

Irma Gleiss

Verhalten oder Tätigkeit?

Die Bedeutung beider Konzeptionen als theoretische Grundlegung des therapeutischen Veränderungsprozesses

I.

In der Beschäftigung mit den theoretischen Grundlagen der Verhaltenstherapie fällt zunächst auf, daß zur Charakterisierung wesentlicher Probleme der behavioristische Verhaltensbegriff bemüht wird: Psychische Störungen werden als gelerntes Verhalten definiert, der therapeutische Prozeß als Verhaltenskorrektur. Die zentrale Bedeutung, die der Verhaltensbegriff hier einnimmt, rechtfertigt die Überprüfung, welche Erscheinungen und Zusammenhänge damit erfaßt werden können, ob man mit diesem Begriff dem Gegenstand klinisch-psychologischer Theorien — psychische Störungen des Menschen und deren Beseitigung durch spezielle Maßnahmen — gerecht wird.

Die bisher geführte Kontroverse um die Verhaltenstherapie suggeriert, daß die Alternative zur Verhaltenstherapie allein die Psychoanalyse in der einen oder anderen Version sei. So besteht beispielsweise der Stolz rigoroser Verhaltenstherapeuten darin, im schärfsten Gegensatz zur Psychoanalyse zu stehen; in Theorie und Praxis entwickelte sich die Verhaltenstherapie in der Tat in Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse, und die grundlegendste Kritik an der Verhaltenstherapie kam bisher von psychoanalytisch orientierten Autoren.

So unterschieden Verhaltenstherapie und Psychoanalyse hinsichtlich ihrer theoretischen Konzeption und ihres praktischen Vorgehens auch sein mögen, stimmen sie doch in wesentlichen Punkten überein: Beide trennen, wenn auch auf verschiedene Weise, den Menschen vom Kontext seiner gesellschaftlichen Realität, und beide vollziehen eine Trennung von Bewußtsein und Verhalten. Psychische Störungen sind damit letztlich nur als Störung des isolierten Individuums begreifbar, und man kann sie entweder nur als Verhaltensstörung oder nur als Störung des Bewußtseins verstehen.

Die hier vollzogene Gegenüberstellung von Individuum und Gesellschaft und von Verhalten und Bewußtsein widerspricht jedoch den Erfordernissen der therapeutischen Tätigkeit. Denn bei der Betrachtung jeder beliebigen Form von Psychotherapie zeigt sich, daß unter dem Einfluß therapeutischer Verfahren weder der Mensch allein noch die gesellschaftliche Realität an sich verändert werden. Vielmehr werden Beziehungen geändert, nämlich das Verhältnis des Patienten zu bestimmten Erscheinungen der objektiven Realität. Ebenso deutlich ist, daß Psychotherapie weder allein Verhaltenskorrektur ist noch auf einen Erkenntnisprozeß reduziert werden kann. Psychotherapie umfaßt immer notwendig beide Momente.

Dieser Sachverhalt kann aber weder von der Verhaltenstherapie noch von der Psychoanalyse begrifflich widergespiegelt werden. Ebenso wenig läßt er sich durch die Kombination beider Ansätze erfassen. Denn die Summation einseitiger Ansätze ergibt kein Konzept. Vielmehr muß die Einheit von Bewußtsein und Verhalten und von Individuum und Gesellschaft bereits in der Bestimmung des Ausgangspunktes psychologischer Theorie hergestellt werden.

Mit den folgenden Ausführungen können jedoch noch keine fertigen Lösungen angeboten werden. Vielmehr soll gezeigt werden, daß in der behavioristischen Lerntheorie die Problemstellung in einer Weise erfolgt, die eine Lösung der anstehenden klinisch-psychologischen Probleme prinzipiell unmöglich macht; es wird also nicht die detaillierte Herleitung und inhaltliche Füllung der beiden psychologischen Ansätze berücksichtigt, sondern primär ihr Stellenwert als methodologisches Prinzip, das die Herangehensweise an die Probleme der klinischen Psychologie bestimmt.

Der behavioristische Verhaltensbegriff

Mit dem Begriff „Verhalten“ wird in den unterschiedlichsten psychologischen Theorien operiert. Er dient zur Charakterisierung von Instinkthandlungen und Reflexen sowie von komplexen Handlungen, Denkopoperationen und Wahrnehmungsreaktionen. Gemeint sind jeweils spezifische Reaktionsleistungen des lebenden Organismus. Die Besonderheit des behavioristischen Verhaltensbegriffes zeigt sich in erster Linie in seinem Stellenwert innerhalb der Gegenstandsbestimmung psychologischer Forschung und Theorienbildung. Psychisches wird hier gleichgesetzt mit Verhalten, d. h. mit beobachtbaren und meßbaren Reaktionen des Organismus. Die Reduktion des Psychischen auf sichtbares Verhalten, die einer Ausgrenzung des Bewußtseins aus dem Gegenstandsbereich der Psychologie gleichkommt, erfolgt vor allem aus methodologischen Gründen: In der vom Positivismus beeinflussten behavioristischen Psychologie gelten Aussagen nur dann als wissenschaftlich sinnvoll, wenn sie sich auf beobachtbare und physikalisch meßbare Sachverhalte beziehen. Die Auffindung bestimmter Gesetzmäßigkeiten des Verhaltens ist demnach Aufgabe einer solchen Psychologie. Entscheidend für die Beurteilung des behavioristischen Verhaltensbegriffes ist das zugrundeliegende Modell für gesetzmäßige Beziehungen zwischen Reiz und Verhalten. Dabei sind zwei Grundmodelle experimenteller Operationen zur Erzeugung von gelerntem Verhalten zu unterscheiden: das klassische und das instrumentelle Konditionieren.

Ausgangspunkt beim klassischen Konditionieren¹ ist ein beim Organismus bestehender, unkonditionierter Reflex, d. h. eine ange-

1 Mit der Theorie des klassischen Konditionierens ist nicht, wie dies des öfteren fälschlich geschieht, Pawlows Theorie der höheren Nerventätigkeit angesprochen. Es handelt sich vielmehr um einen Ansatz, der innerhalb der behavioristischen Psychologie besonders von Watson entwickelt wurde.

borene Reiz-Reaktions-Verbindung, die nicht gelernt werden muß: beispielsweise die Darbietung von Futter, die zu einer unkontingierten Reaktion, nämlich Speichelfluß führt. Durch die gleichzeitige Darbietung eines unkontingierten (Futter) und eines konditionierten Reizes (Klingelzeichen) löst nach einigen Versuchen der ehemals neutrale Reiz allein die Reaktion (Speichelfluß) aus. In diesem Modell wird also die Vorstellung vertreten, daß ein Reiz direkt und unvermittelt eine Reaktion hervorbringt. Die Darbietung des Reizes gilt als Ursache für bestimmtes Verhalten.

