrierung, sondern auch für externe Steuerung des gesamten Verlaufs der Intelligenzentfaltung" (Bussmann 1974, p. 715).

Diese Antwort folgt aus der Aequilibrationstheorie Piagets. Darauf verweist auch Steiner: "Aequilibrierte Systeme bilden sich nach den inneren Notwendigkeiten der Aequilibration. Lernen ist demnach stets in Abhängigkeit von den Strukturierungsprozessen der gesamten kognitiven Entwicklung zu sehen und nicht umgekehrt. Dem-

nach kann ein Aequilibrationsprozess nur abgewartet werden" (Steiner 1975, p. 108 - 2. Hervorhebung von mir. W.H.). Aehnlich ratlos wie Bussmann und Steiner ist Aebli in dem folgenden Zitat:

> "Wenn Piaget in seinen genetischen Untersuchungen nachweist, dass in einem bestimmten Alter eine Operation vorhanden ist, so braucht sie dem Kind nicht mehr beigebracht zu werden. Wenn die Operation aber noch nicht vorhanden ist, so kann sie ihm noch nicht beigebracht werden. In einem Fall hat die spontane Entwicklung das Kind so weit gebracht, dass es die Operation oder den Begriff meistert und richtig verwendet, im andern Fall ist die Entwicklung noch nicht so weit fortgeschritten, dass es den Begriff erwerben kann" (Aebli 1963, p. 88).

Die pädagogischen Konsequenzen aus Piagets psychologischer Theorie sind jenen von Skinner völlig entgegengesetzt. Wo Skinner eine möglichst absolute Kontrolle fordert, ist für Piaget die Freiheit zum selbständigen Erkunden und Entdecken der Wirklichkeit die entscheidende Forderung an das pädagogische Handeln. Dies lässt sich noch etwas verdeutlichen, wenn wir die Erziehungsphilosophien der beiden Psychologen und einige didaktische Folgerungen aus ihren Theorien einander gegenüberstellen. Eine unmittelbare didaktische Implikation der Betonung der Eigenaktivität des Kindes ist die Bevorzugung der natürlichen Umwelt des Kindes als Erziehungsökologie. Piaget plädiert denn auch für eine Pädagogik, die an den alltäglichen Verhaltenskontexten der Kinder anknüpft. "Lasst doch die Kinder natürliche Dinge machen!" lautet seine Devise (Piaget 1974 f., p. 72). Oder, in den Worten von Duckworth: "Learning in school need not, and should not, be different from children's natural forms of learning about the world. We need only broaden and deepen their scope by opening up parts of the world that children may not, on their own, have thought of thinking about" (Duckworth 1979, p. 311). Der Gegensatz zu Skinner könnte kaum grösser sein. Skinner ist der Ueberzeugung "... that the real world is not an effective teacher. Children do not learn much from the natural environment" (Skinner 1978, p. 131). Nicht nur wird von der natürlichen Umwelt nichts gelernt:

> "What is learned from real life is also faulty. It is well known that the first effect of a natural environment in building athletic or artistic skills often proves troublesome at later stages; the coach or teacher must suppress early natural forms of responding if a final performance is to be perfected. There are intellectual parallels" (Skinner 1978, p. 153).

Skinner ersetzt die natürliche Umwelt des Kindes durch eine künstliche Oekologie, die mit programmierten Lehrmaschinen und Lehrtexten ausgestattet wird. Nur mittels einer künstlichen Erziehungsökologie lassen sich die Prinzipien des operanten Konditionierens in die pädagogische Praxis einbringen. Nur so kann der Stoff in elementare Teile zerlegt werden, nur so lässt sich der Schüler dazu bringen, bloss richtige Antworten zu geben, und nur so kann jede Schülerreaktion unmittelbar und einzeln verstärkt werden.

Ebenso wie bei dieser didaktischen Frage unterscheiden sich Piaget und Skinner hinsichtlich der Ziele der Erziehung. Für Skinner ist es die Aufgabe der Schule,

das Kind mit Verhaltensweisen auszustatten, das dieses später einmal brauchen wird, wenn es erwachsen ist und die Schule verlässt. Die Zukunft wird zum Orientierungspunkt der Erziehung: "... it has always been the task of formal education to set up behavior which would prove useful or enjoyable later in the student's life" (Skinner 1978, p. 145).

Aus dieser Ueberzeugung macht Skinner geradezu eine Definition der Erziehung: "Erziehung ist die Errichtung von Verhalten, das für die Einzelperson und für andere irgendwann in der Zukunft von Vorteil sein wird" (Skinner 1973 a, p. 368). Letztlich hat daher der Erzieher zu wissen, wie die Zukunft beschaffen sein wird, unter der die heutigen Schüler leben werden, denn nur dann kann er ihr Verhalten so formen, dass sie später ihr Leben meistern können. Doch da die Zukunft naturgemäss schwer erkennbar ist, neigt eine solche Erziehungsphilosophie bald zum Konservativismus, d.h. zur Bewahrung und Tradierung des Bestehenden. Es ist daher nicht verwunderlich, dass Skinner letzten Endes die Hauptaufgabe der Erziehung in der Vermittlung der kulturellen Tradition sieht: "The principal function of education is to transmit the culture..." (Skinner 1978, p. 149). In einer Zeit des weltweiten kulturellen Wettkampfs liegt die Rolle der Erziehung in der Stärkung und Verewigung eines gegebenen Lebensstils (Skinner 1972, p. 207). Die Anpassung an das Bestehende wird zum Ziel der Erziehung erklärt. Die Schule trägt "... gemeinsam mit ethischen, religiösen und regierungsamtlichen Institutionen die Verantwortung dafür... dass sich der Schüler seiner gesamten Umwelt gegenüber akzeptabel verhält" (Skinner 1971, p. 166). Die Erziehung wird damit zwangsläufig zur Instanz der Wissensvermittlung und ethischen Indoktrination. Die Aufgabe des Schülers ist es "... to learn what others already know" (Skinner 1978, p. 149). Noch wichtiger als die Vermittlung des kulturellen Wissens ist die Ausstattung der Kinder und Schüler mit normativen Verhaltensstandards. Denn:

> "Sooner or later a discussion of the goals of education turns to ethics and morals, and it is precisely here that the appeal to a natural process of growth is most damaging. That part of a culture which unquestionably demands transmission is its ethical and moral practices. People are not ethical or moral by nature, nor do they simply grow ethical or moral. It is the ethical and moral sanctions maintained by other members of a group which induce them to behave in ethical and moral ways. To leave ethical and moral behavior to the natural endowment of the individual and a natural process of growth is to promote ethical and moral chaos. We must accept that a culture imposes its ethical and moral standards upon its members. It can do nothing else" (Skinner 1978, p. 170 f.).

In der Folge dieser Argumentation wird die Verhaltensmodifikation zur ethischen Verpflichtung des Erziehers. Der Vorwurf der Manipulation wird zurückgewiesen mit dem beschwörenden Appell, "... dass Lehrer und Eltern die Verantwortung und Verpflichtung haben, das Verhalten ihrer Kinder zu ändern" (Hall & Copeland 1977, p. 872). Die einzige Alternative ist jene zwischen der Bestrafung unangemessener Reaktionen und der Verstärkung angemessenen Verhaltens (ebd).

Völlig anderer Ansicht ist Piaget. Für ihn geht es nicht darum, das Kind mit Verhalten auszustatten, das die Bewältigung der Zukunft oder die Weiterführung der Tradition ermöglicht. Vielmehr ist dem Kind die Fähigkeit zu vermitteln, sich in der jetzigen und in der zukünftigen Welt zurecht zu finden, indem es in der jeweiligen Situation kreativ nach neuen Lösungen sucht. Nicht die Vermittlung von Tradition, sondern die Kompetenz zur Kritik und zum Finden von Neuem ist das Ziel der Erziehung, wie es Piaget sieht:

> "The principal goal of education is to create men who are capable of doing new things, not simply of repeating what other generations have done - men who are creative, inventive, and discoverers. The second goal of education is to form minds which can be critical, can verify and not accept everything they are offered" (Piaget, zit. nach Lawton & Hooper 1978, p. 170 f.).
>
> "Wir müssen Kinder zu kritischen Menschen erziehen, die selbständig denken und nicht die erstbeste Idee übernehmen, die ihnen präsentiert wird (Piaget, zit. nach Elkind 1978, p. 591).

Für Piaget ist es wichtig, eine Methode zu haben, mittels der man sein Leben, das immer wieder in neuen Situationen stattfindet, meistern kann. Das freie und spontane Forschen erzieht das Kind dazu, "... selbständig seine eigenen Begriffe und Vorstellungen zu bilden, statt sein Gedächtnis über seine Intelligenz zu stellen und diese nur in von aussen aufgezwungenen Uebungen zu bestätigen" (Piaget 1975 a, p. 38). Das Kind soll zu schöpferischem Denken angeregt werden. Will man aber schöpferische Menschen formen "... so liegt es auf der Hand, dass eine Erziehung, die auf aktiver Erarbeitung des Wissens beruht, einer solchen überlegen ist, die sich darauf beschränkt, den zu Erziehenden dahin zu bringen, mit einem vorfabrizierten Willen zu wollen und aufgrund von schlichtweg akzeptierten Wahrheiten zu wissen" (Piaget 1974 d, p. 29). Doch mit einer solchen "aktiven Methode" kann sich Skinner nicht einverstanden erklären. Er sieht darin ein Versagen der Erzieher: "Our failure is clear in the frequency with which educators conclude that a teacher cannot really teach but can only help the student learn. This is a disastrous philosophy" (Skinner 1972, p. 215 f.).

Zweifellos gibt es neben diesen im Detail aufgezeigten Unterschieden bezüglich der pädagogischen Konsequenzenauch Gemeinsamkeiten zwischen Skinner und Piaget. So üben beide z.T. massive Kritik an der Erziehungswirklichkeit. Beide sind für die Individualisierung des Schulunterrichts. Beide treten für die Abschaffung von Prüfungen ein. Beide stehen psychometrischen Tests skeptisch gegenüber. Beide sind auch sehr optimistisch bezüglich der Zukunft der Erziehungspraxis, falls ihre Ratschläge in die Tat umgesetzt werden sollten. Etc. Doch diese Gemeinsamkeiten fallen kaum ins Gewicht angesichts der massiven Divergenzen in grundsätzlichen Fragen. Wir haben zwei Theorien vor uns, deren Handlungskonsequenzen kaum widersprüchlicher sein könnten. Auf der einen Seite steht Skinners Paradigma des operanten Konditionierens, aus dem wir die pädagogische Konsequenz hergeleitet haben,

das Kind müsse möglichst stark kontrolliert, wenn nicht manipuliert werden. Auf der andern Seite steht Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung, aus der praktisch die gegenteilige pädagogische Konsequenz folgt, nämlich das Kind habe möglichst wenig kontrolliert zu werden, und es sei ihm möglichst viel Autonomie zu geben, damit es sich selbständig entwickeln und entfalten kann. Möglichst viel Kontrolle vs. möglichst wenig Kontrolle: Wie ist es möglich, dass zwei psychologische Theorien zu so gegensätzlichen, sich widersprechenden pädagogischen Konsequenzen führen? Diese Frage indiziert die praktische Motivation der folgenden Analysen.

Auch hier glaube ich, dass wir auf den unbekannten Gegenstand der Psychologie verwiesen werden. Wären psychologische Theorien und Erkenntnisse ausschliesslich methodisch bestimmte Aussagen über die psychische Wirklichkeit, so dürften verschiedene Theorien nicht dermassen widersprüchlich ausfallen wie im Falle von Skinner und Piaget. Ja, ein solcher Widerspruch dürfte überhaupt nicht zustande kommen. Wenn nämlich die Wahrheit wissenschaftlicher Erkenntnisse allein von den Methoden her garantiert wird, so müssten verschiedene Theorien entweder einander ergänzen oder aufeinander reduzierbar sein. Beides aber ist im Falle von Skinner und Piaget nicht gegeben. Weder lässt sich eine der Theorien auf die jeweils andere reduzieren, noch ergänzen sie sich gegenseitig, denn beide Theorien beanspruchen eine allgemeine Gültigkeit für die Analyse psychischer Phänomene[2]. In beiden Fällen geht es also um dieselbe psychische Wirklichkeit, so dass die widersprüchlichen Konsequenzen der Theorien "tiefer" liegen müssen. Diese "Tiefe" ist m.E. die Ebene der Gegenstandskonstitution. Die Widersprüche der beiden Theorien lassen sich nur dann rational erfassen, wenn die unterschiedlichen Auffassungen von der "Beschaffenheit" des psychologischen Gegenstandes herausgeschält werden. Verallgemeinert auf psychologische Theorien überhaupt ist dies die These meiner Arbeit, d.h. ich bin der Meinung, dass - entgegen anders lautender wissenschaftstheoretischer Beteuerungen - eine rein methodologische Begründung der Psychologie als Wissenschaft nicht möglich ist, dass vielmehr auf einer "tieferen" Ebene "anthropologische" Entscheidungen getroffen werden (müssen), von denen her psychologische Theorien sowohl in ihren begrifflichen Konturen wie in ihrer Methodologie bestimmt werden.

---

2 Das ist im Falle Skinners ausgeprägter als bei Piaget: Piaget beansprucht seine Theorie lediglich für den kognitiven (epistemischen) Aspekt des Verhaltens, während Skinner eine umfassende Verhaltenstheorie im Auge hat.

1.3 Zusammenfassung

Stellt man die Frage, worum es der Psychologie als Wissenschaft geht, so sieht man sich, sobald man über die Floskel "es geht um das (menschliche) Erleben und Verhalten" hinausgeht, dem erhobenen Zeigefinger der Wissenschaftstheorie gegenüber, die eine Gegenstandsbestimmung für unwissenschaftlich hält. Erst nach getaner, ausschliesslich methodologisch gelenkter Arbeit, wenn das Erkenntnisunternehmen Psychologie abgeschlossen ist, soll sich eine solche Frage beantworten lassen. Doch wirft man einen Blick auf den aktuellen Zustand der Psychologie, so ist nichts zu sehen, was einem Fortschreiten der Psychologie entsprechen könnte. Chaos und Krise beherrschen die Szene. Auch spricht nichts dafür, dass eine Intensivierung der methodologischen Orientierung aus dem Chaos herausführen könnte, da sich eine Vergleichbarkeit der Theorien, durch die allein eine Theorienkonkurrenz begründbar wäre, auf diese Weise nicht herstellen lässt. Eine allein methodologische Begründung der Psychologie als Wissenschaft ist offensichtlich zum Scheitern verurteilt. Die Orientierung an den Empfehlungen der (analytischen, kritisch-rationalen etc.) Wissenschaftstheorie führt nicht zum erhofften Fortschritt und damit zur Erkenntnis des eigenen Gegenstandes. Die Erwartung, der Gegenstand der Psychologie werde schliesslich wie Phoenix aus der Asche des herrschenden Theoriechaos aufsteigen, ist unbegründet, da sich keinerlei Anzeichen eines Fortschritts der Theoriebildung ausmachen lassen.

In der praktischen Anwendung psychologischen Wissens zeigt sich eine ähnliche Situation. Verschiedene, empirisch gut begründete Theorien führen zu einander teilweise völlig widersprechenden Handlungskonsequenzen, die sich weder durch theoretische Rekonstruktions- noch durch Reduktionsprozesse ausräumen lassen. Liessen sich Theorien allein durch Methodologie begründen, so könnten solche Widersprüche nicht entstehen. Folglich sehen wir auch hier, dass eine auf blosse Methodologie reduzierte Wissenschaftstheorie der Situation der Psychologie nicht gerecht werden kann.

Aus diesen Ueberlegungen lassen sich folgende zwei Konsequenzen ziehen. Erstens ist die Psychologie mit einer zu engen Anlehnung an die (Fach-)Wissenschaftstheorie nicht gut bedient. Eine Lockerung des Verhältnisses zur Wissenschaftstheorie sollte daher ins Auge gefasst werden. Zweitens ist die Reflexion auf den psychologischen Gegenstand offensichtlich nicht an den Schluss des Unternehmens Psychologie verschiebbar. Vielmehr liegt ein Gegenstandsverständnis, gewollt oder ungewollt, bereits den ersten Schritten des psychologischen Wissenschaftstreibens zu Grunde. Zusammengenommen führen diese beiden Folgerungen zur Forderung, die Psychologie habe ihre Reflexion auf ihre Wissenschaftlichkeit selbst in die Hand zu nehmen und in der Frage nach ihrem Gegenstand ein zentrales Thema einer solchen wissenschaftstheoretischen Selbstreflexion zu sehen.

2. Krise und Krisenbewältigung in der Psychologie

Das erste Kapitel hat uns einen groben Einblick in die Situation der modernen Psychologie gegeben. In diesem zweiten Kapitel soll es darum gehen, diesen Einblick zu vertiefen. Insbesondere soll der chaotische bzw. krisenhafte Zustand der Psychologie, der im ersten Kapitel mehr behauptet als belegt worden ist, analysiert werden. Eine Diskussion der herkömmlichen Strategie der Krisenbewältigung in der Psychologie wird uns schliesslich zu Folgerungen führen, die mit denjenigen des ersten Kapitels übereinstimmen.

2.1 Krise und Krisen der Psychologie

2.1.1 Die neueste Krise der Psychologie

Hundert Jahre nach ihrer Begründung als wissenschaftliche Disziplin schwankt die Psychologie zwischen einer euphorischen Stimmung angesichts der Erfolge ihrer bisherigen Geschichte und einer krisenhaften Erschütterung durch einen epidemischen Zweifel am eigenen Tun. Jedenfalls kann man seit einiger Zeit die Rede von einer "Krise der Psychologie" (wieder) recht deutlich vernehmen. Einige Beispiele mögen dies bezeugen: "... psychology appears to be in a period of transition or 'crisis'" (Arnold 1976, p. VIII). "... psychology is in the midst of conceptual upheaval ..." (Royce 1976, p. 36). "I am not entirely sure that 'crisis' is the best word to use do describe the current situation. Yet basically what I see is that the long-established and respected assumptive view of the inherent nature of the profession is being severely challenged by a rather large number of essentially independent developments" (Day 1976, p. 70). "... disagreement about foundational issues in psychology is increasing rather than diminishing ..." (Mischel 1976, p. 134). "Die Lage der Psychologie, so scheint mir, ist prekärer denn je" (Irle 1979, p. 17). "... the feeling of crisis and change is pervasive" (Warren 1971, p. 412). "... psychology's crisis is theoretical ..." (Giorgi 1976, p. 284). "That which we might identify as the 'crisis of psychology' is closely related to what Hogben ... has called the 'crisis in statistical theory'" (Bakan 1966, p. 423). Revers spricht von der "... anthropologische(n) Krise der mit dem Menschen befassten Naturwissenschaften ..." (Revers 1979, p. 15). Bei Keiler und Holzkamp ist von "... der sich immer deutlicher abzeichnenden allgemeinen Krise bürgerlichen Wissenschaftsverständnissen in der Psychologie ..." (Keiler & Holzkamp 1978, p. 250) die Rede. Etc.

Sehen wir davon ab, dass in den letzten Zitaten bereits ansatzweise Diagnosen gestellt werden und schauen wir uns etwas weiter um, so hören wir Koestler (1968, p. 16) von der "Armut der Psychologie", Görres (1978) vom "Unbehagen in der Psychologie" und Steinert (1978, p. 29) gar vom "Elend der Psychologie" sprechen.

Auch Kreppner (1975, p. 12) scheint es, "... dass sich Unbehagen unter den Sozialforschern ausbreitet ...". Von fast überall her tönt die Rede vom "Paradigmenwechsel" in der Psychologie (z.B. Groeben & Scheele 1977; Royce 1976; Palermo 1971; McGuire 1973 etc.). Ganz im Sinne der Paradigmentheorie Kuhns (1976) glaubt man sich im Zeitalter einer Revolution: "... the revolution is coming!" (Mac Leod 1965, p. 350). "A revolution is going on in psychology" (Jourard 1972, p. 6). "An era in thought-about-thought is breaking up. A new one, with implications that justify the often abused adjective 'revolutionary', is under way" (Koch 1964, p. 1). Manifeste werden verfasst, so das "Manifesto for Dialectical Psychology" (Riegel 1976 a, p. 696 ff.) oder das "Humanistic Manifesto" (Rychlak 1976, p. 270 ff.). Man streitet sich über den "Gegenstand" der Psychologie und bezweifelt gar, dass die Psychologie einen "Gegenstand" braucht (vgl. Eberlein & Pieper (eds.) 1976). Klassische Texte zur Kritik der Psychologie werden wieder aufgelegt, so etwa Bühlers "Krise der Psychologie" (1978) oder Politzers "Kritik der Grundlagen der Psychologie" (1978). Symposien über Grundlagenprobleme der Psychologie werden abgehalten (z.B. Arnold (ed.) 1976; Wann (ed.) 1964). Zweifel am Wissenschaftscharakter der Psychologie werden laut: "... psychology still has not come of age" (Giorgi 1976, p. 282). "Psychology is in its prehistory ... and I look forward to the onset of maturity" (Warren 1971, p. 413). "We have yet to determine the level or levels for analysis of human behavior at which we can with high reliability observe regularities and arrive at scientifically adequate explanations" (Fiske 1974, p. 10 - meine Hervorhebung, W.H.; vgl. auch Heather 1976, p. 10). "It must be admitted that social psychology is not truly a science" (Moscovici 1972, p. 32). "... the study of social psychology is primarily an historical undertaking. We are essentially engaged in a systematic account of contemporary affairs. We utilize scientific methodology, but the results are not scientific principles in the traditional sense" (Gergen 1973, p. 316 f.).

Von allen Disziplinen der Psychologie scheint die Sozialpsychologie am intensivsten von einer Krise erschüttert zu werden (vgl. Pepitone 1976; Silverman 1971; Mertens & Fuchs 1978; Strickland, Aboud & Gergen (eds.) 1976; Armistead (ed.) 1974): "During the past decade ... many social psychologists appear to have lost not only their enthusiasm but also their sense of direction and their faith in the discipline's future. Whether they are experiencing an identity crisis, a paradigmatic crisis, or a crisis of confidence, most seem agreed that a crisis is at hand" (Elms 1975, p. 967). "Social psychology today, it seems to me, is in a state of profound intellectual disarray" (Ring 1972, p. 54). "... social psychology is currently passing through a period of more than usual uneasiness ..." (McGuire 1973, p. 456). "At any rate, it seems to me ... that social psychology is now in a 'crisis stage', in the sense that Kuhn used this term in his book

The Structure of Scientific Revolutions. We seem to be somewhat at a loss for important problems to investigate and models to employ in our research and theory. It is certainly time to take stock, to see where we are and where we should go ..." (Berkowitz, zit. nach Smith 1972, p. 86). Man spricht von der "social psychology in transition" (Strickland, Aboud & Gergen (eds.) 1976). Es wird für notwendig befunden, die Sozialpsychologie zu "rekonstruieren" (Armistead (ed.) 1974). Es fehlt allerdings auch nicht an positiven Beurteilungen der Krise; z.B.

> "A time of troubles like the present one is a worrisome period in which to work, but it is also an exciting period. It is a time of contention when everything is questioned, when it sometimes seems that 'the best lack all conviction, while the worst are full of passionate intensity'. It may seem that this is the day of the assassin, but remember that 'it is he devours death, mocks mutability, has heart to make an end, keeps nature new'. These are the times when the 'rough beast, its hour come round at last, slouches toward Bethlehem to be born'" (McGuire 1973, p. 456)."

Hinter der positiven Einschätzung der Krise, wie auch hinter der allzu eilfertigen Uebernahme der wissenschaftstheoretischen Terminologie Kuhns, d.h. der Rede von "Paradigmen", "Paradigmenwechsel", "wissenschaftlichen Revolutionen" etc., steckt jedoch oft nicht mehr als ein Wunschdenken, das Elms folgendermassen charakterisiert: "Real sciences advance through crisis. Social psychology is a real science, but obviously needs to make major advances. Therefore, let's hope that what we're feeling now is a real crisis, because that would both validate our scientific status and presage the advances we need" (Elms 1975, p. 970).

Aber nicht bloss die Sozialpsychologie, auch andere Teilbereiche der Psychologie werden von einer Krise erschüttert. Im Bereich der Persönlichkeitspsychologie spricht Walter Mischel von einer "... paradigm crisis in the field ..." (Mischel 1973, p. 254; vgl. auch Carlson 1971; Martens 1975). Fiske meint, dass die "konventionelle Wissenschaft der Persönlichkeit" nahe ihrer Grenzen sei: "No major, generally-accepted advances have been made in recent years. In fact, neither investigators nor theorists have much consensus on anything" (Fiske 1974, p. 1). Die Lernpsychologie scheint schon seit längerer Zeit in einer Krise zu stecken, zumindest was ihre Anwendbarkeit betrifft: "Vergegenwärtigt man sich den Beitrag der sogenannten Grundlagenforschung zur angewandten Psychologie des Lernens und Lehrens, so gewinnt man ... den Eindruck, dass nach weit mehr als 50 Jahren sorgfältiger, redlicher und gelegentlich brillanter Forschung über die Natur des Lernens die Lerntheoretiker offenbar die einzigen Menschen sind, von denen angenommen werden kann, dass sie praktischen Nutzen aus den Lerntheorien gezogen haben" (Weinert 1969, p. 56; vgl. auch Hilgard & Bower 1971, p. 649). "Die Hoffnung, direkt mit der Lerntheorie etwas anfangen zu können, habe ich allerdings aufgegeben" (Eyferth 1969 b, p. 80). "Ich persönlich glaube nicht, dass ein Lehrer deswegen irgendetwas wesentlich besser lehrt, wenn er viel über Lernpsychologie gehört hat" (Klauer 1969, p. 80). Bloom ist der Meinung, dass die psychologische

Forschung Theorien eines bestimmten Typs hervorbringt, "... während eine davon sehr verschiedene Lerntheorie nötig ist, um Lernen in der Schulsituation zu erklären" (Bloom 1973, p. 254). Kvale spricht von der "... Bedeutungslosigkeit der Lerntheorien für die Verbesserung der pädagogischen Praxis ..." und glaubt, dass es schwierig sei, "... irgendwo sonst eine solch ausgeprägte Diskrepanz zwischen einem enormen theoretischen Forschungsaufwand und einer so geringen praktischen Bedeutung zu finden wie in der Lernpsychologie" (Kvale 1977, p. 147, 148). In der klinischen Psychologie finden Auseinandersetzungen statt, die so grundlegende Fragen wie den Krankheitsbegriff, die Bedeutung der Diagnostik und das Therapeutenverhalten betreffen. Eine Inflation neuer Psychotherapieformen ist zu beobachten. Keupp (1974) spricht von einer "Paradigmakrise" in der Psychopathologie. Farberow spricht gar von der Krise im Plural: "Clinical psychology faces a number of crises today" (Farberow 1973, p. 388). Albee meint, der klinischen Psychologie stünden bedeutsame Veränderungen bevor: "... clinical psychology, as we have known it during the past 25 years, is unlikely to continue unchanged" (Albee 1970, p. 1080). Seit einiger Zeit wird auch die Psychodiagnostik, insbesondere die psychometrische Testologie, aufgrund der verschiedensten Argumente kritisch attackiert (vgl. Grubitzsch & Rexilius 1978; Pawlik 1976; Schardt 1976). Weiter ist die Rede von einer Krise der pädagogischen Psychologie (Retter 1971, p. 142 ff.), einer "Identitätskrise"der Entwicklungspsychologie (Thomae 1979, p. 32 f.; Trudewind 1978, p. 33; vgl. auch Baer & Wright 1974; Montada 1979), einer "Krise der Psychoanalyse" (Fromm 1972, p. 193 ff.), einer Krise der psychologischen Methodologie (Brockmeier 1979). Etc.

Als Folge der Krisensituation scheinen die psychologischen Schulen wieder aufzuleben. Oder vielleicht müsste man genauer sagen: Die Tatsache, dass die Psychologie keine kohärente Disziplin, sondern in verschiedene Theoriefelder ausdifferenziert ist, springt wieder etwas deutlicher ins Auge. Jedenfalls spricht man heute wieder offen von einer behavioristischen, einer phänomenologischen, einer psychoanalytischen, einer kritischen, einer dialektischen, einer humanistischen, ja selbst wieder von einer gestalttheoretischen Psychologie!

2.1.2 Permanenz der Krise?

An der Existenz der neuesten Krise der Psychologie ist wohl kaum zu zweifeln. Die Frage ist nur, wie dieser Krisenzustand einzuschätzen ist. Blicken wir in die Geschichte der Psychologie, so vernehmen wir die Rede von einer "Krise" an mehreren Stellen. 1874 schreibt Franz von Brentano: "An die Stelle der Psychologien müssen wir eine Psychologie zu setzen trachten. ... Die Psychologie ... ist gegenwärtig in einem Zustande, bei welchem diejenigen eine geringere Kenntnis von ihr verraten, welche viel in ihr zu wissen behaupten, als jene, welche mit Sokrates be-

kennen: 'ich weiss nur eines; nämlich - dass ich nichts weiss'" (Brentano 1973, p. 2, 4). Explizit von einer "Krise" ist vermutlich erstmals 1898 in der Arbeit "Die Krisis in der Psychologie" von Willy die Rede (vgl. Jaroschewski 1975, p. 140). 1927 erscheint "Die Krise der Psychologie" von Karl Bühler (Bühler 1978). 1929 spricht Georges Politzer von der "Krise der Psychologie" (Politzer 1974, p. 25). 1931 ist bei Kurt Lewin von der "gegenwärtigen Entwicklungskrise" der Psychologie zu lesen (Lewin 1931, p. 433). 1934 vermerkt Lew Semjonowitsch Wygotski "die tiefe Krise des psychologischen Denkens" (Wygotski 1977, p. 18). 1936 schreibt Edmund Husserl von "... der Fraglichkeit, an welcher die Psychologie nicht erst in unseren Tagen, sondern schon seit Jahrhunderten krankt, - einer ihr eigentümlichen 'Krisis' - ..." (Husserl 1977, p. 4). 1940 beschwört Wolfgang Metzger "die grosse Umwälzung" und die "Neugründung der Psychologie in unserer Zeit" (Metzger 1975, p. 1). 1942 spricht Peter Hofstätter von der "Krise der Psychologie" (vgl. Wellek 1976, p. 62, Anm. 5). 1947 ist es erneut Politzer, der die "crise de la psychologie contemporaine" vermerkt (vgl. Füchtner 1978, p. 27). 1958 diagnostiziert AlbertWellek einen "Rückfall in die Methodenkrise der Psychologie" (Wellek 1976; vgl. auch Wellek 1959). Etc.

Wir sehen damit, dass es durchaus nicht so ist, als wäre die Psychologie jemals in ihrer Geschichte in einem völlig ruhigen Fahrwasser dahingesegelt. Wie also ist der momentane Zustand der Psychologie einzuschätzen? Befinden wir uns in einer konstitutiven Krise? Oder befinden wir uns "... in einer unserer vielen Krisen" (Herrmann 1980, p. 64)? Für Sigmund Koch sind diese beiden Fragen nicht unterscheidbar. Aus der Vielfalt an Kritik und (programmatischen) Alternativen, wie sie uns die Psychologiegeschichte zeigt, leitet Koch eine Wesensbestimmung der Psychologie ab:

> "'Crisis' ... is endemic to psychology; it is the inevitable fruit of the very idea of a single, conceptually coherent enterprise whose objective is the positive study of 'all' consciousness, experience, organismic (or merely human) conduct, action, or behavior. It will always be thus - just as surely as it must remain forever impossible to render an unspecified universe into a universe of discourse" (Koch 1976, p. 477; vgl. auch Farberow 1973; Shotter 1975, p. 50).

Koch ist der Ueberzeugung, dass die Psychologie sowohl historisch wie zeitgenössisch und prinzipiell ein Konglomerat verschiedenster Gruppen von Forschern ist, zwischen denen Inkommensurabilität der Begriffe und Theorien besteht. Auch methodologisch ist eine Kohärenz der Psychologie nicht erreichbar. Die lange Zeit wirksame Idee der Schlichtung von Meinungsverschiedenheiten durch experimentelle Prüfung kann mittlerweile als antiquiert gelten: Experimente sind keineswegs kritischere Instanzen der Theorieprüfung als dies die rationale Argumentation sein kann. Deshalb ist Koch der Meinung:

> "Psychology, in my view, cannot be a coherent discipline, howsoever 'coherence' be defined: whether in terms of subject matter, methodico-strategic commitments,

> concrete theoretical principles or some conceivable body of such, conceptual frameworks, or even desirable common characteristics of the work-force (in respect to background, sensibility, training, etc.)" (Koch 1976, p. 480).

Er zieht es daher vor, von der Psychologie als von den "psychologischen Studien" ("psychological studies") zu sprechen.

Ich glaube nicht, dass Kochs These richtig ist, und nicht nur deshalb, weil sie letztlich resignativ ist. Zwar verweist Kochs Analyse auf die permanente Koexistenz von Schulen innerhalb der Psychologie. Eine Unterteilung der Geschichte der Psychologie in ein "Zeitalter der Schulen" und eine "Psychologie nach dem Zeitalter der Schulen", wie bei Wertheimer (1971), gibt damit kaum ein adäquates Bild. Ebenso wenig ist es sinnvoll, den Begriff des "Paradigmas" (Kuhn 1976) für die Analyse der Psychologiegeschichte zu verwenden, wie dies etwa Palermo (1971) oder Groeben und Scheele (1977) tun. Denn erst die Verpflichtung einer ganzen Forschergemeinschaft auf eine allgemein akzeptierte theoretisch-methodische Grundstruktur würde dies rechtfertigen. Diese Situation ist aber in der Geschichte der Psychologie nirgendwo realisiert (Briskman 1972; Giorgi 1976; Warren 1971; Watson 1967 etc.). Koch ist insofern zu präzisieren als seine konstatierte Vielfalt psychologischer Forschungsgruppen soziologisch unterbestimmt ist. Denn zweifellos hat der Behaviorismus in der Geschichte der Psychologie einen sehr viel gewichtigeren Stellenwert als etwa die Individualpsychologie Alfred Adlers. Die Vielfalt der Schulen und die permanente Krise sind nicht so sehr manifeste Tatsachen der Psychologiegeschichte; vielmehr sind es Latenzen, die zwar grundsätzlich die Psychologiegeschichte bestimmen, jedoch nur an einzelnen spezifischen Stellen zum Ausbruch gelangen. Kochs Analyse ist damit auf einer theorieimmanenten Ebene anzusiedeln, nicht so sehr auf der Ebene einer Soziologie der Psychologie. Sollte Koch soziologisch argumentieren, so wäre es auch nicht verständlich, weshalb überhaupt Krisen zum Ausbruch gelangen können, weshalb man also beispielsweise in der heutigen Zeit von einer Akkumulation von Krisenindikatoren sprechen kann. Eine Krise kann sich nur auf dem Hintergrund eines Zustandes von Nicht-Krise artikulieren. Damit aber stellt sich die Frage, weshalb gerade heute die Rede von einer Krise der Psychologie besonders laut vernehmbar ist. Wir wollen im folgenden versuchen, eine Antwort zu geben, indem wir 7 Kritikfelder identifizieren.

2.2 Ursachen der neuesten Krise der Psychologie

2.2.1 Fehlende Einheit der Psychologie

Ein Aspekt der Krise, der bereits deutlich geworden sein dürfte, ist ein Bewusstsein der fehlenden Einheit der Psychologie. Dies betrifft nicht nur die Theoriebildung, sondern praktisch jeden Bereich der Psychologie als Wissenschaft: "Clearly, there is a lack of unity in psychology with respect to theories, methods, im-

portance of data, definition of subject matter and almost every other important dimension" (Giorgi 1976, p. 285). "... I think we should take seriously the accusation that the psychology we teach is a crazy patchwork of all sorts of things, with a semblance of unity provided only by a common name and a place in the academic budget" (Mac Leod 1965, p. 349). Selbst in Feldern, wo methodisch ähnlich gearbeitet wird, zeigt sich seit einiger Zeit eine deutliche Inkonsistenz der Forschung. Dieses Zustandes kann man sich besonders in Uebersichtsarbeiten, die als Synopsen eines Forschungsfeldes gedacht sind, vergewissern. Ganz abgesehen davon, dass eine adäquate Methodologie für solche synoptischen Analysen fehlt (vgl. Light & Smith 1971), sind einschlägige Arbeiten für den Status der Psychologie alles andere als schmeichelhaft[3].

2.2.2 Irrelevanz psychologischer Erkenntnisse

Aus dem Mangel an Einheit und Konsistenz ergibt sich bald einmal die Kritik der Irrelevanz der Psychologie. So meint etwa Giorgi (1976, p. 292): "... psychology's relevance is askew ...". Auch eine Aussage über die Relevanz ist es, wenn Koch von der "Masse des Pseudowissens" spricht, das die Psychologie bis heute eingebracht habe (Koch 1973, p. 200). Oder wenn Mac Leod zweifelt: "I am honestly in doubt as to whether much of what we teach as psychology is really worth teaching", und sich gar fragt: "Have we the moral right to ask our students to spend their time learning the stuff we teach as psychology?" (Mac Leod 1965, p. 344, 345). Ebenso ist in der folgenden Kritik von Ring eine Relevanzkritik impliziert:

> "Experimental social psychology today seems dominated by values that suggest the following slogan: 'Social psychology ought to be and is a lot of fun.' The fun comes not from the learning, but from the doing. Clever experimentation on exotic topics with a zany manipulation seems to be the guaranteed formula for success which, in turn, appears to be defined as being able to effect a tour de force. One sometimes gets the impression that an ever-growing coterie of social psychologists is playing (largely for one another's benefit) a game of 'can you top this?' Whoever can conduct the most contrived, flamboyant, and mirth-producing experiments receives the highest score on the kudometer. There is, in short, a distinctly exhibitionistic flavor to much current experimentation, while the experimenters themselves often seem to equate notoriety with achievement" (Ring 1972, p. 52; vgl. auch Dunnette 1966, p. 343).

Ganz ähnlich schreibt Scriven: "(P)ure research in social psychology is among the most unproductive fields of human endeaver today, (ranking only) with mathematical economics as being a kind of exciting game for people that like exciting games in this particular field, i.e., nobody except those who do it ..." (Scriven 1964, p. 190). Sander spricht von den "statistisch hochgesicherten Nichtigkeiten so mancher modernen Untersuchung" und vermerkt einen Substanzverlust

---

3 Vgl. beispielsweise für die Dissonanztheorie Frey (1971), für die Einstellungsforschung Meinefeld (1977), für die Psychotherapieforschung Luborsky et al. (1971), für die Angstforschung Murray (1971).

der zeitgenössischen psychologischen Forschung: "Es kann ja keinem Zweifel unterliegen, dass die Psychologie heute mit ihren positivistischen Einseitigkeiten und ihrer methodologischen Askese und Intoleranz ärmer an Substanz geworden ist" (Sander 1972, p. 332). Schliesslich meint Hebb, die Psychologie könne in verschiedener Hinsicht gar nicht relevant sein, wenn sie eine Wissenschaft sein wolle:

> "I sympathize with the feeling that scientific psychology, as far as it has gone today, leaves much to be desired in the understanding of man and has little to tell us about how to live wisely and well. I am inclined to think that scientific psychology will always be incomplete in that sense. ... It is to the literary world, not to psychological science, that you go to learn how to live with people, how to make love, how not to make enemies; to find out what grief does to people, or the stoicism that is possible in the endurance of pain, or how if you're lucky you may die with dignitiy; to see how corrosive the effects of jealousy can be, or how power corrupts or does not corrupt. For such knowledge and such understanding of the human species, don't look in my Textbook of Psychology (or anyone else's), try Lear and Othello and Hamlet. As a supplement to William James, read Henry James, and Jane Austen, and Mark Twain. These people are telling us things that are not on science's program" (Hebb 1974, p. 74).

Zweifellos ist der Relevanzbegriff "a nebulous one" (Sherif 1970, p. 144), trotzdem wird er von den verschiedensten Autoren für die kritische Analyse der Psychologie reklamiert. Iseler (1976) hat den Relevanzbegriff insofern einer Klärung zugeführt, als er bei der Bestimmung der Relevanz eines "wissenschaftlichen Inhalts" folgende drei Fragen beantwortet wissen möchte: " - Um wessen Referenzen handelt es sich? (Nutzen für wen?); - Auf welche Merkmale des Systems, innerhalb dessen eine Wirksamkeit zur Diskussion steht, beziehen sich die Präferenzen? (Nutzen im Hinblick auf welche Ziele?); - In welcher Weise kann ein wissenschaftlicher Inhalt zur Erreichung von bevorzugten Konsequenzen von Zielen beitragen?" (Iseler 1976, p. 20). Was die zweite Frage anbelangt, so steht in der Relevanzdiskussion üblicherweise ein wissenschaftsexternes ("äusseres") Bezugssystem zur Diskussion, d.h. es wird die Relevanz der psychologischen Erkenntnisse verhandelt im Hinblick auf ihre Anwendbarkeit bei der Lösung von beispielsweise Problemen der Therapie, des Unterrichts oder der Erziehung. "Wie unterschiedlich auch die ... Anwendungen sein mögen, streng genommen bezieht sich das Wort 'relevant' immer auf eine Bewertung der inhaltlichen Substanz, nicht aber der Form von Problemen oder Erkenntnissen" (Baldamus 1973, p. 9).

Bei Holzkamp (1972 a) allerdings wird von einer "äusseren" und einer "inneren" Relevanz gesprochen. Die innere Relevanz bezieht sich auf einen empirischen Befund und bemisst sich nach dessen Aussagekraft für den theoretischen Ansatz, auf den er bezogen ist. Sie kann mit den formalen Mitteln der empirischen Methodologie ausgemacht werden. Die äussere Relevanz bezieht sich auf den theoretischen Ansatz selbst und meint dessen "Bedeutsamkeit". Was damit gemeint ist, werden wir gleich erläutern. Die äussere Relevanz ist nicht mittels methodologischer Kriterien

bestimmbar, sondern nur über die Diskussion des übergreifenden Bezugrahmens von Forschungsinhalten und Forschungsinteressen. Die Holzkampsche Unterscheidung von innerer und äusserer Relevanz hat eine gewisse Parallele in den Begriffen "interne Validität" und "externe Validität" bei Campbell und Stanley (1973), deckt sich aber nicht damit. Das Konzept der internen Validität ist in der Formulierung von Campbell und Stanley auf experimentelle Forschung begrenzt; es meint die minimale Voraussetzung, der jedes Experiment genügen muss, um überhaupt interpretierbar zu sein, nämlich die Frage, ob die experimentelle Behandlung (treatment) tatsächlich einen Unterschied bewirkt in der experimentellen Situation. Es handelt sich letztlich um die Frage der Kontrolle des experimentellen Arrangements, damit um das Vertrauen, das man in die Paralysierung der Störvariablen haben kann. Mit externer Validität meinen Campbell und Stanley die Generalisierbarkeit oder Repräsentativität (Repräsentanz) der empirischen Daten. Dabei ist nicht lediglich die Repräsentanz für die Population der Individuen gemeint, sondern ebenso sehr die Frage nach der Verallgemeinerung auf Situationen (ökologische Validität) und Merkmale (Variablen).

Es ist deutlich, dass sich das Kriterium der äusseren Relevanz nicht mit der externen Validität Campbells und Stanleys deckt. Insofern die externe Validität forschungsmethodisch bestimmbar ist (etwa bezüglich der Vpn mittels der Inferenzstatistik), gehört sie sogar zur inneren Relevanz im Sinne Holzkamps. Trotzdem ist die Unterscheidung von Campbell und Stanley für das Relevanzproblem wichtig, insbesondere deshalb, weil interne und externe Validität (Kontrolle und Repräsentanz) im allgemeinen antagonistische Kriterien sind. Sie sind "... häufig nicht miteinander vereinbar ...; denn Merkmale, die die eine Gültigkeit verbessern, können die andere gefährden" (Campbell & Stanley 1973, p. 106). Dies gilt letztlich nicht nur für die experimentelle, sondern für jede Form empirischer Forschung: Kontrolle und Repräsentanz als methodologische Kriterien sind selten unter einen Hut zu bringen. Hier liegt denn auch die argumentative Basis für den Streit zwischen experimenteller und korrelativer psychologischer Forschung, der von Cronbach (1957) zu den zwei Disziplinen der wissenschaftlichen Psychologie verklärt worden ist: Bei der experimentellen Forschung ist Kontrolle im optimalen Masse möglich (nicht aber Repräsentanz), bei der korrelativen Forschung ist Repräsentanz im optimalen Masse möglich (nicht aber Kontrolle) (vgl. auch Kish 1959, p. 332 ff.).

Mit der Unterscheidung von Campbell und Stanley ist es möglich, die von Holzkamp isoliert voneinander diskutierten Kriterien der inneren und äusseren Relevanz wenigstens ansatzweise aufeinander zu beziehen: Es scheint offensichtlich einfacher zu sein, unter Beibehaltung der herkömmlichen empirisch-methodologischen Kriterien äussere Relevanz zu realisieren, wenn empirische Forschung über

eine Aufweichung des Kriteriums der Kontrolle realisiert wird, d.h. wenn der Repräsentanz ein grösseres Gewicht (Wert) zugeschrieben wird. Der (äussere) Relevanzverlust der psychologischen Forschung ist ja gerade eine Folge der Ueberbewertung der Kontrolltechniken. Wenngleich die vermehrte Betonung der Repräsentanz als methodologischem Kriterium noch nicht automatisch die äussere Relevanz der empirischen Forschung garantiert, liegt darin doch ein gangbarer Weg in diese Richtung. Verschiedene Versuche einer Reformulierung der empirischen Forschungspraxis gerade im Hinblick auf grössere Relevanz geben denn auch den korrelativen Verfahren grösseres Gewicht (z.B. auch Cronbach 1975). Ein möglicher Weg der Verknüpfung der äusseren Relevanz mit methodologischen Kriterien ist somit in dieser Argumentation zu sehen[4].

Das Kriterium der äusseren Relevanz (der "Bedeutsamkeit"; vgl. oben) wird von Holzkamp im Hinblick auf übergeordnete Forschungsinteressen aufgegliedert in kosmologische, anthropologische, technische und emanzipatorische Relevanz. Für die psychologische Praxis bedeutsam sind die technische und die emanzipatorische Relevanz, die von Holzkamp denn auch allein diskutiert werden. Die technische Relevanz psychologischer Theorien für die psychologische Praxis ist dann gegeben, wenn der Praktiker dank der Forschung menschliches Verhalten besser kontrollieren kann. Die technische Relevanz ist abhängig "... von der Strukturähnlichkeit zwischen der jeweiligen experimentellen Realität und der alltäglichen Realität, auf die sich das technische Interesse richtet" (Holzkamp 1972 a, p. 19) oder - in den Worten Campbells und Stanleys - von der externen Validität der psychologischen Forschung. Nun zeigt aber die psychologische Forschungspraxis mit ihrer Ueberbetonung der experimentellen Designtechnik eine Tendenz zur Parzellierung, Reduzierung und Labilisierung der experimentellen Realität, wodurch die Kongruenz zur ausserexperimentellen Realität des Feldes, in dem der praktische Psychologe arbeitet, fraglich wird. Hat der experimentelle Forscher seine Untersuchung gemäss den Standards eines guten Designs entworfen, so hat er (1) den potentiellen Einfluss jener Variablen kontrolliert bzw. minimisiert, die gemäss seiner Theorie nicht untersucht werden sollen, was gleichbedeutend ist der maximalen Realisierbarkeit der unabhängigen Variablen, (2) die Bedingungen so gesetzt, dass die Streuung der abhängigen Variablen maximiert wird und (3) die Möglichkeit von Messfehlern minimisiert. Versucht nun der Praktiker die empirischen Resultate des Experimentators für seine Situation fruchtbar zu machen, so steht er vor unüberwindbaren Problemen: Ist die Reduktion des Experimentators "richtig", d.h. hat der

---

4 Holzkamp und die Kritische Psychologie sehen allerdings eine andere Lösung des Problems. Sie versuchen über eine Methodologie der Theoriekonstruktion die für den analysierten Gegenstand wesentlichen ("durchschlagenden") Variablen zu bestimmen. Gelingt dies, dann löst sich das Problem interne vs. externe Validität auf (vgl. Maschewsky 1977, p. 213).

Experimentator aus der Komplexität des Variablengefüges des Feldes, in dem der Praktiker arbeitet, die relevanten bzw. die zentralen Variablen herausgelöst? Oder handelt es sich um periphere, nicht weiter bedeutsame Faktoren? Mittels der experimentellen Kontrolltechniken kann der Experimentator statistisch signifikante Resultate erhalten, die Aussagen über Variablenzusammenhänge bzw. -determination machen, die in der Realität des Praktikers überhaupt nicht feststellbar sind, weil sie dort durch "wesentlichere" Faktoren überlagert oder neutralisiert werden (vgl. Holzkamp 1977). Das gleiche gilt für eventuelle "Störvariablen" (der Begriff der Störvariablen ist ja ein ausschliesslich methodologischer Terminus; theoretisch ist er immer wieder neu zu bestimmen). Dadurch ergibt sich eine (technische) Irrelevanz der psychologischen Forschung, deren Ursache in der Ueberbewertung der methodologischen Kriterien der Design-, Mess- und Prüfverfahren liegt.

Nun stellt sich natürlich die Frage, was der psychologische Praktiker angesichts dieser Situation überhaupt macht. Er hat verschiedene Möglichkeiten: Er entwickelt seine eigene "Forschung" ("Erfahrung"); er rezipiert die wissenschaftliche Forschung selektiv; er handelt nach seiner persönlichen Common-Sense-Psychologie; er passt seine Praxis der experimentellen Realität an; er überinterpretiert bestimmte Forschungen etc. Mir scheint, dass alle Strategien zu beobachten sind. Die erste Strategie dürfte ubiquitär sein: Jeder Praktiker macht Erfahrungen mit seinen Probanden. Insbesondere die Psychotherapie ist auf diese Strategie angewiesen (vgl. Herzog 1980 a). In der Psychotherapie werden aber nicht bloss individuell, vom einzelnen Therapeuten, psychologische Erkenntnisse gewonnen, sondern auch therapeutische Theorie mit dem Anspruch auf generelle Gültigkeit entworfen. Die psychotherapeutische Therapie versteht sich denn auch nach wie vor als eine alternative Forschungsmethode gegenüber der üblichen akademisch-empirischen Forschung. - Die Strategie der Angleichung der praktischen Realität an die experimentelle Realität mag wohl zunächst erstaunlich klingen. Tatsächlich aber ist sie eine Methode, die nicht bloss propagiert, sondern auch praktiziert wird. Der Behaviorismus ist diesbezüglich sowohl ideologisch wie faktisch führend. Eine an Skinners Verhaltenstheorie ausgerichtete pädagogische Psychologie beispielsweise muss, wenn sie überhaupt auf dem Boden der Forschung bleiben will, Lernsituationen im Sinne von Skinner-Boxes einrichten; nur so können dem Individuum, dessen Verhalten geändert werden soll, die notwendigen Verstärkungen verabreicht werden (vgl. Abschnitt 1.2.1). Lernen ist allein als einseitige Relation in einer Dyade von Lehrer (oder Lehrprogramm) und Schüler möglich, denn anders kann Kontrolle nicht realisiert werden. Die Schulklasse löst sich auf in eine Additivstruktur von in sich abgeschlossenen Lehrer-Schüler-Dyaden. Alle Gratifikationen werden beim Lehrer monopolisiert, der zum technokratischen Verwalter von Ver-

haltensverstärkern wird. Ja, eine adäquat angewandte Skinnersche Verhaltenstheorie müsste zu einer Auflösung des Klassenprinzips führen. Die Idee, dass eine Gruppe von Individuen als Gruppe lernen könnte, ist der Skinnerschen Lernkonzeption völlig fremd. Verhalten kann nur individuell verstärkt werden; Erziehung ist nur als Black-Box-Mechanik möglich. Die Bemühungen um den "programmierten Unterricht" zeigen, wie die Angleichung der schulischen Realität an die Laborrealität des Lernpsychologen zu vollziehen ist[5].

Holzkamp spricht nebst der technischen Relevanz auch von der emanzipatorischen Relevanz psychologischer Forschung. "Emanzipatorisch relevant wäre psychologische Forschung, sofern sie zur Selbstaufklärung des Menschen über seine gesellschaftlichen und sozialen Abhängigkeiten beiträgt und so die Voraussetzungen dafür schaffen hilft, dass der Mensch durch Lösung von diesen Abhängigkeiten seine Lage verbessern kann" (Holzkamp 1972 a, p. 32). Die Ausführungen Holzkamps zur emanzipatorischen Relevanz sind skizzenhaft, nach seinen eigenen Aeusserungen "mehr als vage" (Holzkamp 1972 a, p. 34). Eine mögliche Präzisierung des Kriteriums der emanzipatorischen Relevanz ist über einen Gedankengang von Hans Biäsch denkbar. Biäsch (1970 a) spricht zwar von der angewandten Psychologie (vgl. auch Biäsch 1970 b); Holzkamp dagegen bewegt sich in seiner Argumentation auf der Ebene der allgemeinen Psychologie. Jedoch hat sich eine emanzipatorisch relevante Psychologie gerade auch darüber Gedanken zu machen, wie sie ihre theoretische Relevanz praktisch verwirklichen kann. Insofern hätte eine praxeologische Konzeption Bestandteil jeder emanzipatorisch geläuterten Psychologie zu sein. Im weitern spricht Holzkamp lediglich von der Aufklärung über gesellschaftliche Abhängigkeiten (allerdings ohne Präzisierung dieses Begriffes); Biäsch ist eher an den anthropologischen Dimensionen der emanzipatorischen Relevanz orientiert. Auch hier wäre eine Beschränkung emanzipatorisch relevanter Psychologie auf die blosse Aufklärung über gesellschaftliche Abhängigkeiten als ungenügend zu kritisieren. - Für Biäsch ist angewandte Psychologie Hilfe zur Selbsthilfe. "Die Menschen der Praxis sollen durch Hinweise auf für sie verständliche psychologische Erkenntnisse veranlasst werden, durch selbständige Entschlüsse in eigener Kompetenz das für sie zutreffliche zu erkennen und zu tun" (Biäsch 1959, p. 192). Die Respektierung und Stärkung der Selbstverantwortlichkeit des Individuums, der "Zuständigkeit der Person für ihre eigene Handlungsweise" (Biäsch 1959, p. 193), ist damit ein unhintergehbares Prinzip jeder angewandten Psychologie. Psychologie hat sokratisch angewandt zu werden; sie hat

---

5 Allerdings funktioniert der Programmierte Unterricht nicht wirklich gemäss den Prinzipien der Skinnerschen Verhaltenstheorie. Skinners Theorie dient dem Programmierten Unterricht "... eher als Ideologie denn als empirische Basis" (Eyferth 1969 a, p. 61; vgl. auch Hachmöller 1977). Was lernpsychologisch tatsächlich geschieht beim Programmierten Unterricht ist schwer zu sagen (vgl. Foppa 1969, p. 59).

menschliche Probleme und Situationen nicht manipulativ zu behandeln, sondern den betroffenen Individuen Hilfe zu leisten, um ihnen die Lösung ihrer Probleme in eigener Verantwortlichkeit zu ermöglichen. Sie hat dazu beizutragen, den Bereich der Eigenverantwortlichkeit der Individuen zu erweitern, damit diese ihr eigenes Leben selbständig und umfassend in den Griff bekommen und bewältigen können.

Mit Hilfe dieser von Biäsch her legitimierten Ausdeutung des Holzkampschen Kriteriums der emanzipatorischen Relevanz ist eine konkrete Einschätzung der faktischen emanzipatorischen Relevanz psychologischer Forschung möglich. Holzkamp selbst schweigt sich in seiner Arbeit (1972 a) dazu aus, jedoch dürfte es sich leicht zeigen lassen, wie gering die emanzipatorische Relevanz der psychologischen Forschung zu veranschlagen ist. Die Gründe dafür liegen in der anthropologischen Struktur der experimentellen Forschung. Die Argumentation soll hier nur angedeutet werden: Die Konzipierung der psychologischen Forschung analog der naturwissenschaftlichen Experimentierpraxis impliziert eine "Verobjektivierung" des psychologischen Gegenstandes, des Menschen. Der Mensch wird als Variablenbündel konstituiert, zwischen dessen Dimensionen Beziehungen zu isolieren sind. Prozesse werden als Manifestationen von Strukturen verstanden, mobilisiert durch "Motivation". Das Individuum bzw. die Person als Handlungszentrum verschwindet auf diese Weise allmählich aus dem Bereich der psychologischen Theorie (vgl. Carlson 1971; Schultz 1971). In der Suche nach deterministischen, kausalen Zusammenhängen wird das menschliche Verhalten aufgelöst in quasi-naturgesetzlich ablaufende Emanationen psychischer Faktoren. Kategorien wie "Verantwortlichkeit", "Freiheit", "Entscheidung", "Wille" etc. fallen aus dem Menschenbild heraus, das dieser Form experimenteller Psychologie zugrunde liegt (vgl. analog für die Soziologie: Berger 1977, p. 135 ff.). Deshalb ist nicht zu erwarten, dass eine psychologische Forschung, die auf einer Anthropologie streng deterministischer Gesetzmässigkeiten aufbaut, in irgendeiner Form emanzipatorische Relevanz im Sinne einer Stärkung der Selbstverantwortlichkeit des Menschen gewinnen könnte, denn sie weiss nicht, wie sie den Uebergang von ihrem Menschenbild zum Menschenbild des autonomen, sich entscheidenden Individuums zu bewerkstelligen hätte.

Die Relevanzdiskussion verweist auf ein Problem, das Implikationen für andere Bereiche der Psychologie, etwa die Theoriebildung und Methodologie, hat, nämlich die geringe Bedeutung psychologischer Aussagen zur antizipativen Kontrolle der gesellschaftlichen Entwicklung. So ist beispielsweise Sherif der Meinung: "A social psychology that is relevant must do much more than conduct research on significant social problems after they have already become urgent business to administrators, policy makers, and a general public alarmed by them" (Sherif 1970, p. 144). Die psychologische Forschung ist praktisch ausschliesslich reaktiv. Sie setzt dann ein, wenn Probleme bereits virulent sind und auch schon praktisch angegangen werden.

Zweifellos ist eine solche Forschung insofern nicht sehr relevant, als sie Probleme nicht bereits im Zustand der Latenz erkennen kann, d.h. in einem Moment, wo es noch möglich wäre, sie durch gegensteuernde Massnahmen am Manifestwerden zu hindern. Die Psychologie wird von gesellschaftlichen Problemen genauso überrumpelt wie die Politik und ihre Problemanalysen gehen im selben Stile vor wie jene der Politik, nämlich à la Feuerwehr. Ohne Zweifel wären die Erkenntnisse der Psychologie (für politisches Handeln) um einiges relevanter, wenn sie Probleme antizipativ erkennen könnte. Doch dazu wären andere Methoden notwendig als jene, über die die Psychologie allein verfügt. Die Methoden der Psychologie sind Prüfmethoden, keine Findemethoden. Mit ihrer Hilfe lassen sich bereits bekannte Probleme im Kontext vorformulierter Hypothesen testen, nicht aber Probleme entdecken. Wenn die Wissenschaftstheorie von einem "context of discovery" und einem "context of justification" spricht (Reichenbach) und eine "Logik der Forschung" allein dem "context of justification" zubilligt (Popper), so verdoppelt sie lediglich die missliche Situation der psychologischen Forschungsrealität. Was die Psychologie braucht ist eine Methodologie der Problemfindung. Ich habe an anderer Stelle ein mögliches Modell der Problemfindung skizziert (Herzog 1979 b). Es beruht auf der Annahme, dass die moderne Malerei als sensibles Instrument der soziologischen "Tiefendeutung" verwendet wird und dadurch auf latente Problemfelder der menschlichen Existenz aufmerksam machen kann. Ein anderer Versuch zu einer Methodologie des "context of discovery" hat Holzkamp vorgelegt (vgl. Holzkamp 1973, 1977). Das, was er "historische Methode", "kritisch-historische" Methode (Holzkamp 1972 c), "logisch-historische" Methode (Holzkamp 1974) und "funktional-historische" Methode (Holzkamp 1977, Jaeger 1977) nennt, ist dem Gedanken verpflichtet, die Beliebigkeit des Theoretisierens in der ("bürgerlichen") Psychologie zu überwinden, um dadurch unmittelbar zu einer relevanten Theorie zu gelangen, die als Theorie zentrale Probleme des Menschseins in einer kapitalistischen Gesellschaft thematisieren kann.

2.2.3 Trivialität psychologischer Erkenntnisse

Im engen Zusammenhang mit dem Vorwurf der Irrelevanz psychologischer Forschung steht die Kritik der Trivialität. Trivialität und Irrelevanz brauchen sich allerdings nicht zu decken. Triviale Erkenntnisse sind Erkenntnisse, die bereits allgemein bekannt sind. Die Irrelevanz trivialer Erkenntnisse liegt darin, dass sie dem, was man längst schon weiss, nichts beifügen und insofern für die Lösung praktischer Probleme, in denen das eigentliche alltägliche Nichtwissen liegt, nichts beitragen. Triviale Erkenntnisse sind somit immer praktisch irrelevante Erkenntnisse. Das Umgekehrte gilt jedoch nicht, d.h. irrelevante Erkenntnisse brauchen nicht nowendigerweise trivial zu sein. Die Wissenschaft hat vermutlich schon eine Menge an Erkenntnissen herbeigeschafft, die keineswegs schon längst bekannt waren, deren Rele-

vanz zur Lösung praktischer Probleme allerdings minimal ist. Mit dem Argument der Trivialität wird der Psychologie vorgeworfen, die Erkenntnisse, die sie mittels experimenteller und statistisch hochkomplexer Verfahren gewinne, seien in ihrem Gehalt belanglos, da sie lediglich das bestätigen würden, was schon längst bekannt sei. So meint etwa Koch: "Die angesammelte Menge des Pseudowissens, aus dem die Psychologie grossenteils besteht, kann als eine Reihe von - im Prinzip simplen - Vorstellungen betrachtet werden, um die herum sich eine dichte Anhäufung von stützender Forschung, sowie theoretisierender und methodologischer Rhetorik findet" (Koch 1977, p. 48). Shoben formuliert die Situation folgendermassen:

> "It seems to me that a remarkably high proportion of the research reported is clean, stringently conceived, and effectively executed, reflective of rigorous and painstaking thought and experimentation, and remarkably trivial! There are occasions when I have the unpleasant fantasy that psychology has become so enamored of method that techniques become our independent variables and our substantive problems only the dependent ones" (Shoben, zit. nach Smith 1961, p. 462).

2.2.4 Das Wissenschaftsverständnis der Psychologie

Das Relevanzproblem wird oft auch in Relation gesetzt zum Wissenschaftsverständnis der Psychologie. So ist etwa Giorgi der Meinung, das Selbstverständnis der Psychologie als Wissenschaft impliziere bereits die Irrelevanz ihrer Erkenntnisse. Da sich die Psychologie naturwissenschaftlich verstehe, stecke sie in einem unlösbaren Dilemma: "... being faithful to the demands of the life-world and not doing justice to science, or remaining faithful to the requirements of science and precisely because of that, not doing justice to the life-world and thereby remaining irrelevant" (Giorgi 1976, p. 292). Wenden wir uns zunächst der Theorieebene zu.

2.2.4.1 Theorieebene

Es ist eine nur allzu bekannte Tatsache, dass psychologische Theorien sowohl in ihrer Begrifflichkeit als auch in ihrer logischen Stringenz unterentwickelt sind. Die psychologische Grundbegrifflichkeit ist heterogen: Eine einheitliche Terminologie existiert nicht; Begriffe verschiedener Theorien sind oftmals inkompatibel. Das hat zur Folge, dass ein Theorienvergleich praktisch unmöglich ist. Theorien, die in ihrem empirischen Gehalt im allgemeinen beurteilt werden können, lassen sich nicht gegeneinander ausspielen, weil nicht klar ist, ob die Gegenstandsbereiche, auf die sie sich beziehen, überhaupt identisch sind. Dazu kommt, dass die Proliferation von Theorien einer völligen Beliebigkeit ausgesetzt ist: Es existieren keine Strategien der Theoriegenese, was ebenfalls eine Folge der traditionellen wissenschaftstheoretischen Positionen ist, in denen die "Logik der Forschung" als Methodologie der Theorieprüfung, nicht aber der Theoriegewinnung entwickelt ist (vgl. oben). Theorien sind Verwesentlichungen der Realität bzw. ihrer symbolischen Repräsenta-

tion. Mit anderen Worten: Theorien beanspruchen Realität oder Realitätsausschnitte in ihrer grundlegenden Struktur darzustellen. Bereits aus dieser einfachen Charakterisierung wird deutlich, dass in Theorien Abstraktionsleistungen eingehen, die Annahmen enthalten bezüglich dessen, was als wesentlich bzw. grundlegend anzusehen ist. Entscheidungen über die Adäquatheit bestimmter Annahmen lassen sich aber nicht mittels der Methoden herkömmlicher empirischer Forschung treffen. Vielmehr sind Argumente notwendig, die eine Selektion von Realitätsdimensionen und eine Konstruktion eines theoretischen Gerüstes über nicht-empirische Verfahren begründen. Das Fehlen einer Methodologie, die diesen Prozess der Theoriegenese steuern könnte, macht die psychologischen Theorien zu einer Angelegenheit des Beliebens der einzelnen Forscher. Dadurch wird der ansonsten in der Wissenschaft hochgehaltene kollektive Charakter der Erkenntnisfindung[6] in dem wichtigen Bereich der Theoriefindung aufgegeben und der subjektiven Kontingenz des einzelnen überlassen. Die Folge ist sowohl eine Inflation von Theorien und Teiltheorien, die dem echten oder vermeintlichen Genius einzelner Forscher entwachsen, als auch die Bildung von Schulen, die sich dem Charisma einzelner Forscher überantworten und deren theoretische Entwürfe als verbindlich akzeptieren. Beide Male ist gerade die für wissenschaftliches Handeln wesentliche Loslösung von idiosynkratischen Momenten nicht geleistet; im Gegenteil: die Idiosynkrasie steht am Anfang der Wissenschaft.

Auf die zweite Tendenz, die Schulbildung, haben wir bereits hingewiesen (vgl. S. 22). Die erste Tendenz, die Theorieninflation, äussert sich nur allzu deutlich in den Fluten "neuer" Theorien, die periodisch das Feld der Psychologie überschwemmen. Ein bereits ausführliches Beispiel ist das Geflecht an Konsistenztheorien, das sich aus der Balance- und der Dissonanztheorie entwickelt hat (vgl. Zajonc 1960, 1968; Shaw & Costanzo 1970, p. 188 ff.). Ein klassisches Beispiel stellen die Lerntheorien dar: Pawlow, Watson, Thorndike, Guthrie, Hull, Tolman, Skinner, Spence, Hebb, Köhler, Mowrer, Osgood, Bruner, Ausubel, Bandura, Mischel etc. stecken ein kaum noch überblickbares Feld an theoretischem Bemühen um die Lernpsychologie ab (vgl. Hilgard & Bower 1971; Lefrançois 1976). Ein weiteres Beispiel ist die Proliferation an sozialpsychologischen Theorien innerhalb der letzten 10 bis 20 Jahre: Attributionstheorie, Theorie der Selbstwahrnehmung, Identitätstheorien, Interaktionstheorien, soziale Lerntheorie, Reaktanztheorie, Akzentuierungstheorie, soziale Vergleichstheorie, Theorie der objektiven Selbstaufmerksamkeit, Austauschtheorie, Equitytheorie etc. Dabei lassen sich bereits bei den meisten dieser Theorieansätze Ausdifferenzierungen feststellen, die an einzelne Forscher gebunden sind. Beispielsweise bei der Attributionstheorie die klassischen Formulie-

---

6 Vgl. die Begriffe der "offenen Gesellschaft" bei Popper, der "wissenschaftlichen Gemeinschaft" bei Kuhn, des "Diskurses" bei Habermas, der "Kommunikationsgemeinschaft" beiApel, der "Beratung" bei Kambartel etc.

rungen von Heider, die Theorie korrespondierender Inferenzen von Jones und Davis und die Kovarianz-Konfigurations-Theorie von Kelley. Oder im Falle der Austauschtheorie die ebenfalls klassische Arbeit von Thibaut und Kelley, die soziologischen Ansätze von Homans und Blau, die "Resourcentheorie" von Foa und Foa (1976) und die Weiterentwicklungen zur "Equitytheorie" (Walster, Berscheid & Walster 1973; Müller & Crott 1978). Im Beispiel der Identitätstheorien ist die Heterogenität mittlerweile so gross, dass sich selbst der allen gemeinsame Identitätsbegriff aufzulösen beginnt (vgl. Gergen 1971; de Levita 1971; Theodore Mischel (ed.) 1977).

Man mag einwenden, die Situation sei weit weniger gravierend als eben diagnostiziert, da sich psychologische Theorien ihrem Anspruch nach auf unterschiedliche, voneinander abgrenzbare Gegenstandsbereiche bezögen. So argumentiert etwa Irle (1975, p. 98) gegen die ernüchternde Sozialpsychologie-Kritik Moscovicis (1972), dass die Aufsplitterung in Teiltheorien auch der Zustand der Physik sei und dass es dagegen wohl nichts einzuwenden gäbe. Aber gerade in dieser Situation ist die Psychologie in den wenigsten Fällen. Psychologische Theorien werden mit dem Anspruch der Geltung für denselben Gegenstandsbereich formuliert, der auch von anderen Theorien abgedeckt werden will. Es ist also die Situation einer Theorienkonkurrenz , die für den Zustand der Psychologie typisch ist. Irles Einwand ist daher nicht stichhaltig: "Eine Abgrenzung von Geltungsbereichen verschiedener Theorien, wie sie nach Irle in der Physik vollzogen wird, setzt gerade eine übergreifende einheitliche Grundbegrifflichkeit voraus, von der aus Konsens über den Geltungsbereich bzw. die Geltungsbedingungen der jeweiligen Theorie in Abhebung von anderen Theorien erreichbar ist. Eine solche klare Abgrenzung ist in der Psychologie bei ihrem ... gegenwärtigen Zustand gerade nicht möglich" (Holzkamp 1977, p. 5). Eine Vielzahl psychologischer Theorien ist sogar so formuliert, dass sie universale Implikationen haben, d.h. als theoretische Grundlegung der Psychologie schlechthin gedacht sind. Es werden Aussagen gemacht über das Verhalten "des" Menschen, ohne Spezifizierung irgendwelcher Randbedingungen (seien diese nun soziologischer, historischer oder anderer Natur). Solche Theorien aber können nicht anders denn miteinander konkurrieren.

Die Folge dieses konzeptionellen und theoretischen Wirrwarrs ist, dass zwar die Methodologie der Theorieprüfung innerhalb der einzelnen Theorien durchaus anwendbar ist, dass aber ein konkurrierender Vergleich der Theorien untereinander praktisch nicht möglich ist. Die Begrifflichkeit, die theoretische Struktur, der Aussagebereich etc. der Theorien lassen sich nicht vergleichend erfassen, so dass ein rationaler Entscheid zugunsten oder gegen eine Theorie nicht gefällt werden kann. Die Folge dieser Verhältnisse ist eine Reihe resignierender Aeusserungen prominenter psychologischer Forscher über den theoretischen Status der Psychologie. Bezüglich der Lernpsychologie schreiben Hilgard und Bower: "Vorläufig müssen wir es

einfach hinnehmen, dass einander bekämpfende Theorien durchaus hohe Ueberlebenschancen haben und dass die Berufung auf Tatsachen als Kriterium für die Wahl zwischen Theorien ein sehr komplexer Vorgang ist, der in Wirklichkeit längst nicht mehr so viel bewirkt, wie wir zunächst erwarten mögen" (Hilgard & Bower 1970, p. 23). Ueber die Sozialpsychologie urteilt Smith: "... a spate of neat and tidy - yet conventional, fragmentary, and not fully cumulative - reports tends to be engendered" (Smith 1961, p. 462 f.). Ebenfalls die Sozialpsychologie ist in dem folgenden Verdikt Moscovicis angepeilt:

> "... theoretical models exist side by side in a relationship which neither constitutes real dialogue nor fertile contradiction. It is therefore not surprising that the empirically established facts are nothing but a heterogeneous collection, as are the theories on which they are supposed to depend. The experiments and empirical studies are not really capable of confrontation in a common framework ..." (Moscovici 1972, p. 44).

Es soll nochmals betont werden, dass die Theorieinflation nicht etwa "unwissenschaftlich" ist in dem Sinne, dass die Psychologie den Standards wissenschaftlicher Forschung, d.h. insbesondere der experimentellen Methodologie, nicht genügen würde. Das Gegenteil ist der Fall. Alle diese Theorien und Theoriechen genügen vollauf den Kriterien der Wissenschaftlichkeit. Das völlige Genügen bezüglich der Massstäbe der Wissenschaftlichkeit auf der einen Seite und das völlige Ungenügen in erkenntnistheoretischer Sicht andererseits: Diese Diskrepanz lässt sich nur damit erklären, dass die Standards der psychologischen Wissenschaftlichkeit so gut wie ausschliesslich methodologischer Natur sind und dies erst noch in einem restringierten Sinne, nämlich im Sinne der Prüfmethodik. Wissenschaftlichkeit bestimmt sich für die Psychologie nicht etwa über erkenntnistheoretische Entscheidungen, (äussere) Relevanzkriterien oder methodische Normen der Theoriegenese, sondern allein über Kriterien der empirischen Prüfung von Hypothesen, die aus Theorien deduziert werden, deren Entstehung in Nebel gehüllt bleibt.

2.2.4.2 Externe Einflüsse auf die psychologische Theoriebildung

Eine Folge der Beliebigkeit, mit der theoretische Konzeptionen in der Psychologie generiert werden, ist die Auslieferung des psychologischen Erkenntnisprozesses an ausserwissenschaftliche Einflüsse: Die Idiosynkrasie des Forschers wurde bereits erwähnt; darüber hinaus sind aber auch Determinanten soziologischer, historischer, ökonomischer, ideologischer etc. Natur nachweisbar. Riegel (1972) beispielsweise hat gezeigt, wie zwei Traditionen, in die philosophische, erzieherische, ökonomische, soziale und politische Orientierungen gleichermassen eingehen und die man somit als "Lebensformen" bezeichnen könnte, die Entwicklung der Entwicklungspsychologie beeinflusst haben (vgl. auch Riegel 1973 b). Diese Lebensformen werden als "kapitalistisch" und als "merkantilistisch-sozialistisch" bezeichnet. Die erste ordnet Riegel der anglo-amerikanischen Welt zu, die zweite Kontinentaleuropa. Die

kapitalistische Lebensform sieht Riegel insbesondere via Thomas Hobbes und Charles Darwin auf die Entwicklungspsychologie einwirken. Darwins Themen (Kampf ums Ueberleben, Ueberleben des Bestangepassten), ähnlich jenen Hobbes', propagieren eine Interpretation der Entwicklung als offenen Prozess.

> "When translated into the matrix of behavioral and social sciences, the 'successful survivor' becomes the white, middle-class adult most likely in manufacturing or business enterprises. His succes was not so much seen as being due to his generativ capacites but rather to the fit between his activities and the demands of the society that he represented" (Riegel 1972, p. 130).

Es ist daher nur logisch, Kinder als noch unvollkommene Erwachsene und abweichende Individuen als minderwertig zu verstehen. Unterstützung findet diese Theorie im ökonomisch-politischen Verhalten Englands, insbesondere in der kolonialistischen Unterwerfung anderer Völker. Einer der ersten, der Darwins Ideen für die Psychologie fruchtbar gemacht hat, war Francis Galton. Seine methodologischen Prinzipien beeinflussten die anglo-amerikanische Entwicklungspsychologie in entscheidendem Masse: Nicht das intensive Studium des Individuums (Fallstudie) wird favorisiert, sondern die korrelative Analyse von mittels Tests und Verhaltensbeobachtungen gewonnenen Massendaten. Während Galton die Vererbung geistiger Fähigkeiten postulierte, vertrat G. Stanley Hall eine liberalere Position, die dem Einfluss der Umwelt (insbesondere in der Adoleszenz) eine gewisse Bedeutung zumisst. Galton und Hall werden damit zu den ersten Repräsentanten eines Konfliktes, der die anglo-amerikanische Psychologie bis heute bewegt, nämlich den "nature-nurture-Streit".

Riegel glaubt, dass die "merkantilistisch-sozialistische" Tradition eine solche extreme Polarisierung von Anfang an vermieden hat, indem sie die psychologische Entwicklung nicht-reduktionistisch erklärt. Riegel sieht in Jean-Jacques Rousseau die erste wichtige Person, die den kontinentaleuropäischen Entwicklungsbegriff beeinflusste.

> "In Rousseau's (1750) treatise on the future of science, but especially in his (1762) book 'Emile', he outlined an educational philosophy in which the child is set apart from the adult world of comparison and is educated and evaluated in view of the standards of his peer group alone. In support of a romantic ideal of a 'noble savage', and in sharp contrast to Hobbes, men - and in particular primitive men and children - are considered as basically good. The adult world and civilization resemble a restrictive cloak that covers and spoils the natural beauty of the mind and body. Men are basically equal. Civilisation creates individual and group differences that make some rich and powerful and others poor and feeble. Rousseau's educational philosophy aimed toward preserving as long as possible the natural state of the child and tried to reaffirm the equality of men" (Riegel 1972, p. 133).

Pestalozzi, Fröbel und Montessori entwickeln Rousseaus Orientierung am Kinde weiter. Spranger ist der Exponent einer Gruppe von Entwicklungspsychologen, die an diese Ideen anknüpfen. Piaget ist der zeitgenössische Repräsentant dieser Bewegung, die durchwegs dem Prinzip des stufenweisen und nicht-kontinuierlichen Fortschreitens der Entwicklung verpflichtet ist. "Each stage has to be evaluated in the

framework of its own standards and, strictly speaking, is incompatible with any other level of behavior. ... While the Anglo-American tradition has come to measure all individuals and groups along the same yardstick, the continental European educational and social philosophy promotes a diversity of standards and, thus, is sensitive to multigenerational and multicultural aspects" (Riegel 1972, p. 134, 135). Es ist fraglich, ob Riegel mit dieser letzten Feststellung recht hat. Gerade Piaget unterstellt seiner Entwicklungstheorie letztlich ebenfalls eine normative Komponente (vgl. Abschnitt 7.2.6). Die formalen Operationen sind kaum anders denn als Ziel der kognitiven Entwicklung zu verstehen. Nicht zuletzt Riegel selbst hat gezeigt, dass die Dialektik ein anderes Modell der psychologischen Entwicklung abgeben kann und damit die normative Orientierung, die eine Stufentheorie impliziert, insofern auflösen lässt, als sich dialektisches Denken auf jeder Entwicklungsstufe bewegen kann (z.B. Riegel 1973 a, p. 360; 1976 a).

Ein anderes Beispiel für ideologische Einflüsse auf die Psychologie diskutiert Buss (1976; vgl. auch Buss 1975). Buss sieht in der "humanistischen Psychologie" keine wirklich humanistische Psychologie. Die "humanistische Psychologie" ist deshalb unwahr, weil sie auf das Individuum, losgelöst vom sozialen Kontext, in den es verflochten ist, fokussiert. Die Selbstaktualisierung wird als Potenz des Individuums schlechthin thematisiert, ohne Reflexion auf die realen gesellschaftlichen Bedingungen, in denen es lebt:

> "Too often, it would seem, humanistic and existential psychologists' stress upon self-actualization, development, and becoming is carried out as if the individual did not live in a real society with real social, political, and economic conditions. Can the individual reach his/her potential in pure reason, regardless of the real social and material relationships which envelope him/her?" (Buss 1976, p. 254).

Ohne Reflexion auf das Individuum als gesellschaftliches Wesen bleibt die "humanistische Psychologie" ideologisch: "... humanistic psychology will remain a class psychology - relevant to those who 'have' (i.e., achieved sufficient economic wealth) and completely irrelevant to those who are the 'have-nots' ..." (Buss 1976, p. 258). In ihrer jetzigen Form ist die "humanistische Psychologie" "... a bourgeois-class psychology for human growth ..." (Buss 1976, p. 258). Mit dieser letzten Formulierung verweist Buss auf eine Kritikrichtung innerhalb der Psychologie, die mit dem Begriff der "Bürgerlichkeit" operiert (z.B. Bruder 1973; die "kritische Psychologie"). Angesichts der methodischen Beliebigkeit der Theoriegenese ist es allerdings nicht erstaunlich, dass die Idee der "bürgerlichen Wissenschaft" gerade im Bereich der Psychologie Argumente finden kann, die sonstwo um einiges mühsamer aufzubringen sind. Da die Rede von der "bürgerlichen Psychologie" eine anthropologische Implikation hat und wir uns im Hauptteil unserer Arbeit mit Menschenmodellen auseinandersetzen wollen, soll der Begriff der "Bürgerlichkeit" etwas deutlicher herausgearbeitet werden.

2.2.4.3 Die Psychologie als bürgerliche Wissenschaft

Die moderne Wissenschaft ist entstanden im Prozess der Transformation der Feudalgesellschaft zur bürgerlichen Gesellschaft (vgl. Müller 1977; von Greiff 1976). Die bürgerliche Revolution emanzipierte die Menschen von Unfreiheit und Ungleichheit. Dem bürgerlichen Bewusstsein gelten dementsprechend Freiheit und Gleichheit als höchste Werte der Menschheit (Tomberg 1973, p. 34). "Die bürgerliche Welt ist eine Welt von Individuen, die in die private Existenz einer freien Verfügung über sich selbst entlassen sind" (Tomberg 1973, p. 98). Im ökonomischen Bereich stellt sich die Freiheit als Möglichkeit zur privaten Produktion von Waren dar, die auf dem Markt zum Tausch gelangen. Der Tausch vermittelt dem einzelnen Individuum jene Güter, die es nicht selbst produziert, die es zu seinem Lebensunterhalt aber benötigt. Damit entsteht eine Wechselbeziehung, in der die einzelnen Individuen voneinander gegenseitig abhängig werden. Jeder einzelne produziert, um seine individuelle Existenz zu erhalten; ein Interesse an der Allgemeinheit hat er nicht. Dadurch aber, dass alle einzelnen über den Tausch in gegenseitiger Abhängigkeit stehen, wird der subjektive Egoismus zur Bedingung der Befriedigung der Bedürfnisse aller. Doch das System kann letztlich nur funktionieren, wenn alle Gesellschaftsmitglieder gleiche Chancen haben, Waren herzustellen und in den Tausch einzubringen. Gleiche Chancen sowohl hinsichtlich materieller (Kapital, Arbeitskraft, Gesundheit etc.) wie psychischer Voraussetzungen (Intelligenz, Kreativität, Voraussicht, Motivation etc.). Die Gleichheit der Chancen ist jedoch Illusion. Sie ist es wohl grundsätzlich; sie ist es aber eindeutig historisch. Die feudale Gesellschaft mit ihren macht- und besitzlosen Bauern und Dienstleuten konnte nicht mit einem historischen Knall in den Zustand bürgerlicher Privatproduzenten katapultiert werden. Die Entstehung des Bürgertums ist mit der allmählichen Ansammlung von Besitz und Eigentum bei den städtischen Handwerkern und Händlern eng verbunden. Das "Besitzbürgertum" ist die unmittelbare Bedrohung von Adel und König (vgl. Claessens & Claessens 1979, p. 72 ff.). Die Emanzipation der städtischen Bürger vom Adel steht von allem Anfang an unter diesen ökonomischen Voraussetzungen. Zwar kann der Adel bloss im Namen einer allgemeinen Menschlichkeit attackiert werden, denn nur dadurch kann die Gleichheit des Adels mit dem Bürger aufgezeigt werden, doch wollte das Bürgertum seine Machtansprüche nicht dadurch gefährden, dass es die untersten Schichten mit in den Emanzipationsprozess hineinzog. Die bürgerliche Ideologie der Entfaltung der Individualität des einzelnen ist so nichts anderes als der Versuch, die Gleichstellung jener, die nicht gemeint waren, zu verhindern. Die freie Produktion für den sich selbst regulierenden Markt ist ein Weg zur Befreiung jener, die über Produktionsmittel verfügen. Und gerade dies tun die untersten Schichten der feudalen Gesellschaft nicht. Das "Besitzbürgertum" hat als Produzent zum vornherein die günstigsten Startchancen. Die Gleichheit der Anbieter auf dem Markt ist

zwar gewährt; doch es ist faktisch von allem Anfang an eine rein formale Gleichheit. Das Eigentum an Produktionsmitteln wird damit zum eigentlich bestimmenden Merkmal der bürgerlichen Gesellschaft. Das Organisationsprinzip der bürgerlichen Gesellschaft manifestiert sich als Kapitalismus. Die von der bürgerlichen Revolution proklamierte Freiheit des Menschen überhaupt verwandelt sich dadurch in Unfreiheit für jene, die lediglich über ihre Arbeitskraft verfügen. In dem Moment, wo sich der Kapitalismus durchsetzt und dadurch "die kapitalistische Wahrheit der bürgerlichen Gesellschaft" (Tomberg 1973, p. 119) unverhüllt hervortritt, werden die bürgerlichen Prinzipien der Gleichheit und Freiheit zur Farce.

> "Der Begriff der bürgerlichen Gesellschaft unterstellt eine Gesellschaft privat-freier und rechtlich-gleicher Bürger. Die ökonomische Basis einer solchen Gesellschaft kann nur die private Warenproduktion sein, die sich notwendig zur kapitalistischen Produktionsweise ausbilden muss. Im Kapitalismus stehen das Kapital und die von ihm vereinnahmte Lohnarbeit einander als Kontrahenten gegenüber. Kapitalist und Lohnarbeiter haben beide teil an der bürgerlichen Freiheit, doch den Lohnarbeiter hat gerade diese Freiheit dazu gebracht, sich in die Abhängigkeit von einem anderen privaten Bürger, dem Kapitaleigner, zu begeben und sich damit selbst als Bürger zu negieren. Die Lohnarbeiter sind kein 'Pöbel', der aus Gründen mangelnder Organisation oder fehlender materieller Mittel in der allgemeinen Ordnung keinen Platz mehr gefunden hat, wie etwa die Armen des Mittelalters oder das Proletariat der antiken Stadtstaaten, sondern das moderne Proletariat ist konstitutiver Bestandteil einer jeden kapitalistischen Wirtschaft. Eine kapitalistische Gesellschaft kann daher nicht zugleich eine Gesellschaft sein, die alle ihre Mitglieder als wirklich freie und gleiche Bürger hat, kann also gar nicht bürgerliche Gesellschaft im ideologischen Sinne dieses Wortes sein" (Tomberg 1973, p. 144).

Die formal einheitlichen bürgerlichen Prinzipien der Gleichheit und Freiheit trennen sich inhaltlich auf in einen Bereich, wo sie für alle Gültigkeit haben (Staat, Staatsbürger), und einen Bereich, wo sie bloss für die Klasse der Kapitalisten gilt. "Die bürgerliche Gesellschaft, als eine Gesellschaft bestimmt, der alle ihre Mitglieder als frei Wirtschaftende angehören, erweist sich in Wirklichkeit als in Bourgeoisie und Proletariat gespalten, in die Kapitaleigner samt ihrem kleinbürgerlichen Anhang und in eine gesellschaftlich produzierende, nicht mehr bürgerliche Mehrheit der Bevölkerung, von deren Arbeit die Existenz der ganzen Bevölkerung abhängt" (Tomberg 1973, p. 20).

In dem Moment also, wo die bürgerliche Gesellschaft ihre kapitalistische Struktur manifestiert, wird auch der Universalitätsanspruch der Wissenschaft problematisch. Der Mensch schlechthin, wie er vom Bürgertum proklamiert und gefordert ist, erscheint faktisch als klassenspezifisch. Eine Wissenschaft, die "den" Menschen thematisiert, wird unwahr, da sie bloss einen Teil der Wirklichkeit reflektiert. Sie wird zum Instrument der Verschleierung der faktischen gesellschaftlichen Strukturen. Eine Wissenschaft, die ihren Gegenstand als freie, unabhängig handelnde Individuen konzipiert, ist eine ideologisch befangene Wissenschaft, da sie letztlich die bürgerliche Idee des Menschen erarbeitet, nicht aber dessen kapitalistische Realität. Eine solche Wissenschaft kann daher als bürgerliche Wissenschaft bezeichnet

werden (vgl. Tomberg 1973). Die humanistische Intention der Wissenschaft zerstört sich selbst durch ihr fehlendes Bewusstsein der Klassenspezifität ihres postulierten allgemeinen Menschen.

Roland Barthes sieht in diesem Prozess einen Vorgang der Ent-Nennung. Die Gesellschaft verliert auf dem Weg zu ihrer bürgerlich-kapitalistischen Struktur quasi die Sprache, um sich selbst als solche zu benennen. Zwar gibt es eine Sphäre, die ihre Sprache hat: die ökonomische. "... als ökonomisches System wird die Bourgeoisie ohne Schwierigkeiten benannt, der Kapitalismus bekennt sich" (Barthes 1964, p. 124). Als ideologisches Phänomen aber entschwindet sie völlig. "Die Bourgeoisie wird definiert als die soziale Klasse, die nicht benannt werden will. 'Bürger', 'Kleinbürger', 'Kapitalismus', Proletariat' sind Orte eines unablässigen Ausfliessens: Ihnen entfliesst der Sinn, bis der Name nutzlos wird" (Barthes 1964, p. 124 f.). Barthes sieht den Grund dieses Prozesses der Entnennung in der Idee der Nation. Der einmal progressive Tendenzen verkörpernde Nationalismus bewirkt heute eine Ausklammerung politisch gegen das Bürgertum opponierender Gruppen, eine Deklarierung der Andersdenkenden zu Feinden der Nation. Der universalistische Anspruch der Bourgeoisie bemächtigt sich des Begriffes der Nation, um sich politisch durchzusetzen. Ideologisch bewirkt die Verbreitung der bürgerlichen Vorstellungen eine Glättung der Differenzen; die bürgerlichen Ideen werden "natürlich". Der Ewige Mensch entsteht, der weder Bourgeois noch Proletarier ist (Barthes 1964, p. 128). Der Prozess der Ent-Nennung wird nochmals verständlich: "Wenn es nur noch eine einzige, ein und dieselbe menschliche Natur gibt, kann sich die Bourgeoisie ungehindert ent-nennen" (Barthes 1964, p. 126). Die Veränderung der Gesellschaft durch die bürgerliche Revolution erstarrt im bürgerlichen Bewusstsein zu einem Naturzustand. Die Geschichte wird in Natur verwandelt. "Der Status der Bourgeoisie ist ein besonderer und historischer, der Mensch, den sie darstellt, ist universal und ewig. Die bürgerliche Klasse hat ihre Macht gerade auf dem technischen und wissenschaftlichen Fortschritt aufgebaut, auf einer unbegrenzten Umwandlung der Natur, die bürgerliche Ideologie stellt eine unveränderliche Natur wieder her" (Barthes 1964, p. 129). Die ursprüngliche Vorstellung einer perfektionierbaren, beweglichen Welt bringt das umgekehrte Bild einer unbeweglichen Menschheit hervor, definiert durch eine sich unendlich gleichbleibende Identität.

Von einer "bürgerlichen" Psychologie lässt sich somit dann sprechen, wenn die psychologische Theorie einen Menschen unterstellt, der (1) als einzelner (als "Monade") konzipiert, (2) mit einer unveränderlichen Natur ausgestattet und (3) universal, d.h. insbesondere nicht klassenspezifisch, verstanden ist. Der hier entwickelte Begriff einer bürgerlichen Psychologie deckt sich nur beschränkt mit jenem wie er von Bruder vertreten wird. Es ist absurd, die "bürgerliche" Psychologie so zu bestimmen, dass sie von allem absehe, "... was der Verwertung des Kapitals

nicht unmittelbar oder mittelbar dient, also von allem Individuellen, was mehr ist als blosse Arbeitskraft, für die das Kapital sich auch interessiert als sich reproduzierende, als Konsument" (Bruder 1973, p. 18). Als ob psychologische Erkenntnisse diese Verwertbarkeit hätten! Auch ist es absurd, die Psychologie in der bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft pauschal als "bürgerlich" zu bezeichnen (wie dies tendenziell in der "kritischen Psychologie" geschieht). Denn damit wird entweder eine Geschlossenheit der Psychologie suggeriert, die es faktisch nicht gibt, oder aber den verschiedenen Theorien eine gemeinsame Struktur unterstellt, die es ebenfalls nicht gibt.

Sicher braucht man keine ökonomischen, soziologischen oder ideologie-kritischen Argumente zu bemühen, um die externen Einflüsse auf die Psychologie als Wissenschaft zu konstatieren. Es genügt schon, auf die Rede vom "Zeitgeist", oder von "Theoriemoden" zu hören. Der "Zeitgeist" ist insbesondere durch Edwin G. Boring in die Psychologiegeschichtsschreibung eingegangen (z.B. Boring 1971). Von "Theoriemoden" (sowie von "Methoden-" und "Problemlösungsmethoden") spricht beispielsweise Herrmann (1976 a, p. 25; 1976 b, p. 120, 126, 156; 1980, p. 67 f.). Für Walter-Busch entscheiden darüber, "... welche Kausalfaktoren 'letztlich entscheidend' sind, ... am wenigsten die sozialen Tatsachen als solche, sondern vielmehr die in der Forschungsgemeinschaft der Humanwissenschaftler gerade aktuellen, irgendwie zeitgemässen und einigermassen konsensfähigen Handlungsorientierungen" (Walter-Busch 1975, p. 66 - meine Hervorhebung, W.H.).

Mit all diesen Begriffen, wie "bürgerliche" Wissenschaft, "Zeitgeist","Theorie- und Methodenmode", der Konstatierung ökonomischer, politischer oder soziologischer Einflüsse etc. ist der Versucht gemacht, die Folgen des Status Quo der psychologischen Theoriebildung zu erfassen. Der Mangel an einer Methodologie der Theoriegenese ist nicht ein theorieinternes Manko, über das man entrüstet sein kann oder nicht. Es ist eine systematische Schwachstelle der Psychologie als Ganzer, die letztlich einen Autonomieverlust mit sich bringt, indem ausser-psychologische Determinanten die Entwicklung der psychologischen Forschung beeinflussen.

2.2.5 Methodologische Probleme

Eine ergänzende Einsicht in das Missbehagen mit dem theoretischen Status der Psychologie ergibt sich dann, wenn man die empirische Prüfmethodologie etwas genauer unter die Lupe nimmt. Die empirische Testung von Variablenzusammenhängen ist der theoretischen Strukturierung des Realitätsbereiches, auf den die Erkenntnisbemühung bezogen ist, nachgeordnet. Das heisst, dass die Hypothesentestung immer nur das reproduzieren kann, was die Theorie an relevanten Dimensionen der Wirklichkeit bereits ausgewählt hat. Die empirische Arbeit des Forschers ist damit in ihrem Erkenntnisgehalt völlig zurückgebunden an die bereits vorgängig geleistete theore-

tische Arbeit. Das aber heisst nichts anderes, als dass die Realitätserkennung im Prozess der Hypothesenprüfung nur beschränkt angereichert wird, nämlich nur innerhalb des Rahmens des vorgängig theoretisch abgesteckten Variablengefüges. Darüber hinaus kann der empirische Prozess keinerlei Aussagen machen, das heisst insbesondere, dass nichts darüber gesagt werden kann, wie relevant oder wesentlich der (bestätigte) Variablenzusammenhang für den analysierten Realitätsausschnitt überhaupt ist. Eine Theorie, die ihre eigenen Grenzen überschreiten will, kann dies mittels der (herkömmlichen) empirischen Verfahren nicht tun: Der ganze Prozess der Theorien- bzw. Hypothesenprüfung ist im Hinblick auf die in der Theorie angelegte Realitätsrepräsentanz zirkulär (Dick, vgl. Holzkamp 1977) bzw. tautologisch. Der Prozess der Theorieprüfung ist im weiteren konservativ, da er lediglich die der Prüfung zugrundegelegte Theorie berücksichtigt, nicht aber zu einer Formulierung einer neuen Theorie beitragen kann. Die Falsifikation von Theorien ermöglicht es zwar, diese zu eliminieren; sie bringt aber keinerlei konstruktive Kriterien bei, wie eine neue Theorie formuliert werden soll, ausser jenem, dass sie nicht so wie die alte zu formulieren ist[7]. Die Logik der Theorietestung gibt keine Gewähr, dass eine bestätigte Theorie eine für die untersuchte Realität adäquate oder relevante Theorie ist, denn sie lässt keinerlei Aussagen darüber zu, ob in der (bestätigten) Theorie wesentliche Dimensionen der entsprechenden Realität repräsentant sind.

Nun ist der Vorgang der experimentellen Prüfung psychologischer Theorien im allgemeinen so beschaffen, dass er ausgesprochen "bestätigungsfreundlich" ist. Die experimentellen Designtechniken, wie Maximierung der Varianz der abhängigen Variablen, Kontrolle von Störvariablen, Labilisierung der Situation etc., begünstigen einen positiven Ausgang der empirischen Prüfung. "Da im Experiment alle anderen Bedingungen in ihrer Wirkung reduziert bzw. neutralisiert worden sind, können sich die mit den theoretischen Dimensionen wissenschaftlich beliebig herausgeschnittenen Bedingungen, auch wenn sie im ausserexperimentellen Bedingungsgefüge weitgehend unwesentlich und zufällig sind, im Experiment häufig irgendwie behaupten und in die Daten durchschlagen ..." (Holzkamp 1977, p. 10; vgl. auch Walter-Busch 1975, p. 61 f.). Damit ist nun das systematische Argument gewonnen, um die beschriebene Situation des Theorienchaos in der Psychologie an ihrer methodologischen Wurzel zu packen: Der Prozess der zirkulären Prüfung psychologischer Theorien zusammen mit der "bestätigungsfreundlichen" experimentellen Forschungspraxis schafft die Bedingung dafür, dass einzelne Theorien inkompatibel und trotzdem empirisch genügend abgesichert sein können. Das Argument ist in seiner vollen Bedeutung zur Kenntnis zu

---

7 Hier sitzt der Poppersche Wurm im psychologischen Gebälk! Denn Poppers Wissenschaftstheorie ist eben nur eine Logik der Zerstörung von Theorien. Die Theoriekonstruktion verweist Sir Karl in die "Psychologie des Forschers", mit der er nichts zu tun haben will.

nehmen: Es ist die Logik von Theoriebildung und Theorieprüfung zusammen, die die unbefriedigende Situation ausmacht, was nichts anderes heisst, als dass eine Verbesserung oder strengere Auslegung der Prüfmethodik die Situation des Theorienchaos auf keine Weise verbessern kann.

Für die eben skizzierte Situation in der Psychologie gibt Feyerabend unter allgemein-wissenschaftstheoretischer Perspektive eine deutliche Bestätigung. Feyerabend wendet sich gegen die von ihm so genannte "Konsistenzbedingung", "... nach der Hypothesen mit anerkannten Theorien übereinstimmen sollen ..." (Feyerabend 1976, p. 53). Oder etwas ausführlicher formuliert:

> "Theorien sollten nicht abgeändert werden, ohne dass es zwingende Gründe dafür gibt. Der einzige zwingende Grund für die Abänderung einer Theorie ist ein Konflikt mit den Tatsachen. Die Diskussion widersprechender Tatsachen bringt Fortschritt, nicht aber die Diskussion widersprechender Hypothesen. Es ist also vernünftig, die relevanten Tatsachen zu vermehren. Es ist nicht vernünftig, die mit den Tatsachen verträglichen, aber mit der bestehenden Theorie unverträglichen Theorien zu vermehren. Man könnte hinzufügen, dass formale Verbesserungen wie grössere Eleganz, Einfachheit, Allgemeinheit und Kohärenz nicht ausgeschlossen werden sollten. Doch wenn sie einmal stattgefunden haben, dann scheint die Sammlung von Tatsachen zu Prüfungszwecken durchaus das einzige zu sein, was dem Wissenschaftler zu tun bleibt" (Feyerabend 1976, p. 57).

Feyerabend kritisiert diesen Standpunkt unter anderem mittels eines methodologischen Arguments des Empirismus selbst: Der Empirismus verlangt, dass der empirische Gehalt von theoretischen Aussagen möglichst gross gemacht werden soll. Indem die Konsistenzbedingung aber die Prüfung alternativer Theorien ausschliesst, verringert sie den empirischen Gehalt von Theorien und schliesst insbesondere Tatsachen aus, die die Grenzen der Theorien aufzeigen könnten. Damit wird die gründliche Untersuchung der Realität behindert. Die Berufung auf die Erfahrung (empirische Bestätigung) allein führt zu schlechter Wissenschaft, starrer Metaphysik (Feyerabend 1976, p. 62) oder "zweitrangigen Mythen" (Feyerabend 1976, p. 66)[8]. Auf die Situation in der Psychologie bezogen heisst das, dass jede der im theoretischen Chaos der Psychologie zu findende Theorie sich im allgemeinen auf die Prüfung der Aussagen "an der Erfahrung" berufen kann. Trotzdem ist allein damit noch nichts über die Qualität der Theorie ausgesagt! Die Berufung auf Erfahrung gewinnt den Status eines Fetischs oder Mythos, der jegliche Form von Widerspruch abzublocken vermag, im Grunde genommen aber nur eine verschleiernde Phrase über den wissenschaftstheoretischen Status einer psychologischen Theorie ist. Als Konsequenz seiner wissenschaftstheoretischen Analyse bildet für

---

8 Deshalb sind die Polemiken zwischen "Empirikern" und "Hermeneutikern" so unfruchtbar. Es ist verfehlt, die empirische Methodologie tale quale gegen die Hermeneutik auszuspielen. Die vermeintliche Subjektivität der hermeneutischen Methode ist dem Abgleiten der empirischen Methoden in metaphysische Gefilde zumindest insofern vorzuziehen, als die Hermeneutik ein Bewusstsein ihrer subjektiven Voraussetzungen hat, während gerade dies den empirischen Methoden fehlt! Vgl. Abschnitt 10.8.

Feyerabend "... die Erfindung von Alternativen zu der im Zentrum der Diskussion stehenden Auffassung einen wesentlichen Bestandteil der empirischen Methode" (Feyerabend 1976, p. 61). Ganz im Sinne unserer Analyse der theoretischen und methodologischen Struktur der Psychologie sieht Feyerabend im Erfolg einer Theorie keine Garantie für deren Adäquatheit als Darstellung der Realität. Der Erfolg einer Theorie kann "... nicht im geringsten als Zeichen der Wahrheit und der Uebereinstimmung mit der Natur gelten ..." (Feyerabend 1976, p. 64).

Die Empfehlung Feyerabends zu einer Ueberwindung der "Konsistenzbedingung" durch Proliferation von Ideen und alternativen Theorien scheint für die momentane Situation der Psychologie zu sprechen. Denn da haben wir ja gerade eine solche Theorienvielfalt diagnostiziert. Mir scheint aber, dass gerade die Psychologie der Feyerabendschen wissenschaftstheoretischen Programmatik ein Ungenügen nachweisen kann: Die Proliferation von Ideen allein genügt nicht, das konstatierte Problem der zirkulären Prüfungspraxis empirischer Forschung zu überwinden. Denn erstens haben wir festgestellt, dass es die Heterogenität der psychologischen Begrifflichkeit im allgemeinen nicht ermöglicht zu entscheiden, ob verschiedene Theorien tatsächlich über denselben Gegenstand handeln. Die Vergleichbarkeit der Theorien wäre aber eine notwendige Voraussetzung einer Methodologie der Theorienkonkurrenz. Zweitens überlässt Feyerabend die Theoriengenese weiterhin ihrer Beliebigkeit, denn er gibt keinerlei Kriterien an, gemäss derer die Ideenproliferation methodisch abzustützen wäre (aufgrund seines Prinzips des "anything goes" wendet er sich strikt gegen jede Art methodologischer Empfehlungen). Feyerabend kann damit zwar als willkommene Bestätigung unserer Analyse der theoretischen Situation der Psychologie genommen werden. Eine Lösung jedoch bietet er nicht an.

2.2.6 Die historische Bedingtheit psychologischer Erkenntnisse

Ein nächster Kritikpunkt an der theoretischen Struktur der Psychologie, den wir diskutieren wollen, ist die behauptete historische Natur des psychologischen Gegenstandes. Die These lässt sich relativ einfach formulieren: Menschen und menschliches Verhalten sind im geschichtlichen Kontext betrachtet grundlegenden Wandlungen unterworfen, so dass eine Psychologie, die nomothetisch nach allgemein gültigen Gesetzesaussagen sucht, zwangsläufig einem Phantom nachjagt. Gergen (1973) ist der Auffassung, dass die Fakten, mit denen sich die Sozialpsychologie auseinandersetzt, zum grossen Teil "non repeatable" sind und in zeitlicher Perspektive merklich fluktuieren. "Principles of human interaction cannot readily be developed over time because the facts on which they are based do not generally remain stable" (Gergen 1973, p. 310). Für van den Berg ist der Gedanke, "... dass frühere Generationen anders, und zwar wesentlich anders lebten" (van den Berg 1960, p. 11) zentraler Ausgangspunkt für seine Kritik am Unveränderlichkeitsmythos der gesamten

herkömmlichen Psychologie. Wie van den Berg sieht auch Leontjew mit der historischen Entwicklung wesentliche Veränderungen in der Struktur der menschlichen Psyche gegeben: "Im Laufe der gesellschaftlich-historischen Entwicklung bilden sich beim Menschen neue psychische Funktionen" (Leontjew 1973, p. 300). Für Leontjew ist "das historische Herangehen an die Untersuchung der menschlichen Psyche" (Leontjew 1973, p. 262) methodisches Prinzip. Dabei versucht er ontogenetische, phylogenetische und gesellschaftlich-geschichtliche Entwicklungslinien theoretisch zu integrieren. Aehnlich wie Leontjew argumentiert Luria:

> "... the structure of psychological processes changes as a function of history; consciousness does not have a constant, unchanging structure. As a function of the development of the child and as a result of transitions from one social-historical stage to another, not only the contents of psychological life, but its structure change. In other words, the facts more and more clearly indicate that we must consider the historical nature of man's psychological processes" (Luria 1971, p. 260).

Dementsprechend sieht Luria die Psychologie als eine "sozialhistorische" Wissenschaft (Luria 1971, p. 261). Auch Holzkamp betrachtet es als ein unabdingbares Forschungsprinzip, vorauszusetzen, "... dass Momente der empirischen Subjektivität des Menschen wie 'Bedürfnisse' oder 'Wahrnehmungen' nur dann in wissenschaftlichem Erkennen angemessen zu begreifen sind, wenn man sie als 'resultativen Ausdruck' (Rubinstein) ihrer historischen Gewordenheit expliziert" (Holzkamp 1973, p. 46). Holzkamp, wie die kritische Psychologie insgesamt, versucht den Postulaten Leontjews Folge zu leisten und die individual- und naturgeschichtliche Entwicklung in die psychologische Theoriebildung einzubeziehen:

> "Die Persönlichkeit des je individuellen Menschen ist unmittelbar resultativer Ausdruck seiner individualgeschichtlichen Gewordenheit. Die individuelle menschliche Entwicklung ist aber nicht aus sich heraus verständlich; sie ist in ihren biologischen Voraussetzungen Resultat der naturgeschichtlichen Entwicklung des Menschen und in ihrem konkreten Verlauf geprägt durch die Aneignung von Resultaten der gesellschaftlich-historischen Entwicklung. Die wissenschaftliche Erforschung des Menschen in seiner individualgeschichtlichen Gewordenheit setzt also eine entsprechende stammesgeschichtliche und gesellschaftlich-historische Analyse voraus" (Holzkamp & Schurig 1973, p. XXVI).

> "... die individuelle Entwicklung des Menschen (ist) in ihren biologischen Voraussetzungen Ergebnis seiner naturgeschichtlichen Entwicklung und wird in ihrem konkreten Verlauf durch die Aneignung von Resultaten der gesellschaftlich-historischen Entwicklung als Strukturmomenten der jeweiligen Gesellschaftsform geprägt. Damit ist aber das Psychische des Menschen als ein Gegenstand bestimmt, der über die materiellen Bedingungen seiner Entstehung in der inneren Einheit von Naturgeschichte, gesellschaftlich-historischer Entwicklung und Individualgeschichte dreifach historisch determiniert ist. Die wissenschaftliche Erforschung des Menschen und seiner psychischen Eigenschaften und Fähigkeiten als jeweils aktuell vorfindbares Resultat seiner bisherigen Geschichte einerseits und bestimmendes Moment seiner zukünftigen Entwicklungsmöglichkeiten andererseits erfordert daher eine der inneren Logik des Gegenstandes entsprechende Methode: das historische Herangehen an die Untersuchung der menschlichen Psyche ..." (Keiler 1977, p. 119).

In der dialektischen Psychologie finden sich analoge Postulate. Riegel fordert die Einbeziehung verschiedener determinierender Systeme in die psychologische Theoriebildung. Er sieht im Menschen "a changing individual in a changing world" (Riegel 1976 a, p. 690). Analytisch aufgeschlüsselt und als Programmatik einer dialektischen Entwicklungstheorie zugrunde gelegt sieht Riegel den Wandel des Menschen folgendermassen:

> "A dialectical theory of human development focuses on the simultaneous movements along at least the following four dimensions: (1) inner-biological, (2) individual-psychological, (3) cultural-sociological, and (4) outer-physical. The progressions within one particular and between two different dimensions are not always synchronized. Whenever two sequences are out of step it is said that a crisis takes place. However, crises should never be exclusively negatively evaluated. Many crises represent constructive confrontations leading to new developments ..." (Riegel 1976 a, p. 693).

Sowohl in der Kritischen Psychologie als auch in der Dialektischen Psychologie und selbstverständlich bei Leontjew und Luria sind die Einflüsse des Marx'schen Denkens deutlich nachweisbar (vgl. auch Horkheimer 1968). Marx kritisiert beispielsweise in der "Deutschen Ideologie" die Abstraktheit, mit der das menschliche Individuum bei Feuerbach - trotz dessen Kritik an der Spiegelung des Menschen in Gott - noch immer bestimmt ist. Das Individuum Feuerbachs ist noch nicht konkret genug gefasst, da es nicht als einer bestimmten Gesellschaftsform angehörig verstanden ist. Feuerbach "... setzt 'den Menschen' statt des 'wirklichen historischen Menschen'. ... Er sieht nicht, wie die ihn umgebende sinnliche Welt nicht ein unmittelbar von Ewigkeit her gegebenes, sich stets gleiches Ding ist, sondern das Produkt der Industrie und des Gesellschaftszustandes, und zwar in dem Sinne, dass sie in jeder geschichtlichen Epoche das Resultat, Produkt der Tätigkeit einer ganzen Reihe von Generationen ist, deren jede auf den Schultern der vorhergehenden stand, ihre Industrie und ihren Verkehr weiter ausbildete, ihre soziale Ordnung nach den veränderten Bedürfnissen modifizierte" (Marx 1971, p. 351). Erst die Erkenntnis der historischen Variabilität des Menschen als Funktion der Notwendigkeit materieller Reproduktion und deren Konkretisierung in bestimmten Produktionsweisen führt nach Marx zu einem umfassenden Verständnis des Menschen und dessen psychischer Ausstattung. Selbstverständlich liegt das Marxsche Argument für die Tatsache des historischen Wandels psychischer Strukturen in der Kategorie der Arbeit. Menschen sind nicht passive Empfänger determinierender Kräfte, sondern schaffen durch ihre Auseinandersetzung mit der äusseren Welt Bedingungen und Entwicklungen, die ihre innere Natur beeinflussen und verändern. Die Transformation der Natur transformiert den Menschen selbst. In der Arbeit schafft sich der Mensch immer wieder von neuem: "Indem die Menschen ihre Lebensmittel produzieren, produzieren sie indirekt ihr materielles Leben selbst" (Marx 1971, p. 347).

Nun ist es aber keineswegs so, dass lediglich eine marxistische Psychologie die Kritik der historischen Unterdeterminiertheit psychologischer Theorien vortragen

würde. Marxistische Autoren sind allerdings dadurch ausgezeichnet, dass sie ihre Kritik in einem theoretisch begründeten Rahmen artikulieren können, während dies bei andern weniger oder überhaupt nicht der Fall ist. So gibt beispielsweise Gergen (1973) zwar illustratives Material, kann seine Thesen theoretisch aber nicht weiter abstützen, so dass der Eindruck entstehen muss, als ob die Psychologie die Historizität ihrer Fakten einfach hinzunehmen hätte, ohne Möglichkeit einer Präzisierung von Ausmass, Bedingungen, zeitlicher Erstreckung etc. der Relativität ihrer Aussagen.

Die Arbeit Gergens aber soll uns nun genau zu diesem Zweck, dem der Illustration, dienen. Das erste Beispiel für die Einbettung psychologischer Erkenntnisse in historische Umstände, das Gergen diskutiert, ist der Versuch zur Isolierung von Prädiktoren des politischen Aktivismus (an denen in den USA zur Zeit der Demonstrationen gegen den Vietnamkrieg ein deutliches Interesse bestanden hat). Nach Gergen zeigen sich in der einschlägigen Literatur zahlreiche Inkonsistenzen. Variablen, die in der ersten Phase des Vietnamkrieges erfolgreich politischen Aktivismus vorhersagen konnten, tun dies gegen Ende des Krieges nicht mehr; andere Variablen treten an deren Stelle. Gergen schliesst daraus, dass die Faktoren, die politischen Aktivismus erklären, über die Zeitspanne des Vietnamkrieges hinweg geändert haben. - Als zweites Beispiel erwähnt Gergen Festingers Theorie der sozialen Vergleichsprozesse (vgl. Festinger 1954), der zwei zentrale Annahmen zugrunde liegen, nämlich: (1) Individuen haben eine Tendenz, sich selbst adäquat zu beurteilen, und (2) um dies zu erreichen, vergleichen sie sich mit anderen Individuen[9]. Gergen ist der Ansicht, dass diese Postulate kaum dispositionell, im Sinne von Aussagen über die genetische Ausstattung des Menschen, verstanden werden können, weshalb Individuen und Gesellschaften, für die diese Annahmen nicht gelten, leicht vorstellbar seien.

Das dritte Beispiel Gergens bezieht sich auf die Dissonanztheorie und deren Axiom, Individuen könnten widersprüchliche Kognitionen nicht tolerieren. Wiederum ist nicht anzunehmen, diese Intoleranz beruhe auf einer genetischen Basis. Es sind daher sicherlich Individuen anzutreffen, die dem Konsistenzpostulat nicht à tout prix unterworfen sind. Gergen verweist auf den Existentialismus. Das Argument lässt sich leicht stützen durch Untersuchungen aus einem anderen psychologischen Kontext, nämlich der Kreativitätsforschung. Dort wird die Ambiguitätstoleranz, d.h. die Fähigkeit, widersprüchliche oder offene Situationen als solche akzeptieren zu können, als eine wichtige persönlichkeitsspezifische Voraussetzung kreativen Schaffens identifiziert (z.B. Ulmann 1968; Seiffge-Krenke 1974). Kreative Individuen ertragen

---

9 Festingers Theorie liegen noch andere Postulate zugrunde, die Gergen jedoch nicht diskutiert.

leichter Unsicherheit; sie haben gar eine Vorliebe für komplexe, mehrdeutige Stimuli. Gegensätze, die sich nicht ausgleichen lassen, werden von kreativen Individuen aufrecht erhalten; sie können mit ihnen leben (Oerter 1971, p. 376). Etc. Damit ist klar, dass selbst innerhalb einer synchronischen Betrachtungsweise die Postulate der Dissonanztheorie nicht generelle Gültigkeit haben können. Historisch aussagekräftig wird diese Analyse, wenn man sich gesellschaftlich-kulturelle Situationen vorstellt, in denen eher der eine als der andere Menschentyp gefördert wird. - Ein weiteres Beispiel Gergens ist die Forschung zur Einstellungsänderung, wo die Glaubwürdigkeit des Kommunikators als wichtiger Prädiktor der Einstellungsänderung identifiziert wird. Dies ist aber gemäss Gergen nur deshalb möglich, weil das Kommunikationssystem in unserer Gesellschaft so komplex geworden ist, dass Botschaften nicht mehr von ihren unmittelbaren Quellen empfangen werden können und weil wir gelernt haben, uns auf Autoritäten zu verlassen.

In der Forschung zur Kausalattribution sieht Gergen ebenfalls historisch-kulturelle Einflüsse wirken, insofern sie nämlich auf der Voraussetzung basiert, dass Menschen sich als Quelle ihres Handelns perzipieren, eine Tendenz, die modifizierbar ist (vgl. dazu Nitschke 1976). An anderer Stelle schreibt Gergen, dass

> "... wir wenig Grund zu der Annahme (haben), dass die Attribuierungsprozesse, mit denen wir uns traditionellerweise beschäftigen, irgendwie durch den genetischen Kode gesteuert werden, in ihren wesentlichen Zügen in das physiologische System eingebaut sind. Das heisst, wir haben dabei nicht Systeme von Determinanten vor uns, die festlegen, was das Individuum tun muss, sondern wohl verformbare Systeme, die dem Individuum erlauben, sich in eine Vielzahl von Richtungen zu bewegen. Ursachenzuschreibungen sogenannter 'Geisteskrankheit' beispielsweise haben im Laufe der letzten fünfzig Jahre einen deutlichen Veränderungsprozess durchlaufen und auch heute noch ist die Verursachung hier heftig umstritten (vgl. Szasz ...). Und, wenn die Argumente Skinners ... weithin akzeptiert würden, dann würde der allgemeine Verlass auf internale Attributionen aus der Gesellschaft ganz zum Verschwinden gebracht werden. Das bedeutet nicht, dass Genetik für Attributionsprozesse irrelevant wäre. Tatsächlich könnten sich die zur Verfügung stehenden Formen der Attribution von der Interaktion des biologischen Systems mit wesentlichen Merkmalen der sozio-physikalischen Umgebung herleiten. Obwohl dann gewisse Formen der Attribuierung (wie z.B. internale versus externale) durch solche Interaktionen begünstigt werden könnten, scheint es doch kein biologisches Erfordernis zu sein, bei bestimmten Gelegenheiten spezifische Attributionen zu verwenden. Da unser Attribuierungsverhalten anscheinend formbar ist, haben wir guten Grund, es von der sozio-rationalistischen Warte aus zu betrachten. Das heisst, wir könnten es im wesentlichen mit einem Erklärungssystem zu tun haben, das es dem Individuum erlaubt, seinem eigenen Verhalten und den Handlungen Dritter 'einen Sinn zu geben'. Da eine Erklärung und ein Verstehen jeglicher sozialen Aktivität primär von einer Reihe potentiell zerbrechlicher sozialer Vereinbarungen abhängt, kann über jene ständig neu verhandelt werden. Aus dieser Perspektive hat unsere empirische Suche bisher erfolgreich Einblick nehmen können in eine Vielzahl von normativen sozialen Erklärungsmustern und eine Reihe von Kontingenzen aufgezeigt, die manchmal an deren Verwendung beteiligt sind. Attributionsmodelle können von daher als Bemühungen um eine systematische Wiedergabe zeitgenössischer Normen oder Sitten der sozialen Erklärung begriffen werden" (Gergen & Gergen 1978, p. 226).

Das Argument lässt sich ausweiten. Wenn beispielsweise in der attributionstheoretischen Leistungsmotivationsforschung immer wieder eine höhere Bewertung der Anstrengung beobachtet wird (vgl. z.B. Weiner & Kukla 1970), so ist dieser Befund schwerlich als universalgültige Aussage interpretierbar. Letztlich kommen damit nur die Werte und Normen einer leistungsorientierten Gesellschaft zum Ausdruck: Die Begabungen werden als gegeben hingenommen; der Mensch wird danach beurteilt, was er mit seiner Begabung macht. Strengt er sich an, d.h. lässt er seine Fähigkeiten nicht verkümmern, wird er positiv verstärkt; andernfalls, d.h. lässt er seine Begabungen verkümmern, hat er negative Sanktionen zu gewärtigen. "Wollen, sogar ohne zu können, ist besonders achtenswert; Nicht-Wollen, was man kann, ist besonders verwerflich. Verantwortung wird also attribuiert nach normativen Hypothesen darüber, wie die Welt sein soll" (Irle, zit. nach Ulich 1979, p. 30). In Gesellschaften, die nicht so sehr auf erworbenem, sondern auf zugeschriebenem Status aufbauen, ist eine Höherbewertung von Anstrengung in attributiven Leistungsurteilen kaum zu erwarten.

Ein weiteres Argument für die historische Relativität psychologischer Aussagen sieht Gergen schliesslich am Beispiel der Verstärkungstheorie Skinners. Auch hier zeigt sich nämlich, dass Verstärker keineswegs stabil über die Zeit sind. Gergen verweist auf David Riesmans Analyse "The lonely crowd", aus der deutlich wird, dass ein heute so wirkungsvoller Verstärker wie soziale Anerkennung noch vor 100 Jahren einen sehr viel geringeren Effekt erzielen konnte.

Gergens Argumente sind nicht in jeder Hinsicht überzeugend. Was beispielsweise die Skinnersche Verstärkungstheorie anbelangt, so ist darin letztlich nichts darüber gesagt, was konkret als Verstärker fungieren kann. Westmeyer (1973) hat in seiner Skinner-Analyse gezeigt, dass die Theorie lediglich einen formalen Apparat enthält, der in jedem einzelnen Fall inhaltlich gefüllt werden muss. D.h.: Skinners Begriffe umschreiben ein Arsenal zur Konstruktion idiographischer Partialtheorien, die jeweils nur für ein einzelnes Individuum gelten. Damit aber ist klar, dass die Bestimmung dessen, was bei einem konkreten Individuum als Verstärker fungiert historisch bedingt ist. Nicht historisch relativ aber ist der formale begriffliche Apparat zur Generierung der Individualtheorien. Wollte daher Gergen Skinners Verhaltenstheorie als historisch relativ nachweisen, müsste er belegen können, dass deren formales Gerüst im geschichtlichen Wandel invalide wird. Allerdings zeigt gerade das Beispiel Skinner, dass die Abstraktheit seines Begriffsapparates als Instrumentarium zur Erklärung psychischer Sachverhalte ungenügend ist. Um überhaupt praktisch relevante Aussagen zu erlauben, müssen eine Vielzahl von Variablen und Randbedingungen konkretisiert werden, die letztlich alle historische Einflüsse zum Ausdruck bringen. Es scheint, dass die Psychologie nur dann "nomothetisch" (vgl. Herrmann 1971) sein kann, wenn sie ihre Theorien auf einer

Ebene der Abstraktheit formuliert, die so weit von jeder konkreten Wirklichkeit entfernt ist, dass ihre Erklärungskraft gleich Null wird. Gergens Kritik ist wohl in diesem Sinne zu verstehen.

Gergen ist im übrigen nicht der einzige nicht-marxistische Psychologe, der die Historizität psychologischer Erkenntnisse konstatiert. So meint etwa Ghiselli:

> "Implicitly or explicitly, our position is that the characteristics of human nature revealed to us from our empirical investigations have the property of enduring truth. We believe that any information we obtain now about human nature was just as true in the past and will be just as true in the future. I wish to suggest to you that this is not necessarily the case. Quite the contrary, what we accept as being facts can by no means be taken to be enduring and established forevermore. ... what we think of as established facts are indeed not necessarily enduring. I do not ask you to accept the proposition that all facts change, fade, and pass away as time goes by, but just to admit the possibility that some few might" (Ghiselli 1974, p. 84, 85).

Levine ist der Meinung, "... that important problems of psychology involve whole human events that always take place in a historical and social context. Whole human events cannot be properly treated or understood when divorced from a total social and historical context ..." (Levine 1974, p. 665). Für Atkinson beschreiben Variablenzusammenhänge im Felde der Persönlichkeitsforschung lediglich "... the modal personality of a particular society at a particualr time in history" (Atkinson, zit. nach Cronbach 1975, p. 122). Royce äussert sich folgendermassen: "It is my observation that the boundery conditions for any one of psychology's observable regularities are relatively narrowgauged. This means that very few psychological relationships (i.e., laws, principles, regularities) are universal across time and space (e.g., hold for all individuals in all cultures and in all epochs of time)" (Royce 1976, p. 44). Und Cronbach stellt ganz im Sinne Gergens fest: "At one time a conclusion describes the existing situation well, at a later time it accounts for rather little variance, and ultimately it is valid only as history. The half-life of an empirical proposition may be great or small. The more open a system, the shorter the half-life of relations within it are likely to be" (Cronbach 1975, p. 122 f.). Vgl. auch van den Berg (1960).

2.2.7 Die kulturelle Bedingtheit psychologischer Erkenntnisse

Die Kritik der historischen Invarianz psychologischer Aussagen lässt sich leicht auf den kulturellen Bereich ausdehnen. Die Ethnologie kann in der synchronischen Dimension eine ähnliche Variabilität des menschlichen Verhaltens nachzeichnen, wie die historische Analyse in der diachronischen Perspektive. So hat beispielsweise Parin in einer Studie über die Dogon und die Agni die kulturell unterschiedliche Ausbildung psychischer Strukturen nachgewiesen, indem er insbesondere deren Andersartigkeit gegenüber den Europäern festhält.

> "So verschieden beide Sozietäten auch sind, so unterscheidet sich ihre seelische Ausrüstung für ein bestimmtes soziales Verhalten von der europäischen doch in

gleicher Weise: Der Umgang mit dem Besitz von materiellen Werten kann bei beiden nicht mittels aggressiven Festhaltens geübt oder durch eine am egoistischen Besitzen orientierte Moral geregelt werden. Sie sind für eine kapitalistische Gesellschaftsform psychologisch nicht disponiert" (Parin 1972, p. 200).

Ebenfalls grosse Differenzen zur psychischen Ausstattung von Europäern hat Wulf bei Vietnamesen festgestellt. So kennt die vietnamesische Sprache kein einzelnes Wort für "ich": "... als was ich mich selbst bezeichne, aber auch wie ich von anderen benannt werde, richtet sich nach der Art des Verhältnisses, in dem ich zu meinem Gesprächspartner stehe" (Wulf 1977, p. 74). Das Fehlen eines individualisierten Ich-Begriffs im westlichen Sinne ist der Grund dafür, dass Wulf praktisch keine krankhaften "Ich-Störungen" (Schizophrenien) feststellen konnte. Ein Ich-Bewusstsein im Sinne eines eindeutig abgegrenzten, sich selbst verwirklichenden Individuums ist nicht entwickelt. Im weitern ist auch das "Du", genauso wie das "Ich", in der konkreten Situation verankert: "Der Satz 'Du gehst nach Huê' ist ins Vietnamesische nicht direkt übersetzbar, und zwar deshalb, weil es das Wort 'Du' in dieser Sprache nicht gibt. Genauer gesagt gibt es dafür mehrere Worte, aber keinen Allgemeinbegriff" (Wulf 1977, p. 108).

Die gesellschaftlichen Beziehungen konstituieren sich über Situationen und Rollen. "Die zahlreichen Personalpronomina, deren systematische Zusammenstellung in einer Grammatik des Vietnamesischen ganze Seiten füllen, sind eigentlich Substantive, deren Anwendung durch das unter den Sprechern herrschende Verhältnis geregelt wird. Für das Verhältnis sind Rangunterschiede, Alter und Verwandtschaft massgebend" (Wendt, zit. nach Müller 1977, p. 390, Anm. 33). Je nachdem, wer der andere ist, hat eine sprachlich andere Wendung gewählt zu werden. Eine situation- und rollenübergreifende sichgleichbleibende pauschale Identität gibt es nicht. Nicht die Existenzweise als autonomer einzelner, sondern das Dasein als Element der Gemeinschaft konstituiert den Menschen. Der einzelne ist in seiner Bedeutung der Gruppe untergeordnet. Dementsprechend ist es nicht entscheidend, wer handelt, sondern dass gehandelt wird. Eine vollbrachte Leistung wird "... nicht so sehr als individuelle, sondern vielmehr als eine emminent kollektive Leistung angesehen, an der vor allem die eigene erweiterte Familie, aber in gewissem Umfange auch die Nachbarschaft, ja die ganze Dorfgemeinschaft teilhaben" (Wulf 1977, p. 106).

Aehnlich ist das Denken der Vietnamesen strukturiert. Die grammatischen Formen des logisch folgenreichen Denkens sind im Vietnamesischen unvollkommen ausgebildet. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft werden nur unscharf unterschieden. Wulf schildert die Schwierigkeiten, denen er als Arzt bei der Erhebung anamnestischer Informationen begegnete:

"Eine nach Wichtigkeit der Ereignisse selektionierte oder auch nur chronologisch geordnete Darstellung der Vorgeschichte ist weder vom Patienten noch von seinen Angehörigen zu extrahieren. Alle zwei Minuten muss man den Vater eines Patienten daran erinnern, dass man jetzt von ihm die Schilderung des vorhergehenden Krankheitsschubes vor fünf Jahren und nicht des gegenwärtig ablaufenden haben möchte.

> Tut man dies nicht, so verquellen beide Ereignisse in ein und denselben Tatbestand. Das chronologische Zeitgerüst stellt für den Vietnamesen eben nicht die vertraute Dimension dar, durch die lebensgeschichtliche Daten untereinander in eine feststehende Beziehung gebracht werden. Es ist selbst ein Faktum unter anderen, ein ziemlich belangloses. Die Verknüpfung der Ereignisse untereinander geschieht auf einer anderen, szenisch-mythologischen Ebene, deren zeitliche Bestimmungen nicht im Hinblick auf lineare Progression in die Zukunft, sondern auf eine konstellative oder bestenfalls periodische Wiederholung der Vergangenheit definiert werden müssen" (Wulf 1977, p. 31).

Die Kategorie der chronologischen, ständig weiterschreitenden, quantitativ erfassbaren Zeit, die für unser westliches Denken so zentrale Bedeutung hat, ist im vietnamesischen Denken gering entwickelt. Auch irreales und konditionales Denken scheint den Vietnamesen Mühe zu machen. "Die Suspension einer erfahrungsbegründeten Erwartung in einer immer nur begrenzt vorhersehbaren Zukunft, die für Hypothesenbildung und -verständnis unumgänglich ist, kann nur von wenigen Vietnamesen ohne bewusste Anstrengung geleistet werden. Es ist also meist sinnlos, bei der Anamnese-Erhebung oder Exploration zu fragen, was der Kranke in hypothetischen oder auch nur konstruierten Situationen gemacht haben würde" (Wulf 1977, p. 33 f.). Wulf sieht einen wesentlichen Grund für den Konkretismus des vietnamesischen Denkens in der Funktionalität der Sprache für die soziale Integration (Wulf 1977, p. 36).

Gut in dieses Bild der vietnamesischen Kultur fügt sich die enge Verflochtenheit der Vietnamesen mit ihrer Welt. Die Menschen sind Momente ihrer Umwelt und nicht distanzierte Teilnehmer. Eine Unterscheidung in die wirkliche Welt und mögliche Welten, die der wirklichen entgegenstehen, ist nicht feststellbar. "Ding, Menschen- und Geisterwelt, 'Diesseits' und 'Jenseits', sind nicht dialektisch aufeinander bezogen und gegenübergestellt, sondern 'leben' nebeneinander her und sind aufs innigste miteinander verwoben. Sie sind gewissermassen im gleichen Raum-Zeitkontinuum enthalten" (Wulf 1977, p. 72 f.). Analoges gilt für die Gegensätze Endlichkeit vs. Unendlichkeit, Wahrheit vs. Schein, Identität vs. Differenz, Substanz vs. Akzidenz, Freiheit vs. Notwendigkeit etc. Die Verflochtenheit der polaren Gegensätze im alltäglichen Leben lässt es kaum zu, dass die Welt der Vietnamesen auseinanderbricht, wie das bei europäischen Schizophrenen der Fall ist (vgl. Wulf 1977, p. 71). Auch ist eine Identifizierung "objektiver" Tatsachen kaum möglich. Das kausale Denken ist wenig ausgeprägt. Das Geschehen wird als unverbunden ("gesetzlos") betrachtet. "Was bisher meist so war, kann sich jeden Augenblick von Grund auf ändern" (Wulf 1977, p. 51). Daher kann es auch keine subjektiven Wertentscheidungen geben. Ein Verstoss gegen Verhaltenserwartungen ist wesentlich die Verletzung einer objektiven Ordnung. Eine Normverletzung bewirkt keine persönliche Schuld, sondern den Verlust oder die Minderung der gestörten Gesamtordnung. "'Schuld' wird als ein Verstoss gegen die objektive Ordnung erfahren, wobei es für ihre Konsequenzen belanglos ist, ob diesem Verstoss Vorsatz, Fahrlässigkeit oder gar eine unentrinnbare Zwangsläufigkeit zugrundeliegen" (Wulf 1977, p. 66).

Eine der vietnamesischen vergleichbare Kultur ist jene der Hopi-Indianer. Die uns vertraute Trennung in eine "Innenwelt" des Psychischen und Imaginären und eine "Aussenwelt" des Physikalischen und Realen, mit deren erkenntnistheoretischen Klärung sich die abendländische Philosophie in endlosen theoretischen Anstrengungen abmüht, ist den Hopi nicht vertraut. Wir glauben, dass körperliche und seelische Prozesse in ihren Wirkungen auf das Innere des Organismus begrenzt sind, solange wir nicht auf die Aussenwelt handelnd einwirken. Die Hopis kennen keine Innerlichkeit in diesem Sinne. Das bedeutet, dass eine Trennung von Gedankenwelt (innere Welt) und Tatsachenwelt (äussere Welt) für die Hopi keinen Sinn ergibt. "... Gedanken, die mit dem realen Raum zu tun haben, (können) nirgendwo anders lokalisiert werden als in dem realen Raum, und dieser kann nicht von den Wirkungen der Gedanken isoliert werden" (Whorf 1963, p. 91). Der Gedanke affiziert das Objekt, an den er gerichtet ist. Wir halten eine solche Ansicht für absurd. Aber weshalb eigentlich?

> "Die Ansicht, das Denken berühre alles und durchziehe das Universum, ist nicht unnatürlicher als die Ansicht, die Strahlen eines im Freien entzündeten Lichtes täten das. Und es ist auch nicht unnatürlich anzunehmen, das Denken hinterlasse genau wie jede andere Kraft überall irgendwelche Spuren der Wirkung. Wenn WIR an einen bestimmten realen Rosenbusch denken, dann nehmen wir nicht an, unser Gedanke wandere zu dem Busch und treffe ihn wie ein auf den Busch gerichteter Lichtstrahl. Womit aber hat unser Bewusstsein denn nach unserer Meinung zu tun, wenn wir an den Rosenbusch denken? Wahrscheinlich meint man, es habe mit einem 'Bild im Bewusstsein' zu tun und dieses Bild sei nicht der Rosenbusch selbst, sondern ein geistiges Surrogat desselben. Aber warum sollte es NATUERLICH sein zu meinen, unsere Gedanken hätten nur mit einem Surrogat und nicht mit dem realen Busch zu tun? Möglicherweise deshalb, weil wir dunkel spüren, wie wir einen ganzen imaginären Raum voller geistiger Surrogate mit uns herumtragen. Für uns sind geistige Surrogate eine altvertraute Sache. Zu den Bildern des imaginären Raumes, von dessen imaginärem Charakter wir vielleicht heimlich wissen, stecken wir auch den gedachten und aktuell existierenden Rosenbusch, der doch vielleicht gar nicht dahin gehört. Aber wir tun das - möglicherweise einfach deshalb, weil wir diesen so bequemen 'Ort' nun einmal zur Verfügung haben" (Whorf 1963, p. 91).

Die Hopi-Denkwelt hat diese imaginäre Welt, diesen imaginären Raum, nicht. Daraus wird verständlich, dass der Vorbereitung auf ein Ereignis in der Hopikultur eine zentrale Bedeutung zukommt. Auf den guten Willen und das Wünschen als Wegbereiter zur Erreichung des erstrebten Resultates wird grosser Wert gelegt. "Wunsch und Gedanke sind das früheste und also das wichtigste, kritischste und entscheidenste Stadium des Vorbereitens" (Whorf 1963, p. 90). Der Gedanke an etwas hinterlässt irgendeine Spur seiner selbst an diesem etwas, z.B. einer Pflanze. "Wenn es ein guter Gedanke ist, dann ist er gut für die Pflanzen; ist es ein schlechter Gedanke, dann ist er auch schlecht für die Pflanzen" (Whorf 1963, p. 91).

Ein weiteres Merkmal des Hopidenkens, das ebenfalls Parallelen zur vietnamesischen Kultur hat, ist der Zeitbegriff. Die Hopi kennen die physikalisch-mechanische Zeit unseres Denkens nicht. Sie haben "... insbesondere keinen allgemeinen Begriff und keine allgemeine Anschauung der Zeit als eines gleichmässig fliessenden Kontinuums, in dem alle Teile des Universums mit gleicher Geschwindigkeit aus einer

Zukunft durch eine Gegenwart in die Vergangenheit wandern oder in dem - um das Bild umzukehren - der Beobachter mit dem Strom kontinuierlich von der Vergangenheit fort in die Zukunft getragen wird" (Whorf 1963, p. 102). Das Hopi kennt entsprechend seinem Zeitbegriff eine Klassifikation von Ereignissen "nach dem Typus der Dauer" (Whorf 1963, p. 14). Ereignisse in kurzer Dauer können in der Hopi-Sprache nicht anders denn als Verben ausgedrückt werden, etwas das für unsere europäischen Sprachen keineswegs gilt (vgl. Leisi 1967). Es ist klar, dass die Zeit das Leben ganz anders strukturiert, je nach dem, ob eine Kultur an einem Muster des physikalischen Zeitablaufes gebunden ist, oder die Zeitdauer als verhaltensbestimmend favorisiert. Dementsprechend hat sowohl eine Psychologie der Zeit wie eine allgemein-psychologische Theorie unterschiedlich auszufallen[10].

Eine kulturelle Differenz im Denken hat auch Lévi-Strauss herausgearbeitet. Das "wilde Denken" ist stärker und unmittelbarer der Wahrnehmung und der Einbildungskraft angepasst, das "wissenschaftliche Denken" ist dagegen von beidem losgelöst. Das erstere ist durch eine immer weitere Ausdifferenzierung der konkreten Realität charakterisiert, während das letztere durch eine immer abstraktere Generalisierung funktioniert. Das erstere führt zu immer detaillierteren inhaltlichen Klassifikationen, das letztere zu immer gröberen formalen Abstraktionen. Für Lévi-Strauss sind aber letztlich beide Formen des Denkens "wissenschaftlich": Es gibt "... zwei verschiedene Arten wissenschaftlichen Denkens ..., die beide Funktion nicht etwa ungleicher Stadien der Entwicklung des menschlichen Geistes, sondern zweier strategischer Ebenen sind, auf denen die Natur mittels wissenschaftlicher Erkenntnis angegangen werden kann ..." (Lévi-Strauss 1977, p. 27). Beide Arten des Denkens sind demgemäss gleichwertig und "gleichermassen gültig" (Lévi-Strauss 1977, p. 35). Lévi-Strauss sieht sie daher auch als natürliche geistige Grundstrukturen, die im menschlichen Denken als parallele Möglichkeiten angelegt sind (Lévi-Strauss 1977, p. 25). Wichtig für unsere Argumentation ist die kulturell unterschiedliche Ausprägung beider Denkformen. Die erste, das magische oder "wilde" Denken , ist in den "primitiven" Gesellschaften, die zweite, das "wissenschaftliche" Denken, in der westlichen Zivilisation verbreitet.

Zusammengefasst ergeben auch diese ethnologischen und ethnolinguistischen Untersuchungen ein starkes Argument gegen die Universalität psychologischer Erklärungen. Wiederum ist es vielleicht denkbar, dass auf einer höchst abstrakten und formalen Ebene eine universell gültige psychologische Theorie formulierbar ist, deren explanatorischer Wert allerdings minimal wäre.

Mit diesen 7 Problemfeldern glaube ich, dass wir einige der wesentlichsten Ursachenfaktoren der neu aufgebrochenen Krise der Psychologie identifiziert haben.

---

10 Zum Zeitbegriff psychologischer Theorien vgl. Abschnitt 10.8.4.2.

Zweifellos liessen sich weitere Ursachen finden. Unser Anliegen ist aber nicht eine systematische Auflistung aller Krisenursachen, weshalb wir gleich einen Schritt weiter gehen und uns einige Reaktionen der Psychologie auf ihre Krise(n) anschauen wollen.

2.3 Das Muster der psychologischen Krisenbewältigung: externe Orientierung

In Krisenzeiten lebt es sich schlecht. Deshalb sind denn auch im Felde der Psychologie eine Reihe von Vorschlägen zur Behebung der momentanen Krise zu finden. Diese sind auf den verschiedensten Ebenen anzusiedeln. Es gibt neue (oder besser gesagt: lange vernachlässigte) Theoriebereiche, wie die ökologische Psychologie oder die Psychologie des nonverbalen Verhaltens. Es wird versucht, theoretisch bedeutsamere Moderatorvariablen zu isolieren, wie differentialpsychologische oder situative Verhaltenskontingenzen. Es finden sich neue Bezugswissenschaften, wie beispielsweise die (Human-)Ethologie. Es wird verstärkt nach einer phänomenologischen Fundierung der Psychologie verlangt. Es ist eine Orientierung am historischen Erklärungsbegriff zu vermerken. Es werden alternative anthropologische Grundmodelle diskutiert. Es ist eine Hinwendung zur Handlung als Grundkategorie der Theoriebildung zu sehen. Es sind neue (bzw. wieder entdeckte) Methoden zu beobachten, wie beispielsweise Feldexperiment, non-reaktive Verfahren, Longitudinalstudie, Rollenspiel, Aktionsforschung. Je nach Akzent verbinden sich diese Vorschläge zu neuen Programmatiken, etwa der humanistischen Psychologie, der dialektischen Psychologie, der kritischen Psychologie etc.

Wir wollen uns hier nicht einer inhaltlichen Diskussion der vorgeschlagenen Strategien zur Behebung der Krise zuwenden (vgl. dazu Mertens 1977; Mertens & Fuchs 1978), sondern die eigenartige, auch in der Geschichte der Psychologie immer wieder konstatierbare Logik der psychologischen Krisenbewältigung hervorheben. Danach werden Schwierigkeiten mit der eigenen Wissenschaftlichkeit dadurch "gelöst", dass irgendwelche psychologieexternen Referenzpunkte aufgesucht werden, um von da her eine Umorientierung zu initiieren. Dieses Problemlösemuster ist in den verschiedensten Formen zu beobachten. Von der Physik über die Physiologie, die Biologie und die Philosophie bis zur Wissenschaftstheorie ist ein breites Spektrum an wissenschaftlichen Disziplinen abgesteckt, an denen sich die Psychologie als externer Referenzpunkte orientiert.

2.3.1 Orientierung an der Physik und an der Philosophie

Die seit der Geburt der Psychologie wirkende Faszination der Physik auf die psychologietheoretische Begründungsarbeit braucht kaum gesondert hervorgehoben zu werden. Ein wacher Analytiker der Psychologie ist gar der Meinung: "The history of psychology ... is very much a history of changing views, doctrines, images about what to

emulate in the natural sciences - especially physics" (Koch 1976, p. 486). Als Beispiel für die Physik-Orientierung der Psychologie sei Lewins Plädoyer für einen Wechsel von der aristotelischen zur galileischen Denkweise erwähnt. Die aristotelische Begriffsbildung steht in einer unmittelbaren Beziehung zur historisch-geographischen Gegebenheit der Wirklichkeit. Sie ist dem "wilden Denken" vergleichbar, das nach Lévi-Strauss (1977) die "Wissenschaft vom Konkreten" charakterisiert (vgl. Abschnitt 2.2.7). Demgegenüber ist das galileische Denken abstraktiv bzw. konstruktiv, erfüllt von der "... Vorstellung einer allumfassenden Einheitlichkeit der physikalischen Welt" (Lewin 1931, p. 431). Es versucht die oberflächliche (phänomenale) Heterogenität der Dinge auf "dahinterliegende" Gemeinsamkeiten zurückzuführen: "Die Bahn der Planeten, der freie Fall des Steines, die Bewegung des Körpers auf der schiefen Ebene, das Hin- und Herschwingen des Pendels, also Vorgänge, die dem Phänotypus des Prozesses nach gewiss in durchaus verschiedene, ja entgegengesetzte Klassen einzugliedern sind, erweisen sich ... als lediglich verschiedene Erscheinungsformen 'desselben' Gesetzes" (Lewin 1931, p. 432). Lewin ist nun der Meinung, dass "(d)ie Begriffsbildung der Psychologie ... ihrem eigentlichen Gehalte nach auch gegenwärtig noch in entscheidenden Zügen durchaus aristotelisch (ist)..." (Lewin 1931, p. 433). Er glaubt allerdings Anzeichen eines Wandels hin zur galileischen Denkweise vernehmen zu können, die er vehement unterstützt[11].

Ein anderes Beispiel für die externe Orientierung der Psychologie gibt die humanistische Psychologie, die sich durch eine Fundierung in existentialistischen Philosophemen begründen zu können glaubt. Nicht wenige Aeusserungen humanistischer Psychologen haben den Geschmack des "Absolutismus der Freiheit" (Strasser 1964, p. 25 ff.) Jean-Paul Sartres:

> "Over the years, theorists have conceptualized man as a machine; as an organism comparable to rats, pigeons, and monkeys; as a communication system; as an hydraulic system; as a servomechanism; as a computer - in short, he has been viewed by psychologists as an analogue of everything but what he is: a person. Man is, indeed, like all those things; but first of all he is a free intentional subject" (Jourard 1972, p. 6).
>
> "Here is the voice of subjective man speaking up loudly for himself. Man has long felt himself to be but a puppet in life - molded by economic forces, by unconscious forces, by environmental forces. He has been enslaved by persons, by institutions, by the theories of psychological science. But he is firmly setting forth a new declaration of independence. He ist discarding the alibis of unfreedom. He is choosing himself, endeavoring, in a most difficult and often tragic

---

11 Peinlich wird die Anlehnung der Psychologie an die Physik dann, wenn das Bild, das sich die Psychologie von der Physik macht, mit dem aktuellen Zustand der Physik nicht mehr übereinstimmt. Brandt (1973) hat mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass die Physik, an die sich die Psychologie anlehnt, die klassische Physik ist, dass sich aber die moderne Physik in wesentlicher Hinsicht von der klassischen Physik unterscheidet (vgl. auch Oppenheimer 1956; Jaki 1976).

> world, to become himself - not a puppet, not a slave, not a machine, but his own unique individual self. ... (this fresh new current in modern culture) will carry within it a view of man as a subjectively free, choosing, responsible, architect of self" (Rogers 1964, p. 130, 131; vgl. auch Correnti 1971; Bühler & Allen 1973).

Wie die humanistische Psychologie im Existentialismus glaubt die kritische Psychologie im Marxschen "Kapital" eine adäquate Basis für die (Neu-)Begründung der Psychologie gefunden zu haben (vgl. Holzkamp 1977, 1978).

2.3.2 Orientierung an der Wissenschaftstheorie

Von grosser Beliebtheit ist die Wissenschaftstheorie als Jungbrunnen der Psychologie. Westmeyer (1973, 1977) versucht es mit der analytischen Wissenschaftstheorie (im Sinne Stegmüllers). Werbik (1974, 1976; Toebe, Harnatt, Schwemmer & Werbik 1977) baut auf den Konstruktivismus (im Sinne der Erlanger-Konstanzer-Schule). Herrmann (1971, 1976 b, 1977) hat es eher mit Popper und Lakatos etc. Es scheint, als ob die Psychologie, nachdem sie sich zu einer eigenen Wissenschaft durchgemausert hat, ihre Abhängigkeit von der traditionellen metaphysischen Philosophie zwar aufgegeben, in der Wissenschaftstheorie aber einen mächtigen Mutterersatz gefunden habe. Die Versuche jedenfalls, die Psychologie wissenschaftstheoretisch (neu) zu begründen, haben schon früh eingesetzt. Beispielsweise haben sowohl Stevens (1939) wie Brunswik (1952) versucht, mit Hilfe des logischen Positivismus der Psychologie zu einem wissenschaftstheoretischen Fundament zu verhelfen. Beide sehen im Physikalismus und Operationismus die auch der Psychologie adäquate methodologische Basis. So sagt beispielsweise Stevens:

> "The psychologist may study anything he pleases, but any verifiable psychological proposition he may utter is equivalent to some proposition in the physical language. An operationist would certainly agree to this notion. In fact, an operationist would point out that this view is correlative with his own dictum that any meaningful psychological proposition, even though it pertains to a toothache, is reducible to public, concrete operations" (Stevens 1939, p. 240).

Nachdem der Stern des logischen Positivismus allmählich im Sinken begriffen war und der "New Star" der Wissenschaftstheorie, Karl Raimund Popper, am Horizont erschien, wechselten auch die Psychologen ihr philosophisches Gewand und wurden kritische Rationalisten (z.B. Perrez 1972; Prim & Tilmann 1973). Als dann auch der Thron Poppers ins Wanken geriet, erlebte die Psychologie eine Inflation an Kuhnschen Paradigmen (vgl. Abschnitt 2.1.1). Und bereits gibt es die ersten Versuche, Feyerabend für die Analyse der Psychologie zu reklamieren: "Indeed, the course of psychological science over the past 50 years constitutes a clear and cogent illustration of Feyerabend's analysis" (Kessel 1969, p. 1003; vgl. auch Kiesler & Lucke 1976).

2.3.2.1 Ein Beispiel: Hans Westmeyer

Die übliche wissenschaftstheoretische Auseinandersetzung in der Psychologie verläuft nach dem Muster: Man trifft auf die gerade vorherrschende Wissenschaftstheorie, stellt fest, dass die Psychologie deren Kriterien nicht so recht zu genügen vermag, versteht die Wissenschaftstheorie als Lieferant von Normen, die einem sagen, wie die psychologische Forschung zu verlaufen habe, und versucht, sein Verhalten möglichst diesen Normen gemäss zu ändern. Eine anschauliche Illustration dieses Verhältnisses Psychologie/Wissenschaftstheorie liefert Westmeyer. Westmeyer geht von der analytischen Wissenschaftstheorie aus, wie sieetwa durch Carnap, Nagel, Bunge, Hempel, Stegmüller und den frühen Popper repräsentiert wird. Wissenschaftstheorie in deren Sinne ist angewandte Logik[12], logische Analyse der Begriffe, Aussagen und Theorien von Einzelwissenschaften. Westmeyer sieht daher "... in der formalen Logik und ganz allgemein in der Mathematik den Inbegriff eines wissenschaftlichen Sprachsystems, in dem sich alle Standards vernünftiger wissenschaftlicher Rede erfüllen lassen ..." (Westmeyer 1973, p. 13). Westmeyer untersucht in diesem Sinne die Skinnersche (auch die Pawlowsche und die Hullsche) Verhaltenstheorie. Das Resultat seiner Analyse ist im höchsten Masse ernüchternd. Sie zeigt nämlich, dass Skinners Paradigma des operanten Konditionierens den Kriterien der formalen Logik keineswegs genügt: Die Begriffe "Reaktion" und "Verstärkung" sind zirkulär definiert (vgl. schon Chomsky 1959); individuelles Verhalten kann nur über (idiographische) Individualtheorien erklärt werden, für die die Verhaltens-"Theorie" lediglich als (nomothetischer) Konstruktionsrahmen dienen kann; Verhaltensgesetze sind nur innerhalb solcher Individualtheorien überprüfbar; eine Ueberprüfung der Individualtheorien ist aber nur in der experimentellen Situation möglich; Verhalten in Alltagssituationen kann im Prinzip nicht erklärt werden, d.h. Alltagsverhalten lässt sich höchstens per Analogie "erklären":

> "Eine Uebertragung auf Verhalten in natürlicher, d.h. zugleich unkontrollierter, nichtprogrammierter Umgebung ist nur per Analogieschluss möglich, ohne dass die Analogierelation auf ihr Zutreffen hin überprüft werden kann. Ausserdem begibt man sich beim Uebergang auf Verhalten in natürlicher Umwelt der Möglichkeit, korrekte wissenschaftliche Erklärungen und Prognosen zu geben, die Antworten auf Warum-Fragen sein wollen. Man kommt über eine Anzahl (potentiell unendlich viele) alternativer Wie-es-möglich-war, dass-Erklärungen, die im günstigsten Fall mehr oder weniger plausibel gemacht werden können, nicht hinaus. Das heisst aber: eine wissenschaftliche Erklärung und Prognose von Alltagsverhalten ist - zumindest innerhalb der Verhaltenstheorie und beim gegenwärtigen Stand der Realisierung einer Verhaltenstechnologie im Alltag - nicht möglich" (Westmeyer 1973, p. 84).

Anstatt, dass Westmeyer aus seiner Analyse den Schluss zöge, die seiner Arbeit zugrunde gelegte Wissenschaftstheorie sei ihrem Gegenstand inadäquat, macht er

---

12 "Wissenschaftstheorie ist angewandte Logik ..." (Stegmüller 1973 b, p. 7 f.).

etwas anderes: Er münzt seine analytischen Kriterien um in normative und versucht, Skinners Verhaltenstheorie gemäss diesen Kriterien zu präzisieren. Westmeyer möchte eine Psychologie formulieren, die den genannten Kriterien voll genügen kann. Soll diese "präzisierte Psychologie" (vgl. Herrmann 1974) aber noch einen Bezug zur Alltagsrealität haben, so ist dies nicht anders zu erreichen als durch eine Angleichung der Alltagssituationen an die experimentelle Laborsituation (vgl. Westmeyer 1973, p. 130 ff., 136 ff.). Von den verschiedenen möglichen Relevanzkriterien der Psychologie (vgl. Holzkamp 1972 a und oben S. 26 ff) verbleibt allein die technische Relevanz: Psychologie ist Verhaltenstechnologie. Westmeyers Psychologie-Konzeption ist der radikale Versuch, all das der "psychologischen Unvernunft" zu zeihen, was den normativ interpretierten Standards der Wissenschaftslogik nicht entspricht. Westmeyer übernimmt von der Wissenschaftstheorie einen Massstab, der ihm als Abgrenzungskriterium dafür gilt, was Psychologie ist und was nicht. Was aber konkret nichts anderes heisst, als "... die Opferung des allergrössten Teils der bestehenden Psychologie..." (Holzkamp 1974, p. 157).

