

# PSYCHOLOGISCHE METHODENLEHRE UND DAS PROBLEM DER RELEVANZ PSYCHOLOGISCHER FORSCHUNG FÜR DIE PRAXIS

WILHELM KEMPF

## 1. Einleitung

Soweit sich Wissenschaftstheorie als Wissenschaftskritik versteht und gewillt ist, normative Vorschläge zu unterbreiten, wie denn Wissenschaft getrieben werden sollte, ist der faktische Erfolg wissenschaftstheoretischer Bemühungen davon abhängig, ob die Einzelwissenschaften diese Vorschläge auch aufgreifen und zu verwerten verstehen. Dabei sind die von der Wissenschaftstheorie gemachten Vorschläge notwendigerweise recht allgemein, d.h. Wissenschaftstheorie befaßt sich eben nicht mit der Lösung einzelwissenschaftlicher Detailprobleme, sondern mit den Grundlagen.

Soll der Einzelwissenschaftler normative Vorschläge der Wissenschaftstheorie in seiner Arbeit berücksichtigen, so muß er zweierlei leisten:

- Zunächst einmal muß er ein wissenschaftstheoretisches Problembewußtsein entwickeln, d.h. er muß erkennen, daß die von der Wissenschaftstheorie behandelten Probleme nicht bloß akademische Probleme der Wissenschaftstheoretiker sind, sondern solche, die sich den Einzelwissenschaften tatsächlich stellen, und deren Lösung für den Erfolg einzelwissenschaftlicher Bemühungen von maßgeblicher Bedeutung sein kann.

- Darauf aufbauend können dann in einem zweiten Schritt einzelwissenschaftliche Detailprobleme angegangen und der Versuch unternommen werden, die von der Wissenschaftstheorie unterbreiteten Lösungsvorschläge umzusetzen.

Bis vor wenigen Jahren war ein solches Problembewußtsein in der Psychologie ja so gut wie nicht existent. Die Arbeit der meisten empirischen Psychologen war durch das naiv-empiristische Vorverständnis geprägt, die wissenschaftliche Psychologie sei eine Einrichtung zur Gewinnung von wahren Erkenntnissen über die menschliche Natur. Basis für diesen Erkenntnisgewinn seien Beobachtung und Experiment. Der Prozeß wissenschaftlichen Forschens beginne mit dem Sammeln von Daten, aus denen man dann im günstigsten Fall zur Entdeckung von Naturgesetzen gelangt, wobei Naturgesetze als etwas in der Natur vorgegebenes angesehen werden, das der Forscher nur aufzufinden hat. Der wissenschaftlich Forschende ist diesem Vorverständnis zufolge bei seiner Arbeit weitgehend von der Erfahrung geleitet, ihm selbst kommt nur die Rolle des passiven Registrierens zu. Jedes beliebige psychologische Teilproblem - und sei es noch so unscheinbar - ist ein Mosaiksteinchen, das das Wissen über die Gesetzmäßigkeit der menschlichen Natur bereichert, und das seinen Stellenwert bei der allmählichen Ergründung der Naturgesetzmäßigkeit des Menschen hat.

Für eine Reflexion über die Relevanz von Forschungsergebnissen ist unter diesem Vorverständnis kein Platz. Zwar hofft man, ähnlich wie in der Mathematik, gewissermaßen Theorien "auf Vorrat" zu produzieren, deren Anwendbarkeit in der psychologischen Berufspraxis sich schon erweisen wird, wenn ihre Entwicklung erst weit genug vorangetrieben ist, doch wird als einzig legitimes Interesse wissenschaftlicher Forschung eben das Gewinnen von wahren Erkenntnissen angesehen. Sofern der Forscher sich von anderen Interessen leiten läßt, sich etwa gar in der Wahl seiner Methoden von Interessen bestimmen läßt, die über das

Finden "wahrer Erkenntnisse" hinausgehen, gilt er von vorneherein als suspekt.

Auf seinen rationalen Kern reduziert, läßt sich dieses Vorverständnis durch zwei Merkmale charakterisieren: zum einen durch eine Fixierung auf Mathematik und Physik als Paradigmen für Wissenschaftlichkeit schlechthin, und zum anderen durch die Zurücknahme von normativen Begründungsansprüchen zugunsten einer hypothetisch-deduktiven Theoriekonzeption.

Soweit sich Psychologie überhaupt mit Wissenschaftstheorie auseinandersetzen begann, war dies zumeist der kritische Rationalismus Popper's, durch den sie zumindest in diesen beiden Punkten ihres Vorverständnisses noch bestärkt wurde.

## 2. Relevanz und Begründung

In die Krise geraten mußte das Selbstverständnis der Psychologie spätestens mit der explosionsartigen Entwicklung der Studentenzahlen und der Berufsmöglichkeiten für Diplompsychologen seit Beginn der 60er Jahre. Nun nicht mehr ein elitäres Orchideenfach, das in der Hauptsache ohnedies nur seinen eigenen wissenschaftlichen Nachwuchs produzierte, wurde die Psychologie plötzlich mit der Frage konfrontiert, was ihre Forschungsergebnisse denn für die Berufsvorbereitung der Psychologie-Studenten zu leisten vermögen.

Die Antwort darauf fiel wenig ermutigend aus, und wenn gleich es nur eine Minderheit unter den Psychologen sein mag, welche die Frage nach der Relevanz psychologischer Forschung ähnlich ungünstig beurteilt, wie HOLZKAMP (1970a), so ist heute den meisten Psychologen doch zumindest ein gewisses Unbehagen bezüglich der Relevanzfrage gemeinsam. Allerdings: ein solches Unbehagen oder bloße

Appelle, doch relevanter zu forschen, reichen nicht aus. Man muß sich auch fragen, ob das gängige wissenschaftliche Vorgehen in der Psychologie überhaupt geeignet ist, relevante Ergebnisse zu produzieren, oder in anderen Worten: ob das faktische wissenschaftliche Vorgehen auch ein begründbares ist.

Als relevant kann psychologische Forschung in dem Maße gelten, als ihre Ergebnisse zur Bewältigung von in unserer Lebenspraxis bestehenden und/oder zu erwartenden Problemen - also nicht bloß von akademischen Problemen - beitragen. Gegen das ausdrückliche Setzen von Aufgaben für ihr wissenschaftliches Tun hat sich die Psychologie aber bisher meist gesträubt, und zwar einerseits aus einem naiven Verständnis des Postulats der Werturteilsfreiheit heraus, und andererseits aus der Angst, die Psychologie könnte dadurch aus ihrer Natur-Wissenschaftlichkeit in bloße Ideologie entlassen werden. Denn während sich zwar für technische Fragen (d.h. wo es um die Wahrheit von Aussagen geht) in unserer Kultur ein Glauben an die Begründungsfähigkeit von Meinungen durchgesetzt hat, eine technische Wissensbildung für möglich gehalten wird, erklären sich unsere Wissenschaften für praktische Fragen (d.h. wo es um die Gebotenheit von Aufforderungen geht) als unzuständig. Nicht nur hat sich ein entsprechender Glauben an die Begründungsfähigkeit eines praktischen Wissens bisher nicht durchsetzen können, es besteht auch noch ein Glauben daran, die Objektivität der technischen Wissensbildung werde verlorengehen, sobald die Meinungsbildung in den Wissenschaften nicht mehr, gleichsam abgetrennt von allen praktischen Fragen, als Bildung eines "bloß theoretischen" Wissens vollzogen werde.

Als Argument für die Unbegründbarkeit praktischer Meinungen beruft man sich auch in der Psychologie gerne auf das von HANS ALBERT (1975) in Anschluß an Popper formulierte, sogenannte "Münchhausen-Trilemma": ausgehend von der Vormeinung, daß eine Begründung von Sätzen die Wahrheit die-

ser Sätze aus bereits als wahr unterstellten Sätzen deduktiv resultieren lassen soll, weist man darauf hin, daß ein - so verstandenes - Begründungsverfahren stets in einen unendlichen Regreß (bei dem der Rekurs auf immer weitere begründungsbedürftige Sätze nicht abbricht), in einen Begründungszirkel (bei dem Sätze zu ihrer eigenen Begründung verwendet werden) oder zur dogmatischen Behauptung einiger Sätze als (nicht begründungsbedürftiger) "Axiome" führt.<sup>1</sup>

Dagegen hat KAMBARTEL (1976b) eingewandt, daß diese Argumentation nur bei einem höchst eingeschränkten Verständnis von "Begründung" (nämlich als deduktive Begründung, die jedoch nur einen Spezialfall darstellt) aufrecht erhalten werden kann, und vorgeschlagen, daß man von der Begründung eines (deskriptiven oder praeskriptiven) Satzes sinnvollerweise immer dann sprechen können soll, wenn festgelegt ist, wie für oder gegen einen Satz argumentiert wird, und wann er im Rahmen einer solchen Argumentation als verteidigt gelten kann.

Folgt man diesem Vorschlag KAMBARTELS, so kann nicht nur das Münchhausen-Trilemma nicht mehr weiterhin als Argument für die Unbegründbarkeit praktischer Meinungen aufrecht erhalten werden, sondern auch die Unbegründbarkeit praktischer Meinungen selbst kann nicht mehr weiterhin behauptet werden, sobald ein Verteidigungsverfahren für praktische Meinungen angebar ist.

Dann verliert auch die oben genannte Angst, die Psychologie könnte aus ihrer Natur-Wissenschaftlichkeit in bloße Ideologie entlassen werden, ihre Grundlage und es wird einsichtig: nicht die Objektivität der technischen Wissensbildung muß verlorengehen, wenn die Psychologie auch praktische Fragen (wieder) mit einbezieht, sondern im Gegenteil wird die Objektivität der technischen Wissensbildung erst darüber möglich, daß technische Meinungen an ihrem Erfolg für die Erreichung praktischer Ziele gemessen

sen werden. - Ob und wie weit Fragen der Psychologie aber überhaupt Fragen einer technischen Wissensbildung sind, sei vorläufig dahingestellt.

Als begründungsfähig erweisen sich nicht nur die Aufgaben, zu denen psychologische Forschung getrieben werden soll, sondern auch die methodischen Prinzipien für den Aufbau von Theorien und die Kriterien, nach denen die Gültigkeit der Theorien festzustellen ist. Denn beides kann nun in Hinblick auf ihre Eignung für die Leistungsfähigkeit und die Aufgaben der Theorie erfolgen. Indem auch hier gilt, daß faktisches wissenschaftliches Vorgehen nicht auch schon begründetes (oder auch nur begründbares) Vorgehen sein muß, wird damit erstmals ein methodischer Wissensaufbau möglich. Denn welche Kriterien zur Beurteilung der Gültigkeit einer Theorie angemessen sind, hängt von den methodischen Prinzipien ab, nach denen die Theorie aufgebaut wurde, und nach welchen methodischen Prinzipien man eine Theorie aufzubauen hat, hängt von den Aufgaben ab, zu deren Erfüllung die Theorie konstruiert wird.

Über methodische Prinzipien des Aufbaus von Theorien hat man in der Psychologie bislang wenig nachgedacht. Mit der Physik als Vorbild hat die empirische Psychologie das hypothetisch-deduktive Erklärungsschema übernommen, später - weil man deterministische Naturgesetze in der Psychologie nicht finden konnte - das statistische Erklärungsschema. Für begründungsbedürftig hat man keines der beiden angesehen, und die psychologische Methodenlehre hat sich aus diesem Grunde bisher auch fast ausschließlich mit den Kriterien zur Beurteilung der Gültigkeit von Theorien beschäftigt, insbesondere mit Experimentiertechniken und Inferenzstatistik.

