

*westermann*



Sophia Altenthan, Sylvia Betscher-Ott, Wilfried Gotthardt, Hermann  
Hobmair, Reiner Höhle, Wilhelm Ott, Rosmaria Pöll

Herausgeber: Hermann Hobmair

# **Pädagogik/Psychologie für das berufliche Gymnasium Baden-Württemberg**

Jahrgangsstufe 1  
Schülerband

2. Auflage

Bestellnummer 50922

Die in diesem Produkt gemachten Angaben zu Unternehmen (Namen, Internet- und E-Mail-Adressen, Handelsregistereintragungen, Bankverbindungen, Steuer-, Telefon- und Faxnummern und alle weiteren Angaben) sind i. d. R. fiktiv, d. h., sie stehen in keinem Zusammenhang mit einem real existierenden Unternehmen in der dargestellten oder einer ähnlichen Form. Dies gilt auch für alle Kunden, Lieferanten und sonstigen Geschäftspartner der Unternehmen wie z. B. Kreditinstitute, Versicherungsunternehmen und andere Dienstleistungsunternehmen. Ausschließlich zum Zwecke der Authentizität werden die Namen real existierender Unternehmen und z. B. im Fall von Kreditinstituten auch deren IBANs und BICs verwendet.

Die in diesem Werk aufgeführten Internetadressen sind auf dem Stand zum Zeitpunkt der Drucklegung. Die ständige Aktualität der Adressen kann vonseiten des Verlages nicht gewährleistet werden. Darüber hinaus übernimmt der Verlag keine Verantwortung für die Inhalte dieser Seiten.

**service@westermann.de**  
**www.westermann.de**

Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH,  
Postfach 33 20, 38023 Braunschweig

ISBN 978-3-427-50922-6

**westermann** GRUPPE

© Copyright 2021: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann Schroedel Diesterweg Schöningh Winklers GmbH, Braunschweig

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Nutzung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

# Inhaltsverzeichnis

Einführung .....	9
<b>9 Beeinflussung durch die Gruppe .....</b>	<b>11</b>
9.1 Soziale Anpassung .....	12
9.1.1 Der Prozess der Gruppe .....	12
9.1.2 Der Begriff „Konformität“ .....	13
9.1.3 Der Konformitätszwang .....	15
<b>Auf den Punkt gebracht</b> .....	19
<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> .....	19
9.2 Gefahren konformen Verhaltens .....	20
9.2.1 Fehleinschätzungen .....	21
9.2.2 Die Entpersönlichung eines Menschen .....	22
9.2.3 Blinde Gefolgschaft .....	24
9.2.4 Die Eigen- und Fremdgruppe .....	25
<b>Auf den Punkt gebracht</b> .....	28
<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> .....	29
<b>10 Die psychoanalytische Theorie .....</b>	<b>31</b>
10.1 Die Grundannahmen der psychoanalytischen Theorie .....	32
10.1.1 Das Unbewusste und das Vorbewusste .....	33
10.1.2 Die freudsche Fehlleistung .....	34
10.1.3 Der Mensch als festgelegtes Wesen .....	35
<b>Auf den Punkt gebracht</b> .....	36
<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> .....	37
10.2 Das psychoanalytische Persönlichkeitsmodell .....	38
10.2.1 Die freudsche Fehlleistung .....	38
10.2.2 Die Dynamik der Persönlichkeit .....	40
10.2.3 Starkes und schwaches Ich .....	41
10.2.4 Erziehung und Ich-Stärke .....	43
<b>Auf den Punkt gebracht</b> .....	44
<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> .....	45
10.3 Angst und Abwehr .....	46
10.3.1 Grundformen der Angst .....	46
10.3.2 Abwehrmechanismen .....	48
<b>Auf den Punkt gebracht</b> .....	50
<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> .....	50
10.4 Die psychoanalytische Triblehre .....	52
10.4.1 Merkmale eines Triebes .....	52
10.4.2 Der Lebens- und der Todestrieb .....	53

10.4.3	Die Entwicklung der Libido in der frühen Kindheit . . . . .	55
	<b>Auf den Punkt gebracht.</b> . . . . .	58
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden.</b> . . . . .	58
10.5	Die Entstehung von seelischen Fehlentwicklungen . . . . .	60
10.5.1	Das Ungleichgewicht der Persönlichkeit . . . . .	60
10.5.2	Konflikte in der Libidoentwicklung . . . . .	62
	<b>Auf den Punkt gebracht.</b> . . . . .	65
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden.</b> . . . . .	66
10.6	Das psychoanalytische Therapieverfahren . . . . .	67
10.6.1	Zielsetzung der psychoanalytischen Psychotherapie . . . . .	67
10.6.2	Die psychoanalytische Vorgehensweise in der Therapie. . . . .	68
10.6.3	Die Rolle des Psychotherapeuten . . . . .	72
	<b>Auf den Punkt gebracht.</b> . . . . .	73
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden.</b> . . . . .	74
10.7	Kritische Würdigung der Psychoanalyse . . . . .	75
10.7.1	Das Menschenbild der Psychoanalyse . . . . .	75
10.7.2	Die Aktualität der Psychoanalyse . . . . .	76
10.7.3	Der Erklärungswert der psychoanalytischen Theorie . . . . .	77
10.7.4	Die Wissenschaftlichkeit der Psychoanalyse . . . . .	79
	<b>Auf den Punkt gebracht.</b> . . . . .	81
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden.</b> . . . . .	81
<b>11</b>	<b>Behavioristische Theorien des Lernens I:</b>	
	<b>Das klassische Konditionieren . . . . .</b>	<b>83</b>
11.1	Die Grundaussagen des klassischen Konditionierens . . . . .	84
11.1.1	Die Grundannahmen des Behaviorismus. . . . .	84
11.1.2	Der Lernvorgang des klassischen Konditionierens . . . . .	85
11.1.3	Grundsätze des klassischen Konditionierens . . . . .	89
11.1.4	Konditionierung erster und zweiter Ordnung . . . . .	90
	<b>Auf den Punkt gebracht.</b> . . . . .	91
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden.</b> . . . . .	92
11.2	Sozialisation, Erziehung und Psychotherapie aus Sicht der klassischen Konditionierung . . . . .	94
11.2.1	Die Bedeutung des klassischen Konditionierens für Sozialisation und Erziehung . . . . .	94
11.2.2	Die Entstehung psychischer Fehlentwicklungen aus der Sicht des klassischen Konditionierens. . . . .	96
11.2.3	Die Anwendung des klassischen Konditionierens im Rahmen der Verhaltenstherapie . . . . .	99
	<b>Auf den Punkt gebracht.</b> . . . . .	101
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden.</b> . . . . .	101

<b>12</b>	<b>Behavioristische Theorien des Lernens II: Das operante Konditionieren</b> .....	104
12.1	Die Grundaussagen des operanten Konditionierens .....	105
12.1.1	Das Lernen am Erfolg .....	105
12.1.2	Das Lernen durch Verstärkung .....	108
12.1.3	Arten von Verstärkern .....	111
12.1.4	Konsequenzen, die auf ein Verhalten folgen .....	113
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> .....	115
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> .....	115
12.2	Sozialisation, Erziehung und Psychotherapie aus Sicht der operanten Konditionierung .....	117
12.2.1	Die Bedeutung des operanten Konditionierens für die Sozialisation .....	117
12.2.2	Die Bedeutung des operanten Konditionierens für die Erziehung .....	118
12.2.3	Die Entstehung psychischer Fehlentwicklungen aus der Sicht des operanten Konditionierens .....	121
12.2.4	Die Anwendung des operanten Konditionierens im Rahmen der Verhaltenstherapie .....	122
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> .....	124
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> .....	125
12.3	Kritische Würdigung der behavioristischen Lerntheorien .....	128
12.3.1	Das Menschenbild des Behaviorismus .....	128
12.3.2	Die Aktualität der behavioristischen Theorien .....	130
12.3.3	Der Erklärungswert der behavioristischen Theorien .....	131
12.3.4	Die Wissenschaftlichkeit des Behaviorismus .....	132
12.3.5	Vergleich der Psychoanalyse und der behavioristischen Lerntheorien .....	132
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> .....	133
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> .....	134
<b>13</b>	<b>Die sozial-kognitive Theorie</b> .....	136
13.1	Phasen und Prozesse der sozial-kognitiven Theorie .....	137
13.1.1	Die Grundannahmen kognitiver Prozesse .....	137
13.1.2	Die Aneignungsphase .....	140
13.1.3	Die Ausführungsphase .....	142
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> .....	143
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> .....	143
13.2	Bedingungen des Modelllernens .....	144
13.2.1	Bedingungen der Aufmerksamkeit .....	144
13.2.2	Die Bedeutung der Bekräftigung .....	146
13.2.3	Effekte des Modelllernens .....	149
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> .....	150
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> .....	151
13.3	Motivation und Selbstwirksamkeit .....	151
13.3.1	Die Rolle der Motivation .....	151