Noch unergiebiger, aber nicht weniger symptomatisch, scheint mir die Auseinandersetzung zu sein, die sich innerhalb analytisch orientierter Kreise um die Möglichkeit eines "Non-Statement-View" in der psychologischen Theoriebildung abspielt. Wiederum ist es Westmeyer, der in verschiedenen Arbeiten (Westmeyer 1976, 1977; Groeben & Westmeyer 1975, p. 35, 71 ff., 208 ff.) die Möglichkeit einer Wissenschaftstheorie der Psychologie auf der Basis der "Non-statement"-Position verhandelt. Sekundiert wird er nebst anderen von Herrmann (1976 b) und Groeben und Scheele (1977). Charakteristischerweise diskutiert Westmeyer seine Argumente am Beispiel physikalischer Theorien[13]. Ueberhaupt lesen sich einschlägige Arbeiten wie Texte über Probleme der Physik: das gilt auch dann, wenn etwa Kritiker wie Jäger (1979) auf den Plan treten: Auch sie argumentieren nicht etwa anhand von psychologischen Beispielen gegen den "Non-statement-View", sondern begeben sich ebenfalls auf das Terrain der Physik. Wissenschaftstheoretische Fragen der Psychologie werden auf exterritorialem Gebiet verhandelt. Man schlägt die Schlachten um die adäquate psychologische Wissenschaftstheorie auf den Feldern der Physik! Wie sinnvoll aber ist es, eine psychologische Wissenschaftstheorie über die Diskussion einer Konzeption zu begründen, die wie jene des "Non-statement-View" "... nur für ausgereifte, mathematisierte Theorien gilt..." (Groeben & Westmeyer 1975, p. 61)?

---

13 Zwar kommt Westmeyer immer wieder gerne auf Skinner zu sprechen, aber natürlich kann er nicht davon absehen, dass Skinners Verhaltenstheorie weder den Kriterien eines "Statement-Views" (vgl. Westmeyer 1973) noch denen eines "Non-statement-Views" (vgl. Groeben & Westmeyer 1975, p. 73) genügt.

2.3.2.2 Die asymmetrische Beziehung von Psychologie und Wissenschaftstheorie

Das Verhältnis von Psychologie und Wissenschaftstheorie ist einseitig. Die Psychologie ist ausführlich darum bemüht, wissenschaftstheoretische Positionen aufzuarbeiten und für sich relevant und fruchtbar zu machen. Die Wissenschaftstheorie jedoch bringt der Psychologie kaum Interesse entgegen. Dabei sind zwei Momente zu unterscheiden. Erstens gibt es praktisch keine psychologischen Analysen der Wissenschaft. Bezeichnenderweise ist eine Wissenschaftspsychologie kaum entwickelt[14]. Der wohl einzige Beitrag der Psychologie zu einem Verständnis der Wissenschaft als psychischem Geschehen geht von der Kreativitätsforschung aus[15] (ansatzweise auch der Organisationspsychologie). Fast schon peinlich für die Psychologie muss es daher anmuten, wenn die erste erfolgreiche Anwendung psychologischer Kategorien auf die Analyse der Wissenschaft nicht von Psychologen, sondern von Wissenschaftstheoretikern stammt. So haben beispielsweise Kuhn (1976) und Feyerabend (1976) für ihre wissenschaftstheoretischen Analysen ausführlichen Gebrauch von gestaltpsychologischen Begriffen gemacht. Auch wenn die Rede vom "gestalt switch" überdehnt sein mag (vgl. Groeben 1975), zeigt doch das nachhaltige Echo der Arbeiten beider Autoren die Bedeutsamkeit psychologischer Analysen für ein Verständnis der Wissenschaft. Der Grund für das Fehlen einer Wissenschaftspsychologie kann nur darin liegen, dass sich die Psychologie ihres Status als autonomer Wissenschaft nach wie vor nicht sicher ist. Es ist eigenartig, dass sich die Psychologie zwar von der Philosophie des 19. Jahrhunderts radikal losgesagt hat und nach wie vor vehement gegen philosophische Spekulationen über das Psychische ins Feld zieht (z.B. Piaget 1974 e), dass sie aber der Philosophie des 20. Jahrhunderts, die weitgehend in Gestalt der Wissenschaftstheorie daherkommt, praktisch völlig ergeben ist. "It is a paradox that a 'science' which for a hundred years has taken vast pride in its hard-won independence from philosophy has, over much of that interval, continued to seek out its marching orders from that queen of many edicts" (Koch 1976, p. 479).

Aber nicht nur gibt es praktisch keine psychologischen Analysen der Wissenschaft; es gibt zweitens auch kaum wissenschaftstheoretische Analysen der Psychologie. Die Wissenschaftstheorie ist noch immer vor allem eine Reflexion auf die Naturwissenschaften, insbesondere die Physik. Der Begriff der Wissenschaft wird der Psychologie in einer Form vorgelegt, wie er von den Naturwissenschaften abstrahiert worden

---

14 Ansätze zu einer Wissenschaftspsychologie finden sich bei Brandtstädter & Reinert (1973), Hiebsch (1977 b) und Maslow (1977).

15 Allerdings bringt die implizite Orientierung der Kreativitätsforschung an besonders begabten Individuen ("Genies") für eine Analyse der "normalen" Wissenschaft nicht viel. Kuhn hat darauf hingewiesen, dass auf diese Weise die "ganz andere" Persönlichkeit des Grundlagenforschers übersehen werde (vgl. Kuhn 1977, p. 323).

ist. In der Folge wird die Wissenschaftstheoriegläubigkeit der Psychologie zu einer eigenartigen, impliziten Orientierung an der Physik.

Die Psychologie war in ihren Anfängen offen an der Physik und der Physiologie ausgerichtet; ihren Wissenschaftscharakter erhielt sie von ihren naturwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen (vgl. die Abschnitte 2.3.1 und 5.3). Das Vorbild der Naturwissenschaften ist auch nach der Jahrhundertwende noch so stark, dass

> "... man - jedenfalls von einem überwiegenden Teil der psychologischen Forschung - sagen (kann), dass sich diese nicht in der unvoreingenommenen Auseinandersetzung mit den einem spezifischen Gegenstandsgebiet innewohnenden Problemen, sondern viel eher in der schlichten Uebernahme eines Kanons von Methoden aus einer Wissenschaft konstituiert hat. Nicht ein problemorientiertes Vorgehen führte zur Entwicklung der experimentellen Psychologie, - sondern umgekehrt, die Anwendung ursprünglich ausserpsychologischer Methoden eröffnete erst den Zugang zum psychologischen Gegenstandsbereich; erst durch sie wurde dieser wissenschaftssystematisch legitimiert und abgegrenzt" (Graumann & Métraux 1977, p. 30 f.).

Mit der Orientierung an der Wissenschaftstheorie scheint sich die Situation geändert zu haben. Doch dies gilt nur auf den ersten Blick. Die Wissenschaftstheorie hat sich im "Wiener Kreis" als logische Analyse der Naturwissenschaften formiert. Unterstellt wurde der Gedanke der "Einheitswissenschaft", d.h. der einheitlichen Struktur jeder Form von Wissenschaft. Da man in der Physik die fortgeschrittenste Wissenschaft vor sich zu haben glaubte, beschränkte man die Analysen auf diese, glaubte aber, aufgrund des Einheitswissenschaftspostulates, allgemein gültige Erkenntnisse zu gewinnen. Die Physik blieb seit dem logischen Positivismus das dominante Analysefeld der wissenschaftstheoretischen Arbeit. Praktisch alle Neukonzeptionen innerhalb der Wissenschaftstheorie demonstrieren ihre Argumente am Beispiel der Physik. Das gilt für Popper, Kuhn, Feyerabend, Lakatos, Lorenzen etc.

Wenn sich nun die Psychologie an der Wissenschaftstheorie orientieren will, so muss sie zwei Unterstellungen akzeptieren: (1) Das Dogma der Einheitswissenschaft und (2) die Physik als bestes Beispiel einer erfolgreichen Wissenschaft. Beide Voraussetzungen sind bezweifelbar, wenn vielleicht auch die letztere nicht so ohne weiteres. Mit der ersten Voraussetzung jedenfalls behält die Physik nach wie vor ihren dominierenden Einfluss auf die Psychologie, wenn auch nicht mehr direkt, wie in den Anfängen der Psychologiegeschichte, sondern indirekt via die Wissenschaftstheorie. Das unvermittelte Analogisieren mit den Naturwissenschaften ist aus der Psychologie weitgehend verschwunden; man legitimiert sich nicht mehr wie zu den Zeiten Wundts und noch Lewins in unmittelbarer Anlehnung an die Physiologie bzw. die Physik. Dagegen versucht man heute die Psychologie über die Wissenschaftstheorie zu begründen, orientiert sich damit aber, da die Wissenschaftstheorie vor allem eine Wissenschaftstheorie der Physik ist, nach wie vor, wenn auch mittelbar, an den Naturwissenschaften. In diesem Sinne ist die moderne Psychologie "szientistisch"[16].

---

16 Zum Begriff des "Szientismus" vgl. Apel (1979, p. 64 f.), Janich, Kambartel & Mittelstrass (1974, p. 18) und Taylor (1975 c, p. 286 ff.).

Die Psychologie unterwirft sich kritik- und widerstandslos dem aufklärerischen Ideal einer scientia generalis, einer Einheitswissenschaft mit einer einheitlichen Wissenschaftstheorie und Methodologie (vgl. Böhler 1972, p. 226 f.).

Der Szientismus der modernen Psychologie verwirklicht im weitern eine Form des "naturalistischen Fehlschlusses" (Moore 1970), indem nämlich die wissenschaftstheoretischen Analysen zu Normen des adäquaten methodischen Handelns umgedeutet werden. Das gilt allerdings nur für jene Wissenschaftstheorien, die sich analytisch oder deskriptiv verstehen und nicht ausdrücklich normative Absichten verfolgen. Eine analytisch-deskriptive Wissenschaftstheorie aber kann nicht mehr denn feststellen, was als Wissenschaft vorliegt oder was Wissenschaftler tun. Kritisch kann die Wissenschaftstheorie höchstens dann sein, wenn sie ihre Aufgabe im Sinne Stegmüllers als logische Analyse der Wissenschaft versteht und inkonsistente Theorieelemente aufdeckt. Eine Kritik des Handelns aber und damit eine Proliferation von Normen für adäquates Handeln kann die analytische Wissenschaftstheorie nicht leisten (vgl. Janich, Kambartel & Mittelstrass 1974, p. 22 ff.).

2.3.3 Zusammenfassende Kritik der psychologischen Krisenbewältigungsstrategie

Wir haben festgestellt, dass das übliche Problemlöseverhalten der Psychologie in krisenhaften Situationen eine externe Orientierung ist. Als Beispiele externer Orientierungshilfen haben wir den Existentialismus, den Marxismus, die Naturwissenschaften (insbesondere die Physik) und die Wissenschaftstheorie erwähnt. Was die Wissenschaftstheorie anbelangt, haben wir eine einseitige Beziehung konstatiert: Es gibt praktisch keine Beiträge der Psychologie zu einem psychologischen Verständnis der Wissenschaft; es gibt praktisch keine Analysen der Psychologie seitens der Wissenschaftstheorie; die (normative) Orientierung der Psychologie an der (analytischen) Wissenschaftstheorie impliziert einen "naturalistischen Fehlschluss", der dadurch noch verschärft wird, dass die Psychologie auf diese Weise ihre alte Orientierung an der Physik indirekt aufrechterhält. Aufs Ganze gesehen ist daher die traditionelle Auseinandersetzung der Psychologie mit der Wissenschaftstheorie als im höchsten Masse problematisch, wenn nicht gar irrational zu bezeichnen[17]. Eine Lösung der Krise der Psychologie jedenfalls ist auf diese Weise nicht zu erwarten. Im übrigen scheint ein nicht unbeträchtlicher Teil der wissenschaftstheoretischen Diskussion in der Psychologie rein legitimatorischen Charakter zu haben. Was bringt es beispielsweise, wenn man nachweisen kann, dass Skinners Verhaltenspsychologie im Sinne des "Non-Statement-Views" rekonstruiert werden kann? An der Theorie Skinners ändert sich nichts, ebenso wenig an ihrer möglichen Anwendbarkeit oder an der

17 Oder wie sich Salber ausdrückt: "'Der Zustand ist besorgniserregend' - das müsste die Psychologie feststellen, wenn ihr Umgang mit Wissenschaftstheorie ein 'Fall' wäre, den sie begutachten und behandeln sollte" (Salber 1975, p. 258).

von Skinner favorisierten Methodologie. Das einzige Resultat ist ein Näherrücken der Psychologie zur Physik. Die Psychologen befriedigen nach wie vor ihre Legitimationsbedürfnisse dadurch, dass sie ihre eigene Wissenschaft möglichst in die Nähe der Naturwissenschaften schieben. Ist aber damit irgend etwas gewonnen, was die psychologische Forschung, Theoriebildung oder Methodologie stimulieren könnte?

2.4 Auf dem Wege zu einer autochthonen Wissenschaftstheorie der Psychologie

Es scheint, als ob sich die Psychologie auf die Problematik ihrer Krisenbewältigungsstrategie allmählich besinnen würde. Die externe Orientierung wird immer deutlicher in Frage gestellt. Silverman beispielsweise meint: "... we ought to be aware that a science cannot begin to build meaningfully by accepting externally imposed prescriptions for its procedures and problems" (Silverman 1971, p. 584). Insbesondere die Wissenschaftstheorie ist nicht mehr nur der grosse Bruder, an dessen Vorbild man sich anlehnen will. Jedenfalls deutet einiges darauf hin, dass sich das Verhältnis zwischen Psychologie und Wissenschaftstheorie zu trüben beginnt. Anlass dazu gibt die Wissenschaftstheorie selbst, die mit der "new philosophy of science" (Shapere) einige alteingesessene Ideen über das Wissenschaftstreiben ausser Kurs gesetzt hat. Mit Hanson, Kuhn, Kaplan, Toulmin, Polanyi, Feyerabend und anderen wird die aus den Zeiten des logischen Positivismus stammende Konzeption der Wissenschaft als Aussagensystem relativiert und in einem "pragmatic turn" um die Dimension der Wissenschaft als Institution und Handlung erweitert. Kuhn beispielsweise betont die Bedeutung der "normalen" Wissenschaft, die dadurch charakterisiert ist, dass Wissenschaftler von anerkannten und nicht weiter hinterfragten Voraussetzungen ausgehen, ihre Probleme am Beispiel bereits gelungener Forschung lösen und über Methoden verfügen, deren Adäquatheit nicht bezweifelt wird. "Normale" Wissenschaft geschieht im Rahmen von "Paradigmen" bzw. "disziplinären Matrizen" (Kuhn 1976; 1977, p. 392), d.h. als problemlos vorausgesetzten Formeln, Modellen, Werten, Normen, Methoden und Lösungsmustern. Was Wissenschaftler im allgemeinen tun ist "Aufräumearbeit" (Kuhn 1976, p. 38): Beseitigung der Probleme, die das Paradigma stellt bzw. noch offen gelassen hat und Verdeutlichung ("Artikulation") der vom Paradigma vertretenen Thesen. Die Artikulation ist im allgemeinen eine neue Formulierung von zentralen Bereichen des Paradigmas; sie ist eine interpretative Tätigkeit (Kuhn 1976, p. 134). Wichtig ist, dass es keine definitive Artikulation eines Paradigmas gibt: Wissenschaftler "... können in der Identifizierung eines Paradigmas übereinstimmen, ohne sich über seine vollständige Interpretation oder abstrakte Formulierung einig zu sein oder auch nur zu versuchen, eine solche anzugehen. Das Fehlen einer Standardinterpretation oder einer anerkannten Reduzierung auf Regeln hindert ein Paradigma nicht daran, die Forschung zu führen" (Kuhn 1976, p. 58). Die Forschung im Rahmen eines Paradigmas wird durch "Familienähnlichkeit" (Wittgenstein)

zusammengehalten (Kuhn 1976, p. 58 ff.). Kuhn betont den nicht-empirischen Charakter von Paradigmen: "Der Wettstreit zwischen Paradigmata kann nicht durch Beweise entschieden werden" (Kuhn 1976, p. 59). Kuhn macht deutlich, dass die "normale" Wissenschaft eine "Lebensform" (Wittgenstein) ist, deren Regeln durch Sozialisation angeeignet werden. Wissenschaftler sind nicht isolierte, solipsistische Forschungsmonaden ohne Biographie und Lerngeschichte, sondern Wissenschaftler wachsen in "Lebensformen" hinein, in denen vieles unhinterfragt, institutionell, Tradition und Gewohnheit ist. Was Wissenschaftler tun, lässt sich demnach nicht gemäss den ratiomanen Rekonstruktionsversuchen des kritischen Rationalismus verstehen. Die Rationalitätsforderungen Poppers oder Alberts erscheinen als unmenschlich[18], als letzten Endes nicht realisierbar; insbesondere sind sie der realen Wissenschaftsentwicklung nicht adäquat: Wissenschaft ist etwas anderes als eine permanente und unerbittliche Abfolge von "conjectures and refutations" (Popper). Zwar gibt es Zeiten, in denen "Anomalien" auftreten und das Unhinterfragte des Paradigmas in Frage gestellt wird, wo also "wissenschaftliche Revolutionen" stattfinden, doch solche Umwälzungen sind nicht die Tagesordnung, wie uns der kritische Rationalismus weismachen will, sondern seltene Ereignisse.

Aus Kuhns wissenschaftstheoretischen Begriffen lässt sich eine wichtige Differenzierung ableiten. Danach sind im Wissenschaftsbetrieb drei Ebenen zu unterscheiden: (1) Das Tun (Verhalten, Handeln) des Wissenschaftlers, (2) die Reflexion des Wissenschaftlers auf sein Tun und (3) die Reflexion des Wissenschaftstheoretikers auf die Wissenschaft, auf das Tun des Wissenschaftlers oder/und auf die Reflexion des Wissenschaftlers auf sein Tun. Die drei Ebenen können Anlass zu verschiedenen Fehldeutungen geben, von denen am bedeutsamsten jene ist, bei der die Reflexion des Wissenschaftlers auf sein Tun im Widerspruch steht zur Reflexion des Wissenschaftstheoretikers auf das Tun des Wissenschaftlers. Daraus nämlich sind einige Impulse gegen die fachphilosophische Wissenschaftstheorie und für eine eigene Reflexion der Psychologie auf ihre Wissenschaftlichkeit erwachsen. Eine erste Arbeit in diesem Sinne ist die "case history" von Skinner (1956). Skinner stellt fest, "... that the laboratory scientist is puzzled and often dismayed when he discovers how his behavior has been reconstructed in the formal analyses of scientific method. He is likely to protest that this is not at all a fair representation of what he does" (Skinner 1956, p. 221)[19]. Zwischen der formalisierten Rekonstruktion der wissenschaftlichen Methodik und der tatsächlichen Forschungspraxis besteht ein

---

18 Stegmüller (1973 a, p. 299) spricht vom "unmenschlichen Rationalismus", dem Poppers Wissenschaftstheorie huldige.

19 Diese Argumentation findet dann in der Wissenschaftstheoriekritik Feyerabends eine reiche Ausgestaltung. Vgl. seine Arbeit "Die Wissenschaftstheorie - eine bisher unerforschte Form des Irrsinns?" (in: Feyerabend 1978).

deutlicher Kontrast. Skinner legt daher seine eigene Interpretation dessen vor, was er glaubt als Forscher zu tun. In neuerer Zeit hat Wolman für die Psychologie eine eigene Wissenschaftstheorie verlangt. Er verweist auf die problematischen Konsequenzen, die eine Anlehnung an die physikorientierte Wissenschaftstheorie für die Psychologie hat und schliesst daraus: "An analysis of the physics-based problems ... does not solve the methodological problems in psychology. Psychology has its own problems related to the observer-versus-observed paradigm, and a psychology-based philosophy of science must study them. ... behavioral scientists have no choice but to develop their own philosophy of science, related to their particular research needs and problems" (Wolman 1971, p. 882 f., 884). Auch Royce ist der Meinung, "... that the time is ... ripe for at least initiating the conscious articulation of a more indigenous philosophy of psychology" (Royce 1976, p. 49).

Es ist klar, dass bereits mit der aus Kuhns Wissenschaftstheorie ableitbaren Neueinschätzung der Bedeutsamkeit wissenschaftstheoretischer Analysen für die Psychologie auch eine normative Anlehnung an die Wissenschaftstheorie kaum noch zu erwarten ist. Darüber hinaus hat die Wissenschaftstheorie selbst ihre normative Funktion soweit relativiert, dass deren Relevanz für die Psychologie kaum noch zu sehen ist. Nimmt man etwa Feyerabend, so muss die Wissenschaftstheorie ihre Legitimität als Normenlieferant unwiderruflich verlieren:

> "Gibt es eine Grenze für die Ideen und die Theorien, die man vorschlagen kann? Ich glaube nicht. Jedenfalls kann die Methodologie keine solche Grenze angeben. ... Ich habe nicht die Absicht, eine Menge allgemeiner Regeln durch eine andere zu ersetzen; meine Absicht ist vielmehr, den Leser davon zu überzeugen, dass alle Methodologien, auch die einleuchtendsten, ihre Grenzen haben. ... Es ist also klar, dass der Gedanke einer festgelegten Methode oder einer feststehenden Theorie der Vernünftigkeit auf einer allzu naiven Anschauung vom Menschen und seinen sozialen Verhältnissen beruht. Wer sich dem reichen, von der Geschichte gelieferten Material zuwendet und es nicht darauf abgesehen hat, es zu verdünnen, um seine niedrigen Instinkte zu befriedigen, nämlich die Sucht nach geistiger Sicherheit in Form von Klarheit, Präzision, 'Objektivität', 'Wahrheit', der wird einsehen, dass es nur einen Grundsatz gibt, der sich unter allen Umständen und in allen Stadien der menschlichen Entwicklung vertreten lässt. Es ist der Grundsatz: Anything goes (Mach, was du willst). ... Die Trennung zwischen der Geschichte einer Wissenschaft, ihrer Philosophie und der Wissenschaft selbst löst sich in nichts auf, desgleichen der Unterschied zwischen Wissenschaft und Nichtwissenschaft" (Feyerabend 1976, p. 78, 52, 45, 70).

Was macht die Psychologie angesichts einer Situation, wo sich sogar eine Auflösung der Wissenschaftstheorie als eigenständiger Disziplin anzeigt? Sie scheint ratlos zu werden. Schaut man sich das Buch von Groeben und Westmeyer (1975) an, in dem es um "Kriterien psychologischer Forschung" geht, so verdeutlicht sich dieser Eindruck. Die Autoren beginnen damit, dass sie postulieren: "Die Funktion der Wissenschaftstheorie besteht ... darin, dass sie die Anforderungen aufstellt und begründet, die eine allgemeine Methodologie der jeweiligen Wissenschaft ... zu erfüllen hat" (Groeben & Westmeyer 1975, p. 26). Nach einem tour d'horizon durch die

moderne Wissenschaftstheorie kommen die Autoren genau 200 Seiten später zur folgenden Einsicht:

> "Der Rückblick auf die Diskussion und Explikation von Wissenschaftskriterien zeigt, dass unsere anfänglichen Hoffnungen durch den gegenwärtigen Stand der Diskussion auf keinen Fall umfassend erfüllt werden: das Ziel, Wissenschaftskriterien als Normen für die Generierung von Methoden ... zu gewinnen, ist beim vorgestellten (mangelnden) Präzisionsstand der Explikation in wünschenswerter Stringenz bzw. Vollständigkeit zum augenblicklichen Zeitpunkt nicht erreichbar" (Groeben & Westmeyer 1975, p. 226).

Nimmt man diesen Satz in der (durch die Autoren) hervorgehobenen Version, so kann man sagen: Feyerabend ist auf dem Weg, sich im Bewusstsein der Psychologen festzusetzen. Es zeichnet sich damit für die Psychologie eine zweite Form eines "Rückzugs der modernen Wissenschaftslehre" (vgl. Holzkamp 1972 c, p. 80 ff.) ab, ein Rückzug, der nicht nur die Abkehr von Wahrheitskriterien beinhaltet, sondern eine Abkehr von der Wissenschaftstheorie überhaupt.

Mit Feyerabend verliert die Wissenschaftstheorie in jeder Hinsicht ihren Charakter als Leitschnur, an der sich der praktizierende Wissenschaftler orientieren könnte. Die Wissenschaftstheorie gibt keine Rezepte (mehr) dafür, wie man es als Wissenschaftler machen soll. Die Ueber-Ich-Funktion der Wissenschaftstheorie stirbt ab. Jedenfalls haben die neuen Tendenzen in der Wissenschaftstheorie eine höchst positive, nämlich befreiende Wirkung. Denjenigen Psychologen, die in steter Angst um die Wissenschaftlichkeit ihres Tuns nur zu oft zur Wissenschaftstheorie hinüberschielen, ist quasi mit einem Schlag ihre Unsicherheit genommen. Wenn selbst die Wissenschaftstheorie nicht (mehr) sagen kann, was Wissenschaft ist, dann darf man sich getrost auf sich selbst verlassen und eventuell sogar eine eigene Rationalität wissenschaftlichen Schaffens entwickeln. Auch Groeben und Westmeyer betrachten den Rückzug von zu rigorosen Normvorstellungen "... als eine Art der Befreiung für den Einzelwissenschaftler ..." (Groeben & Westmeyer 1975, p. 227). Die Psychologie gewinnt damit eine Chance, sich ihre Identität selbst zu erarbeiten, aus sich selbst heraus zu entwickeln, was Wissenschaft ist, und damit freier und selbstreflexiver zu werden.

Nun hat sich allerdings die Wissenschaftstheorie auch bei Feyerabend nicht völlig zurückgezogen: Feyerabend sieht durchaus eine mögliche Dienstleistungsfunktion der Wissenschaftstheorie: Die Wissenschaftstheorie kann sich als Werkzeugkasten verstehen, in dem verschiedene Konzeptionen dessen, was Wissenschaft ist, bereitliegen. Hat nun ein Wissenschaftler ein Problem , so kann er beim Wissenschaftstheoretiker anklopfen und ihn fragen, welches Werkzeug ihm am besten dienen würde. Der Wissenschaftstheoretiker schaut in seinem Kasten nach und findet vielleicht eine passende Theorie; diese leiht er dem Wissenschaftler aus und empfiehlt ihm, die Lösung seines Problems in deren Sinne in Angriff zu nehmen. Es kann aber sein, dass der Wissenschaftstheoretiker in seiner Werkzeugkiste kein Instrument findet. Dann

wird er dem Wissenschaftler sagen, leider könne er ihm nicht helfen, er müsse selber suchen, seine Kreativität spielen lassen und etwas Neues erfinden[20].

Es scheint, als ob in der Psychologie bereits einige Anzeichen auszumachen sind, die eine Ablösung der normativen Orientierung an der Wissenschaftstheorie zugunsten einer Dienstleistungsorientierung signalisieren. Psychologen gewinnen der Wissenschaftstheorie gegenüber tendenziell ein unbefangenes Verhältnis und wandeln ihre selbstgewählte Auslieferung an die Wissenschaftstheorie um in ein instrumentelles Bewusstsein. Beispiele für ein solchermassen unverkrampftes Verhältnis zur Wissenschaftstheorie glaube ich unter anderem bei Salber (1965, 1975), Watson (1967), Herrmann (1976 b) und Groeben und Scheele (1977) zu sehen.

Salber fragt: "Warum eigentlich soll die Psychologie vor einer eigenen Wissenschaftstheorie zurückschrecken, die dem angemessen ist, was in ihren Tätigkeiten als geheimes Mass steckt ...?" (Salber 1975, p. 258). Salber versucht in die Heterogenität psychologischer Theorien ("Systeme") eine Ordnung zu bringen. Dabei geht er von der Frage aus, "... was tut der Psychologe, wenn er eine seelische Erscheinung wissenschaftlich erfassen und in einer Aussage fixieren will?" (Salber 1965, p. 3 - meine Hervorhebung, W.H.). Als spezifische Zugangsweise zu den "Systemen" der Psychologie wählt Salber den Prozess der "Gegenstandsbildung", d.h. die Ordnung der psychologischen Erkenntnis zu einer bestimmten Form des Seelischen.

> "Die Unterschiede der einzelnen Psychologien ergeben sich daraus, dass jede wissenschaftliche Psychologie notwendig eine 'wahre' Gestalt des Seelischen zugrunde legen muss, wenn sie überhaupt mit Seelischem umgehen will. Die Ueberlegungen zu dieser 'wahren' seelischen Gestalt bestimmen die Richtung des Auffassens und den Stellenwert, der den Tatsachen zukommt. Aussagen über die seelischen Gestalten, Wesenheiten, Strukturen, über die 'Bausteine' des Seelischen sind das A und O des psychologischen Vorgehens ... . Man kann die grundlegenden Gegebenheiten, die für die Wissenschaft den Wesensbestand des Seelischen und seine Gliederung auszumachen scheinen, zweckmässig mit dem Terminus 'psychischer Gegenstand' bezeichnen. Ein solcher Begriff kann für alle seelischen 'Etwasse' stehen, die die wissenschaftliche Psychologie als seelischen Bestand festhalten will: für die psychischen 'Klötzchen' der Assoziationspsychologie (James), für Seelenvermögen, für 'Gestalten'. Der Aufbau und die Artung der verschiedenen Systeme der 'Gegenstände' wird im Folgenden mittels der Fiktion einer Gegenstandsbildung zu erhellen gesucht" (Salber 1965, p. 13 f.).

Der "Aufbau" des psychischen Gegenstandes wird von Momenten mitgetragen, die "... darauf drängen, Eigentümlichkeiten, die vorhanden sind, ehe das eigentliche wissenschaftliche Denken in Gang kommt, in Züge für das wissenschaftliche Denken verwertbarer Gebilde umzusetzen" (Salber 1965, p. 46). Salber betont, dass mit der Definition von Gegenständen stets eine "Auffassungsrichtung", eine Lenkung der Erfahrung verbunden ist (Salber 1965, p. 15).

---

20 Diese Gedanken hat Feyerabend in seiner Vorlesung an der ETH Zürich vom 26.2.1978 vorgetragen.

Watson (1967, 1971) setzt sich mit der Wissenschaftstheorie Kuhns auseinander. Seiner Ansicht nach ist es offensichtlich, dass der Paradigmenbegriff auf die Psychologie nicht anwendbar ist, da über grundlegende Fragen der psychologischen Theorie und Forschung nach wie vor kein Konsens besteht. Watson stellt sich daher die Frage: "... if psychology lacks a paradigm, what serves to take its place?" (Watson 1967, p. 436). Seine Antwort liegt in einer Liste von Dichotomien, die er "Präskriptionen" nennt und deren Funktion er, ähnlich den Paradigmen Kuhns, in der Orientierung der Theoriebildung und der Forschungspraxis sieht: "... they tell us how the psychologist-scientist must or should behave. In short, they have a directive function. They help to direct the psychologist-scientist in the way he selects a problem, formulates it, and the way in which he carries it out" (Watson 1967, p. 437). Einige dieser dichotomisierten "Präskriptionen" sind: Determinismus vs. Indeterminismus, Empirismus vs. Rationalismus, Funktionalismus vs. Strukturalismus, Mechanismus vs. Vitalismus, methodologischer Objektivismus vs. methodologischer Subjektivismus, Molekularismus vs. Molarismus, Nomothetismus vs. Idiographismus, Rationalismus vs. Irrationalismus etc. "Präskriptionen" wird oftmals ohne ausführliche Prüfung nachgelebt; sie werden als selbstverständlich angenommen und nicht weiter hinterfragt. Oft verbinden sich verschiedene solcher "Präskriptionen" in nichtzufälligerweise zu Bündeln, die dann die wissenschaftliche Orientierung von psychologischen Schulen abgeben. Watson gelingt es, den Paradigmenbegriff Kuhns in eigenständiger Weise umzugestalten und für eine Analyse der Psychologie fruchtbar zu machen.

Herrmann ist der Meinung, "... dass ... die zur Zeit greifbaren einzelnen deskriptiven und präskriptiven Modelle und Programme aus der Wissenschaftstheorie, der Wissenschafts-, Forschung- und Planungswissenschaft jeweils für die adäquate deskriptive Erfassung der Psychologie, so wie wir diese kognizieren, nicht ausreichen" (Herrmann 1976 b, p. 10). Er versucht daher über eine autochthone Analyse der Psychologie als Wissenschaft gerecht zu werden. Er geht über die Bestimmungen der analytischen Wissenschaftstheorie hinaus und umschreibt seinen Gegenstand nicht bloss als das Resultat von Wissenschaft, sondern - ganz im Sinne des "pragmatic turn" - ebenfalls als das Handeln der Wissenschaftler (Herrmann 1976 b, p. 11). Herrmann geht in einer lockeren Art von der Idee der "Forschungsprogramme" aus, wie sie Lakatos in die Wissenschaftstheorie eingeführt hat. Er unterscheidet "Typ-a"- und "Typ-b"-Programme, wobei die ersteren an Problemen (z.B. Wahrnehmungstäuschung, Leistungsmotivation), die letzteren an Theorien (z.B. Gestalttheorie, Attributionstheorie) orientiert sind. In Forschungsprogrammen gehen "Annahmekerne" ein, die vergleichbar den "Paradigmen" Kuhns Voraussetzungen freilegen, die im Kontext des Forschungsprogramms nicht hinterfragt werden, indisponibel und nicht widerlegbar sind (Herrmann 1976 b, p. 46, 62). Annahmekerne enthalten operative Kom-

ponenten, die das Handeln des Forschers leiten und als Heuristiken fungieren (Herrmann 1976 b, p. 70 ff.). Herrmann wendet sich entschieden gegen ein empiristisches Verständnis der psychologischen Forschung. Eine dichotome Trennung von "Theorie" und "Nicht-Theorie" bzw. "Empirie" ist nicht zu leisten; die tatsächlichen Verhältnisse sind um einiges komplexer (Herrmann 1976 b, p. 95 ff.). Die "Empirie" jedenfalls ist keineswegs die unverrückbare Basis unserer Erkenntnis. "Nicht nur sind Beobachtungsausdrücke in ihrer Bedeutung theorieabhängig; empirische Information ist zudem in ihrer instrumentellen Funktion auch abhängig von Problemarten und Problemlösungsstadien" (Herrmann 1976 b, p. 117). Das Kriterium der empirischen Rechtfertigung ist damit kein hinreichender Gesichtspunkt für die Theoriebewertung (Herrmann 1976 b, p. 154), womit Herrmann in die Nähe der wissenschaftstheoretischen Argumentation Feyerabends gelangt (vgl. oben).

Die Arbeit von Groeben und Scheele (1977) erweckt zunächst den Eindruck der üblichen Auseinandersetzung von Psychologen mit der Wissenschaftstheorie, insofern nämlich die Applikation des Kuhnschen Paradigmenbegriffs auf die Situation der Psychologie vehement verteidigt wird. Es zeigt sich dann aber bald, dass die Autoren in einem angenehm unverkrampften Verhältnis zur Wissenschaftstheorie stehen. Grosszügig ist allein schon die Art und Weise, wie sie den Paradigmenbegriff verwenden, nämlich nicht nur analytisch, sondern auch propagandistisch: Sie propagieren einen Paradigmenwechsel vom behavioralen zum "epistemologischen" Menschenbild. Bedeutsamer allerdings ist die skizzierte Interaktionsbeziehung zwischen Psychologie und Wissenschaftstheorie, in der beispielsweise eine wissenschaftstheoretische Rationalitätskritik von impliziten Alltagstheorien ergänzt wird durch eine psychologische Relativierung des wissenschaftstheoretischen Rationalitätsbegriffes (Groeben & Scheele 1977, p. 24 f., 66 f., 71 etc.) oder eine Integration von empirischer und hermeneutischer Methodologie in Aussicht gestellt wird (Groeben & Scheele 1977, p. 51 ff., 114 ff.).

Zusammengefasst sind einige Anzeichen für eine Abkehr der Psychologie von der üblichen Anlehnung an externe Instanzen festzustellen. Die Psychologie scheint ihre Strategie der Krisenbewältigung insofern zu ändern, als sie ihre Probleme nicht mehr durch eine Flucht vor sich selbst, sondern über eine Reflexion auf die besondere Struktur ihres Gegenstandes und ihrer Wissenschaft zu lösen versucht. Insbesondere ist in der Ablösung von der Vaterimago der Wissenschaftstheorie eine deutliche Tendenz zur Autonomisierung der Psychologie zu sehen. Die Psychologie beginnt ihre eigenen wissenschaftstheoretischen Kategorien zu entwickeln, die einer Analyse ihrer Wissenschaftsstruktur angemessener sind, als die aus der Fach-Wissenschaftstheorie importierten szientistischen Begriffe. In dieser Entwicklung scheint mir ein wichtiger Wandlungsprozess der Psychologie zu liegen, den es im folgenden etwas deutlicher herauszustreichen gilt.

2.5 Zusammenfassung

Wir sind von einer Reihe von Symptomen ausgegangen, die den momentanen Zustand der Psychologie als krisenhaft ausweisen, und haben einige Ursachen der neuesten Krise der Psychologie identifiziert: die fehlende Einheit der Psychologie, die Irrelevanz und die Trivialität psychologischer Erkenntnisse, das Wissenschaftsverständnis der Psychologie, Probleme der psychologischen Methodologie, die historische und die kulturelle Bedingtheit psychologischer Erkenntnisse. Als übliches Muster der Krisenbewältigung, das auch in der Geschichte der Psychologie immer wieder zu beobachten ist, haben wir eine externe Orientierung festgestellt: Die Psychologie versucht ihre Schwierigkeiten und Probleme als Wissenschaft dadurch zu lösen, dass sie sich in anderen wissenschaftlichen Disziplinen, wie Physik, Physiologie, Biologie, Philosophie, Wissenschaftstheorie etc., umsieht, um sich von da her zu (re-)konstituieren. Diese Art der Problembewältigung ist als nicht sehr effizient, wenn nicht als irrational auszuweisen. Einiges spricht erfreulicherweise dafür, dass sich die Psychologie allmählich darauf besinnt, dass sie ihren Status als Wissenschaft selber zu bestimmen, d.h. eine autochthone Wissenschaftstheorie der Psychologie zu formulieren hat.

3. Plädoyer für eine reflexive Psychologie

Die Psychologie hat die Reflexion auf ihre Wissenschaftlichkeit selbst in die Hand zu nehmen. Nur auf diese Weise lässt sich das problematische Verhältnis, das sie mit der Wissenschaftstheorie (bzw. irgendwelchen direkten Vorbildwissenschaften) eingegangen ist, konstruktiv auflösen . Von einer reflexiven Psychologie ist zu erwarten, dass sie einen autonomen psychologischen Wissenschaftsbegriff entwickelt, der aus einer Analyse der Psychologie gewonnen und nicht von der Physik importiert ist. Dabei sollte von allem Anfang an eine Reduktion der analytischen Energie auf bestimmte Bereiche dessen, was die Psychologie als Wissenschaft ausmacht, vermieden werden. Die Entwicklung der Wissenschaftstheorie zu einer pragmatisch interessierten Disziplin sollte vollumfänglich in die Selbstreflexion der Psychologie eingebracht werden. Wie Psychologen Forschung betreiben, wie sie Theorien generieren, Methoden entwickeln, Probleme finden, Forschungsgelder eintreiben, Publikationen "an den Mann" bringen, wie ihre wissenschaftliche Sozialisation verlaufen ist, was für politische und ideologische Ueberzeugungen sie vertreten, was sie über ihr eigenes Tun denken etc., aber natürlich auch wie konsistent die Produkte ihres Tuns ausfallen, ob sie logisch und formalisierbar sind, ob ihr Selbstverständnis mit ihrem Tun übereinstimmt etc. und schliesslich auch die institutionelle Basis des Unternehmens Psychologie: die gesellschaftliche Verflochtenheit, die organisatorische Struktur von Forschungsinstituten und Lehranstalten, die politische Funktion der Wissenschaft etc., all das sollte zum Thema einer reflexiven Psychologie gemacht werden. Im Grunde genommen ist es seltsam, dass Psychologen schon fast alles zum Thema ihrer Analysen gemacht haben, nur sich selbst nicht. Weshalb sollte die Psychologie ihre Theorien und Erkenntnisse nicht auf sich selbst anwenden? Eine Psychologie der Psychologie würde wohl einiges an Wissenswertem über die Psychologie als Wissenschaft einbringen.

Eine reflexive Psychologie würde zweifellos auch das Selbstvertrauen der Psychologie stärken. Die ängstliche Orientierung an der Wissenschaftstheorie zeugt von Unsicherheit, während die überzeugte Reflexion auf das eigene Tun von einem Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit als Wissenschaft getragen ist. Die reflexive Psychologie vertraut den Erkenntnissen, die in der bisherigen Geschichte der Psychologie erarbeitet worden sind, anerkennt sie als richtig und kann sich dadurch in ihrer eigenen Vergangenheit wissenschaftlich begründen und von der externen Orientierung an den Naturwissenschaften, der Philosophie oder der Wissenschaftstheorie befreien. Eine reflexive Psychologie ist daher immer auch eine auf ihre eigene Geschichte reflektierende Psychologie. Noch immer fehlt der Psychologie ein Geschichtsbewusstsein. Ihre Vergangenheit ist ihr kaum Gegenstand der Forschung (vgl. Watson 1971). Andere Sozialwissenschaften sind vergleichsweise geschichtsbewusster, z.B. die Soziologie, deren Klassiker nach wie vor "lebendig" sind. Die

Psychologen sollten aufhören, die Kriterien ihrer Wissenschaftlichkeit ausserhalb ihres Faches zu suchen und eine Menge an nicht-psychologischer Literatur zu verarbeiten. Vielmehr sollten sie sich selbst und ihre eigene Vergangenheit ernst nehmen und psychologische Literatur lesen, um daraus ihre Schlüsse über den Wissenschaftsstatus ihres Faches zu ziehen.

Die Selbstreflexion der Psychologie kann einerseits mit den allgemeinen Methoden der Wissenschaften (analytisches und dialektisches Denken, Logik, Mathematik etc.) oder den speziellen Methoden einer fremden Wissenschaft (z.B. den Methoden von Soziologie, Oekonomie, Geschichtswissenschaft) erfolgen. Die Selbstreflexion der Psychologie kann aber andererseits auch mit den spezifischen Mitteln der Psychologie selbst erfolgen. In diesem Fall wird die reflexive Psychologie zur Psychologie-Psychologie. Von einer solchen Psychologie-Psychologie her ist es dann ein kleiner Schritt zu einer Wissenschafts-Psychologie, deren Desiderat wir im Abschnitt 2.4.2.2 vermerkt haben. Denn die psychologische Reflexion auf das eigene Verhalten als Wissenschaft lässt sich leicht erweitern auf eine psychologische Reflexion des Verhaltens anderer Wissenschaften.

3.1 Reflexive Psychologie und Unifikation der Psychologie

Eine reflexive Psychologie könnte ein wichtiger Schritt zu einer Unifikation der Psychologie sein. Die programmatischen Aeusserungen von beflissener und weniger beflissener Seite haben bisher noch nicht zu einer Einheit der Psychologie geführt. Es ist im Gegenteil davon auszugehen, dass Proklamationen kaum geeignet sind, das (Forschungs-)Verhalten zu beeinflussen. Nehmen wir beispielsweise die Untersuchungen zur Einstellungsänderung (vgl. Nuttin 1975) und extrapolieren wir auf die Psychologie, so ist von Manifesten zur Erneuerung der Psychologie nicht viel zu erwarten. Das Verhalten der Forscher jedenfalls ist auf der Ebene von Proklamationen und Manifesten kaum zu beeinflussen. Im weitern sind alle Versuche, die Psychologie via Manifeste zu (re-)fundieren, desintegrierend. Denn sie können nicht dazu führen, Gemeinsamkeiten zu finden, sondern ihre Strategie ist darauf ausgerichtet, eventuelle Gemeinsamkeiten zu übergehen und Gegensätze hervorzuheben.

Wenn daher über programmatische Reformvorschläge eine Unifikation der Psychologie nicht zu erreichen ist, so sollte wenigstens versuchsweise ein anderer Weg gegangen werden, nämlich eine Analyse dessen, was als Psychologie vorliegt in der Erwartung, dass im Verhalten die Differenzen zwischen den Psychologen geringer sind als in den Aeusserungen, die sie darüber machen, was sie tun. Das Verhalten der Psychologen und nicht ihre Programmatiken sollten zum Ausgangspunkt einer Unifikation der Psychologie genommen werden. Dabei kommt einer begrifflichen Analyse durchaus eine wesentliche Funktion zu, denn das sprachliche Verhalten der Psychologen ist ein wesentlicher Teil ihres Gesamtverhaltens. Rozeboom (1970) hat am Bei-

spiel von Verhaltenstheorien gezeigt, wie eine begriffliche Analyse ein erstaunliches Mass an vermeintlichen theoretischen Widersprüchen auszuräumen vermag. Durch Aufdeckung der impliziten Struktur von psychologischen Theorien ist eine Rekonstruktion ihres konzeptionellen und empirischen Gehaltes möglich, der an der Oberfläche der sprachlichen Formulierungen nicht entdeckt werden kann:

> ".... the cognitive connections among statements made by different psychologists are usually obscure. It is often very uncertain whether these agree, disagree or complement each other, and if the last, whether they are talking about the same or different things. Making clear what various psychologists have in fact said, or have intended to say, in contrast to the fuzz and fury of what they may have seemed to say, and spelling out the logical relations among these propositions, is conceptual analysis of the sort which I have advocated in my paper; and I would argue not merely that this is essential to any program of unification in psychology, but that it has major importance for learning where psychology stands as an intellectual discipline irrespective of what this does for 'unification'. For example, there has been an awful lot of unnecessary controversy in which psychologists have shouted at each other without having any substantive bone of contention - what is likely to emerge under analysis is that each combatant is outraged (perhaps with some justice) by the other's metaphors, doesn't think that the other is concerned with the right issues, and has grossly distorted the content of the other's position. Conversely, I strongly suspect that there is considerably more substantive agreement among manifestly conflicting psychologies than is generally realized. I have argued ... that any given theory is usually a heterogeneous mixture of warranted and speculative components which are seldom properly distinguished by either its adherents or its opponents. When the warranted bases of rival theories over the same empirical domain are stripped of their cognitively, arbitrary speculative trimmings and compared dispassionately, I venture that substantial agreement will be found in most instances" (Rozeboom 1970, p. 157).

Unifikation der Psychologie ist vielleicht dann zu erwarten, wenn die grobschlächtigen programmatischen Gegenüberstellungen aussterben und eine Feinanalyse dessen, was Psychologen tun und meinen an deren Stelle tritt. Aber zweifellos wäre durch eine solche Analyse nicht nur die Einheit der Psychologie zu fördern. Auch die wirklichen Differenzen kämen klarer zum Ausdruck. Dadurch liesse sich eine fruchtbarere Diskussion der kontroversen Sachverhalte erreichen.

3.2 Reflexive Psychologie und psychologische Theoriebildung

Eine reflexive Psychologie hätte auch Auswirkungen auf die psychologische Theoriebildung. Denn wenn die Psychologie sich selbst psychologisch verstehen will, so müssen ihre Theorien reflexiv sein, d.h. auf das Verhalten des Psychologen als Wissenschaftler anwendbar sein. Little (1972) spricht bezüglich der Persönlichkeitstheorie von "Us-Models" und "Them-Models" und meint damit, dass viele psychologische Theorien insofern widersprüchlich sind, als sie für die Erklärung des Verhaltens anderer Individuen ("them") nicht dieselben Prinzipien verwenden, wie der Psychologe implizit zur Erklärung seines eigenen Verhaltens ("us") anwendet. Beispielsweise lassen sich behavioristische Theorien zur Erklärung fremden Verhaltens verwenden, sind aber kaum auf das Verhalten des Behavioristen selbst anwendbar. Denn wenn etwa

Skinner einerseits davon ausgeht, menschliches Verhalten sei ausschliesslich eine Funktion von Verstärkungskontingenzen und damit völlig extern kontrollierbar, andererseits aber in seinem eigenen Verhalten als Forscher selbst als Kontrolleur (der experimentellen Bedingungen) auftritt, so ist es offensichtlich nicht leicht zu bewerkstelligen, Skinners Verhalten selbst verhaltenstheoretisch zu erklären. "Das behaviorale Subjektmodell ist so durch eine spezifisch widersprüchliche Polarität gekennzeichnet: auf der Seite des Erkenntnissubjekts (Forschers) setzt es eine hochgradig aktiv-realisierende Realitätskonstruktion (über Experimente etc. ...) voraus, für die Seite des Erkenntnisobjekts (qua 'behavioralen Subjekts') folgt jedoch gerade aus dieser Realisationsorientierung der Erkenntnishaltung die Konstituierung als hochgradig (bis ausschliesslich) von der Umwelt abhängiges/konstruiertes Individuum" (Groeben & Scheele 1977, p. 15). Skinners Verhaltenstheorie ist von einer fundamentalen Widersprüchlichkeit zwischem dem Subjekt und dem Objekt der Forschung durchzogen. Wenn Skinner trotzdem seine Verhaltenstheorie als gesellschaftliches Verbesserungsinstrument anbietet, so überdehnt er entweder seine Begriffe (vgl. Chomsky 1959) oder aber seine Argumentation wird zirkulär und löst sich damit selbst auf. Holzkamp (1974) hat am Beispiel des Westmeyerschen "Präzisierungsversuches" der Verhaltenstheorie Skinners die logische Unmöglichkeit des ganzen Unternehmens aufgezeigt. Wenn Westmeyer schreibt: "Wer die Umgebung ändert, ändert das Verhalten, wer das Verhalten ändern will, muss die Umgebung ändern" (Westmeyer 1973, p. 139), so zeigt sich deutlich die Zirkularität der Argumentation:

> "Das Verhalten, das die Umgebung ändern soll, ist hier wiederum genau von der Umgebung abhängig, die doch geändert werden soll. Der gleiche Zirkel offenbart sich auch in Westmeyers Darlegung, die Frage, wer den Kontrolleur kontrolliere, sei dadurch gegenstandslos, dass der Kontrolleur, u.a. durch die Kontrollierten, kontrolliert werde: Wenn der Kontrolleur die Kontrollierten kontrolliert, dann kontrolliert er auch deren Kontrolle über ihn" (Holzkamp 1974, p. 159).

Little bezeichnet Theorien, denen eine Spaltung im eben diskutierten Sinne zwischen "Us"- und "Them"-Modellen unterliegt, als nicht-reflexiv:

> "A nonreflexive theory is one which assumes a basic disjunction between the psychologist (Us) and his objects of inquiry (Them). ... A reflexive theory, on the other hand, is one in which both the behavior of the object under scrutiny and the behavior of the scrutineer fall within the range of convenience of a single explanatory model. Stated differently, reflexivity is achieved when the Us-Model and the Them-Model become commensurate" (Little 1972, p. 97).

Reflexive Theorien sind gleichermassen auf andere Menschen wie auf das Verhalten des Psychologen selbst anwendbar. In diesem, "strengen" Sinne gibt es wenig reflexive Theorien in der Psychologie. Little erwähnt die Theorie der persönlichen Konstrukte Kellys und "Aspekte" der humanistischen Psychologie. In einem "schwächeren" Sinne allerdings lassen sich psychologische Theorien im allgemeinen durchaus teilweise zur Erklärung des Verhaltens von Psychologen selbst verwenden.

Die wissenschaftstheoretische Seite der von Little konstatierten Nicht-Reflexivität psychologischer Theorien liegt im von Bakan (1965) so genannten "mystery-

mastery-complex" der modernen Psychologie. Die "Them-Modelle" sind im allgemeinen deterministische Modelle, die eine Kontrolle ("mastery") des Verhaltens ermöglichen. Die (impliziten) "Us-Modelle" dagegen unterstellen ein indeterminiertes Individuum, das sein Handeln selbst bestimmt und deswegen geheimnisvoll ("mystery") ist. Zum Komplex kommt es dann, wenn beide Modelle gleichermassen Einfluss auf die psychologische Forschung nehmen. Die Sprache, in der der Forscher über sich selbst spricht, ist eine andere als jene, die er zur Beschreibung des Verhaltens seiner Vp verwendet. Forscher und Vp sind Fremde, die einander nicht verstehen.

> "By the studied ignorance of the meaning of the subject's protocol language the scientist guarantees that he will not enter upon the psyche of the subject. Not that the scientist will not learn something about the subject's protocol language; but he will not allow himself to think what the subject's protocol language is really about" (Bakan 1965, p. 188).

Bakan glaubt, dass sich die beiden Tendenzen von "Kontrolle" und "Geheimnis" gegenseitig steigern und zu einer Lähmung der psychologischen Forschung führen. "The mystery-mastery-complex is the neurotic core of the contemporary psychological research enterprise" (Bakan 1965, p. 190). Bakan fordert daher eine Reflexion der Psychologie auf die Bedingungen ihres Erkenntnisprozesses:

> "We need to become much more aware of the operation of psychological and cultural factors in our own research operations, for they largely constitute the operations of our investigatory work. What we ordinarily call methodology needs to be expanded to include the culture and psychology of psychologists" (Bakan 1965, p. 191).

Eine reflexive Psychologie wäre die Voraussetzung zur Ueberwindung des "mystery-mastery-complex". Eine reflexive Psychologie würde die Subjekt-Objekt-Trennung im eben diskutierten Sinne von "Us-" und"Them-Modellen" einebnen. Psychologische Theorien und Aussagen bezögen sich nicht bloss auf andere, sondern wären immer zugleich Elemente des Selbstverständnisses des Psychologen. Erkenntnisse über andere wären zugleich Selbst-Erkenntnisse. Eine reflexive Psychologie wäre daher prinzipiell eine "humanistische" Psychologie, da sie nach dem Muster der Selbstaufklärung des Menschen formuliert wäre und nicht Wissen produzieren würde, das zu manipulativen Zwecken missbraucht werden könnte. Ein Wissenschaftsverständnis, das Wissen immer auch als Wissen von sich selbst versteht, ist kaum geeignet, eine verdinglichende Konzeption des Menschen zu fördern. Nicht die antiseptische Distanz zwischen forschendem und erforschtem Individuum, sondern vielmehr deren innere Nähe ist die Programmatik einer reflexiven Psychologie.

3.3 Reflexive Psychologie als Psychologie-Psychologie

Die reflexive Psychologie ist sowohl eine wissenschaftliche Einstellung, die die Forschungspraxis des Psychologen leitet, als auch eine analytische Haltung, die das, was Psychologie ist und was Psychologen tun, zum Gegenstand der Reflexion macht. Was die Forschungsstrategie dieser zweiten Bestimmung der reflexiven Psycho-

logie anbelangt, so sollte diese nicht in erster Linie als Selbstreflexion des einzelnen Wissenschaftlers bestimmt werden. Denn dagegen würden Erkenntnisse der psychologischen Forschung selbst sprechen, etwa die Untersuchungen zur Diskrepanz zwischen Einstellung und Verhalten (z.B. Meinefeld 1977) oder zur Selbstwahrnehmung (z.B. Nisbett & Valins 1971; Jones & Nisbett 1971; Wicklund 1975; Hofstätter 1959), auch die Analysen Piagets der kognitiven Entwicklung und des Prozesses der Bewusstwerdung (z.B. Piaget 1976 a, p. 38 ff., 1976 c). Es ist daher eher daran zu denken, die reflexive Psychologie nebst ihrer Implantation im einzelnen Forscher als Disziplin der Psychologie zu institutionalisieren, ähnlich anderer Bindestrich-Psychologien. Als Psychologie-Psychologie hätte eine solche Disziplin die psychologische Analyse dessen, was als psychologische Wissenschaft vorliegt und was Psychologen als Wissenschaftler tun, zur Aufgabe. Vielleicht am ehesten repräsentieren zur Zeit die historischen Anlaysen der Psychologie das Feld einer reflexiven Psychologie. Allerdings: Als psychologische Psychologie hätte die historische Arbeit weniger im traditionellen Sinne der Geschichtsschreibung vorzugehen, sondern eher in der Art Watsons, der versucht hat, psychologie-eigene Konzepte, nämlich sozialpsychologische, auf die Geschichte der Psychologie anzuwenden. Watson ist der Meinung, "... that all major categories of social psychology and their interrelations may be fruitfully suggestive both of research ideas and of a systematic orientation to the study of the history of psychology. ... Should not history be studied with the full conceptual armamentarium of the social psychologists? Would not a systematic review of the major topics of social psychology yield an array of categories that could be thought of as those of the social psychology of the history of psychology?" (Watson 1979, p. 104).[21]

Ein anderes Beispiel für die Selbstanwendung der psychologischen Forschungsmittel gibt die Arbeit von Coan (1971, 1973). Im einen Fall hat Coan (1971) mittels eines Rating-Verfahrens und einer Stichprobe von 232 Experten 54 bedeutende Psychologen aus dem Zeitraum von 1880 bis 1950 bezüglich 34 Variablen, die ein wesentliches Feld der psychologischen Wissenschaftstheorie abdecken, beurteilen lassen. Coan interkorrelierte seine Daten und extrahierte sechs Faktoren, die einen hypothetischen Raum abstecken, in dem die untersuchten Wissenschaftler bzw. deren Theorien lokalisierbar sind. Coan unterzog seine Daten auch einer Cluster-Analyse, um nebst einer Ordnung der Theorien auch zu einer Typologie der Theoretiker zu finden. In einer weiteren Arbeit analysierte Coan (1973) die Antworten von 298 APA-Mitgliedern[22] auf einen Fragebogen mit 120 Items zu Problemen der psychologischen

---

21 Für ein neueres Beispiel vgl. Graumann (1979), der die Theorie der objektiven Selbstaufmerksamkeit von Duval und Wicklund auf die aktuelle Situation der (Sozial-)Psychologie anwendet.

22 APA = "American Psychological Association".

Theorie. Auch in diesem Fall unterzog Coan seine Daten einer Faktorenanalyse, die auf der Ebene der Faktoren zweiter Ordnung zu Resultaten kommt, die der ersten Studie vergleichbar sind.

Ein Beispiel für eine psychologische Analyse der Psychologie hat auch Roskam (1979) vorgelegt. Sein Vorgehen entspricht einer Art teilnehmender Beobachtung, die er zur Analyse eines konkreten Beispiels psychologischer Forschung einsetzt. Dabei kommt Roskam zum Ergebnis, dass die Arbeit des von ihm untersuchten Psychologen in einem entscheidenden Masse auf implizites Wissen bezogen ist. Psychologen, so meint Roskam, rekurrieren intuitiv auf nicht-explizite Wissensbestände, ohne die ihre Forschung nicht vorankäme. "Ein Psychologe weiss viel mehr, als er weiss. Zahlreiche Untersuchungen und Experimente gelingen, weil der Forscher ein ganzes Stück 'Wissen' in die Wahl der Reize usw. investiert, 'Wissen', das nicht theoretisch oder sonst diskursiv vorhanden ist, und das manchmal auch nach einem geglückten Experiment völlig im Dunkeln bleibt; 'Wissen', das Voraussetzung für das Gelingen der Untersuchung ist und das auch nach einer erfolgreichen Untersuchung nicht in den Schlussfolgerungen erörtert wird" (Roskam 1979, p. 119 f.). Im übrigen kommt Roskam zu Ergebnissen, die den wissenschaftstheoretischen Analysen Kuhns und Feyerabends recht nahe liegen. Nach Kuhn tönt etwa folgende Passage: "Wir dürfen eine Falsifikation nicht in erster Linie als einen Todesstoss für eine Theorie betrachten, denn in den meisten Fällen gibt es noch gar keine Theorie; oder besser gesagt: Es gibt einen harten Kern und eine weiche Schale von Ideen drum herum. Eine Falsifikation lässt den harten Kern unangetastet, nimmt aber der weichen Hülse ein Stück der Verschwommenheit" (Roskam 1979, p. 124). Von Feyerabend könnte der Satz sein: "... die Empirie dient nicht dazu, Begriffe besser zu verstehen, im Gegenteil: Begriffe dienen dazu, die Empirie besser zu verstehen" (Roskam 1979, p. 129).

Das wohl ausführlichste Beispiel einer empirischen Psychologie-Psychologie geben die Untersuchungen zur "Sozialpsychologie des Experiments". Hier wird mit psychologischen Mitteln, nämlich der experimentellen Forschung selbst, die Psychologie des Experiments analysiert (vgl. Adair 1973; Miller (ed.) 1972). Dabei erweist sich die experimentelle Situation als ein soziales Gefüge, in dem bisher nicht kontrollierte, jedoch höchst "menschliche" Verhaltensweisen beobachtbar sind. Die experimentelle Situation ist keine naturhafte Umwelt, auf die Vl und Vp ebenso naturhaft reagieren, sondern ein soziales Feld mit all den komplexen Merkmalen alltäglicher Interaktionen. Beispielsweise hat der Vl Erwartungen bezüglich der Resultate des Experiments. Diese können das Verhalten der Vp beeinflussen, über seine Instruktionen, sein verbales oder sein non-verbales Verhalten. Sie können aber auch in der Planungs-, Auswertungs- und Interpretationsphase wirksam werden und auf diese Weise die Validität der experimentellen Ergebnisse verzerren. Vl-Erwartungen lassen sich durch Erwartungskontrollgruppen, Blind- und Doppelblindversuche einiger-

massen kontrollieren. Jedoch ist es fraglich, ob die Einflüsse, die der Vl über sein verbales und non-verbales Verhalten auf die Vp ausübt, jemals kontrollierbar sind. Insbesondere von Orne wurde darauf hingewiesen, dass das Experiment seitens der Vp über weite Strecken als Problemlösungssituation verstanden wird. Die Vp reagiert keineswegs bloss passiv auf die vom Experimentator gesetzten Stimuli, sondern versucht die Absichten des Vls und den Zweck des Experiments herauszufinden. Die hochgradige Reduzierung und Labilisierung der experimentellen Situation schafft ein Bedeutungsvakuum. Die Vp kann den Aufforderungen des Experimentators keinen Sinn abgewinnen und füllt daher diese Sinnleere durch eigene Interpretation auf. Dazu verwendet sie Hinweise, die sie der Instruktion, dem experimentellen Setting, dem Verhalten des Experimentators, dem Verhalten der Mit-Vpn, eventuellen Gerüchten um das Experiment, dem Image des Forschungsinstituts etc. abgewinnt. Die Interpretationen der Vp werden in Rollenmuster eingebaut. So ist beispielsweise die "gute Vp" (Orne) durch Wissenschaftsgläubigkeit motiviert.

> "... sie hält die Wissenschaft, und damit auch die spezielle Untersuchung, für wertvoll und relevant, und möchte zu ihrem Erfolg durch ihr Verhalten im Experiment beitragen. Entsprechend beschränkt sich die gute Vp nicht auf blosse genaue Befolgung der Instruktion, sondern versucht mit Hilfe von demand characteristics aktiv die Hypothese des Vl's zu erraten, um sie durch hypothesen-konformes Verhalten zu konfirmieren" (Maschewsky 1977, p. 174).

Dagegen ist die "besorgte Vp" (Rosenberg) "... motiviert durch Bewertungsangst ('evaluation apprehension'), d.h.: sie nimmt an, im Experiment werde ihre Intelligenz, psychische Reife, Soziabilität u.dgl.m. durch einen kompetenten Fachmann getestet - und sie versucht nun, einen möglichst guten Eindruck zu machen" (Maschewsky 1977, p. 174). Die "negativistische Vp" (Cook) lehnt die experimentelle Situation ab. Sie "... wehrt sich gegen ihre Ausforschung, und versucht die (vermutete) Vl.-Hypothese zu widerlegen oder deren Beantwortung zu sabotieren" (Maschewsky 1977, p. 175). In jedem Fall sind die Reaktionen der Vpn nicht lediglich eine Funktion der experimentellen Stimuli, sondern ebenso sehr abhängig von den (unkontrollierten) Kognitionen der Vpn. Das meint auch Argyris, der die experimentelle Situation unter organisationspsychologischer Perspektive angeht. Er ist der Ansicht, dass die Kriterien "strenger" Forschung "... für den Probanden eine Umwelt schaffen, in der sein Verhalten in einem vergleichbaren Ausmass wie bei Fliessbandarbeit unter in höchstem Grade mechanisierten Bedingungen definiert, kontrolliert, evaluiert, manipuliert, und ausspioniert wird" (Argyris 1972, p. 7). Die Folge ist, dass die experimentelle Situation zu (unerwünschten) Reaktionen seitens der Vpn führt, die denen in formalen Organisationen gleichen: (1) physisches Sichzurückziehen, (2) psychisches Sichzurückziehen, (3) offene Feindseligkeit gegen die Forschung, (4) verdeckte Feindseligkeit (wissentlich falsche Antworten geben, den Forschungsdesign hintergehen, minimalistisches Verhalten etc.), (5) Betonung der pekuniären Belohnung als Grund für die Teilnahme, und (6) "Gewerkschaftsbildung" bei den Probanden

(Argyris 1972, p. 7). Argyris weist darauf hin, dass die "Norm-Vp", d.h. eine Person, "... die sich im Experiment absolut 'verabredungsgemäss' verhält, die also sowohl in ihren verborgenen Aktivitäten wie in ihren sichtbaren Aeusserungen das und nur das tut, was der Experimentator durch die Instruktion 'in sie hineingelegt' hat" (Holzkamp 1972 b, p. 52), in der Wirklichkeit kaum anzutreffen ist. Das heisst, dass die naturalistische Reduktion des Menschen im Experiment praktisch nicht gelingt. Auch wenn der Forscher idealerweise mit einem a-historischen und maximal manipulierbaren Individuum rechnet, so dürfte er faktisch auf alltägliche Menschen treffen, die ihre Situation interpretieren und entsprechend darauf reagieren.

Beispiele für begriffliche Analysen der Psychologie geben die bereits erwähnten Arbeiten von Herrmann (1976 b), Rozeboom (1970) und Watson (1967). Zu erwähnen sind in diesem Zusammenhang auch die imponierenden Beiträge Sigmund Kochs zu einer Psychologie der Psychologie. Kochs zentrales Anliegen ist eine psychologische Analyse der psychologischen Sprache, insbesondere psychologischer Definitionen. Dabei kommt er zu Erkenntnissen, die darauf hinweisen, dass zur Definition ein Prozess des Wahrnehmungslernens gehört, also ein unmittelbar psychologischer Vorgang (Koch 1964, p. 25 ff.; 1971, p. 218 ff.; 1976, p. 513 ff.). Wissenschaft wird im Kontext von Sprachgemeinschaften ("language communities") betrieben, die nach psychologischen Kriterien differenzierbar sind. Seine Analyse ermöglicht Koch eine psychologisch fundierte Kritik psychologischer Theorien und Forschungspraktiken. Koch gibt das Anliegen einer Psychologie-Psychologie in dem einfachen, aber in seiner Tragweite noch kaum erfassten Satz wieder: "It is perhaps fitting that a clarification of the status of psychology should be based on a psychological mode of analysis" (Koch 1976, p. 511).[23]

3.4. Reflexive Psychologie und Modelle des Menschen: Entwurf einer reflexiv-psychologischen Fragestellung

Wir wollen im folgenden versuchen, dem Plädoyer für eine reflexive Psychologie dadurch Nachdruck zu verschaffen, dass wir ein Beispiel für eine wissenschaftstheoretisch-konzeptuelle Analyse psychologischer Forschung und Theoriebildung vorlegen. Die Analyse soll im Sinne Herrmanns (1976 b) und Rozebooms (1970) eine Rekonstruktion dessen abgeben, was Psychologen als Wissenschaftler tun. Zweifellos kann in einer Zeit der radikalen Kritik an empiristischen und induktivistischen Forschungskonzeptionen auch eine rekonstruktive Analyse nicht voraussetzunglos beginnen. Weiter haben wir im Kapitel 1 gesehen, dass auch eine rein methodologische Fundierung der Psychologie nicht möglich ist. Vielmehr ist bereits der erste Schritt, den die

---

23 Die hier propagierte reflexive Psychologie macht gewisse Anleihen bei der Soziologie. Vgl. Gouldner (1974) und Steinert (1973).

Psychologie als Wissenschaft tut, von einem bestimmten Gegenstandsverständnis geprägt. Damit sind letztlich "anthropologische" Voraussetzungen angesprochen. Wir legen daher unserer weiteren Arbeit zwei Thesen zugrunde: (1) Jeder psychologischen Theorie unterliegt ein "anthropologisches" Vorverständnis, d.h. ein Menschenmodell. Psychologische Theorien sind demnach ohne einen Kern von Annahmen über das "Wesen" des Menschen nicht formulierbar. (2) Psychologische Theorien unterscheiden sich in der Art der Menschenmodelle, die ihnen zugrunde liegen.

Die Adäquatheit dieser Voraussetzungen wird die Analyse zu belegen haben. Deren Plausibilität allerdings ist sowohl durch unsere Ueberlegungen im Kapitel 1 wie auch durch verschiedene Arbeiten, die auf die Bedeutung von Modellen im Prozess der psychologischen Theoriebildung hinweisen, begründet. So bestreitet Revers (1962) die Möglichkeit einer voraussetzungslosen Psychologie. Mehr als andere Disziplinen ist die Psychologie von philosophischen Voraussetzungen durchtränkt und auf ihnen fundiert. Die Bestimmung des Gegenstandes der Psychologie ist nicht allein empirisch möglich: "In jeder Definition dessen, was Psychologie ist, tritt der ontologische Untergrund dieser Wissenschaft in Erscheinung" (Revers 1962, p. 12). Behauptet eine psychologische Theorie, sie sei voraussetzungslos formuliert, so lässt sich leicht nachweisen, dass sie von uneingestandenen Philosophemen durchzogen ist. Es gibt keine psychologische Theorien ohne anthropologische Basis. "Alle Versuche ..., die Psychologie sozusagen anthropologiefrei zu betreiben, konnten es nicht verhindern, dass den verschiedensten Theorien der Psychologie so etwas wie eine Grundvorstellung vom Menschen zugrundegelegt wurde, entweder als kritisch begründetes anthropologisches Modell, oder aber als uneingestandene oder verdrängte anthropologische Ideologie" (Revers 1979, p. 13). Genauso argumentiert Wellek: "Das Fehlen einer ausdrücklichen, expliziten, wohl gar durchdachten und elaboraten Anthropologie will noch nicht besagen, dass nicht hinter der 'Voraussetzungslosigkeit' als hintergründige Voraussetzung ein Menschenbild stünde ..." (Wellek 1976, p. 50).

Aehnlich wie Revers und Wellek ist auch Israel der Meinung: "Alles alltägliche Wissen und jedes sozialwissenschaftliche Wissen von Mensch und Gesellschaft setzt gewisse Annahmen voraus. Wir werden dies Prämissen nennen. Diese Prämissen betreffen 1. die Natur des Menschen, 2. die Natur der Gesellschaft ..." (Israel 1977, p. 16). Andernorts schreibt Israel, dass in sozialwissenschaftliche Theorien mindestens drei Typen von "stipulativen" Aussagen eingehen: "They are: assumptions concerning (1) the nature of Man, including the nature of knowledge which Man has, (2) the nature of society, and (3) the nature of the relationship between Man and society" (Israel 1972 a, p. 124). Diese Voraussetzungen werden gewählt und festgelegt. Sie bilden die Basis, auf der Theorien entwickelt werden und haben in diesem Sinne regulative Funktionen.

Reese und Overton (1970) sprechen von Konzept-, Modell- und Theorieebenen:

> "Any theory presupposes a more general model according to which the theoretical concepts are formulated. At the more general levels, the concepts are generally less explicitly formulated, but they nonetheless necessarily determine the concepts at lower levels. This categorical determinism stretches from metaphysical and epistomological levels 'downward' through scientific theories, to the manner in which we analyze, interpret, and make inferences from empirical evidence. ... pretheoretical models have a pervasive effect upon theory construction" (Reese & Overton 1970, p. 117, 144).

Die Autoren sind der Meinung, dass Modelle konzeptuell inkompatibel sind, was entsprechend auch auf die Theorien zutrifft, die aus den Modellen entwickelt werden:

> "Theories formulated within different, basic models are therefore irreconcilable and irreducible to each other. However, theories formulated within one basic model constitute a family of theories. The theories in a family may differ in content, e.g., focus on cognitive or social-emotional dimensions, and may differ with respect to specific theoretical issues, but such differences will be compatible or resolvable" (Overton & Reese 1973, p. 65).

Auch für Ned Levine (1976) liegen jedem wissenschaftlichen System philosophische Voraussetzungen zugrunde. Der Wissenschaftler geht Bindungen ein an nicht weiter hinterfragte Annahmen über die Beschaffenheit seines Forschungsgegenstandes.

> "These commitments are metaphysical in that they include assumptions which are untestable, and they are irrational in that other reasons than scientific grounds can be given for such a commitment. These involve belief and value elements, linguistic structures which 'fit' reality into models, and metaphysical operators that are completely untestable, yet from an essential part of the framework. ... The metaphysics is a collection of beliefs and prototheoretical assumptions that the scientist makes, which underlie his work, but which cannot be tested" (Levine 1976, p. 386).

Schliesslich kann man bei Rogers lesen: "Each current in psychology has its own philosophy of man. Though not often stated explicitly, these philosophies exert their influence in many significant and subtle ways" (Rogers 1964, p. 129).

Diese Beispiele mögen genügen, um in Ergänzung zu Kapitel 1 die Plausibilität unserer beiden Thesen zu belegen, von denen wir in der folgenden Analyse ausgehen wollen[24]. Unser Ziel liegt darin, eine bestimmte Art von "Kernannahmen" (Herrmann) psychologischer Theorien herauszuarbeiten, nämlich "anthropologische" Voraussetzungen bzw. Menschenmodelle, um auf diese Weise einen Beitrag zu einer autochthonen psychologischen Wissenschaftstheorie zu leisten.

3.5 Zusammenfassung

Die Forderung nach einer autochthonen Wissenschaftstheorie der Psychologie (vgl. Kapitel 2) hat uns zur Propagierung einer reflexiven Psychologie geführt. Die Einsicht in die Notwendigkeit der Selbstkonstituierung als Wissenschaft öffnet die Perspektive auf eine breitere Selbstreflexion. Eine reflexive Psychologie interes-

---

24 Weitere Argumente finden sich bei Bandura (1976), Bruner (1976), Hitt (1977), Little (1972), Matson (1976), Taylor (1975 c) u.a.

siert sich nicht bloss für die "andern" (z.B. ihre Vpn), sondern genauso für sich selbst. Sie nimmt ihr Tun als Psychologie, ihre Geschichte, ihre Institutionen, Theorien und Methoden und ihre Sprache zum Anlass der (Selbst-)Reflexion. Diese Selbstreflexion kann mit den allgemeinen Mitteln der Wissenschaften erfolgen oder aber mit den spezifischen Mitteln, über die die Psychologie allein verfügt. Im letzteren Fall wird die reflexive Psychologie zu einer Psychologie-Psychologie. Von einer reflexiven Psychologie sind einige fruchtbare Impulse für die Lösung verschiedener Problembereiche der Psychologie als Wissenschaft zu erwarten.

Angewandt auf die Ebene der Theoriebildung lässt sich der Gedanke der Reflexivität normativ wenden: Reflexive psychologische Theorien sind nicht-reflexiven Theorien vorzuziehen, d.h. psychologische Theorien, die nicht bloss "fremdes" Verhalten, sondern auch das eigene Verhalten des Psychologen erklären können, sind von höherer Qualität als psychologische Theorien, die nur auf "fremdes" Verhalten anwendbar sind.

Als eine besondere Fragestellung einer reflexiven Psychologie haben wir die Frage nach den Menschenmodellen, die psychologischen Theorien zugrundeliegen, identifiziert. Es ist die hier vertretene These, dass die Psychologie als Wissenschaft nicht ohne "anthropologische" Implikationen betrieben werden kann. Jede Psychologie ruht auf einem Feld von Annahmen über das "Wesen" des Menschen, die im Kontext der theoretischen und empirischen Arbeit der betreffenden Psychologie nicht weiter hinterfragt werden. Solche Menschenmodelle bilden ein wesentliches Element der "disziplinären Matrix" (Thomas Kuhn), der "Stipulationen" (Israel), der "Präskriptionen" (Watson),der "Annahmekerne" (Herrmann) etc. der Psychologie.

Der Frage nach den Menschenmodellen, die der Psychologie zugrundeliegen, soll im folgenden nachgegangen werden. Beginnen wollen wir mit einer Explikation des Modellbegriffs, um anschliessend am Beispiel verschiedener psychologischer Theorien einige Menschenmodelle herauszuschälen, auf denen die Psychologie als Wissenschaft (zumeist implizit) aufruht.

4. Explikation des Modellbegriffs

Um die Fragestellung nach den Menschenmodellen der Psychologie etwas deutlicher zu fassen, wollen wir unsere Analyse mit einer Erläuterung des Modellbegriffs vorbereiten. "Im wissenschaftlichen Sprachgebrauch der Gegenwart gewinnt der Modell-Begriff zunehmend an Bedeutung" (Stachowiak 1965, p. 432). Das gilt zweifellos auch für die Psychologie. Die Rede von Modellen ist an die Seite der Rede von Theorien und von Praxis getreten. Doch der Terminus wird nicht einheitlich verwendet (vgl. Apostel 1961). Deshalb ist es notwendig, unsere weiteren Ueberlegungen mit einer Klärung des Modellbegriffs vorzubereiten.

4.1 Die erkenntnistheoretische Funktion von Modellen

Trotz ihrer zunehmenden Verbreitung ist die Rede von Modellen relativ jungen Datums. Von Modellen wird in der Wissenschaft erst seit dem 19. Jahrhundert gesprochen (vgl. Jammer 1965, p. 167; Lind 1980, p. 16; Müller 1980, p. 215 ff.). Doch lässt sich leicht zeigen, dass die Wurzeln des Modelldenkens bis in die Zeit der Formulierung der modernen Wissenschaft hinabreichen. Der Modellbegriff markiert quasi die Grenze beim Uebergang vom aristotelischen zum galileischen Wissenschaftsverständnis (vgl. Kuipers 1961). Das wesentliche Moment der neuzeitlichen, galileischen Wissenschaft ist die Forschung, die von Heidegger folgendermassen charakterisiert wird:

> "Das Erkennen als Forschung zieht das Seiende zur Rechenschaft darüber, wie es und wie weit es dem Vorstellen verfügbar zu machen ist. Die Forschung verfügt über das Seiende, wenn es dieses entweder in seinem künftigen Verlauf vorausberechnen oder als Vergangenes nachrechnen kann. In der Vorausberechnung wird die Natur, in der historischen Nachrechnung wird die Geschichte gleichsam gestellt. Natur und Geschichte werden zum Gegenstand des erklärenden Vorstellens. Dieses rechnet auf die Natur und rechnet mit der Geschichte. Nur was dergestalt Gegenstand wird, ist, gilt als seiend. Zur Wissenschaft als Forschung kommt es erst, wenn das Sein des Seienden in solcher Gegenständlichkeit gesucht wird. Diese Vergegenständlichung des Seienden vollzieht sich in einem Vor-stellen, das darauf zielt, jegliches Seiende so vor sich zu bringen, dass der rechnende Mensch des Seienden sicher und d.h. gewiss sein kann. Zur Wissenschaft als Forschung kommt es erst dann, und nur dann, wenn die Wahrheit zur Gewissheit des Vorstellens sich gewandelt hat" (Heidegger 1963, p. 80).

Eine solche Bestimmung des wissenschaftlichen Denkens findet sich erstmals bei Descartes. Der Mensch setzt sich als Erkennender einem radikalen Zweifel aus und bemisst die Möglichkeit von Erkenntnis nach dem Erfolg oder Misserfolg, mit dem er sich seiner Vorurteile entledigt hat. Der Mensch wird zum Subjekt und damit zur "Bezugsmitte des Seienden" (Heidegger 1963, p. 81). Erkenntnis wurzelt in einem subjektiven Akt, der Vor-Stellung des Seienden, d.h. der Konstituierung des Gegenstandes der Erkenntnis. Das "Seiende" lässt sich nur erkennen insofern es vom "vorstellend-herstellenden Menschen" erkennbar gemacht wird.

Damit ist ein entscheidender Wandel gegenüber dem antiken und mittelalterlichen Denken vollzogen. Die neuzeitliche Wissenschaft eröffnet das Zeitalter des "Weltbildes".

> "Dass das Seiende in der Vorgestelltheit seiend wird, macht das Zeitalter, in dem es dahin kommt, zu einem neuen gegenüber dem vorigen. Die Redewendungen 'Weltbild der Neuzeit' und 'neuzeitliches Weltbild' sagen zweimal dasselbe und unterstellen etwas, was es nie zuvor geben konnte, nämlich ein mittelalterliches und ein antikes Weltbild. Das Weltbild wird nicht von einem vormals mittelalterlichen zu einem neuzeitlichen, sondern dies, dass überhaupt die Welt zum Bild wird, zeichnet das Wesen der Neuzeit aus" (Heidegger 1963, p. 83).

Die Welt wird vorgestellt, um erkannt zu werden. Modelle sind nun nichts anderes als Hilfsmittel, um solche Vorstellungen zu bilden. In diesem Sinne wird der Modellbegriff zu einer allgemeinen erkenntnisbegründenden Kategorie. Dieser Gedanke ist bei Stachowiak ausformuliert. Für ihn "... ist alle Erkenntnis Erkenntnis in Modellen oder durch Modelle, und jegliche menschliche Weltbegegnung überhaupt bedarf des Mediums 'Modell' ..." (Stachowiak 1973, p. 56). Der Modellbegriff, wie er unseren weiteren Ueberlegungen zugrunde liegt, wird in diesem erkenntnistheoretischen Sinne verwendet.

Von Modellen ist allerdings auch in anderer Bedeutung die Rede. Um unsere Verwendungsweise des Modellbegriffs etwas klarer herauszuschälen, sei auf solche anderen Bedeutungen kurz eingegangen.

4.2 Die "interpretierende" Funktion von Modellen

In der Mathematik, der mathematischen Psychologie und der Messtheorie sind Modelle "Belegungen" von axiomatischen Systemen (vgl. Tack 1969; Lachman 1960, p. 116 f.). Solche "Belegungsmodelle" konkretisieren oder "deuten" ("interpretieren") einen formalen Kalkül. Sie spezialisieren eine abstrakte Struktur "... auf ein dieser Struktur genügendes, jedoch nicht nur abstrakt-strukturelle Eigenschaften aufweisendes Einzelsystem" (Stachowiak 1965, p. 455). Von Modellen in diesem Sinne ist im folgenden nicht die Rede.

4.3 Die repräsentierende und die selegierende Funktion von Modellen

Steinbuch (1971, 1972) sieht die Funktion von Modellen vor allem darin, einem Lebewesen mit beschränktem Bewusstseinsumfang (dem Menschen) hochkomplexe Sachverhalte erfassbar zu machen. Analog sieht es Chapanis: "First and foremost, models describe complex systems or events in simple terms so that we can more easily understand them" (Chapanis 1961, p. 119). Aus dieser Funktionsbestimmung von Modellen ergibt sich deren Charakter als Repräsentanten (Abbilder) der Realität. Modelle bilden Realitäten ab, allerdings selektiv. "Modelle unterscheiden sich in irgendwelchen Merkmalen von ihren Originalen - sonst wären sie nicht deren Modelle, aber sie haben auch manches mit ihnen gemeinsam - sonst wären sie nicht deren Modelle" (Steinbuch 1971, p. 55). Modelle sind demnach Vereinfachungen der Realität. Wesentlich ist der Gesichtspunkt, von dem aus die Vereinfachung vorgenommen wird. Dieser Gesichtspunkt steht meistens unter Kriterien der Nützlichkeit. Beispielsweise ist es nützlich, in einer Strassenkarte zwischen verschiedenen Kategorien von Strassen

genau zu unterscheiden, während dies in einer Klimakarte nicht von Bedeutung ist.

Das Argument der Nützlichkeit ist in einem weiten Sinne zu verstehen: Ein Modell kann nützlich sein für die Lösung eines praktischen Problems; es kann aber auch hinsichtlich eines theoretischen Problems oder hinsichtlich verfügbarer Forschungsmethoden nützlich sein etc. Auf unterschiedliche, theoretische Nützlichkeitserwägungen verweist Steinbuch anhand eines Beispiels aus der Biologie: "Beispielsweise gibt es Modelle, welche 'nicht mehr' leisten sollen, als eine beobachtete Funktion näherungsweise zu kopieren, ohne Anspruch auf strukturelle Identität. Andere Modelle beanspruchen nicht nur die funktionelle Aehnlichkeit sondern auch die Aehnlichkeit der informationellen Struktur. Eine noch weitergehende Modellqualität könnte ausser der Aehnlichkeit der Funktion und der informationellen Struktur auch noch Aehnlichkeit des stofflichen Aufbaus anstreben" (Steinbuch 1971, p. 64).

Das Charakteristikum der Selektivität von Modellen führt oft zu einer Kritik, die den Modellen "Simplifikation" vorwirft. Eine solche Kritik vergisst aber, dass Modelle ja gerade zu diesem Zweck konstruiert werden, dass sie daher immer aus irgendeiner Perspektive, die nicht jene des Modelles ist, simplifizierend sind (vgl. Steinbuch 1971, p. 56; Pylyshyn 1974, p. 66). "Models are always incomplete" (Chapanis 1961, p. 127). Der Vorwurf der Simplifikation allein kann also ein Modell nicht treffen. Kritisch wird es aber dann, wenn die Simplifikation vergessen geht und dem Modell mehr zugeschrieben wird, als es leisten kann. Dieses Schicksal erreicht psychologische (und wohl nicht nur psychologische) Modelle leider allzu rasch. "There is an almost universal tendency to suppose that a model, once it is built or formulated, is more than it is" (Chapanis 1961, p. 126).

Modelle lassen sich in diesem repräsentierend-selegierenden Sinne als Karikaturen verstehen, d.h. als Abbildung von Wirklichkeit unter Hervorhebung spezifischer Merkmale dieser Wirklichkeit. Wie gute Karikaturen haben auch gute Modelle eine wesentliche Erkenntnisfunktion, indem sie das Denken polarisieren und scharfe Fragen stellen lassen (Kac 1969).

4.4 Die heuristische Funktion von Modellen

Von diesen Formulierungen her lässt sich leicht zur heuristischen Funktion von Modellen überleiten. Steinbuch (1971, p. 56) bezeichnet Modelle als Mittel des Verstehens erstmals aufkommender Erfahrungen. Neuartige Erscheinungen werden mit Modellen strukturiert, die aus bereits länger bekannten Gebieten stammen. So wurde beispielsweise im 19. Jahrhundert versucht, die Elektrizität mit Hilfe mechanischer Denkmodelle zu verstehen. Darüber hinaus sind Modelle aber auch Mittel, um längst bekannte Tatsachen in einem neuen Licht zu sehen. Darauf weist etwa Lachman hin: "An essential characteristic of 'modular' representation constitutes the furnishing of new ways of regarding or thinking about the empirical objects and events. Attri-

butes and meanings of the model are transferred from their initial context of usage to the new setting" (Lachman 1960, p. 114). Aehnlich Chapanis (1961, p. 121): "Models help us to see new relationships."

4.5 Die illustrierende (veranschaulichende) Funktion von Modellen

Eine wichtige Unterscheidung ist jene in abstrakte Modelle ("symbolic model", "Denkmodell") und konkrete Modelle ("replica model", "Anschauungsmodell") (vgl. Steinbuch 1971, 1972; Chapanis 1961). Konkrete Modelle sind Replikationen der Wirklichkeit (unter der Perspektive des Problems, zu dessen Lösung sie dienen sollen), im allgemeinen in einem veränderten Massstab, z.B. verkleinert (Globus, Spielzeugauto) oder vergrössert (Atommodell). Konkrete Modelle schauen also in gewisser Hinsicht (nämlich der Hinsicht der Modellperspektive) so aus wie die Wirklichkeit. Sie sind materiell, also betastbar. Abstrakte Modelle dagegen sind immateriell, nicht berührbar und haben keine sinnliche Aehnlichkeit mit der Wirklichkeit, die sie darstellen. Abstrakte Modelle verwenden Symbole, Zeichen, Konzepte, Sprachen, Formeln etc. als Repräsentationsmittel. Es sind selbstverständlich Modelle möglich, die aus abstrakten und konkreten Bestandteilen bestehen (z.B. Landkarten). Schliesslich sind materielle Modelle denkbar, die eine immaterielle Realität abbilden. Das gilt etwa für technische Modelle psychischer Prozesse, beispielsweise Broadbents Aufmerksamkeitsmodell (vgl. Chapanis 1961, p. 119 f.). In diesem Fall kann man nicht sagen, das Modell sei eine Replikation der Wirklichkeit. Es ist sinnvoll diese Modelle als Veranschaulichung der Wirklichkeit zu verstehen (z.B. wird der Mensch nicht bloss als Maschine vorgestellt, sondern er wird zusätzlich auch materiell als Maschine dargestellt). In diesem Sinne kann man sagen: "Model building is an attempt to understand the invisible by depicting it" (Lind 1980, p. 17; vgl. auch Heiss 1965).

Diese Funktion von Modellen lässt sich verallgemeinern: auch bildliche (symbolische) Modelle dienen der Illustration eines Sachverhalts. Das gilt etwa, wenn Riegel seine dialektische Interpretation der Entwicklung mit einer musikalischen Komposition vergleicht:

> "... a dialectical interpretation of human development is comparable to orchestral compositions. If there were only two instruments in an orchestra and if both were always playing in unison, they would merely increase the sound volume of the melody. Orchestral arrangements from classical music to modern jazz create deviations. Classical music allows the different instruments to vary the theme but retains synchrony through its emphasis on harmony. Modern music produces deviations through disharmonies but retains synchrony through rhythm and beat. Only random alignments create sounds that have neither temporal patterns nor synchronies. They represent music as inappropriately as a series of uncoordinated progressions would represent human development" (Riegel 1976 a, p. 697 f.).

Mit diesen Ueberlegungen sind wir bereits nahe dem Modellbegriff, wie wir ihn verwenden wollen. Wir können im Vergleich der psychischen Entwicklung mit einer

musikalischen Komposition eine Analogie sehen. Doch eine Analogie im strengen Sinne des Wortes ist es eigentlich nicht.

4.6 Analogien und Metaphern

Denn eine Analogie ist eine "Entsprechung zweier Verhältnisse" (Brockhaus Enzyklopädie 1966, Bd. 1, p. 479). Zwei Gegenstände sind einander analog, wenn deren Verhältnisse einander entsprechen. Das lässt letztlich eine mathematische Formulierung der Analogie zu: "Genau genommen bezeichnet man zwei Systeme dann als analog, wenn ihr durch eine mathematische Gleichung definiertes Verhalten identisch ist" (McFarland 1978, p. 318). Zwischen zwei Systemen besteht dann eine Analogie, wenn sie - mit anderen Worten - isomorph sind (vgl. Stegmüller 1969, p. 133 f.).

Es ist daher angemessener, Riegels Beispiel (vgl. Abschnitt 4.5) eine Metapher zu nennen. Allerdings ist der Begriff der Metapher - wie jener des Modells - nicht gerade präzise. Black (1976) unterscheidet drei Verwendungsweisen, von denen die interaktive ("interactiv view"), die Blacks eigener Auffassung entspricht, für unsere Zwecke am fruchtbarsten ist. Gemäss Black interagieren bei einer Metapher zwei Bedeutungsfelder. Das "alte" Bedeutungsfeld erfährt durch das "neue" Bedeutungsfeld eine Erweiterung. So erweitert beispielsweise die Rede vom Menschen als Wolf unser Menschenbild. Wir sehen den Menschen anders unter der Wolfsperspektive (Black 1976, p. 41). "A memorable metaphor has the power to bring two separate domains into cognitive and emotional relation by using language directly appropriate to the one as a lens for seeing the other..." (Black 1976, p. 236). Das eine Bedeutungsfeld (der Mensch) wird durch das andere Bedeutungsfeld (den Wolf) modifiziert. Doch auch der Wolf wird ein "anderer", sobald er in dieser Weise als Metapher des Menschen verwendet wird; er wird quasi "menschlicher". Anders als Analogien, die strukturelle Gemeinsamkeiten zweier Bedeutungsfelder zum Ausdruck bringen, die auch ohne Verwendung der Analogie einsehbar sind, schaffen Metaphern geradezu solche Gemeinsamkeiten. Black betont, dass es adäquater sei "... to say that the metaphor creates the similarity than to say that it formulates some similarity antecendently existing" (Black 1976, p. 37).

Metaphern sind somit keine Analogien und lassen sich nicht auf Analogien reduzieren. Folglich lässt sich auch eine metaphorische Rede nicht durch eine eigentliche ("wörtliche") Rede ersetzen. Wäre dies möglich, so hätten Metaphern einen bloss dekorativen Wert. Sie würden unser Reden abwechslungsreicher machen, liessen sich aber jederzeit ersetzen durch weniger farbige Worte. Doch gerade dies ist nicht möglich: "Metaphorical thought is a distinctive mode of achieving insight, not to be construed as an ornamental substitute for plain thought" (Black 1976, p. 237).

Der interaktive Metapherbegriff von Black hat Gemeinsamkeiten mit dem Analogiebegriff von Hesse. Hesse (1970) spricht von einer positiven Analogie zweier Bedeu-

tungsfelder im Sinne deren Uebereinstimmung. Die negative Analogie betrifft jene Bereiche, wo die beiden Bedeutungsfelder nicht übereinstimmen. Und die neutrale Analogie umfasst jene Aspekte der beiden Bedeutungsfelder, wo noch nicht klar ist, ob es sich um eine positive oder um eine negative Analogie handelt. Um beim Wolfsbeispiel zu bleiben: Wenn man den Menschen als Wolf bezeichnet, so ist damit nicht gemeint, der Mensch gehe auf vier Beinen und habe einen buschigen Schwanz (negative Analogie). Jedoch ist gemeint, der Mensch sei ein aggressives Wesen (positive Analogie). Offen ist, ob zwischen Wolf und Mensch noch weitere Gemeinsamkeiten bestehen (neutrale Analogie). Eine Metapher ist in diesem Sinne nichts anderes als eine Analogie, bei der der neutrale Aspekt dominiert.

Hesse macht damit auf einen wichtigen Punkt aufmerksam, nämlich die Tatsache, dass Metaphern nicht auf beliebige Gegenstände anwendbar sind (vgl. Hesse 1970, p. 161 f.). Sie brauchen zumindest einen Anknüpfungspunkt. Damit eine Metapher ihre Fruchtbarkeit erweisen kann, ist eine minimale positive Analogie notwendig. Gibt es keine Uebereinstimmung (positive Analogie) zwischen zwei Bedeutungsfeldern, so ist nicht zu sehen, was mit einer metaphorischen Redeweise gewonnen werden könnte.

Sowohl Black wie Hesse bringen ihre Begriffe mit dem Modellkonzept zusammen, indem sie einem Typ von Modellen genau diese metaphorische (analogische[25]) Funktion zuschreiben wie sie uns Riegel am Beispiel von Musik und Entwicklung gezeigt hat. Für Hesse ist der Modellbegriff deshalb ein unabdingbarer Bestandteil des Erkenntnisprozesses, weil er negative Analogien (Metaphern) zur Darstellung bringen kann, die den kreativen Fortschritt einer Wissenschaft zu stimulieren vermögen. Metaphorische (analogische[25]) Modelle sind deshalb von logischer Notwendigkeit für die Theoriebildung (Hesse 1970, p. 19).

Das aber heisst, dass Modellen nicht bloss eine heuristische Funktion zukommt. Vielmehr sind Modelle konstituierende Bestandteile des wissenschaftlichen Handelns. Ist die Wirklichkeit sichtbar oder bekannt, so lassen sich Modelle als selegierende Repräsentationen formulieren. Man weiss somit immer, wovon im Modell abstrahiert wird, inwiefern das Modell daher die Realität selektiv wiedergibt. Gerade dies aber ist bei psychologischen Modellen normalerweise nicht der Fall. Die Nähe psychologischer Modelle zur Wirklichkeit ist selten eindeutig bestimmbar, was seinen Grund darin hat, dass über das Wesen der psychischen Wirklichkeit keine Einigkeit herrscht. Solange aber nicht klar ist, was die psychische Wirklichkeit ist, kann bei einem psychologischen Modell logischerweise nicht klar angegeben werden, inwiefern es mit der Wirklichkeit übereinstimmt bzw. was für einen Aspekt der Wirklichkeit es hervorhebt und welche anderen Aspekte es vernachlässigt. Damit bekommen Modelle in der Psychologie eine konstituierende Funktion. Doch ähnliches gilt für andere Wissenschaften.

---

25 "Analogie" ist hier und im folgenden im Sinne von "neutraler Analogie" gemeint, die dasselbe meint wie "Metapher".

4.7 Die konstituierende Funktion von (psychologischen) Modellen

Eine politische Institution wie der Staat beispielsweise ist nicht wahrnehmbar. Wenn daher in der Politologie vom "Staatsgebäude" die Rede ist, so ist damit ein Versuch gemacht, diese Wirklichkeit "in den Griff" zu bekommen, eine Vor-stellung (Heidegger) zu gewinnen und dadurch den Staat erkennbar zu machen. Aehnliches gilt für physikalische Vorgänge, zumindest für solche makro- und mikrokosmischer Natur (vgl. Kuipers 1961). Dasselbe gilt für geschichtliche, d.h. in der Zeit ablaufende Prozesse: Die Geschichtswissenschaft lebt daher von einer "naturalen Metaphorik" (Koselleck), insofern die historischen Kategorien zumeist ursprünglich räumliche Ausdrücke sind (vgl. die ausführliche Diskussion geschichtlicher Metaphern bei Demandt 1978). Diese Metaphorik ist grundsätzlicher Natur, denn: "... wir können dieser Metaphorik gar nicht entrinnen aus dem einfachen Grunde, weil die Zeit nicht anschaulich ist und auch nicht anschaulich gemacht werden kann" (Koselleck 1978, p. 368). Doch Koselleck ist kaum zuzustimmen, wenn er von der Geschichtswissenschaft sagt, sie lebe "... im Unterschied zu anderen Wissenschaften nur von der Metaphorik ..., da sich alles, was temporal formuliert sein will, an die dinglichen Substrate der natürlichen Anschauung anlehnen muss" (Koselleck 1978, p. 369 - Hervorhebung weggelassen, W.H.). Denn nicht bloss die Zeit ist unanschaulich; die Gegenstände wissenschaftlicher Forschung sind generell nicht direkt beobachtbar und müssen vor jeder Forschungstätigkeit erst konstituiert werden. "Ausgangspunkt der Theoriebildung ist die Konstitution eines Erkenntnisgegenstandes, für den der Satz gilt, dass er zwar bekannt, aber darum doch nicht erkannt ist" (Bayertz 1980, p. 191). Die Konstitution des Gegenstandes kann daher nicht aus der Analyse des Gegenstandes selbst gewonnen werden, "... denn dieser ist ja ein noch nicht erkannter Gegenstand" (ebd).

Für die Psychologie jedenfalls gilt genau diese Situation: Der psychologische Gegenstand ist bekannt, aber noch nicht erkannt und muss deshalb per metaphorischer Modelle erst konstituiert werden. Bekannt ist der Gegenstand der Psychologie von alltäglichen Erfahrungen her, die das psychologische Fragen und Denken überhaupt erst anstossen. Dazu hat Traxel einige bedeutsame Ueberlegungen vorgelegt. Er meint, dass alles psychologische Denken, einerlei welcher Richtung und Thematik, ein gemeinsames Fundament besitze: "... die Unterscheidung zwischen etwas 'Innerem' und etwas 'Aeusserem' bzw. zwischen erlebendem Subjekt auf der einen Seite und gegenständlicher Welt auf der anderen" (Traxel 1976, p. 120; vgl. auch Traxel 1968, 1969). Wird die Beschränkung auf die gegenständliche "äussere" Welt aufgehoben und ergänzt um die (mit-)menschliche "äussere" Welt, so glaube ich, dass Traxel zuzustimmen ist: Dass das Erleben dieser Differenz tatsächlich das entscheidende Movens psychologischer Reflexion darstellt.

Die Differenz zwischen "innen" und "aussen" kann auf verschiedene Weisen erfahren werden. Der Traum ist vielleicht das klassische Beispiel dafür. Die Differenz von Traumrealität und Wachrealität weckt die Frage nach der Vermitteltheit dieser beiden Wirklichkeiten. Ein weiteres Feld für Diskrepanzerlebnisse sind Wahrnehmungstäuschungen, Illusionen und Halluzinationen, die Nachbilder beim Sehen, die Farbenblindheit etc., dann die Differenz von Vorstellung, Erinnerung, Phantasie einerseits und Wahrnehmung andererseits. Wohl auch Gefühle und Affekte, die wir uns nicht aus der Situation heraus, in der wir sie erleben oder wahrnehmen, erklären können. Ein entscheidender Faktor ist, historisch gesehen, unsere Zivilisationsgeschichte. Elias (1976) hat gezeigt, wie seit dem Mittelalter die Unmittelbarkeit und Spontaneität des menschlichen Verhaltens immer deutlicher zurückgedrängt und eingedämmt worden ist, wie sich "Mauern" und "Fassaden" zwischen die Menschen geschoben haben, errichtet aus Selbstkontrolle und der Exkommunikation des Körpers (vgl. Herzog 1979 b). Zwischen Bedürfnis und Verhalten hat sich ein Kontrollapparat errichtet, dessen Macht immer stärker geworden ist. Dadurch ist die Kommunikation der Menschen untereinander erschwert worden. Das Verhalten des andern ist nicht mehr unmittelbarer Ausdruck seiner Bedürfnisse. Seine Absichten sind nicht mehr offensichtlich. Wer der andere ist, wird zum Problem (vgl. Elias 1976, Bd. 2, p. 369 ff.). "Was für ein unermesslicher Sprung von der Oberfläche des Leibes zum Inneren der Seele!" kann Georg Christoph Lichtenberg ausrufen (zit. nach Buser 1973, p. 48). In der Tat ist es die Zeit der Physiognomiker, die der modernen Psychologie ihre ersten Gehversuche ermöglichen. Sie waren es, die erstmals versuchten, die Differenz von "innen" und "aussen", die der Zivilisationsprozess errichtet hat, psychologisch aufzuhellen.

Liegt in der Erfahrung der Diskrepanz zwischen einem subjektiven "Innen" und einem objektiven "Aussen" der Impetus psychologischen Fragens und Denkens, ergeben sich Folgerungen für die "Beschaffenheit" des psychologischen Gegenstandes. Denn offensichtlich ist das Erleben einer Diskrepanz keine Erfahrung eines irgendwie gearteten konkret gegebenen Gegenstandes. Was das einzelne Individuum und die Psychologie als Wissenschaft mit den erlebten Diskrepanzen macht, ist nicht vorgegeben. Vielmehr bedarf das Erlebnis der Interpretation und der gedanklichen Bearbeitung, um als psychologischer Gegenstand zu taugen. Das bedeutet, dass der Gegenstand der Psychologie nicht "gefunden" oder "entdeckt" werden kann, dass er vielmehr geschaffen werden muss. Es gibt nicht ein irgendwie Gegebenes, das als Gegenstand der Psychologie identifiziert werden könnte. Solche positivistischen Träumereien sollten endgültig aufgegeben werden.

> "Die vertraute Vorstellung von einem offen und unberührt und ruhig zutage liegenden Gegenstand der Psychologie, der nur darauf wartet, von uns aufgegriffen, betrachtet und verarbeitet zu werden, sollten wir uns abgewöhnen. ... Den Gegenstand der Psychologie machen wir selbst. Wir machen ihn selbst, insofern als wir ihn nicht einfach vorfinden, sondern ihn erst durch unser Denken als Vorgefundenen konstruieren" (Traxel 1976, p. 111, 123, 133).

Ich glaube, dass damit eine deutlich alternative Auffassung von der "Beschaffenheit" des psychologischen Gegenstandes formuliert ist, als die in Kap. 1 resümierte Position Herrmanns und Westmeyers. Denn wenn die Psychologie ihren Gegenstand selbst zu machen hat, so wird alles Warten auf das Ende des Unternehmens Psychologie nichts nützen; eine Antwort auf die Frage nach dem Gegenstand der Psychologie wird sich nie einstellen. Der Gegenstand der Psychologie kann nicht gefunden werden, er muss geschaffen werden: Wissenschaftstheoretisch gesehen dürfte damit die Differenz einer positivistischen von einer konstruktivistischen Position markiert sein.

Damit können wir zum Modellbegriff zurücklenken. Weil der Gegenstand der Psychologie nicht einfach "gesehen" werden kann, sondern zunächst in einem konstituierenden Akt "geschaffen" werden muss, haben Modelle in der Psychologie vor allem eine (gegenstands)konstituierende Funktion. Psychologen versuchen sich dadurch Klarheit über ihren Gegenstand zu verschaffen, dass sie Denkweisen, die andernorts entwikkelt worden sind, übernehmen und die Wirklichkeit, die sie erforschen, mittels dieser Denkmodelle strukturieren. Die Modelle der Psychologie sind metaphorische Modelle. Sie schaffen psychische Wirklichkeit, weil sie von andernorts importiert werden und dazu dienen, den Menschen so zu verstehen, als sei er gemäss dieser importierten Idee konstituiert. Psychologische Modelle haben im wesentlichen Als-ob-Charakter[26]. Der Forscher sieht menschliches Verhalten so, als lasse es sich unter der Idee der Maschine, des Organismus, der geologischen Schichtung, des Konflikts, des Regelkreises etc. verstehen. Diese Metaphern konstituieren den Gegenstand; sie bewirken, dass sich der Forscher so verhält, als sei die psychische Wirklichkeit im Sinne der Metapher beschaffen.

Auf dem Hintergrund dieser Ueberlegungen ist es wohl kein Zufall, wenn Psychologen den Als-ob-Charakter von Modellen hervorheben, Naturwissenschaftler dagegen eher deren abstraktiven Charakter. Für die Psychologen Reese und Overton (1970, p. 115) entstehen Modelle "in metaphor". Für den Psychologen Chapanis (1961, p. 115) gilt: "Models are analogies". Für den Naturwissenschaftler Steinbuch dagegen sind Modelle "... vereinfachende Repräsentanten der Realität..." (Steinbuch 1971, p. 56 - Hervorhebung weggelassen, W.H.).

Unsere Ueberlegungen zur konstituierenden Funktion metaphorischer Modelle in der Psychologie lassen es als fraglich erscheinen, ob eine voraussetzungsfreie Erkenntnis des Psychischen möglich ist. Trotzdem ist es das Anliegen einer wichtigen Strömung psychologischen Denkens, diesen unverstellten Zugang zur psychischen Wirklichkeit zu finden, nämlich jenes der phänomenologischen Psychologie. Ihr Anliegen ist die Formulierung eines unmittelbar gewonnenen, abstraktiv aus der psychischen Wirklichkeit destillierten Modells des Menschen. Bislang allerdings ist die Bedeutung

---

26 Die Logik der Metapher ist das Als-ob.

der phänomenologischen Psychologie noch kaum über die einer kritischen Instanz hinausgegangen. Die Geschichte der Psychologie ist reich an phänomenologischen Analysen im Dienste der Kritik einer psychischen Wirklichkeit wie sie durch den Import ausserpsychologischer Modelle definiert wird. Ein eigenes Forschungsprogramm, gebaut auf einem autochthonen Modell des Menschen, ist aber bisher nicht zustande gekommen, ein Urteil, das mit der Selbsteinschätzung der phänomenologischen Psychologie durchaus übereinstimmt. Robert E. MacLeod, einer der wohl führenden phänomenologischen Psychologen sagt diesbezüglich: "Let me say at once that, although I have been defending the phenomenological approach for a good many years, I still consider it as an approach rather than as a theory" (MacLeod 1970 a, p. 215; vgl. auch MacLeod 1964, 1970 b). Eine ähnliche Einschätzung trifft Carl Friedrich Graumann, wenn er von der "phänomenologischen Orientierung in der Psychologie" spricht und bei deren Funktion lediglich Kritik, Heuristik und Deskription erwähnt (Graumann & Métraux 1977). Damit scheint eine Erklärung möglich für die geringe Bedeutung autochthoner Modelle der psychischen Wirklichkeit: "Wissenschaftlichkeit" (im Sinne der Anerkennung durch andere Fächer, die Wissenschaftstheorie, die Oeffentlichkeit etc.) kann das phänomenologische Modell noch kaum garantieren. Dazu ist es zu wenig entwickelt und Forschung ist damit nur beschränkt zu leisten. Doch unsere obigen Ueberlegungen lassen auch grundsätzlich an der Durchführbarkeit der phänomenologischen Programmatik zweifeln. Wenn die Erkennbarkeit des psychologischen Gegenstandes dessen Konstituierung voraussetzt, so ist er rein phänomenologisch gar nicht "greifbar", und es wird der phänomenologischen Psychologie aufgrund prinzipieller Erwägungen nicht möglich sein, über ihre deskriptiven, heuristischen und kritischen Funktionen hinauszugelangen. Metaphorische Modelle bleiben damit die wichtigste Nahrung, von der die Psychologie als Wissenschaft zehrt.

Wenn wir im folgenden von Modellen sprechen, so sind metaphorische Modelle gemeint, deren zentrale Funktion die Konstituierung des psychologischen Gegenstandes ist. Ein Modell ist damit nicht bloss ein Hilfsmittel der Theoriebildung und Erkenntnisfindung, wie dies der Fall wäre, wenn Modelle bloss heuristische und/oder illustrierende Funktionen hätten. Modelle sind vielmehr notwendige Bestandteile des Erkenntnisprozesses und gehören daher zur "Logik der Forschung". Zwar sind die heuristische und die konstituierende Funktion von Modellen im Falle der Psychologie eng ineinander verzahnt: Eine neue Sichtweise bedeutet oft gleichzeitig eine neue Art der Konstituierung psychischer Wirklichkeit. Der Wechsel von einem mechanistischen Menschenmodell zu einem organismischen wäre ein Beispiel dafür. Nicht aber der Wechsel von der Dampfmaschinen- zur Computermetapher, da beide Male ein maschinelles Modell impliziert ist. Trotz dieser empirischen Nähe beider Funktionen, sind sie begrifflich klar zu trennen. Das gilt auch für die bei psychologischen Modellen ebenfalls enge Assoziation der metaphorischen und der illustrierenden

Funktion. Es ist klar, dass auch zwischen diesen beiden Funktionen eine wesentliche Differenz besteht: die illustrierende Funktion kann mehr oder weniger geglückt sein. Wenn sie nicht geglückt ist, hat das keine weiteren Konsequenzen für die Theorie als solche. Hingegen wird ein schlechtes (d.h. unter dem Aspekt der Nützlichkeit inadäquates) metaphorisches Modell unmittelbar Konsequenzen haben, insofern nämlich als dadurch der Prozess der Theoriebildung direkt betroffen wird. Eine Unterscheidung beider Modellfunktionen im Rahmen der Psychologie ist daher absolut notwendig.

4.8 Der nicht-empirische Charakter von Modellen

Modelle lassen sich nicht empirisch belegen. Sie können weder wahr noch falsch sein. Modelle sind selegierende Abbilder oder metaphorische Darstellungen der Wirklichkeit. Im letzteren Fall ist höchstens das Als-ob verhandelbar, nicht aber dessen empirischer Gehalt.

> "When we use an electronic computer as a model for the brain, we obviously do not mean that our heads are full of transistors, wires, soldered connections, and magnetic cores. Nor do we believe for a moment that nerve impulses in the brain travel with the speed of electrical potentials emanating from a power supply. With a model it is not even important that any of these conditions be true, for a model can tolerate a considerable amount of slop. It is only an analogy, a statement that in some ways the thing modeled behaves 'like this'. Modeling is playing a kind of child's game - a grown-up sophisticated version of a child's game to be sure, but a game nonetheless. The game is called 'Make believe'" (Chapanis 1961, p. 118).

Modelle können nützlich oder nutzlos sein. Das Kriterium der Wahrheit ist für Theorien reserviert: "Models ... are judged by criteria of usefulness; theories by criteria of truthfulness" (Chapanis 1961, p. 119). "A model has lesser or greater deployability and scope and a certain degree of precision, but not truth or falsity" (Lachman 1960, p. 126). Reese und Overton diskutieren am Beispiel der astronomischen Theorie von Laplace die Bedeutung dieser Unterscheidung:

> "The deterministic universe is a model of reality, not a description of reality. As a model, it cannot be true or false, only more or less useful. Whether or not the universe is 'really' deterministic is beside the point. Thus, Laplace's activities depended upon a belief in, or at least acceptance of or assumption of, a deterministic universe, a belief or assumption that not only motivated the activities but also made possible the success. It might be argued that Laplace's success inductively justifies the conclusion that the universe is deterministic, and that therefore the matter is empirical and not metaphysical. The argument is persuasive, but not compelling, because there are, in principle at least, other assumptions that might lead to systems that are equally successful. All world views that are adequate have this kind of inductive support. If one does not, it is eventually abandoned" (Reese & Overton 1970, p. 121).

Das Argument ist wichtig: Empirische Daten, die unter der Voraussetzung eines bestimmten Modells und einer damit verknüpften Theorie gewonnen werden, können niemals, wie erfolgreich sie auch immer sein mögen, das Modell bestätigen. Nehmen wir das Beispiel der kognitiven Theorien. Es ist offensichtlich (vgl. Nisbett & Wilson

1977), dass kognitive Prozesse nicht (direkt) zugänglich sind. Sie sind es weder für den Experimentator, noch für die Vp selbst. Empirische Forschung im Bereich kognitiver Prozesse kann daher nie die Ueberprüfung eines Modells sein, das beispielsweise in der Computermetaphorik (vgl. Neisser 1974, p. 21 f.) formuliert ist. "Empirisch" kann nur heissen, dass Daten so interpretierbar sind, dass sie einer theoretischen Formulierung, die der Computermetapher entsprungen ist, entsprechen (mit ihr kompatibel sind). Die Daten gewinnen ihren Sinn als erfolgreiche Illustration eines unterstellten Menschenmodells. Sie können dieses Modell aber nie bestätigen oder widerlegen. Der Forscher tut so, als ob sich seine Daten damit erklären liessen, dass der Mensch wie ein Computer funktioniert.

Ein anderes Beispiel gibt Wiberg in seiner Diskussion rationaler Menschenmodelle:

> "Saying that we are dealing with a rational model of man means that the model is such that any man satisfying all the assumptions in the model would be an extremely self-conscious, deliberating, and rational man (not to speak of his other features, such as that of being virtually omniscient). Showing that a rational model of man nicely fits the data from controlled experiments therefore does not mean that we have found any rational men; it means, at most, that we have found men who, in very sepcific situations, act as rational men would act. Furthermore, it does not even show that the men we have observed have actually made all the deliberations, calculations and considerations consciously, but only that they behave as if they had done so" (Wiberg 1972, p. 342).

Modelle können also nicht empirisch widerlegt werden. Die einzige Möglichkeit, Modelle in Frage zu stellen, sind andere Modelle. Andere Modelle können ein bestehendes Modell nutzlos machen, weil sie besser geeignet sind, ein Forschungsfeld konzeptuell zu strukturieren und entsprechend fruchtbarere (was auch heisst: empirisch gehaltvollere) Theorien zu liefern. Der Entscheid darüber, ob ein bestimmtes Modell beibehalten oder aufgegeben werden soll, ist nicht empirisch begründbar, sondern legitimiert sich im Hinblick auf mögliche Modellalternativen. Modellkonkurrenz ist daher eine notwendige Bedingung, um die psychologische Forschung voranzutreiben.

Diese Ueberlegungen verweisen auf die pragmatische Verankerung von Modellen. Wenn Modelle anhand von Nützlichkeitskriterien beurteilt werden, so ist damit ein unmittelbarer Praxisbezug in den Modellbegriff eingebaut. Nach Stachowiak ist der (allgemeine) Modellbegriff dreifach pragmatisch zu relativieren:

> "Modelle sind nicht nur Modelle von etwas; sie sind auch Modelle für jemanden, einen Menschen oder einen künstlichen Modellbenutzer. Sie erfüllen damit ihre Funktionen in der Zeit, innerhalb eines Zeitintervalls. Und sie sind schliesslich Modelle zu einem bestimmten Zweck. Man könnte diesen Sachverhalt auch so ausdrücken: Eine pragmatisch vollständige Bestimmung des Modellbegriffs hat nicht nur die Frage zu berücksichtigen, wovon etwas Modell ist, sondern auch, für wen, wann und wozu bezüglich seiner je spezifischen Funktionen es Modell ist" (Stachowiak 1973, p. 133).

Die pragmatische Verwurzelung von Menschenmodellen rückt die ursprüngliche Funktion der Wissenschaft wieder ins Zentrum der Aufmerksamkeit, nämlich ein Instrument der menschlichen Daseinsbewältigung zu sein. Die in der Wissenschaft sich verwirklichende

Vernunft ist eine "interessierte Vernunft". So jedenfalls ist die Wissenschaft in der Aufklärungszeit verstanden worden (vgl. Habermas 1974, p. 310 ff.). Ihr gegenüber steht die "desinfizierte Vernunft" (Habermas 1974, p. 316) der positivistischen Wissenschaft, die gereinigt ist von praktischen Ansprüchen, gerade dadurch aber zur "instrumentellen Vernunft" (Horkheimer 1967) verkommt, indem sie letztlich in den Dienst jeden beliebigen Zweckes genommen werden kann. Dagegen nötigt der Modellbegriff dazu, die Reflexion auf den Zweck des wissenschaftlichen Handelns in der Wissenschaft selbst vorzunehmen.

4.9 Zusammenfassung

Zusammenfassend können wir sagen, dass Modellen im Erkenntnisprozess einer Wissenschaft verschiedene bedeutsame Funktionen zukommen: Repräsentation, Selektion und Konstitution von Wirklichkeit, Heuristik und Illustration. Für die Psychologie ist die konstituierende Funktion von Modellen besonders zu beachten. Denn, was in der Psychologie zu untersuchen ist, was also der psychologische "Gegenstand" ist, das definiert sich weitgehend via Modelle, die zumeist als Metaphern aus ausserpsychologischen Kontexten übernommen werden. Zwar gibt es Versuche, den psychologischen "Gegenstand" abstraktiv, d.h. via die repräsentierende und die selegierende Funktion von Modellen zu gewinnen. Entsprechende Modelle aber sind in der Psychologie kaum entwickelt.

Ein entscheidendes Moment von Modellen ist deren nicht-empirischer Charakter. Modelle sind Voraussetzungen, die einer Theorie oder Methode unterlegt werden, in der Theorie selbst aber nicht zum Gegenstand empirischer Prüfung gemacht werden (können). Theorien, die ihre Modellannahmen nicht genügend explizieren, enthalten daher die Gefahr, etwas als empirische Erkenntnis auszugeben, was tatsächlich eine blosse Deduktion aus den Modellannahmen ist. Zusätzlich ergeben sich spezifische Probleme daraus, dass psychologische Modelle im allgemeinen nicht axiomatisiert sind und auch sprachlich selten in einer Präzision vorliegen, die eine eindeutige Identifikation ihrer Postulate ermöglichen würde. Das hat zur Folge, dass aus den meisten psychologischen Modellen sich widersprechende Ableitungen möglich sind (Lachman 1960, p. 126).

Was aber sind die Modelle, die in der Psychologie zu finden sind? Wir wollen im folgenden verschiedene Typen solcher Modelle zur Sprache bringen. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit, aber mit der Absicht, ein Grundproblem der Psychologie als Wissenschaft, eben die Modellabhängigkeit ihrer Theorien, systematisch aufzuzeigen.

5. Das Maschinenmodell

Wir beginnen mit einer Diskussion des Maschinenmodells (mechanistisches Modell). Sein Grundmuster ist die maschinelle Metapher: der Mensch wird gesehen, als ob er eine Maschine wäre. Genau genommen handelt es sich beim Maschinenmodell um eine Modellfamilie, denn je nach Maschinentyp, der als Metapher beigezogen wird, entsteht ein anderes Bild des Menschen. Die Maschinenmodelle bilden die einflussreichste Modelltradition in der Psychologie. Von einer Modelltradition kann deshalb gesprochen werden, weil der technologische Wandel immer neue und andere Maschinen erfinden und bauen lässt, die Psychologie diesen Wandel rezipiert und ihre Modelle entsprechend modernisiert, die Grundidee der Maschinenmetapher sich aber gleich bleibt. Das Modell des Menschen als Maschine wurzelt tief in der westlichen Kultur. Seine Anfänge gehen zurück in die Zeit der naturwissenschaftlichen Revolution und deren philosophischer Spiegelung. Descartes verstand die körperliche Natur als Maschine; Newton sah im Universum eine "grosse Maschine" und noch Lord Kelvin konnte sagen: "Ich bin erst dann zufrieden, wenn ich von einer Sache ein mechanisches Modell herstellen kann. Bin ich dazu in der Lage, dann kann ich sie verstehen" (Kelvin, zit. nach Pietschmann 1980, p. 63; vgl. auch Matson 1969, p. 13 ff.; Mumford 1980).

5.1 Die Annahmen des mechanistischen Menschenmodells

Die Maschine ist die anschauliche Verkörperung der Axiome der aristotelischen Logik (vgl. Pietschmann 1980), deren Anspruch, die widerspruchsfreie Erfassung der Wirklichkeit, mit dem Ziel der abendländischen Wissenschaft zusammenfällt. Eine Maschine garantiert Widerspruchsfreiheit. "Weil sie funktioniert, sind alle Widersprüche aus ihr entfernt, und weil sie keine Widersprüche hat, funktioniert sie. (Widerspruch ist im mechanischen Sinne ... ein Fehler, etwas, das den störungsfreien Ablauf der Bewegung behindert.)" (Pietschmann 1980, p. 64).

Was sind, über die Axiome der aristotelischen Logik hinaus, die Annahmen des Maschinenmodells? Reese und Overton schreiben:

> "As a cosmology, the model represents the universe as a machine, composed of discrete pieces operating in a spatio-temporal field. The pieces - elementary particles in motion - and their relations form the basic reality to which all other more complex phenomena are ultimately reducible. In the operation of the machine, forces are applied and there results a discrete chain-like sequence of events. These forces are the only efficient or immediate causes; purpose is seen as a mediate or derived cause. Given this, it is only a short step to the recognition that complete prediction is in principle possible, since complete knowledge of the state of the machine at one point in time allows inference of the state at the next, given a knowledge of the forces to be applied. A further characteristic of the machine, and consequently of the universe represented in this way, is that it is eminently susceptible to quantification. Functional equations may be constructed that exhibit the relationship between the pieces in their operation" (Reese & Overton 1970, p. 131).

Das Maschinenmodell impliziert ein Bild der Wirklichkeit, das atomistisch ist. Die wahren Bestandteile der Wirklichkeit sind diskrete, voneinander unabhängige Elemente, die durch Kräfte, die von aussen auf sie einwirken, additiv aneinander gefügt werden. Eine Veränderung ist die Folge deterministischer, kausaler Mechanismen. Der Zustand einer Maschine kann im Prinzip jederzeit komplett gewusst werden, denn eine Maschine lässt sich in ihre Bestandteile zerlegen und ihr Konstruktionsprinzip ist erkennbar. Daher ist im Rahmen des Maschinenmodells eine exakte Voraussage grundsätzlich möglich. Im weitern impliziert das Maschinenmodell eine klare Subjekt-Objekt-Trennung, denn eine ungewollte gegenseitige Beeinflussung von Mensch und Maschine kann nicht stattfinden. Schliesslich ist eine Maschine ein völlig passives Gebilde, das erst über einen Anstoss von aussen in Aktivität versetzt werden kann.

5.2 Die Konsequenzen der mechanistischen Modellannahmen für die psychologische Theoriebildung

5.2.1 Passivität, Reaktivität

Transformiert in das Feld der Psychologie proklamiert das Maschinenmodell einen passiven Menschen, der sich ausschliesslich reaktiv verhalten kann. Der Mensch ist ein Apparat, der von Kräften aktiviert und gesteuert wird, die ausserhalb seiner Kontrolle liegen. Ja, so etwas wie eine autonome Instanz (ein "Ich" oder Subjekt), die sich oder ihre Umwelt kontrollieren könnte, ist im Rahmen des Maschinenmodells letztlich nicht denkbar. Kein Verhalten kommt anders als durch externe Anstösse zustande. Dabei ist mit "extern" sowohl die inner- wie die ausserkörperliche Umwelt gemeint. Triebtheorien betonen die "innere" Steuerung des Verhaltens; Reiz-Reaktions-Theorien legen den Akzent auf "äussere" Einflüsse. Sowohl Triebe wie Reize wirken als Kausalfaktoren und determinieren das Verhalten.

5.2.2 Ziellosigkeit, Machbarkeit, Additivität

Die Passivität der Maschine, ihre Abhängigkeit von einer externen Aktivierung und das Fehlen einer autonomen Instanz der Selbststeuerung implizieren im weiteren einen Menschen ohne selbstgesetzte Ziele oder Zwecke. Vielmehr werden dem Menschen im Rahmen des Maschinenmodells alle Ziele von aussen vorgegeben. Der Mensch hat keine unabhängige Existenz (Matson 1969, p. 68). So sagt etwa Kuo, ein Schüler John Watsons: "Der Begriff 'Zweck' ist ein faules Substitut für ... eine sorgfältige, detaillierte Analyse. ... Die Aufgabe des Behavioristen ist es, das Verhalten in der gleichen Weise zu beschreiben, wie ein Physiker die Bewegung einer Maschine beschreibt. ... Diese menschliche Maschine verhält sich in einer ganz bestimmten Weise, weil die Reizeinwirkungen durch die Umwelt sie dazu zwingen" (Kuo, zit nach Matson 1969, p. 59 f.).

Wenn der Mensch in seiner Existenz von der Umwelt abhängt, so heisst das - etwas anders formuliert -, dass der Mensch entsprechend einer Maschine gemacht werden muss, damit er überhaupt leben und sich ("menschlich") verhalten kann. Die Machbarkeit des Menschen ist eine zentrale Implikation des Maschinenmodells. Oder umgekehrt formuliert: "Maschine ist das Sinnbild für das Machen, für die Machbarkeit" (Baruzzi 1973, p. 13). Allerdings bezieht nicht jede psychologische Theorie, die im maschinellen Denken wurzelt, diese Machbarkeit auf ein Tun anderer Menschen. Das Machen des Individuums kann auch in die "Hände" der Natur gelegt werden. So etwa dort, wo das menschliche Verhalten als durch spezifische genetische Faktoren determiniert gesehen wird. Das gilt etwa für gewisse humanethologische Theorien, die zumindest für bestimmte Verhaltensweisen eine allein genetische Determination behaupten (vgl. beispielsweise Eibl-Eibesfeldt 1970, 1972; Lorenz 1965).

Wenn der Mensch nicht als von der Natur gemacht verstanden wird, fällt die "Erschaffung" des Menschen als psychisches Wesen in die "Hände" der Umwelt. Und dabei spielt verständlicherweise die soziale Umwelt eine hervorragende Rolle. Die fast beliebige Machbarkeit des Menschen ist denn auch eine Ueberzeugung, die der Behaviorismus seit John Watson nicht aufgegeben hat (vgl. Watson 1968, p. 123). Auch die spätere Modifikation bereits erworbenen Verhaltens gehört zu dieser Ueberzeugung: "... wir können die Persönlichkeit so leicht ändern wie die Form der Nase; nur dauert es länger" (Watson 1968, p. 293). Bereits Pawlow, der Entdecker des klassischen Konditionierens, sprach davon, dass alles erreicht werden könne, "wenn nur die entsprechenden Bedingungen verwirklicht werden" (Pawlow, zit. nach Kussmann 1977, p. 34). Bei Skinner sind diese Bedingungen andere als bei Pawlow und Watson, doch der Glaube ist sich gleich geblieben. Denn auch Skinner zweifelt nicht daran, dass es seine Methoden erlauben, "... das Verhalten eines Organismus fast beliebig zu formen" (Skinner 1974, p. 247). "Wir haben noch nicht erkannt, was der Mensch aus dem Menschen machen kann" (Skinner 1973 b, p. 220). Der Drang, die operanten Methoden in der pädagogischen Praxis unter Beweis zu stellen, ist denn auch gross (vgl. beispielsweise Baer 1973; Hall & Copeland 1977). Auf die Konsequenzen einer total kontrollierenden und manipulativen Erziehungsökologie haben wir bereits hingewiesen (vgl. Abschnitt 1.2.1). Doch diese Konsequenz ist nicht allein in der pädagogischen Psychologie feststellbar. So hat beispielsweise Argyris (1975) darauf aufmerksam gemacht, wie gross der Anteil der sozialpsychologischen Forschung ist, deren Erkenntnisse manipulativen Charakter hat.

Wird sowohl der Natur wie der sozialen Umwelt ein determinierender Einfluss auf das menschliche Verhalten zugestanden, so kann auch das Zusammenwirken dieser beiden Faktoren mechanistisch verstanden werden. Nämlich durch eine rein additive Konzeption des Einflusses von genetischer Ausstattung und sozialer Beeinflussung. So sieht etwa Lorenz eine strenge Dichotomie von Angeborenem und Gelerntem: "Es ist

eine Eigentümlichkeit sehr vieler Verhaltensweisen höherer Tiere, dass in einer funktionell einheitlichen, d.h. auf ein einheitliches, arterhaltendes Ziel gerichteten Handlungskette instinktmässig angeborene und individuell erworbene Glieder unvermittelt aufeinander folgen" (Lorenz 1965, p. 237). Lorenz spricht von einer Instinkt-Dressur-Verschränkung, deren Wesen darin liegt, "... dass in dem Ablauf einer im übrigen instinktmässig angeborenen Handlungskette an einer bestimmten, ebenfalls ererbtermassen festliegenden Stelle eine Dressurhandlung eingeschaltet ist, die von jedem Individuum im Laufe seiner ontogenetischen Entwicklung erworben werden muss. Die angeborene Handlungskette besitzt in einem solchen Falle eine Lükke, in die statt einer angeborenen Instinkthandlung eine 'Fähigkeit zum Erwerben' eingeschaltet ist" (ebd). Die Lücken im Verhaltensmuster, die durch Lernen ausgefüllt werden müssen, vergrössern sich mit dem Fortschreiten der Evolution. Beim Menschen sind nur noch wenige angeborene Elemente vorhanden. Das Lernen spielt eine entsprechend grössere Rolle. Trotzdem gilt auch für den Menschen, dass das Verhalten als Additivstruktur verstanden wird, die sich zusammensetzt aus klar abgrenzbaren angeborenen und erlernten Elementen. Die Humanethologie, zumindest insofern sie der Lorenz-Schule verpflichtet ist, versucht, dementsprechend im menschlichen Verhalten angeborene Anteile zu identifizieren, die im Organismus "programmiert" vorliegen und sich ohne Lernen und spezifischen Entwicklungsprozess entfalten. Im motorischen Bereich beispielsweise sind die "Erbkoordinationen" in diesem Sinne "angeboren" "... oder präziser ausgedrückt: die diesem Bewegungsmuster zugrunde liegenden nervösen Strukturen entwickeln sich auf Grund der im Erbgut niedergelegten Entwicklungsanweisungen" (Eibl-Eibesfeldt 1972, p. 4). Analoges gilt für die "angeborenen Auslösemechanismen" (z.B. das "Kindchen-Schema", Lorenz 1965), bestimmte Antriebsmechanismen (z.B. Aggression, Lorenz 1974) und "angeborene Lerndispositionen" (vgl. Eibl-Eibesfeldt 1972, p. 9 f., Eibl-Eibesfeldt 1970). Das Verhalten des Menschen entspricht einem Mosaik aus starren angeborenen und variablen gelernten Steinchen.

5.2.3 Atomismus, Reduktionismus, Physikalismus

Methodologisch impliziert das Maschinenmodell die Suche nach "atomaren" ("molekularen"), voneinander unabhängigen Elementen (z.B. Reizen, Reaktionen, Empfindungen) und den Gesetzen, die ihre Verbindung beherrschen (z.B. Assoziationsprinzipien). Verhalten (oder Erleben) wird auf diese Weise verstanden als eine Sequenz separater Ereignisse, die keinen intentionalen oder sinnvollen Zusammenhang haben, sondern allein das Resultat zufälliger Verknüpfungen sind.

Komplexe psychische Prozesse und Strukturen, wie Denken oder Kreativität, werden als reduzierbar auf einfache Vorgänge (wie beispielsweise klassisches oder operantes Konditionieren) betrachtet. Zumeist geht die Reduktion über das Verhalten hinaus

auf physiologische oder physikalische Elemente[27]. Jedoch ist das Maschinenmodell nicht notwendigerweise reduktionistisch (vgl. Taylor 1975 c, p. 262 f.). Wird das Psychische als Bewusstsein oder Geist ("mind") verstanden, so kann ihm eine Realität sui generis zugemessen werden. Das Maschinenmodell dient dann als Konkretisierung dieser immateriellen Realität (vgl. Abschnitt 5.6.2). Die Bestimmung des Seelischen als Bewusstsein (Geist) verlangt nach einer Bestimmung des Verhältnisses von (materiellem) Körper und (immateriellem) Geist. Descartes vertrat eine Theorie der Wechselwirkung (Geist und Körper wirken über eine "Zirbeldrüse" aufeinander ein), Leibniz eine solche der Parallelität (im Sinne einer von Gott eingerichteten "prästabilierten Harmonie"); parallelistisch waren auch die klassische Bewusstseinspsychologie und die Gestaltpsychologie; Spinoza vertrat eine Identitätstheorie; in Anlehnung an das Komplementaritätsprinzip in der Quantenphysik wird heute auch eine Theorie der Komplementarität von Geist (Seele) und Materie (Körper) vertreten (vgl. Selg & Bauer 1971, p. 16 f.).

Die Identitätstheorie führt leicht zu einem Monismus, da man sich nebst Materie und Geist schwer etwas Drittes, die beiden Prinzipien integrierendes, vorstellen kann[28]. Rein spiritualistische Positionen, die allein den Geist als Grundprinzip von Mensch, Welt und Kosmos zulassen, sind in der Psychologie kaum zu finden. Anders steht es mit dem Materialismus. Die Psychologie ist in einer Zeit des Vorherrschens materialistischen Denkens entstanden (vgl. Pongratz 1967, p. 59 ff.; vgl. auch Abschnitt 5.3.1), das noch heute einen bedeutenden Teil der Psychologie beherrscht. Sowohl die sowjetische Reflexologie (vgl. Straus 1978) wie der Behaviorismus (vgl. Matson 1969, 1976) sind materialistisch-monistische Theorien. Der Materialismus aber führt unweigerlich zum Reduktionismus. Denn wenn das letzte Prinzip der Wirklichkeit die Materie ist, so ist alles andere nichts Eigenständiges, sondern bloss Epiphänomen und hat in der wissenschaftlichen Erklärung auf Materie zurückgeführt (reduziert) zu werden. Der Reduktionismus seinerseits führt zum Physikalismus, denn die Wissenschaft der materiellen Wirklichkeit ist die Physik[29].

---

27 Skinner unterscheidet sich diesbezüglich von den üblichen reduktionistischen Positionen. Er sieht im Verhalten selbst die Erklärungsbasis des Verhaltens und distanziert sich demgemäss von physiologischen und physikalischen Theorien, die er als spekulativ betrachtet (vgl. Skinner 1974; Werner & Butollo 1977). Trotzdem: Auch wenn Skinner auf der Ebene des Verhaltens bleibt, so besteht kein Zweifel, dass er dieses Verhalten allein in physikalischen Begriffen sieht und folglich auch physikalisch misst. Die Variablen, "... die der wissenschaftlichen Analyse unmittelbar zugänglich sind ..., liegen ausserhalb des Organismus, in seiner unmittelbaren Umwelt und in seiner Umweltgeschichte. Sie besitzen einen physikalischen Status ..." (Skinner 1973 a, p. 38).

28 Einige glauben im Begriff der Information so etwas gefunden zu haben. Vgl. Abschnitt 5.4.2.

29 Die Erklärung des Psychischen mittels physiologischer Begriffe, wie etwa bei Eysenck, Hebb oder Pawlow, ist lediglich eine Zwischenstation auf dem Weg zur Physik.

Die Rechtfertigung für eine eigenständige psychologische Wissenschaft kann im Kontext einer physikalistisch-reduktionistischen Position lediglich darin bestehen, die Psychologie als vorläufige, pragmatisch begründete Disziplin zu installieren, die noch so lange gebraucht wird, wie die Physik nicht imstande ist, komplexe Phänomene zu analysieren.

Eine weniger radikale Form des Reduktionismus, die allerdings lediglich den letzten Schritt zum Physikalismus nicht machen will, ist die Gleichsetzung des menschlichen Verhaltens mit tierischem Verhalten. Wenn dem Menschen keine irgendwie geartete emergente Qualität zukommt, so werden alle Differenzen zwischen Mensch und Tier zu einer Frage der Komplexität. Menschliches Verhalten lässt sich folglich auf tierisches Verhalten reduzieren. Methodologisch spricht daher auch nichts gegen eine psychologische Forschung, die ausschliesslich mit Tieren arbeitet. Man untersucht tierisches Verhalten, "... weil es einfacher ist" (Skinner 1973, p. 44). Weshalb kompliziertes menschliches Verhalten untersuchen, wenn es zwischen Tier und Mensch nur quantitative Differenzen gibt? Für den Behavioristen gibt es daher "... keine Trennungslinie zwischen Mensch und Tier..." (Watson 1968, p. 13).

5.2.4 Quantitative Veränderung, Anti-Emergentismus, Individualität

Das Maschinenmodell unterstellt ein Sich-Gleichbleiben der Wirklichkeitselemente. Etwas Neues ist letztlich nicht möglich. Das "Neue" kann allein als Rekombination der Elemente des Alten verstanden werden. Für die Psychologie folgt daraus, dass Veränderung allein quantitativ bestimmbar ist: es gibt mehr von etwas oder weniger von etwas (Prinzip der Additivität). Qualitativer Wandel mit der Folge, dass emergente (qualitativ neue) Phänomene oder Charakteristika auftreten, ist im Rahmen des Maschinenmodells nicht fassbar. Die Bestandteile der psychischen Wirklichkeit (z.B. Empfindungen, Reize, Reaktionen) sind immer dieselben. Eine Veränderung des Verhaltens ist lediglich als Rekombination dieser Elemente verstehbar. Im Rahmen des Maschinenmodells gibt es daher keine Entwicklung, denn der Entwicklungsbegriff setzt ein Ziel voraus und damit einen "terminus ad quem" (vgl. Mischel 1976; Taylor 1975 b; vgl. auch Abschnitt 7.1). Entscheidend für das mechanistische Denken "... ist die Eliminierung des Werdens" (Straus 1978, p. 104).

Es ist daher kein Zufall, dass der Behaviorismus keine Entwicklungspsychologie formuliert hat (sondern lediglich eine Kinderpsychologie). Das Fehlen einer Entwicklungstheorie ist eine Folge der mechanistischen Beschaffenheit des behavioristischen Menschenmodells. Ein mechanischer Vorgang ist dem Zeitfaktor gegenüber gleichgültig, d.h. er kennt keine Richtung in der Zeit. Die Bestandteile der mechanischen Welt sind gegeben und invariant. Eine Veränderung dieser Welt ist eine blosse Umordnung dieser Teile. Eine Richtung der Veränderung gibt es nicht. Eine Umordnung, eine Neukombination oder ein Re-Arrangement der Teile kann aber nie zu

etwas qualitativ Neuem (mit emergenten Merkmalen) führen, wie es für die psychische Entwicklung charakteristisch ist.

An dieser Stelle sei erwähnt, dass der Begriff der Individualität keineswegs aus dem Rahmen des Maschinenmodells herausfällt. Jede Maschine ist in dem Sinne individuell wie sie unter dem Einfluss einer Reihe besonderer Umstände (Beschaffenheit des Materials, Stabilität der Konstruktion etc.) gebaut worden ist. Allgemeiner gesehen kann jede Konstruktion verschieden ausfallen, je nach dem wie die Teile der Maschine zusammengesetzt werden. Uebertragen auf die Psychologie lässt sich Individualität dementsprechend als Besonderheit der Empfindungs- oder Reiz-Reaktions-Assoziationen verstehen. Im behavioristischen Kontext beispielsweise ist die Individualität eines Menschen das Resultat seiner genetischen Ausstattung und der spezifischen Geschichte seiner Verhaltensformung durch Umweltkontingenzen: ".... as the product of a set of genetic and environmental variables man is most reassuringly unique" (Skinner 1972, p. 57). "A person is ... a point at which many genetic and environmental conditions come together in a joint effect. As such, he remains unquestionably unique. No one else (unless he has an identical twin) has his genetic endowment, and without exception no one else has his personal history. Hence no one else will behave in precisely the same way" (Skinner 1974, p. 185; vgl. auch Bergius 1977).

Individualität ist jedoch im Rahmen des Maschinenmodells eine blosse Addition von Einzelfaktoren. Bei Skinner sind es gelernte Reiz-Reaktionsverknüpfungen, die sich zusammen mit genetischen Faktoren zur Persönlichkeit aufsummieren. In den psychometrischen und faktoranalytischen Persönlichkeitstheorien sind es voneinander unabhängige Eigenschaften oder Faktoren, abstrahiert aus einer als normative Bezugsgruppe fungierenden Stichprobe oder Population (vgl. Broverman 1962). Die Faktoren bilden ein Koordinatensystem, das den Raum möglicher individueller Persönlichkeiten aufspannt.Die Individualität eines konkreten Menschen entsteht als Punkt in diesem Koordinatensystem (vgl. Roth 1969, p. 61 ff.); sie entspricht der Addition seiner Positionen auf den einzelnen, voneinander unabhängigen Faktoren. In diesem Sinne sind die faktorenanalytischen Persönlichkeitstheorien hochformalisierte Artikulationen des Maschinenmodells.

5.2.5 Determinismus, Erkenntnisgewissheit, technologisches Interesse, Nominalismus

Ein weiteres Moment des Maschinenmodells, das für die Psychologie weitreichende Konsequenzen hat, ist der Determinismus. Auch diesbezüglich legen die Behavioristen ihre Karten offen auf den Tisch. Bei Watson kann man lesen, "... dass der Behaviorist ein strenger Determinist ist - das Kind oder der Erwachsene muss tun, was er tun muss. Der einzige Weg, ihn dazu zu bringen, anders zu handeln, besteht darin, dass man zuerst das Gelernte auslöscht und ihn dann neu trainiert" (Watson 1968,

p. 192 - Hervorhebung weggelassen). Die Kenntnis der Maschinenteile und deren Konstruktions- und Funktionsprinzipien lässt jedes Verhalten lückenlos auf antezedente Faktoren und Zustände zurückführen und dementsprechend auch voraussagen und verändern. "In der Maschine haben wir das Schaubild des gesicherten Ablaufs" (Baruzzi 1973, p. 31). Dem Maschinenmodell ist damit eine erkenntnistheoretische Position zugeordnet, die auf letzte Gewissheit bzw. absolute Sicherheit des Wissens abzielt. Sowohl der Rationalismus wie der Empirismus sind diesem Anspruch verhaftet: Wissen hat absolut sicher, unwiderlegbar und endgültig zu sein. Der rationalistische Anspruch auf Gewissheit zeigt sich deutlich bei Descartes, der empiristische beispielsweise im Wiener Kreis. Allerdings sind die empiristischen Erkenntnistheorien ein adäquaterer Ausdruck des Maschinenmodells, da der Rationalismus ein (wenn auch "transzendentales") Subjekt unterstellen muss, während der Empirismus auch das Subjekt als kontingent verstehen kann. Deshalb können Reese und Overton vom Maschinenmodell sagen, aus ihm leite sich eine epistemologische Position des naiven Realismus her, "... a copy theory of knowledge according to which the knower plays no active role in the known, and inevitably apprehends the world in a predetermined way" (Reese & Overton 1970, p. 132).

Gleichzeitig führt das Maschinenmodell zu einer Erkenntnistheorie, die das Verhältnis von Subjekt und Objekt rein kontemplativ und privat versteht. Das vereinzelte Erkenntnissubjekt steht regungs- und körperlos dem Objekt seiner Erkenntnis gegenüber. Diese Art der Formulierung einer Erkenntnistheorie lässt sich nicht zufällig auf denselben Autor zurückführen, der auch Entscheidendes beigetragen hat zum Entwurf eines maschinellen Naturverständnisses: In den "Meditationen" beschliesst Descartes, alles zu bezweifeln und "von den ersten Grundlagen an" neu anzufangen (Descartes 1971, p. 37). Der Zweifel findet sein Gegenstück in der Forderung nach der absoluten Gewissheit des Wissens. Denn nur, wo man sein Wissen sicher machen will, hat der radikale Zweifel einen Sinn. Was aber heisst "gewiss"? Die Antwort ist nicht offensichtlich. Descartes gibt sie sich folgendermassen:

> "Somit könnten wir ... wohl nicht mit Unrecht schliessen, dass die Physik, die Astronomie, die Medizin und alle andern Wissenschaften, die von der Betrachtung der zusammengesetzten Körper abhängen, wenigstens zweifelhaft seien, während hingegen die Arithmetik, Geometrie und andere von der Art, die lediglich die einfachsten und allgemeinsten Dinge behandeln und sich wenig darum kümmern, ob diese in Wirklichkeit da sind oder nicht, etwas Sicheres und Unzweifelhaftes enthalten. Denn ob ich nun schlafe oder wache: zwei und drei geben zusammen fünf und das Quadrat hat nicht mehr als vier Seiten. Es scheint unmöglich, dass so offenbare Wahrheiten in den Verdacht der Falschheit geraten könnten" (Descartes 1971, p. 40).

Damit hat Descartes ein Paradigma des gewissen Wissens identifiziert, nach dem sich alle mögliche Erkenntnis zu richten hat. Die Mathematik ("die Arithmetik, Geometrie und andere von der Art") ist das Modell jeder wahren, d.h. sicheren Erkenntnis. Wo aber findet sich im existentiellen Bereich das Analogon zur Sicherheit des mathema-

tischen Erkennens? Descartes' Antwort ist bekannt: im eigenen Denken. Sein Denken gibt ihm die Gewähr, dass er existiert und auf seinem Denken beruht schliesslich auch die Erkenntnis der übrigen Dinge der Welt. Wenn im Empirismus an die Stelle des Denkens die Sinne gesetzt werden, so ändert sich an der Grundstruktur der epistemologischen Problemstellung wenig. So oder so werden Fragen der Erkenntnis unter der Forderung nach absoluter Sicherheit, der Bestimmung der Sicherheit in Analogie zur Mathematik oder Logik und unter Verankerung der letzten Gewissheit im Individuum diskutiert. Wo das Erkenntnisproblem zur Diskussion steht, wird mit wenigen Ausnahmen "... von der Voraussetzung ausgegangen, dass wir nur das wirklich wissen, was wir unkorrigierbar wissen... und dass alles, was wir sonst wissen, mittels Hypothesen und logischer Konstruktion von dieser Art von Gewissheit abgeleitet und daher jedenfalls gerechtfertigt werden muss" (Beck 1976, p. 70).

Der Anspruch auf Erkenntnisgewissheit ist mit dem Prinzip der Machbarkeit (vgl. Abschnitt 5.2.2) verbunden: Wir sind erst dann wirklich sicher, eine Sache verstanden zu haben, wenn wir sie machen können. Für das neuzeitliche Denken ist dieser Zusammenhang geradezu zu einem Grundsatz geworden: Nichts verstehen wir, wenn wir es nicht machen können (vgl. Baruzzi 1973, p. 52 f.). Konkretisiert auf den Menschen heisst dies, in den Worten von Baruzzi: "Wir können uns nur erkennen, wenn wir das analog zu einer Maschine Hergestellte sind" (Baruzzi 1973, p. 79). In diesem Sinne ist die neuzeitliche Wissenschaft generell von der Idee der Machbarkeit beherrscht. Und das gilt dann auch für die Psychologie. So schreiben beispielsweise Miller, Galanter und Pribram: "Aus der Geschichte geht hervor, dass der Mensch sozusagen alles bauen kann, was er sich klar vorstellen kann. Die Schaffung eines Modells ist der Beweis für die Klarheit der Einsicht. Wenn wir eine Sache so gut verstanden haben, dass wir sie uns selber bauen können, muss unser Verständnis fast perfekt sein" (Miller, Galanter & Pribram 1973, p. 50 - meine Hervorhebung, W.H.). Selbst bei Piaget, einem psychologischen Forscher, der dem mechanistischen Denken wenig verhaftet ist (vgl. Abschnitt 7.2), kann man lesen: "Um etwas zu verstehen, muss ein Kind es selbst herstellen, es neu erfinden" (Piaget, zit. nach Erikson 1978, p. 28).

Das Paradigma, das sowohl Gewissheit wie Machbarkeit verkörpert, ist die Mathematik (vgl. Baruzzi 1973, p. 52 f., Anm. 15), die das fundamentale naturwissenschaftliche Erkenntnisinstrument seit Galilei ist[30]. Die Verknüpfung von Wissenschaft und Technik ist damit nicht etwa eine sekundäre, sondern sie ist bereits in der erkenntnistheoretischen Position des Maschinenmodells vollzogen. Ein Denken im

---

30 Galilei spricht vom Universum als von einem grossen Buch, das geschrieben ist "in der Sprache der Mathematik". "... seine Buchstaben sind Dreiecke, Kreise und andere geometrische Figuren, ohne die es unmöglich ist, auch nur ein einziges Wort davon zu verstehen ..." (Galilei, zit. nach Mumford 1980, p. 395).

Rahmen des Maschinenmodells wird unweigerlich über das "reine" Wissen hinaus zur (technischen) Anwendung des Wissens. In diesem Sinne ist Erkenntnis interessierte Erkenntnis: Sie verlangt die Machbarkeit als Bestätigung ihrer "Wahrheit". Das von Habermas den Naturwissenschaften (bzw. den "empirisch-analytischen Wissenschaften") generell unterstellte technische Erkenntnisinteresse (vgl. Habermas 1975) ist daher auf jene naturwissenschaftlichen Theorien einzugrenzen, deren Wirklichkeitsmodell maschinell ist. Das Maschinenmodell ist eine Möglichkeit der Wirklichkeitskonstitution; es ist aber nicht die einzige. Ein technisches Interesse ist daher schwerlich jeder Art von Naturwissenschaft unterstellbar.

Eine weitere philosophische Konsequenz des Maschinenmodells ist der Nominalismus. Da die Realität auf sinnlich wahrnehmbare Einzeldinge (Reize, Empfindungen etc.) reduziert ist, deren Kombination durch Assoziationsmechanismen nie über eine blosse Addition der Elemente hinausgehen kann, existiert allein der Einzelgegenstand. Die Sprache ist dementsprechend ein Gebilde, das lediglich aus Namen besteht, die den Einzelgegenständen zugeordnet sind. Diese Sprachtheorie findet sich sowohl im Wiener Kreis (beispielsweise bei Wittgenstein 1978) oder bei Ayer (1970) wie bei Pawlow (vgl. Straus 1978, p. 98 ff.) oder im Behaviorismus.

5.3 Die Wurzeln des mechanistischen Menschenmodells in der Geschichte der Psychologie

Die grosse Bedeutung, die Maschinen als Modelle der psychischen Wirklichkeit haben, erklärt sich vermutlich aus der im Abschnitt 4.5 erwähnten Funktion von materiellen Modellen, immaterielle Phänomene zu veranschaulichen. Maschinen sind quasinatürliche, materielle Modelle, sinnlich wahrnehmbar und vom Menschen selbst gemacht. Die Maschinen sind Bestandteile unserer alltäglichen Welt; der Psychologe braucht nur die Verbindung zum Menschen herzustellen. Es wäre daher zu fragen, weshalb andere, ebenfalls natürlich vorkommende Modelle einen geringeren Einfluss auf die psychologische Theoriebildung ausüben, beispielsweise Tiere als organismische Modelle. Der Grund könnte in der Faszination der Technik liegen, die, anders als die Faszination der Tierwelt, das menschliche Selbstbewusstsein massiv unterstützt und damit den Glauben des Psychologen bestärkt, auch auf seinem Gebiet erfolgreich sein zu können.

Der grosse Einfluss, den das maschinelle Denken auf die Psychologie hat, wird wohl erst historisch recht verständlich. Die Entstehungsgeschichte der Psychologie als autonomer Wissenschaft Ende des 19. Jahrhunderts ist eng verknüpft mit philosophischen und soziologischen Faktoren, die das Maschinenmodell zum festen Bestandteil der ersten Theorien machen, in denen sich die Psychologie als Wissenschaft zu Worte meldet. Die historische Bedeutung der Emanzipation der Psychologie hat dem ersten "Paradigma" ein Gewicht verliehen, das es bis heute nicht verloren hat. Wir

wollen in den folgenden beiden Abschnitten versuchen, diese philosophische und soziologische Situation der ersten Psychologengeneration nachzuzeichnen.

5.3.1 Die philosophischen Wurzeln des mechanistischen Menschenmodells

Die Emanzipation der Psychologie fand in einer Zeit des philosophisch propagierten Materialismus statt. Wundts Labor in Leipzig wurde 1879 gegründet, zu einer Zeit, als sich die hohen Wellen des Materialismusstreites von 1854 bereits etwas geglättet hatten, aber noch immer deutlich zu spüren waren. Das materialistische Denken wird vorbereitet mit Descartes' Aufspaltung des Menschen in ein Wesen, das zwei verschiedenen Welten angehört (vgl. Stoffels 1975, p. 504 ff.). Die "res extensa" ist charakterisiert durch Ausdehnung und Teilbarkeit. In ihr gelten kausal-deterministische Gesetze im Sinne der Mechanik. Zwischen organischer und anorganischer Natur gibt es keine strukturelle Differenz. Sowohl Pflanzen wie Tiere funktionieren nach dem Maschinenprinzip. Natur und Materie werden zu synonymen Begriffen. Descartes' Philosophie war der Versuch mit einer Situation fertig zu werden, in der die Wissenschaft ihre ersten grossen Erfolge verbuchen konnte (man denke an Kopernikus, Bruno, Galilei, Kepler etc.), der Ort des Menschen aber nicht mehr geklärt war.

Während Descartes bei der Trennung der Wirklichkeit in zwei Substanzen, den Primat der "res cogitans" (dem Geist) zuschreibt, gewinnt bei Hobbes der Körper bzw. die Materie die Oberhand (vgl. Baruzzi 1973, p. 48 f.; Matson 1969, p. 16 ff.). Das im absoluten Zweifel sich selbst erkennende Subjekt[31] wird von Hobbes nicht als das Letzte, dessen man gewiss sein kann, gesehen:

> "Sicherlich hängt die Kenntnis des Satzes 'ich existiere' von der ab 'ich denke', wie Descartes selbst es uns richtig gelehrt hat. Aber woher haben wir die Kenntnis des 'ich denke'? Sicher doch von nichts anderem, als davon, dass wir keine Tätigkeit, sei sie, welche sie wolle, ohne ein zugehöriges Subjekt uns vorstellen können, wie etwa das Tanzen ohne einen Tanzenden, das Wissen ohne einen Wissenden, das Denken ohne einen Denkenden. Mir scheint nun gerade hieraus zu folgen, dass das denkende Ding etwas Körperliches sei; denn die Subjekte aller Tätigkeiten sind, wie es scheint, allein unter dem Begriff von etwas Körperlichem oder Materiellem zu denken. ... Da also die Kenntnis des Satzes 'ich existiere' von der Kenntnis des anderen 'ich denke' abhängt und wir in diesem das Denken von einer denkenden Materie nicht trennen können, scheint die Annahme, dass die denkende Substanz materiell sei, berechtigter zu sein, als die andere, dass sie immateriell sei" (Hobbes 1967, p. 165).

