

STUDIENKURS SOZIALE ARBEIT

Barbara Jürgens

Psychologie für die Soziale Arbeit

2. Auflage



Nomos

STUDIENKURS SOZIALE ARBEIT

**Lehrbuchreihe für Studierende der Sozialen Arbeit
an Hochschulen und Universitäten**

Praxisnah und in verständlicher Sprache führen die Bände der Reihe in die zentralen Anwendungsfelder und Bezugswissenschaften der Sozialen Arbeit ein und vermitteln die für angehende SozialarbeiterInnen und SozialpädagogInnen grundlegenden Studieninhalte. Die konsequente Problemorientierung und die didaktische Aufbereitung der einzelnen Kapitel erleichtern den Zugriff auf die fachlichen Inhalte. Bestens geeignet zur Prüfungsvorbereitung u.a. durch Zusammenfassungen, Wissens- und Verständnisfragen sowie Schaubilder und thematische Querweise.

Barbara Jürgens

Psychologie für die Soziale Arbeit

2., aktualisierte und erweiterte Auflage



Nomos



Onlineversion
Nomos eLibrary

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8487-6917-9 (Print)

ISBN 978-3-7489-2164-6 (ePDF)

2., aktualisierte und erweiterte Auflage 2021

© Nomos Verlagsgesellschaft, Baden-Baden 2021. Gesamtverantwortung für Druck und Herstellung bei der Nomos Verlagsgesellschaft mbH & Co. KG. Alle Rechte, auch die des Nachdrucks von Auszügen, der fotomechanischen Wiedergabe und der Übersetzung, vorbehalten. Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier.

Inhalt

Kapitel 1: Was müssen Sozialpädagog:innen/Sozialarbeiter:innen über Psychologie wissen?	9
1.1 Womit beschäftigt sich die Psychologie?	9
1.2 Sozialpädagogik und Psychologie	11
1.3 Die Kapitel und ihre Inhalte	13
1.4 Zusammenfassung	15
1.5 Wie sollten Sie mit diesem Buch arbeiten?	16
Kapitel 2: Wie denkt und arbeitet die Psychologie?	19
2.1 Psychologie: eine empirische Wissenschaft	19
2.2 Regeln für das Durchführen einer empirischen Untersuchung	21
2.3 Untersuchungsergebnisse auswerten	24
2.4 Warum sollten Sozialpädagog:innen etwas über Regeln und Vorgehensweisen bei empirischen Untersuchungen wissen?	33
2.5 Zusammenfassung	35
Kapitel 3: Menschen sind lernende Wesen (Lernpsychologie I)	39
3.1 Was verstehen Psycholog:innen unter „Lernen“?	39
3.2 Wie wird gelernt?	40
3.3 Zusammenfassung	52
Kapitel 4: Menschen sind lernende Wesen mit einem komplexen Innenleben (Lernpsychologie 2)	55
4.1 Kognitive Ansätze zur Beschreibung und Erklärung von Lernprozessen	55
4.2 Ein vereinfachtes kognitives Lernmodell	67
4.3 Zusammenfassung	69
Kapitel 5: Menschen verändern sich im Verlauf ihres Lebens – Kindheit (Entwicklungspsychologie 1)	73
5.1 Womit beschäftigt sich die Entwicklungspsychologie?	73
5.2 Prinzipien und Prozesse der Entwicklung während der Kindheit: Soziale Entwicklung	78
5.3 Zusammenfassung	89
Kapitel 6: Menschen verändern sich im Verlauf ihres Lebens: Jugendliche und Erwachsene (Entwicklungspsychologie 2)	93
6.1 Jugendalter - eine Krisenzeit?	95
6.2 Erwachsenenalter: Die Bedeutung von Arbeit und Beruf	101
6.3 Bedingungen für erfolgreiches Altern	110
6.4 Zusammenfassung	113
Kapitel 7: Menschen sind soziale Wesen. Ihr Aufwachsen ist nicht ohne sozialen Kontext denkbar: Familie (Familienpsychologie)	119
7.1 Was ist eine Familie?	119
7.2 Der Umgang von Familien mit Belastungen	132

Inhalt

7.3	Kinder und Familie	137
7.4	Zusammenfassung	143
Kapitel 8: Menschen sind soziale Wesen. Soziale Unterstützung in sozialen Netzwerken und Kommunikation in sozialen Medien (Sozialpsychologie I)		149
8.1	Reale soziale Netzwerke: Was versteht die Psychologie unter einem sozialen Netzwerk?	149
8.2	Soziale Netzwerke im Leben der Menschen	153
8.3	Soziale Unterstützung	154
8.4	Maßnahmen zur Förderung von sozialen Netzwerken und sozialer Unterstützung.	162
8.5	Kommunikation über das Internet: soziale Medien.	163
8.5	Zusammenfassung	169
Kapitel 9: Menschen sind soziale Wesen. Wie funktionieren Gruppen? (Sozialpsychologie II)		175
9.1	Was versteht man unter einer Gruppe?	175
9.2	Sozialer Einfluss in Gruppen	178
9.3	Leistungen von Gruppen	182
9.4	Beziehungen zwischen Gruppen	184
9.5	Zusammenfassung	186
Kapitel 10: Was sind „psychische Störungen“? (Klinische Psychologie I)		189
10.1	Was versteht man unter einer „psychischen Störung“?	190
10.2	Diagnose psychischer Störungen	194
10.3	Psychische Störungen bei Erwachsenen	199
10.4	Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen	205
10.5	Häufigkeit psychischer Störungen	206
10.6	Zusammenfassung	210
Kapitel 11: Was kann man bei psychischen Problemen unternehmen? Erprobte Therapieverfahren. (Klinische Psychologie II)		215
11.1	Rahmenbedingungen von Psychotherapie	215
11.2	Therapieverfahren	218
11.3	Wie entscheidet man sich für die „richtige“ Therapieform?	230
11.4	Zusammenfassung	230
Kapitel 12: Ist psychologische Beratung das Gleiche wie Psychotherapie? (Klinische Psychologie, Pädagogische Psychologie)		235
12.1	Professionelle Beratung	236
12.2	Psychologische Beratungsansätze	239
12.3	Zusammenfassung	245

Kapitel 13: Die Fähigkeit mit schwierigen Lebensbedingungen fertig zu werden: Resilienzforschung (Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie)	249
13.1 Defizitorientierte Sichtweise: Risikoforschung	250
13.2 Ressourcenorientierte Sichtweise: Resilienzforschung	258
13.3 Mechanismen	268
13.4 Zusammenfassung	270
Kapitel 14: Was ist eigentlich „normal“?	277
14.1 Normalität aus psychologischer Sicht	278
14.2 Normalität im Alltag	279
14.3 Zusammenfassung	285
Kapitel 15: Zusammenfassung	287
Stichwortverzeichnis	301
Bereits erschienen in der Reihe STUDIENKURS SOZIALE ARBEIT	305

Kapitel 1: Was müssen Sozialpädagog:innen/Sozialarbeiter:innen über Psychologie wissen?

Dieses Kapitel führt Sie in das Thema dieses Buches ein und gibt Ihnen einen Überblick über die folgenden Kapitel. Sie erfahren, womit sich die Psychologie beschäftigt und welche Gebiete der Psychologie für Sozialpädagog:innen besonders wichtig sind. Die Inhalte der einzelnen Kapitel werden kurz vorgestellt und es gibt einige Empfehlungen, wie man am besten mit diesem Buch arbeitet. Wenn an manchen Stellen im Buch der Einfachheit halber nur männlich Bezeichnungen benutzt wurden, sind die weiblichen Pendanten selbstverständlich stets mitgemeint.

1.1 Womit beschäftigt sich die Psychologie?

Um entscheiden zu können, welche Bereiche der Psychologie für Sozialpädagog:innen wichtig sind, muss man wissen, womit sich die Psychologie beschäftigt und welches ihre Teilgebiete sind.

Psychologie ist die Wissenschaft vom Verhalten und Erleben des Menschen.

Unter „*Verhalten*“ versteht man alle unmittelbar beobachtbaren Aktivitäten von Menschen, wie Sprechen, Bewegungen, Mimik, Gestik. Dazu gehören aber auch, wenn es aus psychologischer Sicht interessant ist, messbare körperliche Vorgänge wie Hautwiderstand (als körperliches Zeichen von Erregung) oder Blutdruck. „*Erleben*“ beinhaltet die menschlichen Aktivitäten, die man nicht unmittelbar beobachten oder messen kann. Dies sind zum einen die Gefühle, zum anderen kognitive Vorgänge wie Denken und innere Verarbeitung von Ereignissen.

Die Psychologie hat eine Reihe von Teilgebieten, die sich mit unterschiedlichen Fragestellungen beschäftigen. Man unterscheidet zwischen Grundlagengebieten und Anwendungsbereichen.

In den Grundlagengebieten haben die Forscher ein theoretisches Interesse am Menschen. Sie suchen nach grundsätzlichen Erkenntnissen und Gesetzmäßigkeiten.

Es gibt verschiedene Grundlagengebiete.

- Die *Allgemeine Psychologie* sucht nach Gesetzmäßigkeiten, die für alle Menschen gleichermaßen gelten. Sie möchte beispielsweise wissen, wie Wahrnehmung, Denk- und Lernprozesse beim Menschen funktionieren. Als Untergebiet der Allgemeinen Psychologie untersucht die *Neuro- oder Biopsychologie*, wie sich physiologische Prozesse im Gehirn auf menschliches Verhalten auswirken.
- Die *Differentielle Psychologie* fragt danach, wo es systematische Unterschiede zwischen Menschen gibt. Zwei wichtige Bereiche sind Forschungen zur Persönlichkeit von Menschen und solche zum Leistungsbereich, insbesondere zur Intelligenz.

Kapitel 1: Was müssen Sozialpädagog:innen über Psychologie wissen?

- Die *Entwicklungspsychologie* interessiert sich dafür, wie sich Erleben und Verhalten von Menschen im Verlauf der Lebensspanne verändern.
- Die *Sozialpsychologie* beschäftigt sich mit dem Menschen als sozialem Wesen. Ihr geht es darum, wie das Zusammensein mit anderen Menschen Erleben und Verhalten einer Person beeinflussen.

In den angewandten Gebieten werden Erkenntnisse aus den Grundlagengebieten genutzt, um Methoden und Verfahren zur Lösung praxisbezogener Fragestellungen zu entwickeln. Die Wirksamkeit dieser Methoden und Verfahren wird überprüft und oft ergeben sich daraus neue Fragestellungen für die Grundlagenforschung.

Dies sind die wichtigsten angewandten Gebiete.

