

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
САМАРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Кафедра иностранных языков естественных специальностей

**ОРИГИНАЛЬНЫЕ ТЕКСТЫ
НА НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ**

Учебное пособие

Для студентов-психологов

Издательство "Самарский университет"
2000

ББК 81.2
Я 475

Яковлева Э.Б. Оригинальные тексты на немецком языке: Учебное пособие. - Самара. Изд-во «Самарский университет», 2000. - 84 с.
ISBN 5-230-06215-0

Учебное пособие предназначено для студентов старших курсов психологического факультета, аспирантов и соискателей.

Книга состоит из 5 разделов, каждый из которых включает 3 текста по основным аспектам психологии.

Тексты для аналитического чтения рекомендуются для перевода со словарем. Предложения, заключающие лексические, грамматические, стилистические и смысловые трудности, в текстах подчеркнуты.

Работа над текстами для чтения и беспереводного понимания нацеливает на подготовку устного сообщения по тематике текста.

Тексты для реферирования и аннотирования предусмотрены для самостоятельной работы. Реферат и аннотация могут быть составлены устно или письменно как на немецком, так и на русском языках.

Рецензенты: д-р. педагог. наук М.Д. Горячев (кафедра педагогики СамГУ), канд. филол. наук Г.В. Кучумова (кафедра романо-германской филологии СамГУ)

Я $\frac{4602020103 - 014}{6К4(03) - 2000}$ Без объявл.

ISBN 5-230-06215-0

© Э.Б. Яковлева
составление, 2000

Allgemeine Psychologie

Die gezielte Erforschung der allgemeinen Grundgesetze psychischer Prozesse ist der Gegenstand der ALLGEMEINEN PSYCHOLOGIE. Zwei große Abteilungen bilden ihre Basis: die Psychologie kognitiver Prozesse und die Psychologie der Motivation.

Kognitive Prozesse sind, wie ihr Name besagt, Erkenntnisprozesse. Nach ihren Gesetzen entsteht das innere Abbild, die Widerspiegelung der Umgebung im Nervensystem und dabei auch in jenem Teil der Nervenprozesse, der den Bewußtseinsphänomenen zugrunde liegt. Es gibt verschiedene Stufen im Komplexitätsgrad* der kognitiven Prozesse:

- 1) die Stufe des Wahrnehmens und der Urteilsbildung**;
- 2) die Stufe des Klassifizierens und der Bildung von Begriffen;
- 3) die Stufe der Denkprozesse;
- 4) die Entwicklung der Sprache.

Grundlage aller kognitiven Prozesse sind auf jeder Stufe die Funktionsprinzipien der Aufnahme, des aktiven Erwerbs und der Aufbewahrung von Informationen*** über die realen Eigenschaften der Umgebung. Lernen und Behalten werden die entsprechenden Grundprozesse genannt.

Als grundlegend für das Verständnis des Wesens und der Wirkungsweise kognitiver Prozesse erweisen sich die Prinzipien des Informationsaustausches zwischen Organismus und Umgebung, die die Übereinstimmung zwischen objektiver Realität und subjektiv Widerspiegeltem ermöglichen und bedingen.

Der Prozeß der Widerspiegelung hängt auch von den inneren Zuständen, den Motiven und Intentionen der Wahrnehmenden oder Handelnden ab.

Dies führt zum Problemgebiet der motivationalen Prozesse. Die Motive bilden die dynamische Grundlage des Verhaltens; sie veranlassen die Aktivitäten, bestimmen ihre Richtung, ihre Stärke und beeinflussen ihren Inhalt [2, 484].

TEXT ZUM ANALYTISCHEN LESEN

Lesen Sie folgenden Text mit dem Wörterbuch.

TIEFENSTRUKTUR VON HANDLUNGEN UND GEDÄCHTNISLEISTUNGEN

Arbeitstätigkeiten sind auf das Herbeiführen eines als Ziel antizipierten****
Resultats gerichtete, hochgeübte und komplexe Verrichtungen. Ihr

* der Komplexitätsgrad - степень комплексности

** die Urteilsbildung - формирование суждения

*** die Aufbewahrung von Informationen - хранение информации

**** antizipiert - предвосхищенный, заранее предугаданный

Hauptmerkmal, die Zielgerichtetheit, bedingt die wichtigsten Gedächtnisanforderungen. Prinzipiell muß das Resultat als Ziel vorweggenommen und bis zum Herstellungsabschluß behalten werden. Da Arbeitstätigkeiten stets ökonomisch bewertet sind, müssen zum Zwecke des Nutzenkalküls die erforderlichen Herstellungsmaßnahmen gleichfalls antizipiert und behalten werden. Das Realisieren der vorweggenommenen Ergebnisse und Maßnahmen verlangt weiter das Behalten von Umgebungstatbeständen, Zwischenergebnissen oder Bewertungskriterien. Handlungen erfordern demnach das Behalten zweier verschiedener Datenarten, nämlich von

- Antizipationen und Prädiktionen, teilweise mit dem Charakter von Vornahmen, und
- bereits gegebenen Umgebungstatbeständen.

Damit entstehen Fragen an die Gedächtnispsychologie: Der ZEIGARNIK-Effekt belegt von der antriebsregulatorischen Seite, daß Unterschiede zwischen dem Behalten externen Materials und eigener Vornahmen bestehen. Gibt es auch von der kognitiven Seite her Unterschiede? Starker mußte einerseits beachtet werden, daß Vornahmesequenzen* keine beziehungslosen Items darstellen, sondern nach Regeln erzeugt sind; wir kommen darauf noch zurück. Andererseits verdient die Wechselbeziehung zwischen Antizipationsweise und Gedächtnisanforderungen Beachtung. Mit der Antizipationsweise, also dem Verfolgen von Fernzielen, wächst die Gedächtnisbelastung. Das gilt allerdings nur, wenn differenzierte Handlungsprogramme behalten werden. Ein gedächtnisentlastender Ausweg wäre das abschnittsweise Erzeugen von Programmabschnitten einschließlich Teilzielsequenzen aus einem Rahmenprogramm. Was also sind Besonderheiten des Behaltens von Antizipationen und Prädiktionen? Welche Wechselwirkungen bestehen zwischen Gedächtnisleistungen und der Weite der Handlungsplanung?

Zielgerichtete Regulation kann als anfallsweises Reagieren oder vorausschauendes Erwarten bzw. Herbeiführen verwirklicht werden. Geübte Arbeitstätigkeiten zeichnet im Rahmen der objektiven Möglichkeiten vorausschauendes Operieren aus. Es kann erreicht werden, indem der Werkttätige Zeitpunkt und Art von zu beantwortenden Ereignissen selbst nach einem gedächtnismaßig fixierten inneren Modell herbeiführt oder wenigstens durch den Erwerb eines inneren Modells von nichtbeeinfluhbaren Prozeßabschnitten zur antizipatorischen Beantwortung übergeht. Der Aufbau eines internen Modells als Gedächtnisrepräsentation ist in jedem Fall erforderlich und leistungsbestimmend. Das Ausmaß des anfallsweisen oder planmäßigen Arbeitens ist somit auch ein Resultat mnestischer Voraussetzungen.

* die Sequenz - *секвенция*, *последовательность*

In einzelnen umfaßt die zielgerichtete psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten Teilvorgänge der Vorsatzbildung, des Orientierens, des Entwerfens der Operationenfolge, das Entscheiden über Ausführungsweisen sowie das Kontrollieren des Ausführens als rückkoppelndes Vergleichen mit dem entworfenen Ziel als Resultatsmodell und dem Programm als Aktionsmodell. Neben den Anforderungen an das kurzfristige Behalten beim Orientieren, Entwerfen, Entscheiden und Kontrollieren sowie dem Aktivieren langzeitigen Gedächtnisbesitzes hierzu verdient das innere Modell von Resultat und Aktion besonderes gedächtnispsychologisches Interesse. Es muß in dehandlungsvorbeden Phase entstehen und als der anzuzielende Sollzustand mindestens bis zum Handlungsabschluß gespeichert bleiben. Mit diesem gespeicherten Sollzustand wird in Rückkoppelungsvorgängen fortlaufend der erreichte Istzustand verglichen. Ohne Invarianten keine Regulation. Bei Arbeitstätigkeiten gehören zu dieser Sollrepräsentation wenigstens das Ziel und das Handlungsprogramm.

Damit sind weitere Fragen an die Gedächtnispsychologie nahegelegt: Gibt es Behaltensunterschiede zwischen Zielen und Programmen? Gelten die serialen Anfangs- und Endeffekte auch für Ketten und von Teilhandlungen? Worin besteht das Wesen der Zurückstellung erledigter Teilhandlungen: Liegt ein verloschendes oder interferenzbedingtes Vergessen vor, oder erfolgt ein aktiver Zuwendungswechsel, und wie ist seine Wirkung zu erklären?

Bei komplizierten Tätigkeiten sprechen Hinweise für eine sequentiell-hierarchische Anordnung der Rückkoppelungsvorgänge mit dem Modell. Wegen des ungelosten Problems der Einheiten sind derartige Strukturen in Arbeitstätigkeiten schwer nachzuweisen. Sicher ist aber, daß lineare Strukturen für das Erzeugen planmäßiger Handlungen nicht ausreichen. Unterstellt man auch den Arbeitstätigkeiten einen sequentiell-hierarchischen Aufbau, so sind damit wiederum Aussagen über zu fordernde Gedächtnisleistungen gemacht. Mit der Anzahl einander übergeordneter Ebenen wachsen die Gedächtnisanforderungen. Es muß Vorgänge geben, die das Zurückstellen von Aktionen an Entscheidungspunkten und ihr Wiederaufnehmen in der richtigen Reihenfolge bewerkstelligen, ein hierarchisches Kodierungssystem für Teilziele und Operationen ist zu fordern. LURIA hat mit neuropsychologischen Methoden die Realität und Isolierbarkeit derartiger Vorgänge gezeigt.

Für unser Anliegen genügt das Resümee: die Hauptanforderungen an Gedächtnisleistungen in Arbeitstätigkeiten entstehen aus dem antizipativen Charakter der Regulation und im Maße der Antizipationsweite. Der Umfang dieser Forderungen ist bestimmt durch das Verhältnis von Behalten bzw. Reproduzieren zum aktuellen Erzeugen von regulativer Information.

Wenn somit an jedem tätigkeitsregulierenden Vorgang Gedächtnisleistungen beteiligt sind, entsteht die Frage, ob man einen

gedächtnisbedingten Produktivitätsanteil in Arbeitstätigkeiten abspalten kann [5, 150-151].

Aufgaben zum Text

1. *Finden Sie russische Äquivalente für die Begriffe "Item", "Leistung", "Vornahme", "Vorsatz", "Prädiktion".*

2. Übersetzen Sie:

das Herbeiführen eines Resultats; die Zielgerichtetheit; der Herstellungsabschluß; die Herstellungsmaßnahmen; vorweggenommene Ergebnisse; die Umgebungstatbestände; die Zwischenergebnisse; die Bewertungskriterien; die Zurückstellung erledigter Teilhandlungen; der Zuwendungswechsel.

3. *Übersetzen Sie im Kontext die zusammengesetzten Wörter mit den Komponenten "Gedächtnis-", "Soll-" und "-zustand":*

die Gedächtnisanforderungen, die Gedächtnisbelastung, die Gedächtnisleistung, die Gedächtnisrepresentation, der Gedächtnisbesitz, gedächtnisbedingt; die Sollrepresentation, der Sollzustand, der Istzustand.

4. Übersetzen Sie folgende Wortgruppen entsprechend dem Kontext:

das abschnittsweise Erzeugen von Programmabschnitten; anfallsweises Reagieren; das anfallsweise oder planmäßige Arbeiten; die handlungsvorbereitende Phase; ein interferenzbedingtes Vergessen; jeder tätigkeitsregulierende Vorgang; ein gedächtnisbedingter Produktivitätsanteil in Arbeitstätigkeiten.

5. Beantworten Sie die Fragen nach folgendem Muster:

Kann man diese hohen Anforderungen erfüllen? ---> Ja, diese hohen Anforderungen können erfüllt werden. ---> Ja, diese hohen Anforderungen sind erfüllbar. ---> Das sind erfüllbare Anforderungen.

Nein, diese hohen Anforderungen können nicht erfüllt werden. ---> Nein, diese hohen Anforderungen sind nicht erfüllbar. ---> Das sind nichterfüllbare Anforderungen.

- Kann man die Resultate dieser Tätigkeit antizipieren?

- Kann man diesen Zustand erreichen?

- Kann man diese Prozeßabschnitte beeinflussen?

6. *Wandeln Sie folgende Wortgruppen bzw. Sätze nach den Mustern um; machen Sie diese Aufgabe schriftlich:*

a) ein zu analysierender Prozeß ---> ein Prozeß, der zu analysieren ist ---> ein Prozeß, der analysiert werden muß.

- der anzuzielende Sollzustand;

- zu beantwortende Ereignisse;

- zu fordernde Gedächtnisleistungen.

b) Der Forscher sprach über die Resultate, die er erzielt hatte. ---> Der Forscher sprach über die von ihm erzielten Resultate.

- Arbeitstätigkeiten sind komplexe Verrichtungen, die auf das Herbeiführen eines Resultats gerichtet sind.

- Diese Arbeitstätigkeiten sind auf das Herbeiführen eines Resultats gerichtet, das als Ziel antizipiert ist.

7. Sagen Sie, wie folgende Sachverhalte im Text formuliert sind:

- Die Wechselbeziehung zwischen Antizipationsweise und Gedächtnisanforderungen muß beachtet werden.

- Zum Realisieren der vorweggenommenen Ergebnisse und Maßnahmen sind die Umgebungstatbestände, Zwischenergebnisse oder Bewertungskriterien zu behalten.

- Indem Fernziele verfolgt werden, wird das Gedächtnis stärker belastet.

- Zielgerichtete Regulation läßt sich als anfallsweises Reagieren verwirklichen.

- Da das Problem der Einheiten nicht gelöst ist, lassen sich derartige Strukturen in Arbeitstätigkeiten schwer nachweisen.

8. Übersetzen Sie schriftlich die unterstrichenen Sätze.

TEXT ZUM VERSTEHENDEN LESEN

Lesen Sie folgenden Text ohne Wörterbuch.

Texterläuterungen

die Fülle - die Menge

die Befähigung - die Fähigkeit

die Speicherfähigkeit - способность накопления (информации)

das Abgewöhnen - Antonym zu Gewöhnen (vgl. gewöhnen)

das Wirksamwerden - die Effektivität

Woodworth [ˈvudwort]

der Sachverhalt - die Tatsache

Meili [ˈmeili]

das Gemeinte - Partizip II von "meinen"

die betreffende Person - die Person, von der oben die Rede ist

verschmelzen - hier: sich vereinigen, sich verbinden

der Kennwert - die Charakteristik, das Kennzeichen

das einsichtige Lernen - das verständnisvolle Lernen

sich überlappen - sich decken

Piaget [pia' e]

das Vorherrschen - преобладание

lediglich - nur

die Redundanz - избыточность

installieren - устанавливать

die Konvention - соглашение

operational - hier: рабочий

der Subtest - вспомогательный тест

GEDÄCHTNIS UND INTELLIGENZ

Die marxistische Psychologie begreift die Herausbildung der Persönlichkeit mit all ihren Eigenschaften und Fähigkeiten als Ergebnis eines in der aktiven Tätigkeit des Individuums unter bestimmten Umweltbedingungen verlaufenden Lernprozesses. Unseres Erachtens mußte daher auch im Sinne RUBINSTEINS die allgemeine Befähigung des Menschen "zum lernenden Handeln" - also die Lernfähigkeit - der den Begriffen Intelligenz und Gedächtnis übergeordnete Begriff sein.

Mehr noch als bei den Begriffen Gedächtnis und Intelligenz wird unter dem Begriff der Lernfähigkeit eine Fülle unterschiedlichster Lernphänomene bzw. bessere Befähigungen zum Erwerb bestimmter Lerneffekte verstanden. Die Skala reicht vom Abgewöhnen bis zum Erlernen komplizierter Problemlosungsstrategien. Lernen auf jeder Stufe setzt aber "die Fähigkeit,

vorangegangene Ereignisse zu bewahren" (K1IX) voraus. Unter diesem Aspekt ist also Gedächtnis eine Grundvoraussetzung des Lernens und damit auch der Lernfähigkeit. Faßt man den Gedächtnisbegriff allerdings sehr weit und versteht hierunter nicht nur die Speicherfähigkeit, sondern sowohl die Aufnahme, Speicherung, Verarbeitung als auch das Wirksamwerden von Informationen im zukünftigen Verhalten, dann ist ein solcher weiter Gedächtnisbegriff kaum noch abgrenzbar vom Begriff des Lernens bzw. der Lernfähigkeit. So definiert z.B. ROHRACHER: "Eine Gedächtnisleistung ist jede Wirkung vergangener Vorgänge auf gegenwärtiges Erleben oder Verhalten". Und WOODWORTH versteht unter Gedächtnis die Fähigkeit, das zu tun, was man zu tun gelernt hat. Unter diesem Aspekt erscheint dann Lernen bzw. Lernfähigkeit als Voraussetzung des Gedächtnisses. So schreibt z.B. KLIX: "Lernen besteht in der Ausbildung oder Korrektur von individuellem Gedächtnisbesitz." Lernen bzw. Lernfähigkeit einerseits und Gedächtnis bzw. Gedächtnisfähigkeiten andererseits erscheinen als verschiedene Termini für ein und denselben Sachverhalt, wobei jeweils nur bestimmte Seiten dieses Sachverhaltes hervorgehoben werden. Wenn wir von dem besonders guten Gedächtnis eines Menschen sprechen, dann verstehen wir aber doch wohl meist den Gedächtnisbegriff in einem engeren, spezifischeren Sinne. MEILI bringt zur Verdeutlichung des Gemeinten ein unseres Erachtens recht gutes Beispiel: "Wenn jemand nach wenigen Stunden Unterricht gute Fortschritte in der Beherrschung einer Fremdsprache gemacht hat, dann wird man daraus auf eine gute Sprachbegabung (nach der Terminologie von GUTHKE - sprachliche Lernfähigkeit) schließen; diese äußert sich darin, daß die paar Stunden eine starke Wirkung gehabt haben, d.h., daß die betreffende Person sich dabei viel zu eigen gemacht hat und in sich verarbeitet hat. Dies ist die Gedächtniswirkung der allgemeinen Art. Wenn diese Person in den paar Stunden noch viele Wörter dieser Sprache gelernt hat, dann wird man ihr im zweiten und engeren Sinne ein gutes Gedächtnis zuschreiben. Natürlich hängen gerade in diesem Falle die beiden Wirkungen des Gedächtnisses ziemlich eng zusammen, ohne jedoch miteinander zu verschmelzen."

Also zusammengefaßt: "Gedächtnis im engeren Sinne" ist eine Komponente der Lernfähigkeit, Gedächtnis bzw. Gedächtnisfähigkeit im weiteren Sinne ist mit Lernen bzw. Lernfähigkeit identisch.

Auch die Abgrenzung von Lernen und Gedächtnis gegenüber dem Intelligenzbegriff ist außerordentlich problematisch. Nach unserer Auffassung bildet die Intelligenz als Kennwert für die interindividuell variierende Befähigung zur Bewältigung von Denkanforderungen und damit auch als Kennwert für die Lernbefähigung auf dem Gebiete des einsichtigen Lernens bzw. Problemlösungslernens eine wesentliche Konstituente der allgemeinen Lernbefähigung eines Menschen.

Wie sehr sich die Begriffe überlappen, mögen auch folgende Überlegungen zeigen: betrachtet man Intelligenz unter dem Entwicklungsaspekt (PIAGET,

GALPERIN), dann lassen sich bekanntlich gewisse Stufen der Intelligenzentwicklung (sensomotorische, konkrete, symbolische usw.) feststellen. Diese Stufen, die auch in den alterstypischen Intelligenztestaufgaben berücksichtigt werden, sind aber als Ergebnis des Vorherrschens bestimmter Lernarten in bestimmten Altersstufen aufzufassen. Intelligenzprüfverfahren messen also alterstypische Lerneffekte. Die Verwandtschaft des Intelligenzbegriffes mit dem Lernbegriff unter entwicklungspsychologischem Aspekt wird auch sehr deutlich, wenn man einmal ein hierarchisches Intelligenzmodell der schematischen Darstellung einer allgemeinen Lernhierarchie vergleichend gegenüberstellt. Auch unter einem etwas anderen Gesichtspunkt läßt sich die Überlappung der Begriffe Gedächtnis, Intelligenz und Lernfähigkeit nachweisen. In kybernetisch orientierten Intelligenzdefinitionen (STEINBUCH) wird Intelligenz zwar manchmal definiert als die Befähigung zur Aufnahme, Verarbeitung, Speicherung und Abgabe von Information, wobei dem Gedächtnis als Voraussetzung der Intelligenz lediglich die Funktion der Speicherung zugeschrieben wird. In den meisten Definitionen des Gedächtnisses wird dagegen aber doch auch die Verarbeitungsleistung und die Verhaltenswirksamkeit des Gedächtnisses betont, so daß dann Definitionen des Gedächtnisses resultieren, die sich weitgehend mit der eben erwähnten Intelligenzdefinition decken.

Ebenfalls auf Grund informationstheoretischer Betrachtungsweisen definiert HOFSTÄTTER Intelligenz als die "Fähigkeit zur Auffindung von Ordnung" (Redundanz). "Lernvorgänge" und damit auch Gedächtnisphanomene werden aber gleichfalls von HOFSTÄTTER als Erfassung einer Ordnung interpretiert. Wir haben uns kritisch mit dieser Intelligenzdefinition HOFSTÄTTERS auseinandergesetzt (GUTHKE, 1972). Menschliche Intelligenz und vor allem deren schöpferische Komponente äußert sich nicht nur in der Fähigkeit, Regelmäßigkeiten und Ordnungen in der Umwelt zu erkennen und diese gedächtnismäßig zu bewahren, sondern vor allem in der Fähigkeit, die Umwelt nach diesen Erkenntnissen zu verändern bzw. in der Umwelt "neue Ordnungen" zu installieren. (Erinnert sei an die bekannte These LENINS, daß das Bewußtsein nicht nur die objektive Welt widerspiegelt, sondern sie auch schafft.). Bei einer solchen Betrachtungsweise erscheint zumindest das "Gedächtnis im engeren Sinne" als eine Konstituente bzw. Voraussetzung der Intelligenz. Allerdings ist die Entscheidung darüber, ob man das Gedächtnis besser als Vorbedingung bzw. Voraussetzung der Intelligenz oder aber als Konstituente der Intelligenz betrachten sollte, zumindest gegenwärtig noch eine Frage der Konvention. Wir meinen aber, daß es günstiger ist, Gedächtnisfaktoren zu den Konstituenten der Intelligenz zu rechnen. Dem entspricht ja auch die übliche Intelligenztestpraxis bzw. die operationale Bestimmung der Intelligenz, denn in den meisten gebräuchlichen Intelligenztests gibt es Subtests, die die Merkfähigkeit als eine Komponente des Gedächtnisses überprüfen, und somit

gehen zumindest Teilaspekte des Gedächtnisses auch in die konventionellen Intelligenzmessungen ein [4, 176-179].

Aufgaben zum Text

1. Suchen Sie im Text bestimmte Informationen über:

- die Definition des Begriffs Lernfähigkeit;
- das Lernen als Korrektur von individuellem Gedächtnisbesitz;
- den Gedächtnisbegriff im engeren und weiteren Sinne;
- die Betrachtung der Intelligenz unter dem Entwicklungsaspekt;
- die Ähnlichkeit der Modelle der Intelligenz und des Lernens;
- die kybernetische Erfassung des Begriffs Intelligenz.

2. Beantworten Sie folgende Fragen anhand des Textes:

1. Wie definiert RUBINSTEIN die Lernfähigkeit? 2. Wer betrachtet die Lernfähigkeit als Voraussetzung des Gedächtnisses? 3. Welche Rolle spielt die Intelligenz in der allgemeinen Lernfähigkeit eines Menschen? 4. Wodurch sind die informationstheoretischen Betrachtungsweisen von Intelligenz gekennzeichnet? 5. Rechnet der Autor das Gedächtnis zu den Voraussetzungen oder den Konstituenten der Intelligenz?

3. Bestimmen Sie, ob folgende Thesen dem Inhalt des Textes entsprechen:

- Unter dem Gedächtnis versteht man die Speicherfähigkeit.
- Die Begriffe Gedächtnis und Lernfähigkeit fallen zusammen.
- In den kybernetisch orientierten Intelligenzdefinitionen wird die Verarbeitungsleistung des Gedächtnisses betont.
- Menschliche Intelligenz äußert sich in der Fähigkeit, die Welt zu erkennen und nach diesen Erkenntnissen zu verändern.
- Ob man das Gedächtnis als Vorbedingung der Intelligenz oder deren Konstituente betrachten sollte, ist eine prinzipielle Frage.

4. Bereiten Sie eine Mitteilung zur Thematik des Textes vor. Verwenden Sie dabei folgende Wörter und Wortgruppen:

begreifen als; verstanden werden (unter); voraussetzen; erscheinen als; hervorheben; im engeren (weiteren) Sinne; identisch; gegenüberstellen; berücksichtigt werden; sich äußern; resultieren aus; gebräuchlich; eingehen in; somit; damit.

TEXT ZUM REFERIEREN UND ANNOTIEREN

1. Lesen Sie folgenden Text ohne Wörterbuch.

Texterläuterungen

übersehen - nicht berücksichtigen

das Bindeglied - связующее звено

die Aussicht - die Perspektive; die Hoffnung

Binet [bi'ne]

unerlässlich - unbedingt; notwendig

aufheben - beseitigen

das Bewahrenswerte - das, was zu bewahren ist

ZUM GEGENSTANDSBEREICH DER PSYCHODIAGNOSTIK

Die Psychologie verfügt gegenwärtig über zehn- bis zwanzigtausend psychodiagnostische Verfahren, die in der Praxis der Menschenbeurteilung angewandt werden. Aber selbst wenn man alle diese Verfahren bei einem einzelnen Menschen zur Gewinnung psychodiagnostischer Information einsetzen konnte, wäre es nicht möglich, daraus eine befriedigende umfassende Persönlichkeitsbeurteilung abzuleiten. Das ist vor allem auf die ungenügende persönlichkeits-theoretische Fundierung der Psychodiagnostik, aber auch auf den ungenügenden Entwicklungsstand der Persönlichkeitstheorie selbst zurückzuführen.

Der Gegenstand der Psychodiagnostik wurde und vielfach mehr oder weniger deutlich auf die Anwendung von Verfahren zur Erkenntnis der psychischen Eigenart des Menschen und die mathematisch-statistischen Aspekte ihrer Messung reduziert. Dabei wird übersehen, daß sowohl die Art, in der Informationen über die Person ermittelt werden, wie auch deren Interpretation wesentlich von der jeweils zugrunde liegenden Persönlichkeitstheorie abhängen. "Äußerungsweisen des Psychischen begegnen einem auf Schritt und Tritt, es gibt nichts, was vom Menschen ausgeht, das nichts als Material für die Diagnostik dienen könnte, darum ist es ja so leicht, einen Test zu erfinden" (MELLI). Diagnostisch relevant werden die "Äußerungsweisen des Psychischen" jedoch erst dadurch, daß sie in ein dreifaches Bezugssystem richtig eingeordnet werden:

- in die interpersonalen Zusammenhänge, d.h. diagnostische Aussagen müssen die Eigenschaften als intrapsychische Wechselwirkungsverhältnisse innerhalb der Persönlichkeitsstruktur erfassen;

- in die interindividuelle Variabilität der Eigenschaft, d.h. die diagnostische Aussage muß Unterschiede zwischen den Individuen und anderen Personen kenntlich machen;

- in die Objekt-Subjekt-Relation, d.h., die diagnostischen Aussagen über die Persönlichkeit eines Menschen haben nur dann Wert, wenn sie Person und Umwelтанforderungen in eine solche Beziehung bringen, daß die Art und Weise der Bewältigung der gesellschaftlich und individuell relevanten Anforderungen durch das Individuum verdeutlicht wird.

