

© Dr. Jürgen Lohmann  
Fachbereich I - Psychologie  
Universität Trier, D-54286 Trier  
Telefon: 0651 / 201-2018  
Fax: 0651 / 201-2961  
E-Mail: lohmann@uni-trier.de

133

2000

Jürgen Lohmann

Handlungspsychologische Beratung.  
Ein Modell praktisch psychologischen Handelns

**ISSN 1430-1148**

# **Handlungspsychologische Beratung**

## **Ein Modell praktisch psychologischen Handelns.**

Jürgen Lohmann

In dem handlungspsychologischen Beratungsansatz wird Handeln unter dreifachem Gesichtspunkt betrachtet: Das problembezogene Handeln des Ratsuchenden als Gegenstand der Beratung, das interaktive Handeln von Beraterin und Ratsuchendem als Voraussetzung für Einsichten und damit Veränderungen des Ratsuchenden, das modellhafte Handeln der Beraterin als Vorbild sowohl für das Vorgehen in der Beratung als auch für das Lösen von Alltagsproblemen. Mit dem Modell wird eine Strategie praktisch psychologischen Handelns vorgeschlagen, die nicht nur eine umfassende Orientierungshilfe für die Berater bietet, darüber hinaus werden auch Kriterien an die Hand gegeben, mit denen sie ihr eigenes Handeln und Vorgehen jederzeit kontrollieren und evaluieren können. Dennoch werden die Nutzer dieses Ansatzes nicht in ihrem beratendem Handeln eingeschränkt, da sie nicht auf eine einzelne phänomenübergreifende Theorie zur Hypothesenbildung verpflichtet werden, sondern auf alles vorhandene psychologische Wissen, auf Lebenserfahrung, auf Alltagstheorien und auf ihre Berufserfahrung zurückgreifen können.

## Inhalt

1. Einführung	4
2. Grundsätzliche Überlegungen	8
Zum Begriff Handeln und Handlung (1)	8
Zum Bild des Menschen (2)	10
Zu Problem und Störung (3)	15
Zu Zielen (4)	17
Zur Veränderungstheorie (5)	24
Zur Veränderungsmethode (6)	25
Zur Verwendung des Wissens (7)	26
Zu Verstehen und Einsicht (8)	28
Zu Haltungen (9)	31
3. Das Modell praktisch psychologischen Handelns	37
3.1 Die Gesprächstechniken	37
Strukturieren (1)	39
Reformulieren und Reflektieren (2+3)	40
Informieren (4)	41
3.2 Die Strategie	42
Problemsammlung (1)	47
Problembeschreibung (2)	49
Problemformulierung (3)	51
Problembestimmung (4)	53
Sinnanalyse (5)	56
Zielanalyse (6)	61
Handlungsalternativen (7)	63
Handlungsauswahl (8)	64
Handlungsprobe (9)	64
Formative Evaluation (10)	68
Zwischenevaluation (11)	70
Summative Evaluation (12)	72
4. Schlussbemerkung	74
5. Literatur	75

# **Handlungspsychologische Beratung**

## **Ein Modell praktisch psychologischen Handelns<sup>1</sup>.**

### **1. Einführung**

Ein *Modell praktisch psychologischen Handelns* beschreibt ein idealtypisches Vorgehen in der psychologischen Beratung<sup>2</sup>. Mit einem solchen Modell soll eine hochkomplexe Beratungs-Wirklichkeit repräsentiert und damit erfassbarer gemacht werden. Gleichzeitig soll das Modell die Wirklichkeit angemessen vereinfachen, da diese ohne Selektion nicht darstellbar ist. Das Modell praktisch psychologischen Handelns hat heuristische Funktion; denn die Inhalte, die in der Beratung erarbeitet werden, müssen jeweils neu gesehen werden, da sie nicht in Form von empirischen oder theoretischen Sätzen vorgegeben sind. Das entsprechende und notwendige Wissen muss vielmehr zunächst gesucht, im Weiteren in die Form von Hypothesen überführt werden; die Hypothesen schließlich müssen von Beraterin und Ratsuchendem<sup>3</sup> gemeinsam exhaustiert, verworfen oder als intersubjektiv zutreffend angenommen werden.

Das Modell erklärt das Vorgehen in der Beratung nicht und ist folglich weder empirisch belegbar noch widerlegbar, wie dies bei Theorien möglich wäre. Berater oder Psychotherapeutinnen, die nach dem Modell handeln, können erfolgreicher oder weniger erfolgreich arbeiten als andere, die einem anderen Modell (z.B. tiefenpsychologischen, verhaltenstheoretischen, klientenzentrierten Beratungs- oder Psychotherapieansätzen) verpflichtet sind. Damit kann jedoch weder das eine noch das andere Modell verifiziert oder falsifiziert werden (zur Funktion von Modellen vgl. etwa Herzog, 1984).

Der Darstellung des Handlungsmodells wird zunächst eine Reihe von Grundsatzüberlegungen vorangestellt. Diese sind zum Verständnis des anwendungsorientierten Teils unbedingt erforderlich. Diese Überlegungen sollten durch Beispiele aus der Lebenspraxis von Menschen und aus der Anwendungspraxis der Beratung verdeutlicht und verständlicher gemacht werden. Es zeigte sich jedoch bald, dass hierdurch der vorab gesteckte Rahmen der hier vorgenommenen Darstellung gesprengt worden wäre; dies muss daher einer weiteren Vorstellung des Beratungsansatzes vorbehalten bleiben.

Die im Folgenden dargestellten Themen aus den Grundsatzüberlegungen sind aufeinander aufgebaut und aufeinander bezogen:

Zu den Begriffen *Handeln* und *Handlung* (1) werden die in der Literatur dargestellten Komponenten Ziele und Mittel um Voraussetzungen und Konsequenzen erweitert. Die

---

<sup>1</sup> Mit dem Untertitel wird zum Ausdruck gebracht, dass das Modell auf viele praktisch psychologische Tätigkeiten wie z.B. Psychotherapie, Supervision, Beratung, Training Anwendung finden kann und auch bereits gefunden hat (vgl. hierzu auch Lohmann (2001)).

<sup>2</sup> Viele Aussagen, die hier zur Beratung gemacht werden, gelten ebenso für die Psychotherapie, werden aber bei dieser Darstellung nicht berücksichtigt, da sie den Umfang der Arbeit unzulässig ausweiten würden.

<sup>3</sup> In dieser Abhandlung wird sowohl die weibliche, die männliche als auch die weibliche und männliche Form der Anrede in etwa gleicher Anzahl verwendet, um keinem der Geschlechter den Vorzug zu geben. Wenn keine Personen spezifisch angesprochen werden, ist das jeweils andere Geschlecht immer mit einbezogen.



dem Modell zugrundeliegende Sichtweise von Handeln und Handlung wird in weiteren Kapiteln dann noch systematisch auf die Bezüge zu den Handlungsgründen und den handlungsleitenden Kognitionen und Emotionen ausgeweitet, um diese für die Beratung nutzbar zu machen. Es soll bereits an dieser Stelle verdeutlicht werden, dass bei der Analyse und Bewältigung eines Problems von einer konkreten Handlung ausgegangen wird, dass aber ein Verstehen des Problems und die Einsicht zu Veränderungen ohne eine differenzierte und vertiefte Berücksichtigung der an den problembezogenen Handlungen beteiligten Kognitionen, Emotionen, Motive und Normen nicht denkbar ist.

Zum Thema *Menschenbild* (2) werden die Merkmale der anthropologischen Vorannahmen der Handlungspsychologie, die Ziele des Strebens von Menschen und die Einzigartigkeit sowie Allgemeinheit des Menschen behandelt.

Die Begriffe *Störung* und *Problem* (3) werden unter den Gesichtspunkten der Fremdbestimmung sowie des Verlusts von Kontrolle und Orientierung gesehen.

Die *Ziele* (4) der Beratung werden nicht nur in Hinblick auf Veränderungsmöglichkeiten, sondern auch unter der Perspektive der Selbstoptimierung und der allgemeinen Lebensorientierung von Menschen betrachtet.

Die *Veränderungstheorie* (5) dieses Ansatzes beruht auf der Annahme, dass Menschen aufgrund von Einsichten handeln, lernen, sich verändern und Probleme bewältigen können.

Als *Veränderungsmethode* (6), die sich auf die Beratungstechniken, auf die Interaktion von Beraterin und Ratsuchendem und auf das Vorgehen in der Beratung auswirkt, wird der hermeneutische Dialog vorgestellt.

Die *Anwendung von Wissen* (7) wird als ein Prozess betrachtet, der in der Beraterin abläuft und in der Formulierung von Hypothesen verwirklicht wird.

In einem weiteren Kapitel wird das *Verstehen und die Einsicht* (8) von Beraterin und Ratsuchendem vertieft, um aufzuzeigen, wie durch den hermeneutischen Dialog intersubjektiv wahre Sätze in Hinblick auf ein umfassendes Problemverständnis gewonnen werden.

In dem letzten Abschnitt wird der Versuch gemacht, die *Haltungen der Beraterin* (9) als Grundlage der Interaktion und der Veränderung des Ratsuchenden zu begründen; darüber hinaus wird auf die Bedeutung von Beraterhaltungen hingewiesen, schließlich werden relevante Haltungen dargestellt.

An die Grundsatzüberlegungen anschließend wird das Modell praktisch psychologischen Handelns vorgestellt; eine Einführung in das praktische Beraterhandeln erfolgt dort.

Den jetzt folgenden Grundsatzüberlegungen soll zunächst noch die Frage nach dem Sinn eines handlungspsychologischen Ansatzes vorangestellt werden.

*Wozu ein handlungspsychologischer Ansatz?*

Handlungspsychologische Überlegungen beginnen in der Regel mit der Frage nach dem Sinn eines Tuns; eingeleitet werden diese Fragen mit den Interrogativadverbien *Wieso, Wozu, Warum*<sup>4</sup>. Als Antwort werden Argumente und Begründungen erwartet.

---

<sup>4</sup> Die Fragen „Wozu“ und „Wieso“ zielen auf den Antworttyp „Verstehen“ ab; die Frage „Warum“ dagegen lässt zwei Antworttypen, „Verstehen“ und „Erklären“ zu.

die ein besseres Verständnis ermöglichen. Eine solche Frage soll auch hier an den Anfang gestellt werden: Wieso der Vielzahl schon bestehender Beratungsmodelle ein weiteres hinzufügen?

Zur Beantwortung dieser Frage soll auf zwei Gesichtspunkte eingegangen werden. Zunächst ist zu berücksichtigen, dass jedes neue Modell das Wissen vermehren, neue Perspektiven liefern und somit zur Verbesserung der Praxis beitragen kann. Denn jedes Modell leistet einen spezifischen Beitrag zum Verständnis der Ratsuchenden, ihrer Störungen und deren Veränderungen, des Interaktionsgeschehens, der Therapieprozessverläufe und vieles mehr. Eine Integration von Ansätzen wurde zwar immer wieder versucht, musste jedoch scheitern, da Annahmen zum Welt- und Menschenbild als vorthoretische Setzungen mit dem System der theoretischen und empirischen Sätze übereinstimmen und deren Plausibilität und Gültigkeit erhalten bleiben muss. Sehr wohl können spezifische Diagnose- und Interventionsverfahren in unterschiedlichen Modellen ergänzend Verwendung finden, wenn diese in das Prozessgeschehen eingefügt werden können und die Ziele der Anwendung mit dem jeweiligen Modell kompatibel sind. Einige Verfahren können auch umfassendere Gültigkeit beanspruchen, so z.B. lernpsychologische Techniken. Als Kernvariablen können solche Verfahren jedoch nur in den Methoden verwendet werden, aus denen sie hergeleitet worden sind (z.B. lernpsychologische Techniken in verhaltenstheoretischen Ansätzen). In allen anderen Ansätzen können sie als Ergänzungsverfahren eingesetzt werden. Wenn beispielsweise ein Ratsuchender in einer handlungspsychologischen Beratung zu der Einsicht gelangt, dass ein ganz bestimmtes Handeln sinnvoll ist und der Beseitigung seines Problems dient, dann kann es durchaus sein, dass er dieses Verhalten noch nicht beherrscht. Für diesen Fall könnten Beraterin und Ratsuchender sich für die Durchführung eines Verhaltenstrainings entscheiden.

Dies zeigt, dass die Vertreter der einzelnen Ansätze voneinander lernen können und weiterlernen sollten. Das führt zum Zusammenwachsen der Behandlungsverfahren. Dass die Ansätze bereits voneinander gelernt haben, zeigt eine Reihe von Beispielen: In nahezu allen ernst zu nehmenden Therapien wurden Überlegungen zu der Beziehung zwischen Beraterin und Ratsuchendem angestellt und ausgearbeitet (vgl. z.B. Reinelt & Datler, 1989); die klientenzentrierte Sichtweise ist beinahe selbstverständlich geworden (vgl. z.B. Hoffmann, 1999); die Bezugsvariablen (Verhalten, unbewusste Prozesse, Emotionen, Kognitionen) wurden systematisch ausgeweitet; Werte, Zielentwürfe und lebensweltliche Orientierungen werden zunehmend berücksichtigt; dem Erklären wird das Verstehen, dem Konditionieren wird die Einsicht zur Seite gestellt. Dieses kann den praktisch arbeitenden Beraterinnen und Beratern helfen, ihre Möglichkeiten breiter auszuschöpfen, es kann willkürlichen Eklektizismus verhindern und zum heuristischen und hypothesentestenden Vorgehen in Beratung und Psychotherapie führen.

Der zweite Gesichtspunkt beruht auf der Überzeugung, dass ein Modell, das auf das Konzept »Handlung« und »Handeln« fokussiert, eine Reihe von Vorteilen hat, die die praktische wie wissenschaftliche Arbeit in der Beratung bereichern. Die Gründe, die hier für die Entwicklung eines weiteren Handlungsmodells sprechen, sollen nicht vergleichend zu anderen Ansätzen gesehen werden; denn einige der Argumente gelten auch für diese. Vielmehr ist es für ein Verstehen des gesamten Ansatzes sinnvoll, den Beitrag, den das Modell zu leisten vermag, in kurzen Argumenten zusammenfassend darzustellen. Die folgenden Gründe sind nicht vollständig, die Auswahl gibt die eigene Stellungnahme wieder:

- \* Die Handlungstheorie und damit auch die Handlungspsychologie bauen auf Alltagstheorien auf und benutzen damit eine allen verständliche Sprache und keine oftmals unverständliche Bildungssprache. Handlungspsychologische Begriffe lassen sich leicht wieder in Alltagssprache zurückführen und erleichtern somit die Kommunikation mit den Ratsuchenden.
- \* Die anthropologischen Annahmen der Handlungspsychologie gehen von einem Bild des Menschen aus, der sein Leben selbst gestalten und führen kann. Das Menschenbild, das der Handlungstheorie zugrunde liegt, ist das des zielorientierten, selbstreflexiven, verantwortlichen, rationalen und vernünftigen Menschen (siehe hierzu das Kapitel Menschenbild). Denn wir haben nicht nur die Pflicht, sondern auch das Recht, uns als nachdenkenden, reflektierenden, selbstbestimmenden und für unsere guten und nicht gelungenen Handlungen verantwortlichen Menschen zu sehen, der seine Lebensführung selbst in die Hand nimmt und voll Stolz auf Geleistetes und Gestaltetes hinweisen kann, aber auch für seine schlechten Taten zur Rechenschaft gezogen wird<sup>5</sup>.
- \* Die Handlungstheorien haben eine hohe integrative Kraft, die sich in der Tatsache zeigt, dass nicht nur das Tun als solches, sondern auch die mit den Zielen verbundenen Handlungsgründe (Motive und Normen), und die handlungsleitenden Kognitionen und Emotionen eine angemessene Berücksichtigung finden (siehe hierzu das Kapitel Verstehen und Einsicht). Außerdem können wir bei den Handlungstheorien auf die Erkenntnisse und Ergebnisse anderer Wissenschaften zurückgreifen, da Handlungstheorien in Geistes-, Kultur- und Sozialwissenschaften interdisziplinär diskutiert und entwickelt wurden.
- \* Die Handlungspsychologie, so wie sie in diesem Ansatz vertreten wird, stellt den Menschen in den Mittelpunkt des Interesses, um der zunehmenden Entfremdung des Menschen von sich selbst entgegenzuwirken. Wir können von individuumszentriertem, personenzentriertem oder klientenzentriertem Ansatz sprechen; dieser qualifiziert sich mithin als der humanistischen Psychologie zugehörig (vgl. hierzu Quitmann, 1985).
- \* Die handlungspsychologische Theorie, die dem vorliegenden Modell zugrunde liegt, regelt das modellhafte Vorgehen der Beraterin sowie das interaktive Handeln von Beraterin und Ratsuchendem und es dient der Problembestimmung; es beinhaltet jedoch keine theoretischen Sätze, die zur Hypothesenbildung herangezogen werden. Das vorliegende Modell ist somit nicht an eine einzige phänomenübergreifende Theorie wie Kognitivismus, Behaviorismus oder Tiefenpsychologie gebunden, sondern kann auf alles vorhandene psychologische Wissen zurückgreifen. Dies wird dem komplexen Gegenstand alltäglicher Lebenspraxis am ehesten gerecht. Außerdem wird die Handlungstheorie der unleugbaren Tatsache gerecht, dass Menschen sowohl gleich als auch besonders (einzigartig) und nicht nur verschieden sind (vgl. Arendt, 1978). Dies ermöglicht den Verwendern dieser Theorien, auf unterschiedliche Erklärungs- und Verstehensansätze zurückzugreifen.

---

<sup>5</sup> Wenn hier die Personalpronomen »wir« und »uns« gebraucht werden, dann hat dies zwei Gründe:

1. Es soll damit zum Ausdruck gebracht werden, dass alle Menschen damit gemeint sind und nicht nur Klienten, Ratsuchende, Patienten oder Versuchspersonen.
2. Es wird als rhetorisches Stilmittel genutzt; die Anrede soll die Leserinnen und den Leser in die Argumentation und Schlussfolgerungen mit einbeziehen.

## 2. Grundsätzliche Überlegungen

### zum Begriff Handeln und Handlung (1)

Handeln wird als eine Subkategorie des Verhaltens gekennzeichnet. Im Unterschied zu einem unwillkürlichen, natürlichen Verhalten beinhaltet Handeln eine Reihe von Merkmalen, die jedenfalls erfüllt sein müssen, um den Begriff Handeln verwenden zu können. Als Merkmale werden Intentionalität, Willkürlichkeit, Verantwortung, Planung, Sinnhaftigkeit, Ziel- und Normorientiertheit, Reflexivität, Rationalität, potentielle Bewusstheit und vieles mehr genannt<sup>6</sup>. Lenk (1978) verweist darauf, dass Handeln ein Interpretationskonstrukt ist: Von Handeln können wir nur dann sprechen, wenn mit dieser Beschreibung auch gleichzeitig eine Interpretation des Verhaltens als absichtlich, zielgerichtet, reflexiv etc. verbunden ist.

Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass viele der dargestellten Merkmale eine ähnliche Bedeutung haben wie z.B. zielgerichtet, intentional, absichtlich. Außerdem stehen fast alle Merkmale in einem logischen Zusammenhang, so dass die Nennung des einen, die des anderen konsequent nach sich zieht. Wenn jemand beispielsweise etwas absichtlich herbeiführt, so hat er von seiner Freiheit Gebrauch gemacht, etwas zu tun oder zu unterlassen und ist somit für sein Tun verantwortlich. Dennoch implizieren die einzelnen Begriffe wichtige Komponenten, die nicht nur die Bedeutung des Handelns und der Handlung präzisieren, sondern auf das hinter dem Handlungsverständnis stehende Menschenbild verweisen.

Wir wollen im Folgenden ein Verhalten als Handeln bezeichnen, wenn ihm Intentionalität, Verantwortung, Reflexivität, Rationalität und Vernunft zugeschrieben werden kann<sup>7</sup>.

Auf einen für das Verständnis des hier dargestellten Ansatzes wichtigen Aspekt von Handeln, der in den dargestellten Merkmalen wiederfindbar ist, weist Aschenbach (1984) im Anschluss an Schwemmer (1971, 1976) hin: „Von einem menschlichen Handeln im Unterschied zu einem natürlichen Verhalten spreche ich ..., wenn es um ein argumentationszugängliches, d.h. um ein durch (argumentierende) Rede herbeiführbares oder verhinderbares –sprachliches oder nicht-sprachliches- Verhalten geht“ (S. 145). Aschenbach verdeutlicht hierbei, dass das Handeln des Menschen nicht lediglich durch bedingende Ereignisse oder Reize erklärt werden kann, sondern dass Handeln, welches auf Zielzustände und auf Veränderungen in der Welt ausgerichtet ist, die das Individuum selbst und andere Individuen betreffen, verantwortet werden muss.

Diese Verantwortung nehmen wir als Menschen wahr, indem wir unser Handeln argumentativ absichern; wir können bereits vor dem Handeln Gründe für unser Tun, für die ausgewählten und zu verfolgenden Ziele und für die zu verwendenden Handlungsmittel angeben. Die Gründe beziehen sich auf unsere Wünsche und auf Normen, von denen wir sicher sein können, dass sie als richtig und vertretbar angesehen werden können, und auf Umstände, die uns beim Handeln widerfahren oder von denen wir erwarten, dass wir ihnen begegnen. Wir teilen anderen unsere Argumente mit, wobei wir deutlich machen, auf welche Weise wir die spezifische Situation interpretieren.

---

<sup>6</sup> Zum Begriff Handeln siehe die Ausführungen von Aschenbach (1984); v. Cranach (1980); Groeben (1986); Kamlah (1972); Lenk (1978, 1992); Lorenzen & Schwemmer (1975); Werbik (1978).

<sup>7</sup> Auf die Bedeutung dieser Begriffe wird später unter dem Abschnitt Menschenbild näher eingegangen.

Wir sagen, inwiefern wir unser eigenes Handeln als sinnvoll ansehen. Nicht zuletzt, wir verändern unser Handeln, wenn uns die Gründe nicht mehr als vertretbar oder überholt erscheinen, oder wenn die Mittel zum Schaden anderer werden oder nicht mehr zu den Zielen führen, die wir anzustreben suchen.

Diese Darstellung verweist bereits auf den Begriff Handlung. Handlungen haben nach von Wright (1974) einen inneren und einen äußeren Aspekt. Den inneren Aspekt bezeichnet er als den Willen oder die Intentionalität; den äußeren Aspekt unterteilt der Autor in eine Aktivität und in eine aus der Aktivität sich ergebende Veränderung bzw. das Ausbleiben einer Veränderung, wenn etwas verhindert werden soll oder verhindert wurde.

Kraiker (1980) nennt im Anschluss an Churchland (1977) vier Komponenten einer Handlung:

2. eine Motivkomponente, die eine Hierarchie von Motiven umfasst,
3. eine Glaubens- oder Informationskomponente, die sich auf das Wissen über die Mittel und die zu erwartenden Ergebnisse und Folgen bezieht,
4. eine Fähigkeitskomponente, mit der die Fähigkeit gekennzeichnet wird, dass der Handelnde die Handlung auch vollziehen kann und
5. eine Situationskomponente, die beinhaltet, dass alles, was zum Vollzug der Handlung gebraucht wird, vorhanden ist, und dass der Handelnde an der Handlung nicht gehindert wird. Kraiker verweist darauf, dass die ersten drei Komponenten dispositionelle Eigenschaften des Handelnden sind; dies gilt auch für die Handlungsaspekte Intentionalität und Aktivität bei von Wright.

Um eine Handlung bestimmen zu können, sollen Komponenten der Handlung genannt werden, die auf die Handlung selbst und nicht auf den Handelnden verweisen. Außerdem wollen wir die Handlung als System und die sie bestimmenden Komponenten als Elemente des Systems verstehen<sup>8</sup>. Somit kommen wir unter Bezug auf die Ausführungen von Kraiker und von Wright, aber ohne die Fähigkeitskomponente zu berücksichtigen, zu folgender Bestimmung:

Eine Handlung kann durch die Elemente »Ziele«, »Mittel/Wege«, »Voraussetzungen«, »Konsequenzen« und deren geordnete Beziehungen zueinander hinreichend beschrieben werden.

Unter einem »Ziel« verstehen wir den konkret vom Handelnden erwarteten und gewünschten Zustand, der durch die Handlung herbeigeführt werden soll.

Unter »Voraussetzungen« verstehen wir sowohl alle Situationsmerkmale, die notwendig sind, um die Handlung vollziehen zu können als auch alle Situationsmerkmale, die den Handelnden am Vollzug der Handlung hindern.

Unter »Mittel/Wege« verstehen wir alle beobachtbaren oder beschreibbaren Operationen, die der Handelnde vollzieht, um das Ziel zu erreichen.

Unter »Konsequenzen« verstehen wir alle tatsächlichen oder gedachten (erwarteten) Ergebnisse und Folgen, die aus der Handlung erwachsen. Ergebnisse sind die unmittelbaren, Folgen sind die später auftretenden Effekte einer Handlung. Neben den er-

---

<sup>8</sup> Unter einem System wird hier eine Menge von Elementen, zwischen denen bestimmte Beziehungen bestehen, verstanden (vgl. hierzu Problembestimmung).

warteten können auch unerwartete Konsequenzen einer Handlung auftreten; diese bezeichnen wir als Nebeneffekte.

Zum Abschluss der Überlegungen zum Handeln und zur Handlung sollen einige Begriffspaare zu diesem Bereich mit wenigen Worten vergleichend dargestellt werden, soweit sie für das Verständnis des Beratungsansatzes wichtig erscheinen. Die Ausführungen beziehen sich im Wesentlichen auf Seiffert (1985).

- \* *Handeln und Erkennen.* Dieses Begriffspaar entspricht den Termini „Praxis“ und „Theorie“. Unter Theorie oder Erkennen wird das Wahrnehmen von etwas Gegebenem verstanden, das sich durch den Akt des Erkennens nicht ändert. Dem Erkennen ist in der Logik die Sprachform der Aussage zugeordnet. Praxis oder Handeln dagegen verändert Situationen und Zustände. Die logische Sprachform, die dem Handeln zugeordnet ist, ist ein Wunsch, ein Befehl, eine Aufforderung, eine Norm.
- \* *Handeln und Widerfahrnis.* Handeln ist eine Tätigkeit, das Aktive. „Widerfahrnis ist dem Begriff des Handelns als ‚Kehrseite‘ zugeordnet“ (Kamlah, 1972). Es ist die Passivform zum Handeln. Wenn ein anderer Mensch handelt, dann kann mir seine Handlung als positiv oder negativ widerfahren. Ebenso sind Naturereignisse oder unbeabsichtigte Geschehnisse Widerfahrnisse wie „Krankheit, Zahnschmerzen, Tod eines geliebten Menschen, eine gute Ernte, eine schlaflose Nacht“ (Kamlah 1972, S. 34).
- \* *Handlung und Unterlassung.* Wenn Menschen etwas unterlassen, dann handeln sie auch. Sie verfolgen ein Ziel durch Nichthandeln. Für die Folgen ist der Handelnde ebenso verantwortlich zu machen, wie es für den Fall Handeln gilt. Wenn es jemand unterlässt, zur Arbeit zu gehen, wird er möglicherweise bald entlassen. Eine ‚unterlassene Hilfeleistung‘ wird bestraft, wenn jemand einem Verletzten nicht hilft (Seiffert, 1985, S. 18). Eine Handlung wird dadurch konstituiert, dass Handlungsalternativen festgestellt werden können. Eine jeweils bestehende Handlungsalternative ist die der Unterlassung (vgl. hierzu Albs, 1997).

### **zum Bild des Menschen (2)**

Wir sind mit einer Vielzahl von Lebens- und Weltanschauungen konfrontiert. Sie alle enthalten unterschiedliche Annahmen über die Natur des Menschen. Literarische, religiöse, philosophische und ideologische Entwürfe über das Selbstverständnis des Menschen bezeichnen wir als Annahmen über das Bild des Menschen. Solche anthropologischen Vorannahmen sind vorthoretisch und vorempirisch (Kamlah, 1972). Vorthoretisch, weil sie wie Axiome behandelt werden und damit nicht hergeleitet werden können. Sie sind vorempirisch, weil Grundsatzannahmen empirisch nicht überprüft werden können, da Menschen sich auch anderen Leitbildern folgend entwickeln können.

Hier drängt sich die Frage auf, wie stellen wir sicher, dass wir uns eines Menschenbildes bedienen, das uns die Möglichkeit gibt, mit unseren Mitmenschen in einer Weise zusammenzuleben, dass wir ihnen wie uns selbst gerecht werden können. Wie stellen wir sicher, dass wir nicht einer Ideologie oder falschen Leitbildern auf den Leim gehen? Kamlah (1972) macht den Vorschlag, dass wir die Umgangssprache, uns in diese hineinversetzend, befragen. Denn die Umgangssprache sei verlässlicher für unser Selbstverständnis als die Bildungssprache. Wir können „viel über den Menschen erfahren, wenn wir aufmerksam seine alltägliche Rede abhören“ (Kamlah 1972, S. 16).

Er begründet diesen Vorschlag mit der Überlegung, dass sich die Umgangssprache im Wechselspiel von Reden und Handeln herausgebildet hat. Hierbei werden Unvereinbarkeiten und Ungenauigkeiten beseitigt. Denn nur das kann über die lange Zeit der Sprachangleichung Bestand haben, das für ein Miteinanderleben verträglich ist.

Montada (1983a) macht deutlich, dass Menschenbildannahmen zwar vortheoretische Entscheidungen sind, fügt aber gleichzeitig hinzu, dass sie deshalb nicht beliebig seien, da sich ihre Angemessenheit begründen lässt. So könne ein Bedürfnis nach Kontrollierbarkeit nicht geleugnet werden und ebenso würden Emotionen wie Stolz, Scham, Ärger, Hass, Schuldempfindungen nicht vorkommen, wenn wir kein selbstreflexives und selbstverantwortliches Handeln voraussetzten. Das Fehlen von Verantwortungszuschreibungen für eigenes Handeln zöge nicht zuletzt Entmündigung und Fehlen von Haftungsverantwortung nach sich.

Grundsatzannahmen über das Menschenbild wirken sich in der Wissenschaft nicht nur auf theoretische Sätze aus, sondern ebenso auf empirische Sätze, auf die Forschungs- und Praxismethoden, auf die Hypothesenbildung, auf die Interpretation der Befunde, auf die Forschungsstrategien und vieles mehr; sie schaffen den Rahmen, an dem sich weiteres Denken über wissenschaftliche Sachverhalte orientiert, orientieren soll. Nicht zuletzt reichen sie bis in das Leben und die Lebensführung der Wissenschaftlerin und des Praktikers hinein, wenn sie denn ernst genommen werden. Dieser umfassende Einfluss solcher Vorannahmen muss jedenfalls jederzeit beachtet und reflektiert werden.

Was aber verstehen wir unter anthropologischen Vorannahmen? Kamlah (1972) beantwortet diese Frage für die philosophische Anthropologie, der wir uns anschließen können, da sie sich auf die Lebenspraxis des Menschen als dem Gegenstand der Beratung und Psychotherapie sowie auf die Beraterin und den Berater, die Psychotherapeutin, den Psychotherapeuten, die Wissenschaftlerin, den Wissenschaftler bezieht: „Denn anthropologisch philosophierend fragen wir danach, wie wir uns selbst als Menschen verstehen sollen, *jeder sich selbst und zugleich den Mitmenschen*, und wie wir, jeder als er selbst und miteinander, dieses reiche und schwere menschliche Leben bestehen können“ (Kamlah, 1972, S. 20).

In der Anthropologie werden Fragen nach der Freiheit des Menschen, seiner Individualität, Sozialität, Geschichtlichkeit und vielem mehr gestellt. Wir wollen uns in gebotener Kürze mit folgenden drei Fragen zum Menschenbild der Handlungspsychologie, die für das Verständnis des Beratungsansatzes von Bedeutung sind, befassen:

#### *1. Welche Merkmale sind dem Menschen zu Eigen?*

Die Eigenschaften, die das Menschenbild der Handlungspsychologie bestimmen, wurden bereits in der Definition vom Handeln und Handlung genannt. Hier sollen sie weiter ausgeführt werden. Wir hatten gesagt, dass wir dann ein Verhalten als Handeln bezeichnen können, wenn ihm Intentionalität, Reflexivität, Verantwortlichkeit, Rationalität und Vernunft zugeschrieben werden kann.

Unter *Intentionalität* verstehen wir eine Zielgerichtetheit des Verhaltens, das aber nicht organismisch, sondern absichtlich, wählbar und willentlich ist. Diese Kriterien kennzeichnen zusammen den subjektiven Sinn einer Handlung. Durch die Intention oder Zielorientierung ist erst eine Interpretation oder Zieldeutung und damit ein Verstehen möglich. Intentionalität setzt Wertungen von Wirklichkeit voraus. Die augenblickliche Wirklichkeit wird als verbesserungswürdig oder veränderungsnotwendig angesehen; die angestrebte Wirklichkeit stellt eine Verbesserung dar, beziehungsweise mit der an-

gestrebten Wirklichkeit wird die Not abgewendet. Verbesserung und Veränderung werden durch Handeln erreicht. Der Handlungsbegriff beinhaltet somit einen aktiven Menschen im Gegensatz zu einem mechanistischen Menschenmodell, das beispielsweise durch den Behaviorismus verkörpert wird (vgl. hierzu Herzog, 1984).

Unter Reflexivität verstehen wir das Überdenken und das Bewerten der eigenen Handlungsentwürfe und der vollzogenen Handlungen. Es beinhaltet immer die Frage nach dem richtigen und dem guten Handeln. Reflexivität kennzeichnet damit auch das gemeinsame Miteinander-Beraten von Beraterin und Ratsuchendem.

Unter *Verantwortlichkeit* wird die Zuständigkeit einer Person für ihr Handeln, insbesondere für die Folgen ihres Handelns, sich selbst oder anderen Menschen gegenüber verstanden. Die Verantwortungszuschreibung setzt eine Bewertung voraus und kann von der Person selbst, von anderen, wie z.B. den Betroffenen, oder von einer Instanz vorgenommen werden (vgl. hierzu Albs, 1997; Lenk, 1992; Montada, 1983b). Willensfreiheit ist eine Voraussetzung für verantwortliches Handeln. Verantwortlichkeit wird zu einer zentralen anthropologischen Kategorie, wenn an der Möglichkeit menschlicher Freiheit festgehalten wird. Verantwortlichkeit setzt somit die Möglichkeit der freien Wahl und der Entscheidung voraus. Ein Handeln aus Verantwortung heraus offenbart sich als Autonomie und Freiheit des Willens, wenn es nicht wegen einer Bestrafung oder Belohnung erfolgt, sondern wenn der Handelnde sich als verantwortliche Person versteht (vgl. Höffe, 1986). In der Beratung und Therapie ist eine Veränderung durch Einsicht nicht denkbar, wenn die Klientin oder der Ratsuchende ihr Handeln ausschließlich als durch äußere Umstände verursacht ansehen.

Die Begriffe *Vernunft* und *Rationalität* sind erst im Hinblick auf Sinn und Wert bestimmbar. Eine Handlung wird dann als rational bezeichnet, wenn ihr ein Sinn zugrunde liegt und wenn sie außerdem den größten Beitrag zum angestrebten Wert leistet. Dagegen sprechen wir von Vernunft, wenn eine richtige Wahl zwischen verschiedenen Werten, Wertebenen und Sinnverständnissen getroffen wird. Voraussetzung für Rationalität sowie für die vernünftige Wahl zwischen Werten ist jedoch Erkenntnis der Wirklichkeit. Vernunft und Rationalität, Wert, Sinn und Erkenntnis sind also abhängige Größen, ihre Bestimmung setzt die Feststellung von Wirklichkeit voraus (vgl. hierzu Barley, 1980; Spaemann, 1994). In der Beratung wird Einsicht durch die gemeinsame Feststellung von Wirklichkeit gewonnen, indem Werte herausgebildet, Handlungsorientierungen und Lebensorientierung festgelegt und Entscheidungen über das richtige Handeln getroffen werden (vgl. hierzu die Kapitel Ziele sowie Verstehen und Einsicht).

Insbesondere das Merkmal *Rationalität* hat zu einem Menschenbild der Handlungstheorie geführt, das der Charakterisierung des modernen Menschen in Wirtschaft und Wissenschaft entspricht. Denn nahezu alle Definitionen der Rationalität orientieren sich letztlich am wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Handeln (Herzog, 1984, mit Verweis auf Weber, 1976). Dieser Vorstellung kann hier nicht gefolgt werden; denn Rationalität kann nicht ohne Vernunft gesehen werden. Die Herausbildung der Werte als Grundlage vernünftigen Handelns liefert uns lebens- und handlungsleitende Richtlinien für ein gelingendes Leben, in Richtung auf Erhaltung, Entfaltung und Erfüllung. Dies sind andere Werte als diejenigen eines an Gewinn, Erfolg und Karriere orientierten hedonistischen Wertesystems, das dem rationalen Modell der Wirtschaft und Wissenschaft zugeschrieben wird (ausführlich hierzu Herzog, 1984). Diese Überlegungen werden durch die im nächsten Abschnitt diskutierte Frage vertieft.



## 2. Was will der Mensch in Wahrheit und von Grund auf?<sup>9</sup>

Wenn wir von einem gelingenden Leben sprechen, so stellt sich die Frage, was wir Menschen denn nun eigentlich und von Grund auf wollen<sup>10</sup>. Was wir durch unser Handeln wollen, wollen wir in der Regel, um etwas anderes, Übergeordnetes, zu erreichen. Somit stellt sich die Frage, „welches ist das eigentliche Ziel unseres Strebens?“ (Spaemann, 1994, S. 25). Die am weitesten, insbesondere in neuerer Zeit auch in der Psychologie, verbreitete Antwort, ist: Wir wollen das, was uns Lust bereitet und Unlust vermeiden hilft. Wir wollen uns wohlfühlen, wir wollen, um ein häufig gebrauchtes Wort zu verwenden, unseren „Spaß“ haben. In Worten der Begriffe „gut“ und „schlecht“ heißt dies: Gut ist, was zur Erreichung dieses Ziels beiträgt, schlecht ist, was diesem Ziel abträglich ist.

Wer diese Annahme als richtig ansieht, wer die Auffassung vertritt, dass das eigentliche Ziel des Handelns Befriedigung und Lustgewinn ist, der redet dem Prinzip des Hedonismus das Wort. Dieser Annahme widerspricht Spaemann, (1994, S. 27) heftig: „Diese Behauptung aber entbehrt jeder Begründung. Natürlich macht es mir Freude, wenn es mir gelungen ist, einem Menschen das Leben zu retten, oder auch jemandem, der mir geholfen hat, meine Dankbarkeit zu zeigen, indem ich ihm eine Freude mache. Aber es ist doch ganz künstlich zu sagen, ich hätte das nur getan, um selbst eine Befriedigung zu haben. Das ist vielmehr eine nachträgliche Umdeutung durch einen äußeren Betrachter oder durch eine Reflexion, in der wir uns selbst sozusagen zu Zuschauern unseres eigenen Wollens machen, statt einfach etwas zu wollen und zu tun“.

Nur der Lust nach zu streben, bringt aus vielerlei Gründen keinen Gewinn. Zum einen verlangt jede Art von Lust nach einer weiteren Steigerung der Befriedigung, die irgendwann nicht mehr gesteigert werden kann, weil eine Steigerung nicht mehr erreichbar ist oder zur Sättigung geführt hat. Daraus folgt entweder Unwillen oder Widerwille. Beide Begriffe verweisen auf ein anderes Wollen. Zum anderen befindet sich derjenige, der dem reinen Lustgewinn ständig ausgesetzt ist, in einem andauernden Traum, fern von der Wirklichkeit, die den Lustgewinn regelt, die gegen den Lustgewinn entsprechende Hürden aufbaut, dem Prinzip des Hedonismus gegenüber sich widerständig zeigt. Nicht zuletzt entfernt sich derjenige, der nur nach Lust strebt, von sich selbst. Er erfährt sich nicht mehr als wirklich, als jemand, der durch sein Handeln Hindernisse überwindet und sich dabei beweist, indem er sich selbst nachweist, dass er etwas bewirken kann, seine Bedürfnisse befriedigen und zurückstellen kann zugunsten anderer oder im Dienste anderer eigener Bedürfnisse, die er als wertvoller erkennt.

Solchen Gedanken folgend, kommt Spaemann (1994) zu dem Schluss, dass das, was wir eigentlich wollen, Wirklichkeit ist, mit der wir uns aktiv auseinandersetzen, „um in der aktiven Auseinandersetzung mit ihr zu uns selbst zu kommen“ (S. 34). Das Gute hat etwas damit zu tun, „Wirklichkeit zu erfahren und der Wirklichkeit gerecht zu werden.“ (S. 34). Nur an einer Wirklichkeit, die uns Widerstand leistet, die Hinder-

---

<sup>9</sup> Die Überlegungen zu diesem Punkt und den späteren Darlegungen zu Zielen der Lebensführung und den Lebensorientierungen folgen im Wesentlichen den Ausführungen von Spaemann (1994), ohne die eigenen Gedanken dabei zu vernachlässigen.

<sup>10</sup> Diese Frage ist für die Beratung von großer Bedeutung. Denn Beraterinnen und Berater werden in der Praxis von jedem Ratsuchenden implizit oder explizit mit dieser Frage konfrontiert. Außerdem beinhaltet diese Frage auch die Beantwortung des Beratungsziels. Denn Menschen, die aufgrund einer Beratung ein gelingendes Leben führen, benötigen keine weitere Beratung mehr.

nisse aufbaut, können wir unsere Kräfte entwickeln. „Jede tiefere Freude im Leben, aber hängt mit der Entwicklung von Kräften und Fähigkeiten zusammen,“ (S. 35).

Wenn wir solchen Überlegungen zustimmen, wenn wir also selbst bereits einmal erfahren haben, welchen Überdruß und Unwohlsein die ständige Befriedigung der Lust durch Essen, Trinken, Sexualität, durch ständige Suche nach Abwechslung und Bewunderung und anderem mehr uns bereitet haben, und welche tiefe Freude es uns gemacht hat, mit Mühe etwas erreicht zu haben, so wie wir es beabsichtigt hatten, sei es bei der Gestaltung eines Gartens, der Verfertigung eines Artikels, der Durchführung eines Festes oder der Besteigung eines Berges, dann können wir dem Lustprinzip nicht mehr das Wort reden. Wer dem also zustimmen kann, wird in dem, was wir wirklich wollen, nicht mehr das Lustprinzip, sondern das Wirklichkeitsprinzip<sup>11</sup> sehen.

„Das Paradoxe liegt darin: Derjenige, der Lustgewinn, subjektives Wohlbefinden zum Thema seines Leben und zum Ziel seiner Handlungen macht, wird jene tiefere Weise des Wohlbefindens, die wir Freude nennen, gar nicht erfahren. Sie erfährt nur der, dem sich der Wertgehalt der Wirklichkeit in seinem Reichtum erschließt und der imstande ist, von sich selbst abzusehen und sich, wie wir sagen, *an etwas* oder *über etwas* zu freuen“ (Spaemann, 1994, S. 38).

### 3. Ist der Mensch einzigartig oder allgemein?

Mit diesem letzten Abschnitt zum Menschenbild der Handlungspsychologie soll die Vorgehensweise in der Beratung mit der Frage vorbereitet werden: Worauf richtet sich das Interesse von Beraterinnen und Ratsuchenden, auf das, was der Ratsuchende mit Anderen teilt, was er mit Anderen gemeinsam hat, oder auf das, was ihn als einzigartig auszeichnet?

Die Frage, ob der Mensch allgemein ist oder besonders, ist leicht beantwortet: Er ist beides. Wäre er nur besonders, einzigartig, dann wäre ein Miteinander-Arbeiten und ein Miteinander-Beraten nicht möglich, weil jedem alles beim Anderen vollkommen unverständlich wäre. Wenn Menschen auf der anderen Seite nur allgemein wären, dann gäbe es nichts Unverständliches, nichts Verborgenes, kein Geheimnis mehr, dann wäre auch jede Art von Miteinander-Reden überflüssig, weil jeder ja bereits weiß. Dass Menschen allgemein sind, lehrt uns die Psychologie; und zwar nicht nur die Allgemeine Psychologie, sondern auch die Differenzielle Psychologie, die Unterschiede oder Verschiedenheiten des Verhaltens und Erlebens zu erklären suchen.

Welchen Hinweis gibt es aber, dass Menschen auch einzigartig sind? Zunächst einmal sehen wir es täglich, wenn uns die oder der Andere unverwechselbar entgegentritt, und das nicht nur im Aussehen, sondern auch im Ausdruck von Sprechen und Tun. So sagt Hannah Arendt (1978, S. 14): „Sprechen und Handeln sind die Tätigkeiten, in denen diese Einzigartigkeit sich darstellt. Sprechend und handelnd unterscheiden Menschen sich aktiv voneinander, anstatt lediglich verschieden zu sein; sie sind die Modi, in denen sich das Menschsein selbst offenbart“. Hieraus folgt für die Nutzung eines handlungspsychologischen Beratungsansatzes, dass das Interesse von Beraterin und Ratsuchendem in der Beratung sich auf das Besondere richten muss. Denn, wenn Gegenstand der Beratung das (problembezogene) Handeln ist, dann ist ein Verstehen nur möglich, wenn das Besondere, das sich durch das Handeln und Sprechen

---

<sup>11</sup> Spaemann spricht in diesem Zusammenhang vom Realitätsprinzip. Dieser Begriff scheint jedoch nicht so günstig, da das Realitätsprinzip in der Psychoanalyse eine andere Bedeutung hat, wenn auch viele Aspekte übereinstimmen. So sah auch Freud im Realitätsprinzip das vernünftige Handeln des Menschen angesiedelt.

auszeichnet, auch zu Tage tritt. Für die Beraterin besteht hierbei jedoch eine unüberwindbare Grenze; denn sie kann das Besondere, das Einzigartige nicht entdecken, allenfalls erahnen, weil es ihr nicht zugänglich ist, da für sie das Besondere des Ratsuchenden die, wie Arendt sagt, „Andersheit“ ist<sup>12</sup>.

