

# Das Konzept der Bedürfnispyramide nach Abraham Maslow<sup>1</sup>

Abraham Maslow (1908 - 1970) wies das Menschenbild der Ethologie (Vergleichende Verhaltenswissenschaft) und der Psychoanalyse zurück, denn das Verhalten von Tieren und das Verhalten von neurotischen Menschen sollte seiner Meinung nach nicht als zentraler Ausgangspunkt zur Erklärung menschlichen Verhaltens verwendet werden. Er war Vertreter und Mitbegründer der "Humanistischen Psychologie". Die humanistische Psychologie grenzt sich sowohl vom Behaviorismus als auch von der Psychoanalyse ab und bezeichnet sich so als "dritte Kraft" der Psychologie. Dazu gehören: Abraham Maslow, Charlotte Bühler, Carl Rogers, Fritz Perls, Sidney M. Jourard, Rollo May, Fred Massarik u.a. Man wollte eine Psychologie entwickeln, die das aktive Streben des Menschen nach einem erfüllten Leben, nach Anerkennung und Selbstverwirklichung in den Mittelpunkt stellte. 1961 wurde unter dem Vorsitz von Abraham Maslow die "American Association of Humanistic Psychology" gegründet, die folgende Thesen vertritt: Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die erlebende Person (nach theoretischen Erklärungen und sichtbarem Verhalten). Der Akzent liegt auf spezifisch menschlichen Eigenschaften wie der Fähigkeit zu wählen, der Kreativität, Wertschätzung und Selbstverwirklichung. Die Auswahl der Fragestellung und Forschungsmethoden erfolgt nach Sinnhaftigkeit (weniger nach Objektivität). Ein zentrales Anliegen ist die Aufrechterhaltung von Wert und Würde des Menschen, und das Interesse gilt der Entwicklung der jedem Menschen innewohnenden Kräfte und Fähigkeiten. Die Wurzeln der Humanistischen Psychologie lassen sich unschwer auf die europäischen Traditionen der Phänomenologischen Psychologie, der Psychologischen Anthropologie und auf die Leipziger Ganzheitspsychologie zurückführen. Größere Ähnlichkeiten finden sich in der Reformpädagogik (Georg Kerschensteiner, Peter Petersen, Maria Montessori) und zur geisteswissenschaftlichen Psychologie, da bei diesen Richtungen die starke Betonung der Eigengesetzlichkeit menschlichen Denkens und Handelns und die Annahme dynamischer Kräfte im Menschen im Mittelpunkt stehen. Auch in ihren Methoden greifen die humanistischen Psychologen auf ältere Ansätze zurück, wie z.B. die phänomenologischen Methoden wie sie von Edmund Husserl, Theodor Lipps und Ludwig Klages benutzt wurden. Der Psychologie soll allem Seelischen ohne voreilige Deutung, Wertung oder Kritik mit derselben Aufmerksamkeit begegnen. Auf Grundlage der Humanistischen Psychologie sind mehrere Therapie- und Beratungsformen entwickelt worden. Maslow ging davon aus, daß der Mensch von Natur aus gut ist und sich selbst entfaltet. "Destruktivität, Sadismus, Grausamkeit sind nicht inhärent (also sie sind keine ureigenen menschlichen Bedürfnisse wie etwa bei Freud), sondern wesentliche Reaktionen auf Frustrationen unserer inhärenten Bedürfnisse" (Maslow, 1973, S. 21). Der Mensch wird in seinem Verhalten von hierarchisch strukturierten Bedürfnissen geleitet. Diese lassen sich als Pyramide darstellen, an deren Basis sich die grundlegenden körperlichen Bedürfnisse befinden, während an der Spitze das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung steht, das

---

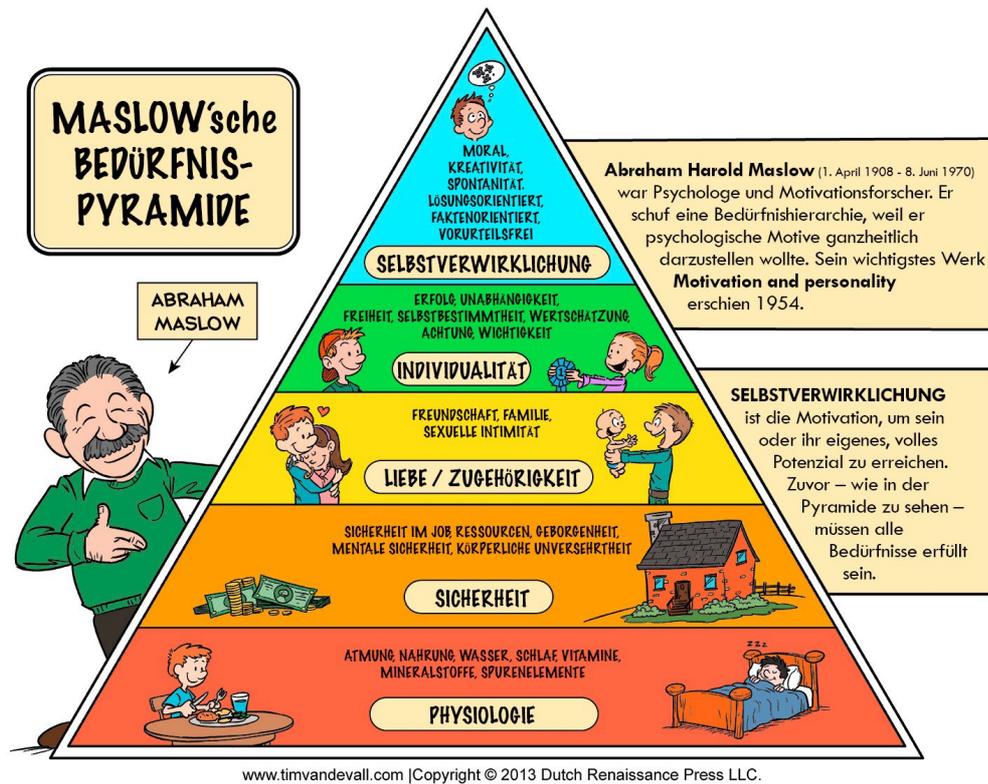
<sup>1</sup> <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/Beduerfnis-Pyramide-Maslow.shtml>

aber erst dann verwirklicht werden kann, wenn alle grundlegenden Bedürfnisse befriedigt worden sind. Die Selbstverwirklichung, wie sie Maslow versteht, könnte mit einem mystischen Gipfelerlebnis verglichen werden: der Mensch übersteigt seine eigenen Grenzen, wird eins mit der Menschheit und dem Kosmos. In Maslows Sicht hat er damit den Kern der Existenz überhaupt erreicht. Diese Selbstverwirklichung basiert auf einem persönlichen Wachstum durch die Erfüllung eines Lebensauftrags, der in der Entfaltung der eigenen Kreativität liegen kann wie im selbstlosen Einsatz für eine gerechte Sache.

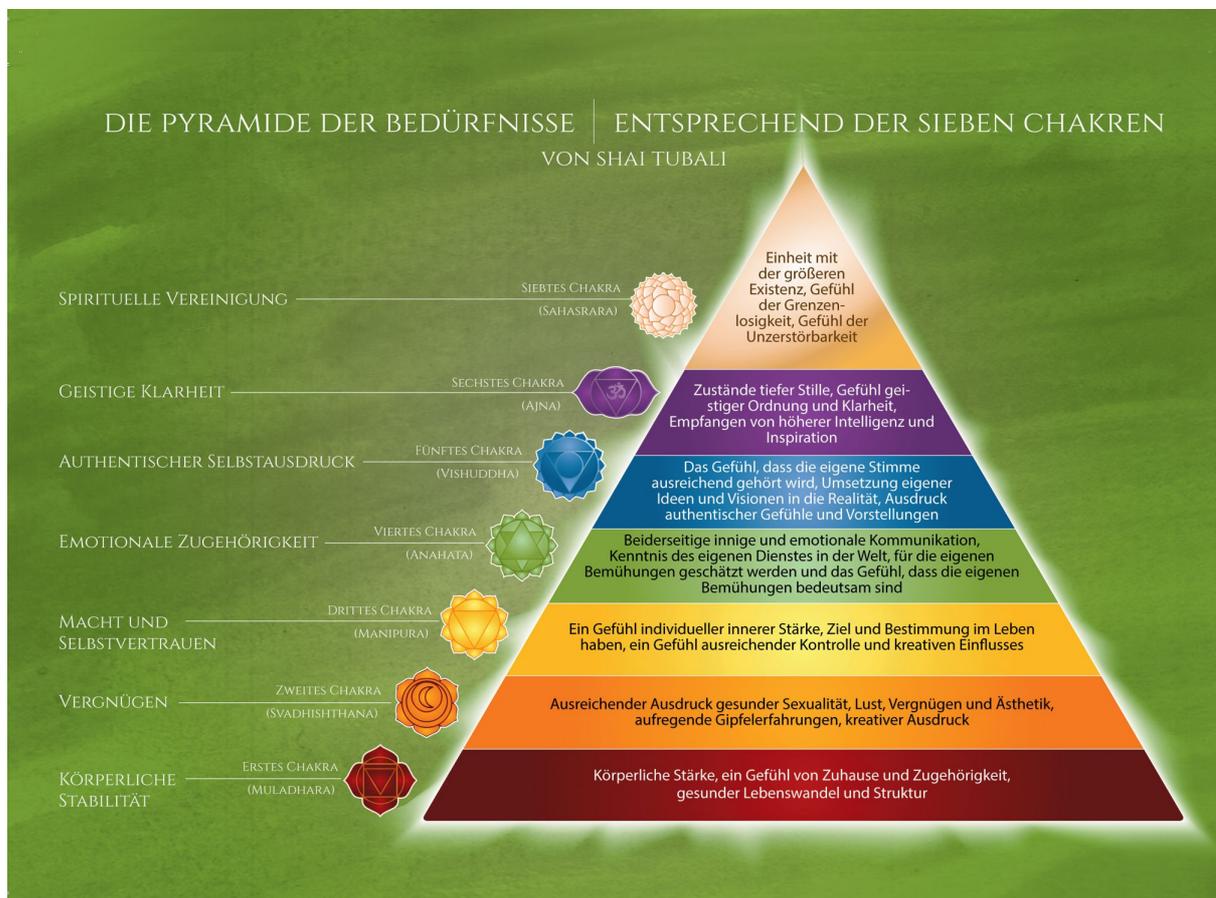
## **"Bedürfnispyramide von Maslow"**

Physiologische Bedürfnisse: Die wichtigsten sind Hunger, Durst und Sexualität. Wenn diese konstant befriedigt werden verlieren sie an Bedeutung. Sicherheitsbedürfnisse: Bedürfnis nach Sicherheit, Stabilität, Ordnung, Schutz, Freiheit von Angst und Chaos, Struktur, Ordnung, Gesetz. Wenn die physiologischen Bedürfnisse befriedigt sind, die Sicherheitsbedürfnisse aber nicht, bestimmen diese weitgehend unser Verhalten. Menschen wünschen sich eine vorhersagbare Welt, Inkonsistenz und Ungerechtigkeit verunsichern sie. Zugehörigkeits- und Liebesbedürfnisse: Ergebnisse soziologischer Studien bestätigen die negativen Auswirkungen von Entwurzelung aus Bezugsgruppen (Wegzug der Familie in einen anderen Ort; Auflösung der Familie z.B. durch Scheidung; Emigration, Aussiedler) Wertschätzungs- und Geltungsbedürfnis: Das Bedürfnis umfaßt zum einen den Wunsch nach Stärke, Leistung und Kompetenz, zum anderen das Bedürfnis nach Prestige, Status, Ruhm und Macht. Darauf gründet sich das Selbstwertgefühl eines Menschen. Bedürfnis nach Selbstverwirklichung (Wachstumsbedürfnis, Selbstaktualisierung): Damit spricht Maslow das Streben nach der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit an. Die Effekte dieses Strebens sind von Person zu Person sehr unterschiedlich. Es zeigt sich darin eine "Vorwärtstendenz" im menschlichen Wesen. Der Mensch drängt danach, die Einheit seiner Persönlichkeit zu erleben, er ist auf der Suche nach Wahrheit. Er drängt nach "vollem Sein": Heiterkeit, Freundlichkeit, Mut, Ehrlichkeit, Liebe, Güte ... Die ersten vier Bedürfnisse nennt Maslow auch "Defizitbedürfnisse", da ungünstige Folgen zu erwarten bei Nichtbefriedigung sind (z.B. Krankheit) und ein Gefühl der Entbehrung hervorrufen. Bedürfnisse stehen untereinander in folgender Beziehung: Wenn ein Bedürfnis erfüllt ist, tritt das nächsthöhere an seine Stelle. Je höher das Bedürfnis, desto später in der Entwicklung einer Person entsteht es, sodaß man bei Erwachsenen in der Regel komplexere Bedürfnisstrukturen feststellen kann. Je höher das Bedürfnis, desto weniger wichtig ist es für das reine Überleben, denn es kann leichter aufgeschoben werden, sie werden als weniger drängend erlebt und können auch ganz verschwinden. Ein Individuum, dessen Verhalten durch höhere Bedürfnisse bestimmt ist (das setzt voraus, daß alle grundlegenden Bedürfnisse befriedigt sind), ist seltener krank, schläft besser und lebt länger. Befriedigung höherer Bedürfnisse führt weg von psychopathologischen Erscheinungen (psychischen Krankheiten) und ist damit ein wichtiger Schutzfaktor für Gesundheit. Höhere Bedürfnisse werden sozial höher

bewertet. Das Befolgen und die Befriedigung höherer Bedürfnisse haben positive soziale Konsequenzen (Loyalität, Freundlichkeit...).