Aus unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Ausgangspositionen ergeben sich unterschiedliche Bezugssysteme und Regeln für die Einordnung diagnostischer Aussagen in diese. Daraus erklären sich auch die Vielfalt der Diagnostizierungsmethoden, die bei der Konstruktion diagnostischer Verfahren oft anzutreffende Tendenz, die eigene Vorgehensweise als die geeignetste hinzustellen, aber auch die Unsicherheit der Praktiker bei der Verfahrensauswahl. Dieses Dilemma in der Diagnostik ist jedoch primär durch den völlig unbefriedigenden Entwicklungsstand der psychologischen Persönlichkeitstheorie als etwa durch den mangelnden Willen oder das "Unvermögen" der psychodiagnostisch tätigen Psychologen zu erklären, persönlichkeitstheorieorientiert zu diagnostizieren. Dabei darf jedoch nicht unerwähnt bleiben, daß ihrerseits die theorierorientierte Psychodiagnostik auf die Entwicklung der Persönlichkeitstheorie zurückwirkt.

Die Psychodiagnostik nimmt unter den psychologischen Disziplinen eine Zwischenstellung ein. Sie ist Bindeglied zwischen der allgemeinen und der angewandten Psychologie, und sie ist hinsichtlich der psychodiagnostischen Methoden Integrationsfeld aller psychologischen Praxisbereiche.

Die Psychodiagnostik geht bei der Identifikation der individuellen Erscheinungsformen des Psychischen von den allgemeingültigen Erkenntnissen der Psychologie über das Wesen und die Entwicklung des Psychischen aus und bereichert, auf ihre eigene Basis zurückwirkend, das psychologische Grundwissen durch Analyse und Verallgemeinerung der individuell-psychologischen Fakten.

Die praktischen Anwendungsbereiche der Psychologie - die Arbeits-, Ingenieur- und Sozialpsychologie, die pädagogische, klinische, forensische* Psychologie, Militär- und Sportpsychologie - finden in der Theorie und Praxis der Konstruktion und Anwendung psychodiagnostischer Verfahren eine gemeinsame theoretisch-methodologische Basis für die Beurteilung von Personen im Hinblick auf gesellschaftlich-soziale, ökonomisch und technisch relevante Fragestellungen. Sie bereichern ihrerseits das psychodiagnostische Grundwissen durch dessen Überprüfung in der Praxis.

* forensisch - служащий юстиции

Damit ist die Psychodiagnostik nicht nur Bindeglied zwischen der allgemeinen und der angewandten Psychologie, sie ist sowohl das eine wie das andere. Die Psychodiagnostik ist angewandte Psychologie in bezug auf die Psychologie als Grundlegewissenschaft, und sie ist eine fundamentale Wissenschaft hinsichtlich der Anwendungsbereiche der Psychologie. Sie ist Zwischenglied im Prozeß des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten. Nur wenn sich die Psychodiagnostiker dieser Zwischenstellung ihres Fachgebietes und der sich daraus ergebenden methodologischen Konsequenzen bewußt sind, besteht Aussicht, daß der gegenwärtig bestehende Widerspruch zwischen dem hohen verfahrenstechnischen und meßtheoretischen Niveau und der ungenügenden psychologischen Fundierung des Diagnostizierens überwunden und neue Entwicklungen eingeleitet werden können.

Die Geschichte der vorwiegend von positivistischen Positionen ausgehenden pragmatisch betriebenen Psychodiagnostik läßt erkennen, daß sich die theoretisch-methodologischen Grundannahmen der Psychodiagnostik seit BINET kaum weiterentwickelt haben. Eine von den philosophischen Positionen des Marxismus-Leninismus ausgehende Psychodiagnostik darf ihre theoretisch-methodologischen Grundpositionen nicht nur aus dem dialektischen und historischen Materialismus ableiten, sondern sie muß ebenso die Erkenntnisse der politischen Ökonomie und des wissenschaftlichen Kommunismus in die Theoriebildung einbeziehen und die daraus resultierenden Konsequenzen für die Neuorientierung des Fachgebietes aufdecken. Dabei ist die kritische Analyse traditioneller Denkweisen unter Beachtung wissenschaftlich-historischer Zusammenhänge unerläßlich. Diese Auseinandersetzung kann nicht nur das Ziel haben, die in fast achtzig Jahren psychodiagnostischer Forschung und Praxis gesammelten Erfahrungen und erarbeiteten Positionen in Frage zu stellen und an deren Stelle eine "völlig neue Psychodiagnostik" "erfinden" zu wollen.

Sich marxistisch mit dem wissenschaftlichen Erbe auseinandersetzen erfordert, nicht nur zu prüfen, welche der traditionellen Positionen dem dialektischen und historischen Materialismus widersprechen, sondern verlangt gleichzeitig, sorgfältig zu analysieren, welche Aussagen mit ihm vereinbar sind und welche im Sinne der Auseinandersetzung der Klassiker des Marxismus mit dem Idealismus "vom Kopf auf die Füße" gestellt werden müssen. Unser Bemühen, traditionelle Positionen der Psychodiagnostik, die sich im Rahmen der bürgerlichen Psychologie entwickelt haben, aufzuheben, verlangt gleichzeitig eine besonders gründliche Suche nach Bewahrenswertem. Insbesondere die aus empirischen Forschungen abgeleiteten Schlußfolgerungen für die Verfahrensentwicklung und die psychodiagnostischen Prüfverfahren selbst müssen sorgfältig im Hinblick auf ihren möglichen Nutzen für die sozialistische Gesellschaft durchdacht werden, weil durch die besonders enge Bindung der Psychodiagnostik an das entscheidende Wahrheitskriterium aller Aussagen, die gesellschaftliche Praxis, spekulativ-idealistischen Theorien in unserer Fachdisziplin von vornherein enge

Grenzen gesetzt waren. Wir werden folglich bei der Auseinandersetzung mit der bürgerlichen Psychodiagnostik und der Darstellung der eigenen Positionen dafür zu sorgen haben, daß "das Aufgehobene ein zugleich Aufbewahrtes" (HEGEL) ist, d.h., wir werden uns um eine dialektische Negation bemühen müssen, die "nicht die bloße Negation ..., sondern die Negation als Moment des Zusammenhangs, als Moment der Entwicklung, bei Erhaltung des Positiven" (LENIN) ist.

Dabei wollen wir die Diskussion auf die drei für unser Anliegen relevanten Kardinalprobleme konzentrieren:

- die Bestimmung des Diagnostizierungsgegenstandes und des Gegenstandes der Diagnostik, denn ein wesentlicher Ausgangspunkt für die Festlegung der Richtung und der Art und Weise, in der die Theorie und Praxis eines Fachgebietes weiterentwickelt wird, ist eine möglichst klare Bestimmung des Gegenstandes unserer Wissenschaft;

- die Analyse der erkenntnistheoretischen Grundlagen der Psychodiagnostik, denn die von der Grundfrage der Philosophie, dem Verhältnis zwischen Ideellem und Materiellem, ausgehende "Frage nach der Natur des Psychischen und dessen Stellung im Zusammenhang der Erscheinungen war von jeher und ist bis auf dem heutigen Tag der Brennpunkt des Kampfes der Weltanschauungen" (RUBINSTEIN).

- die persönlichkeits-theoretische Fundierung der Psychodiagnostik, denn "alle Einzelwissenschaften, die sich der Untersuchung des Menschen widmen ..., müssen von den Grundthesen der marxistisch-leninistischen Persönlichkeitstheorie ausgehen" (NEUNER), und auf die Psychologie bezogen sagt KOSSAKOWSKI, es bestehe "die wichtigste Aufgabe der Psychologie gegenwärtig darin, eine umfassende psychologische Theorie der sozialistischen Persönlichkeitsentwicklung zu erarbeiten, in die die Ergebnisse aller psychologischen Disziplinen ... einbezogen werden", folglich hat auch die Psychodiagnostik dazu einen Beitrag zu leisten.

Viele der gegenwärtig diskutierten wissenschaftstheoretischen Probleme der Psychodiagnostik werden nur durch eine wissenschaftshistorische Betrachtungsweise verständlich. Deshalb wollen wir der Behandlung des Diagnostizierungsgegenstandes und der praktischen Aufgabenstellungen der Psychodiagnostik in der sozialistischen Gesellschaft eine Analyse der historischen Wurzeln der Entwicklung der Psychodiagnostik zu einer selbständigen Wissenschaftsdisziplin voranstellen, um einerseits stimulierende Erkenntnisse bewußt zu machen und gleichzeitig die hemmenden Einflüsse traditioneller Denkweisen auf gegenwärtige Entwicklungen erkennen und überwinden zu können. Es geht uns also um Antworten auf die folgenden drei Fragen.

- Aus welchen Quellen und Bestandteilen der Psychologie entwickelte sich die Psychodiagnostik zu einer selbständigen Wissenschaftsdisziplin?

- Worn besteht das allgemeine Erkenntnisziel der Psychodiagnostik?
- Welche praktischen Aufgaben in der Gesellschaft kann und muß die Psychodiagnostik lösen helfen [17, 9-12].

Рекомендации по реферированию текста

Реферирование - сложный творческий процесс. Оно позволяет получить конспективное изложение содержания произведения печати, имеющего ценную информацию, с описанием методов исследования, фактическими данными и итогами работы.

Сущность реферирования литературы на иностранном языке заключается в том, что здесь происходит сложнейший процесс проникновения в сущность излагаемого в предложении, в отрывке, публикации в целом, и последующий синтез полученной разрозненной информации с одновременным сокращением оригинала.

При написании реферата следует исходить из того факта, что основная тема текста, как правило, называется в его заглавии, а 1 и 2 предложения абзаца выражают его главную мысль.

Реферат пишется по следующей схеме:

1. Автор. Название работы (на иностранном языке). Перевод названия.
2. Выходные данные источника.
3. Краткое содержание работы.
4. Выводы и резюме автора.

Проследите с помощью данной схемы логические связи в тексте, на которые указывают данные в скобках ключевые слова и выражения.

2. Разделите прочитанный текст на смысловые разделы.
3. Прочитайте I раздел.
4. Определите: а) тему текста (лично-теоретическое обоснование психодиагностики - *die persönlichkeitstheoretische Fundierung der Psychodiagnostik*); б) полностью ли название текста отражает его тему.
5. Определите, в каком аспекте автор раскрывает тему (лично-теоретическое обоснование недостаточно (неудовлетворительно) - *die persönlichkeitstheoretische Fundierung ist ungenügend*).
6. Прочитайте II раздел текста.
7. Проверьте, правильно ли Вы определили тему. Докажите это, опираясь на текст (зависимость интерпретации от лежащей в основе теории личности - *die Abhängigkeit der Interpretation von der zugrundeliegenden Persönlichkeitstheorie*).

8. Покажите, опираясь на текст, как раскрывается тема в III разделе. (Многообразие методов диагностирования вытекает из - die Vielfalt der Diagnostizierungsmethoden ergibt sich aus ...).

9. Объясните, как связаны III и IV разделы текста.

10. Если Вам это не удастся, прочитайте V раздел.

11. Определите связь между III и V разделами (Отсутствие единой теоретической основы объясняется промежуточным положением психодиагностики - DaB es keine einheitliche theoretische Basis gibt, ist auf eine Zwischenstellung der Psychodiagnostik zurückzuführen).

12. Назовите ключевые слова в VI разделе. Можно ли определить VI раздел как подтему основной темы текста?

13. Объясните связь этой подтемы с темой всего текста на основе VII раздела (чтобы смочь объяснить становление теории, следует проанализировать традиционные способы мышления с позиций марксизма-ленинизма - Um sich in die Theoriebildung einbeziehen zu lassen, müssen die traditionellen Denkweisen von den Positionen des Marxismus-Leninismus analysiert werden).

14. Определите, относится ли VIII раздел к VII или ко всему тексту (Предмет психодиагностики; познавательные-теоретические основы; личностно-теоретическое обоснование - der Gegenstand der Psychodiagnostik; erkenntnistheoretische Grundlagen; persönlichkeits-theoretische Fundierung).

15. Установите, следует ли рассматривать IX раздел текста в качестве вывода или как переход к новой теме (анализ исторических корней развития психодиагностики - die Analyse der historischen Wurzeln der Entwicklung der Psychodiagnostik).

РЕФЕРАТ-ОБРАЗЕЦ

Witzlack G. Zum Gegenstandsbereich der Psychodiagnostik, S. 9-12.

Вицлак Г. К вопросу об определении предмета психодиагностики, 9-12 с.

Witzlack G. Grundlagen der Psychodiagnostik, Berlin, 1977.

В тексте обсуждается проблема недостаточного личностно-теоретического обоснования психодиагностики как науки. Автор подчеркивает, что способ сбора информации о личности и ее интерпретация в значительной степени зависят от основополагающей теории личности. Многообразие методов диагностирования вытекает из различных научно-теоретических исходных позиций ученых-диагностов. Это объясняется тем, что диагностика является связующим звеном между общей и прикладной психологией.

Для объяснения становления теории психодиагностики следует привлечь традиционные способы мышления. По мнению автора, их следует тщательно проанализировать с марксистской точки зрения.

В заключение автор предлагает сконцентрировать внимание на 3 кардинальных проблемах:

- определении предмета диагностирования и предмета диагностики;
- анализе познавательных-теоретических основ психодиагностики;
- личностно-теоретическом обосновании психодиагностики.

В связи с этим автор высказывается в пользу анализа исторических корней развития психодиагностики в самостоятельную науку.

Muster für das Referieren des Textes Klischees zum Referieren

1. In diesem Text wird das Problem ... behandelt.
2. Der Autor unterstreicht, daß ...
3. Der Autor stellt sich die Aufgabe ...
4. Der Autor spricht sich für ... aus.

Referat

In diesem Text wird das Problem der ungenügenden persönlichkeits-theoretischen Fundierung der Psychodiagnostik behandelt. Der Autor unterstreicht, daß die Art, in der die Informationen über die Person ermittelt werden, und deren Interpretation wesentlich von der zugrundeliegenden Persönlichkeitstheorie abhängen. Die Vielfalt der Diagnostizierungsmethoden ergibt sich aus unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Ausgangspositionen der Diagnostiker. Das erklärt sich dadurch, daß die Diagnostik ein Bindeglied zwischen der allgemeinen und der angewandten Psychologie ist.

In die Theoriebildung sind traditionelle Denkweisen einzubeziehen. Dabei müssen sie vom marxistischen Standpunkt aus sorgfältig analysiert werden.

Zum Schluß stellt sich der Autor die Aufgabe, sich auf drei relevante Kardinalprobleme zu konzentrieren:

die Bestimmung des Diagnostizierungsgegenstandes und des Gegenstandes der Diagnostik:

- die Analyse der erkenntnistheoretischen Grundlagen der Psychodiagnostik;

- die persönlichkeits-theoretische Fundierung der Psychodiagnostik.

Dabei spricht sich der Autor für eine Analyse der historischen Wurzeln der Entwicklung der Psychodiagnostik zu einer selbständigen Wissenschaft aus.

Выражения, рекомендуемые для оформления реферата

| | |
|--|---|
| Обсудить проблему - опираться на ... речь идет о ... | ein Problem behandeln (erörtern); sich stützen auf (Akk.) die Rede ist von (Dat.) es handelt sich um (Akk.) es geht um (Akk.); die Stellung darlegen; die Ansichten verteidigen; |
| излагать точку зрения защищать точку зрения привести цитату (пример) допустим, что ... автор изучает проблему | ein Zitat (ein Beispiel) anführen; wollen wir annehmen, daß ... ; der Verfasser setzt sich mit dem Problem ... auseinander; er setzt sich für ... (Akk.) ein; er weist überzeugend nach, daß ... ; in jungster Zeit; großes Interessc hervorrufen; |
| он выступает за ... он убедительно показывает, что ... в последнее время вызывать большой интерес | er setzt sich für ... (Akk.) ein; er weist überzeugend nach, daß ... ; in jungster Zeit; großes Interessc hervorrufen; |
| высказать мнение по поводу чего-л. | Meinung zu (Dat.) äußern; |
| получить одобрение в области ... | Stellung zu (Dat.) nehmen, Zustimmung finden im Bereich (Gen.) auf dem Gebiet (Gen.); übereinstimmen mit (Dat.); in Zusammenarbeit stehen mit (Dat.); der Problemkreis; |
| соглашаться с кем-либо сотрудничать с кем-либо круг проблем охватывать широкий круг проблем автор уделил этой проблеме большое внимание оказывается, что ... отсюда следует, что ... предполагается, что ... в связи с этой проблемой | einen weiten Problemkreis erfassen; der Autor hat diesem Problem viel Aufmerksamkeit geschenkt; es stellt sich heraus, daß ... ; daraus geht hervor, daß ... ; es ist vorausgesetzt, daß ... ; in Zusammenhang mit diesem Problem; |
| сущность этого явления заключается в - это основывается на ... | der Kern dieser Erscheinung liegt in ... ; das beruht auf (Akk.) es fußt auf (Akk.); |
| необходимо признать, что ... как правило в первую очередь в заключение следует еще сказать | man muß zugeben, daß ... ; in der Regel; in erster Linie; zum Abschluß soll noch ausgesprochen werden |

Рекомендации по аннотированию текста

Под аннотацией понимают краткую заметку или справку о печатном произведении независимо от того, является ли она критическим его разбором, носит ли она чисто описательный или рекомендательный характер. Аннотация является кратким изложением основной темы и по возможности выводов статьи. Она должна подтвердить заглавие статьи и содержать конкретные данные.

К аннотации предъявляются определенные требования:

- 1) лаконичность: язык аннотации должен быть простым и ясным;
- 2) логичная структура изложения;
- 3) избежание указаний на продолжение изложения.

Аннотации целесообразно составлять по определенной схеме:

- 1) фамилия и инициалы автора, название публикации на иностранном языке. Перевод названия;
- 2) выходные данные: название источника на иностранном языке, номер и год его издания, место издания, том, серия выпуска, количество страниц аннотируемой статьи (от - до), количество рисунков, таблиц, приложений, библиографических названий.

Аннотация - образец

Witzlack G. Zum Gegenstandsbereich der Psychodiagnostik, s. 9-12.

Вицлак Г. К вопросу об определении предмета психодиагностики, стр.9-12.

Witzlack G. Grundlagen der Psychodiagnostik, Berlin, 1977.

Психодиагностика является промежуточной дисциплиной между общей и прикладной психологией. Автор обращается к актуальному вопросу теоретического обоснования психодиагностики как научной дисциплины. Он оценивает ее научно-теоретическую основу как неудовлетворительную и рассматривает основы теории личности как безусловную предпосылку для определения предмета психодиагностики.

Muster für das Annotieren des Textes

Klischees und Schlüsselwörter zum Annotieren

- 1) der Autor wendet sich ... zu;
der Autor schätzt .. ein;
der Autor betrachtet ...;

2) die theoretische Fundierung; ungenügend; die Persönlichkeitstheorie; die Bestimmung des Gegenstandes der Diagnostik;

Annotation

Das Teilgebiet des zu behandelnden Problems liegt zwischen der allgemeinen und angewandten Psychologie. Der Autor wendet sich der aktuellen Frage nach der theoretischen Fundierung der Psychodiagnostik zu. Er schätzt die wissenschaftstheoretische Basis der Psychodiagnostik als ungenugend ein und betrachtet die Grundlagen der Persönlichkeitstheorie als unbedingte Voraussetzung für die Bestimmung des Gegenstandes der Psychodiagnostik.

Выражения, рекомендуемые для оформления аннотации

| | |
|--|---------------------------------|
| es handelt sich um ... | речь идет о ...; |
| es wird von (D.) ... mitgeteilt | сообщается о ...; |
| es wird ... ausführlich beschrieben | подробно описывается; |
| es wird ... kurz gesagt | коротко говорится о ...; |
| eine besondere Aufmerksamkeit wird ... geschenkt | особое внимание уделяется |

Text zum Referieren und Annotieren

Lesen Sie den folgenden Text ohne Wörterbuch

Texterläuterungen

| | |
|------------------------------------|--|
| Wissenschaft von der Seele | наука о душе |
| Wissenschaft der inneren Erfahrung | наука внутреннего опыта |
| empirisch | эмпирический, основанный на опыте |
| die Geisteswissenschaften | гуманитарные науки |
| der Willensentschluß | выражение воли |
| Wahrnehmungsorgane | органы восприятия (чувств) |
| hypothetisch | гипотетический, предположительный, находящийся на уровне гипотезы. |

AUFGABE DER PSYCHOLOGIE

1. Zwei Begriffsbestimmungen der Psychologie sind in der Geschichte dieser Wissenschaft die vorherrschenden. Nach der einen ist die Psychologie "Wissenschaft von der Seele". die psychischen Vorgänge werden als Erscheinungen betrachtet, aus denen auf das Wesen einer ihnen zugrunde liegenden metaphysischen Seelensubstanz zurückzuschließen sei. Nach der anderen ist die Psychologie "Wissenschaft der inneren Erfahrung". Nach ihr gehören die psychischen Vorgänge einer besonderen Art von Erfahrung an, die ohne weiteres daran zu unterscheiden sind, daß ihre Objekte der

“Selbstbeobachtung” oder, wie man diese auch im Gegensatz zur Wahrnehmung durch die äußeren Sinne nennt, dem “inneren” Sinne gegeben seien.

Keine dieser Begriffsbestimmungen genügt jedoch dem heutigen Standpunkt der Wissenschaft. Die erste, die metaphysische Definition, entspricht einem Zustande, der für die Psychologie länger als für andere Gebiete bestanden hat, der aber auch für sie endgültig vorüber ist, nachdem sie sich zu einer mit eigentümlichen Methoden arbeitenden empirischen Disziplin entwickelt hat, und seitdem die “Geisteswissenschaften” als ein großes, den Naturwissenschaften gegenüberstehendes Wissenschaftsgebiet anerkannt sind, das eine selbständige, von metaphysischen Theorien unabhängige Psychologie als seine allgemeine Grundlage fordert.

Die zweite, die empirische Definition, die in der Psychologie eine “Wissenschaft der inneren Erfahrung” sieht, ist deshalb unzulänglich, weil sie das Mißverständnis erwecken kann, als habe sich diese mit Gegenständen zu beschäftigen, die von denen der sogenannten “äußeren Erfahrung” durchgängig verschieden seien. Nun ist es zwar richtig, daß es Erfahrungsinhalte gibt, die der psychologischen Untersuchung zufallen, während sie unter den Objekten und Vorgängen derjenigen Erfahrung, mit der sich die Naturforschung beschäftigt, nicht vorkommen; so unsere Gefühle, Affekte, Willensentschlüsse. Dagegen gibt es keine einzige Naturerscheinung, die nicht auch unter einem veränderten Gesichtspunkte Gegenstand der psychologischen Untersuchung sein konnte. Ein Stein, eine Pflanze, ein Ton, ein Lichtstrahl sind als Naturerscheinungen Objekte der Mineralogie, Botanik, Physik usw. Aber insofern diese Naturerscheinungen zugleich Vorstellungen in uns sind, bilden sie außerdem Objekte der Psychologie, die über die Entstehungsweise dieser Vorstellungen und über ihr Verhältnis zu andern Vorstellungen sowie zu den nicht auf äußere Gegenstände bezogenen Vorhängen, den Gefühlen, Willensregungen usw., Rechenschaft zu geben sucht. Einen “inneren Sinn”, der als Organ der psychischen Wahrnehmung der äußeren Sinnen als den Organen der Naturerkenntnis gegenübergestellt werden konnte, gibt es demnach überhaupt nicht. Die Vorstellungen, deren Eigenschaften die Psychologie zu erforschen sucht, sind dieselben wie diejenigen, von denen die Naturforschung ausgeht; und die subjektiven Regungen, die bei der naturwissenschaftlichen Auffassung der Dinge außer Betracht bleiben, die Gefühle, Affekte, Willensakte, sind uns nicht mittels besonderer Wahrnehmungsorgane gegeben, sondern sie verbinden sich für uns unmittelbar und untrennbar mit den auf äußere Gegenstände bezogenen Vorstellungen.

2. Hieraus ergibt sich, daß die Ausdrücke äußere und innere Erfahrung nicht verschiedene Gegenstände, sondern verschiedene Gesichtspunkte andeuten, die wir bei der Auffassung und wissenschaftlichen Bearbeitung der an sich einheitlichen Erfahrung anwenden. Diese Gesichtspunkte werden aber dadurch nahegelegt, daß sich jede Erfahrung unmittelbar in zwei Faktoren sondert: in einen Inhalt, der uns gegeben wird, und in unsere Auffassung dieses Inhalts. Wir

bezeichnen den ersten dieser Faktoren als die Objekte der Erfahrung, den zweiten als das erfahrende Subjekt. Daraus entspringen zwei Richtungen für die Bearbeitung der Erfahrung. Die eine ist die der Naturwissenschaft: sie betrachtet die Objekte der Erfahrung in ihrer von dem Subjekt unabhängig gedachten Beschaffenheit. Die andere ist die der Psychologie: sie untersucht den gesamten Inhalt der Erfahrung in seinen Beziehungen zum Subjekt und in den ihm von diesem unmittelbar beigelegten Eigenschaften. Demnach läßt sich auch der naturwissenschaftliche Standpunkt, insofern er erst mittels der Abstraktion von dem in jeder wirklichen Erfahrung enthaltenen subjektiven Faktor möglich ist, als der Standpunkt der mittelbaren Erfahrung, der psychologische, der diese Abstraktion und alle aus ihr entspringenden Folgen geflissentlich wieder aufhebt, als derjenige der unmittelbaren Erfahrung bezeichnen.

3. Die so entspringende Aufgabe der Psychologie als einer allgemeinen, der Naturwissenschaft koordinierten und sie ergänzenden empirischen Wissenschaft findet ihre Bestätigung in der Betrachtungsweise der sämtlichen Geisteswissenschaften, denen die Psychologie als Grundlage dient. Alle diese Wissenschaften, Philologie, Geschichte, Staats- und Gesellschaftslehre, haben zu ihrem Inhalt die unmittelbare Erfahrung, wie sie durch die Wechselwirkung der Objekte mit erkennenden und handelnden Subjekten bestimmt wird. Alle Geisteswissenschaften bedienen sich daher nicht der Abstraktionen und der hypothetischen Hilfsbegriffe der Naturwissenschaft, sondern die Vorstellungsobjekte und die sie begleitenden subjektiven Regungen gelten ihnen als unmittelbare Wirklichkeit, und sie suchen die einzelnen Bestandteile dieser Wirklichkeit aus ihrem wechselseitigen Zusammenhange zu erklären. Dies Verfahren der psychologischen Interpretation in den einzelnen Geisteswissenschaften muß demnach auch das Verfahren der Psychologie selbst sein [12, 112-113].

Sozialpsychologie

Teildisziplin der Psychologie zur Untersuchung der Gesetzmäßigkeiten, denen die über die psychische Tätigkeit als Widerspiegelungsfunktion vermittelte Regulation des sozialen Verhaltens unterliegt.

Die Sozialpsychologie liefert in ihren theoretischen Grundlagen Beiträge zur Soziogenese des Menschen, indem sie die Gesetzmäßigkeiten der Interiorisation und Exteriorisation als aktive Mechanismen des Sozialisationsvorganges, der "Vergesellschaftung des Menschen" nach Marx, untersucht und damit neben der allgemeinen Psychologie, der Persönlichkeitspsychologie und der Entwicklungspsychologie zu den Basisdisziplinen der Psychologie gehört.

Die Forschungsmethoden der Sozialpsychologie sind empirische Verfahren, die analog der Psychophysik als Skalentechniken entwickelt werden, oder experimentelle Techniken, die analog zum Experiment in der allgemeinen

Psychologie auf interpersonale Bedingungen spezifiziert Anwendung finden [2, 573-575].