Dies gilt allerdings nicht für den Ratsuchenden. Er kann sich grundsätzlich als identisch erfahren. Durch diese Erfahrung verändert sich die eigene Sichtweise von sich selbst; wird diese neue Sichtweise durch Anregung der Beraterin weiter reflektiert, so kommt es zu einer neuen Stellungnahme, die der Ratsuchende wiederum als identisch mit sich selbst und als wahr und richtig erfährt. Durch diese neue Erfahrung verändert sich die Selbstwahrnehmung des Ratsuchenden erneut. Hieraus folgt eine schrittweise, asymptotische Annäherung an das existentielle Verstehen, an das Verstehen von sich selbst. Wollte er die Einzigartigkeit, die ihn ausmacht, in Worten kleiden, um sich verständlich zu machen und um die Erfahrung festzuhalten, dann ständen ihm dafür keine Worte zur Verfügung, da er nur die Sprache gelernt hat, die alle miteinander teilen, und die das Allgemeine ausdrückt.

Mit diesen Überlegungen kommen wir zu folgenden Schlussfolgerungen:

1. Ein endgültiges Verstehen ist sowohl für die Beraterin als auch für den Ratsuchenden nicht möglich;
2. Beraterin und Ratsuchender tauschen immer nur das Allgemeine aus, das sie beide miteinander teilen;
3. Es ist dennoch erforderlich, in der Beratung auf das Besondere zu fokussieren, denn eine Einsicht ist nur dann möglich, wenn der Ratsuchende sich als mit sich selbst identisch und das Handeln und seine Schwierigkeiten als zu sich selbst gehörig erfährt, wenn er sich als ein Subjekt wahrnimmt. Dies wollen wir als *existentielles Verstehen* bezeichnen (siehe hierzu auch das Kapitel Haltungen).

### **zu Problem und Störung (3)**

Menschen handeln, weil ihnen die bestehende Wirklichkeit als verbesserungswürdig oder als veränderungsnotwendig erscheint. Sie erachten den augenblicklichen Zustand als nicht wünschenswert oder gar als unerträglich. Als verbesserungswürdig und nicht wünschenswert wird eine Wirklichkeit gesehen, so wollen wir hier festlegen, wenn jemand sich entfalten möchte, dies aber nicht kann, weil die Bedingungen hierfür nicht gegeben sind. Als unerträglich bezeichnen wir hier einen Zustand, wenn jemand sich in einem Maße beeinträchtigt sieht, dass ihm sein Leben nicht mehr als selbst geführt und damit als misslungen erscheint. In beiden Fällen begibt sich derjenige in die Behandlung einer Beraterin oder eines Beraters, weil er seine Lebensbedingungen nicht mehr selbst in dem gewünschten Maße gestalten kann, sondern die Hilfe einer anderen zu ihrer Gestaltung benötigt: Ein Ratsuchender wendet sich an eine Beraterin, um Hilfe bei der Bewältigung seiner Schwierigkeiten im Handeln und Orientieren zu erhalten (vgl. hierzu auch Hilke & Aschenbach, 1985). Wir können auch sagen:

---

<sup>12</sup> Hieraus ist auch zu verstehen, dass ein endgültiges Verstehen eines von uns selbst nicht nur Verschiedenem, sondern Anderem nicht möglich ist. Außerdem können wir hieraus auch sehen, dass ein Fragen des Anderen nach seiner Andersheit gar nicht möglich ist, weil wir diese ja gar nicht benennen können und weil der Ratsuchende auch keine Worte dafür hätte Vgl. hierzu das Kapitel Techniken.

das Wesen seiner Problematik oder seiner Störung besteht im Mangel an oder im Verlust von Kontrolle und Orientierung.

Der Mensch erlebt Kontrolle und Orientierung, wenn er Alternativen bei der Wahl seiner Ziele erkennt und wenn alternative Handlungsmöglichkeiten zur Erreichung seiner Ziele gegeben sind und wenn er die Handlungskompetenzen hat, die ausgewählten Ziele zu erreichen. Er erlebt Kontrolle und Orientierung, wenn er der Überzeugung ist, *richtig* zu handeln und dies bedeutet, in einer gegebenen Situation die richtigen Ziele gewählt und die richtigen Mittel zur Erreichung der Ziele eingesetzt zu haben<sup>13</sup>. Werden ihm dagegen die Handlungsmöglichkeiten zur Befriedigung seiner wahren lebens- und kulturerhaltenden Bedürfnisse genommen, so kommt dies einer lebensgefährdenden und sinngefährdenden Bedrohung seines Selbst und seiner Selbstorganisation gleich. Er wird alles versuchen, diese Gefährdung abzuwenden.

Führen diese Bemühungen jetzt nicht zu dem gewünschten Ergebnis, so wird er in diesen nutzlosen Bewältigungsversuchen die fehlende Kontrolle und Orientierung, die gesamte Hilflosigkeit, Ohnmacht und das Ausgeliefertsein erfahren. Der Verlust von Kontrolle und Orientierung ist von negativen Emotionen wie Angst, Verzweiflung, Hilflosigkeit, Hass, Aggressionen begleitet, die das ganze Ausmaß von Leid und Hoffnungslosigkeit, Ziel- und Werteverlusten widerspiegeln (vgl. hierzu das Kapitel Sinnanalyse). Im Zuge weiterer Bewältigungsversuche werden diese zu Symptomen, die sich in nutz- oder zwecklosen Wiederholungen (Zwängen), Apathie (Depressionen), Abhängigkeiten (Suchten), Aggressionen allem Anderssein gegenüber, Vermeidungsreaktionen (Phobien), autonomen Funktionsstörungen (somatischen oder somatogenen Störungen aufgrund ständiger emotionaler Belastungen), Panikattacken und vielem mehr zeigen<sup>14</sup>.

Was genau unter einem Problem verstanden werden soll und auf welche Weise ein Problem bestimmt werden kann, soll im 2. Teil der Darstellungen im Zusammenhang mit der Strategie praktisch psychologischen Handelns genauer ausgeführt werden. Zu dem Begriff Störung<sup>15</sup> wollen wir einige wenige Gedanken erörtern, da diesem Bereich ein größerer Beitrag innerhalb der Psychotherapie eingeräumt wird; hier soll er nur am Rande betrachtet werden.

Als eine Störung hatten wir einen Zustand bezeichnet, der für den Klienten unerträglich ist, da er sich in einem Maße beeinträchtigt sieht, dass ihm sein Leben nicht mehr als selbst geführt und damit als misslungen erscheint. Jürgen Körner (1991, S. 105) charakterisiert dies folgendermaßen: "Ein psychisch kranker Mensch sucht therapeutische Hilfe, weil er sich in seinem Erleben und Handeln auf schmerzhaft Weise eingeschränkt erlebt. Er leidet darunter, dass er in ganz unterschiedlichen Situationen immer wieder ähnliche Erlebens- und Handlungsmuster wählen muss. Insbesondere dann, wenn er psychische oder körperliche Symptome entwickelt hat, erscheint ihm sein Verhalten wie fremdbestimmt, so als werde es von inneren oder äußeren Ursachen erzwungen".

---

<sup>13</sup> Mit der Reflexion zum richtigen Handeln sowie der Vernunft und Rationalität des Handelns ist der Mensch auch gegen übermäßige nach Omnipotenz strebender sowie zwanghafter Kontrolle geschützt.

<sup>14</sup> Auf eine Klassifizierung soll an dieser Stelle verzichtet werden, da die Darstellung der Symptome und der auf sie verweisenden psychopathologischen Störungen lediglich dazu dient, den Zusammenhang zu Kontrollverlust und Mangel an Kontrolle beispielhaft zu zeigen.

<sup>15</sup> Zum Begriff Störung vgl. auch Lohmann (1978).

Die Frage, die sich hier stellt, ist, wodurch wird denn ein Klient in einem solchen Ausmaß bestimmt, dass er sein Leben nicht mehr selbst führen kann? Unter handlungspsychologischem Gesichtspunkt kann ein Klient sein Leben nicht mehr gestalten, wenn er die Gründe für sein Handeln nicht mehr selbst auswählt, wenn er über den Sinn seines Handelns nicht mehr frei entscheidet. Als Gründe für das Handeln hatten wir das Begehren und das Sollen, die Bedürfnisse, Motive, Wünsche und Begierden einerseits und die Normen und Regeln andererseits betrachtet. Beide, die Motive und Regeln, vereinigen sich in dem Wollen des Handelnden; denn er will sollen und er will seinen Begehren nachgehen. Wir sprechen von einer Handlung, wenn der Handelnde beide Seiten reflektiert und bedacht hat und zu einer begründeten, durch Argumente abgesicherten Handlungsentscheidung gekommen ist. Wir können jedoch nicht mehr von einer Handlung sprechen, wenn die Begierden oder die Normen das Verhalten einer Person bestimmen, wenn diese nicht reflektiert worden sind, sondern sich gewissermaßen aufdrängen: Der Betroffene wird durch seine Triebe und Begierden oder durch die Gebote und Verbote<sup>16</sup>, durch die Vorschriften anderer eingeschränkt, so dass er sein Leben als nicht mehr selbstbestimmt und damit als fremdbestimmt wahrnimmt.

Es mag nun eingewendet werden, dass es darüber hinaus ja auch Situationen gibt, in denen Umstände oder Widerfahrnisse einem Handelnden entgegentreten, die eine freie Entscheidung und damit ein Handeln unmöglich machen. Dies ist richtig. Zu bedenken ist jedoch, dass nahezu jedes Handeln mehr oder weniger durch Bedingungen eingeschränkt ist, und dass diese Umstände bedacht und in die Handlungsentscheidung sowie Handlungsplanung aufgenommen werden müssen, beispielsweise in Form einer neuen Situationsgestaltung als Zwischenziel oder in der Veränderung von Ziel Erwartungen. Es gibt aber auch Situationen, in denen dem Handelnden jede Handlungsmöglichkeit genommen wird. Für einen solchen Fall bleibt dem Handelnden die Möglichkeit zu ertragen, was er nicht verändern kann. Um diese Gelassenheit zu erreichen, ist es erforderlich, Begehren aufzugeben, Trauer und Schmerz zu akzeptieren, um das Erleben von Hilflosigkeit und fehlender Einflussnahme überwinden zu können.

In diesem Zusammenhang soll noch auf eine besondere Problematik in der Arbeit mit Klienten hingewiesen werden. Einige Ratsuchende sehen sich nicht in der Lage, an ihrer Situation etwas zu verändern, weil sie sich als Opfer ihrer Widerfahrnisse betrachten. Nicht selten versuchen sie der Beraterin nachzuweisen, dass jede Art von Hilfe überflüssig ist, weil ihnen niemand helfen kann, ja, weil ihre Situation aussichtslos ist. Solche Ratsuchenden wollen aus den unterschiedlichsten Gründen die Bürde der Verantwortung nicht tragen. Gerade diesen Klienten ist mit großer Offenheit und liebevollem Verständnis zu begegnen, um ihnen den Boden zur Eigenverantwortlichkeit zu bereiten.

Wir haben versucht, die Bedeutung der Kontrolle und Orientierung für das Handeln und Leben des Menschen mit dieser Darstellung von Problem und Störung deutlich zu machen. Jetzt wollen wir uns mit diesen beiden Begriffen im Rahmen der Zielbestimmung näher auseinandersetzen.

---

<sup>16</sup> Die Vorschriften der Anderen können durchaus konkret sein, von Personen ausgehen; in der Regel sind jedoch die Normen verinnerlicht worden und wirken ohne Kontrolle durch den Betroffenen, wenn er diese nicht auf die spezifischen Situationen hin reflektiert.

#### zu Zielen (4)

Von *Kontrolle* sprechen wir dann, wenn ein Individuum seine Umwelt und sein Erleben nach eigenen Wünschen und eigenem Wollen beeinflussen und gestalten (aktive Kontrolle) oder die Ereignisse in der Zukunft vorhersagen kann (passive Kontrolle) (vgl. Dörner et al., 1983). Diese Definition soll nun in Hinblick auf das hier diskutierte Thema modifiziert werden: Wir reden immer dann von Kontrolle, wenn ein Individuum die bestehende Wirklichkeit durch die Planung, Realisierung und Bewertung von Handlungen mit Hilfe seiner handlungsleitenden Kognitionen und Emotionen in seinem Sinne und nach eigenem Wollen verändern oder Handlungskonsequenzen und Ereignisse vorhersagen kann. Kontrolle bedeutet mithin, dass ein Handelnder über angemessene Mittel und Wege verfügt, um die von ihm gewünschten Ziele zu erreichen. Unter Verfügen wollen wir nicht nur verstehen, dass er Mittel und Wege kennt und besitzt, sondern auch zielgerecht einsetzen kann.

Unter *Orientierung* verstehen wir »das allernotwendigste Wissen, das Wissen um Sinn und Ziel« (Barley, 1980). Das Orientierungswissen ermöglicht ein Zurechtfinden in Situationen durch Kenntnis der Regeln, durch die richtige Wahl der Ziele und durch die Ausrichtung an Werten, deren Verfolgung zu einem gelingenden Leben führen. *Orientierung* bedeutet somit, Werte zu kennen und zu differenzieren, um Werte in Form von Zielen und Zwecken verfolgen zu können.

Wir haben nach der hier vorgetragenen Auffassung zwei Arten von Orientierung zu beachten, die wir als Endpunkte einer Konkretheit-Abstraktheit-Dimension ansiedeln können. Die eine, die an den Erfordernissen der konkreten Situation ausgerichtet ist, soll als Wahrnehmung und als aktive Suche von Veränderungen, die eine Selbstregulation nach sich zieht, verstanden werden (vgl. Obuchowski, 1982). Die andere wollen wir als Lebensorientierung und mit einiger Berechtigung auch als gemeinsame Orientierung der Menschen am Sinn und Ziel des Lebens bezeichnen. Denn einer sich ständig ändernden Welt muss das Individuum mit neuen Handlungen begegnen; das sichert nicht nur sein Überleben, sondern auch die Gestaltung des eigenen Lebens und der Umwelt. Beide, die Lebensorientierung wie die Handlungsorientierung, müssen aufeinander bezogen, ihre sinnhafte Übereinstimmung muss gewährleistet sein, sonst haben wir es mit Orientierungslosigkeit zu tun. Dieser Gedanke impliziert die Annahme, dass Sinn und Wert immer auf einen höheren Sinn und Wert verweisen, von dem sie die Sinn- und Wertqualität erhalten. Eine Handlung trägt demnach nicht einen Wert in sich, sondern ist ein Beitrag zu den jeweils höheren Werten (Barley, 1980).

Mit der bisherigen Argumentation akzentuieren wir die Bedeutung von Kontrolle und Orientierung für den Menschen und seine selbständige und geglückte Gestaltung des Lebens. Außerdem haben wir den Verlust von Kontrolle und Orientierung als Problematik oder Störung gekennzeichnet. Wir können darüber hinaus den Gewinn oder Wiedergewinn von Kontrolle und Orientierung durch die Beratung als eine notwendige Voraussetzung für die Überwindung von Schwierigkeiten und Störungen hervorheben und qualifizieren es damit zu einem zentralen Beratungsziel.

Bislang haben wir aber lediglich festgestellt, dass Orientierung offensichtlich von großer Bedeutung für die Lösung von Problemen und die Gestaltung des Lebens ist; wir haben jedoch noch nicht gesagt, woran wir Menschen alle, und damit auch Ratsuchende, allgemein und spezifisch sich orientieren können, sollen und wollen. Wir hatten bisher auch versäumt zu sagen, wie wiederum wir alle ebenso wie Ratsuchende, die richtigen Mittel und Wege finden können, um die ausgewählten Ziele zu erreichen.

Wir werden zwar noch später darstellen, wie Beraterin und Ratsuchender bei der Festlegung der Ziele, Mittel und Voraussetzungen vorgehen, aber auch das beantwortet nicht unsere Frage nach der richtigen Handlung, also der richtigen Wahl der Mittel und Ziele.

Um hierzu eine Entscheidung treffen zu können, bieten sich uns drei Möglichkeiten:

1. Wir gehen von allgemeinen Prinzipien aus und wenden diese Prinzipien deduktiv ableitend auf den Einzelfall an. Die Probleme, die dieses Modell in sich birgt, ist sowohl theoretischer als auch praktischer Natur. Prinzipielle ethische Theorien und Begriffe verlangen nach einer universellen Gültigkeit, die immer wieder in Frage gestellt worden ist und nicht hergeleitet werden kann. Darüber hinaus lehrt die Praxis, dass der Versuch der Anwendung solcher Prinzipien auf den alltäglichen Fall nicht zum Ende kommt, da der Einzelfall nicht die „Besonderung eines allgemeinen Gesetzes“ ist (Gadamer, 1975, S. 298).
2. Wir orientieren uns an Typologien, in denen für die jeweiligen Problemkategorien bereits die richtige Wahl der Ziele und Mittel der Veränderung vorgezeichnet sind. Die Orientierung an einer Problem- und Veränderungstypologie wäre zwar hilfreich, da Beraterin und Ratsuchender nur die richtige Kategorie auswählen brauchen, um danach die richtige Lösung zur Verfügung zu haben, aber eine solche Typologie wurde bislang nicht systematisch ausgearbeitet. Außerdem bestände hierbei die Gefahr, wie sie auch bei jeder Nosologie besteht, dass Tatsachen gebeugt werden müssen, damit sie einer Kategorie zugeordnet werden können. Denn auch hier gilt, dass der Einzelfall nie eindeutig den Bestimmungsmerkmalen einer Kategorie entspricht. Nicht zuletzt würde dieser Weg, wie die erste Möglichkeit auch, Ratsuchendem und Beraterin der Reflexion entheben, die alleine zur notwendigen Einsicht bei Ratsuchenden führen kann (siehe hierzu das Kapitel Verstehen und Einsicht).
3. Wir wählen den Weg der „praktischen Klugheit“, der auf Aristoteles zurückgeht. Aristoteles versteht hierunter das Abwägen der „Mittel und Wege zum guten und glücklichen Leben“ (zit. nach Bayertz, 1991, S. 16). Die Klugheitserwägung von Aristoteles scheint derjenige Weg zu sein, der geradezu passend für das hier dargestellte Beratungsmodell ist, da es um die Frage geht, ob ein Ratsuchender in einer bestimmten Lebenssituation und unter bestimmten äußeren Umständen eine bestimmte Handlung wählen sollte oder nicht. Alleine dieser Weg entspricht dem hermeneutischen Dialog als Methode der Einsicht und der Entscheidung (siehe hierzu das Kapitel Veränderungsmethode; vgl. hierzu außerdem Gadamer, 1975, 1978).

Wenn wir uns nun zu diesem letzten Weg, der Klugheitserwägung entschließen, so stehen wir vor der Frage, welches sind denn nun die Mittel und Wege zum guten und glücklichen Leben? Wir wollen diese Frage im Anschluss an Spaemann (1994) und in Hinblick auf das Thema »handlungspsychologische Beratung« umformulieren: Was macht eine Handlung gut? Bei unseren Überlegungen haben wir die Ausführungen von Spaemann zum Vorbild.

Da wir hier nun grundsätzliche Überlegungen zu den Zielen einer Beratung, die sich an allgemeinen Zielen menschlichen Handelns und menschlicher Lebensführung orientieren, ja orientieren sollen, zum Thema haben, müssen wir mit der Frage beginnen, wieso ist es für den Menschen so (lebens)wichtig, richtig zu handeln?

Menschen werden in eine Welt hineingeboren, die sie nützen und der sie sich anpassen müssen, um sich selbst und die eigene Art zu erhalten und sich evolutionär zu

entfalten. Vertraut ist uns Psychologen der Drang oder der Trieb der Selbst- und Arterhaltung. Dagegen ist uns der Lebensdrang (Barley, 1980) nach *Entfaltung* oder wie Oesterreich (1981) sagt, zur *Ausweitung*, nicht so geläufig. Betrachten wir den Begriff *Entfaltung* unter den Annahmen, die wir bereits zu den Termini Kontrolle und Orientierung gemacht haben, so bedeutet dies, dass die ständige Gestaltung der Umwelt nach unseren Vorstellungen auch eine Absicherung gegen Unbestimmtheit, gegen Unwägbarkeiten ist. Wenn wir beispielsweise einen Damm gegen die Sturmflut bauen, so sichern wir zukünftig unsere Wohnungen und Felder gegen solche Naturkatastrophen und können damit unseren Lebens- und Kulturraum ausweiten. Wir können diesen Lebenstrieb auch als einen allgemeinen Drang nach Wachstum oder Entwicklung bezeichnen (Lebensdrang), der nicht nur der Arterhaltung, sondern auch dem Wunsch nach Erkenntnis von Wirklichkeit, einem generellen Streben nach Wahrheit dient. "Endgültige Sicherheit bedeutet Wahrheit" (Barley, 1980, S. 16).

Auch dies ist ein auf höherer Ebene angesiedeltes Motiv nach Kontrolle und Orientierung. Denn Erkenntnis von Wirklichkeit führt zur Sicherheit, weil die Möglichkeiten des Handelns zur Erreichung möglicher Ziele ausgeschöpft werden. Hierdurch gewinnt der Mensch Freiheit, weil durch Erkenntnis die Zahl von Möglichkeiten zur Veränderung von Wirklichkeit zunimmt. Sie verhindern, dass der Mensch fremdbestimmt wird oder eigener Willkür ausgeliefert ist. Bei zunehmender Anzahl der Freiheitsgrade wiederum sichert der Mensch sich die Erhaltung der Art und die Erhaltung der eigenen Person. Auch kann Erkenntnis und Einsicht dazu führen, dass die Bedürfnisse anderer berücksichtigt werden. Nicht zuletzt können wir davon ausgehen, dass der Wunsch nach Erkenntnis und Einsicht ein eigenständiges menschliches Motiv ist; wie anders wären sonst beispielsweise wissenschaftliche und ästhetische Interessen, unabhängig vom Sicherheitsstreben zu verstehen.

Diesen Lebensdrang nach Erhaltung und nach Entfaltung teilen wir mit anderen Lebewesen. Bei außersprachlichen Lebewesen sind die Nutzung der Welt, die Anpassung wie auch die Entfaltung genetisch vorprogrammiert. Außersprachliche Wesen handeln instinktiv. Damit stellt sich nicht die Frage nach dem richtigen Verhalten (denn das Verhalten ist immer richtig, weil es die richtige Antwort auf eine bestimmte Reizkonstellation darstellt), sondern es stellt sich die Frage nach geglückter Anpassung und geglückter Ausweitung. Missglückte Anpassung führt zum Scheitern und zum Auscheiden der Art oder Gattung.

Der Mensch nun ist kein durch Instinkte geleitetes oder vorgeprägtes Wesen, sondern, wie Spaemann (1994, S. 20) sagt, »ein Wesen, dass die Maßstäbe eines Lebens erst suchen und finden muss ... . Das menschliche Leben lebt sich nicht von selbst. Wir müssen unser Leben führen«.

Wir wollen zur Ausgangsfrage zurückkehren: was macht eine Handlung gut? Mit dieser Frage hoffen wir, eine Antwort auf das Beratungsziel zu finden. Wenn wir im absoluten und im allgemeinen Sinne sagen können, welches Handeln denn richtig und welches Handeln denn nicht richtig oder falsch ist, dann können wir dies auch für den Einzelfall tun. Wir können somit auch für den Ratsuchenden herausfinden, wie er sein Problem lösen kann. Denn die Problemlösung verlangt eine Änderung seiner Situation oder wie wir sagen wollen seiner spezifischen Wirklichkeit, und diese ist nur durch Handeln zu erreichen, es sei denn, es treten Umstände auf, die das Problem von alleine gegenstandslos machen; für diesen Fall ist auch eine Beratung gegenstandslos geworden.



Der Frage, der wir uns demnach jetzt zuwenden müssen, ist, können wir im absoluten und im allgemeinen Sinne entscheiden, was gut ist und was schlecht ist, oder ist das gute Handeln einfach nur relativ? Denn die These, der wir alle immer wieder in Diskussionen begegnen, wird sehr häufig vertreten, dass es ja beliebig sei, welche der Entscheidungen über richtig oder falsch wir treffen, da diese ja gesellschafts- und kulturabhängig seien. Dies zeigten ja doch die vielen unterschiedlichen, oft gegensätzlichen Normen unterschiedlicher Kulturen. Auch die Gegenthese wird nicht selten herangezogen: Wir müssen uns nur an die herrschenden Moralen unserer Gesellschaft halten, um richtig zu handeln. Gegen beide Thesen gibt es eine Reihe von schlüssigen Argumenten, auf die wir an dieser Stelle nicht eingehen müssen (vgl. hierzu Spaemann, 1994).

Der ethische Relativismus, welcher der ersten These folgt, kann für die Entwicklung zum Wertneutralismus in unserer Gesellschaft, der zu Orientierungslosigkeit und zu fehlendem Sinn führt, verantwortlich gemacht werden. Dies ist, so können wir annehmen, ein wesentlicher Faktor zum Orientierungsmangel und zum Orientierungsverlust. Es ist richtig, so Barley (1980), dass Werte nicht wissenschaftlich begründet werden können; denn würden sie es, so fragt er, könne dann eine Freiheit zum Andersdenken aufrechterhalten werden?! Allerdings gibt es seiner Auffassung nach jenseits aller wissenschaftlichen Begründungen einen Bereich von Lebenswahrheiten, ein Wissen über Werte, das wir schon immer haben. Wenn wir dem folgen, so können wir einem ethischen Relativismus, der Beliebigkeit unserer Entscheidungen über richtiges Handeln, nicht mehr das Wort reden. Ähnlich argumentiert Spaemann (1994); er kommt zu dem Schluss, dass wir die moralischen Standards zwischen Kulturen und zwischen Menschen unterscheiden können, weil wir alle schon wissen und entscheiden können, was besser und schlechter ist.

Spaemann macht darüber hinaus deutlich, dass die Worte *gut* und *böse*, *gut* und *schlecht* nicht nur eine absolute, sondern auch eine allgemeingültige Bedeutung haben. Er bringt damit zum Ausdruck, dass es einen gemeinsamen, einen wahrheitsfähigen Maßstab für das, was wir gut heißen, gibt. Dies führt uns nun endgültig zu den Fragen, welches denn das eigentliche Ziel unseres Strebens ist? Wozu leben wir denn? Welchen übergeordneten Sinn hat unser Leben? Was ist denn eine gute Handlung? Die Antwort wird von Spaemann (1994) in einem formalen Satz gegeben: "Die gute Handlung ist die, die der Wirklichkeit gerecht wird"<sup>17</sup>.

Wirklichkeit bietet uns eine Fülle von Möglichkeiten, um unser Leben zu erhalten, um uns Befriedigung, Lust, Freude, Glück zu ermöglichen und um unser Leben zu entfalten. Dies verlangt einen angemessenen Umgang mit der Wirklichkeit. Wir müssen der Wirklichkeit gerecht werden, indem wir alle Dinge, die unsere Wirklichkeit ausmachen, nach ihrem eigenen Wert und Zweck behandeln. Dies gilt insbesondere für uns selbst und für andere Menschen. So ist es eben nicht gut, den Baumbestand großer Teile des Urwaldes zu fällen, um unsere Wohnungen mit Möbeln zu schmücken. Denn der Baumbestand dient dem klimatischen Gleichgewicht und gewährleistet die Erhaltung vieler Tierarten. So ist es eben nicht gut, einen anderen Menschen ausschließlich wegen eigener Bedürfnisse zu gebrauchen, ohne ihm zuzugestehen, ja Sor-

---

<sup>17</sup> Wir hatten bereits bei der Frage, was Menschen denn nun wirklich wollen, festgestellt, dass wir eigentlich Wirklichkeit, mit der wir uns aktiv auseinandersetzen wollen, und dass wir „in der aktiven Auseinandersetzung mit ihr zu uns selbst kommen“. Das Gute, so waren wir Spaemann gefolgt, hat etwas damit zu tun, „Wirklichkeit zu erfahren und der Wirklichkeit gerecht zu werden.“

ge dafür zu tragen, dass er gleichzeitig seine eigenen Zwecke verfolgt, dass er sich als Selbstzweck versteht.

Die besondere Schwierigkeit besteht nun darin, den Wert eines Objektes, allgemein eines Sachverhaltes, zu erkennen. Nicht jeder ist sich im Klaren darüber, welche Bedeutung das Abholzen des einzelnen Baumes und welche Bedeutung das Abholzen eines ganzen Teiles des Urwaldes hat und welchen Wert die Erhaltung von Tierarten hat. Ebenso ist sich nicht jeder im Klaren darüber, welchen zentralen Wert die zuneigende und wohlwollende Beachtung der Verlustängste des Ehemannes oder der Partnerin hat, und was es bedeutet, dass dieses Wohlwollen dem oder der anderen entzogen wird. Welchen Wert es für andere Menschen bedeuten kann, aus ihrer engen Einzimmer-Wohnung herauszukommen und in der Natur zu wandern, welche lebenserhaltende Bedeutung für eine pflegebedürftige Person darin besteht, dass sie nicht nur versorgt wird, sondern auch die Wertschätzung des Pflegepersonals erhält. Welche tiefe Freude das Anhören eines Symphoniekonzertes bei vielen Menschen auslöst und welchen Schmerz es nach sich zieht, wenn das Orchester aus Kostenersparnis aufgelöst wird. Welche innere Zufriedenheit das Nachdenken über das richtige Handeln und über ein gelingendes Leben haben kann. Welche Erleichterung sich einstellt, wenn die Erkenntnis zur Gewissheit wird, dass wir Menschen alle nicht immer gut handeln, weil wir eben Menschen und damit unvollkommen sind, dass die (nicht nur vordergründige) Absicht und der gute Wille zum richtigen und guten Handeln im Vordergrund stehen müssen. Nicht zuletzt: Viele Menschen sind sich nicht im Klaren darüber, auch wenn sie es ahnen, welches Glücksgefühl es bedeutet, bei einer Entscheidung zu wissen, und sich dahinter stellen zu können, welches das richtige Handeln ist und welche Befreiung sich einstellt, wenn die Orientierungslosigkeit durch eine Gewissheit, dass dies die einzig richtige Entscheidung bedeutet, ersetzt wird oder anders gesagt, wenn der Orientierungslosigkeit ein Sinn, an dem sich die Person ausrichten kann, folgt.

Die Darstellung von unterschiedlichen Lebenswirklichkeiten, die sich unendlich weiterführen ließe, verweist darauf, dass wir Menschen nicht ohne Weiteres der Wirklichkeit gerecht werden können. Wir müssen uns den Wert, oder wie wir auch von den Beispielen her sagen können, die Natur einer Sache, das Wesen eines Sachverhaltes zunächst einmal erschließen. Das ist uns von Natur aus nicht gegeben. Die Wertgehalte der Wirklichkeit sind uns nicht von Anfang an zugänglich.

Ich darf hier, da ich es nicht in gleicher Weise zu präzisieren vermag, Spaemann (1983, S. 38) zu Worte kommen lassen:

„Die Wertgehalte erschließen sich erst allmählich und nur in dem Maße, wie jemand lernt, seine Interessen objektiv zu machen. Man muss lernen, gute Musik zu hören und sie zu verstehen, um die Freude daran erfahren zu können; man muss lernen, aufmerksam einen Text zu lesen, andere Menschen zu verstehen, ja sogar verschiedene Weine voneinander zu unterscheiden. Auch das Vergnügen des Weinkenners, von dem sich der Nichtkenner keine Vorstellung machen kann, setzt einen Bildungsprozess des Geschmacks voraus.

Bildung nennen wir die Herausführung des Menschen aus der animalischen Befangenheit in sich selbst, die Objektivierung und Differenzierung seiner Interessen und damit die Steigerung seiner Fähigkeit zur Freude und zum Schmerz. Man hört heute oft, Erziehung habe die Aufgabe, junge Menschen zu lehren, ihre Interessen zu vertreten. Es gibt aber eine viel grundlegendere Aufgabe, nämlich die, Menschen zu leh-

ren, Interessen zu haben, sich, wie wir sagen, «für etwas zu interessieren». Denn wer nur gelernt hat, seine Interessen zu vertreten, sich aber eigentlich für nichts von ihm selbst Unterschiedenes interessiert, der kann kein glücklicher Mensch sein. Darum ist Bildung, Herausbildung objektiver Interessen, Wahrnehmung des Wertgehaltes der Wirklichkeit, ein wesentliches Element des gelungenen Lebens<sup>18</sup>.

Wie ich bereits vorne darstellte, ist zu berücksichtigen, dass die Erschließung des Wertgehaltes der Wirklichkeit und die Behandlung der Sachverhalte nach den ihnen von Natur aus gegebenen Sinn nicht zu einer Gleichbehandlung aller Sachverhalte führen kann. Eine besondere Beachtung findet hier zuerst und vor allem der Mensch. Der Mensch ist Selbstzweck. Er ist ein Wert an sich, er ist bereits schon das allgemeine, er ist selbst die Totalität von Sinn. Dies verdeutlicht Kant, wenn er sagt: »Der Mensch hat keinen Wert, sondern eine Würde«. Kant drückt damit aus, dass ein Wert immer im Vergleich zu anderen Werten gesehen wird, während Würde dagegen jene Eigenschaft genannt wird, "aufgrund deren ein Wesen aus jeder abwägenden Berechnung ausscheidet, weil er selbst Maßstab der Berechnung ist" (Spaemann 1994, S. 90).

Dies führt nun nach Kant zu der Forderung, dass wir in keiner Handlung uns selbst oder andere bloß als Mittel gebrauchen dürfen. Dies bedeutet, dass niemand nur Mittel, sondern immer auch Zweck ist. Ein Selbstzweck bedeutet, dass der andere das gleiche Recht hat, Dienste seiner Mitmenschen in Anspruch zu nehmen. Die Verneinung des Selbstzweckes und damit die Verletzung der Würde eines Menschen zeigt sich besonders im Missbrauch. Extreme Beispiele hierfür sind: Sklaverei, Vergewaltigung, Folterung oder irgendeine totale Abhängigkeit, die ausschließlich dem Zweck oder dem Ziel des Verursachers dient. In diesem Sinne ist auch die von Kamlah (1972, S. 95) so formulierte Grundnorm zu verstehen: "Beachte, dass die anderen bedürftige Menschen sind wie du selbst, und handle demgemäß!". (Legen wir diesen Maßstab an unsere Handlungen, so handeln wir anderen und uns selbst gegenüber verantwortlich. Aber wir können dies weder immer noch überall. Hier treffen wir auf unsere Unvollkommenheit, die nur überwunden werden kann durch Einsicht in eine solche Forderung, durch die Anerkennung einer solchen Forderung und durch ständiges Bemühen um richtiges Handeln.

Wir wollen die einzelnen Gedanken noch einmal zusammenfassen und die wichtigsten Komponenten zusammenführen: Veränderungsziel in der Beratung ist der Gewinn oder Wiedergewinn von Kontrolle und Orientierung. Menschen haben Kontrolle und Orientierung, wenn sie die richtigen Ziele auswählen und die richtigen Mittel und Wege zur Erreichung der Ziele finden und anwenden können. Wir hatten dies als gutes (richtiges) Handeln bezeichnet. Eine gute Handlung ist diejenige, mit der ein Mensch der Wirklichkeit gerecht wird. Um der Wirklichkeit gerecht zu werden, müssen Menschen Gegenstände nach den ihm eigenen Werten und Zwecken behandeln. Hierzu müssen sie sich erst den Wertgehalt der Wirklichkeit erschließen.

Die Feststellung, was Wirklichkeit ist und welchen Wert die Wirklichkeit hat, muss gemeinsam erfolgen, muss kommunikativ sein, da das Mensch-Sein nur in gegenseitig-

---

<sup>18</sup>Spaemann (1994) wendet sich, wie bereits vorne dargestellt, gegen das Lustprinzip oder den Hedonismus als Lebenssinn, als Ziel jeden Handelns. Auch schließt er aus, dass als das Wichtigste, allen Handlungen zugrunde liegender Sinn, die Selbsterhaltung zu sehen ist. Vielmehr will er deutlich machen, dass diese Prinzipien zwar eine wesentliche Bedeutung für viele Handlungen des Menschen haben, dass aber die Lebensentfaltung oder wie Oesterreich sagt, die Ausweitung dem Wirklichkeitsprinzip am nächsten kommt.

ger Abhängigkeit und Verständigung möglich ist. In der Beratung bemühen sich Ratsuchende und Berater, ihr unterschiedliches Wirklichkeitsverständnis und Selbstverständnis miteinander auszutauschen, um zu einem neuen Wirklichkeits- und Selbstverständnis zu kommen. Diese Veränderung erfolgt durch Einsicht und führt dazu, dass Menschen sich entfalten und ihr Leben selbständig führen können.

### **zur Veränderungstheorie (5)**

Die Veränderungstheorie, die diesem Beratungsansatz zugrunde liegt, beruht auf der Annahme, dass Menschen aufgrund von *Einsicht* handeln und sich verändern. Das bedeutet nicht, dass Ratsuchende nicht auch Verhalten lernen und einüben müssen, wenn sie die für das Handeln ausgewählten Mittel nicht beherrschen. Die Wahl der Mittel setzt bereits eine Einsicht voraus, dass diese Handlung gut und richtig ist. Einsicht impliziert zunächst die Erkenntnis, dass es gut und richtig ist, in bestimmter Weise zu handeln. Diese Erkenntnis können wir als theoretisches Verstehen bezeichnen. Von Einsicht sprechen wir jedoch erst dann, wenn zu der Erkenntnis auch eine Handlungsaufforderung hinzukommt, die der Erkennende an sich selbst richtet; er sieht sich gehalten, nach der Erkenntnis auch zu handeln. Dies soll (im Sinne von Kamlah, 1972) als existentielles Verstehen bezeichnet werden.

Erkenntnis und Einsicht entwickeln sich durch eine Reihe von Prozessen, die wir hier modellhaft darstellen wollen. Zunächst erfährt der Handelnde den Sinn seines Handelns: wieso er auf diese Art und Weise gehandelt hat. Im Weiteren erfährt er, wie es richtig und gut ist zu handeln. Nach dieser Erkenntnis gelangt er zu der Überzeugung, dass er danach handeln sollte. Aus dieser Überzeugung heraus fordert er sich selbst zum richtigen Handeln auf und handelt danach, wenn es nicht zu Bedingungen gekommen ist, die ihn hiervon abhalten. Den Unterschied zwischen Erkenntnis (theoretischem Verstehen) und Einsicht (existentiellem Verstehen) lässt sich durch eine Metapher von Kamlah (1972) veranschaulichen: „Wer die Wahrheit theoretischer Sätze verstehend anerkennt, kann im Übrigen ‚ruhig sitzen bleiben‘, kann bleiben, wie er ist und vorher war. Wer die Geltung moralischer Normen einsehend anerkennt, mag nun aufstehen und das Gebotene tun“ (S. 98). Hinter diesen Überlegungen steht die Annahme, dass Menschen das Bedürfnis haben, das Richtige zu tun.

Einsichten gewinnen Menschen, so eine weitere Annahme, wenn sie ihrem Handeln einen Sinn geben können. „Der Sinn von Handlungen ist allgemein von Zwecken und Zielen bestimmt, zu deren Verfolgung Menschen bestimmbare und rechtfertigbare Gründe oder nicht vollständig beschreibbare Motive oder beides gleichzeitig haben“ (Höffe, 1986, S. 223).

Einsicht erfolgt demnach dann, wenn Menschen ihre Motive, Normen, die Regeln und Umstände kennen, die ihr Handeln begründen. Somit können sie Handeln auch argumentativ rechtfertigen, wenn sie diese Gründe für vertretbar halten; entsprechend werden sie danach handeln (vgl. Aschenbach, 1981). Dies setzt einen Reflexionsprozess voraus, der nur dann gelingen kann, wenn Menschen sich diese Handlungsgründe auch zugestehen, sie nicht beiseite schieben oder leugnen oder gar verdrängt haben, weil sie tabuisiert, konfliktbehaftet sind oder in irgendeiner Weise als bedrohlich empfunden werden. Der Reflexionsprozess wird in der Beratung unterstützt oder durch die Beratung erst ermöglicht, indem ein (psycho-)logischer Zusammenhang zwischen der Handlung und den Handlungsgründen hergestellt wird. Hierzu ist es erforderlich, dass die Kognitionen und Emotionen, die den Handlungsprozess leiten und

begleiten, herausgearbeitet werden. Denn Emotionen und Kognitionen verweisen auf Handlungsgründe (vgl. hierzu Dörner et al., 1983); der Zugang zu Kognitionen und Emotionen ist meistens leichter als zu den wahren Motiven und anderen Handlungsgründen (siehe hierzu Verstehen und Einsicht).

### **zur Veränderungsmethode (6)**

Voraussetzung für den Gewinn von Erkenntnis und Einsicht, so hatten wir vorläufig gesagt, ist ein Reflexionsprozess über die Handlungsgründe. Gelingt dies nicht, so kann diese Reflexion durch eine Beratung (oder Psychotherapie) unterstützt oder ermöglicht werden. Wie kann dies geschehen? Ratsuchender und Beraterin durchlaufen den Reflexionsprozess gemeinsam und partnerschaftlich. Daraus ergibt sich, dass die Erkenntnisse und Einsichten auf Seiten des Ratsuchenden seine Entsprechung im Verstehen der Beraterin hat. Da wir Erkenntnis und Einsicht auch als ein Verstehen des Ratsuchenden von sich selbst betrachtet hatten, können wir Beratung auch als einen gemeinsamen Verstehensprozess begreifen. Die Methode, die hierbei angewendet wird, ist die *Hermeneutik*.

„Hermeneutik ist also die wissenschaftlich-methodische Form der Auslegung und damit des Verstehens“ (Bollnow, 1955, S. 21). Diesem um Wissenschaftlichkeit bemühten Verständnis soll die auch für den Alltag geltende Definition von Seiffert (1983) an die Seite gestellt werden, da Gegenstand der Beratung das alltägliche problembezogene Handeln ist: „Unter Hermeneutik verstehen wir eben jene Methode, Lebenssituationen als solche verstehend zu erfassen – mag es sich um Zahnschmerzen, um eine Gesellschaft in einer bestimmten Situation, um den Charakter einer Wohnung, um ein Raumerlebnis, um die Situation des wissenschaftlichen Außenseiters oder etwas ähnliches handeln“ (S. 57).

Menschen wollen immer dann etwas verstehen oder erklären<sup>19</sup> können, wenn ihnen etwas unvertraut ist oder, wenn etwas bislang immer Vertrautes plötzlich unvertraut geworden ist. Verstehen und Erklären hat somit das Ziel, Unvertrautes in bereits Vertrautes einzuordnen. Um die hermeneutische Methode anwenden zu können, müssen wir bereits über den Sachverhalt, den wir systematisch verstehen wollen, etwas wissen. Denn, wenn wir gar nichts wissen, wäre uns alles gänzlich unvertraut, wie einem Wesen von einem anderen Stern, dann könnten wir weder Vermutungen anstellen noch Fragen stellen; denn diese hätten keinen Sinn, weil wir die Antworten hierauf ebenso völlig unverständlich fänden.

Fragen und Hypothesen formulieren sind die Mittel, um sich dem Verstehen anzunähern. Das Vorgehen wird als hermeneutischer Zirkel (Gadamer, 1975, 1978) bezeichnet: Zunächst haben wir ein allgemeines Vorverständnis von einem Sachverhalt. Wir studieren alle zur Verfügung stehenden Quellen, um über den Gegenstand mehr zu erfahren, bis wir dann vor einer Frage stehen, die durch ein Quellenstudium nicht mehr beantwortet werden kann. Jetzt beginnen wir das zunächst nicht Beantwortbare zu deuten oder zu interpretieren, wir ziehen eine Schlussfolgerung auf der Basis unseres gesamten Wissens: wir formulieren eine Hypothese. Die Hypothese ermöglicht jetzt eine gezielte Suche nach weiteren Informationen, die zu einer weiteren, nun aber

---

<sup>19</sup> Auf die Unterschiede von Erklären und Verstehen soll in dieser Darstellung nicht eingegangen werden, auch wenn eine vertiefte Erörterung zum Verständnis beitragen würde. Die Überlegungen zu diesem Thema, die implizit in die Ausführungen hier mit einfließen, lehnen sich an Aschenbach (1984), Seiffert (1983), Spaemann und Löw (1985) und von Wright (1974) an.

schon präziseren Hypothese führen soll. So nähern wir uns einem immer besseren Verstehen, wohl wissend, dass ein Verstehen nie endgültig sein kann. Denn wir wenden Hermeneutik immer nur dort an, wo wir auf einmalige, einzigartige Sachverhalte stoßen, die sich einem Vergleich und der Einordnung in uns Vertrautes entziehen.

Diese allgemeine Beschreibung der Hermeneutik und des hermeneutischen Zirkels soll nun auf den Beratungsvorgang übertragen werden. Zunächst soll jedoch auf eine Besonderheit der Anwendung des hermeneutischen Zirkels in der Beratung hingewiesen werden. Ratsuchender und Beraterin suchen nach dem Sinn, der Bedeutung, den Gründen des Handelns vom Ratsuchenden, so hatten wir gesagt. Beide haben aber zunächst kein gesichertes Wissen, auf das sie zurückgreifen können. Die Beraterin hat keinen unmittelbaren Zugang zu den Sinngehalten des Ratsuchenden; dieser hat zwar als Einziger den unmittelbaren Zugang zu sich selbst, verfügt aber in der Regel nicht über die relevanten Informationen, da er die Sinngehalte nicht beachtet, womöglich sich selbst gegenüber leugnet oder verdrängt, oder aber, er deutet sie nicht richtig. Das Quellenmaterial müssen sich die beiden Partner erst schrittweise erschließen. Dies verlangt ein großes Vertrauen in die Bereitschaft und die Fähigkeit des anderen.