In der Theorie des instrumentellen Konditionierens wird im Gegensatz zur klassischen Konditionierung nicht der das Verhalten auslösende Reiz betont, sondern die auf das Verhalten folgende Konsequenz. Wichtigster Grund hierfür war die offensichtliche Unmöglichkeit, für die Mehrzahl von Verhaltensweisen unmittelbar auslösende Reize ausfindig zu machen. „Das Paradigma des instrumentellen Konditionierens ist in seiner reinen Form durch Operationen gekennzeichnet, in denen der Experimentator auf eine spontane Reaktion des Organismus einen Verstärker erfolgen läßt und damit die Auftretenswahrscheinlichkeit der Reaktion kontrollieren kann“². Auch im Modell des instrumentellen Konditionierens wird angenommen, daß Umweltreize das Verhalten unmittelbar modifizieren, nur gehen die Reize dem Verhalten nicht voraus, sondern sie folgen ihm als bestimmte Form der Konsequenz.

In der Verhaltenstherapie werden meist beide Konditionierungstypen kombiniert. Entsprechend wird der Lernprozeß von Verhaltensweisen als Diskriminationsprozeß verstanden, in dem gelernt wird, daß bestimmte Konsequenzen auf ein Verhalten nur in Ab- oder Anwesenheit spezifischer Signalreize erfolgen; beispielsweise kann ein Kind lernen, daß Naschen nur bei der Anwesenheit bestimmter Personen zu negativen Konsequenzen führt, nicht jedoch bei Anwesenheit anderer.

In der so beschriebenen Verhaltensanalyse wird die Beziehung zwischen Reiz und Reaktion als funktionale Abhängigkeit definiert. Die gesetzmäßige Beziehung zwischen beiden besteht hiernach darin, daß die Reaktion eine Funktion des Reizes ist. Dabei kann der Reiz entweder diskriminierender Signalreiz sein oder aber auf das Verhalten folgende Konsequenz. Gesetzmäßige Beziehungen zwischen Reiz und Reaktion, d. h. zwischen Umweltbedingungen und Verhalten, werden in der funktionalen Verhaltensanalyse als äußere quantitative Zusammenhänge definiert. Von Interesse ist dabei lediglich die Beobachtung, daß durch die Veränderung der Reizbedingungen die Wahrscheinlichkeit bestimmter Verhaltensweisen zu- oder abnimmt. Diejenigen Prozesse, die den äußeren Zusammenhang zwischen Reiz und Reaktion realisieren und damit im eigentlichen Sinne

² D. Schulte: Einführung in die Grundlagen der Verhaltenstherapie. Unveröffentlichtes Manuskript. Münster 1972, S. 83.

hervorbringen, finden keine Berücksichtigung. Damit werden nur Vorhersagen der folgenden Form möglich: Wenn ich die Reizgrößen in bestimmter Weise quantitativ verändere, verändert sich ein bestimmtes Verhalten in seinen quantitativen Bestimmungsmomenten.

Vorhersagen über qualitative Momente des Verhaltens sind innerhalb des funktionalen Modells logisch unmöglich. So kann man beispielsweise nicht vorhersagen, ob durch die Einführung einer bestimmten inhaltlich definierten Reizbedingung eine spezifische inhaltlich charakterisierbare Reaktion entsteht, also beispielsweise die Reaktion mit dem Inhalt x (laufen) im Unterschied zur Reaktion mit dem Inhalt y (hinsetzen). Die Vorhersage kann sich innerhalb der funktionalen Verhaltensanalyse nur auf quantitative Bestimmungsgrößen des Verhaltens beziehen, ebenso wie zur Charakterisierung von Verhalten überhaupt nur quantitative Bestimmungen, wie Dauer, Intensität, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit, zur Verfügung stehen. Die inhaltliche Beziehung zwischen Umweltreizen und Verhalten, also die vom Inhalt bestimmte Zuordnung von Reiz und Reaktion, kann nur als biologisch gegeben oder als völlig beliebig begriffen werden. Diese Einschränkung korrespondiert mit dem eingeschränkten Erkenntnisinteresse der behavioristischen Psychologie: Hypothetische innere Bedingungen und Ursachen des Verhaltens sind der unmittelbaren Veränderung nicht zugänglich. Funktionale Zusammenhänge dagegen sind unvermittelte, direkte Beziehungen zwischen zwei beobachtbaren Ereignissen. Um das Verhalten also im Rahmen so definierter Zusammenhänge zu verändern, brauche ich nur die äußeren Reizbedingungen zu modifizieren, d. h. nur diejenigen Bedingungen, die direkter Manipulation zugänglich sind. Der Vorteil des funktionalen Modells gegenüber anderen kausalen Erklärungsmodellen für Verhalten³ wird entsprechend wesentlich darin gesehen, daß hier die Ursachen des Verhaltens als äußere Ereignisse spezifiziert werden, wodurch dann Verhalten unmittelbar manipulierbar wird.

Damit wird ein weiterer Zusammenhang deutlich: Das funktionale Modell der Verhaltensanalyse ist keineswegs eine Alternative zu kausalen Modellen des Verhaltens schlechthin, wie dies z. B. von Kanfer und Phillips oder von Ullmann und Krasner⁴ unterstellt wird. Es enthält, auch wenn dies nicht explizit formuliert wird, bestimmte Vorstellungen von einer Kausalität des Verhaltens: Als unmittelbare Ursache des Verhaltens gilt der äußere Reizimpuls, sei er nun als vorangehender Reiz oder als dem Verhalten nachfolgende Konsequenz dargeboten.

3 Ch. B. Ferster: Classification of behavioral pathology. In: Krasner, L., L. P. Ullmann (eds): Research in behavior modification. New York 1965.

4 Kanfer, F. H., J. S. Phillips: Learning Foundation of Behavior Therapy. New York 1970. — Ullmann, L. P., L. Krasner: Introduction. In: dieselben (eds): Case studies in behavior modification. New York 1965.

Um zu klären, ob Verhalten— und speziell menschliches Verhalten — innerhalb so definierter Zusammenhänge erfaßt werden kann, muß man sich zunächst diejenigen Bedingungen vergegenwärtigen, die in der Demonstration solcher funktionaler Zusammenhänge zwischen Reiz und Reaktion eingehalten werden müssen. Man muß also das funktionale Experiment näher betrachten. Dabei fällt vor allem folgendes auf: Damit ein Reiz eine Reaktion unmittelbar hervorbringt, müssen alle möglichen Vermittlungsbedingungen künstlich, d. h. durch die Versuchsanordnung ausgeschaltet werden. Sie gelten entsprechend als Störvariablen. Die Versuchsperson oder das Versuchstier ist in der Anordnung völliger Passivität unterworfen. Beispielsweise ist der Pawlowsche Hund festgebunden und entsprechend unfähig, eine Reaktion außer der gewünschten zu äußern.

