

Andreas Maercker

Existenzielle Konfrontation

Eine Untersuchung
im Rahmen eines
psychologischen
Weisheitsparadigmas



Max-Planck-Institut
für Bildungsforschung

Andreas Maercker, geboren 1960 in Halle/Saale, studierte Medizin und Psychologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und der Humboldt-Universität Berlin. 1986 Promotion in der Medizin. Von 1989 bis 1992 war er Post-Doktorand am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, seit 1992 wissenschaftlicher Oberassistent am Lehrstuhl für Klinische Psychologie und Psychotherapie der Technischen Universität Dresden. Einjähriger Forschungsaufenthalt 1994 an der University of California, San Francisco.

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme

Maercker, Andreas:

Existentielle Konfrontation : eine Untersuchung im Rahmen eines psychologischen Weisheitsparadigmas / Andreas Maercker. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. - Berlin : Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1995 (Studien und Berichte / Max-Planck-Institut für Bildungsforschung ; 62)
ISBN 3-87985-045-3

NE: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung <Berlin>: Studien und Berichte

Studien und Berichte

In dieser Reihe veröffentlicht das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung abgeschlossene Forschungsberichte, die vorwiegend eine spezielle Thematik behandeln.

Nachdruck, auch auszugsweise, ist nur mit Zustimmung des Instituts gestattet.

© 1995 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, D-14195 Berlin.

Bestellungen werden erbeten an die Verwaltung des Instituts bei gleichzeitiger Überweisung von DM 19,- (einschließlich 7% MwSt) auf das Konto Nr. 0910005885 der Berliner Sparkasse, BLZ 100 500 00.

GW ISSN 0076-5627
ISBN 3-87985-045-3

D-188

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	11
Summary	12
Kapitel 1	
Einleitung	13
Kapitel 2	
Theorie	19
2.1 Weisheit	19
2.1.1 Weisheit in der Philosophie	19
2.1.2 Weisheit in der Psychologie	22
2.1.3 Das Berliner Weisheitsmodell: Weisheit als Expertenwissen in den fundamen- talen Lebensfragen	36
Exkurs Die empirische Erfassung philosophischer Begriffe am Beispiel der Weisheit	44
2.2 Existentielle Konfrontation	47
2.2.1 Existentialität	48
2.2.2 Existentielle Konfrontation	56
2.2.3 Die Konfrontation mit Tod und Suizid	61
2.2.4 Zusammenfassung des Abschnitts	66
2.3 Existentielle Konfrontation und Weisheit: Die empirische Untersuchung ..	67
2.3.1 Die Aufgabe zur existentiellen Konfrontation	67
2.3.2 Kriterienstruktur des verwendeten Weisheitsmodells	69
2.3.3 Die Gruppenauswahl: Simulation ontogenetischer Bedingungen von Weisheit	71
2.3.4 Beziehungen der weisheitsbezogenen Leistungen der Aufgabe der existen- tiellen Konfrontation zur Lebensplanungsaufgabe und weiteren psycholo- gischen Variablen	77
2.3.5 Untersuchungsfragen	79
Kapitel 3	
Methode	81
3.1 Design und allgemeines Vorgehen	81
3.2 Untersuchungspersonen	81
3.2.1 Auswahlkriterien	81
3.2.2 Alter und Geschlecht	82
3.2.3 Berufs- und Bildungsstatus	82
3.2.4 Die einzelnen Untersuchungsgruppen	84
3.3 Untersuchungsmaterial	87
3.3.1 Die Aufgabe zur existentiellen Konfrontation: Suizidaufgabe	87

3.3.2	Der Aufgabenkontext: Die Methode des Lauten Denkens	88
3.3.3	Zusätzliche Variablen und Meßinstrumente	89
3.4	Untersuchungsdurchführung	91
3.4.1	Interviewsitzung	92
3.4.2	Fragebogensitzung	93
3.5	Datengewinnung	93
3.5.1	Aufbereitung der Protokolle	93
3.5.2	Bewertung der Protokolle durch unabhängige Beurteiler	93
3.5.3	Beurteilungstraining und -durchführung	98

Kapitel 4

Ergebnisse		99
4.1	Die Suizidaufgabe zur Erfassung weisheitsbezogenen Wissens	99
4.1.1	Formale Eigenschaften der Antworten: Antwortlänge, -dauer und Sprechrates	99
4.1.2	Eignung des Weisheitsmodells für die Auswertung der Suizidaufgabe	100
4.2	Der Zusammenhang der weisheitsbezogenen Leistungen der Suizidaufgabe und der Lebensplanungsaufgabe	103
4.3	Zusammenhänge und Prädiktionen des Weisheitswerts der Suizidaufgabe mit anderen psychologischen Variablen	106
4.4	Vergleich der vier Untersuchungsgruppen	110
4.4.1	Deskription der Weisheitswerte nach Gruppen	111
4.4.2	Gruppenvergleich	111

Kapitel 5

Diskussion		119
5.1	Die Erfassung weisheitsbezogenen Wissens anhand einer Aufgabe zur existentiellen Konfrontation	119
5.1.1	Formale Eigenschaften der Protokolle des Lauten Denkens	119
5.1.2	Das Umgehen mit einer existentiellen Konfrontation und seine Bewertung durch das Berliner Weisheitsmodell	121
5.2	Prädiktionen der weisheitsbezogenen Leistungen in einer Aufgabe zur existentiellen Konfrontation	123
5.2.1	Beziehungen zur Lebensplanungsaufgabe	123
5.2.2	Beziehungen zu anderen psychologischen Variablen und zum Lebensalter	124
5.3	Gruppenvergleich des weisheitsbezogenen Wissens	127
5.4	Begrenzung der Studie	130
5.4.1	Die existentielle Konfrontation als Stimulusaufgabe	130
5.4.2	Die Wahl der Untersuchungsgruppen	131
5.4.3	Die Wahl des Weisheitsparadigmas	133
5.5	Ausblick	134

Kapitel 6

Literaturverzeichnis		137
-----------------------------	--	-----

Anhang		151
---------------	--	-----

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1:	Theoretische Definition und Operationalisierung von Weisheit	37
Tabelle 2:	Die fünf Kriterien zur Erfassung von weisheitsbezogenem Wissen . . .	38
Tabelle 3:	Existentielle Konzepte in der klinisch-psychologischen Forschung . . .	51
Tabelle 4:	Existentielle Konzepte in der Persönlichkeitsforschung	52
Tabelle 5:	Existentielle Konzepte in der Entwicklungspsychologie	54
Tabelle 6:	Gruppendesign der Untersuchung	81
Tabelle 7:	Stichprobenmerkmale	83
Tabelle 8:	Altersdekaden der Nominierten-Gruppe	85
Tabelle 9:	Beschreibungen der Dimensionen des Persönlichkeitsmodells von Costa und McCrae (1989)	91
Tabelle 10:	Übersicht über die Weisheitskriterien, ihre Manifestation in Idealpro- tokollten und Antwortausschnitte aus Beispielprotokollen für die Auf- gabe der existentiellen Konfrontation	95
Tabelle 11:	Merkmale der Beurteilergruppe im Vergleich zur Untersuchungs- gruppe.	97
Tabelle 12:	Interrater-Reliabilitäten für die Weisheitskriterien bzw. den durch- schnittlichen Weisheitswert	101
Tabelle 13:	Interkorrelationen zwischen den Weisheitskriterien: Suizidaufgabe und Lebensplanungsaufgabe	102
Tabelle 14:	Faktorenlösungen der Suizidaufgabe und der Lebensplanungsaufgabe	102
Tabelle 15:	Kanonische Korrelation für Weisheitswerte der Suizid- und der Lebens- planungsaufgabe	104
Tabelle 16:	Regressionsanalysen: Prädiktionen des durchschnittlichen Weisheits- werts der Suizidaufgabe durch die Weisheitskriterien der Lebenspla- nungsaufgabe	105
Tabelle 17:	Gemeinsame Faktorenanalyse von Suizid- und Lebensplanungsaufgabe	105
Tabelle 18:	Korrelationen zwischen dem durchschnittlichen Weisheitswert der Suizidaufgabe und anderen Variablen	106
Tabelle 19:	Hierarchische Regressionsanalysen für den Weisheitswert der Suizid- aufgabe	109
Tabelle 20:	Deskription der Weisheitskriterien und des durchschnittlichen Weis- heitswerts	111
Tabelle 21:	Zusammenfassung der Gruppenvergleichsanalyse	112
Tabelle 22:	Zusammensetzung der Spitzengruppe (oberstes Quintil) der weisheits- bezogenen Leistungen nach den Untersuchungsgruppen	115

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:	Forschungsrahmen zur Ontogenese von Weisheit	42
Abbildung 2:	Altersverteilung des durchschnittlichen Weisheitswerts	108
Abbildung 3:	Gruppenunterschiede des durchschnittlichen Weisheitswerts	113
Abbildung 4:	Gruppenvergleich der Weisheitskriterien	114

Danksagung

Diese Arbeit entstand am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin, im Rahmen des Forschungsprojekts „Weisheit und lebenslange Entwicklung“, das von Prof. Dr. Paul B. Baltes und Dr. Ursula M. Staudinger geleitet wird. Meine wissenschaftlichen Arbeitsergebnisse am Institut wurden durch ein Forschungsstipendium der Max-Planck-Gesellschaft ermöglicht, der ich mich für die Erstellung dieser Arbeit ebenso zu Dank verpflichtet fühle wie meinen Kollegen vom Forschungsbereich „Psychologie und Humanentwicklung“ am Institut.

Mein besonderer Dank gilt den Betreuern der Dissertation. Prof. Dr. Paul B. Baltes möchte ich für die Überlassung des Themas, für die Gewährleistung einer produktiven Atmosphäre im von ihm geleiteten Forschungsbereich und für die kritischen Anregungen bei der Erarbeitung der Untersuchungskonzeption und der Fertigstellung der Arbeit danken. Der zweiten Gutachterin, Frau Prof. Dr. H. Rauh, Universität Potsdam, danke ich insbesondere für die Mühe, die sie sich bei der Durchsicht des Manuskripts gemacht hat. Für kontinuierliche und kritische Diskussionen möchte ich vor allem Frau Dr. Ursula M. Staudinger danken. Die Diskussionen mit ihr haben entscheidend zur jetzigen Fassung der Arbeit beigetragen. Der früheren Co-Leiterin des „Weisheitsprojekts“ Dr. Jacqui Smith möchte ich ebenso danken, sie hat vor allen Dingen die Planungs- und Durchführungsphase der Untersuchung durch ihre Anleitung begleitet. Für hilfreiche und kritische Diskussionen in verschiedenen Phasen der Untersuchung danke ich meinen Kolleginnen Dr. Alexandra Freund, Annette Lepenies, Dr. Anna Maciel und Prof. Dr. Yvonne Schütze. Für Mithilfe bei der Untersuchungsdurchführung möchte ich mich auch bei Kerstin Haenel und Andreas Overmann bedanken. Dr. Ulrich Mayr und Kai-Uwe Schnabel gaben mir nützliche Ratschläge zu statistischen Problemen.

Last but not least einen Dank an meinen Freund Franz-Carl Diegelmann, der mir in allen Arbeitsphasen unterstützend und ermutigend zur Seite stand.

Andreas Maercker

Zusammenfassung

Der theoretische Teil der Untersuchung stellt die bisherigen Forschungen zum weisheitsbezogenen Wissen (Berliner Weisheitsmodell) in den breiteren Rahmen philosophischer Überlegungen und psychologischer Theorien zu Weisheit, Integrität und Reife. Neu eingeführt wird das Konzept der existentiellen Konfrontation, das die Infragestellung alltagsbezogener Gedankenabläufe und die Vergegenwärtigung von Wissen über wesentliche, fundamentale Gegebenheiten und Begrenzungen des Lebens beschreibt. Die existentielle Konfrontation wird als ein methodischer Weg postuliert, der an den Kern von Weisheit, das heißt an das weisheitsbezogene Wissen, heranführt. Im empirischen Teil der Untersuchung wird eine Aufgabe zur existentiellen Konfrontation, die eine fiktive Suizidankündigung schildert, als Denkaufgabe für die Erfassung weisheitsbezogenen Wissens eingesetzt. $N = 72$ Personen aus vier Untersuchungsgruppen (Weisheitsnominierte, alte Klinische Psychologen, junge und alte Kontrollpersonen) nahmen an der Untersuchung teil. Die Untersuchungspersonen wurden gebeten, laut über die Aufgabe nachzudenken. Die Antworten wurden von einem trainierten Raterpanel ($N = 12$) anhand der fünf Kriterien des weisheitsbezogenen Wissens: Faktenwissen, Prozedurales Wissen, Lebensspannen-Kontextualismus, Wert-Relativismus und Ungewißheit, bewertet. Weitere untersuchte Variablen waren die Werte des weisheitsbezogenen Wissens aus einer Lebensplanungsaufgabe, Intelligenz-, Kreativitäts- und Persönlichkeitsmaße sowie die Anzahl erlebter Lebensereignisse. Es zeigten sich drei hauptsächliche Ergebnisse: (1) Die Aufgabe zur existentiellen Konfrontation stimuliert Antworten, die reliabel und sinnvoll im Rahmen des Berliner Weisheitsmodells bewertet werden können. (2) Die Aufgabe zur existentiellen Konfrontation hat bei hohen Anteilen gemeinsamer Varianz mit der Lebensplanungsaufgabe eine eigene Varianz, in die zum Teil die Anzahl erlebter Lebensereignisse eingeht. (3) Im Gruppenvergleich ergab sich annahmegemäß, daß die Weisheitsnominierten die höchsten Weisheitswerte erzielen. Sie unterscheiden sich insbesondere durch die Kriterien Lebensspannen-Kontextualismus und Wert-Relativismus von den anderen Gruppen. Abschließend werden der mögliche Stellenwert der Konzeption der existentiellen Konfrontation für die Weisheitsforschung und andere Fragestellungen der Psychologie der Lebensspanne diskutiert.

Summary

The theoretical part of the study reviews previous research on wisdom-related knowledge (the Berlin model of wisdom) in a broader context of philosophical considerations and psychological theories on wisdom, integrity, and maturity. The study introduces the conception of existential confrontation describing an inquiry into how daily routine thoughts are suspended and thoughts about fundamental life issues and limitations are activated. Existential confrontation is postulated as one avenue to assess the core of wisdom, i.e. wisdom-related knowledge. The empirical part presents a task of existential confrontation to measure wisdom-related knowledge. This task describes a fictitious account of a friend who is going to commit suicide. $N = 72$ subjects from four groups (wisdom nominees, old clinical psychologists, young controls, old controls) participated in the study. Subjects were asked to respond and comment on this situation. They were asked to think aloud about the task. The protocols were subsequently rated by a group ($N = 12$) of trained raters according to the five criteria of wisdom-knowledge: i.e. factual knowledge, procedural knowledge, life-span contextualism, value-relativism, and uncertainty. Three main results emerged: (1) The task of existential confrontation is able to produce data that can be reliably and meaningfully assessed within the framework of the wisdom-related knowledge. (2) The task of existential confrontation at the same time shares much variance with a life-planning task and in addition has its own variance; the latter is partly predicted by the number of experienced life events. (3) The group comparison verified the hypothesis that the wisdom nominees would have higher wisdom-related knowledge. This was especially true when comparisons were made between the wisdom nominees group and the other groups on the criteria of life-span contextualism and value-relativism. In conclusion, the value and possible further applications of the conception of existential confrontation within wisdom research and other fields of life-span psychology are discussed.

Kapitel 1

Einleitung

In der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne ist das Phänomen Weisheit im letzten Jahrzehnt verstärkt zum Gegenstand theoretischer und empirischer Forschung geworden. Die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch, Weisheit durch die Konfrontation mit einem existentiellen Thema – einer Denkaufgabe zu einer fiktiven Suizidankündigung – zu erfassen. Am Beispiel dieser Konfrontation soll das weisheitsbezogene Wissen von Personen, das heißt ihr Wissensbestand über grundlegende Lebensprobleme, aktiviert, zugänglich und bewertbar gemacht werden. Die Zielrichtung des neu entwickelten Problemkontexts der existentiellen Konfrontation ist damit die Infragestellung, Problematisierung und Herausforderung des weisheitsbezogenen Wissens einer Person, um so Einblicke in wesentliche Bereiche der individuellen Lebensdeutungen und Sinnsysteme zu ermöglichen. Die Untersuchung beruht auf drei miteinander in Beziehung stehenden theoretischen Ansätzen, die in dieser Einleitung kurz skizziert werden sollen: (1) theoretischen Grundsätzen der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne, (2) Überlegungen zur Existentialität im Verlauf der Lebensspanne sowie (3) dem Weisheitsforschungsprogramm am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

In der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne wurde eine Reihe von theoretischen Grundsätzen formuliert (z.B. Baltes, 1990; Baltes, Reese & Lipsitt, 1980; Lerner, 1986; Oerter, 1978; Riegel, 1976; Thomae, 1979), von denen einige die Basis für die vorliegende Untersuchung bilden. Insbesondere geht es um die Grundsätze der lebenslangen geistigen Entwicklung, der zeitlebens bestehenden geistig-intellektuellen Potentiale sowie der Ambivalenz von Entwicklungsmöglichkeiten und Begrenzungen (bzw. Wachstum und Verlusten).

Der Grundsatz der lebenslangen Entwicklung beinhaltet, daß die menschliche Entwicklung ein Prozeß ist, für den es in keiner Altersstufe in psychologischer Hinsicht Stagnation oder Stillstand gibt. In jedem Lebensalter gibt es neue Entwicklungsimpulse und Aufgaben, die es zu meistern und zu bewältigen gilt. Diese Auffassung von lebenslanger Entwicklung läßt sich verdeutlichen, wenn man an die verschiedenen Abfolgen von Entwicklungsimpulsen und Anforderungen denkt, mit denen eine Person im Laufe ihres Lebens konfrontiert wird. Theorien der lebenslangen Persönlichkeitsentwicklung von Erikson (1966, 1988) und der Entwicklungsaufgaben von Havighurst (1972) geben eine Grundlage dafür, wie man das System lebenslanger Entwicklungsimpulse und Anforderungen theoretisch strukturieren kann. Entwicklung bezieht sich danach auf eine Abfolge von Problemen, Herausforderungen oder Krisen, die sich jeweils aus dem Zusammenspiel von biologischer Entwicklung, sozialen Erwartungen und Möglichkeiten sowie individuellen Handlungen und Intentionen ergeben. Ein Entwicklungsstillstand tritt demnach erst mit dem Tod ein.

Der zweite der angeführten Grundsätze besagt, daß in jedem Altersabschnitt die Erschließung neuer Lebensbereiche sowie die Entwicklung neuer intellektueller Fähigkeiten und geistiger Höchstleistungen möglich sind (vgl. Baltes, 1990; Featherman, 1986; Simonton, 1988). Ein Beispiel für solch eine Höchstleistung ist die Weisheit, als eine

überragende Fähigkeit, über die Dinge des Lebens zu urteilen und einsichtsvollen Rat geben zu können. Andere Beispiele für im mittleren, höheren und höchsten Erwachsenenalter anzutreffende geistig-intellektuelle Höchstleistungen sind die verschiedenen Formen beruflicher Expertise (Ericsson & Smith, 1991; Knopf, Kolodziej & Preußler, 1990), politischer Führung (Voss, 1991) und künstlerischer Genialität (Albert, 1992; Simonton, 1990). Aber auch auf der Ebene der alltäglichen Lebensbewältigung können sich in jedem Lebensalter, insbesondere in fortgeschrittenen Lebensphasen, neue Potentiale und Reifestufen entwickeln (z.B. Levinson, 1978; Loevinger, 1976, 1987; Perlmutter, 1990; Vaillant, 1980).

Mit einem weiteren theoretischen Grundsatz hat die Entwicklungspsychologie der Lebensspanne darüber hinaus das Bewußtsein dafür geschärft, daß Entwicklung in keinem Fall nur einen Zuwachs an Potentialen oder Wachstum bedeutet. Über die gesamte Lebensspanne hinweg setzt sich Entwicklung vielmehr immer aus einerseits Potentialen und Zugewinnen sowie andererseits aus Begrenzungen und Verlusten zusammen (vgl. Baltes, 1990). Diese Auffassung von einem dynamischen Wechselverhältnis der Entwicklung kann in zweierlei Hinsicht förderlich sein: neben der Relativierung des traditionell negativen Urteils über das Altern (vgl. Améry, 1979; de Beauvoir, 1972; Rosenmayr, 1989) kann sie auch einem vielleicht zu positiven – und ausschließlichen – Blick auf die Entwicklungspotentiale vorbeugen. Nicht jeder Zustand ist veränderbar, nicht jede Entwicklungskrise konstruktiv lösbar, nicht in jeder Lebenslage ist ein erfolgreiches Bewältigen möglich (vgl. Baltes, 1991; Kruse, 1991). Der Bereich der existentiellen Lebensprobleme, den die vorliegende Untersuchung herausgreift, ist besonders geeignet, daran zu erinnern, daß nicht alle Zustände und Situationen direkt veränderbar oder lösbar sind, sondern daß bestenfalls die (selbst-)reflexive Beschäftigung mit ihnen geistige Potentiale anregen kann.

Den zweiten theoretischen Ansatz für die vorliegende Untersuchung bilden Überlegungen zur Existentialität von Lebenslagen, der Entwicklung von Existentialität in der Lebensspanne sowie deren Umsetzung in ein neues empirisches Paradigma bzw. eine neue weisheitsrelevante Denkaufgabe. Zur Thematik der Existentialität gibt es in der empirisch orientierten Psychologie bisher nur wenige explizite Ansätze (vgl. Baumeister, 1992; Maddi, 1977, 1990; Vandenberg, 1991), so daß die vorliegende Arbeit versucht, eigene Gedanken zu diesem Themenkreis zu entwickeln. Diesem Anliegen kommen allerdings die eben beschriebenen Grundsätze der Entwicklungspsychologie entgegen, wenn in ihnen beispielsweise formuliert wird, daß im Verlauf des Lebens existentielle Dimensionen wie Begrenztheiten, Verluste und Todesnähe immer mehr in den Vordergrund treten.

Das Jugend- und das junge Erwachsenenalter sind noch durch Ewigkeits- und Unbegrenztheitsillusionen gekennzeichnet (Battagay, 1981; Vandenberg, 1991). Junge Menschen bauen sich ihr Leben auf, einen Freundeskreis, eine Familie. Ein Beruf wird ergriffen, eine Wohnung eingerichtet – als wenn das Leben unbeschränkt weiterginge. Im mittleren Erwachsenenalter transformiert sich die Lebenssituation und erreicht eine neue Komplexität, Sinn- und Zeitstruktur. Das mittlere Erwachsenenalter ist geprägt von der Bilanzierung früherer Ideale und Lebensziele, die zum Beispiel Fragen danach umfaßt, was nicht erreicht wurde, und Feststellungen beinhaltet, daß man Dinge tut, die man eigentlich nicht beabsichtigt hatte (vgl. Baltes, 1994; Dittmann-Kohli, 1991; Whitbourne & Weinstock, 1982). Im späteren Lebensalter führen solche Fragen und Gedanken dann immer stärker zur Beschäftigung mit existentiellen Problemen. Der Tod rückt näher,

Krankheiten werden häufiger, und die Irreversibilität von Lebensentscheidungen und Lebenswegen wird noch einmal augenfälliger (vgl. Battegay, 1981; Kruse, 1991; Staudinger & Dittmann-Kohli, 1992).

Existenzielle Lebenslagen können mit dem ursprünglich philosophischen Begriff der Grenzsituationen von Jaspers (1919, 1932) treffend beschrieben werden. Grenzsituationen sind ein ubiquitäres Phänomen, das in jungen Jahren noch selten, aber in späteren Lebensabschnitten häufiger auftritt – bis sie nahezu permanent die letzte Lebensphase kennzeichnen (vgl. Kruse, 1991; Rentsch, 1992): beispielsweise in den Grenzsituationen des Krankseins, der Verluste, der Einsamkeit und des Sterbens. Jaspers betont aber auch, daß wir diesen Grenzsituationen nicht passiv gegenüberstehen, sondern auf sie eine Antwort geben können. In dem Bewußtwerden der Grenzen und in der Auseinandersetzung mit ihnen liegt nach Jaspers die wichtigste Möglichkeit der Verwirklichung unserer Existenz. „Das Erfahren der Grenzen und Existieren ist dasselbe.“ (Jaspers, 1932, S. 204)

Grenzsituationen oder Momente der existentiellen Konfrontation enthalten die Chance, in den Alltagsroutinen einzuhalten und sich reflektierend über die wichtigsten Motive, Gegebenheiten und Ziele des Lebens klarer zu werden, um möglicherweise sogar eine Bilanz des Wesentlichen zu ziehen. Je unbedingter die existentielle Konfrontation auftritt, um so mehr ist die „Fragwürdigkeit des Seins der Welt und meines Seins“ aufgeworfen (Jaspers, 1932, S. 209). Die Chance der Besinnung auf die *Conditio humana* in existentiellen Konfrontationen kann man – und das ist das zentrale Thema der vorliegenden Arbeit – als eine Chance des Zutagetretens von Weisheit bzw. von weisheitsbezogenem Wissen betrachten. Die vorliegende Untersuchung geht deshalb davon aus, daß in Momenten der existentiellen Konfrontation Weisheit, das heißt das Wissen über grundlegende Fragen des Lebens, erfahrbar und erfäßbar ist.

In dieser Arbeit wird die Suizidthematik als Beispiel für ein existentielles Thema eingesetzt. Der Suizid gilt in der Philosophie traditionell als die am schärfsten zugespitzte existentielle Konfrontation (vgl. Camus, 1959; Kant, 1980; Platon, 1958). Camus formulierte es apodiktisch: „Es gibt nur ein wirklich ernstes philosophisches Problem: den Selbstmord.“ (Camus, 1959, S. 1) Die Untersuchung versucht, sich diese existentielle Zuspitzung zunutze zu machen, um damit zielgerichtet das weisheitsbezogene Wissen der untersuchten Personen zu aktivieren.

Der dritte theoretische Ansatz mit zentraler Relevanz für die vorliegende Untersuchung ist das am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung entwickelte und durchgeführte Forschungsprogramm zur Weisheit (vgl. zusammenfassend Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993). Dieses Forschungsprogramm orientiert sich an Modellen der kognitiven Psychologie (insbesondere des Expertenwissens), an Besonderheiten des Wissens und Könnens im Erwachsenenalter und – nicht zuletzt – an kulturhistorischen Exegesen des Weisheitsbegriffs.

Weisheit wird im „Berliner Forschungsprogramm“ als ein Beispiel für lebenslange geistig-intellektuelle Stabilität bzw. Wachstum angesehen. Weisheit wird definiert als eine Urteilsfähigkeit, die für komplexe und uneindeutige Aspekte der Lebensführung und Lebensdeutung wichtig ist und die zu klugem Ratgeben führen kann. Weisheit erfordert nicht nur die Anwendung von Denkfähigkeiten, sondern zusätzlich die Anwendung von Wissen über die *Conditio humana*, die Grundfragen des menschlichen Lebens. Weisheit wird analog zu Auffassungen von Expertenwissen in anderen Bereichen als ein hochentwickeltes Wissenssystem im Bereich der Grundfragen des menschlichen Lebens angesehen.

Das „Berliner Forschungsprogramm“ stützt sich auf kulturhistorische Analysen des Begriffs und Phänomens der Weisheit (Baltes, 1995; Dittmann-Kohli, 1984; Dittmann-Kohli & Baltes, 1990). Aus diesen wird einerseits deutlich, daß Weisheit in den verschiedenen Kulturepochen und -regionen unterschiedlich gesehen wird. Andererseits hat Weisheit im Kern seiner Definitionen in den verschiedenen Traditionen übergreifend etwas mit der Meisterung des menschlichen Lebens zu tun (vgl. z.B. Grimm & Grimm, 1984; Rudolph, 1987). Kulturhistorische Exegesen zeigen eine Anzahl von Invarianten zu einer allgemeineren Weisheitsdefinition (vgl. Assmann, 1991b; Baltes, 1994; Oelmüller, 1989a; Rice, 1958). Weisheit wird dabei als die höchste Form des Wissens angesehen und gilt als „Kunst“ des Urteilens und Ratgebens in besonders schwierigen Situationen (z.B. „salomonisches Urteil“). Darüber hinaus wurde Weisheit durch alle Zeiten als ein Wissen von außerordentlicher Breite und Tiefe angesehen, das zum Besten der Gemeinschaft und zum eigenen Besten dient.

Nähert man sich mit einem empirischen Ansatz dem Weisheitsphänomen – wie im „Berliner Forschungsprogramm“ geschehen –, so ist auf die Bedeutung der Philosophie in der europäischen Kulturgeschichte hinzuweisen, die allerengste Beziehungen zur Weisheit hat (siehe die Etymologie: *philós sophía*): Es bleibt bei einem traditionell so bedeutungsschweren Begriff wie Weisheit ein schwieriges Unterfangen, ihn einer empirischen Operationalisierung zuzuführen. Das „Berliner Forschungsprogramm“ war sich deshalb von Anfang an bewußt, daß der Weisheitsbegriff über die Psychologie hinaus auf einen interdisziplinären Diskurs drängt (vgl. Assmann, 1991b; Baltes, 1995; Chandler & Holliday, 1990; Dittmann-Kohli & Baltes, 1990), in dem beispielsweise eine Weisheitsauffassung, wie sie von Habermas (1981) als Einsicht in die Grenzen der eigenen Lebensform formuliert wurde¹, diskutiert werden kann.

Frühere Untersuchungen mit dem empirischen Paradigma des weisheitsbezogenen Wissens haben als Beispielbereiche für weisheitsrelevante Denkaufgaben die in der Psychologie intensiv beforschten Kontexte der Lebensplanung (vgl. Smith & Baltes, 1990) und des Lebensrückblicks (vgl. Staudinger, 1989; Staudinger, Smith & Baltes, 1992) eingesetzt. Die vorliegende Untersuchung versucht demgegenüber, durch den mehr an der Philosophie und der kulturhistorischen Tradition orientierten Kontext der existentiellen Konfrontation einen neuen Weg innerhalb des „Berliner Forschungsprogramms“ einzuschlagen. Die Untersuchung bedient sich darüber hinaus des von Baltes und Mitarbeitern (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993) entwickelten Modells zur Ontogenese von Weisheit, das die vielfältigen Möglichkeiten des Weisheitserwerbs beschreibt. Einige der Faktoren, die die Weisheitsentwicklung fördern, wie das unterschiedliche Ausmaß an Erfahrungen mit vielfältigen Lebensproblemen, an Ratgebermöglichkeiten, günstigen Persönlichkeitsdispositionen und andere, fließen in die Gruppenauswahl der Untersuchung ein. So ordnet sich die vorliegende Arbeit in die Gesamtheit des Forschungsprogramms ein, indem sie neben der Einführung des neuen existentiellen Aufgabenkontexts einen Gruppenvergleich beinhaltet, in dem unterschiedliche Entwicklungsstufen der Weisheits-

¹ Habermas spricht das Weisheitsmotiv an, indem er fragt: „Können wir, die wir modernen Gesellschaften angehören, aus dem Verständnis alternativer, insbesondere vormoderner Lebensformen nicht etwas lernen? Sollten wir uns nicht (...) der Verluste erinnern, die der eigene Weg in die Moderne gefordert hat?“ (Habermas, 1981, S. 101)

entwicklung durch die Auswahl bestimmter Gruppen (z.B. für Weisheit nominierte Personen, ältere Klinische Psychologen) simuliert werden.

Die vorliegende Arbeit ist folgendermaßen gegliedert: Nach dieser Einleitung, die in die Theorie und Fragestellung der Untersuchung einführen sollte, wird im *zweiten Kapitel* der eben angedeutete Zusammenhang von Weisheit und existentieller Konfrontation detailliert dargestellt, wobei zuerst (*Abschnitt 2.1*) Weisheit in der philosophischen und psychologischen Tradition und nachfolgend (*Abschnitt 2.2*) die Konzeption der existentiellen Konfrontation beschrieben wird. Danach (*Abschnitt 2.3*) werden die empirische Untersuchung und insbesondere die Auswahl der untersuchten Gruppen als Simulation von Bedingungskonstellationen der Weisheitsentstehung begründet. Im *dritten Kapitel* wird die Methode der Studie erläutert (Auswahl der Untersuchungspersonen, Untersuchungsmaterial, Durchführung der Untersuchung, Datengewinnung). Das *vierte Kapitel* dient der Darstellung der Ergebnisse. Dabei kann grob zwischen Ergebnissen zur Einführung der für diese Arbeit entwickelten Aufgabe der existentiellen Konfrontation in den Weisheitskontext und den Ergebnissen eines Gruppenvergleichs unterschieden werden. Im abschließenden *fünften Kapitel* werden eine Diskussion der Ergebnisse und eine Integration der Befunde in die vorhandene Forschung vorgenommen.

Kapitel 2

Theorie

2.1 Weisheit

In diesem Kapitel wird der Teil der konzeptuellen und theoretischen Überlegungen dargestellt, der sich auf Weisheit und die Methoden ihrer empirischen Erfassung bezieht. In drei Abschnitten werden die Themenbereiche Weisheit in der Philosophie, Weisheit in der Psychologie und das Weisheitsmodell, wie es am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung entwickelt wurde, dargestellt. Den Besonderheiten der Übernahme eines traditionsgeladenen Begriffs wie Weisheit in ein empirisches Forschungsprogramm ist der abschließende Exkurs-Abschnitt gewidmet.

2.1.1 Weisheit in der Philosophie

Der Gebrauch des Wortes Weisheit ist eng mit der Entwicklung der Philosophie selbst verbunden. Von der Antike bis in die Zeit der Aufklärung verstand sich die Philosophie vornehmlich als Weisheitslehre oder, ihrer Etymologie entsprechend, als *Liebe zur Weisheit* (Holzhey & Leyvras, 1988; Oelmüller, 1989a). Seit der griechischen Antike war es die wesentliche Bestimmung des Weisheitsbegriffs, ihn als das „Wissen von den göttlichen und menschlichen Dingen“ aufzufassen (Cicero, 1984, S. 329; vgl. Rice, 1958). Diese umfassende Form des Weisheitsbegriffs wurde allerdings oftmals in Frage gestellt, da zwischen den einerseits religiös-spirituellen und andererseits lebensweltlich-praktischen Erkenntnisformen schwer überbrückbare Spannungen auftraten (vgl. Assmann, 1991b; Rudolph, 1987). Von den unterschiedlichen Weisheitstraditionen, die daraus resultierten, soll hier nur die eine, die das Wissen von den menschlichen Dingen in den Mittelpunkt stellte, skizziert werden².

Schon für Aristoteles war Weisheit der Inbegriff der auf das Leben bezogenen Erkenntnis. Weisheit war für ihn die „vollendetste Form der Erkenntnis“ (Aristoteles, 1979, S. 129; vgl. Bien, 1989). Das Feld, auf dem solcherart vollendete Erkenntnis in Erscheinung tritt, war nach Aristoteles die Klugheit und sittliche Einsicht der Lebensgestaltung. Weisheit als eine Form präskriptiven Wissens führe den Menschen zu einem guten, glücklichen und gelingenden Leben (Aristoteles, 1979, S. 126 f.). Das letzte Ziel eines weise geführten Lebens sei die reine Erkenntnis bzw. das reine Denken, das sich von den Zwängen und Nöten des praktischen Lebens abgekehrt habe und in sich selbst ruhe.

Ganz und gar auf die Lebenspraxis bezogen und in ihr angesiedelt wurde der Weisheitsbegriff von den Stoikern und Epikureern. Ihnen galt Weisheit als ein Synonym für Le-

² Auf die metaphysischen, religiösen und spirituellen Weisheitstraditionen, auch die des außereuropäischen Raums, kann hier nicht eingegangen werden (vgl. z.B. Cioran, 1987; Conze, 1971; Eliade, 1981, 1987; Rudolph, 1987).

benskunst (vgl. Achenbach, 1991; Hadot, 1991). Weisheit wurde als ein Entwicklungsziel und ein Entwicklungsprodukt, als „Frucht eines gut gelebten Lebens“ (Seneca, 1980, S. 138), gesehen und zu einer Metapher für praktische Vorbildlichkeit gemacht. Weisheit als Lebenskunst sollte auf die menschlichen Problemlagen wie Armut, Leiden oder den Tod vorbereiten, die im Alter unausweichlich auf den Menschen zukommen (vgl. Cicero, 1984; Epiktet, 1958; Epikur, 1983; Mark Aurel, 1979; Seneca, 1980). Weisheit wurde als Lebensweise verstanden, die insbesondere drei Eigenschaften mit sich bringe: *Seelenruhe*, *Selbstbestimmung* und *Seelengröße* (Bien, 1989; Hadot, 1991). Der Besitz von *Seelenruhe* bedeute, daß ein weiser Mensch angstfrei und furchtlos sein könne, und dies selbst dem Tod gegenüber (vgl. Epikur, 1983). *Selbstbestimmung* heiße, daß Weisheit einen Menschen frei von den Zwängen des Augenblicks mache, so daß er den Zielsetzungen folgen könne, die er selbst gewählt habe sowie für richtig und moralisch vertretbar halte (vgl. Cicero, 1984). Der in der Antike zentrale Begriff der *Seelengröße* drückte aus, daß Weisheit zu einem Wandel des Denkens von einer individuellen und leidenschaftsgetragenen zu einer universalen, das Ich transzendierenden und leidenschaftslosen Sichtweise führe (Seneca, 1980; vgl. Foucault, 1986).

Zu diesen theoretisch formulierten Eigenschaften der Weisheit sollten *geistige Übungen* (d.h. Meditationen, Weisheitsübungen) führen, die von den genannten stoischen und epikureischen Autoren ausführlich beschrieben wurden (vgl. Hadot, 1991). Diese Weisheitsübungen sollten es dem Menschen ermöglichen, gut auf unerwartete und vielleicht dramatische Situationen, die den geordneten Lauf des Lebens beeinträchtigen könnten, vorbereitet zu sein. Die grundlegende innere Haltung bei diesen geistigen Übungen ist nach Epiktet (1958) die gesteigerte Aufmerksamkeit. Dabei handelt es sich um eine ständige aktive Geistesgegenwart und ein stetiges waches Bewußtsein seiner selbst. Die Form der gesteigerten Aufmerksamkeit erlaubt es, sofort auf Ereignisse sowie auf plötzlich auftauchende Fragen zu antworten. Insbesondere versuchte man sich in den antiken Weisheitsübungen auf das Ereignis des Todes einzustellen (Epikur, 1983; Seneca, 1980; vgl. Hadot, 1991).

Zwei konkrete Ziele waren es, die die Weisheitsübungen oder Meditationen über den Tod für das Leben erbringen sollten: Klarsichtigkeit über die eigene Stellung in der Welt und Wertschätzung des aktuell gelebten Augenblicks. Für die Stoiker war das Denken an das Sterben mit der Erkenntnis der eigenen Freiheit gekoppelt (Ariès, 1977; Hadot, 1991). Die Gedanken an den Tod sollten die Vorstellungen und die Bedürfnisse regulieren: „Tod und Verbannung und alles, was schrecklich erscheint, halte dir täglich vor Augen, vor allem aber den Tod. Dann wirst du niemals etwas Niedriges denken oder übermäßig nach etwas begehren.“ (Epiktet, 1958, S. 27) Die epikureische Weisheit plädierte angesichts der menschlichen Sterblichkeit für eine radikale Wertschätzung des gerade erlebten Augenblicks. Das Horazsche *carpe diem* ist die Aufforderung zum Bewußtwerden der Sterblichkeit, der Einmaligkeit des Lebens, der Einmaligkeit des Augenblicks: „Betrachte jeden Tag, der dir heraufdämmert, als sei es dein letzter, beglückend überrascht dich dann jede Stunde, die unverhofft hinzukommt.“ (Horaz, 1983, S. 233)

Zu einem ganz neuen und kritischen Impuls, sich mit Weisheit als universalem Begriff auseinanderzusetzen, kommt es in der europäischen Neuzeit. Insbesondere in der Aufklärungszeit verliert der Weisheitsbegriff einerseits seinen zentralen philosophischen Anspruch, andererseits den engen Bezug zu den praktischen Lebensproblemen, wie ihn die Antike kannte (vgl. Assmann, 1991b; Holzhey & Leyvras, 1988; Oelmüller, 1989a). Kant versuchte den Weisheitsbegriff zu vermeiden, weil er mit zu hohen ethischen Erwartungen

besetzt sei (Kant, 1990, S. 132). Weisheit könne immer nur ein Ideal bleiben, das zwar in der Vernunft vorstellbar sei, aber für eine einzelne Person ein nicht erreichbares Ziel stetiger Bemühungen bleiben müsse. Für Kant gab es einen sinnvollen Begriff von Weisheit nur im Zusammenhang mit einem rationalen Wissensbegriff, so daß er Weisheit nur noch als synonym für wissenschaftliche Erkenntnisse gelten lassen wollte: „Wissenschaft (...) ist die enge Pforte, die zur Weisheitslehre führt (...)“ (Kant, 1990, S. 156). Allerdings meinte Kant damit nicht nur die naturwissenschaftlichen und philosophischen Formen der Erkenntnis, sondern vielmehr als deren Endzweck und „höchstes Gut“ die zentralen Fragen des Menschseins und die Möglichkeit der praktischen Realisierung der menschlichen „Glückseligkeit“ (Kant, 1990; vgl. Bien, 1989).

Es gibt auch in der Philosophie der Aufklärung Versuche, einen enger lebensbezogenen Weisheitsbegriff zu verwenden. So bringt Diderot (1984) in seiner „Enzyklopädie“ in den Stichworten „Philosoph“ und „Philosophie“ das Bild des Philosophen als eines praktischen Weisen wieder in die Diskussion ein und bezieht die Möglichkeit, als Weiser (Philosoph) zu leben, auf solche Probleme wie Leidenschaft, Vorurteil und Toleranz. Voraussetzung ist für Diderot, daß Weisheit theoretische und praktische Vorbildlichkeit bedeute, die durch die Vernunft geleitet werde und zur Kontrolle der Leidenschaften fähig sei. Insofern blieb sein Weisheitsbegriff der Tradition verhaftet. Darüber hinaus nennt er aber Merkmale von Weisheit, die er für seine Zeit neuartig und modern artikuliert: die Fähigkeit zur Differenzierung, das Bewußtsein des Ungewissen, die antisystematische Erkenntnissuche (d.h. kreatives, divergentes Denken) und die Achtung des Anderen (Diderot, 1984). Dies sind Merkmale, die für heutige philosophische Weisheitskonzeptionen durchaus als Anknüpfungspunkte angesehen werden können (Marquard, 1989; Oelmüller, 1989b; Welsch, 1989).

In der Philosophie des 20. Jahrhunderts ist der Weisheitsbegriff nur noch randständig: In den großen Handbüchern der Philosophie und in philosophischen Schlagwortkatalogen taucht Weisheit nicht mehr auf (vgl. Holzhey & Leyvras, 1988; Krings, Baumgartner & Wild, 1973; Oelmüller, 1989a). Doch findet man vereinzelte Ansätze (z.B. Hadot, 1991; Nozick, 1991), den Weisheitsbegriff in die gegenwärtige philosophische Diskussion einzubeziehen und nach heutigen Äquivalenten von dem, was traditionell als Weisheit galt, zu suchen. Eine zusammenfassende Definition von Oelmüller schlägt vor, Weisheit als ein „Orientierungswissen für das Erkennen, Handeln und Leiden“ anzusehen (Oelmüller, 1989b, S. 171). Mit Orientierungswissen ist ein Wissen gemeint, das nicht explizit und faktisch sein müsse, sondern die mentale Grundlage für spezifische Handlungskompetenzen bilde (vgl. Nozick, 1991; Piepmeier, 1989). Der Inhaltsbereich der Weisheit soll in Abgrenzung von anderen Wissensfeldern auf die menschlichen Dinge bezogen bleiben und dies nicht in abstrakter Form, sondern als konkrete Lebenserfahrungen (Marquard, 1989; Oelmüller, 1989b; Welsch, 1989).

Neben dem Erkennen und Handeln spielt in der Definition von Weisheit als Orientierungswissen (Oelmüller, 1989b) das Leiden eine zentrale Rolle. Das Leiden, seine Bewältigung und die Antizipation eigenen Leidens, hatte, wie wir zu zeigen versucht haben, diese zentrale Rolle schon in der gesamten Weisheitstradition seit der Antike. Weisheit als Wissen von den menschlichen Dingen umfaßte immer die wahrgenommene Wirklichkeit von Mängeln, Krankheit und Tod. Ein Bewußtsein dieser zum Leben gehörenden Realitäten und ein bestimmtes „Erleidenkönnen“ gehören auch nach einigen neuzeitlichen Ansätzen zur Weisheit (z.B. Koslowski, 1989; Nozick, 1991). Wie Nozick (1991) es beschreibt,

hat Weisheit nicht nur mit dem gelingenden und glücklichen Leben zu tun, sondern holt auch das Thema „Unglück“ zurück in die philosophische Reflexion, und zwar nicht nur als Frage nach praktischen Verfahren zur Vermeidung des Unglücks, sondern auch sinngemäß als Frage: „Wie leben mit dem Unglück, wenn man es nicht vermeiden kann?“ Zwar können das Gelingen eines Werks, das Vollbringen einer Leistung, das Hinterlassen einer Spur, erste Schritte auf dem Wege zur Weisheit sein. Sie sind dabei notwendige, jedoch nicht hinreichende Voraussetzungen für das Gelingen eines ganzen Lebens. In gleicher Weise gehört zu Weisheit die Erfahrung des Scheiterns, des Mißlingens (Nozick, 1991). Nur die bewußte Erfahrung des Ungenügens des eigenen Könnens am Maßstab des Wollens kann, wie es zeitgenössische Philosophen ausdrücken, zu einem umfassenden Verständnis des menschlichen Lebens führen (H. Staudinger, 1989; Welsch, 1989).

Zusammenfassend zeigt der Blick auf die lebensweltbezogene philosophische Tradition des Weisheitsbegriffs den hohen Stellenwert existentieller Themen wie Leiden und Sterblichkeit für das Weisheitsphänomen. Weisheit kristallisiert sich vor allem um diese persönlichen, außerordentlich bedeutsamen und unausweichlichen menschlichen Dinge. Weisheit, als ein idealer Zustand, ist nach der philosophischen Tradition dann gegeben, wenn im Angesicht der existentiellen Schwierigkeiten ein bewußtes, reflektiertes Leben geführt wird. Wenn in den nachfolgenden Kapiteln von Weisheit gesprochen wird, so ist damit zunächst zwar wie in der philosophischen Tradition das allgemein gefaßte (Ideal-) Phänomen eines guten, gelingenden, konstruktiven Zustands gemeint, der im Laufe des Lebens erreicht werden kann. Aber während in der philosophischen Tradition dieser Zustand als etwas Allgemeines, Übergreifendes und nicht primär an einzelne Personen Gebundenes aufgefaßt wird, ist der Weisheitsbegriff in der Psychologie an die Person gebunden: als das Ideal einer weisen Person bzw. Persönlichkeit.

2.1.2 Weisheit in der Psychologie

Weisheit als Zielgröße des guten, gelingenden Alterns von Personen zu sehen, ist in der Psychologie eine vergleichsweise neue Erscheinung (vgl. Baltes, Smith & Staudinger, 1992). Psychologiehistorisch ältere Begriffe mit einem ähnlichen Bedeutungsfeld wie dem von Weisheit sind dagegen die Begriffe Integrität und Reife (vgl. Kiefer, 1988; Schmidt, 1982)³. Sie werden in den einzelnen Abschnitten dieses Kapitels als Vorläuferbegriffe für das darzustellende Weisheitskonstrukt beschrieben. Integrität wird ausgehend von der Eriksonschen Entwicklungstheorie (Erikson, 1966, 1988) als die Fähigkeit aufgefaßt, sich dem Gedanken an die eigene Endlichkeit konstruktiv zu stellen; während Reife als die Fähigkeit zur Realitätsbewältigung in verschiedenen Lebensbereichen gesehen wird. Vor der Darstellung entsprechender theoretischer Modelle werden im nachfolgenden ersten Abschnitt die Befunde zur Erforschung der impliziten Theorien des eigentlichen Weisheitsbegriffs dargestellt.

³ Die früheste Erwähnung von Weisheit in einem psychologischen Kontext war Halls Monografie über das Altern (1922). Weisheit wurde von Hall als eine „höhere Einheit“, als Synthese von sinnlichen Eindrücken und reflektierendem Denken verstanden (Hall, 1922, S. 403). Zur Weisheit gehörte für ihn Selbstbesinnung, philosophische Gelassenheit, Vorurteilslosigkeit und das Bedürfnis, das Alter in Würde zu führen. Diese Beschreibung von Weisheit steht noch sehr stark in der philosophischen Tradition der Definition von Weisheit.

2.1.2.1 Weisheit: Die Erforschung impliziter Theorien

Das erste Zusammentreffen von psychologischer Forschung mit dem Weisheitsbegriff fand auf dem Feld der Erforschung impliziter, das heißt subjektiver Theorien des Begriffs statt. In diesem Forschungsfeld ging und geht es noch nicht um die Beschreibung eines persönlichen Zustands, einer persönlichen Fähigkeit oder Leistung, für die der Begriff Weisheit verwendet wird, sondern um die deskriptive Erforschung des Gebrauchs in verschiedenen Sprachen (vgl. Baltes & Smith, 1990; Baltes, Smith & Staudinger, 1992; Clayton & Birren, 1980; Holliday & Chandler, 1986; Sternberg, 1990). Die Forschungen zu impliziten Theorien vermitteln ein Gespür dafür, wie der Weisheitsbegriff in der allgemeinen Sprache verwendet wird, und damit, an welchem alltagsweltlichen Sprachgebrauch sich die (später darzustellenden) theoretischen Modelle der Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie zu messen haben.

Die Untersuchungen zu den impliziten Theorien der Begriffe „Weisheit“ und „weise“ zielten zum einen darauf, den Begriff an sich zu beschreiben (Clayton, 1976; Clayton & Birren, 1980), zum anderen sollte die Eigenständigkeit bzw. – komplementär dazu – der Zusammenhang des Weisheitsbegriffs mit anderen Begriffen für geistig-intellektuelle Fähigkeiten, wie dem der Intelligenz oder der Kreativität, erfaßt werden (Holliday & Chandler, 1986; Sternberg, 1985). Weitere Forschungsansätze stellten die Beschreibungen prototypisch weiser Personen in den Mittelpunkt (Orwoll & Perlmutter, 1990; Sowarka, 1989a, 1989b).

Um die Bedeutungsähnlichkeit verschiedener Attribute in bezug auf das Wort „weise“ ging es bei Clayton und Birren (1980). Dabei wurden $N = 83$ Personen aus drei Altersgruppen (jung: $M = 21$ Jahre; mittel: $M = 49$ Jahre; alt: $M = 71$ Jahre) gebeten, 105 Wortpaare (Kombinationen von 15 Attributen) auf ihre Ähnlichkeit hin einzuschätzen. Mittels multidimensionaler Skalierung erwies sich, daß „weise“ in allen Altersgruppen mit den Worten „alt“ und „erfahren“ assoziiert wurde; in der Gruppe der alten Personen allerdings in geringerem Maße als bei den Personen jüngeren und mittleren Lebensalters. In allen Altersgruppen ließen sich die erfaßten Weisheitstheorien durch zwei Dimensionen darstellen: eine reflektive Weisheitsdimension (mit Attributen wie „introspektiv“, „intuitiv“) und eine affektive Weisheitsdimension („empathisch“, „friedfertig“, „gütig“). Für eine dritte Dimension, eine allgemein-kognitive Weisheitsdimension, ergaben sich dagegen Altersgruppenunterschiede. Während für die jüngeren Personen diese Dimension einheitlich war, trennte sie sich bei den mittelalten in ein Cluster mit „erfahren“ und „wissend“ und in ein Cluster mit „pragmatisch“ und „intelligent“. Clayton und Birren (1980) interpretierten ihre Ergebnisse besonders in Hinblick auf die von ihnen belegte Verbindung von Alter und Weisheit, die damit dem Begriff Weisheit einen hohen Stellenwert in der Entwicklung der Lebensspanne zuschreibt (vgl. auch Heckhausen, 1990).

Holliday und Chandler (1986) untersuchten die Attribute, mit denen weise Personen beschrieben werden. Sie stellten der Beschreibung einer weisen Person andere Personencharakterisierungen (intelligent, klug, schlau, spirituell, närrisch) gegenüber. Das Maß für Eigenständigkeit bzw. Zusammenhang der Begriffe war die Überlappung der beschreibenden Attribute, das heißt wie sehr ein Attribut sowohl dem einen als auch dem anderen Personentyp zugeschrieben wurde. In einer Untersuchung mit $N = 150$ Versuchspersonen fanden sich insbesondere Überschneidungen der weisen und der klugen sowie der weisen und der intelligenten Person. Zur Beschreibung des Prototyps der weisen Person fand man mit

Hilfe einer Faktorenanalyse fünf Dimensionen: (1) besonderes Einfühlungsvermögen (*exceptional understanding*), (2) gute Urteils- und kommunikative Fähigkeiten, (3) allgemeine Kompetenz (Bildung, Intelligenz), (4) gute interpersonelle Fähigkeiten und (5) soziale Bescheidenheit/Zurückhaltung (*social unobtrusiveness*).

Sternberg (1985) untersuchte die Lokalisierung des Begriffs Weisheit im semantischen Raum in Beziehung zu den Begriffen Intelligenz und Kreativität anhand von Selbstbeschreibungen und Leistungstests. Professoren aus vier Wissenschaftsbereichen (insgesamt $N = 200$) wurden gebeten, hinreichend verschiedene Verhaltensweisen jeweils für eine ideale, ideal intelligente und ideal kreative Person aufzuführen. In einem sich anschließenden Experiment beurteilten die Professoren alle gesammelten Verhaltensweisen nach der Prototypikalität für die jeweiligen Personenideale. (Um dieselben Einschätzungen wurden auch $N = 156$ Laien gebeten; die Gruppenunterschiede waren insgesamt gering und sollen hier nicht betrachtet werden.) Für die Prototypikalitätssortierung wurden durch eine nichtmetrische Multidimensionale Skalierung für Weisheit sechs Dimensionen berechnet: (1) Denkfähigkeit (*reasoning ability*), (2) „Edelsinn“ (*sagacity*), (3) Lernen aus Erfahrungen und der Umwelt, (4) Urteilsfähigkeit, (5) schnelle Auffassungsgabe und (6) Scharfsinn (*perspicacity*). In weiteren Analysen stellte sich vor allem für Weisheit und Intelligenz eine Überschneidung in den Deskriptoren heraus. Eine gleichzeitige Applikation von Leistungstests der akademischen und der sozialen Intelligenz gab Hinweise auf die Spezifizierung des Weisheit-Intelligenz-Zusammenhangs, indem ein signifikanter Zusammenhang zwischen Weisheit (Resultat einer Selbstbeschreibung) und sozialer Intelligenz, nicht aber zwischen Weisheit und akademischer Intelligenz bestand. Die Untersuchung von Sternberg (1985) zeichnet insgesamt ein stärker durch kognitive Eigenschaften geprägtes Bild des Weisheitsbegriffs, was sich auch in der Nähe des Weisheits- zum Intelligenzbegriff festmacht. Dieses Ergebnis könnte, im Unterschied zu Clayton und Birren (1980), bei denen eine affektive Weisheitsdimension zentral war, durch die Stichproben-selektion akademischer Berufe (insbesondere Professoren) verursacht sein (vgl. Staudinger & Baltes, 1993).

Prototypisch „weise Personen“ und die sie beschreibenden Eigenschaften standen im Mittelpunkt weiterer Untersuchungen, die sich in die Methode der Erforschung impliziter Theorien einordnen lassen (Orwoll & Perlmutter, 1990; Sowarka, 1989a, 1989b). Sowarka (1989a, 1989b) untersuchte die Alltagstheorien, die man über weise Personen hat, anhand von Interviewmaterial, das in einer mehr phänomenologisch ausgerichteten Untersuchung von Johnson (1979) gesammelt worden war. Johnson hatte in den USA 41 Interviews durchgeführt, in denen ältere Frauen und Männer ($M = 75$ Jahre) aus ihrer Lebensgeschichte Personen beschreiben sollten, die sie als weise ansehen würden (Interviewfragen: *Whom have you known in your life that you have considered a wise person?* und *What was it about these people that led you to say: This is a wise person?*). Die inhaltsanalytisch gewonnenen Ergebnisse von Sowarka (1989a, 1989b) zeigen, daß ältere Menschen relativ leicht aus ihrer Biographie real existierende Personen entnehmen und diese als weise kennzeichnen können. Die Merkmale, die den weisen Personen zugeschrieben wurden, waren von Sowarka in (1) typische Personenmerkmale (z.B. vortrefflicher Charakter, besitzt Kenntnisse und Erfahrungen), (2) Situationskonstellationen (z.B. Ratgebersituationen, Problemdiskussionen, berufliche Entscheidungen) und (3) Handlungsmuster (z.B. Handeln nach der eigenen Lebensphilosophie, Anpassungsleistungen, altruistische Handlungen) unterschieden worden. Zu den hervorstechenden Eigenschaften weiser Personen

gehörten Merkmale wie ihr vortrefflicher Charakter, Zuschreibungen an den Intellekt wie gute Urteilsfähigkeit und Rollenattribute wie ein hohes Ansehen. Für die Situationskonstellationen belegten Häufigkeitsvergleiche, daß besonders die zahlenmäßig weniger häufigen Ratgeber- und Entscheidungssituationen sowie die Situationen zur Daseinsgestaltung die wichtigsten weisheitsbezogenen Situationen darstellen. Die Analyse der Handlungsmuster belegte, daß gelungene Anpassungsleistungen und das Handeln nach der eigenen Lebensphilosophie besonders im Handlungsrepertoire weiser Personen hervortreten. Das allgemein resümierende Ergebnis einer hohen Übereinstimmung der impliziten Theorien bei den prototypischen Personenmerkmalen, Situationen und Handlungen erwies, daß es einen zusammenhängenden Erfahrungs- und Wissensbereich über Weisheit und weise Personen gibt. Eine Limitierung der Analysen von Sowarka (1989a, 1989b) liegt aber in den vorgegebenen Interviewfragen, die keine gezielte Elaboration bestimmter psychischer Bereiche (z.B. Kognitionen, Emotionen) vorsahen, sowie in der Stichprobenauswahl der älteren US-amerikanischen Personen, zu der es keine Kontrollgruppe gab und über deren Repräsentativität keine Angaben gemacht wurden.

Auch die Untersuchung von Orwoll und Perlmutter (1990) zielte auf die Untersuchung nominiertes weiser Personen ab. Neben der Beschreibung demographischer Aspekte der Nominierengruppe (Alter, Geschlecht, Bildungsstatus) wurde in einem Vergleich verschiedener Nominierengruppen („weise Personen“ und „kreative Personen“) die Hypothese untersucht, daß die Gruppen in Selbstbeschreibungsmäßen voneinander unterscheidbar wären. In den demografischen Kriterien tendierte die Gruppe weiser Nominierter zu höherem Lebensalter, höherer Bildung und einer Überrepräsentanz von Männern. Im Selbstbeschreibungsgruppenvergleich fanden sich mehrere Unterschiede: Die nominierten Weisen besaßen höhere Werte für „Integrität“ (sensu Erikson, 1966, 1988; siehe folgender Abschnitt) als die nominierten Kreativen. In einem Maß für „globale Perspektive“, das die Benutzung universaler Kategorien, die Einordnung des Selbst in größere Zusammenhänge und die Verantwortungsübernahme operationalisiert (Orwoll, 1988), hatten die nominierten Weisen ebenfalls höhere Werte als die nominierten Kreativen.

Insgesamt erbrachten die Ergebnisse zu den impliziten Theorien zu Weisheit und zu weisen Personen, daß nicht nur die philosophische Tradition, sondern auch die Alltagssprache einen Weisheitsbegriff kennt und verwendet. Vier Gesichtspunkte sind dabei besonders erwähnenswert (vgl. Staudinger & Baltes, 1993). Erstens, in den impliziten Theorien wird Weisheit in einen engen Zusammenhang zu weisen Personen als „Trägern“ von Weisheit gebracht. Zweitens, Weisheit wird positiv bewertet und mit dem späten Erwachsenenalter in Zusammenhang gebracht. Drittens, Weisheit zeigt gewisse Überschneidungen zu anderen geistig-intellektuellen Fähigkeiten wie Intelligenz und Kreativität, läßt sich aber durch die Integration kognitiver, emotionaler und sozialer Aspekte im Weisheitsbegriff von diesen auch abgrenzen. Viertens, bei weisen Personen erwartet man, daß sich in ihnen hervorragende kognitive, emotionale und soziale Fähigkeiten integrieren.

Man muß allerdings festhalten, daß die Untersuchungen zu impliziten Theorien nur vereinzelt den Zusammenhang von Weisheit zu philosophischen bzw. existentiellen Lebensfragen untersucht haben. Attribute existentieller Begriffe oder Themen wurden nicht vorgegeben bzw. es waren keine diesbezüglichen Zuordnungskategorien für die Äußerungen über weise Personen vorgegeben. Dies mag darin begründet sein, daß Forschungen zu impliziten Theorien weitgehend modell- bzw. konstruktfrei den Bedeutungsraum der zu untersuchenden Begriffe erfassen. Die psychologische Entwicklungstheorie von Erikson

stellt demgegenüber gerade ein existentielles Thema, die Beziehung zum eigenen Tod, als Entwicklungsthema in den Mittelpunkt.

2.1.2.2 *Integrität: Das Konzept von E. H. Erikson und seine empirische Umsetzung*

Unter den entwicklungspsychologischen Ansätzen, die die Entwicklung zu einem guten, gelungenen, konstruktiven Zustand einer Person im Alter beschreiben, nimmt der Ansatz von Erik H. Erikson (1966, 1988) eine zentrale Stellung ein. In diesem Konzept wurde der Begriff Integrität eingeführt und beschrieben. Eriksons Theorie gliedert den menschlichen Lebenslauf nach typischen Lebenskrisen und unterscheidet acht Entwicklungsstufen, auf denen es zu typischen Lösungen der jeweils aktuellen Lebenskrise kommt. Die beiden höchsten Entwicklungsstufen wurden von ihm als die Phasen der Generativität bzw. Integrität bezeichnet. In der höchsten Entwicklungsphase, dem höheren Erwachsenenalter, geht es nach Erikson um den Gegensatz zwischen Integrität und Verzweiflung und die sich daraus ergebende Entwicklungsmöglichkeit von – wie er wörtlich sagt – *Weisheit* (wobei anzumerken ist, daß Integrität und Weisheit bei ihm an verschiedenen Stellen auch als Synonyme verwendet wurden; zum Beispiel in Erikson, Erikson & Kivnick, 1986).

Der Integritätsbegriff wird bei Erikson (1966, 1988) durch mehrere Merkmale beschrieben. Auf die eigene Person bezogen, beinhaltet Integrität, das eigene Leben als zugleich sinnvoll gelebt und dennoch unwiederbringlich vergangen zu akzeptieren. Auf das Verhältnis zu anderen Menschen bezogen, wird Integrität als die Eigenschaft verstanden, sich mit anderen verbunden zu fühlen und sie als wertvoll zu schätzen. In bezug auf die Welt ist Integrität nach Erikson durch die Erweiterung auf globale Bezüge und durch die höchste Form „geistiger Ritualisierung“, die philosophische Sicht der Welt und ihrer Probleme, charakterisiert.

Der Gegensatzbegriff Verzweiflung wird nach Erikson (1988) dadurch bestimmt, daß eine Person die ihr verbleibende Lebenszeit für zu kurz hält, insbesondere wenn wichtige Bestimmungsstücke der Lebensführung noch geändert werden sollen. Verzweiflung tritt immer dann auf, wenn man sich vor dem eigenen, immer näher rückenden Tod fürchtet. Weisheit als der Ausdruck des gelungenen Ausgleichs zwischen Integrität und Verzweiflung wird von Erikson vor allem anhand einer bestimmten Einstellung zum Tod beschrieben (vgl. Erikson, 1966, 1988): „Wisdom is detached concern with life itself, in the face of death itself. It maintains and learns to convey the integrity of experience, in spite of decline of bodily and mental functions.“ (Erikson, Erikson & Kivnick, 1986, S. 37 f.)

Die Eriksonsche Integritätskonzeption wurde in der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne vielfach rezipiert (z.B. Ryff, 1982; Whitbourne & Waterman, 1978). Insbesondere für die Erforschung der Persönlichkeitsentwicklung in der Lebensspanne wurden mit dieser Theorie (die auch andere, frühere „Entwicklungskrisen“ des Erwachsenenalters umfaßt, z.B. Intimität vs. Isolation und Generativität vs. Stagnation) entscheidende Impulse gegeben. Ryff (1982) stellte beispielsweise die konzeptuelle Beziehung von Integrität und erfolgreichem Altern heraus. Danach kann Integrität als der Ausdruck eines gelungenen Wandels von der Außenorientierung (Orientierung an der „äußeren Welt“) zur Innenorientierung (Orientierung an der „inneren Welt“) aufgefaßt werden, die im höheren Alter aufgrund des eingeschränkten sozialen und physischen Aktionsradius der Person durchaus funktional sei.

Integrität als höchstes Eriksonsches Stadium wurde in verschiedenen Ansätzen empirisch untersucht (z.B. Ryff & Heincke, 1987; Whitbourne et al., 1992). Ryff und Heincke (1987) stellten in ihrer Untersuchung unter anderem die Frage, ob das Ausmaß an Integrität sich im Erwachsenenalter verändert, das heißt ob Integrität als ein entwicklungs-sensitives Persönlichkeitskonstrukt aufgefaßt werden kann. Weiterhin wurde vermutet, daß das höchste Ausmaß an selbst zugeschriebener Integrität sich für das höhere Lebensalter nachweisen läßt. 270 Personen aus drei Altersgruppen (jung: $M = 21$ Jahre; mittel: $M = 48$ Jahre; alt: $M = 69$ Jahre) wurden Fragebogen vorgelegt, in denen zum Beispiel die Eriksonschen Entwicklungsstufen Integrität, Generativität und die Entwicklungsdimension „Komplexität“, wie sie aus der Lebensspannentheorie von Neugarten (1968) abgeleitet wurde, operationalisiert waren. Daneben wurden Persönlichkeitsdimensionen erfragt, für die man keine Entwicklungssensitivität annahm (z.B. Ordnungsliebe, Impulsivität). Die Probanden sollten nicht nur das Ausmaß der Eigenschaften für ihre eigene Altersgruppe einschätzen, sondern auch für die jeweils anderen beiden Altersgruppen (d.h. prospektiv bzw. retrospektiv). Die interne Konsistenz der Integritätsskala war sehr gut (Cronbachs Alpha = 0,80). Korrelative Zusammenhänge gab es allerdings mit anderen entwicklungs-sensitiven Skalen (Generativität $r = 0,18$; Komplexität $r = 0,49$).

Im Ergebnis des Altersvergleichs fanden Ryff und Heincke (1987) einen Altershaupteffekt der Zuschreibung von Integrität (alte Versuchsperson: höchste Integritätszuschreibungen), wobei sich die Werte der jungen und der alten Gruppe signifikant und die der mittleren und der alten Gruppe nicht signifikant unterschieden. Dieses Ergebnis beruht gleichermaßen auf den Einschätzungen der älteren Probanden für ihr Lebensalter, wie auch auf den prospektiven Einschätzungen der jüngeren und mittelalten Personen. Insgesamt zeigte die Untersuchung, daß sich Integrität als eine alters(entwicklungs-)sensitive Dimension beschreiben läßt, und daß es Anzeichen dafür gibt, sich selbst und anderen ein größeres Ausmaß an Integrität im höheren Erwachsenenalter zuzuschreiben. Allerdings ist die diskriminante Validität zu anderen theoretischen abgeleiteten Entwicklungsdimensionen (z.B. der Komplexität) in dieser Untersuchung noch unbefriedigend und bedarf weiterer theoretischer und empirischer Klärung. Als eine Schlußfolgerung der unbefriedigenden diskriminanten Validität bietet sich beispielsweise an, die Entwicklungsdimension von Integrität, mit ihrer Bedeutung des Todesthemas, als Teil einer umfassenderen Entwicklungsdimension zu sehen (die dann auch Komplexität und Generativität einschließen könnte).

Eine weitere Untersuchung der ursprünglichen Eriksonschen Stadien mittels einer Längsschnittstudie wurde von Whitbourne und Mitarbeitern (1992) vorgelegt. Sie erhoben ein Selbstbeurteilungsmaß für Integrität (von Walaskay, Whitbourne & Nehrke, 1983–84), das für das Stadium „Integrität versus Verzweigung“ 10 Items umfaßt. Das Untersuchungsdesign war quer- sowie längsschnittlich angelegt, bestehend aus Altersgruppen des frühen und mittleren Erwachsenenalters (Altersgruppen: $M = 20$ Jahre; $M = 31$ Jahre; $M = 42$ Jahre), die zum Teil wiederholt untersucht worden waren. Im querschnittlichen Vergleich fand sich kein Alterseffekt für (mit dem Alter zunehmende) Integrität. Dagegen fand sich eine längsschnittliche Abnahme an Integrität und ein Kohorteneffekt, wobei frühere Kohorten höhere Werte an Integrität zeigten als spätere. Diese auf die Kohorten bezogene Abnahme an Integrität wurde von den Autoren als kulturbedingt erklärt und als Begründung dafür der gestiegene Materialismus und Individualismus der 1980er Jahre in den USA herangezogen. Kritisch festgehalten werden muß zu diesem von den Autoren meines Erach-

tens übergeneralisierten Befunden, daß gar keine alten und sehr alten Personen (> 60 Lebensjahre) untersucht wurden, die theoretische Grundannahme von Erikson, daß Integrität mit dem hohen Erwachsenenalter verbunden ist, also gar nicht geprüft werden konnte. Jenseits dessen zeigt die Studie von Whitbourne und Mitarbeitern (1992), daß Integrität im Verlauf des früheren und mittleren Erwachsenenalters instabile Befunde aufweist. Mit der designbedingten Einschränkung fehlender im eigentlichen Sinne alter Personen ist die Interpretation abnehmender Integrität mittels kultureller Veränderungen sicher nicht abschließend zu interpretieren, zumal auch die (nichtkontrollierten) Drop-out-Raten des Längsschnittvergleichs zu Verzerrungen in den Ergebnissen geführt haben können.

Trotz der noch wenigen und bisher wenig replizierten Befunde hat sich Eriksons Konzept der Integrität (Erikson, 1966, 1988) damit als empirisch fruchtbar erwiesen. Der besondere Stellenwert, den in diesem Konzept, insbesondere im Gegensatzbegriff der Verzweiflung, das Verhältnis zum eigenen Sterben hat, erscheint im Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung zur existentiellen Konfrontation als besonders interessant. Die Betonung der Haltung zum eigenen Tod steht in Übereinstimmung mit der im vorigen Abschnitt aufgezeigten philosophischen Tradition des Weisheitsbegriffs (siehe Abschnitt 2.1.1). Nur solche Personen scheinen demnach Integrität (bzw. Weisheit) erwerben bzw. erlangen zu können, die in der Lage sind, die eigene Sterblichkeit mitzubedenken und nicht an ihr zu verzweifeln.

2.1.2.3 Reife: Entwicklungspsychologische, persönlichkeitspsychologische und klinisch-psychologische Konzepte

Der Begriff der Reife wird in der Psychologie sehr vielfältig verwendet – ganz zu schweigen von seiner Verwendung in der Biologie, Medizin und allgemein in der Kulturgeschichte (vgl. z.B. Schmidt, 1970). Im folgenden soll deshalb nur ein Ausschnitt theoretischer Reifekonzeptionen und ihrer empirischen Umsetzungen vorgestellt werden, und zwar der Ausschnitt, der eine Relevanz für eine psychologische Weisheitstheorie besitzt. Dabei wird zwischen Reifetheorien des Denkens (entwicklungstheoretische Konzepte), des Selbst (persönlichkeitspsychologische Konzepte) und der Bewältigung (klinisch-psychologische Konzepte) unterschieden.

(a) Entwicklungspsychologische Konzepte von Reife. Gerade in der Geschichte der Entwicklungspsychologie schlägt sich die lange kulturhistorische Tradition des Reifebegriffs nieder (vgl. Schmidt, 1970; Thomae, 1958). Reife wurde in älteren psychologischen Theorien durch das Erreichen eines stabilen Zielzustands gesehen. Thomae (1958) kennzeichnete diesen beispielsweise als das Erreichen einer „nachhaltigen Stabilität in den Strebungen und im Willen“, bei der die „Suche nach der Daseinsthematik beendet“ ist (Thomae, 1958, S. 35). Die in früheren entwicklungspsychologischen Theorien fast ausschließlich im Mittelpunkt stehende Kindheits- und Jugendphase wurde als ein Entwicklungsabschnitt zunehmender körperlicher, seelischer und geistiger Differenzierung und gleichzeitiger Integrierung unterschiedlicher Entwicklungsprozesse zu einem Ganzen beschrieben (vgl. z.B. Spranger, 1924; Ziehen, 1922). Dieses „Ganze“ wäre mit dem Zustand der Reife erreicht. Die Theorien für Ursachen und Bedingungen dieser Entwicklung blieben dabei vorwiegend endogenistisch, das heißt, sie beschränkten sich auf biologische Entwicklungsimpulse und vernachlässigten weitgehend die Impulse aus der Person-Umwelt-Beziehung (vgl. Schmidt, 1970).

