

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	XIII
Einleitung	XVI
Vorsokratische Naturlehre	1
Thales von Milet	6
<i>Seele-Fragment</i>	8
Pythagoras von Samos.	10
<i>Fragmente Xenophanes und Empedokles</i>	10
Heraklit von Ephesos	14
<i>Flussfragmente</i>	14
Parmenides von Elea	18
<i>Lehrgedicht</i>	18
Sophistische Redekunst	25
Protagoras	28
<i>Niederschmetternde Reden</i>	28
Gorgias.	31
<i>Lobrede auf Helena</i>	31
Prodikos	37
<i>Herakles am Scheideweg</i>	37
Klassisch attische Wahrheitslehre	43
Platon	46
<i>Gorgias</i>	46
<i>Prōtagoras</i>	48
<i>Symposion</i>	49
Xenophon	59
<i>Symposion</i>	59

Aristoteles	63
<i>Über die Seele</i>	64
<i>Nikomachische Ethik</i>	65
<i>Kleine Schriften zur Naturphilosophie</i>	68
Hellenistische Glückslehren	74
Zenon von Kiton	77
<i>Fragmente</i>	77
Epikur	83
<i>Brief an Menoikeus</i>	84
Pyrrhon von Elis	93
<i>Grundriss der Pyrrhonischen Skepsis</i>	94
Republikanische Tugend- und Pflichtlehren	102
Panaitios von Rhodos	106
<i>Über das Geziemende</i>	106
Poseidonios aus Apameia	110
<i>Über die Affekte</i>	110
Marcus Tullius Cicero	113
<i>Von den Pflichten</i>	113
Lebenslehren im römischen Kaiserreich	120
Lucius Annaeus Seneca	123
<i>Vom glückseligen Leben</i>	123
Epiktetos	127
<i>Unterredungen</i>	127
Marcus Aurelius	131
<i>Selbstbetrachtungen</i>	131
Artemidor von Daldis	136
<i>Traumbuch</i>	137
Spätantike Lehre der Glückseligkeit	145
Lactantius (eigentlich Lucius Caecilius Firmianus)	148
<i>Göttliche Unterweisungen</i>	148
Aurelius Augustinus	151
<i>Über das Glück</i>	151
<i>Bekenntnisse</i>	154

Inhaltsverzeichnis	VII
Anicius Manlius Torquatus Severinus Boethius . . .	158
<i>Vom Trost der Philosophie</i>	158
Christliche Lehre des Mittelalters	167
Johannes von Damaskus	173
<i>Quelle der Erkenntnis</i>	173
Dhuoda	176
<i>Handbuch</i>	177
Peter Abaelard	180
<i>Ethik oder das Buch, genannt »Erkenne dich selbst«</i> . . .	181
Thomas von Aquin	187
<i>Über sittliches Handeln</i>	188
Thomas von Kempfen	195
<i>Über die Nachfolge Christi</i>	195
Nikolaus von Kues (Nikolaus Cusanus)	201
<i>Über das Können-Ist</i>	201
Humanistische Bildung und Erziehung	213
Desiderius Erasmus von Rotterdam	218
<i>Das Lob der Torheit</i>	218
<i>Altmännergespräch</i>	220
<i>Über die Umgangserziehung der Kinder</i>	221
Philipp Melanchthon	226
<i>Über die Seele</i>	227
Stefano Guazzo	230
<i>Vom Konversieren</i>	230
Michel de Montaigne	234
<i>Die Essais</i>	234
Rationalistische Klugheits- und Weisheitslehre	242
René Descartes	245
<i>Die Leidenschaften der Seele</i>	246
Baltasar Gracián	252
<i>Handorakel und Kunst der Weltklugheit</i>	252
Gottfried Wilhelm Leibniz	258
<i>Monadologie</i>	258

Die Gewohnheitslehre des britischen Empirismus . . .	268
Francis Bacon	272
<i>Essays oder praktische und moralische Ratschläge.</i>	273
John Locke	276
<i>Versuch über den menschlichen Verstand</i>	276
<i>Gedanken über Erziehung</i>	281
David Hume	286
<i>Ein Traktat über die menschliche Natur.</i>	287
<i>Eine Untersuchung über die Prinzipien der Moral</i>	290
Pflicht- und Umgangslehre	
in der deutschen Aufklärung	298
Christian Freiherr von Wolff	302
<i>Lehre von der Seele</i>	303
Immanuel Kant	309
<i>Kritik der praktischen Vernunft</i>	310
Karl Philipp Moritz	318
<i>Anton Reiser. Ein psychologischer Roman</i>	319
Adolph Freiherr von Knigge	325
<i>Über den Umgang mit Menschen</i>	325
Die humanitäre Lehre der deutschen Klassik	336
Johann Gottfried Herder	338
<i>Plastik</i>	339
Friedrich Schiller	343
<i>Über die ästhetische Erziehung des Menschen</i>	343
Das Romantische Konzept der ›Sympathie‹	
und das ›Unbewusstsein‹	353
Friedrich Schlegel.	358
<i>Athenäums-Fragmente</i>	358
Heinrich von Kleist	364
<i>Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken</i>	
<i>beim Reden</i>	365
Adam Müller	371
<i>Zwölf Reden über die Beredsamkeit</i>	371

