## Die Wirkung freudvoller Erfahrungen

# Eine experimentelle Untersuchung zur Wirkung befriedigender Erlebnisse auf die Bereitschaft, sich anzustrengen und an der realen Situation zu orientieren

Ein vorläufiger Bericht (1939)<sup>1</sup> Wally Reichenberg, PhD (Riverdale Country School, New York)

#### **Einleitung**

Das Experiment, von dem ich hier berichten möchte, beruht auf Beobachtungen, dass Kinder unter dem Einfluss von freudigen Gefühlen besser arbeiten, dass sie sich mehr bemühen, wenn sie befriedigende Erfahrungen gemacht haben, und dass sich Freude auch positiv auf die Motivation in anderen. mit der freudigen Erfahrung nicht unmittelbar in Verbindung stehenden Bereichen auswirkt. Das Interesse an dieser Fragestellung ergab sich aus einem therapeutischen und pädagogischen Blickwinkel und wurde durch die Experimente von Tamara Dembo über den "Ärger als dynamisches Problem" angeregt (Dembo 1931).

Dembo hat uns in ihrer Arbeit mit den Wirkungen von Frustration vertraut gemacht. In ihren Experimenten hat sie eine kontrollierte Situation geschaffen, die es erlaubte, die Reaktionen unterschiedlicher Persönlichkeitstypen auf das Durchkreuzen ihrer Bemühungen zu untersuchen. Auf der Grundlage eigener Beobachtungen neigte ich zur Annahme, dass nicht nur Frustration, sondern auch andere starke Emotionen einen messbaren Einfluss auf das Verhalten und die Leistung haben könnten.

In meiner Arbeit mit Kindern war ich meist mit so genannten "Problemkindern" befasst und versuchte Vorfälle, die negative emotionale Reaktionen hervorrufen konnten, eher zu vermeiden. Ich fand allerdings heraus, dass meine Arbeit wenig fruchtete, wenn es in der Beziehung zwischen mir und dem Kind nicht zu irgendeiner Art von emotionalem Erleben kam; um ein Kind zu verändern, muss der Charakter der Gesamtsituation geändert werden. Solange ein Kind keinerlei positive Emotionen im Zusammenhang mit dem Einwirken des Pädagogen erlebte, war es schwierig, Zugang und Einfluss auf sein inneres, psychisches (Er-)Leben zu erhalten. Nur der konstante, kontinuierliche Austausch zwischen psychischen Systemen und psychologischem Feld bringt Entwicklung im Sinne von Wachstum und Differenzierung hervor.

Möglicherweise wäre bei den Kindern, mit denen ich es zu tun hatte, jeder Geschehensverlauf unter vergleichsweise hoher Spannung

#### Kommentar

Wir veröffentlichen hier in einer auszugsweisen Fassung eine deutsche Übersetzung der wesentlichen Inhalte einer experimentellen Studie aus dem Jahr 1939, die aus unserer Sicht mehr Beachtung auch im psychotherapeutischen Kontext verdient, als sie bisher gefunden hat. Angeregt durch die von Kurt Lewin geleiteten Berliner Untersuchungen zur Handlungs- und Affektpsychologie, vor allem die von Tamara Dembo zur Dynamik des Ärgers und von Anitra Karsten zur psychischen Sättigung, untersuchte Wally Reichenberg (1895–1979) die Wirkungen freudvoller Erfahrungen in einem Bereich auf das Durchhaltevermögen und beharrliche Bemühen in anderen Bereichen. Zu Leben und Werk von Wally Reichenberg(-Hackett) siehe den biographischen Beitrag von Johanna Jonitz in der Rubrik "Menschen und Ideen" im vorliegenden Heft.

Reichenbergs Untersuchung arbeitet heraus, dass auch positive emotionale Erlebnisse wie die Freude am Bewältigen einer schwierigen Aufgabe psychodynamisch zu einer Verflüssigung seelischer Systeme führen und damit dem Boden für eine positive Umstrukturierung bereiten kann. Sie lädt dazu ein, die im psychotherapeutischen Feld vorzufindenden Ideen zur "emotionalen Aufrüttelung" durch Frustration (auch als "skillful frustration", F. Perls) vielleicht noch einmal kritisch zu überdenken und sich neue Möglichkeiten zu erschließen.

An experimental investigation on the effect of gratification upon effort and orientation to reality: Preliminary report" erschien 1939 im American Journal of Orthopsychiatry, 9(1), 186-204. Die vorliegende auszugsweise Übersetzung wurde von Johanna Jonitz, Bernadette Lindorfer und Gerhard Stemberger erstellt.

Die Rubrik *Psychotherapie und Forschung* greift Themen aus der Psychotherapie-Forschung im engeren Sinn wie auch aus anderen Forschungsbereichen auf und kommentiert und diskutiert sie vor allem unter dem Gesichtspunkt der Angemessenheit und Praxisrelevanz der behandelten Forschungsarbeiten für das spezielle Gebiet der Psychotherapie.