Text zum analytischen Lesen

Lesen Sie folgenden Text mit dem Wörterbuch.

Das Kind als soziales Wesen

Ältere sozialisationstheoretische Ansätze, die lerntheoretisch oder psychoanalytisch orientiert waren, betrachteten den Säugling vorwiegend als einen auf seine lebenserhaltenden Bedürfnisse zentrierten Organismus. Diese Theorien berücksichtigten in ihren Aussagen daher vor allem die Funktion der Nahrungsaufnahme und sahen soziale Bedürfnisse und Beziehungen lediglich als durch diese vermittelt an.

Nach den Prinzipien des klassischen Konditionierens wird die Mutter mit dem Saugen, das zu organischer Befriedigung führt, assoziiert. Die soziale Beziehung zu ihr ist daher das Ergebnis einer Konditionierung, die auf dem Saugreflex aufbaut (Pawlow, 1953 / 54). Zu ähnlichen Aussagen kommt die Theorie des instrumentellen oder operanten Konditionierens, derzufolge die Nahrungsaufnahme belohnend für den Kontakt zur Mutter wirkt (Skinner, 1938, 1978). Auch in der Psychoanalyse stellt die orale Befriedigung das zentrale Bedürfnis des Säuglings dar und ist damit gleichzeitig die Basis für die Bindung an die Mutter (Freud, 1961). Gemeinsame Grundannahme dieser Ansätze ist, daß das Kind - lediglich sekundär vermittelt - durch die Befriedigung des primären Nahrungsbedürfnisses zu einem sozialen Wesen wird. Hiermit war in der Regel die Vorstellung verknüpft, daß der zunächst asoziale, egoistisch auf seine Bedürfnisse zentrierte Säugling sozial "gemacht" würde. Dem Kind wird lediglich die Rolle des weitgehend passiven Rezipienten von Sozialisationseinflüssen zugeschrieben. Das Denkmodell der älteren Sozialisationsforschung postuliert eine unidirektionale Wirkungsrichtung des sozialen Einflusses von den Sozialisationsagenten auf den Sozialisanden.

Im Unterschied zu dieser älteren Sichtweise wird das Kind in der gegenwärtigen entwicklungspsychologischen Forschung von seiner Geburt an als soziales Wesen betrachtet. Man geht davon aus, daß seine Verhaltensausrüstung auf Sozialkontakt angelegt ist und daß es auch primäre soziale Bedürfnisse besitzt. Aufgrund dieser Annahme wird der Säugling in neueren Untersuchungen als sozial aktiv herausgestellt. Es wird nicht nur beeinflusst, sondern wirkt auch selbst als Interaktionspartner verändernd auf seine soziale Umwelt ein. Schließlich weicht die neuere Forschung noch in einem weiteren wesentlichen Punkt von älteren Konzepten ab. Sie beschränkt sich nicht auf die Beziehung zur hauptsächlichlichen Bezugsperson, sondern sieht die soziale Entwicklung des Kindes

als Wechselwirkung in komplexen Systemen, wobei eine Vielfalt direkter und indirekter Effekte in sozialen Netzwerken berücksichtigt werden muß.

Um als sozialer Interaktionspartner agieren zu können, muß das Kind die Fähigkeit besitzen, zwischen Belebtem und Unbelebtem zu unterscheiden. Dieser Differenzierungsprozeß setzt bereits kurz nach der Geburt ein.

Ein Beweis hierfür ist die selektive Wahrnehmung des Neugeborenen. Soziale Stimuli erregen besonders seine Aufmerksamkeit (Schaffer, 1984). Es reagiert auf das menschliche Gesicht und auf die menschliche Stimme, während viele andere Umweltreize zunächst noch ausgeblendet bleiben. Der Säugling schützt sich so vor Reizüberflutung und wählt gleichzeitig die für sein Überleben bedeutsamen Aspekte aus. Sein Überleben wird vor allem durch seine Betreuungspersonen garantiert, daraus ergibt sich die Ausrichtung seiner Kompetenzen und sensorischen Präferenzen* auf die soziale Umwelt.

Als Indikator für den Verlauf des Differenzierungsprozesses zwischen sozialer und nicht-sozialer Umwelt kann die Entwicklung des Lächelns gelten. In den ersten Lebenswochen ist das *Lächeln* endogen bedingt und wird wahrscheinlich durch Erregungszustände des Gehirns ohne Außenreizung hervorgerufen. Bis zum dritten Monat wird das Lächeln zunehmend exogen ausgelöst. Die Art der Stimuli, die ein Lächeln hervorrufen, kann als Anhaltspunkt dafür dienen, ob es eine soziale Funktion besitzt und ob spezifische soziale Reize **diskriminiert werden. Bis zur sechsten Woche wirken äußert unterschiedliche Stimulierungen als Auslöser, z. B. Streicheln, Geräusche, eine Stimme oder einfache visuelle Muster.

Mit etwa zehn Wochen dient bevorzugt das menschliche Gesicht, insbesondere die Augenpartie, als Auslöser. Die Reaktion erfolgt auf ein dargebotenes Schema ebenso wie auf ein wirkliches menschliches Gesicht. Die nächsten Entwicklungsfortschritte zeigen sich, wenn nur noch ein wirkliches menschliches Gesicht angelächelt wird. Ab der 20. Lebenswoche wird zunehmend zwischen fremden und vertrauten Gesichtern unterschieden, und ab etwa 30 Wochen reagiert das Kind differentiell auf den Gesichtsausdruck: ein freundliches Gesicht löst bevorzugt wiederum ein Lächeln aus. Die soziale Funktion des Lächelns ist nun in vollem Maße evident.

Die Phänomene des *Fremdelns* und der *Trennungsangst* markieren weitere Meilensteine der sozialen Entwicklung im ersten Lebensjahr. Als *Fremdeln* oder auch *Acht-Monats-Angst* bezeichnet man eine heftige emotionale Reaktion (Weinen, Verkrampfen) beim Anblick eines Fremden. Diese Erscheinung ist nicht an den achten Lebensmonat gebunden, sondern tritt

* Präferenzen - предпочтения, преимущества

** diskriminieren - различать

individuell unterschiedlich in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres auf. Ähnliche Reaktionen zeigt das Kind in dieser Zeit, wenn es in einer ihm nicht vertrauten Umgebung von seiner Bezugsperson zurückgelassen wird. In diesem Fall spricht man von Trennungsangst.

Insbesondere für das Fremdeln wurden zahlreiche Erklärungsansätze formuliert (Rauh, 1982). Unübersehbar ist, daß das Kind nun zwischen bekannten und fremden Personen unterscheiden kann. Neben dieser sozialen Differenzierungsfähigkeit scheint nach der kognitiven Diskrepanzhypothese von Kagan (1980) noch ein zweiter Faktor von Bedeutung zu sein. Das Kind entwirft in diesem Alter bereits Handlungspläne und erwägt Handlungsmöglichkeiten, wobei der Entwurf sicherer, d.h. zum Erfolg führender Handlungsstrategien nur bei vertrauten Personen möglich ist. Die Konfrontation mit einer fremden Person oder Umgebung wird daher als bedrohlich erlebt, da das Kind nicht weiß, wie es agieren soll.

Für Lewis und Brooks (1974) ist das Fremdeln Ausdruck einer kategorialen Einteilung der sozialen Welt. Danach wirkt die Kombination der Kriterien "fremd" und "erwachsen" als bedrohlich und löst Reaktionen des Fremdels aus. Die Kinder fürchten sich vor dem Unbekannten und Überlegenen. In ihren Untersuchungen stellten die Autoren fest, daß ein fremdes Kind, ein fremder Liliputaner oder unbekanntes Spielzeug nicht als bedrohlich beurteilt wurden. Diese Stimuli - die zwar auch Fremdheit, nicht aber Überlegenheit signalisieren - können Neugier oder sogar freudige Erregung auslösen (Brooks & Lewis, 1976).

Der Eintritt des Kindes in die soziale Welt, seine Entwicklung zum aktiven Interaktionspartner, läßt sich somit durch zwei wesentliche Prozesse kennzeichnen: die Differenzierung zwischen der sozialen und der materiellen Welt einerseits und die weitere Strukturierung der sozialen Umwelt andererseits.

Eine Unterscheidung zwischen Sozialem und Nicht-Sozialem vermag das Kind dadurch zu vollziehen, daß es Ähnlichkeiten zwischen sich und anderen belebten Objekten seiner Umgebung entdeckt. Alles Belebte (also das Kind selbst, andere Personen und auch Tiere) besitzt bestimmte gemeinsame Merkmale, durch die es sich von Unbelebtem abhebt.

Nach Lee (1975) führt die Begegnung mit der materiellen Umwelt zu einem relativ konsistenten Feedback, wodurch die Bildung invarianter Schemata (stabiler Vorstellungen) erleichtert wird. Im Kontakt mit anderen Personen erfährt das Kind dagegen, daß diese in ihrem Verhalten individuell sehr verschieden sind und daß auch eine einzelne Person stimmungs- und situationsabhängig reagiert. Eine bestimmte Kontaktaufnahme führt nicht immer zum gleichen Ergebnis, denn Personen verfügen über ein komplexes Antwortpotential. Ihr Verhalten muß auch nicht unbedingt wie bei Objekten von außen ausgelöst werden; sie reagieren nicht nur, sondern sind zu Eigeninitiative und Spontaneität fähig. Das Kind kann seinen Spielball durch einen Stoß mit großer Sicherheit zum Rollen bringen. Um einen

erwünschten Effekt bei den Eltern, Großeltern, Geschwistern oder anderen Kindern in verschiedenen Situationen zu erreichen, muß es sich dagegen viel variabler verhalten. Sozial kompetentes Handeln ist somit person- und situationspezifisch. Dies bedeutet, daß soziale Schemata im Laufe eines Interaktionsprozesses immer wieder verändert werden müssen.

Man könnte daraus nun folgern, daß dem Kind der Umgang mit der materiellen Welt leichter fällt als mit der sozialen und daß es früher feste Vorstellungen von den Dingen, die es umgeben, entwickelt als von den Personen.

Die Dinge sind manipulierbar, und die Erfahrungen, die man im Umgang mit ihnen gewinnt, erweisen sich als zuverlässig. Dennoch geht die soziale Schemabildung der nicht-sozialen voraus. Dieser Vorsprung ist dadurch erklärbar, daß die Ähnlichkeit von Fremd- und Selbsterleben eine einzigartige Verständnismöglichkeit schafft, die der Mensch gegenüber dem Unbelebten nicht gewinnen kann. Die innere Welt eines anderen kann empathisch nachvollzogen und sein Verhalten imitiert werden. Dadurch erhält die soziale Erfahrung eine Sonderstellung [14, 17-20].

Aufgaben zum Text

1. Übersetzen Sie folgende Wörter und Wortgruppen.

Sozialisierungstheoretische Ansätze, die Befriedigung, das Bedürfnis, die Verhaltensaushattung, die selektive Wahrnehmung, das Überleben, die Betreuungsperson, das Fremdheln, die Trennungsangst, das Verhalten, stimmungs- und situationsabhängig, manipulierbar; die Verständnismöglichkeit, soziale Schemata.

2. Übersetzen Sie im Kontext alle Wörter und Wortgruppen mit den Komponenten "reiz" und "Handlung".

soziale Reize, Umweltreize, Reizüberflutung, Handlungspläne, Handlungsmöglichkeiten, Handlungsstrategien.

3. Analysieren Sie, übersetzen Sie:

1. Ältere sozialisationstheoretische Ansätze, die lerntheoretisch oder psychoanalytisch orientiert waren, betrachteten Säugling vorwiegend als einen auf seine lebenserhaltenden Bedürfnisse zentrierten Organismus.

2. Gemeinsame Grundannahme dieser Ansätze ist, daß das Kind lediglich sekundär vermittelt - durch die Befriedigung des primären Nahrungsbedürfnisses zu einem sozialen Wesen wird.

3. Es reagiert auf das menschliche Gesicht und auf die menschliche Stimme, während viele andere Umweltreize zunächst noch ausgeblendet bleiben.

4. Antworten Sie auf die Frage "Worum geht es" nach dem Muster:

Die Nahrungsaufnahme wirkt für den Kontakt zur Mutter belohnend. –

> Es geht darum, daß die Nahrungsaufnahme belohnend für den Kontakt zur Mutter wirkt.

1. Die orale Befriedigung stellt das zentrale Bedürfnis des Säuglings dar und ist damit die Basis für die Bindung an die Mutter.

2. Dem Kind wird die Rolle des passiven Rezipienten von Sozialisationseinflüssen zugeschrieben.

3. Soziale Stimuli erregen die Aufmerksamkeit des Kindes.

4. Ab der 20. Lebenswoche wird zunehmend zwischen fremden und vertrauten Gesichtern unterschieden, und ab 30 Wochen reagiert das Kind differenziell auf den Gesichtsausdruck.

5. Wandeln Sie die Sätze nach folgendem Muster um:

Sein Überleben wird durch seine Betreuungspersonen garantiert. –>

Seine Betreuungspersonen garantieren sein Überleben.

1. Weitere Meilensteine der sozialen Entwicklung im ersten Lebensjahr werden durch die Phänomene des Fremdelsns und der Trennungsangst markiert.

2. Für das Fremdeln werden zahlreiche Erklärungsansätze formuliert.

3. Die Konfrontation mit einer fremden Person oder Umgebung wird als bedrohlich erlebt.

4. Als Fremdeln oder Acht-Monats-Angst wird eine heftige emotionale Reaktion beim Anblick eines Fremden bezeichnet.

6. Verbinden Sie 2 Sätze:

1. Diese Erscheinung ist nicht an den achten Lebensmonat gebunden. Sie tritt individuell unterschiedlich in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres auf (sondern).

2. Das Verhalten muß auch nicht unbedingt wie bei Objekten von außen ausgelöst werden. Die Personen sind zu Eigeninitiative und Spontaneität fähig (denn).

3. Die Dinge sind manipulierbar. Die Erfahrungen, die man im Umgang mit ihnen gewinnt, erweisen sich als zuverlässig (und).

7. Sagen Sie, wie folgende Sachverhalte im Text formuliert sind.

1. Die soziale Beziehung zur Mutter ist das Ergebnis einer Konditionierung, die auf dem Saugreflex aufbaut (Pawlow, 1953).

2. Das Kind wird in der gegenwärtigen entwicklungspsychologischen Forschung von seiner Geburt an als soziales Wesen betrachtet.

3. Das Kind muß die Fähigkeit besitzen, zwischen Belebtem und Unbelebtem zu unterscheiden. Dieser Differenzierungsprozeß setzt bereits kurz nach der Geburt ein.

4. Der Eintritt des Kinds in die soziale Welt, seine Entwicklung zum aktiven Interaktionspartner, läßt sich durch zwei wesentliche Prozesse kennzeichnen: die Differenzierung zwischen der sozialen und der materiellen Welt einerseits und die weitere Struktur der sozialen Umwelt andererseits.

8. Übersetzen Sie die unterstrichenen Sätze schriftlich.

Text zum verstehenden Lesen

Lesen Sie folgenden Text ohne Wörterbuch.

Texterläuterungen

| | |
|---------------------------------------|----------------------------------|
| die Interaktion - | контакт |
| die Attachment-Theorie | теория подхода, контакта |
| die Phylogenese | филогенез, историческое развитие |
| reziprokes Kommunikationsmuster | взаимный образец коммуникации |
| in einer sensiblen Phase | в чувствительной фазе |
| kognitiv | когнитивный, мыслительный |
| das Korrelat | соотношение |
| die Pra-Attachment Phase | фаза предварительного контакта |
| das Verhaltensrepertoire [rep r'toa:] | поведенческий репертуар |
| motorisch | моторный, двигательный |

Mutter-Kind-Interaktion

Das soziale Bindungssystem zwischen Mutter und Kind

Die Literatur zur sozialen Entwicklung in der frühesten Kindheit konzentriert sich vornehmlich auf die Attachment-Theorie. Nach Bowlby (1958, 1969, 1973) muß man die Bindung von den Bindungsverhaltensweisen terminologisch trennen. Bindung bezeichnet ein besonderes sozial-emotionales Beziehungssystem. Als Bindungsverhalten werden solche Verhaltensweisen verstanden, die sowohl auf seiten des Kindes als auch auf seiten der Mutter das soziale Beziehungssystem konstituieren. Dieses *ethologische Konzept eines Verhaltenssystems impliziert, daß es zum einen speziescharakteristisch ist und zum anderen für die Art Überlebenswert besitzt und besessen hat.

*ethologisch - изучающий поведение

Das Beziehungssystem zwischen Mutter und Kind wird also im Kontext der Phylogenese des Menschen gesehen. Der Säugling und das Kleinkind bedürfen aufgrund ihrer Verletzlichkeit und ihrer Abhängigkeit der intensiven Pflege und des Schutzes. Ein Verhaltenssystem, das diese Funktion sichert, erhöht den Überlebenswert der Art.

Der Säugling verfügt über eine Reihe von speziecharakteristischen Verhaltensweisen, die sich im Laufe der Phylogenese entwickelt haben. Sie dienen als Signale gegenüber der "Mutter-Figur" und haben die Funktion, Nahe, Kontakt und Bindung zu ihr herzustellen. Bowlbys Grundkonzept unterscheidet fünf solcher Verhaltensweisen: Saugen, Anklammern, Nachfolgen, Weinen/Schreien, Lächeln.

Wesentlich ist nun, daß die Mutter in kontingenter Weise auf diese Signale reagiert, so daß sich ein gemeinsames Interaktionssystem etabliert. Die Attachment-Theorie betont, daß schon den ersten Tagen nach der Geburt eine entscheidende Bedeutung bei der Festlegung reziproker Kommunikationsmuster zukommt, weil sich die Mutter zu dieser Zeit in einer sensiblen Phase befindet, die sie für das Signalsystem des Neugeborenen empfänglich macht.

Die Entwicklung der Mutter-Kind-Beziehung steht in engem Zusammenhang mit kognitiven Entwicklungsfortschritten. Das Kind bildet ein Konzept, in dem die Mutter kognitiv repräsentiert wird. Dabei ist es auf die Verfügbarkeit der Mutter angewiesen. Werden seine diesbezüglichen Erwartungen enttäuscht, aktiviert es sein Bindungsverhalten, um die Nahe der Mutter sicherzustellen. Festigt sich die innere Repräsentation der Mutter dagegen, so kann das Kind zunehmend längere Zeitspannen ohne ihre Anwesenheit auskommen, ohne Angst und Unsicherheit zu spüren. Eine sichere Bindung weist also als kognitives Korrelat eine konsolidierte symbolische Repräsentation der Mutter auf, beides ermöglicht dem Kind, mit zunehmenden Alter von der Anwesenheit und unmittelbaren Verfügbarkeit der Mutter unabhängig zu werden.

Ainsworth (1972) unterscheidet in Anlehnung an Bowlby (1969) vier Phasen in der Entwicklung der Mutter-Kind-Bindung:

1. Die Pra-Attachment-Phase umfaßt die ersten Wochen nach der Geburt. In dieser Zeit richtet das Kind seine Aufmerksamkeit auf jede Person, die sich ihm nähert, und zeigt ihr gegenüber Verhaltensmerkmale, die die Funktion besitzen, aktiv Kontakt aufzunehmen. Am Ende dieser Phase beginnt das Kind zwischen verschiedenen Personen, speziell zwischen seiner Mutter und anderen Menschen, zu unterscheiden.
2. In der Phase der beginnenden Bindung differenziert das Kind nicht nur zwischen bekannten und unbekannt Personen, sondern auch zwischen seinen vertrauten Bezugspersonen. Gleichzeitig erweitert sich das soziale Verhaltensrepertoire des Säuglings, das er je nach Kontaktperson unterschiedlich einsetzt.

3. Gegen Ende des ersten Lebensjahres wird das Kind noch aktiver in der Kontaktaufnahme mit den von ihm bevorzugten Personen. Dies wird ermöglicht durch Fortschritte in der motorischen und sprachlichen Entwicklung. Das Kind ist nun keineswegs mehr ausschließlich auf seine Bezugspersonen fixiert, sondern exploriert seine Umwelt und erlernt den Umgang mit Gegenständen.
4. Eine neue Phase der Interaktion zwischen Mutter und Kind ist erreicht, wenn das Kind seinen Egozentrismus überwindet, den Standpunkt seiner Mutter einnehmen kann und verstehen lernt, welche Gefühle und Motive ihr Handeln leiten. Mit diesen Fähigkeiten beginnt eine neue Beziehungsqualität, die Bowlby (1969) "Partnerschaft" nennt. Er bezeichnet sie zusätzlich als "zielkorrigiert" (goal-corrected), d.h., Mutter und Kind beeinflussen sich gegenseitig so, daß ein gemeinsames Kommunikations- und Handlungsziel erreicht wird [14, 28-30].

Aufgaben zum Text

1. Suchen Sie im Text bestimmte Informationen über:

- 1) das Verständnis der "Interaktion" zwischen Mutter und Kind;
- 2) das Wesen der Attachment-Theorie;
- 3) die Verhaltensweisen des Säuglings im Laufe der Phylogenese;
- 4) die sensible Phase der Mutter;
- 5) die vier Phasen in der Entwicklung der Mutter-Kind-Bindung von Ainsworth.

2. Bestimmen Sie, ob folgende Thesen dem Inhalt des Textes entsprechen.

- 1) Als Bindungsverhalten werden solche Verhaltensweisen verstanden, die sowohl auf seiten des Kindes als auch auf seiten der Mutter das soziale Beziehungssystem konstituieren.
- 2) Der Säugling und das Kleinkind bedürfen aufgrund ihrer Verletzlichkeit und ihrer Abhängigkeit der intensiven Pflege und des Schutzes.
- 3) Bowlbys Grundkonzept unterscheidet 3 Verhaltensweisen: Saugen, Anklammern, Lachen.
- 4) Der Säugling verfügt über keine speziescharakteristischen Verhaltensweisen.

3. Beantworten Sie folgende Fragen anhand des Textes.

- 1) Auf welche Theorie konzentriert sich die Literatur zur sozialen Entwicklung in der frühesten Kindheit ?
- 2) Wer sind die Anhänger dieser Theorie?

3) Wie werden die Begriffe "die Bindung" und "das Bindungsverhalten" definiert?

4) Welche Phasen in der Entwicklung der Mutter-Kind-Bindung unterscheiden Ainsworth und Bowlby?

Text zum Referieren und Annotieren

Lesen Sie folgenden Text ohne Wörterbuch.

Aggressives Verhalten

Es gibt wohl kaum einen Bereich des sozialen Verhaltens, der mehr Aufmerksamkeit und Interesse auf sich gezogen hat als die Aggression. Dementsprechend existiert eine nahezu unübersehbare Fülle an Literatur zu diesem Thema, das schon seit den ersten Beobachtungsstudien zum Sozialverhalten von Kindern in den 20er und 30er Jahren eine bevorzugte Rolle spielte. Des weiteren zählt die Aggression zu den wenigen Inhalten, mit denen sich ausnahmslos alle theoretischen Orientierungen beschäftigt haben.

Auf der Ebene des *beobachtbaren Verhaltens* läßt sich Aggression als ein Verhalten definieren, das einem anderen Organismus Schaden zufügt (Buss, 1961). Bei dieser Definition wird zwischen bewußten Schädigungen und unbeabsichtigten, versehentlichen Beeinträchtigungen nicht unterschieden. Viele Autoren fügen daher die *Intention* und die *Motivation* der Handlung als wichtige Definitionskriterien hinzu. Den *emotionalen Zustand*, der dem aggressiven Verhalten zugrunde liegt bzw. zu dessen Auslösen gehört, bezeichnet Berkowitz (1962) als "anger". Der Begriff läßt sich am besten mit "Wut" oder "Ärger" übersetzen. Er legt nahe, daß aggressive Impulse oder Gefühle eine entscheidende Bedingung für aggressives Verhalten darstellen. Demgegenüber betont der Terminus "instrumentelle" Aggression, daß Schädigungen anderer als Mittel eingesetzt werden können, bestimmte Ziele zu erreichen. Aggression als reines Mittel zum Zweck ist sogar ohne jedes Gefühl der Feindseligkeit des Handelnden gegenüber seinem Opfer denkbar. Es ist daher terminologisch sinnvoll, zwischen *expressiver Aggression* als Gefühlsausdruck und der *instrumentellen Aggression* zur Zielerreichung zu unterscheiden, wobei natürlich auch beide Aspekte gleichzeitig eine Rolle spielen können.

Der Begriff "Aggressivität" bezeichnet entweder lediglich das beobachtbare Maß an aggressivem Verhalten, das eine Person zeigt, oder darüber hinaus eine *psychische Disposition* zur Ausübung aggressiven Verhaltens. Im letzteren Falle wird von den Beobachtungen auf ein Konstrukt geschlossen, z.B. auf die Persönlichkeitseigenschaft "Aggressivität".

An zusammenfassenden Abhandlungen über Aggressionstheorien besteht kein Mangel. Es genügt daher an dieser Stelle, den Zusammenhang zwischen verschiedenen theoretischen Orientierungen und den unterschiedlichen

Erklärungen über Entstehung und Veränderung des Phänomens Aggression nur kurz aufzuzeigen.

Aus *lerntheoretischer* Sicht gelten für aggressives Verhalten dieselben Erklärungsprinzipien wie für alle anderen Verhaltensbereiche auch. Insbesondere die Prinzipien des operanten Konditionierens und des Modelllernens wurden häufig zur Erklärung des aggressiven Verhaltens herangezogen. Nach dem Gesetz des Erfolgs ("law of effect" nach Thorndike, 1932) und dem Prinzip der Verstärkung ("reinforcement" nach Skinner, 1938) ist aggressives Verhalten so häufig zu beobachten, weil es leicht und schnell Erfolg bringt. Es ist ein einfaches Mittel, um Bedürfnisse zu befriedigen und Effekte zu erzielen. Die sozialen Konsequenzen sind häufig geeignet, den Aggressor zu verstärken.

So ergaben z.B. Beobachtungen in Kindergartengruppen, daß die Opfer aggressiver Attacken überwiegend nachgaben und sich die Angreifer durchsetzten (Hartup, 1970; Patterson, Littman & Bricker, 1967; Schmidt-Denter, 1977).

Die *Imitation aggressiver Modelle* wurde besonders von Bandura und Walters (1959) als Erklärungsprinzip herangezogen. Neben Modellen in Alltagssituationen wie z.B. Schulkameraden, aber auch strafenden Eltern, bezieht sich dieser Ansatz vor allem auf den Einfluß aggressiver Modelle in Medien, insbesondere im Fernsehen (Bandura, Ross & Ross, 1963).

Die Lerntheorien betrachten die Aggression als reaktiv, quasi* als Folge fehlerhafter Sozialisationseinflüsse. Der Abbau aggressiven Verhaltens ist dementsprechend nur eine Frage des Umlernens, d.h. des Aufbaus eines nichtaggressiven Verhaltensmusters.

Im Gegensatz dazu stehen diejenigen Theorien, die der Aggression eine *Trieb- oder Instinktbasis* zusprechen. Lorenz (1963) vertritt die Auffassung, daß die Aggression im Dienst der Arterhaltung steht und vier wichtige Funktionen erfüllt: (a) territoriale Verteidigung; (b) Auslese für Weiterzucht; (c) Verteidigung der Brut sowie (d) Festlegen einer Rangordnung, die weitere Kämpfe reduziert. Der Übertragung der Tierbeobachtungen auf den Menschen liegt die Annahme zugrunde, daß es sich bei der Aggression um ein phylogenetisches Erbe handelt, wobei ein bereits vorhandener Energievorrat durch angeborene auslösende Reize aktiviert wird. Zur Gegensteuerung existieren ebenfalls angeborene Hemmungsmechanismen. Die Aggression wird für den Menschen zum sozialen Problem, da diese Hemmungsmechanismen schwach ausgeprägt sind und unter zivilisierten Lebensbedingungen ein unzuverlässiger Aggressionsüberschuß entsteht. Kontrollmöglichkeiten sieht Lorenz (1963) im Umlenken der Energie auf Ersatzobjekte und Eibl-Eibesfeldt (1970) vor allem in der Stärkung der "bindenden Mechanismen" Bindung und Altruismus sind genauso tief verankert wie die Aggression; sie können dazu dienen, diese zu hemmen und sozial unschädlich zu machen.