Friedrich David Ernst Schleiermacher	375
<i>Einleitung zur Dialektik</i>	376
Carl Gustav Carus	384
<i>Psyche</i>	384
Geisteswissenschaftliche	
Bewusstseinspsychologie	391
Johann Friedrich Herbart	395
<i>Lehrbuch zur Psychologie</i>	395
<i>Psychologie als Wissenschaft, neu gegründet auf</i>	
<i>Erfahrung, Metaphysik und Mathematik</i>	397
Moritz Lazarus	404
<i>Einige Synthetische Gedanken zur Völkerpsychologie</i>	
<i>und Sprachwissenschaft</i>	405
<i>Über Gespräche</i>	406
Wilhelm Dilthey	411
<i>Die Psychologischen Grundlagen der</i>	
<i>Geisteswissenschaften</i>	412
<i>Ideen über eine beschreibende und</i>	
<i>zergliedernde Psychologie</i>	414
Franz Brentano	421
<i>Psychologie vom empirischen Standpunkt</i>	421
<i>Vom Ursprung sittlicher Erkenntnis</i>	424
Alexius Meinong	429
<i>Über Werthaltung und Wert</i>	430
Naturwissenschaftliche Ausdruckspsychologie	
Charles Robert Darwin	440
<i>Der Ausdruck der Gemüthsbewegungen</i>	
<i>bei den Menschen und Thieren</i>	441
Wilhelm Wundt	448
<i>Grundzüge der physiologischen Psychologie</i>	448
William James	456
<i>Was ist eine Emotion?</i>	457

Psychoanalytische Redekur und Spieltherapie . . .	465
Sigmund Freud	469
<i>Die Traumdeutung</i>	470
<i>Triebe und Tribschicksale</i>	472
Anna Freud	481
<i>Einführung in die Technik der Kinderanalyse</i>	482
<i>Das Ich und die Abwehrmechanismen</i>	483
Melanie Klein	489
<i>Die Psychoanalyse des Kindes</i>	489
Behavioristische Motivations- und	
Emotionstheorien	498
John Broadus Watson	502
<i>Der Behaviorismus</i>	504
Burrhus Frederic Skinner	514
<i>Das Verhalten des Organismus</i>	515
<i>Verbales Verhalten</i>	517
<i>Jenseits von Freiheit und Würde</i>	519
Orval Hobart Mowrer	531
<i>Learning Theory and the Symbolic Processes</i>	531
Humanistische Werk-, Erlebnis- und	
Kommunikationspsychologie	540
Charlotte Bühler	543
<i>Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem</i>	544
Abraham Harold Maslow	557
<i>Motivation und Persönlichkeit</i>	557
Carl Ramson Rogers	565
<i>Entwicklung der Persönlichkeit</i>	566
Kognitive Motivations- und Emotionstheorien	585
Magda Arnold	589
<i>Emotion and Personality</i>	590
Richard Lazarus	596
<i>On the Primacy of Cognition</i>	596

Inhaltsverzeichnis	XI
Bernard Weiner	602
<i>An Attributional Theory of Motivation and Emotion</i>	603
<i>Judgements of Responsibility</i>	604
Schlussbemerkungen	616
Veränderungen des Diskurses	616
Situierung des Subjekts	623
Subjektwissenschaftliche Lebenshilfe	627
Emotion und Kommunikative Kompetenz	633
Emotion und Motivation	636
Vielfalt der Menschenbilder	642
Literaturverzeichnis	649
Sachregister	677
Personenregister	688

nehmende Beobachtung. Die Person wird nicht einfach als Versuchsperson betrachtet und behandelt, sondern als gleichgestellter Partner angesehen (vgl. u.a. Stumm, Wiltshcko & Keil, 2003).

Quellen: Die Begründer der Humanistischen Psychologie wurden wissenschaftlich in der Tradition des Behaviorismus oder der Psychoanalyse sozialisiert. »Ihr Streben nach einer geistigen Erneuerung« verstanden sie dabei »sowohl als Überwindung traditioneller Denkmuster und Vorstellungen als auch als Protest gegen diese« (Hutterer, 1998, S. 28). Für die folgenden Betrachtungen werden jeweils die auf die Persönlichkeit bezogenen Hauptwerke der Initiatoren der Humanistischen Psychologie herangezogen, wobei die englischsprachigen Originalwerke in deutscher Übersetzung vorliegen. Von Charlotte Bühler wird *Der menschliche Lebenslauf* (1933) betrachtet, die erste entwicklungspsychologische Untersuchung, die sich auf die gesamte Lebensdauer des Menschen erstreckt, von Maslow *Motivation und Persönlichkeit* (1954/1977), das wohl bekannteste und am weitesten verbreitete Werk der Humanistischen Psychologie, und von Carl Rogers *Entwicklung der Persönlichkeit* (1961/2006). Rogers stellte dieses Werk, das seine Persönlichkeitstheorie enthält und auch den Beginn seines dialogischen Therapieverständnisses markiert, aus einer Reihe von Aufsätzen zusammen, die er in den Jahren 1951–61 schrieb.

Charlotte Bühler

(1893–1974)

Ausgangspunkte

Die in Berlin geborene Charlotte Malachowski studierte Psychologie in Freiburg, Berlin, Kiel und in München, unter anderem bei Oswald Külpe, wo sie dessen Mitarbeiter und Kollegen, den Denkpsychologen aus der Würzburger Schule und späteren Sprachpsychologen Karl Bühler kennenlernte, den sie 1916 heiratete; 1923 folgte sie einem Ruf ihres Ehemannes nach Wien. 1928 veröffentlichte Charlotte Bühler das Buch *Kindheit und Jugend*, das beim Publikum große Resonanz fand.