- Die *Klinische Psychologie* beschäftigt sich mit der Frage nach der Entstehung psychischer Störungen. Sie entwickelt Therapieverfahren und überprüft deren Wirksamkeit.
- Die *Pädagogische Psychologie* hat zwei große Bereiche. Im Bereich „*Lehren und Lernen*“ will man wissen, mit welchen Strategien sich Kinder und Erwachsene erfolgreich Wissen aneignen können und welche persönlichen (z. B. Motivation) und Umgebungsvoraussetzungen (z. B. Unterrichtsmethoden) dafür notwendig sind. In der *Erziehungspsychologie* als zweitem Bereich geht es darum, wie das Erziehverhalten von Eltern, Lehrern, Erziehern und anderen Personen Kinder und Jugendliche beeinflusst und wie man es verbessern kann. Die *Familienpsychologie* als Untergebiet der Erziehungspsychologie betrachtet das Erziehverhalten nicht isoliert, sondern nimmt die Familie mit allen Mitgliedern in den Blick. Sie untersucht, wie sich Familienmitglieder gegenseitig beeinflussen, wie sich Familien entwickeln und wie man sie unterstützen kann.
- Die *Arbeits- und Organisationspsychologie* erforscht Prozesse und Faktoren, die auf die berufliche Arbeit von Menschen einwirken, um Strategien zur Verbesserung der Arbeitsleistung und der Arbeitsbedingungen zu entwickeln. Sie beschäftigt sich mit so unterschiedlichen Faktoren wie Organisationsstruktur und Führungsprozesse in Betrieben, berufliche Motivation und Berufszufriedenheit, Stress am Arbeitsplatz und Burnout.

Hier finden Sie noch einmal die wichtigsten Gebiete der Psychologie im Überblick.

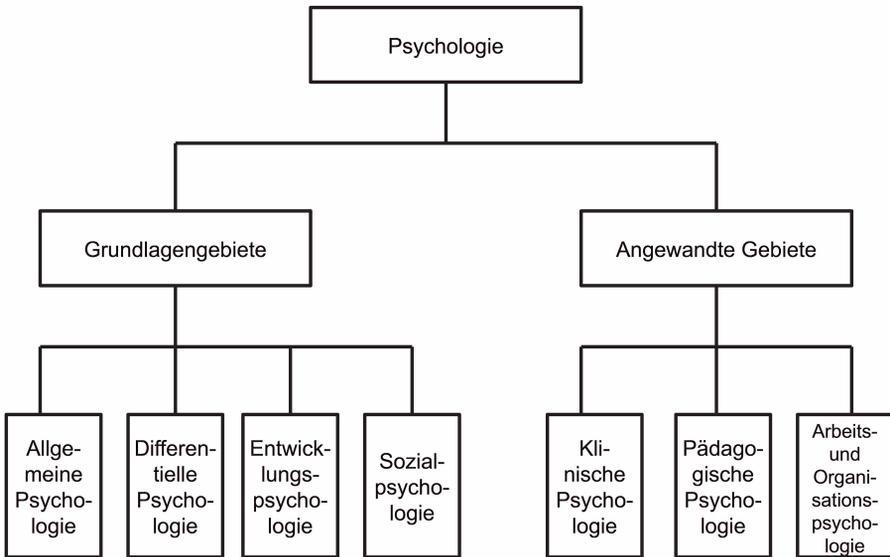


Abbildung 1.1: Gebiete der Psychologie

Zukünftige Sozialpädagog:innen müssen sich nicht mit der Psychologie in ihrer gesamten Breite beschäftigen. Sie würden sich nur oberflächliches Wissen aneignen und müssten sich mit vielen Themen auseinandersetzen, die für den Beruf der Sozialpädagog:in nicht wichtig sind. Ein Blick auf Aufgaben und Tätigkeitsfelder von Sozialpädagog:innen kann zeigen, welche Teilgebiete und Themenbereiche der Psychologie aus sozialpädagogischer Sicht besonders interessant sind.

1.2 Sozialpädagogik und Psychologie

„Diplom-Sozialpädagog:innen befassen sich mit der Prävention und Lösung sozialer Probleme. Sie beraten und betreuen einzelne Personen, Familien und bestimmte Personengruppen in schwierigen Situationen. Darüber hinaus erstellen sie Konzepte für die Erziehungs- und Bildungsarbeit und begleiten deren Umsetzung.“ (Bundesagentur für Arbeit 2014). Diese Tätigkeit findet in unterschiedlichen Arbeitsfeldern statt. Einige Beispiele dafür finden Sie in den folgenden Ausschnitten aus Stellenanzeigen.

Sozialpädagog:innen/Sozialarbeiter:innen gesucht

- **Einrichtungsleitung** für eine Langzeitwohneinrichtung für ältere ehemals wohnungslose Frauen. Die Bewohnerinnen sind vielfach belastet mit körperlichen und seelischen Erkrankungen, Suchterkrankungen und lebenspraktischen Schwierigkeiten. *Aufgaben u. a.:* Führung eines multiprofessionellen Teams, Krisenintervention, Vernetzungsarbeit. (aus: ZEIT Stellenmarkt, 3.5. 2014)

Kapitel 1: Was müssen Sozialpädagog:innen über Psychologie wissen?

- Sozialpädagog:in im Geschäftsbereich **Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung im Bereich ambulant betreute Wohnformen**. *Aufgaben u. a.*: Unterstützung, Begleitung und Assistenz von Menschen mit geistiger Beeinträchtigung in ihrem eigenen häuslichen Umfeld. (aus: monster.de)
- Sozialpädagog:in für den **Hort eines Kinderhauses**. *Aufgaben u. a.*: Begleitung und Unterstützung bei den Hausaufgaben, kreative Angebote entwerfen und umsetzen, allgemeine Unterstützung der Kinder, Eltern- und Lehrerarbeit. (aus: Zeitkonzept GmbH)
- **Integrationscoach in einem Berufsförderungswerk**. *Aufgaben u. a.* Begleitung und Unterstützung der Rehabilitanden. Koordination zwischen Teilnehmern, Reha-Einrichtungen und Praktikums bzw. Arbeitgebern. (aus: www.stellenanzeigen.de 24.4. 2014)
- **Sozialpädagog:in im Allgemeinen Sozialen Dienst**. *Aufgaben u. a.*: Beratung von hilfesuchenden Eltern, Kindern und Familien, Gewährung von Jugend- und Eingliederungshilfen, Mitwirkung an familiengerichtlichen Verfahren. (aus einer Anzeige auf der Homepage der Stadt Köln)
- **Sozialpädagog:in in der ambulanten Familienhilfe**. *Aufgaben u.a.*: Betreuung und Beratung von Familien und Kindern/Jugendlichen. Arbeit auf der Grundlage von Hilfeplänen. Dokumentation. (aus jobbörse Arbeitsagentur 5.5.2014)

Abbildung 1.2: Stellenanzeigen Sozialpädagogik/Sozialarbeit

Überlegen Sie: Welches psychologische Wissen wäre bei den verschiedenen Aufgaben in den Anzeigen hilfreich?

Psychologisches Wissen kann bei der Tätigkeit von Sozialpädagog:innen in zweierlei Hinsicht von Nutzen sein, als Grundlagenwissen und als Anwendungswissen.

1.2.1 Grundlagenwissen

Grundlagenwissen kann die Sicht auf das Verhalten und das Leben der Klient:innen beeinflussen. Man kann Verhaltensweisen und Prozesse besser verstehen und weiß besser, welche Reaktionen der Klient:innen unter bestimmten Bedingungen zu erwarten sind. Sozialpädagog:innen benötigen psychologisches Grundlagenwissen in folgenden Bereichen:

- **Lernpsychologie**. Wie die Anzeigen zeigen, sollen Sozialpädagog:innen in den meisten Tätigkeitsfeldern Menschen in schwierigen Lebenssituationen bei der Lösung von Problemen beraten und unterstützen. Oft bedeutet dies, dass man sie dazu bewegen möchte, ihr Verhalten zu ändern. Die Lernpsychologie fragt danach, unter welchen Bedingungen sich das Verhalten, die Gefühle und die Kognitionen von Menschen dauerhaft verändern.
- **Entwicklungspsychologie**. In den Anzeigen geht es um die Arbeit mit Menschen verschiedener Altersstufen. Sozialpädagog:innen müssen wissen, was sie von Menschen der jeweiligen Altersstufe erwarten können. Die Entwicklungspsychologie beschäftigt sich damit, wie sich Verhalten und Erleben in verschiedenen Altersstufen unterscheiden und welche alterstypischen Probleme es gibt.
- **Soziale Netzwerke, soziale Medien und soziale Gruppen** (Sozialpsychologie). In bestimmten Tätigkeitsfeldern (z. B. der Jugendarbeit) gehören nicht nur Einzelpersonen, sondern auch soziale Gruppen zur Klientel von Sozialpädagog:innen. Darüber hinaus agieren Menschen nicht als isolierte Einzelwesen. Ihr Verhalten, ihre Normen und ihr Erleben werden von dem sozialen Umfeld beeinflusst, in dem sie sich bewegen. In neuerer Zeit spielt die Kommunikation über soziale

Medien eine immer größere Rolle. Sozialpädagog:innen müssen daher etwas über die Kommunikation mit anderen und den Einfluss durch andere wissen. Die Sozialpsychologie beschreibt, wie reale und virtuelle soziale Netzwerke sowie soziale Gruppen den Einzelnen beeinflussen und welche Dynamik sich innerhalb und zwischen Gruppen entfaltet.

1.2.2 Anwendungswissen

Anwendungswissen hält praktische Methoden zur Analyse und zur Lösung von Problemen bereit. Für Sozialpädagog:innen sind insbesondere die folgenden Bereiche psychologischen Anwendungswissens von Nutzen:

- *Erziehungspsychologie*, insbesondere Familienpsychologie. Aus den Anzeigen wird deutlich, dass eines der wichtigsten Tätigkeitsfelder von Sozialpädagog:innen die Beratung und Unterstützung von Familien und Erziehenden in Problemlagen ist. Die Erziehungspsychologie beschäftigt sich mit den Auswirkungen des Erziehverhaltens von Eltern auf die Kinder und untersucht, wie man es beeinflussen kann. Die Familienpsychologie stellt u. a. Methoden zur Unterstützung von Familien bereit.
- *Resilienzforschung*, Bei fast allen in den Anzeigen genannten Zielgruppen treffen Sozialpädagog:innen auf Menschen, die sich in besonders schwierigen Lebenssituationen befinden. Die Resilienzforschung, die auf Erkenntnissen der Entwicklungspsychologie, der Erziehungspsychologie, der Sozialpsychologie und der Klinischen Psychologie aufbaut, untersucht, wann schwierige Lebensbedingungen zu negativen Entwicklungen bei Menschen führen und wann Menschen sie einigermaßen „heil“ überstehen können. Sie zieht außerdem praktische Konsequenzen aus den gewonnenen Erkenntnissen.
- *Klinische Psychologie*, Aus den Anzeigen geht hervor, dass auch Personen mit psychischen Problemen zur Klientel von Sozialpädagog:innen gehören. Sozialpädagog:innen sollten daher über die häufigsten psychischen Störungen und entsprechende Therapieverfahren informiert sein. Dies ist Gegenstand der Klinischen Psychologie.

1.3 Die Kapitel und ihre Inhalte

Dieses Buch will Sie mit den aus sozialpädagogischer Sicht wichtigsten psychologischen Themengebieten bekannt machen. In vierzehn Kapitel finden Sie jeweils einen Einstieg ins Thema, Sie lernen die wichtigsten Begriffe kennen, haben Gelegenheit, sich mit Theorien und Methoden auseinander zu setzen und bekommen Aufgaben und Fragen, anhand derer Sie überprüfen können, ob Sie alles verstanden haben. Die Kapitel 2-15 beschäftigen sich mit folgenden Themen:

Kapitel 2: Wie denkt und arbeitet die Psychologie? Psychologie ist eine empirische Wissenschaft. Damit man psychologische Theorien und Erkenntnisse verstehen kann, muss man wissen, wie eine empirische Wissenschaft zu ihren Erkenntnissen kommt. In dieser Kapitel werden Sie erfahren, was es bedeutet, etwas „an der Realität zu überprüfen“, wie man Unterschiede zwischen Gruppen (z. B. Jungen

Kapitel 1: Was müssen Sozialpädagog:innen über Psychologie wissen?

und Mädchen) zuverlässig misst und wie man Zusammenhänge (z. B. zwischen sozialer Schicht und Schulleistung) feststellen kann.