Seinen klassischen Ausdruck findet der Materialismus vor allem in der französischen Aufklärungsphilosophie, bei den Skeptizisten (Montaigne, Gassendi, Condillac u.a.) und den Enzyklopädisten (Voltaire, Helvetius, Diderot u.a.). Die erste

---

31 Descartes hinterfragt sein Denken "... auf eine zugrunde liegende schlechterdings einfache Evidenzerfahrung, die deshalb keinem Zweifel mehr aussetzbar ist, weil sie mit dem Akt des Zweifelns selbst identisch ist. Im Vollzug des Zweifelns entgleitet mir alles, nur nicht ich mir selbst" (Ebeling 1967, p. 304).

systematische Formulierung des französischen Materialismus findet sich bei Lamettrie und Holbach. Lamettrie (vgl. Baruzzi 1973, p. 79 ff.) sieht das Denken und das Psychische überhaupt als nichts anderes denn eine Folge der physischen Organisation des Menschen. Die Sinne sind die einzig sicheren Erkenntnisquellen; allein durch die Sinne ist die Wirklichkeit erkennbar. Anders als Descartes sieht Lamettrie kein Agens ausserhalb der Welt. Die Materie selbst hat die Fähigkeit zu Bewegung und Empfindung. Der Ort der sinnlichen Empfindung ist das Gehirn. In ihm werden die Sinneseindrücke auch aufbewahrt und zwar auf rein organischer Basis. Ueberhaupt ist der Ort des psychischen Lebens in den verschiedenen Regionen des Gehirns zu suchen. Sein Buch "L'homme machine" (1748) bringt die Maschinenmetapher (auch wenn von Lamettrie nicht als Metapher gemeint!) erstmals deutlich zum Ausdruck. Zur "materialistischen Aufklärungsbibel" (Diemer 1967, p. 160) wird dann das zweibändige "Systême de la Nature", das Holbach 1770 erscheinen lässt. Alles Vorhandene wird auf Materie und Bewegung zurückgeführt und alles die Natur Transzendierende als blosse Einbildung verstanden. Der Mensch ist ein physisches Wesen, gesteuert von sinnlichen Eindrücken. Sein Geist ist eine Funktion des Körpers. Die Materie selbst ist - wie bei Lamettrie - zur Bewegung fähig. Diese Bewegung liegt auch den intellektuellen Prozessen zu Grunde.

> "Für Holbach liegt das Signum der Subjekthaftigkeit nicht auf der Ebene einer menschlichen Intelligibilität, wie es dann eine idealistische Aufklärung versuchte, sondern in der menschlichen Sensibilität als dem Menschlichen überhaupt, nach welcher der Mensch aufgrund seiner Körperlichkeit, seiner Bedürfnisse drängt, wobei wir, wenn Holbach von erworbenen Ideen spricht, welche das Interesse bestimmen, Ideen nicht auf der Ebene der Intelligibilität des Menschen ansetzen dürfen, da der Mensch in dem Sinne das vom Natursystem geprägte Wesen ist, dass auch und gerade das Geistmässige als Variante der Sinnlichkeit gesehen, und falls nicht gesehen, eben dahin zurückdatierend aufgeklärt werden muss" (Baruzzi 1973, p. 102).

Selbst Staat und Gesellschaft werden von den Gesetzen der Natur bestimmt. Was im Bereich des Physikalischen Anziehung und Abstossung ist, heisst hier Selbstliebe, Hass etc. Eine Veränderung der Materie ist immer die Folge von Bewegung. Das einzige, was sich ändern kann, sind daher die Erscheinungen, nie aber das Vorhandene selbst. Holbach vertritt einen radikalen Determinismus, der mit einem absoluten Fatalismus verknüpft ist (vgl. Baruzzi 1973, p. 108 ff.). "Die Fatalität ist die in der Natur festgesetzte ewige, unwandelbare, notwendige Ordnung oder die unvermeidliche Verbindung der Ursachen, mit den von ihnen hervorgerufenen Wirkungen" (Holbach, zit. nach Baruzzi 1973, p. 112 - Hervorhebung weggelassen). Das menschliche Leben ist gesteuert von Naturprozessen, die vom Menschen nicht beeinflusst werden können.

Auch der englische Materialismus in der Nachfolge von Hobbes, bei Hartley, Priestley etc., vertritt eine physikalische Konzeption des Psychischen. Psychologie ist nichts anderes als eine Physik des Nervensystems. Das Seelische ist aufgebaut

aus Seelenelementen, d.h. Reaktionspotentialen der Nerven, die sich nach bestimmten Regeln assoziieren. David Hume formuliert erstmals eine umfassende assoziationistische Psychologie. Die Erkenntnisse der Psychologie haben allein und ausschliesslich auf sinnlicher Erfahrung zu beruhen (vgl. Hehlmann 1967, p. 88 ff.). Unmittelbar erlebte Sachverhalte bilden den Ausgangspunkt der psychologischen Argumentation. Der Geist wird konstituiert durch eine Abfolge von einzelnen Erlebnissen, die in Assoziationen eingehen. Auch das "Ich" ist nichts anderes als eine bestimmte Form solcher Assoziationen. Die Identität der Person ist ein Ergebnis der schöpferischen Einbildung. Das Gedächtnis als Speicher der assoziierten Perzeptionen ist die Grundlage dieser Identität (Hehlmann 1967, p. 91).

Der klassische (französische und englische) Materialismus stand in Konkurrenz zum (deutschen) Idealismus jener Zeit. Dies ist anders beim naturwissenschaftlichen Materialismus des 19. Jahrhunderts, der, vom Zusammenbruch des idealistischen Systems (nach Hegels Tod 1831) profitierend, so gut wie ausschliesslich die Philosophie der Zeit bestimmte (Diemer 1967, p. 160 f.). Der Materialismus des 19. Jahrhunderts ist ein getreues Abbild der Entwicklung der damaligen Naturwissenschaften. Noch im 18. Jahrhundert konnte Newton die Arbeiten von Galilei und Kepler in einer integrierenden physikalischen Theorie zusammenfassen. Linné erstellte eine erste umfassende Systematik der Pflanzen. Lavoisier gibt der Phlogistontheorie den Todesstoss. Das Prinzip der Energieerhaltung wird aufgestellt. 1848 erscheinen Du Bois-Reymonds "Untersuchungen über tierische Elektrizität", die eine elektrische Erklärung der Nervenvorgänge formulieren. Du Bois-Reymond sieht in den Ergebnissen seiner Forschung die Berechtigung zur naturwissenschaftlichen Erklärung der Denkprozesse; der Begriff der Seele wird fragwürdig. Deutlich formulierte diese Ansicht der Zoologe Carl Vogt:

> "Ein jeder Naturforscher wird wohl, denke ich, bei einigermassen folgerechtem Denken auf die Ansicht kommen: dass alle jene Fähigkeiten, die wir unter dem Namen der Seelentätigkeiten begreifen, nur Funktionen der Gehirnsubstanz sind; oder um mich einigermassen grob hier auszudrücken: dass die Gedanken in demselben Verhältnis etwa zu dem Gehirne stehen, wie die Galle zu der Leber oder der Urin zu den Nieren. Eine Seele anzunehmen, die sich des Gehirnes wie eines Instrumentes bedient, mit dem sie arbeiten kann, wie es ihr gefällt, ist reiner Unsinn" (Vogt, zit. nach Seidenberg 1972, p. 6).

Das Gehirn wird als Maschine gesehen; das Problem liegt einzig darin, dass man bisher noch nicht genau weiss, "... in welcher Weise ... die Räder der Maschine ineinander greifen..." (Vogt, zit. nach Seidenberg 1972, p. 6). Der Zoologe und Physiologe Rudolf Wagner entgegnet Vogt, indem er auf die moralischen und politischen Konsequenzen dessen Ansichten hinweist, die er für zerstörerisch hält. Er beschimpft aus diesem Grund die Materialisten als "frivoles Gesindel" und Betrüger der Nation. In einer Arbeit mit dem Titel "Ueber Wissen und Glauben mit besonderer Beziehung zur Zukunft der Seelen" erläutert Wagner seinen Begriff der Seele:

"Ich wiederhole: nicht die Physiologie nötigt mich zur Annahme einer Seele, sondern die mir immanente und von mir unzertrennliche Vorstellung einer moralischen Weltordnung. Aber ich finde kein einziges Faktum in der Physiologie, welches mich nötigte, diese moralische Weltordnung und die Existenz einer Seele aus physischen Gründen aufzugeben. Im Gegenteile, ich finde auch im physischen Bau viele Gründe für eine Seelensubstanz, nur keine entscheidenden. Will man ein Bild haben, unter welchem sich ungefähr ein Physiologe das Verhältnis zwischen Seele und Leib, zwischen Seele und Gehirn vorstellen kann, so sei dies ein Vergleich mit dem Lichtäther zu den ponderablen Massen. Der Physiker erklärt alle Erscheinungen des sichtbaren Lichts aus der Existenz und den mathematisch bestimmbaren Gesetzen der Wellenbewegung des Aethers, welcher selbst eine unsichtbare und unwägbare Substanz ist. Für den Physiologen, der eine Seelensubstanz annimmt, ist diese nicht in ihrer absoluten Ruhe, sondern nur erkennbar, insofern sie durch Empfindung und Willen zur Bewegung und Veränderung der ihr zugewiesenen Hirnsubstanz in Verhältnis tritt" (Wagner, zit. nach Seidenberg 1972, p. 8).

Wagner sieht die Seele als eine Glaubenssache und vertritt eine Trennung von Glauben und Wissenschaft. Vogt verfasst 1855 als Reaktion auf die verschiedenen Angriffe Wagners seine Schrift "Köhlerglaube und Wissenschaft". Vor allem mit Blick auf Wagner ist seine Polemik gegen die "Seelenkonstrukteure" gerichtet:

"So wird man denn auch durch diese Seelen-Construktoren stets wieder unwillkürlich an jenen Mechaniker erinnert, der Jahre lang an einem Perpetuum mobile baute. Wie weit bist du? fragte ein Freund. Die Maschine ist fertig, anwortete Jener, ich brauche nur noch ein Häkchen, das immer so macht - dabei bog er den Zeigefinger und streckte ihn wieder. In gleicher Weise suchen Herr Wagner und Consorten in dem Gehirn ein Häkchen, das immer so macht, aber sie suchen es aus dem einzigen Grunde, weil sie an dieses Häkchen ihr ästhetisches und moralisches Bedürfnis, ihre geläuterte Weltanschauung, ihre moralische Weltordnung hängen möchten und hängen müssen, da dieser Quark sonst keinen Halt hat" (Vogt, zit. nach Seidenberg, 1972, p. 9).

Wagner antwortete 1857 mit der Schrift "Der Kampf um die Seele vom Standpunkt der Wissenschaft", in der er etwas versöhnlichere Töne anschlägt.

Die Position der Materialismus-Gegner war von Anfang an problematisch. Da sie nicht versuchten für die psychologische Erklärung eine eigene Realität zu finden, sondern entweder aufgrund moralischer oder politischer Argumentation den Anspruch des Materialismus zurückwiesen oder aber mit Hilfe des Seelenbegriffs auf der Ebene metaphysischer Argumente operierten, konnten sie den unter Berufung auf empirische Wahrheiten disputierenden Materialisten nicht die Stange halten. Als Basis für eine alternative Konzeption von Wissenschaft waren die Argumente der Materialismusgegner nicht geeignet. Deshalb mussten auch in ihrer Extremität schwache Thesen der Materialisten unwidersprochen bleiben. Dies gilt etwa für den Determinismus, den Vogt in ähnlicher Weise wie die französischen Materialisten vertrat:

"Der freie Wille existiert nicht und mit ihm eine Verantwortlichkeit und eine Zurechnungsfähigkeit, wie sie die Moral und die Strafrechtspflege und Gott weiss was noch uns auferlegen wollen. Wir sind in keinem Augenblick Herren über uns selbst, über unsere Vernunft, über unsere geistigen Kräfte, so wenig als wir Herren sind, dass unsere Nieren eben absondern oder nicht absondern sollen. Der Organismus kann nicht sich selbst beherrschen, ihn beherrscht das Gesetz seiner materiellen Zusammensetzung" (Vogt, zit. nach Seidenberg 1972, p. 13).

Dasselbe meinte der Zoologe Thomas Henry Huxley, als er in einem Vortrag sagte: "... die Gedanken, die ich in diesem Augenblick äussere, und Ihre Gedanken zu dem Gesagten (sind) Ausdruck molekularer Veränderungen jener Materie des Lebens... die auch der Ursprung aller anderen Phänomene unseres Lebens ist" (Huxley, zit. nach Matson 1969, p. 34). Wenn Wagner, auf Vogt bezogen, die in solchen Sätzen implizierte Moral polemisch zusammenfasst mit "Lasst uns essen und trinken, denn morgen sind wir tot", so trifft er damit die wunde Stelle des naturwissenschaftlichen Materialismus, doch kann er dem auf wissenschaftlicher Ebene nichts entgegensetzen. Der Materialismus des 19. Jahrhunderts versucht den Menschen radikal als Naturwesen zu denken und entsprechend das psychische Geschehen auf eine Funktion des Physischen zu reduzieren[32]. Das naturwissenschaftliche Verständnis aber war seit dem überwältigenden Entwurf von Newtons Physik mechanistisch. Den Menschen als Naturwesen zu verstehen war damit gleichbedeutend mit einem mechanistischen Menschenmodell. Die Idee einer "Mechanik des Geisteslebens" (John Stuart Mill) beziehungsweise einer "Mechanik des Geistes" (Johann Friedrich Herbart) war nichts als folgerichtig. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts gewinnt der Materialismus mehr dynamisch-energetische Züge, insbesondere unter dem Einfluss von Charles Darwins Evolutionstheorie.

5.3.2 Die soziologischen Wurzeln des mechanistischen Menschenmodells

Wenn wir nun nach den spezifisch soziologischen Momenten fragen, die bei der Entstehung der Psychologie eine wesentliche Rolle gespielt haben, so ist erneut das wissenschaftliche Klima der damaligen Zeit in Rechnung zu stellen. Wir haben gesehen, dass im Materialismusstreit die Physiologie eine zentrale Rolle gespielt hat. Sie war damals eine noch junge Wissenschaft, die im 19. Jahrhundert überhaupt erst entstanden ist. Sie erlangte jedoch rasch ein hohes Prestige. Lehrstühle wurden geschaffen, in Deutschland allein 15 in der Zeit zwischen 1850 und 1864 (Ben-David & Collins 1966, p. 114). Viele junge Wissenschaftler versuchten sich in Physiologie. Bald gab es in Deutschland eine stattliche Zahl habilitierter Physiologen. Doch neue Lehrstühle wurden kaum mehr geschaffen. Die Chancen für eine wissenschaftliche Karriere standen daher schlecht (denn selbstverständlich waren die bestehenden Lehrstühle mit relativ jungen Leuten besetzt). Auf der anderen Seite war die Philosophie, die seit dem Niedergang des Idealismus und den Attacken der Naturwissenschaftler, insbesondere der Materialisten, ein recht angeschlagenes Prestige hatte. Sie verfügte aber als Relikt aus der Zeit, wo sich die Philosophie noch als Super-Wissenschaft verstehen konnte, über eine vergleichsweise hohe Anzahl von Lehrstühlen, mehr als doppelt so viele wie die Physiologie. Das bedeutete eine Situation

---

32 Das gilt für den naturwissenschaftlichen Materialismus, nicht aber für den dialektischen Materialismus.

mit einer prestigevollen jungen Wissenschaft (der Physiologie), die kaum noch Berufsmöglichkeiten anbieten konnte, und einer prestigearmen alten Wissenschaft (der Philosophie), die über ein vergleichsweise grosses Angebot an Lehrstühlen verfügte. Beide Komponenten zusammen, die Physiologie mit hohem Prestige und fehlenden Arbeitsplätzen und die Philosophie mit tiefem Prestige, aber relativ zugänglichen Berufsmöglichkeiten, bildeten die spezifisch soziologische Situation, aus der heraus die Psychologie als institutionalisierte Wissenschaft entstand.

Theoretisch sind in einer solchen Situation zwei Verhaltensweisen zu erwarten (vgl. Ben-David & Collins 1966). Einerseits könnten die Physiologen versuchen, angesichts der Hoffnungslosigkeit, einen Lehrstuhl in ihrem Fach zu bekommen, ihre Rolle umzudefinieren, so dass sie eventuell anderswo unterkommen können. Da die Philosophie diesbezüglich am vielversprechendsten ist, dürfte sich eine Tendenz zur innovativen Verarbeitung von Physiologie und Philosophie in Gang setzen. Andererseits ist zu erwarten, dass die Philosophen angesichts des tiefen Prestiges ihres Fachs versuchen werden, durch Anleihen anderswo ihren Status aufzumöbeln. Dazu dürfte in der spezifischen Situation im Deutschland des ausgehenden 19. Jahrhunderts am ehesten die Physiologie in Frage kommen. Also ist wiederum eine Tendenz zur Verarbeitung von Philosophie und Physiologie wahrscheinlich. Beide Prozesse sind aber kaum als Verhaltensweisen einzelner Individuen zu erwarten, da die Kreation einer neuen Identität und Berufsrolle ein Vorgang ist, der sich ohne Gruppenunterstützung kaum realisieren lässt.

Beide Formen der "Rollenhybridisierung" (Ben-David & Collins) sind tatsächlich zu beobachten. Ein typisches Beispiel für den ersten Fall ist Wilhelm Wundt. Beispiele für den zweiten Fall sind Karl Stumpf, Herrmann Ebbinghaus und Franz von Brentano. Wundt war Mediziner und Physiologe, sein Hauptinteresse galt der Sinnesphysiologie. Er war Privatdozent während 17 Jahren und seit 1864 ausserordentlicher Professor für Anthropologie und medizinische Psychologie in Heidelberg (Hiebsch 1977 a, p. 8; Sprung 1979, p. 75). Nachdem er bei der Neubesetzung des Physiologielehrstuhls in Heidelberg übergangen worden war, nahm er ein Ordinariat für Philosophie und induktive Logik in Zürich an. Ein Jahr später wurde er auf einen Philosophielehrstuhl nach Leipzig berufen. Zu dieser Zeit scheint er die Hoffnung auf einen Lehrstuhl in Physiologie endgültig aufgegeben zu haben (Thomae 1977, p. 22). Der Einfluss, den diese berufliche Situation auf die erste Bestimmung der Psychologie als Wissenschaft gehabt hat, kann kaum überschätzt werden (vgl. auch Ash 1980). Die Physiologie ist Geburtshelferin der Psychologie nicht nur in professioneller Hinsicht, sondern auch theoretisch und methodisch. Wundt war der Meinung,

> "... dass der einzige Weg, den die Psychologie einschlagen könnte, derjenige sei, der von jenen einfachsten Problemen des Seelenlebens ausgehe, die in den Erscheinungen der Sinneswahrnehmung verborgen liegen und die überall schon von den experimentellen Methoden der Physiologie in Angriff genommen, aber von ihr

bis dahin auf ein falsches Terrain geführt worden waren ..." (Wundt, zit. nach Thomae 1977, p. 24).

Daher versuchte er in den "Grundzügen der physiologischen Psychologie" "... als einfachste und am meisten vorbereitete Grundlage der Erscheinung des Seelenlebens die Psychologie der Sinneswahrnehmung und ihrer nächsten Verbindungen und Zerlegungen zu bearbeiten" (Wundt, zit. nach Thomae 1977, p. 24). Dadurch fand das neuentstandene Fach Psychologie eine inhaltliche Orientierung, die bis heute ihre Wirkung hat: die Wahrnehmungstheorie ist nach wie vor ein zentrales Gebiet der Psychologie. Sie ist so zentral, dass sie geradezu als Indikator theoretischer Umorientierungen in der Psychologie insgesamt gelten kann:

"Wichtige Umbrüche innerhalb der Psychologiegeschichte, wie die gestaltpsychologische und funktionalistisch-behavioristische Ueberwindung elementenpsychologisch-strukturalistischer Positionen, die Herausbildung der sozialpsychologischen Fragestellung, die kognitionstheoretische Revision der SR-Theorien, die Entstehung informationstheoretischer Denkweisen in der Psychologie etc. erwuchsen mehr oder weniger ausgeprägt aus Neuorientierungen im Bereich der Wahrnehmung" (Holzkamp 1973, p. 18).

Doch diese Bindung der Psychologie an die Wahrnehmung ist theoretisch nicht zwingend. Sie ist eine Folge der Entstehungssituation der wissenschaftlichen Psychologie. Nach Thomae hat sich

"... die auf Wundt zurückgehende Psychologie ... ihren Gegenstand nach dem bestimmt, was für ihren Meister und manche seiner Zeitgenossen und Schüler aufgrund der Ausbildung und der in Wundts Ausgangswissenschaft gültigen methodischen Standards als erkennenswert und erkennensmöglich erschien. Es ist nicht die Vielfalt menschlichen Verhaltens, wie es uns in Dichtung, Literatur, Rechtspflege und klinischer Medizin begegnet. Es sind Abstraktionen aus dem realen Verhalten, wie sie von den Konventionen der präklinischen Medizin aus als erkennenswert erschienen. ... Auf jeden Fall ist hervorzuheben, dass sich die Institutionalisierung dank der Schlüsselposition theoretischer Fächer wie Philosophie und Physiologie vollzog, nicht dank pädagogischer oder klinischer Disziplinen, die sich auf den handelnden oder leidenden Menschen beziehen. Es war nicht der 'Gegenstand', welcher das Fach konstituierte, sondern Macht- und Prestigeeinflüsse verbunden mit mehr oder minder zufälligen personellen und sozialen Konstellationen, welche Methode, Inhalt und theoretische Orientierung der neuen Disziplin begründeten" (Thomae 1977, p. 25, 33 - Hervorhebung weggelassen, W.H.).

Das Beispiel Wundt ist wohl typisch für die Entstehungsgeschichte der Psychologie. Trotzdem ist die Bedeutung des Einflusses von Philosophen, die sich der Physiologie annäherten, ebenfalls spürbar. Karl Stumpf (vgl. Ash 1980, p. 52) und Hermann Ebbinghaus sind die vielleicht typischsten Beispiele diesbezüglich. Franz von Brentano ist zwar ebenfalls Philosoph; seine Annäherung an die Physiologie ging aber nie so weit wie etwa jene von Ebbinghaus (vgl. Klix 1979). In Brentano liegt denn auch eine der ersten wichtigen Gegenpositionen zur Wundtschen Psychologie vor.

Diese soziologische Skizze kann erklären, weshalb alternative Psychologiekonzeptionen, wie sie im 18. und 19. Jahrhundert durchaus vorhanden waren (z.B. Carl Philipp Moritz, Rudolf Hermann Lotze, Wilhelm Dilthey, Jean-Martin Charcot, die Völkerpsychologie etc.), wenig Einfluss auf die Institutionalisierung der Psychologie

als Wissenschaft haben konnten. Den Ideen fehlte das Potential, eine Rolle zu kreieren und eine neue Form von wissenschaftlicher Identität zu vermitteln. Verständlich wird auch, weshalb Wundts eindeutige Propagierung anderer als experimenteller Methoden (etwa in seiner Völkerpsychologie) keinen Widerhall finden konnte: die Verschmelzung von Physiologie und Philosophie ging so tief in das erste Selbstverständnis der Psychologie als Wissenschaft ein, dass andere als physiologische Methoden geradezu als nicht-psychologisch erscheinen mussten.

Aus dieser philosophie-historischen und soziologischen Perspektive wird die Dominanz der mechanistischen Orientierung in der Psychologie verständlich. Der Zusammenbruch der Hegelschen Philosophie, das Vorrücken des naturwissenschaftlichen Materialismus, die ungeschickte Verteidigung des Seelenbegriffes durch die Anti-Materialisten, die spezifische Situation der Psychologie, all diese Faktoren mussten eine wissenschaftliche Psychologie entstehen lassen, die materialistisch-mechanistisch, experimentell und inhaltlich vor allem wahrnehmungstheoretisch orientiert war. Die wissenschaftliche Psychologie musste als maschinelle "Psychologie ohne Seele" (Friedrich Albert Lange) geboren werden.

Natürlich waren die Gründungsväter der Psychologie nicht Epiphänomenalisten (philosophische Materialisten) - sie waren (psychophysische) Parallelisten. Das hier vorgetragene Argument ist, dass im Moment der Entstehung der Psychologie der Gegenstand (das Psychische) nicht (mehr) via den Seelenbegriff thematisierbar war, so dass als imponierendes Modell allein das mechanisch-kausale Denken der damaligen Physiologie zur Verfügung stand. Dieses Modell diente als Metapher, um eine positive Bestimmung des psychischen Gegenstandes abzugeben. Philosophisch waren damit die Fragen nach Materialismus, Parallelismus etc. durchaus offen gelassen. Die zwei Welten des Descartes wurden bei der Gründung der Psychologie nicht in eine Welt hineingepresst (wie das dann später im Behaviorismus geschehen wird), sondern der Graben wurde offen gehalten, jedoch dadurch überschreitbar gemacht, dass die eine Descartessche Welt (die "res extensa" mit ihrer mechanischen Struktur) zum Modell der Analyse der anderen Descartesschen Welt (der "res cogitans") genommen wurde.

5.4 Mechanistisches Denken in der modernen Psychologie: der Mensch als Computer

5.4.1 Von der Mechanik des Bewusstseins zur Mechanik des Verhaltens

Das Maschinenmodell ist keineswegs eine blosse Jugendsünde der wissenschaftlichen Psychologie. Es ist heute noch genauso aktuell wie zu den Zeiten der Bewusstseins- und Assoziationspsychologie. Die klassische Bewusstseinspsychologie ist unmittelbar von den materialistischen und empiristischen Strömungen des 18. und 19. Jahrhunderts geprägt. Die Sinneseindrücke sind das Material, aus dem sich via Assoziationen das Bewusstsein zusammensetzt (vgl. Hehlmann 1967, p. 131 ff.; Pongratz 1967, p. 86 ff.).

Das Vorbild der Naturwissenschaften ist stark. So sieht beispielsweise Beneke den Unterschied der Psychologie zur Physik allein darin, dass sich die Psychologie nicht auf die äussere, sondern auf die innere Erfahrung stützt. Mittels der Introspektion glaubt man die Bewusstseinselemente isolieren zu können und dadurch zu den empirisch "letzten" Gegebenheiten der Theoriebildung zu gelangen. Die Psychologie entwickelt sich als "Mechanik des Bewusstseins"[33].

In der Reflexologie und im Behaviorismus wechselt die Forschungsmethode, nicht aber das Menschenmodell. John Watson ersetzt die Wahrnehmungselemente durch Verhaltenselemente. Die Assoziationen spielen nicht mehr zwischen den Sinneseindrücken, sondern zwischen den Reiz- und den Reaktionselementen. "The language switched from mind to behavior, but the basic conception of man and of science remained the same. Science explains by reducing to elements and the laws of interaction, and man is to be explained by reduction to mental or behavioral elements and the laws of their association" (MacLeod 1970 a, p. 210). "For all its novelty, behaviorism was only the latest version of a centuries-old tradition in psychology - that of associationism or sensationalism dating back to Hobbes and Locke, which sought to translate the principles of Newtonian mechanics into psychological categories" (Matson 1976, p. 113).

Im Behaviorismus ist bis auf den heutigen Tag das mechanistische Menschenmodell in seiner modernen Fassung verkörpert. Bei Watson ist explizit von der Maschine die Rede, die der Mensch sei (z.B. Watson 1968, p. 266). Die Unterschiede in der Persönlichkeit der Menschen sind "Verschiedenheiten der Maschine":

> "Wenn wir die Persönlichkeit eines Menschen untersuchen - fragen, wofür er geeignet ist, wofür er nicht geeignet ist und was für ihn nicht geeignet ist - müssen wir beobachten, wie er seine täglichen komplexen Handlungen ausführt; wir dürfen ihn nicht nur hier und da beobachten, sondern tagaus, tagein, jahraus, jahrein, in Stress-Situationen, in Situationen der Versuchung, in Reichtum und Armut. Mit anderen Worten, um die Persönlichkeit, das 'Etikett' für eine Person ausführlich darstellen zu können, müssen wir sie zu uns rufen und durch alle möglichen Tests schicken, bevor wir feststellen können, was für eine Person, was für eine organische Maschine sie ist" (Watson 1958, p. 267).

Es ist eine der Aufgaben des Behavioristen "... festzustellen, wofür die menschliche Maschine geeignet ist, und brauchbare Vorhersagen über die künftigen Fähigkeiten zu machen, sobald die Gesellschaft solche Informationen benötigt" (Watson 1968, p. 267).

Dass der Behaviorismus und die Reflexologie nicht viel mehr als eine Transformation der Assoziationspsychologie von der Bewusstseins- auf die Verhaltensebene sind, lässt sich vielleicht am deutlichsten am Lernbegriff erkennen. Beim klassischen

---

33 Zweifellos ist Wundt von dieser etwas allzu plakativen Beurteilung auszunehmen. Seine Psychologie hat weniger mechanistischen denn voluntaristischen Charakter (vgl. Hilgard 1980, p. 113; Pongratz 1967, p. 99 ff.).

Konditionieren werden neue Reiz-Reaktionsverbindungen hergestellt, wobei das Reizspektrum, das eine bestimmte Reaktion auslöst, ausgeweitet wird. Neue Reaktionen werden dabei nicht erworben. Beim operanten Konditionieren wird die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Reaktion durch Verstärkung modifiziert. Das heisst wiederum, dass keine neue Reaktion gelernt wird. Was sich ändert ist ausschliesslich die Wahrscheinlichkeit, mit der eine bestimmte Reaktion "emittiert" wird. Sowohl beim klassischen wie beim operanten Konditionieren wird also von einem Lebewesen ausgegangen, dessen "Bestandteile" von Anfang an vollständig vorhanden sind. Das einzige, was beim Lernen geschieht, ist ein Zusammensetzen dieser "Bestandteile" durch eine Assoziationsmechanik. Wie die Empfindungen in der Bewusstseinspsychologie sind die Reize und die Reaktionen in der Reflexologie und im Behaviorismus letzte Elemente, die als gegeben vorausgesetzt sind und als "Bestandteile" in die "Konstruktion" des menschlichen Bewusstseins bzw. Verhaltens eingehen.

Der Einfluss dieser Art Denkens, wie es Pawlow, Watson und Skinner zum Ausdruck bringen, auf die Entwicklung der Psychologie kann kaum überschätzt werden. Zwar hat sich der Behaviorismus in verschiedenen Metamorphosen in einen Neo- und schliesslich gar einen Neo-Neo-Behaviorismus verwandelt (Koch 1964), an der mechanistischen Grundposition jedoch hat sich nichts geändert.

> "Nearly half a century has passed since Watson ... proclaimed his manifesto. Today, apart from a few minor reservations, the vast majority of psychologists, both in this country (Grossbritannien - W.H.) and in America, still follow his lead. The result, as a cynical onlooker might be tempted to say, is that psychology, having first bargained away its soul and then gone out of its mind, seems now, as it faces an untimely end, to have lost all consciousness. ... For psychology 'S', the subject, thus becomes nothing more than a stimulus-response machine: you put a stimulus in one of the slots, and out comes a packet of reactions" (Burt 1962, p. 229, 232).

Das einzige, was sich offenbar geändert hat seit den Zeiten der Bewusstseinspsychologie und dem frühen Behaviorismus ist der Maschinentyp, der als Metapher des Menschen beigezogen wird. Tatsächlich lässt sich das Denken über den Menschen, zumindest seit dem Beginn der Industrialisierung, in enge Relation setzen zu den jeweils neuesten Maschinen. Die Geschichte der Maschinenmodelle verläuft parallel zur Geschichte der Maschinentechnologie. Der psychologische Mensch ändert sich wie sich die Maschinen ändern, die der nicht-psychologische Mensch baut.

> "... modelists seem to be inspired by the latest physical theories and playthings of the times. Newton's mechanics brought forth models of man which treated him simply as a machine made up of levers and similar linkages. Watt's steam engine and the development of thermodynamics produced models of man which viewed him as nothing but a complicated heat engine. When servomechanisms mushroomed during World War II we heard that man is nothing but a servosystem. Somewhat more recently communication theory has been translated into models which purport to show that man is only an information-handling system" (Chapanis 1961, p. 113).

5.4.2 Die informationstheoretische Perspektive: Individualität als Rauschen im Kanal

Tatsächlich war die Tinte noch kaum trocken, mit der Shannon 1948 seine "Mathematical Theory of Communication" geschrieben hatte, und schon sahen die Psychologen überall Informationsübertragung (vgl. Miller 1968, p. 52). Die Informationstheorie (Kommunikationstheorie) wurzelt in der Nachrichtentechnik. Ihr Hauptinteresse ist die Bestimmung (und in der technischen Anwendung: die Vermeidung) von überflüssiger Information ("Redundanz") und Störungen ("Rauschen") im Kommunikationskanal. Für die Psychologen faszinierend war der Anspruch des Informationsbegriffs, gegenüber den traditionellen physikalischen Grundbegriffen Materie und Energie gleichberechtigt zu sein. In den Worten von Norbert Wiener (1968, p. 166): "Information ist Information, weder Materie noch Energie." Mit dem Informationsbegriff verspricht man sich daher eine Lösung oder wenigstens einen Ansatz zu einer Lösung des Leib-Seele-Problems. Der Informationsbegriff ist gegenüber dem Informationsträger, d.h. dem technischen oder materiellen Uebertragungsmechanismus indifferent und ermöglicht auf diese Weise das Modell einer Psychologie, die im Prinzip ohne Rekurs auf physikalische oder physiologische Theorien und Erkenntnisse auskommt. Die Information tritt so an die Stelle des Energiebegriffs und leitet damit eine Entwicklung ein, die schliesslich zur "kognitiven Wende" (Aebli 1973) der psychologischen Theoriebildung führen wird.

Die Informations- und Kommunikationstheorie lässt den Menschen als informationsverarbeitenden Apparat verstehen. Die psychologische Forschung konzentriert sich auf Analyse der menschlichen Informationsaufnahme und -verarbeitung. So verstehen Miller, Galanter und Pribram ihre Arbeit als einen Versuch, "... wie der Mensch ... als ein System der Informationsverarbeitung neu begriffen werden kann" (1973, p. 59). Miller versucht "... a psychological conception of man as an information-gathering, information-processing system" (Miller 1968, p. 7) zu formulieren.

Die ersten Arbeiten sind stark dem nachrichtentechnischen Modell verpflichtet. Es wird versucht, Kapazitäten der Informationsaufnahme, -verarbeitung und -speicherung mit Hilfe des Informationsbegriffes zu messen. Der Mensch nimmt als inputs Reize auf und gibt als outputs Reaktionen von sich (vgl. Miller 1968, p. 23, 52 ff.). Er wird als Kommunikationskanal gesehen, als "... a channel through which information can flow" (Miller 1968, p. 52). Sowohl die Reize wie die Reaktionen werden auf ihre Information hin analysiert. Eine Differenz der Informationswerte von Reiz und Reaktion wird als Transformationsfehler verstanden, d.h. als "Rauschen" des menschlichen Kommunikationskanals. Da sich dieses "Rauschen" in Experimenten als relativ stark erweist, ist der Mensch ein dementsprechend schlechter Kommunikationskanal:

> "... it is an act of charity to call man a channel at all. ... In any case, it is quite clear that man is a miserable component in a communication system. He

has a narrow bandwidth, a high noise level, is expensive to maintain, and sleeps eight hours out of every twenty-four. Even though we can't eliminate him completely, it is certainly a wise practice to replace him whenever we can" (Miller 1968, p. 55).

Nun ist sich Miller zweifellos der Tatsache bewusst, dass die Kommunikationstechnik ein verkürztes Modell des Menschen anbietet. Die Frage ist jedoch, ob der Mensch als Kommunikationskanal und mit einer Individualität, die sich lediglich als "Rauschen" artikulieren kann, überhaupt in irgendeiner Weise einen Menschen in natürlichen Situationen modellieren kann. Die Frage stellt sich umsomehr, als der informationstheoretische Informationsbegriff wenig bis nichts mit dem alltäglichen Informationsbegriff zu tun hat. Im alltäglichen Gebrauch ist mit Information stets Wissen (Information über etwas), sowie der Bezug auf einen Empfänger (Adressaten) mitgedacht: "Hauptkriterium jeder Information ist, dass sie den Adresssaten veranlasst, Beziehungen zu ihm bekannten Sachverhalten zu stiften" (Biäsch 1969, p. 11). Im informationstheoretischen Informationsbegriff ist nichts davon enthalten. Ihre Information ist ("objektiv") als Auftretenswahrscheinlichkeit von physikalisch messbaren Ereignissen definiert; mit ("subjektiver") Bedeutung hat sie nichts zu tun. Die Bedeutung (die Sinnhaftigkeit) als der wohl wichtigste Aspekt menschlicher Kommunikation, die ein Zeichen zum Vermittler von Möglichkeiten und Verweisungen macht (vgl. Straus 1978, p. 148 ff.), geht völlig verloren im Informationsbegriff der Kommunikationstheorie. Ausgehend von der letztlich richtigen Feststellung "... it is the signs we transmit, or physical signals; we do not transmit their 'meaning'..." (Cherry 1966, p. 44) wird "Meaning" schliesslich völlig vom Kommunikationsprozess eliminiert und als allein objektiv fassbarer Gegenstand nur noch das physikalisch-materielle Zeichensubstrat anerkannt. Kommunikation wird dadurch zu einem statistischen Problem:

"In his work on the theory of communication Shannon has illustrated the idea of building up a written 'message' as a stochastic process, that is, as a series of signs (letter or words), each one being chosen entirely on a probability basis, depending upon the one, two, three or more signs immediately preceding" (Cherry 1966, p. 39).

Die Schwierigkeiten, die sich bei der Erfassung von Bedeutungsgehalten ergeben, lässt die Kommunikationstheorie resignieren und führt sie dazu, nur noch das als zur Kommunikation gehörend zu akzeptieren, was sich mühelos messen lässt: das materielle Substrat des Zeichens.

Information wird dementsprechend als Wahrscheinlichkeit des Auftretens materieller Zeichenträger gefasst, oder etwas genauer formuliert: Information "... ist ein logarithmischer Ausdruck der Zahl von Alternativentscheidungen, die zur eindeutigen Charakterisierung eines gegebenen Nachrichtenzustandes nötig sind..." (Sayre 1969, Sp. 1272). Als einfachstes Beispiel gibt Wiener "... die Registrierung einer Auswahl zwischen zwei gleichwahrscheinlichen, einfachen Alternativen, von denen die eine oder die andere eintreten muss, z.B. die Möglichkeit, mit einer Münze Wappen

oder Zahl zu werfen" (Wiener 1968, p. 87).

Bedeutung und Sinn sind damit aus dem Informationsbegriff ausgeklammert. Die Konsequenzen für die Psychologie sind absurd genug. Drei seien hier erwähnt (für weitere Kritik vgl. Held 1973, Kap. I; Schoch 1979, p. 23 ff.): (1) Der Informationsbegriff vermag nicht zwischen sinnvollen Worten oder Sätzen zu unterscheiden. Zwei Nachrichten, die eine hochgradig sinnvoll, die andere purer Unsinn, können hinsichtlich ihrer informationstheoretisch gemessenen Information völlig äquivalent sein (vgl. Weaver, zit. bei Graumann 1972, p. 1156). (2) Unterschiedliche Bedeutungen ein und desselben Zeichens lassen sich mittels des Informationsmasses nicht erfassen. Beispielsweise hat das Zeichen "Kopf" bei einem Münzwurf denselben Informationsgehalt, gleichgültig ob damit der Tod eines Menschen oder das Bezahlen einer Schnapsrunde gemeint ist (vgl. Hörmann 1977, p. 38). (3) Das Informationsmass ist unabhängig von dem subjektiven Zustand des "verstehenden" Individuums. Für den informationstheoretischen Informationsbegriff ist es völlig gleichgültig, ob der Informationsempfänger eine Sprache mit semantischem Bedeutungsgehalt beherrscht (vgl. Sayre 1969; Graumann 1972, p. 1158).

5.4.3 Der Mensch als Computer und die Rückkehr des Homunkulus

Die Beschränktheit der informationstheoretischen Psychologie wurde bald erkannt. Die Fähigkeit des Menschen zur Informationsverarbeitung ist zu komplex als dass sie mit blossen Input-output-Analysen, wie sie für die Informationstheorie charakteristisch sind, erfasst werden könnte (vgl. Peirce 1965, Kap. XII). Die black box musste aufgebrochen werden; es musste Einblick genommen werden in das "Innere" des Menschen, um seinen Strategien der Informationsverarbeitung auf die Schliche zu kommen. Natürlich versuchte man, einen Rückfall in die Bewusstseinspsychologie zu vermeiden; das "Gespenst in der (Körper-)Maschine" war allzu gefürchtet.

Es legte sich ein technisches Modell nahe, das von der Informationstheorie her leicht als solches erkennbar ist: der Computer[34]. Schliesslich sind es die (Digital-)Computer, die wie der informationstheoretische Informationsbegriff auf der Basis einer binären Logik arbeiten. Folglich umschreibt beispielsweise Neisser die Aufgabe des Psychologen in der Computermetaphorik:

> "Die Aufgabe eines Psychologen, der die menschliche Kognition verstehen will, ist analog derjenigen eines Menschen, der entdecken will, wie ein Computer programmiert ist. Besonders, wenn das Programm anscheinend Information speichert und wieder verwendet, wird der Mensch wissen wollen, mit welchen 'Schablonen' oder 'Verfahren' das geschieht. In dieser Absicht wird er sich **nicht** darum kümmern, ob sein spezieller Computer die Information auf Magnetkernen oder Dünnfilmen speichert; er möchte das Programm verstehen, nicht die <u>hardware</u>" (Neisser 1974, p. 22).

---

34 "... a computer is simply the most general possible case of an information-processing system ..." (Miller 1968, p. 8).

Pylyshyn spricht von der (kognitiven) Psychologie als von einem Forschungsfeld "... in which the formal aspects of the computer metaphor furnishes the conceptual structures around which empirical observations are organized" (Pylyshyn 1974, p. 57). Die physiologische Ausstattung des Menschen wird als "hardware" verstanden; das zentrale Nervensystem wird als Informationsverarbeitungssystem vorgestellt,

> "... das ... eine bestimmte maximale Kapazität haben mag, dessen Leistung aber - bildlich gesprochen - nicht so sehr von dieser Kapazität als vielmehr von den Programmen abhängt, die ihm eingegeben worden sind. Damit sind die Ergebnisse von Erfahrung und Lernen gemeint: Sie determinieren vor allem die Leistungsfähigkeit des Organismus. Die vorhandenen Nervenzellen mit ihren Verbindungen und den darin möglichen Prozessen stellen damit ein Instrument dar, das ganz verschieden genutzt werden kann. Die Art seiner Nutzung bestimmt die Leistungshöhe" (Aebli 1972, p. 182).

Aehnlich sieht es Legge, für den das meiste menschliche Verhalten das Produkt von Lernen und Erfahrung ist und der sich die Erfahrung wie folgt vorstellt: "Experience may be thought of as a program which governs the operation of the hardware. The accumulation of these 'programs' over the years of infancy, childhood and adolescence leaves the adult in posession of a vast library of programs" (Legge 1975, p. 66).

Mit der Computer-Metaphorik hat die etwas phantasielose informationstheoretische Input-output-Analyse des Menschen an Einfluss verloren. Die Idee der software bzw. der Programmierung hat die Aufmerksamkeit auf die blackbox gelenkt, d.h. auf die "inneren" Prozesse und Strukturen der Informationsaufnahme und -verarbeitung. Entsprechend hat sich die Sprache der Psychologie angereichert mit Ausdrücken wie "subroutine", "feedback", "coding" und "decoding", "storing", "loop", "iteration", "linear" und "parallel processing", "compiler" und "interpreter programs" etc.

In historischer Perspektive hat sich damit der Gegenstand der Psychologie erneut gewandelt. Während im Behaviorismus die "innere" Orientierung der klassischen deutschen Bewusstseinspsychologie von einer Sicht auf das "äussere" Verhalten abgelöst worden ist, kehrt mit dem Computermodell das "Innere" des Menschen wieder in die Psychologie zurück. Die Rede vom "Geist" ("mind") wird wieder salonfähig. So sieht Miller die Psychologie als "the science of mental life" (vgl. Miller 1966). Der "Geist" wird als Computeranalogon gesehen, der mittels Programmen Informationen aufnimmt, verarbeitet und speichert (vgl. Boden 1979). Doch um eine Analogie, wie Boden (1979, p. 113) meint, handelt es sich dabei eben nicht. Eine Analogie setzt die Möglichkeit zur Identifikation gleicher Elemente im modellierenden und im modellierten System voraus (vgl. Abschnitt 4.6). Gerade diese identischen Elemente aber sind im Falle des Verhältnisses von Computer und "Geist" nicht gegeben. Der Computer kann nicht als Analogie des Funktionierens der menschlichen Kognition verwendet werden, denn es lassen sich theoriefrei keine identischen Momente von Mensch und Computer angeben. Der Computer gibt eine Folie, eine

Perspektive, eine Blickrichtung ab, um den "Geist" überhaupt zu "sehen". Der Mensch wird am Computer gemessen; er wird gesehen als ob er ein Computer wäre.

Dagegen ist natürlich nichts vorzubringen. Allein die Frage, ob und inwiefern dieses Als-ob einem alltäglich-phänomenologischen Bild des Menschen gerecht wird, lässt sich stellen. Boden ist der Meinung, dass die Metapher des Computers dem Menschen gerechter werde als etwa jene der Dampfmaschine:

> "... likening a man to a machine was indeed insulting and basically dehumanizing in previous centuries, when this metaphor had to rely on relatively simple and inflexible (and non-representational) mechanisms such as the clock or the steam-engine. ... With the advent of machines that store, transform and use complex and subtly structured inner models of their world, however, the psychologist has a metaphor for the mind that can do it considerably more justice than could any heretofore. Whether or not this metaphor will eventually elucidate all aspects of the human mind, it offers the psychologist an antireductionist version of mechanism that avoids the dehumanizing implications often mistakenly attributed to it" (Boden 1979, p. 128).

Aber genügt allein die hohe technische Komplexität des Computers, um diesen als adäquateres Menschenmodell zu rechtfertigen? Zweifel kommen, wenn man etwa bei Miller, Galanter und Pribram das folgende liest:

> "Wenn ein grosser, moderner Vielzweckcomputer am Morgen eingeschaltet wird, wenn er friedlich dasitzt und sich aufwärmen lässt, behaglich in seinen Magnettrommeln schnurrt und seine Multifibratoren kratzt, fehlt doch noch etwas zu einer richtigen Datenverarbeitungsanlage: Erst wenn er Instruktionen erhalten hat, beginnt er wie ein richtiger Computer zu handeln. Je nachdem, was für Instruktionen man ihm gibt, wird er dann gleich wie irgendeiner der ungezählten Computertypen, die ihre speziellen Instruktionen fest und unveränderlich eingebaut haben, arbeiten. Aber ohne Instruktionen und ohne Programm wird der Computer keine Information verarbeiten. Die faszinierendsten Daten mögen in seinem Gedächtnis aufbewahrt sein oder von aussen eingegeben werden, ohne Programm kann nichts geschehen: Ein Computer braucht ein Programm" (Miller, Galanter & Pribram 1973, p. 192).

Dieses Zitat verweist auf zwei Beschränktheiten des Computermodells. Erstens verrät sich in der anthropomorphisierenden Sprache der Autoren etwas von dem, was einem Computer im Vergleich zu einem Menschen fehlt: Gefühle und Individualität. Die Wärme des Computers kann immer nur physikalische Wärme sein, nie aber menschliche Wärme. Zweitens weisen Miller, Galanter und Pribram auf der inhaltlichen Ebene auf eine Beschränktheit der Computermetapher, nämlich die Notwendigkeit einer Programmierung des Computers. Computer können sich nicht selbst programmieren, sondern sind völlig abhängig vom Programmierer. Das "Verhalten" des Computers wird ausschliesslich von aussen gesteuert. Das Computermodell erweist sich damit als deterministisch (vgl. Abschnitte 5.2.2 und 5.2.5). Es vermag damit auch keine Entwicklungstheorie zu liefern (vgl. Abschnitt 5.2.4). Eine "Entwicklung" des Computers ist lediglich in einem mechanistischen Sinne als Konstruktionsprozess der "hardware" verstehbar, was aber weder Entwicklung im psychologischen Sinne ist, noch der Intention der Computermetapher entspricht, nämlich den Menschen psychologisch in Analogie zu den Computerprogrammen zu erfassen. Programme werden "im-

plementiert", d.h. dem Computer als fertige Prozessschemata angepasst; so etwas wie ein selbständiges Wachsen der Programme gibt es nicht.

Die Programmierung mit Erfahrung oder Lernen gleichzusetzen hilft auch nicht weiter. Dabei zeigt sich höchstens, dass auch die Computermetapher - wie das Maschinenmodell überhaupt (vgl. Abschnitt 5.2.5) - in der Tradition der empiristischen Philosophie wurzelt. Denn alles Psychische auf Lernen zurückführen impliziert die Unmöglichkeit ein Handlungszentrum (ein "Ich") zu thematisieren (vgl. Abschnitte 5.2.1 und 5.2.4). Natürlich entspricht diese Konsequenz völlig der Computermetapher, denn auch der Computer verfügt über kein Handlungszentrum und wird völlig von aussen determiniert. Die Computer sind nicht die Akteure der Prozesse, die sie ausführen.

Die Grenzen der Computermetapher sind damit bereits offensichtlich geworden. Doch sie lassen sich noch verdeutlichen, wenn wir etwas konkreter werden. Wenn wir Neissers kognitive Theorie anschauen, so begegnen wir den eben aufgezeigten Implikationen des Computermodells. Neisser untersucht vor allem Wahrnehmungs- und Gedächtnisprozesse. Diese aber sieht er völlig automatisch und mechanisch verlaufend. Während Neisser zu Beginn seiner Arbeit noch schreiben kann "... die Erlebniswelt wird von demjenigen produziert, der sie erlebt" (Neisser 1974, p. 18), verschwindet im Verlaufe der Analyse der kognitiven Verarbeitungsprozesse das Subjekt immer mehr aus seinen Augen, bis am Schluss, bei der Diskussion der "höheren" geistigen Prozesse, fast gespensterhaft das Schemenbild eines "Homunkulus" auftaucht, das zu vertreiben er aber rasch alle Anstrengungen unternimmt (Neisser 1974, p. 376 ff.).

Der Prozess der Realitätskonstruktion verläuft in Neissers Theorie ohne Beteiligung eines Subjekts oder "Ichs". Dem Subjekt ist lediglich das Resultat des Prozesses zugänglich; mit dem Verlauf des Prozesses steht es in keiner Beziehung. Wahrnehmen beispielsweise ist nicht etwas, was das Subjekt tut, vielmehr ist es etwas, was die kognitiven Prozesse tun. Die Aktivität der konstruktiven Prozesse ist keine personale Aktivität; vielmehr ist sie eine "Aktivität der Wahrnehmungssysteme" (Neisser 1974, p. 18). Dieses maschinelle Verständnis der Wahrnehmung muss früher oder später zur Frage führen, wo denn das Wahrnehmungssubjekt der Wahrnehmungspsychologie ist[35].

Neisser allerdings empfindet solange keine manifesten Schwierigkeiten wie er auf der Ebene der unmittelbaren Wahrnehmung und anderer "einfacher" kognitiver Prozesse verbleibt. Sobald er jedoch Denkprozesse analysiert, kommt ihm das Subjekt unausweichlich in den Weg. Denken lässt sich kaum ohne die Vorstellung einer denkenden

---

35 "Where is the perceiver in perceptual theory?" (Klein & Schlesinger, vgl. Graumann 1969, p. 26). Analog fragt Carlson (1971) für die Persönlichkeitspsychologie: "Where is the person in personality research?" und Schultz (1971) spricht von der Psychologie generell als "A world with man left out".

Instanz verstehen. Eine vollständige Reizsteuerung des Denkprozesses ist keine sinnvolle Annahme. Beim Denken oder beim Problemlösen spielen gespeicherte Informationen und ein systematisches bzw. gezieltes Absuchen dieser Informationen eine wichtige Rolle. Lösungen müssen gesucht und aus gespeicherten Elementen (neu) konstruiert werden. Wer aber ist der Sucher oder Konstrukteur dieser Lösungen? Neisser sieht das Problem und stellt die ominöse Frage nach dem Homunkulus "im Kopf" des Menschen. Er schreibt dann:

> "So wenig schmackhaft diese Vorstellung sein mag, wir können sie doch kaum völlig beiseite schieben. Wenn wir keinen solchen Agenten postulieren, der die gespeicherte Information auswählt und verwendet, müssen wir uns jeden Gedanken und jede Reaktion bloss als das momentane Ergebnis eines interagierenden Systems vorstellen, das im wesentlichen einer 'Laisser-faire-Oekonomie' folgt" (Neisser 1974, p. 367).

Diese Möglichkeit wäre die behavioristische Antwort, die das Denken als blosse Resultante verschiedener Reaktionsstärken versteht und damit die Neuheit einer Problemlösung als Wiedererscheinen der Resultate von Lernprozessen erklärt und folglich als Scheinneuheit "entlarvt" (vgl. Maltzmann 1969). Diese behavioristische Auffassung entspricht der anti-emergentistischen Position des Maschinen-Modells. Neisser distanziert sich von dieser Erklärung; doch ebenso wenig Gefallen findet er verständlicherweise an einem Homunkulus. Seine Lösung des Problems sieht folgendermassen aus:

> "Noch vor einer Generation musste man sich Steuerungsprozesse als Homunkuli vorstellen, weil der Mensch das einzige bekannte Modell eines exekutiven Agens war. Heute zeigt uns der moderne Computer eine andere Möglichkeit in Form des ausführenden Unterprogrammes. ... Die meisten Computerprogramme bestehen aus weitgehend unabhängigen Teilen oder 'Unterprogrammen'. In komplexen sequenziellen Programmen wird die Reihenfolge, in das die Unterprogramme zur Anwendung kommen, in jedem Fall eine andere sein. ... Gewöhnlich wird es so eingerichtet, dass jeweils nach dem Durchlaufen eines Unterprogramms die Kontrolle dem Hauptprogramm übergeben wird, die dann in jedem Fall entscheidet, was weiter geschehen soll. Man könnte wohl sagen, das Hauptprogramm 'benutze' die anderen Programme, die ihm 'untergeordnet' sind. Gewisse Programme können sogar eine hierarchische Struktur haben, in der Programme der einen Ebene 'niedrigere' Programme abrufen können und selbst durch 'höhere' Programme abgerufen werden. Die Delegation der Kontrolle geht jedoch nicht über unendlich viele Stufen: Es gibt ein 'höchstes' oder Hauptprogramm, das keinem anderen zur Verfügung steht" (Neisser 1974, p. 370 f.).

Das Hauptprogramm soll also die steuernde Instanz sein, die den Denkprozess leitet. Doch diese Argumentation ist eigenartig.

Ein Hauptprogramm ist keineswegs so offen wie die "Ziele und Absichten einer Person" (Neisser 1974, p. 381), die sich auf eine potentiell unendliche Zahl neuer Situationen und Umstände einstellen kann. Ein Hauptprogramm ist auf die spezifische Aufgabe hin entworfen, die ein bestimmter Computer zu erfüllen hat. Das Hauptprogramm muss neu geschrieben oder geändert werden, sobald der Computer in eine "neue Situation" kommt, d.h. sobald er neue, andere oder zusätzliche Aufgaben zu lösen hat, also genau das, zu dem ein menschliches Individuum normalerweise selbständig

imstande ist. Neisser hat das Problem lediglich verschoben, nicht aber gelöst. Das entscheidende Kriterium für die umfängliche Adäquatheit des Computermodells für das menschliche Verhalten wäre die Kompetenz des Computers sein Hauptprogramm selbständig "seinen" neuen Aufgaben anzupassen. Zu dieser Leistung ist m.W. kein Computer imstande. Der Homunkulus ist damit nicht vertrieben. Neisser ist zugute zu halten, dass er wenigstens das Problem artikuliert und sich um eine Lösung bemüht. Andernorts geht man viel unbekümmerter über diese Problematik hinweg. So etwa, wenn Legge die Erfahrung mit dem Erwerb von Programmen vergleicht und den Erwachsenen im Besitz einer riesigen Bibliothek von Programmen sieht (vgl. oben). Bei Legge findet man keine Frage nach dem "Bibliothekar", der diese Programme speichert und bei Bedarf situationsadäquat abruft.

5.5 Das Beispiel der Motivationstheorien: von der Energetik zur Steuerung

Wir haben die Hinwendung der Psychologie zum Computer als Modell des Menschen auf relativ abstraktem Niveau diskutiert. Um den Wandel des psychologischen Denkens in Abhängigkeit vom Stand der Maschinentechnik an einem konkreten Beispiel zu illustrieren, wollen wir im folgenden eine kurze Diskussion verschiedener Motivationstheorien führen.

5.5.1 Motivation als Aktivierung der Mensch-Maschine

Psychologische Theorien werden allgemein von einer Trennung des Menschen in einen statischen und einen dynamischen Bereich beherrscht. Sicher spielt dabei die alte Vermögenspsychologie (Wolff, Mendelssohn, Tetens, Kant) eine nicht unbedeutende Rolle (vgl. Hilgard 1980; Pongratz 1967, p. 65 ff.), auch wenn die drei Grundpotenzen der Seele (Verstand, Gefühl und Wille) mittlerweile zu zwei (Kognition und Motivation) zusammengeschrumpft sind. Diese zwei aber passen gut in das Maschinenmodell und werden denn auch entsprechend behandelt. So sieht beispielsweise Rohracher in der Unterscheidung von Intelligenz- und Persönlichkeitsdiagnostik die

> "... Grundlage einer Einteilung der psychischen Vorgänge ...: fasst man die Triebe, Interessen, Gefühle und Willenserlebnisse unter dem Begriff 'psychische Kräfte' zusammen, so kann man die Vorgänge mit deren Hilfe der Mensch seine Triebe zu befriedigen sucht, als 'psychische Funktionen'bezeichnen; zu ihnen gehören die Prozesse des Wahrnehmens, Vorstellens und Denkens - Prozesse, deren Aufgabe darin besteht, die Möglichkeiten zu schaffen, kurz, dafür zu sorgen, dass die Forderungen der psychischen Kräfte (z.B. die vitalen Bedürfnisse) erfüllt werden" (Rohracher 1961, p. 204).

Die Intelligenz sieht Rohracher als den Leistungsgrad der psychischen Funktionen. Rohrachers Sprache ist deutlich vom Maschinenmodell geprägt. Die Statik der Mensch-Maschine besteht aus einer kognitiven Apparatur (Wahrnehmen, Denken, Vorstellen); ihre Dynamik ist das Resultat der energetisierenden Motivation (Triebe, Interessen, Gefühle). Aehnlich hat schon McDougall formuliert:

"Das Wissen ist nur der Diener des Fühlens und des Handelns, es ist der Vorgang, mittels dessen der Wille auf sein Ziel und auf die Befriedigung, die das Erreichen des Zieles mit sich bringt, hinarbeitet. Die ganze komplizierte Entwicklung des Wissens und Erkennens ... vollzieht sich auf Grund der Anstrengungen des Willens, zu seinen Zielen zu gelangen" (McDougall o.J., p. 79).

Noch deutlicher drückt sich Brown aus: "Triebe, Motivationen, Konationen, Emotionen und libidinöse Energien funktionieren (in den verschiedenen theoretischen Systemen der Psychologie) als die aktivierenden Agentien; während kognitive Systeme (cognitive maps), assoziative Tendenzen und Gewohnheitsstärken im Zusammenhang mit inneren und äusseren Reizen als lenkende und die Richtung bestimmende Agentien fungieren" (Brown, zit. nach Thomae 1965, p. 15).

Diese Trennung charakterisiert die Psychologie bis auf den heutigen Tag (vgl. Riegel 1976 a, b): auf der einen Seite die statische Struktur psychischer Fähigkeiten und auf der anderen Seite die energetische Dynamik der Motivation, die diese Struktur in Aktivität versetzt. Ganz im Sinne des Maschinenmodells ist der Mensch zweigeteilt in einen strukturellen Sektor (Intelligenz, Wahrnehmung, Denken etc.) und einen dynamischen Sektor (Motivation, Emotionalität etc.), der die Strukturen mit Energien versorgt. Die Motivation ist der aktivierende Part der Mensch-Maschine; sie setzt den funktionellen Apparat überhaupt erst in Gang. Entsprechend fallen die Definitionen der Motivation aus: "Die Motivation umfasst die Gesamtheit derjenigen bewussten und unbewussten psychonomen Faktoren, auf Grund derer unser Wollen und Handeln zustande kommt" (Ach, zit. nach Thomae 1965, p. 15). Ebenso sieht Mc Clelland in den Motiven "Verursacher" von Verhalten (vgl. Schmalt 1976). Die Motivation wird als Begriff verwendet, der erklären soll, weshalb Menschen überhaupt aktiv sind (vgl. Lind 1976, p. 92).

5.5.2 Triebtheorien

Der Triebbegriff funktioniert genau nach diesem Modell der Maschine: Der Mensch ist an sich passiv, bewegungslos. Sobald in ihm aber eine Triebspannung entsteht (wegen Nahrungs-, Flüssigkeits-, Sauerstoffmangels etc.) wird sein homöostatisches Gleichgewicht gestört, Energie wird freigesetzt, fliesst in die Perzeptions- und Denksysteme und bewirkt schliesslich ein Verhalten, das die Spannungsreduktion zum Ziel hat. Ist das Ziel erreicht, so wird der Organismus wieder untätig. Ueberschüssige Energie, die wegen fehlerhafter Zielkalkulation oder auf Grund mangelhafter Zielerreichung übrig bleibt, wird in sekundäre Bahnen abgeleitet. Die Sublimationstheorie Freuds funktioniert nach diesem Prinzip, ebenfalls seine erste Aggressionstheorie (vgl. Freud 1980 a, b), die dann in der Frustrations-Aggressions-Theorie weiter entwickelt worden ist (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears 1968).

Der Triebbegriff (und der Motivationsbegriff überhaupt) ist eine Absage an eine bestimmte Form maschinellen Denkens, die den Menschen als ausschliesslich reizgesteuert versteht. Liesse sich menschliches (und tierisches) Verhalten allein mit

Hilfe des Reflexbogens erklären, bestünde keine Notwendigkeit für eine Motivationstheorie (vgl. Krech & Crutchfield 1971, Bd. 1, p. 284 ff.). Eine streng verstandene S-R-Psychologie braucht keine Triebe und Motive; die Reize vermögen alles (vgl. Bergius 1965).

Skinners Verhaltenstheorie ist neben Pawlows Reflextheorie das vielleicht deutlichste Beispiel diesbezüglich. Zwar kann man den Begriff des Verstärkers als Motivationskategorie verstehen, insofern Vorlieben für bestimmte Reizsituationen als Resultate früherer Verstärkungen gesehen werden können. Doch Skinners Prinzip der Verhaltenserklärung ohne Rekurs auf andere (physiologische, mentalistische, "innere" etc.) "Ebenen" erweist eine solche Interpretation als illegitim. Skinner stellt keinerlei Hypothesen darüber auf, warum ein Verstärker verstärkend wirkt (vgl. Werner & Butollo 1977, p. 220 f.). Skinner kann damit vermeiden, den Verstärkern eine triebreduzierende Wirkung beizumessen und vermag folglich in der Verhaltensanalyse ohne Rekurs auf den Triebbegriff auszukommen[36]. Doch abgesehen von der möglichen Zirkularität der Definition des Verstärkungsbegriffs (vgl. Westmeyer 1973) erkauft sich Skinner die Umschiffung des Triebbegriffs mit der Preisgabe des Anspruches auf nomothetische Theoriebildung. Denn ob ein Reiz als Verstärker wirkt, lässt sich mittels des Skinnerschen Verstärkungsbegriffes nicht allgemein sagen, sondern hat immer konkret, am einzelnen Individuum festgestellt zu werden. Skinner vermag daher keine allgemeine psychologische Theorie des Verhaltens zu formulieren. Was er zur Verfügung stellen kann, ist "bloss" ein begrifflicher Rahmen zur Bildung idiographischer Partialtheorien (vgl. Westmeyer 1973, p. 83).

Ist man nicht gewillt, Skinner in dieser Konsequenz zu folgen, so hat man einzusehen, dass das Programm einer strengen S-R-Psychologie nicht durchführbar ist. Die situative Variabilität des Verhaltens ist ohne einen Begriff, der zwischen Reiz und Reaktion vermittelt, nicht fassbar (vgl. z.B. Heckhausen 1974). Man ist also gezwungen, etwas "Inneres" in die psychologische Theorie einzubringen. Aber natürlich hat dieses "Innere" "objektiv" zu sein. Da das Maschinenmodell sowieso tendenziell reduktionistisch ist (vgl. Abschnitt 5.2.3), liegt es nahe, auf eine physiologische Ebene zu rekurrieren. Man sucht also nach einem unpsychologischen Begriff, um das mechanistische Modell zu retten. Dieser Begriff wird gefunden im Trieb, der dem Aktivierungsgrad nervöser Erregungsmechanismen entspricht. Woodworth, der den Triebbegriff in die Psychologie eingeführt hat, meinte damit eine unspezifische physiologische Kraft, die das Verhalten aktiviert, aber nicht dessen Richtung bestimmt. Ein Trieb ist somit nichts weiter als ein ungerichteter Verhaltens-

---

36 "Dieser Begriff ist lediglich eine bequeme Art der Bezugnahme auf die Wirkungen von Deprivation und Sättigung und auf andere Operationen, die die Verhaltenswahrscheinlichkeit mehr oder weniger auf dieselbe Weise verändern" (Skinner 1973 a, p. 139).

aktivator, der dazu dient, den Beginn und die Stärke des Verhaltens zu erklären (Mischel 1978, p. 672).

Der Trieb musste nur schon deshalb "objektiv" und damit nicht-psychologisch definiert werden, damit er gemessen werden konnte, auch wenn diese Messung allein darin besteht, die Zeit beispielsweise des Entzugs von Nahrung festzuhalten. Auf diese Weise lässt sich die im Maschinenmodell implizierte Idee der Manipulation und Kontrolle (vgl. Abschnitt 5.2.2) aufrechterhalten. Neben das Lernen gesellt sich ein zweites Feld der Manipulierbarkeit des Menschen, und es ist kein Zufall, dass man in einem neueren Text zur Einführung in die Psychologie lesen kann: "Those aspects of psychology which are most relevant to controlling behavior are motivation and learning" (Legge 1975, p. 20).

Nicht nur in der Psychologie wird der Triebbegriff in einem energetisierend-aktivierenden Sinn gebraucht. Wie bereits erwähnt ist der psychoanalytische Triebbegriff analog definiert. So finden sich beispielsweise bei Waelder die folgenden Formulierungen:

> "Trieb bedeutet in der Psychoanalyse ... einen elementaren Drang, dessen Wurzeln in körperlichen Spannungen liegen, der durch Umwelteinflüsse von seiner Richtung abgelenkt und auf viele Arten modifiziert, aber wahrscheinlich nicht ausgelöscht werden kann. ... Triebe sind machtvolle Strebungen innerhalb lebender Organismen, die in deren körperlichen Natur verwurzelt sind ..." (Waelder 1971, p. 196, 84).

Das Triebmodell der Motivation findet sich auch in der Ethologie, beispielsweise in der Aggressionstheorie von Konrad Lorenz. Lorenz (1974) versteht den Menschen als natürlicherweise mit einem Trieb zur Aggression ausgestattet. Anders als Freud in seinem ersten Aggressionsmodell postuliert Lorenz einen spezifischen Aggressionstrieb[37]. Dieser Trieb produziert Energie, die sich periodisch ihre Entladung suchen muss. Ist die Energie abgeflossen, die Aggression ausgelebt, kommt das System wieder ins Gleichgewicht und es herrscht solange Ruhe bis der Speicher für die Aggressionsenergie von neuem überläuft. Einen bleibenden Abbau der Aggressivität hält Lorenz für nicht möglich. "Wenn man alle aggressionsauslösenden Umweltsituationen entfernt, kann man nicht hoffen, dass das Bedürfnis, die angesammelte und aufgebaute Aggression zu entladen, verschwindet" (Lorenz 1979, p. 17). Ihrer mechanistischen Vorstellung wegen ist Lorenz' Aggressionstheorie etwas abschätzig als "toilet-flush-" oder "lavatory-cistern-model" bezeichnet worden. "It flushes when the lever is operated. If the cistern is over-full only a slight pressure is required. It may, if unflushed for some time, even start to flush spontaneously" (Legge 1975, p. 64).

Das maschinelle Denken in der Motivationspsychologie ist keineswegs auf die Triebtheorie beschränkt. Beim Triebbegriff ist die Maschinenmetaphorik bloss be-

---

37 Auch Freuds zweite Aggressionstheorie postuliert bekanntlich einen spezifischen Aggressionstrieb, genauer: einen Todestrieb (vgl. Freud 1923).

sonders deutlich erkennbar. Mechanistisch ist auch die Unterscheidung von "primären" und "sekundären" Motiven, wobei die sekundären Motive theoretisch aus den primären (biologischen) Motiven abgeleitet werden (entsprechend dem mechanistischen Prinzip der Rückführung des Komplexen auf das "Elementare"). Auch Lewin, der die Motivation aus "Feldkräften" herleitet, denkt mechanistisch-energetisierend: "... allemal (sind) gewisse seelische Energien, die in der Regel auf einen Willens- oder Bedürfnisdruck zurückgehen, also gespannte seelische Systeme, die notwendige Voraussetzung dafür , dass überhaupt das psychische Geschehen - auf welchem Wege immer - abläuft" (Lewin 1968, p. 78). Motivation entsteht auf Grund von Ungleichgewichten im "Lebensraum" des Individuums. Die Beseitigung des Ungleichgewichts und die Wiederherstellung des spannungsfreien Zustandes ist auch für Lewin (wie für Freud oder Lorenz) das Ziel des Motivationsgeschehens. Lewin argumentiert aber insofern differenzierter, als sich die Wiederherstellung des Gleichgewichts nur auf das Gesamtsystem bezieht; Untersysteme können durchaus in vermehrter Spannung bleiben und sich gegenüber dem Globalsystem abschirmen und abschliessen.

Schliesslich ist auch der ganze Komplex der kognitiven Konsistenztheorien am Modell der Wiederherstellung einer gestörten Balance orientiert (vgl. Zajonc 1968) und insofern mechanistisch als dieser Prozess rein automatisch verstanden wird. Ueberhaupt ist das Denken in Homöostasebegriffen in der Motivationspsychologie weit verbreitet. Das Homöostase-Prinzip ist insofern im Maschinenmodell verwurzelt, als es in der Ruhelage (im Gleichgewicht) den Grundzustand des Individuums sieht. Das Individuum wird erst aktiv, wenn das "innere" Gleichgewicht gestört ist, und die Aktivität beschränkt sich ausschliesslich auf die Wiederherstellung des Status Quo Ante (vgl. Delhees 1978, p. 866 ff.).

5.5.3 Motivation als Steuerung der Mensch-Maschine: die Auflösung der Motivationspsychologie in der Kognitionspsychologie

Gegen den energetisierenden Motivationsbegriff und das Homöostaseprinzip sind eine Reihe von Einwänden ins Feld geführt worden (vgl. von Bertalanffy 1971; Delhees 1978, p. 868 f.; Hachmöller 1977, p. 73 f.; Thomae 1965; Weiner 1973). Eine radikale Kritik an der Motivation als Energiequelle und überhaupt als theoretischem psychologischem Konzept formuliert Kelly. Er hält den Begriff der Motivation zur Erklärung der menschlichen Aktivität für überflüssig. Seines Erachtens ist der Mensch bereits dadurch motiviert, dass er lebendig ist. Wenn über den Menschen geforscht wird, dann sollte man davon ausgehen, "... dass Aktivität eine wesensmässige Eigenschaft seiner Existenz ist und nicht etwas, was erst durch andere Momente erklärt werden müsse. Wir sollten über eine bestimmte Geschehensform - eben den Menschen - sprechen und nicht über etwas, das erst noch motiviert werden muss" (Kelly 1968, p. 499). Die Motivation als psychologischer Begriff ist eine Konsequenz eines falschen Verständnisses des Menschen. "Ebenso wie die Physiker den Begriff der Energie

schaffen mussten, um die Lücke zu füllen, die durch ihre unzureichende Ansicht des Universums als eines im Grunde statischen Gebildes entstanden war, so musste sich die Psychologie mit einem Begriff belasten, der nur durch ihre unzutreffende Anschauung von der grundlegenden Natur des Menschen nötig geworden war" (ebd).

Verschiedentlich wird der Motivationsbegriff nicht energetisch, sondern regulierend verstanden. Motivation wird als Richtungsdeterminante bestimmt. Dies in dem Sinne, dass den Motiven selbst Gerichtetheit zugeschrieben wird, wie etwa bei McDougall: "Der Mensch ist so veranlagt, dass er - wie die Tiere anderer Gattungen - bestimmte natürliche Hauptziele begehrt und unter entsprechenden Umständen erstrebt: Nahrung, Unterkunft, Gefährten, den Geschlechtspartner, Wissen und so fort" (McDougall, zit. nach Roth 1969, p. 71). Diese "natürlichen Hauptziele" sind in den Trieben enthalten. Die Folge dieser Auffassung ist eine polythematische Motivationstheorie, in der letztlich für jeden spezifischen Verhaltensbereich ein eigenes Motiv eingeführt werden muss. McDougalls Triebliste ist denn auch berühmt-berüchtigt wegen ihrer Länge (vgl. Roth 1969, p. 138, Anm. 30).

Ein anderes Verständnis von Motivation als dasjenige der Richtungsdeterminante entsteht als Modifikation des Triebbegriffs. Ausgangspunkt ist der Gedanke einer ungerichteten Energie, die durch Motive in spezifischer Weise kanalisiert wird. Diese Vorstellung vertritt etwa Hebb, der die physiologische Erregung als energetisierende Verhaltenskomponente versteht, die durch Motive ihre Orientierung erhält. Dieselbe Ansicht vertritt Heckhausen:

> "Heutzutage ist man (mit Recht, wie ich finde) dabei, die Problemlast, die man dem Packesel Motivation aufbürdet, auszuwechseln. Von den energetischen Problemaspekten wird er entlastet - Energie ist wie Hebb ... sagt, überall im Organismus vorhanden; die Frage ist nur, wie und wo sie in geordneter Phasensequenz freigesetzt wird. Beladen wird er nun mit Problemaspekten der Verhaltenssteuerung. ... Was wollen wir mit Motivation erklären? Sicher nicht, dass Lebewesen überhaupt lebendig und aktiv tätig sind; wohl aber, dass ihr Verhalten über weite Zeitspannen hin geordnet und gesteuert ist..." (Heckhausen 1963, p. 604 f.).

Wird Motivation ausschliesslich in diesem Sinne verstanden, dann ist die kognitive Ebene betreten, denn die Steuerung des Verhaltens - orientiert an Zielen, Zwecken etc. - ist ein kognitiver Vorgang (vgl. das Brown-Zitat auf S. 125).

Es scheint, als ob sich die neuere Theorie der Leistungsmotivation in dieser Richtung entwickelt; das energetisierende Moment wird kaum noch thematisiert, dagegen die kognitive Steuerung (vgl. Heckhausen 1963). Am deutlichsten ist diese Tendenz etwa bei Weiner. Weiner formuliert ein attributionstheoretisches Modell, in dem das Leistungsmotiv definiert wird als "capacity for perceiving success as caused by internal factors, particularly effort" (Weiner et al. 1971, p. 112). Das Leistungsmotiv ist eine kognitive, keine affektive Disposition (vgl. auch Kukla 1972). Affekt wird gar als reaktiv (auf kognitive Analysen) verstanden und nicht als motivational (vgl. Weiner 1976 a; Weiner, Russell & Lerman 1978). Auch Meyer definiert das Leistungsmotiv "... als das Bestreben, Informationen über die eigene

Fähigkeit einzuholen, wobei Motivunterschiede durch das Selbstkonzept der eigenen Fähigkeit mitdeterminiert sind" (Meyer 1973, p. 156). Die "Kognitivierung" des Motivationsbegriffs zeigt sich auch dort, wo Heckhausen vom "Erklärungsbegriff Motiv" sagt: "Er soll auf die überdauernde 'Voreingenommenheit' verweisen, mit der die einzelnen Individuen die gleiche Situation verschieden auffassen und den Ausgang ihres Handelns und dessen Folgen verschieden bewerten" (Heckhausen 1973, p. 32). Oder, noch deutlicher: "Er soll auf überdauernde Voreingenommenheiten kognitiver Prozesse verweisen, mit der die einzelnen Individuen die gleiche Situation verschieden auffassen und den Ausgang ihres Handelns und dessen Folgen verschieden bewerten ..." (Heckhausen 1974, p. 142).

Auch wenn in der "kognitiven Wendung" der Motivationspsychologie (vgl. Heckhausen 1973) das energetisierende Argument in seiner plumpen Version verschwunden ist, so scheint es, als ob nichtsdestotrotz durch eine nicht beachtete Hintertür eine neue Form von Energie wieder eingeführt wird. Deutlich ist das bei Atkinson, der mit der Aufspaltung des Leistungsmotivs in ein Erfolgsmotiv und ein Misserfolgsmotiv (vgl. Schneider 1976) das energetisierende Denken beibehält. Das ist aber auch der Fall, wenn von "... einem allgemeinen Motiv ... neue Informationen über die eigene Begabung zu erlangen" (Meyer 1976, p. 103 f., 112) gesprochen wird. Und wenn Weiner vom "informational value" einer Aufgabe als Determinante der Verhaltenswahl spricht, zeigt sich eine ähnliche Tendenz (vgl. Weiner & Kukla 1970). Der Gegensatz zum Hedonismusmodell Atkinsons ist dann eben nicht mehr so gross, wie zunächst vermutet, da das Informationsbedürfnis letztlich auch auf ein mechanistisches Denken hinausläuft. Auch die "Wirksamkeitsmotivation" (White) bringt erneut ein energetisierendes Moment in die Theorie ein, dies auch dann, wenn dem Wirksamkeitsmotiv lediglich der Charakter eines "Vorläufers" des Leistungsmotivs zugeschrieben wird (Heckhausen 1965, p. 677 ff.; Meyer 1973, p. 136 f.).

Dagegen bedeuten die theoretischen Arbeiten von Heckhausen eine Durchbrechung des energetisierenden Denkens. Heckhausen formuliert ein "Prozessmodell der Motivation", in dem die (Leistungs-)Motivation als Selbstbekräftigungssystem verstanden wird (Heckhausen 1972, 1974; Halisch 1976). Affektive Reaktionen auf leistungsthematisches Verhalten haben, sofern die Leistung intern attribuiert wird, bekräftigende Wirkung auf das Leistungsmotiv. Doch hat sich Heckhausen mit seiner Loslösung von einem primitiv-mechanistischen Motivationsbegriff vom Maschinenmodell überhaupt befreit? Keineswegs. Sehen wir uns folgende Stelle an:

> "Wenn es richtig ist, dass die theoretische Vorstellungswelt des Forschers von der Technologie seiner Zeit inspiriert wird, so ist gegenwärtig im Zeitalter der Elektronik die frühindustrielle Entgegensetzung von Energie und Maschine überwunden zugunsten komplexer und rückgekoppelter Steuerungsprozesse. Dass Lebewesen aktiv sind, unter welchem Aspekt man sie auch erforscht, dass eine Vielfalt gleichzeitig ablaufender Prozesse energetisiert ist - das erscheint heute weniger erklärungsbedürftig als das gesteuerte Zusammenwirken ihres Ablaufs.

> Damit ist Motivation zum Sammelnamen isolierbarer Faktoren und Prozesse geworden, die individuelle Selbstregulation des Verhaltens in konkreten Person-Umwelt-Interaktionen erklärbar machen" (Heckhausen 1973, p. 31).

Zunächst einmal scheint Heckhausen unsere These von der engen Beziehung zwischen technologischem Wandel und psychologischen Menschenmodellen zu teilen. Dann aber bringt er uns in eine eigenartige Situation. Offenbar sieht er in der Computermetapher eine Möglichkeit, das Motivationsgeschehen konzeptuell in den Griff zu bekommen. Motivation ist komplexe und rückgekoppelte Steuerung, individuelle Verhaltensregulation in der Auseinandersetzung mit der Umwelt. Das aber entspricht genau der Metapher, die von kognitiven Psychologen zur Illustration ihres Gebiets verwendet wird: Das Programm (die Steuerung) des Computers entspricht den kognitiven Prozessen im menschlichen Individuum (vgl. Abschnitt 5.4.3). Eine Differenz zwischen kognitiver Psychologie und Motivationspsychologie ist damit nicht mehr vorhanden. Motivationspsychologie reduziert sich auf Kognitionspsychologie. Die "kognitive Wende" ist eine "kognitive Absorption". Damit aber bestätigt sich letztlich die These von Kelly, dass nämlich der Motivationsbegriff nicht nur als energetisierender, sondern auch als regulativer Terminus überflüssig ist, weil die Richtung des menschlichen Verhaltens durch kognitive Strukturen ("Konstrukte") festgelegt wird. Eine Berechtigung für den Motivationsbegriff gibt es nicht mehr. Die einzige Differenz zwischen Kognitions- und Motivationspsychologie kann allein darin bestehen, dass sie sich jeweils unterschiedlicher Aspekte der Verhaltenssteuerung annehmen: Die Motivationspsychologie analysiert thematisch eingegrenzte Bereiche (Leistungs-, Aggressions-, Macht-, Affiliationssituationen etc.), die Kognitionspsychologie allgemeine Bereiche (Denken, Wahrnehmung, Sprache etc.) des menschlichen Verhaltens.

Wollte man den Wandel der Leistungsmotivation vom energetisierenden Trieb zur analysierenden und informierenden Kognition in Begriffen der traditionellen Fakultätenpsychologie formulieren, so müsste man von einer Akzentverschiebung des psychologischen Interesses von der Konation zur Kognition sprechen (vgl. Hilgard 1980). Die Triebe werden durch das Denken ersetzt. Das mag eine vielleicht allzu grobe Vereinfachung sein, doch lässt sich schwerlich bestreiten, dass eine körpernahe psychologische Theoriebildung, wie sie der Triebbegriff trotz allem ermöglichte, im Rahmen der Computermetaphorik kaum möglich ist. Die Körperlichkeit des Menschen wird zur "hardware" und fällt damit aus der Theorie heraus, der es allein um "software" geht. Und die "software" ist dann eben nichts mehr anderes als der alte "Geist" (vgl. Abschnitt 5.4.3).

Mit der Entwicklung der Leistungsmotivationspsychologie hin zu einer kognitiven Theorie ist das Maschinenmodell nicht überwunden. Das zeigt die Computermetaphorik, auf die beispielsweise Heckhausen zurückgreift. Trotzdem lassen sich die Konturen eines andern Menschenmodells deutlich erkennen. Die Theorien von Weiner, Heckhausen und Meyer stehen alle im Kontext der Attributionstheorie und der Erwartungs-

mal-Wert-Theorie. Verhalten wird verstanden als Folge einer bewussten und rationalen Abwägung der potentiellen Verhaltenskonsequenzen. Die attributionstheoretische Orientierung holt das im mechanistischen Modell des Behaviorismus eliminierte Bewusstsein in die Psychologie zurück: Attributionen sind bewusste Zuschreibungen von Verhaltensursachen. Obwohl Heider (1977) diesbezüglich nicht ganz eindeutig ist (vgl. Abschnitt 9.2.1), so fordert doch sein Programm einer Alltagspsychologie die Annahme der Bewusstheit der attributiven Urteile. Alltagspsychologisches Wissen ist gemäss Heider verhaltensdeterminierend: "Wenn ein Mensch glaubt, dass seine Handlinien seine Zukunft vorhersagen, muss dieser Glaube berücksichtigt werden beim Versuch, bestimmte seiner Erwartungen und Handlungen zu erklären" (Heider 1977, p. 14). Heckhausen nimmt diesen Gedanken auf und legt ihn seiner Motivationstheorie zugrunde. Das andere Moment, das rationale Verständnis des Menschen, ist zum Teil ebenfalls mit der Attributionstheorie impliziert (vgl. Abschnitt 9.2.5), zum andern Teil ist es in der Erwartungs-mal-Wert-Theorie vorausgesetzt (vgl. Kukla 1972; Wahba & House 1974; Wiberg 1972). Heider ist bezüglich der Rationalität attributiver Urteile ebenfalls ambivalent, jedoch vertreten Kelley (1967), Kukla (1972), Weiner (1976 a, z.B. p. 174), Ayzen und Fishbein (1975, p. 273 ff.), Meyer und Schmalt (1978, p. 100), Miller und Ross (1975) etc. alle ein rationales Verständnis des Menschen.

Damit zeigen sich in der Leistungsmotivationsforschung, wie sie von Heckhausen, Weiner und anderen repräsentiert wird, Konturen eines Menschenmodells, in dem Rationalität und Bewusstheit die vorherrschenden Kriterien sind. Motivation wird als bewusster Entscheidungsprozess verstanden, der nach dem Muster rationaler Kalkulation abläuft (vgl. Ulich 1979, p. 26). Wir sind damit auf ein zweites Menschenmodell aufmerksam geworden, das psychologischen Theorien zugrunde liegen kann, und das wir im Kapitel 6 ausführlicher diskutieren wollen.

5.6 Die sprachliche Verwurzelung des Maschinenmodells

Wir wollen unsere Diskussion des Maschinenmodells damit abschliessen, dass wir auf ein Problem etwas ausführlicher eingehen, auf das wir bereits einige Male gestossen sind, nämlich eine allgemeine Tendenz zur Trennung unserer Wirklichkeit in einen statischen und einen dynamischen Aspekt. Worum es mir im folgenden geht, ist darauf hinzuweisen, wie diese Trennung nicht bloss in unserem Denken wurzelt, sondern tief in unsere Sprache hinabreicht, mit der wir über Psychisches reden.

Die Wissenschaft ist ein intersubjektives Unternehmen und als solches auf Kommunikation angewiesen. Natürliches Kommunikationsmittel ist auch in der Wissenschaft die Alltagssprache. Zwar gibt es künstliche, axiomatisierte und formalisierte Sprachen, die eine systematisierte wissenschaftliche Kommunikation erlauben. Letztlich müssen aber auch axiomatisierte Sprachen auf die alltägliche Sprache re-

kurrieren. Jede Wissenschaft entwickelt auch ihre Fachterminologie, die weder völlig axiomatisiert, noch bloss alltagssprachlich ist. Das Klima dieses Zwischenbereichs ist für die Entstehung und Entfaltung impliziter Menschenmodelle besonders günstig. Dies gilt gerade für die Psychologie, deren Sprache wenig axiomatisiert und von einer ausgesprochenen Fachterminologie durchzogen ist.

5.6.1 Die alltagssprachliche Verhexung des psychologischen Verstandes

Wenn wir auf unsere Alltagssprache reflektieren, so begegnen wir einer Dominanz der Substantive und damit einer Ontologie der Dinge. Dies im Gegensatz etwa zur Hopi-Sprache, bei der die Verben und damit die Ereignisse im Vordergrund stehen (Whorf 1963, p. 108). Damit haben wir bereits einen entscheidenden Gedanken skizziert: Die Struktur unserer Sprache zwingt uns eine Form des Denkens auf, die offenbar für andere Sprachen nicht gilt. Whorf weist auf die Zweiteilung hin, die für die Satzstruktur der indoeuropäischen Sprachen typisch ist:

> "Jeder der beiden Teile wird um eine Wortklasse herumgebaut, um die Substantive und um die Verben, die von diesen Sprachen grammatikalisch verschieden behandelt werden. ... Die Griechen und ganz besonders Aristoteles haben den Gegensatz 'Substantiv:Verb' noch hervorgehoben und ein Gesetz der Vernunft daraus gemacht. Seitdem hat er in der Logik viele verschiedene Fassungen gefunden: Subjekt und Prädikat, Täter und Tätigkeit, Dinge und Relationen zwischen ihnen, Objekte und ihre Attribute, Quantitäten und Operationen. Ebenfalls unter dem Einfluss unserer Grammatik wurzelte sich die Auffassung ein, die eine der beiden Klassen, die der Substantive, bezeichne selbständige, an sich existierende Dinge, während die Klasse der Verben sich auf Gegenstände beziehe, die nicht allein für sich existieren können, sondern eines 'Dinges' (aus der ersten Klasse) bedürfen, an dem sie hängen wie an einem Pflock.'Verkörperung ist notwendig', lautet die Parole dieser Ideologie. Sie wird selten ernsthaft in Frage gestellt" (Whorf 1963, p. 41 f.).

Tatsächlich steckt hinter dieser Satzstruktur ein Modell der Wirklichkeit. Es sagt uns, dass es feste Substanzen gibt, die von ihrer Tätigkeit unabhängig existierende Dinge sind, während die Prozesse und Geschehnisse diese Substanzen zur Voraussetzung haben. Dynamische Abläufe werden reifiziert. Ausdrücke, die letztlich nichts anderes als Prozesse meinen, geraten zur Verdinglichung der Wirklichkeit. Das gilt nicht nur für psychische Phänomene:

> "Wenn wir zum Beispiel an einem Fluss stehen und das kontinuierliche Fliessen des Wassers vor unseren Augen im Denken begrifflich erfassen und in der Kommunikation mit anderen ausdrücken wollen, dann denken und sprechen wir nicht etwa: Sieht das kontinuierliche Fliessen des Wassers; wir sagen und denken: Sieh, wie schnell der Fluss fliesst. Wir sagen: Der Wind weht, als ob der Wind zunächst ein ruhendes Etwas wäre, das sich zu einem bestimmten Zeitpunkt in Bewegung setzt und zu wehen beginnt - als ob der Wind etwas anderes wäre als das Wehen, als ob es auch einen Wind geben könne, der nicht weht" (Elias 1971, p. 119).

Substantive geraten ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Das Unwandelbare wird zum Eigentlichen und Wesentlichen, und man kann sich die Welt gar nicht mehr anders vorstellen als unter Bezugnahme auf etwas Statisches: "Man muss sich den Fluss als ruhend vorstellen können, um sagen zu können, dass er fliesst" (Elias 1971, p. 123).

Genauso wird in der Psychologie der phänomenal gegebene Verhaltensstrom in eine Statik und eine Dynamik unterteilt. Beispielsweise glaubt man ein Zentrum, das "Ich", von einer Peripherie, dem Tun, unterscheiden zu müssen. Wir suchen dann nach Gründen, warum dieses "Ich" aktiv wird, was es beabsichtigt, weshalb es handelt etc. Aber natürlich sehen wird das "Ich" nicht. Es muss also irgendwo "hinter" den Kulissen des Körpers sein, im "Innern" des Menschen. Wir haben dann alle Mühe, uns verständlich zu machen, wie etwas nicht Sichtbares, "hinter" dem Verhalten Stehendes eben dieses Verhalten "bewirken" kann.

Auf diese Weise entstehen letztlich unüberwindbare theoretische Schwierigkeiten. Denn wenn einmal das psychische Geschehen in innere "Vermögen" aufgeteilt ist, dann braucht man konkrete Vorstellungen, um überhaupt argumentieren zu können. Wahrnehmung, Intelligenz, Persönlichkeit, Lernen etc. sind "innere" Dinge; sie brauchen Illustrationen, damit wir mit ihnen umgehen können. Ein instruktives Beispiel gibt die Sprache der Gedächtnispsychologie. Es werden Metaphern aus verschiedensten Lebensbereichen beigezogen. Merkantilistisch angehaucht ist die Rede vom Gedächtnis als Speicher: Man spricht vom Kurzzeit- und vom Langzeitspeicher, von der Speicherkapazität und von der Speicherungsdauer. In dieselbe Metaphorik gehört der Begriff des Erinnerungsbestandes. Man denkt an den Warenbestand im Laden eines Händlers. Etwas andere Assoziationen weckt der Ausdruck "Etwas-ins-Gedächtnis-Einprägen", zu dem auch die Begriffe Einprägungskapazität und Einprägungshemmung gehören. Das Gedächtnis zeigt sich als eine Art Münze, in die Ein-Drücke (!) der Aussenwelt eingeprägt werden. Aehnliche Assoziationen weckt der Begriff des Engrammes (das "Eingeschriebene"). In den Kontext der Präge- und Schreibmetaphorik gehören auch die Ausdrücke "Gedächtnislücke" und "eine Leerstelle in der Erinnerung haben". Aus einem wiederum anderen Kontext stammt die Rede von den Gedächtnisspuren. Hier entsteht nicht die Assoziation eines einmaligen Vorganges (wie bei der "Einprägung"). Spuren können zwar auch nach einem einmaligen Ereignis zurückbleiben, doch je mehr sich etwas wiederholt (denken wir an einen viel befahrenen Feldweg), desto tiefer graben sich die Spuren ein (desto eher bleiben sie im Gedächtnis zurück). Im Ausdruck "Festigung von Spuren" klingt dieses Bild an. Eher in die Welt der Schifffahrt gehört die Rede von der Verankerung eines Lernstoffes im Gedächtnis. Physiologische Assoziationen werden vom Begriff "Gedächtnisschwund" angeregt, während der "Zerfall von Gedächtnisspuren" eher an Burgruinen erinnert. Die (experimentelle) "Löschung" und die "Löschungresistenz" lassen an die Feuerwehr denken. Der Restaurator wird mit dem Ausdruck "das Gedächtnis auffrischen" bemüht. In die Welt des Zimmermannes fühlt man sich beim Ausdruck Einhämmern versetzt, währenddem Eintrichtern an das Abfüllen von Flaschen erinnert. Unterschiedliche Assoziationen wecken die Ausdrücke "Etwas-ins-Gedächtnis-Aufnehmen", "Ins-Gedächtnis-Eingehen", "Vom-Gedächtnis-Abrufen" und "Etwas-bleibt-im-Gedächtnis-Haften". Eine klare räumliche Metapher ist schliesslich der Begriff des Gedächtnisinhaltes.

Die räumliche Sprachmetaphorik hat denn auch den Hintergrund abgegeben für eine Gedächtnispsychologie, die von der Vorstellung der Einlagerung einzelner Bewusstseinsinhalte in einen leeren Kübel ausgeht. Der Beginn der Gedächtnisforschung bei Ebbinghaus mit seinem rastlosen Auswendiglernen sinnloser Silben ist nur so verständlich. Ebbinghaus lernte "... im Verlauf von fünf Jahren mehr als tausend Reihen sinnloser Silben auswendig... und (überzeugte) sich jeweils nach einiger Zeit davon... wieviel er von dem einmal Gelernten noch im Gedächtnis behalten hatte. Als Mass verwendete er die verringerte Anzahl der für das zweite Lernen erforderlichen Wiederholungen des Stoffes..." (Hofstätter 1972, p. 118). Dabei ist besonders darauf hinzuweisen, dass die mechanistische Gedächtnistheorie von Ebbinghaus auch dessen Methodik entscheidend geprägt hat. Das Stimulusmaterial wird auf das Gedächtnismodell zugeschneidert (Kvale 1974, 1978, p. 240 f.). Die Vpn werden entsprechend dem Gedächtnismodell instruiert:

> "Damit die Einprägung solcher Silben unter möglichst gleichen Bedingungen stattfinde, pflegt man den Versuchspersonen einzuschärfen, sich aller Erleichterungen des Lernens durch Gedächtnishilfen jeder Art zu enthalten, die Silben als blosse Buchstabenkombinationen aufzufassen und sie rein mechanisch, d.h. durch die blosse Kraft der wiederholten Vorführung ihrer Aufeinanderfolge, auswendig zu lernen" (Ebbinghaus, zit. nach Kvale 1978, p. 242).

Also: Sinnbezüge oder Bedeutungen werden durch die Instruktion eliminiert. Die Individuen werden darauf abgerichtet, atomisierte Wahrnehmungselemente auf rein mechanische Art und Weise in einen Gedächtniskübel einzulagern.

Das Beispiel der Gedächtnispsychologie mag genügen, um auf die problematischen Konsequenzen aufmerksam zu machen, zu denen unsere alltägliche Sprache mit ihrer Tendenz zur Trennung der Wirklichkeit in einen statischen und einen dynamischen Aspekt führen kann. Unsere Worte reproduzieren fast unbemerkt immer wieder von neuem diese Zwei-Welten-Theorie. Das Maschinenmodell verdankt nicht wenig seiner Plausibilität dieser impliziten alltagssprachlichen Ontologie, die nur allzu leicht unseren Verstand zu verhexen vermag (vgl. Wittgenstein 1971, § 109).

Es ist die Philosophie der Normalsprache ("ordinary language philosophy"), die darauf aufmerksam gemacht hat, wie sich durch die uneigentliche Verwendung der Sprache das Denken in philosophische Probleme verstrickt und wie durch ein "Durchpflügen" der Sprache (vgl. Wittgenstein 1975, p. 44) die Wissenschaft von unsinnigen Begriffen und Mythologien gereinigt werden kann. Philosophie wird als Sprachtherapie verstanden. Eine Sprachtherapie ist gerade im Falle der Psychologie besonders angeraten, denn - in den scharfen Worten Wittgensteins -: "es bestehen nämlich, in der Psychologie, experimentelle Methoden und Begriffsverwirrung" (Wittgenstein 1971, p. 267).

5.6.2 Therapie der psychologischen Sprache: Gilbert Ryle

Für die Psychologie von besonderem Interesse sind die Analysen von Ryle, der mit der Zwei-Welten-Theorie streng ins Gericht geht. Bereits in einer frühen Arbeit formuliert er den folgenden Gedanken:

> "Wenn nicht-philosophisch gesprochen wird, trifft man... auf viele Ausdrücke, die zwar von denen, die sie gebrauchen, und von denen, die sie hören oder lesen, vollkommen verstanden werden, aber dennoch eine grammatische oder syntaktische Form haben, die nachweislich dem jeweils wiedergegebenen Sachverhalt unangemessen ist, oder zumindest dem vermeintlichen Sachverhalt, dessen Wiedergabe behauptet wird" (Ryle 1968, p. 34).

Solche Ausdrücke nennt Ryle "systematisch irreführend", da sie suggerieren, ein Sachverhalt sei etwas ganz Anderes, als was er tatsächlich ist. Beispielsweise ist die Aussage "die Idee, Ferien zu machen, ist mir gerade gekommen" grammatisch analog dem Satz "dieser Hund hat mich gerade gebissen". Falls die zweite Aussage wahr sein sollte, so muss die Welt sowohl mich wie auch den Hund enthalten. Und so scheint es, als müsse im Falle der Wahrheit der ersten Aussage die Welt sowohl mich wie auch die Idee, Ferien zu machen, enthalten (Ryle 1968, p. 54). Unsere Sprache verleitet uns dazu, nach der Existenz von "Ideen" und Aehnlichem (Begriffen, Gedanken, Urteilen, Bedeutungen etc.) zu suchen und bringt uns in Versuchung, "das Seiende zu vermehren" (Ryle 1968, p. 57).

Ganz ähnlich diskutiert Wittgenstein die Frage nach dem "Wesen" der Zeit (Wittgenstein 1971, § 89). Nach Wittgenstein gebrauchen wir das Wort solange richtig, wie wir es in praktischen Kontexten verwenden, z.B. in den Fragen "Wieviel Uhr ist es?", "Hast du heute Zeit?", "Wie messen wir die Gleichzeitigkeit zweier Ereignisse?" etc. Solange wir innerhalb dieser Fragekontexte und innerhalb des "Zeitverhaltens" bleiben, wissen wir, wie es sich mit der Zeit verhält. Stellen wir aber die Frage, nach einem "hinter" all diesen Situationen liegenden "Wesen" der Zeit, stellen wir die Frage "Was ist das, die Zeit?", so entfremden wir uns des Sprachgebrauchs und hypostasieren die Zeit fälschlicherweise zu einem metaphysischen Ding. Die Frage nach der Zeit kommt zustande durch eine falsche Analogie zu Fragen wie "was ist das, was hier (am Boden) liegt?" (vgl. Apel 1976 a, p. 354 f.).

5.6.2.1 Das Gespenst in der Maschine

In seinem einflussreichen Werk "Der Begriff des Geistes", das neben Wittgensteins "Philosophischen Untersuchungen" zu den wichtigsten Texten der Philosophie der Normalsprache gehört, will Ryle "die logische Geographie" des Wissens vom Geist oder der Seele berichtigen (Ryle 1969, p. 3). Ryle bezeichnet die Position, gegen die er sich wendet, als die "offizielle Lehre" und schiebt sie weitgehend Descartes in die Schuhe[38]. Sie entspricht etwa dem, was wir im Abschnitt 5.2.5 als die traditio-

38 Inwiefern diese Diagnose gerechtfertigt ist, mag dahingestellt sein, denn die Argumentation Ryles ist unabhängig davon, ob Descartes für die "offizielle Lehre" allein verantwortlich ist oder nicht (vgl. von Savigny 1974, p. 93 ff.).

nelle Fragestellung der Erkenntnistheorie identifiziert haben. Ryle geht es vor allem um die Körper-Geist-Trennung und die falsche Theorie des Geistes, die daraus entsteht. Er nennt sie das "Dogma vom Gespenst in der Maschine". Ryle ist der Ansicht, dass seit dem Beginn der Naturwissenschaften im 17. Jahrhundert "... die logischen Kategorien zur Einordnung der Begriffe der geistigen Vermögen und Tätigkeiten falsch ausgewählt wurden" (Ryle 1969, p. 4). Deshalb besteht die "offizielle Lehre" "... aus einem einzigen grossen Irrtum, einem Irrtum von ganz besonderer Art, nämlich einer Kategorienverwechslung" (Ryle 1969, p. 13). Wir reden über Tatsachen, die zu einer bestimmten Kategorie gehören, in einer Ausdrucksweise, die zu einer anderen Kategorie gehört. Wir reden über "Geistiges" in Begriffen von "Körperlichem".

Die Falschheit der "offiziellen Lehre" kommt durch zwei theoretisch verfehlte Schritte zustande. Der erste Schritt führt zum "Gespenst in der Maschine", der zweite zur "Mechanisierung" des Geistes. Der erste Fehler der "offiziellen Lehre" besteht also in der Substantialisierung von Geschehnissen und deren Hypostasierung zu einer Welt mit eigenen Gesetzmässigkeiten. Der zweite Fehler liegt in der Analogsetzung dieser "zweiten" Welt des Geistes mit der "ersten" Welt des Körpers bzw. der Uebertragung eines bestimmten Modells des Körpers, nämlich der Maschine, auf die Geistwelt. Ein Beispiel für den ersten Fehler gibt der Glaube an ein "inneres" Sehen: die Introspektion. Ryle kritisiert die Gleichsetzung von Empfindungen und Wahrnehmungen. Das Verfahren, "... Empfindungen unter Bezugnahme auf gewöhnliche Gegenstände wie Heuschober, summende Dinge und Pfeffer zu beschreiben, ist von grosser theoretischer Bedeutung" (Ryle 1969, p. 274). Es führt nämlich dazu, das Empfinden als eine Form von Sehen zu betrachten, und da es sich nicht wie das übliche Sehen verstehen lässt, wird es als ein "inneres" Sehen, als Introspektion, konzipiert. Aber wenn es schon ein "inneres" Sehen gibt, dann muss es dort auch etwas zu sehen geben. Da das wiederum nicht die übliche Welt sein kann, versteigt man sich auf eine "innere" Welt: den Geist. Der Geist ist also etwas "Inneres", das von aussen nicht mehr sichtbar ist und nur über eine besondere Sehweise, eben die Introspektion, "gesehen" werden kann. Damit aber hat man sich bereits die ganze Problematik der Geist-Körper-Trennung aufgehalst. Der Körper hat sich mit einem Gespenst bevölkert. Der Mythos vom "Gespenst in der Maschine" ist geboren. Der Geist wird zu seinem eigenen Ort "... und in seinem Innern führt jeder von uns das Leben eines Robinson Crusoe des Geistes" (Ryle 1969, p. 10). Angesichts des Ursprungs der Kategorienverwechslung im Wahrnehmungsvorgang kann Ryle sagen: "Der Mythos vom Bewusstsein ist ein Stück Paraoptik" (Ryle 1969, p. 214).

Aber natürlich ist eben dieser Ausgangspunkt falsch:

> "Es ist wahr, dass der Schuster das Zwacken nicht beobachten kann, das ich fühle, wenn mich der Schuh drückt. Aber es ist falsch, dass ich es beobachte. Der Grund, warum das Zwacken nicht von ihm beobachtet werden kann, ist nicht, dass ein eiserner Vorhang jedermann ausser mir an dieser Beobachtung hindert, sondern dass es nicht zu der Art von Dingen gehört, von denen man sinnvoll sagen könnte,

> dass sie überhaupt beobachtet werden oder nicht beobachtet werden, auch von mir. Ich spüre oder habe dieses Zwacken, aber ich entdecke es nicht und sehe es nicht an; es ist nicht etwas, was ich dadurch herausfinde, dass ich es überwache, belausche oder koste. In dem Sinn, in dem jemand ein Rotkehlchen unter Beobachtung haben kann, wäre es Unsinn zu sagen, er habe ein Zwacken unter Beobachtung gehabt. Bei einem Autounfall kann es einen oder mehrere Zeugen geben; beim Brechreiz kann es nicht mehrere oder auch nur einen einzigen Zeugen geben" (Ryle 1969, p. 279).

Empfindungen sind keine Gegenstände der Beobachtung. Das heisst wohlverstanden nicht, dass ich keine Empfindungen habe und nicht darüber berichten kann! Es heisst lediglich, dass Empfindungen nicht Beobachtungen sind.

Es ist typisch für den Ansatz Ryles, dass er nicht in der "Veröffentlichung" der Gedanken ein Rätsel sieht, sondern in deren Geheimhaltung (Ryle 1969, p. 29 f.). Tatsächlich werden ja, entwicklungspsychologisch gesehen, die "äusseren" Tätigkeiten, z.B. Dinge anfassen, sprechen, lesen, rechnen etc., zeitlich immer vor den entsprechenden "inneren" Prozessen (vorstellen, für sich sprechen, lautlos lesen, "kopfrechnen" etc.) ausgebildet. Der Begriff der "Interiorisation" (z.B. Furth 1976) hat nur deshalb überhaupt seine Berechtigung. Gedanken für sich behalten, kein "offenes Buch" sein etc.: alle diese Dinge müssen gelernt werden. Es sind "Zivilisationstechniken", die weder ontogenetisch noch phylogenetisch (vgl. Elias 1976) "natürlich" beherrscht werden. Lautloses Lesen oder "inneres" Sprechen sind nicht Verhaltensweisen mit einem ontologisch anderen Status als lautes Lesen und lautes Sprechen. Es sind nicht Dinge, die, weil sie nicht mehr unmittelbar zugänglich sind, ein "Geist" tut, sondern es sind genauso Verhaltensweisen wie irgendeine andere Tätigkeit auch. "Versiegelte Lippen gehören nicht zur Definition des Denkens" (Ryle 1969, p. 39). "Offene intelligente Verrichtungen sind nicht Schlüssel zur Arbeit des Geistes; sie sind diese Arbeit" (Ryle 1969, p. 73).

Dadurch, dass die Philosophen und Wissenschaftler nicht genetisch denken und mit einem Standard-Subjekt arbeiten, das immer schon erwachsen ist, stossen sie auf Verhalten, das nicht (mehr) offensichtlich ist und glauben daher, nach einer "inneren" Substanz fragen zu müssen. Da alles, was sichtbar ist, an körperliche Prozesse gebunden ist, beispielsweise Muskelkontraktionen, so glauben sie, das "Innere" müsse unkörperlich ablaufen. Der "Geist" wird zum Widerpart des Körpers. In der Psychologie wird die Theorie körperlos. Die körperlichen Vorgänge sind nur noch Begleitprozesse oder Ausdruck der psychischen. Der Körper wird der Physiologie überantwortet, der Geist als eigentliches Terrain der Psychologie verstanden[39]. Die Trennung führt unmittelbar zum Problem, wie psychische "Akte" die Kontraktionen der Muskeln bewirken können. Wie kann der Wille (als "inneres", psychisches Phänomen) den Körper in Aktivität versetzen?(!)

---

39 Natürlich ist der Behaviorismus bloss die Umkehrung der Medaille. Konsequenterweise muss er sich als auf Physiologie reduzierbar betrachten.

Tatsächlich ist die Annahme von Willensakten unsinnig. Sie entsteht durch die fälschliche Analogsetzung "geistiger" Vorgänge mit kausalen Naturprozessen. Wir haben hier den zweiten Fehler, den Ryle anprangert. Nachdem der Geist in den Körper eingezogen ist, steht man vor der Frage, wie man sich den Geist vorzustellen hat. Die Antwort der "offiziellen Lehre" war, den Geist in Analogie zum Körper und das heisst als Maschine zu verstehen[40]. Die "Geistwelt" wird analog zur "Körperwelt" aufgebaut und in ein paramechanisches Gebilde verwandelt. Wie der Körper in Begriffen der Mechanik erfassbar ist[41], so muss es auch der Geist sein, auch wenn der Geist ansonsten nicht materiell, nicht ausgedehnt, nicht öffentlich beobachtbar etc. ist. Man sucht nach Kräften des Geistes und "findet" Willensakte. Der Wille wird zu einer Ursache, verborgen im Geist, aber stark genug, um den Körper in Gang zu setzen.

> "Auf irgendwelche Weisen, die auf ewig räselhaft bleiben müssen, können Geistesstösse, die nicht Bewegungen der Materie im Raum sind, das Zusammenziehen unserer Muskeln verursachen. Von jemandem behaupten, dass er absichtlich die Pistole abgedrückt hat, heisst behaupten, dass ein solcher Geistesstoss das Zusammenziehen der Muskeln seines Fingers verursacht habe. ... Nie sagt jemand, er sei um zehn Uhr vormittags damit beschäftigt gewesen, dieses oder jenes zu wollen, oder er habe fünf schnelle und leichte und zwei langsame und schwere Willensakte zwischen Frühstück und Mittagessen ausgeführt" (Ryle 1969, p. 80, 81).

Etwas willentlich tun, kommt einer verborgenen Handlung gleich, die der sichtbaren äusseren Handlung zugrunde liegt. Wollen ist aber keine Handlung. Wir können nicht sinnvoll sagen, wir hätten schnell, genau, sorgfältig oder bedächtig gewollt, etwa in dem Sinne wie man das vom Autowaschen sagen kann. Ebensowenig Sinn gibt die Frage, ob man im Ausführen von Willensakten Unterricht genommen habe, ob einer im Wollen mehr leiste als der andere, ob Willensakte ermüdend seien etc. (vgl. von Savigny 1974, p. 110).

Das alles heisst nicht, es sei unsinnig, davon zu reden, man habe etwas willentlich getan oder jemand sei willensschwach. Ryle will nicht sagen, solche Dinge gebe es nicht. Jedoch ist er der Ansicht, es sei falsch von Willensakten zu reden und damit ein Schemenspiel auf gespenstischen Brettern einer Seelenbühne zu suggerieren (vgl. Ryle 1969, p. 80 f.). Denn willentliches Handeln identifizieren wir in unserem alltäglichen Tun offensichtlich anders, nämlich über eine Analyse des Verhaltens:

---

40 Bei Wittgenstein findet sich folgender Satz: "Der menschliche Körper ist das beste Bild der menschlichen Seele" (Wittgenstein 1971, p. 213). Der Satz ist kaum eindeutig interpretierbar. Ich glaube aber, dass Wittgenstein genau diese "Mechanisierung" des Geistes vor Augen hat.

41 "So kann ich auch den menschlichen Körper als eine Art Maschine ansehen, die aus Knochen, Nerven, Muskeln, Adern, Blut und Haut zusammengepasst ist und auch ohne den Geist all die Bewegungen ausführt, welche jetzt unwillkürlich, also ohne den Geist, ablaufen" (Descartes 1971, p. 104).

"Eine willensschwache Person ist jemand, der sich von einer Aufgabe leicht ablenken oder entmutigen lässt, der sich gerne weismachen lässt, es werde ein andermal besser gehen oder die Gründe für die ganze Unternehmung seien nun einmal nicht besonders stark gewesen. ... Willensstärke ist eine Neigung, die sich darin äussert, dass man bei seinen Aufgaben verharrt, d.h. nicht von ihnen abgelenkt oder abgeschreckt wird. Willensschwäche heisst: zu wenig von dieser Neigung besitzen. Die Leistungen, in denen Willensstärke aufgeboten wird, können Leistungen fast jeder Art sein: Leistungen des Verstandes oder der Hand, der Phantasie oder des Verwaltungstalents. Es ist weder eine eingleisige Veranlagung noch eine so oder anders begründete Veranlagung, okkulte Operationen einer besonderen Art auszuführen" (Ryle 1969, p. 93 f.).

"Willensschwach" oder "willensstark" zu sein, hat nichts mit einer Ursache zu tun, sondern sagt etwas aus über eine "Disposition"[42]. Dasselbe gilt für Begriffe wie "freiwillig", "entschlossen", "verantwortlich", "absichtlich" etc.

5.6.2.2 Dispositionen

Ryles positiver Beitrag zu einer Theorie des Geistes liegt vor allem im Dispositionsbegriff. Dispositionen sind keine Ursachen, sondern "Veranlagungen", d.h. Neigungen, in gewissen Situationen etwas Bestimmtes zu tun. Dispositionswörter sind

"... Aussagen des Inhalts, dass ein Ding, ein Tier oder eine Person eine gewisse Fähigkeit, Tendenz oder Neigung hat oder einer gewissen Anfälligkeit ausgesetzt ist. Es ist klar, dass solche Aussagen nicht Gesetze sind, denn sie erwähnen bestimmte Dinge oder Personen. Andererseits ähneln sie aber Gesetzen, indem sie teilweise 'variabel' oder 'offen' sind. Die Aussage, dass dieses Stück Zucker löslich ist, heisst, dass es sich auflösen würde, wenn es in Wasser getaucht würde, gleichgültig wo und wann und in welche Wassermenge" (Ryle 1969, p. 163; vgl. auch die Ryle-Zitate in Abschnitt 9.2.2.1).

Dispositionen sind also keine Elemente von Schattenoperationen, die in einer Geisterwelt angesiedelt sind. Die Typenunterscheidung zwischen Disposition und Betätigung ist kein Anlass für die Errichtung einer Zwei-Welten-Mythologie mit unbeobachtbaren geistigen Ursachen und beobachtbaren körperlichen Wirkungen (Ryle 1969, p. 38). Das Psychische ist also nicht als Feld von "inneren" Ursachen zu bestimmen, die das "äussere" Verhalten bewirken. Psychologische Erklärungen, die sich auf Motive beziehen, ähneln nicht der Behauptung,

"... dass das Glas brach, weil es von einem Stein getroffen wurde, sondern der ganz andersartigen Behauptung, dass das Glas brach, als es von einem Stein getroffen wurde, weil es spröde war. Genau wie es keine anderen Verwirklichungen von Zerbrechlichkeit gibt, als dass z.B. etwas zerbricht, wenn es geschlagen

---

42 Die Diskussion der beiden Ryleschen Beispiele, nämlich "empfinden" und "wollen", ist mühelos auf andere Fälle psychologischer Begriffe ausweitbar. Auch bei "denken", "meinen", "verstehen" etc. neigen wir fast unwillkürlich zu einer handlungstheoretischen Interpretation, versuchen sie also Ausdrücken wie "gehen", "arbeiten" oder "schreiben" parallelzusetzen. Da wir diese letzteren Begriffe mit einer körperlichen Tätigkeit verbunden sehen, vermuten wir bei den ersten etwas Analoges, was uns dazu führt, eine "geistige Tätigkeit" einzuführen. "Wo unsere Sprache uns einen Körper vermuten lässt, und kein Körper ist, dort, möchten wir sagen, sei ein Geist" (Wittgenstein 1971, § 36).

wird, ebensowenig ist es nötig, andere Verwirklichungen chronischer Eitelkeit zu postulieren als z.B. Prahlen, Wachträumen über Triumphe und Vermeiden von Gesprächen über die Verdienste anderer" (Ryle 1969, p. 112).

Verhaltenserklärungen durch Motive antworten nicht auf kausale Warum-Fragen. Motive sind keine Ereignisse; sie berichten nicht über etwas, das sich ereignet hat (vgl. Abschnitt 6.1). "Die Anwendung eines Ausdrucks für ein Motiv ist ein gesetzartiger Satz und nicht ein Ereignisbericht" (Ryle 1969, p. 149).

Motiv- und Dispositionswörter machen Aussagen darüber, was geschieht, wenn bestimmte Umstände eintreffen. Sie verknüpfen von allem Anfang an das Individuum mit situativen Faktoren. Der Begriff des Geistes verliert damit seinen mystischen Anstrich: "Der Ausdruck bezeichnet meine Fähigkeit und Neigung, gewisse Dinge zu tun, und nicht ein Stück persönlicher Maschinerie, ohne dass ich sie nicht tun könnte oder würde" (Ryle 1969, p. 226 f.). Wenn wir beschreiben, wie der Geist einer Person arbeitet, so beschreiben wir keine Schattenoperationen auf einer mystischen Seelenbühne.

"Wir beschreiben gewisse Abschnitte ihres einen Lebenslaufs; die Art und Weise nämlich, wie gewisse Teile ihres Verhaltens geleitet werden. Ihre Handlungen 'erklären' heisst nicht, auf deren okkulte Ursachen schliessen, sondern sie unter gewisse hypothetische oder halbhypothetische Sätze subsummieren. Die Erklärung folgt nicht dem Muster 'Das Glas zerbrach, weil es von einem Stein getroffen wurde', sondern eher dem ganz verschiedenen Muster 'Das Glas zerbrach, als es von einem Stein getroffen wurde, weil es zerbrechlich war'" (Ryle 1969, p. 61).

Wenn der Geist nicht etwas "Inneres" ist, eingesperrt in das Gehäuse des Körpers, sondern immer schon im Verhalten des Menschen anwesend, dann verschwindet das Problem der Erkenntnis anderer Individuen, zu dem die traditionelle Erkenntnistheorie keine Lösung finden kann. Denn es geht nicht mehr darum, das "Wesen" des andern in einer "inneren" Geistigkeit zu erraten, sondern es gilt sein Verhalten zu verstehen:

"Selbstverständlich höre ich nicht bloss die Geräusche oder sehe bloss die Bewegungen, die er macht. Ich verstehe, was ich höre und sehe. Aber dieses Verstehen ist nicht ein Schluss auf okkulte Ursachen. Es ist das Begreifen, wie diese Tätigkeiten ausgeführt werden. Die Entdeckung, dass die meisten Leute einen Geist besitzen (obwohl Schwachsinnige und Säuglinge keinen haben) ist einfach die Entdeckung, dass sie zu gewissen Handlungen fähig sind und hinneigen, und diese Entdeckung machen wir, wenn wir Zeugen dessen sind, was sie tun. Ja, wir entdecken nicht bloss, dass es andere Ichs gibt; wir entdecken auch, welche besonderen Verstandes- und Charaktereigenschaften dieser oder jener Mensch hat. Tatsächlich sind wir mit diesen Einzelheiten lange vertraut, ehe wir solche Allgemeinsätze verstehen können, wie den, dass Müller einen Geist hat, oder dass es andere als unsere eigenen Ichs gibt; genau wie wir wissen, dass Steine hart sind und Schwämme weich, dass junge Katzen warm und aktiv sind, Kartoffeln dagegen kalt und unbeweglich, lange bevor wir den Satz begreifen können, dass eine junge Katze ein körperlicher Gegenstand ist, oder dass Materie existiert" (Ryle 1969, p. 75 f.).

Eine wichtige Funktion im Verstehen des andern nimmt die Sprache ein. Die mündlichen und schriftlichen Aeusserungen des anderen sind eine hervorragende Quelle, um ihn kennenzulernen.

Zusammengefasst verhält es sich mit den Begriffen Geist und Körper wie mit den beiden Sätzen "sie kam in einer Tränenflut" und "sie kam in einer Sänfte" (vgl. Ryle 1969, p. 23). Wenn man sich anschickt, die Tränenflut in derselben Weise zu untersuchen, wie man die Sänfte untersuchen würde, begeht man offensichtlich einen Unsinn. Genau so unsinnig ist es, den Geist in Begriffen des Körpers zu untersuchen. "Der Glaube an den polaren Gegensatz zwischen Geist und Materie ist der Glaube daran, dass sie Ausdrücke desselben logischen Typs sind" (Ryle 1969, p. 23). Derselben Meinung ist Wittgenstein: "Irreführende Parallele: Psychologie handelt von den Vorgängen in der psychischen Sphäre, wie Physik in der physischen" (Wittgenstein 1971, § 571).

5.6.2.3 Zusammenfassung

Die Lektion, die uns die Philosophie der Normalsprache erteilt, lässt sich in allgemeinster Form in der Einsicht zusammenfassen, dass uns die Sprache durch ihre grammatische Struktur, genauer: durch ihre "Tiefengrammatik" (vgl. Wittgenstein 1971, § 664), Bilder suggeriert, die unser Denken irreleiten können. Diese Bilder fungieren als Modelle, denn sie unterstellen eine bestimmte Vorstellung der Realität, beispielsweise die Trennung der Dinge in Substanz und Akzidenz, die Hypostasierung psychischer Prozesse zu geistigen Entitäten, die Verdinglichung von Wortformen (z.B. das "Nichts", das "Sein") etc. Ein besonderer Fehler entsteht durch die Ausstaffierung des einmal hypostasierten Geistes mit mechanischen Analogien. Dieser Fehler liegt nicht in der suggestiven Kraft der Sprache verborgen, sondern entsteht als zweiter Schritt, nachdem wir der sprachlichen Suggestion bereits erlegen sind. Das zu sehen ist insofern wichtig, als wir damit die allgemeinen Ausführungen zum Maschinenmodell (vgl. die Abschnitte 5.1 bis 5.5) mit den eben angestellten Ueberlegungen verbinden können. Danach hat das maschinelle Denken deshalb eine besonders beharrende Kraft, weil es nicht bloss in einer kognitiven Metapher wurzelt, sondern zusätzlich in der Sprache eine Stütze findet. In historischer Perspektive kann man es auch umgekehrt formulieren: Nachdem der sprachlichen Suggestion nachgegeben und eine geistige Welt errichtet wurde, hatte es das mechanistische Denken leicht, sich auch dieser zweiten Welt zu bemächtigen, denn für die zweite Welt fehlte, nachdem sie einmal geschaffen war, jegliche konkrete Vorstellung und für die erste lag nur das mechanistische Modell bereit. Aber natürlich wäre gegen die Modellierung selbst nichts einzuwenden. Es ist ja eine der Thesen dieser Arbeit, dass ohne Modelle keine Theorien gebildet werden können. Der Fehler liegt daher im ersten, sprachlich verwirrten Schritt: Der Errichtung einer zweiten, geistigen Welt.

5.6.3 Von der Maschine zum Organismus

Bei oberflächlicher Lektüre scheinen die Thesen Ryles auf einen Behaviorismus hinauszulaufen. Jedenfalls ähnelt Ryles Argumentation manchmal recht deutlich derjenigen Skinners. Doch dem ist nicht so: Die Philosophie der normalen Sprache führt nicht zu einem Behaviorismus. Sie akzeptiert in jedem Fall psychische Phänomene im Sinne von erschlossenen Prozessen, Fähigkeiten, Dispositionen, Motiven etc. Sie kritisiert lediglich die Zwei-Welten-Theorie, nach der es eine "äussere" und eine "innere" Wirklichkeit gibt. Es gibt kein Doppelleben, eines, das körperlich ist, und eines, das geistig ist.

Wenn die Behavioristen das Verhalten als "öffentliche" Realität dem Erleben und der Introspektion als "privater" Realität gegenüberstellen, so vollziehen sie eben jene "Realitäts-Verdoppelung" (Holzkamp 1965), die von der Alltagssprachphilosophie so vehement angeprangert wird. Es gibt keinen "öffentlichen" Zugang zum Verhalten im Gegensatz zu einem "privaten" Zugang zum Erleben. Das Psychische ist nicht entweder von "innen" oder von "aussen" zugänglich. Es ist beides. Wenn wir über "Inneres" reden, so ist dies ein "öffentliches" Reden. Es gibt nicht eine "private" und eine "öffentliche" Wirklichkeit.

Die Worte, in denen wir über Psychisches sprechen, sind so eingeführt, dass sie sich auf mich und auf andere beziehen. Strawson hat dies eindrücklich gezeigt. Er spricht von "Person-Prädikaten", für deren Bedeutung wesentlich ist,

> "... dass sie ein und demselben Individuum sowohl von sich selbst als auch von anderen zugeschrieben werden können, wobei die Selbstzuschreibung auf einer anderen Basis erfolgt als der Verhaltensbeobachtung, die der Fremdzuschreibung zugrunde liegt. Das heisst nicht, dass diese Prädikate zwei Arten von Bedeutung hätten. Es ist vielmehr wesentlich für ihre besondere Art von Bedeutung, dass beide Möglichkeiten der Zuschreibung völlig in Ordnung sind" (Strawson 1972, p. 141).

Damit ist der Graben zwischen Subjekt und Objekt zugeschüttet und das Maschinenmodell begraben. Wenn das Verhalten die Ebene ist, an der letztlich jede Psychologie ansetzt, und wenn die Erfahrung des "Innen" im Gegensatz zum "Aussen" eine echte Erfahrung ist, dann stellt sich die Frage, wie sich dieses Verhalten diversifizieren kann. Offenbar muss das Verhalten selbst die Potenz zu seiner Transformation und Vervielfältigung in sich haben. Mit diesem Gedanken werden wir auf ein weiteres (drittes) Menschenmodell verwiesen, bei dem nicht die Konstruktion, sondern die Entwicklung im Zentrum steht: der Organismus (vgl. Kap. 7).

5.7 Zusammenfassung

Der Mensch als Maschine ist das einflussreichste Modell in der Psychologie. Es wird nicht selten mit der Möglichkeit des Verstehens in Zusammenhang gebracht: Nur was ich in der Lage bin herzustellen, kann ich überhaupt verstehen. Was ich aber mache, ist selbst nicht lebendig. Das Maschinenmodell impliziert denn auch ein passives

Verständnis des Menschen. Der Mensch verhält sich reaktiv, aufgrund ihm äusserer Kräfte. Das Maschinenmodell versucht die psychische Wirklichkeit auf elementare Phänomene (Empfindungen, Reize, Reaktionen etc.) und deren Verknüpfungsprinzipien (Assoziationen) zu reduzieren. Das Komplexe entsteht als quantitative Veränderung (Addition, Zusammensetzung) des Elementaren und hat demnach keine eigene Qualität. Jede Veränderung ist determiniert und kausal erklärbar. Folglich ist jeder Zustand eines menschlichen Systems im Prinzip wissbar und voraussagbar. Erkenntnistheoretisch besteht eine klare Subjekt-Objekt-Trennung und ein kontemplatives (passives) Verständnis des epistemischen Subjekts. Das Maschinenmodell hat starke Wurzeln in der Geschichte der Psychologie. Es hat mehrfach seine konkrete Gestalt geändert (vom Uhrwerk zum Computer), ist sich als Modell jedoch gleichgeblieben. Das Maschinendenken findet Unterstützung in der Sprache, die uns leicht dazu verführt, eine Zwei-Welten-Theorie zu formulieren, in der Geistiges von Körperlichem substanziell unterschieden wird. Das unanschauliche Geistige wird dann mit dubiosen Mechanismen ausgestattet, die als eine Art Paramaschine funktionieren.

6. Das Handlungsmodell

Wir sind im Abschnitt 5.3.3 auf ein Menschenmodell gestossen, das wir im folgenden etwas ausführlicher diskutieren wollen: der Mensch als rational Handelnder.

6.1 Der Begriff der Handlung

Wird der Mensch als Maschine verstanden, so kann er für sein Tun nicht verantwortlich gemacht werden, denn sein Verhalten ist das "blosse" Resultat eines mehr oder weniger kompliziert ablaufenden mechanischen Räderwerks. Will man an der Möglichkeit menschlicher Freiheit festhalten (vgl. Keller 1965), so wird die Verantwortlichkeit zu einer zentralen anthropologischen Kategorie. Verantwortlichkeit schreiben wir jemandem dann zu, wenn wir sein Verhalten als von ihm selbst verursacht erachten. Verantwortlichkeit ist im Falle einer negativen Verhaltensbewertung Voraussetzung der Zuschreibung von Schuld. Schuldig kann nur derjenige werden, der die Möglichkeit (Freiheit) des Sich-anders-Verhalten-Könnens, d.h. die Möglichkeit der Wahl und der Entscheidung, hat. Die Attributionstheorie zeigt, dass Verantwortlichkeit internal zugeschrieben, d.h. insbesondere in Motiven, Dispositionen, Intentionen etc. verankert wird (vgl. Bierbrauer 1978; Maselli & Altrocchi 1969). Damit werden wir auf den Handlungsbegriff verwiesen, denn die Intentionalität ist ein wesentliches Kriterium einer Handlung (Hollis 1977, Kap. 6; McGinn 1979, p. 21; etc.).

Mit Intentionalität ist eine Zielgerichtetheit des Verhaltens gemeint, eine Zielgerichtetheit aber, die nicht organismisch (vgl. Kap. 7), sondern absichtlich (vgl. Davidson 1977 a; Graumann 1980, p. 23) ist. In etwas anderer Akzentsetzung ist eine Handlung ein Verhalten, das wählbar ist und willentlich, zielorientiert (und eventuell bewusst[43]) vollzogen wird. Diese Kriterien zusammen ergeben den (subjektiven) Sinn einer Handlung, mit dem etwa Max Weber den Handlungsbegriff definiert: "'Handeln' soll ... ein menschliches Verhalten (einerlei ob äusseres oder innerliches Tun, Unterlassen oder Dulden) heissen, wenn und insofern als der oder die Handelnden mit ihm einen subjektiven Sinn verbinden" (Weber 1976, p. 1). Im Gegensatz zum Maschinenmodell, das einen passiven Menschen unterstellt, impliziert der Handlungsbegriff einen aktiven Menschen (vgl. Hollis 1977).

---

43 Das Bewusstsein wird im allgemeinen nicht als definierendes Moment des Handlungsbegriffs verstanden. Es wird also angenommen, dass es unbewusste Verhaltensweisen gibt, denen Intentionalität zukommt. Beispiele sind Fehlleistungen bzw. Fehlhandlungen, wie sie etwa Freud (1901) beschreibt. Ueberhaupt ist die psychoanalytische Theorie generell auf dem Konzept unbewusster Handlungen fundiert (vgl. Kraiker 1980). Trotzdem ist davon auszugehen, dass "... die überwiegende Zahl von Handlungen ... bewusst verläuft ..." (Boesch 1980, p. 152 f.). Jedoch ist nicht anzunehmen, dass allen Phasen einer Handlung derselbe Bewusstheitsgrad zukommt.

Die Annahme, jemand könne sein Tun (frei) wählen, also selbst verursachen, liegt für nicht wenige Sozialwissenschaftler bereits jenseits des Begriffs der Wissenschaftlichkeit; beispielsweise für Peter Berger: "Eine empirische Wissenschaft muss sich an gewisse Voraussetzungen halten, deren eine die ist, dass alles seinen Grund haben muss. Von jedem Gegenstand einer kritisch-wissenschaftlichen Betrachtung muss man annehmen können, dass er durch irgend etwas verursacht worden ist. Ein Gegenstand oder ein Ereignis, das etwa seine eigene Ursache wäre, liegt ausserhalb der Sinnwelt wissenschaftlicher Diskussion" (Berger 1977, p. 135 f.). Natürlich steckt hinter diesem Argument ein kritischer, Humescher Kausalitätsbegriff: Zwischen zwei Ereignissen lässt sich nur dann auf Kausalität schliessen, wenn sie (1) unabhängig voneinander (2) zu zwei aufeinanderfolgenden Zeitpunkten identifizierbar sind und (3) diese Konstellation wiederholt beobachtbar ist. Dieser Kausalitätsbegriff ist aber auf Handlungen nicht anwendbar[44]. Denn eine Intention (Absicht), etwas bestimmtes zu tun, ist diesem Tun gegenüber nicht kontingent. Vielmehr ist die Absicht ein notwendiger Bestandteil der Handlung selbst (Davidson 1977 a). Folglich lassen sich Handlungen nicht kausal erklären, was als Argument gebraucht wird, den Handlungsbegriff als unwissenschaftlich zu betrachten.

Der Handlungsbegriff kann auch deshalb abgelehnt werden, weil er mit "Subjektivität" belastet ist. Wenn es darum geht, die Intention des Handelnden (den "Sinn" seines Handelns) zu erschliessen, so wird dessen Subjektivität zum Bestandteil der wissenschaftlichen Analyse. Und methodologisch bekommt damit das (hermeneutische) Verstehen eine hervorragende Bedeutung, das aber als unwissenschaftlich disqualifiziert wird (z.B. Stegmüller 1972; vgl. Abschnitt 10.8.3).

Ist man nicht bereit, diese Argumente zu akzeptieren, so hat man den Handlungsbegriff dadurch zu verteidigen, dass man den spezifischen Erklärungsbegriff (Erklärung durch Gründe, teleologische Erklärung) und die spezifische Methodologie (hermeneutisches Verstehen), die mit ihm verknüpft sind, als wissenschaftlich ausweist. Das aber ist gleichbedeutend mit einer anti-positivistischen Position[45].

Versuchen wir, den Begriff der Handlung noch etwas präziser zu fassen. Wir haben von der Ereignis-Kausalität gesprochen und sie als unanwendbar auf die "Handlungs-Kausalität" identifiziert. Eine Kosmologie und ein Menschenmodell, die auf

---

44 Allerdings besteht eine Kontroverse hinsichtlich der Frage, ob Handlungen nicht doch kausal erklärbar sind (vgl. Apel 1979; Beckermann (ed.) 1977; Hollis 1977; Meggle (ed.) 1977; Riedel 1979, p. 40 ff.; Ritsert (ed.) 1975; Ryan 1973; von Wright 1974).

45 Von Wright (1974, p. 18) nennt als Merkmale des Positivismus erstens den methodologischen Monismus, zweitens die Mathematisierung als methodologisches Ideal und drittens den kausalen Erklärungsbegriff. Verteidigt man das Verstehen als besondere Methode und die Teleologie als besonderen Erklärungsbegriff, so wird der Positivismus unterwandert.

dem Prinzip der Ereignis-Kausalität aufgebaut sind, ist die Maschine, wie sie etwa in Laplaces Wissenschaftsideal impliziert ist:

> "Wir sollten ... den gegenwärtigen Zustand des Universums als die Wirkung seines vorhergehenden Zustandes betrachten, und als die Ursache des folgenden. Eine Intelligenz, die zu einem gegebenen Zeitpunkt alle in der Natur wirkenden Kräfte kennt, sowie die Position aller Dinge, aus denen das Universum besteht, könnte die Bewegungen der grössten Körper des Universums und diejenigen der kleinsten Atome in einer einzigen Formel erfassen - vorausgesetzt, sie besässe ausreichende Fähigkeiten, um all diese Daten einer Analyse zu unterwerfen. Für diese Intelligenz wäre nichts unsicher, und die Zukunft wäre ihr genauso bekannt wie die Vergangenheit" (Laplace, zit. nach Kraiker 1980, p. 170)[46].

Die "Handlungs-Kausalität" passt nicht in dieses maschinelle Weltbild. Im Laplaceschen Modell ist ein Sachverhalt nur dann voraussagbar, "... wenn er sich erschliessen lässt aufgrund eines anderen Sachverhalts und aufgrund von gesetzmässigen Verbindungen zwischen den Sachverhalten. Ein Handelnder aber kann die ihm unmittelbar verfügbaren Handlungen voraussagen ohne Kenntnis der zureichenden Bedingungen für diese Handlungen, d.h. ohne Kenntnis entsprechender Gesetzmässigkeiten vom Typ: 'Wenn p, dann q.' Er erschliesst nicht, dass er die Handlung vollziehen wird. Er wendet dabei auch keine Gesetze an, die als Wahrscheinlichkeitsaussagen formulierbar sind. ... Für einen Handelnden ... ist der Begriff der ihm unmittelbar verfügbaren Handlung ein nicht weiter reduzierbarer Grundbegriff" (Kraiker 1980, p. 188; vgl. auch Tugendhat 1979).

Was aber gehört zu einer Handlung? Kraiker (1980, p. 249) erwähnt, mit Bezug auf Churchland (1977), vier Aspekte: eine Motivkomponente, eine Glaubens- oder Informationskomponente, eine Fähigkeitskomponente und eine Situationskomponente. Die Motivkomponente umfasst die Motive (Ziele, Zwecke etc.) des Handelnden. Die Glaubens- bzw. Informationskomponente thematisiert sein Wissen, d.h. seine Kenntnisse bezüglich situativer Umstände, alternativer Handlungsmöglichkeiten etc. Die Wissenskomponente sollte umfassend genug verstanden werden; d.h. sie sollte nicht nur die Analyse der Handlungssituation, sondern auch das Abwägen und Gewichten von Handlungsalternativen und die Antizipation (Erwartung) der Handlungsfolgen bzw. des Handlungsausganges (vgl. Boesch 1980, p. 101 ff.) beinhalten. Die Fähigkeitskomponente meint die Kompetenz (das Können) des Handelnden zur Ausführung der Handlung. Die Situationskomponente verweist auf mögliche Hindernisse "innerhalb" oder "ausserhalb" des Handelnden (vgl. auch Hollis 1977, Kap. 9), z.B. dass er bewusstlos ist oder am Vollzug seiner Handlung gehindert wird. Die Situationskomponente, insbesondere die Hindernisse "ausserhalb" des Handelnden, wird in den Handlungstheorien im allgemeinen eher beiläufig oder gar nicht erwähnt. Darin zeigen sich die idealistischen Wurzeln des Handlungsbegriffs (Schütte 1977, p. 20, 31 f.). Die Realisierbar-

---

46 Eine abstraktere Formulierung dieser Kosmologie ist in den resümierenden Worten von Reese und Overton im Abschnitt 5.1 (S. 97) zu finden.

keitsproblematik entfällt der Aufmerksamkeit des Handlungstheoretikers; folglich geraten Handlungen, die faktisch nicht realisiert werden, beispielsweise aufgrund soziostruktureller Beschränkungen (z.B. Machtstrukturen), ausserhalb seines Gesichtsfeldes.

Wir können sagen, dass die eben diskutierten Handlungskomponenten die Gründe eines Handelnden umschreiben, d.h. eine Begründung seines Tuns ergeben. (Zumeist werden allerdings lediglich die Motiv- und die Informationskomponente verwendet, um eine Handlung zu begründen.) Die Kategorie der Gründe ist im Kontext der Handlungstheorien der Ersatz für den Begriff der (Ereignis-)Ursache. Formulieren wir auf diese Weise die Gründe einer Handlung, so rationalisieren[47] wir die Handlung (Davidson 1975; McGinn 1979; Pettit 1979), d.h. wir erklären sie als vernünftig (Kraiker 1980, p. 256 f.). Damit stehen wir vor dem Grundbegriff des Menschenmodells der Handlungstheorien: der Rationalität. Doch etwas Festes haben wir damit nicht in den Händen. Denn eine Definition von Rationalität, die allgemein anerkannt würde, ist kaum zu leisten. Der Rationalitätsbegriff ist eines der vielen in ihrer Bedeutung schillernden Konzepte der Sozialwissenschaften. Was ein rationales Menschenmodell an Annahmen konkret unterstellt, ist daher immer im Einzelfall zu überprüfen.

6.2 Explikation des Rationalitätsbegriffs

Für unsere Diskussion ist es sinnvoll, Rationalität zu umschreiben als strukturelles Merkmal zweier Lebensbereiche unserer modernen Welt: der Wirtschaft und der Wissenschaft[48]. Fast alle Rationalitätsdefinitionen sind letztlich an wirtschaftlichem oder wissenschaftlichem Handeln orientiert. Max Weber beispielsweise bestimmt seinen Rationalitätsbegriff vorwiegend über eine Analyse der kapitalistischen Wirtschaft. "Wertrationales" Handeln ist orientiert an Ueberzeugungen davon, was "Pflicht, Würde, Schönheit, religiöse Weisung, Pietät, oder die Wichtigkeit einer 'Sache'" (Weber 1976, p. 12) ist. Das wertrationale Handeln wird davon geleitet, diese (absoluten) Ziele zu erreichen. Dagegen handelt "zweckrational", "... wer sein Handeln nach Zweck, Mitteln und Nebenfolgen orientiert und dabei sowohl die Mittel gegen die Zwecke, wie die Zwecke gegen die Nebenfolgen, wie endlich auch die verschiedenen möglichen Zwecke gegeneinander rational abwägt ..." (Weber 1976, p. 13). Wertrationales Handeln ist bedingungslos auf feste Ziele ausgerichtet, während das zweckrationale Handeln die Ziele untereinander abwägt und insbesondere die verfügbaren Mittel zur Erreichung eines Zieles gegeneinander ausspielt. Nach Weber schliesst zweckrationales Handeln sowohl affektives wie traditionales (gewohnheits-

---

47 "Rationalisierung" nicht im psychoanalytischen Sinne.

48 Es ist allerdings das hartnäckige Bemühen von Paul Feyerabend zu zeigen, dass es mit der Rationalität der Wissenschaft(en) nicht weit her ist (z.B. Feyerabend 1976, 1978, 1980).

mässiges) Verhalten aus. Weber unterscheidet im weitern "formale" Rationalität von "materialer" Rationalität: "Als materiale Rationalität soll ... bezeichnet werden der Grad, in welchem die jeweilige Versorgung von gegebenen Menschengruppen (gleichviel wie abgegrenzter Art) mit Gütern durch die Art eines wirtschaftlich orientierten sozialen Handelns sich gestaltet unter dem Gesichtspunkt bestimmter (wie immer gearteter) wertender Postulate, unter welchen sie betrachtet wurde, wird oder werden könnte" (Weber 1976, p. 44). Die materiale Rationalität (wirtschaftlichen Handelns) betrifft die Verteilung der Produkte und die Adäquatheit der Versorgung einer Bevölkerung mit Produkten. Es geht um Werte betreffend die Distribution von Gütern und Privilegien in einer Gesellschaft. Dagegen ist die formale Rationalität (wirtschaftlichen Handelns) definiert als "das Mass der ihm technisch möglichen und von ihm wirklich angewendeten Rechnung" (Weber 1976, p. 44). Formalrationales Handeln stellt keine Fragen nach der materialen Rationalität (etwa der kapitalistischen Produktionsweise), sondern bestimmt sich allein nach der optimalen Technik zur Erreichung der (vorausgesetzten) Ziele. Formalrationales Handeln ist damit eine spezifische Form des zweckrationalen Handelns: Sie ist wirtschaftlich zweckrationales Handeln. Damit die formale Rationalität optimal verwirklicht werden kann, muss das Handeln quantitativ beschreibbar, d.h. berechenbar sein. Das Geld ist dafür das geeignete Mass. "Rein technisch angesehen ist Geld das 'vollkommenste' wirtschaftliche Rechnungsmittel, das heisst: das formal rationalste Mittel der Orientierung wirtschaftlichen Handelns. Geldrechnung, nicht: aktueller Geldgebrauch, ist daher das spezifische Mittel zweckrationaler Beschaffungswirtschaft" (Weber 1976, p. 45).

Aus dieser Analyse der Weberschen Rationalitätsbegrifflichkeit lässt sich abstrahierend folgendes festhalten: a) Rationalität ist auf ein Wertsystem bezogen. Sie betrifft die "Vernünftigkeit" von Werten, Normen, Zielen etc., an denen das Handeln ausgerichtet wird. b) Rationalität ist auf die Relation zwischen Ziel (Wert) und Mittel bezogen. Danach ist ein Handeln dann rational, wenn die verwendeten Mittel die Erreichung des gesetzten Zieles optimal gewähren (Rationalität der Wahl). Zumeist wird der Rationalitätsbegriff ausschliesslich im Sinne von b) verstanden (z.B. Hempel 1977; Pettit 1979). Wir wollen daher zunächst diese Art Rationalität etwas näher beleuchten.

Wir haben bereits gesehen, dass Rationalität als Optimierungstechnik verfügbarer Mittel im Hinblick auf festgelegte Ziele die Vergleichbarkeit dieser Mittel voraussetzt. Quantifizierbarkeit, Berechenbarkeit, Kalkulierbarkeit etc. werden zu Begriffen, die das semantische Feld der Rationalität abstecken. Das Geld ist, wie bereits erwähnt, jenes Instrument der Rationalität, das diese Kriterien am vollkommensten verkörpert. Das Geld ist der reinste Ausdruck der "Kalkulationskultur". Die wissenschaftliche Rationalität, die oftmals als weiterer Experte für Rationalität genommen wird, verkörpert keine grundsätzlich andere Rationalität als die wirt-

schaftliche Rationalität. Wirtschaftliche und wissenschaftliche Rationalität haben dieselbe Wurzel, nämlich das Geld (vgl. Müller 1977). Es handelt sich daher um denselben Rationalitätsbegriff, wenn Weber die Berechenbarkeit (Rechenhaftigkeit, Kalkulierbarkeit) als Definiens rationalen Handelns hervorhebt (Hennen 1976, p. 21) und Parsons die Wissenschaftlichkeit: "Eine Handlung ist rational, wenn sie Ziele verfolgt, die innerhalb der Bedingungen der Situation möglich sind, und wenn die Mittel, welche dem Handelnden zur Verfügung stehen, sich wesentlich am besten für den Zweck eignen, und dies aus Gründen, die durch die positive empirische Wissenschaft verständlich und verifizierbar sind" (Parsons, zit. nach Schütz 1972, p. 22 f.).

Rationalität als "... die Möglichkeit, die Wirkung des eigenen Handelns zu berechnen ..." (Israel 1972 b, p. 128) verweist auf einen weiteren Kontext, in dem der Rationalitätsbegriff steht. Voraussetzung rationalen Handelns ist nicht allein die objektive Möglichkeit zur Quantifizierung, sondern auch das subjektive Verfügen über Leidenschaftslosigkeit, Traditionslosigkeit, Vorurteilslosigkeit, Freiheit von Aberglauben, Magie und Autismus etc. Der Handelnde muss im Stande sein, Zukünftiges zu antizipieren, was Schütz (1972, p. 37) "Denken in der abgeschlossenen Zukunft" nennt. Der rational handelnde Mensch darf in seiner Kalkulation nicht durch Affekte, unreflektierte Normen und Gewohnheiten gestört sein: er ist ein "kühler" Typ mit "klarem" Kopf. Irrational handelt derjenige, der von extrakognitiven Faktoren (Affekten, Normen, Gewohnheiten etc.) gesteuert wird.

Auf eine weitere Voraussetzung des Rationalitätsbegriffs stossen wir, wenn wir die objektive und die subjektive Seite rationalen Handelns zusammennehmen. Rationalität wird üblicherweise dem Handeln einzelner Individuen zugeschrieben. Zwar wird Rationalität auch als "Systemrationalität" (Luhmann 1973; Schütte 1977, p. 23) und Anpassung an ein System verstanden (vgl. Hennen 1976, Abschnitt B 1), doch ist diese Verwendungsweise vorwiegend in soziologischen Kontexten, kaum aber in psychologischen anzutreffen. Wenn aber Rationalität ein Attribut von Individuen ist, dann ist rationales Handeln ohne Herrschafts- und Machtfreiheit nicht möglich. Rationalität wird als Instanz der Selbststeuerung des Menschen verstanden. Das Individuum muss daher autonom handeln können, d.h. die Möglichkeit zur Entscheidungsfreiheit und Selbstverantwortlichkeit haben (vgl. die oben diskutierte Situationskomponente der Handlung). Zwar ist es grundsätzlich denkbar, dass auch in Situationen grössten Zwanges und massiver Freiheitsbeschränkung noch rational gehandelt werden kann, indem die Handlungsbeschränkungen als Randbedingungen in die Verhaltenskalkulation eingehen, jedoch sind solche Annahmen für das rationale Menschenmodell nicht typisch:

> "Je 'freier', je mehr aufgrund 'eigener', durch 'äusseren' Zwang oder unwiderstehliche 'Affekte' nicht getrübter 'Erwägungen', der 'Entschluss' des Handelnden einsetzt, desto restloser ordnet sich die Motivation ceteris paribus den Katego-

rien 'Zweck' und 'Mittel' ein, desto vollkommener vermag also ihre rationale Analyse und ggf. ihre Einordnung in ein Schema rationalen Handelns zu gelingen" (Weber, zit. nach Hennen 1976, p. 16).

Was nun die Rationalität im Sinne von a) betrifft (vgl. S. 149), d.h. die Rationalität eines Wertsystems, so wird üblicherweise rationalen Menschenmodellen ein hedonistisches Prinzip zugrundegelegt. Menschen sollen sich dann rational verhalten, wenn sie ihren eigenen Nutzen optimieren. Am klarsten verkörpert ist diese Art rationalen Menschenmodells in der Spieltheorie und ihren verschiedenen psychologischen Anwendungen:

"Game theory ... is concerned with rational ways of playing and this means only one thing: to get as much as possible in terms of utilities" (Rapoport, zit. nach Wiberg 1972, p. 302).

"Each player is assumed to be 'rational' in the sense that, given two alternatives, he will always choose the one he prefers, i.e. the one with the larger utility" (Luce & Raiffa, zit. nach Wiberg 1972, p. 302).

Die Rationalität von Werten (Zielen) betrifft dasjenige, was um seiner selbst willen (und nicht: als Mittel zum Zweck) gewollt wird. Dabei ist die (persönliche) Lust der offenbar verbreitetste Kandidat eines rationalen Wertes. Es ist darauf hinzuweisen, dass dieses "Lustprinzip" im Sinne einer anthropologischen These formuliert ist, d.h. es wird nicht eine Variabilität individueller Wertsysteme angenommen, sondern eine standardisierte menschliche Grundstruktur[49].

Im Kontext der vorstehenden Analyse sollte es klar sein, dass ein rationales Menschenmodell nicht zwangsläufig hedonistisch sein muss. Jede Art von Wertreferenz kann "rational" sein, vorausgesetzt, sie ist "rational" begründbar. Die Dominanz hedonistischer Postulate erklärt sich vermutlich aus der Beliebtheit rationaler Menschenmodelle in der Wirtschaftswissenschaft. Der "homo oeconomicus" ist so konzipiert, dass er in seinem Handeln allein von seinen Eigeninteressen und dem erwarteten höchsten Nutzen geleitet wird.

Wir haben einleitend gesagt, rationale Menschenmodelle gingen im allgemeinen entweder vom wirtschaftlichen oder vom wissenschaftlichen Handeln aus. Wir haben dann gesehen, dass die wirtschaftliche und die wissenschaftliche Rationalität letztlich auf einer gemeinsamen Basis entwickelt sind. Wir wollen jetzt einen Gesichtspunkt rationaler Menschenmodelle untersuchen, der diese Gemeinsamkeit ebenfalls zum Ausdruck bringt. Und zwar geht es darum, dass eine weitere grundlegende Voraussetzung rationalen Handelns ein umfassendes Wissen von der Situation ist, in der gehandelt werden soll. Rationale Menschenmodelle müssen daher unterstellen, dass das Individuum einen möglichst vollkommenen Zugang zur Welt hat und dass es

---

49 Das ist allerdings nicht erstaunlich, denn empirische Forschung, wie sie etwa im Rahmen der Spieltheorie realisiert wird, liesse sich kaum durchführen, wenn die Wertpräferenzen als zusätzliche Variable in den Forschungsdesign eingeführt würden.

fähig ist, die Welt adäquat (richtig) zu erkennen. Diese Annahme führt zu einer spezifischen Version des rationalen Menschenmodells, nämlich dem Modell des Menschen als Wissenschaftler, das wir im folgenden skizzieren wollen.

6.3 Die Rationalität des Wissens und das Mensch-als-Wissenschaftler-Modell

Rationales Handeln ist auf ein Verständnis der Welt angewiesen. Ohne grundlegende Annahmen über das Funktionieren von Natur und Gesellschaft ist keine Handlung möglich. Daher ist der Rationalitätsbegriff auch auf das Weltbild eines Akteurs anzuwenden (Wiberg 1972). Entscheidend wird dann der Prozess (die Methode) des Wissenserwerbs: ein Weltbild, das via "vernünftige" Methoden erarbeitet worden ist, gilt als rational, während ein Weltbild, das via "falsche" Methoden zustande gekommen ist, als irrational gilt. Von einem Menschen, der rational handelt, erwarten wir daher, dass er sein Wissen "vernünftig" erworben hat und sein Wissen entsprechend begründen kann. Typischerweise gelten die Methoden der modernen, westlichen Wissenschaft als adäquater Weg der Wissensbildung, währenddem "primitive" Methoden, wie sie Glauben, Mythos, Astrologie etc. verkörpern, als falsch gelten:

> "In order that a set of assumptions can be called rational, they should have been acquired in accordance with the rules of sound scientific methodology, or at least not deviate too far from them" (Wiberg 1972, p. 304 - Hervorhebung weggelassen).

> "Wenn man die wissenschaftliche Arbeit rein als menschliche Tätigkeit betrachtet, unterscheidet sie sich von anderen menschlichen Tätigkeiten bloss durch die Tatsache, dass sie der Archetypus für rationale Auslegung und rationales Handeln ist" (Schütz 1972, p. 28).

Dieser Gedanke liegt dem Modell des "homo oeconomicus" zugrunde. Doch ist naheliegender bei der Konstruktion eines rationalen Menschenmodells von einem allgemeinen Begriff von Wissenschaft auszugehen. Hierin liegt der Grund, weshalb ein ganz bestimmtes Menschenmodell in der Psychologie seit einiger Zeit eine zunehmende Bedeutung erlangt hat, nämlich das Modell des Menschen als Wissenschaftler. Es handelt sich dabei um eine spezifische Version des Rationalitätsmodells, insofern der Akzent auf das Weltbild und die Methoden der Welterkenntnis gelegt wird. "Rational" im Kontext des Wissenschaftlermodells (aber ebenso beim Modell des "homo oeconomicus") heisst letztlich so viel wie "logisch" (vgl. Schütz 1972, p. 36).

Das Mensch-als-Wissenschaftler-Modell ist beispielsweise in der Attributionstheorie impliziert (vgl. Shaver 1975, p. 58 ff.). Bereits Heider spricht von einer (kausalen) "Faktorenanalyse" und glaubt, dass diese im Sinne der experimentellen Methode erfolgt: "Die Grundlage dieser Analyse ist häufig eine Reihe von Beobachtungen, die Informationen über die Ereignisse und dispositionalen Grössen vermitteln können und die Entwirrung kausaler Zusammenhänge analog zu experimentellen Methoden ermöglichen und so zu einer wahrheitsmässigen Erfassung der wichtigen Merkmale der Umwelt führen" (Heider 1977, p. 347; vgl. auch p. 199). Auch die "Theorie der personalen Konstrukte" von George Kelly geht von diesem Modell aus:

"Might not the individual man, each in his own personal way, assume more of the stature of a scientist, ever seeking to predict and control the course of events with which he is involved? Would he not have his theories, test his hypotheses, and weigh his experimental evidence? And, if so, might not the differences between the personal viewpoints of different men correspond to be differences between the theoretical points of view of different scientists?" (Kelly, zit. nach Little 1972, p. 99).