Nach dem Einmarsch der deutschen Truppen in Wien 1939 wurde Karl Bühler aus bis heute nicht ganz geklärten Gründen von der GESTAPO verhaftet. Charlotte Bühler, die jüdischer Herkunft war, befand sich zu dieser Zeit in Norwegen und setzte von dort aus alles in Bewegung, um die Freilassung ihres Mannes zu erwirken; danach gelang es dem Paar, über Oslo und London in die USA zu emigrieren. 1962 gehörte Charlotte Bühler zu den Gründungsmitgliedern der ›American Association for Humanistic Psychology‹; in den Jahren 1965 und 1966 war sie Präsidentin der Gesellschaft.

Charlotte Bühler war schon vor ihrer Begegnung mit Karl Bühler der Ansicht, dass sich Erkenntnis im psychologischen Bereich nicht auf Assoziationsprozesse reduzieren lasse, und distanzierte sich insbesondere von Hermann Ebbinghaus, der mit sinnlosen Silben experimentierte. In Wien stand Charlotte Bühler der Psychoanalyse zwar örtlich, nicht aber theoretisch nahe; in den USA unterzog sie sich dann aber einer Lehranalyse und setzte sich auch theoretisch mit Sigmund Freud auseinander. Schließlich kritisierte sie dessen Trieblehre (s.o.) und stellte ihr ihre eigenen Vorstellungen menschlicher Bedürfnisregulierung gegenüber.

Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem (1933)

Im folgenreichen Jahr 1933 publizierte Bühler das Werk *Der menschliche Lebenslauf als psychologisches Problem*, das eine Ausdehnung ihrer 1928 erschienenen Arbeit über junge Menschen auf das ›Lebensganze‹ darstellt und die Betrachtung von Aufgaben sowie entsprechender Bedürfnisse des Menschen nahelegt. Im Vorwort schreibt die Autorin:

Es wurde mir sehr bald [...] klar, daß ein wirkliches Verständnis der Vorgänge bei Bedürfnis und Aufgabe weder durch ein Studium *einzelner*, aus dem Lebensganzen herausgerissener Handlungen, noch aber auch durch das bloße Bemühen um die *Entstehung* dieser Vorgänge in der Kindheit zu erlangen ist. Vielmehr schien mir unbedingt erforderlich, aus dem Ganzen und vor allem vom Ende des menschlichen Lebenslaufes her zu er-

fassen, was Menschen eigentlich *letztlich* im Leben wollen und wie bis zu diesem Letztlichen hin ihre Ziele gestaffelt sind. (Bühler, 1933, S. VII; Hervorhebungen von Bühler)

Bühler untersuchte die objektiv erfassbaren Ereignisse eines Lebens wie z. B. Erwerb und Verlust von Gemeinschaften, Positionen, Besitz usw. (Verhaltensdaten) sowie die produktiven Leistungen (Werkdaten) und konfrontierte innere Vorgänge bzw. dokumentarisch belegte Äußerungen der betreffenden Persönlichkeit über ihre Erlebnisse dazu (Erlebnisdaten) mit den objektiven Daten. Dabei stellte die Autorin Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest. Hinsichtlich der Differenz zwischen Erleben und produktiver Leistung stellte sie beispielsweise fest, dass sich Personen vor, während oder auch nach Zustandekommen der entsprechenden Ergebnisse ihrer wichtigsten Arbeiten auf der Höhe des Lebens fühlen konnten, dass sie also jeweils verschieden das bloße (lustvolle) Funktionieren, das spezifische Werkherstellen oder das Produkt desselben als das erlebten, worin ihr Leben gipfelte.

Anhand ihrer Daten konzipierte Bühler ein biographisches Lebenslaufschema, das sie mit dem biologischen Lebenslaufschema verglich. Aus diesem Vergleich resultierte Folgendes:

Es gibt *erstens* eine der biologischen parallele Expansions- und Restriktionskurve auch im sozialen Leben des Individuums. In Beruf, Familienleben, Freundeskreis usw. gibt es zunächst Ausbreitung, Zuwachs, Unternehmungslust, Aufstieg; dann eine gewisse Stabilitätsperiode und nach ihr Einschränkung, Verlust, Zurückziehen, Abstieg. Es gibt *zweitens* irgendwelche Faktoren, die eine exakte Korrelation der beiden Kurven verhindern, womöglich überhaupt eine entgegengesetzte oder ganz andere Tendenz andeuten. (Ebd., S. 22; Hervorhebungen von Bühler)

Die Differenz zwischen den Kurven führte Bühler im Weiteren darauf zurück, dass älter werdende Menschen im Beruf ihre schwindende Leistungsfähigkeit durch zunehmende Berufserfahrung zu kompensieren vermögen. Die Retardation der biographischen gegenüber der biologischen Lebenskurve

sei dabei umso größer, je mehr die Arbeit mit Kopfarbeit verbunden sei:

Wir fanden unter Heranziehung zahlreicher statistischer Befunde, daß die Kulmination der menschlichen Lebensleistung sich um so mehr der biologischen Kulmination angleicht, je mehr es sich um rein vitale Leistungen handelt, und daß sie um so stärker gegenüber der biologischen Kulmination retardiert ist, je mehr psychische Faktoren eine Rolle spielen. Obwohl der Sport z.B. sich in all seinen Höchstleistungen ganz im Rahmen der biologischen Kulminationsperiode hält, war doch (auch) innerhalb der Sportrekorde eine Altersstaffelung zu erkennen, je nachdem ob eine Sportart, außer an die physischen Kräfte selbst, noch mehr oder weniger Anforderungen an Organisation (Kräfteökonomie) und an Zielsetzung und Kräftesteuerung stellte. Ebenso erwies sich die Leistung des manuellen Arbeiters als eine solche, bei der psychische Komponenten eine wichtige Rolle zu spielen begannen und deren Kulmination daher bereits um durchschnittlich 10 Jahre gegenüber der biologischen Kulmination retardiert war. (Ebd., S. 230)