Kapitel 3: Menschen sind lernende Wesen (Lernpsychologie 1). Sie erfahren, was Psycholog:innen im Unterschied zum Alltagsmenschen unter „Lernen“ verstehen. Sie lernen klassische psychologische Lerntheorien kennen, die sich hauptsächlich mit dem beobachtbaren Verhalten von Menschen beschäftigt haben. Sie werden erfahren, unter welchen Bedingungen die von diesen Theorien beschriebenen Formen des Lernens besonders wirksam sind.

Kapitel 4: Menschen sind lernende Wesen mit einem komplexen Innenleben (Lernpsychologie 2). In diesem Kapitel geht es um die Weiterentwicklung der Lerntheorien hin zu Modellen, bei denen auch die Gefühle und Gedanken von Menschen eine Rolle spielen.

Kapitel 5: Menschen verändern sich im Laufe ihres Lebens. Kindheit (Entwicklungspsychologie 1). Im ersten Kapitel zur Entwicklungspsychologie bekommen Sie einen Überblick über wichtige Prinzipien und Aspekte der psychischen Entwicklung vom Säuglings- bis zum Ende des Kindesalters. Besondere Aufmerksamkeit wird der sozialen Entwicklung der Kinder geschenkt.

Kapitel 6: Menschen verändern sich im Laufe ihres Lebens. Jugend- und Erwachsenenalter (Entwicklungspsychologie 2). In diesem Kapitel wird der Frage nachgegangen, ob das Jugendalter wirklich eine Krisenzeit ist. Es wird diskutiert, welche Bedeutung Beruf und Arbeit im Leben von Erwachsenen haben. Außerdem geht es um die Bedingungen unter denen Menschen auch im hohen Alter ein zufriedenes und erfülltes Leben führen können.

Kapitel 7: Menschen sind soziale Wesen. Ihr Aufwachsen ist nicht ohne sozialen Kontext denkbar: Familie (Familienpsychologie). Dieses Kapitel hat zwei Themenbereiche. Beim Thema „Familie als soziales Gebilde“ ist der Schwerpunkt die Struktur und das Zusammenleben von Familien aus psychologischer Sicht. Beim Thema „Erziehung in der Familie“ wird gefragt, ob es ein optimales Erziehverhalten gibt.

Kapitel 8: Menschen sind soziale Wesen. Soziale Unterstützung in sozialen Netzwerken und Kommunikation in sozialen Medien (Sozialpsychologie I). In diesem Kapitel wird gezeigt, dass Menschen in vielfältiger Weise mit anderen verbunden sind. Neben der realen Verbindung in sozialen Netzwerken wurde in den letzten Jahren die Kommunikation über soziale Medien immer wichtiger.

Kapitel 9: Menschen sind soziale Wesen: Gruppen (Sozialpsychologie II). In diesem Kapitel erfahren Sie, wie soziale Gruppen die Normen und Einstellungen von Menschen beeinflussen und was wir über Beziehungen zwischen sozialen Gruppen wissen.

Kapitel 10: Was sind „psychische Störungen bzw. psychische Krankheiten“? (Klinische Psychologie I). In diesem Kapitel geht es darum, was man unter einer psychischen Störung versteht und welche Prinzipien bei einer Diagnose berücksichtigt

werden müssen. Die klassischen Klassifikationsschemata werden vorgestellt und es gibt einen Überblick über die wichtigsten psychischen Krankheiten.

Kapitel 11: Was kann man bei psychischen Problemen unternehmen? Erprobte Therapieverfahren. (Klinische Psychologie II). Es gibt Therapieverfahren, die auf ihre Wirksamkeit geprüft wurden und zum Teil auch von Krankenkassen anerkannt und bezahlt werden. Das Kapitel informiert über diese Therapieverfahren und ihre Methoden. Es wird diskutiert, wann welches Verfahren sinnvoll ist und woran man „gute“ Therapeuten erkennt.

Kapitel 12: Ist Beratung das Gleiche wie Therapie? (Klinische Psychologie, Pädagogische Psychologie). Beratende Tätigkeiten nehmen einen zentralen Platz im Berufsbild von Sozialpädagog:innen ein. In diesem Kapitel werden Beratungskonzepte vorgestellt und es wird diskutiert, welchen Unterschied es zwischen Beratung und Therapie gibt.

Kapitel 13: Die Fähigkeit mit schwierigen Lebensbedingungen fertig zu werden. Resilienzforschung (Entwicklungspsychologie, Sozialpsychologie). Es gibt Menschen, die trotz sehr schwieriger Lebensbedingungen keine Probleme entwickeln. Die Psychologie interessiert sich seit einiger Zeit für dieses Thema und erforscht, was dazu beiträgt, dass eine Person „resilient“ wird.

Kapitel 14: Was ist eigentlich „normal“? Sozialpädagog:innen haben es überwiegend mit Menschen zu tun, deren Verhalten auffällt oder nicht den üblichen Vorstellungen entspricht. Sie beraten und unterstützen diese Menschen oft mit dem unausgesprochenen Ziel, dass diese ihr Verhalten in eine „normalere“ Richtung ändern. Das Kapitel 14 beschäftigt sich mit der Frage, was „Normalität“ aus psychologischer Sicht bedeutet.

Kapitel 15: Fragen und Antworten (Zusammenfassung). Kapitel 15 gibt Ihnen Rückmeldung über die „richtigen“ Antworten auf die Fragen am Ende jedes Kapitels.

1.4 Zusammenfassung

In der folgenden Abbildung sehen Sie noch einmal alle Themen, mit denen sich dieses Buch beschäftigt.

Kapitel 1: Was müssen Sozialpädagog:innen über Psychologie wissen?

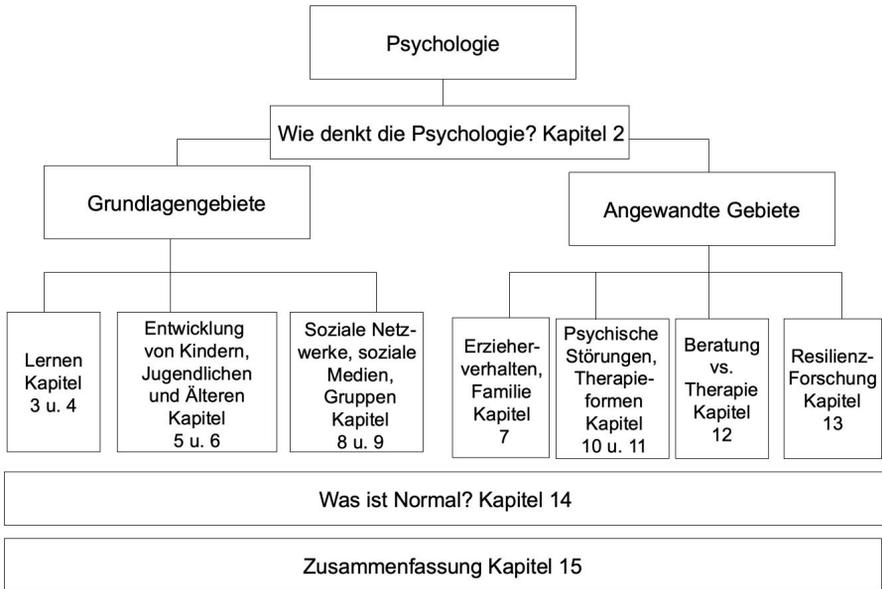


Abbildung 1.3: Themen und Kapitel

1.5 Wie sollten Sie mit diesem Buch arbeiten?

Kapitel. Dieses Buch ist in 15 Kapitel gegliedert. Jedes Kapitel ist in sich abgeschlossen. Sie müssen die Kapitel nicht unbedingt in der vorgegebenen Reihenfolge erarbeiten. Sie können auch, je nach Interesse, zwischen den Themen „springen“.

Einzel- oder Gruppenarbeit. Sie können mit diesem Buch einzeln, aber auch zu zweit oder in einer kleinen Gruppe arbeiten. Sie finden in jedem Kapitel Anregungen zum Nachdenken oder Diskutieren.

Fragen. Am Ende jedes Kapitels gibt es Fragen. Diese Fragen sollen Sie anregen, über einige Inhalte noch einmal nachzudenken oder Abschnitte noch einmal nachzulesen. Bei vielen Themen, die in diesem Buch angesprochen werden, verfügen Sie schon über alltägliche Erfahrungen und haben selbstverständlich auch eine Meinung oder Theorie. Manche Fragen, die am Ende der Kapitel gestellt werden, sollen Sie anregen, Ihre Alltagstheorien zu überprüfen. Bei manchen Fragen gibt es nur eine richtige Antwort, bei manchen mehrere. Eine Auflösung finden Sie im letzten Kapitel des Buches.

Literatur. Hinweise auf weiterführende Literatur beschließen jedes Kapitel. Sie werden feststellen, dass es sich manchmal um Bücher handelt, manchmal aber auch nur um Zeitschriftenartikel. Zeitschriftenartikel haben den großen Vorteil, dass man die fragliche Information in komprimierter Form bekommt und daher schnell das Wesentliche erfassen kann. Die Sprache mag manchmal etwas gewöhnungsbedürftig sein, aber ein Versuch lohnt sich.

Wichtig! Bücher oder Artikel, die sich gut zur Vertiefung eignen, sind **fett gedruckt** und es gibt eine kurze Erläuterung dazu.

Nun kommt die erste Frage:

Frage

Womit beschäftigen sich die psychologischen *Grundlagengebiete* und womit die psychologischen *Anwendungsgebiete*?

- (a) Grundlagengebiete sind Allgemeine und Differentielle Psychologie, der Rest sind Anwendungsgebiete
- (b) Psychologisches Grundlagenwissen hilft, Menschen zu durchschauen
- (c) Psychologisches Grundlagenwissen macht Aussagen über grundsätzliche Gesetzmäßigkeiten menschlichen Erlebens und Verhaltens. Es hat keinen unmittelbaren praktischen Nutzen
- (d) Psychologische Anwendungsgebiete liefern sozialpädagogische Handlungsmethoden
- (e) Psychologisches Grundlagenwissen hat wenig mit sozialpädagogischen Handlungsfeldern zu tun
- (f) Psychologisches Anwendungswissen gibt Anregungen für Problemlösungen
- (g) Psychologische Anwendungsgebiete nutzen Grundlagenwissen um Lösungen für praktische Probleme zu entwickeln
- (h) Es ist Aufgabe psychologischer Anwendungsgebiete die Effektivität praktischer Problemlösungen zu überprüfen

Literatur

Nolting, H.-P. & Paulus, P. (2018). Psychologie lernen (15. vollständig überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.