### 3. Methodenfeindlichkeit

Mit dem Aufkommen der Relevanzdiskussion in der Psychologie war es denn auch die psychologische Methodenlehre, die in den Mittelpunkt der Kritik gerückt wurde. So formulierte etwa HOLZKAMP (1970a) die These, daß die Verfeinerung der Design- und Meßtechniken und der Inferenzstatistik maßgeblich dazu beigetragen hätten, daß sich die Psychologie immer mehr zu einem Aggregat aus kleinen und kleinsten Einzeluntersuchungen entwickelt habe, das nicht mehr überschaubar sei, und in dem man keinen einheitlichen Sinn entdecken könne.

Diese These ist gefährlich, weil sie nur allzu leicht in eine allgemeine Methodenfeindlichkeit münden kann. Die Meinung, man brauche es mit den Methoden zugunsten der Relevanz lieber nicht so ernst zu nehmen, ist ebenso verfehlt wie der von HOLZKAMP kritisierte Glaube vieler Psychologen, mit der Verfeinerung der Methoden werde sich die Relevanz psychologischer Forschung allmählich schon von selbst einstellen.

Sofern die empirischen Methoden der Psychologie relativ zu den Theorien, die mit ihrer Hilfe überprüft werden sollen, und relativ zu den methodischen Prinzipien, nach denen diese Theorien aufgebaut sind, begründet sind - und diesem Begründungsanspruch hat sich die psychologische Methodenlehre stets gestellt - würde eine Vernachlässigung der empirischen Methoden lediglich bedeuten, daß man sich für die Gültigkeit der Theorien nicht mehr so sehr interessiert. Dem muß man aber entgegenhalten, daß nur ein hinreichend überprüftes Wissen Aussicht auf Erfolg hat. Die Relevanz psychologischer Forschung setzt derart die Gültigkeit der Theorien voraus und kann also nur noch weiter geschädigt werden, wenn wir nach der Vernachlässigung normativer Begründungsansprüche gegenüber unseren Theorien nun auch noch deren empirische Überprüfung vernachlässigen. Allerdings sollten wir uns vorher fragen,

welche der in unseren Theorien getroffenen Behauptungen denn überhaupt empirisch zu bewahrheitende Behauptungen sind.

Daß Methodenfeindlichkeit einen Rückschritt bedeuten würde, hat HOLZKAMP (1970b) später selbst betont. Die von ihm nun vertretene Auffassung, daß die Entwicklung präziser und differenzierter Verfahren des experimentellen Designs, der Inferenzstatistik und der multidimensionalen Analyse die große Leistung der modernen Psychologie darstelle, von der nichts verlorengelassen dürfe, ist aber gleichermaßen verfehlt, weil sie erneut an Begründungsansprüchen vorbeigeht. Sind die empirischen Methoden der Psychologie relativ zu den Theorien begründet, zur Beurteilung deren Gültigkeit sie dienen, und werden die mit diesen Theorien und diesen Methoden erzielten Forschungsergebnisse dem Anspruch nach Verwertbarkeit zur Lösung von in unserer Lebenspraxis bestehenden Problemen nicht (oder nur unzureichend) gerecht - was wir hier beides als unbestritten unterstellen wollen -, so haben wir zuerst einmal diese Theorien und die methodischen Prinzipien, nach denen sie aufgebaut sind, kritisch zu hinterfragen, d.h. auf ihre Leistungsfähigkeit für die Aufgaben der Psychologie hin zu untersuchen.

Dabei geht es nicht darum, zu beschreiben, nach welchen methodischen Prinzipien die von der Psychologie immer als Vorbild genommenen Naturwissenschaften ihre Theorien aufbauen, sondern darum, zu begründen, welcher methodischer Prinzipien sich die Psychologie beim Aufbau ihrer Theorien bedienen soll. Erst danach und darauf gestützt kann ein begründeter Neuaufbau auch der empirischen Methoden erfolgen. Um dies zu erläutern, will ich versuchen, zwei Schwierigkeiten deutlich zu machen, welche das herkömmliche Wissenschaftsverständnis der Psychologie, nämlich deren Orientierung an den Naturwissenschaften als Vorbild, mit sich bringt. Beide Schwierigkeiten, die ich als das



Wörterproblem und als das Experimentierproblem bezeichnen möchte, hängen eng miteinander zusammen.

#### 4. Das Wörterproblem

Für die Darstellung des Wörterproblems möchte ich vorwegnehmen, daß es zur Erfüllung der Aufgaben der Psychologie oft erforderlich ist, menschliches Verhalten vorhersagbar oder veränderbar zu machen, und daß die Vorhersage und Veränderung menschlichen Verhaltens nur dann gute Erfolgsaussichten hat, wenn ihr ein hinreichend überprüftes Wissen zugrunde liegt. Soweit besteht durchaus eine Parallelität zwischen der Psychologie und den Naturwissenschaften, und wie LORENZEN (1975) betont, erstreckt sich diese Parallelität auch noch darauf, daß das gesuchte Wissen zweierlei Arten von Sätzen enthalten muß:

1. deskriptive Einzelsätze, die darstellen, welche Situation besteht, und
2. bedingte Allsätze, die besagen, daß sich die Situation dann (mit Notwendigkeit oder zumindest mit großer Chance) in bestimmter Weise verändert, wenn eine Situation bestimmte Bedingungen erfüllt.

Das Wörterproblem der Psychologie beginnt nun dort, wo es darum geht, solche Sätze zu formulieren. Während es in der Physik vergleichsweise weniger Probleme mit der Auswahl der operationalen Grundbegriffe gibt, gehört schon in der Verhaltensbiologie zur Situation auch das, was die Tiere gelernt haben, und wenn man es mit Menschen zu tun hat, so gehört zur Situation nicht nur das erlernte Verhalten, sondern auch das erworbene Denken. Für das, "was jeder - mehr oder weniger ausgebildet - so in seinem Kopf hat", verwendet LORENZEN (1975, S:248) den Terminus "Sinngehalt". Die Schwierigkeit, auf die LORENZEN hinweist, besteht nun darin, daß man Sinngehalte nicht operational definieren kann, und zwar deswegen, weil Sinngehalte durch

intentionale Prädikatoren beschrieben werden, die definitionsgemäß Sachverhalte bezeichnen, die nicht beobachtbar sind. Eine operationale Definition ist aber nichts anderes als eine Definition mit Mitteln der Beobachtungssprache.

Dennoch lassen sich auch durch intentionale Prädikatoren beschriebene Sachverhalte auf beobachtbares Verhalten zurückbeziehen - wenngleich in sehr unterschiedlichem Maße. Um dies zu erläutern, möchte ich zwei Stufen von intentionalen Prädikatoren unterscheiden:

Auf der ersten Stufe möchte ich jene Prädikatoren ansiedeln, mit denen wir über einzelne Handlungen in unserem Leben sprechen. Es sind dies Termini wie z.B. Zweck und Mittel, die einer weitgehenden terminologischen Präzisierung zugänglich sind (vgl. z.B. KEMPF, 1978). Und sie lassen sich unmittelbar zu beobachtbarem Verhalten in Beziehung setzen. Ob jemand in einer bestimmten Situation einen bestimmten Zweck verfolgt, läßt sich darüber überprüfen, ob er auch tatsächlich in der Situation ein Verhalten zeigt, das er als geeignetes Mittel zu diesem Zweck ansieht. Insofern sind die intentionalen Prädikatoren der 1. Stufe sehr wohl auf beobachtbares Verhalten bezogen, und die Wahrheit von mit ihnen gebildeten Aussagen läßt sich am Eintreten bestimmter Verhaltensweisen als "Beobachtungskorrelate" der entsprechenden Sinngehalte objektiv überprüfen. Umgekehrt ist es jedoch nicht so, daß wir mit intentionalen Prädikatoren der 1. Stufe beschriebene Sinngehalte aus beobachtbarem Verhalten deduzieren können: Denn z.B. ist nicht jede Wirkung einer Handlung auch bezweckt, und ein und dasselbe Verhalten kann einmal diesem, ein andermal einem anderen Zweck dienen.

Auf der zweiten Stufe möchte ich jene Prädikatoren ansiedeln, mit denen wir über unser Selbst, über den Gesamtzusammenhang, die Form unseres Lebens sprechen. Es sind dies Worte wie z.B. Liebe und Gewaltlosigkeit, Zärtlichkeit und

Treue, Autonomie und Emanzipation oder auch die Wendung von einem "wahren" Selbst, die wir weniger theoretisch als vielmehr im ihnen gemäßen Handeln und Fühlen (d.h. "empraktisch", vgl. KAMBARTEL, 1981) begreifen. Um Lebensformen zu vergegenwärtigen, genügen Worte erst, wenn eine Lebensform bereits empraktisch zugänglich ist. Wenn die Worte, mit denen wir über Lebensformen reden, dieser empraktischen Basis entbehren, dann helfen uns noch so viele theoretische, insbesondere definitonische Bemühungen nicht weiter. Für die mit ihnen gebildeten Aussagen gibt es daher auch kein objektives Wahrheitskriterium. Das einzige Wahrheitskriterium für sie ist die Authentizität der getroffenen Behauptungen. Mit ihnen gebildete Aussagen können daher auch nicht distanziert und von außen her verstanden werden. Sie können nur emphatisch verstanden werden, d.h. indem man sich so weit in die Lebenswelt des anderen hineinzusetzen sucht, daß man die von ihm gegebenen Beschreibungen nachvollziehen, als gültige Beschreibungen in seinem Handeln und Verhalten wiedererkennen kann.

Im klassischen Behaviorismus hat man versucht, sich auf das beobachtbare Verhalten als Gegenstand der Psychologie zu beschränken. Ein solches Vorgehen mag angemessen sein, solange es uns um Tierpsychologie geht, wenngleich wir schon dort - wenn wir etwa von zielgerichtetem Verhalten sprechen - über das Beobachtbare hinausgehen (vgl. KEMPF, 1981). Es ist sicherlich auch in manchen Bereichen der Psychophysik und Psychophysiologie noch vertretbar.

Sobald wir es aber mit Bereichen wie der Intelligenz- und Denkpsychologie zu tun haben, kann die Beschränkung auf das beobachtbare Verhalten schon nicht mehr aufrecht erhalten werden. Denn, da wir an Gedanken nur das Verhalten beobachten können, zu dem das Denken am Ende führt, nicht jedoch das Denken selbst, gehen Aussagen über die Denkungsweise von Menschen stets über das Beobachtbare hinaus. Sei es, indem wir - wie z.B. in der strukturellen

Lerntheorie (vgl. etwa LANDA, 1969, 1976; SCANDURA, 1973; KLAHR, 1978; KLAHR & SIEGLER, 1978) - zu dem beobachteten Verhalten die Gedanken hinzukonstruieren, die zu diesem Verhalten geführt haben (über die wir uns dann auch noch mit unseren Vpn redend verständigen können). Oder sei es, indem wir uns einer simplen "Verdoppelung der Realität" (HOLZKAMP, 1965) bedienen, wie es die testpsychologisch orientierte Intelligenzforschung tut: Dabei werden Verhaltensweisen, die aus Denkprozessen resultieren, nur unter quantitativem Aspekt betrachtet: Man zählt aus, wie viele Aufgaben eines Tests jemand "lösen" kann und nennt diese quantitative Beschreibung der Ergebnisse einiger Denkprozesse dann ein Maß der Intelligenz. In einem nächsten Schritt tut man dann so, als sei die Intelligenz ein gleichsam hinter diesen Denkergebnissen stehendes Etwas, das diese zugleich erklären könnte.