Je mehr eine Person sich für eine bestimmte Aufgabe einsetzen könne, desto mehr könne sie sich gleichsam von ihrem biologischen Abwärtskurs lösen und gegebenenfalls bis ans Ende ihres Lebens expandieren:

Der Mensch [...] ist imstande, solche Produkte zu erzeugen, die weiter wachsen, während er schon abstirbt, und deren Wachstum ihm ganz oder teilweise zugute kommt; ein Kapital, ein Unternehmen, ein geistiges Produkt, dessen Ansehen und Erfolge zu seinem Schöpfer zurückkehren. Diese spezifisch menschliche Produktion stellt ein eigentümliches, die Expansion des Menschen steigerndes und verlängerndes Phänomen dar. (Ebd., S. 53)

Neben den erfahrungsmäßigen und geistigen Faktoren spricht Bühler auch Faktoren wie Bestimmung und Selbstbestimmung, Für-Etwas-Dasein und Lebenssinn eine wichtige Rolle zu: Der Mensch sei in seinem Tun stets *für etwas tätig*, für die Bestimmung, die er sich gegeben habe; solche Bestimmungen bezögen sich sowohl auf sein Tun im Einzelnen als auch auf sein Leben als Ganzes. Dabei sei der Spiel-

raum, der für die Selbstbestimmung zur Verfügung stehe, je nach den konkreten Umständen und persönlichen Möglichkeiten größer oder kleiner. Der Autorin zufolge erreichen vor allem jene Menschen das Stadium, in dem sie wirklich über sich selbst verfügen können und somit zu einer für sie befriedigenden Lebensführung – in Bühlers Terminologie: zu Selbstbestimmung und Erfüllung – gelangen, denen es gelingt, Gegebenheiten und Ansprüche, Aufgabentendenzen und Bedürfnisse optimal aufeinander abzustimmen und einen Dominanzwechsel zu vollziehen. Ontogenetisch betrachtet Bühler den Dominanzwechsel als Wechsel von der überwiegend funktionalen, bedürfnisorientierten zur (selbst-)bestimmten (d.h. überwiegend aufgabenmäßig bedingten) Auffassung des Lebens: »Die Betätigung [...] hat [...] anfangs Vorbereitungs- und Bedürfnisbefriedigungscharakter, später dagegen den Charakter einer planmäßigen Arbeit und Aufgabenerfüllung« (ebd., S. 138; Hervorhebungen von Bühler). Entsprechend strebe ein Mensch, der den Dominanzwechsel vollzogen habe, bestimmte Ergebnisse an und versuche andere zu vermeiden: Funktionale Betätigung sowie eine Existenz für etwas könnten zu objektiven Ergebnissen führen, die dann positiv oder negativ bewertet und als befriedigend oder unbefriedigend erlebt würden. Gelingen es einem Menschen nicht, rechtzeitig diesen Dominanzwechsel zu vollziehen, bestehe die Gefahr subjektiver Unzufriedenheit sowie objektiver Zerstreuung oder Einseitigkeit.

Bei der kindlichen Entwicklung hält Bühler entsprechend das Voranschreiten von der reinen biologischen Haushaltung und deren Resultaten zur planmäßigen Herstellung von Ergebnissen aufgrund von Materialbearbeitung für entscheidend:

Die planmäßige Herstellung aus einem Material ist nur möglich im »Befasstsein mit« einer Sache. *Die Herstellung aus einem Material, die man vornimmt, bestimmt für etwas und zu etwas [...]*. Sie ist das Gegenstück zu jenem reinen Funktionieren, welches dadurch charakterisiert ist, daß man sich betätigt, ohne sich mit etwas zu befassen. (Ebd., S. 72; Hervorhebungen von Bühler)

Methode

Für ihre psychologische Arbeit, deren Forschungsziel es war, Lebensstrukturen und -ziele von Personen, mithin die Struktur der menschlichen Motivation, zu erfassen, um zu einem Entwurf einer LEBENSPSYCHOLOGIE zu gelangen, wertete Bühler Tagebücher und Lebensläufe aus, wobei das Hauptmaterial aus 200 Lebensgeschichten bestand. Für die Auswahl war vor allem der Gesichtspunkt der Reichhaltigkeit und Zuverlässigkeit der zugänglichen Quellen maßgebend. Auf dieser Basis untersuchte die Forscherin zunächst Daten, die in sämtlichen Biographien gegeben waren: die objektiven und die subjektiven Daten sowie die Werkdaten. Die Daten der Ereignisse, Erlebnisse und Werke ordnete Bühler in Kurven an, aus denen Aufstieg, Höhepunkt und Abstieg ablesbar sind.

Praxis

Bedürfnisbefriedigung, Aufrechterhaltung der inneren Ordnung, selbstbeschränkende Anpassung sowie schöpferische Expansion betrachtete Bühler als die vier Grundtendenzen des Lebens, wobei sie die ersten beiden Tendenzen der Aufrechterhaltung und die letzten beiden der Veränderung organischer Zustände zuordnete. Diese Konzeption der Motivation umfasst endogene wie exogene Variablen. So wird die Disposition zu den genannten Tendenzen zwar als primär im Sinne von grundlegend betrachtet, doch das Ausmaß, in welchem jede Tendenz auftritt, ihre Wechselwirkung sowie die Entwicklung der jeweiligen Tendenzen macht Bühler von der Einwirkung der Umgebung auf die Person abhängig (vgl. dazu insb. Bühler, 1968).