* quasi - как -будто, как-бы, так сказать

Psychoanalytische Erklärungsmodelle enthalten einige verwandte Gedankengänge. Sigmund Freud (1915) erklärte aggressives Verhalten zunächst mit der Frustration der Libido. Später (1920) postulierte er mit dem Thanatos (Todestrieb) eine eigene Triebgrundlage für die Aggression. Möglichkeiten der Aggressionsbewältigung bestehen auch hier darin, die Triebenergie in sozial unschädliche Bahnen zu lenken (Hartmann, Kris & Loewenstein, 1949).

Die empirische Forschung hat sich insbesondere mit dem Prinzip der *Katharsis*, der Abreaktion von Affekten, auseinandergesetzt. Aggressive Impulse konnten z.B. beim Betrachten von Filmen mit gewalttätigen Handlungen abgebaut werden. Die Wahrscheinlichkeit des Auftretens aggressiven Verhaltens würde durch eine solche Abreaktion verringert. In diesem Punkt besteht ein Widerspruch zu den theoretischen Annahmen des Modelllernens, die einen Lerneffekt prognostizieren, der die Wahrscheinlichkeit für aggressives Verhalten erhöht. Die empirischen Befunde hierzu sind widersprüchlich, da beide Positionen sich auf entsprechende Untersuchungsergebnisse stützen können. Ein vorsichtiges Fazit kann dahingehend gezogen werden, daß ein Katharsiseffekt nach Frustration oder nach großem Wutstau eintritt. *Imitationseffekte* zeigen sich dagegen eher, wenn die Personen vor Beginn des Films eine emotional neutrale Grundhaltung aufweisen. Des Weiteren läßt sich ein Katharsiseffekt leichter bei kurzfristiger Messung nach dem Film nachweisen. Langfristig kann das Medienereignis dennoch im Sinne eines Lerneffekts wirken. Das Verhaltensrepertoire wird durch die beobachteten aggressiven Techniken erweitert und kann in späteren Situationen entsprechend aktualisiert werden.

Diese und noch eine große Zahl weiterer Widersprüche in der empirischen Aggressionsforschung haben einige Autoren dazu veranlaßt, verschiedene Formen der Aggression zu unterscheiden. Hierzu zählen z.B. die *Neopsychoanalytiker* Fromm (1974) und Hacker (1971). Eine zentrale Leitlinie bei diesen Bemühungen besteht darin, zwischen impulsivem Gefühlsausdruck und geplanter bzw. organisierter "kalter" Destruktivität zu differenzieren. In ähnlicher Weise vertritt Michaelis (1976) die Auffassung, daß man zwischen einer expressiven und einer instrumentellen Prozeßkette unterscheiden müsse, um aggressive Handlungsabläufe angemessen erklären zu können.

Die Notwendigkeit, komplexe Erklärungsansätze zu verwenden, hat einige einfache Modellvorstellungen in den Hintergrund treten lassen, die lange Zeit sehr große Popularität genossen. Hierzu gehörte vor allem die *Frustrations-Aggressions-Hypothese* in ihrer ursprünglichen Form sowie in ihren vielfachen Modifikationen und Erweiterungen. Eine zunehmende Bedeutung gewinnen dagegen kognitions- und handlungstheoretische Ansätze.

Kognitiv orientierte Modellvorstellungen wie z.B. von Feshbach (1974) betonen, daß die Übernahme und die Identifikation mit moralischen Standards das aggressive Verhalten regulieren. Teilweise wird dies im Zusammenhang mit der Entwicklung des moralischen Urteils nach Piaget und Kohlberg gesehen. So

ist z.B. die Vergeltungsaggression charakteristisch für die Stufe der heteronomen Moral. Die von den Erwachsenen vermittelten Normen sind für das Kind unantastbar. Ein Verstoß gegen sie muß mit gleicher Münze heimgezahlt werden, damit die Gerechtigkeit wiederhergestellt wird. Das Kind handelt also aufgrund seines kognitiven Entwicklungsstandes nach dem Prinzip: Auge um Auge - Zahn um Zahn. Die weitere Entwicklung läßt sich nun nicht einfach dadurch kennzeichnen, daß den moralischen Normen entsprechend zunehmend nicht-aggressive Verhaltensweisen zu beobachten sind. Dies liegt wesentlich auch daran, daß die moralischen "Sollwerte" der Gesellschaft gar keine völlige Aggressionslosigkeit vorschreiben. Vielmehr ist es das Ziel der Sozialisation, daß sich das Kind mit den jeweils herrschenden Aggressionsnormen identifiziert. Einige Formen der Aggression werden toleriert oder sogar gefordert, andere dagegen bestraft. Dabei sind die Regeln keineswegs leicht durchschaubar oder widerspruchsfrei, da sie in Abhängigkeit von Personen und Situationen stehen. Art und Dosis optimalen aggressiven Verhaltens zu wählen, stellt ein schwieriges Problem dar, z.B. für ein Schulkind gegenüber Lehrern und Gleichaltrigen in der Klasse, auf dem Schulhof oder während eines sportlichen Wettkampfs.

Die *Handlungstheorie* konzipiert die Aggression als Spezialfall einer Handlung (Werbik, 1974; Werbik & Munzert, 1978). Aggressives Verhalten wird in engem Zusammenhang mit Konfliktsituationen gesehen, in denen die Handlungen zweier Parteien (Personen, Gruppen, Institutionen) unvereinbare Ziele verfolgen. Da die Aggression wie jede andere Handlung auch auf der Grundlage eines Menschenbildes verstanden wird, in dem die Ratio eine wesentliche Rolle spielt, leitet sich daraus die Annahme ab, daß Konflikte auch mit den Mitteln der Vernunft gelöst werden können. Aggressionskontrolle und Konfliktbeseitigung lassen sich durch die Beachtung von Regeln erreichen [14, 213-216].

Aufgaben zum Text

1. Referieren Sie den Text. Gebrauchen Sie folgende Klischees:

Es handelt sich um ...; der Autor weist überzeugend nach, daß ...; ausgehend von der Analyse ... kommt der Autor zum Schluß ...; daraus folgt, daß ...

2. Annotieren Sie den Text schriftlich.

ARBEITS- UND INGENIEURPSYCHOLOGIE

ARBEITSPSYCHOLOGIE: Zweig der Psychologie, der sich mit dem dialektischen Verhältnis von Mensch und Arbeit in seinen vielfältigen praktischen Zusammenhängen, insbesondere in bezug auf Arbeitsgestaltung, Arbeitsorganisation, Qualifizierung, Kollektiv und Kaderentwicklung befaßt und

entsprechende Grundlagen für dessen optimale Gestaltung in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens, vor allem jedoch in der Volkswirtschaft, in Industrie, Bauwesen, Landwirtschaft, Bergbau und Handel, bereitstellt. Gegenstand der Untersuchung sind dabei die psychischen Komponenten der Arbeitstätigkeit und die psychischen Eigenschaften der Persönlichkeit unter Einbeziehung der materiellen, organisatorischen und sozialen Bedingungen, von denen die Tätigkeit des arbeitenden Menschen abhängt, sowie auch aller in Betracht kommenden Wirkungen, hauptsächlich auf den Tätigkeitsverlauf, das Arbeitsergebnis, die Persönlichkeitsformung und die Entwicklung der Leistungsvoraussetzungen. Dabei ist das generelle Ziel, die Gesetzmäßigkeiten der psychischen Prozesse bei der Arbeit zu erforschen und psychologische Beiträge zur sozialistischen Rationalisierung zu leisten [2, 45].

INGENIEURPSYCHOLOGIE, vollständig Arbeits- und Ingenieurpsychologie: Teildisziplin der Psychologie, die sich mit der Analyse und Gestaltung der Arbeitstätigkeit und ihrer Bedingungen im Mensch-Maschine-System befaßt. Ziel ingenieurpsychologischer Arbeit ist die optimale Verteilung der Aufgaben zwischen dem Werk tätigen bzw. dem Arbeitskollektiv und den technischen Systemkomponenten im Zusammenhang mit den Arbeitsbedingungen und den Arbeitswirkungen. Als Kriterium für die Optimierung dient unter sozialistischen Produktionsverhältnissen das effektive Erreichen hoher Leistungen bei gleichzeitiger Ableitung bzw. Verwirklichung solcher Maßnahmen der psychologischen Arbeitsgestaltung, die Beiträge zur Persönlichkeitsentwicklung im Arbeitsprozeß liefern (persönlichkeitsfördernde Arbeitsgestaltung).

Die spezifischen Aufgaben der Ingenieurpsychologie resultieren aus der Zielstellung, einen Beitrag zur optimalen Gestaltung des Mensch-Maschine-Systems zu leisten. Die hierfür notwendigen ingenieurpsychologischen Grundlagen ergeben sich aus der Analyse der der Tätigkeit zugrunde liegenden informationsverarbeitenden Prozesse. Betrachtet man unter diesem Aspekt die Ansatzstellen für die Optimierung des Informationsaustausches, so zeigt sich, daß es unabhängig vom Entwicklungsniveau eines Mensch-Maschine-Systems bei der Gestaltung der Nahtstellen für den Informationsaustausch zwischen Mensch und technischer Anlage ähnliche Aufgabenstellungen gibt [2, 282].

TEXT ZUM ANALYTISCHEN LESEN

Lesen Sie folgenden Text mit dem Wörterbuch.

Kriterien der psychologischen Arbeitsgestaltung

Die Intensivierung der gesellschaftlichen Produktion stellt den Hauptweg zur Steigerung der Arbeitsproduktivität dar. Die Beschleunigung des wissenschaftlich-technischen Fortschritts bildet dabei den Hauptfaktor.

Die fundamentalen Aufgaben bei der Meisterung des wissenschaftlich-technischen Fortschrittes sind daher aus der Rolle des Menschen in der Gesellschaft, aus dem von der Gesellschaftsordnung geprägten Menschenbild abzuleiten. Unter Produktionsverhältnissen ist es möglich und notwendig, technische Entscheidungen auch vom Erkenntnisstand humanwissenschaftlicher Disziplinen abhängig zu machen. Dieser Tatbestand beinhaltet, Arbeitsbedingungen zu verwirklichen, die zur Steigerung der Arbeitsproduktivität führen und Voraussetzungen für die Formung der Persönlichkeit im Arbeitsprozeß schaffen. Für die Realisierung dieser Zielstellung ist die Einbeziehung der psychologischen Wissenschaft bei der Entscheidung über viele mit dem Arbeitsprozeß verknüpften Fragen, speziell bei der Entwicklung und Projektierung technischer Anlagen sowie der Erarbeitung von Vorgaben für soziale Prozesse erforderlich.

In der Gestaltung der Arbeitstätigkeit im Sinne ihrer "Projektierung" (LOMOW) liegt der entscheidende Zugang, die Persönlichkeitsformung im Arbeitsprozeß zu realisieren. Es reicht nicht aus, den Werkstätigen im Entwicklungsstadium einer Anlage an technischen Kriterien orientierte Arbeitsfunktionen zuzuweisen. Vielmehr gilt es, bereits beim Entwurf technischer Anlagen unter Berücksichtigung des Niveaus der Produktivkräfte Arbeitsbedingungen und -anforderungen zu schaffen, die die Entwicklung von Leistungsvoraussetzungen auch im Arbeitsprozeß gestatten und der Tätigkeit einen dem Charakter der Arbeit entsprechenden Inhalt geben. Dieser wird mit einer wesentlichen Entscheidung im weiten Maße bestimmt: der Funktionsverteilung zwischen Werkstätigen und technischer Anlage, mit der auch die Möglichkeiten sozialer Kooperation abgesteckt sind.

Mit dieser Bindung von Funktionen an den Werkstätigen, die von ihm im Produktionsprozeß wahrgenommen werden sollen, ist eine grundsätzliche psychologische Problematik angesprochen, da sich wichtige Komponenten des Arbeitsinhaltes (z.B. Eigenverantwortlichkeit und Selbständigkeit während der Tätigkeit) unmittelbar aus diesen Entscheidungen ergeben. Die Einbeziehung von produktionsvorbereitenden Tätigkeiten, von Qualitätsprüfungen des erzeugten Produkts durch den Herstellenden, von Qualifizierungsaspekten usw. in den unmittelbaren Produktionsprozeß, zusammengefaßt die Erhöhung kognitiver Anteile im Anforderungsgefüge industrieller Tätigkeiten, ist eine wesentliche Möglichkeit zur Intensivierung der Arbeit. Neben der Sicherung optimaler Arbeitsbedingungen ist es daher Anliegen der Arbeits- und Ingenieurpsychologie, in Zusammenarbeit mit den Disziplinen der Arbeitswissenschaften die Anforderungen so auszulegen, daß der Produzent in Arbeitsprozeß seine Fähigkeiten und Fertigkeiten nutzen und entwickeln kann.

In der Bereitstellung dieser Möglichkeiten liegt auch insofern eine hohe Potenz für die Steigerung der Arbeitsproduktivität, als daß ein angemessener Arbeitsinhalt eine wesentliche Komponente der Leistungsmotivation ist.

Die Erschließung von Reserven, die in den "psychischen Faktoren" liegen, stellt daher einen wichtigen Weg zur Steigerung der Arbeitsproduktivität dar (LOMOW).

Aus dieser allgemeinen gesellschaftlichen Zielstellung sind die Kriterien für eine wirksame Arbeitsgestaltung abzuleiten, Kriterien also, die die Arbeitsproduktivität und zugleich die Wirkungen der Arbeit auf den Werktätigen beinhalten müssen. Daher kann als erste Voraussetzung für die Erreichung der genannten Ziele die Sicherung einer optimalen Beanspruchung formuliert werden. Auf arbeitsgestalterische Kriterien bezogen heißt das, daß der Arbeitsprozeß ausführbar sein muß, ohne den Werktätigen negativ zu beeinflussen. Erst wenn die Bewertung der Arbeitsauswirkungen den hiermit verbundenen Forderungen genügt, sind die Voraussetzungen für persönlichkeitsformende Arbeit geschaffen. Voraussetzungen sind sie erst deshalb, weil unter Produktionsverhältnissen die Formung der Persönlichkeit weit mehr umfaßt, als in den Beanspruchungskriterien inhaltlich ausgedrückt wird. Die Formung der Persönlichkeit umfaßt alle Aspekte der Ausschöpfung und Entwicklung von individuellen Leistungsvoraussetzungen, vor allem über den Weg der Entwicklung von kognitiven Komponenten in der Arbeit bis hin zur Gestaltung der Kooperationsmöglichkeiten im Kollektiv (HACKER).

Personlichkeitsformende Arbeitsbedingungen müssen aber zugleich auch an ihrer Effektivität und Produktivität gemessen werden. Die Erfüllung dieser Kriterien ist an bestimmte Voraussetzungen gebunden, die im wesentlichen auf die Erfassung des Leistungsaspekts der Arbeit gerichtet sind. Als eine Beurteilungsebene hierfür bieten sich die aus der Zuverlässigkeitsanalyse abgeleiteten Merkmale an. Unter Zuverlässigkeit in der Arbeitstätigkeit wird die angemessene Aufgabenerfüllung über eine bestimmte Zeitdauer hinweg bei definierten Bedingungen verstanden. Damit enthält das Kriterium der Zuverlässigkeit einen Bezug zum (stofflichen) Arbeitsergebnis, wobei die Berücksichtigung der Angemessenheit der Aufgabenerfüllung potentiell auch die Verbindung zur Effektivität erlaubt. Die Angemessenheit nämlich kann verstanden werden als eine Aussage über den Aufwand, mit dem ein Ergebnis erreicht wird. Dieser Bezug der Leistung zum notwendigen Aufwand wird in Anlehnung an ökonomische Kriterien als Effektivität bezeichnet. Die Effektivität ist also ein integrierendes Kriterium, in dem die Aussagen über die Beanspruchung mit dem unmittelbaren Resultat der Arbeit verknüpft werden.

Zwei Anmerkungen seien wegen einiger notwendiger Vereinfachungen angefügt: Zunächst ist nachdrücklich hervorzuheben, daß die Wechselwirkung zwischen Produktivität, Effektivität und Persönlichkeitsentwicklung eine nur unter sozialistischen Produktionsverhältnissen geltende Gesetzmäßigkeit zum Ausdruck bringt: hohe Arbeitsproduktivität und -effektivität sowie Persönlichkeitsentwicklung und geringe Belastung bei der Arbeit bedingen

einander, d.h., persönlichkeitsfordernde Tätigkeit sichert auch eine hohe Effektivität.

Es ist darauf hinzuweisen, daß die Bewertung der Entwicklungsmöglichkeiten sowie der Ausschöpfung der Fähigkeiten der Werktätigen und andere Gesichtspunkte der Beurteilung von Persönlichkeitsentwicklung gegenwärtig zu den zentralen Anliegen arbeits- und ingenieur-psychologischer Untersuchungen gehören. Zum zweiten ist zu sagen, daß die psychologischen Indikatoren für die Bewertung arbeitsgestalterischer Maßnahmen gegenwärtig bezüglich ihrer Maßbarkeit sowie des normativen Aspekts einen unterschiedlichen Bearbeitungsstand aufweisen. Während die realisierbaren Möglichkeiten zur Verhinderung negativer Arbeitsauswirkungen sowohl in theoretischer wie praktischer Hinsicht recht fortgeschritten sind und wesentliche Aussagen für die Beurteilung von Beanspruchung und Arbeitsauswirkungen im Projektierungsstadium ermöglichen, ist dies bei der Effektivitätsbestimmung nicht in gleichem Maße der Fall. Insbesondere die quantitative Bestimmung von Effektivitätskennwerten, also der funktionellen Beziehung zwischen Leistung und Beanspruchung, ist bislang nicht eindeutig gelöst worden und sollte als Forschungsgegenstand starker beachtet werden.

Im Bereich der Arbeitsgestaltung sind mehrere Ansatzpunkte möglich. Als Voraussetzung, die in den folgenden Ausführungen nicht weiter erläutert wird, muß beachtet werden, daß fast alle Maßnahmen und Lösungen nur in Rahmen der Arbeitswissenschaften bzw. der Ergonomie und in Arbeitsteilung mit diesen Disziplinen zu realisieren sind. Der Inhalt der Arbeitsgestaltung nach psychologischen Erkenntnissen - kurz der "Psychologischen Arbeitsgestaltung" - besteht in der Projektierung der Tätigkeit und der Bedingungen entsprechend den Gesetzmäßigkeiten der menschlichen Informationsaufnahme, -verarbeitung und Handlungsausführung während der Tätigkeit.

Psychologische Lösungen für die Arbeitsgestaltung müssen daher auf der Kenntnis jener kognitiven Prozesse beruhen, die die Tätigkeit determinieren. Anhand der Wege der psychologischen Arbeitsgestaltung kann diese Aussage exemplarisch verdeutlicht werden.

Durchforstet man die Zugänge zur psychologischen Arbeitsgestaltung, mit der Funktionsverteilung als Ausgangspunkt, der Arbeitsverfahrens- und Arbeitsmittelgestaltung sowie der Arbeitsorganisation nach ihrem gemeinsamen theoretischen Hintergrund, so wird die Aussage verständlich, daß alle psychologischen Lösungsvorschläge zur Arbeitsgestaltung auf den Kenntnissen über Struktur und Gesetzmäßigkeiten jener informationsvorbereitenden Prozesse beruhen müssen, die die Tätigkeit determinieren [16, 11-14].

Aufgaben zum Text

1. Übersetzen Sie folgende Wörter und Wortgruppen:

das Anliegen; in der Bereitstellung der Möglichkeiten; die Erschließung der Reserven; die Beanspruchungskriterien; die Zuverlässigkeitsanalyse; die Beurteilungsebene.

2. Übersetzen Sie im Kontext alle Wörter und Wortgruppen mit der Komponente "angemessen":

die angemessene Aufgabenerfüllung; die Angemessenheit der Aufgabenerfüllung; ein angemessener Arbeitsinhalt.

3. Übersetzen Sie im Kontext die zusammengesetzten Wörter mit der Komponente "Leistung-":

die Leistungsvoraussetzungen, die Leistungsmotivation, der Leistungsaspekt.

4. Übersetzen Sie folgende Wortgruppen entsprechend dem Kontext; beachten Sie die Übersetzung:

a) der zusammengesetzten Adjektive: die humanwissenschaftlichen Disziplinen; die arbeitsgestalterischen Kriterien;

b) der attributiv gebrauchten Partizipien: von entscheidender Bedeutung sein; der entscheidende Zugang; der grundlegende Ansatzpunkt; die produktionsvorbereitenden Tätigkeiten; die persönlichkeitsformende Arbeit; das integrierende Kriterium.

5. Antworten Sie auf die Frage "Worum handelt es sich in diesem Satz?" nach folgendem Muster:

Viele Fragen sind mit dem Arbeitsprozeß verknüpft. --> In diesem Satz handelt es sich um viele mit dem Arbeitsprozeß verknüpfte Fragen.

1. Das Menschenbild wird von der Gesellschaftsordnung geprägt. 2. Diese Merkmale werden aus der Zuverlässigkeitsanalyse abgeleitet. 3. In Schema ist die Wechselwirkung zwischen Produktivität, Effektivität und Persönlichkeitsentwicklung zum Ausdruck gebracht.

6. Wandeln Sie die Sätze nach folgendem Muster um:

Folgender Sachverhalt muß beschrieben werden. --> Folgender Sachverhalt ist zu beschreiben. --> Folgender Sachverhalt sei beschrieben.

1. Zwei Anmerkungen müssen angefügt werden. 2. Folgende wichtige Merkmale müssen hervorgehoben werden. 3. Das Problem der produktionsvorbereitenden Tätigkeiten muß untersucht werden.

7. Verbinden Sie die Sätze nach folgendem Muster:

Einige Wissenschaftler zählen die Psychologie zu Naturwissenschaften. Von den anderen aber wird sie zu Gesellschaftswissenschaften gezählt. --> Während einige Wissenschaftler die Psychologie zu Naturwissenschaften zählen, wird sie von den anderen zu Gesellschaftswissenschaften gezählt

1. Auf diesem Forschungsgebiet sind viele Erfahrungen gesammelt. Die theoretische Konzeption ist aber noch nicht ausgearbeitet. 2. Der Forscher hat viele Experimente durchgeführt. Die Resultate konnte er aber nicht verallgemeinern. 3. Beim Entwurf technischer Anlagen wurde das Niveau der Produktivkräfte berücksichtigt. An die Arbeitsbedingungen war aber nicht gedacht.

8. Sagen Sie, wie folgende Sachverhalte im Text formuliert sind:

1. Die Möglichkeiten zur Verhinderung negativer Arbeitsauswirkungen sind recht fortgeschritten. Bei der Effektivitätsbestimmung ist das aber nicht im gleichen Maße der Fall. 2. Da ein angemessener Arbeitsinhalt eine wesentliche Komponente der Leistungsmotivation ist, liegt in der Bereitstellung dieser Möglichkeiten eine hohe Potenz für die Steigerung der Arbeitsproduktivität. 3. Zwei Anmerkungen seien angefügt.

9. Übersetzen Sie schriftlich die unterstrichenen Sätze.

TEXT ZUM VERSTEHENDEN LESEN

Lesen Sie folgenden Text ohne Wörterbuch.

Texterläuterungen

fortwährend - ständig
der Arbeitsauftrag - задание
das Engagement - hier: активное участие
anfallen - hier: als Nebenerscheinung entstehen
die Beschaffenheit - die Eigenschaft
unausweichlich - неизбежно
gemäß - entsprechend

PROJEKTIEREN VON ARBEITSTATIGKEITEN ALS TEIL DER ARBEITSGESTALTUNG

Konstrukteure, Technologen und Ökonomen treffen beim Projektieren und Konstruieren von Erzeugnissen, insbesondere wenn es Arbeitsmittel sind, beim Festlegen von Technologien, beim Ausarbeiten der Fertigungsorganisation sowie dem Festlegen der Arbeitsorganisation fortwährend auch Entscheidungen über die Beschaffenheit künftiger Arbeitstätigkeiten und über die Bedingungen, unter denen sie ausgeführt werden müssen. Beim Projektieren von Technologien, Anlagen, Maschinen oder Werkzeugen und Fertigungsprozessen werden unausweichlich Arbeitsaufträge und somit Arbeitstätigkeiten projektiert. Dieses Projektieren von Arbeitstätigkeiten kann als Nebenergebnis der im Mittelpunkt stehenden technologischen Entscheidungen anfallen oder selbst wenigstens gleichberechtigtes wenn nicht vorrangiges Gestaltungsanliegen sein. Da nicht als erwiesen gelten kann, daß als Nebenergebnis technischer Lösungen anfallende Arbeitsaufträge im Selbstlauf gleichzeitig optimale Arbeitsanforderungen erzeugen, gewinnen Grundlagen für das gezielte Projektieren von Arbeitstätigkeiten an praktischer Bedeutung. Das gilt mit besonderem Nachdruck für eine Art der Rationalisierung, die den technischen, ökonomischen und sozialen Fortschritt als einheitlichen Vorgang anzielt. Die Technik soll den menschlichen Bedürfnissen gemäß gestaltet werden und das produktive Leistungsvermögen und Wohlbefinden des Menschen in der Arbeit anregen.

Grundlagen des Projektierens von Arbeitstätigkeiten sind:

- klar definierte technisch-ökonomische und soziale Ziele, die beim Projektieren von Arbeitstätigkeiten erreicht werden sollen;
- nach Möglichkeit wenigstens auf Intervallskalenniveau quantifizierte technische, ökonomische und soziale Merkmale, an denen der Abstand der erreichten Lösungen von den Zielen abgelesen werden kann;
- Zusammenstellungen des zu berücksichtigenden Wissens und der Vorgehensweisen beim Projektieren von Arbeitstätigkeiten.

Ergebnisse des Projektierens von Arbeitstätigkeiten sind technische und organisatorische Lösungen, deren Grundlagen Technologie und Ökonomie bereitstellen. Darüber hinaus sind beim Projektieren von Arbeitstätigkeiten die körperlichen und geistigen Leistungsvoraussetzungen der einzusetzenden Menschen mit den Entwicklungsmöglichkeiten zu berücksichtigen. Das Wissen um körperliche Leistungsvoraussetzungen stellen Anthropometrie, Anatomie und Physiologie sowie Arbeitsmedizin dar. Das Wissen um die geistigen (kognitiven) einschließlich einstellungsmäßigen (motivationalen) Leistungsvoraussetzungen, welche alle Arbeitstätigkeiten regulieren, gewinnt und sammelt die Psychologie.

Die psychologischen Grundlagen von Arbeitstätigkeiten sind aufgrund der Regulation der Tätigkeit durch psychische Vorgänge, Repräsentationen und Eigenschaften zwar wesentliche, aber nicht die alleinigen Voraussetzungen für

das Projektieren von Arbeitstätigkeiten durch die Gestaltung von Erzeugnissen, Fertigungsprozessen und Organisationsformen.

Weiter ist zu bedenken, daß das gesellschaftliche Anliegen der Arbeitsgestaltung umfassender ist als das des Projektierens konkreter Klassen von Arbeitstätigkeiten für umschriebene Personenkreise, auf deren psychologische Grundlagen sich der arbeitspsychologische Beitrag konzentriert:

Arbeitstätigkeiten sind Bestandteil des gesellschaftlichen Reproduktionsprozesses. Die konkreten Auswirkungen der Funktion der Werktätigen als Eigentümer bieten zahlreiche Möglichkeiten für eine Arbeitsgestaltung im weiteren Sinne durch das Teilnehmen an der Leitung und Planung, am Projektieren künftiger und Verbessern bestehender Arbeitsprozesse oder am Verbessern von Arbeits- und Lebensbedingungen. Beispiele für derartige, über die jeweilige Arbeitstätigkeit hinausgehende Maßnahmen der Arbeitsgestaltung sind bereits die Garantie eines qualifikationsgerechten Arbeitsplatzes, die Wettbewerbsführung der Arbeitskollektive, die regelmäßigen Produktionsberatungen mit den Werktätigen, die Neuererbewegung, die Qualifizierungsmöglichkeiten während der Arbeitszeit, die sozialpolitischen Maßnahmen für arbeitende Mütter, die gesellschaftlichen Funktionen im Betrieb oder darüber hinaus auch die mit dem Wettbewerb der Kollektive verknüpften kulturellen und sportlichen Aktivitäten.