Während erstere Vorgehensweise den Behaviorismus bereits verläßt und sich handlungstheoretisch als der Versuch rekonstruieren läßt, das Verhalten der Vpn durch die Angabe von Sinngehalten verstehbar zu machen, stellt letztere Vorgehensweise schlichtweg einen Erklärungszirkel dar, der am Ende in einer differentiellen Psychologie mündet, die ich so nur noch als eine systematische Sammlung von Vorurteilen begreifen kann.

Haben wir es schon in der Denk- und Intelligenzpsychologie mit Bereichen zu tun, deren angemessene Behandlung Beschreibungsmittel erfordert, die über beobachtungssprachliche Termini der Verhaltensbeschreibung hinausgehen und auch intentionale Prädikatoren der 1. Stufe mit einschließen, so reichen auch diese Beschreibungsmittel oft nicht mehr aus, sobald wir uns etwa Fragen der Sozialpsychologie, der pädagogischen Psychologie oder der Umweltpsychologie zuwenden. Sie reichen jedenfalls nicht aus, wenn es um Fragen der Persönlichkeitspsychologie und/oder Psychotherapie geht.

Indem wir für eine angemessene Behandlung dieser Bereiche der Psychologie auch intentionaler Prädikatoren der 2. Stufe bedürfen, wird zugleich deutlich, daß wir an sie auch nicht mit denselben Objektivitätsforderungen herangehen können wie etwa an psychophysiologische Fragestellungen. Wie schon Aristoteles bemerkt hat: "Der logisch geschulte Hörer wird nur insoweit Genauigkeit auf dem einzelnen Gebiet verlangen, als es die Natur des Gegenstandes zuläßt". Nicht, daß sich der Behaviorismus um objektive Verhaltensbeschreibungen bemüht, ist ihm vorzuwerfen, sondern, daß er sich mit unzulänglichen Beschreibungsmitteln an Bereiche heranwagt, die mit diesen Beschreibungsmitteln allein nicht mehr faßbar sind.

Ein ähnlicher Vorwurf muß auch manchen handlungstheoretischen Ansätzen entgegengebracht werden, die sich im Bemühen um Objektivierbarkeit gegenüber den existentiellen Bedürfnissen des Selbst verschließen und wie z.B. die rational-emotive Therapie nach ELLIS (1977) schlichtweg als irrational abtun, was über die Rationalität der Handlungsplanung unter objektiv beschreibbaren Situationsbedingungen hinausgeht.

#### 5. Handeln, Rationalität und Emotionalität

Der Begriff "Handlung" wird gegenüber dem "bloßen Verhalten" (wie z.B. das "Hatschi" auf einen Nießreiz) dadurch abgegrenzt, daß Handeln als argumentations- bzw. redezugängliches Verhalten definiert wird.

Anders als das "bloße Verhalten" ist "Handeln" nicht bloß eine naturgesetzlich beschreibbare Reaktion auf bestimmte Stimuli, sondern kann durch Reden herbeigeführt, verändert und/oder verhindert werden. Die handlungsvorbereitenden Reden können dabei sowohl im Gespräch mit anderen als auch im Gespräch mit sich selbst ("in Gedanken") ablaufen. Sie können (z.B. bei nur noch gewohnheitsmäßig ausgeführten,

automatisierten Handlungen) auch unbewußt ablaufen. In jedem Falle erklären wir ein beobachtetes Verhalten als Handlung, indem wir die Reden rekonstruieren, die zu dem Verhalten (bzw. zur Selbstaufforderung zur Ausführung des Verhaltens) als Redeergebnis führen, d.h. indem wir die Sinngehalte rekonstruieren, die mit der Handlung verbunden sind.

Das Wort "Sinngehalt" wird dabei als Oberbegriff für all die Redeeinhalte verwendet, die in der handlungsvorbereitenden Rede vorkommen. Dazu gehören insbesondere: Situationsbeurteilungen, Handlungsorientierungen und "Mittelmeinungen" (im weitesten Sinne): d.h. Meinungen darüber, ob bestimmte Verhaltensweisen in bestimmten Situationen zur Verwirklichung bestimmter Handlungsorientierungen geeignet sind.

Auf Seiten der Handlungsorientierungen kann unterschieden werden zwischen Handlungsorientierungen im engeren Sinne (Schemata, Regeln, Zwecke, Interessen), die einzelne Handlungen (oder Handlungsfolgen) für sich betreffen, und Handlungsorientierungen im weiteren Sinne (Lebensorientierungen), die unser Leben als Ganzes, uns selbst als identische Person betreffen.<sup>2</sup>

Handlungsorientierungen im engeren Sinne sind final, d.h. auf ein Ziel gerichtet, mit dessen Erreichung die Handlung abgeschlossen ist, die Handlungsorientierung gleichsam aufgehoben wird. Wenn man ein Ziel erreicht hat, braucht man zu dessen Erreichung per definitionem nichts mehr zu unternehmen, d.h.: wir führen bestimmte Handlungen aus, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Zum Beispiel: um bestimmte Handlungsfolgen herbei zu führen (zweckgebundenes Handeln); um eine bestimmte Regel zu befolgen.

Eine gewisse Sonderstellung haben dabei die Interessen, deren Finalität sich erst durch ihre Einbettung in Mittel-Zweck-Beziehungen ergibt. D.h. indem das Ideal, an dessen

Verwirklichung wir ein Interesse haben, relativ zu einem bestimmten Zweck als "hinreichend gut" verwirklicht ausgewiesen werden kann. Das Ideal selbst ist kein Ziel. Es kann - wie schon das Wort "Ideal" besagt - nie definitiv erreicht werden!

Ebenfalls eine gewisse Sonderstellung haben die Handlungsschemata: Denn, da ein Handlungsschema nur die Beschreibung eines Handlungsverlaufes gibt, besteht eine Handlung immer in der Aktualisierung eines Handlungsschemas. D.h. wenn wir handeln, so aktualisieren wir damit stets ein Handlungsschema. Eine Handlungsregel, einen Zweck oder ein Interesse be- bzw. verfolgen wir aber nicht mit jeder Handlung. Es gibt auch ("emotionale") Handlungen, die schlichtweg um der Aktualisierung eines bestimmten Handlungsschemas willen ausgeführt werden.

Daß es auch ein solches Handeln gibt, das keinerlei über die Aktualisierung eines bestimmten Handlungsschemas hinausgehende Ziele verfolgt, ist deshalb schwer zu verstehen, weil wir auch für solches Handeln ein um-zu angeben können. Und zwar, sehr allgemein formuliert: um unser Leben eine bestimmte Form zu geben. Solche um-zu Fragen können wir freilich auch noch an die Regeln, Zwecke und Interessen stellen.

Bei den Lebensorientierungen, zu denen wir unser Handeln dabei in Beziehung setzen, handelt es sich jedoch nicht um Ziele, die es zu erreichen gilt, sondern es geht um die Form unseres Lebens, die mehr ist als nur die Summe unseres Handelns (vgl. auch "Gestalt"), es geht um unser Selbst und das Verstehen des Gesamtzusammenhanges unseres Lebens.

Die Lebensorientierungen selbst sind dabei oft implizit und unbewußt. Was uns bewußt wird, sind oft nur die emotionalen Reaktionen, die ein Handeln oder ein Widerfahrnis auslöst: positive Gefühle, wenn das Handeln oder Widerfahr-

nis der Form unseres Lebens - unserem Selbst - entspricht. Negative Gefühle, wenn es der Form unseres Lebens nicht entspricht, wenn unser Selbst "bedroht" ist.

Um "bewußt" zu werden, bedürfen die Lebensorientierungen einer eigenen Reflexion, in der wir den Gesamtzusammenhang unseres Handelns und Erlebens zu erkennen versuchen.

Obwohl Lebensorientierungen nicht einzelne Handlungen in unserem Leben betreffen, sondern unser Leben als ganzes, dienen sie doch auch der Orientierung einzelner Handlungen. Denn sie sind konstitutiv für die Situation, in der wir handeln. Sie bestimmen, welche Ereignisse, Gegenstände, Sachverhalte für uns relevant sind - d.h. zu unserer "persönlichen Domäne" (BECK, 1979) gehören -, mit welcher Bedeutung wir sie versehen, und wie wir gefühlsmäßig auf sie reagieren. Darüber hinaus können wir immer auch für einzelne Handlungen erörtern (oder gefühlsmäßig bewerten), ob sie zu unserem Leben gehören sollen oder nicht - ob wir uns mit ihnen "identifizieren" können.

Indem jede Handlung irgendwie im Gesamtzusammenhang unseres Handelns und Lebens steht, sind Emotionen an jeder Handlung beteiligt. Es wäre ein Mißverständnis der Aufgabe, welche die Vernunft gegenüber den Emotionen hat, wollte man so tun (oder die Handlungstheorie so verstehen), als ob unser Handeln gleichsam aus rationaler Argumentation hervorginge. Ohne den Antrieb unserer Emotionen könnten wir nicht handeln, nicht reden, nicht denken. Die Vernunft soll nur dafür sorgen, daß wir nicht blindlings, nicht aus blinden Emotionen heraus handeln, um uns so auch den Erfolg unseres Handelns im Hinblick auf die verfolgten Handlungsorientierungen ein Stück weit abzusichern (vgl. KAMLAH, 1973). Insbesondere wäre es auch ein Mißverständnis, wollte man Handeln mit planvollem Handeln gleichsetzen. Handeln, als reдеzugängliches Verhalten verstanden, impliziert keineswegs, daß wir uns vor oder während unseres Handelns aller daran beteiligter Orientierungen und an-



derer Sinngehalte voll bewußt waren. Ein solches Verständnis von Handeln impliziert allerdings, daß wir uns zumindest nachträglich um ein Verstehen unseres Handelns bemühen können, indem wir die damit verbundenen Sinngehalte zu rekonstruieren versuchen.

Das (rein) rational Erfassbare ist dabei immer nur ein (mehr oder minder) kleiner Ausschnitt unseres Erlebens und Handelns. Zwar können wir rational darüber diskutieren, ob wir z.B. eine Situation richtig wahrnehmen (z.B. ob uns jemand wirklich Schaden zufügen wollte, oder ob es ein Unfall war; oder ob eine eingetretene Situation wirklich die Verfolgung bestimmter Handlungsorientierungen ver- oder behindert), oder ob eine Handlung situationsangemessen ist. Was die Situation bzw. Handlung für uns bedeutet, ist aber nicht bloß eine Frage rationaler Argumentation, sondern eine Frage praktischer Reflexion.<sup>3</sup>

#### 6. Das Experimentierproblem

Auch die zweite Schwierigkeit, auf die ich zu sprechen kommen wollte, das Experimentierproblem, hängt mit der Unterschiedlichkeit des Forschungsgegenstandes der Psychologie und ihres Vorbildes - der Physik - zusammen: die Physik beschäftigt sich mit Vorgängen in der unbelebten Natur, und es bereitet daher keine Schwierigkeiten, die zu untersuchenden Vorgänge im Experiment in Teile zu zerlegen und später wieder zusammenzufügen, um derart unser Wissen schrittweise aufzubauen.