Menschen mit einer positiven Grundorientierung gelinge es, die verschiedenen Tendenzen zu integrieren und dadurch Lebenssituationen so zu bewältigen, dass das Ergebnis für sie selbst und ihre Mitmenschen günstig sei. Bei Klienten, bei denen Zielkonflikte zwischen verschiedenen Tendenzen beständen, gehe es in der Therapie darum, ausgleichende emo-

tionale Erfahrungen zu ermöglichen und ein integrativ wirkendes Ziel zu entwickeln. Klienten, denen es nicht gelinge, zu einer Integration, mithin zur Selbstverwirklichung, zu gelangen, blieben voller Feindseligkeit und versuchten anderen Menschen sowie sich selbst zu schaden (vgl. u.a. Bühler & Massarik, 1968/69).

Im Hinblick auf ein erfülltes Leben kommt es für Bühler darauf an, die notwendigen Entwicklungsstufen hin zur (Selbst-)Bestimmung möglichst ohne Ausfälle zu durchleben, um schließlich zu einer definitiven Bestimmung und Spezifikation zu gelangen. Erst durch diese Spezifikation gelange eine Person zu ihrem Einsatz, zu ihrem Selbst und damit auch zur Produktivität der Person. Andernfalls verharre sie im »Unwesentlichen«, werde unzufrieden und könne schließlich das Leben auch nicht richtig »erfüllen« und »vollenden«. Als Ideal schwebt Bühler ein »Gleichgewicht von Leben und Werk« vor, wie es beispielsweise Goethe verkörpert habe (vgl. ebd., S. 300ff.).

Jugendliche, die in einer gefährlichen bzw. problematischen Umgebung aufwachsen (z.B. in einem Stadtteil, in dem viele Drogen kursieren), sind, wenn sie eine Zukunftsperspektive haben, weniger gefährdet, die eigene Produktivität zu verfehlen. Indem ihnen die Möglichkeit geboten wird, produktiv tätig zu werden, erreichen solche Jugendlichen häufig – ausgehend von ihren eigenen Ressourcen – Erlebnisse, die viele Menschen mit künstlichen Mitteln zu erreichen suchen (z.B. indem sie Drogen, Alkohol oder Psychopharmaka konsumieren).

Ende des 20. Jahrhunderts wurde in der Psychologie das Konzept des Flow entwickelt, das für einen Zustand der völligen Absorbiertheit von der momentanen Tätigkeit steht (vgl. u.a. Csikszentmihalyi, 2001): Wenn eine Person genau das tun kann, was sie will und wozu sie befähigt ist, scheint für sie die Zeit still zu stehen. Auf Unterbrechungen einer solchen Tätigkeit reagiert die Person abwehrend, an sich möchte sie nie mit der Tätigkeit aufhören. *Flow* ist demnach ein ausgesprochen gegenstandsbezogener Zustand, bei dem sich das Sub-

jekt dem Objekt nicht gegenüberstellt, sondern die beiden Pole ineinander aufgehoben sind und die Person in ein affinitives Verhältnis zu ihrem Gegenstand gelangt ist (vgl. Galliker, 1990). Vermutlich ist *Flow* jener Zustand, der psychisches Wachstum anzeigt: »Absorption, der Verlust an Bewusstheit und der Stillstand der Zeit, könnten diejenigen Zustände der Evolution sein, in denen uns verdeutlicht wird, dass wir gerade jetzt seelische Ressourcen für die Zukunft ansammeln.« (Seligman, 2009, S. 195)

Nachwirkungen

Charlotte Bühlers Buch über den menschlichen Lebenslauf erfreute sich einer starken Resonanz; es wurde zahlreich – überwiegend positiv – rezensiert, wobei die meisten Rezensenten die Erweiterung des Entwicklungsbegriffs auf das ganze Leben begrüßten.

Die von der Autorin ausgeführte Darstellung der Überlagerung biologischer Gegebenheiten durch die Produktivität der Person ist nach wie vor von Bedeutung für eine Wissenschaft, die ihr Verhältnis zur Biologie und Neurologie mit ihrem wiederbelebten Reduktionismus letztlich ähnlich einschätzt wie die Exponenten der Naturwissenschaften selbst. Allerdings monierten einige Rezensenten der Arbeit von Bühler die unzureichende Berücksichtigung der historischen, sozioökonomischen und kulturellen Kontexte, in denen die Menschen lebten (Beispiel: Goethe in Weimar vs. eine Hausangestellte in Wien).