13.3.2	Die Selbstregulierung des Menschen . . . . .	153
13.3.3	Die Selbstwirksamkeit von Menschen . . . . .	154
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> . . . . .	155
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> . . . . .	156
13.4	Die Bedeutung der sozial-kognitiven Theorie für die Erziehung . . . . .	158
13.4.1	Der Erzieher als Modell . . . . .	158
13.4.2	Der Einsatz zusätzlicher Modelle . . . . .	160
13.4.3	Die Bekräftigung von Modellen und Lernenden . . . . .	160
13.4.4	Erziehung und symbolische Modelle . . . . .	161
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> . . . . .	161
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> . . . . .	162
13.5	Modelllernen und Medien . . . . .	162
13.5.1	Die Bedeutung der sozial-kognitiven Theorie für die Sozialisation . . . . .	162
13.5.2	Modelllernen und Gewalt . . . . .	163
13.5.3	Modelle und Medienerziehung . . . . .	165
13.5.4	Psychotherapie und die sozial-kognitive Theorie . . . . .	166
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> . . . . .	167
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> . . . . .	168
13.6	Kritische Würdigung der sozial-kognitiven Theorie . . . . .	171
13.6.1	Das Menschenbild der sozial-kognitiven Theorie . . . . .	171
13.6.2	Die Aktualität der sozial-kognitiven Theorie . . . . .	172
13.6.3	Der Erklärungswert der sozial-kognitiven Theorie . . . . .	173
13.6.4	Die Wissenschaftlichkeit der sozial-kognitiven Theorie . . . . .	174
13.6.5	Vergleich der sozial-kognitiven Theorie mit den behavioristischen Lerntheorien . . . . .	174
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> . . . . .	176
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> . . . . .	176
<b>14</b>	<b>Die personenzentrierte Theorie</b> . . . . .	<b>177</b>
14.1	Die Selbstverwirklichung des Menschen . . . . .	178
14.1.1	Die Tendenz zur Aktualisierung . . . . .	178
14.1.2	Die Bewertung der Erfahrungen . . . . .	179
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> . . . . .	181
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> . . . . .	181
14.2	Das Selbst des Menschen . . . . .	182
14.2.1	Das Selbstkonzept . . . . .	182
14.2.2	Real- und Ideal-Selbst . . . . .	183
14.2.3	Selbstkonsistenz und Selbstinkonsistenz . . . . .	184
14.2.4	Die Entstehung des Selbstkonzeptes . . . . .	185
14.2.5	Selbstkonzept und Selbstachtung . . . . .	187
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> . . . . .	190
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> . . . . .	190

14.3	Die (Nicht-)Stimmigkeit mit sich selbst .....	192
14.3.1	Die Beziehung zwischen Aktualisierung und Selbstkonzept .....	193
14.3.2	Die Bewältigung von Erfahrungen .....	195
14.3.3	Die Entstehung psychischer Fehlentwicklungen .....	198
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> .....	200
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> .....	201
14.4	Die Bedeutung der personenzentrierten Theorie für Erziehung und Psychotherapie .....	202
14.4.1	Bedingungslose Wertschätzung .....	202
14.4.2	Förderliche Haltungen in Erziehung, Beratung und Therapie .....	203
14.4.3	Die klientenzentrierte Psychotherapie .....	204
14.4.4	Die Rolle des Psychotherapeuten .....	207
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> .....	208
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> .....	208
14.5	Kritische Würdigung der personenzentrierten Theorie .....	212
14.5.1	Das Menschenbild von <i>C. R. Rogers</i> .....	212
14.5.2	Die Aktualität der personenzentrierten Theorie .....	213
14.5.3	Der Erklärungswert der personenzentrierten Theorie .....	214
14.5.4	Die Vorstellung <i>Rogers'</i> von Erziehung .....	215
14.5.5	Die Wissenschaftlichkeit der Theorie <i>Rogers'</i> .....	215
14.5.6	Vergleich der Psychoanalyse und der personenzentrierten Theorie .....	217
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> .....	218
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> .....	218
<b>15</b>	<b>Der systemische Ansatz</b> .....	<b>220</b>
15.1	Die Grundannahmen des systemischen Ansatzes .....	221
15.1.1	Der Begriff „soziales System“ .....	221
15.1.2	Das soziale System als Regelkreis .....	223
15.1.3	Die Ganzheitlichkeit von Systemen .....	225
15.1.4	Die Aufrechterhaltung von Systemen .....	226
15.1.5	Die Welt als eigene Konstruktion .....	228
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> .....	229
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> .....	230
15.2	Die systemische Therapie und Beratung .....	232
15.2.1	Vom Individuum zum Symptomträger .....	232
15.2.2	Systemisch orientiertes Handeln .....	233
15.2.3	Grundprinzipien systemischen Handelns .....	234
15.2.4	Die Vorgehensweise in der systemischen Arbeit .....	236
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> .....	240
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> .....	241
15.3	Kritische Würdigung des systemischen Ansatzes .....	242
15.3.1	Das Menschenbild im systemischen Ansatz .....	242
15.3.2	Die Aktualität systemischen Denkens .....	243
15.3.3	Der Erklärungswert systemischer Theorien .....	244

15.3.4	Die Wissenschaftlichkeit systemischen Denkens . . . . .	246
15.3.5	Vergleich der vorangegangenen Theorien mit den systemischen Theorien..	247
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> . . . . .	251
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> . . . . .	252
<b>16</b>	<b>Grundsätze der sozialen Kommunikation</b> . . . . .	<b>254</b>
16.1	Grundlagen sozialer Kommunikation und Interaktion . . . . .	255
16.1.1	Die Begriffe „soziale Kommunikation“ und „soziale Interaktion“ . . . . .	255
16.1.2	Soziale Kommunikation als Regelkreis . . . . .	256
16.1.3	Soziale Kommunikation als System . . . . .	258
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> . . . . .	258
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> . . . . .	259
16.2	Störungen in der Kommunikation . . . . .	260
16.2.1	Erfolgreiche und gestörte Kommunikation . . . . .	260
16.2.2	Besondere Formen der Kommunikationsstörung . . . . .	261
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> . . . . .	264
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> . . . . .	264
16.3	Die Kommunikationstheorie von <i>Paul Watzlawick u. a.</i> . . . . .	266
16.3.1	Soziale Kommunikation und Verhalten . . . . .	267
16.3.2	Die Informationsebenen der sozialen Kommunikation . . . . .	268
16.3.3	Soziale Kommunikation und Interpunktion . . . . .	270
16.3.4	Die verschiedenen Arten einer Mitteilung . . . . .	272
16.3.5	Die Beziehungsformen in einer sozialen Kommunikation . . . . .	274
	<b>Auf den Punkt gebracht</b> . . . . .	277
	<b>Wiederholen, Vertiefen, Anwenden</b> . . . . .	277
	Verwendete Literatur . . . . .	281
	Stichwortverzeichnis . . . . .	290
	Bildquellenverzeichnis . . . . .	291



## Einführung

Das vorliegende Lehr- und Arbeitsbuch gibt eine Einführung in das Unterrichtsfach Pädagogik und Psychologie für das **berufliche Gymnasium der sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Richtung**. Es enthält alle wichtigen Informationen, die hierfür von Bedeutung sind, sodass es für die Vorbereitung auf den Unterricht und auf Prüfungen eine wertvolle Hilfe sein kann.

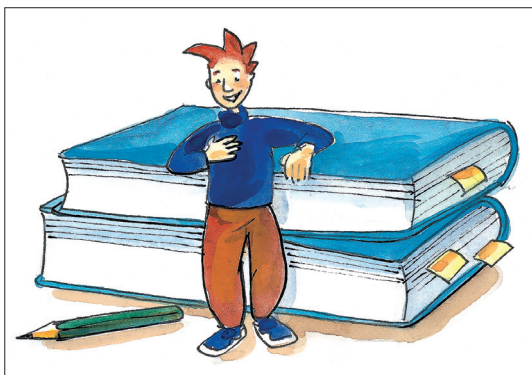
Ein neuer Lehrplan für das berufliche Gymnasium der sozial- und gesundheitswissenschaftlichen Richtung hat diese 2. Auflage notwendig gemacht. Der Inhalt für die drei Jahrgangsstufen (Eingangsklasse sowie Jahrgangsstufe 1 und 2) gliedert sich in drei Bände. Der vorliegende **Band 2** ist für die **Jahrgangsstufe 1** gedacht und beinhaltet die folgenden Lerngebiete:

- Menschen in sozialen Gruppen (Teil II): Sozialpsychologische Experimente
- Tiefenpsychologie am Beispiel der klassischen Psychoanalyse nach *Sigmund Freud*
- Behaviorismus am Beispiel der Konditionierungstheorien nach I. Pawlow und B. Skinner
- Kognitivismus am Beispiel der sozialkognitiven Lerntheorie nach A. Bandura
- Humanistische Psychologie am Beispiel des personenzentrierten Ansatzes nach C. Rogers
- Systemischer Ansatz am Beispiel sozialer Systeme


### Aufbau der drei Bände

Durch offene Fragen, ein Fallbeispiel, die Gegenüberstellung von Meinungen und Ähnlichem wird zum Thema des jeweiligen Lernfeldes hingeführt. Am Ende dieser **Hinführung** wird mitgeteilt, welche **Kompetenzen** angestrebt werden.