Diese experimentelle Anordnung entspricht der theoretischen Festlegung der Reaktion als abhängige und des Reizes als unabhängige Variable. Damit wird der Reiz zum eigentlichen Subjekt der Beziehung zwischen Reiz und Reaktion gemacht. Er ist die bewegende, aktive Kraft. Die Reaktion ist hingegen das Passive, die mechanisch erfolgende Wirkung des Reizimpulses. Beim Konditionierungsversuch mit Menschen wird die Passivität der Versuchsperson durch die Instruktion hergestellt, d. h. durch vorangehende Absprachen zwischen Versuchsperson und Experimentator, durch die eine bestimmte definierte Weise der Reaktion festgelegt wird. Durch eine derartige Versuchsanordnung werden also nur Grenzfälle von Reiz-Reaktions-Beziehungen erfaßt, und zwar solche, in denen von der organischen Wechselwirkung zwischen Organismus und Umwelt, die auch immer eine Veränderung der Reizbedingungen durch den Organismus einschließt, abstrahiert werden kann ⁵.

Die funktionale Beziehung zwischen Reiz und Reaktion und die darin enthaltene Festlegung von abhängigen und unabhängigen Variablen wird nun in der behavioristischen Psychologie relativ bruchlos auf die Bestimmung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft übertragen. Das abhängige und passive Element dieser Beziehung ist das Individuum. Die Gesellschaft dagegen ist das aktive, bewegende, vom Individuum unabhängige Element. Dementsprechend erscheint sie als Summe äußerer Reizgegebenheiten, die zwar Kontingenzen für das Verhalten der Menschen darstellen, ihnen selbst jedoch äußerlich bleiben.

Es stellt sich die Frage, ob innerhalb des funktionalen Modells Verhalten als erworben begriffen werden kann. Um dies zu beantworten, kann man sich ein beliebiges Konditionierungsexperiment vorstellen. Bei klassisch konditioniertem Verhalten ist die Sachlage eindeutig: Ausgangspunkt des Lernens ist eine angeborene Reiz-Reaktions-Beziehung, die also nicht erworben werden muß. Lernen

5 Siehe dazu: Holzkamp, K.: Verborgene anthropologische Voraussetzungen der allgemeinen Psychologie. In: ders.: Kritische Psychologie. Frankfurt am Main 1972.

besteht hier demnach in der Zuordnung angeborener Reaktionen zu sekundären oder Signalreizen, die gleichzeitig mit un konditionierten Reizen dargeboten werden, d. h. letztlich in einer Reizsubstitution. Beim instrumentellen Konditionieren wird der Lernvorgang als Bekräftigung eines spontan geäußerten Verhaltens dargestellt. Die Bekräftigung, d. h. die Erhöhung der Auftretenswahrscheinlichkeit des Verhaltens, wird als mechanischer Effekt der Konsequenz des Verhaltens aufgefaßt — ob es sich um Hebel drücken, Picken, sprachliche Äußerung oder Rechenaufgaben handelt. In beiden Modellen frappt folgendes: Lernen setzt in den jeweiligen Konditionierungsexperimenten die Äußerung des zu lernenden Verhaltens voraus. Das zu lernende Verhalten muß also bereits im Repertoire des Organismus vorhanden sein, bevor es gelernt werden kann. Wie diese Fähigkeit zur Verhaltensäußerung in dieses Repertoire hineinkommt, bleibt im Dunkeln. Lernen bezieht sich also nicht auf den Prozeß des Erwerbs neuer Verhaltensweisen, sondern auf die Zuordnung „irgendwie“ erworbener oder angeborener Reaktionen zu bestimmten Reizgegebenheiten. Über den Lernprozeß selbst werden also gar keine Aussagen gemacht. Das bereitet der Theorie des klassischen Konditionierens zunächst keine Schwierigkeiten, da durch die eingeschränkten Versuchsanordnungen, d. h. besonders durch den Ausgangspunkt unkonditionierter Reflexe, bestimmte Probleme von vornherein ausgegrenzt werden. Die ursprünglichen Verhaltensweisen sind hier unbedingte Reflexe, d. h. biologisch gegebene Reiz-Reaktions-Verbindungen. Probleme entstehen hier erst, wenn man höhere psychische Prozesse allein mit Hilfe des Assoziationsprinzips erklären will.

Im Falle des instrumentellen Konditionierens wird dagegen schon auf der untersten Ebene eine Hilfskonstruktion notwendig, um diese Auffassung vom Lernprozeß oberflächlich plausibel zu machen. Diese Hilfskonstruktion ist die „trial and error“-Annahme. Darin wird ausgesagt, daß aus einer zufällig vollzogenen Summe von Reaktionen, d. h. aus blinder und zielloser Aktivität des Organismus, diejenige Reaktion verstärkt wird und in ihrer Wahrscheinlichkeit steigt, auf die eine positive Konsequenz folgt.

Tätigkeitskonzept

Im Unterschied zu jenen „behavioristischen“ Konzeptionen soll im Folgenden versucht werden — in Anlehnung insbesondere an Leontjew und Holzkamp —, psychische Vorgänge auf der Grundlage der Tätigkeit der Menschen zu erklären. Tätigkeit ist dabei immer sowohl an ein Subjekt gebunden als auch an Gegenstände der objektiven Realität. Tätigkeit bezeichnet damit im Gegensatz zum behavioristischen Verhaltensbegriff keine rein subjektive Erscheinung, die losgelöst von den praktischen Kontakten zur äußeren Lebenswirklichkeit als Eigenschaft des Subjekts denkbar wäre. Tätigkeit ist vielmehr die an den Gegenstand gebundene und durch ihn bestimmte Beziehung zwischen dem aktiv handelnden Subjekt und seiner Umwelt.

Die Analyse der gegenständlichen Tätigkeit ist dann notwendiger Ausgangspunkt für die Untersuchung psychischer Gesetzmäßigkeiten, wenn das Psychische nicht als gegeben postuliert, sondern in seiner realen Entwicklung begriffen werden soll, d. h. wenn die Frage beantwortet werden soll, wodurch das Psychische hervorgebracht wird, wie sich die Umwandlung der gegenständlichen Wirklichkeit in ihre subjektive Form des psychischen Abbilds vollzieht. Um also das Wesen psychischer Erscheinungen zu verstehen, muß aufgezeigt werden, wodurch sie naturgeschichtlich notwendig entstanden sind. In dieser Analyse wird deutlich, daß psychische Erscheinungen nicht ein a priori gegebener Welttatbestand sind, sondern daß sie sich aus der gegenständlichen Tätigkeit, zunächst in ihrer Form des äußeren praktischen Kontakts mit der Umwelt, entwickelt haben.