"... the model man of construct theory is 'man the scientist'" (Bannister & Fransella 1971, p. 20).

Dasselbe gilt für die "implicit psychology" von Wegner und Vallacher:

"The philosophical stance we have been attempting to elaborate, and that we will continue to expand upon throughout this volume, is that every person is a scientist. ... People obviously are not scientists in the sense that they spend their days and nights in the lab amid racks of test tubes and flasks of percolating chemicals. They are scientists in the sense that they approach the world through a process of reality construction that is analogous to the theory construction process by which the scientist attempts to understand the world. ... To summarize ... let us extend the 'person as scientist' idea to include 'person as psychologist'. All of the constructions we have discussed fit into a nice, neat package when we realize that human beings act like psychologists. The individual is continually striving to understand his social reality; the psychologist professes the same motive, and in addition, receives a paycheck for his work. In a sense, then, every person is a naive psychologist who goes about his activities - collecting data about people, testing his guesses about how people behave and think, building theories to explain the data and to predict and control future events ... Human beings, acting as naive psychologists, construct theories about social reality. These theories have all the features of the formal theories constructed by the scientist" (Wegner & Vallacher 1977, p. 8, 9, 15 f., 21).

Auch Epstein kommt bei seinem Résumé der Selbstkonzept-Forschung zum Ergebnis, dass die Literatur am besten damit zusammengefasst werden kann, dass das Selbstkonzept als eine Theorie verstanden wird, die das Individuum über sich selbst entwikkelt und aufrecht erhält: eine Selbsttheorie.

"It is a theory that the individual has unwittingly constructed about himself as an experiencing, functioning individual, and it is part of a broader theory which he holds with respect to his entire range of significant experience. Accordingly, there are major postulate systems for the nature of the world, for the nature of the self, and for their interaction" (Epstein 1973, p. 407).

Das menschliche Individuum ist ein Theoretiker der Natur, der Welt und seiner selbst! Dabei geht das Individuum wie ein Wissenschaftler vor:

"... the individual, as he goes about the business of attempting to solve the problems of everyday living, proceeds in a manner similar to that of the scientist who is attempting to solve more impersonal problems. Both continuously make and test hypotheses and revise their concepts accordingly. Both organize their observations into schemata which then are organized into a network of broader schemata called theories" (Epstein 1973, p. 408).

Groeben und Scheele sind ebenfalls der Meinung, dass "... der Mensch als Gegenstand/Objekt der Psychologie analog zum Bild des Wissenschaftlers von sich selbst zu realisieren (ist): als Hypothesen generierendes und prüfendes Subjekt" (Groeben & Scheele 1977, p. 22). Die Psychologie hat ihr Erkenntnisobjekt gemäss dem Bild des Erkenntnissubjekts zu konstituieren. Groeben und Scheele sprechen von einem "epistemologischen Subjektmodell": "... das Modell setzt ... als zentrale (zu er-

schliessende) Subjektvariablen die theoretischen und Erfahrungs-Sätze des Individuums an, in denen sich sein Wissen summiert, die sowohl planvoll-intentional Verhalten fundieren als auch durch Erfahrung erreicht/verändert werden können (Hypothesenprüfung)" (Groeben & Scheele 1977, p. 23). Konsequent wird der Mensch analog dem (empirischen) Wissenschaftler konstituiert. Da das Verhalten des Wissenschaftlers für rational gehalten wird, wird der wissenschaftstheoretische Rationalitätsbegriff zur Strukturierung der Rationalität des Menschen als Forschungsobjekt der Psychologie verwendet (Groeben & Scheele 1977, p. 66 ff.). Die Rationalität der Wissenschaft (bzw. die wissenschaftstheoretische Analyse der wissenschaftlichen Rationalität!) wird zum Massstab, nach dem das "epistemologische Subjektmodell" inhaltlich gefüllt wird.

Auch in der Soziologie ist das Wissenschaftler-Modell des Menschen verbreitet. So sieht etwa Talcott Parsons das rationale Menschenmodell am besten im Wissenschaftler verkörpert:

> "Da die Wissenschaft der rationale Fortschritt par excellecne ist, stellt sich hier die Methode als Analogie des wissenschaftlichen Forschers mit dem Handelnden in der alltäglichen Praxis dar. Wir gehen davon aus, dass der Handelnde die tatsächliche Situation begreift, in der er handelt, und dass er daher die notwendige Bedingung und die ihm für die Realisierung seiner Zwecke zur Verfügung stehenden Mittel erkennt. Auf die Mittel-Zweck-Relation angewandt, ist dies wesentlich eine Sache der genauen Vorhersage möglicher Ergebnisse der verschiedenen Weisen, wie man die Situation (die Anwendung von verschiedenen Mitteln) ändern kann, und die daraus folgende Wahl der Verfahrensweisen. Abgesehen von Fragen, die sich auf die Wahl der Zwecke und auf die nötige 'Mühe' beziehen ..., gibt es, wo man diesen Standard überhaupt anwenden kann, nur geringe Schwierigkeit, den Handelnden und den Wissenschaftler in Analogie zueinander zu bringen, vor allem zu einem Wissenschaftler, dessen Wissen der Hauptbestimmungsgrund seiner Handlung ist, insofern sein aktuelles Tun mit den Erwartungen übereinstimmt, die ein Beobachter hegt, der, wie Pareto sagt, 'ein breiteres Wissen der Umstände' besitzt" (Parsons, zit. nach Schütz 1972, p. 23).

Das Mensch-als-Wissenschaftler-Modell ist auch an Orten zu finden, wo es nicht explizit als solches ausgedrückt wird. Beispielsweise ist Kelleys Analyse des Attributionsprozesses auf der Voraussetzung aufgebaut, dass der Mensch Erkenntnisse über seine Umwelt im Sinne des Varianzanalytikers einholt (Kelley 1967, 1973):

> "The assumption is that the man in the street, the naive psychologist, uses a naive version of the method used in science. Undoubtedly, his naive version is a poor replica of the scientific one - incomplete, subject to bias, ready to proceed on incomplete evidence, and so on. Nevertheless, it has certain general properties in common with the analysis of variance as we behavioral scientists use it" (Kelley 1973, p. 109).

Demgegenüber gehen Ajzen und Fishbein in ihrer Attributionstheorie von einem Menschen aus, der seine Informationen im Sinne des Bayes-Theorems sammelt:

> "... attribution theory deals with the perceived likelihood of alternative causal factors as explanations of observed behavior. The extent to which a potential causal factor is viewed as responsibel for the behavior corresponds to the likelihood ratio in Bayes's theorem, where the behavior serves as the datum and the proposed explanation as the hypothesis. According to the Bayesian model such causal attribution is equivalent to revisions in the hypotheses or beliefs under consideration" (Ajzen & Fishbein 1975, p. 265).

Aehnlich wie die bisher referierten Autoren geht auch Laucken (1974) vor. Allerdings hat bei ihm das Modell der Wissenschaft eine kritische Funktion, indem er nicht den Menschen-als-Wissenschaftler voraussetzt, sondern das implizite psychologische Wissen daraufhin befragt, ob es den Kriterien der (kritisch-rationalistisch verstandenen) Wissenschaft genügt oder nicht. Lauckens Vorgehen hat den Vorteil, dass er das Mensch-als-Wissenschaftler-Modell nicht voraussetzen muss, sondern dessen Tauglichkeit beurteilen kann. Er kommt zu einem eher negativen Urteil, insofern er nämlich glaubt, zeigen zu können, "... dass die naive Verhaltenstheorie von ihrer formal-konstruktiven Anlage her prinzipiell unwiderlegbar ist und sich damit vor dem erfahrungswissenschaftlichen Primärziel als untauglich erweist" (Laucken 1974, p. 212)[50].

Man kann sich fragen, was für eine Rolle dieses Wissenschaftler-Modell im Wissenschaftsbetrieb der Psychologie spielt. Es könnte die (latente) Funktion haben, dem Forscher Gewissheit darüber zu verschaffen, dass die Menschen ihre Welt tatsächlich richtig erfassen (dies ist ein Grundthema kognitiver Theorien[51]). Rüstet man den Menschen mit Hypothesenprüfmethoden aus, dann darf man die Sicherheit haben, dass seine Erkenntnisse richtig sind. Die Frage nach der Veridikalität kognitiver Strukturen fällt damit als empirisches Problem weg. Die Trennung zwischen Wissenschaft und Alltag ist überflüssig. Das Erkennen der Alltagssubjekte ist identisch mit dem Erkennen des Wissenschaftlers. Der Wissenschaftler umgeht damit das Problem der Erkenntnistheorie. Denn wenn alle Menschen unabhängig davon, ob Wissenschaftler oder nicht, ihre Erkenntnisse über die Wirklichkeit auf dieselbe Weise gewinnen, dann erübrigt sich eine Begründung der Wissenschaft als dem Alltag überlegener Erkenntnismethode. Ja, wenn alle Menschen Wissenschaftler sind, dann erübrigt sich letztlich die Wissenschaft als eigenständige Erkenntnisinstitution. Der Alltag selbst produziert die richtigen Erkenntnisse und Theorien. Was Menschen von sich denken, ist bereits die gesamte Psychologie. Die Wissenschaft reduziert sich darauf, Instrument der Abbildung alltäglichen Wissens zu sein. Ein Anspruch auf adäquateres (richtigeres) Wissen hat sie nicht mehr. Das Wissenschaftlermodell hätte in diesem Sinne zur Konsequenz, die kritische Funktion der Wissenschaft (gegenüber dem Alltagsdenken) zu suspendieren. Bezeichnenderweise ist denn auch in der Attributionstheorie die Frage der Genese der Attribuierungsschemata völlig ausge-

---

50 Ich wäre in der Schlussfolgerung etwas vorsichtiger als Laucken, denn erstens ist seine Voraussetzung, das "covering-law"-Modell (H-O-Schema) zum Massstab alltäglichen Erklärens zu nehmen, zu restriktiv, und zweitens sind die Daten, die er seinen Analysen unterlegt, in keiner Weise repräsentativ.

51 "Kognitives Verhalten ist darauf aus, richtig zu sein. Richtig ist es dann, wenn es innerlich widerspruchsfrei und nach aussen der Wirklichkeit adäquat ist" (Aebli 1972, p. 153).

spart. Anders als etwa Piaget, dem das Problem der Erkenntnis zentrales Anliegen ist (vgl. Abschnitt 7.2.6), und der dementsprechend die Entwicklung der Erkenntnisfähigkeit zum Thema seiner Forschung macht, wird das erkenntnistheoretische Problem in der Attributionstheorie praktisch völlig ausgeklammert (vgl. Abschnitt 10.6.2.1). Kausale Schemata (im Sinne Kelleys, vgl. Kelley 1971, 1973) werden als kulturell invariant, letztlich angeboren verstanden, die bereits dank ihrem varianzanalyseanalogen Funktionieren wahre Erkenntnis garantieren. Heckhausen neigt dazu, sowohl die Heiderschen Kategorien alltäglicher Verhaltensanalyse wie Kelleys Schemata als "eingebaute Universalien" zu betrachten (Heckhausen 1978, p. 240). In der Attributionstheorie wird das Erkenntnisproblem bereits auf der Modellebene entschieden, währenddem es bei Piaget durch die Wahl seines Modells überhaupt erst zum Problem werden kann.

6.4 Die Voraussetzungen des Handlungsmodells und deren Problematik

Rationale Modelle lassen sich danach unterscheiden, ob sie das Handeln des Individuums aus externer Perspektive (der Perspektive des Wissenschaftlers) oder aus interner Perspektive (der Perspektive des Akteurs) betrachten. Je nachdem kann ein und dasselbe Verhalten sowohl rational als auch irrational sein. Modelle mit externer Perspektive sind nicht sehr sinnvoll. Denn das Wissen des Akteurs dürfte normalerweise nicht vollständig sein, so dass ein externes Modell (das vollständiges Wissen unterstellt) nicht in der Lage ist, dessen Entscheidungsprozesse nachzuzeichnen. Normalerweise werden daher Modelle verwendet, die die Rationalität aus der Perspektive des Akteurs rekonstruieren. Im übrigen sind alle Festsetzungen von aussen, also Festsetzungen dessen, was objektiv richtige Erkenntnis ist, oder was ein objektiv adäquates Wertsystem ist, letztlich mit dem Postulat der freien Entscheidungsfähigkeit des Individuums unvereinbar. Denn geht das Modell beispielsweise davon aus, dass das Individuum permanent davon geleitet wird, aus seinem Verhalten einen möglichst grossen hedonistischen Nutzen zu ziehen, so wird ein Determinismus in das Modell eingeführt, der dem Freiheitspostulat widerspricht. Jede Vereinfachung des rationalen Menschenmodells durch Standardisierung frei variierender Parameter führt daher ein Element des Widerspruchs in das Modell ein. Die Frage ist natürlich grundsätzlicher Natur: Kann mit einem Modell eines völlig rationalen, entscheidungsfreien Individuums wissenschaftlich überhaupt gearbeitet werden?

Mit der internen Perspektive entstehen aber eine Menge von Problemen, denn es ist, beispielsweise in einem experimentellen Setting, ausserordentlich schwer festzustellen, was für ein Wissen und was für Wertpräferenzen ein Akteur hat. Nehmen wir als Beispiel eine nicht-soziale Situation, in der vollständiges Wissen der Alternativen möglich ist. Dann ist die Struktur einer rationalen Entscheidung wie folgt definiert:

"If (at the moment t) X has to undertake one of the actions C_1, ..., C_n, which to his knowledge at t are mutually exclusive and jointly exhaustive and unfailingly lead to the results S_1, ..., S_m respectively (m = n), and if S_1, ... S_m are ordered by a relation of preference characteristic for X at t, then X will undertake an action C_i leading to a most preferred result, S_i" (Wiberg 1972, p. 307 f.).

Will der Forscher mit diesem Modell arbeiten, so muss er alle möglichen Handlungen (und ihre jeweiligen Resultate) kennen, über die der Akteur zum Zeitpunkt t verfügt, und auch über seine Präferenzordnung der Handlungsresultate zum Zeitpunkt t informiert sein. Diese Aufgabe scheint lösbar zu sein, wenn der Forscher die Verfügbarkeit über Handlungsalternativen experimentell kontrolliert und die Präferenzen erfragt. Doch sehen wir zunächst, was dieses einfache Beispiel für Voraussetzungen macht und überlegen wir uns dann, wie die Sache ausschaut, wenn wir etwas kompliziertere Situationen wählen. Eine erste Voraussetzung des obigen Beispiels ist eine eindeutige Relation zwischen Handlung und Handlungsresultat. Jede Handlung führt, falls sie realisiert wird, zu einem genau umschreibbaren Resultat. Zufällige Einflüsse auf die Realisierung der Handlung oder sekundäre Konsequenzen des Handelns sind ausgeklammert. Zweitens ist vorausgesetzt, dass die möglichen Handlungsresultate in eine eindeutige Präferenzordnung gebracht werden können. Es gibt also keine Handlungen, die zu gleich bewerteten Resultaten führen. Es gibt auch nicht den Fall, wo zwei Handlungsresultate bezüglich ihres Wertes gar nicht miteinander vergleichbar sind. Drittens wird vorausgesetzt, dass das Präferenzsystem stabil ist, d.h. eine Veränderung der Präferenzordnung während der Handlungsausführung ist nicht vorgesehen. Schliesslich ist vorausgesetzt, dass eine Handlung isoliert vollzogen wird, dass sie also nicht als Element einer Handlungskette zu verstehen ist, in der beispielsweise das Resultat der vorhergehenden Handlung die Ausgangssituation für die nachfolgende Handlung bestimmt. Dass Handlungen in Strategien eingebettet sind, ist also nicht vorgesehen. Lediglich nochmals erwähnt sei, dass das Beispiel eine nicht-soziale Situation unterstellt. - Alle Voraussetzungen sind, wie man sich leicht veranschaulichen kann, im höchsten Masse Idealisierungen und für die Analyse alltäglichen Verhaltens nur bedingt brauchbar.

Wie sieht es aus, wenn wir diese Idealisierungen etwas auflösen?[52] Erweitern wir unser ursprüngliches Beispiel zunächst dadurch, dass wir die isolierte Handlung in einen erweiterten Handlungskontext stellen. Dann ist rationales Handeln in einer konkreten Situation auf eine Kette von Handlungen bezogen, wo also das Resultat der unmittelbar auszuführenden Handlung seine Bedeutung und seinen Wert erst im Hinblick auf ein zeitlich später zu erreichendes Ziel erhält. Eine momentane negative Kosten-Nutzen-Bilanz kann bezogen auf eine (positive) Gesamtbilanz einer Handlungskette bedeutungslos sein, ja geradezu bewusst einkalkuliert werden. Für ein ratio-

52 Die folgende Diskussion nimmt starken Bezug auf Wiberg (1972, p. 318 - 340).

nales Menschenmodell ergibt sich daraus die Notwendigkeit, nicht in Termini von Einzelhandlungen zu denken, sondern in Begriffen von Strategien. Strategien können aber letztlich ebenfalls nichts anderes als Teile noch umfassenderer Systeme sein, so dass eventuell eine Analyse mit dem Begriff des Lebensplanes zu operieren hätte. Heben wir als nächstes die Restriktion der nicht-sozialen Situation auf. Dann ist die erste Notwendigkeit, zu wissen, wie viele andere in einer Situation beteiligt sind. Experimentell lässt sich dieser Faktor relativ leicht kontrollieren. In alltäglichen Situationen ist es jedoch unter Umständen ausserordentlich schwierig festzustellen, wer in einem Handlungskontext involviert ist und wer nicht. Die eindrücklichsten Beispiele liefert wohl die Politik, wo die Verflechtungen des Handelns auf praktisch allen institutionellen Ebenen selten klar sichtbar sind. Die Rationalität des Handelns eines einzelnen Akteurs kann erst dann abgeschätzt werden, wenn bekannt ist, wen alles er in den Handlungskontext involviertglaubt. Eine zweite Notwendigkeit ist die Kenntnis der Präferenzen der beteiligten Individuen; dies bezieht sich konkret auf das Verhalten der jeweiligen anderen: Was wird von wem wie bewertet? Hier liegt das grösste Problem der Austauschtheorien (vgl. Abschnitt 9.3). Denn diese können erst dann zu sinnvollen Aussagen gelangen, wenn sie angeben können, was für Verhaltensweisen anderer für ein bestimmtes Individuum belohnend bzw. bestrafend sind. Eine dritte Notwendigkeit liegt darin, dass für rationales Verhalten ein vollständiges Wissen aller Aspekte der Handlungssituation gegeben sein muss. Beispielsweise muss jeder Akteur die Intentionen und Präferenzen aller anderen Akteure kennen. Wie unrealistisch diese Voraussetzung ist, zeigt sich daran, dass in Interaktionen oftmals versucht wird, die eigenen Interessen geheim zu halten oder dass ein Akteur versuchen kann, die Präferenzen des andern im Verlaufe der Interaktion zu modifizieren. Schliesslich ist viertens vorausgesetzt, dass jeder Akteur bei jeder Entscheidung über sein weiteres Verhalten jenes Verhalten wählt, das ihm den grössten Nutzen bringt. - Schütz gibt ein zusammenfassendes Bild von den Voraussetzungen des rationalen Menschenmodells, insbesondere bei dessen Anwendung auf soziales Verhalten. Nach Schütz impliziert das Postulat rationalen Handelns:

> "a) Das Wissen vom Platz des zu realisierenden Zieles innerhalb des Rahmens der Pläne des Handelnden (die ihm ebenfalls bekannt sein müssen). b) Das Wissen von der Beziehung zu anderen Zielen und der Verträglichkeit oder Unverträglichkeit mit ihnen. c) Das Wissen der gewünschten oder unerwünschten Konsequenzen, die als Nebenprodukte der Realisierung des Hauptziels entstehen können. d) Das Wissen von den verschiedenen Mittel-Ketten, die technisch und auch ontologisch für die Erfüllung des Zieles geeignet sind, gleichgültig ob der Handelnde alle oder nur einige ihrer Elemente kontrollieren kann. e) Das Wissen vom Zusammenspiel solcher Mittel mit anderen Zielen oder anderen Mittel-Ketten, einschliesslich aller sekundärer Wirkungen und zufälligen Folgen. f) Das Wissen von der Zugänglichkeit solcher Mittel für den Handelnden, der die Mittel innerhalb seiner Reichweite herausgreift und der sie ins Spiel bringen kann. ... Die Komplikationen wachsen gewaltig, wenn die fragliche Handlung eine soziale Handlung ist, d.h. wenn sie sich auf andere Leute richtet. In diesem Fall werden die folgenden

Elemente zusätzliche Determinanten für die Ueberlegungen des Handelnden: 1. Die Auslegung oder die Fehlauslegung seines eigenen Handelns durch den Mitmenschen. 2. Die Reaktion der anderen Leute auf seine Motivation. 3. Alle (a bis f) erwähnten Wissenselemente, die der Handelnde mit oder ohne Recht seinen Partnern zuschreibt. 4. Alle Kategorien der Vertrautheit und Fremdheit, der Intimität und Anonymität, der Personalität und des Typus, die wir im Verlauf unserer Untersuchung der Organisation der sozialen Welt fanden" (Schütz 1972, p. 40).

Der Komplex an Voraussetzungen, den das rationale Menschenmodell, insbesondere bei der Analyse sozialen Verhaltens machen muss, kann als Kritik der Praktikabilität des Modells sowohl für die Forschung wie für die theoretische Analyse gelesen werden. Es ist fraglich, ob auf dem Hintergrund der im Verlaufe dieses Kapitels diskutierten und von Schütz zusammengefassten Annahmen und Implikationen das Modell des rationalen Handelns als taugliches Mittel der psychologischen Theoriebildung verwendbar ist. Darüberhinaus steht natürlich die Adäquatheit des rationalen Menschenmodells als Repräsentation menschlichen Verhaltens überhaupt zur Diskussion. So ist beispielsweise ein grundsätzlicher Einwand gegen das rationale Menschenmodell darin zu sehen, dass Menschen bei Entscheidungen vermutlich gar nicht daran interessiert sind, eine optimale Verhaltensweise zu wählen, sondern lediglich eine befriedigende. Die Suche nach einer Entscheidung "... does not lead to, and is not intended to lead to, alternatives that are preferred to all other alternatives, but to those alternatives that meet the criteria of what is a minimally satisfactory alternative" (Wiberg 1972, p. 337). Sollte dies zutreffen, wäre das rationale Modell in seiner Grundstruktur getroffen, weil nämlich Handeln offenbar stattfindet, ohne dass zuvor alles verfügbare Wissen abgetastet und mit einem Präferenzsystem verrechnet wird.

Ein anderes Problem stellt sich im Zusammenhang der Rationalität von Werten. Theorien, die ein Menschenmodell vertreten, das auf der Ebene von Weltbildern verankert ist, haben gegenüber Theorien mit einem auf der Ebene von Wertpräferenzen verankerten Menschenmodell einen nicht zu leugnenden Vorteil. Darüber, was ein rationales Weltbild ist, kann leichter Einverständnis erreicht werden als darüber, was eine rationale Wertpräferenz ist. Die Wissenschaft gilt als Verkörperung von Rationalität schlechthin, so ist denn ein rationales Menschenmodell leicht nach dem Vorbild des Wissenschaftlers zu konstruieren. Was hingegen rational ist bezüglich Bedürfnissen und Werten ist um einiges kontroverser. Das übliche Modell ist das hedonistische. Stellt man aber das hedonistische Modell in Frage, ist eine alternative Konzeption nicht leicht begründbar. Man kann z.B. sagen, es sei nicht rational in einer Situation, wo man beleidigt wird, nicht aggressiv zu reagieren. Unterstellt ist dann ein psychohygienisches Menschenmodell, das eine Art Kräftehaushalt postuliert in dem Sinne, dass beispielsweise negative Erlebnisse verarbeitet werden müssen durch overte Reaktionen (Khatarsis). Es wird von Grundbedürfnissen ausgegangen, die befriedigt werden müssen. Handelt nun ein Mensch entgegen

seinen Grundbedürfnissen, so verhält er sich irrational. Da solche Aussagen problematisch sind, werden einschlägige Modelle zumeist biologisch-physiologisch angelegt: Man argumentiert, der Mensch habe diese und diese biologisch bestimmten Grundbedürfnisse. Entsprechende Modelle verbinden sich daher rasch mit Triebtheorien: Sexualität, Aggression, Altruismus etc. werden als biologisch verankerte Triebe identifiziert. Ein Mensch, der diese Ordnung der Grundbedürfnisse umkehrt oder überhaupt nicht danach handelt, verhält sich dann irrational. Aber was ist mit dem Hindu, der, um sein Karma zu verbessern zwischen seinen Körper und seine Seele eine immer grössere Trennung zu errichten trachtet, seine physiologischen Bedürfnisse also gerade deshalb unterdrückt, um dadurch seine spirituellen Bedürfnisse besser zu befriedigen (vgl. Danto 1976, p. 50)?

Es kann uns hier nicht darum gehen, systematisch die Adäquatheit des rationalen Menschenmodells für die psychologische Theoriebildung zu verhandeln. Unser Ziel liegt in einem Ueberblick über die Menschenmodelle der Psychologie und einem Einblick in die wissenschaftstheoretischen Felder, in denen die Modellebene zum Tragen kommt.

Doch handelt es sich bei der Rationalität überhaupt um einen Modellbegriff? Sicher, denn das Vorhanden- oder Nicht-Vorhandensein von Rationalität ist letztlich empirisch nicht prüfbar. Das zeigt sich anhand eines theoretischen und eines methodischen Problems (vgl. Hempel 1977, p. 408 ff.). Das theoretische Problem besteht darin, festzulegen, was die Motiv-, Glaubens- und Wissenskomponenten eines Handelnden sind, der im Begriff ist, eine Handlung auszuführen. Sind es alle, die in seinem Leben jemals bedeutsam waren und die er in seinem Gedächtnis "gespeichert" hat? Oder nur jene, die er bewusst in Erwägung zieht? Keine der beiden Fragen lässt sich mit Ueberzeugung zustimmend beantworten. Dazu kommt das methodische Problem der Feststellung der Motiv-, Glaubens- und Wissenskomponenten eines Handelnden. Kann man ihn einfach fragen? Muss man ihn beobachten? Brauchen wir projektive Verfahren? Etc. Sollte es uns trotz aller theoretischer und methodischer Schwierigkeiten gelingen, eine Handlung als rational zu antizipieren, und der Handelnde verhält sich anders als erwartet, so dürfte uns der Schluss der Irrationalität ferner liegen als die Vermutung, wir hätten einen Faktor übersehen oder der Handelnde habe sich mittlerweile anders besonnen. Schliesslich weisen auch alle Versuche, die Argumentation des Handelnden zu rekonstruieren, auf den Modellcharakter des Rationalitätsbegriffes hin. Denn dabei wird von mathematischen bzw. logischen Mustern ausgegangen (z.B. Churchland 1977; Davidson 1977 b; Hempel 1977), d.h. die Rekonstruktion der subjektiven Argumentationsstruktur des Handelnden setzt voraus, dass diese Argumentation logisch vollzogen wird (vgl. Nowak 1977, p. 35 f.). Folglich ist der rational Handelnde ein Modell des Menschen, das unser Theoretisieren und unser Forschen leitet, selbst aber nicht (empirisch) prüfbar ist (vgl. auch Hollis 1977, insbes. Kap. 7; Pettit 1979, p. 12).

6.5 Das Selbstmodell

Stellen wir uns noch die Frage, inwiefern der rational Handelnde ein metaphorisches Menschenmodell ist. Es scheint nämlich, als hätten wir hier ein Modell des Menschen, das autochthon bzw. unmittelbar aus der psychischen Wirklichkeit abstrahiert ist. Doch dem ist nicht so. Das Als-ob, das wir als die Logik der Metapher bestimmt haben (vgl. Abschnitt 4.6 und 4.7), ist im Falle des Handlungsmodells das "Selbst" des Wissenschaftlers. Wir haben das Modell des Menschen-als-Wissenschaftler gesondert hervorgehoben (vgl. Abschnitt 6.3). Da es aber im allgemeinen Wissenschaftler sind, die als Psychologen, Soziologen, Philosophen etc. Theorien menschlichen Verhaltens, also auch: Handlungstheorien, formulieren, lässt sich das Modell des rational Handelnden generell im Sinne des Mensch-als-Wissenschaftler-Modells verstehen: Der Wissenschaftler nimmt sich selbst zum Modell jeglichen menschlichen Verhaltens.

Diese Strategie der Modellbildung wird verschiedentlich explizit als optimalste Technik empfohlen: "Bakan ... has argued, for example, that when we wish to anticipate the behavior of another, one of the best assumptions to make is that he's just like we are" (Little 1972, p. 102). "The closest analogue we psychologists can find as a model for man is ourselves. The other man is more like me than he is like any machine, rat, or pigeon" (Jourard 1972, p. 6). Doch Jourard sieht hinter dieser Strategie kein Als-ob:

> "Over the years, theorists have conceptualized man as a machine; as an organism comparable to rats, pigeons, and monkeys; as a communication system; as a hydraulic system; as a servomechanism; as a computer - in short, he has been viewed by psychologists as an analogue of everything but what he is: a person" (ebd.).

Doch ist der Mensch eine Person, d.h. ein freies, intentionales, handelndes etc. Subjekt? Wenn der Wissenschaftler sich selbst als autonom Handelnden wahrnimmt, so ist damit noch lange nicht gesagt, dass diese Wahrnehmung die condition humaine wiederspiegelt. Das Selbst (des Wissenschaftlers, aber auch jedes anderen Menschen) wäre nur dann das Modell des Menschen, wenn wir zu uns selbst einen unvermittelten Zugang hätten. Nur wenn unsere Selbstreflexion von jeglicher Kontingenz frei wäre, nur dann hätten wir im Selbst- bzw. im Mensch-als-Wissenschaftler-Modell die psychische Wirklichkeit eingefangen.

Doch dem ist nicht so. Gerade als Psychologen sollten wir dies wissen (vgl. Filipp (ed.) 1979; Gergen 1971; Kohut 1979; Mead 1973; Mischel (ed.) 1977; Tugendhat 1979). Unser Selbstverständnis ist vermittelt; das Selbstbewusstsein ist nichts Unmittelbares. Die Möglichkeit, mich selbst zu sein, mich selbst zu denken, ist an andere gebunden (vgl. Herzog 1980 b). Intersubjektivität ist "... die reale Bedingung von Ichsein, ohne welche die Einschränkung auf 'mein' Ich nicht kann verstanden werden" (Adorno 1972, p. 231).

Ist das Selbst nichts Unvermitteltes, so ist auch das Selbstmodell kein "reiner" Zugang zur psychischen Wirklichkeit. Und solange wir keinen privilegierten Zugang zu uns selbst haben, sagt das Selbstmodell möglicherweise mehr über uns aus, die wir es verwenden, als über jene, auf die wir es anwenden. Bezogen auf das Mensch-als-Wissenschaftler-Modell und die darin fundierten Handlungstheorien heisst das, dass unser Denken über menschliches Verhalten tendenziell "academicomimetic" ist, "... i.e., bearing striking resemblance to academic or professional behaviours" (Little 1972, p. 105 f.). Und da die akademische Welt einen starken Hang zum Individualismus hat, ist es nicht verwunderlich, dass in ihr die "Souveränitätsfiktion" (Schütte), wie sie das Handlungsmodell verkörpert, entstehen kann. Allgemeiner gesehen ist dies natürlich das Selbstverständnis des bürgerlichen Subjekts (vgl. Willms 1969; Abschnitt 2.2.4.3); und noch allgemeiner: dasjenige des "homo faber" (vgl. Biäsch 1977).

Zusammengefasst ist also auch das Modell des rational Handelnden keine unmittelbare Abstraktion, gewonnen aus einem direkten Zugang zur psychischen Wirklichkeit. Vielmehr ist es ebenfalls auf einer metaphorischen (Modell-)Basis errichtet, auch wenn diese Basis nichts Dingliches, sondern das eigene Selbst(verständnis) des Wissenschaftlers ist.

6.6 Zusammenfassung

"Der Mensch äussert nicht nur ein Verhalten, er handelt auch!" (Hachmöller 1977, p. 56). Das Handlungsmodell versteht den Menschen als ein aktives Wesen, das sich zielgerichtet und absichtlich verhält, das sich Alternativen überlegen, seine Ziele wählen und sich entscheiden kann. Eine Handlung, die so zustande kommt, ist begründbar und (damit) rational. Die Rationalität einer Handlung betrifft einerseits die Mittelwahl im Hinblick auf die Realisierung vorgegebener Ziele (Zweckrationalität) und andererseits die Rationalität der Ziele selbst. Das Abwägen der vernünftigen Mittel setzt Wissen voraus. Als rational(st)e Mittel der Wissensgewinnung gelten die wissenschaftlichen Methoden, so dass sich das Handlungsmodell in ein Wissenschaftlermodell verwandelt. Dieses Modell des Menschen als Wissenschaftler liegt einer Reihe (neuerer) psychologischer Theorien zugrunde. wobei sich der Wissenschaftler im allgemeinen als (behavioristischer) Verhaltenswissenschaftler entpuppt. Insofern ist das Mensch-als-Wissenschaftler-Modell ein Selbstmodell: Der Psychologe nimmt sich selbst (sein Selbstverständnis) zum allgemeinen Menschenmodell. Das Handlungsmodell ist in der subjektiven Perspektive des Handelnden formuliert, weshalb es methodologisch kaum in prüfbare Situationen umsetzbar ist. Es hat wie jedes Modell nicht-empirischen Charakter. Empirisch zugänglich sind lediglich theoretische Artikulationen des Modells, aber auch nur dann, wenn eine Reihe von Konstanten eingeführt werden.

7. Das Organismusmodell

Die Metaphorik des organismischen Modells ist der Organismus, d.h. ein biologisches System, das sich im Austausch mit seiner Umwelt am Leben erhält. Das organismische Denken in der Psychologie ist relativ jungen Datums, was damit zusammenhängt, dass eine genuin organismische Terminologie auch in der Biologie erst spät entstanden ist. Lange Zeit haben die Biologen den Organismus in maschinellen Begriffen zu verstehen versucht (vgl. Baruzzi 1973, p. 66 ff.; von Bertalanffy 1965; Canguilhem 1979 a). Erst allmählich vermochte Darwins evolutionistische Sicht des Lebendigen die Entwicklung der Biologie zu beeinflussen (vgl. Canguilhem 1979 b) und liess damit Begriffe wie Entwicklung, Umwelt, Anpassung, Selektion etc. theoretisch wirksam werden. Noch heute ist das mechanistische Denken in der Biologie keineswegs überwunden (vgl. Bachmann 1972), beispielsweise im Neodarwinismus, wo die Evolution nach mechanistischen Prinzipien erklärt wird: Mutation und Selektion[53] (vgl. Abschnitt 7.2.7.2).

In dem Masse wie Galilei und Newton Väter des Maschinenmodells sind, ist Darwin Vater des organismischen Modells. Zwar nicht unbedingt der Darwin der Evolutionstheorie, obwohl der Entwicklungsgedanke der Statik und Ahistorizität des Maschinendenkens entgegensteht[54], sondern eher Darwin als ökologischer Denker (vgl. Mumford 1980, p. 774 ff.), der die Bedeutung der Umwelt für das Verständnis des organismischen Verhaltens erkannt hat[55,56]. Die Biologie und die Physiologie der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts waren eher statisch und an der inneren Regulation der Organismen interessiert und betonten damit letztlich deren Autonomie gegen aussen. Mit Darwins Evolutionstheorie wird ein anderer Akzent gesetzt: Leben ist nur in einer Umwelt möglich und die Umwelt bestimmt, was lebensfähig ist.

---

53 Beide Begriffe verweisen auf den Zufall: Mutationen geschehen spontan (undeterminiert); Selektion ist das Ergebnis des zufälligen Aufeinandertreffens von Organismus und Umwelt. Der Zufall als Erklärungsprinzip ist kein Widerspruch zum mechanistischen Denken. Er ist nichts anderes als die Interferenz unabhängiger Kausalreihen (vgl. Piaget 1974 a, p. 131).

54 Die Idee der Entwicklung lag am Ende des 18. und zu Beginn des 19. Jahrhunderts quasi "in der Luft", ist also kein besonderes Verdienst Darwins (vgl. Lepenies 1978).

55 Die Umwelt wurde allerdings schon von Lamarck als bedeutsamer Faktor der Evolution betont. Jedoch waren seine Anschauungen noch stark vitalistisch geprägt und damit dem neuzeitlichen Wissenschaftsverständnis suspekt.

56 Dabei lässt sich darauf hinweisen, dass Darwin die Formulierung seiner Evolutionstheorie erst über die Einsicht in die Fruchtbarkeit zweier Metaphern gelang: der Metapher des Tierzüchters, die zur Idee der "natürlichen Zuchtwahl" führte, und der von Malthus inspirierten Metapher des Kampfes ums Dasein, die zu einer Erklärung des Selektionsprozesses führte (vgl. Peters 1972, p. 330 ff.).

7.1 Die Grundlagen des organismischen Modells

Als Kosmologie wurde das Organismusmodell erstmals in Leibniz' Monadologie systematisch ausgearbeitet (vgl. Reese & Overton 1970, p. 133). Die Monaden sind in sich geschlossene Einheiten. Sie sind Totalitäten, die nicht weiter teilbar sind; sie "... sind ... die wahren Atome der Natur und mit einem Wort die Elemente der Dinge" (Leibniz 1975, p. 11). Die Monaden sind voneinander qualitativ verschieden (Leibniz 1975, p. 12, 25). Sie sind von aussen nicht beeinflussbar: Sie "... haben keine Fenster, durch die etwas hinein- oder heraustreten kann" (Leibniz 1975, p. 12). Jedoch sind sie nicht etwa statische Substanzen. Vielmehr sind sie aus sich selbst heraus aktiv. Leibniz nimmt als ausgemacht an, "... dass jedes geschaffene Wesen und folglich auch die geschaffene Monade der Veränderung unterworfen ist, ja dass diese Veränderung sogar stetig in einer jeden stattfindet. ... Aus dem Gesagten folgt, dass die natürlichen Veränderungen der Monaden von einem inneren Prinzip herrühren, da eine äussere Ursache auf ihr Inneres keinen Einfluss haben kann" (Leibniz 1975, p. 13). Die Monaden haben eine in sich abgeschlossene Struktur: "... sie haben eine gewisse Vollendung in sich ..." (Leibniz 1975, p. 13), weshalb man sie auch "Entelechien" nennen kann. Die Veränderungen der Monaden sind demnach als systematische Wandlungen zu verstehen, in denen eine Sequenz von qualitativ verschiedenen Strukturen gesehen werden kann. Die Wandlungen der Monaden gehen "natürlicherweise" auseinander hervor: "Jeder gegenwärtige Zustand einer einfachen Substanz ist natürlicherweise eine Folge ihres vorhergehenden Zustandes, ebenso wie in ihr das Gegenwärtige mit dem Zukünftigen schwanger geht" (Leibniz 1975, p. 16). Die Entwicklung ist ein unendlicher Vorgang; sie hat keinen absoluten Anfang und kein absolutes Ende: Es gibt "... streng genommen niemals eine völlige Neuerzeugung und niemals einen vollkommenen ... Tod. Was wir Zeugung nennen, ist in Wahrheit Entwicklung und Wachstum. So ist auch, was wir Tod nennen, Einziehung und Verminderung" (Leibniz 1975, p. 30).

Viele dieser Charakteristika der Leibnizschen Monaden finden sich als Grundelemente des organismischen Modells wieder[57]. Das Organismusmodell versteht den Menschen als grundsätzlich aktiv: "A primary characteristic of this model is its representation of the organism as inherently and spontaneously active, a view of the organism as the source of acts, rather than as the collection of acts initiated by external (peripheral) force" (Reese & Overton 1970, p. 133).

Weiter impliziert das Organismusmodell eine ganzheitliche Auffassung des Menschen. Der Organismus ist eine organisierte Totalität; er ist ein "System". In einem Satz meint die organismische Perspektive, "... that organisms are organized

---

57 Die folgende Skizze des organismischen Modells entspricht in etwa dem Systemdenken von Bertalanffys (1965, 1968, 1971).

things ..." (von Bertalanffy 1968, p. 13) bzw. "organized wholes" (von Bertalanffy 1970, p. 221). Die Teile des Organismus finden ihre Bedeutung (ihren "Sinn") nicht aus sich selbst, sondern in Bezug auf das organismische Ganze. Negativ formuliert wird damit verunmöglicht, zwei Verhaltensweisen als identische zu identifizieren, nur deshalb weil sie physikalisch identisch sind. Ein Verhalten bekommt seine Bedeutung erst aus dem Kontext, in dem es eine konstitutive Funktion hat. "Rather than assessing behavior in terms of material identity, this assumption (d.h. die Ganzheitlichkeit - W.H.) directs assessment in terms of the function of the behavior in the whole or context in which it is embedded, that is, according to the function, or ends, or goals of the organism or part processes which are being investigated" (Reese & Overton 1970, p. 137). Der Totalitätsbegriff impliziert somit den Strukturbegriff. Das Verhalten des Organismus ist insofern strukturiert, als es auf ein Organisationsprinzip des Organismus bezogen ist. Doch hat man sich unter "Struktur" nichts Starres vorzustellen. Die fundamentale Aktivität organismischer Systeme verunmöglicht eine Betrachtungsweise, in der statische Elemente und energetisierende Dynamismen unterschieden werden. "Struktur" im Organismusmodell ist nicht mit "Struktur" im Maschinenmodell gleichsetzbar. Organismische Strukturen "funktionieren", d.h. sie haben bereits in sich eine (Eigen-)Dynamik. Im Organismusmodell ist die Trennung Struktur vs. Funktion aufgegeben zugunsten eines "Funktionierens". Im Bereich der Biologie gibt es keine von Prozessen unabhängige "beharrende" Formen (Piaget 1974 a, p. 146). Intelligenz beispielsweise ist nicht etwas, was intelligentes Verhalten bewirkt oder verursacht (wie das die mechanistischen Intelligenztheorien und Intelligenztests unterstellen), sondern intelligentes Verhalten selbst ist Intelligenz (Furth 1976, p. 242 f.). Der Prozess ist das Grundprinzip und die Ordnungsstruktur des Organismus.

Die Prozesse sind funktional zu verstehen, d.h. sie sind letztlich orientiert am Ziel der Aufrechterhaltung der organismischen Struktur. Das Organismusmodell ist in diesem Sinne "struktur-funktionalistisch": weder vertritt es einen reinen Funktionalismus (wie z.B. der Behaviorismus), noch einen reinen Strukturalismus (wie z.B. Chomskys generative Sprachtheorie) (vgl. Zimmerman & Whitehurst 1979)[58].

Gemäss dem funktionalistischen Moment des organismischen "Struktur-Funktionalismus" ist der zentrale Begriff des organismischen Modells die Adaptation. Die Anpassung an Umweltbedingungen ist eine permanente Funktion des Organismus. Sie ist

---

58 Piaget, der gemäss meiner Terminologie als "Struktur-Funktionalist" zu bezeichnen ist, wird in der amerikanischen Literatur, so auch von Zimmerman und Whitehurst (1979), zum Strukturalismus gerechnet. Das erklärt sich m.E. aus der spezifischen Situation der amerikanischen Psychologie, die nach einer langen Zeit behavioristischer (und damit: funktionalistischer) Dominanz in Piaget das "ganz andere" zu sehen neigt und ihn deshalb zu einem funktionalistischen Antipoden, d.h. zum reinen Strukturalisten macht.

dann erreicht, wenn der Organismus gegenüber der Umwelt in einem Zustand des Gleichgewichts ist. Die Adaptation verweist auf die grundsätzliche Offenheit des organismischen Systems gegenüber der Umwelt: Organismen sind "offene Systeme" (von Bertalanffy 1968, p. 17 ff., 1971, p. 194 ff.)[59]. Die Anpassung ist daher ein nie endgültig erreichbarer Zustand. Das Gleichgewicht hat keine Permanenz; es ist ein "Fliessgleichgewicht". Daraus ergibt sich, dass Strukturen als Regulierungsprozesse (bei Piaget: Transformationsregeln) verstehbar sind, die die Charakteristik eines einmal erreichten Gleichgewichts ausmachen. Die Adaptation verweist weiter auf ein teleologisches (normatives) Moment des organismischen Modells. Und zwar hinsichtlich des Kriteriums, das festlegt, was "angepasst" ist und was nicht.

Das organismische Modell enthält eine Entwicklungskonzeption, insofern dem Organismus die Notwendigkeit zugeschrieben wird, den Zustand seines optimalen Funktionierens erst zu erreichen. Entwicklung wird als finaler Prozess der Realisierung des Adaptationskriteriums verstanden. Als allgemeinste (strukturelle) Entwicklungsmerkmale gelten Differenzierung und Zentralisierung (von Bertalanffy 1971, p. 196 ff.; Oerter 1972, p. 22 ff.). Die Entwicklung ist eine Sonderform der Veränderung. Die Veränderung selbst ist begrifflich im Aktivitäts- und Adaptationspostulat impliziert. Das Spezifische am Entwicklungsbegriff ist die strukturelle Veränderung. Das funktionale Erfordernis der Adaptation bleibt sich gegenüber strukturellen Wandlungen gleich. Der strukturelle Wandel bedeutet somit ein Fortschritt hin zu einer optimaleren Erfüllung der Adaptation. Dabei definiert das Kriterium der Adaptation den Weg und die Richtung der Entwicklung. "In this sense, development is an a priori concept. A general end state or goal is stated and this acts as a principle for ordering change. ... The developmental end point or functional prerequisite will be formulated in a different manner, depending on the level of analysis considered" (Reese & Overton 1970, p. 139, 140). Das teleologische Moment des Entwicklungsbegriffs entspricht nicht einer ontologischen Position, sondern ist ein regulatives Prinzip. Der Gedanke, die Entwicklung von ihrem Endzustand her zu analysieren, entspricht dem Marxschen Vorgehen der historischen Analyse: "In der Anatomie des Menschen ist ein Schlüssel zur Anatomie des Affen. Die Andeutungen auf Höheres in den untergeordneten Tierarten können dagegen nur verstanden werden, wenn das Höhere selbst schon bekannt ist. Die bürgerliche Oekonomie liefert so den Schlüssel zur antiken etc. ... Die sogenannte historische Entwicklung beruht überhaupt darauf, dass die letzte Form die vergangenen als Stufen

---

59 Hier fehlt die Parallele zu Leibniz' Monadologie, denn anders als die Monaden, die "keine Fenster (haben), durch die etwas hinein- oder heraustreten kann" (Leibniz 1975, p. 12), sind Organismen ihrer Umwelt gegenüber offen. Wir werden allerdings sehen, dass die Differenz zu den Monaden geringer ist als dies im Moment den Anschein macht (vgl. Abschnitt 7.2.7).

zu sich selbst betrachtet" (Marx, zit. nach Holzkamp 1973, p. 50). Dieses Prinzip gilt letztlich für jede Entwicklungspsychologie. Sei das Ziel der Entwicklung abstrakt-formales Denken (wie bei Piaget), genitale Sexualität (wie bei Freud), personale Integration (wie bei Erikson), Orientierung an ethischen Prinzipien (wie bei Kohlberg) etc. Die teleologische Orientierung impliziert ein Verständnis der Entwicklung als eines tendenziell geschlossenen Systems (Looft 1973, p. 30)[60].

In der Folge dieser Ueberlegungen wird plausibel, dass der Begriff der Entwicklung im strengen Sinn nur im Kontext des Organismusmodells anwendbar ist. Das Maschinenmodell kann nur Veränderungen (des Verhaltens) thematisieren, die lediglich quantitativ (als Addition gleicher Elemente) und ziellos (d.h. von "aussen" gesteuert) verstehbar sind. Zum Begriff der Entwicklung aber "... im ursprünglichen und echten Sinn des Wortes gehört zweierlei, nämlich Anlagen im Ausgangszustand und ein Plan (Ziel, Richtung) des Werdens ..." (Bühler 1922, p. 56). "Entwicklungspsychologische Forschung nimmt ... stets Bezug auf einen bestimmten Ausgangszustand eines Systems und einen Endzustand, dem die Veränderungsabfolge des Systems zusteuert" (Hoppe, Schmid-Schönbein & Seiler 1977, p. 16). Dieses "Werden" bzw. diese "Veränderungsabfolge" entsprechen einem qualitativen Wandel (vgl. unten). Sowohl das teleologische wie das qualitative Moment verweigern sich dem maschinellen Denken, sind aber konstitutiv für das Organismusmodell.

Der qualitative Charakter des Entwicklungsbegriffs ist im System- und im Strukturbegriff impliziert. Wenn sich die Organisationsprinzipien einer äquilibrierten Struktur ändern, dann ändert sich der Systemcharakter der Struktur als Ganzer und wird in einer qualitativ neuen ("emergenten") Totalität reintegriert. Die Annahme eines qualitativen Wandels, der zu emergenten Charakteristika führt, impliziert die Diskontinuität der organismischen Entwicklung. Anders als im Maschinenmodell, wo jede Veränderung quantitativer Natur ist und folglich auf kontinuierliche Einzelschritte reduzierbar ist, führt das Organismusmodell mit dem Prinzip des qualitativen Wandels zu einer diskontinuierlichen Entwicklungskonzeption (vgl. Lerner 1976, p. 22, 33; Reese & Overton 1970, p. 141 f.).

Die Entwicklung ist nicht eine Funktion antezedenter externer Kausalfaktoren. Der Organismus ist eine Einheit. Seine Veränderung und Entwicklung kann dementsprechend nicht als etwas verstanden werden, was von aussen auf ihn einwirkt, sondern Veränderung ist ein definierender Aspekt des Organismus. Da der Organismus selbst

---

60 Es scheint hier ein Widerspruch zu bestehen zur obigen Formulierung, Organismen wären "offene Systeme". Doch der Widerspruch ist ausschliesslich semantischer Natur und die Folge der unterschiedlichen Strenge, mit der die Begriffe "offen" und "geschlossen" definiert werden. Die Situation ist verbunden mit jener beim Interaktionsbegriff (vgl. Anm. 61). Eine Klärung der Begriffe wird im Zusammenhang mit der Erläuterung des Interaktionsbegriffs erfolgen (vgl. Abschnitt 7.2.7.2).

aktiv ist, kann Erfahrung kein ausschliesslicher determinierender Faktor von Entwicklung sein; Erfahrung (Lernen) kann Entwicklung beeinflussen, nicht aber bewirken. Der Organismus wird nicht erst durch Umwelteinwirkungen aufgebaut, sondern er hat von Anfang an eine Struktur, die seinen Austausch mit der Umwelt regelt. Ein Umweltreiz kann also nicht unmittelbar auf den Organismus einwirken, sondern wird gebrochen durch die Assimilationsmuster der organismischen Struktur. Die stimulierende Bedeutung der Umwelt wird vom Organismus selbst bestimmt. Dies impliziert eine grundsätzlich konstruktive Tätigkeit des Organismus (Reese & Overton 1970, p. 134; Piaget 1967, 1974 a). Jede Erfahrung ist aktive Konstruktion; Erkenntnis ist anders überhaupt nicht möglich. Epistemologisch ist damit eine konstruktivistische Position umschrieben. Der damit verknüpfte Kausalitätsbegriff ist nicht-additiv ("interaktionistisch"[61]); in diesem Sinne ist das Organismusmodell antideterministisch.

Das organismische Modell baut letztlich auf angeborene Strukturen auf (Taylor 1975 b), denn diese sind die ersten Formen, an die das Individuum Umweltreize assimiliert. Der qualitative Charakter der Entwicklung lässt sich als Stufensequenz darstellen. Die Prinzipien des qualitativen Wandels, des Emergentismus und der Diskontinuität implizieren den Stufengedanken. Die inhaltliche Bestimmung der Stufen erfolgt von der spezifischen Orientierung der aus dem Modell abgeleiteten Theorie her (z.B. verschiedene Typen kognitiver Entwicklung, psychosexuelle Entwicklung etc.).

7.2 Die Artikulation des Organismusmodells in der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets

Zur Veranschaulichung des organismischen Modells wollen wir uns im folgenden mit dem wohl deutlichsten einschlägigen Beispiel auseinandersetzen, nämlich mit Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung. Piaget ist deshalb das beste Beispiel organismischen Denkens in der Psychologie, weil er den Organismus als Modell des Psychischen verwendet und nicht das Psychische auf Organismisches reduziert, wie dies für die meisten bisher entwickelten biologischen Ansätze in der Psychologie gilt, eingeschlossen die verhaltensbiologischen (humanethologischen) Ansätze.

Ich möchte meiner folgenden Piaget-Analyse einen Satz von Aebli voranstellen: "... Piaget (ist) heute nicht nur der meistzitierte, sondern auch der meist missverstandene Autor ..., mindestens der Autor, von dem die meisten, die sich auf ihn beziehen, nur einen engsten und damit wahrscheinlich keineswegs repräsentativen

---

61 Der Interaktionsbegriff ist allerdings nicht modell-unabhängig (vgl. Olweus 1976; Overton 1973; Overton & Reese 1973, p. 78 ff.). Wir werden sehen, dass der organismische Interaktionsbegriff nicht die volle Bedeutung einer Wechselwirkung umfasst (vgl. Abschnitt 7.2.7).

Ausschnitt zu sehen vermögen" (Aebli 1970, p. 7). Die Piaget-Interpretation ist kein einfaches Unterfangen. Piagets Denken hat sich verschiedentlich gewandelt. Piaget bezeichnet sich selbst als "one of the chief 'revisionists of Piaget'" (Piaget 1970, p. 703, Anm. 2). Eine genetische Interpretation seines Denkens allerdings steht noch aus. Was ich im folgenden zu Piaget sage, bezieht sich ausschliesslich auf die zitierten Werke. Eine integrale Darstellung Piagets ist nicht beansprucht[62].

7.2.1 Die biologische Basis von Piagets Denken (I)

Piaget versucht bis in die letzte Konsequenz das biologische Denken für die Psychologie fruchtbar zu machen. Die Psychologie ist für ihn eine Disziplin, "... deren Wurzeln nur biologische sein können ..." (Piaget 1974 b, p. 2). "Toute explication psychologique finit tôt ou tard par s'appuyer sur la biologie ou sur la logique ..." (Piaget 1967, p. 9)[63]. Seine Theorie "... is impossible to understand if one does not begin by analyzing in detail the biological presuppositions from which it stems ..." (Piaget 1970, p. 703). Als biologische Grundeinheit sieht Piaget den Organismus in seiner Umwelt. Die zentrale Aufgabe, die der Organismus zu lösen hat, ist seine Anpassung an die Umwelt. Da die Umwelt kein sich gleichbleibender Zustand, sondern in ständiger Veränderung begriffen ist, nimmt die Adaptation den Charakter eines selbstregulierenden Systems an. Einerseits wird die Umwelt mittels bereits entwickelter struktureller Erkenntnismuster dem Organismus "einverleibt", andererseits werden diese Muster durch neue Umweltaspekte verändert und zu einem optimaleren Funktionieren gebracht. Piaget verwendet zur Bezeichnung dieser beiden Mechanismen die Begriffe "Assimilation" und "Akkomodation". Er spricht von der Assimilation der wahrgenommenen Reize an kognitive Strukturen. Die Assimilation verleiht dem, was erkannt wird, eine Bedeutung (Piaget 1974 a, p. 5). Jede Erkenntnis ist eine Konstruktion. Die Akkomodation bezeichnet die Modifikation der Assimilationsstrukturen unter dem Einfluss der äusseren Gegebenheiten. Assimilation und Akkomodation sind funktionale Begriffe; sie sind die zwei konstanten funktionellen Bedingungen des Adaptationsprozesses (Piaget 1974 a, p. 175). Beide sind aufeinander bezogen: "Generell wird die Umwelt beständig der Struktur des Organismus assimiliert, während letzterer sich gleichzeitig der Umwelt akkomodiert. Mithin kann die Anpassung als Gleichgewicht zwischen derartigen Austauschbeziehungen umschrieben werden" (Piaget 1976 a, p. 137 f. - meine Hervorhebung, W.H.). "... cognitive

---

62 Ausdrücklich sei hervorgehoben, dass ich mich auf das "Spätwerk" Piagets beschränke und damit die stärker soziologisch-sozialpsychologisch geprägte Argumentation in seinem "Frühwerk" (vgl. Harten 1977) vernachlässige.

63 Auf die zweite hier angesprochene Disziplin, die Logik, werden wir im Abschnitt 7.2.6 zu sprechen kommen.

adaptation, like its biological counterpart, consists of an equilibrium between assimilation and accomodation" (Piaget 1970, p. 708). Das heisst: Auch das Erkennen ist eine Anpassungsform. "(Die) Adaptation des Subjekts an die Objekte seiner Erkenntnis ist nur ein Spezialfall der Adaptationen des Organismus an die Umwelt" (Piaget 1974 a, p. 183). Der eben zitierte Begriff des Gleichgewichts (equilibrium) hat bei Piaget eine wichtige theoretische Bedeutung. "Für Piaget bleibt der Begriff des Gleichgewichts charakteristisch: Es ist der zentrale Mechanismus und die notwendige Vektion des Entwicklungsprozesses, obwohl jeder Form von Gleichgewicht eine neue folgt, da nach Gleichgewichtsverlusten ein neues Gleichgewicht gebildet wird" (Piaget 1972 a, p. 268). Piaget versteht das Gleichgewicht nicht als statisch, "... sondern im Sinne einer progressiven Ausgleichung (Aequilibration), der auf seiten des Individuums der reaktive Ausgleich der an es herantretenden äusseren störenden Einflüsse entspricht" (Piaget 1976 a, p. 29). Das Gleichgewicht ist ein momentaner ausgeglichener Zustand des sich selbst regulierenden Adaptationssystems.

7.2.2 Intelligenz, Struktur und Entwicklung

Bevor wir den Aequilibrationsbegriff näher umschreiben, soll zunächst einiges zu Piagets Konzeption von Intelligenz, Struktur und Entwicklung gesagt werden. Piagets Begriff der Intelligenz ist in das eben skizzierte biologische Anpassungsmodell eingelassen. Intelligenz ist die höchste Form der organismischen Selbstregulation. Das Leben hängt auf allen Stufen von Selbststeuerungsmechanismen ab (Piaget 1974 a, p. 102, Anm. 18). "Leben ist im wesentlichen Selbstregulierung" (Piaget 1974 a, p. 27). Die Intelligenz setzt die organismische Regulation auf der psychologischen Ebene fort. Sie ist die Weiterentwicklung der adaptiven Selbstregulation des Organismus. Inhaltlich ist sie bestimmt als Abstraktion vom Verhalten des Organismus. Die Intelligenz ist also nicht eine "figurative" Abstraktion, d.h. eine Abstraktion von der sinnlichen Erfahrung der figürlichen Charakteristika des Gegenstandes, sondern eine "reflektierte" Abstraktion, d.h. eine Abstraktion von der Handlung bzw. der Erkenntnistätigkeit. Die Handlung selbst aber ist nichts anderes als das Regulationssystem des Organismus. Die Intelligenz ist also eine auf die allgemeine Verhaltenskoordination "reflektierende" Abstraktion. "Der Organismus reflektiert seine eigene Koordinationstätigkeit ..." (Furth 1976, p. 101). Intelligenz ist "reflektierende Abstraktion" organismischer Regulationsprozesse. Der "letzte Ursprung" der Intelligenz liegt somit "... in den allgemeinsten Funktionsweisen der lebenden Organisation ..." (Piaget 1974 a, p. 353).

Intelligenz ist für Piaget ein allgemeinerer Begriff als etwa für die Testpsychologie. Intelligenz ist der "strukturierende Aspekt jedes adaptiven Verhaltens". "Intelligenz ist jener Aspekt des Verhaltens, welcher Ordnung, Gesetzmässigkeit,

Zweckhaftigkeit, Bedeutung oder, wie Piaget zu sagen pflegt, Struktur in das Verhalten bringt" (Furth 1976, p. 287 - meine Hervorhebung, W.H.). Das heisst aber, dass die Intelligenz nicht als etwas Statisches verstanden werden darf. Es gibt nicht die Intelligenz auf der einen Seite und das intelligente Verhalten auf der anderen Seite. Das Verhalten selbst ist die Intelligenz oder vielmehr: das organisierende Prinzip des Verhaltens ist die Intelligenz. "Intelligenz ist nicht etwas, was intelligentes Verhalten verursacht; vielmehr nennen wir aus Gründen der sprachlichen Oekonomie intelligentes Verhalten in seiner aktiven Struktur und seinem entscheidenden Aspekt Intelligenz" (Furth 1976, p. 242). Die Intelligenz kann damit kein Erklärungsfaktor für intelligentes Verhalten sein (wie dies beim mechanistischen Modell der Fall ist). Das Grundelement der Intelligenz ist ihr "Funktionieren". Struktur und Funktion sind keine getrennten Begriffe. Der Organismus ist sowohl Funktionszentrum wie Strukturierungszentrum. Die Funktion ist strukturierende Aktivität und die Struktur strukturiertes Resultat der Aktivität (Piaget 1972 a, p. 209). "Allgemein gesprochen kann man ... sagen, dass das Funktionieren die strukturierende Aktivität ist, deren Resultat oder organisierte Manifestation die Struktur ist" (Piaget 1972 a, p. 243 f.). "... die Strukturen (sind) nicht von einem Funktionieren und von Funktionen im biologischen Sinne des Wortes zu trennen" (Piaget 1973 b, p. 68). Das "Funktionieren" der Intelligenz ist ihre Selbstregulation. Die Dynamik der Struktur liegt in ihrer Selbstregulierung. Der "Strukturalismus" Piagets ist damit unzweifelhaft ein "genetischer Strukturalismus" (vgl. Hamlyn 1978). Der strukturelle oder besser: der strukturierte Aspekt der Intelligenz können wir "kognitive Struktur" nennen. Auf dem Hintergrund der bisherigen Diskussion dürfte die Gefahr einer Substanzialisierung oder Reifizierung dieses Begriffes der "kognitiven Struktur" in etwa vermieden sein.

Die Begriffe "Intelligenz", "Kognition" und "Erkennen" meinen bei Piaget letztlich dasselbe. Jedes Verhalten ist für Piaget adaptiv, d.h. darauf ausgerichtet, den Aktionsradius des Organismus in der Umwelt zu erhalten bzw. auszuweiten (vgl. Abschnitt 7.2.7.2). Jedes Verhalten hat im weitern "... zwei wesentliche und eng voneinander abhängige Aspekte ...: den affektiven und den kognitiven Aspekt" (Piaget 1976 d, p. 6). Der affektive Aspekt entspricht der energetischen, der kognitive Aspekt der epistemischen Basis des Verhaltens. Obwohl Piaget das Gefühlsleben und die Erkenntnis als "untrennbar" bezeichnet (Piaget 1976 d, p. 8), beschränkt er sich auf die Analyse der Erkenntnis (vgl. Abschnitt 7.2.6). Mit "Intelligenz" ist nun nichts anderes gemeint als der formale Aspekt des Erkennens: "Intelligenz ist ... nur ein Gesamtbegriff, der die höheren Organisations- und Gleichgewichtsformen der Erkenntnisstrukturen bezeichnet" (Piaget 1976 d, p. 9).

Aus den bisher referierten Grundbegriffen des "genetischen Strukturalismus" folgt, dass eine Struktur und ihr Wandel lediglich zwei Seiten ein und derselben

Sache sind. Veränderung bzw. Entwicklung sind für Piagets Theorie ebenso fundamental wie Adaptation und Aequilibration. Ebenso wenig wie Struktur und Funktion sind Struktur und Entwicklung voneinander isolierbare Begriffe. Beide sind interdependent, implizieren sich gegenseitig in einem Kreisprozess (Piaget 1974 a, p. 134). Eine Organisation (ein Organismus) umfasst zwei korrelative Prinzipien, "... nämlich das der Erhaltung über die Transformationen hinweg und das der transformierenden Konstruktion ..." (Piaget 1974 a, p. 135). Entwicklung ist damit ein Element der Struktur selbst. "Die Entwicklung der Intelligenz ist für Piaget ein wesentlicher Aspekt der Intelligenz" (Furth 1976, p. 288). Piaget kann seine Theorie daher auch als "strukturalistischen Genetismus" bezeichnen (Piaget 1974 a, p. 138). Damit ist auch das Erklärungsmuster einsehbar, das Piaget propagiert. Wir haben gesehen, dass intelligentes Verhalten nicht als Emanation einer (dispositionellen) "Intelligenz" erklärt werden kann. Dies, weil Verhalten und Verhaltensstruktur begrifflich ineinander verflochten sind. Eine Erklärung kann daher nicht dispositionell sein. Deshalb hat nach Piaget eine Erklärung genetisch zu erfolgen: "... der einzige Weg, eine Kausalerklärung für ein System von Reaktionen zu erhalten, (ist) eine Untersuchung der Art und Weise, wie sich dieses gebildet hat, da eine Struktur nur durch ihren Entstehungsprozess begreiflich wird. Selbst im Fall von Regelungen, deren Dynamik synchronisch ist, müssen wir in Erfahrung bringen, wie sie zustande gekommen sind" (Piaget 1972 a, p. 49). "Die Intelligenz psychologisch erklären heisst ihre Entwicklung nachzeichnen, indem man zeigt, wie sie notwendigerweise zu dem beschriebenen Gleichgewichtszustand gelangt" (Piaget 1976 d, p. 56).

7.2.3 Die Determinanten der kognitiven Entwicklung und der Aequilibrationsbegriff

Das biologische Modell Piagets impliziert eine Entwicklungstheorie, in der es keinen absoluten Nullpunkt der Entwicklung gibt. Die kognitive Entwicklung setzt die evolutive Entwicklung des Organismus fort. "... die sensomotorischen Strukturen stellen nur eine Ausgangsstufe für die folgenden dar, während sie selbst zum Teil durch eine Rekonstruktion früherer, in die nervösen Koordinationen eingeprägter, Strukturen entstanden sind usw." (Piaget 1974 a, p. 234; vgl. auch Piaget & Inhelder 1977, p. 113). Aehnlich wie Leibniz, für den es keine völlige Neuzeugung gibt (vgl. Abschnitt 7.1), spricht Piaget davon, die reflektierende Abstraktion, durch die die kognitiven Strukturen aufgebaut werden, kenne "keinen absoluten Anfang" (Piaget 1974 a, p. 341). Wie aber stellt sich Piaget Entwicklung vor? Wir kommen damit wieder auf den Gleichgewichtsbegriff zu sprechen. Den eigentlichen Entwicklungsmotor haben wir bereits kennengelernt: das Verhalten (im Sinne der Einwirkung auf die gegenständliche Umwelt) bzw. die Selbstregulierung. Piaget diskutiert im einzelnen vier Faktoren, die die kognitive Entwicklung beeinflussen: Reifung (bzw. Anlage), gegenständliche Erfahrung, soziale Erfahrung und Aequilibration.

(1) Reifung und Vererbung. Dieser Faktor ist wichtig. Das folgt schon daraus, dass die psychische Entwicklung keinen absoluten Nullpunkt hat, sondern immer auf vorausgehende Strukturen aufbaut. Und diese sind zu Beginn des kindlichen Lebens vorwiegend genetischer Natur. Allerdings tritt der Anlagefaktor nie isoliert und in reiner Form auf (Piaget 1976 a, p. 28). Die Reifung ist "niemals von einer gewissen funktionellen Uebung unabhängig" (Piaget 1974 d, p. 244). Erfahrung spielt immer eine Rolle. Darüberhinaus eröffnet die Reifung des Nervensystems lediglich eine Reihe von Möglichkeiten, die solange keine unmittelbare Verwirklichung erlauben, als "... nicht die Bedingungen materieller Erfahrungen oder sozialer Wechselwirkung diese Verwirklichung nach sich ziehen" (Piaget 1974 d, p. 245). Die Verwirklichung "... setzt bestimmte Bedingungen physischer Erfahrung (Manipulation von Objekten usw. ...) und bestimmte soziale Bedingungen voraus (gezielter Informationsaustausch, gegenseitige Kontrolle usw.), und eben diese verschiedenen Bedingungen gewährleisten die Vollendung dessen, was die Reifung bloss möglich macht" (Piaget 1974 d, p. 245 f.). Reifung (oder Vererbung) können keine für sich allein wirksamen Faktoren der kognitiven Entwicklung sein. Letztlich ist es überhaupt unmöglich, "... zwischen dem Angeborenen und dem Erworbenen in den Verhaltensweisen eine klare Trennungslinie zu ziehen" (Piaget & Inhelder 1978, p. 28; vgl. auch Piaget 1976 a, p. 138).

(2) Physische (materiale) Erfahrung. Nebst der Reifung weist Piaget auf die physische Erfahrung hin. Die logischen Strukturen konstituieren sich "... nur im Zusammenhang mit auf die Objekte ausgeübten Handlungen ..." (Piaget 1974 d, p. 252). Piaget unterstreicht die Tatsache, "... dass der Ursprung der logischen Operationen zweifellos die Aktion selbst ist ..." (1974 d, p. 252). Die Aktivität modifiziert die Objekte ständig und diese Transformationen sind ebenfalls Objekte der Erkenntnis. Es ist also nicht die Erfahrung der Gegenstände selbst, die die kognitive Entwicklung stimuliert, sondern die Erfahrung des Einwirkens auf die Gegenstände (also: die Erfahrung des Handelns).

> "Die logisch-mathematischen Strukturen (d.h. die kognitiven Strukturen, W.H.) ... sind weder als fertige Strukturen im Subjekt präformiert noch aus den Objekten abgeleitet. Sie setzen vielmehr in ihren ersten Phasen eine ganze Periode von Einwirkungen auf die Objekte und von Erfahrungen, für die diese Einwirkungen unentbehrlich sind, voraus. Trotzdem werden solche Strukturen nicht den Objekten selbst entnommen. Sie werden nämlich nicht mittels der Objekte konstruiert, sondern mittels abstrakter operatorischer Elemente der Einwirkungen des Subjekts auf die Objekte sowie mittels der Koordinierung zwischen sich zugleich entwickelnden und von Anfang an notwendigen Akten des Subjekts" (Piaget 1974 a, p. 121).

(3) "Soziale Vermittlung", Erziehung "im weitesten Sinn".

> "Wenn auch dieser Faktor für die Entwicklung zweifellos bestimmend ist, so ist er doch für sich allein genommen unzulänglich. Und zwar einfach deshalb, weil die Vermittlung zwischen Erwachsenem und Kind, zwischen sozialer Umwelt und Kind seitens des Kindes die Aneignung dessen voraussetzt, was man ihm beizubringen versucht" (Piaget 1976 a, p. 28).

Die Aneignung setzt kognitive (Assimilations-)Strukturen voraus, die in der spontanen Entwicklung des Kindes ausgebildet werden. Der Einfluss der sozialen Gruppe scheint sich auf eine Ausweitung der intraindividuellen Operationen auf interindividuelle und deren Verstärkung zu beschränken. Oder aber auf eine Vermittlung von Inhalten, die in die entwickelte formale Struktur "eingefüllt" werden: "Il est donc de toute évidence que la vie sociale transforme l'intelligence par le triple intermédiaire du langage (signes), du contenu des échanges (valeurs intellectuelles) et de règles imposées à la pensée (normes collectives logiques ou prélogiques)" (Piaget 1967, p. 167). Die Sprache wird nicht in ihrer ganzen linguistischen Komplexität vom Kind gelernt, sondern von der bereits anderswie entwickelten Symbolfunktion "aufgenommen". Trotzdem hat sie das Gewicht eines Entwicklungsreizes, der das Kind zu Sätzen und Aussagen führt, die es von sich aus nie erfinden würde (Piaget 1967, p. 170). Die Sprache und die sozialen Einflüsse werden entsprechend der kognitiven Entwicklung des Kindes assimiliert; jene Elemente, die seinem geistigen Niveau nicht entsprechen, werden ignoriert. Folglich spricht Piaget von der Sprache und der sozialen Umwelt als von "den ganz peripheren Faktoren" (Piaget 1976 b, p. 28). Die pädagogische Beeinflussung reduziert sich damit auf eine Beschleunigung und Vervollständigung der natürlich (spontan) ablaufenden Entwicklung (vgl. auch Abschnitt 1.2.2): "Some pedagogical interventions can, of course, accelerate and complete spontaneous development; but they cannot change the order of the constructions" (Piaget 1970, p. 712). Die Erziehung ist "unwirksam ohne eine aktive Assimilation des Kindes" (Piaget & Inhelder 1977, p. 116). Die soziale Interaktion findet keinen eigentlichen Eingang in die Entwicklung der kindlichen Intelligenz; vielmehr geht die Ausbildung der kognitiven Strukturen autonom vor sich und diese erst ermöglichen eine Assimilation der sozialen Umwelt. Was Piaget zur "sozialen Vermittlung" sagt, ist somit vorwiegend eine Zurückweisung ihrer Bedeutung als Entwicklungsfaktor.

Zusammengefasst werden die physische und die soziale Umwelt als inhaltliche Entwicklungsfaktoren von Piaget gleichermassen zurückgewiesen; ihr Einfluss auf die kognitive Entwicklung ist gering: "In fact, both social or educational influences and physical experience are on the same footing in this respect, they can have some effect on the subject only if he is capable of assimilating them, and he can do this only if he already possesses the adequate instruments or structures (or their primitive forms)" (Piaget 1970, p. 721).

(4) Aequilibration, Gleichgewicht, Ausgleich. Die Aequilibration ist der eigentliche Entwicklungsmotor in Piagets Theorie. Piagets Aeusserungen zur Aequilibration sind eine Art roter Faden, der sich durch sein ganzes Werk hindurchzieht und an dem sich sein permanentes Interesse an einer biologischen Auffassung des Psychischen manifestiert (Inhelder 1977 a, p. 373; Moessinger 1978, p. 255 f.). Doch

warum überhaupt ein vierter Entwicklungsfaktor? Die traditionelle Entwicklungspsychologie ist doch mit den bisher diskutierten Faktoren Anlage (Reifung) und (dingliche und soziale) Umwelt zurechtgekommen? Piagets Begründung eines weiteren Faktors ist recht einfach: Die bisherigen Faktoren genügen nicht, weil sie zu heterogen sind als dass man allein damit einen so geordneten Verlauf, wie ihn die kognitive Entwicklung darstellt, erklären könnte. "... drei ungleichartige Faktoren ergeben keine gelenkte Entwicklung mit so einfacher und regelmässiger Richtung wie die der drei grossen aufeinanderfolgenden Strukturen" (Piaget & Inhelder 1977, p. 116; vgl. auch Piaget 1970, p. 719 ff., 722)[64]. Piaget meint, die Einflüsse von Anlage, dinglicher und sozialer Erfahrung müssten wirr durcheinander gehen und zu einem Chaos führen, wenn nicht ein zusätzlicher Faktor da wäre, der sie zusammen hält, koordiniert und für Ordnung sorgt. Dieser zusätzliche, koordinierende Faktor ist die Aequilibration.

Piaget verwendet den Aequilibrationsbegriff in (mindestens) zwei Bedeutungen. Die eine betrifft die Aequilibration als Entwicklungsprinzip. In dieser Bedeutung ist Aequilibration letztlich ein Synonym für den Begriff der Selbstregulierung, die Piaget dem Organismus generell zuschreibt und die die kognitive Entwicklung steuert. Aequilibration ist "a sequence of self-regulations" (Piaget 1970, p. 725). Wir werden für diese Bedeutung den Begriff Aequilibration beibehalten. Die andere Bedeutung betrifft den Zustand des Gleichgewichts, in dem sich eine kognitive Organisation befindet. Aequilibration in diesem Sinne, die wir Aequilibrium oder Gleichgewicht nennen wollen, ist letzten Endes das Ziel der kognitiven Entwicklung überhaupt:

> "Jede Entwicklung, die genealogische wie die organische, führt zu einem Zustand relativen Gleichgewichts; kraft ihrer autoregulativen Mechanismen strebt sie zu einem solchen Zustand hin" (Piaget 1974 a, p. 86).
>
> "Aus dieser Sicht bestünde das spezifische Ergebnis des Denkens darin, ein ständiges Gleichgewicht zwischen der Assimilation des Universums an das Individuum und der Akkomodation des Individuums an die Gegenstände herzustellen, wohingegen die organischen oder sensomotorischen, insbesondere die perzeptiven Handlungsformen nur ausdauernde Verschiebungen des Gleichgewichts kennen. Mit anderen Worten, das reversible Spiel der geistigen Antizipationen und Rekonstitutionen würde eine gleichzeitig mobile und stabile Form des Gleichgewichts erreichen, im Gegensatz zu den statischen und unbeständigen Konfigurationen" (Piaget 1976 a, p. 138).

Das formal-operatorische Denken ist charakterisiert durch eine optimal reversible Struktur, in der die Transformationsregeln völlig ineinander verflochten sind. Die Operationen sind aufeinander bezogen, in Gesamtsystemen zusammengefasst, die wiederum eine integrierte "Gruppe" bilden (INCR-Gruppe, vgl. Piaget 1974 c, p. 74 ff.). Das wesentlichste Merkmal dieser Gruppe ist die Reversibilität ihrer Operationen (Piaget 1976 a, p. 55). Operationen können in ihr Gegenteil verkehrt werden. Die "Konstruktion von Negativem" hält Piaget für den Schlüssel zu widerspruchsfreiem Denken (Piaget 1976 c, p. 696). Ein Aequilibrium (Gleichgewicht) ist kein stati-

---

64 Gemeint sind die drei Stufen der kognitiven Entwicklung: sensomotorische Intelligenz, konkrete Operationen und formale Operationen.

scher Gleichgewichtszustand; vielmehr ist es im Sinne des Fliessgleichgewichts von Bertalanffys zu verstehen.

Der Entwicklungsfaktor ist aber nicht das Aequilibrium, sondern die Aequilibration. Allerdings: Was wir über Struktur und Funktion bzw. Struktur und Entwicklung gesagt haben, gilt auch hier: Die Aequilibration ist eigentlich nichts anderes als der dynamische Ausdruck des (Fliess-)Gleichgewichts. Die Aequilibration als Koordinationsprinzip sowohl der drei anderen Entwicklungsfaktoren (Reifung, dingliche und soziale Erfahrung), wie auch der Handlungen ist nicht angeboren. Wie bereits erwähnt ist die Aequilibration letztlich nichts anderes als ein Ausdruck des fundamentalen Prinzips der organismischen Selbstregulation und diese selbst ist die Konkretisierung der allgemeinsten biologischen Funktion: der Adaptation. Deshalb gilt: "... Adaptation ist Aequilibration" (Piaget 1974 a, p. 207). Sie ist "... "aktive Kompensation, die das Subjekt erlebten oder antizipierten äusseren Störungen entgegensetzt ..." (Piaget 1974 a, p. 12). Piaget verweist damit auf den systemischen Charakter der Selbstregulation. Ein System ist eine sich bewahrende Struktur oder ein sich selbst in Gang haltender Kreisprozess (Piaget 1974 a, p. 55). Die Regulation unterrichtet ein System über das Ergebnis seiner Aktionen und korrigiert diese aufgrund der erzielten Ergebnisse (Piaget 1974 a, p. 115). Damit wird nun auch die Funktion der kognitiven Prozesse etwas deutlicher: Sie setzen die organismische Adaptation fort. Sie sind aber gleichzeitig "... die differenziertesten Organe dieser Regulation der Interaktionen mit der Aussenwelt, dergestalt, dass sie diese beim Menschen schliesslich auf das ganze Universum ausdehnen" (Piaget 1974 a, p. 27). Die kognitive Adaptation erreicht Anpassungformen, "... die wegen ihres Reichtums an Assimilationen und Akkomodationen, so wie wegen der Stabilität des Gleichgewichts zwischen diesen beiden Unterfunktionen im organischen Bereich nicht realisierbar sind" (Piaget 1974 a, p. 188). Dieses Potential an Anpassungsfähigkeit ist der "Operativität" der kognitiven Strukturen zuzuschreiben. "Operationen" sind interiorisierte Handlungen, die "innerlich" (d.h. semiotisch) vollzogen werden, umkehrbar ("reversibel") sind und sich untereinander in Bezugssysteme verbinden lassen (vgl. Piaget 1976 a, p. 16, 20, 23, 66; 1973 a, p. 29 f.). Operationen bezeichnen

> "... den äussersten Punkt ..., den die Regelung erreichen kann. Zuerst ist die Regelung eine Korrektur des Irrtums, wie er als Resultat einer Handlung entsteht, dann ist sie Korrektur während des Handlungsvollzugs und antizipiert mögliche Abweichungen, schliesslich wird sie zur Vorauskorrektur des Irrtums, da das System durch seine gegensteuernden Operationen allein aufgrund seines Aufbaus die Gesamtheit aller möglichen Kompensationen gewährleistet" (Piaget 1972 a, p. 222).

Die Aequilibration steuert den kognitiven Entwicklungsprozess. Sie ist zu verstehen als Selbstregulierung im kybernetischen Sinne. Sie ist ein Kompensationsprozess, der die Störungen von aussen (und innen), bewirkt durch die Tätigkeit des

Individuums, ausgleicht. In anderer Perspektive stellt das Aequilibrationsprinzip ein koordinierendes Moment des Wechselverhältnisses von Assimilation und Akkomodation dar. Kann die Wirklichkeit mit den bestehenden Strukturen und Schemata nicht mehr assimiliert werden, wird das Aequilibrium gestört, was zu akkomodativen Prozessen führt, durch die das kognitive System modifiziert wird und ein neues, "höheres" Aequilibrium erreicht. Jegliches Verhalten trachtet nach einem Gleichgewicht zwischen "innen" und "aussen" oder allgemeiner zwischen Assimilation und Akkomodation: "Aequilibration erhält die Organisation reziproker Assimilation und Akkomodation aufrecht und gleicht innere und äussere Ungleichgewichte aus, wodurch höher entwickelte Organisationsstrukturen erzeugt werden" (Furth 1976, p. 288). Damit wird die Selbstregulation bzw. die Aequilibration zum entscheidenden Entwicklungsfaktor, der den anderen Faktoren übergeordnet ist und dadurch der Entwicklung ihren geordneten Verlauf geben kann.

Die Aequilibration als Regelungsprinzip des kognitiven Systems ist der interne Entwicklungsfaktor der Intelligenz. Vererbung, Reifung, Lernen, Erfahrung, "soziale Uebermittlung", Erziehung etc. sind alles der Intelligenz und ihrer Entwicklung gegenüber externe Faktoren und spielen daher für Piaget als Erklärungsprinzipien eine geringe Rolle. Da für Piaget die kognitive Struktur des Verhaltens ein System der Selbstregulierung darstellt und eine Kausalerklärung genetisch sein muss im Sinne der Analyse der Entstehung des Systems (vgl. Abschnitt 7.2.2), kommen alle ausserhalb der Aequilibration stehenden Faktoren lediglich als Randbedingungen ins Blickfeld der Theorie. Das heisst erneut: "... equilibration is the fundamental factor of development ..." (Piaget 1970, p. 726 - meine Hervorhebung, W.H.). Damit erfüllt sich die Ausgangsthese Piagets, nämlich (kognitive) Entwicklung als selbständige, selbsttätige oder spontane Entwicklung zu verstehen (Piaget 1976 a, p. 8 f.). Es ist klar, dass Piaget weder eine naturalistische (Maturationismus), noch eine "environmentalistische" (Empirismus, Behaviorismus) Position vertritt. Seine Theorie zielt gegenüber diesen Auffassungen auf ein "Tertium", wie er es selbst mit Vorliebe nennt (Piaget 1974 a, p. 27 und passim). In einem bestimmten Sinne besteht dieses "Tertium" in der Wechselwirkung, die Piaget zwischen dem Angeborenen und der Umwelt ansetzt. Hunt meint daher: "Piaget's position is neither hereditarian nor environmentalistic; it is both. It is interactionist" (Hunt 1972, p. 292). Piaget selbst meint: "Knowledge ..., at its origin, neither arises from objects nor from the subject, but from interactions ... between the subject and those objects" (Piaget 1970, p. 704). Die "Interaktion" wird aber gesteuert durch einen "inneren" Faktor, der der Entwicklung selbst immanent ist. Dieser "innere" Faktor ist allerdings nicht angeboren. "Selbst wenn man auf endogene Faktoren zurückgreifen muss, wie sie vom Behaviorismus verworfen werden, bedeutet das im allgemeinen nicht, dass alles, was endogen ist, auch erblich ist. Wir müssen immer noch den

Faktor der Selbstregulierungen berücksichtigen, die ebenfalls endogen sind, deren Inhalt aber nicht angeboren ist" (Piaget & Inhelder 1978, p. 29).

Der Aequilibrationsbegriff verdeutlicht ein zentrales Moment des organismischen Modells, nämlich die antideterministische Auffassung des Menschen (vgl. Abschnitt 7.1). Die Aequilibration ist ein Regelungsvorgang, der die Variabilität der inneren und äusseren Systembedingungen auffängt; diese Variabilität ist aber nie voraussagbar; determiniert ist einzig der Prozess der Adaptation; wie dieser Prozess im einzelnen abläuft ist jedoch unbestimmt.

7.2.4 Lern- und motivationspsychologische Implikationen der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets

Piagets Entwicklungstheorie hat Implikationen für verschiedene andere psychologische Teildisziplinen. Wir wollen hier kurz die Lern- und die Motivationstheorie ansprechen. Damit, dass Piaget den Motor der Entwicklung in Selbststeuerungssysteme verlegt, sind die Umrisse bereits abgezeichnet, in die der Lernbegriff theoretisch zu verorten ist. Was ist primär: Lernen oder Entwicklung?

> "Stellt ... das Lernen das primäre Phänomen dar, erklärt es die geistige Entwicklung selbst, oder gehorcht die Entwicklung ihren eigenen Gesetzen, und ist das Lernen in einer bestimmten, klar umrissenen Situation nur ein mehr oder weniger künstlich aus dieser Entwicklung herausgelöster Teil (und das in jedem Lebensalter, denn Entwicklung gibt es, wenigstens auf beruflichem Sektor, bis ins Greisenalter)? Das in den meisten Lerntheorien enthaltene Postulat ist mit der ersten dieser beiden Lösungen gewiss unvereinbar und bietet dem Geist der gesamten zeitgenössischen Biologie die Stirn (denn diese sieht in phänotypischen Reaktionen das Ergebnis aus der 'Reaktionsnorm' des Genotyps bzw. des genetischen Pools bei ständiger Interaktion zwischen der organisierenden Aktivität der beiden letzten und den Umwelteinflüssen). Dagegen zieht die zweite Lösung immer stärker die Aufmerksamkeit auf sich und modifiziert die Aspekte dieses Problems erheblich. Wenn nämlich die Entwicklung dem Lernen vorausgeht und dieses beherrscht, so heisst das ja noch nicht, dass es so etwas wie angeborenes oder auch nur erworbenes Wissen ohne Lernen gäbe, sondern dass Lernprozesse aller Art neben den externen Faktoren S und den beobachtbaren Reaktionen R eine Reihe von aktiven Koordinationen involvieren, deren stufenweise gewonnenes Gleichgewicht einen grundlegenden Faktor darstellt, tatsächlich so etwas wie eine Logik oder Algebra" (Piaget 1972 a, p. 153 f.).

Lernen ist Erwerb neuer Erkenntnisse im Sinne durch die Umwelt bereitgestellter Informationen. Insofern ist das Lernen klar unterschieden von der Entwicklung.

> "Die Entwicklung der Erkenntnisstrukturen kann Lernen genannt werden, doch für Piaget ist dies eine andere Art des Lernens als die, die wir gewöhnlich mit diesem Begriff verbinden. Wir lernen, dass Bern die Hauptstadt der Schweiz ist, aber lernen wir, dass, was heute 'heute' genannt wird, morgen 'gestern' heisst? Zweifellos lernen wir die Wörter, aber das Verständnis der zeitlichen Folge wird niemals in der gleichen Weise gelehrt oder gelernt wie der Name einer Hauptstadt. Wie mit dem zeitlichen verhält es sich auch mit dem räumlichen Verständnis: Kein blosses Lernen im strengen Sinne des Begriffs wird dem präoperationellen Kind helfen, den Begriff dessen, was ein Land ist, oder den Begriff einer Hauptstadt zu verstehen. ... Es gibt keinerlei brauchbare Evidenz dafür, dass ein Kind allgemeine intelligente Erkenntnis in der Weise 'lernt', in der Behavioristen den Erwerb einer neuen Reaktion in einem Tierexperiment erklären" (Furth 1976, p. 303, 306).

Piaget unterscheidet Erkenntnis, die aus dem eigenen Handeln des Individuums abgeleitet ist und dessen kognitive Strukturen aufbauen, und Erkenntnis, die aus der Umwelt vermittelt wird und an die kognitiven Strukturen assimiliert wird. Der erste Vorgang ist abhängig von der Aktivität des Individuums und wird von Piaget nicht Lernen genannt, während der zweite Lernen ist. Dieses Lernen aber ist "... durch die dem Individuum zur Verfügung stehenden logischen Instrumente bedingt ..." (Piaget 1976 a, p. 90). Lernen ist also der Entwicklung untergeordnet. Diese These (die sich folgerichtig aus dem organismischen Modell ableitet) bedeutet natürlich einen Frontalangriff auf die Vorherrschaft der Lernpsychologie (bzw. des Behaviorismus, für den die Lernpsychologie praktisch ein Synonym ist). Lernen kann nicht als Reiz-Reaktions-Geschehen (im Sinne der klassischen oder der operanten Konditionierung) verstanden werden. Damit der Reiz überhaupt zu einer Reaktion führt, muss der Organismus den Reiz assimilieren können. Assoziationsprinzipien können Lernen nicht erklären (handle es sich nun um Assoziationen von Empfindungen oder Verhaltensweisen). Lernen geschieht über Assimilationsprozesse, d.h. kognitive Strukturierungen, durch die den Reizen Bedeutung verliehen wird.

> "Das, was von Anfang an unerlässlich ist, ist nicht der Reiz selbst, sondern die Empfindlichkeit ihm gegenüber; und diese hängt natürlich von der Fähigkeit ab, reagieren zu können. Das Schema darf daher nicht in der Form S-R geschrieben werden, sondern eher S=R oder genauer S(A)R, wobei A die Assimilation des Reizes in ein bestimmtes Reaktionsmuster bedeutet, das die Grundlage für die Reaktion bildet" (Piaget & Inhelder 1978, p. 27).

> "Jede Aufnahme einer Erfahrung setzt so Assimilationspläne voraus und das gilt für die raffinierteste wissenschaftliche Physik ebenso wie für das kleine Kind" (Piaget 1974 b, p. 4).

Damit ist endgültig klar, dass in Piagets Theorie Lernen eine Funktion von Entwicklung ist: "... development can no longer be an accumulation of pieces of learning, ... learning must depend on the laws of development ..." (Inhelder 1977 a, p. 339). Oder wie es Sarah F. Campbell (1976) in ihrer Ueberschrift zur englischen Uebersetzung des Schlusskapitels von Piaget und Inhelders "Psychologie des Kindes" ausdrückt: "Development explains learning" (und nicht etwa umgekehrt![65]).

Es sollte gerade an dieser Stelle deutlich geworden sein, dass die Auseinandersetzung zwischen Kognitivismus und Behaviorismus um die theoretische Vormacht in der Psychologie, auch wenn sie auf einer theoretischen oder empirischen Ebene geführt wird, nicht auf dieser Ebene entscheidbar ist, denn in beiden Fällen stehen nicht empirische Fakten oder Theorien zur Diskussion, sondern Modelle des Menschen. Der Behaviorismus mit seinem mechanistischen Menschenmodell fordert den Lernbegriff als primäres theoretisches Konzept, während für den Kognitivismus (im Sinne Piagets) mit seinem organismischen Modell der Entwicklungsbegriff primär ist. Das me-

---

65 Wie es die Behavioristen glauben! Vgl. beispielsweise Baer (1973).

chanistische Modell der Behavioristen statuiert ein "leeres" Individuum (die tabula rasa der Empiristen), das durch Lernakte überhaupt erst "gefüllt" und mit Verhaltensmöglichkeiten versehen wird. Das organismische Modell Piagets postuliert ein von Anfang an "gefülltes" Individuum, das dementsprechend bereits mit Verhaltenspotential ausgestattet ist. Ein Entscheid zwischen Behaviorismus und Kognitivismus ist nur auf der Ebene von Modellen möglich und nicht auf jener von Theorien oder Daten.

Der Aequilibrationsbegriff impliziert auch ein anderes Verständnis von Motivation als es in den mechanistischen Theorien üblich ist. Motivation bei Piaget kann nicht Aktivierung (Energetisierung) sein, da die Aktivität bereits in den Modellannahmen impliziert ist. Furth schreibt, dass die grundlegende Motivation der Organismus-Umwelt-Interaktion in die organismischen Strukturen selbst eingebaut ist. "Eine biologische Struktur impliziert ihre Funktion und bedarf deshalb keiner ausserhalb ihrer selbst liegenden Quelle der Motivation" (Furth 1976, p. 74). Eine organismische Theorie hat lediglich das Aktivitätsmoment auszugestalten. Die Ausgestaltung, die Piaget vornimmt, ist die eines selbstregulierenden Systems. Dies entspricht genau dem Motivationskonzept, wie es in der neueren Leistungsmotivationstheorie verwendet wird: Das Leistungsmotiv wird von Heckhausen als "Selbstbekräftigungssystem" (z.B. Heckhausen 1972) verstanden. Die im Abschnitt 5.3.3 festgestellte Auflösung des Motivationsbegriffs im Kognitionsbegriff findet bei Piaget ihre Parallele in der Durchdringung des Kognitionsbegriffes mit dem Motivationsbegriff. Kognition und Motivation sind lediglich zwei Seiten ein und derselben Medaille: Organismische Selbstregulation. Die Problematik eines so verstandenen Motivationsbegriffs liegt selbstverständlich darin, dass er sich darauf reduziert, Stimulans der immer perfekteren Aequilibration kognitiver Strukturen zu sein. Bedürfnisse wie Sexualität etc. fallen aus der Motivationstheorie heraus.

Zusammengenommen verweisen die lern- und motivationspsychologischen Implikationen der Theorie Piagets auf eine wesentliche Antithetik des Organismusmodells zum Maschinenmodell, nämlich eine anti-manipulative Haltung des organismischen Denkens (vgl. auch Abschnitt 1.2.2). Sowohl Motivations- wie Lernprozesse sind im Organismusmodell von aussen nicht direkt beeinflussbar, während genau dies ein wesentliches Moment des Maschinenmodells ist: deren manipulative Gesinnung setzt an der Motivation und am Lernen an (vgl. Abschnitt 5.5.2).

7.2.5 Die Stufentheorie Piagets

Bisher haben wir Piagets Entwicklungspsychologie als Theorie eines sich selbst regulierenden Systems kennengelernt, in dem Strukturen nur insofern vorhanden sind, als sie momentane Gleichgewichtszustände des Organismus-Umwelt-Austausches zum Ausdruck bringen. Piaget geht aber über diese Konzeption hinaus, indem er Struktu-

ren postuliert, die zunächst einmal relativ überdauernd sind, um dann allmählich in ein völlig verharrendes System einzumünden. Entwicklung ist ein Fortschreiten zu immer umfassenderen und integrierteren Strukturen. Piaget spricht von Entwicklungsstufen (Entwicklungsstadien). Der Stufengedanke ist bereits in Piagets Entwicklungsbegriff angelegt. Als "die allgemeineren Kennzeichen des Entwicklungsbegriffes" bezeichnet Piaget "... die zeitlich geordnete Transformation von Strukturen im doppelten Sinne der Differenzierung von Substrukturen und ihrer Integration in Totalitäten ..." (Piaget 1974 a, p. 72). Eine der wichtigsten Fragen der Biologie ist "... die Entwicklung oder Evolution, verstanden als stufenweise Entstehung organischer Formen mit qualitativen Veränderungen im Laufe der verschiedenen Etappen ..." (Piaget 1972 a, p. 204). "... eine organische Entwicklung (ist) viel mehr ... als eine Geschichte der Ereignisse oder eine Aufeinanderfolge von Phänomenen. Sie lässt sich als fortschreitende Strukturierung und Organisierung beschreiben, deren qualitative Etappen einer wachsenden Integration untergeordnet sind" (Piaget 1972 a, p. 240). Allerdings betont Piaget, dass der Gedanke der Entwicklungsstufen nicht auf beliebige Bereiche des menschlichen Verhaltens übertragen werden kann:

> "Betrachtet man z.B. die Entwicklung der Wahrnehmung oder der Sprache, so beobachtet man eine völlig andere, weit grössere Kontinuität als im Bereich der logisch-mathematischen Operationen. So wäre es mir unmöglich, etwa im Bereich der Wahrnehmung einen ähnlichen Aufriss der Stadien zu geben wie den, den ich Ihnen hier im Bereich der geistigen Operationen unterbreiten darf; denn auch bei der Wahrnehmung finden wir jene organische Kontinuität, die man zwar aus praktischen Gründen aufteilen kann, die jedoch keine natürlichen Unterteilungen aufweist" (Piaget 1976 a, p. 46).

Es scheint damit, dass Piaget auch einen allgemeineren Entwicklungsbegriff akzeptiert, der den Stufengedanken nicht umfasst. Dies ist auch sinnvoll, denn der in der Entwicklungspsychologie üblicherweise verwendete Entwicklungsbegriff ist gegenüber dem Stufenkonzept nicht festgelegt (vgl. die Entwicklungsdefinition Karl Bühlers im Abschnitt 7.1).

7.2.5.1 Der Begriff der Entwicklungsstufen

Die kognitive Entwicklung wird von Piaget in drei Stufen zusammengefasst[66]: die Stufe der sensomotorischen Intelligenz, die Stufe der konkreten Operationen und die Stufe der formalen Operationen. Piagets Stufentheorie unterscheidet sich von klassischen Stufentheorien und auch von der psychoanalytischen Stufentheorie dadurch, dass er eine strenge Definition sowohl des Stufenbegriffs wie auch der Stufensequenz propagiert. Die klassischen Stufentheorien sind vorwiegend deskriptiv orientiert; sie vermögen daher keine zwingenden Kriterien der internen Strukturie-

---

66 Piaget gibt verschiedene Versionen seiner Stufeneinteilung: 6 Stufen (Piaget 1974 d, p. 153 ff.), 5 Stufen (Piaget 1976 d), 4 Stufen (Piaget 1972 b, p. 7, 1976 a, p. 7 ff.), 3 Stufen (Piaget 1970, 1976 a, p. 46 ff.).

rung der Stufen und ihrer Sequenz zu formulieren. Piaget spricht dann von Stufen der (kognitiven) Entwicklung, wenn folgende Bedingungen erfüllt sind:

> "1. muss die Abfolge der Verhaltensweisen konstant sein, unabhängig von den Beschleunigungen oder Verzögerungen, die das chronologische Durchschnittsalter in Abhängigkeit von der erworbenen Erfahrung und der sozialen Umgebung (wie der individuellen Begabungen) modifizieren können; 2. muss jedes Stadium nicht bloss durch eine vorherrschende Eigenschaft, sondern durch eine Gesamtstruktur definiert sein, die für alle neuen Verhaltensweisen dieses Stadiums charakteristisch ist; 3. müssen diese Strukturen mit einem Integrationsprozess verbunden sein, so dass jede von ihnen durch die vorhergehende vorbereitet wird und sich in die nachfolgende integriert" (Piaget 1974 a, p. 18).

Die erste Bedingung impliziert, dass der Ablauf der Stadien beschleunigt oder verzögert sein kann, nicht aber, dass die Reihenfolge variieren kann. Piaget glaubt, dass die soziale Umwelt den Eintritt eines Stadiums nicht bloss beschleunigen oder verzögern, sondern "völlig verhindern" kann (Piaget 1976 a, p. 47). Die Stufen sind also keine Altersstufen, d.h. Piagets Theorie postuliert lediglich die Invarianz der Stufensequenz, nicht aber des biologischen Alters, in dem eine bestimmte Stufe entwickelt sein muss. Die zweite Bedingung verweist auf die gesamtstrukturelle Dimension einer Stufe: Letztlich wird jede Verhaltensweise auf einer bestimmten Entwicklungsstufe durch das die Stufe charakterisierende Funktionieren bestimmt. Piaget betont, dass der Begriff der Gesamtstruktur "... im Bereich der Intelligenz eindeutiger (ist) als anderswo" (Piaget 1976 a, p. 48). Damit bestätigt er im Grunde genommen, was wir oben bereits festgestellt haben, dass er nämlich nebst dem Begriff der Entwicklung als Stufensequenz auch einen allgemeineren Entwicklungsbegriff akzeptiert, der möglicherweise für andere als kognitive Phänomene relevant ist. Doch selbst im Bereich der Intelligenz ist die Verallgemeinerung des strukturellen Aspekts einer Stufe auf alle Verhaltensbereiche oftmals nicht gegeben. Piaget spricht deshalb von horizontalen Verschiebungen (décalages). Damit ist gemeint, dass sich eine kognitive Struktur erst allmählich auf alle Verhaltensbereiche der Entwicklungsphase ausdehnt (vgl. Piaget 1976 a, p. 49).

Die dritte Bedingung verweist auf den Implikationszusammenhang der Entwicklungsstufen. Die Stufen lösen einander nicht ab, sondern integrieren einander. "... jede geht aus der vorhergehenden hervor, indem sie sie als untergeordnete Struktur integriert, und bereitet die nächste vor, indem sie sich früher oder später in sie integriert" (Piaget & Inhelder 1977, p. 113 f.). Umgekehrt gesehen, rekonstruieren die höheren Stufen die Funktionsweise der je tieferen Stufe (Piaget 1972 a, p. 168; 1974 a, p. 327 ff.; Furth 1976, p. 230). Die Intelligenz "... baut ... sich erst allmählich auf, Stufe für Stufe, und eine jede beginnt mit der Rekonstruktion dessen, was auf den früheren bereits erworben wurde" (Piaget 1972 a, p. 128). Deshalb braucht die Entwicklung von einer Stufe zur nächsten relativ viel Zeit, beispielsweise der Uebergang von der Stufe der sensomotorischen Intelligenz zur Stufe der konkreten Operationen:

"Es bedarf einer langen Uebung der konkreten Handlungen, um die Teilstrukturen des späteren Denkens zu entwickeln. ... Eine Handlung material auszuführen und sie im Geiste nachzuvollziehen ist in Wirklichkeit nicht dasselbe. Es handelt sich dabei nicht um eine gradlinige Fortentwicklung, sondern um eine vollkommene Rekonstruktion. So wird verständlich, warum es bis zum 7. oder 8. Lebensjahr eine Phase gibt, in der das, was auf der sensomotorischen Ebene beherrscht wird, nicht ohne weiteres fortgesetzt werden kann, sondern vielmehr auf der symbolischen Ebene neu erarbeitet werden muss, bevor das Kind zu den soeben beschriebenen Operationen und Umsetzungen gelangt" (Piaget 1976 a, p. 16, 22).

Eine Folge dieser dritten Bedingung des Stufenbegriffs ist, dass der Organismus alle seine je ausgeübten Funktionsweisen in der momentan erreichten Entwicklungsstufe zur Verfügung hat. Die höheren Stufen "... (enthalten) die auf einer niederen Stufe erreichten Regulationen in sich ..." (Furth 1976, p. 333). Die (kognitive) Entwicklung ist eine Sequenz zunehmender hierarchischer Integration. Da die früheren (tieferen) Stufen somit immer in den späteren (höheren) Stufen enthalten sind, sollte der Organismus keine Tendenz zu Regressionen auf frühere Stufen aufweisen (vgl. auch Bearison 1974; Flavell 1970). Der Konstruktivismus Piagets zeigt sich gerade hier, in seinem dritten Kriterium des Stufenbegriffs besonders anschaulich (Inhelder 1977 a, p. 333).

Nebst diesen drei Kriterien erwähnt Piaget oft noch zwei weitere, die aber letztlich nur Spezifizierungen der ersten drei sind. Das vierte Kriterium wäre: "Ein Stadium umfasst ... einerseits eine Vorbereitungsphase, andererseits eine Phase der Vollendung" (Piaget 1976 a, p. 48). Die Vorbereitungsphase ist der Bildung der Stufe gleichzusetzen, während die Vollendungsphase als fortschreitende Organisation der erreichten Struktur zu verstehen ist (vgl. Inhelder in Furth 1976, p. 51). Das fünfte Kriterium ist eine Präzisierung des vierten:

"Da nun aber die Vorbereitung bestimmter Fähigkeiten sich über mehrere Stadien erstreckt - wobei sich bestimmte lange und andere kürzere Vorbereitungsphasen überschneiden - und die Vollendung ausserdem jeweils verschiedene Stabilitätsgrade aufweist, muss man in jeder Stadienfolge die Bildungsprozesse oder die Genese von den Endformen des (relativen) Gleichgewichts unterscheiden: nur letztere sind Gesamtstrukturen ..., während die Bildungsprozesse in Form von aufeinanderfolgenden Differenzierungen derartiger Strukturen zum Ausdruck kommen (Differenzierung der vorhergehenden Struktur und Vorbereitung der folgenden)" (Piaget 1976 a, p. 48 f.).

7.2.5.2 Der Begriff der Stufenimplikation: Modellkorollar oder empirische Aussage?

Eine Frage ist noch offen, nämlich: Wie hat man sich den Uebergang von einer tieferen zu einer höheren Stufe psychologisch vorzustellen? Ist die Rede von "Implikationen" mehr als bloss Logik? Kann man im psychologischen Sinne von "Implikation" sprechen? Piaget spricht tatsächlich von der "Implikation" als einer psychologischen Erklärungsweise, ja gar als "der" psychologischen Erklärungsweise.

"Die Begriffe Zwei und Vier sind z.B. nicht der Grund für den Satz 2 + 2 = 4, aber sie implizieren ihn notwendig, was nicht dasselbe ist. Und obwohl wir die 4 auch auf einer Rechenmaschine aus 2 + 2 gewinnen, ist dieses Kausalprodukt noch keine Bewusstseinsstufe, solange der Benutzer keine Bedeutung damit ver-

bindet und es nicht in Form bewusster Implikationen ausdrückt. Kurz gesagt, ist Bewusstsein aus unserer Sicht ein System von Implikationen (zwischen Begriffen, affektiven Werten usw.) ..." (Piaget 1972 a, p. 93).

Piaget sieht das Psychische (als Bewusstsein) generell als durch Implikationsrelationen charakterisiert. Das Bewusstsein ist ein "... System von Bedeutungsimplikationen (im weiten Sinne) ..., deren höhere Formen logische Notwendigkeiten oder moralische Verpflichtungen (Wertimplikationen, juristische Auflagen im Sinne Kelsens Normativismus usf.) darstellen und deren Ausgangsformen sich auf der Ebene mehr oder weniger strukturierter Beziehungen zwischen Zeichen und Hinweisen bewegen ..." (Piaget 1976 a, p. 141 f.). "Seinem Wesen nach drückt eine Bewusstseinsstufe eine Bedeutung aus, und eine Bedeutung ist nicht der Grund für eine andere Bedeutung, sondern impliziert sie (auf mehr oder weniger logische Weise)" (Piaget 1972 a, p. 43). Piaget glaubt damit auch das Leib-Seele-Problem lösen zu können. Substantialität, Energie und Kausalität wären Attribute der materiellen Realität, während die Implikation Attribut des Bewusstseins ist. Zwischen beiden besteht kein Parallelismus (oder eine Interaktion), sondern eine "strukturelle Isomorphie". "Verstehen" als Methode bezieht sich auf (bewusste) Implikationen, während "Erklären" die materielle Kausalität betrifft. Zwischen beiden besteht aber kein radikaler Gegensatz; es handelt sich eher um einen Fall von Komplementarität. Auch die Naturwissenschaften zeigen diese Komplementarität: "Während die Mathematik es eher mit Implikationen zu tun hat, die einfach 'verstanden' werden müssen, ohne dass nach irgendeiner Kausalerklärung gesucht würde, geht die Physik mit materiellen Fakten um, die 'erklärt' werden müssen ..." (Piaget 1972 a, p. 94). Die "Wissenschaften vom Menschen" bewegen sich in dieselbe Richtung: "Sie versuchen alles zu verstehen und zu erklären, nicht aber zu verstehen, ohne zu erklären oder zu erklären ohne zu verstehen" (Piaget 1972 a, p. 94 f.).

Zusammengenommen ist es jedoch nicht ganz klar, ob Piaget mit der "Implikation" tatsächlich einen Erklärungsfaktor isoliert zu haben glaubt, oder ob es sich lediglich um eine elegante Art der Veranschaulichung (ein illustrierendes symbolisches Modell) handelt. Denn wenn wir das Konzept der qualitativen Stufensequenz als ein Korollar des organismischen Modells verstehen, so ist es nicht sinnvoll, die Implikationsbeziehung als empirisches Phänomen zu betrachten, d.h. als real wirkenden Erklärungsfaktor. Die Implikation ist vielmehr eine Form der Ausgestaltung des organismischen Modells. Sie ist eine mögliche Artikulation des vom Modell vorausgesetzten qualitativen Stufenwandels. Das relativ gering spezifizierte organismische Modell wird mit Hilfe eines anderen Modells, dem der logischen Implikation, präzisiert, um das Feld der kognitiven Entwicklung griffiger zu machen. Die Entwicklung der kognitiven Strukturen als logische Implikation zu verstehen, würde bedeuten, dass Entwicklung einer logischen Notwendigkeit folgen müsste. Was würde dies aber für eine empirische Analyse bedeuten? Etwas, was logisch notwendig ist,

kann empirisch nicht widerlegt werden, denn jede empirische Abweichung wäre dann irgendwelchen Störfaktoren oder Messfehlern zuzuschreiben. Die Entwicklung als logische Notwendigkeit zu deklarieren, käme damit einer Immunisierung der Theorie gegenüber empirischen Widerlegungsversuchen gleich (vgl. Mischel 1978, p. 685; Phillips & Kelly 1975)[67].

Ein anderes mit der These der logischen Notwendigkeit verknüpftes methodologisches Problem stellt der Zugang zur kognitiven Realität dar. Kognitive Strukturen sind per definitionem nicht (overte) Verhaltensweisen, sondern Regulationsprinzipien, die phänomenal verschiedenem Verhalten strukturell zugrunde liegen. Die kognitive Theorie fordert damit eine Methodologie, die interpretativ vorgehen muss (vgl. Broughton 1977, p. 92 f.; Taylor 1975 b, p. 246): "The significance of an experiment does not derive from a mere perceptive recording ...; it cannot be dissociated from an interpretation" (Piaget 1970, p. 709). Damit ist ein probabilistisches Moment eingeführt, denn eine eindeutige Identifikation eines Verhaltens als einer bestimmten kognitiven Regulation zugehörig dürfte methodisch kaum möglich sein. Wie aber ist eine probabilistische Verhaltensmanifestation mit einer deterministischen Erklärung der Stufensequenz in Uebereinstimmung zu bringen (vgl. Feldman & Toulmin 1976, p. 418)? Schliesslich stellt sich das Problem: Was bestätigt die Existenz einer kognitiven Entwicklungsstufe? Wann ist die Stufe erreicht? Wie viele Verhaltensbereiche müssen beispielsweise konkret-operational sein, damit das Kind entsprechend einge"stuft" werden kann? Theoretisch gesehen alle (vgl. oben: die Bedingung der "Gesamtstruktur"); praktisch werden jedoch Tests lediglich in einigen wenigen Verhaltensbereichen durchgeführt. "Thus, are we to say that a child has become, for example, concrete operational on the grounds that he has displayed concrete operational performances in one area, or in most areas, or in all areas and types of task?" (Feldman & Toulmin 1976, p. 423). Aber was heisst "alle" Verhaltensbereiche? Wo überall manifestiert sich intelligentes Verhalten? Hier muss auch die Idee der "décalages horizontales" kritisiert werden. Denn letztlich handelt es sich dabei um nichts anderes als eine Residualkategorie, die notwendig ist zur Umschreibung der Tatsache, dass das Kind noch nicht alle seine Verhaltensbereiche auf derselben Stufe strukturiert. Damit aber ist das Konzept der "décalages horizontales" letztlich ein Versuch, die empirischen Probleme der Theorie zu verdecken. Es handelt sich um eine begriffliche Fiktion, ein Artefakt der Theorie (vgl. Feldman & Toulmin 1976, p. 453). Die Theorie enthält kein Prinzip, das die Begrenzung der Generalität einer Stufe angeben lässt (vgl. Seiler 1973, p. 267). Sie kann aber

---

67 Dafür dass Piaget die Implikation nicht als real wirkenden Entwicklungsfaktor versteht spricht auch die Tatsache, dass er sie mit dem Bewusstseinsbegriff verknüpft. Das Bewusstsein ist für Piaget aber keineswegs identisch mit dem Psychischen. Vielmehr spricht er von einem "kognitiven Unbewussten" (vgl. Abschnitt 7.2.8).

keines enthalten, da sie von der Idee der "Gesamtstruktur" ausgeht.

All dies spricht dafür, die logische Notwendigkeit der kognitiven Entwicklung als Modellaussage und nicht als empirische Aussage zu verstehen. Die Logik ist ein Mittel der Repräsentation theoretischer Aussagen und nicht etwa von psychischer Realität. "... the bare fact that it is possible to use a particular formal structure - 'necessities' and all - as the logical skeleton for a physical theory tells us by itself nothing about how things actually happen in the empirical world" (Feldman & Toulmin 1976, p. 432, Anm. 4). Dasselbe gilt für psychologische Theorien.

7.2.6 Die erkenntnistheoretische Natur der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets

Nun versteht Piaget seine Forschungen und Theorien nicht als organismische oder formal-logische Metaphern, sondern als unmittelbar empirisch abgesicherte Erkenntnisse, also ohne eine "zwischengeschaltete" Modellebene. Die kognitiven Analysen kommen zu Resultaten, die den biologischen Analysen vergleichbar sind. Die Logik des Logikers ist "... eine formalisierte und erweiterte Fortsetzung der Logik ..., die sich hinter den Tätigkeiten des Subjekts verbirgt" (Piaget 1972 a, p. 82). Doch Piaget verwischt damit notwendige Differenzierungen, ohne die gerade sein eigenes Theoretisieren nicht adäquat verstanden werden kann. Ohne die Modellebene in Rechnung zu stellen ist es schlechthin nicht einsehbar, weshalb der Verlauf der kognitiven Entwicklung einer Folge logischer Implikationen unterworfen sein soll. Wirklich verständlich scheint mir, wird dieser Gedanke erst, wenn das organismische Modell, auf dem Piagets Theorie aufbaut, klar herausgearbeitet wird. Das organismische Modell impliziert eine teleologische Erklärungsstruktur. Der Entwicklungsbegriff erfordert die Beantwortung der Frage "Entwicklung wohin?" Vorher schon erfordert der Adaptationsbegriff eine Konkretisierung. Das Anpassungsmodell, das Piaget seiner Intelligenztheorie zugrunde legt, erklärt auf einer allgemeinen Ebene die Funktion der kognitiven Prozesse. Die Intelligenz ist ein "Organ" der Adaptation. Für eine spezifische Analyse der Intelligenz reicht dies jedoch nicht aus. Denn was heisst bei der Intelligenz "Anpassung"? Eine erste Antwort "Anpassung an die Umwelt" ist auf dem Niveau menschlichen Verhaltens völlig ungenügend, denn es stellt sich sofort die nächste Frage: "Was ist die Umwelt des Menschen"? Ist es die Familie, in der das Kind aufwächst? Eine gesellschaftliche Gruppe? Die Gesellschaft (Nation), der das Individuum als Erwachsener zugehört? Die "Weltgesellschaft"? Eine transzendentale Bezugsperson? Ein abstraktes Gedanken- oder Glaubenssystem? Oder ist es die "natürliche", dingliche Umwelt, in der der Mensch immer auch lebt? Etc. Piagets Rückgriff auf das organismische Modell fordert von ihm die Formulierung eines Kriteriums, auf das hin sich die Entwicklung bewegt. Tatsächlich ist dies der Punkt wo Piaget am meisten missverstanden wird, indem nämlich zu wenig erkannt ist, dass seine Theorie keine allgemeine Theorie der menschlichen Entwicklung sein kann, sondern auf den Bereich begrenzt ist, den Piaget als Ziel der kognitiven Entwicklung festsetzt. Dieses

Ziel nun ist für Piaget das wissenschaftliche Denken (Erkennen). Die kognitive Entwicklung findet ihr Ziel im epistemischen Verhalten des Wissenschaftlers. Die Stufensequenz der kognitiven Entwicklung ist damit eine fortschreitende Ueberwindung jener Hemmnisse, die ein objetives, wissenschaftliches Erkennen trüben. Und genau in diesem Sinne muss meines Erachtens auch die Idee der Notwendigkeit der Entwicklungsschritte verstanden werden. Der Uebergang von einer Stufe zur anderen ist in dem Sinne als "notwendig" zu betrachten, wie dadurch das Ziel der kognitiven Entwicklung, das epistemische Verhalten, optimal erreicht wird. Die Notwendigkeit der kognitiven Stufensequenz ist eine normative Notwendigkeit, die tatsächlich jedermann durchlaufen muss, der die kognitiven Voraussetzungen wissenschaftlichen Arbeitens erreichen will. Erst die formal-abstrakte Stufe der kognitiven Entwicklung bietet in diesem Sinne Gewähr für dezentriertes (objektives) Denken. Für die Logik der formal-operatorischen Stufe gilt: "... elle est une morale de la pensée ..." (Piaget 1967, p. 174). Wissenschaftliches Denken erfordert notwendigerweise gewisse Bedingungen, um objektiv zu sein; diese Notwendigkeit ist aber normativer (präskriptiver) Art[68].

In diese Argumentation ist auch Piagets Erklärungsbegriff einzubetten. Erklärungen haben genetisch zu erfolgen (vgl. Abschnitt 7.2.2 und Piaget 1963). Dazu aber muss man über ein Kriterium verfügen, das den Endpunkt des Entwicklungsprozesses identifizieren lässt. Die folgende Formulierung Piagets zeigt dies deutlich: "... in order to resolve the problem of what is knowledge (or its diversity of forms) it is necessary to formulate it in the following terms: How does knowledge grow? By what process does one pass from knowledge judged to be ultimately insufficient to knowledge judged to be better (considered from the point of view of science)?" (Piaget 1970, p. 731 - meine Hervorhebung, W.H.).

7.2.6.1 Erkenntnistheorie, Wissenschaftsgeschichte und Entwicklungspsychologie

Das erkenntnistheoretische Interesse Piagets ist allgemein bekannt. Sein psychologisches Interesse ist jedoch nicht davon zu trennen, und dies ist weniger allgemein bekannt. Inhelder meint gar, dass die Psychologie für Piaget ein Nebenprodukt seines erkenntnistheoretischen Interesses ist: "... psychology proper has for Piaget always been a by-product of his genetic epistemology ..." (Inhelder 1977 a, p. 332, vgl. auch p. 340). Piaget selbst spricht von einem emotionalen und intellektuellen Schock, den er in seiner Jugend (als Gymnasiast) erlitten habe. Der emotionale Schock war die Idee der Identifikation Gottes mit dem Leben selbst; dieser Gedanke erlaubte ihm, "... von nun an in der Biologie die Erklärung aller Dinge und des

68 Hier liegt eine entscheidende Differenz zwischen dem Intelligenzbegriff von Piaget und jenem der Testpsychologie: Während die testologische Intelligenz an einer statistischen Norm orientiert ist, bezieht Piaget seinen Intelligenzbegriff auf eine präskriptive (ideale) Norm.

Geistes selbst zu sehen" (Piaget 1976 b, p. 19 f.). Der intellektuelle Schock war eine völlig neue Perspektive auf das erkenntnistheoretische Problem, nämlich die Möglichkeit einer biologischen Analyse der Erkenntnis. "So kam ich zu dem Entschluss, mein Leben der biologischen Erklärung der Erkenntnis zu widmen" (Piaget 1976 b, p. 20). Wenn man wie Beth die Aufgabe der Erkenntnistheorie darin sieht, "... zu erklären, wie das menschliche Denken es vermag, wissenschaftliche Erkenntnis hervorzubringen" (Beth, zit. nach Piaget 1973 a, p. 19), so ist der Psychologie eine notwendige und unerlässliche Funktion innerhalb der Erkenntnistheorie eingeräumt. Dies ist in der Tat die Auffassung Piagets: "Ich bin überzeugt, dass es jede Erkenntnistheorie ebenso mit Tatsachenproblemen zu tun hat wie mit formalen Problemen; sowie man aber auf Tatsachenprobleme stösst, werden psychologische Befunde wichtig und sollten berücksichtigt werden" (Piaget 1973 a, p. 14).

Allerdings gibt Piaget auch eine andere Begründung für sein Interesse an der Psychologie. Das fruchtbarste und naheliegendste Gebiet der Forschungsarbeit der genetischen Erkenntnistheorie

> "... wäre natürlich die Rekonstruktion der menschlichen Geschichte - der Geschichte des menschlichen Denkens vom vorgeschichtlichen Menschen an. Doch leider wissen wir über die Psychologie des Neandertalers oder diejenige des Homo siniensis von Teilhard de Chardin nicht sehr viel. Da uns diese Dimension der Biogenese nicht zugänglich ist, werden wir uns wie die Biologen der Ontogenese zuwenden müssen. Denn nichts könnte der Untersuchung leichter zugänglich sein als die Ontogenese von Begriffen. Ueberall sind Kinder um uns, und die Entwicklung der logischen Erkenntnis, der mathematischen Erkenntnis, der physikalischen Erkenntnis und so fort könnten wir nirgendwo besser studieren als an Kindern" (Piaget 1973 a, p. 21).

Demnach wäre die Entwicklungspsychologie erst in zweiter Wahl das Forschungsgebiet der genetischen Erkenntnistheorie, weil die erste Wahl (die Wissenschaftsgeschichte) unvollständig zugänglich ist. In diese Begründung eingeschlossen ist die These der ontogenetischen Rekapitulation der Phylogenese. Denn nur dann, wenn die individuelle Entwicklung die historischen Entwicklungsstufen der Gattung wiederholt, ist die psychologische Methode ein adäquater Ersatz für die historische Analyse. Piaget vertritt verschiedentlich das "biogenetische Grundgesetz" (wenn auch nicht ganz klar ist, wie weit er es ausgelegt wissen möchte); z.B.: "Im Fall der individuellen Entwicklung (Sprache, Intelligenz usw.) wiederholen sich historische Abläufe in jeder Generation und ermöglichen deshalb experimentelle Kontrollen, ja sogar eine Variation der Faktoren ..." (Piaget 1972 a, p. 15). Aehnlich schreibt Bärbel Inhelder: "Die Entwicklung der kindlichen Erkenntnis und die Geschichte der Wissenschaften sind einander ähnlich: in beiden Fällen entsteht neues Wissen - aufbauend auf vorher erworbenem Wissen - durch die aktive Auseinandersetzung des verstehenden Subjekts mit seiner Umwelt" (Inhelder 1977 b, p. 94).

Piaget sieht in der "Phylogenese" der Wissenschaften die allmähliche Herausbildung der Objektivität des Erkennens. Die objektive Erkenntnis wird ermöglicht durch ein Abrücken vom "Mittelpunktdenken", d.h. einem Denken, das egozentrisch oder so-

ziozentrisch ist (Piaget 1972 a, p. 25 f., 38). Sprachwissenschaft, Soziologie, Physik, Psychologie, Oekonomie etc. erreichen eine "erhöhte Objektivität" (Piaget 1972 a, p. 28) dadurch, dass sie beginnen, vergleichend und "zentrifugal" zu denken.

> "Einer der Hauptunterschiede zwischen dem vorwissenschaftlichen Stadium unserer Disziplinen und ihrer Etablierung als autonome methodische Wissenschaften liegt in der allmählichen Entdeckung, dass direkt erlebte individuelle oder soziale Zustände, die anscheinend intuitiver oder unmittelbarer Erkenntnis Raum geben, in Wirklichkeit das Produkt eines historischen Prozesses oder einer Entwicklung sind, die man kennen muss, um ihre Resultate zu verstehen. Das ist in gewisser Weise wiederum ein Prozess der Dezentrierung des Denkens, aber abgesehen von der Gelegenheit zum Vergleich bietet er auch die Möglichkeit zur Erklärung, insofern als die betreffenden Entwicklungen das Entstandene kausal erklären" (Piaget 1972 a, p. 28).

Diesen Prozess der "Phylogenese" der Wissenschaften hin zur objektiven Erkenntnis glaubt nun Piaget auch in der Ontogenese der kognitiven Strukturen wiederzufinden. So spricht er denn gerne von der "kopernikanischen Revolution", die sich in der kognitiven Entwicklung des Kindes abspiele (z.B. Piaget 1974 d, p. 158, 163). Eine psychologische Analyse der wissenschaftlichen Erkenntnis ist auf Kriterien verwiesen, die eine inhaltliche Aussage darüber machen, was wissenschaftliche Erkenntnis ist. Diese Aussage selbst ist keine psychologische Aussage; sie wird von Logikern oder Wissenschaftstheoretikern (bzw. "Spezialisten auf einem bestimmten Gebiet der Wissenschaft") getroffen (Piaget 1972 a, p. 20). Das meint Piaget, wenn er vom "zentralen Problem" seiner Position sagt: "... es gibt keine mögliche Psychologie der kognitiven Funktionen ohne den Rückgriff auf die logischen Modelle und vor allem ohne eine ständige epistemologische Analyse" (Piaget 1976 b, p. 53).

7.2.6.2 Erkenntnistheorie = Wissenschaftstheorie

Das erkenntnistheoretische Interesse Piagets bestimmt die Problemebene seiner Theorie: Was zu untersuchen und zu erklären ist, wird von der erkenntnistheoretischen Fragestellung vorgegeben. Damit muss Piaget zunächst einmal festlegen, was Erkenntnis überhaupt ist. Die eben geführte Diskussion dürfte bereits gezeigt haben, wo Piaget das Kriterium für Erkenntnis festmacht. Es ist die wissenschaftliche Erkenntnis, die ihm als adäquate Form von Erkenntnis überhaupt erscheint. Im wissenschaftlichen Denken, genauer: im "... heute akzeptierten wissenschaftlichen Denken ..." (Piaget 1974 c, p. 24) sieht er die Erkenntnis am wahrsten verkörpert. Demnach versucht die genetische Erkenntnistheorie "... die Mechanismen zu analysieren, nach denen Erkenntnis, sofern sie zum wissenschaftlichen Denken gehört, sich entwickelt ..." (Inhelder in Furth 1976, p. 45). "Die genetische Erkenntnistheorie versucht, Erkennen, insbesondere wissenschaftliches Erkennen, durch seine Geschichte, seine Soziogenese und vor allem die psychologischen Ursprünge der Begriffe und Operationen, auf denen es beruht, zu erklären" (Piaget 1973 a, p. 7). Erkenntnistheorie fällt damit zusammen mit Wissenschaftstheorie. Die Wissenschaftstheorie liefert die spezifischen Probleme, die die kognitive Entwicklungspsychologie zu untersuchen hat.

Piaget war während 10 Jahren Professor für Wissenschaftsgeschichte an der naturwissenschaftlichen Fakultät der Universität Genf (vgl. Piaget 1976 b, p. 35 ff.) und hat in dieser Zeit "... intensiv das Auftauchen und die Geschichte der wichtigsten Begriffe der Mathematik, der Physik und der Biologie" (Piaget 1976 b, p. 36) untersucht. Diese Arbeit hat die Wahl der entwicklungspsychologischen Probleme zweifellos entscheidend geprägt. Die immer wiederkehrenden Themata der Piagetschen Forschung, die Entwicklung der Begriffe von Zeit, Raum, Invarianz, Kausalität, Menge, Geschwindigkeit, Mass, Zahl etc., sind auf diesem Hintergrund zu sehen. Man könnte daher sagen, dass Piaget zwei Modelle des Menschen integriert, das organismische Modell und das Mensch-als-Wissenschaftler-Modell. Das Mensch-als-Wissenschaftler-Modell liefert ihm die Probleme, die es zu klären gilt (das "Was"), während das organismische Modell den Weg ebnet, der zur Lösung der Probleme führt (das "Wie"). Piaget gibt sich von der Erkenntnistheorie (bzw. der Wissenschaftstheorie bzw. der Logik)das Problem vor und von der Biologie das Modell, innerhalb dessen er das Problem beantworten will. Beides, Problem und Modell, sind der theoretischen und empirischen Arbeit vorausgehende Setzungen, die ausschliesslich argumentativ (und nicht empirisch) begründbar sind.

Die Kombination des erkenntnistheoretischen Problems mit dem organismischen Modell macht die Fruchtbarkeit der Piagetschen Theorie aus. Piaget vermeidet auf diese Weise einen direkten Einfluss der Logik auf die Psychologie, wie sie etwa in der Denkpsychologie (Würzburger Schule) postuliert war. Für Piaget ist die Logik ein Kontext menschlichen Verhaltens, der normativ strukturiert ist und der empirischen psychologischen (spontanen) Realität nicht entsprechen kann. Piaget sucht daher nach der psychologischen Basis, die dieses normative Verhalten ermöglicht. "... la logique est une axiomatique de la raison dont la psychologie de l'intelligence est la science expérimentale correspondante" (Piaget 1967, p. 34). Logik und Psychologie sind getrennte Bereiche und geben damit der theoretischen und empirischen psychologischen Analyse die notwendige Freiheit (die in der Denkpsychologie nicht gegeben war). Die Prinzipien der Logik wirken nicht kausal auf die psychologische Ebene ein, sondern die Logik wird überhaupt erst möglich durch die Entwicklung der psychologischen (kognitiven) Strukturen. Das organismische Modell vermittelt Piaget ein Erklärungsprinzip, das die Intelligenz aus ihrer Entwicklung heraus verstehbar macht, währenddem gerade dies der Denkpsychologie nicht möglich war. Mit der von ihr praktizierten Methode der Introspektion sind einerseits ausschliesslich die Produkte des Denkens zugänglich, nicht aber die Denkprozesse, und andererseits sind Untersuchungen an Kindern praktisch ausgeschlossen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Theorie der Würzburger in einen Panlogismus mündete (vgl. Piaget 1967, p. 33). Die Denkpsychologie konnte nicht eine von der Logik unabhängige Erklärung der psychologischen Basis eben dieser Logik geben. Piaget ist jedoch genau dies möglich: Die Logik ist ihm lediglich zu erklärendes Problem (nicht aber selbst erklärendes

Prinzip), das er mit Hilfe seiner Entwicklungstheorie zu lösen versucht.

7.2.6.3 Das Wissenschaftsverständnis Piagets und sein "dynamischer Kantianismus"

Piaget wählt als Kriterium der kognitiven Entwicklung ein Bezugssystem, das zunächst wenig kontrovers scheinen mag. Die Wissenschaft gilt allgemein als optimalstes Mittel des Menschen, seinen Austausch mit der natürlichen Umwelt zu regeln. Das wissenschaftliche Denken als Kriterium der adaptativen Funktion der kognitiven Strukturen zu sehen, kann daher kaum problematisch sein. Doch was Piaget unter Wissenschaft versteht ist, verglichen etwa mit der "new philosophy of science" (Kuhn, Hanson, Feyerabend etc.), recht mager. Was er als wissenschaftliches Erkennen benennt ist nur ein bestimmter Aspekt von Wissenschaft, nämlich die logisch-abstrakte Struktur der theoretischen Darstellung von Wissen. Ueber das Verhältnis von Mathematik und Physik schreibt Piaget:

> "Die Verbindung zwischen Mathematik und Physik ist ... nicht die zwischen Zeichen und Bezeichnetem, sondern die zwischen der strukturierenden Aktivität und einem Gegebenen, das ohne sie chaotisch, unverständlich und vor allem mit subjektiven Elementen gesättigt bliebe, wobei subjektiv hier im Sinne der entstellenden egozentrischen Subjektivität des Ichs im Gegensatz zur Aktivität des erkennenden Subjekts zu verstehen ist" (Piaget 1974 a, p. 346; vgl. auch Piaget 1972 a, p.85).

Piaget spricht nicht von dem ebenfalls zur wissenschaftlichen Erkenntnis gehörenden intersubjektiven Kontext, in dem ein mindestens so bedeutendes Kriterium der Objektivität des Wissens liegt wie in der Mathematik und der Logik. Wissenschaftliches Erkennen ist für Piaget kein soziales Unternehmen. Objektivität wird durch die Begriffe, in denen Erkennen stattfindet, und durch die Logik, die die Begriffe ordnet, gewährleistet. Harten schreibt daher völlig zu Recht: "Piaget hat nie ein wirklich gesellschaftliches Verständnis von Wissenschaft gehabt; die Operationen waren für ihn immer nur Handlungen auf organismischem Niveau, er hat keinen zureichenden Begriff von gesellschaftlicher Praxis entwickelt und daher auch nicht die historisch-gesellschaftliche Vermitteltheit seiner eigenen Praxis als Wissenschaftler entdekken können" (Harten 1977, p. 145; vgl. auch Wilden 1972, p. 342 ff.).

Piaget steht mit seiner Art, das erkenntnistheoretische Problem zu formulieren, in ehrwürdiger Tradition. Das Modell des einsamen Subjekts, dem die Erkennbarkeit der Welt zum Problem wird, findet sich am deutlichsten ausformuliert bei Descartes (vgl. Abschnitt 5.2.5). Descartes' radikaler Zweifel an seinem Wissen lässt nichts als wahr gelten ausser dem, was durch eine Instanz in ihm selbst vermittelt ist. Sowohl die empiristischen wie die rationalistischen Nachkommen Descartes' sind von diesem Grundmodell nicht abgekehrt. Die Kriterien der Erkenntnis (Wahrheit, Objektivität etc.) werden im Individuum verankert. Bei den Rationalisten im Geist, bei den Empiristen in den Sinnen. Bei Piaget sind zwar Rationalismus und Empirismus durch einen Konstruktivismus vermittelt, jedoch ist die Konstruktion der Erkenntnisstrukturen auch bei Piaget eine Leistung des individuellen Erkenntnissubjekts.

Objektivität garantiert sich via Reversibilität und Dezentrierung des Denkens und diese sind das Produkt der individuellen Aneignungen der Organismus-Umwelt-Regulationen.

Es ist nicht verwunderlich, dass Piagets Erkenntnistheorie in ihrem Bemühen um eine Integration von Rationalismus und Empirismus an den ersten grossen Versuch in dieser Richtung erinnert: an Kant. Piaget selbst stellt diesen Bezug immer wieder her. Z.B.:

> "Es ist die aktive und konstruktive Rolle des denkenden Subjekts im Vorgang des Erkennens, des denkenden Subjekts im Verhältnis zur einfachen Aufnahme, zur einfachen Kenntnisnahme der Eigenschaften des Objekts. Mit anderen Worten, jede Erkenntnis resultiert, wie schon KANT gesehen hat, aus einer Synthese, die von den Strukturen abhängt, welche dem Subjekt eigen sind; ich meine aber, dass diese Strukturen nicht im vorhinein gegeben sind, sondern sich nach und nach aufbauen, was im übrigen die eigene Tätigkeit des Subjekts noch einmal betont. Vom Begriff des a priori, wie er von KANT entwickelt wurde, entferne ich also den Charakter der Vorgängigkeit, ich behalte aber, und das ist das Wesentliche, seinen Charakter von Notwendigkeit bei; nur wird diese Notwendigkeit dann in Stufen erreicht, und sie verwirklicht sich vollständig erst auf der Endstufe der Konstruktionen, d.h. beim Abschluss der Strukturen, nicht schon in ihrem Ausgangspunkt" (Piaget 1974 b, p. 3).

Piaget vertritt damit, wie er selber sagt, eine "Art von dynamischem Kantianismus" (Piaget 1974 b, p. 3; vgl. auch Inhelder 1977 a, p. 333). Wir haben oben davon gesprochen, dass Piaget seiner Theorie nebst dem organismischen Menschenmodell auch das Wissenschaftlermodell zugrunde legt. Im Kontext seiner Erkenntnistheorie könnte man überspitzt sagen, das Wissenschaftlermodell sei insbesondere die Verkörperung eines ganz bestimmten Wissenschaftlers, nämlich Immanuel Kants. So konnte denn auch der Philosoph Jean-Claude Piguet sagen: "The children studied by Piaget are young Immanuel Kants and Piaget himself is a young Immanuel Kant grown old" (zit. nach Inhelder 1977 a, p. 332).

Wir können damit bereits eine erste wichtige Relativierung der Piagetschen Theorie vornehmen. Piaget spricht in seiner Theorie nicht von "dem" Menschen, sondern er spricht von dem sich epistemisch verhaltenden Menschen. Jedoch auch wiederum in einem eng verstandenen Sinn: Nicht jede Form epistemischen Verhaltens ist sein Thema, sondern die spezifische Form des wissenschaftlichen Erkennens. Piagets Theorie ist also eine Theorie des sich epistemisch verhaltenden Wissenschaftlers. Damit ist seine Theorie auch keine Theorie des denkenden Menschen schlechthin, denn das Denken kann auch anders als allein formal-operativ funktionieren. Es ist überhaupt fraglich, ob Piagets Subjekt als konkretes, empirisches Subjekt verstehbar ist, oder ob es sich nicht vielmehr, wie bei Kants transzendentalem Subjekt, um ein epistemisches Subjekt handelt, dessen Subjektivität eine allgemeine Subjektivität ist, die dann ins Spiel kommt, wenn der Mensch als Erkennender handelt (vgl. Abschnitt 7.2.8).

7.2.7 Der individualistische Charakter von Piagets Entwicklungstheorie

Wir wollen im folgenden versuchen, das Menschenmodell, das der Piagetschen Theorie zugrunde liegt, noch etwas deutlicher herauszuarbeiten. Dies anhand der Begriffe "Umwelt" und "Interaktion".

7.2.7.1 Umwelt und Interaktion

Wir haben bereits gesehen, dass die kognitive Entwicklung für Piaget eine spontane Entwicklung ist, die das Kind selbständig und selbsttätig in Gang setzt. Die kognitiven Strukturen sind "reflektierende" Abstraktionen der Handlungen, die das Kind spontan ausführt. Die Abstraktionen, aus denen sich die Intelligenz entwickelt, sind also keine Abstraktionen der figurativen Aspekte der Dinge, auf die das Kind einwirkt. Nicht die sinnlich wahrnehmbaren Eigenschaften der Umwelt sind der Ursprung der Intelligenzentwicklung. Allein das Handeln, d.h. das, was das Kind macht, ist entscheidend. "... der wesentliche Charakter des logischen Denkens besteht darin, dass es operativ ist, d.h. aus dem Tun hervorgeht, indem es dieses verinnerlicht" (Piaget 1976 d, p. 40). Wesentlich sind allerdings nicht isolierte Verhaltensakte, sondern koordinierte Handlungen (Piaget 1973 a, p. 26 ff.). Intelligenz ist die Reflektion (Interiorisation) dieser Koordinationstätigkeit. Die Transformations- und Regulationsstrukturen der Intelligenz sind die aus den auf reale Objekte einwirkenden koordinierten Tätigkeiten des Kindes abstrahierten Handlungsoperationen. Der figurative Aspekt des Handelns ist damit für die Intelligenzentwicklung unwichtig. "Die figurativen Aspekte sind den operativen Aspekten immer untergeordnet. ... Mit anderen Worten, der wesentliche Aspekt des Denkens ist in meiner Sicht der operative, nicht der figurative" (Piaget 1973 a, p. 22). Damit wird es eigentlich egal, woran das Kind seine Intelligenzstrukturen ausbildet. Was für Objekte dem Kind verfügbar sind, spielt keine Rolle; einzig und allein wichtig ist, dass Objekte verfügbar sind. Die kognitive Entwicklung erfordert "... ein System effektiver, materieller Handlungen" (Piaget 1976 a, p. 16). Doch das, was das Kind dabei "entdeckt", "... hängt ... nicht mit den Eigenschaften der Objekte zusammen" (Piaget & Inhelder 1978, p. 32), auf die das materielle Handeln gerichtet ist.

Damit wird verständlich, weshalb die Umwelt, die Piagets Theorie voraussetzt, nicht weiter präzisiert werden muss. Sie ist eine "biologische Umwelt" (Furth 1976, p. 37), eine "normale Umwelt" (Furth 1976, p. 283) oder eine "normale, biologisch angemessene Umwelt" (Furth 1976, p. 38). Die Umwelt ist notwendig, um die Entwicklung zu garantieren; sie hat aber keine spezifisch determinierende Wirkung auf die Entfaltung der kognitiven Strukturen. Die Umwelt ist ein "Medium" der Entwicklung (Furth 1976, p. 283). Piaget glaubt, dass die kognitiven Strukturen "... nicht ohne Interaktionen zwischen dem Subjekt und den Objekten, in deren Verlauf letztere den Anlass (nicht die Ursache) für die formgebenden Regulationen bilden, konstruiert

werden können" (Piaget 1974 a, p. 121 - meine Hervorhebung, W.H.). Die Entwicklung braucht etwas, an dem sie sich abarbeiten kann; was dieses Etwas spezifisch ist, ist gleichgültig. In dem Sinne wie die kognitiven Strukturen Reflektionen ausschliesslich der Handlungen des Individuums sind, spielt es keine Rolle, woran das Individuum seine Handlungen ausführt. Der Gegenstand des Handelns ist sekundär; wichtig ist allein die Handlung. Die Gegenstände sind irgendwelche Gegenstände. Die einzige Notwendigkeit liegt darin, dass es Gegenstände sein müssen. Die Umwelt ist von Bedeutung insofern sie Gelegenheiten zum Handeln bereitstellt; das ist die "Normalität" der Umwelt. Diese Haltung ergibt sich folgerichtig aus der Definition der Kognition bzw. ihrer Entwicklung. Kognitive Strukturen sind "reflektierende Abstraktionen" der Handlungen, die das Indivduum gegenüber Gegenständen vollzieht. Wenn aber Handlungen dasjenige sind, an dem die kognitive Entwicklung sich entfaltet, dann ist es gleichgültig, worauf sich diese Handlungen richten. Das Handeln allein ist zentral, nicht der Gegenstand, auf den es sich richtet.

Die kognitive Entwicklung ist nicht ohne Erfahrung denkbar; insofern ist Piaget konsequenter Anti-Rationalist. Doch die Art der Erfahrung, die Piaget für notwendig erachtet, ist nicht die empirische Erfahrung des Empirismus. Die Interaktion mit der Umwelt, von der Piaget immer wieder spricht, ist keine gleichberechtigte Beziehung zwischen Organismus und Umwelt. Die Umwelt hat sich lediglich zur Verfügung zu stellen, damit der Organismus koordinierte "Akte" vollziehen kann, um daraus seine Intelligenz abzuleiten. Die Umwelt hat nichts zu "sagen"; sie hat das Verhalten des Organismus zu erdulden; sie ist als Interaktionspartner lediglich in ihrer leeren, formalen Existenz akzeptiert. Die "Interaktion" von Organismus und Umwelt entspricht in etwa der "asymetrical contingency" im Schema von Jones und Gerard (Jones & Gerard 1967, p. 505 ff.). Damit aber lässt sich nur noch schwerlich davon sprechen, die kognitive Entwicklung beruhe auf einer Interaktion im Sinne einer Wechselwirkung von Organismus und Umwelt. Die biologische Organisation des Organismus impliziert dessen Aktivität. Das Handeln ist eine Funktion der organismischen Struktur (nicht der Umwelt). Die Umwelt selbst affiziert den Organismus nur insoweit, als sie den existenten Strukturen assimilierbar ist. Sie kann sich also wiederum nicht aktiv dem Organismus aufdrängen. Schliesslich kommt die Veränderung der Assimilationsstrukturen durch eine Reflektion der Handlungsmuster, nicht der Handlungsinhalte, zustande, d.h. auch hier hat die Umwelt keinen inhaltlich determinierenden Einfluss auf den Organismus. Der Organismus konstruiert sein Erkenntnisinstrumentarium aus sich selbst heraus; die Umwelt ist lediglich Staffage, die als solche zwar notwendig ist, darüberhinaus aber keinerlei Einfluss auf den Organismus nehmen kann.

Manchmal vermittelt Piaget das Gefühl, die kognitive Entwicklung sei sogar, nach den anfänglichen Kontakten mit der dinglichen Umwelt, nur noch ein Prozess zuneh-

mender interner Regulierung und Integration. Ein weiterer Kontakt zur Aussenwelt scheint nicht mehr notwendig. Diesen Gedanken legt das folgende Zitat nahe:

> "Es bleibt nur noch zu präzisieren, dass der Entwicklungsprozess bei den Strukturen, aus denen die logisch-mathematischen Strukturen letztlich abstammen, der einschränkenden Bedingung unterliegt, dass die neuen Strukturen keine exogenen Elemente enthalten und sich mit der Umstrukturierung und Rekombination der auf den niederen Stufen in weniger differenzierter Form gegebenen Elemente begnügen" (Piaget 1974 a, p. 329).

Damit wäre die Störung des Gleichgewichts der kognitiven Strukturen nicht von aussen induziert, sondern durch rein interne Diskrepanzen bedingt (vgl. auch Mischel 1971, p. 323 ff., 1978, p. 679 f.). Aequilibration wäre dann auch nicht als Gleichgewicht von Organismus und Umwelt zu verstehen, sondern als rein inneres Gleichgewicht der kognitiven Regulation. Das allerdings entspräche völlig der Piagetschen Konzeption der kognitiven Entwicklung als zunehmender Trennung von Form und Inhalt (vgl. Piaget 1974 a, p. 155 f.). Das "Interesse" der kognitiven Entwicklung liegt allein darin, sich selbst in immer optimalere Aequilibria zu bringen, nicht aber den Organismus und die Umwelt. Es stellt sich natürlich die Frage, wie Piaget zu dieser Konsequenz geführt wird, betont er doch das interaktionistische "Tertium", das seiner Theorie zugrunde liegt. Eine Antwort scheint mir dadurch möglich, dass man Piagets biologisches Denken analysiert.

7.2.7.2 Die biologische Basis von Piagets Denken (II)

Piaget rezipiert ausführlich die neueren Entwicklungen in Embryologie, Evolutionstheorie, Populationsgenetik etc. Diese biologischen Theorien und Erkenntnisse prägen massgeblich sein psychologisches Argumentieren und beeinflussen insbesondere seinen Umwelt- und seinen Interaktionsbegriff. Das wollen wir im folgenden nachzeichnen. Als Beispiel wählen wir die Populationsgenetik, die Evolutionstheorie und die Embryologie.

(1) Populationsgenetik. In der modernen Populationsgenetik hat die Idee des "Genpools" das Modell der Kreuzung zweier Individuen abgelöst (vgl. Dobzhansky 1975; Schindewolf 1972, p. 249). Mit "Genpool" ist das genetische System gemeint, das die möglichen Kreuzungen einer Gruppe von Individuen umfasst, die prinzipiell alle die gleiche Chance der Paarung haben. Dieses genetische System ist ein sich selbst regulierenden System, das mit seiner Umwelt (d.h. der Umwelt der Population) in echte Interaktion tritt:

> "Mit der Akzentverschiebung vom individuellen Genom auf den Genpool tritt anstelle des individuellen Organismus eine Art Kollektivorganismus oder eine transindividuelle Organisation in den Mittelpunkt der Betrachtung. Dieser Kollektivorganismus passt sich ständig an die Umwelt an und bewahrt dabei sein Gleichgewicht. In der Selektion sieht diese Auffassung also eine Modifikation des Gleichgewichts der Genome und des Genpools. Aehnlich wie der Lamarckismus nimmt sie einen auf den Organismus einwirkenden äusseren Faktor an, doch ersetzt sie die reine Kausalwirkung durch eine probabilistische Wirkung auf die Proportionen einer viele Elemente umfassenden Einheit. Es wird also ständig Information aus der Umwelt auf

> den Genpool übertragen. Die Variationen werden durch 'genetische Assimilation' fixiert, wobei die erworbenen Eigenschaften wieder durch selektive Stabilisierung, mit anderen Worten, durch irreversibel gewordene Modifikation der Proportionen im Kollektivgenom erblich werden" (Piaget 1974 a, p. 289).

Heritabilität ist keine Eigenschaft eines Merkmals, sondern eine Eigenschaft der Population, in der es auftritt (Dobzhansky 1975, p. 28). Veränderung ist ebenfalls kein Individual-, sondern ein Populationsbegriff. Das genetische System passt sich den veränderten Umweltbedingungen an. Piaget scheint nun, wenn er psychologisch argumentiert, diese Population-Umwelt-Interaktion auf die Organismus-Umwelt-Interaktion zu transformieren. Er meint dann, den Maturationismus und den Präformationismus ersetzt zu haben durch einen Interaktionismus. Doch das biologische Interaktions-System hat seine theoretische Bedeutung letztlich nur auf der Populationsebene. Interaktions- und Veränderungsprozesse laufen im Kontext evolutionärer Zeiträume ab. Es handelt sich also um ein Makromodell, das den Organismus als solchen (und nicht den individuellen Organismus) thematisiert. Der einzelne Organismus macht in der Zeitspanne seiner Existenz keine substanziellen Veränderungen durch. Seine Substanz ist fest und seine Regulationsprozesse sind bestimmt. Als individueller Organismus ist sein Funktionieren als biologisches System festgelegt; lediglich als Mitglied der Population nimmt er teil am Organismus-Umwelt-Austausch. Die Makroperspektive, die tatsächlich interaktionistisch formuliert ist, verliert diesen Aspekt, wenn sie mikroperspektivisch auf das Individuum transponiert wird. Das biologische System ist via Einflüsse der Umwelt veränderlich; doch diese Veränderbarkeit betrifft Populationen und ist in Kategorien überindividueller Zeitabschnitte wirksam. Insofern ist tatsächlich keinem Faktor ein Primat zuerkannt. Doch die Makroperspektive der Population verliert ihren interaktiven Charakter, wenn sie auf das Individuum transponiert wird. Die sich vergleichsweise auf einer Mikroebene abspielenden psychologischen Wandlungen des menschlichen Individuums werden durch den groben Raster des Populationsmodells nicht fassbar. Auf der psychologischen Ebene gewinnt damit das biologische System zwangsläufig einen Primat gegenüber der Umwelt. Der Organismus, der als Teil der Population an der kollektiven Interaktion mit der Umwelt teilnimmt, verliert als individueller Organismus dieses Merkmal. Als individueller Organismus ist er in seiner Substanz festgelegt. Zwar liegt keine erbliche Programmierung vor; es besteht aber eine Art organismischer Programmierung, insofern die Substanz des Organismus und seine Regulationsprinzipien den Rahmen festlegen, innerhalb dessen sich Entwicklung vollziehen kann. Die kognitiven Strukturen sind nicht angeboren oder präformiert. Sie sind auchnicht Abstraktionen figurativer Wahrnehmung. Sie entstehen auch nicht durch Erziehung oder soziale Uebermittlung. Sie entwickeln sich als Reflektionen des Handelns gegenüber der dinglichen Umwelt. Dieses Handeln aber ist Ausdruck der biologischen Organisation, ihrer Substanz und ihres Funktionierens. Die logisch-mathematischen Strukturen sind die Fort-

setzung dieses allen lebenden Strukturen gemeinsamen Funktionierens (Piaget 1974 a, p. 341). Dieses Funktionieren ist damit die einzige Bedingung der kognitiven Entwicklung (Piaget 1974 a, p. 329 f.). Im "Leben selbst" (Piaget 1974 b, p. 6), in der "lebenden Organisation" (Piaget 1974 a, p. 320) bzw. in den "organic structures" (Piaget 1970, p. 706) liegt das Fundament der kognitiven Strukturen. Kognitive Entwicklung ist natürliche Entwicklung (Natur allerdings nicht als "Angeborenes" verstanden). Damit erklärt sich, weshalb der proklamierte Interaktionismus auf der Ebene der individuellen Organismen nicht zu finden ist: Die gegenständliche Umwelt hat keine inhaltliche Relevanz für die kognitive Entwicklung; dasselbe gilt für die soziale Umwelt; die Aktivität gegenüber der Umwelt geht vom Organismus aus; der individuelle Organismus selbst ist in seiner Substanz und seinem Funktionieren festgelegt. Damit ist der einzige Faktor, der die Entwicklung wirklich determinieren kann das Einwirken des Organismus auf die Umwelt. Damit aber ist Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung quasi-präformistisch und Piaget selbst ein "Quasi-Reifungstheoretiker" (Aebli 1970, p. 8, 1978, p. 614).

(2) Evolutionstheorie. Wie wenig Piaget auf der individuellen Ebene interaktive Prozesse thematisiert, zeigt sich auch am Beispiel seiner evolutionstheoretischen Position. Um Piagets Argumentation nachvollziehen zu können, müssen wir zunächst in groben Zügen die klassische Evolutionstheorie (Darwin und den Neodarwinismus) skizzieren.

Es ist zu unterscheiden in die Evolution als faktischem Geschehen und der theoretischen Erklärung dieses Faktums. Die Tatsache einer Evolution der Lebewesen wird heute kaum mehr bestritten. Bei der Erklärung des Evolutionsgeschehens jedoch besteht weniger Konsens. Bereits Darwins Erklärung des Evolutionsprozesses (vgl. Remane 1972, p. 295 ff.) musste unter dem Einfluss der Erkenntnisse der Genetik modifiziert werden. Neben die Selektion wurde die Mutation als Kausalfaktor evolutionärer Prozesse gesetzt. Diese neodarwinistische Theorie ist auf einer rein mechanistischen Basis formuliert. Die Prinzipien von Mutation und Selektion implizieren rein passive Lebewesen, die völlig von äusseren Faktoren gesteuert werden. Die Mutation ist ein spontan ablaufendes, rein zufälliges Geschehen, das vom einzelnen Organismus nicht beeinflusst werden kann. Und die Selektion wirkt ebenfalls von aussen auf den Organismus, lässt ihm keine Eigeninitiative. Auch die Selektion ist letztlich ein zufälliges Geschehen, ein Resultat des zufälligen Aufeinandertreffens dieses Organismus mit dieser Umwelt[69].

Die Erklärungskraft der neodarwinistischen Evolutionstheorie wird aus verschiedenen Gründen in Frage gestellt (vgl. Bachmann 1972, p. 222 ff.; Matson 1969, Kap. V, 1976, p. 19 ff.; Piaget 1977, 1980, p. 35 ff., 90 f.; Portmann 1970; Remane 1972,

69 Vgl. auch Anm. 42.

p. 305 f.). Ein Problem ist die Schwierigkeit, mittels der beiden Faktoren Mutation und Selektion die "grossen Sprünge" der Evolution zu erklären, d.h. die komplexen Umgestaltungen, die an der Grenze einer Lebensform zur nächsten passiert sein müssen (vgl. Portmann 1970, p. 30 ff.). Ein anderes Problem ist das Fehlen jeglicher Vorstellung, "... wie komplizierte Organe, an deren Aufbau Hunderte von Genen beteiligt sind, sich durch bekannte Mutationstypen gebildet und harmonisch weitergebildet haben. Es handelt sich ja um Apparate, deren Teile so fein aufeinander abgestimmt sind, dass richtungslose Abänderungen Bau und Funktionen stören. Schrieb doch schon Darwin an Gray: 'Ich bekomme Fieber, wenn ich an das menschliche Auge denke.'" (Remane 1972, p. 306). Ein weiteres Problem ist die offensichtliche Gerichtetheit des Evolutionsprozesses, die mittels zweier Faktoren, die beide das Zufallsprinzip verkörpern, schwer zu erklären ist. Etc.