Das Hauptaugenmerk liegt auf dem **Informationsteil**. Hier wird der eigentliche Lerninhalt verständlich und gut strukturiert dargestellt. Fachtermini wurden bewusst in den Text aufgenommen und hinreichend geklärt, um eine größtmögliche Exaktheit zu erreichen. Beispiele, Übersichten, Fotos und Ähnliches machen die Ausführungen anschaulich. Gedichte, Karikaturen und vor allem unser schon bekannter Wichtel sollen sie etwas auflockern und helfen, den Text besser zu behalten. Die Informationen sind bewusst ausführlich gehalten, damit sie besser



*Sigmund, unser Wichtel, stellt sich vor*

verstanden und angewendet sowie Zusammenhänge klarer erkannt werden können. Zusätzlich zu berücksichtigende Hinweise sind mit dem Symbol  gekennzeichnet.

Am Ende eines jeden Abschnittes folgt eine **Zusammenfassung** („**Auf den Punkt gebracht**“), die nochmals den „roten Faden“ der wichtigsten Lernergebnisse aufzeigt. Sie ist in einzelne Abschnitte gegliedert, die man sich leicht einprägen kann.

**Aufgaben und Anregungen („Wiederholen, Vertiefen, Anwenden“)** runden den jeweiligen Abschnitt ab.

- Sie bieten zum einen die Möglichkeit, das Gelernte zu sichern, zu verarbeiten und anwenden zu können. Sie können auch zur systematischen Vorbereitung auf Prüfungsarbeiten dienen. Dabei sind drei Anforderungsstufen berücksichtigt:
  - **Anforderungsstufe I:** Reproduktion von Wissen und Wiedergabe von Sachverhalten, die für Anwendungen und Transfer<sup>1</sup> notwendig sind
  - **Anforderungsstufe II:** Reorganisation und Transfer sowie Anwenden von Wissen und Kenntnissen
  - **Anforderungsstufe III:** Selbstständige Urteilsbildung und reflexiver Umgang mit Zusammenhängen, Problemkonstellationen und gewonnenen Erkenntnissen sowie selbstständige Beurteilungen und Bewertungen
- Zum anderen wird der Lernstoff erfahrbar, „erlebbar“ gemacht. Das Gelernte soll hier erfahrungs- und erlebensmäßig nachvollzogen werden können. Die jeweilige Thematik kann so **ganzheitlich** erfasst werden und soll zu einem eigengesteuerten, kreativen Lernen befähigen.
- Und letztlich geben sie Hilfestellung zur Überprüfung, ob die jeweiligen Kompetenzen erreicht worden sind.

Ein gut organisiertes **Stichwortverzeichnis** machen die Lehrbücher zu einem Nachschlagewerk, in welchem bestimmte Informationen und Fachbegriffe schnell aufgefunden werden können.

Ausgehend von der Überzeugung, dass es den „richtigen“ Unterricht nicht gibt, folgen die Lehrbücher keinem bestimmten Unterrichtskonzept; eine schüler- bzw. handlungsorientierte oder auch andere Unterrichtsgestaltung kann nur die Lehrkraft selbst leisten. So bleibt es ihr überlassen, die richtigen didaktischen Entscheidungen für den Unterricht zu treffen. Das Buch ist didaktisch jedoch so aufbereitet, dass es sich sowohl für angeleitetes wie eigenständiges Erarbeiten von Wissen und für einen handlungsorientierten Unterricht als auch zur Sicherung, Übung, Anwendung und Vertiefung des Gelernten hervorragend eignet.

Der flüssigen Lesbarkeit wegen wird zwischen der weiblichen und männlichen Form abgewechselt, doch das Lehrbuch ist natürlich für Leser jeglichen Geschlechts geschrieben. Wir wollen dadurch auch intersexuelle Menschen mit dem Geschlecht „divers“ nicht ausschließen.

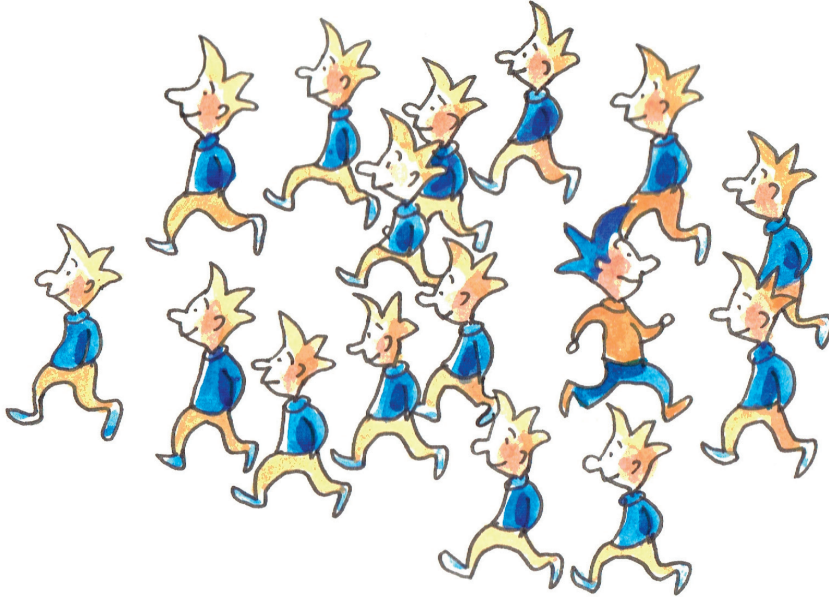
Verlag, Herausgeber und Autorinnen/Autoren hoffen, dass Sie an diesen Bänden für Pädagogik/Psychologie an berufliche Gymnasium sozialwissenschaftlicher Richtung viel Freude haben, vor allem, dass sie Ihnen Erfolg bringen. Für Anregungen, Verbesserungsvorschläge und sachliche Kritik sind Herausgeber und Autoren weiterhin sehr dankbar.

Verlag, Herausgeber und Autoren

---

<sup>1</sup> Transfer (engl.), hier: die Übertragung auf andere Situationen

## 9 Beeinflussung durch die Gruppe



Wenn ein Mensch den Erwartungen in der Gruppe nicht entspricht, ist er bald ein Außenseiter und wird mit negativen Maßnahmen belegt. Er wird sich vermutlich in der Gruppe nicht halten können.

<sup>1</sup> als Wiederholung des Stoffes der vorhergehenden Klasse

*Folgende Kompetenzen sollen Sie erwerben:*

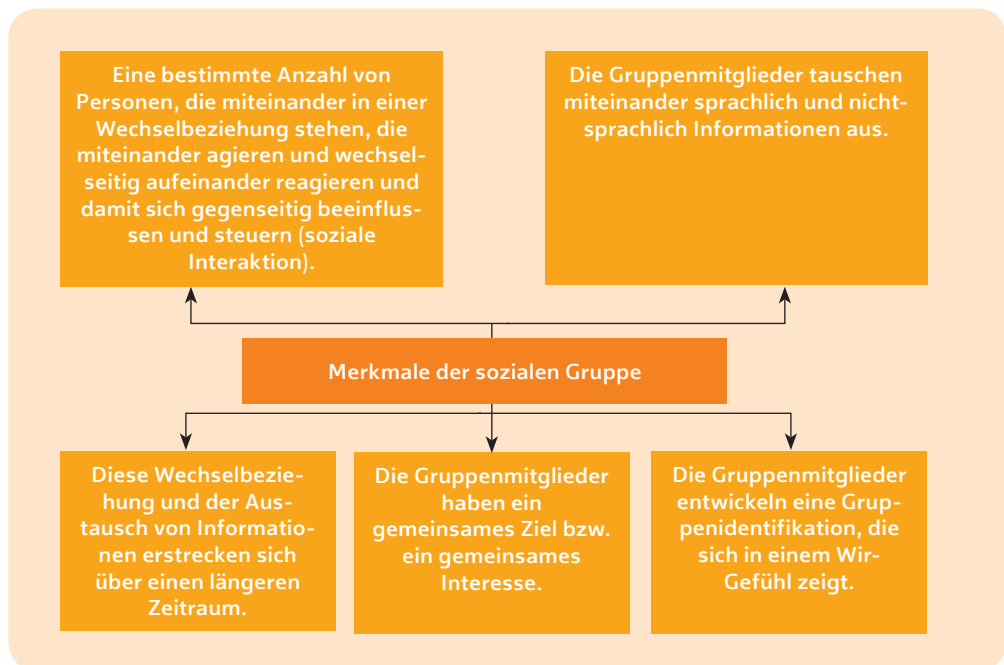
- *Sie sind in der Lage, den Begriff „Gruppe“ zu bestimmen und den Prozess der Gruppe zu beschreiben.<sup>1</sup>*
- *Sie kennen den Begriff, die Funktion und die Bedeutung von Konformität.*
- *Sie analysieren die Beeinflussung des Einzelnen durch die Gruppe, untermauert durch entsprechende Experimente.*
- *Sie wissen um die Gefahren einer Gruppe für den Einzelnen.*
- *Sie kennen den Begriff der Deindividuation als Folge eines zu starken Gruppendenkens.*
- *Sie analysieren die Problematik der eigenen Gruppe und der Gruppe, der man nicht angehört.*