Der hermeneutische Zirkel wird in dem hier vorgestellten Beratungsansatz als *hermeneutischer Dialog* bezeichnet. Die grundlegende Vorgehensweise besteht in den folgenden Schritten:

1. Der Ratsuchende teilt Ereignisse, sein Erleben, sein Verhalten und Widerfahrnisse in Form von verbalen, paraverbalen oder nonverbalen Äußerungen mit.
2. Die Beraterin interpretiert oder deutet die Äußerung und die darin enthaltenen Inhalte des Ratsuchenden und formuliert die Deutung oder Interpretation in Form einer Hypothese.
3. Der Ratsuchende vergleicht die Stellungnahme der Beraterin mit der eigenen, wobei ihm dabei die eigene Stellungnahme häufig erst deutlich und bewusst wird. In jedem Fall wird er die eigene Stellungnahme differenzieren. Das Ergebnis des Vergleichs und der eigenen Deutung teilt er in einer zweiten Äußerung mit. Diese wird von der Beraterin aufgegriffen, gedeutet und in einer weiteren Hypothese mitgeteilt (vgl. hierzu das nächste Kapitel Verwendung des Wissens).

In diesem Prozess nähern sich Beraterin und Ratsuchender schrittweise in dem Verstehen der Sinngehalte des problembezogenen Handels an. Da das Verstehen nicht endgültig sein kann, wie wir noch später sehen werden, wollen wir die Annäherung als asymptotisch bezeichnen. Wir können auch sagen, beide Partner gehen aus von einer subjektiven Wahrheit und kommen zu einer intersubjektiven Wahrheit, die sie gemeinsam in einem intersubjektiv wahren Satz formulieren. Diesen intersubjektiv wahren Satz halten sie aufrecht, solange dieser anderen intersubjektiv wahren Sätzen, die im Weiteren erarbeitet werden, nicht widerspricht. Das Kriterium für das richtige Verstehen ist mithin die explizite Vereinbarung in Form eines Satzes und die Kompatibilität der intersubjektiv wahren Sätze.

### **zur Verwendung des Wissens (7)**

Die Frage, wie die Beraterin zu ihren Hypothesen kommt, ist noch nicht beantwortet. Zunächst muss jedoch der Begriff der Hypothese für diesen Zusammenhang geklärt werden. Wir wollen Erklärungshypothesen von *Verstehenshypothesen* unterscheiden. Eine *Erklärungshypothese* beinhaltet eine Vermutung über den Zusammenhang einer

Ursache und deren Wirkung. Eine Verstehenshypothese bezeichnen wir als Vermutung über das Bestehen eines Sachverhalts. Die Vermutung ist eine Schlussfolgerung, die die Beraterin aus den Äußerungen des Ratsuchenden zieht, wir können auch sagen, sie interpretiert oder deutet die Rede des Ratsuchenden. Diese Schlussfolgerung ist nicht willkürlich, sondern muss durch Wissen der Beraterin begründet sein.

Die Aufgabe, der sich Ratsuchender und Beraterin gemeinsam stellen, ist, die Sinngehalte des Handelns vom Ratsuchenden herauszuarbeiten. Dies stellt eine hohe Anforderung an die Beraterin. Sie muss, um den Ratsuchenden verstehen zu können, sich in seine Lage hineinversetzen, seine Position und Sichtweise einnehmen, sie muss die Welt quasi durch seine Augen betrachten, besser: durch seine Augen „für-wahrnehmen“. Dies bezeichnen wir als empathisches Verstehen. Ein Verstehen ist nicht ohne Identifikation mit dem anderen möglich (Spaemann, 1994). Wenn uns das Tun eines anderen gänzlich fremd ist, dann ist uns ein Verstehen verwehrt. Nur durch das empathische Verstehen kann die Beraterin dem Ratsuchenden gerecht werden; sie würde sonst die Probleme, das Leid, die Ängste, die Bedürfnisse immer nur aus ihrer Position „wahr“-nehmen können. Gleichzeitig muss die Beraterin aber sie selber bleiben, ihre Stellungnahmen, ihr Wissen, ihre Motive darf sie nicht verleugnen. Würde sie ganz in der Position des Ratsuchenden verweilen, dann könnte sie lediglich die Stellungnahme des Ratsuchenden wiederholen oder paraphrasieren. Damit würde auch kein Vergleichs- und Reflexionsprozess bei dem Ratsuchenden ausgelöst, der zum differenzierten und vertieften eigenen Verstehen führen soll.

Um diesen Kontrast aufzulösen, ist es notwendig, dass die Beraterin sich dem Ratsuchenden nähert und wieder entfernt; sie pendelt quasi zwischen Objekt und Subjekt hin und her. Um diesen Vorgang zu beschreiben, wollen wir ihn in Einzelprozesse modellhaft auflösen. Wenn der Ratsuchende eine Äußerung macht, beispielsweise eine Situation schildert, in der er einen Verlust erlebt hat, dann versucht die Beraterin sich für diese Situation in seine Lage zu versetzen, sie malt quasi die geschilderte Szene nach und nimmt voll und ganz die Position des Ratsuchenden ein. Dies ist der Prozess mit der größten Nähe zum Ratsuchenden.

In dem nun anschließenden Prozess wendet sie den Blick nach innen, sie betrachtet sich selbst, ihr inneres Erleben, ihre Gedanken, Wünsche, Ansichten, das Leid, das sie empfindet oder die Zwänge, die sie im Zustand des empathischen Verstehens erfasst. Hier hat die Beraterin eine große Nähe zu sich selbst; durch ihr Mitdenken, Mitfühlen, Mitwünschen bleibt aber auch die Nähe zu dem Ratsuchenden bestehen.

Die Erkenntnisse, die die Beraterin durch die Reflexion des eigenen Erlebens gewonnen hat, müssen jetzt in Beraterisches Handeln übersetzt werden. Dies erfolgt in einem weiteren Prozess. Die Beraterin nutzt das Material der eigenen Erkenntnisse, um zu einer Hypothese zu gelangen. In diesen Vorgang der Verarbeitung des Materials nutzt die Beraterin ihr ganzes psychologisches Wissen, ihre Lebenserfahrung, ihre Berufserfahrung und ihre naiven Alltagstheorien<sup>20</sup>. Aus diesen nun gewinnt sie eine Reihe von Hypothesen, aus denen sie eine auswählt. Dabei ist es notwendig, auch didaktische Überlegungen dahingehend anzustellen, wie die Verarbeitungsprozesse beim Ratsuchenden am günstigsten zu unterstützen sind. Mit diesem letzten Vorgang findet

---

<sup>20</sup> Wir können davon ausgehen, dass das psychologische Wissen nicht alleine ausreicht, um die Komplexität der alltäglichen Lebenspraxis zu erfassen. Darüber hinaus ist es geboten, sich nicht nur auf eine einzige, wenn auch phänomenübergreifende Theorie zu verlassen. Hier sind Beraterinnen und Berater zu sehr gezwungen, Tatsachen zu beugen, sie so zu interpretieren, dass sie der Theorie ihres Handlungsmodells entspricht.

die Beraterin wieder die notwendige Distanz, um dem Ratsuchenden als Partnerin, die gleichberechtigt an der gemeinsamen Aufgabe, der Suche nach den Sinngehalten, arbeitet, entgegen zu treten.

Dieser letzte Prozess kennzeichnet den eigentlich professionellen Zugang; würde er unterlassen, dann wäre die Beraterin eine gute Freundin, die mitleidet, mitfühlt, tröstet, eventuell unkritisch Partei ergreift, oder aber gegen die Stellungnahmen des Ratsuchenden argumentiert, einen anderen Weg vorschlägt, zum tatkräftigen Handeln auffordert. Dies mag für den Augenblick sehr hilfreich sein, fördert aber nicht den notwendigen Reflexionsprozess beim Ratsuchenden, der erst zu einer dauerhaften und vom Ratsuchenden gewollten und verantwortbaren Veränderung führt. Würde auf der anderen Seite dieser professionelle Zugang, ohne empathische Zuwendung, alleine gewählt, so würden die Sinngehalte des Ratsuchenden, die das Verstehen ermöglichen, für die Beraterin nicht erfahrbare. Denn die Sinngehalte sind nicht allgemein, sondern nur dem Ratsuchenden zu Eigen.

### **zu Verstehen und Einsicht (8)**

Auch wenn Verstehen und Einsicht im Zusammenhang mit dem hermeneutischen Dialog und der Transformation von Wissen auf das beraterische Handeln und der Veränderungstheorie dargestellt wurden, so sollte dies noch vertieft werden, um die interaktionalen Voraussetzungen für die Beratung näher zu bestimmen. Bislang hatten wir lediglich festgestellt, dass Ratsuchende für eine Problembewältigung die Sinngehalte ihres Handelns und Lebens, also ihre Orientierungen und ihr Handeln verstehen müssen; der Ratsuchende muss die eigenen Stellungnahmen zu seinem Handeln und zu seinem Selbst, sein Wirklichkeits- und Selbstverständnis im Sinne von Berk (1981), im Prozess des hermeneutischen Dialogs mit der Beraterin finden. Im Prozess des Verstehens, so hatten wir gesagt, kommt der Beraterin die Aufgabe zu, sich in den Ratsuchenden hineinversetzend, das subjektive Wirklichkeitsverständnis des Ratsuchenden zu verstehen, um den Verstehensprozess beim Ratsuchenden zu fördern. Dies gelingt ihr, indem sie ihr Verstehen von den Äußerungen des Ratsuchenden, also ihr vorläufiges Verstehen, mitteilt. Im eigentlichen Sinne teilt sie dem Ratsuchenden ihr Nichtverstehen mit, denn könnte sie ihn verstehen und wäre sie sich dessen sicher, so könnte sie die Stellungnahmen des Ratsuchenden nur wiederholen oder paraphrasieren. Hierbei ist sie sich ihrer Andersheit (siehe oben) bewusst.

Die Stellungnahme der Beraterin löst bei dem Ratsuchenden eine Spannung aus, weil diese Stellungnahme von seiner eigenen, vorher ausgedrückten Sichtweise und Bedeutungsgebung abweicht. Um diese Spannung aufzulösen, wendet er den Blick nach innen, wo er die eigene Wahrheit ausschließlich finden kann: bei sich selbst. Mit dieser Hinwendung auf sein Inneres begreift der Ratsuchende sich als einzigartig, als besonders, als ein Subjekt.

Verweigert der Ratsuchende dagegen den Prozess der Reflexion, der Hinwendung zu sich selbst als Entscheidungsinstanz, so geschieht dies entweder, weil er die Stellungnahme der Beraterin übernimmt, ihre Stellungnahme als richtig hinnimmt, sich von ihr bestimmen lässt oder aber, er besteht darauf, dass das, was er schon immer für richtig gehalten hat, und in seiner Rede ausgedrückt hatte, auch richtig sei. Im ersten Fall sprechen wir von einer äußeren Fremdbestimmung, da er die Bestimmung durch eine objektiv wahrnehmbare Autorität gewährt. Den zweiten Fall bezeichnen wir als innere Fremdbestimmung; denn wir können zu Recht annehmen, dass der Ratsu-



chende die Normen und Stellungnahmen, die sein Handeln<sup>21</sup> bestimmen, von Autoritäten oder der Gesellschaft unreflektiert übernommen und verinnerlicht hat.

Wir wollen uns zunächst einmal dem Fall zuwenden, dass der Ratsuchende den Reflexionsprozess aufnimmt, um im nächsten Kapitel auf den anderen Fall, der Reflexionsverweigerung, zurückzukommen. Wir hatten bereits festgestellt und zurecht angenommen, dass Beraterin und Ratsuchender sich in ihren jeweils subjektiven Stellungnahmen, ihren subjektiven Wahrheiten, schrittweise annähern. Diese schrittweise Annäherung hatten wir asymptotisch genannt, da sie niemals endgültig oder vollständig sein kann. Die Frage, die sich hier stellt, ist, wann kommt es zu einer Einigung, so dass sich aus der jeweils subjektiven Wahrheit eine intersubjektive Wahrheit entwickelt, wohlwissend, dass diese ja nicht vollständig erreichbar ist.

Wir können uns vorstellen, dass Beraterin und Ratsuchender dann der Übereinstimmung zustimmen können, wenn sie selbst keine Spannung der Andersheit trotz kritischer Betrachtung mehr wahrnehmen können. Unter kritischer Betrachtung ist gemeint, dass der Ratsuchende, sich nach innen wendend, die tatsächlichen eigenen Erlebnisinhalte befragend, keine Unterschiede in seinem Erleben zu dem, was er aus der Rede der „Anderen“ wahrgenommen hat, mehr feststellen kann. Dies gilt auch bedingt für die Beraterin. Kritisch bedeutet also, sich tatsächlich der Anstrengung und dem Wagnis auszusetzen, sich selbst zu betrachten. Für die Beraterin dagegen ist ein Verstehen erkennbar, wenn sie sich mit den Stellungnahmen des Ratsuchenden identifizieren kann (vgl. hierzu Spaemann & Löw, 1985); wenn sie beispielsweise sagen könnte, in der Lage des Ratsuchenden hätte ich auch so handeln können. Die intersubjektive Wahrheit wird erst dann wieder in Frage gestellt, wenn sie mit anderen intersubjektiv als wahr gewonnenen Sätzen nicht mehr übereinstimmt.

Die oben gestellte Frage soll noch erweitert werden, um die subjektive Überprüfung um eine intersubjektive zu erweitern: Wie können Ratsuchender und Beraterin sicher sein, dass die wahren Gründe für das Handeln des Ratsuchenden nun auch tatsächlich erfasst worden sind? Denn es ist durchaus vorstellbar, dass dem Ratsuchenden wie der Beraterin der Zusammenhang zwischen Handlung und den Handlungsgründen logisch und plausibel erscheinen (dies hatten wir bereits oben als Voraussetzung genannt); ebenso plausibel könnten aber auch andere Gründe sein. Sicherlich ist es dabei sinnvoll und wichtig, auf die Gewissheit zu achten, die der Ratsuchende in Hinblick auf die von ihm genannten Gründe hat. Denn wir wissen aus unserer Alltagserfahrung heraus, dass wir oft nicht genau benennen können, wieso eine bestimmte Annahme zutrifft, die wir in Hinblick auf Erinnerungen oder Begründungen haben; dennoch haben wir eine innere Gewissheit, dass die Vermutung unbedingt zutrifft. Nicht selten zeigt es sich, dass diese Annahme dann auch tatsächlich richtig war. Einigemal mussten wir dann jedoch auch erleben, dass wir mit unseren Vermutungen falsch gelegen haben. Die Gewissheit ist daher kein absolut sicherer Ratgeber.

Um eine größere Sicherheit über die wahren Handlungsgründe zu erreichen, können wir die logischen oder plausiblen Relationen zwischen Handlung und Handlungsgründen auf die handlungsleitenden Kognitionen und Emotionen ausweiten. Hierbei vertreten wir die Annahme, dass der jetzt betrachtete Gesamtzusammenhang, das Netzwerk der logischen oder plausiblen Beziehungen, mit weniger Fehlern behaftet ist, weniger fehlerhaft ist, als wenn nur eine Verknüpfung betrachtet wird. Hierzu ist es jedoch notwendig nachzuweisen, dass ein Gesamtzusammenhang zwischen Handlung,

---

<sup>21</sup> Für einen solchen Fall können wir allerdings nicht mehr von Handeln sprechen.

den handlungsleitenden Emotionen und Kognitionen sowie Handlungsgründen auch tatsächlich besteht.

Dieses Vorgehen hat neben der Sicherheit für die Beraterin und den Ratsuchenden, die richtigen Gründe erfasst zu haben, auch einen weiteren Vorteil. Tabuisierte Handlungsgründe sind oft sehr schwer zu analysieren, da oft nur wenige und vage Hinweise auf die Motive des Handelnden verweisen; dies hat die Psychoanalyse sehr überzeugend zeigen können. Die Hinweise, die von der Psychoanalyse herangezogen werden, beruhen nicht selten allein auf spektakulären Interpretationen von Fehlleistungen oder auf Traumdeutungen. Der hier verwendete Weg ist einfacher und für den Ratsuchenden auch nachvollziehbar. Somit kann er die Richtigkeit der Hypothesen über die nur der Betroffene selbst Auskunft geben kann, auch bestätigen oder verwerfen. Dieser Weg geht von der Annahme aus, dass Emotionen und Kognitionen auf Handlungsgründe verweisen. Da der Zugang zu den Emotionen und Kognitionen leichter ist als zu (vor allem tabuisierten) Motiven und Normen, stellen sie einen Wegweiser für die Analyse der Handlungsgründe dar, der von Beraterin und Ratsuchendem gemeinsam genutzt werden kann.

Bei der Darstellung des Zusammenhangs zwischen Handlung, den Handlungsgründen und Emotionen sowie Kognitionen folgen wir Dörner et al. (1983) und Lantermann (1983). Wir beschränken uns hier auf einige wenige Annahmen. Eine ausführliche Darstellung der Zusammenhänge würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, wenn er auch für das Verständnis des Vorgehens in der Sinnanalyse (siehe später) von großem Wert wäre. Außerdem beschränken wir uns bei der Darstellung der Handlungsgründe auf die Motivation; dies lässt sich begründen, da sich die Motive wie Normen als Handlungsgründe im Wollen und der Motivation des Handelnden vereinen. Während dies für die Motive selbstverständlich erscheint, so ist uns das bei den Normen weniger vertraut. Wir können jedoch davon ausgehen, dass selbst derjenige, der sich strikt an die Normen hält, dies nun auch tatsächlich so will; wir können nicht einfach nur sollen, wir haben einen Beweggrund, ein Motiv für dieses Sollen; wir wollen Sollen.

In dem hier vorgestellten Modell kennzeichnen *Emotionen* das „Kontroll-Schicksal“ einer Motivation im Zusammenhang mit der vermuteten Notwendigkeit des Handelns und der eigenen Fähigkeit zum Handeln (vgl. hierzu Dörner et al., 1983). Emotionen geben einen schnellen Lagebericht über die bestehende Diskrepanz zwischen dem Istzustand (aktuellen Zustand) und dem Sollzustand (Ziel). Auf starke Emotionen folgen spontane und unwillkürliche Verhaltensabläufe.

Verlust von Kontrolle und Orientierung geht einher mit negativen Gefühlen von Ärger, Zorn, Wut, Schreck, Resignation, Angst. Bestehen oder Wiedergewinn von Kontrolle und Orientierung sind begleitet durch positive Gefühle wie Stolz, Freude, Triumph, Zufriedenheit. Emotionen wirken wieder auf Motive zurück, indem sie diese verstärken (z.B. durch Zuversicht, Ärger) oder abschwächen (z.B. durch Ängstlichkeit) oder verändern (z.B. Schreck durch Wut) oder ersetzen (z.B. Ärger durch Resignation).

Resultate vom kognitiven Kontroll- und Orientierungssystem werden zu Eingangsgrößen für das emotionale Kontrollsystem. So führt die Wahrnehmung und Einschätzung einer Situation als gefährlich zu Furchtreaktionen. Emotionale Kontroll- und Orientierungsprozesse leiten andererseits über zu kognitiven Kontroll- und Orientierungsprozessen. Starke Furchtreaktionen beispielsweise haben eine Flucht vor dem Gefahr auslösendem Objekt zur Folge. Bei genügender Entfernung von dem Objekt erfolgt ei-

ne Erregungsreduktion, die kognitive Reaktionen wie Handlungsplanung und Handlungsdurchführung möglich werden lassen.

Am Ende des Kontrollprozesses werden die Ergebnisse der beiden Systeme zu organisierten Verhaltenssequenzen integriert, deren Durchführung wiederum von kognitiven und emotionalen Kontroll- und Orientierungsprozessen begleitet sind.

Beispiel von Lantermann (1983) verallgemeinert:

Jemand erfährt mangelnde kognitive Kontrolle und Orientierung in einer Situation (z.B. er nimmt eine Handlungssituation als fremd wahr). Dies führt zu erhöhter Erregung des emotionalen Kontrollsystems (er entwickelt z.B. milde Furcht oder Angst). Dies leitet zu weiteren kognitiven Aktivitäten über (z.B. er sucht nach weiteren Informationen), um das Ziel dennoch zu erreichen. Findet der Betreffende relevante Informationen, so löst dies Gefühle der Erleichterung bei ihm aus und leitet über zu dem Versuch, die Situation adäquat auszudeuten. Gelingt dies, so tritt das Gefühl der Gewissheit auf, mit der Handlung die Situation bewältigen zu können. Löst dagegen die o.g. Situationswahrnehmung "fremd" starke Angst aus, weil der Betreffende sich bedroht fühlt, so führt dies zu Notfallreaktionen, z.B. zur Flucht. Ist in der Folge die Entfernung zum angstausslösenden Objekt groß genug, so dass die starke Angst in milde Angst übergeht, dann wird das kognitive Kontrollsystem in Gang gesetzt. Der Betreffende beginnt zu planen und zu überlegen, ob er seine Ziele verändern sollte und wie er die ausgewählten Ziele erreichen kann.

Mit dieser kurzen und mehr beispielhaften Darstellung soll deutlich gemacht werden, dass ein plausibler Zusammenhang zwischen den Handlungen, handlungsleitenden Kognitionen und Emotionen sowie den Handlungsgründen hergestellt werden kann. Beginnen Ratsuchender und Beraterin in der Sinnanalyse auf der Suche nach den Handlungsgründen beispielsweise mit den Emotionen, so werden sie vor allem die Bedeutung, die Eigenschaften und die Funktionen der jeweiligen Emotionen zur Grundlage ihrer Hypothesen machen. Im Weiteren werden sie die Sequenz der Emotionen mit Hilfe der meist leicht zugänglichen Kognitionen herausarbeiten, wobei häufig schon hier bestimmte Emotionen nicht verfügbar sind, weil sie verleugnet oder verdrängt wurden, durch die Gedanken an und Wahrnehmungen von der konkreten Situation aber wieder zugänglich werden können. Diese schwer zugänglichen Emotionen verweisen in der Regel auf verleugnete oder verdrängte Handlungsgründe. Bevor jedoch auf die Praxis der Beratung in der Sinnanalyse eingegangen wird, soll die Beziehung von Beraterin und Ratsuchendem betrachtet werden, die eine sensible Behandlung von Emotionen, Kognitionen und Handlungsgründen erst ermöglicht.

### **zu Haltungen (9)**

Wenn der Ratsuchende im hermeneutischen Dialog die Reflexion verweigert, dann, so hatten wir festgestellt, verweigert er gleichzeitig die Selbstbestimmung. Er unterwirft sich entweder einer äußeren oder einer inneren Fremdbestimmung. Hier fragt es sich, wieso oder warum ist der Ratsuchende nicht bereit, seinen Blick nach innen zu richten, um sich selbst wahrzunehmen und zu eigenen Entscheidungen zu kommen. Riemann (1961, zit. nach Barley, 1980) gibt hierzu eine Antwort: Weil er sich von seiner Angst vor Bindungen nicht befreien kann. Riemann systematisiert die unterschiedlichen Bindungsängste, von der die Angst vor Veränderung und Wandlung, die als Unsicherheit und Isolierung erlebt wird, für den hier vorgetragenen Fall besondere Bedeutung hat. In beiden Fällen, der äußeren wie inneren Fremdbestimmung, so wollen

wir wiederholen, gibt der Ratsuchende die Freiheit der Selbstbestimmung auf. Er wählt die objektive anstelle der subjektiven Stellungnahme und distanziert sich gleichzeitig von sich selbst, indem er sich als determiniertes Objekt<sup>22</sup> betrachtet.

Die Form der objektiven Wahrnehmung der eigenen Person kennzeichnet das Zentralproblem eines Ratsuchenden oder Klienten: den Verlust von Orientierung und Kontrolle. Um es in Termini des Handlungsbegriffs auszudrücken: Klienten verhalten sich nicht reflektiert, zielgerichtet, verantwortlich, rational und vernünftig; sie handeln im eigentlichen Sinne nicht mehr, sondern reagieren lediglich. Die Frage, die sich hierauf theoretisch wie praktisch stellt, lautet, wie kann in einer Beratung Kontrolle und Orientierung wiedergewonnen werden?

Um diese Frage begreiflich beantworten zu können, sollen zunächst Überlegungen dazu angestellt werden, wieso es dazu kommen kann, dass Menschen sich selbst als Objekte und nicht als lebendige, die Welt gestaltende und das eigene Leben führende Individuen verstehen. Um die Antwort hierauf zu finden, wollen wir uns vorbereitend der frühkindlichen Entwicklung zuwenden. Bei der Entwicklung der Gedanken folgen wir Barley (1980).

Der neugeborene Mensch ist zunächst mit einem ungerichtetem, nicht orientiertem Lebensdrang ausgestattet. Um Orientierungen zu entwickeln, die Kommunikation und Kontakt ermöglichen, braucht das Kind die Vermittlung durch bereits orientierte Andere, meistens ist es die Mutter. Diese Vermittlung spiegelt den Widerstand der Wirklichkeit für das Kind wider, denn es bedeutet Kontrolle und Verzicht auf „ungerichtete Dynamik“. Der Akt der Kontrolle und Verzicht ist mit Versagungen, Entbehrungen, Frustrationen verbunden, welche ihrerseits Aggressionen (Dollard, et al., 1963), Regressionen (Barker et al., 1941) oder Fixierung (Maier & Klee, 1949) nach sich ziehen können. Dieses Versagungserleben, das bei dem Kleinkind noch keiner Emotionskontrolle unterliegt und umso heftiger und unmittelbarer erlebt wird, kann nur erträglich gemildert werden, wenn die Mutter dem Kind eine liebevolle Zuwendung gewährt.

Diese Leistung der Mutter, so Barley (1980, S.30), ist ein „Opfer“; denn sie kann keine Gegenleistung in Form einer Rückerstattung erwarten. Der Autor sieht daher in dieser Vorleistung „ein unverfügbares, befreiendes Geschenk, das den Grund für alle spätere Freiheit legt“. Barley verdeutlicht, dass Freiheit in diesem Sinne „kein Willensakt des Einzelnen“ ist; „sie ist ihm bei der jeweiligen Handlung in größerem oder kleinerem Maße 'gegeben'...“. Sie ist „eine im Handelnden selbst vorhandene Angstbefreiung, die nur durch die Erfahrung entsteht, daß andere ihm eine zuverlässige, existenztragende Bindung gewähren, bei gleichzeitiger Freilassung zur Selbstentfaltung. Ein Wagnis ins Neue<sup>23</sup> ist nicht mit Drohung des Entzugs von tragender Bindung belastet“<sup>24</sup>.

---

<sup>22</sup> Mit diesen Überlegungen treffen wir auf eine merkwürdige Tatsache, dass nicht der jeweilige Wissenschaftsansatz auf dem Hintergrund seines Menschenbildes bestimmt, ob Menschen durch ihre innerpsychischen und gesellschaftlichen Bedingungen determiniert sind, oder ob sie ihre Orientierungen selbst bestimmen können, also frei sind, – dies tun die Menschen selbst. Die Voraussetzungen für eine Determinierung des Menschen sind durch seinen naturverhafteten Körper und durch die Normen und Forderungen der Gesellschaft gegeben. Während der natürliche Anteil des Menschen weitgehend kausalen Gesetzen folgt, kann er den kulturellen und gesellschaftlichen Anteil als Einflussfaktor auf sein Erleben und Verhalten reflektieren und in seinen Orientierungen und im Handeln berücksichtigen. Dabei verliert er nicht die Freiheit der Entscheidung.

<sup>23</sup> Menschen gehen das Wagnis zum Neuen immer dann ein, wenn sie sich selbst zuwenden und den Maßstab ihres Handelns bei sich selbst suchen.

Nun soll nicht behauptet werden, dass Menschen, die eine solche Zuwendung und Beachtung von der Mutter nicht erfahren haben, eine subjekthafte Sicht für immer verloren haben. Dies würde jeder Bemühung von Beratung von vorneherein widersprechen. Sehr wohl können sich solcherart Erfahrungen auf andere Begegnungen auswirken. Denn später ist der oder diejenige Betroffene darauf angewiesen, dass andere, sich einfühlend, das verborgene Subjekt wahrnehmen und darauf reagieren. Die Chancen hierzu verringern sich jedoch, weil der Betreffende, gewohnt als Objekt betrachtet zu werden, ein Selbstbild entwickelt, indem er sich mehr und mehr selbst als Objekt wahrnimmt und damit anderen gegenüber entsprechend Zugänge zu seinem verborgenen Willenssubjekt versperrt, indem er sich anderen gegenüber immer weniger öffnen kann.

Ein weiterer, zentraler Gedanke muss noch berücksichtigt werden: Auch wenn der Betreffende sich selbst als Objekt „wahr“-nimmt, so fühlt er sich dennoch als Subjekt, da das Bedürfnis nach Kontrolle und Orientierung weiterhin wirksam ist. Nach der hier vertretenen Auffassung sind Kontrolle und Orientierung primäre und nicht erworbene Motive (vgl. hierzu auch Dörner et al., 1983 und Oestreich, 1981), so dass ihre Wirksamkeit nachhaltig ist und nicht grundsätzlich unterdrückt werden kann. Die Verhinderung der Bedürfnisbefriedigung ist von Versagungen begleitet und wird als ein Versagen erlebt. Nicht zuletzt, die Abspaltung oder, wie wir später sagen werden, Inkompatibilität von Gefühl und Wahrnehmung führt zur Entfremdung der Person von sich selbst, die einhergeht mit einer Entfremdung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft, wenn der Betroffene sich von Anderen als Objekt wahrgenommen sieht.

Damit wir uns in unseren Überlegungen nicht zu weit von dem Gegenstand der Betrachtung entfernen, ist jetzt endgültig die Frage zu stellen, wie kann Beratung helfen, um die verlorengegangene Kontrolle und Orientierung wiederzugewinnen. Damit der Ratsuchende sich selbst als Subjekt erfährt und danach handelt, müssen wesentliche Andere in seinem Umfeld erkennen lassen, dass sie seine „unverfügbare Subjektivität“ (Barley, 1980, S. 47) anerkennen und ihm die Möglichkeit bieten, sich selbst zu entfalten und das bedeutet, sich zu einem Subjekt zu entwickeln. Dazu kann niemand gezwungen werden, das ist eine freie Entscheidung der Anderen, es ist ein Geschenk. Hier treffen wir nun auf eine eigentümliche Abhängigkeit, einen „geschlossenen Kreis“ wie Barley sagt, die Freiheit überhaupt erst ermöglicht. „Ich muß anderen als Subjekten begegnen, bevor sie mich als Subjekt ansprechen können, und sie müssen auf mich als auf ein Subjekt reagieren, bevor ich sie in freier Anerkennung beantworten kann“ (S. 47). Wie in diesen Kreis nun hineinzukommen ist, soll im Folgenden in Hinblick auf Beraterin beantwortet werden.

Die Sorge der Beraterin, ihre liebevolle und wohlwollende Zuwendung, ihre Bereitschaft zum Einfühlen in die wahren Bedürfnisse des Ratsuchenden, ihr Vertrauen in die Autonomie und Selbstentfaltung und ihre Überzeugung in den Sinn solcher Grundeinstellungen bereiten den Weg für die Selbstwahrnehmung und Selbstbestimmung. Dies kann nicht erzwungen werden, es ist technologisch nicht herstellbar; es ist ein Geschenk eines Subjekts an ein anderes Subjekt, dem sich auf einem solchen Boden und in einem solchen Klima die Möglichkeit bietet, sich selbst als Subjekt an-

---

<sup>24</sup> Die hier vorgetragenen Gedanken hat bereits Rogers (1959) in vergleichbarer Form dargestellt; er bezeichnet diese Haltung, übertragen auf das therapeutische Geschehen, als „positive regard“; dieses Haltungsmerkmal wird von Höger (1993) als „bedingungsfreie positive Beachtung“ übersetzt.

zunehmen. Mit dieser Grundeinstellung macht die Beraterin von sich aus ein Beziehungsangebot<sup>25</sup>, sie bietet dem Ratsuchenden gegenüber eine Vorleistung an, ohne Gegenleistungen zu erwarten. Diese Grundeinstellung bezeichnen wir als Haltung und kommen dabei zu der folgenden Begriffsbestimmung:

Unter »Haltung« wird eine generelle verinnerlichte Einstellung eines Menschen gegenüber anderen Menschen und sich selbst verstanden, die sich auf ihr Denken, Fühlen, Bewerten und Handeln auswirkt. Haltungen spiegeln die innere Werte- und Normenstruktur eines Menschen anderen Menschen und sich selbst gegenüber wider.

Bezogen auf den Bereich Beratung bedeutet dies, dass Beraterin und Berater die Würde der Ratsuchenden, ihre Einzigartigkeit und grundsätzliche Gleichwertigkeit jederzeit beachten, dass sie Ratsuchende als potentiell selbstbestimmend, selbstverantwortlich, autonom, selbstreflexiv, rational, vernünftig, potentiell bewusst, zielgerichtet, prosozial und gut betrachten, ihnen Vertrauen, Anerkennung, Zuneigung, Wohlwollen schenken sowie Gutwilligkeit, Gelassenheit, Verstehen und Verständnis entgegenbringen.

Haltungen, so wie sie hier verstanden werden, sind Idealziele, die Beraterinnen und Berater sich selbst geben. Idealziele können nicht vollständig erreicht werden; die Beraterin und der Berater können lediglich versuchen, diese Haltungen anzustreben. Die im Folgenden dargestellten Haltungen sind nicht diskret, sie sollen als Diskussionsgrundlage dienen; wir können annehmen, dass sie notwendig sind, aber noch weiter ergänzt werden können.

#### \* *Partnerschaftlichkeit*

Unter Partnerschaftlichkeit wollen wir verstehen, dass Beraterin und Ratsuchender sich an implizit oder explizit vereinbarte Regeln halten. Für den Fall, dass eine der Partnerinnen die Regeln nicht einhält, gilt die Regel, dass sie von der anderen eine Begründung für die Regelabweichung einfordern kann. Die Einführung neuer oder veränderter Regeln bedarf der Zustimmung beider Partner. *Regeln* sind beispielsweise:

- \* Intention, Ziele und Vorgehensweisen in der Beratung sind jederzeit offenzulegen;
- \* jede Partnerin hat die Freiheit, sich mitzuteilen;
- \* die Rede der jeweils Anderen ist zu beachten, und es ist darauf einzugehen;
- \* die Wahrhaftigkeit der Partnerin ist nicht anzuzweifeln (vgl. hierzu auch Habermas, 1971).

Mit diesen Regeln soll Machtausübung in der Beratung verhindert werden. Partnerschaftlichkeit ist eine Grundvoraussetzung für eine autonome, selbstverantwortliche, unabhängige, rationale und vernunftbezogene Entwicklung von Menschen.

---

<sup>25</sup> Der Begriff „Beziehungsangebot“ geht auf Rogers (1959) zurück und ist von Biermann-Ratjen (1995) als Bezeichnung für die Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung von Klienten im psychotherapeutischen Prozess aufgegriffen worden. Da dieser Begriff den Sachverhalt, der in diesem Ansatz hier gemeint ist, genau kennzeichnet, soll er auch hier verwendet werden. In diesem Zusammenhang sollte nicht unerwähnt bleiben, dass eine Reihe der hier dargestellten grundsätzlichen Annahmen, Entsprechungen in der Gesprächspsychotherapie haben. Dies ist insofern verständlich, weil beide Modelle auf einer humanistischen Interpretation menschlichen Orientierens und Handelns beruhen. Außerdem hat mir die Gesprächspsychotherapie, die ich selbst viele Jahre praktiziert und in der Ausbildung weitergegeben habe, den Weg zum Gedankengut der humanistischen Psychologie gewiesen.

### \* *Bemühen um Verstehen<sup>26</sup> und Verständigung*

Die Beraterin bemüht sich, die Bedeutung der Rede und das Erleben der Ratsuchenden zu erfassen. Hierzu ist es erforderlich, sich in die Lage der Ratsuchenden hineinzuversetzen, das eigene Meinen und Erleben, wie es sich aus der eingenommenen Perspektive darstellt, zu ergründen und dieses dem Ratsuchenden als das eigene Verstehen mitzuteilen. Diese Mitteilung sollte wahrhaftig sein, und die Beraterin sollte sicherstellen, dass die in ihren Äußerungen enthaltenen Bedeutungen von dem Ratsuchenden auch verstanden werden.

Das Verständlichmachen eigenen Verstehens durch die Beraterin gibt dem Ratsuchenden die Möglichkeit, eigene Sichtweisen zu überprüfen sowie andere Stellungnahmen kennzulernen und zu nutzen.

### \* *Wertschätzung*

Wertschätzung in der Beratung heißt, den Wert an sich, den jeder Mensch besitzt, niemals infrage zu stellen, unabhängig davon, ob dieser Mensch oder diese Person sich in dem von uns gewünschten Sinne verhält oder nicht. Positiv formuliert bedeutet dies, dem Menschen als Mensch grundsätzlich einen Wert zuzusprechen und ihn deshalb niemals nur als Mittel zu gebrauchen; dies bedeutet, seine Würde anzuerkennen. Hiermit soll jedoch nicht ausgedrückt werden, dass alles Tun, Denken, Wünschen, alle Meinungen und Überzeugungen des Ratsuchenden von der Beraterin als annehmbar und als wertvoll betrachtet werden. Die Beraterin sollte vielmehr alles Tun, Denken, Wünschen, alle Meinungen und Überzeugungen des Ratsuchenden kritisch betrachten; gleichzeitig aber sollte sie der Person des Ratsuchenden gegenüber eine gleichbleibende Wertschätzung entgegenbringen.

Wertschätzung, so können wir annehmen, führt zu Angstfreiheit, zur Offenheit und zur Selbstanerkennung. Hiermit zeichnet sich diese Haltung als zentrale Wirkvariable im Beratungsprozess aus.

### \* *Kongruenz*

Kongruenz im Beratungsprozess bezeichnet die Offenheit gegenüber den eigenen Gefühlen, Wünschen, Gedanken, welche die Beraterin im Prozess des Verstehens erfährt und die sie zur Grundlage ihrer Deutungen der Äußerungen des Ratsuchenden macht. Kongruenz ist damit im Zusammenhang mit der Haltung »Bemühen um Verstehen und Verständigung« zu sehen. Darüber hinaus verstehen wir unter Kongruenz eine Einheitlichkeit im Verhalten und den Haltungen der Beraterin. Eine Einheitlichkeit, die sich sowohl in der Beratung wie außerhalb der Beratung äußern kann. Diese Einheitlichkeitsforderung besagt, dass die Beraterin keine Unterschiede in Bezug auf Personen, Gruppen, Rassen machen sollte, dass sie ihre Haltungen auch dann nicht ändert, wenn die von anderen Menschen ausgedrückten Gefühle, Gedanken, Situationsverständnisse, Motive, Lebensstile von dem, was sie selbst denkt, fühlt, wahrnimmt, wünscht und meint, wie sie selbst lebt, abweichen. Eine Beraterin ist dann

---

<sup>26</sup> Die Haltungen Empathie, die wir als Bemühen um Verstehen und Verständigung bezeichnen, unbedingte Wertschätzung, die wir Wertschätzung nennen, und Kongruenz wurden von Rogers (1959) als notwendige und hinreichende Bedingungen für eine konstruktive Persönlichkeitsentwicklung in der Gesprächspsychotherapie gekennzeichnet. Unter dem Kapitel Verstehen und Einsicht wurde bereits eine Reihe von Überlegungen zu diesem Thema dargestellt, die auch hier gelten.

kongruent, wenn sie sich selbst als Subjekt erlebt; so kann sie dem Ratsuchenden als Subjekt begegnen und ihn als Subjekt annehmen.

Kongruenz ist die Grundlage der Glaubwürdigkeit. Sie stellt damit einen Stabilitäts- und Orientierungsfaktor für den Ratsuchenden dar und ist als Basis jeder anderen Haltung zu sehen. Dies hat zur Folge, dass der Ratsuchende ein dauerhaftes Vertrauen in die Beraterin und in der Übertragung auch in andere Menschen entwickeln kann.

#### *\* Interesse*

Eine Beraterin zeigt Interesse, wenn sie alle Äußerungen des Ratsuchenden beachtet und wenn sie dessen Stellungnahmen, Meinungen, Beurteilungen, Gefühle, Wünsche, Werte, Normen und Begründungen in den Vordergrund ihrer Betrachtungen rückt.

Interesse als Haltung begründet die Suche nach der Besonderheit und Einzigartigkeit der Ratsuchenden und fördert damit das Selbstverständnis des Ratsuchenden, seine Selbstwahrnehmung als auch seine Identitätsfindung.

#### *\* Gelassenheit*

Unter Gelassenheit in der Beratung verstehen wir, dass eine Beraterin das, was sie nicht ändern kann, als sinnvolle Grenze ihres Tuns akzeptiert. Sie bemüht sich, den Ratsuchenden loszulassen, wenn sie ihm nicht helfen kann, sie erkennt die Unmöglichkeit von Veränderungen, zeigt sich dem Schicksal des Anderen gegenüber demütig und sucht auch in der Tatsache, dass etwas nicht zu ändern ist, einen Sinn zu finden. Gelassenheit, so können wir sagen, heißt, Wirklichkeit zu erkennen, anzuerkennen und anzunehmen und ihr positiv entgegenzutreten.

Gelassenheit in der Beratung ist nicht nur als Modellverhalten der Beraterin zu betrachten, welches sich günstig auf die Haltung der Ratsuchenden auswirken kann, Gelassenheit hat auch den »Sinn, Menschen zu helfen, dass das Leben lebenswert ist« (Spaemann, 1994, S. 107).

#### *\* Gutwilligkeit*

Unter Gutwilligkeit soll die wohlwollende Betrachtung des Handelns und Sprechens des Ratsuchenden durch die Beraterin verstanden werden. Die Beraterin handelt gutwillig, wenn sie bei zwei möglichen Annahmen bei der Deutung einer Aussage oder eines Verhaltens der Ratsuchenden die positivere auswählt.

Gutwilligkeit fördert das soziale Klima in der Beratung; es lenkt die Aufmerksamkeit auf die Kompetenzen und positiven Haltungen der Ratsuchenden, die es zu entwickeln gilt. Gutwilligkeit zeigt sich in den Techniken Reformulieren und Reflektieren.

#### *\* Vertrauen*

Eine Beraterin zeigt Vertrauen, wenn sie an die Selbstoptimierung, Autonomie, die Selbstbestimmung und Selbstverantwortlichkeit und an die Fähigkeit zur Wahrhaftigkeit der Ratsuchenden glaubt.

Nur dann, so dürfen wir annehmen, gelingt es dem Ratsuchenden, sich selbst anzunehmen und autonom, selbstverantwortlich, vernunftsorientiert, selbstbestimmt zu handeln.



### **3. Das Modell praktisch psychologischen Handelns**

Mit den vorangestellten Grundsatzüberlegungen wurde der Versuch gemacht, den Gegenstand der Beratung, Ausgang und Ziel von Beratung, Theorie und Methode der Veränderung und Entwicklung, das Interaktionsgeschehen und die inneren Verarbeitungsprozesse von Beraterin und Ratsuchenden zu betrachten. Darüber hinaus wurde das Bemühen deutlich, etwas zu begründen, was nicht zu begründen ist, dass der Mensch intentional, verantwortlich, reflexiv, rational und vernünftig ist, und dass er das Bedürfnis hat, gut und richtig zu handeln.

Um diesen vorthoretischen Sätzen ihre Glaubwürdigkeit, Vertrautheit, Plausibilität und Angemessenheit (Montada, 1983) zu verleihen und um einen Umgang zwischen Menschen allgemein und insbesondere zwischen Beraterin und Ratsuchendem vorbereitend nahezulegen, wurden diese Sätze nicht einfach nur gebetsmühlenartig wiederholt, sondern aus den unterschiedlichsten, wenn auch aufeinander bezogenen Perspektiven betrachtet.

Es bleibt jetzt noch die Aufgabe, das Modell des praktischen Handelns nicht nur darzustellen, sondern darüber hinaus den Zusammenhang zu den bislang vorgestellten Grundsatzüberlegungen plausibel zu machen. Um es mit einem Beispiel zu verdeutlichen: Die Behauptung, dass eine Technik gut und angemessen sei, um die Selbstreflexion bei einem Ratsuchenden anzuregen, ist solange nicht glaubwürdig, solange sie nicht mit theoretischen Sätzen zu Zielen, Methoden, Menschenbild, Problemen und deren Bewältigung sowie den interaktiven Haltungen kompatibel ist; das bedeutet, dass die theoretischen Sätze auch dann, wenn sie empirisch nicht begründet worden sind, für jeden, der gutwillig zu verstehen bereit ist, nachvollziehbar sein müssen und als Begründung angenommen werden können. Das Modell des praktischen Handelns umfasst Gesprächstechniken und die Strategie oder das Vorgehen in der Beratung.

#### **3.1 Die Gesprächstechniken**

Das Wort Technik kommt aus dem Griechischen; „techne“ bedeutet Kunst, Tätigkeit und Können. Die Bedeutung von Kunst und Können verweist darauf, dass die Technik in dem hier gemeinten Sinne mehr ist als das bloße Verwenden von Werkzeugen nach Regeln, sondern dass sie in einer bestimmten Mittel-Zweck-Relation steht und einen instrumentellen Charakter hat.