## Die Pyramide der Bedürfnisse – Entsprechend der 7 Chakren<sup>2</sup>



<sup>2</sup>[https://www.google.de/search?q=Chakra+Pyramide&client=opera&hs=G9m&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiRIJ-1wObXAhUBJFAKHUe8CcAQ\\_AUICigB&biw=1366&bih=658#imgrc=-HAtu9DkJQEhLM](https://www.google.de/search?q=Chakra+Pyramide&client=opera&hs=G9m&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiRIJ-1wObXAhUBJFAKHUe8CcAQ_AUICigB&biw=1366&bih=658#imgrc=-HAtu9DkJQEhLM)

q=Chakra+Pyramide&client=opera&hs=G9m&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiRIJ-1wObXAhUBJFAKHUe8CcAQ\_AUICigB&biw=1366&bih=658#imgrc=-HAtu9DkJQEhLM:

# Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung<sup>3</sup>

## Die acht Stadien

---

Jede der acht Stufen stellt eine Krise dar, mit der das Individuum sich aktiv auseinandersetzt. Die Stufenfolge ist für Erikson unumkehrbar. Die erfolgreiche Bewältigung einer Entwicklungsstufe liegt in der Klärung des Konflikts auf dem positiv ausgeprägten Pol. Sie ist für die Bewältigung der nächsten Phase zwar nicht unbedingt erforderlich, aber hilfreich. Die vorangegangenen Phasen bilden somit das Fundament für die kommenden Phasen, und angesammelte Erfahrungen werden verwendet, um die Krisen der höheren Lebensalter zu verarbeiten. Dabei wird ein Konflikt nie vollständig gelöst, sondern bleibt ein Leben lang aktuell, war aber auch schon vor dem jeweiligen Stadium als Problematik vorhanden. Für die Entwicklung ist es notwendig, dass er auf einer bestimmten Stufe ausreichend bearbeitet wird, damit man die nächste Stufe erfolgreich bewältigen kann.

### **Stadium 1: Ur-Vertrauen vs. Ur-Misstrauen (1. Lebensjahr)**

„Ich bin, was man mir gibt.“

Das Gefühl des Ur-Vertrauens bezeichnet Erikson (1973) als ein „Gefühl des Sich-Verlassen-Dürfens“ (ebenda: 62). Hierzu ist das Kind auf die Verlässlichkeit der Bezugspersonen angewiesen. Die Bindung zu der Mutter und die damit verbundene Nahrungsaufnahme spielt eine bedeutende Rolle, da die erste Bezugsperson die Welt repräsentiert. Werden dem Kind Forderungen nach körperlicher Nähe, Sicherheit, Geborgenheit, Nahrung etc. verweigert, entwickelt es Bedrohungsgefühle und Ängste, da eine weitgehende Erfüllung dieser Bedürfnisse lebenswichtig ist. Außerdem verinnerlicht es das Gefühl, seine Umwelt nicht beeinflussen zu können und ihr hilflos ausgeliefert zu sein. Hier entsteht die Gefahr der Etablierung eines Ur-Misstrauens. Es können infantile Ängste des „Leergelassenseins“ und „Verlassenwerdens“ entstehen (ebd.). Fixierung durch zu starke orale Frustration zeigt sich in oralen Charakterzügen wie Reizhunger, Gier, Leere-Gefühle, Depression, Ur-Misstrauen, starken Abhängigkeitswünschen.

### **Stadium 2: Autonomie vs. Scham und Zweifel (2. bis 3. Lebensjahr)**

„Ich bin, was ich will.“

Erikson bezeichnet dieses Stadium als „entscheidend für das Verhältnis zwischen Liebe und Hass, Bereitwilligkeit und Trotz, freier Selbstäußerung und Gedrücktheit“. Beschrieben werden die zunehmende Autonomieentwicklung des Kindes und ihre Bedeutung für die Manifestierung eines positiven Selbstkonzeptes bzw. einer Identität. Die Bedingung für Autonomie wurzelt in einem festen Vertrauen in die Bezugspersonen und sich selbst, setzt also die Bewältigung der Phase „Vertrauen versus Misstrauen“ (vgl. Stadium 1) voraus. Das Kind muss das Gefühl haben,

<sup>3</sup> <http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PSYCHOLOGIEENTWICKLUNG/EntwicklungErikson.shtml>

explorieren oder seinen Willen durchsetzen zu dürfen, ohne dass dadurch der erworbene „Schatz“ des Vertrauenskönnens und Geborgen-Seins in Gefahr gerät. Hier spielt Erikson zufolge die Emotion Scham eine wichtige Rolle. Die weitgehende oder permanente Einschränkung der explorativen Verhaltensweisen des Kindes führt dazu, dass es seine Bedürfnisse und Wünsche als schmutzig und nicht akzeptabel wahrnimmt. Was sich somit beim Kind etabliert, ist schließlich Scham und der Zweifel an der Richtigkeit der eigenen Wünsche und Bedürfnisse. Fixierungen ergeben sich durch strenge Erziehung und zeigen sich in zwanghaften Charakterzügen: kleinlich oder geizig in Bezug auf Liebe, Zeit und Geld; Betonung von Recht und Ordnung, Pünktlichkeit und Fleiß; perfektionistische Ansprüche; frühreifes strenges Gewissen, sehr selbstkritisch; Unsicherheit und Zweifel an sich selbst; Putzzwang oder Waschzwang.

### **Stadium 3: Initiative vs. Schuldgefühl (4. bis 6. Lebensjahr)**

„Ich bin, was ich mir vorstellen kann zu werden.“

Findet das Kind mit vier oder fünf Jahren zu einer bleibenden Lösung seiner Autonomieprobleme, steht es Erikson zufolge bereits vor der nächsten Krise. Er legt hier seinen Fokus stark auf die Bewältigung oder Nichtbewältigung des „Ödipuskomplexes“. Die symbiotische Beziehung zwischen Mutter und Kind öffnet sich, und das Kind erkennt die Bedeutung anderer Personen im Leben der Mutter. Weiter geht es in erster Linie um eine gesunde Meisterung der kindlichen Moralentwicklung. Die Grundlage für die Entwicklung des Gewissens ist gelegt, das Kind fühlt sich unabhängig vom Entdecktwerden seiner „Missetaten“ beschämt und unwohl. „Aber vom Standpunkt der seelischen Gesundheit müssen wir darauf hinweisen, dass diese große Errungenschaft nicht von übereifrigen Erwachsenen überlastet werden darf; dies könnte sich sowohl für den Geist als auch für die Moral selbst übel auswirken. Denn das Gewissen des Kindes kann primitiv, grausam und starr werden, wie sich gerade am Beispiel von Kindern beobachten lässt, die sich mit einer Abschnürung ihrer Triebe durch Verbote abfinden mussten. Gegebenenfalls verinnerlicht das Kind die Überzeugung, dass es selbst und seine Bedürfnisse dem Wesen nach schlecht seien.“ Im Gegenzug dazu beschreibt Erikson das Kind, welches diese Krise bewältigen kann, als begleitet vom Gefühl „ungebrochener Initiative als Grundlage eines hochgespannten und doch realistischen Strebens nach Leistung und Unabhängigkeit“ (ebenda: 87f). Fixierungen können durch Angst und Schuldgefühle entstehen, die dann zu einer Selbsteinschränkung führen, gemäß den eigenen Fähigkeiten, Gefühlen, Wünschen zu leben. Es kann auch zu einer Überkompensation kommen, ständig initiativ sein zu müssen, als bestünde ihr Wert nur in der eigenen Leistung. Schuldkomplexe, Übergewissenhaftigkeit sowie hysterische Symptome können hier ebenso entstehen.

#### **Stadium 4: Werksinn vs. Minderwertigkeitsgefühl (6. Lebensjahr bis Pubertät)**

„Ich bin, was ich lerne.“

Kinder in diesem Alter wollen zuschauen, mitmachen, beobachten und teilnehmen; wollen, dass man ihnen zeigt, wie sie sich mit etwas beschäftigen und mit anderen zusammenarbeiten können. Das Bedürfnis des Kindes, etwas Nützliches und Gutes zu machen, bezeichnet Erikson als Werksinn bzw. Kompetenz. Kinder wollen nicht mehr „so tun, als ob“ – jetzt spielt das Gefühl, an der Welt der Erwachsenen teilnehmen zu können, eine große Rolle. Sie wollen etwas herstellen (z. B. mit Knetmasse) und dafür Anerkennung erhalten, ebenso für ihre geleisteten kognitiven Fähigkeiten. Demgegenüber steht in dieser Phase die Entwicklung eines Gefühls der Unzulänglichkeit und Minderwertigkeit. Dieses Gefühl kann sich immer dann etablieren, wenn der Werksinn des Kindes überstrapaziert wird. Überschätzung – ob vom Kind oder von seiner Umwelt ausgehend – führt zum Scheitern, Unterschätzung zum Minderwertigkeitsgefühl. Auf beiden Seiten (Werksinn und Minderwertigkeit) können **Fixierungen** entstehen: Überkompensation durch Arbeit und Leistung, Anerkennung vor allem über Leistung zu holen, Arbeits- und Pflichtversessenheit, Angst vor dem Arbeiten und Leisten, Angst vor Versagen.

#### **Stadium 5: Ich-Identität vs. Ich-Identitätsdiffusion (Jugendalter)**

„Ich bin, was ich bin.“

Identität bedeutet, dass man weiß, wer man ist und wie man in diese Gesellschaft passt. Aufgabe des Jugendlichen ist es, all sein Wissen über sich und die Welt zusammenzufügen und ein Selbstbild zu formen, das für ihn und die Gemeinschaft gut ist. Seine soziale Rolle gilt es zu finden. Ist eine Rolle zu strikt, die Identität damit zu stark, kann das zu Intoleranz gegenüber Menschen mit anderen Gruppenneigungen führen, die dann im Grunde „eliminiert“ werden müssen, weil der Druck der eigenen Peer-Group zu groß wird und „den anderen [Fremden]“ nicht akzeptieren kann. Mit einer noch nicht gefestigten eigenen Identität kann der Jugendliche sich im seltensten Fall von der Meinung seiner Peer-Group absetzen und seine eigene Meinung bilden. Schafft der Jugendliche es nicht, seine Rolle in der Gesellschaft und seine Identität zu finden, führt das nach Erikson zu Zurückweisung. Menschen mit dieser Neigung ziehen sich von der Gesellschaft zurück und schließen sich unter Umständen Gruppen an, die ihnen eine gemeinsame Identität anbieten. Wird dieser Konflikt erfolgreich ausbalanciert, so mündet das in die Fähigkeit der Treue. Obwohl die Gesellschaft nicht perfekt ist, kann man in ihr leben und seinen Beitrag leisten, sie zu verbessern. (Das Gleiche gilt für zwischenmenschliche Beziehungen.) Fixierungen zeigen sich in unbefriedigender Identität durch Unruhe, ewige Pubertät und vorschnelle Begeisterung.

## **Stadium 6: Intimität und Solidarität vs. Isolation (frühes Erwachsenenalter)**

„Wir sind, was wir lieben.“

Aufgabe dieser Entwicklungsstufe ist es, ein gewisses Maß an Intimität zu erreichen, anstatt isoliert zu bleiben. Die Identitäten sind gefestigt, und es stehen einander zwei unabhängige Egos gegenüber. Es gibt viele Dinge im modernen Leben, die dem Aufbau von Intimität entgegenstehen (z. B. Betonung der Karriere, großstädtisches Leben, die zunehmende Mobilität). Wird zu wenig Wert auf den Aufbau intimer Beziehungen (was auch Freunde etc. mit einbezieht) gelegt, kann das nach Erikson zur Exklusivität führen, was heißt, sich von Freundschaften, Liebe und Gemeinschaften zu isolieren. Wird diese Stufe erfolgreich gemeistert, ist der junge Erwachsene fähig zur Liebe. Damit meint Erikson die Fähigkeit, Unterschiede und Widersprüche in den Hintergrund treten zu lassen. Fixierungen können sich zeigen in: Selbst-Bezogenheit und sozialer Isolation; Selbstaufopferung und Verschmelzung mit anderen.

## **Stadium 7: Generativität vs. Stagnation und Selbstabsorption (Erwachsenenalter)**

„Ich bin, was ich bereit bin zu geben.“

Generativität bedeutet die Liebe in die Zukunft zu tragen, sich um zukünftige Generationen zu kümmern, eigene Kinder großzuziehen. Erikson zählt dazu nicht nur eigene Kinder zu zeugen und für sie zu sorgen, er zählt dazu auch das Unterrichten, die Künste und Wissenschaften und soziales Engagement. Also alles, was für zukünftige Generationen „brauchbar“ sein könnte. Stagnation ist das Gegenteil von Generativität: sich um sich selbst kümmern und um niemanden sonst. Zu viel Generativität heißt, dass man sich selbst vernachlässigt zum Wohle anderer. Stagnation führt dazu, dass andere uns ablehnen und wir andere. Niemand ist so wichtig wie wir selbst. Wird die Phase erfolgreich abgeschlossen, hat man die Fähigkeit zur Fürsorge erlangt, ohne sich selbst dabei aus den Augen zu verlieren. Fixierungen können sich zeigen: in einer übermäßigen Bemutterung, in Leere und Langweile oder in zwischenmenschlicher Verarmung.