## 9.1 Soziale Anpassung

Eine Gruppe übt immer einen mehr oder weniger starken Einfluss auf den Einzelnen aus. Der Grund hierfür dürfte darin liegen, dass von einer Gruppe bestimmte Zwänge ausgehen, die meist unmerklich und darum umso wirkungsvoller sind.<sup>1</sup>

### 9.1.1 Der Prozess der Gruppe

Eine Gruppe besteht aus – wie in *Band 1, Kapitel 8.1.1*, bereits dargestellt – mehreren Personen, die miteinander über einen längeren Zeitraum in einer Wechselbeziehung, in einem sozialen Interaktions- und Kommunikationsprozess stehen, ein Wir-Gefühl entwickeln und sich durch ein gewisses Bewusstsein um ein gemeinsames Ziel oder gemeinsames Interesse auszeichnen.



Die Gruppenbeziehungen begünstigen neben der Entstehung eines Wir-Gefühls weitere Prozesse, die **Entstehung sozialer Normen, die Ausbildung typischer Strukturen und sozialer Rollen und Rollenmuster**.

Dabei sind in jeder Gruppe – wie bereits in *Band 1, Kapitel 8.3.1*, ausgeführt – zwei **gegenläufige Prozesse** feststellbar:

- Einerseits werden sich die Gruppenmitglieder durch die **Gruppenidentifikation** und den Druck der Gruppe, sich an die Normen zu halten, in ihrem Verhalten immer **ähnlicher**: Die Einzelhandlungen orientieren sich an dem „Wir“ der Gruppe und bei gemeinsamen Handlungen setzen die Gruppenmitglieder das „Wir“ als Subjekt ihres Handelns. Von der Gruppe gehen ganz bestimmte Zwänge aus, denen sich der Einzelne

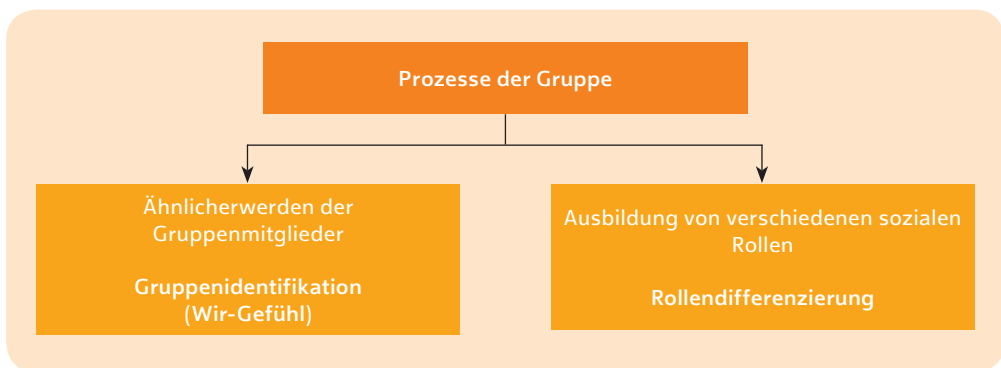
<sup>1</sup> vgl. hierzu die Bedeutung der Gruppe in Band 1, Kapitel 8.1.2

aufgrund von Sanktionen<sup>1</sup> unterwirft. Ebenso hat er Angst, aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden, zu vereinsamen infolge des Entzugs der sozialen Anerkennung und innerhalb der sozialen Rangordnung in der Gruppe einen niederen Platz zu erhalten.

- Andererseits erwartet aber die Gruppe von jedem Mitglied ein besonderes Verhalten, welches dem Einzelnen hinsichtlich seiner Individualität und seiner Fähigkeiten entspricht.

Der eine hat mehr die Rolle des „Ideenlieferers“ inne, von einem anderen erwartet man immer Rat, wenn es Probleme gibt, von einem Dritten eine bestimmte Heiterkeit und Witzigkeit.

Diese Vielgestaltigkeit in dem Rollenverhalten der Gruppenmitglieder bezeichnet man als **Rollendifferenzierung** und bezieht sich auch auf bestimmte Verhaltensmuster, die der Einzelne zeigt. Diese Rollendifferenzierung führt so lange zu keinem Gruppenkonflikt und zu keiner Instabilität der Gruppe, solange sie den Erwartungen der Gruppe entspricht, also im positiven Sinne „gruppenbezogen“ ist.



## 9.1.2 Der Begriff „Konformität“

Jedes soziale Gebilde, so auch die Gruppe, hat ein großes Interesse daran, dass sich Menschen an die bestehenden Wert- und Normvorstellungen halten und ihre sozialen Rollen erfüllen. Stimmt der Mensch mit den sozialen Normen und Rollen des sozialen Gebildes, in dem er „lebt“, überein, so spricht man von **Konformität**<sup>2</sup>, oft auch von **sozialer Anpassung**.

**Konformität (soziale Anpassung) bezeichnet die Übereinstimmung eines Menschen mit den sozialen Wert- und Normvorstellungen des sozialen Gebildes, in welchem er „lebt“.**

Die Konformität basiert auf dem Prinzip von Belohnung und positiven Sanktionen.

Wer sich in eine Gruppe einfügt, wird prinzipiell mit Zugehörigkeit belohnt, was ein menschliches Grundbedürfnis ist.

<sup>1</sup> Sanktionen (sanctio, lat.: die Heilung, die Bestätigung, die Billigung) sind Maßnahmen, die für die Einhaltung von sozialen Normen und die Erfüllung von sozialen Rollen sorgen sollen – zum Beispiel eine Belohnung, Anerkennung, Beförderung oder Bestrafung wie Schulverweis, Geldstrafe, Gefängnis.

<sup>2</sup> conformitas (lat.): die Gleichartigkeit

Konformes Verhalten ist also für den Menschen förderlich, weil er damit **positive Reaktionen** erfährt.

→ Der Schüler hält sich zum Beispiel an die vom Lehrer vorgegebenen Regeln und macht im Unterricht gut mit, weil er sich davon Anerkennung und gute Noten verspricht. Der Angestellte, der tut, was man ihm sagt, wird befördert.

Zum anderen liegt die Bedeutung konformen Verhaltens in der **Gewährleistung der sozialen Integration**<sup>1</sup> von Individuen oder Gruppen, die den Fortbestand eines sozialen Gebildes sichert.

„Wenn Menschen sich normgerecht verhalten, dann können sie das Handeln ihrer ebenfalls normkonformen Mitmenschen bis zu einem gewissen Grad vorhersehen und deshalb füreinander nutzbar machen.“

(Wiswede, 1998<sup>3</sup>, S. 173)

Und letztlich ist soziale Anpassung für das **Zusammenleben und -wirken** von Menschen bedeutend. Ohne Anpassung könnte keine Gruppe, keine Gesellschaft existieren. Folgen einer mangelnden Anpassung können der Zusammenbruch von sozialen Strukturen sowie abweichendes Verhalten oder Kriminalität sein.

... Menschen verhalten sich in sozialen Situationen oft normenkonform, obwohl sie die entsprechende Norm für sich eigentlich gar nicht akzeptieren. Man spricht hier von **Compliance**<sup>2</sup>, der Einhaltung von sozialen Normen und Gesetzen.

Menschen, die sozial angepasst sind und sehr darauf achten, wie sie auf andere wirken, nennt **Michael Roloff soziale Chamäleons**. Das Bild, das sie von sich vermitteln, wandelt sich – je nach Vorteil – stetig. Soziale Chamäleons sind nicht sie selbst, sondern so, wie andere sie haben wollen. Sie haben Probleme mit der eigenen Authentizität<sup>3</sup>.

Chamäleon:

„Sei alles, nur nicht du selbst!“

(Guldner, 2017, o. S.)

Soziale Chamäleons haben kaum Probleme mit Kollegen, machen Karriere, werden häufiger befördert und bringen es oft zur Führungskraft. Nichtsdestoweniger tut aber dieser Stil ihren Beziehungen nicht gut, da sie diese als weniger verbindlich betrachten (vgl. Paulus, 2008, S. 17).