Das beobachtbare Verhalten von Menschen, die als Versuchspersonen ins Experiment kommen, wird dagegen nicht bloß durch Naturvorgänge bestimmt, sondern hängt auch davon ab, was die Vpn an Erlerntem und Gedachtem mit ins Experiment bringen. In der Reaktionen der Vpn im Experiment kommt daher - wie HOLZKAMP (1970a) das formuliert - "immer und

notwendigerweise mehr zum Ausdruck, als der Experimentator bei der Schaffung seiner Ausgangsbedingungen intendierte. Um die kontrollierbarkeit der experimentellen Effekte wenigstens bis zu einem gewissen Grade zu erhöhen, muß der Experimentator versuchen, durch ein Netz von immer spezifischeren Ausgangsbedingungen die Vp in immer höherem Maße festzulegen".

Experiment und Alltagssituation sind verschieden, und es muß zumindest als fraglich erscheinen, ob die im Experiment gewonnenen Erkenntnisse überhaupt in irgendeiner Weise auf den Alltag übertragbar sind.

Solange es uns nur um Psychophysik oder Psychophysiologie geht, sind die hier angesprochenen Schwierigkeiten von eher geringer Bedeutung, und wir sollten nicht das Kind mit dem Bad ausschütten.

Ernst zu nehmen ist HOLZKAMP's Kritik jedoch spätestens dann, wenn wir es mit (komplexem) menschlichen Handeln zu tun haben: d.h. sobald es um den Menschen (auch) als Kulturwesen geht. Denn ersichtlich kann die den Naturwissenschaften entlehnte Methodik der experimentellen Psychologie der Erforschung von "Kulturereignissen" nicht gerecht werden. Denn dazu wäre die vollständige Reproduzierbarkeit gewisser Kultursituationen erforderlich. Eine solche kann aber oft nicht gelingen. Denn nach dem Versuch, eine Kultursituation S zu reproduzieren, sind wir - die die Reproduktion von S versuchen - Teil der hergestellten Situation S'. Zumindest in den Fällen, in denen unsere Forschung und unser Wissensstand Teile der Situation sind, ist es aber relevant, daß wir als Teil der ursprünglichen Situation S nicht versucht haben, diese Situation zu reproduzieren (vgl. LORENZEN & SCHWEMMER, 1975).

Damit ist die Anwendbarkeit des Experimentes in der Psychologie von vornherein eingeschränkt, und mit ihr auch die Anwendbarkeit des deduktiv-nomologischen Erklärungsmodells

der Naturwissenschaften:

Dieses Erklärungsmodell kann im sogenannten Hempel-Oppenheim-Schema (vgl. HEMPEL, 1965; STEGMÜLLER, 1969) so dargestellt werden, daß der zu erklärende Sachverhalt (das "Explanandum") E aus einer Reihe von Gesetzesaussagen  $G_1, G_2, \dots, G_m$  und Randbedingungen  $R_1, R_2, \dots, R_n$  (die zusammen das "Explanans" bilden) deduziert wird:

$$\frac{G_1, G_2, \dots, G_m}{R_1, R_2, \dots, R_n} \\ E$$

Bei den Gesetzesaussagen handelt es sich dabei um universelle Subjunktionen der Form  $\bigwedge_x A(x) \rightarrow B(x)$ , wobei  $A(x)$  als das "Antecedens" und  $B(x)$  als das "Succedens" der Gesetzesaussage bezeichnet wird.<sup>4</sup> Ist ein solcher Allsatz wahr, so kann man dann, wenn  $A(N)$  für ein individuelles  $N$  zutrifft, vermittels

$$\bigwedge_x A(x) \rightarrow B(x) \wedge A(N) \supset B(N)$$

auf das Bestehen von  $B(N)$  schließen und derart das Explanandum  $B(N)$  aus der Gesetzesaussage  $\bigwedge_x A(x) \rightarrow B(x)$  und der Randbedingung  $A(N)$  erklären.<sup>5, 6</sup>

Soll nun eine Erklärung psychologischer Sachverhalte nach dem Hempel-Oppenheim-Schema möglich sein, so ist es erforderlich, (empirische) psychologische Gesetzesaussagen aufzustellen und durch vollständige und systematische Variation der Antecedensbedingungen experimentell zu überprüfen. Gerade diese Möglichkeit ist nach dem oben gesagten jedoch für weite Bereiche der Psychologie nicht gegeben.

Dennoch ist es uns auch dort möglich, ein empirisches Korrelationswissen der Art zu gewinnen, daß wir in bestimmten Situationen mit großer Häufigkeit oder doch einer gewissen Regelmäßigkeit mit bestimmten Handlungsweisen zu rechnen

haben. Z.B. daß Frustrationen oft zu Aggressionen führen, oder daß Drogenmißbrauch häufig aus einer "Broken Home" Situation heraus entsteht.

Ein solches Korrelationswissen liefert uns im Unterschied zu einem Gesetzeswissen jedoch noch keine Erklärung, sondern lediglich die Beschreibung eines erklärungsbedürftigen Zusammenhanges. Und zwar auch dann, wenn dieser Zusammenhang inferenzstatistisch abgesichert wurde. Denn die Inferenzstatistik leistet ja nur so viel, daß sie statistische Deskriptionen gegenüber Zufälligkeit absichert. Das heißt: dort, wo Zweifel möglich sind, ob statistisch beschriebene und als erklärungsbedürftig erscheinende Sachverhalte nicht eventuell nur zufällig zustande gekommen (und also bedeutungslos) sind, können wir mit Mitteln der Inferenzstatistik prüfen, ob die Zweifel berechtigt sind, oder ob es sich bei diesen Sachverhalten tatsächlich auch um erklärungswürdige Sachverhalte handelt.

Für die Erklärung von Handlungsweisen, die mit gewisser Regelmäßigkeit in bestimmten Situationen auftreten, können wir auf einer 1. Erklärungsebene jene Sinngehalte rekonstruieren, welche die Handlungsweisen mit den Situationen verbinden und strukturelle Beziehungen zwischen bestimmten Situationen und bestimmten Handlungen herausarbeiten.

Als Erklärungsschema für die Rekonstruktion solche Sinngehalte (die durch intentionale Termini der 1. Stufe beschrieben werden) dient dabei der sogenannte praktische Syllogismus (vgl. v.WRIGHT, 1974): Der Ausgangspunkt oder Obersatz des Syllogismus erwähnt ein Handlungsziel, welches die Person in der Situation verfolgt. Der Untersatz setzt eine bestimmte Handlung quasi als Mittel mit diesem Ziel in Beziehung. Die Conclusio besteht schließlich in der Verwendung des Mittels zur Erreichung des Zieles:

A verfolgt in der Situation S das Ziel Z  
A glaubt, daß er Z in S nur erreichen kann, wenn er V tut.

---

Folglich macht sich A in S daran, V zu tun .

Durch die Umkehrung des praktischen Syllogismus kommt man zu einer sogenannten teleologischen Handlungserklärung, bei der zu einem (beobachteten) Verhalten V die damit verfolgten Ziele Z bzw. die damit verbundenen Meinungen über die Eignung der Verhaltensweise zur Erreichung bestimmter Handlungsziele rekonstruiert werden.

Um über die Rekonstruktion solcher Sinngehalte hinaus strukturelle Zusammenhänge zwischen bestimmten Situationen und bestimmten Handlungsweisen herauszuarbeiten, können wir von terminologischen Regeln Gebrauch machen, deren wir uns bei der wissenschaftlichen Rede über solche Sinngehalte bedienen: Die strukturellen Zusammenhänge werden derart nicht empirisch, sondern "material-analytisch" (vgl. KAMLAH & LORENZEN, 1967) begründet.

Ich möchte dies am Beispiel des Zusammenhanges zwischen Frustration, Aggression und Katharsis verdeutlichen: unter einer Frustration verstehe ich dabei ganz im Sinne der Definition von DOLLARD et al. (1939) ein Ereignis, als dessen Wirkung ein Handeln im Hinblick auf die damit verfolgten Handlungsziele erfolglos bleibt. Als Aggression bezeichne ich ein Handeln, das gegen den Willen eines anderen verstößt (vgl. KEMPF, 1978; WERBIK, 1981) und mit Katharsis bezeichne ich die Aufhebung aggressiver Handlungsziele.

Tritt nun eine Frustration als Wirkung des Handelns oder Verhaltens eines anderen ein, und deute ich diese Wirkung als vom anderen gewollt, so besteht aus meiner Sichtweise ein Konflikt, d.h. eine Situation, in der sich die von mir und vom anderen verfolgten Handlungsorientierungen gegenseitig be- bzw. verhindern.

Halte ich in diesem Konflikt an meinen ursprünglichen Handlungsorientierungen fest und versuche sie gegen den (tatsächlichen oder vermeintlichen) Willen des anderen durchzusetzen, so sind alle darauf gerichteten Handlungen meinerseits per definitionem Aggressionen.

Setze ich mich erfolgreich durch, d.h. sind die von mir verfolgten Handlungsziele am Ende erreicht, so besteht per definitionem kein Grund mehr, ihre Erreichung anzustreben (Katharsis).

Indem derartige strukturelle Zusammenhänge zwischen Frustration, Aggression und Katharsis nicht auf empirischen Gesetzmäßigkeiten beruhen, sondern schlichtweg aus der Art und Weise folgen, wie wir über Situationen und Handlungen im allgemeinen und über Frustration und Aggression im besonderen sprechen, macht es ersichtlich auch keinen Sinn zu sagen, Katharsis sei die Wirkung von Aggression oder zu sagen, Frustration sei die Ursache von Aggression bzw. Aggression die Wirkung der Frustration, wie dies in verhaltenstheoretischen Formulierungen der Frustrations-Aggressions-Theorie (z.B. DOLLARD et al., 1939; BERKOWITZ, 1969) immer wieder behauptet wird.

Daß wir in einer Frustrationssituation aggressiv handeln müssen, ist uns keineswegs in die Wiege gelegt. Und ob wir eine gegebene Frustrationssituation tatsächlich aggressiv beantworten, hängt von bestimmten materialen Voraussetzungen ab, und zwar einerseits, ob wir die Frustration als beabsichtigte Wirkung des Handelns eines anderen deuten, und andererseits, ob wir in dieser Situation unsere ursprünglichen Handlungsorientierungen durchzusetzen versuchen. Wir könnten ja auch auf die Verwirklichung unserer Handlungsorientierungen verzichten, oder sie zumindest bis zur Bewältigung des (tatsächlichen oder vermeintlichen) Konfliktes zurückstellen.

Somit ist es uns zwar möglich, auf der Ebene der Handlungsziele die empirische Regelmäßigkeit zu verstehen, mit der Frustrationen oft aggressiv beantwortet werden. Um zu verstehen, warum jemand auf eine aktuelle Frustration aggressiv reagiert, reicht diese 1. Erklärungsebene jedoch nicht aus.<sup>7</sup> Denn dazu müssen wir auch nach den Sinngehalten fragen, die uns dazu bestimmen, Frustrationen mißtrauisch als vom anderen gewollt zu deuten und die Durchsetzung eigener Handlungsziele als unverzichtbar zu verstehen.

Indem wir solche Fragen stellen, gehen wir über die isoliert betrachtete (aggressive) Handlung in einer bestimmten (mehr oder minder objektiv beschreibbaren) Situation hinaus. Wir fragen danach, welche Bedeutung die Situation und die in ihr erfolgende Handlung im Gesamtzusammenhang unseres Handelns und Lebens hat, wie die (aggressive) Handlung in unserem Selbst "verankert" ist.