Sergej Rubinstein bezieht sich in seinem Werk *Grundlagen der Allgemeinen Psychologie*, das 1946 in Moskau erschien, zwar häufiger auf Karl als auf Charlotte Bühler, doch finden sich auch einige wichtige Gedanken von Charlotte Bühler, gerade auch was die Bedeutung der Werkstätigkeit für die Entwicklung eines Menschen betrifft, in diesem Buch. Rubinstein vertritt die Ansicht, dass die Spezies *Homo sapiens* durch die Arbeit dem Reich der Tiere entwachsen ist. Bezüglich des Zusammenspiels von äußeren und inneren Faktoren bei der

menschlichen Entwicklung geht er davon aus, dass äußere Ursachen über innere Bedingungen wirksam werden, die selbst wiederum aus äußeren Einwirkungen resultieren. Das Bedürfnis fasst Rubinstein als Bedarf nach etwas Äußerem auf und bestimmt es als »passiv-aktiven Doppelzustand«, in dem einerseits die Abhängigkeit der Menschen von ihrer Umwelt und andererseits das Streben nach Überwindung eben dieser Abhängigkeit zum Ausdruck komme. Dabei ließen sich die Bedürfnisse nicht auf organische Bedürfnisse reduzieren – insbesondere die spezifisch menschlichen Bedürfnisse hätten einen gesellschaftlichen Charakter. In der durch die menschliche Arbeit vorangetriebenen Produktion würden immer mannigfaltigere und weiter verfeinerte Bedürfnisse erzeugt, die wiederum Tätigkeiten anregen, die (noch weiter) über die unmittelbare Befriedigung der (bereits vorhandenen) Bedürfnisse hinausreichen. Die Bedürfnisse stehen für Rubinstein in einem engen Zusammenhang mit den Emotionen, die er als die konkrete psychische Form der Bedürfnisse betrachtet. Für ihn umfassen Emotionen Stellungnahmen zu Situationen, zu Gegenständen sowie zu zwischenmenschlichen Beziehungen (u.a. bringen sie Mangelzustände des Subjekts zum Ausdruck). Emotionen entstanden im Tätigsein einer Person – in der Regel konstituierten sie sich über Erleben und Erkennen – und die mit den Emotionen erlebten Bedürfnisse seien zugleich Anreize für weitere Tätigkeiten. Nach Rubinstein schließen Emotionen in gewissem Maße auch die volitiven Momente des Triebes und des Strebens ein. »In dieser ihrer konkreten Ganzheit dienen die Emotionen als Antriebe und Motive der Tätigkeit. Sie bedingen den Verlauf der Tätigkeit des Individuums und werden ihrerseits selbst durch ihn bedingt« (Rubinstein, 1971, S. 586).

Lew Wygotski, Alexej Leontjew und Aleksandr Lurija gehörten zu den zentralen Gestalten der sich von Pawlow absetzenden KULTURHISTORISCHEN SCHULE in der Sowjetunion, deren Psychologieverständnis ebenfalls als »humanistisch« bezeichnet werden kann. In ihren Arbeiten bezogen sich die Forscher der

Kulturhistorischen Schule viel häufiger auf deutschsprachige Forscher wie Wilhelm Wundt, Kurt Lewin, William Stern, Jean Piaget sowie Karl und Charlotte Bühler als auf Sergej Rubinstein; bei den deutschsprachigen Psychologen fanden sie – wie sie sich ausdrückten – »Wertvolles«, obgleich sie sich mit deren zentralen theoretischen Annahmen nicht einverstanden erklären konnten und in weltanschaulicher Hinsicht Rubinstein sicherlich näherstanden. Das Anliegen der Kulturhistorischen Schule war es, von den Prozessen, die zwischen verschiedenen Menschen in ihrer Interaktion stattfinden (d.h. von den ›interindividuellen‹ oder ›interpsychischen‹ Prozessen), zu den Prozessen zu gelangen, die innerhalb einzelner Individuen bzw. in der Person stattfinden (den ›intrapersonalen‹ oder auch ›intrapsychischen‹ Prozessen; vgl. u.a. Lurija, 1993, S. 56). So gelang es den kulturhistorischen Psychologen mit Studien, die sie an Bauern in Samarkand (Usbekistan) durchführten, die bekannten GESTALTPRINZIPIEN der Frankfurter und Berliner Schule – z.B. gruppiert ein Proband in seiner Wahrnehmung unwillkürlich vorgegebene Gegenstände aufgrund ihrer Ähnlichkeit; durch diese Organisation bilden sich in seinem Wahrnehmungsfeld automatisch entsprechende ›Gestalten‹ (vgl. u.a. Galliker, Klein & Rykart, 2007) – als generelle Gesetzmäßigkeiten zu falsifizieren: Sie legten verschiedenen Gruppen von Versuchspersonen (u.a. Landwirten ohne Lese- und Schreibkenntnissen und angehenden Lehrerinnen) unterschiedlich ausgestaltete geometrische Figuren vor (u.a. geschlossene und unterbrochene Kreisfiguren) – nur die bereits geschulten Personen ordneten die Figuren gemäß ihren ›idealen‹ Eigenschaften der abstrakten geometrischen Klasse zu (im vorliegenden Fall dem Kreis):

Unsere Bauern konnten diese Ähnlichkeit dagegen nicht erkennen, weil sie die Figuren als Alltagsgegenstände wahrnahmen. ›Nein, sie sind sich überhaupt nicht ähnlich‹, sagte ein Bauer, ›weil das erste eine Münze ist, und das zweite ist der Mond‹. (Lurija, 1993, S. 80)

Die Forscher der Kulturhistorischen Schule arbeiteten vor allem in den Bereichen Denken und Gedächtnis, allerdings be-

rücksichtigten sie dabei auch emotionale Gesichtspunkte. So stellten sie fest, dass Gedächtnisinhalte je nach Stufe der Entwicklung nicht nur über materielle und ideelle Hilfsmittel (u.a. Bilder) vermittelt werden, sondern dass auch der gesamte Komplex von Gefühlen, die das Hilfsmittel (bzw. das Bild) hervorruft, eine Rolle spielt: Auf den frühesten Entwicklungsstufen bezieht sich das kulturelle Hilfsmittel Sprache (z.B. ein Wort) vor allem auf die Gefühle, die der Gegenstandsbezug der sprachlichen Einheit beim Kind evoziert, später auf das entsprechende Bild, den Gegenstand und seinen unmittelbaren Kontext und schließlich auf die abstrakte Kategorie – »In den ersten Etappen bedarf das komplexe Denken einer Reihe äußerer Hilfsmittel; erst später automatisieren sich die logischen Operationen und werden zu ›geistigen Fähigkeiten« (ebd., S. 129). Entsprechend der funktionalen Struktur des Denkens verändert sich im Laufe der Entwicklung des Individuums auch die zerebrale Organisation, die in der Regel mehrere Regionen des Gehirns verbindet; das heißt, die neuronalen Verbindungen werden primär über kulturelle Hilfsmittel konstituiert.