Wer einen ersten Überblick über das gesamte Gebiet der Psychologie bekommen möchte, ist mit dem „Klassiker“ von Nolting & Paulus gut bedient.

Kapitel 9: Menschen sind soziale Wesen. Wie funktionieren Gruppen? (Sozialpsychologie II)

In diesem Kapitel wird gezeigt, was die Psychologie unter einer Gruppe versteht, wie soziale Gruppen Normen und Einstellungen von Menschen beeinflussen, welche Leistungen Gruppen erbringen können, unter welchen Bedingungen es zu Konflikten zwischen Gruppen kommt und wie man diese reduzieren kann.

1. Am Sonntag findet ein Treffen der Besitzer von Oldtimern statt. Jeder, der einen Oldtimer hat, kann teilnehmen. Auch Mitglieder des bundesweiten Vereins der Besitzer von VWKäfern werden sich beteiligen.
2. An der Bushaltestelle warten 10 Personen.
3. In einem Fußballstadion gab es eine Panik. Mehrere Menschen wurden verletzt.
4. Fünf Studenten, die zusammen in der Vorlesung „Psychologie“ gesessen haben, bereiten sich gemeinsam auf eine Prüfung vor.

Abbildung 9.1: Beispiele für menschliche Ansammlungen

Bitte überlegen Sie: Was haben die Beispiele in Abb. 9.1 gemeinsam? Was sind die Unterschiede?

9.1 Was versteht man unter einer Gruppe?

Die Beispiele in Abb. 9.1 zeigen, dass Menschen auf sehr unterschiedliche Art „im Plural“ vorkommen. Man kann verdeutlichen, was die Psychologie unter einer Gruppe versteht, wenn man diese verschiedenen Formen des „Menschen im Plural“ ordnet.

Klasse. Wenn wie in Beispiel 1 mehrere Personen durch bestimmte *gemeinsame Eigenschaften* von anderen Personen unterschieden werden, spricht man von einer Klasse. In unserem Beispiel ist die relevante Eigenschaft der Besitz von Oldtimern. Auch so unterschiedliche Eigenschaften wie „Besitz eines mittelständischen Unternehmens“, „Fahrradfahrer“, „Personen im Alter von 50-70 Jahren“ bezeichnen im psychologischen Sinn eine Klasse. Mitglieder einer Klasse kennen sich in der Regel nicht, sie haben keine persönlichen Beziehungen zueinander und sind auch nicht am gleichen Ort versammelt.

Verband. Wenn die Zugehörigkeit zu einer Klasse das Verhalten jedes der Mitglieder beeinflusst, weil *gemeinsame Interessen* verfolgt werden, bezeichnet man dies als Verband. In unserem Beispiel ist dies der (fiktive) Verein der Besitzer von VW-Käfern. Ein Verband hat im Unterschied zur Klasse eine bestimmte Struktur (z. B. einen Vorsitzenden, Kassenwart etc.), die es möglich macht, die gemeinsamen Interessen zu verfolgen. Dies kann geschehen, ohne dass die Angehörigen des Verbands persönlich Kontakt zueinander aufnehmen. Die meisten Mitglieder des Verbands werden sich nie persönlich sehen. Gemeinsame Interessen könnten in unserem Beispiel die Versorgung mit Informationen über Ersatzteile, die Verfolgung steuerlicher Vorteile etc. sein.

Kapitel 9: Menschen sind soziale Wesen. Wie funktionieren Gruppen?

Menge. Bei einer Menge handelt es sich um eine *konkrete Gemeinschaft*, deren Mitglieder zur gleichen Zeit am gleichen Ort sind. In unserem Beispiel sind dies die Personen an der Bushaltestelle. Außer der Tatsache, dass sie sich zur gleichen Zeit am gleichen Ort befinden, gibt es keine Verbindung zwischen den Mitgliedern einer Menge. Sie existieren nebeneinander.

Masse. Mengen können sich wie in unserem 3. Beispiel zur Masse verwandeln. Eine Masse ist eine Menge, die aus einem bestimmten (manchmal nicht ohne weiteres nachvollziehbaren Anlass) in *heftige und unstrukturierte Aktivität* übergeht. Die Mitglieder existieren weiterhin nebeneinander her, ihre Aktivität ist ungeordnet und kann deswegen wie in unserem Beispiel zu Katastrophen führen.

Gruppe. Mengen können sich aber auch in *strukturierte Formen des Miteinanders* verwandeln, wenn sie bestimmte *Ziele* verfolgen. In unserem Beispiel wurde aus einer Teilmenge der zusammen in der Vorlesung sitzenden Studierenden eine Arbeitsgruppe. Gruppenmitglieder sind zur gleichen Zeit am gleichen Ort. Sie haben persönlichen Kontakt zueinander und es gibt eine innere Struktur und Rollenverteilung. Verschiedene Forscher haben darauf hingewiesen, dass darüber hinaus sich die Mitglieder einer Gruppe auch als solche wahrnehmen und sich der Gruppe zugehörig fühlen. (Hofstätter 1971; Stürmer & Siem 2020).

Eine Gruppe ist aus psychologischer Sicht durch die folgenden Merkmale gekennzeichnet:

- Zugehörigkeitsgefühl
- Soziale Struktur und Rollendifferenzierung
- Geteilte (d. h. von allen akzeptierte) Normen
- gemeinsame Ziele
- Interaktionsmöglichkeiten

Weitere Merkmale ermöglichen es, Gruppen genauer zu beschreiben (vgl. Stürmer & Siem 2020; Nijstadt & Van Knippenberg 2014).

Anzahl der Mitglieder. Die Anzahl der Personen in einer Gruppe ist nach der oben gegebenen Definition nicht festgelegt.

- *Mindestzahl.* Es gibt eine Diskussion zwischen den Forschern, ab welcher Mindestzahl man von einer Gruppe spricht. Die Mehrzahl der Autoren ist der Meinung, dass eine Gruppe mindestens drei Mitglieder haben müsse, damit ein Mindestmaß an innerer Struktur und Rollenteilung möglich sei. Ansonsten gibt es aus psychologischer Sicht keine Begrenzung für die Zahl der Mitglieder einer Gruppe. Damit unterscheidet sich der psychologische Gruppenbegriff von unserem Alltagsbegriff.
- *Kleingruppen vs. Großgruppen.* Eine wichtige Rolle nehmen in der Forschung Gruppen ein, in denen es allen Mitgliedern möglich ist, direkt (face to face) miteinander zu interagieren. Sie werden als Kleingruppen bezeichnet. Kleingruppen bestehen aus *maximal* ca. 15-20 Mitgliedern. Alle anderen Gruppen werden auch als Großgruppen bezeichnet. Kleingruppen entsprechen in etwa der Vorstellung, die wir im Alltag mit dem Begriff „Gruppe“ verbinden.

Anlass der Gruppenbildung. Gruppen können aus unterschiedlichen Anlässen entstehen bzw. gebildet werden. Der Anlass beeinflusst die Ziele und die Struktur einer Gruppe.

- *Primärgruppen* sind Gruppen, die wie die Familie im Laufe des Lebens auf „natürlichem Wege“ entstehen. In ihnen ist die Verbindung zwischen den Mitgliedern besonders eng und emotional.
- *Sekundärgruppen* werden in der Regel zu bestimmten Zwecken gezielt eingesetzt. Die emotionalen Beziehungen sind weniger eng. Die von der Gruppe zu verfolgenden Ziele stehen im Vordergrund. Kindergartengruppen, Schulklassen, Arbeitsgruppen gehören beispielsweise zu den Sekundärgruppen.
- *Formelle Gruppen* sind in ihrer Struktur und in ihren Zielen durch formelle Vorschriften wie Satzungen, Gesetze etc. festgelegt. Ihre Organisationsstruktur steht fest und sie werden gezielt zusammengesetzt. Ein Beispiel wären Arbeitsgruppen in der Autoproduktion. *Informelle Gruppen* entstehen spontan. Die Ziele werden von den Mitgliedern selbst gesetzt. Auch die Organisationsstruktur liegt in der Entscheidung der Mitglieder der Gruppe. Sie ist meistens deutlich flexibler und weniger durchstrukturiert als in formellen Gruppen. Ein Beispiel wäre eine Clique von 5 Schülern und Schülerinnen in einer Schulklasse.

Bezugspunkt. Von außen betrachtet beeinflussen Mitgliederzahl und Entstehungsanlass Struktur und Ziele einer Gruppe. Die Gruppenmitglieder selbst unterscheiden außerdem zwischen den Gruppen, denen sich zugehörig fühlen und „den anderen“.

- *Eigengruppen* oder „*Wir-Gruppen*“ sind die Gruppen, denen sich eine Person zugehörig fühlt. Sie identifiziert sich in der Regel mit dieser Gruppe und hegt ihr gegenüber positive Gefühle wie Wir-Gefühl, Sympathie etc. Wenn ein sehr starkes Gefühl der Zusammengehörigkeit zwischen den Gruppenmitgliedern besteht, kann dies zur Folge haben, dass man sich gegen andere Gruppen abgrenzt. Diese werden als *Fremdgruppe* oder „*Die-Gruppe*“ wahrgenommen. Zu ihr bestehen aus der Sicht der Person keine sozialen Beziehungen. Fremdgruppen werden oft negativ beurteilt und als „Gegner“ eingestuft.

Abb. 9.2 gibt einen Überblick über die verschiedenen Formen menschlicher Gruppierungen.

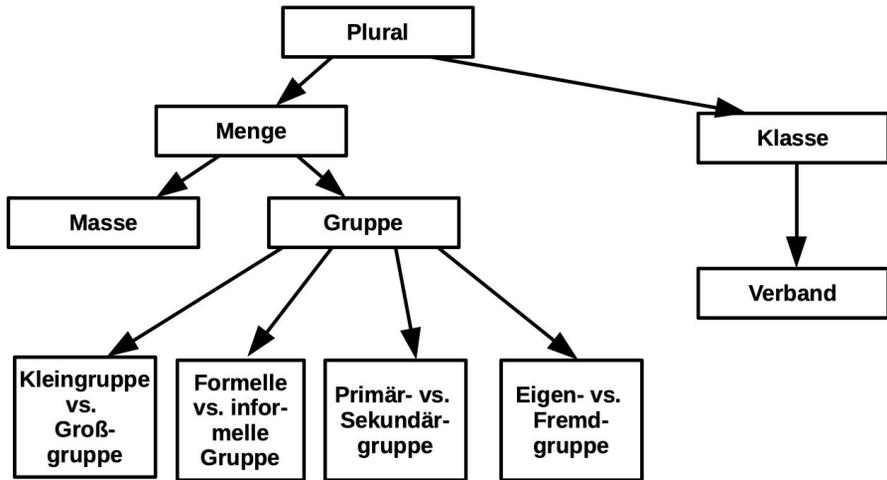


Abbildung 9.2: Gruppen und andere Formen menschlicher Ansammlungen (nach Hofstätter 1971; Nijstad & Van Knippenberg 2014)

Während der Ansatz der sozialen Netzwerke die *Beziehungen* einer Person zu ihrer Umwelt betont, beschäftigt sich die Gruppenpsychologie mit der Gruppe als fest umrissener *Einheit*. Die Forschung über Gruppen hat in der Psychologie eine sehr lange Tradition und hat neben zahlreichen Experimenten und Untersuchungen auch verschiedene theoretische Ansätze hervorgebracht (vgl. z. B. Stürmer & Siem 2020; Nijstad & Van Knippenberg 2014; Hewstone & Martin 2014). In diesem Kapitel können nur Ausschnitte aus diesem umfangreichen Forschungsgebiet vorgestellt werden.