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Vorgestellt beim Meeting 1938. Mein Dank für die Ermöglichung der Umsetzung dieser Experimente gilt dem Department of Psychology an der Duke University N.C. und Dr. Karl A. Menninger, Topeka, Kansas.

verlaufen und von dieser geprägt worden; meine Beobachtungen scheinen mir aber darauf hinzudeuten, dass es eine Analogie zwischen den Wirkungen von Ärger, wie sie Dembo beschrieben hat, und den Wirkungen freudvoller Gefühle gibt. Aus pädagogischen Gründen können wir bei Kindern nicht gut mit Ärger experimentieren. Es spricht aber nichts dagegen, bei ihnen freudige Emotionen zu evozieren und zu untersuchen. wie und in welchem Ausmaß sich die davon ausgehenden dynamischen Wirkungen in andere, nützliche Bahnen lenken lassen. Mit anderen Worten: Würde es möglich sein, die von Dembo für den Fall des Ärgers gefundene Vereinfachung der seelischen Systeme für die (Neu-)Bildung und den (Neu-) Aufbau einer wünschenswerteren Organisation und einer weiteren Differenzierung der seelischen Systeme zu nutzen?

namik der Freude zu untersuchen. Das Experiment setzt sich aus drei Teilen zusammen, nimmt in etwa zwei Stunden in Anspruch und ist für Kinder von 10 oder 11 Jahren konzipiert.

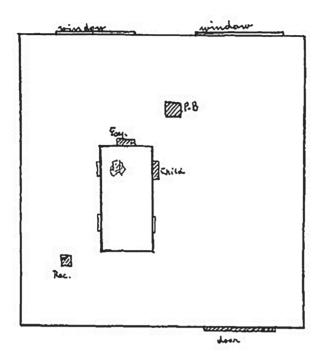
Im ersten Teil des Experimentes erhält das Kind eine einfache Aufgabe, eine neutrale Beschäftigung, die ohne technische Schwierigkeiten ist und mit wenigen Variationsmöglichkeiten. Das Kind wird gebeten, auf ein Blatt Papier Striche zu zeichnen, wobei ihm gezeigt wird, wie diese Striche aussehen sollen. Die Anweisungen sind standardisiert, bei jedem Kind wird derselbe Wortlaut verwendet. Die Situation ist frei gehalten. Dem Kind wird gesagt, es möge so viele Striche zu Papier bringen, wie es möchte. Es beginnt zu arbeiten und nach einer



#### Vorgehensweise

Ich bemühte mich, eine experimentelle Situation zu entwickeln, die die Beobachtung und Testung solcher Phänomene erlaubt und es zu einem späteren Zeitpunkt möglich machen würde, die Dychen von Sättigung, macht aber noch weiter, bis es sich schließlich weigert, noch weitere Striche zu zeichnen. Danach bekommt es eine Pause von 10 bis 12 Minuten. Bei den Kontrolluntersuchungen wurde diese Zeit für erholsame, neutrale Beschäftigungen genutzt wie etwa die mit den Wolkenbildern nach Struve, einer Variation des Rorschach-Tests. Das Kind wird ermutigt, die Bilder zu betrachten oder mit ihnen zu spielen. Im Hauptexperiment hingegen bekommt das Kind die Möglichkeit zu einer freudigen Erfahrung. Zu diesem Zweck wurde eine Kiste hergestellt, eine Art Rätsel-Box oder Schatzkiste in der Größe von 12,5 x 12,5 x 17,5 Inches (Anm. J.J.: 31,75 x 31,75 x 44,45 Zentimeter), die mit einer Menge beweglicher Vorrichtungen und Metall-Beschlägen ausgestattet war. Die Kiste war bemalt und für Kinder dieses Alters ausgesprochen attraktiv. Sie waren ausnahmslos fasziniert von der Möglichkeit, das richtige Schloss zu finden und die Kiste zu öffnen. Dem Kind wurde gesagt, dass es den "Schatz" in der Kiste behalten dürfe, wenn es in der Lage wäre, sie zu öffnen. Die Andeutung, dass man dabei möglicherweise auch scheitern könnte, und der Nervenkitzel dieser Herausforderung erregten intensives Interesse. Die nötige Energie für eine positive Reaktion war so in jedem Fall gesichert.

Der "Schatz" war ein attraktives Päckchen, bestehend aus einem Spielzeug und einigen Lutschern. Die Kiste war mit einer versteckten Trickvorrichtung versehen, die es der Versuchsleiterin bei Bedarf ermöglichte, vom Kind unbemerkt das Öffnen der Kiste zu erleichtern. So konnte sie sicherstellen, dass das Kind, sofern es das nicht zuvor schon aus eigenem geschafft hatte, nach sechs Minuten Bemühen auf jeden Fall erfolgreich war. Das Kind öffnet den Deckel und bekommt den Schatz, das Spielzeug und die Süßigkeiten. Anschließend hat es ein paar Minuten Zeit, um den Schatz auszuwickeln und mit ihm und der Kiste zu spielen. Nach 10 bis 12 Minuten wird das Kind zur



**Abbildung 1:** Skizze des Untersuchungsraumes: door (Tür), Rec. (Beobachter), Child (Kind), Exp. (Versuchsleiterin), P.B. (Puzzlebox/Schatzkiste), window (Fenster)

vorigen Aufgabe zurückgeführt. Ablauf und Anweisungen entsprechen dabei dem ersten Teil des Experiments.