Piagets Ansichten zur Evolution sind auf dem Hintergrund dieser Problematik der neodarwinistischen Erklärung der Phylogenese zu sehen. Seine Position ist konsequent organismisch und setzt dem passiven, mechanistischen Denken des (Neo-)Darwinismus eine aktive Konzeption entgegen. Der Organismus ist seiner Natur nach aktiv und nimmt dadurch Einfluss auf den Evolutionsprozess. So wird eine Beeinflussung des Erbguts durch das Verhalten angenommen (vgl. Piaget 1975 b, 1980; Portmann 1970). Es lässt sich vermuten, dass die ersten Menschen bereits soweit instinktentbunden waren, dass ihr Verhalten dem unseren relativ nahe stand. Das aber bedeutet, dass dem Einfluss des Verhaltens auf die weitere evolutionäre Entwicklung des Menschen die nötige Beachtung geschenkt werden muss. Ein in seinem Verhalten nicht fixiertes Lebewesen zeigt eine relative Ungebundenheit, die sich etwa darin äussern kann, dass es seine Geschlechtspartner in einem gewissen Rahmen frei wählen kann, oder dass es seinen bisherigen Lebensraum verlässt, um anderswo sein Leben zu fristen, d.h. dass es Wanderungen unternimmt (Portmann 1970, p. 9 ff.). Auf diese Weise aber, d.h. durch Wanderungen und freie Partnerwahl, werden voneinander teilweise verschiedene Erbmassen vermengt ("Rekombination"). Es erfolgt dadurch gerade nicht eine Auseinanderentwicklung etwa in verschiedene Rassen, sondern eine Bildung von Mischformen ("Mischehen"). Ein anderes Beispiel, das den Einfluss des Verhaltens auf die Menschwerdung bezeugt, ist die Abfolge von aufrechtem Gang und Gehirnentwicklung. Der aufrechte Gang ist in der Evolution der Hominiden vergleichsweise früh entstanden; die Vergrösserung des Gehirns jedoch ist ein später Evolutionsschritt.

Immer ist bei diesen Beispielen vorausgesetzt, der Organismus sei kein passiver Reaktionsapparat, sondern ein aktives, seine Umwelt explorierendes Lebewesen. So sagt Piaget:

> "Für den Augenblick wollen wir ... festhalten, dass wer Verhalten sagt, und die Verhaltensweisen setzen zumindest von der Geburt an ein, gleichzeitig auch Suchen und Erobern von Neuem sagt ..." (Piaget 1975 b, p. 114).

"... das Verhalten besteht aus Aktionen teleonomischer Art, die darauf abzielen, die Umwelt zu benützen oder zu verändern und gleichzeitig die Macht, die die Organismen auf sie ausüben, zu erhalten oder zu vergrössern" (Piaget 1980, p. 7).

Diese grundsätzliche Umweltgerichtetheit des Verhaltens erklärt sich aus der Notwendigkeit, die Assimilationsschemata zu "unterhalten", d.h. sie mittels Aussenreizen zu "ernähren". "... jedes Aktions- oder Erkenntnissystem (enthält) eine innere Organisation in Form von Schemata ..., die aber nur funktioniert, wenn sie durch eine Gesamtheit von äusseren Elementen ernährt wird, woraus sich eine permanente Interaktion zwischen den Aktionen und der Umwelt ergibt" (Piaget 1980, p. 20). Dieser funktionelle Austausch zwischen Organismus und Umwelt tendiert dazu, sich auszuweiten, solange das Ueberleben des Organismus nicht gefährdet ist (Piaget 1980, p. 111 f.). Jedes Verhalten ist also teleonomisch, d.h. an einer Ausweitung der bewohnbaren und erkennbaren Umwelt orientiert (Piaget 1975 b, p. 111; 1980, p. 14).

Piagets Erklärung der Evolution sieht nun folgendermassen aus (vgl. Piaget 1975 b, 1977, 1980)[70]: Kommt ein Organismus in eine für ihn ungewohnte, neue Umwelt, und das ist als Folge seiner Verhaltensorganisation (Verhalten = Suchen und Erobern von Neuem) sein natürliches "Schicksal", so führt dies zu Störungen in seinem Funktionieren. Auf diese Störungen reagiert der Organismus mit regulatorischen Aktivitäten, die zum Ziel eine Wiederanpassung an die veränderten Bedingungen der Umwelt haben. Diese kompensatorischen Aktivitäten führen zu einer phänotypischen Modifikation (einem "Akkomodaten") in den Organen oder im Verhalten, d.h. Modifikationen, die keine genetischen Umstellungen implizieren, sondern lediglich an der "Oberfläche" fixiert sind und beispielsweise in der nachkommenden Generation erneut erworben werden müssen. Ist der Organismus auf diese Weise, d.h. durch eine Modifikation seines Phänotypus, wieder ins Gleichgewicht gebracht, so ist die Sache erledigt. Ist der Phänotypus aber nicht optimal, d.h. ist das organismische System nach wie vor etwas unstabil, so reagieren die sog. "Regulatorgene", die quasi für die Informationsvermittlung zwischen dem Genotypus und der "Peripherie" des Organismus zuständig sind. Die Information der Regulatorgene an den Genotyp ist nicht spezifisch, sondern ganz allgemein, etwa im Sinne von "etwas funktioniert nicht". Diese Meldung veranlasst das Genom zu weitgehend gezielten Variationen. D.h. in dem Bereich, wo gemäss Regulatorgenen "etwas nicht funktioniert", werden Mutationen gebildet und der anschliessenden Selektion (zunächst durch das "innere Milieu") ausgesetzt. Diese Mutationen sind nicht mehr rein zufällig, sondern liegen in einem bestimmten Feld, eben dem Feld, wo der Organismus aus dem Gleichgewicht geraten ist.

---

70 Es scheint kein direkter Einfluss Portmanns auf Piaget zu bestehen. Dagegen ist Piaget in seiner Argumentation stark von C.H. Waddington und P. Weiss und etwas weniger stark von J.M. Baldwin, Th. Dobzhansky und L. von Bertalanffy beeinflusst.

Die Mutationen entsprechen damit einem tastenden Erproben verschiedener Modifikationen innerhalb eines begrenzten Feldes ("scanning"). Auf diese Weise entsteht schliesslich eine "Phänokopie", d.h. ein genetisch verankerter Ersatz des (phänotypischen) Akkomodaten. Zusammengefasst in Piagets eigenen Worten:

> "Falls unsere Interpretation richtig ist, muss die Erklärung für die Phänokopie in den Unausgeglichenheiten oder in der Instabilität des Gleichgewichts gesucht werden, die sich aus einer phänotypischen Variation ergeben. Diese bedingt einen Gegensatz oder eine Art Konflikt zwischen den Erfordernissen einer ungewohnten oder veränderten Umwelt und den Ansprüchen der durch die erbliche Programmierung gelenkten epigenetischen Synthesen: Diese Ungleichgewichte, die in gewissen Fällen schliesslich die Regulatorgene der Synthesen sensibilisieren könnten, würden die Wiederherstellung des Gleichgewichts auslösen, und zwar in Form von gerichteten Mutationen in dem aus dem Gleichgewicht geratenen Bereich, die am Ende den phänotypischen Akkomodaten analoge Formen annehmen würden, wobei sie durch die Selektionen kanalisiert werden, die auf den äusseren Rahmen und vor allem das innere Milieu zurückzuführen wären. Dieser ganze Vorgang würde somit durch einen allgemeinen Mechanismus von Ungleichgewichten und Wiederherstellungen des Gleichgewichts gelenkt" (Piaget 1975 b, p. 99).

Die Folge dieser organismischen Theorie der Evolution ist, dass dem Verhalten als Evolutionsmotor Priorität zugesprochen wird:

> "Mit einem Wort, entweder genügen der Zufall und die Selektion für alles, oder das Verhalten ist die Haupttriebskraft der Evolution. Man kann es auch so sagen: entweder eine entsetzliche Verschwendung von zahllosen und fruchtlosen Versuchen vor jeder Lösung, so bescheiden diese auch sein mag, oder eine mit einer inneren Logik ausgestattete Dynamik, die auf die für jedes Lebewesen charakteristischen allgemeinen Merkmale der Organisation und der Selbstregulation zurückzuführen ist" (Piaget 1980, p. 116).

Damit verweist Piaget erneut auf die Selbstregulierung als dem zentralen Prinzip seiner Theorie. Die Mechanismen von Vererbung und Evolution sind nicht die letzte Basis einer biologischen Erklärung; vielmehr werden sie ihrerseits beherrscht von dem allgemeinsten organismischen Prinzip: der Regulation bzw. der Selbstregulierung (Piaget 1974 b, p. 6).

Was aber ist daraus für den Piagetschen Interaktionsbegriff zu lernen? Piaget fasst seine evolutionstheoretischen Ueberlegungen zum Verhältnis von Genom und Umwelt in der Formulierung zusammen, "... dass eine Wechselwirkung in der vollen Bedeutung dieses Wortes stattgefunden hat, dass der Organismus also nach einer Belastung oder einer Störung seines Gleichgewichtes, die durch Umweltveränderungen hervorgerufen wurde, mit Hilfe von Rekombinationen zu einer neuartigen Lösung und zu einem neuerlichen Gleichgewicht gelangt ist" (Piaget & Inhelder 1978, p. 26 - meine Hervorhebung, W.H.). Unsere Analyse hat von dieser "Wechselwirkung in der vollen Bedeutung des Wortes" wenig gezeigt. Die hauptsächliche Aktivität geht vom Organismus aus: er ist es, der in neue Umweltsituationen expandiert, und er ist es, der mittels gezielter Mutationen eine Veränderung seines genetischen Systems in Gang setzt. Die Bedeutung der Umwelt liegt allein darin, den Organismus aus seinem bisherigen Gleichgewicht zu bringen.

Die Verwendung dieses biologischen Interaktionsbegriffes als Modell psychischer

Prozesse muss damit zwangsläufig kurz greifen. Dass Piaget diesen Schritt macht, haben wir bereits ausführlich gezeigt, sei aber anhand des folgenden Zitats nochmals bestätigt: Piaget spricht von "... a direct, and even quite intimate, relationship between the biological notions of interactions between endogeneous factors and the environment, and epistemological notions of necessary interaction between the subject and the object" (Piaget 1970, p. 731). Der aus der Evolutionstheorie abgeleitete Interaktionsbegriff, den Piaget als Modell psychischer Vorgänge verwendet, führt zu einer Ueberbetonung der organismischen Seite und einer Reduktion der Umwelt auf einen rein formalen Faktor.

(3) Embryologie. Das lässt sich auch anhand des von Piaget bevorzugten Begriffs der "Epigenese" zeigen. Die Stufensequenz der kognitiven Entwicklung ist Piaget ein "epigenetisches System" (Piaget 1974 a, p. 19). Die Epigenese ist charakterisiert durch eine kausale Sequenz von Ereignissen (Entwicklungsstufen), einen Prozess der Differenzierung, eine zunehmende Komplexität und Organisation und das Erscheinen von emergenten Eigenschaften (vgl. Kitchener 1978, p. 444 ff.). Die Embryologie gibt das Musterbeispiel einer Epigenese. Sie studiert den Embryo, wie er verschiedene Stadien der Entwicklung durchläuft. Deshalb kann Piaget sagen, sein Ziel sei es, "... eine Art Embryologie der Intelligenz zu entdecken" (Piaget 1976 b, p. 26). Andernorts spricht er vom Studium der individuellen Intelligenzentwicklung als einer "Embryologie des Geistes" (Piaget 1974 a, p. 14). Doch die Umwelt spielt im embryologischen Entwicklungsmodell eine minimale Rolle: "Several biologists recently have argued that the external environment plays no crucial causal role in epigenesis" (Kitchener 1978, p. 149). Die Umwelt erfüllt notwendige materielle Bedingungen, um die Entwicklung in Gang zu halten; sie ist aber kein determinierender Faktor. Das entspricht genau der Ansicht Piagets: Die logisch-mathematischen Strukturen können "... nicht ohne Interaktionen zwischen dem Subjekt und den Objekten ... konstruiert werden ...", doch in diesen Interaktionen bilden die Objekte "... den Anlass (nicht die Ursache) für die formgebenden Regulationen ..." (Piaget 1974 a, p. 121 - meine Hervorhebung, W.H.). Es gilt daher auch für Piaget was Kitchener über die Epigenese als Erklärungsmodell allgemein sagt: "The concept of epigenesis ... is compatible with the view that the environment plays no crucial role at the fundamental level of development explanation ..." (Kitchener 1978, p. 153).

Zusammengefasst haben wir damit ein deutliches Bild des organismischen Interaktions- und Umweltbegriffs gewonnen. Die Umwelt kommt als "normale, biologisch angemessene Umwelt" (Furth) ins Spiel, deren inhaltliche Bedeutung irrelevant ist. Interaktion ist in der Folge nicht als echte Wechselwirkung zwischen Individuum und Umwelt thematisiert; vielmehr gewinnt das organismische System die "Oberhand". Es wird damit verständlich, wie im Organismusmodell gleichzeitig von "offenem" und

"geschlossenem" System die Rede sein kann (vgl. Abschnitt 7.1 und Anm. 60): Auf der Populationsebene ist das organismische System relativ "offen"; auf der individuellen Ebene ist es relativ "geschlossen".

Damit scheint mir eine wesentliche Beschränktheit von Piagets Theorie im besonderen und des Organismusmodells im allgemeinen aufgedeckt zu sein. Der Mensch lebt nicht lediglich in einer "biologisch angemessenen" Umwelt; er lebt in einer Umwelt, die er zu einem grossen Teil selbst schafft, einer Umwelt, die den Stempel menschlichen Handelns, d.h. menschlicher Arbeit, trägt. Eine psychologische Theorie, die diesen Aspekt der menschlichen Umwelt nicht thematisieren kann, ist eine verkürzte Theorie. Es ist eine Theorie, die historischen Veränderungen gegenüber blind ist. Piagets Theorie wird damit zu einem Beispiel einer ahistorischen Psychologie, einer Psychologie des Ewigen Menschen (vgl. Abschnitt 2.2.4.3). Wenn die Umwelt lediglich in ihrer formalen Bedeutung (in ihrer "Vorhandenheit") in den Blick der Theorie gelangt, dann spielt es letztlich keine Rolle, ob von einem Menschen im Mittelalter oder im 20. Jahrhundert, in China oder in Europa, die Rede ist. Seine kognitive Entwicklung spielt sich immer und überall auf dieselbe Art und Weise ab: durch Auseinandersetzung mit den dinglichen Aspekten seiner Umwelt, die inhaltlich ohne Bedeutung sind, da Inhalte keinen Einfluss auf seine Entwicklung haben. Wir wollen diese Kritik im folgenden Abschnitt noch etwas vertiefen.

7.2.7.3 Das Fehlen der Gesellschaft und der sozialen Interaktion in der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets

Kitchener (1978) verweist auf das Fehlen der sozialen Interaktion im epigenetischen Erklärungsmodell, und das gilt zweifelsfrei ebenfalls für Piaget. Für Piaget kommt die Umwelt als dingliche Umwelt in die Theorie; die soziale Umwelt hat einen eigenartig peripheren Charakter (vgl. Abschnitt 7.2.3 und Aebli 1978; Hamlyn 1978; Kubli 1980). Das Subjekt Piagets ist ein sozial vereinzeltes Wesen, das in der privaten Auseinandersetzung mit der dinglichen Umwelt seine Intelligenzstrukturen aufbaut und transformiert. Wir haben im letzten Abschnitt gesehen, wie diese Konsequenz eine Folge von Piagets biologischer Modellierung des Psychischen ist. Doch Piagets Subjektbegriff ist auch eine Folge seiner Fassung des erkenntnistheoretischen Problems (vgl. Abschnitt 7.2.6.3). Als epistemisches Subjekt steht das Individuum der Welt allein gegenüber. Schon in ihrem dinglichen Charakter hat die Umwelt für die kognitive Entwicklung allein formale Bedeutung. Als soziale Umwelt ist sie praktisch bedeutungslos. Trotz der anspruchsvollen Modellierung der menschlichen Entwicklung bleibt Piagets Theorie ein individuum-zentrierter Ansatz. Das Individuum braucht nicht wirklich (im existentiellen Sinn) seine soziale Umwelt. Seine kognitive Entwicklung kann es allein vollziehen. Psychologische Entwicklung wird gar definitorisch auf das eingeengt, was sich das Individuum spontan oder selbsttätig aneignet:

"In der Tat lassen sich in der geistigen Entwicklung des Kindes zwei Aspekte unterscheiden. Einerseits ein psychosozialer Aspekt, der all das umfasst, was dem Kind durch seine Um- und Mitwelt zuteil wird, was es durch familiale, schulische, kurzum erzieherische Vermittlung lernt. Daneben macht das Kind eine Entwicklung durch, die man als selbständig oder spontan (spontané) bezeichnen kann. Ich möchte sie der Kürze halber die psychologische Entwicklung nennen. Gemeint ist die Entwicklung der Intelligenz schlechthin, d.h. das, was das Kind sich selbsttätig aneignet, was man ihm nicht beigebracht hat, was es vielmehr selbst entdecken muss" (Piaget 1976 a, p. 7 f. - meine Hervorhebung, W.H.).

Die psychosoziale Entwicklung ist der spontanen (= psychologischen) Entwicklung untergeordnet (Piaget 1976 a, p. 9).

Die Geringschätzung, die Piaget dem sozialen Faktor in der Entwicklung zumisst, zeigt sich auch in seiner Behandlung der Sprache (vgl. auch Abschnitt 7.2.3). Die Sprache bringt gemäss Piaget nichts Neues in Sachen kognitiver Strukturierung. Die logischen Aspekte der Sprache sind Ausdruck der tiefer liegenden kognitiven Strukturen. Die Sprache bedient sich lediglich dieser Strukturen, trägt zu ihrem Aufbau aber nichts bei.

"... le langage transmet à l'individu un système tout préparé de notions, des classifications, de relations, bref un potentiel inépuisable de concepts qui se reconstruisent en chaque individu sur le modèle multi-séculaire ayant déjà façonné les générations antérieures. Mais il va de soi que, à cette collection, l'enfant commence par emprunter seulement ce qui lui convient, en ignorant superbement tout ce qui dépasse son niveau mental. Et encore ce qu'il emprunte est-il assimilé selon sa structure intellectuelle: un mot destiné à véhiculer un concept général n'engendre d'abord qu'un préconcept, semi-individuel et semi-socialisé (le mot 'oiseau' évoquera ainsi le canari familier, etc.)" (Piaget 1967, p. 170).

Für die Genfer Entwicklungspsychologie gilt allgemein, "... dass die Sprachentwicklung der Bildung der Erkenntnisoperationen untergeordnet (ist)" (Inhelder 1977 b, p. 99).

Aber genügt es, das Fehlen der Gesellschaft und der sozialen Interaktion als Erklärungsmomente der kognitiven Entwicklung auf das organismische Modell und die individualistische Konzeption des Piagetschen Erkenntnissubjekts zurückzuführen? Ein anderes Argument findet sich, wenn man hört, dass Piaget der Ansicht ist, die allgemeinen Regelungsmechanismen der kognitiven Systeme würden auch die interindividuelle Interaktion strukturieren. Die Koordination individueller Handlungen und die Regelung zwischenmenschlicher Beziehungen konvergieren in einer allgemeinen Form: (Kognitive) Operationen und (inter-individuelle) Kooperationen sind "... zwei untrennbare Aspekte ein und derselben Realität ..." (Piaget 1972 a, p. 141). Kooperationen sind Ko-Operationen, d.h. Operationen, die gemeinsam und in gegenseitiger Entsprechung ausgeführt werden (vgl. Piaget 1967, p. 176 f.). Es ist daher sinnlos, eine individuelle und eine soziale Logik zu unterscheiden oder gegeneinander auszuspielen:

"Wir haben es mit denselben allgemeinen Strukturen zu tun, die alles menschliche Handeln charakterisieren, ohne eine Hierarchie, die zwischen ihren kollektiven und ihren individualisierten Aspekten unterschiede, denn beide spiegeln gleicher-

massen gemeinsame Normen und variable Abweichungen wider, mögen sie nun gelinde oder fast pathologisch sein" (Piaget 1972 a, p. 141).

Allgemeine geistige und allgemeine soziale Strukturen sind in ihrer Form identisch; sie sind durch eine "natürliche Verwandtschaft" (Piaget 1972 a, p. 144) miteinander verbunden. Für das Interesse Piagets, nämlich eine allgemeine Theorie der wissenschaftlichen Erkenntnis zu entwickeln, ist es daher völlig überflüssig auf gesellschaftliche Faktoren zurückzugreifen. Was die soziale Interaktion zur kognitiven Entwicklung beitragen kann, ist nichts, was über den Beitrag der Interaktion mit der dinglichen Umwelt hinausgeht.

Diese Erklärung bleibt etwas unbefriedigend, denn weshalb hat Piaget die dingliche Umwelt der sozialen Umwelt vorgezogen, wenn doch beide als Movens der Entwicklung dieselbe Funktion haben? Mir scheint daher, dass es zumindest noch zwei weitere Faktoren zu berücksichtigen gilt. Als erstes kann die soziale Interaktion nur dann als Motor der kognitiven Entwicklung fungieren, wenn sie die Möglichkeit zur Ausbildung formal-abstrakter Operationen anbietet. Das aber ist zwangsläufig nur in einer egalitären Beziehung möglich. Die Reziprozität (als Symmetrie, vgl. Gouldner 1973) der interagierenden Individuen ist das Gleichgewicht, aus dem heraus das operatorische Gleichgewicht des Denkens entstehen kann. Die Gesetze, die das System der Operationen regeln,

"... ne constituent ... que des lois d'équilibre, et traduisent simplement cette forme particulière d'équilibre qui est atteinte, d'une part, lorsque la société n'exerce plus de contraintes déformantes sur l'individu, mais anime et entretient le libre jeu des ses activités mentales, et, d'autre part, lorsque ce libre jeu de la pensée de chacun ne déforme plus celle des autres ni les choses, mais respecte la réciprocité entre les activités diverses" (Piaget 1967, p. 177).

Nur dann, wenn die Gesellschaft keinen entstellenden Zwang auf das Individuum ausübt, kann es seine kognitive Entwicklung optimal realisieren. Die Struktur des Denkens drückt die Struktur der Interaktion (der Zusammen-Arbeit) aus. Eine durch Herrschaft und Zwang ausgezeichnete Gesellschaft kann daher nicht zum objektiven (dezentrierten) Denken führen (vgl. Piaget 1970, p. 729, 1973 c, p. 439, 449 ff., 1976 d, p. 187)[71]. Piaget kommt damit sehr nahe an die Analyse, die von Greiff und Müller vornehmen: Objektive Erkenntnis ist an gesellschaftsstrukturelle Bedingungen geknüpft, die sich erst historisch allmählich herausbilden. Die Objektivität ist gesellschaftlich vermittelt; sie ist eine gesellschaftliche Kategorie (von Greiff 1976; Müller 1977; vgl. auch Abschnitt 10.8.4). Doch die Gesellschaft als

---

71 In dieser Perspektive sind die frühen Arbeiten Piagets zu sehen, in denen die Interaktion zwischen Gleichaltrigen als bedeutsamer Entwicklungsfaktor thematisiert wird (z.B. Piaget 1973 c). Die Eltern-Kind-Interaktion wird von Piaget deshalb vernachlässigt, weil sie durch Machtfaktoren verzerrt ist und folglich die kognitive Entwicklung eher hemmt als fördert. Dagegen hat die Interaktion zwischen Gleichaltrigen tendenziell egalitären Charakter und erfüllt damit das notwendige Kriterium einer optimalen kognitiven Entwicklung.

ein Feld von Interaktionen gleicher Individuen, ohne Entstellung durch Macht und Herrschaft, ist eher eine normative denn eine faktische Realität und es dürfte wohl hier ein wesentlicher Grund liegen, weshalb Piaget schliesslich der sozialen Interaktion keinen entscheidenden Einfluss auf die kognitive Entwicklung zuschreibt. Da es ihm darum geht, epistemisches Verhalten, d.h. objektives (dezentriertes) Erkennen zu erklären, kann er nicht Entwicklungsfaktoren thematisieren, die formal-operatorisches Denken gerade nicht bewirken können[72]. Allein der biologische Organismus kann Objektivität erreichen. Damit wird objektives (wissenschaftliches) Denken gesellschaftstranszendent bestimmt. Die Möglichkeit zu objektiver (wahrer) Erkenntnis ist nicht gesellschaftlich vermittelt. Gesellschaftliche Widersprüche, Ungerechtigkeiten etc. sind keine Hindernisse auf dem Weg zur Objektivität und Widerspruchsfreiheit, da sich das Denken gar nicht aus sozialen Interaktionen heraus entwickelt. Herrschaft und Zwang als Strukturmerkmale gesellschaftlicher Beziehungen affizieren die kognitive Entwicklung nicht. Formal-abstraktes Denken ist einem Selbstkonstituierungsprozess unterworfen, dessen einzige Bedingung das Funktionieren der biologisch-organismischen Natur des Individuums ist.

Doch vielleicht gibt es noch eine weitere Erklärung für die Vernachlässigung des Sozialen bei Piaget. Sollte es richtig sein, was Aebli von Piaget sagt, nämlich dass er von den vier Motiven Kulturkritik, Autonomie, Ganzheit und Handeln geleitet ist (Aebli 1976, p. 11), so kann die Bedeutung, die Piaget dem wissenschaftlichen Denken zumisst, als Interesse verstanden werden, dem Menschen durch kritisches, rationales Denken die Kraft zu autonomem, ungebundenem Handeln (zurück)zugeben. Die Wissenschaft und die wissenschaftliche Erkenntnis werden deshalb favorisiert, weil sie kritische Instanz gegenüber allem bloss Tradierten und Etablierten sind, Mittel der Aufklärung des Menschen über sich und seine Welt und damit Instrumente zur Erreichung der Autonomie im Handeln. Die Autonomie ist aber dann am grössten, wenn sie selbst (spontan) erreicht wird, wenn sie aus der Natur des Menschen herauswächst. Es ist die Natur im Menschen, die dem Individuum Handeln, Autonomie und Kritikfähigkeit ermöglicht.

Der Gedanke der natürlichen Entwicklung erinnert selbstverständlich an Rousseau. Piaget steht auch hier (wie bei seiner Fassung des erkenntnistheoretischen Problems) in ehrwürdiger Tradition. Die Bedeutung Rousseaus für das Verständnis Piagets ist verschiedentlich festgestellt worden (z.B. Riegel 1972, Aebli 1967). Dieser geistesgeschichtliche Konnex ist sicher ein weiterer wichtiger Faktor, der zum Denken Piagets Zugang verschaffen kann: Die Natur als Weg zur Befreiung von den Beschränkungen der Kultur. Letztlich aber führt dies zu einer individualistischen Emanzipation von

---

72 In den USA erreichen lediglich etwa die Hälfte der Erwachsenen die formal-operatorische Stufe (vgl. Kohlberg & Mayer 1972, p. 486).

Zwang und Beschränkung. Durch formal-abstraktes und hypothetisches Denken gewinnt das einzelne Individuum Freiheit gegenüber der Unfreiheit der konkreten Situation. Es ist aber eine Freiheit, die gerade in ihrer kognitiven Abstraktheit gegenüber der Wirklichkeit eigenartig desinteressiert ist. Die Freiheit wird auf Kosten des Engagements an der konkreten Analyse der Unfreiheit des Bestehenden erreicht. Sie ist eskapistische Freiheit, Flucht in eine symbolisch-abstrakte Welt, wo alles hypothetisch transformierbar ist, wo aber die Möglichkeit zur Verwirklichung der Transformationen nicht abgeschätzt werden kann. Das Piaget-Subjekt ist konsequent als epistemisches Subjekt gedacht, das die Welt vollumfänglich erkennt, aber nicht tatsächlich verändert. Zwar handelt es, aber nur insoweit es dadurch seinen formallogischen Denkapparat optimieren kann; an konkreten Gegenständen ist es nicht interessiert. Der Handlungsbegriff Piagets ist somit eigenartig abstrakt und formal; zumindest hat er wenig gemeinsam mit dem Handlungsbegriff bzw. dem Begriff der "Tätigkeit" in der sowjetischen Psychologie (vgl. z.B. Galperin 1980; Leontjew 1977).

7.2.8 Der Subjekt- und der Bewusstseinsbegriff

Der Handlungsbegriff impliziert normalerweise den Subjektbegriff: Handlungen sind an intentionale Akte von Subjekten gebunden (vgl. Abschnitt 6.1). Wie steht es mit dem Subjektbegriff bei Piaget? Harten und Flitner meinen:

> "Die 'Tätigkeit' oder 'Aktivität', auf die Piagets Erkenntnistheorie so grossen Wert legt, ist die selbstregulative Tätigkeit des biokybernetischen Systems ... Das System ersetzt aber nicht nur das transzendentale Subjekt (der Philosophie, W.H.), sondern das Subjekt der Geisteswissenschaften überhaupt: Nach dem die Biologie die selbstregulative Tätigkeit des Organismus entdeckt hat, nachdem die Natur selbst also Aktivität enthält, besteht kein Grund mehr die Sphäre der Handlung einem nicht naturwissenschaftlich bestimmten und analysierbaren Subjekt zuzuordnen. Piaget setzt voraus, dass das naturwissenschaftlich definierte Subjekt mit empirischer Subjektivität überhaupt identisch sei; er reduziert deshalb Subjektivität auf ihren naturwissenschaftlich-biologischen Aspekt" (Harten & Flitner 1974, p. 133).

Wie ist das zu verstehen? Piaget sieht den Hauptgrund für einen Gegensatz zwischen den Naturwissenschaften und den "Wissenschaften vom Menschen" in der Rolle und den Eigenschaften des Subjekts.

> "... und deshalb hängt der Grad des Gegensatzes von dem Ausmass ab, in dem die Kulturkreise, die sich mit den Wissenschaften vom Menschen beschäftigen, der Anziehungskraft der Metaphysik erliegen. Für die unerschütterlichen Verfechter der 'Geisteswissenschaften' sui generis ist das Subjekt kein Teil, sondern ein Beobachter und manchmal sogar ein Schöpfer der Natur, wogegen für die Vertreter des Kontinuitätsprinzips die Subjektivität des Menschen ein natürliches Phänomen wie jedes andere auch ist und das Subjekt weder davon abhält, die Natur zu beherrschen oder zu verändern, noch davon, all die Aktivitäten auszuüben, die die traditionelle Philosophie den 'Subjekten' zuweist" (Piaget 1972 a, p. 75 f.).

Piaget betrachtet es als unmöglich, das Subjekt als unabhängig von der Natur anzusehen. Subjektivität ist funktional auf das Selbstregulierungssystem des Organismus bezogen. Piaget versteht "... the organism as the departure point in the forma-

tion of the subject" (Piaget 1977, p. 14). Der Organismus als sich selbst regulierendes System ist die Bedingung des Subjekts. Das aber heisst, dass für Piaget das Subjekt ein funktionales Moment der organismischen Selbstregulierung ist. Das Subjekt ist "ein Zentrum des Funktionierens" (Piaget 1973 b, p. 68 f., 137).

Das hat wenig mit einem individuellen Subjekt zu tun. Piaget interessiert sich denn auch nicht für das im "Sinne des gelebten Individuellen verstandene Subjekt" (Piaget 1973 b, p. 67). Piagets Subjekt ist nicht das "individuelle Subjekt" (a.a. O., p. 133), sondern das "'beliebige' Subjekt" (a.a.O., p. 67). Dieses "beliebige" Subjekt ist das epistemische Subjekt Descartes' und Kants. Piagets Subjekt ist der Mensch als wissenschaftlich Erkennender und nicht der Einzelne in seiner einzigartigen Individualität (vgl. Fetz 1978; Furth 1976; Piaget 1974 e, insbes. Kap. II; Wetzel 1978). Dieses epistemische Subjekt wird von Piaget als Zentrum des organismischen Funktionierens verstanden und ist in diesem Sinne "... die Quelle logischer oder mathematischer Strukturen ..." (Piaget 1972 a, p. 290), die ein Erkennen der Wirklichkeit überhaupt erst ermöglichen.

Das (epistemische) Subjekt ist nicht notwendigerweise mit Bewusstsein ausgestattet, denn die kognitiven Strukturen "... finden sich nicht im Bewusstsein der Subjekte, sondern, was etwas ganz anderes ist, in ihrem operativen Verhalten, und bis ins Alter einer möglichen wissenschaftlichen Reflexion über die Strukturen sind sie sich deren niemals als Gesamtstrukturen bewusst geworden" (Piaget 1973 b, p. 67). Piaget spricht daher vom "Verhaltenssubjekt" (Piaget 1974 a, p. 237). Daraus ergibt sich bereits die Einstellung Piagets zum Bewusstseinsbegriff:

> "Früher oder später wird man ... notwendig auf das Zentralproblem in der Psychologie der Intelligenz stossen, das Problem nämlich der operationalen Strukturen, die das Subjekt im Laufe seiner Aktivitäten ausbildet, deren Sitz aber nicht sein Bewusstsein ist und die man nicht mit den trügerischen Intuitionen von Evidenz usw. verwechseln darf, die jenes charakterisieren" (Piaget 1972 a, p. 180).

Die Evidenzen des Bewusstseins sind trügerisch. Dies, weil der

> "... Prozess der Bewusstwerdung tatsächlich eher utilitäre als streng kognitive oder uneigennützige Funktionen erfüllt. Vom kognitiven Standpunkt her ist dieses Bewusstsein auf die äusseren Resultate seiner Handlungen konzentriert und gibt eine angemessene Information weder über die Mechanismen dieser Handlung noch über die inneren Mechanismen des geistigen Lebens im allgemeinen. Vom Affektiven her gesehen besteht die Hauptfunktion dieser Form des Bewusstseins darin, bestimmte Werte zu setzen und zu erhalten, die weit eher dazu dienen, das innere Gleichgewicht aufrechtzuerhalten, als dazu, uns über die Gesetze dieses Gleichgewichts aufzuklären" (Piaget 1972, p. 40 f.; vgl. auch Piaget 1973 b, p. 133 f.).

Das Bewusstsein ist funktional zu verstehen (Piaget 1972 a, p. 43). Der funktionale Nutzen der Bewusstwerdung liegt in der Elaboration eines ungenügenden Anpassungsmechanismus im Falle einer Anpassungsschwierigkeit.

> "Eine wohl angepasste Handlung bedarf ... deshalb nicht der Bewusstwerdung, weil sie durch zureichende sensomotorische Regulierungen geleitet wird, die deshalb zu Automatismen werden. Wird jedoch eine aktive Regulierung notwendig, was absichtsvolle Entscheidungen zwischen zwei oder mehreren Möglichkeiten

voraussetzt, so kommt es aufgrund eben dieses Bedürfnisses zur Bewusstwerdung" (Piaget 1976 a, p. 39).

"... wir werden uns einer Sache nur nach Massgabe unserer Nichtanpassung bewusst" (Piaget 1974 g, p. 212).

Wie die Psychoanalyse versucht die kognitive Theorie Piagets das Bewusstsein in ein theoretisches System einzubauen. Das Bewusstsein ist ein Grundphänomen, doch man muss es "... in den Gesamtzusammenhang des Verhaltens ..." (Piaget 1972 a, p. 110) stellen. Es ist daher sinnvoll, nicht nur von einem affektiven, sondern auch von einem kognitiven Unbewussten zu sprechen. "Das kognitive Unbewusste besteht mithin in einer Menge von Strukturen und Vorgängen, die dem Individuum, von ihren Ergebnissen abgesehen, nicht bewusst werden" (Piaget 1976 a, p. 33). Obwohl das Individuum seine kognitiven Strukturen in seinen eigenen Tätigkeiten konstruiert, ist es sich ihrer Existenz als Strukturen nicht bewusst. Aber auch die Ergebnisse des Denkens sind nicht in jedem Falle bewusst. Es gibt Gesetze der Bewusstwerdung (Piaget 1972 a, p. 112). Piaget wendet sich gegen die Vorstellung, die Bewusstwerdung sei eine Art plötzlicher Erleuchtung: "Man betritt einen dunklen Raum und knipst das Licht an und sieht Dinge, die auch schon da waren, bevor man das Licht anmachte" (Piaget 1976 c, p. 690). Diese Vorstellung ist nicht adäquat. Der Prozess der Bewusstwerdung ist eine begriffliche Nachbildung. Mit der Bewusstwerdung wird auf höherer Ebene das rekonstruiert, was auf der tieferen Ebene vorhanden ist. Im Falle sensomotorischer Leistungen kann das Individuum eine Handlung ausführen, ohne zu "wissen", wie es dies tut. Karmiloff-Smith und Inhelder (1975, p. 196) sprechen in diesem Sinne von "theories-in-action". Die ersten Erklärungen des Handelns sind zumeist völlig inadäquat. Die Bewusstwerdung ist ein sich allmählich vollziehender Prozess, in dem inadäquate Vorstellungen durch adäquate ersetzt werden. Die alten Vorstellungen werden im Lichte neuer Einsichten rekonstruiert bzw. reorganisiert. Piaget leitet aus diesen Ueberlegungen auch seine Gedächtnistheorie ab, indem er das Gedächtnis nicht als Kübel für gelerntes Material ansieht, sondern als Rekonstruktionsorgan, das "... wie ein Historiker arbeitet, der von wenigen, immer unvollständigen Dokumenten ausgehend, die Vergangenheit teilweise deduktiv wiederherstellt" (Piaget 1976 a, p. 41). Der Bewusstseinsbegriff Piagets hat eine wichtige Funktion für seine Methodologie. Handlungserklärungen sind immer im Kontext von Handlungen zu erheben. Piaget untersucht daher in seinen experimentellen Anordnungen immer sowohl das handelnde Individuum wie die Erklärungen, die es für sein Handeln gibt.

7.2.9 Zusammenfassung und Ausblick

Wir wollen versuchen, eine zusammenfassende Darstellung Piagets im Hinblick auf unsere Fragestellung zu geben. Zwei vor jeder theoretischen oder empirischen Analyse liegende Entscheidungen sind für das Verständnis Piagets in Rechnung zu stel-

len. Da ist erstens sein biologisch-organismisches Denken. Die Biologie stellt Piaget das allgemeine Modell zur Verfügung, mit dessen Hilfe er sein Problem analysieren und seine Theorie formulieren will. Die zweite Entscheidung liegt bei diesem Problem selbst. Piaget sucht nach einer Theorie, die das erkenntnistheoretische Problem lösen kann. Beide Entscheidungen, das erkenntnistheoretische Problem und das organismische Modell, bestimmen bis ins kleinste Detail das Denken Piagets. Die theoretische Ebene erreicht Piaget durch eine Ausgestaltung ("Artikulation") sowohl des Organismus-Modells als auch der erkenntnistheoretischen Fragestellung. Das individualistische Denken ist zunächst einmal eine Konsequenz der Formulierung des erkenntnistheoretischen Problems. Wir haben gesehen, dass Piaget diesbezüglich das traditionelle Verständnis von Erkenntnis als Beziehung eines individuellen epistemischen Subjekts zur Welt der Objekte übernimmt. Der Individualismus kommt aber auch vom Organismusdenken her oder wird zumindest von dort her verstärkt. Auch der Organismus ist bei Piaget als vereinzelter verstanden, der seiner Umwelt allein gegenüber steht. Vermutlich ist der Anpassungsbegriff auf der organismischen Ebene nicht anders formulierbar. Wir haben zwar gesehen, dass im Falle des genetischen Systems ein überindividuelles Denken möglich ist; wir haben aber auch gesehen, dass damit für eine psychologische Theorie, der es um die Entwicklung in individuellen Zeitabschnitten geht, nicht viel gewonnen ist. Und zwar deshalb, weil das Modell auf der individuellen Ebene zu einer quasi-präformistischen oder quasi-reifungstheoretischen Theorie führt.

Es stellt sich damit die Frage, ob das organismische Modell im Kontext individueller Entwicklungsverläufe zwangsläufig individualistisch sein muss. Falls ja (und ich glaube, dass die Antwort so lauten muss, vgl. Kitchener 1978) würde das eine deutliche Relativierung des organismischen Denkens in der Psychologie bedeuten. Wir haben gesehen, dass am Piaget-Horizont Rousseau zu erkennen ist. Rousseau stellt den einen Pol des geistesgeschichtlichen Kontextes dar, aus dem Piaget sein Denken speist. Rousseau kann über seinen Naturbegriff Piagets Theorie direkt beeinflusst haben. Es ist aber auch denkbar, dass er Piaget eher indirekt, in der Modellwahl, verbunden ist. Die andere zentrale Figur am geistesgeschichtlichen Horizont Piagets ist Kant. Von da her ist sein Subjektbegriff geprägt. Das Subjekt Piagets ist ein epistemisches Subjekt, nicht transzendental wie jenes von Kant, sondern funktional in die biologische Selbstregulation eingelassen. Subjektivität und Bewusstsein sind damit keine kontingenz-freien Merkmale des Menschen. Sie haben ihre biologische Funktion und sind von da her zu verstehen. Es ist deshalb richtig, das Wissenschaftler-Modell, das Piaget seinem Organismus-Modell einfügt, als "Kant-Modell" zu bezeichnen. Der Wissenschaftler verhält sich als epistemisch handelnder wie das transzendentale Subjekt Kants. Es ist nicht eine individuelle Subjektivität, die er als wissenschaftlich Tätiger verkörpert, sondern es ist eine universale, über-indivi-

duelle Subjektivität mit normativem Anspruch. Damit haben wir gleichzeitig die Stärke und die Schwäche der Piaget-Theorie vor uns. Die Stärke liegt darin, dass Piaget eine empirisch begründete Erkenntnistheorie der modernen Wissenschaft entwickeln kann; es gelingt ihm, das abstrakte, formalisierte Denken der Wissenschaft psychologisch zu erklären. Die Schwäche Piagets liegt darin, dass die Kraft seiner Theorie auf diese Art des Erkennens eingeengt ist, dass er alle nicht-wissenschaftlichen Erkenntnisformen, die normale, alltägliche Menschen (auch Wissenschaftler, wenn sie nicht als Wissenschaftler handeln) praktizieren, nicht erklären kann.

Piaget orientiert sein Modell in eine Richtung, die die Entwicklung kognitiver Strukturen zwangsläufig auf eine Ebene höchster Abstraktion hinlenkt. Er klammert mit seinem Entscheid zugunsten eines allgemeinen Erkenntnisvermögens alle besondere Erkenntnis aus seinem Kognitionsbegriff aus. Das Besondere wird verstanden als eingebettet in das Allgemeine und es ist immer Funktion des Allgemeinen. Die Vernachlässigung figurativer Erkenntnis ist dementsprechend keine zufällige Nachlässigkeit Piagets, sondern eine Konsequenz modellbedingter Entscheidungen. Wir sehen hier auch den Grund für den "Kulturimperialismus" der Piaget-Theorie. Dadurch, dass Piaget seiner Entwicklungspsychologie ein ganz bestimmtes Zielkriterium setzt, nämlich das epistemische Verhalten im Sinne der modernen, westlichen Wissenschaften, können andere Kulturen, die nicht diesem Denken verpflichtet sind (und in denen das Denken im Sinne der westlichen Wissenschaft eine geringere Rolle spielt), in der kognitiven Entwicklung nicht mithalten. Es sollte möglich sein, eine Theorie kognitiver Entwicklung zu entwerfen, die an einem alternativen Kriterium orientiert ist. Beispielsweise an dem, was eine "Wissenschaft vom Konkreten" (Lévi-Strauss 1977) ausmacht. Ihr würde eine Wissenschaftstheorie entsprechen, die nicht zu immer höheren Formalismen und Abstraktionen führt, sondern zu einer zunehmenden Differenzierung des Konkreten. Eine solche Wissenschaft ist nicht weniger wissenschaftlich und ihre Resultate sind nicht weniger wirklich (Lévi-Strauss 1977, p. 29). Eine Entwicklungspsychologie, die auf ein solches Kriterium kognitiven Funktionierens ausgerichtet wäre, würde anders aussehen. Und es ist denkbar, dass sich in einer solchen Entwicklungspsychologie eine Stufensequenz formulieren liesse, in der nicht-westliche Kulturen die höchste Stufe erreichen würden, die westlichen jedoch zurückblieben (vgl. auch Buck-Morss 1978; Gladwin 1974; Mangan 1978; Samples 1978).

Ein anderer Gedanke wird nun ebenfalls deutlich: Das Ungenügen des formal-operatorischen Denkens als Mittel der Selbst- bzw. Identitätsbildung. Die epistemische Natur des Subjektbegriffs bei Piaget hat zur Folge, dass seine Theorie zur Erklärung von Prozessen psychischer Identitätsbildung nicht angemessen ist. Kognitives Denken ist als epistemisches Denken auf eine zunehmende "Dezentrierung" aus, d.h. eine Abkehr von allein subjektiven Perspektiven. Dezentrierung ist Distanzie-

rung von der unmittelbar involvierten Realität zugunsten einer Transzendenz, in der die Wirklichkeit hypothetisch in Relation gesetzt wird zu anderen realen oder möglichen Wirklichkeiten. Das Individuum als epistemisches Subjekt sucht von sich zu abstrahieren, während das Individuum als Selbst gerade umgekehrt zu sich finden, also nicht abstrahieren, sondern konkretisieren muss. Für die Findung der "Ich-Identität" ist nicht ein dezentrierendes Denken notwendig, sondern ein "(re-)-zentrierendes" Denken (Turner 1973, Chandler 1978, Taylor 1975 b). Die De-Zentrierung des Denkens ist eine epistemologische Notwendigkeit, während die Zentrierung eine existentielle Notwendigkeit ist.

An dieser Stelle wird auch deutlich, dass eine kognitive Entwicklungstheorie nicht notwendigerweise so zu formulieren ist, wie es Piaget tut. Zwar ist es nicht immer ganz einfach bei Piaget Modell- und Theorieebene auseinanderzuhalten, jedoch scheinen mir einige Stellen relativ deutlich für Alternativen offen zu sein. Das gilt beispielsweise für die Problemebene. Es sollte möglich sein, mit Hilfe eines organismischen Modells eine Theorie kognitiver Entwicklung zu formulieren, die nicht epistemischer Natur ist, sondern beispielsweise "zentrierendes" Denken (vgl. Turner 1973) oder "dialektisches" Denken (vgl. Riegel 1973 a, 1976 a) erklären kann. Nicht das formal-operatorische Denken, sondern das figurative, zentrierte, dialektische etc. Denken wären dann das Kriterium, an dem eine kognitive Entwicklungstheorie orientiert würde. Seiler (z.B. 1973) versucht eine ähnliche Umorientierung der kognitiven Theorie. Die Idee der "Bereichsspezifität" kognitiver Strukturen, die er propagiert, geht von mehr praktischen (pädagogischen) Ueberlegungen aus, also nicht von dem erkenntnistheoretischen Problem, das sich Piaget stellt. Seilers Thema ist daher nicht das epistemische Subjekt Piagets, sondern das konkrete, empirische Individuum, wie es etwa in der pädagogischen Interaktion erscheint. Seiler ersetzt also das "Kant-Modell" Piagets durch ein Modell des alltäglichen Menschen. Damit ist es ihm möglich, die unbeschränkte Generalität des formal-operatorischen Denkens (und aller seiner Vorstufen), die Piaget notwendigerweise unterstellen muss (denn wissenschaftliches Denken ist nun einmal universal interessiert), zurückzuweisen. Er kann damit etwas als Problem formulieren, was Piaget apriorisch entscheiden muss, nämlich die Generalität kognitiver Operationen. Während Piaget aufgrund seines erkenntnistheoretischen Interesses den kognitiven Operationen eine umfassende Generalität zuschreiben muss, kann Seiler mit seinem pädagogischen Interesse diese Generalitätsannahme zurückweisen und die Prozesse und Bedingungen der allmählichen Generalisierung zum Forschungsthema machen. Seilers These der Bereichsspezifität formaler Denkprozesse führt zu einer gegenüber Piaget interessanten alternativen Theorie. Diese postuliert,

> "... dass formale Denkoperationen bei jedem Individuum in seiner Auseinandersetzung mit spezifischen Problemen entstehen, die Konsequenz seiner einmaligen und individuellen Lerngeschichte sind ... Sie postuliert zweitens, dass diese

> formalen Operationen nie eine uneingeschränkte, alle Probleme und Problembereiche umfassende, umgreifende Generalität annehmen. ... Sie nimmt drittens an, dass auch im selben Bereich ein formales Denksystem nicht alle theoretisch darin eingeschlossenen Unter- und Teilsysteme enthält. Wer die Kombinatorik mit drei Elementen beherrscht, kann deswegen noch lange nicht eine Kombinatorik von 7 Elementen aufstellen. Mit anderen Worten, es gibt nicht nur ein formales Denksystem. Es gibt so viele formale Denksysteme, wie es Individuen und unterschiedliche Möglichkeiten, Begriffe zu kombinieren, gibt. Viertens muss mit grosser Wahrscheinlichkeit die Hypothese aufgestellt werden, dass in ein und demselben Individuum bezüglich ein und desselben Gegenstandsbereiches unterschiedliche formale Denk- und Lösungssysteme nebeneinander bestehen, von denen je nach Situation und Komplexität der Aufgabe und je nach Handlungs- oder Symbolbereich, der angesprochen oder aufgerufen wird, das eine oder andere aktualisiert werden kann" (Seiler 1973, p. 268).

Mit diesen Formulierungen kommt Seiler der dialektischen Theorie Riegels sehr nahe (vgl. z.B. Riegel 1973 a). Seilers Ansatz ermöglicht auch den Einbezug differentieller Aussagen in die kognitive Theorie, etwas, was Piaget nicht gelingen kann, da er am epistemischen Subjekt und das heisst eben gerade nicht an einem konkreten individuellen, sondern an einem allgemeinen Subjekt, interessiert ist.

Diese skizzenhaften Ueberlegungen zu Seiler mögen als Illustration der These genügen, dass das organismische Menschenmodell auch andere Artikulationen zulässt als lediglich diejenige, die Piaget vorgelegt hat. Aus einem Modell lassen sich verschiedene Theorien entwickeln, die untereinander eine "Familie" bilden (vgl. Reese & Overton 1970; Overton & Reese 1973), sich ansonsten aber in verschiedener Hinsicht unterscheiden. Nicht alles, was für Piagets Theorie charakteristisch ist, gehört unabdingbar zum Organismusmodell. Wie gezeigt kann die Problemwahl anders sein (statt wissenschaftliches alltägliches Erkennen, statt ein epistemisches Subjekt ein individuelles Subjekt etc.). Aehnliches gilt für den Stufenbegriff. Zwar gehört der Stufenbegriff zum Organismusmodell. Jedoch ist die strenge Definition, die ihm Piaget gibt, nicht zwingend. Alternative Konzeptionen sind möglich, durch die beispielsweise interindividuelle Differenzen oder multiple Entwicklungssequenzen thematisierbar werden (vgl. van den Daele 1969; Hoppe, Schmid-Schönbein & Seiler 1977). Damit erweist sich auch der Begriff der Regression als vom Organismusmodell nicht prinzipiell ausgeschlossen. Lediglich in Piagets (und Kohlbergs, vgl. Kap. 8) strengem Stufenbegriff ist eine Zurückweisung der Möglichkeit von Regressionen impliziert; weniger strenge Definitionen aber lassen Regressionen zu (vgl. z.B. Aebli, Montada & Schneider 1968). Auch der Aequilibrationsbegriff ist nicht als zwingender Bestandteil des Organismusmodells zu betrachten. Etc.

Zur Modellebene allerdings gehören die Beschränktheiten der Begriffe "Umwelt" und "Interaktion", die wir in unserer Analyse herausgearbeitet haben. Von einem Interaktionsbegriff im Sinne einer Wechselwirkung kann beim Organismusmodell nicht die Rede sein, da die Umwelt in ihrer rein formalen Bedeutung thematisiert wird. Es ist daher nicht verfehlt, dem Organismusmodell den Vorwurf zu machen, es verstehe die Umwelt in derselben passiven Art und Weise, wie das Maschinenmodell das Indivi-

duum passiv versteht (vgl. Kuhn 1978, p. 102).

Damit öffnet sich ein Fenster auf ein Modell, das die Beschränktheiten von Maschine und Organismus überwindet und das von Montada folgendermassen eingeführt wird: "Während der Empirismus vom Bild eines passiven Lerners in einer aktiven Umwelt ausgeht, zeichnet Piaget eher das Bild eines aktiven Lerners in einer passiven Umwelt. Was sollte uns hindern, uns durch beide Systeme anregen zu lassen und mit Riegel ... in Anlehnung an Rubinstein einen aktiven Organismus in einer aktiven Umwelt zu konzipieren" (Montada 1978, p. 304). In der Tat ist es das Anliegen Riegels und der von ihm begründeten Dialektischen Psychologie ein Modell des Menschen zu formulieren, das echte Wechselwirkungen thematisieren kann, Wechselwirkungen zwischen physikalischen, biologischen, psychologischen und soziologisch-kulturellen Faktoren (vgl. Riegel 1973, 1976 a, b, 1978 b; vgl. auch Abschnitt 2.2.6). Als Modell dient Riegel die Dialektik. Allerdings: "Dialektik" sagen und damit etwas Konkretes meinen ist zweierlei[73]. Und es ist fraglich, ob die Dialektische Psychologie schon über die blosse These, vieles stehe mit vielem in Wechselwirkung hinausgekommen ist (vgl. Grüter 1979).

Eine andere Forschungsrichtung, in der versucht wird, Piagets beschränkten formalen Umweltbegriff zu überwinden, ist die ökologische Psychologie (vgl. Bronfenbrenner 1976; Graumann (ed.) 1978; Kaminski (ed.) 1976). Ihr Programm beschränkt sich nicht auf die "natürliche" Umwelt, sondern zieht die von Menschen selbst geschaffene, "künstliche" ("kultürliche") Umwelt in ihre Analysen mit ein und vermag auf diese Weise einen gehaltvolleren Interaktionsbegriff zu formulieren als dies Piaget möglich ist.

Wenn ich zum Schluss dieses Kapitels das meines Erachtens Wesentliche an Piagets Theorie hervorheben müsste, so würde ich sagen, dass sie nicht eine reduktionistische biologische Erklärung psychischer Prozesse formuliert (wie die traditionellen präformistischen und Reifungs-Theorien, vgl. Ausubel & Sullivan 1978); vielmehr dient ihr die Biologie mit ihren Theorien als Modell des Psychischen, das auf diese Weise eine Methodologie umschreibt und dadurch eine genuin psychologische Theoriebildung ermöglicht.

7.3. Zusammenfassung

"... man darf nicht den Fehler machen zu glauben, dass es ausreicht, sich mit einer Ratte zu beschäftigen, wenn man etwas über den Menschen aussagen will" (Piaget 1974 f, p. 74). Dieses emergentistische Argument ist eines der Hauptmerkmale des organismischen Denkens. Zwischen Mensch und Tier besteht nicht eine Kontinuität,

---

73 Vgl. in diesem Zusammenhang Riegels Illustration der Dialektik bzw. eines dialektischen Entwicklungsmodells mittels einer musikalischen Komposition (zitiert im Abschnitt 4.5, S. 87).

die rein quantitativ bewältigt werden kann. Vielmehr ist der Mensch gegenüber den (anderen) Tieren qualitativ verschieden. Trotzdem liegt dem Organismusmodell eine biologische Metapher zugrunde: Der psychologische Gegenstand wird im Sinne eines organismischen Systems konstituiert. Die wichtigsten Merkmale des Organismusmodells sind die (spontane) Aktivität, die (organisierte bzw. strukturierte) Ganzheitlichkeit (Totalität), die (struktur-)funktionalistische Betrachtungsweise, der bereits erwähnte Emergentismus, der sich im Entwicklungsbegriff konkretisiert (qualitative diskontinuierliche Wandlungsprozesse), eine teleologische Methodologie und eine konstruktivistische Erkenntnistheorie. Als imponierendstes Beispiel einer Artikulation des Organismusmodells haben wir Piagets Theorie der kognitiven Entwicklung diskutiert. Piagets Forschungsinteresse ist erkenntnistheoretischer Natur: Es geht ihm um eine Theorie des((natur-)wissenschaftlichen) Erkennens. Dieses Interesse bestimmt seine Problemstellungen und damit die inhaltliche Ausgestaltung seiner Theorie. Das Organismusmodell ist ihm methodisches Hilfsmittel zum formalen Aufbau seiner Theorie. Die epistemische Kompetenz (die Intelligenz) entwickelt sich in qualitativ verschiedenen und ganzheitlich strukturierten Stufen, die das Resultat der aktiven Auseinandersetzung des Individuums mit seiner (dinglichen) Umwelt sind. Das Ziel der kognitiven Entwicklung ist die epistemische Anpassung an die Umwelt, die Piaget als objektives ("dezentriertes") Denken versteht. Gewisse Beschränktheiten von Piagets Theorie, so sein streng definierter Stufenbegriff, seine allgemeinpsychologische Orientierung, sein abstrakter Subjektbegriff, seine Beschränkung auf kognitive Phänomene, sein Aequilibrationsbegriff etc. sind nicht dem Organismusmodell anzulasten. Jedoch sind der eingeschränkte Interaktionsbegriff, der das "Innere" des Organismus übergewichtet, und der formale Umweltbegriff nicht spezifisch für Piaget, stellen also ein Ungenügen des Organismusmodells generell dar.

8. Zur Frage der Problemadäquatheit und des ideologischen Gehalts von Modellen: das Beispiel der moralischen Entwicklungstheorie Kohlbergs

In diesem Kapitel wollen wir im Sinne eines Exkurses zwei spezifische Fragen diskutieren, die aus der Modellbedingtheit psychologischer Theorien folgen, nämlich erstens die Frage, ob ein Menschenmodell, das bei der theoretischen Arbeit in einem bestimmten Themenbereich zu fruchtbaren Ergebnissen geführt hat, ohne weiteres auf einen anderen Themenbereich übertragen werden kann. Es geht also um die Frage, ob beliebige Modelle für beliebige Problemstellungen verwendbar sind, oder ob zwischen Problemstellung und Modellwahl eine bedingte Beziehung besteht. Zweitens wollen wir uns die Frage stellen, ob nicht die externe Einflussnahme auf die Psychologie (vgl. Abschnitt 2.2.4.2) über die Modellebene verläuft und weniger über die Ebene der Theoriebildung. Es scheint mir plausibel anzunehmen, dass das zumeist nicht thematisierte psychologische Hintergrundwissen, zu dem die Menschenmodelle gehören, äusseren Einflüssen leichter zugänglich ist, als die Theoriearbeit, die im allgemeinen explizit und reflektiert vorgenommen wird. Konkret wollen wir diese beiden Fragen am Beispiel von Kohlbergs Theorie der Entwicklung moralischen Verhaltens stellen, die beansprucht in der Piaget-Tradition zu stehen, d.h. im organismischen Ansatz zu wurzeln. Unsere beiden Fragen konkretisieren sich somit wie folgt: (1) Kann das Organismusmodell für jede beliebige psychologische Problemstellung als Basis der Theoriebildung verwendet werden, oder gibt es für das organismische Modell lediglich einen bestimmten Bereich von Problemstellungen, den es adäquat erfassen kann? (2) Lässt sich zeigen, dass über das von Kohlberg verwendete Menschenmodell externe (insbesondere ideologische) Einflüsse in seine Theorie eingehen?

8.1 Ist das Organismusmodell ein adäquates Modell der moralischen Entwicklung?

Kohlberg stellt sich explizit in den Kontext der kognitiven Psychologie und glaubt für das moralische Verhalten eine Entwicklungstheorie formuliert zu haben, die analoge Ansprüche wie die Theorie Piagets im Bereich des intelligenten Verhaltens erfüllen kann. Kohlberg betont verschiedentlich, dass er Piaget als Vorbild bzw. dessen Entwicklungstheorie als "Methode" gewählt habe (z.B. Kohlberg 1973, 1974). Damit verankert Kohlberg sein Denken klar in den Postulaten des organismischen Menschenmodells. Mir scheint, dass sich Kohlberg in einem etwas deutlicheren Licht sehen lässt, wenn man seine moralische Entwicklungstheorie konsequent auf die Ebene des Organismus-Modells bezieht. Auf diese Weise ist Kohlberg nicht nur besser zu verstehen; man kann auch zeigen, dass er sich mit dem organismischen Modell eine Reihe von Schwierigkeiten eingehandelt hat, die er nur ungenügend löst und daher in theoretische Verstrickungen gerät.

8.1.1 Die Probleme des Interaktionsbegriffs

Zunächst steht Kohlberg einigen recht unangenehmen begrifflichen Problemen gegenüber. Wir haben gesehen, dass Piaget seine Begriffe organismisch, d.h. in biologischen Kategorien, konzipiert. Umwelt, Adaptation, Interaktion, Aequilibration etc. sind biologisch gedachte Begriffe. Für Kohlberg stellt sich damit als erstes Problem, diese Begriffe auf gesellschaftliche Dimensionen umzumünzen, denn moralisches Verhalten spielt sich zwischen Menschen ab, ist also nicht einfach eine Angelegenheit des Verhältnisses von Individuum und physischem Ding, wie die kognitive Entwicklung im Sinne Piagets. Piaget gelingt es, die kognitive Entwicklung "gesellschaftsfrei" zu halten. "Gesellschaft" gehört bei ihm zur "normalen", biologisch notwendigen Umwelt, die keinen inhaltlichen Einfluss auf die kognitive Entwicklung nimmt. Das Individuum kann sich kognitiv entwickeln in der Interaktion mit Gegenständen, also: dem physischen Aspekt der Umwelt. Diese Position kann Kohlberg zweifellos für die Entwicklung moralischer Kategorien nicht einnehmen. Er muss daher notgedrungen einen Begriff davon haben, wie die soziale Interaktion die moralische Entwicklung beeinflusst.

Bereits an dieser ersten Problemstelle seiner Theorie ist Kohlberg wenig explizit. Nirgendwo diskutiert er die Frage, was in einer Theorie der moralischen Entwicklung das Aequivalent zum Umwelt-Begriff Piagets ist, was also Gesellschaft und was soziale Interaktion sind. Er geht letztlich nicht über die formal-logische Begrifflichkeit Piagets hinaus. Kohlberg zeigt

> "... eine Tendenz, formal-logische (Interaktion als Wechselwirkung), biologische (Piagets Begriff des Gleichgewichts) und soziale Begriffe (soziale Interaktion als aufeinander bezogenes, komplementäres Handeln von mindestens zwei Subjekten, deren Komplementarität mit Reziprozität gleichgesetzt wird) unreflektiert zu verquicken, als gleich, synonym zu behandeln" (Bilden 1977, p. 181).

Kohlberg spricht von "... universale(n) Strukturen der sozialen Umwelt, die für die moralische Entwicklung grundlegend sind" (Kohlberg 1974, p. 100) und zählt auf: Familie, Wirtschaft, Recht, soziale Schicht, Regierung. Ihnen kommt eine funktional gleiche Bedeutung zu. Die wesentliche gesellschaftliche Institution sieht Kohlberg in den Rollen und der Rollenübernahme ("role-taking").

> "Die Struktur der Gesellschaft und der Moralität ist eine Struktur der Interaktion zwischen dem Ich und anderen Ichs, die dem eigenen Ich gleichen, die jedoch nicht das eigene Ich sind. Der Bereich in dem die Ansprüche der Ichs konfligieren, ist der Bereich der Moralität oder des moralischen Konflikts, und die Formen der Rollenübernahme in solchen Konfliktsituationen repräsentieren die variierenden Strukturen der moralischen Beurteilung und Entscheidung, die unsere verschiedenen Stufen definieren" (Kohlberg 1974, p. 100 f.).

Die Rollenübernahme impliziert "... eine gemeinsame Struktur der Gleichheit und der Reziprozität zwischen den Ichs ..." (Kohlberg 1974, p. 101). Kohlberg spricht zwar von Gleichgewicht, Gleichheit, Gerechtigkeit, Reziprozität etc.; was dies aber im sozialen Bereich konkret heisst, ist wenig klar. Alle diese Begriffe sind

historisch und gesellschaftlich vermittelt. Was als Gerechtigkeit oder Gleichheit empfunden wird, ist nicht raum-zeitlich invariant und bedarf daher der inhaltlichen Präzisierung.

Mehr als eben erwähnt sagt Kohlberg nicht zu den gesellschaftlichen Bedingungen der Moralentwicklung. Die moralischen Prinzipien erwachsen aus den Prinzipien der Rollenübernahme (Kohlberg 1974, p. 102). Als Bedingung der moralischen Entwicklung sieht Kohlberg demnach die Gelegenheiten zum "role-taking", die eine Gesellschaft bereitstellt (Kohlberg 1971, p. 183; 1973, p. 194 f.; 1974, p. 102 f., 131): "A great deal of variance in level of moral judgment remaining after the intellectual variance is removed is accounted for by social environmental factors which may be called 'amount of opportunities for role taking'" (Kohlberg 1971, p. 190). Die moralische Entwicklung ist eine Funktion der Gelegenheiten zum "role-taking"[74].

Kohlberg kann die Beschränktheiten des Piagetschen Interaktionsbegriffs für sein Unterfangen nicht durchbrechen. Interaktion wird bei Kohlberg in ihrer formalen Begrifflichkeit, die sie bei Piaget hat, belassen und ist lediglich soviel wie Austausch zwischen Individuen. Interaktion und "role-taking" geschehen einfach: Es ist das, was sich zwischen Menschen ereignet. Wie es geschieht, dazu äussert sich Kohlberg kaum. Er diskutiert lediglich einige Faktoren, die die Entwicklung des role-taking erleichtern sollen (Kohlberg 1974, p. 103 ff.), die aber empirisch problematisch sind (vgl. Silbereisen 1976, 1977; Silbereisen, Heinrich & Trosiener 1975). Geradeso wie die intellektuelle Entwicklung in der Auseinandersetzung mit irgendwelchen physischen Dingen abläuft, ist bei der moralischen Entwicklung die beliebige Interaktion mit anderen Individuen der stimulierende Faktor. Die moralische Entwicklung ist wie die kognitive Entwicklung bei Piaget ein Automatismus, der allein schon dadurch in Gang gesetzt wird, dass das Individuum mit anderen interagiert. Letztlich verharrt also Kohlberg auf der Ebene des Piaget-Modells: Genauso wenig wie Piaget den Interaktionsbegriff gesellschaftlich versteht, bringt Kohlberg die soziale Interaktion inhaltlich ins Spiel. Die Entwicklung des moralischen Urteils geschieht als invariante, universelle Stufensequenz und das heisst als natürliche Entwicklung (Kohlberg & Mayer 1972, p. 475, 483, 468, 494): "Because the development of these principles is natural they are not imposed on the child - he chooses them himself" (Kohlberg & Mayer 1972, p. 475 - meine Hervorhebung, W.H.). Die moralische Entwicklung ist ebenso wie die intellektuelle Entwicklung eine spontane Angelegenheit. Wo dann noch der Unterschied zu den "romantischen" Erziehungsideologien liegt, gegen die sich Kohlberg so vehement abzugrenzen versucht,

---

74 Hie und da erwähnt Kohlberg die "Differenziertheit" gesellschaftlicher Strukturen. Ob damit allerdings ein zusätzlicher sozialer Faktor gemeint ist oder ob die gesellschaftliche Differenziertheit lediglich die Voraussetzung für möglichst optimale "Gelegenheiten zur Rollenübernahme" ist, ist mir unklar.

ist schlechterdings unklar. Schliesslich werden die "Romantiker" wie folgt bestimmt: "Romantics hold that what comes from within the child is the most important aspect of development ..." (Kohlberg & Mayer 1972, p. 451). Wo ist die Differenz von "what comes within the child" und "he chooses them himself"? Es zeigt sich hier meines Erachtens mit aller Deutlichkeit, dass Kohlberg die modelltheoretischen Voraussetzungen Piagets ungenügend reflektiert. Piagets Theorie ist letztlich eine "romantische" Theorie genau im Sinne von Kohlberg und Mayer. Doch Kohlberg will dies nicht akzeptieren (und tatsächlich kann er es auch nicht akzeptieren, denn für eine Theorie der moralischen Entwicklung wäre dies eine fragwürdige Position). Dadurch entsteht ein Durcheinander an Referenzen auf Piaget und unexplizierten Begriffserweiterungen der Piaget-Theorie.

8.1.2 Die Probleme des Adaptationsbegriffs

Eine andere Schwierigkeit Kohlbergs ergibt sich mit dem Adaptationsbegriff. Kohlberg übernimmt mit dem organismischen Modell das Problem einer Zielbestimmung der moralischen Entwicklung. Piaget hat es hier relativ leicht, weil er sich ganz in die Tradition der westlichen Erkenntnistheorie einordnen kann. Das Ziel der kognitiven Entwicklung ist demnach das sich epistemisch verhaltende, objektiv urteilende Individuum. Für Kohlberg ergibt sich keine so einfache Lösung, da über ethische Fragen kein mit der Erkenntnistheorie vergleichbarer Konsens besteht, das Ziel der moralischen Entwicklung also ziemlich kontrovers ist. Doch Kohlberg macht es sich leicht mit der Zielproklamation: Er wirft eine Reihe von (westlichen) Philosophen in einen Topf und erklärt damit, die Ethik gefunden zu haben, auf die hin die moralische Entwicklung zielen soll. "... whether one starts from Kant, Mill, Hare, Ross, or Rawls in defining morality, one gets similar research results" (Kohlberg 1971, p. 152)[75]. Kohlbergs Modell-Analogon zu Piaget kann tatsächlich nur dann funktionieren, wenn er eine der Wissenschaft vergleichbare Autorität auf seinem Gebiet, dem Gebiet der Moral, finden kann. In der philosophischen Ethik glaubt er dieses Aequivalent gefunden zu haben. Doch steht und fällt seine Theorie mit der Antwort auf die Frage, ob die philosophische Ethik tatsächlich diesen Konsens in moralischen Dingen erreicht hat. Natürlich hat sie ihn noch längst nicht erreicht: "It is notorious that moral philosophers agree no more about what is distinctive of the moral than about anything else ..." (Alston 1971, p. 276). Die Folge ist, dass eine Reihe von Kontroversen um Kohlbergs Theorie an genau dieser Stelle ansetzen. Kohlberg selbst hat einmal die Stufen 4, 5 und 6 als mögliche Alternativen der moralischen Entwicklung diskutiert (Kohlberg 1974, p. 76 f.). Andernorts hat er eine mögliche 7. Stufe vorgeschlagen (Kohlberg 1973). Habermas hat ebenfalls

---

75 Kohlbergs Ethikbegriff erweist sich damit als deontologisch; mit einer teleologischen Ethik hat er nichts gemein (vgl. Aron 1977, p. 202 ff.).

eine 7. Stufe postuliert, die er als Differenzierung der 6. Stufe vorstellt (Habermas 1976, p. 84 f.). Ebenso James Gilligan, dessen 7. Stufe durch "Liebe und psychologisches Verständnis" bestimmt ist (vgl. Schreiner 1979, p. 519). Etc. Kohlberg steht auf seinem Gebiet auf einer um einiges schwächeren Basis als Piaget, da ein Konsens über ethische Fragen nicht besteht. Die Kritik lässt diesen Punkt kaum je ausser Acht. Beispielsweise schreibt Peters zu Kohlberg:

> "His findings are of unquestionable importance, but there is a grave danger that they may become exalted into a general theory of moral development. Any such general theory presupposes a general ethical theory, and Kohlberg himself surely would be the first to admit that he has done little to develop the details of such a general ethical theory. Yet without such a theory the notion of 'moral development' is pretty insubstantial" (Peters 1971, p. 264).

Aron verweist auf einige spezifische Kritiken:

> "In particular, it remains to be shown that stage 6 represents a more adequate moral outlook than stage 5. Many prominent philosophers, among them utilitarians, pragmatists, and Marxists, espouse moral philosophies which are closer to Kohlberg's stage 5 than to his stage 6. Socrates, for example, would be rated as stage 5 for his argument in the Crito that it is more important to uphold the law (even if it is a law with which one disagrees) than to save a human life. How, ask Kohlberg's critics,can he justify the claim that Socrates' moral reasoning was not fully developed?" (Aron 1977, p. 201).

8.1.3 Die Probleme des Subjektbegriffs

Ein weiteres Problem ergibt sich natürlich aus der besonderen Struktur moralischen Verhaltens. Moralität wird üblicherweise mit einem sich entscheidenden Individuum in Zusammenhang gebracht, d.h. sie setzt ein autonomes Subjekt voraus. Der Subjektbegriff ist daher ein notwendigerweise zu klärender Begriff in einer Theorie der moralischen Entwicklung. Piagets Subjekte sind keine konkreten Individuen, während dies die Subjekte moralischer Handlungen definitionsgemäss sein müssen. Piaget spricht von "epistemologischen Subjekten" und meint damit lediglich die Koordinationsstelle der funktionalen Anpassungsmechanismen. Während Piaget auf einer (biologischen) Populationsebene diskutieren kann, ist dies Kohlberg nicht möglich: Seine Individuen sind konkrete einzelne Subjekte. Jede Theorie moralischen Handelns hat genau ein solches Subjekt zu unterstellen. Moralisches Handeln ist Entscheidungshandeln: Es setzt ein bewusstes, intentionales, sich entscheidendes Subjekt voraus, das Verantwortung tragen und schuldig werden kann (vgl. Abschnitt 6.1). Bei Kohlberg ist das Subjekt der "prinzipiellen" Moralität in genau diesem Sinne thematisiert: Als autonomes, unabhängiges, gegenüber konkreten gesellschaftlichen Zwängen freies und bewusstes Individuum. Individuen mit "prinzipieller Moral" sind unabhängig von Einflüssen der Gesellschaft oder der Gruppen, der sie angehören oder auch der Situationen, in denen sie handeln. Die Wirkung situativer Verhaltensdeterminanten ist gleich Null: Das Individuum handelt allein aus sich heraus. Damit unterstellt Kohlberg ein Menschenmodell, das dem "innengeleiteten Individuum"

(Riesman) der Handlungstheorien (vgl. Kap. 6) entspricht. Die normative Ausrichtung der moralischen Entwicklung entspricht diesem Menschentyp. Die "prinzipielle" Moralität ist jenseits konkreter gesellschaftlicher Verhältnisse angesiedelt. Das Individuum wird theoretisch von der Gesellschaft getrennt, der es praktisch immer angehört.

8.1.4 Die Probleme des Bewusstseinsbegriffs

Mit dem Subjektbegriff verknüpft ist das Problem des Bewusstseins moralischen Handelns. Im organismischen Modell Piagets hat das Bewusstsein eine funktionale Bedeutung. Kognitive Strukturen sind nicht notwendigerweise bewusst; sie sind "theories-in-action" (Karmiloff-Smith & Inhelder 1975). Für eine Theorie der moralischen Entwicklung kann dies aber nicht genügen. Kohlbergs Methodologie zeigt dies deutlich. Piagets Experimente sind immer Urteils- und Handlungssituationen. Das Problem des Verhältnisses von Denken und Verhalten ist bei Piaget im Experiment einsehbar. Kohlberg demgegenüber hat das Verhalten aus seiner Methodologie ausgeklammert. Er bewegt sich nur noch auf der Ebene von Urteilen. Er untersucht lediglich die Ebene der Erklärungen, die die Vpn für ihr Verhalten bzw. für konstruierte Situationen abgeben. Die moralischen Dilemmas Kohlbergs sind hypothetisch, während z.B. die Erhaltungsexperimente Piagets real sind. Piaget fragt also von einem realen Handlungsresultat zurück nach der Handlungsbegründung, während Kohlberg nach der Verbalisierung potentiellen Handelns in einer hypothetischen Handlungssituation fragt. Während bei Piaget sowohl das Handeln wie die Sprache (das Bewusstsein) methodisch eingesetzt werden, ist dies bei Kohlberg allein die Sprache. Damit kann er das Bewusstsein nicht funktional auf das Handeln beziehen, sondern, um seine Theorie überhaupt aussagekräftig zu machen, muss er beides zusammenfallen lassen. Der Bewusstseinsbegriff lässt sich nicht wie bei Piaget funktional fassen, da für Kohlberg die sprachliche Kommunikation der einzige Weg zur Moralität (moralisches "Urteil"!) ist. Auch ist Kohlberg gezwungen, Kognition und Bewusstsein (bzw. Sprache) identisch zu setzen, während Piaget dies nicht tun muss. Piaget spricht vom kognitiven Unbewussten (Piaget 1976 a, p. 31 ff.), etwas, was Kohlberg mit seiner Methodologie nicht erfassen kann.

8.1.5 Das Problem des Verhältnisses von intellektueller und moralischer Entwicklung

Ein weiteres Problem der moralischen Entwicklungstheorie ergibt sich aus der strengen Verknüpfung von intellektueller und moralischer Entwicklung, die Kohlberg propagiert. Danach ist die Entwicklung der kognitiven Strukturen Voraussetzung für die Entwicklung der moralischen Strukturen: "While moral stages are not simply special applications of logical stages, logical stages must be prior to moral stages, because they are more general" (Kohlberg 1971, p. 187; vgl auch Kohlberg 1974, p. 99).

Die intellektuelle Entwicklung versteht Kohlberg im Sinne Piagets und impliziert damit erstens, dass die kognitiven Strukturen von der "Interaktion" des Kindes mit der physischen Umwelt abhängig sind und zweitens, dass erst wenn die kognitiven Strukturen adäquat ausgebildet sind die sozialen Interaktionen via "role-taking" einen zusätzlichen Beitrag zur moralischen Entwicklung leisten können. Das Kind kann also seine intellektuelle und seine moralische Entwicklung nicht gleichzeitig fördern.

Im weiteren unterstellt Kohlberg, dass die intellektuelle Entwicklung im Sinne Piagets genügt, um seine Theorie abzustützen. Diese Einschätzung ist aber nur möglich, wenn Kohlberg Piagets Theorie als eine Theorie der sozialen Kognition verstehen kann. Mit anderen Worten muss Kohlberg die Generalisierung der kognitiven Strukturen auf soziale Interaktionen unterstellen. Diese Annahme ist angesichts der spontan verstandenen und dinglich orientierten Entwicklung des kognitiven Operierens besonders auszuweisen. Piagets Experimente stammen praktisch alle aus dem Bereich naturwissenschaftlicher Fragestellungen. Eine Theorie wie jene der moralischen Entwicklung, die soziale Interaktionen thematisiert und die kognitive Entwicklung im Sinne Piagets versteht, muss daher annehmen, dass ein Individuum, das naturwissenschaftliche Probleme beispielsweise formal-operatorisch lösen kann, auch im sozialen Bereich auf der Stufe formal-operatorischen Denkens handelt. Wie realistisch diese Annahme ist, sei dahin gestellt. Jedenfalls ist sie für die Art, wie Kohlberg seine Theorie der moralischen Entwicklung formuliert, unerlässlich. Kohlberg ist damit in der eigenartigen Situation, seine Theorie der sozialen Interaktion, was eine moralische Theorie zwangsläufig ist, auf eine Theorie der dinglichen Interaktion aufzubauen, ein doch recht eigenartiges Gebäude, denkt man daran, dass das Kind von seiner Geburt an in sozialer Interaktion steht. Wir haben die paradoxe Situation, dass die moralische Entwicklung des Kindes, die sich im sozialen Kontext vollzieht, abhängig ist von der vorausgehenden intellektuellen Entwicklung, die sich allein in der Auseinandersetzung des Kindes mit der dinglichen Umwelt vollzieht.

8.1.6 Das Problem der Trennung von Form und Inhalt: Moralische Erziehung als Identitätsverweigerung

Ein weiteres besonderes Problem entsteht daraus, dass Piaget Form und Inhalt der kognitiven Entwicklung trennt, und Kohlberg auf seinem Gebiet diese Trennung aufnimmt. Kohlberg versucht daher, alles Besondere und Inhaltliche aus der moralischen Kognition zu eliminieren. Allein die Form des Urteils will er als Gegenstand seiner Untersuchungen akzeptieren. Die Bedeutung der formalistischen Etnik in Kohlbergs Theorie hat hier ihre Ursache. Damit stösst Kohlberg auf dasselbe Problem, das wir bei Piaget diskutiert haben: Die formale Abstraktheit der moralischen Entwicklung vermag nicht zu erklären, wie das Individuum ein moralisches Urteil auf

sich zu beziehen vermag (vgl. Abschnitt 7.2.9). "... formal analysis, with its emphasis on levels of abstraction, from concrete to functional or abstract, for example, or from undifferentiated and unintegrated, leaves aside the crucial element of moral conviction which is never mentioned in Kohlberg's writings" (Braün & Baribeau 1978, p. 295 - meine Hervorhebung, W.H.). Jede Entscheidungs- und Handlungssituation ist durch partikulare, besondere und inhaltliche Aspekte definiert. Ein Individuum, das bloss über formale, abstrakte, allgemeine Urteilskategorien verfügt, ist zwangsläufig handlungsunfähig, da es sich selbst nicht mit der Situation verbinden kann. Es fehlen ihm die vermittelnden Begriffe, um sein abstrakt-formales kognitives moralisches Urteil mit der subjektiv-betroffen-machenden partikularen Situation zu verknüpfen. Dieses Problem ist für Kohlberg um einiges gravierender als für Piaget, denn Piaget geht es erklärtermassen nicht um eine Identitätstheorie, sondern um eine Epistemologie, Kohlberg hingegen will nicht epistemisches Verhalten erklären, sondern moralisches Verhalten und das heisst, dass es Kohlberg um alltägliche Menschen in alltäglichen Situationen geht. Eine Theorie, die aber lediglich abstrakte, "dezentrierende" Denkkategorien diskutiert, kann diesen Anspruch auf Alltäglichkeit nicht erfüllen. Die Abstraktheit der formalen Urteilskategorien ist gerade nicht geeignet, die subjektive Betroffenheit moralischer Konfliktsituationen theoretisch abzubilden.

Moralische Situationen sind dadurch ausgezeichnet, dass sie eine Bedeutung für mich haben, dass ich mich entscheiden muss. Daher hat eine Theorie des moralischen Verhaltens die Betroffenheit des Individuums von den konkreten Bedingungen der Situation, in der es sich entscheiden muss, zu thematisieren. Eine Theorie wie die Kohlbergsche, die lediglich mit "kalten" kognitiven Strukturen arbeitet, verfehlt ihren Gegenstand. Erst die "warmen" affektiven Bezüge, die das Individuum an die moralische Situation binden, können das moralische Handeln des Individuums erklären. Wie ist beispielsweise der Entscheid im Heinz-Dilemma[76] zu werten, die Droge zu stehlen, weil man seine Frau liebt, und nicht weil man aufgrund abstrakter Ueberlegungen zum Schluss gekommen ist, das Leben stehe wertmässig dem Besitz gegenüber voran? Kohlbergs Theorie stuft die abstrakte Argumentation als höher entwickelt ein als die konkrete Emotion (die wohl als Stufe 3 gescort würde). Wenn Heinz aber schliesslich tatsächlich beim Drogisten einbricht, so doch wohl kaum aufgrund seiner dezentrierten moralphilosophischen Ueberlegungen, sondern wegen seiner höchst zentrierten emotionalen Regungen seiner Frau gegenüber: aus Liebe! Die Eliminierung

---

76 Der Inhalt des "Heinz-Dilemmas" lässt sich folgendermassen zusammenfassen: Heinz ist der Ehemann einer krebskranken Frau. Ein Apotheker hätte ein lebensrettendes Medikament, das Heinz aber nicht zu bezahlen vermag. In seiner Verzweiflung bricht er in die Apotheke ein und stiehlt das Medikament. Hat er richtig gehandelt und warum? (vgl. Kohlberg 1974, p. 66).

der Affektivität aus dem moralischen Verhalten, wie sie Kohlberg proklamiert, macht es fraglich, wie und ob moralisches Handeln jemals zustande kommt.

Die Logik der eben formulierten Argumentation findet sich auch bei Carol Gilligan (1977). Sie wirft Kohlberg vor, eine Entwicklungstheorie zu propagieren, die in eine abstrakte, emotional entleerte Moral der Gerechtigkeit mündet. Dadurch aber kommen Frauen auf der Stufenleiter Kohlbergs schlechter weg als Männer, denn aufgrund ihrer Sozialisationsgeschichte neigen Frauen eher zur Identifikation mit konkreten Lebenssituationen. Frauen lösen moralische Konflikte weniger unter Rekurs auf formale, vom Handlungskontext losgelöste Gerechtigkeitsprinzipien, sondern durch konkretes, von Mitleid, Sorge, Empathie, Hilfe, Nicht-Verletzen etc. getragenes situatives Engagement. Im Heinz-Dilemma beispielsweise werden das Eigentumsrecht und das Recht auf Leben nicht abstrakt, in Begriffen ihrer logischen Priorität verhandelt, "... but rather in the particular, in terms of the actual consequences that the violation of these rights would have in the lives of the people involved" (Gilligan 1977, p. 507; vgl. auch p. 512). Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Frauen tatsächlich häufig auf der 3. Kohlberg-Stufe "hängenbleiben" (vgl. Gilligan 1977, p. 484, 489 f.), eine Tatsache, die Kohlberg nicht anders erklären kann als damit, dass Frauen moralisch weniger entwickelt sind als Männer. Gilligan meint zu Recht, diese "Erklärung" sei eine Konsequenz der theoretischen und methodologischen Voraussetzungen Kohlbergs:

> "... as long as the categories by which development is assessed are derived within a male perspective from male research data, divergence from the masculine standard can be seen only as a failure of development. As a result, the thinking of women is often classified with that of children. The systematic exclusion from consideration of alternative criteria that might better encompass the development of women indicates not only the limitations of a theory framed by men and validated by research samples disproportionately male and adolescent but also the effects of the diffidence prevalent among women, their reluctance to speak publicly in their own voice, given the constraints imposed on them by the politics of differential power between the sexes. ... Kohlberg's dilemmas, in the hypothetical abstraction of their presentation, divest the moral actors from the history and psychology of their individual lives and separate the moral problem from the social contingencies of its possible occurence. In doing so, the dilemmas are useful for the distillation and refinement of the 'objective principles of justice' toward which Kohlberg's stages strive. However, the reconstruction of the dilemmas in its contextual particularity allows the understanding of cause and consequence which engages the compassion and tolerance considered by previous theorists (Freud, Piaget, Kohlberg - W.H.) to qualify the feminine sense of justice. Only when substance is given to the skeletal lives of hypothetical people is it possible to consider the social injustices which their moral problems may reflect and to imagine the individual suffering their occurrence may signify or their resolution engender" (Gilligan 1977, p. 490, 511 f.).

In den Augen von Carol Gilligan muss die Kohlbergsche moralische Entwicklungstheorie um die Dimension des weiblichen Standpunkts erweitert werden, d.h. dem partikularen, konkreten Engagement an der Handlungssituation und am andern Individuum. Solange Kohlberg im dezentrierten, abstrakten, "kalten" Urteil das alleinige oder

zentrale Charakteristikum der Moralität sieht, bleibt seine Theorie Ausdruck eines männlichen Chauvinismus.

Der Abstraktheit der formalen Urteilskategorien entspricht auf der pädagogischen Ebene die abstrakte Zielproklamation. Kohlberg und Mayer verlangen von einer Erziehungstheorie, sie habe sich an universal gültigen Zielen und Entwicklungslinien zu orientieren:

> "Rational ethical principles, not the values of parents or culture, are the final value-arbiters in the defining educational aims. Such principles may call for consultation with parents, community, and children in formulating aims, but they do not warrant making them final judges of aims. ... Movement from one stage to the next is significant because it is a sequence in the individual's own development, not just a population average or norm. At the same time, insofar as the sequence is a universally observed development it is not unique to the individual in question" (Kohlberg & Mayer 1972, p. 473, 463 - meine Hervorhebung, W.H.).

Damit reproduziert Kohlberg das Problem, das Piagets Theorie auf der Intelligenzebene stellt: Eine abstrakte, formale, universelle, "dezentrierte" kognitive Struktur vermag dem Individuum (Kind, Schüler) nicht zu sich selbst zu verhelfen. Eine Erziehung, die sich nach diesen universellen, nicht individuen-bezogenen Kategorien orientiert, zerstört die Möglichkeit der Identitätsfindung. Es ist eine Erziehung, die sich selbst entfremdete Individuen produziert, Individuen, die vor lauter abstrakter Intelligenz und Moralität sich in ihrem eigenen Leben, in ihrer eigenen Gesellschaft und in ihren eigenen Lebensnischen nicht zurechtfinden können. Das Mäntelchen des Progressiven, das Kohlberg seiner Erziehungstheorie umhängen will (vgl. Kohlberg & Mayer 1972) entlarvt sich als Tarnkappe einer höchst bedenklichen Entfremdungsideologie. Vor lauter Universalismus verschwindet die Individuation, das Finden zu sich selbst, aus dem Erziehungsprogramm.

Theorien, die von allem Inhaltlichen und Konkreten gereinigt sind, sind pädagogisch gefährliche Theorien. Sie vermögen zwar die Abstraktheit des Denkens und Urteilens, das unsere Kultur und Tradition so meisterhaft entwickelt hat im Kontext der pädagogischen Situation zu reproduzieren und sind insofern eindeutige Sozialisatoren unserer "Zivilisiertheit". Stützt sich die Pädagogik aber allein auf solche Theorien, so wird sie zum Vollstrecker einer Entwicklung, die die Individuation, die Identitätsfindung und die Körperlichkeit unserer Existenz allmählich immer stärker zum allgemeinen Problem des modernen Menschseins macht (vgl. Herzog 1979 b). Die Pädagogik wird zum Vollzugsort eines hochgezüchteten Geistes, der fähig ist absolut abstrakt, absolut formal, absolut allgemein etc. zu argumentieren, der aber nicht imstande ist, die Bedeutung seiner Existenz zu erhellen. Identität und Körper verkümmern, sind dem Geist entfremdet, werden zum Problem und therapiebedürftig. Will die Pädagogik daran festhalten, dass sie auch eine Sollenswissenschaft ist und damit über Kategorien eines adäquaten Menschseins verfügt (vgl. Widmer 1977) und will sie akzeptieren, dass pädagogisches Handeln Psychotherapie antizipierend

ersetzen soll (vgl. Cohn 1975, p. 176), so hat sie sich der Invasion pädagogischer Kontexte durch einseitige psychologische Theorien entschieden zur Wehr zu setzen. Und dann muss sie Theorien wie diejenige Piagets und Kohlbergs in ihre Schranken verweisen.

Vermutlich hat Kohlberg diese Implikationen seiner Theorie selbst gesehen, denn seine Diskussion einer 7. Stufe entspricht genau dem hier skizzierten Anliegen. Die Fragen, die sich auf der 7. Stufe stellen, betreffen eindeutig die Identität (die Existenz) des Individuums: "'Why be moral?' 'Why be just, in a universe that is largely unjust?' ...'Why live?' ... 'How face death?' ..." (Kohlberg 1973, p. 202). Doch eine so verstandene 7. Stufe steht in seltsamem Gegensatz zu den ersten 6 Stufen der moralischen Entwicklung. Kohlberg scheint dies selbst zu sehen: "... ultimate moral maturity requires a mature solution to the question of the meaning of life. This, in turn, is hardly a moral question per se; it is an ontological or a religious one. Not only is the question not a moral one but it is not a question resolvable on purely logical or rational grounds as moral questions are" (Kohlberg 1973, p. 202 - meine Hervorhebung, W.H.). Die ganze Abstraktheit der Piagetschen Intelligenz und der Kohlbergschen Stufen 1 bis 6 können bei dieser Frage nicht helfen. Eine so persönliche Frage kann nicht durch allgemein-gültige Antworten entschieden werden!

8.1.7 Die Folgen der ungenügenden Modellexplikation: Widersprüche und Unklarheiten

Es kann hier nicht um eine systematische Auseinandersetzung mit Kohlberg gehen. Die bisherigen Beispiele mögen aber hinreichend zeigen, dass sich Kohlberg durch die ungenügende Explikation seiner Modellannahmen in nicht unbeträchtliche theoretische Schwierigkeiten bringt. Kohlberg scheint es nicht klar zu sein, dass das Piaget-Modell, an dem er sich methodologisch orientiert, organismisch ist, währenddem das Problemfeld des moralischen Verhaltens, das er theoretisch erhellen will, gesellschaftlich ist. Diese zwei Seiten seiner Forschung reflektiert Kohlberg ungenügend. Die Folge ist, "... dass in dieser Entwicklungstheorie eine ziemliche Unklarheit über Natürliches und Soziales herrscht ..." (Bilden 1977, p. 132). Daraus entstehen eine Reihe von Widersprüchen und Unklarheiten. Beispielsweise bezeichnet Kohlberg an einer Stelle den Schritt von der "konventionellen" zur "prinzipiellen Moralität" als "... a matter of personal choice and as a choice of a self ..." (Kohlberg 1973, p. 199). Plötzlich erfolgt die moralische Entwicklung also nicht mehr "natürlich", sondern wird zur Angelegenheit der willentlichen Entscheidung des einzelnen Individuums. "Natürlich" entwickeln sich nur noch die Stufen 1 bis 4, die Stufen 5 und 6 sind Sache der persönlichen Entscheidung. Allerdings: Ist es so erstaunlich, dass Kohlberg ein willensstarkes Individuum propagiert, wenn unter dem Mantel seiner Theorie das Modell des "innengeleiteten" Individuums steckt? Ein

"innengeleitetes" Individuum, das autonom auf der "prinzipiellen" Stufe handelt, muss ich-stark sein. Wenn also Kohlberg über die Beziehungen seiner Theorie zu Eriksons Stufen der Identitätsentwicklung spekuliert (Kohlberg 1973, p. 197 ff.), so würde er durch eine Explikation seiner Modellannahmen sehen, dass Ich-Stärke eine rein begriffliche Implikation seiner anthropologischen Voraussetzungen ist.

Ein anderes Beispiel für die verworrene Theoriesituation Kohlbergs ist seine philosophische Einordnung Piagets. Kohlberg rechnet Piaget nicht der Tradition Rousseaus zu, sondern jener von John Dewey (vgl. Kohlberg & Mayer 1972). Folgerichtig kann er auch mühelos Piaget und Mead theoretisch zusammenbringen (Kohlberg 1974), ein Unterfangen, das meines Erachtens reichlich verfehlt ist (vgl. Herzog 1980 b). Ein weiteres Indiz dieser problematischen Piaget-Einordnung: Kohlberg kann sagen, der "kognitiv-entwicklungstheoretische" Ansatz sei nicht "embryological" (Kohlberg & Mayer 1972, p. 458), während Bärbel Inhelder sagt, die Genfer Arbeiten gingen von einer Hypothese aus, "... vergleichbar derjenigen der Embryologen ..." (Inhelder 1977 b, p. 94). Piaget selbst betont nachdrücklich, sein Anliegen sei, eine "Embryologie des Geistes" zu formulieren (vgl. Piaget 1970, p. 710, 729; 1972 b, p. 2; 1976 b, p. 26; vgl. auch Abschnitt 7.2.7.2).

Die Ambiguität der Kohlbergschen Theorie aufgrund ihrer ungeklärten Modellannahmen macht es möglich, sie in zwei Versionen aufzuteilen (vgl. Gibbs 1977; 1979). Danach vermengt Kohlberg zwei Menschenmodelle, einerseits ein organismisches und andererseits ein existentialistisches. Gibbs ist der Meinung, dass das organismische Modell sehr wohl funktioniert für die Stufen 1 bis 4, dass aber die Theorie Kohlbergs auf den höheren Stufen (also den Stufen 5, 6 und letztlich auch 7) auf existentialistischen Voraussetzungen beruht. Diese Einschätzung Kohlbergs ist mit der hier vorgetragenen Analyse gut verträglich: Danach ist Kohlberg effektiv nur zum Teil dem Piagetschen Denken verpflichtet; zum andern Teil unterstellt er ein Menschenmodell, das er anderswoher bezieht, eine Tatsache allerdings, die er nirgendwo diskutiert.

Diese Analysen mögen genügen, um klar zu machen, worum es mir hier geht, nämlich nachzuzeichnen, dass die ungenügende Explikation der Modellannahmen eine Theorie in Widersprüche verstrickt und es schwer macht, ihr Potential adäquat einzuschätzen. Kohlberg übernimmt die Begriffe Piagets, ohne sie einer genauen Analyse zu unterziehen und vor allem ohne darauf zu reflektieren, dass sie bei Piaget in einem organismischen Modell verankert sind und durch die Uebertragung auf soziale Interaktionen zwangsläufig einen Bedeutungswandel erfahren. Kohlberg macht nicht klar, dass seine Theorie auf Modellannahmen beruht, insbesondere macht er nicht klar, was die Modellannahmen Piagets sind und wie sich daraus ganz bestimmte Implikationen für die Behandlung seines eigenen Gegenstandes, der moralischen Entwicklung, ergeben. Und er macht weiter nicht klar, dass seine Theorie der moralischen

Entwicklung ebenfalls auf spezifischen Modellannahmen beruht, die über die Annahmen Piagets hinausgehen. Dazu gehört nicht zuletzt die Ethik, der er verpflichtet ist. Und dazu gehören die offensichtlich nicht dem Piaget-Modell entliehenen "existentialistischen" Annahmen, die er nirgendwo expliziert. Ich glaube daher, dass Kohlberg nicht berechtigt ist (genau so wenig wie Piaget in seinem Falle) davon zu sprechen, er habe eine universal gültige Theorie der moralischen Entwicklung formuliert, mit deren Hilfe er sogar den "naturalistischen Fehlschluss" überwinden könne (vgl. Kohlberg 1971). Meines Erachtens ist es sogar ausgesprochen schwierig anzugeben, wo und inwiefern Kohlbergs Theorie Gültigkeit hat. Das liegt an den zum Teil widersprüchlichen Aussagen, die Kohlberg (wegen der unexplizierten Modellannahmen) macht und an der ungenügenden Aufdeckung des empirischen Gehalts seiner Theorie.

Könnte es damit sein, dass ein bestimmtes Modell für die Bildung einer spezifischen Theorie mehr oder weniger angemessen ist? Ich glaube ja, und die allgemeine Diskussion des Modellbegriffs impliziert letztlich diesen Gedanken: Modelle sind nach Kriterien der Nützlichkeit (Brauchbarkeit) zu beurteilen, nicht nach empirischen Kriterien. Demnach wäre Kohlbergs Entscheid zugunsten des organismischen Modells eine nicht sehr adäquate Wahl. Moralisches Verhalten ist an ein handelndes Subjekt gebunden, das in soziale Beziehungen eingeflochten ist, ein Subjekt, das sich nicht lediglich seiner Umwelt anpasst, sondern die Kraft zur Nicht-Anpassung hat. Das Organismusmodell vermag den Anforderungen an eine Theorie moralischen Handelns nicht zu genügen. Kohlberg zeigt dies selbst durch die Terminologie, die er auf der Stufe der postkonventionellen Moralität verwendet. Damit invalidiert er letztlich die organismische Grundlage seiner Theorie, denn wie hat man sich den Uebergang von einem Organismus zu einem Handelnden vorzustellen?

Zusammengefasst legen unsere Ueberlegungen den Schluss nahe, dass zwischen Problem- und Modellwahl keine bedingungslose Beziehung besteht. Nicht jedes Modell ist für jede Problemstellung gleichermassen geeignet.

8.2 Historische, kulturelle und ideologische Einflüsse in Kohlbergs moralischer Entwicklungstheorie

Zum Schluss unserer Diskussion Kohlbergs wollen wir dessen Entwicklungstheorie zum Anlass nehmen, um ein im zweiten Kapitel aufgeworfenes Problem der Psychologie auf die Modellebene zu beziehen, nämlich die Frage der externen Einflussnahme auf die psychologische Theoriebildung und Erkenntnisfindung. Es ist zu vermuten, dass ideologische, politische, "zeitgeistige" etc. Einflüsse die Psychologie weniger via die Theorieebene erreichen, sondern vielmehr die Wahl des Menschenmodells beeinflussen, die ja bereits definitionsgemäss nach normativen Kriterien erfolgen muss. Ideologien, Moden, geistige Strömungen etc. wirken nicht unmittelbar auf die theoretische und empirische Arbeit der Psychologie ein, sondern vermittelt über die

Ebene der Menschenmodelle. Wir wollen die Plausibilität dieser These wiederum am Beispiel Kohlberg diskutieren.

8.2.1 Gesellschaft und Individuum: Kohlberg als bürgerlicher Theoretiker

Analog wie Piaget von vermeintlich universalen erkenntnistheoretischen Kategorien wie Raum, Zeit, Kausalität etc. ausgeht, um die kognitive Entwicklung analytisch in den Griff zu bekommen, will Kohlberg von universal gesetzten ethischen Grundkategorien ausgehen, um damit die moralische Entwicklung zu analysieren. Moralische Entwicklung wird als invariante und universale Sequenz von Stufen des moralischen Urteils verstanden. "... these stages or 'fundamental ethical principles' ... (a) are culturally universal, (b) occur in an invariant order of development, and (c) are interpretations of categories which are universal" (Kohlberg 1971, p. 177). "A principle is a universalizeable, impartial mode of deciding or judging, not a concrete cultural rule" (Kohlberg & Mayer 1972, p. 468). Kohlberg ist der Ansicht, "... dass sich im moralischen Urteil universelle, regelmässige Alterstrends der Entwicklung nachweisen lassen und dass diese eine formal-kognitive Basis haben" (Kohlberg 1974, p. 59, vgl. auch p. 99) bzw. "... dass die altersbedingten Entwicklungstrends des moralischen Urteils eine formal-strukturelle Grundlage parallel zur strukturellen Grundlage der kognitiven Entwicklung haben" (Kohlberg 1974, p. 84).

Wir haben bereits erwähnt, dass für Kohlberg diese formal-kognitive Komponente der moralischen Entwicklung der Theorie Piagets entspricht. Auf den engen Gesellschaftsbegriff Kohlbergs haben wir ebenfalls bereits hingewiesen. Kohlberg sieht "... die primäre Bedeutung des Wortes 'sozial' in der eindeutig menschlichen Strukturierung des Handelns und Denkens durch die Rollenübernahme ..." (Kohlberg 1974, p. 100). "Das Wort 'sozial' meint im wesentlichen 'gemeinsam'"(Kohlberg 1974, p. 135). Gesellschaft und Moral werden aus der Situation der Dyade mit reziproker Beziehung zwischen gleichen Individuen verstanden (Kohlberg 1974, p. 100 f.). Die soziale Entwicklung ist auf ein Gleichgewicht (Reziprozität) der Handlungen zweier interagierender Individuen gerichtet. "In verallgemeinerter Form ist dieses Gleichgewicht der Endpunkt oder die Bestimmung der Moralität, begriffen als Prinzip der Gerechtigkeit, d.h. der Reziprozität oder Gleichheit" (Kohlberg 1974, p. 11). Die moralische Entwicklung ist "... im Grunde ein Prozess der Restrukturierung von Modi der Rollenübernahme ... " (Kohlberg 1974, p. 102). Auf "prinzipiellem" Niveau (Stufe 6) sind die "... Prinzipien der Gerechtigkeit oder die moralischen Prinzipien ... selbst wesentlich Prinzipien der Rollenübernahme, d.h. sie schreiben vor, 'so zu handeln, dass man die Standpunkte aller an der moralischen Konfliktsituation beteiligten in Rechnung stellt' (Mead ...)" (Kohlberg 1974, p. 102). Die Stimulation der moralischen Entwicklung geschieht über "Gelegenheiten zur Rollenübernahme":

"Da wir Personen und Institutionen mit Hilfe der Rollenübernahme 'kennen', lassen sich die sozial-strukturellen Einflüsse auf die kognitiv-strukturellen Aspekte der sozialen Entwicklung wohl am besten unter dem Gesichtspunkt der Variationen von Menge, Art und Struktur der Gelegenheiten zur Rollenübernahme begreifen" (Kohlberg 1974, p. 131).

Die Entwicklung schreitet in dem Masse voran, wie verschiedene institutionelle Kontexte durchlaufen werden.

Die Vorstellung von Gesellschaft als einem System reziproker Dyaden, durch die das Kind in seiner moralischen Entwicklung via Rollenübernahme geformt wird, mutet recht abstrakt an. Kann ein solcher Gesellschaftsbegriff tatsächlich das Fundament für eine universell gültige Theorie der moralischen Entwicklung abgeben? Handelt es sich dabei nicht um eine relativ leicht historisch verortbare Gesellschaftstheorie? Sullivan bejaht diese Frage. Zunächst einmal sieht er die Gründe für das Aufblühen der Kohlbergschen Theorie in der sozialen Situation der USA: "In a culture deeply involved in moral problems related to race, poverty, and war, this theory offered a concept of justice which promised to deal with the quagmire of value relativity" (Sullivan 1977, p. 353). Sullivan will zeigen, dass das implizierte Menschenbild von Kohlberg (und von John Rawls, auf den sich Kohlberg ausführlich beruft) ".. is to some extent parochial rather than universal in character and wedded historically to the liberal conceptions of natural law at the time of the French Revolution and developed to maturity in the writings of Kant" (Sullivan 1977, p. 360). Das zeigt sich schon an den philosophischen Referenzen, die Kohlberg für seine Theorie beibringt. Kohlberg betont die Bedeutung philosophischer Konzepte für die psychologische Theoriebildung und Forschung. Doch wenn er auf sein philosophisches Bezugsgebiet, die Ethik, verweist, bleibt er innerhalb der westlichen Welt. Der Pluralismus, den er beschwört, ist einer, der nicht einmal die bürgerliche Tradition transzendiert:

"One can be pluralistic as to philosophic concepts and arrive at the same research conclusions: ... whether one starts from Kant, Mill, Hare, Ross, or Rawls in defining morality, one gets similar research results. While philosophic concepts of morality differ from one another, their differences are minor ..." (Kohlberg 1971, p. 152)[77].

Auch das Menschenmodell der Kohlbergschen Theorie entspricht einer bürgerlichen Tradition. Das Individuum wird als isolierte, unabhängige Monade verstanden. Das gilt ausgeprägt für die Stufe 6: "Prinzipiell" urteilende Individuen sind autonome, innengeleitete Individuen. Kohlbergs Menschenmodell entspricht der liberalen Ideologie des Bürgertums. Ein rein formaler Moralbegriff wie jener von Kant und der 6. Stufe Kohlbergs kann aber nur für eine gesellschaftliche Situation funktionieren, in der voneinander völlig unabhängige, atomisierte Individuen interagieren.

---

77 Dass dem nicht so ist, haben wir bereits erwähnt (vgl. Abschnitt 7.2).

Gegen diesen Gesellschaftsbegriff ist aber kritisch all das vorzubringen, was gegen die gesellschaftliche Vertragstheorie spricht. Insbesondere ist die Idee des Gesellschaftsvertrages dort ideologisch, wo er zwar formal garantiert ist, inhaltlich jedoch aufgrund von Herrschaftsverhältnissen zur Farce wird. Die Vorstellung freier und gleicher Menschen, die lediglich durch ihre Eingebundenheit in die Natur begrenzt sind und durch einen Akt der Vernunft über eine vertragliche Vereinbarung in eine gesellschaftliche Ordnung eintreten und sich dadurch überhaupt erst als gesellschaftliche Wesen bestimmen, diese Vorstellung ist zwar abgetrennt von jeder gesellschaftlichen und historischen Realität sinnvoll und einleuchtend. Transponiert in die soziale Situation zur Zeit der bürgerlichen Revolution jedoch manifestiert sich der ideologische Gehalt der Vertragstheorie in aller Deutlichkeit. Das Eingehen eines Lohnvertrages beispielsweise setzt gleiche Bedingungen bei beiden Vertragspartnern voraus. Die Bedingungen waren aber alles andere als gleich: Bildung, Besitz, Arbeit etc. waren ungleich verteilt. Das Insistieren des Bürgertums auf der Autonomie des Individuums hatte daher in erster Linie eine strategische Funktion:

> "Gegenüber dem Adel (und dem König) müssen aus 'strategischen' Gründen wirtschaftliche und bürgerliche Rechte für jedermann beansprucht werden; in Wirklichkeit werden sie jedoch nur von derjenigen Gruppe beansprucht, die überhaupt mit ihren Gegnern konkurrieren konnte, d.h. von den besitzenden Nichtadeligen. Durch geschickte Ableitungen und das Verdrängen bestimmter wichtiger Voraussetzungen wurde daher die Argumentation für Freiheit der Persönlichkeit (also gegen Zwang 'von oben') so formuliert, dass sie sozusagen nebenbei alle die Menschengruppen ausschloss, die man gerne ausschliessen wollte" (Claessens & Claessens 1979, p. 83).

Der postulierte Naturzustand vereinzelter Individuen war ein höchst gesellschaftlich bestimmter Zustand, der darüber hinaus bloss für einen Teil der Bevölkerung Geltung hatte.

Das Argument ist generalisierbar: Eine formalistische, desinteressierte Ethik ist in dem Fall eine inhaltlich bestimmte, interessierte Ethik, wo die Voraussetzung ihrer Anwendbarkeit, nämlich eine Menschheit in einem quasi-natürlichen Zustand, frei von Herrschaftsstrukturen, diktiert lediglich von Vernunftsprinzipien, nicht gegeben ist. Da nun jede bekannte Gesellschaft von Machtstrukturen und Ungleichheiten gekennzeichnet ist, kann Kohlbergs Modell der moralischen Entwicklung nicht für jedes beliebige menschliche Individuum gültig sein. Eine desinteressierte Stufe-6-Ethik ist zweifellos nicht im Interesse einer unterdrückten gesellschaftlichen Gruppe. Es lässt sich daher argumentieren, "... that Kohlberg's stage theory of moral development is essentially conservative in nature and masks an unreflective liberal ideology" (Sullivan 1977, p. 361). Mehr noch: "If Rawls and Kohlberg's universality is disinterested and ideal, it is nevertheless peculiar that this 'universalization' leaves unchallenged some of the deleterious effects of corporate capitalism" (Sullivan 1977, p. 362). Kohlbergs Entwicklungstheorie entspricht

zwar einer ideologischen Strömung, nämlich dem bürgerlichen Denken, findet aber keinen Halt in der historischen Wirklichkeit. Kohlberg sieht auch nicht, dass das moralische Denken der "prinzipiellen" Stufe erst aus einer bestimmten gesellschaftlich-historischen Situation heraus entstehen kann.

> "Er erwägt ... nicht die Möglichkeit, dass die Form selbst Inhalt ist, dass die blosse Vorstellung, dass in der Moralität Form vom Inhalt geschieden werden kann, weit davon entfernt ist, 'kulturell universal' oder 'natürlich' zu sein, und dass sich in ihr die Struktur einer spezifischen Gesellschaft auf einem spezifischen ökonomischen Entwicklungsniveau manifestieren könnte" (Buck-Morss 1978, p. 66).

8.2.2 Die empirische Evidenz der Theorie: Kohlberg als "Kulturimperialist"

Wie Piaget für die kognitive Entwicklung beansprucht auch Kohlberg für seine Stufentheorie der moralischen Entwicklung Universalität. Dies folgt sogar zwingend aus seinem Ansatz, die Theorie der kognitiven Entwicklung Piagets gerade nicht als "Theorie", sondern als "Methode" zu verwenden (Kohlberg 1974, p. 7). Entwicklungsstufen sind entsprechend dieser "Methode" in invarianten, universalen (und logisch darstellbaren) Hierarchien angeordnet:

> "Der Stufenbegriff impliziert eine invariante Reihenfolge oder Sequenz der Entwicklung. Kulturelle und Umweltfaktoren oder angeborene Fähigkeiten können bewirken, dass ein Kind oder eine Gruppe von Kindern einen bestimmten Entwicklungsschritt zu einem wesentlich früheren Zeitpunkt erreicht als andere Kinder. Gleichwohl durchlaufen alle Kinder dieselbe Reihenfolge von Schritten, gleichgültig, ob eine Unterweisung durch die Umwelt stattfindet oder nicht" (Kohlberg 1974, p. 26).

Genetische, kulturelle oder soziale Einflüsse haben lediglich die Funktion von "Störgrössen", die die intern gesteuerte Entwicklung wohl peripher beeinflussen können, nicht aber die Ordnung der Stufensequenz. Es ist offensichtlich, dass eine Theorie mit universalistischem Anspruch daran gemessen werden muss, ob sie tatsächlich überall Gültigkeit hat. Kohlberg verweist auf Studien aus Taiwan, Grossbritannien, Mexiko, der Türkei und den USA (Kohlberg 1974, p. 74), um sein Universalitätsargument empirisch zu belegen. Im weiteren hat er keine bedeutsamen Differenzen in der Entwicklung des moralischen Urteils zwischen Katholiken, Protestanten, Juden, Buddhisten, Moslems und Atheisten gefunden (Kohlberg 1971, p. 174). Viel mehr Hinweise auf kulturvergleichende empirische Daten finden sich bei Kohlberg jedoch nicht, und es scheint, als genüge ihm dies als Beweismaterial. Jedenfalls glaubt Kohlberg, er könne seine Annahme universeller ontogenetischer Entwicklungssequenzen als "well-verified factual conclusions" (Kohlberg 1971, p. 155) etablieren (vgl. auch Kohlberg 1971, p. 174, 176).

Einigermassen nüchtern betrachtet, ist die empirische Evidenz zugunsten Kohlbergs alles andere als ermutigend. Nebst der mageren Basis an interkulturellen Daten ist die Präsentation des empirischen Materials im allgemeinen höchst ungenügend. Das liegt zum Teil an der qualitativen Methodologie, die Kohlberg praktiziert, mit

ihren höchst komplexen Scoring-Techniken, die sich schlecht in einem Forschungsbericht ausführlich erläutern lassen. Andererseits sind aber auch die Angaben über Art der Stichprobe, Interviewdurchführung, die Darstellung der Resultate etc. wenig genau (vgl. Simpson 1974, p. 100 f.). Wenn wir die Notwendigkeit des formal-operativen Denkens als Voraussetzung des prinzipiell-moralischen Urteilens in Rechnung stellen, verliert die Kohlberg-Theorie einiges mehr an Glanz, denn diese Stufe der kognitiven Entwicklung wird keineswegs universell erreicht (vgl. Kohlberg & Mayer 1972, p. 486; Simpson 1974, p. 87, Anm. 2). Kohlberg argumentiert zwar dahin, dass alle Individuen in allen Kulturen dieselbe Stufensequenz durchlaufen, "... though varying in rate and terminal point of development" (Kohlberg 1971, p. 176). Das heisst aber, dass damit erstens die Universalität der moralischen Entwicklungstheorie empirisch nicht demonstriert werden kann und zweitens eine Erklärung notwendig wird dafür, warum nicht alle Individuen in allen Kulturen die höchsten Entwicklungsstufen (Stufen 5 und 6) erreichen. Kohlbergs Erklärung geht dahin, dass er "... a mild doctrine of social evolutionism ..." (Kohlberg 1971, p. 178) einführt. Er ist der Ansicht,

> "... that the marked differences between individuals and cultures which exist are differences in stage or developmental status ... There is a universal set of moral principles held by men in various cultures, our stage 6. (These principles, we shall argue, could logically and consistently be held by all men in all societies; they would in fact be universal to all mankind if the conditions for socio-moral development were optimal for all individuals in all cultures.)" (Kohlberg 1971, p. 176, 178).

Etwas deutlicher formuliert heisst dies, dass Kohlberg verschiedene lebende Kulturen einem gesellschaftlichen Evolutionsmodell zuordnet, wobei das Ziel dieser Evolution letztlich nur in Kohlbergs Stufe 6 liegen kann. Diese normative Wendung der Theorie ist alles andere als begründet, abgesehen davon, dass sie wieder einmal mehr zu einer Legitimation einer vermeintlichen Ueberlegenheit der westlichen Kultur (dieses Mal in ethischer Hinsicht!) führt: Moralische Reife können zwar wir im Westen erreichen, nicht aber die "unzivilisierten" Völker.

Andernorts schlägt Kohlberg eine weniger folgenreiche und politisch neutrale Erklärung für die fehlende empirische Basis hinsichtlich der Stufen 5 und 6 vor:

> "Es ist möglich, die Stufen 4, 5 und 6 als alternative Typen der reifen Reaktion, und nicht als Sequenz aufzufassen. Tatsächlich ist dies die Auffassung mancher Autoren, die konventionell-autoritäre (Stufe 4) erwachsene Charaktertypen als Ausdruck alternativer Kanäle der Persönlichkeits-Kristallisation ansehen" (Kohlberg 1974, p. 76 f.).

Kohlberg spricht lediglich von einer "Möglichkeit"; entsprechend hat dieser Gedanke auch keine Konsequenzen auf seine weiteren Ueberlegungen. Das mag erstaunen, stellt man in Rechnung, dass sich gerade Ethiker hinsichtlich der Stufen 4, 5 und 6 uneinig sind (entgegen der Meinung Kohlbergs, zwischen Philosophen bestünden keine wesentlichen Differenzen!):

> "The most striking fact here is that many philosophers who are surely at least as conceptually sophisticated as Kohlberg's stage 6 subjects take positions in moral philosophy that reflect stage 4 or 5. Many highly sophisticated theologians, for example, have espoused a subjection-to-the-will-of-God morality that I suppose would be classed by Kohlberg as stage 4" (Alston 1971, p. 275).

Allerdings: Würde Kohlberg hier einlenken, verlöre seine Theorie einiges an Provokation und verminderte allein schon dadurch ihre Ueberlebenschance. Daher ist es verständlich, dass er an seinem Universalitätspostulat eisern festhält. Für unsere Argumentation bringt die Ueberlegung Alstons von einer anderen Seite her eine Bestätigung der oben entwickelten These, wonach Kohlberg letztlich zwei Menschenmodelle vermengt: das Organismusmodell, das für die Stufen 1 bis 4 gelten kann, und das Handlungsmodell für die Stufen 5 und 6.

Aufs Ganze gesehen kann Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung kaum als universell gültig anerkannt werden. Sowohl das Menschen- wie das Gesellschaftsmodell, das seiner Theorie zugrunde liegt, ist historisch verankerbar und invalidiert bereits aus diesem Grund die vermeintliche Formalität, die Kohlberg auf der Ebene der Theorie behauptet. Kohlberg kann nur deshalb gegenteiliger Ansicht sein, weil er die Modellvoraussetzungen, die in seiner Theorie stecken, nicht expliziert. Was unsere Frage anbelangt, so dürfte die Modellebene tatsächlich ein Ort sein, wo externe Einflüsse in eine psychologische Theorie eingehen können. Sowohl das Handlungs- wie das Organismuskonzept bestimmen Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung auf eine Art und Weise, dass diese als historisch und kulturell relativ (und insofern sie diese Relativität nicht zugesteht: als ideologisch) zu bezeichnen ist.

8.3 Zusammenfassung

Wir haben am Beispiel von Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung gezeigt, dass zwischen Themen- und Modellwahl keine beliebige Beziehung besteht: Nicht jedes Modell ist zur Bearbeitung jeder Thematik geeignet. Kohlberg kann das moralische Verhalten nicht auf allen von ihm postulierten Stufen mit Hilfe des organismischen Modells erklären, weshalb seine Theorie ein Beispiel einer Hybridisierung von Organismus- und Handlungsmodell ist. Weiter haben wir am Beispiel Kohlbergs gesehen, dass die externe Einflussnahme auf psychologische Theorien vor allem über die Modellebene geht: die (zumeist implizite) Wahl eines bestimmten Menschenmodells macht psychologische Erkenntnisse ideologieanfällig.

9. Der Homo clausus: Menschenmodelle in der Sozialpsychologie

Wir sind nun schon einige Male einem Problem recht nahe gekommen, das wir im folgenden diskutieren wollen, nämlich die Frage nach dem Verhältnis von Individuum und Gesellschaft. Da Menschen soziale Wesen sind und überhaupt nicht anders denkbar sind, muss jede psychologische Theorie eine Vorstellung davon haben, wie das Individuum durch gesellschaftliche Faktoren bestimmt wird oder wie umgekehrt das Individuum die Gesellschaft beeinflusst. Wir haben bereits mehrmals angedeutet, dass verschiedene psychologische Theorien mit der gesellschaftlichen Natur des Menschen nicht zurechtkommen. Das gilt für Piaget, für Kohlberg, für die Handlungstheorien etc. Verstehen lässt sich dies damit, dass die Geburtsstunde der Psychologie im Zeichen der Naturwissenschaften gestanden hat. Auch wenn Wundt ein Monumentalwerk zur "Völkerpsychologie" hinterlassen hat, so ist doch deren methodisch andersartiger Ansatz gegenüber der physiologischen Psychologie offensichtlich. Und bestimmend für die Entwicklung der Psychologie war eben, aus den verschiedensten, bereits diskutierten Gründen (vgl. Abschnitt 5.3), die physiologische Psychologie. Die Sozialpsychologie ist erst recht spät in das Wissenschaftsgebäude der Psychologie eingetreten und von Anfang an als separate Disziplin behandelt worden (vgl. Anger 1979; Graumann 1969), also nicht als allgemeine Theorie des Psychischen, wie man das angesichts der sozialen Natur des Menschen erwarten würde, sondern als spezifisches Forschungsfeld, vergleichbar der Wahrnehmungs-, der Lern-, der Persönlichkeits-, der Denk- oder der Motivationspsychologie. Von Anfang an war damit der Anspruch auf ein integrales Verständnis des Menschen unter sozialpsychologischer Perspektive abgewehrt. Erst allmählich wagten sich einzelne Forscher an "Grenzbereiche", beispielsweise in den 40er Jahren im Bereich der Wahrnehmungsforschung, was zur Theorie der sozialen Wahrnehmung führte (vgl. Bruner & Goodman 1947; Jahoda 1976). Später wurde dann auch mit Untersuchungen im Ueberschneidungsbereich von Persönlichkeits- und Sozialpsychologie begonnen.

Doch während die Wahrnehmungs- und die Persönlichkeitstheorie allmählich eine Annäherung an sozialpsychologische Fragestellungen erreicht haben, werden andere Bereiche der Psychologie noch kaum unter der Perspektive des Menschen als sozialem Wesen thematisiert. Noch kaum gemeinsame Forschungsfelder mit der Sozialpsychologie haben die Entwicklungspsychologie und die Lernpsychologie. Zwar hat sich mit der Sozialisationstheorie ein sozialpsychologisches Analogon zur Entwicklungspsychologie konstituiert, jedoch ohne befruchtenden Austausch zwischen den beiden Disziplinen. Das sogenannte "soziale Lernen" kann auch nicht im eigentlichen Sinne als Schnittpunkt von Sozial- und Lernpsychologie verstanden werden, da hier keine realen Interaktionen als Lernfaktoren untersucht werden, sondern lediglich andere Individuen als "Modelle", deren Verhalten imitiert wird (vgl. Bandura (ed.) 1976).

Wir wollen im folgenden nicht zu einer Analyse der Ueberschneidungsfelder von Sozial- und allgemeiner Psychologie ansetzen, sondern uns darauf beschränken, die Menschenmodelle der Sozialpsychologie unter die Lupe zu nehmen. Wenn überhaupt in der Psychologie der Mensch als soziales Wesen verstanden wird, dann sicher am ehesten in der Sozialpsychologie. Beginnen wollen wir mit einer Theorie, die üblicherweise als verbindendes Glied von Psychologie und Soziologie angepriesen wird, von der man also sicher ein soziales Menschenbild sollte erwarten können: die Rollentheorie.

9.1 Die Rollentheorie

9.1.1 Einleitung: der Mensch als Schauspieler

In der Rollentheorie kommt die Modellebene unmittelbar und deutlich zum Ausdruck. Menschliches Verhalten und Interagieren werden in der Theatermetaphorik vorgestellt. Mensch und Gesellschaft sind so verstanden, als wären wir alle Schauspieler. Die Rollentheoretiker zitieren denn auch gerne eine Stelle aus Shakespeares "Wie es euch gefällt", wo es heisst:

"Die ganze Welt ist Bühne
Und alle Fraun und Männer blosse Spieler.
Sie treten auf und gehen wieder ab,
Sein Leben lang spielt einer manche Rollen
Durch sieben Akte hin" (Shakespeare 1974, p. 38).

Der Topos vom "theatrum mundi" lässt sich bereits in der Antike nachweisen (bei Platon, Seneca, Epiktet) und findet dann im 17. Jahrhundert in Calderóns "El gran teatro del mundo" seine dramatische Ausgestaltung. Aber auch andernorts ist die Rollenmetapher schon verwendet worden. In einem Lehrerhandbuch aus dem 19. Jahrhundert findet sich folgende Stelle, die bereits die Grundzüge der Sozialisationstheorie Talcott Parsons' und die Rollenproblematik des Lehrerberufs zum Ausdruck bringt:

"Schon der erste aufmerksame Blick auf die grosse, erhabne Bestimmung seines Standes muss den Schulmann und Erzieher zur Freude beseelen. Freilich spielt er auf dem Schauplatz der Welt meistenteils eine sehr unwichtig scheinende Rolle, zumal der niedere, spärlich besoldete Schulmann. Doch wie auf der Bühne nicht immer der am glänzendsten gekleidete Schauspieler eine wirklich wichtige Rolle spielt, und hingegen der anfänglich unbedeutend scheinende oft eine Hauptrolle zu spielen hat, die in das ganze Drama eingreift und von der das Spiel so vieler anderen abhängt - so auf dem Schauplatz des Lebens und Wirkens. Der Vorhang fliegt auf: Wir sehen im bunten Gemisch den Staatsmann und den Bürger, den Richter und den Theologen, den Arzt, den Künstler, den Krieger. Welch ein Gewühl! Welch eine Verschiedenheit! Jeder spielt seine Rolle, gut oder schlecht, mit mehr oder weniger Glanz, im helleren oder dunkleren Licht! Und der Schulmann? Freilich vermissen wir ihn beinahe in diesem Gedränge der manigfaltigen Stände. Er steht im Hintergrund der Bühne, lauscht auf das Spiel seiner Brüder, die ohne ihn entweder eine sehr unbedeutende Rolle spielen oder sie sehr schlecht spielen würden. Wenn ihn kein lautes Zujauchzen und Händeklatschen und kein goldener Regen belohnt; wenn er gleich hinter seinem Vorhang versteckt bleibt,

> ohne mit Ungeduld hervorgerufen zu werden - so war er es dennoch, der die Spielenden zu ihrem mannigfaltigen Spiel, wenn auch in kleinen Anfängen, vorbereitete, und dem sie es, ausser ihren eigenen Talenten und der glücklichen Fügung der Umstände, zu danken haben, wenn sie ihre Rolle mit Anstand, Würde und Beifall spielen" (zit. nach Rutschky 1977, p. 76 f. - Hervorhebung weggelassen).

Ergänzen wir dieses Bild durch die "Agenten" der Primärsozialisation, die Eltern, so haben wir in der Tat die Sozialisationskonzeption der Parsons'schen Rollentheorie vor uns. Die Rollentheorie beschreibt die Welt oder genauer gesagt: die Gesellschaft als Bühne. Die Gesellschaft ist ein Ort, wo sich der Einzelne nicht gemäss seiner persönlichen Eigenart verhält, sondern gemäss einer Rolle, die ihm von irgendwoher vorgeschrieben wird. Doch es gibt nicht nur eine Rolle; es gibt mehrere: je nach Auftritt und Szene spielt der Mensch eine Vielzahl von Rollen. Das einzelne Individuum kommt als Kind auf die Bühne und verlässt sie, um als Jugendlicher, Erwachsener und Greis wiederzukehren. Erst wenn er stirbt hat er seinen letzten Auftritt gehabt. Doch auch dann: Wohl tritt ein einzelnes Individuum von der Bühne ab, aber die Rolle bleibt; es kommen andere nach ihm, die genauso die Rolle des Kindes, des Jugendlichen, des Erwachsenen etc. spielen werden.

Die Welt, die Gesellschaft als Bühne, als Theater: Man wird hier unweigerlich an das Bild von den Brettern, die die Welt bedeuten, erinnert. Allerdings müsste man es umkehren: Nicht die Bretter oder das Theater nehmen die Bedeutung der Welt an: Die Welt nimmt die Bedeutung der Bretter, des Theaters an. So verwunderlich es klingen mag, aber die Rollentheorie ist in ihren Grundzügen nicht viel mehr als diese Metapher von der Gesellschaft als Theater.

Damit wäre eigentlich alles gesagt, könnte man denken, und der Sozialwissenschaftler hätte nur noch die Metapher phantasievoll genug auszudeuten, also die Rollen, Szenen, Regisseure, Bühnenbildner, Requisiten, Souffleure, Kostüme, Beleuchter, Publika, Autoren, Kulissenschieber, Kritiker etc. zu identifizieren. Zwei Probleme sind aber offensichtlich. Erstens ist die Bühnenmetapher nicht eindeutig. Woran denkt man, wenn man von Theater spricht? An Aischylos, die Commedia dell' Arte, Shakespeare, Antonin Artaud oder das Living Theatre? Wenn man an Shakespeare denkt, ist alles mehr oder weniger klar. Da gibt es ein Textbuch, wo drin steht, was für Rollen gespielt werden und was die einzelnen Rollen zu tun haben: Wann sie auftreten, wie sie auftreten, was für einen Text sie sprechen usw. Aber wie verhält es sich, wenn wir an die Commedia dell'Arte denken? Ist auch dort jeder Auftritt in einem Textbuch eingetragen, und ist auch dort genau festgelegt, was der einzelne Schauspieler zu spielen hat? Offensichtlich nicht. Die Commedia dell'Arte ist demnach eine Form von Theater, die mit dem klassischen Shakespeare'schen Theater nur schwer vergleichbar ist. Aber gehen wir weiter und denken wir an das New Yorker Living Theatre. Hier finden wir wohl noch weniger Gemeinsamkeiten mit dem Shakespeare'schen Theatermodell. Der Spontaneität des Schauspielers wird vor jeder

textlichen und szenischen Fixierung der Vorzug gegeben. Wir sehen also: Was Theater ist und welches Theatermodell der Rollentheorie zugrunde liegt, ist keine einfach zu beantwortende Frage.

Tatsächlich kann man auf dem Hintergrund dieser Gedanken mindestens zwei verschiedene Rollentheorien identifizieren, die je auf einer anderen Theatermetapher aufruhen: Die "klassische" Rollentheorie im Sinne von Ralph Linton, Talcott Parsons, Ralf Dahrendorf etc. und die symbolisch-interaktionistische Rollentheorie von George Herbert Mead und seinen Adepten. Ich möchte für die folgende Diskussion im Anschluss an Wilson (1973) die "klassische" Rollentheorie als "normative" und die "neuere" Rollentheorie (vgl. Krappmann 1971) als "interaktive" bezeichnen.

9.1.2 Die normative Rollentheorie[78]

Die normative Rollentheorie ist dem Shakespeareschen Theatermodell verpflichtet. Die Gesellschaft liegt als Struktur bereit, bevor das einzelne Individuum in soziale Aktionen einsteigt. Wir konstruieren im allgemeinen nicht selber gesellschaftliche Strukturen, sondern wir treten in bereits bestehende Strukturen ein. Das gilt insbesondere für den Zeitpunkt unserer Geburt: Wir können nicht auswählen, in was für einer Gesellschaft wir geboren werden wollen, in was für einer Sprachkultur, in was für einer sozialen Schicht, in was für einer geographischen Gegend, in was für einer Familie etc. Ueberall bestehen bereits Strukturen, in die wir eintreten. Parsons beschreibt nun gesellschaftliche Strukturen mittels zweier Begriffe: Position und Rolle. Position bzw. soziale Position bezeichnet den Ort in einem Feld sozialer Interaktionen: "Positionen sind unabhängig von Einzelnen denkbar und lokalisierbar; das Sozialgefüge der Gesellschaft könnte als ein riesiger Organisationsplan erscheinen, in dem Abertausende von Positionen in ihren Feldern wie Sonnen mit einem Planetensystem verzeichnet sind" (Dahrendorf 1971, p. 53). Positionen sind die Plätze, die man relativ zu anderen einnimmt. Positionen sind also immer in Bezug auf andere Positionen bestimmt. Sie bezeichnen die Stellung, die ein Einzelner in einer sozialen Struktur einnimmt. Parsons spricht synonym zu Positionen auch von Status. Diese Terminologie geht auf Linton zurück (vgl. Linton 1973). Es ist allerdings besser, wenn man von Status dann spricht, wenn das Prestige gemeint ist, das einer bestimmten Position zugeschrieben wird (vgl. Grieswelle 1974, p. 37).

---

78 Ich diskutiere im folgenden ausschliesslich die "normative" Rollentheorie. Die Differenz der "interaktiven" zur "normativen" Rollentheorie lässt sich relativ einfach damit umschreiben, dass die "interaktive" Theorie von einem andern Theaterverständnis ausgeht als die "normative", nämlich von einem Theater im Sinne des "Living Theatre", in dem Spontaneität und Improvisation betont werden.

Positionen und Status bezeichnen den statischen Aspekt der Sozialstruktur. Der dynamische Aspekt, das was an Prozessen innerhalb einer Struktur abläuft, bezeichnet Parsons mit Rolle: "Auf der einen Seite steht der Positionsaspekt ... Auf der anderen Seite steht der Prozessaspekt, der Aspekt dessen, was der Handelnde in seinen Beziehungen mit anderen tut, gesehen im Kontext seiner funktionalen Bedeutung für das soziale System. Dies werden wir seine Rolle nennen" (Parsons, zit. nach Dahrendorf 1974, p. 230 f.). Zu jeder Position gehören gewisse Verhaltensweisen, die man vom Inhaber der Position erwartet. Mit jeder Position gibt die Gesellschaft dem Einzelnen eine Rolle in die Hand, die er zu spielen hat. Rollen lassen sich somit als Erwartungen definieren, die an den Inhaber einer Position gerichtet werden[79].

Dieser Gedanke lässt sich in zwei Richtungen weitertreiben. Einmal sind die Erwartungen, die eine Rolle ausmachen, bezogen auf die Positionen, mit denen ein Rollenträger interagiert. Nehmen wir das Beispiel des Lehrers. Die Rolle des Lehrers, d.h. die Erwartungen an die Position Lehrer, kommen von jenen Positionen her, mit denen der Lehrer in Beziehung steht. Da wären also einmal die Schüler, dann die Schulpflege, die Erziehungsdirektion, die Eltern, der Männerchor (er erwartet, vom Lehrer dirigiert zu werden), die politischen Parteien etc. Es gibt also eine Reihe von Positionen in der Interaktionsstruktur des Lehrers, die ihre je spezifischen Erwartungen an den Lehrer richten. Man kann daher nicht einfach von "der" Rolle des Lehrers sprechen; vielmehr hat der Lehrer einen "Rollen-Set" zu bewältigen. Dieser Gedanke stammt von Robert Merton: "Im Gegensatz zu Linton beginne ich mit der Voraussetzung, dass zu jeder sozialen Position nicht nur eine einzige zugeordnete Rolle gehört, sondern eine Reihe von Rollen. Dieser grundlegende Zug der sozialen Struktur kann mit dem eigenen, wenn auch nicht eben überwältigenden Ausdruck, Rollen-Set benannt werden" (Merton 1973, p. 322).

Es gibt aber noch einen anderen Aspekt. Wenn wir beim Lehrer bleiben, so hat er ja nicht nur die Rolle bzw. den Rollen-Set Lehrer zu spielen, sondern er ist zugleich auch Vater, Gemeinderat, Ehegatte, Jasskollege, Autofahrer etc. Das heisst, jedes Individuum spielt verschiedene Rollen, weil es verschiedene Positionen in der Gesellschaftsstruktur einnimmt. Dahrendorf schreibt: "Der Einzelne kann nicht nur, sondern muss in der Regel eine Mehrzahl von Positionen einnehmen ..." (Dahrendorf 1971, p. 30). Merton (1973) hat für diese Tatsache den Begriff "Status-Set" verwendet; besser allerdings wäre es, von "Positionen-Set" zu sprechen oder von "Rollen-Summen" bzw. "Rollen-Mengen", wie dies Popitz (1975, p. 5) tut.

---

79 Rollen sind also nicht Verhaltensweisen, sondern erwartete Verhaltensweisen. Zur Bezeichnung des tatsächlichen Rollenverhaltens stehen Begriffe wie "Rollenspiel" oder "Rollenhandeln" zur Verfügung.

Wichtig ist schliesslich festzuhalten, dass nach der Ansicht von Parsons beim Spielen von Rollen nie das ganze Individuum gefordert wird, sondern jeweils nur ein Teil davon: "Es ist ein ausgezeichnetes Merkmal der Struktur von Systemen des sozialen Handelns, dass der Handelnde an den meisten Beziehungen nicht in seiner Totalität, sondern nur durch einen gegebenen differenzierten 'Sektor' seines totalen Handelns teilnimmt" (Parsons, zit. nach Dahrendorf 1974, p. 228). Somit ist klar, dass das Positionen- und Rollengeflecht der Gesellschaft unabhängig von den einzelnen Individuen besteht, die in das Geflecht eingebunden sind. Das Individuum ist ausschliesslich als Rollenbündel definiert und dementsprechend beliebig auswechselbar.

Damit sind in etwa die Grundzüge der normativen Rollentheorie aufgezeichnet. Von einer Reihe von Autoren der struktur-funktionalistischen Schule ist diese Art Rollentheorie ausgearbeitet und ausdifferenziert worden (z.B. Gross, Mason & McEachern 1958). Der Grundgedanke ist sich aber gleich geblieben.

Es ist klar, dass der Sozialisation in der normativen Rollentheorie eine strategische Bedeutung zukommen muss. Wenn der Akzent so stark auf die bestehenden sozialen Strukturen gelegt wird, wie bei Parsons, dann muss die Sozialisation eine ausserordentlich wichtige theoretische Funktion erfüllen. Da das menschliche Individuum in eine Gesellschaft mit einem immensen Geflecht an übermächtigen Strukturen hineingeboren wird, muss es erste Aufgabe der Sozialisation sein, das Kind mit Kompetenzen auszustatten, mittels derer es, ohne Schaden zu erleiden, in diese Strukturen eintreten kann. Es gilt also, dem Kind die bestehenden Werte und Normen der Gesellschaft zu vermitteln, seine sozialen Fertigkeiten auszubilden und - was in den Augen der normativen Rollentheorie fast das wichtigste ist - dem Kind so viele Rollen wie nur möglich beizubringen. Denn: "It is obvious that the more roles in an actor's repertoire, the better prepared he is to meet the exigencies of social life" (Sarbin & Allen 1968, p. 491). Dahinter steckt die Vorstellung, dass das Kind später einmal in viele verschiedene strukturelle Kontexte eintreten wird und dass man daher dem Kind dann am besten hilft, wenn man ihm möglichst viele solcher potentieller Rollen beibringt. Sozialisation wird verstanden als Prozess der Rollenaneignung. Sie ist der Vorgang, durch den das Kind nach und nach in ein immer umfassenderes Repertoire von Rollen eingeführt wird, die es später einmal, wenn es erwachsen sein wird, als Mitglied der Gesellschaft beherrschen muss. Das ist natürlich sehr genau die Vorstellung vom erfolgreichen Schauspieler: Je mehr Rollen er spielt, desto gefragter ist er. Etwas pointiert könnte man sagen: In der Sozialisation gilt es das Kind mit möglichst vielen Rollen und Rollenkompetenzen "aufzufüllen", damit es als Erwachsener in der Gesellschaft optimal funktionieren kann.

Sozialisation und Individuation sind konsequenterweise zwei völlig getrennt ab-

laufende Prozesse. In dem einen Fall wird das Individuum zum optimalen Rollenspieler. Es wird für das Verhalten in der Gesellschaft ausgestattet. Im andern Fall wird das Individuum für die gesellschaftsfreien Räume eingekleidet. Dort, im Privaten, kann es sich selbst, ein Individuum, sein. Der Mensch wird nicht dadurch zum Menschen, dass er als soziales Wesen behandelt und gebildet wird. Der Mensch wird nicht durch Sozialisation individuiert, wie etwa bei George Herbert Mead, sondern im Gegenteil: Die Sozialisation ist etwas, das neben der Individuation abläuft bzw. wegen der "ärgerlichen Tatsache" Gesellschaft (Dahrendorf 1971) neben der Individuation ablaufen muss. Der Mensch ist nicht Mensch als gesellschaftliches Wesen, sondern er ist nur wirklich Mensch, wenn er von der Gesellschaft frei ist.

9.1.3 Kritik der normativen Rollentheorie

Wir sind damit bereits zur Kritik der normativen Rollentheorie übergegangen. Es ist für unsere Zwecke nicht nötig, die normative Rollentheorie begrifflich weiter auszudifferenzieren. Für die Beantwortung unserer Fragestellung, nämlich der Suche nach dem Modell des Menschen als sozialem Wesen, genügt die obige Darstellung. Das Modell der normativen Rollentheorie dürfte deutlich geworden sein: das klassische Theater. Die Rollen sind klar und ohne Ambiguität vorgegeben; sie müssen auswendig gelernt werden, damit man sie dann fehlerfrei spielen kann; die Dialoge sind im Text festgelegt; die Szenenfolgen sind bekannt; die Schauspieler werden danach beurteilt, wie gut sie ihre Rollen glaubhaft machen können etc. Spontaneität und Individualität sind nicht gefragt; sie wären Störgrössen.

Die Kritik setzt natürlich da ein, wo die Adäquatheit dieser Metapher bestritten wird. Was machen wir eigentlich, wenn wir die Gesellschaft als Shakespearesches Theater verstehen? Reproduzieren wir damit nicht eine historisch gewachsene faktische Situation auf der Ebene der Theorie? Zementieren wir damit nicht die in der bürgerlichen Gesellschaft bestehende Diskrepanz zwischen Individuum und Gesellschaft? Die Theatermetapher teilt das konkrete menschliche Individuum auf in einen privaten und einen öffentlichen Aspekt. Wie der Schauspieler, der auf der Bühne ja nicht er selber ist, sondern die Rolle, die er spielt, so ist auch das Individuum der Rollentheorie nicht es selbst, wenn es in die Gesellschaft eintritt. Die Gesellschaft ist nicht mehr als eine Bühne, an der der Einzelne soweit beteiligt ist wie eben der Schauspieler am Theater, das ihn engagiert hat. Wie im Theater sind die gesellschaftlichen Rollen etwas dem menschlichen Individuum Aeusseres, Fremdgesetztes. Eigentliches Menschsein ist nur ausserhalb der Gesellschaft möglich, quasi im privaten Kreis bei sich zu Hause. Die Gesellschaft erscheint als Zwang, als etwas Mächtiges und Unangenehmes, dem man sich unterzuordnen hat. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn Ralf Dahrendorf von der Gesellschaft als einer "ärgerlichen Tatsache" spricht (Dahrendorf 1971, passim). Die Rollentheorie proklamiert

"das Reservat eines Individuums ineffabile" (Plessner 1974, p. 26). Wirklich Mensch ist man nur jenseits der Gesellschaft.

Die Rollentheorie verdoppelt die Realität der bürgerlichen Gesellschaft, indem sie die Entfremdung, die zwischen dem Einzelnen und den sozialen Strukturen, in denen er lebt, besteht, theoretisch reproduziert (vgl. Haug 1972). Damit aber wird sie zum Legitimationsinstrument einer historischen Gesellschaftsform. Emanzipation und Veränderung werden in die Privatsphäre abgeschoben. Da die Gesellschaft nun einmal eine Bühne ist, wo jeder seine Rolle zu spielen hat, diese Rollen aber vom Autor des Stückes vorgegeben sind, bleibt dem Einzelnen nichts anderes übrig, als seinen Part zu spielen; oder aber: seinen Part schlecht zu spielen, auf das Risiko hin, vom Publikum ausgepfiffen und ausgebuht zu werden, was in der gesellschaftlichen Realität heisst: "Auszuflippen" oder Aussenseiter zu werden. Der "eigentliche" Mensch in der Anthropologie der normativen Rollentheorie befindet sich "hinter" der Gesellschaft, im Privaten, bei sich zu Hause. Wir haben hier eine deutliche Parallele zum Verhältnis, das der Mensch zu seinem Körper eingegangen ist (vgl. Herzog 1979 b). Genauso wie im Verlaufe der "Zivilisationsgeschichte" das "Eigentliche" des Menschen hinter der Oberfläche seiner Körpers verschwindet, also nicht mehr von aussen unmittelbar einsehbar ist, wird das soziale Verhalten des Menschen zum Uneigentlichen seiner Existenz. Der Mensch ist nicht mehr das, was man öffentlich sieht. Im Verlaufe des Zivilisationsprozesses entfliesst die Seele dem Körper: Der Körper ist nur noch ein Organ, das die Seele "ausdrückt". Der Körper wird als das bloss Aeussere verstanden, demgegenüber das "eigentlich" Menschliche im Innern zu suchen ist. Typisch findet sich dieses Denkmuster in der Ausdruckspsychologie (vgl. Buser 1973): Der Körper ist Ausdruck der Seele. Der Körper ist nicht selbst schon etwas Seelisches; er ist bloss Medium, durch das sich der Mensch zu erkennen gibt. Das wahre Menschsein ist Innerlichkeit.

Die Rollentheorie wiederholt das Denkmuster der Ausdruckspsychologie. Hier stehen sich die Privatheit des eigentlichen Menschseins und die Oeffentlichkeit des blossen Rollenspielens gegenüber. Als Rollenspieler wie als körperliches Wesen ist der Mensch nicht sich selbst: Er ist etwas ihm Aeusserliches, der Schnittpunkt gesellschaftlicher Erwartungen oder die Form des biologischen Substrats. Das "Selbstsein" des Menschen realisiert sich gegen sein "Rollensein" und gegen sein "Körpersein". Die Psychologie und die Soziologie treffen sich in ihrer anthropologischen Aussage. Ist diese Anthropologie Ausdruck der Situation des modernen Menschseins? Begegnen wir damit auch in der Rollentheorie dem Selbstmodell des Menschen (vgl. Abschnitt 6.5)? Vieles spricht für eine Bejahung dieser Frage: Die "Innerlichkeit" (das Selbst) des modernen Menschen muss sich gegen die "Aeusserlichkeit" (die andern, die Welt) behaupten. Der Mensch ist als bürgerliches Individuum auf sich selbst gestellt. Er muss autonom, emanzipiert, selbständig etc. sein, eine

Aufgabe, die alles andere als einfach ist. Die "Identität" (die Einheit des Selbst) ist nicht mehr eine gesellschaftlich vermittelte und gesicherte Leistung (vgl. Luckmann 1972); der Körper wird sprachlich und kognitiv vom Bewusstsein ferngehalten (vgl. Herzog 1979 b); das Individuum selbst muss seine Identität schaffen und erhalten.

Es geht hier nicht um eine Polemik gegen den deskriptiven Wert der normativen Rollentheorie. Tatsächlich vermag sie, wie eben diskutiert, sehr anschaulich die Situation der modernen menschlichen Existenz wiederzugeben: Die Gespaltenheit des Menschen in ein "öffentliches" und ein "privates" Wesen. Die weite Verbreitung der Rollenkategorie in der modernen Soziologie zeigt, "... dass ihr etwas in der Gesellschaft entsprechen muss, dass sie Teil des gesellschaftlichen Selbstverständnisses ist" (Haug 1972, p. 101). Es scheint "... eine soziale Realität zu geben, welche zu einer Verarbeitung in der Form eben dieser Theorie drängt" (Joas 1980 a, p. 147; vgl. auch Plessner 1974). Kritisiert werden soll das theoretische Potential, das einem solchen deskriptiven Instrumentarium zugeschrieben wird. Der Rollenbegriff vermag tatsächlich nicht die Verbindung von Individuum und Gesellschaft, das soziale Wesen des Menschen, zu formulieren. Er bleibt eine rein soziologische Kategorie im Sinne einer Soziologie, die sich von psychologischen Einflussfaktoren völlig freihalten will:

> "Von dem, was der Einzelne tut oder selbst regelmässig tut, führt kein Weg zu der prinzipiell unabhängig vom Einzelnen bestehenden Tatsache der Gesellschaft. Die Summe und der Durchschnitt des Handelns von Einzelnen vermögen ebensowenig wie ein durch Befragung ermittelter Consensus die Wirklichkeit von Gesetz und Sitte zu erklären. Gesellschaft ist eine Tatsache, eine ärgerliche zudem, gerade weil sie weder durch unsere plötzlichen Eingebungen noch durch unsere Gewohnheiten geschaffen wird" (Dahrendorf 1971, p. 67).

Die Rollentheorie entspricht der Forderung Durkheims, die Gesellschaft als autonomes Tatsachengefüge, als "fait social", zu konzipieren. Die Gesellschaft existiert sui generis.

Der Psychologie aber ist damit nicht geholfen. Wenn die Psychologie ihren Theorien ein Modell des Menschen als sozialem Wesen unterlegen will, so bekommt sie von der normativen Rollentheorie keine Hilfe. Eine Verknüpfung von Soziologie und Psychologie, eine Sozial-Psychologie, die Individuum und Gesellschaft nicht bloss oberflächlich zusammenbringt, sondern die psychischen Strukturen bis in die Gesellschaft und die sozialen Strukturen bis ins Individuum hinein verfolgt, ergibt sich daraus nicht. Der Mensch als soziales Wesen und der Mensch als individuelles Wesen bleiben zwei separate Sphären, die von der Rollentheorie nicht integriert werden können. Kritisiert werden soll, dass die normative Rollentheorie theoretisch nicht erfassen kann, wie Gesellschaft und Individuum ineinander verflochten sind, wie die tägliche soziale Existenz des Menschen seine psychische Befindlichkeit betrifft und wie das Psychische das Soziale belangt. Kritisiert werden soll, dass

die Rollentheorie eben gerade nicht den Menschen als soziales Wesen thematisiert, sondern nur einen Teil des Menschen, jenen Teil, wo der Mensch nicht "eigentlich" Mensch ist.

Weiter soll kritisiert werden, dass eine im Sinne des Shakespeare-Theaters verstandene Rollentheorie nicht in historischen Dimensionen denken kann: Gesellschaft ist so wie sie ist. Wie das Stück zustande gekommen ist, das die Menschen täglich spielen, darüber lässt sich nichts sagen. Die Rollenspieler jedenfalls sind nicht die Autoren des Stücks, denn das Skript ist ihnen immer schon vorgegeben und daran dürfen und können sie nichts ändern. Die normative Rollentheorie ist eine statische Soziologie (vgl. Gouldner 1974; Elias 1976, Einleitung). Gesellschaft ist etwas Fertiges, Abgeschlossenes, in das das Individuum lediglich eintreten oder bezüglich dessen es den Eintritt verweigern kann; dazwischen ist nichts möglich. "Es scheint, als ob die Welt vorab strukturiert wäre, um im Nachhinein die Menschen in Rollen einzusetzen. Als Aggregatzustand der Bühnenhaftigkeit interessieren Autor und Inhalt des vorgegebenen Stücks nicht mehr" (Haug 1972, p. 123). Wird die Rollenkategorie

> "... zu einer universalhistorischen Kategorie verallgemeinert, muss die Rollenanalyse mit ihrer eigenen geschichtlichen Bedingtheit überhaupt gesellschaftliche Entwicklung als eine geschichtliche ignorieren - so, als sei es den Individuen äusserlich, ob sie, wie der Leibeigene des hohen Mittelalters, einigen wenigen naturwüchsigen Rollen, oder aber, wie etwa der Angestellte in der industriell fortgeschrittenen Zivilisation, vervielfältigten und beschleunigt wechselnden, in gewissem Sinn abgelösten Rollen subsumiert sind" (Habermas 1974, p. 239).

Geschichtliche Entwicklung wird zur "Abwandlung immer gleicher Grundverhältnisse" (Habermas 1974, p. 239; vgl. auch Popitz 1975, p. 38 f.).

Damit ist aber schliesslich zu fragen, wo überhaupt der Theoriecharakter der Rollentheorie liegt. Die obige Darstellung hat eigentlich nicht mehr als eine Metapher ergeben. Eine Metapher ist aber erst ein Modell, noch keine Theorie. Tatsächlich ist es kaum möglich, der Rollen-"Theorie" mehr als ein deskriptives Potential zuzugestehen. Popitz ist vollumfänglich zuzustimmen, wenn er sagt: "Irgendeinen erklärenden Wert selbst hat der Rollenbegriff nicht. Seine Funktion ... besteht darin, dass er aus einer Fülle von Phänomenen allgemeine, vergleichbare und möglichst präzis umgrenzte Kennzeichen ablöst und als Aussageelemente anbietet" (Popitz 1975, p. 39). Werden die deskriptiven Kategorien der Rollenmetapher theoretisch verwendet, so gewinnt die Rollen-"Theorie" einen eindeutig affirmativen Gehalt. Gesellschaft ist nur als Rollengeschehen möglich und der Mensch hat die Spaltung seiner Existenz in privat und öffentlich als naturgegeben hinzunehmen.

Wie weit dieser affirmative Gehalt gehen kann, zeigt wohl am deutlichsten Erving

Goffman[80]. Parsons versucht, das Individuum im Sog der Gesellschaft aufgehen zu lassen. Der Mensch wird bis in seine Triebstruktur hinein sozialisiert (vgl. Wrong 1961). Die Parsons'schen Begriffe verunmöglichen dem Individuum eine Autonomie gegenüber der Gesellschaft. Individuum und Gesellschaft fallen zusammen (vgl. Adorno 1970). Demgegenüber ist bei Dahrendorf die Spannung Individuum-Gesellschaft aufrechterhalten: Der Mensch ist ein Schauspieler auf der Bühne der Gesellschaft, erst privat wird er sich selbst. Aber theoretisch ist das Individuum eine soziologische Residualkategorie. Es lässt sich begrifflich nicht einfangen. Bei Goffman wird die Dahrendorfsche Skizze des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft akzeptiert. Sein Interesse liegt aber nicht mehr auf der Seite der Gesellschaft, sondern auf der Seite des Individuums. Oder, genauer formuliert: Er interessiert sich dafür, wie das Individuum mit der "ärgerlichen Tatsache" Gesellschaft fertig wird. Der Begriff der "Rollendistanz" (vgl. Goffman 1961) hat hier seine systematische Wurzel. Es ist der Widerstand, den das Individuum dem Druck der Gesellschaft entgegenstellt. Die theoretische Trennung Individuum vs. Gesellschaft wird beibehalten. Goffman vertritt in diesem Sinne nicht mehr als das Komplement der Dahrendorfschen Thesen: Während Dahrendorf das Individuum aus der Perspektive der Gesellschaft anschaut, geht Goffman vom Individuum aus und beschreibt, wie es sich mit der Uebermacht der Gesellschaft arrangiert. Beide Male wird die Gesellschaft nicht in Frage gestellt, sondern als mehr oder weniger "ärgerliche Tatsache" akzeptiert. Die Individuen Dahrendorfs fühlen sich wohl, wenn sie sich von der Bühne der Gesellschaft zurückziehen und bei sich zu Hause ihre unbehelligte private Existenz fristen können. Die Individuen Goffmans fühlen sich wohl, wenn sie der Gesellschaft ein Schnippchen schlagen können.