## **Stadium 8: Ich-Integrität vs. Verzweiflung (reifes Erwachsenenalter)**

„Ich bin, was ich mir angeeignet habe.“

Der letzte Lebensabschnitt stellt den Menschen vor die Aufgabe, auf sein Leben zurückzublicken. Anzunehmen, was er getan hat und geworden ist, und den Tod als sein Ende nicht zu fürchten. Das Gefühl noch einmal leben zu müssen, vielleicht um es dann besser zu machen, Angst vor dem Tod, führt zur Verzweiflung. Setzt sich der Mensch in dieser Phase nicht mit Alter und Tod auseinander (und spürt nicht die Verzweiflung dabei), kann das zur Anmaßung und Verachtung dem Leben gegenüber führen (dem eigenen und dem aller). Wird diese Phase jedoch erfolgreich gemeistert, erlangt der Mensch das, was Erikson Weisheit nennt – dem Tod ohne Furcht entgegensehen, sein Leben annehmen und trotzdem die Fehler und das Glück darin sehen können. Fixierung zeigt sich in Abscheu vor sich und anderen Menschen, unbewusste Todesfurcht.

Jean Piaget (1896 - 1980) entwickelte die Theorie des "genetischen Lernens" (auch "struktur-genetische" Theorie), die sich mit der Erklärung der kognitiven Entwicklung von Kindern beschäftigt. Im Mittelpunkt steht dabei die Interaktion eines Kindes mit seiner Umwelt. Piaget wird als "Übervater der Entwicklungspsychologie" bezeichnet (vgl. [Spektrum der Wissenschaft](#), 2002).

Seine Erkenntnisse beruhen auf den Beobachtungen seiner eigenen Kinder, die altersabhängig bestimmte (Denk-) Fehler begingen. Mit dieser Vorgehensweise unterschied sich Piaget deutlich von experimentell arbeitenden Psychologen, die komplizierte Versuchsanordnungen in eigens eingerichteten Versuchslaboren für die Forschung nutzen (und nutzen). Piaget untersuchte den Aufbau der kindlichen Logik anhand seiner empirischen Beobachtungen natürlicher Verhaltensabläufe und entwickelte daraus eine erkenntnistheoretische Begründung: Er stellte den Zusammenhang zwischen dem kindlichen Denken und der Entwicklungsphase her. Kurzum: er widmete sich der Beobachtung der kindlichen Entwicklung des Denkens.

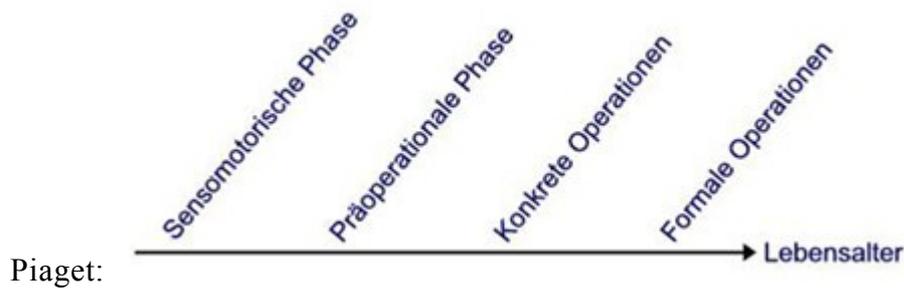
Auf seinen Beobachtungen baute Piaget sein Modell der vier Entwicklungsstufen auf, nach denen jeder Mensch im Rahmen seiner Entwicklung diese Phasen oder Stadien der kognitiven Entwicklung durchläuft. Nach Piaget sind die Phasen universell, d.h. sie kommen in allen Kulturen vor.

Jede dieser Stufen/Phasen ist durch spezifische Merkmale charakterisiert. Besonders relevant ist, dass sich das kindliche Denken in jeder (Entwicklungs-) Stufe vom Denken eines Erwachsenen unterscheidet. Ist etwas für einen Erwachsenen einleuchtend und logisch, so muss dies noch längst nicht für ein Kind ebenfalls einleuchtend und logisch erscheinen. Wichtig ist, dass die Stufen grundsätzlich aufeinander aufbauen, das jeder Stufe zugeordnete Lebensalter ist jedoch nur als Anhaltspunkt zu betrachten: Die Übergänge zwischen der einzelnen Stufen sind fließend und das jeweilige Lebensalter kann individuell abweichen (vgl. [Piaget & Inhelder](#), 1972, S. 153)

---

<sup>4</sup> <http://www.lern-psychologie.de/kognitiv/piaget.htm>

## Die Entwicklungsstufen nach



Piaget:

(je nach Autor gibt es leichte Unterschiede in den Namen der Phasen/Stufen)

 *Bevor diese vier Stufen ausführlich erläutert werden, sehen wir uns einige Grundannahmen des Modell von Jean Piaget an; diese Grundannahmen dienen als Grundlage für die vier Stufen der kindlichen Entwicklung des Denkens.*

Bei der Entwicklung haben nach Piaget (vgl. Mietzel, 2001, 75) vier Faktoren einen Einfluss auf die kognitive Entwicklung:

- Reifung,
- Aktive Erfahrung,
- Soziale Interaktion,
- Streben nach Gleichgewicht.

 **Nach Jean Piaget strebt ein Individuum nach einem Gleichgewicht (Äquilibrium) zwischen Assimilation und Akkommodation.**  
**Durch das Assimilieren und Akkommodieren nutzt ein Individuum seine Schemata oder erweitert diese.**

*Falls dieser Satz nicht ganz verständlich wurde - hier kommt die Erklärung:*

- Adaption (Anpassung nach die Umwelt)

### Schema

Ein Schema bildet den **Grundbaustein** des menschlichen Wissens. Unter Schema versteht man ein organisiertes Wissens- oder Verhaltensmuster.

Begriffe werden so verzweigt und miteinander vernetzt, dass sie in einen (individuell) logischen Zusammenhang gebracht werden. Ein Schema dient als 'Geistesvorlage' (Schablone), beispielsweise für eine Handlung, mit der man - ohne zu nachzudenken - auf dieselbe Art handeln kann.

Schemata sind individuelle (d.h. in jedem Menschen verschiedene) Kategorien oder

Netzwerke, in denen nach bestimmten Regeln Objekte oder Ereignisse eingeordnet werden können.

Piaget differenziert Schemata nach

- (a) **Verhaltensschemata** (auch Handlungsschemata) wie z.B. ein Schema für das Laufen, ein Schema für das Hinlegen, ein Schema für das Bücken usw. und
- (b) **kognitiven Schemata** wie z.B. Schemata für Gegenstände, welches anhand deren Eigenschaften aufgebaut ist.

Verhaltensschemata und kognitive Schemata sind wiederum miteinander vernetzt, so dass sich Mischungen ergeben, wie die nebenstehende Abbildung eines Schema verdeutlicht.

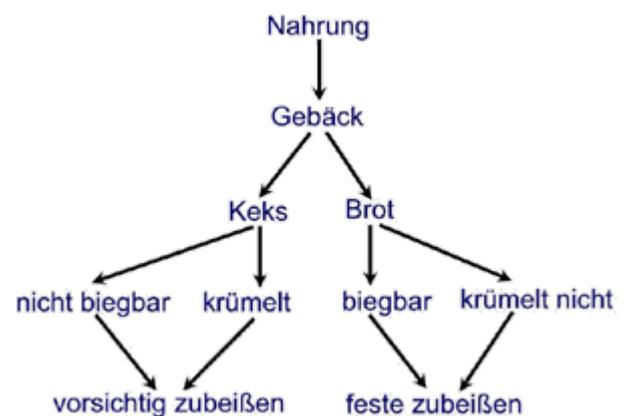
Schemata entwickeln sich durch die Differenzierung des Wissens (Akkommodation, *siehe unten*). So weiß ein Kind z.B. dass man in Kekse wegen der Krümel vorsichtiger beißen muss, als in Brot.

Unter Schema kann man sich in diesem Zusammenhang ein verzweigtes System von Karteikarten vorstellen: Sie haben eine Karteikarte für 'Brot' angelegt, welche eine Beschreibung enthält, wie man mit 'Brot' umzugehen hat.

Sie bedienen sich also diesem Karteikartensystem, um sich nicht an jede Situation neu gewöhnen zu müssen.

Stellen Sie sich bitte einmal vor, wie umständlich es wäre, wenn keiner mit Nahrung umzugehen wüsste: Sie bekommen eine Scheibe Brot und wissen nicht, was Sie damit machen können oder sollen. Also probieren Sie es aus ... können Ihre gewonnene Erkenntnis jedoch nicht abspeichern.

Beispiel für ein Schema:



### Zitate zu Schemata nach Piaget:

"Er [der Begriff Schema] bezieht sich nicht nur auf organisierte Verhaltensmuster, sondern auch auf internalisierte Denkmuster." [Mönks & Knoers](#) (1996, 151)

"Die Begriffe *Schema* und *Struktur* werden zunächst als Abstraktion und als kategorisierende Zusammenfassung von Handlungsweisen gebraucht." [Oerter & Montada](#) (1998, 548)

„Piaget war davon überzeugt, dass Kinder ihre Schemata durch ihre Interaktion mit der Umwelt 'konstruieren'." [Mietzel](#) (1998 a, 73)

"Ab etwa dem 2. Lebensjahr verfügt das Kind neben sensomotorischen auch über kognitiv/operationale Schemata. Diese Schemata kann man als die Grundstrukturen des Denkprozesses bezeichnen." [Mönks & Knoers](#) (1996, 151)

"Ein Schema ermöglicht es dem Kind, neue *Reaktionen* mittels Akkommodation zu erlernen." [Mönks & Knoers](#) (1996, 151)

Bei einem Säugling sind noch wenige solcher Schemata oder "Karteikarten" vorhanden, die sich jedoch mit zunehmenden Alter und mit zunehmender Auseinandersetzung mit der Umwelt deutlich vermehren. Die entsprechende "Karteikarte" wird geöffnet, wenn ein Reiz eine Reaktion erfordert - und das Kind 'weiß', wie es zu reagieren hat.

 **Die Anpassung (Adaption) der vorhandenen Schemata - also der individuellen Wissensnetzwerke - an eine aktuelle Situation erfolgt über Assimilation und Akkommodation.**

"Piaget betrachtete die kognitive Entwicklung als Ereignis des ständigen Wechselspiels von Assimilation und Akkommodation. Die Assimilation bewahrt und erweitert das Bestehende und verbindet so die Gegenwart mit der Vergangenheit, und die Akkommodation entsteht aus Problemen, die die Umwelt stellt, also aus Informationen, die nicht zu dem passen, was man weiß und denkt." [Krech & Crutchfield](#) (1992, Band 4, S. 41)

"[...] denn assimilieren heißt, das Objekt je nach der eigenen Handlung und dem eigenen Gesichtspunkt, also in Funktion eines "Schemas" zu modifizieren." [Piaget](#) (1975, S. 348)

 **Akkommodation** (*Anpassung, Anhäufung, Anreicherung, Umweltanpassung*)

Akkommodation bedeutet die **Erweiterung bzw. Anpassung eines Schemas** (also der kognitiven Strukturen) an eine wahrgenommene Situation, die mit den vorhandenen Schemata nicht bewältigt werden kann.

Akkommodation kommt nur zustande, wenn die Assimilation nicht ausreicht um eine Situation zu bewältigen, d.h. eine Situation oder eine Reizgegebenheit sich nicht in ein

vorhandenes Schema integrieren lässt. Die vorhandenen Schemata sind unzureichend und müssen erweitert werden.

Man passt sich dem Vorgefundenen an, wobei das Schema erweitert und somit ausdifferenziert wird. Akkommodation bedeutet die vorhandenen kognitiven Strukturen so anzupassen, dass sie der Realität (wieder) entsprechen und zukünftig für eine verbesserte (da ausdifferenziertere) Problemlösung dienlich sind.

#### **Beispiel Akkommodation:**

Der Versuch eines Kindes an einem Bauklotz zu saugen, wird durch die Assimilation gestützt, wenn der Bauklotz einem essbaren Gegenstand ähnlich erscheint. Da der Bauklotz jedoch keine Nahrung beinhaltet, genügt die Assimilation nicht zur Bewältigung dieser Situation. Das Kind muss akkomodieren: Das Schema wird erweitert (vielleicht indem die Karteikarte 'Nahrung' erweitert wird um: Nicht blau, nicht aus Holz, ...).

Kann eine Situation nicht durch das Ausnutzen der Inhalte bestehender Schemata erfolgreich bewältigt werden [Assimilation], so muss das entsprechende Schema um die neuen Erkenntnisse erweitert werden [Akkommodation].