#### Aussichten

Ein Mensch, erfüllt von fortschrittsblanken,  
Stromlinienförmigen Gedanken

Durcheilte froh die Zeit und fand  
Nicht den geringsten Widerstand.

Er lebte gut und lebte gern,  
Denn er war durch und durch modern.

Sein Sohn ist, lebend gegenwärtig,  
Bereits so gut wie büchsenfertig.

Sein Enkel, wenn er sich dran hält,  
Kommt schon in Weißblech auf die Welt.

(Roth, 2015<sup>7</sup>, S. 156)

<sup>1</sup> Integration (lat.): die Eingliederung von Menschen in die Gesellschaft

<sup>2</sup> compliance (engl.): die Einwilligung, die Befolgung – vgl. Abschnitt 9.1.3

<sup>3</sup> Authentizität (authentikós, griech.: echt): Echtheit, das „wahre“ Selbst, so wie der Mensch wirklich ist („Sei, der du bist!“)



### Die Bedeutung der Konformität

Übereinstimmung eines Menschen mit den sozialen Wert- und Normvorstellungen des sozialen Gebilde (Gruppe, Gesellschaft), in welchem er lebt

Erfahren des Einzelnen von positiven Reaktionen

Gewährleistung der sozialen Integration

Sicherstellung des Zusammenlebens und -wirkens in einem sozialen Gebilde

### 9.1.3 Der Konformitätszwang

Es ist jedoch möglich, dass Anpassungsleistungen für den Einzelnen nicht nur einen Nutzen, sondern auch Nachteile bringen, wie beispielsweise Verlust der Selbstachtung oder Handeln entgegen der eigenen Überzeugung. Hier wird der Mensch nutzbringend abwägen, ob für ihn konformes oder abweichendes Verhalten lohnender ist.

Konformes Verhalten hat auch seine Kehrseite, wenn es in **Überangepasstheit**, **Autoritätsgläubigkeit** oder **blinde Gefolgschaft**<sup>1</sup> (Gehorsam) umzuschlagen droht.

Je intimer eine Gruppe ist, desto mehr kann sie bis ins Detail festlegen, welche Verhaltensweisen von dem einzelnen Mitglied erwartet werden. Von einer Gruppe – und nicht nur von ihr, sondern auch von anderen sozialen Gebilden wie der Schule oder der Gesellschaft als solche – gehen ganz bestimmte Zwänge aus,

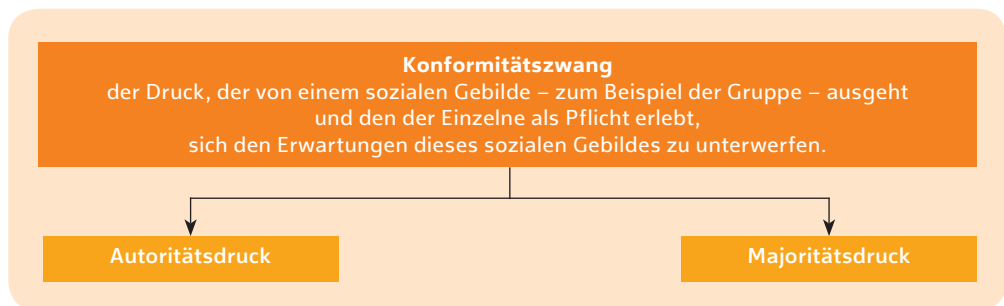


<sup>1</sup> vgl. Abschnitt 9.2.3

denen sich der Einzelne unterwirft. Zudem hat der Einzelne das Bedürfnis, mit seiner eigenen Meinung und Einstellung „richtig“ zu liegen und ein „korrektes“ Urteil zu fällen nach dem Motto: „Die Mehrheit kann nicht irren.“ Auf diese Weise ist der Einzelne einem ganz bestimmten Druck ausgesetzt, durch den Konformität gefordert wird. Man spricht von einem **Konformitätszwang bzw. -druck**. Dieser gilt auch – wie Untersuchungen zeigen – für Problemlösungen und Entscheidungen in Gruppen (vgl. von *Rosenstiel/Nerdinger, 2011*<sup>7</sup>, S. 344).

Unter Konformitätszwang bzw. -druck versteht man die Kraft, die von einem sozialen Gebilde ausgeht und die der Einzelne als Pflicht erlebt, sich den Erwartungen dieses sozialen Gebildes zu unterwerfen.

Konformitätszwang in der Gruppe ist also der auf ein Gruppenmitglied wirkende Druck, sich so zu verhalten, wie es in der Gruppe von ihm erwartet wird. Dieser Druck kann einmal von bestimmten Personen, die Macht innehaben, ausgehen. Man spricht von einem **Autoritätsdruck**. Der Zwang kann aber auch von der Mehrheit einer Gruppe bestimmt werden. Hier liegt ein **Majoritätsdruck** vor.



*Solomon Asch und Muzafer Sherif*<sup>1</sup>, beide führende Sozialpsychologen in den USA, konnten in unabhängig voneinander durchgeführten Experimenten nachweisen, wie innerhalb einer Gruppe ein Einfluss einsetzt, der zu einer Konformität führt, wie Konformitätsdruck eine Person so beeinflussen kann, dass sie eine offensichtlich falsche Aussage als richtig bewertet.

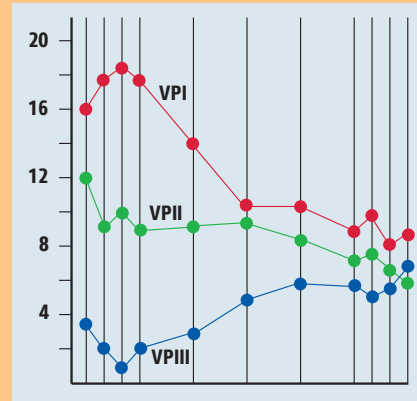
<sup>1</sup> Solomon E. Asch (1907–1996) war Pionier der Sozialpsychologie. Er wanderte 1920 von Polen aus in die USA. Fast 20 Jahre war er am Swarthmore College Professor für Psychologie. Dort arbeitete er mit zahlreichen Psychologen zusammen, darunter Wolfgang Köhler. Bekannt wurde er mit den Experimenten zum Konformitätszwang. Muzafer Sherif (1906–1988), türkischer Sozialpsychologe, beschäftigte sich vor allem mit Konflikten und wie sein Kollege Solomon Asch mit Konformität.



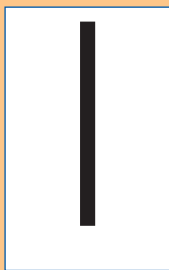
## Das autokinetische<sup>1</sup> Phänomen von *Muzafer Sherif*

In seinen experimentellen Untersuchungen benutzte *Muzafer Sherif* das sogenannte *autokinetische Phänomen*, bei dem sich die Augen eines Menschen ständig bewegen. In einem völlig verdunkelten Raum wurde ein sehr kleiner und intensitätsschwacher Lichtpunkt für kurze Zeit dargeboten. Da auch bei fester Fixation unsere Augenachsen niemals ganz ruhig bleiben, scheint sich der Lichtpunkt, der objektiv feststeht, zu bewegen. Die Versuchspersonen besaßen in diesem Fall auch nicht die Möglichkeit, den subjektiven Charakter dieser Bewegungserscheinung zu erkennen, da es dazu eines festen Bezugssystems bedürfte. Da außerdem die Entfernung des Lichtpunktes unbekannt war – der Projektor befand sich hinter einem Schirm, der erst nach der Verdunkelung weggezogen wurde –, fiel die Schätzung der scheinbaren Bewegungsweite des Punktes überaus schwer. Zunächst zeigte sich, dass sich die Urteile zwischen den Versuchspersonen stark unterschieden. Nach Gedankenaustausch der Versuchspersonen untereinander über die Urteile passten sich diese jedoch immer mehr an.

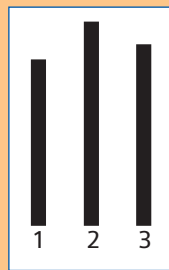
(vgl. Hofstätter, 1985, S. 58)



Das Experiment von *Sherif* zeigt, wie sich Menschen anderen Meinungen anpassen. Noch deutlicher wird der Konformitätsdruck in dem Experiment von *Solomon Asch*.