Gruppen beeinflussen Menschen. Es werden daher klassische Forschungsansätze zu diesem Thema beschrieben.

Oft geht man davon aus, dass es grundsätzlich besser ist, wenn Menschen in Gruppen zusammenarbeiten. Es wird dargestellt, was die Forschung dazu zu sagen hat.

Konflikte zwischen Gruppen sind aus sozialpädagogischer Sicht ein besonders wichtiges Thema. Auch damit hat sich die Gruppenforschung beschäftigt.

Im Rahmen der hier beschriebenen Forschungsansätze untersuchte man überwiegend Kleingruppen.

9.2 Sozialer Einfluss in Gruppen

Ein erstes Thema der Gruppenforschung war die Erfahrung, dass Menschen ihre Werte, Einstellungen oder Verhalten unter dem Einfluss der Gruppe ändern. Man spricht in diesem Zusammenhang auch vom *Konformitätsdruck* der Gruppe.

9.2.1 Einfluss durch Gruppenmitglieder

Abb. 9.3 zeigt zwei Experimente, mit denen man diesen Prozess genauer untersuchte.

In zwei berühmten Experimenten untersuchte man den Einfluss anderer Personen auf die Urteile einer Person.

1. Sherif (1935 zit. nach Stürmer & Siems 2013) benutzte in seinem Experiment eine optische Täuschung. Beim „autokinetischen Effekt“ scheint sich ein **feststehender** Lichtpunkt im Raum zu bewegen (Grund sind die Augenbewegungen), wenn man ihn in einem dunklen Raum fixiert und keine Möglichkeit hat, sich zu orientieren. Sherifs Probanden sollten (sie kannten das autokinetischen Phänomen nicht) in mehreren Durchgängen schätzen, wie weit sich der Lichtpunkt jeweils bewegte. Nach einigen Durchgängen pendelte sich jede Person **individuell** auf einen bestimmten Wert, also eine persönliche Norm, ein. Wenn die Personen in einer Gruppe (jede Person gab in der Gruppe ihr Urteil laut ab) ihre Urteile abgaben, entstand eine „Gruppennorm“. Die einzelnen Urteile näherten sich aneinander an und pendelten sich nun auf einen **gemeinsamen** Wert ein. Diese Gruppennorm behielten die Personen auch bei, wenn sie anschließend noch einmal alleine urteilen sollten.

2. Asch (1956; zitiert nach Stürmer & Siems 2013) führte eine Reihe von Experimenten durch, in denen er untersuchte, ob Personen sich von einer Gruppe auch zu falschen Urteilen bewegen ließen. Die Personen sollten in mehreren Durchgängen entscheiden, welche von drei Linien so groß war wie eine Vergleichslinie (s.u.). Wenn die Personen alleine urteilten, machten 95% der Personen keinen einzigen Fehler. In mehreren weiteren Durchgängen gaben sie ihr Urteil erst ab (laut vor der ganzen Gruppe), nachdem mehrere andere Personen (Mitarbeiter des Versuchsleiters) öffentlich und einstimmig ein **falsches** Urteil abgegeben hatten. Nun waren ca. 37% der von den Probanden abgegebenen Urteile falsch und entsprachen den Urteilen der falsch urteilenden Mehrheit. (Stürmer & Siems 2013, 24-27).



Abbildung: zu beurteilende Linien und Vergleichslinie im Experiment von Asch

Abbildung 9.3: Experimente zum sozialen Einfluss in der Gruppe (nach Stürmer & Siem 2020; Hewstone & Martin 2014)

In Experiment 1 waren die Probanden in ihrem Urteil unsicher. In dem Bedürfnis, möglichst richtig zu schätzen, orientierten sie sich am Urteil der Gruppe. Sie orientierten sich an der von der Gruppe gegebenen *Information*. In Experiment 2 war die richtige Lösung ganz offensichtlich, trotzdem folgten viele Probanden den falschen Urteilen der Gruppe. Hier hat das Bedürfnis nach Zugehörigkeit und Akzeptanz durch die Gruppe das Verhalten der Probanden beeinflusst. Die Probanden orientierten sich an der von den anderen Gruppenmitgliedern durch deren Urteile aufgestellten *Norm*.

Im Asch-Experiment gaben keineswegs alle Personen gleich viel falsche Urteile ab. Die Teilnehmer erlagen individuell in sehr unterschiedlichem Ausmaß dem

Kapitel 9: Menschen sind soziale Wesen. Wie funktionieren Gruppen?

Konformitätsdruck. Asch untersuchte in Folgeexperimenten, welche Faktoren es Menschen erleichtern, dem Konformitätsdruck zu widerstehen.

Anonymität des Urteils. Wenn die Probanden ihr Urteil anonym (also *nicht* laut vor der Gruppe) abgeben konnten, sank die Zahl der falschen Urteile drastisch.

Keine Einstimmigkeit bei den Urteilen der Gruppe. Wenn es ein paar „Abweichler“ in der Gruppe gab, sank die Konformität der Probanden ebenfalls.

Soziale Unterstützung. Wenn ein Assistent des Versuchsleiters ein von der Mehrheitsmeinung abweichendes, allerdings falsches Urteil abgab, blieben die Probanden eher bei ihrem eigenen Urteil, ihre Konformität sank. Sie fühlten sich offensichtlich in ihrer Abweichung vom Urteil der anderen bestärkt, auch wenn der andere ein falsches Urteil abgab.

Das Thema Konformität hat in der Folgezeit noch viele Forscher beschäftigt. In weiteren Experimenten fanden sie zusätzliche Bedingungen, die die Neigung zur Konformität erhöhen bzw. vermindern (Werth u. a. 2020).

Art des Urteilsgegenstandes. Wenn Personen *nicht* davon ausgehen, dass es für die Urteilssituation nur eine richtige Lösung gibt (z. B. alle Situationen, bei denen es um persönliche Vorlieben geht: welcher Kaffee besser schmeckt, welcher Pulli schöner ist), hat die Meinung der anderen keinen zusätzlichen Informationswert. Außerdem muss man nicht befürchten, mit seinem Urteil bei den anderen auf ernsthafte Ablehnung oder Abwertung zu stoßen. Das Urteil der anderen wird daher nur einen geringen bis keinen Einfluss auf das eigene Urteil haben (Werth u. a. 2020).

Wichtigkeit eines korrekten Urteils. Wenn es in eindeutigen Situationen wichtig ist, ein korrektes Urteil zu fällen (z. B. beim Zusammenrechnen der Gewinnpunkte in einem Kartenspiel) wird man sich nicht vom Urteil der Mitspieler beeinflussen lassen. Ist es in einer mehrdeutigen Situation wichtig, ein korrektes Urteil zu fällen (z. B. abschätzen des Risikos einer Investition), wird man die Meinungen anderer Personen als wichtige zusätzliche Information nutzen.

Bedeutsamkeit der Gruppenzugehörigkeit. Je wichtiger die Zugehörigkeit zu einer Gruppe für eine Person ist (z. B. die Zugehörigkeit zu einer religiösen Gemeinschaft), umso stärker ist der normative Druck, den die Gruppe ausübt.

Kulturelle Unterschiede. Kollektivistische und individualistische Kulturen unterscheiden sich darin, wie sie konformes Verhalten bewerten. Die Unterschiede sehen sehr vereinfacht folgendermaßen aus: Während konformes Verhalten in individualistischen Kulturen eher als Schwäche angesehen wird, gilt es in kollektivistischen Kulturen als Zeichen von Takt und Feingefühl. Tatsächlich fand man in empirischen Untersuchungen ein tendenziell höheres Maß an Konformität bei Mitgliedern kollektivistischer Kulturen (Trommsdorf 2002; Smith 2014; Hong u. a. 2016). In weiteren Untersuchungen fanden Forscher heraus, dass Minderheiten, wenn sie ihre Urteile in der Gruppe ausdauernd und konsequent vertraten, sogar die Meinung der Mehrheit beeinflussten. Dies war allerdings nur der Fall, wenn die Vertreter der Minderheit als zur Gruppe gehörig wahrgenommen wurden.

Man schloss daraus, dass Minderheiten für Innovationen und Wandel in Gruppen extrem wichtig sind (Stürmer & Siem 2020; Newstone & Martin 2014), jedoch nicht so weit abweichen dürfen, dass sie nicht mehr als Mitglied der Gruppe wahrgenommen werden.

9.2.2 Einfluss durch Autoritäten

Die Experimente von Sherif und Asch zeigten den Einfluss gleichgestellter Gruppenmitglieder. Gruppen haben aber eine innere Struktur und der Status der Gruppenmitglieder ist unterschiedlich. Die Frage liegt nahe, welchen Einfluss Personen mit einem besonders hohen Status, also Autoritätspersonen, haben. Eines der berühmtesten Experimente zu dieser Frage ist das Milgram-Experiment (Milgram 1982; Abb. 9.4).

Milgram (1982) führte seit den 60er Jahren des vorigen Jahrhunderts Experimente zum Einfluss von Autoritätspersonen auf das Verhalten von Menschen durch. Die Anordnung des ersten Experiments sah folgendermaßen aus: Es wurden freiwillige Versuchspersonen geworben, die an einem Lernexperiment teilnehmen sollten. Zu Beginn des Experiments wurden sie vom Versuchsleiter (im weißen Kittel, um seine Autorität zu erhöhen) informiert, dass sie einem „Schüler“, der im Nachbarraum saß und nicht zu sehen war, immer dann Stromstöße geben sollten, wenn er beim Lernen Fehler machte. Der „Schüler“, ein Schauspieler, machte in einer vorher festgelegten Reihenfolge Fehler. Der Apparat für die „Stromstöße“ gab zwar keine echten Stromstöße ab, zeigte aber die Stärke der vermeintlichen Stöße an. Mit jedem „Fehler“ des Schülers nahm die Stärke der Stromstöße zu. Die Reaktionen des „Schülers“ auf die „Stromstöße“ wurden mit steigender Stärke der Stöße heftiger und schmerzvoller bis hin zu lauten Schreien und vollkommener Stille bei der höchsten Stromstärke. Wenn die Probanden zögerten, weitere Stromstöße zu geben oder abbrechen wollten, wurden sie vom Versuchsleiter ermahnt, weiterzumachen mit Worten wie: „Das Experiment erfordert, dass Sie weitermachen“. An dem Experiment nahmen 40 Personen teil, 14 Personen brachen vorzeitig ab, 26 Personen machten weiter bis zur höchsten Stromstärke.