#### **Zitate zu Akkommodation nach Piaget:**

Erfolgt eine Anpassung an eine Situation oder einen Gegenstand, nennt Piaget diesen Vorgang Akkommodation des Schemas an den Gegenstand. Vgl. [Oerter & Montada](#) (1998, 548)

"Die Anpassung an die Wirklichkeit nennt Piaget *Akkommodation*." [Oerter & Montada](#) (1998, 523)

"Bei der Akkommodation werden die Schemata selbst verändert, um der Information angemessen zu sein oder um nicht zu anderen Schemata oder der Gesamtstruktur in Widerstand zu stehen." [Zimbardo](#) (1992, 66)

"Aus pädagogisch-psychologischer Sicht ist von Bedeutung, dass ein Lernender Neues zunächst vor dem Hintergrund des bereits Bekannten interpretiert. ... Es gäbe keinen Anlass, dieses Wissen in Frage zu stellen und zu erweitern, wenn (ihm [Linus, Beispiel. S. 72 ]) keine Gelegenheit gegeben würde, Erfahrungen im Umgang mit Keksen zu sammeln." [Mietzel](#) (1998 a, 73)



Bildquelle: [Mietzel](#) (1998 a, 72)

In diesem Beispiel versucht Linus zunächst zu *assimilieren*: Er versucht mit dem Keks so umzugehen, wie er es mit Brot gewöhnt ist: Eine Scheibe Brot kann man biegen. Nach einigen fehlgeschlagenen Versuchen *akkommodiert* er: Ein Keks kann *nicht* mit Brot gleichgestellt werden. Es handelt sich zwar bei beiden um etwas Essbares und um eine Backware, dennoch gibt es Unterschiede. Ein Keks ist etwas anderes, als eine Scheibe Brot - das vorhandene Schema muss erweitert werden (Akkommodation), da es nicht ausreicht.

"Man findet in der Tat auf allen Stadien der Intelligenzentwicklung die Akkommodation und die Assimilation, aber sie sind immer besser differenziert und ergänzen sich in ihrem wachsenden Gleichgewicht immer besser." [Piaget](#) (1975, S. 207)

**Assimilation:** Wahrgenommenes passt in die bereits vorhandenen, kognitiven Strukturen (Schemata).

**Akkommodation:** Die kognitiven Strukturen (Schemata) müssen an die neue Situation angepasst werden, da die vorhandenen Strukturen für die Lösung nicht ausreichen.

**Adaption / Äquilibrium** (*Gleichgewichtsstreben*)

Assimilation und Akkommodation sind Formen der Anpassung (Adaption) des Individuums an seine Umwelt. Lebende Organismen streben nach einem Gleichgewicht (Äquilibrium) zwischen Assimilation und Akkommodation.

### Zitate zu Äquilibrium nach Piaget:

"Equilibrium beschreibt auf dem einfachsten Niveau ein Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkomodation." [Lefrancois](#) (1994, 129)

"Die Tendenz zur *Adaption* kann umschrieben werden als die angeborene Tendenz eines jeden Organismus, sich an seine Umgebung anzupassen. Diese Adaptionstendenz besteht aus zwei Komponenten bzw. zwei komplementären Prozessen: Assimilation und Akkommodation." [Mönks & Knoers](#) (1996, 149)

"Äquilibration heißt Findung von Gleichgewicht. Der Impuls zur Differenzierung bestehender Strukturen, zu ihrer inneren Koordination oder Integration, also zum Aufbau immer komplexerer Strukturen erfolgt aus der Erfahrung eines "Ungleichgewichtes", das sind fehlschlagende Assimilationsversuche, Widersprüche zwischen verschiedenen Assimilationsversuchen, kognitive Konflikte." [Oerter & Montada](#) (1998, 553 f)

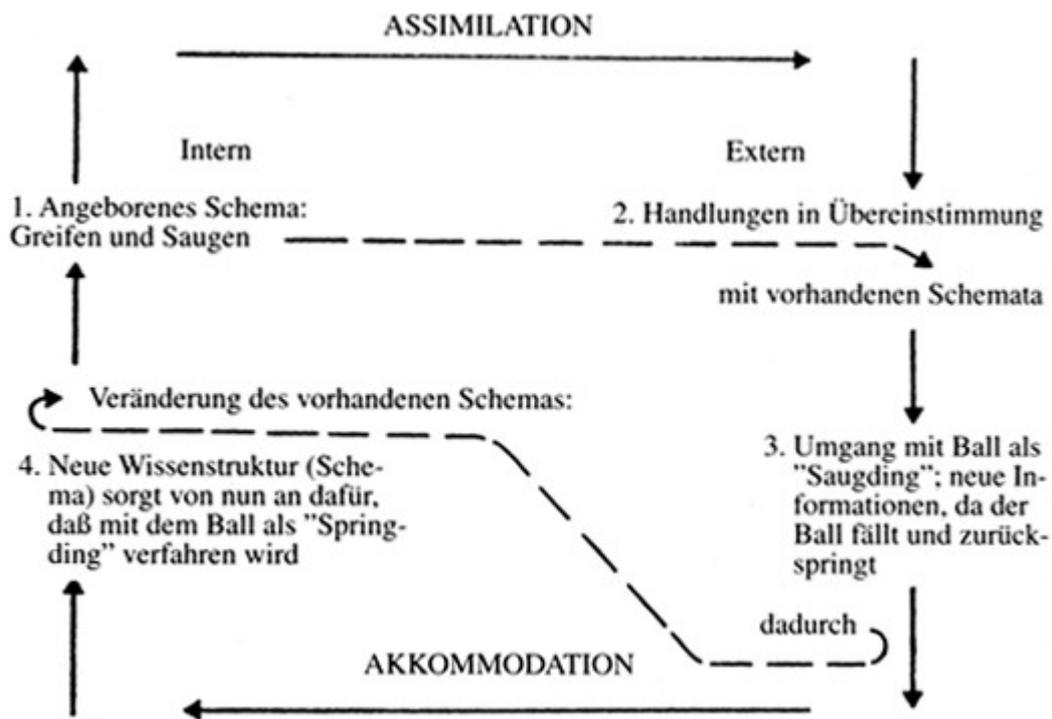


Abb. 92

Bildquelle: [Mönks & Knoers](#) (1996, 152)

## ■ Stufen der kognitiven Entwicklung

### *Fassen wir zusammen:*

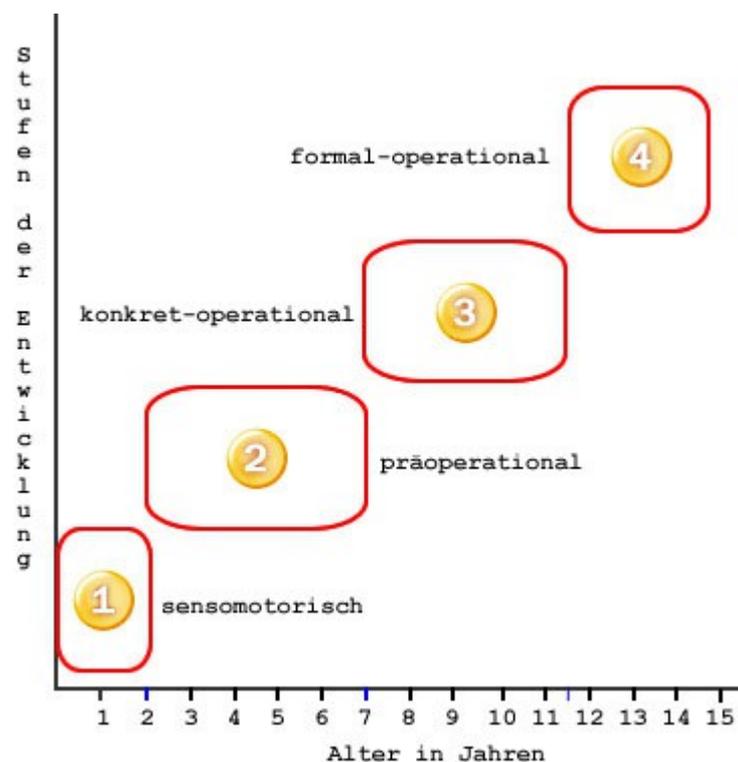
Nach Piaget gibt es vier Phasen bzw. Stufen der kindlichen Entwicklung des Denkens (auch: "der kognitiven Entwicklung").

In jeder dieser Stufen wird auf die vorherige Stufe aufgebaut. Piaget war der Überzeugung, dass alle Kinder diese Stufen in derselben Reihenfolge durchlaufen, obwohl das Entwicklungstempo unterschiedlich sein kann. "Es sei hier ein für allemal festgehalten, daß Altersangaben in diesem Buch immer nur ein durchschnittliches und erst noch ungefähres Alter meinen" (1977, Anm. 1, S. 119)." [Lück & Miller](#) (1999, 134) Besonders relevant ist die Kenntnis der Stufen z.B. für Erzieher, Lehrer oder Eltern.

Die Stufen verdeutlichen beispielsweise die Wichtigkeit während der ersten Schuljahre mit Beispielen und Symbolen zu arbeiten; diese Informationen könnten somit in die Unterrichtsplanung übernommen werden.

Es sollte versucht werden, einem Kind Probleme in einem angemessenen Schwierigkeitsniveau entsprechend der jeweiligen Entwicklungsstufe zu präsentieren. Aus den Ansätzen von Jean Piaget ist ein sehr aktives Erziehungskonzept abzuleiten, welches von der Welt des Kindes (und nicht der Welt der Erwachsenen) ausgeht.

Übersicht über die vier Stufen der Entwicklung:



In den ersten beiden Lebensjahren sammelt ein Kind Erfahrungen mit seinen Sinnesorganen (senso = sinnlich, die Sinne betreffend) und mit seinen Bewegungen (Motorik = Bewegungsvorgänge).

Mit jedem Lebensmonat werden die Bewegungen des Kindes besser, da das Kind verschiedene Möglichkeiten variiert und zunehmend koordiniert.

Während des sensomotorischen Stadiums der kognitiven Entwicklung tritt die Intelligenz nur in Form von motorischer Aktivität als Reaktion auf sensorische Reizung auf (vgl. [Mönks & Knoers](#), 1996, 154)

**Piaget unterteilte die sensomotorische Stufe in sechs Unterstufen:**



#### **0. bis 1. Lebensmonat: Angeborene Reflexmechanismen**

Von der Geburt an ist ein Baby mit bestimmten Reflexen (Saug-, Schluck- und Greifreflex) ausgestattet. Der Organismus zeigt spontane Tätigkeiten.

"Die reproduktive oder funktionelle Assimilation, die diese Übung gewährleistet, setzt sich andererseits fort in einer verallgemeinernden Assimilation (leeres Saugen zwischen den Mahlzeiten und Saugen an neuen Gegenständen) und in einer wiedererkennenden Assimilation (Unterscheidung der Brustwarze von anderen Gegenständen)." [Piaget & Inhelder](#) (1972, 18)

"Üben führt zur Konsolidierung der gegebenen Schemata und zu deren Anpassung an die jeweiligen Gegebenheiten, also bereits zu ihrer Differenzierung: Das Saugen an der Mutterbrust ist etwas anderes als das Saugen an der Flasche und am Daumen; [...]" [Oerter & Montada](#) (1998, 520)



#### **1. bis 4. Lebensmonat: Primäre Kreisreaktionen**

Auf den eigenen Körper beschränkte Aktivitäten. Handlungen mit angenehmen Konsequenzen werden wiederholt.

Zufällig berührt die Hand die Lippen. Da diese Aktivität als angenehm empfunden wird, versucht das Kind die Hand zum Mund zu führen (Daumenlutschen).

"Das Kind baut sich sein Wissen von dieser Welt auf, indem es durch aktives Tun zunächst Erfahrungen an seinem eigenen Körper, später an Gegebenheiten seiner Umgebung sammelt. ...

Die einzige Möglichkeit des Denkens besteht darin, etwas mit den vorgefundenen Dingen zu tun, d.h., sie zu betrachten, zu berühren, in den Mund zu stecken und nach ihnen zu greifen. Während es in seiner Objektwelt hantiert, empfängt es über seine

Sinnesorgane Rückmeldungen; es wiederholt diejenigen Aktivitäten, die interessante Effekte auslösen. Piaget spricht von "Kreisreaktionen". [Mietzel](#) (1998 a, 79)

"Ein Schema ist die Struktur oder Organisation der Aktionen, so wie sie sich bei der Wiederholung dieser Aktion unter ähnlichen oder analogen Umständen übertragen oder verallgemeinern." [Piaget & Inhelder](#) (1972, S. 19)

"Handlungsschemata, wie Saugen, Greifen, einen Gegenstand anblicken, werden auf immer mehr Gegenstände und weitere Umweltbereiche angewandt. Dies nennt Piaget in Anlehnung an biologische Prozesse die generalisierte Assimilation,

"Einverleibung" von Objekten, Personen, Umweltgegebenheiten in die eigenen "Handlungsorgane oder -schemata". [Oerter & Montada](#) (1998, 520)

"Wir versuchen während des ganzen Lebens, neuartige Probleme an uns bekannte Schemata und Konzepte zu assimilieren, d.h. mit jenen Konzepten zu lösen, die uns geläufig sind." [Oerter & Montada](#) (1998, 523 f)



#### **4. bis 8. Lebensmonat: Sekundäre Kreisreaktionen**

Das Kind entdeckt, dass es durch eigene Aktivitäten bestimmte Effekte in der Umwelt hervorrufen kann. Handlungen können als Mittel zum Zweck eingesetzt werden. Es existiert demnach die Möglichkeit einer Differenzierung zwischen dem gewünschten Ziel / der erwünschten Reaktion und dem angewendeten Mittel zur Erreichung des Ziels.