Die spezifisch menschliche Form der Tätigkeit ist die Arbeit. Im Gegensatz zum Tier findet der Mensch die materiellen Bedingungen seines Lebens nicht vor, sondern er muß sie selbst produzieren. Damit produziert er — wie dies am Beispiel der sinnlichen Erkenntnis von Holzkamp nachgewiesen wurde — auch die Bedingungen seiner psychischen Entwicklung. Durch gesellschaftliche Bearbeitung der Natur wird die Umwelt des Menschen selbst „vermenschlicht“. Sie ist dem Menschen damit nicht mehr — wie dem Tier — als äußeres Milieu gegeben, sondern besteht aus gesellschaftlich hergestellten Gegenständen. Die äußeren Lebensbedingungen, die die psychische Entwicklung des menschlichen Individuums determinieren, sind damit in zweifacher Hinsicht Produkt gesellschaftlicher Arbeit: zum einen hinsichtlich der gegenständlichen Welt und zum anderen hinsichtlich der Beziehungen der Menschen untereinander, die durch die Entwicklung der Produktion hervorgebracht werden.

Für die Gegenüberstellung der Begriffe Tätigkeit und Verhalten ist dieser Umstand deshalb von Bedeutung, weil daraus hervorgeht, daß für den Menschen nicht physikalische Reize das Äußere, objektiv Gegebene darstellen. Die für die psychische Entwicklung des Menschen bestimmende Form des Äußeren sind vielmehr selbst Produkte gesellschaftlicher Arbeit. Das Arbeitsprodukt stellt sich nun dem Menschen nicht nur bloß in seiner figural-qualitativen Eigenschaft als Reizkonstellation dar, sondern die Reize selbst sind Züge seiner Gegenstandsbedeutung⁶. „Die Bedeutungen verkörpern die transformierte und in die Materie der Sprache gekleidete Existenzform der gegenständlichen Welt, ihrer durch die gesamte gesellschaftliche Praxis erschlossenen Eigenschaften, Verbindungen und Beziehungen“⁷. „Durch das Prisma der Bedeutungen bricht sich mithin die Welt im Bewußtsein des Menschen. Obwohl die Sprache der Träger der Bedeutungen ist, ist sie nicht deren Schöpfer. Hinter den sprachlichen Bedeutungen stehen die gesellschaftlich erarbeiteten Handlungsver-

⁶ Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis. Frankfurt am Main 1973, S. 120.

⁷ Leontjew, A. N.: Tätigkeit und Bewußtsein. In: Sowjetwissenschaft 5/1973, S. 523.

fahren (Operationen), bei deren Ausführung die Menschen die objektive Realität verändern und erkennen“⁸. Die für die gesellschaftliche Existenzweise des Menschen typische und bestimmende Form des Gegenstands ist das Werkzeug. Denn die Werkzeugproduktion dient nicht nur der unmittelbaren Konsumtion, sondern von dieser notwendig abstrahierend der weiteren Produktion von Gebrauchswerten. Durch menschliche Arbeit werden so im Werkzeug Gebrauchswerte als verallgemeinerte Zwecke vergegenständlicht. „Welttatbestände, sofern sie Gebrauchswert-Vergegenständlichungen sind, unterscheiden sich dadurch von anderen Gegebenheiten, daß in ihnen verallgemeinerte menschliche Zwecke in gegenständlich-sinnlicher Form erscheinen. Gebrauchswert-Vergegenständlichungen sind also in dem Sinne für die menschliche Orientierung bedeutungsvoll, daß in ihnen durch menschliche Arbeit Bedeutungen realisiert wurden.“⁹ Gegenstandsbedeutungen sind dabei weder lediglich subjektive Phänomene, noch sind sie den Dingen a priori gegeben. Erst durch ihre Bearbeitung durch den Menschen und durch ihre Beziehung zur Produktion kommt den Gegebenheiten der Natur Bedeutung zu. In den Gegenstandsbedeutungen spiegelt sich damit „die Auseinandersetzung des Menschen mit der Natur zur gesellschaftlichen Lebenserhaltung unter bestimmten Bedingungen auf einer bestimmten Entwicklungsstufe.“¹⁰

Wenn die Objekte der Außenwelt sich dem Menschen in ihrer Wirklichkeit nicht als Reiz, sondern als Gegenstandsbedeutungen darstellen, so impliziert dies, daß die Welt dem Menschen nicht unmittelbar gegeben, sondern „aufgegeben“ ist. Der individuelle Lernprozeß kann also nicht — wie innerhalb des verhaltenstheoretischen Ansatzes — als mechanische Anpassung des Verhaltens an die äußeren Reizgegebenheiten verstanden werden. Er ist vielmehr wechselseitiger Prozeß von Aneignung und Vergegenständlichung. Im sinnlich-praktischen Kontakt des Menschen mit der gegenständlichen Wirklichkeit vollzieht sich der Übergang dieses Prozesses in die Form von Produkten sowohl am Subjekt — in Form des psychischen Abbildes — als auch am Objekt, das durch die Tätigkeit verändert wird¹¹.

Die Steuerung der Tätigkeit des Individuums geschieht entsprechend nicht, wie dies im verhaltenstheoretischen Ansatz impliziert ist, unmittelbar und mechanisch über „Bekräftigung“, sondern durch die ideell antizipierte Zwecksetzung. „Ein neues Moment in Sinne ‚bewußter‘ Aktivität gewinnt die menschliche Orientierung dadurch, daß sie — wie dargelegt — im Arbeitsprozeß in Formen reafferenter

8 Ebenda.

9 Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis, a.a.O., S. 118.

10 Ebenda, S. 121.

11 Leontjew, A. N.: Das Problem der Tätigkeit in der Psychologie. In: Sowjetwissenschaft 4/1973, S. 419.

Tätigkeitssteuerung einbezogen ist, bei der nicht nur der konkrete Aktivitätserfolg, sondern eine allgemeine Zweckbestimmung das Bezugsschema für die Tätigkeitsregulation darstellt.“¹²

Mit der behavioristischen Vorstellung der Reizabhängigkeit des Verhaltens wird gleichzeitig unterstellt, daß der Zusammenhang von Reiz und Reaktion unmittelbaren, unvermittelten Charakter habe, dies auch von jenen Theoretikern des Behaviorismus, die explizit die Frage nach kausalen Zusammenhängen als wissenschaftlich sinnlos ablehnen. Auch die Einführung „intervenierender Variabler“ als vermittelndes Glied zwischen Reiz und Reaktion ändert nichts an der mechanistischen Grundhaltung. Denn auch hier wird das Individuum lediglich als passiver Träger innerer Bedingungen angenommen, durch die dann die äußeren Einwirkungen gebrochen werden: Denn auch die Wirkung eines mechanischen Impulses auf die Lageveränderung einer Kugel ist von deren ‚inneren Bedingungen‘, wie Gewicht und Größe, abhängig. Durch dieses „Postulat der Unmittelbarkeit“¹³ kann der eigentliche Prozeß psychischer Entwicklung und menschlichen Lernens, d. h. der vermittelnde Prozeß, der Gelerntes als sein Resultat hervorbringt, niemals zum Gegenstand der Untersuchung werden.