Die Individuen, die Goffman zur Sprache bringt, sind Schauspieler im alltäglichen Sinne des Wortes: sie verstellen sich, machen sich gegenseitig etwas vor, sind nicht wirklich sich selbst etc. Goffmans Menschen sind perfekte Manipulatoren ihrer Umwelt. Sie tragen eine Maske, stellen sich zur Schau, verhalten sich einmal so, einmal anders, je nach dem, was sie für sich erreichen wollen. Sie betreiben "face-work", "identity-management" und "Identitätspolitik". Entsprechend sind die Identitätsbegriffe Goffmans gefasst: Die "persönliche" und die "soziale" Identität sind nicht die eigentliche Identität des Individuums, sondern es sind Identitäten, die es spielt. Es tut so, als ob es wie alle anderen sei (soziale Identität), und es tut so, als ob es wie niemand anderer sei (persönliche Identität). Doch die Normalität, die das Individuum mittels seiner persönlichen und seiner sozialen Identität

---

80 Goffman ist allerdings kein Vertreter der normativen Rollentheorie. Er ist einer Variante der interaktiven Rollentheorie zuzuordnen, die man als "Dramaturgie" oder "dramaturgischen Ansatz" ("dramaturgical approach") bezeichnen kann (vgl. Meltzer, Petras & Reynolds 1975, p. 67 ff.).

ausdrückt, ist blosse Schein-Normalität ("phantom normalcy", vgl. Goffman 1975; Krappmann 1975, p. 73 ff.). Das Individuum ist nicht sich selbst, wenn es gegen die Gesellschaft ankämpft. Folglich ist Identität bei Goffman etwas völlig anderes als Ich-Identität bei Erikson!

Zusammengefasst wird die Rollentheorie allzu wörtlich genommen. Es wird zu wenig gesehen, dass die Rollenkategorie zunächst einmal nicht mehr als eine Metapher ist, ein Als-Ob, durch das man die Gesellschaft anschauen kann, ein Modell, das nützlich oder weniger nützlich ist. Nur damit ist erklärbar, dass der Anspruch der Rollen-"theorie" Theorie zu sein, so bereitwillig und mit wenig Kritik anerkannt wird. Sowohl bei Dahrendorf wie bei Goffman fallen Individuum und Gesellschaft auseinander. Individualität ist nur gegen die Gesellschaft möglich, entweder im privaten Rückzug (Dahrendorf) oder im aggressiven Angriff (Goffman). Bietet die Rollen"theorie" damit mehr als eine blosse Wiederholung der alltäglichen Wirklichkeitserfahrung des modernen Menschen? Sollten unsere Theorien nicht mehr leisten als eine blosse Verdoppelung der Realität? An die Adresse der Rollentheorie ist derselbe Vorwurf zu richten wie an verschiedene (individual-)psychologische Theorien: Sie reflektiert ungenügend ihre Modellannahmen und glaubt allzu rasch, ihr Als-Ob-Bild der Gesellschaft sei eine objektive Abbildung der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Zu sagen, die Gesellschaft lasse sich so verstehen, als ob sie ein grosses Theater sei, ist etwas völlig anderes, als zu behaupten, die Gesellschaft lasse sich als ein Gefüge von Rollenmustern erklären.

9.2 Die Attributionstheorie

Die Rollentheorie wird im allgemeinen eher der Soziologie als der Sozialpsychologie zugeordnet. Werfen wir daher einen Blick auf den engeren Bereich der Sozialpsychologie. Eine Reihe von Autoren bemängelt den a-sozialen Charakter eines Grossteils der sozialpsychologischen Theorien. Soziales Verhalten werde aus individuellen Motiven und Kompetenzen erklärt oder als Funktion sozialer Reize gesehen. "... for many researchers, the behavior of an organism becomes 'social' only when it is affected by the behavior of other organisms" (Moscovici 1972, p. 54). "Die Psychologie, ob als Wissenschaft vom individuellen Bewusstsein oder vom Verhalten von Organismen war immer individuen- (oder organismus-)zentriert. Und, was jeder Student beim Vergleich von Lehrbüchern (manchmal erstaunt) feststellt, auch die Sozialpsychologie bleibt beim Individuellen und Interindividuellen stehen" (Graumann 1975, p. 93, 1979). Als Folge ergibt sich die paradoxe Situation, "... that many of the theories which dominate the present research output in social psychology are not socio-psychological" (Tajfel 1972, p. 94). Doch greifen wir der Analyse nicht vor. Zwei Beispiele, die Attributions- und die Austauschtheorie, sollen uns die Basis geben, auf der wir gleichsam exemplarisch das Menschen- und das Gesell-

schaftsbild der Sozialpsychologie diskutieren wollen. Wir beginnen mit der Attributionstheorie.

Eine erste Diskussion der Attributionstheorie haben wir bereits in den Abschnitten 5.3.3 und 6.3 geführt. Die folgenden Ueberlegungen treiben die dortigen Analysen weiter. Wir wollen uns hauptsächlich auf zwei Autoren konzentrieren: auf Fritz Heider, den "Urheber der Attributionstheorie" (Weiner 1976 a, p. 174), und auf Harold H. Kelley, der die Attributionstheorie wohl am intensivsten theoretisch weiterentwickelt hat. Vorgängig aber soll der Attributionsbegriff diskutiert und definiert werden.

9.2.1 Einleitung: Attribution und Wahrnehmung

Kelley umschreibt die Attributionstheorie folgendermassen:

> "Attribution theory is a theory about how people make causal explanations, about how they answer questions beginning with 'why'? It deals with the information they use in making causal inferences, and with what they do with this information to answer causal questions" (Kelley 1973, p. 107).

Sie ist "... a general conception of the way people think about and analyze cause-effect data ..." (Kelley 1973, p. 107). Die Attributionstheorie befasst sich also mit den Erklärungen des "Mannes auf der Strasse": "... it is precisely common sense with which attribution theory is concerned" (Kelley 1973, p. 108). Auch wenn Kelley die Attributionstheorie auf kausale Erklärungen eingrenzt, scheint er doch einen recht allgemeinen Kausalitätsbegriff zu unterstellen: "... all judgments of the type 'Property X characterizes Entity Y' are viewed as causal attributions" (Kelley 1973, p. 107).

Die weite Bestimmung der Attributionstheorie, die im Prinzip auch Attributionen von Tieren und Objekten zuliesse, ist kaum zufällig. Die Attributionstheorie ist weitgehend eine Wahrnehmungstheorie und operiert mit Begriffen wie sie in der Wahrnehmungspsychologie verwendet werden. Dies kommt etwa in der folgenden Aeusserung Kelleys zum Ausdruck: "Attribution refers to the process of inferring or perceiving the dispositional properties of entities in the environment. These are the stable features of distal objects such as color, size, shape, intention, desire, sentiment, and ability" (Kelley 1967, p. 193). Attribution, Dingwahrnehmung und Personwahrnehmung werden im selben Atemzug genannt. Die Analogie zur Wahrnehmung ist bereits bei Heider angelegt. Tatsächlich ist bei Heider oftmals unklar, wo überhaupt die Grenze zwischen Wahrnehmung und Attribution zu ziehen ist. In Anlehnung an Egon Brunswik spricht er bei der analytischen Beschreibung des Wahrnehmungsprozesses von "distalem Reiz" und "proximalem Reiz". Es scheint nun, dass Attribuieren gemäss Heider nichts anderes ist, als die Ueberbrückung der Kluft zwischen proximalem und distalem Reiz:

"Experience teaches us that we are involved with relevant life things, things which are mostly in the distance area. For example, I am involved with whether I can swim in that river or whether this board on which I am working will break. These things are in the distance, but we get information about them through something that immediately touches us. And this bridge between the immediate influence on us and the objects that are distant - that is attribution" (Heider 1976, p. 4).

Damit ist für Heider Attribution nichts anderes als eine Zuschreibung der proximal empfundenen Reizqualität an das distale Objekt. Die Attribution ist das Resultat eines konstruktiven Prozesses, einer Reiz- bzw. Informationsverarbeitung, durch die ein "Bild" der Wirklichkeit entsteht.

Ueber den Status der Attribution als Wahrnehmungs- bzw. kognitiver Prozess im Sinne einer bewussten Reizverarbeitung ist sich Heider nicht völlig im klaren. In einem der ersten Sätze seines Buches schreibt er, er wolle sich "... in erster Linie mit 'Oberflächen'-Angelegenheiten beschäftigen, Ereignissen, die sich im täglichen Leben auf bewusster Ebene abspielen, und nicht so sehr mit unbewussten Prozessen, wie sie die Psychoanalyse mit der 'Tiefen'-Psychologie studiert" (Heider 1977, p. 10). Die vielen Beispiele von Reizverarbeitungsprozessen, verstreut über das ganze Buch, bestätigen diese Intention. Doch Heider sieht den Attributionsprozess auch völlig ohne Bewusstsein ablaufen:

"Zusammenfassend können wir sagen, dass das Rohmaterial in vielen Fällen phänomenal unbestimmbar bleibt, sowohl bei der Ding- als auch bei der Personenwahrnehmung. Die einzige Tatsache, die in sich abgeschlossen in unserem Lebensraum erscheint, ist das Perceptum, das Endprodukt des Organisationsprozesses. ... Die common-sense-Annahmen über die Bedingungen, die es einer Person ermöglichen, zu erkennen was eine andere wahrnimmt, sind zum grössten Teil implizit. Würde man die Leute fragen, welches diese Bedingungen seien, wären sie wahrscheinlich nicht in der Lage, eine vollständige Liste aufzustellen. ... Vielleicht sollte explizit darauf hingewiesen werden, dass mit dem Konzept der Attributionsebenen nicht die Annahme eines entsprechenden bewussten Prozesses beim Individuum verbunden ist. Interpretationen können aber überhaupt nicht als Interpretationen erlebt werden, sondern eher als dem ursprünglichen Reiz innewohnend" (Heider 1977, p. 40, 77, 300).

Ambivalent bezüglich der Bewusstheit ist Heider bei seinen Ausführungen zu einem Duncker-Zitat:

"Man könnte gegen die Charakterisierung dessen als 'Attribution' Einwände erheben - ein Begriff, der vielleicht zu 'intellektuell' klingt. Duncker wollte damit allerdings nicht implizieren, dass es einen bewussten rationalen Prozess einer Analyse der jeweiligen Faktoren gibt; er spricht von einer Attribution, die 'spontan und unmittelbar' erfolgt. ... Man kann nur sagen, dass eine gewisse Aehnlichkeit besteht zwischen dieser wahrnehmungsmässigen 'Faktorenanalyse' und Fällen von bewusster, rationaler Attribution" (Heider 1977, p. 84).

Mit diesen Zitaten werden zwei Dinge nicht klar: Erstens wird nicht klar, ob Heider den Attributionsprozess als einen bewussten oder nicht-bewussten (unbewussten) Vorgang versteht. Zweitens wird nicht klar, ob Heider die Attribution als einen (unmittelbaren) Wahrnehmungsvorgang oder als einen (mittelbaren) kognitiven Prozess versteht. Heider hat ganz allgemein ziemliche Mühe, den Kognitions- und den Wahr-

nehmungsbegriff voneinander zu trennen (vgl. Heider 1977, p. 38 f.), was ihn schliesslich zu folgendem definitorischem Kabinettstück treibt: "Für unsere Zwecke werden wir mit dem Begriff Wahrnehmung die verschiedenen Arten kennzeichnen, wie wir Informationen über die Umwelt bekommen, von der direkten Wahrnehmung bis zur reinen Schlussfolgerung" (Heider 1977, p. 40 - meine Hervorhebung, W.H.). Diese begriffliche Selbstüberlistung hat für den Attributionsbegriff keine guten Folgen (vgl. unten). Erklären kann man sie sich vielleicht damit, dass Heider in relativ grosser theoretischer Nähe zur Gestaltpsychologie steht; die Gestaltpsychologie aber versteht die Wahrnehmung als einen sich selbst organisierenden Prozess (vgl. Metzger 1966, 1975), der demnach bewusste Mechanismen nicht benötigt. Daraus wird auch verständlich, weshalb Heider den Attributionsprozess immer wieder als von Konsistenzprinzipien gesteuert betrachtet (z.B. Heider 1977, p. 63 ff., 110, 347).

Wenn Attribution nicht mehr ist als eine Zuschreibung der proximalen Reizqualität an das distale Objekt, so ist keine Differenz zum Wahrnehmungsprozess gegeben. Eine gewisse Eingrenzung ergibt sich erst, wenn man sagt: "Attributional approaches ... generally refer to the conditions associated with the individual's attempt to find structure in his own behavior and the behavior of others" (Harvey, Ickes & Kidd 1976, p. IX). Der Wahrnehmungsbegriff wird damit etwas eingeengt, nämlich auf den Bereich der Personwahrnehmung und der Selbstwahrnehmung. Verknüpft mit den Thesen Heiders ergibt sich ein Verständnis von Attribution, das die Herausarbeitung der Struktur des menschlichen Verhaltens über eine kognitive bzw. wahrnehmungsmässige Verarbeitung proximaler Reize beinhaltet. Die Attributionstheorie würde sich demnach damit beschäftigen, wie Menschen aus den proximalen Reizen, die ihnen über ihren Wahrnehmungsapparat vermittelt werden, mit Hilfe von Verarbeitungs- und Konstruktionsprozessen zu einer Strukturierung und einem Verständnis eigenen und fremden Verhaltens gelangen. Ergänzen wir mit den einleitend zitierten Kelley-Aussagen, so würde die Strukturierung und das Verständnis des Verhaltens vor allem über eine kausale Analyse und dispositionale Zuschreibungen erfolgen.

9.2.2 Die Artikulation der Attributionstheorie bei Fritz Heider

9.2.2.1 Die zwei Attributionsbegriffe Heiders

Der eben formulierte Attributionsbegriff findet sich bereits bei Heider. Wenn er von Attribution spricht, so verwendet Heider oft das Bild der "Faktorenanalyse" (vgl. Heider 1977, p. 84, 346): Ein gegebener proximaler Reiz wird auf die Faktoren hin analysiert, die ihn bedingt haben (könnten). Attribution ist demnach nicht lediglich Strukturierung der Welt im Sinne der Findung einer Ordnung, sondern Attribution ist die Suche nach den Bedingungen der phänomenal gegebenen Ereignisse. In diese Richtung weisen auch die folgenden Zitate:

"... attribution, after all, is making a connection or a relation between some event and a source ..." (Heider 1976, p. 16).

"Attribution, die Verbindung eines Ereignisses mit seinen zugrundeliegenden Bedingungen. ... Man wird erkennen, dass das Problem der Verantwortlichkeit das Problem der Attribution von Handlungen enthält. D.h., es ist wichtig, welchen der verschiedenen Bedingungen der Handlung - Absichten der Person, persönliche Machtfaktoren oder Umweltkräfte - das hauptsächliche Gewicht für das Ergebnis der Handlung gegeben wird. ... Die Attribution von Handlungen oder die Kognition von Bedingungen und Handlungen ..." (Heider 1977, p. 110, 138 f.).

Attribution in diesem Sinne ist eine bestimmte Art der Strukturierung des Verhaltens, nämlich eine Rückführung des Verhaltens auf die Ursachen, die es bedingen bzw. bedingt haben. Damit aber beinhaltet der Attributionsbegriff genau genommen zwei Stufen der Zuschreibung oder Inferenz: einerseits den Schluss vom proximalen Reiz auf den distalen Reiz und andererseits den Schluss vom distalen/proximalen Reiz auf die Bedingungen seines Zustandekommens. Einige Unklarheiten in der Verwendung des Attributionsbegriffes erwachsen daraus, dass Heider (und andere Attributionstheoretiker) diese beiden Attributionsbegriffe nicht deutlich genug trennen. Weshalb Heider die beiden Begriffe durcheinandermengt erklärt sich einerseits aus der bereits konstatierten Verwässerung des Wahrnehmungsbegriffes und andererseits daraus, dass er den Prozess der Personwahrnehmung sehr eng mit jenem der Dingwahrnehmung verknüpft; bei der Dingwahrnehmung aber spielt der zweite Attributionsbegriff naturgemäss eine viel geringere Rolle[81].

Die unterstellte Parallelität von Ding- und Personwahrnehmung zeigt sich etwa in folgendem Zitat, in dem Heider eine Analogie zwischen Handlungsattribution und Farbkonstanz zieht:

"1. Das Rohmaterial oder Datum im Falle der Handlung ist Erfolg und Misserfolg, im Falle der Farbphänomene die Farbe auf der Retina. 2. Attribution dieses Rohmaterials kann in beiden Fällen auf dispositionale Faktoren bezogen werden. Auf die Fähigkeiten der Person oder Umweltschwierigkeit im Falle der Handlung und auf die Farbe des Objekts im Falle der Farbe. 3. Die Attribution des Rohmaterials kann in beiden Fällen auf temporäre situative Faktoren bezogen werden: Glück im Falle der Handlung und Beleuchtung im Falle der Farbe" (Heider 1977, p. 113 f.; zwei weitere Beispiele finden sich a.a.O., p. 180 und p. 290).

Die Analogie ist aber in folgender Hinsicht irreführend: Die Feststellung von Erfolg oder Misserfolg hat einen anderen logischen Status als die Wahrnehmung eines Farbflecks. Farben sind unmittelbare phänomenale Gegebenheiten, Erfolge oder Misserfolge sind es im allgemeinen nicht[82]. Ob man (oder jemand anders) Erfolg oder Misserfolg bei einer spezifischen Aufgabe gehabt hat, lässt sich oftmals erst über einen Vergleich mit anderen Aufgaben, mit anderen Individuen, mit den situativen

---

81 Er kommt etwa dann ins Spiel, wenn die unscharfe Wahrnehmung eines entfernten Baumes der eigenen Kurzsichtigkeit zugeschrieben wird.

82 Ausser sie werden als Ausdrucksphänomene (z.B. als Freudenschrei nach einer mühseligen Arbeit) wahrgenommen.

Bedingungen oder mit gewissen Konsequenzen der erbrachten Leistung feststellen. Insbesondere für den Bereich der Fähigkeiten und Meinungen sind soziale Vergleichsprozesse grundlegend (Festinger 1954)[83].

Wichtiger noch als die Tatsache, dass Erfolge oder Misserfolge oftmals keine phänomenalen Gegebenheiten (wie Farbflecke) sind, ist, dass Farben keine dispositionalen Aussagen erlauben, Erfolge oder Misserfolge jedoch schon. D.h. Dinge sind immer schwarz; es gibt nicht eine "Schwarzheit", die sich manchmal manifestiert und manchmal nicht. Das ist entscheidend für Heiders Argumentation, denn für ihn sind die Resultate von Attributionsprozessen in der Personwahrnehmung dispositionale Aussagen (Heider 1977, p. 99 und das obige Zitat). Für diese aber gilt (vgl. auch Abschnitt 5.6.2.2):

> "... eine Disposition ist eine Sache von einem ganz anderen logischen Typus, als dass man sie sehen oder übersehen, aufnehmen oder nicht aufnehmen könnte. ... Dispositionale Behauptungen sind nicht Berichte über beobachtete oder beobachtbare Sachlagen, aber auch nicht über unbeobachtete oder unbeobachtbare Sachlagen. Sie erzählen nicht von Vorfällen. Ihre Aufgabe ist jedoch innig mit dem Erzählen von Vorfällen verknüpft, denn wenn sie wahr sind, dann werden sie von Vorfallserzählungen erfüllt. 'Müller hat gerade auf Französisch mit mir telephoniert' erfüllt die Behauptung 'Müller kann Französisch', und jemand, der herausgefunden hat, dass Müller ausgezeichnet Französisch kann, braucht keinen weiteren Fahrschein, um ihm den Schluss aus der Tatsache, dass er ein französisches Telegramm gelesen hat, auf die Tatsache, dass er es verstanden hat, zu erlauben" (Ryle 1969, p. 37, 165 f.).

Das heisst: dispositionale Aussagen sind keine Aussagen über Wahrnehmungen. Was aber sind sie für Aussagen? Was sind Dispositionsbegriffe?

> "Wenn wir Glas als zerbrechlich bezeichnen oder Zucker als löslich, dann verwenden wir Dispositionsbegriffe, deren logische Funktion folgende ist. Die Zerbrechlichkeit des Glases besteht nicht in der Tatsache, dass es zu einem gegebenen Zeitpunkt wirklich zerbrochen wird. Es kann zerbrechlich sein, ohne je zerbrochen zu werden. Dass es zerbrechlich ist, heisst, dass es in Splitter zerbrechen würde oder zersprungen wäre, wenn man jemals daraufschlüge oder daraufgeschlagen hätte. Dass Zucker löslich ist, heisst, dass er sich beim Eintauchen ins Wasser auflösen würde oder aufgelöst hätte" (Ryle 1969, p. 51).

Es ist somit irreführend, wenn Heider meint, die proximalen Daten liessen sich sowohl bei der Farbwahrnehmung als auch bei der Erfolgs- oder Misserfolgswahrnehmung "auf dispositionale Faktoren" zurückführen. Tatsächlich kann die Farbwahrnehmung nicht auf eine Disposition zurückgeführt werden! Es wäre reiner Unsinn zu sagen, ein Ding habe eine Disposition, schwarz zu sein; das würde soviel heissen wie: manchmal ist es schwarz, manchmal aber nicht. Heiders Analogie muss deshalb an diesem Punkt zusammenbrechen (womit die gesamte Analogie zusammenbricht!).

Das hier angesprochene Problem hat seine Parallele in der (konsensualen) Wahrheitstheorie. "Wahrheit" oder "Unwahrheit" wird Aussagen zugesprochen, nicht Ereignissen bzw. Erfahrungsgegenständen.

---

83 Sie spielen denn auch in der Attributionstheorie eine wichtige Rolle (vgl. Kelley 1967, 1973; Meyer 1973; Weiner et al. 1971).

"Das, was wir berechtigterweise behaupten dürfen, nennen wir eine Tatsache. Eine Tatsache ist das, was eine Aussage wahr macht; deshalb sagen wir, dass Aussagen Tatsachen wiedergeben, beschreiben, ausdrücken usf. Dinge und Ereignisse, Personen und deren Aeusserungen, also Gegenstände der Erfahrung sind hingegen das, worüber wir Behauptungen aufstellen und wovon wir etwas behaupten: Das, was wir von Gegenständen behaupten, ist, wenn die Behauptung berechtigt ist, eine Tatsache. Tatsachen haben also einen anderen Status als Gegenstände. ... Mit Gegenständen mache ich Erfahrungen, Tatsachen behaupte ich; ich kann Tatsachen nicht erfahren und Gegenstände (oder Erfahrungen mit Gegenständen) nicht behaupten. ... Wahrheit ... ist keine Eigenschaft von Informationen, sondern von Aussagen. ... Paradigmata der Erkenntnis, anhand deren der Sinn von Wahrheit expliziert werden kann, sind nicht die Wahrnehmungen der singulären Aussagen, in denen Wahrnehmungen mitgeteilt werden, sondern generelle, negative und modale Aussagen; diese bringen das Spezifische von Erkenntnis zum Ausdruck: nämlich die begriffliche Organisation des Erfahrungsmaterials. Erkenntnis, die Erfahrungen auf den Begriff bringt, wird in Sätzen geäussert, die keineswegs unmittelbar Wahrnehmungen wiedergeben" (Habermas 1973 b, p. 215, 219, 232 f.).

Wahrnehmungen können demnach weder "wahr" noch "unwahr" sein: sie sind gewiss. Etwas wahrnehmen heisst, sich des Wahrgenommenen gewiss sein (Habermas 1973 b, p. 224). Für Habermas ist die Wahrnehmung gar das "Paradigma für Gewissheit überhaupt" (a.a.O., p. 223)[84]. Natürlich können sich Wahrnehmungen nachträglich als Täuschungen herausstellen, aber eben: nur nachträglich, als bereits vergangene.

Wenn daher Heider schreibt:

"Das Problem der Attribution gilt auch für die Dingwahrnehmung. So kann z.B. bei der Wahrnehmungskonstanz die Farbe, wie sie auf der Retina erscheint, in unterschiedlichem Ausmass entweder dem Objekt oder der Beleuchtung attribuiert werden; die Form eines Bildes auf der Retina kann der Form des Objektes oder der relativen Position des Objekts zum Beobachter zugeschrieben werden" (Heider 1977, p. 72),

so versteht man das damit Gemeinte besser als einen Vorgang der Re-Attribuierung[85]: Die Attribution von beispielsweise "schwarz" auf das wahrgenommene Objekt kann (plötzlich) fraglich werden und man erkundet das Objekt - mit dem Resultat einer neuen Wahrnehmung: das Objekt wird jetzt als "grün" und "von rotem Licht beleuchtet" identifiziert; der phänomenale Farbeindruck "schwarz" wird jetzt der Beleuchtung attribuiert.

Zusammengefasst können wir feststellen, dass Heider aufgrund seines verschwommenen Wahrnehmungsbegriffes und seiner unreflektierten Parallelisierung von Ding- und Personwahrnehmung eine Vermengung zweier Attributionsbegriffe unterlaufen ist, zweier Begriffe, die bei ihm überhaupt nirgends deutlich auseinandergehalten werden. Will man - wie offensichtlich Heider - den Attributionsbegriff für beide Phänomene, die "unmittelbare" Wahrnehmung wie die Inferenz auf dispositionale bzw. situative Faktoren, verwenden, so kann man sich das Verhältnis beider Begriffe wie folgt veranschaulichen (vgl. Abb. 1).

---

84 Damit ist ein anderes Paradigma von Gewissheit genannt als bei Descartes, für den die Mathematik diese Funktion hat (vgl. Abschnitt 5.2.5).

85 Dieser Begriff spielt in der "Attributionstherapie" eine zentrale Rolle (vgl. Liebhart 1974; Ross, Rodin & Zimbardo 1969).

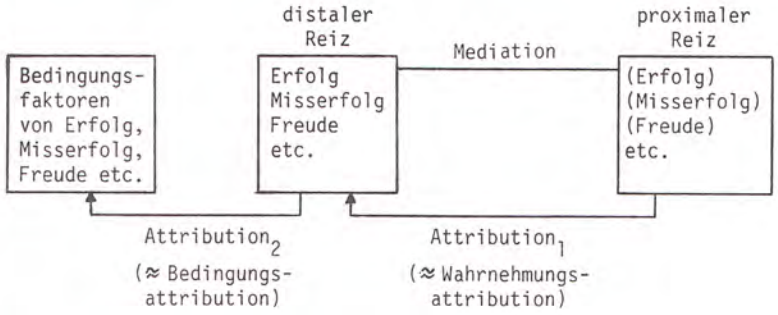

Abb. 1: Die beiden Attributionsbegriffe Heiders

Im Falle der Attribution$_1$ würde beispielsweise festgestellt: "Es handelt sich beim distalen Reiz um Freude (und nicht um etwas anderes)"; im Falle der Attribution$_2$ würde etwa festgestellt: "Der andere freut sich, weil ihm der gebackene Kuchen so gut gelungen ist". Der für die Attributionstheorie wichtigere Begriff ist zweifellos die "Bedingungsattribution" (vgl. Abschnitt 9.2.1). Von "Attribution" ist im folgenden immer in diesem Sinne von Attribution$_2$ die Rede.

Stellen wir uns nun die Frage, auf was für Bedingungen das Verhalten in der Alltagspsychologie normalerweise attribuiert wird. Heider gibt uns dazu folgende Hinweise:

> "Es ist ein wichtiges Prinzip der common-sense-Psychologie und auch der Wissenschaftstheorie im allgemeinen, dass der Mensch die Realität erfasst und sie vorhersagen und kontrollieren kann, indem er vorübergehende und veränderliche Verhaltensweisen und Ereignisse auf relativ unveränderliche zugrundeliegende Bedingungen bezieht, die sogenannten dispositionalen Eigenschaften seiner Welt. ... Das proximale Ereignis wird also immer mit Begriffen der relativ invarianten Inhalte der Welt um uns herum interpretiert. ... Dispositionale Eigenschaften sind Invarianzen, die eine mehr oder weniger stabile, vorhersagbare und kontrollierbare Welt möglich machen. Sie beziehen sich auf die relativ unveränderlichen Strukturen und Prozesse, die Phänomenen zugrundeliegen oder sie charakterisieren... . ... Wir versuchen, die Menge der proximalen Reize sinnvoll werden zu lassen, indem wir sie mit Begriffen der distalen Invarianten und ihrer relevanten dispositionalen Eigenschaften ordnen" (Heider 1977, p. 99, 347, 100, 346).

Das heisst, in der Alltagspsychologie wird die "Faktorenanalyse" der Bedingungen eines wahrgenommenen Verhaltens darauf hin ausgerichtet, die stabilen von den variablen Elementen des Verhaltens zu trennen und diese stabilen Elemente als invariant und disponiert zu betrachten. Mit der Suche nach Dispositionen orientiert sich der Attributionsprozess am Kausalitätsprinzip. Das, was der Wahrnehmung zugänglich ist, wird als Manifestation einer dahinter oder darunter liegenden ursächlichen Struktur verstanden. "... wir interpretieren Ereignisse als durch bestimmte Teile der relativ stabilen Umwelt verursacht" (Heider 1977, p. 346). Die Attribution wird damit zur Kausalattribution. - Von besonderer Bedeutung ist für Heider die

Trennung der kausalen Bedingungen in solche, die "im" Individuum liegen (z.B. Fähigkeit) und solche, die in der Umwelt des Individuums liegen (z.B. Bedrohung): internale vs. externale Attribution.

9.2.2.2 Die Methoden der attributiven Urteilsbildung

Wir wollen uns nun einer nächsten Frage zuwenden, nämlich der Frage, wie Attributionen zustande kommen. Es geht also um die Frage der Verfahren und Methoden, die den alltäglichen Subjekten zur Verfügung stehen bzw. von ihnen eingesetzt werden, um ihre attributiven Bedingungsanalysen durchzuführen. Gemäss der Anthropologie der Attributionstheorie, dem Menschen als Wissenschaftler (vgl. Abschnitt 6.3), sind im Prinzip so viele Antworten möglich, wie es (wissenschaftliche) Methoden der Erkenntnisgewinnung gibt. Bei Heider finden sich verschiedene Aeusserungen, die zu dieser Thematik gehören. Ein Vorentscheid allerdings ist bereits getroffen: dadurch, dass Heider die Attribuierung auf eine kausale "Faktorenanalyse" festlegt, ist das methodische Instrumentarium der common-sense-Psychologie weitgehend an der empirisch-experimentellen Forschung orientiert.

> "Die Grundlage dieser Analyse ist häufig eine Reihe von Beobachtungen, die Informationen über die Ereignisse und dispositionalen Grössen vermitteln können und die Entwirrung kausaler Zusammenhänge analog zu experimentellen Methoden ermöglichen und so zu einer wahrheitsmässigen Erfassung der wichtigsten Merkmale der Umwelt führen" (Heider 1977, p. 347 - meine Hervorhebung, W.H.; vgl. auch a.a.O., p. 199).

Die logische Grundlage des experimentellen Vorgehens im Alltag wird - wie beim wissenschaftlichen Experimentieren (vgl. Mayntz, Holm & Hübner 1971, p. 169 f.) - bei John Stuart Mill gefunden:

> "Es erhebt sich die Frage, warum in einigen Fällen ein Perceptum Faktoren innerhalb des Beobachters attribuiert wird und in anderen Fällen den Eigenschaften des Objekts oder der vermittelnden Bedingungen. Die Methode des Unterschieds, die von Mill formuliert wurde, gibt eine wichtige Richtschnur für solche Attributionen ... Im wesentlichen sagt die Methode, dass die Ursache für einen Unterschied eher bei veränderlichen Bedingungen liegt als in Bedingungen, die in den verschiedenen Fällen die gleichen sind. Wenn z.B. ein konstanter akustischer Reiz von verschiedenen Personen wahrgenommen wird und eine Person nicht hören kann, was alle anderen gut hören können, dann wird ihr Eindruck, die Stimme des Sprechers sei zu leise, ihr selbst als dem veränderlichen Faktor attribuiert. ... Diejenige Bedingung wird für eine Wirkung als verantwortlich angesehen, die vorhanden ist, wenn die Wirkung vorhanden ist und fehlt, wenn die Wirkung fehlt. Dieses Prinzip liegt den experimentellen Untersuchungsmethoden von Mill zugrunde ..." (Heider 1977, p. 86, 181).

Heider ist der Ansicht, dass die Identifikation einer Kovariation von Ursache und Wirkung nicht notwendigerweise auf mehreren Beobachtungen beruhen muss (Heider 1977, p. 347). Eine definitive Attribution kann aufgrund einer einzigen Erfahrung zustandekommen. Dabei besteht das (minimale) Datenmuster "... aus einem Fall des gemeinsamen Vorhandenseins" (a.a.O., p. 184). Attributionen auf der Grundlage minimaler Datenmuster sind gemäss Heider recht häufige Ereignisse.

"Im allgemeinen warten wir nicht mit der Attribution, bis wir eine Reihe von gemeinsamen Veränderungen von Bedingungen und Wirkung zur Uebereinstimmung gebracht haben. Wir beurteilen das Buch als gut, das Essen als ausgezeichnet, das Kind als lieb, die Landschaft als schön, weil wir bei einem spezifischen und einzigen Kontakt damit Freude erlebt haben" (Heider 1977, p. 184).

9.2.3 Das Menschenmodell der Attributionstheorie: erste Bilanz

Wir wollen hier mit der Analyse der Heiderschen Programmatik abbrechen. Zwei Dinge sollten deutlich geworden sein: (1) Die strenge Analogie, die Heider zwischen der Dingwahrnehmung und dem Attributionsprozess herstellt und die daraus entstehenden Ungereimtheiten (vgl. auch Scherer 1974). (2) Das Menschenmodell, das Heider seiner Theorie unterlegt, ist dasjenige eines vereinzelten Individuums. Auf sich allein gestellt sammelt es mit Hilfe der experimentellen Logik Daten und wertet sie souverän aus. Keine Kommunikation, keine Interaktion[86]. Vermutlich kann der Grund für die Wahl dieses Menschenmodells ebenfalls in der Wahrnehmungs-Analogie gefunden werden. Die Wahrnehmungspsychologie ist vorwiegend eine Theorie der optischen Wahrnehmung und auch Heider diskutiert praktisch nur Beispiele aus dem Feld der optischen Wahrnehmung. Damit ist bereits in der Analogie, die Heider beizieht, das wohl Eigentlichste des Menschen, die Sprache, ausgespart. Informationen über andere können nur optisch, durch Beobachtung, gesammelt werden, aber nicht durch ein Gespräch[87]. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn in der Attributionsliteratur immer wieder vom "Beobachter" oder "Perceiver" die Rede ist, nicht aber allgemein vom Menschen oder vom Individuum:

"Um zu Schlussfolgerungen über die Wirksamkeit der beiden Determinanten 'Aufgabenschwierigkeit' und 'Fähigkeit' im Hinblick auf eigene Leistungsresultate zu kommen müssen soziale Vergleichsprozesse stattfinden. Das Individuum hat sich als Beobachter Aufschluss über Handlungsergebnisse anderer bei gleichen oder ähnlichen Aufgaben zu verschaffen" (Meyer 1973, p. 17 - zweite Hervorhebung von mir, W.H.).

"Attribution theory attempts to specify processes within the perceiver that are involved in his explanation and prediction of the behavior of others" (Shaver 1975, p. 33 - meine Hervorhebung, W.H.).

Eines der ersten Bücher zur Attributionstheorie trägt den Titel "Attribution: Perceiving the causes of behavior" (Jones et al. 1971). Etc.

---

86 Am Anfang seines Buches schreibt Heider: "Im Mittelpunkt der Diskussion wird die Person stehen, als grundlegende zu untersuchende Einheit!" (Heider 1977, p. 10). Also nicht: die Dyade oder die Gruppe!

87 Es sei allerdings erwähnt, dass Heider an anderer Stelle davon spricht, "einer der gebräuchlichsten Hinweise" auf die Bedingungen eines Verhaltens sei "... der eigene Bericht der Person über das, was sie zu tun versucht" (Heider 1977, p. 140). Dieser Gedanke steht dem experimentellen Ansatz deutlich entgegen. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die spätere Attributionsforschung, die das Modell des Menschen als experimentellem Forscher überbetont (vgl. Kelley 1967), diese Methode der Alltagspsychologie völlig aus ihrem Bewusstsein verdrängt hat (vgl. auch Abschnitt 9.2.4).

Die Attributionstheorie kann in diesem Sinne mühelos in die Tradition der Theorien zur Personwahrnehmung eingeordnet werden. Auch in den Personwahrnehmungstheorien wird davon ausgegangen, der einzige Unterschied zur Dingwahrnehmung liege darin, dass sich einige Reizcharakteristika ändern, der Wahrnehmungsprozess ansonsten sich aber gleich bleibt (vgl. Holzkamp 1973, p. 178). Der wohl wesentlichste Aspekt der Personwahrnehmung, nämlich das Verhalten der Stimulusperson und die Interaktion, ist kaum erforscht (Tagiuri 1969, p. 426, 435; vgl. auch Waller 1971).

Heiders Verankerung der (sozialpsychologischen) Attributionstheorie in der (allgemeinpsychologischen) Wahrnehmungstheorie führt dazu, dass seine Theorie auf einem monadologisch konzipierten, asozialen und sprachlosen Individuum aufruht. Das Subjekt der Attributionstheorie ist ein vereinzeltes, auf sich gestelltes Wesen, das mit Hilfe seiner kognitiven Ausstattung seine Welt, seine Mitmenschen und sich selbst zu erklären versucht.

9.2.4 Die Artikulation der Attributionstheorie bei Harold H. Kelley

Wir haben die Attributionstheorie als eine Theorie von sprachlosen Subjekten identifiziert. Ihre Menschen sind konzipiert als rein beobachtende und denkende, nicht aber als sprechende Individuen. Genau in diesem Sinne hat Kelley die Attributionstheorie weiterentwickelt. Ein sprachloses Subjekt ist auf averbale Methoden der Datensammlung angewiesen. Damit liegt es nahe, das der Theorie unterstellte Modell des Menschen als Wissenschaftler nicht im Sinne eines Geisteswissenschaftlers (Hermeneutikers) zu konzipieren, sondern als Verhaltenswissenschaftler. Bereits Heider hat auf das experiment-analoge Vorgehen beim Attribuieren hingewiesen. Kelley versucht die Gedanken Heiders zu systematisieren. Er unterscheidet zwei Situationen, in denen attributive Prozesse aktualisiert werden, wobei das Ausmass der Information, die dem Subjekt zur Verfügung steht, das diskriminierende Merkmal ist: Im einen Fall hat das Individuum Information aus mehreren Beobachtungen, im anderen Fall lediglich aus einer Beobachtung. Kelley diskutiert seine Artikulation der Attributionstheorie auf dem Hintergrund dieser beiden Situationen.

Im ersten Fall verwendet das Individuum als Methode, seine Attributionen zu sichern, das "Kovariationsprinzip": "An effect is attributed to the one of its possible causes with which over time, it covaries" (Kelley 1973, p. 108 - Hervorhebung weggelassen, W.H.). Dieses Prinzip soll im Sinne der Varianzanalyse realisiert sein:

> "It is convenient to conceptualize the process under discussion, the inference of cause from the observation of covariance, in terms of the analysis of variance as employed in psychology to interpret experimental results. ... The assumption is that the man in the street, the naive psychologist, uses a naive version of the method used in science" (Kelley 1973, p. 109).

Grundsätzlich kann das Prinzip der Kovariation bzw. der Varianzanalyse auf beliebige Beziehungen zwischen unabhängigen Variablen (Ursachen) und abhängigen Va-

riablen (Wirkungen) angewandt werden. Für Kelley ist aber der bedeutsamste Bereich attributiver Prozesse im Rahmen eines Modells darstellbar, das drei Klassen von Ursachen enthält: Individuen, Entitäten (Objekte, Handlungen, Umweltgegebenheiten) und Zeit. Daraus ergibt sich ein Schema, das man "Attributionsquader" nennen könnte (vgl. Abb. 2).

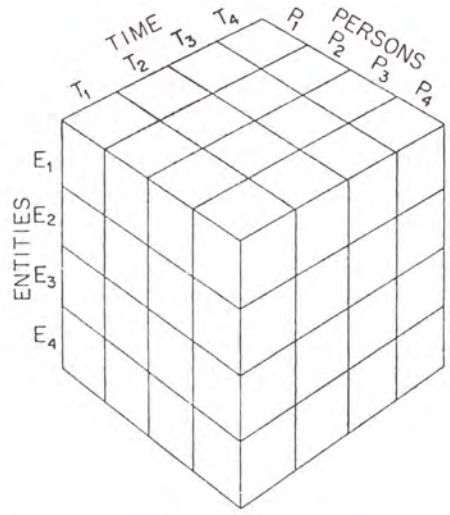

Abb. 2: Kelleys Attributionsquader (aus: Kelley 1973, p. 110)

Das Individuum betrachtet seine attributiven Schlussfolgerungen dann als valide, wenn es sich sagen kann:

> "... (a) my response is associated distinctively with the stimulus, (b) my response is similar to those made by other persons to the same stimulus (there is consensus), and (c) my response is consistent over time - on successive exposures to the stimulus and as I interact with it by means of different sensory and perceptual modalities" (Kelley 1973, p. 112).

Wobei der Begriff "Konsensus" unter (b) keine Intersubjektivität, sondern ausschliesslich ein individuelles Urteil meint: Das Individuum stellt für sich fest, dass seine Ansicht mit der Ansicht anderer übereinstimmt!

Im zweiten Fall, wo die Information zur Attribution auf einer einzigen Beobachtung fusst, verwendet das Individuum "Konfigurationskonzepte". Diese sind realisiert als "kausale Schemata".

> "A causal schema is a general conception the person has about how certain kinds of causes interact to produce a specific kind of effect. ... a causal schema is a conception of the manner in which two or more causal factors interact in relation to a particular kind of effect. A schema is derived from experience in observing cause and effect relationships, from experiments in which deliberate control has been exercised over causal factors, and from implicit and explicit teachings about the causal structure of the world" (Kelley 1971, p. 151, 152).

Kausale Schemata liegen als kognitive Konzepte bereit, damit das Individuum im Falle ungenügender Information, mangelnder Zeit oder fehlender Motivation trotzdem kausal attribuieren kann. Kelley (1971) diskutiert eine Reihe solcher Schemata, über die seiner Meinung nach jede Person verfügt.

9.2.5 Das Menschenmodell der Attributionstheorie: zweite Bilanz

Kelley bestätigt das Bild des vereinzelten Individuums, das allein auf sich gestellt auf Informationssuche geht, um zu einer kausalen Erklärung seiner Umwelt und seiner selbst zu gelangen. Mit Kelley sehen wir auch, dass es letztlich möglich sein muss, der Attributionstheorie andere Menschenmodelle zugrunde zu legen. Ist einmal das Modell "Mensch als experimenteller Wissenschaftler" formuliert, so wird eine Vielzahl möglicher alternativer Modelle denkbar. Der Mensch als Varianzanalytiker ist nur eine Möglichkeit. Der Mensch als Bayes-Theoretiker ist eine andere: vorgeschlagen von Ajzen & Fishbein (1975). Der Mensch als Algebra treibender Mathematiker wiederum eine andere: vorgeschlagen von Anderson (1974). Der Mensch als Pfadanalytiker eine vierte: vorgeschlagen von Fischhoff (1976, p. 440). Die Reihe lässt sich beliebig erweitern![88]

Kausale Schemata, Varianzanalyse, Bayes-Theorem etc.: Das alles sind Begriffe, die auf der Ebene des einzelnen, isolierten Individuums angesiedelt sind. Das Individuum der Attributionstheorie ist monadologisch betrachtet: Es arbeitet ohne Kommunikation mit anderen an seinem "Forschungsproblem" und gewinnt autonom und selbständig die Lösungen. Wie die Felder der Kelleyschen Schemata ausgefüllt werden ist nicht Gegenstand sozialer Interaktion bzw. Kommunikation. Die Schemata sind starr; die Art und Weise wie sie ausgefüllt und interpretiert werden, ist festgelegt. Wenn Unsicherheiten entstehen, gibt es persönlichkeitsspezifische Präferenzen,

---

88 Interessant wird es dann, wenn der Kontext der Verhaltenswissenschaften verlassen wird und ein Wechsel des Menschenmodells "From Man the Scientist to Man as Lawyer" propagiert wird (vgl. Fincham & Jaspars 1980). Damit nämlich kommt das Handeln in den Blickpunkt und in der Folge ein anderes Wissenschaftsverständnis, verbunden mit einer anderen Methodologie. So dient das Modell des Gerichts Lorenzer (1974) als Argumentationsraster zur Begründung seines hermeneutischen Verständnisses der Psychoanalyse. Und Levine (1974) versucht auf der Basis desselben Modells eine alternative psychologische Methodologie zu begründen. Im Kontext dieses Wissenschaftsverständnisses ändert sich das Menschenmodell der Attributionstheorie. Führt man nämlich den Begriff der Handlung als Element attributiver Urteile ein, dann verliert der Kausalitätsbegriff seine Allmacht (vgl. De Charms & Shea 1976; Gergen & Gergen 1978; Kruglansky 1975). Das Individuum wird nicht mehr bedingungslos nach Ursachen von Ereignissen suchen, sondern es wird sich zunächst die Frage stellen, ob überhaupt ein Ereignis stattgefunden hat (das kausal attribuiert werden kann) oder ob nicht vielmehr gehandelt worden ist (was eine Erklärung durch Gründe zur Folge hätte, vgl. Abschnitt 6.1). Im Falle einer Handlung verliert das Schema "internal vs. external" seine Anwendbarkeit, denn Gründe sind immer (definitionsgemäss) "internal", und hat durch ein anderes Schema ersetzt zu werden, beispielsweise das von Kruglansky (1975) vorgeschlagene: "endogen vs. exogen".

die eine bestimmte Art der Interpretation nahelegen (vgl. Rotter 1966; De Charms 1973). Nirgendwo ist ein sozialer Kontakt vorgesehen. Weder spricht das attribuierende Individuum mit der Person, deren Verhalten es attribuiert, noch spricht es mit anderen Individuen, die die betreffende Person ebenfalls beobachten. Es werden Individuen thematisiert, die mittels ihres kognitiven Apparates Informationen aufnehmen, verarbeiten und auf souveräne Weise ihre Schlüsse ziehen. Keine Kommunikation, kein Gespräch, kein gemeinsames "Aushandeln" der Attribution oder ähnliches. Die andern Individuen in Kelleys System haben nicht die Funktion Informationen zu geben, oder Diskussionspartner zu sein, sondern sind lediglich Informationsträger, um dem Individuum einen Vergleich zu ermöglichen; d.h. das Individuum vergleicht sich mit den anderen, es kommuniziert aber nicht mit ihnen. Die Kelleysche Attributionstheorie zielt auf ein Individuum, das den Kopf voller kognitiver Strukturen hat, zwei Augen zur Datenbeschaffung und ein logisches System zur Verarbeitung der gesammelten Daten, sonst aber recht fossil anmutet: Es lebt ohne Sprache, ohne Interaktionskompetenz und ohne menschliche Beziehungen in einer "splended isolation". Kelleys Menschen sind als Monaden konzipiert; es sind kontaktlose, auf sich selbst gestellte, isolierte Wesen.

Schliesslich führen die Individuen der Attributionstheorie ein eigenartig episodenhaftes Leben. Sie treffen sich, sind kurz zusammen und gehen wieder auseinander; ein gegenseitiges Sichkennenlernen ist nicht vorgesehen. Die Individuen sind geschichtslos. Sie haben keine Biographie und vor allem keine gemeinsamen Lebensgeschichten. Was einmal war, wird nicht erinnert. Jede Situation ist völlig neu, ein neuer Anlass, um Kovariations- oder Konfigurationsanalysen zu betreiben. Das hängt vermutlich damit zusammen, dass sich Kelley ausschliesslich auf Laborexperimente als Belege für seine Thesen bezieht; diese aber sind ihrer Struktur nach nichts anderes als Episoden. Für Kelley scheint sich die soziale Realität auf die Laborrealität zu beschränken. Das Menschenbild der Attributionstheorie entspricht damit sehr genau dem behavioristischen Psychologen, der ebenfalls ein rationaler Mensch, Wissenschaftler, der Sprache gegenüber misstrauisch und von Angst vor seinen Forschungsobjekten geplagt ist (vgl. Devereux 1967).

Zweierlei können wir zusammenfassend festhalten: Erstens ist das Mensch-als-Wissenschaftler-Modell, das der Attributionstheorie unterliegt, im Sinne des Verhaltenswissenschaftlers konstruiert. Zweitens bestätigt sich an einem weiteren Beispiel unsere These vom Selbstmodell ("der Mensch wie ich"; vgl. Abschnitt 6.5): Wie die Handlungs- und die Rollentheoretiker bauen auch die Attributionstheoretiker ihre Theorie auf ein Modell des Menschen, das ihnen selbst entspricht: ihrem Selbstverständnis als Wissenschaftler. Am Beispiel der Attributionstheorie lässt sich somit deutlich veranschaulichen, wie die Vorstellungen des Wissenschaftlers von sich selbst (implizit) seine Theorie bestimmen. Es ist kaum vorstellbar, dass die

Attributionstheorie auf dem Hintergrund einer hermeneutischen Tradition hätte entstehen können. Nur eine Wissenschaft mit einer behavioristischen Vergangenheit und einem entsprechend tief verwurzelten Misstrauen gegenüber der Introspektion und der Sprache konnte eine solche Theorie hervorbringen.

9.2.6 Das Forschungsdesign der Attributionstheorie

Erstaunlicherweise bezieht sich das sprachlose Menschenbild der Attributionstheorie allein auf die Modellebene. Methodisch wird ausführlich (wenn nicht ausschliesslich!) mit der Sprache operiert. "Papier und Bleistift sind die bevorzugten Forschungsmittel in der Attributionsforschung ..." (Scherer 1974, p. 331). Die experimentellen Designs etwa von Weiner untermauern diese Aussage. Die Standardversion der Weinerschen Experimente besteht aus Instruktionen etwa folgenden Inhalts:

> "Assume for a moment that you are a teacher in a grade-school classroom. You have given an exam and now must convey some feedback to the pupils. You know each student's ability (Yes or No), and the effort which each has expended (Yes oder No). And you know the outcome of their exams (Excellent, Fair, Borderline, Moderate Failure, or Clear Failure). The feedback which you dispense is in the form of stars: gold stars are a reward, and red stars a punishment. You can give 1-5 gold stars, 1-5 red stars, or neither gold nor red stars. A student never receives both gold and red stars" (Weiner & Kukla 1970, p. 2).

Jede Versuchsperson hat alle 20 möglichen experimentellen Bedingungen zu durchlaufen (2 Fähigkeitsstufen x 2 Anstrengungsstufen x 5 Resultate). Die hauptsächlichsten Variationen dieses experimentellen Designs bestehen darin, dass statt männliche Studenten weibliche Studenten, statt College- oder Highschool-Studenten Lehrerstudenten, statt Studenten Lehrer, statt der Bewertung durch rote und goldige Sterne eine Einschätzung der persönlichen Reaktion (Stolz oder Scham) etc. untersucht werden. Auch wenn Weiner verschiedentlich andere Fragestellungen aufgreift, bleibt die Grundstruktur seines experimentellen Designs erhalten. Die Experimente reproduzieren das Menschenmodell der Attributionsthoerie: Das isolierte, für sich handelnde, analysierende Individuum. Auch dort, wo reale Handlungen Inhalt der Experimente sind, etwa bei Leistungsaufgaben, z.B. dem Entschlüsseln von Anagrammen, wird keine soziale Interaktion untersucht. Der soziale Kontext wird ausschliesslich hypothetisch hergestellt, indem der Versuchsperson fingierte Daten über die Leistungen anderer Individuen übermittelt werden.

9.2.7 Das egoistische Individuum: die Erklärung von Attributionsfehlern

Bezeichnenderweise werden auch mögliche Attributionsfehler nicht auf situative oder interaktive Bedingungen zurückgeführt, sondern ausschliesslich dem Individuum, unter dem Thema der "Ich-Stützung" (ego-defense, ego-enhancement, ego-protection etc.), zugeschrieben (z.B. Beckman 1973; Johnson, Feigenbaum & Weiby 1964). Attributionsfehler werden damit erklärt, dass das Individuum bei einer richtigen Attribution sein Selbstwertgefühl verletzen würde. Kein Wort davon, dass der Interaktions-

partner beispielsweise besonders geschickt sein könnte, ein bestimmtes Bild seiner selbst zu vermitteln (vgl. Goffman 1959) oder das Individuum über ungenügende Informationen verfügen könnte (vgl. allerdings Miller & Ross 1975; Ajzen & Fishbein 1975; Kelley 1973). Diese Art, attributive Fehler zu interpretieren, ist bereits bei Heider angelegt:

> "Ein Beispiel für eine ... egozentrische Attribution ist die Fabel von den sauren Trauben. Eher tut der Fuchs so oder ist sogar davon überzeugt, dass er die Trauben nicht mag, als dass er sie nicht bekommen kann. Er attribuiert das Scheitern dem 'nicht wollen' (und dem 'nicht beabsichtigen' und 'nicht versuchen'), anstatt dem 'nicht können', weil in diesem Fall das erstere neutral in Bezug auf seine Selbstachtung ist und das letztere schädigend. ... Man könnte sagen, im grossen und ganzen erfolgt die Attribution von Handlung so, dass unsere Sicht der Umwelt oder unsere Relation zur Umwelt unversehrt bleibt oder sogar unterstützt wird. Da unsere Sicht das umfasst, was 'sein sollte', 'was wir gerne hätten' und 'was ist', werden Attribution und Kognition durch rein subjektive Kräfte von Bedürfnissen und Wünschen ebenso beeinflusst wie durch die objektivere Grundlage, die das Rohmaterial liefert. Besonders wichtig ist der eingenommene Standort - ob man aus seiner eigenen Sicht wahrnimmt und beurteilt oder ob man in der Lage ist, die Position der Person einzunehmen, die der Ursprung der fraglichen Handlung ist. ... Es gibt also zwei Faktoren, die die Auswahl einer akzeptierbaren Attribution determinieren: 1. die Begründung muss zu den Wünschen der Person passen, und 2. das Datenmaterial muss plausibel von der Begründung abgeleitet sein. Das erste bezieht sich auf die affektive Bedeutung eines Ereignisses. Gesucht ist diejenige Begründung, die persönlich akzeptierbar ist" (Heider 1977, p. 143, 146, 203).

Wir haben hier ein Individuum vor uns, das sich nach egoistischen Motiven verhält und seine Informationen nach subjektivem Bedarf auswählt. Heider sieht attributive Fehler vor allem durch ich-unterstützende Motive bedingt. Er betont "... den grossen Einfluss von Einstellungen zum Selbst auf die Interpretation der Handlungen anderer Menschen" (Heider 1977, p. 203). Das Individuum strebt nach einem positiven Selbstwertgefühl und versucht alles, was dieses Selbstwertgefühl stören könnte, abzuwehren. Das Individuum ist sich selbst der nächste und es organisiert sein soziales Verhalten danach, ob und inwieweit ihm andere Individuen Befriedigungen, Bestätigungen etc. vermitteln. Sollte es unglücklicherweise in eine Situation geraten, wo es mit negativen Stimuli belegt wird, so hat es rasch Abwehrmechanismen parat, nimmt die Situation falsch wahr und bringt damit sein positives Ich-Gefühl nicht einen Moment in Gefahr. Gegen alle Unbill der Realität hält das Individuum an seiner Autonomie und Stärke fest. Wie eine Insel steht es steif und starr, umbrandet, aber nicht betroffen, von den Fluten der Gesellschaft. Steckt etwa hinter der weit verbreiteten Betonung ich-unterstützender Interessen wiederum das Selbstmodell des Wissenschaftlers? Tajfel scheint diese Frage zu bejahen: "The notion of 'self interest' employed in much of the current research, unless closely analysed, is no more than the kind of self interest about which the researcher knows best because it forms a part of his own background that he assumes he shares with his subjects ..." (Tajfel 1972, p. 101 f.).

9.2.8 Die Biologisierung der Theorie: das Attributionsbedürfnis

Menschenmodell, Theorie und Methodologie der Attributionstheorie implizieren ein monadologisches Individuum, frei und unberührt von jeglichen gesellschaftlichen Einflüssen. Es ist daher nicht erstaunlich, dass diese individualistische Perspektive durch einen biologischen Unterbau gestützt wird. Dem Individuum wird ein Bedürfnis nach Attribution unterschoben. Heider ist noch ambivalent diesbezüglich. Er geht einerseits von funktionalen Ueberlegungen aus:

> "Wenn ich z.B. auf meinem Tisch Sand finde, so möchte ich die zugrundeliegende Ursache dieser Tatsache herausfinden. Ich mache diese Untersuchung nicht aus reiner Neugier, sondern deshalb, weil nur, wenn ich dieses relativ unbedeutende Folgeereignis auf ein zugrundeliegendes Kernereignis beziehe, ich eine stabile Umwelt erreichen werde und die Möglichkeit haben werde , sie zu kontrollieren. ... Der Mensch möchte die Quellen seiner Erfahrungen kennen, woher sie kommen und wie sie entstehen, und das nicht nur aus intellektueller Neugier, sondern weil eine solche Attribution ihm die Möglichkeit gibt, seine Welt zu verstehen und Ereignisse vorherzusagen und zu kontrollieren, die ihn selbst oder andere betreffen" (Heider 1977, p. 100, 174 f.).

Attribution ist demnach ein funktionales Erfordernis menschlichen Verhaltens: Nur durch Attribution kann der Mensch seine Welt kontrollieren und vorhersagen und sich dementsprechend in ihr zurecht finden. Attributionen liefern die Kontinuität und Konstanz der Realität, die für ein bedeutungsvolles Handeln notwendig sind (Heider 1977, p. 301). Andererseits misst Heider der Attribution auch eine Ursache in reiner Neugierde zu; auf die Frage von Harvey, Ickes und Kidd, ob ein Bedürfnis nach Kontrolle die fundamentale Motivation für attributives Verhalten sei, antwortet Heider:

> "I think that there is probably a good deal of truth in that, even if it is control in the sense we want to avoid something. But we want to get the information that is given to us by the environment in order to adjust to its important features. Yes, I think that this is true, although maybe at times it is just curiosity ... curiosity about something that we do not want to or have no reason to control. I think that is also possible" (Heider 1976, p. 17).

Und später:

> "I can imagine that there are quite a few people for whom everything is in terms of control over the environment. But there are other people who do not want to control; they are just curious. They are concerned about people not because of a need for control but because they like them" (a.a.O., p. 17).

An anderer Stelle aber schreibt Heider, "... dass der Mensch im allgemeinen nicht einfach damit zufrieden ist, die beobachtbaren Dinge, die ihn umgeben, zu registrieren; er hat das Bedürfnis, sie soweit wie möglich auf Invarianzen seiner Umwelt zu beziehen" (Heider 1977, p. 101 - meine Hervorhebung, W.H.). Bei Meyer heisst es dann: "Zur Grundausstattung des Menschen scheint ein ursprüngliches Bedürfnis zu gehören, Ereignisse in der dinglichen und sozialen Umgebung unter bestimmten Bedingungen kausal zu verknüpfen" (Meyer 1973, p. 12 - meine Hervorhebung, W.H.). Andernorts heisst es, eine der beiden Grundannahmen, die die Attributionstheorie über den Menschen mache, sei "... ein allgemeines Motiv, nämlich beobachtete Ereignisse auf

zugrunde liegende Ursachen zurückzuführen" (Meyer & Schmalt 1978, p. 100). Meyer scheut auch nicht davor zurück, das Attributionsbedürfnis mit dem a-priorischen Begriff der Kausalität bei Kant zu verknüpfen und zur "wohl angeborenen Ausstattung des Menschen" (Meyer & Schmalt 1978, p. 100) gehörig zu rechnen[89]. Dieses Argument ist bezeichnend: Die fehlende soziale Reflexion der Theorie wird dadurch beschönigt, dass man das attributive Verhalten zur biologischen Grundausstattung des Menschen rechnet. Soziales Verhalten ist eine Funktion der organismischen Ausstattung des Menschen und nicht der Mensch eine Funktion seiner sozialen Beziehungen. Im Sinne der Typologie Hofstätters handelt es sich bei der Attributionstheorie um eine "individuozentrische" Theorie (vgl. Hofstätter 1973, p. 39 ff.).

Aber nicht allein mit dem Attributionsbedürfnis wird die Theorie biologisiert, auch die kognitiven Strukturen (Kelleys und Weiners Schemata etc.) werden als organismische Konstanten ausgegeben (Heckhausen 1978, p. 240). Auf diese Art verschliesst sich die Attributionstheorie vor einer Reihe interessanter Fragen, z.B. ob bestimmte Situationen eher als andere zu attributiven Urteilen führen, ob kulturelle Faktoren die Attributionsschemata bestimmen, ob und wie Sozialisationsprozesse die Entwicklung der Schemata beeinflussen etc. Die Rede von einem Attributionsbedürfnis macht es schwierig zu erklären, wann Menschen überhaupt attribuieren und wann nicht. "Attribution kann ein Prozess sein, der nur hin und wieder stattfindet ..." (Gergen & Gergen 1978, p. 229) und dieses "hin und wieder" dürfte kaum mit den periodischen Schwankungen eines Bedürfnissystems zusammenhängen. Eher dürfte es so sein, dass sich die Leute "... im wesentlichen dann mit Attribution befassen, wenn entweder ihre eigenen oder fremde Handlungen vom Standpunkt des normativen Systems aus in Frage gestellt werden" (Gergen & Gergen 1978, p. 229; vgl. auch Görlitz 1974, p. 541).

9.2.9 Das Menschenmodell der Attributionstheorie: dritte Bilanz

Natürlich kann eine Theorie wie die Attributionstheorie für ganz bestimmte Situationen realen Erklärungsgehalt haben. Ich denke insbesondere an kompetitive Situationen, z.B. politische Gegner[90]. Wo es nicht ratsam ist, ein Urteil über den anderen aufgrund seiner verbalen Aeusserungen zu fällen (Propaganda), sondern sinnvollerweise allein sein tatsächliches Verhalten als glaubwürdig anerkannt wird, ist ein Modell des Menschen als rationalem Beobachter, wie ihn die Attributionstheorie unterstellt, angebracht. Generell dürften verfeindete Individuen oder Gruppen, die

---

89 Dass Kants Kategorien nicht so, d.h. als angeborene, verstanden werden dürfen, sei hier lediglich angemerkt (vgl. Adorno o.J.; von Greiff 1976).

90 Aber selbstverständlich ist auch an andere, nicht-kompetitive, jedoch sprachfrei ablaufende Situationen zu denken, beispielsweise Zaubertricks. Wohl nicht zufällig hat Kelley (1978) eine faszinierende Analyse von Zaubertricks vorgelegt.

darauf angewiesen sind, zu wissen, was der jeweils andere tut, auf diese Art und Weise ihr Handeln organisieren. Die Attributionstheorie kann so zweifellos einiges zur Erklärung nationaler Stereotype und Vorurteile beitragen[91]. Ebenso lässt sich die Entstehung von Urteilen und Vorurteilen gegenüber Randgruppen, aber auch gegenüber öffentlichen Personen, wie Politiker oder Show-Stars, auf diese Weise erklären. Auch für die Aggressionsforschung ist eine fruchtbare Beeinflussung durch die Attributionstheorie zu erwarten (vgl. Mummendey 1978). Im weiteren ist es naheliegend, diese Art von Theorie auch für Leistungssituationen auszuformulieren, haben doch Leistungssituationen ein hohes Mass an kompetitivem Charakter. Und genau das ist bekanntlich mit der Attributionstheorie geschehen: sie ist zum wohl grössten Teil im Bereich der Leistungsmotivationsforschung weiterentwickelt worden (Heckhausen 1972, 1974; Meyer 1973, 1976; Weiner 1973, 1976 a, b; Weiner & Kukla 1970 etc.). In Leistungssituationen steht man in Konkurrenz mit anderen; man ist genötigt, seine eigenen Fähigkeiten, sein eigenes Leistungsvermögen einzuschätzen, zu wissen, "woran man ist", seinen "Marktwert" zu kennen etc. Damit ist die Attributionstheorie einerseits auf ganz bestimmte gesellschaftliche Voraussetzungen zugeschnitten, andererseits aber auch eine wirklichkeitsadäquate Theorie, insofern sie für einen ganz bestimmten, wesentlichen Teil unserer Gesellschaft, nämlich die Arbeitswelt, ein völlig realistisches Menschenmodell unterstellt.

Diese Einschätzung der Attributionstheorie entspricht dem im Kap. 4 entwickelten Modellbegriff. Modelle können mehr oder weniger nützlich sein, und diese Nützlichkeit ist nach praktischen und normativen Erwägungen zu bestimmen. Theorien auf ihre impliziten Modelle hin zu analysieren kann also durchaus zum Resultat führen, dass eine Theorie zwar für eine allgemeine Analyse des menschlichen Verhaltens ungenügend ist, jedoch für ganz bestimmte Situationen des Menschseins oder für bestimmte Gruppen von Menschen durchaus adäquat ist. Der Modellgedanke kann somit zwei wissenschaftstheoretische Funktionen erfüllen. Einerseits kann er eine methodologische Aufgabe haben, indem er den ersten Schritt im Prozess der Theorieentwicklung strukturiert. Andererseits kann er eine kritische Aufgabe erfüllen, indem er zur Kritik bereits bestehender Theorien eingesetzt werden kann. In beiden Fällen zielt der Modellbegriff auf eine Relativierung der Aussagekraft einer Theorie hinsichtlich bestimmter, pragmatisch zu begründender Wirklichkeitsbereiche.

Wie immer man den sozialpsychologischen Wert der Attributionstheorie einschätzen mag, sie ist zweifellos eine individuumorientierte Theorie, die sehr viel darüber aussagen mag, wie sich einzelne Individuen das Verhalten anderer Individuen erklären, die aber wenig bis gar nichts darüber aussagt, wie Interaktionen das Verhalten

---

91 Bezeichnenderweise beginnt Shaver (1975) sein Buch über die Attributionstheorie mit dem illustrierenden Beispiel der Kubakrise.

beeinflussen. Die Attributionstheorie gehört in die lange Reihe sozialpsychologischer Theorien, die den Menschen monadologisch bestimmen: Als in sich geschlossenes Wesen, ausgestattet mit einer Menge kognitiver Kompetenzen und motivationaler Energie, ein Wesen, das interagiert, nie aber durch Interaktionen oder durch andere Individuen affiziert wird. Das Individuum verlässt die Interaktionssituation genauso wie es sie betritt: Mit denselben Kompetenzen und denselben Motivationspotenzen. Was der Attributionstheorie und der Sozialpsychologie generell praktisch vollständig fehlt, ist eine interaktive, prozessuale Betrachtungsweise menschlichen Verhaltens.

9.3 Die Austauschtheorie

9.3.1 Einleitung: die ökonomische Metapher

Die Austauschtheorie geht von dem einfachen Gedanken aus, "... die Interaktion zwischen Personen ... als Austausch von materiellen und nichtmateriellen Gütern ..." zu betrachten (Homans 1973, p. 247). Vorläufer der Austauschtheorie sind Marcel Mauss (1978), Bronislav Malinowski und Claude Lévi-Strauss (vgl. Graumann 1972). Homans, ihr wohl wichtigster Vertreter, ist der Ansicht, dass die Austauschtheorie eine der ältesten Theorien über soziales Verhalten überhaupt darstelle (Homans 1973, p. 247). Seiner Ansicht nach wird die Theorie noch heute täglich angewendet, wenn wir - als Alltagsmenschen - Verhalten erklären. Wir sagen etwa: "Der Umgang mit ihm hat sich gelohnt", "ich habe von ihm eine Menge mitbekommen", "das Gespräch mit ihm hat mir viel abverlangt" oder - ein zynisches Beispiel -: "Jedermann hat seinen Preis, man muss nur die Kaufbedingungen kennen", aber auch: "Geben ist seeliger als Nehmen" etc. Trotz der Tatsache, dass wir in unserem Alltagsverhalten die Austauschtheorie ständig anwenden, oder vielleicht auch gerade wegen dieser Tatsache, ist sie, so Homans, von den Sozialwissenschaftlern vernachlässigt worden.

Worum es in der Austauschtheorie geht, ist aus den obigen Beispielen ersichtlich: Menschliches Verhalten, im besonderen Interaktionsverhalten, soll als Austausch von materiellen und immateriellen Gütern betrachtet werden. Es geht um Tauschverhältnisse: Die Interaktionspartner geben etwas und bekommen etwas anderes dafür. Damit knüpft die Austauschtheorie an die Oekonomie an. In der Wirtschaft werden z.B. Güter gegen Güter oder Güter gegen Geld ausgetauscht. Homans begrüsst diese Nähe zur Wirtschaftswissenschaft und meint, die Austauschtheorie befasse sich mit Gesetzen, die das ökonomische Verhalten als spezielle Form umfassen. Trotzdem ist Homans auf dem umgekehrten Weg zur Austauschtheorie gelangt: Der Güter-Geld-Austausch in der Wirtschaft ist ihm Modell für das interaktive Verhalten generell. In einem Vergleich von Wirtschaftswissenschaft und Psychologie schreibt er: "Sowohl die Verhaltenspsychologie als auch die elementare Nationalökonomie sieht, kurz gesagt, menschliches Verhalten als Funktion des Verhaltensergebnisses an: Es hängt in Art und Umfang von

Art und Umfang der Belohnungen oder Strafen ab, die es nach sich zieht" (Homans, zit. nach Ulich 1976, p. 121). Das nun heisst, dass der Austausch über die Verteilung der Belohnungen und Bestrafungen auf die Interaktionspartner gesteuert wird. Analog dem Geldwert im ökonomischen Tausch bestimmt der Bekräftigungswert im sozialen Tausch das Verhalten. Die Interaktionspartner geben immaterielle Güter und bekommen dafür Bekräftigungen; das kann z.B. Anerkennung sein: Nord spricht daher von der Anerkennung als der "Währung des sozialen Austausches" (Nord 1969). Diese Ansicht findet sich bereits bei Homans:

> "Man kann viele menschliche Aktivitäten hervorrufen, indem man soziale Anerkennung und ähnliche Gefühle als Gegenleistung zum Tausch anbietet. Soziale Anerkennung spielt in unserer Gesellschaft ungefähr die Rolle des Geldes in der Wirtschaft - doch gleichen sich die Rollen nicht völlig, da Anerkennung, anders als Geld, nicht physisch übertragen werden kann: Wenn eine Person von einer anderen Anerkennung erhält, kann sie also diese Anerkennung nicht dazu benützen, wiederum etwas von einer anderen Person dafür zu erhalten" (Homans, zit. nach Graumann 1972, p. 1116).

Peter M. Blau, ein anderer wichtiger Vertreter der Austauschtheorie umschreibt ihre Grundannahmen folgendermassen:

> "The basic assumptions of the theory of social exchange are that men enter into new social associations because they expect doing so to be rewarding and that they continue relations with old associates and expand their interaction with them because they actually find doing so do be rewarding. Associating with another person may be intrinsically rewarding, as in love and in sociability, or it may bring rewards that are extrinsic to the association itself, such as advice from a colleague and help from a neighbor. In either case, the desire to satisfy some want is assumed to underlie the association" (Blau 1968, p. 452).

Simpson schreibt zu den Grundannahmen der Austauschtheorie:

> "Theories of social exchange are based on an analogy between economic transactions and other kinds of social interaction. Exchange theorists start with the simplest assumptions and findings of behavioral psychology and elementary economics. They see human beings as reward-seeking and punishment-avoiding creatures. They conceive human groups as analogous to economic markets, though with more things exchanged than can be measured in money" (Simpson 1976, p. 79).

9.3.2 Die Artikulation der Austauschtheorie bei George Caspar Homans

Schon jetzt sehen wir das Menschen- und Gesellschaftsbild der Austauschtheorie in seinen Konturen angedeutet. Die Austauschtheorie unterstellt ein vereinzeltes Individuum, das seine sozialen Interaktionen über eine Kosten-Nutzen-Analyse kalkulierend aufbaut. Der individualistische Ansatz zeigt sich am deutlichsten bei Homans. Obwohl Soziologe vertritt Homans die Reduktionismusthese, d.h. die Meinung, man könne soziologische Phänomene via psychologische Regularitäten und Gesetze erklären. Die bestentwickelte psychologische Theorie ist für Homans die Skinnersche. Dort findet er die "Gesetze", mit deren Hilfe er seine Theorie des sozialen Verhaltens formulieren will. Die Voraussetzungen, von denen Homans ausgeht "... sind erstens, dass die Handlungen von Individuen die grundlegenden Einheiten sozialen Verhaltens darstellen, und zweitens, dass die Handlungen Funktionen ihres Ertrags sind" (Homans

1972 b, p. 60). Diese Annahmen werden in fünf Grundsätzen ausdifferenziert: (1) "Je häufiger die Aktivität einer Person belohnt wird, mit umso grösserer Wahrscheinlichkeit wird diese Person die Aktivität ausführen" (Homans 1972 b, p. 62). (2) "Wenn in der Vergangenheit ein bestimmter Reiz oder eine Menge von Reizen eine Aktivität begleitet und belohnt hat, dann wird eine Person umso eher diese oder eine ähnliche Aktivität ausführen, je ähnlicher die gegenwärtigen Reize den vergangenen sind" (Homans 1972 b, p. 63). (3) "Je wertvoller die Belohnung einer Aktivität für eine Person ist, desto eher wird sie die Aktivität ausführen" (Homans 1972 b, p. 64). (4) "Je öfter eine Person in der nahen Vergangenheit eine bestimmte Belohnung erhalten hat, desto weniger wertvoll wird für sie jede zusätzliche Belohnungseinheit" (Homans 1972 b, p. 66). (5) "Wenn die Aktivität einer Person nicht wie erwartet belohnt oder unerwartet bestraft wird, wird die Person ärgerlich, und im Aerger sind die Ergebnisse aggressiven Verhaltens belohnend" (Homans 1972 b, p. 68).

Auffallend ist zunächst, dass in keiner dieser Thesen von sozialem Verhalten die Rede ist. Die Sätze sind für jedes beliebige menschliche (und tierische) Verhalten verwendbar[92]. Dies entspricht völlig der Position Homans'. Er will seine Theorie an allgemein gültigen psychologischen "Gesetzen" anknüpfen. Der einzige Unterschied zwischen nicht-sozialem und sozialem Verhalten liegt in den Stimulus-Charakteristika. Soziales Verhalten wird durch soziale Stimuli verstärkt, nicht-soziales Verhalten durch nicht-soziale. Um soziales Verhalten als Austauschverhalten verstehen zu können, brauchen wir lediglich einzusehen, dass Menschen sich gegenseitig belohnen und bestrafen, d.h. sie verhalten sich in Interaktionen genauso wie irgendein Tier gegenüber irgendeiner Quelle von Belohnungen und Bestrafungen. Homans' Argumentation kommt im folgenden Zitat klar zum Ausdruck:

> "The propositions of behavioural psychology are believed to hold good of all men, and they are stated in terms of the behaviour of a single man: 'If a man takes an action that is followed by a reward ... etc.'. The propositions are particularly concerned with the effects of reward on behaviour. There is nothing whatever in the propositions to suggest that the effect of reward is different when it comes from another man than from, for instance, the physical environment. But when two ore more men are interacting, when the actions of each reward (or punish) the actions of the other, phenomena of course appear that are different from those that appear when an isolated person is being rewarded by the physical environment. New phenomena appear, which may be called social, but no new general propositions are required to explain them - only the new given conditions that two or more men are interacting" (Homans, zit. nach Tajfel 1972, p. 111).

Also: "Obgleich der Grossteil menschlichen Verhaltens soziales Verhalten ist - Verhalten, das durch das Verhalten anderer Personen beeinflusst wird - werden zur Erklärung sozialen Verhaltens keine anderen Prinzipien verlangt, die nicht schon

---

92 "We must remember that in the long run there is only one theory we want to develop - a theory of human behavior - indeed, a theory of the behavior of organisms ... in general" (Homans 1976, p. 240 f.).

benötigt werden, um zu erklären, wie ein Mensch handelt, der sich allein der physikalischen Umwelt gegenübergestellt sieht" (Homans 1972 b, p. 61). Das einzige, was sich ändert beim Uebergang von der dinglichen zur sozialen Welt ist die Komplexität der Erklärung (vgl. Homans 1972 b, p. 70)!

Die dritte These Homans' ist von Thibaut und Kelley systematisch ausgearbeitet worden. Danach sind Verhaltensweisen immer relativ zu anderen Verhaltensmöglichkeiten zu analysieren. Das Verhalten ist immer eine Funktion der geringeren Belohnungen, die andere Aktivitäten bereiten würden, die dem Individuum ebenfalls zur Verfügung stehen. Thibaut und Kelley sprechen vom "Vergleichsniveau für Alternativen". Sinkt der Gewinn, den das Individuum in der momentanen Interaktion erzielen kann, unter den durchschnittlich zu erwartenden Gewinn einer der alternativen Interaktionsmöglichkeiten, so wird das Indiviuum den Interaktionskontext verlassen und in die alternative Interaktion überwechseln. Homans spricht ähnlich von der "ausgeschlagenen Belohnung" und setzt diese mit den Kosten einer Interaktion gleich. Eine interessante Konsequenz dieser Argumentation liegt darin, dass Individuen in Interaktionen verbleiben können, auch wenn sie nicht belohnend sind. Dies deshalb, weil die Alternativen, über die sie verfügen, ebenfalls keine positiven Verstärkungsbilanzen abgeben[93].

Die fünfte These Homans' zeigt die hedonistisch-egoistische Basis der Austauschtheorie am klarsten. Eine Frustrationstoleranz ist im Menschenmodell der Austauschtheorie undenkbar. Konsequent weitergedacht müsste aus der fünften These die Situation einer notorisch aggressiven Gesellschaft folgen: "Wenn man davon ausgehen darf, dass viele unserer Erwartungen ... enttäuscht werden, alleine, weil die Vorhersagen unsicher und schwierig sind, wären Aerger und Zorn als Folgen eher die Regel als Ausnahmen, und die Belohnung, auf die Menschen nach Homans immer aus sind, finden sie dann ersatzweise in den Folgen aggressiver Verhaltensweisen" (Graumann 1972, p. 1140 f.). So verdienstvoll es ist, den Bedürfnisbegriff in eine Theorie des sozialen Verhaltens einzubauen, so unsinnig ist es, jede nur schon geringste Frustration der Bedürfnisse mit Aggressivität zu verknüpfen. Es hilft m.E. auch nicht weiter, die Aggressivität damit zu "dämpfen", dass man das Kostenprinzip potenziert und die These (5) mit einem Nachsatz versieht: "... provided that such action (d.h. aggressives Handeln, W.H.) does not cost them too much in other ways" (Homans 1976, p. 232). Damit ist nach wie vor keine Frustrationstoleranz formuliert. Die Aggressivität wird lediglich unterdrückt aus Angst vor Gegenaggression, womit aber ein

---

93 Das ist die brutale Strategie militärischer Aktionen. So liess beispielsweise Cortez bei seinem Kriegszug gegen die Azteken alle eigenen Schiffe verbrennen; seine Männer standen damit vor der Alternative zu fliehen und damit in einer feindlichen Umwelt den wahrscheinlichen Tod zu finden, sich selbst umzubringen oder eben: zu kämpfen.

Teufelskreis in Gang gesetzt wird: die nicht ausgelebte Aggressivität schafft erneut Frustration, die ihrerseits erneut Aggressivität produziert etc.

In späteren Arbeiten hat Homans seine fünfte These modifiziert, ohne allerdings damit die eben diskutierten negativen Konsequenzen vermeiden zu können. In der modifizierten Version kommt jedoch das Prinzip der "distributiven Gerechtigkeit", das in der Austauschtheorie eine wichtige Rolle spielt, deutlicher zum Ausdruck: "... obgleich Belohnung und Kosten zweier Personen oder der Mitglieder zweier Gruppen unterschiedlich sein können, sollten die Gewinne beider - d.h. der Ueberschuss aus Belohnung minus Kosten - gleichwertig sein" (Homans 1973, p. 258 f.). "The role of distributive justice represents in a very general way what people expect in the way of reward. ... When people do not get as much reward as they expect, they are, by the frustration-aggression proposition, apt to feel some degrees of anger and to take aggressive action against the source of beneficiary of their frustration, in this case, the source or beneficiary of the injustice ..." (Homans 1976, p. 232). Womit - wie gesagt - der Teufelskreis notorischer Aggressivität nicht vermieden ist.

Homans unterstellt seiner Theorie eine einfache Gleichsetzung von verhaltenstheoretischen und ökonomischen Begriffen: Bestrafungen sind Verluste (Kosten), Belohnungen sind Gewinne (Nutzen). Auf diese Weise kann er beliebig vom einen Bezugssystem (der Skinnerschen Verhaltenstheorie) ins andere (die Oekonomie) überwechseln. So kann er das ökonomische Prinzip der Uebereinstimmung der Kosten einer bestimmten Handlung mit dem entgangenen Nutzen einer Alternative, das Prinzip des Grenzwertnutzens, das Prinzip der ausgleichenden Gerechtigkeit, die Analogie von Geld und Anerkennung, die Relation von Angebot und Nachfrage etc. mit Leichtigkeit in Verhaltensbegriffe transformieren und als allgemeine Grundlagen sozialen Verhaltens ausgeben.

Zum Schluss unserer Skizze der Austauschtheorie sei nochmals Homans das Wort gegeben. In der Arbeit von 1973 gibt er selbst folgendes Résumé:

> "Einige Sätze dieser Theorie könnten so lauten: soziales Verhalten ist als Güteraustausch anzusehen; diese Güter mögen materieller oder nichtmaterieller Art sein (Symbole der Anerkennung, des Prestiges usw.). Wer anderen vieles gibt, wird viel von ihnen zu bekommen versuchen, wer viel von anderen erhält, muss viel hergeben. Dieser Prozess gegenseitiger Beeinflussung pendelt sich im allgemeinen bei einem Gleichgewicht von Tauschgütern ein. Was jemand hergibt, kann als seine Kosten betrachtet werden, was er bekommt, als Belohnung. Je mehr sein Gewinn, d.h. der Unterschied von Kosten und Belohnung dem Maximum zustrebt, um so weniger ändert der Teilnehmer an einem Austausch sein Verhalten. Man erstrebt jedoch nicht nur ein Gewinn-Maximum, sondern möchte auch dafür sorgen, dass niemand in der Eigengruppe höheren Gewinn erzielt als man selbst. Kosten und Wert dessen, was gegeben und empfangen wird, sind abhängig von der Menge ausgetauschter Güter" (Homans 1973, p. 262).

9.3.3 Macht und Bedürfnis

Damit ist in etwa deutlich geworden, was das Menschenmodell der Austauschtheorie ist. Die Individuen sind als kalkulierende Wesen begriffen mit einem klaren Wissen um ihre Bedürfnisse, ihren "Marktwert", ihre Alternativen und ihre Ziele. Ein sozialer Austausch kommt dann zustande, wenn der jeweils andere über etwas verfügt, dessen man bedarf. Eine Interaktion wird dann eingegangen, wenn sich die Interaktionspartner gegenseitig potentielle Quellen und Mittel individueller Bedürfnisbefriedigung sind. Die Individuen sind Egoisten und Hedonisten. Die Austauschtheorie ist eine Motivationstheorie: Lohn und Strafe bzw. Belohnung und Bestrafung bestimmen die Art des sozialen Austausches. Durch die Verknüpfung der Begriffe Bedürfnis und Verstärkung mit der sozialen Interaktion kann die Austauschtheorie Prozesse der gegenseitigen Kontrolle und Machtausübung thematisieren. Die Suche nach positiver Verstärkung ist unmittelbar umkehrbar und wird zur Abhängigkeit von Belohnungen. Macht wird zu einer Frage der Stimuluskontrolle: Ueber Macht verfügt derjenige, der dem anderen positive Sanktionen vermitteln und diese Sanktionen willentlich dosieren kann. "Machtunterschiede stellen sich als Unterschiede in der Möglichkeit dar, andere zu belohnen ..." (Homans 1972 b, p. 82). Blau umschreibt etwas näher die Bedingungen der Machtausübung:

> "A man with resources at his disposal that enable him to meet other men's need can attain power over them provided that four conditions are met, as suggested in a somewhat different formulation by Emerson ... First, they must not have resources that the benefactor needs, otherwise they can obtain what they want from him in direct exchange. Second, they must not be able to obtain the benefits he has to offer from an alternative source, which would make them independent of him. Third, they must be unable or unwilling to take what they want from him by force. Fourth, they must not undergo a change in values that enables them to do without the benefits they originally needed. If these four conditions are met, they have no choice but to comply with his wishes and submit to his power in order to obtain the needed benefits. The four alternatives to compliance are assumed to be exhaustive; in their absence, the supply of important services inevitably generates power" (Blau 1968, p. 455 f.).

Aus dieser Machttheorie ergibt sich, dass in einer Dyade derjenige mehr Macht hat, der ein geringeres Interesse an der Beziehung hat. Wenn A wenig auf die Verstärkung von B angewiesen ist, B's Bedürfnisse aber stark von A befriedigt werden, hat A mehr Macht über B als B über A. Allerdings muss A's Verhalten über B's "Vergleichsniveau für Alternativen" liegen, sonst hätte natürlich B ebenfalls kein Interesse mehr an der Beziehung. Willard Waller hat für diese Situation den Begriff "principle of least interest" geprägt: "... whichever partner is less eager to preserve the relationship will tend to dominate it" (Simpson 1976, p. 91). Diese Machttheorie ist nicht erstaunlich, wenn man an die ökonomischen Wurzeln der Austauschtheorie denkt. In der Oekonomie entsteht das Machtproblem aus der Knappheit der Güter und Macht aus der Möglichkeit, den Zugang zu den knappen Gütern zu kontrollieren (vgl. Lenski 1977).

In der Thematisierung des Individuums als Bedürfniswesen liegt zweifellos ein positives Element der Austauschtheorie. Anders als in der Attributionstheorie, wo das Individuum ein ausschliesslich kognitives Wesen ist, das viel über sich und die Welt nachdenkt, aber überhaupt nicht von Bedürfnissen beeinflusst oder gelenkt wird, bringt die Austauschtheorie die "Bedürftigkeit" des Menschen zur Sprache. Gleichzeitig sind die Bedürfnisse mit sozialen Interaktionen verknüpft, insofern ihre Befriedigung an andere Individuen gebunden ist. Damit bringt die Austauschtheorie die Körperlichkeit und Naturhaftigkeit des Menschen in Zusammenhang mit seiner sozialen Existenz, eine Leistung, die von wenigen psychologischen Theorien erbracht wird.

9.3.4 Kritik und Diskussion: das Menschenmodell der Austauschtheorie

Wenn wir nun zu einer kritischen Diskussion der Austauschtheorie übergehen, so kann die Hauptrichtung der Kritik wiederum, wie bei der Attributionstheorie, nicht dahin gehen, die Theorie sei schlechthin inadäquat. Tatsächlich hat sie für eine Gesellschaft, deren ökonomische Strukturen auf dem Tauschprinzip aufruhen, einen realen deskriptiven Gehalt. Sie entspricht insofern marxistischen sozialpsychologischen Positionen, beispielsweise Ottomeyer (1977), indem sie eine generelle Determinierung des zwischenmenschlichen Verhaltens durch die ökonomische Basis thematisieren kann (auch wenn sie dies explizit nicht tut). Die Kritik würde, wie bei der Rollentheorie, dort einsetzen, wo diese deskriptive Aussagekraft erklärend verwendet wird, was die Austauschtheoretiker durchwegs tun. Wenn also Blau schreibt: "... many aspects of social life do reflect an interest in profiting from social interaction, and these are the focus of the theory of social exchange" (Blau 1968, p. 452), so ist damit zwar ein phänographisch bestimmbares Problemfeld umschrieben, um das sich die Austauschtheorie bemüht. Daraus aber unmittelbar ein erklärendes Konzept abzuleiten, ist positivistische Kopflosigkeit. In diesem Sinn ist denn auch die Kritik von Dieter Ulich zu verstehen:

> "... die Austausch-Theorie der Interaktion ist Bestandteil eines allgemeinen frühliberalistischen Bildes einer Gesellschaft, in der die vereinzelten Individuen nach dem Modell des freien Marktes und der Chancengleichheit Güter und Geld untereinander austauschen und dadurch im wesentlichen ihre Beziehungen zueinander bestimmen. Das in der Sozialpsychologie dominante Motivationsprinzip - Triebreduktion nach dem Lust-Unlust-Prinzip - ist Ausdruck einer pessimistischen Anthropologie, die die wesentlichste Triebfeder menschlichen Handelns in einem egoistischen Hedonismus sehen. Gesellschaftsbild und Menschenbild können nicht voneinander getrennt werden: Die Konkurrenz-Orientierung der auf dem 'freien Markt' in eine Tauschbeziehung zueinandertretenden Individuen wird (auch) individualistisch-hedonistisch (also anthropologisch) gerechtfertigt, wie umgekehrt die hedonistisch-egoistische Tendenz der Individuen als notwendige Ergänzung oder sogar Folge einer liberalen Konkurrenzgesellschaft interpretiert wird. Die unterstellte Korrespondenz von menschlicher Natur (Egoismus) und Gesellschaft (freier Markt, 'Leistungsgesellschaft') lässt wichtige Fragen nach dem Konstruktionszusammenhang interaktiven Handelns als bereits beantwortet erscheinen. Vom Konstitutionszusammenhang abgeschnitten erscheint 'Interaktion' als ein sich selbst tragender Mechanismus, nachdem Gesellschaft in eine unzusammenhängende Summe von 'Einzelkämpfern' aufgelöst wurde, die sich gegenseitig 'beeinflussen'"

(Ulich 1976, p. 125; vgl. auch Bierhoff 1973, p. 307 f.).

Wir hätten damit mit der Austauschtheorie ein weiteres Beispiel für die externe Beeinflussung und historische Relativität psychologischer Theorien.

Ein weiterer Kritikpunkt liegt analog zur Attributionstheorie im fertigen Menschenbild, das die Austauschtheorie unterstellt. Die Menschen sind ausgestattet mit Verhaltenstechniken, Bedürfnis- und Wertpräferenzen, die sie in die Interaktion einbringen. Die Interaktion ist dann eine Funktion dieser individuellen Ausstattung und der potentiellen Interaktionsalternativen, über die das Individuum verfügt. Das Individuum selbst aber wird von der Interaktion nicht weiter affiziert. Seine Verhaltenstechniken, seine Bedürfnisse und seine Präferenzen bleiben wie sie vor Eintritt in die Interaktion waren. Das Individuum verändert sich nicht in der Interaktion. Es bleibt wie es ist. Wie die Attributionstheorie ist auch die Austauschtheorie ohne Angaben über die Entwicklung ihrer Individuen. "Exchange theories take as given, with no need or possibility of explanation by the theories themselves, the things people want from interaction and the things, they are willing to pay to get them" (Simpson 1976, p. 94). Allerdings: Auch wenn die Austauschtheorie ihre Individuen nicht unter sozialisations- oder entwicklungstheoretischer Perspektive anschaut, ist dies kein systematischer Mangel der Theorie, da die verhaltenstheoretischen Voraussetzungen (im Fall von Homans' Version der Austauschtheorie) die "Verstärkungsgeschichten" der Individuen nachzeichnen lässt. Das Fehlen explizit sozialisationstheoretischer Ueberlegungen hat vermutlich seinen Grund gerade im verhaltenstheoretischen Rahmen der Austauschtheorie. Westmeyer (1973) hat nachgewiesen, dass Verhaltenstheorien nicht nomothetisch formulierbar sind, weil sich die Begriffe "Verstärkung", "Belohnung", "Bestrafung" etc, immer nur individuum-spezifisch, also idiographisch, verwenden lassen (vgl. Abschnitt 2.3.2.1). Um die Effektivität eines bestimmten Stimulus nachweisen zu können, müsste daher die gesamte Verstärkungsgeschichte eines Individuums bekannt sein.

> "Man hätte so letztlich, um eine gegebene Reiz-Reaktionsbeziehung für einen einzelnen Stimulus genetisch zu erklären (dieser Erklärungstyp ist für die Verhaltenstheorie charakteristisch ...), bis zum Beginn der gesamten Reizgenese eines Individuums zurückzugehen und da anzufangen, wo allererste Paarungen neutraler Reize mit unkonditionierten Reizen auftreten, wo also bedingte Reize noch gar nicht existieren" (Westmeyer 1973, p. 49).

Diese Analyse trifft in vollem Ausmass auch auf die Austauschtheorie Homans' zu. Wirklich anwenden liesse sich die Austauschtheorie nur unter der Bedingung, dass die Verstärkungsgeschichte eines Individuums, dessen Verhalten "erklärt" werden soll, vollumfänglich bekannt ist! Damit stellt sich natürlich die Frage, ob eine solche Theorie überhaupt praktikabel ist[94]. Theorien sollten die Komplexität der Wirklichkeit reduzieren und nicht vermehren.

---

94 Ganz abgesehen davon, dass eine solche Theorie empirisch kaum prüfbar ist! Anderer Meinung ist allerdings Bierhoff (1973, 1974).

Es ist damit klar, dass bei den Beispielen, die Homans diskutiert, immer Unterstellungen impliziert sind: Homans geht von seinem intuitiven Wissen um die modale Verstärkungswirksamkeit von Stimuli aus und interpretiert auf diese Weise seine Daten. Dass dies nicht zum vorneherein ein verfehltes Vorgehen ist, um aus der Sackgasse herauszukommen, in die die Austauschtheorie mit ihren verhaltenstheoretischen Voraussetzungen gerät, haben Foa und Foa (1976) gezeigt (vgl. auch Bierhoff 1974). Es ist durchaus vernünftig anzunehmen, dass bestimmte Stimuli auf Gruppen von Individuen eine gleichartige Wirkung haben. Nur sollten diese zusätzlichen Annahmen als solche ausgewiesen und zur Diskussion gestellt werden, etwas was Homans offensichtlich nicht tut. Die teilweise bestürzende Naivität der Beispiele Homans' hat vermutlich hier eine ihrer Ursachen.

Wie einfach die Welt plötzlich wird, wenn man sich die Austauschbegrifflichkeit aneignet, mag folgendes Beispiel illustrieren. Um die soziale Tatsache der "Bestrafung von Kriminellen" zu erklären, bemüht Homans folgende Argumentation:

> "1. Je belohnender Menschen das Ergebnis einer Handlung finden, desto grösser ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie diese Handlung ausführen. 2. Menschen, die bedroht werden, finden wahrscheinlich jede Handlung belohnend, die dem Bedroher schadet. 3. Eine Person, die eine Norm einer Gesellschaft verletzt, also ein Krimineller, bedroht die anderen Menschen, die Mitglieder der Gesellschaft sind. 4. Bestrafung umfasst laut Definition alles, was dem Kriminellen schadet. 5. Folglich werden Menschen, die Mitglieder einer Gesellschaft sind, wahrscheinlich Kriminelle bestrafen" (Homans 1972 a, p. 30).

So einfach ist das also! Vergessen wir unseren "humanen Strafvollzug", unsere Anstrengungen um die "Resozialisierung" der Kriminellen. Die Bestrafung der Verbrecher muss sein, weil sie allgemeingültigen verhaltenstheoretischen Austauschgesetzen entspricht: Der Kriminelle bedroht uns, also muss er bestraft werden. Aug' um Aug', Zahn um Zahn ... Homans "Erklärung" der Bestrafung von Kriminellen rechtfertigt jedes System von Vergeltungsstrafen. Der Schritt zurück ins Mittelalter legt sich nahe: Hacken wir den Verbrechern Finger und Hände ab, übergiessen wir sie mit heissem Blei, flechten wir sie aufs Rad, stellen wir sie an den Pranger etc. (vgl. Foucault 1977). Dann sieht man wieder, dass zwischen Verbrechen und Bestrafung eine Relation besteht: eine Relation der "distributiven Gerechtigkeit"!

Schliesslich wäre am Beispiel der Austauschtheorie die bereits im Kontext der Diskussion des Handlungsmodells (vgl. Kap. 6) formulierte Kritik zu wiederholen. Rationale Theorien ergeben ein einseitiges Menschenverständnis. Mit dem Ausschluss der "Bedürfnisse" nach Abenteuer, Unvorhersehbarem, gar Chaos etc. lassen sie die spontane, ja irrationale Dimension des Menschseins völlig unter den Tisch fallen. Doch ist die Austauschtheorie überhaupt eine Theorie rationalen Verhaltens? Die explizite Verankerung der Argumentation in ökonomischen Kontexten verweist auf den "homo oeconomicus" und damit auf das Handlungsmodell (vgl. Abschnitt 6.1). Der Mensch wird als rationales Wesen gesehen, das Kosten und Nutzen einer sozialen Interaktion kalkuliert und entsprechend seiner antizipierten Bilanz handelt. In den

Austauschtheorien von Blau und Thibaut und Kelley ist dieses Modell des rational Handelnden deutlich zu finden (vgl. Chadwick-Jones 1976).

Bei Homans jedoch ist die Situation nicht eindeutig. Seine auf Skinner gestützte behavioristische Orientierung verweist auf das Maschinenmodell. Die elementaren Grundsätze seiner Theorie (vgl. Abschnitt 9.3.2) sind auf der Verhaltensebene formuliert. Von Intentionen, "inneren" (kognitiven oder affektiven) Prozessen wie Zielkalkulation, Abwägen von Alternativen etc. ist (mit Ausnahme der fünften These) nicht die Rede. Homans verbleibt aber nicht auf dieser Ebene. Bereits die Rede von Bedürfnissen (vg. Abschnitt 9.3.3) macht dies deutlich: Der Hedonismus, den Homans seiner Theorie unterlegt, stammt nicht von Skinner. Denn Skinners Theorie beansprucht ohne Motivationsbegriffe auszukommen: alle Macht liegt bei den Reizen (vgl. Abschnitt 5.5.2). Allerdings: eine (hedonistische) Bedürfnistheorie ist nicht unvereinbar mit dem Maschinenmodell.

Unvereinbar mit dem Maschinenmodell ist aber das "Rationalitäts-Prinzip", das Homans von der Oekonomie entlehnt und in seine Theorie einbaut: "... every man, in choosing between alternative actions, is likely to take that one for which, as perceived by him at the time, the value (v) of the result, multiplied by the probability (p) of getting the result, is greater; and the larger the excess of p x v for the one action over the alternative, the more likely he is to take the former action" (Homans, zit. nach Chadwick-Jones 1976, p. 173). Diese Formulierung entspricht dem Grundgedanken der Erwartung-mal-Wert-Theorien, deren rationales Verständnis des Menschen offensichtlich ist (vgl. Wahba & House 1974). Das Rationalitätsprinzip ist aber im Kontext des Maschinenmodells nicht anwendbar. Wird der Mensch als von "aussen" determiniert verstanden, so lässt sich in der Dichotomie "rational vs. irrational" nicht sinnvoll argumentieren. Am deutlichsten zeigt sich dies bei den behavioristischen Lerntheorien. Gelerntes Verhalten kann, insofern es als kontingent auf Umweltfaktoren verstanden wird, weder als rational noch als irrational bezeichnet werden. Denn das Individuum hat keine Kontrolle über das, was es lernt (es wird kontrolliert durch die extern gesetzte Bekräftigung). Deshalb kann Skinner das bizarre Verhalten, das Tauben in Problemkäfigen in "Erwartung" eines Futterkorns zeigen, als "Aberglaube" (in Anführungsstrichen) bezeichnen, denn Aberglauben (ohne Anführungsstriche) kann es nicht sein, da die Taube nicht in freier Entscheidung handelt, sondern entsprechend konditioniert wurde (vgl. Skinner 1972, Kap. 38). Rationalität ist nur möglich bei Verhalten, das unter Kontrolle des Individuums steht.

Eine weitere Differenz zwischen Maschinen- und Handlungsmodell, die im Kontext von Homans' Austauschtheorie bedeutsam ist, betrifft den unterschiedlichen Zeithorizont der beiden Modelle: das Maschinenmodell ist vergangenheitsorientiert, das Handlungsmodell ist zukunftsorientiert. Das Maschinenmodell, in der Skinnerschen Ausgestaltung, erklärt (menschliches) Verhalten unter Bezugnahme auf die Lerngeschichte des Individuums; das Handlungsmodell erklärt menschliches Verhalten unter

Bezugnahme auf die (kognitive) Antizipation zukünftiger Handlungsmöglichkeiten und deren evaluativer Gewichtung durch das Handlungssubjekt. Ich bin daher der Meinung, dass sich Homans in einer ähnlichen Situation befindet wie Kohlberg (vgl. Abschnitt 8.1): Er vermengt zwei Menschenmodelle, nämlich das Maschinenmodell, das er via Skinners Verhaltenstheorie übernimmt, und das Handlungsmodell, das er über seine Anleihen bei der Oekonomie einbringt.

Wie bei der Attributionstheorie reduziert sich auch für Homans die Erklärung des sozialen Verhaltens letztlich auf biologische Gegebenheiten. Der Mensch ist gesellschaftlich aufgrund seiner organismischen Ausstattung. Homans sagt, dass am Ende des 19. Jahrhunderts die "menschliche Natur" als generelle Basis sozialwissenschaftlicher Erklärung gegolten habe, dass aber dann die Anthropologie und die Soziologie diese Auffassung in Frage gestellt hätten. Homans glaubt aber, dass die Theoretiker des 19. Jahrhunderts Recht hatten: "Ich will beweisen, dass die ursprüngliche Antwort richtig war, wenn wir nur die Betrachtungsweise der modernen Psychologie für das Wesen der menschlichen Natur übernehmen" (Homans 1969, p. 42). Und diese Betrachtungsweise ist, so haben wir gesehen, jene der "Verhaltenspsychologie". Die Verhaltenspsychologie gibt Homans jene Basis einer allgemeinen menschlichen Natur, mittels der er das soziale Verhalten glaubt erklären zu können: "Die Lehrsätze der Verhaltenspsychologie sind generell. Wenigstens erheben sie den Anspruch, für alle menschlichen Wesen und praktisch auch für alle höheren Tierarten zu gelten ..." (Homans 1969, p. 47). Homans' Denken ist einem Schichtenmodell verpflichtet, wie es beispielsweise auch der Ethologe Konrad Lorenz (1971) vertritt. Danach ist die Welt aufgeteilt in verschiedene Schichten, denen je eine bestimmte Wissenschaft korrespondiert. Das Schichtenmodell ist mit einer mechanistischen Erklärungstheorie verbunden. Danach hat eine Erklärung immer in der Richtung tiefere Schicht → höhere Schicht zu erfolgen, also beispielsweise werden biologische Begebenheiten physikalisch oder chemisch erklärt (vgl. Abschnitt 5.2.3). Mit der psychologischen Erklärung soziologischer Phänomene ist Homans ein eindeutiger Vertreter dieser Theorie. Er glaubt gar, dass es einmal möglich sein wird, eine noch tiefere Schicht der Erklärung sozialen Verhaltens zu erreichen:

> "Die generellen Hypothesen aller Sozialwissenschaften sind psychologisch; es sind eher Lehrsätze über das Verhalten von Menschen als über Gesellschaften oder andere soziale Gruppen als solche. Wenn auch vielleicht eines Tages gezeigt werden kann, dass sich diese Hypothesen aus noch generelleren Hypothesen ableiten lassen - beispielsweise aus physiologischen -, so ist dies doch heute bestimmt nicht möglich" (Homans 1969, p. 74).

Die Zukunftsmusik verrät das Weltbild: Mensch und Gesellschaft sind letztlich biologisch zu erklären.

In Parallele zur Kritik an der Rollentheorie können wir bei der Austauschtheorie in Frage stellen, ob die alleinige Verwendung der Metapher vom menschlichen Verhalten als Tauschvorgang (dem ökonomischen Modell) bereits eine Theorie begründen kann.

Ebensowenig wie die Rollenmetapher mehr als ein Modell ist, aus dem heraus sich eine Theorie entwickeln liesse, ist die Tauschmetapher allein schon eine Theorie. Alles Verhalten als Austauschprozess zu bezeichnen ist erstens tautologisch (vgl. Blau 1968, p. 453) und zweitens ideologisch. Denn der Mensch ist nicht nur egoistisch. Die "Theorie" wird ganz einfach falsch, wenn sie jede Form von Selbstlosigkeit, Opferbereitschaft oder Altruismus als letztlich egoistisch "entlarvt", wie etwa in der folgenden Passage von Blau:

> "To be sure, there are men who selflessly work for others without thought of reward and even without expecting gratitude, but these are virtually saints, and saints are rare. Other men also act unselfishly sometimes, but they require a more direct incentive for doing so, if it is only the social acknowledgment that they are unselfish" (Blau 1968, p. 453).

Aber eben genau dadurch, dass schliesslich alles Verhalten, inklusive Altruismus und Masochismus, als bedürfnisbefriedigend verstanden ist, wird der Austauschbegriff tautologisch und falsch. Wenn Homans von der Oekonomie das am Markt orientierte Prinzip der "ausgleichenden Gerechtigkeit" übernimmt (vgl. Abschnitt 9.3.2), um seinen Tauschbegriff zu präzisieren, dann unterlegt er seiner Theorie einen unter mehreren möglichen Gerechtigkeitsbegriffen (vgl. Lerner 1974). Nicht alles menschliche Interaktionsverhalten ist am Prinzip der ausgleichenden Gerechtigkeit orientiert. Denken wir an pädagogische Interaktionen. Es besteht kein Zweifel, dass auch Erziehungspersonen aus ihren Interaktionen mit Kindern Befriedigung ableiten können und dass Erziehungsinstitutionen wie beispielsweise die Schule in vieler Hinsicht nach Austauschprinzipien im Sinne Homans' funktionieren (z.B. Leistung gegen Noten, Unauffälligkeit gegen Beliebtheit etc.; vgl. Fruehling 1977; Larkin 1975). Aber: Ist alles pädagogische Geschehen so verstehbar? Pädagogische Beziehungen sollten von einem anderen Prinzip als jenem der distributiven Gerechtigkeit dominiert werden, einem Prinzip, das Lerner "Marxian Justice" nennt: "... the resources are distributed to meet the most pressing needs of all the members, without regard to their individual contribution" (Lerner 1974, p. 333)[95]. Das Beispiel der pädagogischen Interaktion zeigt den tendenziellen Zynismus der Austauschtheorie, denn alles menschliche Verhalten unter der Perspektive des Marktmodells zu betrachten ist nicht nur tautologisch, sondern eben: zynisch.

Zusammengefasst reflektiert auch die Austauschtheorie ihre modellbezogenen Voraussetzungen ungenügend. Modelle sind nicht Realitäten, sondern Sichtweisen der

---

95 Es sei darauf hingewiesen, dass die "motivationale" Funktion der Notengebung nur in diesem Sinne einer "Marxian Justice" verstehbar ist: der Schüler bekommt eine gute Note, weil er sie brauchen kann, weil sie ihm einen Anstoss geben kann. Das Dilemma der Notengebung liegt also darin, dass der Lehrer zwischen zwei Gerechtigkeitsprinzipien hin- und hergerissen ist: dem "Equity-Prinzip" (ausgleichende Gerechtigkeit: jedem nach seiner Leistung) und dem "Bedürfnis-Prinzip" (jedem nach seiner Bedürftigkeit).

Realität unter Voraussetzung ganz bestimmter Annahmen. Diese Annahmen werden zwar von Homans erfreulich deutlich expliziert, sie werden aber nicht als Resultate von Entscheidungen, d.h. von normativen Setzungen, ausgewiesen, sondern als faktische Aussagen proklamiert.

Abschliessend ist noch darauf hinzuweisen, dass in der neueren Literatur der Austauschbegriff vom Begriff "Equity" verdrängt wird. Die Equity-Theorie (vgl. Adams 1971; Müller & Crott 1978; Walster, Berscheid & Walster 1973; Walster, Utne & Traupman 1977) ist in ihren Grundannahmen gegenüber den "klassischen" Formulierungen der Austauschtheorie nur wenig verändert. Die wesentlichsten Ergänzungen liegen im Einbezug von Postulaten der Dissonanztheorie und der Theorie sozialer Vergleichsprozesse. Diese Theorien unterstellen ebenfalls ein individualistisches Menschenmodell, so dass die Grundzüge der oben formulierten Kritik an der Austauschtheorie bedingungslos auf die Equity-Theorie übertragen werden können.

9.4 Bilanz: die Entlarvung des homo clausus

Nachdem wir nun drei verschiedene sozialpsychologische Theorien, die Rollen-, die Attributions- und die Austauschtheorie, diskutiert haben, wollen wir versuchen, eine Antwort auf unsere Frage nach dem Modell des Menschen als sozialem Wesen in der (Sozial-)Psychologie zu formulieren.

9.4.1 Der Mensch als Individuum und der Mensch als Gesellschaft

Soziales Verhalten wird in allen drei Theorien als Funktion der individuellen Ausstattung der Interaktionspartner verstanden. Wie diese individuelle Ausstattung zustande kommt, darüber äussern sich die Attributions- und die Austauschtheorie nicht explizit. Beide sprechen zwar von Bedürfnissen, neigen also zu einem naturalistischen Menschenbild. Die Austauschtheorie wäre begrifflich in der Lage, sozialisationstheoretisch zu argumentieren. Die idiographische Natur der Verhaltenstheorie, aus der sie ihre Postulate ableitet, hindert sie jedoch an der Ausformulierung einer allgemeinen Sozialisationstheorie. In der (normativen) Rollentheorie gehören sozialisationstheoretische Aussagen zum Grundbestand der Argumentation. Sozialisation wird aber so verstanden, dass das Individuum ein für allemal mit Verhaltenskompetenzen ausgestattet wird, vermittels derer es in jeder späteren Interaktionssituation handeln kann.

Die drei Theorien repräsentieren die herkömmliche Denkweise in den Sozialwissenschaften: Auf der einen Seite steht der Mensch als Individuum (Attributionstheorie, Austauschtheorie) und auf der anderen Seite der Mensch als Gesellschaft (Rollentheorie). In beiden Fällen ist der Mensch ein vereinzeltes, monadologisches Wesen, im ersteren Fall allerdings als eigentlicher Mensch: frei, autonom, selbständig, im zweiten Fall als uneigentlicher Mensch: als Rollenspieler auf der "ärgerlichen"

Bühne der Gesellschaft. Bezeichnenderweise tendieren die zwei Theorietypen in verschiedene Richtungen der Reduktion: die Attributions- und die Austauschtheorie sind biologisierende Theorien, die Rollentheorie ist soziologisierend. Nur die Rollentheorie enthält daher eine Sozialisationstheorie. In beiden Fällen ist das Denkmuster dasselbe: "eigentlich" Mensch ist das Individuum ausserhalb des Einflussbereiches der Gesellschaft. Beide Male besteht zwischen Individuum und Gesellschaft eine radikale Trennlinie. Bei der Attributions- und der Austauschtheorie wird das Individuum vom gesellschaftlichen Prozess nicht wirklich berührt, und ebenso in der Rollentheorie: Das Individuum wird von der Sozialisation nur als gesellschaftliches Wesen erfasst; sich selbst ist es erst jenseits der Gesellschaft.

Bezeichnenderweise sind "Individuation" und "Sozialisation" voneinander getrennte Termini. Wenn also der Mensch sozialisiert wird, dann wird er nicht gleichzeitig individuiert. Ein soziales Wesen zu werden ist etwas anderes als ein Individuum zu werden! Die Sozialisationstheorie hat denn auch durchwegs ein passives, mechanistisches Verständnis des Menschen. Die Gesellschaft prägt sich dem Individuum ein, formt es nach ihren Interessen.

> "Besser denn irgendwo sonst lässt sich an der Wahl der interessierenden Persönlichkeitsmerkmale, den abhängigen Variablen, ablesen, von welchen Interessen die frühe und grossenteils auch noch gegenwärtige Sozialisationsforschung bestimmt war: Verinnerlichung der herrschenden Werte und Normen, Konformität, Ausprägung der den herrschenden Geschlechtsrollendefinitionen entsprechenden Verhaltensweisen, Leistungsmotivation, Intelligenz und - via negationis - Delinquenz und Aggression sowie einige andere konvergieren ziemlich eindeutig in dem funktionalen Bedürfnis, die im Ursprung heterogene Population auch in der psychischen Dimension in das vorgegebene System zu integrieren und die Entstehung eines Potentials, das dieses System gefährden könnte, zu unterbinden" (Geulen 1977, p. 40).

Sozialisation ist Anpassung an die Gesellschaft. Folgerichtig muss die Individualität und die Individuation als Restkategorie aus dem Rahmen der Sozialisationstheorie herausfallen. Menschlichkeit ist nicht wegen, sondern trotz Sozialisation möglich (vgl. Geulen 1977, p. 108).

Die Trennung von Individuation und Sozialisation ist keine natürliche Differenz des Menschen. Sie hat ihre historischen Wurzeln in einem Zivilisationsprozess (Elias), der die Menschen allmählich in "Geist" und "Körper" ("innen" und "aussen") aufgespalten hat (vgl. Abschnitt 9.1.3):

> "Letzten Endes liegt dieser Dichotomie eine spezifische Selbsterfahrung zugrunde, die etwa seit der Renaissance für immer weitere Kreise der europäischen Gesellschaften charakteristisch ist und es zuvor vielleicht in Ansätzen für einige intellektuelle Eliten der Antike war. Es ist eine Erfahrung, die es Menschen so erscheinen lässt, als ob sie selbst, als ob ihr eigentliches 'Selbst' irgendwie in einem eigenen 'Innern' existiere, und als ob es dort im 'Innern' wie durch eine unsichtbare Mauer von allem, was 'draussen' ist, von der sogenannten 'Aussenwelt' abgetrennt sei. Diese Erfahrung ihrer selbst als einer Art von verschlossenem Gehäuse, als homo clausus, erscheint den Menschen, die sie haben, als unmittelbar einleuchtend. Sie können sich nicht vorstellen, dass irgendwelche Menschen sich selbst und die Welt, in der sie leben, nicht in dieser Weise

wahrnehmen. Sie fragen sich nicht, was eigentlich an ihnen das abschliessende Gehäuse und was das darin Abgeschlossene ist. Ist die Haut die Wand des Gefässes, die das eigentliche Selbst enthält? Ist es der Schädel, der Brustkorb? Wo und was ist die Mauer, die angeblich ein menschliches Innen von dem, was draussen ist, abschliesst, wo und was das Eingemauerte? Es ist schwer zu sagen, denn im Innern des Schädels findet man nur das Gehirn, im Innern des Brustkorbs das Herz und die Eingeweide. Ist dies wirklich der Kern der Individualität, des eigentlichen Selbst, das von der Welt da draussen, also auch von der 'Gesellschaft' abgetrennt existiert? Offenbar dienen diese räumlichen Metaphern, mit denen der Mensch sich selbst eine unnachweisbare räumliche Position im Innern eines Gehäuses zuschreibt, das in irgendeinem Sinne ja schliesslich auch er selbst sein muss und das nicht leicht nachweisbar ist, dem Ausdruck eines ausserordentlich starken, immer wiederkehrenden Empfindens von Menschen. Man kann an der Echtheit dieses Empfindens nicht zweifeln. Was man bezweifeln muss, ist, ob die Vorstellung von sich selbst und weiterhin das Bild von Menschen überhaupt, das auf dieses Empfinden zurückgeht, den Tatsachen entspricht" (Elias 1971, p. 128 f.).

Der "homo clausus" ist ein historisch bedingtes Menschenmodell. Sich als abgeschlossenes, vereinzeltes, autonomes Wesen zu fühlen ist eine historisch gegebene Möglichkeit des Menschseins. Sie ist an eine bestimmte Ausdifferenzierung des gesellschaftlichen Geschehens gebunden. An ein Interdependenzgefüge, das die "innere" Kontrolle des Verhaltens erhöht und das "öffentliche" vom "privaten" Dasein trennt. Die gesellschaftlichen Bedingungen ermöglichen auf diese Weise die Selbsterfahrung des "inneren" Menschen, des unabhängigen, auf sich selbst gestellten Individuums. Diese Selbsterfahrung wird schliesslich so fraglos, dass der "homo clausus" als der natürliche Mensch erscheint und zur modelltheoretischen Grundlage philosophischer und einzelwissenschaftlicher Forschung wird.

Wir werden damit nochmals auf das verwiesen, was wir das Selbstmodell genannt haben: Wie sich der Wissenschaftler selbst erfährt und sieht, so konstruiert er das Menschenmodell, das er seinen Theorien zugrunde legt (vgl. Abschnitt 6.5). Aber genauso wenig wie die unmittelbare Evidenz, dass sich die Sonne um die Erde dreht - denn wir "sehen" bekanntlich jeden Morgen von neuem die Sonne im Osten auf- und im Westen untergehen - die Richtigkeit dieser Empfindung garantiert, genauso wenig muss die unmittelbare Erfahrung seiner selbst als monadischem Wesen richtig sein. "Dem Gefühl einer Mauer, die irgendetwas im 'Innern' des Menschen von der 'Aussenwelt' abtrennt, wie echt es auch als Gefühl sein mag, entspricht nichts am Menschen, das den Charakter einer wirklichen Mauer hat" (Elias 1976, Bd. 1, p. LXIV).

9.4.2 Individual- und gesellschaftsorientierte Theorien

Nebst der Dichotomie Individuation vs. Sozialisation verbirgt sich in den diskutierten Theorien eine weitere Spaltung, nämlich jene in "individual-orientierte" und "gesellschafts-orientierte" Theorien (vgl. Israel 1972 b, p. 23 ff.). Wir haben mit den drei Theorien offensichtlich zwei Antworten auf die Frage nach der sozialen Natur des Menschen: Einerseits wird von der Attributions- und der Austauschtheorie gesellschaftliches Verhalten aus "inneren", individuellen Faktoren erklärt und an-

dererseits wird im Falle der Rollentheorie das Individuum zunächst als Produkt "äusserer", gesellschaftlich vermittelter Sozialisationsprozesse verstanden. Dieser Trennung liegt eine lange sozialphilosophische Tradition zugrunde. Hofstätter sieht sie erstmals bei Plato und Aristoteles klar ausgeprägt:

> "Der Mensch schlechthin ist in Platos Konzept völlig formbar; er ist, wenn man die Zuchtwahl einbezieht, ausschliesslich ein Geschöpf des Staates, ein 'Homunculus', der dem Normensystem dieser utopischen Gesellschaft in jeder Weise entspricht. Etwaige Inkongruenzen werden durch eine sehr strenge Rechtspflege ausgeschaltet. Die Rechte, die dieser Mensch späterhin für sich in Anspruch nehmen kann und wird, sind völlig auf seine Pflichten abgestimmt. Was immer auch die Normen sein mögen, es wird niemand geben, der an ihnen Anstoss nähme, der sich in einem Zustand des Konflikts mit ihnen finden könnte, der ihre 'Gerechtigkeit' anzuzweifeln Grund fände" (Hofstätter 1973, p. 35).

Aristoteles dagegen sieht die Gesellschaft als ein Ergebnis der naturgegebenen Ausstattung des Individuums:

> "Der Mensch, das 'zoon politikon', erscheint jetzt als mit Triebkräften ausgestattet, die ihn zur Gesellschaftung führen, und die Aktualisierung dieser Anlagen ist sowohl ethisch gut als auch persönlich angenehm. Die Beschaffenheit der Menschen, die zu einer Gemeinschaft zusammenfinden, bestimmt so die Eigenart dieser Gemeinschaft. Es ist die Idee der Naturgemässheit, die damit zum Richtprinzip wird" (Hofstätter 1973, p. 36).

Bei Plato und Aristoteles liegt noch eine deterministische Vorstellung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft vor. Mit der christlichen Tradition kommt ein neues Element in das Erklärungsmuster: die Entscheidungsfreiheit. Die individuum-zentrierte Position gewinnt damit eine Differenzierung in instinktive und voluntaristische (rationalistische)[96] Theorien. Die Idee der Gesellschaft als "contrat social" entsteht (Hobbes, Locke, Rousseau). Im heutigen Feld der Sozialwissenschaften wird diese Tradition von den verschiedenen Handlungstheorien fortgesetzt, beispielsweise bei Talcott Parsons oder Alfred Schütz (vgl. Schütte 1977; Schütz 1974; Schütz & Parsons 1977; vgl. auch Kap. 6).

9.4.3 Die Abwesenheit der Gesellschaft

Stellen wir uns zusammenfassend die Frage: Was heisst "sozial" im Begriff "Sozialpsychologie"? Als Antwort ergibt sich, dass offensichtlich allein die Stimuli oder Erwartungen, denen das Individuum ausgesetzt ist, die Sozial-Psychologie ausmachen. Wir haben gesehen, wie der Attributionstheorie der Wahrnehmungsbegriff zu Gevatter steht und wie unklar die Differenz zwischen Attribution und Wahrnehmung überhaupt ist. Die Attributionstheorie ist insofern sozialpsychologisch als die wahrgenommenen

---

96 Voluntarismus und Rationalismus sind üblicherweise miteinander verbunden, denn eine Gesellschaft kann auf voluntaristischer Basis nur dann wirklich funktionieren, wenn die einzelnen Individuen auch rational handeln. Eine kapitalistische Gesellschaft beispielsweise ist nur dann funktionsfähig, wenn ihre Mitglieder am Markt keine Fehlkalkulationen machen.

Stimuli, die das Individuum empfängt, von anderen Individuen stammen. Bei der Austauschtheorie hat Homans explizit deren Verankerung in der allgemeinen Verhaltenstheorie herausgestrichen: Es werden "... keine neuen Hypothesen benötigt ..., um soziales Verhalten zu erklären" (Homans 1972 b, p. 70). Und schliesslich ist auch in der Rollentheorie die Reizsituation der entscheidende Faktor, um das soziale Verhalten zu erklären: Die Situation bzw. der Interaktionspartner mobilisieren über Wahrnehmungs- und Kognitionsprozesse die gelernten Verhaltenstechniken, die quasi-automatisch ausgeführt werden. "Sozial" ist ein Verhalten also dann, wenn es von anderen Individuen, die als soziale Stimuli verstanden sind, ausgelöst wird. Tajfel fasst diese Konzeption von Sozialpsychologie folgendermassen zusammen:

> "The reasoning can be roughly described as follows: there is a bedrock of individual motives such as, for example, striving for reward and avoiding punishment (or striving for gain and avoiding losses); this determines Man's behaviour whether he is reacting to the weather, hunting for food, exploring a new phenomenon or dealing with other people. His capacity to profit from past experience (or learn from past rewards) and his 'cognitive structures' intervene between what he wants and how he gets it. Other people present an additional complication: they too can profit from past experience and use their cognitive abilities. This is the principal reason for the complexities of social interaction. Otherwise, social behaviour is built according to the same matrix of gains and losses as 'non-social' behaviour; in this matrix other people serve as means whereby these gains can be obtained or losses prevented. It is in this sense that they are 'stimuli' which happen to be 'social'" (Tajfel 1972, p. 92).

Dass dieser Begriff von Sozialpsychologie keineswegs auf die oben diskutierten Theorien beschränkt ist, zeigt die Tatsache, dass er als Definition der Sozialpsychologie schlechthin verwendet wird. So schreiben Jones und Gerard in ihrem einflussreichen Buch "Foundations of Social Psychology": "Social psychology is a subdiscipline of psychology that especially involves the scientific study of the behavior of individuals as a function of social stimuli" (Jones & Gerard 1967, p. 1)[97]. Es ist hier nicht der Ort, um in eine systematische Auseinandersetzung mit sozialpsychologischen Theorien einzutreten. Jedoch scheint die Definition von Jones und Gerard für eine Reihe anderer Theorien als die in diesem Kapitel diskutierten zuzutreffen. Der individualistische Ansatz jedenfalls gilt genauso für die verschiedenen kognitiven Konsistenz- oder Dissonanztheorien, die Theorie sozialer Vergleichsprozesse, die Reaktanztheorie, die Spieltheorie, die Feldtheorie, die Einstellungsforschung, die Kleingruppenforschung, etc. (vgl. Graumann 1979; Moscovici 1972; Pepitone 1976). Der Mensch der Sozialpsychologie wird nicht im Plural zur Sprache gebracht, sondern allein im Singular. Nicht die Menschen, sondern der Mensch formu-

---

97 Analog definieren Shaw und Costanzo: "Social psychology is the scientific study of individual behavior as a function of social stimuli" (Shaw & Costanzo 1970, p. 3 - Hervorhebung weggelassen). Analog definiert auch Berkowitz (1976, p. 11) und eine Reihe weiterer Autoren (vgl. Graumann 1969, p. 60, 1979).

liert das Menschenmodell. Eine so verstandene Psychologie ist bestenfalls eine inter-individuelle Psychologie, aber keine Sozialpsychologie (Tajfel 1972).

Ein individualistisches Verständnis sozialen Verhaltens führt zu einer Vernachlässigung einiger fundamentaler Aspekte des sozialen Geschehens. Normative, kulturelle, ökonomische, sozialstrukturelle, politische, ökologische, historische Faktoren werden ausgeblendet, wodurch der Mensch als soziales Wesen letztlich verfehlt wird. "... in einem Nebel von abstrakten Begriffen (wird) ... die Zentralfrage der Sozialpsychologie verfehlt: die nämlich, was bestimmte gesellschaftliche Verhältnisse den ihnen ausgesetzten und unterworfenen Menschen antun" (Steinert 1978, p. 35). Aber auch die andersherum gerichtete Frage, jene nach dem Einfluss des Individuums auf die Formung sozialer und kultureller Strukturen, wird ausgeblendet.

> "It can therefore be argued that, for reasons which are partly cultural and partly methodological, the systematic perspective in social psychology has not been truly concerned either with social behaviour as a product of society or with behaviour in society. This is not to say that there have been no attempts to analyse phenomena such as power, authority or conflict; however, the perspective of this analysis has always been inter-individual and consequently these pheonomena have been removed from the context to which they properly belong" (Moscovici 1972, p. 54 f.).

Doch gerade durch den Ausschluss sozialer und kultureller Variablen werden die Theorien sozio- und ethnozentrisch, denn die Anthropologie, die man sich auf diese Weise implizit einhandelt ist die des bürgerlichen Individuums westlicher Gesellschaften. Das abstrakte Individuum, losgelöst von allen sozialen und kulturellen Bezügen, ist das partikulare Individuum der bürgerlichen Gesellschaft (vgl. Willms 1969).

9.4.4 Das Fehlen der Interaktion

Nicht nur fehlt der Sozialpsychologie ein Begriff von Gesellschaft bzw. des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft; erstaunlicherweise ist auch kein eigentlicher Interaktionsbegriff zu finden. Die diskutierten Theorien gehen von einem Menschen aus, der in (Reiz-Reaktions-)Episoden lebt. Der Mensch erscheint wie auf einem Film, der Bild um Bild abgespult wird: Jede Bewegung benötigt einen eigenen Impuls, um zustande zu kommen. Und jedes neue Verhalten scheint absolut neu zu sein, ohne Bezug zum Vorhergehenden, ohne Biographie und vor allem ohne gemeinsame Geschichte mit dem Interaktionspartner. Die Interaktionsgeschichte des Menschen wird aufgelöst in einzelne Verhaltenssequenzen, und diese allein machen das Thema der Sozialpsychologie aus. Interaktion entsteht als Addition der Verhaltensweisen zweier isolierter Individuen. Interaktion ist nicht ein natürliches Element eines Mehr-Personen-Systems (wie etwa bei Bateson 1978 oder Watzlawick, Beavin und Jackson 1972); vielmehr wird die Interaktion theoretisch aus ihren Elementen, dem Verhalten der monadologischen Einzelwesen, konstruiert ("zusammengesetzt"). Dieses mechanistische, lineare "Interaktions"modell versteht die interagierenden Menschen

als (Elementar-)Zustände, als etwas, das ist und bleiben wird wie es ist (vgl. Abschnitt 5.2.4). Etwas, das in der sozialen Interaktion zwar aktiv wird, nicht aber durch die Aktivität der anderen beeinflusst oder verändert wird. Zwischen dem Menschen als Individuum und dem Menschen als gesellschaftlichem Wesen besteht eine nicht durchbrechbare Trennungslinie. Die mechanistischen Voraussetzungen verhindern eine entwicklungstheoretische Argumentation (vgl. Abschnitt 7.1). Entwicklungspsychologie und Sozialpsychologie zeigen sich als zwei psychologische Disziplinen, die miteinander nichts gemeinsam haben. Der Mensch der Sozialpsychologie ist der (fertige) Erwachsene oder das (unfertige) Kind, das aber nicht als zu individuierendes Wesen verstanden wird, sondern als für das gesellschaftliche Funktionieren auszustattende Rollen-Maschine.

Der Mensch ist nicht als Prozess verstanden, weder als Prozess im Heranwachsen vom Kind zum Erwachsenen noch als Prozess in der Menschheitsgeschichte oder als Prozess in der Interaktion mit anderen. Hinter dem Menschenbild des "homo clausus" steht eine eleatische Grundvorstellung: Prozesse, Bewegung und Veränderung werden als Abfolge von Zuständen verstanden. Wie sich ein fliegender Pfeil in der Ansicht der Eleaten eigentlich gar nicht bewegt, da er sich in jedem Moment an einer bestimmten Stelle befindet, so verändert sich auch der Mensch nicht wirklich. Menschsein ist die Abfolge von statischen Zuständen. In der Philosophie hat dieses Menschenbild eine beachtliche Vergangenheit:

> "Das Bild des einzelnen Menschen als eines völlig freien, völlig unabhängigen Wesens, als einer 'geschlossenen Persönlichkeit', die 'innerlich' ganz auf sich gestellt und von allen andern Menschen abgetrennt ist, geht in der Entwicklung europäischer Gesellschaften auf eine lange Tradition zurück. In der klassischen Philosophie tritt diese Figur etwa als das erkenntnistheoretische Subjekt auf die Szene. In dieser Rolle, als homo philosophicus, gewinnt der einzelne Mensch Erkenntnisse über die Welt 'ausserhalb' seiner ganz aus eigener Kraft. Er braucht sie nicht von andern zu lernen. Von der Tatsache, dass er als Kind auf die Welt gekommen ist, von dem ganzen Prozess seiner Entwicklung zum Erwachsenen und als Erwachsener, sieht man bei diesem Menschenbild als unwesentlich ab. ... Die Frage der Philosophen ist lediglich, ob er diese Erkenntnis der Kausalverknüpfung hier und jetzt aufgrund seiner Erfahrung gewinnt, ob diese Verknüpfung mit andern Worten eine Eigentümlichkeit der beobachtbaren Tatsachen 'ausserhalb seiner' ist, oder ob sie eine durch die Eigenart der menschlichen Vernunft vorgegebene Zutat des menschlichen 'Inneren' zu dem ist, was von 'aussen' durch die Sinnesorgane in das 'Innere' hineinströmt. Von diesem Bild des Menschen, von dem homo philosophicus her, der nie ein Kind war und gleichsam als Erwachsener auf die Welt kam, gibt es keinen Ausweg aus dieser erkenntnistheoretischen Sackgasse. Die Gedanken steuern hilflos zwischen der Scylla irgendeines Positivismus und der Charybdis irgendeines Apriorismus hin und her - eben weil man das, was sich tatsächlich als Prozess, als Entwicklung des vielmenschlichen Makrokosmos und der des einzelmenschlichen Mikrokosmos innerhalb der ersteren beobachten lässt, beim Denken auf einen Zustand reduziert, auf einen Erkenntnisakt, der sich hier und jetzt abspielt" (Elias 1976, Bd. 1, p. XLVII, XLVIII).

Es liegt hier das grosse Verdienst der genetischen Erkenntnistheorie Piagets. Piaget hat die Geschichts- und Biographielosigkeit der traditionellen Erkenntnistheorie attackiert und eine Entwicklungstheorie des Erkennens entworfen. Nach wie

vor ausgeklammert ist allerdings auch bei Piaget die andere, prozessuale ("heraklitische") Dimension des Menschen: seine sozialen Interaktionen (vgl. Abschnitt 7.2. 7.3.).

Wenn in der Sozialpsychologie von "Interaktionen" die Rede ist, so handelt es sich dabei um nicht wenig Rhetorik: Der Interaktionsbegriff weckt Erwartungen, die theoretisch nicht eingelöst werden. Sozialpsychologische Theorien bleiben weit dahinter zurück, Inter-Aktionstheorien zu sein. Wenn das individuelle Verhalten lediglich eine Funktion sozialer Stimuli ist, dann ist der Interaktionsbegriff eigentlich überflüssig. Das Individuum wird von der Situation, in der es sich verhält, nicht betroffen. Dadurch, dass sein Verhalten ausgelöst wird, ändert es sich nicht. Es bleibt wie es ist.

Wir sehen damit, dass Menschenmodelle nicht nur die Theoriebildung und die Fragestellungen einer Wissenschaft bestimmen, sondern gleichzeitig institutionalisierte Grenzlinien zwischen Wissenschaften festschreiben. Das Bild des Menschen als "homo clausus", das gleichermassen der Psychologie wie der Soziologie zugrunde liegt, bestärkt die Trennung beider Disziplinen. Die Psychologie beschränkt sich auf das "innere" Feld des monadologischen Individuums, die Soziologie auf das "äussere". Und die Sozialpsychologie, die ursprünglich ausgezogen ist, den Menschen integral als soziales Wesen zu verstehen, schwankt zwischen einer eher psychologischen und einer eher soziologischen Betrachtungsweise des Menschen. Es ist bereits üblich geworden, eine "psychologische Sozialpsychologie" von einer "soziologischen Sozialpsychologie" abzugrenzen (vgl. Armistead 1974, p. 10 f.; Graumann 1969, p. 4; 1979). Dies ist eine Bestätigung der obigen Analyse, die zum Resultat führte, dass die Sozialpsychologie die Grenze zwischen Soziologie und Psychologie nicht wirklich niederreissen kann.

In diese Richtung aber geht genau unsere Kritik. Es kann wiederum nicht darum gehen, die diskutierten Modellannahmen als generell unsinnig zurückzuweisen. Sie mögen durchaus für die Erklärung menschlichen Verhaltens innerhalb bestimmter Grenzen fruchtbar sein. Wünschenswert wäre aber eine sozialpsychologische Theorie, die auf einem Menschenmodell fusst, das nicht von vereinzelten, monadischen Menschen ausgeht. Das Modell hätte nicht ein Menschmodell im Singular zu sein, sondern ein Menschenmodell im Plural. Nicht der Mensch, sondern die Menschen hätten an der Basis einer sozialpsychologischen Theorie zu stehen. Damit erst bekäme der Terminus Interaktion seine zentrale Bedeutung als theoretischer Grundbegriff. Ebenso der Begriff der Situation: Die Situation ist der Ort, wo sich die Interaktionen abspielen. Kritisiert werden soll die fehlende Korrespondenz des Modells des Menschen als Individuum, als freies und autonomes Subjekt, mit dem Modell des Menschen als sozialisiertem Wesen, als von seiner Lerngeschichte bzw. von Normen und Erwartungen determiniertem "Subjekt". Zu kritisieren ist, dass eine Sozialisationstheorie keine

Individuationstheorie sein kann und dass zwischen dem Menschen als Individuum und dem Menschen als sozialem Wesen eine Mauer errichtet wird. Gefordert wird ein Modell, das eine Theorie des Menschen ermöglicht, die gleichzeitig eine Theorie der Menschen ist. Damit würde eine Sozialpsychologie möglich, wie sie Deutsch und Krauss skizzieren:

> "Person-to-person relationships are distinguished, not only by the fact that psychological events can take place on both sides of a relationship, but also by their social character, that is to say, human relationships always occur in an organized social environment - in a family, in a group, in a community, in a nation - that has developed techniques, categories, rules, and values that are relevant to human interactions. Hence the understanding of the psychological events that occur in human interactions requires comprehension of the interplay of these events with the social context in which they occur. Just as the animal psychologist who ist studying the behavior of a rat in learning a maze must know the relevant physical properties of the maze to understand or predict the behavior of the rat in it, so too the social psychologist must be able to characterize the relevant features of the social environment in order to understand or predict human interaction" (Deutsch & Krauss 1965, p. 2 f.).

9.5 Zusammenfassung

Wir haben in diesem Kapitel nach Menschenmodellen in der Sozialpsychologie gefragt. Ausgangspunkt war die These vom Menschen als sozialem Wesen, d.h. einem Wesen, das in soziale Beziehungen und Strukturen eingeflochten ist, das durch diese Strukturen geprägt wird, das diese Strukturen aber auch beeinflussen kann. Die diskutierten Theorien - Rollen-, Attributions- und Austauschtheorie - zeigten wenig von einem sozialen Verständnis des Menschen. Ihr Menschenmodell ist der Homo clausus, das in sich geschlossene, monadologische, zumeist sprach- und kommunikationslose, in Episoden lebende, vereinzelte Individuum. Sein eigentliches Lebensfeld ist das Private. Die Gesellschaft ist ihm eine ärgerliche Tatsache, die es dementsprechend als (blosse) Bühne versteht, auf der es seine verschiedenen, ihm aufgedrängten Rollen zu spielen hat (Rollentheorie). Oder aber es begibt sich gleich als Privatperson in gesellschaftliche Beziehungen, dann aber unter scharfer Analyse der Kausalstruktur des Verhaltens der dinglichen und belebten Umwelt, in die es sich hineinwagt (Attributionstheorie), und unter rationaler Abwägung von Nutzen und Kosten, d.h. einer kühlen Kalkulation des Gewinns, den ihm die eingegangene Interaktion abwerfen wird (Austauschtheorie). Nicht nur ist die Gesellschaft eine ärgerliche Tatsache (Rollentheorie); soziale Beziehungen haben generell etwas Bedrohliches an sich; die andern sich unnahbare, fremde Wesen; Vertrauen kann man ihnen nicht entgegenbringen; folglich schweigt man, beobachtet aber umso genauer (Attributionstheorie); Altruismus wäre verkappter Egoismus (Austauschtheorie); deshalb verwirft man ihn gleich und schwört auf die "ausgleichende Gerechtigkeit" (Austauschtheorie); den andern ein Schnippchen schlagen, um damit seinen eigenen Vorteil zu wahren, ist dann auch nicht mehr als ein normales Moment des täglichen Theaterspielens (Goffman); etc. Soziale

Beziehungen gleichen den Pseudopodien einer Amöbe: bei Bedarf werden sie zwar eingegangen; je schneller aber man sich auf sich zurückziehen kann, desto besser. Diese Episodenhaftigkeit des sozialen Lebens lässt eine Beeinflussung der Individualität (des "Inneren") der interagierenden Menschen nicht zu. Wo der Gesellschaft ein Einfluss zugestanden wird, da beschränkt sich dieser auf das "Aeussere", d.h. den Erwerb sozialer Rollen (Rollentheorie). Der Mensch als individuelles und der Mensch als soziales Wesen leben in getrennten Welten.

Wenn wir auf die in den Kapiteln 5 bis 7 diskutierten Menschenmodelle zurückblenden, so könnten wir sagen, dass uns dieses Kapitel nicht viel Neues gebracht hat. Die (normative) Rollentheorie ist (als Sozialisationstheorie) im Maschinenmodell verwurzelt; und sowohl der Attributions- wie der Austauschtheorie unterliegen das Modell des rational Handelnden[98]. Wenn wir in diesem Kapitel vom "Homo clausus" gesprochen haben, so haben wir damit nur ein durchgängiges Moment von Maschinen-, Organismus- und Handlungsmodell hervorgehoben: die tendenzielle Abgeschlossenheit des Individuums von seiner Umwelt[99]. Der "eigentliche" Mensch ist das in sich geschlossene, souveräne und private Individuum. Hinter dieser Anthropologie steckt letztlich das Selbstmodell: Die subjektive Erfahrung der vielfältigen Aufspaltungen unseres modernen Lebens (Körper vs. Geist, "innen" vs. "aussen", privat vs. öffentlich etc.) führt zur Konstituierung des psychologischen Gegenstandes im Sinne dieser Selbsterfahrung. Doch nichts spricht dafür, dass diese Selbsterfahrung etwas Letztes, Unbedingtes ist. Das Selbstmodell des Homo clausus lässt sich genauso gesellschaftlich und historisch verankern (Elias) wie das Maschinen- und das Organismusmodell.

---

98 Bei Homans haben wir allerdings eine Vermengung des Handlungs- mit dem Maschinenmodell festgestellt (vgl. Abschnitt 9.3.4).

99 Dieses Verdikt kann für das Organismusmodell etwas abgeschwächt werden (vgl. Abschnitt 7.2.7).

10. Ueberlegungen zur Wissenschaftstheorie und Methodologie der Psychologie

10.1 Rückblick

Das Wort "Krise" geht heute etwas leichter von den Lippen als in früheren Zeiten, denn - um nur zwei Beispiele zu nennen - mit Eriksons psychoanalytischer Entwicklungstheorie zeigt sich die Lebensgeschichte des Einzelnen als eine Abfolge "normativer" Krisen und mit Thomas Kuhns historisch orientierter Wissenschaftstheorie erweist sich der wissenschaftliche Fortschritt als abhängig von "paradigmatischen" Krisen. Wenn sich daher die Psychologie des ausgehenden 20. Jahrhunderts erneut in einer Krise befinden soll (vgl. Abschnitt 2.1.1), dann ist es leicht möglich, dass die Diagnose durch dieses dem Krisenbegriff günstig gesinnte Redeklima beeinflusst ist. Doch wir haben gesehen (vgl. Abschnitt 2.2), dass die neuerliche Krise der Psychologie kein blosser Verbalismus ist. Verschiedene Symptome deuten auf eine gravierende Erschütterung des wissenschaftlichen Selbstverständnisses der Psychologie.

Der Anspruch auf nomothetische Theoriebildung steht zur Diskussion, d.h. unter anderem, dass die kulturelle und die historische Bedingtheit menschlichen Verhaltens argumentativ gegen einen universalistischen Wissenschaftsbegriff ins Feld geführt wird (vgl. Abschnitte 2.2.6 und 2.2.7). Der Glaube an nomothetische Theorie führt, da er zumeist nur methodologisch und damit ungenügend abgesichert ist, zur Abhängigkeit von externen Einflüssen kultureller, gesellschaftlicher, historischer, ideologischer etc. Natur (vgl. Abschnitt 2.2.4.2) und damit zum Provinzialismus bzw. zur "Bürgerlichkeit" (vgl. Abschnitt 2.2.4.3) der Psychologie. Diese Tendenz wird von einer empiristisch (miss-)verstandenen Forschungsmethodologie begünstigt, denn der Quasi-Naturalismus experimenteller Settings führt zu einer Missachtung situativer Bedeutungsstrukturen und biographischer Zusammenhänge und damit zu einer Mechanisierung der Vpn (vgl. Holzkamp 1972 b; Tajfel 1972). Eng verknüpft mit der methodologischen Kritik ist der Vorwurf der fehlenden oder ungenügenden Relevanz psychologischer Forschung (vgl. Abschnitt 2.2.2), da dafür zumeist die mangelnde ökologische Validität der Forschungssettings verantwortlich gemacht wird. Die empirische Prüfmethodik favorisiert die innere Relevanz (interne Validität) und vernachlässigt damit die Frage der Bedeutsamkeit psychologischer Forschung für die ausserexperimentelle Realität. Weiterhin fehlt eine Methodologie der Problemfindung und der Theoriekonstruktion. Psychologische Theorien entstehen quasi aus dem Nichts, wodurch die Frage, ob eine bestimmte Theorie wesentliche Aspekte der thematisierten Realität herausgreift, keine Antwort finden kann. Verknüpft mit der tautologischen und bestätigungsfreundlichen Struktur der experimentellen Forschungsmethodologie (vgl. Abschnitt 2.2.5) entsteht ein Chaos heterogener Theorien, zumeist mit universalem Erklärungsanspruch, aber ohne Chance der gegenseitigen Konkurrenz durch

empirische Testung (vgl. Abschnitt 2.2.1). Ihre "Einheit" ist die eines "crazy patchwork" (MacLeod), das nur durch einen gemeinsamen Namen zusammengehalten wird.

Hinter all diesen Krisenfacetten haben wir als das eigentliche Uebel die fehlende Gegenstandsreflexion der Psychologie vermutet. Aus historischen Gründen (vgl. Abschnitt 5.3) und im Gefolge wissenschaftstheoretischer Argumentationen (vgl. Abschnitt 1.1) wurde die Psychologie rein methodologisch begründet. Die Erkenntnis des Gegenstandes wurde an das Ende der wissenschaftlichen Psychologie verschoben: Erst nach getaner Arbeit soll sich das "Sein" des Psychischen zeigen. Dieses positivistische Wissenschaftsverständnis verträgt sich schlecht mit dem Status Quo der Psychologie. Krise und Chaos lassen keine Anzeichen eines Erkenntnisfortschritts ausmachen. Verschiedene, thematisch gleichgelagerte Theorien führen zu völlig diskrepanten Handlungskonsequenzen (vgl. Abschnitt 1.2). Die Situation lässt nur einen Schluss zu: Die Krise der Psychologie ist die Rache der fehlenden Gegenstandsreflexion.

Es gibt eine Ebene der psychologischen Arbeit, die nicht ohne Folgen übergangen werden kann, die bisher allerdings zumeist übergangen worden ist und damit unbemerkt die Theorie- und Forschungsarbeit beeinflusst hat: die Ebene der Konstituierung des psychologischen Gegenstandes. Der psychologische Gegenstand muss konstituiert werden, da er nicht anschaulich ist. Der Ausgangspunkt psychologischen Fragens sind Diskrepanzerfahrungen (vgl. Abschnitt 4.7), die aber zu wenig Konkretheit haben, um als Basis von Theoriebildung und Forschungsarbeit dienen zu können. In der Folge werden Metaphern verwendet, um das Psychische zu modellieren, d.h. der psychologische Gegenstand "entsteht" als (metaphorisches) Modell des Menschen (vgl. Abschnitte 4.6 und 4.7). Wir haben drei solcher Modelle diskutiert: das Maschinen-, das Organismus- und das Handlungsmodell (vgl. Kap. 5 bis 7). Unter etwas anderer Blickrichtung haben wir das Selbstmodell (vgl. Abschnitt 6.5) und das Modell des Homo clausus (vgl. Kap. 9) identifiziert. Damit sind nicht alle psychologischen Modelle erfasst, jedoch dürfte es sich um die z.Z. wichtigsten globalen Modelle handeln. Daneben lassen sich verschiedene Modelle "mittlerer Reichweite" identifizieren, beispielsweise in der Wahrnehmungspsychologie, der Gedächtnispsychologie (vgl. Abschnitt 5.6.1) oder der Persönlichkeitspsychologie. In der Persönlichkeitspsychologie dominieren Modelle mit räumlicher Metaphorik: das Schichtenmodell (Lersch, Rothacker), das Zwiebelmodell (Wellek) und das Früchtemodell (Kern vs. Schale) der Charakterologie, das Eisberg- und das Konfliktmodell der Psychoanalyse, das Spiegelmodell der Selbsttheorien (Cooley, Kohut, G.H. Mead), das Pflanzbaummodell der humanistischen Psychologie etc. (vgl. auch Metzger 1965; Smith 1979).

Alle diese Modelle funktionieren als Gegenstandskonstituenten: sie schaffen psychologische Wirklichkeit. Im folgenden wollen wir uns den Konsequenzen für die psychologische Wissenschaftstheorie und Methodologie zuwenden, die der Modellbegriff

mit sich bringt. Es soll damit in Anknüpfung an die Ueberlegungen in Abschnitt 2.4 am Beispiel unserer Analyse psychologischer Menschenmodelle gezeigt werden, was ein möglicher Beitrag einer autochthonen psychologischen Wissenschaftstheorie sein kann.

10.2 Unifikation der Psychologie

Der Modellbegriff ermöglicht eine Reduktion der Heterogenität und Chaotik psychologischer Theorien (vgl. auch Abschnitt 3.1). Wenn psychologische Theorien nicht in direktem Kontakt zur psychischen Wirklichkeit stehen, sondern erst über eine Ebene der Gegenstandskonstituierung empirisch werden, dann ermöglicht diese Ebene eine Basis der Theorieintegration. Potentiell integrierbar sind psychologische Theorien, deren Gegenstand in einem gemeinsamen Modell des Menschen wurzelt (vgl. Herzog 1980 a). Nicht integrierbar sind Theorien mit unterschiedlicher Modellbasis. Overton und Reese sprechen von "Theoriefamilien", die durch ein gemeinsames Modell begrifflich zusammengehalten werden (vgl. Abschnitt 3.4) und damit kompatibel sind: "The theories in a family may differ in content, e.g., focus on cognitive or social-emotional dimensions, and may differ with respect to specific theoretical issues, but such differences will be compatible or resolvable" (Overton & Reese 1973, p. 65). Inkompatibel sind Theorien, die im Kontext verschiedener Menschenmodelle formuliert sind.

Es scheint allerdings notwendig, eine weitere Differenzierung vorzunehmen. Die Modelle, die wir diskutiert haben, sind relativ abstrakt. Wir haben gesehen, dass beispielsweise das Maschinenmodell erst handhabbar wird, wenn es als konkreter Maschinentyp präzisiert wird: als Uhr, als Dampfmaschine, als Computer etc. Wenn wir diese Konkretisierungen als "Artikulationen" eines Modells bezeichnen[100], dann können wir drei Ebenen unterscheiden: Modell - Artikulation des Modells - Theorie. Integrierbar sind dann nicht mehr Theorien, die demselben abstrakten Modell verpflichtet sind; integrieren lassen sich jene Theorien, denen dieselbe Modellartikulation zugrundeliegt.

10.3 Modellhybridisierung (I)

Wendet man die Intention des vorangehenden Abschnitts kritisch, dann lassen sich Theorien daraufhin analysieren, ob ihre Modellvoraussetzungen konsistent sind. Wir haben die Fruchtbarkeit dieser kritischen Wendung des Modellbegriffs bereits aufgezeigt: am Beispiel von Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung (vgl. Ab-

---

100 Looft hat etwas ähnliches im Sinn, wenn er von einem "approach" spricht: "... an approach means something more than a theory, but it is, tied to a general psychological model in the same manner as the theory embedded within it" (Looft 1973, p. 27, Anm. 2).

schnitt 8.1) und am Beispiel von Homans' Version der Austauschtheorie (vgl. Abschnitt 9.3.4), weshalb wir hier nicht weiter auf dieses Thema einzugehen brauchen. Es muss wohl kaum gesondert hervorgehoben werden, dass der Anspruch der Wissenschaft, logisch korrekt, d.h. insbesondere widerspruchsfrei, vorzugehen, die Vermengung (Hybridisierung) verschiedener (inkompatibler) Menschenmodelle als wissenschaftlich unhaltbar ausweist.

10.4 Modellhybridisierung (II)

Es lässt sich leicht zeigen, dass der Modellbegriff nicht nur auf Theorien, sondern auch auf (Forschungs-)Methoden anwendbar ist. Es scheint gar, als sei der Modellbegriff im Kontext der Methodologie um einiges vertrauter als im Theoriebereich. Jedenfalls häufen sich Texte, in denen die Beziehung von Modell und Methode explizit thematisiert wird (z.B. Kriz 1973; Lehmann 1977; Lisch & Kriz 1978).

10.4.1 Modell und Methode (I)

Methoden sind Handlungsanweisungen, um bestimmte Ziele zu erreichen. "More precisely expressed method is a set of rules specifying the series of operations the performance of which is believed to lead to the desired end" (Hilpelä 1975, p. 400). Methoden sind auf theoretische Systeme bezogen. Jede Methode impliziert inhaltliche Aussagen über den Untersuchungsgegenstand. Die Regeln einer Methode lassen sich nicht willkürlich aufstellen, sondern ihre Wahl ist einem Zweck untergeordnet. "Dieser Zweck wird ... durch eine praktisch-geistig vermittelte Beziehung zwischen Subjekt und Objekt bestimmt, die ihrerseits wesentlich durch die Struktur des Objektes determiniert ist. Die Struktur des Objekts aber wird in den Aussagen der Theorie abgebildet. In diesem Sinne beruht jede Methode auf einem System von Aussagen (Theorie)" (Bönisch 1970, p. 22). "Reine" Methoden, abgelöst von theoretischen Bestimmungen, kann es nicht geben. Eine Methode lässt sich nicht unabhängig von einer Konzeption des Gegenstandes, auf den sie angewendet wird, entwickeln. Auch umgekehrt gilt:

> "... in every method there is implicitly a set of ontological requirements that the domain of objects must meet in order to be treatable in terms of that method. The domain of competence of the method is constituted by those ontological requirements. And we talk about the abuse of the method when the domain of competence is transcended. In this meaning the method is allways tied to a certain aspect of reality, it has a certain space of application" (Hilpelä 1975, p. 400).

Damit betrifft der Modellgedanke auch den Methodenbegriff. Denn, wenn psychologische Theorien ohne Annahmen über ein Modell des Menschen nicht formulierbar sind und Methoden auf eine theoretische Gegenstandskonzeption bezogen sind, dann impliziert jede psychologische Methode ein Menschenmodell.

Am Beispiel der statistischen Methoden lässt sich diese Ueberlegung vertiefen. Das vorherrschende instrumentalistische Verständnis der Statistik, d.h. die Ansicht,

statistische Aussagen lieferten quasi-automatisch eine Abbildung der untersuchten Realität, ist Unsinn: "Erst unter den Modellvorstellungen von unabhängigen Faktoren, linearen Zusammenhängen, bestimmten mathematischen Verteilungsfunktionen für die empirischen Daten, Skaleneigenschaften etc. haben solche Aussagen überhaupt einen Sinn. Andere Modellvorstellungen führen bei denselben Daten zu völlig anderen Aussagen oder 'Ergebnissen'" (Kriz 1973, p. 24). Das gilt bereits für vermeintlich so einfache statistische Analysen wie die Berechnung von Massen der zentralen Tendenz (vgl. Lehmann 1977). Statistische Methoden sind auf (mathematische) Modelle bezogen und erst unter der Annahme, diese Modelle seien der untersuchten Wirklichkeit angemessen, lassen sie sich sinnvoll anwenden. Um mit der Statistik arbeiten zu können, muss der Forscher sein Untersuchungsfeld mit dem mathematischen Modell identifizieren, d.h. die formalen Eigenschaften des statistischen Modells den realen Eigenschaften der Objekte, die er untersucht, isomorph setzen. Die Statistik selbst kann dem Forscher diese Entscheidung nicht abnehmen.