Standardkarte



Vergleichskarte

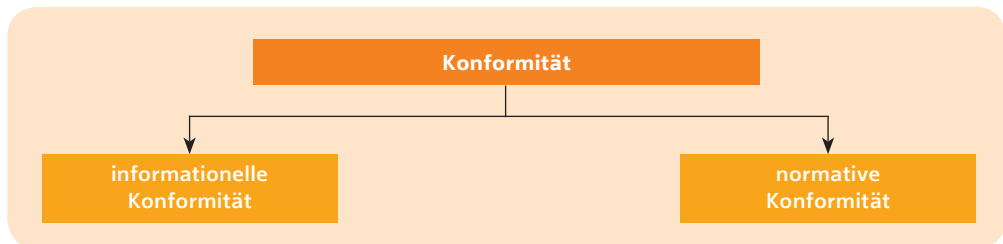
Das aufsehenerregendste Experiment bezüglich des Konformitätszwangs stammt von dem amerikanischen Psychologen *Solomon Asch*: Versuchspersonen sollten in einer Gruppe von mehreren Personen angeben, welche der drei Vergleichslinien auf der Vergleichskarte die gleiche Länge hat wie die Linie auf der Standardkarte. Einige „Versuchspersonen“ waren jedoch in Wirklichkeit keine Versuchspersonen, sondern Mitgestalter des Versuches. Sie mussten bei der Schätzung sagen, dass die Linie 1 so lang sei wie die Standardlinie. Die wirklichen Versuchspersonen waren nicht eingeweiht. Die meisten (wirklichen) Versuchspersonen passten sich dem Urteil der anderen Personen an und nahmen in ihren Augen tatsächlich die Standardlinie als gleich groß mit der Linie 1 auf der Vergleichskarte an.

<sup>1</sup> autos (griech.): selbst; kinesis (griech.): die Bewegung

In dem Moment, in welchem sich ein Mensch in einer Gruppe befindet, passt er sich dem Einfluss dieser an.

An diesem Experiment werden die beiden Gründe für konformes Verhalten deutlich (vgl. Franke, o. S.):

- Die **informationelle Konformität**: Menschen schließen sich dem Standpunkt der Gruppe an und übernehmen deren Einstellung und Verhalten. Sie sind davon überzeugt, dass die Gruppenmeinung die richtige sei, zumal viele Personen nicht falsch liegen könnten. Sie lassen sich von der falschen Antwort überzeugen und ändern sowohl ihr Verhalten als auch ihre Einstellung.
- Die **normative Konformität**: Menschen schließen sich zwar in ihrem Verhalten dem Gruppenstandpunkt an, nicht aber ihrer Einstellung. Sie sind sich der Unrichtigkeit ihrer Antwort und ihres Verhaltens durchaus bewusst, doch die Angst vor der Reaktion der Gruppe ist stärker. Sie haben also ihr Verhalten, nicht aber ihre Einstellung geändert. Menschen verhalten sich in sozialen Situationen oft normenkonform, obwohl sie die entsprechende Norm für sich eigentlich gar nicht akzeptieren. Man spricht hier von **Compliance**.<sup>1</sup>



Diese Experimente zeigen, dass außerhalb eines Gruppeneinflusses jedes Individuum sein eigenes individuelles Verhalten – in den Experimenten handelt es sich um Urteile – entwickelt, dass aber innerhalb einer Gruppe ein Gruppeneinfluss, ein bestimmter Zwang, einsetzt, der zu einer Konformität des Verhaltens führt. Dieses wird in der Regel auch dann aufrechterhalten, wenn der Einfluss der Gruppe nicht mehr vorhanden ist.

Gründe, warum sich der Einzelne dem Gruppendruck unterwirft, sind

- das Bedürfnis, mit der eigenen Meinung richtig zu liegen („Die Mehrheit kann nicht irren“),
- Verantwortung nicht allein tragen zu müssen bzw. abschieben zu können,
- von den anderen Gruppenmitgliedern anerkannt zu sein,
- nicht „unangenehm“ aufzufallen oder ausgelacht zu werden,
- die Angst, aus der Gruppe ausgeschlossen zu werden, zu vereinsamen infolge des Entzugs der sozialen Anerkennung und innerhalb der sozialen Rangordnung in der Gruppe einen niederen Platz zu erhalten,
- die Situation, in der der Betroffene alleine ist und ihm niemand (von außen) hilft,
- Persönlichkeitsmerkmale wie ein geringes Selbstwertgefühl oder ein stärkeres Bedürfnis nach Sicherheit und Bestätigung.

<sup>1</sup> vgl. Abschnitt 9.1.2

## Auf den Punkt gebracht

- Konformität (soziale Anpassung) bezeichnet die Übereinstimmung eines Menschen mit den sozialen Wert- und Normvorstellungen des sozialen Gebildes, in welchem er „lebt“. Die Bedeutung der Konformität liegt im Erfahren des Einzelnen von positiven Reaktionen, in der Gewährleistung der sozialen Integration und in der Sicherstellung des Zusammenlebens und -wirkens in einem sozialen Gebilde.
- Konformes Verhalten hat auch seine Kehrseite, wenn es in Überangepasstheit, Autoritätsgläubigkeit oder blinde Gefolgschaft (Gehorsam) umzuschlagen droht. Der Einzelne ist in der Gruppe (oder in einem anderen sozialen Gebilde) einem ganz bestimmten Druck ausgesetzt, durch den Konformität gefordert wird. Man spricht von einem Konformitätszwang bzw. -druck. Dabei kann man zwischen einem Autoritätsdruck und einem Majoritätsdruck unterscheiden. Es gibt verschiedene Gründe, warum sich Menschen diesem Druck unterwerfen, die beiden Hauptgründe sind die informationelle und normative Konformität.
- *Solomon Asch* und *Muzafer Sherif* konnten in unabhängig voneinander durchgeführten Experimenten nachweisen, wie innerhalb einer Gruppe ein Einfluss einsetzt, der zu einer Konformität führt, wie Konformitätsdruck eine Person so beeinflussen kann, dass sie eine offensichtlich falsche Aussage als richtig bewertet. Diese Experimente zeigen, dass außerhalb eines Gruppeneinflusses jedes Individuum sein eigenes individuelles Verhalten – in den Experimenten handelt es sich um Urteile – entwickelt, dass aber innerhalb einer Gruppe ein Gruppeneinfluss, ein bestimmter Zwang, einsetzt, der zu einer Konformität des Verhaltens führt. Dieses wird in der Regel auch dann aufrechterhalten, wenn der Einfluss der Gruppe nicht mehr vorhanden ist.

## Wiederholen, Vertiefen, Anwenden

### 1. Biografie und Internetsuche

- Suchen Sie im Internet nach Informationen über das Leben und Werk von:
    - Gruppe 1 und 2: *Muzafer Sherif*
    - Gruppe 3 und 4: *Solomon Asch*
  - Fertigen Sie in Kleingruppen eine Übersicht zur Biografie dieser Sozialpsychologen an.
  - Erarbeiten Sie jeweils vier bis sechs wichtige Abschnitte ihres Lebens.
2. Bestimmen Sie den Begriff „Konformität“ und stellen Sie seine Funktionen und Bedeutung dar.
  3. Setzen Sie sich mit dem Problem des sozialen Chamäleons auseinander.
  4. Bestimmen Sie den Begriff „Konformitätszwang“ und beschreiben Sie anhand einer Gruppe den Autoritätsdruck und den Majoritätsdruck.

5. *Rainer Niermeyer<sup>1</sup> sieht die Vorteile der Geschmeidigkeit. „Überall wird gepredigt, dass man authentisch sein soll, dabei sind diejenigen am erfolgreichsten, die am besten ihre Rolle spielen.“ Und er schreibt weiter: „Wer immer darauf besteht, authentisch zu sein, entwickelt sich nicht weiter, [...] Authentisch sein kann man gerne im Urlaub oder in der Freizeit, aber bitte nicht im Büro.“ (Guldner, 2017, o. S.)*
  - Stellen Sie in der Klasse je sechs Stühle gegeneinandergerichtet auf.
  - Fünf Mitschüler, die für die Aussage von *Niermeyer* argumentieren, setzen sich in die eine Reihe, weitere fünf Mitschüler, die gegen diese Aussage sprechen, nehmen auf den Stühlen gegenüber Platz. In jeder Reihe bleibt ein Stuhl leer.
  - Die zehn Mitschüler diskutieren kontrovers aus ihrer jeweiligen Sichtweise.
  - Wer aus der Klasse einen Diskussionsbeitrag leisten möchte, setzt sich auf den leeren Stuhl. Er nimmt auf derjenigen Seite Platz, die er mit seinem Beitrag unterstützen will. Nach dem Beitrag verlässt der Schüler den Stuhl wieder.
6. Erläutern Sie anhand
  - a) des autokinetischen Phänomens von *Muzafer Sherif*
  - b) des Experimentes zur „Linieneinschätzung“ von *Solomon Asch* den Konformitätszwang in einer Gruppe.
7. *Der Konformitätszwang*
  - Lesen Sie
    - a) das Experiment von *Muzafer Sherif* „Das autokinetische Phänomen“.
    - b) das Experiment von *Solomon Asch* zur „Linieneinschätzung“.
  - Diskutieren Sie in Gruppen folgende Fragen:
    - Was könnten die Gründe dafür sein, dass sich Menschen dem Gruppendruck beugen?
    - Lässt sich dieses Experiment auf den Alltag übertragen?
  - Präsentieren Sie Ihre Ergebnisse in der Klasse.
  - Ein Gespräch in der Klasse rundet diese Aufgabe ab.
8. Beschreiben Sie anhand eines Konformitätsexperimentes (Experiment von *Sherif* oder *Asch*) die informationelle und normative Konformität.
9. Beschreiben Sie Gründe, warum sich Menschen dem Gruppendruck unterwerfen.
10. Spielen Sie in einem Rollenspiel eine Situation nach, in der ein Mensch aufgrund seines nicht konformen Verhaltens von den anderen abgelehnt wird. Sprechen Sie anschließend über Ihre Erfahrungen in diesem Spiel.
11. *Der Einfluss der Gruppe*
  - a) Analysieren Sie die Beeinflussung des Einzelnen durch die Gruppe anhand entsprechender Experimente.
  - b) Reflektieren Sie deren Bedeutung.