Für die Erklärung von Handlungen auf dieser 2. Erklärungsebene läßt sich ein (bloß "rationales") Erklärungsschema nicht mehr angeben. Weder sind die (mit intentionalen Prädikatoren der 2. Stufe beschriebenen) Sinngehalte, um die es hier geht, distanziert erfragbar, noch sind sie aus aktuellem Handeln objektiv rekonstruierbar. Sie sind uns nur über einen eigenen Reflexionsprozeß zugänglich, und als Erklärungsansatz bleibt uns hier nur die Einordnung unter zusammenhangstiftende Prinzipien: z.B. der Ansatz, Aggression als Selbst-Verteidigung zu verstehen (KURTZ, 1981; KEMPF, 1983) oder der Ansatz psychosomatische Erkrankungen (BECK, 1981) oder Drogenmißbrauch (WALDMANN, 1981; vgl. auch v.SCHEIDT, 1976) als Selbst-Heilungsversuch zu begreifen. Ein anderes Beispiel hierfür ist der (zu handlungstheoretischen Erklärungen nur scheinbar in Widerspruch stehende) systemtheoretische Ansatz in der Kommunikationsforschung, Partner- und Familientherapie (vgl. z.B. WATZLAWICK et al., 1969). Weitere Beispiele sind die von ROGERS (1979) eingenommene Perspektive zur Beschreibung der Persönlichkeitsentwicklung als einer An-

näherung an das "wahre" Selbst, die von einem Zustand der Starrheit und der Distanz gegenüber der lebendigen Erfahrung, vom Festhalten an dem, was man hat, und dem Versuch, sein Selbst aus dem Haben (FROMM, 1976) zu bestimmen, hin zu einem prozeßhaften Verständnis des Selbst und zu Offenheit gegenüber der Erfahrung, zu der Bestimmung des Selbst aus dem Sein (FROMM) führt. Und, der von ROGERS unternommene Versuch, Defizite der Persönlichkeitsentwicklung dahingehend zu verstehen, daß wir im Zuge eines quasi zweckrationalen Umganges mit den Orientierungen unseres Lebens fremde Bewertungen unseres eigenen Handelns und Erlebens übernehmen, uns Zuwendung und Solidarität gleichsam durch Anpassung an fremde Lebensorientierungen erkaufen (müssen).

Solche zusammenhangstiftende Prinzipien sind ihrerseits nicht mehr (distanziert) begründbar. Sie sind nur in dem Maße akzeptierbar - und übernehmbar -, als sich ihr Wert für die Verständnisbildung und für die Bewältigung psychischer Schwierigkeiten praktisch erweist. - Und das wiederum bedeutet mehr als nur, daß er sich in distanziert-objektivistischer Forschung empirisch nachweisen ließe.

#### 7. Manipulation, Indoktrination und Emanzipation

Mit der Illusion, "wertfrei" Grundlagenforschung zu betreiben, und einem auf deduktiv-nomologische Erklärungen eingeschränkten Erklärungsbegriff hat die Psychologie - was ihre Anwendungen betrifft - zugleich ein weitgehend technisches Wissenschaftsverständnis übernommen. Daß psychologische Forschung in dem Maße als relevant gelten kann, als ihre Ergebnisse zur Bewältigung von in unserer Lebenspraxis bestehenden und/oder zu erwartenden Problemen beitragen, wird allzugern bloß zweckrational verstanden. D.h. es wird nach einem Wissen gefragt, das ein zielgerichtetes Eingreifen ermöglicht.



Nun gibt es zweifellos Teilbereiche der Psychologie, für die ein solches zweckrationales Wissenschaftsverständnis durchaus angemessen ist. Z.B. für die verkehrspsychologische Frage, wie Straßeneinmündungen architektonisch gestaltet werden sollen, so daß Fehleinschätzungen der dort geltenden Vorfahrtsregelungen vermieden werden können. Oder für Fragestellungen, wie sie von der Wahrnehmungs- und der Aufmerksamkeitsforschung in Zusammenhang mit Fragen der Flugüberwachung und Flugsicherung untersucht werden. Allgemein gesprochen, handelt es sich dabei um Fragestellungen, bei denen die Umwelt zum Zwecke des Menschen verändert bzw. gestaltet werden soll.

Problematisch wird ein zweckrationales Wissenschaftsverständnis jedoch spätestens dann, wenn es darum geht, den Menschen zu Zwecken einer (vom Menschen geschaffenen) Umwelt zu verändern, z.B. wenn man in der pädagogischen Psychologie sich bemüht, den Schüler an die Institution Schule anzupassen - eine Konzeption, die zumindest der Aufgabenstellung von Schulreife-tests und Schulreife-diagnostik oft implizit ist.

Dabei ist es - zumindest vordergründig betrachtet - durchaus ein legitimes Ziel, jemandem helfen zu wollen, mit der Institution Schule zurechtzukommen. Die Frage ist nur, ob wir als Psychologen tatsächlich Verantwortung für unsere Klienten übernehmen können (bzw. sollen), oder ob wir mit unserem zweckrationalen Wissenschaftsverständnis nicht bloß einem allgemeinen Helfersyndrom erliegen.

Denn selbst dort, wo wir (scheinbar) nur zu klar definierten, partiellen Zielen eingreifen wollen, bedeutet psychologisches Handeln am Ende doch einen Eingriff in die gesamte Persönlichkeit des Klienten. Wo es aber um Fragen der Persönlichkeitsbildung, des sozialen Lernens oder der Psychotherapie geht, ist jedoch ein zweckrationales Eingreifen schon insofern nicht mehr möglich, als sich Ziele und Wirkungen unseres Eingreifens hier nicht - oder nur in

sehr beschränkten Teilaspekten - objektiv beschreiben lassen. Schon deshalb ist es hier gar nicht möglich, Verantwortung für den Klienten zu übernehmen. Und schon deshalb verbietet uns die Verantwortung, welche wir gegenüber unseren Klienten haben, die Perspektive, unter welcher wir psychologisches Handeln betrachten, auf die objektiv beschreibbaren und quasi zweckrational planbaren Aspekte des (vom Psychologen beeinflussten) Verhaltens bzw. Handelns der Klienten einzuschränken. Die Verantwortung, welche der Psychologe gegenüber seinen Klienten hat, kann er nur in dem Maße einlösen, als sein wissenschaftliches Gedankengebäude den Menschen gerecht wird, er sich tatsächlich auf seine Klienten als Menschen einlassen kann.

Im orthodoxen Behaviorismus und der aus ihm hervorgegangenen klassischen Verhaltenstherapie kommt das zweckrationale Wissenschaftsverständnis der Psychologie am deutlichsten zum Ausdruck.<sup>8</sup> Von ihrem methodologischen Anspruch her auf das beobachtbare Verhalten des Menschen beschränkt, muß sie notwendigerweise einem mechanistischen Menschenbild folgen, für das Verhaltensmodifikation alleiniges Thema der Therapie sein kann und muß. Worum es in der klassischen Verhaltenstherapie geht, ist einzig und allein, daß sich der Mensch am Ende recht verhält. Daß der Ansatz der klassischen Verhaltenstherapie rein manipulativ ist, kann auch dadurch nicht gemildert werden, daß sich Therapeut und Klient gegebenenfalls über Therapieziele einigen können.

Dabei handeln Verhaltenstherapeuten (und die Vertreter anderer, naturwissenschaftlich ausgerichteter Therapieformen) nach bestem Wissen und Gewissen. Von außen kommende Kritik, wie ich sie hier skizziert - und wie sie andere vor mir schon ausführlich dargestellt haben -, wird dabei erwartbarer Weise auch nicht viel fruchten: denn schon die Frage, welche tiefergehenden Persönlichkeitsschädigungen der Erfolg der Verhaltenstherapie - das mit verhaltenstherapeutischen Mitteln erreichte sich-recht-Ver-

halten des Klienten - gleichsam als Nebenwirkung mit sich zu bringen droht, kann innerhalb des behavioristischen Wissenschaftsgebäudes nicht einmal mehr diskutiert werden. Es gibt nichts, was über das beobachtbare Verhalten hinausgeht.

Der sozial-kognitiven Lerntheorie (BANDURA, 1979), der ihr verwandten kognitiven Verhaltenstherapie und anderen kognitiven Therapieformen (z.B. BECK, 1979, 1981; ELLIS, 1977) liegt demgegenüber schon ein weit optimistischeres Menschenbild zugrunde. Im Gegensatz zum orthodoxen Behaviorismus, der die Umweltgegebenheiten als "unabhängige", dem jeweiligen Organismus unausweichlich vorgegebene Einflußfaktoren (Stimuli) auffaßt, die in ganz einseitiger Weise das Verhalten zu konditionieren vermögen, fassen sie das Lernen und Verhalten des Menschen als einen aktiven, kognitiv gesteuerten Prozeß der Verarbeitung von Erfahrungen auf. Menschliches Verhalten wird nicht mehr als automatisches konditioniertes Reagieren auf verhaltensdeterminierende Umweltkontingenzen verstanden, sondern vielmehr als aktiver Prozeß begriffen, bei dem Motivationen, emotionale Empfindungen und komplexe Denkprozesse eine entscheidende Rolle spielen.

Gleichzeitig vertreten sie jedoch - was die Therapie betrifft - oft einen ausdrücklich direktiven Ansatz, der sich pointiert so darstellen läßt, daß es nicht nur darum geht, daß die Menschen sich recht verhalten, sondern daß sie über ihr Verhalten auch noch das richtige denken (und fühlen) sollen<sup>9</sup>; an Stelle der Manipulation tritt die In-doktrination. Dasselbe gilt auch für manche, im Anschluß an SCHWEMMER (1976) formulierte handlungstheoretische Ansätze zur Behaviorismuskritik<sup>10</sup>; sowie für vulgär-marxistische Ansätze zur Kritik humanistischer Therapieformen, soweit sie von dem Unbehagen daran getragen werden, daß diese Therapieformen keinen aktiven Beitrag dazu leisten, daß den Klienten das "richtige" Bewußtsein beigebracht werde.

So vordergründig wie in dieser pointierten Darstellung wird die "Indoktrination" der Klienten freilich selten. Insbesondere in handlungstheoretischen Begründungen kognitiver Therapieansätze wird deutlich hervorgehoben, daß es nicht darum geht, was jemand denken soll, sondern wie er denken soll (vgl. z.B. ASCHENBACH, 1978). Von der Faszination getragen, welche der Erfolg der Rationalität im Bereich der technischen Wissensbildung auf uns ausübt, und gestützt auf den Stolz darüber, daß es sich dabei um Kulturleistungen des Menschen handelt, nehmen das oben angesprochene Helfersyndrom der Psychologie und ihr technisches Wissenschaftsverständnis hier eine völlig neue Form an. Im Glauben an eine objektive und allumfassende Rationalität kann ein Wissenschaftsverständnis, das auf die zielgerichtete Veränderung des Menschen abhebt, mit einer anthropologischen Konzeption verbunden werden, die durch Stichworte wie "Mündigkeit" und "Eigenverantwortlichkeit" gekennzeichnet ist. Zwar ist menschliches Handeln nicht einfach die naturgesetzlich beschreibbare "zwingende" Folge bestimmter Stimuli, sondern das Ergebnis einer aktiven Auseinandersetzung mit der Umwelt, doch wird ein jeder recht handeln, wenn er nur recht denkt: auch Argumente können zwingen. - An die Stelle von Naturkräften, denen wir passiv ausgeliefert sind, tritt die Kraft der Vernunft, an der wir aktiv teilhaben (können).