Abbildung 9.4: Milgram-Experiment (vgl. Milgram 1982; Newstone & Martin 2014)

Das Experiment zeigte, dass keineswegs nur characterschwache Menschen gegen ihre eigenen Überzeugungen und Werte den Instruktionen einer Autoritätsperson folgen, sondern auch ganz „normale“ Menschen. Natürlich hat man versucht zu erklären, warum ein hoher Anteil der Probanden den Instruktionen des Versuchsleiters folgte. Die wichtigsten Erklärungen waren: Der Versuchsleiter gab seine Instruktionen streng und bestimmt und mit seiner ganzen Autorität als Wissenschaftler und übte so *normativen Druck* aus. Die Probanden befanden sich außerdem in einer ungewohnten, für sie unklaren Situation, die Unsicherheit erzeugte. Sie waren daher eher bereit, dem *informationellen Einfluss* des Versuchsleiters zu folgen, wenn dieser ihnen versicherte, die Stromstöße richteten keinen Schaden an und das wissenschaftliche Experiment habe wie geplant abzulaufen (Newstone & Amrtin 2014; Milgram 1965).

Milgram variierte die ursprüngliche Versuchsanordnung, um genauer herauszufinden, wann sich die hohe Konformität der Probanden verringerte. Er fand verschiedene Faktoren, die dazu führten, dass mehr Personen das Experiment vorzeitig abbrachen.

Kapitel 9: Menschen sind soziale Wesen. Wie funktionieren Gruppen?

Widersprüchliche Information. In einer Abwandlung des ursprünglichen Experiments gab es zwei Versuchsleiter. Als der „Schüler“ aufschrie, begannen sie zu diskutieren, ob man das Experiment fortsetzen solle. Unter dieser Bedingung brachen alle Probanden vorzeitig ab.

Distanz zum „Schüler“. Je geringer der Abstand zum Schüler war, desto eher weigerten sich die Probanden weitere Stromstöße zu geben.

Infragestellen der Autorität des Versuchsleiters reduzierte ebenfalls die Bereitschaft, den Instruktionen zu folgen.

Abweichter. Wenn sich in Gegenwart der Probanden andere Personen weigerten, den Instruktionen des Versuchsleiters zu folgen, weigerten sich die Probanden ebenfalls sehr viel eher, weiterzumachen. Auch hier zeigt sich wieder, wie wichtig Personen sind, die „gegen den Strom schwimmen“. (Milgram 1965; Newstone & Martin 2014)

9.3 Leistungen von Gruppen

Gruppen können unterschiedliche Ziele haben. In Primärgruppen wie Familie oder Freundesgruppen stehen Ziele wie emotionale Verbindung, Geselligkeit etc. im Vordergrund. Andere Gruppen wie die Studentengruppe in unserem Beispiel haben zum Ziel, bestimmte Leistungen zu erbringen. Bei genauerer Betrachtung zeigt sich, dass die Art der Leistungen, die eine Gruppe erbringen kann, unterschiedlich ist. Hofstätter (1971; vgl. auch Schulz-Hardt & Brodbeck 2014) hat ein einfaches System zur Unterscheidung verschiedener Leistungsarten vorgeschlagen.

Leistungen vom Typus des Hebens und Tragens. Es leuchtet unmittelbar ein, dass bei solchen Leistungen (z. B. Tragen eines Feuerwehrschauchs) die Gruppe Vorteile hat. Die Kräfte der einzelnen Personen addieren sich und die Leistung der Gruppe ist größer als die jeder einzelnen Person. Voraussetzung ist allerdings, dass die Zusammenarbeit in der Gruppe gut *koordiniert* ist (die Feuerwehrleute dürfen nicht übereinander stolpern). Manchmal wirkt sich gute Koordination erst unter schwierigen Bedingungen positiv aus. Goodman (1986 zit. nach Brodbeck 2003) stellte fest, dass gut koordinierte Teams im Kohlebergbau dann bessere Ergebnisse erzielten als schlecht koordinierte, wenn die äußeren Bedingungen schwierig waren (schlechte Witterung), nicht aber unter normalen Bedingungen. Leistungen vom Typus des Hebens und Tragens findet man bei allen körperlich arbeitenden Gruppen.

Leistungen vom Typus der Suchens und Findens bestimmen im Alltag die Ziele vieler Gruppen. Es geht darum, Probleme zu analysieren und lösen, Antworten auf Fragen zu finden etc. Auch hier kann die Leistung einer Gruppe der von Einzelpersonen überlegen sein. Da mehrere Personen nach Lösungen bzw. Antworten suchen, kommen mehr Lösungsmöglichkeiten zustande und die Wahrscheinlichkeit ist groß, dass eine dieser Möglichkeiten die geeignete ist. Fehler, die von einzelnen Personen gemacht werden, gleichen sich innerhalb der Gruppe aus. Allerdings müssen bestimmte Bedingungen erfüllt sein. Die einzelnen Mitglieder müssen unabhängig voneinander „suchen“ und dürfen in ihrem Suchprozess nicht

Kapitel 13: Die Fähigkeit mit schwierigen Lebensbedingungen fertig zu werden

13.4 Zusammenfassung

Abb. 13.13 zeigt noch einmal die Inhalte dieses Kapitels

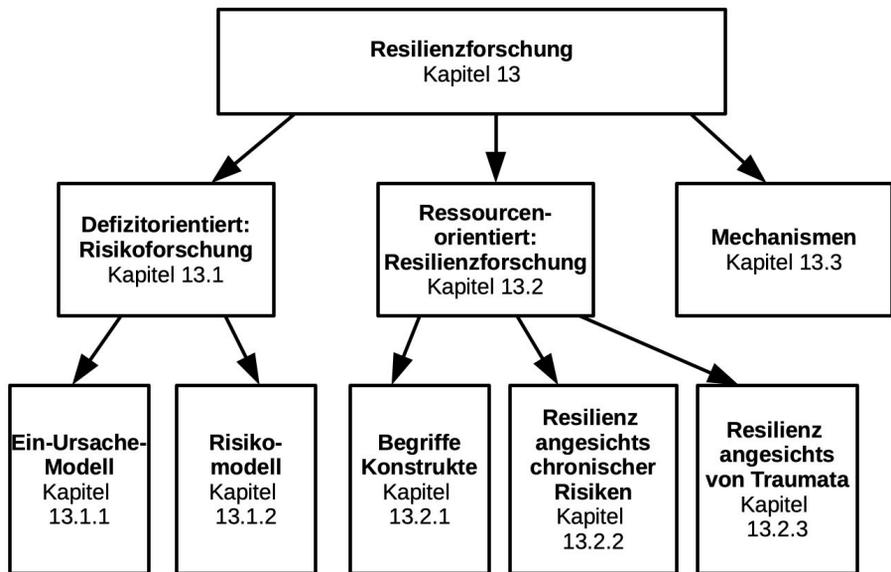


Abbildung 13.13: Inhalte von Kapitel 13

Fragen

Lesen Sie bitte noch einmal die Fallbeschreibungen vom Anfang dieses Kapitels und die untenstehenden „Fortsetzungen“ (vgl. Ungar u. a. 2013) und beantworten Sie die Fragen.

1. Während die Eltern allein in Peking lebten, besuchte Yang sie regelmäßig. Dabei wurde sie von ihren Onkeln begleitet. Seitdem sie in Peking ist, hat sie regelmäßig Kontakt zu ihren Eltern und ihrer älteren Schwester. Sie sagt, dass sie immer von ihnen, aber auch von anderen Verwandten, Hilfe und Unterstützung bekommt, wenn sie es benötigt. In Yangs Klasse sind 50 Schüler. Sie ist nur eins von vier Mädchen. Yang sagt, dass hart arbeiten kann und fleißig ist. Yang betreibt Kampfsport und arbeitet in einem Rundfunksender für Jugendliche mit. Wie wird sie sich entwickeln?
 - a) Yang verfügt über mehrere Schutzfaktoren: Bezugspersonen, ein gutes soziales Netz, soziale Unterstützung durch mehrere Personen, Ausnutzen der eigenen Kapazitäten, außerschulische Aktivitäten. Dies spricht für eine günstige Entwicklung.
 - b) Die Risikofaktoren für Yang sind beseitigt: Sie besucht eine neue Schule und ist wieder bei ihren Eltern. Dies spricht für eine günstige Entwicklung.
 - c) Yang überfordert sich. Sie arbeitet sehr hart und ist zusätzlich noch außerhalb der Schule aktiv. Die Gefahr ist groß, dass sie das auf Dauer nicht durchhält.
 - d) Yang hat gute Entwicklungschancen, weil sie in einer vollständigen Familie aufwächst.
2. Darlene „entkam“ (so drückt sie es aus) mit 16 Jahren dem staatlichen Betreuungssystem. Sie hat inzwischen zwei Kinder, arbeitet Teilzeit und versteht sich als „Vollzeitmutter“. Ihr Leben ist davon bestimmt, dass sie ihren Kindern ein besseres Leben ermöglichen will. Sie sollen die Geborgenheit und die materielle Sicherheit erfahren, die sie als Kind nie hatte. Darlene will zwar anders leben als ihre Eltern, aber sie steht loyal zu ihnen. Sie besucht sie regelmäßig und hilft, wo sie kann, indem sie z. B. kocht oder die Mutter zu Arztterminen bringt. Während der Zeit in der Betreuung wurde Darlene von den Familien der Ureinwohner in der Nachbarschaft wie ein Familienmitglied behandelt. Hier erhielt sie Zuwendung und konnte sich vom strengen Heimalltag erholen. Als Jugendliche erhielt sie Unterstützung von der örtlichen Jugendhilfeeinrichtung. Es gab tägliche Mahlzeiten und sie konnte dort Gleichaltrige treffen oder Sport treiben. Die Sozialarbeiter halfen ihr bei Fragen des Einkommens, der Schulbildung und der ersten Wohnung. Ihre Freundinnen und sie kümmerten sich umeinander und tauschten Kleidung, Essen, Geld, Babysitter und Informationen über soziale Dienste. Auch gab es immer Erwachsene, die an ihrem Wohlergehen interessiert waren: Lehrer, Betreuungspersonen etc. Darlene glaubt auch, dass ihr ihre Neigung zu Ärger und Widerstand geholfen haben. (vgl. Ungar u. a. 2013) Wie wird sich Darlene weiter entwickeln?