Wenn dann das Kind seine Arbeit endgültig beendet hat und es keinesfalls mehr weitermachen will, werden ihm verschiedene Fragen gestellt. Einige dieser Fragen sind standardisiert, wie zum Beispiel: "Warum hast du so viele Striche gemacht?" "Beim ersten Mal warst du müde, warum hast du dann nach der kurzen Pause doch mit den Strichen weitergemacht?" Andere Fragen nehmen mehr Bezug auf individuelle Besonderheiten, die die Kinder bei der Ausführung der Aufgabe gezeigt hatten, zum Beispiel: "Warum hast du die Zeilen gezählt?" "Wieso hast du dieses Bild gezeichnet, nachdem du wegen deiner müden Hand aufgehört hast?"

Die Experimente wurden jeweils an der Schule des Kindes durchgeführt, also in einer Umgebung, mit der das Kind vertraut war. Die Kiste stand am Boden des Raumes, sodass sichergestellt war, dass das Kind sie beim Betreten des Raumes auf jeden Fall sehen konnte; vor dem zweiten Teil des Experiments unterblieb aber jeder Versuch, die Aufmerksamkeit des Kindes auf die Kiste zu lenken.

#### Variationen

Bis zum jetzigen Zeitpunkt habe ich mich bemüht, fünf verschiedene Variationen dieses Experiments einzuführen:

(1) Um die Effekte der Reaktion auf die Person der Versuchsleiterin zu minimieren, wurde die Versuchsleiterin instruiert, den Raum zu verlassen, nachdem sie die Anweisungen für den dritten Teil des Experimentes gegeben hatte.

(2) Dem Kind wurde bedeutet, dass es für die Versuchsleiterin gleichgültig ist, wie viele Striche es macht. Ein Papierkorb wurde in der Nähe des Tisches platziert. Sobald das Kind ein Blatt vollgeschrieben hatte, wurde es achtlos in den Papierkorb geworfen. Diese Vorgangsweise war von Karstens Experiment über die Psychische Sättigung inspiriert.

(3) Das Experiment wurde in zwei Sitzungen abgehalten. An einem Tag wurde das Kind einfach nur gebeten zu arbeiten und war irgendwann davon gesättigt. Einige Tage später wurde dem Kind zuerst die Schatzkiste gegeben und es wurde danach wieder arbeiten geschickt.

(4) Ein Kontrollversuch wurde eingeführt und in zwei Varianten eingesetzt. Die zehnminütige Pause zwischen den Strichel-Arbeiten am Papier wurde dafür genutzt, das Kind mit den Wolken-Bildern zu beschäftigen. Danach wurde die Arbeit wieder aufgenommen. Das Experiment hatte nun fünf Teile: Striche zeichnen, Pause mit Wolken-Bildern, Striche zeichnen, Schatzkiste, Striche zeichnen. In manchen Fällen wurde das gesamte Experiment in einer Sitzung durchgeführt mit (a) zuerst den Wolken-Bildern und dann der Schatzkiste, (b) zuerst der Schatzkiste und dann den Wolken-Bildern; in manchen Fällen wurde das Experiment auf zwei Sitzungen aufgeteilt und an verschiedenen Tagen durchgeführt. Die Pause während der ersten Sitzung wurde für die Wolken-Bilder verwendet, die Pause bei der Sitzung einige Tage später für die Schatzkiste.

(5) Das Experiment wurde mit sogenannten angepassten Kindern (adjusted children) und mit sogenannten verhaltensauffälligen Kindern (maladjusted children) durchgeführt.

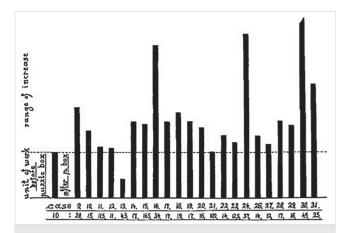
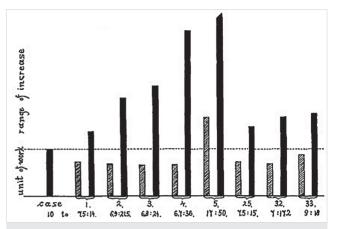


Abbildung 2: Vergleich der Arbeitsleistung vor und nach der freudvollen Erfahrung

Diese Graphik zeigt die Arbeitsleistung jedes Kindes in Hinblick auf die Anzahl der Striche. Jedes Kind wird ausschließlich mit sich selbst während der beiden Arbeitsperioden verglichen; zu diesem Zweck werden die Ergebnisse der ersten Arbeitsperiode auf einen gemeinsamen Nenner (als Zehnereinheiten) bezogen dargestellt. Die schwarzen Balken stellen dar, wie viel oder wenig in Relation zur ersten Arbeitsperiode von den Kindern in der zweiten Periode bewältigt wurde. "Fall 22" arbeitete 1,40 mal mehr, "Fall 24" 3,67 mal mehr, während "Fall 13" nur 0,43 seiner Erstleitung erreichte.



#### Abbildung 3:

Vergleich der Arbeitsleistung der ersten Periode mit der Arbeitsleistung nach den Struve-Wolkenbildern und der freudvollen Erfahrung.