In Indoktrination mündet auch diese Konzeption therapeutischen Handelns deshalb, weil sie nur so lange durchgehalten werden kann, als die rational nicht mehr vollständig einholbaren Aspekte unseres Handelns und Lebens erfolgreich unterdrückt werden. Am deutlichsten wird dies vielleicht an der eigenartigen Transformation, welche die Einsicht, daß wir als Menschen auch für unsere Gefühle mit verantwortlich sind, in der Theorie der rational-emotiven Therapie nach ELLIS (1977) durchgemacht hat<sup>11</sup>: Emotionen sind nicht Reaktionen auf distanziert-objektiv beschreibbare Situations- bzw. Stimulusbedingungen, sondern Reaktionen auf die Bedeutung, welche eine Situation für jeman-

den hat (vgl. BECK, 1979), d.h. Reaktionen darauf, wie eine Situation im Hinblick auf die Lebensform, das Selbst einer Person von ihr bewertet wird. Dabei sind nicht nur die Lebensorientierungen, sondern auch die sich aus ihnen ergebenden Bewertungen oft unbewußt. Man muß, wie BECK deutlich macht, erst "die innere Kommunikation anzapfen" um dahinterzukommen, welche Bewertungen hinter einer Emotion stehen. Im Gegensatz zu BECK, der seine Klienten anregt, selbst auf ihre innere Kommunikation zu horchen, meint ELLIS, es sei Aufgabe des Therapeuten, die hinter seinen emotionalen Schwierigkeiten stehenden Bewertungen "dem Klienten bewußt zu machen" -, und er fühlt sich bemüßigt, seine Klienten davon zu überzeugen, daß - und warum - diese Bewertungen "unvernünftig" sind.

Damit versucht ELLIS, für die psychologische Beratung durchaus angemessene Vorgehensweisen auf dem Bereich der Psychotherapie zu übertragen.<sup>12</sup> Im Unterschied zur Beratung, wo es um Hilfestellung bei der Planung unseres Handelns in mehr oder minder konkret angebbaren und objektiv beschreibbaren Situationen geht, stößt die Therapie jedoch in Bereiche vor, die über das rational Erfassbare hinausgehen: schon die Worte, mit denen wir über unser Selbst, über die Orientierungen unseres Lebens sprechen, können nicht durch theoretische (quasi objektive) definitorische Bemühungen verfügbar gemacht werden.

Rationalität kann bei der Bewältigung emotionaler Schwierigkeiten eine wichtige Rolle spielen<sup>13</sup>, und es ist durchaus sinnvoll, nicht "aus blinden Emotionen heraus" zu handeln und zu leben, sondern die rational erfassbaren Aspekte seines Handelns und Erlebens erst rational zu überprüfen. Andererseits bedeutet es jedoch schlichtweg eine Kategorienverwechslung, wenn ELLIS Bewertungen, die über die aktuelle Handlungssituation hinausgehen, die Lebensform des Klienten betreffen, einfach als irrational zur Seite schiebt.<sup>14</sup> Der Ratschlag, das "einzig vernünftige" in einer gegebenen Situation sei es, diese "mit Gelassenheit

hinzunehmen"<sup>15</sup>, ist für einen Klienten wenig hilfreich, dessen Problem gerade darin besteht, daß ihm ein solch gelassener Umgang eben nicht gelingt. Über seine eh schon bestehenden Schwierigkeiten hinaus wird der Klient durch solche Reden gerade noch in seinem Selbstverständnis als vernunftbegabtes Wesen getroffen.

ELLIS hat zweifellos recht, wenn er meint, daß es ein hilfreicher Schritt zur Bewältigung emotionaler Schwierigkeiten ist, wenn sich der Klient der Bewertungen bewußt wird, welche hinter seinen Emotionen stehen. Die Bewertungen werden dem Klienten zwar dadurch nicht beliebig verfügbar und abänderbar, aber er wird auch nicht mehr einfach von seinen Emotionen "überwältigt", kann ein Stück weit verstehen, welcher Sinn in ihnen verborgen ist. Und er kann sie vor allem zum Ausgangspunkt für die Suche nach einem tieferen Verständnis seiner Schwierigkeiten machen, indem er sich fragt, welche (impliziten) Orientierungen seines Lebens ihn denn zu diesen Bewertungen führen: in welcher Weise die (von ihm bewertete) Situation (auf die er emotional reagiert) sein Selbst betrifft - und ob sie sein "wahres Selbst" betrifft, oder nur Aspekte seiner faktischen Lebensform, die ihm fremdbestimmt ansozialisiert wurden. Auch diese faktischen Lebensorientierungen werden dem Klienten dadurch nicht beliebig verfügbar und abänderbar. Er gewinnt aber ein Stück Unabhängigkeit von ihnen, soll heißen: er steht nicht mehr ganz verständnislos vor der Tatsache, sich in emotionalen Schwierigkeiten zu befinden und der Angst, womöglich psychisch krank zu sein.<sup>16</sup>

Indem er seinen Gefühlen nicht mehr einfach nur ausgeliefert ist, wird es dem Klienten auch leichter, andere neue Erfahrungen zu machen und vor allem im Handeln und Erleben empraktisch die Einsicht zu gewinnen, daß bestimmte Aspekte seines Selbst (bestimmte, von ihm faktisch verfolgte Lebensorientierungen), aus denen seine emotionalen Schwierigkeiten erwachsen, keineswegs so unverzichtbar sind (bzw. waren), wie sie ihm schienen. Insbesondere die Er-

kenntnis, daß bestimmte Lebensorientierungen gar nicht seinem "wahren Selbst" entsprechen, wird ihm dabei ein Stück Mut geben, solche Erfahrungen auch tatsächlich zu gewinnen. Und wenn er am Ende seinem Leben erfolgreich eine neue Form gegeben hat, die seinem wahren Selbst besser entspricht, und mit der er weniger emotionale Schwierigkeiten hat, dann mögen ihm seine früheren Schwierigkeiten rückblickend "ganz schön unvernünftig" erscheinen.

Diese aus der authentischen Erfahrung des Klienten, anders besser leben zu können, erwachsende Beurteilung hat freilich mit der von ELLIS versuchten distanziert-objektiven Beurteilung von emotionalen Schwierigkeiten zugrundeliegenden Bewertungen als "irrational" wenig zu tun. Ja, durch eine solche von außen kommende Bewertung, wie sie ELLIS vornimmt, werden gerade die auf praktischer Erfahrung beruhenden Reflexionen des Klienten - die ihn am Ende selbst so weit kommen lassen - be- bzw. gar verhindert: denn, wenn sich der Klient auf die Ebene des rational vollständig Erfassbaren beschränken läßt, bleibt notgedrungen gemäß gerade die Frage nach einer angemessenen Lebensform ausgespart.<sup>17</sup>

Sobald Psychotherapie dagegen bereit ist, sich auch auf solche Fragen einzulassen, kann ein - um zielgerichtetes Eingreifen bemühtes - technisches Wissenschaftsverständnis nicht länger aufrecht erhalten werden.

Zwar kann der Therapeut - wie z.B. in der klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie nach ROGERS - die Beziehung mit dem Klienten so zu gestalten versuchen, daß diesem Selbsterfahrungsprozesse möglich werden, die in seinem Alltagsleben blockiert sind, und sich so anheischig machen, dem Klienten bei der Suche nach seinem "wahren Selbst" hilfreich zur Seite zu stehen. Ein Ziel läßt sich für das therapeutische Handeln aber schon allein deshalb nicht angeben, weil weder Klient noch Therapeut im voraus wissen können, wohin die Selbsterfahrung den Klienten bringen wird.

Voraussetzung dafür, daß sich der Therapeut auf ein solches Verständnis von Psychotherapie einzulassen vermag, sind Vertrauen und Offenheit, die er nicht aus theoretischem Wissen, sondern nur aus eigener Selbsterfahrung beziehen kann. ROGERS (1979, S.37) schreibt dazu: "Je mehr ich gegenüber den Realitäten in mir und im anderen offen bin, desto weniger ver falle ich dem Wunsch, herbeizustürzen und 'die Dinge in Ordnung zu bringen'. Während ich versuche, mir und den Erfahrungsvorgängen, die sich in mir ereignen, zuzuhören, und je mehr ich versuche, die gleiche zuhörende Einstellung auf einen anderen Menschen auszudehnen, desto mehr Respekt empfinde ich vor den komplexen Prozessen des Lebens. So werde ich immer weniger dazu neigen hinzueilen, um Dinge in Ordnung zu bringen, Ziele zu setzen, Menschen zu formen, sie in die Richtung zu manipulieren und zu schieben, in die ich sie haben möchte. Ich bin weit mehr damit zufrieden, einfach ich selbst zu sein und einen anderen sich selbst sein zu lassen. Ich weiß wohl, daß dieser Standpunkt fremd, beinahe orientalistisch anmuten muß. Wozu denn das Leben, wenn wir nicht vorhaben, etwas aus den Menschen zu machen? Wozu, wenn wir nicht vorhaben, sie nach unseren Zwecken zu formen? Wozu das Leben, wenn wir nicht vorhaben, ihnen Dinge beizubringen, die sie unserer Meinung nach lernen sollen? Wozu, wenn wir nicht vorhaben, sie dahin zu bringen, so wie wir zu denken und zu empfinden? Wie kann jemand solche Passivität vertreten wie ich? Sicher finden sich auch in Ihrem Verhalten vielfach solche Einstellungen. Aber das ist gerade das paradoxe meiner Erfahrungen: Je mehr ich einfach gewillt bin, inmitten dieser ganzen Komplexität des Lebens ich selbst zu sein, und je mehr ich gewillt bin, die Realitäten in mir selbst und im anderen zu verstehen und zu akzeptieren, desto mehr scheint Veränderung in Gang zu kommen. Es ist eine sehr paradoxe Sache - in dem Maße wie jeder von uns gewillt ist, er selbst zu sein, entdeckt er, daß er sich verändert, und nicht nur das: Er findet auch, daß sich andere verändern, zu denen er Beziehungen hat. Dies ist zumindest ein sehr



lebendiger Teil meiner Erfahrung und eine der tiefsten Erkenntnisse, die ich in meinem persönlichen und beruflichen Leben gewonnen zu haben glaube."

#### 8. Wertfreiheit und Methodenpluralismus

Wie aus dem oben gesagten deutlich geworden sein sollte, ist die Frage nach der Relevanz psychologischer Forschung keinesfalls mit der Frage nach deren technischer Verwertbarkeit gleichzusetzen. Daß eine solche Gleichsetzung dennoch häufig getroffen wird, ist aus unserer westlichen Kulturtradition verstehbar, die "Wissen" nur allzugern auf jenen Teilbereich einzuschränken bereit ist, der sich wohl am treffendsten mit dem - leider ideologisch vorbelasteten - Wort "Herrschaftswissen" umreißen läßt - "Wissen ist Macht". Eine Einschränkung, die in anderen Kulturkreisen keineswegs selbstverständlich ist. So ist z.B. den nordamerikanischen Indianerkulturen ein technischer Umgang selbst mit der unbelebten Natur durchaus fremd. Entsprechend haben auch Worte wie "Respekt", "Ehrfurcht", und "Macht" dort eine ganz andere Konnotation.

"Respekt im indianischen Wortschatz ist ein Wort aus dem Alltag. In unserem Sprachgebrauch finden sich in seiner Nachbarschaft Begriffe wie 'Autorität', 'Demut', 'Achtung', vielleicht sogar 'Angst'... 'sich mit Gewalt Respekt verschaffen'. Im Indianischen steht dahinter das Respektieren = Akzeptieren des anderen, des Älteren, des Andersdenkenden. Respekt ist auch Rücksicht, zum Beispiel gegenüber Schlafenden oder gegenüber dem Versager. Respekt ist auch das indianische Prinzip der Nichteinmischung: Kinder beim Spiel nicht stören, dem Dichter nicht über die Schulter schauen, dem Koch nicht dreinreden.