## 9.2 Gefahren konformen Verhaltens

Auch wenn die Gruppe im Leben eines Menschen große Bedeutung besitzt, birgt sie – was ihren Druck zur Konformität angeht – auch Gefahren. Je intimer eine Gruppe ist, desto unheilvoller können diese sein.

<sup>1</sup> Niermeyer war früher Geschäftsleitungsmitglied bei Kienbaum Management Consultants, heute coacht er Führungskräfte und berät Unternehmen in Personalfragen.

## 9.2.1 Fehleinschätzungen

Der Gruppendruck zeigt deutlich die „dunkle Seite“ von Gruppen auf: Dominante Gruppenmitglieder fordern Unterwerfung, schließen bestimmte Gruppenmitglieder aus oder mobben<sup>1</sup> sie. Im extremsten Fall findet eine Enthemmung statt und es wird mit Gewalt gedroht oder Gewalt angewendet.

Auch Zwänge in Sekten basieren auf Konformitätszwang (vgl. *Antons, 2009, S. 338*).

Viele vom IS (Islamischer Staat) rekrutierten Kämpfer sind nach *Franz M. Wuketits* von der Universität Wien „entwurzelte Seelen“, die den Gruppenzwang, der ihnen im „Heiligen Krieg“ auferlegt wird, einem einsamen Leben vorziehen. Sie fühlen sich in einer großen Pseudofamilie von Gleichgesinnten wohl und glauben, mit diesen verbunden zu bleiben – auch nach ihrem Tod (vgl. *Wuketits, 2016, S. 31*).

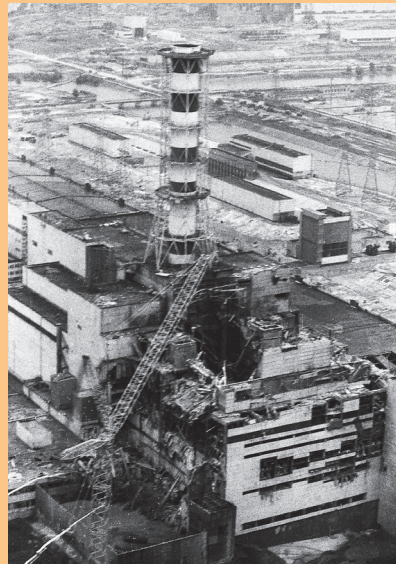
In Gruppen kann es leicht zu Fehleinschätzungen kommen, wenn sich Gruppenprozesse verselbständigen. Der Wunsch einer Gruppe nach Einigkeit und Übereinstimmung geht oft auf Kosten einer gründlichen Auseinandersetzung mit den gegebenen Fakten und Informationen.

Beispiele hierfür sind die berühmt gewordenen Analysen von Gruppenentscheidungen bei der Invasion der USA in der Schweinebucht während der Kennedy-Ära. Zugunsten des Gruppenerhalts wurde auf eine nachhaltige und ausgewogene Betrachtung verzichtet. Dies war auch bei dem tragischen Start der Raumfähre Challenger (1986) der Fall. Ebenso kamen bei der Entscheidung, den Irak aufgrund seines vermuteten Besitzes von Massenvernichtungswaffen anzugreifen, solche Gruppenprozesse zum Tragen (vgl. *Fischer u. a., 2014, S. 21*).

Deutlich wird diese Fehleinschätzung auch in der Atomkatastrophe von Tschernobyl am 26. April 1986, die im Reaktor-Block 4 des dortigen Kernkraftwerks passierte. Sie kam aufgrund von Gruppen-Fehlentscheidungen zustande.

### Die Reaktorkatastrophe von Tschernobyl

„Die Reaktorkatastrophe von Tschernobyl war eine der schwersten von Menschen gemachten Umweltkatastrophen, deren Schäden für Mensch und Umwelt noch lange andauern werden. In der Folge wurde Tschernobyl ein zentraler Gegenstand einer Fehlerforschung, die nicht nur auf rein technische Sicherheitsvorkehrungen abzielt, sondern die zu klären versucht, was eigentlich mit menschlichem Versagen gemeint sein kann. Unterschiedliche Sichtweisen auf die Teams der handelnden Personen können wichtige Verstehenszugänge eröffnen, die ähnliche Ereignisse vielleicht zu verhindern helfen. Zentral dabei ist die Überlegung, dass hier nicht einzelne Personen versagt haben, sondern Menschen in miteinander konkurrierenden Teams, deren Verhalten weitgehend durch die soziale Situation bestimmt wurde.“



<sup>1</sup> Mobbing (engl.: belästigen, pöbeln) ist die über einen längeren Zeitraum konsequent beabsichtigte und betriebene psychische Zerstörung von Menschen wie Mitarbeitern, Kollegen oder Kindern (vgl. *Huber, 2007, S. 61*).

In der Unglücksnacht vor dem 26. April 1986 wurde im Reaktor Vier des Atomkraftwerkes in Tschernobyl ein geheimes Experiment durchgeführt, bei dem die Stromversorgung der Kühlsysteme im Falle einer Abschaltung des Reaktors getestet werden sollte. Für das Experiment, das eigentlich vor der Inbetriebnahme des Reaktors hätte durchgeführt werden müssen, reiste ein zusätzliches Ingenieurteam an, das den Versuch leitete. Sie waren den beiden Reaktorfahrern, die den normalen Schichtbetrieb leisteten und die nicht besonders auf das Experiment vorbereitet waren, vorgesetzt. Die Bedienungsgruppe wollte schnell damit fertig werden, weil die Maifeiertage bevorstanden und der Reaktor zur Überholung abgeschaltet werden sollte. Innerhalb eines Nachmittags wurden alle Sicherheitssysteme, die die Katastrophe hätten verhindern können, ausgeschaltet. Die kritische Situation wurde somit von der Bedienungsgruppe selbst herbeigeführt. Die Mannschaft war (bis eine Minute vor dem Unglück) davon überzeugt, sehr erfolgreich und professionell mit der eigenen Aufgabe umzugehen. Das Reaktorfahrerteam war mit verschiedenen Preisen für seine Zuverlässigkeit ausgezeichnet worden, unter anderem deswegen, weil es den Reaktor länger am Netz halten konnte als andere Mannschaften. Sie wollten sich gegenüber dem externen Ingenieursteam keine Blöße geben und Kompetenz demonstrieren, indem sie Sicherheitsvorschriften übertraten und Warnungen der Apparatur missachteten. Fehler zuzugeben und die Folgen falscher Entscheidungen zu diskutieren, hätte ihr Kompetenzgefühl weiter verringert, das durch die auftretenden Schwierigkeiten ohnehin schon angegriffen war. In der Unglücksnacht kam es nicht zum ersten Mal zu Übertretungen dieser Art. Die bisherigen guten Erfahrungen, die das Team damit sammeln konnte, hatten alle mit einem Gefühl der Unverwundbarkeit ausgestattet.“

(Schattenhofer, 2015<sup>2</sup>, S. 43f.)

Dieses Phänomen wird als **groupthink** bezeichnet. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn Unsicherheit und/oder konfliktreiche Situationen vorherrschen.



„Groupthink führt dazu, dass wichtige Daten und Fakten nicht zur Kenntnis genommen, unterschiedliche Auffassungen nicht diskutiert und Alternativen nicht realistisch bewertet werden. Das Ergebnis sind suboptimale Entscheidungen.“

(Antons, 2015<sup>2</sup>, S. 334)

Gruppen wählen bei Entscheidungen ein höheres Risikoniveau als einzelne Individuen, sie erweisen sich als wesentlich risikofreudiger als Einzelne, was als **risky shift**<sup>1</sup> bezeichnet wird. Im Verlauf einer Gruppendiskussion extremisieren<sup>2</sup> sich die Meinungen, was zu einer **Gruppenpolarisierung** führt.

### 9.2.2 Die Entpersönlichung eines Menschen

In der Gruppe kann es zu einem **Zustand der Entpersönlichung** des Einzelnen kommen – er ist nicht mehr er selbst. Dieses Phänomen bezeichnen wir als **Deindividuation**.