Von dieser endogenistischen Sicht eines expliziten Reifebegriffs setzen sich die soziokognitiven und soziomoralischen Entwicklungstheorien von Piaget (z.B. 1985), Kohlberg (1973, 1981) und nachfolgenden Autoren ab⁴. Ihnen gilt Reife als ein mögliches und wünschenswertes Entwicklungsziel, das durch psychologische Modelle erklärt werden kann. Kohlbergs Theorie moralischer Entwicklungsstadien (z.B. Kohlberg, 1973) führt folgerichtig über das Jugendalter bis in das Erwachsenenalter hinein. Das in dieser Theorie konzeptualisierte höchste Stadium („6. Stadium“) ist als ein mögliches Entwicklungsstadium konzipiert. Es ist durch eine Orientierung an soziomoralischen Werten und ein Maximum an Selbstdistanzierung und Empathie gekennzeichnet (Kohlberg, 1981). Kohlberg sah dieses Stadium nur in einigen wenigen Personen wie Gandhi oder Sokrates verwirklicht, aus deren Leben er relevante Ausschnitte zur Illustrierung des höchsten moralischen Reifestadiums heranzog. Empirische Untersuchungen zu diesem höchsten Stadium nach Kohlberg wurden allerdings nicht vorgenommen.

Eine Reihe entwicklungspsychologischer Ansätze, die Formen reifen Denkens im Erwachsenenalter beschreiben, stammen aus der Piagetschen Tradition bzw. der Forschungstradition zu postformalen Denkformen. Hierbei ging es explizit nicht um Weisheit, sondern um reife Denkformen und die Bedingungen ihrer Erfassung. Von den Autoren wurden aber oft selbst die Verbindungen zum Weisheitsbegriff herausgestellt (vgl. Alexander & Langer, 1990; Commons, Richards & Armon, 1984; Commons et al., 1989; Kitchener & Brenner, 1990; Labouvie-Vief, 1990).

Reflektierendes Urteilen als Form reifen Denkens haben Kitchener und King (1981; Kitchener et al., 1989) untersucht. Reflektierendes Urteilen wurde definiert als die Berücksichtigung der Bedingungen des Wissens und der Rolle des eigenen Unwissens. Den Probanden wurden Probleme aus verschiedenen Wissensbereichen (Wissenschaft, Religion, Geschichte) vorgelegt, die sie kommentieren sollten. Die Antworten wurden anhand der Beurteilungsbereiche – Art des Wissens, Sicherheit des Wissens und Art der Begründung (*justification*) – einem der sieben Reifestadien zugeordnet. In einem Altersvergleichsdesign wurden Studenten ($N = 57$) im Alter zwischen 16 und 34 Jahren untersucht (Kitchener et al., 1989). Es fand sich eine hohe Konsistenz der Bewertungen für die verschiedenen Wissensbereiche sowie ein sehr hoher Zusammenhang zwischen den erreichten Reflexivitätsstadien und dem Alter ($r = 0,79$). Die Autoren diskutieren allerdings selbstkritisch die fehlende Kontrolle möglicher Bildungseffekte auf die Ergebnisse und die Nähe des von ihnen gewählten theoretischen Modells zu Inhalten und Zielen der universitären Ausbildung (d.h., der kritische Umgang von Wissen ist ein Ausbildungsziel). Dadurch wohl ist dieser theoretische Zugang bisher weitgehend nur im Bildungskontext untersucht worden (vgl. Kitchener & Brenner, 1990).

Relativistisches und dialektisches Denken als Formen reifen Denkens standen im Mittelpunkt anderer Ansätze (z.B. Basseches, 1984; Kramer & Woodruff, 1986). Dabei wurden das relativistische Denken als Wissen über Kontinuität sowie Wandel und das dialek-

⁴ Piaget bezog seine Entwicklungstheorie mit dem Schwerpunkt auf dem Kindesalter. Allerdings gibt es in einem mittelbaren Sinne bei ihm ein Aufgreifen des Weisheitsbegriffs. In einem erkenntnistheoretischen Kontext (Piaget, 1985) entwickelte er seine Konzeption von Weisheit. Weisheit definierte er als diejenige Erkenntnis, die empirisch *und* philosophisch zugleich sei. Weisheit ist dabei kein Begriff zur ausschließlichen Beschreibung des Denkens, sondern impliziert eine „lebensnotwendige Einstellung“ und die Suche nach einer nicht nur mit der eigenen Person oder eigenen Bezugsgruppe verbundenen Wahrheit (Piaget, 1985, S. 259 f.).

tische Denken als Wissen, Akzeptieren bzw. Umgehenkönnen mit Widersprüchen definiert. Die Kommentare zu als besonders konflikthaft ausgewählten Aufgaben (Karriereplanung, Geiseldrama) wurden wiederum entsprechenden Reifestadien zugeordnet. In der Untersuchung von Kramer und Woodruff (1986) wurden $N = 60$ Personen aus drei Altersgruppen (jung: $M = 20$ Jahre; mittel: $M = 46$ Jahre; alt: $M = 68$ Jahre) die beiden genannten Aufgaben sowie Aufgaben zu formalen Denkoperationen vorgelegt. Die Antworten zu den Konfliktaufgaben wurden nach der Häufigkeit von Antworten für ein bestimmtes Stadium und einem Score für das höchste erreichte Stadium ausgewertet. Ältere Erwachsene zeigten im Vergleich zu mittelalten eine signifikant höhere Häufigkeit an relativierenden und dialektischen Äußerungen. Das Stufenmodell ließ sich allerdings nicht als altersbezogen nachweisen, das heißt, es gab insgesamt weniger Antworten auf der höchsten Stufe als auf früheren Stufen in allen Altersgruppen. Bei gemeinsamen Analysen der Konfliktaufgaben und der Aufgaben zu formalen Denkoperationen fand sich, daß die relativistische Einstellung („Gewahrwerden der relativistischen Natur des Wissens“; Kramer & Woodruff, 1986) nicht zu den – im Piagetschen Sinne – postformalen Denkformen gezählt werden kann, da sie schon als Bedingung formaler Denkoperationen auftritt.

Die *Integration von Kognition und Emotion* als Merkmal geistiger Reife ist die Grundaussage des Modells von Labouvie-Vief (1990). In einer Reihe von Untersuchungen wurden die Annahmen überprüft, daß sich vier durch dieses Modell definierte Stadien unterscheiden lassen und daß das höchste Stadium durch ein „integratives gefühlsmäßiges Verstehen“ gekennzeichnet ist (Adams et al., 1990; Labouvie-Vief et al., 1989; Labouvie-Vief, deVoe & Bulka, 1989). Dazu wurden in einer Untersuchung Nacherzählungen von Geschichten, in einer anderen freie Kommentare zu prototypischen Emotionen (Ärger, Traurigkeit, Angst, Glück) bewertet. In der Emotionsuntersuchung wurden $N = 72$ Personen im Alter zwischen 10 und 77 Jahren untersucht. Die Personen wurden instruiert, sich Situationen aus der letzten Zeit vorzustellen, in denen sie ärgerlich (traurig, ängstlich, glücklich) waren. Die Antworten auf die Nachfragen „Wie wußten Sie, daß sie ärgerlich (...) waren?“ und „Wie fühlten sie sich innerlich, als sie ärgerlich (...) waren?“ wurden in ein vierstufiges Entwicklungsschema gefühlsmäßigen Verstehens eingeordnet. Im Ergebnis zeigte sich eine kurvilineare Beziehung des erreichten emotionalen Verstehensniveaus mit dem Lebensalter, die im mittleren Lebensalter ihren Gipfel hatte. Insgesamt war der Zusammenhang des emotionalen Verstehens zum Lebensalter geringer ausgeprägt als die Zusammenhänge von emotionalem Verstehen und verbaler Intelligenz (Wechsler-Test, Verbalteil) bzw. den Stadien der Ich-Entwicklung (Loevinger, 1976; siehe nächsten Abschnitt).

Die Bedeutung der emotionalen Valenz der Aufgaben stand im Mittelpunkt einer Studie von Blanchard-Fields (1986). Hierbei wurden drei verschiedene Aufgaben eingesetzt, für die eine Bewertungsprozedur ergab, daß sie eine aufsteigende Rangreihe emotionaler Valenz repräsentieren (höchste emotionale Valenz: Schwangerschaftsabbruchsdilemma). Die Kommentare von $N = 60$ Personen aus drei Altersgruppen (jugendlich: $M = 15$ Jahre; jung: $M = 22$ Jahre; mittelalt: $M = 38$ Jahre) zu den Aufgaben wurden einem sechsstufigen Schema reifen Denkens (abgeleitet aus Kitchener & King, 1981) zugeordnet. Die Annahme war, daß jüngere Personen weniger reif auf emotional höher valente Aufgaben antworteten. Diese Annahme wurde durch eine Alters- \times emotionale Valenz-Interaktion der Ergebnisse bestätigt.

Faßt man die Forschungsansätze der Piaget-Kohlbergschen Tradition zusammen, so zeigt sich, daß sie konzeptuell und methodisch sehr innovativ gegenüber früheren entwicklungspsychologischen Reifekonzeptionen gewirkt haben. Durch sie konnte eine Reihe geistig-intellektueller Fähigkeiten jenseits des Kindes- und Jugendalters einer Untersuchung zugänglich gemacht werden. Dabei erwies sich, daß die theoretisch postulierten Denkfähigkeiten immer dann in den mittelalten bzw. älteren Altersgruppen besonders klar (gegenüber früheren Altersgruppen) abgrenzbar waren, wenn die zu bearbeitenden Denkaufgaben durch inhaltliche Konflikthaftigkeit (Kramer & Woodruff, 1986) oder hohe emotionale Valenz (Blanchard-Fields, 1986) gekennzeichnet waren. Diese hohe Konflikthaftigkeit bzw. emotionale Valenz des Materials der vergleichsweise besser diskriminierenden Denkaufgaben könnte darauf hinweisen, daß Inhalte, die den „Ernst des Lebens“ wiedergeben – also existentiell relevant sind –, sich besonders für die Erfassung reifen Denkens eignen (siehe auch Abschnitt 2.2).

(b) *Persönlichkeitspsychologische Konzepte von Reife.* Die persönlichkeitspsychologischen Konzepte von Reife haben sich aus den entwicklungspsychologischen heraus entwickelt (Kiefer, 1988). In ihrem Mittelpunkt stehen das Selbst und seine Entwicklung und nicht die Denkfähigkeiten und deren Entwicklung. Reife wird dabei allgemein als ein Gleichgewichtszustand zwischen interpersonalen und intrapersonalen Bedürfnissen sowie Fähigkeiten gesehen (vgl. Kiefer, 1988). Loevinger (1976) inaugurierte ein Konzept der „Ich-Entwicklung“, deren höchste Stadien sie als *autonom* (zweithöchstes Stadium) und als *integriert* (höchstes Stadium) beschrieb. Grundlegende Merkmalsbereiche der Persönlichkeit, nach denen Loevinger (1976, 1985; Loevinger & Wessler, 1970) ihre Stadieneinteilung definierte, waren erstens die interpersonellen Fähigkeiten, zweitens die eigene Impulskontrolle und drittens der Fokus der selbstbezogenen Aufmerksamkeit. Als Merkmale des autonomen Stadiums postulierte sie demgemäß ein Verständnis für individuelle Unterschiede, Einsicht in den Konflikt zwischen Wünschen und Bedürfnissen sowie Akzeptanz des eigenen Autonomiebedürfnisses (und desjenigen der anderen). Das integrierte Stadium ist nach Loevinger gekennzeichnet durch die Fähigkeit zur Aussöhnung von Gegensätzen, das konstruktive Transzendieren von (interpersonellen) Konflikten sowie eine durch Krisen bewahrte Individualität. Diese Beschreibung deckt sich, wie man erkennen kann, zum Teil mit Definitionen der Integrität nach Erikson (1966) und Definitionen des reifen Denkens (z.B. Labouvie-Vief, 1990). Der Unterschied zu den genannten Definitionen besteht in der Verankerung des Reifebegriffs in die Selbst- bzw. Ich-Forschung.

Zur Erfassung der Stufe der Ich-Entwicklung verwendet Loevinger ein sogenanntes Satzergänzungsverfahren. Dabei müssen die Versuchspersonen eine Reihe von angefangenen Sätzen schriftlich zu Ende führen (z.B. „Ein Mensch ist glücklich, wenn ...“; Item 20: Loevinger, 1985). Die erhaltenen frei formulierten Antworten werden mit Hilfe eines Beurteilungsschemas eingeschätzt (Loevinger & Wessler, 1970). Dazu müssen die Antwortinhalte klare Explikationen der Inhalte der Stadienmerkmale erbringen und gleichzeitig die Inhalte der früheren Stadien mit beinhalten. Beispielsweise müßten auf den Satzanfang „Ein Mensch ist glücklich, wenn ...“ Aussagen über die Polarität von Glück und Unglück, ihre Relativität und ihre Integration gemacht werden sowie wesentliche Inhalte früherer „Ich-Stadien“ (z.B. Autonomie – Selbstverantwortlichkeit, Respekt vor anderen) berücksichtigt werden, um für das integrative Stadium kodiert zu werden. Loevinger beschrieb, daß die genannten höchsten Stadien sehr selten anzutreffen seien, insbesondere das reifste,

das heißt, daß das integrative Stadium eine Wahrscheinlichkeit von weniger als einem Prozent in der Gesamtpopulation habe (Loevinger, 1987, S. 231).

Das Loevingersche Modell der Ich-Entwicklung mit dem Satzergänzungstest hat eine Reihe von Untersuchungen sowohl im Rahmen der Konzeptvalidierung als auch für inhaltliche Fragestellungen (z.B. Reifegrad von Studenten unterschiedlicher Graduierungsniveaus) angeregt (vgl. z.B. Blasi, 1993; Blasi & Oresick, 1987; Hauser, 1976; Helson & Wink, 1987; McCrae & Costa, 1980; Vaillant & McCullough, 1987). Darüber hinaus wurde beispielsweise in Untersuchungen zu reifen Denkformen (Blanchard-Fields, 1986; Labouvie-Vief, 1990) das Loevingersche Maß der Ich-Entwicklung miterhoben, wobei sich hierbei ein hoher Zusammenhang mit den spezifisch kognitiv(-emotionalen) Reifemaßen (siehe Abschnitt 2.1.2.3 [a]) fand.

Helson und Wink (1987) untersuchten beispielsweise den Zusammenhang von Ich-Entwicklung und der Persönlichkeitsdimension „Kompetenz“ des California Personality Inventory (CPI; Gough, 1957/1987). Kompetenz wurde in diesem Rahmen als Ausmaß der Realisierung des eigenen Wirksamkeitspotentials definiert. Das Kompetenzkonzept umfaßt inter- und intrapersonelle Verhaltensweisen in verschiedenen Lebensbereichen. Um den Zusammenhang beider Konzepte beschreiben zu können, wurden die jeweiligen Korrelationen mit verschiedenen Merkmalen berechnet. Sowohl Kompetenz als auch Ich-Entwicklung zeigten die höchsten Zusammenhänge für die Bereiche „Selbsterweiterung“ (Aktivität, Interessen) und „Bewältigungsstile“ (Ambiguitätstoleranz, Intellektualisierung). Dagegen zeigten sich negative Zusammenhänge von Kompetenz und Ich-Entwicklung mit problematischen Mechanismen des „Intimitätsbereichs“ (Einmischung in Lebensbereiche des Partners, Glorifizierung des Partners). Schließlich untersuchten McCrae und Costa (1980) für die drei Persönlichkeitsdimensionen Neurotizismus, Extraversion und Offenheit für Erfahrungen die Zusammenhänge zur Ich-Entwicklung. Sie fanden eine signifikante Beziehung des Loevingerschen Reifemaßes zur Persönlichkeitsdimension „Offenheit für Erfahrungen“.

Eine konzeptuelle Weiterentwicklung des Loevingerschen Konzepts schlugen Blasi und Oresick (1987) vor. Sie stellen in den Mittelpunkt ihrer Theorie das subjektive Selbst, das sie als ursächliches (aber unbewußtes) Phänomen gegenüber den ausgeformten bewußten Selbstbildern postulieren. In ihrer Theorie spielt weiterhin das Konzept der „Selbst-Konsistenz/-Inkonsistenz“ eine Rolle, die als Übereinstimmung des subjektiven mit dem bewußten Selbst gesehen wird. Die zentralen Begriffe für das (wie bei Loevinger) höchste, „integrierte“ Stadium sind von daher die *Treue* (zu sich selbst) und *Authentizität*. Die empirische Überprüfung dieses Ansatzes erstreckte sich allerdings bisher nur bis zum frühen Erwachsenenalter (vgl. Blasi, 1991).

Insgesamt zeigt das dargestellte Reifekonzept von Loevinger (1976), daß es möglich ist, ein empirisches Maß für hohe Stadien intrapersonaler und interpersonaler Reife zu konzipieren. Die bisherigen Studien sind allerdings nur wenig auf das spätere Erwachsenenalter eingegangen. Sie beschränkten sich darauf, die Entwicklung in der ersten Erwachsenenhälfte mit Hilfe dieser Konzeption nachzuzeichnen. Auf existentielle Fragen, Notwendigkeiten und Sinndimensionen des Lebens nimmt die Konzeption allerdings nicht explizit Bezug⁵.

⁵ Auf die Rolle von Krisen im Leben und die Fähigkeit, sie zu *transzendieren*, geht Loevinger (1976, 1985) zwar ein, aber sie stellt dies nicht in den Mittelpunkt.

(c) *Klinisch-psychologische Konzepte von Reife*. Die persönliche Reife war von jeher eine zentrale Zielgröße der Psychotherapie und Klinischen Psychologie (vgl. z.B. Adler, 1927; Freud, 1923). Dabei werden die verschiedensten Arten pathologischer Zustände der Person (aufgefaßt als Symptombilder oder tiefenpsychologische Konstellationen) gesunden, gut bewältigten – eben reifen – Formen der Lebens- und Problemeinstellung gegenübergestellt. Wenn man den Versuch einer Verallgemeinerung der Reifebegriffe der äußerst divergierenden Ansätze der Psychotherapie und Klinischen Psychologie wagt, kann man vielleicht formulieren, daß es bei einem klinisch-psychologischen Reifebegriff um die Identifizierung von Formen der adäquaten und adaptiven Meisterung von Konflikten, Problemen und Belastungen geht⁶.

Albert Ellis, ein Vertreter der kognitiv orientierten Psychotherapie, nannte beispielsweise *Rationalität, Flexibilität und Humor* als Zeichen der Reife (Ellis, 1962, 1987). Sein Therapieansatz ist auf diese Zielmerkmale hin ausgerichtet. Ein rational und flexibel denkender Mensch, der zudem Humor besitzt, wird als der Prototyp eines psychisch Gesunden angesehen, der in der Lage ist, sein Leben zu meistern. In anderen Ansätzen der kognitiven Therapie wird in jüngster Zeit die *emotionale Balance* untersucht (z.B. Kendall, 1992; Schwartz & Garamoni, 1986; Ingram & Wisnicki, 1988). Auch sie soll dazu führen, daß die Person adäquat Belastungen verarbeiten kann. Die quantitativ erfaßbare Balance von positiv-optimistischen und negativ-pessimistischen Gefühlen und Gedanken konnte von mehreren Forschern als Merkmal geistiger Gesundheit und psychischen Wohlbefindens nachgewiesen werden (vgl. zusammenfassend Kendall, 1992)⁷.

Auch aus tiefenpsychologischen Orientierungen stammen Ansätze der Suche und Identifikation von reifen Bewältigungsmechanismen. Diese Ansätze sind mit der Implikation verbunden, daß neben der bewußten Verarbeitung insbesondere die unbewußten Verarbeitungsmechanismen (Abwehr- bzw. Verdrängungsmechanismen) wichtig sind. Zugespißt formuliert, fokussiert die tiefenpsychologische Bewältigungsforschung auf die Formen unbewußter Abwehr.

Von verschiedenen Forschern wurde eine große Anzahl von Bewältigungsmechanismen beschrieben, von denen nur ein kleiner Teil als „reif“ bezeichnet wurde, wie beispielsweise: *Antizipation, Altruismus, Ambiguitätstoleranz, konzentrierte Aufmerksamkeit, Empathie, Humor, Selbstbeherrschung, Objektivität, Sublimierung* (vgl. A. Freud, 1937; Haan, 1977; Horowitz, 1987; Vaillant, 1980). Diese reifen Bewältigungsmechanismen sind dadurch gekennzeichnet, daß Konflikte oder Krisen gelöst sowie Bedrohungen überstanden werden können, und daß dabei das subjektive Wohlbefinden aufrechterhalten bzw. wiedergefunden werden kann. Selbst für schwere und schwerste psychische Traumata, wie sie in den Forschungen über Folter, KZ-Haft oder Katastrophen im Mittelpunkt standen, wurde beschrieben, daß persönliche Reife in Form der Neuanpassungsfähigkeit von Selbstkonzepten spätere Symptommfreiheit herbeiführen kann (vgl. Horowitz, 1980, 1987).

⁶ Vereinzelt wurde für Reife auch im klinisch-psychotherapeutischen Kontext der Begriff Weisheit verwandt, sei es als Weisheit des Patienten oder Weisheit des Therapeuten (z.B. Erdheim, 1991; McFadden, 1984; Vaillant, 1980). Erdheim (1991) beschreibt beispielsweise den Psychoanalytiker als Weisen, der durch die Verinnerlichung des – nach Erdheim – adäquaten psychoanalytischen Weltbildes seine Patienten durch einen Änderungsprozeß leiten kann.

⁷ Von dem Zustand emotionaler Balance hängen weiterführende Fragestellungen für die Klinische Psychologie ab, wie zum Beispiel, ob ein bestimmtes Ausmaß depressiver Gedanken nicht durchaus funktional ist, das heißt eine reife Form der Realitätsinterpretation und -bewältigung darstellt (vgl. Alloy & Abramson, 1988).

Zu den einzelnen Bewältigungsmechanismen liegt eine umfangreiche Literatur vor. Vaillant (1980, 1986, 1990) hat einige der reifen Bewältigungsformen genauer untersucht. In einer seit den 1940er Jahren laufenden Längsschnittstudie an ehemaligen College-Studenten aus Boston wurden zu verschiedenen Zeitpunkten Interviews über Krisen, Konflikte und deren Bewältigungsverhalten geführt (Vaillant, 1980, 1990). Dabei wurde narratives Material zur Illustration reifer Bewältigungsformen gesammelt. Den reifen Bewältigungsmechanismus der Selbstbeherrschung (*supression*) beispielsweise illustrierte Vaillant (1990) mit folgender Begebenheit:

„Ein Studienteilnehmer beschrieb einen Tauch-Unfall auf die folgende Weise. Er war 40 Fuß unter Wasser, sein Luftventil war verklemmt, sein Sender war ausgefallen und er wußte, daß er nur noch für acht Minuten Luft in seinem Taucherhelm hatte. ‚Ich dachte, mein Ende wäre gekommen (...) kämpfen hätte nicht geholfen und hätte dreimal soviel Luft verbraucht. Ich habe mich einfach hingesetzt, ähnlich wie eine alte Kuh, und habe auf Hilfe gewartet – sehr unglücklich.‘ Er nahm seine Gefühle wahr, er wußte, daß diese nicht helfen würden und so beherrschte er sie bis er gerettet wurde. Unter den gleichen Umständen hätten viele andere Panik oder Verdrängung gezeigt.“ (Vaillant, 1990, S. 264)

Vaillant (1986) schlug die Berechnung eines „Reife-Index“ vor, der das Verhältnis von reifen Bewältigungsformen zu unreifen und neurotischen ausdrückt⁸. Mit diesem Reife-Index haben Vaillant und Vaillant (1990) den Zusammenhang zwischen Bewältigung und geistiger sowie körperlicher Gesundheit im Erwachsenenalter untersucht. Zur Beurteilung der Bewältigungsformen waren verschiedenen Experten-Beurteilern Ausschnitte aus den Interviews über die persönlichen Krisen und Konflikte von $N = 173$ Studienteilnehmern vorgelegt worden. Der Reife-Index aus den Interviews des mittleren Erwachsenenalters war der zweitbeste Prädiktor für die geistige und körperliche Gesundheit im höheren Erwachsenenalter (bester Prädiktor: Suchtmittelgebrauch vor 50. Lebensjahr). Er war vergleichsweise besser als andere Prädiktoren aus der Kindheit, der Ausbildungszeit oder als Maße der geistigen und körperlichen Gesundheit im mittleren Erwachsenenalter.

Faßt man die vorgestellten Ansätze zur Reife aus der Entwicklungspsychologie, der Persönlichkeitspsychologie und der Klinischen Psychologie zusammen, so zeigen sich sehr divergierende Linien der Theoriebildung und Operationalisierung. Eine umfassende bzw. umfassend empirisch untersuchte Konzeption von Reife ist nicht vorhanden – und das scheint für einen kulturhistorisch so alten Begriff auch kaum verwunderlich (vgl. Kiefer, 1988). In jeder der erwähnten psychologischen Subdisziplinen wurden eigenständige Reifekonzeptionen erarbeitet, wobei Brückenschläge zwischen den einzelnen Konzeptionen nur vereinzelt unternommen wurden (z.B. Blanchard-Fields, 1986; Labouvie-Vief, 1990; Vaillant & McCullough, 1987). Ein Teil der dargestellten Ansätze steht zudem vor methodischen Problemen, wenn es beispielsweise um wertbeladene Konzepte wie Autonomie, Authentizität oder Selbstbeherrschung geht. Hier ist für entsprechende Untersuchungen die Mitberücksichtigung der sozialen Erwünschtheit bei Selbstauskünften und im Verhalten in Beobachtungssituationen konstitutiv, sie wurde bisher aber kaum einbezogen (nur bei Helson & Wink, 1987).

Gewisse Übereinstimmungen zeigen sich in den Reifetheorien der verschiedenen psychologischen Subdisziplinen, wenn insbesondere das Aushaltenkönnen von Widersprü-

⁸ Die reifen Bewältigungsformen waren: Antizipation, Altruismus, Humor, Selbstbeherrschung, Sublimierung; die unreifen Bewältigungsformen waren: Projektion, Hypochondrie, passive Aggression, schizoide Phantasie, Dissoziation, Ausagieren; die neurotischen Bewältigungsformen waren: Intellektualisierung, Verdrängung, Reaktionsbildung, Verschiebung (vgl. Vaillant, 1980).

chen (z.B. kognitive oder interpersonelle Widersprüche) als ein Zeichen von Reife angesehen wird. Auch auf die Rolle von Konflikten und Krisen für die Entwicklung und die „Anwendung“ von Reife/reifem Verhalten wird in den verschiedenen Theorien in ähnlicher Weise hingewiesen. Dieser Bezug auf Konflikte und Krisen läßt sich gleichzeitig als ein Hinweis darauf ansehen, daß der Reifebegriff etwas mit der Existentialität bestimmter Lebensfragen und Lebensprobleme zu tun hat, worauf weiter unten eingegangen werden soll (siehe Abschnitt 2.2).

2.1.2.4 Zusammenfassung des Abschnitts

Versuchen wir eine Zusammenfassung der breitgefächerten psychologischen Theorien und Befunde aus den letzten drei Abschnitten, in denen Weisheit, Integrität und Reife im Mittelpunkt standen. Das allgemein postulierte Phänomen eines guten, gelungenen und konstruktiven Zustands im (späten) Erwachsenenalter wird durch diese Begriffe zunächst divergent abgebildet.

Weisheit ist ein abgrenzbarer Phänomenbereich in Hinblick auf vergleichbare Phänomene wie Intelligenz, soziale Intelligenz oder Kreativität. Weisheit wird in diesen Theorien als wünschenswertes Entwicklungsziel von Personen für das spätere Erwachsenenalter gesehen (vgl. Heckhausen, Dixon & Baltes, 1989).

Der Begriff der Integrität stellt die Fähigkeit in den Vordergrund, sich mit dem Gedanken an die eigene Endlichkeit konstruktiv auseinanderzusetzen. Die Integritätskonzeption von Erikson (1966, 1988) ist dabei in verschiedenen Ansätzen fruchtbar für die empirische Forschung geworden, indem sich entwicklungsensitive Skalen aus dieser Konzeption ableiten ließen (z.B. Ryff & Heincke, 1987; Whitbourne et al., 1992).

Der Reifebegriff mit seinen Aspekten der geistigen und persönlichen Reife sowie der Fähigkeit zur Lebensbewältigung umfaßt einen breitgefächerten Indikatorbereich von Entwicklungs- und Bewältigungsmöglichkeiten. Die einzelnen Reifekonzeptionen beruhen auf sehr verschiedenen theoretischen Annahmen und wurden bisher kaum zueinander in Beziehung gesetzt. Die sich andeutende Übereinstimmung, daß Krisen und Konflikte in der Entwicklung von Reife eine Rolle spielen, verweist auf den Stellenwert existentieller Probleme für die persönliche Reife.

Eine Konvergenz der drei referierten Begriffe Weisheit, Integrität und Reife liegt darin, daß mit Hilfe jedes dieser Begriffe etwas individuell Wünschenswertes und im günstigen Falle im Erwachsenenalter Erreichbares beschrieben wird. Was für die drei Begriffe bisher fehlt, sind empirische Operationalisierungen, die über die Selbstzuschreibung hinausgehen und einen objektiveren Zugang im Sinne von Fähigkeits- oder Leistungsmessungen ermöglichen. Ein solcher Zugang würde die bisherigen Ergebnisse zu Weisheit, Integrität oder Reife in bezug auf das höhere Lebensalter validieren. Der Ansatz, der sich um die Operationalisierung von Weisheit im Sinne weisheitsbezogener Leistungen bemüht, soll im folgenden dargestellt werden.

2.1.3 Das Berliner Weisheitsmodell: Weisheit als Expertenwissen in den fundamentalen Lebensfragen

2.1.3.1 Das Fünf-Kriterien-Modell weisheitsbezogenen Wissens

Am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung wurde in den letzten Jahren ein Weisheitsmodell entwickelt, in dem es um die Definition und Erfassung von *weisheitsbezogenem* Wissen geht (Baltes, Dittmann-Kohli & Dixon, 1984; Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993). Dieses Modell, das Weisheit als eine „Form von Expertenwissen im Bereich grundlegender Lebensfragen“ (Baltes & Smith, 1990, S. 95) definiert, bietet eine elaborierte Möglichkeit, weisheitsbezogene Leistungen zu operationalisieren und sie empirisch zu erfassen.

Das theoretische Konzept von Weisheit entstammt der Verbindung von Konzepten der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (vgl. Baltes, 1987, 1990) und der kognitiven Psychologie (vgl. z.B. Charness, 1985; Ericsson & Simon, 1984). Darüber hinaus orientiert es sich an kulturhistorischen und philosophischen Überlegungen und Explikationen des Begriffs Weisheit (z.B. Assmann, 1991b; Oelmüller, 1989a). Auch die Forschungsansätze zu den Reifekonzepten der Piagetschen Tradition (z.B. Alexander & Langer, 1990; Kramer & Woodruff, 1986; Labouvie-Vief & Hakim-Larson, 1989) und zu besonderen Qualitäten geistiger Fähigkeiten im Alter (z.B. Cornelius & Caspi, 1987; Perlmutter, 1988) wurden in dieser Definition und Operationalisierung von Weisheit mitberücksichtigt (vgl. Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993).

Weisheit wird als der obere Bereich einer Fähigkeit oder Leistung in einem spezifischen Wissenskörper angesehen. Weisheit wird damit als eine kulturgebundene kognitive Fähigkeit⁹ des Menschen bestimmt. Für diese wissensgebundene Fähigkeit wird eine Wachstumsmöglichkeit über die Lebensspanne postuliert. Die Definition und Operationalisierung von Weisheit wurde in Form eines Mehrebenen-Konstrukts vorgelegt, das drei Ebenen unterscheidet: die Alltagsdefinition, die theoretische Definition und die Operationalisierung (siehe Tab. 1).

Die oberste Ebene der Definition ist eine Analyse der Alltagsinterpretation. Weisheit wird hier als „gutes Ratgeben und Urteilen in wichtigen, aber ungewissen Lebensproblemen“ aufgefaßt. Diese Bestimmung wird durch die Untersuchungen zu den impliziten Theorien von Weisheit (Clayton & Birren, 1980; Holliday & Chandler, 1986; Maciel et al., 1994; Sowarka, 1989a) unterstützt, die das Ratgeben als besonderes Merkmal von Weisheit bestätigen. Gegenstandsbereich von Weisheit ist damit der Bereich der intra- und interpersonellen Lebensprobleme. Die Form der Definition legt damit gleichzeitig fest, daß es nicht primär um metaphysische, religiöse oder spirituelle Probleme geht.

Die Ebene der theoriegeleiteten Definition beschreibt Weisheit als „Expertenwissen für die Bearbeitung grundlegender (fundamentaler) Lebensfragen“. In Analogie zu kognitiven Expertise-Ansätzen (z.B. Chi, Glaser & Farr, 1988; Chase & Simon, 1973; Ericsson & Smith, 1991) wird als der Wissensbereich, in dem Weisheit die Expertenleistung darstellt,

⁹ Baltes (1987, 1990) unterscheidet in Anlehnung an Cattell (1971) und Horn (1970) zwischen der „Mechanik“ und der „Pragmatik“ der Intelligenz. Während die kognitive Mechanik primär durch die (Neuro-)Biologie beeinflusst wird, sind mit der Pragmatik wissensbasierte Gedächtnisinhalte und -verarbeitungsformen gemeint, die eng mit der Kultur verknüpft sind und sich im Zusammenhang mit der individuellen Erfahrung aufbauen und verändern. Weisheit gehört nach Baltes (1990) zu diesen pragmatischen kognitiven Fähigkeiten.

Tabelle 1: Theoretische Definition und Operationalisierung von Weisheit

Alltagsdefinition

Gute Urteile und Ratschläge zu wichtigen, aber ungewissen Lebensproblemen.

Theoriegeleitete Definition

Expertenwissen für die Bearbeitung grundlegender (fundamentaler) Lebensfragen.

Kennzeichen auf funktionaler Ebene: Außergewöhnliche Einsicht in Entwicklungs- und allgemeine Lebensprobleme; außergewöhnlich gute Urteile, Ratschläge und Kommentare zu schwierigen Lebensfragen.

Kriterienkatalog

1. Reiches Faktenwissen über Lebensverlauf und Lebenslagen.
 2. Reiches prozedurales Wissen über Lösungsstrategien für Lebensprobleme.
 3. Lebensspannen-Kontextualismus: Kenntnis von Lebenskontexten und ihren zeitlichen (entwicklungsmäßigen) Bezügen.
 4. Wert-Relativismus: Wissen um die Unterschiede in Werten und Prioritäten.
 5. Ungewißheit: Wissen um die relative Unbestimmtheit und Unvorhersagbarkeit des Lebens und die Art, damit umzugehen.
-

Quelle: Baltes und Smith, 1990, S. 105.

der Wissensbereich „Leben“ gesehen oder – anders ausgedrückt – die individuelle Erfahrung fundamentaler Probleme des menschlichen Lebens. Die Erläuterungen dieser Definition (z.B. Smith & Baltes, 1990; Staudinger, 1989) reflektieren dabei, daß mit einer solchen Begriffsbestimmung die Ausdehnung des Expertise-Paradigmas auf einen – im Vergleich zu anderen Themen der Expertiseforschung wie Schach, Mathematik usw. – wenig strukturierten (*ill-structured*) Bereich vorliegt. In diesem Bereich liegen nicht, wie in anderen Wissensbereichen, objektive Kriterien für richtige und falsche Lösungen vor. Dennoch erlaubt diese konzeptuelle Fassung von Weisheit als Expertenwissen einen Zugriff auf diesen zentralen Wissensbereich (fundamentale Lebensprobleme) und andererseits die Nutzung von Methoden, wie sie im Rahmen des Expertise-Paradigmas entwickelt wurden. Die theoretische Definition bildet damit den Ausgangspunkt für das operationale Konzept der fünf Kriterien von Weisheit.

Das Wissen im Bereich der fundamentalen Lebensfragen läßt sich im einzelnen anhand von fünf Kriterien bewerten: Fakten- und prozedurales Wissen, Lebensspannen-Kontextualismus, Wert-Relativismus und Ungewißheit. Diese Weisheitskriterien erfassen das zur Lösung bzw. Kommentierung von Lebensproblemen aktivierte Wissen aus dem zugrundeliegenden Wissensbereich. Die Weisheitskriterien können in zwei Gruppen eingeteilt werden: die beiden Basiskriterien und die drei Metakriterien. Tabelle 2 zeigt eine Darstellung der Kriterien, in der diese nach Basis- und Metakriterien eingeteilt sind, mit den zugehörigen Erläuterungen für die einzelnen Kriterien.

Die beiden Basiskriterien sind in ähnlicher Weise für jede Art von Expertise kennzeichnend, daher besitzen sie eine enge konzeptionelle Beziehung zur Kognitions- und Expertiseforschung (z.B. Anderson, 1987; Ericsson & Smith, 1991). (1) Das Kriterium *Faktenwissen* ist der Indikator für den Umfang der kognitiven Repräsentation von Lebensproblemen und Lebenslagen. Faktenwissen in grundlegenden Fragen des Lebens umfaßt zwei Wissensaspekte: erstens ein allgemeines Wissen über die Natur und die Bedingtheit des

Tabelle 2: Die fünf Kriterien zur Erfassung von weisheitsbezogenem Wissen

<i>Basiskriterien, die in ähnlicher Weise für jedes Expertentum kennzeichnend sind</i>	
Faktenwissen in grundlegenden Lebensfragen	Inwieweit zeigt dieses Produkt sowohl generelles als auch spezifisches Wissen um Lebensprobleme und die menschliche Grundsituation sowie Breite und Tiefe in der Problembearbeitung?
Prozedurales Wissen in grundlegenden Lebensfragen	Inwieweit werden in diesem Produkt Entscheidungsstrategien, die Systematisierung und Bewertung von Erfahrungen, die Definition von Zielen und die Identifizierung geeigneter Mittel sowie Strategien der Ratgebung deutlich?
<i>Metakriterien, die spezifisch für Expertentum in den grundlegenden Lebensfragen sind</i>	
Lebensspannen-Kontextualismus	Inwieweit berücksichtigt dieses Produkt die zeitliche Einbettung von Lebensproblemen und die Umstände und Bereiche, in die ein Leben eingebunden ist?
Wert-Relativismus (Toleranz und gemäßiger Pluralismus)	Inwieweit berücksichtigt dieses Produkt die Vielfalt von Werten und Lebenszielen und die Notwendigkeit, jede Person innerhalb ihres Wertesystems zu betrachten, ohne dabei eine kleine Anzahl universeller Werte aus dem Auge zu verlieren?
Erkennen von und Umgehen mit Ungewißheit	Inwieweit werden in diesem Produkt die dem Leben inhärente Ungewißheit (in bezug auf Deutung der Vergangenheit, Bestimmung der Gegenwart, Vorhersagbarkeit der Zukunft) und die Strategien des Umgangs mit dieser Ungewißheit deutlich?

Quelle: Staudinger und Baltes, 1993 (leicht gekürzt).

menschlichen Lebens. Hier geht es um die grundlegenden Gegebenheiten der menschlichen Existenz wie beispielsweise deren physische Notwendigkeiten, das Wissen über Emotionen, Verletzbarkeiten und die Endlichkeit des individuellen Lebens. Zweitens geht es um das spezielle Wissen über die Probleme, die in einer konkreten Situation zur Bearbeitung oder Bewältigung anstehen. Hierbei geht es um das konkrete Wissen über Abläufe, institutionelle Einbettungen und die Beeinflussbarkeit von Problemen. Das Kriterium Faktenwissen erfaßt dabei die Breite und Tiefe der Verankerung des Wissens über die betreffenden Lebensprobleme und Lebenslagen.

(2) Das Kriterium *Prozedurales Wissen* beschreibt das Repertoire strategischer Denk- und Handlungsabläufe beim Bearbeiten von Problemen. Diese Strategien und Heuristiken umfassen Kosten-Nutzen-Abwägungen, flexible Entwürfe von Szenarien, die Ziel-Mittel-Analyse, das Wissen über die Einbeziehung anderer Informationsquellen und über die Interaktion von kognitiven und emotionalen Prozessen. Lebensbezogene Anwendungsgebiete für solche Strategien und Heuristiken sind die Strukturierung, Planung und Gewichtung von Lebenszielen, Lebenskonflikten und -entscheidungen sowie Prozesse der Sinnggebung, Lebensdeutung und das Ratgeben.

Die drei Metakriterien bauen strukturell und entwicklungsmäßig auf den Basiskriterien auf. Die Definition der Metakriterien berücksichtigt die Forschungsergebnisse zu den besonderen Qualitäten geistiger Fähigkeiten im Erwachsenenalter wie reife Denkformen (siehe Abschnitt 2.2 [c]). (3) Das Kriterium des *Lebensspannen-Kontextualismus* umschreibt, daß Lebensprobleme in die verschiedensten thematischen und zeitlichen Kontexte (z.B. Familie, Beruf, Freizeit, Freunde) eingebettet sind, daß diese Kontexte wiederum miteinander interagieren, und daß sie sich aufgrund historischer und gesellschaft-

licher Bedingungen (z.B. Geschlecht, Schicht- oder nationaler Zugehörigkeit) sowie persönlicher Eigenarten voneinander unterscheiden können (vgl. Baltes, 1987: *age-graded, history-graded, idiosyncratic*). Insgesamt zielt das Kontextualismus-Kriterium auf ein hohes Maß an Verständnis für die historischen und lebenszeitlichen Veränderungen sowie deren Implikationen für Lebensziele und -möglichkeiten. (4) Das Kriterium *Wert-Relativismus* bezieht sich auf das Anerkennen der Relativität von individuellen und gesellschaftlichen Werthaltungen. Hinreichende Flexibilität im persönlichen Wertesystem, in der Interpretation und im Aufzeigen von Lösungsmöglichkeiten sollte aber von einer Akzeptanz für menschliche Grundwerte begleitet sein. Das Relativismus-Kriterium steht Konzepten von Toleranz und Pluralismus nahe (vgl. z.B. Greenberg et al., 1992). (5) Das Kriterium *Erkennen und Bewältigen von Ungewißheit* umfaßt das Wissen über die relative Unbestimmtheit und Unvorhersagbarkeit des Lebens sowie für Wege und Formen, mit dieser Ungewißheit umzugehen. Mit diesem Kriterium wird der Tatsache Rechnung getragen, daß man niemals alles über ein Problem oder das Leben eines Menschen wissen kann. Die Einsicht in die Unwägbarkeiten von Lebensproblemen sowie das Eingeständnis eigener Unwissenheit sind im Zusammenhang mit Weisheit von Meacham (1983) und für die Lösung komplexer Probleme zum Beispiel von Dörner (1989) herausgehoben worden.

Das Berliner Weisheitsmodell ist in einem mehrere Studien umfassenden Forschungsprogramm empirisch untersucht worden (Smith & Baltes, 1990; Smith, Dixon & Baltes, 1989; Smith, Staudinger & Baltes, 1993; Staudinger, 1989; Staudinger et al., 1994; Staudinger, Smith & Baltes, 1992). Dabei waren Aufgaben bzw. Problemkontexte entwickelt worden, die als theoretisch sinnvoll für die Erfassung weisheitsbezogener Leistungen in fundamentalen Lebensfragen angesehen wurden: *Lebensplanung und Lebensrückblick*. Während es bei der Lebensplanung um den Entwurf der zukünftigen Lebensgestaltung in wichtigen Lebensbereichen (z.B. Beruf, Familie) geht, so beim Lebensrückblick um die zurückschauende Bewertung der Gestaltung wichtiger Lebensbereiche.

Eine erste Generation von Studien untersuchte die Rolle des chronologischen Alters im Rahmen des postulierten Weisheitsparadigmas, und zwar in Hinblick auf das Lebensalter der Untersuchungspersonen wie auch in Hinblick auf den Altersbezug der zu bearbeitenden Lebensprobleme. Smith und Mitarbeiter erforschten dabei den Problemkontext der Lebensplanung (Smith & Baltes, 1990; Smith, Dixon & Baltes, 1989; Smith, Staudinger & Baltes, 1994). In der Untersuchung von Smith und Baltes (1990) wurden $N = 60$ Personen in drei Altersgruppen (jung: $M = 29$ Jahre; mittel: $M = 45$ Jahre; alt: $M = 68$ Jahre) mit zwei Arten von Altersbezügen in den Aufgaben (Problem einer jungen vs. Problem einer alten Person) sowie zwei Typen von Lebensplanungsaufgaben (normative vs. non-normative Probleme) untersucht. Die Dimension „normativ vs. non-normativ“ drückte dabei die Gewöhnlichkeit bzw. Ungewöhnlichkeit des zu bearbeitenden Lebensproblems aus, das heißt, als non-normativ wurden ungewöhnliche, seltene und altersuntypische Lebensprobleme bezeichnet. Beispielsweise hieß eine der non-normativen Aufgaben:

„Irmgard, eine 60jährige Witwe, hat vor kurzem ein betriebswirtschaftliches Examen abgelegt und ein eigenes Geschäft eröffnet. Sie hat sich auf diese neue Aufgabe, die eine Herausforderung für sie ist, gefreut. Da erfährt sie, daß sich ihr Sohn neuerdings allein um seine zwei kleinen Kinder kümmern muß. Irmgard denkt über folgende Alternativen nach: Sie könnte ihr Geschäft aufgeben und zu ihrem Sohn ziehen, oder sie könnte ihren Sohn finanziell unterstützen und die Kosten für die Pflege der Kinder übernehmen. Was sollte Irmgard tun und berücksichtigen? Welche zusätzlichen Informationen hätten Sie noch gern?“ (Baltes & Smith, 1990, S. 110)

Die Probanden mußten laut über das Problem nachdenken. Die transkribierten Protokolle dieses lauten Denkens wurden dann von einem Raterpanel ($N = 13$) anhand der fünf Kriterien des oben beschriebenen Weisheitsmodells beurteilt. Im Ergebnis zeigte sich, daß die Beurteilung anhand der Weisheitskriterien über mehrere Rater hinweg reliable Werte ergab ($r = 0,70$ bis $r = 0,80$). In der multivariaten Auswertung ergaben sich höhere Weisheitswerte für den non-normativen (d.h. ungewöhnlichen) Aufgabentyp im Vergleich zum normativen. Ein Altersgruppeneffekt fand sich nicht, was unter anderem bedeutet, daß die höchstbewerteten Antworten über alle Altersgruppen verteilt waren. Fünf Prozent aller Protokolle erfüllten die Anforderung, auf allen Weisheitskriterien sehr hohe Werte zu haben und damit als weise oder annähernd weise Antworten betrachtet werden zu können. Es gab eine Interaktion zwischen dem Alter der Versuchspersonen und dem Altersbezug in der Aufgabe. Das heißt, ältere Probanden gaben bessere Antworten bei dem non-normativen Problem einer älteren Person.

Staudinger und Mitarbeiter verwendeten den Lebensrückblick als Problemkontext für die Aktivierung weisheitsbezogenen Wissens (Staudinger, 1989; Staudinger, Smith & Baltes, 1992). Staudinger (1989) untersuchte $N = 63$ Frauen aus drei Altersgruppen (jung: $M = 31$ Jahre; mittel: $M = 49$ Jahre; alt: $M = 69$ Jahre) und variierte dabei das Alter der fiktiven Personen in den Aufgaben (jung, mittel, alt). Ein Aufgabenbeispiel lautete: „Eine Frau mittleren Alters hatte sich gegen den Beruf und für die Familie entschieden. Die Kinder sind jetzt gerade dabei, das Elternhaus zu verlassen. Eines Tages trifft sie eine Freundin von früher (...) Die Freundin hatte sich gegen die Familie und für den Beruf entschieden. Sie hat sich in einem Beruf etabliert.“ (Staudinger, 1989, S. 187) Die Nachfragen bezogen sich auf das Nachdenken, die Erinnerung, die Erklärung und die Bewertung der dargestellten Situation. Die Probanden mußten laut über die Aufgabe nachdenken; die Antwortprotokolle wurden dann von $N = 12$ Ratern beurteilt. Die Interrater-Reliabilitäten waren hoch ($\alpha = 0,70$ bis $\alpha = 0,82$). Wiederum ergab sich kein genereller Alterseffekt für die weisheitsbezogenen Leistungen. Untersuchte man die Weisheitskriterien einzeln, so ergab sich, daß für das Ungewißheitskriterium die Gruppe der alten Probandinnen die höchsten Werte zeigte. Die Anzahl der „weisen“ Antworten, mit sehr hohen Werten für alle Protokolle, war wieder sehr klein (unter 5 %; Staudinger, 1989, S. 125).

In beiden Problemkontexten (Lebensplanung und Lebensrückblick) zeigte sich, daß die verschiedenen Altersgruppen dann die besten Leistungen erreichten, wenn zwischen der Altersgruppe der Probanden und der Altersgruppe der Zielpersonen in der geschilderten Problemlage Übereinstimmung bestand (Smith & Baltes, 1990); bei Staudinger (1989) galt dies für das Kontextualismus-Kriterium.

Diese Ergebnisse einer ersten Generation von Untersuchungen zum Berliner Weisheitsmodell zeigten, daß ein Bereich kognitiver Leistungen identifiziert werden konnte, für den kein Altersabbau gefunden wurde. Anders als Leistungen aus dem Bereich der kognitiven „Mechanik“ (z.B. Reaktionszeiten, Gedächtnisspanne) kann man das weisheitsbezogene Wissen als „pragmatische“ kognitive Leistung einordnen, die nicht dem Altersabbau unterliegt (vgl. Baltes, 1987, 1990). Die Ergebnisse wiesen aber auch darauf hin, daß höheres Lebensalter nicht per se mit Weisheit verbunden ist. Diese Aussage entspricht der entwicklungspsychologischen Erkenntnis, daß Alter keine theoretische Variable mit Erklärungswert ist (vgl. z.B. Baltes & Baltes, 1992; Lehr, 1991), mit anderen Worten, daß es große interindividuelle Unterschiede im höheren Lebensalter gibt, die durch andere Fakto-

ren bedingt sind. In den geschilderten Untersuchungen war der Anteil an „weisen“ Antworten insgesamt gering. Auch dies entsprach der Erwartung, daß Weisheit ein seltenes und exceptionelles Wissen sei (vgl. Baltes & Smith, 1990).

Darüber hinaus läßt sich für beide Problemkontexte die Frage stellen, ob die eingesetzten Aufgabenkontexte eine genügende Aktivierungsfunktion besaßen bzw. ob die gewählten Aufgaben zur Erfassung des weisheitsbezogenen Wissens an den Kern und die Fundamente der grundlegenden Lebensfragen heranführen. Anders ausgedrückt: War das weisheitsbezogene Wissen der Probanden genügend durch die Aufgaben herausgefordert, oder wurde auch akzidentelles bzw. alltägliches und damit nicht weisheitsrelevantes Wissen mit diesen Aufgabenstellungen erfragt? In späteren Ausführungen der vorliegenden Untersuchung (siehe Abschnitt 2.3.1) soll auf diese Frage genauer eingegangen werden.

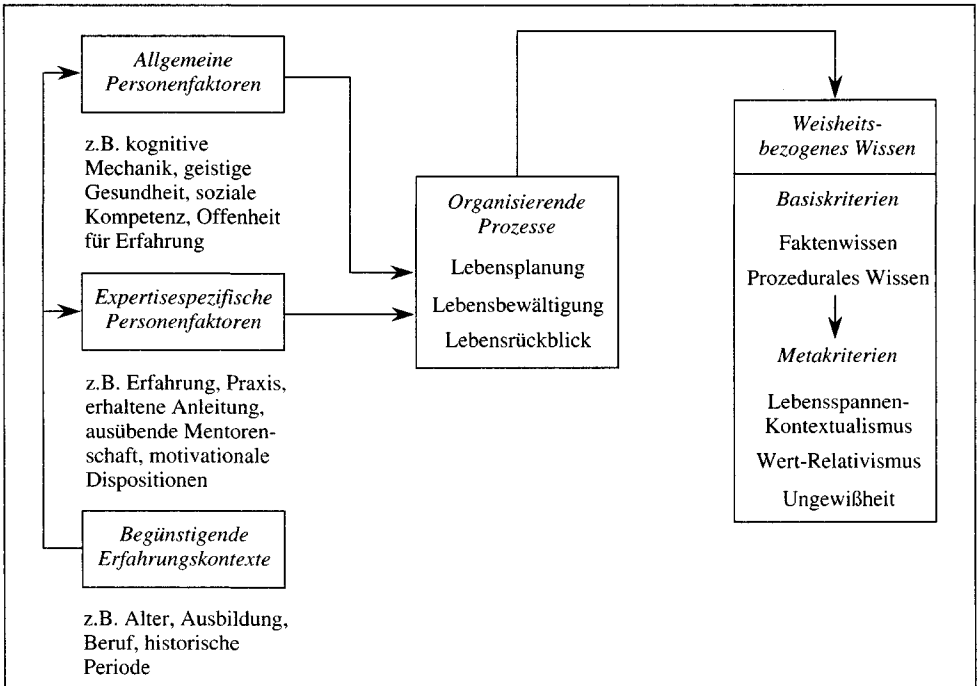
Eine zweite Serie von Untersuchungen mit den Problemkontexten Lebensplanung und Lebensrückblick fußte auf einer erweiterten theoretischen Basis des Berliner Weisheitsprojekts. Es ging in diesem *ontogenetischen Weisheitsmodell* um mögliche Faktoren des Weisheitserwerbs.

2.1.3.2 Das ontogenetische Weisheitsmodell

Im *ontogenetischen Weisheitsmodell* (Baltes & Smith, 1990; Staudinger & Baltes, 1993) wurden verschiedene Einflußfaktoren des Weisheitserwerbs überblicksartig konzeptualisiert (siehe Abb. 1). Die allgemeine Vorhersage des Modells lautet, daß die individuelle Weisheitsentwicklung von allgemeinen Personenfaktoren, expertisespezifischen Faktoren und begünstigenden Erfahrungskontexten abhängt. Die allgemeinen Personenfaktoren beziehen sich auf ein bestimmtes Niveau des kognitiven, gesundheitlichen, sozialen und personalen Fähigkeitsniveaus. Als expertisespezifische Faktoren werden dagegen Bedingungen bezeichnet, die für die besondere Eigenart des betreffenden Expertenwissens der Weisheit charakteristisch sind. Zu diesen spezifischen Faktoren zählen: (1) umfangreiche Erfahrungen mit einer Vielzahl von Lebenslagen, (2) reichhaltige Lebenspraxis, (3) Übung und Ausbildung in Lebensführung und Lebensdeutung, (4) Erfahrungen als Mentor und (5) bestimmte motivationale Einstellungen, zum Beispiel der Wunsch, fruchtbar auf die nächsten Generationen zu wirken. Drittens zählen zu den Bedingungen der Weisheitsentwicklung begünstigende Erfahrungskontexte, die die Wahrscheinlichkeit, für den Erwerb von Weisheit notwendige Lebenserfahrungen zu machen, positiv beeinflussen. Hierzu gehören das Lebensalter, die erhaltene Bildung, der Beruf und die historische Periode, in der die Person lebt.

Mehrere Studien einer zweiten Untersuchungsgeneration untersuchten das ontogenetische Weisheitsmodell (Smith, Staudinger & Baltes, 1994; Staudinger, Smith & Baltes, 1992; Staudinger et al., 1994). Gezielt wurde eine Kriteriengruppe ausgewählt, die sich durch im Modell spezifizierte Faktoren in der Antwortqualität auf die Lebensdilemmata unterscheiden sollte. Als Beispiel wurden *Klinische Psychologen* gewählt. Ihr Berufsbild steht prototypisch dafür, daß Ausbildung und berufliche Praxis zu einer umfassenden Erfahrung mit einer Vielzahl von schwierigen Lebenssituationen führen, daß sie weiterhin Anleitung durch Mentoren (Ausbilder, Supervisoren) in der Auseinandersetzung mit diesen Problemen erhalten sowie daß sie sicher auch eine bestimmte Persönlichkeitskonstellation und Motivationsstruktur (z.B. anderen zu helfen) vertreten. Die Vergleichsgruppen in diesen Untersuchungen waren Personen, die sich in Bildungsniveau und Intelligenz

Abbildung 1: Forschungsrahmen zur Ontogenese von Weisheit



Quelle: Baltes und Staudinger, 1993.

nicht von der Gruppe der Klinischen Psychologen unterschieden, die aber aus anderen akademischen Berufen kamen.

Staudinger, Smith und Baltes (1992) untersuchten $N = 17$ Klinische Psychologen und $N = 26$ Kontrollpersonen aus zwei Altersgruppen (jung: $M = 32$ Jahre; alt: $M = 71$ Jahre). Die jungen Klinischen Psychologen hatten durchschnittlich sechs Jahre Berufserfahrung, die alten 24 Jahre. Allen Gruppen wurden Lebensrückblicksaufgaben vorgelegt, die im Alter der fiktiven Zielperson variierten (jung vs. alt). Die Antworten wurden durch Rater ($N = 10$) anhand der fünf Weisheitskriterien beurteilt. Im Ergebnis einer multivariaten Analyse zeigten sich die Klinischen Psychologen den Kontrollpersonen klar überlegen. Univariate Analysen lokalisierten diesen Unterschied auf drei der fünf Kriterien: die Basiskriterien Faktenwissen und Prozedurales Wissen und das Metakriterium Lebensspannen-Kontextualismus. Wiederum zeigte sich kein Altersgruppeneffekt für das Untersuchungsdesign. Bezogen auf das Alter der fiktiven Zielpersonen der Aufgabe gab es eine Interaktion mit der Altersgruppe der Versuchspersonen in der Richtung, daß am besten die Aufgaben mit einer Zielperson der eigenen Altersgruppe beantwortet wurden.

Die Untersuchung bestätigte die ontogenetische Annahme der Rolle der Ausbildung und Praxis in einem an Lebensproblemen reichen Berufsfeld wie der Klinischen Psychologie für die Güte des weisheitsbezogenen Wissens. Deskriptiv betrachtet, fanden sich aber nicht bedeutend mehr „weise“ Antworten (d.h. mit hohen Werten auf allen Kriterien) (vgl. Staudinger, Smith & Baltes, 1992, S. 278). Von daher lassen sich zwei Fragen stel-

len: War der Kontext der Lebensrückblicksaufgaben schwierig bzw. fundamental genug, um weisheitsbezogenes Wissen zu erfragen? War die alleinige Auswahl einer Kriteriumsgruppe von Klinischen Psychologen günstig? Klinische Psychologen sind auf das Verhalten und das Verändern von Verhalten fokussiert, und es kann angenommen werden, daß sie eine besondere Affinität zu Kenntnissen der Fakten und Strategien der Lebensführung haben (siehe Abschnitt 2.3.2.2), was auch den Ergebnissen der berichteten Untersuchung entsprechen würde. Ob sie eine günstige Kriteriumsgruppe für die Metakriterien sind, die differenzierende, relativierende und nicht-deterministische Aspekte einbringen und die im Weisheitserwerb als späterer Zuwachs anzunehmen sind als die Fähigkeiten der Basis-kriterien (vgl. Baltes & Staudinger, 1993), bleibt fraglich. Diese offenen Fragen werden im Abschnitt 2.3 wiederaufgenommen.

Andersgelagerte mögliche ontogenetische Faktoren der Weisheitsentwicklung, nämlich Persönlichkeits- und Intelligenzdispositionen, wurden in einer weiterführenden Studie untersucht (Staudinger et al., 1994). $N = 90$ Frauen gaben Antworten auf zwei Lebensplanungsprobleme und füllten eine Batterie psychometrischer und Persönlichkeitstests aus. Das Design unterschied bei den Probandinnen zwei Berufskategorien: Klinische Psychologen sowie andere akademische Berufe (z.B. höhere Beamtinnen, Hochschullehrerinnen, Journalistinnen, Geschäftsfrauen). Als Persönlichkeitsmessung wurde das NEO-Persönlichkeitsinventar (Costa & McCrae, 1985; dt. Version: Borkenau & Ostendorf, 1989) zur Erfassung der fünf Persönlichkeitsdimensionen: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit eingesetzt. Die psychometrische Intelligenz wurde mit dem HAWIE-Wortschatztest, dem Raven und einer Thurstone-Testserie erfaßt. Die Daten wurden mit Hilfe hierarchischer Regressionsmodelle, die für Kommunalitätsanalysen verwendet wurden, analysiert. Zuerst wurden die Persönlichkeits- und Intelligenzmessungen als Prädiktoren der weisheitsbezogenen Leistungen (gemittelter Wert über zwei Aufgaben und jeweils fünf Weisheitskriterien) untersucht. Dann wurde die Berufskategorienzuordnung als dritter Prädiktor in die Analysen einbezogen.

Als Hauptergebnisse fanden sich: Erstens zeigte weisheitsbezogenes Wissen nur moderate Beziehungen zu den erfaßten Maßen (Korrelationen $\leq 0,25$). Das Weisheitsmaß erwies sich also im Rahmen der eingesetzten Maße und der Stichprobe als eine weitgehend unabhängige Messung. Zweitens wurden 14 Prozent der Varianz der Weisheitswerte von den Persönlichkeits- und Intelligenzmaßen aufgeklärt. Die Persönlichkeitsvariablen waren dabei ein annähernd doppelt so guter Prädiktor wie die Intelligenzvariablen. Die Prädiktoren aus dem Persönlichkeitsbereich waren Offenheit für Erfahrungen und – mit einem geringeren Gewicht – die Extraversion-Introversion-Dimension (wobei Extraversion *negativ* mit den Weisheitswerten korreliert hatte). Drittens erwies sich die Berufsgruppeneinordnung als vergleichbar bester Prädiktor (mit 25 % aufgeklärter Varianz für die Weisheitswerte, wenn an erster Stelle in der Regressionsanalyse). Dabei zeigten sich für die Berufsgruppeneinordnung Zusammenhänge mit den Persönlichkeitsvariablen. Die Klinischen Psychologen hatten höhere Werte für Offenheit für Erfahrungen und niedrigere für Extraversion als die Gruppe mit anderen akademischen Berufen. Die Ergebnisse belegen, daß der Weg, weisheitsbezogene Leistungen in einem theoriegeleiteten Rahmen prädiktiver Zusammenhänge zu analysieren, erfolgreich begangen werden kann. Im Rahmen des ontogenetischen Weisheitsmodells ist dabei ein erstes wichtiges Ergebnis, daß das weisheitsbezogene Wissen engere Beziehungen zu Persönlichkeitsdimensionen als zu Intelligenzmaßen hatte. Gefragt werden kann, ob das Ergebnis dieser Analysen auch mit anderen

möglichen Weisheitsaufgaben (z.B. Lebensrückblicksaufgaben oder neue Aufgabenkontexte), anderen Stichproben und anderen Maßen repliziert werden kann. Bisher liegen aufgabenvergleichende Analysen noch nicht vor.

Als weiterer offener Punkt aus den Untersuchungen zum ontogenetischen Modell von Weisheit blieb vor allem die Frage, ob nicht weitere Kriteriengruppen denkbar sind, von denen man annehmen kann, das sie hohe Weisheitswerte zeigen. Für allgemeinere Aussagen ist die ökologische Validität der Untersuchung von (Klinischen) Psychologen durch (Experimental-)Psychologen sicher anfechtbar. Grundsätzlich ist zu den bisherigen Forschungen im Berliner Weisheitsprojekt auch zu fragen, ob die benutzten Problemkontexte der Lebensplanung und des Lebensrückblicks überhaupt die sinnvollsten Zugänge zum Kern von Weisheit sind. Ein bewußter Bezug auf die Existentialität einiger Lebensprobleme könnte hier eine Alternative sein.

In der kulturhistorischen und philosophischen Überlieferung von Weisheit waren, wie in früheren Abschnitten zu zeigen versucht wurde (siehe Abschnitt 2.1), meist Probleme existentieller Art mit dem Kern der Weisheitsauffassung verbunden. Bevor auf psychologische Aspekte des Existentiellen und die existentielle Konfrontation eingegangen wird (siehe Abschnitt 2.2), soll hier ein kritischer Exkurs zur allgemeinen Möglichkeit der psychologischen Erfassung von Weisheit eingeschaltet werden. Dabei geht es um die Frage: Wie und unter welchen Bedingungen ist die empirische Erfassung eines philosophischen Begriffs wie Weisheit möglich, und welche Bedenken stehen dem entgegen?

Exkurs

Die empirische Erfassung philosophischer Begriffe am Beispiel der Weisheit

Ist es sinnvoll, kann man sich fragen, traditionelle Begriffe der Philosophie oder Geistesgeschichte in eine empirische Untersuchung einzuführen? Für die vorliegende Untersuchung trifft dies gleich für die zwei zentralen Konzepte zu: für Weisheit und – in den nachfolgenden Abschnitten – für existentielle Konfrontation. Beide Begriffe sind geschichts- und theoriegeladen. Sie bieten mit ihren reichhaltigen Begriffsinhalten immer dann Anlaß für Mißverständnisse, wenn man sich ihnen gleichzeitig aus verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen bzw. – was auch möglich ist – einem Alltagsverständnis her nähert (vgl. Neumann, 1992; Scheerer, 1984, 1985).

Von psychologischer Seite sind die ausschließlich theoretische Definition und die mit ihr oftmals verbundene „Unschärfe“ philosophischer und geistesgeschichtlich gebräuchlicher Definitionen ein Problem. Von der Gegenseite, der Philosophie oder Geistesgeschichte her, verlieren die philosophischen Begriffe wiederum bedeutend an Inhalt, wenn sie für eine empirische Operationalisierung enger gefaßt werden, das heißt, wenn ihr „Bedeutungsüberschuß“ reduziert wird. Es ist gerade dieser Bedeutungsüberschuß der geisteswissenschaftlichen Begriffsbestimmungen, der vielfältige Heuristiken und Kommunikationsprozesse in Gang setzen kann (vgl. Scheerer, 1985).

Ein empirisches Paradigma wie das beschriebene Berliner Weisheitsmodell (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993) muß sich an der geistesgeschichtlichen und philosophischen Tradition und Diskussion messen lassen. Die Überlegungen zum Berliner Weisheitsmodell reflektierten und berücksichtigten die erkenntnistheoretische Problema-

tik, die darin liegt, Weisheit zum Objekt empirischer Forschung zu machen (vgl. Dittmann-Kohli & Baltes, 1990; Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993). Baltes und Smith (1990) räumten beispielsweise ein, „daß durch die Anwendung von empirischen Untersuchungsmethoden das erfaßte Phänomen verändert wird, mit der möglichen Gefahr, daß diese Veränderung Ausmaße annimmt, die das Phänomen Weisheit als solches nicht mehr erkennen lassen“ (Baltes & Smith, 1990, S. 98). Sie plädierten dennoch für die Legitimität des Ansatzes, den Weisheitsbegriff aus einem weitgehend traditionellen Verständnis heraus auf eine wissenschaftlich-rekonstruktive Realitätsebene zu überführen.

Neben diesen grundsätzlichen Überlegungen kann das Berliner Weisheitsparadigma insbesondere durch die konstitutiven fünf Kriterien (Fakten- und Strategiewissen, Kontextualismus, Relativismus und Ungewißheit) auf seine Informiertheit über die geistesgeschichtlich-philosophische Tradition verweisen. Baltes (1995) hat dazu kulturübergreifende Inhalte der überlieferten Weisheitsvorstellungen systematisch zusammengestellt und analysiert, für die sich zeigen läßt, daß Weisheit im Kern als wesentliches Erkennen bzw. differenzierendes Denken (mit seinen Facetten der Kontextualisierung, Relativierung und des Eingeständnisses der eigenen Ungewißheit) gedacht wurde. Kern der Weisheitsvorstellungen ist ebenso, daß es um das Verständnis des menschlichen Daseins, seiner grundlegenden (aber nicht abstrakten) Probleme, der Lebensführung und der Wertbestimmung des Lebens geht. Der Bedeutungsüberschuß des tradierten Weisheitsbegriffs wirft aber auch Fragen auf, die über die Konzeptualisierung im Rahmen des geschilderten Paradigmas (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993) hinausgehen. Diese Infragestellung ist wissenschaftstheoretisch ein zwangsläufiger Prozeß (vgl. Neumann, 1992), bei dem abzuwägen ist, inwieweit die aufgeworfenen Fragen ein empirisches Konzept fruchtbar verändern können.

Ein wesentlicher Diskussionspunkt, allerdings noch innerhalb der Psychologie angesiedelt, ist beispielsweise, ob Weisheit ein primär kognitives, ein kognitiv-emotionales oder ein mehr lebenspraktisch-handlungsmäßiges Phänomen ist. So fragt Aebli (1989), ob Weisheit primär als Wissen oder als Handeln beschrieben werden sollte. Er plädiert für Weisheit als Handlungsbegriff, der die philosophische Lebensführung der *Vita activa* und einen Weisheitsbegriff als lehrbare Lebenskunst umfaßt. Diese Auffassung, Weisheit auch auf der Handlungsebene (die dann auch die Motivation und Volition umfassen würde) zu untersuchen, wurde in neuester Zeit als Erweiterung des Weisheitsparadigmas diskutiert und findet sich in Formulierungen wie „Weisheit als Expertenwissen und -können“ (Staudinger & Baltes, 1992, S. 13).

Weisheit als ein Phänomen der Integration von Kognition und Emotion wird von Labouvie-Vief (1990) beschrieben. Weisheit integriere eine ganzheitlich-intuitiv-emotionale Denkform („Mythos“) mit einer rational-kritischen Denkform („Logos“). Auf diese Theorie aufbauend, beklagt die Autorin den Bedeutungsverlust von Weisheit in der modernen Gesellschaft als Verlust einer ursprünglichen Integration (Labouvie-Vief, 1990). Der gesellschaftliche Wandel wird von Labouvie-Vief in die Entwicklungsspanne des Lebens projiziert, was sie in die Utopie münden läßt: „Verlorene“ Weisheit wiederzufinden, das heißt, die verlorene Integration von „Mythos“ und „Logos“ wiederzuerlangen, sei eine Chance im Leben des Erwachsenen und reifen Menschen.

Weisheit als Form emanzipatorischen Wissens beschrieben Chandler und Holliday (1990). Im Anschluß an Habermas (1968) verstehen sie unter emanzipatorischem Wissen das partikulare Interessen überwindende, hauptsächlich auf den sozialen Bereich gerichtete Wissen. Das weitgehende Verschwinden des Wortes „Weisheit“ aus der Alltagsspra-

che markiert für sie den negativen, kritikwürdigen Zustand der modernen Gesellschaften. Weisheit als ein sozialbezogenes, ganzheitliches Wissen könne dagegen die Erinnerung an frühere Zustände bewahren und nutzbar machen.

Ganz andere Perspektiven einer geisteswissenschaftlich orientierten Weisheitstheorie werden durch die literaturhistorische (Assmann, 1991b; Rudolph, 1987) und die anthropologische Diskussion beigesteuert (Elwert, 1990; Rosenmayr, 1988). Assmann (1991a) hat im Rahmen eines literaturhistorischen Diskurses über Weisheit die These favorisiert, daß Weisheit nicht als ein zusammengehöriges Phänomen, sondern als verschiedene geschichts- und lebensbereichsspezifische Formen angesehen werden muß. Sie nennt vier Formen: die väterliche und lebenskluge Weisheit, die herrscherliche und richterliche Weisheit, die magische und religiöse Weisheit, die kritische und skeptische Weisheit. Zu einer anderen Unterteilung von Weisheit in originäre Formen kommt Rudolph (1987): die Fähigkeit, das Leben zu beherrschen (Lebenskunst); die rituell-religiöse Beziehung zu Gott bzw. einem Glaubenssystem (religiöse Transzendenz); das rationale System der Lebens- und Weltinterpretationen (Philosophie).

Diese Einteilungen können hilfreich sein, da sie zeigen, was eine psychologische Weisheitstheorie nicht sein kann: eine umfassende Wiedergabe all der Bedeutungen, die sich in der Geschichte um den Weisheitsbegriff versammelt haben. Schon in der Diskussion des Weisheitsbegriffs in der Philosophie (Abschnitt 2.1) wurde deshalb besonders auf die philosophische Tradition der lebensklugen Weisheit (vgl. Assmann, 1991b) bzw. der Lebenskunst (vgl. Rudolph, 1987) hingewiesen, um die es auch im Berliner Weisheitskonzept (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993) geht. Für ein psychologisches Weisheitskonzept sind sie zur Diskussion von Grenzen des Gültigkeitsbereichs äußerst wertvoll.