Diese Graphik stellt die Arbeit der Kinder in der Kontrollgruppe dar. Der erste Balken, als Zehnereinheit, steht für die Arbeit in der ersten Periode in beiden Experimenten, Kontrollversuch und Schatzkiste. Die Zahlen sind wiederum auf einen gemeinsamen Nenner gebracht. Wir gehen davon aus, dass die "Zehnereinheit" die erste Strichel-Arbeit der Kinder repräsentiert, verglichen mit den schraffierten Balken, die für die Arbeit nach den Struve-Wolken-Bildern steht, sowie den schwarzen Balken, die die Arbeitsleistung nach der Schatzkisten-Erfahrung darstellen.

#### Die Versuchsteilnehmer

Bis jetzt habe ich 45 Versuche durchgeführt, aus 41 davon setzt sich das Material für die vorliegende Studie zusammen. Dabei habe ich mit 33 Kindern gearbeitet. Die Altersspanne betrug 8 bis 12 Jahre: zwei Kinder waren 8 Jahre alt, zwei Kinder 9 Jahre, elf Kinder 10 Jahre, dreizehn Kinder 11 Jahre und fünf Kinder 12 Jahre; 19 Buben und 14 Mädchen. Siebenundzwanzig dieser Kinder waren durchschnittliche, gut angepasste Schulkinder, von ihren LehrerInnen nach dem Zufallsprinzip ausgesucht. Sechs waren aus einer Schule für sozial und emotional verhaltensauffällige Kinder.

#### Die Ergebnisse

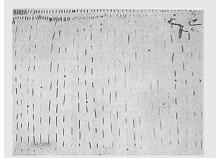
Meine bisherigen Untersuchungen waren auf den Vergleich zwischen der ersten und der zweiten Arbeitsperiode beschränkt. Eine tiefergehende Untersuchung dessen, was genau bei der Schatzkistenerfahrung – der sogenannten freudvollen Erfahrung – geschieht, soll zu einem späteren Zeitpunkt erfolgen. Dass das Öffnen der Schatzkiste ein echtes freudiges Erlebnis für die Kinder darstellte, lässt sich jedoch mit ihren spontanen Ausrufen und Bemerkungen und mit ihren Erzählungen nach dem Experiment schon jetzt belegen.

Wir beobachteten, dass das Kind, wenn wir die Situation mit der freudvollen Erfahrung herbeiführten, Stimulation aus dreierlei Richtungen erfuhr: erstens von der Chance, über die Lösung einer interessanten Aufgabe zu einem Erfolg zu kommen; zweitens eine Belohnung in Form eines begehrenswerten, interessanten Objektes zu erhalten, und schließlich drittens eine befriedigende soziale Situation durch die freundliche und ermutigende Zuwendung der Versuchsleiterin während der Beschäftigung mit der Schatzkiste zu erleben. In welchem Ausmaß die erwähnten Faktoren und Bedingungen jeweils zur Entstehung des Effektes beitragen, scheint individuell zu variieren und stellt eine interessante Fragestellung für zukünftige Forschung dar.

Bis auf eine einzige Ausnahme hat sich bis dato die Arbeit aller Kinder nach der freudigen Erfahrung verbessert, sowohl was die Anzahl der Striche als auch die Qualität der Arbeit betrifft; sie waren nach der Beschäftigung mit der Schatzkiste fähig mehr zu leisten, obwohl sie nur 12 Minuten davor von derselben Aufgabe gesättigt waren.

In den Grafiken werden die quantitativen Ergebnisse dargestellt. Die Ergebnisse von drei der verhaltensauffälligen Kinder sind dabei nicht berücksichtigt, weil es unmöglich war, die Quantität zu be-

Das erste Arbeitsblatt aus jeweils der ersten und zweiten Arbeitsperiode eines achtjährigen, gut angepassten Mädchens, dem "Fall 30".

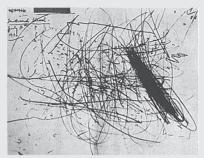


**Abbildung 4:** Arbeitsblatt "Fall 30" vor dem Erlebnis mit der Schatzkiste



**Abbildung 5:** Arbeitsblatt "Fall 30" nach dem Erlebnis mit der Schatzkiste

Das erste Arbeitsblatt aus jeweils der ersten und zweiten Arbeitsperiode eines der verhaltensauffälligen Kinder.<sup>2</sup>



**Abbildung 6:** Arbeitsblatt "Fall 6" vor dem Erlebnis mit der Schatzkiste



**Abbildung 7:** Arbeitsblatt "Fall 6" nach dem Erlebnis mit der Schatzkiste

Arbeit zwölfmal vor der Schatzkiste und achtmal hinterher, um sie zu überprüfen: sie rubbelte ihre Nase bzw. ihr Haar vierzehnmal bevor und achtmal nach der Pause; sie steckte den Bleistift dreimal in den Mund, radierte dreimal und zögerte dreimal vor der Erfahrung mit der Schatzkiste, während keine der zuletzt genannten Unterbrechungen hinterher auftraten. Sie fragte die Forscherin fünfmal vorher und sechsmal hinterher: "Soll ich mehr machen?" (die stereotype Antwort war: "Mach so viele, wie du möchtest!"). Sie variierte die Art ihrer Striche (beim Stricheln) neunmal vor der Schatzkiste und achtmal hinterher. Als wir die Vielzahl der Gesichtsausdrücke aus den Dokumentationen auslasen, fanden wir 10 bis 35 verschiedene Ausdrücke. Im Fall von Marguerite fanden und verglichen wir unter anderem folgende:

Herumbeißen auf d. Unterlippe	18	17
Einziehen der Unterlippe	13	10
Seufzen	4	3
Lächeln	3	7

vorher / hinterher

stimmen. Das Foto dieses Arbeitsblattes, "Fall 6", illustriert diesen Punkt (Abb. 6).