**Deindividuation bezeichnet den Zustand der Entpersönlichung eines Individuums.**

<sup>1</sup> risky (engl.): gefährlich, gewagt; shift (engl.): die Veränderung, der Wechsel

<sup>2</sup> Extremisierung (lat.): in Gedanken, aber auch im Handeln bis zum Äußersten gehen

Eine mögliche Folge der Deindividuation ist, dass Personen, die sich in einer bestimmten Situation in einer Gruppe befinden, häufiger gesellschaftliche Übereinkünfte und Regeln übertreten als allein außerhalb der Gruppe.

Bei gewalttätigen Ausschreitungen von Rechtsradikalen beispielsweise liegt dieses Phänomen vor.

Das Individuum vollzieht somit in der Gruppe Handlungen, die es alleine nicht ausüben würde, weil

- in der Gruppe das persönliche Verantwortungsgefühl vermindert ist,
- die eigene Verhaltenskontrolle geschwächt ist und dadurch
- die Hemmschwelle für das Übertreten von sozialen Regeln herabgesetzt ist.

Die Folterungen und Misshandlungen irakischer Gefangener im Abu-Ghraib-Gefängnis sind Beispiele für die Folgen einer Deindividuation.

Philip G. Zimbardo<sup>1</sup> konnte dieses Phänomen in seinem *Stanford Prison Experiment* eindrucksvoll nachweisen.

### Das Stanford-Prison-Experiment

Das Stanford-Prison-Experiment zeigt: Die jeweilige Situation, in der sich ein Mensch befindet, insbesondere der dort herrschende Druck, bestimmt sein Verhalten und Handeln und kann ganz „normale“ Bürger dazu verleiten, gegen die Moral zu verstoßen.

Philip G. Zimbardo führte dieses Experiment unter den Bedingungen eines Gefängnislebens an der Stanford University durch; dabei wurden die Teilnehmer in Wärter und Gefangene eingeteilt. Diese Rollen wurden unerwartet überaus ernst genommen: Die Aufseher verhielten sich sehr autoritär, aggressiv und zum Teil sadistisch (als Strafe kein Essen, Isolationshaft oder Toilettenputzen mit bloßen Händen), die Gefangenen unterwürfig, passiv und resigniert. „Schon in der zweiten Nacht fingen die Wärter an, die Insassen alle paar Stunden zu wecken, um sie zu drangsalieren; sie sollten etwas singen oder Liegestütze machen. Es kam zu immer mehr Fällen von Demütigung und Erniedrigung.“ (Zimbardo, in: Ayan, 2011, S. 56)

Das Experiment geriet sehr schnell außer Kontrolle: Schon nach drei Tagen zeigte ein Gefangener extreme Stressreaktionen und musste entlassen werden; einige der Wärter zeigten gewalttätiges und sadistisches Verhalten. Nach sechs Tagen musste das Experiment abgebrochen werden.

Dreierlei konnte durch dieses Experiment belegt werden:

- Die **Situation**, in der sich der Einzelne befindet, wiegt stärker als sein moralisches Handeln. Selbst psychisch gesunde Menschen verhalten sich etwa grausam und sadistisch, wenn sie sich in der entsprechenden Lage befinden.
- Die **„Macht der Regeln und Vorschriften“** spielt eine große Rolle. Sie sind imstande, menschliches Verhalten zu steuern.

Im Experiment von Zimbardo konnten die Wärter ihre Misshandlungen mit dem Hinweis auf „die Regeln“ und „die Vorschriften“ rechtfertigen.

<sup>1</sup> Philip George Zimbardo (\* 1933) war Professor für Psychologie an der Stanford University (USA).

Auch das **Rollenverhalten** ist mit ausschlaggebend dafür, wie sich Menschen verhalten. Menschen übernehmen eine Rolle und verinnerlichen diese.

→ Im **Stanford-Prison-Experiment** schlüpften die Wärter in eine bestimmte Rolle, mit der sie sich stark identifizierten.

Weitere Gefahren des Gruppeneinflusses liegen in der **blinden Gefolgschaft** – in der Pädagogik spricht man von **Gehorsam**.

### 9.2.3 Blinde Gefolgschaft

Wer Macht ausübt – und in einer Gruppe herrscht immer Macht vor –, fordert vom anderen **Gefolgschaft**; in der Pädagogik spricht man von **Gehorsam**. Macht und Gehorsam sind also zwei aufeinander bezogene Begriffe.

**Gehorsam bedeutet, den Willen eines anderen zu befolgen.**

Gefolgschaft kann viele Formen annehmen: Mitläufertum, Unterordnung aus Opportunismus oder aus Feigheit bis hin zum **blinden Gehorsam**, bei dem man einfach tut, was ein anderer will, weil er es haben möchte.

→ „Ich tue nur meine Pflicht“ oder „Ich habe nur meine Pflicht getan“ ist ein Satz, den man häufig hört, wenn es um unkritische Gefolgschaft geht. Und die Soldatin **Lynndie England**, die im irakischen US-Gefängnis Abu Ghraib folterte und dabei auch noch stolz mit Fotos posierte, sagte später vor Gericht aus: „Wir hatten nicht das Gefühl, etwas Unerlaubtes zu tun, wir dachten, alles sei gerechtfertigt, weil man uns sagte, das zu tun.“ (vgl. *Westhoff, 2009, S. 190*).

„“  
*Blinder „Gehorsam gegenüber Autoritäten ist ein Grund für viele Gräueltaten in der Menschheitsgeschichte. Aber auch in alltäglicheren Situationen kann unkritischer Gehorsam negative Folgen haben.“*

(*Werth/Mayer, 2008, S. 316*)



### Das „Milgram-Experiment“

Der amerikanische Psychologe **Stanley Milgram**<sup>1</sup> führte ein aufsehenerregendes Experiment durch, um die Bereitschaft von Menschen zu testen, inwieweit sie bereit sind, blindlings zu gehorchen und sogar gegen andere Personen Gewalt anzuwenden, wenn sie von einer anerkannten Autorität dazu aufgefordert werden: Ein „Lehrer“ (= Versuchsperson) musste für jeden Fehler seines „Schülers“ eine Bestrafung in Form von Elektroschocks verabreichen, die bei jedem erneuten Fehler um 15 Volt erhöht werden mussten. Die Versuchspersonen („Lehrer“) konnten bis 450 Volt gehen, eine Stromstärke, die Menschen tödliche Verletzungen zufügt.

<sup>1</sup> *Stanley Milgram* (1933–1984) lehrte an der Yale University, in Harvard und in New York. Er erhielt 1964 den Preis der American Association for the Advancement of Science für seine Untersuchung des Obergangsgehorsams.



## Bildquellenverzeichnis

|akg-images GmbH, Berlin: 32.1. |Biedermann, Hans, Eberbach/Neckar: 69.1. |Brauner, Angelika, Hohenpeißenberg: 225.1. |Dickinson, Rod: 25.1. |fotolia.com, New York: djama 239.1. |Getty Images, München: 137.1; Rinhart, George 84.1. |iStockphoto.com, Calgary: 177.1. |Kurtz, Cornelia, Boppard: 9.1, 11.1, 15.1, 15.2, 26.1, 31.1, 40.1, 47.1, 56.1, 56.2, 56.3, 63.1, 69.2, 83.1, 86.1, 86.2, 86.3, 86.4, 86.5, 86.6, 86.7, 87.1, 87.2, 88.1, 91.1, 91.2, 91.3, 91.4, 96.1, 96.2, 104.1, 104.2, 108.2, 111.1, 113.1, 136.1, 142.1, 150.1, 183.1, 194.1, 220.1, 220.2, 220.3, 220.4, 232.1, 234.1, 261.1, 262.1, 273.1. |Mayr, Johann, München: 178.2, 186.1. |OKAPIA KG - Michael Grzimek & Co., Frankfurt/M.: akg-images 85.1. |OKS Group, Delhi: 17.1, 17.2. |Picture-Alliance GmbH, Frankfurt/M.: AP Photo 24.1; B1861\_Lehtikuva\_Oy, Lehtikuva Heikki Saukkomaa 164.1; dpa/DB Beck 266.1; dpa/Führer, Marcus 58.1; Everett Collection 178.1; Kozera/imageBROKER 57.1; RIA Nowosti 21.1. |stock.adobe.com, Dublin: Joseph, Haymo 63.2; petrafler 129.1. |Süddeutsche Zeitung - Photo, München: Regina Schmeken 244.1. |ullstein bild, Berlin: 105.1, 108.1; Wolfram 27.1.

Wir arbeiten sehr sorgfältig daran, für alle verwendeten Abbildungen die Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber zu ermitteln. Sollte uns dies im Einzelfall nicht vollständig gelungen sein, werden berechnigte Ansprüche selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.