Nicht viel anders verhält es sich mit der Ehrfurcht. Hier wird der Kopf nicht scheu gesenkt. Ehrfurcht ist die Ach-

tung vor heiligen Dingen. Heilig ist die Erde, mit der man nicht respektlos herumexperimentiert. Offiziell ist bei uns der Sonntag heilig. Ausgleich für eine nicht-heilige Woche? Was ist uns überhaupt noch heilig?

**Macht kennen wir von seiten der Mächtigen: Macht wird mißbraucht, Macht schränkt die Freiheit jener ein, die nicht an der Macht sind. Macht - 'Power' - im indianischen Sinn bedeutet Kraft. Im spirituellen Bereich werden daraus die Mächte. Die Macht eines Häuptlings war mit Verantwortung gekoppelt. In nicht-staatlichen Stammesgemeinschaften war der Häuptlingsposten ein Ort der möglichen Machtfigur. Auf diesem Platz möglicher Machtanhäufung konnte die Gemeinschaft verhindern, daß jene Macht real wurde"** (BIEGERT, 1979, S.8f).

"Ihre Abneigung, Kinder zu schlagen", notierte Pater LeJeune (zit.n. BIEGERT, 1979, S.21) zu Anfang des 17.Jahrhunderts in Kanada über die Indianer, "wird uns wahrscheinlich bei unseren Erziehungsabsichten für die Jugend Schwierigkeiten bereiten". Tatsächlich ist der gewaltsame, technische Umgang, den wir in unserem Kulturkreis nicht nur den belebten und unbelebten Objekten unserer Umwelt, sondern auch uns selbst entgegenbringen, zutiefst in unserer Erziehung verankert. "Die Verachtung und Verfolgung des schwachen Kindes sowie die Unterdrückung des Lebendigen, Kreativen, Emotionalen im Kind und im eigenen Selbst durchziehen so viele Bereiche unseres Lebens, daß sie uns kaum mehr auffallen. Mit verschiedener Intensität und unter verschiedenen Sanktionen, aber fast überall findet sich die Tendenz, das Kindliche, d.h. das schwache, hilflose, abhängige Wesen so schnell wie möglich in sich loszuwerden, um endlich das große, selbständige, tüchtige Wesen zu werden, das Achtung verdient" (MILLER, 1980, S. 76). Tüchtigkeit, das bedeutet in unserer Kultur, der belebten und unbelebten Natur unseren eigenen Willen aufzuzwingen - oder das, was wir für unseren eigenen Willen halten, nachdem unser Wille durch unsere Erziehung gebro-

chen wurde. Die bewußten Ideale der jungen Eltern haben sich in unserer Generation zweifellos geändert. Gehorsam, Zwang, Härte und Gefühllosigkeit gelten nicht mehr als absolut anerkannte Werte. "Aber der Weg zur Realisierung der neuen Ideale ist", wie ALICE MILLER (1980, S.81) darlegt, "häufig blockiert durch die Notwendigkeit, das Leiden der eigenen Kindheit in der Verdrängung zu halten, die zum Mangel an Empathie führt".

Dieser Mangel an Empathie ist es denn auch, der die Psychologie - wie sie an unseren Universitäten gelehrt wird - zu einer naturwissenschaftlich-technischen Disziplin werden ließ. Gleichzeitig ermöglicht ihr technisches Wissenschaftsverständnis der Psychologie die Aufrechterhaltung der Illusion von der Wertfreiheit der Wissenschaften: indem Mittel zwar nicht zu beliebigen, aber doch zu sehr unterschiedlichen Zwecken eingesetzt werden können, fällt es einer Psychologie, die sich lediglich um ein- (technisches) Mittelwissen bemüht, leicht, die Verantwortung für ihr Tun an die Anwender zu delegieren.

Andererseits zeigt aber gerade die oben angedeutete Unterscheidung zwischen einem auf die technische Erreichung vorgegebener Ziele ausgerichteten Herrschaftswissen und einem auf Autonomie und Selbstverwirklichung ausgerichteten Reflexionswissen, daß Psychologie als Wissenschaft eben nicht wertfrei ist, nicht wertfrei sein kann: schon die Entscheidung, welche Art von Wissen (in welcher Situation) angestrebt werden soll, bedeutet eine Wertung. Schon die terminologischen Unterscheidungen, die wir in der Psychologie treffen, sind das Ergebnis eines Bewertungsprozesses, hängen davon ab, was wir mit Psychologie erreichen wollen. Und selbst, wo uns dies nicht bewußt ist, legen sie doch fest, was wir mit Psychologie erreichen können. Schon die Sprachebenen, derer wir uns in der Psychologie bedienen, gehen aus einem Bewertungsprozeß hervor, hängen davon ab, ob und wie weit wir uns auf uns selbst und den anderen als Menschen einzulassen vermögen,

oder ob wir dem Leben als einem technisch zu lösenden Problem entgegentreten.

Tatsächlich hat MAX WEBER (1917), auf den sich die Sozialwissenschaften in Sachen Wertfreiheit so gerne berufen, ja nicht die These vertreten, daß Wissenschaft unabhängig von jeglichen Werturteilen betrieben werden könne, sondern ist lediglich dafür eingetreten: der Wissenschaftler solle nicht mit dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit die Grenzen des wissenschaftlich begründbaren verlassen. Und gerade diesem Anspruch können wir als Wissenschaftler nur in dem Maße gerecht werden, als wir die der wissenschaftlichen Erkenntnis vorausgehenden Bewertungsprozesse, insbesondere die Aufgaben, zu denen wir Wissenschaft treiben, offenlegen.

Mit dem Mißverständnis von MAX WEBER's Thesen zur Wertfreiheit der Wissenschaften geht in den Sozialwissenschaften und der Psychologie auch eine seltsame Auffassung von "Methodenpluralismus" einher: Mangels eines den gesamten Wissenschaftsprozeß umfassenden Methodologieverständnisses (vgl. dazu BLUMER, 1973) und infolge der Reduktion von Methoden auf Experiment und Statistik wird "Methodenpluralismus" gerne so verstanden, daß Methoden beliebig austauschbar und nicht begründungsbedürftig seien. Daß verschiedene Methoden zu verschiedenen Aufgabenstellungen geeignet und also qua Aufgabe zu wählen sind, kann unter einem so eingeschränkten Methodologieverständnis freilich erwartbarerweise nicht erkannt werden.

### Literaturverzeichnis

- ALBERT, H., 1975: Traktat über kritische Vernunft.  
3. Aufl. Tübingen: Mohr.
- ASCHENBACH, G., 1978: Zu den methodischen Grundlagen argumentativer Konfliktlösung und Wissensvermittlung und der Erhebung von nach Meinung der Handelnden bestehenden oder drohenden Konflikten durch Befragung. Arbeitspapier aus dem DGFK-Projekt "Kritische Wissensbildung als Grundlage von Konfliktlösung". Konstanz.
- BANDURA, A., 1979: Sozial-kognitive Lerntheorie.  
Stuttgart: Klett-Cotta.
- BECK, A.T., 1979: Wahrnehmung der Wirklichkeit und Neurose. München: Pfeiffer.
- BECK, A.T., 1981: Kognitive Therapie der Depression. München-Wien-Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
- BECK, D., 1981: Krankheit als Selbstheilung.  
Frankfurt/M.: Insel.
- BERKOWITZ, L. (Ed.), 1969: Roots of Aggression.  
New York: Atherton.
- BIEGERT, C., 1979: Indianerschulen. Als Indianer überleben - von Indianern lernen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- BLUMER, H., 1973: Der methodologische Standpunkt des symbolischen Interaktionismus. In: ARBEITSGRUPPE BIELEFELDER SOZIOLOGEN (Ed.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1. Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1973.
- DOLLARD, J., DOOB, L.W., MILLER, N.E., MOWRER, O.H. & SEARS, R.R., 1939: Frustration and aggression.  
New Haven: Yale.
- ELLIS, A., 1977: Die rational-emotive Therapie.  
München: Pfeiffer.
- FROMM, E., 1976: Haben oder Sein. Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- HEMPEL, C.G., 1965: Aspects of scientific explanation and other essays in the philosophy of science. New York: The Free Press.
- HOLZKAMP, K., 1965: Zur Problematik der Realitäts-Verdoppelung in der Psychologie. Psychologische Rundschau, 16, 209-222.

- HOLZKAMP, K., 1970a: Zum Problem der Relevanz psychologischer Forschung für die Praxis, *Psychologische Rundschau*, 21, 1-22.
- HOLZKAMP, K., 1970b: Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen kritisch-emanzipatorischer Psychologie. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 1, 5-21 und 109-141.
- JANICH, P., 1981: Ist Psychologie auf der Grundlage technischer Rationalität als Wissenschaft möglich? In: KEMPF, W. & ASCHENBACH, G., 1981: *Konflikt und Konfliktbewältigung. Handlungstheoretische Aspekte einer praxisorientierten psychologischen Forschung.* Bern: Huber.
- KAMBARTEL, F., 1976a: *Theorie und Begründung.* Frankfurt: Suhrkamp.
- KAMBARTEL, F., 1976b: Vernunft, nicht dogmatisch verstanden. Zum Dogma des Dogmatismusvorwurfes gegen Begründungsansprüche. In: KAMBARTEL, F., 1976: *Theorie und Begründung.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- KAMBARTEL, F., 1981: Friede und Konfliktbewältigung, handlungstheoretisch und ethisch betrachtet. In: KEMPF, W. & ASCHENBACH, G., 1981: *Konflikt und Konfliktbewältigung. Handlungstheoretische Aspekte einer praxisorientierten psychologischen Forschung.* Bern: Huber.
- KAMLAH, W., 1973: *Philosophische Anthropologie.* Mannheim: Bibliographisches Institut.
- KAMLAH, W. & LORENZEN, P., 1967: *Logische Propädeutik. Vorschule des vernünftigen Redens.* Mannheim: Bibliographisches Institut.
- KEMPF, W., 1978: *Konfliktlösung und Aggression. Zu den Grundlagen einer psychologischen Friedensforschung.* Bern: Huber.
- KEMPF, W., 1981: Soziales Lernen. In: WERBIK, H. & KAISER, H.-J. (Ed.), 1981: *Kritische Stichwörter Sozialpsychologie.* München: Fink.
- KEMPF, W., 1982: Formen der Aggression und das Problem des Inneren Friedens. In: HILKE, R. & KEMPF, W. (Ed.), 1982: *Aggression. Naturwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Perspektiven der Aggressionsforschung.* Bern: Huber.
- KEMPF, W., 1983: *Aggression.* In: LIPPERT, E. & WAKENHUT, R. (Ed.): *Handwörterbuch der politischen Psychologie.* Opladen: Westdeutscher Verlag