In der anthropologischen Forschung wurde ein spezifisches Interesse auf den Autoritäts- und Altersbezug des Weisheitsphänomens gelenkt: Weisheit erscheint hier als ein Synonym für altersgebundene Autorität (Bernardi, 1985; de Beauvoir, 1972; Elwert, Kohli & Müller, 1990). Über die Funktionen dieser weisen Autorität gibt es eine vielfältige Literatur, so beispielsweise über die Weitergabe komprimierter Lebenserfahrung in Form von Sprüchen oder Sprichwörtern an spätere Generationen (z.B. Camartin, 1991). Dabei fand man, daß Weisheit nicht als individueller (Wissens-)Besitz der Alten gilt, sondern als eine traditionelle Sozialtechnik im Dienste der Wissensweitergabe (vgl. Rosenmayr, 1988). Weisheit kann man aus dieser Sicht als ein sozial konstruiertes Phänomen ansehen. Diese Sicht bietet einen Anschluß an neuere konzeptionelle und methodische Ansätze, die psychologische Phänomene als das Ergebnis psychosozialer Konstruktionen auffassen (vgl. Gergen, 1990; Heckhausen, 1989). Heckhausen (1989) illustrierte beispielsweise das „normative Entwicklungswissen“, das heißt das kulturell tradierte Wissen, in dem Altersnormen und mehrheitlich verlaufende Entwicklungssequenzen niedergelegt sind. Die Attribute „weise“ und „würdevoll“ werden zum Beispiel normativ den Alten zugesprochen, egal ob der Einzelfall dafür Hinweise bietet. Die anthropologische Diskussion macht aber auch auf die Ambivalenz des Weisheitsbegriffs aufmerksam: Nicht immer ist zugeschriebene Weisheit mit substantiellen, konstruktiven oder gar philosophischen Fähigkeiten oder Wissensbesitz verbunden, sondern sie kann ein reines Autoritäts- und Machtattribut sein (vgl. Oruka, 1990; Rosenmayr, 1988).

Ein weiterer möglicher Diskussionspartner für die psychologische Weisheitsdefinition über die in Abschnitt 2.1 aufgelistete philosophische Tradition hinaus ist die zeitgenös-

sische Philosophie. In der aktuellen philosophischen Diskussion des Weisheitsbegriffs (vgl. Holzhey & Leyvras, 1988; Kekes, 1983; Oelmüller, 1989b) zeichnen sich zwei gegensätzliche Positionen ab. Während für die eine Richtung Weisheit kein handhabbarer Begriff mehr ist, da das Selbstverständnis der Philosophie mehrdeutige Begriffe wie Weisheit als zu problematisch erscheinen läßt (z.B. Oelmüller, 1989b), versucht die andere Richtung, den Weisheitsbegriff auf neue Weise in den philosophischen Diskurs einzubringen (z.B. Achenbach, 1991; Schmidt, 1991). Diese zweite Richtung versucht, sich den Begriff Weisheit gerade wegen seiner vielschichtigen Tradition und integrativen Potenz zunutze zu machen. Der Weisheitsbegriff gilt den Autoren dieser Tendenz als geeignet, um bestimmte Aspekte eines problematisch gewordenen technologischen Wissensbegriffs zu hinterfragen und alternative Wissensformen in den philosophischen Diskurs einzubringen (vgl. Kekes, 1983; Marcel, 1960; Maxwell, 1984; Midgley, 1991).

Jenseits der Einordnung in eine der beiden Positionen stehen Tendenzen der zeitgenössischen Philosophie. Zentral wird in der heutigen postmodernen und dekonstruktivistischen philosophischen Diskussion die Beachtung und Wertschätzung des Differenten hervorgehoben (vgl. z.B. Bourdieu, 1982; Foucault, 1983; Frank, 1984; Lyotard, 1987; Welsch, 1989). Zu einem ausgeprägten „Differenzdenken“ (Bourdieu, 1982) gehört nicht nur ein allgemein gesteigertes Unterscheidungsvermögen, sondern auch die Achtung des anderen sowie das prinzipielle Bewußtsein der Spezifität und Partikularität aller Erklärungs- und Deutungsansätze. Einer Denkfigur von Weisheit als Differenzdenken kommen heutige Auslegungen des Weisheitsbegriffs sehr nahe, etwa wenn Spaemann (1983) betont, Weisheit sei nicht dazu da, Lösungen einfacher zu machen, sondern dazu, Fragen schwerer und differenzierter zu machen. Ebenso kann das Vermögen, das aktuell Wirkliche im Kontext des Möglichen als einen Ausschnitt aus dem Auch-Denkbareren zu sehen (Sommer, 1989), in dieser Denkfigur von Weisheit als Differenzdenken gesehen werden. Den historischen Bezugsrahmen der heutigen Verhältnisse überschreitend, beinhaltet ein das Differente betonender Weisheitsbegriff auch das Wissen über die vormodernen Lebensformen und Lebensmöglichkeiten. Weisheit wäre somit die Chance, sich „der Verluste zu erinnern, die der Weg in die Moderne gefordert hat“ (Habermas, 1981, S. 101).

Der Überblick über die divergenten Gesichtspunkte, unter denen Weisheit in verschiedenen geisteswissenschaftlichen Disziplinen diskutiert wird, verdeutlicht den Bedeutungsüberschuß des Weisheitsbegriffs. Das psychologische Berliner Forschungsprogramm zur Weisheit (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993) steht durchaus in Übereinstimmung bzw. Nähe zu einigen der aufgezeigten Diskussionspunkte (z.B. Weisheit als Lebensklugheit, Metakriterien als Kriterien für Differenzdenken). Dennoch bleibt eine Vielzahl von Bestimmungen übrig, die weiterer Überlegung für die psychologische Weisheitsforschung wert sind. Hier sei vor allem das Potential der angesprochenen Rationalitätskritik genannt: Es bleibt weiterhin die Frage offen, ob Weisheit primär als Wissen über (grundlegende) Lebensfragen oder als eine Einheit von Wissen, Fühlen und Handeln in wichtigen Lebensprozessen zu betrachten ist.

2.2 Existentielle Konfrontation

Wie in den vorhergehenden Abschnitten gezeigt werden sollte, steht im Zentrum des Weisheitsphänomens die Beschäftigung mit existentiellen Problemen. Der folgende Ab-

schnitt führt die Begriffe Existentialität und existentielle Konfrontation systematisch ein und stellt Bezüge zur psychologischen Theoriebildung her. Unter Existentialität wird dabei die Lebenswichtigkeit, Lebensnotwendigkeit und Fundamentalität von Gegebenheiten und Wissensbereichen verstanden, während mit existentieller Konfrontation eine Konstellation der Vergegenwärtigung der Existentialität verstanden wird. Die Theorie der existentiellen Konfrontation wird insbesondere anhand der Grenzsituationstheorie von Jaspers (1919, 1932) behandelt. Abschließend werden psychologische Befunde zur Konfrontation mit Tod und Suizid berichtet.

2.2.1 Existentialität

2.2.1.1 *Definitiorische Annäherung*

Mit dem Begriff Existentialität begibt man sich – ebenso wie mit dem Begriff Weisheit – in den Grenzbereich zwischen Psychologie und Philosophie. Eine Definition wird deshalb immer verkürzt erscheinen, zumal sie hier im Rahmen einer psychologischen Perspektive gegeben werden soll. Für eine Definition des Begriffs kommt erschwerend hinzu, daß sich auch in der Philosophie der Begriff Existentialität (und das Adjektiv existentiell) nur mit Abstrichen einer exakten Bestimmung unterziehen läßt (vgl. Fahrenbach, 1972). Die meisten definitiorischen Texte (z.B. Fahrenbach, 1972; Gerlach, 1990; Stegmüller, 1989) lösen das Problem, indem sie eine Reihe von Themen aufführen, die implizit mit dem, was man als Existentialität zusammenfaßt, in Bezug stehen: insbesondere Sein, Tod, Wahl, Freiheit, Isolation, Absurdität.

Themen wie Krankheit, Tod oder der Zufall der Naturereignisse drängten seit jeher die Menschen zur Ansammlung von Erkenntnis und Wissen. Historisch wurde der Begriff existentiell erst im 19. Jahrhundert von Kierkegaard geprägt (Kierkegaard, 1846/1988). Kierkegaards Begriffsbestimmung war eine Reaktion auf die Art von philosophischem Denken, wie es Hegel verkörperte, der den Menschen als einen passiven Teilnehmer am universalen, naturhaften Geschichtsablauf dachte. Kierkegaard setzte die Subjektivität des Individuums dagegen. Er betrachtete die inneren Erfahrungen als die bestimmende menschliche Realität und beschrieb in seiner Philosophie solche subjektiven Phänomene wie Entscheidung, Verantwortlichkeit, Schuld, Angst und Entfremdung als existentiell (Stegmüller, 1989).

Die Entwicklung existentieller Theorien hat oftmals innerhalb einer „eigentümlichen Grundstimmung“ (Stegmüller, 1989, S. 136) stattgefunden. Die Rätselhaftigkeit der Welt, die Stimmung des Ungeborgenseins, das Auf-sich-gestellt-Sein und die Fraglichkeit von Sinn und sinngebender Ordnung der Welt führten zum Rückbezug auf den „innersten Pol“ des eigenen Lebens: die Gewißheit des Seins im Angesicht des Nichtseins (vgl. Jaspers, 1932; Sartre, 1962). Heidegger (1927) baute darauf seine ontologische Analyse der Begründung der Existenz aus der Erfahrung des Todes, des existentiellen Themas par excellence. Jaspers (1919, 1932) beschrieb die Grenzsituationen Leiden, Tod, Schuld, Zufall und Kampf als die zentralen Themen der Selbst- und Weltreflexion des Individuums. Sartre (1949) nannte als menschliche Grunderfahrungen den Ekel am alltäglichen Existieren und die Freiheit der Entscheidungen.

Der gemeinsame Kernbereich verschiedener Definitionen von Existentialität und existentiell ist, daß damit die Lebenswichtigkeit, Lebensnotwendigkeit und Fundamentalität

von Gegebenheiten und Wissensbereichen bezeichnet wird. Existentialität kennzeichnet dabei die wesentlichen Gestaltungsspielräume des Menschen und deren Begrenzungen, es kennzeichnet die Bedrohtheit des individuellen menschlichen Lebens, seine Verletzlichkeit und seine Endlichkeit. Existentialität vermittelt sich in einer auf das Wesentliche, Bedeutsame und Sinnhafte verdichteten Erkenntnis über die Bedingtheit des Menschen und seiner Weltbeziehungen. Dies ist eine weitgehend von allen akzidentellen Inhalten freie und gefilterte Erkenntnis, die sich auf die zentralen Selbst- und Weltkognitionen beschränkt. Gleichzeitig ist Existentialität mit einer unmittelbaren Betroffenheit und einem unmittelbaren Evidenzerleben verbunden, das heißt, eine existentielle Gegebenheit vermittelt sich direkt und mit großer emotionaler Eindringlichkeit¹⁰.

Existentialität ist bei Gegebenheiten jenseits des Bereichs von Alltagswidrigkeiten und mittelfristig folgenreicher Probleme anzutreffen und führt zu einer generellen Infragestellung des Lebensablaufs. Beispielsweise können Unfälle oder Krankheiten zu einer existentiellen Gegebenheit werden, weil sie das Leben der Person in wesentlichen Bestimmungsstücken irreversibel verändern. Oder Massenarbeitslosigkeit in einer Region kann dazu führen, daß eine lang bewohnte Heimat verlassen werden muß. Die Unmittelbarkeit und emotionale Eindringlichkeit zeigt sich zum Beispiel auch an längerwirkenden Gegebenheiten wie Isolation und Einsamkeit, die als zentrale und bedrohliche Erfahrungen wahrgenommen werden.

2.2.1.2 *Existentialität in der psychologischen Theorienbildung*

Geschichtlich haben der Begriff der Existentialität und existentielle Konzeptbildungen in der Psychologie des 20. Jahrhunderts eine wichtige Rolle gespielt, vor allem in der angewandten Psychologie und weniger in der akademischen, empirisch-orientierten Psychologie. Insbesondere in der Psychotherapie hatten existentielle Konzepte seit den 1930er Jahren einen großen Einfluß (z.B. Binswanger, 1942, 1956; Boss, 1957; Buytendijk, 1956; May, 1977). Existentielle Konzepte, die aus dieser psychotherapeutischen Bewegung stammten, haben seit den 1960er Jahren auch in der Persönlichkeitspsychologie Fuß gefaßt (z.B. Hazell, 1984; Maddi, 1977; Shostrom, 1964) und sind in der neuesten Zeit auf selbstpsychologischem Theoriehintergrund reformuliert worden (Baumeister, 1989, 1991, 1992). Eine relative Aufnahme existentieller Konzepte ist für die Entwicklungspsychologie zu verzeichnen (z.B. Dittmann-Kohli, 1991; Vandenberg, 1991). Diese theoretische Bereicherung der Entwicklungspsychologie wurde teilweise durch Konzeptentwicklungen der Thanatopsychologie (z.B. Wittkowski, 1990) und der Moralpsychologie (z.B. Montada, 1988) flankiert. Die nachfolgenden Abschnitte stellen wichtige existentielle Konzepte aus der Psychotherapie, der Persönlichkeits- und der Entwicklungspsychologie vor.

¹⁰ Diesem mehrheitlichen Definitionsbezug von Existentialität auf die Lebenswichtigkeit und Lebensnotwendigkeit stehen einzelne Definitionsansätze gegenüber, die Existentialität auf die Gesamtheit der Lebensvollzüge beziehen (z.B. bei Peter Baltes, 1993, S. 3: „[...] alles Handeln ist existenzabhängig [...] es kann folglich als ‚existentiell‘ bezeichnet werden“). Diese Position entspringt weniger der existenzphilosophischen Tradition, sondern läßt sich vielmehr direkt auf die Prinzipien der Kantschen Ontologie und Ethik zurückführen (vgl. Kant, 1990). Diese Position führt dann folglich auch zu umfassenden Theorien des Handelns und des Alltags, während die in der vorliegenden Untersuchung vertretene Existentialitätsdefinition ihren Fokus auf fundamentale Lebensprobleme und die Konfrontation mit ihnen richtet.

(a) *Existentialität in der psychotherapeutischen Konzeptbildung.* Die existentielle Psychotherapiebewegung, die sich zum Teil auch „Daseinsanalyse“ nannte, entstand vornehmlich aus Abspaltungen der Psychoanalyse Freudscher und Jungscher Richtung (z.B. Binswanger, 1942, 1956; Boss, 1957; Buytendijk, 1956). Ursache dieser eigenständigen Theorieentwicklung war insbesondere die Ablehnung der defizitorientierten psychoanalytischen Theorien. Binswanger, einer ihrer Hauptvertreter, kennzeichnete diese Ablehnung folgendermaßen:

„Die existentielle Forschungsorientierung in der Psychiatrie entstand aus der Unzufriedenheit mit den bisherigen Bemühungen in der Psychiatrie, zu einem wissenschaftlichen Verständnis zu gelangen (...) Psychologie und Psychotherapie sind Wissenschaften, die sich zugegebenermaßen mit dem Menschen befassen, aber keineswegs mit dem psychisch kranken Menschen, sondern mit dem Menschen als solchem. Das neue Verständnis des Menschen, das wir Heideggers Daseinsanalytik verdanken, hat seine Basis in der neuen Vorstellung, daß der Mensch nicht mehr anhand irgendeiner Theorie zu verstehen ist – sei diese mechanistisch, biologisch oder psychologisch.“ (Binswanger, 1956, S. 144)

Die existentiell ausgerichteten Psychotherapeuten verstanden die Neurosen und Psychosen sowie die alltäglichen Konfliktsituationen einer Person nicht als „Abweichungen“ von präskriptiven psychoanalytischen Menschenbild-Normativen, sondern – in einer Sicht, die man als pluraler und toleranter kennzeichnen kann – als individuelle „existentielle Struktur“ bzw. als Störung der individuellen *Conditio humana* (vgl. Boss, 1957).

Die Existentialpsychotherapeuten beschrieben die klinischen Phänomene dabei in einer historischen (d.h. lebensgeschichtlichen und kulturhistorischen) Perspektive, was sie wiederum von anderen Psychotherapieschulen unterschied. Darüber hinaus nahmen sie in ihren theoretischen Untersuchungen Bezug auf die reichhaltigen Beschreibungen des Psychischen in der Kunst, Literatur und Philosophie. Empirische Forschung nach heute gültigen methodischen Standards wurde von ihnen allerdings nicht unternommen. Ihre nicht auf Defizite orientierte Verstehensweise des Menschen hatte dennoch für weite Bereiche der späteren „humanistischen Psychotherapierichtungen“ einen großen Einfluß (z.B. den klientenzentrierten Ansatz nach Rogers).

Spätere Vertreter der existentiellen Therapieorientierung haben dann spezifische Konzepte entwickelt (Frankl, 1973; Yalom, 1980), die inzwischen auch in die empirische Forschung Eingang fanden. In Tabelle 3 wird ein Überblick über die Autoren, ihre existentiellen Konzepte sowie Referenzen vorliegender Operationalisierungen gegeben.

Das Konzept des *existentiellen Vakuums* von Viktor E. Frankl stellt das individuelle Sinndefizit in den Mittelpunkt. Dieses Sinndefizit hat nach Frankl negative Folgen für die psychische Gesundheit (vgl. Frankl, 1973, 1987). Frankl (1973) hat in seiner Autobiographie über die KZ-Zeit zu zeigen versucht, daß Personen mit einem existentiellen Vakuum (oder Sinndefizit) die Bedrohungssituationen des Lagers nicht bzw. nur mit sehr großen Störungen überlebten. Daraus leitete er seine pathogenetische Theorie des „existentiellen Vakuums“ ab, die besagt, daß der subjektive Lebenssinn für die Bewältigung schwieriger Probleme zentral ist. Nur Personen mit dem Gegenteil eines „existentiellen Vakuums“, nämlich gefestigten Sinnvorstellungen (z.B. politischer, religiöser, aber auch allgemein humanistischer Art), können nach Frankl (1987) schwierige Lebensprobleme meistern. Zugleich vermutete er, daß die meisten heutigen Menschen der westlichen Welt ein mehr oder weniger ausgeprägtes „existentielles Vakuum“ aufweisen (Frankl, 1973, 1987). Das Konzept des „existentiellen Vakuums“ ist bisher mehrfach operationalisiert worden (z.B. Hazell, 1984; Lukas, 1986). Die persönlichkeitspsychologisch relevante Operationalisierung von Hazell (1984) soll im nächsten Abschnitt kurz vorgestellt werden.

Tabelle 3: Existentielle Konzepte in der klinisch-psychologischen Forschung

Autor/en	Begriff	Beschreibung	Operationalisierung
Binswanger (1942, 1956)	Existentielle Orientierung	Standpunkt des Therapeuten, der die <i>Conditio humana</i> des Patienten erforscht	
Frankl (1973)	Existentielles Vakuum	Fehlende Sinnorientierungen als Kennzeichen des modernen Menschen, pathogener Faktor	Self-report-Fragebogen: Hazell (1984), Lukas (1986)
Yalom (1980), May und Yalom (1989)	Existentielle Verunsicherung	Ratlosigkeit, Angst vor: – dem Tod – der Freiheit, sich zu entscheiden – der Einsamkeit – der Sinnlosigkeit	Self-report-Fragebogen: Westman (1992) Fremdrating: Yalom und Lieberman (1991)

Die *existentielle Verunsicherung* steht im Mittelpunkt der Theorie von Yalom (1980) und May (1977; May & Yalom, 1989). Nach diesen Autoren wird das individuelle Leben durch den Spannungsbogen von selbst empfundener persönlicher Stabilität auf der einen Seite und der erlebten „Zufälligkeit des Lebens“ auf der anderen Seite gekennzeichnet (May, 1977; Yalom, 1980). Die existentielle Verunsicherung zeigt sich in der Ratlosigkeit und Angst gegenüber dem Tod, der Freiheit, sich zu entscheiden, der Einsamkeit und der Sinnlosigkeit. Psychotherapeutische Interventionen werden aus dieser Perspektive nur dann als sinnvoll angesehen, wenn sie in die Bewußtwerdung der existentiellen Verunsicherung eingebettet sind. Yalom und Lieberman (1991) haben aus dieser Konzeption einen Fragebogen entwickelt, mit dem „existentielles Bewußtsein“ gemessen werden soll (siehe Abschnitt 2.2.2.3).

(b) *Existentialität in der persönlichkeitspsychologischen Konzeptbildung*. Seit dem Höhepunkt der existentiellen Orientierung in der Psychotherapie der 1950er Jahre fanden existentielle Konzepte nur in geringem Maße in der akademischen Psychologie Resonanz. Die am weitesten ausgeprägte Einbeziehung von existentieller Begrifflichkeit in die psychologische Theorienbildung fand dabei in der Persönlichkeitsforschung statt (vgl. Baumeister, 1992; Hazell, 1984; Maddi, 1977; Montada u.a., 1986). Dabei wurden Konzepte wie Identität, Reife und Verantwortung mit der existentiellen Begrifflichkeit in Verbindung gebracht. Insbesondere die existentiellen Charakteristika der Bedrohtheit und der Gefährdung der Person, der Umwelt bzw. des Lebens wurden in einigen Konzeptionen in den Mittelpunkt gestellt. Tabelle 4 faßt Autoren existentieller Konzepte, deren Definitionen und gegebenenfalls Operationalisierungen zusammen.

Shostrom (1964) hat unter der Bezeichnung *Existentialität* die positive Fähigkeit einer Person, eigene Werte durchzusetzen, in das „Personal Orientation Inventory (POI)“ aufgenommen. Insgesamt ist dieser Fragebogen aus dem Maslowschen Konzept der Selbstaktualisierung (Maslow, 1954) abgeleitet worden. Die Dimension „Existentialität“ bezeichnet dabei die Fähigkeit, die eigenen Werte im Leben durchzusetzen, ohne dogmatisch zu werden. Neben der begrifflichen Schwierigkeit dieses Konstrukts (das vielleicht eher als ein Aspekt der sozialen Kompetenz gesehen werden könnte) ergaben spätere Untersuchungen unbefriedigende Werte zur Konsistenz und Validität der Skala (z.B. Schwebcke, Lück & Sandron, 1974).

Tabelle 4: Existentielle Konzepte in der Persönlichkeitsforschung

Autor	Begriff	Beschreibung	Operationalisierung
Shostrom (1964)	(Persönliche) Existentialität	Fähigkeit einer Person, eigene Werte durchzusetzen	Subskala des Personal Orientation Inventory (POI)
Maddi (1977)	Existentielle Persönlichkeitstheorie	Zentrale Annahmen: – Erfahrung der Nicht-Kontrolle – Erfahrung des Scheiterns – emotional gefärbte Zeitperspektive	Hardiness-Konstrukt Kobasa, Maddi und Kahn (1982)
Hazell (1984)	Existentielle Leere	Persönlichkeitsmerkmal: fehlende Sinnhaftigkeit, fehlende Zielsetzung	Self-report-Fragebogen
Baumeister (1992)	Existentielle Selbstkognitionen	Problematisch gewordene Selbstbilder, Fragen nach Sinn und Werten	

In seiner existentiell orientierten Konzeption der Persönlichkeitsforschung stellte Maddi (1977) die Schwierigkeiten des Lebens (*hardships*) als Gestaltungsfaktoren der Persönlichkeitsstruktur und der Persönlichkeitsentwicklung in den Mittelpunkt. Er nannte eine Reihe von existentiellen Aspekten, die in der Persönlichkeitsforschung wichtig sind (Maddi, 1977, S. 252 ff.):

- die unterschiedlich ausgeprägte Akzeptanz von Gegebenheiten, über die der Mensch keine Kontrolle hat (z.B. die Sterblichkeit);
- die persönliche Erfahrung des Scheiterns an den Schwierigkeiten des Lebens;
- die grundsätzliche emotionale Färbung der individuellen Zeitperspektive: Dabei wird der Lebensrückblick oft von Schuldgefühlen begleitet (dem Gefühl der verpaßten Gelegenheiten), während die Lebensplanung oft mit Angst (vor dem Scheitern) verbunden ist.

Maddis Konzeption hat zur Entwicklung eines Persönlichkeitskonstrukts geführt, in dem die menschliche Widerstandsfähigkeit (*hardiness*) gegenüber Lebensschwierigkeiten und Scheitern im Mittelpunkt steht (Kobasa, Maddi & Kahn, 1982). Das Hardiness-Konzept beschreibt ein Persönlichkeitsmuster, das im Sinne eines Puffers die Widerstandskraft gegenüber körperlichen Erkrankungen unter Streßbedingungen (Lebensschwierigkeiten) erhöhen soll. Es umfaßt drei Komponenten: „commitment“ (Gegenteil von Entfremdung; Neugier auf das Leben; Sinn im Leben), „challenge“ (sich von Lebensveränderungen und -schwierigkeiten herausgefordert fühlen) und „control“ (Gegenteil von Machtlosigkeit und externaler Kontrollüberzeugung). Die Gruppe um Kobasa und Maddi führte eine Reihe von Untersuchungen durch, um die Grundannahmen des Modells zu stützen. Nach anfänglichen Belegen für das Modell gab es inzwischen auch eine Reihe von kritischen Stimmen (vgl. Ouellette, 1993).

Hazell (1984, 1989) hat, der Konzeption des existentiellen Vakuums (Frankl, 1973) folgend, ein Persönlichkeitskonstrukt beschrieben, das er *existentielle Leere* genannt hat. Es bezeichnet das Gefühl fehlender Sinnhaftigkeit und fehlender Zielorientierung. Theoretisch ließ er in diese Persönlichkeitseigenschaft auch Sartres (1949) Konzept des existentiellen Ekels einfließen. In einer Untersuchung wurden das Maß für existentielle Leere und ein Maß für die emotionale Reifeentwicklung (nach Gage, Morse & Piechowski, 1978) gleichzeitig erhoben. Es ergab sich allerdings eine unerwartete positive Beziehung zwischen emotionaler Reifestufe und den Werten für die existentielle Leere. Dies widersprach

der eigentlichen theoretischen Annahme, daß es bei höheren emotionalen Reifestudien zu einem abnehmenden Leeregefühl kommt. Das Ergebnis wurde vom Autor selbst einigen methodischen Limitierungen der Untersuchung zugeschrieben. Darüber hinaus läßt sich fragen, ob das Konstrukt der emotionalen Leere nicht mehrere Dimensionen umfaßt, neben „existentiellen Kognitionen“ (Beispiel-Item bei Hazell, 1984: „Ich mache Dinge, weil ich dabei mich selber spüre.“) insbesondere Aspekte von Depression (Beispiel-Item: „Alle Menschen sind einsam.“) und Langeweile (Beispiel-Item: „Die meisten Beschäftigungen finde ich uninteressant.“). Um die Frage der Dimensionalität zu klären, müßten für dieses Konstrukt weitere Untersuchungen durchgeführt werden.

Eine bisher nur theoretisch beschriebene Konzeption zu existentiellen Aspekten der Selbsttheorien brachte Baumeister (1992) ein. Der Autor hatte in einer Reihe von Studien verschiedene „problematische Selbstbilder“ untersucht, wie sie bei Suizidintention, masochistischem Verhalten, Selbsttäuschungen und Ärger vorkommen (Baumeister, 1990; Baumeister & Cairns, 1992). Nach Baumeister (1992) ist durch kulturelle und historische Änderungen die Stabilität der Selbstbilder unterminiert worden. Neue geistige Entwicklungen erlauben es zum Beispiel der Person, sich von der eigenen Rolle distanziert zu sehen; die allgemeine geographische Mobilität stellt die Identität durch Heimat, Ethnie und Familienbeziehung in Frage. Die Geschlechtsrolle hat einen vergleichbar geringeren Einfluß auf die persönliche Identität als in früheren Zeiten. Das „weicher gewordene, destabilisierte und trivialisierte Selbstbild“ (Baumeister, 1992, S. 23) ist als Identitätsbasis zum Problem geworden. In der westlichen Gesellschaft sei deshalb der Wunsch, „sich selbst kennenzulernen“ bzw. „sich selbst zu erfahren“, heute sehr verbreitet. Zwar ließen sich viele der menschlichen Bedürfnisse in der heutigen westlichen Welt besser als zu früheren Zeiten befriedigen. Die Suche nach dem Sinn und die Suche nach Werten (z.B. für die Fragen: „Was ist gut? – Was ist schlecht?“) hätten aber eine stärkere Bedeutung bekommen. Die problematisch gewordenen Selbstbilder würden durch die Fragen nach dem Sinn und den Werten existentiell. Der Autor plädiert für eine Erforschung des Selbst, die diese existentiellen Selbstkognitionen einbezieht und sich weniger mit Selbstkognitionen von mehr oder weniger neutraler Bedeutung (z.B. Alter, Geschlecht, Beruf) beschäftigt. Damit würden unserer Kultur angemessene Modelle untersucht werden.

(c) *Existentialität in der entwicklungspsychologischen Konzeptbildung.* In der Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters und Alters wird insbesondere dem Thema des Lebenssinns zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt (z.B. Dittmann-Kohli, 1990, 1991; Reker, Peacock & Wong, 1987). Aber auch die genuinen Themen der Thanatopsychologie, Tod und Sterben, sowie das moralpsychologische Konzept der existentiellen Schuld (z.B. Montada, 1988) sollen in diesem Abschnitt als existentiell relevant beschrieben werden. Tabelle 5 gibt einen Überblick über die theoretischen Konzeptionen, die in diesem Abschnitt erläutert werden.

Dittmann-Kohli (1990, 1991) beschrieb den Lebenssinn als ein komplexes Selbst- und Weltkonstrukt, das dazu dient, das persönliche Erleben „dem Chaos zu entreißen“. Damit wird eine überschaubar strukturierte Selbst- und Weltsicht geschaffen und geordnetes Handeln ermöglicht. Der methodische Zugang, den Dittmann-Kohli zur Erfassung von Lebenssinneaspekten gewählt hat, waren Selbstbeschreibungen mit Hilfe vorgegebener und zu ergänzender Satzstämme (23 Items). Beispiele für solche Satzstämme sind: Item 4: „Wenn ich über mich nachdenke ...“, Item 15: „Angst habe ich ...“. Die Satzstämme und ihre Vervollständigungen wurden aufgrund ihrer semantischen Bedeutungen verschiede-

Tabelle 5: Existentielle Konzepte in der Entwicklungspsychologie

Autor/-en	Begriff	Beschreibung	Operationalisierung
Dittmann-Kohli (1990, 1991)	Lebenssinn	Komplexes, geordnetes Selbst- und Weltkonstrukt	Inhaltsanalyse der Antworten auf offene Fragen
Vandenberg (1991)	Existentielle Gewißheiten	Zentrale kognitive Schemata: <ul style="list-style-type: none"> - Todeskonzept - Erfahrung des Lebendigseins - Nichtwissen über den Tod 	
Montada u.a. (1986)	Existentielle Schuld	Kognitiv-emotionales Resultat der Infragestellung wahrgenommener Privilegierung	Moralische Dilemmata

nen „Sinnzonen“ (Dittmann-Kohli, 1991, S. 416) zugeordnet. Die Autorin ging von vier Sinnzonen aus, die zum Teil Unterbereiche haben: Zeit, Umwelt (mit der Unterteilung in nichtsoziale und soziale Umwelt), Selbst (mit der Unterteilung in physisches und psychisches Selbst) und Bewertung (mit den Unterteilungen in Lebenskonzept und Selbst- und Lebensbewertungen). Die Antworten für diese einzelnen Kategorien wurden über alle Satzanfänge gemeinsam ausgewertet.

Dittmann-Kohli (1991) verglich anhand dieser Selbstbeschreibungen 600 junge und alte Erwachsene (junge: $M = 20$ Jahre; alte: $M = 73$ Jahre). Ein Beispiel für eine existentiell relevante Code-Kategorie war das umweltbezogene Interesse an der Allgemeinheit (Code: *humanity*). Dazu ein Antwortbeispiel: „Angst habe ich ... vor der Blindheit und der Verantwortungslosigkeit der Menschen.“ (Dittmann-Kohli, 1991, S. 311) Die von der Autorin zitierte allgemeine Erwartung war, daß junge Erwachsene sich für das Allgemeinwohl besonders interessieren. In der Untersuchung fand sich aber, daß die Älteren ihr Augenmerk signifikant häufiger auf die Allgemeinheit richteten. Im Vergleich zu den Jüngeren stammten mehr als doppelt so viele Aussagen in dieser Kategorie von den Älteren. Für die Sinnzone der Lebensbewertung ergab sich insgesamt die Tendenz jüngerer Personen, ihr psychisches Selbst in das Zentrum der Selbstinterpretation zu stellen, während bei den Älteren das körperliche Selbst, die Lebensverhältnisse oder das Allgemeinwohl betont wurden. Während die älteren Menschen häufiger an ihr körperliches Selbst und dessen positive und negative Entwicklung oder Beschaffenheit dachten, sprachen die Jungen häufiger als die Alten von psychischen Aspekten des Selbst, wie Fähigkeiten, Eigenschaften, Gefühlen, Unsicherheiten bei der Zielsetzung, und sehr oft von positiven oder negativen Selbstbewertungen. Darüber hinaus fand sich eine häufigere Selbstzufriedenheit bei den älteren Personen. Die Älteren akzeptierten den Ist-Zustand eher und machten sich weniger Sorgen um negative Eigenschaften.

Kritisch kann man zur Untersuchung des Lebenssinns von Dittmann-Kohli (1991) anmerken, daß sie insgesamt mehr Aussagen zum Selbstverständnis der Befragten als „Sinn-Aussagen“ über das Leben erbrachte. Wichtige Limitierungen des Ansatzes und der geschilderten Studie lagen in der gewählten Satzergänzungsmethode (z.B. viele Satzanfänge intendierten alltagsbezogene Antworten) sowie in der Vernachlässigung explizit existentieller Themen von Sinnsystemen (z.B. Sterblichkeit, Erfahrungen mit Lebensschwierigkeiten, Scheitern). Darüber hinaus gab es keine Angaben zur zeitlichen Stabilität der Antworten der Studienteilnehmer. Positiv ist der dargestellten Konzeption und Untersuchung

anzurechnen, daß sie die Selbstkonzeptforschung weiterentwickelt, indem sie das Selbstkonzept nicht ausschließlich mit der Selbstbeschreibung durch Persönlichkeitseigenschaften gleichsetzt, sondern auch andere Aspekte der Selbstthematization (z.B. Körper selbst, soziale Beziehungen) einzubeziehen vermochte und damit auch einen möglichen Weg für die Erfassung existentieller Aspekte aufzeigt.

In der Entwicklungspsychologie des Kindesalters und der Untersuchung der Herausbildung zentraler kognitiver Schemata in der Kindheit hat kürzlich Vandenberg (1991) in einem Überblicksbeitrag auf wesentliche existentielle Konzepte hingewiesen. Für die kindliche kognitive Entwicklung seien die folgenden drei Schemata zentral: das Todeskonzept, das Konzept des eigenen Lebendigseins und das Konzept des „Nicht-sicherwissen-Könnens“ (*unknowability*). Die Erforschung der genannten Konzepte sei eine notwendige Erweiterung des epistemologischen (Piagetschen) Ansatzes der Entwicklungspsychologie. Vandenberg beschreibt für die Erforschung der Todeskonzepte zwar nur Ansätze aus dem Erwachsenenalter (z.B. Kastenbaum, 1986; Yalom, 1980); allerdings liegen auf diesem Gebiet inzwischen eine Reihe von Untersuchungen im klinischen Rahmen sowohl zu kognitiven Aspekten (vgl. T. Habermas & Rosemeier, 1990) als auch zur kindlichen Todesangst (z.B. Orbach et al., 1986) vor. Zur Erforschung des Konzepts des eigenen Lebendigseins verweist Vandenberg (1991) selbst auf die Attachment-Literatur, als Beispiel des Sich-selbst-Kennenlernens mittels anderer Personen. Für das „Nicht-sicherwissen-Können“ verweist der Autor auf die Erforschung des magischen und animistischen Denkens in der Kindheit (z.B. Olson, 1988). Die Aussagen Vandenbergs über die Überbetonung der epistemologischen zuungunsten existentieller Themen in der Kinderpsychologie können von uns (aufgrund mangelnder Detailkenntnis des Forschungsgebiets) nicht bewertet werden, sie sind aber ein Plädoyer für die Konzepte, die gerade in der vorliegenden Arbeit im Mittelpunkt der Untersuchung stehen.

Die Erforschung der Todeskonzepte im Erwachsenenalter ist eine Domäne der Thanatopsychologie (vgl. Feifel, 1977, 1990; Hardt, 1979; Kastenbaum, 1986; Winau & Rosemeier, 1984; Wittkowski, 1990). Tod und Sterben sind das existentielle Thema par excellence, da durch die Tatsache der eigenen Sterblichkeit die generelle Bedrohtheit und Gefährdung des Lebens augenscheinlich wird. Das Todesthema ist eine Ursache für Ratlosigkeit, Verunsicherung und die Infragestellung von Lebenszielen und Lebensplänen (vgl. Erikson, 1988). Die Todesangst, lange Zeit das zentrale Konstrukt der Thanatopsychologie (vgl. Wittkowski, 1990), gilt dabei als ein Synonym für „existentielle Ängste“ (vgl. May & Yalom, 1989; Yalom, 1980). (Da die Todesangst aber mehr den Prozeß der Konfrontation mit dem existentiellen Ereignis des Todes kennzeichnet, werden Ergebnisse zur Todesangst erst im folgenden Abschnitt berichtet.)

In der Moralpsychologie, die man sowohl der Entwicklungs-, der Persönlichkeits- und der Sozialpsychologie zuordnen kann, haben Montada und Kollegen Untersuchungen zum Konzept der *existentiellen Schuld* vorgelegt (z.B. Montada, 1988; Montada u.a., 1986). Bei diesem Konzept geht es nach den Autoren um die Reflexion der Verantwortlichkeit für das (Weiter-)Existieren der Menschheit. Das Konzept nimmt dabei insbesondere Bezug auf Forschungen zur Moralentwicklung (Kohlberg, 1981; Gilligan, 1982) und zum Sozialverhalten (Secord & Backman, 1976). Die Autoren operationalisieren existentielle Schuld als kognitives und emotionales Resultat der Infragestellung wahrgenommener Privilegierung. Zur Erfassung wandten sie ein Forced-choice-Fragebogenformat mit Vignetten an. Als Resultat fand sich, daß das Ausmaß existentieller Schuld mit

einer Reihe anderer erfaßter Dimensionen korreliert. So besteht eine positive Beziehung zwischen existentieller Schuld und sozialem Engagement. Darüber hinaus besteht eine negative Beziehung zwischen existentieller Schuld und verschiedenen Abwehrmechanismen wie Abwertung, Verleugnung und Rechtfertigung.

Insgesamt zeigt die Übersicht über die existentielle Konzeptbildung in den verschiedenen psychologischen Disziplinen, daß mit sehr verschiedenen Begriffen und mit sehr verschiedenen Methoden Aussagen über existentielle Sachverhalte gemacht werden. Am häufigsten wird – neben der Psychotherapie – in der Persönlichkeitsforschung explizit von Existentialität gesprochen. Existentialität ist dabei in den sehr verschiedenen Ansätzen immer mit Wesentlichem, Bedeutungsvollem und Notwendigem für das menschliche Leben assoziiert, wenn auch meist nicht explizit definiert worden. Dabei stellt insbesondere die Erforschung des Selbst bzw. der Sinnstruktur vielversprechende Ansätze der Thematisierung von Existentialität bereit (vgl. z.B. Baumeister, 1992; Dittmann-Kohli, 1991). Psychometrische Ansätze zu einzelnen „Existentialitäts-Dispositionen“ sind demgegenüber sowohl vom systematisch-wissenschaftstheoretischen Standpunkt als auch methodisch noch nicht sehr weit entwickelt. Es herrschen korrelative Untersuchungen zu den jeweiligen Konzepten vor.

Die notwendige Differenzierung von Existentialität und existentieller Konfrontation ist in der bisherigen Darstellung noch gar nicht explizit geworden. Diese Unterscheidung zielt auf die Frage, was aktuell in einer Person geschieht, wenn sie mit einer existentiellen Gegebenheit konfrontiert wird. Dies soll im weiteren ausgeführt werden.

2.2.2 Existentielle Konfrontation

Im folgenden Abschnitt werden die psychischen Phänomene der Konfrontation mit einem existentiellen Problem dargestellt. Dazu wird im ersten Abschnitt eine psychologische Definition der existentiellen Konfrontation gegeben, die im zweiten Abschnitt in bezug zur philosophischen Theorie der Grenzsituationen von Jaspers (1919, 1932) gestellt wird. Der dritte Abschnitt stellt Verbindungen zu psychologischen Konzeptionen verschiedener Inhaltsgebiete her, die für die existentielle Konfrontation relevant sind (insbesondere Untersuchungen von Tod und Sterben).

2.2.2.1 *Definitiorische Annäherung*

Was passiert beispielsweise, wenn man sich durch einen konkreten Anlaß der Sterblichkeit – der eigenen und der anderer Menschen – bewußt wird? Welche Gewißheiten werden in Frage gestellt, was erscheint in solchen Momenten als wesentlich und was als unwesentlich? Eine Konstellation, in der existentielle Dimensionen, wie die Wesentlichkeit, Notwendigkeit und Sinnhaftigkeit, ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken, soll im folgenden als existentielle Konfrontation bezeichnet werden. Andere Beispiele für existentielle Konfrontation sind Situationen, bei denen das Erleben von Hunger und Elend anderer Menschen zur Besinnung auf die eigene Verantwortung, auf den Sinn und auf die Nöte des Lebens verweist. Ebenfalls zu den existentiellen Konfrontationen kann man überstandene ernste Krankheiten oder Katastrophen rechnen, wenn sie es vermögen, Lebensziele und Werte in Frage zu stellen sowie diese eventuell zu verändern bzw. neu zu gewichten.

In der Psychologie wurde unter verschiedenen Perspektiven versucht, die psychischen Phänomene, die bei solchen existentiellen Konfrontationen auftreten, zu beschreiben (vgl. z.B. Baumeister, 1992; Greenberg, Pyszczynski & Solomon, 1986; Taylor, 1983). Beschränkt man sich auf die Beschreibung kognitiver Prozesse und beteiligter Wissensstrukturen¹¹, so sind es insbesondere die Selbstkognitionen, Werteinstellungen und das Wissen über die grundlegenden Lebensfragen, die im Prozeß der existentiellen Konfrontation eine Rolle spielen. Darüber hinaus besteht in existentiellen Konfrontationen auch die Chance eines Zugewinns an Einsicht, Wissen und Reife (vgl. z.B. Erikson, 1966; Riegel, 1975).

Zuerst ist davon auszugehen, daß es im Prozeß der existentiellen Konfrontation zu einer – zumindest kurzzeitigen – Unterbrechung der Alltagsroutinen und der sie begleitenden alltagsbezogenen Denkvorgänge kommt. Dieses „Innehalten“ ist von einer Aktivierung nicht-alltagsbezogener Kognitionen begleitet, zum Beispiel dem Nachdenken über den Tod, der Besinnung auf die eigenen Lebensziele oder die Verantwortung für andere Menschen. Darüber hinaus kann in Situationen der existentiellen Konfrontation bisheriges Wissen in Frage gestellt werden. Zu diesen aktivierten und eventuell in Frage gestellten Wissensstrukturen gehören insbesondere die Selbstkognitionen. Die Problematisierung der Selbstkognitionen (vgl. Baumeister, 1992) betrifft das Selbstbild im engeren Sinne (d.h. die Antworten auf die Frage: „Wer bin ich?“), das persönliche Sinnsystem und die Werteinstellungen (vgl. Dittmann-Kohli, 1995; Freund, 1995; Singer & Salovey, 1991). So aktualisiert die Konfrontation mit der eigenen Sterblichkeit beispielsweise die persönliche Zeitperspektive (vgl. Taylor, 1983); die Konfrontation mit schweren Krankheiten stellt das Körperschema in Frage (vgl. Freudenberg, Filipp & Waidner, 1985).

Über die angedeuteten Prozesse hinaus, vermögen existentielle Konfrontationen aber auch einen Zugewinn an Wissen, Reife, Integrität und Weisheit in Gang zu setzen. Autoren wie Erikson (1966) und Riegel (1975) haben theoretisch zu zeigen versucht, wie unter bestimmten Bedingungen durch Lebenskrisen vertiefte Einsichten, zum Beispiel in Form des Gewährwerdens der eigenen Begrenzungen, möglich sind. Solche vertieften Einsichten kann man als erweitertes und differenziertes Wissen über menschliche Lebenslagen und die *Conditio humana* auffassen. So können überstandene Lebensbedrohungen beispielsweise Lebensmaximen und Urteile dahingehend verändern, daß Einseitigkeiten, Überspitzungen und Unausgewogenheiten seltener oder gar nicht mehr vorkommen.

Die definitorischen Bestimmungsstücke der existentiellen Konfrontation – von der Infragestellung der Alltagsroutinen bis hin zu einem möglichen Zugewinn an Wissen, Reife oder Weisheit – lassen sich mit psychologischen Theorien bisher nur sehr disparat belegen; es fehlt noch eine übergreifende psychologische Konzeption. Die philosophische Theorie von Jaspers zu den „Grenzsituationen der menschlichen Existenz“ (Jaspers, 1919, 1932) stellt dagegen ein Theoriegebäude dar, das die Prozesse der existentiellen Konfrontation sinnvoll zusammenfaßt.

¹¹ Emotionale und motivationale Prozesse sind in dieser Untersuchung nicht im primären Fokus. Mögliche emotionale Prozesse in der existentiellen Konfrontation (z.B. Angst, Erschrecken) werden im Rahmen dieser Untersuchung nur auf einer Metaebene behandelt, das heißt als Wissen darüber, daß sie zu existentiellen Infragestellungen dazugehören.

2.2.2.2 Die philosophische Konzeption der Grenzsituationen

„Da der Mensch stets in der fraglosen Geborgenheit seiner äußeren Bedingungen lebt, bedarf es eines besonderen Anstoßes, der ihn auf seine Existenz zurückwirft. Dies sind die Grenzsituationen (...). Im Durchleben der Grenzsituationen wird offenbar, daß der vordergründige Halt an äußere Lebensbedingungen zerbrechen kann und ich radikal auf mich selbst zurückgeworfen werde. Am stärksten geschieht dies im Bewußtsein des Todes, der das bloße Dasein schlechthin bedroht und zum Prüfstein wird.“ (Jaspers, 1932)¹²

Karl Jaspers' Theorie der Grenzsituationen (1919, 1932) ist in unserem Jahrhundert zu einer sehr häufig rezipierten Konzeption existentieller Sachverhalte für verschiedene Gebiete der Geistes- und Humanwissenschaften geworden. Dies läßt sich bis in die neueste Zeit an Erwähnungen in der Philosophie, der Medizin und der Psychologie ablesen (z.B. Berger & Luckmann, 1969; Körner, Seidel & Thom, 1981; Kruse, 1991; Rentsch, 1992; Schmidt, 1982).

Ausgangspunkt der Jaspersschen Theorie ist, daß der Mensch sich ständig in „praktischen Situationen“ befindet. Diese sind dadurch gekennzeichnet, daß sie prinzipiell erkennbar und veränderbar sind. In den Grenzsituationen ist das Individuum dagegen vor die plötzliche Erkenntnis gestellt, daß nicht alles im Leben erkennbar und veränderbar ist. Solche Grenzsituationen sind nach Jaspers prototypisch die folgenden: „(...) daß ich nicht ohne Kampf und ohne Leid leben kann, daß ich unvermeidlich Schuld auf mich nehme, daß ich sterben muß“ (Jaspers, 1932, S. 203). Diese Grenzsituationen sind es nun, „(...) aus denen ich in der Tat nicht heraus kann, und die mir als Ganzes nicht durchsichtig werden. (...) Sie sind wie eine Wand, an die wir stoßen, an der wir scheitern. Sie sind durch uns nicht zu verändern, sondern nur zur Klarheit zu bringen.“ (Jaspers, 1932, S. 203)

Der zentrale Prozeß im Durchleben der Grenzsituation ist, daß der Mensch aus einer „fraglosen Geborgenheit (...) [heraus; A.M.] (...) auf sich selbst geworfen“ wird (Jaspers, 1932, S. 205). Dabei kommt es aber zur „Chance der Erhellung der Existenz“. Diese *Existenzerhellung* beschreibt Jaspers als „das Wissenwollen über das eigene konkrete Dasein (...) in bezug auf das allgemeine Mensch-Sein“. Wird die Chance der Existenzerhellung in der Grenzsituation wahrgenommen, so ist nach Jaspers der Zustand des „universal Wissenden“ erreichbar, der „die Weite der Menschlichkeit (...) [und; A.M.] die Weite des Wissens“ umfaßt (Jaspers, 1932, S. 207). Ziel und konstruktives Ergebnis des Durchlebens der Grenzsituation ist damit die umfassende, grundlegende Kenntnis des „Ereignis- und Erfahrungsraums menschlichen Lebens“ (letzterer Begriff bei Staudinger & Dittmann-Kohli, 1992). Jaspers nennt zwar im Zusammenhang seiner Überlegungen den Begriff der Weisheit (oder der Reife) nicht. Doch befindet sich sein Begriff des „universal Wissenden“ nahe an den Bestimmungsstücken von Weisheit, wie sie einerseits in der kulturhistorischen und philosophischen Literatur diskutiert werden (vgl. Assmann, 1991b; Oelmüller, 1989a) und andererseits in die psychologische Theoriebildung von Weisheit eingeflossen sind (vgl. Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993).

Menschliche Grenzsituationen befinden sich nach Jaspers besonders in Bereichen individuellen Leids, wie Schmerzen, Krankheiten, erlebter Machtlosigkeit und „krankhaftem Altern im Sinne der Verkümmern“ (Jaspers, 1932, S. 230). Nur die Fähigkeit zur Integration dieses Leids als Teil der eigenen Person kann „existentielle Erkenntnis“ wecken.

¹² Das in Jasperscher Begrifflichkeit formulierte Zitat aus Kunzmann, Burkhard und Wiedmann (1991, S. 199) ist die beste Zusammenfassung der (schwierig formulierten) zentralen Thesen zu den Grenzsituationen. Im folgenden Text wird Jaspers original zitiert.

Die Integration des Leids schließt dabei auch das Klagen und das tiefste Leidempfinden ein – aber andererseits auch ein Bemühen, dieses Leiden für sich zu bejahren. Jaspers fährt fort:

„Wäre nur Glück das Dasein, so bliebe mögliche Existenz im Schummer. Es ist verwunderlich, daß das reine Glück leer wirkt. (...) Das Glück muß in Frage gestellt sein, um als wiederhergestellt erst eigentlich Glück zu werden; die Wahrheit des Glücks ersteht auf dem Grunde des Scheiterns.“ (Jaspers, 1932, S. 231 f.)

Das so beschriebene Erlebensspektrum von erlittenem Leid zu wiedergewonnenem Glück beinhaltet nach Jaspers die tiefstmögliche Erkenntnis des Lebens (bzw. „der Existenz“).

Jaspers beschrieb darüber hinaus phänomenologisch auch andere psychologische Prozesse, die Bedingungen für „wahre Existenzerhellung“ sind. Er stellte heraus, daß in den Grenzsituationen nicht nur einsichtsvolle Prozesse ablaufen, sondern durch die Bedrohlichkeit auch Abwehrprozesse in Gang gesetzt werden. Als oft anzutreffende Form von Abwehr der Dynamik der Grenzsituationen nennt Jaspers den Rückzug auf verfestigte Einstellungen (z.B. „Maximen, Glaubenssysteme oder rationale Konstruktionen“)¹³. Die Aktivierung solcher verfestigten Einstellungen beendet aber den Prozeß der Existenzerhellung bzw. resultiert darin, daß die schon erreichten Einsichten unwirksam gemacht werden. Für das Beispiel des Leidens (Schmerzen, Krankheiten, Altern) nennt Jaspers den Mechanismus der Selbsttäuschung:

„Ich weiche dem Leiden aus (...) dadurch, daß ich die Tatsachen nicht auffasse und darum nicht existentiell von ihnen betroffen werde. (...) ich begrenze instinktiv mein Blickfeld, will z.B. vom Arzt nicht die Wahrheit wissen, meine Krankheit nicht anerkennen, (...) statt in aller Anstrengung um die Tilgung der Leiden klar zu sein über die Grenzen ihrer Unaufhebbarkeit, gebe ich mit der Klarheit zugleich die vernünftige und wirksame Bekämpfung meiner Leiden auf, indem ich blindwütig nur Schuld in bösem Willen und in Dummheit Anderer behaupte.“ (Jaspers, 1932, S. 231)

Insgesamt ist die Jasperssche Konzeption der Grenzsituationen eine anregende, dynamische Beschreibung der Prozesse der existentiellen Konfrontation. In seiner philosophischen *und* detailreichen Sprache fokussiert Jaspers auf die Situationen, in denen die fundamentalen Fragen des Lebens im Mittelpunkt stehen. Es wird im weiteren Verlauf der Untersuchung darauf ankommen, den damit beschriebenen Zugang zu grundlegenden Lebensfragen sinnvoll mit dem empirischen Forschungsprogramm der Weisheit zusammenzubringen.

2.2.2.3 *Existenzielle Konfrontation in der psychologischen Theoriebildung*

Der folgende Abschnitt verweist auf einen Vorläuferbegriff der existentiellen Konfrontation – den der Krise – und stellt eine Untersuchung zum „persönlichen Wachstum“ durch existenzielle Erfahrungen dar (Yalom & Lieberman, 1991). Allgemein muß gesagt werden, daß es noch sehr wenige Untersuchungen zum Themenfeld der existentiellen Konfrontation gibt. Einzelne Bestimmungsstücke, wie die Fragen nach Einstellungsänderungen, nach Wissenssuche und nach Wissenszuwachsen, wurden bisher meist im Zusammenhang mit anderen Konzeptionen untersucht. Einige relevante Ergebnisse stammen aus Untersuchungen zu Tod, Todeskognitionen, Sterben und Suizid. In dem sich anschließenden Abschnitt (2.2.3) sollen deswegen spezifische Kenntnisse zur Konfrontation mit dem Thema Tod und dem Thema Suizid dargestellt werden.

¹³ Andere Abwehrformen sind nach Jaspers (1932) Skepsis, Hoffnungslosigkeit und Nihilismus.

Krisen und existentielle Konfrontationen haben gemeinsame Merkmale (vgl. Filipp, 1990b; Schmidt, 1982; Ulich, 1987). Krisen werden von Reiter und Strozka (1977) beispielsweise so definiert: „Es sind vorwiegend akute Ereignisse oder Erlebnisse; die überraschend eintreten; den Charakter des Bedrohlichen haben (...); Ziele und Werte in Frage stellen; eine Chance zur Neuorientierung bieten.“ (Reiter & Strozka, 1977, S. 16) Andere Krisenmerkmale treffen in dieser Beschreibung allerdings nicht für die existentielle Konfrontation zu (z.B. „Verlustcharakter, begleitende Insuffizienzgefühle, das Erzwingen kurzzeitiger Anpassungsleistungen“; Reiter & Strozka, 1977, S. 16). Generell geht die Definition von Krisen mehr von pathologischen Merkmalen aus, als dies für die Beschreibung einer existentiellen Konfrontation der Fall ist. Krisen können im Unterschied zu existentiellen Konfrontationen darüber hinaus auch intrapersonal (in Form von Konflikten) verursacht sein (Filipp, 1990b; Ulich, 1987). Existentielle Konfrontationen sind dagegen kognitive Prozesse, die einen äußeren, situativen Anlaß haben.

Daß Krisen einen Gewinn an Neuorientierung und Reife verursachen können, wurde bisher zwar des öfteren theoretisch formuliert (vgl. Erikson, 1966; Riegel, 1975), aber selten empirisch untersucht (vgl. Filipp, 1990a). In einem theoretischen Ansatz haben Lerner und Gignac (1989) beschrieben, daß durch aktuelle Leidens- und Verlusterfahrungen die persönliche Reife selbst im höheren Alter befördert werden kann. Die Autoren beschreiben einen Mechanismus der Ansammlung von Erfahrungen in Form multipler kognitiver Perspektiven und mit ihnen verbundener Affekte. Multiple Perspektiven und Affekterfahrungen würden meist als Antworten auf wichtige Lebenserfahrungen resultieren. Beispielsweise könne ein Krebsopfer seine Erkrankung als die schlimmste Sache ansehen, die ihm widerfahren konnte. Andererseits könne die gleiche Person durch einen kognitiven Vergleichsprozeß (z.B. *downward comparison*) dazu kommen, daß sie sich besser als andere fühlt. Ein Betroffener könne auf diese Weise als Folge eines dramatischen Ereignisses mehrere Perspektiven und Affekterfahrungen integrieren lernen. In der Konsequenz kommt es bei diesen Personen zu einer umfassenden kognitiven Repräsentanz des Ereignisses (z.B. Krebs zu haben). Die Person gewinnt trotz der objektiven Schwere ihrer Lage auf diese Weise Kontrolle und „Freiheit“ über das, was ihr passiert ist. Dies sei ein Zeichen dazugewonnener Reife, die wiederum mit höherer Lebenszufriedenheit und Weisheit verbunden ist (Lerner & Gignac, 1989). Allerdings fehlt auch für diesen Ansatz die empirische Evidenz (Filipp, 1990a).

Im Rahmen der Trauerforschung haben Yalom und Lieberman (1991) versucht, die Konfrontation mit persönlichen Verlusten naher Angehöriger als Bedingung für einen persönlichen Einsichtsgewinn bzw. persönliches Wachstum nachzuweisen. Die Annahme war, daß persönliches Wachstum nach einer existentiellen Konfrontation durch ein existentielles Bewußtsein (*existential awareness*) vermittelt würde. 30 Personen ($M = 57$ Jahre), deren Partner gestorben waren, hatte man als Freiwillige für ein Projekt gewonnen, das aus einer acht Sitzungen umfassenden Trauergesprächsgruppe bestand. Die Untersuchung bestand in ihrem quantitativen Kern aus einem 2-Zeitpunkte \times 2-Extremgruppen-Design. Die Zeitpunkte waren T_1 vor der Therapie, T_2 nach einjähriger Katamnese. Die Extremgruppen waren „existentiell bewußte Personen“ ($N = 11$) versus „nicht-existentiell bewußte Personen“ ($N = 19$). Die Gruppeneinteilung fand post hoc über Ratings unabhängiger Beurteiler zu drei Kriterien über Interviewprotokolle von T_1 und T_2 statt. Die Rating-Kriterien waren (1) Nachdenken über die eigene Sterblichkeit, (2) Nachdenken über den Sinn des Lebens und (3) kritische Infragestellung eigener vergangener Entscheidungen.

Abhängige Messungen waren zum Beispiel Skalen zu Trauersymptomen und Trauerintensität und ein Rating zum Grad des persönlichen Wachstums. Für den Gruppenvergleich fand sich keine überzufällige Anzahl von Effekten für die Trauerskalen. Nur für das Wachstumsrating ergab sich ein signifikanter Effekt in dem Sinne, daß die „existentiell bewußten Personen“ höhere Wachstumsratings zum Katamnesezeitpunkt hatten. Die geschilderte Untersuchung hat allerdings eine Reihe methodischer Unzulänglichkeiten (z.B. Skalenkonfundierung, nicht optimale statistische Prozeduren, fehlende Kontrollgruppe), dennoch soll sie hier als eine erste empirische Annäherung an die Thematik der existentiellen Konfrontation dargestellt werden. Bei gebotener Vorsicht scheint sie die Annahme zu unterstützen, daß existentielle Konfrontationen (hier: Verlust des Partners) bei einigen Personen eine entwicklungsfördernde Funktion haben kann. Methodisch verbesserte Untersuchungen sind hierzu allerdings nötig.

Der enge Zusammenhang von existentieller Konfrontation und Todesthematik fällt nicht nur in den oben geschilderten Untersuchungskontexten (Lerner & Gignac, 1989; Yalom & Lieberman, 1991) auf. Die Thematik des eigenen Todes, der eigenen Sterblichkeit – und des Suizids – gelten als existentielle Themen par excellence. In den folgenden Abschnitten sollen sie deshalb ausführlicher beschrieben werden.

2.2.3 Die Konfrontation mit Tod und Suizid

Konfrontationen mit der Todes- oder Suizidproblematik als Endpunkten des Lebens gelten – philosophisch gesehen – als die am schärfsten zugespitzten existentiellen Konfrontationen (vgl. Heidegger, 1927; Jaspers, 1932; Stegmüller, 1989). Verunsicherung und Ratlosigkeit im Angesicht des Todes und Suizids sind in der historischen Überlieferung seit jeher zu finden gewesen (vgl. Ariès, 1977; Choron, 1967). In der Philosophie war das Todesthema seit der Antike in wichtigen Diskursen präsent: Schon Platon nannte alles Philosophieren eine „Vorbereitung auf den Tod“ (Platon, 1958). Die Stoiker sahen in der Vorbereitung auf den Tod ein wesentliches Ziel der Lebensführung und Lebensgestaltung: Wer den Tod gedanklich bezwungen habe, der meistere damit auch sein Leben (Cicero, 1984; Seneca, 1974; siehe Abschnitt 2.1).

2.2.3.1 *Tod/Sterblichkeit*

In der Thanatopsychologie wurde in den letzten Jahren für den Themenbereich der Konfrontation mit dem eigenen Tod bzw. der eigenen Sterblichkeit der Begriff der *ontologischen Konfrontation* geprägt (Ochsmann, 1984; Ochsmann & Howe, 1991; Thauberger, Thauberger & Cleland, 1976). In einer Situation der ontologischen Konfrontation müssen Personen sich mit ihrer Endlichkeit und deren psychischen Konsequenzen wie Verunsicherung und Ratlosigkeit auseinandersetzen. Die ontologische Konfrontation ist damit ein Unterbegriff bzw. eine Teilmenge der existentiellen Konfrontation.

Es liegt sehr wenig systematisches Wissen darüber vor, welche spezifisch psychologischen Konsequenzen durch die ontologische Konfrontation auftreten. Dies hängt wohl neben einer immer noch bestehenden Scheu vor Tabuthemen nicht zuletzt vom nicht-experimentellen Charakter möglicher Forschungsprogramme ab. Ein Ausweg bietet sich durch Simulation mit Hilfe fiktiver Situationen an (vgl. Ochsmann, 1991; Wittkowski,

1978). Ochsmann (1984, 1991) legte ein Untersuchungsprogramm zur ontologischen Konfrontation vor, in dem es um den Einfluß aktueller Gedanken an den Tod auf eine Reihe anderer Kognitionen und Einstellungen ging. Insgesamt fand der Autor in Untersuchungen von Einstellungsänderungen und -intensivierungen (z.B. religiöse Einstellungen, Werthaltungen) bestätigt, daß die Todeskonfrontation kognitive Veränderungen induziert. Dabei kam es nicht zum Wechsel von Einstellungen, sondern die vorher bestehenden Einstellungen wurden verstärkt bzw. intensiviert (Ochsmann, 1991).

In der Gesundheitspsychologie wurden verschiedentlich todkranke bzw. vom Tod bedrohte Patienten im Hinblick auf Bewältigungsstile und Inhalte der kognitiven Auseinandersetzung mit dem Sterben untersucht (vgl. z.B. Filipp & Klauer, 1991; Taylor et al., 1992; Taylor & Lobel, 1989). Neben sehr verschiedenen Ergebnissen in anderen Fragerichtungen der Untersuchungen ergaben sich Hinweise auf eine Wissenssuche bzw. Zunahme reifer Bewältigungsformen (vgl. Klauer, Ferring & Filipp, 1989; Taylor, 1990).

Klauer, Ferring und Filipp (1989) untersuchten drei Patientengruppen mit schweren körperlichen (Rheuma) bzw. todesbedrohlichen Krankheiten (Krebs, AIDS) (Gesamt- $N = 436$ Personen). Dabei wurde ein Fragebogen zum Bewältigungsverhalten vorgegeben, von dem einige Skalen für die hier referierte Fragestellung der existentiellen Konfrontation relevant sind. Es sind dies „Suche nach Information und Erfahrungsaustausch“ (SI), „Suche nach Halt in der Religion“ (SR) sowie, als funktional negativ bewertet, „Rumination“, das heißt Grübelneigung. (In einer weiteren Skala „Bedrohungsabwehr“ waren dann allerdings Bewältigungsformen wie „positives Denken“ gemeinsam mit „Bagatellisierung“ zusammengefaßt, was konzeptuell fraglich erscheint, da positives Denken durchaus einen Gewinn an reifem Denken bedeuten könnte.) Im Gruppenvergleich hatten die Personen mit den todesbedrohlichen Krankheiten auf den Skalen SI und SR höhere Werte als die Rheumagruppe, allerdings hatten sie auch höhere „Ruminations“-werte. Die Konfrontation mit der eigenen Sterblichkeit hatte hier also die „Suche-nach-...“-Skalenwerte, die das Bedürfnis nach stärkerer kognitiver Auseinandersetzung mit dem Selbst und wichtigen Interaktionspartnern ausdrücken, eindeutig gegenüber der Vergleichsgruppe erhöht.

Taylor und Mitarbeiter (1992) untersuchten HIV-positive versus HIV-negative Männer (Gesamt- $N = 550$) in bezug auf eine große Anzahl gesundheitspsychologischer Variablen (z.B. Optimismus, Bewältigungsstil, Bewältigungsverhalten). Die Analysen erfolgten hauptsächlich hinsichtlich der Theorie der „protektiven Illusion“ (Taylor & Brown, 1988), nach der eine günstigere Einschätzung der eigenen Lage (sogenannter „gesunder Optimismus“) im allgemeinen besonders funktional für Personen sei, die sich einer schweren Bedrohung gegenübersehen. In die Untersuchung wurden nur die Personen eingeschlossen, die sich ihre HIV-bezogene Diagnose hatten offenlegen lassen, die also zuvor einen aktiven Schritt des Wissenwollens um ihren eigenen Zustand gemacht hatten ($N = 169$ zusätzlich Untersuchte hatten diesen Schritt nicht gemacht). Die Forscher benutzten eine modifizierte Ways of Coping Scale (Folkman & Lazarus, 1980), für die sie faktorenanalytisch neue Dimensionen beschrieben. Von fünf Dimensionen umfaßte eine „Persönliches Wachstum – Anderen Helfen“, eine andere „Positive Einstellung“ (letztere beinhaltete z.B. das Item: „Ich versuche, eine positive Einstellung zum Leben zu bekommen.“). Beide Dimensionen korrelierten im Untersuchungssample mit $r = 0,51$; beide Dimensionen waren in der Gruppe der eigentlichen Krankheitsträger (HIV-Positive) höher ausgeprägt als bei den HIV-Negativen. Dieser Gruppenunterschied blieb konsistent durch eine Reihe von Folgeanalysen unter Einbeziehung anderer Variablen. Das Ergebnis der Gesamtunter-

suchung wurde als Beleg für einen „gesunden Optimismus“ der todesbedrohten HIV-Positiven gesehen, und die Dimensionen „Persönliches Wachstum – Anderen Helfen“ sowie „Positive Einstellung“ als medierende Prozesse dafür.

Betrachtet man die Ergebnisse von Klauer, Ferring und Filipp (1989) sowie von Taylor und Mitarbeitern (1992) unter dem Aspekt des Zusammenhangs zwischen existentieller Konfrontation und Weisheit, so deuten sie in der Tat auf eine Zunahme an Reife, Einsicht und Interesse am eigenen Wachstum bei mit dem eigenen Tod konfrontierten Personen hin. Die Betrachtung einzelner, aus dem gesundheitspsychologischen Untersuchungskontext herausgelöster Variablen kann allerdings nicht mehr als einen Hinweisscharakter auf die vermuteten Mechanismen der existentiellen Konfrontation haben. Die subjektiven Daten von Selbstbeschreibungen im gesundheitspsychologischen Kontext sollten daher mit Befunden aus stärker experimentellen Untersuchungsdesigns unterlegt werden.

In der Sozialpsychologie wurde in der letzten Zeit ein Ansatz entwickelt (Greenberg, Pyszczynski & Solomon, 1986), der spezifischer die kognitiven Einstellungsänderungen bei der Konfrontation mit der eigenen Sterblichkeit untersucht. Die *Schreckensmanagement-Theorie* von Greenberg, Pyszczynski und Solomon (1986) untersuchte die Todeskonfrontation anhand zweier abhängiger Variablen: Selbstwertänderungen und „Glaube an die Geordnetheit der Welt“. Theoretisch wurde davon ausgegangen, daß die Fähigkeit zur Bewußtmachung der eigenen Sterblichkeit zugleich ein „Schreckenspotential“ in sich birgt. Dieses Schreckenspotential durch die Todeskonfrontation führt zu einer – latent angenommenen – Infragestellung des eigenen Selbstwerts. Um den Selbstwert aber gegen diese Verunsicherung zu schützen, werden die sozialen Bezugssysteme des Selbstwerts intensiviert. Ein zentrales Bezugssystem der Person, das in diesen Momenten intensiviert wird, ist der „Glaube an die Geordnetheit der Welt“. Die Intensivierung dieses „Glaubens an die Geordnetheit der Welt“ ist nach Greenberg und Mitarbeitern allerdings eine sozialdestruktive Einstellung, da sie zu besonderer Intoleranz gegenüber abweichendem Verhalten und Personen aus Fremdgruppen (z.B. Minoritäten) führt. Diese eher negativ zu bewertende Konsequenz der ontologischen Konfrontation wurde in mehreren Untersuchungen belegt (Greenberg et al., 1990; Rosenblatt et al., 1989).

Dieses Ergebnis widerspricht in oberflächlicher Betrachtung der Konzeption der existentiellen Konfrontation, die die Chance der Zunahme an Einsicht, Differenziertheit und Verständnis betont. Einen Ausweg aus diesem konzeptionellen Widerspruch bietet eine mehr differentielle Betrachtung, wie sie von Greenberg und Mitarbeitern inzwischen vorgenommen wurde. In einer neuen Studie wurden die Ergebnisse der bisherigen Schreckensmanagement-Forschung mit ihrem Ergebnis zunehmender Intoleranz relativiert (Greenberg et al., 1992). Es wurde die Frage gestellt, ob die ontologische Konfrontation auch zu einem Absinken von Intoleranz führt, wenn als kultureller (Norm-)Wert Toleranz vorgegeben ist. In einer ersten Untersuchung, in der anfangs eine tolerante Sicht induziert wurde, verringerte sich durch die ontologische Konfrontation das Ausmaß an Intoleranz gegenüber abweichendem Verhalten und Personen aus Fremdgruppen. Eine zweite Untersuchung ergab sogar, daß bei Personen mit primär vorhandener toleranter Einstellung (festgestellt an politischen und sozialen Meinungen) infolge der Todeskonfrontation ein Zuwachs an Toleranz gegenüber abweichendem Verhalten und Personen aus Fremdgruppen zu verzeichnen war (Greenberg et al., 1992). Damit erbrachte auch die Schreckensmanagement-Forschung Ergebnisse, die in die Richtung der von uns postulierten Zunahme an Einsicht, Differenziertheit und Verständnis in der existentiellen Konfrontation weisen.

Insgesamt zeigen die Untersuchungen zur Konfrontation mit Tod und Sterblichkeit, daß ein breites Spektrum an Kognitionen (hier auch im Sinne von Einstellungen) betrachtet werden kann. Dabei geht es sowohl um die Intensivierung vorher bestehender kognitiver Einstellungen als auch um Neuorientierungen. Daß in Situationen der existentiellen Konfrontation nicht nur positiv wertbezogene Kognitionen (z.B. „positive Einstellung zum Leben“) resultieren können, sondern auch negative (z.B. Intoleranz), ergibt sich aus der Gesamtübersicht über die methodisch sehr verschiedenen Untersuchungsansätze. Für das Konzept der existentiellen Konfrontation ergeben sich damit aber vielfältige Belege, daß es in solchen Situationen *die Chance* zu einem breiteren Zugang sowohl zu grundlegendem als auch zu differenziertem Wissen gibt.

2.2.3.2 Suizid

Im Thema des Suizids erreicht die Auseinandersetzung mit dem Tod eine noch stärkere Zuspitzung. Der Suizid gilt in der Philosophie als das wichtigste Paradigma für das Problem der menschlichen „Willensfreiheit“ (vgl. Platon, 1958; Kant, 1980; Schopenhauer, 1965). Apodiktisch formulierte Camus (1959, S. 1): „Es gibt nur ein wirklich ernstes philosophisches Problem: den Selbstmord.“ Sozialwissenschaftliche Autoren haben die Existentialität der Suizidproblematik ausführlich untersucht (z.B. Baechler, 1981), indem sie beschrieben, daß existentielle Probleme wie die Gefühle von Sinnlosigkeit, Fremdheit und Einsamkeit sowie der Verlust von Zielperspektiven sich als entscheidend für das Zustandekommen der Suizidintentionen erweisen. Baechler bezeichnete suizidales Verhalten als ein „Verhalten, das die Lösung eines existentiellen Problems in einem Anschlag auf das Leben des Subjekts sucht und findet“ (Baechler, 1981, S. 22).