> "When the experimenter takes the statistical system as a mathematical model, he must assume that the requirements of the system are met. His conclusions are always of the form 'If my data fit this mode, then ...'. The statistical method he uses was developed as a mathematical consequence of certain postulated relations; this method is right, in the sense that if particular conditions are met, the answer will be a true statement. On the other hand, a statistical method is incorrectly applied when the underlying mathematical conditions are not truly met, and the truth of the answer the experimenter obtains by this method will be in doubt. ... There is no guarantee that a statistical method will give the answer the experimenter is seeking unless the mathematical conditions used to derive that method are truly met" (Hays 1970, p. 9).

Damit gelten für die Anwendung statistischer Methoden in der psychologischen Forschung die allgemeinen Bedingungen für die Verwendung von Modellen (vgl. Kap. 4). Insbesondere sind auch statistische Modelle nicht empirisch zu rechtfertigen, sondern entsprechen Adäquatheitskriterien. Zusätzlich stellt sich bei der Anwendung statistischer Modelle auf empirische Daten die Frage der theoretischen Adäquatheit des statistischen Modells. Denn offensichtlich ist eine Datenverarbeitung mittels statistischer Modelle, die dem Modell der vom Forscher verwendeten Theorie nicht entsprechen, unsinnig.

Genau dies ist das Argument: Wenn nicht nur Theorien, sondern auch Methoden Modelle zugrundeliegen, dann ist die empirische Prüfung einer Theorie mit Methoden vorzunehmen, deren Modellvoraussetzungen mit jenen der Theorie kompatibel sind. Wir wollen diese These an zwei Beispielen diskutieren, einem "positiven" (Abschnitt 10.4.2) und einem "negativen" (Abschnitt 10.4.3). Wir entnehmen beide Beispiele der Persönlichkeitspsychologie.

10.4.2 Modellkompatibilität zwischen Theorie und Methode

Als "positives" Beispiel nehmen wir die Kontroverse zwischen situationistischen und eigenschaftsorientierten Erklärungen der Persönlichkeit. Auf einen Nenner gebracht betonen die Eigenschaftstheoretiker die transsituative Stabilität des Verhaltens, während die Situationisten dessen situative Spezifität behaupten. Dieser theoretischen Differenz entsprechen die methodologischen Orientierungen der beiden Lager: Die Eigenschaftstheoretiker verwenden fast ausschliesslich korrelative Forschungstechniken; die Situationisten arbeiten vorwiegend mit der experimentellen Methodik (vgl. Endler & Magnusson 1976, p. 961 f.). Diese Methodenwahl entspricht der respektiven theoretischen Orientierung: Die experimentellen Methoden minimisieren interindividuelle Differenzen, indem sie die Variabilität der Verhaltensdaten zwischen den untersuchten Personen gar nicht aufdecken, kontrollieren oder als Fehlervarianz verrechnen. Die Situativität des Verhaltens wird dementsprechend methodisch akzentuiert. Demgegenüber ist die korrelative Methodik kaum in der Lage, situative Verhaltensdeterminanten zu erfassen; vielmehr maximiert sie methodisch die interindividuelle Variabilität. Dadurch betont sie die transsituative Stabilität des Verhaltens. Beide Methodiken unterstellen damit ein je spezifisches Modell des Menschen, einerseits das Modell der situativen Variabilität des menschlichen Verhaltens, andererseits das Modell der situativen Stabilität menschlichen Verhaltens (vgl. auch Cronbach 1957). Sowohl bei den Eigenschaftstheoretikern wie bei den Situationisten entsprechen die Methoden-Modelle optimal den Theorie-Modellen. In der Folge können beide Lager, die Eigenschafts- wie die Situationstheoretiker, ihren jeweiligen Standpunkt nicht nur argumentativ, sondern auch empirisch verteidigen. Der Grund liegt nicht darin, dass beide recht hätten, sondern in der jeweiligen "Passung" der implizierten Menschenmodelle von Theorie und Methode.

Das Argument ist wichtig: Da nicht nur Theorien, sondern auch Methoden modellbedingt sind, garantieren Methoden keinen "unverstellten" Zugang zur Realität. Eine Theorie lässt sich nicht schlechthin empirisch testen, sondern immer nur relativ zu bestimmten Modellannahmen. Deshalb ist es auch nicht möglich, Theorien "an der Erfahrung" zu prüfen, da sich immer die Frage stellen lässt: "welche Erfahrung?". Auch der Modellbegriff führt also zu einer Kritik des in der Forschungspraxis nach wie vor verbreiteten induktivistischen bzw. naiv-empiristischen Wissenschaftsverständnisses (vgl. Holzkamp 1972 c, p. 80 f.; Münch 1972), das daran glaubt, Erkenntnis sei das Resultat eines geduldigen Betrachtens der Natur, ohne aktive begriffliche und instrumentelle Vorarbeit des Forschers. Das Gegenteil ist der Fall: Der Wissenschaftler konstituiert seinen Gegenstand.

Auch der von Campbell und Fiske (1959) vorgeschlagene "multitrait-multimethod"-Ansatz lässt diesen Schritt nicht vermeiden. Vielmehr sind Campbell und Fiske zu kritisieren, die Modellbedingtheit von Methoden zu unterschlagen. Eine Theorie kann

nicht mit mehreren beliebigen Methoden geprüft werden, da dabei mit Inkompatibilitäten zwischen Theorie-Modell und Methoden-Modell gerechnet werden muss. Analog zu den "Theoriefamilien" (vgl. Abschnitt 10.2) lassen sich "Methodenfamilien" identifizieren, die auf gemeinsame Modelle bezogen sind. Innerhalb solcher "Methodenfamilien" mag der Ansatz Campbells und Fiskes vernünftig sein. Es wäre aber unvernünftig, beispielsweise eine organismische Theorie mit einem Gemisch aus organismischen und mechanistischen Methoden zu testen.

Die Modellbedingtheit von (Forschungs-)Methoden relativiert den Glauben an die empirische Prüfbarkeit von (psychologischen) Theorien. Die geforderte Kompatibilität von Theorie- und Methodenmodell hat im weitern zur Konsequenz, dass Theoriestreitigkeiten sich kaum empirisch schlichten lassen. Das Beispiel der eigenschafts- und der situationsorientierten Persönlichkeitstheorien zeigt dies deutlich. Die tautologische Struktur des Forschungsprozesses (vgl. Abschnitt 2.2.5) führt nicht zu einer "Realitätsöffnung", sondern zu einer "Realitätsverengung", d.h. der Wahl eines Wirklichkeitsausschnittes, der der Theorie "wohlgesinnt" ist. Radikaler formuliert verwirklicht die Forschungspraxis eine "self-fulfilling prophecy": Die behavioristische Forschung beispielsweise behandelt ihre Vpn als passive, reaktive Wesen, die ausschliesslich von den experimentellen Stimuli gesteuert werden. Die "Norm-Vp" (vgl. Abschnitt 3.3) verhält sich im Sinne der naturalistischen Erwartungen des Experimentators, d.h. sie reagiert als biographielose "tabula rasa" (vgl. Tajfel 1972, p. 76), deren Verhalten einzig von der Instruktion des Forschers beeinflusst ist. "When human beings are treated this way, they will react according to the same functional laws of behavior as do lower animals. Under these standardized conditions the experimenter is able to posit a behavioral continuity - which in large part he has artificially created" (Zimbardo 1969, p. 3 - meine Hervorhebung, W.H.). Die maschinelle Theorie schafft sich ihre eigene Bestätigung.

10.4.3 Modellhybridisierung bezüglich Theorie und Methode

Als eine Art dialektischer "Aufhebung" der Eigenschafts-Situations-Kontroverse hat sich ein Interaktionismus formiert, der das individuelle Verhalten als "... a continuous interaction process between an individual and the situation that he or she encounters" (Endler & Magnusson 1976, p. 968 - meine Hervorhebung, W.H.) versteht.

> "Stimuli influence responses, which in turn influence stimuli, which influence consequent responses, which influence subsequent stimuli, and so on. This is thus a feedback model. ... The reciprocal influence of person factors on situations and situation factors on behavior operates continuously. ... Actual behavior is a function of a continuous process or multidirectional interaction (feedback) between the individual and the situation that he or she encounters" (Endler & Magnusson 1976, p. 960, 968).

Endler und Magnusson sind der Meinung, der Begriff der Interaktion sei den Begriffen Individuum und Gesellschaft bzw. Individuum und Situation vorgeschaltet: "For

the interactional model the basic unit of analysis is the person-situation interaction. Ideally, one should treat this unit as an entity in itself, independent of person factors and situation factors" (Endler & Magnusson 1976, p. 960).

Als Strategie zur Datenanalyse empfehlen Endler und Magnusson ein varianzanalytisches Modell:

> "An appropriate model for data treatment in the context of the interactional model involves using a variance components technique derived from analysis of variance. ... In this method of data treatment, the variances due to persons, situations, reactions, and person-situation interactions are determined. ... It is necessary to conduct studies that simultaneously incorporate personality and situation variables in their experimental designs. By manipulating situation variables and by simultaneously investigating individuals differing on a particular personality variable, one can obtain information about the role of particular personality variables, particular situations, and their interaction regarding behavior" (Endler & Magnusson 1976, p. 962, 965).

Entsprechend sehen sie die hohen Varianzteile des Person-x-Situation-Interaktionseffektes als Beleg für eine interaktionistische Persönlichkeitstheorie.

Das aber ist ein höchst problematisches Verständnis der Logik der Varianzanalyse. Denn was diese prüft, ist die Linearität einer Beziehung zwischen unabhängigen Variablen bezüglich ihres Einflusses auf eine abhängige Variable. Zeigt die eine Variable unter den verschiedenen Ausprägungen der anderen Variablen unterschiedliche Beziehungen zur abhängigen Variable liegt im statistischen Sinne ein Interaktionseffekt vor. Inhaltlich führt dies zu einer Interpretation der Daten in dem Sinne, dass der Einfluss des einen Faktors abhängig ist von der Ausprägung des anderen Faktors. "The presence of interaction effects is a signal that in any predictive use of the experimental results, effects attributed to particular treatments representing one factor are best qualified by specifying the level of the other factor" (Hays 1970, p. 391). Was der varianzanalytische Interaktionsbegriff demnach zum Ausdruck bringt, ist allein die Bedingtheit des Einflusses der einen unabhängigen Variablen von der anderen (oder mehreren anderen) unabhängigen Variablen. Der Interaktionsbegriff ist also nicht im Sinne einer Sequenz gegenseitiger Beeinflussung verstanden, sondern als spezifische Kombination der Wirkungen unabhängiger Variablen. Das heisst auch, dass der statistische Interaktionsbegriff ganz auf der Seite der unabhängigen Variablen definiert ist, während der von Endler und Magnusson formulierte Interaktionsbegriff eine Interaktion zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen impliziert. Mit anderen Worten: "... the determinancy is one-way in any given analysis of variance; the interaction is not between cause and effect, but between causes" (Overton & Reese 1973, p. 78). Die Varianzanalyse unterstellt ein eindimensionales Kausalmodell, das lediglich Beziehungen zwischen den unabhängigen Variablen spezifiziert, aber nichts über feedback-Prozesse, d.h. Einflüsse der abhängigen Variablen auf die unabhängigen, aussagt. Die Kausalität ist unidirektional, während die Kausalität im Sinne des Endler-Magnussonschen Interaktionsbegriffs

bi-direktional ist. Damit aber ist klar, dass die Varianzanalyse kein methodologisches Modell der Interaktion ist, das es erlauben würde, das theoretische Interaktionsmodell in einem unmittelbaren Sinne zu testen.

Wenn daher Endler und Magnusson die interaktionistische Theorie der Persönlichkeit via Studien mit varianzanalytischem Design belegen wollen, so überprüfen sie tatsächlich nicht ihre theoretischen Formulierungen, sondern etwas anderes, was möglicherweise für eine interaktionistische Theorie völlig bedeutungslos ist. Es ist zwar denkbar, dass mittels eines varianzanalytischen Designs die Bedingungen einer einzelnen Verhaltensweise eines Individuums in zwei Komponenten (Person und Situation) und einen Interaktionseffekt zerlegt werden können. Ist aber der Interaktionseffekt gross, so braucht dies eine rein eigenschaftstheoretische oder rein situationistische Interpretation der Daten keineswegs auszuschliessen (Olweus 1976). Nur wenn die Eigenschaftstheoretiker postulieren würden, jede Eigenschaft hätte in jeder Situation einen gleich starken Einfluss auf das Verhalten, und die Situationisten davon ausgingen, ähnliche Situationen hätten in jedem Fall die gleiche verhaltensauslösende Wirkung, nur dann liesse sich das varianzanalytische Modell als Testmodell des relativen Anteils von Situation, Person und Person-x-Situation-Interaktion bei einem bestimmten Verhalten interpretieren. Da aber weder die Eigenschafts- noch die Situationstheoretiker eine entsprechende Position vertreten, lässt sich die Kontroverse mittels der Varianzanalyse nicht entscheiden. Mittels des varianzanalytischen Designs ist letztlich jedes Resultat möglich: "I think that all one can say is that given relatively real life situations ... that the major proportion of the variance simply does not appear to be accounted for by individual difference variables" (Moos, zit. nach Mischel 1973, p. 256). Aehnlich sieht es Bowers bezüglich des Interaktionseffekts: "It ... seems true that the relatively large variance due to the interaction of subjects and settings ... can be fashioned into post hoc consistency with either a trait or situationist point of view" (Bowers 1973, p. 327). Damit wohl bleiben zwischen dem Interaktionsbegriff der Varianzanalyse und einer interaktionistischen Persönlichkeitstheorie im Sinne der Konzeption von Endler und Magnusson keine Gemeinsamkeiten mehr. Das theoretische Modell des Interaktionismus und das methodologische Modell der Varianzanalyse sind inkompatibel. Die beiden Modelle sind nicht ineinander überführbar.

10.5 Das normative Fundament und die Ideologieanfälligkeit der Psychologie

Modelle lassen sich nicht empirisch begründen (vgl. Abschnitt 4.8). Sie können weder wahr noch falsch sein. Ihr Kriterium ist die Nützlichkeit. Die damit gegebene pragmatische Verwurzelung des Modellbegriffs (vgl. Stachowiak 1965, 1973, 1980) verweist auf Werte und Normen. Modelle können nicht wertfrei formuliert werden; sie bilden eine normative oder praktische Basis der Theoriebildung. Diese Implika-

tion des Modellbegriffs lässt die Argumentation in zwei Richtungen führen: Die Anerkennung der Modellbasis führt zur expliziten Diskussion des normativen Fundaments der Psychologie (Abschnitt 10.5.1) und einer möglichen Lösung des Theorie-Praxis-Problems (Abschnitt 10.5.3). Die Missachtung der Modellbasis führt zur impliziten Abhängigkeit von externen Einflüssen und damit zur ideologischen Anfälligkeit psychologischen Wissens (Abschnitt 10.5.2).

10.5.1 Das normative Fundament der Psychologie

Da die Selektion von Modellen nur über normative Argumente begründet ist, impliziert die hier vertretene Position eine klare Anerkennung eines "normativen Fundamentes"[101], auf dem jede Art von wissenschaftlicher Psychologie aufruht. Wenn psychologischen Erkenntnissen Menschenmodelle zugrunde liegen, deren Annahmen nicht-empirisch, ausschliesslich nach Nützlichkeitskriterien begründbar sind, so fusst jede psychologische Aussage auf einer normativen Basis, die eben diese Annahmen legitimiert. Was für ein Menschenmodell einer psychologischen Theorie zugrunde gelegt wird, d.h. sowohl: von welchen Realitätsaspekten abstrahiert werden soll als auch: nach was für einer Metapher der herausdifferenzierte Realitätsausschnitt konstituiert werden soll, das lässt sich nur auf der Basis von Wertungen entscheiden. "Models are grounded on sets of values, however tacit these might be, which give cohesion and direction to the analogies which are extended" (Little 1972, p. 104). Warum bestimmte Modelle anderen vorgezogen werden ist eine Frage der Wertsetzungen (des "Erkenntnisinteresses") des Wissenschaftlers, einer Wissenschaftlergemeinschaft oder einer sozialen Gemeinschaft allgemein (vgl. auch Abschnitt 10.8.5). Welche Aspekte des Menschen für die Formulierung einer Theorie ausgewählt und welche zurückgestellt werden, ist das Resultat einer Entscheidung, die normativ zu begründen ist.

So ist es beispielsweise unsinnig, empirisch belegen zu wollen, der Mensch sei lediglich eine Funktion seiner Umwelt oder er sei an sich frei und zur Selbstbestimmung genötigt oder er sei eigentlich die Taschenausgabe eines Wissenschaftlers oder er sei nichts anderes als ein Rollenbündel etc., denn diese Behauptungen sind begriffliche Implikationen von Menschenmodellen, die psychologischen Theorien zugrunde liegen und haben damit nicht-empirischen Charakter. Modelle sagen nichts darüber aus, wie die Wirklichkeit tatsächlich beschaffen ist. Modelle sind Sichtweisen der Realität (vgl. Abschnitt 10.6.1) und lassen sich nicht unter Rekurs auf empirische Argumente verhandeln. Ein nicht unbeträchtlicher Anteil des momentanen Wirrwarrs in der Psychologie liesse sich durch eine Differenzierung der psychologi-

---

101 Ich übernehme den Begriff des "normativen (oder: praktischen) Fundaments" der Wissenschaft von der Wissenschaftstheorie der Erlanger-Konstanzer-Schule (vgl. z.B. Kambartel 1975).

schen "Erkenntnisse" in modell- und theoriegetränkte Aussagen entflechten. Tatsächlich sind nicht wenige psychologische Kontroversen empirisch unentscheidbar, da es dabei nicht um Tatsachenfragen geht, sondern um Fragen der Realitätskonzeptualisierung.

Wir sind damit erneut zu einer Relativierung der empirischen Basis psychologischer Erkenntnisse gelangt (vgl. auch Abschnitte 2.2.5 und 10.4.2). Ein Satz wie "es wurde empirisch festgestellt, dass ..." ist schlechte Wissenschaft. Er unterschlägt die über Modelle erfolgende normative Fundierung und die theoretische Relativität des Wissens. Beide Ebenen, Modell und Theorie, bedeuten zum vorneherein, d.h. vor jeder empirischen Arbeit, eine Einschränkung der phänomenalen Vielfalt des Menschseins und eine Selektion ganz bestimmter Aspekte menschlichen Verhaltens. Wenn dann die empirische Prüfung, die relativ zur Theorie eine erneute Reduktion bedeutet (nur einzelne Variablenbeziehungen werden geprüft; nur eine beschränkte ökologische und Individuen-Stichprobe wird untersucht etc.), zu statistisch signifikanten Resultaten kommt, so hat der Forscher wohl eine (empirische) Erkenntnis gewonnen, aber diese Erkenntnis ist nicht eine Erkenntnis über "den" Menschen. Sie ist es relativ zum implizierten Modell, der darauf bezogenen Theorie und dem experimentellen Design[102].

Es ist schlechterdings fahrlässig, wenn beispielsweise im Kontext der neuerlich entflammten Anlage-Umwelt-Kontroverse Leute wie Jensen, Eysenck oder Herrnstein so tun, als wären ihre Aussagen ein unmittelbares Abbild der psychischen Wirklichkeit (vgl. die Auseinandersetzung in der Zeitschrift "Cognition" 1972). Es sind nicht allein die rassistischen Konsequenzen der Thesen von Jensen und Eysenck verwerflich[103], sondern moralisch mindestens so bedenklich ist die unreflektierte Haltung den implizierten Modellannahmen gegenüber, die ihren Argumentationen zugrunde liegen. Die ideologische Ebene ist dort auszumachen, wo man sich hinter kalte methodologische Voraussetzungslosigkeit verschanzt (vgl. auch Galtung 1978). Das Brimborium von Statistik, Korrelation, Regression etc. dient als rhetorisches Blendwerk,

---

102 Zweifellos kann eine psychologische Theorie, die auf einem bestimmten Modell des Menschen formuliert, entwickelt und empirisch getestet ist, als Beleg für die dem Menschenmodell implizierte Anthropologie verstanden werden. Auf diese Weise kann die Psychologie einen Beitrag zur anthropologischen Diskussion leisten: Sie kann bestimmte anthropologische Thesen auf ihren Realitätsgehalt hin überprüfen.

103 Tatsächlich sind rassistische Thesen um einiges schwieriger zu kritisieren, wenn sie als wissenschaftlich begründet ausgewiesen werden können, eine Tatsache, auf die Eysenck und Jensen viel rhetorisches Gewicht legen. Beispielsweise: "... I am saying that genetic equality of human abilities is an altogether untenable belief in view of the evidence we already possess, as untenable as the geocentric theory in astronomy or the doctrine of special creation in biology" (Jensen 1972, p. 427).

um Objektivität und Wissenschaftlichkeit zu suggerieren, wo tatsächlich Kaschierung stattfindet. "... what Jensen and Herrnstein have in fact done is not to dispense with metaphysical assumptions but to dispense with stating them" (Layzer 1972, p. 273). Das Nicht-Aufdecken der methodologischen Voraussetzungen und insbesondere das Nicht-Auf-den-Tisch-Legen der Modell-Karten: Hier liegt die ideologische Dimension der Psychologie verborgen.

10.5.2 Psychologie, Ideologie(kritik) und Wissenssoziologie

Nicht die Wertbasis als solche kann Anlass zum Ideologieverdacht sein. Erst die positivistische Reduktion von Wissenschaft auf reine Faktizität und die damit verbundene Verdrängung der Modellebene aus dem wissenschaftlichen Bewusstsein schafft Ideologie. Denn mit der Ausblendung der normativen Basis psychologischer Erkenntnisse werden Sachverhaltsurteile als reine Tatsachenaussagen ausgegeben, obwohl faktisch "gemischte Satzsysteme" (vgl. Groeben 1979; Groeben & Scheele 1977, Kap. III) vorliegen. Via Tatsachenaussagen werden nicht explizierte Wertaussagen vermittelt. Daraus entsteht Ideologie dann, wenn sich dieses normativ durchmischte "Wissen" mit gesellschaftlichen (Herrschafts-)Interessen verknüpft (vgl. Lenk 1970). Unsere Beispiele haben dies deutlich gezeigt: Die versuchte Ausklammerung der Gegenstandskonstituierung aus dem psychologischen Forschungsprozess führt zur unbemerkten Modellierung des Gegenstandes durch externe Einflüsse, was eine normative Festschreibung der menschlichen Möglichkeiten zur Folge hat. Mit der Maschine, dem Organismus und dem Handelnden verbinden sich je andere Anthropologien und Ethiken und es ist nicht möglich eines dieser Modelle zu wählen und gleichzeitig normativ neutral ("wertfrei"[104]) zu sein.

Die Tatsache, dass eine Vielzahl psychologischer Theorien dem Selbstmodell des modernen Menschen entspricht, d.h. dem Homo clausus (vgl. Kap. 9), erweist einen nicht geringen Teil der heutigen Psychologie als in bürgerlicher Ideologie befangen. Als "bürgerlich" wollen wir eine psychologische Theorie dann bezeichnen, wenn sie den Menschen (1) monadologisch, (2) naturalistisch und (3) universal versteht (vgl Abschnitt 2.2.4.3). Die Trennung des Menschen in ein öffentliches und ein pri-

---

104 Was das Postulat der Wertfreiheit anbelangt, schliesse ich mich dem Urteil von Groeben an, der darauf hinweist, dass in der heutigen Situation eines empiristischen Wissenschaftsbetriebs das absolute Postulat der Wertfreiheit seinerseits eine Gefahr darstellt: "... die Gefahr, dass die wissenschaftsinterne Wertungsabstinenz für wissenschaftsexterne Wertungsdynamik besonders anfällig macht und dadurch die Verwertung der Ergebnisse völlig ungesteuert externen und damit unkritisierten, unüberprüften Wertungen überlassen bleibt. Das Wertfreiheitspostulat erfüllt daher heute nicht mehr eine antiideologische Funktion, sondern vielmehr eine potentiell ideologische: indem es eine unnötige ... Grenze für rationale Kritik aufbaut" (Groeben 1979, p. 53; vgl. auch Groeben & Scheele 1977; Ritsert 1976).

vates Wesen und die Bestimmung des Privaten zum "eigentlichen" Menschlichen ist keine allgemeine anthropologische Aussage. Die Privatheit ist eine historische Kategorie (vgl. Elias 1976; Feyerabend 1976, p. 319-369; Kruse 1980, p. 35 ff.) und damit eine bestimmte Möglichkeit des Menschseins. Die gesellschaftsfreie Modellierung des Menschen führt zu einer ideologischen Verdoppelung der Realität: "Die Theorie tut dem Menschen noch einmal an, was ihm objektiv schon zugefügt wurde: sie reduziert ihn auf sich selber und sieht Möglichkeiten der Veränderung nur, indem sie ihm nahelegt, doch sich selber zu ändern ..." (Horn 1973, p. 481). Damit ist auf die praxeologischen Konsequenzen des Modellbegriffs verwiesen (vgl. Abschnitt 10.6.3), die im Falle ideologischer Theorien besonders problematisch sind, da sie nicht zur Sprache gebracht werden.

Wenn man die Perspektive der Ideologie(kritik) verallgemeinert, kommt man zur Problemstellung der Wissenssoziologie. Die Wissenssoziologie geht über die praktische Intention der Ideologiekritik, d.h. die Entlarvung von Herrschaftswissen, hinaus und fragt allgemein nach dem Verhältnis des Wissens zu sozialen und (kulturellen) Faktoren (vgl. Berger & Luckmann 1977; Galtung 1978, Kap. 1; Goff 1980). Der Modellbegriff lässt mühelos eine psychologische Wissenssoziologie bzw. eine Soziologie des psychologischen Wissens (vgl. Buss 1975) in Angriff nehmen. Denn es lässt sich leicht zeigen, wie die von uns diskutierten Menschenmodelle soziale und kulturelle Wurzeln haben. Das Maschinenmodell ist eng mit der technologischen Struktur westlicher industrialisierter Gesellschaften und deren historischen Wandlungen verknüpft. Das Maschinenmodell ändert sich in seiner konkreten Artikulation wie die Maschinentechnologie Fortschritte macht (vgl. Abschnitt 5.4.1). Auf den Menschen als Uhrwerk folgen der Mensch als Dampfmaschine, als Telefonzentrale, als Kommunikationskanal, als Computer etc., in deutlicher Parallele zur entsprechenden technologischen Entwicklung. Das Organismusmodell legte sich als Methode der psychologischen Gegenstandskonstitution erst nahe, als die Biologie vom mechanistischen Denken abgerückt war und eine eigenständige organismische Betrachtungsweise gefunden hatte. Das aber geschah erst in neuerer Zeit (vgl. von Bertalanffy 1965, p. 297 f.). Das Handlungsmodell schliesslich entspricht sehr genau dem Selbstverständnis des westlichen, bürgerlichen Subjekts und wurzelt damit genauso wie das Maschinen- und das Organismusmodell in sozialen und kulturellen Gründen. Als Selbstmodell (vgl. Abschnitt 6.5) spiegelt es die Selbsterfahrung des modernen Menschen als Homo clausus, als in sich geschlossenes, monadologisches und autonomes Wesen (vgl. Elias 1976; Hsu 1971; McClelland 1959). Und als Wissenschaftlermodell (vgl. Abschnitt 6.3) reproduziert es das Selbstverständnis des Psychologen des 20. Jahrhunderts: des Verhaltenswissenschaftlers.

10.5.3 Die praktische Relevanz psychologischer Theorien

Das normative Fundament der Psychologie, das von dem pragmatisch zu legitimierenden Modellbegriff umschrieben wird, zeigt eine Möglichkeit der Vermittlung von Theorie und Praxis und damit ein Weg zur Ueberwindung der (Praxis-)Irrelevanz psychologischer Theorien (vgl. Abschnitt 2.2.2). Relevanz ist nicht etwas, was psychologischen Theorien von aussen aufgesetzt werden sollte. Vielmehr ist die Frage der Relevanz psychologischer Erkenntnisse auf der theoriebegründenden Modellebene zu verhandeln. Die Entgegensetzung von theoretischer Relevanz und praktischer Relevanz und der Versuch, die Psychologie dadurch relevant zu machen, dass man unmittelbar von praktischen Fragestellungen ausgeht, ist Ausdruck einer ungenügenden Analyse der Situation. Wenn die Wissenschaft überhaupt einen Sinn haben soll, dann hat sie praktisch relevant zu sein. Eine Wissenschaft, die nicht mehr praxisrelevant ist, ist daher fundamental zu einem Problem geworden und das heisst, dass auch ihre theoretische Relevanz zur Diskussion steht. Die theoretische und die praktische Relevanz sind nichts anderes als zwei Seiten derselben Medaille. Eine gute Theorie ist immer auch gleichzeitig eine praktische Theorie.

Das Problem der Praxisrelevanz ist daher nicht "praktizistisch" zu lösen, indem man sich möglichst theoriefern oder theorielos in die Probleme der Praxis vergräbt und glaubt, dadurch liesse sich relevante Wissenschaft treiben. Die Konsequenz einer solchen Strategie ist nichts anderes als ein blinder Induktivismus (wie er sich etwa in der Aktionsforschung abzeichnet, vgl. Herzog 1977), der schnurstracks zur endgültigen Praxisirrelevanz der Psychologie führt. Praxisrelevanz ist allein über die Anstrengung der Theorie zu gewinnen. Die Psychologie muss sich fragen, wie sie zu ihren Theorien kommt und wie sie zu Theorien kommen kann, die den Problemen der Praxis gerecht werden. Ist einmal eine entsprechende Methodologie des Entdeckungskontextes entwickelt, dann sind psychologische Theorien per Implikation praktisch relevante Theorien. Das Relevanzproblem der Psychologie ist somit zuallererst ein Modellproblem. Die behauptete geringe praktische Relevanz psychologischer Erkenntnisse hat ihren wesentlichen Grund in den Menschenmodellen, die die Psychologie ihren Theorien und ihrer Forschung unterlegt und die den Erfordernissen der Praxis nicht genügen. Es gilt für die Psychologie allgemein, was Tajfel über die Situation in der Sozialpsychologie sagt:

> "Experimental social psychology as we know it today is 'irrelevant' only to the extent that it is a social science practised in a social vacuum and not because it is not applied. This vacuum is not due to the fact that we are attempting to do fundamental research; it is due to the social psychologists having often taken the wrong decision as to what kind of homo their discipline is concerned with: 'biological', 'psychological', or 'sociopsychological'. ... the feelings of 'irrelevance' ... are not, in the last analysis, due to the 'tension between basic and applied'. They are directly related to the nature of what is presumed to be 'basic'" (Tajfel 1972, p. 71, 77; vgl. auch p. 105 f.).

Es kann nicht darum gehen, auf einer abstrakten Ebene alternative Psychologien zu entwerfen und beispielsweise die empirischen Methoden pauschal durch Gegenmethoden zu ersetzen, im Glauben, dadurch würde die psychologische Forschung auf einen Schlag "relevanter", sondern eine adäquatere Lösung des Relevanzproblems ist innerhalb des Kontextes der Psychologie, auf der Modellebene, zu suchen. Mit diesen Formulierungen haben wir implizit auch ein bestimmtes Verständnis von angewandter Psychologie ausgedrückt, das wir im Abschnitt 10.9 etwas ausführlicher begründen wollen.

10.6 Normative Konsequenzen von Modellen

Modelle wurzeln nicht nur in einem normativen Fundament; sie haben ihrerseits normative Konsequenzen und zwar in zweierlei Hinsicht: methodologisch (Abschnitte 10.6.1 und 10.6.2) und praxeologisch (Abschnitt 10.6.3).

10.6.1 Modell und Methode (II)

Modelle sind keine (empirischen) Erkenntnisse, sondern Stimulantien für Erkenntnisse. Modelle sind Sichtweisen; sie geben eine Perspektive frei auf die Realität. Sie sensibilisieren für bestimmte Aspekte der Wirklichkeit und vernachlässigen andere ("stumpfen" gegen andere ab). Modelle sind in diesem Sinne "sensitizing concepts" (Blumer 1954); sie geben dem Forscher "... a general sense of reference and guidance in approaching empirical instancies" (Blumer 1954, p. 7). "... sensitizing concepts ... suggest directions along which to look" (Blumer 1954, p. 7). In diesem Sinne haben Modelle regulativen bzw. operativen Charakter: Sie sagen, was zu tun ist bzw. was zu tun möglich ist. Modelle sind Regulatoren des Forschungsprozesses. "They determine the type of empirical theories which are developed and these theories affect the research strategy used" (Israel 1972 a, p. 125). Das heisst, Modelle lassen sich als methodologische Konzepte verstehen: Sie sagen, was zu tun ist; sie legen den Weg fest, den der Forscher zu beschreiten hat, um sich die Realität anzueignen. Modelle fungieren als Normen, die das Handeln des Wissenschaftlers leiten. Wir haben damit - quasi von der andern Seite her - wiederholt, was wir bereits im Abschnitt 10.4.1 formuliert haben: Methoden liegen Modelle zugrunde oder eben: Modelle haben Methoden zur Folge.

10.6.2 Modell und Erklärung

10.6.2.1 Modelle als Fragestrukturen

Gertrude Stein soll auf ihrem Totenbett gemurmelt haben: "Was also ist die Antwort?", worauf sie sich selbst "antwortete": "Aber was ist die Frage?" und gestorben sei (vgl. Wrong 1961, p. 183). Besser, scheint mir, lässt sich die Situation im Falle wissenschaftlicher Erklärungen kaum schildern. Erklärungen sind Antworten. Aber be-

vor man antworten kann, muss man die Frage kennen: Bevor man erklären kann, muss man wissen, was erklärt werden soll. Meine These ist nun, dass die Fragestruktur psychologischer Erklärungen in der Modellebene von Theorien angelegt ist. Modelle legen fest, was ein psychologisches Problem ist, was kein psychologisches Problem ist, wann ein Problem als gelöst gelten kann und wie eine psychologische Erklärung auszusehen hat. Es gibt die verschiedensten Fragen, die über menschliches Verhalten gestellt werden können. Alle diese Fragen aber werden nicht aus dem "Nichts" formuliert, sondern haben ihren Hintergrund, der in den Modellen des Menschen liegt, von denen der Fragesteller ausgeht. Um eine psychologische Erklärung zu formulieren, muss man sehr genau wissen, was die Frage ist, auf die die Erklärung eine Antwort geben soll, und das heisst gemäss unserer These, man muss das Menschenmodell, das der psychologischen Theorie zugrunde liegt, genau kennen (vgl. die ähnliche Argumentation bei Toulmin 1968).

So stellt sich beispielsweise im Kontext der kognitiven Theorie Piagets das Problem der Verhaltensgeneralisierung (des Transfers) nicht, weil kognitive Strukturen auf der Ebene der Modellannahmen als generell, d.h. allen Verhaltensbereichen unterliegend bestimmt sind (vgl. Abschnitt 7.2.5.1). Jedoch ist in einem mechanistischen Menschenmodell, das den behavioristischen Lerntheorien zugrunde liegt, der Verhaltenstransfer sehr wohl ein Problem, das der Erklärung bedarf, denn Verhaltensweisen werden gemäss den mechanistischen Prinzipien des Behaviorismus als Umweltkontingenzen und das heisst reiz- bzw. situationsspezifisch gelernt. Ein anderes Beispiel gibt Kohlberg, der methodisch ausschliesslich auf die verbalen Berichte seiner Vpn rekurriert (vgl. Abschnitt 8.1.4) und damit in einer wichtigen Hinsicht von Piaget abweicht. Kohlbergs Erklärungen können in der Folge nicht hinter das sprachlich artikulierte Selbstverständnis seiner Vpn zurückgehen, während gerade dies die Erklärungen Piagets tun können. Das "kognitive Unbewusste" (vgl. Piaget 1976 a, p. 31 ff.) stellt Piaget ein Problem, für das er nach Erklärungen sucht; bei Kohlberg ist etwas ähnliches nicht möglich. Der Grund dafür muss gemäss unserer These in den unterschiedlichen Menschenmodellen liegen, die Piaget und Kohlberg ihren Theorien unterlegen. Gerade dies aber war das Resultat unserer Analyse im Abschnitt 8.1: Kohlberg geht in seiner Theorie der moralischen Entwicklung (zumindest was die Stufen 5 und 6 betrifft) über das organismische Menschenmodell hinaus, das der kognitiven Entwicklungstheorie Piagets zugrunde liegt.

Schauen wir uns noch ein etwas ausführlicheres Beispiel an: das Erklärungsmuster der Attributionstheorie. Heider (1977) umschreibt sein Anliegen als den Versuch einer (Neu-)Begründung der Psychologie durch eine Analyse des alltäglichen psychologischen Wissens. Doch es geht ihm nicht allein um eine Explikation des psychologischen common sense; die Alltagspsychologie ist ihm aus einem weiteren Grund beachtenswert: Alltagspsychologische Erkenntnisse sind verhaltensdeterminierend. Was für

Vorstellungen im Alltagsleben über andere Menschen entwickelt werden und wie deren Verhalten interpretiert wird, hat Konsequenzen für das eigene Verhalten diesen anderen gegenüber. Die common-sense-Psychologie gibt uns in unserem alltäglichen Verhalten Prinzipien zur Hand, mittels derer wir uns unsere Bilder der sozialen Um- und Mitwelt aufbauen und unsere Reaktionen auf diese steuern. Heider ist demnach der Ansicht, das alltägliche psychologische Wissen bestimme das alltägliche Verhalten der Menschen und eine wissenschaftliche psychologische Theorie habe dieses Wissen als Erklärungsfaktor zu berücksichtigen: "Nur das, was sie (die Person - W.H.) für wahr hält, beeinflusst ihre Reaktionen direkt, die tatsächliche Realität hat, wenn überhaupt, nur eine indirekte psychologische Bedeutung" (Heider 1977, p. 205). Heckhausen hat diesen Heiderschen Gedanken in folgende Worte gefasst:

> "Wenn der Handelnde seine Lage jeweils naiv-theoretisch beurteilt und danach handelt, dann muss man berücksichtigen, nach welchen naiv-theoretischen Grundsätzen er urteilt, um sein Handeln besser erklären zu können. ... Verhaltenswirksam ist das, wovon man glaubt, dass und warum es so und nicht anders sei. Das ist für den einzelnen wirklich, selbst wenn es so gar nicht 'wirklich' wirklich ist, also in einem erlebnisjenseitigen oder 'objektiven' Sinne falsch sein mag" (Heckhausen 1976, p. 6).

Mit dieser Perspektive ist die Modellebene und damit die Erklärungsbasis der Attributionstheorie festgelegt: Menschliches Verhalten wird als selbstverursacht betrachtet, d.h. eine psychologische Erklärung hat einerseits "im" Individuum anzusetzen und andererseits kognitive (und bewusste) Faktoren zu thematisieren. Attributionspsychologische Erklärungen setzen auf der Ebene des Selbstverständnisses an, das Individuen von sich und ihrem Verhalten haben und das sie sprachlich mitteilen können. Wenn man Erklärungen als Antworten auf Warum-Fragen versteht, so sagt also die Attributionstheorie, dass sich Menschen so und so verhalten, weil sie sich selbst und ihre Welt in dem und dem Sinne verstehen. Diese Antwort aber entspricht völlig dem Menschenmodell der Attributionstheorie, das von einem monadologischen, rationalen, sich wissenschaftlicher Erkenntnismethoden bedienenden, über sich und seine Welt informierten Individuum ausgeht (vgl. Abschnitte 9.2.3 und 9.2.5). Nur unter diesen modelltheoretischen Voraussetzungen können attributionstheoretische Erklärungen als "letzte" Erklärungen akzeptiert und nicht weiter hinterfragt werden.

Nur unter dieser Voraussetzung ist auch verständlich, weshalb Weiner (1975) die berühmte Untersuchung von Rosenhan (1973) über die psychiatrische Ettikettierung völlig normaler Individuen in Frage stellen kann. Weiner weist Rosenhans kritische Analyse mit dem Argument zurück, "... that the inferential processes used by psychiatric diagnosticians are identical to those processes used in any attributional endeavour ..." (Weiner 1975, p. 434). Als Konsequenz seiner attributionstheoretischen Rekonstruktion des Verhaltens der von Rosenhan untersuchten Aerzte kommt Weiner, im Gegensatz zu Rosenhan, zum Schluss, "... that the behavior of psychiatric diagnosticians is quite rational" (Weiner 1975, p. 440 - meine Hervorhebung, W.H.).

Weiner fragt nicht nach Bedingungen attributiver Urteile. Eine solche Frage würde das Menschenmodell der Attributionstheorie sprengen. Attribuieren ist ein Element der organismischen Ausstattung des Individuums und braucht daher nicht selbst erklärt zu werden. Das der Attributionstheorie unterstellte Bedürfnis (vgl. Abschnitt 9.2.8) nach einer geordneten, kausal erklärbaren Welt wird auch dem Verhalten des Psychiaters als organismische Nicht-Hintergehbarkeit unterschoben: Er kann nicht anders, als die "Symptome" der (Schein-)Patienten in die kausalen Schemata der psychiatrischen Diagnoseapparatur einzuordnen. Ein Psychiater, der nicht diagnostiziert, nicht sofort seine kausalen Ordnungsschemata appliziert, der also Ambiguität toleriert und seine Patienten diagnostisch unterbestimmt lässt, passt nicht ins Menschenbild der Attributionstheorie; sein Verhalten kann attributionstheoretisch nicht erklärt werden.

Zusammengefasst spricht auch das Beispiel der Attributionstheorie deutlich für unsere These der Modellbedingtheit psychologischer Erklärungsstrukturen. Menschenmodelle legen den Rahmen fest, innerhalb dessen psychologische Theorien formuliert werden. Sie treffen allgemeine Annahmen über die Beschaffenheit des Menschen, die im Prozess der Theoriebildung und der empirischen Ueberprüfung der Theorie nicht in Frage gestellt werden. Auf diese Weise sind psychologische Erklärungen immer eingebettet in einen Kontext bestimmter modellspezifischer Annahmen über das "Wesen" des Menschen. Erklärungen können nur so weit zurückgehen, wie dieses "Wesen" des Menschen nicht in Frage gestellt wird. "... the paradigmatic umbrella under which the psychologist operates defines for him which questions are meaningful to explore" (Looft 1973, p. 29). Die Menschenmodelle stecken das Feld möglicher Fragen ab, die eine psychologische Theorie beantworten kann. Werden Fragen formuliert, die diesen Rahmen transzendieren, so muss die betreffende Theorie versagen. Psychologische Erklärungen sind Antworten auf Fragen, die sich im Rahmen eines bestimmten Menschenmodells stellen lassen.

10.6.2.2 Hat eine psychologische Erklärung die Welt zu verdoppeln oder zu transzendieren?

Weiners "Kritik" an Rosenhans Studie verweist uns auf ein Problem des psychologischen Erklärungsbegriffs, das von einiger Bedeutsamkeit ist. Attributionstheoretische Erklärungen sind letztlich nichts anderes denn eine Reproduktion alltäglicher Erklärungsmuster. Menschen erklären sich selbst und das Verhalten anderer mit Hilfe attributiver Kausal-Schemata. Die Psychologie hat diese Alltagsmuster des Erklärens lediglich zu sammeln, zu ordnen und zu registrieren. Darüber hinaus hat sie nichts zu leisten, d.h. die alltäglichen Erklärungen sind auch die wissenschaftlichen Erklärungen. Damit aber begibt sich die Psychologie jeglicher kritischer Funktion. Das, was der Fall ist, ist bereits deshalb richtig, weil es der Fall ist.

Die Attributionstheorie hat keine Kriterien zur Hand, um das attributive Verhalten des Alltags kritisch zu hinterfragen. Weil sie das Attribuieren als eine letzte Gegebenheit in ihr Menschenmodell einbaut, kann sie mit ihren eigenen Begriffen nicht hinter diese Ebene zurückgehen. Die Attributionstheorie gewinnt dadurch konservativen Charakter, was die "Kritik" Weiners an der Rosenhan-Studie deutlich zeigt.

Grundsätzlicher noch stellt sich die Frage, ob die Attributionstheorie überhaupt psychologische Erklärungen formulieren kann. Wir sind auf dieses Problem bereits im Kontext der Rollen- und der Austauschtheorie gestossen: Kann eine sozialwissenschaftliche "Theorie", die lediglich eine bestehende Realität abbildet, bereits als Theorie mit erklärendem Potential anerkannt werden? Meines Erachtens muss die Antwort deutlich nein lauten. Eine psychologische Theorie hat Erklärungen bereitzustellen, die über eine Verdoppelung alltäglicher Erklärungen hinausgehen. Wie sonst könnte die Wissenschaft Relevanz für die alltägliche Praxis haben?

Damit hat auf der Modellebene auch entschieden zu werden, ob und inwiefern einer psychologischen Theorie eine alltagskritische Funktion zukommen soll oder nicht. Die Attributionstheorie begnügt sich mit der Verdoppelung der "Theorien" des commonsense. Sie reproduziert lediglich dasjenige in einer theoretischen Sprache, was ihre untersuchten Individuen in einer alltäglichen Sprache über sich selbst aussagen. Demgegenüber ist beispielsweise Skinners Verhaltenstheorie von Anfang an kritisch, indem sie nicht akzeptiert, dass die Alltagstheorien der Menschen über sich und ihr Verhalten bereits alles sind, was psychologische Erkenntnis ausmacht. Skinner leugnet bekanntlich "innere" Erfahrungen, wie sie etwa die Attributionstheorie zur Sprache bringt, nicht. Er bestreitet aber, dass diese "mentalistischen" Phänomene in irgendeinem Sinne erklärende Faktoren sein können. Denn seiner Meinung nach ist alles, was Individuen über ihr "Innenleben" berichten, eine Funktion externer Verhaltenskontingenzen. Skinner betont, es sei "... particularly important that a science of behavior face the problem of privacy. ... An adequate science of behavior must consider events taking place within the skin of the organism, not as physiological mediators of behavior, but as part of behavior itself" (Skinner 1964 a, p. 84). Day fasst Skinners Position in der kurzen Aussage zusammen: "... we can respond discriminatively to stimulation that arises within the skin, but ... such discriminative responding can never itself be the cause of behavior" (Day 1976, p. 93). Was Individuen über sich sagen, ist eine Funktion ihrer Verstärkungsgeschichte und insofern epiphänomenal. In einer Kontroverse mit Rogers sagt Skinner: "I am not convinced that the things Dr. Rogers sees and infers are the primary moving forces. They seem to me to be epiphenomenal in a philosophical sense or, at least, something which occurs after the important fact" (Skinner 1964 b, p. 135 - zweite Hervorhebung von mir, W.H.).

Das Erklärungsmuster Skinners entspricht dem Menschenmodell, das seiner Verhaltenstheorie zugrunde liegt: Eine mechanistische Konzeption des Menschen versteht das Individuum analog einer Maschine, die von "aussen" in Gang gesetzt wird. Was "in" der Maschine ist, musste irgendwann einmal dort "hinein" gebracht werden. Die "outputs" (die Reaktionen) der Maschine lassen sich daher als Funktion der "inputs" (Reize) verstehen. Was Individuen über sich und ihr Verhalten "denken" bzw. sagen, ist in diesem Sinne ebenfalls eine "output"-Variable und steht, wie jedes andere Verhalten des Individuums, unter der Kontrolle der "input"-Variablen. Dem Selbstverständnis des Individuums kann damit keine erklärende Kraft zukommen.

Skinner veranschaulicht nochmals aufs deutlichste unsere These von der Modellbezogenheit psychologischer Erklärungen. Gleichzeitig zeigt Skinner, wie sich psychologische Erklärungen, die nicht mit alltäglichen Erklärungen zusammenfallen, formulieren lassen. Doch Skinners Position können wir schwerlich inhaltlich akzeptieren. Sie widerspricht der Position einer reflexiven Psychologie, wie wir sie im Kapitel 3 formuliert haben.

Die Ueberlegungen in diesem Abschnitt führen auch zu einer bestimmten Einschätzung der Möglichkeit einer nicht-trivialen Psychologie (vgl. Abschnitt 2.2.3). Die Verdrängung der Modellebene aus dem psychologischen Bewusstsein und damit die Missachtung der methodologischen Funktion von Modellen führt zum theoretischen Wildwuchs. In völliger Beliebigkeit werden Theorien verschiedenster Konvenienz kreiert, ohne dass ausweisbar wäre, wie diese Theorien entstehen und wie sie miteinander konkurrieren bzw. miteinander vergleichbar sind. Die fehlende Kodifiziertheit des Entdeckungskontextes der Psychologie führt zu einem unkritischen Einströmen von common-sense-Menschenbildern. "... we start with a proposition culled from day-to-day intuitions and horse-sense about, for example, the role played by the need for approval in determining conformity in small groups. We then devise complex experimental and statistical techniques to arrange and interpret an appropriate example, and we are able to show in the end that the proposition known to be true was indeed true" (Tajfel 1972, p. 106 f.). Die grosse Bedeutung, die dem Selbstmodell für die Modellierung des psychologischen Gegenstandes zukommt, bestätigt diese Analyse, und verweist auf die Gründe der Trivialität so vieler psychologischer Erkenntnisse: Die Trivialität der Psychologie hat ihre Wurzeln im Selbstmodell. Wenn Theorien aus nicht weiter hinterfragten common-sense-Vorstellungen (der Psychologen) entwickelt werden, dann können sie nicht viel mehr als zu Bestätigungen von common sense, also dem, was man "immer schon wusste", gelangen. Der Wissenschaftler formuliert seine Theorien auf der Basis seiner alltäglichen Menschenmodelle bzw. seines alltäglichen Selbstverständnisses und kann daher in seiner Forschung nicht mehr als höchstens eine Bestätigung dieser Alltagsmodelle erreichen.

Damit erklärt sich auch das Interesse an psychologischen Theorien, deren Modell-

annahmen nicht aus dem common-sense abgeleitet sind, sondern per Metapher aus anderen Wissensbereichen importiert werden, z.B. den behavioristischen oder den psychoanalytischen Theorien. Den Menschen als Maschine oder als Konfliktfeld zu verstehen ist kein alltäglicher Gedanke und kann gerade deshalb zu unerwarteten Resultaten führen. Die Vorstellung, menschliches Verhalten sei nicht mehr als eine Funktion der Verstärkungsgeschichte des Individuums ist provokativ, beunruhigend und anregend. Die immense Breite der Diskussion, die der Behaviorismus, nicht nur innerhalb der Psychologie, auslösen konnte, zeigt dies deutlich. Analoges gilt für die Psychoanalyse. Und Aehnliches mag für das Modell des Menschen als Wissenschaftler gelten: als allgemeines Menschenmodell ist es ebenfalls nicht trivial oder intuitiv.

Wenn wir auf diese Weise den Modellbegriff mit dem Erklärungs- und dem Trivialitätsbegriff verbinden und die Forderung nach einer (alltags-)kritischen Funktion der Wissenschaft erheben, so stellt sich die Frage, wie ein Menschenmodell beschaffen sein müsste, das diese Bedingungen erfüllen kann, und was für eine (Forschungs-) Methodologie sich daraus ergibt. Wir wollen diese Frage zunächst aufschieben, um in den Abschnitten 10.7.2 und 10.8 darauf zurückzukommen. Zunächst sollen die normativen Konsequenzen des Modellbegriffs in praxeologischer Hinsicht diskutiert werden.

10.6.3 Modelle als "self-fulfilling prophecies"

Die normative Basis der Psychologie zeigt sich auch im Falle der Anwendung psychologischer Erkenntnisse. Denn geht die Psychologie über den Prozess der Erkenntnisfindung hinaus und diffundiert sie ihr Wissen in Praxisfelder, dann importiert sie nicht voraussetzungsfrei gewonnene Erkenntnisse, sondern Erkenntnisse unter der Voraussetzung bestimmter Annahmen über das Funktionieren des Menschen, die im Prozess der Anwendung mitangewandt werden. Das heisst: In ihrer praktischen Arbeit wendet die Psychologie auch ihre nicht-empirischen Voraussetzungen an und beeinflusst dadurch die entsprechenden Praxisfelder im Sinne ihrer anthropologischen Stipulationen. Mir scheint nun, dass das in den Sozialwissenschaften bekannte Phänomen der "self-fulfilling prophecy" (Merton 1968) in diesem Kontext einer besonderen Reflexion bedarf. Denn in dem Moment, wo die Psychologie ihre modellgetränkten Erkenntnisse anwendet, wird sie zum Agenten einer "self-fulfilling prophecy" auf der Ebene ihrer Menschenmodelle.

Wir haben ausführlich auf die praktischen Konsequenzen der Anwendung Skinnerscher und Piagetscher Erkenntnisse hingewiesen (vgl. Abschnitt 1.2). Ein Lehrer beispielsweise, der sein Handeln an Skinners Verhaltenstheorie orientiert, wird den schulischen Unterricht als Analogon einer Skinner-Box herrichten und damit die Anthropologie des Maschinenmodells im pädagogischen Feld verwirklichen. Aehnliches gilt für die Verwendung von Multiple-Choice-Tests (anstelle freier Aufsätze) bei Prüfungen. Multiple-Choice-Tests unterstellen ein Gedächtnismodell als Kübel mit

isolierten Gedächtnispartikeln, die weitgehend unabhängig voneinander eingelagert und abgefragt werden können (vgl. Abschnitt 5.6.1). Werden solche Tests in der Schule angewandt, so wird implizit das Lernverhalten der Schüler im Sinne dieses Gedächtnismodells gesteuert (vgl. Kvale 1978). Diese Beispiele mögen für jede andere Form der Anwendung psychologischer Erkenntnisse gelten: Immer exportiert der Psychologe nebst seinem empirischen Wissen auch ein Menschenmodell und wird durch die Installierung der Praxisfelder im Sinne seiner Theorien zum Agenten einer selbstinitiierten "self-fulfilling prophecy", die sein Menschenmodell in dem Masse rückwirkend bestätigt, wie seine praktischen Massnahmen wirksam werden. Je weniger der Psychologe seine Klienten über die impliziten Voraussetzungen seines Handelns aufklärt und je mehr er für sozialtechnologische Massnahmen beigezogen wird, desto grösser ist seine Chance, dass er sein Menschenmodell zum Stimmen bringen kann. Menschen, die beispielsweise nur noch so behandelt werden, als seien sie grössere Ausgaben der Mus norvegicus albinus, können sich schliesslich nicht mehr anders verhalten wie eben weisse Ratten. "Das Menschenbild, das in die Verhaltenstechnologien eingeht, ist ... mehr als nur ein philosophisches Problem. Es entscheidet mit darüber, welche Möglichkeiten des Menschen gefördert werden und welche unterentwickelt bleiben" (Bandura 1976, p. 215; vgl. auch Hitt 1977, p. 82; Ritsert 1976). Dieser Satz Banduras leitet über zu einer weiteren Ueberlegung, die sich an das in der Modellebene implizierte Fundament der Psychologie anknüpfen lässt (vgl. Abschnitt 10.7).

Zunächst soll nochmals auf den Ideologiebegriff verwiesen werden. Die ideologische Funktion psychologischer Theorien ist nämlich nicht auf die (kognitive) Legitimation von machtorientiertem (also: politischem) Handeln beschränkt; vielmehr kann sie sich (zusätzlich) im eigenen Handeln in der psychologischen Praxis verwirklichen. Eine Psychologie, die auf einem Maschinenmodell des Menschen aufruht und ihre Erkenntnisse in die gesellschaftliche Praxis einfliessen lässt, unterstützt den von anderen gesellschaftlichen Instanzen in Gang gehaltenen Prozess der Mechanisierung des Menschen (vgl. Argyris 1975; Fromm 1971). Aehnliches gilt für ein individualistisches ("psychologistisches") Verständnis des Menschen (vgl. Horn 1973). Etc.

10.7 Der Mensch als Faktizität und der Mensch als Potenz: Ueberlegungen zu einem Alternativmodell des psychologischen Gegenstandes

10.7.1 Der Mensch als Potenz

Im Anschluss an die Ueberlegungen im vorangehenden Abschnitt stellt sich die Frage, ob ein psychologisches Menschenmodell als Faktizität (als Zustand) oder als Potenz angelegt werden sollte. Wir haben einige Male darauf hingewiesen, dass bestimmte Menschenmodelle nicht deshalb zurückgewiesen werden sollten, weil sie die momentane

Realität des Menschseins verkürzt wiedergeben, sondern deshalb, weil sie nur die Realität des Menschen verdoppeln. Austausch-, Rollen- und Maschinen-Modelle mögen für weite Bereiche der menschlichen Existenz realen Gehalt haben. Aber: Ist damit alles gesagt über den Menschen? Kann der Mensch nicht mehr sein? Hat er nicht ein Potential, das in diesen Modellen völlig ausgeblendet ist und auch in der modernen Lebensweise des Menschen fehlt? Wenn wir auf den Abschnitt 2.2.2 und die dort versuchte Präzisierung des Begriffs der emanzipatorischen Relevanz zurückgehen, so ist eine Festlegung des Menschen auf reine Faktizität kaum vertretbar. Will sich die Psychologie ein (selbst-)aufklärerisches Interesse erhalten, und die Idee einer reflexiven Psychologie (vgl. Kap. 3) lässt keine andere Position zu, so hat sie auf der Modellebene die Möglichkeit der (Selbst-)Veränderung des Menschen zu thematisieren. Im Menschenmodell ist die Potentialität des Menschen anzulegen.

Die humanistische Psychologie hat mit Nachdruck auf die Notwendigkeit dieser Voraussetzung hingewiesen:

> "Humanistic psychology is a goal, not a doctrine. ... It is a growing corpus of knowledge relating to the questions, 'What is a human being, and what might man become?' ... Humanistic psychology asks, 'What are the possibilities of man? And from among these possibilities, what is optimum man, and what conditions most probably account for his attainment and maintenance of these optima?'" (Jourard 1972, p. 7; vgl. auch Bühler & Allen 1973; Hitt 1977; Rogers 1964).

Auch die Psychoanalyse (wie letztlich jede therapeutische oder intervenierende psychologische Praxis) fusst auf einem Modell des Menschen als Potenz (vgl. Herzog 1980 a): Der therapeutische Prozess ist die Aufweichung eines in Quasi-Natur verfestigten Arrangements innerer Kräfte und bezweckt eine Befreiung des Individuums von seinen nicht unter der bewussten Kontrolle des "Ichs" stehenden Verdrängungen. Diese humanistische Gesinnung lässt an das Ziel anknüpfen, das Goeckel 1590 in dem ersten ausdrücklich als "Psychologie" benannten Buch dieser gesetzt hat: "Psychologia, hoc est, de perfectione hominis" (Hofstätter 1977, p. 9). Die humanistische Psychologie allerdings verfehlt, genauso wie viele andere psychologische Theorien, die soziale Natur des Menschen und begibt sich damit der Möglichkeit, eine theoretisch umfassende Analyse der Bedingungen der "Vervollkommnung" des Menschen zu formulieren (vgl. Graumann 1977; Jaeggi 1980).

Ist das Modell des Menschen als Potenz zu formulieren, dann gewinnt die Psychologie in einem weiteren Sinn eine normative Dimension, denn die Bestimmung der Potentialität ist ohne eine Konzeption dessen, was der Mensch sein kann und sein soll, nicht zu leisten. Die Psychologie wird zu einer "moralischen" Wissenschaft ("moral science"). Sie setzt ein Ziel des Menschseins voraus und untersucht die Bedingungen und Hindernisse der Realisierung dieses Zieles. In diesem Sinne wird die Psychologie auch kritisch gegenüber den Umständen, die die Realisierung des Zieles eines adäquaten Menschseins verhindern.

Psychologische Theorien, die im eben explizierten Sinne auf einem Begriff des

Menschen als Potenz aufruhen, sind selten anzutreffen. Eine neuere, höchst stimulierende Arbeit im Bereich der Sozialisationstheorie hat Geulen (1977) vorgelegt. Er geht davon aus,

> "... dass die bisherige Sozialisationsforschung versäumt hat, einen im Hinblick auf noch anzugebende Postulate angemessenen Begriff vom Menschen als sozialisiertem zu explizieren, dass aber ein solcher Begriff expliziert werden muss, bevor überhaupt spezifischere Hypothesen über Bedingungen und Mechanismen der gesellschaftlichen Genese des Menschen formuliert werden können" (Geulen 1977, p. 13).

Spezifisch für eine Sozialisationstheorie, aber letztlich für jede psychologische Theorie (vgl. Kap. 9), gilt, "... dass ein Begriff vom Menschen ohne ein Vorverständnis von Gesellschaft nicht gedacht werden kann, ebensowenig ein Begriff von Gesellschaft ohne ein Vorverständnis vom Menschen" (Geulen 1977, p. 17). Geulen betont dann die Notwendigkeit eines "utopischen Moments" für die Sozialisationstheorie. Dieses formuliert er im Sinne eines in der Gesellschaft handelnden Subjekts.

10.7.2 Bruchstückhafte Ueberlegungen zu einem Alternativmodell des Menschen

Geulen gibt eine mögliche Antwort auf die nun drängende Frage, wie ein Modell des Menschen als Potenz auszusehen hat. Geulen spricht von der Handlungsfähigkeit und verweist damit auf das Handlungsmodell (vgl. Kap. 6). Wäre es demnach möglich, die drei von uns diskutierten Modelle (vgl. Kap. 5 bis 7) nicht auf dieselbe Ebene, sondern in eine Art Sukzessionsbeziehung zu stellen?[105] Ihre Anordnung liesse sich wie folgt denken (vgl. Abb. 3).

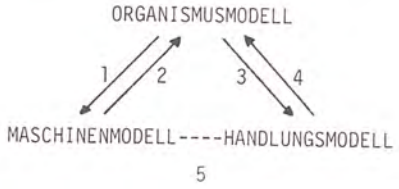

Abb. 3: Ein dynamisches Schema von Organismus-, Maschinen- und Handlungsmodell

Wenn wir vom Organismus als dem Grundmodell des Menschen ausgehen, dann sind gemäss Abb. 3 drei grundsätzliche Wege möglich: (1) der Mensch bleibt organismisch, (2) der Mensch "degeneriert" zur Maschine, und (3) der Mensch entwickelt sich zu einem (rational) Handelnden. Die erste Möglichkeit ist für unser momentanes Thema nicht weiter von Bedeutung. Die beiden anderen Möglichkeiten verdienen einige ergänzende Ueberlegungen.

---

105 Den Grundgedanken der folgenden Ueberlegungen verdanke ich einer Arbeit von Gedo und Goldberg (1976).

(I) Organismus - Maschine. Gehen wir vom Ziel des Handelnden aus, dann ist die Mechanisierung des Menschen (vgl. Abb. 3, Pfeil 1) als Fehlentwicklung zu bezeichnen. Sie entspricht dem, was in der marxistischen Literatur "Verdinglichung" und "Entfremdung" genannt wird (vgl. Berger & Pullberg 1976; Goff 1980; Israel 1972 b). Sie entspricht aber auch der psychopathologischen Erfahrung: dem Fremdwerden (eines Teiles) meiner selbst. Mein Verhalten wird zum maschinellen System, dem ich mich ausgeliefert fühle, da es mir nicht (mehr) verständlich und nicht (mehr) fassbar ist. Was ist damit von der Maschine als einem allgemeinen Modell des Menschen zu halten? "Patients in mental hospital who claim that they or others are machines are labelled insane by psychiatrists. What then of the scientific experts who say exactly the same thing?" (Heather 1976, p. 54).

Die Rückverwandlung eines Maschinen-Menschen in einen organismischen Menschen (vgl. Abb. 3, Pfeil 2) kann in grober Vereinfachung als das Anliegen der Psychotherapie umschrieben werden. In der Psychoanalyse scheint mir diese Vorstellung deutlich aufzeigbar: Intention der psychoanalytischen Therapie ist es, entfremdetes ("verdinglichtes") Bewusstsein und Verhalten "aufzuweichen", d.h. ein maschinelles in ein organismischen System zurückzuverwandeln. Ist dieser Schritt gelungen, wird in die organismische Selbstregulation vertraut, der die Kraft der Selbst(wieder)findung zugeschrieben wird. Der Psychoanalyse braucht folglich keine Psychosynthese zur Seite gestellt zu werden (vgl. Freud 1919). Das Schwanken der Psychoanalyseinterpretation zwischen einem mechanistischen ("naturwissenschaftlichen", z.B. Hartmann 1972) und einem organismischen ("hermeneutischen", z.B. Lorenzer 1974) Verständnis Freuds mag darin begründet liegen: Freud wollte eine Theorie der Umwandlung des einen (des Maschinellen) in das andere (das Organismische)[106]; folglich lässt sich sein Denken nicht auf einen Nenner (auf eines dieser Modelle) bringen.

(II) Organismus - Handelnder. Die Verwandlung des organismischen in ein handelndes System (vgl. Abb. 3, Pfeil 3) entspricht der Verwirklichung der menschlichen Potentialität, wie wir sie oben, im Anschluss an Geulen (1977), postuliert haben. Die umgekehrte Richtung (vgl. Abb. 3, Pfeil 4) entspräche einem "Rückfall" oder einer "Regression" (eventuell "im Dienste des Ichs") des Handlungssystems auf einen organismischen Zustand.

(III) Maschine - Handelnder. Diese Beziehung ist in unserem Schema (vgl. Abb. 3, Linie 5) nicht vorgesehen. Eine direkte Umwandlung eines maschinellen in ein Handlungs-System ist schwer vorstellbar. Wenn dieser Gedanke richtig ist, dann sind psychotherapeutische Verfahren, die unmittelbar an der Rationalität des Menschen ansetzen, skeptisch zu beurteilen, beispielsweise die rational-emotive Therapie

---

106 Die Methode des freien Assoziierens erweist sich in dieser Perspektive als einzig vernünftiges Verfahren: Der maschinelle Zustand des Patienten ist allein mit der mechanistischen Assoziationstechnik zugänglich.

oder gewisse Formen kognitiver Psychotherapie.

Wenn sich ein direkter Uebergang von einem Maschinen- in ein Handlungs-System schwer vorstellen lässt, lassen sich dann der Organismus-Maschine- und der Organismus-Handlungs-Uebergang leichter vorstellen? Das Organismusmodell unterstellt ein sich selbst korrigierendes Regulationssystem. Störungen im System werden durch Prozesse der Bewusstwerdung und der aktiven Selbstkorrektur aufgehoben. Pathologische Fehlentwicklungen sind deshalb schwer vorstellbar. Das Individuum als organismisches System ist sich "verständlich" bzw. es "funktioniert" und hat kein Bedürfnis nach einem interesselosen allgemeinen "(Sich-)Verstehen". Wo es nicht mehr "funktioniert", schafft die Bewusstwerdung Bedingungen des interessierten partikularen Verstehens und der Korrektur der Funktionsstörung. Ein nicht massiv ("traumatisch") von aussen gestörtes organismisches System kann sich daher kaum fehlentwickeln, d.h. in ein maschinelles System verwandeln.

Genauso wenig wie sich eine quasi-automatische Verwandlung eines organismischen Systems in eine Maschine vorstellen lässt, ist die spontane Transformation eines Organismus in einen Handelnden denkbar. Weder der Weg zur Maschine noch der Weg zum Handelnden sind mit Hilfe der Mittel des Organismusmodells allein erklärbar. Sowohl für das "Verspielen" der menschlichen Möglichkeiten, wie für deren Verwirklichung muss etwas dazu kommen, was im Organismusmodell fehlt. Das aber dürfte der Faktor sein, den wir bei unserer Diskussion psychologischer Theorien fast nirgendwo angetroffen haben: die soziale Interaktion.

Die Bedeutung der sozialen Umwelt allerdings ist genau das, was in der behavioristischen Artikulation des Maschinenmodells hervorgehoben wird: zur Maschine kann der Mensch offenbar nur werden mit "Hilfe" seiner sozialen Umwelt. Wenn dies das Negativbild ist, dann lässt sich das Positivbild analog zeichnen: für den Schritt über das Organismische hinaus bedarf der Mensch ebenfalls seiner sozialen Umwelt. "... die 'menschliche Natur' ... verbirgt sich nicht im Inneren einer individualistisch begriffenen Persönlichkeit und wartet nur darauf, 'entwickelt' oder 'verwirklicht' zu werden. Diese Entwicklung und Verwirklichung muss in der dialektischen Interaktion zwischen dem Menschen und seiner konkreten sozialen Umgebung gesucht werden" (Graumann 1977, p. 44).

Die Betonung der sozialen Interaktion ist mit einer funktionalistischen Betrachtungsweise nicht inkompatibel (vgl. Herzog 1980 b; Joas 1980 b; Mead 1973). Im Organismusmodell entsteht (Selbst-)Bewusstsein (Reflexivität) bei "inneren" Ungleichgewichten, verursacht durch Störungen im Austausch mit der dinglichen Umwelt. Wenn das Individuum in ein soziales System eingebettet wird, dann erweitert sich die Basis der Bewusstwerdung, denn dadurch entstehen mehr Anlässe zu Störungen der "inneren" Regulationen und folglich mehr Druck in Richtung Reflexivität. Diese Ueberlegung trifft sich mit der Forderung nach einer reflexiven Psychologie bzw. der

Forderung, das Kriterium der Reflexivität als Norm der Beurteilung psychologischer Theorien zu verwenden (vgl. Abschnitt 3.5).

Neben die Handlungsfähigkeit tritt damit die Reflexivität (das Selbstbewusstsein) als ein zweites Kriterium eines Modells des Menschen als Potenz[107]. Maschinelle Theorien können Bewusstsein und Reflexivität nicht erklären. Sie lehnen sie ab (Behaviorismus) oder setzen sie voraus (Bewusstseinspsychologie, Neissers "Homunkulus", Chomskys und Millers "mind"). Das letztere gilt auch für die meisten Handlungstheorien: Bewusstsein und Reflexivität werden per Modellannahmen vorausgesetzt. Organismische Theorien können Reflexivität und Bewusstsein ansatzweise erklären; ihre individualistische Begrenztheit verhindert aber eine umfassende Analyse. Reflexivität ist erst im Kontext eines das soziale Wesen des Menschen umfassenden Modells des Menschen erschöpfend erklärbar (vgl. Tugendhat 1979). Sowohl unsere Ueberlegungen zu einem Modell des Menschen als Potenz wie unsere Forderung nach reflexiver Theorie verlangen ein Modell des Menschen, das dessen soziale Natur thematisieren kann. Damit ist die soziale Interaktion der gesuchte Faktor, der die "Umwandlung" organismischer in maschinelle bzw. handelnde Systeme bewirken kann.

10.8 Das Verstehen als psychologischer Forschungsmethode und die Standardisierung von Subjektivität im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess

Wenn wir die Idee einer Umwandlung organismischer in maschinelle bzw. handelnde Systeme ernst nehmen, so stellt sich in methodologischer Hinsicht die Frage, wo der psychologische Forscher seinen "Gegenstand" antrifft: auf der Maschinen-, der Organismus- oder der Handlungsebene? Wird der Mensch als Potenz verstanden, so ist zum vornherein nicht klar, wie weit der Einzelne seine Potenz verwirklicht hat. Ist er als Handelnder anzusprechen oder aber als organismisches System oder gar als Maschine?

Wir wollen unsere Ueberlegungen zu dieser Frage etwas systematischer anlegen. Dazu können uns einleitend einige Analysen von Schütz nützlich sein.

10.8.1 Konstruktionen ersten und zweiten Grades

Schütz (1971) betont, dass die Sozialwissenschaften im Vergleich mit den Naturwissenschaften in einer besonderen Lage sind: Die Realität, auf die die Sozialwissenschaften reflektieren, hat schon vor dem Forschungshandeln ein Verständnis ihrer selbst entwickelt. Menschen denken über sich nach und interpretieren ihr Verhalten. Sie bilden "Konstruktionen ersten Grades", mit deren Hilfe sie sich ihr eigenes Verhalten und das Verhalten ihrer Interaktionspartner erklären. Der Mensch ist "... ein sich selbst interpretierendes Tier ..." (Taylor 1975 a, p. 171). Diese Tatsache

---

107 Die beiden Kriterien sind insofern nicht unabhängig voneinander als sich das soziale Handeln als Antezedens für Reflexivität verstehen lässt (vgl. Mead 1973).

wird sowohl in der Attributionstheorie wie in der Verhaltenstheorie Skinners anerkannt. Wenn nun Wissenschaftler die soziale Realität untersuchen, so haben sie nach Schütz diese "Konstruktionen ersten Grades" in Rechnung zu stellen. In jedem Fall aber ist das, was die Sozialwissenschaftler an Begriffen und Theorien formulieren, auf einer zweiten, dem Selbstverständnis des Alltags übergeordneten Ebene formuliert: Es sind "Konstruktionen zweiten Grades".

Was nun die Psychologie anbelangt, lassen sich folgende Fragen formulieren: (1) Ist diese Unterscheidung von Schütz für die Psychologie von Bedeutung? (2) Falls ja: Wie ist das Verhältnis beider Ebenen zueinander zu bestimmen? Die erste Frage ist kaum kontrovers. Es gibt wohl nur wenige psychologische Theorien, die explizit leugnen, dass zwischen alltäglichen und wissenschaftlichen Begriffen eine Differenz besteht und dass diese Differenz in irgendeiner Form für die Psychologie in Rechnung zu stellen ist. Tendenziell allerdings wird die Differenz von der Attributionstheorie geleugnet. Denn für diese fallen die alltäglichen "Konstruktionen ersten Grades" mit den wissenschaftlichen "Konstruktionen zweiten Grades" praktisch zusammen (vgl. Abschnitt 10.6.2.1). Es ist gerade das Fehlen dieser zweiten Ebene, das die Distanz- und Kritiklosigkeit der Attributionstheorie dem alltäglichen Verhalten gegenüber ausmacht. Im "radikalen Behaviorismus" Skinners jedoch ist die Situation genau umgekehrt: Skinner anerkennt die Differenz beider Ebenen, erklärt aber die "Konstruktionen ersten Grades" als Epiphänomene, denen keine erklärende Kraft zukommen kann, und formuliert daher eine Theorie, in der allein "Konstruktionen zweiten Grades" vorkommen. Skinner gibt damit eine mögliche Antwort auf die zweite Frage: Die beiden Ebenen sind völlig asymmetrisch zueinander angelegt; die Alltagsebene ist theoretisch bedeutungslos, die wissenschaftliche Ebene allein ist relevant.

Es ist klar, dass die Skinnersche Position völlig andere Konsequenzen hat als die Position der Attributionstheorie. Die Attributionstheorie ist ohne Distanz zur alltäglichen Erklärungsebene; Skinner jedoch ist in einer maximalen Distanz zum Alltag. Daraus erklärt sich, dass die Attributionstheorie keine aufklärerischen Intentionen hat (weil sie sie gar nicht haben kann), Skinner jedoch eine enorme aufklärerische Aktivität entfaltet. Er will das falsche Bewusstsein ausmerzen, das wir Menschen in den Alltagserklärungen unseres Verhaltens zum Ausdruck bringen. Aehnliches gilt zweifellos für analoge psychologische Theorien, deren Menschenmodelle und damit Erklärungsmuster ebenfalls zu den "Konstruktionen ersten Grades" des Alltags in Distanz und Konkurrenz stehen, beispielsweise die Psychoanalyse und andere Formen der "Tiefenpsychologie". Auch bei den "tiefenpsychologischen" Theorien ist ein aufklärerisches Bewusstsein nicht von der Hand zu weisen.

Bei der Formulierung einer psychologischen Theorie- und Erklärungsstruktur sind damit folgende Differenzierungen zu machen: Zunächst einmal ist das in Frage stehende

menschliche Verhalten zu identifizieren. Dann ist die Ebene der alltäglichen Interpretationen und Erklärungen dieses Verhaltens in Rechnung zu stellen. Und schliesslich ist die Ebene der wissenschaftlichen Erklärung dieses Verhaltens auszumachen. Das Problem, dem die Psychologie gegenübersteht, ist nun: Inwiefern haben die alltäglichen Interpretationen und Verhaltenserklärungen in die Ebene der wissenschaftlichen Erklärungen einzugehen? Skinner ist der Meinung, dass sie überhaupt nicht als erklärende Elemente zu berücksichtigen sind, dass sie vielmehr selbst der psychologischen Erklärung bedürfen. Die Attributionstheorie dagegen sieht keine Notwendigkeit dafür, dass die Psychologie eine eigene Ebene des Erklärens formuliert. Und Schütz ist der Meinung, dass die Sozialwissenschaften zwar eine eigene Ebene der Erklärung haben müssen, dass aber alle "Konstruktionen ersten Grades" als erklärende Elemente in diese zweite Ebene eingehen müssen. Insofern kommt Schütz' Position jener der Attirbutionstheorie näher, da er dem Selbstverständnis des Alltags eine integrale verhaltensdeterminierende Kraft zuschreibt.

Meines Erachtens ist weder das Erklärungsmuster von Skinner noch jenes von Schütz zu verteidigen. Das Problem der psychologischen Wissenschaft liegt gerade darin, abzuklären, inwiefern das Selbstverständnis, das Individuen von sich und anderen haben, ihr Verhalten tatsächlich bestimmt, bzw. inwiefern es kontingent ist. Wenn unsere These von der Modellabhängigkeit psychologischer Erklärungen richtig ist (vgl. Abschnitt 10.6.2), so muss dies heissen, dass die Psychologie auf der Modellebene diese Dialektik von Autonomie und Kontingenz zu bestimmen hat. Das aber ist die unmittelbare methodologische Konsequenz eines Menschenmodells, das nicht als Aktualität, sondern als Potenz formuliert ist, denn dabei wird vorausgesetzt, dass die Anteile von Determination und Indetermination verschiebbar sind. Dies ist die Voraussetzung sowohl psychotherapeutischer wie auch pädagogischer Interventionen: der Anteil der Selbstbestimmung im Menschen lässt sich erweitern (vgl. Abschnitt 10.9).

Die psychoanalytische Therapie beispielsweise intendiert die Auflösung von als Quasi-Natur wirkenden, die Freiheiten und Verhaltensmöglichkeiten des Individuums einschränkender psychischen Verfestigungen (vgl. Abschnitt 10.7.2). Das Individuum soll von der Ebene eines passiven, mechanistischen Funktionierens auf die Ebene einer aktiven, organismischen Selbststeuerung gebracht werden. In diesem Sinne wird ein Abbau der unbewusst wirkenden, ausserhalb der Kontrolle des Individuums liegenden mechanistischen Verhaltensdeterminanten und in der Folge eine Erweiterung der individuellen Autonomie erwartet. Es ist erstaunlich, wie die Verhaltenstherapie formal der psychoanalytischen Therapie ähnlich ist. Auch der Verhaltenstherapeut will die "Selbstkontrolle" (vgl. Thoresen & Mahoney 1974) des Patienten erweitern und damit dessen entfremdetes Verhältnis zu sich selbst auflösen. Sowohl die Psychoanalyse wie die Verhaltenstherapie geben eine Skizze eines Menschenmodells, das die

Dialektik von maschineller Festgelegtheit und Handlungsautonomie in sich trägt und damit das Verhältnis der wissenschaftlichen zur alltäglichen Erklärungsebene offen hält. Was die psychologische Forschung aufzuklären hat, ist der Spielraum dieser Dialektik von Festgelegtheit und Autonomie. Diese Position entspricht dem Begriff einer reflexiven Psychologie. Eine reflexive Psychologie hat sowohl die Grenzen des Selbstverstehens von Individuen zu ergründen als auch die Möglichkeit, diese Grenzen aufzulösen bzw. hinauszuschieben und dadurch dem Individuum einen breiteren Bereich des "wahren" Bewusstseins über sich selbst und sein Verhalten zu verschaffen.

10.8.2 Ein Modell psychologischer Forschung

Der Psychologe hat bei seiner Forschungsarbeit festzustellen, inwiefern sein experimentelles "treatment" auf selbstinterpretiertes oder selbstinterpretationsfreies Verhalten stösst und inwiefern seine wissenschaftlichen Erklärungen den alltäglichen Erklärungen seiner Vp entsprechen oder widersprechen. Je nach dem hat der Forscher seinen experimentellen Design, seine Stimuli und die Kontrollen anders anzulegen. Der Forscher muss zwischen drei "Welten" pendeln, die durch das Verhalten der Vp, die Selbstinterpretationen der Vp (die "Konstruktionen ersten Grades" im Sinne von Schütz) und die wissenschaftliche Theorie (die "Konstruktionen zweiten Grades") umschrieben sind. Jeder psychologische Forschungsprozess hat als erstes die Relation dieser drei "Welten" zueinander abzuklären. Begrifflich sind diese "Welten" unterschiedlich zugänglich. Das Verhalten ist sowohl via das alltägliche Sprachspiel als auch via das wissenschaftliche Sprachspiel direkt zugänglich. Im weiteren ist das Verhalten im wissenschaftlichen Sprachspiel auch indirekt, vermittelt über das alltägliche Sprachspiel zugänglich (vgl. Abb. 4).

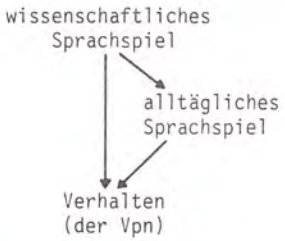

Abb. 4: Die drei Ebenen psychologischer Forschung

Uebersetzungsprobleme bestehen allein zwischen dem alltäglichen und dem wissenschaftlichen Sprachspiel. Das im Sprachspiel der Wissenschaft formulierte Erklärungsmuster muss sowohl im Falle der empirischen Forschung als auch im Falle der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse in das alltägliche Erklärungsmuster übersetzt werden. Dies gilt auch dann, wenn die alltäglichen Erklärungen aus der Perspektive

der wissenschaftlichen Erklärungen völlig falsch sind bzw. wenn für bestimmte Verhaltensbereiche keine alltäglichen Erklärungen bereitliegen, denn nur auf diese Weise kann eine experimentelle Situation die "echten" (wissenschaftlichen) Variablen zum Wirken bringen. Ohne Uebersetzung würde, bei unreflektierter Einführung der "treatments", das Sprachspiel des Alltags gestört (verwirrt) und damit das experimentelle Arrangement kaum wirksam[108]. Die Konstituierung des Forschungsfeldes ist ein nicht hintergehbares Element jedes psychologischen Erkenntnisprozesses (vgl. Kreppner 1975). In dieser Konstitution des Objektbereichs hat insbesondere die Relation zwischen den drei "Welten" des Verhaltens, des alltäglichen und des wissenschaftlichen Sprachspiels festgelegt zu werden. Natürlich wird der Konstitutionsprozess von dem Menschenmodell geleitet, das der Theorie des Psychologen zugrunde liegt. Das Modell des Menschen legt fest, inwiefern die untersuchten Individuen vom Selbstverständnis ihrer selbst geleitet werden, inwiefern das alltägliche Selbstverständnis den Erklärungen der wissenschaftlichen Theorie entspricht und inwiefern die psychologische Theorie ein alternatives Erklärungsmuster bereitzustellen hat, das eventuell auch das alltägliche Selbstverständnis mitzuerklären hat. Schütz (1971, p. 47 f.) spricht vom "Homunculus", den der Forscher entwirft. Der "Homunculus" (das Modell des Menschen) wird mit Mechanismen, Fähigkeiten, Kompetenzen etc. ausgestattet (je nach dem Charakter des Menschenmodells), um dann in eine Theorie gekleidet zu werden, die via empirische Forschung überprüft wird. Forschung ist ein Uebersetzungsvorgang, bei dem das Sprachspiel, in dem der theoretische "Homunculus" spricht, in das Sprachspiel der realen Vp transformiert wird.

Wird nun von einem Menschen als Potenz ausgegangen, so verkompliziert sich die Situation, da damit die Konstruktion des "Homunculus" immer wieder neu überprüft werden muss. In einem Modell des Menschen als Potenz wird das Gefüge der drei Ebenen von Abb. 4 dynamisch, d.h. der Forscher muss davon ausgehen, dass der Entwicklungsprozess eines Individuums zu einer Veränderung der Relation dieser Ebenen führt.

---

108 Das zeigen, ex negatione, die sogenannten "Krisenexperimente" der Ethnomethodologen (vgl. Garfinkel 1973, p. 205 ff.; Gouldner 1974, p. 466 ff.; Keupp 1976, p. 120 ff.; Weingarten, Sack & Schenkein 1976). Bei den "Krisenexperimenten" geht es gerade darum, die alltäglichen Sinnstrukturen in Frage zu stellen und aufzubrechen. Der Ethnomethodologe führt ein den alltäglichen Bedeutungsstrukturen fremdes "treatment" ein und registriert die verwirrten Reaktionen der Vpn. Will der psychologische Experimentator nicht zum unfreiwilligen Ethnomethodologen werden, so hat er seinen experimentellen Design daraufhin zu analysieren, inwiefern der "taken-for-granted"-Charakter alltäglicher Interaktionen in Frage gestellt oder ersetzt wird. Experimentelle "treatments" setzen die alltäglichen Bedeutungsstrukturen der Vpn in einem bestimmten Masse ausser Kraft und führen an deren Stelle eine bzw. mehrere alternative Sinnelemente ein.

10.8.3 Verstehen als kommunikative Kompetenz

Zweifellos spielt in dem eben skizzierten Verständnis von empirischer psychologischer Forschung die Rekonstruktion des subjektiv vermeinten Sinnes eine bedeutsame Rolle, auch wenn einer Reduktion aller psychologischer Erklärungen auf diese Ebene entgegengetreten werden soll. Der Forscher hat auch dann, wenn er die subjektive, selbstinterpretative Ebene als Erklärungsfaktor zurückweist, diese dennoch im Forschungsprozess zu berücksichtigen und ist methodologisch darauf angewiesen, die Ebene der alltäglichen Verhaltensinterpretationen rekonstruieren zu können. Damit wird die Hermeneutik zu einem unabdingbaren methodischen Rüstzeug des Psychologen.

Für die hermeneutische Aufgabe ist nun eine reflexive Psychologie grundsätzlich besser gerüstet als eine irreflexive Psychologie. Denn die reflexive Psychologie ist darauf bedacht, ihre Erkenntnisse auf sich selbst und ihre Erkenntnissubjekte zurückzubeziehen, so dass psychologische Erkenntnisse immer auch psychologische Selbst-Erkenntnisse sein können. Dies aber ist genau eine der wichtigsten Voraussetzungen des Verstehens. Das Verstehen "... setzt ... die äusserste Lebendigkeit des verstehenden Subjekts, die möglichst reiche Entfaltung seiner Individualität voraus" (Bultmann 1976, p. 256). Eine hermeneutische Wissenschaft "... verlangt ..., um erfolgreich betrieben zu werden, ein hohes Mass an Selbsterkenntnis, die Freiheit von Illusionen - im Sinne von Irrtümern, die in der eigenen Lebensart verwurzelt sind und zum Ausdruck kommen; denn unsere Unfähigkeit, zu verstehen, wurzelt in unseren eigenen Selbst-Definitionen, folglich in dem, was wir sind. ... So kann es in den Wissenschaften vom Menschen, insoweit sie hermeneutisch sind, eine triftige Antwort auf den Satz 'ich verstehe nicht' geben, die nicht nur lautet: 'entwickle deine Intuition', sondern radikaler: 'ändere dich'" (Taylor 1975 a, p. 219, 214). Genau dieses Postulat aber erfüllt eine reflexive Psychologie, die ihre Erkenntnisse auf ihre Erkenntnissubjekte, die Wissenschaftler, zurückbindet und damit ihr hermeneutisches Potential laufend erweitert.

Damit rückt das methodologische Problem der Subjektivität in den Vordergrund. Werden mit den eben formulierten Thesen dem Subjektivismus nicht Tür und Tor geöffnet? Meines Erachtens nein. Wenn wir die hermeneutische Erfahrung nicht auf ein intuitives Geschehen reduzieren, ein "Nachfühlen fremder Seelenzustände" (Dilthey 1964, p. 317), sondern als ein in der Sprachkompetenz angelegtes Vermögen verstehen (vgl. Habermas 1973 a, p. 251 ff.), dann lässt sich der Irrationalismusverdacht zurückweisen. Jede Form von Erfahrung ist nicht anders als intersubjektiv konstituiert, in Sprachspielen und Lebensformen verankert, denkbar (vgl. Wittgenstein 1971). Damit ist auch die Erfahrung anderer Individuen in Sprachspiele eingelassen, d.h. die Individualität selbst wird sprachlich erreicht. Deshalb sind die Kategorien des Nachfühlens, Nacherlebens, Einfühlens, der Empathie etc. keine letzten Gegebenheiten, sondern lassen sich in Sprachspiele auflösen. Die Teilnahme an einem ge-

meinsamen Sprachspiel tritt an die Stelle der solipsistischen Einfühlung.

> "... es erweist sich, dass jenes Selbstverständnis, das der methodische Solipsist als Investition der Einfühlung zum Verständnis der anderen (wenn nicht gar zum Beweis ihrer Existenz als Geistwesen) aufbieten möchte, selbst schon vermittelt ist durch die öffentliche Regel eines Sprachspiels und die mit ihm verwobene 'Lebensform'" (Apel 1976 a, p. 371).

Nicht nur löst der Sprachspielgedanke das Problem der Intersubjektivität; auch die idealistische Lebensmetaphysik ist damit aufhebbar. Denn Sprachspiele definieren sich in konkreten Lebensformen, d.h. in "Lebensverhältnissen zu den Sachen":

> "Voraussetzung jeder verstehenden Interpretation ist das vorgängige Lebensverhältnis zu der Sache, die im Text direkt oder indirekt zu Worte kommt und die das Woraufhin der Befragung leitet. Ohne ein solches Lebensverhältnis, in dem Text und Interpret verbunden sind, ist ein Befragen und Verstehen nicht möglich, ein Befragen auch gar nicht motiviert" (Bultmann 1976, p. 253).

Das eigentliche hermeneutische Problem, nämlich das "Ueberwechseln" in die Sinnstrukturen anderer ("fremder") Sprachspiele, findet ebenfalls in der Sprachkompetenz seine Lösung. Zwar werden Sprachspiele im Kontext von Lebensformen angeeignet, aber mit der einmal angeeigneten Sprache erwirbt das Individuum auch die Kompetenz der Sprachtranszendenz, d.h. die Fähigkeit zum Ueberwechseln von einer Sprache in eine andere. "Zur Grammatik eines Sprachspiels gehört es nicht nur, dass sie eine Lebensform definiert, sondern dass sie eine Lebensform im Verhältnis zu anderen Lebensformen als die eigene gegenüber fremden definiert" (Habermas 1973 a, p. 257). Das Erlernen einer zweiten Sprache geschieht nicht nach dem Muster des Erlernens der ersten Sprache. Wittgenstein hat dies nicht gesehen und daher geglaubt, die Aneignung eines neuen Sprachspiels könne nur via die Einübung in eine neue Lebensform erfolgen. Demgegenüber betont Habermas,

> "... dass wir ein Sprachspiel aus dem Horizont der uns schon vertrauten Sprache verstehen lernen. In gewisser Weise wiederholen wir virtuell jene Lernprozesse, durch die der Eingeborene in seiner Sprache sozialisiert worden ist; aber in diese Lernprozesse werden wir nicht unvermittelt hereingezogen, sondern durch Vermittlung der Regeln, die wir in unseren eigenen Sozialisationsprozessen verinnerlicht haben" (Habermas 1973 a, p. 263 f.).

Die Einübung in Sprachspiele kann niemals abstrakt gelingen, "... sondern immer nur von der Basis der Sprachspiele aus, die der Interpret schon beherrscht" (Habermas 1973 a, p. 264).

Ich glaube, dass ein in diesem Sinne verstandener Hermeneutikbegriff (vgl. auch Apel 1976 b, insbes. p. 87 ff.) einiges von den traditionell gegen das Verstehen als psychologischer Methode vorgebrachten Einwänden entkräften kann. Der Subjektivismus des Verfahrens ist verschwunden. Die subjektive Ebene des Verstehens ist nicht mehr subjektivistisch, sondern intersubjektiv. Man kann sagen, dass die bei Schleiermacher und Dilthey dem Verstehen unterlegte "allgemeine Menschennatur" (z.B. Dilthey 1964, p. 329) präzisiert als allgemeine Sprachkompetenz wiederkehrt. Zweifellos sind damit nicht alle Einwände gegen die "Operation genannt Verstehen" (Abel) ausgeräumt. So haben wir einen der nachhaltigsten Einwände gegen das Ver-

stehen als Methode, nämlich die geringe Mechanisierbarkeit der Hermeneutik, noch nicht entkräftet. Die Hermeneutik wird üblicherweise als Kunst bzw. Kunstlehre verstanden. Schleiermacher meint, dass die hermeneutische Tätigkeit "... den Charakter der Kunst an sich trägt, weil mit den Regeln nicht auch die Anwendung gegeben ist, d.i. nicht mechanisiert werden kann" (Schleiermacher 1977, p. 81 - Hervorhebung weggelassen). Methodologisch ist damit ein weiteres subjektives Element in den Verstehensprozess eingeführt. Im Kontext einer reflexiven Psychologie braucht dies allerdings kein endgültiger Einwand zu sein. Denn der Verstehensprozess ist fraglos einer psychologischen Analyse zugänglich, so dass auch im Falle des Verstehens eine reflexive Anwendung psychologischer Methoden und Theorien auf den psychologischen Forschungsprozess eine Aufhellung erreichen kann[109].

10.8.4 Die subjektiven Bedingungen von Objektivität

Wir wollen uns mit der Klärung des Verstehensbegriffs nicht begnügen. Der Vorwurf des Subjektivismus lässt sich mit schärferen Argumenten zurückweisen. Dazu sei zunächst das Standardargument gegen das Verstehen als sozialwissenschaftlicher Methode in der Version von Bourgeois erinnert: "The charge that Verstehen is subjective is the charge that the result of applying it as a method is dependent on the psychological make-up of the individual investigator. Should two investigators differ in their explanations of a particular event, there is no way of deciding between them, for their explanations include statements about the inaccessible inner states of their subjects" (Bourgeois 1976, p. 33). Hinter diesem Argument steckt die Vorstellung einer subjektfreien Erkenntnismethode und ein Objektivitätsbegriff, der als Gegenbegriff zu Subjektivität formuliert ist. So versteht Klima unter Objektivität "das Gegenteil von Subjektivität" (Klima 1973, p. 475). Ein solcher Objektivitätsbegriff ist jedoch unsinnig. Wissenschaft ist ohne subjektive Voraussetzungen unmöglich. Das einzig sinnvolle Definiens von Objektivität ist "kontrollierte Subjektivität" (= "Intersubjektivität"). Das gilt gerade auch für das grosse Vorbild der Psychologie: die Physik.

---

109 In diesem Sinne scheint mir die Forderung nach einer "Erklärung des Verstehens" (Albert 1977) vertretbar zu sein. Aber nicht im Sinne einer naturalistischen Nivellierung der Erklären-Verstehen-Dichotomie, wie sie Albert propagiert! Denn letztlich ist auch das Erklären einem Verstehen zugänglich, so dass sich mit genauso viel Recht ein "Verstehen des Erklärens" fordern lässt (vgl. Apel 1979; von Wright 1974). Für ein - allerdings unter den behavioristischen Verkürzungen leidendes - Beispiel einer reflexiv-psychologischen Analyse von Verstehen und Erklären vgl. Baldwin & Baldwin (1978).

10.8.4.1 Die Standardisierung von Subjektivität im physikalischen Erkenntnisprozess

Die Abstraktion von der Besonderheit des Individuums versucht die Physik durch die instrumentelle Messung zu erreichen.

> "Das Messinstrument schiebt sich zwischen die zu bestimmende Erscheinung und das erkennende Subjekt. Die Qualitäten der Erscheinung A werden nicht mehr direkt, sondern auf dem Umweg über das Messinstrument gegeben. Im Instrument 'erscheinen' die Qualitäten der Erscheinung A, jedoch in einer Weise, die nur qualitativ gleichartige Empfindungen zulässt und damit dem Inhalt nach allgemeingültige, empirische Urteile ermöglicht. Natürlich wird nach wie vor empfunden, denn auch Skalenwerte können nur durch Empfindung aufgenommen werden. Aber wohlgemerkt, nicht die zu bestimmende Erscheinung A wird empfunden, sondern die Qualitäten der Erscheinung 'Instrument', einer Erscheinung also, die im Erkenntnisprozess die Funktion hat, die Qualitäten der Erscheinung A so wiederzugeben ('erscheinen zu lassen'), dass anstelle von besonderen Empfindungen qualitativ gleichartige und damit quantifizierbare Empfindungen vermittelt werden. ... Das heisst: im Instrument erscheinen die besonderen Qualitäten der zu bestimmenden Erscheinung als egalisierte Qualitäten einer Dimension. Das Messinstrument stellt die Qualitäten der Erscheinung A so dar, dass die Annehmlichkeit oder Unannehmlichkeit, die mit ihrer Empfindung verbunden ist, zu einem von der Erkenntnis ablösbaren, rein 'subjektiven Faktor' wird und im Erkenntnisprozess keine störende Rolle mehr spielt. Diese Funktion muss das Instrument erfüllen, und das Prinzip seiner Konstruktion besteht eben in der Eliminierung der subjektiven Besonderheit der Empfindungen, die von der zu bestimmenden Erscheinung A hervorgerufen werden, und das heisst zugleich, in der Transformation der je besonderen konkreten Empfindungen in allgemeine Empfindungen" (von Greiff 1976, p. 37 f.).

Dieser Vorgang ist wesentlich: Die Messung besteht nicht in einer Ausschaltung der Subjektivität, sondern in der Standardisierung dieser Subjektivität. Die Subjektivität wird damit zu einer von Individualität oder Idiosynkrasie gereinigten Subjektivität, die bei allen Wissenschaftlern, die sich des Instrumentes bedienen, gleichermassen funktioniert ("Gleichschaltung" der Subjektivität einer Wissenschaftlergruppe). Das Messinstrument transformiert die unmittelbar heterogen empfundene Realität in eine mittelbar einheitliche ("objektive") Erfahrung. Der "subjektive Faktor", d.h. die unterschiedlichen Empfindungen, die der unmittelbare Kontakt mit der Realität hervorruft, wird instrumentell transzendiert. Das Instrument ist die Methode der Abstraktion von den individuellen Empfindungen. Alles "bloss" Individuelle wird aus dem Geschäft der objektiven (wissenschaftlichen) Erkenntnis instrumentell ausgegrenzt. Die Objektivität der Erkenntnis wird über eine Art Verdoppelung der Empfindungen realisiert: Nebst die unmittelbare individuelle und besondere Empfindung setzt die instrumentelle Messung eine mittelbare und allgemeine Empfindung desselben Gegenstandes. Die Ausschaltung des "subjektiven Faktors" kann also nie das Individuum als Ganzes betreffen, sondern immer nur das Individuum als unmittelbares, idiosynkratisches Wesen. Das Individuum in seiner Bedürftigkeit und Spontaneität, d.h. in seiner Körperlichkeit, wird "eliminiert". "Nur der Körper des Beobachters (und das ihm unmittelbar verhaftete 'empirische Bewusstsein') gilt als subjektives Störmoment" (von Greiff 1976, p. 95).

Psychologisch ist diese "Verobjektivierung" der Erkenntnis keineswegs selbstverständlich, auch wenn es uns so scheinen mag. Voraussetzung dafür ist die Fähig-

keit zur Abstraktion von der Besonderheit persönlicher Bedürfnisse, Werte und Interessen bzw. überhaupt die Möglichkeit, die eigene Individualität gegenüber anderen Individuen abzugrenzen. Die Betrachtung der Natur unter Absehung der eigenen Bedürfnisse ist dem Menschen nicht von Natur aus gegeben. Die vorbürgerliche Gesellschaft kennt ein solches Verhältnis zwischen Mensch und Natur noch nicht.

> "Wissenschaftliche Erkenntnis ist eine Erkenntnis unabhängig von den subjektiven Bedürfnissen, und eine derart entsubjektivierte Naturbetrachtung hat sich erst zur Zeit um Galilei zum herrschenden Erkenntnistypus herausgebildet. Zwar sind die nun zum Tragen kommenden Erkenntnisprinzipien latent bereits in vorbürgerlicher Zeit vorhanden gewesen, denn schon lange vor der Entstehung der modernen Wissenschaft wurden Eigenschaften von Erscheinungen mit Hilfe von Massen, also instrumentell bestimmt. Aber die entscheidende Implikation der instrumentellen Messung, eben die Abstraktion vom Bedürfnis, dringt erst allmählich, erst unter bestimmten gesellschaftlichen Verhältnissen ins Bewusstsein ein" (von Greiff 1976, p. 46 f.).

Im Mittelalter ist die Erkenntnistätigkeit mit Kategorien der Ethik verknüpft.

> "Der für die neuzeitliche Wissenschaft charakteristische Gegensatz zwischem dem Menschen als bedürftigem Körperwesen und rationalem Geisteswesen existiert in den mittelalterlichen Gesellschaften weder faktisch noch in der Theorie. Dieser Gegensatz tritt erst in dem Masse hervor, wie sich die alten Gemeinwesen auflösen und wie sich mit der allmählichen Entwicklung des Warenaustausches gegen Geld das individualisierte bürgerliche Einzelwesen, das Individuum, herausbildet" (von Greiff 1976, p. 48).

Die Trennung von Geist und Körper spiegelt die Verdoppelung der Empfindungen in die Abstraktheit des Messvorgangs und die Konkretheit der Lebensbedürfnisse, die Teilung des Menschen in ein erkennendes und ein bedürftiges Wesen. Wahrheit als Kriterium des Erkennens und Nützlichkeit als Kriterium der Bedürftigkeit gehen auseinander. Die Wissenschaft wird schliesslich aus einem reinen Erkenntnisvermögen begründet, das keine unmittelbare Verankerung im praktischen Leben hat. Wiederum ist es Descartes, der diese Entwicklung verdeutlicht: nichts ist ihm sicher, ausser seinem Denken (Descartes 1971, 2. Meditation). Das Denken (der Verstand) darf durch nichts beeinflusst werden, was ausserhalb seiner selbst liegt. Es wird als reine Erkenntnisquelle verstanden. Es entspricht jenem Teil an Subjektivität, der im Messvorgang notwendig ist, um das Ausschlagen des Instruments zu registrieren. Der Verstand enthält nichts Individuelles, er ist in allen Beobachtern gleich. "Als Körperwesen sind die Beobachter voneinander verschieden, als Verstandswesen - unabhängig vom Körper - sind sie einander gleich" (von Greiff 1976, p. 96). Die Bedeutung, die dem reinen, abstrakten Denken für die moderne Wissenschaft zukommt, zeigt sich des weitern in ihrer Theoriebildung. Die aristotelische Physik ist eine phänomenologische Theorie, die auf den unmittelbar wahrnehmbaren Erscheinungen aufbaut. Demgegenüber ist Galileis Theorie nicht-phänomenologisch, insofern sie nicht die naive sinnliche Wahrnehmung zur kritischen Instanz der Physik macht, sondern deren abstraktive Verarbeitung in theoretischen Strukturen (vgl. Lewin 1931 und Abschnitt 2.3.1). Die phänomenale Vielfalt der unmittelbaren Wahrnehmung wird durch

Abstraktion theoretisch reduziert auf einheitliche Gesetze, die für unterschiedliche Wirklichkeitsbereiche theoretisch gleiche Erklärungen bereitstellen. Die unmittelbare Erfahrung der Natur lässt die Vorstellung eines gesetzlichen Ablaufes nicht ohne weiteres zu. Die Gesetzmässigkeit der Natur ist eine Erkenntnis, die abstraktes Denken voraussetzt. "Die Vorstellung der Natur als gesetzmässiger Natur, von der der Physiker ausgeht, ist eine nicht-empirische Vorstellung. Sie kann durch sinnliche Beobachtung nicht widerlegt und auch nicht bestätigt werden. ... Die Gesetzmässigkeit der Natur wird nicht erst beobachtet und dann gedacht, sondern umgekehrt: Sie wird schon vor aller Beobachtung gedacht und dann in der Natur realisiert" (von Greiff 1976, p. 64, 75). Das abstraktive Denken formuliert einen Frageraster, der an die Natur herangetragen wird: "Der mathematische Wissenschaftler, der die theoretisch bewiesenen Effekte der Realität sehen möchte, muss die materiellen Behinderungen abziehen, und wenn ihm das gelingt, dann versichere ich ihnen, dass alles genau so stimmt wie eine arithmetische Rechnung" (Galilei, zit. nach Feyerabend 1978, p. 38, Anm. 5). Galilei hat die Relativierung der Phänomenalität der Welt und deren Transzendierung auf "dahinterliegende" Gesetzmässigkeiten erstmals konsequent durchgeführt. Dabei wird er unterstützt von der bildenden Kunst seiner Zeit. Es ist im besonderen Leonardo da Vinci, der in seiner Malerei das bloss Sichtbare zu durchbrechen versucht, hinter die Oberfläche vorstossen will (Deuchler 1971, p. 46).

Wir sehen, dass das reine, abstrakte Denken nicht als biologische Gegebenheit des Menschen verstanden werden kann, sondern eine Entwicklungsgeschichte hat. "... das Denken selber, das als die Bedingung aller Gegenständlichkeit erscheint, ist genetisch gebunden an die gegenständliche Welt insofern, als es seinen geschichtlichen Ursprung hat und in der Geschichte recht eigentlich sich herausgebildet hat" (Adorno o.J., p. 101 f.). Die objektive Form der Erkenntnis ist nicht die Naturform der Erkenntnis (von Greiff 1976, p. 91). Der Begriff der Natur musste erst in seinen subjektiven Voraussetzungen herausgearbeitet werden (vgl. auch Giorgi 1976, p. 292 ff.). Erst auf dem Hintergrund dieser Konstituierung der Natur als objektiver, "hinter" den Phänomenen liegender Kausalstruktur war es möglich, jene Natur-Wissenschaft zu entwickeln, die uns heute so imponiert. Die Konstituierung des physikalischen Gegenstandes war nur möglich unter den Bedingungen der Entwicklung subjektiver Strukturen, die zu den spezifischen Abstraktionsleistungen fähig waren, denen die Physik ihr Sprachspiel verdankt. Die Objektivität der physikalischen Erkenntnis hat ihre spezifischen subjektiven Voraussetzungen.

10.8.4.2 Folgerungen für die Psychologie

Diese Analyse der physikalischen Wirklichkeitskonstitution vermag ein letztes Licht auf den Modellbegriff und dessen erkenntnistheoretische Implikationen zu werfen.

Modelle sind Mittel der Realitätskonstitution und verweisen damit auf einen Wissenschaftsbegriff, wie er paradigmatisch mit Galilei erstmals auftaucht. Galilei macht sich ein Bild (ein Modell) der Wirklichkeit und begründet damit die "Zeit des Weltbildes" (Heidegger 1963; vgl. auch Abschnitt 4.1). Dieser Konstruktivismus verweist auf das Subjekt, das gleichzeitig mit der neuzeitlichen Wissenschaft "geboren" wird. Die Eroberung der Welt als Bild und die Eroberung des Menschen als Subjekt fallen zusammen und sind "... im Grunde ein und derselbe wesentliche Vorgang des neuzeitlichen Denkens" (Baruzzi 1973, p. 60). Das bürgerliche Individuum als das "poietische Subjekt" (Willms 1969, Kap. II) stellt Realität (theoretisch wie praktisch) her. Die Ontologie der (bürgerlichen) Wirklichkeit ist das Chaos, dem erst durch das (wissenschaftliche bzw. politische/revolutionäre) Subjekt Ordnung gegeben wird.

Neuzeitliche Wissenschaft ist Konstruktion von Wirklichkeit (vgl. Pietschmann 1980). "... in der Naturwissenschaft ist ... der Gegenstand der Forschung nicht ... die Natur an sich, sondern die der menschlichen Fragestellung ausgesetzte Natur ..." (Heisenberg, zit. nach Matson 1969, p. 152). Insofern begegnet der Physiker nicht einfach der Natur, sondern in der Natur auch sich selbst. Eine Psychologie nun, die tel quel den Wirklichkeitsbegriff und die Methoden der Physik importiert, übergeht die Tatsache, dass die Physik sich selbst in einem Prozess der Konstituierung formiert hat. Sie sieht nicht, dass die Physik in einer Reihe von Entscheidungen die "Natur" ihres Gegenstandes "geschaffen" hat. Die subjektiven Voraussetzungen der Wissenschaft fallen vermutlich deshalb aus dem Bereich des Bewusstseins, weil sie festgeschrieben werden. Die Subjektivität wird standardisiert und in Methodenprozeduren eingefroren. Der Forschungsprozess wird "entsubjektiviert", aber nicht im Sinne einer Eliminierung, sondern in der Form einer Kollektivierung der Subjektivität. Die Forschung wird als Algorithmus festgeschrieben, der quasi-mechanisch abläuft und deshalb die (kontrollierte) Subjektivität, die ihm zugrunde liegt, vergessen lässt. Wollte die Psychologie tatsächlich die Physik imitieren, so hätte sie das wirkliche Vorgehen der Physik nachzuahmen, d.h. einen Prozess der Selbstkonstituierung analog jenem der Physik durchzumachen und nicht lediglich dessen Endphase zu übernehmen. "... if psychology really wanted to imitate the natural sciences, it should imitate their actual growth and not some caricature thereof" (Giorgi 1976, p. 296).

Die Physik zeigt, dass die Subjektivität eine nicht hintergehbare Ebene der Wissenschaft ist. Damit verliert ein weiterer Einwand gegen das Verstehen als Methode seine Schärfe, nämlich jener der Unsicherheit der damit gewonnenen Erkenntnisse. Als Paradigma epistemischer Sicherheit haben wir mehrfach die Mathematik angetroffen (vgl. Abschnitte 5.2.5 und 7.2.6). Wenn nun faktisch der Erkenntnisprozess selbst in der Physik nicht nach diesem Muster der garantierten Sicherheit abläuft, sondern in Relation gesetzt ist zu (kontrollierten) subjektiven Voraussetzungen, dann

braucht die hermeneutische Methode ihren Minderwertigkeitskomplex in Sachen Erkenntnisgewissheit nicht weiter zu pflegen. Das Paradigma der mathematischen Sicherheit ist für eine empirische Wissenschaft unsinnig. Und die hermeneutische Erkenntnis ist lediglich ein Beispiel für die allgemeine Gültigkeit der These, "... dass die ... Unsicherheit ein unablösbarer Bestandteil unseres epistemologischen Dilemmas ist" (Taylor 1975 a, p. 159).

Dadurch, dass die Psychologie die subjektiven Voraussetzungen der Wissenschaft und insbesondere der Physik nicht sieht, heimst sie sich einen problematischen Wirklichkeitsbegriff ein. Sie glaubt, in der physikalischen Wirklichkeit eine "objektive", konstitutionsfreie, letzte Basis der Realität vor sich zu haben und versucht dementsprechend ihren eigenen Wirklichkeitsbegriff dem physikalischen nachzuordnen. Der Weg zur Wirklichkeit des Psychischen ist ein Umweg über die Wirklichkeit des Physikalischen (vgl. Herzog 1979 a). Das zeigen beispielsweise die in der empirischen Forschung verwendeten unabhängigen Variablen. Nehmen wir das Beispiel der Zeitvariable. Die Zeit wird im Kontext psychologischer und sozialwissenschaftlicher Untersuchungen üblicherweise rein chronologisch (physikalisch) gemessen. Eine psychologische Theorie der Zeit existiert praktisch nicht[110]. Der physikalische Zeitbegriff hat insbesondere in der entwicklungspsychologischen Forschung, wo er als Altersvariable auftritt, eine psychologische Unterbestimmtheit der Theorie zur Folge. Die Tatsache, dass über die Altersvariable im allgemeinen ein beträchtlicher Varianzanteil psychologischer Verhaltensdaten "erklärt" werden kann (vgl. Wohlwill 1970, p. 49), rechtfertigt den theoretischen Status des chronologischen Alters in keiner Weise. Das physikalische Alter kann lediglich als Kürzel einer Komplexion mehrerer psychologischer Variablen verstanden werden (vgl. Riegel 1978 a; Wohlwill 1970).

Die Psychologie versäumt es, ihren Gegenstand zu konstituieren und liefert sich damit einem Realitätsbegriff aus, der das Psychische als dem Physischen nachgeordnet versteht. Das "wirklich" Wirkliche ist das im Sinne des physikalischen Wissenschaftsbegriffes Wirkliche. Die physikalische Wirklichkeit wird zum Massstab, an dem die psychische Wirklichkeit gemessen wird. Das gilt für Piaget, für den die formal-operatorische Intelligenz das realitätsgerechte Denken verkörpert (vgl. Abschnitt 7.2.6.2), genauso wie für Freud, für den das Realitätsprinzip an die Stelle des Lustprinzips zu treten hat. Und genauso wird die psychopathologische "Realitätsverzerrung" beurteilt: Die neurotische und die psychotische Wirklichkeit entsprechen nicht der "objektiven", d.h. der physikalisch bestimmbaren Wirklichkeit. Die psychopathologische Erfahrung ist keine "vernünftige" Erfahrung und deshalb unwahr ("Irr-sinn", "Un-vernunft"). Damit bewegen sich das wissenschaftliche "Verständnis" der Pathologie und die pathologische Erfahrung auf zwei verschiedenen

110 Ansätze finden sich bei Bergius (1969), Kvale (1974) und Riegel (1977, 1978 a).

Ebenen. "... der Diskurs über den Wahnsinn hat sich vom wahnsinnigen Diskurs getrennt" (Obermeit 1980, p. 113). Die Vernunft ist gefangen in einem Monolog über die "Unvernunft", ohne damit die "Unvernunft" und deren Realität erreichen zu können.

Der psychologische Wirklichkeitsbegriff übergeht die Frage nach der psychischen Wirklichkeit und unterwirft sich der "Diktatur der Vernunft" (Freud). Diese Haltung entspricht sehr genau dem "poietischen Subjektivismus" (Willms) des bürgerlichen Individuums, das im Handlungsmodell exemplarisch verkörpert ist: Die Wirklichkeit an sich ist chaotisch und gewinnt erst durch die ordnende Vernunft Struktur (vgl. oben). Das Irrationale wird in dieser Perspektive zum nicht bewältigten Chaos und damit zur Bedrohung der (wissenschaftlichen) Vernunft. Auf diese Weise verunmöglicht sich der Gedanke, das Irrationale könnte Realitätscharakter haben und die Basis zur Formulierung eines psychologischen Wirklichkeitsbegriffes abgeben (vgl. Nitzschke 1978).

10.8.5 Methodologische Folgerungen

Was für methodologische Konsequenzen ergeben sich aus den Ueberlegungen der Abschnitte 10.8.1 bis 10.8.4? Das Hauptmerkmal der modernen Wissenschaft ist nicht die Erfahrung (im Sinne der "unmittelbaren" Wahrnehmung der phänomenalen Wirklichkeit), sondern das Experiment (d.h. die Analyse einer aufgrund gedanklicher Erwägungen hergestellten Realität). Damit ist die neuzeitliche Wissenschaft methodologisch nicht auf die Induktion gebaut, wie dies Francis Bacon meinte und eine Vielzahl naiv-empiristischer Nachfolger noch immer glaubt. Vielmehr wird der wissenschaftliche Gegenstand gedanklich konstituiert, in eine experimentelle Anordnung umgesetzt und dann (instrumentell) beobachtet (gemessen). Deshalb ist das Handlungsmodell ein Selbstmodell (vgl. Abschnitt 6.5): Es verkörpert das (implizite) Selbstverständnis der neuzeitlichen (galileischen) Wissenschaft. Und deshalb hat eine reflexive Psychologie, die sich diesem Wissenschaftsbegriff verschreibt, das Handlungsmodell zum normativen Kriterium ihrer Arbeit zu wählen. Denn, wenn das Handlungsmodell das Selbstverständnis des Psychologen verkörpert, dann ist es als Potenz in jedem Menschen angelegt, und der Psychologe hat, wenn er seine Theorien reflexiv anlegen will, die Wege und Hindernisse aufzudecken, die die allgemeine Realisierung dieses Modells ermöglichen bzw. behindern.

Doch für diese Aufgabe hat das Handlungsmodell (wie im Abschnitt 10.7.2 angedeutet) erweitert zu werden. Denn unsere Ueberlegungen haben gezeigt, dass die Konstitution bzw. die Konstruktion des wissenschaftlichen Gegenstandes keine Leistung eines individuellen Subjekts sein kann (vgl. Abschnitte 10.5.2 und 10.8.4.1), sondern eine "gesellschaftliche Konstruktion" (vgl. Berger & Luckmann 1977) ist. Andere Gesellschaften und andere Kulturen als die abendländische haben andere Formen der Wissenschaft und des Wissens hervorgebracht (vgl. Feyerabend 1976, 1980; Lévi-

Strauss 1977; Pietschmann 1980). Insofern das "poietische" bürgerliche Subjekt kein absoluter Anfang der Wirklichkeitskonstruktion ist, hat ein umfassender Wissenschaftsbegriff die gesellschaftliche Genese der Gegenstandskonstitution zu thematisieren. Die Wissenssoziologie bzw. die Ideologiekritik werden damit zu unabdingbaren methodologischen Instrumenten einer psychologischen Wissenschaftstheorie. Da der psychologische Gegenstand nicht unmittelbar gegeben ist (vgl. Abschnitt 4.7), sondern konstituiert werden muss, ist die Modellebene nicht übergehbar. Mittels wissenssoziologischer Analysen kann die Psychologie vermeiden, dass ihr ein Gegenstand quasi hinterrücks und unreflektiert aufgedrängt wird. Die Psychologie wird auf diese Weise mit der (gesellschaftlichen) Praxis vermittelt, womit ein interaktives Verständnis von Wissenschaft entsteht: Die Wurzeln der wissenschaftlichen Psychologie sind gesellschaftlich und ihre normative Orientierung (Modellebene) hat gesellschaftliche Konsequenzen. Die Psychologie zeigt sich als eine "dreiseitige Wissenschaft" (Galtung 1978, insbes. Kap. 2), d.h. eine Wissenschaft, die an Daten, Theorie und Werten orientiert ist.

10.9 Modellbegriff und "angewandte" Psychologie: das Beispiel der Pädagogischen Psychologie

Abschliessend wollen wir unsere Ueberlegungen zu den Implikationen des Modellbegriffs für eine Wissenschaftstheorie der Psychologie auf die Situation der "angewandten" Psychologie beziehen, und zwar am Beispiel der Pädagogischen Psychologie, aus der sich ja eines der Motive zur Realisierung dieser Arbeit speiste (vgl. Kap. 1).

Die herkömmlichen Konzeptionen von angewandter bzw. Pädagogischer Psychologie lassen sich skizzenhaft folgendermassen zusammenfassen:

(1) Pädagogische Psychologie als Anwendung allgemeinpsychologischen (differential-, sozialpsychologischen etc.) Wissens. Travers beispielsweise umschreibt das Gemeinsame, das Pädagogische Psychologen verbindet, folgendermassen: "... they are all concerned with applying knowledge derived from the behavioral sciences to the solution of educational problems" (Travers 1969, p. 414). Psychologisches Wissen wird auf pädagogische Situationen extrapoliert, d.h. im Labor oder in anderen ausserpädagogischen Feldern gewonnene psychologische Erkenntnise werden auf pädagogische Kontexte übertragen.

(2) Pädagogische Psychologie als Anwendung psychologischer Forschungsmethoden in pädagogischen Feldern. Ewert beispielsweise definiert die Pädagogische Psychologie "... als die Erforschung der Erziehungswirklichkeit mit den Methoden der Psychologie ..." (Ewert 1979, p. 336 - Hervorhebung weggelassen). Dieses Verständnis von Pädagogischer Psychologie geht insofern über das unter (1) genannte hinaus, als hier lediglich die psychologischen Forschungsmethoden "exportiert" werden, ansonsten aber eigenständige pädagogisch-psychologische Erkenntnisse möglich sind.

(3) Pädagogische Psychologie als Erforschung der "psychischen Seite" der Erziehung. Hillebrand beispielsweise meint, der Ausgangspunkt der Pädagogischen Psychologie müssten "echte pädagogische Probleme und Gegebenheiten sein"; die Pädagogische Psychologie "... hat diese nach ihrer psychischen Seite hin zu beschreiben und zu analysieren, und ausserdem nach den psychologischen Bedingtheiten und Wirkungszusammenhängen zu fragen und die psychologischen Voraussetzungen pädagogisch-didaktischer Gegebenheiten zu untersuchen" (Hillebrand 1974, p. 4). Gegenüber (1) und (2) wird mit diesem Begriff das Pädagogische erstmals ernst genommen: Der Ausgangspunkt der Pädagogischen Psychologie sind pädagogische Phänomene und Fragestellungen, die nach ihrer "psychischen Seite" hin analysiert werden. Kommt zur Verankerung in pädagogischen Fragestellungen eine eigenständige pädagogisch-psychologische Methodologie (wie beispielsweise bei Winnefeld 1957), so ist mit dieser Position bereits eine recht eigenständige Disziplin umschrieben.

(4) Pädagogische Psychologie als Erziehungstechnologie. Derbolav beispielsweise meint, das Feld der Pädagogischen Psychologie sei die "Theorie und Praxis des richtigen Mittelgebrauchs und der rechten Wegfindung", d.h. die "Methodik des Erziehens und des Unterrichts". "Weil sich Methodenfragen immer erst im Anschluss an erzieherische und didaktische Aufgaben stellen, bleibt sie darin der normgebenden Verantwortung der Erziehungswissenschaft und ihrer Praxis unterstellt" (Derbolav 1974, p. 50). Die Pädagogische Psychologie liefert dem Praktiker methodisches Wissen, d.h. jenes Wissen, das ihm die optimale Realisierung seiner Erziehungsziele ermöglicht. Die Pädagogische Psychologie kümmert sich selbst nicht um die Erziehungsziele; diese fallen in den Kompetenzbereich der Pädagogik (der Philosophie, der Politik etc.); sie interessiert sich einzig und allein um "den Weg, die Mittel und die Hindernisse" (Herbart) der Zielverwirklichung. Diese Bestimmung der Pädagogischen Psychologie ist als eine Präzisierung von (3) verstehbar: Die Pädagogische Psychologie hat ausdrücklich ihre eigenen Problem- und Fragestellungen (und Methoden), jedoch lässt sie sich ihre Forschungsarbeit insofern begrenzen, als sie sich verbietet, normative Fragen anzugehen. Diese Position führt letztlich zu einer Ablösung der Pädagogischen Psychologie von der psychologischen Grundlagenforschung; sie wird zu einer Art "Ingenieurwissenschaft", d.h. einer unmittelbar praxisorientierten technologischen Disziplin (vgl. Herrmann 1979).

Auf dem Hintergrund unserer Ueberlegungen zur Modellbasis psychologischen Wissens erweisen sich alle diese Konzeptionen von Pädagogischer Psychologie als verkürzt. Wie mehrfach betont sind Modelle nicht-empirische, normativ zu begründende Voraussetzungen psychologischer Forschung und Theoriebildung. Deshalb ist die technologische Variante (4) nicht realisierbar: normativ neutrales psychologisches Wissen lässt sich nicht formulieren. Da das normative Fundament nicht hintergehbar ist, hat eine pädagogisch-psychologische Theorie ein Modell zu wählen, dessen Nor-

mativität von pädagogischen Argumentationen her begründet ist. Das heisst insbesondere, dass das pädagogisch-psychologische Menschenmodell als Potenz zu formulieren ist, da pädagogische Prozesse die Verwirklichung menschlicher Möglichkeiten anstreben. Die Ausrichtung der Theoriebildung an einem Modell des Menschen als Potenz ist denn auch im Kontext pädagogisch-psychologischer Diskussionen eher zu finden als anderswo (vgl. Brandtstädter 1976, 1979; Brandtstädter & Montada 1980; Groeben 1979; Schneewind 1979). Schneewind beispielsweise macht den Vorschlag, "... Erziehungs- und Sozialisationsprozesse unter dem Aspekt zu betrachten, ob und inwieweit sie menschliche Individuen dazu befähigen, ihr Handeln und Erleben im Umgang mit sich und ihrer Welt kompetent und selbstverantwortlich nach den Prinzipien einer humanen Lebensführung zu gestalten" (Schneewind 1979, p. 168). Das Modell der Pädagogischen Psychologie ist im weitern so zu formulieren, dass es soziale Interaktionen thematisieren kann, da das pädagogische Geschehen sozialer Natur ist und die interaktive Genese des Individuums postuliert (vgl. Ulich 1976, p. 112 ff.). Beide Bedingungen eines pädagogisch-psychologischen Menschenmodells - der Mensch als Potenz und der Mensch als soziales Wesen - werden in den folgenden Worten Langevelds, die mit der hier vertretenen Position völlig übereinstimmen, ausgedrückt:

> "Die Psychologie, die der Pädagogik als immer wertvollere Hilfsmethode zur Seite getreten ist, muss ..., will sie pädagogisch verwertbare und wertvolle Tatsachen beibringen, aus einer anthropologischen Sicht aufgebaut werden, deren Grundstruktur bestimmt wird von der pädagogischen Axiomatik. Eine vorläufig deskriptiv-phänomenologisch zu bestimmende Axiomatik ist hier gemeint. Und zwar diejenige, welche sich aus jener Grundtatsache der menschlichen Existenz entwickelt, die sich in dem einfachen Satz formulieren lässt: dass der Mensch klein anfängt und sich ohne Erziehung nie als Mensch konstituieren kann" (Langeveld 1968, p. 8).

Der Hauptgedanke der hier vorgetragenen Konzeption von Pädagogischer Psychologie liegt darin, dass das Pädagogische nicht erst in der Anwendung, in der Themenwahl, in der Methodologie oder in der Mittelfindung zur Sprache kommt, sondern viel fundamentaler in die Pädagogische Psychologie eingeht, nämlich in die Konstitution des pädagogisch-psychologischen Gegenstandes. Das Menschenmodell der Pädagogischen Psychologie muss ein pädagogisches sein. Das pädagogisch begründete Menschenmodell umschreibt, was der Mensch (als Kind) ist, was er (als Erwachsener) sein kann (und was er sein soll). Die Aufgabe der Pädagogischen Psychologie lässt sich umschreiben als theoretische und empirische Artikulation dieses Menschenmodells. Sie baut ihre Theorie(n) und ihre empirische Arbeit auf dem anthropologischen Fundament, das ihr die Pädagogik liefert. Die Verknüpfung von Pädagogik und Psychologie findet in diesem Sinne auf der Modellebene statt: Die Pädagogik stellt das Menschenmodell zur Verfügung, das in die anthropologische Grundstruktur der Pädagogischen Psychologie eingeht.

Auf diese Weise kann es der Pädagogischen Psychologie gelingen, das Theorie-Praxis-Problem zu lösen (vgl. Abschnitt 10.5.3), und zwar auf eine nicht-technizistische Art und Weise. Vielmehr behält die Pädagogische Psychologie ihre Verknüpfung

mit anderen (Grundlagen-)Disziplinen der Psychologie und vermag allgemeine psychologische Erkenntnisse beizusteuern. Insofern der Mensch überhaupt als Potenz zu verstehen ist sind die Fragestellungen der pädagogisch-psychologischen Forschung von allgemein-psychologischem Interesse. Allgemeine Psychologie und Pädagogische Psychologie vermögen auf diese Weise in ein Verhältnis des (egalitären) Austauschs zu treten, und die Pädagogische Psychologie wird nicht zu einer rein technologischen Disziplin degradiert.

10.10 Gesamtzusammenfassung

Die moderne Psychologie befindet sich in einem Zustand der Krise. Ein Chaos an Theorien verschiedenster Reichweite beherrscht die Szene. Ein Chaos, das trotz Einhaltung der Kriterien empirischer Forschung entstehen konnte. Die Methodologie trägt insofern zum Chaos bei, als sie ausschliesslich Prüfmethodologie ist und den Prozess der Theoriekonstruktion für wissenschaftlich nicht kodifizierbar hält. Die Folge sind Theorien über denselben Verhaltensbereich mit völlig divergierenden Handlungskonsequenzen, Theorien auch, deren Erkenntnisgehalt über Trivialitäten nicht hinausgelangt, und Theorien schliesslich, deren praktische und emanzipatorische Relevanz mehr als fraglich ist. Gemessen an wissenschaftstheoretischen Massstäben zeigt sich die moderne Psychologie gar in einem Zustand, der einen Erkenntnisfortschritt nicht erwarten lässt.

Dem chaotischen Zustand der Theorie kontrastiert ein wissenschaftstheoretisches Credo, das Wissenschaft allein methodisch begründen will. In diesem Verständnis sind Ueberlegungen zum Gegenstand der Psychologie illegitim, da essentialistisch. Allein methodisch gesteuerte Forschungsarbeit soll zum schliesslichen Ziel führen: der Erkenntnis des Psychischen.

Dieser Kontrast - Chaos und Krise auf der Ebene der Theorie und Verbot der Gegenstandsreflexion auf der Ebene der Metatheorie - wird in dieser Arbeit als Widerspruch wahrgenommen und zum Anlass genommen eine autochthone wissenschaftstheoretische Analyse der Psychologie zu fordern. Das Verhalten der Psychologie ist sowohl bei ihrer Begründung als wissenschaftliche Disziplin wie bei der Bewältigung ihrer seitherigen Krisen von einer eigenartigen Logik geprägt: einer externen Orientierung. Die Begründung des eigenen Tuns und der eigenen Wissenschaftlichkeit wird durch direkte oder indirekte Anleihen bei irgendwelchen, insbesondere naturwissenschaftlichen Vorbilddisziplinen, der Philosophie oder der Wissenschaftstheorie geleistet. Dieses Verhalten ist als irrational zu bezeichnen, denn jede Wissenschaft hat einen Prozess der Konstituierung durchzumachen, bei dem insbesondere ihr Gegenstand in seinen Konturen festgelegt wird. Das gilt gerade auch für die Psychologie, deren Gegenstand nicht-anschaulichen Charakter hat, letztlich in Diskrepanzerfahrungen wurzelt und folglich eine begriffliche Konstitution unbedingt erfordert.

Eine Psychologie, die diesen Prozess der Gegenstandskonstitution übergeht und sich unmittelbar an externe Vorbilder anlehnt, liefert sich implizit dem Gegenstandsverständnis der entsprechenden Vorbildwissenschaft aus. Da das Psychische unanschaulich ist, kann die Psychologie nicht anders als ihren Theorien ein jeweils bestimmtes Gegenstandsverständnis zu unterlegen. Damit verunmöglicht sich sowohl eine rein methodologische Fundierung der Psychologie wie die Begründung der eigenen Wissenschaftlichkeit durch eine direkte Anlehnung an eine Vorbilddisziplin. In beiden Fällen würde sich die Psychologie implizit ein Gegenstandsverständnis aufdrängen lassen, das mit grosser Wahrscheinlichkeit der "Natur" des Psychischen nicht entspricht.

Doch die "Natur" des Psychischen kann nicht "gesehen" werden. Der Gegenstand der Psychologie hat konstituiert zu werden. Diesem Zwecke dienen Modelle, die als Metaphern begrifflichen Zugang zum unbegriffenen-unanschaulichen Psychischen verschaffen. Der Analyse dieser Modellebene psychologischer Theorien ist der Hauptteil der vorliegenden Arbeit gewidmet. Ihre Perspektive gewinnt sie vom Konzept der Reflexivität her. Reflexivität, verstanden als Selbstbezüglichkeit, führt auf der wissenschaftstheoretischen Ebene zu einer "einheimischen" psychologischen Metatheorie. Weder ist es sinnvoll, die Psychologie über Argumente zu kritisieren, die aus fremden Wissenschaftskontexten stammen, noch ist viel davon zu erwarten, die Psychologie via externe Wissenschaftskonzeptionen zu reformulieren. Eine reflexive Psychologie versucht, bevor sie aus ihrem Feld heraustritt, in sich selbst kritisches und läuterndes Potential zu finden und in Selbstvertrauen und eigener Kraft sich als Wissenschaft zu konstituieren. Wendet die Psychologie in diesem Sinne ihre eigenen Theorien und Methoden auf sich selbst an, dann wird sie zur Psychologie-Psychologie.

Auf der theoretischen Ebene führt das Prinzip der Reflexivität zu einem normativ-methodologischen Kriterium der Theoriebewertung bzw. der Theoriekonstruktion. Reflexive Theorien sind Theorien, mit deren Hilfe sich nicht bloss "fremdes" Verhalten erklären lässt, sondern ebenso eigenes Verhalten,d.h. das Verhalten des Psychologen selbst. Statisch geurteilt sind reflexive Theorien nicht-reflexiven Theorien vorzuziehen, weil sie widerspruchsfrei sind und eine einheitliche Welt unterstellen, d.h. keine Trennung in "wir" (die Psychologen) und "sie" (die übrigen) vollziehen. Dynamisch geurteilt sind jene Theorien vorzuziehen, die Reflexivität erklären können, d.h. den Prozess der Entstehung von Selbstreflexion thematisieren und beeinflussen lassen.

Die vorliegende Arbeit ist ein erster Schritt, um der Idee einer reflexiven Psychologie Nachdruck zu verschaffen. Wir haben versucht, auf der wissenschaftstheoretischen Ebene eine interne Analyse der Psychologie vorzulegen, d.h. eine Analyse, die nicht mit als universell gültig unterstellten Kategorien einer szientistischen Wissenschaftstheorie, sondern mit "einheimischen" Konzepten arbeitet. Als ein sol-

ches "einheimisches" Konzept haben wir den Begriff des metaphorischen Modells gewählt und in verschiedenen Perspektiven analytisch an die Psychologie herangetragen. Aufs Ganze gesehen dürfte der Nachweis gelungen sein, dass psychologische Theorien auf (metaphorischen) Modellvoraussetzungen aufruhen, ohne die sie als Erkenntnisinstrumente nicht funktionieren können.

Als spezifische Modelle haben wir diskutiert: die Maschine, den Organismus und den Handelnden. Der Handelnde konkretisiert sich oft als Wissenschaftler und verkörpert damit ein Selbstmodell. Allgemein haben wir eine monadologische Auffassung des Menschen konstatiert, so dass wir auch vom Modell des Homo clausus sprechen konnten.

Unsere Analysen sind eingemündet in Folgerungen für die psychologische Wissenschaftstheorie und Methodologie. Da Modelle gegenstandskonstituierend sind, geben sie eine mögliche Basis zur Integration von Theorien, deren Modellannahmen kompatibel sind. Weil Modelle den psychologischen Gegenstand konstituieren, haben sie nicht-empirischen Charakter und bilden ein normatives Fundament der Psychologie, ein normatives Fundament, das nicht übergehbar ist, das sich höchstens verdrängen lässt, damit aber leicht zur ideologischen Basis der Psychologie verkommt. Modelle haben auch normative Konsequenzen, insofern sie Methodologien umschreiben. Methoden sind keine voraussetzungsfreien Instrumente der Realitätserkenntnis. Folglich bemisst sich der Wert psychologischer Erkenntnisse nach der Kompatibilität zwischen dem Theorie-Modell und dem Modell der Methode(n), mittels der(er) die Theorie überprüft worden ist. Modelle wirken auch insofern methodisch als sie den Erklärungsrahmen von Theorien festlegen. Modelle sind Fragestrukturen, die das Feld psychologischer Erkenntnissuche abstecken und den Charakter einer psychologischen Erklärung festlegen. Modelle haben aber nicht nur methodologische, sondern auch praktische Konsequenzen. In dem Masse wie die Psychologie ihre Erkenntnisse anwendet oder weitergibt setzt sie nicht bloss (wert-)-neutrales Wissen in praktische Veränderungen um, sondern mit ihrem Wissen diffundiert sie auch ihre Modelle in die Praxis. Auf diese Weise kann die Psychologie auf der Ebene ihrer Menschenmodelle "self-fulfilling prophecies" in Gang setzen und damit rückwirkend ihre Modellvoraussetzungen bestätigen.

Die in dieser Arbeit analysierten Modelle von Maschine, Organismus und Handelndem sind unter der Perspektive der Reflexivität mangelhaft. Das Maschinenmodell führt weder im statischen noch im dynamischen Sinne zu reflexiven Theorien. Das Organismusmodell lässt in beider Hinsicht ansatzweise Reflexivität formulieren. Das Handlungsmodell ist zwar im statischen Sinne reflexiv, jedoch nicht in dynamischer Hinsicht. Das Postulat einer dynamischen Theorie der (Entwicklung von) Reflexivität führt zur Forderung nach einem Modell des Menschen als Potenz. Psychologischen Theorien ist ein Modell zu unterlegen, das die Veränderungsmöglichkeit des Menschen im Sinne seiner Selbstverwirklichung und Selbsterkenntnis thematisieren kann. Die Psy-

chologie ist momentan kaum in der Lage dieser Forderung auch nur ansatzweise zu genügen. In einer groben Annäherung lassen sich jedoch die drei diskutierten Modelle einander so zuordnen, dass das Handlungsmodell die Selbstverwirklichung des Menschen skizziert, das Maschinenmodell dessen Selbstentfremdung umschreibt und das Organismusmodell eine Art natürlicher Ausgangszustand indiziert. Der Uebergang in ein maschinelles bzw. ein handelndes System ist allerdings mittels des Organismusmodells allein nicht thematisierbar. Dazu ist ein alternatives Modell notwendig, das den Menschen als soziales Wesen verstehen lässt. Erst die soziale Interaktion vermag zu erklären, wie der Mensch sich selbst verfehlen kann, indem er zur Maschine (gemacht) wird, bzw. wie er zu sich finden kann, indem seine Handlungsfähigkeit entwickelt wird. Diese grobe Zuordnung von Maschinen-, Organismus- und Handlungsmodell hat methodologische Implikationen in dem Sinne, dass der Forscher in einem ersten Schritt den momentanen "Zustand" seiner Vp zu erkennen hat. Das Verstehen wird damit zu einer unabdingbaren Methode psychologischer Forschung, einer Methode, die dem Erklären keineswegs untergeordnet ist, denn auch das Verstehen ermöglicht Objektivität im Sinne von Intersubjektivität.

Literaturverzeichnis

Adair, J.G.: The Human Subject - The Social Psychology of the Psychological Experiment, Boston: Little, Brown & Company 1973.

Adams, J.St.: Toward an Understanding of Inequity, in: R.A. Baron & R.M. Liebert (eds.): Human Social Behavior - A Contemporary View of Experimental Research, Homewood: The Dorsey Press 1971, p. 444 - 467.

Adorno, Th.W.: Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie, in: ders.: Aufsätze zur Gesellschaftstheorie und Methodologie, Frankfurt: Suhrkamp 1970, p. 7 - 62.

Adorno, Th.W.: Zur Metakritik der Erkenntnistheorie - Studien über Husserl und die phänomenologischen Antinomien, Frankfurt: Suhrkamp 1972.

Adorno, Th.W.: Vorlesung zur Einleitung in die Erkenntnistheorie, Junius-Drucke o.J.

Aebli, H.: Ueber die geistige Entwicklung des Kindes. Stuttgart: Klett 1963.

Aebli, H.: Natur und Kultur in der Entwicklung des Menschen, Konstanzer Universitätsreden Nr. 4, Konstanz: Universitätsverlag 1967.

Aebli, H.: Zur Einführung, in: L. Montada: Die Lernpsychologie Jean Piagets, Stuttgart: Klett 1970, p. 7 - 9.

Aebli, H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen, in: H. Roth (ed.): Begabung und Lernen - Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen, Stuttgart: Klett 1972 (8. Aufl.), p. 151 - 191.

Aebli, H.: Einführung, in: G.A. Miller, E. Galanter & K.H. Pribram: Strategien des Handelns, Stuttgart: Klett 1973, p. 7 - 9.

Aebli, H.: Das verlorene und das wiedergefundene Paradies, in: Hommage à Jean Piaget zum achtzigsten Geburtstag, Stuttgart: Klett 1976, p. 11 - 13.

Aebli, H.: Von Piagets Entwicklungspsychologie zur Theorie der kognitiven Sozialisation, in: G. Steiner (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII: Piaget und die Folgen, Zürich: Kindler 1978, p. 604 - 627.

Aebli, H., L. Montada & U. Schneider: Ueber den Egozentrismus des Kindes, Stuttgart: Klett 1968.

Ajzen, I. & M. Fishbein: A Bayesian Analysis of Attribution Processes, in: Psychological Bulletin 1975 (82), p. 261 - 277.

Albee, G.W.: The Uncertain Future of Clinical Psychology, in: American Psychologist 1970 (25), p. 1071 - 1080.

Albert, H.: Hermeneutik und Realwissenschaft - Die Sinnproblematik und die Frage der theoretischen Erkenntnis, in: ders.: Kritische Vernunft und menschliche Praxis, Stuttgart: Reclam 1977, p. 127 - 179.

Alston, W.P.: Comments on Kohlberg's "From Is to Ought", in: Th. Mischel (ed.): Cognitive Development and Epistemology, New York: Academic Press 1971, p. 269 - 284.

Anderson, N.H.: Cognitive Algebra - Integration Theory Applied to Social Attribution, in: L. Berkowitz (ed.): Advances in Experimental Social Psychology, vol. 7, New York: Academic Press 1974, p. 1 - 101.

Anger, H.: Die historische Entwicklung der Sozialpsychologie, in: A. Heigl-Evers (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VIII: Lewin und die Folgen, Zürich: Kindler 1979, p. 29 - 50.

Apel, K.-O.: Wittgenstein und das Problem des hermeneutischen Verstehens, in: ders.: Transformation der Philosophie, Bd. 1, Frankfurt: Suhrkamp 1976, p. 335 - 377 (a).

Apel, K.-O.: Die Entfaltung der "sprachanalytischen" Philosophie und das Problem der "Geisteswissenschaften", in: ders.: Transformation der Philosophie, Bd. 2, Frankfurt: Suhrkamp 1976, p. 28 - 95 (b).

Apel, K.-O.: Die Erklären-Verstehen-Kontroverse in transzendentalpragmatischer Sicht, Frankfurt: Suhrkamp 1979.

Apostel, L.: Toward the Formal Study of Models in the Non-formal Sciences, in: The Concept and the Role of the Model in Mathematics and Natural and Social Sciences, Dordrecht: Reidel 1961, p. 1 - 37.

Argyris, Chr.: Unerwartete Folgen "strenger" Forschung, in: Gruppendynamik 1972 (3), p. 5 - 22.

Argyris, Chr.: Dangers in Applying Results from Experimental Social Psychology, in: American Psychologist 1975 (30), p. 469 - 485.

Armistead, N. (ed.): Reconstructing Social Psychology, Harmondsworth: Penguin 1974.

Armistead, N.: Introduction, in: ders. (ed.): Reconstructing Social Psychology, Harmondsworth: Penguin 1974, p. 7 - 27.

Arnold, W.J. (ed.): Conceptual Foundations of Psychology, Lincoln: University of Nebraska Press 1976.

Arnold, W.J.: Introduction, in: ders. (ed.): Conceptual Foundations of Psychology, Lincoln: University of Nebraska Press 1976, p. VII - XXVII.

Aron, I.E.: Moral Philosophy and Moral Education: A Critique of Kohlberg's Theory, in: School Review 1977 (85), p. 197 - 217.

Ash, M.: Wie entstand die Psychologie? - Eine Wissenschaft zwischen Philosophie und Experiment, in: psychologie heute 1980 (7), Heft 7, p. 50 - 54.

Ausubel, D.P. & E.V. Sullivan: Historischer Ueberblick über die theoretischen Ansätze, in: G. Steiner (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII: Piaget und die Folgen, Zürich: Kindler 1978, p. 547 - 567.

Ayer, A.J.: Sprache, Wahrheit und Logik, Stuttgart: Reclam 1970.

Bachmann, R.: Anthropologische Relevanz der allgemeinen Ontogenie, in: H.-G. Gadamer & P. Vogler (eds.): Neue Anthropologie, Bd. 1, Stuttgart: Thieme 1972, p. 195 - 229.

Baer, D.M.: The Control of Developmental Processes: Why Wait?, in: J.R. Nesselroade & H.W. Reese (eds.): Life-Span Developmental Psychology: Methodological Issues, New York: Academic Press 1973, p. 185 - 193.

Baer, D.M. & J.C. Wright: Developmental Psychology, in: Annual Review of Psychology 1974 (25), p. 1 - 82.

Bakan, D.: The Mystery-Mastery Complex in Contemporary Psychology, in: American Psychologist 1965 (20), p. 186 - 191.

Bakan, D.: The Test of Significance in Psychological Research, in: Psychological Bulletin 1966 (66), p. 423 - 437.

Baldamus, W.: Relevanz und Trivialität in der soziologischen Forschung, in: Zeitschrift für Soziologie 1973 (2), p. 7 - 20.

Baldwin, J.D. & J.I. Baldwin: Behaviorism on Verstehen and Erklären, in: American Sociological Review 1978 (43), p. 335 - 347.

Bandura, A. (ed.): Lernen am Modell - Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart: Klett 1976.

Bandura, A.: Verhaltenstheorie und die Modelle des Menschen, in: ders. (ed.): Lernen am Modell - Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie, Stuttgart: Klett 1976, p. 205 - 229.

Bannister, D. & F. Fransella: Inquiring Man - The Theory of Personal Constructs, Harmondsworth: Penguin 1971.

Barthes, R.: Mythen des Alltags, Frankfurt: Suhrkamp 1964.

Baruzzi, A.: Mensch und Maschine, München: Fink 1973.

Bateson, G.: Steps to an Ecology of Mind, London: Granada 1978.

Bayertz, K.: Wissenschaft als historischer Prozess - Die antipositivistische Wende in der Wissenschaftstheorie, München: Fink 1980.

Bearison, D.J.: The Construct of Regression: A Piagetian Approach, in: Merrill Palmer Quarterly 1974 (20), p. 21 - 30.

Beck, L.W.: Akteur und Betrachter, Freiburg: Alber 1976.

Beckermann, A. (ed.): Analytische Handlungstheorie, Bd. 2: Handlungserklärungen, Frankfurt: Suhrkamp 1977.

Beckman, L.: Teacher's and Observers' Perceptions of Causality for a Child's Performance, in: Journal of Educational Psychology 1973 (65), p. 198 - 204.

Ben-David, J. & R. Collins: Social Factors in the Origin of a New Science: The Case of Psychology, in: American Sociological Review 1966 (31), p. 451 - 465.

van den Berg, J.H.: Metabletica - Ueber die Wandlung des Menschen, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1960.

Berger, P.L.: Einladung zur Soziologie - Eine humanistische Perspektive, München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1977.

Berger, P.L. & Th. Luckmann: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit - Eine Theorie der Wissenssoziologie, Frankfurt: Fischer 1977 (5. Aufl.).

Berger, P.L. & St. Pullberg: Verdinglichung und die soziologische Kritik des Bewusstseins, in: H.-J. Lieber (ed.): Ideologie - Wissenschaft - Gesellschaft, Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1976, p. 55 - 80.

Bergius, R.: Behavioristische Motivationsbegriffe, in: H. Thomae (ed.): Handbuch der Psychologie, Bd. 2: Motivation, Göttingen: Hogrefe 1965, p. 817 - 866.

Bergius, R.: Vom Zeitsinn zum Verhaltensparameter Zeit, in: M. Irle (ed.): Bericht über den 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen: Hogrefe 1969, p. 1 - 21.

Bergius, R.: Verhaltenstheoretische Ansätze in der Persönlichkeitsforschung, in: G. Strube (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. V: Binet und die Folgen, Zürich: Kindler 1977, p. 760 - 828.

Berkowitz, L.: Grundriss der Sozialpsychologie, München: Juventa 1976.

von Bertalanffy, L.: Zur Geschichte theoretischer Modelle in der Biologie, in: Studium Generale 1965 (18), p. 290 - 298.

von Bertalanffy, L.: General System Theory - A Critical Review, in: W. Buckley (ed.): Modern Systems Research for the Behavioral Scientist - A Sourcebook, Chicago: Aldine 1968, p. 11 - 30.

von Bertalanffy, L.: General System Theory and Psychology, in: J.R. Royce (ed.): Toward Unification in Psychology - The First Banff Conference on Theoretical Psychology, Toronto: University of Toronto Press 1970, p. 219 - 223.

von Bertalanffy, L.: General Theory of Systems: Application to Psychology, in: J. Kristeva, J. Rey-Debove & D.J. Umiker (eds.): Essays in Seniotics - Essais de Sémiotique, The Hague: Mouton 1971, p. 191 - 203.

Biäsch, H.: Hilfe zur Selbsthilfe, in: Angewandte Psychologie in der Schweiz, Bern: Huber 1959, p. 191 - 199.

Biäsch, H.: Informieren - Formieren: Bedingungen der Aufnahme und Verarbeitung von Information, in: Sind wir informiert? Jahrbuch der neuen Helvetischen Gesellschaft 1969, p. 11 - 27.

Biäsch, H.: Reflexionen zum Thema "Theorie" und "Praxis" im Feld der Psychologie, in: Bulletin des Psychologischen Instituts der Universität Zürich, Nr. 5 1970, p. 3 - 13 (a).

Biäsch, H.: Methodische Betrachtungen zur Theorie der Anwendung von Psychologie, in: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen 1970 (29), p. 292 - 303 (b).

Biäsch, H.: Homo faber - Homo divinans, in: S. Biäsch, F.W. Hürlimann, U. Stampfli & J. Vontobel (eds.): Angewandte Psychologie als Lebensaufgabe - Gedanken von Hans Biäsch, Bern: Huber 1977, p. 35 - 57.

Bierbrauer, G.: Die Zuschreibung von Verantwortlichkeit - Eine attributionstheoretische Analyse, in: W. Hassemer & K. Lüderssen (eds.): Sozialwissenschaften im Studium des Rechts, Bd. III: Strafrecht, München: Beck 1978, p. 130 - 152.

Bierhoff, H.W.: Kosten und Belohnung: Eine Theorie sozialen Verhaltens, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1973 (4), p. 297 - 317.

Bierhoff, H.W.: Attraktion, hilfreiches Verhalten, verbale Konditionierung und Kooperation: Eine Integration durch die Austauschtheorie, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1974 (5), p. 84 - 107.

Bilden, H.: Das unhistorische Subjekt - Zur Kritik sozialisationstheoretischer Grundkonzepte, Weinheim: Beltz 1977.

Black, M.: Models and Metaphors - Studies in Language and Philosophy, London: Cornell University Press 1976 (6. Aufl.).

Blau, P.M.: Social Exchange, in: D.L. Sills (ed.): International Encyclopedia of the Social Sciences, vol. 7, New York: Macmillan and Free Press 1968, p. 452 - 458.

Bloom, B.S.: Individuelle Unterschiede in der Schulleistung: ein überholtes Problem? in: W. Edelstein & D. Hopf (eds.): Bedingungen des Bildungsprozesses - Psychologische und pädagogische Forschung zum Lehren und Lernen in der Schule, Stuttgart: Klett 1973, p. 251 - 270.

Blumer, H.: What is Wrong with Social Theory? in: American Sociological Review 1954 (19), p. 3 - 10.

Boden, M.A.: The Computational Metaphor in Psychology, in: N. Bolton (ed.): Philosophical Problems in Psychology, London: Methuen 1979, p. 111 - 132.

Boesch, E.E.: Kultur und Handlung - Einführung in die Kulturpsychologie, Bern: Huber 1980.

Böhler, D.: Paradigmawechsel in analytischer Wissenschaftstheorie? - Wissenschaftsgeschichtliche und wissenschaftstheoretische Aufgaben der Philosophie, in: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie 1972 (3), p. 219 - 242.

Bönisch, S.: Einige philosophisch-methodologische Fragen, in: W. Friedrich (ed.): Methoden der marxistisch-leninistischen Sozialforschung, Berlin (Ost): VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften 1970, p. 17 - 23.

Boring, E.G.: The Trend Toward Mechanism, in: V.St. Sexton & H. Misiak (eds.): Historical Perspectives in Psychology: Readings, Belmont: Wadsworth Publishing Company 1971, p. 139 - 146.

Bourgeois, W.: Verstehen in the Social Sciences, in: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie 1976 (7), p. 26 - 38.

Bowers, K.S.: Situationism in Psychology: An Analysis and a Critique, in: Psychological Review 1973 (80), p. 307 - 336.

Brandt, L.W.: The Physics of the Physicist and the Physics of the Psychologist, in: International Journal of Psychology 1973 (8), p. 61 - 72.

Brandtstädter, J.: Zur Bestimmung eines Tabugegenstandes der Psychologie, in: G. Eberlein & R. Pieper (eds.): Psychologie - Wissenschaft ohne Gegenstand?, Frankfurt: Campus 1976, p. 223 - 244.

Brandtstädter, J.: Zur Bedeutung der Pädagogischen Psychologie für die Planung und Kritik der Erziehungspraxis, in: J. Brandtstädter, G. Reinert & K.A. Schneewind (eds.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven, Stuttgart: Klett-Cotta 1979, p. 79 - 102.

Brandtstädter, J. & L. Montada: Normative Implikationen der Erziehungsstilforschung, in: K.A. Schneewind & Th. Herrmann (eds.): Erziehungsstilforschung - Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens, Bern: Huber 1980, p. 33 - 55.

Brandtstädter, J. & G. Reinert: Wissenschaft als Gegenstand der Wissenschaft vom menschlichen Erleben und Verhalten: Ueberlegungen zur Konzeption einer Wissenschaftspsychologie, in: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie 1973 (4), p. 368 - 379.

Braün, C.M.J. & J.M.C. Baribeau: Subjective Idealism in Kohlberg's Theory of Moral Development - A Critical Analysis, in: Human Development 1978 (21), p. 289 - 301.

Brentano, F.: Psychologie vom empirischen Standpunkt, Bd. 1, hrsgg. von O. Kraus, Hamburg: Meiner 1973.

Briskman, L.B.: Is a Kuhnian Analysis Applicable to Psychology? in: Science Studies 1972 (2), p. 87 - 97.

Brockmeier, J.: Ueber die Bedeutung von Methode und Gegenstand bei der Begründung wissenschaftlicher Erkenntnismethodologie, in: Argument-Sonderband Nr. 41 1979, p. 129 - 157.

Bronfenbrenner, U.: Oekologische Sozialisationsforschung, hrsgg. von K. Lüscher, Stuttgart: Klett 1976.

Broughton, J.: "Beyond Formal Operations": Theoretical Thought in Adolescence, in: Teachers College Record 1977 (79), p. 87 - 97.

Broverman, D.M.: Normative and Ipsative Measurement in Psychology, in: Psychological Review 1962 (69), p. 295 - 305.

Bruder, K.-J.: Einleitung: Zur Funktion der Kritik der bürgerlichen Psychologie, in: ders. (ed.): Kritik der bürgerlichen Psychologie - Zur Theorie des Individuums in der kapitalistischen Gesellschaft, Frankfurt: Fischer 1973, p. 7 - 24.

Bruner, J.: Psychology and the Image of Man, in: Times Litterary Supplement 17. Dez. 1976, p. 1589 - 1591.

Bruner, J. & C.D. Goodman: Value and Need as Organizing Factors in Perception, in: Journal of Abnormal and Social Psychology 1947 (42), p. 33 - 44.

Brunswik, E.: The Conceptual Framework of Psychology, International Encyclopedia of Unified Science, vol. 1, no. 10, Chicago: The University of Chicago Press 1952.