- KEMPF, W. & ASCHENBACH, G., 1981: Handlungstheoretische Aspekte einer praxisorientierten psychologischen Forschung. I. Zu Aufgabe und Gegenstand der Psychologie. In: KEMPF, W. & ASCHENBACH, G. (Ed.), 1981: Konflikt und Konfliktbewältigung. Handlungstheoretische Aspekte einer praxisorientierten psychologischen Forschung. Bern: Huber.
- KLAHR, D., 1978: Information processing models of cognitive development. In: SCANDURA, J.M. & BRAINERD, Ch.J. (Ed.), 1978: Structural/process models of complex human behavior. Alphen aan den Rijn: Sijthoff & Noordhoff.
- KLAHR, D. & SIEGLER, R.S., 1978: The representation of children's knowledge. In: REESE, H.W. & LIPSITT, L.P. (Ed.), 1978: Advances in child development. Vol. 12. New York: Academic Press.
- KURTZ, W., 1981: Verletztes Selbstgefühl - Überlegungen und Beispiele zum Aggressionsproblem. Mimeo.
- KUTSCHERA, F.v., 1972: Wissenschaftstheorie II. München: Fink.
- LANDA, L., 1969: Algorithmierung im Unterricht. Berlin: Volk und Wissen. Volkseigener Verlag.
- LANDA, L., 1976: Instructional Regulation and Control: Cybernetics, Algorithmization, and Heuristics in Education. Englewood Cliffs: Educational Technology Publications.
- LORENZEN, P., 1975: Autonomie und empirische Sozialforschung. In: MITTELSTRASS, J. (Ed.), 1975: Methodologische Probleme einer normativ-kritischen Gesellschaftstheorie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- LORENZEN, P. & SCHWEMMER, O., 1975: Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie. 2. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- MILLER, A., 1980: Am Anfang war Erziehung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- ROGERS, C.R., 1979: Entwicklung der Persönlichkeit. 3. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta.
- SCANDURA, J.M., 1973: Structural Learning: I. Theory and Research. New York: Gordon & Breach.
- SCHEIDT, J.v., 1976: Der falsche Weg zum Selbst. München: Kinkler.
- SCHWEMMER, O., 1976: Theorie der rationalen Erklärung. Zu den methodischen Grundlagen der Kulturwissenschaften. München: Beck.

- STEGMÜLLER, W., 1969: Probleme und Resultate der Wissenschaftstheorie und Analytischen Philosophie. Band II: Wissenschaftliche Erklärung und Begründung. Berlin: Springer.
- WALDMANN, H., 1981: Behandlungskonzepte und Heilungschancen Heroinabhängiger. Vortrag am PLK Ravensburg/Weissenau (im Druck).
- WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H. & JACKSON, D.D., 1969: Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber.
- WEBER, M., 1917: Der Sinn der "Wertfreiheit" der soziologischen und ökonomischen Wissenschaften. In: WEBER, M.: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre. Tübingen: Mohr, 1968.
- WERBIK, H., 1982: Zur terminologischen Bestimmung von Aggression und Gewalt. In: HILKE, R. & KEMPF, W. (Ed.) 1982: Aggression. Naturwissenschaftliche und kulturwissenschaftliche Perspektiven der Aggressionsforschung. Bern: Huber.
- WRIGHT, G.H.v., 1974: Erklären und Verstehen. Frankfurt/M.: Fischer Athenäum.

Anmerkungen:

- 1 Damit wird dann letztlich (und durchaus im Sinne von ALBERT) nicht nur der "Glauben" an eine praktische Wissensbildung negiert, sondern auch der an eine technische Wissensbildung. (Vgl. dazu auch KAMBARTEL, 1976b, 79f.)
- 2 Zur terminologischen Unterscheidung zwischen Schemata, Regeln, Zwecken und Interessen vgl. KEMPF (1982). Zur Unterscheidung zwischen Handlungsorientierungen i.e.S. und Lebensorientierungen vgl. auch KAMBARTEL (1981).
- 3 Die emotionale Reaktion (z.B.) auf eine Situation hängt aber sehr wohl (auch) davon ab, wie wir eine Situation wahrnehmen, und insofern kann eine rationale Argumentation auch unsere Gefühle beeinflussen, z.B. indem sie zur Aufhebung von Verzerrungen der Situationswahrnehmung führt. Zwischen Rationalität und Emotionalität besteht kein grundsätzlicher Gegensatz, sie können jedoch in Widerspruch zueinander geraten, z.B. wenn wir die nicht rational faßbaren Aspekte unseres Handelns zu



unterdrücken versuchen.

- 4 Die darin verwendeten logischen Symbole bezeichnen:  
"  $\forall$  " den Allquantor ( $\forall_x =$  "für alle x") und  
"  $\rightarrow$  " die Subjunktion ( $A \rightarrow B =$  "wenn A, dann B").
- 5 Die dabei verwendeten logischen Symbole bedeuten:  
"  $\wedge$  " die Konjunktion ( $A \wedge B =$  "A und B") und  
"  $\supset$  " die logische Implikation ( $A \supset B =$  "aus A folgt B").
- 6 Für gewöhnlich wird ein Sachverhalt allerdings nicht nur durch ein einziges Gesetz, sondern durch mehrere Gesetze und demgemäß nicht nur durch eine einzige Randbedingung, sondern durch mehrere Randbedingungen zu erklären sein.  
Damit eine Deduktion nach dem Hempel-Oppenheim-Schema tatsächlich als eine Erklärung gelten kann, müssen jedoch noch einige Voraussetzungen erfüllt sein (vgl. dazu z.B. STEGMÜLLER, 1969; v.KUTSCHERA, 1972; SCHWEMMER, 1976): u.a. daß sowohl im Antecedens als auch im Succedens der Gesetzesaussagen ausschließlich empirische Aussagen vorkommen dürfen, d.h. nur solche Aussagen, deren Wahrheit oder Falschheit nicht schon allein aufgrund logischer, terminologischer oder mathematischer Regeln beweisbar ist, sowie, daß die den zu erklärenden Sachverhalt darstellenden Aussagen nicht schon aufgrund logischer, terminologischer oder mathematischer Regeln aus den Aussagen ableitbar sind, die die jeweiligen Antecedensbedingungen darstellen.
- 7 Sie reicht insbesondere nicht aus, um die Entstehung aggressiver bzw. feindseliger Gefühle zu verstehen.
- 8 Mit derselben Deutlichkeit ist das technische Wissenschaftsverständnis der Psychologie auch in der physiologischen Psychologie und ihren therapeutischen Anwendungen ausgeprägt. Innerhalb der konstruktiven Wissenschaftstheorie wird die Behandlung therapeutischer Problemstellungen auf Grundlage eines technischen Wissenschaftsverständnisses am deutlichsten von JANICH (1981) propagiert.
- 9 Am vielleicht deutlichsten kommt dies in der Theorie der rational-emotiven Therapie nach ELLIS zum Ausdruck. Die theoretische Darstellung der kognitiven Therapie nach BECK würde ich eher schon als Zwischenstufe zu den humanistischen Therapieformen einschätzen.
- 10 Als Beispiel sei hier der von mir mitverfaßte Aufsatz "Zu Aufgabe und Gegenstand der Psychologie" (KEMPF & ASCHENBACH, 1981) genannt. Andere Beispiele findet der Leser auch in dem vorliegenden Buch.

- 11 Die Praxis der rational-emotiven Therapie ist demgegenüber sicherlich günstiger zu bewerten. Zumindest einige der rational-emotiven Therapie nahestehende Therapeuten gehen keineswegs so doktrinär vor wie von ELLIS beschrieben, sondern verfolgen einen deutlich personenzentrierten Ansatz (im Sinne von ROGERS), bei dem sie den Klienten allerdings (und im Unterschied zu ROGERS) aktiv Strukturierungshilfen zur Bewältigung ihrer Probleme zur Hand geben.
- 12 Eine entsprechende Verwischung der Grenze zwischen Beratung und Therapie findet sich auch in dem bereits oben erwähnten Aufsatz von KEMPF & ASCHENBACH (1981).
- 13 Und zwar auf dreierlei Ebene: (a) Auf der Ebene der Situationswahrnehmung: indem man überprüft, ob die objektiv beschreibbaren Aspekte einer Situation richtig wahrgenommen werden. (Z.B. wird ein Kind, das darüber verzweifelt ist, daß sein neues Fahrrad kaputt ist, seine Verzweiflung verlieren, sobald es sich darüber klar wird, daß das Fahrrad gar nicht wirklich kaputt ist, sondern daß man nur die Kette nachzuspannen braucht, was ein ganz normaler und von Zeit zu Zeit nötiger Wartungsvorgang ist.) (b) Auf der Ebene der Beziehungen zwischen Situationen und Handlungsorientierungen: indem man überprüft, ob bestimmte Handlungsziele unter den gegebenen Situationsbedingungen tatsächlich erreichbar oder unerreichbar sind. (Z.B. wird ein Autofahrer, der mit fast leerem Tank auf der Autobahn unterwegs ist, die Angst "liegen zu bleiben" verlieren, sobald ihm einfällt, daß er einen gefüllten Benzinkanister im Kofferraum mit sich führt, daß es gar nicht nötig ist, mit dem wenigen Benzin, das noch im Tank ist, bis zu der nächsten Tankstelle zu kommen.) (c) Auf der Ebene der Handlungsorientierungen: indem man überprüft, ob verschiedene, gleichzeitig verfolgte Handlungsorientierungen einander tatsächlich gegenseitig be- oder verhindern. (Z.B. mag ein Kind den Ärger darüber, daß es Hausaufgaben machen muß und doch so gerne einen Film im Fernsehen anschauen will, verlieren, sobald es erkennt, daß es ja vor Beginn des Filmes noch genug Zeit hat, um mit den Hausaufgaben fertig zu werden.)  
Auf diesen drei Ebenen kann man jemanden auch durchaus beraten, ihm rationale Vorschläge machen und ihm so helfen, seine Schwierigkeiten in den Griff zu bekommen. - Vorausgesetzt, daß er unter dem "Druck seiner Emotionen" überhaupt imstande ist, zuzuhören und klar zu denken.
- 14 Vgl. unten, Fußnote 16.
- 15 Vgl. ELLIS (1977, 73)

- 16 Tatsächlich kann man z.B. bei stationär behandelten Depressiven mitunter feststellen, daß der psychische Krankheitsbegriff für sie die Funktion einer Wahnidee hat, die es ihnen ermöglicht, an ihrer Depression festzuhalten, sich selbst aufzugeben und nur noch um Hilfe von außen zu betteln.  
Auch hier hilft die bloß rationale Belehrung, daß der psychische Krankheitsbegriff nicht mit dem physischen vergleichbar sei - wie die klinische Erfahrung zeigt - nicht weiter: sie versetzt den Klienten erst einmal nur in Angst, daß es sich bei seiner Krankheit um eine so geheimnisvolle handelt, daß sich selbst die Ärzte inkompetent fühlen.
- 17 Wie man durch Beispiele belegen kann, stuft ELLIS schon diese Frage selbst als irrational ein, gilt es für ELLIS schon als irrational, einer Situation oder einem Ereignis überhaupt eine Bedeutung beizumessen, die über den unmittelbaren Handlungszusammenhang hinausgeht, die Lebensform, das Selbst des Klienten betrifft.  
Z.B. schreibt ELLIS (1977, 197): "Kränkt er sich beispielsweise, weil er abgelehnt wurde, dann wird ihm bewußt gemacht, daß sein Gefühl durch zwei internalisierte Sätze entsteht: a) den einigermaßen vernünftigen Satz: "Ich mag es nicht, wenn man mich ablehnt", und b) durch den völlig unvernünftigen Satz: "Es ist schrecklich, auf diese Weise abgelehnt zu werden." - Je mehr sich jemand durch ein Ereignis in seinem Selbst getroffen fühlt, desto mehr geht er über die Ebene des rational beschreibbaren hinaus. Und desto unvernünftiger erscheint er für ELLIS.