In einigen Sequenzen experimentiert das Kind mit dieser Möglichkeit der Einflussnahme auf die Umwelt:

Zufälliges Schlagen an eine Glocke. Das Geräusch gefällt dem Kind anscheinend, da es wiederholt gegen die Glocke schlägt, um diese zum Klingeln zu bringen.

Objekte bleiben etwa ab dem achten Lebensmonat auch dann noch erhalten, wenn sie nicht mehr gesehen werden: Das bisherige "Aus den Augen - aus dem Sinn" wird durch eine kognitive Existenz (also ein inneres Abbild des nicht mehr sichtbaren Gegenstandes) abgelöst.



#### **8. bis 12. Lebensmonat: Intentionales Verhalten**

*(Intention = absichtlich, vorsätzlich, hier: zielgerichtet)*

Übertragung bereits bekannter Effekte auf eine Aktivität in neuen Situationen. Durch das Ausprobieren werden die Handlungsschemata durch Anpassung weiter verfeinert. Weiterhin werden die vorhandenen Schemata besser koordiniert (der Bewegungsablauf wird flüssiger).



## 12. bis 18. Lebensmonat: Tertiäre Kreisreaktionen

Das Kind versucht herauszufinden wann und warum bestimmte Ereignisse auftreten. Es offenbart Interesse an jeder neuen Reizsituation. Auch hier ist es für das Kind wieder von Bedeutung, wie es selbst auf die Umwelt einwirken kann. Durch das *Experimentieren in der Umwelt* werden neue Handlungsschemata angelegt. Das Kind untersucht verschiedene 'Spritztechniken' beim Baden. Es kann mit der eigenen Hand oder mit der Spielente auf das Wasser schlagen und das Wasser spritzt unterschiedlich weit...

"Es [das Kind] probiert systematisch verschiedene Möglichkeiten aus, einen Ball zu werfen: mit einer Hand, mit beiden Händen, aus geringer Höhe, aus großer Höhe usw." [Oerter & Montada](#) (1998, 521)



## 18. bis 24. Lebensmonat: Übergang zur voroperationalen Phase

Ergebnisse einer Aktivität können zum Teil vorhergesehen werden. Experimentieren, wie eine Handlung 'am besten' vollzogen werden kann, wird unnötig, da Handlungen innerlich vollzogen und *vorausgeplant* werden können.

Mit knapp zwei Jahren existiert ein 'inneres Abbild' eines Gegenstandes: Das Kind "kann mit diesem Objekt "im Geiste" umgehen, ohne daß dieses physisch präsent sein muß." [Verinnerlichung von Handlungen charakterisiert den Übergang zum Denken.](#) [Oerter & Montada](#) (1998, 521)

2

Präoperationale Phase

2 bis 7 Jahre - Kindergarten- und Vorschulalter

Das Denken ist noch voll mit logischen Irrtümern, da das kindliche Denken mehr von der Wahrnehmung als von der Logik beherrscht wird. So glauben Kinder zu Beginn der präoperationalen Phase beispielsweise, dass aus einem Junge ein Mädchen werden kann, wenn er Spielsachen von Mädchen (z.B. Puppen) spielt.

**Anthropomorphismus** (oder die Tendenz zur Vermenschlichung)

Kinder im Kindergartenalter neigen zur Vermenschlichung von Gegenständen. Tut sich ein Kind beispielsweise an einem Tisch weh, so ist es der böse Tisch, der absichtlich im Weg stand bzw. dem Kind absichtlich weh tun wollte.

**Magisches Denken**

Im Vorschulalter ist das kindliche Denken oft magisch: Gegebenheiten werden dem Wirken höherer Mächte zugeschrieben. Entgegen naturwissenschaftlichen Erklärungen erachten die "magisch denkenden" Kinder Phänomene als durch höhere Kräfte

gesteuert. Dem Kind ist es zunehmend möglich, sich komplette Handlungen auf gedanklicher Ebene vorzustellen, wenn diese Handlungen bereits im "echten Leben" ausgeführt wurden.

Kinder machen nach, was sie beobachtet haben: Sie spielen die Rolle ihrer Eltern, fahren Auto oder spielen Situationen und Charaktere nach, die sie im Fernsehen beobachtet haben.

In der voroperationalen Phase wird oftmals ein Missverständnis "gelernt", dem die Mengenlehre entgegentritt:

Man zeigt einem Kind Äpfel und zeigt nacheinander darauf: "eins", "zwei", "drei". In der fehlerhaften Anpassung übernimmt das Kind den Namen "drei" für den dritten Apfel. Auf die Bitte "Gib mir die drei!", gibt das Kind den dritten Apfel - statt alle drei! In diesem Fall besitzt das Kind keinen Mengenbegriff und überträgt "drei" als den Namen des dritten Apfels.

### **Die "Umschüttaufgabe" (Teil 1)**

Der bekannteste Versuch von Piaget zu den "logischen Irrtümern" ist sicherlich die Umschüttaufgabe: Kindern wurde ein breites Gefäß mit Flüssigkeit gezeigt und die Flüssigkeit vor den Augen der Kinder in ein dünneres Gefäß umgeschüttet. Zu Beginn der präoperationalen Phase sind Kinder der Meinung, die Flüssigkeitsmenge habe sich verändert. Erst mit einem Alter von ca. 7 Jahren (Übergang zur Phase der konkreten Operationen) "wissen" Kinder, dass die Flüssigkeitsmenge sich beim Umschütten nicht verändert.

### **Egozentrismus**

Ab ca. 4 Jahren (intuitive [anschauliche] Phase) vermindern sich zwar einige "logische Irrtümer", dennoch ist das Denken sehr egoistisch und stark dominiert von der Wahrnehmung. Das Kind denkt egozentrisch: Es hat seine Ansicht und hält seine Ansicht für die einzig mögliche und somit auch für die einzig richtige Ansicht.

"Ein egozentrisches Kind ist unfähig, sich die Sichtweise anderer zu eigen zu machen." [Lefrancois](#) (1994, 131)

"Egozentrismus meint hier nicht Ichbezogenheit, sondern die Schwierigkeit, sich eine Szene aus der Sicht eines anderen vorzustellen." [Piaget](#): "... Das egozentrische Kind - und alle Kinder sind egozentrisch - betrachtet seinen eigenen Blickpunkt als den einzigen möglichen. Es ist unfähig, sich in die Stellung eines anderen zu versetzen,

denn es ist ihm nicht gegenwärtig, dass die andere Person eine Sichtweise hat."

Demnach scheint ein Kind davon auszugehen, dass sämtliche Sozialpartner ebenso denken und fühlen, wie es selbst.

[Mietzel](#) (1998 a, 84 f)

### Beispiel:

"- Peter, hast du einen Bruder?

- Ja.

- Wie heißt denn Dein Bruder?

- Hans.

- Hat Hans auch einen Bruder?

- Nein." [Mönks & Knoers](#) (1996, 157)

### Zentrierung

Piaget spricht von 'Zentrierung', wenn ein Kind bei seinem Urteil nur auf jeweils *ein* Merkmal achten kann.

Die Aufmerksamkeit ist auf ein Merkmal oder eine Sichtweise beschränkt:

In einem Versuch erhielten Kinder Stäbe, die sie der Größe nach sortieren sollten.

Teilweise wurde das Ziel auch erreicht, wie nebenstehende Abbildung verdeutlicht:

Ein zwei bis drei Jahre altes Kind hat in der Regel eine fehlerhafte Sortierung der Stäbe

vorgenommen - der Vergleich zweier Stäbe und deren Sortierung sind möglich: der oberste Stab ist größer als der zweitoberste Stab; der zweitunterste Stab ist größer als der unterste Stab.

Den Kindern fehlte jedoch der Gesamtüberblick, sie achteten beim Lösen der Aufgabe nur auf ein Merkmal (Stab 1 ist größer als Stab 2) - aber nicht auf die Sortierung aller vier Stäbe ( $1 > 2 > 3 > 4$ )

"Das Kind versteht etwas von Klassen, da es Objekte identifizieren kann; sein Verständnis ist jedoch unvollständig, da es noch nicht zwischen scheinbar identischen Mitgliedern derselben Klasse unterscheiden kann ..." [Lefrancois](#) (1994, 132)

Ab dem siebten und dem achten Lebensjahr wirkt sich die Wahrnehmung nicht mehr in so hohem Maße auf die Urteilsbildung aus.

Konkrete Denkopoperationen werden möglich: Das Kind kann mehrere Dimensionen einer Situation beachten: Auch Klassen, Serien und Zahlen stellen kein Problem mehr dar.

### Die "Umschütttaufgabe" (Teil 2)

"Während sich das voroperational denkende Kind zumeist noch von seinem Wahrnehmungseindruck täuschen lässt, kennt es als konkret operationaler Denker die richtige Antwort. Wenn einer Menge nicht hinzugefügt oder weggenommen wird, so erklärt es seine Antwort, bleibt sie unverändert (Aspekt der Identität). Auch wenn die Flüssigkeitssäule in dem einen Glas höher, im zweiten Glas niedriger aussieht, berücksichtigt das sieben- oder achtjährige Kind sowohl Höhe als auch Breite (Aspekt der Kompensation)." [Mietzel](#) (1998 a, 86)

Schüttet man den Inhalt eines breiten Gefäßes in ein dünneres Gefäß, so scheint sich der Inhalt vermehrt zu haben. Die Phase der konkreten Operationen ist unter anderem dadurch gekennzeichnet, dass das Kind ein logisches Verständnis für die Invarianz besitzt: Wenn sich an der Menge nichts ändert (es wird nicht hinzugeschüttet und es geht nichts verloren), so bleibt die Menge gleich. Das Kind urteilt demnach durch Logik und nicht durch die Wahrnehmung.

"Das Verständnis der Invarianz zeigt an, daß die Kinder auf dieser Stufe weitere geistige Operationen ausführen können. Sie können Informationen geistig transformieren und die Reihenfolge der kognitiven Verarbeitungsschritte sogar umkehren. Sie verlassen sich nun eher auf Begriffe als auf das, was ihre Wahrnehmung sie sehen oder fühlen läßt."

## Die Stufen des Moralbewusstseins<sup>5</sup>

### Kriterien für die Entwicklung

Um von einer Stufe des Moralbewusstseins zu einer anderen zu gelangen, muss ein Mensch auf drei Bereichen Fortschritte machen:

1. Seine soziale Perspektive muss sich erweitern, weg von einer rein **egozentrischen** Perspektive hin zur Realisierung der Ansprüche anderer Menschen in der Gemeinschaft.

<sup>5</sup> [https://de.wikipedia.org/wiki/Kohlbergs\\_Theorie\\_der\\_Moralentwicklung](https://de.wikipedia.org/wiki/Kohlbergs_Theorie_der_Moralentwicklung)

2. Seine moralische Selbstbestimmung muss sich verbessern, er muss moralische Normen hinterfragen und begründen lernen.
3. Die Begründung der Regeln seines Handelns muss sich verbessern. Eine reine egozentrische Lust/Unlust-Begründung wird schrittweise abstrakter hin zu einer postkonventionellen Normbegründung.

### **Drei Ebenen mit je zwei Unterstufen**

Kohlberg unterscheidet drei Hauptniveaus des moralischen Urteilens, die jeweils aus zwei Unterstufen bestehen:

#### **Präkonventionelle Ebene**

Diese Ebene entspricht dem Niveau der meisten Kinder bis zum neunten Lebensjahr, einiger Jugendlicher und vieler jugendlicher und erwachsener Straftäter. Auf dieser Ebene erlebt das Kind zum ersten Mal, dass es auch andere Sichtweisen neben der eigenen geben kann, die Autoritätspersonen sind jedoch weiterhin die Vorbilder.

##### **1. Stufe – Die Orientierung an Strafe und Gehorsam:**

In der ersten Stufe orientieren sich diese nicht an moralischen Ansprüchen, sondern im Wesentlichen an wahrgenommenen Machtpotenzialen. Die von **Autoritäten** gesetzten Regeln werden befolgt, um Strafe zu vermeiden.

##### **2. Stufe – Die instrumentell-relativistische Orientierung:**

In der zweiten Stufe erkennen Kinder die Gegenseitigkeit menschlichen Verhaltens. Rechthandeln besteht darin, die eigenen Bedürfnisse und gelegentlich die von anderen als Mittel (*instrumentell*) zu befriedigen. Menschliche Beziehungen werden vergleichbar mit der Austauschbeziehung des Marktes verstanden. Sie orientieren ihr Verhalten an dieser Gegenseitigkeit, reagieren also kooperativ auf kooperatives Verhalten, und üben Rache für ihnen zugefügtes Leid (*tit for tat/do ut des* – „ich gebe, damit du gibst“; "Wie du mir so ich dir").

#### **Konventionelle Ebene**

Dieser Ebene sind der Großteil der Jugendlichen und Erwachsenen zuzuordnen.

##### **3. Stufe – Die interpersonale Konkordanz- oder „good boy/nice girl“-Orientierung:**

Moralische Erwartungen Anderer werden erkannt. Den Erwartungen der Bezugspersonen und Autoritäten möchte der Proband entsprechen (*good boy/nice girl*), nicht nur aus Angst vor Strafe. Wird er den Erwartungen nicht gerecht, empfindet er auch Schuldgefühle. Korrespondierend dazu richtet er ebenfalls moralische Erwartungen an das Verhalten anderer. Es wird darüber hinaus häufig aufgrund der zugehörigen Intention argumentiert („Er hat es doch gut gemeint“).