Innerhalb des Tätigkeits-Ansatzes stellt sich die Frage nach der Determination des Psychischen anders als in der behavioristischen Lernpsychologie. Es geht darin nicht um die Frage der „Modifikation“ der als gegebene Potenz des Organismus angenommenen subjektiven Erscheinungen durch Reizeinflüsse aus der Umwelt, sondern um die Frage, wie die psychischen Leistungen des Individuums durch die gesellschaftliche Umwelt *hervorgebracht* werden. Um diese Frage sowohl für die Phylogenese des Menschen als auch für die Ontogenese des Individuums beantworten zu können, ist es notwendig, das Postulat der Unmittelbarkeit aufzugeben und durch ein dreigliedriges Schema (psychisches Abbild — gegenständliche Tätigkeit — gegenständliche Realität) zu ersetzen. Das Mittelglied umfaßt die subjektgebundene Tätigkeit und deren Bedingungen, Ziele und Mittel und vermittelt die Beziehungen zwischen ihnen¹⁴. Psychische Widerspiegelung wird also nicht durch die gegenständliche Tätigkeit des Individuums „modifiziert“, sondern sie wird durch solche Prozesse hervorgebracht, in denen das Subjekt praktische Kontakte mit der gegenständlichen Welt aufnimmt.

Ein zweiter Gesichtspunkt, auf den noch gesondert eingegangen werden sollte, ist das Problem des Inhalts psychischer Prozesse. Die inhaltliche Bestimmung von Verhalten und kognitiven Prozessen kann im verhaltenstheoretischen Ansatz deshalb nicht geleistet werden, weil die äußere Realität, die Verhalten hervorbringt, nur in

12 Holzkamp, K.: Sinnliche Erkenntnis, a.a.O., S. 156.

13 Leontjew, A. N.: Das Problem der Tätigkeit in der Psychologie, a.a.O., S. 415 ff.

14 Ebenda, S. 419.

ihrer verhaltensbeeinflussenden Funktion und nur formal als Reizgegebenheit begriffen wird und nicht inhaltlich in ihrer Bedeutungsstruktur. Das Absehen von den Inhalten psychischer Erscheinungen ist also bereits im behavioristischen Reizbegriff angelegt.

Im Tätigkeits-Konzept ist demgegenüber die Erklärung auch der inhaltlichen Seite psychischer Prozesse zwangsläufig miteingeschlossen. Der Inhalt der praktischen, äußeren Tätigkeit wird durch den Gegenstand insofern bestimmt, als der Gegenstand der Tätigkeit ihre spezifische Richtung und damit ihr tatsächliches Motiv verleiht. Die Richtung der Tätigkeit und damit ihr tatsächliches, objektives Motiv wird allerdings nicht durch den Gegenstand in seinen bloß figural-qualitativen Eigenschaften bestimmt, sondern durch den Gegenstand als Vergegenständlichung menschlicher Arbeit, d. h. in seiner historisch-gesellschaftlichen Bedeutung.

Die Gegenständlichkeit als wesentliches Charakteristikum der Tätigkeit ist jedoch nicht beschränkt auf die äußere Tätigkeit, d. h. auf den praktischen Kontakt mit der stofflichen Realität, sondern bezieht sich auch auf die innere, psychische Tätigkeit des Menschen, die aus der äußeren, praktischen hervorgeht. In dieser Umwandlung der äußeren zur inneren Tätigkeit (Interiorisierung) werden die äußeren Prozesse einer spezifischen Transformation unterworfen: Sie werden verallgemeinert, sprachlich objektiviert, verkürzt und gehen damit über die Leistungsmöglichkeiten der äußeren Tätigkeit hinaus¹⁵. Durch den Nachweis der Gegenständlichkeit des psychischen Abbilds, d. h. auch des menschlichen Bewußtseins, wird es auch möglich, dessen inhaltliche Bestimmung in den Gegenstandsbereich psychologischer Untersuchung aufzunehmen. Die inhaltliche Bestimmung des menschlichen Bewußtseins umfaßt dabei notwendig immer zwei Aspekte: Zum einen muß der Inhalt des Bewußtseins als Widerspiegelung der gesellschaftlichen und historischen Spezifik der gegenständlichen Wirklichkeit, d. h. ihrer objektiven Bedeutungsstrukturen, begriffen werden. Diese bestimmt sich durch die Vergegenständlichung menschlicher Erfahrungen, Kenntnisse und Fertigkeiten in den Produkten gesellschaftlicher Arbeit. Zum anderen bestimmt sich der Inhalt des Bewußtseins immer auch durch die individuellen, persönlichen Beziehungen zur gesellschaftlichen Wirklichkeit, d. h. durch den persönlichen Sinn¹⁶, der wesentlich vom je konkreten Standort des Individuums innerhalb des Systems der gesellschaftlichen Produktion abhängt.

II.

Im folgenden soll nun an einigen Beispielen der pädagogisch-therapeutischen Praxis gezeigt werden, daß die Anwendung des Tätigkeits-Konzeptes eine Lösung der hier anstehenden Probleme ermöglicht, die Verhaltenstherapie dagegen nur ein ganz beschränk-

¹⁵ Ebenda, S. 425.

¹⁶ Siehe dazu besonders Leontjew, A. N.: Tätigkeit und Bewußtsein, a.a.O.

tes Verständnis des pädagogisch-therapeutischen Prozesses erlaubt und in mancher Hinsicht nicht einmal die realen Zusammenhänge dieser eigenen, reduzierten Praxis begrifflich erfassen kann.

Das Verhältnis von Zielsetzung und Methode im pädagogisch-therapeutischen Prozeß

Ein erster, grundsätzlicher Unterschied in der Herangehensweise an die Probleme der Praxis ergibt sich bereits aus dem Verständnis des Verhältnisses von wissenschaftlichen Methoden und ihrer Anwendung. Die Verhaltenstherapie übernimmt hier ganz deutlich das Postulat der Wertfreiheit von Wissenschaft. Sie behauptet, daß ihre Methoden für beliebige Zwecke und Ziele einsetzbar seien, daß sie also ein den Zielen gegenüber neutrales Repertoire an Techniken der Verhaltensmodifikation bereitstelle. Dagegen ist es wissenschaftlich unabdingbar, den Zusammenhang zwischen Ziel und Mittel pädagogischer und psychotherapeutischer Tätigkeit zu explizieren. Die bestimmende Seite dieses Zusammenhangs ist das Ziel deshalb, weil es zielneutrale Methoden weder in der Pädagogik noch in der Psychotherapie gibt¹⁷. Für die Strukturierung des pädagogisch-therapeutischen Prozesses kann deshalb nur die Zielbestimmung als Ausgangspunkt dienen, nicht dagegen — wie dies in der Verhaltenstherapie impliziert ist — das technische Verfahren. Ziel kann nur die Erziehung von Menschen sein, die in der Lage sind, Träger gesellschaftlicher Höherentwicklung zu sein, die also die objektiven, gesellschaftlichen Bedingungen ihres Lebens und sich selbst als Subjekte gesellschaftlicher Veränderung begreifen können¹⁸.