Jean Améry (1976) hat eine Reihe essayistischer Thesen zur Suizidproblematik vorgelegt, die in der Suizidforschung starke Beachtung fanden (vgl. Pohlmeier, 1990; Reimer, 1981). Améry beschreibt die Innenperspektive von Menschen mit Suizidintentionen. Für ihn gibt es eine enge Verbindung der beiden existentiellen Grunderfahrungen des Todes und des Scheiterns in der Problematik des Suizids. Das Scheitern stehe „als Drohung im Hintergrunde jedermanns Existenz, und dies augenfälliger als der Tod“ (Améry, 1976, S. 51). In allen Lebensbereichen und allen Lebensaltern stünde die Gefahr des Nichtgelingens, Abgewiesenwerdens und der Vereinsamung. Die Tat des Suizidärs sei der „einsame Entschluß“ der Person, diesem Scheitern zu entfliehen. Aus dieser These entwickelt er die Begründungen dafür, warum das Thema des Suizids vom *common sense* ablehnend und aversiv behandelt würde. Die Konfrontation mit dem Tod, die an sich schon „jenseits von Logik und Gewohnheitsdenken“ stehe (Améry, 1976, S. 49), und insbesondere das gleichzeitige Zutagetreten des Scheiterns eines Menschen im Suizid führe zu etwas, das „die bestehende gesellschaftliche Ordnung schärfstens kritisiert“ (Améry, 1976, S. 108). Auf der individuellen Ebene ergäbe sich das aversive Verhalten dadurch, daß der mit dem Suizid konfrontierte Mensch sich der empathischen Grunderfahrung des Scheiterns verweigere. Améry (1976) stellt als Grundpostulat demgegenüber auf, daß der Suizid, und das Nachdenken über ihn, ein Privileg des Humanen und ein Zeichen der menschlichen Würde sei.

Die Konfrontation mit der Suizidproblematik hat neben allgemeinen Übereinstimmungen mit der ontologischen Konfrontation, wie der Endgültigkeit des Todes, eine Reihe zusätzlicher Aspekte, die spezifisch für das Suizidthema sind (z.B. Motivsysteme, der mög-

liche Krankheitscharakter, interpersonelle Aspekte wie der „Appellcharakter“; vgl. Baumeister, 1990; Häfner, 1991; Pohlmeier, 1990). Die Problematik der Konfrontation mit suizidalem Verhalten anderer Personen als einer Anforderung in entwicklungs- oder sozialpsychologischen Untersuchungen wurde allerdings sehr selten erforscht.

In einem entwicklungspsychologischen Ansatz wurde das Verstehen von Selbstmordmotiven als Indikator für die Entwicklung der sozialen Kognition im Jugendalter untersucht (Döbert & Nunner-Winkler, 1982, 1984). Die in einem halbstrukturierten Interview $N = 113$ Jugendlichen gestellte Frage war: „Die Selbstmordziffern sind ziemlich hoch, wann oder in welcher Situation glaubst Du, daß Leute Selbstmord in Erwägung ziehen oder begehen?“ Die Antworten wurden durch Beurteiler in eine Stadienkonzeption eingeordnet. Das in unserem Zusammenhang relevante Ergebnis dieses Ansatzes war, daß mit der soziokognitiven Entwicklung ein zunehmend differenzierteres Erklärungskonzept für Selbstmordmotive anderer auftritt. Das höchste Altersstadium (18+ Lebensjahre) war dadurch gekennzeichnet, daß zu diesem differenzierten Motivkonzept für Suizide die Reflexivität eigener, unter gewissen Bedingungen möglicher Suizidgedanken kam. Damit wurde belegt, daß die Auseinandersetzung mit dem Suizidthema auf einem bestimmten Entwicklungsniveau auch (selbst-)reflexive Gedanken und persönliche Sinnfragen (vgl. z.B. Dittmann-Kohli, 1995) einschließen kann.

Die Konfrontation mit dem Suizid anderer Personen wurde für die professionelle „Helferperspektive“ in der Krisenintervention untersucht (z.B. Kind, 1990; Reimer, 1981; Pohlmeier, 1990). Bei den Personen, die professionell mit dem Suizidproblem zu tun haben, wurde in der Literatur verschiedentlich gezeigt, daß die außerordentliche psychische Belastung durch situative und personale Konstellationen der Suizidhandlungen im Vordergrund der Auseinandersetzung steht (z.B. Maltzberger & Buie, 1989; Reimer, 1981). Dieses Belastungsempfinden kann im Verhalten der professionellen Helfer zu unkontrollierbaren emotionalen Reaktionen führen.

Reimer (1981) befragte drei Gruppen aus helfenden Berufen, Pflegepersonal ($N = 64$; $M = 31$ Jahre), Krankenhausärzte ($N = 100$; $M = 36$ Jahre) und Psychologiestudenten ($N = 88$; $M = 31$ Jahre), nach Einstellungen zum Suizid anderer und zu vermuteten Einstellungen anderer bei einem eigenen Suizid(versuch). Die Antworten wurden auf Gruppen- und Geschlechtsdifferenzen hin verglichen. Die Neigung zu einer distanzierten („harten“) bzw. pathologisierenden Beurteilung von Suizidenten war vor allem in der Gruppe des Pflegepersonals verbreitet bzw. im Geschlechtsvergleich bei den Männern des Gesamtsamples. Allerdings gab es darüber hinaus die Tendenz, sich selbst in einer suizidalen Krise wesentlich härter zu beurteilen als andere. Dies zeigte sich darin, daß die verschiedenen Helfergruppen befürchten, daß sie im Falle eines eigenen Suizidversuchs eher abwertend beurteilt werden, und zwar sowohl in Form moralischer Abwertung als auch in Form von Pathologisierungen. Beim Vergleich der Geschlechtsunterschiede fiel auf, daß die Männer häufiger als die Frauen angaben, daß sie durch einen Suizid an die Möglichkeit zum eigenen Selbstmord erinnert wurden. Die Ärztesgruppe unterschied sich von den anderen Gruppen dadurch, daß die Ärzte meinten, ein eigener Suizidversuch würde andere Menschen sehr viel mehr an das Sterben erinnern, als sie selbst im Fall eines Suizids anderer an das Sterben erinnert würden. Die anderen beiden Gruppen wurden durch den Suizid anderer in höherem Maße an das Sterben erinnert, als sie bei einem eigenen Suizid(versuch) andere an das Sterben erinnern würden. Die Härte in der Beurteilung von Suizidenten wurde von Reimer (1981, 1991) als Ausdruck der massiven Verunsicherung beim Hel-

fenden interpretiert; der Suizidär sei ein Agent provocateur der eigenen Verletzlichkeit der Helfer. Als Beleg führt der Autor die Befunde an, daß alle Befragten sich im unterschiedlichen Ausmaß an das eigene Sterben und die eigene Suizidmöglichkeit erinnert fühlten (der Autor nennt dies „Gegenübertragung“) und es ihnen schwerfiel, damit umzugehen.

Pohlmeier (1990) diskutierte diese und ähnliche Befunde (z.B. Maltzberger & Buie, 1974; Winter-von Lersner, 1991), indem er auf die unterschiedlichen Prädispositionen der beteiligten Helfer im Umgang mit der Suizidproblematik hinweist. Pohlmeier beschrieb phänomenologisch einen bestimmten Typus von Menschen, „die am Leben hängen, geradezu getrieben, alles erdenkliche zur Lebensverlängerung und Lebensverbesserung zu tun“ (Pohlmeier, 1990, S. 166). Ein anderer Typus von Menschen habe vor dem Tod keine Angst und wolle „ein durchaus erfülltes Leben zum Tode hin führen“ (Pohlmeier, 1990, S. 166). Es seien insbesondere der erste Typ von Menschen, der „Helfertyp“, dem Lebensverlängerung alles gelte, der in Untersuchungen wie der genannten das Bild des aversiv auf Suizid reagierenden Helfers ergebe. Die Personen des anderen Typus stünden dem Suizid anderer nicht aversiv gegenüber, auch wenn sie selbst an ihre eigene Sterblichkeit erinnert würden. Resümieren lassen sich die erwähnte Untersuchung und die Ideen von Pohlmeier (1990) damit so, daß die Auseinandersetzung mit der Suizidproblematik zwar aversive Einstellungen auslösen kann, aber nicht in jedem Falle auslösen muß. Allerdings liegen aus der Forschung zu Gesundheitsberufen keine Befunde vor, in denen eine positive Auseinandersetzung der professionell Betroffenen mit dem Suizid berichtet wird.

Die beschriebene Literatur zur Konfrontation mit dem Suizid zeigt, daß – außerhalb klinisch-psychologischer Zusammenhänge – noch kaum die Potenzen des Suizidthemas für die Untersuchung von Wissen und Einstellungen genutzt wurden. Dies kontrastiert mit der wichtigen Rolle, die das Suizidthema in der philosophischen Literatur spielt. Die am weitesten in unserem Sinne entwickelten Untersuchungen von Döbert und Nunner-Winkler (1982, 1984) zeigen, daß junge Menschen beim Reden über den Selbstmord sehr differenziert Auskunft über ihre sozialen und Selbstkognitionen geben können. Insgesamt ist dies ein Hinweis, daß die Konfrontation mit dem Suizidthema sehr gut dazu geeignet sein müßte, fundamentales, das heißt weisheitsbezogenes Wissen zu aktivieren.

2.2.4 Zusammenfassung des Abschnitts

Am Ende dieses Abschnitts soll der Blick zurück auf die Weisheitsproblematik gerichtet werden. Aus den angeführten Forschungsergebnissen zur Existentialität und zur existentiellen Konfrontation läßt sich die Vermutung ableiten, daß weisheitsbezogenes Wissen in seinem Kern Wissen über die existentiellen Herausforderungen und Infragestellungen des Lebens, wie Leiden, Tod und Sinnfindung, umfaßt. Personen, die ein großes Wissen in fundamentalen Lebensfragen besitzen oder – wie in anderen Entwicklungstheorien ausgedrückt – Integrität und Reife besitzen (vgl. z.B. Erikson, 1966; Loevinger, 1987), sollten gegenüber der Todes- und Suizidproblematik differenziert, ohne Aversionen und mit einem von humanen Werten geleiteten Problembewußtsein reagieren. Diese Annahme führt uns zu der in den folgenden Abschnitten beschriebenen eigenen empirischen Untersuchungskonzeption. In dieser Konzeption wird es darum gehen, daß die Kommentare zu einem fiktiven Suiziddilemma auf ihr weisheitsbezogenes Wissen hin bewertet werden. Die anzunehmende besondere Aufgabenschwierigkeit der Konfrontation mit einem Sui-

ziddilemma soll dabei eine Differenzierung verschiedener Personengruppen erlauben, die sich in den ontogenetischen Bedingungen für das weisheitsbezogene Wissen unterscheiden.

2.3 Existentielle Konfrontation und Weisheit: Die empirische Untersuchung

Die Konzepte der Weisheit und der Weisheitsentwicklung (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993) sowie die Theorie der existentiellen Konfrontation werden in der im folgenden vorzustellenden Untersuchung zusammengeführt. Die Untersuchung wird dabei zwei Zielen dienen: Erstens und vor allem geht es um die Einführung der existentiellen Konfrontation als neuem Problemkontext für die Erfassung weisheitsbezogenen Wissens. Zweitens geht es um einen Vergleich ausgewählter Gruppen, die für unterschiedliche Faktoren und Stadien der Weisheitsentwicklung stehen.

2.3.1 Die Aufgabe zur existentiellen Konfrontation

Die Untersuchung geht von der Annahme aus, daß die existentielle Konfrontation zur Aktivierung zentraler Wissensbestände im Bereich der fundamentalen Lebensfragen führt. Existentielle Konfrontationen sind nach dieser Annahme in der Lage, solche Kenntnisse und Einsichten offenzulegen bzw. zu aktivieren, die man als weisheitsbezogenes Wissen bezeichnen kann. Das Paradigma des weisheitsbezogenen Wissens (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993) erscheint geeignet, die Kenntnisse und Einsichten zu erfassen, die in der existentiellen Konfrontation (z.B. mit den Themen Tod oder Suizid) auftreten. Weisheit ist im Paradigma des weisheitsbezogenen Wissens definiert als Expertenwissen in den grundlegenden Fragen des Lebens, das sich in Kontexten der Lebensplanung, des Lebensrückblicks und der aktuellen Lebensbewältigung zeigt. Der Aufgabenkontext der existentiellen Konfrontation ist in dieser Beschreibung dem Gebiet der aktuellen Lebensbewältigung zuzurechnen.

In den Untersuchungen zu weisheitsbezogenem Wissen waren bisher die mehr lebenspraktischen Themen wie die Lebensplanung (Smith & Baltes, 1990) und der Lebensrückblick (Staudinger, 1989) als Problemkontexte eingesetzt worden. Bei der existentiellen Konfrontation geht es dagegen um etwas, was traditionell (in der Philosophie und Kulturgeschichte, siehe Abschnitt 2.1) zum Kernbereich von Weisheit gerechnet wird (Assmann, 1991b; Jaspers, 1932; Oelmüller, 1989a; Rudolph, 1987), nämlich die Auseinandersetzung mit den jede Person betreffenden und für jede Person im Laufe ihres Lebens zentral bedeutsamen Themen wie Leiden, Tod oder Sinnfindung.

Als Aufgabe für die existentielle Konfrontation wurde ein fiktives Suiziddilemma gewählt. Dabei wurde nicht die direkte Konfrontation der Person des Befragten gewählt (z.B. in der Form: „Wie denken Sie selbst über den Suizid?“), sondern im Anschluß an die Frageformulierung bei Döbert und Nunner-Winkler (1982, 1984) wurde eine Frage über eine Suizidintention eines wichtigen anderen Menschen in den Mittelpunkt gestellt (siehe Kasten).

Das Konfrontieren mit der Suizidintention eines wichtigen anderen Menschen („guter Freund“) soll eine direkte Konfrontation mit dem Suizidthema und seinen Implikationen (siehe Abschnitt 2.2.3.2) bewirken. Im Gegensatz zur Konfrontation mit der Suizidinten-

Jemand erhält einen Telefonanruf von einem guten Freund. Dieser sagt, er könne nicht mehr weiter, er werde sich das Leben nehmen. Was sollte man in einer derartigen Situation bedenken oder tun? Womit wird man in einer solchen Situation eigentlich konfrontiert?

tion eines unbekanntem (fremden) Anderen soll die Ausrichtung auf eine wichtige (Bezugs-) Person potentielle Distanzierungsmöglichkeiten erschweren, wie sie sich zum Beispiel in der ausschließlich professionellen Sicht Klinischer Psychologen zeigen läßt (vgl. Pohlmeier, 1990; Reimer, 1991). Die Konfrontation mit dem Problem eines wichtigen anderen Menschen steigert somit die emotionale Valenz für den damit Konfrontierten im Unterschied zu einer nicht näher konkretisierten, emotional neutralen Zielperson der Aufgabe.

Der existentielle Fokus der Aufgabe richtet sich auf die subjektiven Bedingungen und objektiven Lebenslagen (Kontexte) der fiktiven anderen Person für einen Entschluß zur freiwilligen Beendigung des Lebens. Die potentielle Motivation dieser Personen für diese Entscheidung wird zur Debatte gestellt. Weisheitsbezogenes Wissen sollte sich in einem weitgehenden Verstehen sowohl der möglichen Motivationsstrukturen als auch der äußeren Lebenskontexte (z.B. Lebensalter, Krankheiten, soziale Krisensituationen), in die diese Motivationsstrukturen eingebettet sind, zeigen. Zur Erfassung dieser Aspekte stellt die Fünf-Kriterien-Struktur des verwendeten Modells des weisheitsbezogenen Wissens jeweils spezifische Kriterien zur Verfügung.

Der existentielle Fokus der Aufgabe richtet sich auch auf die Möglichkeiten und Grenzen des eigenen Handelns gegenüber der anderen Person. Hier müssen die Ungewißheiten menschlicher Interaktionssituationen (z.B. das nicht völlige Verstehenkönnen anderer, unsicher vorhersehbare Interaktionen) sowie die Relativität der Vermittlungsmöglichkeiten eigener Sinnstrukturen gegenüber anderen in Rechnung gestellt werden. Darüber hinaus kann die existentielle Konfrontation mit einer Suizidaufgabe in der dargestellten Form zu einer Problematisierung des eigenen Selbstkonzepts und der eigenen zentralen Sinn- und Wertstrukturen führen (vgl. Baumeister, 1990, 1992; Greenberg, Pyszczynski & Solomon, 1986). Beispielsweise könnte sich die Frage für den Konfrontierten stellen: „Weshalb halte ich eigentlich am Leben fest?“ Die Tendenz, diese (Selbst-)Problematisierung nicht zuzulassen bzw. ihr auszuweichen, läßt sich – im Jaspersschen Sinne – als ein *Zurückweichen vor der Grenze* der eigenen Infragestellung bezeichnen. Jaspers (1919, 1932) hatte für den Prozeß des Überschreitens dieser Grenze der eigenen Selbstgewißheit den Begriff „Grenzsituationen“ geprägt (siehe Abschnitt 2.2.2.2).

Analog zum Grenze-Begriff beim Testing-the-Limits-Ansatz der Prüfung basaler kognitiver bzw. kognitiv-mechanischer Leistungen (vgl. z.B. Baltes, 1987; Kliegl, Smith & Baltes, 1989) läßt sich die existentielle Konfrontation als ein Testing-the-Limits-Ansatz für höhere kognitive bzw. kognitiv-pragmatische Leistungen beschreiben. Beim eigentlichen Testing-the-Limits-Ansatz geht es um die Erfassung des oberen Bereichs der Leistungsmöglichkeiten einer Person durch die Austestung der individuellen Kapazitätsreserve. Diese Reserve steht einer Person in dem Maße zur Verfügung, in dem sie in der Lage ist, ihre Leistungen aufgrund von wiederholter Übung oder anderen günstigen Umständen zu steigern (vgl. Kliegl, Smith & Baltes, 1989). Mit solchen Testing-the-Limits-

Aufgaben konnten im Erwachsenenalter und höheren Alter große geistige und intellektuelle Leistungsreserven nachgewiesen werden (vgl. Baltes, 1987). Bei einer existentiellen Grenzsituation wie dem Suiziddilemma wird die Leistungsgrenze einer Person durch das Verstehensollen einer extremen Situation, mit möglicherweise radikalen Konsequenzen für die Beteiligten, herausgefordert. Das heißt, es werden Wissen und Einsichten gebraucht, die im Alltag nur selten gefordert werden und bei denen Personen, die sich praktisch oder gedanklich bereits mit diesem und ähnlichen existentiellen Themen beschäftigt haben, vermutlich bessere Leistungen zeigen.

Das in der vorliegenden Untersuchung anzuwendende Modell weisheitsbezogenen Wissens (Baltes & Smith, 1990; siehe Abschnitt 2.1.3) hat in früheren Untersuchungen seine Anwendbarkeit bei Lebensplanungs- und Lebensrückblicksaufgaben nachgewiesen (Smith & Baltes, 1990; Staudinger, 1989; Staudinger, Smith & Baltes, 1992). Für die vorliegende Untersuchung stellt sich unter anderem die Frage, ob eine Aufgabe zur existentiellen Konfrontation ebenfalls günstige Eigenschaften für die Erfassung weisheitsbezogenen Wissens in der vorliegenden Fünf-Kriterien-Struktur des Modells erbringt bzw. welche der Weisheitskriterien eine besondere Affinität zu einer Aufgabe der existentiellen Konfrontation haben könnte.

2.3.2 Kriterienstruktur des verwendeten Weisheitsmodells

In diesem Abschnitt sollen zwei Fragestellungen der Untersuchung eingeführt werden: (1) Welche Weisheitskriterien sind für die Aufgabe der existentiellen Konfrontation besonders relevant, insbesondere im Vergleich zu einer der früheren Weisheitsaufgaben (Lebensplanungsaufgabe; Smith & Baltes, 1990)? (2) Gibt es im Rahmen einer Suche nach differentiellen Unterschieden in den weisheitsbezogenen Leistungen Profilverunterschiede für verschiedene Gruppen in der Fünf-Kriterien-Struktur des Weisheitsmodells?

Zur ersten Frage: Die Kriterien des Modells des weisheitsbezogenen Wissens sind – wie im Abschnitt 2.1.3.1 ausführlich beschrieben – Faktenwissen, Prozedurales Wissen, Lebensspannen-Kontextualismus, Wert-Relativismus und Ungewißheit. Für den Kontext der existentiellen Konfrontation (am Beispiel des Suizidthemas), in dem differenziertes, ausgewogenes und fundamentales Wissen aktiviert werden soll, sind aus theoretischer Sicht insbesondere die Kriterien Faktenwissen, Lebensspannen-Kontextualismus und Wert-Relativismus relevant. Das Faktenwissen umfaßt das Wissen um die Lebensprobleme und die menschlichen Grundsituationen – und damit in besonderem Maße das Wissen über die Lebenswichtigkeit, Lebensnotwendigkeit und Fundamentalität menschlicher Gegebenheiten. Hierher gehören Wissensbestandteile über die Unausweichlichkeit des Todes, die menschliche Willensfreiheit, aber auch über die Voraussetzungen gelungener oder gescheiterter menschlicher Interaktion. Lebensspannen-Kontextualismus fokussiert im existentiellen Zusammenhang auf die zeitliche und historische Einbindung der Todes- und Suizidproblematik, das heißt auf die unterschiedlichen Sichtweisen gegenüber diesen Themen in unterschiedlichen Lebensaltern und historischen Epochen (z.B. Ablehnung des Suizids in der christlichen Tradition). Wert-Relativismus betont im existentiellen Zusammenhang einer Suizidsituation die unterschiedlichen Einstellungs- und Urteilmöglichkeiten gegenüber diesem extremen Ereignis. Einerseits kann sich ein tiefgehendes Toleranzgefühl zeigen, andererseits werden die Grenzen der Bejahung extremen Verhaltens in Frage gestellt.

Von den beiden eben nicht genannten Weisheitskriterien, Prozedurales Wissen und Ungewißheit, wird theoretisch angenommen, daß sie im existentiellen Kontext einer Suizidsituation nicht so sehr im Vordergrund stehen (z.B. im Vergleich zu Lebensplanungskontexten; Smith, 1992). Prozedurales Wissen zielt unter anderem auf Entscheidungsstrategien, Definition von Zielen und die Identifizierung geeigneter Mittel-Zweck-Relationen. Dies ist für die konkret in der Aufgabe vorgegebene Suizidsituation zwar auch relevant, beinhaltet aber keine *existentielle* Fundamentalität. Ungewißheit ist ein wesentliches Metakriterium, das die Unvorhersagbarkeit und Uneindeutigkeit von Interpretationen betont. Auch dies ist im zu betrachtenden Kontext wichtig, steht aber durch die Fokussierung auf die *Entschiedenheit* der extremen, existentiellen Situation nicht im Vordergrund.

Die zweite Frage nach Profilunterschieden im Fünf-Kriterien-Weisheitsmodell zielt auf einen zusätzlichen Modellaspekt: die Einteilung der Weisheitskriterien in Basiskriterien (Fakten- und Prozedurales Wissen) und Metakriterien (Lebensspannen-Kontextualismus, Wert-Relativismus, Ungewißheit; siehe ausführlich Abschnitt 2.1.3.1). Die Basiskriterien sind in ähnlicher Weise für jede Art von Expertise kennzeichnend und unterscheiden sich damit von den Metakriterien, die die höheren Expertenfertigkeiten des zugrundeliegenden Wissensbereichs beschreiben sollen. Diese Einteilung der Kriterien steht in Übereinstimmung mit Modellen der Entwicklung von Expertenwissen (z.B. Anderson, 1982, 1987), in denen beschrieben wird, daß in einem ersten Schritt einer Expertiseentwicklung Faktenwissen über den betreffenden Wissensbereich ausgebildet wird. In einem zweiten Schritt wird dieses bereichsspezifische Faktenwissen in zunehmendem Maße von prozeduralem Wissen überformt, das heißt mit dem Wissen über effektive bereichsspezifische Strategien. In einem abschließenden dritten Schritt wird das bis dahin ausgebildete Wissenssystem (Fakten- und Prozedurales Wissen) „feinabgestimmt“ zu spezifischen Charakteristika des betreffenden Wissensbereichs.

Wendet man diese Modellvorstellungen auf die fünf Weisheitskriterien (Baltes & Smith, 1990) an, so lassen sich diese in ein entwicklungsbezogenes Muster einordnen. Während der Ausbildung von Weisheit sollte den Modellvorstellungen zufolge zuerst Faktenwissen und dann Prozedurales Wissen des Bereichs der fundamentalen Lebensfragen angesammelt werden. Erst zu späteren Zeitpunkten sollten sich dann die Metakriterien auf der Grundlage gut ausgebildeter Basiskriterien entwickeln können (Baltes & Smith, 1990; Staudinger, 1989).

Das in dieser Untersuchung gewählte Design soll diesem Gesichtspunkt der sukzessiven Expertiseentwicklung durch die Auswahl verschiedener Gruppen Rechnung tragen. Für diese Gruppen wird angenommen, daß sie unterschiedlich weit in der betreffenden Expertiseentwicklung angesiedelt sind. Spezifisch formuliert läßt sich erwarten, daß höhere Antwortqualitäten (d.h. höhere Leistungen) nicht einfach durch die Anhebung des Durchschnittswerts für alle Kriterien erreicht werden, sondern daß es spezielle Zuwächse in bestimmten Kriterien gibt. Insbesondere sollte die (nachfolgend beschriebene) Gruppe der für ihre Weisheit nominierten Personen in den der fortgeschrittenen Expertiseentwicklung zuzuordnenden Metakriterien (Lebensspannen-Kontextualismus, Wert-Relativismus, Ungewißheit) hohe Antwortqualitäten haben. Die Gründe der Auswahl dieser Nominierengruppe und der anderen Gruppen werden in den folgenden Abschnitten ausführlich beschrieben.

2.3.3 Die Gruppenauswahl: Simulation ontogenetischer Bedingungen von Weisheit

Eines der Ziele der vorliegenden Untersuchung ist es, ontogenetisch bedeutsame individuelle Differenzen im durch die existentielle Konfrontation aktivierten weisheitsbezogenen Wissen aufzuzeigen. Dabei werden Gruppen von Personen verglichen, die sich in ihrem vermuteten Niveau der weisheitsbezogenen Leistungen unterscheiden sollen. Vier Gruppen werden in die Untersuchung einbezogen: (1) Personen, die als weise nominiert wurden, (2) ältere Klinische Psychologen sowie (3) ältere und (4) junge Kontrollpersonen. Ihre Auswahl, die sowohl Selektions- als auch Entwicklungsaspekte berücksichtigt, soll im folgenden begründet werden. Dabei ist mit Selektionsaspekten die Auswahl solcher Gruppen gemeint, die für bestimmte Kriterien des ontogenetischen Weisheitsmodells (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993; siehe Abschnitt 2.1.3) stehen und mit Entwicklungsaspekten die Variation der Lebensaltervariable.

In früheren Untersuchungen mit dem Modell weisheitsbezogenen Wissens (Baltes & Smith, 1990) waren als ausgewählte Kriteriengruppe bereits Klinische Psychologen untersucht worden (Smith, Staudinger & Baltes, 1993; Staudinger, Smith & Baltes, 1992). Mit ihnen hatte man eine (Berufs-)Gruppe selektiert, die beispielhaft für eine Reihe ontogenetischer Faktoren der Weisheitsentwicklung stand, und zwar für (a) die berufliche Praxis in bezug auf vielfältige Lebenslagen, (b) Erfahrungssammlung (z.T. unter Anleitung in Ausbildung und Supervision) sowie (c) vermutlich bestimmte Persönlichkeitskonstellation. Auch für die vorliegende Untersuchung sind die ersten beiden Faktoren zentral, da sie die spezifische, sehr praktische Beziehung dieser Berufsgruppe zum Bereich der fundamentalen Lebensprobleme und Lebensfragen umfassen. Zum Faktor (c): Man weiß aus Untersuchungen im Rahmen der Forschung zu (professioneller) Expertise, daß immer auch Persönlichkeitsfaktoren in Rechnung zu stellen sind, die beispielsweise damit zu tun haben, daß bestimmte Personen persönlichkeitsabhängig bestimmte Berufe wählen (vgl. Ericsson & Smith, 1991). Im Falle der Berufsgruppe der Klinischen Psychologen sind dazu einige entsprechende Befunde von Beutler, Crago und Arizmendi (1986; siehe Abschnitt 2.3.3.2) zusammengetragen worden.

Neben der Untersuchung im Rahmen einer professionell definierten Kriteriengruppe gibt es die Möglichkeit der direkten Untersuchung von Personen, denen ein hohes Maß an Weisheit und Lebenserfahrung zugeschrieben wird. Besondere Nominierungsverfahren erlauben es, solche Personen auf systematische und replizierbare Weise zusammenzubringen. An Gruppen solcher für ihre Weisheit nominierten Personen wurde bisher eine kleine Anzahl von Untersuchungen zum Weisheitskonzept und zu impliziten Theorien über Weisheit durchgeführt (Johnson, 1979; Orwoll & Perlmutter, 1990; Sowarka, 1989a). In der vorliegenden Untersuchung sollen erstmals die weisheitsbezogenen Antwortqualitäten (d.h. weisheitsbezogenen Leistungen) von Personen, die als weise nominiert wurden, untersucht werden¹⁴.

Der Unterschied in den (Lebens-)Erfahrungen der Gruppen der Nominierten und der Klinischen Psychologen läßt sich folgendermaßen formulieren: Die für ihre Weisheit no-

¹⁴ Die Untersuchung der in mehrfacher Hinsicht außerordentlichen Gruppe von als weise Nominierten fand in der Verantwortung des Forschungsprojekts „Weisheit und lebenslange Entwicklung“ (Co-Leitung: P. B. Baltes & U. M. Staudinger) statt (vgl. Baltes et al., 1995). Die vorliegende Studie stellt einen Teil der Untersuchungen mit diesem Personenkreis dar.

minierten Personen stehen für ein großes Maß an Lebenserfahrung, außergewöhnlichen Lebensleistungen und Lebenswegen (z.B. Clayton & Birren, 1980; Holliday & Chandler, 1986), während die Erfahrungen der Klinischen Psychologen wahrscheinlich vorrangig durch ihr professionelles Umfeld (Ausbildung, Übung, Anleitung, Praxis) trainiert und angereichert werden. Gemäß dem ontogenetischen Weisheitsmodell (siehe Abschnitt 2.1.3), welches das Vorliegen/Nichtvorliegen verschiedener Prädiktoren der Weisheitsentwicklung konzeptualisiert, ist anzunehmen, daß beide Gruppen unterschiedliche Stadien der Weisheitsentwicklung repräsentieren, das heißt, die Nominierten stehen für hoch- und höchstentwickelte Kenntnisse in fundamentalen Lebensfragen, während die Klinischen Psychologen fortgeschrittene bereichsspezifische Kenntnisse darüber besitzen. Daher kann man die Gruppenauswahl als Simulation unterschiedlicher Entwicklungsstadien der Weisheitsentwicklung auffassen (vgl. Baltes et al., 1995).

Die Auswahl weiterer Gruppen nach dem Entwicklungsaspekt des Lebensalters ist gemäß dem ontogenetischen Weisheitsmodell nicht als eine kausale Variable, sondern als eine modifizierende Variable für andere Einflußgrößen (z.B. Ausmaß an Erfahrungen, Konfrontation mit existentiellen Problemen, Mentorenerfahrungen) anzusehen (vgl. zusammenfassend Baltes & Staudinger, 1993), daher können beide Kontrollgruppen in einem gewissen Maße gemeinsam beschrieben werden¹⁵. Beide Kontrollgruppen repräsentieren in diesem Gruppenvergleich das erwachsenenalterstypische Niveau der Weisheitsentwicklung, das heißt das durchschnittliche Ausmaß an Wissen und Kenntnis von fundamentalen Lebensfragen, von dem in einer relativ gebildeten, aber im übrigen nicht-selektierten Untersuchungspopulation auszugehen ist. Da die Kriterien des Weisheitsmodells aber als Idealmerkmale einer geistigen Höchstleistung formuliert wurden, ist anzunehmen, daß in diesen Gruppen nur sehr wenige hochbewertete weisheitsbezogene Leistungen anzutreffen sind. Auf der Grundlage früherer Befunde mit anderen Aufgabenkontexten (z.B. Smith & Baltes, 1990; Staudinger, Smith & Baltes, 1992) wird daher zwischen den Kontrollgruppen kein weisheitsbezogener Leistungsunterschied erwartet.

Die Gruppen der Nominierten und die Kriteriengruppe der Klinischen Psychologen werden in den folgenden Abschnitten aufgrund ihres Gewichts im vorliegenden Gruppenvergleich noch einmal ausführlicher charakterisiert.

2.3.3.1 Weise Nominierte als Kriteriengruppe

Personen, die von anderen als weise angesehen werden, sind ideale Untersuchungsteilnehmer für die Überprüfung von Konzepten wie Weisheit, Reife und Integrität. Solche als weise angesehene Menschen sollten *per definitionem* in einem ganz besonderen Ausmaß tiefe Einsichten in grundlegende Fragen des Lebens besitzen. Ausgangspunkt dieser Annahme ist, daß gerade bei Nominierungsprozessen von weisen Personen die impliziten Theorien von Weisheit für die Auswahl dieser Personen benutzt werden (vgl. Sowarka, 1989a; Sternberg, 1985).

¹⁵ Für den Aufgabenkontext der Konfrontation mit einem fiktiven Suizidthema stehen Kohortenunterschiede im Gegensatz zu anderen existentiellen Themen (z.B. Kriegs-, Hungererlebnisse) nicht im Vordergrund. Die Behandlung des Suizids in der Öffentlichkeit hat sich im 20. Jahrhundert wenig verändert (vgl. Améry, 1976; Pohlmeier, 1990).

Untersuchungen der impliziten Theorien (Alltagstheorien, Entwicklungs- und Prototypenvorstellungen) haben ergeben, daß die Begriffe „Weisheit“ und „weise Person“ mit einem bestimmten Repertoire prototypischer Merkmale verbunden werden (Clayton & Birren, 1980; Holliday & Chandler, 1986; Sowarka, 1989a; Sternberg, 1985). Die Benennung „weiser Personen“ mit der Methode eines Nominierungsverfahrens führt demnach zur Identifikation einer Gruppe von Personen, die, allen anderen voraus, weisheitsbezogenes Wissen besitzen. Als einen weiteren Gesichtspunkt ergaben die angeführten Untersuchungen vereinzelte Hinweise, daß Leidenserfahrungen, also Formen existentieller Konfrontation, diesen weisen und erfahrenen Menschen zugeschrieben werden (z.B. das Item: „*Has endured much suffering*“; Holliday & Chandler, 1986).

Nominierungsverfahren sind das methodische Hilfsmittel, um Gruppen mit einer ausreichend homogenen Verteilung einer angezielten Eigenschaft wie der Weisheit (als möglicher Persönlichkeitseigenschaft) oder weisheitsbezogenem Wissen (als einer besonderen Leistungsausprägung) auf der Basis eines konsensuellen Urteils untersuchen zu können (vgl. Blumberg & Dronfield, 1976; French, Waas & Tarver-Behring, 1986). Gruppen nominierter weiser Personen wurden verschiedentlich in der psychologischen Weisheitsforschung untersucht (Johnson, 1982; Sowarka, 1989a; Orwoll & Perlmutter, 1990). Ähnlich gelagerte ethnographische und pädagogische Untersuchungen (Colby & Damon, 1993; Oruka, 1990), die weise bzw. hochmoralische Personen charakterisieren, sollen im Anschluß berichtet werden.

In der Untersuchung von Orwoll und Perlmutter (1990) wurden die für Weisheit nominierten Personen zuerst auf die Alters- und Geschlechtsverteilung sowie auf die Bildungsstatusverteilung hin beschrieben. Übereinstimmend zeigte sich ein Trend zur Bevorzugung des höheren Lebensalters und eines höheren Bildungsstatus (prototypisch: akademischer Grad „Doktor“ oder „Professor“). Diskrepanzen zeigten sich in der Geschlechterverteilung (Orwoll & Perlmutter, 1990; Sowarka 1989a). Während männliche Nominatoren meist Männer als weise benannten, waren die Frauen in ihren Nominationen annähernd ausgewogen, was die Geschlechter betraf. In der Untersuchung von Sowarka (1989a) nominierten Frauen die Weisen vorwiegend aus der eigenen Familie, während Männer dagegen mehr Menschen aus ihrem Berufsleben, aus dem öffentlichen Leben und idealisierte Figuren (z.B. Salomo, Sokrates, Gandhi) nannten.

Die inhaltsanalytische Untersuchung der Beschreibungen nominierter weiser Personen erbrachte eine Reihe von Charakteristika (Sowarka, 1989a; siehe Abschnitt 2.1.2.1). Nach der Ordnung in typische Personenmerkmale (z.B. vortrefflicher Charakter, besitzt Kenntnisse und Erfahrungen), Situationskonstellationen (z.B. Ratgebersituationen, Problemdiskussionen, berufliche Entscheidungen) und Handlungsmuster (z.B. Handeln nach der eigenen Lebensphilosophie, Anpassungsleistungen, altruistische Handlungen) ergab sich: Zu den hervorstechendsten Eigenschaften weiser Personen gehörten Merkmale wie ihr vortrefflicher Charakter, Zuschreibungen an den Intellekt wie gute Urteilsfähigkeit und Rollenattribute wie ein hohes Ansehen. Für die Situationskonstellationen stellten die Ratgeber- und Entscheidungssituationen sowie die Situationen zur positiv-kreativen Daseinsgestaltung die wichtigsten weisheitsbezogenen Situationen dar. Die Analyse der Handlungsmuster belegte, daß gelungene Anpassungsleistungen und das Handeln nach der eigenen Lebensphilosophie besonders im Handlungsrepertoire weiser Personen hervortreten.

Colby und Damon (1993) untersuchten eine Gruppe von Personen, die zwar nicht für Weisheit, aber für ihre moralische Integrität und Beispielhaftigkeit nominiert waren¹⁶. Als Ergebnis qualitativer, inhaltsanalytischer Untersuchungen stellen die Autoren als die beeindruckendste Eigenschaft der nominierten Personen heraus, mit welcher Sicherheit sie Urteile zu schwierigen Problemen fällen (Colby und Damon [1993] nennen diese Entscheidungssicherheit „moralischer Affekt“). Die Urteile über Lebens- und moralische Probleme würden ohne Zweifel, Zögern und innere Konflikte abgegeben. Weiterhin seien die für ihre hohe Moral nominierten Personen durch ihre positive Einstellung zum Leben auch in ungünstigen Umständen, wie Anfeindung, Armut oder Mißerfolg, geprägt („*relative lack of concern for possible dangers*“; Colby & Damon, 1993, S. 16).

Andere Aspekte der Nominierung weiser Personen hat in einem ethnographischen Kontext der Philosoph Oruka (1990) herausgearbeitet. Er befragte Personen, die in ihrem afrikanischen Wirkungskreis allgemein als weise galten, weil sie Stammeshäuptlinge oder spirituelle Führer waren. Oruka (1990) ging es allerdings um eine Differenzierung innerhalb dieser Gruppe nominiertes Weiser. Seine Theorie von Weisheit zielte auf die Abgrenzung von „philosophischen Weisen“ und „volkstümlichen Weisen“, wobei sich die ersteren durch originelle und tiefe Urteile über Lebens- und Gesellschaftsprobleme auszeichnen, während die zweite Gruppe Common-sense- bzw. traditionelle Urteile träge, die nicht durch wirkliche Originalität und Tiefe gekennzeichnet seien. In den Interviews (u.a. zu Vorstellungen über Tod, Gott, Zeit, Gerechtigkeit) fand Oruka (1990) diese Differenzierungsmöglichkeit zwischen beiden Typen bestätigt. Im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit sei hervorgehoben, daß ein wesentlicher Bestandteil der Überlegenheit „philosophischer“ gegenüber „volkstümlichen“ Weisen deren Kommentare zum Thema Tod waren.

Die Untersuchung nominiertes Weiser erlaubt es, eine Vielzahl von Fragen zu untersuchen, insbesondere wenn das angezielte Phänomen in der Gesamtpopulation selten vorhanden ist (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993). Nominierte Weise sind deshalb als eine Gruppe mit hoher Ausprägung des weisheitsbezogenen Wissens anzunehmen. Aufgrund ihrer außerordentlichen Charakteristika (z.B. eigenständige Lebensphilosophie, originelle und tiefe Urteilsfähigkeit; vgl. Sowarka, 1989a; Oruka, 1990) ist zu vermuten, daß sie gerade in der Konfrontation mit einem existentiellen Thema wie dem Suizid weise Einsichten über die aufgeworfenen fundamentalen Lebensfragen zur Kenntnis bringen.

Darüber hinaus wird im Rahmen des Gruppenvergleichs der vorliegenden Untersuchung vermutet, daß die Gruppe der Nominierten insbesondere in den Metakriterien Lebensspannen-Kontextualismus und Wert-Relativismus des Weisheitsmodells hohe Antwortleistungen erbringt. Das sind die Kriterien, die einerseits im existentiellen Kontext besonders wichtig sind und andererseits das erst in der fortgeschritteneren Expertiseentwicklung entstandene Wissen erfassen (vgl. Baltes & Staudinger, 1993).

¹⁶ Das Konzept hoher Moral entspricht theoretisch nicht dem von Weisheit, da es vor allem die Handlungs- und Motivationsebene des Verhaltens betrifft (Damon & Colby, 1987). Dennoch sind konzeptuelle Überschneidungen zwischen einer „hochmoralischen“ und einer weisen Person zu vermuten, wie es sich auch an Beispielen für solche Personen zeigt: Gandhi, Mutter Theresa und Andrej Sacharow (Colby & Damon, 1993). Diese drei Personen könnte man wahrscheinlich auch als Weise nominieren.

2.3.3.2 *Klinische Psychologen als Kriteriengruppe*

In früheren Untersuchungen mit dem Berliner Weisheitsmodell wurde im Rahmen eines Alter- \times Erfahrung-Designs ein spezifischer Berufskontext als ein möglicher Antezedenzfaktor für das weisheitsbezogene Wissen ausgewählt. Dieser Berufskontext sollte ein hohes Ausmaß an Konfrontation und Umgang mit schwierigen Lebensfragen in der Ausbildung sowie der täglichen Praxis verkörpern. Als Kriteriengruppe wurden Klinische Psychologen ausgewählt (Staudinger, Smith & Baltes, 1992; Smith, Staudinger & Baltes, 1993). Hinter dieser Berufsauswahl stand die Überlegung, daß die Profession des Klinischen Psychologen ein Beispiel dafür ist, wie berufliche Ausbildung und Praxis es bedingen können, sowohl mit einer Vielzahl von schwierigen Lebenssituationen konfrontiert zu werden als auch Anleitung in der Auseinandersetzung mit solchen Situationen zu erhalten (vgl. z.B. Kächele, 1992; Matarazzo & Petterson, 1986). Andere Berufskontexte, die ein hohes Ausmaß an Konfrontationen und Umgang mit schwierigen Lebensproblemen geboten hätten, wären beispielsweise Pfarrer, Ärzte oder Richter gewesen.

Insgesamt zeigten die Klinischen Psychologen in den Untersuchungen weisheitsbezogenen Wissens höhere Leistungen als die Kontrollgruppen; so in der Untersuchung mit Lebensrückblicksaufgaben (Staudinger, Smith & Baltes, 1992) und mit Lebensplanungsaufgaben (Smith, Staudinger & Baltes, 1994). Damit ließ sich belegen, daß es bestimmte Berufskontexte gibt, die durch spezifische erfahrungskumulierende Faktoren gekennzeichnet sind, die sich günstig auf den Erwerb des weisheitsbezogenen Wissens auswirken. Neben der (beruflichen) Erfahrung spielen wahrscheinlich auch die berufsspezifische Präselektion und bestimmte Persönlichkeitskonstellationen eine Rolle für hohe Leistungen in spezifischen Wissensgebieten. Der Einfluß dieser Faktoren läßt sich in der allgemeinen Expertiseforschung belegen (vgl. z.B. Ericsson & Smith, 1991) und ist auch für den Weisheitskontext untersucht worden (Staudinger et al., 1994; siehe Abschnitt 2.1.3.2).

Die Situation der existentiellen Konfrontation mit dem Suizidthema (d.h. einer Suizidhandlung, Suizidintention usw.) ist den meisten Klinischen Psychologen durch eine Reihe von Erfahrungen in ihrem beruflichen Feld bekannt. Die Konfrontation mit Suizidtendenzen sowie mit depressiven Symptomen wie Gedanken an Tod und Sterben bei Patienten sind wichtige Bestandteile ihrer beruflichen Praxis. Gerade in diesen existentiellen Themen ist ihre therapeutische Kompetenz (Kommunikationsfähigkeit, Beratungs- und Problemlösekompetenz) gefragt (vgl. z.B. Kind, 1990; Reimer, 1991). Dazu sollten sie in ihrer Ausbildung, in ihrer beruflichen Praxis und in der Anleitung, die sie erhalten oder selber geben (z.B. in der Weiterbildung, Supervision), befähigt werden (Bongar & Harmatz, 1989).

In der klinisch-psychologischen Forschung ist die Frage jedoch umstritten, welche Rolle das Ausmaß angesammelter therapeutischer Erfahrungen von Klinischen Psychologen für ein besseres Verständnis von Lebensproblemen (operationalisiert durch bessere Therapie- und Beratungserfolge) spielt (vgl. z.B. Kächele, 1992; Margraf & Baumann, 1986). Die Annahme, daß ein höheres Ausmaß an beruflicher Erfahrung – als sogenannte Therapeutenvariable – eine höhere Güte psychotherapeutischer Prozesse vorhersagt, ließ sich in einer früheren diesbezüglichen Metaanalyse nicht belegen (Shapiro & Shapiro, 1982). Dabei hatte man die Erfahrung durch die Zahl der Tätigkeitsjahre, die behandelten Fälle oder den Ausbildungsstand operationalisiert und mit dem Behandlungserfolg in Verbindung gebracht. Margraf und Baumann (1986) kritisierten die in dieser Untersuchung

verwandte Methodik, da sie Kohortenunterschiede unterschiedlicher „Therapeutengenerationen“ nicht berücksichtigte. In einer eigenen Studie fragten sie nach der subjektiven Bedeutung von Erfahrung für die Psychotherapeutenpraxis. Margraf und Baumann (1986) erhoben dabei einen Quasi-Längsschnittvergleich („quasi“ durch retrospektive Befragung: Veränderung seit Beginn der therapeutischen Tätigkeit bis Befragungszeitpunkt) sowie einen querschnittlichen Vergleich (berufsaltere vs. berufsjüngere Psychologen). Es ergab sich für den Quasi-Längsschnitt ein deutlicher Zuwachs der Betonung von Erfahrung mit den Berufsjahren bei den berufsalteren Psychologen, während im Querschnittvergleich beide Gruppen sich nicht überzufällig in der subjektiven Anerkennung der Rolle der Erfahrung unterschieden. Die Gegenüberstellung beider Ergebnisse wurde als Beleg für die kohortenbezogen veränderte Wahrnehmung der Erfahrungsrolle interpretiert. Das heißt, in neuerer Zeit gehen alle Therapeutengenerationen von einem großen Stellenwert der Erfahrung aus, was für früher untersuchte Therapeutenpopulationen (in der Metaanalyse von Shapiro & Shapiro, 1982) eher fraglich erscheint. Insgesamt zeigte die Studie, daß die Erfassung des subjektiven Stellenwerts von Erfahrung deren positive Rolle für Klinische Psychologen belegt. Neuere Psychotherapieforschungsergebnisse für die Variable „Erfahrung des Psychotherapeuten“ unterstützen darüber hinaus den postulierten Zusammenhang von größerer Erfahrung (insbesondere supervidiertter Erfahrung) und besseren Therapieerfolgen (vgl. Henry et al., 1993; Herron, 1988).

Im übrigen ist hier zur theoretischen und begrifflichen Klärung anzumerken, daß die Rolle der *Erfahrung in psychotherapeutischen Prozessen* sich von dem im Weisheitskontext untersuchten *Lebenswissen in fundamentalen Lebensfragen* unterscheidet. Während es bei der Erfahrung in psychotherapeutischen Prozessen oft um Fragen der professionell eingesetzten Technik geht, handelt es sich beim Lebenswissen um grundlegende Bestände entwickelter Selbst- und Weltkonzepte (siehe Abschnitt 2.1.3). Daher sind die Befunde zur Rolle der Erfahrung im therapeutischen Bereich nur mittelbar für den Zusammenhang der vorliegenden Untersuchung zu nutzen.

Eine weitere Frage im Zusammenhang mit der Bedeutung des Berufskontexts der Klinischen Psychologen betrifft die berufsspezifische Präselektion und die damit verbundene Persönlichkeitskonstellation und deren Zusammenhang mit den weisheitsbezogenen Leistungen (vgl. Staudinger et al., 1994). Die Persönlichkeitseigenschaften von Klinischen Psychologen/Psychotherapeuten wurden bisher ausschließlich in Hinblick auf die berufliche Praxis untersucht (vgl. Beutler, Crago & Arizmendi, 1986; Kächele, 1992). Dabei wurden solche Eigenschaften bzw. interpersonellen Einstellungen wie Empathie, Selbstöffnung und Aktivitätsniveau untersucht. Einige wenige weitere Untersuchungen betrafen den Grad des persönlichen Wohlbefindens (Garfield & Bergin, 1971), des Neurotizismus (Antonuccio, Lewinsohn & Steinmetz, 1982) sowie der persönlichen Integrität der Therapeuten (Anchor, 1977), wobei es sich als schwierig erwies, Zusammenhänge zwischen Indikatoren des Therapieerfolgs und den drei genannten Persönlichkeitskonstrukten zu belegen (vgl. zusammenfassend Beutler, Crago & Arizmendi, 1986). Insgesamt wird davon ausgegangen, daß die Berufsgruppe der Klinischen Psychologen/Psychotherapeuten eine große Variabilität in den gemessenen Eigenschaften aufweist, wobei es keine kontrollierten Untersuchungen im Vergleich zu anderen Berufsgruppen gibt (Beutler, Crago & Arizmendi, 1986).

Für die eigene Untersuchung lassen sich die berichteten Untersuchungen in der Hypothese zusammenfassen, daß sich die Klinischen Psychologen im Hinblick auf den Weis-

heitswerb in einem nicht so fortgeschrittenen Entwicklungsstadium befinden wie die als weise Nominierten, da es keinen Anlaß gibt, einer Berufsgruppe *in toto* Spitzenleistungen im Wissen um die fundamentalen Lebensfragen zuzuschreiben. Persönlichkeitsspezifische Antezedenzen der Weisheitsentwicklung (z.B. Empathie) mögen in dieser Berufsgruppe besonders ausgeprägt sein, aber auch sie lassen sich bisher nicht konsistent und ausschließlich dieser Berufsgruppe zuschreiben.

2.3.4 Beziehungen der weisheitsbezogenen Leistungen der Aufgabe der existentiellen Konfrontation zur Lebensplanungsaufgabe und weiteren psychologischen Variablen

Ein weiteres Ziel der vorliegenden Untersuchung ist die Überprüfung des Zusammenhangs weisheitsbezogenen Wissens in den Problemkontexten der Lebensplanung (vgl. Smith & Baltes, 1990) und der existentiellen Konfrontation. Darüber hinaus interessiert uns die – zumindest ansatzweise¹⁷ – Untersuchung der Zusammenhänge der weisheitsbezogenen Leistungen im neu eingeführten existentiellen Aufgabenkontext mit anderen psychometrischen Größen wie Intelligenz, Kreativität und spezifischen Persönlichkeitsdispositionen. Einige dieser psychometrischen Konstrukte (insbesondere Intelligenz, Persönlichkeitsdimensionen) sind bereits mehrfach als ontogenetisch förderliche Faktoren für Weisheit beschrieben (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993) und einer ersten Untersuchung zugeführt worden (Staudinger et al., 1994). Weiterhin sind im Kontext der neuentwickelten Aufgabe die erlebten kritischen Lebensereignisse als förderliche Bedingungen für Weisheit von Interesse.

Der *Problemkontext der Lebensplanung* wurde von Smith in die Weisheitsuntersuchungen eingeführt (z.B. Smith & Baltes, 1990; vgl. Abschnitt 2.1.3.1). Bei der Lebensplanung geht es um Einsicht und Wissen in wesentliche Fragen der zukünftigen Lebensgestaltung in wichtigen Lebensbereichen, wie dem Verhältnis von Beruf, Karriere auf der einen Seite und Liebe, Familie auf der anderen Seite (vgl. Smith, Dixon & Baltes, 1989). Wenn man, wie wir es in der vorliegenden Untersuchung getan haben (Abschnitt 2.1 und Exkurs), den Weisheitsbegriff aus der philosophischen Überlieferung entwickelt, erscheint ein in den praktischen Lebensvollzügen verankerter Problemkontext zur Erfassung der Weisheit als verkürzt. Weisheit erscheint in dieser Tradition als ein über die Lebensvollzüge hinausgehendes Wissen um die Möglichkeiten, Schwierigkeiten und Begrenzungen des menschlichen Lebens, wie sie sich in den existentiellen Fragen des Todes, des Leidens und der Sinnhaftigkeit widerspiegeln (vgl. z.B. Assmann, 1991b; Jaspers, 1932; Nozick, 1991; Oelmüller, 1989a). Andererseits scheinen in einem existentiellen Kontext wie der hier zu untersuchenden Suizidaufgabe auch Aspekte praktischer Lebensvollzüge durch, die Weisheit erforderlich machen können (z.B. „Wie verhalte ich mich konkret?“, „Was sollte unternommen werden?“). Es fragt sich, ob die existentielle Aufgabe in der Lage ist, weisheitsbezogenes Wissen einer Person in einem größeren Ausmaß zu aktivieren als die Lebensplanungsaufgabe?

¹⁷ Schon an dieser Stelle sei auf die teilweise reduzierten Datensätze zu den Untersuchungen von Variablen außerhalb des Weisheitskonstrukts verwiesen (Gründe in Abschnitt 3.3.3 angegeben).

Für die beiden *Intelligenz*komponenten, kristalline und flüssige Intelligenz, sind theoretisch einerseits im ganzen geringe, andererseits jeweils quantitativ unterschiedliche Zusammenhänge mit dem weisheitsbezogenen Wissen anzunehmen (vgl. z.B. Baltes & Smith, 1990). Weisheitsbezogenes Wissen – hier immer betrachtet im Problemkontext der existentiellen Konfrontation – unterscheidet sich von den Intelligenzfähigkeiten durch den ausschließlichen Bezug auf die fundamentalen Lebensfragen. Zur Verarbeitung der Information über wesentliche Lebensthemen ist eine ausgebildete Intelligenz zwar sicher eine notwendige, aber keine hinreichende Bedingung, das heißt, weisheitsbezogene Leistungen gehen über die Intelligenzfähigkeiten hinaus (vgl. Smith & Baltes, 1990; Staudinger et al., 1994). Fragt man allerdings, welche der beiden genannten Intelligenzkomponenten den, wenn auch geringen, aber vergleichsweise höheren Einfluß auf die weisheitsbezogenen Leistungen hat, so ist aufgrund des ontogenetischen Weisheitsmodells (siehe voriger Abschnitt) anzunehmen, daß die fluiden Fähigkeiten für weisheitsbezogenes Wissen wichtiger sind. Das Faktenwissen, das heißt im gewissen Sinne der kristalline Intelligenzaspekt, gehört nach theoretischen Vorstellungen der Expertiseentwicklung (z.B. Anderson, 1982, 1987) zu den früheren Entwicklungsstufen. Das ausgebildete Expertenwissen beruht dagegen mehr auf prozeduralen und spezifischen kognitiven Fähigkeiten, die ihrerseits ein gewisses Ausmaß fluider Intelligenz voraussetzen.

Für die Bereiche *Persönlichkeit* und *Kreativität* sind ebenfalls Zusammenhänge zu den weisheitsbezogenen Leistungen (im Kontext der existentiellen Konfrontation) anzunehmen (vgl. Staudinger et al., 1994; Sternberg, 1985). Da insbesondere der Bereich der Persönlichkeitsdispositionen in psychometrischer Hinsicht fast unüberschaubar ist, werden hier entsprechend dem ontogenetischen Weisheitsmodell (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993) und vorhergehenden Untersuchungen (Staudinger et al., 1994) nur die beiden Persönlichkeitsdispositionen „Offenheit für Erfahrungen“ und „Introversion“ als relevant für das weisheitsbezogene Wissen betrachtet. Für beide Dispositionen (insbesondere für „Offenheit für Erfahrungen“) wurde ein Zusammenhang mit dem weisheitsbezogenen Wissen in Lebensplanungsaufgaben belegt, der größer ist als der Einfluß der gemessenen Intelligenzkomponenten (Staudinger et al., 1994). Im Problemkontext der existentiellen Konfrontation ist für die Dispositionen ebenfalls mit einem gewissen Zusammenhang von den weisheitsbezogenen Leistungen auszugehen. Personen mit Offenheit und Interesse menschlichen Problemen gegenüber, das heißt ohne vorsätzlich gefaßte Urteile gegenüber solchen Problemen, sollten „weisere“ Antworten geben als Personen mit einer geringen Ausprägung dieser Persönlichkeitsdisposition. Der Zusammenhang der weisheitsbezogenen Leistungen zur Introversion-Extroversion-Dimension ist dagegen nicht so eindeutig. Hier wird ein gewisses Maß an innerer Reflexionsfähigkeit (Introversion) gegenüber dem angesprochenen existentiellen Problem gefordert, wobei für die konkret vorgelegte Suizidaufgabe sicher auch Personen mit einem gewissen Ausmaß an äußerer Handlungsbereitschaft (Extroversion) nützlich sind.

Kreative Fähigkeiten sind in impliziten, laienpsychologischen Theorien in gewisser Nähe zur Weisheit angesiedelt (vgl. z.B. Orwoll & Perlmutter, 1990; Sternberg, 1985). Kreativität, allgemein definiert als die Fähigkeit, etwas Neues zu schaffen (vgl. z.B. Alpaugh & Birren, 1977; Simonton, 1990), unterscheidet sich von weisheitsbezogenem Wissen durch die Orientierung auf das Neue, Ungewohnte und Originelle. Weisheitsbezogenes Wissen kann dagegen auch aus alten Erfahrungen, Problemlösungen, Reflexionen

bestehen, wie es insbesondere für die „zeitlosen“ Themen der Existenz des Menschen, wie Tod, Leid oder Sinnfindung (siehe Abschnitt 1.1), wahrscheinlich ist. Dennoch können kreative Fähigkeiten weisheitsbezogene Leistungen befördern, indem nicht routinierte Denkwege, sondern das konkrete Problem transzendierende Lösungen herangezogen werden (vgl. Assmann, 1991a). Aus dem letztgenannten Grund ist anzunehmen, daß die weisheitsbezogenen Leistungen in der existentiellen Konfrontationsaufgabe mit kreativen Fähigkeiten in einem gewissen Zusammenhang stehen, der beispielsweise größer sein sollte, als der Zusammenhang von weisheitsbezogenem Wissen mit fluider Intelligenz.

Kritische Lebensereignisse werden in der Klinischen und der Entwicklungspsychologie als transitorische Bezugspunkte des Lebenslaufs gesehen (Filipp, 1990b; Datan & Ginsberg, 1975; Dohrenwend & Dohrenwend, 1981). Sie vermögen den Verlauf und die Ausgestaltung nachfolgender Lebensabschnitte wesentlich zu bestimmen und gegebenenfalls zu verändern. Zu den kritischen Lebensereignissen gehören unter anderem familiäre, berufliche und finanzielle Ereignisse und Vorkommnisse. Untersuchungen vor allem in der Klinischen Psychologie haben eine den kritischen Lebensereignissen nachfolgende Vulnerabilität von Personen (z.B. in Form erhöhter Erkrankungsraten) nachweisen können (Dohrenwend & Dohrenwend, 1981). Ein Teil der kritischen Lebensereignisse kann als Krisen oder sogar existentielle Konfrontationen angesehen werden (z.B. Tod einer nahestehenden Person; vgl. Ulich, 1987). Theoretiker wie Erikson (1966) und Riegel (1975) waren davon ausgegangen, daß durchlebte Krisen zu einem Zuwachs an Reife oder Integrität führen können. Im Weisheitsforschungskontext gibt es vereinzelte Hinweise, daß Leidenserfahrungen in besonderem Maße weisen und erfahrenen Menschen zugeschrieben werden (z.B. Holliday & Chandler, 1986). Aus diesen Überlegungen ergibt sich die Frage, ob die Anzahl erlebter kritischer Lebensereignisse in einem direkten Zusammenhang zum Ausmaß weisheitsbezogenen Wissens steht (vgl. auch Staudinger, 1989).

Aus den jeweils angesprochenen Fragen der letzten Abschnitte ergeben sich die Untersuchungsfragen der vorliegenden Studie. Sie werden im folgenden Abschnitt noch einmal systematisch zusammengetragen.

2.3.5 Untersuchungsfragen

Die vorliegende Studie verfolgt drei Gruppen von Fragestellungen. Erstens soll Evidenz für die Eignung der Aufgabe der existentiellen Konfrontation für die Erfassung von weisheitsbezogenem Wissen gesammelt werden. Zweitens soll diese Aufgabe mit einer bereits eingeführten Lebensplanungsaufgabe (Smith & Baltes, 1990) sowie anderen psychologischen Variablen in Zusammenhang gebracht werden. Drittens geht es um einen Gruppenvergleich von Personen, die sich im Ausmaß ihrer weisheitsbezogenen Leistungen in der neuen Aufgabe unterscheiden sollen.

Die erste Gruppe von Fragestellungen bezieht sich auf die Eignung der Aufgabe der existentiellen Konfrontation zur Erfassung weisheitsbezogenen Wissens. Folgende Annahmen stehen damit im Zusammenhang:

(1) Ist die eingesetzte Aufgabe der existentiellen Konfrontation in der Lage, Antworten zu stimulieren, die als Texte auswertbar sind? Diese Texte, Protokolle des lauten Den-

kens der Untersuchungspersonen, sollten eine genügende Länge (Wortanzahl, Redelänge) und Sprechrate besitzen, um sie in weiteren Schritten auswerten zu können.

(2) Ist das Berliner Modell zur Messung weisheitsbezogenen Wissens geeignet, die Antworten auf die Frage der existentiellen Konfrontation reliabel zu bewerten, und sind die Zusammenhänge der Weisheitskriterien kohärent? Spezifisch heißt das:

(2a) Besteht eine hinreichende Auswertungsobjektivität der Beurteiler (Interrater-Reliabilität) für die Weisheitskriterien und einen durchschnittlichen Weisheitswert?

(2b) Ist die Faktorenstruktur des Weisheitsmodells für die vorliegende Aufgabe genügend kohärent, um einen Nachweis der Zusammengehörigkeit der Weisheitskriterien zu führen – dies auch im Vergleich zur Lebensplanungsaufgabe von Smith und Baltes (1990)?

Die zweite Gruppe von Fragestellungen betrifft den Zusammenhang zwischen Weisheitswerten, die anhand der Aufgabe der existentiellen Konfrontation gewonnen wurden, und anderen psychologischen Variablen. Die damit verbundenen Annahmen implizieren gleichzeitig erste Schritte einer prädiktiven Validierung der neuentwickelten Aufgabe.

(3) Es wird angenommen, daß die weisheitsbezogenen Leistungen der Aufgabe der existentiellen Konfrontation und der Lebensplanungsaufgabe einen großen Anteil an gemeinsamer Varianz haben, gleichzeitig wird aber auch ein Anteil an aufgabenspezifischer Varianz erwartet.

(4) Die vierte Fragestellung zielt auf die Einbettung der neuentwickelten Aufgabe in den psychometrischen Raum üblicher Meßinstrumente der Intelligenz und der Persönlichkeit ab und unterteilt sich in drei Aspekte:

(4a) Haben weisheitsrelevante psychologische Variablen wie Intelligenz, Kreativität und Persönlichkeitsvariablen einen Einfluß auf die Weisheitswerte der Aufgabe zur existentiellen Konfrontation? Für die Variablen der drei genannten Bereiche sollte der Zusammenhang mit den Weisheitswerten sich im moderat positiven Bereich befinden.

(4b) Gibt es einen Einfluß der Anzahl erlebter Lebensereignisse auf das weisheitsbezogene Wissen (vgl. Staudinger, 1989)?

(4c) Zeigt das chronologische Lebensalter wie in anderen Untersuchungen (Smith & Baltes, 1990; Staudinger, Smith & Baltes, 1992) zum weisheitsbezogenen Wissen einen fehlenden oder nur einen geringen Zusammenhang mit den Weisheitswerten?

Die dritte Gruppe von Fragestellungen bezieht sich auf die Simulation des Entwicklungsniveaus von Weisheit durch den Vergleich der als weise Nominierten mit einer Gruppe älterer Klinischer Psychologen und jungen und alten Kontrollgruppen:

(5) Zeigt die Gruppe der Weisheitsnominierten in der Aufgabe der existentiellen Konfrontation im Vergleich zu anderen Gruppen (ältere Klinische Psychologen, Kontrollgruppen) höhere weisheitsbezogene Leistungen?

(6) Erzielt die Gruppe der älteren Klinischen Psychologen im neuen Aufgabenkontext der existentiellen Konfrontation höhere Antwortqualitäten als die Kontrollgruppen der jungen und alten Erwachsenen, die ihnen im Bildungsniveau entsprechen?

(7) Sind in der vermuteten Spitzengruppe, den als weise Nominierten, insbesondere bei den für fortgeschrittene Expertiseentwicklungen und existentielles Wissen relevanten Metakriterien: Lebensspannen-Kontextualismus, Wert-Relativismus und Ungewißheit höhere Werte ausgebildet als in den Vergleichsgruppen? Ein positives Ergebnis würde Evidenz für eine sukzessive Expertiseentwicklung des weisheitsbezogenen Wissens (vgl. Staudinger & Baltes, 1993) erbringen.

Kapitel 3

Methode

3.1 Design und allgemeines Vorgehen

Untersuchungspersonen ($N = 72$) aus vier Gruppen, deren Auswahl verschiedene Phasen der Weisheitsentwicklung simuliert (vgl. Baltes et al., 1995), wurde eine Aufgabe zur existentiellen Konfrontation vorgelegt. Diese Aufgabe beinhaltet, sich fiktiv mit der Suizidabsicht eines Freundes auseinanderzusetzen. Die spontanen Kommentare zu dieser Aufgabe wurden in Form von Protokollen des Lauten Denkens (vgl. Ericsson & Simon, 1984) erfaßt. Die Protokolle wurden anhand der fünf Kriterien (Faktenwissen, Prozedurales Wissen, Lebensspannen-Kontextualismus, Wert-Relativismus, Ungewißheit) des Berliner Weisheitsmodells (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993) bewertet. Die Bewertung wurde von einer Gruppe unabhängiger Beurteiler ($N = 13$) vorgenommen. In den ersten Analyseschritten werden die weisheitsbezogenen Leistungen der Aufgabe zur existentiellen Konfrontation mit denen einer Lebensplanungsaufgabe (vgl. Smith & Baltes, 1990) in Bezug gesetzt. Zusätzlich erhobene Variablen einer Teilstichprobe (Intelligenz-, Kreativitäts-, Persönlichkeitsvariablen und Lebensereignisse) werden korrelations- bzw. regressionsstatistisch analysiert. Im abschließenden Analyseteil werden die Daten in einem 4 (Gruppen) \times 5 (Kriterien) multivariaten Design (siehe Tab. 6) analysiert, wobei die fünf Kriterien als wiederholte Messungen behandelt werden.

Tabelle 6: Gruppendesign der Untersuchung

	Nominierte	Alte Klinische Psychologen	Junge Kontrollgruppe	Alte Kontrollgruppe
Weisheitsbezogene Leistungen in einer Aufgabe der existentiellen Konfrontation bewertet durch Kriterien:				
1. Faktenwissen				
2. Prozedurales Wissen				
3. Lebensspannen-Kontextualismus	n = 16	n = 16	n = 20	n = 20
4. Wert-Relativismus				
5. Ungewißheit				

3.2 Untersuchungspersonen

3.2.1 Auswahlkriterien

Die Untersuchungspersonen waren 72 Frauen und Männer, die dem frühen und späten Erwachsenenalter angehören ($M = 56,8$ Jahre; $SD = 18,7$; Altersbereich: 25–88 Jahre). Sie

waren Einwohner der Stadt Berlin¹⁸. Das Bildungsniveau der Untersuchungsteilnehmer war hoch (siehe Tab. 7), um der Bildungsstruktur der beiden Kriteriengruppen der Untersuchung, den als weise nominierten Personen und den Klinischen Psychologen, zu entsprechen. Das Bildungsniveau liegt damit über dem Bevölkerungsdurchschnitt, so daß die Untersuchung nicht demographisch repräsentativ sein kann.

Im weiteren werden die vier Gruppen von Untersuchungspersonen als (a) weise Nominierte, (b) alte Klinische Psychologen, (c) junge Kontrollgruppe und (d) alte Kontrollgruppe bezeichnet. Für die Rekrutierung der verschiedenen Untersuchungsgruppen wurden zwei unterschiedliche Methoden angewandt. Die Gruppe der weisen Nominierten wurde durch ein zweistufiges Delphi-Nominierungsverfahren rekrutiert (vgl. Strauss & Zeigler, 1975). Die übrigen Gruppen wurden durch Zeitungannoncen zur Mitarbeit gewonnen; dies betraf bei den Klinischen Psychologen deren Berufsverbandszeitschrift. Die finanzielle Aufwandsentschädigung betrug pro Person 80 DM. Nur in der Gruppe der weisen Nominierten wurde aufgrund des besonderen Status dieser Personen auf eine finanzielle Entschädigung verzichtet. Die speziellen Auswahlkriterien für die vier Gruppen werden in nachfolgenden Abschnitten einzeln dargestellt (siehe Abschnitte 3.2.4.1–3.2.4.3). Einen Überblick über alle Gruppen und die Stichprobenmerkmale enthält Tabelle 7.

3.2.2 Alter und Geschlecht

Drei Gruppen gehören dem späten Erwachsenenalter an. Zwischen diesen Gruppen gibt es keinen signifikanten Unterschied des mittleren Alters ($F [1, 53] = 3,96; p = 0,68$), auch wenn der Altersbereich der Gruppe der Nominierten (41–88 Jahre) größer ist.

Die Psychologen- und die beiden Kontrollgruppen haben eine ausgewogene Geschlechterverteilung. Das Gesamtsample ist mit $N = 34$ Frauen und $N = 42$ Männern in bezug auf die Geschlechterverteilung inhomogen, dies wird durch die Nominierten-Gruppe verursacht. Allerdings wurden in früheren Weisheitsuntersuchungen keine signifikanten Geschlechtsunterschiede gefunden (Smith & Baltus, 1990).

3.2.3 Berufs- und Bildungsstatus

Die Gruppen sollen soweit wie möglich einen analogen Bildungsstatus haben. Sie wurden deswegen hinsichtlich der Ausbildungsjahre und des beruflichen Status miteinander verglichen. Die Ausbildungsjahre sind die zusammengefaßte Zeit von Schuljahren, Berufsausbildung und vollberuflicher Weiterbildung. Sie wurden durch einen biographischen Fragebogen (Staudinger, 1989; siehe Abschnitt 3.3.3) bei den Klinischen Psychologen und den Kontrollgruppen erfragt. Ein Gruppenunterschied bestand mit $F(2, 55) = 4,56; p < 0,05$.

Der berufliche Status wurde anhand der Magnitude Prestige Skala (MPS) aus den Berufsbezeichnungen kodiert (Wegener, 1985). Die Skala umfaßt einen Bereich von 30,1 (Autowäscher) bis 186,6 (Arzt). In der vorliegenden Untersuchungsgruppe waren

¹⁸ Die Untersuchung wurde vor dem Fall der Mauer konzipiert und beinhaltet deswegen nur ehemals West-Berliner Untersuchungspersonen.

Tabelle 7: Stichprobenmerkmale^e

Variablen	Nominierte	Alte Klinische Psychologen	Junge Kontrollgruppe	Alte Kontrollgruppe
Alter				
<i>M</i>	67,9	65,9	29,3	68,3
<i>SD</i>	12,0	6,8	3,2	6,4
Bereich	41–88	60–84	25–35	60–80
Geschlecht				
weiblich	25 % (4)	56 % (9)	50 % (10)	50 % (10)
männlich	75 % (12)	44 % (7)	50 % (10)	50 % (10)
Berufsstatus ^a				
<i>M</i>	125,4	125,8	99,8	112,4
<i>SD</i>	32,2	0,0	21,7	40,3
Bereich	89–187	–	74–151	60–187
Ausbildungsjahre				
<i>M</i>	19,4	20,8	19,9	18,1
<i>SD</i>	2,6	2,1	2,4	2,9
Bereich	14–24	17–26	15–24	14–24
Verbale Intelligenz ^b (Rohwerte)				
<i>M</i>			56,8	60,6
<i>SD</i>			9,4	7,0
Bereich			39–72	46–73
Verbale Intelligenz (standardisierte Werte)				
<i>M</i>			107,3	119,8
<i>SD</i>			11,4	8,2
Bereich			86–126	107–138
Fluide Intelligenz ^c (Rohwerte)				
<i>M</i>			14,3	8,5
<i>SD</i>			3,7	5,0
Bereich			5–18	0–16
Fluide Intelligenz (standardisierte Werte)				
<i>M</i>			121,7	106,5
<i>SD</i>			25,1	16,7
Bereich			74–137	75–134
Neurotizismus ^d				
<i>M</i>			116,2	97,5
<i>SD</i>			21,7	26,0
Bereich			86–167	49–137

^a Maximaler Wert: 187; ^b Maximaler Wert: 84; ^c Maximaler Wert: 18; ^d Maximaler Wert: 192; ^e Begründung für die freien Felder im Text.

Berufe im Bereich von 59,6 (Hausfrau) bis 186,6 (Arzt) vertreten. Die Gruppen unterschieden sich mit $F(3, 71) = 3,12; p < 0,05$. Die Stichprobe war damit insgesamt positiv in Hinblick auf einen höheren Bildungs- und Berufsstatus im Vergleich zur allgemeinen Bevölkerung selektiert (Wegener, 1985).