Buck-Morss, S.: Sozio-ökonomische Verzerrungen in Piagets Theorie und ihre Implikationen für interkulturell vergleichende Untersuchungen, in: K.F. Riegel (ed.): Zur Ontogenese dialektischer Operationen, Frankfurt: Suhrkamp 1978, p. 53 - 74.

Bühler, Ch. & M. Allen: Einführung in die humanistische Psychologie, Stuttgart: Klett 1973.

Bühler, K.: Die geistige Entwicklung des Kindes, Jena: Fischer 1922 (3. Aufl.).

Bühler, K.: Die Krise der Psychologie, Frankfurt: Ullstein 1978.

Bultmann, R.: Das Problem der Hermeneutik, in: H.-G. Gadamer & G. Boehm (eds.): Seminar: Philosophische Hermeneutik, Frankfurt: Suhrkamp 1976, p. 239 - 264.

Burt, C.: The Concept of Consciousness, in: British Journal of Psychology 1962 (53), p. 229 - 242.

Buser, R.: Ausdruckspsychologie, München: Reinhardt 1973.

Buss, A.R.: The Emerging Field of the Sociology of Psychological Knowledge, in: American Psychologist 1975 (30), p. 988 - 1002.

Buss, A.R.: Development of Dialectics and Development of Humanistic Psychology, in: Human Development 1976 (19), p. 248 - 260.

Bussmann, H.: Jean Piaget und die Mathematikdidaktik, in: Zeitschrift für Pädagogik 1974 (20), p. 703 - 718.

Campbell, D.T. & D.W. Fiske: Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix, in: Psychological Bulletin 1959 (56), p. 81 - 105.

Campbell, D.T. & J.C. Stanley: Experimentelle und quasi-experimentelle Anordnungen in der Unterrichtsforschung (bearbeitet von E. Schwarz), in: K. Ingenkamp (ed.): Strategien der Unterrichtsforschung (Teilausgabe des Handbuches der Unterrichtsforschung), Weinheim: Beltz 1973, p. 99 - 193.

Campbell, S.F. (ed.): Piaget Sampler - An Introduction to Jean Piaget through his own Words, New York: Academic Press 1976.

Canguilhem, G.: Die Herausbildung des Konzeptes der biologischen Regulation im 18. und 19. Jahrhundert, in: ders.: Wissenschaftsgeschichte und Epistemologie, Frankfurt: Suhrkamp 1979, p. 89 - 109 (a).

Canguilhem, G.: Zur Geschichte der Wissenschaften vom Leben seit Darwin, in: ders.: Wissenschaftsgeschichte und Epistemologie, Frankfurt: Suhrkamp 1979, p. 134 - 153 (b).

Carlson, R.: Where is the Person in Personality Research? in: Psychological Bulletin 1971 (75), p. 203 - 219.

Chadwick-Jones, J.K.: Social Exchange Theory: Its Structure and Influence in Social Psychology, London: Academic Press 1976.

Chandler, M.J.: Social Cognition - A Selective Review of Current Research, in: W.F. Overton & J.M. Gallagher (eds.): Knowledge and Development, vol. 1, New York: Plenum Press 1977, p. 93 - 147.

Chandler, M.J.: Relativismus und das Problem der erkenntnistheoretischen Vereinzelung, in: K.F. Riegel (ed.): Zur Ontogenese dialektischer Operationen, Frankfurt: Suhrkamp 1978, p. 193 - 205.

Chapanis, A.: Men, Machines, and Models, in: American Psychologist 1961 (16), p. 113 - 131.

de Charms, R.: Ein schulisches Trainingsprogramm zum Erleben eigener Verursachung, in: W. Edelstein & D. Hopf (eds.): Bedingungen des Bildungsprozesses - Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule, Stuttgart: Klett 1973, p. 60 - 78.

de Charms, R. & D.J. Shea: Beyond Attribution Theory - The Human Conception of Motivation and Causality, in: L.H. Strickland, F.E. Aboud & K.J. Gergen (eds.): Social Psychology in Transition, N.Y.: Plenum Press 1976, p. 253 - 267.

Cherry, C.: On Human Communication - A Review, a Survey, and a Criticism, New York: John Wiley & Sons 1966 (2. Aufl.).

Chomsky, N.: Review of B.F. Skinner's Verbal Behavior, in: Language 1959 (35), p. 26 - 58.

Churchland, P.M.: Der logische Status von Handlungserklärungen, in: A. Beckermann (ed.): Analytische Handlungstheorie, Bd. 2, Frankfurt: Suhrkamp 1977, p. 304 - 331.

Claessens, D. & K. Claessens: Kapitalismus als Kultur - Entstehung und Grundlagen der bürgerlichen Gesellschaft, Frankfurt: Suhrkamp 1979.

Coan, R.W.: Dimensions of Psychological Theory, in: V.St. Sexton & H. Misiak (eds.): Historical Persepctives in Psychology: Readings, Belmont: Wadsworth Publishing Company 1971, p. 229 - 245.

Coan, R.W.: Toward a Psychological Interpretation of Psychology, in: Journal of the History of the Behavioral Sciences 1973 (9), p. 313 - 327.

Cohn, R.C.: Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion - Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle, Stuttgart: Klett 1975.

Correnti, S.: A Comparison of Behaviorism and Psychoanalysis with Existentialism, in: V.St. Sexton & H. Misiak (eds.): Historical Perspectives in Psychology: Readings, Belmont: Wadsworth Publishing Company 1971, p. 168 - 182.

Cronbach, L.J.: The Two Disciplines of Scientific Psychology, in: American Psychologist 1957 (12), p. 671 - 684.

Cronbach, L.J.: Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology, in: American Psychologist 1975 (30), p. 116 - 127.

van den Daele, L.D.: Qualitative Models in Developmental Analysis, in: Developmental Psychology 1969 (1), p. 303 - 310.

Dahrendorf, R.: Homo Sociologicus - Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle, Opladen: Westdeutscher Verlag 1971 (10. Aufl.).

Dahrendorf, R.: Struktur und Funktion - Talcott Parsons und die Entwicklung der soziologischen Theorie, in: ders.: Pfade aus Utopia - Arbeiten zur Theorie und Methode der Soziologie, Zürich: Ex Libris 1974, p. 213 - 242.

Danto, A.C.: Mysticism and Morality - Oriental Thought and Moral Philosophy, Harmondsworth: Penguin 1976.

Davidson, D.: Handlungen, Gründe und Ursachen, in: J. Ritsert (ed.): Gründe und Ursachen gesellschaftlichen Handelns, Frankfurt: Campus 1975, p. 108 - 128.

Davidson, D.: Handeln, in: G. Meggle (ed.): Analytische Handlungstheorie, Bd. 1, Frankfurt: Suhrkamp 1977, p. 282 - 307 (a).

Davidson, D.: Die logische Form von Handlungssätzen, in: G. Meggle (ed.): Analytische Handlungstheorie, Bd. 1, Frankfurt: Suhrkamp 1977, p. 308 - 331 (b).

Day, W.: Contemporary Behaviorism and the Concept of Intention, in: W.J. Arnold (ed.): Conceptual Foundations of Psychology, Lincoln: University of Nebraska Press 1976, p. 65 - 131.

Delhees, K.H.: Motivation und Emotion, in: R.A. Stamm & H. Zeier (eds.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VI: Lorenz und die Folgen, Zürich: Kindler 1978, p. 856 - 888.

Demandt, A.: Metaphern für Geschichte - Sprachbilder und Gleichnisse im historisch-politischen Denken, München: Beck 1978.

Derbolav, J.: Ort und Aufgabe der pädagogischen Psychologie, in: F. Weinert (ed.): Pädagogische Psychologie, Köln: Kiepenheuer & Witsch 1974 (8. Aufl.), p. 49 - 50.

Descartes, R.: Meditationen über die Erste Philosophie, Stuttgart: Reclam 1971.

Deuchler, F.: Geschichte der Malerei - Von den Anfängen bis zur Gegenwart, Luzern: Schweizer Volks-Buchgemeinde 1971 (2. Aufl.).

Deutsch, M. & R.M. Krauss: Theories in Social Psychology, New York: Basic Books 1965.

Devereux, G.: Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften, München: Hanser 1967.

Diemer, A.: Materialismus, in: A. Diemer & I. Frenzel (eds.): Philosophie (Fischer Lexikon), Frankfurt: Fischer 1967, p. 156 - 169.

Dilthey, W.: Die Entstehung der Hermeneutik, in: ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 5, Stuttgart: Teubner 1964 (4. Aufl.), p. 317 - 338.

Dobzhansky, Th.: Intelligenz - Vererbung und Umwelt, München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1975.

Dollard, J., L.W. Doob, N.E. Miller, O.H. Mowrer & R.R. Sears: Frustration und Aggression, New Haven: Yale University Press 1968.

Duckworth, E.: Either We're Too Early and They Can't Learn It or We're Too Late and They Know It Already: The Dilemma of "Applying Piaget", in: Harvard Educational Review 1979 (49), p. 297 - 312.

Dunnette, M.D.: Fads, Fashions, and Folderol in Psychology, in: American Psychologist 1966 (21), p. 343 - 352.

Ebeling, G.: Gewissheit und Zweifel - Die Situation des Glaubens im Zeitalter nach Luther und Descartes, in: Zeitschrift für Theologie und Kirche 1967 (64), p. 282 - 324.

Eberlein, G. & R. Pieper (eds.): Psychologie - Wissenschaft ohne Gegenstand? Frankfurt: Campus 1976.

Eibl-Eibesfeldt, I.: Liebe und Hass - Zur Naturgeschichte elementarer Verhaltensweisen, München: Piper 1970.

Eibl-Eibesfeldt, I.: Stammesgeschichtliche Anpassungen im Verhalten des Menschen, in: H.-G. Gadamer & P. Vogler (eds.): Neue Anthropologie, Bd. 2, Stuttgart: Thieme 1972, p. 3 - 59.

Elias, N.: Was ist Soziologie? München: Juventa 1971 (2. Aufl.).

Elias, N.: Ueber den Prozess der Zivilisation - Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen, 2 Bde., Frankfurt: Suhrkamp 1976.

Elkind, D.: Zwei entwicklungspsychologische Ansätze: Piaget und Montessori, in: G. Steiner (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII: Piaget und die Folgen, Zürich: Kindler 1978, p. 584 - 594.

Elms, A.C.: The Crisis of Confidence in Social Psychology, in: American Psychologist 1975 (30), p. 967 - 976.

Endler, N.S. & D. Magnusson: Toward an Interactional Psychology of Personality, in: Psychological Bulletin 1976 (83), 956 - 974.

Epstein, S.: The Self-Concept Revisited - Or a Theory of a Theory, in: American Psychologist 1973 (28), p. 404 - 416.

Erikson, E.H. Kinderspiel und politische Phantasie, Frankfurt: Suhrkamp 1978.

Ewert, O.: Zum Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie im Wandel ihrer Geschichte, in: J. Brandtstädter, G. Reinert & K.A. Schneewind (eds.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven, Stuttgart: Klett-Cotta 1979, p. 15 - 28.

Eyferth, K.: Programmierter Unterricht und "computer assisted instruction", in: M. Irle (ed.): Bericht über den 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen: Hogrefe 1969, p. 60 - 67 (a).

Eyferth, K.: Diskussionsbemerkung zum Symposium I, in: M. Irle (ed.): Bericht über den 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen: Hogrefe 1969, p. 80 (b).

Eysenck, H.J.: Wege und Abwege der Psychologie, Reinbek: Rowohlt 1963.

Farberow, N.L.: The Crisis Is Chronic, in: American Psychologist 1973 (28), p. 388 - 394.

Feldman, C.F. & St. Toulmin: Logic and the Theory of Mind, in: W.J. Arnold (ed.): Conceptual Foundations of Psychology, Lincoln: University of Nebraska Press 1976, p. 409 - 476.

Festinger, L.: A Theory of Social Comparison Processes, in: Human Relations 1954 (7), p. 117 - 140.

Fetz, R.L.: Piaget als philosophisches Ereignis, in: G. Steiner (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII: Piaget und die Folgen, Zürich: Kindler 1978, p. 27 - 40.

Feyerabend, P.K.: Wider den Methodenzwang - Skizze einer anarchistischen Erkenntnistheorie, Frankfurt: Suhrkamp 1976.

Feyerabend, P.K.: Der wissenschaftstheoretische Realismus und die Autorität der Wissenschaften - Ausgewählte Schriften, Bd. 1, Braunschweig: Vieweg & Sohn 1978.

Feyerabend, P.: Erkenntnis für freie Menschen - Veränderte Ausgabe, Frankfurt: Suhrkamp 1980.

Filipp. S.-H. (ed.): Selbstkonzept-Forschung: Probleme - Befunde - Perspektiven, Stuttgart: Klett 1979.

Fincham, F.D. & J.M. Jaspars: Attribution of Responsibility: From Man the Scientist to Man As Lawyer, in: L. Berkowitz (ed.): Advances in Experimental Social Psychology, vol. 13, N.Y.: Academic Press 1980, p. 81 - 138.

Fischhoff, B.: Attribution Theory and Judgment under Uncertainty, in: J.H. Harvey, W.J. Ickes & R.F. Kidd (eds.): New Directions in Attribution Research, vol.1, Hillsdale: Erlbaum 1976, p. 421 - 452.

Fiske, D.W.: The Limits for the Conventional Science of Personality, in: Journal of Personality 1974 (42), p. 1 - 11.

Flavell, J.H.: Cognitive Changes in Adulthood, in: L.R. Goulet & P.B. Baltes (eds.): Life-Span Developmental Psychology - Research and Theory, N.Y.: Academic Press 1970, p. 247 - 253.

Foa, E.B. & H.G. Foa: Resource Theory of Social Exchange, in: J.W. Thibaut, J.T. Spence & R.C. Carson (eds.): Contemporary Topics in Social Psychology, Morristown: General Learning Press 1976, p. 99 - 131.

Foppa, K.: Der Beitrag verschiedener lerntheoretischer Konzeptionen zur angewandten Psychologie des Lernens, in: M. Irle (ed.): Bericht über den 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen: Hogrefe 1969, p. 58 - 60.

Foucault, M.: Ueberwachen und Strafen - Die Geburt des Gefängnisses, Frankfurt: Suhrkamp 1977.

Freud, S.: Zur Psychopathologie des Alltagslebens (1901), G.W. IV.

Freud, S.: Triebe und Triebschicksale (1915), G.W. X, p. 210 - 232.

Freud, S.: Wege der psychoanalytischen Therapie (1919), G.W. XII, p. 183 - 289.

Freud, S.: Das Ich und das Es (1923), G.W. XIII, p. 237 - 289.

Frey, D.: Der augenblickliche Stand der "forced compliance"-Forschung, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1971 (2), p. 323 - 342.

Fromm, E.: Die Revolution der Hoffnung, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt 1971.

Fromm, E.: Die Krise der Psychoanalyse, in: ders.: Analytische Sozialpsychologie, Frankfurt: Suhrkamp 1972, p. 193 - 228.

Fruehling, R.T.: Multicultural Education as Social Exchange, in: Phi Delta Kappan 1977 (58), p. 398 - 400.

Flüchtner, H.: Einleitung, in: G. Politzer: Kritik der Grundlagen der Psychologie, Frankfurt: Suhrkamp 1978, p. 7 - 28.

Furth, H.G.: Intelligenz und Erkennen - Die Grundlagen der genetischen Erkenntnistheorie Piagets, Frankfurt: Suhrkamp 1976.

Galperin, P.J.: Zu Grundfragen der Psychologie, Köln: Pahl-Rugenstein 1980.

Galtung, J.: Methodologie und Ideologie, Frankfurt: Suhrkamp 1978.

Garfinkel, H.: Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (ed.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1, Reinbek: Rowohlt 1973, p. 189 - 262.

Gedo, J.E. & A. Goldberg: Models of the Mind - A Psychoanalytic Theory, Chicago: University of Chicago Press 1976.

Gergen, K.J.: The Concept of Self, New York: Holt, Rinehart & Winston 1971.

Gergen, K.J.: Social Psychology as History, in: Journal of Personality and Social Psychology 1973 (26), p. 309 - 320.

Gergen, K.J. & M.M. Gergen: Attribution im Kontext sozialer Erklärung, in: D. Görlitz, W.-U. Meyer & B. Weiner (eds.): Bielefelder Symposium über Attribution, Stuttgart: Klett-Cotta 1978, p. 221 - 238.

Geulen, D.: Das vergesellschaftete Subjekt - Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie, Frankfurt: Suhrkamp 1977.

Ghiselli, E.E.: Some Perspectives for Industrial Psychology, in: American Psychologist 1974 (29), p. 80 - 87.

Gibbs, J.C.: Kohlberg's Stages of Moral Judgment: A Constructive Critique, in: Harvard Educational Review 1977 (47), p. 43 - 61.

Gibbs, J.C.: Kohlberg's Moral Stage Theory - A Piagetian Revision, in: Human Development 1979 (22), p. 89 - 112.

Gilligan, C.: In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and Morality, in: Harvard Educational Review 1977 (47), p. 481 - 517.

Giorgi, A.: The Meta-Psychology of Merleau-Ponty as a Possible Basis for Unity in Psychology, in: Journal of Phenomenological Psychology 1974 (5), p. 53 - 74.

Giorgi, A.: Phenomenology and the Foundations of Psychology, in: W.J. Arnold (ed.): Conceptual Foundations of Psychology, Lincoln: University of Nebraska Press 1976, p. 281 - 348.

Gladwin, T.: Culture and logical process, in: J.W. Berry & P.R. Dasen (eds.): Culture and Cognition: Readings in Cross-Cultural Psychology, London: Methuen 1974, p. 27 - 37.

Goff, T.W.: Marx and Mead - Contributions to a Sociology of Knowledge, London: Routledge & Kegan Paul 1980.

Goffman, E.: The Presentation of Self in Everyday Life, Garden City: Doubleday 1959.

Goffman, E.: Role Distance, in: ders.: Encounters - Two Studies in the Sociology of Interaction, Indianapolis: Bobbs-Merrill 1961, p. 83 - 152.

Goffman, E.: Stigma - Ueber Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt: Suhrkamp 1975.

Görlitz, D.: Motivationshypothesen in der Alltagskommunikation, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1974 (26), p. 538 - 567.

Görres, A.: Einleitung: Das Unbehagen in der Psychologie, in: ders.: Kennt die Psychologie den Menschen? - Fragen zwischen Psychotherapie, Anthropologie und Christentum, München: Piper 1978, p. 7 - 13.

Gouldner, A.W.: Reziprozität und Autonomie in der funktionalen Theorie, in: H. Hartmann (ed.): Moderne amerikanische Soziologie - Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie, Stuttgart: Enke 1973 (2. Aufl.), p. 371 - 393.

Gouldner, A.W.: Die westliche Soziologie in der Krise, 2 Bde., Reinbek: Rowohlt 1974.

Graumann, C.F.: Sozialpsychologie: Ort, Gegenstand und Aufgabe, in: ders. (ed.): Handbuch der Psychologie, Bd. 7/1, Göttingen: Hogrefe 1969, p. 3 - 80.

Graumann, C.F.: Interaktion und Kommunikation, in: ders. (ed.): Handbuch der Psychologie, Bd. 7/2, Göttingen: Hogrefe 1972, p. 1109 - 1262.

Graumann, C.F.: Im Wind der Veränderung? (Rezension), in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1975 (6), p. 88 - 95.

Graumann, C.F.: Psychologie - humanistisch oder human? in: psychologie heute 1977 (4), Heft 8, p. 40 - 45.

Graumann, C.F.:Die Scheu des Psychologen vor der Interaktion - Ein Schisma und seine Geschichte, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1979 (10), p. 284 - 304.

Graumann, C.F.: Verhalten und Handeln - Probleme einer Unterscheidung, in: W. Schluchter (ed.): Verhalten, Handeln und System, Frankfurt: Suhrkamp 1980, p. 16 - 31.

Graumann, C.F. (ed.): Oekologische Perspektiven in der Psychologie, Bern: Huber 1978.

Graumann, C.F. & A. Métraux: Die Phänomenologische Orientierung in der Psychologie, in: K.A. Schneewind (ed.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie, München: Reinhardt 1977, p. 27 - 53.

von Greiff, B.: Gesellschaftsform und Erkenntnisform - Zum Zusammenhang von wissenschaftlicher Erfahrung und gesellschaftlicher Entwicklung, Frankfurt: Campus 1976.

Grieswelle, D.: Allgemeine Soziologie - Gegenstand, Grundbegriffe und Methode der Soziologie, Stuttgart: Kohlhammer 1974.

Groeben, N.: Gestalttheorie als Irrationalismusbasis? - Das Bild des "gestalt switch" und irrationalistische Tendenzen in der neueren Wissenschaftstheorie, in: S. Ertel, L. Kemmler & M. Stadler (eds.): Gestalttheorie in der modernen Psychologie, Darmstadt: Steinkopff 1975, p. 134 - 145.

Groeben, N.: Normkritik und Normbegründung als Aufgabe der Pädagogischen Psychologie, in: J. Brandtstädter, G. Reinert & K.A. Schneewind (eds.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven, Stuttgart: Klett-Cotta 1979, p. 51 - 77.

Groeben, N. & B. Scheele: Argumente für eine Psychologie des reflexiven Subjekts - Paradigmawechsel vom behavioralen zum epistemologischen Menschenbild, Darmstadt: Steinkopff 1977.

Groeben, N. & H. Westmeyer: Kriterien psychologischer Forschung, München: Juventa 1975.

Gross, N., W.S. Mason & A.W. McEachern: Explorations in Role Analysis - Studies of the School Superintendency Role, New York: John Wiley & Sons 1958.

Grubitzsch, S. & G. Rexilius (eds.): Testtheorie - Testpraxis, Voraussetzungen, Verfahren, Formen und Anwendungsmöglichkeiten psychologischer Tests im kritischen Ueberblick, Reinbek: Rowohlt 1978.

Grüter, B.: "Dialektische Psychologie" - eine amerikanische Variante kritischer Psychologie? in: Argument-Sonderband Nr. 41 1979, p. 157 - 175.

Habermas, J.: Zur Logik der Sozialwissenschaften - Materialien, Frankfurt: Suhrkamp 1973 (3. Aufl.) (a).

Habermas, J.: Wahrheitstheorien, in: H. Fahrenbach (ed.): Wirklichkeit und Reflexion - Festschrift zum 60. Geburtstag von Walter Schulz, Pfullingen: Neske 1973, p. 211 - 265 (b).

Habermas, J.: Zwischen Philosophie und Wissenschaft - Marxismus als Kritik, in: ders.: Theorie und Praxis - Sozialphilosophische Studien, Frankfurt: Suhrkamp 1974 (3. Aufl.), p. 228 - 289.

Habermas, J.: Erkenntnis und Interesse, Frankfurt: Suhrkamp 1975 (3. Aufl.).

Habermas, J.: Moralentwicklung und Ich-Identität, in: ders.: Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus, Frankfurt: Suhrkamp 1976, p. 63 - 91.

Hachmöller, J.: Pawlows missverstandener Hund - Ein Beitrag zur Lern- und Curriculumtheorie, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1977.

Halisch, F.: Die Selbstregulation leistungsbezogenen Verhaltens: Das Leistungsmotiv als Selbstbekräftigungssystem, in: H.-D. Schmalt & W.-U. Meyer (eds.): Leistungsmotivation und Verhalten, Stuttgart: Klett 1976, p. 137 - 164.

Hall, R.V. & R. Copeland: Verhaltensmodifikation in der Schule, in: H. Zeier (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. IV: Pawlow und die Folgen, Zürich: Kindler 1977, p. 853 - 879.

Hamlyn, D.W.: Experience and the Growth of Understanding, London: Routledge & Kegan Paul Ltd. 1978.

Harten, H.-Chr.: Der vernünftige Organismus oder gesellschaftliche Evolution der Vernunft - Zur Gesellschaftstheorie des genetischen Strukturalismus von Piaget, Frankfurt: Syndikat 1977.

Harten, H.-Chr. & E. Flitner: Sozialisation und Gesellschaft bei Piaget, in: Pädagogische Rundschau 1974 (28), p. 118 - 135.

Hartmann, H.: Die Grundlagen der Psychoanalyse, Stuttgart: Klett 1972.

Harvey, J.H., W.J. Ickes & R.F. Kidd: A Conversation with Fritz Heider, in: dies. (eds.): New Directions in Attribution Research, vol. 1, Hillsdale: Erlbaum 1976, p. 3 - 18.

Haug, F.: Kritik der Rollentheorie - und ihrer Anwendung in der bürgerlichen deutschen Soziologie, Frankfurt: Fischer 1972.

Hays, W.L.: Statistics, London: Holt, Rinehart & Winston 1970.

Heather, N.: Radical Perspectives in Psychology, London: Methuen 1976.

Hebb, D.O.: What Psychology Is About, in: American Psychologist 1974 (29), p. 71 - 79.

Heckhausen, H.: Eine Rahmentheorie der Motivation in zehn Thesen, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1963 (10), p. 604 - 626.

Heckhausen, H.: Leistungsmotivation, in: H. Thomae (ed.): Handbuch der Psychologie, Bd. 2, Göttingen: Hogrefe 1965, p. 602 - 702.

Heckhausen, H.: Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs, in: C.F. Graumann (ed.): Handbuch der Psychologie, Bd. 7/2, Göttingen: Hogrefe 1972, p. 955 - 1019.

Heckhausen, H.: Einleitung, in: W. Edelstein & D. Hopf (eds.): Bedingungen des Bildungsprozesses - Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lernen in der Schule, Stuttgart: Klett 1973, p. 30 - 39.

Heckhausen, H.: Motive und ihre Entstehung, in: F.E. Weinert, C.F. Graumann, H. Heckhausen & M. Hofer (eds.): Funk-Kolleg Pädagogische Psychologie, Bd. 1, Frankfurt: Fischer 1974, p. 133 - 171.

Heckhausen, H.: Relevanz der Psychologie als Austausch zwischen naiver und wissenschaftlicher Verhaltenstheorie, in: Psychologische Rundschau 1976 (27), p. 1 - 11.

Heckhausen, H.: Kommentar zum Beitrag von Gergen und Gergen, in: D. Görlitz, W.-U. Meyer & B. Weiner (eds.): Bielefelder Symposium über Attribution, Stuttgart: Klett-Cotta 1978, p. 239 - 243.

Hehlmann, W.: Geschichte der Psychologie, Stuttgart: Kröner 1967 (2. Aufl.).

Heidegger, M.: Die Zeit des Weltbildes, in: ders.: Holzwege, Frankfurt: Klostermann 1963 (4. Aufl.), p. 69 - 104.

Heider, F. (1976): siehe J.H. Harvey, W.J. Ickes & R.F. Kidd (1976).

Heider, F.: Psychologie der interpersonalen Beziehungen, Stuttgart: Klett 1977.

Heiss, R.: Die Bildung von Modellen in der Psychologie, in: F.P. Hardesty & K. Eyferth (eds.): Forderungen an die Psychologie, Bern: Huber 1965, p. 22 - 36.

Held, K.: Kommunikationsforschung - Wissenschaft oder Ideologie? - Materialien zur Kritik einer neuen Wissenschaft, München: Hanser 1973.

Hempel, C.G.: Rationales Handeln, in: G. Meggle (ed.): Analytische Handlungstheorie, Bd. 1, Frankfurt: Suhrkamp 1977, p. 388 - 414.

Hennen, M.: Krise der Rationalität - Dilemma der Soziologie, Zur kritischen Rezeption Max Webers, Stuttgart: Enke 1976.

Herrmann, Th.: Ueber einige Einwände gegen die nomothetische Psychologie, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1971 (2), p. 123 - 149.

Herrmann, Th.: Zur Lage der Psychologie, in: Psychologische Rundschau 1973 (24), p. 1 - 19.

Herrmann, Th.: Präzisierte Psychologie (Rezension), in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1974 (5), p. 145 - 151.

Herrmann, Th.: Statement in: Hommage à Jean Piaget zum achtzigsten Geburtstag, Stuttgart: Klett 1976, p. 25 (a).

Herrmann, Th.: Die Psychologie und ihre Forschungsprogramme, Göttingen: Hogrefe 1976 (b).

Herrmann, Th.: Psychologie und das kritisch-pluralistische Wissenschaftsprogramm, in: K.A. Schneewind (ed.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie, München: Reinhardt 1977, p. 55 - 69.

Herrmann, Th.: Pädagogische Psychologie als psychologische Technologie, in: J. Brandtstädter, G. Reinert & K.A. Schneewind (eds.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven, Stuttgart: Klett-Cotta 1979, p. 209 - 236.

Herrmann, Th.: Krise der Psychologie? - Nein, aber jede Menge Probleme, in: psychologie heute 1980 (7), Heft 11, p. 64 - 72.

Herzog, W.: Die strategische Natur der Aktionsforschung, in: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 1977 (3), Heft 3, p. 7 - 34.

Herzog, W.: Zur Kritik des Objektivismus in der Psychologie, in: Psyche 1979 (33), p. 289 - 305 (a).

Herzog, W.: Der Körper als Thema der Pädagogik, in: W. Herzog & B. Meile (eds.): Schwerpunkt Schule - Festschrift zum 60. Geburtstag von Konrad Widmer, Zürich: Rotapfel 1979, p. 181 - 231 (b).

Herzog, W.: Die wissenschaftstheoretische Problematik der Integration psychotherapeutischer Methoden, in: Integrative Therapie 1980 (6), p. 261 - 280 (a).

Herzog, W.: Antezedentien der Rolleninternalisierung - Eine begriffliche und empirische Analyse, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1980 (32), p. 240 - 261 (b).

Hesse, M.B.: Models and Analogies in Science, Notre Dame: University of Notre Dame Press 1970 (2. Aufl.).

Heynal, A.: Freud und Piaget - Parallelen und Differenzen zweier Entwicklungspsychologien, in: Psyche 1975 (29), p. 242 - 272.

Hiebsch, H.: Wilhelm Wundt und die Anfänge der experimentellen Psychologie, Sitzungsberichte der Sächsischen Akademie der Wissenschaften zu Leipzig, Bd. 118, Heft 4, Berlin (Ost): Akademie-Verlag 1977 (a).

Hiebsch, H.: Wissenschaftspsychologie - Psychologische Fragen der Wissenschaftsorganisation, Berlin (Ost): VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften 1977 (b).

Hilgard, E.R.: The Trilogy of Mind: Cognition, Affection, and Conation, in: Journal of the History of the Behavioral Sciences 1980 (16), p. 107 - 117.

Hilgard, E.R. & G.H. Bower: Theorien des Lernens, 2 Bde., Stuttgart: Klett 1970, 1971.

Hillebrand, M.J.: Einführung in die pädagogische Psychologie, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1974.

Hilpelä, J.: The Concept of Methodology and the Possibility of Dialectical Methodology, in: W.R. Beyer (ed.): Hegel-Jahrbuch 1974, Köln: Pahl-Rugenstein 1975, p. 400 - 403.

Hitt, W.D.: Two Models of Man, in: E.H. Witte (ed.): Psychologie als empirische Sozialwissenschaft, Suttgart: Enke 1977, p. 70 - 84.

Hobbes, Th.: Vom Körper, Hamburg: Meiner 1967 (2. Aufl.).

Hofstätter, P.R.: Ueber Selbsterkenntnis, in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1959 (6), p. 22 - 39.

Hofstätter, P.R.: Psychologie (Fischer Lexikon), Frankfurt: Fischer 1972.

Hofstätter, P.R.: Einführung in die Sozialpsychologie, Stuttgart: Kröner 1973 (5. Aufl.).

Hofstätter, P.R.: Einleitung: Psychologie und Gesellschaft, in: Th. Herrmann, P.R. Hofstätter, H.P. Huber & F.E. Weinert (eds.): Handbuch psychologischer Grundbegriffe, München: Kösel 1977, p. 7 - 13.

Hollis, M.: Models of Man - Philosophical Thoughts on Social Action, Cambridge: University of Cambridge Press 1977.

Holzkamp, K.: Zur Geschichte und Systematik der Ausdruckstheorien, in: R. Kirchhoff (ed.): Handbuch der Psychologie, Bd. 5, Göttingen: Hogrefe 1965, p. 39 - 113.

Holzkamp. K.: Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis, in: ders.: Kritische Psychologie, Frankfurt: Fischer 1972, p. 9 - 34 (a).

Holzkamp, K.: Verborgene anthropologische Voraussetzungen der allgemeinen Psychologie, in: ders.: Kritische Psychologie, Frankfurt: Fischer 1972, p. 35 - 73 (b).

Holzkamp, K.: Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen kritisch-emanzipatorischer Psychologie, in: ders.: Kritische Psychologie, Frankfurt: Fischer 1972, p. 75 - 146 (c).

Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung, Frankfurt: Athenäum 1973.

Holzkamp, K.: Verhaltenstheorie als letzte Bastion? (Rezension), in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1974 (5), p. 152 - 160.

Holzkamp. K.: Die Ueberwindung der wissenschaftlichen Beliebigkeit psychologischer Theorien durch die Kritische Psychologie, Teil 1 und 2, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1977 (8), p. 1 - 22 und 78 - 97.

Holzkamp, K.: Das Marxsche "Kapital" als Grundlage der Verwissenschaftlichung psychologischer Forschung, in: ders.: Gesellschaftlichkeit des Individuums - Aufsätze 1974 - 1977, Köln: Pahl-Rugenstein 1978, p. 245 - 255.

Holzkamp, K. & V. Schurig: Zur Einführung in A.N. Leontjews "Probleme der Entwicklung des Psychischen", in: A.N. Leontjew: Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt: Athenäum-Fischer 1973, p. XI - LII.

Homans, G.C.: Was ist Sozialwissenschaft? Opladen: Westdeutscher Verlag 1969.

Homans, G.C.: Zeitgenössische soziologische Theorie, in: ders.: Grundfragen soziologischer Theorie - Aufsätze, Opladen: Westdeutscher Verlag 1972, p. 9 - 43 (a).

Homans, G.C.: Grundlegende soziale Prozesse, in: ders.: Grundfragen soziologischer Theorie - Aufsätze, Opladen: Westdeutscher Verlag 1972, p. 59 - 105 (b).

Homans, G.C.: Soziales Verhalten als Austausch, in: H. Hartmann (ed.): Moderne amerikanische Soziologie - Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie, Stuttgart: Enke 1973, p. 247 - 262.

Homans, G.C.: Commentary, in: L. Berkowitz & E. Walster (eds.): Advances in Experimental Social Psychology, vol. 9, N.Y.: Academic Press 1976, p. 231 - 244.

Hoppe, S., Chr. Schmid-Schönbein & Th.B. Seiler: Entwicklungssequenzen - Theoretische, empirische und methodische Untersuchungen, Implikationen für die Praxis, Bern: Huber 1977.

Horkheimer, M.: Zur Kritik der instrumentellen Vernunft, Frankfurt: Fischer 1967.

Horkheimer, M.: Geschichte und Psychologie, in: ders.: Kritische Theorie, Bd. 1, Frankfurt: Fischer 1968, p. 9 - 30.

Hörmann, H.: Psychologie der Sprache, Berlin: Springer 1977 (2. Aufl.).

Horn, K.: Bemerkungen zur politischen Konsequenz des Psychologismus psychologischer Denkmodelle und Vorschläge zu dessen Ueberwindung, in: Die Deutsche Schule 1973 (65), p. 481 - 492.

Hsu, F.L.: Psychosocial Homeostasis and Jen: Conceptual Tools for Advancing Psychological Anthropology, in: American Anthropologist 1971 (73), p. 23 - 44.

Hunt, J.McV.: Some Implications of Piaget's Observations and Theoretical Conceptions, in: H.J. Butcher & D.E. Lomax (eds.): Readings in Human Intelligence, London: Methuen & Co. Ltd. 1972, p. 288 - 309.

Husserl, E.: Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie, hrsgg. von E. Ströker, Hamburg: Meiner 1977.

Inhelder, B.: Genetic Epistemology and Developmental Psychology, in: R.W. Rieber & K. Salzinger (eds.): The Roots of American Psychology: Historical Influences and Implications for the Future, Annals of the New York Academy of Sciences, vol. 291, New York 1977, p. 332 - 341 (a).

Inhelder, B.: Lernen und Entwicklung, in: G. Nissen (ed.): Intelligenz, Lernen und Lernstörungen - Theorie, Praxis und Therapie, Berlin: Springer 1977, p. 94 - 100 (b).

Irle, M.: Eine Flaute in der Sozialpsychologie? (Rezension), in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1975 (6), p. 96 - 102.

Irle, M.: Zur Lage der Psychologie, in: Psychologische Rundschau 1979 (30), p. 1 - 18.

Iseler, A.: Der Relevanzbegriff und die Relevanzbegriffe: Versuch einer Explikation, in: A. Iseler & M. Perrez (eds.): Relevanz in der Psychologie - Zur Problematik von Relevanzbegriffen, -forderungen und -behauptungen, München: Reinhardt 1976, p. 11 - 53.

Israel, J.: Stipulations and Construction in the Social Sciences, in: J. Israel & H. Tajfel (eds.): The Context of Social Psychology - A Critical Assessment, London: Academic Press 1972, p. 123 - 211 (a).

Israel, J.: Der Begriff Entfremdung - Makrosoziologische Untersuchung von Marx bis zur Soziologie der Gegenwart, Reinbek: Rowohlt 1972 (b).

Israel, J.: Die sozialen Beziehungen - Grundelemente der Sozialwissenschaft, Reinbek: Rowohlt 1977.

Jaeggi, E.: Die Privatheit von Erfahrungen: Auseinandersetzung mit dem erlebenszentrierten Element in der humanistischen Psychotherapie, in: U. Völker (ed.): Humanistische Psychologie, Weinheim: Beltz 1980, p. 285 - 303.

Jäger, M.: Wissenschaftstheoretische Kennzeichnung der funktional-historischen Vorgehensweise als Ueberwindung der Beschränktheit der traditionellen psychologischen Wissenschaftspraxis, in: K.-H. Braun & K. Holzkamp (eds.): Kritische Psychologie - Bericht über den 1. Internationalen Kongress Kritische Psychologie, Bd. 1, Köln: Pahl-Rugenstein 1977, p. 122 - 139.

Jäger, M.: Nichtaussagenkonzeption oder subjektive Rationalität? - Auseinandersetzung mit Stegmüller, Westmeyer und einigen Aspekten der Verhaltenstherapie-Diskussion, in: M. Jäger, K. Kersten, E. Leiser, W. Maschewsky & U. Schneider: Subjektivität als Methodenproblem - Beiträge zur Kritik der Wissenschaftstheorie und Methodologie der bürgerlichen Psychologie, Köln: Pahl-Rugenstein 1979, p. 69 - 127.

Jahoda, G.: Kultur und visuelle Wahrnehmung, in: S. Moscovici (ed.): Forschungsgebiete der Sozialpsychologie - Eine Einführung für das Hochschulstudium, Bd. 2, Kronberg: Athenäum 1976, p. 213 - 255.

Jaki, St.L.: Von subjektiven Wissenschaftlern zur objektiven Wissenschaft, in: W. Becker, & K. Hübner (eds.): Objektivität in den Natur- und Geisteswissenschaften, Hamburg: Hoffmann & Campe 1976, p. 154 - 168.

Jammer, M.: Die Entwicklung des Modellbegriffes in den physikalischen Wissenschaften, in: Studium Generale 1965 (18), p. 166 - 173.

Janich, P., F. Kambartel & J. Mittelstrass: Wissenschaftstheorie als Wissenschaftskritik, Frankfurt: Aspekte Verlag 1974.

Jaroschewski, M.: Psychologie im 20. Jahrhundert, Berlin (Ost): Volk und Wissen 1975.

Jensen, A.R.: The IQ Controversy: A Reply to Layzer, in: Cognition 1972 (1), p. 427 - 452.

Joas, H.: Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung, in: K. Hurrelmann & D. Geulen (eds.): Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim: Beltz 1980, p. 147 - 160 (a).

Joas, H.: Praktische Intersubjektivität - Die Entwicklung des Werkes von G.H. Mead, Frankfurt: Suhrkamp 1980 (b).

Johnson, Th.J., R. Feigenbaum & M. Weiby: Some Determinants and Consequences of the Teacher's Perception of Causation, in: Journal of Educational Psychology 1964 (55), p. 237 - 246.

Jones, E.E. & H.B. Gerard: Foundations of Social Psychology, New York: John Wiley & Sons 1967.

Jones, E.E. & R.E. Nisbett: The Actor and the Observer: Divergent Perceptions of the Causes of Behavior, in: E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, St. Valins & B. Weiner: Attribution: Perceiving the Causes of Behavior, Morristown: General Learning Press 1971, p. 79 - 94.

Jones, E.E., D.E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, St. Valins & B. Weiner: Attribution: Perceiving the Causes of Behavior, Morristown: General Learning Press 1971.

Jourard, S.M.: A Humanistic Revolution in Psychology, in: A.G. Miller (ed.): The Social Psychology of Psychological Research, New York: The Free Press 1972, p. 6 - 13.

Kac, M.: Some Mathematical Models in Science, in: Science 1969 (166), p. 695 - 697.

Kambartel, F.: Bemerkungen zum normativen Fundament der Oekonomie, in: J. Mittelstrass (ed.): Methodologische Probleme einer normativ-kritischen Gesellschaftstheorie, Frankfurt: Suhrkamp 1975, p. 107 - 125.

Kamii, C.: Pedagogical Principles Derived from Piaget's Theory: Relevance for Educational Practice, in: M. Schwebel & J. Raph (eds.): Piaget in the Classroom, N.Y.: Basic Books 1973, p. 199 - 215.

Kaminski, G. (ed.): Umweltpsychologie - Perspektiven, Probleme, Praxis, Stuttgart: Klett 1976.

Karmiloff-Smith, A. & B. Inhelder: "If You Want to Get Ahead, Get a Theory", in: Cognition 1975 (3), p. 195 - 212.

Keiler, P.: Wissenschaftstheoretische und methodische Probleme einer Phylogenie des Psychischen, in: K.A. Schneewind (ed.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie, München: Reinhardt 1977, p. 117 - 154.

Keiler, P. & K. Holzkamp: Psychologie in der Krise - Thesen zur gesellschaftlichen Funktion der Ertelschen "Dogmatismus"-Forschung, in: P. Keiler & M. Stadler (eds.): Erkenntnis oder Dogmatismus? Köln: Pahl-Rugenstein 1978, p. 239 - 252.

Keller, W.: Das Problem der Willensfreiheit, Bern: Francke 1965.

Kelley, H.H.: Attribution Theory in Social Psychology, in: D. Levine (ed.): Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln: University of Nebraska Press 1967, p. 192 - 240.

Kelley, H.H.: Causal Schemata and the Attribution Process, in: E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, St. Valins & B. Weiner: Attribution: Perceiving the Causes of Behavior, Morristown: General Learning Press 1971, p. 151 - 174.

Kelley, H.H.: The Processes of Causal Attribution, in: American Psychologist 1973 (28), p. 107 - 128.

Kelley, H.H.: Zaubertricks: Der Umgang mit Attributionen, in: D. Görlitz, W.-U. Meyer & B. Weiner (eds.): Bielefelder Symposium über Attribution, Stuttgart: Klett-Cotta 1978, p. 29 - 47.

Kelly, G.A.: Der Motivationsbegriff als irreführendes Konstrukt, in: H. Thomae (ed.): Die Motivation menschlichen Handelns, Köln: Kiepenheuer & Witsch 1968 (4. Aufl.), p. 498 - 509.

Kessel, F.S.: The Philosophy of Science as Proclaimed and Science as Practiced: "Identity" or "Dualism"? in: American Psychologist 1969 (24), p. 999 - 1005.

Keupp, H.: Modellvorstellungen von Verhaltensstörungen: "Medizinisches Modell" und mögliche Alternativen, in: Chr. Kraiker (ed.): Handbuch der Verhaltenstherapie, München: Kindler 1974, p. 117 - 148.

Keupp, H.: Abweichung und Alltagsroutine - Die Labeling-Perspektive in Theorie und Praxis, Hamburg: Hoffmann & Campe 1976.

Keuth, H.: Zum Gegenstand der Psychologie, in: G. Eberlein & R. Pieper (eds.): Psychologie - Wissenschaft ohne Gegenstand? Frankfurt: Campus 1976, p. 140 - 150.

Kiesler, Ch.A. & J. Lucke: Some Metatheoretical Issues in Social Psychology, in: L.H. Strickland, F.E. Aboud & K.J. Gergen (eds.): Social Psychology in Transition, New York: Plenum Press 1976, p. 141 - 151.

Kirchhoff, R.: Warum auch die Psychologie einen bestimmten Gegenstand braucht, in: G. Eberlein & R. Pieper (eds.): Psychologie - Wissenschaft ohne Gegenstand? Frankfurt: Campus 1976, p. 45 - 74.

Kish, L.: Some Statistical Problems in Research Design, in: American Sociological Review 1959 (24), p. 328 - 338.

Kitchener, R.F.: Epigenesis: the Role of Biological Models in Developmental Psychology, in: Human Development 1978 (21), p. 141 - 160.

Klauer, K.J.: Diskussionsbemerkung zum Symposium I, in: M. Irle (ed.): Bericht über den 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen: Hogrefe 1969, p. 80.

Klima, R.: Objektivität, in: W. Fuchs et al. (eds.): Lexikon zur Soziologie, Opladen: Westdeutscher Verlag 1973, p. 475 - 476.

Klix, F.: Hermann Ebbinghaus - Ursprünge und Anfang psychologischer Forschungen an der Berliner Universität, in: G. Eckardt (ed.): Zur Geschichte der Psychologie, Berlin (Ost): VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften 1979, p. 85 - 109.

Koch, S.: Psychology and Emerging Conceptions of Knowledge as Unitary, in: T.W. Wann (ed.): Behaviorism and Phenomenology - Contrasting Bases for Modern Psychology, Chicago: The University of Chicago Press 1964, p. 1 - 41.

Koch, S.: Psychological Science versus the Science-Humanism Antinomy: Intimations of a Significant Science of Man, in: V.St. Sexton & H. Misiak (eds.): Historical Perspectives in Psychology: Readings, Belmont: Wadsworth Publishing Company 1971, p. 201 - 222.

Koch, S.: Psychologie und Geisteswissenschaften, in: H.-G. Gadamer & P. Vogler (eds.): Neue Anthropologie, Bd. 5, Stuttgart: Thieme 1973, p. 200 - 236.

Koch, S.: Language Communities, Search Cells, and the Psychological Studies, in: W.J. Arnold (ed.): Conceptual Foundations of Psychology, Lincoln: University of Nebraska Press 1976, p. 477 - 559.

Koch, S.: Psychologie - als Wissenschaft ein Flop, in: psychologie heute 1977 (4), Heft 8, p. 48 - 52.

Koestler, A.: Das Gespenst in der Maschine, Wien: Molden 1968.

Kohlberg, L.: From Is to Ought: How to Commit the Naturalistic Fallacy and Get Away with It in the Study of Moral Development, in: Th. Mischel (ed.): Cognitive Development and Epistemology, New York: Academic Press 1971, p. 151 - 235.

Kohlberg, L.: Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited, in: P.B. Baltes & K.W. Schaie (eds.): Life-Span Developmental Psychology - Personality and Socialization, New York: Academic Press 1973, p. 179 - 204.

Kohlberg, L.: Stufe und Sequenz: Sozialisation unter dem Aspekt der kognitiven Entwicklung, in: ders.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes - Drei Aufsätze, Frankfurt: Suhrkamp 1974, p. 7 - 255.

Kohlberg, L. & R. Mayer: Development as the Aim of Education, in: Harvard Educational Review 1972 (42), p. 449 - 496.

Kohut, H.: Narzissmus - Eine Theorie der psychoanalytischen Behandlung narzisstischer Persönlichkeitsstörungen, Frankfurt: Suhrkamp 1979.

Koselleck, R.: Ueber die Theoriebedürftigkeit der Geschichtswissenschaft, in: H.-G. Gadamer & G. Boehm (eds.): Seminar: Die Hermeneutik und die Wissenschaften, Frankfurt: Suhrkamp 1978, p. 362 - 380.

Kraiker, Chr.: Psychoanalyse, Behaviorismus, Handlungstheorie - Theoriekonflikte in der Psychologie, München: Kindler 1980.

Krappmann, L.: Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, in: betrifft:erziehung 1971 (4), Heft 3, p. 27 - 34.

Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität - Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart: Klett 1975 (4. Aufl.).

Krech, D. & R.S. Crutchfield: Grundlagen der Psychologie, Bd. 1, Weinheim: Beltz 1971 (3. Aufl.).

Kreppner, K.: Zur Problematik des Messens in den Sozialwissenschaften, Stuttgart: Klett 1975.

Kriz, J.: Statistik in den Sozialwissenschaften - Einführung in die kritische Diskussion, Reinbek: Rowohlt 1973.

Kruse, L.: Privatheit als Problem und Gegenstand der Psychologie, Bern: Huber 1980.

Kubli, F.: Kognitionspsychologie, Piaget und die Existenz von Universalien des Denkens, in: Neue Sammlung 1980 (20), p. 357 - 365.

Kuhn, D.: Mechanisms of Cognitive and Social Development: One Psychology or Two? in: Human Development 1978 (21), p. 92 - 118.

Kuhn, Th.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen, Frankfurt: Suhrkamp 1976 (2. Aufl.).

Kuhn, Th.: Die Entstehung des Neuen - Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte, Frankfurt: Suhrkamp 1977.

Kuipers, A.: Model and Insight, in: The Concept and the Role of the Model in Mathematics and Natural and Social Sciences, Dordrecht: Reidel 1961, p. 125 - 132.

Kukla, A.: Foundations of an Attributional Theory of Performance, in: Psychological Review 1972 (79), p. 454 - 470.

Kussmann, Th.: Pawlow und das klassische Konditionieren, in: H. Zeier (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. IV: Pawlow und die Folgen, Zürich: Kindler 1977, p. 20 - 56.

Kvale, St.: The Temporality of Memory, in: Journal of Phenomenological Psychology 1974 (5), p. 7 - 31.

Kvale, St.: Lernpsychologie als Ideologie und Technologie, in: Psychologie und Gesellschaft 1977 (1), Heft 3/4, p. 143 - 175.

Kvale, St.: Gedächtnis und Dialektik: Einige Ueberlegungen zu Ebbinghaus und Mao Tse-tung, in: K.F. Riegel (ed.): Zur Ontogenese dialektischer Operationen, Frankfurt: Suhrkamp 1978, p. 239 - 265.

Lachman, R.: The Model in Theory Construction, in: Psychological Review 1960 (67), p. 113 - 129.

Langeveld, M.J.: Studien zur Anthropologie des Kindes, Tübingen: Niemeyer 1968 (3. Aufl.).

Larkin, R.W.: Social Exchange in the Elementary School Classroom: The Problem of Teacher Legitimation of Social Power, in: Sociology of Education 1975 (48), p. 400 - 410.

Laucken, U.: Naive Verhaltenstheorie - Ein Ansatz zur Analyse des Konzeptrepertoires, mit dem im alltäglichen Lebensvollzug das Verhalten der Mitmenschen erklärt und vorhergesagt wird, Stuttgart: Klett 1974.

Lawton, J.T. & F.H. Hooper: Piagetian Theory and Early Childhood Education: A Critical Analysis, in: L.S. Siegel & Ch.J. Brainerd (eds.): Alternatives to Piaget, N.Y.: Academic Press 1978, p. 169 - 199.

Layzer, D.: Science Or Superstition? (A Physical Scientist Looks at the IQ Controversy), in: Cognition 1972 (1), p. 265 - 299.

Lefrancois, G.R.: Psychologie des Lernens - Report von Kongor dem Androneaner, Berlin: Springer 1976.

Legge, D.: An Introduction to Psychological Science, London: Methuen 1975.

Lehmann, R.: Modell und Methode in der empirischen Erziehungsforschung, München: Ehrenwirth 1977.

Leibniz, G.W.: Monadologie, Stuttgart: Reclam 1975.

Leisi, E.: Der Wortinhalt - Seine Struktur im Deutschen und Englischen, Heidelberg: Quelle & Meyer 1967 (3. Aufl.).

Lenk, K.: Problemgeschichtliche Einleitung, in: ders. (ed.): Ideologie - Ideologiekritik und Wissenssoziologie, Neuwied: Luchterhand 1970 (4. Aufl.), p. 15 - 59.

Lenski, G.E.: Macht und Privileg - Eine Theorie der sozialen Schichtung, Frankfurt: Suhrkamp 1977.

Leontjew, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt: Athenäum-Fischer 1973.

Leontjew (Leont'ev), A.N.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit, Stuttgart: Klett 1977.

Lepenies, W.: Das Ende der Naturgeschichte, Frankfurt: Suhrkamp 1978.

Lerner, M.: Social Psychology of Justice and Interpersonal Attraction, in: T.L. Huston (ed.): Foundations of Interpersonal Attraction, New York: Academic Press 1974, p. 331 - 351.

Lerner, R.M.: Concepts and Theories of Human Development, Reading: Addison - Wesley 1976.

Lévi-Strauss, Cl.: Das wilde Denken, Frankfurt: Suhrkamp 1977 (2. Aufl.).

Levine, M.: Scientific Method and the Adversary Model - Some Preliminary Thoughts, in: American Psychologist 1974 (29), p. 661 - 677.

Levine, N.: On the Metaphysics of Social Psychology: A Critical Review, in: Human Relations 1976 (29), p. 385 - 400.

de Levita, D.J.: Der Begriff der Identität, Frankfurt: Suhrkamp 1971.

Lewin, K.: Der Uebergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie, in: Erkenntnis 1931 (1), p. 421 - 466.

Lewin, K.: Ueber die Ursachen seelischen Geschehens, in: H. Thomae (ed.): Die Motivation menschlichen Handelns, Köln: Kiepenheuer & Witsch 1968 (4. Aufl.), p. 77 - 84.

Liebhart, E.H.: Attributionstherapie - Beeinflussung herzneurotischer Beschwerden durch Externalisierung kausaler Zuschreibungen, in: Zeitschrift für klinische Psychologie 1974 (3), p. 71 - 94.

Light, R.J. & P.V. Smith: Accumulating Evidence: Procedures for Resolving Contradictions among Different Research Studies, in: Harvard Educational Review 1971 (41), p. 429 - 471.

Lind, G.: Ueber den Begriff und die Methodik der sachbezogenen Motivation, in: Bildung und Erziehung 1976 (29), p. 92 - 105.

Lind, G.: Models in Physics: Some Pedagogical Reflections Based on the History of Science, in: European Journal of Science Education 1980 (2), p. 15 - 23.

Linton, R.: Rolle und Status, in: H. Hartmann (ed.): Moderne amerikanische Soziologie - Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie, Stuttgart: Enke 1973 (2. Aufl.), p. 310 - 315.

Lisch, R. & J. Kriz: Grundlagen und Modelle der Inhaltsanalyse, Reinbek: Rowohlt 1978.

Little, B.R.: Psychological Man as Scientist, Humanist and Specialist, in: Journal of Experimental Research in Personality 1972 (6), p. 95 - 118.

Looft, W.R.: Socialization and Personality throughout the Life Span: An Examination of Contemporary Psychological Approaches, in: P.B. Baltes & K.W. Schaie (eds.): Life-Span Developmental Psychology - Personality and Socialization, N.Y.: Academic Press 1973, p. 25 - 52.

Lorenz, K.: Ueber tierisches und menschliches Verhalten - Aus dem Werdegang der Verhaltenslehre, Zürich: Ex Libris 1965.

Lorenz, K.: Der Mensch, biologisch gesehen - Eine Antwort an Wolfgang Schmidbauer, in: Studium Generale 1971 (24), p. 495 - 515.

Lorenz, K.: Das sogenannte Böse - Zur Naturgeschichte der Aggression, München: Deutscher Taschenbuch Verlag 1974.

Lorenz, K.: Interview mit Konrad Lorenz, in: R.I. Evans: Psychologie im Gespräch, Berlin: Springer 1979, p. 6 - 20.

Lorenzer, A.: Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis - Ein historisch-materialistischer Entwurf, Frankfurt: Suhrkamp 1974.

Luborsky, L., M. Chandler, A.H. Auerbach & J. Cohen: Factors Influencing the Outcome of Psychotherapy: A Review of Quantitative Research, in: Psychological Bulletin 1971 (75), p. 145 - 185.

Luckmann, Th.: Zwänge und Freiheiten im Wandel der Gesellschaftsstruktur, in: H.-G. Gadamer & P. Vogler (eds.): Neue Anthropologie, Bd. 3, Stuttgart: Thieme 1972, p. 168 - 198.

Luhmann, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität - Ueber die Funktion von Zwecken in sozialen Systemen, Frankfurt: Suhrkamp 1973.

Luria, A.K.: Toward the Problem of the Historical Nature of Psychological Processes, in: International Journal of Psychology 1971 (6), p. 259 - 272.

MacLeod, R.B.: Phenomenology: A Challenge to Experimental Psychology, in: T.W. Wann (ed.): Behaviorism and Phenomenology - Contrasting Bases for Modern Psychology, Chicago: The University of Chicago Press 1964, p. 47 - 74.

MacLeod, R.B.: The Teaching of Psychology and the Psychology We Teach, in: American Psychologist 1965 (20), p. 344 - 352.

MacLeod, R.B.: Newtonian and Darwinian Conceptions of Man; and Some Alternatives, in: Journal of the History of the Behavioral Sciences 1970 (6), p. 207 - 218 (a).

MacLeod, R.B.: Psychological Phenomenology: A Propaedeutic to a Scientific Psychology, in: J.R. Royce (ed.): Toward Unification in Psychology - The First Banff Conference on Theoretical Psychology, Toronto: University of Toronto Press 1970, p. 245 - 262 (b).

Maltzman, I.: Denken in behavioristischer Sicht, in: C.F. Graumann (ed.): Denken, Köln: Kiepenheur & Witsch 1969 (4. Aufl.), p. 86 - 100.

Mangan, J.: Piaget's Theory and Cultural Differences - The Case for Value-Based Modes of Cognition, in: Human Development 1978 (21), p. 170 - 189.

Martens, R.: The Paradigmatic Crisis in American Sport Personology, in: Sportwissenschaft 1975 (5), p. 9 - 24.

Marx, K.: Die deutsche Ideologie, in: ders.: Die Frühschriften, Stuttgart: Kröner 1971, p. 339 - 485.

Maschewsky, W.: Das Experiment in der Psychologie, Frankfurt: Campus 1977.

Maselli, M.D. & J. Altrocchi: Attribution of Intent, in: Psychological Bulletin 1969 (71), p. 445 - 454.

Maslow, A.H.: Die Psychologie der Wissenschaft - Neue Wege der Wahrnehmung und des Denkens, München: Goldmann 1977.

Matson, F.W.: Rückkehr zum Menschen - Vom mechanistischen zum humanen Weltverständnis, Olten: Walter 1969.

Matson, F.W.: The Idea of Man, New York: Dell Publishing Company 1976.

Mauss, M.: Die Gabe - Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften, in: ders.: Soziologie und Anthropologie, Bd. 2, Frankfurt: Ullstein 1978, p. 9 - 144.

Mayntz, R., K. Holm & P. Hübner: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Opladen: Westdeutscher Verlag 1971 (2. Aufl.).

McClelland, D.C.: Auf dem Wege zu einer Naturwissenschaft der Persönlichkeitspsychologie, in: H. von Bracken & H.P. David (eds.): Perspektiven der Persönlichkeitstheorie, Bern: Huber 1959, p. 270 - 288.

McDougall, W.: Psychologie, Bern: Francke o.J.

McFarland, D.J.: Modelle und Analogien zur Erklärung von Verhalten, in: R.A. Stamm & H. Zeier (eds.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VI: Lorenz und die Folgen, Zürich: Kindler 1978, p. 317 - 331.

McGinn, C.: Action and its Explanation, in: N. Bolton (ed.): Philosophical Problems in Psychology, London: Methuen 1979, p. 20 - 42.

McGuire, W.J.: The Yin and Yang of Progress in Social Psychology: Seven Koan, in: Journal of Personality and Social Psychology 1973 (26), p. 446 - 456.

Mead, G.H.: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt: Suhrkamp 1973.

Meggle, G. (ed.): Analytische Handlungstheorie, Bd. 1: Handlungsbeschreibungen, Frankfurt: Suhrkamp 1977.

Meinefeld, W.: Einstellung und soziales Handeln, Reinbek: Rowohlt 1977.

Meltzer, B.N., J.W. Petras & L.T. Reynolds: Symbolic Interactionism - Genesis, Varieties and Criticism, London: Routledge & Kegan Paul 1975.

Mertens, W.: Aspekte einer sozialwissenschaftlichen Psychologie, München: Ehrenwirth 1977.

Mertens, W. & G. Fuchs: Krise der Sozialpsychologie? - Zur Krisendiskussion über die theoretischen und methodischen Grundlagen der Sozialpsychologie, München: Ehrenwirth 1978.

Merton, R.K.: Social Theory and Social Structure, New York: The Free Press 1968.

Merton, R.K.: Der Rollen-Set: Probleme der soziologischen Theorie, in: H. Hartmann (ed.): Moderne amerikanische Soziologie - Neuere Beiträge zur soziologischen Theorie, Stuttgart: Enke 1973 (2. Aufl.), p. 316 - 333.

Metzger, W.: Ueber Modellvorstellungen in der Psychologie, in: Studium Generale 1965 (18), p. 346 - 352.

Metzger, W.: Figural-Wahrnehmung, in: ders. (ed.): Handbuch der Psychologie, Bd. 1/1, Göttingen: Hogrefe 1966, p. 693 - 744.

Metzger, W.: Psychologie - Die Entwicklung ihrer Grundannahmen seit der Einführung des Experiments, Darmstadt: Steinkopff 1975 (5. Aufl.).

Meyer, W.-U.: Leistungsmotiv und Ursachenerklärung von Erfolg und Misserfolg, Stuttgart: Klett 1973.

Meyer, W.-U.: Leistungsorientiertes Verhalten als Funktion von wahrgenommener eigener Begabung und wahrgenommener Aufgabenschwierigkeit, in: H.-D. Schmalt & W.-U. Meyer (eds.): Leistungsmotivation und Verhalten, Stuttgart: Klett 1976, p. 101 - 135.

Meyer, W.-U. & H.-D. Schmalt: Die Attributionstheorie, in: D. Frey (ed.): Kognitive Theorien der Sozialpsychologie, Bern: Huber 1978, p. 98 - 136.

Miller, A.G. (ed.): The Social Psychology of Psychological Research, New York: The Free Press 1972.

Miller, D.T. & M. Ross: Self-Serving Biases in the Attribution of Causality: Fact or Fiction? in: Psychological Bulletin 1975 (82), p. 213 - 225.

Miller, G.A.: Psychology: The Science of Mental Life, Harmondsworth: Penguin 1966.

Miller, G.A.: The Psychology of Communication, Harmondsworth: Penguin 1967.

Miller, G.A., E. Galanter & K.H. Pribram: Strategien des Handelns - Pläne und Strukturen des Verhaltens, Stuttgart: Klett 1973.

Mischel, Th.: Piaget: Cognitive Conflict and the Motivation of Thought, in: ders. (ed.): Cognitive Development and Epistemology, New York: Academic Press 1971, p. 311 - 355.

Mischel, Th.: Psychological Explanations and Their Vicissitudes, in: W.J. Arnold (ed.): Conceptual Foundations of Psychology, Lincoln: University of Nebraska Press 1976, p. 133 - 204.

Mischel, Th.: Das Aequilibrationsmodell von Piaget als Motivationstheorie, in: G. Steiner (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII: Piaget und die Folgen, Zürich: Kindler 1978, p. 671 - 690.

Mischel, Th. (ed.): The Self - Psychological and Philosophical Issues, Oxford: Basil Blackwell 1977.

Mischel, W.: Toward a Cognitive Social Learning Reconceptualization of Personality, in: Psychological Review 1973 (80), p. 252 - 283.

Moessinger, P.: Piaget on Equilibration, in: Human Development 1978 (21), p. 255 - 267.

Montada, L.: Piaget und die empiristische Lernpsychologie, in: G. Steiner (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII: Piaget und die Folgen, Zürich: Kindler 1978, p. 290 - 305.

Montada, L.: Entwicklungspsychologie auf der Suche nach einer Identität, in: ders. (ed.): Brennpunkte der Entwicklungspsychologie, Stuttgart: Kohlhammer 1979.

Moore, G.E.: Principia Ethica, Stuttgart: Reclam 1970.

Moscovici, S.: Society and Theory in Social Psychology, in: J. Israel & H. Tajfel (eds.): The Context of Social Psychology - A Critical Assessment, London: Academic Press 1972, p. 17 - 68.

Müller, G.F. & H.W. Crott: Gerechtigkeit in sozialen Beziehungen: Die Equity-Theorie, in: D. Frey (ed.): Kognitive Theorien der Sozialpsychologie, Bern: Huber 1978, p. 218 - 241.

Müller, R.: Zur Geschichte des Modellbegriffs und des Modelldenkens im Bezugsfeld der Pädagogik, in: H. Stachowiak (ed.): Modelle und Modelldenken im Unterricht, Bad Heilbrunn: Klinkhardt 1980, p. 202 - 224.

Müller, R.W.: Geld und Geist - Zur Entstehungsgeschichte von Identitätsbewusstsein und Rationalität seit der Antike, Frankfurt: Campus 1977.

Mumford, L.: Mythos der Maschine - Kultur, Technik und Macht, Frankfurt: Fischer 1980.

Mummendey, A.: Aggression und Attribution, Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie Nr. 31 1978.

Münch, R.: Zur Kritik der empiristischen Forschungspraxis, in: Zeitschrift für Soziologie 1972 (1), p. 317 - 332.

Murray, D.C.: Talk, Silence, and Anxiety, in: Psychological Bulletin 1971 (75), p. 244 - 260.

Neisser, U.: Kognitive Psychologie, Stuttgart: Klett 1974.

Nisbett, R.E. & St. Valins: Perceiving the Causes of One's Own Behavior, in: E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, St. Valins & B. Weiner: Attribution: Perceiving the Causes of Behavior, Morristown: General Learning Press 1971, p. 63 - 78.

Nisbett, R.E. & T.D. Wilson: Telling More Than We Can Know: Verbal Reports on Mental Processes, in: Psychological Review 1977 (84), p. 231 - 259.

Nitschke, A.: Der Ausgangspunkt menschlicher Aktivität, in: D. Kamper & V. Rittner (eds.): Zur Geschichte des Körpers, München: Hanser 1976, p. 67 - 90.

Nitzschke, B.: Die reale Innenwelt - Anmerkungen zur psychischen Realität bei Freud und Schopenhauer, München: Kindler 1978.

Nord, W.R.: Social Exchange Theory: An Integrative Approach to Social Conformity, in: Psychological Bulletin 1969 (71), p. 174 - 208.

Nowak, St.: Understanding and Prediction - Essays in the Methodology of Social and Behavioral Theories, Dordrecht: Reidel 1976.

Nuttin, J.M, Jr.: Einstellungsänderung und Rollenspiel, in: S. Moscovici (ed.): Forschungsgebiete der Sozialpsychologie - Eine Einführung für das Hochschulstudium, Bd. 1, Frankfurt: Athenäum-Fischer 1975, p. 103 - 154.

Obermeit, W.: "Das unsichtbare Ding, das Seele heisst" - Die Entdeckung der Psyche im bürgerlichen Zeitalter, Frankfurt: Syndikat 1980.

Oerter, R.: Psychologie des Denkens, Donauwörth: Auer 1971.

Oerter, R.: Moderne Entwicklungspsychologie, Donauwörth: Auer 1972 (11. Aufl.).

Olweus, D.: Der "moderne" Interaktionismus von Person und Situation und seine varianzanalytische Sackgasse, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1976 (8), p. 171 - 185.

Oppenheimer, R.: Analogy in Science, in: American Psychologist 1956 (11), p. 127 - 135.

Ottomeyer, K.: Oekonomische Zwänge und menschliche Beziehungen - Soziales Verhalten im Kapitalismus, Reinbek: Rowohlt 1977.

Overton, W.F.: On the Assumptive Base of the Nature-Nurture Controversy: Additive versus Interactive Conceptions, in: Human Development 1973 (16), p. 74 - 89.

Overton, W.F. & H.W. Reese: Models of Development: Methodological Implications, in: J.R. Nesselroade & H.W. Reese (eds.): Life-Span Developmental Psychology - Methodological Issues, New York: Academic Press 1973, p. 65 - 86.

Palermo, D.S.: Is a Scientific Revolution Taking Place in Psychology? in: Science Studies 1971 (1), p. 135 - 155.

Parin, P.: Der Ausgang des ödipalen Konflikts in drei verschiedenen Kulturen - Eine Anwendung der Psychoanalyse als Sozialwissenschaft, in: Kursbuch 29 1972, p. 179 - 201.

Pawlik, K. (ed.): Diagnose der Diagnostik - Beiträge zur Diskussion der psychologischen Diagnostik in der Verhaltensmodifikation, Stuttgart: Klett 1976.

Peirce, J.R.: Phänomene der Kommunikation: Informationstheorie - Nachrichtenübertragung - Kybernetik, Düsseldorf 1965.

Pepitone, A.: Toward a Normative and Comparative Biocultural Social Psychology, in: Journal of Personality and Social Psychology 1976 (34), p. 641 - 653.

Perrez, M.: Ist die Psychoanalyse eine Wissenschaft? Bern: Huber 1972.

Peters, H.M.: Historische, soziologische und erkenntniskritische Aspekte der Lehre Darwins, in: H.-G. Gadamer & P. Vogler (eds.): Neue Anthropologie, Bd. 1, Stuttgart: Thieme 1972, p. 326 - 352.

Peters, R.S.: Moral Developments: A Plea for Pluralism, in: Th. Mischel (ed.): Cognitive Development and Epistemology, New York: Academic Press 1971, p. 237 - 267.

Pettit, Ph.: Rationalization and the Art of Explaining Action, in: N. Bolton (ed.): Philosophical Problems in Psychology, London: Methuen 1979, p. 3 - 19.

Phillips, D.C. & M.E. Kelly: Hierarchical Theories of Development in Education and Psychology, in: Harvard Educational Review 1975 (45), p. 351 - 375.

Piaget, J.: L'Explication en Psychologie et le Parallélisme Psychophysiologique, in: P. Fraisse & J. Piaget (eds.): Traité de Psychologie Expérimentale, vol. 1, Paris: Presses Universitaires de France 1963, p. 131 - 170.

Piaget, J.: La Psychologie de l'Intelligence, Paris: Armand Colin 1967.

Piaget, J.: Piaget's Theory, in: P.H. Mussen (ed.): Carmichael's Manual of Child Psychology, N.Y.: Wiley & Sons 1970 (3. Aufl.), p. 703 - 732.

Piaget, J.: Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen, Frankfurt: Ullstein 1972 (a).

Piaget, J.: Intellectual Evolution from Adolescence to Adulthood, in: Human Development 1972 (15), p. 1 - 12 (b).

Piaget, J.: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt: Suhrkamp 1973 (a).

Piaget, J.: Der Strukturalismus, Olten: Walter 1973 (b).

Piaget, J.: Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt: Suhrkamp 1973 (c).

Piaget, J.: Biologie und Erkenntnis - Ueber die Beziehungen zwischen organischen Regulationen und kognitiven Prozessen, Frankfurt: Fischer 1974 (a).

Piaget, J.: Lebendige Entwicklung, in: Zeitschrift für Pädagogik 1974 (20), p. 1 - 6 (b).

Piaget, J.: Abriss der genetischen Epistemologie, Olten: Walter 1974 (c).

Piaget, J.: Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Frankfurt: Fischer 1974 (d).

Piaget, J.: Weisheit und Illusionen der Philosophie, Frankfurt: Suhrkamp 1974 (e).

Piaget, J.: Interview mit Jean Piaget, in: psychologie heute 1974 (1), Heft 1, p. 13 - 17 und 72 - 74 (f).

Piaget, J.: Urteil und Denkprozess des Kindes, Düsseldorf: Schwann 1974 (2. Aufl.) (g).

Piaget, J.: Das Recht auf Erziehung und Die Zukunft unseres Bildungssystems - Zwei Essays, München: Piper 1975 (a).

Piaget, J.: Biologische Anpassung und Psychologie der Intelligenz, Stuttgart: Klett 1975 (b).

Piaget, J.: Probleme der Entwicklungspsychologie - Kleine Schriften, Frankfurt: Syndikat 1976 (a).

Piaget, J.: Autobiographie, in: Jean Piaget - Werk und Wirkung, München: Kindler 1976, p. 15 - 59 (b).

Piaget, J.: Ueber die Entwicklung von Bewusstsein, Kausalität und widerspruchsfreiem Denken, in: Die Deutsche Schule 1976 (68), p. 690 - 696 (c).

Piaget, J.: Psychologie der Intelligenz, München: Kindler 1976 (d).

Piaget, J.: Chance and Dialectic in Biological Epistemology, in: W.F. Overton & J.McC. Gallagher (eds.): Knowledge and Experience, vol. 1, N.Y.: Plenum Press 1977, p. 1 - 16.

Piaget, J.: Das Verhalten - Triebkraft der Evolution, Salzburg: Müller 1980.

Piaget, J. & B. Inhelder: Die Psychologie des Kindes, Frankfurt: Fischer 1977.

Piaget, J. & B. Inhelder: Unzulänglichkeiten des Empirismus, in: B. Inhelder & H. Chipman (eds.): Von der Kinderwelt zur Erkenntnis der Welt, Wiesbaden: Akademische Verlagsgesellschaft 1978, p. 25 - 39.

Pietschmann, H.: Das Ende des naturwissenschaftlichen Zeitalters, Wien: Zsolnay 1980.

Plessner, H.: Soziale Rolle und menschliche Natur, in: ders.: Diesseits der Utopie - Ausgewählte Aufsätze zur Kultursoziologie, Frankfurt: Suhrkamp 1974, p. 23 - 35.

Politzer, G.: Mythologische Psychologie und wissenschaftliche Psychologie, in: ders.: Kritik der klassischen Psychologie, Köln: Europäische Verlagsanstalt 1974, p. 11 - 67.

Politzer, G.: Kritik der Grundlagen der Psychologie - Psychologie und Psychoanalyse, Frankfurt: Suhrkamp 1978.

Pongratz, L.J.: Problemgeschichte der Psychologie, Bern: Francke 1967.

Popitz, H.: Der Begriff der sozialen Rolle als Element der soziologischen Theorie, Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart Heft 331/332, Tübingen: Mohr 1975 (4. Aufl.).

Popper, K.R.: Conjectures and Refutations - The Growth of Scientific Knowledge, London: Routledge & Kegan Paul 1969 (3. Aufl.).

Popper, K.R.: Objektive Erkenntnis - Ein evolutionärer Entwurf, Hamburg: Hoffmann & Campe 1974 (2. Aufl.).

Portmann, A.: Um das Menschenbild, Stuttgart: Reclam 1970.

Prim, R. & H. Tilmann: Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft, Heidelberg: Quelle und Meyer 1973.

Reese, H.W. & W.F. Overton: Models of Development and Theories of Development, in: L.R. Goulet & P.B. Baltes (eds.): Life-Span Developmental Psychology - Research and Theory, New York: Academic Press 1970, p. 115 - 145.

Remane, A.: Die Bedeutung der Evolutionslehre für die allgemeine Anthropologie, in: H.-G. Gadamer & P. Vogler (eds.): Neue Anthropologie, Bd. 1, Stuttgart: Thieme 1972, p. 293 - 325.

Retter, H.: Zur Entwicklung und gegenwärtigen Situation der pädagogischen Psychologie, in: Schule und Psychologie 1971 (18), p. 137 - 147.

Revers, W.J.: Ideologische Horizonte der Psychologie, München: Pustet 1962.

Revers, W.J.: Die anthropologische Krise der Naturwissenschaft in der Psychologie, in: D. Rüdiger & M. Perrez (eds.): Anthropologische Aspekte der Psychologie, Salzburg: Müller 1979, p. 11 - 28.

Riedel, M.: Norm und Werturteil, Stuttgart: Reclam 1979.

Riegel, K.F.: Influence of Economic and Political Ideologies on the Development of Developmental Psychology, in: Psychological Bulletin 1972 (78), p. 129 - 141.

Riegel, K.F.: Dialectical Operations: The Final Period of Cognitive Development, in: Human Development 1973 (16), p. 346 - 370 (a).

Riegel, K.F.: Developmental Psychology and Society: Some Historical and Ethical Considerations, in: J.R. Nesselroade & H.W. Reese (eds.): Life-Span Developmental Psychology - Methodological Issues, New York: Academic Press 1973, p. 1 - 23 (b).

Riegel, K.F.: The Dialectics of Human Development, in: American Psychologist 1976 (31), p. 689 - 700 (a).

Riegel, K.F.: From Traits and Equilibrium toward Developmental Dialectics, in: W.J. Arnold (ed.): Conceptual Foundations of Psychology, Lincoln: University of Nebraska Press 1976, p. 349 - 407 (b).

Riegel, K.F.: The Dialectics of Time, in: N. Datan & H.W. Reese (eds.): Life-Span Developmental Research, New York: Academic Press 1977, p. 3 - 45.

Riegel, K.F.: Versuch einer psychologischen Theorie der Zeit, in: L. Rosenmayr (ed.): Die menschlichen Lebensalter - Kontinuität und Krisen, München: Piper 1978, p. 269 - 292 (a).

Riegel, K.F.: Ansätze zu einer dialektischen Theorie der Entwicklung, in: ders. (ed.): Zur Ontogenese dialektischer Operationen, Frankfurt: Suhrkamp 1978, p. 75 - 96 (b).

Ring, K.: Experimental Social Psychology: Some Sober Questions about Some Frivolous Values, in: A.G. Miller (ed.): The Social Psychology of Psychological Research, New York: The Free Press 1972, p. 48 - 57.

Ritsert, J. (ed.): Gründe und Ursachen gesellschaftlichen Handelns, Frankfurt: Campus 1975.

Ritsert, J.: Praktische Implikationen in Theorien, in: ders. (ed.): Zur Wissenschaftslogik einer kritischen Soziologie, Frankfurt: Suhrkamp 1976, p. 46 - 83.

Rogers, C.R.: Toward a Science of the Person, in: T.W. Wann (ed.): Behaviorism and Phenomenology - Contrasting Bases for Modern Psychology, Chicago: The University of Chicago Press 1964, p. 109 - 133.

Rohracher, H.: Kleine Charakterkunde, Wien: Urban & Schwarzenberg 1961 (9. Aufl.).

Rosenhan, D.L.: On Being Sane in Insane Places, in: Science 1973 (179), p. 250 - 258.

Roskam, E.E.: Eine Fallstudie über Forschungsmethodik, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1979 (10), p. 114 - 133.

Ross, L., J. Rodin & Ph.G. Zimbardo: Toward an Attribution Therapy, in: Journal of Personality and Social Psychology 1969 (12), p. 279 - 288.

Roth, E.: Persönlichkeitspsychologie - Eine Einführung, Stuttgart: Kohlhammer 1969 (2. Aufl.).

Rotter, J.B.: Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement, in: Psychological Monographs 1966 (80), p. 1 - 28 (Whole No. 609).

Royce, J.R.: Psychology Is Multi-: Methodological, Variate, Epistemic, World View, Systemic, Paradigmatic, Theoretic, and Disciplinary, in: W.J. Arnold (ed.): Conceptual Foundations of Psychology, Lincoln: University of Nebraska Press 1976, p. 1 - 63.

Rozeboom, W.W.: The Art of Metascience, Or, What Should a Psychological Theory Be? in: J.R. Royce (ed.): Toward Unification in Psychology - The First Banff Conference on Theoretical Psychology, Toronto: University of Toronto Press 1970, p. 53 - 160.

Rutschky, K. (ed.): Schwarze Pädagogik - Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung, Frankfurt: Ullstein 1977.

Ryan, A.: Die Philosophie der Sozialwissenschaften, München: List 1973.

Rychlak, J.F.: Psychological Science As a Humanist Views It, in: W.J. Arnold (ed.): Conceptual Foundations of Psychology, Lincoln: University of Nebraska Press 1976, p. 205 - 279.

Ryle, G.: Systematisch irreführende Ausdrücke, in: R. Bubner (ed.): Sprache und Analysis - Texte zur englischen Philosophie der Gegenwart, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1968, p. 31 - 62.

Ryle, G.: Der Begriff des Geistes, Stuttgart: Reclam 1969.

Salber, W.: Der psychische Gegenstand - Untersuchungen zur Frage des psychologischen Erfassens und Klassifizierens, Bonn: Bouvier 1965 (2. Aufl.).

Salber, W.: Konturen einer Wissenschaftstheorie der Psychologie, in: R. Simon-Schaefer & W.Ch. Zimmerli (eds.): Wissenschaftstheorie der Geisteswissenschaften - Konzeptionen, Vorschläge, Entwürfe, Hamburg: Hoffmann & Campe 1975, p. 258 - 272.

Samples, R.: Psychology, Thought, and Morality: Some Limitations of Piaget and Kohlberg, in: P. Scharf (ed.): Readings in Moral Education, Minneapolis: Winston Press 1978, p. 220 - 229.

Sander, F.: (Autobiographie), in: L.J. Pongratz, W. Traxel & E.G. Wehner (eds.): Psychologie in Selbstdarstellungen, Bern: Huber 1972, p. 309 - 333.

Sarbin, Th.R. & V.L. Allen: Role Theory, in: G. Lindzey & E. Aronson (eds.): The Handbook of Social Psychology, Bd. 1, Reading: Addison-Wesley 1968 (2. Aufl.), p. 488 - 567.

von Savigny, E.: Die Philosophie der normalen Sprache - Eine kritische Einführung in die "ordinary language philosophy", Frankfurt: Suhrkamp 1974.

Sayre, K.M.: Kybernetik: III Informationstheorie, in: C.D. Kernig (ed.): Sowjetsystem und Demokratische Gesellschaft, Bd. 3, Freiburg: Herder 1969, Sp. 1272 - 1277.

Schardt, L.P.: Wem nützt die Eignungsdiagnostik? - Zum konservativen Charakter der klassischen Testtheorie und ihrer Anwendung in der betrieblichen Praxis, Bielefelder Arbeiten zur Sozialpsychologie Nr. 7 1976.

Scherer, K.R.: Rezension von E.E. Jones et al. (1971), in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1974 (5), p. 324 - 332.

Schindewolf, O.H.: Phylogenie und Anthropologie aus paläontologischer Sicht, in: H.-G. Gadamer & P. Vogler (eds.): Neue Anthropologie, Bd. 1, Stuttgart: Thieme 1972, p. 230 - 292.

Schleiermacher, F.D.E.: Hermeneutik und Kritik - Mit einem Anhang sprachphilosophischer Texte Schleiermachers, Frankfurt: Suhrkamp 1977.

Schmalt, H.-D.: Die Anfänge einer Theorie leistungsmotivierten Verhaltens, in: H.-D. Schmalt & W.-U. Meyer (eds.): Leistungsmotivation und Verhalten, Stuttgart: Klett 1976, p. 17 - 31.

Schneewind, K.A.: Zum Verhältnis von Psychologie und Wissenschaftstheorie, in: ders. (ed.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie, München: Reinhardt 1977, p. 11 - 25.

Schneewind, K.A.: Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in der Perspektive der sozialen Lerntheorie, in: J. Brandtstädter, G. Reinert & K.A. Schneewind (eds.): Pädagogische Psychologie: Probleme und Perspektiven, Stuttgart: Klett-Cotta 1979, p. 153 - 180.

Schneider, K.: Leistungsmotiviertes Verhalten als Funktion von Motiv, Anreiz und Erwartung, in: H.-D. Schmalt & W.-U. Meyer (eds.): Leistungsmotivation und Verhalten, Stuttgart: Klett 1976, p. 33 - 59.

Schoch, A.: Vorarbeiten zu einer pädagogischen Kommunikationstheorie, Frankfurt: Suhrkamp 1979.

Schreiner, G.: Gerechtigkeit ohne Liebe - Autonomie ohne Solidarität? - Versuch einer kritischen Würdigung der Entwicklungs- und Erziehungstheorie von Lawrence Kohlberg, in: Zeitschrift für Pädagogik 1979 (25), p. 505 - 528.

Schultz, D.P.: Psychology: A World with Man Left Out, in: Journal for the Theory of Social Behaviour 1971 (1), p. 99 - 107.

Schütte, H.G.: Handlungen, Rollen und Systeme - Ueberlegungen zur Soziologie M. Webers und T. Parsons', in: H. Lenk (ed.): Handlungstheorien - interdisziplinär, Bd. 4, München: Fink 1977, p. 17 - 57.

Schütz, A.: Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns, in: ders.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 1, Den Haag: Nijhoff 1971, p. 3 - 54.

Schütz, A.: Das Problem der Rationalität in der sozialen Welt, in: ders.: Gesammelte Aufsätze, Bd. 2, Den Haag: Nijhoff 1972, p. 22 - 50.

Schütz, A.: Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt - Eine Einleitung in die verstehende Soziologie, Frankfurt: Suhrkamp 1974.

Schütz, A. & T. Parsons: Zur Theorie sozialen Handelns - Ein Briefwechsel, Frankfurt: Suhrkamp 1977.

Scriven, M.: Diskussionsbemerkung in: T.W. Wann (ed.): Behaviorism and Phenomenology - Contrasting Bases for Modern Psychology, Chicago: The University of Chicago Press 1964, p. 190.

Seidenberg, A.: Materialismusstreit 1854, Ms. 1972.

Seiffge-Krenke, I.: Probleme und Ergebnisse der Kreativitätsforschung, Bern: Huber 1974.

Seiler, Th.B.: Die Bereichsspezifität formaler Denkstrukturen - Konsequenzen für den pädagogischen Prozess, in: K. Frey & M. Lang (eds.): Kognitionspsychologie und naturwissenschaftlicher Unterricht, Bern: Huber 1973, p. 249 - 283.

Selg, H.: Einführung in die experimentelle Psychologie, Stuttgart: Kohlhammer 1971 (3. Aufl.).

Selg, H. & W. Bauer: Forschungsmethoden der Psychologie, Stuttgart: Kohlhammer 1971.

Shakespeare, W.: Wie es euch gefällt - Komödie, Stuttgart: Reclam 1974.

Shaver, K.G.: An Introduction to Attribution Processes, Cambridge, Mass.: Winthrop 1975.

Shaw, M.E. & Ph.R. Costanzo: Theories of Social Psychology, New York: McGraw-Hill 1970.

Sherif, M.: On the Relevance of Social Psychology, in: American Psychologist 1970 (25), p. 144 - 156.

Shotter, J.: Images of Man in Psychological Research, London: Methuen 1975.

Silbereisen, R.K.: Perzipierte mütterliche Erziehungseinstellungen und Rollenübernahme bei Kindern, in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1976 (8), p. 283 - 297.

Silbereisen, R.K.: Prädiktoren der Rollenübernahme bei Kindern, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 1977 (24), p. 86 - 92.

Silbereisen, R.K., P. Heinrich & H.J. Trosiener: Untersuchung zur Rollenübernahme: Die Bedeutung von Erziehungsstil, Selbstverantwortlichkeit und sozioökonomischer Struktur, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1975 (6), p. 62 - 75.

Silverman, I.: Crisis in Social Psychology: The Relevance of Relevance, in: American Psychologist 1971 (26), p. 583 - 584.

Simpson, E.L.: Moral Development Research - A Case Study of Scientific Cultural Bias, in: Human Development 1974 (17), p. 81 - 106.

Simpson, R.L.: Theories of Social Exchange, in: J.W. Thibaut, J.T. Spence & R.C. Carson (eds.): Contemporary Topics in Social Psychology, Morristown: General Learning Press 1976, p. 79 - 97.

Skinner, B.F.: A Case History in Scientific Method, in: American Psychologist 1956 (11), p. 221 - 233.

Skinner, B.F.: Behaviorism at Fifty, in: T.W. Wann (ed.): Behaviorism and Phenomenology - Contrasting Bases for Modern Psychology, Chicago: The University of Chicago Press 1964, p. 79 - 97 (a).

Skinner, B.F.: Diskussionsbemerkung in: T.W. Wann (ed.): Behaviorism and Phenomenology - Contrasting Bases for Modern Psychology, Chicago: The University of Chicago Press 1964, p. 135 (b).

Skinner, B.F.: Erziehung als Verhaltensformung, hrsgg. von W. Correll, München: Keimer 1971.

Skinner, B.F.: Cumulative Record - A Selection of Papers, N.Y.: Appleton-Century-Crofts 1972 (3. Aufl.).

Skinner, B.F.: Wissenschaft und menschliches Verhalten, München: Kindler 1973 (a).

Skinner, B.F.: Jenseits von Freiheit und Würde, Reinbek: Rowohlt 1973 (b).

Skinner, B.F.: Die Wissenschaft vom Lernen und die Kunst des Lehrens, in: F. Weinert (ed.): Pädagogische Psychologie, Köln: Kiepenheuer & Witsch 1974 (8. Aufl.), p. 247 - 258.

Skinner, B.F.: About Behaviorism, N.Y.: Vintage Books 1976.

Skinner, B.F.: Reflections on Behaviorism and Society, Englewood-Cliffs: Prentice-Hall 1978.

Smith, M.B.: Editorial, in: Journal of Abnormal and Social Psychology 1961 (63), p. 461 - 465.

Smith, M.B.: Is Experimental Social Psychology Advancing? in: Journal of Experimental Social Psychology 1972 (8), p. 86 - 96.

Smith, M.B.: Interview mit Brewster Smith, in: psychologie heute 1979 (6), Heft 7, p. 55 - 61.

Sprung, L.: Wilhelm Wundt - Bedenkenswertes und Bedenkliches aus seinem Leben, in: G. Eckardt (ed.): Zur Geschichte der Psychologie, Berlin (Ost): VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften 1979, p. 73 - 82.

Stachowiak, H.: Gedanken zu einer allgemeinen Theorie der Modelle, in: Studium Generale 1965 (18), p. 432 - 463.

Stachowiak, H.: Allgemeine Modelltheorie, Wien: Springer 1973.

Stachowiak, H.: Der Modellbegriff in der Erkenntnistheorie, in: Zeitschrift für allgemeine Wissenschaftstheorie 1980 (11), p. 53 - 68.

Stegmüller, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, Bd. 1, Studienausgabe, Teil 1, Berlin: Springer 1969.

Stegmüller, W.: Die sogenannte Methode des Verstehens, in: H. Kanz (ed.): Ideologiekritik in der Erziehungswissenschaft, Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft 1972, p. 50 - 63.

Stegmüller, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, Bd. II, 2. Halbband, Berlin: Springer 1973 (a).

Stegmüller, W.: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie, Bd. IV, 1. Halbband, Berlin: Springer 1973 (b).

Steinbuch, K.: Technische Modelle biologischer Vorgänge, in: H. von Ditfurth (ed.): Informationen über Information - Probleme der Kybernetik, Frankfurt: Fischer 1971, p. 55 - 65.

Steinbuch, K.: Ansätze zu einer kybernetischen Anthropologie, in: H.-G. Gadamer & P. Vogler (eds.): Neue Anthropologie, Bd. 1, Stuttgart: Thieme 1972, p. 55 - 65.

Steiner, G.: Erkennen, Lernen und Entwicklung: der kognitive Aspekt, in: H. Aebli et al.: Erkennen, Lernen, Wachsen, Stuttgart: Klett 1975, p. 85 - 133.

Steinert, H.: Ueber Objektivierung, Reifikation und die Ansätze einer reflexiven Sozialwissenschaft, in: H. Walter (ed.): Sozialisationsforschung, Bd. 1, Stuttgart: Frommann-Holzboog 1973, p. 103 - 117.

Steinert, H.: Déjà-vu oder: Einführung in die Sozialpsychologie als Einführung des Sozialpsychologen in seine Kontrollfunktion, in: Soziologische Revue 1978 (1), p. 26 - 35.

Stevens, S.S.: Psychology and the Science of Science, in: Psychological Bulletin 1939 (36), p. 221 - 263.

Stoffels, H.: Das Problem der Objektivität in der Medizin: Die erkenntnistheoretische Position der anthropologischen Medizin Viktor von Weizsäckers, in: The Human Context 1975 (7), p. 503 - 516.

Strasser, St.: Phänomenologie und Erfahrungswissenschaft vom Menschen - Grundgedanken zu einem neuen Ideal von Wissenschaftlichkeit, Berlin: de Gruyter & Co. 1964.

Straus, E.: Vom Sinn der Sinne - Ein Beitrag zur Grundlegung der Psychologie, Berlin: Springer 1978 (Reprint).

Strawson, P.F.: Einzelding und logisches Subjekt (Individuals) - Ein Beitrag zur deskriptiven Metaphysik, Stuttgart: Reclam 1972.

Strickland, L.H., F.E. Aboud & K.J. Gergen (eds.): Social Psychology in Transition, New York: Plenum Press 1976.

Sullivan, E.V.: A Study of Kohlberg's Structural Theory of Moral Development: A Critique of Liberal Social Science Ideology, in: Human Development 1977 (20), p. 352 - 376.

Tack, W.H.: Mathematische Modelle in der Sozialpsychologie, in: C.F. Graumann (ed.): Handbuch der Psychologie, Bd. 7/1, Göttingen: Hogrefe 1969, p. 232 - 265.

Tagiuri, R.: Person Perception, in: G. Lindzey & E. Aronson (eds.): The Handbook of Social Psychology, vol. 3, Reading: Addison-Wesley 1969 (2. Aufl.), p. 395 - 449.

Tajfel, H.: Experiments in a Vacuum, in: J. Israel & H. Tajfel (eds.): The Context of Social Psychology - A Critical Assessment, London: Academic Press 1972, p. 69 - 119.

Taylor, Ch.: Interpretation und die Wissenschaften vom Menschen, in: ders.: Erklärung und Interpretation in den Wissenschaften vom Menschen - Aufsätze, Frankfurt: Suhrkamp 1975, p. 154 - 219 (a).

Taylor, Ch.: Worum geht es bei einer genetischen Psychologie? in: ders.: Erklärung und Interpretation in den Wissenschaften vom Menschen - Aufsätze, Frankfurt: Suhrkamp 1975, p. 220 - 258 (b).

Taylor, Ch.: Friedliche Koexistenz in der Psychologie, in: ders.: Erklärung und Interpretation in den Wissenschaften vom Menschen - Aufsätze, Frankfurt: Suhrkamp 1975, p. 259 - 290 (c).

Thomae, H.: Die Bedeutung des Motivationsbegriffes, in: ders. (ed.): Handbuch der Psychologie, Bd. 2, Göttingen: Hogrefe 1965, p. 3 - 44.

Thomae, H.: Psychologie in der modernen Gesellschaft, Hamburg: Hoffmann & Campe 1977.

Thomae, H.: 50 Jahre Längsschnittforschung: Ein Beitrag zur Trendanalyse der Entwicklungspsychologie, in: L. Montada (ed.): Brennpunkte der Entwicklungspsychologie, Stuttgart: Kohlhammer 1979, p. 31 - 41.

Thomae, H. & H. Feger: Hauptströmungen der neueren Psychologie, Bern: Huber 1969.

Thoresen, C.E. & M.J. Mahoney: Behavioral Self-Control, New York: Holt, Rinehart & Winston 1974.

Toebe, P., J. Harnatt, O. Schwemmer & H. Werbik: Beiträge der konstruktiven Philosophie zur Klärung der begrifflichen und methodischen Grundlagen der Psychologie, in: K.A. Schneewind (ed.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie, München: Reinhardt 1977, p. 93 - 115.

Tomberg, F.: Bürgerliche Wissenschaft - Begriff, Geschichte, Kritik, Frankfurt: Fischer 1973.

Toulmin, St.: Voraussicht und Verstehen - Ein Versuch über die Ziele der Wissenschaft, Frankfurt: Suhrkamp 1968.

Travers, R.M.W.: Educational Psychology, in: R.L. Ebel (ed.): Encyclopedia of Educational Research, London: The Macmillan Company 1969 (4. Aufl.), p. 413 - 420.

Traxel, W.: Behaviorismus als Utopie, in: ders.: Ueber Gegenstand und Methode der Psychologie, Bern: Huber 1968, p. 21 - 55.

Traxel, W.: Diskrepante Erfahrungen als Ursprünge psychologischer Forschung, in: Archiv für die gesamte Psychologie 1969 (121), p. 285 - 293.

Traxel, W.: Der Gegenstand der Psychologie als Produkt und Problem psychologischen Denkens, in: G. Eberlein & R. Pieper (eds.): Psychologie - Wissenschaft ohne Gegenstand? Frankfurt: Campus 1976, p. 105 - 139.

Trudewind, C.: Probleme einer ökologischen Orientierung in der Entwicklungspsychologie, in: C.F. Graumann (ed.): Oekologische Perspektiven in der Psychologie, Bern: Huber 1978, p. 33 - 48.

Tugendhat, E.: Selbstbewustsein und Selbstbestimmung - Sprachanalytische Interpretationen, Frankfurt: Suhrkamp 1979.

Turner, T.: Piaget's Structuralism, in: American Anthropologist 1973 (75), p. 351 - 373.

Ulich, D.: Pädagogische Interaktion - Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens, Weinheim: Beltz 1976.

Ulich, D.: Rationalismus und Subjektivismus in "kognitiven" Motivationstheorien, in: Zeitschrift für Pädagogik 1979 (25), p. 21 - 41.

Ulmann, G.: Kreativität - Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzepts, Weinheim: Beltz 1968.

Waelder, R.: Die Grundlagen der Psychoanalyse, Frankfurt: Fischer 1971.

Wahba, M.A. & R.J. House: Expectancy Theory in Work and Motivation: Some Logical and Methodological Issues , in: Human Relations 1974 (27), p. 121 - 147.

Waller, M.: Die Entwicklung der Rollenwahrnehmung: Ihre Beziehung zur allgemeinen kognitiven Entwicklung und sozial-strukturellen Variablen, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1971 (2), p. 343 - 357.

Walster, E., E. Berscheid & G.W. Walster: New Directions in Equity Research, in: Journal of Personality and Social Psychology 1973 (25), p. 151 - 176.

Walster, E., M.K. Utne & J. Traupman: Equity-Theorie und intime Sozialbeziehungen, in: G. Mikula & W. Stroebe (eds.): Sympathie, Freundschaft und Ehe - Psychologische Grundlagen zwischenmenschlicher Beziehungen, Bern: Huber 1977, p. 193 - 220.

Walter-Busch, E.: Probleme der Wissenschaftstheorie in der Methodenlehre empirischer Sozialforschung, in: Zeitschrift für Soziologie 1975 (4), p. 46 - 69.

Wann, T.W. (ed.): Behaviorism and Phenomenology - Contrasting Bases for Modern Psychology, Chicago: The University of Chicago Press 1964.

Warren, N.: Is a Scientific Revolution Taking Place in Psychology? - Doubts and Reservations, in: Science Studies 1971 (1), p. 407 - 413.

Watson, J.B.: Behaviorismus, hrsgg. von C.F. Graumann, Köln: Kiepenheuer & Witsch 1968.

Watson, R.I.: Psychology: A Prescriptive Science, in: American Psychologist 1967 (22), p. 435 - 443.

Watson, R.I.: The History of Psychology: A Neglected Area, in: V.St. Sexton & H. Misiak (eds.): Historical Perspectives in Psychology: Readings, Belmont: Wadsworth Publishing Company 1971, p. 30 - 39.

Watson, R.I.: The History of Psychology Conceived as Social Psychology of the Past, in: Journal of the History of the Behavioral Sciences 1979 (15), p. 103 - 114.

Watzlawick, P., J.H. Beavin & D.D. Jackson: Menschliche Kommunikation - Formen, Störungen, Paradoxien, Bern: Huber 1972 (3. Aufl.).

Weber, M.: Wirtschaft und Gesellschaft, Studienausgabe, Tübingen: Mohr 1976 (5. Aufl.).

Wegner, D.M. & R.R. Vallacher: Implicit Psychology - An Introduction to Social Cognition, New York: Oxford University Press 1977.

Weiner, B.: Die subjektiven Ursachen von Erfolg und Misserfolg: Anwendung der Attribuierungstheorie auf das Leistungsverhalten in der Schule, in: W. Edelstein & D. Hopf (eds.): Bedingungen des Bildungsprozesses - Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule, Stuttgart: Klett 1973, p. 79 - 93.

Weiner, B.: "On Being Sane in Insane Places": A Process (Attributional) Analysis and Critique, in: Journal of Abnormal Psychology 1975 (84), p. 433 - 441.

Weiner, B.: Theorien der Motivation, Stuttgart: Klett 1976 (a).

Weiner, B.: Attributionstheoretische Analyse von Erwartung x Nutzen-Theorien, in: H.-D. Schmalt & W.-U. Meyer (eds.): Leistungsmotivation und Verhalten, Stuttgart: Klett 1976, p. 81 - 100 (b).

Weiner, B., I. Frieze, A. Kukla, L. Reed, St. Rest & R.M. Rosenbaum: Perceiving the Causes of Success and Failure, in: E.E. Jones, D.E. Kanouse, H.H. Kelley, R.E. Nisbett, St. Valins & B. Weiner: Attribution: Perceiving the Causes of Behavior, Morristown: General Learning Press 1971, p. 95 - 120.

Weiner, B. & A. Kukla: An Attributional Analysis of Achievment Motivation, in: Journal of Personality and Social Psychology 1970 (15), p. 1 - 20.

Weiner, B., D. Russell & D. Lerman: Affektive Auswirkungen von Attributionen, in: D. Görlitz, W.-U. Meyer & B. Weiner (eds.): Bielefelder Symposium über Attribution, Stuttgart: Klett-Cotta 1978, p. 139 - 173.

Weinert, F.E.: Einleitung - Lehrt die Lernpsychologie lehren? in: M. Irle (ed.): Bericht über den 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Göttingen: Hogrefe 1969, p. 53 - 58.

Weingarten, E., F. Sack & J. Schenkein (eds.): Ethnomethodologie - Beiträge zu einer Soziologie des Alltagshandelns, Frankfurt: Suhrkamp 1976.

Wellek, A.: Ein Dritteljahrhundert nach Bühlers "Krise der Psychologie", in: Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie 1959 (6), p. 109 - 117.

Wellek, A.: Der Rückfall in die Methodenkrise der Psychologie und ihre Ueberwindung, in: H. Balmer (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. I, Zürich: Kindler 1976, p. 41 - 66.

Werbik, H.: Theorie der Gewalt - Eine neue Grundlage für die Aggressionsforschung, München: Fink 1974.

Werbik, H.: Grundlagen einer Theorie sozialen Handelns, Teil I: Aufbau der handlungstheoretischen Terminologie, in: Zeitschrift für Sozialpsychologie 1976 (7), p. 248 - 261.

Werner, A. & W.H.L. Butollo: Skinner und das operante Konditionieren, in: H. Zeier (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. IV: Pawlow und die Folgen, Zürich: Kindler 1977, p. 189 - 249.

Wertheimer, M.: Kurze Geschichte der Psychologie, München: Piper 1971.

Westmeyer, H.: Kritik der psychologischen Unvernunft - Probleme der Psychologie als Wissenschaft, Stuttgart: Kohlhammer 1973.

Westmeyer, H.: Verhaltenstherapie: Anwendung von Verhaltenstheorien oder kontrollierte Praxis? in: P. Gottwald & Chr. Kraiker (eds.): Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Psychologie, Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie, Sonderheft I 1976, p. 9 - 31.

Westmeyer, H.: Psychologie und Wissenschaftstheorie: Einige Ueberlegungen aus analytischer Sicht, in: K.A. Schneewind (ed.): Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychologie, München: Reinhardt 1977, p. 71 - 92.

Wetzel, F.G.: Elemente des Rationalismus in der Erkenntnistheorie Jean Piagets, in: G. Steiner (ed.): Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Bd. VII: Piaget und die Folgen, Zürich: Kindler 1978, p. 41 - 63.

Whorf, B.L.: Sprache, Denken, Wirklichkeit - Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie, Reinbek: Rowohlt 1963.

Wiberg, H.: Rational and Non-Rational Models of Man, in: J. Israel & H. Tajfel (eds.): The Context of Social Psychology - A Critical Assessment, London: Academic Press 1972, p. 297 - 369.

Wicklund, R.A.: Objective Self-Awareness, in: L. Berkowitz (ed.): Advances in Experimental Social Psychology, vol. 8, New York: Academic Press 1975, p. 233 - 275.

Widmer, K.: Sportpädagogik - Prolegomena zur theoretischen Begründung der Sportpädagogik als Wissenschaft, Schorndorf: Hofmann 1977 (2. Aufl.).

Wiener, N.: Kybernetik - Regelung und Nachrichtenübertragung in Lebewesen und Maschine, Reinbek: Rowohlt 1968.

Wilden, A.: System and Structure - Essays in Communication and Exchange, London: Tavistock 1972.

Willms, B.: Revolution und Protest oder Glanz und Elend des bürgerlichen Subjekts, Stuttgart: Kohlhammer 1969.

Wilson, Th.P.: Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung, in: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (ed.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit, Bd. 1, Reinbek: Rowohlt 1973, p. 54 - 79.

Wittgenstein, L.: Philosophische Untersuchungen, Frankfurt: Suhrkamp 1971.

Wittgenstein, L.: Bemerkungen über Frazers "The Golden Bough", in: R. Wiggershaus (ed.): Sprachanalyse und Soziologie, Frankfurt: Suhrkamp 1975, p. 37 - 57.

Wittgenstein, L.: Tractatus logico-philosophicus - Logisch-philosophische Abhandlung, Frankfurt: Suhrkamp 1978 (13. Aufl.).

Wohlwill, J.F.: The Age Variable in Psychological Research, in: Psychological Review 1970 (77), p. 49 - 64.

Wolman, B.B.: Does Psychology Need its own Philosophy of Science? in: American Psychologist 1971 (26), p. 877 - 886.

von Wright, G.H.: Erklären und Verstehen, Frankfurt: Athenäum-Fischer 1974.

Wrong, D.H.: The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology, in: American Sociological Review 1961 (26), p. 183 - 193.

Wulff, E.: Psychiatrie und Klassengesellschaft - Zur Begriffs- und Sozialkritik der Psychiatrie und Medizin, Frankfurt: Athenäum-Fischer 1977 (2. Aufl.).

Wygotski, L.S.: Denken und Sprechen, Frankfurt: Fischer 1977.

Zajonc, R.B.: The Concepts of Balance, Congruity, and Dissonance, in: The Public Opinion Quarterly 1960 (24), p. 280 - 296.

Zajonc, R.B.: Cognitive Theories in Social Psychology, in: G. Lindzey & E. Aronson (eds.): The Handbook of Social Psychology, vol. 1, Reading: Addison-Wesley 1968 (2. Aufl.), p. 320 - 411.

Zimbardo, Ph.G.: Introduction, in: ders. (ed.): The Cognitive Control of Motivation - The Consequences of Choice and Dissonance, Glenview: Scott, Foresman & Co. 1969, p. 1 - 20.

Zimmerman, B.J. & G.J. Whitehurst: Structure and Function: A Comparison of Two Views of the Development of Language and Cognition, in: G.J. Whitehurst & B.J. Zimmerman (eds.): The Functions of Language and Cognition, N.Y.: Academic Press 1979, p. 1 - 22.

Namenregister

Aboud, F.E. 20f.
Ach, N. 125
Adair, J.G. 78
Adams, J.S. 276
Adler, A. 24
Adorno, T.W. 161, 244, 262, 322
Aebli, H. 14, 117, 120, 155, 168f., 197, 202, 205, 212
Ajzen, I. 132, 154, 257, 260
Albee, G.W. 22
Albert, H. 65, 319
Allen, M. 58, 308
Allen, V.L. 239
Alston, W.P. 218, 233
Altrocchi, J. 145
Anderson, N.H. 257
Anger, H. 234
Apel, K.-O. 34, 62, 136, 146, 318f.
Apostel, L. 84
Argyris, C. 79f., 307
Aristoteles 133, 279
Armistead, N. 20f., 283
Arnold, W.J. 19f.
Aron, I.E. 218f.
Ash, M. 112f.
Atkinson, J.W. 51, 130
Ausubel, D.P. 213
Ayer, A.J. 106

Bachmann, R. 163, 197
Bacon, F. 2, 325
Baer, D.M. 22, 99, 179
Bakan, D. 19, 75f.
Baldamus, W. 26
Baldwin, J.D. 319
Baldwin, J.I. 319
Bandura, A. 82, 234, 307
Bannister, D. 153
Baribeau, J.M.C. 222
Barthes, R. 41
Baruzzi, A. 99, 104f., 107f., 163, 323
Bateson, G. 281
Bauer, W. 101
Bearison, D.J. 183
Beavin, J.H. 281
Beck, L.W. 105
Beckermann, A. 146
Beckman, L. 259
Ben-David, J. 111f.
van den Berg, J.H. 45, 51
Berger, P.L. 31, 146, 298, 310, 325
Bergius, R. 103, 126, 324
Berkowitz, L. 21, 280
Berscheid, E. 35, 276
von Bertalanffy, L. 128, 163, 164ff., 176, 199, 298
Biäsch, H. 30f., 118, 162
Bierbrauer, G. 145
Bierhoff, H.W. 271f.
Bilden, H. 216, 225
Black, M. 88f.
Blau, P.M. 35, 265, 269, 275
Bloom, B.S. 21f.
Blumer, H. 300
Boden, M.A. 120f.
Böhler, D. 63
Bönisch, S. 289
Boesch, E.E. 145, 147
Boring, E.G. 42
Bourgeois, W. 319
Bower, G.H. 21, 34ff.
Bowers, K.S. 294
Brandt, L.W. 57
Brandtstädter, J. 6, 61, 328
Braün, C.M.J. 222
von Brentano, F. 22f., 112f.
Briskman, L.B. 24
Broadbent, D.E. 87
Brockmeier, J. 22
Bronfenbrenner, U. 213
Broughton, J. 185
Brown, J.S. 125, 129
Bruder, K.-J. 38, 41f.
Bruner, J. 82, 234
Brunswik, E. 58, 246
Buck-Morss, S. 210, 231
Bühler, C. 58, 308
Bühler, K. 1, 20, 23, 167, 181
Bultmann, R. 317f.
Burt, C. 116
Buser, R. 241
Buss, A.R. 38, 298
Bussmann, H. 13
Butollo, W.H.L. 7, 101, 126

Campbell, D.T. 27, 291f.
Campbell, S.F. 179
Canguilhem, G. 163
Carlson, R. 21, 31, 122
Chadwick-Jones, J.K. 273
Chandler, M.J. 211
Chapanis, A. 85ff., 92, 94, 116
de Charms, R. 257f.
Cherry, C. 118
Chomsky, N. 59, 75, 312
Churchland, P.M. 147, 160
Claessens, D. 39, 230
Claessens, K. 39, 230

Coan, R.W. 77f.
Cohn, R.C. 225
Collins, R. 111f.
Copeland, R. 15, 99
Correnti, S. 58
Costanzo, P.R. 34, 280
Cronbach, L.J. 27f., 51, 291
Crott, H.W. 35, 276
Crutchfield, R.S. 126

van den Daele, L.D. 212
Dahrendorf, R. 237-240, 242, 244f.
Danto, A.C. 160
Darwin, C.R. 37, 111, 163, 197f.
Davidson, D. 145f., 148, 160
Davis, K.E. 35
Day, W. 19, 304
Delhees, K.H. 128
Demandt, A. 90
Derbolav, J. 6, 327
Descartes, R. 2, 84, 97, 101, 104f., 107f., 114, 136, 139, 191, 207, 251, 321
Deuchler, F. 322
Deutsch, M. 284
Devereux, G. 258
Dewey, J. 226
Diemer, A. 108f.
Dilthey, W. 113, 317f.
Dobzhansky, T. 195f., 199
Dollard, J. 125
Doob, L.W. 125
Duckworth, E. 14
Duncker, K. 247
Dunnette, M.D. 25
Durkheim, E. 242
Duval, S. 77

Ebbinghaus, H. 112f., 135
Ebeling, G. 107
Eberlein, G. 20
Eibl-Eibesfeldt, I. 99f.
Elias, N. 91, 133, 138, 243, 277f., 282, 298
Elkind, D. 16
Elms, A.C. 20f.
Endler, N.S. 291ff.
Epstein, S. 153
Erikson, E.H. 105, 167, 226, 245, 286
Ewert, O. 326
Eyferth, K. 21, 30
Eysenck, H.J. 1, 101, 296f.

Farberow, N.L. 22f.
Feger, H. 1
Feigenbaum, M. 259
Feldman, C.F. 185
Festinger, L. 48, 250
Fetz, R.L. 207
Feuerbach, L. 47
Feyerabend, P.K. 4, 44f., 58, 61, 64-68, 70, 78, 148, 191, 298, 322, 325
Filipp, S.-H. 161
Fincham, F.D. 257
Fischhoff, B. 257
Fishbein, M. 132, 154, 257, 260
Fiske, D.W. 20f., 291f.
Flavell, J.H. 183
Flitner, E. 206
Foa, E.B. 35, 272
Foa, U.G. 35, 272
Foppa, K. 30
Foucault, M. 272
Fransella, F. 153
Freud, S. 125, 127f., 145, 167, 310, 324f.
Frey, D. 25
Fröbel, F. 13, 37
Fromm, E. 22, 307
Fruehling, R.T. 275
Fuchs, G. 20, 56
Füchtner, H. 23
Furth, H.G. 138, 165, 170ff., 177f., 180, 182f., 189, 193, 201, 207

Galanter, E. 105, 117, 121
Galilei, G. 105, 107, 109, 163, 321ff.
Galperin, P.J. 206
Galton, F. 37
Galtung, J. 296, 298, 326
Garfinkel, H. 316
Gedo, J.E. 309
Gerard, H.B. 194, 280
Gergen, K.J. 20f., 35, 45, 48ff., 161, 257, 262
Gergen, M.M. 257, 262
Geulen, D. 277, 309f.
Ghiselli, E.E. 51
Gibbs, J.C. 226
Gilligan, C. 223
Gilligan, J. 219
Giorgi, A. 5, 19f., 24f., 33, 322f.
Gladwin, T. 210
Goeckel, R. 308
Görlitz, D. 262
Görres, A. 19
Goff, T.W. 298, 310
Goffman, E. 244f., 260
Goldberg, A. 309
Goodman, C.D. 234
Gouldner, A.W. 80, 204, 243, 316
Graumann, C.F. 1, 62, 77, 93, 119, 122, 145, 213, 234, 245, 264, 267, 280, 283, 308, 311
von Greiff, B. 39, 104, 262, 320ff.

Grieswelle, D. 237
Groeben, N. 20, 24, 60f., 66ff., 70, 75, 153f., 297, 328
Gross, N. 239
Grubitzsch, S. 22
Grüter, B. 213

Habermas, J. 34, 96, 106, 218f., 243, 251, 317f.
Hachmöller, J. 30, 128, 162
Halisch, F. 130
Hall, R.V. 15, 99
Hall, S. 37
Hamlyn, D.W. 171, 202
Harnatt, J. 58
Harten, H.-C. 169, 191, 206
Hartmann, H. 310
Harvey, J.H. 248
Haug, F. 241ff.
Hays, W.L. 290, 293
Heather, N. 20, 310
Hebb, D.O. 26, 101, 129
Heckhausen, H. 126, 129-132, 156, 180, 262f., 302
Hegel, G.W.F. 109
Hehlmann, W. 109, 114
Heidegger, M. 84f., 90, 323
Heider, F. 35, 132, 152, 156, 246-255, 260f., 301f.
Heinrich, P. 217
Heisenberg, W. 323
Heiss, R. 87
Held, K. 119
Hempel, C.G. 149, 160
Hennen, M. 150f.
Herbart, J.F. 111, 327
Herrnstein, R.J. 296f.
Herrmann, T. 2ff., 23, 42, 50, 58, 60, 68ff., 80, 92, 327
Herzog, W. 29, 32, 91, 161, 224, 226, 241f., 288, 299, 308, 311, 324
Hesse, M.B. 88f.
Heynal, A. 10
Hiebsch, H. 61, 112
Hilgard, E.R. 21, 34ff., 115, 124, 131
Hillebrand, M.J. 327
Hilpelä, J. 289
Hitt, W.D. 82, 307f.
Hobbes, T. 2, 37, 107f., 115, 279
Hörmann, H. 119
Hofstätter, P.R. 1, 23, 77, 135, 262, 279, 308
Holbach, P.H.D. 108
Hollis, M. 145ff., 160
Holzkamp, K. 19, 26-32, 35, 43, 46, 58, 60, 67, 75, 80, 113, 143, 167, 255, 286, 291

Homans, G.C. 35, 264-268, 280, 285, 289
Hooper, F.H. 16
Hoppe, S. 167, 212
Horkheimer, M. 47, 96
Horn, K. 298, 307
House, R.J. 132, 273
Hsu, F.L. 298
Hume, D. 3, 109, 146
Hunt, J.M. 177
Husserl, E. 23
Huxley, T.H. 111

Ickes, W.J. 248
Inhelder, B. 10, 172-175, 178f., 182f., 187ff., 192f., 200, 203, 208, 220, 226
Irle, M. 19, 50
Iseler, A. 26
Israel, J. 81, 150, 278, 300, 310

Jackson, D.D. 281
Jäger, M. 32, 60
Jaeggi, E. 308
Jahoda, G. 234
Jaki, S.L. 57
Jammer, M. 84
Janich, P. 62f.
Jaroschewski, M. 23
Jaspars, J.M. 257
Jensen, A.R. 296f.
Joas, H. 242, 311
Johnson, T.J. 259
Jones, E.E. 35, 77, 194, 254, 280
Jourard, S.M. 20, 57, 161, 308

Kac, M. 86
Kambartel, F. 34, 62f., 295
Kamii, C. 12
Kaminski, G. 213
Kant, I. 124, 192, 207, 209, 218, 229
Karmiloff-Smith, A. 208, 220
Keiler, P. 19, 46
Keller, W. 145
Kelley, H.H. 35, 132, 154, 156, 246, 254-258, 260, 262, 267
Kelly, G.A. 75, 128, 131, 152f.
Kelly, M.E. 185
Kessel, F.S. 58
Keupp, H. 22, 316
Keuth, H. 2f.
Kiesler, C.A. 58
Kidd, R.F. 248
Kirchhoff, R. 5
Kish, L. 27
Kitchener, R.F. 201f., 209
Klauer, K.J. 21

Klima, R. 319
Klix, F. 113
Koch, S. 20, 23ff., 33, 57, 61, 80, 116
Koestler, A. 19
Kohlberg, L. 167, 205, 212, 215-234, 274, 288, 301
Kohut, H. 161, 287
Koselleck, R. 90
Kraiker, C. 145, 147f.
Krappmann, L. 237, 245
Krauss, R.M. 284
Krech, D. 126
Kreppner, K. 20, 316
Kriz, J. 289f.
Kruglanski, A.W. 257
Kruse, L. 298
Kubli, F. 202
Kuhn, D. 213
Kuhn, T. 4, 20f., 24, 34, 58, 61, 64f., 69f., 78, 191, 286
Kuipers, A. 84, 90
Kukla, A. 50, 129f., 132, 259, 263
Kussmann, T. 99
Kvale, S. 22, 135, 307, 324

Lachman, R. 85ff., 94, 96
Lakatos, I. 58, 69
Lamarck, J.B. 163
Lamettrie, J.O. 108
Langeveld, M.J. 328
Laplace, P.S. 94, 147
Larkin, R.W. 275
Laucken, U. 154
Lawton, J.T. 16
Layzer, D. 297
Lefrançois, G.R. 34
Legge, D. 120, 124, 127
Lehmann, R. 289f.
Leibniz, G.W. 101, 164, 166, 172
Leisi, E. 55
Lenk, K. 297
Lenski, G.E. 269
Leontjew, A.N. 46f., 206
Lepenies, W. 163
Lerman, D. 129
Lerner, M. 275
Lerner, R.M. 167
Levine, M. 51, 257
Levine, N. 82
Lévi-Strauss, C. 55, 57, 210, 264, 325f.
de Levita, D.J. 35
Lewin, K. 23, 57, 62, 128, 321
Lichtenberg, G.C. 91
Liebhart, E.H. 251
Light, R.J. 25
Lind, G. 84, 87, 125
Linton, R. 237f.
Lisch, R. 289
Little, B.R. 74f., 82, 153, 161f., 295
Locke, J. 115, 279
Looft, W.R. 167, 288, 303
Lorenz, K. 99f., 127f., 274
Lorenzer, A. 257, 310
Luborsky, L. 25
Luce, R.D. 151
Lucke, J. 58
Luckmann, T. 242, 298, 325
Luhmann, N. 150
Luria, A.K. 46f.

MacLeod, R.B. 4, 20, 25, 93, 115
Magnusson, D. 291ff.
Mahoney, M.J. 314
Malinowski, B. 264
Maltzmann, I. 123
Mangan, J. 210
Martens, R. 21
Marx, K. 47, 166f.
Maschewsky, W. 28, 79
Maselli, M.D. 145
Maslow, A.H. 61
Mason, W.S. 239
Matson, F.W. 82, 97f., 101, 107, 111, 115, 197, 323
Mauss, M. 264
Mayer, R. 205, 217f., 224, 226, 228 232
McClelland, D.C. 125, 298
McDougall, W. 124f., 129
McEachern, A.W. 239
McFarland, D.J. 88
McGinn, C. 145, 148
McGuire, W.J. 20f.
Mead, G.H. 161, 226, 228, 237, 240, 287, 311f.
Meggle, G. 146
Meinefeld, W. 25, 77
Meltzer, B.N. 244
Mertens, W. 20, 56
Merton, R.K. 238, 306
Métraux, A. 62, 93
Metzger, W. 23, 248, 287
Meyer, W.-U. 129-132, 254, 261ff.
Mill, J.S. 111, 253
Miller, A.G. 78
Miller, D.T. 132, 260
Miller, G.A. 105, 117ff., 120f., 312
Miller, N.E. 125
Mischel, T. 35, 102, 127, 161, 185, 195
Mischel, W. 19, 21, 294
Mittelstrass, J. 62f.
Moessinger, P. 174
Montada, L. 6, 22, 212f., 328
Montessori, M. 13, 37

Moos, R.H. 294
Moscovici, S. 20, 35f., 245, 280f.
Mowrer, O.H. 125
Müller, G.F. 35, 276
Müller, R. 84
Müller, R.W. 39, 52, 150, 204
Münch, R. 291
Mumford, L. 97, 105, 163
Mummendey, A. 263
Murray, D.C. 25

Neisser, U. 95, 119, 122f., 312
Newton, I. 97, 109, 111, 115f., 163
Nisbett, R.E. 77, 94f.
Nitschke, A. 49
Nitzschke, B. 325
Nord, W.R. 265
Nowak, S. 160
Nuttin, J.M. 73

Obermeit, W. 325
Oerter, R. 49, 166
Olweus, D. 168, 294
Oppenheimer, R. 57
Orne, M. 79
Ottomeyer, K. 270
Overton, W.F. 82, 92, 94, 97, 104, 147, 164-168, 212, 288, 293

Palermo, D.S. 20, 24
Parin, P. 51f.
Parsons, T. 150, 154, 235-239, 244, 279
Pawlik, K. 22
Pawlow, I.P. 59, 99, 101, 106, 116, 126
Peirce, J.R. 119
Pepitone, A. 20, 280
Perrez, M. 58
Pestalozzi, H. 13, 37
Peters, H.M. 163
Peters, R.S. 219
Petras, J.W. 244
Pettit, P. 148f., 160
Phillips, D.C. 185
Piaget, J. 7, 10-14, 16f., 37f., 61, 77, 105, 156, 163, 165, 167-213, 215, 217-222, 224ff., 228, 231, 234, 282f., 301, 306, 324
Pieper, R. 20
Pietschmann, H. 97, 323, 326
Plato 235, 279
Plessner, H. 241f.
Politzer, G. 20, 23
Pongratz, L.J. 101, 114f., 124
Popitz, H. 238, 243
Popper, K.R. 3f., 32, 34, 43, 58, 59, 65
Portmann, A. 197f.
Pribram, K.H. 105, 117, 121
Prim, R. 58
Pullberg, S. 310
Pylyshyn, Z.W. 120

Raiffa, H. 151
Rapoport, A. 151
Reese, H.W. 82, 92, 94, 97, 104, 147, 164-168, 212, 288, 293
Reichenbach, H. 32
Reinert, G. 61
Remane, A. 197f.
Retter, H. 22
Revers, W.J. 19f., 81
Rexilius, G. 22
Reynolds, L.T. 244
Riedel, M. 146
Riegel, K.F. 20, 36ff., 47, 87f., 125, 205, 211ff., 324
Riesman, D. 50, 220
Ring, K. 20, 25
Ritsert, J. 146, 297, 307
Rodin, J. 251
Rogers, C.R. 58, 82, 304, 308
Rohracher, H. 124
Rosenhan, D.L. 302ff.
Roskam, E.E. 78
Ross, L. 251
Ross, M. 132, 260
Roth, E. 103, 129
Rotter, J.B. 257
Rousseau, J.J. 13, 37, 205, 209, 226, 279
Royce, J.R. 19, 51, 66
Rozeboom, W.W. 5, 73f., 80
Rubinstein, S.L. 46, 213
Russell, D. 129
Rutschky, K. 236
Ryan, A. 146
Rychlak, J.F. 20
Ryle, G. 136-143, 250

Sack, F. 316
Salber, W. 63, 68
Samples, R. 210
Sander, F. 25f.
Sarbin, T.R. 239
Sartre, J.P. 57
von Savigny, E. 136, 139
Sayre, K.M. 118f.
Schardt, L.P. 22
Scheele, B. 20, 24, 60, 68, 70, 75, 153f., 297
Schenkein, J. 316
Scherer, K.R. 254, 259
Schindewolf, O.H. 195
Schleiermacher, F.D.E. 317f.

Schmalt, H.-D. 125, 132, 262
Schmid-Schönbein, C. 167, 212
Schneewind, K.A. 1, 328
Schneider, K. 130
Schneider, U. 212
Schoch, A. 119
Schreiner, G. 219
Schütte, H.G. 147, 150, 162, 279,
Schütz, A. 150, 152, 154, 159, 279, 312ff., 316
Schultz, D.P. 31, 122
Schurig, V. 46
Schwemmer, O. 58
Scriven, M. 25
Sears, R.R. 125
Seidenberg, A. 109ff.
Seiffge-Krenke, I. 48
Seiler, T.B. 167, 185, 211f.
Selg, H. 2, 101
Shakespeare, W. 235ff., 240, 243
Shannon, C. 117
Shaver, K.G. 152, 254, 263
Shaw, M.E. 34, 280
Shea, D.J. 257
Sherif, M. 26, 31
Shotter, J. 23
Silbereisen, R.K. 217
Silverman, I. 20, 64
Simpson, E.L. 232
Simpson, R.L. 265, 269, 271
Skinner, B.F. 7-11, 14-17, 29f., 49f., 59f., 63-66, 75, 99, 101ff., 116, 126, 143, 265, 268, 273f., 304ff., 313f.
Smith, M.B. 21, 33, 36, 287
Smith, P.V. 25
Sokrates 22, 30
Spinoza, B. 101
Spranger, E. 37
Sprung, L. 112
Stachowiak, H. 84ff., 95, 294
Stanley, J.C. 27
Stegmüller, W. 58f., 63, 88, 146
Stein, G. 300
Steinbuch, K. 85f., 92
Steiner, G. 13f.
Steinert, H. 19, 80, 281
Stevens, S.S. 58
Stoffels, H. 107
Strasser, S. 57
Straus, E. 101f., 106, 118
Strawson, P.F. 143
Strickland, L.H. 20f.
Stumpf, K. 112f.
Sullivan, E.V. 213, 229f.

Tack, W.H. 85
Tagiuri, R. 255
Tajfel, H. 245, 260, 280f., 286, 292, 299, 305
Taylor, C. 62, 82, 101f., 168, 185, 211, 312, 317, 324
Thibaut, J.W. 35, 267
Thomae, H. 1, 22, 112f., 125, 128
Thoresen, C.E. 314
Tilmann, H. 58
Toebe, P. 58
Tomberg, F. 39ff.
Toulmin, S. 64, 185, 301
Traupman, J. 276
Travers, R.M.W. 326
Traxel, W. 90f.
Trosiener, H.J. 217
Trudewind, C. 22
Tugendhat, E. 147, 161, 312
Turner, T. 211

Ulich, D. 50, 132, 265, 270f., 328
Ulmann, G. 48
Utne, M.K. 276

Valins, S. 77
Vallacher, R.R. 153
Vogt, C. 109ff.

Waelder, R. 127
Wagner, R. 109ff.
Wahba, M.A. 132, 273
Waller, M. 255
Waller, W. 269
Walster, E. 35, 276
Walster, G.W. 35, 276
Walter-Busch, E. 42f.
Wann, T.W. 20
Warren, N. 19f., 24
Watson, J.B. 9, 98f., 102ff., 115f.
Watson, R.I. 24, 68f., 72, 77, 80
Watzlawick, P. 281
Weaver, W. 119
Weber, M. 145, 148-151
Wegner, D.M. 153
Weiby, M. 259
Weiner, B. 50, 128-132, 246, 259, 263, 302ff.
Weinert, F.E. 21
Weingarten, E. 316
Wellek, A. 23, 81, 287
Werbik, H. 58
Werner, A. 7, 101, 126
Wertheimer, M. 24
Westmeyer, H. 2ff., 7, 50, 58ff., 66f., 75, 92, 126, 271
Wetzel, F.G. 207
Whitehurst, G.J. 165
Whorf, B.L. 54f., 133
Wiberg, H. 95, 132, 151f., 157, 159

Wicklund, R.A. 77
Widmer, K. 224
Wiener, N. 117ff.
Wilden, A. 191
Willms, B. 162, 281, 323, 325
Wilson, T.D. 94f.
Wilson, T.P. 237
Winnefeld, F. 327
Wittgenstein, L. 2, 64ff., 106, 135f., 139f., 142, 317f.
Wohlwill, J.F. 324
Wolman, B.B. 66
Woodworth, R.S. 126
Wright, J.C. 22
von Wright, G.H. 146, 319
Wrong, D.H. 244, 300
Wulff, E. 52f.
Wundt, W. 62, 107, 112-115, 234
Wygotski, L.S. 23

Zajonc, R.B. 34, 128
Zimbardo, P.G. 251, 292
Zimmerman, B.J. 165

Sachregister

Adaptation, adaptiv s. Anpassung
Aequilibration 11, 13, 170, 172, 174-178, 180, 195, 212, 216
Aggression, Aggressivität, aggressiv 52, 100, 125, 127, 131, 159f., 263, 266ff.
Akkomodation 169, 175ff.
Aktivität, aktiv 12f., 16, 98, 125, 128ff., 134, 145, 162, 164ff., 168, 171, 173, 179f., 191, 194, 197f., 200, 206, 213f.
Alltag, Alltagspsychologie, Alltagstheorie 29, 70, 132, 153ff., 246, 252-255, 301f., 304f., 313
Alltagssprache s. Sprache
Als-ob 92, 94f., 97, 121, 161, 245
Analogie 57, 59, 62, 88f., 120f., 136f., 139, 142, 153f., 246, 249f., 254, 265, 268, 306
angewandte Psychologie 21, 30, 300, 326
Anlage 10f., 37, 173, 175, 177, 279, 296f.
Anpassung 15, 163, 165f., 169f., 172, 176, 178, 186, 191, 207, 209, 214, 216, 218f., 227, 277
Anthropologie, anthropologisch 17, 19, 28, 30f., 38, 56, 81f., 112, 145, 151, 226, 241, 253, 270, 274, 281, 285, 296ff., 306, 328
Anwendung 5, 18, 21, 26, 106, 306f., 315, 326ff.
aristotelisch 57, 84, 97, 321
Artikulation (eines Modells) 64, 103, 162, 168, 209, 212, 214, 248, 255, 265, 288, 298, 311, 328
Assimilation 169, 174-177, 179
Attributionstheorie, attributionstheoretisch 34, 49f., 69, 129-132, 145, 152, 154ff., 245-264, 276-279, 284f., 301-304, 313f.
Austauschtheorie 34f., 158, 245, 264-278, 280, 284f., 289, 304
autochthon 64, 71, 82, 93, 161, 288, 329

Bedürfnis 12, 39, 46f., 91, 128, 130, 159f., 180, 208, 261f., 267, 269ff., 273, 275f., 303, 321
Behaviorismus, behavioristisch 9, 22, 24, 29, 74f., 98f., 101ff., 106, 113-116, 120, 123, 132, 138, 143, 177ff., 258f., 273, 292, 301, 306, 311ff., 319
Bewusstsein, bewusst 52, 54, 101, 114ff., 132, 135, 137, 145, 184f., 206-209, 219f., 247, 302, 310-313, 315
Bewusstseinspsychologie 101, 114ff., 119f., 312
Biologie, biologisch 46, 49, 56, 71, 86, 128, 160, 163, 168-172, 174, 178, 181, 186ff., 190, 193-202, 206, 209, 213f., 216, 261f., 274, 277, 298, 322
bürgerlich 19, 32, 38-42, 162, 228-231, 240f., 281, 286, 297f., 321, 323, 325f.

Common Sense, Common-Sense-Psychologie s. Alltag, Alltagspsychologie, Alltagstheorie
Computer 57, 93ff., 114-124, 131, 288

Denken 12, 38, 52-55, 86, 100, 105, 107ff., 122-125, 131ff., 135, 138, 142, 175, 190, 192f., 205, 211f., 321f.
Determinismus, deterministisch 31, 47, 69, 76, 94, 98f., 103f., 107f., 110, 121, 144, 156, 168, 178, 185, 201, 279, 283, 314
Dialektik, dialektisch 22, 38, 53, 73, 87, 111, 211ff., 292, 311, 314f.
Dialektische Psychologie 20, 22, 47, 56
Disposition, dispositional 129, 140-143, 248, 250, 252
Dissonanztheorie 25, 34, 48f., 276

Egoismus, egoistisch 39, 52, 259f., 267, 269f., 275, 284
Emanzipation, emanzipatorisch 8, 28, 30f., 39, 106f., 241, 308, 329
Embryologie 201f., 226
Emergenz, emergent 102, 123, 167, 201, 213f.
empirisch 4, 6f., 26ff., 33f., 36, 42ff., 70, 74, 81, 94f., 110, 146, 151, 160, 179, 184ff., 190, 194, 208, 210, 227, 231f., 286, 290ff., 295f., 300, 303, 306, 316f., 324, 329
Empirismus, empiristisch 44, 69f., 80, 104f., 114, 122, 177, 180, 191, 213, 286, 291, 297, 325
Entwicklung 10, 13f., 46f., 87, 100, 102f., 121, 143, 163f., 166ff., 170-175, 177ff., 181, 186ff., 223, 225, 227, 271, 282, 316
Entwicklung, kognitive 7, 10-13, 17, 38, 77, 168ff., 172-175, 181, 184, 186f., 191, 193ff., 197, 201f., 204, 210f.,

216ff., 220f., 228, 231, 232
Entwicklung, moralische 215-233, 288, 301
Entwicklungspsychologie, entwicklungspsychologisch 22, 36ff., 138, 167, 175, 181, 187ff., 203, 210, 234, 282, 324
Episode 258, 281-285
epistemisch, epistemologisch s. Erkenntnistheorie, erkenntnistheoretisch
Erfahrung 11, 13, 29, 44, 68, 86, 91, 109, 115, 120, 122, 124, 143, 154, 168, 173, 175, 179, 194, 251, 277f., 291, 317, 324f.
Erkenntnis 2, 4f., 17, 25, 32ff., 36, 42, 45, 47f., 51, 55, 68, 70, 76, 84f., 89, 93, 96, 99, 103ff., 109, 137, 141, 155f., 168, 170f., 173, 179, 186, 204f., 209f., 251, 287, 291, 296, 300, 306, 317, 319ff., 323f., 329, 331
Erkenntnissubjekt s. Subjekt, epistemisches
Erkenntnistheorie, erkenntnistheoretisch 10, 17, 36, 54, 70, 84f., 104f., 155, 168, 186-192, 202, 205f., 209ff., 218, 222, 282, 322
Erklärung, erklären 49f., 55f., 59, 74f., 101, 128, 140, 146, 171f., 177, 183-190, 200, 208, 213, 220, 245, 267, 270, 274, 289, 291ff., 300-306, 313-317, 319, 331
Erziehung 6, 8-12, 14ff., 26, 30, 36ff., 99, 173f., 203, 221-225, 275, 326ff.
Ethik, ethisch 15, 218f., 221, 226, 228ff., 232f., 297, 321
Evolution, Evolutionstheorie 100, 111, 163, 181, 197-201, 232
Existentialismus, existentialistisch 38, 48, 57f., 63, 226f.
Experiment, experimentell 23, 25, 27ff., 31, 33, 43, 59f., 62, 75, 78ff., 112ff., 117, 135, 152, 156ff., 188f., 208, 253f., 258f., 286, 291ff., 296, 315f., 325

Freiheit, frei 9f., 14, 16, 31, 39f., 57, 145f., 150, 156, 161, 206, 219, 279, 282f.
Funktion, funktional, funktionalistisch 32, 47, 53, 55, 84-87, 90, 92-96, 109, 111, 124, 155, 165f., 169, 171f., 176, 186, 188f., 191, 204, 207, 209, 220, 261, 264ff., 311

galileisch 57, 84, 325
Gedächtnis, Gedächtnispsychologie 16, 109, 122, 134f., 208, 287, 306f.
Gegenstand 1-6, 17f., 20, 28, 31, 33, 35, 40, 45, 59, 62, 68ff., 72, 76, 81f., 84, 89-93, 96, 113f., 118, 120, 146, 153, 195, 214, 221f., 226, 285, 287ff., 291, 297, 305, 307ff., 312, 320, 322-326, 328-331
Genetik, genetisch 48f., 99f., 103, 173, 195ff., 296
Gerechtigkeit 216f., 223, 228, 268, 272, 275, 279
Geschichte der Psychologie 19, 22ff., 42, 56, 62, 71f., 77, 93, 106-114, 144
Gestaltpsychologie, gestaltpsychologisch, gestalttheoretisch 22, 61, 69, 101, 248
Gewissheit, gewiss 3, 66, 84, 104f., 155, 251, 323f.
Gleichgewicht 11, 125, 127f., 166, 169f., 172, 174-177, 183, 195, 199f., 204, 207, 216, 228

Handlung, Handeln 1, 6f., 11f., 14, 16, 18, 30f., 49, 56, 63ff., 69f., 96, 113, 125, 130, 132, 139, 141, 145-162, 170, 173, 176, 179, 183, 191, 193f., 202, 205-208, 219, 222f., 228, 239, 242, 249, 257, 259, 261, 263, 272f., 285, 297, 302, 306, 309ff., 331
Handlungsmodell, Handlungstheorie 140, 145-162, 220, 233f., 272ff., 279, 285, 287, 298, 309-312, 325, 331ff.
Hedonismus, hedonistisch 130, 151, 156, 159, 267, 269f., 273
Hermeneutik, hermeneutisch 44, 70, 146, 255, 257, 259, 310, 317ff., 324
Homo clausus 234, 276-285, 287, 297f., 331
Homo oeconomicus 151f., 272
Homunkulus 119, 122ff., 279, 312, 316
Humanethologie, humanethologisch 56, 99f., 168
humanistisch 20, 22, 38, 41, 46, 308
Humanistische Psychologie 22, 38, 56ff., 75, 287, 308
Hybridisierung s. Modellhybridisierung

Identität, Identitätstheorie 34f., 52, 67, 109, 210f., 221f., 224ff., 242, 244f.
Ideologie, ideologisch 29f., 36, 38-42, 81, 133, 215, 227-231, 233, 275, 294-298, 307, 326, 331
idiographisch 50, 59, 69, 126, 271, 276

Individualität 102f., 117f., 121, 239f., 276f., 320f.
Information, Informationstheorie, informationstheoretisch 101, 113, 117-120, 123, 129f., 147, 274f., 255, 258
Integration s. Unifikation
Intelligenz 10-13, 16, 124f., 134, 170ff., 174, 182, 186f., 193, 201f., 220f., 224
Intentionalität, intentional 100, 145f., 154
Interaktion, interaktiv 34, 49, 78, 88, 131, 158, 167f., 176f., 182, 193-197, 199-202, 212f., 216ff., 221, 237, 254f., 257, 259, 263ff., 267, 270, 275, 281ff., 292ff., 311, 326
Interaktion, soziale 11, 174, 202-206, 216, 226, 237, 259, 265, 269-272, 281ff., 311f., 328, 332
Interpretation, interpretieren 64, 66, 79f., 85, 91, 95, 185, 312
Introspektion 115, 137, 143, 190, 259

Kausalität, kausal 31, 53, 98, 139, 141, 144, 146, 152, 168, 177, 184, 189, 246, 248, 252f., 256f., 262f., 293f., 303
Körper, körperlich 54, 91, 97, 101, 107f., 127, 131, 134, 137-143, 160, 224, 241, 270, 277, 320f.
Kognition, kognitiv 48, 94f., 117, 119f., 122, 124, 128f., 131, 155, 168, 171, 189ff., 194ff., 202f., 208, 210, 215, 220, 247, 301f.
Kommunikation 49, 91, 117f., 132f., 254, 257f., 317ff.
Konditionieren, klassisches 99f., 115f., 179
Konditionieren, operantes 7ff., 14, 16, 59, 100, 116, 179
Konstitution, Konstituierung 82, 84, 89-92, 96, 287, 291, 316, 322f., 325f., 328f.
Konstruktion 34, 43, 57, 169, 172, 312-315, 323, 325f.
Konstruktivismus, konstruktivistisch 58, 92, 168, 183, 191, 214, 323
Kontrolle, kontrollierend 7, 9f., 14, 17, 27, 27ff., 31, 43, 75f., 78f., 99, 127, 269, 273
korrelativ 27f., 37, 291
Kreativität, Kreativitätsforschung 8, 16, 48f., 61, 100
Krise 5, 18f., 21-24, 47, 56, 286f., 329
Krise der Psychologie 3, 6, 19f., 23f., 55, 63, 71, 287
Krisenbewältigung 56, 63f., 70
Kritik 3f., 8, 12, 16, 20, 22f., 26, 38, 47f., 63, 86, 93, 146, 155, 205, 240, 263, 270, 288, 303-306, 308, 313
Kritische Psychologie 22, 28, 38, 42, 46f., 56, 58
Kritischer Rationalismus 3f., 6, 18, 58, 65, 155

Leistungsmotivation 50, 69, 129ff., 180, 263
Lernen 7ff., 13f., 21f., 29f., 100, 115f., 120, 122, 127, 134f., 168, 178, 307
Lernpsychologie, Lerntheorie 21f., 29f., 34ff., 178ff., 234, 273, 301

Macht 148, 204f., 230, 269f.
Manipulation, manipulativ 9, 15, 17, 31, 80, 99, 127, 180, 244
Maschine, maschinell 8, 57f., 87, 92f., 97-145, 147, 163, 167, 213, 282, 292, 297, 305f., 309-312, 331
Maschinenmodell 97-145, 163, 165, 167, 180, 212, 273f., 285, 287f., 298, 306-311, 331f.
Materialismus 101, 107ff., 111, 114
Mathematik, mathematisch 2, 13, 59f., 73, 85, 88, 104f., 117, 146, 160, 184, 190f., 207, 251, 257, 290, 323f.
mechanisch, mechanistisch 54, 86, 93, 97-145, 163, 171, 179f., 197f., 274, 277, 281f., 292, 301, 305, 307, 310, 314
Mensch als Potenz 307ff., 312, 314, 316, 325, 328f., 331
Mensch als soziales Wesen 38, 234f., 240, 242f., 276ff., 281, 283f., 308, 312, 332
Mensch als Wissenschaftler, Mensch-als-Wissenschaftler-Modell 152-155, 161f., 190, 192, 253, 255, 258, 298, 306
Menschenbild 31, 70, 81, 88, 235, 258f., 271, 282, 305
Menschenmodell 38, 80ff., 84, 95, 102, 115, 121, 131f., 143, 145f., 148, 151f., 159, 161, 193, 215, 219, 226, 228f., 233ff., 254, 257, 259, 261ff., 267, 269f., 274, 276, 278, 281, 283ff., 288f., 291, 295f., 298f., 301-308, 314, 316, 328, 331
Messen, Messtheorie, Messung 1, 3, 28f., 85, 118, 127, 320f.
Metapher 74, 88ff., 92ff., 96f., 108,

114, 116, 121, 131, 134f., 142, 161ff., 186, 214, 235f., 240, 243, 245, 264, 274, 278, 287, 295, 306, 330f.
Methode, methodisch 2ff., 6, 9, 12f., 16f., 23, 29, 32, 34, 56, 62, 64f., 86, 135, 152, 184f., 189, 253, 259, 289-294, 300, 312-319, 323, 326, 330
Methodologie, methodologisch 17f., 22f., 25-29, 31-36, 42-45, 58, 63f., 66, 70f., 76, 80, 100, 102, 112, 146, 185, 208, 213, 220, 231, 257, 263, 286f., 289, 299f., 305f., 312, 314, 317, 325ff., 329-332
Modell 21, 32, 36, 64, 69, 75f., 82, 84-96, 104f., 114, 117, 119, 124ff., 133, 142f., 147, 152f., 156f., 160, 168, 171, 179f., 189f., 209f., 213, 215, 225, 240, 242f., 245, 255, 257ff., 263f., 275, 284, 287, 289ff., 295ff., 299-302, 305f., 308ff., 315, 322f., 326f., 329ff.
Modellartikulation s. Artikulation
Modellhybridisierung 233, 288-294
Monade, monadisch, monadologisch 41, 65, 164, 229, 255, 257f., 261, 264, 276, 278, 281, 283f., 297f., 302, 331
Moral, moralisch 52, 109ff., 215-233, 296
Motivation, Motivationspsychologie 31, 124-132, 140f., 178ff., 261, 269

Naive Psychologie s. Alltag, Alltagspsychologie, Alltagstheorie
Naturwissenschaft, naturwissenschaftlich 19, 31, 33, 57, 61ff., 92, 97, 105f., 109, 111, 115, 137, 184, 190, 206, 221, 234, 310, 312, 322f.
nomothetisch 45, 50, 59, 69, 126, 271, 286
Normen, normativ 6, 15, 38, 49f., 53, 59f., 63f., 66ff., 83, 150, 166, 187, 205, 209, 227, 232, 237, 239, 276, 294-297, 299-308, 326f., 330f.
Nutzen, Nützlichkeit 26, 85f., 94f., 151, 227, 245, 263, 294f., 321

Objektivität 53, 66, 188f., 191f., 204f., 319, 322, 324, 332
Oekonomie, ökonomisch 36, 39-42, 73, 151, 264, 268f., 274f.
Operation, operativ 10ff., 14, 38, 175f., 181, 189, 193, 203, 211f.
Organismus, organismisch 8-11, 54, 57, 92f., 99ff., 106, 110, 120, 125, 127, 129, 143, 163, 165f., 168-172, 175, 179, 183, 191f., 194f., 197-200, 206f., 209, 213, 225f., 245, 262, 274, 292, 297, 303, 309-312, 331
Organismusmodell 163-215, 218, 220, 226f., 233, 285, 287, 298, 301, 309ff., 331f.

Pädagogik, pädagogisch 1, 6-14, 16f., 22, 99, 174, 211, 224f., 275, 306f., 314, 326ff.
Pädagogische Psychologie 6f., 22, 29, 326-329
Paradigma, paradigmatisch 4, 20f., 24, 58, 64f., 69f., 105f., 286
Passivität, passiv 47, 79, 98, 125, 143, 145, 197f., 212ff., 277, 292
Persönlichkeit, Persönlichkeitspsychologie 21, 46, 51, 74, 99, 103, 115, 122, 124, 134, 234, 287, 290-294
phänomenal, phänomenologisch 22, 56f., 92f., 121, 134, 248ff., 321
Philosophie, philosophisch 36, 54, 56ff., 61, 71, 81f., 106-112, 114, 122, 206, 218f., 229, 233, 279, 282, 329
Philosophie der Normalsprache 135-143
Physik, physikalisch 35, 54-58, 60-64, 66, 71f., 90, 100ff., 104, 108f., 111, 115, 117f., 142, 165, 184, 186, 190f., 319-324
Physiologie, physiologisch 49, 56, 62, 71, 101, 110-114, 117, 120, 126, 129, 138, 160, 163, 234, 274
Positivismus, positivistisch 26, 58, 62, 64, 91f., 96, 146, 270, 287, 297
Potentialität s. Mensch als Potenz
Praxeologie, praxeologisch 30, 298, 300, 306f.
Praxis, praktisch 1, 5-8, 10, 14, 18, 22, 28ff., 32f., 86, 95f., 99, 136, 191, 294f., 299f., 306ff., 326, 328f., 331
Psychoanalyse, psychoanalytisch 22, 127, 145, 148, 181, 208, 247, 257, 286f., 306, 308, 310, 313f.
Psychologiegeschichte s. Geschichte der Psychologie
Psychotherapie 22, 25, 29, 224, 308, 310f., 314

rationales Menschenmodell 150f., 154, 158ff.
Rationalismus 65, 69, 104, 191, 194, 279
Rationalität, rational 4f., 17, 23, 35, 63, 65, 67, 70, 95, 132, **145**, 148-152, 154, 156f., 159f., 162, **205**, 224f., 247, 258, 272ff., 302, 310f.
Reduktion, Reduktionismus 17f., 100ff., 115, 126, 144, 168, 265, 277
Reflexion, Reflexivität 18, 65, 70, 72, 76, 90, 96, 262, 287, 311f., 329ff.
reflexive Psychologie 72-83, 305, 308, 311, 315, 317, 319, 325, 330

Relevanz, relevant 25-32, 36, 43, 60, 71, 286, 299f., 304, 308
Rolle, Rollentheorie 52, 79, 112 114, 216, 235-245, 270, 274, 276f., 280, 282, 284f., 304
Rollenübernahme (role taking) 216f., 221, 228f.

Selbst, Selbst... 30f., 34, 38, 58, 72, 76f., 91, 130, 150, 153, 161f., 210f., 241f., 248, 259f., 277f., 287, 298, 301f., 314-317
Selbstmodell 161f., 241, 258, 260, 278, 285, 287, 297f., 305, 325, 331
Selbstreflexion, selbstreflexiv 18, 67, 72f., 77, 82, 161, 330
Selbstregulation 10f., 131, 169-172, 175-178, 180, 200, 206f., 209, 310
self-fulfilling prophecy 292, 306f., 331
Sicherheit, sicher s. Gewissheit, gewiss
Sinn 79, 100, 118f., 135, 145f., 316f.
Sozialisation, Sozialisationstheorie 65, 223f., 234ff., 239f., 244, 271, 276f., 279, 283, 309, 318
Sozialpsychologie, sozialpsychologisch 20f., 25, 31, 34ff., 45, 77-80, 99, 113, 169, 234-285, 299
Soziologie, soziologisch 24, 31f., 35f., 42, 72f., 80, 106, 111, 114, 150, 154, 169, 235, 241ff., 245, 265, 274, 277, 283, 298
Sprache 11, 41, 52f., 55, 59, 73f., 80, 106, 119, 131-143, 174, 181, 203, 220, 254, 258f., 317ff.
Sprachspiel 315-318
Statistik, statistisch 19, 25, 27, 29, 33, 118, 289f., 293, 296
Struktur 10f., 31, 34, 41f., 46, 51, 62, 85f., 100, 125, 131, 155, 164 -173, 175f., 179, 181ff., 189-192, 195f., 203, 207f., 210, 221, 224, 237ff., 248, 301
Stufe 10f., 166, 168, 180-186, 210, 212, 216, 228, 331
Subjekt 75f., 84, 90, 98, 104, 107, 122, 138, 143, 153f., 161, 170, 173, 176, 186, 188, 191ff., 201f., 206 -210, 219f., 227, 283, 298, 309, 317, 323, 326
Subjekt, epistemisches 75, 104, 144, 153, 191, 202f., 206f., 209, 211f., 219, 282, 317, 320
Subjektivität, subjektiv 34, 39, 44, 46 , 53, 145f., 150, 162, 191f., 206, 209, 222, 312, 317-325
System 11, 13, 68, 85, 88, 150, 164 -167, 169, 176f., 180f., 195f., 200ff., 206, 238f., 281, 310f.
Szientismus, szientistisch 62f., 70, 330

Theorie, theoretisch 1-7, 16ff., 23f., 28, 31, 33ff., 42ff., 47, 50, 55, 59f., 68f., 74-78, 81f., 86, 89, 93ff., 98ff., 106, 112f., 117, 122ff., 126, 129f., 142, 153, 159f., 179f., 186, 190, 202, 208f., 213, 215, 224, 227, 234, 242f., 245, 263, 274-279, 284, 286-297, 299f., 302-309, 311ff., 315f., 328-331
Trieb, Triebtheorie 98, 124-127, 129, 131, 160, 244, 279
Trivialität 32ff., 71, 305f., 329

Umwelt 10f., 14f., 37, 53, 75, 78f., 98f., 101, 103, 131, 163, 166, 168 -171, 174f., 177, 179, 182, 186, 188, 191-202, 209, 212f., 216, 285, 295ff., 311
Unifikation 4f., 73f., 288, 331

Varianzanalyse 154, 156, 255ff., 293f.
Verantwortung, verantwortlich 15, 31, 50, 110, 145, 219, 249
Verhalten 1f., 5, 7-10, 15, 17f., 28, 59, 65, 73ff., 78f., 91, 98ff., 101f., 114f., 120, 125ff., 131f., 139ff., 143, 145, 157ff., 165, 170f., 182, 185, 198f., 200, 207, 238, 248, 252, 263-268, 275f., 280f., 291f., 301f., 304f., 310, 312-315
Verhaltens... 15, 17, 29f., 59f., 63, 66, 74f., 103, 126, 155, 162, 255, 257f., 264, 268, 271f., 274, 276, 280, 298, 304-307, 313f.
Verstärkung 7ff., 11, 14f., 29f., 50, 59, 75, 116, 126, 266f., 269, 271f., 304, 306
Verstehen 49, 105, 119, 141, 143, 146, 184, 312, 317ff., 323, 332

Wahrnehmung, Wahrnehmungspsychologie, Wahrnehmungstheorie 12, 46, 55, 69, 80, 91, 113f., 122, 124f., 131, 134, 137, 181, 234, 246-252, 254f., 279, 287, 321f., 325
Wissen 3, 6, 15, 18, 25, 75, 78, 81, 104, 118, 147, 151f., 154ff., 158, 191, 326, 331
Wissenschaftlermodell s. Mensch als Wissenschaftler
Wissenschaftstheorie, wissenschafts-

theoretisch 1f., 4ff., 17f., 21, 32f., 43f., 56, 58-73, 75, 77f., 82, 92f., 154, 160, 189ff., 210, 252, 286ff., 326, 329ff.
Wissenssoziologie 297f., 326
Zeit 53ff., 90, 102, 136, 273, 324
Ziel, Zweck 6-9, 14ff., 26, 38, 96, 98f., 102, 125, 129, 145, 147-151, 154, 157f., 162, 166f., 175, 186f., 218, 224, 289, 308, 327
Zivilisation, Zivilisationsprozess 55, 91, 138, 224, 241, 277