#### **4. Stufe – Die Orientierung an Gesetz und Ordnung:**

Über die dritte Stufe hinaus erkennt der Proband die Bedeutung moralischer Normen für das Funktionieren der Gesellschaft. Auch die nicht von Bezugspersonen an das Kind gerichteten Erwartungen werden erkannt (allgemeine moralische Regeln der Gesellschaft) und befolgt, da sie für das Aufrechterhalten der sozialen Ordnung erforderlich sind (*law and order*).

#### **Zwischen- bzw. Übergangsstufe**

##### **4 1/2. Stufe:**

Bei der Auswertung einer Längsschnittstudie wurde festgestellt, dass **High-School**-Absolventen wieder moralische Urteile entsprechend der Stufe 2 fällten. Daraufhin wurde die Zwischenstufe nachträglich in die Theorie integriert.

In der Übergangszeit zum Erwachsenwerden befinden sich Jugendliche typischerweise in einer Übergangsphase. Um sich vom konventionellen Niveau des Moralbewusstseins zu lösen, ist es wichtig, moralische Normen zu hinterfragen und nicht blind Autoritäten zu folgen. In der Übergangsphase gelingt es dem Menschen noch nicht, die Begründung von Normen auf ein neues, intersubjektives Fundament zu stellen, er ist moralisch orientierungslos. Menschen dieser Stufe verhalten sich nach ihren persönlichen Ansichten und Emotionen. Ihre Moral ist eher willkürlich, Begriffe wie „moralisch richtig“ oder „Pflicht“ halten sie für relativ. Im günstigen Fall gelingt ihnen die Entwicklung zur 5. Stufe des Moralbewusstseins, es kann aber auch sein, dass sie in der Übergangsstufe verbleiben oder zur 4. Stufe zurückfallen. Die Zwischenstufe wird als postkonventionell angesehen, obwohl moralische Urteile auf dieser Stufe noch nicht prinzipiengesteuert sind.

#### **Postkonventionelle Ebene**

Nur eine Minderheit von Erwachsenen erreicht diese Ebene, meistens erst nach dem 20. Lebensjahr.

#### **5. Stufe – Die legalistische Orientierung am Sozialvertrag:**

Moralische Normen werden jetzt hinterfragt und nur noch als verbindlich angesehen, wenn sie gut begründet sind. In der fünften Stufe orientiert sich der Mensch an der Idee eines **Gesellschaftsvertrags**. Aus Gedanken der Gerechtigkeit oder der Nützlichkeit für alle werden bestimmte Normen akzeptiert. Nur etwa ein Viertel aller Menschen erreicht diese Stufe.

#### **6. Stufe – Die Orientierung am universalen ethischen Prinzip:**

Die sechste Stufe wird schließlich nur noch von weniger als 5 % der Menschen erreicht. Hierbei wird die noch diffuse Begründung von Normen der fünften Stufe verlassen.

Die **Moralbegründung** orientiert sich jetzt am Prinzip der zwischenmenschlichen Achtung, dem Vernunftstandpunkt der Moral. Das richtige Handeln wird mit selbstgewählten ethischen

Prinzipien, die sich auf Universalität und Widerspruchslosigkeit berufen, in Einklang gebracht, wobei es sich also nicht mehr um konkrete moralische Regeln, sondern um **abstrakte** Prinzipien handelt (**kategorischer Imperativ**). Konflikte sollen argumentativ unter (zumindest gedanklicher) Einbeziehung aller Beteiligten gelöst werden. Diese Stufe ähnelt der Normbegründungsform der **Diskursethik**.

### **7. Stufe:**

Das eigentliche Stufenmodell Kohlbergs geht bis zur 6. Stufe. Kohlberg hat später Vermutungen geäußert, es könne eine 7. Stufe geben, in der moralische Urteile **transzendental** begründet werden. Systematisch ausgebaut wurde dieser Aspekt von Kohlberg nicht. Nur sehr wenige Menschen schaffen es bis dahin. Das Individuum der Stufe 7 ist erfüllt von universeller Liebe, Mitleid oder Heiligkeit. Kohlberg zitiert nur einige wenige Beispiele: Jesus, Buddha, Gandhi.

## Vierphasenmodell der Bindungsentwicklung nach Bowlby 1969:<sup>6</sup>

1. Vorphase: bis ca. 6 Wochen
2. Personenunterscheidende Phase: 6. Woche bis ca. 6./7. Monat
3. Eigentliche Bindung: 7./8. bis 24. Monat
4. Zielkorrigierte Partnerschaft: ab 2 / 3 Jahren

Das individuelle Bindungsverhalten/der Bindungstyp eines Neugeborenen entsteht durch die **Anpassung** an das Verhalten der zur Verfügung stehenden Bindungspersonen. Hierbei bilden die ersten sechs Lebensmonate die Phase stärkster **Prägung**. Es kann jedoch von gewisser **Plastizität** ausgegangen werden: Bindungsverhalten ändert sich gegebenenfalls bei entsprechenden Erfahrungen im Verlauf der **Kindheit** und Jugend. Hierbei haben sich bestimmte, die Bindung betreffende Schutz- und Risikofaktoren (wie z. B. eine im späteren Leben auftauchende, sichere Bindung oder aber **Psychotraumata**) als wichtige Einflüsse erwiesen. Im Erwachsenenalter gilt es als relativ konstant und bestimmt spätere enge Beziehungen. Die frühe Mutter-Kind-Interaktion zeigt somit die Tendenz zur **Generalisierung**. Darüber hinaus belegen Forschungen, dass das Bindungsmuster einen **transgenerativen** Aspekt aufweist: Unsicher gebundene Kinder haben, wenn sie Eltern werden, überdurchschnittlich häufig wieder unsicher gebundene Kinder. Mittels spezifischer Testverfahren kann mit hoher Wahrscheinlichkeit von Aussagen werdender Mütter über ihr Ungeborenes die spätere Entwicklung eines bestimmten Bindungstypus des Kindes vorhergesagt werden.

## Bindungstypen des Kindes

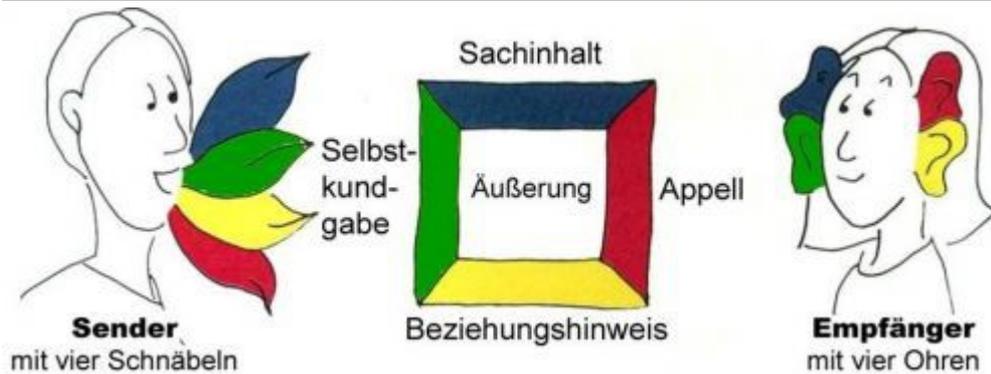
In einer **Fremden Situation** aber auch in anderen Untersuchungskonstellationen konnten bestimmte Bindungstypen klassifiziert werden. Das Bindungsverhalten ist sehr vielfältig und oft individuell unterschiedlich in der Ausprägung. Heute werden meist vier Bindungsqualitäten bei Kindern genannt:

Bindungstypen	Abkürzung	Beschreibung	Verhalten in der Testsituation
<a href="#"><u>Sichere Bindung</u></a>	B-Typ	Solche Kinder haben eine emotional offene Strategie und verleihen ihren Gefühlen Ausdruck.	Wenn die Bezugsperson den Raum verlässt, weinen, schreien die Kinder und wollen ihrer Bezugsperson folgen. Sie lassen sich nicht von der Testerin trösten. Bei der Rückkehr der Bezugsperson suchen sie Körperkontakt und wollen z.B. auf den Arm genommen werden. So beruhigen sie sich schnell wieder. Sie nutzen ihre Bezugsperson als sichere Ausgangsbasis, von welcher aus sie den Raum explorieren und auch mit der Testerin in Kontakt treten.  Das Hormon Cortisol wird bei Stress ausgeschüttet. Diese Situation bedeutet Stress und somit eine Cortisolausschüttung. Bei Wiederkehr der Bezugsperson nimmt das Cortisol prompt wieder ab, da die Stressregulierung über die Nähe zur Bezugsperson erfolgt.
<a href="#"><u>Unsicher vermeidende Bindung</u></a>	A-Typ	Die Kinder zeigen eine Pseudounabhängigkeit von der Bezugsperson. Sie zeigen auffälliges Kontakt-Vermeidungsverhalten und beschäftigen sich primär mit	Sie wirken bei der Trennung von der Bezugsperson unbeeindruckt; sie zeigen ihre Emotionen nicht offen, sondern versuchen jeden Ausdruck zu vermeiden. Bei der Wiederkehr der Bezugsperson ignorieren die Kinder diese. Häufig wird

<sup>6</sup> <https://de.wikipedia.org/wiki/Bindungstheorie>

		<p>Spielzeug im Sinne einer Stress- <u>Kompensationsstrategie</u>.</p>	<p>die Testerin der Bezugsperson vorgezogen. Exploratives Verhalten überwiegt.</p> <p>Die Situation bedeutet für das unsicher-vermeidende Kind jedoch ebenfalls Stress. Hier erfolgt die Regulierung aber nicht über die Bezugsperson und der Cortisolspiegel bleibt über mehrere Stunden erhöht.</p>
<p><u>Unsicher ambivalente Bindung</u></p>	C-Typ	<p>Diese Kinder verhalten sich widersprüchlich-anhänglich gegenüber der Bezugsperson.</p>	<p>Sie wirken bei der Trennung massiv verunsichert, weinen, laufen zur Tür, schlagen gegen diese und scheinen absolut überwältigt vom Trennungsschmerz. Bei der Rückkehr der Bezugsperson klammern sie sich an diese, lassen sich aber dennoch kaum beruhigen. Auch in Anwesenheit der Bezugsperson interagieren sie kaum mit der fremden Person. Sie wirken wie hin- und hergerissen zwischen dem Bedürfnis nach Nähe zur Bezugsperson und gleichzeitigem Ärger auf diese Person.</p> <p>Auch hier bleibt der Cortisolspiegel längerfristig erhöht, da keine adäquate Regulierung stattfindet.</p>
<p><u>Desorganisierte Bindung</u></p>	D-Typ	<p>Hauptmerkmal solcher Kinder sind bizarre Verhaltensweisen wie Erstarren, Im-Kreis-Drehen, Schaukeln und andere stereotype Bewegungen sowie völlige Emotionslosigkeit.</p>	<p>Diese Kinder haben keine Verhaltensstrategie in bindungsrelevanten Stresssituationen, um mit der Trennungs- und Wiedervereinigungssituation umzugehen. Die Angst lähmt, lässt sie erstarren und überfordert. Vorherrschende Gefühle sind Ohnmacht, Überwältigung, Hilflosigkeit und Kontrollverlust.</p> <p>Dies ist durch sich emotional widersprechende, nicht zu einem einheitlichen Muster integrierbare Bindungserfahrungen begründet. Z.B. bietet die Bindungsperson teilweise emotionale Sicherheit, teilweise ist sie jedoch auch die Quelle der Angst. Dies tritt beispielsweise bei Misshandlung durch die Bezugsperson auf. Die Bezugsperson fügt dem Kind lebensbedrohliche Gewalt zu, ist aber gleichzeitig die einzige Person, die das Kind versorgt. Es besteht eine Abhängigkeit von der Bedrohung und das Kind befindet sich somit in einer paradoxen „lose-lose“-Situation; egal was es tut, es ist falsch.</p> <p>Bei diesen Kindern ist der Cortisolspiegel dauerhaft erhöht.</p>

## das Kommunikationsquadrat<sup>7</sup>



Das Kommunikationsquadrat ist das bekannteste Modell von Friedemann Schulz von Thun und inzwischen auch über die Grenzen Deutschlands hinaus verbreitet. Bekannt geworden ist dieses Modell auch als "Vier-Ohren-Modell" oder "Nachrichtenquadrat".

Wenn ich als Mensch etwas von mir gebe, bin ich auf vierfache Weise wirksam. Jede meiner Äußerungen enthält, ob ich will oder nicht, vier Botschaften gleichzeitig:

- eine Sachinformation (worüber ich informiere) – **blau**
- eine Selbstkundgabe (was ich von mir zu erkennen gebe) – **grün**,
- einen Beziehungshinweis (was ich von dir halte und wie ich zu dir stehe) – **gelb**,
- einen Appell (was ich bei dir erreichen möchte) – **rot**.

Ausgehend von dieser Erkenntnis hat Schulz von Thun 1981 die vier Seiten einer Äußerung als Quadrat dargestellt. Die Äußerung entstammt dabei den "vier Schnäbeln" des Senders und trifft auf die "vier Ohren" des Empfängers. Sowohl Sender als auch Empfänger sind für die Qualität der Kommunikation verantwortlich, wobei die unmissverständliche Kommunikation der Idealfall ist und nicht die Regel.