3.2.4 Die einzelnen Untersuchungsgruppen

3.2.4.1 Weise Nominierte

Die Gruppe der für Weisheit nominierten Personen bestand aus $N = 16$ Personen, denen in einem mehrstufigen Nominierungsverfahren hohe Ausprägungen für die Attribute „weise“ und „lebenserfahren“ zugeschrieben wurden und bei denen darüber hinaus durch ihren ausgeprägten Bekanntheitsgrad ein Konsens-Urteil möglich war. Nominatoren waren unabhängig rekrutierte Journalisten ($N = 21$) aus mehreren Medien (Zeitung, Rundfunk, TV), die ein breites Spektrum politischer Orientierungen vertraten (siehe Baltes et al., 1995)¹⁹. Dies sollte gewährleisten, daß die zu nominierenden Personen nicht nur einer politischen Strömung angehören. In einer ersten Nominierungsphase wurden von den Journalisten $N = 159$ Personen aus Berlin als Menschen mit „hohem Lebenswissen“ nominiert. In einer zweiten Phase wurden diese Personen nach drei Kriterien (Weisheit, Lebenswissen, Bekanntheitsgrad) von jedem der Nominatoren eingestuft. In eine reduzierte Personengruppe der zweiten Nominierungsphase wurden die Personen aufgenommen, die (a) einen ausreichenden Bekanntheitsgrad für ein Konsens-Urteil hatten (≥ 5 auf siebenstufiger Skala); (b) hohe Werte für „Weisheit“ ($M > 3,9$; $SD = 1,2$) und „Lebenswissen“ ($M > 4,9$; $SD = 0,9$). Diese Kriterien für die Gruppe der nominierten Weisen erfüllten $N = 22$ Personen. Die weitere Stichprobenreduktion wurde während der Kontaktierungsphase mit diesen Personen durchgeführt. Dabei wurden nach konsensuellem Urteil der drei beteiligten Interviewer zwei sehr alte Personen aufgrund von Zeichen für kognitiven Abbau und vier Personen wegen mangelnder Motivation für die Mitarbeit ausgeschieden (vgl. Baltes et al., 1995). Den nominierten Personen wurde Anonymität bei der weiteren Verwendung und Bearbeitung des Interviewmaterials zugesichert²⁰.

Die Nominierten entstammen folgenden Berufsbereichen: *Kultur* ($N = 8$), dies umfaßt zum Beispiel Schriftsteller, Schauspieler; aus dem *kirchlichen Bereich* ($N = 3$), dies umfaßt Pfarrer und geistliche Würdenträger; aus der *Wissenschaft* ($N = 2$), dies waren Professoren/-innen; *Politik* ($N = 2$) und *Medien* ($N = 1$), das heißt Journalist. Zwölf der Nominierten sind männlichen, vier weiblichen Geschlechts. Das Alter der Nominierten ($M = 67,9$; $SD = 12,0$) umfaßt einen Bereich von 41 bis 88 Jahren. Die speziellen Altersquoten pro Lebensdekade für die Nominierten-Gruppe zeigt Tabelle 8.

Die Nominierten repräsentieren eine Gruppe hochangesehener und prominenter Personen, die durch außerordentliche Lebenswege gekennzeichnet sind bzw. die die Zeitgeschichte beeinflusst haben. Post hoc wurden dazu folgende Aspekte zusammengetragen: Die Mehrzahl der Gruppenmitglieder (56 %, $N = 9$) hat zu früheren Zeitpunkten oder gegenwärtig Spitzenpositionen in Kultur, Kirche, Hochschulen oder öffentlichen Verwaltungen bekleidet. Fast die Hälfte der Nominierten (44 %, $N = 7$) haben autobiographische Schriften verfaßt. 31 Prozent der nominierten Personen ($N = 5$) waren im Dritten Reich im Widerstand aktiv oder sind während dieser Zeit aus Deutschland emigriert. Recherchen in einem biographischen Presse-Archiv für international prominente Personen („Munzinger-

¹⁹ Die Nominierungsprozedur wurde von C. von Grote-Janzen und U. M. Staudinger durchgeführt, denen ich dafür herzlich danke.

²⁰ Dies schließt aus, daß die Namen der Personen dieser Gruppe, die größtenteils bekannte Personen der Zeitgeschichte sind, in dieser Arbeit genannt werden.

Tabelle 8: Altersdekaden der Nominierten-Gruppe (N = 16)

Altersdekaden	N
41–50	1
51–60	2
61–70	6
71–80	5
81–90	2

Archiv“) ergaben bei vier Personen (25 %) Eintragungen. Die Angaben zu Berufsstatus und Ausbildungsjahren (in der Tab. 7: Stichprobenmerkmale) wurden für diese Gruppe ebenfalls post hoc aus den verfügbaren Ausbildungsangaben in den Lebensberichten durch zwei Beurteiler rekonstruiert und bei fraglichen Angaben durch Diskussion beider im Konsensus bestimmt.

Im folgenden sollen exemplarisch zwei der für Weisheit nominierten Personen vorgestellt werden, eine Frau und ein Mann. Für beide Personen werden die biographischen Angaben sehr kurz und allgemein gehalten, um ihre Anonymität zu sichern.

Untersuchungsperson A: Mittsechzigerin, weiblich

Geboren und aufgewachsen in einem deutschen Ostgebiet (heute Polen) als Kind einer sehr wohlhabenden Familie. Dennoch Entscheidung für eine einfache landwirtschaftliche Lehre. Bei Kriegsende Vertreibung und abenteuerliche Flucht nach Westdeutschland. Verdiente ihren Lebensunterhalt über Jahre unter anderem als Fabrikarbeiterin, Verkäuferin. Daneben Beginn schriftstellerischer Tätigkeit. In den 1950er Jahren als Schriftstellerin. „Wanderin“ zwischen West- und Ostdeutschland (DDR). Dort zuletzt ausgewiesen. Mehrmals verheiratet und geschieden, drei Kinder von ihr aufgezogen. War bzw. ist politisch sehr aktiv. Für ihr sozial engagiertes schriftstellerisches Werk bis in die letzte Zeit mehrfach ausgezeichnet.

Untersuchungsperson B: über 80 Jahre alt, männlich

Geboren in Osteuropa in einer Adelsfamilie. Im Elternhaus waren unter anderen Leo Tolstoi und Rudolf Steiner zu Gast, die ihn tief beeindruckten. Emigration nach Verhaftung und anschließende mehrjährige Weltreise. Studium der Medizin, Beschäftigung mit östlichen Weisheitslehren. In Deutschland mehrere Jahre KZ-Haft, davon mehrere Monate in Einzelhaft. Tätigkeit als Arzt, später leitende Funktionen. Umfängliches schriftstellerisches Schaffen, unter anderem Sachbücher. Seit etwa fünf Jahren durch Krankheit sehr behindert, doch weiterhin schriftstellerisch tätig und Mittelpunkt eines kulturellen Kreises.

Die Nominierten wurden zuerst schriftlich über ihre Nominierung als „Lebenserfahren“ informiert und zur Mitarbeit eingeladen. In einem zweiten Schritt wurden sie telefonisch kontaktiert und ein Termin für ein Interview verabredet. Um dem Terminplan der Nominierten entgegenzukommen, wurde ihnen angeboten, das Interview bei ihnen zu Hause (oder einem Ort ihrer Wahl) durchzuführen.

Der Nominierten-Gruppe wurden aufgrund ihres prominenten Status und der damit verbundenen zeitlichen Zugangsbeschränkung keine zusätzlichen Meßinstrumente (z.B. Fragebögen) vorgelegt.

3.2.4.2 Alte Klinische Psychologen

In die Gruppe der alten Klinischen Psychologen wurden Personen aufgenommen, die neben ihrer Bereitschaft zur Mitarbeit mehrere Kriterien erfüllen: ein abgeschlossenes Psychologiestudium (Diplom), eine (oder mehrere) Ausbildungen in therapeutischen Orien-

tierungen (z.B. Verhaltenstherapie, Familientherapie, Psychoanalyse) und aktuelle oder (bei Altersruheständlern) zurückliegende klinisch-therapeutische Tätigkeit. Die konkreten Berufsfelder der Mitglieder dieser Gruppe waren: Psychotherapie, klinische und forensische Diagnostik, Erziehungsberatung. Die Ausbildungszeit zum Klinischen Psychologen (Universitätsstudium und Weiterbildung) umfaßte in dieser Gruppe $M = 8,3$ Jahre ($SD = 2,1$), im Mittel waren sie $M = 28,7$ Jahre (Bereich 11–43 Jahre) in der klinisch-psychologischen Praxis tätig. Das Alter der Gruppenmitglieder lag zwischen 60 und 84 Jahren ($M = 65,9$; $SD = 6,8$). Der größte Teil (87 %, $N = 14$) war noch ganztags oder zumindest stundenweise in seinem Beruf tätig, 13 Prozent ($N = 2$) waren aus dem Berufsleben aus Altersgründen ausgeschieden.

Die Rekrutierung der Gruppe erfolgte durch ein Inserat im lokalen Beiblatt der Zeitschrift des Berufsverbandes Deutscher Psychologen (BDP), durch Aushänge in psychotherapeutischen Ausbildungsinstituten und durch Kettennominierung durch bereits interviewte Untersuchungspersonen. Der Gruppe der älteren Klinischen Psychologen wurden sämtliche zusätzliche Meßinstrumente vorgelegt, wobei die überwiegende Mehrzahl ihre Bearbeitung aus verschiedenen Gründen (z.B. eigene Kenntnis des Verfahrens, theoretische Ablehnung) verweigerte, so daß für diese Gruppe keine Werte in Tabelle 7 angegeben werden können.

3.2.4.3 Kontrollgruppen

(1) *Junge Kontrollgruppe.* Diese Gruppe wurde durch die Altersgrenzen von 25 bis 35 Jahren definiert. In dieser Altersgruppe erreichen die fluiden Intelligenzfähigkeiten einen Höhepunkt (vgl. Schaie, 1990), wodurch eine Vergleichsmöglichkeit der Intelligenz für die anderen drei Gruppen älterer Personen gegeben ist. Die Alterskennwerte der Gruppe waren $M = 29,4$ und $SD = 3,2$. In die Gruppe wurden Personen aufgenommen, die eine akademische Ausbildung besaßen oder noch in ihr standen. 60 Prozent übten einen Beruf aus, 40 Prozent waren zum Zeitpunkt der Untersuchung Studenten (bzw. Doktoranden).

Die fluiden Intelligenzwerte (altersstandardisiert) sind in dieser Gruppe signifikant höher als in der alten Kontrollgruppe ($t = 4,14$; $p < 0,01$; Werte siehe Tab. 7), wobei beide Gruppen nach verschiedenen Alterstransformierungsformeln standardisiert wurden (siehe Anhang C; vgl. Baltes, Kliegl & Dittmann-Kohli, 1988). Als Screening-Variable für die freiwillig gemeldeten Kontrollpersonen ist in der Tabelle 7 die Variable Neurotizismus aus dem NEO-Persönlichkeitsinventar (Costa & McCrae, 1985; siehe auch Abschnitt 3.3.3) ausgewählt worden. Das Neurotizismus-Maß liegt für beide Gruppen innerhalb der Populationsnorm (es unterscheidet sich signifikant: $t = 2,22$; $p < 0,05$ mit höheren Werten für die jüngere Gruppe). Insgesamt ist damit ein Screening-Indikator für die psychische Gesundheit für die (beiden) Kontrollgruppe(n) gegeben.

(2) *Alte Kontrollgruppe.* In diese Gruppe wurden Personen aufgenommen, die 60 bis 80 Jahre alt waren und ebenfalls eine höhere Schulbildung (Abitur) bzw. eine Hochschulausbildung aufweisen. Damit sind sie im Altersbereich den beiden Kriteriengruppen (weise Nominierte, alte Klinische Psychologen) weitgehend vergleichbar. Darüber hinaus unterscheiden sich die beiden Kontrollgruppen und die Klinischen Psychologen nicht signifikant in den Ausbildungsjahren. Das mittlere Alter der alten Kontrollgruppe betrug $M = 68,3$ ($SD = 6,4$). 75 Prozent der Gruppenmitglieder waren pensioniert, 25 Prozent übten noch ihren Beruf aus. Die Berufsgebiete waren Lehrer ($N = 8$), Angestellte/Beamte in

Verwaltungen ($N = 8$), Naturwissenschaftler ($N = 7$), Führungskräfte der Wirtschaft ($N = 6$), Rechtsanwälte ($N = 5$), medizinische Berufe ($N = 3$), Fremdsprachen-Übersetzer ($N = 2$) und Musiker ($N = 1$).

Für die Werte der verbalen Intelligenz (d.h. kristallinen Intelligenz) zeigte diese Gruppe ein signifikant höheres Ausmaß als die junge Kontrollgruppe ($t = 3,99$; $p < 0,001$). Dies entspricht den Ergebnissen der Lebensspannen-Psychologie (vgl. z.B. Schaie, 1990).

3.3 Untersuchungsmaterial

3.3.1 Die Aufgabe zur existentiellen Konfrontation: Suizidaufgabe

Die eingesetzte Aufgabe zur existentiellen Konfrontation besteht in einer fiktiven Suizidproblematik und hat die Form einer Kurz-Vignette (Text siehe Tab. 5, S. 54). In der Aufgabe geht es um die Ankündigung eines Suizids gegenüber einem Freund (einer Freundin).

Für die vorliegende Untersuchung wurde diese Aufgabe nach einer Vorversuchsphase mit anderen Aufgaben der existentiellen Konfrontation (z.B. Schuld, schweres Leiden) aufgrund der subjektiven Interessantheit für die Pilotprobanden und der günstigen formalen Antworteigenschaften (z.B. genügende Antwortlänge, -dauer für Beurteilung der Antworten in einem Ratingprozeß) ausgewählt.

In Angleichung an das Format der früher eingesetzten Weisheitsaufgaben (Lebensplanung: Smith & Baltes, 1990; Lebensrückblick: Staudinger, 1989) wurden Nachfrage-sätze formuliert. Während es für die Lebensplanungsaufgaben eine Nachfrage nach „zusätzlichen Informationen“ gab und für die Lebensrückblickaufgaben Nachfragen zum persönlichen Erinnern, Erklären und Bewerten gestellt wurden, richtet sich die Nachfrage der eingesetzten Aufgabe auf die zentralen Implikationen der Konfrontation. Insgesamt ist die Aufgabe kürzer formuliert als die früher eingesetzten Weisheitsaufgaben (Smith & Baltes, 1990; Staudinger, 1989). Das kürzere Aufgabenformat ergibt sich aus der neutralen Formulierung bezüglich des Alters der fiktiven Personen und der fehlenden Spezifizierung der Lebenssituation des Protagonisten; außerdem wurde eine neutrale Personenbezeichnung gewählt („Jemand“).

Die direkt an die Aufgabe sich anschließende Frage „Was sollte man in einer derartigen Situation bedenken und tun?“ und die Nachfrage „Womit wird man in einer solchen Situation eigentlich konfrontiert?“ spannen als möglichen Antwortraum ein Feld zwischen situationsbezogenen und existenzreflektierenden Aspekten auf. Die meisten Untersuchungspersonen bezogen ihre Antwort auf beide Aspekte. Als Beispiele für Antworten, die augenscheinlich mehr dem situationsbezogenen bzw. dem existenzreflektierenden Antwortaspekt zuzuordnen wären, werden im folgenden zwei Äußerungen angeführt.

Beispiel für eine situationsbezogene Antwort (Untersuchungsperson C, 50 Jahre alt, männlich)

„Ja, gut, das allererste ist, man muß mit ihm im Gespräch bleiben, immer, entweder am Telefon oder dann natürlich, wenn man den Eindruck hat: ‚Das haut hin, wenn ich sofort hinfahre, daß ich den noch erreiche, bevor er den Suizid macht.‘ Also das ist erst mal das Allerwichtigste. Man muß den Gefährdeten bei der Stange halten, noch über sein Problem reden, und dann findet man oder hat man wenigstens geringe Chancen, einen Faden zu finden, an dem man ihn erst einmal halten, vielleicht sogar ziehen kann. (...) (Nachfrage: Womit wird man ... eigentlich konfrontiert?) Na, also in diesem Fall mit einem guten Freund, der sichtlich mit der Lebenssituation, in der er steckt, nicht mehr fertig wird, also wo er mit seinem Latein erst mal am Ende ist, und wo man deswegen

einspringen muß, und wenn es ein guter Freund ist, natürlich auch einspringen will, um zu sehen, ob das gemeinsame Latein nicht weiterhilft.“

Beispiel für eine existenzreflektierende Antwort (Untersuchungsperson D, 64 Jahre alt, männlich)

„Ja – die erste Schwierigkeit wird schon mal sein, daß man selbst vielleicht nicht unbedingt so souverän und so auf dem Boden der Realitäten steht, daß man gleich vernünftig reagiert. Also, man wird vielleicht im ersten Moment mit sich selber zu kämpfen haben und nicht sofort dem Freund, um den es geht, also (Pause) es ist sicherlich auch eine Frage der Erfahrung und des ja, wenn ich es zynisch sagen würde, würde ich sagen, der Übung. (...) (Nachfrage: Womit wird man ... eigentlich konfrontiert?) Ja, mit sehr grundsätzlichen Konstellationen, würde ich sagen, wenn es nicht so theoretisch klingt. Ich glaube, daß in einem seltenen Moment alles Zweit- oder Drittrangige, oder sogar auch alles, was man sonst für erstrangig hält, abfällt und eine ganz unmittelbare, ja Bedrohung ziemlich nackt vor einem steht. Also, die Frage, wie sinnvoll oder sinnlos das Leben ist, wird vielleicht in diesem Moment ziemlich kraß erkennbar, und gleichzeitig wird sie aber als wenig hilfreich beiseite geschoben, weil man darüber jetzt nicht philosophieren kann.“

3.3.2 Der Aufgabenkontext: Die Methode des Lauten Denkens

Die Reihenfolge der Untersuchungsdurchführung plazierte die eingesetzte Aufgabe nach einer Instruktions- bzw. Trainingsphase für die Methode des Lauten Denkens und die Weisheitsaufgabe aus dem Lebensplanungsbereich („Irmgard/Joyce-Aufgabe“; siehe Smith & Baltes, 1990). Die Instruktions- bzw. Trainingsphase der Methode des Lauten Denkens umfaßte deren definitorische Einführung, die Übung an einem Beispiel (Umzugsaufgabe) und einen Rückmeldungsteil mit standardisierten Interventionen bzw. Feedback (siehe Anhang A).

Die Methode des Lauten Denkens wurde als Methode der Abbildung von Denkinhalten, Denkstrategien, Wissen und Einsichten benutzt. Dies entsprach den früheren Untersuchungen im Rahmen des hier verwendeten Weisheitsparadigmas (vgl. z.B. Baltes & Smith, 1990). In vielen Studien hat sich gezeigt, daß die Methode des Lauten Denkens gut in der Lage ist, aktuelle kognitive Prozesse nachvollziehbar zu machen (Ericsson & Simon, 1984; Kluwe, 1988). Fehlerquellen der Introspektion und des retrospektiven Berichtens über eigene Denkvorgänge können damit vermindert werden (vgl. Sprung & Sprung, 1984). Kritisch ist gegenüber der Methode des Lauten Denkens anzuführen, daß mögliche Interferenzprozesse zwischen einerseits Denkprozessen und andererseits Sprechaktivitäten auftreten können, was zum Beispiel zu einer Verlangsamung der Denkprozesse führen kann (vgl. Kluwe, 1988).

Die Methode des Lauten Denkens hat aber in Interviewsituationen durch ihr standardisiertes Format einen weiteren Vorteil: Sie fordert den Monolog der Untersuchungsperson heraus und vermeidet den Dialog mit dem Versuchsleiter. Diese Eigenschaft hat Ähnlichkeit mit der Methode des freien Assoziierens (vgl. Toman, 1987) in der Vermeidung von (Versuchsleiter-)Interventionen. Sie unterscheidet sich aber von dieser durch die Zentrierung auf das gestellte Thema.

Die Methode des Lauten Denkens fordert von den Untersuchungspersonen, daß sie die Gedanken, die sie während der Bearbeitung eines Themas (Aufgabe, Problem) haben, aussprechen. Dabei geht es nicht um die Beschreibung des eigenen aktuellen Zustands, sondern um die Wiedergabe eines Denkprozesses. Das heißt, es geht primär nicht um selbstkommentierende Bemerkungen (z.B. „Das fällt mir jetzt aber schwer ...“), sondern um die am Thema orientierten Gedanken, die einen Bezug zum Wissensbestand der Person herstellen.

In der vorliegenden Untersuchung wurde die Methode des Lauten Denkens nach einer ausführlichen *Instruktions- und Übungsphase* („Umzugsaufgabe“; siehe Anhang A) eingesetzt. Dabei wurden die Untersuchungspersonen instruiert, daß sie „... alles sagen, was ihnen durch den Kopf geht“. Außerdem gab es in der Trainingsphase die Möglichkeit, offene Fragen zum Lauten Denken mit dem Versuchsleiter zu besprechen. Der Versuchsleiter antwortete anhand standardisierter Interventionen und Feedback-Inhalte auf diese Fragen (z.B. „Während Sie Ihre Gedanken äußern, werden Sie vielleicht merken, daß Sie zusätzliche Informationen brauchen. Wenn dies der Fall sein sollte, dann bitte ich Sie, einfach die Frage nach der Information, die Ihnen fehlt, zu stellen. Lassen Sie sich bitte dadurch, daß ich nicht antworte, nicht irritieren. Stellen Sie so viele oder so wenige Fragen, wie Sie wollen.“). Diese Form von ausführlicher Instruktion und Training hat sich nach Ericsson und Simon (1984) als günstig für einen vergleichbaren Methodenstandard herausgestellt und in ähnlicher Form in früheren Weisheitsuntersuchungen bewährt (vgl. Smith & Baltes, 1990; Staudinger, 1989; Staudinger, Smith & Baltes, 1992).

3.3.3 Zusätzliche Variablen und Meßinstrumente

3.3.3.1 *Intelligenzmaße*

Die beiden Intelligenzkomponenten der kristallinen und der fluiden Intelligenz, die beide in der Entwicklungspsychologie durch ihre unterschiedlichen Altersverläufe gekennzeichnet sind (Schaie, 1990), wurden durch jeweils einen Indikator abgebildet. (Zu beachten ist, daß diese Tests nicht von der Gruppe der Nominierten und der alten Klinischen Psychologen absolviert wurden.)

Die kristalline Intelligenz, die als Wissensbesitz bzw. pragmatische Intelligenz (vgl. Baltes, 1987) im Laufe des (gesunden) Alterns keine generelle Abnahme zu verzeichnen hat, wurde mit dem Wortschatztest des HAWIE (Wechsler, 1964) überprüft. Bei der Standardisierung wurden die jeweiligen Umrechnungsfaktoren für verschiedene Altersgruppen eingesetzt (Riegel & Riegel, 1959; Transformierungsformeln im Anhang C). Die fluide Intelligenz, die einem umgekehrt U-förmigen Altersverlauf folgt, wurde mit einer verkürzten Version der Advanced Progressive Matrices (APM; Raven, 1971) getestet. Diese Version besteht aus den ersten 18 Items des Set II der APM. Die Standardisierungsformeln waren wiederum altersspezifisch (vgl. Baltes, Kliegl & Dittmann-Kohli, 1988; Staudinger, 1989; Transformierungsformeln im Anhang C).

3.3.3.2 *Kreativitätsmaß*

Kreativität bzw. divergentes Denken ist ein zentraler Teil der Fähigkeit, ungewöhnliche Aufgaben zu lösen. Als in gewissem Sinne ungewöhnlich kann auch die gestellte Aufgabe der existentiellen Konfrontation angesehen werden. Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung interessierte die Frage nach dem Zusammenhang kreativer Fähigkeiten und dem weisheitsbezogenen Wissen in der eingesetzten Aufgabe. Für die meisten Kreativitätsaufgaben wird ein umgekehrt U-förmiger Verlauf über die Lebensspanne angenommen und ist auch für einige Kreativitätsmodelle belegt worden (vgl. z.B. Abra, 1989; McCrae, Arenberg & Costa, 1987). Der Altersgipfel dieser zumeist geprüften kreativen Fähigkeiten liegt allerdings im Vergleich zur fluiden Intelligenz etwas später, um das 40. Lebensjahr

(Abra, 1989; McCrae, Arenberg & Costa, 1987). Es wurden aber auch kreative Fähigkeiten (z.B. künstlerische Einfälle) untersucht, die einen sehr späten Altersgipfel haben („Schwanensee-Lied-Phänomen“, vgl. Simonton, 1990).

Zur Testung der Kreativität wurden zwei gebräuchliche Aufgaben zum divergenten Denken von Guilford (1967) eingesetzt. Während die eine Aufgabe eine verbal formulierte Vignette vorgibt (Plot Title), besteht die andere aus einer utopisch anmutenden Zeichnung (Utopical Situation). Für beide Tests müssen so viele Kurztitel wie möglich angegeben werden. Als Parameter für beide Testaufgaben wurden Flüssigkeit, Flexibilität und Originalität nach dem Kreativitätsansatz von Torrance (1974) sowie ein aus diesen Parametern mittels Durchschnittsbildung zusammengefaßter Kreativitätsindex berechnet. Auswertbare Kreativitätstests liegen allerdings nur für die beiden Kontrollgruppen des vorliegenden Designs vor. In der Gruppe der alten Klinischen Psychologen wurden die Tests nur von einem Teil der Personen ausgefüllt, während sie in der Gruppe der Nominierten aus den oben beschriebenen Gründen (siehe Abschnitt 3.2.4.1) nicht appliziert werden konnten.

3.3.3.3 *Persönlichkeitsvariablen*

Frühere Untersuchungen mit dem Berliner Weisheitsmodell haben einen gewissen Zusammenhang des weisheitsbezogenen Wissens insbesondere mit der Persönlichkeitsvariable „Offenheit für Erfahrungen“ gefunden (Staudinger et al., 1994). Der Anteil gemeinsam erklärter Varianz von Offenheit für Erfahrung und weisheitsbezogenem Wissen war dabei größer als der gemeinsame Varianzanteil von Intelligenz und weisheitsbezogenem Wissen. Ebenso bestand – in geringem Ausmaß – eine korrelative Beziehung zu Introversion. Die vorliegende Untersuchung versucht, diese inhaltlich durchaus interessanten Beziehungen für den Kontext der existentiellen Konfrontation zu überprüfen.

Eingesetzt wurde wie in früheren Untersuchungen der NEO-PI (Costa & McCrae, 1985; dt.: Borkenau & Ostendorf, 1989), ein gebräuchliches Verfahren zur Messung von fünf basalen Persönlichkeitseigenschaften (sogenannte *Big Five*). Die Persönlichkeitsdimensionen des NEO-PI sind: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit für Erfahrungen, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit. Tabelle 9 zeigt Beschreibungsfacetten der fünf Faktoren, wie sie bei Costa und McCrae (1985, S. 2) angegeben wurden (eigene Übersetzung; A.M.).

Für den Einsatz dieses Verfahrens sprach, daß dafür umfangreiche Daten aus Längsschnittstudien über die Lebensspanne vorliegen (Costa & McCrae, 1988) und daß es eine fundierte Beziehung zu einer grundlegenden Theorie der Persönlichkeitsforschung (vgl. z.B. Norman, 1963) hat. Gegen die Auswahl des Verfahrens könnten seine mehrfach theorierevidierte Form und seine mäßigen psychometrischen Eigenschaften, insbesondere in der deutschen Version (vgl. Borkenau & Ostendorf, 1989), sprechen. Wir entschieden uns trotzdem dafür, weil insbesondere die Persönlichkeitsdimension „Offenheit für Erfahrungen“ in der vorliegenden Formulierung das Ausmaß an (selbstberichteter) Toleranz und Aufgeschlossenheit einer Person zu operationalisieren vermag (vgl. McCrae & Costa, 1980).

3.3.3.4 *Lebensereignisliste*

Lebensereignislisten zur Erfassung der Anzahl kritischer Lebensereignisse sind für den Gebrauch in der entwicklungspsychologischen Forschung meist aus klinisch-psycholo-

Tabelle 9: Beschreibungen der Dimensionen des Persönlichkeitsmodells von Costa und McCrae (1985)

Dimension	Beschreibungsfacetten
Neurotizismus	Erfasst Anpassung versus emotionale Instabilität. Identifiziert Personen, die anfällig sind für psychologischen Distress, unrealistische Ideen, exzessive Bedürfnisse oder Triebe und schlecht angepasste Bewältigungsstrategien zeigen.
Extraversion	Erfasst Quantität und Intensität der personellen Interaktion, Aktivitätsniveau, Stimulationsbedürfnis und die Fähigkeit zur Freude.
Offenheit für Erfahrungen	Erfasst aktive Suche nach und Freude an neuen Erfahrungen, Toleranz und Aufgeschlossenheit für Fremdes.
Gewissenhaftigkeit	Erfasst individuellen Grad der Organisiertheit, Ausdauer und Motivation des zielgerichteten Verhaltens. Stellt verlässliche, anspruchsvolle Personen zu gleichgültigen, nachlässigen Personen in Kontrast.
Verträglichkeit	Erfasst Qualität der interpersonellen Einstellung entlang eines Kontinuums von Mitgefühl zu Feindseligkeit in Gedanken, Gefühlen und Handlungen.

gischen Instrumenten entwickelt worden. Staudinger (1989) hat einen Lebensereignisfragebogen aus folgenden bereits existierenden Instrumenten entwickelt: PERI-Life Event Scale (Dohrenwend et al., 1978), FEBL F (Braukmann u.a., 1980), SRRS (Holmes & Rahe, 1967) und LEI (Cochrane & Robertson, 1973). Die Zusammenstellung geschah nach folgenden Prinzipien: (1) Einbeziehung von Kindheit, (2) negative und positive Möglichkeiten desselben Lebensereignisses (z.B. Verbesserung/Verschlechterung durch Berufswechsel), (3) spezifische Items für Männer (z.B. Militärdienst), (4) Erweiterung des Familienbereichs durch Fragen zu Nachfahren, (5) Fragen zur Gesundheit. Insgesamt hat der Fragebogen 107 Items, mit den Antwortkategorien „nicht erlebt“, „einmal erlebt“ und „mehrfach erlebt“. Untersuchungen zur Reliabilität dieses Instruments liegen bisher nicht vor; allgemein wird aber davon ausgegangen, daß die Reliabilität von Lebensereignislisten hoch ist, und daß diese Augenscheinvalidität besitzen (vgl. Dohrenwend et al., 1990).

In der vorliegenden Untersuchung ist von spezieller Relevanz, ob das Ausmaß durchgemachter Lebensereignisse im Zusammenhang mit dem Ausmaß weisheitsbezogenen Wissens steht. Auch dieser Fragebogen konnte wiederum nur für die beiden Kontrollgruppen eingesetzt werden.

3.4 Untersuchungsdurchführung

Die Studie unterteilte sich in (a) eine Interviewsitzung und (b) eine Fragebogensitzung. Die Interviewsitzung fand an verschiedenen Orten, meistens in einem Interviewraum des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, zum Teil aber in den Wohnungen der Studienteilnehmer bzw. auf ihren Arbeitsstellen statt. Die Bearbeitung der eingesetzten Aufgabe fand innerhalb der Interviewsitzung statt.

Alle Interviews wurden jeweils von zwei Interviewern geführt, wobei das Ziel war, einen weiblichen und einen männlichen Interviewer einzusetzen. Insgesamt waren sechs Interviewer ($M = 36,8$ Jahre; Altersbereich: 27–50 Jahre; weiblich: 4, männlich: 2) betei-

ligt; alle waren feste Mitarbeiter des Instituts. Zum einen wurden mit diesem Einsatz von zwei Interviewern vergleichbare Interviewerstandards gesetzt, um eine möglichst hohe Interviewerreliabilität zu gewährleisten, zum anderen kam dieser Einsatz der Besonderheit der Gruppe der Nominierten (z.B. ihrem öffentlichen Ansehen) entgegen.

Die Gruppe der Nominierten nahm nur an der Interviewsitzung teil, der weitere Zeitaufwand und die „Prüfungssituation“ psychologischer Tests sollten dieser besonderen Gruppe aus Gründen der Compliance nicht zugemutet werden (siehe Abschnitt 3.2.4.1). In der Gruppe der älteren Klinischen Psychologen war nur zum Teil die Mitarbeit in der Fragebogensitzung zu erreichen (auf die dadurch verminderten *N*-Zahlen für die Tests wird in den jeweiligen Ergebnisdarstellungen noch einmal hingewiesen).

3.4.1 Interviewsitzung

Die Interviewsitzung bestand aus den Teilen: (1) Anwärmphase, (2) Einführung und Training des Lauten Denkens, (3) Einsatz der Aufgabe der existentiellen Konfrontation (Suizidaufgabe) und (4) halbstrukturiertes Interview zu Themen im Umfeld von Weisheit und persönlicher Lebenserfahrung. Die Instruktionen und Interviewertexte von Teil (1) bis (3) sind im Anhang A wiedergegeben.

(1) Die Anwärmphase wurde von den Interviewern adaptiv gehandhabt, um einen guten und ausreichend vertrauensvollen Zugang zu den Studienteilnehmern zu erhalten. Den Untersuchungspersonen wurde dabei in allgemeinen Worten der Zweck der Studie erläutert: Es ginge um die Untersuchung von „Lebenswissen“, das gerade im Prozeß des Älterwerdens anwachsen würde. Die Begriffe „existentiell“ und „Weisheit“ wurden dabei vollständig vermieden. Die Absicht einiger Teilnehmer, gleich zu Anfang persönliche Themen anzusprechen, wurde innerhalb der Anwärmphase besprochen. Sie wurden auf die Möglichkeit verwiesen, persönliche Themen in einem späteren Teil (4) anzusprechen.

(2) Die Prinzipien der Einführung und das Training des Lauten Denkens wurden im Abschnitt 3.3.2 beschrieben. Es wurde noch einmal darauf aufmerksam gemacht, nicht ausschließlich anhand persönlicher Beispiele, sondern allgemein über die Aufgabe zu sprechen.

(3) Die Suizidaufgabe wurde mit einer standardisierten Instruktion eingeführt (siehe Anhang A). Für die Beantwortung gab es keine Zeitbegrenzung. Das Ende der Aufgabenbeantwortung wurde durch den Untersuchungsteilnehmer entweder verbal (z.B. „So, das war es, was ich Ihnen dazu sagen kann“) oder nonverbal (z.B. Rückgabe der Karte, auf der die Aufgabe stand) festgelegt. Kam es zu keiner dieser abschließenden Gesten, ging der Interviewer erst nach einer Redepause, die etwa 20 Sekunden dauerte, zu den weiteren Abschnitten des Interviews über. (Diese sind nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung.)

Die Interviewsitzung dauerte für alle Studienteilnehmer ein bis zwei Stunden. Dieser Unterschied ergab sich im wesentlichen aus der Beantwortung der anderen Interviewteile mit den offenen Fragen zu Weisheit und anderen weisheitsrelevanten Fragestellungen.

3.4.2 Fragebogensitzung

Die Fragebogensitzung wurde als Gruppensitzung mit einer Gruppengröße von etwa acht Untersuchungspersonen durch eine Psychologisch-Technische Assistentin durchgeführt. Dabei wurde durchgängig darauf geachtet, daß nur Personen entweder der älteren oder der jüngeren Altersgruppe in einer Gruppensitzung waren, um keine eventuellen Motivationsunterschiede (z.B. ein Entmutigungseffekt) der Älteren durch den kürzeren Zeitverbrauch der Jüngeren herbeizuführen. Nacheinander, in einer festen Reihenfolge, wurden die im Abschnitt 3.3.3 genannten Tests und weitere Tests des Gesamtprojekts durchgeführt. Appliziert wurden die Intelligenztests, der Kreativitätstest, der Persönlichkeitsfragebogen und ein Fragebogen für biographische Angaben. Die Fragebogensitzung dauerte für die Studienteilnehmer eine halbe bis eineinhalb Stunden, wobei der kurze Zeitverbrauch (eine halbe Stunde) bei Klinischen Psychologen, die einen Teil der Tests nicht beantworteten, anzutreffen war.

3.5 Datengewinnung

3.5.1 Aufbereitung der Protokolle

Die Protokolle mit den Antworten auf die Suizidaufgabe wurden durch ein beauftragtes externes Schreibbüro transkribiert und die Transkripte nachfolgend von Mitarbeitern der Projektgruppe durch mindestens einem Kontrollvergleich auf ihre Exaktheit hin kontrolliert. Die Zeit, die die Studienteilnehmer im Interview für die Antwort gebraucht hatten, wurde gemessen. Die Anzahl der gesprochenen Worte wurde ausgezählt, und mit diesen Angaben wurde die durchschnittliche Sprechrate pro Minute ermittelt. Die durchschnittliche Wortanzahl der Antwort pro Gruppe wurde aus den einzelnen Wortanzahlwerten der Studienteilnehmer gemittelt.

3.5.2 Bewertung der Protokolle durch unabhängige Beurteiler

3.5.2.1 Allgemeines Beurteilungsverfahren

Das Berliner Weisheitsmodell (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993) mit seinen fünf Kriterien wurde wie in den früheren Untersuchungen (Smith & Baltes, 1990; Staudinger, 1989; Staudinger, Smith & Baltes, 1992) mit Hilfe eines Beurteilungsverfahrens auf das Protokollmaterial angewendet. Diesem Verfahren folgt auch die vorliegende Untersuchung. Die Beurteilung der Protokolle konnte sich dabei auf ein vorliegendes Ratermanual (Staudinger, Smith & Baltes, 1994) stützen.

Vorteile und Nachteile eines Ratingverfahrens für verbale Protokolle sind oft diskutiert worden (vgl. Bortz, 1984), auch in Hinsicht auf die Weisheitskriterien (Staudinger, 1989). Auf der einen Seite sind Probleme der Informationsreduktion und Bedeutsamkeitsverfehlung, auf der anderen Seite solche der Reliabilität und Validität zu berücksichtigen. Damit ist gemeint, daß die Gefahr besteht, daß nur Weniges und/oder Unwesentliches vom Gehalt der Protokolle in einem Ratingprozeß Berücksichtigung finden kann. Man kann aber

argumentieren, daß diese Gefahr einen Einfluß auf die Reliabilität und Validität haben sollte. Wenn nur periphere oder unwesentliche Information abgeschöpft würde, ist anzunehmen, daß dies einer großen Variabilität der einzelnen Beurteiler unterliegt und sich in unbefriedigenden Gütewerten ausdrückt. Andere Probleme des Ratingverfahrens in Hinblick auf Reliabilität und Validität sind die Urteilsfehler: Halo-Effekt, Zentraltendenz, Milde-Effekt, Urteiler-Beurteiler-Interaktion und Primacy-Recency-Effekt (vgl. Bortz, 1984). Diese Urteilsfehler können durch ein ausführliches Beurteilertraining und anhand ausführlich ausgearbeiteter Definitionen und Manuale reduziert werden.

Generell spricht für den Einsatz des Ratingverfahrens, daß es ein Ausdruck einer sozial-kognitiven Konsensbildung ist. Damit ist gerade in einem kognitiven Inhaltsbereich, wie dem weisheitsbezogenen Wissen, das *per definitionem* das Wissen über fundamentale Lebensfragen erfaßt (Baltes & Smith, 1990), die Gewähr einer konsensuellen Anwendung der vorgegebenen Bewertungsdimensionen gegeben. Wesentlich ist dabei allerdings, daß den Bewertern selbst ein möglichst hohes Maß an Lebenserfahrung zur Verfügung steht. Aus diesem Grund wurden keine Studenten bzw. Berufsanfänger als Beurteiler eingesetzt, sondern Personen des mittleren und höheren Erwachsenenalters durch eine spezifische Auswahlprozedur rekrutiert (siehe Abschnitt 3.5.2.3).

3.5.2.2 Beurteilungskriterien und ihre Skalierung

Die fünf Kriterien des Weisheitsmodells (Baltes & Smith, 1990) sind: (1) Faktenwissen, (2) Prozedurales Wissen, (3) Lebensspannen-Kontextualismus, (4) Wert-Relativismus und (5) Ungewißheit (siehe Abschnitt 2.1.3). Aus diesen einzelnen Kriterien kann durch Mittelwertbildung ein *durchschnittlicher Weisheitswert* gebildet werden, wie er analog in einigen Untersuchungen des Forschungsprojekts (z.B. Staudinger et al., 1994) berichtet wurde. Die ersten beiden Kriterien (Faktenwissen und Prozedurales Wissen) gelten als Basiskriterien, da sie in ähnlicher Weise für jede Art von Expertise kennzeichnend sind, während die drei anderen Kriterien als Metakriterien bezeichnet werden (Baltes & Smith, 1990; Staudinger, 1989; vgl. Abschnitt 2.3.3). In Tabelle 10 sind die Kriterien, ihre idealen inhaltlichen Manifestationen und Beispielprotokollausschnitte zur Aufgabe der existentiellen Konfrontation in einer Übersicht zusammengefaßt (die ausführlichen Kriterienbeschreibungen der Ratermanuale finden sich im Anhang B).

Wie in den bisherigen Untersuchungen des Weisheitsprojekts (Smith & Baltes, 1990; Staudinger, 1989; Staudinger, Smith & Baltes, 1992) wurde den Beurteilern eine siebenstufige Skala vorgelegt. Die Wahl einer siebenstufigen Skala hatte sich in den früheren Untersuchungen bewährt und gewährleistet aus genereller forschungsmethodischer Perspektive auch eine genügende Differenzierungsmöglichkeit für die Beurteiler (vgl. Cicchetti, Showalter & Tyrer, 1985).

Die Sieben-Punkte-Skala reicht von „1“ bis „7“ und ist für die Skalenausprägung „1“ als „*sehr dürftig*“ in bezug auf das jeweilige Kriterium und für die Ausprägung „7“ als „*sehr gut*“ bezeichnet. Als Ankerpunkte waren im Ratermanual Beschreibungen für die drei Skalenausprägungen „1“, „4“ und „7“ angegeben worden (Staudinger, Smith & Baltes, 1994). Somit erfolgt der Beurteilungsprozeß gegen die drei Skalenpunkte; der höchste Skalenwert stellt gleichzeitig eine Idealantwort dar. Damit wird gewährleistet, daß die Urteile in bezug auf eine ideale Antwort und nicht durch implizite Rangordnungsprozesse getroffen werden. Die Formulierung der Kriterien sowie der hohen, mittleren und

Tabelle 10: Übersicht über die Weisheitskriterien, ihre Manifestation in Idealprotokollen und Antwortausschnitte aus Beispielprotokollen für die Aufgabe der existentiellen Konfrontation

Kriterium	Ideale Manifestation in den Antworten	Antwortaaustausch aus Beispielprotokollen
Faktenwissen	Wer, wann, wo? Beispiele, typische Verläufe, Motivationen, Emotionen, gesellschaftliche Normen, Krankheitsbilder, soziale Institutionen	„Es kann sein, daß der Anrufende in der gleichen Stadt wohnt, oder quer durchs ganze Land – oder aber er verzweifelt in irgendeiner Ecke der Welt, vielleicht als Entwicklungshelfer, der sich seiner Einsamkeit dort bewußt wird.“
Prozedurales Wissen	Strategien der Entscheidungsfindung, Gesprächsführung und Ratgebung, Wahl des richtigen Zeitpunkts für Ratgebung/Eingreifen, Kontrolle der emotionalen Reaktionen, Mittel-Ziel-Abwägung	„Meine Erfahrung ist, daß jemand, der noch anruft, sich noch helfen lassen will ... erst einmal sollte man ihn oder sie so lange wie möglich im Gespräch halten. Vielleicht entsteht so im Verlauf des Gesprächs ein Anknüpfungspunkt für eine Ermutigung.“
Lebensspannen-Kontextualismus	Alterssequenz (Jugend, Ehe, Beruf, Rentenalter), kulturelle und historische Bedingungen, idiosynkratische Kontexte (z.B. unheilbare Krankheit), soziale Umfeldler und ihre Beziehungen, Spannungen und Prioritäten	„Es spielt doch eine Rolle, ob das ein alter oder ein junger Mensch ist. ... Ein alter Mensch kann vielleicht unheilbar krank sein und dabei ein reiches Leben gehabt haben. Ich denke dabei an Bruno Bettelheim, den Psychologen, bei dem kommt noch dazu, daß er im KZ war.“
Wert-Relativismus	Persönliche/religiöse Wertsysteme der Beteiligten, Verständnis für verschiedene Lebensentwürfe und -entscheidungen, Problem des freien Willens Derzeit gültige versus allgemeine Werte (kultureller Wert-Relativismus)	„Daß im Katholizismus der Selbstmord geächtet wird, mag ja kulturhistorisch begründet sein, ich fand es aber immer höchst bedauernswert, da es ja auch Katholiken sein können, die keinen Ausweg mehr sehen. ... Natürlich ist das Leben ein hoher Wert, wenn nicht der höchste.“
Ungewißheit	Keine perfekte bzw. dauerhafte Lösung, keine sicher vorhersagbare Zukunft, Hilfs-, Kompromißlösungen, Bereitschaft, gefundene Lösungen zu revidieren.	„Keiner wird eine Garantie dafür geben können, daß er es nicht noch einmal versucht. Trotzdem denke ich, es ist einen Versuch wert, ihn abzuhalten ... egal ob er im ersten Moment böse oder doch dankbar reagiert.“

niedrigen Ausprägungen wurde so ausführlich wie möglich gemacht, um die Fehlereffekte des Ratingprozesses zu minimieren (siehe die wörtlichen Skalenbeschreibungen im Anhang B).

3.5.2.3 Auswahl der Beurteiler

Die Beurteilung der Protokolle in Hinblick auf die fünf Kriterien des Weisheitsmodells geschah durch eine unabhängige Gruppe von Beurteilern (Ratern). Diese Beurteiler sollten sich selbst durch eine hohe Lebenserfahrung auszeichnen und nicht dem Forschungsprojekt oder Institut angehören.

Die Rekrutierung dieser Beurteilergruppe erfolgte über eine Zeitungsannonce. Sie zielte auf Personen aus sozialen Berufen oder Berufen mit einem direkten Umgang mit Menschen (z.B. Sozialverwaltungen, Personalmanagement, Justiz). Auf die Annonce meldeten sich $N = 74$ Bewerber. Nach einem telefonischen Screening wurden davon $N = 23$ ausgewählt und zu mehreren Kleingruppendiskussionen über ein Lebensplanungsproblem eingeladen. Die Sitzungen beinhalteten auch die probeweise Einschätzung von mehreren fiktiven Antwortprotokollen, die konstruiert worden waren als Beispiele für die Ausprägungspunkte „1“, „4“, „7“ der Protokolle. Diese Diskussionen wurden auf Video aufgezeichnet. Von Projektmitarbeitern wurden die Bewerber anhand des Verhaltens in der Gruppendiskussion auf ihre Eignung als Beurteiler hin eingeschätzt.

Das Ziel der Beurteilerauswahl war, diejenigen Personen herauszufinden, die selbst den Charakteristika einer weisen Person (vgl. Maciel et al., 1994) am nächsten kommen. Die Bewertungskriterien waren²¹: (a) die Fähigkeit, guten Rat zu geben; (b) ein reiches (faktisches) Wissen über Lebenslagen; (c) Aufgabenorientiertheit (d.h. Prozedurales Wissen); (d) ein Sinn für Relativität (im Gegensatz zu Dogmatismus) und (e) ein Wissen um Kontexte, in die die Lebensprobleme eingebettet sind. Neben guten Werten in diesen Kriterien sollten die Bewerber ein Einverständnis zur Mitarbeit in der Trainingsphase und für die Zeit der eingehenden Beurteilung der 72 Protokolle zeigen. Die im Ergebnis ausgewählten Personen ($N = 13$; weiblich = 8, männlich = 5) waren für die Zeit des Ratingprozesses bezahlte Honorarmitarbeiter der Forschungseinrichtung. Ihr Gesamthonorar betrug 1500,- DM.

Die Personen der Beurteilergruppe stammen aus den folgenden Berufsfeldern: Kirche ($N = 2$), Pädagogik ($N = 2$), Heil- und Sozialberufe ($N = 4$), Kultur und Medien ($N = 4$) sowie Wirtschaft ($N = 1$). Der sozioökonomische Status der Beurteilergruppe liegt über dem gesellschaftlichen Durchschnitt und entspricht dem der Untersuchungsgruppe. Die Beurteilergruppe hat ein mittleres Lebensalter von etwa 50 Jahren ($M = 49,7$; Altersbereich: 36–77 Jahre).

Eine Reihe weiterer Merkmale der Beurteilergruppe faßt Tabelle 11 zusammen. Das Lebensereignismaß dient der Einschätzung des Ausmaßes von Lebenserfahrung in der Beurteilergruppe im Vergleich zur Untersuchungsgruppe. Die Beurteilergruppe zeigt ein signifikant höheres Ausmaß an Lebensereignissen als die Untersuchungsgruppe ($t = 8,33$; $p > 0,001$). In den in Tabelle 11 angeführten Intelligenz- und Persönlichkeitsmaßen unterscheiden sich beide Gruppen nicht.

²¹ Die Bewertungskriterien für die Beurteilerauswahl entsprechen zum großen Teil den Weisheitskriterien, wurden hier aber für die Beurteilung mündlicher Materialien formuliert (Staudinger, Smith & Baltes, 1994, auf Anfrage im Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältlich).

Tabelle 11: Merkmale der Beurteilergruppe im Vergleich zur Untersuchungsgruppe

Variablen	Beurteilergruppe	Untersuchungsgruppe ^d
Alter		
<i>M</i>	49,5	56,8
<i>SD</i>	13,0	18,7
Bereich	36–77	25–88
Geschlecht		
weiblich	58 % (7)	46 % (33)
männlich	42 % (5)	54 % (39)
Berufsstatus ^a		
<i>M</i>	114,1	114,8
<i>SD</i>	17,7	29,9
Bereich	89–146	60–187
Ausbildungsjahre		
<i>M</i>	20,9	19,6
<i>SD</i>	3,1	2,3
Bereich	15–25	14–26
Lebensereignisse		
<i>M</i>	29,4	20,5
<i>SD</i>	12,4	10,8
Bereich	5–54	4–47
Fluide Intelligenz ^b (Rohwerte)		
<i>M</i>	13,5	11,3
<i>SD</i>	3,5	5,0
Bereich	7–18	0–18
Fluide Intelligenz (standardisierte Werte)		
<i>M</i>	113,4	104,1
<i>SD</i>	13,2	15,9
Bereich	70–127	64–134
Neurotizismus ^c		
<i>M</i>	90,5	99,2
<i>SD</i>	28,5	26,7
Bereich	39–139	49–167
Offenheit ^c		
<i>M</i>	152,8	150,1
<i>SD</i>	16,3	18,7
Bereich	121–173	113–180

^a Maximaler Wert: 187; ^b Maximaler Wert: 18; ^c Maximaler Wert: 192; ^d Unterschiedliche *N*-Zahlen für Variablen, siehe Abschnitt 3.2.4.

Für die Kriterien Faktenwissen und Prozedurales Wissen wurden je zwei, für Lebensspannen-Kontextualismus, Wert-Relativismus und Ungewißheit je drei Beurteiler eingeteilt. Jedem Beurteiler war für den gesamten Beurteilungsprozeß nur eines der Kriterien erläutert worden, und er/sie bewertete jeweils nur dieses eine Kriterium. Damit sollte eine weitgehende Unabhängigkeit in der Beurteilung der einzelnen Weisheitskriterien gewähr-

leistet werden. Darüber hinaus wurde die Aufteilung so organisiert, daß für jedes Kriterium sowohl weibliche als auch männliche Beurteiler eingesetzt waren.

3.5.3 Beurteilungstraining und -durchführung

3.5.3.1 Beurteilungstraining

Alle Beurteiler absolvierten ein Trainingsprogramm, das dem in einem Ratertrainingsmanual des Berliner Weisheitsprojekts niedergelegten Vorgehen entspricht (Staudinger, Smith & Baltes, 1994). Jede Beurteiler-Zweier- bzw. -Dreiergruppe hatte dabei (1) einen allgemeinen und (2) einen kriterienspezifischen Teil zu absolvieren. Insgesamt dauerte das Trainingsprogramm etwa sechs Stunden.

(1) *Allgemeines Training*: In diesem Teil wurde eine Einführung in den Beurteilungsprozeß gegeben, die möglichen Beurteilungsfehler wurden diskutiert und der Gebrauch einer siebenstufigen Skala an verschiedenen Materialien (z.B. Einschätzung von Fahrzeugtypen, phantastischen Elementen in Märchen) geübt. Die Methode des Lauten Denkens zur Erzeugung von Denkprotokollen wurde erklärt, wobei auf Gegebenheiten des Materials mündlicher Protokolle, wie inkomplette Sätze, inkonsistente Grammatik und Unterbrechungen der Sinnstruktur, hingewiesen wurde. Danach wurde eine Lebensplanungsaufgabe (Smith & Baltes, 1990) eingeführt und inhaltlich diskutiert. Im Trainings teil, der sich auf die Aufgabe der existentiellen Konfrontation bezieht, wurde dann die eingesetzte Suizidaufgabe diskutiert. Dazu wurden stichpunktartige Informationen der Deutschen Gesellschaft für Selbstmordverhütung (DGSV, 1990), „Auslöser für Suizidversuche“ und „Falsches und Richtiges über den Selbstmord“, besprochen.

(2) *Kriterienspezifisches Training*: In den einzelnen Sitzungen für jede Beurteiler-Zweier- bzw. -Dreiergruppe wurde zunächst das zu beurteilende Kriterium vorgestellt. Hierzu wurden die Kriteriendefinition, ihre ausführlichere Beschreibung (Paraphrasierung) und die Definitionen der Ankerpunkte vorgelegt. Gegenüber dem aus früheren Untersuchungen vorliegenden Ratingmaterial (Staudinger, Smith & Baltes, 1994) wurde ein Teil der Kriterienparaphrasierung geringfügig verändert, um ihn inhaltlich auf den Suizid- bzw. existentiellen Problemkontext zu beziehen (siehe wörtliche Formulierung im Anhang B). Dann wurde die eingesetzte Suizidaufgabe in bezug auf das Kriterium diskutiert.

Die Beurteiler übten an drei fiktiven Beispielprotokollen das Beurteilen ihres Kriteriums in den Protokollen. Viel Zeit wurde hierbei auf die Rückmeldungen des Trainingsleiters und auf die anschließenden Konsensdiskussionen innerhalb der Beurteilergruppe verwandt. Damit sollte gewährleistet werden, daß der sich anschließende Beurteilungsprozeß der Protokolle der Studie ohne weitere Rückmeldungen oder Nachtrainingsphasen auskommt.

3.5.3.2 Beurteilungsdurchführung

Den Beurteilern wurden die zu bewertenden Protokolle in einer Zufallsfolge vorgelegt. Dazu wurde für jeden Beurteiler eine eigene Zufallszahlenfolge mit dem SPSS X-Programm erzeugt. Die Bewertung der Protokolle fand dann als Haus- und Einzelarbeit statt. Für die Bewertung jedes Protokolls ergab sich ein ungefährer Zeitverbrauch von 20 bis 30 Minuten.

Kapitel 4

Ergebnisse

Im folgenden werden die Ergebnisse der Untersuchung in der Reihenfolge der im Abschnitt 2.3.5 aufgestellten Fragen dargestellt. Diese Fragestellungen betreffen als erstes die Eignung der neuentwickelten Aufgabe der existentiellen Konfrontation für die Erfassung weisheitsbezogenen Wissens. Zweitens werden die Zusammenhänge des mit Hilfe dieser Aufgabe erhobenen weisheitsbezogenen Wissens mit denen einer anderen Weisheitsaufgabe sowie anderen relevanten psychologischen Variablen untersucht. Die dritte Problemstellung betrifft den Vergleich von Untersuchungsgruppen, die durch ihre Auswahl unterschiedliche Entwicklungsniveaus von Weisheit simulieren.

4.1 Die Suizidaufgabe²² zur Erfassung weisheitsbezogenen Wissens

In den nachfolgenden Abschnitten sollen die ersten drei Fragestellungen zur Eignung der Aufgabe zur existentiellen Konfrontation (*Suizidaufgabe*) im Weisheitskontext beantwortet werden. Dabei wird unabhängig von der später zu betrachtenden Gruppeneinteilung vorrangig von Werten für die Gesamtuntersuchungsgruppe ($N = 72$) ausgegangen (für einige Kontrollanalysen werden die Gruppeneinteilungen benutzt).

4.1.1 Formale Eigenschaften der Antworten: Antwortlänge, -dauer und Sprechrate

Bei der ersten Fragestellung ging es darum, ob die eingesetzte Suizidaufgabe in der Lage ist, Antworten zu stimulieren, die als Texte auswertbar sind. Diese Texte, Protokolle des Lauten Denkens der Untersuchungspersonen, sollten günstige formale Charakteristiken besitzen, um sie in weiteren Schritten anhand der fünf Kriterien des weisheitsbezogenen Wissens analysieren zu können. Die untersuchten formalen Charakteristiken sind Länge, Dauer und durchschnittliche Sprechrate. Die erstgenannten Maße für Länge (in Worten) und Dauer (in Minuten) sind einfache Indikatoren der Antwortlänge, die üblicherweise für die Erhebungsmethode des Lauten Denkens überprüft werden (vgl. Ericsson & Simon, 1984). Der dritte Indikator, die durchschnittliche Sprechrate (in Worten/Minute), ergibt darüber hinaus Aufschluß, ob ein größeres Ausmaß von Redepausen bzw. ein verlangsamter Redestil vorliegt (vgl. Cook, 1969). Kontrollanalysen mit den Variablen Lebensalter und Untersuchungsgruppe sollen die möglichen Effekte dieser Variablen überprüfen.

Die mittlere Länge der Protokolle beträgt für die Gesamtgruppe $M = 700,5$ Worte ($SD = 412,7$ Worte; *Bereich*: 76–2.020 Worte). Die mittlere Antwortdauer beträgt $M = 6,3$ Minuten ($SD = 3,8$ Minuten; *Bereich*: 1,7–23,2 Minuten). Damit ergab sich eine durch-

²² Die in den vorhergehenden Kapiteln unter dem Begriff „Aufgabe der existentiellen Konfrontation“ benannte Aufgabe wird im nachfolgenden Ergebnisteil durchgängig verkürzt als „Suizidaufgabe“ bezeichnet.

schnittliche Sprechrate von $M = 113$ Worten/Minute ($SD = 32,2$ Worte/Minute; *Bereich*: 45–187 Worte/Minute).

Die Kontrollanalyse für Lebensalter, die den in der Literatur berichteten Zuwachs der Antwortlänge im Alter (vgl. z.B. Light, 1990) überprüfen soll, wurde in Form einzelner Regressionsanalysen durchgeführt. Lebensalter hatte dabei keinen Einfluß auf die Wortanzahl ($r = 0,10$; $F [1, 70] = 0,77$; $p = 0,38$), die Dauer der Antworten ($r = 0,11$; $F [1, 70] = 0,81$; $p = 0,37$) sowie die Sprechrate ($r = 0,09$; $F [1, 70] = 0,56$; $p = 0,56$). Das heißt, für die nachfolgend durchgeführten Analysen kann man einen Altersbias in den untersuchten Antwortgrößen ausschließen.

Die Kontrollanalysen für Unterschiede in den einzelnen Untersuchungsgruppen wurden mittels univariater Vergleiche berechnet. In den Varianzanalysen mit der jeweiligen Antworteigenschaft als abhängiger Variable und Gruppe als unabhängiger Variable fanden sich keine Haupteffekte für Gruppe bezüglich Antwortlänge ($F [3, 68] = 1,15$; $p = 0,33$), Antwortdauer ($F [3, 68] = 0,73$; $p = 0,54$) und Sprechrate ($F [3, 68] = 1,68$; $p = 0,18$). Die statistischen Kennwerte (Mittelwerte und Standardabweichungen) der angegebenen Maße für die einzelnen Gruppen befinden sich im Anhang C, Tabelle 1. Auch hier kann man also nicht von einem systematischen Bias in den formalen Antwortcharakteristika ausgehen.

4.1.2 Eignung des Weisheitsmodells für die Auswertung der Suizidaufgabe

In der zweiten Fragestellung ging es um die Prüfung der Annahme, daß sich die Antworten auf die Suizidaufgabe zuverlässig und kohärent durch die Kriterien des weisheitsbezogenen Wissens erfassen lassen. Der erste Aspekt dieser Fragestellung (2a) betrifft die Beurteilerübereinstimmung für die fünf Weisheitskriterien. Für den zweiten Aspekt dieser Fragestellung (2b) wird die Faktorenstruktur der Weisheitskriterien betrachtet und mit der Faktorenstruktur einer früher entwickelten Aufgabe verglichen.

4.1.2.1 Interrater-Reliabilitäten der Weisheitskriterien

Zunächst wurden zur Überprüfung der Auswertungsobjektivität für die einzelnen Weisheitskriterien die α -Koeffizienten für intervallskalierte Daten nach Cronbach (1964) errechnet. In einem zweiten Schritt wurde überprüft, ob sich diese Interrater-Reliabilitäten für die vier Gruppen unterschieden. Die Begründung für die Wahl des verwendeten Reliabilitätsmaßes ist durch die verwendeten Skaleneigenschaften gegeben. In der vorliegenden Untersuchung wurde die Beurteilung des weisheitsbezogenen Wissens anhand einer Skala mit drei definierten Ankerwerten vorgenommen (siehe Abschnitt 3.5.2), wodurch die Skalierung einer Intervallskalierung entspricht. Damit sind die Voraussetzungen für den α -Koeffizienten gegeben (vgl. Bortz, 1984; siehe auch Staudinger, 1989).

Die Werte der α -Koeffizienten werden im ersten Teil der Tabelle 12 nacheinander für Faktenwissen und Prozedurales Wissen (jeweils zwei Beurteiler) sowie für Lebensspannen-Kontextualismus, Wert-Relativismus²³, Ungewißheit (jeweils drei Beurteiler) angege-

²³ Die Kriterien „Lebensspannen-Kontextualismus“ und „Wert-Relativismus“ werden im Ergebnisteil verkürzt als „Kontextualismus“ und „Relativismus“ bezeichnet.

Tabelle 12: Interrater-Reliabilitäten für die Weisheitskriterien bzw. den durchschnittlichen Weisheitswert

	Anzahl der Rater	Cronbachs Alpha
Faktenwissen	($N = 2$)	0,78
Prozedurales Wissen	($N = 2$)	0,91
Kontextualismus	($N = 3$)	0,90
Relativismus	($N = 3$)	0,83
Ungewißheit	($N = 3$)	0,53
Durchschnittlicher Weisheitswert	($N = 13$)	0,91

ben. Für vier der Kriterien ist der Koeffizient hoch bzw. sehr hoch, von $\alpha = 0,78$ bis $0,91$. Für das Kriterium Ungewißheit liegt mit $\alpha = 0,53$ ein niedrigerer Wert vor, der gerade noch als Grenzwert für eine befriedigende Reliabilität angesehen werden kann (vgl. Feger, 1983). Ein Grund dieser reduzierten Reliabilität für dieses Kriterium scheint in der geringen Varianz zu liegen, die $SD = 0,7$ (bei $M_{\text{Ungewißheit}} = 2,2$; Wertebereich: $1,0-3,7$) beträgt²⁴.

Aufgrund der hohen Übereinstimmungswerte für die vier der fünf Kriterien wurden die Werte über die jeweils zwei bzw. drei Rater gemittelt. Die Reliabilität des durchschnittlichen Weisheitswerts beträgt $\alpha = 0,91$ (siehe Tab. 12, letzte Zeile).

In einer getrennten Analyse wurde durch Berechnung der 20 gruppenspezifischen Koeffizienten (Werte für 5 Kriterien \times 4 Gruppen) deskriptiv überprüft, ob Differenzen zwischen den einzelnen Gruppen in den Beurteiler-Übereinstimmungswerten vorliegen. Im Ergebnis zeigen sich für keine der Gruppen extrem abweichende Muster der Reliabilitätswerte von den Gesamtgruppenwerten. Die Übereinstimmungswerte bewegen sich in einem Bereich von $\alpha = 0,35$ bis $0,97$ wobei sich nur 4 der 20 Werte unter $\alpha = 0,6$ befinden (siehe α -Werte pro Gruppe, Anhang C, Tab. 2).

4.1.2.2 Interkorrelationen und Faktorenstruktur der Weisheitsaufgabe

Ein zweites Kriterium für die Eignung des Weisheitsmodells zur Auswertung der neuentwickelten Suizidaufgabe ist die Kohärenz der Weisheitskriterien, die durch die Berechnung der Faktorenstruktur überprüft werden soll. Die Ergebnisse dieser Analyse werden dabei mit denen einer früher eingeführten Weisheitsaufgabe (Lebensplanungsaufgabe, Smith & Baltes, 1990) in Beziehung gesetzt, die parallel zur vorliegenden Studie eingesetzt und untersucht wurde.

Zuerst sollen die Korrelationen der Weisheitskriterien berichtet werden. Für die Suizidaufgabe ergeben sich Interkorrelationen, wie sie in Tabelle 13 im oberen Teil abgebildet sind. Die Korrelationen sind alle signifikant. Zum Vergleich zeigt Tabelle 13 auch die Korrelationen der Lebensplanungsaufgabe (unterer Teil, rechte Spalte). Zusätzlich werden in

²⁴ Aus theoretischen Gründen soll das Kriterium Ungewißheit in den folgenden Analysen weiter Berücksichtigung finden, obwohl für die Interpretation der Ergebnisse dann der vergleichsweise geringe Reliabilitätswert beachtet werden wird.

Tabelle 13: Interkorrelationen zwischen den Weisheitskriterien: Suizidaufgabe und Lebensplanungsaufgabe

	<i>Suizidaufgabe</i>					<i>Lebensplanungsaufgabe</i>				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
<i>Suizidaufgabe</i>										
Faktenwissen	–									
Prozedurales Wissen	0,56	–								
Kontextualismus	0,48	0,59	–							
Relativismus	0,71	0,57	0,46	–						
Ungewißheit	0,65	0,43	0,33	0,55	–					
<i>Lebensplanungsaufgabe</i>										
Faktenwissen	0,63	0,51	0,40	0,51	0,54	–				
Prozedurales Wissen	0,47	0,36	0,27	0,39	0,40	0,72	–			
Kontextualismus	0,54	0,50	0,37	0,45	0,49	0,72	0,70	–		
Relativismus	0,50	0,41	0,31	0,45	0,54	0,72	0,60	0,75	–	
Ungewißheit	0,37	0,32	0,22	0,28	0,38	0,56	0,53	0,57	0,53	–

der Tabelle die Interkorrelationen der Kriterien angegeben, wenn die Werte über beide Aufgaben gemittelt wurden.

Zur Klärung der Faktorenstruktur der fünf Weisheitskriterien der Suizidaufgabe wurde eine Hauptkomponentenanalyse durchgeführt. Sie ergibt folgende Varianzaufklärungen (siehe Tab. 14). Das Eigenwertkriterium ($e > 1,0$) legt die Extraktion nur eines Faktors mit einem $e = 3,04$ nahe. Dieser erste Faktor klärt 61 Prozent auf. Die Eigenwerte der beiden nachfolgenden Faktoren betragen $e = 0,80$ und $e = 0,52$. In Tabelle 14 ist im oberen Teil die Ein-Faktor-Lösung der Suizidaufgabe dargestellt.

Die Faktorenanalyse der Lebensplanungsaufgabe ergibt im Vergleich dazu eine Varianzaufklärung von 72 Prozent für den ersten Faktor ($e = 3,58$; einziger Faktor mit Eigen-

Tabelle 14: Faktorenlösungen der Suizidaufgabe und der Lebensplanungsaufgabe

Weisheitskriterien	Faktorwert	Kommunalität
<i>Suizidaufgabe</i>		
Faktenwissen	0,89	0,78
Prozedurales Wissen	0,73	0,54
Kontextualismus	0,72	0,52
Relativismus	0,76	0,60
Ungewißheit	0,77	0,60
<i>Lebensplanungsaufgabe</i>		
Faktenwissen	0,89	0,79
Prozedurales Wissen	0,84	0,71
Kontextualismus	0,89	0,79
Relativismus	0,86	0,74
Ungewißheit	0,74	0,55

wert $\geq 1,0$; nachfolgende Faktoren $e = 0,53$ und $e = 0,40$). Die Ein-Faktor-Lösung wird in der Tabelle 14 im unteren Teil für Vergleichszwecke dargestellt.

Die wichtigsten Ergebnisse der Fragestellung der Eignung des angewandten Weisheitsmodells lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Es liegt (in vier von fünf Kriterien) eine hohe Interrater-Reliabilität vor. Die fünf Kriterien der Suizidaufgabe laden auf einen gemeinsamen Faktor. Dies rechtfertigt es, in späteren Auswertungsschritten mit einem gemeinsamen, durchschnittlichen Weisheitswert über alle fünf Kriterien zu operieren. Darüber hinaus zeigt Tabelle 14, daß sowohl Faktorenstruktur als auch Ladungsmuster der Suizidaufgabe jenen der Lebensplanungsaufgabe sehr ähnlich sind.

4.2 Der Zusammenhang der weisheitsbezogenen Leistungen der Suizidaufgabe und der Lebensplanungsaufgabe

In einem mehrstufigen Vorgehen werden der Untersuchungsfrage (3) entsprechend die weisheitsbezogenen Leistungen, wie sie mit beiden Aufgaben erhoben wurden, zueinander in Beziehung gesetzt. Zuerst sollen die einfachen Korrelationen der durchschnittlichen Weisheitswerte berichtet werden. Dem schließt sich die Berechnung der kanonischen Korrelation zwischen beiden Weisheitskriteriensets als Schätzung des multivariaten Zusammenhangs an. Die Abschätzung des Zusammenhangs soll abschließend regressionsanalytisch untermauert werden, indem die Weisheitswerte der jeweils einen Aufgabe durch die der jeweils anderen vorhergesagt werden. Eine gemeinsame Faktorenanalyse über beide Aufgaben schließt diesen Abschnitt ab.

Die einfache Korrelation beider durchschnittlicher Weisheitswerte beträgt $r = 0,68$ ($p \leq 0,001$; siehe Tab. 19), was einem gemeinsamen Varianzanteil von 46 Prozent entspricht.

Da das Ausmaß des Zusammenhangs der Weisheitswerte von Suizid- und Lebensplanungsaufgabe aber bei dem verwendeten Fünf-Faktoren-Modell unterschätzt werden könnte, wenn man sich auf die einfachen Korrelationen der durchschnittlichen Weisheitswerte beschränkt (vgl. Knapp, 1978), soll hier auch die zugehörige kanonische Korrelation berichtet werden. Dieses Verfahren maximiert den Zusammenhang zwischen mehreren Prädiktor- und mehreren Kriteriumsvariablen, indem aus beiden Variablenkomplexen Faktoren extrahiert werden (Knapp, 1978). Die Achsen werden hierbei nicht nach dem Kriterium der Varianzmaximierung festgelegt (wie bei der Hauptkomponentenanalyse), sondern nach dem Kriterium der maximalen Kovarianzaufklärung zwischen Prädiktor- und Kriteriumsvariablen. Dabei wird zunächst ein Faktor gebildet, der die Gesamtvarianz beider Variablenkomplexe aufklärt und danach – im Falle weiterer unaufgeklärter Varianz – sukzessive weitere Faktoren, die voneinander unabhängig sind. Die kanonische Korrelation ist dabei immer mindestens genauso groß wie die größte der einzelnen multiplen Korrelationen der Prädiktor-Kriterium-Matrix.

In Tabelle 15 sind die kanonische Korrelation und die standardisierten kanonischen Koeffizienten der Prädiktorvariablen (fünf Weisheitskriterien der Suizidaufgabe) und der Kriteriumsvariablen (fünf Weisheitskriterien der Lebensplanungsaufgabe) für den einen extrahierten Faktor angegeben. Dieser erste extrahierte Faktor hat einen Eigenwert von $e = 1,04$; während der nächstfolgende Faktor nur noch einen Eigenwert von $e = 0,07$ hat (vollständige Analyse, siehe Anhang C).

Tabelle 15: Kanonische Korrelation für Weisheitswerte der Suizid- und der Lebensplanungsaufgabe

	Prädiktorfaktor <i>Suizidaufgabe</i>	Kriteriumsfaktor <i>Lebensplanungsaufgabe</i>
Faktenwissen	0,35	0,70
Prozedurales Wissen	0,38	-0,12
Kontextualismus	-0,01	0,37
Relativismus	0,16	0,12
Ungewißheit	0,34	-0,01

Kanonische Korrelation: 0,71.

Die kanonische Korrelation zwischen den Weisheitswerten der Suizid- und der Lebensplanungsaufgabe liegt mit $CR = 0,71$ nur geringfügig höher als die einfache Korrelation beider Mittelwerte (ein Test auf die Signifikanz dieses Unterschieds ist nicht möglich). Damit bestätigt sich das mit der einfachen Korrelation gefundene hohe Ausmaß an Zusammenhang zwischen den Weisheitswerten beider Aufgaben.