Gesprächstechnik als Mittel in der Beratung dient der Sicherung und Verbesserung der Kommunikation zwischen Beraterin und Ratsuchendem. Sie dient dem Verstehen und Verständlich-Machen. Die Kunst (hier im alltäglichen Sinne gebraucht) besteht nun darin, bestimmte Grundregeln des Vermittelns in einer sich ständig verändernden Situation anzuwenden. Die Kunst (hier im Sinne der ästhetischen Verfeinerung) der Gesprächsführung in der Beratung besteht ihrerseits darin, mit der Rede oder den Äußerungen nicht nur Sachverhalte und deren Bedeutungen zu übermitteln, sondern anzurühren, zum Reflektieren anzuregen mit dem Ziel, bei dem Ratsuchenden Einsicht zu generieren.

Die Wahl der Worte und Sätze muss so beschaffen sein, dass diese dem Verstehen des Ratsuchenden zugänglich werden können und darüber hinaus seinen emotionalen, kognitiven und motivationalen Erlebensprozess fördern und nicht behindern. Dies bedeutet, dass die Äußerungen weder bereits Gewusstes und Banales noch Fernliegendes enthalten sollten, mit dem ein Anknüpfen an den eigenen Reflexionsprozess ver-

hindert wird. Weiterhin sollten die Äußerungen keine so starken emotionalen Erregungszustände bei dem Ratsuchenden hervorrufen, die diesen am Weiterdenken hindern oder gar zu Blockierungen führen.

Nicht zuletzt, die Wahl der Worte und Sätze sollte im günstigen Fall anrühren, wie ein Gedicht, oder wie eine Novelle die eigene Person beim Lesen einbindet, die eigene Existenz berührend, Einsichten schafft. Spätestens hier hat der Begriff Technik als ästhetisches Moment seine Berechtigung und führt bei dem Ratsuchenden zur Hinwendung auf sein Inneres, zur Reflexion und zur Wahrnehmung seiner Einzigartigkeit und Besonderheit (vgl. hierzu das Kapitel Haltungen).

Eine noch so gute Gesprächstechnik kann zu den oben genannten Zielen nicht führen, wenn sich die positiven Haltungen in den Äußerungen der Beraterin nicht widerspiegeln, gleichsam ein Teil von ihr sind. Die treffendste Bemerkung oder Wiedergabe von Bedeutung und Erleben findet kein Gehör und führt nicht zur Beschäftigung mit dem eigenen Erleben und Handeln, wenn sie nicht von Wohlwollen, Wertschätzung, einer partnerschaftlichen Zuwendung und vielem anderen begleitet ist. Denn der Ratsuchende wird sich bei neutraler oder gar negativer Haltung mit den Unsicherheiten der von ihm wahrgenommenen und vermuteten Beziehung, nicht aber mit sich selbst und seinen Problemen auseinandersetzen können. Rückzug in sich selbst und Verweigerung der emotional und motivational gefärbten Stellungnahmen sind in der Regel die Folge<sup>27</sup>.

Die Techniken, so wurde oben gesagt, dienen in der Beratung dem Verstehen und der Einsicht. Die Methode des Verstehens, so hatten wir in den Grundsatzüberlegungen ausgeführt, ist die Hermeneutik; in der Beratung verwenden wir den hermeneutischen Dialog als methodisches Inventar. Die Techniken, die in der Beratung angewendet werden, müssen demnach der Logik des hermeneutischen Dialogs folgen. Das Wesen des hermeneutischen Dialogs, so hatten wir deutlich gemacht, besteht darin, dass die Beraterin Hypothesen zu der Bedeutung der Äußerungen und zum Erleben des Ratsuchenden und zur Integration der Bedeutungen und des Erlebens in übergeordnete Zusammenhänge formuliert. Diese Forderung wird von den Techniken »Reformulieren« und »Reflektieren« erfüllt. Diese beiden Techniken enthalten immer eine Hypothese, die sich auf die Äußerungen des Ratsuchenden bezieht. Darüber hinaus beinhalten sie die Frage, ob der Ratsuchende dieser Hypothese zustimmen kann oder nicht. Beide, Reformulieren wie Reflektieren, haben demnach die gleiche Struktur und Funktion, sie beziehen sich lediglich auf unterschiedliche Inhalte.

Alle übrigen Fragen, außer derjenigen, ob die Hypothese zutrifft, sind weniger günstig, es sei denn, sie beziehen sich auf objektive Informationen. Betreffen Fragen subjektive Informationen, so ist es erforderlich, dass der Zweck der Frage und die Einordnung der gewünschten Informationen in einen übergeordneten Zusammenhang deutlich werden. Durch diese notwendigen zusätzlichen Erläuterungen werden Fragen umständlich und unbeholfen. Kürzer und sprachlich eleganter sind dagegen die Techni-

---

<sup>27</sup> Neutrale Haltung dem Ratsuchenden gegenüber fördert Übertragungsprozesse, so dass sich Störungen zu wichtigen Beziehungspersonen, insbesondere den Eltern, in dem Behandlungsprozess manifestieren. Dies zwingt aber Ratsuchende in die Auseinandersetzung mit der Beraterin und lenkt ihn zunächst von sich selbst ab. Nicht er sucht sich den Weg zu der sicher notwendigen Auseinandersetzung mit seinen Eltern und der übertragenen Beziehung zu der Beraterin, er wird vielmehr zur Regression geradezu gedrängt. Er erfährt sich hier in seiner ganzen Abhängigkeit und Hilflosigkeit. Ihm ist zunächst die Möglichkeit verstellt, als Subjekt in dem oben dargestellten Sinne zu reagieren und als Erwachsener Probleme zu lösen und sich als solcher zu erfahren.

ken Reformulieren und Reflektieren, deren Intention durch die Frage „Verstehe ich Sie richtig... und der Einordnung in einen übergeordneten Zusammenhang nicht notwendig ist, da die Deutung sich auf die unmittelbar vorher gemachte Äußerung des Ratsuchenden beziehen muss. Ein weiterer Nachteil des Fragens ist darin zu sehen, dass eine Frage zu einer Antwort auf die Frage zwingt und keine Vergleichsprozesse anregt, und auch kein Ideengeber ist, wie dies auf Hypothesen zutrifft. Auch ist zu bedenken, dass Fragen den Befragten zwingen, von sich etwas zu sagen, ohne dass der Frager sich selbst öffnet, eine Stellungnahme abgibt, die ihn angreifbarer machen könnte, ihn gleichsam infrage stellt (vgl. zu diesen Überlegungen auch Bodenheimer, 1985, 1987). Hypothesen in dem oben dargestellten Sinn verlangen dagegen von der Beraterin eine persönliche Stellungnahme, die sie aus der Sichtweise des Ratsuchenden gibt. Der wichtigste Grund, keine Fragen zu stellen, besteht jedoch darin, dass wir, wenn wir das Einzigartige bei dem Ratsuchenden suchen und ansprechen, keine Worte für die Einzigartigkeit des Ratsuchenden haben; diese damit auch nicht in Fragen kleiden können. Eine Hypothese dagegen deutet an, gibt eine Aufforderung an den Ratsuchenden, sich nach Innen zu wenden und nach dem Besonderen, dem, was nur auf ihn alleine zutrifft, zu suchen. Auch er hat zwar keine Worte dafür, aber er weiss, wovon er ahnend spricht und kann entsprechende Umschreibungen wählen.

Neben den Techniken Reformulieren und Reflektieren ist es darüber hinaus häufig notwendig, ungeordnete Informationen der Ratsuchenden so zu ordnen, dass sie einer Bearbeitung zugänglich werden. Diese Form der Technik nennen wir *»Strukturieren«*. Als letzte Technik sieht der hier vorgestellte Beratungsansatz das *»Informieren«* vor. Diese Technik ist erforderlich, wenn der Ratsuchende nicht über Informationen verfügt, die für die Bewältigung der augenblicklich bearbeiteten Problematik erforderlich ist.

### **Strukturieren (1)**

In vielen Phasen des Gesprächs, vor allem aber zu Beginn einer Beratung, Anamnese, Exploration oder Psychotherapie werden von Ratsuchenden in der Regel Aussagen zu unterschiedlichen Problemen, zu unterschiedlichen Aspekten eines Problems oder zu verschiedenen Lösungsversuchen ungeordnet vorgetragen. Denn Ratsuchende haben meistens nur vage Vermutungen und Vorstellungen von dem, was ihnen Schwierigkeiten bereitet. Die Beraterin und der Ratsuchende müssen in solchen Fällen zunächst einmal eine Ordnung im Sinne einer Unterteilung, Abgrenzung oder Gliederung vornehmen und sich im Weiteren darüber einigen, über welchen Aspekt oder über welches Problem oder Teilproblem sie zuerst sprechen wollen. Denn würden sie nicht explizit feststellen und darin übereinstimmen, welche der Problemaspekte oder welche der Probleme zunächst bearbeitet werden sollen, so führt dies fast immer zu Missverständnissen und behindert den weiteren Verlauf der Beratung. Außerdem ist es im Sinne des Erkenntnisgewinns förderlich, wenn Ratsuchende eine vorläufige und erste Struktur ihrer Problematik erhalten.

Die Aufgabe der Beraterin besteht nun darin, die von dem Ratsuchenden gegebene Informationsmenge so zu ordnen und so wiederzugeben, dass die einzelnen Problemaspekte voneinander unterschieden werden können. Dies wird als *Strukturieren* bezeichnet. Die Gliederungspunkte sollten Beschreibungen und keine Interpretationen enthalten; sie sollten eindeutig voneinander abgegrenzt sein und die Darstellung von Zusammenhängen sollte vermieden werden. Für den Fall, dass der Ratsuchende oder

die Beraterin sich an diese Vereinbarung, über einen bestimmten Problemaspekt zu sprechen, nicht halten, ist dies festzustellen und im Weiteren neu zu vereinbaren, über welches Thema im Folgenden gesprochen werden sollte.

### **Reformulieren und Reflektieren (2+3)**

Die beiden Techniken Reformulieren und Reflektieren erfüllen die Methode des hermeneutischen Dialogs (siehe dort): Der Ratsuchende teilt etwas mit; die Beraterin deutet die Äußerung und die hierin enthaltenen Inhalte und formuliert diese in Form einer Hypothese; der Ratsuchende vergleicht die in der Äußerung der Beraterin enthaltenen Stellungnahme mit seiner eigenen und teilt das Ergebnis seines Vergleichs in einer weiteren Äußerung mit. Auch auf diese Äußerung des Ratsuchenden formuliert die Beraterin eine Hypothese. Hierbei nähern sich Beraterin und Ratsuchender schrittweise in ihrem Verstehen an; wir sprechen dann von einer schrittweisen Veränderung der subjektiven zu einer intersubjektiven Wahrnehmung der Wirklichkeit. In der Regel ist eine Vielzahl von Deutungen nötig, damit es zu intersubjektiv wahren Sätzen kommt. Ein häufiger Anfängerfehler besteht darin, dass die Beraterin glaubt, richtig verstanden zu haben, und dass sie mit dem Ratsuchenden über die Wahrnehmung des Sachverhalts übereinstimme. Sie beendet dann zu frühzeitig ihre Deutungen. Grundsätzlich gilt daher, dass ein Satz explizit von beiden als intersubjektiv wahr bestätigt werden muss.

Das Wort *Reformulieren* gibt es im offiziellen deutschen Sprachgebrauch nicht. Die beiden Bedeutungen der Begriffe *Reform* (Umgestaltung, Neugestaltung) und *formulieren* (etwas in eine sprachliche Form bringen) verdeutlichen jedoch, was hier gemeint ist: Die Beraterin interpretiert die verbalen, nonverbalen und paraverbalen Äußerungen des Ratsuchenden auf dem Hintergrund ihres Wissens.

Die Inhalte ihrer Deutungen sind:

1. die sprachlichen Äußerungen des Ratsuchenden,
2. para- und nonverbale Reaktionen des Ratsuchenden und
3. die Ereignisse, Handlungen und Widerfahrnisse, von denen der Ratsuchende berichtet.

Mit der Technik Reformulieren wird das Ziel verfolgt, sich über die Bedeutung der Äußerungen selbst und über das, was der Ratsuchende mit seinen Äußerungen ausdrücken will, zu verständigen. Wenn uns jemand lediglich mitteilt, dass er seine Frau getroffen hat und dabei Arme und Schultern anhebt, so wissen wir nicht genau, selbst wenn wir den Kontext kennen, ob er damit zum Ausdruck bringen will, dass er das längst fällige Gespräch mit seiner Frau über ihre Beziehung geführt hat, ob dieses misslungen ist, oder ob er wie immer, alle tieferen Gespräche vermeidend, mit ihr geplaudert hat. Wir kennen also weder die subjektive Bedeutung des Wortes „gesprochen“, noch können wir das Ereignis, das er uns nur in einer *Andeutung* vermittelt, wirklich verstehen. Auch ist uns das Heben der Arme und Schultern nicht verständlich; denn wir wissen nicht, ob er damit zum Ausdruck bringen will, dass das gestrige Ereignis einer seiner wiederholten vergeblichen Versuche war, sich mit seiner Frau über ihre Beziehung auseinanderzusetzen, oder ob er jetzt endlich geschafft hat, was er sich schon immer vorgenommen hatte.

Der Begriff *Reflektieren* beinhaltet unterschiedliche Bedeutungen wie z.B. zurückstrahlen, über ein Problem nachdenken, rückschauen, sich rückbesinnen. Mit dieser Technik soll eine Antwort auf die Frage gefunden werden: Wozu tun wir etwas? Welchen Sinn hatte unser Handeln? Welchen Grund haben wir, dass wir so und nicht anders handeln oder gehandelt haben? Wir richten hierbei unsere Aufmerksamkeit auf das, was wir tun wollen oder überdenken, schauen zurück, was wir getan haben.

Ziel einer Beratung ist das Verstehen der Probleme und Problembezüge durch Beraterin und Ratsuchenden. Die Probleme von Ratsuchenden manifestieren sich in ihren Handlungen. Um eine Handlung zu verstehen, ist es erforderlich, den Sinn der Handlung zu erfassen. Der Sinn von Handlungen ist durch die Zwecke und Ziele bestimmt, zu deren Verfolgung der Mensch bestimmte Motive oder rechtfertigende Gründe hat. Die Erfassung der Ziele, Motive und Handlungsgründe erfolgt in der Beratung durch eine Analyse der Handlung und der die Handlung begleitenden kognitiven und emotionalen Prozesse. Verstehen eines Problems bedeutet somit, einen psychologischen Zusammenhang zwischen der problembezogenen Handlung und den die Handlung begleitenden Kognitionen sowie Emotionen und den Handlungsgründen herzustellen. Der Ratsuchende muss, um die Gründe für sein Handeln zu erfassen, den Blick nach innen richten, um sein Erleben wahrzunehmen<sup>28</sup>.

Die Techniken Reformulieren und Reflektieren haben eine bestimmte Form: Sie enthalten eine Hypothese der Beraterin und sie enthalten implizit oder explizit die Frage an den Ratsuchenden, ob diese Annahme zutrifft oder nicht. Diese Frage kann durch Formulierungen erfolgen wie beispielsweise: „Versteh ich Sie richtig...“ oder „Ist es richtig, dass Sie damit zum Ausdruck bringen wollen, ...“. Die dann erfolgende Hypothese muss belegbar sein. Als *belegbar* bezeichnen wir eine Äußerung der Beraterin dann, wenn eine gedachte dritte Person, die aufmerksam und gutwillig ist, den Zusammenhang zwischen der unmittelbar vorher erfolgten Rede der Ratsuchenden und der Äußerung der Beraterin verstehen kann. Die Beraterin muss sich also jeweils selbst fragen, ob ihre Äußerung auch von jemand Anderem, Neutralem verstanden worden wäre. In der Äußerung der Beraterin muss der Bezug zu der Äußerung des Ratsuchenden eindeutig erkennbar sein, außerdem darf kein Zweifel darüber bestehen, dass es sich um eine Hypothese und nicht um eine Behauptung über den Ratsuchenden handelt.

### **Informieren (4)**

Ratsuchende können deshalb nicht zu ihrer eigenen Zufriedenheit angemessen handeln, weil sie wichtige Informationen, die sie zur Problemlösung benötigen, nicht zur Verfügung haben. Diese Informationen sind entweder blockiert, oder sie wurden niemals erworben und sind daher im Wissensspeicher nicht vorhanden. Im ersten Fall müssen die Informationen durch Reformulieren und Reflektieren generiert werden; im zweiten Fall bietet die Beraterin Informationen an, um die problembezogenen Wissenslücken systematisch zu füllen. Die Informationen, welche der Ratsuchende von der Beraterin erhält, sollten grundsätzlich so gewählt sein, dass sie weder eine Festlegung auf eine Störung oder Störungsbedingung noch eine Problemlösung nahelegen

---

<sup>28</sup> Wir nehmen dabei an, dass immer dann, wenn der Ratsuchende über die Ereignisse berichtet, dieselben Emotionen und Motive, die auch während des Ereignisses bedeutsam waren, in milder Form wirksam werden.

(also weder eine Diagnose noch einen Ratschlag enthalten). Vielmehr sollen sie die Wissenslücken füllen, die ansonsten einer erfolgreichen Einsicht und Bewältigung des Problems im Wege stehen. Wir können drei unterschiedliche Arten von Informationen unterscheiden, die in einer Beratung von Bedeutung sind:

1. *Informationen zu psychologischem Wissen und Erfahrungswissen.* Hierunter ist die Erläuterung psychologischer Begriffe und psychologischer Zusammenhänge sowie Vorschläge zu Handlungsalternativen zu verstehen.
2. *Informationen über den Verlauf der Behandlung.* Die Beraterin sollte dem Ratsuchenden gegenüber eine partnerschaftliche Haltung haben. Hierunter ist zu verstehen, dass die Beraterin über den Verlauf der Behandlung, über die Ziele und Strategien informiert und mit dem Ratsuchenden zusammen über das weitere Vorgehen entscheidet. Es kann davon ausgegangen werden, dass die Einsicht in den Behandlungsverlauf Ängste und Unsicherheiten bei dem Ratsuchenden reduziert, Vertrauen schafft, das eigene Verhalten ändern zu können, sowie Machtverhältnisse ausgleicht und somit insgesamt die Beziehung der Partner verbessert.
3. *Persönliche Stellungnahmen der Beraterin.* Ratsuchende fordern nahezu immer implizit oder explizit Stellungnahmen der Beraterin zu Ereignissen, dem eigenen Handeln und zu der Beziehung ein. Da die gemeinsame partnerschaftliche Arbeit immer auch abhängig von Vorannahmen über die Urteile und Beziehung ist, können Störungen in der Interaktion auftreten, wenn diese Vorannahmen nicht geklärt werden. Es ist in einer gleichgestellten Beziehung denn auch ganz und gar unnatürlich, wenn der Ratsuchende Fragen zu den Ansichten und Urteilen der Beraterin stellt, und diese verweigert eine Antwort. Dies sollte jedoch nicht heißen, dass die Beraterin eine solche Vorleistung bringt und es dabei bewenden lässt. Vielmehr sollte sie nach ihrer persönlichen Stellungnahme die Intention der Frage und auch die Stellungnahme des Ratsuchenden zu den Ereignissen und der gegenseitigen Beziehung, die zu der Frage geführt haben, einfordern und bearbeiten. Nicht zuletzt sollte sie Fragen des Ratsuchenden nach Stellungnahmen der Beraterin, wenn diese ständig wiederholt werden oder der Kontext ganz und gar unangemessen erscheint, thematisieren und die Gründe dieser Fragen herausarbeiten.

### **3.2 Die Strategie**

In dem Modell praktisch psychologischen Handelns werden drei verschiedene Arten von Handeln unterschieden: Das interaktive Handeln von Beraterin und Ratsuchendem, das problembezogene Handeln des Ratsuchenden und das modellhafte Handeln der Beraterin in der Beratung.

#### *1. Das interaktive Handeln der Beraterin und des Ratsuchenden.*

Auf diesen Bereich wurde bereits vielfach Bezug genommen, ohne dass das interaktive Handeln in der Beratung in einem eigenen Kapitel zusammenhängend dargestellt worden ist. Die Bedeutung des interaktiven Handelns zeigt sich im hermeneutischen Dialog und in den Haltungen der Beraterin. Im hermeneutischen Dialog versuchen Beraterin und Ratsuchender gemeinsam die Sinngehalte des Ratsuchenden in seinem Handeln zu ergründen. Die Haltungen wurden als Modell für ein Beziehungsangebot der Beraterin an den Ratsuchenden verstanden; wir hatten dies als eine unabdingbare Voraussetzung für das gemeinsame Handeln von Beraterin und Ratsuchendem ver-

standen. Zugleich sind Haltungen und damit das Beziehungsangebot Modell für das Handeln des Ratsuchenden in allen interaktiven und sozialen Problemlösesituationen.

## *2. Das problembezogene Handeln des Ratsuchenden als Gegenstand der Beratung.*

Unter problembezogenem Handeln wollen wir dasjenige Handeln<sup>29</sup> verstehen, in dem sich das Problem einer Person manifestiert. Gegenstand einer Beratung ist somit das konkrete Handeln und nicht abstrakte Begriffe wie Leid, Symptom oder Störungsursache. Die Frage, die sich also stellt, ist, wieso ist das konkrete Handeln nicht nur als Ausgangspunkt, an dem sich alle weiteren Untersuchungen festmachen, sondern als Gegenstand der Beratung, den es zu verändern gilt, anzusehen? Wir können drei Gründe anführen, die dafür sprechen, das konkrete Handeln zum Gegenstand der Beratung zu machen:

- \* Im Handeln (und Sprechen) zeigt sich die Besonderheit und Einzigartigkeit des Menschen (Arendt, 1978). Hierdurch wird der Mensch als Subjekt erkennbar und nimmt sich selbst als Subjekt wahr. Ein Verstehen ist nur möglich, wenn das Besondere, das sich durch das Handeln und Sprechen auszeichnet, auch zu Tage tritt, wenn der Ratsuchende das Handeln und die Handlungsgründe auf sich selbst bezogen wahrnimmt; dies wurde als Voraussetzung des existentiellen Verstehens und der Einsicht gesehen und ist mithin Voraussetzung für positive Veränderungen (vgl. hierzu die Kapitel »Bild des Menschen«, »Verstehen« und »Haltungen«).
- \* Nur im konkreten Handeln sind alle Wechselwirkungen zwischen dem Tun, den Motiven und anderen Handlungsgründen, nicht zuletzt den Gefühlen und Kognitionen herstellbar. Nehmen wir diese aus ihren Bezügen heraus, indem wir Handlungen und Ereignisse verallgemeinern, so behandeln wir sie als Konstrukte oder Schemata. Damit sind sie der Einsicht durch den Ratsuchenden nicht mehr zugänglich und führen nach der hier vertretenen Auffassung nicht zu Veränderungen, weil sie den unmittelbar erfahrbaren und erlebbaren Bezug zu dem Ratsuchenden verloren haben. Ziele, Motive und andere Handlungsgründe, Handlungsmittel, handlungsleitende Kognitionen und Emotionen und die wahrgenommene Situation, nicht zuletzt die erwarteten Ergebnisse einer Handlung sind Kategorien, die nur aus der Sicht des jeweiligen Menschen sinnvoll sind. Werden sie abstrahiert, dann verlieren sie in der aktuellen Situation der Beratung auch ihre emotionale und motivationale Dynamik, die als Voraussetzung zur Einsicht<sup>30</sup> angesehen werden kann. Wir nehmen dabei an, dass immer dann, wenn der Ratsuchende über relevante Ereignisse berichtet, die Gefühle und Motive, so wie sie während der Ereignisse aufgetreten sind, in milder Form wirksam werden und für die Bearbeitung genutzt werden können. Wir wollen es von einer anderen Seite betrachten: Einsicht setzt voraus, dass der Ratsuchende seine Kognitionen, Gefühle, seine Wünsche und Normen „wahr“-nimmt und reflektiert. Dies kann er nur, wenn er sie unmittelbar erlebt. Das Erleben wiederum ist an vorgestellte oder aktuelle konkrete Ereignisse, in denen Handlungen notwendig werden, gebunden. Hierbei werden die Emotionen

---

<sup>29</sup> Eigentlich dürfte dieses Verhalten nicht Handeln genannt werden, da ihm die Attribute intentional, verantwortlich, rational, vernünftig und reflexiv fast immer fehlen. Wäre es Handeln, dann brauchte der Ratsuchende eine Beraterin gar nicht aufsuchen. Wir können es jedoch als potentiell Handeln bezeichnen, in der Hoffnung, dass die Beratung zur Beseitigung des Problems und damit zum selbständigen Handeln führt. Denn wir nehmen an, dass ein nicht reflektiertes, nicht intentionales, nicht rationales, nicht vernünftiges sowie nicht verantwortetes Verhalten mit Hilfe der Beratung zum Handeln wird.

<sup>30</sup> Sehr wohl können Erkenntnisse bei Beraterin und Ratsuchendem generiert werden. Diese führen jedoch nicht zu Veränderung, da die Selbstaufforderung zum Handeln fehlt.

und Motive in milder Form wirksam. Wir wollen somit festhalten, Veränderungen in der Beratung werden durch die Reflektion der Kognitionen, Emotionen, Motive und Normen erreicht; die Voraussetzung, oder wie wir auch sagen, die Eingangsgröße, für diese notwendige Reflektion ist die konkrete Handlung.

- \* Menschen suchen einen Berater oder eine Psychotherapeutin auf, weil sie ihre bestehende Wirklichkeit als verbesserungswürdig oder veränderungsnotwendig erachten; wir können auch sagen, sie leiden unter dem augenblicklichen Zustand. Leid ist aber subjektiv und damit weder durch physiologische Parameter noch durch Verhaltensbeobachtung objektiv erfassbar. Wir müssen also eine Möglichkeit finden, mit der wir intersubjektive Übereinstimmung zwischen Beraterin und Ratsuchendem darüber herstellen können, wann von einem Problem, von einer Störung, von Veränderungsnotwendigkeit und Verbesserungswürdigkeit, nicht zuletzt von Leiden oder Leidensdruck gesprochen werden kann. Dies ist nur dann möglich, wenn subjektive Parameter einer intersubjektiven Überprüfung unterzogen werden können, wie dies ausschließlich beim konkreten Handeln möglich ist. Die intersubjektive Überprüfung ist nicht nur auf die Zustimmung von Beraterin und Ratsuchendem beschränkt; auch unbeteiligte Dritte<sup>31</sup>, die über die relevanten Informationen zur Handlung verfügen, müssen in die Überprüfung einbezogen werden können (vgl. hierzu den Abschnitt Problembestimmung).

### *3. Das modellhafte Handeln der Beraterin in der Beratung.*

Unter modellhaftem Handeln der Beraterin soll ein idealtypisches Vorgehen in der Beratung verstanden werden. Das idealtypische Vorgehen nennen wir Strategie. Eine Strategie ist ein geordneter und mit Entscheidungskriterien versehener Plan über die Vorgehensweise in der Beratung und Psychotherapie (zur Strategie vgl. Lohmann, 1982). Allgemein herrscht Übereinstimmung über die grundsätzlichen Handlungsschritte in Beratung und Psychotherapie. Diese lassen sich als Problemanalyse, Bedingungsanalyse, Zielanalyse, Intervention und Evaluation kennzeichnen (siehe Abbildung, linke Spalte).

Die Unterteilung in weitere Strategieschritte kennzeichnet dagegen das spezifische Vorgehen in der Beratung und Psychotherapie des hier vorgestellten Modells praktisch psychologischen Handelns. In dem Handlungsmodell stimmt das Vorgehen in der Beratung und Psychotherapie bis auf zwei zusätzliche Strategieschritte, die in der Psychotherapie durchlaufen werden müssen, überein (siehe Abbildung, Spalte 2 und 3 von links). Dies bedeutet, dass eine Beratung problemlos in eine Psychotherapie überführt werden kann, und überführt werden muss, wenn spezifische Störungsbedingungen und Störungsentwicklungen vorliegen<sup>32</sup>.

Die in diesem Modell dargestellten Strategieschritte sind Setzungen. Sie wurden im Laufe der Entwicklung und Erprobung des Modells immer wieder verändert und neu festgelegt. Die jetzt vorgenommene Unterteilung hat sich im Laufe der Jahre im Hinblick auf die Dokumentation, auf die formative oder prozessbegleitende Evaluation,

---

<sup>31</sup> Dritte können die Supervisionsgruppe, Kolleginnen und Kollegen sein. Dritte können aber auch nur gedacht sein, wenn die Beraterin sich fragt, ob die Übereinstimmung zwischen ihr und dem Ratsuchenden der Überprüfung durch einen Dritten standhält.

<sup>32</sup> Auf die Unterscheidung von Psychotherapie und Beratung für dieses Modell soll hier nicht eingegangen werden, da es den Rahmen dieser Darstellung sprengen würde.



auf die Vermittlung in der Ausbildung und nicht zuletzt auf die Transparenz der gemeinsamen Arbeit mit Ratsuchenden und Klienten bewährt.

Die in der Strategie aufeinander folgenden Handlungsschritte sind grundsätzlich nacheinander zu vollziehen. Jeder Strategieschritt enthält ein Kriterium, das erfüllt sein muss, bevor er abgeschlossen und zur nächsten Stufe übergegangen werden kann. Ein Zurückgehen auf einen bereits durchlaufenen und abgeschlossenen Schritt wird immer dann notwendig, wenn von der Beraterin und dem Ratsuchenden erkannt wird, dass Informationen hinsichtlich der Problemanalyse und Problemlösung nicht hinreichend erhoben oder Übereinkünfte nicht ausreichend erzielt wurden, wenn also das Kriterium nicht ausreichend berücksichtigt wurde. Von dem Handlungsschritt aus, auf den zurückgegangen wurde, ist die Sequenz wieder aufzunehmen.

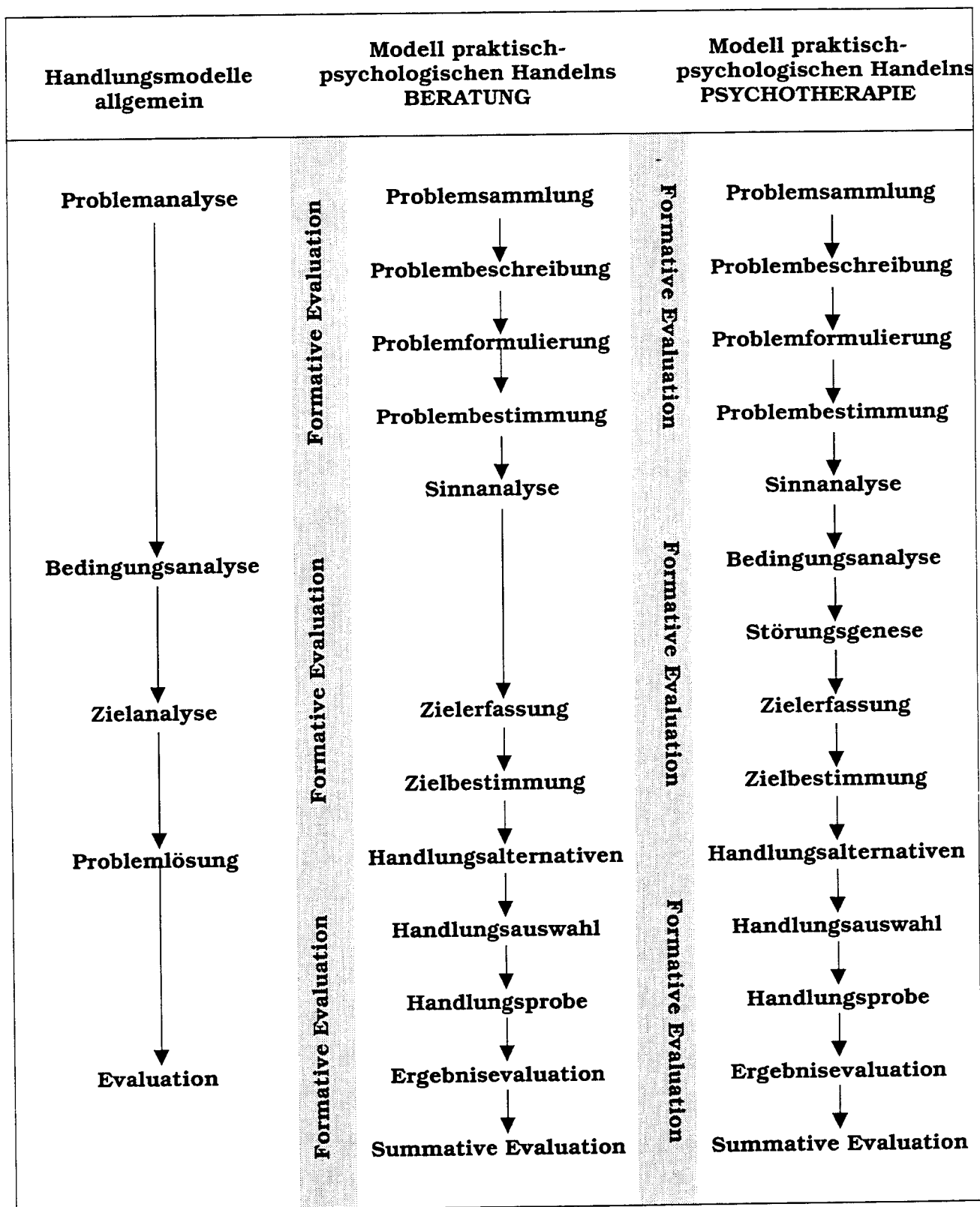
Wurden alle strategischen Handlungsschritte durchlaufen, so ist zu prüfen, ob weitere problembezogene Handlungen, Handlungsklassen, Handlungsbereiche oder Problem-bereiche miteinander zu beraten sind. Sollen weitere problembezogene Handlungen analysiert werden, so ist im Handlungsplan auf den Strategieschritt »Problembe-stimmung«, bei problembezogenen Handlungsklassen auf den Strategieschritt »Problem-formulierung« bei problembezogenen Handlungsbereichen auf die »Problembeschrei-bung« und bei Problembereichen auf die »Problemsammlung« zurückzugehen. Grund-sätzlich ist in folgender Reihenfolge vorzugehen: Zu überprüfen ist, ob 1. weitere Pro-blemhandlungen, 2. weitere Handlungsklassen, 3. weitere Handlungsbereiche und 4. weitere Problembereiche vorliegen, die bearbeitet werden müssen.

Gegenstand der Beratung, so wurde bereits gesagt, ist eine konkrete Handlung. Die Problemanalyse und Problemlösung erfolgen anhand einer bereits früher realisierten Handlung, die aus Sicht des Ratsuchenden misslungen ist, oder an einer früher un-terlassenen Handlung, die der Ratsuchende seiner Meinung nach hätte verwirklichen sollen, aber nicht verwirklicht hat, oder an einer für die Zukunft beabsichtigten Handlung, von der der Ratsuchende vermutet, das sie nicht gelingen wird oder an ei-ner aktuell ablaufenden Handlung, die zu Problemen in der Interaktion zwischen Be-raterin und Ratsuchendem geführt hat.

Der Beratungsprozess ist zunächst mit den Schritten Problemsammlung, Problembe-schreibung und Problemformulierung darauf ausgerichtet, eine konkrete problembe-zogene Handlung überhaupt erst zu finden. Hierzu ist es notwendig, von allgemeinen Beschreibungen der Problembereiche ausgehend, eine konkrete problembezogene Handlung herzuleiten. Die Differenzierung vom Allgemeinen zum Besonderen drückt sich unter anderem in den gegenstandsbezogenen Begriffen aus. Bei der »Problem-sammlung« sprechen wir von Problembereich, in der »Problembeschreibung« von pro-blembezogenem Handlungsbereich, bei der »Problemformulierung« von Handlungs-klassen und bei der »Problembestimmung« von Handlung.

Das Problem wird in der Problembestimmung übereinstimmend als Problem festge-stellt, um dann in der Sinnanalyse an derselben konkreten problembezogenen Hand-lung, die der Feststellung des Problems diene, die Handlungsgründe und die hand-lungsleitenden Kognitionen und Emotionen herauszuarbeiten. Besteht nun aufgrund der Sinnanalyse für den Ratsuchenden Einsicht in sein Handeln, so werden in weite-ren Schritten alle möglichen Handlungsziele gesucht und zusammengestellt und schließlich diejenigen ausgewählt, die erreicht werden sollen. Den ausgewählten Handlungszielen werden entsprechende Handlungsalternativen gegenübergestellt, mit denen die Handlungsziele erreicht werden können. Aus diesen Alternativen wird die

Abb.: Strategie praktisch psychologischen Handelns



Handlung ausgewählt, die den größten Beitrag zu dem Handlungsziel leistet. Schließlich wird die beabsichtigte Handlung erprobt, bevor sie endgültig realisiert werden kann.

In der abschließenden Evaluation wird überprüft, ob die angestrebten Ziele tatsächlich erreicht worden sind. Sind sie nicht zur Zufriedenheit des Ratsuchenden erreicht worden, so ist zur Zielbestimmung zurückzugehen. Sind sie erreicht worden, so ist zu fragen, ob noch weitere Problembereiche oder problembezogene Handlungsbereiche oder Handlungsklassen oder Handlungen bearbeitet werden müssen. Stellt sich nun heraus, dass dies nicht der Fall ist, so ist eine summative Evaluation vorzunehmen. Parallel zu der Vorgehensweise von der Problemanalyse bis zur Problemevaluation wird eine formative Evaluation durchgeführt, die sich an modellimmanenten Kriterien orientiert. Hierbei wird geprüft, ob die Kriterien eines jeden Strategieschrittes tatsächlich auch erfüllt worden sind. Das Handlungsmodell sieht vor, dass zu dem jeweils nächsten Strategieschritt nur dann übergegangen werden sollte, wenn bestimmte Kriterien erreicht wurden.

Nach dieser zusammenfassenden Darstellung zum Vorgehen sollen nun die einzelnen Strategieschritte ausführlicher dargestellt werden. Die Darstellung enthält eine Schilderung der vielfältigen Merkmale und das Kriterium für die Beendigung des jeweiligen Strategieschritts; außerdem wird ein Fall beispielhaft vorgestellt. Der Beispielfall ist am Ende des Abschnitts dargestellt und kursiv herausgehoben. Die allgemeinen Darstellungen zum Beispielfall müssten anhand von Auszügen des Transskripts belegt werden. Der vorgegebene Rahmen dieser Veröffentlichung erlaubt jedoch keine so umfassende Darstellung des vorliegenden Materials.

### ***Problemsammlung (1)***

Unter einer Problemsammlung wird hier die Zusammenstellung aller zu diesem Zeitpunkt verfügbaren Problembereiche sowie die Ausdifferenzierung und schließlich die Auswahl des Problembereichs mit der höchsten Lösungspriorität verstanden. Unter einem Problembereich wird hier die allgemeine thematische Kennzeichnung von Schwierigkeiten verstanden, die von dem Ratsuchenden anfänglich vorgestellt werden. Mit der Problemsammlung werden die folgenden Ziele verfolgt:

- \* Das Ausmaß der Belastungen des Ratsuchenden soll abgeschätzt werden.
- \* Die Veränderungen, die am notwendigsten herbeigeführt werden müssen, sollen ausfindig gemacht werden.
- \* Der Problembereich soll so ausdifferenziert werden, dass seine Komplexität soweit wie möglich reduziert wird.
- \* Eine Vereinbarung über ein Thema soll getroffen werden, um möglichst Missverständnisse in der gemeinsamen Arbeit auszuschließen.

In der Beratung beschreiben Ratsuchende fast immer mehrere Problembereiche; auch wenn sie zunächst nur mit einem Thema beginnen, ergeben sich bei einer vertieften Betrachtung weitere Problembereiche. Diese Problembereiche sollen zunächst möglichst vollständig erhoben und in Begriffen (einzelnen Wörtern oder kurzen Sätzen) festgehalten werden. Die Begriffe dienen der Kommunikation, der Vereinbarung und dem Gedächtnis. Die Begriffe sollen möglichst alltagssprachlich sein. Jeder Begriff bedarf der Zustimmung von beiden Partnern, wobei die Beraterin die Sprache des

Ratsuchenden nicht verändern sollte, es sei denn, der Begriff oder das Thema könnten zu Missverständnissen führen.

Die Themen, die gesucht werden, werden nur aus der Sichtweise des Ratsuchenden gewonnen. Die Themen werden in einem ersten Schritt lediglich gesammelt, ohne eine Bewertung abzugeben oder eine Rangfolge von Dringlichkeit aufzustellen. Auch die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Problembereichen werden an dieser Stelle noch nicht erörtert. Die erste Zusammenstellung der Probleme oder Themen wird als I. Behandlungsebene bezeichnet. Hier muss nicht darauf geachtet werden, dass die Themen auf der gleichen Abstraktionsebene erfasst und dargestellt werden, da es auf jeder Ebene lediglich darauf ankommt, eine Auswahl nach der Lösungspriorität zu treffen. Die Auswahl erfolgt in der Regel nach mehreren Gesichtspunkten: Problem A wird Problem B vorgezogen, wenn

- \* A sich in irgendeiner Weise auf B auswirkt,
- \* die Problemlösung von A zeitlich dringlicher ist als die von B (wenn z.B. Lernschwierigkeiten vorliegen und eine Prüfung in aller nächster Zeit ansteht),
- \* A den Ratsuchenden mehr belastet als B,
- \* es sei denn, das Konfliktpotential von B ist so hoch, dass A zunächst einen einfacheren und vorbereitenden Einstieg darstellt.

Nachdem eine Auswahl auf der I. Behandlungsebene getroffen worden ist, soll das ausgewählte Problem auf der II. Behandlungsebene weiter unterteilt werden; aus den erarbeiteten Unterthemen wird ein weiteres Unterthema ausgewählt und unterteilt. Dieses Vorgehen wird solange fortgeführt, bis eines der ausgewählten Themen oder Begriffe, die in Form von kurzen Sätzen oder von einzelnen Wörtern dargestellt werden, sprachlich nicht mehr unterteilt werden kann. Aus dem Thema müssen Handlungsbereiche herleitbar sein. Damit können wir das Kriterium für den Strategieschritt Problemsammlung festlegen: Es soll keine weitere Unterteilung des Begriffs möglich sein; aus dem Begriff sollen Handlungsbereiche (zum Begriff Handlungsbereich siehe nächsten Abschnitt) hergeleitet werden können. Wenn dieses Kriterium erreicht ist, wird zur Problembeschreibung übergegangen. Wechselt der Ratsuchende während der weiteren Bearbeitung zu einem anderen Problemthema, so ist dies festzustellen, und eine erneute Festlegung für die weiteren Arbeitsschritte vorzunehmen.

---

*Frau S ist 30 Jahre alt. Sie ist als Einzelkind aufgewachsen; der Vater betreibt eine internationale Firma, die Mutter versorgt den Haushalt und pflegt ihre Mutter. Frau S hat mit 20 Jahren das Abitur gemacht, danach ein Studium begonnen, das sie nach 6 Semestern wieder abgebrochen hat. Zur Zeit besucht sie eine private weiterbildende Schule. Sie gibt im Erstkontakt, der in der Beratungsstelle vor Aufnahme der Beratung als Screening-Phase vorgeschaltet ist, als Problem an, dass sie die Abschlussprüfung zu ihrer Ausbildung in nahezu allen Fächern nicht bestanden habe. Grund für das Scheitern seien starke Prüfungsängste.*

*In der 1. Beratungssitzung wiederholt sie als Problem „Prüfungsängste und Prüfungsversagen“ (2) fügte jedoch bei einer ersten Vertiefung dieses Themas noch weitere sechs Problembereiche hinzu: „Beherrschender Vater“ (1), „kritisierende Mutter“ (3), „unverarbeitete Trennung von ihrem Freund“ (4), „Sexualität“ (5), „negatives Selbstbild“ (6) und „Orientierung an den Erwartungen anderer“ (7).*

Jedes dieser Themen<sup>33</sup> wurde zunächst vertieft und auf die Bedeutsamkeit hin untersucht die sie jeweils für die Ratsuchende hatte. Danach wurde eine vorläufige Rangreihe erstellt, nach der die Themen bearbeitet werden sollten. Der Rangplatz jedes Themas ist in der Klammer hinter dem Problemittel dargestellt. Frau S wählte „Beherrschender Vater“ als bedeutsamstes Thema, weil dieses sich unter anderem sehr stark auf ihre Prüfungsvorbereitungen auswirken würde. Da der nächste Prüfungstermin erst in 15 Monaten stattfinden wird und da Unabhängigkeit, Selbständigkeit und Selbstverantwortung als wesentliche Voraussetzungen für Leistungsverhalten angesehen werden können, haben sich Berater und Ratsuchende auf dieses Thema (1) geeinigt.

Zunächst wurde das Thema weiter differenziert. Auf dieser II. Behandlungsebene konnten 5 weitere Unterthemen isoliert werden: „Starke Abhängigkeit von den Eltern, insbesondere von dem Vater“ (1), „Vater hält Frau S für eine Versagerin“ (2), „Widersprüchlichkeit des Vaters“ (3), „Angst, etwas falsch zu machen“ (4), „Vater mischt sich in alles ein“ (5). Auch auf dieser Ebene wurde wieder die Bedeutsamkeit jedes Unterthemas herausgearbeitet und eine Rangfolge erstellt. Ratsuchende und Berater kamen überein, das Thema (1) „Abhängigkeit vom Vater“ weiter zu bearbeiten. Die Ratsuchende hatte bei der Vertiefung des Themas (1) erkannt, dass die Abhängigkeit zur Mutter ihr keine großen Probleme bereiteten; sie schilderte das Verhältnis zu ihr wie zu einer Freundin.

Eine weitere Differenzierungsebene in Hinblick auf die Behandlungsthemen wurde nicht mehr erreicht, weil die Ratsuchende keine weiteren Problemunterteilungen zu dem Thema Abhängigkeit vornehmen konnte. Sehr wohl konnte die Ratsuchende die „Handlungsbereiche“ (Lebensbereiche) angeben, in denen sie sich von dem Vater abhängig sieht.