### Die vier Ebenen der Kommunikation

Auf der **Sachebene** des Gesprächs steht die Sachinformation im Vordergrund, hier geht es um Daten, Fakten und Sachverhalte. Dabei gelten drei Kriterien:

- wahr oder unwahr (zutreffend/nicht zutreffend)
- relevant oder irrelevant (sind die aufgeführten Sachverhalte für das anstehende Thema von Belang/nicht von Belang?)
- hinlänglich oder unzureichend (sind die angeführten Sachhinweise für das Thema ausreichend, oder muss vieles andere zusätzlich bedacht werden?)

Die Herausforderung für den Sender besteht auf der Sachebene darin, die Sachverhalte klar und verständlich auszudrücken. Der Empfänger kann auf dem Sachohr entsprechend der drei Kriterien reagieren.

Für die **Selbstkundgabe** gilt: Wenn jemand etwas von sich gibt, gibt er auch etwas von sich. Jede Äußerung enthält gewollt oder unfreiwillig eine Kostprobe der Persönlichkeit – der Gefühle, Werte, Eigenarten und Bedürfnisse. Dies kann explizit ("Ich-Botschaft") oder implizit geschehen.

<sup>7</sup> <https://www.schulz-von-thun.de/die-modelle/das-kommunikationsquadrat>

Während der Sender mit dem Selbstkundgabe-Schnabel implizit oder explizit, bewusst oder unbewusst, Informationen über sich preis gibt, nimmt der Empfänger diese mit dem Selbstkundgabe-Ohr auf: Was ist das für einer? Wie ist er gestimmt? Was ist mit ihm? usw.

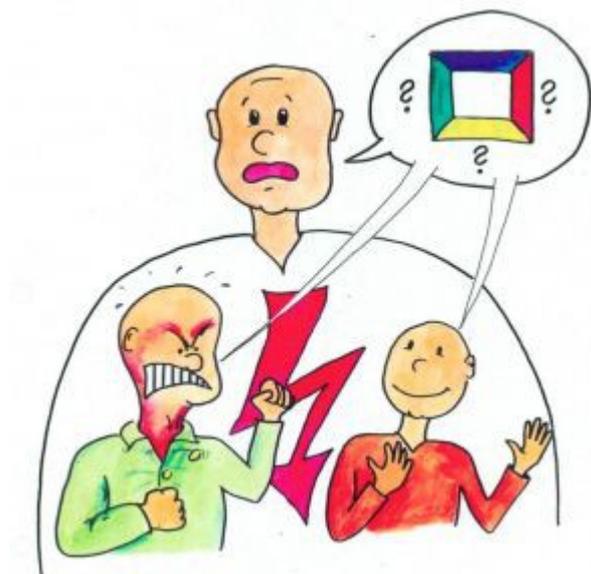
Auf der **Beziehungsseite** gebe ich zu erkennen, wie ich zum Anderen stehe und was ich von ihm halte. Diese Beziehungshinweise werden durch Formulierung, Tonfall, Mimik und Gestik vermittelt.

Der Sender transportiert diese Hinweise implizit oder explizit. Der Empfänger fühlt sich durch die auf dem Beziehungsohr eingehenden Informationen wertgeschätzt oder abgelehnt, missachtet oder geachtet, respektiert oder gedemütigt.

Die Einflussnahme auf den Empfänger geschieht auf der **Appellseite**. Wenn jemand das Wort ergreift, möchte er in aller Regel etwas erreichen. Er äußert Wünsche, Appelle, Ratschläge oder Handlungsanweisungen.

Die Appelle werden offen oder verdeckt gesandt. Mit dem Appell-Ohr fragt sich der Empfänger: Was soll ich jetzt (nicht) machen, denken oder fühlen?

## das Innere Team





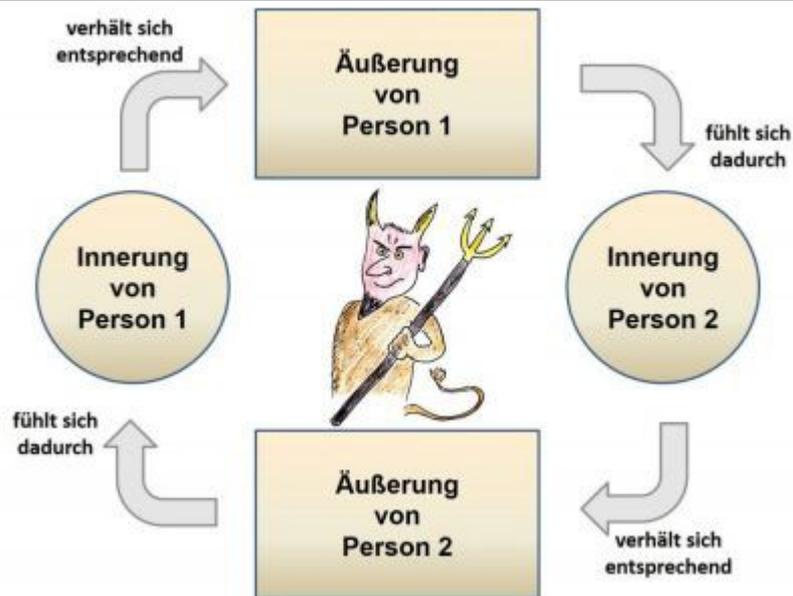
„Willst du ein guter Kommunikator sein, dann schau´auch in dich selbst hinein!“ Mit dem Modell des Inneren Teams folgen wir dieser Empfehlung und betrachten die „Innenseite“ der Kommunikation genauer.

Wenn wir in uns hineinhören, finden wir dort selten nur eine einzige “Stimme”, die sich zu einer bestimmten Situation oder einem Thema zu Wort meldet. In der Regel stoßen wir vielmehr auf verschiedene innere Anteile, die sich selten einig sind und die alles daran setzen, auf unsere Kommunikation und unser Handeln Einfluss zu nehmen.

Ein Miteinander und Gegeneinander finden wir demnach nicht nur zwischen Menschen, sondern auch innerhalb des Menschen. Obwohl ein zerstrittener Haufen im Inneren überaus lästig und quälend sein und bis zur Verhaltenslähmung führen kann, handelt es sich dabei nicht um eine seelische Störung, sondern um einen ganz normalen menschlichen Zustand. Diese “innere Pluralität” ist letztlich auch wünschenswert. Wenn nämlich aus dem zerstrittenen Haufen ein Inneres Team wird, werden innere Synergieeffekte freigesetzt. Diese rühren vor allem daher, dass die “vereinten Kräfte” mehr Weisheit in sich tragen, als eine einzelne Stimme allein.

Somit bekommen wir es in der Kommunikation nicht nur mit dem Team zu tun, dem wir angehören oder das wir zu leiten haben, sondern auch mit unserem “Inneren Team”. Nur wenn ich im Inneren “alle beisammen” und vereint habe, kann ich nach außen hin klar, authentisch und situationsgemäß reagieren. Die Herausforderung besteht darin, die geeigneten Inneren Mitarbeiter zu einem gegebenen Problem zu identifizieren, zu Wort kommen zu lassen und in einer “Inneren Ratsversammlung” zur Zusammenarbeit zu bewegen.

## das Teufelskreis-Modell



Sobald zwei Menschen in Kontakt treten, reagieren sie aufeinander. Es kommt zu einem Hin und Her von Äußerung und Antwort, von Aktion und Reaktion – es entsteht eine Beziehungsdynamik.

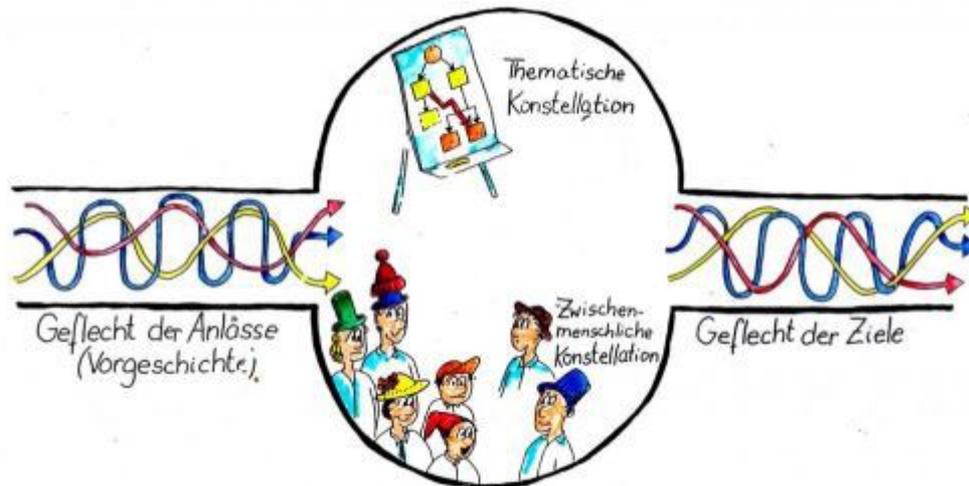
Diese Dynamik kann positive oder negative Effekte zur Folge haben. Wenn zwei Personen ihre Beziehung als unproduktiv und schwierig empfinden, aber keinen Ausweg aus den Schwierigkeiten finden, kann das Teufelskreis-Modell helfen, die negative Dynamik zu erkennen, Hintergründe zu verstehen, sowie Fallstricke zu erfassen und (manchmal) zu beheben.

Dabei werden vier Stationen unterschieden und sichtbar gemacht, wobei in die eckigen Kästen die äußerlich sichtbaren und wirksamen Verhaltensweisen ("Äußerungen") beider Partner eingetragen werden und in die Kreise ihre inneren Reaktionen ("Innerungen") darauf.

Typischer Weise gibt es keinen Anfang und kein Ende, und beide Personen erleben sich selbst jeweils "nur" als Reagierenden auf das Verhalten des anderen. So z.B. bei dem klassischen Beispiel von Watzlawick, über das Ehepaar, bei dem sich die Frau darüber beklagt, dass der Mann so häufig abends weg geht und der Mann abends weg geht, weil er die häufigen Klagen seiner Frau nicht mehr hören mag. Der Dynamik zufolge, schaukelt sich ein Teufelskreis immer mehr auf, so dass in einem fortgeschrittenen Zustand, bereits Kleinigkeiten ausreichen, um den Konflikt eskalieren zu lassen.

Solche Teufelskreise schleichen sich in Beziehungen ein, wie Viren in ein Computerprogramm. Sie führen darin ein Eigenleben und bemächtigen sich schließlich des ganzen Programms. Das Wissen um die Dynamik und Funktion von Teufelskreisen, sowie um die Ausstiegsmöglichkeiten ermöglicht es, solche "Viren" zu erkennen und dann zu bekämpfen.

## das Situationsmodell



**1. Der Eingangskanal steht für die Vorgeschichte** und für die gegebenen Anlässe, die zu der Situation geführt haben. Menschliche Begegnungen und Gespräche ereignen sich in vielen Fällen nicht spontan und absichtslos, sondern sie finden, besonders im beruflichen Bereich, aufgrund einer Verabredung oder einer Einladung statt. Damit das Treffen (die Sitzung, die Klausur, die Veranstaltung, das Gespräch) überhaupt zustande kommen kann, sind im Vorfeld Anlässe gegeben und Kräfte wirksam. Fragen, die diese Komponente aufhellen, sind zum Beispiel: Was war der Anlass für dieses Treffen? Wer hat in wessen Auftrag dazu eingeladen? Was ist dem Treffen schon vorausgegangen an Vorklärlungen, Telefonaten, vorbereitenden Gesprächen? Wer mit wem und welchem Ergebnis?

Manchmal hat jeder Teilnehmer des Treffens seine eigene, nur ihm bekannte Vorgeschichte. Dann lohnt es sich meistens, in einer Anfangsrunde den persönlichen Hintergrund der Anwesenheit zu klären.

**2. Der Oberbauch steht für die thematische Struktur.** Damit ist gemeint: Welche Themen führen uns zusammen? Was steht auf der Tagesordnung? Was gehört zu unserer Aufgabe, was nicht? In welche Unter Aspekte strukturiert sich das Rahmenthema? Was ist thematisch vorgegeben, was ist hier unter uns erst noch zu erheben? Mit einem Wort: Worum geht es?

Das Thema muss mit dem Anlass und mit der Zielsetzung in Übereinstimmung sein, sonst stimmt etwas nicht.

**3. Der Unterbauch steht für die zwischenmenschliche Struktur** der Beteiligten, nämlich: Wer ist anwesend, wer ist hier zusammen gekommen? Warum ausgerechnet diese und keine anderen? In welcher Funktion, in welcher Rolle, mit welchem Interesse, in wessen Auftrag? Ist die Zusammensetzung stimmig, das heißt, in Übereinstimmung mit Anlass, Thema und Zielsetzung? Wer fehlt? Warum? Bei welchen der Anwesenden ist unklar, warum bzw. wozu er dabei ist?