Das Verfahren der kanonischen Korrelation beinhaltet darüber hinaus die Berechnung von Redundanzmaßen, mit deren Hilfe man abschätzen kann, wie „redundant“ der jeweils eine Variablensatz ist, wenn die Meßwerte des jeweils anderen Variablensatzes bekannt sind (vgl. Bortz, 1989). Uns interessiert, wieviel Varianzaufklärung die beiden Weisheitsaufgaben jeweils für die andere Aufgabe erbringen. Der extrahierte Faktor der kanonischen Korrelation klärt 58 Prozent der Gesamtvarianz der Prädiktorvariablen auf. Die gemeinsame Varianz zwischen dem Prädiktorfaktor und dem Kriteriumsfaktor beträgt 51 Prozent (entspricht dem Quadrat der kanonischen Korrelation $CR = 0,71^2$). Da der Kriteriumsfaktor (Lebensplanungsaufgabe) 58 Prozent der Kriteriumsvarianz aufklärt und die gemeinsame Varianz 51 Prozent beträgt, werden 29 Prozent (da $51\% \text{ von } 58\% = 29\%$) der Kriteriumsvarianz durch den Faktor der kanonischen Korrelation vorhergesagt. Dies besagt, daß 29 Prozent der Varianz der Lebensplanungsaufgabe aufgrund der Suizidvariablen redundant sind. Auf der Prädiktorseite klärt der extrahierte Faktor 33 Prozent auf. Dies bedeutet, daß (wegen der gemeinsamen Varianz von 51%) 17 Prozent der Suizidvarianz aufgrund der Lebensplanungsvariablen redundant sind.

In Hinblick auf die einzelnen Kriterien ergeben sich damit Hinweise, daß insbesondere das Faktenwissen und in geringerem Ausmaß der Kontextualismus in der Lebensplanungsaufgabe die gemeinsame Varianz mit den Kriterien der Suizidaufgabe erklären. Je mehr Faktenwissen in der Lebensplanungsaufgabe geboten wurde, desto tendenziell besser (tendenziell: da Werte nur kanonische Koeffizienten um 0,35) werden die Werte im Fakten- und Prozeduralen Wissen sowie in Ungewißheit der Suizidaufgabe.

In einem weiteren Analyseschritt des Zusammenhangs beider Aufgaben wurde ein regressionsanalytisches Vorgehen gewählt. Es soll abgeschätzt werden, wieviel Varianz die einzelnen Weisheitskriterien der Lebensplanungsaufgabe in der Suizidaufgabe aufklären. Dabei wurden die einzelnen Weisheitskriterien der Lebensplanungsaufgabe jeweils einzeln zur Prädiktion des durchschnittlichen Weisheitswerts der Suizidaufgabe herangezogen, um den Einfluß der einzelnen Weisheitskriterien zu überprüfen. Das Ergebnis

Tabelle 16: Regressionsanalysen: Prädiktionen des durchschnittlichen Weisheitswerts der Suizidaufgabe durch die Weisheitskriterien der Lebensplanungsaufgabe

Kriterien der Lebensplanungsaufgabe	β	R^2	F
Faktenwissen	0,69	0,48	62,8*
Prozedurales Wissen	0,50	0,25	23,5*
Kontextualismus	0,64	0,41	47,1*
Relativismus	0,58	0,34	35,3*
Ungewißheit	0,41	0,17	13,7*

* $p \leq 0,01$.

(Tab. 16) zeigt, daß Lebensplanungsfaktenwissen das Kriterium mit der höchsten Prädiktion des Suizidweisheitswerts ist, gefolgt von Lebensplanungskontextualismus (und anschließend in absteigender Reihenfolge: Lebensplanungsrelativismus, Lebensplanungsprozedurales Wissen und Lebensplanungsgewißheit).

Eine komplementäre Analyse, in der der durchschnittliche Weisheitswert der Lebensplanungsaufgabe durch die Kriterienwerte der Suizidaufgabe vorhergesagt wird, zeigt ebenfalls ein Prädiktionsmuster, das dem der Redundanzanalyse der kanonischen Korrelation entspricht (siehe Anhang C, Tab. 3).

Abschließend soll eine gemeinsame Faktorenanalyse prüfen, ob beide Aufgaben übergreifende oder für die jeweilige Aufgabe separate Faktormuster aufweisen. Eine solche gemeinsame Faktorenanalyse der zehn Weisheitskriterien wurde als Hauptkomponentenanalyse mit obliquer Rotation der Lösung berechnet. Es wurde oblique rotiert, weil theoretisch und empirisch nicht von einer Unabhängigkeit der Faktoren für den vorliegenden Datensatz auszugehen ist (vgl. Bortz, 1989).

Es ergab sich eine Zwei-Faktoren-Lösung bei der Berücksichtigung des Eigenwertkriteriums von 1,0. Beide Faktoren sind aufgabenspezifisch für die jeweilige Weisheits-

Tabelle 17: Gemeinsame Faktorenanalyse von Suizid- und Lebensplanungsaufgabe

Weisheitskriterien	Faktor 1	Faktor 2	Kommunalität
<i>Suizidaufgabe</i>			
Faktenwissen	0,15	0,78	0,76
Prozedurales Wissen	0,06	0,72	0,56
Kontextualismus	-0,18	0,87	0,61
Relativismus	0,09	0,71	0,58
Ungewißheit	0,22	0,61	0,57
<i>Lebensplanungsaufgabe</i>			
Faktenwissen	0,73	0,25	0,79
Prozedurales Wissen	0,86	-0,02	0,71
Kontextualismus	0,79	0,15	0,78
Relativismus	0,79	0,11	0,73
Ungewißheit	0,84	-0,13	0,61

aufgabe (siehe Tab. 17). In der gezeigten Faktorenlösung klärt der erste Faktor 55 Prozent der Varianz auf, der zweite Faktor 12 Prozent. Die beiden Faktoren korrelieren mit 0,54²⁵.

Zusammenfassen lassen sich die Ergebnisse dieses Abschnitts wie folgt: Verschiedene Analysen konnten zeigen, daß beide Weisheitsaufgaben einen sehr hohen Anteil gemeinsamer Varianz haben. Hinweise auf einen Anteil aufgabenspezifischer Varianz ergaben sich aus einer gemeinsamen Faktorenanalyse, die zu aufgabenspezifischen Faktoren führte.

4.3 Zusammenhänge und Prädiktionen des Weisheitswerts der Suizidaufgabe mit anderen psychologischen Variablen

In diesem Abschnitt geht es um die Fragestellung (4) des Zusammenhangs der weisheitsbezogenen Leistungen in der neuentwickelten Suizidaufgabe zu anderen psychologischen Maßen. Dieses soll zunächst anhand der einfachen Korrelationen und nachfolgend anhand von hierarchischen Regressionsanalysen untersucht werden. Die Fragestellungen (4a) bis (4c) zu diesem Abschnitt hatten dabei folgende einfache Annahmen formuliert:

Tabelle 18: Korrelationen zwischen dem durchschnittlichen Weisheitswert der Suizidaufgabe und anderen Variablen

	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Weisheitswert ¹ (Suizidaufgabe)	0,68**	0,01	-0,06	0,30*	0,35*	0,31*	0,10	-0,09	0,38**
2. Weisheitswert ¹ (LP-Aufgabe) ²		-0,04	0,24	0,26	0,23	0,35*	0,12	-0,17	0,34*
3. Lebensalter ¹			0,14	-0,67**	-0,18	-0,21	-0,27	-0,42**	-0,31*
4. Lebensereignisse				0,00	0,10	0,37**	0,33*	0,03	-0,03
5. Fluide Intelligenz					0,31*	0,23	0,35*	0,18	0,40**
6. Verbale Intelligenz						0,26	0,27	-0,07	-0,14
7. Offenheit							0,59**	0,27	0,02
8. Extraversion								0,01	-0,08
9. Neurotizismus									0,15
10. Kreativität									

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

¹ Für die Variablen Weisheitswert (Suizidaufgabe), Weisheitswert (Lebensplanungsaufgabe) und Lebensalter liegen in den Korrelationen miteinander (oberes linkes Feld: kursiv) $N = 72$ Untersuchungspersonen zugrunde, in allen anderen Korrelationen $N = 40$.

² Lebensplanungsaufgabe.

²⁵ Es wurde eine konfirmatorische Faktorenanalyse im Rahmen des LISREL-Ansatzes für ein Modell mit zwei aufgabenspezifischen Faktoren gerechnet. Zehn beobachtete Variablen, von denen sich je fünf auf die zwei latenten Variablen beziehen, wurden spezifiziert. Ergebnis war ein Chi²-Wert = 42,7 bei 29 Freiheitsgraden ($p = 0,049$) und ein Goodness of Fit-Index von 0,90 mit einem Residuenwert (root mean square) = 0,06. Damit zeigt das Modell (d.h. ein Zwei-Faktoren-Modell) eine gute Anpassung (vgl. Bentler & Bonnet, 1980; für den vollständigen Modellausdruck siehe Anhang C, Tab. 1).

(4a) Psychologische Standardmaße aus den Bereichen Intelligenz, Persönlichkeit und Kreativität sollten einen moderat positiven Zusammenhang zu den Weisheitswerten der Suizidaufgabe zeigen.

(4b) Die Anzahl der Lebensereignisse sollte im direkten Zusammenhang mit den weisheitsbezogenen Leistungen in der Suizidaufgabe stehen.

(4c) Das Lebensalter sollte keinen bzw. nur einen schwach positiven Zusammenhang mit den Weisheitswerten zeigen.

Für die Auswertung muß noch einmal auf die verringerte Datenbasis der Analysen für diesen Abschnitt hingewiesen werden: Dadurch, daß nur die Kontrollgruppen ($N = 40$) einbezogen werden konnten (vgl. Abschnitt 3.3.3), sind die Ergebnisse dieses Abschnitts gegenüber den übrigen Analysen als explorativ zu verstehen.

Tabelle 18 zeigt die korrelativen Zusammenhänge der Variablen mit dem durchschnittlichen Weisheitswert der Suizidaufgabe.

Es zeigen sich als Ergebnisse zu den einzelnen Fragestellungen:

- (4a) Beide Intelligenzparameter, das heißt Raven-Matrizen (Raven, 1971) für fluide Intelligenz und HAWIE-Wortschatz (Wechsler, 1964) für verbale Intelligenz, besitzen einen signifikanten Zusammenhang mit dem Weisheitswert der Suizidaufgabe. Von den Persönlichkeitsvariablen des NEO-PI (Costa & McCrae, 1985) besteht ein signifikanter Zusammenhang nur mit der Variable Offenheit für Erfahrungen und nicht mit Extraversion/(Introversion), Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit²⁶. Der Kreativitätsindex (Durchschnittswert der Parameter: Flüssigkeit, Flexibilität, Originalität²⁷; siehe Torrance, 1974) besitzt ebenfalls einen signifikanten Zusammenhang mit dem Weisheitswert der Suizidaufgabe.
- Zur Frage (4b) nach dem Zusammenhang mit der Anzahl der Lebensereignisse ergibt sich kein signifikanter korrelativer Zusammenhang zwischen Weisheitswert und Anzahl der Lebensereignisse²⁸.
- Der Zusammenhang des Lebensalters mit dem durchschnittlichen Weisheitswert (Untersuchungsfrage [4c]) ist ebenfalls nicht signifikant, was eine Replikation früherer Befunde mit anderen Weisheitsaufgaben ist. Abbildung 2 zeigt die Werteverteilung dieses Zusammenhangs²⁹.

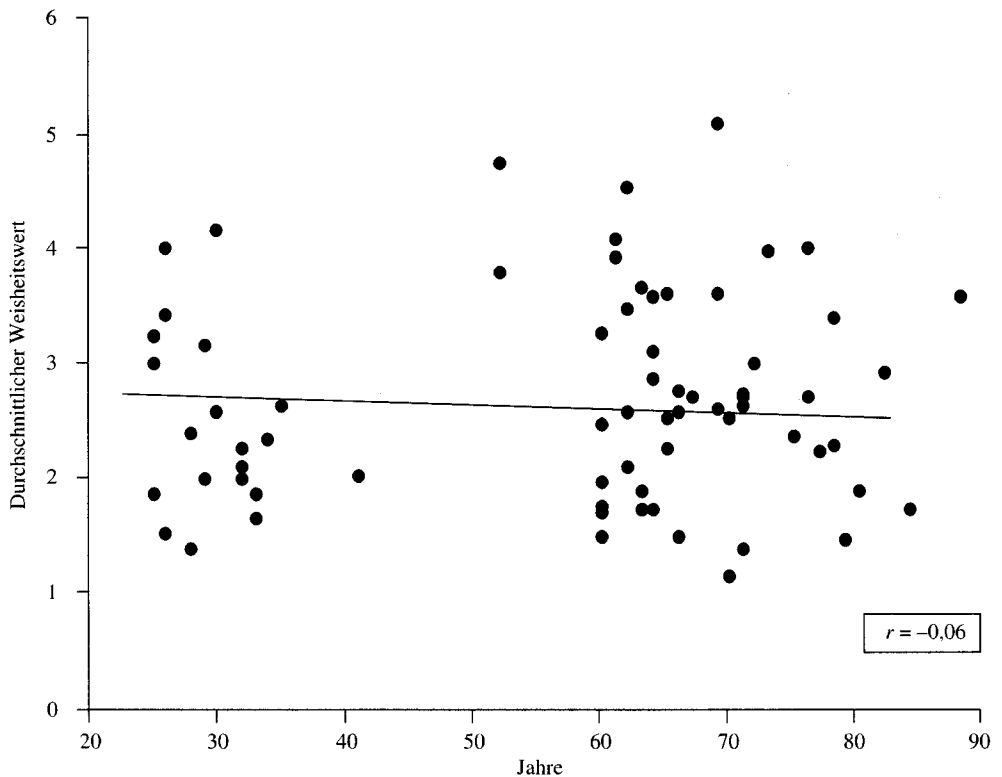
²⁶ Die letztgenannten Persönlichkeitsvariablen Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit sind nicht mit in die Tabelle 19 aufgenommen worden, ihre Korrelationen mit dem Weisheitswert der Suizidaufgabe betragen sukzessiv $r = -0,02$ (n.s.) und $r = -0,22$ (n.s.). Die einzigen signifikanten Korrelationen bestehen zwischen Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus $r = -0,46$ ($p < 0,01$) und Verträglichkeit und Kreativität $r = -0,34$ ($p < 0,05$).

²⁷ Die drei Parameter korrelieren äußerst hoch miteinander: $r = 0,96$ bis $0,98$.

²⁸ Explorativ wurde ein Index für die „Anzahl existentiell relevanter Lebensereignisse“, wie Tod, Kriegserleben, durchgemachte schwere Krankheiten aus der Lebensereignisvariablen extrahiert (12 Items). Dieser war ebenfalls nicht mit dem weisheitsbezogenen Wissen der Suizidaufgabe korreliert $r = -0,05$ (n.s.).

²⁹ An dieser Stelle seien auch die Ergebnisse zur Variable Geschlecht kurz erwähnt, obwohl dieser Variable in der vorliegenden Untersuchung keine theoretisch relevanten Eigenschaften zugeschrieben werden. Bei einer unterschiedlichen Geschlechtsverteilung der Untersuchungspersonen (weiblich: $N = 33$, männlich: $N = 39$) ergab sich ein $r = 0,30$ bzw. $R^2 = 0,09$ zwischen Geschlecht und weisheitsbezogener Leistung. Die Leistungen der männlichen Untersuchungspersonen waren dabei höher als die der weiblichen. Im Vorgriff auf die Ergebnisse später berichteter Kontrollanalysen (siehe Abschnitt 4.2.2.3) mit der Variable Antwortlänge zeigt sich, daß die Leistungsdifferenzen der Geschlechter durch die Antwortlänge erklärt werden können, wenn Geschlecht nach dieser in eine Regressionsgleichung aufgenommen wird: $\Delta R^2 = 0,02$, $F = 1,34$ ($p = 0,26$). Das heißt, die Männer haben im Durchschnitt länger geredet als die Frauen.

Abbildung 2: Altersverteilung des durchschnittlichen Weisheitswerts



Im Anschluß an die Berechnung der einfachen Korrelationen zwischen den dargestellten Variablen wurde untersucht, ob sich die Korrelationen dieser Variablen mit der Suizidaufgabe (Tab. 19, erste Zeile) von den Korrelationen der Variablen mit der Lebensplanungsaufgabe (Tab. 19, zweite Zeile) unterscheiden. Von den sieben verglichenen Korrelationen (Lebensereignisse, fluide und verbale Intelligenz, Offenheit, Extraversion, Neurotizismus, Kreativität) zeigten in einzelnen Fisher-Z-Tests nur die Korrelationen mit der Anzahl der Lebensereignisse einen signifikanten Unterschied ($E/Z = 2,03; p < 0,05$).

Um die prädiktiven Beziehungen der untersuchten Variablen mit dem Weisheitswert der Suizidaufgabe genauer zu untersuchen, wurden anschließend Regressionsanalysen einiger dieser Variablen berechnet. In eine Reihe hierarchischer Regressionsanalysen wurden dabei jeweils die verschiedenen interessierenden Variablen so eingegeben, daß man ihren eigentlichen Anteil an der Gesamtheit der prädiktiven Beziehung abschätzen konnte (vgl. Bortz, 1989; Cohen & Cohen, 1983)³⁰.

³⁰ Als Voraussetzung für die hierarchische Regressionsanalyse (vgl. Dunn & Clark, 1988) wurde die Multikollinearität geprüft. Es ergab sich, daß keine der in Frage kommenden zehn Interkorrelationen der Regressanden größer ist als 0,45 und damit keine Multikollinearität gegeben ist.

Für den Bereich der psychometrischen Standardvariablen Intelligenz, Persönlichkeit und Kreativität wurde jeweils nur eine Variable in die Regressionsgleichung eingegeben. Aus dem Intelligenzbereich ist dies die verbale Intelligenz, aus dem Persönlichkeitsbereich ist es Offenheit für Erfahrung, als Variablen mit der jeweils höchsten korrelativen Beziehung (siehe Tab. 18). In den ersten drei Regressionen wurden diese Variablen als Block in der Reihenfolge: Intelligenz, Offenheit und Kreativität behandelt³¹; erst in der letzten Regressionsgleichung wird Kreativität als erste Variable eingesetzt. Als weitere Variable wurde die Anzahl der Lebensereignisse in die Analyse aufgenommen, da sie eine theoretisch für das Weisheitskonstrukt relevante Variable darstellt. Der durchschnittliche Weisheitswert der Lebensplanungsaufgabe soll abschließend den Anteil der „lebensplanungsbezogenen Weisheit“ von der „existentiell-bezogenen Weisheit“ herauspartialisieren, um das separate Prädiktionsmuster für die Suizidaufgabe zu zeigen. Die Ergebnisse der hierarchischen Regressionsanalysen sind in Tabelle 19 dargestellt.

Tabelle 19: Hierarchische Regressionsanalysen für den Weisheitswert der Suizidaufgabe

	R^2	F	dF	R^2 -Zuwachs	F -Zuwachs	dF
1. Kreativität	0,20	6,10*	1,38	0,20	6,10*	1,38
2. Verbale Intelligenz	0,21	3,12***	2,37	0,01	0,41	2,37
3. Offenheit	0,25	2,62	3,36	0,04	1,70	3,36
4. Lebensereignisse	0,29	2,23	4,35	0,03	1,06	4,35
5. Weisheitswert (Lebensplanungsaufgabe)	0,60	6,18**	5,34	0,31	15,90**	5,34
1. Lebensereignisse	0,06	1,57	1,38	0,06	1,57	1,38
2. Verbale Intelligenz	0,08	1,04	2,37	0,02	0,54	2,37
3. Offenheit	0,13	1,16	3,36	0,05	1,38	2,36
4. Kreativität	0,29	2,23	4,35	0,16	4,86*	4,35
5. Weisheitswert (Lebensplanungsaufgabe)	0,60	6,18**	5,34	0,31	15,90**	5,34
1. Weisheitswert (Lebensplanungsaufgabe)	0,46	20,99**	1,38	0,46	20,99**	1,38
2. Verbale Intelligenz	0,46	10,30**	2,37	0,01	0,31	2,37
3. Offenheit	0,47	6,68**	3,36	0,00	0,10	3,36
4. Kreativität	0,52	5,95**	4,35	0,05	2,47	4,35
5. Lebensereignisse	0,60	6,18**	5,34	0,08	3,93***	5,34
1. Weisheitswert (Lebensplanungsaufgabe)	0,46	20,99**	1,38	0,46	20,99**	1,38
2. Lebensereignisse	0,55	14,08**	2,37	0,10	5,15*	2,37
3. Verbale Intelligenz	0,55	9,46**	3,36	0,00	0,00	3,36
4. Offenheit	0,57	7,19**	4,35	0,01	0,72	4,35
5. Kreativität	0,60	6,18**	5,34	0,03	1,49	5,34

Adjustiertes kumulatives $R^2 = 0,50$.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,07$.

³¹ Die Reihenfolge läßt sich inhaltlich als vom konstruktheoretisch ähnlichsten Maß (Intelligenz) über ein mittelähnliches (Offenheit) zu einem entfernteren Maß (Kreativität) begründen (siehe auch Abschnitt 2.3.3).

Insgesamt erreichten die hierarchischen Regressionsanalysen mit einem kumulativen $R^2 = 0,60$ (adjustiertes $R^2 = 0,50$) einen vergleichsweise hohen Grad an Varianzaufklärung des Weisheitswerts der Suizidaufgabe, wobei der größte Anteil auf die Lebensplanungsaufgabe zurückgeht. Schaut man sich das durch die übrigen Variablen ohne den Weisheitswert der Lebensplanungsaufgabe aufgeklärte $R^2 = 0,29$ (adjustiertes $R^2 = 0,16$) an, so ergibt sich erwartungsgemäß ein wesentlich geringerer Wert für die übrigen prädiktiven Beziehungen.

Die zwei Variablen (außer dem Weisheitswert der Lebensplanungsaufgabe) mit signifikanten Beiträgen zur Prädiktion des Weisheitswerts der Suizidaufgabe sind Kreativität und die Anzahl der Lebensereignisse. Kreativität trägt zur Varianzaufklärung allerdings nur dann etwas bei, wenn sie vor dem Weisheitswert der Lebensplanungsaufgabe in die Regressionsgleichung aufgenommen wird. Lebensereignisse wiederum sind nur dann signifikant, wenn sie nach dem Weisheitswert der Lebensplanungsaufgabe in die Gleichung eingehen. Das letztere Ergebnis zeigt damit einen Suppressoreffekt des weisheitsbezogenen Wissens der Lebensplanungsaufgabe auf die Wirkung der Anzahl der Lebensereignisse für das weisheitsbezogene Wissen der Suizidaufgabe. Das heißt, nach der Auspartialisierung der Varianz der „lebensplanungsbezogenen Weisheit“ aus der Varianz der „existentiell-bezogenen Weisheit“ hat die Anzahl der Lebensereignisse Prädiktionskraft.

Zusammenfassen lassen sich die Ergebnisse zu den Korrelationen und Prädiktionen der Weisheitswerte der Suizidaufgabe wie folgt – und bei gebotener Vorsicht in Anbetracht der kleinen (reduzierten) Stichprobengröße. *Untersuchungsfrage (4a)*: Im Intelligenzbereich weisen die Maße für verbale und fluide Intelligenz einen gering- bis mittelgradigen direkten Zusammenhang mit dem Weisheitswert auf. Von den Variablen des Persönlichkeitsbereichs wird nur die positive Korrelation mit Offenheit für Erfahrungen signifikant. Partialisiert man gemeinsame Varianz aus Intelligenz, Offenheit und Kreativität heraus, so besitzt nur Kreativität signifikante Prädiktionskraft für den Weisheitswert. *Untersuchungsfrage (4b)*: Eine Beziehung zwischen der Anzahl der Lebensereignisse und dem Weisheitswert der Suizidaufgabe besteht nur für den nicht durch die weisheitsbezogenen Leistungen der Lebensplanungsaufgabe erklärten Varianzanteil. *Untersuchungsfrage (4c)*: Das Lebensalter zeigt keine Beziehung zum Weisheitswert der Suizidaufgabe.

4.4 Vergleich der vier Untersuchungsgruppen

Im folgenden geht es um die Fragestellungen (5) bis (7) des Vergleichs der unterschiedlichen Untersuchungsgruppen: der Gruppe der als weise Nominierten, der Klinischen Psychologen sowie der beiden Kontrollgruppen der alten und jungen Erwachsenen. Dazu sollen eine deskriptive Übersicht über die Weisheitswerte, Gruppenvergleiche des durchschnittlichen Weisheitswerts, eine Analyse der obersten Leistungsgruppe in der Gesamtstichprobe und multivariate Gruppenvergleiche der fünf Weisheitskriterien sowie Kontrollanalysen (Antwortlänge, Alter) berichtet werden. Alle Analysen beziehen sich in diesem Abschnitt ausschließlich auf die Suizidaufgabe.

Tabelle 20: Deskription der Weisheitskriterien und des durchschnittlichen Weisheitswerts

	Nominierte	Alte Klinische Psychologen	Junge Kontrollgruppe	Alte Kontrollgruppe	Gesamtgruppe
Faktenwissen					
<i>M</i>	4,8	4,7	4,4	4,0	4,4
<i>SD</i>	1,5	1,2	1,5	1,5	1,5
Prozedurales Wissen					
<i>M</i>	2,3	2,0	1,6	1,8	1,9
<i>SD</i>	1,0	1,1	0,7	1,0	1,0
Kontextualismus					
<i>M</i>	2,8	1,8	1,5	1,9	2,0
<i>SD</i>	1,8	0,8	0,9	1,0	1,2
Relativismus					
<i>M</i>	3,6	3,0	2,7	2,4	2,9
<i>SD</i>	1,6	1,0	1,0	0,8	1,2
Ungewißheit					
<i>M</i>	2,3	2,3	2,1	2,0	2,2
<i>SD</i>	0,8	0,6	0,7	0,6	0,7
Durchschnittlicher Weisheitswert	3,2	2,8	2,5	2,4	2,7
	1,1	0,7	0,8	0,9	0,9

4.4.1 Deskription der Weisheitswerte nach Gruppen

Zunächst soll der Gruppenvergleich deskriptiv veranschaulicht werden. Tabelle 20 zeigt die Werte für die Weisheitskriterien im Vergleich der einzelnen Untersuchungsgruppen. In den oberen fünf Zeilen (jeweils Mittelwerte und Standardabweichungen) sind dabei die Werte für die einzelnen Kriterien aufgetragen, in der abschließenden unteren Zeile die Werte für die durchschnittlichen Weisheitswerte. In der Tabelle 20 sind in der letzten Spalte die einzelnen Werte für die Gesamtgruppe zusammengefaßt.

Die Analysen in den nachfolgenden Abschnitten beziehen sich nacheinander auf die Gruppenunterschiede des durchschnittlichen Weisheitswerts und dann auf die Gruppenunterschiede der fünf Weisheitskriterien.

4.4.2 Gruppenvergleich

4.4.2.1 Gruppenunterschiede des durchschnittlichen Weisheitswerts

Die Fragestellungen des Gruppenvergleichs beziehen sich (Untersuchungsfrage [6]) auf das postulierte bessere Abschneiden der Gruppe der weisen Nominierten im Vergleich zu den übrigen Gruppen und (Untersuchungsfrage 7) auf das bessere Abschneiden der Gruppe der älteren Klinischen Psychologen im Vergleich zu den beiden Kontrollgruppen.

Diese Fragestellungen wurden in einem 4 (Gruppen) \times 5 (Weisheitskriterien)-ANOVA-Design mit den Weisheitskriterien als wiederholten Messungen analysiert. Für diese Varianzanalyse, als einem generell relativ robusten Verfahren gegenüber Verletzungen der Prämissen des linearen statistischen Grundansatzes (vgl. Hochstädter & Kaiser, 1988), wurde zuvor die Varianzhomogenität geprüft. Im verwendeten Meßwiederholungsdesign ergibt sich ein Greenhouse-Geisser Epsilon von $e = 0,87$ (kritischer Wert: $e = 0,75$). Die einzel-

Tabelle 21: Zusammenfassung der Gruppenvergleichsanalyse

Varianzquelle	<i>dF</i>	<i>SS</i>	<i>MS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Varianz zwischen Gruppe	68 3	250,1 30,3	3,7 10,1	2,74	0,05
Varianz innerhalb Kriterien	272 4	164,1 323,5	0,6 81,0	134,10	0,00
Gruppe × Kriterien	12	13,1	1,1	1,82	0,04
Gesamt	340	414,2			

nen Bartlett-Box-Tests für die wiederholten Messungen der Weisheitskriterien ergeben keine signifikanten *F*-Werte, so daß davon ausgegangen werden kann, daß die Voraussetzung der Varianzhomogenität ausreichend erfüllt ist (vgl. Rogan, Keselman & Mendoza, 1979). Das Ergebnis der Analyse zeigt Tabelle 21.

Der Haupteffekt für Weisheitskriterien soll im folgenden Abschnitt nicht weiter untersucht werden, da sich aus der absoluten Höhe der Skalenwerte keine Aussagen für unsere Fragestellungen ergeben. Eine Interpretation der Skalenunterschiede wäre darüber hinaus problematisch, weil für diesen Fall eigentlich eine starke Annahme über gleichartige Skalierungsprozesse für alle fünf Skalen vorliegen müßte, die wir nicht verfolgten. Aus entsprechenden Gründen einer starken Annahme über eine Intervallskalierung ist auch die Betrachtung des Haupteffekts der Gruppen nur mit Vorsicht vorzunehmen. Eine graphische Veranschaulichung des Gruppenvergleichs zeigt Abbildung 3.

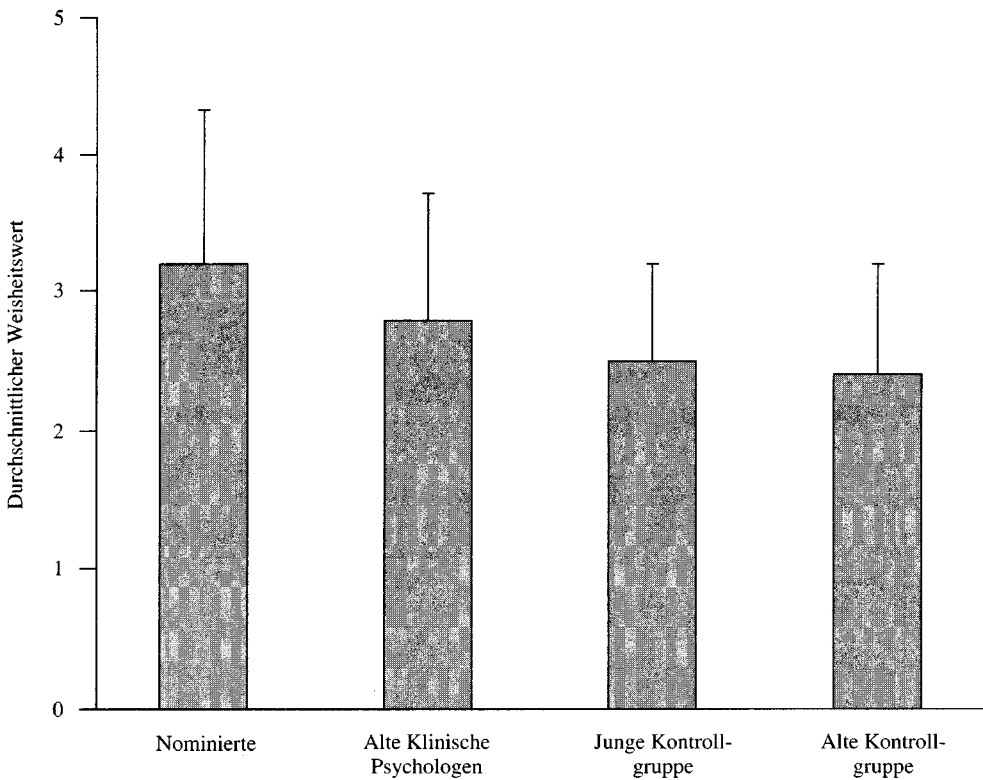
Die Interaktionen der Varianzanalyse und ihrer Kontrastvergleiche lassen sich aber ohne solche Bedenken interpretieren. Zur Beantwortung der Fragestellungen des Gruppenvergleichs wurden orthogonale Kontraste berechnet. Danach hat hypothesegemäß die Gruppe der als weise Nominierten höhere Antwortleistungen als die drei übrigen Gruppen ($F [1, 68] = 6,33; p < 0,02; M_{\text{Nominierte}} = 3,2; M_{\text{Vergleichsgruppen}} = 2,5$). Für den in der Untersuchungsfrage (6) angestrebten Vergleich der alten Klinischen Psychologen mit den beiden Kontrollgruppen ergibt sich kein signifikanter Unterschied ($F [1, 68] = 1,51; p = 0,22; M_{\text{Psychologen}} = 2,8; M_{\text{Kontrollgruppen}} = 2,5$). Der dritte Kontrast der orthogonalen Matrix, das heißt, der Vergleich zwischen der jungen und der alten Kontrollgruppe ergab ein $F(1, 68) = 0,06; p = 0,81$.

Neben den genannten orthogonalen Kontrastvergleichen wurde zusätzlich in einem weiteren Kontrastansatz der Vergleich zwischen der Gruppe der Nominierten und der Gruppe der alten Klinischen Psychologen gerechnet. Für die beiden Gruppen ergibt sich kein signifikanter Unterschied ($F [1, 68] = 1,78; p = 0,19; M_{\text{Nominierte}} = 3,2; M_{\text{Psychologen}} = 2,8$).

4.4.2.2 Gruppenunterschiede in den fünf Weisheitskriterien

Die abschließende Fragestellung (7) betraf das unterschiedliche Muster der Weisheitskriterien für die Untersuchungsgruppen. Für die Gruppe mit den insgesamt höchsten Werten, den weisen Nominierten, war angenommen worden, daß sie aufgrund ihrer weiter fortgeschrittenen Expertiseausbildung in den fundamentalen Lebensfragen besonders hohe Werte in den Metakriterien (Kontextualismus, Relativismus, Ungewißheit) im Ver-

Abbildung 3: Gruppenunterschiede des durchschnittlichen Weisheitswerts

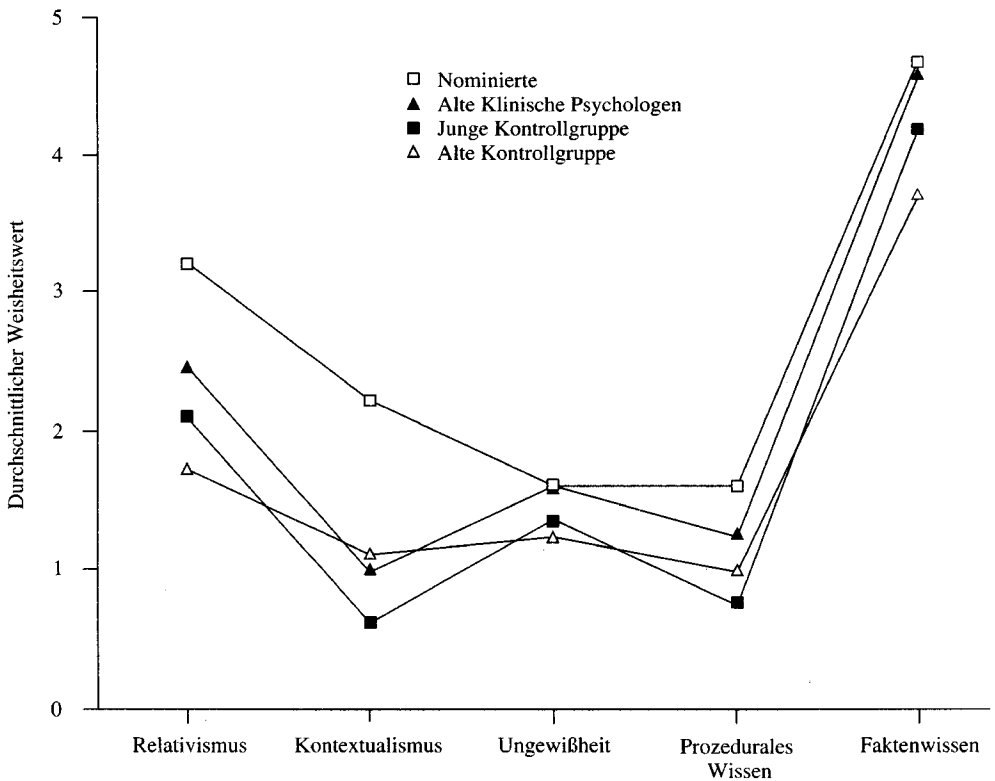


gleich zu den übrigen Gruppen haben. Abbildung 4 veranschaulicht den Gruppenvergleich für die einzelnen Weisheitskriterien graphisch.

Als Grundlage der Analysen für diese Fragestellung dient die signifikante Interaktion zwischen Gruppe und Weisheitskriterien ($F [12, 272] = 1,82; p < 0,05$) der im vorigen Abschnitt berichteten 4 (Gruppen) \times 5 (Weisheitskriterien)-ANOVA. Speziell geht es im folgenden um die Interaktionskontraste Nominierte/andere Gruppen und Meta-/Basiskriterien. Dieser Interaktionskontrast ist signifikant: $F(1, 68) = 7,06; p \leq 0,01$. Das heißt, die Nominierten haben insbesondere in den Metakriterien signifikant höhere Werte als die anderen Gruppen erreicht. Die graphische Veranschaulichung in Abbildung 4 zeigt, daß dieses Ergebnis durch die beiden Kriterien Kontextualismus und Relativismus erreicht wurde.

Weitere Kontraste zwischen Gruppen- und Kriterienarten erwiesen sich als nicht signifikant. Die vollständigen Listen der orthogonalen Gruppen \times Weisheitskriterien-Kontraste befinden sich im Anhang C, Tabelle 5. Beispielsweise erbrachte der entsprechende Vergleich Meta- versus Basiskriterien der alten Klinischen Psychologen mit den beiden Kontrollgruppen keine Signifikanz: $F(1, 68) = 0,12; p = 0,74$. Hier brachte auch die Beschränkung des Kontrasts auf die Metakriterien Kontextualismus und Relativismus keine signifikanten Unterschiede ($F [1, 68] = 0,76; p = 0,38$).

Abbildung 4: Gruppenvergleich der Weisheitskriterien



4.4.2.3 Kontrollanalyse für Antwortlänge

Der bisher berichtete Gruppenvergleich soll im folgenden durch eine Kontrollanalyse mit der Variable Antwortlänge geprüft werden. In vielen Untersuchungen mit der kognitionspsychologischen Erfassungsmethode des Lauten Denkens ist es üblich, die Antwortlänge zu kontrollieren (Ericsson & Simon, 1984; Kluwe, 1988). Dies soll auch in der vorliegenden Untersuchung geschehen, obwohl in ihrem Rahmen theoretisch *nicht* von einem verzerrenden Einfluß der Antwortlänge ausgegangen wird (vgl. Abschnitt 3.3.2). Das Paradigma des weisheitsbezogenen Wissens geht nicht davon aus, daß sich Weisheit beispielsweise in kurzen, knappen Antworten äußert. Es ist von daher denkbar, daß Weisheitswerte und Antwortlänge in einem theoretisch bedeutsamen positiven Zusammenhang stehen können, das heißt, daß weisere Personen für ihre Ausführungen auch mehr Worte brauchen (vgl. auch Baltes et al., 1995).

Der Einbeziehung der Antwortlänge in das Kovarianzdesign ging die Prüfung der Gleichverteilungsannahme der Regressionskoeffizienten für die einzelnen Weisheitskriterien voraus (vgl. Porter & Raudenbush, 1987). Die Annahme konnte bestätigt werden, indem alle fünf Koeffizienten parallel zwischen den Gruppen waren und vier der fünf Koeffizienten sich signifikant von Null unterscheiden.

Die Antwortlänge besitzt im analysierten Design einen hochsignifikanten Effekt ($F [1, 67] = 91,61; p < 0,001$), das heißt, es gab einen direkten Zusammenhang von Antwortlänge und Antwortleistung. Der Gruppenhaupteffekt des Untersuchungsdesigns erweist sich aber bei der Einbeziehung der Antwortlängen als robust ($F [3, 67] = 3,17; p < 0,05$). Ebenso blieben die übrigen Effekte bestehen: für Weisheitskriterien ($F [4, 272] = 134,06; p = 0,00$) und für die Interaktion von Gruppe \times Weisheitskriterien ($F [12, 272] = 1,82; p < 0,05$). Damit bleiben die Ergebnisse der vorigen Abschnitte in ihrer Substanz erhalten und werden nur durch den positiven Effekt der Antwortlänge ergänzt.

4.4.2.4 Analyse und Deskription der Spitzengruppe

Gemäß der Auffassung von Weisheit als einer geistig-intellektuellen Höchstleistung waren wir daran interessiert, über den Gruppenvergleich hinaus die Spitzengruppe der weisheitsbezogenen Leistungen zu untersuchen. Das oberste Leistungsquintil der durchschnittlichen Weisheitswerte, das heißt die 20-Prozent-Spitzengruppe der Gesamtuntersuchungspopulation, zeigt eine Zusammensetzung, die in Tabelle 22 beschrieben wird. Der Wertebereich des durchschnittlichen Weisheitswerts dieses Quintils beträgt 3,6 bis 5,1.

Bei Berücksichtigung der Zufallsverteilung und in Anrechnung der unterschiedlichen Gruppengrößen wären für die Gruppen der Nominierten und der Klinischen Psychologen jeweils drei und für die beiden Kontrollgruppen jeweils vier Untersuchungsteilnehmer in der Spitzengruppe zu erwarten. Nach dem Chi²-Test sind allein die Nominierten signifikant höher in der Spitzengruppe vertreten ($\text{Chi}^2 [dF = 1] = 4,27; p < 0,05$).

Eine deskriptive Aufzählung der Spitzenpersonen zeigt für die ersten drei Personen:

Die Person mit der höchsten weisheitsbezogenen Leistung entstammt der Nominierten-Gruppe und war zum Zeitpunkt der Untersuchung 69 Jahre alt. Diese Person war bis zur Pensionierung als Universitätsprofessor einer Gesellschaftswissenschaft tätig. Im freien (hier sonst nicht ausgewerteten) Interviewteil betonte sie³² die prägende Rolle der eigenen dramatischen Kriegserfahrungen für ihren Lebensweg. Darüber hinaus hob die „Spitzenperson“ hervor, daß sich ihr Lebensweg zwischen Praxis, Fachhochschule und Universität wechselnd abgespielt habe und daß dies eine große Bereicherung der Lebenserfahrung gewesen sei.

Tabelle 22: Zusammensetzung der Spitzengruppe (oberstes Quintil) der weisheitsbezogenen Leistungen nach den Untersuchungsgruppen

20-Prozent-Spitzengruppe: 12 Personen
6 aus der Gruppe der als weise Nominierten
3 aus der Gruppe der alten Klinischen Psychologen
3 aus der Gruppe der alten Erwachsenen (alte Kontrollgruppe)
2 aus der Gruppe der jungen Erwachsenen (junge Kontrollgruppe)

³² Für die dargestellte und die nachfolgenden Personen wird unabhängig von ihrem Geschlecht das Pronomen „sie“ (für: die Person) gewählt.

Die Person mit den zweithöchsten Weisheitswerten entstammt ebenfalls der Nominierengruppe und war 54 Jahre alt. Diese Person arbeitet im kirchlichen Bereich. Über lange Jahre war sie in der Theologenausbildung tätig. Im freien Interviewteil berichtete sie besonders über ihr soziales Engagement (z.B. sogenannte Randgruppenarbeit), weswegen sie massive Konflikte mit der eigenen Kirchenleitung durchgestanden hatte, bei denen sie einer Reihe negativer Konsequenzen ausgesetzt war.

Die Person mit den dritthöchsten durchschnittlichen Weisheitswerten entstammt der Gruppe der alten Klinischen Psychologen. Diese Person war zum Zeitpunkt der Untersuchung 63 Jahre alt. Sie arbeitete seit etwa 25 Jahren psychotherapeutisch neben ihrer Berufstätigkeit als Universitätslehrer (die Person war allerdings kein Fachvertreter der Klinischen Psychologie/Psychotherapie). Zur Zeit der Untersuchung war sie dabei, ihre Lebenserinnerungen niederzuschreiben.

Am Schluß dieses Ergebnisteils soll als Veranschaulichung die vollständige Antwort der Untersuchungsperson mit den zweithöchsten Werten berichtet werden. Diese Antwort erhielt als Beurteilungswerte für die einzelnen Kriterien (auf den siebenstufigen Skalen): Faktenwissen: 7,0; Prozedurales Wissen: 4,0; Lebensspannen-Kontextualismus: 3,0; Wert-Relativismus: 6,0; Ungewißheit: 3,7. Dadurch resultierte für diese Antwort ein durchschnittlicher Weisheitswert von 4,7.

„Wenn so ein guter Freund anruft und sagt, daß er nicht mehr weitermachen kann, sich das Leben nehmen möchte, dann müßten bei dem, der da angerufen wird, alle Alarmlampen auf Rot gehen, denn ich denke, daß der Schritt vom Sagen zum Tun unter Umständen nicht weit ist. Ich denke, daß es auch egal ist, ob er es wirklich tut, auf jeden Fall ist das ein unglaubliches Zeichen von Isolation und innerlicher Vereinsamung, und es fragt sich natürlich dann für den, der angerufen wird: Wenn es ein guter Freund ist, ob er das bisher schon beobachtet hat, ob er die Gründe kennt oder ob er davon überhaupt bisher nichts gemerkt hat. Auch hier fehlen ja dann die Informationen, die ein guter Freund dann hat am anderen Ende. Weiß ich, ob dieser gute Freund nicht depressiv ist oder krank ist? Also zunächst mal meine ich, wäre es wichtig, bei diesem Telefonat immer wieder zu fragen, warum, wieso, was ist los, ist es schon öfter gewesen, daß du solche Gedanken hast? Aber ich glaube, daß es bei so einem ersten Signal noch gar nicht mal geht, jetzt da unbedingt in die Tiefe zu gehen, das kann man da sowieso nicht, man kann ja nicht ein psychoanalytisches Gespräch am Telefon führen, sondern ich denke einfach, daß es schon mal wichtig wäre, sich viel Zeit am Telefon zu nehmen, um den anderen sprechen zu lassen. Und wenn er schweigt, dieses Schweigen einfach auszuhalten, aber ich denke auch an einen Fall, der vor kurzem hier in (Ort X) passiert ist, wo jemand am Telefon gesagt hat, daß er sich gleich erschießt und sich dann auch am Telefon erschossen hat. Und von daher gesehen würde ich meinen, daß der Freund sofort hinfahren müßte. Nun muß man auch wieder wissen, ob das möglich ist oder nicht möglich ist, ich weiß ja nicht, ob der aus Westdeutschland anruft oder aus der DDR oder hier aus Berlin. Aber mal angenommen, es wäre hier aus Berlin, denke ich, müßte man direkt hinfahren und die nächsten Stunden oder auch den ganzen Tag mit diesem Freund verbringen, damit sich das ein bißchen abbaut. Wenn es weiter weg wäre, denke ich, müßte man versuchen, ganz lange am Telefon zu bleiben, bis der andere vielleicht davon absieht, sich das Leben nehmen zu wollen, und gleichzeitig überlegen, ob man ihn nicht überzeugen kann, irgendwie zu jemandem hinzugehen, der ihm hilft, je nachdem, wie gravierend das ist. Das weiß man ja auch nicht, ob das jetzt einfach so ein Lebensüberdruß ist oder Signal, das vielleicht doch nicht so ganz ernst gemeint ist, als Signal natürlich ganz ernst gemeint ist, aber die Tat noch nicht so klar vor Augen steht. Aber wenn das der Fall wäre, daß der wirklich sich das Leben nimmt, ich glaube, daß man dann auch nicht ohne Hilfe anderer auskommt und dann auch versuchen müßte, den Freund dazu zu überreden und dafür zu gewinnen, einen Fachmann aufzusuchen. (...) Ich würde wohl meinen, daß der Freund dem Freund so lange helfen muß und zur Verfügung stehen muß, bis diese Gefahr gebannt ist. Und das ist oft genug nur durch einen klinischen Aufenthalt möglich, weil, da jemand zu bringen, daß er vielleicht freiwillig mitgeht und sich anderen anvertraut, das ist oft auch ganz, ganz schwer. Ich würde jedenfalls unendlich lange versuchen, mit ihm zu sprechen und hin und her zu überlegen, rausbekommen warum, vielleicht die guten Seiten des Lebens, die ja auch da sind, betonen. Aber ich kenne auch Menschen, da müßte man wieder wissen, in welcher Situation die in so einer fürchterlichen Situation sind, daß ich eigentlich manchmal schon im Geheimen der Überzeugung gewesen bin, daß dieses Leben sich wirklich nicht lohnt, weiterzuführen und auch manchen Selbstmord selber schon als eine Erlösung für dieses total verfahrenere Leben zu empfinden oder für ganz schlimme Erkrankungen, habe ich auch schon erlebt, obwohl ich es wünsche, daß Menschen das natürlich durchhalten, mit aushalten, aber eben nicht alleine

aushalten müssen. Und ich denke, daß alle solche Sachen dann mit dem Freund vielleicht auch am Telefon erfragt werden müssen, also die Kunst müßte vielleicht sein, daß er redet und redet und redet. Aber das ist ja oft gerade nicht der Fall. Ich würde hinfahren oder alles versuchen, daß da ganz schnell jemand hinkommt, wenn es so weit weg ist. (Pause) Ich denke, daß ein guter Freund soviel Einsichten in die Persönlichkeit des anderen hat, daß er auch weiß, wie er ihn nehmen kann, und wie ihm zu helfen ist, hoffe ich jedenfalls (Pause), ja, das wäre es.“

Zusatzfrage: „Womit wird man in einer solchen Situation eigentlich konfrontiert?“

„Ja, ich würde mal vermuten, daß man eigentlich konfrontiert wird mit der Frage, welchen Sinn das Leben hat, also dieses ganz konkreten Menschen, der da sich das Leben nehmen will. Denn man steht ja unwillkürlich unter dem Druck, ihm das Leben noch schmackhaft zu machen und hinzuweisen, daß es sich vielleicht lohnt, doch noch weiterzuleben und – (Pause) also die Sinnfrage – wenn aber die Sinnfrage eben gekoppelt ist mit ganz konkreten, mit ganz konkretem Leid, also wenn jemand querschnittsgelähmt oder schwer krebskrank ist oder auch ganz schwer schizophran ist, habe ich auch erlebt, dann frage ich mich auch, was das eigentlich für einen Sinn hat, noch so weiterleben zu müssen. Also dann muß ich dem anderen zugestehen und würde es ihm auch sagen, also diese Teile, die das Leben unmöglich machen, da wünsche ich auch, daß die sterben, daß die aufhören zu leben, daß das irgendwie in der Versenkung verschwindet, also daß dieses Leben, was der führen muß, stirbt. Aber ich hoffe dann doch, daß ein anderes Leben entsteht, ein sinnvollerer Leben, also es letztlich gesehen, glaube ich schon, die Frage nach dem Sinn des Lebens, auch nach dem Sinn des Leidens, (Pause) falls dahinter großes Leid steht und das ist ja bei jemand, der sich das Leben nehmen will, immer der Fall. Ich glaube, daß da immer eine unglaubliche Isolation steht oder ein ganz konkreter Schicksalsschlag, der nicht zu verkraften ist, (Pause) scheinbar nicht zu verkraften ist im Augenblick.“

Kapitel 5

Diskussion

Im abschließenden Diskussionsteil steht die Beantwortung der Fragestellungen der Untersuchung im Mittelpunkt. Neben der Interpretation der Ergebnisse der vorliegenden Studie werden dazu auch Beziehungen zu den Ergebnissen anderer Untersuchungen hergestellt sowie Möglichkeiten und Begrenzungen des hier verwendeten Ansatzes diskutiert. Dies wird in fünf Abschnitten erfolgen.

Im ersten Abschnitt werden die Annahmen zur Eignung der Aufgabe der existentiellen Konfrontation für die Erfassung weisheitsbezogenen Wissens diskutiert. Der zweite Abschnitt beschäftigt sich mit den Zusammenhängen der weisheitsbezogenen Leistungen, wie sie anhand der Aufgabe der existentiellen Konfrontation erhoben wurden, mit den weisheitsbezogenen Leistungen der Lebensplanungsaufgabe sowie mit anderen psychologischen Variablen aus dem Bereich der Intelligenz und Persönlichkeit. Der dritte Abschnitt widmet sich dem Vergleich von für ihre Weisheit nominierten Personen, älteren Klinischen Psychologen sowie jungen und älteren Personen in den Kontrollgruppen hinsichtlich ihrer weisheitsbezogenen Leistungen in der Aufgabe zur existentiellen Konfrontation. Im vierten Abschnitt werden dann die Begrenzungen der vorliegenden Untersuchung und der ihr zugrundeliegenden theoretischen Vorstellungen diskutiert. Der fünfte und letzte Teil gibt einen Ausblick auf den Stellenwert der Konzeption der existentiellen Konfrontation in der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne.

5.1 Die Erfassung weisheitsbezogenen Wissens anhand einer Aufgabe zur existentiellen Konfrontation

In diesem ersten Abschnitt geht es um die Eignung der Aufgabe der existentiellen Konfrontation für die Erfassung weisheitsbezogenen Wissens. Die untersuchten Annahmen waren, daß (1) die neuentwickelte Aufgabe in der Lage ist, Antworten zu stimulieren, die als Protokolle des Lauten Denkens auswertbar sind, und daß (2) die fünf Kriterien des weisheitsbezogenen Wissens geeignet sind, die Antworten reliabel und in einem kohärenten Strukturzusammenhang zu bewerten. Zu diesem Zweck werden nacheinander die Sprechgeschwindigkeit und die Länge der Antworten, die Beurteiler-Reliabilität für die fünf Weisheitskriterien sowie die Faktorenstruktur der Weisheitsaufgabe diskutiert.

5.1.1 Formale Eigenschaften der Protokolle des Lauten Denkens

Die Untersuchungspersonen antworteten auf die Aufgabe der existentiellen Konfrontation erwartungsgemäß in ausführlicher Weise. Im Durchschnitt wurde 6 Minuten gesprochen. Keine Person sprach kürzer als 3,8 Minuten. Die Sprechrate betrug dabei im Mittel 113 Worte pro Minute, was eine durchschnittliche Gesamtwortanzahl von 700 Worten ergibt.

Damit ist die Annahme bestätigt, daß es in der Untersuchungspopulation eine hinreichende Bereitschaft gab, sich auf die gestellte Problematik einzulassen und in der von den Untersuchern beabsichtigten Form laut nachzudenken. Die Bereitschaft, laut über die Weisheitsaufgabe nachzudenken, ist eine grundlegende Voraussetzung für die Bewertung von weisheitsbezogenem Wissen (vgl. Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993). Die Länge der Antworten war für die Bewertung anhand des Weisheitsmodells ausreichend.

Vergleicht man die Sprechrate von durchschnittlich 113 Worten mit den Ergebnissen anderer Untersuchungen, die Sprachcharakteristika erfaßt haben, so deutet sie eher auf ein langsames Sprechtempo (Cook, 1969; Siegman & Boyle, 1993). Ein Durchschnitt von etwa 140 bis 150 Worten pro Minute entspricht nach anderen Befunden (Cook, 1969; Siegman & Boyle, 1993) normalen, eher emotionsneutralen Bedingungen bei einem offenen Aufgabenformat, in dem über erlebte Ereignisse berichtet werden mußte. Das zeigt an, daß die Antworten in der vorliegenden Untersuchung im Mittel langsamer gegeben wurden als in anderen psychologischen Aufgabenkontexten (z.B. dem Erinnern biographischer Ereignisse). Zur Erklärung dieses Unterschieds könnte man die Vermutung anführen, daß die *fiktive* Weisheitsaufgabe zu einem ausgeprägteren Informationssuch- und -interferenzprozeß führt – und damit die Sprachleistung verlangsamt – als verbale *Erinnerungsaufgaben*, die auf die Reproduktion selbsterlebter Ereignisse zurückgreifen können.

Vergleicht man die Antworteigenschaften mit denen früher entwickelter Weisheitsaufgaben (Lebensplanungs-, Lebensrückblicksaufgaben; Smith & Baltes, 1990; Staudinger, 1989; Staudinger, Smith & Baltes, 1992), so fallen Gemeinsamkeiten und Unterschiede auf. Bei den Lebensplanungsaufgaben fanden sich Antwortlängen in der gleichen Größenordnung wie bei der Aufgabe der existentiellen Konfrontation (Smith & Baltes, 1990; Smith, Staudinger & Baltes, 1994), während bei den Lebensrückblicksaufgaben drei- bis vierfach längere Antworten gegeben wurden (Staudinger, 1989; Staudinger, Smith & Baltes, 1992). Die annähernde Übereinstimmung mit den quantitativen Kennwerten der Lebensplanungsaufgabe spricht für Gemeinsamkeiten in den Aufgabenanforderungen und den beteiligten Informationssuch- und -interferenzprozessen zu einem fiktiven Ereignis oder einer fiktiven Entscheidung. Eine Erklärung des Unterschieds zu den Lebensrückblicksaufgaben könnte auf zwei verschiedenen Ebenen gesucht werden. Zum einen beinhaltet das Format der Lebensrückblicksaufgaben mehrere explizite Nachfragen (Staudinger, 1989), zum anderen können die Unterschiede in der Art der angesprochenen Wissensrepräsentations- oder Retrievalprozesse begründet sein. Die Reflexion eines ausgedehnten Erinnerungsbestandes, das heißt die Aktivierung des biographischen Gedächtnisses während einer Lebensrückblicksaufgabe (vgl. Butler, 1981; Staudinger, 1989), könnte dabei zu längeren Diskursen führen als bei der in der vorliegenden Aufgabenformulierung weniger mit Erinnerungswissen verbundenen existentiellen Konfrontation oder Lebensplanung. Mit anderen Worten, die letztgenannten Aufgabenarten, die sich auf die Auseinandersetzung mit Gegenwart und Zukunft richten, könnten mehr auf Entscheidungen als auf Erzählen ausgerichtet sein.

Abschließend soll der Blick auf die in der Literatur postulierten Vermeidungs- und Abwehrreaktion gegenüber der Suizidthematik (vgl. Feifel & Strack, 1989; Pohlmeier, 1990) gerichtet werden. Aufgrund der formalen Antworteigenschaften und deren Vergleich mit den Ergebnissen aus anderen Weisheitsuntersuchungen kann man nicht von einem vermiedenen oder verhinderten Diskurs in der vorliegenden Studie ausgehen. Im Vergleich mit

der Lebensplanungsaufgabe (Smith & Baltes, 1990) gibt es keine Anzeichen für eine Antwortverkürzung im Sinne einer Vermeidungs- und Abwehrreaktion. Damit ist eine existentielle Problematik wie die Diskussion des Suizidthemas durchaus im Rahmen einer fiktiven Denkaufgabe zu Untersuchungszwecken einsetzbar (vgl. Döbert & Nunner-Winkler, 1982, 1984).

5.1.2 Das Umgehen mit einer existentiellen Konfrontation und seine Bewertung durch das Berliner Weisheitsmodell

Die zweite Fragestellung der vorliegenden Untersuchung war, ob sich die Antworten der Untersuchungspersonen auf die Aufgabe der existentiellen Konfrontation sinnvoll im Rahmen des gewählten Weisheitsparadigmas bewerten lassen. Dabei sollte untersucht werden, ob die Antworten in reliabler Weise durch das Raster der fünf Weisheitskriterien (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993) erfaßt und beurteilt werden können. In einem weiteren Analyseschritt wurde untersucht, ob die gefundenen Weisheitskriterien ähnliche Strukturmerkmale aufweisen wie in anderen Weisheitsuntersuchungen.

Die Beurteiler erreichten in vier der fünf Kriterien hohe Übereinstimmungswerte. Werte von Cronbachs Alpha = 0,90 und höher fanden sich für Prozedurales Wissen und Lebensspannen-Kontextualismus, während Wert-Relativismus und Faktenwissen Übereinstimmungen von $\alpha = 0,83$ bzw. 0,78 aufwiesen. Somit kann man davon ausgehen, daß das Training der Weisheitskriterien auch in seiner Anwendung auf die Antworten zum Umgang mit der existentiellen Konfrontation so gut funktioniert hat, daß diese Kriterien über die verschiedenen Beurteiler hinweg mit hoher Übereinstimmung eingeschätzt werden konnten.

Einzig für das Kriterium Ungewißheit wurden niedrigere Reliabilitätswerte ($\alpha = 0,49$) erzielt. Dieses Kriterium bezieht sich auf die einer Problemdeutung und -lösung inhärente Unsicherheit, auf die Grenzen des Wissens diesem Problem gegenüber, aber ebenso auf die Strategien des Umgangs mit dieser Unsicherheit. Als Ursache für die niedrige Beurteilerübereinstimmung kann man statistische und inhaltliche Gründe diskutieren. Das Ungewißheitskriterium besaß im Vergleich mit den anderen Weisheitskriterien eine sehr eingeschränkte Varianz bei geringem Mittelwert, was einen geringeren Reliabilitätswert erwarten ließ. Ähnlich geringe Werteausprägungen fanden sich aber auch in Untersuchungen mit den anderen Weisheitsaufgaben (Smith & Baltes, 1990; Staudinger, Smith & Baltes, 1992). Ein inhaltlicher Grund hängt mit diesem Befund zusammen und bezieht sich auf den speziellen Aufforderungscharakter der Aufgabe. Dieser besondere Aufforderungscharakter einer Suizidankündigung kann zur Folge haben, daß Ungewißheit und Unsicherheit in einer solchen Situation als nicht angebracht erscheinen, sondern in den Augen der Untersuchungspersonen (und der Rater) entschiedene und zweifelsfreie Aussagen gemacht werden sollten, um ein Menschenleben zu retten. Von daher scheint das Ungewißheitskriterium für niedrige Werte in der vorliegenden Aufgabe prädestiniert und inhaltlich am schwierigsten zu realisieren zu sein. Die Werte dieses Kriteriums wurden dennoch in die weiteren Auswertungen einbezogen, einmal aus theoretischen Gründen der Kohärenz des Weisheitsmodells, zum anderen, um bei gebotener Vorsicht vergleichende Betrachtungen zu früheren Untersuchungen des Weisheitsprojekts zu ermöglichen.

In der weiteren Analyse der Eignung des Modells des weisheitsbezogenen Wissens für den Aufgabenkontext der existentiellen Konfrontation wurden die Strukturmerkmale der

Weisheitskriterien im Vergleich zu einer Lebensplanungsaufgabe untersucht. Die Annahme war, daß sich die einzelnen Weisheitskriterien in einer Faktorenanalyse auf einem einzelnen Faktor abbilden. Dieses sollte mit den Ergebnissen für die früher entwickelte Lebensplanungsaufgabe verglichen werden.

Schon die Höhe der Korrelationen zwischen den einzelnen Weisheitskriterien zeigte, daß sich die Zusammenhänge in einem mittelhohen bis hohen Bereich bewegen ($r = 0,33-0,71$). Vergleicht man dieses Korrelationsmuster mit denen der früheren Untersuchungen, so befinden sie sich in der Größenordnung der Korrelationen bei den Lebensrückblicksaufgaben ($r = 0,26-0,68$; Staudinger, 1989; Staudinger, Smith & Baltes, 1992), sind aber nicht so hoch wie in den früheren Untersuchungen gefundene Ergebnisse zur Lebensplanung ($r = 0,79-0,89$; Smith & Baltes, 1990). Die Ähnlichkeit mit dem Korrelationsbereich des Lebensrückblicksaufgabenkontexts könnte dafür sprechen, daß der Aspektreichtum der Antworten in der existentiellen sowie der Lebensrückblicksaufgabe größer ist als in der Aufgabe zur Lebensplanung. Dieser mögliche Aspektreichtum würde dann zu einem differenzierteren und damit weniger korrelierten Bewertungsmuster führen. Auch die parallel in der vorliegenden Untersuchung eingesetzte Lebensplanungsaufgabe besaß wiederum tendenziell höhere Korrelationen der Weisheitskriterien als die existentielle Konfrontationsaufgabe.

Die beiden höchsten Korrelationen in der Aufgabe der existentiellen Konfrontation sind die zwischen Faktenwissen und Wert-Relativismus ($r = 0,71$) sowie Faktenwissen und Ungewißheit ($r = 0,65$). Dies zeigt an, daß insbesondere das Weisheitskriterium Faktenwissen in einem besonders hohen Maße mit anderen Kriterien in Zusammenhang steht. Die durchschnittlich geringsten Korrelationen mit den jeweils anderen Kriterien hat der Lebensspannen-Kontextualismus. Damit deuten sich Eigenschaften einzelner Kriterien an (Faktenwissen = weniger eigene Varianz; Kontextualismus = mehr eigene Varianz), die in den folgenden Abschnitten noch mehrfach in verschiedenen Analysen diskutiert werden (siehe Abschnitte 5.2.1 und 5.3).

Die Faktorenanalyse der neuentwickelten Aufgabe konnte zeigen, daß sich alle fünf Weisheitskriterien einem einzelnen Faktor zuordnen lassen. Dieser Faktor klärt einen hohen Varianzanteil (61 %) der Gesamtvarianz auf. Theoretisch heißt das, daß das Weisheitskonstrukt eine empirisch nachgewiesene Kohärenz auch für die neuentwickelte Aufgabe der existentiellen Konfrontation besitzt, was Ergebnisse für die früher entwickelten Aufgaben repliziert (Smith & Baltes, 1990; Staudinger, 1989). Damit ist ebenso ein weiterer Hinweis auf die Konstruktvalidität des Weisheitsparadigmas über mehrere Aufgabenkontexte hinweg gegeben.

Die Reihenfolge in der Höhe der Faktorenladungen war: Faktenwissen, Ungewißheit, Wert-Relativismus, Prozedurales Wissen und Lebensspannen-Kontextualismus. Die gefundene Faktorenlösung rechtfertigte es, in den weiteren Analysen einen gemeinsamen Weisheitswert, den durchschnittlichen Weisheitswert, in den Mittelpunkt der Berechnungen zu stellen. (Für die parallel eingesetzte Lebensplanungsaufgabe zeigte eine getrennte Faktorenanalyse ebenfalls eine Ein-Faktor-Lösung und unterstreicht damit die früheren Belege für die Kohärenz des untersuchten Weisheitskonstrukts.)

Insgesamt läßt sich aus den Befunden schließen, daß die Aufgabe der existentiellen Konfrontation in mehrerer Hinsicht gute Voraussetzungen für die Erfassung von weisheitsbezogenem Wissen besitzt: Zum einen ließ sich eine hohe Beurteilerübereinstimmung für vier der fünf Kriterien erreichen, zum anderen zeigt sich die Kohärenz der Weis-

heitskriterien in der Erklärung durch einen einzelnen Faktor in der Faktorenanalyse. Auf der theoretischen Ebene – und in einem weitergefaßten Rahmen – ergeben sich mit diesen Ergebnissen meiner Meinung nach positive Hinweise für die Passung der beiden zugrundeliegenden theoretischen Konzeptionen, erstens existentielle Konfrontation (*sensu* Jaspers, 1919, 1932) und zweitens Weisheit (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993). Damit ist gemeint, daß die Inhalte des Nachdenkens über eine Grenzsituation der menschlichen Existenz (*sensu* Jaspers) auf ihr weisheitsbezogenes Wissen (*sensu* Baltes et al.) untersucht werden können. In den eigenen Worten der Autoren der betreffenden Theorien ausgedrückt, heißt das, daß ein Mensch in der existentiellen Konfrontation die Chance hat, sich die „Weite des Wissens (...) und die Weite der Menschlichkeit“ zu vergegenwärtigen (Jaspers, 1932, S. 205). Das so ausgebreitete Wissen kann dann als ein „Wissen über fundamentale Lebensfragen“ empirisch untersucht werden (Baltes & Smith, 1990, S. 104).

5.2 Prädiktionen der weisheitsbezogenen Leistungen in einer Aufgabe zur existentiellen Konfrontation

5.2.1 Beziehungen zur Lebensplanungsaufgabe

Die Untersuchung war von der Annahme ausgegangen, daß die neuentwickelte Weisheitsaufgabe einen großen Anteil gemeinsamer Varianz mit der früher entwickelten Lebensplanungsaufgabe (Smith & Baltes, 1990) hat, in einem gewissen Ausmaß aber auch eigene Varianz besitzt.

Die Größenordnung der einfachen Korrelation zwischen beiden durchschnittlichen Weisheitswerten $r = 0,68$ bestätigte die Annahme, daß die beiden Aufgaben zu weiten Teilen etwas Ähnliches, aber nicht exakt das Gleiche messen. Diese Korrelation wurde durch die Berechnung des multivariaten kanonischen Korrelationswerts zwischen den beiden Kriteriensets nur gering auf $CR = 0,71$ angehoben.

Die kanonische Korrelation beinhaltet darüber hinaus die Möglichkeit, von den fünf Weisheitskriterien diejenigen zu identifizieren, die am meisten zur Varianzaufklärung der neuentwickelten Aufgabe beigetragen haben. Dies sind die Kriterien Faktenwissen und Lebensspannen-Kontextualismus der Lebensplanungsaufgabe. Ein entsprechendes Ergebnis wurde auch mit Hilfe von Regressionsanalysen der einzelnen Kriterien auf den durchschnittlichen Weisheitswert der existentiellen Aufgabe gefunden.

Das heißt, daß Faktenwissen über Lebensverlauf und Lebenslagen und das Wissen über die Einordnung von Ereignissen in die Lebensspanne in beiden Aufgaben besonders aus gemeinsamen Quellen zehren konnten. Für das Weisheit-Basiskriterium Faktenwissen (vgl. Abschnitt 2.1.3) scheint das zu bedeuten, daß es eher situations(aufgaben-)unspezifisch ist, während im Vergleich dazu das andere Basiskriterium Prozedurales Wissen eher situations(aufgaben-)spezifisch ist. Für das Metakriterium Lebensspannen-Kontextualismus ist ebenfalls ein höherer Grad an Aufgabenunspezifität zu verzeichnen. Hier allerdings nur in einer Richtung, das heißt, der Lebensspannen-Kontextualismus der Lebensplanungsaufgabe sagt den Weisheitswert der existentiellen Konfrontationsaufgabe voraus, aber nicht umgekehrt. Dies könnte darauf hinweisen, daß der Lebensspannen-Kontextualismus in der neuentwickelten Aufgabe Wissen erfordert, das noch über das Wissen in der

Lebensplanungsaufgabe hinausgeht bzw. spezifischer ist. Wie kann man sich das inhaltlich verdeutlichen? In der Lebensplanungsaufgabe wurden wahrscheinlich eher allgemeine Muster des Zusammenspiels von Lebensumständen in den verschiedenen Lebensaltern und ihren Gestaltungsmöglichkeiten angesprochen (vgl. Smith, 1992; Smith, Dixon & Baltes, 1989), während in der existentiellen Konfrontationsaufgabe feinere Differenzierungen im Zusammenspiel von Lebensumständen, Lebensalter und Suizidentscheidungen aktiviert wurden. Diese Interpretation der Ergebnisse zum Lebensspannen-Kontextualismus weist auf die Potenz dieser Dimension für Untersuchungen von Weisheit und Reife hin (vgl. Baltes, 1987, 1990). Weitere Untersuchungen zur Dimension des Lebensspannen-Kontextualismus in verschiedenen Aufgabenkontexten wären hier sinnvoll.

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß beide Aufgaben verschiedene Zugangswege zum gleichen Wissensbestand über fundamentale Lebensfragen zu sein scheinen. Die Höhe des Zusammenhangs sagt dennoch auch aus, daß es ein bestimmtes Maß an eigener Varianz für die Weisheitswerte der existentiellen Konfrontationsaufgabe gibt. Theoretisch läßt sich für diesen eigenen Varianzanteil die Besonderheit existentieller Fragestellungen gegenüber anderen wichtigen Lebensproblemen anführen (vgl. Baumeister, 1992; Frankl, 1973; Maddi, 1990). Existentielle Fragestellungen berühren vor allem die Kenntnis um die Bedrohtheit und Verletzlichkeit des individuellen Lebens, über mögliche Negativbilanzen des Lebens sowie die Frage nach dem Lebensinn.

Im nächsten Schritt wurde überprüft, in welchem Prädiktionsverhältnis psychologische Standardmaße zu den weisheitsbezogenen Leistungen stehen, und zwar Intelligenz, Kreativität, Persönlichkeitseigenschaften, Lebensereignisse und Lebensalter.

5.2.2 Beziehungen zu anderen psychologischen Variablen und zum Lebensalter

Die Annahme war, daß sich moderate prädiktive Beziehungen der Weisheitswerte durch Intelligenz, Kreativität, bestimmte Persönlichkeitseigenschaften (z.B. Offenheit für Erfahrungen) sowie die Anzahl der Lebensereignisse zeigen. Für das chronologische Lebensalter wurde in Übereinstimmung mit früheren Befunden (Smith & Baltes, 1990; Staudinger, Smith & Baltes, 1992) von einem fehlenden oder gering positiven Zusammenhang mit den Weisheitswerten ausgegangen. Für eine Teilgruppe der an der vorliegenden Untersuchung Beteiligten ($N = 40$) konnten diese Zusammenhänge mit den psychologischen Standardmaßen berechnet werden. In der Gruppe der Nominierten und der älteren Klinischen Psychologen wurden aufgrund der besonderen Charakteristik dieser Gruppen (z.B. Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens, nicht weiter beanspruchbarer Terminplan, theoretische Vorkenntnisse der Tests bei Psychologen) diese zusätzlichen Variablen nicht erhoben.