Die Problemsammlung wurde Ende der 2. Sitzung abgeschlossen.

---

### **Problembeschreibung (2)**

Ein Problem ist durch einen unerwünschten Anfangszustand, durch einen erwünschten Endzustand und durch eine Barriere gekennzeichnet, die eine Transformation von dem Anfangs- in den Endzustand verhindert (vgl. Dörner & Reither, 1978). Diese aus der Denkpsychologie stammende Definition soll hier übernommen werden. Bei der Anwendung dieser Begriffsbestimmung auf die Beratung treffen wir jedoch auf die Schwierigkeit, dass weder der Istzustand, noch der Sollzustand so eindeutig sind wie in Problemlösungsprozessen der Denkpsychologie. Ist- und Sollzustand werden zu Beginn der Beratung zunächst einmal sehr allgemein und sehr vage dargestellt, so dass zu diesem Zeitpunkt noch keine genaue Bestimmung, sondern nur eine allgemeine Beschreibung des Problems vorgenommen werden kann.

Von einer Problembeschreibung wollen wir hier sprechen, wenn in dieser Beschreibung explizit die folgenden vier Komponenten enthalten sind:

1. Eine Kennzeichnung, die meistens in einem Begriff (einem Wort oder kurzem Satz) besteht. Als Begriff wird das in der Problemsammlung ausgewählte (nicht mehr unterteilbare) Thema (Problembereich) herangezogen.

---

<sup>33</sup> Bei der Problemsammlung sprechen wir zunächst lediglich von Themen, um den belasteten Begriff »Problem« zu Beginn zu vermeiden.

2. Ein Ist-Zustand, der als veränderungsnotwendig oder verbesserungswürdig angesehen wird.
3. Ein Soll-Zustand, der bislang nicht erreicht worden konnte.
4. Eine Barriere, die bisher verhindert hat, dass der Istzustand in den Sollzustand überführt werden konnte. Die Barriere kann innerhalb (z.B. Emotionen, die zu Vermeidungsverhalten führen) oder außerhalb (ein äußerer Sachverhalt, z.B. eine Person, verhindert die Zielerreichung) oder sie kann sowohl innerhalb als auch außerhalb der Person sein.

Das Abstraktionsniveau, mit dem der Ist- und Sollzustand in der Problembeschreibung dargestellt wird, entspricht dem Allgemeingrad eines Handlungsbereiches. Als Handlungsbereiche bezeichnen wir Interaktionsbereiche oder Lebensräume, in denen Menschen ihr Leben gestalten (z.B. Beruf, Freizeit, Hobbies, Familienkreis, Freundschaftsbeziehung, Bekanntschaften). In dem dargestellten Beispiel ist der ausgewählte Handlungsbereich das »Studium«. Wir können also zu der oben vorgenommenen Kennzeichnung des Begriffs hinzufügen: Eine Problembeschreibung umfasst einen Handlungsbereich, in dem das Problem in Erscheinung tritt.

Die Ziele der Problembeschreibung bestehen darin,

- \* die Komplexität durch die Festlegung auf einen Handlungsbereich weiterhin zu reduzieren,
- \* den Istzustand zu erfassen, so dass die Notwendigkeit und Verbesserungswürdigkeit von Veränderungen deutlich wird,
- \* den Sollzustand in einer Form zu erfassen, so dass der Wert, den die problembezogene Handlung zu dem Sollzustand beiträgt, sichtbar wird und der Zusammenhang zwischen dem Sollzustand und der Handlung überprüft werden kann und
- \* die Barriere, die in der Sinnanalyse herausgearbeitet wird, bereits hier sprachlich zu fixieren.

Im Prozess der Problembeschreibung sind die Handlungsbereiche zu ermitteln und sprachlich festzuhalten; aus den gesammelten Handlungsbereichen ist einer auszuwählen. Istzustand, Sollzustand und Barriere beziehen sich auf diesen Handlungsbereich. Die Problembeschreibung wird aus den Aussagen des Ratsuchenden unmittelbar hergeleitet; dies bedeutet, sie muss belegbar sein. Die Belegbarkeit kann von einer Supervisionsgruppe oder von der Beraterin selbst in der formativen Evaluation und prozessbegleitenden Dokumentation überprüft werden. Es empfiehlt sich bei der Problembeschreibung, die drei Komponenten jederzeit präsent zu haben, da in allen Äußerungen von Ratsuchenden hierauf jeweils Bezug genommen wird, ohne dass dem Ratsuchenden dies immer bewusst wird. Hierdurch fällt die Strukturierung des Gesprächs leichter und die Techniken werden adäquater eingesetzt.

Wenn die Beraterin außerdem die vorhandene Struktur dem Ratsuchenden gegenüber deutlich macht, was sie tun sollte, dann werden die Problemlösungskompetenzen des Ratsuchenden wirkungsvoll gefördert. Zu jeder der drei Komponenten sollte eine explizite Vereinbarung zwischen den Partnern getroffen werden. Zum Ende dieses Strategieschrittes sollten Beraterin und Ratsuchender sich noch einmal explizit auf die Problembeschreibung einigen. Als Kriterien der Problembeschreibung können wir festhalten: In der Problembeschreibung sollen Beraterin und Ratsuchender sich auf einen Handlungsbereich festgelegt haben; es sollte Einigkeit über die drei Komponenten Ist-

zustand, Sollzustand und Barriere bestehen; der Problembeschreibung haben Beraterin und Ratsuchender explizit zugestimmt.

---

Nachdem sich die Ratsuchende und der Berater auf den Problembereich geeinigt hatten, wurde im Weiteren die Fragestellung behandelt, in welchen Bereichen die Ratsuchende von ihrem Vater abhängig sei. Insbesondere konnten drei Handlungsbereiche<sup>34</sup> isoliert werden: (1) „Abhängigkeit von den Vorschriften des Vaters“. Die Ratsuchende berichtete, dass der Vater ihr bei allem, was sie tut, vorschreiben würde, wie sie sich zu entscheiden habe und was sie tun solle. (2) „Finanzielle Abhängigkeit“. Die finanzielle Abhängigkeit erlebte die Ratsuchende als äußerst bedrohlich; der Vater hat ihr desöfteren angedroht, dass sie von ihm keine weiteren Bezüge erhalte, wenn sie sich nicht in seinem Sinne verhalten würde. Sie befürchtete, dass sie dann ihre Ausbildung nicht abschließen könnte und irgendeinen Job annehmen müsste. (3) „Frau S sieht sich dem Vater gegenüber selbst als kleines Kind“. Die Ratsuchende machte deutlich, dass sie immer dann, wenn sie mit ihrem Vater zusammenträfe, sich wie ein kleines Kind fühle und verhalte. Sie wäre dann entweder trotzig oder würde um die Gunst und das Lob des Vaters betteln. Unter diesen Themen wurde der Handlungsbereich „Abhängigkeit von den Vorschriften des Vaters“ ausgewählt und im nächsten Strategieschritt weiter differenziert.

Ratsuchende und Berater erarbeiteten die folgenden Komponenten der Problembeschreibung:

- \* Begriff: Abhängigkeit von den Vorschriften des Vaters,
- \* Sollzustand: Frau S möchte auf eigenen Füßen stehen und frei entscheiden können,
- \* Istzustand: Frau S tut alles, was ihr Vater sagt,
- \* innere und äußere Barriere: Frau S hat die Regeln des Vaters internalisiert; der Vater macht Druck.

Zum Abschluss einigten sich der Berater und die Ratsuchende auf die folgende Problembeschreibung: „Ich möchte auf eigenen Füßen stehen und frei entscheiden können; ich tue aber, was mein Vater mir vorschreibt; ich bin gehorsam, weil ich die Regeln internalisiert habe und sonst von meinem Vater Druck bekomme“<sup>35</sup>.

Die Problembeschreibung wurde während der 3. Sitzung abgeschlossen.

---

### **Problemformulierung (3)**

Die Problemanalyse verfolgt das Ziel, die Sinngehalte oder die Gründe für eine problembezogene Handlung des Ratsuchenden zu erfassen. Denn nur so kann die Beraterin den Ratsuchenden verstehen und nur so kann der Ratsuchende Einsicht in sein Problem gewinnen. Um dieses Ziel zu erreichen, ist es notwendig, eine problembezogene Handlung, in der sich das Problem auch tatsächlich manifestiert, überhaupt erst zu ermitteln.

---

<sup>34</sup> Es mag verwundern, dass hier von Handlungsbereichen die Rede ist, wo es sich ja eigentlich um Widerfahrnisse handelt. Hinter dem Begriff steht jedoch die Überlegung, dass die Ratsuchende durch ihr Handeln die Widerfahrnisse abwenden, oder aber die Wirklichkeit, die ihr durch die Widerfahrnisse als unerträglich erscheint, verändern kann.

<sup>35</sup> Die Problemformulierung wird in der Ich-Form verfasst, weil die Ratsuchende hiermit ein unmittelbaren Bezug zu sich selbst als Subjekt herstellen kann.

Eine Problemformulierung umfasst eine Klasse von Handlungen, die dem Ratsuchenden bislang nicht gelungen sind, bzw. von denen er erwartet, dass sie ihm nicht gelingen werden. Das Ziel der Problemformulierung besteht darin, die Komplexität des Problembereichs endgültig auf eine Klasse möglicher problembezogener Handlungen zu reduzieren. Die nicht gelungenen Handlungen müssen eindeutig aus dem in der »Problemsammlung« gekennzeichneten Problembereich und den in der »Problembeschreibung« erfassten Handlungsbereich hergeleitet worden sein.

Weiterhin ist eine Problemformulierung ein Arbeitstitel für die folgenden Beratungen in der Problembestimmung und der Sinnanalyse. So können zu ein und derselben Handlung zwar unterschiedliche Problemformulierungen erstellt werden. Aufgrund ihrer unterschiedlichen Arbeitstitel kommt es jedoch zu unterschiedlichen Problembestimmungen und zu unterschiedlichen Handlungsgründen. Eine Problembestimmung ist daher explizit zu machen und bedarf der Zustimmung durch beide Partner.

Um zu einer Problemformulierung zu kommen, ist es zunächst einmal erforderlich, den in der Problembeschreibung ausgewählten Handlungsbereich solange in weitere Unterbereiche auszudifferenzieren, bis eine begriffliche Unterteilung nicht mehr möglich erscheint, weil die Unterteilung auf der nächsten Differenzierungsebene zu konkreten Handlungen führt. In diesen Handlungen manifestiert sich das gesuchte Problem und ist mithin das Ziel der bislang durchgeführten Problemanalyse. Problembezogene Handlungen können wir als nicht gelungene Handlungen bezeichnen in der Form als wir sagen, dass es dem Ratsuchenden bislang nicht gelungen ist, etwas Bestimmtes zu tun, von dem er glaubt, dass es notwendig sei zu tun. Kriterium für die Beendigung des Strategieschritts ist die Festlegung der Handlungsklasse; so dass aus der Problemformulierung unmittelbar eine problembezogene Handlung hergeleitet werden kann.

---

*Nachdem die Problembeschreibung zum Handlungsbereich „Abhängigkeit von den Vorschriften des Vaters“ abgeschlossen worden war, wurden weitere Unterbereiche herausgearbeitet, die als Handlungsklasse Verwendung finden konnten. Frau S nannte drei Handlungsklassen, in denen es ihr nicht gelungen sei, sich gegen ihren Vater zu behaupten:*

- 1. Bei der Partnerwahl. Der Vater habe, so Frau S, bei vielen Freunden, die sie hatte und manchmal auch mit nach Hause genommen hatte, durch Abwertung oder Vorschläge Einfluss auf ihre Beziehungen nehmen wollen;*
- 2. Im alltäglichen Leben. Der Vater habe in Bezug auf Wohnungseinrichtungen, Ernährung, Freizeit Vorschläge gemacht und abweisend reagiert, wenn Frau S dem nicht gefolgt war.*
- 3. Im Studium. Frau S berichtete, dass der Vater ihr vorgeschrieben habe, welche Lernstrategien sie verfolgen solle; außerdem wollte er ihre Ausarbeitungen sehen und mit ihr Probepfungen durchführen.<sup>36</sup>*

*Ratsuchende und Berater wählten die 3. Handlungsklasse, „Studium“, zur weiteren Bearbeitung aus. Sie erörterten mehrere Handlungsmöglichkeiten, die Frau S haben könnte, wenn sie sich gegen ihren Vater behaupten würde. Aus den Möglichkeiten „es ohne*

---

<sup>36</sup> Diese Kennzeichnung ist nicht besonders präzise gewählt, weil es um das Lernen von Frau S geht. Da aber die Ratsuchende und der Berater den Unterbereich genau genug beschrieben hatten, führte es zu keinen Missverständnissen.



*Auseinandersetzung einfach so zu tun, wie Frau S es wollte“ und „es ihm zu sagen, um ihn zu überzeugen“, wählte die Ratsuchende die 2. Möglichkeit aus. Hieraus ergab sich die folgende Problemformulierung: „Es gelingt mir nicht, meinem Vater zu sagen, dass ich so lernen möchte, wie ich das für richtig halte“.*

*Zu dieser Formulierung wurde jetzt in dem Strategieschritt »Problembestimmung« eine konkrete Handlung gesucht, in der es Frau S nicht gelungen war, sich mit dem Vater auseinanderzusetzen, bzw. eine Handlung ausfindig zu machen, in der Frau S. es unterlassen hatte, sich mit dem Vater auseinander zu setzen.*

*Die Problemformulierung war zum Ende der 3. Sitzung abgeschlossen.*

---

#### **Problembestimmung (4)**

Gegenstand der Beratung, so hatten wir bereits festgestellt, ist das problembezogene Handeln des Ratsuchenden. Wir hatten außerdem versucht zu begründen, dass ein Ratsuchender nur dann Einsicht in sein Problem gewinnt und von der Beraterin verstanden werden kann, wenn es am konkreten Handeln analysiert wird. Denn nur am konkreten Handeln sind alle Wechselwirkungen zwischen dem Handeln, den Handlungsgründen, sowie den handlungsleitenden Kognitionen und Emotionen herstellbar. Auf diesen Aspekt werden wir bei der Sinnanalyse noch vertieft eingehen. Schließlich hatten wir noch behauptet, dass eine eindeutige Bestimmung eines Problems nur am konkreten Handeln möglich ist, weil problembezogene Handlungen im Unterschied zu allgemeinen Parametern wie Leid und Störung einer intersubjektiven Überprüfung unterzogen werden können.

Nun wird an dieser Stelle die Überlegung aufkommen, dass mit diesem Strategieschritt die Problemanalyse jetzt erst richtig beginnt und alle vorangestellten Strategieschritte lediglich dazu dienen, eine konkrete Handlung überhaupt einmal zu finden. Damit mag die Frage verbunden sein, ob dies nicht einfacher zu erreichen sei. Es ist durchaus richtig, dass alle bislang durchgeführten Beratungsschritte der sicheren Ermittlung eines Problems gedient haben. Aber sie dienten eben nicht allein diesem Ziel; denn durch die systematische Herleitung einer konkreten problembezogenen Handlung haben wir bereits eine Reihe von Erkenntnissen darüber gewonnen, in welchen Kontext die konkrete Handlung eingebettet ist und welche Bezüge vernachlässigt werden können. Dies erleben wir spätestens dann, wenn ein Ratsuchender gleich mit der Schilderung einer konkreten Handlung beginnt. Hier sind wir gezwungen, den Kontext zunächst aufzubauen, und im Weiteren übergeordnete Gesichtspunkte und Zusammenhänge weiterhin herzustellen, um die konkrete Handlung verstehen zu können.

Unter einer Problembestimmung wird hier die intersubjektive Feststellung eines Problems nach vorgegebenen Kriterien verstanden. Hiermit ist gleichzeitig das Ziel dieses Beratungsschritts festgelegt. Die Problembestimmung ist nicht lediglich an die Zustimmung von Ratsuchendem und Beraterin gebunden; vielmehr müssen auch Dritte eindeutig zu dem gleichen Urteil kommen, wenn sie die gleichen Kriterien verwenden. Die Frage, die zu diesem Strategieschritt beantwortet werden muss, lautet, wie kommen wir zu einer Übereinkunft darüber, dass ein Problem vorliegt oder nicht und wie dieses Problem gelagert ist?

Eine Handlung kann durch die Elemente »Ziele«, »Mittel/Wege«, »Voraussetzungen«, »Konsequenzen« und deren geordnete Beziehung zueinander hinreichend beschrieben

werden. Eine Handlung kann somit als System und dessen Elemente als Teilsysteme bezeichnet werden. Ein System wird hier als eine Menge von Elementen, zwischen denen bestimmte Beziehungen bestehen, definiert. In einem System liegt eine Störung vor, wenn die Teilsysteme zueinander nicht kompatibel sind oder ein Mangel besteht. Entsprechend wird ein Problem definiert: Wir sprechen von einem Problem, wenn die Ziele, Mittel/Wege, Voraussetzungen und Konsequenzen einer Handlung unvereinbar sind oder ein Mangel besteht (vgl. hierzu Handlung und Handeln).

Aus dieser Begriffsbestimmung ergeben sich die folgenden Problemtypen:

1. Ziel ist nicht vorhanden.
2. Zwei oder mehrere Ziele sind inkompatibel.
3. Ziel und Mittel/Wege zur Zielerreichung sind inkompatibel.
4. Mittel und Wege fehlen.
5. Voraussetzungen für eine Zielerreichung sind nicht gegeben.
6. Mittel/Wege und Voraussetzungen sind unvereinbar.
7. Ziel wurde nicht erreicht.
8. Das Ziel wurde erreicht, es traten aber gleichzeitig eine Reihe von negativen Nebeneffekten auf.
9. Ergebnis und Folgen sind nicht vereinbar.
10. Negative Konsequenzen werden erwartet (meistens der Grund für eine Unterlassung).

Zu Beginn der Problembestimmung wird zunächst eine unter mehreren möglichen Handlungen ausgewählt. Wenn mehrere problembezogene Handlungen zur Auswahl stehen, so sollte die zuletzt verwirklichte oder die von dem Ratsuchenden als besonders geeignet bezeichnete Handlung herangezogen werden. Zeigt es sich nun, dass die ausgewählte Handlung nicht passend ist, dann kann eine andere Handlung aus der Handlungsklasse bearbeitet werden. Nicht selten fallen dem Ratsuchenden keine Handlungen ein. Für diesen Fall ist es hilfreich, ihn anzuregen, die letzte oder vorletzte Woche zu betrachten.

Die Beraterin sollte in jedem Fall überprüfen, ob es sich auch tatsächlich um eine konkrete Handlung handelt. Eine konkrete Handlung liegt nur dann vor, wenn sie nach Ort und Zeit bestimmbar ist. Wenn der Ratsuchende eine Handlung, von der er überzeugt ist, dass sie ausgeführt werden sollte, bislang nicht durchgeführt hat, weil er Befürchtungen in Hinblick auf deren Ausgang hegt, so ist die Unterlassung Gegenstand der Problembestimmung.

Ist jetzt eine Handlung gefunden, so schildert der Ratsuchende diese Handlung möglichst ausführlich. Die Beraterin reformuliert und reflektiert die in den Schilderungen dargestellten Handlungselemente solange, bis diese von beiden Interaktionspartnern eindeutig und übereinstimmend festgestellt worden sind. Da die Handlungselemente die Handlung hinreichend erfassen, spricht der Ratsuchende in seinen einzelnen Äußerungen immer eines der Handlungselemente an; die Beraterin kann mithin in der Problembestimmung ihre Aufmerksamkeit und ihre eigenen Äußerungen auf diese Teilsysteme beschränken.

In einem weiteren Schritt werden die Mängel und Unvereinbarkeiten zwischen den Handlungselementen gesucht. Hierbei werden nicht selten mehrere Inkompatibilitäten festgestellt. Diese sind explizit zu machen. Kriterium für die Beendigung der »Problembestimmung« ist die ausdrückliche gemeinsame Feststellung, dass ein Problem vorliegt und wie das Problem gelagert ist. Jetzt kann zur Sinnanalyse übergegangen werden.

---

*Nach Abschluss der Problemformulierung schilderte die Ratsuchende drei Situationen, in denen der Vater auf ihr Lernen Einfluss nehmen wollte. Das folgende Ereignis wurde ausgewählt: Der Vater hat Frau S zum Abschluss eines Auslandsaufenthalts an ihrem Studienort besucht und sie zum Essen eingeladen. Während der Mahlzeit hat er sie gefragt, ob sie seinen Anweisungen beim Lernen gefolgt wäre. Die Ratsuchende hat daraufhin ausweichende Antworten gegeben. Schließlich hat der Vater vorgeschlagen, dass er sich noch Zeit nehmen könne und ihre Ordner einmal durchsehen wolle, um zu überprüfen, ob sie beim Lernen auch richtig vorgehe. Die Ratsuchende hat daraufhin die Ausrede gebraucht, dass sie ihren Vater wegen ihrer Katzen nicht mit in ihre Wohnung nehmen könne. Der Vater hat die Forderung daraufhin fallengelassen.*

*In dieser kleinen Szene haben wir aus Sicht von Frau S zwei Widerfahrnisse und zwei Handlungen zu beachten. Als Widerfahrnisse können wir die Frage und den Vorschlag des Vaters ausmachen, die hierauf erfolgenden Handlungen von Frau S sind sehr ähnlich: Sie antwortet ausweichend und sie gebraucht eine Ausrede. Eine dieser Handlungen könnte im Folgenden analysiert werden. Wir haben es darüber hinaus noch mit einer weiteren, gedachten oder geplanten Handlung zu tun, die in der Problemformulierung auftaucht: „Es gelingt mir nicht, meinem Vater zu sagen, dass ich so lernen möchte, wie ich das für richtig halte“. Diese Handlung, dem Vater zu sagen..., ist die eigentlich gewollte Handlung und die Alternative zu den realisierten Handlungen, auszuweichen und eine Ausrede<sup>37</sup> zu gebrauchen.*

*Berater und Ratsuchende entschließen sich, die nicht realisierte, die eigentlich gewollte Handlung zu analysieren. Natürlich hätte auch eine der beiden verwirklichten Handlungen analysiert werden können, dies hätte jedoch den Nachteil erbracht, dass das eigentlich gewollte Ziel nicht unmittelbar zur Sprache gebracht worden wäre. Dennoch würde die Analyse jeder der Handlungen zum gleichen Ergebnis führen.*

*In der Analyse der eigentlich gewollten, aber nicht realisierten Handlungen wurden die folgenden Handlungselemente festgelegt:*

*Ziel: Der Vater soll erfahren, dass Frau S nach eigenen Vorstellungen lernen möchte.*

*Mittel: Frau S ist sich sicher, dass sie nicht die richtigen Worte habe, um den Vater zu überzeugen.*

*Voraussetzungen: Vater spricht das Lernen an, (so dass Frau S darauf reagieren kann); Situation ist vergleichsweise entspannt.*

*Ergebnis: Der Vater erfährt das Vorhaben von Frau S, so zu lernen, wie sie es für richtig hält.*

---

<sup>37</sup> Die beiden realisierten Handlungen sind keine Unterlassungen. Mit einer Unterlassung hätten wir es zu tun, wenn die Ratsuchende sich zwar vorgenommen hätte, dem Vater zu sagen, dass sie lernen wolle, wie sie es für richtig halte, diesen Vorsatz aber nicht ausführen würde.

*Folge: Frau S vermutet, dass der Vater ihr das Geld streicht und sie die Ausbildung abbrechen muss.*

*Nebeneffekt: Frau S vermutet, dass der Vater sich schrecklich aufregen, schreien und schimpfen würde.*

*Die folgenden Inkompatibilitäten und Mängel wurden festgestellt:*

- 1. Frau S verfügt explizit über keine Mittel.*
- 2. Das mögliche Ergebnis und die möglichen Folgen sind für Frau S unvereinbar.*
- 3. Das mögliche Ergebnis und die möglichen Nebeneffekte sind für Frau S unvereinbar.*

*Die Problembestimmung wurde zum Ende der 4. Sitzung abgeschlossen.*

---

### **Sinnanalyse (5)**

Die Sinnanalyse ist das Kernstück der Strategie praktisch psychologischen Handelns. Denn sie dient der Einsicht und dem Verstehen. Dies wollen wir mit den folgenden Überlegungen begründen. Allerdings sollte nicht vorschnell die Annahme gemacht werden, dass die anderen Strategieschritte weniger wertvoll seien. Denn auch in diesen Prozessstufen gewinnt der Ratsuchende wesentliche Erkenntnisse; außerdem ist eine Sinnanalyse nicht ohne die vorausgegangenen Prozessphasen durchführbar. In der Regel benötigt die Sinnanalyse den größten zeitlichen Aufwand, durchaus aber auch nicht immer. Häufig werden viele Aspekte der Sinnanalyse bereits bei der Bearbeitung der Barrieren in der Problembeschreibung vorweggenommen, bevor es zur Erfüllung der Kriterien auf dieser Stufe kommt.

Wenn ein normaler Vorgang oder Ablauf unterbrochen wird, wenn uns etwas Fremdartiges, Neues, etwas nicht Nachvollziehbares oder eine Störung entgegentritt, wenn etwas geschieht, das vom Normalen abweicht, immer dann fragen wir, wieso oder warum konnte dies geschehen. Wir wollen verstehen, um Vertrautes wieder herzustellen, das Neue in Bekanntes zu integrieren, wir wollen Vorhersagen machen können, wir wollen aktiv in die Welt eingreifen oder unser Verhalten verändern. Wir wollen Kontrolle und Orientierung, um unser Leben zu gestalten und abzusichern.

Das Wesen eines Problems (und einer Störung) besteht im Unverständlichen oder wie wir auch sagen, in der Unvereinbarkeit eines uns vertrauten, logischen Zusammenhangs zwischen Zielen, Mitteln, Voraussetzungen und Konsequenzen. Die Beraterin und der Ratsuchende stellen sich gemeinsam die Frage, wieso hat der Ratsuchende so und nicht anders gehandelt, wieso hat er etwas für ihn selbst Ungewöhnliches, Unvertrautes getan. Um das verstehen zu können, um die Wirklichkeit des Ratsuchenden kennenzulernen, um zu erfahren, was in Wahrheit ist, müssen beide herausfinden, was er denkt, meint, fühlt, was er in Wahrheit will, welche Stellungnahmen er hat, welches sein Wirklichkeitsverständnis und sein Selbstverständnis in Bezug auf das problembezogene Handeln ist. Erst wenn dies Unverständliche, die Lücken oder Unvereinbarkeiten auf dem Hintergrund seiner Kognitionen, Gefühle und Motive, sowie Normen und Handlungsregeln verständlich werden, können Beraterin und Ratsuchender die innewohnende Logik des Handelns verstehen. Die Erkenntnis, dass Irrationalitäten, falsche Annahmen oder im verborgenen wirkende Motive und dass nicht hinterfragte Normen zu Unvereinbarkeiten oder Mängeln im Handeln geführt haben, bereitet den Boden für Veränderung vor. Die Überzeugung des Ratsuchenden, den Erkenntnissen gemäß verantwortlich, rational und vernünftig handeln zu müssen,

kennzeichnet seine Einsicht. Mit dieser Einsicht gewinnt er Orientierung und Kontrolle, die zu einem gelingenden und erfüllten Leben führen<sup>38</sup>.

Die Sinnanalyse dient der Einsicht und dem Verstehen. Denn „der Prozess des Verstehens ist ein Prozess der Sinngebung“ (Engelkamp, 1984). Eine Sinnanalyse wird an der (in der Problembestimmung erarbeiteten) problembezogenen Handlung des Ratsuchenden durchgeführt, sie ist somit ein Teil der Handlungsanalyse. Der Sinn von Handlungen ist allgemein von Zwecken und Zielen bestimmt, zu deren Verfolgung Menschen bestimmbare und rechtfertigbare Gründe oder nicht vollständig beschreibbare Motive oder beides gleichzeitig haben (Höffe, 1986). Bei der Sinnanalyse begnügen der Ratsuchende und die Beraterin sich nicht lediglich mit der Nennung der Gründe für das problembezogene Handeln (Motive, Normen, Aufforderungen, Umstände). Es soll gesichert sein, dass die wirklichen und wahren Gründe analysiert worden sind. Dies ist gewährleistet, wenn nicht nur ein plausibler Zusammenhang zwischen der Handlung und den Handlungsgründen, sondern darüber hinaus ein psychologischer Zusammenhang zwischen Handlung, Handlungsgründen und den handlungsleitenden Kognitionen und Emotionen erkundet worden ist<sup>39</sup>. Zur Einsicht in das problembezogene Handeln wird es in der Regel erforderlich sein, nicht nur einzelne Motive, Emotionen, Kognitionen und deren Zusammenhänge, sondern auch deren Sequenzen zu erfassen.

Zur Praxis der Sinnanalyse: Nachdem die Inkompatibilitäten und Mängel in der Problembestimmung festgestellt worden sind, gehen Beraterinnen und Ratsuchender unmittelbar in die Sinnanalyse über. In der Regel ist der erste Anknüpfungspunkt die Unvereinbarkeit oder der Mangel selbst. Zu jedem der oben aufgeführten Problemtypen kann ein bestimmtes Anfangsvorgehen gewählt werden. Hierzu zwei Beispiele:

- \* Bei der Inkompatibilität von Zielen können alle durch die Handlung verfolgten konkreten Ziele auf ihre übergeordneten Ziele (unter Einbezug der kognitiven und emotionalen Stellungnahmen) in der Hierarchie aufsteigend untersucht werden. Die hierbei erarbeiteten Werte können dann miteinander verglichen werden. Dabei kommt es in der Regel zu eindeutigen Entscheidungen für eine der Zielhierarchien, je höher die Ebene ist, auf der die Werte verglichen werden.
- \* Beim Fehlen von Handlungsmitteln ist zunächst herauszuarbeiten, ob Mittel lediglich nicht vorhanden sind oder ob sie blockiert sind, (beispielsweise befürchtet der Ratsuchende Ablehnung, wenn er bestimmte Mittel einsetzt). Verfügt der Ratsuchende tatsächlich über keine Mittel, so ist zunächst zu erfassen, ob er sie nicht kennt oder nicht anwenden kann. Entsprechend kann in der Intervention (Handlungsalternativen, Handlungsauswahl) weiter verfahren werden. Sind die Mittel blockiert, so sind die Gründe für die Blockierung, die Ängste, Scham, Erniedrigungen etc. zu analysieren.

Natürlich handelt es sich hierbei um sehr langwierige Prozesse, die in wenigen Sätzen nicht dargestellt werden können. Grundsätzlich muss auch nicht nach einem bestimmten Plan vorgegangen werden<sup>40</sup>; in der Regel zeigt es sich, dass jede Beratung ihren eigenen Weg geht und von der Beraterin ein hohes Maß an Flexibilität verlangt.

---

<sup>38</sup> Diese Annahmen wurden in den Kapiteln »Veränderungstheorie«, »Veränderungsmethode«, »Verstehen und Einsicht« ausführlich dargestellt.

<sup>39</sup> Vgl. hierzu das Kapitel »Verstehen und Einsicht«.

<sup>40</sup> Es ist empirisch zu überprüfen, ob sich eine bestimmte Vorgehensstruktur für einzelne Problemtypen abzeichnet. Wenn dies der Fall ist, kann eine solche Struktur einen Orientierungsfaden besonders für Anfängerberater darstellen.

Wichtig ist, dass die Beraterin sorgfältig reformuliert und reflektiert, ohne dabei das Ziel aus den Augen zu verlieren, nämlich die Zusammenhänge zwischen der konkreten Handlung, den handlungsleitenden Kognitionen und Emotionen sowie den Handlungsgründen herzustellen. Dies verleiht dem Vorgehen eine festigende und begründbare Struktur für beide Interaktionspartner.

Die Sinnanalyse führt in der Regel zu einer komplexen Sinnstruktur; denn die Handlungen sind meistens durch eine Vielzahl von Motiven und Normen begründet und werden durch eine Vielzahl von handlungsleitenden Emotionen und Kognitionen begleitet. Diese Sinnstruktur muss sich am Ende der Sinnanalyse zu einem logischen Ganzen zusammenfügen. Die Frage, die sich stellt, ist, wie gehen Beraterin und Ratsuchender bei der Erarbeitung der Sinnstruktur vor und wann können sie sicher sein, dass diese auch hinreichend erfasst worden ist<sup>41</sup>. Diesem Modell liegt zu diesem Punkt die Annahme zugrunde, dass in der Person des Ratsuchenden bereits eine logische Sinnstruktur besteht; sie muss nicht erst geschaffen, sondern im Dialog mit der Beraterin herausgebildet werden. Dies geschieht mit Hilfe des hermeneutischen Dialogs. Des Weiteren kann angenommen werden, dass zwischen allen Elementen der Sinnstruktur, also der Handlung, den Handlungsgründen sowie den handlungsleitenden Kognitionen und Emotionen eine logische Verknüpfung besteht. Somit ist es unwesentlich, an welchem der Elemente begonnen wird; denn diese verweisen auf alle anderen Verknüpfungspunkte. Hier spielen eher abwägende Überlegungen zur Didaktik im Vorgehen eine Rolle.

Eine weitaus schwierigere Frage ist, wann Beraterin und Ratsuchender sicher sein können, dass die Sinnstruktur hinreichend erfasst worden ist und mit der Sinnanalyse abgeschlossen werden kann. Hierfür gibt es eine Reihe von Hinweisen:

- \* Beide Partnerinnen müssen sicher sein, dass sie verstehen; das bedeutet, sie müssen eine Reihe von intersubjektiv wahren Sätzen explizit herausgearbeitet und auf ihre Übereinstimmung überprüft haben.
- \* Beraterin und Ratsuchender sollten jederzeit auf die konkrete Handlung Bezug nehmen und daran überprüfen, ob noch Fragen offen sind. Insbesondere sollten alle Inkompatibilitäten, die in der Problembestimmung herausgearbeitet worden waren, explizit bearbeitet und begründet worden sein.
- \* Beraterin und Ratsuchender müssen alle möglichen alternativen Gründe daraufhin geprüft haben, ob diese nun wirklich auch auszuschließen sind. Der Ausschluss erfolgt immer dann, wenn diese zu den anderen intersubjektiv wahren Sätzen inkompatibel sind.
- \* Eine weitere und letzte Überprüfung zur vollständigen Sinnstruktur wird in den auf die Sinnanalyse folgenden Strategieschritten vorgenommen; so z. B. bei der Zielanalyse. Wenn hier keine als adäquat anerkannte und kompatible konkrete Ziele gefunden werden, dann ist zurück zur Sinnanalyse zu gehen. Endgültig wird die „Probe aufs Exempel“ im Probehandeln gemacht. Wenn der Ratsuchende versucht, die in der Beratung gemachten Erfahrungen in die Praxis umzusetzen, wird es sich zeigen, ob die Sinnanalyse erfolgreich durchgeführt worden ist oder nicht.

---

<sup>41</sup> In theoriegebundenen Beratungsansätzen stellt dies kein Problem dar, weil die Sinnstruktur sich an der Theorie orientiert. Das Problem besteht eher darin, dass die Theorien den Komplexitätsgrad der Sinnstruktur nicht erfüllen.

Ein letzter Aspekt zur Praxis der Sinnanalyse muss noch bedacht werden. Aufgrund der Komplexität der Sinnstruktur können Beraterin und Ratsuchender die Zusammenhänge häufig nicht mehr ausreichend überblicken. Insbesondere der Beraterin fällt es logischerweise schwer, alle Zusammenhänge im Gedächtnis zu behalten. Denn in der Regel hat sie mehrere Ratsuchende und Klientinnen. Hierzu empfiehlt es sich im Rahmen der Prozess begleitenden Falldokumentation eine Art „Visualisierung“ des Beratungsverlaufs zu erstellen, indem die wichtigsten Elemente der Sinnstruktur in der Reihenfolge ihres Auftretens festgehalten werden. Die Mühe lohnt sich, da viele Umwege, die durch den Verlust der Struktur notwendigerweise gemacht werden müssen, vermieden werden. Die Erstellung einer solchen „Visualisierung“ benötigt nach meinen Erfahrungen nicht mehr als fünf bis zehn Minuten Zeit nach Beendigung jeder Sitzung. Die „Visualisierung“ kann dem Ratsuchenden zu Beginn der nächsten Sitzung vorgelegt werden; außerdem kann der Ratsuchende die „Visualisierung“ mit nach Hause nehmen. Beides führt zu einer Reihe positiver Effekte in Bezug auf weitere Erkenntnisse und Gedächtnisleistungen.

---

*Frau S. beginnt gleich nach der Feststellung der Inkompatibilitäten bei der Problembeurteilung ungeordnet mit der Nennung einer Reihe von Handlungsgründen: Sie möchte auf eigenen Beinen stehen, selbständig sein, die Ausbildung beenden, in Harmonie mit den Eltern leben, dem Vater gegenüber ehrlich sein und ihm deutlich machen, was sie will.*

*Hieraus entwickelt sie dann den Vorsatz, dem Vater sagen zu wollen, dass sie so studieren möchte, wie sie es für richtig hält. Diesen Vorsatz begleitet eine Reihe von Erwartungen: Der Vater werde schreien, schimpfen, befehlen, drohen, kein Geld mehr geben. Außerdem könne Frau S. dann ihre Ausbildung, die von großer Bedeutung für sie sei, nicht mehr beenden. Hieraus erwachsen eine Reihe von Gefühlen der Angst, Resignation, Ohnmacht, des Verletztseins und der Qual. Im Weiteren betrachtet die Ratsuchende ihre Wahrnehmungen von dem Vater: er sei ungeheuer dominant, machtausübend, Halbgott und bedrohlich. Außerdem beschreibt sie die eigenen Reaktionen auf den Vater: sie reagiere kopflos, flatterich, verschwiegen und sage die Unwahrheit. Die begleitenden Gefühle bezeichnet sie als innere Distanz, Vertrauensverlust, Scham und Resignation.*

*Hieran anschließend fällt Frau S. ein Urteil über den Vater: Er sei gemein, fies, unmoralisch und gewalttätig. Kaum hat sie dies ausgesprochen, bekennt sie, dass sie diese Urteile über den Vater nicht fällen dürfe, denn er habe auch gute Seiten und tue alles für die Familie, er wolle ja nur ihr „Bestes“. Begleitet sind diese Gedanken und normativen Sätze durch Gefühle von Schuld und Scham; Frau S. bemerkt, dass sie eine innere Abwehr gegen die negativen Gedanken über den Vater hat.*

*Im Folgenden verlaufen die Gespräche in immer gleicher Abfolge. Frau S. fasst den Vorsatz, ihrem Vater zu sagen, dass sie studieren möchte, wie sie es will, darauf treten Erwartungen auf, dass hieraus viele negative Konsequenzen und Bedrohungen erwachsen, sie fällt dann negative Urteile über den Vater und empfindet daraufhin schwere Schuldgefühle, die sich verbal und nonverbal deutlich äußern und reflektiert werden. Diese einzelnen Themen werden immer weiter vertieft.*

*Im Laufe der Behandlung verändert sich das Bild des Vaters, dem noch am Anfang eine Reihe positiver Merkmale zugeschrieben worden war. Frau S. berichtet nun von vielen Ereignissen, in denen sie von ihrem Vater erniedrigt, gedemütigt, psychisch und körper-*

lich verletzt wurde. Diese Ereignisse habe sie „völlig vergessen“, wie sie sagt. Die damit verbundenen Gefühle sind Wut, Trauer, Empörung, Hilflosigkeit, aber auch Scham, weil der Vater sie so behandelt habe.

Im Weiteren geht Frau S auf die Beziehung zu dem Vater ein; sie erkennt, dass sie immer um die Zuneigung des Vaters gebettelt habe, dass sie ihn immer geliebt habe und ihn auch heute noch liebe. Außerdem glaubt sie, dass der Vater ihr nur dann Zuneigung zeige, wenn sie ihm gegenüber ihre Bewunderung zum Ausdruck bringe, wenn sie ihn „auf einen Sockel stellt“. Der Vater habe immer Macht auf sie ausgeübt; in der Kindheit sei es physische, in der Jugend psychische und heute finanzielle Macht, die sie dazu zwingt, sich nach seinen Vorstellungen zu verhalten. Bei der Reflexion über die Beziehung ist Frau S sichtlich betroffen. Sie beschreibt ihre Gefühle als tiefe Traurigkeit und Fassungslosigkeit.

Die Folge aus den Schilderungen über den Vater und die sich daraus ergebenden Bewertungen sind wiederholt Schuldempfindungen, Scham und „ein schlechtes Gewissen“. Die Ratsuchende erklärt die Gefühle durch eine Reihe internalisierter Normen: „Ich darf nicht hinter seinem Rücken schlecht über ihn reden“, „mein Vater ist schwer getroffen, wenn ich ihn kritisiere“, er kann mit niemandem über sich reden“, „ich muss als Tochter Respekt zeigen“, „ich muss meine Eltern ehren“. Alle Sätze, die sie nennt, sind ihr von klein auf bekannt, sie sind begleitet von Beklemmung und Furcht.

Das Bild des Vaters und die darauf folgenden Schuldgefühle werden zum zentralen Thema. Frau S erkennt, dass sie das kindliche Bild der Familie, in dem die Eltern makellos erscheinen, auf keinen Fall beflecken möchte und darf. Gleichzeitig weiß sie, dass sie sich eine „eigene Meinung“ bilden muss, um erwachsen werden zu können. Dann beginnt sie alle positiven und negativen Seiten des Vaters einander gegenüber zu stellen und stellt erleichtert fest, dass das Bild vom Vater immer noch positiv, jetzt aber eindeutig realistischer sei. Die Empfindungen, die sie nach dem Entwurf des „neuen Bildes“ hat, beschreibt Frau S als ungeheure Befreiung.

Frau S kommt jetzt noch einmal zurück auf ihren Vorsatz, dem Vater zu sagen, dass sie so studieren möchte, wie sie es für richtig halte. Sie verbindet dies mit dem Wunsch, „auf eigenen Füßen zu stehen“ und „von dem Vater ernst genommen zu werden“. Nun tritt plötzlich eine dramatische Wende ein, die Ratsuchende sagt nach einer langen Pause wörtlich: „Nein, das ist Schwachsinn, es ist nicht wichtig, was er meint und was er über mich denkt; es kommt lediglich darauf an, was ich für richtig halte. Ich bin dafür verantwortlich, was ich tue. Früher hatte das ein ganz großes Gewicht für mich, es war überwertig, was mein Vater sagte, das ist jetzt plötzlich nicht mehr so. Es ist auch nicht mehr so wichtig, ob mein Vater mich ernst nimmt“. Diese Sätze sind bei ihr von großer Verwunderung begleitet.

Die plötzlich auftretenden Erkenntnisse wurden im Weiteren differenziert und in Form von intersubjektiv wahren Sätzen festgelegt. Frau S beschließt die Sinnanalyse mit der Überzeugung, „Ich muss tun, was ich persönlich für richtig halte, ich werde auch tun, was ich für richtig halte“, sie wolle, so fährt sie später fort, jetzt auch den von ihr so häufig geäußerten Vorsatz verwirklichen. In dieser Überzeugung drückt sich die vollzogene Einsicht deutlich aus.

Die Sinnanalyse wurde in der 13. Sitzung beendet.

---



## **Zielanalyse (6)**

In der Zielanalyse sollen die konkreten Handlungsziele des Ratsuchenden, die dieser in Hinblick auf die Problemformulierung erreichen möchte, bestimmt werden. Diese konkreten Ziele orientieren sich an übergeordneten Zielvorstellungen (vgl. hierzu die Grundsatzüberlegungen zu Beratungszielen). Eine Zielanalyse beschränkt sich nicht lediglich auf die Feststellung von konkreten Zielen, sondern versucht, den lückenlosen psychologischen Zusammenhang zu übergeordneten Zielen, Werten, Motiven und Normen herzustellen, um die Gründe für das Handeln des Ratsuchenden zu sichern, und um Verstehen und Einsicht zu schaffen. Eine Zielanalyse kann direkt nach der Problembestimmung oder nach der Sinnanalyse erfolgen.

### *Von der Problembestimmung zur Zielanalyse*

Ratsuchender und Beraterin können übereinkommen, keine Sinnanalyse durchzuführen, sondern die Zielanalyse direkt im Anschluß an die Problembestimmung auszuführen. Die Übereinkunft sollte explizit verabredet werden. Die Veranlassung, keine Sinnanalyse durchzuführen, kommt von dem Ratsuchenden. Wenn dieser zum Ausdruck bringt, dass der Grund für die Inkompatibilität ausschließlich darin besteht, dass Informationen für ein anderes Handeln gefehlt haben, wenn er also nicht die Frage stellt, wieso habe ich denn so und nicht anders gehandelt, dann empfiehlt es sich, direkt zur Zielanalyse überzugehen. Bei dieser Zielanalyse ist zunächst herauszufinden, welches konkrete Handlungsziel erreicht werden soll; Beraterin und Ratsuchender beginnen dabei mit dem in der Problembestimmung analysierten konkreten Ziel. Im weiteren ist es erforderlich, die Gründe für die Wahl der Ziele zu erarbeiten; dies können wir als »eingeschränkte Sinnanalyse« bezeichnen. Die Erforschung von Gründen für die Wahl der Ziele ist, wie bereits erörtert, notwendige Voraussetzung für das Verstehen. Beraterin und Ratsuchender gehen nach folgendem Schema vor:

- \* Will der Ratsuchende sein Ziel ganz aufgeben, so ist zu erarbeiten, welche Gründe für eine Zielaufgabe sprechen.
- \* Will der Ratsuchende das alte Ziel weiter verfolgen, so ist zu ermitteln, welche Gründe es für die Aufrechterhaltung des Zieles gibt, und welche möglichen anderen Ziele infrage kommen.
- \* Will der Ratsuchende ein neues Ziel verfolgen, so ist herauszufinden, wie dieses konkret aussehen soll und welche Gründe dafür sprechen, ein neues Ziel zu formulieren und das alte Ziel aufzugeben.