Das Bedürfnis als *innere* Bedingung betrachtet Leontjew als Mangelzustand des Organismus, der als solcher noch außerhalb des Gebietes der Psychologie liege. Ein Bedürfnis vermöge erst dann die geistigen sowie körperlichen Tätigkeiten einer Person zu lenken und zu regulieren, wenn es auf einen Gegenstand stoße, der für die Bedürfnisbefriedigung geeignet sei: Bedürfnisse steuerten kraft ihrer Gegenständlichkeit die Tätigkeiten eines Organismus. Der Organismus des Menschen werde dabei zunächst durch Gegenstände organisiert, die von Menschenhand unter Mithilfe der von ihnen geschaffenen Mittel und Werkzeuge hergestellt wurden. Auf diese Weise entstünden beim Menschen Bedürfnisse, die bei Tieren noch nicht vorhanden und den biologischen Bedürfnissen nicht mehr (unmittelbar) verbunden seien. Demnach werden mit den spezifisch menschlichen Gegenständen auch die Bedürfnisse der Menschen letztlich von diesen selbst produziert.

Produktion, so Leontjew, beinhalte Tätigkeiten, die über Motive eng miteinander verbunden seien, wobei das Motiv der Gegenstand sei, auf den sich die Tätigkeit einer Person aufgrund ihres Bedürfnisses richte. Komponenten der Tätigkeiten seien Handlungen, worunter der Autor Prozesse versteht, die einem bewussten Ziel untergeordnet sind. In der arbeitsteiligen Gesellschaft könne eine (Teil-)Tätigkeit, eine für die (Gesamt-)Tätigkeit notwendige Handlung, ein Ziel haben, das sich *nicht* mit dem Motiv der (Gesamt-)Tätigkeit decke: sich also nicht auf die biologische Grundlage einer bloßen Reaktion oder individualistisch verstandenen Handlung reduzieren lasse.

Holzkamp-Osterkamp (1975 und 1976), die sich in erster Linie an Leontjew orientierte, war es ein Anliegen aufzuzeigen, dass im humanen Bereich Bedürfnisse nicht auf innerpsychische Bedürfnisse reduziert werden können. Auf der Grundlage der naturhistorisch-materialistischen Studien der KRITISCHEN PSYCHOLOGIE (vgl. u.a. Holzkamp, 1973; Schurig, 1975) unterschied sie produktive Bedürfnisse von sinnlich-vitalen Bedürfnissen. Bei den produktiven Bedürfnissen handle es sich um Bedürfnisse, die vorsorglich auf den Erwerb der Kontrolle über relevante Lebensbedingungen gerichtet seien, was Personen mehr Unabhängigkeit von zukünftigen Mangelsituationen ermögliche. Produktive Bedürfnisse umfassten alle Tendenzen zur Ausdehnung bestehender Umweltbeziehungen, mithin auch der sozialen Beziehungen: Das mit dieser Befriedigung von Bedürfnissen verbundene Glück habe nicht nur einen individuellen Charakter, sondern ergebe sich aus antizipierten Entwicklungsmöglichkeiten, die von personaler und interpersonaler sowie im weitesten Sinne gesellschaftlicher Relevanz seien. Entsprechende Ziele würden anvisiert, wenn deren Realisierung für die involvierten Personen auch persönlich befriedigend erscheine und die Beteiligten eigene Beiträge hierzu leisten könnten. Allerdings bestehe bei allen menschlichen Tätigkeiten immer auch die Möglichkeit einer Regression auf das organismische Niveau sinnlich-vitaler Bedürfnisse, was eine unmittelbare Bedürf-

nisbefriedigung bedeute. Dies sei in der bestehenden Gesellschaft bei einem Verlust früher erreichter Möglichkeiten und Ziele, also beispielsweise bei Arbeitslosigkeit, häufig der Fall oder auch bei älteren Menschen, die nicht mehr berufstätig seien, keine sozialen Einflussmöglichkeiten und damit auch keine neuen Entwicklungsmöglichkeiten mehr fänden. Nach Holzkamp-Osterkamp ist es wissenschaftlich unzureichend, den ›Abbau‹ ausschließlich neurophysiologisch zu betrachten.

Quintessenz

Charlotte Bühler war Wegbereiterin und eine Zeit lang erste Repräsentantin der Humanistischen Psychologie. Gegenüber rein biologischen Gesichtspunkten erkannte sie den Primat der Produktivität der Person, die zwar mit dem Erleben in einem engen Zusammenhang steht, aber nicht mit ihm identisch ist. Bühler zufolge gelangen jene Personen zu einem erfüllten Leben, denen es gelingt, die objektiven und persönlichen Voraussetzungen ihrer Werkstätigkeit aufeinander abzustimmen, indem sie von der bedürfnis- zur aufgabenmäßigen Betätigung, zur (Selbst-)Bestimmung, kommen. Gelingt es einem jungen Menschen nicht, diesen Dominanzwechsel zu vollziehen, bestehe die Gefahr permanenter Zerstreuung und Unzufriedenheit.