Die praktischen Konsequenzen dieser verschiedenen Sichtweisen können am folgenden Beispiel demonstriert werden: Es soll erreicht werden, daß ein Kind in einem Kindergarten asoziales Verhalten, beispielsweise das Verprügeln kleinerer Kinder, aufgibt. Dieses Erziehungsergebnis soll nun bei einem Kind A durch den Einsatz von Strafe, beispielsweise in Form von Verstärkungsentzug durch soziale Isolierung¹⁹, hergestellt werden. Daß dies möglich ist, wurde in der verhaltenstherapeutischen Literatur vielfach gezeigt. Angenommen nun, die Therapie glückt, dann ist das Ergebnis ein Kind, das kleinere Kinder nicht mehr schlägt.

Ein auf der Oberfläche gleiches Resultat bestünde dann, wenn ich einem Kind B einsichtig gemacht habe, daß es unfair ist, kleinere Kinder zu schlagen, da diese sich nicht wehren können, und daß man darüber hinaus individuelle Interessen nicht gegen die Spielgruppe,

17 Boshowitsch, L. I.: Die Persönlichkeit und ihre Entwicklung im Schulalter. Berlin (DDR) 1970.

18 Siehe dazu die Ausführungen von K. Holzkamp über „begreifendes Erkennen“.

19 „Verstärkungsentzug“ wird in der Verhaltenstherapie als eine Form der Löschung unerwünschten Verhaltens angewendet. Die Bestrafung erfolgt dabei durch den Entzug positiver Verstärker.

sondern nur gemeinsam mit den anderen Kindern durchsetzen und realisieren kann. Auf der Ebene des sichtbaren Verhaltens sind beide Kinder nicht voneinander zu unterscheiden. Beide zeichnen sich — in verhaltenstheoretischen Begriffen ausgedrückt — durch das Verhaltensmerkmal „geringe Häufigkeit des Schlagens kleinerer Kinder“ aus. Die Verhaltenstheorie muß nun auf Grund der ihr zur Verfügung stehenden Begrifflichkeit die Identität beider Verhaltensweisen annehmen²⁰. Tatsächlich jedoch ist das Verhalten des Kindes A grundsätzlich verschieden von dem des Kindes B, wenn nicht sogar entgegengesetzt. Dieser faktische Unterschied zwischen den oberflächlich identischen Verhaltensweisen kann jedoch nur dann begrifflich widergespiegelt werden, wenn der Erkenntnisinhalt von Verhalten zu dessen Charakterisierung berücksichtigt wird: Das Kind A hat gelernt, ein bestimmtes Verhalten mit einem persönlich unangenehmen Zustand, nämlich dem der Isolation, zu assoziieren. Es kann also nur gelernt haben, das eigene Verhalten auf seine eigene Befindlichkeit zu beziehen. Darin besteht auch der Erkenntnisinhalt seines Verhaltens: kleine Kinder werden deshalb nicht geschlagen, weil sonst Strafe droht. Der Erkenntnisinhalt der äußerlich identischen Verhaltensweise bei Kind B ist dem völlig entgegengesetzt. Es schlägt die anderen Kinder deshalb nicht, weil es gelernt hat, die eigene Existenz — wenn auch natürlich in kindlicher Form — auf die Existenz der anderen Kinder zu beziehen. Bei Kind A endet demnach die Erkenntnis bei der Einschätzung der eigenen Befindlichkeit, bei Kind B dagegen wird der Bezug zwischen dem eigenen Verhalten und der Befindlichkeit anderer Kinder mitreflektiert.

Um den Erkenntnisinhalt als eigentlich psychologischen Gehalt von Verhalten zu dessen Beurteilung mit heranzuziehen, kann man die Kinder A und B natürlich nicht nach deren Motivation befragen. Denn zum einen dürfte bei Kindergartenkindern das Reflexionsvermögen noch kaum die Stufe erreicht haben, derartige Zusammenhänge zu durchschauen und zu verbalisieren, zum anderen könnte auch die scheinbar vernünftige Kommentierung des eigenen Verhaltens durch das Kind („Ich schlage kleinere Kinder nicht, weil dies nicht fair wäre“) ähnlich äußerliches Ergebnis eines Dressuraktes sein wie das Verhalten selbst. Mit dem Tätigkeits-Konzept ist jedoch ein objektiver Weg zur Erschließung des Erkenntnisinhaltes von Verhaltensweisen gegeben: es ist dies der Weg über die Analyse des Aneignungsprozesses. Die Spezifik des Prozesses, der eine Verhaltensgewohnheit hervorbringt, gibt deshalb auch über deren Erkenntnisinhalt Auskunft, weil Erkenntnis ja letztlich Widerspiegelung der realen Beziehungen zwischen dem Subjekt und seiner gesellschaftlichen Umwelt ist.

20 Die Möglichkeit, diese Verhaltensweisen innerhalb des verhaltenstheoretischen Ansatzes durch die sie kontrollierenden Bedingungen zu differenzieren, ist dann nicht mehr gegeben, wenn diese sich zu generalisierten Verhaltensgewohnheiten entwickelt haben.

Zur Verdeutlichung des Zusammenhangs zwischen Aneignungsprozeß und Erkenntnisinhalt von Verhalten sei angenommen, daß jedem der beiden Kinder A und B je ein Therapeut (A' und B') zugeordnet sei. Beide müssen, um ein oberflächlich identisches Verhaltensergebnis anzuerziehen, ein völlig unterschiedliches Vorgehen ergreifen. Der Therapeut A' steht vor der Aufgabe, das an der Oberfläche erscheinende Verhalten eines isolierten Kindes zu verändern. Er erreicht dies dadurch, daß er unmittelbar nach jedem „unerwünschten Verhalten“ des Kindes (Schlagen anderer Kinder) einen Strafreiz (Isolation von den Kindern) setzt. Das Verhalten des Kindes wird durch diese Praxis nicht zu den objektiven Erfordernissen des Lebens in der Kindergruppe in Beziehung gesetzt, sondern nur zur Befindlichkeit des als isoliert betrachteten Kindes. Doch selbst bei dieser „bewußtlosen“ Praxis kann nicht verhindert werden, daß das Kind diese Praxis in seinem Bewußtsein widerspiegelt. Denn es erlebt sie ja als ein mit Bewußtsein ausgestattetes Wesen. Die Spezifik der realen Beziehungen, in die das Kind hier vom Therapeuten A' gebracht wird, widerspiegelt sich auch in bestimmten Bewußtseinsgehalten. Die Logik eines Verhaltens, das sich in diesem Prozeß herausbildet, kann nur sein: Ich schlage andere Kinder deshalb nicht, weil ich sonst bestraft würde. Allgemeiner hieße das, daß das eigene Verhalten nur hinsichtlich des persönlichen Nutzens begreifbar würde und sich die Frage nach der objektiven Wirkung des eigenen Verhaltens gar nicht erst stellen würde.