Diese umfassenden gesellschaftlichen Möglichkeiten einer Gestaltung von Arbeitsprozessen schaffen Voraussetzungen für das dem sozialistischen Menschenbild verpflichtete Projektieren der Klassen einzelner Arbeitstätigkeiten für umschriebene Personengruppen, sie setzen Maßstäbe dafür und werden rückwirkend durch konkrete Arbeitstätigkeiten beeinflusst: Neuerergruppen entwickeln unter Ausnutzung ihrer arbeitswissenschaftlichen Grundausbildung und erforderlichenfalls unterstützt von Ingenieuren oder Arbeitswissenschaftlern Vorschläge für Arbeitstätigkeiten, die der Forderung nach progressiven Arbeitsinhalten beispielsweise durch das Erhöhen der Möglichkeiten zum selbstständigen Entscheiden genügen. Umgekehrt gibt es Hinweise darauf, daß die Anforderungen der langfristig ausgeübten Arbeitstätigkeit Einfluß auf Art und Umfang des Engagements in gesellschaftlichen Funktionen und die Art der kulturellen Freizeitinteressen haben [6, 13-14].

Aufgaben zum Text

1. Suchen Sie im Text bestimmte Informationen über:

1. das Projektieren von Arbeitstätigkeiten als Nebenergebnis der technologischen Entscheidungen;
2. die Zielvorgaben für das Projektieren von Arbeitsaufträgen;
3. die Forderung nach progressiven Arbeitsinhalten.

2. Beantworten Sie folgende Fragen anhand des Textes:

1. Welche Rolle spielt das Projektieren von Arbeitstätigkeiten bei der Arbeitsgestaltung?
2. Was ist beim Projektieren von Arbeitstätigkeiten zu berücksichtigen?
3. Welche wissenschaftlichen Kenntnisse sind beim Projektieren von Arbeitstätigkeiten notwendig?

3. Bestimmen Sie, ob folgende Thesen dem Inhalt des Textes entsprechen:

1. Die Technik ist den menschlichen Bedürfnissen entsprechend gestaltet und regt das produktive Leistungsvermögen des Menschen.
2. Die psychologischen Grundlagen von Arbeitstätigkeiten sind nicht die einzigen Voraussetzungen für deren Projektieren.
3. Progressive Arbeitsinhalte kann man nur durch die Möglichkeiten zum selbständigen Entscheiden erhöhen.

4. Bereiten Sie eine Mitteilung zur Thematik des Textes vor. Verwenden Sie dabei folgende Wörter und Wortgruppen:

unter den Bedingungen; künftig; optimal; gemeinsam; gelten für; die menschlichen Bedürfnisse; beeinflussen.

TEXT ZUM REFERIEREN UND ANNOTIEREN

Lesen Sie folgenden Text ohne Wörterbuch.

Texterläuterungen

die Fluktuation - текучесть кадров
die Einarbeitungsverluste - издержки "вработываемости"

Ziele der psychologischen Arbeitsgestaltung

Welche Ziele verfolgen psychologische Beiträge zur Arbeitsgestaltung?

Auch die Ziele der psychologischen Arbeitsgestaltung ordnen sich ein in das Anliegen, die Ergebnisse des wissenschaftlich-technischen Fortschritts mit den Vorzügen der sozialistischen Gesellschaftsordnung zu verbinden, um zur Steigerung der Effektivität der Produktion, der Gesundheits- sowie der Persönlichkeitsförderung im Arbeitsprozeß beizutragen.

Ihrem Gegenstande entsprechend, konzentriert sich die spezielle Arbeits- und Ingenieurpsychologie bei der Arbeitsgestaltung auf solche Maßnahmen, welche die regulierende psychische Struktur konkreter Arbeitstätigkeiten für umschriebene Beschäftigtengruppen durch Veränderungen der

Arbeitsbedingungen verbessern. Derartige Maßnahmen müssen entsprechend der dargestellten Aufgabenstellung gleichzeitig mehrere Ziele erfüllen:

1. Hohe Effektivität der Arbeit.

Bekanntlich setzt das Erfüllen der gesellschaftlichen und individuellen Zielstellungen hinsichtlich der weiter verbesserten Lebens- und Arbeitsbedingungen planmäßiges Wachstum der Arbeitsproduktivität voraus.

Durch die interiorisierte gesellschaftliche Bewertung von Arbeitsleistungen ermöglicht effektives Arbeiten für den einzelnen nicht nur das Befriedigen materieller Bedürfnisse, sondern auch das Verwirklichen von als moralischen Zielsetzungen übernommenen gesellschaftlichen Normen und von sozialer Anerkennung. Auch das im Effektivitätsbegriff beschriebene Verhältnis von Aufwand und Ertrag betrifft nicht nur volkswirtschaftliche, sondern auch individuelle Kalküle, z.B. in Form des Abwagens von Leistung und Beanspruchung.

In volkswirtschaftlicher Hinsicht gehen in den Aufwand auch Kosten ein, die durch Fluktuation und Einarbeitungsverluste, Krankenstand oder durch Folgen eines unausgenutzten Bildungspotentials entstehen. Der psychologische Beitrag zur Effektivitätsbestimmung und -steigerung besteht darin, Aufwandsgrößen, die mit Auswirkungen von Arbeitsanforderungen an Menschen entstehen, umfassender einbeziehbar zu machen: Nutzung der erlernten Leistungsvoraussetzungen einschließlich ihres motivierenden Effektes, Verluste durch Ermüdung oder Monotonieerleben oder allgemeine Bedingensbeeinträchtigungen, anforderungsbedingtes Desinteresse mit der Folge unzureichender Arbeitszeitausnutzung oder erhöhter Fluktuation sowie arbeitsbedingter Krankenstandserhöhung.

2. Schutz der Werktätigen vor körperlichen und psychischen Beeinträchtigungen und Schädigungen durch den Arbeitsprozeß.

Im Sinne der Definition der Weltgesundheitsorganisation zum Begriff Gesundheit als vollständiges körperliches, geistiges und soziales Wohlbefinden sind darin nicht nur Betriebsunfälle, Berufskrankheiten und sonstige Arbeitsschaden, sondern auch nervöse Störungen und Beeinträchtigungen des Wohlbefindens durch Fehlbeanspruchungen wie arbeitsbedingte Neurosen, Monotonieerleben oder arbeitsbedingte Übermüdung eingeschlossen.

3. Sicherung von Wirkungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für wesentliche Fähigkeits- und Einstellungsbereiche im Arbeitsprozeß.

Um jedem einzelnen zu ermöglichen, "seine sämtlichen Fähigkeiten, körperliche wie geistige, nach allen Richtungen hin auszubilden und zu bestatigen" (ENGELS) sowie die "Arbeit zum ersten Lebensbedürfnis" werden zu lassen, ist eine persönlichkeitsfordernde Arbeitsgestaltung unerlässlich. Sie ist für die Gesellschaft also nicht ein vordergrundiges, wirkungsvolles Mittel zur Produktivitätssteigerung und zur Erzeugung von Arbeitszufriedenheit, sondern ein unerlässlicher Bestandteil umfassenderer Zielstellungen. Zugleich entspricht die

persönlichkeitsfördernde Arbeitsgestaltung der objektiven Entwicklung des Bedürfnisses wesentlicher Teile der werktätigen Bevölkerung nach Arbeitsaufgaben, welche die vorhandene Qualifikation nutzen, Selbständigkeit und Verantwortungsübernahme ermöglichen.

Diese drei Zielstellungen schließen sich im Prinzip weder aus, noch müssen sie kompromißhaft vereinbar gemacht werden, sondern sie unterstützen einander: Sachgerechte persönlichkeitsfördernde Arbeitsgestaltung ermöglicht unter anderem wegen der motivierenden Wirkung progressiver Arbeitsinhalte zugleich eine besonders wirkungsvolle Leistungssteuerung. Angemessen gestalteter Schutz vor Gefährdungen und Beeinträchtigungen vermag zugleich Leistungshemmnisse zu beseitigen. Persönlichkeitsfördernde Arbeitsgestaltungsmaßnahmen vermögen zur Optimierung psychischer Anforderungen und mithin zur Belastungsprophylaxe beizutragen.

Zum Verwirklichen dieser Zielstellungen psychologischer Beiträge zur Arbeitsgestaltung ist ein System von Bewertungsmerkmalen der Arbeitstätigkeiten unerlässlich, daß

- durch Einstufung des gegebenen Zustands Veränderungserfordernisse aufzeigt,
- eine für die Maßnahmenableitung genügend präzise Darstellung des Sollzustandes ermöglicht und
- zur Wirkungsbeurteilung von Gestaltungsmaßnahmen geeignet ist.

Psychologisch bewertet werden psychisch regulierte Arbeitstätigkeiten einschließlich ihrer Auswirkungen. Diese psychisch regulierten Arbeitstätigkeiten werden durch die oben benannten Gestaltungswege geschaffen bzw. verändert. Das Bewertungssystem bewertet also die Ausgangsbedingungen [6, 19-21].

Aufgaben zum Text

1. Referieren Sie den Text. Gebrauchen Sie folgende Klischees:

es handelt sich um ...; der Autor weist überzeugend nach, daß ...; ausgehend von der Analyse ... kommt der Autor zum Schluß ...; daraus folgt, daß

2. Annotieren Sie den Text. Machen Sie diese Aufgabe schriftlich. Gebrauchen Sie folgende Klischees:

im Mittelpunkt des Abschnittes stehen die Probleme ...; die Arbeit ist durch ... gekennzeichnet; es ist ersichtlich, daß ...

PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND KINDERPSYCHOLOGIE

Padagogische Psychologie: Disziplin der Psychologie im Bereich der gesellschaftlichen Prozesse von Bildung und Erziehung. Ihr Gegenstand ist die Herausbildung und Veränderung der psychischen Inhalte, Prozesse und Zustände

und deren habituelle* Verfestigung in Form psychischer Eigenschaften beim menschlichen Individuum bei speziell organisierter Bildung und Erziehung.

Sie stützt sich dabei auf Erkenntnisse der Allgemeinen und Persönlichkeitspsychologie und anderer psychologischer Disziplinen sowie der Pädagogik und anderer Nachbarwissenschaften und trägt ihrerseits zu deren Weiterentwicklung bei [2, 435].

Die für den Menschen spezifischen Entwicklungsgesetze werden in Rahmen der speziellen Entwicklungspsychologie und dabei besonders von KINDER- und JUGENDPSYCHOLOGIE bearbeitet [2, 485].

TEXT ZUM ANALYTISCHEN LESEN

Lesen Sie folgenden Text mit dem Wörterbuch.

Denkpsychologische Aspekte der Kenntnisaaneignung

Die Aneignung von Kenntnissen durch Schüler wird dann rationell und effektiv zu steuern sein, wenn der Lehrer einige wichtige Gesetzmäßigkeiten kennt, denen dieser Prozeß unterworfen ist.

Wesentliche Gesetzmäßigkeiten und Bedingungen des Kenntniserwerbs lassen sich an den Prozessen des Bildens und Identifizierens von Begriffen aufspüren. Sie beruhen auf dem Vorgang des Klassifizierens, worunter das Bilden von Klassen über einen Objektbereich zu verstehen ist, das auf der Grundlage eines Merkmals oder eines Merkmalkomplexes erfolgt. Bei der Untersuchung begriffsanalogen Klassifizierens von Objekten erkannte man vier wesentliche Momente, die auch in höheren kognitiven Prozessen nachweisbar sind:

- Das Auswählen klassifizierungsrelevanter Merkmale,
- die Hypothesenbildung an Entscheidungsstellen,
- die Entscheidung selbst und
- die Rückmeldung über die Richtigkeit der Zuordnung.

Welche Merkmale als klassifizierungsrelevant erscheinen, hängt vom Orientierungsanlaß und auch von der im Gedächtnis aufbewahrten Vorinformation ab. Somit können je nach Situation unterschiedliche Objekteigenschaften als Merkmale in der Begriffsbildung eingehen. Bereits dieser Sachverhalt ist pädagogisch relevant. Er zeigt sich in unterschiedlichen Einstellungen zum Erkenntnisobjekt, mit denen Schüler an den Kenntniserwerb herangehen, und welche Merkmale als wesentlich aufgefaßt und gemerkt werden.

Beim Vermitteln von Kenntnissen kann der Lehrer den Schülern solche Merkmale bewußt machen. Beim außerunterrichtlichen Kenntniserwerb geschieht so etwas kaum. Selbst im Unterricht wird oft nur der komplexe Gegenstand

* habituell - ставший привычным

vorgestellt als natürlicher Gegenstand oder Modell gezeigt, als Beispiel erläutert oder als Terminus gehandhabt, ohne daß die Merkmale explizit genannt und eingeprägt werden. In dieser Form empirischer Kenntniserwerb wird der Schüler erst nach und nach die richtigen Merkmale dadurch finden, daß richtige Antworten bestätigt und Fehler korrigiert werden. Es ist offensichtlich, daß auf diese Art und Weise nur anschauliche Merkmale in die Begriffsbildung eingehen. Für wissenschaftliche Begriffe reicht daher dieses Vorgehen nicht aus.

Das Auffinden klassifizierungsrelevanter Merkmale vollzieht sich meistens stufenweise. Es geschieht in Entscheidungssituationen, in denen ein Informationsgewinn erzielt werden soll. Die Merkmalsprüfung, die zu einer Entscheidung für eine der möglichen Alternativen führt, bezeichnet man als Hypothesenbildung. Von der Rückmeldung auf die Entscheidung hängt ab, ob die jeweilige Hypothese aufrechterhalten oder verworfen wird. Wird keine Entscheidungssituation erlebt, können keine Hypothesen gebildet werden.

Die Entscheidungssituationen können beim Begriffserwerb in zwei typischen Erscheinungsformen auftreten:

– Es sind die klassifizierungsrelevanten Merkmale zu finden. Dazu sind viele Erscheinungsformen bekannt. Durch Erfolgsbestätigung wird vom Effekt her die richtige Hypothese bekräftigt.

– Die den Begriff konstituierenden Merkmale sind bekannt. Sie sind in unterschiedlichen Erscheinungsformen aufzufinden.

Im ersten Fall bleibt der angeeignete Begriff auf den Bereich der Merkmale beschränkt, die anschaulich erfassbar oder erschließbar sind, sich aber relativ eng auf den durch die Beispiele repräsentierten Bereich beziehen. Die auf diese Weise angeeigneten Begriffe erreichen im allgemeinen das Niveau empirischer Kenntnisse. Die vielfältigen Vermittlungen zu anderen Erscheinungen lassen sich in den so gewonnenen Begriffen nicht abbilden. Diese Form der Aneignung von Kenntnissen besitzt trotz ihrer Nachteile ihre Berechtigung. Für viele Formen außerschulischen und auch spontanen Lernens ist sie typisch. Wer in einem Fachbuch einem neuen Begriff begegnet, wird versuchen, ihn dadurch zu verstehen, daß er die Sachverhalte analysiert, in denen er verwendet wird.

Die zweite angeführte Situation ist dadurch gekennzeichnet, daß der Schüler über mehr oder weniger Vorinformationen verfügt, um einen Sachverhalt zu identifizieren. Werden ihm diese vollständig und wissenschaftlich einwandfrei gegeben, so kann er sich bei geeigneter Aufgabenstellung Begriffe unmittelbar auf theoretischem Niveau aneignen.

Für die Aneignung des Begriffes sind nicht nur die einzelnen Hypothesen wichtig. Auch die Art und Weise oder die Regelmäßigkeit, nach der die Hypothesen gebildet werden, bestimmen, bis zu welchem Grade Begriffe adäquat ausgebildet werden. Die dazu erforderliche Verknüpfung von bedeutungsabhängigen Entscheidungsschritten über notwendige Transformationen zum Zwecke der Gewinnung von Information bezeichnet man als Strategie.

Welche Strategie jeweils geeignet ist, hängt von der Merkmalsverknüpfung ab, durch die die Struktur des zu erkennenden Begriffes bestimmt wird. Damit wird unser Blick zunächst auf das Objekt der Erkenntnis gerichtet. Nach logischen Gesichtspunkten ist die Anforderungsstruktur der Aufgabe zu bestimmen. Bei Begriffen wird dazu die Anzahl der wesentlichen Merkmale und ihre Verknüpfung, ob konjunktiv oder disjunktiv, herangezogen. Danach läßt sich eine Idealstrategie ausarbeiten, die wiederum in Form von Verfahrenkenntnissen vermittelt werden konnte. In psychologischen Grundlagenuntersuchungen stellte sich jedoch heraus, daß die Versuchspersonen im allgemeinen keine ideale Strategie verwenden, weil das voraussetzt, daß die Begriffsstruktur bekannt ist. Das ist jedoch beim Kennenlernen eines neuen Begriffes meistens nicht gegeben. In diesen Fällen prüften die Versuchspersonen zunächst, ob der Begriff durch ein Merkmal definiert ist. Ließ sich das nicht bestätigen, wurde nach einer konjunktiven Verknüpfung von zwei Merkmalen gesucht und erst danach nach einer disjunktiven. Ähnliche Erscheinungen finden wir bei Schülern vor. Selbst wenn man ihnen alle Bestimmungsstücke eines Begriffes vermittelt, verwenden sie beim Anwenden des Begriffs sehr häufig nur ein relevantes Merkmal. Erst nach dem Scheitern beachten sie mehrere. Im Unterricht bleibt der Begriffserwerb häufig auf den empirischen Weg beschränkt. Durch jahrelange Erfahrung des Schülers bilden sich auf diese Weise Strategien dafür heraus, die für einzelne oft typisch sind [14, 170-172].

Aufgaben zum Text

1. Übersetzen Sie folgende Wörter und Wortgruppen:

unterworfen sein, aufspüren, der Orientierungsanlaß, handhaben, das Vorgehen, aufrechterhalten, vom Effekt her, die Berechtigung, die Entscheidungsschritte, die Anforderungsstruktur.

2. Übersetzen Sie im Kontext alle zusammengesetzten Substantive und alle Wortgruppen mit der Komponente "Kenntnis":

der Kenntniserwerb, die Kenntnisaneignung, die Kenntniserweiterung, die Verfahrenkenntnisse, die Aneignung von Kenntnissen, das Vermitteln von Kenntnissen.

3. Übersetzen Sie folgende Wortgruppen entsprechend dem Kontext; beachten Sie die Übersetzung der Attribute:

das begriffsanaloge Klassifizieren; klassifizierungsrelevante Merkmale; theorieabhängiges Streben.

4. Beantworten Sie folgende Fragen nach dem Muster:

Kann man dieses komplizierte Problem lösen? - Ja, dieses komplizierte Problem läßt sich lösen.

1. Kann man die Gesetzmäßigkeiten des Kenntniserwerbs an den Prozessen des Bildens und Identifizierens von Begriffen aufspüren? 2. Kann man auch in höheren kognitiven Prozessen wesentliche Momente (Hypothesenbildung, Entscheidung usw.) nachweisen?

5. Wandeln Sie die unterstrichenen Nebensätze nach folgendem Muster um:

Das Resultat, das vom Forscher erzielt ist. - Das vom Forscher erzielte Resultat.

1. Die Vorinformation, die im Gedächtnis aufbewahrt ist. 2. Diese Merkmale beziehen sich relativ eng auf den Bereich, der durch die Beispiele repräsentiert ist.

6. Sagen Sie, wie folgende Sachverhalte im Text formuliert sind:

1. Darunter kann das Bilden von Klassen verstanden werden. 2. Nach logischen Gesichtspunkten muß die Anforderungsstruktur der Aufgabe bestimmt werden. 3. Die den Begriff konstruierenden Merkmale können in unterschiedlichen Formen auftreten. 4. Bei der Untersuchung begriffsanaloger Klassifizierens von Objekten lassen sich viele wesentliche Momente nachweisen. 5. Konnte das nicht bestätigt werden, wurde nach einer Verknüpfung von zwei Merkmalen gesucht. 6. Selbst im Unterricht wird oft nur der komplexe Gegenstand vorgestellt. Dabei werden die Merkmale weder explizit genannt noch eingeprengt.

7. Übersetzen Sie schriftlich die unterstrichenen Sätze.

TEXT ZUM VERSTEHENDEN LESEN

Lesen Sie folgenden Text ohne Wörterbuch.

Texterläuterungen

die Beschreibungsmodi - die Beschreibungsweisen

die Pramissen - die Voraussetzungen

implizieren - etw. mit einbegreifen, einbeziehen: der Plan impliziert hohe Anforderungen an alle Mitarbeiter

konsistent - standhaft, fest

die Disposition - die Gesamtheit der inneren Voraussetzungen

die Verinnerlichung - die Interiorisation

zunehmend - hier: wachsend

Psychologisch-beschreibende Persönlichkeitscharakteristik

Bislang haben wir bewußt bei der Klassifikation der Beschreibungsmodi von Verhaltensbeschreibungen und nicht von Persönlichkeitscharakteristiken (bzw. von Persönlichkeitsbeschreibung durch Verhaltensbeschreibung) gesprochen. Die Subjektivität der interpretierenden Verhaltensbeschreibung kann durch verschiedene Standardisierungsverfahren und Registrierhilfen, beispielsweise durch die Verwendung eines Phonometers zur Messung der Lautstärke beim Anklopfen, eingeschränkt, d.h. der Objektivität der registrierenden Verhaltensbeschreibung angenähert werden. Bei der interpretierenden Verhaltensbeschreibung werden zwar im engeren Sinne bereits psychologische Eigenschaftsbegriffe zur Persönlichkeitsbeschreibung verwendet, sie bleiben jedoch an konkrete Verhaltensweisen gebunden, sind letztlich mehr oder weniger generalisierte, aber an konkrete Anforderungen orientierte Verhaltensbeschreibungen. Werden diese an einen konkreten Verhaltensbereich gebundenen psychologischen Eigenschaftsbegriffe soweit generalisiert, daß sie nicht mehr an bestimmte konkrete Anforderungsbereiche gebunden ist, so ergibt sich eine neue Qualität der Beurteilungspraxis. Der Übergang von der mittelbaren Persönlichkeitscharakteristik durch Verhaltensbeschreibung zur direkten Persönlichkeitsbeurteilung durch psychische Eigenschaften ist vollzogen. "Aus adverbialen Verhaltens-Zügen werden adjektivische Persönlichkeits- oder Charaktereigenschaften" (GRAUMANN). Bei Transformation unseres Ausgangsbeispiels auf die Ebene der psychologisch-beschreibenden Persönlichkeitscharakteristik könnte die diagnostische Aussage beispielsweise nun lauten: P. ist schüchtern.

Zu dieser adjektivischen Persönlichkeitsbeschreibung kann man auf zwei verschiedenen Wegen gelangen, die sehr unterschiedliche wissenschaftstheoretische Pramissen der Psychodiagnostik implizieren. Die adjektivische Beschreibung kann als weitergeführte generalisierte Verhaltensbeschreibung aufgefaßt werden, bei der man von konkreten Verhaltensweisen überhaupt abstrahiert (Abstraktionshypothese der Eigenschaftsbestimmung in der Psychologie), oder aber man schließt von konsistenten Verhaltensweisen auf "dahinterstehende" Verhaltensdispositionen, die das Verhalten determinieren (Dispositionshypothese der Eigenschaftsbestimmung in der Psychologie).

Bei der Dispositionshypothese können wir unter genetischem Aspekt der Entstehung von psychischen Eigenschaften zwei gegensätzliche Varianten unterscheiden, die Interiorisationshypothese und die Exteriorisationshypothese. Erstere faßt die psychischen Eigenschaften als habitualisierte Komponenten der Tätigkeitsregulation auf, die durch Verfestigung und Verinnerlichung aktueller Handlungskomponenten in sich wiederholenden Tätigkeiten entstehen. Die Exteriorisationshypothese geht von Vorhandensein endogen bedingter

Verhaltensdisposition aus und führt zum psychischen Determinismus des Verhaltens, der in den folgenden Beschreibungsmodi noch deutlicher wird.

Unabhängig von den wissenschaftstheoretischen Prämissen können wir bei allen psychologisierenden Persönlichkeitsbeschreibungen eine zunehmende Unbestimmtheit der Aussagen gegenüber den Verhaltensbeschreibungen feststellen. Wir wollen uns darauf beschränken, auf drei Aspekte dieser Unbestimmtheit hinzuweisen, auf die Skalenproblematik, die Situationsbezogenheit und die Hypothesenproblematik. Ist es schon schwierig, für die Skala "lautleise" beim Anklopfen eine generell gültige Norm für die Verhaltensbeurteilung zu definieren oder aus der menschlichen Erfahrung zu extrahieren, so ist es etwa bei der Skala "schüchtern-dreist" schon fast nicht mehr möglich, einheitliche Maßstäbe zu definieren. Die in unserer Sprache vorfindbaren quantifizierenden Verstärker (sehr, etwas, wenig, außerordentlich usw.) erweisen sich als wenig geeignet Hilfsmittel zur genaueren Eigenschaftsbestimmung, weil der Ausdruck "sehr schüchtern" ebenfalls subjektiv vieldeutig ist. Zweitens kann man kaum davon ausgehen, daß ein Mensch in allen Situationen gleichermaßen "schüchtern" ist. Bei der interpretierenden Verhaltensbeschreibung bleibt der Anforderungsbezug erhalten (Betreten des Zimmers), so daß der Gültigkeitsbereich der Aussage hinsichtlich des Betätigungsfeldes definiert ist. Bei der psychologisch-beschreibenden Persönlichkeitscharakteristik ist das nicht der Fall, folglich bleibt für spekulative Deutungen ein großer Spielraum. Und schließlich ist auch die Theorieabhängigkeit der diagnostischen Aussage bei der psychologisierenden Persönlichkeitsbeschreibung weitaus größer als bei der Verhaltensbeschreibung, die ja nach größtmöglicher Theorieunabhängigkeit strebt, obwohl dieses Streben ebenfalls theorieabhängig ist. Die Ableitung der Aussage "P. ist schüchtern" beispielsweise aus der Tatsache, daß er leise anklopft, und ähnlichen Beobachtungen geht von theoretischen Annahmen über den Zusammenhang von Verhaltenseigenschaften und psychischen Eigenschaften, beispielsweise zwischen Lautstärke beim Anklopfen und Schüchternheit, aus, die nicht zuzutreffen brauchen. Mit der letzten Fragestellung nähern wir uns bereits einem anderen Modus der Persönlichkeitsbeschreibung [18, 39-40].

Aufgaben zum Text

1. Suchen Sie im Text bestimmte Informationen über:

1. die Möglichkeiten der Einschränkung der Subjektivität der interpretierenden Verhaltensbeschreibung; 2. die Folgen, die sich aus der Generalisierung einer Verhaltensbeschreibung ergeben; 3. den Unterschied zwischen Interiorisationshypothese der Exteriorisationshypothese; 4. Aspekte der Unbestimmtheit aller psychologisierenden Persönlichkeitsbeschreibungen; 5. Gültigkeitsbereich der diagnostischen Aussagen bei den psychologisierenden

Personalkeitsbeschreibungen und bei der interpretierenden Verhaltensbeschreibung.