Kapitel 13: Die Fähigkeit mit schwierigen Lebensbedingungen fertig zu werden

- a) Darlene verfügt zwar über einige Schutzfaktoren wie soziale Unterstützung und gutes soziales Netz. Aber ihre schwere Kindheit, der weitere Kontakt zu den Eltern und die Belastung, in so jungen Jahren für zwei Kinder verantwortlich zu sein, lassen Zweifel an ihrer weiteren Entwicklung aufkommen. Hinzukommt, dass sie eine Persönlichkeit hat, mit der sie immer wieder anecken wird.
 - b) Darlene hat in ihrer frühen Kindheit und in der Zeit im Heim so viele Schäden erlitten, dass man kaum an eine positive Entwicklung glauben mag. Die Tatsache, dass sie jetzt schon zwei Kinder hat und immer noch Kontakt zu ihrer Familie pflegt, lässt nichts Gutes erwarten.
 - c) Darlene wird es wahrscheinlich im Leben nicht leicht haben. Ihre Entwicklung bis zum aktuellen Zeitpunkt deutet aber darauf hin, dass sie es schaffen kann. Darlene hat in der Vergangenheit über eine Reihe von Schutzfaktoren verfügt und nutzte diese auch. Die Beziehung zu den Ureinwohnerfamilien gab ihr nicht nur Geborgenheit, sondern unterstützte auch ihr Identitätsgefühl. Sie hatte und hat ein gut funktionierendes soziales Netz, welches ihr vielfältige soziale Unterstützung bietet. Sie arbeitet regelmäßig und strukturiert damit ihren Tag. Die Sorge für ihre Kinder gibt ihrem Leben Sinn, Ähnliches gilt für die Sorge für ihre Eltern. Mit ihrer Neigung zu Ärger und Widerstand konnte sie unter destruktiven Lebensbedingungen ihr Selbstwertgefühl schützen. Als sie die schädliche Umgebung verließ, wandelte sie diese Neigung in eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung.
3. Eltern und Lehrer haben alles getan, um Emilie eine Integration zu ermöglichen. Sie bekam computergestützte Lesegeräte und andere Hilfsmittel. Emilie tanzt in ihrer Freizeit und singt im Chor. Ihre Behinderung bewältigt sie mit einem gehörigen Schuss Selbstironie. Emilie akzeptiert ihre Behinderung und lebt damit, dass jeder Wechsel (z. B. der Schule) für sie aufwendiger ist als für andere. Emilie hat unproblematische Freunde. Sie ist sehr fürsorglich, sie hat sich z. B. freiwillig als Assistentin für die Tanzausbildung der Kindergartenkinder gemeldet und ist überzeugt, dass sie das gut kann. Sie blickt positiv in die Zukunft (vgl. Ungar u. a. 2013). Wie sieht diese Zukunft aus?
- a) Emilie kommt aus einem intakten Elternhaus mit offensichtlich guten intellektuellen Kapazitäten. Die Schule tut alles, um ihr eine Integration zu ermöglichen. Sie hat damit optimale Voraussetzungen.
 - b) Indem Emilie ihre Behinderung akzeptiert, gleichzeitig aber auch ihre vorhandenen Möglichkeiten optimal nutzt, verfügt sie über gute personale Schutzfaktoren. Auch ihre Fürsorglichkeit und Hilfsbereitschaft dürften dazu beitragen. Emilie scheint über eine gute Selbstwirksamkeitserwartung zu verfügen. Die unproblematischen Freunde dürften sie ebenfalls schützen. Eltern und Schule versorgen sie mit den materiellen Schutzfaktoren, die sie in ihrer besonderen Situation benötigt. Insofern ist eine günstige Entwicklung zu erwarten.

Literatur

- Bengel, J., Meinders-Lücking, F. & Rottmann, N. (2009). *Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen: Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit*. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung: Vol. 35. Köln: Bundeszentrale für Gesundheitliche Aufklärung.

- Bengel, J. & Lyssenko, L. (2012). *Resilienz und psychologische Schutzfaktoren im Erwachsenenalter*. Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung: Vol. 43. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.
- Blane, D., Wiggins, R. D., Montgomery, S. M., Hildon, Z. & Netuveli, G. (2011). Resilience at older ages: The importance of social relations and implications for policy. *ICIS Occasional Papers*, 3, 1–9.
- Bliesener, T. (2018). Resilienz. Schutzfaktoren für delinquentes Handeln. In D. Hermann & A. Pöge (Hrsg.) *Kriminalsoziologie, Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 263 – 276). Baden-Baden: Nomos.
- Bonanno, G. A. (2012). Uses and abuses of the resilience construct; Loss, trauma, and health-related adversities. *Social Science and Medicine*, 74, 753–756.
- Bonanno, G. A. & Mancini, A. D. (2012). Beyond resilience and PTSD: Mapping the heterogeneity of responses to potential trauma. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 4(1), 74–83.
- Bonanno, G. A. & Diminich, E. D. (2013). Annual Research Review: Positive adjustment to adversity - trajectories of minimal-impact resilience and emergent resilience. *J Child Psychol Psychiatry*, 54(4), 378–401.
- Doege, D., Aschenbrenner, R. M., Nassal, A., Holtz, K.-L. & Retzlaff, R. (2011). Familienkohärenz und Resilienz bei Eltern von Kindern mit intellektueller Behinderung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 19(3), 113–121.
- Dunker, S. B. (2009). *Prognose und Verlauf der Posttraumatischen Belastungsstörung bei Soldaten der Bundeswehr. Längsschnittstudie zur Neuvalidierung des Kölner Risikoindex-Bundeswehr (KRI-Bw)* [Dissertation]. Köln: Universität zu Köln.
- Dvorsky, M. R. & Langberg, J. M. (2016). A Review of Factors that Promote Resilience in Youth with ADHD and ADHD Symptoms. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 19(4), 368–391.
- Fritz, J., de Graaff, A. M., Caisley, H., van Harmelen, A.-L. & Wilkinson, P. O. (2018). A systematic review of amenable resilience factors that moderate and/or mediate the relationship between childhood adversity and mental health in young people. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 230.
- Gavranidou, M., Niemiec, B., Magg, B. & Rosner, R. (2008). Traumatische Erfahrungen, aktuelle Lebensbedingungen im Exil und psychische Belastung junger Flüchtlinge. *Kindheit und Entwicklung*, 17(4), 224–231.
- Greve, W. & Staudinger, U. M. (2006). Resilience in Later Adulthood and Old Age: Resources and Potentials for Successful Aging. In D. Cicchetti & D. J. Cohen (Hrsg.), *Developmental psychopathology* (S. 796–840). Hoboken: Wiley & Sons.
- Grotberg, E. H. (2011). Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 51–101). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hetherington, M. E., & Elmore, A. M. (2003). Risk and Resilience in Children Coping with Their Parents' Divorce and Remarriage. In S. S. Luthar (Hrsg.), *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities* (S. 182–212). Cambridge: Cambridge University Press.
- Höfler, M. (2016). *Die Förderung der Resilienz Erwachsener. Systematische Identifikation von psychischen Schutzfaktoren und pädagogische Handlungsansätze für ihre Entwicklung* [Dissertation]. Jena: Friedrich-Schiller-Universität.
- Hohm, E., Laucht, M., Zohsel, K., Schmidt, M. H., Esser, G., Brandeis, D. & Banaschewski, T. (2017). Resilienz und Ressourcen im Verlauf der Entwicklung: Von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter. *Kindheit und Entwicklung*, 26(4), 230–239.
- Holmes, M., Yoon, S., Voith, L., Kobulsky, J. & Steigerwald, S. (2015). Resilience in Physically Abused Children: Protective Factors for Aggression. *Behavioral Sciences*, 5(2), 176–189.

Kapitel 13: Die Fähigkeit mit schwierigen Lebensbedingungen fertig zu werden

- Holtmann, M. & Schmidt, M. H. (2004). Resilienz im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 13(4), 195–200.
- Job, A.-K., Dalkowski, L., Hahlweg, K., Muschalla, B. & Schulz, W. (2020). Resilienz: Längsschnittliche Betrachtung von Kindern mit Risikofaktoren. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 69(8), 749–767.
- Kalisch, R. (2017). *Der resiliente Mensch. Wie wir Krisen erleben und bewältigen. Neueste Erkenntnisse aus Hirnforschung und Psychologie*. Berlin: Berlin Verlag.
Dieses Buch ist unterhaltsam und verständlich geschrieben. Herr Kalisch berichtet Schritt für Schritt und illustriert mit vielen Beispielen über die Fragen, Probleme und Erkenntnisse zum Thema Resilienz. Man merkt sehr schnell, dass Resilienz kein „akademisches“ Thema ist, sondern unser alltägliches Handeln und Erleben betrifft.
- Kleim, B. & Kalisch, R. (2018). Wer bleibt gesund? Zum Problem der Vorhersage von Resilienz. *Der Nervenarzt*, 89(7), 754–758.
- Kunzler, A., Skoluda, N. & Nater, U. (2018). Die Bedeutung von Resilienzfaktoren für pflegende Angehörige von Demenzpatienten – eine Übersicht zu ausgewählten Faktoren. *PPmP – Psychotherapie · Psychosomatik · Medizinische Psychologie*, 68(01), 10–21.
- Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G. (2002). Motorische, kognitive und sozial-emotionale Entwicklung von 11-Jährigen mit frühkindlichen Risikobelastungen: Späte Folgen. *Zeitschrift Für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 30(1), 5–19.
- Laucht, M. (2012). Resilienz im Entwicklungsverlauf von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter – Ergebnisse der Mannheimer Risikokinderstudie. *Frühförderung Interdisziplinär*, (3), 111–119.
- Lösel, F., Bliesener, T. & Köferl, P. (1990). Psychische Gesundheit trotz Risikobelastung in der Kindheit: Untersuchungen zur „Invulnerabilität“. In I. Seiffge-Krenke (Hrsg.), *Krankheitsverarbeitung bei Kindern und Jugendlichen* (S. 103–123). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (1994). Some high-risk adolescents do not develop conduct problems: A study of protective factors. *International Journal of Behavioral Development*, 17(4), 753–777.
- Lohaus, A. & Vierhaus, M. (2013). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor*. (2. überarbeitete Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Meyer-Probst, B. & Reis, O. (1999). Von der Geburt bis 25. Rostocker Längsschnittstudie (ROLS). *Kindheit Und Entwicklung*, 8(1), 59–68.
- Möhrle, B., Dölitzsch, C., Fegert, J. M. & Keller, F. (2016). Verhaltensauffälligkeiten und Lebensqualität bei männlichen unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen in Jugendhilfeeinrichtungen in Deutschland. *Kindheit und Entwicklung*, 25(4), 204–215.
- Montgomery, E. (2011). Trauma, exile and mental health in young refugees. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 124(440), 1–46.
- Noeker, M. & Petermann, F. (2008). Resilienz: Funktionale Adaptation an widrige Umgebungsbedingungen. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 56(4), 255–263.
- Orcutt, H. K., Bonanno, G. A., Hannan, S. M. & Miron, L. R. (2014). Prospective Trajectories of Posttraumatic Stress in College Women Following a Campus Mass Shooting: Symptom Trajectories After Mass Shooting. *Journal of Traumatic Stress*, 27(3), 249–256.
- Pargas, R. C. M., Brennan, P. A., Hammen, C. & Le Brocque, R. (2010). Resilience to maternal depression in young adulthood. *Developmental Psychology*, 46(4), 805–814.
- Reinelt, T., Vasileva, M. & Petermann, F. (2016). Psychische Auffälligkeiten von Flüchtlingskindern: Eine Blickverengung durch die Posttraumatische Belastungsstörung. *Kindheit und Entwicklung*, 25(4), 231–237.
- Soucek, R., Ziegler, M., Schlett, C. & Pauls, N. (2016). Resilienz im Arbeitsleben – Eine inhaltliche Differenzierung von Resilienz auf den Ebenen von Individuen, Teams und Organisationen. *Gruppen, Interaktion, Organisation*, 47, 131–137.