Schon beim Kind ist es entscheidend, dass es durch Materialbearbeitung rechtzeitig zur planmäßigen Herstellung von Produkten voranschreitet. Bei Entwicklungsproblemen gilt es mit den Kindern oder Jugendlichen insbesondere gegenständlich produktiv tätig zu werden, wobei sich der Ton als vorzügliches Material erweist: Er ist leicht zu bearbeiten und bietet taktile sowie kinästhetische Erlebnisse; entsprechend ist die Kontaktaufnahme mit den eigenen Gefühlen leicht. Zur Illustration sei hier eine Eingangsübung zum Tonspielen angeführt, die im Rahmen einer Gruppentherapie durchgeführt wird:

Befühlt den Tonklumpen – macht Euch mit ihm vertraut. Ist er glatt? Rauh? Hart? Weich? Uneben? Kalt? Warm? Feucht? Trocken? Nehmt ihn auf Eure Hand und haltet ihn. Ist er leicht? Schwer? Legt ihn nun bitte wieder hin und knetet den Ton. Nehmt beide Hände. Knetet ihn langsam [...]. Verformt Euren Tonklumpen ... Glättet ihn nun. Arbeitet mit Euren Daumen, Fingern, Handflächen, Handrücken. Wenn Ihr den Ton geglättet habt, befühlt die glatten Stellen ... Formt den Ton zu einem Ball ... Haut mit der Faust drauf ... Wenn Ihr ihn flach geschlagen habt, drückt ihn wieder zusammen [...]. Presst [den Ton] zusammen. Reißt ihn auseinander. Reißt kleine und große Stücke ab ... Presst sie wieder zusammen. Nehmt den Klumpen in die Hand und schmeißt ihn runter [...]. Fester. Das sollte laut klatschen [...]. Presst den Ton nun wieder zusammen ... Nehmt einen Finger und bohrt ein Loch hinein [...]. Bohrt ein Loch bis zur anderen Seite. Befühlt beide Seiten des Loches ... Presst den Klumpen zusammen und versucht, mit euren Fingern und Fingernägeln Erhebungen zu formen und kleine Löcher zu bohren. Fühlt dann, was Ihr gemacht habt [...]. Reißt nun einen Klumpen ab und formt eine Schlange daraus. Wenn ihr den Klumpen rollt, wird die Schlange dünner und länger. (Oaklander, 2007, S. 94f.)

Bei einer späteren Gelegenheit wird den Kindern eine Werkzeugkiste zur Verfügung gestellt (u.a. mit Bleistift, Messer, Spachtel, Schaber, Kartoffelstampfer, Knoblauchpresse).

Wie arbeitet die Therapeutin mit den Produkten der Kinder? Sheila (11 Jahre) sagt zu der von ihr aus Ton geformten Sonne unter anderem: »Ich habe die Sonne gern, weil sie warm ist und alles zum Leuchten bringt«, worauf die Therapeutin sie bittet, die »Sonne« durch »ich« zu ersetzen (Identifikation): Sheila: »Ich habe mich gern, weil ich warm bin und alles zum Leuchten bringe, und ich habe ein lachendes Gesicht.« – Therapeutin: »Hat das, was du über die Sonne gesagt hast, irgend etwas mit dir zu tun, Sheila?« – Sheila: »Ja, manchmal gelingt es mir, daß die Leute sich bei mir warm fühlen. Manchmal fühle ich mich leuchtend und warm. Ich lächle jetzt und fühle mich wohl (breites Lächeln). Plötzlich krümmt sich Sheila zusammen, sieht mich und die anderen

nicht mehr an, ihr Lächeln verschwindet. »Ich lächle nicht immer! Meistens ist mir nicht nach Lächeln zumute.« (Vgl. ebd., S. 98)

Abraham Harold Maslow

(1908–70)

Ausgangspunkte

Der in New York geborene Abraham Harold Maslow war der älteste Sohn jüdisch-russischer Immigranten. Er studierte zunächst am City College in New York und an der University of Wisconsin Jura, wechselte dann aber zur Psychologie und forschte unter anderem unter Harry Harlow an Rhesusaffen; seine Promotion in Psychologie erfolgte 1934. 1937 erhielt Maslow eine Professur für Psychologie am Brooklyn College, dann an der Brandeis University, wo er 1951 in den Vorstand berufen wurde.

Maslow war in den USA der 1950er Jahre maßgeblich an der Entwicklung der Humanistischen Psychologie im engeren Sinne beteiligt. Unter seiner Führung wurde 1962 die »American Association for Humanistic Psychology« gegründet, deren primäres Ziel die »Rehumanisierung« der Psychologie war. Maslows zentraler Gedanke, dass der Mensch sich dem Höheren zuwendet, wenn die Not der Bedürfnisse befriedigt ist, findet sich schon bei Aristoteles.

Motivation und Persönlichkeit (1954)

Im Vorwort seines Buches *Motivation und Persönlichkeit* stellt Maslow in einer ersten These fest, dass der einzelne Mensch ein integriertes, organisiertes Ganzes, eine Persönlichkeit, sei:

In der Motivationstheorie bedeutet diese These [...], daß der gesamte einzelne [Mensch] motiviert ist und nicht nur ein Teil von ihm. In einer vernünftigen Theorie existiert daher keine