Für den Therapeuten B' stellt sich die Aufgabe des Erziehungsprozesses völlig anders. Er ist zwar auch an einem Verhaltensergebnis interessiert, aber nicht primär, sondern nur insofern es Ausdruck bestimmter Bewußtseinsprozesse ist. Es geht ihm also um die Erziehung bewußten Verhaltens. Um nun den Erziehungsprozeß von diesem Ziel her zu strukturieren, muß der Therapeut B' einen ganz anderen Ausgangspunkt als A' wählen: Er kann faktisch nicht am isolierten Kind ansetzen, sondern ihm stellt sich primär die Frage nach den realen gegenständlichen Tätigkeitsprozessen in der Kindergruppe, die die objektive Grundlage für die individuelle Aneignung von Erkenntnissen und Einsichten darstellen. Diese Prozesse (Spiele, gemeinsame Verpflichtungen, d. h. der ganze „Lebensprozeß“ der Gruppe) müssen von B' so organisiert werden, daß bewußtes kollektives Verhalten als Reflex der realen Beziehungen innerhalb der Gruppe möglich wird. Das, was Therapeut A' quasi von außen und willkürlich als „Verhaltenskonsequenz“ setzt, muß sich im pädagogischen Setting von B' aus der objektiven Struktur und Logik der Tätigkeitsprozesse in der Kindergruppe selbst ergeben. Das kollektive Zusammensein der Gruppe muß also so geplant und strukturiert sein, daß „Fairness“ und gegenseitige Unterstützung etc. sowohl für die Gruppe selbst als auch für das individuelle Kind „Vorteile“ bringen, d. h. als bedeutsam und sinnvoll erlebt werden können. Umgekehrt muß in diesem Plan unfaires Verhalten, z. B. das Prügeln kleinerer Kinder, an sich bereits bestrafend wirken, weil z. B. gemeinsame Ziele nicht mehr realisierbar sind. Von außen gesetzte

Vor- und Nachteile für die je einzelnen Kinder sind also in dem Maße überflüssig, wie die Ziele und gegenständlichen Inhalte des kollektiven Lebensprozesses so organisiert sind, daß diese sich von selbst ergeben.

Die primäre Aufgabe von B' besteht also darin, bestimmte Einsichten, die das Ziel seiner erzieherischen Bemühungen sind, in gegenständliche Tätigkeitsprozesse zu „übersetzen“, die dann durch das Individuum angeeignet werden. Die individuelle Aneignung geschieht dabei natürlich nicht spontan und automatisch, sondern erfordert sowohl eine individuelle pädagogische Betreuung als auch die Berücksichtigung konkreter, besonderer Bedingungen. Sie ist aber der Logik nach nichts anderes als die Subjektivierung dessen, was in objektiver, gegenständlicher Form existiert.

Im Gegensatz hierzu kann der Therapeut A' die objektive Grundlage des Verhaltens beim Individuum völlig außer acht lassen. Er hat ja nur die Aufgabe der Verhaltenskorrektur von Individuen. Es wäre dabei zu untersuchen, ob eine solche Erziehungspraxis nicht generell eine Einübung in individualistische Widerspruchsvermeidung darstellt: Denn wenn beispielsweise die objektive Grundlage für Kollektivität nicht gegeben ist, lernt das Kind, sich fair zu verhalten, weil es persönliche Nachteile vermeidet. Gleichzeitig lernt es unter Umständen als abstrakt vermittelten Lehrsatz, daß Fairness eine Haltung ist, die eben genau das Gegenteil bedeutet, nämlich „altruistisch“ zu sein, die Interessen der anderen zu berücksichtigen etc.

Zur Genese psychischer Störungen

Die wissenschaftliche Erfassung der Entstehung psychischer Störungen ist nicht nur für die Therapie, sondern besonders auch für die Prävention notwendig. Die Verhinderung psychischer Störungen setzt die Kenntnis der allgemeinen und wesentlichen Gesetzmäßigkeiten ihrer Entstehung voraus. Ebenso müssen zur Beseitigung von Störungen beim Individuum neben den individuellen Besonderheiten die Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung, die ja immer auch deren Veränderbarkeit mit einschließen, bekannt sein.

Der Entstehungsprozeß einer Störung wird in der Verhaltenstherapie analog zum Konditionierungsexperiment gesehen²¹. Damit stehen grundsätzlich zwei Genese-Schemata zur Verfügung: das des klassischen und das des operanten Konditionierens. Die Entstehung einer Fahrstuhlphobie würde so beispielsweise durch das Modell der traumatischen Konditionierung erklärt werden: Durch einmalige oder mehrmalige traumatische, d. h. angsterzeugende Erlebnisse in einem Fahrstuhl, beispielsweise Steckenbleiben, wird gelernt, Angst und Fahrstuhl zu assoziieren. Der Fahrstuhl wird als Folge dann in

²¹ Eine Zusammenstellung der Arbeiten über experimentell erzeugte Neurosen geben Myers, V., E. S. Chesser: Verhaltenstherapie in der klinischen Psychiatrie. Stuttgart 1971.

der Regel vermieden. Die Vermeidung wiederum reduziert die Angst, was dann automatisch zu einer Verstärkung des Vermeidungsverhaltens führt. Eine spontane Korrektur des Verhaltens im Sinne einer Löschung ist deshalb nicht mehr möglich, weil dies ja die Konfrontation mit dem konditionierten Reiz, dem Fahrstuhl, voraussetzen würde. — Das zweite Schema für die Erklärung psychischer Störungen bietet das operante Konditionierungsmodell: Das Problemverhalten wird darin durch positive Konsequenzen aufrechterhalten. Dazu ein Beispiel von Ullmann und Krasner²²: Das Problemverhalten ist das häufige Erbrechen eines Kindes. Durch die Verhaltensanalyse konnte dabei folgender Entstehungsprozeß ermittelt werden: Ausgangspunkt war das zufällige Erbrechen des Kindes beim Schularbeitenmachen. Die Mutter reagierte auf dieses Verhalten damit, daß sie es dem Kind gestattete, mit den Schularbeiten aufzuhören. Durch diese positive Konsequenz wurde das Verhalten bekräftigt, d. h. in Zukunft häufiger und dann schließlich regelmäßig geäußert.