2. Vervollständigen Sie die Aussagen anhand des Textinhaltes:

1. Die Charakteristik eines Menschen hängt wesentlich mit von dem Entscheidungssachverhalt ab, auf den die diagnostische Aussage bezogen wird. 2. Die Generalisierung einer adjektivischen Persönlichkeitsbeschreibung birgt immer die Gefahr in sich, daß Aussagen, die nur für einen bestimmten Verhaltensbereich gültig sind, auf andere in unzulässiger Weise übertragen werden. 3. Vor allem muß man sich hüten, weitreichende Beurteilungen auf Grund des "ersten Eindrucks" oder gelegentlicher Zufallsbeobachtungen vorzunehmen.

3. Vermerken Sie die Sätze, die dem Inhalt des Textes entsprechen. Wenn Sie einige Aussagen unlogisch bzw. widersprüchlich finden, begründen Sie Ihre Meinung:

1. Werden die mit einem konkreten Verhalten verbundenen Eigenschaftsbegriffe soweit generalisiert, daß es nicht mehr ersichtlich ist, für welche Situationen sie gültig sind, so ergibt sich eine neue Beschreibungsqualität. 2. Gegen die in unserer Sprache vorfindbaren quantifizierenden Verstärker (sehr, etwas, wenig, außerordentlich) als Hilfsmittel zur genaueren Eigenschaftsbestimmung ist nichts einzuwenden. 3. Weder der einen noch der anderen Beschreibungsmodalität ist ausschließlich der Vorzug zu geben.

4. Bereiten Sie eine Mitteilung zur Thematik des Textes vor. Verwenden Sie folgende Wörter:

beispielsweise; verwenden; gebunden sein an (Akk.); orientiert sein an (Akk.); sich ergeben aus (Dat.); vollziehen; die Transformation; gelangen zu (Dat.); auffassen; gegensätzlich; sich beschränken auf (Akk.); gültig; die Deutung; die Ableitung aus; die Annahme; die Fragestellung.

TEXT ZUM REFERIEREN UND ANNOTIEREN

Lesen Sie folgenden Text ohne Wörterbuch.

Denn ... der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch

ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt ... Und was ist es für ein Phänomen, durch welches sich bei dem Wilden der Eintritt in die Mensch-

heit verkündigt? Soweit wir auch die Geschichte befragen, es ist dasselbe bei allen Volkerstammen ...: die Freude

am Schein, die Neigung zum Putz und zum Spiele (Friedrich Schiller. Über die

ästhetische Erziehung des Menschen. 1795)

Wenn man den menschlichen Lebenslauf unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung alterstypischer Tätigkeiten gliedert, dann ergibt sich zunächst eine einfache Dreiteilung. Am Anfang steht das Spiel, das vom schulischen Lernen abgelöst wird, um dann der Arbeit des Jugendlichen und Erwachsenen Platz zu machen.

Diese drei Tätigkeitsformen haben viel Gemeinsames. Es wäre falsch, sie in ein Gegensatzverhältnis zu bringen, wie es oft bei Spiel und Arbeit geschieht. Spielen, gesellschaftlich organisiertes Lernen und Arbeiten - alle diese Tätigkeiten verkörpern Möglichkeiten der Entwicklung von Fähigkeiten, um Kontakt mit der Umwelt aufzunehmen, auf sie einzuwirken, sie verstehend zu durchdringen und gestaltend zu beherrschen.

Das Lernen läßt sich leicht definieren: Es geht um den an schulische Bedingungen gebundenen, beabsichtigten, bewußt angestrebten Erwerb von Können und Wissen. Auch über das, was Arbeit ist, kann man sich verhältnismaßig schnell einigen: Hier sind Tätigkeiten gemeint, die direkt und indirekt die gesellschaftlich organisierte, zielgerichtete Produktion von materiellen und ideellen Gebrauchswerten gewährleisten.

Als wesentlich schwieriger erweist sich die definitorische Umschreibung des Spiels. Dieser Begriff erfaßt im Sprachgebrauch des Alltags eine Fülle verschiedenartiger Tätigkeiten, auch solche, die in Wahrheit Arbeitshandlungen sind. Für den Schachspieler im Turnier ist das Brüten über den Zügen

verpflichtende Arbeit, und der Schauspieler wird für seine Tätigkeit wie jeder andere Werktätige entlohnt. Um dieser Schwierigkeiten Herr zu werden, ist es im Rahmen einer psychologischen Charakteristik des Spiels zweckmäßig, nicht den objektiven Effekt, das Produkt der Handlung zugrunde zu legen, sondern die subjektive Einstellung, die Haltung zu einer bestimmten Tätigkeit. Vom Spiel können wir immer dann sprechen, wenn eine Spielhaltung vorliegt, d.h., wenn eine Tätigkeit völlig frei, anforderungsunabhängig gewählt wird, wenn die entsprechenden Handlungen keinen äußeren Einengungen in Gestalt von dringenden Lebenserfordernissen unterworfen sind, sondern einzig und allein den subjektiven Absichten, Wünschen, Motiven des Handelnden entspringen.

Spieltätigkeiten des Kindes nehmen vielerlei Formen an. Diese Spielformen treten innerhalb der kindlichen Entwicklung zu bestimmten Zeitpunkten mit einer gewissen Regelmäßigkeit in Erscheinung. Am Anfang stehen die Funktions- oder Experimentierspiele. Danach bilden sich die Illusionsspiele heraus, die ihr reifstes Entwicklungsstadium im sozialen Rollenspiel erreichen. Den Endpunkt bilden die vor allem aus dem Rollenspiel erwachsenden Regelspiele und die mit dem Funktionsspiel verwandten Konstruktionsspiele.

Das Illusionsspiel ist eines der schönsten Entwicklungsphänomene im Leben des Kindes. Der Erzieher entdeckt eines Tages ein merkwürdiges Gebaren eines anderthalbjährigen Kindes. Es holt sich aus der Ecke hinter dem Küchenschrank die Einkaufstasche der Mutter, lenkt die Aufmerksamkeit des Erziehers auf sich, setzt eine ernsthafte Miene auf, verabschiedet sich von ihm mit "Tschüs" und geht zur Tür hinaus auf den Korridor. Nach einiger Zeit kehrt es zurück und entnimmt der Tasche einige Gegenstände, die es auf dem Fensterbrett ablegt: eine alte Zeitung, Spielwürfel, Taschentücher. Was ist da geschehen? Was erlebt das Kind? Es tut so, als ob es einkauft. Aber was bedeutet dieses Als-ob, was verbirgt sich dahinter? Zunächst steht fest: das Kind hat von einer in seinem Gedächtnis verankerten Vorstellung Gebrauch gemacht, hat sie aktiviert. Die Vorstellung ist das innere Modell der Tätigkeit (Einkaufen). Sie lost als eine Art Leitbild die Spielhandlung aus. Es kommt aber noch ein zweites Moment hinzu. Da die reale Tätigkeit des Erwachsenen noch nicht vollzogen werden kann, werden einer vom Kind vollziehbaren Handlung Eigenschaften der Erwachsenen-Handlung angedichtet, zugeschrieben. Das Kind konstruiert die Wirklichkeit um, "verbiegt" mit Hilfe seiner Phantasie die Realität, macht sie auf diese Weise seinen Handlungsmotiven gefügig. Im Illusionsspiel tritt uns wiederum die schöpferische, frei gestaltende geistige Kraft des Kindes entgegen. Das Kind erzeugt aktiv seine illusionäre Spielwelt. Beim näheren Zusehen erweist sich diese Illusionierung nicht als fiktiver "Traum", sondern als ein realitätsbezogener Akt bemerkenswerter intellektueller Reife. Das Illusionsspiel ist ein Gradmesser der Intelligenzentwicklung (genauer: der Analysefähigkeit), und die Anregung dieses Spiels dient der Forderung eben dieser Entwicklung.

Das Illusionsspiel geht über in das Rollenspiel, dies ohne scharfe Grenzen. Das oben erwähnte "Einkaufen" ist bereits ein Rollenspiel. Eine Tätigkeit, die noch nicht im Aktionsfeld des Kindes liegt, wird von ihm nachgemacht und in einer illusionären, unrealen Handlungssphäre vollzogen. Rollenspiele haben stets einen sozialen Charakter, weil die Funktion eines anderen Menschen spielerisch übernommen wird, weil das Kind in die Rolle des anderen "hineinschlüpft" und weil viele Rollenspiele mitgestaltende Partner voraussetzen. Das Rollenspiel verschafft dem Kind eine vollgültige Ersatzbefriedigung seines Bedürfnisses, so schnell, so früh wie möglich erwachsen zu sein.

Dem Rollenspiel entspringt das Regelspiel. Es handelt sich darum, daß mehrere Spielpartner funktionsteilung zusammenwirken, wobei die Organisation des kooperativen Handelns durch eine für alle verbindliche Regel gesichert wird. In einigen Regelspielen kann man ein spielerzeugendes und -tragendes Antriebsmoment entdecken, das die Kinderpsychologen mit dem Begriff des "Aktivierungszirkels" belegt haben. Am Suchenspiel läßt sich das gut veranschaulichen. Es gewinnt seinen Reiz durch den dauernden Wechsel von Spannung und Lösung. Das Risikogefühl des Versteckten ("Wird er mich auch nicht finden?") und des Suchenden ("Steht sie etwa hinter der Tür?") baut die Spannung auf, das Finden und Gefunden- werden führen zu Entspannung.

Das Experimentier- oder Funktionsspiel bildet die Grundlage für das Konstruktionsspiel. Der Beginn des Auftretens dieser Spielform, bei der werkschaffende Konstruktionsleistungen des Erwachsenen als Vorbild nachahmender Aktivitäten dienen, liegt bereits in der Mitte des zweiten Lebensjahrs. Deutlicher ausgeprägt finden wir Konstruktionsspiele jedoch erst im Kindergartenalter, dies unter anderem deshalb, weil sie erhebliche sensomotorische, intellektuelle und Willensfähigkeiten voraussetzen. Die Konstruktionsspiele bewirken eine Vorbereitung auf das spätere Leben des Erwachsenen. Sie sind Mittel und Durchgangsstadium der Vergesellschaftung des kindlichen Individuums. Die verschiedenen Spielformen betonen jeweils bestimmte Seiten des Hineinwachsens in die Organisationsformen und Inhalte gesellschaftlichen Lebens und Wirkens. Funktions- und Konstruktionsspiele betonen den technologischen Aspekt der Vergesellschaftung. Das Kind erlernt Eigenschaften von Objekten, Umgangs- und Behandlungsweisen, die zu den Objekten und Materialien passen, es erlernt Werkzeugfunktionen bestimmter Gegenstände und Beziehungen zwischen Ursache und Wirkung. Wichtig ist auch die Gewöhnung an langfristige Handlungsspannungen mit größerem Spannungsbogen, der auch bei Mißerfolgen "durchhalten" muß. Im Konstruktionsspiel formen sich also willensqualitäten und psychische wie psychische Belastbarkeit.

Der sozialen Seite der Vergesellschaftung begegnen wir im Rollen- und Regelspiel. Die Positionen und Beziehungen der Erwachsenen innerhalb der arbeitsteiligen Prozesse von Produktion, Dienstleistung und Konsumtion sind

Modell für den Aufbau von Spielinhalten. Im Rollenspiel überprüft und vervollkommenet das Kind sein erworbenes Wissen über das Zusammenleben der Erwachsenen. Das Rollenspiel führt das Kind auch zu Fortschritten auf der Ebene sozialer Ein- und Anpassung, weil die Nachahmung der kooperativen Erwachsenenbeziehungen zwangsläufig Verhaltensweisen gegenseitiger Rücksichtnahme oder des Vollzugs einer Hilfeleistung erforderlich machen. Der erzieherische Wert von Rollen- und Regelspielen ist nun freilich kein automatisches Ergebnis ihrer Durchführung. Es kommt immer darauf an, welche Realitätsmodelle den Inhalt des Spiels formieren. Unter ihnen gibt es tradierte, konservative Modelle ohne erzieherischen Wert und solche, die progressive Entwicklungen unserer gesellschaftlichen und sozialen Wert verkörpern. Wir Erzieher müssen uns also für die Inhalte kindlicher Rollen- und Regelspiele interessieren, müssen uns Gedanken darüber machen, welche Modelle von Realität dahinterstehen, ob diese Realität eine vertretbare Zukunft vorwegnimmt oder nicht. Dementsprechend müssen unsere Anregungen, unsere eingreifenden Korrekturen beschaffen sein [15, 154-171].

Aufgaben zum Text

1. Referieren Sie den Text. Gebrauchen Sie folgende Klischees:

der Verfasser setzt sich mit dem Problem auseinander; das Hauptanliegen des Textes ist es ...; der Autor gelangt zur Feststellung, daß ...; es ergibt sich, daß ...

2. Annotieren Sie den Text. Machen Sie diese Aufgabe schriftlich. Gebrauchen Sie folgende Klischees:

im Mittelpunkt des Textes stehen die Probleme ...; die wissenschaftliche (praktische, theoretische) Bedeutung dieser Untersuchung besteht in Folgendem; solch ein Herangehen an das Problem gestattet es ...

Klinische Psychologie

Klinische Psychologie: Disziplin der Psychologie, die vorwiegend im Aufgabenbereich des Gesundheits- und Sozialwesens durch Diplompsychologen in Praxis, Lehre und Forschung vertreten wird. Auf der Basis von Grundkenntnissen der Allgemeinen, Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie erarbeitet sie pathopsychologische Spezialkenntnisse und Methoden zur Vorbeugung, Erkennung und Behandlung psychischer Störungen, d.h. abnormer Verhaltens- und Erlebensweisen von Menschen. Ihr Gegenstand sind Störungen in den Person-Umwelt-Beziehungen, die von dem davon betroffenen Menschen nicht aus eigenen Kräften behoben oder kompensiert werden können und die sein psychisches, soziales und körperliches Wohlbefinden, seine Gesundheit beeinträchtigen. Sie stellen Fehlentwicklungen im lebenslangen

sozialen Lernprozeß des Menschen dar, der durch Fehlerziehung, aktuelle oder chronische Konfliktlagen, falsche Lebensführung, organische Defekte und Krankheiten beeinträchtigt werden kann. Der spezifische Ansatz der Klinischen Psychologie liegt im Aufdecken psychologischer Gesetzmäßigkeiten der Entstehung und Veränderung abnormen Verhaltens und Erlebens. Die Klinische Psychologie trägt mit den Erkenntnissen und Methoden der Psychologie zur Erhaltung und Wiederherstellung der Gesundheit, Leistungsfähigkeit und sozialen Anpassungsfähigkeit der Menschen bei, indem sie psychische Störungen erfassen, korrigieren, vermeiden und erforschen hilft [2, 314-315].

TEXT ZUM ANALYTISCHEN LESEN

Lesen Sie folgenden Text mit dem Wörterbuch.

Zur Ätiologie und Pathogenese der Neurosen

Die innere Dynamik von Neurosen, die auf der Grundlage psychischer Fehlentwicklungen entstehen, ist durch wenige, relativ fundamentale Grundstörungen charakterisierbar, auf denen sich, mehr zufällig und von äußeren Bedingungen mitbestimmt, die Symptomwahl vollzieht. Erstens findet sich eine Veränderung im affektiv-emotionellen Erlebnisbereich. Es läßt sich eine Einengung der Toleranzbreite und eine am ehesten als quantitative Einschränkung charakterisierbare Entdifferenzierung der affektiv-emotionellen Verarbeitungsmöglichkeiten des Neurotikers feststellen. Hieraus resultiert die Tendenz zu inadquaten affektiven Reaktionen bei verschiedenartigen Umweltkonstellationen, eine Art gefühlsmäßiger Unangepaßtheit an die Anforderungen des Lebens.

Zweitens findet sich eine eigenartige Störung im Bereich des Ich-Erlebens, die man auch Ich-Schwache oder Identitätsstörung genannt hat. Aus ihr erklären sich die selbstunsicheren oder übermäßig umweltabhängigen Einstellungen, unzulängliche Entscheidungsfähigkeit und Risikobereitschaft sowie die Neigung zu verstärkter Ich-Beziehung und erhöhter Verletzbarkeit. Drittens findet sich häufig eine Art Zurückgebliebenheit auf infantilen Entwicklungsstufen in entscheidenden Erlebnisbereichen mit zum Teil verfestigten infantilen inadquaten Idealen und Normen

Sucht man nach den Ursachen dieser wesentlichen und mehr oder weniger bei allen Neurosen auf der Grundlage von "primären psychischen Fehlentwicklungen" feststellbaren, für das weitere neurotische Verhalten grundlegenden Störungen, so wird man auf folgende Zusammenhänge verwiesen: Die Differenzierung der Affektivität und Emotionalität des Menschen erfolgt nicht zufällig und irgendwann. Sie geschieht vielmehr in einer bestimmten frühkindlichen Entwicklungsphase, in der in bezug auf diesen Bereich der

Persönlichkeit die entscheidenden Akzente gesetzt werden, welche für das ganze spätere Leben relativ stabile bzw. gleichbleibende affektiv-emotionale Verhaltensmuster bedingen. Die Bedeutsamkeit sozialer Einflüsse in der frühkindlichen Entwicklungsphase für die Entwicklung der Persönlichkeit wird beispielsweise auch von MJASSISCHTSCHEW unterstrichen, der die Neurosen für auf Grund von gestörten Persönlichkeitsbeziehungen entstandene Störungen halt. Deshalb setzt dieser Autor bei der Analyse der Neurosequellen in der Kindheit des Kranken an, und es gelte, die Besonderheiten seiner Erziehung, die Kindheitserlebnisse und deren Bedeutung für die Gestaltung der Persönlichkeit und das Entstehen der Neurose zu untersuchen. In diesem Zusammenhang ist auch auf die Arbeiten von USNADSE über die Einstellung zu verweisen. Bezogen auf die sozialen Einflüsse während der frühkindlichen Entwicklungsphase folgt aus diesen Untersuchungen, daß diese Einflüsse an der Einstellungsbildung des Subjekts maßgeblich beteiligt sein müssen. In einer Untersuchung über die Beziehungen von Geschlecht und Persönlichkeit aus der Sicht der marxistischen Sozialpsychologie (DANNHAUER) wird festgestellt, daß die von der Tiefenpsychologie betonte prägende Kraft der Kindheitserlebnisse für die Persönlichkeitsentwicklung mindestens hinsichtlich der Geschlechtsidentifikation tatsächlich wirksam sei. Man kann die frühkindliche Entwicklungsphase in gewollter Analogie zu dem, was DORNER über umweltabhängige Differenzierung und elementare Lebensfunktion ausführt, als kritische Differenzierungsphase bezeichnen.

Geringfügige Eingriffe am Endokrinum während einer derartigen Phase, das hat Dörner demonstriert, können zu Fehlprägungen und dadurch zu Fehlentwicklungen des sexuellen Verhaltens mit oder ohne Störung des hormonellen Ablaufs führen. Die von DORNER herausgestellte Prägung der Sexualzentren während der steroidempfindlichen* Entwicklungsperiode durch biochemische Einflüsse läßt sich modellhaft auch auf die Differenzierung der affektiv-emotionalen Eigenschaften der Persönlichkeit übertragen. Das Entscheidende besteht offensichtlich darin, daß jene affektiv-emotionalen Eigenschaften der Persönlichkeit bzw. neurotischen Strukturen, welche im späteren Leben die affektiv-emotionale Reaktion auf äußere Einflüsse regulieren, also die Einstellung zur Umwelt, in der Zeit der Differenzierung dieses Bereichs der Persönlichkeit, der kritischen Differenzierungsphase, durch die gleichartigen, aus der Umwelt des Kindes kommenden aktiv-emotionalen Einflüsse differenziert werden. Die mangelhafte Erfüllung emotionaler Bedürfnisse des Säuglings, emotionale Kühle der Mutter, volliges Fehlen der mütterlichen Erziehungsfigur oder Frustration im affektiven Bereich durch starke negative

* Steroide (griech.): n. Pl.: für die Lebensvorgänge wichtige Naturstoffe ..., zu ihnen gehören: Sterine, Gallensäuren, Sexual- und Nebennierenrindenhormone und Vitamin D.

Einflüsse hat nachhaltige Auswirkungen auf die Differenzierung der Affektivität und Emotionalität eines Menschen, welche sich schließlich unter dem Einfluß der weiteren Erziehung mit der ausklingenden Pubertät endgültig formuliert haben. In bezug auf die Entwicklung der Ich-Identität und des Ich-Erlebens läßt sich das Gesagte in gleicher Weise anwenden. Dabei sind jene Erscheinungen, die als Folge gestörter Ich-Entwicklung aufzufassen sind, in der Zeit der kritischen Differenzierung dieses Teils der Persönlichkeit der ausschlaggebende Bereich der differenzierenden Umwelteinflüsse. Folglich ist die Art und Weise, in der die Erziehungspersonen im Kleinkindalter die Ich-Identifizierung des Kleinkindes und Abgrenzung von der Umwelt unterstützen oder beeinträchtigen, von nachhaltiger Auswirkung auf die relativ stabile Ich-Identifikation und das Selbstwerterleben im Erwachsenenalter. Das Ausbleiben des Abschlusses von bestimmten Etappen der Persönlichkeitsentwicklung, ein gewisses Unausgereiftbleiben, zeigt sich im späteren Lebensalter in unterschiedlicher Weise durch das Auftreten infantiler Verhaltensweisen. Die Ursachen liegen offensichtlich in verschiedenen Versagungen, welche das Kind im Prozeß der Entwicklung und Reifung seiner Persönlichkeit innerhalb der verschiedenen Phasen der Kindheitsentwicklung und in diesen in jeweils charakteristischen Erlebensbereichen hinnehmen mußte [13, 46-47].

Aufgaben zum Text

1. Übersetzen Sie folgende Wörter und Wortgruppen:

die entscheidenden Akzente setzen; maßgeblich; aus der Sicht der Sozialpsychologie; in gewollter Analogie; der ausschlaggebende Bereich.

2. Übersetzen Sie folgende Wortgruppen entsprechend dem Kontext; beachten Sie die Übersetzung der Attribute:

gefühlsmäßige Unangepaßtheit an die Anforderungen des Lebens; übermäßig umweltabhängige Einstellungen; unzulängliche Entscheidungsfähigkeit; erhöhte Verletzbarkeit; gestörte Persönlichkeitsbeziehungen; feststellbare Störungen; nachhaltige Auswirkungen.

3. Wandeln Sie die Sätze nach folgendem Muster um:

Die [von dem Gelehrten N. entdeckte] Gesetzmäßigkeit läßt sich auf andere Erscheinungen übertragen. - Die Gesetzmäßigkeit, von dem Gelehrten N. entdeckt, läßt sich auf andere Erscheinungen übertragen.

1. Die von DÖNNER herausgestellte Prägung der Sexualzentren durch biochemische Einflüsse läßt sich auf die Differenzierung der affektiv-emotionalen Eigenschaften der Persönlichkeit übertragen. 2. Die von äußeren Bedingungen mitbestimmte Symptomwahl vollzieht sich auf wenigen, relativ fundamentalen

Störungen. 3. Die von der Tiefenpsychologie betonte prägende Kraft der Kindheitserlebnisse ist tatsächlich wirksam für die Persönlichkeitsentwicklung.

4. Sagen Sie, wie folgende Sachverhalte im Text formuliert sind:

1. Eine Einengung der Toleranzbreite ist feststellbar. 2. Aus der Identitätsstörung lassen sich die ... übermäßig umweltabhängigen Einstellungen erklären. 3. M. hält die Neurosen für Störungen, die auf Grund von gestörten Persönlichkeitsbeziehungen entstanden sind. 4. Aus diesen Untersuchungen, die sich auf die sozialen Einflüsse während der frühkindlichen Entwicklungsphase beziehen, folgt, daß

5. Übersetzen Sie schriftlich die unterstrichenen Sätze.

TEXT ZUM VERSTEHENDEN LESEN

Lesen Sie folgenden Text ohne Wörterbuch.

Texterläuterungen

ein angehender Psychotherapeut - начинающий психотерапевт

das Verhaftetsein an der Vergangenheit - слишком большая зависимость от прошлого.

das Skotom (griechisch) - teilweiser Ausfall einer umschriebenen Stelle des Gesichtsfeldes, normal am "blinden Fleck", krankhaft bei verschiedenen Krankheiten des Auges und Gehirns

die Umweltbewältigung - die Anpassung an die Umwelt

die Gegenübertragung - контрперенос

das Einstellungsmuster - модель установки

das Verhaltensmuster - модель поведения

DIE BEDEUTUNG DER PERSÖNLICHKEIT DES THERAPEUTEN IN DER PSYCHOTHERAPEUTISCHEN PRAXIS UND AUSBILDUNG

Die Arzt-Patient-Begegnung ist durch eine Reihe von Faktoren bestimmt, die von den Beteiligten reflektiert, zum Teil aber auch nicht reflektiert werden, ihnen bewußt bzw. auch nicht bewußt sind. Auf der Seite des Patienten spielen aktuelle Erwartungen oder Befürchtungen, Leidensdruck, Vorerfahrung mit anderen Ärzten, der Ruf des Arztes und der Einrichtung, äußerer Eindruck und ähnliches eine Rolle, von seiten des Arztes u.a. Wissen, Erfahrungen, Sicherheit, aber auch aktuelle Gestimmtheit sowie Einstellung zum Beruf, zur Gesellschaft, zu den Mitmenschen usw. Darüber hinaus aber werden Einstellungen, Erwartungen und Verhaltensweisen des Patienten und die Reaktionen des Arztes

hierauf durch eine Reihe von Persönlichkeitsvariablen bestimmt, die weitgehend durch Erziehungseinflüsse und die individuelle Lebensentwicklung bedingt sind. Diese wiederum sind ebenso wie die aktuellen Bedingungen der Begegnung Bestandteile der konkreten gesellschaftlichen Lebensbedingungen und ihrer Veränderung, wobei die Praxis zeigt, daß im allgemeinen eine Veränderung persönlichkeitsbedingter Einstellungs- und Verhaltensmuster meist kompliziert ist und langsam erfolgt. Neurosen in Form von psychischen Fehlentwicklungen sind nun u.a. durch ein besonders starkes Verhaftetsein an der Vergangenheit, an frühere Verhaltensmuster usw. charakterisiert, so daß situationsadaquate Reaktionen und Umweltbewältigung oft nicht gelingen. Von FREUD wurden diese Mechanismen seinerzeit auf Grund der Beobachtungen an Hysterikern einseitig verallgemeinernd als "libidinos" interpretiert und als "Übertragung" bzw. "Gegenübertragung" bezeichnet. Die therapeutische Situation wurde dementsprechend so gestaltet, daß diese Mechanismen künstlich verstärkt, z.T. verzerrt in den Vordergrund traten (Übertragungsneurose) und den therapeutischen Prozeß als überwiegend retrospektives Geschehen bestimmten.

Analog dieser spezifischen therapeutischen Situation und Methodik wurde von FREUD als Ausbildungsmethode obligatorisch die "Lehranalyse" eingeführt, die bis heute auch in wesentlichen Ländern selbst unter Psychoanalytikern sehr unstritten ist. Sie sollte an sich dem angehenden Psychotherapeuten die Möglichkeit geben, bei einem erfahrenen Lehrer Methodik und Technik der psychoanalytischen Einzeltherapie durch Eigenerleben zu erlernen und zugleich eigene, ihm selbst nicht ausreichend bekannte Probleme und Komplexe aufzuarbeiten, um dadurch psychische Skotome im Therapeuten zu beseitigen. Im allgemeinen zeigte sich jedoch, daß die künstlich erzeugten Übertragungs- und Gegenübertragungsmechanismen sehr feste, zum Teil dauerhafte Fixierungen der Lehranalysanden an den Lernanalytiker und seine theoretischen Konzeptionen bewirkten, daß sich zum Teil dadurch derartige Lehranalysen über mehrere Jahre hinziehen (300 Stunden und mehr), daß die theoretische und methodische Ausbildung extrem einseitig ausgerichtet ist usw. Entscheidend aber ist für uns jedoch, daß die mit der Lehranalyse verbundenen psychoanalytischen Konzeptionen ein einseitiges und verzerrtes Bild des Menschen zum Inhalt haben und insbesondere seine dialektischen Beziehungen zur gesellschaftlichen Umwelt nicht berücksichtigen.