- Steinebach C. & Gharabaghi, K. (Hrsg.) (2013). *Resilienzförderung im Jugendalter*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Tebes, J. K., Kaufmann, J. S., Adnopoz, J. & Racusin, G. (2001). Resilience and Family Psychosocial Processes Among Children of Parents with Serious Mental Disorders. *Journal of Child and Family Studies*, 115–136.
- Trautmann-Villalba, P., Gerhold, M., Polowczyk, M., Dinter-Jörg, M., Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (2001). Mutter-Kind-Interaktion und externalisierende Störungen bei Kindern im Grundschulalter. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 29(4), 263–273.
- Ungar, M., Bottrell, D., Tian, G.-X., Wang, X., Whittaker-Stemmler, J., Pfeiffer, J. & Stemmler, G. (2013). Resilienz: Stärken und Ressourcen im Jugendalter. In C. Steinebach & K. Gharabaghi (Hrsg.), *Resilienzförderung im Jugendalter* (S. 1–19). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Werner, E. E. (1987). Vulnerability and resiliency: A longitudinal study of asian americans from birth to age 30. *Paper Presented at the Biennial Meeting of the International Society for the Study of Behavioral Development*. Tokyo, Japan.
- Werner, E. E. (1996). Vulnerable but invincible: High risk children from birth to adulthood. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 5, 47–51.
- Werner, E. E. (2011). Risiko und Resilienz im Leben von Kindern aus multiethnischen Familien. In M. Zander (Hrsg.), *Handbuch Resilienzförderung* (S. 32–46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wettstein, M., Wahl, H.-W. & Siebert, J. S. (2020). 20-year trajectories of health in midlife and old age: Contrasting the impact of personality and attitudes toward own aging. *Psychology and Aging*, 35(6), 910–924.
- Winkler Metzke, C. & Steinhausen, H.-C. (1999). Risiko-, Protektions- und Vulnerabilitätsfaktoren für seelische Gesundheit und psychische Störungen im Jugendalter I: Die Bedeutung von Bewältigungsfertigkeiten und selbstbezogenen Kognitionen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 28(1), 45–63.
- Yule, K., Houston, J. & Grych, J. (2019). Resilience in Children Exposed to Violence: A Meta-analysis of Protective Factors Across Ecological Contexts. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 22(3), 406–431.
- Zentner, M. (1999). Temperament und emotionale Entwicklung. In W. Friedlmeier & M. Holodynski (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen* (S. 156–175). Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.

Stichwortverzeichnis

Die Angaben verweisen auf die Seitenzahlen des Buches.

- Adversivität 260
Aneignung von Werten 97, 99, 100
Angststörungen 197, 198, 202, 203, 226, 229
Anlass der Gruppenbildung 177
Antisoziale Persönlichkeitsstörung 204
Anwendungswissen 12, 13, 17, 287
Arbeit und Wohlbefinden 103
Aufmerksamkeitsprozesse 62
Aufretenswahrscheinlichkeit 47–50, 59
Autoritäten 181, 183
Behaltensprozesse 63
Behavioristische Lerntheorien 40, 288
Beratung vs. Therapie 236
Beruf und Familie 107, 110, 126
Besondere familiäre Situationen 121
Bewertung von Personen 282, 284
Bezugspunkt 121, 177
chronische Risiken 265
Coparenting 136, 137, 142
Cybermobbing 167, 170, 293
Demenzen 200
Depressive Störungen 198, 202
Diagnose psychischer Störungen 194, 195, 198, 205
Diagnoseverfahren 197
– Diagnostischer Prozess 195
DSM-5 194–199, 205
Ein-Ursache-Modell 250–252, 258
Elternschaft 130, 156
Emotionsprozesse 79
empirische Wissenschaft 13, 19, 287
Entwicklungsaufgaben 96–98, 101–103, 114, 124, 125, 291
Entwicklungspsychologie 10, 12–15, 73, 75–78, 90, 92, 93, 96, 110, 142, 249, 290
– Entwicklungsstörungen 205
erfolgreiches Altern 110
Erwachsenenalter 14, 77, 93, 96, 101–103, 115, 196, 202, 259, 292
Erziehungsstil 139, 142
Essstörungen 204, 228, 229
Externalität 280, 281
Familie 10, 14, 46, 84, 97, 98, 107, 109, 110, 119–126, 132–134, 136, 137, 142–144, 153, 160, 163, 177, 182, 227, 243, 249–252, 254, 255, 259, 260, 263–265, 268, 269, 271, 272, 277, 281, 284, 292, 297, 298
– Familien mit Belastungen 132
– Familienentwicklung 124
– Familienformen 120, 121, 123
Funktionen 64, 87, 115, 120, 152, 154, 169, 194, 204, 205, 284, 291, 293
Gesetz des Effektes 46
Gesprächspsychotherapie 216, 225, 228, 232, 242, 246, 295, 296
Gleichaltrige 87, 99, 115, 271, 278, 291, 298
Grundlagengebiete 9, 17, 287
Grundlagenwissen 12, 17, 287
Gruppe 16, 21, 22, 36, 60, 76, 84, 88, 97, 110, 112, 115, 122, 159, 160, 175–187, 197, 221, 223, 225, 228, 259, 261, 279, 283, 287, 292, 294
– group think 183, 184
ICD-10 194–199, 205, 216
Idealnorm 282
Integratives Modell 192, 193
Interaktion 79, 124, 150, 152, 225
Internetgestützte Psychotherapie 229
Jugendalter 14, 77, 82, 86, 89, 93, 95–98, 100, 115, 205, 291
Kinder 10, 12–14, 19, 21, 23, 36, 49, 60, 61, 65, 73, 76–90, 95, 107, 109, 119–123, 126, 128, 129, 131, 133–138, 140–144, 152, 153, 163, 168, 189, 205, 208, 215, 216, 244, 250–254, 256–259, 263–266, 268, 269, 271, 272, 277–279, 281, 282, 284, 287, 288, 290–293, 298
Klassisches Konditionieren 41–44, 51

Stichwortverzeichnis

- Klientenzentrierte Psychotherapie 225, 230
- Kognitiv-behaviorale bzw. verhaltenstherapeutische Beratung 240
- kognitives Lernmodell 67
- Konditionierbarkeit 45
- Konflikte zwischen Gruppen 178, 184–187, 294
- Korrelation 32, 33
- Kulturelle Einflüsse 83
- Kulturelle Unterschiede 141, 160, 180
- Kultursensitive Psychotherapie 229
- Leistungen von Gruppen 182
- Lernen 10, 14, 39, 41, 46, 52, 55, 181, 288
- Löschung 44, 49, 50, 222
- Lösungsorientierte Beratung 242, 243
- Mechanismen 46, 60, 61, 184, 219, 268
- medizinische Denktradition 192, 195
- Messmethode 22–24
- Mitglieder 123, 154, 160, 175–177, 182–186, 242, 278, 281
- Mittelwerte vergleichen 24
- Mode 281
- Modelllernen 60, 62–64, 70, 289, 290
- Motivationsprozesse 63
- Motorische Reproduktion 63
- Negative Verstärkung 48
- Norm 179, 184, 279–284
- normabweichendes Verhalten 101
- Operantes Konditionieren 46, 49
- personales Netzwerk 150
- Personenzentrierte Beratung 242
- Positive Verstärkung 48
- Posttraumatische Belastungsstörung 203
- Prävalenzrate 206, 207
- Protektive Umgebungsbedingungen 261
- Psychische Störung bei Kindern und Jugendlichen 205
- Psychische Störung und Kultur 193
- Psychoanalyse 217–219, 232, 295
- Psychoanalytische (psychoanalytisch orientierte) Therapie 219
- Psychodynamische Beratung 239
- Psychologische Beratung 236
- Psychotherapie 167, 199, 201, 202, 215–218, 225, 226, 229–231, 235, 237, 246, 295, 297
- Reizdiskrimination 45
- Reizgeneralisierung 45
- Resilienz 249, 258, 262, 263, 265–269, 297
- Resilienzforschung 13, 15, 249, 258–262, 265, 269
- Ressourcenorientierte Beratung 243
- Risikofaktoren 253, 254, 256–260, 263, 268, 271, 297
- Risikoforschung 249, 250, 252, 258, 259
- Risikomodell 252, 253
- Schizophrene Psychosen 201
- Schutz- oder protektive Faktoren 260
- Selbstkontrolle 56–59
- Selbstregulation und Selbstkontrolle 56, 57
- Selbstverbalisationen 64–70, 223, 241, 290
- Selbstverständlichkeiten 281, 283, 284
- sozial-kognitive Lerntheorie 59
- Soziale Entwicklung 73, 78, 79, 84, 90, 142, 291
- Soziale Kognitionen 84
- Soziale Medien 12–14, 163, 164, 166, 170, 293
- Soziale Netzwerke 12, 13, 149–153, 163, 165, 169, 243, 293
- Soziale Norm 283
- Soziale Perspektivenübernahme 84, 85
- Soziale Unterstützung 14, 149, 152, 154–156, 158–164, 166, 170, 180, 262, 265, 267, 268, 271, 272, 293, 294, 297, 298
- Sozialer Einfluss 178
- Soziales System 123, 226
- sozialwissenschaftliche Denktradition 192
- Statistische Norm 282
- Stichprobe 21–25, 27, 28, 33, 34, 36, 110, 253, 254, 259, 288
- Struktur 14, 63, 70, 123, 151, 175–177, 181, 184, 187, 218, 226, 264, 290, 294
- Subjektive Norm 283

- Sucht- und Abhängigkeitsstörungen 200
- Systemisch begründete Therapieverfahren 226
- Systemische Beratung 242
- Temperament 257–260, 262, 264
- Theory of Mind 84, 85
- Traumata 203, 263, 265–267
- Überprüfbare Vorhersagen 21
- Überprüfung 19–22, 163, 220, 226, 244
- Unterschiede feststellen 25
- Verhaltens- und emotionale Störungen 205, 206
 - Verhaltenskonsequenzen 47, 68
 - Verhaltenstherapie 56, 64, 191, 201–203, 216, 220, 221, 223–225, 230, 232, 240, 241, 295, 296
- Vermeidungsverhalten 45, 51
- Vorhersagen 21–23, 34
- Vulnerabilität 260
- Widerstandsfähigkeit 260, 268
- Work-Life-Balance 107–110, 115, 292
- Zusammenhänge feststellen 29
- Zwangscharakter 280, 281

Bereits erschienen in der Reihe STUDIENKURS SOZIALE ARBEIT

Psychologie für die Soziale Arbeit

Von Prof. Dr. Barbara Jürgens

2. Auflage 2021, 305 S., Broschiert, ISBN 978-3-8487-1281-6

Pädagogik für die Soziale Arbeit

Von Prof. Annette Ullrich, Ph.D., Prof. Dr. Karin E. Sauer

2021, 189 S., Broschiert, ISBN 978-3-8487-5340-6

Recht für die Soziale Arbeit

Von Prof. Dr. Thomas Beyer

2. Auflage 2021, 254 S., Broschiert, ISBN 978-3-8487-2619-6

Theorien für die Soziale Arbeit

Herausgegeben von Prof. Dr. Michael May, Prof. Dr. Arne Schäfer

2. Auflage 2021, 229 S., Broschiert, ISBN 978-3-8487-7689-4

Soziologie für die Soziale Arbeit

Von Prof. Dr. Klaus Bendel

2. Auflage 2020, 259 Seiten, Broschiert, ISBN 978-3-8487-5050-4

Einführung in die Soziale Arbeit

Von Prof. Dr. Hugo Mennemann, Prof. Dr. Jörn Dummann

3. Auflage 2020, 221 S., Broschiert, ISBN 978-3-8487-6185-2

Sozialpolitik für die Soziale Arbeit

Von Prof. Dr. Thilo Fehmel

2019, 229 S., Broschiert, ISBN 978-3-8487-4067-3