Vermutet worden war als erstes, daß Maße für geistig-intellektuelle Fähigkeiten wie Intelligenz, Kreativität und das Persönlichkeitsmaß Offenheit für Erfahrungen mit dem durchschnittlichen Weisheitswert in moderat positiver Beziehung stehen. Es zeigte sich, daß der durchschnittliche Weisheitswert signifikant mit der verbalen bzw. fluiden Intelligenz zusammenhängt ($r = 0,35$ bzw. $0,30$). Der Kreativitätswert, der aus zwei verbalen Aufgaben des divergenten Denkens berechnet wurde (Guilford, 1967), zeigte eine etwas höhere positive Korrelation zum Weisheitswert als die Intelligenzwerte. Damit ist nahege-

legt, daß es eine gemeinsame Varianz zwischen den kreativen, divergenten Fähigkeiten einerseits und weisheitsbezogenen Leistungen andererseits gibt.

Von den untersuchten Persönlichkeitsvariablen (Offenheit, Extraversion, Neurotizismus, Gewissenhaftigkeit und Verträglichkeit) stand allein die Variable Offenheit für Erfahrungen in einem signifikanten Zusammenhang mit den Weisheitswerten. Offenheit ist als ein Maß beschrieben worden, das die geistige Interessiertheit einer Person einschließlich ihrer Bereitschaft zur Toleranz beschreibt (Costa & McCrae, 1985; McCrae & Costa, 1980). Was die übrigen erfaßten Persönlichkeitsvariablen betrifft, so sind wohl auch die nichtsignifikanten Korrelationen von Extraversion/Introversion bzw. Neurotizismus ($r = 0,10$ bzw. $-0,09$) ebenfalls von Interesse. Bei gebotener Vorsicht einer Interpretation zu einer nichtsignifikanten Korrelation (und bei eingeschränkter Varianz in der psychisch gesunden Untersuchungspopulation) kann man vermuten, daß weisheitsbezogenes Wissen weder mit der Soziabilität einer Person (Extra-/Introversion) noch mit der emotionalen Stabilität (Neurotizismus) in Beziehung steht. Diese Ergebnisse stimmen mit früheren Befunden zur fehlenden Beziehung dieser Variablen mit weisheitsbezogenem Wissen überein (Staudinger et al., 1994). Darüber hinaus stehen sie auch in einer Linie mit den Ergebnissen einer fehlenden Beziehung von Extra-/Introversion zu persönlicher Reife (vgl. McCrae & Costa, 1983).

In hierarchischen Regressionsanalysen mit den Variablen verbale Intelligenz, Kreativität, Offenheit und Anzahl der Lebensereignisse wurde abgeschätzt, wieviel Varianz der Weisheitsaufgabe insgesamt durch diese Variablen erklärt werden kann. Darüber hinaus wurden auch die Weisheitswerte der Lebensplanungsaufgabe in diese Regressionsanalysen einbezogen, um den spezifischen Varianzanteil der Aufgabe der existentiellen Konfrontation abschätzen zu können. Es zeigen sich drei Hauptergebnisse: Erstens wird eine kumulative Varianzaufklärung des Weisheitswerts der neuentwickelten Aufgabe durch alle Variablen von $R^2 = 0,60$ erreicht. Dies ist ein vergleichsweise hoher Wert für die Prädiktion einer Denkaufgabe. Die Höhe wird aber aus der Gemeinsamkeit mit der Lebensplanungsaufgabe zuzüglich der Gemeinsamkeiten mit den anderen Standardmaßen der geistig-intellektuellen Fähigkeiten erklärbar.

Zweitens beträgt der gemeinsam aufgeklärte Varianzanteil der psychologischen Standardvariablen verbale Intelligenz, Offenheit und Kreativität $R^2 = 0,25$. Von den drei Standardmaßen brachte in der letztgenannten Analyse nur Kreativität einen signifikanten R^2 -Zuwachs. Kreativität trägt zur Prädiktion allerdings nur dann etwas bei, wenn sie vor dem Weisheitswert der Lebensplanungsaufgabe in die Regression eingeht.

Drittens gibt es einen Einfluß der Anzahl der Lebensereignisse auf die Weisheitswerte der existentiellen Konfrontation, wenn man die Weisheitswerte der Lebensplanung an erster Stelle in die Gleichung einführt. Dieser Supressoreffekt läßt sich inhaltlich damit beschreiben, daß die Anzahl der Lebensereignisse dann einen Einfluß auf den Weisheitswert hat, wenn man die Lebensplanungsbezüge aus der existentiellen Aufgabe entfernt, das heißt einen mehr *existentiellen* (oder: suizidbezogenen) Kern der Weisheitswerte untersucht. Dieser suizidbezogene Kern ist dann von der Anzahl der Lebensereignisse abhängig. Damit ist zumindest teilweise die Hypothese, die einen Einfluß von Lebensereignissen unterstellte, bestätigt worden. Das Ergebnis deutet darauf hin, daß ein existentieller Kern der Weisheitswerte durch die Summe an Lebensereignissen befördert werden könnte. Dieses Ergebnis ist allerdings mit Vorsicht zu sehen, denn beispielsweise ist die reliable Erfassung von Lebensereignissen selbst noch Feld von Forschungen (Bradburne,

Rips & Shevell, 1987; Jenkins, Hurst & Rose, 1979). Psychometrisch erhobene Lebensereignisse unterliegen einem ausgeprägten Vergessensgradienten, insbesondere wenn sie wie in der vorliegenden Untersuchung für die gesamte zurückliegende Lebensspanne erhoben werden. Weiterführende Untersuchungen könnten hier gezielte Fragen nach (schweren) Lebensereignissen bzw. sogar nach einer erlebten vergleichbaren Situation einer Suizidankündigung einsetzen.

Wie lassen sich die aufsummierten Ergebnisse dieses Abschnitts theoretisch einordnen? Neben den geistig-intellektuellen Fähigkeiten, wie sie mit den Intelligenzwerten gemessen werden, sowie dem Offenheitswert des NEO-PI (Costa & McCrae, 1985) stehen die weisheitsbezogenen Leistungen mit Kreativität in moderaten Zusammenhängen. Insbesondere das Ergebnis zur Kreativität hebt sich dabei heraus und soll durch einige konvergierende Befunde aus der Literatur zusätzlich illustriert werden. So haben verschiedene Untersuchungen der alltagspsychologischen Konzepte von Weisheit und Kreativität ein bestimmtes Maß an konzeptuellen Überschneidungen belegt (Orwoll & Perlmutter, 1990; Sternberg, 1985, 1990). Theoretisch kann man Kreativität als unkonventionelles Problemlösen auffassen (vgl. Sternberg, 1985). Weisheit könnte man entsprechend als ein unkonventionelles Wissen in fundamentalen menschlichen Belangen interpretieren, um die Gemeinsamkeiten beider Paradigmen zu unterstreichen. Assmann (1991a) beschreibt in ihren kulturhistorischen Analysen Weisheit als ein unkonventionelles Problemlösen: „Weisheit bedient sich der *Imagination*, der Konstruktion helfender Fiktionen, die neue Spielräume, neue Chancen sichtbar macht. (...) der (weise) Rat hat den Charakter einer salomonischen, nicht einer grundsätzlichen Lösung“ (Assmann, 1991a, S. 18; Hervorhebung; A.M.). Im Unterschied zur Kreativität beschäftigt sich Weisheit aber mit den fundamentalen Fragen des menschlichen Lebens und Zusammenlebens, das heißt konstituiert wahrscheinlich eine Untermenge kreativer Problemlösungen. Für weiterführende Untersuchungen dieses Zusammenhangs läßt sich festhalten, daß Kreativität und weisheitsbezogenes Wissen sich überschneiden, nicht aber ersetzen.

Für die Beziehung der weisheitsbezogenen Leistungen zum Lebensalter konnte auf die gesamte Untersuchungsgruppe zurückgegriffen werden. Aufgrund früherer Ergebnisse mit dem Weisheitsparadigma (Smith & Baltes, 1990; Staudinger, 1989; Staudinger, Smith & Baltes, 1992) war angenommen worden, daß es keinen oder nur einen geringen positiven Zusammenhang mit dem Lebensalter gibt. Diese Annahme wurde anhand einer annähernden Nullkorrelation ($r = -0,06$) bestätigt. Das Lebensalter zeigt sich damit wiederum als keine weisheitsrelevante Variable für den Altersrahmen der vorliegenden Untersuchung (Altersspanne: 25–88 Jahre). Dies stimmt mit entwicklungspsychologischen Konzepten überein, die von der Multikonditionalität, Multidirektionalität und Multidimensionalität der psychologischen Altersprozesse ausgehen, anstelle lineare Alterstrends anzunehmen. Ebenso belegt dieses Ergebnis die konzeptionelle Einordnung weisheitsbezogener Leistungen in die *Pragmatik* der Intelligenz, die im Gegensatz zum Bereich der Mechanik der Intelligenz nicht dem Altersabbau unterliegt (vgl. Baltes, 1987, 1990).

Die drei Personen mit den höchsten Leistungen in den Weisheitswerten waren dennoch Personen des höheren Lebensalters. Sie waren 69, 54 bzw. 63 Jahre alt. Damit zeigt sich erneut, daß ältere Personen in der Lage sind, „Spitzenleistungen“ des weisheitsbezogenen Wissens zu erbringen (vgl. Baltes, 1991; Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993). Für andere geistig-intellektuelle Bereiche, insbesondere bei den mehr physiologisch determinierten kognitiven Basisleistungen, sind im Vergleich dazu keine älteren Per-

sonen in den jeweiligen Spitzengruppen gefunden worden (vgl. Baltes & Kliegl, 1992; Kliegl, Smith & Baltes, 1989). In weiterführenden Untersuchungen des Lebensalterszusammenhangs wäre es interessant, die Frage zu beleuchten, bis in welches Lebensalter hinein und unter welchen Bedingungen die weisheitsbezogenen Leistungen potentiell einen Höchstwert oder hohen Wert erreichen können. Die älteste Person der untersuchten Gruppe (Alter: 88 Jahre) befand sich mit ihren Weisheitswerten immer noch im oberen Drittel der Werteverteilung und besaß darüber hinaus im persönlichen Kontakt während des Interviews eine beeindruckende geistige Ausstrahlungskraft³³. Andere sehr alte Personen zeigten dagegen sehr geringe Leistungen.

5.3 Gruppenvergleich des weisheitsbezogenen Wissens

Der Gruppenvergleich in der vorliegenden Untersuchung diente der Überprüfung ontogenetischer Modellvorstellungen zur Weisheit (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993; siehe Abschnitt 2.1.3)³⁴. Die Untersuchung hatte postuliert, daß weise Nominierte die fortgeschrittenste Stufe der Weisheitsentwicklung verkörpern. Dieser Spitzengruppe sollten ältere Klinische Psychologen mit den nächsthöchsten weisheitsbezogenen Leistungen folgen, denn diese Gruppe verfügt über ein hohes Maß an beruflicher Erfahrung und Ausbildung, das zur Weisheitsentwicklung beigetragen haben kann, sowie ein spezifisches Motivationssystem im Umgang mit Lebensproblemen. Eine entsprechende Gruppe hatte in früheren Untersuchungen höhere weisheitsbezogene Leistungen erbracht als Kontrollgruppen alter und junger Personen aus anderen akademischen Berufen (Smith, Staudinger & Baltes, 1994; Staudinger, Smith & Baltes, 1992). Gefolgt werden sollten die beiden genannten Gruppen in der vorliegenden Untersuchung ebenfalls von einer alten und einer jungen Kontrollgruppe aus anderen akademischen Berufen.

Die Ergebnisse des Gruppenvergleichs ergeben folgendes Bild: Erstens, die als weise Nominierten unterscheiden sich von den anderen Gruppen durch höher bewertete Antwortleistungen im weisheitsbezogenen Wissen. Zweitens, die Annahme, daß die älteren Klinischen Psychologen zweitbeste Werte erbringen würden, bestätigte sich nur teilweise. Drittens, junge und alte Kontrollpersonen beantworteten die gestellte Weisheitsaufgabe auf dem gleichen Wissensniveau.

Die Gruppe der weisen Nominierten war die Spitzengruppe in den weisheitsbezogenen Leistungen. Sie zeigten in ihren Antworten ein vergleichsweises Höchstmaß an Einsicht, Differenziertheit und Verständnis gegenüber der ihnen gestellten existentiellen Problematik. Mit dem Blick auf einen Nominierungsprozeß „weiser Personen“ ist damit belegt, Personen mit hohen, empirisch erfaßbaren Weisheitswerten zu identifizieren (vgl. Baltes et al., 1995). Gerade der Kontext der existentiellen Konfrontation hat sich als geeignet erwiesen, in dieser Personengruppe hohe weisheitsbezogene Leistungen zu stimulieren.

³³ Als Untersuchungsperson B im Abschnitt 3.2.4.1 beschrieben.

³⁴ Ein Gruppenvergleich im Rahmen der Gesamtuntersuchung, das heißt der gleichzeitigen Auswertung von Lebensplanungs- und existentieller Konfrontationsaufgabe, ist Inhalt einer Untersuchung von Baltes und Mitarbeitern (1995). In Abgrenzung zu dieser Untersuchung werden hier nur die Ergebnisse des Gruppenvergleichs der neuentwickelten Aufgabe der existentiellen Konfrontation diskutiert.

Welche weiteren Hinweise auf mögliche prädiktive Unterschiede zwischen den Gruppen liegen vor, um dieses Ergebnis zu erklären? Durch das Fehlen zusätzlicher psychometrischer Daten für die Nominierengruppe können für die Beantwortung dieser Frage nur Charakteristika ihrer Lebensgeschichten herangezogen werden. Theoretisch relevant im Sinne des ontogenetischen Weisheitsmodells (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993) sind als besondere Kennzeichen der Lebensgeschichte beispielsweise die intensive Erfahrung vielfältiger Lebenslagen, das Durchleben und Bewältigen von Krisen und der Wunsch, schöpferisch und generativ auf seine Umwelt einzuwirken. Wie berichtet (siehe Abschnitt 3.2.1), war beispielsweise ein Drittel der Nominierten im Widerstand gegen den Nationalsozialismus aktiv bzw. emigrierte in dieser Zeit aus Deutschland. Diese Formen des Widerstands waren sicher sehr einschneidende und folgenreiche Lebensereignisse, die mit großen Gefahren für das eigene Leben verbunden waren. Existentielle Konfrontationen im Sinne eigener Lebensgefahren blieben dabei meist nicht aus. In Memoiren über die Widerstands- und Emigrationszeit werden diese Gefährdungen und existentiell zu nennende Gedankengänge dazu oft berichtet (vgl. aus der Vielzahl z.B. Bettelheim, 1943; Frankl, 1973). Hinzu kommt, daß fast die Hälfte der Nominierten selbst autobiographische Schriften verfaßt hatten. Diese Form von schriftlich formuliertem Lebensrückblick kann als eine besonders intensive Form der Selbstreflektion und Erweiterung des Wissens über das Selbst und die Welt gelten (z.B. Sherman, 1991). Die Vergegenwärtigung und durchaus kritische Auseinandersetzung mit vergangenen Erlebnissen und Erfahrungen kann dabei zur Entwicklung von Weisheit beigetragen haben (Staudinger, 1989; Staudinger & Dittmann-Kohli, 1992). Darüber hinaus sind Autobiographien auch ein Ausdruck des Wunsches, generativ auf die Zeitgenossen und die Nachwelt zu wirken (vgl. Erikson, Erikson & Kivnick, 1986). Alle genannten Aspekte zusammen könnten zu dem Ergebnis beigetragen haben, daß sich die Nominierengruppe in den Weisheitswerten signifikant von den übrigen Gruppen unterscheidet.

Die Gruppe der älteren Klinischen Psychologen erreichte im Gruppenvergleich teilweise nicht die zweitbesten Werte. Sie unterschied sich zwar im Einzelkontrastvergleich nicht signifikant von der erstplazierten Nominierengruppe, ebenfalls aber – in einer anderen Kontrastanalyse³⁵ – auch nicht von den beiden Kontrollgruppen. Das heißt, in bezug auf diese Gruppe liegt kein weiterer distinkter Varianzanteil vor, auch wenn man die Hypothese der „Zweitplatzierung“ nicht vollständig ablehnen muß.

Dieses Ergebnis repliziert damit nur tendenziell die Gruppenunterschiede der Untersuchung von Staudinger, Smith und Baltes (1992: mit Lebensrückblicksaufgaben); dort waren signifikant höhere Weisheitswerte für Klinische Psychologen gefunden worden. Als möglicher Grund für die Unterschiedlichkeit beider Befunde kann vielleicht der theoretische Unterschied der beiden Aufgaben herangezogen werden. Während die Aufgabe der existentiellen Konfrontation auf den Möglichkeitsraum des Wesentlichen, Sinnhaften und Notwendigen verweist (vgl. Jaspers, 1919, 1932), stehen in den Lebensrückblicksaufgaben der Zugang zum Wissen über Lebensereignisse, über die Lebensspanne, sowie deren Einflußfaktoren und Bewertungsmaßstäbe im Vordergrund (vgl. Staudinger, 1989;

³⁵ Das Nebeneinanderstellen zweier verschiedener orthogonaler Kontrastansätze ist im strengen Sinne nicht erlaubt (vgl. Klockars & Hancock, 1992). Wenn dies hier in der Diskussion dennoch geschieht, dann mit aller gebotenen Vorsicht der Interpretation.

Staudinger, Smith & Baltes, 1992). Die Unterschiedlichkeit beider Aufgaben führt unter anderem auch zu verschiedenen Antwortlängen (existentielle Konfrontation: kürzer; siehe Abschnitt 5.1), was die Annahme unterstützt, daß es bei der Aufgabe der existentiellen Konfrontation mehr um die Besinnung auf Wesentliches geht als in der Lebensrückblicksaufgabe. Diese Interpretation läßt vermuten, daß die Klinischen Psychologen bei der Besinnung auf das Wesentliche angesichts einer existentiellen Situation nicht besser sind als Personen anderer Professionen. Diese Vermutung sollte in weiteren Untersuchungen durch den gemeinsamen Einsatz beider Aufgabentypen genauer untersucht werden.

Was könnte weiterhin dazu beigetragen haben, daß die Klinischen Psychologen sich nicht wie erwartet signifikant von den Kontrollgruppen unterschieden? In der Aufgabe der existentiellen Konfrontation konnten die Klinischen Psychologen leicht eine berufliche Standardsituation wiedererkennen. Suizidgefährdete Patienten und Suizidsituationen gehören zum täglichen Anforderungsspektrum dieser Berufsgruppe. Die Annahme liegt nahe, daß Klinische Psychologen ein professionelles Repertoire an Verhaltens- und Interaktionsmaßnahmen für diese Fälle herausgebildet haben (vgl. Kind, 1990; Reimer, 1981). Dabei ist es denkbar, daß die existentielle Dimension der Aufgabe von ihnen nicht in dem Maße wahrgenommen wurde wie von den Nominierten, sondern daß sie sich mehr an pragmatisch-interventiven Aspekten der Situation orientierten.

Das Ergebnis des fehlenden Leistungsunterschieds in den Kontrollgruppen alter und junger Personen entspricht den früheren Ergebnissen in der psychologischen Weisheitsforschung (z.B. Smith & Baltes, 1990; Staudinger, Smith & Baltes, 1992). Damit ist die sogenannte „starke Altershypothese“ (Baltes & Smith, 1990) wiederum verworfen, die besagt, daß Weisheit sich in direkter Beziehung mit dem Lebensalter entwickelt. Der Häufigkeitsvergleich innerhalb der 20-Prozent-Spitzengruppe (drei alte Erwachsene, zwei junge Erwachsene) widerspricht aber zumindest nicht der sogenannten „schwachen Altershypothese“ (Baltes & Smith, 1990), die besagt, daß ältere Personen überproportional in der Spitzengruppe der höchsten Leistungen vertreten sind. Damit hat sich auch für die Aufgabe der existentiellen Konfrontation gezeigt, daß das Wissen in den grundlegenden Lebensfragen ein Bereich geistiger Leistungsfähigkeit ist, in dem alte Personen nicht schlechter sind als junge – im Gegensatz zu Leistungsbereichen der kognitiven Mechanik mit nachgewiesenen geringeren Leistungen der Älteren (vgl. z.B. Baltes, 1991; Salthouse, 1991).

In einem abschließenden Analyseabschnitt wurde der Frage nachgegangen, welche der fünf Weisheitskriterien den Gruppenunterschied der Nominierten wesentlich bedingen. Es sind dies die beiden Metakriterien Lebensspannen-Kontextualismus und Wert-Relativismus. Damit war die Vermutung bestätigt worden, daß die Spitzengruppe insbesondere in den Metakriterien des Weisheitsmodells höhere Werte ausbildet als die Vergleichsgruppen. Die Nominierten als die Spitzengruppe zeigten erwartungsgemäß diese besseren Leistungen für den Lebensspannen-Kontextualismus und den Wert-Relativismus.

Beide Weisheitskriterien haben gemeinsam, daß es bei ihnen um das Differenzieren von Erfahrungs- und Erlebnismöglichkeiten geht. Das Lebensspannen-Kontextualismuskriterium erfaßt Wissen über die Einordnung von Lebensproblemen in altersbezogene, geschichtliche und individuell-lebensgeschichtliche Zusammenhänge. Damit werden vorrangig objektiv-externe Aspekte und Anlässe eines Problems beschreibend in ihrer Vielschichtigkeit und ihrer Beziehungsvielfalt differenziert. Das Relativismuskriterium erfaßt dagegen das Verständnis für die Wertsysteme, Lebensziele und Entscheidungspräferenzen anderer Personen. Damit wird vorrangig die subjektiv-wertende Seite des anstehenden

Problems ausdifferenziert. Das Kriterium Wert-Relativismus drückt zudem die Fähigkeit zur Distanzierung von eigenen Sichtweisen und Präferenzen aus. Das hohe Maß an subjektivem Verstehen manifestiert sich in einer aufgeschlossenen und weitherzigen Art der Problemsicht. Dadurch rückt das Relativismuskriterium in die Nähe solcher Konzepte wie Toleranz (Greenberg et al., 1992) und Offenheit für Erfahrung (Costa & McCrae, 1985).

Die Schlußfolgerung sei gewagt, daß die Nominierten die Aufgabe der existentiellen Konfrontation dadurch lösten, daß sie die Probleme nicht auf *eine* Sichtweise einschränkten, sondern verschiedene Formen von Kontextualisierungen und wert- und vorurteilsfreie Erklärungen und Lösungsansätze einbrachten. Die Nominierten zeigten vielleicht das in der Philosophie der Postmoderne gekennzeichnete „Differenzdenken“ (Lyotard, 1987; Welsch, 1989; siehe auch Exkurs). Bei diesem wird der Schwerpunkt der Betrachtung darauf gelegt, daß es keine allgemeingültigen Interpretationsregeln gibt und daß sich Subjektivität aus der Verschiedenheit der Perspektiven konstituiert. In der Psychologie werden solche Differenziertheit und der Perspektivenwechsel von Selbst-, Fremd- und Weltkonzepten im Rahmen neuerer Modelle reifen Denkens ebenfalls beschrieben (z.B. Labouvie-Vief, 1990, 1992; Loevinger, 1987; Pratt et al., 1990; Steins & Wicklund, 1993).

5.4 Begrenzungen der Studie

Obwohl versucht wurde, die bisher diskutierten Resultate schon in früheren Abschnitten der vorliegenden Arbeit durch methodische Überlegungen abzusichern und zu begleiten, bleiben einige mögliche Begrenzungen und Probleme der Untersuchung zu erörtern. Es sind dies der Aufgabenkontext der existentiellen Konfrontation, die Auswahl der Untersuchungspersonen sowie das untersuchte Weisheitsparadigma.

5.4.1 Die existentielle Konfrontation als Stimulusaufgabe

Eine mögliche Begrenzung der Untersuchung liegt in der Konzeptualisierung und Formulierung der Stimulusaufgabe selbst. Zwar ist mit der angesprochenen Suizidthematik ein zentrales existentielles Thema angesprochen, wie die philosophische Literatur gezeigt hat (vgl. Améry, 1976; Camus, 1959; Kant, 1990; Schopenhauer, 1965; Platon, 1958). Durch die Formulierung der Aufgabe als *Ankündigung* eines Suizids spielen aber eine Reihe von situativen und strategischen Faktoren mit hinein, die dem Problem ein bestimmtes Maß an existentieller Schärfe und Schrecken nehmen könnten. Diese Formulierung als Ankündigung kann die Aufmerksamkeit von der existentiellen Dimension mehr hin zu den situativ-problemlösenden Gedankengängen verschieben. Es muß deswegen unklar bleiben, ob für die Befragten die existentielle Dimension der Aufgabe im Mittelpunkt stand, auch wenn ein Teil des Nachfragerefrains hieß: „Womit wird man in einer solchen Situation eigentlich konfrontiert?“ Als Gegenargument läßt sich allerdings anführen, daß die Vermeidung des Eingehens auf die existentielle Dimension der Suizidthematik selbst als ein Zeichen gering ausgebildeten weisheitsbezogenen Wissens gelten kann. Wie Untersuchungen im Rahmen eines soziomoralischen Reifekonzepts zeigten (Döbert & Nunner-Winkler, 1982, 1984), sind Antworten auf die Frage „(...) wann oder in welcher Situation glaubst Du, daß Leute Selbstmord in Erwägung ziehen oder begehen?“ dann ein Zeichen

für moralische Reife, wenn sie mit selbstreflektiven Überlegungen einhergehen, das heißt, der Schrecken der Problematik auch ganz persönlich reflektiert wird.

Die Vermeidung der Beantwortung existentieller Dimensionen eines Problems wurde auch in klinisch-psychologischen Kontexten als Zeichen fehlender Reife von Personen beschrieben (z.B. bei Trauer: Horowitz et al., 1993). Im Falle der vorliegenden Untersuchung weisheitsbezogenen Wissens läßt sich in diesem Zusammenhang auch der spontane Eindruck des Forschers während der Interviewsituation anführen. Das Nichteingehen einiger Untersuchungspersonen auf die im Suizidproblem angelegten Themen des Scheiterns, irreversibler Entschlüsse und der tragischen Seiten des Lebens war nach diesem Eindruck durchaus mit einem fehlenden oder geringen Ausmaß an Weisheit verbunden. Hier könnten weitere Inhaltsanalysen Auskunft erbringen.

Um zum allgemeinen Themenbereich der existentiellen Konfrontation weiterführende Aussagen machen zu können, ist es notwendig, weitere existentielle Probleme, wie zum Beispiel die eigene Sterblichkeit, Todesangst, schweres Leiden, Einsamkeit, Schuld und Verantwortung in empirische Untersuchungen einzubeziehen (vgl. z.B. Baumeister, 1992; Montada, 1988; Greenberg et al., 1992). Dabei wäre die Suche nach dem Ausmaß von Gemeinsamkeiten und Unterschieden über diese Problemfelder interessant, das heißt, die Untersuchung der Frage, ob die existentielle Konfrontation bei all diesen Themen in der Lage ist, Anzeichen von Weisheit, Reife oder Integrität erkennbar werden zu lassen. In diesem Zusammenhang könnte auch der gemeinsame Einsatz der Leistungsmaße der existentiellen Konfrontationsaufgabe mit Self-report-Maßen von weiterführendem Interesse sein. Neben den in der Untersuchung eingesetzten Standardmaßen wie Intelligenz, Kreativität und Persönlichkeit könnten Maße der existentiellen Auseinandersetzung (z.B. *hardiness*; Kobasa, Maddi & Kahn, 1982) oder existentiellen Schuld (Montada, 1988) konvergente Beziehungen zu den Weisheitswerten aufzeigen. Bei einer Einbeziehung existentiell-relevanter Variablen könnte dann die Validierung der neuentwickelten Aufgabe als eine wirklich existentielle Fragestellung unternommen werden.

Generell muß die Untersuchung auch die Frage weitgehend unbeantwortet lassen, welcher Problemkontext oder Typ von Denkaufgaben am besten zur Erfassung weisheitsbezogenen Wissens geeignet ist (Lebensplanungs-, Lebensrückblicksaufgabe oder existentielle Konfrontation). Ein Vergleich der Aufgabensensitivität von Lebensrückblicks- und neuentwickelter Aufgabe konnte im Rahmen der vorliegenden Untersuchung (insbesondere im Gruppenvergleich) nicht unternommen werden. In bezug auf die jeweiligen Korrelationsmuster bzw. Faktorenlösungen zeigen beide Aufgaben gewisse Ähnlichkeiten, aber auch Unterschiede. Tendenziell könnten die etwas geringeren Korrelationen der einzelnen Weisheitskriterien in der neuentwickelten Aufgabe für eine höhere Aufgabensensitivität sprechen. Ein pragmatischer Vorzug der neuentwickelten Aufgabe gegenüber der Lebensrückblicksaufgabe könnte darin bestehen, daß die Antworten kürzer ausfallen als in der Untersuchung von Staudinger (1989; siehe auch Staudinger, Smith & Baltes, 1992) und damit einfacher und zeitökonomischer auszuwerten sind.

5.4.2 Die Wahl der Untersuchungsgruppen

Eine zweite Art von Beschränkungen der vorliegenden Studie liegt in der Auswahl der Untersuchungspersonen. Alle Teilnehmer der Untersuchung hatten eine akademische Aus-

bildung absolviert. Dies war eine notwendige Vorbedingung, um die Vergleichbarkeit mit den Nominierten und den Klinischen Psychologen zu gewährleisten. Daher lag das Ausbildungsniveau der gesamten Stichprobe über dem Bevölkerungsdurchschnitt (vgl. Wegener, 1985). Die Ergebnisse der Untersuchung erlauben damit keine repräsentativen Aussagen für die untersuchten Altersgruppen.

Die Nominierung von als weise geltenden Personen ist ein Verfahren, das zwar in bezug auf das Zielkriterium eine hinreichend homogene Gruppenzusammenstellung ermöglicht. Daneben weist diese Gruppe in den demographischen Merkmalen (Alter, Geschlecht und Bildungsstatus) aber keine ausgewogenen Verteilungen auf. In der vorliegenden Nominierengruppe sind insbesondere der große und ungleich besetzte Altersbereich (41–88 Jahre) zu berücksichtigen sowie das ungleiche Geschlechterverhältnis (mehr Männer als Frauen).

Die ungleiche Geschlechterverteilung erschwert beispielsweise die Analysen des Geschlechterverhältnis im vorliegenden Untersuchungsdesign. Bisherige empirische Untersuchungen weisheitsbezogener Leistungen geben keinen Anlaß, einen Geschlechtsunterschied zu vermuten und deshalb das Geschlecht als systematische Variable zu untersuchen (Smith & Baltes, 1990). In der mit anderen Methoden operierenden wissenschaftlichen Literatur zur Weisheit gibt es dagegen kontroverse Belege dafür, ob Weisheit ein mehr männliches oder mehr weibliches Phänomen sei. Assmann (1991a) beschreibt in ihrer kulturhistorischen Analyse von Weisheit nur männliche Prototypen weiser Personen (z.B. väterliche, herrscherliche und richterliche Weisheit). Auch aus der Analyse alltagsprachlicher Vorstellungen ist eine Männerdominanz für Weisheit bekannt (Sowarka, 1989a; Orwoll & Perlmutter, 1990). Bei detaillierter Betrachtung zeigen sich allerdings genauere Ursachen dieser Männerdominanz: männliche Nominatoren benennen meist Männer als weise, während Frauen ein annähernd ausgewogenes Geschlechterverhältnis vertreten (Sowarka, 1989a; Orwoll & Perlmutter, 1990). Auf der anderen Seite gibt es gegenteilige Hinweise, in denen insbesondere Frauen Weisheit zugeschrieben wird, wofür ihre enge Verbundenheit mit der Lebenspraxis und ihre bevorzugte Ratgeberrolle in zwischenmenschlichen Situationen oder auch bestimmte traditionelle Berufe wie Hebamme als Belege genommen werden (vgl. Baeke, 1986; Orwoll & Achenbaum, 1992).

Trotz der hohen Leistungen der Nominierengruppe war zu verzeichnen, daß es nur sehr wenige Antworten gab, die die Sieben-Punkte-Skala ausschöpften. Im Gruppendurchschnitt erreichte selbst diese Spitzengruppe meist nur mittlere Skalenwerte in den einzelnen Weisheitskriterien. Dies deckt sich einerseits mit der theoretischen Prämisse, daß die Weisheitskriterien als Idealmerkmale konstruiert wurden (Baltes & Smith, 1990; Staudinger, 1989). Andererseits ist zu fragen, ob die experimentelle Befragungssituation nicht nur einen beschränkten Ausschnitt aus dem Wissen der Personen über grundlegende Lebensfragen abschöpfen konnte. Insbesondere fragt sich, ob die Form des Monologs einer Untersuchungsperson eine günstige Form ist, um das weisheitsbezogene Wissen einer Person offenzulegen. Beispielsweise könnte die Einführung von Feedback in den Untersuchungsansatz oder die Dialogform förderlich für die Wissenspräsentation in einer experimentellen Situation sein. Staudinger und Baltes (1995) haben beispielsweise postuliert, daß dialogische bzw. interaktive Diskurse eine große Menge des Wissens über fundamentale Lebensfragen aktivieren könnten. Solche interaktiven Formen besitzen gleichzeitig auch eine höhere ökologische Validität in bezug auf den Gebrauch von Weisheit in alltäglicheren Lebenskontexten.

5.4.3 Die Wahl des Weisheitsparadigmas

Eine weitere zu diskutierende Begrenzung liegt in der Wahl des verwendeten Weisheitsparadigmas. Es stellt sich die Frage, ob sich die Antworten auf eine existentielle Konfrontation nicht auch durch alternative Modelle bzw. Beurteilungsmethoden auswerten lassen. Bevor diese Frage in einem theoretischen Rahmen diskutiert wird, seien zwei basale Gründe für die Wahl des vorliegenden Weisheitsmodells genannt. (1) Das Modell weisheitsbezogenen Wissens (Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993) hat in den letzten Jahren in einer Reihe von Studien mit unterschiedlichen Aufgaben und Gruppenvergleichen seinen Wert nachweisen können (Baltes et al., 1995; Smith & Baltes, 1990; Smith, Staudinger & Baltes, 1994; Staudinger, Smith & Baltes, 1992). (2) In einer Voruntersuchung konnte mittels eines inhaltsanalytischen Verfahrens Evidenz für die Bedeutung existentieller Themen für die Weisheitsdefinition von Laien erbracht werden (Maercker & Smith, 1991). In einer Untersuchung spontan genannter Inhalte einer Weisheitsdefinition, die Bestandteil des gleichen Interviews wie die Hauptuntersuchung war (siehe Abschnitt 3.4.1), wurden diese Definitionen auf das Vorhandensein der fünf existentiellen Grenzsituationen (Tod, Leiden, Zufall, Schuld, Kampf; Jaspers, 1919, 1932) hin überprüft. Die Häufigkeit der spontan genannten Grenzsituationen im Weisheitskontext variierte von 13 Prozent (für Zufall bzw. Schuld) bis 44 Prozent (für Leiden) pro Person. Insgesamt wurden durchschnittlich 1,2 von den insgesamt 5 Grenzsituationen in jedem Protokoll als relevant für Weisheit genannt. Das heißt, im Durchschnitt nannte jeder der Probanden etwas mehr als eine existentielle Grenzsituation, wenn er über Weisheit sprach (Maercker & Smith, 1991). Die Ergebnisse dieser Untersuchung können als ein erster empirischer Zugangsweg zur zentralen Rolle von Themen der existentiellen Konfrontation für die Erfassung von Weisheit gelten. Die Resultate stellen ihrerseits eine Verbindung zu den Ergebnissen einer anderen Analyse von Weisheitsdefinitionen her (Maciel et al., 1994), die erbrachte, daß implizite Weisheitsdefinitionen in ihrem Zentrum die fünf Kriterien des Berliner Weisheitsmodells beinhalten.

Dennoch ist es theoretisch durchaus wahrscheinlich, daß die Antworten auf existentielle Konfrontationen mehr umfassen als das Wissen über grundlegende Lebensfragen, wie sie das Weisheitsparadigma erfaßt. Der Grad an geistig-intellektueller und persönlicher Reife, der in diesen Antworten zum Ausdruck kommt, kann sich auch daran zeigen, in welcher Weise mit diesen Konfrontationen umgegangen wird bzw. wie sie verarbeitet oder bewältigt werden. In diesem Zusammenhang könnte man beispielsweise die Untersuchungen über ausgewählte reife Bewältigungsformen diskutieren (z.B. Haan, 1977; Horowitz, 1987; Vaillant, 1980). Auch im Kontext existentieller Konfrontation mit solchen Themen wie Tod, Leiden, Schuld und Suizid sind verschiedene Bewältigungsformen relevant.

Als reife Bewältigungsformen seien hier nur Antizipation, Altruismus und Humor angeführt, die durchaus in einer konzeptionellen Beziehung zu einem anders formulierten Weisheitsparadigma stehen könnten. Bei der Antizipation handelt es sich um vorbereitende Gedanken und Einstellungen auf Schwierigkeiten und Belastungen im Leben. Diese vorbereitenden Gedanken können dazu führen, daß beim Eintritt des Ereignisses die belastende Wirkung gemildert werden kann (Vaillant, 1980; Vaillant & Vaillant, 1990). Altruismus, die Dezentrierung vom eigenen Selbst und von eigenen Interessen, kann zu einem Höchstmaß an Empathie und Unterstützung anderer Personen führen, wobei durch altruistisches Handeln das Belastungspotential einer Situation ebenfalls abgefedert werden kann (vgl. Colby

& Damon, 1993; Eisenberg, 1986). Humor als Bewältigungsform kann eine heitere und verständnisvolle Interaktionsgrundlage schaffen. Darüber hinaus kann Humor als Mittel der paradoxen Intervention und der verdeutlichenden Kontrastierung die Handlungsfähigkeit einer gestörten Person wiederherstellen (vgl. Martin & Lefcourt, 1983; Ellis, 1987).

Die Bewertung von Antwortprotokollen anhand der drei beispielhaft genannten reifen Bewältigungsformen könnte auch für die Weisheitsforschung sinnvolle Bezüge zwischen dem weisheitsbezogenen Wissen und dem Wissen über reife Bewältigungsformen ergeben. Generell könnte das Weisheitsparadigma auf diese Weise mit anderen Gebieten des psychosozialen Funktionierens einer Person in Verbindung gebracht werden, wobei dann nicht nur Wissens- und Urteils-, sondern auch Handlungsaspekte in den Fokus möglicher Untersuchungen gelangen.

5.5 Ausblick

Zum Abschluß sei ein Blick zurück auf den Anfang der Untersuchung gerichtet. Weisheit zeigte sich als ein Begriff und Paradigma, das in den letzten Jahren ein größeres Interesse in der Psychologie erfahren hat. Es wurde gezeigt, daß es besonders sinnvoll ist, in den Rahmen der Weisheitsuntersuchungen das Phänomen der existentiellen Konfrontation einzubeziehen. Existentielle Konfrontationen vermögen es, so wurde theoretisch abgeleitet, wesentliche Einsichten über das Leben nicht nur zu aktivieren, sondern auch hervorzu- bringen. Mit den Worten von Jaspers ausgedrückt, hat der Mensch in einer Grenzsituation die „Chance der Erhellung der Existenz“ (Jaspers, 1932, S. 205).

Wenn in dieser Untersuchung die Aktivierung *vorhandenen* weisheitsbezogenen Wissens durch eine Aufgabe der existentiellen Konfrontation im Mittelpunkt stand, liegt dennoch die Frage nahe, ob die existentielle Konfrontation nicht auch zum *Erwerb* von Weisheit bzw. von weisheitsbezogenem Wissen dienen kann. Diese Frage ist in den bisherigen Abschnitten der Diskussion nicht berührt worden. Anders formuliert könnte die Frage lauten: Werden Personen durch das Erlebnis existentieller Konfrontationen weiser?

Die vorliegende Untersuchung kann hierzu nur wenige Belege geben. Die bereits mehrfach angeführten außerordentlichen Lebenswege der Nominierten können nur als ein Hinweis auf den Erwerb von Weisheit durch existentielle Konfrontationen aufgefaßt werden. Ebenso ist das Ergebnis des Zusammenhangs zwischen weisheitsbezogenen Leistungen und der Anzahl berichteter Lebensereignisse nicht eindeutig genug, um als gesichert zu gelten. Weiterführende Untersuchungen könnten an existentiell bedeutsamen Lebensereignissen einsetzen, wie eigenen überstandenen Todesgefährdungen (z.B. in Gefahrensituationen) oder gravierenden Verlusten (z.B. dem Tod eines Kindes), um zu fragen, ob und unter welchen Umständen diese Ereignisse weiser machen können.

In der vorhandenen Literatur gibt es zwei differierende Arten von Ansätzen, die die Folgen von schweren (existentiellen) Lebensereignissen erforschen. Vertreter des ersten Ansatzes halten durchlebte existentielle Konfrontationen (bzw. kritische Lebensereignisse, Krisen) für entwicklungsfördernd oder geradezu entwicklungsbestimmend (z.B. Erikson, 1966; Lerner & Gignac, 1989; Maercker & Markgraf, 1995; Moos & Schaefer, 1993; Riegel, 1975; Park, 1994). Bisher sind Untersuchungen dazu aber noch sehr selten. Die Vertreter des anderen Ansatzes haben große Forschungsprogramme zu den Folgen schwerer und schwerster Lebensereignisse vorgelegt, sich dabei aber auf die negativen Streß-

folgen beschränkt, ohne die möglichen positiven, entwicklungsfördernden Ergebnisse in den Blick zu nehmen (vgl. Brüderl, 1988; Philipp, 1990b; Lazarus, 1990; Moos, 1986).

Eine Integration beider Ansätze, die sowohl die negativen als auch auf die positiven Folgen schwerer Lebensereignisse berücksichtigt, ist erst in den Anfängen versucht worden. Wortman und Silver (1992) resümieren am Beispiel der Forschung zu persönlichen Verlusten die Einseitigkeit der ausschließlichen Orientierung auf Belastung und negative Konsequenzen und machen auf die große Variabilität der psychischen Reaktionsmöglichkeiten nach negativen Ereignissen aufmerksam. Nach von ihnen vorgelegten ersten Befunden könne es aber selbst nach einer Konfrontation mit schweren Verlusten (z.B. Unfalltod eines Kindes) in einer Reihe von Fällen zu Formen persönlichen Wachstums kommen.

Ein ähnlicher theoretischer Zugang zur Integration positiver und negativer Folgen der Auseinandersetzung mit schweren Lebensereignissen stammt von Janoff-Bulman (1991, 1992). Die Autorin geht davon aus, daß die Frage „Warum gerade ich?“ bei einer mit einem schweren Lebensereignis konfrontierten Person auf zentrale Grundannahmen der Bewältigung verweist. Insbesondere geht es um drei Grundannahmen der Invulnerabilität von Personen: daß die Geschehen auf dieser Welt gutartig sind; daß die Ereignisse, die ich erlebe, bedeutungsvoll sind; daß mein Selbst positiv und wertvoll ist. In mehreren Studien wiesen die Autorin und ihre Mitarbeiter vor schweren Lebensereignissen das Vorhandensein dieser Grundannahmen nach (vgl. Janoff-Bulman, 1992). Ein schweres Lebensereignis verursacht ganz plötzlich die Infragestellung dieser Grundannahmen, das heißt eine Verringerung ihres Ausmaßes (Janoff-Bulman & Frieze, 1987). Die betroffene Person muß ihr Weltbild dahingehend adaptieren, daß nicht nur Gutartiges auf der Welt passiert, nicht alle Ereignisse persönlich bedeutsam sind und daß das Selbst – zumindest eine Zeitlang – negativ und wertlos sein kann.

In der Theorie Janoff-Bulmans bestehen zwei Ansatzpunkte für eine konstruktive Form der Auseinandersetzung mit schweren Lebensereignissen. Erstens könnten Personen, die die Grundannahmen der Invulnerabilität weniger intensiv ausgeprägt haben, erlebte schwere Lebensereignisse besser überwinden bzw. bewältigen (Janoff-Bulman, 1992, Kap. 4). Sie sind in der Lage, diskrepante Erlebnisse besser in ihre vorherbestehende Weltsicht einzubauen. Dieses kognitive Vorbereitetsein auf die Möglichkeit schwerer Lebensereignisse kann man als eine Facette des weisheitsbezogenen Wissens einer Person sehen, da ein ausgeprägtes weisheitsbezogenes Wissen unter anderem ein reichhaltiges Wissen über die möglichen Geschehen auf der Welt beinhaltet (vgl. Abschnitt 2.1.3). Zweitens zeigten Janoff-Bulman und Mitarbeiter, daß sich nach durchgemachten schweren Lebensereignissen das Ausmaß der Invulnerabilitätsannahmen reduziert. Dies könnte die Betroffenen bei neuen Konfrontationen mit anderen schweren Lebensereignissen schützen und zu weniger Angst und klinischen Symptomen führen (Janoff-Bulman, 1992, Kap. 6). In diesem Falle wären die reduzierten Invulnerabilitätsannahmen ein positives Ergebnis früherer Bewältigungserfahrungen, die man durchaus als einen Zugewinn an Weisheit interpretieren könnte.

Zum Abschluß der vorliegenden Untersuchung soll noch einmal Bezug auf das Gebiet der Entwicklungspsychologie der Lebensspanne genommen werden, aus dem das Weisheitsparadigma und die Anregung für die hier vorgestellte Forschung stammen. Weisheit ist dort als ein geistig-intellektuelles Potential beschrieben und belegt worden, das ein positives Ziel auch späterer Lebensabschnitte sein kann (vgl. Baltes, 1991, 1993; Baltes & Staudinger, 1993). Das spätere Lebensalter einer Person ist aber gleichzeitig auch die Zeit,

in der sich die existentiellen Konfrontationen häufen. Altern und existentielle Konfrontationen gehören zusammen, Beispiele dafür sind der immer häufigere Verlust naher Bezugspersonen, der näherrückende eigene Tod und die zunehmende körperliche und geistige Vulnerabilität.

Es ist die Dynamik der beiden Pole von Entwicklungsmöglichkeiten und Begrenzungen, Wachstum und Verlusten, die das psychische Altern besonders bestimmt (vgl. Baltes, 1990, 1993). Das Leben alternder Menschen unterliegt in diesem Prozeß einer zunehmenden Radikalisierung seiner Grundsituation, in der das anthropologische „Mängelwesen Mensch“ mehr sichtbar wird als in früheren Lebensabschnitten (Gehlen, 1956; Rentsch, 1992; Staudinger & Baltes, 1993). Gerade daraus kann aber ein inneres Wachstum in Form von größerer Lebenserfahrung und Weisheit resultieren, wie dies in ähnlicher Weise auch Erikson in seiner Entwicklungstheorie (1966, 1988) postuliert hatte. Wie Erikson deutlich gemacht hat, sind in diesem Lebensabschnitt die Grenzen zwischen Weisheit und Verzweiflung recht nahe beieinander. Es stellt sich deshalb die spannende Frage, welche Bedingungen bei einer Person und in ihrem Lebenslauf gegeben sein müssen, damit sich die Grenzsituationen des Alters in Weisheit verwandeln. Existentielle Konfrontationen und Weisheit können dabei Forschungsthemen sein, die dem unausweichlichen Leiden und dem möglichen Gewinn in der lebenslangen menschlichen Entwicklung auf der Spur bleiben.

Kapitel 6

Literaturverzeichnis

- Abra, J. (1989). Changes in creativity with age: Data, explanations, and further predictions. *International Journal of Aging and Human Development*, 28, 105–126.
- Achenbach, G. B. (1991). Lebenskunst. Sieben Annäherungen an ein vergessenes Wissen. In A. Assmann (Hrsg.), *Weisheit. Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink.
- Adams, C., Labouvie-Vief, G., Hobart, C. J. & Dorosz, M. (1990). Adult age group differences in story recall style. *Journals of Gerontology*, 45, 17–27.
- Adler, A. (1927). *Menschenkenntnis*. Leipzig: Hirzel.
- Aebli, H. (1989). Weisheit: Auch ein Ordnen des Tuns? *Zeitschrift für Pädagogik*, 35, 605–620.
- Aiken, L. S. & West, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Newbury Park, CA: Sage
- Albert, R. S. (Ed.). (1992). *Genius and eminence*. 2nd ed., Oxford: Pergamon.
- Alexander, C. & Langer, E. (Eds.). (1990). *Higher stages of human development. Perspectives on adult growth*. New York: Oxford University Press.
- Alloy, L. B. & Abramson, L. Y. (1988). Depressive realism: Four theoretical perspectives. In L. B. Alloy (Ed.), *Cognitive processes in depression*. New York: Guilford.
- Alpaugh, P. K. & Birren, J. E. (1977). Variables affecting creative contributions across the adult life span. *Human Development*, 20, 240–248.
- Améry, J. (1976). *Hand an sich legen. Diskurs über den Freitod*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Améry, J. (1979). *Über das Altern: Revolte und Resignation*. 5. Aufl., Stuttgart: Klett-Cotta.
- Anchor, K. (1977). Personality integration and successful outcome in individual psychotherapy. *Journal of Clinical Psychology*, 33, 245–246.
- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, 369–406.
- Anderson, J. R. (1987). Skill acquisition: Compilation of weak-method problem solutions. *Psychological Review*, 94, 192–210.
- Antonuccio, D. O., Lewinsohn, P. M. & Steinmetz, J. L. (1982). Identification of therapist differences in group treatment for depression. *Journal of Clinical and Consulting Psychology*, 50, 433–435.
- Ariès, P. (1977). *Die Geschichte des Todes*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Aristoteles. (1979). *Nikomachische Ethik*. Berlin: Akademie Verlag.
- Assmann, A. (1991a). Was ist Weisheit? Wegmarken in einem weiten Feld. In A. Assmann (Hrsg.), *Weisheit. Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink
- Assmann, A. (Hrsg.). (1991b). *Weisheit. Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink
- Baechler, J. (1981). *Tod durch eigene Hand. Eine wissenschaftliche Untersuchung über den Selbstmord*. Frankfurt a.M.: Ullstein.
- Baeke, V. (1986). La sage-femme et les femmes manquant de sagesse. *Civilisations*, 36, 219–236.
- Baltes, P. B. (1983). Life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. In R. M. Lerner (Ed.), *Developmental psychology: Historical and philosophical perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baltes, P. B. (1987). Theoretical propositions of life-span developmental psychology: On the dynamics between growth and decline. *Developmental Psychology*, 23, 611–626.
- Baltes, P. B. (1990). Entwicklungspsychologie der Lebensspanne: Theoretische Leitsätze. *Psychologische Rundschau*, 41, 1–24.
- Baltes, P. B. (1991). The many faces of human ageing: Toward a psychological culture of old age. *Psychological Medicine*, 21, 837–854.
- Baltes, P. B. (1993). The aging mind: Potential and limits. *Gerontologist*, 33, 580–594.
- Baltes, P. B. (1994). *Wisdom* (Buchmanuskript in Vorbereitung). Boston: Blackwell.
- Baltes, P. B. (1995). *The psychology of wisdom*. Unpublished manuscript, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Baltes, P. B. & Baltes, M. M. (1992). Gerontologie: Begriff, Herausforderung und Brennpunkte. In P. B. Baltes & J. Mittelstraß (Hrsg.), *Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung*. Berlin: de Gruyter.

- Baltes, P. B., Dittmann-Kohli, F. & Dixon, R. (1984). New perspectives on the development of intelligence in adulthood: Toward a dual-process conception and a model of selective optimization with compensation. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior*, Vol. 6. New York: Academic Press.
- Baltes, P. B. & Kliegl, R. (1992). Further testing of limits of cognitive plasticity: Negative age differences in a mnemonic skill are robust. *Developmental Psychology*, 28, 121–125.
- Baltes, P. B., Kliegl, R. & Dittmann-Kohli, F. (1988). On the locus of training gains in research on the plasticity of fluid intelligence in old age. *Journal of Educational Psychology*, 80, 392–400.
- Baltes, P. B. & Mittelstraß, J. (Hrsg.). (1992). *Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung*. Berlin: de Gruyter.
- Baltes, P. B., Reese, H. W. & Lipsitt, L. P. (1980). Life-span developmental psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65–100.
- Baltes, P. B. & Smith, J. (1990). Weisheit und Weisheitsentwicklung: Prolegomena zu einer psychologischen Weisheitstheorie. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 2, 95–135. (Engl. Originalveröffentlichung: Baltes, P. B. & Smith, J. [1990]. Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis. In R. J. Sternberg [Ed.], *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press.)
- Baltes, P. B., Smith, J. & Staudinger, U. M. (1992). Wisdom and successful aging. *Nebraska Symposium on Motivation*, 39, 123–167.
- Baltes, P. B. & Staudinger, U. M. (1993). The search for a psychology of wisdom. *Current Directions in Psychological Sciences*, 2, 75–80.
- Baltes, P. B., Staudinger, U. M., Maercker, A. & Smith, J. (1995). People nominated as wise: A comparative study of wisdom-related knowledge. *Psychology and Aging*, 10, 155–166.
- Baltes, P. (1991). *Existentielles Handeln*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Baltes, P. (1993). *Lebenstechnik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Barsalou, L. W. (1985). Ideals, central tendency, and frequency of instantiation as determinants of graded structure in categories. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 11, 629–654.
- Basseches, M. (1984). *Dialectical thinking*. Norwood, NJ: Ablex.
- Battegay, R. (1981). *Grenzsituationen*. Bern: Huber.
- Baumeister, R. F. (1989). *Masochism and the self*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Baumeister, R. F. (1990). Suicide as escape from self. *Psychological Review*, 98, 90–113.
- Baumeister, R. F. (1991). *Meanings of life*. New York: Guilford.
- Baumeister, R. F. (1992). Neglected aspects of self theory: Motivation, interpersonal aspects, culture, escape, and existential value. *Psychological Inquiry*, 3, 21–24.
- Baumeister, R. F. & Cairns, K. J. (1992). Repression and self-representation: When audiences interfere with self-deceptive strategies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 851–862.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1969). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bernardi, B. (1985). *Age class systems. Social institutions and politics based on age*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bettelheim, B. (1943). Individual and mass behavior in extreme situations. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 43, 417–452.
- Beutler, L. E., Crago, M. & Arizmendi, T. G. (1986). Therapist variables in psychotherapy process and outcome. In S. L. Garfield & A. E. Bergin, *Handbook of psychotherapy and behavior change*. 3rd ed., New York: Wiley.
- Bien, G. (1989). Einige Bemerkungen zum Verhältnis von Philosophie, Wissenschaft und Weisheit. In W. Oelmüller (Hrsg.), *Philosophie und Weisheit*. Paderborn: Schöningh.
- Binswanger, L. (1942). *Grundformen der Erkenntnis menschlichen Daseins*. Zürich: Niehans.
- Binswanger, L. (1956). Existential analysis and psychotherapy. In F. Fromm-Reichmann & J. Moreno (Eds.), *Progress in psychotherapy*. New York: Grune & Stratton.
- Blanchard-Fields, F. (1986). Reasoning on social dilemmas varying in emotional saliency: An adult developmental perspective. *Psychology and Aging*, 1, 325–333.
- Blasi, A. (1991). The self as subject in the study of personality. In D. J. Ozer, J. M. Healy & A. J. Stewart (Eds.), *Perspectives in personality*, Vol. 3. London: Kingsley.
- Blasi, A. (1993). The theory of ego development and the measure. *Psychological Inquiry*, 4, 17–19.
- Blasi, A. & Oresick, R. J. (1987). Self-inconsistency and the development of the self. In P. Young-Eisendrath & J. A. Hall (Eds.), *The book of the self: Person, pretext, and process*. New York: New York University Press.
- Blumberg, H. H. & Dronfield, B. E. (1976). Nomination techniques in the study of largely invisible groups: Opiate users not at drug dependence clinics. *Social Science and Medicine*, 10, 415–422.
- Blumenthal-Barby, K. (Hrsg.). (1984). *Betreuung Sterbender*. Berlin: Volk und Gesundheit.
- Bongar, B. & Harmatz, M. (1989). Graduate training in clinical psychology and the study of suicide. *Professional Psychology Research and Practice*, 20, 209–213.

- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1989). Untersuchungen zum Fünf-Faktoren-Modell der Persönlichkeit und seiner diagnostischen Erfassung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 10, 239–251.
- Borkenau, P. & Ostendorf, F. (1991). Ein Fragebogen zur Erfassung fünf robuster Persönlichkeitsfaktoren. *Diagnostica*, 37, 29–41.
- Bortz, J. (1984). *Lehrbuch der empirischen Forschung*. Berlin: Springer-Verlag.
- Bortz, J. (1989). *Lehrbuch der Statistik: für Sozialwissenschaftler*. 3. Aufl., Berlin: Springer-Verlag.
- Boss, M. (1957). *Psychoanalyse und Daseinsanalytik*. Bern: Huber.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bradburn, N. M., Rips, L. J. & Shevell, S. K. (1987). Answering autobiographical questions: The impact of memory and inference on surveys. *Science*, 236, 157–161.
- Braukmann, W., Ahammer, I., Angleitner, A., Filipp, S.-H. & Olbrich, E. (1980). *Bedeutende Lebensereignisse als subjektive Orientierungspunkte bei der retrospektiven Betrachtung der eigenen Biografie*. Trier: Universität Trier (Forschungsberichte aus dem Projekt Entwicklungspsychologie des Erwachsenenalters, Nr. 1).
- Brüderl, L. (Hrsg.). (1988). *Belastende Lebenssituationen. Untersuchungen zur Bewältigungs- und Entwicklungsforschung*. München: Juventa.
- Bushardt, S. C., Fretwell, C. & Holdnak, B. J. (1991). The mentor/protege relationship: A biological perspective. *Human Relations*, 44, 619–639.
- Butler, R. N. (1981). The life review: An unrecognized bonanza. *International Journal of Aging and Human Development*, 12, 35–38.
- Buytendijk, F. J. J. (1956). *Das Menschliche. Wege zu seinem Verständnis*. Stuttgart: K. F. Koehler.
- Camartin, I. (1991). Weisheit in Sprichwörtern. In A. Assmann (Hrsg.), *Weisheit. Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink.
- Camus, A. (1959). *Der Mythos von Sisyphos. Ein Versuch über das Absurde*. Reinbek: Rowohlt.
- Cantor, N. & Kihlstrom, J. F. (1987). *Personality and social intelligence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Cattell, R. B. (1971). *Abilities: Their structure, growth, and action*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Chandler, M. J. & Holliday, S. (1990). Wisdom in a postapocalyptic age. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Charness, N. (Ed.). (1985). *Aging and human performance*. Chichester: Wiley.
- Chase, W. G. & Simon, H. (1973). Perception in chess. *Cognitive psychology*, 4, 55–81.
- Chi, M. T. H., Glaser, R. & Farr, M. J. (1988). *The nature of expertise*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Choron, J. (1967). *Der Tod im abendländischen Denken*. Stuttgart: Klett.
- Cicchetti, D. V., Showalter, D. & Tyrer, P. J. (1985). The effect of number of rating scale categories on levels of interrater reliability: A Monte Carlo investigation. *Applied Psychological Measurement*, 9, 31–36.
- Cicero, M. T. (1984). *Gespräche in Tusculum*. (hrsg. von O. Gigon). München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Cioran, E. M. (1987). *Von Tränen und von Heiligen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Clayton, V. (1976). *A multidimensional scaling analysis of the concept of wisdom*. Doctoral dissertation, University of Southern California.
- Clayton, V. P. & Birren, J. E. (1980). The development of wisdom across the life span: A reexamination of an ancient topic. *Life-Span Development and Behavior*, 3, 103–135.
- Cochrane, R. & Robertson, A. (1973). The life events inventory: A measure of the relative severity of psychosocial stressors. *Journal of Psychosomatic Research*, 17, 135–139.
- Cohen, J. & Cohen, P. (1983). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioral sciences*. 2nd ed., Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Colby, A. & Damon, W. (1993). The uniting of self and morality in the development of extraordinary moral commitment. In G. Noam & T. Wren (Eds.), *The moral self: Building a better paradigm*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Commons, M. L., Richards, F. A. & Armon, C. (Eds.). (1984). *Beyond formal operations. Late adolescent and adult cognitive development*. New York: Praeger.
- Commons, M. L., Sinnott, J. D., Richards, F. A. & Armon, C. (Eds.). (1989). *Adult development: Comparisons and applications of developmental models*, Vol. 1. New York: Praeger.
- Conze, E. (1971). *Der Buddhismus. Wesen und Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Cook, M. (1969). Anxiety, speech disturbances, and speech rate. *British Journal of Social and Clinical Psychology*, 8, 13–21.
- Cornelius, S. W. & Caspi, A. (1987). Everyday problem solving in adulthood and old age. *Psychology and Aging*, 2, 144–153.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1985). *The NEO personality inventory manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P. T. & McCrae, R. R. (1988). Personality in adulthood: A six-year longitudinal study of self-reports and spouse ratings on the NEO Personality Inventory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 853–863.

- Cronbach, L. J. (1964). *Essentials of psychological testing*. New York: Guilford.
- Csikszentmihalyi, M. & Rathunde, K. (1990). The psychology of wisdom: An evolutionary interpretation. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Damon, W. & Colby, A. (1987). Social interaction and moral change. In W. Kurtines & J. Gewirtz (Eds.), *Moral development through social interaction*. New York: Wiley.
- Datan, N. & Ginsberg, L. H. (Eds.). (1975). *Life-span developmental psychology: Normative life crises*. New York: Academic Press.
- de Beauvoir, S. (1972). *Das Alter*. Reinbek: Rowohlt.
- Deutsche Gesellschaft für Selbstmordverhütung. (1990). *Suizidprophylaxe* (Sonderheft, 4. Aufl.).
- Diderot, D. (1984). Stichworte „Philosoph“ und „Philosophie“. In M. Naumann (Hrsg.), *Artikel aus Diderots Enzyklopädie*. Leipzig: Reclam.
- Dittmann-Kohli, F. (1984). Weisheit als mögliches Ergebnis der Intelligenzentwicklung im Erwachsenenalter. *Sprache und Kognition*, 2, 112–132.
- Dittmann-Kohli, F. (1990). Sinnggebung im Alter. In P. Mayring & W. Saup (Hrsg.), *Entwicklungsprozesse im Alter*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Dittmann-Kohli, F. (1991). Meaning and personality change from early to late adulthood. *European Journal of Gerontology*, 1, 98–103.
- Dittmann-Kohli, F. (1995). *Das persönliche Sinnsystem. Ein Vergleich zwischen frühem und spätem Erwachsenenalter*. Göttingen: Hogrefe.
- Dittmann-Kohli, F. & Baltes, P. B. (1990). Toward a neofunctionalist conception of adult intellectual development: Wisdom as a prototypical case of intellectual growth. In C. Alexander & E. Langer (Eds.), *Higher stages of human development*. New York: Oxford University Press.
- Dixon, R. A. (1992). Contextual approaches to adult intellectual development. In R. J. Sternberg & C. A. Berg, *Intellectual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1982). Formale und materiale Rollenübernahme: Das Verstehen von Selbstmordmotiven im Jugendalter. In W. Edelstein & M. Keller (Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Döbert, R. & Nunner-Winkler, G. (1984). Die Bewältigung von Selbstmordimpulsen im Jugendalter. Motiv-Verstehen als Dimension der Ich-Entwicklung. In W. Edelstein & J. Habermas (Hrsg.), *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dohrenwend, B. P. & Dohrenwend, B. S. (1981). Socioenvironmental factors, stress, and psychopathology. *American Journal of Community Psychology*, 9, 128–164.
- Dohrenwend, B. P., Link, B. G., Kern, R., Shrout, P. E. et al. (1990). Measuring life events: The problem of variability within event categories. *Stress Medicine*, 6, 179–187.
- Dohrenwend, B. S., Krasnoff, L., Askenasy, A. R. & Dohrenwend, B. P. (1978). Exemplification of a method for scaling life events: The PERI Life Events Scale. *Journal of Health & Social Behavior*, 19, 205–229.
- Dörner, D. (1989). *Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek: Rowohlt.
- Dunn, O. J. & Clark, V. A. (1988). *Applied statistics analysis of rate of variance and regression*. 2nd. ed., New York: Wiley.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Eliade, M. (1981). *Geschichte der religiösen Ideen*, 3 Bde. Freiburg: Herder.
- Eliade, M. (Ed.). (1987). *The encyclopedia of religion*. New York: Macmillan.
- Ellis, A. (1962). *Reason and emotion in psychotherapy*. Secaucus, NJ: Lyle Stuart.
- Ellis, A. (1987). The use of rational humor in psychotherapy. In W. F. Fry & W. A. Salameh (Eds.), *Handbook of humor and psychotherapy: Advances in the clinical use of humor*. Sarasota, FL: Professional Resource Exchange.
- Elwert, G. (1990). Altersordnung, Autorität und Aushandlung bei den Ayizo. In G. Elwert, M. Kohli & H. K. Müller (Hrsg.), *Im Lauf der Zeit. Ethnografische Studien zur gesellschaftlichen Konstruktion von Lebensaltern*. Saarbrücken: Breitenbach.
- Elwert, G., Kohli, M. & Müller, H. K. (Hrsg.). (1990). *Im Lauf der Zeit. Ethnografische Studien zur gesellschaftlichen Konstruktion von Lebensaltern*. Saarbrücken: Breitenbach.
- Epiktet. (1958). *Handbüchlein der Ethik*. Stuttgart: Reclam.
- Epikur. (1983). *Von der Überwindung der Furcht*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Epstein, S. & Meier, P. (1989). Constructive thinking. A broad coping variable with specific components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 332–350.
- Erdheim, M. (1991). Der Psychoanalytiker als Weiser. In A. Assmann (Hrsg.), *Weisheit. Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink.
- Ericsson, K. A. & Simon, H. A. (1984). *Protocol analysis. Verbal reports on data*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Ericsson, K. A. & Smith, J. (1991). *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Erikson, E. H. (1966). *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Erikson, E. H. (1988). *Der vollständige Lebenszyklus*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Erikson, E. H., Erikson, J. M. & Kivnick, H. (1986). *Vital involvement in old age: The experience of old age our time*. London: Norton.
- Fahrenbach, H. (1972). Stichwort „Existentiell“. In J. Ritter (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Basel: Schwabe.
- Featherman, D. L. (1986). Biography, society, and history. Individual development as a population process. In A. B. Sørensen, F. E. Weinert & L. R. Sherrod (Eds.), *Human development and the life course*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Feifel, H. (1977). *New meanings of death*. New York: McGraw-Hill.
- Feifel, H. (1990). Psychology and death. Meaningful rediscovery. *American Psychologist*, 45, 537–543.
- Feifel, H. & Strack, S. (1989). Coping with conflict situations: Middle-aged and elderly men. *Psychology and Aging*, 4, 26–33.
- Filipp, S.-H. (1990a). Lebensereignisforschung – eine Bilanz. In S. H. Philipp (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse*. 2. Aufl., München: Psychologie Verlags Union.
- Filipp, S.-H. (Hrsg.). (1990b). *Kritische Lebensereignisse*. 2. Aufl., München: Psychologie Verlags Union.
- Filipp, S.-H. & Klauer, T. (1991). Subjective well-being in the face of critical life events: The case of successful copers. In F. Strack, M. Argyle & N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective*. Oxford: Pergamon Press.
- Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219–239.
- Foucault, M. (1973). *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1983). *Sexualität und Wahrheit*, Bd. 1: Der Wille zum Wissen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1986). *Sexualität und Wahrheit*, Bd. 2: Der Gebrauch der Lüste. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frank, M. (1984). *Was ist Neostukturalismus?* Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Frankl, V. E. (1973). *Der Mensch auf der Suche nach Sinn*. Freiburg: Herder.
- Frankl, V. E. (1987). *Das Leiden am sinnlosen Leben*. 10. Aufl., Freiburg: Herder.
- French, D. C., Waas, G. A. & Tarver-Behring, S. A. (1986). Nomination and rating scale sociometrics: Convergent validity and clinical utility. *Behavioral Assessment*, 8, 331–340.
- Freud, A. (1937). *Das Ich und die Abwehrmechanismen*. New York: International Universities Press.
- Freud, S. (1917). *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. Gesammelte Werke, Bd.11. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Freud, S. (1923). *Das Ich und das Es*. Leipzig: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Freundenberg, E., Filipp, S.-H. & Waidner, U. (1985). *Ergebnisse einer Pilotstudie zu Formen der Auseinandersetzung mit schweren körperlichen Erkrankungen*. Trier: Universität Trier (Forschungsberichte des Projekts Psychologie und Krankheitsbewältigung, Nr. 5).
- Freund, A. (1995). Die Selbstdefinition alter Menschen. Berlin: edition sigma (Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Bd. 61).
- Freund, A., Staudinger, U. M. & Smith, J. (1991). *How do very old people define themselves: Representative „Who am I“ data from 70 to 105 year olds*. Poster presented at the 44th Annual Meeting of the Gerontological Society of America, San Francisco, November 1991.
- Gage, D., Morse, P. & Piechowski, M. M. (1978). Measuring levels of emotional development. *Genetic Psychological Monographs*, 103, 129–152.
- Garfield, S. L. & Bergin, A. E. (1971). Personal therapy, outcome, and some therapist variables. *Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 13, 188–192.
- Gehlen, A. (1956). *Urmensch und Spätkultur*. Bonn: Athenäum.
- Gergen, K. J. (1990). Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne. *Psychologische Rundschau*, 41, 191–199.
- Gerlach, H. M. (1990). Stichworte „Existenz“ und „Existentialismus/Existenzphilosophie“. In H. J. Sandkühler (Hrsg.), *Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften*. Hamburg: Meiner.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gough, H. G. (1987). *Manual for the California Psychological Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press (Originalveröffentlichung 1957).
- Greenberg, J., Pyszczynski, T. & Solomon, S. (1986). The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory. In R. Baumeister (Ed.), *The private and the public self*. New York: Springer.

- Greenberg, J., Pyszczynski, T., Solomon, S., Rosenblatt, A., Veeder, M., Kirkland, S. & Lyon, D. (1990). Evidence for terror management theory II. The effects of mortality salience on reactions to those who threaten or bolster the cultural worldview. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 308–319.
- Greenberg, J., Simon, L., Pyszczynski, T., Solomon, S. & Chatel, D. (1992). Terror management and tolerance: Does mortality salience always intensify negative reactions to others who threaten one's worldview? *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 212–220.
- Grimm, J. & Grimm, W. (1984). Stichwort „Weisheit“. In *Deutsches Wörterbuch* (S. 1109–1135). München: Deutscher Taschenbuch Verlag. (Originalveröffentlichung 1854).
- Guilford, J. P. (1967). *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Haan, N. (1977). *Coping and defending. Processes of self-environment organization*. New York: Academic Press.
- Habermas, J. (1968). *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*, Bd. 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1985). *Der philosophische Diskurs der Moderne*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Habermas, T. & Rosemeier, H. P. (1990). Kognitive Entwicklung und Todesbegriff bei Kindern und Jugendlichen. *Jahrbuch für Medizinische Psychologie*, 4, 10–30.
- Hadot, P. (1991). *Philosophie als Lebensform. Geistige Übungen in der Antike*. Berlin: Gatzka.
- Häfner, H. (1991). Epidemiologie von Suizid und Suizidversuch. In H. Häfner (Hrsg.), *Psychiatrie: Ein Lesebuch für Fortgeschrittene*. Stuttgart: Fischer.
- Hall, G. S. (1922). *Senescence: The last half of life*. New York: Appleton.
- Hardt, D. V. (1979). *Death. The final frontier*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Hauser, S. T. (1976). Loevinger's model and measure of ego development: A critical review. *Psychological Bulletin*, 83, 928–955.
- Havighurst, R. (1972). *Developmental tasks and education*. 3rd. ed., New York: Basic Books.
- Hazell, C. G. (1984). Experienced levels of emptiness and existential concern. *Psychological Reports*, 55, 967–976.
- Hazell, C. G. (1989). Levels of emotional development with experienced levels of emptiness and existential concern. *Psychological Reports*, 64, 835–838.
- Heckhausen, J. (1989). Normatives Entwicklungswissen als Bezugsrahmen zur (Re-)Konstruktion der eigenen Biographie. In P. Alheit & E. M. Hoerning (Hrsg.), *Biographisches Wissen: Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Heckhausen, J. (1990). Entwicklung im Erwachsenenalter aus der Sicht junger, mittelalter und alter Erwachsener. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 22, 1–21.
- Heckhausen, J., Dixon, R. A. & Baltes, P. B. (1989). Gains and losses in development throughout adulthood as perceived by different adult age groups. *Developmental Psychology*, 25, 109–121.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit*. Berlin: Springer-Verlag.
- Helson, R. & Wink, P. (1987). Two conceptions of maturity examined in the findings of a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 531–541.
- Helson, R. & Wink, P. (1992). Personality change in women from the early 40s to the early 50s. *Psychology and Aging*, 7, 46–55.
- Henry, W. P., Schacht, T. E., Strupp, H. H., Butler, S. F. & Binder, J. L. (1993). Effects of training in time-limited dynamic psychotherapy: Mediators of therapists responses to training. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 441–447.
- Henseler, H. & Reimer, C. (Hrsg.). (1981). *Selbstmordgefährdung. Zur Psychodynamik und Psychotherapie*. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Herron, W. G. (1988). The value of personal psychotherapy for psychotherapists. *Psychological Reports*, 62, 175–184.
- Hochstädter, D. & Kaiser, U. (1988). *Varianz und Kovarianzanalyse*. Frankfurt a.M.: Deutscher.
- Holliday, S. G. & Chandler, M. J. (1986). *Wisdom: Explorations in adult competence*. Basel: Karger.
- Holmes, T. H. & Rahe, R. H. (1967). The Social Readjustment Rating Scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213–218.
- Holzhey, H. & Leyvras, J. P. (1988). *Philosophie und Weisheit*. Bern: Paul Haupt.
- Horaz. (1983). *Werke in einem Band*. Berlin: Aufbau-Verlag.
- Horn, J. L. (1970). Organization of data on life-span development of human abilities. In L. R. Goulet & P. B. Baltes (Eds.), *Life-span developmental psychology: Research and theory*. New York: Academic Press.
- Horowitz, M. J. (1980). Psychological response to serious life events. In V. Hamilton & D. Wartburton, *Human stress and cognition*. New York: Wiley.
- Horowitz, M. J. (1986). *Stress response syndroms*. 2nd ed., Northvale, NJ: Jason Aronson.
- Horowitz, M. J. (1987). *States of mind: Configurational analysis of individual psychology*. 2nd ed., New York: Plenum.