Die qualitative Bewertung ist komplizierter. Die subjektive Beurteilung der äußeren Form - z.B. die Regelmäßigkeit der Striche, die Gleichmäßigkeit von Größe und Zwischenabständen, die Ebenmäßigkeit der Linien usw., fällt hier ins Gewicht. Um das Erscheinungsbild der Arbeiten vor und nach der Pause zu evaluieren, wurde eine dreistufige Skala verwendet. Fotos von Original-Arbeitsblättern veranschaulichen diesen Aspekt klarer und präziser als es die verbale Beschreibung vermag.

Die Qualität der Arbeit war mit Ausnahme dreier Fälle bei allen besser; sie nahm in den meisten Fällen und in beiden Perioden mit Richtung auf die letzten Striche hin ab. In fünf Fällen beobachteten wir einen kurzen Qualitätsanstieg, eine Art Kraftanstrengung kurz vor dem Aufhören. In allen Fällen war eine Zunahme der Arbeitsgeschwindigkeit nach der Erfahrung mit der Schatzkiste zu verzeichnen.

Obwohl in beiden Arbeitsperioden, vor und nach der Schatzkiste, völlige psychische Sättigung der Aufgabe erreicht worden war, war sowohl hinsichtlich der Dauer als auch in der Art, wie die Sättigung erreicht wurde, ein erheblicher Unterschied festzustellen. Vergleichen wir beispielsweise Anzahl und Art der Unterbrechungen, die auftretenden Variationen sowie den Gesichtsausdruck:

Marguerite W., "Fall 17", machte 6.053 Striche vor der Schatzkisten-Erfahrung und 10.574 danach. Sie unterbrach ihre Es hat sich gezeigt, dass sich die soziale Situation während der freudigen Erfahrung ändert und die Kinder sich dann freiwillig und aus eigenem Antrieb mehr um soziale Anpassung bemühen.

Als "Fall 21", ein elf Jahre altes Mädchen, ihre Arbeit nach der Schatzkisten-Erfahrung beendete, bemerkte sie: "Wenn es für Sie in Ordnung ist, meinen Sie nicht, dass es jetzt genug ist?"

"Fall 9", ein verhaltensauffälliger Bub von 12 Jahren, füllte zwei Seiten mit Strichen, kritzelte danach herum, verschmierte das Papier, zeichnete zwei Figuren mit nackten Genitalien und eine Verbindung zwischen ihnen; schlussendlich schrieb er: "Ich mag diese gottverdammte Schule nicht" und stoppte danach. Nach der Schatzkisten-Erfahrung füllte er drei Seiten mit Strichen, ordentlich gezeichnet und mit regelmäßigen Abständen; danach füllte er eine weitere Linie mit Zahlen – was er möglicherweise im Sinne einer "sozial angeseheneren" Aufgabe tat, zumindest lässt sich das so interpretieren.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Zwölf Jahre alter Bub, zurückgeblieben in allen Aktivitäten, möglicherweise endokrine Dysfunktion, gutmütig, arbeitswillig, fügsam außer in passivaggressiven Phasen, dickschädelig, unaufmerksam und langsam, manchmal destruktiv, überfreundlich zu Fremden, sucht Aufmerksamkeit, wenig entwickelte motorische Koordination, arbeitet gerne alleine, kein Interesse an Gruppenaktivitäten.

Als wir die Ergebnisse der verhaltensauffälligen und der gut angepassten Kinder verglichen, schien der unmittelbare Effekt des freudigen Erlebnisses bei den weniger gut angepassten Kindern deutlicher auszufallen; die Stimmungsänderung war markanter und wurde lebhaft und sichtbar ausgedrückt. Sie nahmen ihre Arbeit nach der Schatzkiste mit deutlich mehr Eifer auf, ihre Arbeit zeigte eine deutlich sichtbare Leistungssteigerung, der Unterschied zwischen der ersten und der zweiten Periode war größer als bei den gut angepassten Kindern. Das betrifft im Besonderen die Qualität der geleisteten Arbeit. Gleichzeitig war der Eifer aber nicht dauerhaft und weniger konstant als jener, den die gut angepassten Kinder nach der befriedigenden Erfahrung aufbrachten.

#### Diskussion

Von einem einzigen "Fall" abgesehen fanden wir bis dato bei allen. dass ein befriedigendes Erlebnis als externer Faktor dazu beitrug, die Akzeptanz und Hingabe an die Aufgabe zu erhöhen. Eine solch erhöhte Toleranz gegenüber von außen herangetragenen Anforderungen spricht für eine erhöhte Anpassungsfähigkeit gegenüber der Realität<sup>3</sup>.