In beiden Erklärungsmodellen wird das Problemverhalten als unmittelbare Folge äußerer Reizkonstellationen gesehen. Die Reizbedingungen sind damit die Ursache der Entwicklung gestörten Verhaltens. Im Beispiel der klassischen Konditionierung wäre das traumatische Ereignis die Ursache, im zweiten Beispiel das zufällige Zusammentreffen von Erbrechen und Schularbeiten, gefolgt von der positiven Konsequenz, mit den Schularbeiten aufhören zu dürfen. Tatsächlich wird jedoch in beiden Fällen allenfalls das auslösende Ereignis für die Störung erfaßt, nicht jedoch die wesentlichen Determinationszusammenhänge. Mit diesen auslösenden Ereignissen werden nur zufällige und individuelle Momente der Entstehung psychischer Störungen erfaßt. Die in diesen Zufälligkeiten erscheinenden Gesetzmäßigkeiten sind mit den Begriffen der Verhaltenstheorie nicht zu begreifen. Diejenigen vermittelnden Prozesse, die die Entstehung solcher zufälliger Verbindungen überhaupt erst möglich machen, bleiben also völlig unreflektiert. Bezogen auf das erste Beispiel der Phobie wären dies beispielsweise Fragen nach der Wirkung und Verarbeitung traumatischer Erlebnisse durch das Subjekt. Denn traumatische Ereignisse „an sich“ gibt es nicht, sonst müßte jeder, der im Fahrstuhl stecken bleibt und dies als unangenehm und angsterzeugend empfindet, auch eine entsprechende Phobie entwickeln. Entscheidend für die Entwicklung der Phobie kann also nicht das Ereignis „an sich“ sein, sondern der Umgang, die Auseinandersetzung der betroffenen Menschen mit solchen Ereignissen. Unter Umständen taucht auch hier als eine wesentliche Frage die auf, warum sich ausgerechnet Vermeidung als scheinbar akzeptabler Lösungsweg zur „Bewältigung“ von Angst anbietet. In der Verhaltenstherapie wird ja unterstellt, daß Vermeidung angsterzeugender Situationen eine quasi naturhaft vorgegebene und festgelegte Form der Auseinandersetzung mit diesen sei.

22 Ullmann, L. P., L. Krasner: Introduction, a.a.O., S. 24.

Für das zweite Beispiel stellen sich unter anderem folgende Fragen nach den wesentlichen vermittelnden Bedingungen, die das Zustandekommen der beschriebenen Konditionierung möglich machen: Warum sind die Schularbeiten für das Kind so aversiv, und warum stehen ihm keine anderen Möglichkeiten zur Verfügung, diese Aversivität zum Ausdruck zu bringen, so daß es passiv auf den Schicksalsschlag der Konditionierung warten mußte?

Die Gleichsetzung von Ursachen und auslösenden Bedingungen für die Entwicklung psychischer Störungen führt also in beiden Geneseschemata der Verhaltenstherapie notwendig zu einer über-individualisierenden Interpretation des Einzelfalls. Betont wird allein die individuelle Reizkonstellation, Regelmäßigkeiten werden gelehnet oder nicht beachtet. Damit wird auch verhindert, nach den Ursachen psychischer Störungen im gesellschaftlichen Lebensprozeß der Menschen zu fragen. Letztlich wird somit also von der Verhaltenstherapie eine Schicksalsversion von psychischen Störungen nahegelegt, auf deren Grundlage die Entwicklung präventiver Modelle nicht möglich ist.

Innerhalb des Tätigkeits-Konzeptes steht nun der Prozeß der Vermittlung zwischen Subjekt und Objekt, der von der Verhaltenstherapie unberücksichtigt bleibt, im Mittelpunkt. Es stellt sich demnach hier nicht primär die Frage nach auslösenden und aufrechterhaltenden Bedingungen für psychische Störungen, sondern im Vordergrund steht die Untersuchung der Entwicklungsgesetze von Tätigkeitsstrukturen der Persönlichkeit. Entscheidend für die Genese psychischer Störungen dürften entsprechend nicht isolierte Reizkonstellationen sein, sondern die Entwicklung bestimmter Formen der Auseinandersetzung mit Belastungen und Konflikten. Ein erster Schritt in der Erforschung der Genese psychischer Störungen wäre demnach die Analyse der für Störungen spezifischen Tätigkeitsstrukturen (z. B. Vermeidung, Rückzug etc.), auf deren Grundlage dann auch abnorme Bewußtseinsstrukturen entstehen können. Denn nicht nur Belastungen und objektive Widersprüche müssen als gesellschaftliche Momente der Entstehung psychischer Störungen berücksichtigt werden, sondern vor allem auch die durch diese objektiven Widersprüche und Konflikte vorgegebenen Tätigkeitsformen. Die psychologische Spezifik dieser Strukturen ist als eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung psychischer Störungen mit in die Untersuchung einzubeziehen.

Daß es bei psychischen Störungen tatsächlich um diesen Prozeß der Wechselwirkung des Menschen mit seiner objektiv-realen gesellschaftlichen Umwelt geht und nicht um den Menschen „an sich“ oder Kontingenzen „an sich“, zeigt nicht zuletzt die Realität therapeutischer Veränderungsprozesse, deren Erforschung ja Bestandteil der Genese-Forschung sein muß. Wenn hier eine Störung beseitigt wird, wird weder das Verhalten an sich beseitigt noch die das Verhalten kontrollierenden Bedingungen. In Wirklichkeit werden Beziehungen

verändert, nämlich das Verhältnis des Patienten zu den Erscheinungen und Prozessen der objektiven Realität. Im Falle einer Klaustrophobie beispielsweise wird nicht das Problemverhalten, die Angst, beseitigt. Diese würde den Menschen in vieler Hinsicht orientierungsunfähig und sogar lebensunfähig machen. Ebensowenig wird die Angst vor bestimmten Objekten beseitigt. Die Angst, einen Fahrstuhl zu betreten, kann unter bestimmten Bedingungen lebensnotwendig sein. Auch die Objekte der Angst werden nicht beseitigt. „An sich“ bleibt im Verlauf der Therapie alles beim alten, und dennoch ändert sich Wesentliches. Es ändert sich die Struktur der Tätigkeit des Patienten im Sinne einer Einheit von Bewußtsein und Handlung, d. h. seine Form der Auseinandersetzung mit den objektiven Bedingungen seiner Existenz und Entwicklung.