Die notwendige theoretisch-methodologische und methodische Abgrenzung gegenüber der Lehranalyse darf uns jedoch nicht dazu verleiten, zu übersehen, daß in der Arzt-Patient-Beziehung im Rahmen der Psychotherapie der Einfluß der Persönlichkeitsfaktoren des Therapeuten wesentlich bedeutsamer ist als bei anderen medizinischen Heilmethoden. Neben umfassenden Fachkenntnissen und praktischen Erfahrungen muß der nur mit psychischen Mitteln arbeitende Psychotherapeut auch sein eigenes Verhalten beeinflussen und entwickeln, um seiner Aufgabe gerecht werden zu können. Da der Psychotherapeut seine eigene

Persönlichkeit als "Arbeitsmittel" einsetzt, können eigene Probleme, Komplexe, Wesenszüge und Verhaltensweisen seine therapeutische Effektivität wesentlich beeinträchtigen (BUDA). Inwieweit die derzeitigen Methoden des Leitertrainings (VORWERG) bzw. das in der Sektion Psychologie der Humboldt-Universität zu Berlin entwickelte Training in nicht-direkter Gesprächstherapie (HELM) sich generell für die Verhaltensschulung der Psychotherapeuten eignen, unterliegt der Verifikation.

Entsprechend der besonderen Bedeutung der Persönlichkeit des Therapeuten in der Psychotherapie halten wir die obligatorische Aufnahme von speziellen Trainingskursen für Gruppenpsychotherapie in das Ausbildungsprogramm jedes Fachpsychotherapeuten für unbedingt notwendig, zumal die Situation des Gruppenleiters eine Reihe zusätzlicher besonderer Probleme für den Therapeuten mit sich bringt.

Derartige Methoden zur Vermittlung von Selbsterfahrung in Trainingsgruppen und Trainingslaboratorien gehen auf sozialpsychologische Experimente von LEWIN und Mitarbeitern Mitte der 40er Jahre in USA zurück und haben im internationalen Maßstab die "Lehranalyse" der Psychoanalytiker zum Teil verdrängt [10, 70-71].

Aufgaben zum Text

1. Suchen Sie im Text bestimmte Informationen über:

1. die Faktoren, die die Verhaltensweisen des Patienten und die Reaktionen des Arztes bestimmen; 2. den Begriff der Übertragungsneurose; 3. den Einfluß der Persönlichkeitsfaktoren des Psychotherapeuten auf den Patienten.

2. Beantworten Sie folgende Fragen anhand des Textes:

1. Wodurch werden Einstellungen, Erwartungen und Verhaltensweisen des Patienten und die Reaktionen des Arztes bestimmt? 2. Warum erfolgt eine Veränderung persönlichkeitsbedingter Einstellungs- und Verhaltensmuster so langsam? 3. Welche Mängel weist die FREUDSche "Lehranalyse" auf? Warum nennt der Autor diese Methode einseitig?

3. Bestimmen Sie, ob folgende Thesen dem Inhalt des Textes entsprechen. Begründen Sie Ihre Behauptung:

1. Die Faktoren, die die Arzt-Patient-Beziehung bestimmen, sind dem Arzt und dem Patient bewußt. 2. Von allen Psychoanalytikern in westlichen Ländern ist die FREUDSche "Lehranalyse" anerkannt. 3. Die "Lehranalyse" und die künstlich erzeugten Übertragungsmechanismen helfen dem Psychotherapeuten die psychoanalytische Technik beherrschen. 4. Der Einfluß der Persönlichkeitsfaktoren des Therapeuten im Rahmen der Psychotherapie ist wesentlich bedeutsamer als bei anderen medizinischen Heilmethoden.

4. Bereiten Sie eine Mitteilung zur Thematik des Textes vor. Verwenden Sie dabei folgende Wörter und Wortgruppen:

darüber hinaus; durch etw. bestimmt sein; durch etw. bedingt sein; einseitig; für notwendig halten; seiner Aufgabe gerecht werden; umstritten sein; übersehen; berücksichtigen.

TEXT ZUM REFERIEREN UND ANNOTIEREN

Lesen Sie folgenden Text ohne Wörterbuch.

DIE THEORETISCHE KONZEPTION DER INTENDIERTEN DYNAMISCHEN GRUPPENPSYCHOTHERAPIE

Die theoretische Konzeption der intendierten dynamischen Gruppenpsychotherapie wurde pragmatisch-experimentierend im Verlauf einer über 20jährigen gruppenpsychotherapeutischen Praxis entwickelt. Die Bezeichnungen "intendiert" und "dynamisch" kennzeichnen die spezifischen Aspekte der Einheit und Wechselwirkung von Inhalt und Struktur in unserer Konzeption, zugleich auch von Therapeut und Gruppe und Gruppe und Individuum. Dies bezieht sich sowohl auf die Gruppentätigkeit insgesamt als auch auf die inhaltlich unterschiedlichen Phasen und die damit verbundenen funktionalen Veränderungen.

Zugleich dienen beide Bezeichnungen auch zur Abgrenzung gegenüber anderen gruppentherapeutischen Methoden. Intendiert, im Sinne von angezielt, angestrebt, hinführend, beinhaltet in Abgrenzung gegenüber psychoanalytischen Konzepten der dynamischen Gruppenpsychotherapie den gesellschaftlichen Bezug der Normen, Wertsetzungen usw., der gemeinsamen Zielstellung, die weitgehend vom Therapeuten intendiert und aufrecht erhalten wird. Durch die Bezeichnung dynamisch erfolgt eine Abgrenzung gegenüber den fest strukturierten, direkten, leiterzentrierten Formen der Gruppenbehandlung, indem die Gruppendynamik, also die Art und Weise der Gruppenbildung, -funktion und -struktur in ihrer Bedeutung für den therapeutischen Prozeß akzentuiert wird.

Die Anwendung der intendierten dynamischen Gruppenpsychotherapie bezieht sich vorwiegend auf die Behandlung von Neurotikern mit psychischen Fehlentwicklungen.

Bei diesen Patienten wird ihr bewußtes Handeln durch entgegengerichtete, nicht bewußte Fehleinstellungen und Motivationen mit unterschiedlich starker Fixierung beeinträchtigt. Diese Beeinträchtigung betrifft vor allem die Aktivität der Persönlichkeit, ihre Fähigkeit, bewußt auf die Umwelt einzuwirken und diese sowie sich selbst nach eigenen Vorstellungen und Zielen zu verändern (BOSHOWITSCH) und beeinflußt daher entscheidend die mitmenschlichen Beziehungen der Betroffenen.

Von daher ist es für derartige Neurotiker außerordentlich schwierig, sich in Kollektiven als schöpferisch handelndes und eine gemeinsame Zielstellung akzeptierendes Mitglied voll zu integrieren. Das Erleben einer derartig mangelnden Integrationsfähigkeit erzeugt rückläufig Unbehagen und Unsicherheit bis zur Angst, die dann mit reaktiven Abwehrmechanismen krampfhaft kompensiert werden (HÖCK).

Nun ist nach BOSHOWITSCH die gesunde Persönlichkeit durch den hierarchischen Aufbau einer Motivationsphäre mit konstant dominierenden Motiven gekennzeichnet, indem sie eigene Ansichten und Einstellungen, moralische Forderungen und Werturteile entwickelt, so daß sie relativ widerstandsfähig und unabhängig gegenüber den ihren Überzeugungen widersprechenden Umwelteinflüssen wird. Dieser Mensch ist "in der Lage, die Lebensumstände schöpferisch zu verändern, indem er sein Handeln mit den Zielen in Übereinstimmung bringt, die er bewußt gestellt hat, ... all seine Bedürfnisse dem Ziel unterzuordnen, das er sich gestellt hat" (BOSHOWITSCH).

TSCHUDNOWSKI spricht von der Herausbildung einer "kollektiven Gerichtetheit", die zu einer wirklichen Emanzipation der Persönlichkeit von Situationseinflüssen führt und ihre Stabilität gewährleistet.

Durch die pathogenen Fehleinstellungen und reaktiven Abwehrmechanismen wird dagegen beim Neurotiker die Motivationsphäre mangelhaft (inadaquat) entwickelt und differenziert und damit eine allseitige und harmonische Persönlichkeitsentwicklung mit entsprechender Gerichtetheit verhindert. Anstelle einer selbstbewußten, eigenständigen und umweltbezogenen Haltung finden wir beim Neurotiker eine unsichere, umweltabhängige (situationsabhängige) und ichbezogene Einstellung mit daraus resultierender erhöhter Verletzbarkeit (Frustrationstoleranzminderung), mangelnde Risikobereitschaft, Störungen des Selbstbewußtseins.

Für die Beschreibung dieser Haltungen und Verhaltensweisen wurden bisher auch von uns überwiegend Begriffe verwendet, die durch die Psychoanalyse mit einem konkreten theoretischen Bedeutungsgehalt versehen sind. Weder neue Begriffe noch neue Definitionen, wie wir sie beim Begriff der Übertragung versucht haben (HÖCK), stellen eine befriedigende Lösung dar, weil letztlich die theoretische Fundierung unzulänglich blieb. Auch neuere psychoanalytische Arbeiten zur Ichpsychologie sowie neanalytische Richtungen mit Betonung der gesellschaftlich-sozialen Aspekte ergeben bisher keine ausreichenden Lösungswege, weil sie im Prinzip dem biologischen Triebansatz verhaftet bleiben.

Dagegen eröffnen sich unseres Erachtens aus den Arbeiten von USNADSE und seiner georgischen Schule über die Einstellungstheorie echte neue Lösungsansätze (VORWERG, BUDILOWA), so daß deshalb hierauf ausführlicher eingegangen wird.

Diese wesentliche Richtung der Psychologie bildete sich in den dreißiger Jahren heraus, war lange Zeit von der allgemeinen psychologischen Theorie isoliert und gewinnt jedoch in neuerer Zeit zunehmende Bedeutung.

USNADSE und seine Schüler fassen die "Einstellung" als ganzheitliche, nicht bewußte, vorwiegend affektive Gerichtetheit auf, die sich qualitativ von den bewußten psychischen Prozessen unterscheidet, aber auch auf engste mit der Tätigkeit zusammenhängt, mehr noch, "daß die Einstellung das wichtigste Moment in der Tätigkeit des Menschen ist, das Grundlegendste, auf dem sie - diese Tätigkeit - erwächst".

Im Gegensatz zu FREUD betont USNADSE jedoch den qualitativen Unterschied der Einstellungszustände zu den bewußten Prozessen, indem er die Einstellung als den Träger der spezifischen Besonderheiten des Psychischen betrachtet, der sich nur in nichtbewußten Erscheinungen äußert. Dagegen charakterisiert bekanntlich die Psychoanalyse das Unbewußte in der gleichen Weise wie die bewußten psychischen Zustände, sie unterscheiden sich nur durch das Merkmal der Bewußtheit, in ihrem Inhalt gibt es keinen Unterschied und deshalb gehen sie ungehindert aus der einen Sphäre in die andere über.

Nach USNADSE dagegen sind "für die Entstehung der Einstellung zwei elementare Bedingungen notwendig und hinreichend: das aktuelle Bedürfnis des Subjekts und eine Situation, in der dieses Bedürfnis befriedigt werden konnte. Unter diesen Bedingungen entsteht beim Subjekt die Einstellung zu einer bestimmten Aktivität, und auf ihrer Grundlage erwächst der Zustand des Bewußtseins mit einem bestimmten Inhalt. In der Einstellung an sich ist vom Inhalt des Bewußtseins nichts vorhanden, und deshalb kann sie nicht in den Termini der Erscheinungen des Bewußtseins charakterisiert werden, doch zugleich wird sie bei ausreichender Festigung eng mit irgendeinem bestimmten Inhalt verbunden, der auf der Basis dieser Einstellung entsteht. Bei der Aktualisierung dieser Einstellung unter den entsprechenden Bedingungen entsteht dann ein bestimmter Inhalt des Bewußtseins. Daraus ergebe sich auch die Erklärung für die Selektivität der psychischen Widerspiegelung. In jedem gegebenen Augenblick widerspiegelt und erlebt das unter bestimmten Bedingungen handelnde Subjekt nur das mit ausreichender Klarheit, was sich im Bereich seiner aktuellen Einstellung befindet. Deshalb ist die Einstellung der Modus des Subjekts in jedem Augenblick seiner Tätigkeit, ein ganzheitlicher Zustand, der sich prinzipiell von allen seinen differenzierten psychischen Kräften und Fähigkeiten unterscheidet.

Neben dieser "Einstellungsebene" verfüge der Mensch als soziales Wesen über eine zweite für ihn spezifische Ebene des Psychischen, die "Objektivierungsebene" (Denken und Willen). Die Wechselbeziehung zwischen den beiden Ebenen ist dadurch gekennzeichnet, daß die Ebene der Objektivierung nur dann verwandt wird, wenn eine neue Aufgabe auftritt, die eine entsprechend neue Lösung erfordert. Die Objektivierung stimuliere dann die der gelosten

Aufgabe entsprechende Einstellung, die danach bei wiederholtem Auftreten der gleichen oder einer ähnlichen Aufgabe unmittelbar aktiviert werde. Dadurch wächst beim Menschen der Umfang der Einstellungszustände, in die die unmittelbar auftretenden Einstellungen, durch frühere Objektivierungsakte entstandene Einstellungen anderer Menschen, die als fertige Formeln übernommen wurden (Erfahrung, Bildung), einbezogen werden (BUDILOWA).

Dieser persönlichkeitspsychologische Einstellungsbegriff USNADES läßt sich mit der mehr auf die Inhalte gerichteten Lehre von den menschlichen Beziehungen von MJASSISCHTSCHEW verbinden. Die von MJASSISCHTSCHEW formulierten Prinzipien der pathogenetischen Psychotherapie verlangen daher eine sorgfältige Analyse der kranken Persönlichkeit, die sich aber inhaltlich wesentlich von der Psychoanalyse dadurch unterscheidet, daß ihr Ziel nicht im Bewußtmachen verdrängter, mystifizierter Triebe besteht, "sondern darin, dem Patienten die realen Beziehungen zwischen seiner Lebensgeschichte, dem in ihrem Verlauf entstandenen System von Otnosenija, den Umständen, mit denen sie in Widerspruch geraten sind, und den Krankheitserscheinungen zu erklären. Das Erreichen dieses Ziels während der Individual- oder Gruppenpsychotherapie ermöglicht eine Rekonstruktion der Persönlichkeit, wodurch die Befreiung von der Neurose gefördert wird" (ZACEPSKY).

Unseres Erachtens bestehen zwischen diesen Prinzipien und Zielstellungen der pathogenetischen Psychotherapie und unserer Konzeption enge Verbindungen und Übereinstimmungen. [9, 21-25].

ANHANG

PATHOLOGISCHE ANALYSE DES LESENS

(Ernst Neumann)

Etwas kürzer gehe ich noch auf die pathologische Analyse des Lesens ein, deren wichtigsten Punkt wir schon vorweggenommen haben. Diese sucht aus krankhaften Störungen des Lesens ("Alexie") - unter Berücksichtigung ähnlicher Störungen des Sprechens ("Aphasie") und des Schreibens ("Agraphie") - Rückschlüsse zu machen auf den normalen Verlauf des Lesens und zugleich auf den "Sitz" der Lesestörungen (und damit die Lokalisation der normalen Lesevorgänge) in bestimmten Partien der Großhirnrinde. Mit Hilfe dieser Annahme von besonderen Zentren der Großhirnrinde, in denen einzelne Partialvorgänge des Lesens (Sprechens und Schreibens) "lokalisiert" gedacht werden, sucht die Pathologie zugleich eine Vorstellung von dem Zusammenwirken dieser Zentren aufgrund der zwischen ihnen hypothetisch angenommenen "Vorbundungsbahnen" zu gewinnen. Um die Bedeutung

krankhafter Lesestörungen für unsere Frage zu verstehen, muß man sich den vorhin erörterten engen Zusammenhang zwischen Lesen, Sprechen und Schreiben vergegenwärtigen. Die pathologische Analyse der Sprech-, Lese- und Schreibstörungen weist daher auch zahlreiche Zusammenhänge zwischen den Störungen und dem normalen Verlauf dieser drei Akte nach.

Die Erklärung des Lesens aufgrund von Sprech-, Lese- und Schreibstörungen (die durch Erkrankungen eintreten, als sogenannte "pathologische", oder durch Verletzungen als "traumatische" Aphasie, Alexie und Agraphie) geht darauf aus, die Partialvorgänge, aus denen sich der Leseakt (bzw. Sprech- und Schreibakt) zusammensetzt, und die Art ihres Zusammenwirkens durch anatomische Schemata von Gehirnzentren und deren mutmaßliche Verbindungen (oder "Bahnen") klar zu machen, die, wie ausdrücklich bemerkt werden muß, sehr hypothetisch sind. Insbesondere ist die Darstellung des Zusammenwirkens solcher Zentren durch Verbindungsbahnen ein reines Symbol, das nur den Wert einer Veranschaulichung hat, alle darauf gebauten Schlüsse sind unsicher, und es ist kein wissenschaftlich korrektes Verfahren, aus solchen Schematen psychologisch-pädagogische Behauptungen abzuleiten.

Nur der umgekehrte Weg ist erlaubt, wir können von den Ergebnissen der psychologischen und pathologischen Analyse aus, insbesondere aus den letzteren, Wahrscheinlichkeitsschlüsse auf das Zusammenwirken der Zentren machen. Wir wissen zwar sicher, daß manche Teilvorgänge des Sprech-, Lese-, Schreibaktes gebunden sind an das normale Funktionieren und Zusammenfunktionieren gewisser Zentren in der Großhirnrinde, die deshalb allgemein als Sprach-, Lese-, Schreibzentren benannt werden, aber über die Art und Weise ihres Zusammenwirkens und auch die spezielle Funktionsweise der einzelnen Zentren selbst haben wir nur Vermutungen. Die ältere Auffassung dieser Schemata von Zentren und Bahnen war eine rein anatomische; man dachte sich die Tätigkeiten des Lesens usw. in den entsprechenden Hirnpartien gewissermaßen deponiert, und die "Bahnen" als zwischen ihnen vermittelnde Leitungen (nach Art elektrischer Leitungen). An Stelle derselben ist jetzt die funktionelle Auffassung getreten, bei der man zu beachten hat, daß jene Schemata nur eine Veranschaulichung eines bestimmten Funktionierens der Zentren sind; hierdurch wird die Möglichkeit offen gehalten, daß ihr Zusammenwirken vielleicht auf ganz andere Weise zustande kommt als durch einfache, direkt von Zentrum zu Zentrum verlaufende "Bahnen" oder "Leitungen": Es fehlt uns noch an einer ausreichenden Hirnpsychologie, um in diese Vorgänge volle Klarheit zu bringen. Wundt hat mit Recht gegen die anatomische Vorstellungsweise geltend gemacht, daß 1) aus den Schematen gewisse physische und pathologische Vorgänge gefolgert werden müßten, die wir gar nicht eintreten sehen, und daß 2) Vorgänge tatsächlich existieren, welche die Schemata gar nicht veranschaulichen können. Vor allem wissen wir gar nicht einmal, ob diese Bilder von Hirnzentren und

Bahnen wirklich vollkommen feste und unveränderliche Schemata sind, ob sich alle Fälle von Lesestörungen einem solchen Schematainreihen lassen, und ob sie nicht weitgehende individuelle Variationen zulassen; das ist aber gerade für pädagogische Forderungen wichtig: Ferner ist eines dieser Zentren: das "Begriffszentrum" ("Gegenstands-vorstellungszentrum") nicht nachgewiesen, sondern rein theoretisch konstruiert, und ich halte es für unwahrscheinlich, daß ein gesondertes Zentrum dieser Art existiert; die Gewinnung der Wortbedeutungen kann ebensogut an ein Zusammenwirken von Sinneszentren gebunden sein; die von Flechsig angenommenen Koagitations- oder Assoziationszentren sind von Wernicke mit triftigen Gründen bekämpft worden und Wundts Apperzeptionszentrum im Stirnhirn kann schwerlich mit der Beobachtung vereinigt werden, daß nach schweren Verletzungen des Stirnhirns bisweilen keine Intelligenzstörung beobachtet worden ist. Nach neueren Beobachtungen (besonders solchen von Prof. Anton in Halle) ist das Stirnhirn im wesentlichen ein motorisches Organ, das als höchstes motorisches Zentrum die feineren Bewegungskoordinationen reguliert und mit dem Kleinhirn, dem Bogenlabyrinth des Ohres und den motorischen Zentren des Scheitellappens zusammenarbeitet, um das ganze Bewegungssystem des Körpers zu beherrschen. Sodann trifft die ganze Art der Bezeichnung einfacher und direkter Verbindungsbahnen zwischen den einzelnen Zentren nicht zu, sie stimmt namentlich nicht zu den Ergebnissen des psychologischen Experiments mit Zerstörung der Zentren, wie noch neuerdings Sign. Exner betont hat. Endlich sei bemerkt, daß wir alle jene anatomisch-physiologischen Folgerungen bis jetzt nur auf einer begrenzten Zahl von Krankheitsfällen und Hirnverletzungen aufbauen, daß daher immer eine Änderung dieser Annahmen durch neue Fälle möglich bleibt. Ich kann also nur zu größter Kritik gegen alle Pädagogen raten, welche ihre Ausführungen über Lesen und Schreiben auf solche Schemata stützen [13, 128-131].

DAS INTERESSE AN DER PSYCHOANALYSE

(Sigmund Freud)

Die Psychoanalyse ist ein ärztliches Verfahren, welches die Heilung gewisser Formen von Nervosität (Neurosen) mittels einer psychologischen Technik anstrebt.

Als Beispiele der Krankheitsformen, welche der psychoanalytischen Therapie zugänglich sind, kann man die hysterischen Krämpfe und Hemmungserscheinungen sowie die mannigfaltigen Symptome der Zwangsneurose (Zwangsvorstellungen, Zwangshandlungen) nennen. Es sind durchwegs Zustände, welche gelegentlich eine spontane Heilung zeigen und in launenhafter, bisher nicht verstandener Weise dem persönlichen Einfluß des Arztes unterliegen. Bei den schwereren Formen der eigentlichen Geistesstörungen leistet die Psychoanalyse therapeutisch nichts. Aber sowohl bei Psychosen wie

bei den Neurosen gestattet sie - zum erstenmal in der Geschichte der Medizin - einen Einblick in die Herkunft und in den Mechanismus dieser Erkrankungen zu gewinnen.

Diese ärztliche Bedeutung der Psychoanalyse würde indes den Versuch nicht rechtfertigen, sie einen Kreis von Gelehrten vorzustellen, die sich für die Synthese der Wissenschaften interessieren. Zunal da dies Unternehmen verfrüht erscheinen mußte, solange noch ein großer Teil der Psychiater und Neurologen sich ablehnend gegen das neue Heilverfahren benimmt und die Voraussetzungen wie die Ergebnisse desselben verwirft. Wann ich diesen Versuch dennoch als legitim erachte, so berufe ich mich darauf, daß die Psychoanalyse auch bei anderen als Psychiatern Interesse beansprucht, indem sie verschiedene andere Wissensgebiete streift und unerwartete Beziehungen zwischen diesen und der Pathologie des Seelenlebens herstellt.

Ich werde also jetzt das ärztliche Interesse an der Psychoanalyse beiseite lassen, und was ich von dieser jungen Wissenschaft behauptet habe, an einer Reihe von Beispielen erläutern.

Es gibt eine große Anzahl von mimischen und sprachlichen Äußerungen sowie von Gedankenbildungen - bei normalen wie bei kranken Menschen, welche bisher nicht Gegenstand der Psychologie gewesen sind, weil man in ihnen nichts anderes erblickte als Erfolge von organischer Störung oder abnormen Ausfall an Funktion des seelischen Apparates. Ich meine die Fehlleistungen (Versprechen, Verschreiben, Vergessen usw.), die Zufallshandlungen und die Traume bei normalen, die Krampfanfälle, Delirien, Visionen, Zwangsideen und Zwangshandlungen bei neurotischen Menschen. Man wies diese Phänomene - soweit sie nicht wie die Fehlleistungen überhaupt unbeachtet blieben - der Pathologie zu und bestrebte sich, physiologische Erklärungen für sie zu geben, die nun in keinem Falle befriedigend geworden sind. Dagegen gelang es der Psychoanalyse zu erweisen, daß all diese Dinge durch Annahmen rein psychologischer Natur verständlich gemacht und in den Zusammenhang des uns bekannten psychischen Geschehens eingereiht werden können. So hat die Psychoanalyse einerseits die physiologische Denkweise eingeschränkt und andererseits ein großes Stück der Pathologie für die Psychologie erobert. Die stärkere Beweiskraft kommt hier den normalen Phänomenen zu. Man kann der Psychoanalyse nicht vorwerfen, daß sie am pathologischen Material gewonnene Einsichten auf das normale überträgt. Sie führt die Beweise hier und dort unabhängig voneinander und zeigt so, daß normale, wie sogenannte pathologische Vorgänge denselben Regeln folgen.

Von den normalen Phänomenen, die hier in Betracht kommen, daß heißt von den am normalen Menschen zu beobachtenden, werde ich zweierlei ausführlicher behandeln, die Fehlleistungen und die Traume.

Die Fehlleistungen, also das Vergessen von sonst vertrauten Worten und Namen, von Vorsätzen, das Versprechen, Verlesen, Verschreiben, das Verlegen

von Dingen, so daß sie unauffindbar werden, das Verlieren, gewisse Irrtümer gegen besseres Wissen, manche gewohnheitsmäßige Gesten und Bewegungen - all dies, was ich als Fehlleistungen des gesunden und normalen Menschen zusammenfasse - ist von der Psychologie im ganzen wenig gewürdigt worden, wurde als "Zerstreuung" klassifiziert, und von Ermüdung, Ablenkung der Aufmerksamkeit, von der Nebenwirkung gewisser leichter Krankheitszustände abgeleitet. Die analytische Untersuchung zeigt aber mit einer allen Ansprüchen genügenden Sicherheit, daß diese letztgenannten Momente bloß den Wert von Begünstigungen haben, die auch wegfallen können. Die Fehlleistungen sind vollgültige psychische Phänomene und haben jedesmal Sinn und Tendenz. Sie dienen bestimmten Absichten, die sich infolge der jeweiligen psychologischen Situation nicht anders zum Ausdruck bringen können. Diese Situationen sind in der Regel die eines psychischen Konflikts, durch welchen die unterliegende Tendenz vom direkten Ausdruck abgedrängt und auf indirekte Wege gewiesen wird. Das Individuum, welches die Fehlleistung begeht, kann sie bemerken oder übersehen; die ihr zugrunde liegende unterdrückte Tendenz kann ihm wohl bekannt sein, aber es weiß für gewöhnlich nicht ohne Analyse, daß die betreffende Fehlhandlung das Werk dieser Tendenz ist. Die Analyse der Fehlhandlungen sind oft sehr leicht und rasch anzustellen. Wenn man auf den Mißgriff aufmerksam geworden ist, bringt der nächste Einfall dessen Erklärung.

Fehlleistungen sind das bequemste Material für jeden, der sich von der Glaubwürdigkeit der analytischen Auffassungen überzeugen lassen will.

Als das häufigste Motiv zur Unterdrückung einer Absicht, welche dann genötigt ist, sich mit der Darstellung durch eine Fehlleistung zu begnügen, stellt sich die Vermeidung von Unlust heraus. So vergißt man hartnäckig Eigennamen, wenn man gegen die Träger derselben einen geheimen Groll hegt, man vergißt Vorsätze auszuführen, wenn man sie im Grunde genommen nur ungern ausgeführt hatte, z.B. nur um einer konventionellen Notigung zu folgen. Man verliert Gegenstände, wenn man sich mit demjenigen verfeindet hat, an welchen dieser Gegenstand mahnt, von dem er z.B. geschenkt worden ist. Man irrt sich beim Einsteigen in einen Eisenbahnzug, wenn man diese Fahrt ungerne macht und lieber anderswo geblieben wäre. Am deutlichsten zeigt sich das Motiv der Vermeidung von Unlust beim Vergessen von Eindrücken und Erlebnissen, wie es bereits von mehreren Autoren vor der Zeit der Psychoanalyse bemerkt worden ist. Das Gedächtnis ist partiell und gerne bereit, alle jene Eindrücke von der Reproduktion auszuschließen, an denen ein peinlicher Affekt haftet, wenngleich diese Tendenz nicht in allen Fällen zur Verwirklichung gelangen kann [3, 102-105].