Die Gründe für die Wahl des konkreten Ziels sind solange zu erörtern, bis die Beraterin diese *versteht*. Das Verstehen ist dann abgeschlossen, wenn die Beraterin sich mit den Gründen des Ratsuchenden identifizieren kann. Der Prozess des Verstehens (der systematischen Erarbeitung der Gründe für die Zielwahl) erfolgt, indem Beraterin und Ratsuchender die jeweiligen übergeordneten Ziele suchen und erörtern. Die jeweiligen Ziele können Mittel oder Voraussetzungen für ein weiteres übergeordnetes Ziel sein (Herstellung von Mitteln und Voraussetzungen), sie können aber auch als Unterziele auf Ziele einer übergeordneten Ebene verweisen. Ziele sind in der Regel hierarchisch angeordnet. Bei der Zielanalyse, die an eine Problembestimmung direkt anschließt, gehen Beraterin und Ratsuchender von den konkreten Handlungszielen der untersten Hierarchiestufe aus und gehen so lange schrittweise zu den übergeordneten Zielen weiter (induktives Vorgehen), bis das Verstehen für beide abgeschlossen ist.

Das praktische Vorgehen bei der Zielanalyse, die direkt auf eine Problembestimmung erfolgt, lässt sich folgendermaßen beschreiben:

1. Aus der Problembestimmung liegt bereits ein konkretes Ziel vor.
2. Alternative konkrete Ziele werden gesammelt und erörtert.
3. Eines der gesammelten Ziele wird zur weiteren Bearbeitung gemeinsam ausgewählt.
4. Zu diesem Ziel wird jetzt eine Zielhierarchie von Oberzielen und Gründen erstellt.
5. Die Erarbeitung der Oberziele und Gründe wird durch die Frage „Wieso will der Ratsuchende dieses Ziel erreichen?“ geleitet.
6. Gründe und Oberziele werden solange „induktiv“ (aufsteigend vom Besonderen zum Allgemeinen) herausgearbeitet, bis Beraterin und Ratsuchender eindeutig und übereinstimmend dem Wert des Ziels zustimmen können. Dies ist zumeist dann der Fall, wenn sich ein weiteres Fragen nach dem „Wieso“ erübrigt. Hierbei handelt es sich meist um Ziele (wie z.B. Gesundheit, Freiheit, Selbstbestimmung), denen die meisten Menschen zustimmen können.

#### *Von der Sinnanalyse zur Zielanalyse*

In der Sinnanalyse werden die Zusammenhänge der problembezogenen Handlung mit den handlungsleitenden Kognitionen und Emotionen und den Handlungsgründen (Motiven und Normen) analysiert. Erst wenn dieser Zusammenhang psychologisch plausibel hergestellt wurde, ist Verstehen und Einsicht gewährleistet. Die Sinnanalyse geht unmittelbar in die Zielanalyse über. Um angemessen zu handeln, ist es notwendig, die mit den Motiven und Normen in Zusammenhang stehenden übergeordneten Werte und Ziele herauszufinden und schrittweise deduktiv (absteigend vom Allgemeinen zum Besonderen) in der Zielhierarchie zurückzugehen, um zu konkreten Handlungszielen zu kommen. Als konkretes Ziel bezeichnen wir das erwartete Ergebnis einer Handlung.

Das praktische Vorgehen bei der Zielanalyse, die auf eine Sinnanalyse erfolgt, lässt sich folgendermaßen beschreiben:

1. In der Sinnanalyse wurden Handlungsgründe und Werte herausgearbeitet.
2. Zu diesen Gründen und Werten werden alternative Gründe und Werte gesucht und gesammelt.
3. Es wird eine Rangreihe der Werte festgelegt.
4. Für den wichtigsten Wert werden, unter Berücksichtigung der anderen herausgearbeiteten Werte, konkrete Ziele gesucht, die deduktiv hergeleitet werden. Die Verträglichkeit der Werte wird abgeschätzt.
5. Wenn notwendig werden auch für die alternativen Werte konkrete Handlungsziele hergeleitet und auf ihre Verträglichkeit untereinander geprüft.
6. Die Erarbeitung der konkreten Ziele wird durch die Frage geleitet:  
„Was muss der Ratsuchende tun, um das Gewollte zu erreichen“? oder  
„Was muss geschehen, damit das Gewünschte erreicht wird“?

---

In der Sinnanalyse wurden die folgenden übergeordneten Handlungsgründe für das problembezogene Handeln herausgearbeitet: Frau S will Verantwortung übernehmen, sie möchte nicht mehr vom Vater und seinen Vorschriften abhängig sein, sie will selbstständig und selbstbestimmend handeln, sie möchte ihrem Alter gemäß als Erwachsene entscheiden und handeln.

Als wichtigstes und allen anderen Motiven übergeordnetes Motiv nennt Frau S, dass sie endlich Verantwortung übernehmen wolle. Dann erst werde sie erwachsen sein. Dies, so die Ratsuchende, könne sie nur dann, wenn sie selbstständig werde und selbst bestimmen würde, was sie zu tun habe, und sich nicht ausschließlich nach den Vorschriften des Vaters richte. Dies bedeute jedoch nicht, dass sie bei ihren Entscheidungen nicht auch den Rat des Vaters bedenke; aber die Entscheidung, was sie zu tun habe, müsse von ihr selbst kommen. Um dies alles zu erreichen, sei es erforderlich, dass sie sich gegenüber dem Vater behaupte und dass sie ihm gegenüber deutlich mache, dass sie gewillt sei, eigene Entscheidungen zu treffen; und dafür wolle sie auch „geradestehen“. Frau S ist der Überzeugung, dass sich ihre Studien- und Prüfungsleistungen deutlich verbessern würden, wenn ihr das gelänge.

Als spezifisches Ziel greift Frau S ihren Vorsatz auf, dem Vater zu sagen, dass sie so studieren wolle, wie sie es selbst für richtig halte. Das konkrete Handlungsziel, auf das sich die Ratsuchende und der Berater verständigten, lautete:

Frau S will ihrem Vater sagen, „ich möchte nicht, dass du bestimmst, wie ich zu lernen habe“ und „ich möchte nicht, dass du mich abhörst oder in meine Ordner schaut“.

Die Zielanalyse gestaltete sich sehr übersichtlich, da die Ratsuchende über die gesamten Sitzungen an ihrem Vorsatz festgehalten hatte. Dies verweist darauf, dass die problembezogene Handlung sorgfältig ausgewählt worden war, und dass die Beweggründe für das Handeln stabil und intensiv waren.

Die Zielanalyse wurde in der 14. Sitzung beendet.

---

### **Handlungsalternativen, Handlungsauswahl und Handlungsprobe (7, 8, 9)**

Im Eigentlichen ist die Zielauswahl bereits ein Teil der Handlungswahl, denn Ziele sind ein Element von Handlungen (vgl. oben). Mit der Auswahl und der Einübung einer Handlung wird das Ziel verfolgt, dass der Ratsuchende sich in der Lebenspraxis bewähren und sein Leben in Hinblick auf das ausgewählte Problem selbst führen kann. Dies bedarf jedoch einer sorgfältigen Vorbereitung, die in drei Schritten vollzogen werden kann. Zunächst werden alle unterschiedlichen Möglichkeiten der Veränderung oder der Problembewältigung, die durch die verschiedene Handlungsalternativen erreicht werden können, erwogen. Diese Handlungsalternativen werden auf ihre Realisierung und Kompatibilität hin überprüft. Diejenige, die am geeignetsten erscheint, wird ausgewählt und solange eingeübt, bis beide Interaktionspartnerinnen sicher sein können, dass sie auch gelingt.

### **Handlungsalternativen (7)**

Nach der Bestimmung der Ziele müssen Mittel und Wege (Handlungen im engeren Sinne, im Sinne von Operationen) gefunden und angemessene Voraussetzungen (Si-

tuationsbedingungen) geschaffen werden, mit deren Hilfe die festgelegten Ziele erreicht werden können.

Wenn der Ratsuchende nicht von selbst auf Handlungsalternativen kommt, kann auch die Beraterin Wege und Mittel vorschlagen, wie das Ziel oder die Ziele erreicht werden könnten. Eine Zurückhaltung von Seiten der Beraterin ist hier nicht notwendig. Auch zur Herstellung von Voraussetzungen kann die Beraterin Hinweise geben, wenn der Ratsuchende relevante Situationsmerkmale nicht berücksichtigt hat. Bei ihren Vorschlägen muss die Beraterin Sorge tragen, dass der Ratsuchende diese nicht als bindende Ratschläge versteht, sondern als Möglichkeit, die jedoch einer intensiven weiteren Betrachtung und Beratung bedarf.

Alle Handlungsalternativen werden zunächst gesammelt und nebeneinander gestellt, sie werden im Sinne eines „brainstorming“ noch nicht bewertet.

### **Handlungsauswahl (8)**

Die Handlungsauswahl oder die Handlungsentscheidung kann nach zwei Gesichtspunkten getroffen werden:

1. Zunächst werden alle diejenigen Handlungsalternativen entfernt, die Inkompatibilitäten zwischen Zielen, Mitteln, Wegen, Voraussetzungen und Konsequenzen aufweisen. Dieses Vorgehen leitet über zu dem zweiten Schritt, der sich an Entscheidungstheorien orientiert (vgl. z.B. Reither, 1985).
2. Die Auswahl aus den verbleibenden wird aufgrund der Berücksichtigung folgender Parameter getroffen:
  - \* Feststellung der Wahrscheinlichkeit, mit der eine Handlung zur Erreichung des Zieles führt.
  - \* Feststellung des Aufwandes, den eine Handlung benötigt, um zur Zielerreichung zu führen. Hier spielen auch persönliche Präferenzen für die eine oder andere Form des Handelns eine Rolle.
  - \* Feststellung des Ausmaßes, mit welcher (a) das Ergebnis, (b) die Folge und (c) der positive bzw. negative Effekt einer Handlung zur Erreichung des festgelegten Zieles führen. Dies bezeichnen wir als Nutzwert einer Handlung.

Nach Abwägung aller Parameter wird dann von Ratsuchendem und Beraterin eine Entscheidung für eine der Handlungsalternativen getroffen.

### **Handlungsprobe (9)**

Die sorgfältige Auswahl einer Handlung in der Theorie bedeutet noch nicht, dass diese Handlung in der Praxis nun tatsächlich in der vorgestellten und gewünschten Weise zur Erreichung des Zieles ohne unerträgliche negative Effekte führen muss. Um die praktische Realisierung der Handlung zu erproben, können drei unterschiedliche Wege beschritten werden:

1. Die Handlung wird von der Beraterin und dem Ratsuchenden gedanklich auf die Weise durchgespielt, dass möglichst jedes Detail der Situation und der Mittel/Wege berücksichtigt und besprochen wird.

2. Die Handlung wird in einem Rollenspiel erprobt. Beraterin und Ratsuchender spielen im steten Wechsel Protagonistin und alle relevanten Mitspieler. Bei Gruppen können mehrere Mitspielerinnen und Mitspieler an dem Rollenspiel beteiligt werden.
3. Eine vom Schwierigkeitsgrad leichte Handlungssituation wird von der Beraterin und dem Ratsuchenden ausgewählt. Diese erprobt der Ratsuchende in der Lebenspraxis. Alle während der Handlung aufgetretenen Schwierigkeiten und alle erwarteten und nicht erwarteten Effekte der Handlung werden von dem Ratsuchenden in der darauf folgenden Beratungssitzung berichtet. Beraterin und Ratsuchender beraten über Optimierungen bei der Bewältigung der Handlungssituation. Der Ratsuchende versucht dann, die geplanten Verbesserungen bei einer neuerlich ausgewählten Handlungssituation zu realisieren. Wenn notwendig, werden weitere Situationen mit einem jeweils höheren Schwierigkeitsgrad ausgewählt und in der Praxis erprobt.

---

*Zu Beginn der Handlungsauswahl wurden noch einmal die Handlungsziele formuliert und dann die Handlungsmöglichkeiten erörtert. Insgesamt wurden vier unterschiedliche Alternativen erwogen:*

- 1. Dem Vater einen Brief schreiben oder eine E-Mail senden. Dies wurde verworfen, weil Frau S befürchtete, dass ihr Vater „darüber weg“ lesen und ihre Argumente nicht ernst nehmen würde.*
- 2. Mit dem Vater telefonieren. Wenn es früher zu Diskussionen am Telefon gekommen war, so Frau S, dann habe der Vater meistens aufgelegt. Wenn dies auch hier der Fall wäre, dann sei die Zielerreichung in Gefahr.*
- 3. Auf die Situation warten, dass der Vater Frau S auffordert, ihre Ordner vorzuzeigen. Auch diese Handlung wurde verworfen, weil die Situation von großem Stress, den der Vater immer habe, begleitet sei, dann könne man nicht mit ihm sprechen. Außerdem könne sie gerade dann auf dem „falschen Fuß erwischt werden“.*
- 4. Die Situation bei dem nächsten Treffen herbeiführen. Frau S entscheidet sich für diese Situation; dies sei fairer dem Vater gegenüber, außerdem könne sie die Situation dann auch besser gestalten. Nicht zuletzt vermutet Frau S den größten Erfolg bei dieser Alternative.*

*Nachdem die Handlungssituation feststand, wurden die noch fehlenden Handlungselemente detailliert erörtert.*

*An Voraussetzungen sollten folgende Situationsbedingungen hergestellt werden: das Gespräch soll am Wochenende, wenn der Stress beim Vater weniger groß ist, geführt werden; Frau S will den Vater um das Gespräch bitten und ihn vorbereiten, auch will sie deutlich machen, dass er sich Zeit für dieses Gespräch nehmen solle; das Gespräch soll mit dem Vater alleine, ohne die Mutter geführt werden; das Gespräch soll an einem neutralen Ort, der Bibliothek, stattfinden.*

*Frau S erörterte zwei unterschiedliche Handlungswege:*

- 1. Dem Vater sagen, dass sie studieren möchte, wie sie es für richtig halte und ihm klarlegen, dass das ihre eigene Sache sei, die ihn nichts angehe und*

2. dem Vater ihre Vorstellungen zu entwickeln und argumentativ zu vertreten. Frau S entscheidet sich für den 2. Weg<sup>42</sup>; Berater und Ratsuchende beraten jetzt die einzelnen Argumente und kommen zu folgendem Ergebnis:

- \* Ich habe lange darüber nachgedacht, ich bin zu dem festen Entschluss gekommen, dass ich so lernen will, wie ich es für richtig halte.
- \* Ich fühle mich nicht wohl, wie ein kleines Kind, wenn du mich abfragst.
- \* Das Abfragen hat auch früher nicht geholfen, weil ich in Panik geraten bin. Denn ich hab bei dir immer Angst zu versagen.
- \* Ich möchte, dass du meinen Wunsch respektierst, darum bitte ich dich.
- \* Ich bin alt genug und für mich verantwortlich.
- \* Ich kann nur selbständig werden, wenn ich selbst entscheide und danach handle.
- \* Wenn du mich nicht meine eigenen Wege gehen lässt, kann ich auch nicht selbständig werden, auch wenn ich Fehler mache.
- \* Du kannst mir vertrauen, dass ich richtig lerne; denn das Examen ist für mich ganz wichtig, außerdem finde ich auch Hilfe bei meinem Dozenten und meinem Therapeuten.
- \* Wenn die Prüfungsangst durch die Therapie weniger stark ist, dann werde ich das Examen schaffen.
- \* Lass mich bitte selbständig werden, ich möchte endlich meinen eigenen Wege gehen.

Zum Abschluss wurden die Konsequenzen erörtert, die Frau S erwartet, wenn sie auf diese Weise an ihren Vater herantritt. Frau S vermutet, dass ihr Vater zunächst nicht auf ihr Thema eingehen würde; wenn sie ihm aber eindringlich die Notwendigkeit darstellen würde, dann, so vermutet sie, würde er sich auf das Gespräch einlassen. Die Ratsuchende ist sich zu 80 Prozent sicher, dass sie Erfolg haben würde.

In einem weiteren Schritt wurde das Gespräch in einem Rollenspiel erprobt. Hierbei hatte Frau S Schwierigkeiten, sich dem „Vater“ gegenüber zu behaupten, wenn dieser überhaupt nicht auf ihre Argumente einging, sondern weiter auf seiner Forderung bestand. Daraufhin wurde überprüft, ob das Problem der Selbstbehauptung gegenüber dem Vater grundsätzlicher Natur sei, so dass sie das Gespräch nicht in dem gewünschten Maße führen kann, oder ob es sich nur um fehlende Argumente handelt. Als sie von dem Berater aufgefordert wurde, so zu reden, wie sie es empfinde, formulierte sie wörtlich: „Papa, du hast vielleicht nicht verstanden, worum es mir geht: Mein Thema ist, ich möchte ernst genommen werden und ich will selbständig werden und auch entscheiden können, wie ich lerne. Ich bitte dich, mit mir über dieses Thema zu sprechen und nicht über das Thema, Lernstoff abfragen“.

Zum Abschluss dieser Strategieschritte war Frau S sehr zuversichtlich; sie betonte, dass alle Argumente, die in der Beratung herausgearbeitet worden waren, die richtigen Sätze seien. Sie könne „voll und ganz dahinter stehen“.

Die geschilderten Strategieschritte wurden während der 15. Sitzung abgeschlossen.

---

<sup>42</sup> Denn die Auseinandersetzung über ihre Gründe würde die Beziehung nicht gefährden; außerdem wolle sie nicht wie ihr Vater handeln, der sehr häufig auf Argumente verzichte und seine Auffassung in den Vordergrund stelle.

## ***Evaluation (10, 11, 12)***

Menschen, die handeln, evaluieren ständig. Vor und während jeder Handlung werden die zu erwartenden Effekte, nach jeder Handlung werden die erfolgten Konsequenzen auf ihre Übereinstimmung bzw. Abweichung von den Zielen (Sollwerten) beurteilt. Evaluation dient mithin der Regulation der Handlung bzw. der Korrektur von Handlungsabweichungen und der Entscheidung über das weitere Handeln. Darüber hinaus lernen Menschen durch Evaluation.

In dem hier dargestellten Modell wurde verdeutlicht, dass sowohl das emotionale als auch das kognitive Kontrollsystem Abweichungen von dem erwarteten Sollwert anzeigen, damit vorzeitig Korrekturen vorgenommen und Folgehandlungen eingeleitet werden können. Neben dieser den Handlungsprozess begleitenden Evaluation wird auch eine Evaluation des Ergebnisses vom Individuum vorgenommen. In dieser Evaluation wird geprüft, ob die erwarteten und erwünschten Konsequenzen erreicht worden sind. Bei der Ergebnisevaluation wird getestet, ob das vorher implizit oder explizit angestrebte Ziel tatsächlich erreicht worden ist und ob Nebeneffekte aufgetreten sind, die den Erfolg des Handelns in Frage stellen können. Von den prozessbegleitenden wie ergebnisorientierten Evaluationsprozessen hängt es nun ab, ob die Handlung wiederholt werden soll, um zu dem noch nicht erreichten Ziel zu gelangen, ob eine weitere Handlung folgen wird, die zu einer weiteren Zielerreichung führen soll, ob die Handlung noch einmal vollzogen wird, um noch einmal in den Genuss des Handlungsvollzugs oder des Zieles zu kommen, oder ob die Ergebnisse derart sind, dass es sich nicht lohnt, weitere Aktivitäten folgen zu lassen.

Von diesen Evaluationsprozessen hängt es aber auch ab, wie die weiteren Handlungen in der Zukunft, die der gleichen oder ähnlichen Zielerreichungen dienen, geplant und durchgeführt werden. Das Individuum lernt durch Evaluation des eigenen Handelns und wird dieses Gelernte zu einem späteren Zeitpunkt nutzen können.

Die bisherigen Überlegungen zur Alltagsevaluation legen die folgende Definition zu dem Begriff Evaluation nahe: Unter Evaluation wollen wir die Bewertung der erwarteten oder erfolgten Effekte einer Handlung verstehen. Die Bewertung bezieht sich auf eine zu erwartende und/oder erfolgte Abweichung der Handlungskonsequenzen von den Handlungszielen vor, während und nach der Handlung.

Unterscheidet sich die hier dargestellte Alltagsevaluation von der Evaluation einer praktischen Beratung und von der Beratungsforschung<sup>43</sup>? Die Unterscheidung zwischen Alltags- und Praxisevaluation ist nicht grundsätzlich. In beiden Evaluationsarten werden die Abweichungen vom Sollwert und das Ergebnis der Gesamtvorhabens überprüft. Allerdings können wir davon ausgehen, dass die Handlungsziele, Handlungsmittel und die Handlungsstrategien, die es zu beurteilen gilt, in der Praxisevaluation sehr viel strenger und elaborierten Regelungen unterliegt als dies in der Alltagsevaluation der Fall ist. Darüber hinaus verfügt die Beraterin über methodische und theoretische Evaluationskompetenzen. Nicht zuletzt erfolgt die Erfassung, Auswertung und Interpretation der Informationen über die Ist-Sollwert-Abweichungen mit Methoden und Verfahren, die über die individuelle Beurteilung des Einzelnen in der Alltagsevaluation hinausgeht.

---

<sup>43</sup> Die Evaluation einer praktischen Beratung soll hier als Praxisevaluation und die Beratungsforschung soll als Forschungs-evaluation bezeichnet werden.

Die Unterscheidung zwischen Praxisevaluation und Forschungsevaluation ist dagegen grundsätzlicher. Der Zweck der Praxis besteht darin, Veränderungen im Sinne der Beratungsziele herbeizuführen. Die Forschung dagegen verfolgt das Ziel, Erkenntnisse zu gewinnen. Was nicht bedeutet, dass auch bei der Praxisevaluation Erkenntnisse aus der Evaluation gewonnen werden, die wir dann später nutzbringend verwenden können, und dass Beraterinnen und Berater aus der Praxis lernen und optimieren. Allerdings ist grundsätzlich zu sagen, dass ein Erkenntnisinteresse im Sinne der Wissenschaft nicht im Vordergrund stehen darf.

Es gibt jedoch auch eine Reihe von Gemeinsamkeiten zwischen Praxis- und Forschungsevaluation. Beispielsweise ist die Auswahl der Variablen und der Prüfkriterien, die herangezogen werden, oder die Verwendung von Instrumenten zu deren Erfassung nicht selten gleich. Allerdings sind die Vergleiche, die gezogen werden, in der Regel unterschiedlich. Während die Forschung Vergleiche zwischen Versuchsgruppen, zwischen Methoden und Verfahren zieht, wird in der Praxis lediglich der Vergleich zwischen dem Ist und Soll, zwischen dem Vorher und dem Nachher gezogen. Hier interessiert also lediglich die Differenz zwischen erreichtem Ziel und dem Ausgangszustand sowie die Differenz zwischen erreichtem Ziel und dem vorher festgelegtem Sollzustand.

Im Folgenden werden wir uns ausschließlich mit der Praxisevaluation befassen. Dabei unterscheiden wir zwischen formativer Evaluation, Zwischenevaluation und summativer Evaluation.

### **Formative Evaluation (10)**

Unter formativer Evaluation wird hier die ständige Bewertung der Fallbehandlung nach modellbezogenen Kriterien verstanden. Unter ständiger Bewertung sollen (a) die andauernde Beachtung, Erfassung, Auswertung und Interpretation der Wirkungen, die das Handeln der Beraterin bei dem Ratsuchenden hervorruft und (b) die Wirkungen, die durch das gemeinsame Handeln von Beraterin und Ratsuchendem erzielt werden, verstanden werden.

Sprechen wir von *Wirkungen, die das Handeln der Beraterin bei dem Ratsuchenden hervorrufen*, so meinen wir hierbei nur sehr kurzfristige Maßnahmen: Es handelt sich jeweils um Aktionen im Sprechen und Handeln: Informieren, Strukturieren, Befragen, Tests anbieten, Reformulieren, Reflektieren, Anweisungen geben und vieles mehr. Die hiermit verfolgten (taktischen) Ziele liegen in der Natur der Maßnahme, der Zweck ist bereits durch das Mittel festgelegt. Werden die Zwecke erreicht, wird also keine Abweichung registriert, so dient die formative Evaluation der Feststellung, dass so weiter zu verfahren ist.

Wird der Zweck jedoch zunächst nicht erreicht, so ist zu fragen, ob die Maßnahme richtig oder falsch durchgeführt wurde. Wurde sie falsch ausgeführt, ist sie zu korrigieren. Ist die Maßnahme richtig durchgeführt worden, so sollte die Beraterin fragen, ob die Interaktion gestört ist, so dass es nicht zur Zweckerreichung kommen konnte. Falls die Beraterin eine Interaktions- oder Beziehungsstörung vermutet, ist zu unterbrechen und die Störung auszuräumen. Falls keine Interaktionsstörung vorliegt, ist zu fragen, ob der Zweck deshalb nicht erreicht worden ist, weil sich hierin eine Störung des Ratsuchenden zeigt, die sich in der Interaktion manifestiert. Falls ja, ist mit der Bearbeitung dieser Störung fortzufahren. Diese Reihenfolge sollte immer eingehalten werden. Die Feststellung von Abweichungen vom geregelten Vorgehen bedarf keiner spezifischen Methoden und Verfahren, da sie unmittelbar beobachtet werden können.



Sie setzt allerdings voraus, dass die Beraterin sich der Zwecke ihrer Interventionen bewusst ist und dass sie ihre Aufmerksamkeit ständig darauf richtet, ob der Ratsuchende so handelt, wie sie es beabsichtigt und erwartet hatte. Diese Selbstevaluation muss mit großer Sorgfalt betrieben werden, weil sie ansonsten wirkungslos ist (vgl. hierzu Spiegel, 1993).

Sprechen wir von *Wirkungen, die durch das gemeinsame Handeln von Beraterin und Ratsuchendem erzielt werden*, so sind damit alle diejenigen Prozessziele gemeint, die durch die Strategiestritte festgelegt sind. Die Erreichung der Prozessziele<sup>44</sup> wird anhand von Kriterien, die das Modell vorgibt, überprüft. Dies ist eines der Vorteile eines Modells mit elaborierter Vorgehensweise. Wurde das Kriterium nicht erreicht, dann ist die Prozessstufe noch einmal zu durchlaufen. Bevor das Zielkriterium nicht erreicht worden ist, sollte nicht zum nächsten Strategiestritt übergegangen werden, weil das weitere Vorgehen von der ordnungsgemäßen Bearbeitung des vorausgegangenen Behandlungsschrittes abhängig ist. Denn die einzelnen Strategiestritte sind logisch aufeinander aufgebaut und können als Leitfaden für die Beraterin und den Ratsuchenden angesehen werden. Ohne eine solche Orientierungshilfe kann weder eine gemeinsame Arbeit gelingen, noch ist der Erfolg, wenn er denn überhaupt erzielt werden kann, in Frage zu stellen, wenn er nicht explizit, sondern eher nur intuitiv festgestellt worden ist.

Die Kriterien für die einzelnen Prozessziele in diesem Modell wurden bei der Beschreibung der einzelnen Strategiestritte ausführlich dargestellt. Beraterin und Ratsuchender müssen das Erreichen der einzelnen Kriterien gemeinsam überprüfen und müssen dabei zu einem übereinstimmendem Urteil kommen. So muss beispielsweise bei der Bearbeitung der Problembestimmung explizit festgelegt werden, ob eine Inkompatibilität oder ein Mangel vorliegt und welcher Art die Inkompatibilität oder der Mangel ist. Dieses Urteil muss darüber hinaus dadurch abgesichert werden, dass auch nicht beteiligte Personen zu dem gleichen Urteil kommen würden. Das bedeutet, dass die Beraterin sich fragen sollte, ob die Feststellung auch der Prüfung der Kollegen oder der Verwandten des Ratsuchenden standhalten würde. Wenn sie sich nicht absolut sicher ist, dann sollte sie dies tatsächlich von einem Kollegen oder von der Supervisionsgruppe überprüfen lassen. Hier kann die Selbstevaluation durch eine Fremdevaluation ergänzt werden (vgl. hierzu beispielsweise Cook & Matt, 1990).

---

*Der in dieser Arbeit vorgestellte Fall wird im Rahmen von zwei Diplomarbeiten (Chandna, 2000; Shadbash, 2000) und der hier vorgestellten Arbeit am Psychologischen Ambulatorium der Universität Trier durchgeführt, dokumentiert und evaluiert<sup>45</sup>. Die Evaluation erfolgte durch den Berater und durch drei Beobachterinnen<sup>46</sup>, die in dem Beratungsansatz ausgebildet worden waren. Die formative Evaluation erfolgte anhand eines Selbstevaluationsbogens, der auch zur Fremdevaluation eingesetzt werden kann (Shad-*

---

<sup>44</sup> Diese Prozessziele können auch als Strategieziele bezeichnet werden, da sie den Sollzustand der einzelnen Strategiestritte darstellen.

<sup>45</sup> Mit Bedacht wurde für diesen Bericht und für die Erstellung der Diplomarbeiten eine parallel laufende Beratung herangezogen, um den wirklichen Praxischarakter herzustellen. Dieser wäre nicht gewährleistet gewesen, wenn eine bereits abgeschlossene und auf Videofilm festgehaltene Behandlung zur Auswertung und Darstellung genutzt worden wäre. Bei der Auswahl eines bereits abgeschlossenen Falls hätte außerdem die Verführung bestanden, eine besonders gelungene Behandlung heranzuziehen. Genau dies entspricht aber nicht der Beratungspraxis, in der mehr erfolgreiche mit weniger erfolgreichen Beratungen abwechseln.

<sup>46</sup> Jede Sitzung wurde von zwei Videokameras in der Totale und als Nahaufnahme von der Ratsuchenden aufgenommen und den Beobachterinnen vorgelegt.

bash, 2000); hierbei sollte überprüft werden, ob mit Hilfe eines solchen Instruments eine verlässliche Selbstevaluation möglich ist. In dem Selbstevaluationsbogen sind alle Kriterien getrennt nach den einzelnen Strategieschritten aufgeführt. Die Bearbeitung des Bogens nimmt pro Sitzung nicht mehr als zwei bis drei Minuten in Anspruch, da die meisten Items nur angekreuzt werden müssen. Parallel dazu wurde ein Dokumentationschema von Chandna (2000) zu dem Beratungsansatz entwickelt und an dem hier dargestellten Beratungsfall erprobt. Beide Instrumente sollen zu einem Verfahren zusammengefasst und EDV-gestützt eingesetzt werden. Das entsprechende Computerprogramm liegt zur Zeit jedoch noch nicht vor. Die Bearbeitung der prozessbegleitenden Dokumentation und Evaluation wird dann nicht viel mehr Zeit als fünf maximal zehn Minuten für jede Sitzung in Anspruch nehmen.

Die Auswertung des Selbstevaluationsbogens zeigt, dass die prozessbegleitende Evaluation der drei Beobachterinnen (Fremdevaluation) mit der Selbstevaluation des Beraters voll und ganz (zu 100 %) übereinstimmen. Vermutlich ist das Ergebnis darauf zurückzuführen, dass der Berater mit diesem Modell bereits über 20 Jahre arbeitet und bei diesem Fall lediglich einmal ein Kriterium nicht erfüllt hat. Er hat dies, ebenso wie die Beobachterinnen, festgestellt und in der darauffolgenden Sitzung korrigiert.

Neben dem Selbstevaluationsbogen wurde auch ein Stundenbogen zur Einschätzung und Selbsteinschätzung der Beraterhaltungen von Shadbash (2000) entwickelt und in der Behandlung eingesetzt. Dieses Instrument enthält 16 Items zu den oben dargestellten Beraterhaltungen. Die Einschätzungen wurden wiederum von den drei Beobachterinnen, der Ratsuchenden und dem Berater auf einer sechsstufigen Skala vorgenommen. Die Ratsuchende hat durchgängig die positivsten Urteile zur Haltung des Beraters abgegeben. Die Abweichung zwischen dem Berater und den Beobachterinnen betrug in keinem Fall mehr als einen Skalenpunkt und bezog sich insgesamt auf 5 Items. Alle Einschätzungen der Beraterhaltungen wichen durchgängig nur geringfügig vom Ideal ab.

---

### **Zwischenevaluation (11)**

Nach Abschluss der Handlungsprobe soll der Ratsuchende das problemlösende Handeln in der Lebenspraxis ausprobieren. Ort und Zeit des Handlungsversuchs sollten von Beraterin und Ratsuchendem vorher festgelegt werden, auch sollte bereits vorher vereinbart werden, dass Erfolg oder Misserfolg sowie Optimierungsmöglichkeiten in der darauffolgenden Sitzung besprochen und bewertet werden. Dies wird als Zwischenevaluation bezeichnet. Unter Zwischenevaluation verstehen wir mithin die Überprüfung der problemlösenden Handlung in der Lebenspraxis. Ziel der Zwischenevaluation besteht darin, (a) die Effekte des bislang erfolgten Beratungsprozesses zu dem ausgewählten Problem zu überprüfen und (b) eine Zwischenbilanz zu ziehen.

Die Effekte des bislang erfolgten Beratungsprozesses werden mit einer Handlungsanalyse getestet (siehe Problembestimmung und Handlungsauswahl). Wie bei der problembezogenen Handlung wird auch die problemlösende Handlung auf Inkompatibilitäten und Mängel hin überprüft. Zeigen sich Inkompatibilitäten und Mängel, so ist, je nach Art des Problems, auf einen früheren Strategieschritt zurückzugehen. Unter Umständen ist die Problemformulierung oder Sinnanalyse noch einmal aufzunehmen. Erfahrungsgemäß werden jedoch trotz sorgfältigem Vorgehen von Beraterin und Ratsuchendem häufiger bestimmte Umstände bei der Handlungsplanung übersehen.

Zeigen sich keine Unvereinbarkeiten in der problemlösenden Handlung, so wird eine *Zwischenbilanz gezogen*. In einem ersten Schritt wird darüber gesprochen, inwieweit sich Auswirkungen (Verbesserungen oder Verschlechterungen) in Bezug auf die in der Problemformulierung ausgewählten Handlungsklassen, auf die in der Problembeschreibung ausgewählten Handlungsbereiche und auf die in der Problemsammlung ausgewählten Problembereiche ergeben haben. Nicht selten zeigen sich positive Effekte auch in anderen, nicht behandelten Problembereichen. Diese sind wesentlich auf einen generalisierenden Effekt von Erkenntnissen und Einsichten zurückzuführen.

Ein weiterer Schritt in der Evaluation dient der Vereinbarung über das weitere Vorgehen. Je nach Ergebnis der Evaluation wird auf eine der Prozessstufen, in denen weiterer Beratungsbedarf besteht, zurückgegangen. Die Erfahrung zeigt, dass bei sorgfältiger Bearbeitung einer problembezogenen Handlung, insbesondere in der Sinnanalyse, in der Regel die Beratungen nicht mehr weiter in dem bereits analysierten Problembereich fortgeführt werden müssen, obwohl nur eine einzige problembezogene Handlung analysiert worden ist. Für diesen Fall ist auf einem anderen Problembereich überzugehen.

Wenn die Ergebnisse der Evaluation es erlauben, entscheiden sich Beraterin und Ratsuchender dafür, einen neuen Problembereich auszuwählen. Hierzu gehen sie in die Problemsammlung zurück, um von da ausgehend den gesamten Strategieprozess wieder zu durchlaufen. Auch wenn bereits eine Problemsammlung aus dem ersten Durchgang vorliegt, so ist dennoch mit einer vollständigen Problemsammlung wieder neu zu beginnen. Mit der Aufnahme einer neuen Prozessstufe ist die Zwischenevaluation beendet.

---

*Die problemlösende Handlung fand, wie geplant, zu Hause bei den Eltern statt. Der Vater ließ sich bereitwillig auf ein Gespräch ein, auch alle anderen Voraussetzungen wurden weitgehend verwirklicht. Frau S trug bei der Einführung in das Gespräch den größten Teil ihrer Argumente bereits vor, die sie auf Anraten des Beraters zwischenzeitlich im Monolog vertieft und verfestigt hatte. Der Vater habe ihr gegenüber seiner sonstigen Gewohnheit aufmerksam zugehört, und er habe sogar interessiert einige Verständnisfragen zu ihrem Vorgehen beim Lernen gestellt. Der Vater habe keinerlei Gegenargumente gegen ihre Vorstellung angebracht; vielmehr habe er sie an einigen Stellen sogar in ihrem Vorhaben bestärkt. Auch habe er nicht, wie Frau S ursprünglich befürchtet hatte, bezweifelt, dass sie ihre guten Vorsätze auch realisieren könne. Er habe ihr dann versichert, dass er keine Forderungen mehr an sie stellen würde, weil er glaube, dass sie mit Hilfe ihres „Therapeuten“<sup>47</sup> Studium und Leben bewältigen würde. Er habe ihr außerdem gesagt, dass er und ihre Mutter den Eindruck gewonnen hätten, dass sie sich seit Beginn der Therapie sehr positiv entwickelt hätte; dies sei auch ein Grund, warum er ihr vertrauen würde. Letzteres hat Frau S sehr gewundert, weil der Vater seit Beginn der Beratung sich gegen „diese Therapie“ und vor allem gegen Psychologen ausgesprochen habe; die hätten ja alle selber Probleme und würden mit ihrer Beratung am wirklichen Leben vorbeigehen.*

*Im Anschluss an die Schilderung der Ratsuchenden wurde eine ausführliche Handlungsanalyse durchgeführt; wie vermutet, zeigten sich keinerlei Inkompatibilitäten und Mängel. Das Gespräch mit dem Vater hat Frau S für das weitere Zusammenleben mit den Eltern sehr optimistisch gestimmt. Die positive Haltung des Vaters kann allerdings*

---

<sup>47</sup> Frau S hatte ihren Eltern berichtet, dass sie sich einer Psychotherapie unterziehe.

darauf zurückgeführt werden, dass die Mutter ihren Mann bereits auf das Gespräch vorbereitet und eingestellt hatte. Frau S, die mehrmals pro Woche mit ihrer Mutter telefoniert, hatte dieser ihr Vorhaben im Vorfeld mitgeteilt.

In der Zwischenbilanz wurden die Auswirkungen auf den bearbeiteten Problembereich und auf die fünf hierzu ausdifferenzierten Unterthemen besprochen. Frau S sah keinerlei Probleme mehr in ihrem Verhältnis zu dem Vater. Sie zeigte auch kein Interesse mehr, an diesem Thema weiterzuarbeiten, da sie keinen Leidensdruck mehr verspüre, auch habe sie den Eindruck, alle auftretenden Konflikte von sich aus der Welt schaffen zu können. Die Argumente von Frau S hierzu waren sehr schlüssig, zumal sie andere Begebenheiten, die zu Auseinandersetzungen führten, souverän gemeistert hatte. Berater und Ratsuchende vereinbarten, dass Frau S immer dann, wenn es zu Zusammenstößen mit dem Vater kommen sollte, hiervon berichten solle, auch wenn sie diese Ereignisse erfolgreich bewältigt hätte. Einige Wochen später berichtete Frau S tatsächlich von einer Auseinandersetzung mit dem Vater, bei der alte Verhaltensmuster beider wieder aufgebrochen waren, die Frau S aber reflektiert und aktiv verändert hatte.

Die Zwischenbilanz zu den anderen Themen aus der Problemsammlung fielen weitgehend positiv aus. Die „kritisierende Mutter“ müsse nicht mehr besprochen werden, da sich ihr Verhältnis zu der Mutter sehr positiv entwickelt habe. Die „unverarbeitete Trennung von ihrem Freund“ müsse nicht mehr behandelt werden, da sie „vollkommen drüber weg“ sei. Über ihr „negatives Selbstbild“ konnte die Ratsuchende kein Urteil abgeben; sie habe zwar das Gefühl, dass sie sich mehr zutraue, dass sei aber keineswegs sicher. Die „Orientierung an den Erwartungen anderer“ hänge sehr stark mit dem Vater zusammen, und da habe sich ja deutlich was verändert, so dass hier auch kein Beratungsbedarf bestünde. Ein nach wie unverändertes Problem sei die „Sexualität“; hierüber würde sie am liebsten sprechen, weil sie für die nächste Beziehung Klarheit haben wolle. Bei den „Prüfungsängsten und dem Prüfungsversagen“ habe sich einiges verändert; sie lerne jetzt kontrollierter und intensiver, außerdem habe sie sich einer Lerngruppe angeschlossen. Dennoch sei dies der Bereich, der behandelt werden müsse, da ein Versagen für sie eine Katastrophe darstellen würde.

Die Beratung wurde in der 16. Sitzung mit diesem Thema fortgeführt.

---

### **Summative Evaluation (12)**

Mit der summativen Evaluation wird das Ergebnis der gesamten Beratung überprüft und bewertet. In der summativen Evaluation soll festgestellt werden, ob die Probleme, wegen denen der Ratsuchende die Beratungsstelle aufgesucht hat, gelöst worden sind und ob der Ratsuchende zukünftig sein Leben selbstständig führen kann. Mithin werden Veränderungen und die Fähigkeit zur Selbstoptimierung überprüft und bewertet.

#### *Veränderungsevaluation*

Die Veränderungsziele lassen sich auf unterschiedlicher Ebene darstellen und sind entsprechend auch auf unterschiedlicher Ebene zu evaluieren:

Auf der Problemebene müssen alle Problembereiche, die während der Behandlung erfasst worden sind, erfolgreich behandelt worden sein. Hierzu können die formative Evaluation und die Zwischenevaluation herangezogen werden; darüber hinaus kann noch ein abschließendes Gespräch über die einzelnen Problembereiche und ihre Bewältigungserfolge geführt werden. Zur Vertiefung können problembezogene Handlun-

gen aus den in der Problemformulierung entwickelten Handlungsklassen herangezogen und probeweise analysiert werden.

Auf der *Ebene der Sinnanalyse* ist zu überprüfen, ob alle relevanten Kognitionen und Emotionen, mit denen die Handlungen kontrolliert wurden, sich verändert haben. Beispielsweise können irrationale Gedanken, die vorher aufgetaucht waren, auf ihr Weiterbestehen geprüft werden. Wiederholt auftretende situationsspezifische Ängste können auf ihr Weiterbestehen untersucht werden. Beides kann anhand ausgewählter, noch nicht bearbeiteter problembezogener Handlungen getestet werden; ebenso können Tests und Fragebögen, die vorher eingesetzt worden sind, noch einmal herangezogen werden<sup>48</sup>.

#### *Evaluation von Selbstoptimierung*

Ein wesentlicher Bestandteil der Evaluation besteht in der Überprüfung der Selbstoptimierung des Ratsuchenden. Unter Optimierung hatten wir verstanden, dass ein Ratsuchender in der Lage ist, ohne die Hilfe der Beraterin seine Probleme zukünftig alleine zu lösen und aus seinen Problemen lernen zu können. Solche Kompetenzen oder Fähigkeiten können überprüft werden, indem vereinbart wird, dass der Ratsuchende bei der Bearbeitung neuer Probleme ohne die Anregungen der Beraterin den Lösungsweg entwickelt und selbst überprüft. Die Beraterin hat hierbei die Funktion zu beobachten und Rückmeldungen zu geben. Eine andere Möglichkeit besteht darüber hinaus auch darin, dass der Ratsuchende eine noch nicht bearbeitete problembezogene Handlung in der Praxis ausprobiert, ohne dass diese zum Gegenstand der Beratungen gemacht worden ist. Beide vereinbaren dies, ohne vorher die Problemlösung zu erörtern. Nicht zuletzt kann die Selbstoptimierung auch in Rollenspielen überprüft werden.

#### *Evaluation unspezifischer Effekte*

Im Laufe einer Beratung stellen sich in der Regel allgemeine Verbesserungen ein, die zur Bewältigung der Wirklichkeit beitragen. Denn wir können davon ausgehen, dass sich durch die Überwindung unterschiedlicher Schwierigkeiten während der Beratung zunehmend Kontrolle und Orientierung einstellen, und dass sich das allgemeine Lebensgefühl aufgrund der Erfolge steigert. Knight (1941) hat eine Reihe solcher Kriterien formuliert. Er wollte hiermit Erfolgskriterien zusammenstellen, die für alle Psychotherapiemethoden zur Evaluation herangezogen werden können. Die folgenden Beurteilungskriterien sind leicht abgewandelt: Erhöhte berufliche Produktivität; verbesserte Anpassung; Verbesserung in allen interpersonellen Beziehungen; verbesserte Fähigkeit, psychische Konflikte zu ertragen; verbesserte Fähigkeit, ein normales Maß an Alltagsstress zu verkraften. Der Katalog solcher Kriterien kann beliebig erweitert werden. Die Evaluation dieser Effekte sollte nicht alleine, sondern lediglich ergänzend zur Bewertung der Beratungseffekte herangezogen werden.

---

*Zum augenblicklichen Zeitpunkt, dem Abschluss dieses Berichts, war die Beratung von Frau S nicht abgeschlossen. Bislang wurden 18 Sitzungen durchgeführt. Somit kann hier noch keine summative Evaluation vorgelegt werden.*

---

<sup>48</sup> In der Psychotherapie würde eine Evaluation auf der Ebene der Bedingungsanalyse durchgeführt werden. Hierzu könnten eine Reihe klinischer Verfahren, die zur Diagnose eingesetzt worden sind, als Nachtest verwendet werden, um das Ausmaß dieser Veränderungen abschätzen zu können.