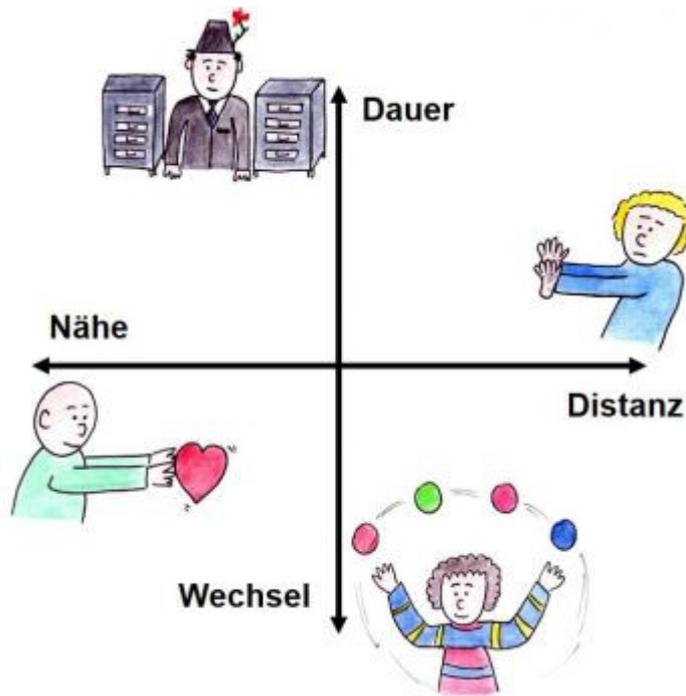
In diesem Zusammenhang ist die Rolle (dargestellt als Hüte), die die Personen inne haben, von großer Bedeutung. Denn es ist diese situative Rolle, welche meine Vorstellung davon prägt, was mein Beitrag zu einer Situation sein sollte und wie er vorzubringen ist. Sie ist gleichsam der Treffpunkt von Person (mit Ihrem Inneren Team) und Situation.

**4. Der Ausgangskanal steht für die Ziele des Treffens**, was dabei herauskommen soll, z.B. eine Entscheidung, eine Vereinbarung, ein Konzept, ein gemeinsamer Informationsstand etc.

Die Haupt- und Nebenziele, die die Anwesenden in das Treffen hinein tragen, werden nicht alle gleich sein, daher ist das Geflecht der Ziele als Fadengewirr symbolisiert. Zur Erleichterung einer situationsgerechten Kommunikation ist es dienlich, wenn der Leiter seine Zielsetzung des Treffens allgemeinverbindlich herausstellt, unter Umständen auch, was nicht die Zielsetzung sein soll.

Mithilfe des Situationsmodells wird also die Summe all jener Umstände zu erfassen gesucht, welche in der Situation enthalten sind, ihren Schwerpunkt definieren und die psychische Realität der Anwesenden beeinflussen. Mit diesem Wissen kann es gelingen z.B. Gespräche, Besprechungen und Zusammenkünfte situationslogisch und systemgerecht zu handhaben.

## das Riemann-Thomann-Modell



Menschen sind verschieden. Nicht nur in der Art, wie sie sich geben und den Kontakt zu ihren Mitmenschen gestalten, sondern auch darin, was sie innerlich empfinden und brauchen, um sich im Gespräch und im zwischenmenschlichen Miteinander wohl zu fühlen.

Um menschliche Unterschiede und ihre Auswirkungen auf Kommunikation und Beziehungen zu verstehen, hilft uns das Riemann-Thomann-Modell mit seiner Persönlichkeits-, Beziehungs- und Entwicklungslehre.

Im Allgemeinen lassen sich nach Riemann (1975) und Thomann (1988) vier verschiedene menschliche Grundausrichtungen beobachten: das Bedürfnis nach Nähe (z.B. zwischenmenschlicher Kontakt, Harmonie, Geborgenheit), nach Distanz (z.B. Unabhängigkeit, Ruhe, Individualität), nach Dauer (z.B. Ordnung, Regelmäßigkeiten, Kontrolle) und nach Wechsel (z.B. Abwechslung, Spontaneität, Kreativität).

Jeder kennt alle diese Bedürfnisse von sich selbst, aber im zwischenmenschlichen Geschehen werden oft nur ein oder zwei aktiviert, die dann sichtbar und als Unterschiede zwischen Menschen vor allem spürbar werden.

Je nach Ausprägung der Grundausrichtungen sind entsprechende Bedürfnisse (Motivationen) Werte und "Lebensphilosophien" vorherrschend und zeigen sich im zwischenmenschlichen

Verhalten. Ebenso sind damit bestimmte Arten und Weisen verbunden, mit Krisen und Missstimmungen umzugehen

Aus dieser Perspektive fällt je nach persönlicher Ausgangslage die Richtung der Persönlichkeitsentwicklung für verschiedene Menschen unterschiedlich aus: Was der eine (zur Erweiterung seiner Persönlichkeit) dringend braucht, hat der andere schon zuviel!

Entwicklungsstufe	Hauptcharakteristik	
E 3	Selbstorientierte Stufe	<p>Eigener Vorteil steht im Vordergrund, andere Menschen werden als Mittel zu eigener Bedürfnisbefriedigung gesehen, weniger als Wert an sich, opportunistisches Verhalten anderen gegenüber.</p> <p>Eher kurzer Zeithorizont, Focus liegt zumeist auf konkreten Dingen (weniger abstrakten Aspekten), Feedback wird meist zurückgewiesen, stark stereotypes Handeln, Auge-um-Auge-Mentalität, überwiegend externale Schuldzuweisungen.</p>
E 4	Gemeinschaftsbestimmte Stufe	<p>Denken und Handeln sind vor allem an Regeln und Normen der relevanten Bezugsgruppen ausgerichtet, die eigene Identität wird durch diese definiert, Zugehörigkeit und Unterordnung unter deren Sichtweisen sind vorherrschend.</p> <p><u>Gesichtswahrung</u> ist zentral, starke Schuldgefühle, wenn Erwartungen anderer verletzt werden, Konflikte werden vermieden, Kontakte sind eher oberflächlich, es wird vorwiegend in Entweder-oder-Kategorien gedacht.</p>
E 5	Rationalistische Stufe	<p>Orientierung an klaren Standards, sehr rationales Denken und kausale Erklärungen herrschen vor. Motivation, sich abzuheben von anderen. Feste Vorstellungen, wie Dinge sind und laufen sollen.</p> <p>Beginnende Selbst-Wahrnehmung, Selbstkritik und Sehen verschiedener Perspektiven sowie Suche nach Motiven für Verhalten, eher enges fachliches Denken und Betonung von Effizienz statt Effektivität.</p>
E 6	Eigenbestimmte Stufe	<p>Voll entwickelte und selbst definierte (eigene) Werte, Vorstellungen und Ziele (ausgebildete Identität). Starke Zielorientierung und Selbstoptimierung.</p> <p>Komplexität von Situationen wird akzeptiert, reiches Innenleben, Gegenseitigkeit in Beziehungen, Respekt vor individuellen Unterschieden (eigener Schatten der <u>Subjektivität</u> wird häufig nicht gesehen).</p>
E 7	Relativierende Stufe	<p>Beginnendes Bewusstsein darüber, wie die eigene Wahrnehmung die Sicht auf die Welt prägt, stärkeres Hinterfragen der eigenen Sichtweisen (und der von anderen Menschen). Relativistische Weltsicht.</p> <p>Größere Bewusstheit gegenüber inneren/äußeren Konflikten und Paradoxien (ohne diese integrieren zu können),</p>

		sehr individuelle/persönliche Art.
E 8	Systemische Stufe	Voll ausgebildete Multiperspektivität, gleichzeitige Prozess- und Zielorientierung, systemisches Erfassen von Beziehungen (Zirkularität). Fähigkeit, sich widersprechende Aspekte und Meinungen zu integrieren. Hohe Motivation, sich selbst weiter zu entwickeln. Offene, kreative Auseinandersetzung mit Konflikten, hohe Toleranz für <a href="#">Mehrdeutigkeit</a> . Hoher Respekt vor Autonomie anderer Personen und Aussöhnung mit eigenen als negativ erlebten Anteilen.
E 9	Integrierte Stufe	An kein explizites System (Werte, Einstellungen, Praktiken etc.) mehr gebunden, Erfahrungen werden laufend neu eingeordnet und in andere Zusammenhänge gestellt („reframing mind“). In hohem Maße selbstaktualisierend. Kann Paradoxien integrieren, hohe Bewusstheit gegenüber eigenem Aufmerksamkeitsfokus, besonderes Gespür für Symbolik.
E 10	Fließende Stufe	Bedürfnis, Dinge und Personen zu bewerten, wird aufgegeben. Verschmelzen mit der Welt, kein weiteres Festhalten, sondern sich auf den Fluss der Dinge einlassen. Spielerische Abwechslung zwischen Ernst und Trivialem, Ineinanderübergehen unterschiedlicher <a href="#">Bewusstseinszustände</a> , Denken in Zeitzyklen und historischen Dimensionen, volles Akzeptieren von Andersartigkeiten und Menschen, wie sie sind.

Der Begriff der Ich-Entwicklung wurde von [Jane Loevinger](#) (1966, 1976) geprägt, die im Zuge anderer Studien auf ein unerklärliches Muster in ihren Daten gestoßen war. Als sie erkannte, dass sich dahinter eine [Entwicklungssequenz](#) verbarg, entwickelte sie ein über vierzig Jahre währendes Programm, das sich der Messung und weiteren Erforschung dieses „Master traits der [Persönlichkeit](#)“ widmete. Nach ihr ist Ich-Entwicklung das spezifische Muster, wie eine Person sich selbst und die Welt wahrnimmt und interpretiert. Dieses Muster (Ich-Struktur) unterliegt im Zuge der Entwicklung mehrfachen Transformationen, die zu einer immer größeren [Bewusstheit](#) führen. Nach Loevinger ist das [Ich](#) nicht eine psychische Instanz (wie z. B. in der [Psychoanalyse](#)), sondern ein Prozess, der die Gedanken und Erfahrungen eines Menschen organisiert (vgl. [William James](#) Unterscheidung zwischen „I“ und „Me“). Dieser Prozess des Selektierens und Interpretierens von Gedanken und Erfahrungen ist das, was die

Stabilität der jeweils erreichten Ich-Entwicklungsstufe mit dem Eintritt des frühen Erwachsenenalters (Anfang bis Mitte Zwanzig) ausmacht. Der Mensch als „Ganzes“ lebt auch von der extrinsischer und intrinsischer Motivation <sup>8</sup>

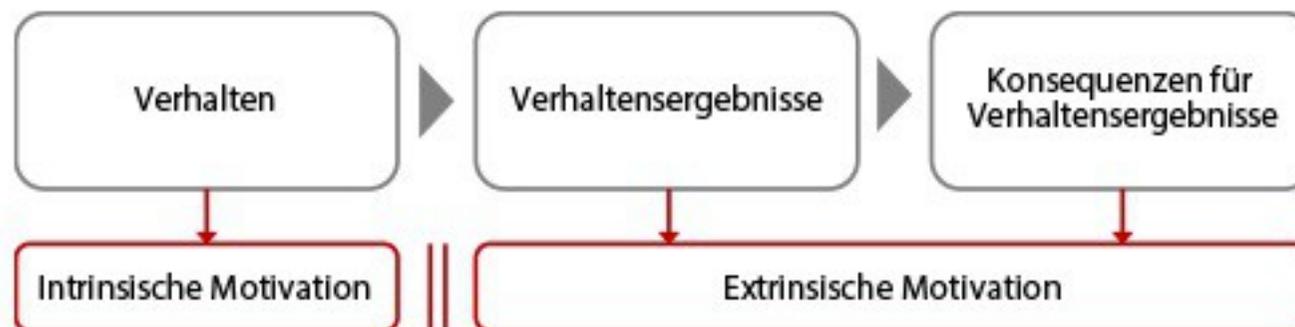
In der Tabelle sind die wesentlichen Eigenschaften von extrinsischer Motivation und intrinsischer Motivation nochmals zusammengefasst.

### Intrinsische Motivation

Intrinsische Motivation bezieht sich auf Motivation, die aus einer Aufgabe selbst entspringt, etwa weil diese als Bedeutsam wahrgenommen wird und Freiraum bei den Entscheidungen bietet. Personen die aus intrinsischer Motivation Verhalten zeigen, sind im Vergleich mit extrinsisch motivierten Personen zufriedener mit ihrer Tätigkeit (genießen den Weg), hartnäckiger, freuen sich mehr über das Erreichen eines Zieles und kommen besser mit Misserfolg zurecht (z.B. Sheldon et al., 2004). Das sieht nach guten Gründen aus, auf intrinsische Motivation zu setzen.

### Extrinsische Motivation

Extrinsische Motivation, speist sich aus den Ergebnissen eines Verhaltens (etwa einem hochwertigen Ergebnis) und zusätzlichen Konsequenzen von außen – typischerweise Anreizen wie Geld oder Strafen. Auch Lob und Anerkennung von anderen sind klassische extrinsische Anreize. Dazu zählt alles, was von außerhalb einer Verhaltens selbst kommt, um das Verhalten zu motivieren. Extrinsische Motivation ist, wenn man es hart formuliert, daher eher eine Alternative, wenn es nicht gelingt, Arbeitstätigkeiten selbst zu motivieren. Das sieht nach guten Gründen aus, auf extrinsische Motivation zu setzen – oder wenn man die falschen Mitarbeiter ausgewählt hat, die keinen eigenen Antrieb mitbringen.



<sup>8</sup><https://wpgs.de/fachtexte/motivation/intrinsische-und-extrinsische-motivation/>