Wir haben folgende Situation: Da ist eine Aufgabe zu erfüllen, die eine negative Valenz hat; da gibt es keinen Vektor in Richtung Ziel; es stehen keine oder nur sehr schwache Barrieren zur Verfügung, um das Kind im Feld zu halten. Dem Kind wurde gesagt, dass es einfach nur "Nein" zu sagen bräuchte, um von der Aufgabe befreit zu werden. Um Ergebnisse zu erzielen, muss also

<sup>3</sup> Es ist mir ein Anliegen, die Dynamik der Situation in der Begrifflichkeit von Lewins Theorie darzulegen.

ein Vektor in Richtung Ziel etabliert und muss die Valenz der Aufgabe verändert werden. Es muss die gesamte Topologie verändert werden. Das Kind, das Freude – und damit ein sehr positives Gefühl - erlebt, projiziert dieses Gefühl als Vektor, als positive Valenz auf das gesamte psychologische Feld. Dies eröffnet die Chance, Sachverhalte oder Konzepte in sein psychologisches Feld einzuführen, die unmittelbar den positiven Wert des sie umgebenden Feldes annehmen. Das eingeführte Ziel selbst ist nun für das Kind anziehend. Dieses positive Ziel vor Augen strebt es sofort darauf zu, wodurch sich die erwünschte Topologie weiter verbessert. Es scheint, als könnte so die neu entstehende Spannung in ein bestimmtes neues System geleitet werden, nachdem die zuvor bestehende, noch ungünstig differenzierte Struktur zusammengebrochen ist.

Diese besondere Struktur ist das Ergebnis einer Interaktion zwischen Feld und Organismus. Das Kind ist zunächst bereit, eine bestimmte Aufgabe auszuführen. Diese Bereitschaft geht mit einem speziellen Spannungssystem einher, dessen Spannung sich, während das Kind arbeitet, allmählich entlädt. Mit fortlaufender Arbeit entleert sich also dieses Spannungssystem: das Kind beginnt sich gelangweilt oder erschöpft zu fühlen, macht aber mit der Arbeit weiter, wenn es dafür ein neues Ziel findet.

"Das ist ein Haus. Ich wollte außer Linien noch etwas anderes machen, also machte ich etwas anderes. Und das ist ein Stern. Keine Ahnung, warum ich den gemalt hab. Ich bin müde geworden."

Fall 8: Nachdem er 30 Seiten mit Strichen gefüllt hatte, gab er auf und sagte: "Ich will jetzt keine mehr machen." Wie auch immer, er zeichnete weiter - ein Bild eines Ozeans mit einem Boot, und machte rund um das Boot Striche (solche, wie er sie schon im Experiment gezeichnet hatte) für Regen.

Das Kind kann aus einer neuen Quelle Energie schöpfen, Spannung aus einem anderen System beziehen. Das Kind fühlt: "Die Versuchsleiterin will, dass ich das mache, die Schule steht hinter ihr", und fährt fort zu arbeiten, bis auch diese Spannung entladen ist. Gleichzeitig nimmt es einen gewissen Druck wahr. Das könnte zu einer Spannungserhöhung führen und das Kind rigider werden lassen. Das Kind merkt, dass es in einen Konflikt mit seiner Umgebung gerät, in Opposition; es versucht, dem auf ihn ausgeübten Druck als eine starke, rigide Einheit standzuhalten; es setzt sich damit von jener Umgebung ab, mit der es kurz zuvor noch eine Einheit gebildet hatte, und diese Abgrenzung erreicht ihren Höhepunkt in einer Kluft, wenn das Kind schließlich "Nein" sagt und dem Versuchsleiter jede weitere Anregung verübelt.

Ein gewisses Maß an Rigidität bzw. Starrheit quasi als "Schale" ist notwendig, um die Integrität psychischer Systeme unter Druck aufrechtzuerhalten. Es hat sich eine spezielle Struktur der psychischen Systeme ausgebildet, verbunden mit einem bestimmten Spannungszustand, und nun gehen alle Bemühungen dahin, diese Spannung aufrechtzuerhalten. Wenn nun ein freudiges Erlebnis herbeigeführt wird, wird diese Systemspannung nicht länger aufrechterhalten. Unter dem Einfluss einer solchen Emotion wird die psychische Struktur aufgebrochen; die Spannung findet eventuell ein Ventil im Ausdrucksverhalten, letzten Endes mündet alles in einen Gleichgewichtszustand. Die "Struktur der Seele"4

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Lewins Begriff

wirkt in solchen Momenten recht homogen, einfacher, weniger differenziert; das gesamte System erscheint in einem flüssigeren Zustand. Der Kern der Seele (Element des Selbstwertgefühls) scheint das gesamte psychische System zu durchdringen und auch das motorische System zu erfassen, wodurch die Freude in der objektiven Situation, mit der das Kind nun in Übereinstimmung ist, offenbar und sichtbar wird. Das positive Gefühl überträgt sich auf das Umfeld eine rosarote Welt, eine ganz andere Welt als jene von Menschen, die Kummer haben. Ringsum finden sich positive Valenzen und daraus resultiert eine weitere Auflösung der Struktur. Dies kann als ein Zustand der Spannungslosigkeit,