## Schlussbemerkung

Mit dem hier dargestellten Handlungsmodell wurde der Versuch gemacht, einen Beratungsansatz vorzulegen, der aufgrund einer umfassenden Struktur eine Orientierungshilfe für die Beraterin und den Ratsuchenden bedeuten kann. Darüber hinaus sollte der Beraterin oder dem Berater eine Reihe von Kriterien an die Hand gegeben werden, mit deren Hilfe sie ihr Vorgehen jederzeit selbst kontrollieren können. Diese Selbstevaluation erfolgt durch die Überprüfung von Kompatibilitäten der Handlungselemente und aller logischen Zusammenhänge. Letzte Instanz für die Richtigkeit der Annahmen ist jedoch immer der Ratsuchende, da nur er Auskunft über sein Denken, Fühlen, sein Wollen, sein Situations- und Selbstverständnis geben kann. Dies verlangt eine große Bereitschaft zu einer partnerschaftlichen Haltung von Seiten der Beraterin. Die Evaluation der intersubjektiven Wahrheiten, die von der Beraterin und dem Ratsuchenden erarbeitet werden, darf allerdings nicht alleine an die beiden Interaktionspartner gebunden bleiben, sondern muss dem Urteil eines Dritten jederzeit standhalten können.

Nicht zuletzt wird mit diesem Beratungsansatz nicht nur entweder beobachtbares Tun oder die Gefühle des Ratsuchenden oder seine Begehungen und Triebe alleine in den Vordergrund der Analyse gestellt; vielmehr werden alle genannten Komponenten menschlichen Verhaltens und Erlebens umfassend berücksichtigt und auf ihre Zusammenhänge hin überprüft.

Es mag eingewendet werden, dass ein Modell, bei dem auf die Einhaltung einer vorgegebenen strengen Struktur und Vorgehensweise so großer Wert gelegt wird, Beraterin und Ratsuchendem Einschränkungen auferlegt und in ihren Handlungsräumen einengt, so dass die für jede Beratung oder Therapie notwendige Kreativität verloren gehen und die Tiefe der Begegnung zwischen Beraterin und Ratsuchendem darunter leiden könnte. Diese Erfahrung haben diejenigen, die bislang mit dem Modell gearbeitet haben, bisher nicht gemacht. Im Gegenteil, gerade die für eine Beratung erforderliche adaptive Flexibilität scheint durch die Beachtung einer selbst auferlegten Disziplin gefördert zu werden.

Die Darstellung des vorgelegten Beratungsmodells auf etwa 70 Seiten schien von Anfang an ein großes Wagnis zu sein. Es hat sich dann auch gezeigt, dass im theoretischen Teil, den Grundsatzüberlegungen zu dem Handlungsmodell, sehr viel mehr Beispiele notwendig wären, um das Verständnis zu vertiefen. Auch die Darstellung von Ausschnitten aus dem Transkript würde wesentlich zum Verständnis beitragen können. Denn nur anhand der Inspektion des tatsächlich abgelaufenen Dialogs zwischen Beraterin und Ratsuchendem werden die Entscheidungen und das gemeinsame Handeln der beiden Interaktionsagenten deutlich verständlicher.

Mehr als in den meisten Beratungsansätzen wird so nachdrücklich auf die Gemeinsamkeit und die Gleichstellung von Beraterin und Ratsuchendem hingewiesen. Hierfür gibt es nicht nur aber auch pragmatische Gründe; denn wie sollte ein Ratsuchender lernen, Entscheidungen zu treffen sowie selbständig und unabhängig seine Probleme zu bewältigen, wenn ihm sein Handeln von einer Autorität vorgeschrieben wird. Die Überlegungen zu diesem Punkt sind jedoch noch viel grundsätzlicherer Art. Nicht durch die Übernahme von Normen und Empfehlungen, sondern nur im gemeinsamen Dialog können Ratsuchende den Maßstab ihres Handelns und ihrer Lebensführung erst finden. Dies gilt nicht nur für Ratsuchende oder Klienten, sondern für uns Menschen alle.

## Literatur

- Arendt, H. (1978). Das Handeln. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II* (S. 13 – 89). München: Fink.
- Albs, B. (1997). *Verantwortung übernehmen für Handlungen und deren Folgen*. Hamburg: Dr. Kovac-Verlag.
- Aschenbach, G. (1981a). Grundzüge einer Beratungstheorie. In W. Kempf & G. Aschenbach (Hrsg.), *Konflikt und Konfliktbewältigung. Handlungstheoretische Aspekte einer praxisorientierten psychologischen Forschung* (S. 399-418). Stuttgart: Huber.
- Aschenbach, G. (1984). *Erklären und Verstehen in der Psychologie*. Bad Honnef: Bock und Herchen.
- Barker, R. et al. (1941). Frustration and Regression: an Experiment with Young Children. *University-of-Iowa-Studies: Child-Welfare*. 18 (1).
- Barley, D. (1980). *Wissenschaft und Lebenswahrheit*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bayertz, K. (Hrsg.). (1991). *Praktische Philosophie. Grundorientierung angewandter Ethik*. Reinbek: Rowohlt.
- Berk, U. (1979). *Konstruktive Argumentationstheorie* (problemata 72). Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog.
- Berk, U. (1981). Kommunikationsethik und Selbstverwirklichung. In W. Kempf & G. Aschenbach (Hrsg.), *Konflikt und Konfliktbewältigung. Handlungstheoretische Aspekte einer praxisorientierten psychologischen Forschung*. (S. 255-281). Stuttgart: Huber.
- Biermann-Ratjen E.-M., Eckert, J. & Schwartz H.J. (1995). Gesprächspsychotherapie: Verändern durch Verstehen. In H. Bommert & S. Schmidtchen (Hrsg.) *Verhaltensmodifikation. Diagnostik. Beratung. Therapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bodenheimer, A.R. (1985). *Warum? (von der Obszönität des Fragens)*. Stuttgart: Reclam.
- Bodenheimer, A.R. (1987). *Verstehen heisst antworten*. Frauenfeld: Im Waldgut.
- Bollnow, O.F. (1955). *Dilthey: eine Einführung in seine Philosophie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Churchland, P.M. (1970). *Philosophie der Erkenntnis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Cook, T.D. & Matt, G.E. (1990). Bewertungsgrundlage von Sozial- und Gesundheitsprogrammen. In W.W. Wittmann & U. Koch (Hrsg.), *Evaluationsforschung* (S. 15-38). Berlin: Springer.
- Cranach v., M., Kalbermatten, U., Indermuehle, K. & Gugler, B. (1980). *Zielgerichtetes Handeln*. Bern: Huber.

- Dörner, D. & Reither, F. (1978). Über das Problemlösen in sehr komplexen Realitätsbereichen. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 25 (4), 527-551.
- Dörner, D., Reither, F. & Stäudel, Th. (1983). Unbestimmtheit und Kontrolle. In H. Mandl & G. L. Hubert (Hrsg.), *Emotion und Kognition* (S. 62). München: Urban & Schwarzenberg.
- Dollard, J. et al. (1961). *Frustration and Aggression*. New Haven: Yale University Press.
- Engelkamp, J. (Hrsg.). (1984). Sprachverstehen als Informationsverarbeitung. In J. Engelkamp (Hrsg.), *Psychologische Aspekte des Verstehens* (S. 31-53). Berlin: Springer.
- Gadamer, H.G. (1975). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr.
- Gadamer, H.G. (Hrsg.). (1978). *Seminar 'die Hermeneutik und die Wissenschaften'*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie: Wissenschaftstheoretischer Überblick und Programmentwurf zur Integration von Hermeneutik und Empirismus*. Tübingen: Francke.
- Habermas, J. (1971). Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In J. Habermas & N. Luhmann (Hrsg.), *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. (S. 101-141). Frankfurt: Suhrkamp.
- Herzog, W. (1984). *Modell und Theorie in der Psychologie*. Zürich: Hogrefe.
- Hilke, R. & Aschenbach, G. (1985). Zu den konzeptuellen Grundlagen psychologischer Praxis zwischen Beratung und Therapie. In J. Brandtstädter & H. Gräser, *Entwicklungsberatung unter dem Aspekt der Lebensspanne* (S. 16-29). Göttingen: Hogrefe.
- Höffe, O. (Hrsg.). (1986). *Lexikon der Ethik*. München: Beck.
- Höger, D. (1993). *Klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie (Reihe: Formen der Psychotherapie)*. Hagen: Fernuniversität.
- Hoffmann, S.O. (1999). *Neurosenlehre, psychotherapeutische und psychosomatische Medizin*. Stuttgart: Schattauer.
- Kamlah, W. (1972). *Philosophische Anthropologie*. Zürich: Bibliographisches Institut.
- Knight, R.P. (1941). Evaluations of the Results of Psychoanalytic Therapy.. *American Journal of Psychiatry*, 98, (434-446).
- Körner, J. (1985). *Vom Erklären zum Verstehen in der Psychoanalyse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.



- Kraiker, Ch. (1980). *Psychoanalyse Behaviorismus Handlungstheorie*. München: Kindler.
- Lantermann, E.D. (1980). *Interaktionen. Person, Situation und Handlung*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Lantermann, E.D. (1983). Kognitive und emotionale Prozesse beim Handeln. In H. Mandl & G. L. Huber (Hrsg.), *Emotion und Kognition* (S. 248-281).
- Lenk, H. (1978). Handlungserklärung und Handlungsrechtfertigung unter Rückgriff auf Werte. In H. Lenk (Hrsg.), *Handlungstheorien interdisziplinär II* (279-350). München: Fink.
- Lenk, H. (1992). *Zwischen Wissenschaft und Ethik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lohmann, J. (1978). Zur Problematik des Begriffs Störung. In J. Lohmann & B. Minsal (Hrsg.), *Störungen im Schulalltag. Studienprogramm Erziehungswissenschaft 6* (S. 15-37). München: Urban & Schwarzenberg.
- Lohmann, J. (1980). Ziele und Strategien psychotherapeutischer Verfahren. In W. Wittling (Hrsg.), *Handbuch der Klinischen Psychologie 2*. Hamburg: Hoffmann & Kampe.
- Lohmann, J. (1982). *Ein Modell praktisch-psychologischen Handelns*. Unveröff. Manuskript, Universität Trier.
- Lohmann, J. (2000). *Ein Modell praktisch-psychologischen Handelns: Handlungspsychologischer Beratungsansatz*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 133). Trier: Universität Trier, Fachbereich I – Psychologie.
- Lohmann, J. (2001). Entwicklung und Erprobung eines Konzepts zur kollegialen Supervision für paraprofessionelle Berater in AIDS-Hilfen. In Ministerium für Arbeit, Soziales und Gesundheit Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *AIDS-Arbeit in Rheinland-Pfalz* (in Vorbereitung).
- Lohmann, J. & Stamm, W. (2001). Jugend, Homosexualität und AIDS. In Ministerium für Arbeit, Soziales und Gesundheit Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *AIDS-Arbeit in Rheinland-Pfalz* (in Vorbereitung).
- Lorenzen, P. & Schwemmer, O. (1975). *Konstruktive Logik, Ethik und Wissenschaftstheorie*. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Maier, N.R.F. & Klee, J.B. (1941). The Permanent Nature of Abnormal Fixations and their Relations to Convulsive Tendencies in the Rat. *Psychological-Bulletin*, 38, (580-581).
- Montada, L. (1983). Verantwortlichkeit und das Menschenbild in der Psychologie. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Psychologie in der Veränderung. Für eine gegenstandsgemessenere Forschungspraxis* (S. 162-188). Weinheim: Beltz.
- Obuchowski, K. (1982). Orientierung und Emotion. In K.H. Braun & K. Holzkamp (Hrsg.), *Studien zur Kritischen Psychologie. Band 14*. Köln: Pahl-Rugenstein.

- Oesterreich, R. (1981). *Handlungsregulation und Kontrolle*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Quitmann, H. (1985). *Humanistische Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Reither, F. (1985). Denken und Sprache. In D. Dörner & H. Selg (Hrsg.). *Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder* (149-163). Stuttgart: Kohlhammer.
- Reinelt, T. & Datler, W. (Hrsg.). (1989). *Beziehung und Deutung im psychotherapeutischen Prozeß*. Berlin: Springer.
- Rogers, C.R. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as a developed Client-centered Framework. In S. Koch (Ed.) *Psychology. A Study of Sciences*. Vol. III, (S. 184-256).
- Schwemmer, O. (1971). *Philosophie der Praxis*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Schwemmer, O. (1976). *Theorie der rationalen Erklärung. Zu den methodischen Grundlagen der Kulturwissenschaften*. München: Beck.
- Seiffert, H. (1983). *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. (Band 2: Phänomenologie, Hermeneutik und historische Methode, Dialektik). München: Beck.
- Seiffert, H. (1985). *Einführung in die Wissenschaftstheorie*. (Band 3: Handlungstheorie, Modallogik, Ethik, Systemtherorie). München: Beck.
- Spaemann, R. (1994). *Moralische Grundbegriffe*. München: Beck'sche Verlagsbuchhandlung.
- Spaemann, R. & Löw, R. (1985). *Die Frage Wozu?*. München: Piper-Verlag.
- Spiegel v., H. (1993). *Aus Erfahrung lernen: Qualifizierung durch Selbstevaluation*. Münster: Votum.
- Weber, M. (1971). *Wirtschaft und Gesellschaft*. Tübingen: Mohr.
- Werbik, H. (1978). *Handlungstheorien*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Werbik, H. (1987). Zur rationalen Annehmbarkeit handlungspsychologischer Aussagen und Theorien-Skizzen. In J. Brandtstädter (Hrsg.), *Struktur und Erfahrung in der psychologischen Forschung* (S. 125-158). de Gruyter.
- Wright, von G.H. (1974). *Erklären und Verstehen*. Frankfurt: Athenäum-Fischer.

## Bisher erschienene Arbeiten dieser Reihe

### 1978

- Montada, L. (1978). *Schuld als Schicksal? Zur Psychologie des Erlebens moralischer Verantwortung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 1). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Doenges, D. (1978). *Die Fähigkeitskonzeption der Persönlichkeit und ihre Bedeutung für die Moralerziehung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 2). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. (1978). *Moralerziehung und die Konsistenzproblematik in der Differentiellen Psychologie* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 3). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

### 1980

- Montada, L. (1980). *Spannungen zwischen formellen und informellen Ordnungen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 4). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C. (1980). *Verantwortlichkeit und Handeln* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 5). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M. (1980). *Person, Situation oder Interaktion? Eine zeitlose Streitfrage diskutiert aus der Sicht der Gerechtigkeitsforschung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 6). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M. & Montada, L. (1981). *Entscheidungsgegenstand, Sozialkontext und Verfahrensregel als Determinanten des Gerechtigkeitsurteils* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 7). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

### 1981

- Montada, L. (1981). *Entwicklung interpersonaler Verantwortlichkeit und interpersonaler Schuld. Projektantrag an die Stiftung Volkswagenwerk* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 8). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M. (1982). *Empathie: Konzepte, Entwicklung, Quantifizierung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 9). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C. (1981). *Der Glaube an die gerechte Welt: Zur Güte einer deutschen Version der Skala von Rubin & Peplau* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 10). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

### 1982

- Schmitt, M. (1982). *Zur Erfassung des moralischen Urteils: Zwei standardisierte objektive Verfahren im Vergleich* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 11). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M. (1982). *Über die Angemessenheit verschiedener Analyse-Modelle zur Prüfung dreier Typen von Hypothesen über multivariate Zusammenhänge in Handlungsmodellen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 12). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C. (1982). *Ein Strukturmodell interpersonaler Verantwortlichkeit erwachsener Töchter ihren Müttern gegenüber* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 13). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Dalbert, C. & Montada, L. (1982). *Interpersonale Verantwortlichkeit erwachsener Töchter ihren Müttern gegenüber: Rekrutierung der Ausgangsstichprobe, Erhebungsinstrumente in erster Version und Untersuchungsplan* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verant-

wortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 14). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Montada, L., Dalbert, C. & Schmitt, M. (1982). *Interpersonale Verantwortlichkeit erwachsener Töchter ihren Müttern gegenüber: Hypothesen über Zusammenhänge innerhalb der Kernvariablen und zwischen Kernvariablen und Kovariaten* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 15). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Dalbert, C., Schmitt, M. & Montada, L. (1982). *Überlegungen zu Möglichkeiten der Erfassung von Schuldkognitionen und Schuldgefühlen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 16). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 1983

Schmitt, M. & Gehle, H. (1983). *Interpersonale Verantwortlichkeit erwachsener Töchter ihren Müttern gegenüber: Verantwortlichkeitsnormen, Hilfeleistungen und ihre Korrelate - ein Überblick über die Literatur* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 17). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Montada, L. & Reichle, B. (1983). *Existentielle Schuld: Explikation eines Konzeptes* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 18). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Reichle, B. & Dalbert, C. (1983). *Kontrolle: Konzepte und ausgewählte Bezüge zu existentieller Schuld* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 19). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Montada, L., Schmitt, M. & Dalbert, C. (1983). *Existentielle Schuld: Rekrutierung der Untersuchungss Stichprobe, Erhebungsinstrumente und Untersuchungsplan* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 20). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Dalbert, C., Schmitt, M. & Montada, L. (1983). *Existentielle Schuld: Ausgewählte Untersuchungshypothesen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 21). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Kreuzer, C. & Montada, L. (1983). *Vorhersage der Befriedigung wahrgenommener Bedürfnisse der eigenen Eltern: Ergebnisse einer Pilotstudie* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 22). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Schmitt, M., Dalbert, C. & Montada, L. (1983). *Interpersonale Verantwortlichkeit erwachsener Töchter ihren Müttern gegenüber: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen (erster Untersuchungszeitraum)* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 23). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 1984

Dalbert, C., Montada, L., Schmitt, M. & Schneider, A. (1984). *Existentielle Schuld: Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 24). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Schmitt, M., Montada, L. & Dalbert, C. (1984). *Erste Befunde zur Validität des Konstruktes Existentielle Schuld* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 25). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Montada, L. (1984). *Feindseligkeit - Friedfertigkeit* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 26). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Montada, L. & Boll, T. (1984). *Moralisches Urteil und moralisches Handeln* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 27). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Dalbert, C. & Schmitt, M. (1984). *Einige Anmerkungen und Beispiele zur Formulierung und Prüfung von Moderatorhypothesen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 28). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 1985

- Schmitt, M., Dalbert, C. & Montada, L. (1985). *Drei Wege zu mehr Konsistenz: Theoriepräzisierung, Korrespondenzbildung und Datenaggregation* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 29). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C., Montada, L. & Schmitt, M. (1985). *Bereichsspezifischer und allgemeiner Glaube an die Gerechte Welt: Kennwerte und erste Befunde zur Validität zweier Skalen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 30). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Dalbert, C. & Montada, L. (1985). *Beabsichtigung und Ausführung prosozialen Handelns: Merkmals- versus Handlungstheorie?* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 31). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L., Schmitt, M. & Dalbert, C. (1985). *Thinking about justice and dealing with one's own privileges: A study on existential guilt* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 32). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Dalbert, C. & Montada, L. (1985). *Personale Normen und prosoziales Handeln: Kritische Anmerkungen und eine empirische Untersuchung zum Modell von S.H. Schwartz* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 33). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C., Schmitt, M. & Montada, L. (1985). *Disdain of the disadvantaged: The role of responsibility denial and belief in a just world* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 34). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Reichle, B., Montada, L. & Schneider, A. (1985). *Existentielle Schuld: Differenzierung eines Konstrukts* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 35). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 1986

- Schneider, A., Reichle, B. & Montada, L. (1986). *Existentielle Schuld: Stichprobenrekrutierung, Erhebungsinstrumente und Untersuchungsplan* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 36). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schneider, A., Montada, L., Reichle, B. & Meissner, A. (1986). *Auseinandersetzung mit Privilegiunterschieden und existentieller Schuld: Item- und Skalenanalysen I* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 37). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. (1986). *Life stress, injustice, and the question "Who is responsible?"* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 38). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C. (1986). *Einige Anmerkungen zur Verwendung unterschiedlicher Veränderungskriterien* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 39). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 1987

- Montada, L. (1987). *Die Bewältigung von "Schicksalsschlägen" - erlebte Ungerechtigkeit und wahrgenommene Verantwortlichkeit* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 40). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schneider, A., Meissner, A., Montada, L. & Reichle, B. (1987). *Validierung von Selbstberichten über Fremdratings* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 41). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 1988

- Dalbert, C., Steyer, R. & Montada, L. (1988). *Die konzeptuelle Differenzierung zwischen Emotionen mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen: Existentielle Schuld und Mitleid* (Berichte

- aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 42). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. (1988). *Schuld wegen Wohlstand?* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 43). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schneider, A. (1988). *Glaube an die gerechte Welt: Replikation der Validierungskorrelate zweier Skalen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 44). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. (1988). *Schuld und Sühne in strafrechtlicher und psychologischer Beurteilung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 45). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C., Montada, L. & Schmitt, M. (1988). *Intention and ability as predictors of change in adult daughters' prosocial behavior towards their mothers* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 46). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. & Schneider, A. (1988). *Justice and emotional reactions to victims* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 47). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Bäuerle, C., Dohmke, E., Eckmann, J., Ganseforth, A., Gartelmann, A., Mosthaf, U., Siebert, G. & Wiedemann, R. (1988). *Existentielle Schuld und Mitleid: Ein experimenteller Differenzierungsversuch anhand der Schadensverantwortlichkeit* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 48). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L., Schneider, A. & Meissner, A. (1988). *Blaming the victim: Schuldvorwürfe und Abwertung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 49). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. & Figura, E. (1988). *Some psychological factors underlying the request for social isolation of Aids victims* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 50). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 1989

- Montada, L. (1989). *Möglichkeiten der Kontrolle von Ärger im Polizeidienst* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 51). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 1990

- Montada, L. & Schneider, A. (1990). *Coping mit Problemen sozial Schwacher: Annotierte Ergebnistabellen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 52). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L., Dalbert, C. & Schneider, A. (1990). *Coping mit Problemen sozial schwacher Menschen. Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 53). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Elbers, K. & Montada, L. (1990). *Schutz vor AIDS in neuen Partnerschaften. Dokumentation der Untersuchung und Untersuchungsergebnisse* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 54). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L., Hermes, H. & Schmal, A. (1990). *Ausgrenzung von AIDS-Opfern: Erkrankungsängste oder Vorurteile gegenüber Risikogruppen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 55). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Gehri, U. & Montada, L. (1990). *Schutz vor AIDS: Thematisierung in neuen Partnerschaften* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 56). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. & Albs, B. (1990). *Emotionale Bewertung von Verlusten und erfolgreiche Bewälti-*

*gung bei Unfallopfern* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 57). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Schmitt, M., Kilders, M., Möhle, A., Müller, L., Pfrengle, A., Rabenberg, H., Schott, F., Stolz, J., Suda, U., Williams, M. & Zimmermann, G. (1990). *Validierung der Skala Allgemeiner Gerechte-Welt-Glaube über ein Glücksspielexperiment* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 58). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Schmitt, M., Bräunling, S., Burkard, P., Jakobi, F., Kobel, M., Krämer, E., Michel, K., Nickel, C., Orth, M., Schaaf, S. & Sonntag, T. (1990). *Schicksal, Gerechte-Welt-Glaube, Verteilungsgerechtigkeit und Personbewertung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 59). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Schmitt, M., Montada, L. & Dalbert, C. (1990). *Struktur und Funktion der Verantwortlichkeitsabwehr* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 60). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 1991

Schmitt, M., Hoser, K. & Schwenkmezger, P. (1991). *Ärgerintensität und Ärgerausdruck infolge zugeschriebener Verantwortlichkeit für eine Anspruchsverletzung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 61). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Montada, L. (1991). *Grundlagen der Anwendungspraxis* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 62). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 1992

Maes, J. (1992). *Abwertung von Krebskranken - Der Einfluß von Gerechte-Welt- und Kontrollüberzeugungen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 63). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Maes, J. (1992). *Konstruktion und Analyse eines mehrdimensionalen Gerechte-Welt-Fragebogens* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 64). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Maes, J. (1992). *Attributsverknüpfungen - Eine neue Art der Erfassung von Gerechtigkeitsüberzeugungen?* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 65). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Janetzko, E. & Schmitt, M. (1992). *Verantwortlichkeits- und Schuldzuschreibungen bei Ost- und Westdeutschen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 66). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Schmitt, M., Neumann, R. & Montada, L. (1992). *Sensitivity to experienced injustice: Structural equation measurement and validation models* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 67). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Schmitt, M., Behner, R., Müller, L. & Montada, L. (1992). *Werte, existentielle Schuld und Hilfsbereitschaft gegenüber Indios und landlosen Bauern in Paraguay* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 68). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Schmitt, M., Janetzko, E., Große, K., Haas, J., Jöhren, B., Lachenmeier, K., Menninger, P., Nechvatal, A., Ostner, J., Rauch, P., Roth, E. & Stifter, R. (1992). *Verantwortlichkeits- und Schuldzuschreibungen: Auto- und Heterostereotype Ost- und Westdeutscher* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 69). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 1993

Schmitt, M. (1993). *Abriß der Gerechtigkeitspsychologie* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 70). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 1994

- Schmitt, M.J., Montada, L. & Falkenau, K. (1994). *Modellierung der generalisierten und bereichsspezifischen Eifersuchsneigung mittels Strukturgleichungen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 71). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. & Kals, E. (1994). *Perceived Justice of Ecological Policy and Proenvironmental Commitments* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 72). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Kals, E. & Becker, R. (1994). *Zusammenschau von drei umweltpsychologischen Untersuchungen zur Erklärung verkehrsbezogener Verbotsforderungen, Engagementbereitschaften und Handlungsentscheidungen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 73). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1994). *Korrelate des Gerechte-Welt-Glaubens: Ergebnisse aus einer Untersuchung zur Wahrnehmung von Krebskrankheiten und Krebskranken* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 74). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Maes, J. & Neumann, R. (1994). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Skizze eines Forschungsvorhabens* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 75). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1994). *Psychologische Überlegungen zu Rache* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 76). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Barbacsy, R., Binz, S., Buttgerit, C., Heinz, J., Hesse, J., Kraft, S., Kuhlmann, N., Lischetzke, T., Nisslmüller, K. & Wunsch, U. (1994). *Distributive justice research from an interactionist perspective* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 77). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1994). *Drakonität als Personmerkmal: Entwicklung und erste Erprobung eines Fragebogens zur Erfassung von Urteilsstrenge (Drakonität) versus Milde* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 78). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 1995

- Maes, J. (1995). *Kontrollieren und kontrolliert werden: Konstruktion und Analyse eines Zwei-Wege-Fragebogens zur Erfassung von Kontrollüberzeugungen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 79). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Maes, J. & Schmal, A. (1995). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Auswahl von Indikatoren seelischer Gesundheit* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.80). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1995). *Befunde zur Unterscheidung von immanenter und ultimativer Gerechtigkeit: 1. Ergebnisse aus einer Untersuchung zur Wahrnehmung von Krebskrankheiten und Krebskranken* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.81). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Maes, J. & Schmal, A. (1995). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Einstellungen zu Verteilungsprinzipien, Ungerechtigkeitssensibilität und Glaube an eine gerechte Welt als Kovariate* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.82). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Maes, J. & Schmal, A. (1995). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Kernvariablen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.83). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J. (1995). *Freiheit oder Determinismus - ein Kurzfragebogen zur Erfassung individueller Unterschiede* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.84). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.



- Maes, J., Schmitt, M. & Schmal, A. (1995). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Werthaltungen, Kontrollüberzeugungen, Freiheitsüberzeugungen, Drakonität, Soziale Einstellungen, Empathie und Protestantische Arbeitsethik als Kovariate* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.85). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Dalbert, C. & Schneider, A. (1995). *Die Allgemeine Gerechte-Welt-Skala: Dimensionalität, Stabilität & Fremdurteiler-Validität* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.86). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. & Mohiyeddini, C. (1995). *Arbeitslosigkeit und Gerechtigkeit* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.87). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. & Kals, E. (1995). *Motivvergleich umwelt- und gesundheitsrelevanten Verhaltens: Beschreibung eines Projekts* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.88). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Kals, E. & Becker, R. (1995). *Item- und Skalenanalyse umwelt- und gesundheitsbezogener Meßinstrumente* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr.89). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M. & Mohiyeddini, C. (1995). *Sensitivity to befallen injustice and reactions to a real life disadvantage* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 90). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. (1995). *Kategorien der Angst und Möglichkeiten der Angstbewältigung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 91). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. (1995). *Ein Modell der Eifersucht* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 92). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Boße, A., Eggers, T., Finke, I., Glöcklhofer, G., Hönen, W., Kunnig, A., Mensching, M., Ott, J., Plewe, I., Wagensohn, G. & Ziegler, B. (1995). *Distributive justice research from an interactionist perspective II: The effects of reducing social control and reducing subject's responsibility* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 93). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Mohiyeddini, C. & Schmitt, M. (1995) *Sensitivity to befallen injustice and reactions to unfair treatment in the laboratory* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 94). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 1996

- Kals, E. & Odenthal, D. (1996). *Skalen zur Erfassung ernährungsbezogener Einstellungen und Entscheidungen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 95). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmal, A., Maes, J. & Schmitt, M. (1996). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Untersuchungsplan und Stichprobe* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 96). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J., Schmitt, M. & Schmal, A. (1996). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Haltungen zur Nation als Kovariate* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 97). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J., Schmitt, M. & Schmal, A. (1996). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Machiavellismus, Dogmatismus, Ambiguitätstoleranz, Toleranz und Autoritarismus als Kovariate* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 98). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J., Schmitt, M. & Schmal, A. (1996). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Politische Grundhaltungen (Konservatismus, Liberalismus, Sozialismus, Anarchismus, Faschismus, Ökologismus) als Kovariate* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 99). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Maes, J., Schmitt, M. & Schmal, A. (1996). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Demo-*

*graphische Kovariate* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 100). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Maes, J. (1996). *Fragebogeninventar zur Erfassung von Einstellungen zu Krebskrankheiten und Krebskranken - Dokumentation der Item- und Skalenanalysen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 101). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Schmitt, M., Dombrowsky, C., Kühn, W., Larro-Jacob, A., Puchnus, M., Thiex, D., Wichern, T., Wiest, A. & Wimmer, A. (1996). *Distributive justice research from an interactionist perspective III: When and why do attitudes interact synergetically with functionally equivalent situation factors?* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 102). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 1997

Dörfel, M. & Schmitt, M. (1997). *Procedural injustice in the workplace, sensitivity to befallen injustice, and job satisfaction* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 103). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Schmitt, M., Maes, J. & Schmal, A. (1997). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Analyse der Meßeigenschaften von Indikatoren der seelischen Gesundheit* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 104). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Schmitt, M., Maes, J. & Schmal, A. (1997). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Analyse der Meßeigenschaften von Meßinstrumenten für Einstellungen zu Verteilungsprinzipien, Ungerechtigkeitssensibilität und Glaube an eine gerechte Welt* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 105). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Kals, E., Becker, R. & Montada, L. (1997). *Skalen zur Validierung umwelt- und gesundheitsbezogener Bereitschaftsmaße* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 106). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Schmitt, M. (1997). *Challenges to the Construct Validity of Belief in a Just World Scales* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 107). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Reichle, B. (1997). *Eins und Eins wird Drei. Ein Kurs zur Vorbereitung von Paaren auf die erste Elternschaft* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 108). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 1998

Kals, E. & Montada, L. (1998). *Über gemeinsame Motive von krebspräventiven und umweltschützenden Bereitschaften und Entscheidungen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 109). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Maes, J., Schmitt, M., Lischetzke, T. & Schmiedemann, V. (1998). *Effects of experienced injustice in unified Germany on well-being and mental health* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 110). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Maes, J. (1998). *Die Geschichte der Gerechte-Welt-Forschung: Eine Entwicklung in acht Stufen?* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 111). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Maes, J. (1998). *Befunde zur Unterscheidung von immanenter und ultimativer Gerechtigkeit: 2. Ergebnisse aus einer Untersuchung zur Verantwortungsübernahme für den Aufbau an ostdeutschen Hochschulen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 112). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Maes, J., Schmitt, M. & Seiler, U. (1998). *Befunde zur Unterscheidung von immanenter und ultimativer Gerechtigkeit: 3. Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt "Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem" (GiP)* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Ge-

rechtheit, Moral" Nr. 113). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Montada, L. & Kals, E. (1998). *A theory of "willingness for continued responsible commitment": Research examples from the fields of pollution control and health protection* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 114). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Montada, L. (1998). *Ethical Issues in Communicating with Participants* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 115). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Seiler, U., Schmitt, M. & Maes, J. (1998). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Analyse der Meßeigenschaften von Meßinstrumenten für Kernvariablen des Lebensbereichs Arbeit und Beruf* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 116). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Maes, J. (1998). *Zuschreibungen von Verantwortung für Krebskrankheiten: Der Einfluß von generalisierten Einstellungen und Überzeugungssystemen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 117). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Maes, J. (1998). *Hilfestellung für Krebskranke - Hypothesen aus der Gerechte-Welt-Forschung und ihre Überprüfung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 118). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Reichle, B. (1998). *Entwicklungsberatung für Familien in Übergangsphasen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 119). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 1999

Maes, J. (1999). *Glaube an eine ungerechte Welt?* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 120). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Maes, J. (1999). *Eine Kurzfassung des Existentielle-Schuld-Inventars – Erprobung einer sparsamen Erhebungsvariante.* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 121). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Maes, J. (1999). *Gerechte-Welt-Überzeugungen, Kontrollüberzeugungen und Präferenzen für Prinzipien distributiver Gerechtigkeit – zur Differenzierbarkeit verwandt Konstrukte.* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 122). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Maes, J. (1999). *Aufbau an ostdeutschen Hochschulen – Existentielle Schuld und Hilfsbereitschaft westdeutscher Studierender zugunsten von ostdeutschen Studierenden.* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 123). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Maes, J. (1999). *Lebenslanges Lernen und Gerechtigkeit – Dokumentation einer Untersuchung in Einrichtungen der Erwachsenenbildung.* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 124). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Montada, L., Schneider, A. & Seiler, S. (1999). *Bewältigung emotionaler Belastungen durch Querschnittslähmung mittels Relativierung von Verantwortlichkeitsattributionen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 125). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Mohiyeddini, C. & Montada, L. (in Vorbereitung). *Neue Skalen zur Psychologie der Gerechtigkeit.* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 126). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

Wehr, T. & Bräutigam, M. (1999). *Physiologische Erregung und Kognitionen in der Emotionsgenese und -differenzierung* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 127). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## 2000

- Montada, L. (2000). *Lebensspende von Organen: Motive, Freiwilligkeit und weitere psychologische Aspekte* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 128). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Kals, E. (2000). *Gerechtigkeitspsychologische Analyse und Mediation von Konflikten: Ein interkultureller Vergleich am Beispiel lokaler Umweltkonflikte* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 129). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L. & Kirchhoff, S. (in Vorbereitung). *Bitte um Verzeihung, Rechtfertigungen und Ausreden: Ihre Wirkungen auf soziale Beziehungen* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 130). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Montada, L., Kals, E. & Niegot, F. (2000). *Fragebogen zur Erklärung verkehrspolitischen Handelns lokaler Entscheidungsträger* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 131). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Schmitt, M., Montada, L. & Maes, J. (2000). *Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem: Abschlussbericht an die DFG* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 132). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Lohmann, J. (in Vorbereitung). *Handlungspsychologische Beratung. Ein Modell praktisch psychologischen Handelns*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 133). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Kals, E., Ittner, H. & Müller, M. (2000). *Gerechtigkeitspsychologische Analyse und Mediation von Konflikten: Fragebogen zu einem verkehrspolitischen Trierer Konflikt* (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 134). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Bernhardt, K. (in Vorbereitung). *"Tendenz zum assertorischen bzw. revisionsbereiten Urteilen" Die Validierung zweier neuer Konstrukte*. (Berichte aus der Arbeitsgruppe "Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral" Nr. 135). Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.

## Andernorts publizierte Arbeiten aus dieser Arbeitsgruppe

### 1977

- Montada, L. (1977). Moralisches Verhalten. In T. Herrmann, P.R. Hofstätter, H. Huber & F.E. Weinert (Hrsg.), *Handbuch psychologischer Grundbegriffe* (S. 289-296). München: Kösel.

### 1980

- Montada, L. (1980). Gerechtigkeit im Wandel der Entwicklung. In G. Mikula (Hrsg.), *Gerechtigkeit und soziale Interaktion* (S. 301-329). Bern: Huber.
- Montada, L. (1980). Moralische Kompetenz: Aufbau und Aktualisierung. In L.H. Eckensberger & R.K. Silbereisen (Hrsg.), *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendungen* (S. 237-256). Stuttgart: Klett-Cotta.

### 1981

- Montada, L. (1981). Gedanken zur Psychologie moralischer Verantwortung. In V. Zsifkovits & R. Weiler (Hrsg.), *Erfahrungsbezogene Ethik* (S. 67-88). Berlin: Duncker & Humblot.
- Montada, L. (1981). Voreingenommenheiten im Urteil über Schuld und Verantwortlichkeit. *Trierer Psychologische Berichte*, 8, Heft 10.

### 1982

- Dahl, U., Montada, L. & Schmitt, M. (1982). Hilfsbereitschaft als Personmerkmal. *Trierer Psychologische Berichte*, 9, Heft 8.
- Dalbert, C. & Montada, L. (1982). Vorurteile und Gerechtigkeit in der Beurteilung von Straf-

taten. Eine Untersuchung zur Verantwortlichkeitsattribution. *Trierer Psychologische Berichte*, 9, Heft 9.

Montada, L. (1982). Entwicklung moralischer Urteilsstrukturen und Aufbau von Werthaltungen. In R. Oerter, L. Montada u.a. *Entwicklungspsychologie* (S. 633-673). München: Urban & Schwarzenberg.

Schmitt, M. & Montada, L. (1982). Determinanten erlebter Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 13, 32-44.

Schmitt, M. (1982). Schuldgefühle erwachsener Töchter gegenüber ihren Müttern: Zwei Modelle. *Bremer Beiträge zur Psychologie*, 17, 84-90.

### 1983

Montada, L. (1983). Delinquenz. In R.K. Silbereisen & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 201-212). München: Urban & Schwarzenberg.

Montada, L. (1983). Moralisches Urteil und moralisches Handeln - Gutachten über die Fruchtbarkeit des Kohlberg-Ansatzes. Bonn: Bundesministerium der Verteidigung (Hrsg.), *Wehrpsychologische Untersuchungen*, 18,(2).

Montada, L. (1983). Verantwortlichkeit und das Menschenbild in der Psychologie. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Psychologie in der Veränderung* (S. 162-188). Weinheim: Beltz.

Montada, L. (1983). Voreingenommenheiten im Urteilen über Schuld und Verantwortlichkeit. In L. Montada, K. Reusser & G. Steiner (Hrsg.), *Kognition und Handeln* (S. 165-168). Stuttgart: Klett-Cotta.

### 1985

Schmitt, M., Dalbert, C. & Montada, L. (1985). Drei Wege zu mehr Konsistenz in der Selbstbeschreibung: Theoriepräzisierung, Korrespondenzbildung und Datenaggregation. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 6, 147-159.

Schmitt, M., Montada, L. & Dalbert, C. (1985). Zur Vorhersage von Hilfeleistungen erwachsener Töchter ihren Müttern gegenüber. In D. Albert (Hrsg.), *Bericht über den 34. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Wien 1984* (Band 1, S. 435-438). Göttingen: Hogrefe.

### 1986

Bartussek, D. & Schmitt, M. (1986). Die Abhängigkeit des evozierten EEG-Potentials von Reizbedeutung, Extraversion und Neurotizismus. Eine Untersuchung zur Extraversionstheorie von J.A. Gray. *Trierer Psychologische Berichte*, 13, Heft 8.

Dalbert, C. & Schmitt, M. (1986). Einige Anmerkungen und Beispiele zur Formulierung und Prüfung von Moderatorhypothesen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 7, 29-43.

Montada, L. (1986). Vom Werden der Moral. Wann wir wissen, was gut und böse ist. In P. Fischer & F. Kubli (Hrsg.), *Das Erwachen der Intelligenz* (S. 45-56). Berlin: Schering.

Montada, L., Dalbert, C., Reichle, B. & Schmitt, M. (1986). Urteile über Gerechtigkeit, "Existentielle Schuld" und Strategien der Schuldabwehr. In F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hrsg.), *Moralische Zugänge zum Menschen - Zugänge zum moralischen Menschen* (S. 205-225). München: Peter Kindt Verlag.

Montada, L., Schmitt, M. & Dalbert, C. (1986). Thinking about justice and dealing with one's own privileges: A study of existential guilt. In H.W. Bierhoff, R. Cohen, & J. Greenberg (Eds.), *Justice in social relations* (S. 125-143). New York: Plenum Press.

Schmitt, M., Dalbert, C. & Montada, L. (1986). Personale Normen und prosoziales Handeln: Kritische Anmerkungen und eine empirische Untersuchung zum Modell von S.H. SCHWARTZ. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 17, 40-49.

Schmitt, M., Dalbert, C. & Montada, L. (1986). Prosoziale Leistungen erwachsener Töchter gegenüber ihren Müttern: Unterschiede in den Bedingungen von Absicht und Ausführung. *Psychologische Beiträge*, 28, 139-163.

## 1987

- Dalbert, C. (1987). *Ein Veränderungsmodell prosozialer Handlungen. Leistungen erwachsener Töchter für ihre Mütter*. Regensburg: Roderer.
- Dalbert, C. (1987). Einige Anmerkungen zur Verwendung unterschiedlicher Veränderungskriterien. *Psychologische Beiträge*, 29, 423-438.
- Dalbert, C., Montada, L. & Schmitt, M. (1987). Glaube an eine gerechte Welt als Motiv: Validierungskorrelate zweier Skalen. *Psychologische Beiträge*, 29, 596-615.
- Steyer, R. & Schmitt, M.J. (1987). Psychometric theory of persons-in-situations: Definitions of consistency, specificity and reliability, and the effects of aggregation. *Trierer Psychologische Berichte*, 14, Heft 3.

## 1988

- Montada, L. & Boll, T. (1988). Auflösung und Dämpfung von Feindseligkeit. *Untersuchungen des Psychologischen Dienstes der Bundeswehr*, 23, 43-144.
- Montada, L. (1988). Die Bewältigung von 'Schicksalsschlägen' - erlebte Ungerechtigkeit und wahrgenommene Verantwortlichkeit. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 47, 203-216.
- Montada, L. (1988). Verantwortlichkeitsattribution und ihre Wirkung im Sport. *Psychologie und Sport*, 20, 13-39.
- Montada, L., Dalbert, C. & Schmitt, M. (1988). Ist prosoziales Handeln im Kontext Familie abhängig von situationalen, personalen oder systemischen Faktoren? In H.W. Bierhoff & L. Montada (Hrsg.), *Altruismus - Bedingungen der Hilfsbereitschaft* (S. 179-205). Göttingen: Hogrefe.
- Montada, L., Dalbert, C. & Schmitt, M. (1988). Wahrgenommener Handlungsspielraum und emotionale Reaktionen gegenüber Benachteiligten. In G. Krampen (Hrsg.), *Diagnostik von Kausalattributionen und Kontrollüberzeugungen* (S. 119-126). Göttingen: Hogrefe.
- Montada, L., Dalbert, C. & Steyer, R. (1988). Die konzeptuelle Differenzierung zwischen Emotionen mit Hilfe von Strukturgleichungsmodellen: Existentielle Schuld und Mitleid. *Psychologische Beiträge*, 31, 541-555.
- Montada, L., Schneider, A. & Reichle, B. (1988). Emotionen und Hilfsbereitschaft. In H.W. Bierhoff & L. Montada (Hrsg.), *Altruismus - Bedingungen der Hilfsbereitschaft* (S. 130-153). Göttingen: Hogrefe.

## 1989

- Maes, J. & Montada, L. (1989). Verantwortlichkeit für "Schicksalsschläge": Eine Pilotstudie. *Psychologische Beiträge*, 31, 107-124.
- Montada, L. & Schneider, A. (1989). Justice and emotional reactions to the disadvantaged. *Social Justice Research*, 3, 313-344.
- Montada, L. (1989). Bildung der Gefühle? *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 294-312.
- Montada, L. (1989). Sozialisation zu Pflicht und Gehorsam. *Politicum*, 42, 16-21.
- Montada, L. (1989). Strafzwecküberlegungen aus psychologischer Sicht. In C. Pfeiffer & M. Oswald (Hrsg.), *Strafzumessung - Empirische Forschung und Strafrechtsdogmatik im Dialog* (S. 261-268). Stuttgart: Enke-Verlag.
- Schmitt, M. (1989). Ipsative Konsistenz (Kohärenz) als Profilähnlichkeit. *Trierer Psychologische Berichte*, 16, Heft 2.
- Schmitt, M., Bäuerle, C., Dohmke, E., Eckmann, J., Ganseforth, A., Gartelmann, A., Mosthaf, U., Siebert, G. & Wiedemann, R. (1989). Zur Differenzierung von Existentieller Schuld und Mitleid über Verantwortlichkeitsinduktion: Ein Filmexperiment. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 36, 274-291.

## 1990

- Schmitt, M. (1990). Further evidence on the invalidity of self-reported consistency. In P.J.D.

Drenth, J.A. Sergeant & R.J. Takens (Eds.), *European perspectives in psychology* (Vol. 1, S. 57-68). New York: Wiley.

Schmitt, M. (1990). *Konsistenz als Persönlichkeitseigenschaft? Moderatorvariablen in der Persönlichkeits- und Einstellungsforschung*. Berlin: Springer.

Schmitt, M. (1990). Zur (mangelnden) Konstruktvalidität von Konsistenz-Selbsteinschätzungen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 11, 149-166.

Schmitt, M. & Steyer, R. (1990). Beyond intuition and classical test theory: A reply to Epstein. *Methodika*, 4, 101-107.

Steyer, R. & Schmitt, M. (1990). Latent state-trait models in attitude research. *Quality and Quantity*, 24, 427-445.