MENSCHENKENNTNIS

(Alfred Adler)

Die Grundlagen der Menschenkenntnis sind derart, daß sie allzuviel Überhebung und Stolz nicht zulassen. Im Gegenteil, wahre Menschenkenntnis muß geeignet sein, eine gewisse Selbstbescheidung eintreten zu lassen, indem sie uns lehrt, daß hier eine ungeheure Aufgabe vorliegt, an der die Menschheit seit den Uranfängen ihrer Kultur arbeitet, ein Werk, das sie bloß nicht zielbewußt und systematisch angegangen hat, so daß man immer nur einzelne große Menschen auftauchen sieht, die über mehr Menschenkenntnis verfügen als der Durchschnitt. Damit berühren wir einen wunden Punkt. Wenn man nämlich die Menschen unvoreingenommen auf ihre Menschenkenntnis hin prüft, so findet man, daß sie meistens versagen. Wir besitzen alle nicht viel Menschenkenntnis. Das hängt mit unserem isolierten Leben zusammen. Nie dürften die Menschen so isoliert gelebt haben wie heutzutage. Schon von Kindheit an haben wir wenig Zusammenhänge. Die Familie isoliert uns. Auch unsere ganze Art des Lebens gestattet uns keinen so intimen Kontakt mit unseren Mitmenschen, wie er zur Entfaltung einer Kunst, wie es Menschenkenntnis ist, unumgänglich notwendig ist. Das sind zwei Momente, die voneinander abhängig sind. Denn wir können wieder den Kontakt mit den anderen Menschen nicht finden, weil sie uns mangels eines besseren Verständnisses allzulange fremd anmuten.

Die schwerwiegendste Folge dieses Mangels ist die, daß wir in der Behandlung unserer Mitmenschen und im Zusammenleben mit ihnen meist versagen. Es ist eine oft hervorgehobene und empfindliche Tatsache, daß die Menschen aneinander vorübergehen und vorüberreden, den Zusammenschluß nicht finden können, weil sie sich fremd gegenüberstehen, nicht nur im weiteren Rahmen einer Gesellschaft, sondern sogar im engsten Kreis der Familie. Nichts tritt uns öfter entgegen, als Klagen von Eltern, die ihre Kinder nicht verstehen, und von Kindern, daß sie von den Eltern nicht verstanden würden. Und doch liegt in den Grundbedingungen des menschlichen Zusammenlebens so viel Zwang, einander zu verstehen, weil unsere gesamte Haltung zum Nebenmenschen davon abhängt. Die Menschen würden viel besser zusammenleben, wenn die Menschenkenntnis größer wäre, weil gewisse storende Formen des Zusammenlebens wegfielen, die heute nur deshalb möglich sind, weil wir einander nicht kennen und so der Gefahr ausgesetzt sind, uns durch Äußerlichkeiten täuschen zu lassen und auf Verstellungen anderer hineinzufallen.

Wir wollen nun erklären, wieso gerade von seiten der Medizin die Versuche ausgehen, in diesem ungeheuren Gebiet eine Disziplin festzulegen, die sich Menschenkenntnis nennt, und welche Voraussetzungen diese Wissenschaft hat, welche Aufgaben ihr zufallen und welche Ereignisse von ihr erwartet werden können.

Vor allem ist die Nervenheilkunde selbst schon eine Disziplin, welche Menschenkenntnis in dringendster Weise erfordert. Der Nervenarzt ist genötigt,

sich so rasch wie möglich einen Einblick in das Seelenleben nervös erkrankter Menschen zu verschaffen. Auf diesem Gebiet der Medizin kann man sich nur dann ein brauchbares Urteil bilden, man ist nur dann instand, Eingriffe und Kuren vorzunehmen oder vorzuschlagen, wenn man sich darüber klar ist, was in der Seele des Patienten vorgeht. Hier gibt es keine Oberflächlichkeit, hier folgt auf den Irrtum sofort die Strafe und auf das richtige Erfassen zumeist auch der Erfolg. Hier wird also ziemlich strenge und sofortige Prüfung abgehalten. Im gesellschaftlichen Leben darf man sich in der Beurteilung eines Menschen schon eher irren. Auch hier folgt zwar jedesmal die Strafe, doch kann die Reaktion darauf so spät erfolgen, daß wir meist nicht mehr in der Lage sind, die Zusammenhänge zu erfassen und staunend davor stehen, wie ein Irrtum in der Beurteilung eines Menschen vielleicht Jahrzehnte später zu schweren Mißerfolgen und Schicksalen geführt hat. Solche Umstände belehren uns immer wieder über die Notwendigkeit und die Pflicht der Gesamtheit Menschenkenntnis zu erwerben und zu vertiefen.

Bei unseren Untersuchungen erkannten wir bald, daß jene seelischen Anomalien, Verwicklungen und Fehlschläge, die man in Krankheitsfällen so oft wahrnimmt, im Grunde genommen, ihrer Struktur nach nichts enthalten, was dem Seelenleben der sog. normalen Menschen fremd wäre. Es sind dieselben Elemente und Voraussetzungen, nur tritt alles krasser und deutlicher hervor und ist leichter erkennbar. Und so gestattet uns der Vorteil dieser Erkenntnisse hier zu lernen und durch Vergleich mit dem normalen Seelenleben Erfahrungen zu sammeln, die uns schließlich ermöglichen auch für normale Verhältnisse ein geschärftes Auge zu bekommen. Es war nicht mehr als Übung, verbunden mit jener Hingabe und Geduld, die jeder Beruf von uns verlangt.

Die erste Erkenntnis, die sich uns bot, war die, daß die stärksten Anregungen für den Ausbau des menschlichen Seelenlebens aus der frühesten Kindheit stammen. An sich war das wohl keine besonders verwegene Entdeckung, denn ähnliche Erörterungen finden sich bei Forschern aller Zeiten vor. Das Neue hierbei war aber der Umstand, daß wir die kindlichen Erlebnisse, Eindrücke und Stellungnahmen, soweit sie noch nachweisbar waren, mit späteren Erscheinungen des Seelenlebens dadurch in einen bindenden Zusammenhang zu bringen suchten, daß wir Erlebnisse der frühesten Kindheit mit späteren Situationen und mit der Haltung des Individuums in seiner späteren Zeit in Vergleich zogen. Und da erwies sich nun als besonders wichtig, daß man Einzelercheinungen im Seelenleben nie als ein für sich abgeschlossenes Ganzes betrachten dürfe, sondern nur dann für sie ein Verständnis gewinnen konnte, wenn man alle Erscheinungen eines Seelenlebens als Teile eines untrennbaren Ganzen versteht und sodann versucht die Bewegungslinie, den Lebensstil eines Menschen aufzudecken und sich klar zu machen, daß geheimes Ziel der kindlichen Haltung mit dem der Haltung eines Menschen in späteren Jahren identisch ist. Kurz, es zeigte sich in überraschender Klarheit, daß vom Standpunkt

der seelischen Bewegung aus keine Veränderungen vor sich gegangen waren, daß sich wohl die äußere Form, die Konkretisierung, die Verbalisierung der seelischen Erscheinungen, das Phanomenale ändern konnte, daß aber die Grundlagen, das Ziel und die Dynamik, alles, was das Seelenleben in der Richtung auf das Ziel hin bewegt, unverändert blieb. Wenn z.B. ein Patient einen angstlichen Charakter aufwies, immer von Mißtrauen erfüllt und bestrebt, sich von den anderen abzusondern, so war leicht nachzuweisen, daß ihn dieselben Bewegungen schon im dritten oder vierten Lebensjahre angehaftet hatten, nur in kindlicher Einfachheit und leichter zu durchschauen. Wir haben uns daher zur Regel gemacht das Schwergewicht unserer Aufmerksamkeit immer zuerst in die Kindheit des Patienten zu verlegen. Wir kamen so weit bei einem Menschen vieles aus seiner Kindheit voraussetzen zu können, es zu wissen, ohne daß es uns jemand gesagt hatte. Wir betrachten das, was wir an ihm sahen, als die Abdrücke seiner ersten Kindheitserlebnisse, die ihm bis in das hohe Alter anhaften. Und wenn wir andererseits von einem Menschen hören, an welche Begebenheiten aus seiner Kindheit er sich erinnert, so gibt uns das, richtig verstanden, ein Bild davon, was für eine Art Mensch wir vor uns haben. Hierbei benutzen wir auch die weitere Erkenntnis, daß die Menschen so schwer von der Schablone, in die sie in den ersten Lebensjahren hineingewachsen sind, loskommen. Es gibt nur wenig Menschen, die sie abzustreifen vermocht haben, wenn auch das Seelenleben im erwachsenen Alter in anderen Situationen anders in Erscheinung tritt und dadurch einen anderen Eindruck vermittelt. Dies ist aber nicht gleichbedeutend mit einer Änderung der Lebensschablone, das Seelenleben ruht noch immer auf demselben Fundament, der Mensch zeigt die gleiche Bewegungslinie und laßt uns in beiden Altersstufen, in der Kindheit wie im Alter, das gleiche Ziel erraten. Auch deshalb mußte das Schwergewicht unserer Aufmerksamkeit in die Kindheit fallen, weil wir erkannten, daß es, wenn wir eine Änderung planen, doch nicht angehe, gleichsam von oben her, all die unzähligen Erlebnisse und Eindrücke eines Menschen abtragen zu wollen, sondern daß wir zuerst seine Schablone finden und aufdecken mußte, aus der uns das Verständnis für seine Eigenart und damit zugleich für seine auffallenden Krankheitserscheinungen erwuchs [1, 19-22].

PSYCHOLOGIE UND STAMMESGESCHICHTE (Konrad Lorenz)

Jedes Lebewesen ist ein historisch gewordenenes System, und jede seiner Lebenserscheinungen kann grundsätzlich nur dann verstanden werden, wenn die rationalisierende Kausalforschung den Gang ihres stammesgeschichtlichen Zustandekommens zurückverfolgt. Diese Erkenntnis ist heute jedem biologisch Denkenden selbstverständlich. Dagegen bricht sich jene andere Erkenntnis nur sehr langsam und mühsam Bahn, daß gleiches für alle Erscheinungen des

seelischen Verhaltens gilt, daß auch unsere seelischen und geistigen Leistungen nicht unabhängig von allem übrigen Lebensgeschehen zustande kommen. Die Einsicht, daß allem, aber auch allem, was sich in unserem Bewußtsein abspielt, auch ein nervenphysiologischer Vorgang entspricht und parallelgeht, begegnet auch bei den heutigen Geisteswissenschaftlern immer noch merkwürdigen Widerständen. Noch in der jüngsten Zeit haben namhafte Psychologen wie Sombart und Buytendijk die Abhängigkeit des menschlichen Geistes von biologischen Gesetzmäßigkeiten, insbesondere von denen der Vererbung, mit unverkennbarer Affektbetontheit bestritten. Auf der anderen Seite leugneten aus diametral entgegengesetzten Motiven die Assoziationsisten und Behavioristen das Vorhandensein erblicher seelischer Strukturen, denn für ihre mechanistisch-atomistische Deutung aller Seelenvorgänge war der bedingte Reflex das einzige Element, aus dem schlechterdings "alles" erklärt werden sollte. In eigenartiger geistesgeschichtlicher Ironie waren sich also die am bittersten verfeindeten Psychologenschulen in dem einen Punkte völlig einig, daß es fest strukturierte, stammesgeschichtlich vererbte Verhaltensweisen nicht gebe.

Führende Psychologenschulen sind sich bis in die jüngste Zeit zwar nicht darüber einig, ob der Gegenstand der Psychologie überhaupt eine Naturerscheinung in allgemeinen und eine Lebenserscheinung im besonderen sei, wohl aber darüber, daß er mit Erblehre und Stammesgeschichte nichts zu tun habe. Die medizinische Psychologie hat neuerdings wohl begonnen, den Ergebnissen der Erbforschung Rechnung zu tragen, dagegen ist die Bedeutung, die die Phylogenetik für die Psychologie hat, bei den meisten Fachpsychologen bis heute unerkant geblieben, aus dem einfachen Grunde, daß ihnen die Stammesgeschichtsforschung selbst unbekannt geblieben ist. Die allerwenigsten von ihnen verfügen über einigermaßen gründliche Kenntnis der Fragestellung, Methode und Ergebnisse moderner Phylogenetik, kaum einer über ein aus eigener Arbeit gewonnenes Anschauungsmaterial, das ihm zu selbständigen Urteilen über Induktionsbasis, Wahrscheinlichkeit und Wert der Abstammungslehre berechtigt. Hinter einem sich objektiv gebarenden Skeptizismus verbirgt sich häufig die mangelnde Bereitschaft, die ungeheure Lernarbeit zu leisten, die die Voraussetzung zu einer berechtigten Auseinandersetzung mit der Abstammungslehre wäre. So bleibt die schon von Wundt als notwendig erkannte Synthese von Stammesgeschichte und Psychologie auch heute noch zum sehr großen Teil Programm. Ich will nun in gedrangter Kürze über das Werden, die Fragestellung, die Methode und die bisherigen Ergebnisse einer neuen oder, besser gesagt, erst seit kurzem als "Fach" anerkannten psychologischen Forschungsrichtung berichten, die Anspruch erheben darf, im gleichen, phylogenetischen Sinne als "vergleichende" bezeichnet zu werden wie die morphologisch arbeitenden Zweige vergleichend-stammesgeschichtlicher Forschung. Um das gegenseitige Abhängigkeitsverhältnis herauszuarbeiten, das zwischen diesem Wissenszweig und der Deszendenzlehre besteht, wähle ich mit

einiger Willkür mehrere Teilgebiete aus, auf denen diese Beziehung besonders innig ist [10, 35-36].

VERBORGENE ANTHROPOLOGISCHE VORAUSSETZUNGEN DER ALLGEMEINEN PSYCHOLOGIE

(Klaus Holzkampf)

“Allgemeine Psychologie”, traditionell verstanden, ist die Lehre von den “Funktionen” des Menschen, wie der Wahrnehmung, dem Denken, dem Gedächtnis, dem Lernen. Auch sozialpsychologische Ansätze werden häufig der allgemeinen Psychologie zugeordnet, sofern dabei soziale Einflüsse auf die genannten Funktionen thematisiert werden. Abgehoben wird die allgemeine Psychologie etwa von der “Differentiellen Psychologie”, die nicht die Funktionen des Menschen überhaupt, sondern Unterschiede zwischen Menschen zum Gegenstand hat, wobei “Charakterologie”, “Persönlichkeitspsychologie” etc. als Teilgebiete der differentiellen Psychologie bestimmt sind. Auch “Entwicklungspsychologie” wird meist vor der allgemeinen Psychologie abgesondert: Allgemeine Psychologie sei auf den erwachsenen, den “fertigen” Menschen gerichtet, während Entwicklungspsychologie das Werden des Menschen von der Geburt an bis an das Erwachsenenalter heran zu erforschen habe.

Weiter unterscheidet man die allgemeine Psychologie als Grundlagen-Disziplin von der “Angewandten Psychologie”, in welcher psychologische Denkweisen und Befunde in außerwissenschaftlichen Bereichen, wie der Erziehung, Personalauslese, der Arbeitsplatzgestaltung, der Werbung, dem Strafvollzug usw., nutzbar gemacht werden sollen. Damit sind einige der gebräuchlichsten Abgrenzungen genannt.

Es ist offensichtlich und wird auch weitgehend zugestanden, daß die genannten Einteilungsgesichtspunkte keine sich ausschließenden Kategorien darstellen, daß mannigfache Überschneidungen vorkommen, daß hier nicht von “Trennungen”, sondern nur von Akzentsetzungen die Rede sein kann. Deswegen kam es zur Kombination differentiell-psychologischer Ansätze mit solchen der allgemeinen Psychologie, wie z.B. in den Typenlehren, im Konzept der “Moderator-Variablen” etc. Auch entwicklungspsychologische Sichtweisen wurden in die allgemeine Psychologie integriert (oder umgekehrt), so in der Konzeption, daß Theorien der Wahrnehmung oder des Denkens im wesentlichen Theorien der Entwicklung der Wahrnehmung oder des Denkens zu sein hatten. Diese und andere Kombinationsversuche änderten aber kaum etwas daran, daß die allgemeine Psychologie in der geschilderten Ausgrenzung weiterhin als Sonderbereich und - wie viele meinen - als Kernbereich der psychologischen Forschung anerkannt blieb.

In dieser Abhandlung sollen “anthropologische” Voraussetzungen der allgemeinen Psychologie aufgewiesen werden. Wenn hier von “anthropologisch”

oder "Anthropologie" gesprochen wird, so ist dabei nicht an medizinische Anthropologie, ethnographische Anthropologie oder ähnliches gedacht; gemeint ist vielmehr eine generalisierende, die Einzelwissenschaften transzendierende Frageweise, in der man zu Aussagen über die Eigenart, die Natur, das Wesen etc. des Menschen als Menschen gelangt.

Anthropologisches Fragen in diesem Sinne kann - mindestens auf zweierlei Weise erfolgen: in "positiver" und in "kritischer" Absicht. Liegt der Akzent auf positivem anthropologischem Fragen, so ist man - wie etwa in der philosophischen Anthropologie als etablierter Teildisziplin der Philosophie - bemüht, affirmative Lehrmeinungen über Eigenart, Natur, Wesen des Menschen als Menschen zu entwickeln und zu begründen, wobei vorausgesetzt wird, daß solche generalisierenden Aussagen über "den" Menschen möglich sind. Bei kritisch akzentuierten anthropologischen Fragen soll nicht zuvorderst eine eigene anthropologische Konzeption aufgebaut werden. Es geht hier vielmehr darum, Wissensbereiche und Denkansätze, in denen vordergründig keinerlei anthropologische Aussagen enthalten zu sein scheinen, daraufhin zu analysieren, wieweit sie dennoch unbefragt auf bestimmten Annahmen über die Eigenart, das Wesen, die Natur des Menschen basieren, also eingengte, partialisierende Sichtweisen anthropologisch zu totalisieren. Der nächste Schritt innerhalb einer so verstehenden kritischen Denkbewegung wäre die Reflexion über den Charakter der bisher versteckten anthropologischen Voraussetzungen selbst, wobei wiederum nach möglichen Eingengtheiten und Partialisierungen gefragt und so eine die aufgewiesenen anthropologischen Voraussetzungen transzendierende Totalität menschlicher Verhältnisse in den Blick genommen wird; dabei werden zwar auch "positive" Aussagen über den Menschen formuliert werden müssen, da Verkürzungen und Verarmungen von Konzeptionen über den Menschen natürlich nur auf dem Hintergrund einer weniger verkürzten und weniger verarmten Sicht möglich sein können; solche positiven Aussagen setzen indessen, wie sich zeigen wird, keineswegs voraus, daß man sich auf eine Bestimmung des Wesens etc. des Menschen überhaupt einlassen müßte (womit der "Mensch" (und auch der Autor) als der Geschichtlichkeit entzogen zu betrachten wäre, noch müssen die aus Negationen von Einengungen und Partialisierungen gewonnenen quasi-anthropologischen Konzepte zu einem geschlossenen "Menschenbild" zusammengefügt werden. Schließlich waren - in einem letzten Schritt der kritischen Denkbewegung - die Ergebnisse der vorgangigen Analysen auf das Wissensgebiet oder den Denkansatz, von dem der Ausgang genommen wurde, rückzubeziehen, und es wäre zu zeigen, welche Veränderungen des Wissensgebietes oder Denkansatzes auf Grund der kritisch-anthropologischen Reflexionen in theoretischer und praktischer Hinsicht angezeigt sind; ob und auf welche Weise der jeweils nächste Schritt innerhalb der kritischen Analyse erreicht werden kann, das hängt davon ab, wieweit die im vorgangigen Denkschritt vollzogenen "Unterstellungen" sich als begründet

erwiesen haben und von welcher Akt die jeweiligen Blickverkürzungen und Partialisierungen gewesen sind.

In der vorliegenden Untersuchung wird nach anthropologischen Voraussetzungen der allgemeinen Psychologie nicht in "positiver", sondern in "kritischer" Absicht gefragt. Dabei wird zunächst die Annahme als begründet vorausgesetzt, daß in der allgemeinen Psychologie, wie man sie jetzt antrifft, explizit keine Aussagen über die Eigenart, das Wesen, die Natur "des" Menschen als Menschen gemacht werden (wobei, was starker noch deutlich werden wird, Konzeptionen über die "Person", die "Personlichkeit", "Personlichkeitsvariablen" etc., durch welche in manchen Bereichen der modernen Psychologie allgemeinspsychologische mit differentiell-psychologischen Fragestellungen in Beziehung gebracht werden, ebenfalls nicht explizit anthropologischen Charakter haben). Es wird weiter unterstellt, daß das Selbstverständnis der allgemeinen Psychologie als einer empirisch-wissenschaftlichen Einzeldisziplin ohne Voraussetzungen über Eigenart, Wesen, Natur "des" Menschen als Menschen das Ergebnis einer Blickeinengung und Partialisierung ist, so daß in kritischem Denkansatz "verborgene" anthropologische Voraussetzungen der allgemeinen Psychologie aufgewiesen werden können. Darüber hinaus wird angenommen, daß die der allgemeinen Psychologie zugrunde liegende "verborgene Anthropologie" selbst wieder - im Blick auf die Totalität menschlicher Lebensverhältnisse - als eingeengt und partialisiert ausweisbar und daher "aufzuheben" ist. Schließlich unterstelle ich, daß in Hinsicht auf die allgemeine Psychologie auch der letzte Schritt der geschilderten kritischen Denkbewegung vollzogen werden kann; daß also das Ergebnis der kritisch-anthropologischen Reflexion zu grundsätzlichen Änderungen der gegenwertigen allgemeinspsychologischen Denk- und Forschungsweise führen muß [9, 35-37].

Literaturverzeichnis

1. Adler A. Menschenkenntnis. - London, 1926
2. Glauß G. Wörterbuch der Psychologie. - Leipzig, 1981
3. Freud S. Darstellungen der Psychoanalyse. - Frankfurt / Main, 1968
4. Guthke J. Gedächtnis und Intelligenz (Beziehungen zwischen Gedächtnisleistungen und anderen kognitiven Leistungen in Intelligenztests // Zur Psychologie des Gedächtnisses. - Berlin, 1977.
5. Hacker W. Bedeutung der Analyse des Gedächtnisses für die Arbeits- und Ingenieurpsychologie-zu Gedächtnisforderungen in der psychischen Regulation von Handlungen // Zur Psychologie des Gedächtnisses. - Berlin, 1977.
6. Hacker W. Spezielle Arbeits - und Ingenieurpsychologie. - Berlin, 1980.
7. Höck K. Konzeption der intendierten dynamischen Gruppenpsychotherapie // Theoretische Probleme der Gruppenpsychotherapie, hrsg. von K. Höck, J. Ott, M. Vorweg. - Leipzig, 1981.
8. Höck K, Hess H. Ausbildung in Gruppenpsychotherapie durch Selbsterfahrungsgruppen // Theoretische Probleme der Gruppenpsychotherapie. - Leipzig, 1981.
9. Holzkampf K. Kritische Psychologie. Frankfurt / Main, 1972.
10. Lorenz K. Über tierisches und menschliches Verhalten. - München, 1954.
11. Neumann E. Psychologie des Lesens und der Rechtschreibung. - Berlin Leipzig, 1914.
12. Pippig G. Die Entwicklung fester und disponibler Kenntnissysteme // Psychologische Grundlagen der Persönlichkeitsentwicklung im pädagogischen Prozeß Berlin, 1977.
13. Seidel K., Kulawik H. Zur Kombination der intendierten dynamischen Gruppenpsychotherapie mit symptomzentrierten Verfahren // Theoretische Probleme der Gruppenpsychotherapie. - Leipzig, 1984.
14. Schmidt - Denter U. Soziale Entwicklung. 2: Auflage. Psychologie Verlags Union. 1994.
15. Schmidt H. - D., Richter E. Entwicklungswunder Mensch. - Leipzig, 1980.
16. Timpe K. - P. Arbeits - und ingenieurpsychologische Grundlagen der Arbeitsgestaltung // Arbeits - und Ingenieurpsychologie und Intensivierung. - Berlin, 1979.
17. Witzlack G. Grundlagen der Psychodiagnostik. - Berlin, 1977.

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|----|
| Allgemeine Psychologie | 3 |
| Gegenstandsbestimmung..... | 3 |
| Text zum analytischen Lesen..... | 3 |
| Tiefenstruktur von Handlungen und Gedachtnisleistungen..... | 3 |
| Text zum verstehenden Lesen..... | 8 |
| Gedachtnis und Intelligenz..... | 8 |
| Text zum Referieren und Annotieren..... | 12 |
| Zum Gegenstandsbereich der Psychodiagnostik..... | 12 |
| Рекомендации по реферированию текста..... | 16 |
| Реферат-образец..... | 17 |
| Muster für das Referieren des Textes..... | 18 |
| Рекомендация по аннотированию текста..... | 20 |
| Аннотация-образец..... | 20 |
| Muster für das Annotieren des Textes..... | 20 |
| Text zum Referieren und Annotieren..... | 21 |
| Aufgabe der Psychologie..... | 21 |
| Sozialpsychologie | 23 |
| Gegenstandsbestimmung..... | 23 |
| Text zum analytischen Lesen..... | 24 |
| Das Kind als soziales Wesen..... | 24 |
| Text zum verstehenden Lesen..... | 29 |
| Mutter-Kind - Interaktion..... | 29 |
| Text zum Referieren und Annotieren..... | 32 |
| Aggressives Verhalten..... | 32 |
| Arbeits- und Ingenieurpsychologie | 35 |
| Gegenstandsbestimmung..... | 35 |
| Text zum analytischen Lesen..... | 36 |
| Kriterien der psychologischen Arbeitsgestaltung..... | 36 |
| Text zum verstehenden Lesen..... | 41 |
| Projektieren von Arbeitstätigkeiten als Teil der Arbeitsgestaltung..... | 42 |
| Text zum Referieren und Annotieren..... | 44 |
| Ziele der psychologischen Arbeitsgestaltung..... | 44 |
| Pädagogische Psychologie und Kinderpsychologie | 46 |
| Text zum analytischen Lesen..... | 47 |
| Denkpsychologische Aspekte der Kenntniserneuerung..... | 47 |
| Text zum verstehenden Lesen..... | 50 |
| Psychologisch - beschreibende Persönlichkeitscharakteristik..... | 51 |
| Text zum Referieren und Annotieren..... | 54 |

| | |
|--|----|
| Klinische Psychologie | 57 |
| Gegenstandsbestimmung..... | 57 |
| Text zum analytischen Lesen..... | 58 |
| Zur Ätiologie und Pathogenese der Neurosen..... | 58 |
| Text zum verstehenden Lesen..... | 61 |
| Die Bedeutung der Persönlichkeit des Therapeuten in der psychotherapeutischen Praxis und Ausbildung..... | 61 |
| Text zum Referieren und Annotieren..... | 64 |
| Die theoretische Konzeption der intendierten dynamischen Gruppenpsychotherapie..... | 64 |
| Anhang | 67 |
| Pathologische Analyse des Lesens..... | 67 |
| Das Interesse an der Psychoanalyse..... | 69 |
| Menschenkenntnis..... | 72 |
| Psychologie und Stammesgeschichte..... | 74 |
| Verborgene anthropologische Voraussetzungen der allgemeinen psychologie..... | 76 |
| Literaturverzeichnis | 79 |