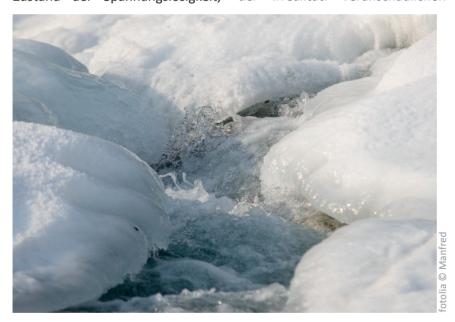
ben mit einer besseren Einstellung anzugehen und sich besser an die Situation anzupassen; zwischen Feld und Subjekt bzw. Subjekt und Feld kann Interaktion stattfinden.

Eine andere Theorie, vielleicht in Kombination mit der ersten, könnte sein, dass das Kind, das im Zuge der psychischen Sättigung Grenzen und Barrieren erfahren hat und definitiv in Kontakt mit der Realität gekommen ist, während der befriedigenden und wunscherfüllenden Erfahrung mit der Schatzkiste eine andere Realitätsebene erlebt; dass es sozusagen auf einen Ausflug in die Irrealität<sup>5</sup> mitgenommen wird. In diesem Fall sehen wir das Kind in dem eher flüssigen Medium der Irrealität. Veranschaulichen

folgreich ist, breitet sich in ihm das Gefühl aus, dass Wünsche wahr werden können.

Wir könnten dann erwarten, ähnliche Faktoren am Werk zu finden, wie Griffith sie den Tagträumen zugeschrieben hat, und die oszillierende Bewegung zwischen persönlicher, subjektiver und allgemein egozentrischer Haltung bis hin zu sozial angepasster, objektiver und realistischer Haltung beobachten.

Es scheint mir, dass ein gewisser Rhythmus von Verflüssigung, Labilität und allgemeiner Umorganisation des psychischen Systems von Bedeutung für die mentale Entwicklung ist; dass er seinen Platz hat sowohl bei der Anpassung und Umorganisation im Rahmen von Wachstum und Lernen, als auch beim Umlernen und in der Therapie. Es ist diese Disposition zur Verflüssigung, die ich hervorheben möchte; wenn eine Person in einer Situation hoher Spannung zu nahe am Ziel ist, kann ein allenfalls notwendiger Umweg nicht gefunden werden (Köhlers Affen, Anm. J.J.: Köhler 1925), das psychologische Feld kann nicht reorganisiert werden. Zu starre Systeme widerstehen Einflüssen von außen und wenn sie nicht durch einen Affekt verflüssigt oder labil gemacht werden können, sind sie am allgemeinen Seelenleben nicht beteiligt. Sie haben dann nicht teil am normalen Rhythmus von Desintegration und Integration, der die ganze Struktur der Seele "am Leben" hält, der sie gleichermaßen zur systematischen Labilität wie auch zur weiteren Systemdifferenzierung befähigt, wobei die Systeme in ihren Eigenschaften homogen bleiben. könnte ein Ziel darstellen, den speziellen Rhythmus von Labilisierung und Verfestigung beim jeweiligen Kind zu finden; damit könnte man



der undifferenzierten Flüssigkeit der Seele, als ein primitiverer Zustand beschrieben werden. Jedoch erlaubt dieser flüssige Zustand den Aufbau neuer Systeme, sobald neue Spannung entsteht. In diesem durchlässigen Zustand besteht eine Tendenz zur Ausbreitung, die Spannung kann gelenkt werden; neue Systeme können geschaffen, aufgebaut und differenziert werden. In solchen Momenten scheint das Kind bereit zu lernen, auf neue Ziele zuzugehen, bekannte Aufga-

wir uns doch einmal die Situation: Einem Kind wird eine interessante Kiste gezeigt, es hängt ihr ein Hauch von Abenteuergeschichte an; Schatzinsel, Wunscherfüllung sind angedeutet. Während das Kind arbeitet und die Grenzen der Realität erfährt, werden sein Interesse und seine Sehnsucht weiter angefacht (zum Beispiel: "So viele Kinder haben es geschafft!", usw.). Und wenn das Kind am Schluss er-

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Griffiths hat die Bedeutung von Fantasie für die Anpassung hervorgehoben.

es nicht nur befähigen, sich reibungsloser in eine Teilnahme am Geschehen entsprechend den gerade gegebenen Bedingungen des unmittelbaren Umfeldes einzufügen, sondern man könnte es darüber hinaus auch dazu befähigen, den Prozess des Auflösens, des Assimilierens und der Erneuerung in einer besseren Organisation selbst zu steuern, im Sinne einer fortlaufenden Interaktion und Anpassung an die Lage.

#### Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass ein Kind unter dem Einfluss einer positiven Emotion dazu bereit ist, sich mehr anzustrengen als sonst, dass es unter solchen Bedingungen auch mehr Ermüdung aushält und offenbar mehr Ressourcen mobilisieren kann. Bis auf eine einzige Ausnahme zeigte sich in allen Fällen als Reaktion auf ein befriedigendes Erlebnis eine bessere Anpassung an die gestellte Aufgabe. Wir fanden deutliche Unterschiede in der Fähigkeit, sich der Aufgabe zu stellen und an ihr dranzubleiben; die Bemühungen waren nach dem Erlebnis mit der Rätsel-Box bzw. "Schatzkiste" auf einem höheren Niveau auf das Aufgabenziel hin organisiert. Die verschiedenen Aspekte, die den Sättigungsprozess charakterisierten, wurden in der Arbeit an der Aufgabe auch nach dem freudigen Erlebnis beobachtet; wenn sich das Kind aber entschied, die vorausgehende Periode der Desorganisation zu beenden, schien es rascher zu dieser Entscheidung zu kommen. Die reiferen Kinder arbeiteten länger, sie konnten mehr Anspannung und Anstrengung aufrechterhalten; vor allem hatten sie subtilere Mittel, um Sinn und Bedeutung der Aufgabe zu verändern. Beim Vergleich der Ergebnisse des Experiments mit verschiedenen Kindern ließen sich wesentliche Einblicke in strukturelle Unterschiede finden; das Experiment scheint für die Erforschung der Persönlichkeit viel bieten zu können.

#### Literatur

Brown, Junius F. (1933): Über die dynamischen Eigenschaften der Realitäts- und Irrealitätsschichten. Psychologische Forschung, 18(2), 2-26.

Dembo, Tamara (1931): Der Ärger als dynamisches Problem. Psychologische Forschung, 15(1), 1-144,

Griffiths, R (1935): Imagination in Early Childhood. London: Keegan, Trubner and Co.

Karsten, Anitra (1928): Psychische Sättigung. Psychologische Forschung, 10(1), 142–254.

Köhler, Wolfgang (1925): The Mentality of Apes. Translated by Ella Winter. New York: Harcourt, Brace & Co.

Lewin, Kurt (1931): Environmental Forces in Child Behaviour and Development. Handbook of Child Psychology. Ed. by C. Murchison. Worcester, Mass: Clark Univ. Press.

Struve, K. (1932): Typische Ablaufsformen des Deutens bei 14-15 jährigen Schulkindern. Zeitschrift für angewandte Psychologie, 37(3-4), 204-274.



#### Anna Arfelli Galli

### Gestaltpsychologie und Kinderforschung

Empirische Beiträge von Koffka, Lewin, Kaila, Meili, Gottschaldt, Metzger und ihren Schülern zur Entwicklungspsychologie des Kindes 1921-1975

Gestaltpsychologie und Kinderforschung stellt erstmals im Überblick die vielfältigen empirischen Forschungsarbeiten zur Entwicklungspsychologie des Kindes vor, die im Zeitraum von 1921 bis 1975 von gestalttheoretisch orientierten Forscherinnen und Forschern vorgelegt wurden.

Arfelli Galli zeigt in diesem Buch, dass viele Erkenntnisse und Orientierungen der heutigen Kinderforschung von der Gestaltpsychologie schon vorweggenommen wurden und wie frisch und inspirierend sich ihre experimentellen und phänomenologischen Forschungsansätze und Ideen noch heute lesen.

- Die Entwicklung als fortschreitende Organisation von Strukturen. Die Auffassung von Kurt Koffka.
- Die Entwicklung der Wahrnehmung. Methodologische Probleme.
- Lewins Entwicklungspsychologie.
- Eino Kaila und die Wahrnehmung des menschlichen Gesichts beim Säugling.
- Die entwicklungspsychologische Forschung von Richard Meili und seinen Mitarbeitern.
- Kurt Gottschaldt und die psychologische Diagnostik.
- Die Entwicklungspsychologie in der systemischen Auffassung von Wolfgang Metzger.
- Die Münsteraner Schule

Anna Arfelli Galli, geb. 1933 in Ravenna, studierte Medizin und Chirurgie, sowie anschließend Neurologie und Psychopathologie an der Universität Bologna, wo sie über ihren Lehrer Renzo Canestrari, einem der namhaftesten Gestaltpsychologen Italiens, auch mit der Gestalttheorie vertraut wurde. Sie gehört damit - wie auch ihr Ehemann Guiseppe Galli - der "Schule von Bologna" der italienischen Gestaltpsychologie an. Sie lehrte ab 1971 an der Universität Macerata Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, zuerst als Dozentin, 1991-2003 als ordentliche Universitätsprofessorin. Nach ihrer Emeritierung 2003 bis Ende 2012 war Anna Arfelli Galli Direktorin des Forschungszentrums für Entwicklungspsychologie und Erziehung an der Universität Macerata. Ihre jüngsten Publikationen befassen sich vor allem mit den entwicklungspsychologischen Forschungsarbeiten der Gestalttheorie. Für ihre vielfältigen Verdienste wurde ihr die Ehrenmitgliedschaft der internationalen Gesellschaft für Gestalttheorie und ihre Anwendungen (GTA) verliehen.

Verlag Wolfgang Krammer / Wien 2013 / ISBN 13: 978-3-901811-66-1 / 148 Seiten / € 22,00

Bestellung: www.krammerbuch.at