Steyer, R. & Schmitt, M. (1990). The effects of aggregation across and within occasions on consistency, specificity, and reliability. *Methodika*, 4, 58-94.

## 1991

Montada, L. (1991). Life stress, injustice, and the question "Who is responsible?". In: H. Steensma & R. Vermunt (Eds.), *Social justice in human relations* (Vol. 2, p. 9-30). New York: Plenum Press.

Montada, L., Schmitt, M. & Dalbert, C. (1991). Prosocial commitments in the family: Situational, personality, and systemic factors. In L. Montada & H.W. Bierhoff (Eds.), *Altruism in social systems* (S. 177-203). Toronto: Hogrefe.

Montada, L. & Schneider, A. (1991). Justice and prosocial commitments. In L. Montada & H.W. Bierhoff (Eds.), *Altruism in social systems* (p. 58-81). Toronto: Hogrefe.

Schmitt, M. (1991). Beauty is not always talent: Untersuchungen zum Verschwinden des Halo-Effekts. *Trierer Psychologische Berichte*, 18, Heft 10.

Schmitt, M. (1991). Differentielle differentielle Psychologie: Ursachen individueller Konsistenzunterschiede und Probleme der Moderatorforschung. *Trierer Psychologische Berichte*, 18, Heft 2.

Schmitt, M. (1991). Ungerechtes Schicksal und Personbewertung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 22, 208-210.

Schmitt, M. (1991). Zur Differenzierung des Eigenschaftsmodells durch Moderatorstrukturen: Bestandsaufnahme, Probleme, Perspektiven. In D. Frey (Hrsg.), *Bericht über den 37. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Kiel 1990* (Band 2, S. 429-434). Göttingen: Hogrefe.

Schmitt, M., Hoser, K. & Schwenkmezger, P. (1991). Schadensverantwortlichkeit und Ärger. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 38, 634-647.

Schmitt, M., Kilders, M., Möse, A., Müller, L., Prengle, A., Rabenberg, H., Schott, F., Stolz, J., Suda, U., Williams, M. & Zimmermann, G. (1991). Gerechte-Welt-Glaube, Gewinn und Verlust: Rechtfertigung oder ausgleichende Gerechtigkeit? *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 22, 37-45.

Schmitt, M., Montada, L. & Dalbert, C. (1991). Struktur und Funktion der Verantwortlichkeitsabwehr. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 11, 203-214.

## 1992

Dalbert, C., Fisch, U. & Montada, L. (1992). Is inequality unjust? Evaluating women's career chances. *European Review of Applied Psychology*, 42, 11-17.

Hoser, K., Schmitt, M. & Schwenkmezger, P. (1992). Verantwortlichkeit und Ärger. In V. Hoddapp & P. Schwenkmezger (Hrsg.), *Ärger und Ärgerausdruck* (S. 143-168). Bern: Huber.

Kaiser, A., Lüken, A., Maes, J., Schmillen, A., Winkels, R. & Kaiser, R. (1992). *Schulversuch "Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit" des Ministeriums für Bildung und Kultur Rheinland-Pfalz. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung*. Trier: Forschungsstelle Begys.

- Kann, H.J. & Maes, J. (1992). Die kulturtouristischen Angebote der Stadt Trier - vermittelt in einem Stadtrundgang. In C. Becker & A. Steinecke (Hrsg.), *Kulturtourismus in Europa: Wachstum ohne Grenzen?* (ETI-Studien, Band 2), (S. 233-244). Trier: Europäisches Tourismus Institut.
- Lüken, A., Kaiser, A., Maes, J., Schmillen, A. & Winkels, R. (1992). Begabtenförderung am Gymnasium mit Schulzeitverkürzung. Ein Schulversuch des Landes Rheinland-Pfalz zur Förderung leistungsfähiger und lernwilliger Schüler und Schülerinnen. In H. Drewelow & K. Urban (Hrsg.), *Besondere Begabungen - spezielle Schulen? Beiträge zur wissenschaftlichen Arbeitstagung vom 23.-25. April 1992 in Rostock* (S. 53-59). Rostock: Universität Rostock.
- Montada, L. (1992). Attribution of responsibility for losses and perceived injustice. In L. Montada, S.-H. Filipp & M.J. Lerner (Eds.), *Life crises and the experience of loss in adulthood* (S. 133-162). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Montada, L. (1992). Eine Pädagogische Psychologie der Gefühle. Kognitionen und die Steuerung erlebter Emotionen. In H. Mandl, M. Dreher & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Entwicklung und Denken im kulturellen Kontext* (S. 229-249). Göttingen: Hogrefe.
- Montada, L. (1992). Moralische Gefühle. In W. Edelstein, G. Nunner-Winkler & G. Noam (Hrsg.), *Moral und Person* (S. 259-277). Frankfurt: Suhrkamp.
- Montada, L. (1992). Predicting prosocial commitment in different social contexts. In P.M. Oliner, S.P. Oliner, L. Baron, L.A. Blum, D.L. Krebs & M.Z. Smolenska (Eds.), *Embracing the other: Philosophical, psychological and historical perspectives* (S. 226-252). New York: New York University Press.
- Schmitt, M. (1992). Interindividuelle Konsistenzunterschiede als Herausforderung für die Differentielle Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 43, 30-45.
- Schmitt, M. (1992). Schönheit und Talent: Untersuchungen zum Verschwinden des Halo-Effekts. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 39, 475-492.
- Schmitt, M. & Baltes-Götz, B. (1992). Common and uncommon moderator concepts: Comment on Wermuth's "Moderating Effects in Multivariate Normal Distributions". *Methodika*, 6, 1-4.
- Schmitt, M. & Borkenau, P. (1992). The consistency of personality. In G.-V. Caprara & G.L. Van Heck (Eds.), *Modern personality psychology. Critical reviews and new directions* (S. 29-55). New York: Harvester-Wheatsheaf.
- Steyer, R., Ferring, D. & Schmitt, M. (1992). On the definition of states and traits. *Trierer Psychologische Berichte*, 19, Heft 2.
- Steyer, R., Ferring, D. & Schmitt, M. (1992). States and traits in psychological assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 2, 79-98.
- 1993**
- Bartussek, D. & Schmitt, M. (1993). Persönlichkeit. In A. Schorr (Hrsg.), *Handwörterbuch der Angewandten Psychologie* (S. 502-507). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Dalbert, C. & Schmitt, M. (1993). Kriterien, Perspektiven und Konsequenzen von Gerechtigkeitsurteilen. In L. Montada (Hrsg.), *Bericht über den 38. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992* (Band 2, S. 858-860). Göttingen: Hogrefe.
- Janetzko, E. & Schmitt, M. (1993). Verantwortlichkeits- und Schuldzuschreibungen bei Ost- und Westdeutschen. *Report Psychologie*, 18 (9), 18-27.
- Kals, E. (1993). Ökologisch relevante Verbotsforderungen, Engagement- und Verzichtsbereitschaften am Beispiel der Luftqualität. Microfiche. Dissertation. Trier: Universität Trier, Fachbereich I - Psychologie.
- Kals, E. (1993). Psychological science in the western world: A guide, or not a guide to solving human problems? *Journal of University of Science and Technology Beijing*, 15, 226-231.
- Maes, J. (1993). Bibliothherapie: Wirksam und erforschbar. *Fremde Verse*, 3 (1), 10-11.



- Montada, L. (1993). Fallen der Gerechtigkeit: Probleme der Umverteilung von West nach Ost. In L. Montada (Hrsg.), *Bericht über den 38. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992* (Band 2, S. 31-48). Göttingen: Hogrefe.
- Montada, L. (1993). Umverteilungen nach der Vereinigung: Über den Bedarf an Psychologie nach dem Beitritt der ehemaligen DDR zur Bundesrepublik. In G. Trommsdorff (Hrsg.), *Psychologische Aspekte des sozio-politischen Wandels in Ostdeutschland* (S. 50-62). Berlin: de Gruyter.
- Montada, L. (1993). Understanding oughts by assessing moral reasoning or moral emotions. In G. Noam & T. Wren (Eds.), *The moral self* (S. 292-309). Boston: MIT-Press.
- Montada, L. (1993). Victimization by critical life events. In W. Bilsky, C. Pfeiffer, & P. Wetzels (Eds.), *Fear of crime and criminal victimization* (S. 83-98). Stuttgart: Enke.
- Schmal, A. (1993). *Problemgruppen oder Reserven für den Arbeitsmarkt. Ältere Arbeitnehmer, ausländische Jugendliche, Berufsrückkehrerinnen und arbeitslose Akademiker*. Frankfurt: Campus.
- Schmitt, M. (1993). Handlung als Synthese von Person und Situation: Lehren aus der Konsistenzkontroverse. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 24, 71-75 [Rezension von: Krahé, B. (1992). *Personality and Social Psychology. Towards a Synthesis*. London: Sage.].
- Schmitt, M. & Dalbert, C. (1993). Gerechtigkeitsbedrohliche Lebensereignisse. In L. Montada (Hrsg.), *Bericht über den 38. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Trier 1992* (Band 2, S. 951-954). Göttingen: Hogrefe.
- Schmitt, M. & Janetzko, E. (1993). Verantwortlichkeitsüberzeugungen bei Ost- und Westdeutschen. In G. Trommsdorff (Hrsg.), *Psychologische Aspekte des sozio-politischen Wandels in Ostdeutschland* (S. 169-179). Berlin: de Gruyter.
- Schmitt, M. & Steyer, R. (1993). A latent state-trait model (not only) for social desirability. *Personality and Individual Differences*, 14, 519-529.
- Schmitt, M. & Steyer, R. (1993). A latent state-trait model for social desirability. In R. Steyer, K.F. Wender, & K.F. Widaman (Eds.), *Proceedings of the 7th European Meeting of the Psychometric Society in Trier* (S. 463-468). Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- Schmitt, M., Schwartz, S.H., Steyer, R., & Schmitt, T. (1993). Measurement models for the Schwartz Values Inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 9, 107-121.

## 1994

- Kaiser, A., Lüken, A., Maes, J. & Winkels, R. (1994). Schulzeitverkürzung - Auf der Suche nach dem bildungspolitischen Kompromiß. *Grundlagen der Weiterbildung. Zeitschrift für Weiterbildung und Bildungspolitik im In- und Ausland*, 5, 219-223.
- Kals, E. (1994). Ökologisch relevante Verbotsforderungen, Engagement- und Verzichtbereitschaften am Beispiel der Luftqualität. *Dissertation Abstracts International*, 55 (3), 806-C.
- Kals, E. (1994). Straßenverkehr und Umweltschutz: Die ökologische Verantwortung des Bürgers. In A. Flade (Hrsg.), *Mobilitätsverhalten - Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten aus umweltpsychologischer Sicht* (S. 255-266). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kals, E. & Montada, L. (1994). Umweltschutz und die Verantwortung der Bürger. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25, 326-337.
- Maes, J. (1994). Blaming the victim - belief in control or belief in justice? *Social Justice Research*, 7, 69-90.
- Montada, L. (1994). Arbeitslosigkeit ein Gerechtigkeitsproblem? In L. Montada (Hrsg.), *Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit* (S. 53-86). Frankfurt: Campus.
- Montada, L. (1994). Die Sozialisation von Moral. In K.A. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (S. 315-344). Göttingen: Hogrefe.
- Montada, L. (1994). Injustice in harm and loss. *Social Justice Research*, 7, 5-28.

- Montada, L. (1994). Maßnahmen gegen Arbeitslosigkeit: Bewertungen unter Gerechtigkeitsaspekten. In L. Montada (Hrsg.), *Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit* (S. 264-281). Frankfurt: Campus.
- Montada, L. (1994). Problems and crises in human development. In T. Husén & T.N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (Vol. 8), p. 4715-4719. London: Pergamon.
- Montada, L. (Hrsg.) (1994). *Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit*. Frankfurt: Campus.
- Reichle, B. (1994). *Die Geburt des ersten Kindes - eine Herausforderung für die Partnerschaft. Verarbeitung und Folgen einer einschneidenden Lebensveränderung*. Bielefeld: Kleine.
- Reichle, B. (1994). Die Zuschreibung von Verantwortlichkeit für negative Ereignisse in Partnerschaften: Ein Modell und erste empirische Befunde. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 25, 227-237.
- Reichle, B. & Montada, L. (1994). Problems with the transition to parenthood: Perceived responsibility for restrictions and losses and the experience of injustice. In M.J. Lerner & G. Mikula (Eds.), *Entitlement and the affectional bond. Justice in Close Relationships* (S. 205-228). New York: Plenum Press.
- Schmal, A. (1994). Ungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt zwischen Bevölkerungsgruppen und Regionen. In L. Montada (Hrsg.), *Arbeitslosigkeit und soziale Gerechtigkeit* (S. 87-106). Frankfurt: Campus.
- Schmitt, M. (1994). Gerechtigkeit. In M. Hockel, W. Molt & L. von Rosenstiel (Hrsg.), *Handbuch der Angewandten Psychologie* (Kapitel VII - 10). München: ecomed.

## 1995

- Baltes, M.M. & Montada, L. (Hrsg.). (1995). *Produktives Leben im Alter*. Frankfurt: Campus.
- Dalbert, C. & Schmitt, M. (1995). Antezedenzen und Konsequenzen gerechtigkeitsthematischer Kognitionen. In K. Pawlik (Hrsg.), *Bericht über den 39. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg 1994* (S. 774-775). Göttingen: Hogrefe.
- Kals, E. (1995). Promotion of proecological behavior to enhance quality of life. In J. Rodriguez-Marin (Ed.), *Health psychology and quality of life research* (S. 190-203). Alicante: University of Alicante & Sociedad Valenciana de Psicología Social.
- Kals, E. (1995). Umwelt- und gesundheitsrelevantes Verhalten: Ein Vergleich der motivationalen Grundlagen. In A. Keul (Hrsg.), *Menschliches Wohlbefinden in der Stadt* (S. 43-68). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Kals, E. (1995). Wird Umweltschutz als Schutz der eigenen Gesundheit verstanden? *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 3, 114-134.
- Maes, J. (1995). To control and to be controlled - presentation of a two-ways-questionnaire for the assessment of beliefs in control. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, Supplement, No. 1, 8-9.
- Montada, L. (1995). Applying Social Psychology: The case of redistributions in unified Germany. *Social Justice Research*, 8, 73-90.
- Montada, L. (1995). Bewältigung von Ungerechtigkeiten in erlittenen Verlusten. *Report Psychologie*, 20 (2), 14-26.
- Montada, L. (1995). Delinquenz. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 1024-1036). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Montada, L. (1995). Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 518-560). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Montada, L. (1995). Empirische Gerechtigkeitsforschung. In Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (Hrsg.), *Berichte und Abhandlungen* (Bd. 1, S. 67-85). Berlin: Akademie Verlag.
- Montada, L. (1995). Entwicklungspsychologie und Anwendungspraxis. In R. Oerter & L.

- Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 895-928). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Montada, L. (1995). Fragen, Konzepte, Perspektiven. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 1-83). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Montada, L. (1995). Gerechtigkeitsprobleme bei Umverteilungen im vereinigten Deutschland. In H.-P. Müller & B. Wegener (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit und soziale Gerechtigkeit* (S. 313-333). Opladen: Leske & Budrich.
- Montada, L. (1995). Machen Gebrechlichkeit und chronische Krankheit produktives Altern unmöglich? In M.M. Baltes & L. Montada (Hrsg.), (1995). *Produktives Leben im Alter* (S. 382-392). Frankfurt: Campus.
- Montada, L. (1995). Moralische Entwicklung und moralische Sozialisation. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 862-894). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Montada, L., Becker, J., Schoepflin, U. & Baltes, P.B. (1995). Die internationale Rezeption der deutschen Psychologie. *Psychologische Rundschau*, 46, 186-199.
- Montada, L. & Kals, E. (1995). Perceived justice of ecological policy and proenvironmental commitments. *Social Justice Research*, 8, 305-327.
- Montada, L. & Kals, E. (1995). Perceived justice of ecological policy and proenvironmental commitments. *Social Justice Research*, 8, 305-327.
- Montada, L. & Oerter, R. (Hrsg.). (1995). *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Montada, L. & Reichle, B. (1995). Kritische Lebensereignisse: Wirkungen und Bewältigungsversuche bei erlebter Ungerechtigkeit. In K. Pawlik (Hrsg.), *Bericht über den 39. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg 1994* (S. 830-831). Göttingen: Hogrefe.
- Reichle, B. (1995). Lastenverteilung als Gerechtigkeitsproblem: Umverteilungen nach der Geburt des ersten Kindes und ihre Folgen. In Zentrum für Gerechtigkeitsforschung an der Universität Potsdam (Hrsg.), *Auseinandersetzung mit Verlusterfahrungen* (S. 145-155). Potsdam: Zentrum fuer Gerechtigkeitsforschung an der Universität Potsdam.
- Schick, A., Schmitt, M., & Becker, J.H. (1995). Subjektive Beurteilung der Qualität von Laufschuhen. *Psychologie und Sport*, 2, 46-56.
- Schmitt, M. (1995). Politische Legitimation und kollektives Selbstwertgefühl durch Propaganda. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 26, 119-121 [Rezension von: Gibas, M. & Schindelbeck, D. (Hrsg.) (1994). *"Die Heimat hat sich schön gemacht ..."* (Comparativ - Leipziger Beiträge zur Universalgeschichte und vergleichenden Gesellschaftsforschung, Band 4, Heft 3). Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.].
- Schmitt, M., Falkenau, K. & Montada, L. (1995). Zur Messung von Eifersucht über stellvertretende Emotionsbegriffe und zur Bereichsspezifizität der Eifersuchtsneigung. *Diagnostica*, 41, 131-149.
- Schmitt, M., Neumann, R. & Montada, L. (1995). Dispositional sensitivity to befallen injustice. *Social Justice Research*, 8, 385-407.
- Schmitt, M., Schick, A. & Becker, J.H. (1995). Subjective quality and subjective wearing comfort of running shoes. *Trierer Psychologische Berichte*, 22, Heft 2.

## 1996

- Kals, E. & Odenthal, D. (1996). Über die Motive von Entscheidungen für konventionelle oder kontrolliert-biologische Nahrungsmittel. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 4, 37-54.
- Kals, E. (1996). Are proenvironmental commitments motivated by health concerns or by perceived justice? In L. Montada & M. Lerner (Eds.), *Current societal concerns about justice* (S. 231-258). New York: Plenum Press.
- Kals, E. (1996). Motieven voor preventief en riskant gezondheidsgedrag ten aanzien van kanker (Motives of cancer preventive and health risk behaviors). *Gedrag & Gezondheid*,

- Kals, E. (1996). Umweltschutz und potentiell konkurrierende Werte. In M. Zimmer (Hrsg.), *Von der Kunst, umweltgerecht zu planen und zu handeln* (Tagungsband, S. 238-240). Tübingen: Internationale Erich-Fromm Gesellschaft.
- Kals, E. (1996). *Verantwortliches Umweltverhalten*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Montada, L. & Lerner, M.J. (1996). *Societal concerns about justice*. New York: Plenum.
- Niehaus, M. & Montada, L. (1996). *Behinderte in der Arbeitswelt: Wege aus dem Abseits*. Frankfurt/M.: Campus.
- Reichle, B. (1996). Der Traditionalisierungseffekt beim Übergang zur Elternschaft. *Zeitschrift für Frauenforschung*, 14 (4), 70-89.
- Reichle, B. (1996). From is to ought and the kitchen sink: On the justice of distributions in close relationships. In L. Montada & M.J. Lerner (Eds.), *Current societal concerns about justice* (S. 103-135). New York: Plenum.
- Schmitt, M. & Mohiyeddini, C. (1996). Sensitivity to befallen injustice and reactions to a real life disadvantage. *Social Justice Research*, 9, 223-238.
- Schmitt, M. (1996). Individual differences in sensitivity to befallen injustice. *Personality and Individual Differences*, 21, 3-20.

## 1997

- Becker, R. & Kals, E. (1997). Verkehrsbezogene Entscheidungen und Urteile: Über die Vorhersage von umwelt- und gesundheitsbezogenen Verbotsforderungen und Verkehrsmittelwahlen. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 28, 197-209.
- Kaiser, A., & Maes, J. (1997). Situation in Regel- und Projektklassen. In Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit: Abschlußbericht* (S. 75-86). Mainz: Hase & Koehler.
- Kals, E. & Becker, R. (1997). Umweltschutz im Spannungsfeld konkurrierender Interessen. Eine Verkehrsstudie zu Mobilitätsentscheidungen. In E. Giese (Hrsg.), *Psychologie für die Verkehrswende* (S. 227-245). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Kals, E. & Montada, L. (1997). Motive politischer Engagements für den globalen oder lokalen Umweltschutz am Beispiel konkurrierender städtebaulicher Interessen. *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 5, 21-39.
- Maes, J. (1997). FEES - Die Fragebögen zur Erfassung der Einstellung zum Schulversuch. In Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit: Abschlußbericht* (S. 34-50). Mainz: Hase & Koehler.
- Maes, J. (1997). Gerechtigkeit: Ein Kriterium zur Bewertung des Modellversuchs. In Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit: Abschlußbericht* (S. 175-189). Mainz: Hase & Koehler.
- Maes, J. (1997). Nicht-kognitive Persönlichkeitsmerkmale. In Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit: Abschlußbericht* (S. 89-103). Mainz: Hase & Koehler.
- Maes, J. (1997). Gerechtigkeit als innerdeutsches Problem – Umriss eines Forschungsprojekts. *IPU-Rundbrief*, 7, 37-43.
- Mohiyeddini, C. & Schmitt, M. (1997). Sensitivity to befallen injustice and reactions to unfair treatment in a laboratory situation. *Social Justice Research*, 10, 333-352.
- Montada, L. (1997). Gerechtigkeitsansprüche und Ungerechtigkeitserleben in den neuen Bundesländern. In: W.R. Heinz & S.E. Hormuth (Hrsg.), *Arbeit und Gerechtigkeit im ost-deutschen Transformationsprozeß* (S. 231-274). Opladen: Leske + Budrich.

Schmitt, M. (1997). Interaktionistische Gerechtigkeitsforschung. In H. Mandl (Hrsg.), *Bericht über den 40. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996* (S. 372-378). Göttingen: Hogrefe.

Schmitt, M., Barbacsy, R. & Wunsch, U. (1997). Selbstbeteiligung bei Versicherungsfällen - gerechtigkeitspsychologisch betrachtet. *Report Psychologie*, 22(1), 44-59.

## 1998

Albs, B. (1998). Ein Beitrag zur Messung moralischer Emotionen: Das State-Trait-Schuldgefühle-Ausdrucksinventar. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 163-172). Weinheim: Juventa.

Becker, R. (1998). Verantwortlichkeits- und Wertekonflikte bei der Verkehrsmittelwahl. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 133-146). Weinheim: Juventa.

Boll, T. (1998). Intentionalitätstheoretische Forschungsstrategie für moralische Emotionen. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 173-187). Weinheim: Juventa.

Dalbert, C. (1998). Das Gerechtigkeitsmotiv und die seelische Gesundheit. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 19-31). Weinheim: Juventa.

Kals, E. (1998). Moralische Motive des ökologischen Schutzes globaler und lokaler Allmenden. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 117-132). Weinheim: Juventa.

Kals, E. (1998). Übernahme von Verantwortung für den Schutz von Umwelt und Gesundheit. In E. Kals (Hrsg.), *Umwelt und Gesundheit: Verknüpfung ökologischer und gesundheitlicher Ansätze* (S. 101-118). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Kals, E. (Hrsg.). (1998). *Umwelt und Gesundheit: Verknüpfung ökologischer und gesundheitlicher Ansätze*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Kals, E. & Montada, L. (1998). Persönlicher Gesundheitsschutz im Spiegel sozialer Verantwortung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 6, 3-18.

Kals, E., Montada, L., Becker, R. & Ittner, H. (1998). Verantwortung für den Schutz von Allmenden. *GAIA*, 7 (4), 296-303.

Kals, E., Schumacher, D. & Montada, L. (1998). Naturerfahrungen, Verbundenheit mit der Natur und ökologische Verantwortung als Determinanten naturschützenden Verhaltens. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 29, 5-19.

Maes, J. (1998). Belief in a just world and experiences in school. In European Association for Research on Adolescence (Ed.), *The 6th biennial conference of the EARA in Budapest, Hungary*. Scientific Programme.

Maes, J. (1998). Eight Stages in the Development of Research on the Construct of Belief in a Just World. In L. Montada & M.J. Lerner (Eds.), *Responses to Victimizations and Belief in a Just World* (S. 163-186). New York: Plenum.

Maes, J. (1998). Existentielle Schuld und Verantwortung für den Aufbau an ostdeutschen Hochschulen. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 99-114). Weinheim: Juventa.

Maes, J. (1998). Geht es in der Schule gerecht zu? - Überzeugungen der Schülerinnen und Schüler und deren Folgen. In A. Kaiser & R. Kaiser (Hrsg.), *Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit. Abschlussuntersuchung in der Gymnasialen Oberstufe (MSS)*, (S. 60-66) [= Schulversuche und Bildungsforschung, 80/II]. Mainz: v. Hase & Koehler.

Maes, J. (1998). Immanent and ultimate justice: Two ways of believing in justice. In L. Montada & M.J. Lerner (Eds.), *Responses to Victimizations and Belief in a Just World* (S. 9-40). New York: Plenum.

Maes, J. (1998). Kontrollüberzeugungen: Schülerinnen und Schüler im Spannungsfeld zwi-

- schen vielfältigen Beeinflussungen und eigenen Handlungsmöglichkeiten. In A. Kaiser & R. Kaiser (Hrsg.), *Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit. Abschlussuntersuchung in der Gymnasialen Oberstufe (MSS)*, (S. 66-77) [= Schulversuche und Bildungsforschung, 80/II]. Mainz: v. Hase & Koehler.
- Maes, J., Seiler, U. & Schmitt, M. (1998). Politische Einstellungen bei Ost- und Westdeutschen. *Zeitschrift für Politische Psychologie, Sonderausgabe "Sozialisation und Identitäten"*, 34.
- Mohiyeddini, C. (1998). Sensibilität für widerfahrene Ungerechtigkeit als Persönlichkeitseigenschaft. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 201-212). Weinheim: Juventa.
- Mohiyeddini, C. & Montada, L. (1998) Belief in a Just World and Self-Efficacy in coping with observed Victimization: Results from a study about unemployment. In L. Montada & M.J. Lerner (Eds.), *Responses to Victimizations and Belief in a Just World* (S. 41-54). New York: Plenum.
- Montada, L. (1998). Belief in a Just World: A Hybrid of Justice Motive and Self-Interest? In L. Montada & M.J. Lerner (Eds.), *Responses to Victimizations and Belief in a Just World* (S. 217-246). New York: Plenum.
- Montada, L. (1998). Gerechtigkeitsmotiv und Eigeninteresse. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 3, 413-430.
- Montada, L. (1998). Justice: Just a Rational Choice? *Social Justice Research*, 12, 81-101.
- Montada, L. & Lerner, M.J. (1998). An overview: Advances in belief in a just world theory and methods. In L. Montada & M.J. Lerner (Eds.), *Responses to Victimizations and Belief in a Just World* (S. 1-7). New York: Plenum.
- Montada, L. & Lerner, M.J. (Eds.) (1998). *Responses to Victimizations and Belief in a Just World*. New York: Plenum.
- Moschner, B. (1998). Ehrenamtliches Engagement und soziale Verantwortung. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 73-86). Weinheim: Juventa.
- Reichle, B. & Gefke, M. (1998). Justice of conjugal divisions of labor - You can't always get what you want. *Social Justice Research*, 3, 271-287.
- Reichle, B. & Schmitt, M. (1998). Verantwortung, Gerechtigkeit, Moral: Einführung in ausgewählte Untersuchungen aus der Arbeitsgruppe Leo Montadas. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 9-15). Weinheim: Juventa.
- Reichle, B. & Schmitt, M. (Hrsg.) (1998). *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral*. Weinheim: Juventa.
- Reichle, B. (1998). Verantwortlichkeitszuschreibungen und Ungerechtigkeitserfahrungen in partnerschaftlichen Bewältigungsprozessen. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 47-59). Weinheim: Juventa.
- Reichle, B., Schneider, A. & Montada, L. (1998). How do Observers of Victimization preserve their Belief in a Just World - Cognitively or actionally? Finding from a Longitudinal Study. In L. Montada & M.J. Lerner (Eds.), *Responses to Victimizations and Belief in a Just World* (S. 55-64). New York: Plenum.
- Sabbagh, C. & Schmitt, M. (1998). Exploring the structure of positive and negative justice judgments. *Social Justice Research*, 12, 381-396.
- Schmal, A. (1998). Zur Bedeutung von sozialen und temporalen Vergleichsprozessen sowie Gerechtigkeitsurteilen für die Arbeitszufriedenheit. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 61-70). Weinheim: Juventa.
- Schmitt, M. (1998). Gerechtigkeit und Solidarität im wiedervereinigten Deutschland. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 87-98). Weinheim: Juventa.

- Schmitt, M. (1998). Methodological Strategies in Research to Validate Measures of Belief in a Just World. In L. Montada & M.J. Lerner (Eds.), *Responses to Victimizations and Belief in a Just World* (S. 187-216). New York: Plenum.
- Schmitt, M. & Maes, J. (1998). Perceived injustice in unified Germany and mental health. *Social Justice Research*, 11, 59-78.
- Schneider, A. (1998). Verantwortlichkeit im Prozess der Meisterung unfallbedingter Querschnittslähmung. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 33-46). Weinheim: Juventa.
- Seiler, U. (1998). Bilder über Projekt- und Regelklassen. In A. Kaiser & R. Kaiser (Hrsg.), *Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit. Abschlussuntersuchung in der Gymnasialen Oberstufe (MSS)*, (S. 44-52) [= Schulversuche und Bildungsforschung, 80/II]. Mainz: v. Hase & Koehler.
- Seiler, U. (1998). Freizeitverhalten von Jugendlichen in Projekt- und Regelklassen. In A. Kaiser & R. Kaiser (Hrsg.), *Entwicklung und Erprobung von Modellen der Begabtenförderung am Gymnasium mit Verkürzung der Schulzeit. Abschlussuntersuchung in der Gymnasialen Oberstufe (MSS)*, (S. 52-59) [= Schulversuche und Bildungsforschung, 80/II]. Mainz: v. Hase & Koehler.
- Seiler, U., Maes, J. & Schmitt, M. (1998). Nationalgefühle bei Ost- und Westdeutschen. *Zeitschrift für Politische Psychologie, Sonderausgabe "Sozialisation und Identitäten"*, Anhang.
- Steyer, R. (1998). Eigenschafts- und Zustandskomponenten im moralischen Urteil und Verhalten. In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 191-200). Weinheim: Juventa.
- Wahner, U. (1998). Neid: Wie wichtig sind Selbstwertbedrohung und Ungerechtigkeitserleben? In B. Reichle & M. Schmitt (Hrsg.), *Verantwortung, Gerechtigkeit und Moral* (S. 149-162). Weinheim: Juventa.

## 1999

- Kals, E. & Montada, L. (submitted). *Cancer prevention and reduction of cancer risks: reconstructed as a personal as well as a societal task.*
- Kals, E. & Montada, L. (1999). Kooperatives Handeln aus psychologischer Sicht. In Vereinigung für Ökologische Ökonomie e.V. (Hrsg.), *Theorie und Praxis des Kollektiven Handelns: Das Beispiel der Lokalen Agenda 21* (Schriftenreihe zur Politischen Ökologie, Bd. 8, S. 32-44). München: Ökom Verlag.
- Kals, E., Becker, R., Montada, L., & Ittner, H. (1999). Trierer Skalensystem zum Umweltschutz (TSU). In A. Glöckner-Rist & P. Schmidt (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Ein elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente, Version 4.00*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Kals, E., Becker, R. & Rieder, D. (1999). Förderung natur- und umweltschützenden Handelns bei Kindern und Jugendlichen. In V. Linneweber & E. Kals (Hrsg.), *Umweltgerechtes Handeln: Barrieren und Brücken*. Heidelberg: Springer.
- Kals, E., Held, E. & Montada, L. (1999). Fleischkonsum und gesellschaftspolitische Engagements mit Folgen für die allgemeine Fleischproduktion: Ein Vergleich ihrer motivationalen Grundlagen. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 7 (1), 1-20.
- Kals, E., Schumacher, D. & Montada, L. (1999). Emotional affinity toward nature as a motivational basis to protect nature. *Environment & Behavior*, 31 (2), 178-202.
- Krampen, G., Montada, L. & Burkard, P. (1999). Evaluationskriterien für Forschung und Lehre an psychologischen Universitätsinstituten mit Hauptfachausbildung: Befunde einer Expertenbefragung in eigener Sache. In G. Krampen, H. Zayer, W. Schönpflug & G. Richardt (Hrsg.), *Beiträge zur Angewandten Psychologie* (S. 376-379). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Krampen, G., Montada, L. & Burkard, P. (1999). Internationalität und Internationalisierung der deutschsprachigen Psychologie in der Expertenbeurteilung. *Report Psychologie*, 7,

- Linneweber, V. & Kals, E. (Hrsg.) (1999). *Umweltgerechtes Handeln: Barrieren und Brücken*. Heidelberg: Springer.
- Maes, J. (1999). Gerechtigkeitsempfinden und Lernen. Der Glaube an eine gerechte Welt im Kontext von Schule und Weiterbildung. Grundlagen der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildung und Bildungspolitik im In- und Ausland*, 10, 56-59.
- Maes, J. & Schmitt, M. (1999). More on ultimate and immanent justice: Results from the research project "Justice as a problem within reunified Germany". *Social Justice Research*, 12, 65-78.
- Maes, J., Schmitt, M. & Seiler, U. (1999). Ungerechtigkeit im wiedervereinigten Deutschland und psychosomatisches Wohlbefinden. In A. Hessel, M. Geyer & E. Brähler (Hrsg.), *Gewinne und Verluste sozialen Wandels. Globalisierung und deutsche Wiedervereinigung aus psychosozialer Sicht* (S. 182-199). Stuttgart: Enke.
- Maes, J., Schmitt, M. & Seiler, U. (1999). Zukunft Mensch im vereinigten Deutschland aus der Sicht von Ostdeutschen und Westdeutschen. In G. Krampen, H. Zayer, W. Schönplüg & G. Richardt (Hrsg.), *Beiträge zur angewandten Psychologie 1999: Zukunft Mensch - die Republik im Umbruch* (S. 399-402). Bonn: Deutscher Psychologen-Verlag.
- Maes, J., Schmitt, M. & Seiler, U. (1999). Wer wünscht die Mauer zurück? Das menschliche Klima in Deutschland und seine Folgen. In H. Berth & E. Brähler (Hrsg.), *Deutsch-deutsche Vergleiche* (S.28-43). Berlin: Verlag Wissenschaft und Forschung.
- Montada, L. (1999). Gerechtigkeit als Gegenstand der Politischen Psychologie. *Zeitschrift für Politische Psychologie*, (7), Sonderheft, 5-22.
- Montada, L. (1999). Mediation bei Gerechtigkeitskonflikten. In A. Dieter, L. Montada & A. Schulze (Hrsg.), *Konfliktmanagement und Gerechtigkeit*. Frankfurt: Campus.
- Montada, L. (1999). Solidarität als Norm für soziales Handeln. *Ethik und Sozialwissenschaften*, (10) 2, 221-223.
- Montada, L. (1999). Umwelt und Gerechtigkeit. In V. Linneweber & E. Kals (Hrsg.), *Umweltgerechtes Handeln: Barrieren und Brücken* (71-91). Heidelberg: Springer.
- Montada, L. (1999). Psychologie der Mediation III. In Fernuniversität Hagen, Fachbereich Rechtswissenschaft. *Weiterbildendes Studium Mediation*.
- Montada, L. & Dieter, A. (1999). Gewinn- und Verlusterfahrungen in den neuen Bundesländern nach der Wiedervereinigung. In M. Schmitt & L. Montada (Hrsg.), *Gerechtigkeitserleben und Befindlichkeiten im wiedervereinigten Deutschland* (S. 19-46). Opladen: Leske + Budrich.
- Montada, L., Kals, E., & Becker, R. (1999). Trierer Bereitschaftsskalen zum Umwelt- und Gesundheitsschutz (TBUG). In A. Glöckner-Rist & P. Schmidt (Hrsg.), *ZUMA-Informationssystem. Ein elektronisches Handbuch sozialwissenschaftlicher Erhebungsinstrumente, Version 4.00*. Mannheim: Zentrum für Umfragen, Methoden und Analysen.
- Montada, L., Krampen, G. & Burkard, P. (1999). Persönliche und soziale Orientierungslagen von Hochschullehrern/innen der Psychologie zu Evaluationskriterien über eigene berufliche Leistungen - Befunde einer Expertenbefragung bei Professoren/innen und Privat-Dozenten/innen der Psychologischen Institute mit Hauptfachausbildung in der Bundesrepublik Deutschland. *Psychologische Rundschau*, 50, 69-89.
- Reichle, B. & Montada, L. (1999). Übergang zur Elternschaft und Folgen: Der Umgang mit Veränderungen macht Unterschiede. In B. Reichle & H. Werneck (Hrsg.), *Übergang zur Elternschaft. Aktuelle Studien zur Bewältigung eines unterschätzten Ereignisses* (S. 205-224). Stuttgart: Enke.
- Schmitt, M. (1999). Psychologische Personalauswahl. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 17, 232-234 [Rezension von: Schuler, H. (1998). *Psychologische Personalauswahl* (2., unveränderte Auflage). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.].
- Schmitt, M. (1999). Mother-daughter attachment and family cohesion: Single and multi con-



- struct latent state-trait models of current and retrospective perceptions. *Magdeburger Arbeiten zur Psychologie, Heft 4*, 1999.
- Schmitt, M. & Dörfel, M. (1999). Procedural injustice at work, justice sensitivity, job satisfaction and psychosomatic well-being. *European Journal of Social Psychology*, 29, 443-453.
- Schmitt, M. & Maes, J. (1999). Vorschlag zur Vereinfachung des Beck-Depressions-Inventars (BDI). *Magdeburger Arbeiten zur Psychologie, Heft 2*, 1999.
- Schmitt, M. & Montada, L. (Hrsg.) (1999). *Gerechtigkeitserleben im wiedervereinigten Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Schmitt, M. & Montada, L. (1999). Psychologische, soziologische und arbeitswissenschaftliche Analysen der Transformation nach der deutschen Wiedervereinigung. In M. Schmitt & L. Montada (Hrsg.), *Gerechtigkeitserleben im wiedervereinigten Deutschland* (S. 7-18). Opladen: Leske + Budrich.
- Schmitt, M., Maes, J. & Schmal, A. (1999). Ungerechtigkeitserleben im Vereinigungsprozess: Folgen für das emotionale Befinden und die seelische Gesundheit. In M. Schmitt & L. Montada (Hrsg.), *Gerechtigkeitserleben im wiedervereinigten Deutschland* (S. 169-212). Opladen: Leske + Budrich.
- Schmitt, M., Maes, J. & Seiler, U. (1999). Theoretische Überlegungen und empirische Befunde zur Meßäquivalenz und strukturellen Invarianz von Indikatoren der seelischen Gesundheit bei Ost- und Westdeutschen. *Magdeburger Arbeiten zur Psychologie, Heft 1*, 1999.
- Schmitt, M., Maes, J. & Seiler, U. (1999). Fällt die Mauer in den Köpfen der Deutschen? Eine Längsschnittuntersuchung zum Wandel der sozialen Identität Ost- und Westdeutscher. In G. Krampen, H. Zayer, W. Schönplüg & G. Richardt (Hrsg.), *Beiträge zur angewandten Psychologie 1999: Zukunft Mensch – die Republik im Umbruch* (S. 402-405). Bonn: Deutscher Psychologen-Verlag.
- Schmitt, M., Maes, J. & Seiler, U. (1999). Selbstabgrenzungen – Wandel und Funktion im Transformationsprozess. *Report Psychologie*, 24(11-12), 9-11.
- Schmitt, M., Maes, J. & Seiler, U. (1999). Soziale Identität als Gradmesser der menschlichen Annäherung im wiedervereinigten Deutschland. In H. Berth & E. Brähler (Hrsg.), *Deutsch-deutsche Vergleiche* (S. 160-174). Berlin: Verlag Wissenschaft und Forschung.
- Seiler, U., Maes, J. & Schmitt, M. (1999). Korrelate und Facetten des Nationalgefühls. *Zeitschrift für Politische Psychologie*, 7, Sonderheft "Sozialisation und Identitäten – Politische Kultur im Umbruch?", 121-136.
- Seiler, U., Maes, J. & Schmitt, M. (1999). Unterschiedliche Freizeitmuster in den alten und neuen Bundesländern. In G. Krampen, H. Zayer, W. Schönplüg & G. Richardt (Hrsg.), *Beiträge zur angewandten Psychologie 1999: Zukunft Mensch – die Republik im Umbruch* (S. 657-659). Bonn: Deutscher Psychologen-Verlag.
- Steyer, R., Schmitt, M. & Eid, M. (1999). Latent state-trait theory and research in personality and individual differences. *European Journal of Personality*, 13, 389-408.

## 2000

- Dieter, A., Montada, L. & Schulze, A. (Hrsg.). (2000). *Gerechtigkeit im Konfliktmanagement und in der Mediation*. Frankfurt/M.: Campus.
- Kals, E. (2000). Gefühle, die unser umweltbezogenes Handeln steuern. In E. Kals, N. Platz & R. Wimmer (Hrsg.), *Emotionen in der Umweltdiskussion* (S. 127-140). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Kals, E. (in Druck). Umweltpsychologie und Umweltschutzverhalten. In Dott, Merk, Neuser & Osieka (Hrsg.), *Lehrbuch der Umweltmedizin*. Stuttgart: Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft.
- Kals, E. (in Druck). Mediation ökologischer Konflikte. In G. Hübner, K.-H. Erdmann & C. Schell (Hrsg.), *Soziales Marketing und Naturschutz*. Münster: Landwirtschaftsverlag.

- Kals, E. (in press). Responsibility appraisals of health protection. In H.-W. Bierhoff & A.E. Auhagen (Eds.), *Responsibility - the many faces of a social phenomenon*. London: Routledge.
- Kals, E. & Ittner, H. (in Druck). Ökologisch relevante Lebensqualitäten: Vom Singular zum Plural. In M. Bullinger, J. Siegrist & U. Ravens-Sieberger (Hrsg.), *Lebensqualitätsforschung: Jahrbuch Medizinische Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Kals, E., Ittner, H. & Montada, L. (in Druck). Wahrgenommene Gerechtigkeit restriktiver Umweltpolitiken. In Gesellschaft für sozioökonomische Forschung (Hrsg.), *Kommunikation Nachhaltiger Entwicklung*.
- Kals, E., Platz, N. & Wimmer, R. (Hrsg.). (2000). *Emotionen in der Umweltdiskussion*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Kals, E. & Russell, Y. (in Druck). Umweltschützendes Handeln: Eine rationale Entscheidung für den Gesundheitsschutz? *Umweltpsychologie*.
- Krampen, G. & Montada, L. (2000). Zum Entwicklungsstand der Gesundheitspsychologie im Kontext der Grundlagen- und Anwendungsfächer der Psychologie. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 8 (1), 1-7.
- Montada, L. (2000). Mediation bei Gerechtigkeitskonflikten. In A. Dieter, L. Montada & A. Schulze (Hrsg.), *Konfliktmanagement und Gerechtigkeit*. Frankfurt: Campus.
- Montada, L. (2000). Psychologie der Gefühle und Umweltpsychologie. In E. Kals, N. Platz & R. Wimmer (Hrsg.), *Emotionen in der Umweltdiskussion* (S. 19-37). Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Montada, L. (2000). Psychologie der Mediation I. In Fernuniversität Hagen, Fachbereich Rechtswissenschaft. *Weiterbildendes Studium Mediation*.
- Montada, L. (2000). Psychologie der Mediation II. In Fernuniversität Hagen, Fachbereich Rechtswissenschaft. *Weiterbildendes Studium Mediation*.
- Montada, L. (2000). Psychologie der Mediation III (zweite, revidierte und ergänzte Fassung). In Fernuniversität Hagen, Fachbereich Rechtswissenschaft. *Weiterbildendes Studium Mediation*.
- Montada, L. (2000). Rechtssoziologische Aspekte der Wiedervereinigung. In H. Dreier (Hrsg.), *Rechtssoziologie am Ende des 20. Jahrhunderts* (S. 252-288). Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Montada, L. (in Druck). Denial of responsibility. In A.E. Auhagen & H.W. Bierhoff (Eds.), *Responsibility - the many faces of a social phenomenon*. London: Routledge.
- Montada, L. (in Druck). Justice to the justice motive. In D. Miller & M. Ross (Eds.), *Festschrift in honor of Melvin J. Lerner*. New York: Plenum.
- Montada, L. (in Druck). The many faces of justice. In *International Encyclopedia of Social and Behavioral Sciences*. London: Elsevier.
- Montada, L. & Kals, E. (2000). Political implications of psychological research on ecological justice and proenvironmental behaviors. *International Journal of Psychology*, 35, 168-176.
- Montada, L. & Kals, E. (in Druck). *Psychologie der Mediation*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Russell, Y., Kals, E. & Montada, L. (in Druck). Generationengerechtigkeit im allgemeinen Bewusstsein? In Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen (Hrsg.), *Was ist Generationengerechtigkeit?*
- Schmitt, M. & Maes, J. (2000). Vorschlag zur Vereinfachung des Beck-Depressions-Inventars (BDI). *Diagnostica*, 46, 38-46.
- Steyer, R., Schmitt, M. & Eid, M. (2000). Latent state-trait theory and research in personality and individual differences. *Magdeburger Arbeiten zur Psychologie*, Heft 6, 2000.