- Horowitz, M. J. (Ed.). (1991). *Person schemas and maladaptive interpersonal patterns*. Chicago, IL: University Press.
- Horowitz, M. J., Stinson, C., Curtis, D., Ewert, M., Redinton, D., Singer, J., Bucci, W., Mergenthaler, E., Milbrath, C. & Hartley, D. (1993). Topics and signs: Defensive control of emotional expression. *Journal of Clinical and Consulting Psychology, 61*, 421–430.
- Ingram, R. E. & Wisnicki, K. S. (1988). Assessment of positive automatic cognition. *Journal of Clinical and Consulting Psychology, 56*, 898–902.
- Janoff-Bulman, R. (1989). Assumptive worlds and the stress of traumatic events: Applications of the schema construct. *Social Cognition, 7*, 113–136.
- Janoff-Bulman, R. (1992). *Shattered assumptions. Towards a new psychology of trauma*. New York: Free Press.
- Janoff-Bulman, R. & Frieze, I. H. (1987). The role of gender in reactions to victimization. In R. Barnett, J. Biener & R. Baruch, *Gender and stress*. New York: Free Press.
- Jaspers, K. (1919). *Psychologie der Weltanschauungen*. Berlin: Springer-Verlag.
- Jaspers, K. (1932). *Philosophie II: Existenzzerhellung*. Berlin: Springer-Verlag.
- Jenkins, C. D., Hurst, M. W. & Rose, R. M. (1979). Life changes: Do people really remember? *Archives of General Psychiatry, 36*, 379–384.
- John, O. P. (1990). The Big Five factor taxonomy: Dimensions of personality in the natural language and in questionnaires. In L. A. Pervin (Ed.), *Handbook of personality theory and research*. New York: Guilford.
- Johnson, R. E. (1979). *A study of wisdom as reported by older adults in America*. Doctoral dissertation, Wright Institute, Berkeley.
- Kächele, H. (1992). Die Persönlichkeit des Psychotherapeuten und ihr Beitrag zum Behandlungsprozeß. *Zeitschrift für Psychosomatische Medizin, 38*, 227–239.
- Kant, I. (1980). *Metaphysik der Sitten*. Stuttgart: Reclam.
- Kant, I. (1990). *Kritik der praktischen Vernunft* (hrsg. von K. Vorländer). Hamburg: Meiner.
- Kastenbaum, R. (1986). Death as a research problem in social gerontology. *Gerontologist, 26*, 67–69.
- Kates, J. (1983). Wisdom. *American Philosophical Quarterly, 20*, 277–286.
- Kendall, P. C. (1992). Healthy thinking. *Behavior Therapy, 23*, 1–11.
- Kiefer, C. W. (1988). *The mantle of maturity. A history of ideas about character development*. Albany, NY: State University Press.
- Kierkegaard, S. (1960). *Der Begriff der Angst*. Stuttgart: Reclam.
- Kierkegaard, S. (1988). *Abschließende unwissenschaftliche Nachschrift zu Philosophische Bissen. Mimisch-pathetisch-dialektische Zusammenschrift. Existentieller Entwurf*. Bonn: Godesberger Taschenbuch (Originalveröffentlichung 1846).
- Kind, J. (1990). Zur Interaktionstypologie suizidalen Verhaltens. *Nervenarzt, 61*, 153–158.
- Kitchener, K. S. & Brenner, H. G. (1990). Wisdom and reflective judgment: Knowing in the face of uncertainty. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kitchener, K. S. & King, P. M. (1981). Reflective judgment: Concepts of justification and their relationship to age and education. *Journal of Applied Developmental Psychology, 2*, 89–116.
- Kitchener, K. S., King, P. M., Wood, P. K. & Davison, M. L. (1989). Sequentiality and consistency in the development of reflective judgment: A six-year longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 10*, 73–95.
- Klauer, T., Ferring, D. & Filipp, S.-H. (1989). Zur Spezifität der Bewältigung schwerer körperlicher Erkrankungen: Eine vergleichende Analyse dreier diagnostischer Gruppen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, 18*, 144–158.
- Kliegl, R., Smith, J. & Baltes, P. B. (1989). Testing-the-limits and the study of age differences in cognitive plasticity of a mnemonic skill. *Developmental Psychology, 25*, 247–256.
- Klockars, A. J. & Hancock, G. R. (1992). Power of recent multiple comparison procedures as applied to a complete set of planned orthogonal contrasts. *Psychological Bulletin, 111*, 505–510.
- Kluwe, R. H. (1988). Methoden der Psychologie zur Gewinnung von Daten über menschliches Wissen. In H. Mandl & H. Spada (Hrsg.), *Wissenspsychologie*. München: Psychologie Verlags Union.
- Knapp, T. (1978). Canonical correlation analysis – A general parametric significance-testing system. *Psychological Bulletin, 87*, 410–416.
- Knopf, M., Kolodziej, P. & Preußler, W. (1990). Der ältere Mensch als Experte – Literaturübersicht über die Rolle von Expertenwissen für die kognitive Leistungsfähigkeit im höheren Alter. *Zeitschrift für Gerontopsychologie und -psychiatrie, 4*, 233–248.
- Kobasa, S. C., Maddi, S. R. & Kahn, S. (1982). Hardiness and health: A prospective study. *Journal of Personality and Social Psychology, 42*, 168–177.
- Kohlberg, L. (1973). Stages and aging in moral development. Some speculations. *Gerontologist, 13*, 497–502.

- Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development*, Vol. I: The philosophy of moral development. San Francisco, CA: Harper & Row.
- Körner, U., Seidel, K. & Thom, A. (1981). *Grenzsituationen ärztlichen Handelns*. Jena: Gustav Fischer.
- Koslowski, P. (1989). Die Postmodernität der Weisheitstradition. In W. Oelmüller (Hrsg.), *Philosophie und Weisheit*. Paderborn: Schöningh.
- Kramer, D. A. & Woodruff, D. S. (1986). Relativistic and dialectical thought in three adult age groups. *Human Development*, 29, 280–290.
- Krampen, G. (1977). TBR-Fragebogen zur behavioralen Rigidität. *Trierer Psychologische Berichte*, 4, Heft 9.
- Krings, H., Baumgartner, H. M. & Wild, C. (1973). *Handbuch philosophischer Grundbegriffe*. München: Kösel.
- Kruse, A. (1991). Kongreßbericht: Altern zwischen Hoffnung und Verzicht. Prävention, Rehabilitation, Irreversibilität. *Zeitschrift für Gerontopsychologie und -psychiatrie*, 4, 57–71.
- Kunzmann, P., Burkhard, F. P. & Wiedmann, F. (1991). *dtv-Atlas zur Philosophie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Labouvie-Vief, G. (1990). Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Labouvie-Vief, G. (1992). A neo-Piagetian perspective on adult cognitive development. In R. J. Sternberg & C. A. Berg (Eds.), *Intellectual development*. New York: Cambridge University Press.
- Labouvie-Vief, G., de Voë, M. & Bulka, D. (1989). Speaking about feelings: Conceptions of emotion across the life span. *Psychology and Aging*, 4, 425–437.
- Labouvie-Vief, G. & Hakim-Larson, J. (1989). Developmental shifts in adult thought. In S. Hunter & M. Sundel (Eds.), *Midlife myths*. Newbury Park, CA: Sage.
- Labouvie-Vief, G., Hakim-Larson, J., de Voë, M. & Schoeberlein, S. (1989). Emotions and self-regulation: A life span view. *Human Development*, 22, 279–299.
- LaRue, A., Bank, L., Jarvik, L. & Hetland, M. (1979). Health in old age: How do physicians ratings and self-rating compare? *Journal of Gerontology*, 34, 687–691.
- Lazarus, R. S. (1990). Theory-based stress measurement. *Psychological Inquiry*, 1, 3–14.
- Lehr, U. (1991). *Psychologie des Alterns*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lerner, M. J. & Gignac, M. A. M. (1989). *Coping and growth among the elderly: Alternative responses to pain and loss*. Paper presented at the Xth Biennial Meetings of the ISSBD, Jyväskylä, Finland.
- Lerner, R. M. (1986). *Concepts and theories of human development*. New York: Random House.
- Levinson, D. J. (1978). *The seasons of a man's life*. New York: Ballantine Books.
- Lifton, R. J. & Olson, E. (1986). The human meaning of total disaster: The Buffalo creek experience. In R. H. Moos, *Coping with life crises*. New York: Plenum.
- Light, L. L. (1990). Interactions between memory and language in old age. In J. E. Birren & K. W. Schaie, *Handbook of the psychology of aging*. 3rd. ed., San Diego, CA: Academic Press.
- Loevinger, J. (1976). *Ego development. Conceptions and theories*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Loevinger, J. (1985). Revision of the sentence completion test for ego development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 420–427.
- Loevinger, J. (1987). *Paradigms of personality*. New York: Praeger.
- Loevinger, J. & Wessler, R. (1970). *Measuring ego development I: Construction and use of a sentence completion test*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lukas, E. (1986). Youth – A continuous search for meaning. *The International Forum for Logotherapy*, 9, 71–79.
- Lytard, J. F. (1987). *Der Widerstreit*. München: Fink (frz. Originalveröffentlichung 1984).
- Maciel, A. G., Staudinger, U. M., Sowarka, D. & Baltes, P. B. (1994). *Dimensions of a wise person: Interrelating explicit and implicit knowledge*. Unpublished manuscript, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Maddi, S. R. (1977). Existential personality theory. In R. J. Corsini (Ed.), *Current personality theories*. Itasca, IL: Peacock.
- Maddi, S. R. (1990). Prolonging life by heroic measures: A humanistic existential perspective. In P. T. Costa & G. R. Vandenbos (Eds.), *Psychological aspects of serious illness*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Maercker, A. (1992). Weisheit im Alter. *Münchener Medizinische Wochenschrift*, 134, 518–522.
- Maercker, A. & Markgraf, J. (1995). Posttraumatische Belastungsstörungen: Risikopopulationen und Einflußfaktoren. In W. Kirch & J. Markgraf (Hrsg.), *Public Health. Forschungsverbund Public Health Sachsen*. Stuttgart: Gustav Fischer.
- Maercker, A. & Smith, J. (1991). *Weisheit am Beispiel menschlicher Grenzsituationen*. Poster zur 10. Tagung für Entwicklungspsychologie der DGPs, Köln, September 1991.
- Maltsberger, J. T. & Buie, D. H. (1974). Common errors in the management of suicidal patients. In D. Jacobs & H. N. Brown (Eds.), *Suicide: Understanding and responding*. Madison, WI: International Universities Press.

- Marcel, G. (1960). *Der Untergang der Weisheit. Die Verfinsterung des Verstandes*. Heidelberg: Kerle.
- Margraf, J. & Baumann, U. (1986). Welche Bedeutung schreiben Psychotherapeuten der Erfahrung zu? *Zeitschrift für Klinische Psychologie*, 15, 248–253.
- Mark Aurel. (1979). *Selbstbetrachtungen*. Leipzig: Reclam.
- Marquard, O. (1989). Drei Betrachtungen zum Thema „Philosophie und Weisheit“. In W. Oelmüller (Hrsg.), *Philosophie und Weisheit*. Paderborn: Schöningh.
- Martin, R. A. & Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1313–1324.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- Matarazzo, R. G. & Petterson, D. (1986). Research on teaching and learning therapeutic skills. In S. L. Garfield & A. E. Bergin (Eds.), *Handbook of psychotherapy and behavior change*. 3rd ed., New York: Wiley.
- Maxwell, N. (1984). *From knowledge to wisdom*. Oxford: Basil Blackwell.
- May, R. (1977). *The meaning of anxiety*. New York: Norton.
- May, R. & Yalom, I. D. (1989). Existential psychotherapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current psychotherapies*. 4th ed., Itasca, IL: Peacock.
- McCarthy, P. R. & Knapp, S. L. (1984). Helping styles of crisis interveners, psychotherapists, and untrained individuals. *American Journal of Community Psychology*, 12, 623–627.
- McCrae, R. R., Arenberg, D. & Costa, P. T. (1987). Declines in divergent thinking with age: Cross-sectional, longitudinal and cross-sequential analyses. *Psychology and Aging*, 2, 130–137.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1980). Openness to experience and ego level in Loewinger's sentence completion test: Dispositional contributions to developmental models of personality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 1179–1190.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1983). Psychological maturity and subjective well-being: Toward a new synthesis. *Developmental Psychology*, 19, 243–248.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1987). Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81–90.
- McFadden, S. H. (1984). *The wisdom and humor of aging persons. Perspectives on transformed narcissism in later life*. Doctoral Dissertation, Drew University.
- Meacham, J. A. (1983). Wisdom and the context of knowledge: Knowing that one doesn't know. In D. Kuhn & J. A. Meacham (Eds.), *On the development of developmental psychology*. Basel: Karger.
- Merriam, S. (1983). Mentors and proteges: A critical review of the literature. *Adult Education Quarterly*, 33, 161–173.
- Midgley, M. (1991). *Wisdom, information, and wonder: What is information for?* London: Routledge.
- Montada, L. (1988). Die Bewältigung von „Schicksalsschlägen“ – erlebte Ungerechtigkeit und wahrgenommene Verantwortlichkeit. *Schweizerische Zeitschrift für Psychologie*, 47, 203–216.
- Montada, L., Dalbert, C., Reichle, B. & Schmitt, M. (1986). Urteile über Gerechtigkeit, „existentielle Schuld“ und Strategien der Schuldadabwehr. In F. Oser, W. Althof & D. Garz (Hrsg.), *Moralische Zugänge zum Menschen. Zugänge zum moralischen Menschen*. München: Kindt.
- Moos, R. H. (Ed.). (1986). *Coping with life crises: An integrated approach*. New York: Plenum.
- Moos, R. H. & Schaefer, J. A. (1993). Coping resources and processes: Current concepts and measures. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*. 2nd ed., New York: Free Press.
- Neugarten, B. L. (1968). *Middle age and aging*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Neumann, O. (1992). Zum gegenwärtigen theoretischen Umbruch in der Kognitionspsychologie. *Merkur*, 46, 49–60.
- Norman, W. T. (1963). Toward and adequate taxonomy of personality attributes: Replicated factor structure in peer nomination personality ratings. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66, 574–583.
- Nozick, R. (1991). *Vom richtigen, guten und glücklichen Leben*. München: Hanser (engl. Originalveröffentlichung 1989).
- Ochsmann, R. (1984). Belief in afterlife as a moderator of fear of death. *European Journal of Social Psychology*, 14, 53–67.
- Ochsmann, R. (1991). Kognitive und affektive Konsequenzen ontologischer Konfrontation. In R. Ochsmann & J. Howe, *Ontologische Konfrontation*. Stuttgart: Enke.
- Ochsmann, R. & Howe, J. (1991). *Ontologische Konfrontation*. Stuttgart: Enke.
- Oelmüller, W. (Hrsg.). (1989a). *Philosophie und Weisheit*. Paderborn: Schöningh.
- Oelmüller, W. (1989b). Der kritische Weg allein ist noch offen. In W. Oelmüller (Hrsg.), *Philosophie und Weisheit*. Paderborn: Schöningh.
- Oerter, R. (1978). *Entwicklung als lebenslanger Prozeß*. Hamburg: Hoffmann & Campe.

- Olson, D. R. (1988). On the origins of beliefs and other intentional states in children. In J. W. Astington, P. L. Harris & D. R. Olson (Eds.), *Developing theories of mind*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orbach, I., Gross, Y., Glaubman, H. & Berman, D. (1986). Children's perception of various determinants of the death concept as a function of intelligence, age, and anxiety. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15, 120–126.
- Oruka, H. O. (1990). *Sage philosophy. Indigierious thinkers and modern debate on African philosophy*. Leiden: Brill.
- Orwoll, L. (1988). *Wisdom in later adulthood: Personality and life history correlates*. Doctoral dissertation, Boston University.
- Orwoll, L. & Achenbaum, W. A. (1992). *Wisdom and gender: Where are (all) the wise women?* Unpublished manuscript, University of Michigan, Ann Arbor.
- Orwoll, L. & Perlmutter, M. (1990). The study of wise persons: Integrating a personality perspective. In R. J. Sternberg (Ed.), *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ouelette, S. C. (1993). Inquiries into hardiness. In L. Goldberger & S. Breznitz (Eds.), *Handbook of stress: Theoretical and clinical aspects*. 2nd ed., New York: Free Press.
- Park, C. L. (1994). *Assessment and prediction of stress-related growth*. Paper presented at the 102nd Annual Convention of APA: Los Angeles, August, 1994.
- Perlmutter, M. (1988). Continued cognitive potential throughout life. In J. E. Birren & V. L. Bengtson (Eds.), *Theories of aging. Psychological and social perspectives on time, self, and society*. New York: Springer.
- Perlmutter, M. (Ed.). (1990). *Late-life potential*. Washington: Gerontological Society of America.
- Piaget, J. (1985). *Weisheit und Illusionen der Philosophie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Piepmeyer, R. (1989). H filosofoz – Ein Freund der Weisheit oder so etwas Ähnliches. In W. Oelmüller (Hrsg.), *Philosophie und Weisheit*. Paderborn: Schöningh.
- Platon. (1958). Apologie. In F. Schleiernmacher (Übers.), *Sämtliche Werke*. Hamburg: Rowohlt.
- Plouffe, L. & Gravelle, F. (1989). Age, sex, and personality correlates of self actualization in elderly adults. *Psychological Reports*, 65, 643–647.
- Pohlmeier, H. (1990). Anthropologische Aspekte der Selbsttötung. *Fundamenta Psychiatrica*, 4, 160–167.
- Pohlmeier, H., Schmidtke, A. & Welz, R. (Hrsg.). (1984). *Suizidales Verhalten: Methodenprobleme und Erklärungsansätze*. Regensburg: Roderer.
- Porter, A. C. & Raudenbush, S. W. (1987). Analysis of covariance: Its model and use in psychological research. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 383–392.
- Pratt, M. W., Pancer, M., Hunsberger, B. & Manchester, J. (1990). Reasoning about the self and relationships in maturity: An integrative complexity analysis of individual differences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 575–581.
- Raven, J. C. (1971). *Advanced Progressive Matrices APM*. London: Lewis & Co.
- Reimer, C. (1981). Zur Problematik der Helfer-Suizidant-Beziehung. In H. Henseler & C. Reimer (Hrsg.), *Selbstmordgefährdung*. Stuttgart: Fromann-Holzboog.
- Reimer, C. (1991). Probleme beim Umgang mit Suizidgefährdeten. In W. Felber & C. Reimer, *Klinische Suizidologie. Praxis und Forschung*. Berlin: Springer-Verlag.
- Reiter, L. & Strozka, H. (1977). Der Begriff der Krise. *Psychiatria Clinica*, 10, 7–26.
- Reker, G. T., Peacock, E. J. & Wong, P. T. B. (1987). Meaning and purpose in life and well-being: A life-span perspective. *Journal of Gerontology*, 42, 44–49.
- Rentsch, T. (1992). Philosophische Anthropologie und Ethik der späten Lebenszeit. In P. B. Baltes & J. Mittelstraß (Hrsg.), *Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung*. Berlin: de Gruyter.
- Resnick, L. B., Levine, J. M. & Teasley, S. D. (Eds.). (1991). *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Rice, E. F. (1958). *The renaissance idea of wisdom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Riegel, K. F. (1975). Adult life crises: A dialectic interpretation of development. In N. Datan & L. Ginsberg (Eds.), *Lifespan developmental psychology. Normative life crises*. New York: Academic Press.
- Riegel, K. F. (1976). The dialectics of human development. *American Psychologist*, 31, 689–700.
- Riegel, R. & Riegel, K. F. (1959). Standardisierung des HAWIE für die Altersstufen über 50 Jahre. *Diagnostica*, 5, 97–128.
- Roberts, P. & Newton, P. M. (1987). Levinsonian studies of women's adult development. *Psychology and Aging*, 2, 154–163.
- Rogan, J. C., Keselman, H. J. & Mendoza, J. L. (1979). Analysis of repeated measurements. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 31, 269–286.
- Rosenblatt, A., Greenberg, J., Solomon, S., Pyszczynski, T. & Lyon, D. (1989). Evidence for terror management theory I. The effects of mortality salience on reactions to those who violate or uphold cultural values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 681–690.

- Rosenmayr, L. (1988). More than wisdom: A field study of the old in an african village. *Journal of Cross-Cultural Gerontology*, 3, 21–40.
- Rosenmayr, L. (1989). Wandlungen der gesellschaftlichen Bewertungen des Alters. In M. M. Baltes, M. Kohli & K. Sames (Hrsg.), *Erfolgreiches Altern: Bedingungen und Variationen*. Bern: Huber.
- Rudolph, K. (1987). Wisdom. In M. Eliade (Ed.), *The Encyclopedia of religion*. New York: Macmillan.
- Ryff, C. D. (1982). Successful aging: A developmental approach. *Gerontologist*, 22, 209–214.
- Ryff, C. D. & Heincke, S. G. (1987). The subjective organization of personality in adulthood and aging. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 807–816.
- Salthouse, T. (1991). *Theoretical perspectives on cognitive aging*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sartre, J. P. (1949). *Der Ekel*. Hamburg: Rowohlt.
- Sartre, J. P. (1962). *Das Sein und das Nichts*. Reinbek: Rowohlt.
- Schaie, K. W. (1990). Intellectual development in adulthood. In J. E. Birren & K. W. Schaie (Eds.), *The handbook of aging*. San Diego, CA: Academic Press.
- Schaie, K. W., Dutta, R. & Willis, S. L. (1991). Relationship between rigidity-flexibility and cognitive abilities in adulthood. *Psychology and Aging*, 6, 371–383.
- Scheerer, E. (1984). Operationalismus II. In J. Ritter & K. Gründer (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 6. Basel: Schwabe.
- Scheerer, E. (1985). Edmund Husserls Phänomenologie und ihre Perspektiven für die Kognitionspsychologie. In O. Neumann (Hrsg.), *Perspektiven der Kognitionspsychologie*. Berlin: Springer-Verlag.
- Schmidt, H.-D. (1970). *Allgemeine Entwicklungspsychologie*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Schmidt, H.-D. (1982). *Grundriss der Persönlichkeitspsychologie*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Schmidt, S. J. (1991). Weisheit oder (). In A. Assmann (Hrsg.), *Weisheit. Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink.
- Schopenhauer, A. (1965). Über den Selbstmord. Parerga und Paralipomena. In W. v. Löhneysen (Hrsg.), *Sämtliche Werke*, Bd. 5. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schwartz, R. M. & Garamoni, G. L. (1986). A structural model of positive and negative states of mind: Asymmetry in the internal dialogue. In P. C. Kendall (Ed.), *Advances in cognitive-behavioral research and therapy*, Vol. 5, New York: Academic Press.
- Schwartzberg, S. S. & Janoff-Bulman, R. (1991). Grief and the search for meaning: Exploring the assumptive worlds of bereaved college students. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 10, 270–288.
- Schwebke, A., Lueck, H. E. & Sandron, E. L. (1974). Bemerkungen zu Shostroms Personal Orientation Inventory (POI). *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 22, 318–323.
- Secord, P. F. & Backman, C. W. (1976). *Understanding social life: An introduction to social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Seneca (1974). *Vom glückseligen Leben* (hrsg. von H. Schmidt). Stuttgart: Kröner.
- Seneca (1980). *Von der Seelenruhe. Philosophische Schriften und Briefe*. Leipzig: Dieterich'sche Verlagsbuchhandlung.
- Shapiro, D. A. & Shapiro, D. (1982). Meta-analysis of comparative therapy outcome research: A critical appraisal. *Behavioural Psychotherapy*, 10, 4–25.
- Sherman, E. (1991). *Reminiscence and the self in old age*. New York: Springer.
- Shostrom, E. L. (1964). A test for the measurement of self-actualization. *Educational and Psychological Measurement*, 24, 207–218.
- Sieglman, A. W. & Boyle, S. (1993). Voices of fear and anxiety and sadness and depression: The effects of speech rate and loudness on fear and anxiety and sadness and depression. *Journal of Abnormal Psychology*, 102, 430–437.
- Simonton, D. K. (1988). Age and outstanding achievement: What do we know after a century of research? *Psychological Bulletin*, 104, 251–267.
- Simonton, D. K. (1989). The swan-song phenomenon: Last-work effects for 172 classical composers. *Psychology and Aging*, 4, 42–47.
- Simonton, D. K. (1990). Creativity in the later years: Optimistic prospects for achievement. *Gerontologist*, 30, 626–631.
- Singer, J. L. & Salovey, P. (1991). Organized knowledge structures and personality. In M. J. Horowitz (Ed.), *Person schemas and maladaptive interpersonal patterns*. Chicago, IL: University Press.
- Smith, J. (1992). The study of life planning: What is involved in being a wise or expert planner? Review paper presented at the NICHD Workshop „The Development of Planning Skills: Placing Blueprints in Context“, Bethesda, MA, September 1992.
- Smith, J. & Baltes, P. B. (1990). A study of wisdom related knowledge: Age/cohort differences in response to life planning problems. *Developmental Psychology*, 26, 494–505.

- Smith, J., Dixon, R. A. & Baltes, P. B. (1989). Expertise in life planning: A new research approach to investigating aspects of wisdom. In M. L. Commons, J. D. Sinnott, F. A. Richards & C. Armons (Eds.), *Adult development I: Comparisons and applications of developmental models*. New York: Praeger.
- Smith, J., Staudinger, U. M. & Baltes, P. B. (1994). Occupational setting facilitating wisdom-related knowledge: The sample case of clinical psychologists. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 989–999.
- Sommer, M. (1989). Philosophie als Weltweisheit. In W. Oelmüller (Hrsg.), *Philosophie und Weisheit*. Paderborn: Schöningh.
- Sowarka, D. (1989a). *Weisheit im Kontext von Person, Situation und Handlung. Eine empirische Untersuchung alltagspsychologischer Konzepte alter Menschen*. Berlin: edition sigma (Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Bd. 48).
- Sowarka, D. (1989b). Weisheit und weise Personen: Common-Sense-Konzepte älterer Menschen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21, 87–109.
- Spaemann, R. (1983). *Philosophische Essays*. Stuttgart: Reclam.
- Spranger, E. (1924). *Psychologie des Jugendalters*. Leipzig: Hirzel.
- Sprung, L. & Sprung, H. (1984). *Grundlagen der Methodologie und Methodik der Psychologie*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Staudinger, H. (1989). Auf der Suche nach Weisheit. In W. Oelmüller (Hrsg.), *Philosophie und Weisheit*. Paderborn: Schöningh.
- Staudinger, U. M. (1989). *The study of life review: An approach to the investigation of intellectual development across the life span*. Berlin: edition sigma (Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung, Bd. 47).
- Staudinger, U. M. & Baltes, P. B. (1993). The psychology of wisdom. In R. J. Sternberg (Ed.), *Encyclopedia of human intelligence*. New York: Macmillan.
- Staudinger, U. M. & Baltes, P. B. (1995). Gedächtnis, Weisheit und Lebenserfahrung im Alter: Zur Ontogenese als Zusammenwirken von Biologie und Kultur. In D. Dörner & E. van der Meer (Hrsg.), *Das Gedächtnis. Festschrift zum 65. Geburtstag von Friedhart Klix*. Göttingen: Hogrefe.
- Staudinger, U. M. & Dittmann-Kohli, F. (1992). Lebenserfahrung und Lebenssinn. In P. B. Baltes & J. Mittelstraß (Hrsg.), *Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung*. Berlin: de Gruyter.
- Staudinger, U. M., Maciel, A. G., Smith, J. & Baltes, P. B. (1994). *What predicts wisdom-related knowledge? A first look at the role of personality, intelligence, and professional specialization*. Unpublished manuscript, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Staudinger, U. M., Smith, J. & Baltes, P. B. (1992). Wisdom-related knowledge in a life review task: Age differences and the role of professional specialization. *Psychology and Aging*, 7, 271–281.
- Staudinger, U. M., Smith, J. & Baltes, P. B. (1994). *Handbuch zur Erfassung von weisheitsbezogenem Wissen*. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Materialien aus der Bildungsforschung, Bd. 46).
- Stegmüller, W. (1989). *Hauptströmungen der Gegenwartsphilosophie*, Bd. 1. 7. Aufl., Stuttgart: Kröner.
- Steins, G. & Wicklund, R. A. (1993). Zum Konzept der Perspektivübernahme: Ein kritischer Überblick. *Psychologische Rundschau*, 44, 226–239.
- Sternberg, R. J. (1985). Implicit theories of intelligence, creativity, and wisdom. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 607–627.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (1990). *Wisdom: Its nature, origins, and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. & Wagner, R. K. (Eds.). (1986). *Practical intelligence: Nature and origins of competence in the everyday world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strauss, H. & Zeigler, H. (1975). The Delphi technique and its uses in social science research. *Journal of Creative Behavior*, 9, 253–259.
- Taylor, S. E. (1983). Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation. *American Psychologist*, 11, 1161–1173.
- Taylor, S. E. (1990). Health psychology: The science and the field. *American Psychologist*, 45, 40–50.
- Taylor, S. E. & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103, 193–210.
- Taylor, S. E., Kemeny, M. E., Aspinwall, L. G., Schneider, S. G., Rodriguez, R. & Herbert, M. (1992). Optimism, coping, psychological distress and high-risk sexual behavior among men at risk for acquired immunodeficiency syndrome (AIDS). *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 460–473.
- Taylor, S. E. & Lobel, M. (1989). Social comparison activity under threat: Downward evaluation and upward contacts. *Psychological Review*, 96, 569–575.
- Thauberger, P. C., Thauberger, E. M. & Cleland, J. F. (1976). Avoidance of the ontological confrontation of death and physiological measures in a field setting simulating a death atmosphere. *Journal of Social Science and Medicine*, 10, 527–533.

- Thomae, H. (1958). Entwicklungsbegriff und Entwicklungstheorie. In P. Lersch, S. Sander, H. Thomae & K. Wilde, *Handbuch der Psychologie*, Bd. 3: Entwicklungspsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Thomae, H. (1979). The concept of development and life-span developmental psychology. In P. B. Baltes & O. G. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior*, Vol. 2. New York: Academic Press.
- Toman, W. (1987). Stichwort „Freie Assoziation“. In W. Arnold, H. J. Eysenck & R. Meili (Hrsg.), *Lexikon der Psychologie*. Neuausgabe, Freiburg: Herder.
- Torrance, E. P. (1974). *Torrance tests of creative thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.
- Ulich, D. (1987). *Krise und Entwicklung. Zur Psychologie der seelischen Gesundheit*. München: Psychologie Verlags Union.
- Vaillant, G. E. (1980). *Werdegänge*. Reinbeck: Rowohlt. (engl. Originalveröff. 1977).
- Vaillant, G. E. (Ed.). (1986). *Empirical studies of ego mechanisms of defense*. Washington, DC: American Psychiatry Press.
- Vaillant, G. E. (1990). Repression in college men followed for half a century. In J. L. Singer (Ed.), *Repression and dissociation: Implications for personality theory, psychopathology, and health*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Vaillant, G. E. & McCullough, L. (1987). The Washington University Sentence Completion Test compared with other measures of adult ego development. *American Journal of Psychiatry*, *144*, 1189–1194.
- Vaillant, G. E. & Vaillant, C. O. (1990). Natural history of male psychological health, XII: A 45-year study of predictors of successful aging at age 65. *American Journal of Psychiatry*, *147*, 31–37.
- Vandenberg, B. (1991). Is epistemology enough? An existential consideration of development. *American Psychologist*, *46*, 1278–1286.
- Van Ranst, N. & Marcoen, A. (1991). *Cognitive restructuring and meaning in life with the young elderly*. Poster presented at the XI Biennial Meetings of the ISSBD, Minneapolis, July 1991.
- Voss, J. F. (1991). Informal reasoning and international relations. In J. F. Voss, D. N. Perkins & J. W. Segal (Eds.), *Informal reasoning and education*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Walaskay, M., Whitbourne, S. K. & Nehrke, M. F. (1983–84). Construction and validation of an ego-integrity status interview. *International Journal of Aging and Human Development*, *18*, 61–72.
- Wechsler, D. (1964). *Der Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Erwachsene (HAWIE)*. Bern: Huber.
- Wegener, B. (1985). *Kritik des Prestiges*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Welsch, W. (1989). Weisheit in einer Welt der Pluralität. In W. Oelmüller (Hrsg.), *Philosophie und Weisheit*. Paderborn: Schöningh.
- Westman, A. S. (1992). Existential anxiety as related to conceptualization of self and of death, denial of death and religiosity. *Psychological Reports*, *71*, 1064–1066.
- Whitbourne, S. K. & Waterman, A. S. (1978). Psychological development during the adult years. *Developmental Psychology*, *15*, 373–378.
- Whitbourne, S. K. & Weinstock, C. S. (1982). *Die mittlere Lebensspanne*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Whitbourne, S. K., Zuschlag, M. K., Elliot, L. B. & Waterman, A. S. (1992). Psychosocial development in adulthood. A 22-year sequential study. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*, 260–271.
- Wilcke, C. (1991). Göttliche und menschliche Weisheit im alten Orient. In A. Assmann (Hrsg.), *Weisheit. Archäologie der literarischen Kommunikation*. München: Fink.
- Willis, S. L. & Schaie, K. W. (1986). Practical intelligence in later adulthood. In R. J. Sternberg & R. K. Wagner (Eds.), *Practical intelligence: Nature and origins of competence in everyday world*. New York: Cambridge University Press.
- Winau, R. & Rosemeier, H. P. (Hrsg.). (1984). *Tod und Sterben*. Berlin: de Gruyter.
- Winter-von Lersner, C. (1991). Einstellungen von Helfern gegenüber Suizidpatienten: Eine empirische Untersuchung von Krankenschwestern. *Deutsche Krankenpflegezeitschrift*, *44*, 1–20.
- Wittkowski, J. (1978). *Tod und Sterben. Ergebnisse der Thanatopsychologie*. Heidelberg: Universitäts Taschenbücher (UTB).
- Wittkowski, J. (1990). *Psychologie des Todes*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wortman, C. B. & Silver, R. C. (1992). The myths of coping with loss. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *57*, 349–357.
- Yalom, I. D. (1980). *Existential therapy*. New York: Basic Books.
- Yalom, I. D. & Lieberman, M. A. (1991). Bereavement and heightened existential awareness. *Psychiatry*, *54*, 334–345.
- Ziehen, T. (1922). *Das Seelenleben des Jugendlichen*. Langensalza: Beyer.

Anhang A

Instruktionen für den Einsatz einer Aufgabe zur Existentiellen Konfrontation

Wir sind daran interessiert zu erfahren, was Sie denken, wenn Ihnen bestimmte Probleme vorgelegt werden, also nicht an fertigen Antworten, sondern am Denkprozeß selbst. Um zu erfahren, wie Sie bei der Bearbeitung der Aufgaben vorgehen, möchten wir Sie bitten, das zu tun, was man in der Psychologie Lautes Denken nennt. Damit meine ich, daß Sie mir alles sagen, was Ihnen durch den Kopf geht, von dem Zeitpunkt an, wo Sie die Aufgabe bekommen.

Bevor wir mit der eigentlichen Aufgabe beginnen, wollen wir dieses Laute Denken einmal an einem Beispiel einführen. Vorweg sei noch gesagt: Es gibt dabei keine richtigen oder falschen Antworten.

Ich werde nichts sagen, es sei denn, Sie schweigen. Es ist für uns sehr wichtig, daß Sie kontinuierlich sprechen. Deshalb werde ich Sie bitten, weiterzusprechen, falls Sie einmal länger schweigen sollten. Denn auch während des Schweigens denkt man ja weiter. Wir üben also jetzt das Laute Denken an einem Beispiel. Ich möchte Sie bitten, die Frage laut zu lesen und dann Ihre Gedanken dazu zu äußern. Hier ist die Frage.

Stellen Sie sich vor, Sie müssen einen Umzug in eine andere Stadt organisieren. Welche Dinge müssen Sie dabei beachten?

(Versuchsperson bekommt die Aufgabe auf Karte vorgelegt.)

Sehr schön, vielen Dank.

Standardisierte Interventionen und Feedback:

1. Was meinen wir mit dem Lauten Denken? Sofort mit dem Sprechen beginnen, keine Anfangspause. Der Interviewer gibt keine Antwort auf Zwischenfragen, weil sonst die Antworten beeinflußt werden.

2. Frage nach zusätzlichen Informationen:

Während Sie Ihre Gedanken äußern, werden Sie vielleicht merken, daß Sie zusätzliche Informationen brauchen. Wenn dies der Fall sein sollte, dann bitte ich Sie, einfach die Frage nach der Information, die Ihnen fehlt, zu stellen. Lassen Sie sich dadurch, daß ich nicht antworte, nicht irritieren. Stellen Sie so viele oder so wenige Fragen, wie Sie wollen.

3. Nachfrage bei längerem Schweigen:

Was denken Sie?

4. Feedback:

(Sie haben die Aufgabe im Sinne unserer Intentionen beantwortet.) Wir sind daran interessiert, daß Sie die Aufgabe auf verschiedenen Ebenen beantworten. Damit meinen wir, daß Sie sowohl Allgemeines als auch Detailliertes zum Problem sagen. Genauso ist es wichtig, verschiedene Aspekte des Problems zu sehen und darüber zu sprechen.

Haben Sie jetzt noch eine Frage zum Lauten Denken?

Gut. Jetzt kommen wir zu den eigentlichen Aufgaben, die etwas mit Lebenswissen zu tun haben¹.

Im Gegensatz zu dieser Lebensplanungsaufgabe, die man eher als eine Konfliktsituation bezeichnen könnte, geht es bei der nächsten Aufgabe um eine Art Grenzsituation. Dies sind besonders heikle Situationen, die jedermann jeden Tag passieren können und die doch über die Alltäglichkeiten hinausgehen.

Ich möchte Sie wieder bitten, die Geschichte laut zu lesen und dann so detailliert und realistisch wie möglich Vorstellungen für die Situation zu formulieren. Dabei bitte ich Sie wieder, kontinuierlich zu sprechen, denn es geht uns bei dieser Aufgabe auch wieder um Ihr Lautes Denken.

Jemand erhält einen Telefonanruf von einem guten Freund. Dieser sagt, er könne nicht mehr weiter, er werde sich das Leben nehmen. Was sollte man in einer derartigen Situation bedenken und tun?

(Versuchsperson bekommt die Aufgabe auf Karte vorgelegt.)

(Versuchsperson antwortet.)

Ich habe jetzt eine Zusatzfrage:

Womit wird man in einer solchen Situation eigentlich konfrontiert?

Dankeschön.

¹ An dieser Stelle des Interviews wurde die Lebensplanungsaufgabe (Irmgard/Joyce) von Smith und Baltes (1990) eingeführt und beantwortet (vgl. Baltes et al., 1995).

Anhang B

Beschreibung der Beurteilungskriterien

1. Kriterium: Faktenwissen

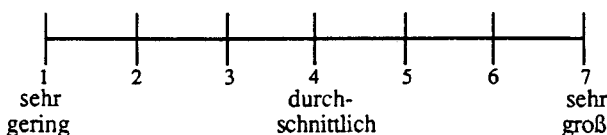
1.1. Definition

Eine Voraussetzung guten Urteilens bei schwierigen Lebensproblemen und Entscheidungen ist ein reichhaltiges faktisches Wissen in bezug auf allgemeine Lebensfragen. Mit reichhaltigem faktischem Wissen ist zum einen ein besonders umfangreicher und differenziert organisierter Bestand an allgemeinem Wissen über die menschliche Natur und die Hintergründe des Lebens gemeint, über das jedes Individuum als Mitglied einer Sprachgemeinschaft verfügt (Motive, Emotionen, Verletzbarkeit, Sterblichkeit, Handlungsweisen und ihre sozialen, normativen und persönlichen Bedingungen). Zum anderen bezeichnet reichhaltiges faktisches Wissen einen umfangreichen Bestand an spezifischem Wissen über konkrete soziale Ereignisse (wie z.B. Unfall, Vorstellungsgespräche), über typische, an Lebensabschnitte gebundene Ereignisse einschließlich ihres erwarteten oder unerwarteten Ablaufs (wie z.B. Verlauf einer Schulkarriere, Einstieg in das Berufsleben, Familiengründung, Krankheiten) und über das Funktionieren von Institutionen.

Hervorragendes reichhaltiges Wissen über Fragen des Lebens zeichnet sich durch folgende Aspekte aus:

- 1) Die Wissensanteile decken einen umfangreichen thematischen Bereich ab. Sie beziehen sich sowohl auf das allgemeine Wissen über die menschliche Natur und die Hintergründe des Lebens (Bedingungen und Möglichkeiten der Menschlichen Existenz, wie z.B. die Endlichkeit des Lebens und die menschliche Fähigkeit zur Selbsterkenntnis, Regeln zwischenmenschlichen Umgangs und gegenseitiger Einflußnahme, Grenzen normativer Einflüsse auf die Lebensgestaltung), als auch auf das spezifische Wissen über die konkrete Gestaltung des Lebens sowie dessen institutionelle, normative und persönliche Bedingungen. Jemand, der über ein hervorragendes reichhaltiges Wissen verfügt, kennt viele thematische Bereiche auf sehr verschiedenen Konkretions- bzw. Abstraktionsebenen.
- 2) Die Wissensanteile gehen in die Tiefe der Dinge, d.h. das Wissen bezieht sich auf eine Vielfalt von Facetten und ihre Verknüpfungen und bildet so ein komplexes Muster von aufeinander bezogenen Informationen über die menschliche Natur und das Leben. Jemand, der über ein hervorragendes reichhaltiges Wissen verfügt, geht bei mindestens ein oder zwei relevanten thematischen Bereichen in die Tiefe und leuchtet dort die verschiedenen Aspekte aus.

In welchem Ausmaß wird in dem Protokoll ein reiches Faktenwissen über Lebensverlauf und Lebenslagen sichtbar?



1.2. Charakteristische Beispiele einer idealen Antwort

Für dieses Kriterium lassen sich nicht so leicht konkrete Beispiele anzuführen. Ausschlaggebend für die Auswertung ist der Eindruck, daß der Verfasser des Protokolls sich eingehend mit Problemen wie dem angesprochenen befaßt hat.

Insbesondere sollte der Verfasser imstande sein,

- a) das Problem der Hauptperson klar zu definieren, nicht nur als Wiedergabe des vorliegenden Textes, sondern im größeren Zusammenhang (z.B. bezogen auf das ganze Leben)
- b) sich mit der Hauptperson (bzw. den beteiligten Personen) und ihrem Problem zu identifizieren
- c) mehrere Bereiche und Alternativen aufzuzeigen und verschiedene Seiten des Problems zu erörtern, und zwar nicht nur in Form einer Aufzählung, sondern aufgrund überlegter und konstruktiver Gedankengänge
- d) von dogmatischen und einseitigen Ratschlägen Abstand zu nehmen und stattdessen den beteiligten Personen die verschiedenen Aspekte und Alternativen ihres Problems vor Augen führen; Rat und Hilfe dienen dem Ziel, die Personen in die Lage zu versetzen, die vielen möglichen Optionen zu erkennen und eine eigene Entscheidung zu fällen. (Natürlich werden die meisten Versuchspersonen durchblicken lassen, wie das Problem ihrer Meinung nach am besten zu lösen wäre.)

1.3. Ankerpunkte der Bewertung

Den höchsten Wert (7) erhält ein Protokoll, das viele verschiedene Themen aufgreift und mindestens zwei relevante behandelt. Die Erörterungen bleiben nicht an der Oberfläche, sondern berücksichtigen auch tieferliegende Aspekte des Problems.

Einen mittleren Wert (4) erhält ein Protokoll, das mehr Themen anspricht als in der Aufgabe erwähnt werden, aber wenig oder nicht in die Tiefe geht.

Den geringsten Wert (1) erhält ein Protokoll, das nur aufgreift, was an Themen schon vorhanden ist, und nirgendwo in die Tiefe geht.

1.4. Kriterien für drei Skalenpunkte

7. Kommt der Idealvorstellung sehr nahe. Das Protokoll enthält ein sehr breit angelegtes Wissen, das zudem bei mindestens zwei wichtigen Themen in die Tiefe der Probleme geht. Die Antwort entspricht weitgehend der Idealvorstellung, weil ...

4. Mittelmäßige Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Das Protokoll enthält mehr Themen, als durch die Aufgabe explizit angesprochen werden. Die Erörterung wichtiger Themen/ Sachverhalte und ihrer Aspekte bleibt weitgehend an der Oberfläche. Die Antwort liegt unterhalb der Idealvorstellung, weil ...

1. Sehr geringe Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Das Protokoll enthält wenig reichhaltiges Wissen in Fragen des Lebens, weil ...

2. Kriterium: Prozedurales Wissen

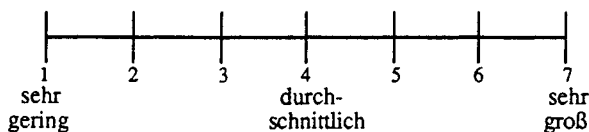
2.1. Definition

Eine Voraussetzung guten Urteilens bei schwierigen Lebensproblemen und Entscheidungen ist das Wissen, wie man mit Fragen des Lebens umgeht. Damit ist gemeint, daß man weiß, welche Strategien und Pläne geeignet sind, das Leben zu gestalten und zu bewerten, sei es in Bezug auf die Gegenwart, Zukunft oder Vergangenheit.

Ausgeprägtes Wissen über Verfahrensweisen im Umgang mit Fragen des Lebens zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- 1) Man weiß, wie man zu angemessenen Entscheidungen kommt: Neben der Ausschöpfung möglichst aller Informationsquellen und der Einschätzung ihrer Wichtigkeit für das anstehende Problem, neben der Berücksichtigung von Möglichkeiten des Lebens und der Einbeziehung von zusätzlichen Informationsquellen sind besonders wichtige Strategien die Kosten- Nutzen- Abwägung (Aufwand- Ergebnis- Abwägung) der verschiedenen Aspekte einer Option und die flexible Planung alternativer Optionen ohne Veränderung der zentralen Bestandteile des Lebens.
- 2) Man versteht es, gemachte Erfahrungen zu systematisieren und zu bewerten und für das Handeln zu nutzen. Man weiß, wie man die eigene begrenzte Erfahrung in den Entwurf, die Erklärung und Bewertung von Lebensszenarien einbringt.
- 3) Man versteht, für Lebensentscheidungen und Lebensprobleme zunächst die wichtigsten Ziele zu bestimmen und dann die entsprechenden Mittel zur Erreichung der Ziele zu sondieren.
- 4) Man hat ein differenziertes Wissen davon, wer in Entscheidungs- und Deutungsprozessen bei einem gegebenen Lebensproblem mit einbezogen werden muß und welche Gesprächsbedingungen und -folgen angesichts eines konkreten Gesprächspartners berücksichtigt werden müssen.
- 5) Es wird ein differenziertes Wissen über Strategien der Ratgebung und eventuelle Interventionen erkennbar, das vermittelt, woran sich jemand bei schwierigen Problemen des Lebens orientieren und zu eigenen Entscheidungen gelangen kann. So ist sich zum Beispiel jemand seiner Rolle als Ratgeber bewußt: er kennt den richtigen Zeitpunkt, an dem sein Rat erforderlich ist; er denkt über weitere Ansprechpartner für ein Lebensproblem nach; er weiß, wie man den Verlauf eines Lebensproblems beurteilt und wann und wie man gegebenenfalls mit Ratschlägen weiterhelfen kann.

In welchem Ausmaß wird in dem Protokoll ein reiches prozedurales Wissen über Lösungsstrategien für Lebensprobleme sichtbar?



2.2. Charakteristische Merkmale einer idealen Antwort

Reiches prozedurales Wissen über Lösungsstrategien für Lebensprobleme. Personen, die über ein umfangreiches prozedurales Wissen im Umgang mit Fragen des Lebens verfügen, zeichnen sich durch folgende Fähigkeiten aus:

- a) Sie verfügen über Wissen auf einer Metaebene, d.h. sie können weitgehend inhaltsfrei über Vorgehensweisen oder Lösungsmöglichkeiten nachdenken;
- b) Sie sind flexibel bei der Planung alternativer Optionen für die beteiligten Personen und beschreiben im Detail verschiedene Entscheidungsmöglichkeiten;
- c) Erfahrungen werden systematisiert, bewertet und bilden die Grundlage für neue Lebens-einsichten;
- d) Sie wissen Bescheid über Aufwand- Ergebnis- Abwägungen etc.;
- e) Sie wissen bescheid über Ziel- Mittel- Beziehungen etc.;
- f) Sie nutzen alternative Informations- und Erfahrungsquellen, sowie gegebenenfalls andere Hilfsmittel.

2.3. Ankerpunkte der Bewertung

Den höchsten Wert (7) erhält ein Protokoll, aus dem reichhaltiges explizites Wissen über Entscheidungsprozesse hervorgeht. Dazu können Szenarien, Aufwand-Ergebnis-Abwägungen und Ziel-Mittel- Erörterungen gehören. Das Protokoll muß auch Wissen um Strategien oder Überlegungen anderer enthalten, also auch Wissen darum, was man beim Ratgeben und Eingreifen berücksichtigen muß. Bezogen auf die Aufgabe müssen verschiedene relevante Optionen im einzelnen erörtert werden, oder es muß differenziert begründet werden, warum nur eine Option erörtert wird. Es muß explizite Hinweise auf relevante Informationslücken geben. Es müssen vielfältige Szenarien zur Erzeugung neuer Bedingungen geschaffen und in ihren Konsequenzen erörtert werden. Das Protokoll muß alle Punkte (1-5) enthalten.

Den mittleren Wert (4) erhält ein Protokoll, das wenigstens einige explizite Aussagen zu den Aspekten enthält. Bezogen auf die Aufgabe müssen ansatzweise verschiedene Optionen erörtert werden, bzw. es muß im Ansatz begründet werden, warum nur eine Option erörtert wird.

Den geringsten Wert (1) erhält ein Protokoll, in dem Wissen um Vorgehensweisen und Strategien der Entscheidungsfindung nicht explizit angesprochen wird und andere Optionen und die Möglichkeit der Einbeziehung zusätzlicher Informationsquellen nicht erwähnt werden.

2.4. Kriterien für drei Skalenpunkte

7. Kommt der Idealvorstellung sehr nahe. Das Protokoll enthält reichhaltiges Wissen um das Vorgehen in schwierigen Lebenssituationen und Orientierungen, wie man Lösungen erreichen kann bzw. die Erfahrung anderer mit einbezieht. Die Antwort entspricht weitgehend der Idealvorstellung, weil ...

4. Mittelmäßige Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Im Protokoll werden flexible Optionen aufgegriffen und wenigstens ansatzweise ist eine Berücksichtigung der Grenzen der eigenen Erfahrung sichtbar. Die genannten Vorgehensweisen zur Lösung und Bewertung des Problems bleiben aber unterhalb der Idealvorstellung, weil ...

1. Sehr geringe Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Im Protokoll werden kaum Optionen gegeneinander abgewogen, noch zeigen sich nützliche Vorgehensweisen oder die Berücksichtigung anderer Erfahrungen. Die Antwort entspricht nur in ganz geringem Ausmaß der Idealvorstellung, weil ...

3. Kriterium: Lebensspannen-Kontextualismus

3.1. Definition

Eine Voraussetzung guten Urteilens bei schwierigen Lebensproblemen und Entscheidungen ist das Denken in Kontexten der Lebensspanne. Damit ist gemeint, daß eine Person oder ein Ereignis nicht isoliert betrachtet wird, sondern daß die vielfältigen zeitlichen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) und thematischen (Familie, Beruf, Freizeit, Freunde usw.) Bezüge eines Lebensproblems aufgezeigt und berücksichtigt werden.

Die Kontexte der Lebensspanne, in denen diese Bezüge herausgearbeitet werden sollen, sind:

- Altersbezogene Kontexte: d.h. spezifische Altersabschnitte oder ein konkretes Alter sind mit bestimmten Aufgaben und Erwartungen verknüpft (z.B. Schuleintritt im Alter von 6 Jahren, Altersgrenze der Gebärfähigkeit, voraussichtlicher Zeitpunkt der Pensionierung usw.)
- Kontexte des Kulturwandels: d.h. unterschiedliche historische Epochen und Ereignisse (z.B. Weltkriege) oder neue kulturelle Errungenschaften (z.B. neue Technologien) schaffen unterschiedliche Bedingungen und vermitteln unterschiedliche Erfahrungen.
- Kontexte der individuellen Lebensgeschichte: d.h. unerwartete oder untypische Ereignisse (z.B. der Tod eines Kindes, Gewinn in einer Lotterie) oder idiosynkratische Lebensentscheidungen (z.B. Abbruch einer Berufskarriere und Realisierung eines Weltenbummlerlebens) führen zu individuellen Variationen der Lebensgeschichte und können Lebensverläufe eine höchst individuelle Richtung geben.

Hervorragendes Denken in diesen Kontexten der Lebensspanne zeichnet sich durch folgende Aspekte aus:

- 1) Es wird anerkannt, daß diese drei Kontexte (Altersverläufe, historischer Kulturwandel, individuelle Lebensgeschichte) nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern miteinander verknüpft und ineinander eingebettet sind, daß ein Lebensproblem sich nicht adäquat in nur einem Kontext betrachten läßt. Je nachdem, welche und wieviele Kontexte gleichzeitig berücksichtigt werden, treten erst die verschiedenen Beziehungen zwischen zeitlichen und thematischen Aspekten eines Lebensproblems in den Vordergrund.
- 2) Es wird berücksichtigt, daß diese drei Kontexte jeweils Bedingungen schaffen und Erwartungen prägen, die wiederum Einfluß haben auf die Wichtigkeit oder Priorität einzelner Lebensbereiche.
- 3) Man ist sich bewußt, daß manche Lebensbereiche innerhalb eines Kontextes problemlos miteinander vereinbar sind und andere zu Spannungen und Konflikten führen. So kann z.B. innerhalb des altersbezogenen Kontexts die Vereinbarkeit von Familie und Beruf im Alter von 30 Jahren Probleme schaffen, die im Alter von 50 Jahren nicht auftreten. Man ist sich ferner bewußt, daß Spannungen auch zwischen den verschiedenen Kontexten auftreten können. So können z.B. altersbezogene Karriereanforderungen mit individuellen Berufsvorstellungen in Konflikt geraten.

3.4. Kriterien für drei Skalenpunkte

7. Kommt der Idealvorstellung sehr nahe. Das Protokoll enthält vielfältige Bezüge zwischen den zeitlichen und thematischen Aspekten des Problems und erörtert diese in wenigstens zwei der Kontexte. Die Antwort kommt der Idealvorstellung sehr nahe, weil ...

4. Mittelmäßige Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Im Protokoll werden viele der Hintergründe und Kontexte, die im Problemtext angelegt sind, aufgegriffen und einige weitere neu ausgeführt. Die Antwort liegt dennoch unterhalb der Idealvorstellung, weil ...

1. Sehr geringe Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Das Protokoll stellt keine oder kaum Bezüge zwischen zeitlichen und thematischen Aspekten des Lebensproblems her. Die Antwort entspricht nur in geringem Ausmaß der Idealvorstellung, weil ...

3.2. Charakteristische Merkmale einer idealen Antwort

Eine ideale Antwort für dieses Kriterium sollte die wichtigsten zeitlichen und thematischen Zusammenhänge des zu bearbeitenden Problems erörtern. Das Problem sollte von möglichst vielen Seiten betrachtet werden, es sei denn, es wird begründet, warum nur einzelne Aspekte für wichtig gehalten werden. Eine ideale Antwort berücksichtigt die vielfältig miteinander verknüpften Bezüge von Lebensproblemen, insbesondere:

- a) wichtige soziale Beziehungen der Hauptperson (Partnerschaft, Familie etc.) und der Bezugsperson (z.B. Freund in der selben Stadt?);
- b) zeitbedingte Entwicklungen im Leben der Hauptperson (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) als eine Folge von Ereignissen und Beziehungen, die sich gegenseitig beeinflussen;
- c) mögliche Spannungen und Konflikte, insbesondere über die Situation hinaus; mögliche Prioritäten und Kompromisse werden erörtert;
- d) kurz- und langfristige Lösungen werden diskutiert, indem die verschiedenen zeitlichen Bezüge, Beziehungen und Spannungen in ihrer zeitlichen Abhängigkeit und ihrem möglichen Bedeutungswandel im Laufe des Lebens betrachtet werden;
- e) innerhalb der verschiedenen Bezüge werden Prioritäten gesetzt, entsprechend ihrer Relevanz für kurz- oder langfristige Lösungen des Problems.

3.3. Ankerpunkte der Bewertung

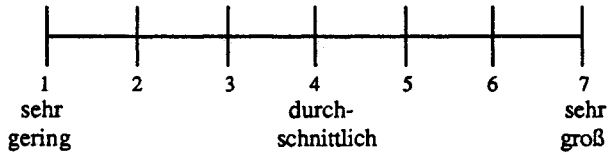
Den höchsten Wert (7) erhalten die Protokolle, in denen vielfältige und differenzierte Beziehungen zwischen den Kontexten hergestellt und einige tiefgreifend ausgearbeitet werden: Die gegenwärtige Situation wird in der Reihe vergangener und möglicher zukünftiger Kontexte gesehen. Es werden Spannungen und Konflikte erörtert und es werden Prioritäten gesetzt.

Den mittleren Wert (4) erhalten solche Protokolle, in denen wenigstens minimale Beziehungen zwischen einigen Kontexten und thematischen Bereichen hergestellt werden.

Den niedrigsten Wert (1) erhält ein Protokoll, in dem jedes kontextuelle Denken fehlt oder in dem nur Bezüge aufgeführt ("kann alt sein", "kann ohne Arbeit sein"), jedoch nicht zu dem Problem in Bezug gesetzt werden. Es werden keine oder nur irrelevante Verknüpfungen vorgenommen. Es wird nicht erörtert, was der Alterskontext bedeutet, welche Bedingungen der Angerufene berücksichtigen muß, wie diese wiederum zusammenhängen und welche Folgen sie haben. D.h., es werden nur Kontexte erwähnt, nicht jedoch ausgeführt.

- 4) Es wird damit zugleich erkannt, daß im Laufe eines individuellen Lebens sich die Beziehungen innerhalb und zwischen verschiedenen Lebensbereichen sowie deren interne Struktur und Wichtigkeit ändern können. Im Alter von 20 Jahren stellt sich ein Problem anders dar als im Alter von 40 Jahren. Auch schaffen Kulturwandel und persönliche Erfahrungen neue Ausgangsbedingungen für das weitere Leben.

In welchem Ausmaß wird in dem vorliegenden Protokoll hervorragende Kenntnis von Lebenskontexten sichtbar?



4. Kriterium: Wert-Relativismus

4.1. Definition

Eine Voraussetzung guten Urteilens bei schwierigen Lebensproblemen und Entscheidungen ist das Denken, das die Relativität von individuellen oder gesellschaftlichen Wert- und Zielvorstellungen berücksichtigt. Damit ist die Erkenntnis gemeint, daß es andere Ziel- und Wertvorstellungen als die eigenen gibt. Dazu gehört auch das Wissen, daß die Unterschiede zwischen diesen individuellen und gesellschaftlich geteilten Wert- und Zielvorstellungen bezüglich des Lebenslaufs auf Unterschieden der Persönlichkeit, der Prioritätensetzung und der jeweiligen kultur- und gesellschaftsspezifischen Erwartungen und Bewertungsmuster beruhen.

Denken, das die Relativität individueller und gesellschaftlicher Wert- und Zielvorstellungen in hervorragender Weise berücksichtigt, zeichnet sich aus durch eine hohe Differenzierungs- und Distanzierungsfähigkeit, im Hinblick auf normative Erwartungen, Wert- bzw. Zielvorstellungen und persönliche Prioritätensetzungen.

Hervorragendes relativierendes Denken umfaßt daher folgende Aspekte:

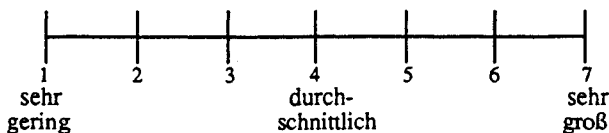
1) Es wird eine Distanz zum eigenen Standpunkt hergestellt, die erkennen läßt, daß man alternativ begründete Standpunkte respektieren und in die eigenen Überlegungen aufnehmen kann. Dies setzt das Bewußtsein voraus, daß die eigenen Ziele und Werte durch den eigenen sozialen und kulturellen Hintergrund geprägt werden.

2) Es wird erkannt, daß es unerlässlich ist, die jeweils spezifischen Werte und Ziele der Betroffenen zu berücksichtigen, um auf unvoreingenommene, flexible und undogmatische Weise zu Lösungsvorschlägen zu kommen und Entscheidungen zu treffen. Probleme werden differenziert aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet.

3) Es wird die Einsicht erkennbar, daß es eine Vielfalt von Lösungsmöglichkeiten gibt, je nachdem, welche Persönlichkeitsstrukturen und welche gesellschaftlichen Wert- und Zielvorstellungen zugrundegelegt werden. Diese Sichtweise berücksichtigt, daß persönliche Verhaltensweisen durch gesellschaftliche Bedingungen mitbestimmt werden.

4) Zugleich wird die Einsicht deutlich, daß es bei aller Berücksichtigung der Vielfalt von Wert- und Zielvorstellungen und ihrer Verankerung in individuellen, kulturellen und gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen menschliche Grundwerte gibt, die nicht beliebig austauschbar sind. Diese Sichtweise beinhaltet, daß viele Menschen einige universalistische Werte anerkennen und völliger Relativismus nicht vertretbar ist.

In welchem Ausmaß wird in dem Protokoll umfangreiches Wissen um die Unterschiede in Werten und Prioritäten sichtbar?



4.2. Charakteristische Merkmale einer idealen Antwort

Eine ideale Antwort für diese Kriterium sollte differenzierte Überlegungen und Lösungsvorschläge enthalten und die verschiedenen zugrundeliegenden Wert-, Ziel- und Sinnvorstellungen berücksichtigen. Eine Person, die um die Relativität individueller und gesellschaftlicher Wert-, Ziel- und Sinnvorstellungen weiß, ist imstande,

- a) sich bei der Bearbeitung des Problems von ihren eigenen persönlichen Werten, Vorlieben und Erfahrungen zu distanzieren;
- b) eine Vielfalt von Lösungswegen aufzuzeigen, je nachdem, welche Persönlichkeitsstruktur, Interessen und Motive der Hauptperson zugrundegelegt werden. Es entsteht nie der Eindruck, es gäbe nur eine einzige Lösung und weitere Informationen wären deshalb überflüssig. Die Werte und Ziele anderer relevanter Personen werden berücksichtigt;
- c) die Relativität aller Entscheidungen und Lösungsmöglichkeiten zu erkennen. Sie kann z.B. zu dem Schluß kommen, daß es nicht möglich ist, den beteiligten Personen zu irgendeiner Entscheidung zu raten, vielmehr sollte ihr lediglich geholfen werden, die verschiedenen Optionen und Möglichkeiten deutlich zu sehen und abzuwägen;
- d) ihre Kommentare von der Achtung vor grundsätzlichen mitmenschlichen Werten leiten zu lassen.

4.3. Ankerpunkte der Bewertung:

Den höchsten Wert (7) erhalten solche Protokolle, in denen alle 4 Aspekte enthalten sind (Aspekt 4 kann kürzer behandelt werden, wenn alle drei übrigen Aspekte sehr ausgeprägt vorkommen). Aspekt 4 kann in der Form vorkommen, daß die Unterschiede von Wert-, Ziel- und Sinnvorstellungen für das Problem erkannt und behandelt werden, zugleich aber auch erkannt wird, daß nicht alle Wertvorstellungen beliebig austauschbar sind.

Einen mittleren Wert (4) erhalten solche Protokolle, in denen entweder 3 Aspekte in sehr schwacher Ausprägung vorkommen oder in denen 2 Aspekte vorkommen, von denen wenigstens einer stärker ausgeprägt ist. Es müssen wenigstens ansatzweise die Werthaltungen oder Sinnvorstellungen einer relevanten anderen Person erwähnt sein.

Einen geringen Wert (1) erhalten die Protokolle, in denen weder distanzierende noch differenzierende oder wertrelevante Bemerkungen gemacht werden bzw. in denen nur eine ganz minimale Selbstdistanzierung erkennbar ist (z.B. ich an X. Stelle) oder dogmatische Aussagen gemacht werden.

4.4. Kriterien für drei Skalenpunkte

7. Kommt der Idealvorstellung sehr nahe. Das Protokoll enthält Gedankengänge, die von den eigenen und möglichen anderen Standpunkten reflektierenden Abstand nehmen sowie die Unterschiede zwischen verschiedenen Sinn- und Wertvorstellungen berücksichtigen und in die Überlegungen miteinbeziehen. Die Antwort kommt der Idealvorstellung sehr nahe, weil ...

4. Mittelmäßige Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Obwohl im Protokoll ansatzweise alternative Wertvorstellungen und Entscheidungen erörtert werden, liegt diese Antwort unterhalb der Idealvorstellung, weil ...

1. Sehr geringe Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Das Protokoll zeigt eine sehr geringe Distanzierung von einem einmal eingenommenen Standpunkt und eine sehr geringe Differenzierung zwischen verschiedenen Sinn- und Wertvorstellungen, weil ...

5. Kriterium: Ungewißheit

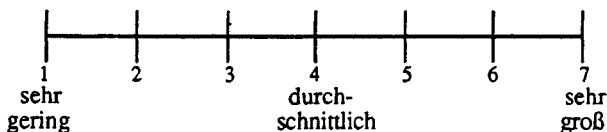
5.1. Definition

Eine Voraussetzung guten Urteilens bei schwierigen Lebensproblemen und Entscheidungen ist eine Denkweise, welche die Ungewißheiten des Lebens berücksichtigt. Damit ist das Wissen gemeint, daß der Verlauf des Lebens relativ unbestimmt ist und Fragen der Lebensführung und der Lebensdeutung nie frei von Ungewißheit sind. Dies setzt die Einsicht voraus, daß man niemals über alle Informationen und Einflußmöglichkeiten verfügt, die alle Zweifel über Lebensfragen und den Lebensverlauf ausräumen können und daß deshalb die Zukunft nicht in allen Einzelheiten geplant und kontrolliert werden kann. Dies gilt gleichermaßen für die Bewertung der Vergangenheit: Es wird erkannt, daß die vergangenen Entscheidungen in der Ungewißheit über die weitere Entwicklung des Lebens getroffen wurden und daß aufgrund neuer Informationen und Einsichten frühere Deutungen und Erklärungen immer wieder revidiert und neu bewertet werden können.

Denken, das die Ungewißheiten des Lebens in hervorragender Weise berücksichtigt, zeichnet sich durch folgende Aspekte aus:

- 1) Es wird die Tatsache anerkannt, daß im Lebensverlauf unerwartete individuelle oder gesellschaftliche Ereignisse und Entwicklungen auftreten können, die eine Lebensentscheidung und eine Lebensdeutung in einem anderen Licht erscheinen lassen und die vielleicht anstelle der alten Zweifel neue setzen.
- 2) Jemand, der mit den Ungewißheiten des Lebens umgehen kann, ist in der Lage, abzuschätzen, welche Ereignisse in verschiedenen Lebensabschnitten wahrscheinlich sind. Trotz lückenhafter Informationen ist er bereit, seinem eigenen Urteil zu vertrauen.
- 3) Außer der Einsicht in die Ungewißheit des Lebens wird auch der erfolgreiche Umgang mit dieser Ungewißheit deutlich. Es wird erkannt, daß man, gerade angesichts der Ungewißheit, den Fragen der Lebensführung und Lebensdeutung nicht resignativ ausweichen, sondern sie bestmöglich beantworten sollte. Dies kann auch bedeuten, daß die entgültige Antwort bis zu dem Zeitpunkt aufgeschoben wird, zu dem alle notwendigen und erhältlichen Informationen vorliegen. Angesichts unerwarteter Ereignisse ist man fähig, ein Urteil zu überdenken und das Geschehene konstruktiv aufzunehmen.
- 4) Jemand, der in der Lage ist, die Wahrscheinlichkeit verschiedener Lebensereignisse abzuschätzen, kann auch das Risiko und die Erfolgsaussichten der einmal getroffenen Entscheidungen beurteilen und Ratschläge geben, wie man mit dem unerwarteten im Leben umgehen kann. Er wird darauf hinweisen, daß Entscheidungen in Fragen der Lebensführung und Lebensdeutung immer wieder überprüft werden müssen und daß man Ersatz- oder Alternativlösungen bereit haben muß.

In wechem Ausmaß wird in dem Protokoll ein umfangreiches Wissen um die relative Unbestimmtheit und Unvorhersagbarkeit des Lebens sichtbar?



5.2. Charakteristische Merkmale einer idealen Antwort

In einer idealen Antwort für dieses Kriterium kommt zum Ausdruck, daß das Leben nicht völlig geplant und kontrolliert werden kann, daß man niemals alle nötigen Informationen hat und daß Fragen der Lebensführung, Lebensdeutung und der Lösung schwieriger Probleme nie entgültig beantwortet werden können. Die verschiedenen Aspekte eines Problems sowie die zusätzlich benötigten Informationen werden differenziert betrachtet, entsprechend ihrer Bedeutung und der Wahrscheinlichkeit der jeweiligen Ereignisse.

Eine Person, die mit den Ungewißheiten des Lebens umgehen kann,

- a) rät dazu, bei Fragen der Lebensführung, Lebensdeutung und Entscheidung in schwierigen Lebenssituationen ein gewisses Risiko einzugehen;
- b) weist auf unvorhersehbare Ereignisse hin, d.h. darauf, daß Dinge sich anders als geplant entwickeln können und daß deshalb Entscheidungen laufend überprüft werden sollten;
- c) rät aber, dennoch zu handeln.

5.3. Ankerpunkte der Bewertung:

Den höchsten Wert (7) erhalten Protokolle, die alle 4 Aspekte berücksichtigen (Aspekt 4 kann kürzer behandelt werden, wenn die übrigen ausführlich erwähnt sind). Es finden sich sowohl Hinweise auf unerwartete Ereignisse und Folgen als auch Ratschläge oder Vorstellungen, wie damit umgegangen werden kann.

Den mittleren Wert (4) erhalten Protokolle, in denen die Aspekte 1 und 2 gut vertreten sind: Es werden die Unsicherheiten des gestellten Lebensproblems erörtert und Schätzungen darüber angestellt, wie hoch die Wahrscheinlichkeit ist, daß gewisse Ereignisse eintreten. Aspekt 3 und 4 müssen nicht angesprochen sein.

Den niedrigsten Wert (1) erhalten die Protokolle, in denen entweder sinngemäß von einer völligen Planbarkeit bei der Problemlösung ausgegangen wird oder ausdrücklich Bemerkungen über die Problemlosigkeit und Eindeutigkeit von Entscheidungen gemacht werden. Es werden weder zusätzliche Informationen erbeten noch irgendwelche Zweifel in Fragen der Lebensführung, Lebensdeutung und Lösung schwieriger Lebensprobleme geäußert.

5.4. Kriterien für drei Skalenpunkte

7. Kommt der Idealvorstellung sehr nahe. Das Protokoll enthält ein umfangreiches Wissen über die Ungewißeheiten und Unsicherheiten des Lebens und über die Möglichkeiten und Wege, damit umzugehen. Die Antwort kommt einer Idealvorstellung sehr nahe, weil ...

4. Mittelmäßige Übereinstimmung mit einer Idealantwort. Das Protokoll enthält zwar Äußerungen zur Ungewißheit und Unsicherheit im Leben, aber die Antwort liegt unterhalb der Idealvorstellung, weil ...

1. Das Protokoll vermittelt den Eindruck, daß bereits alle Aspekte des Problems bekannt sind, zusätzliche Reflektionen für die Lösung des Problems nicht gebraucht werden und daß Ungewißeheiten und Unsicherheiten im Leben ziemlich unbedeutend sind bzw. nicht berücksichtigt werden müssen. Die Antwort entspricht nur in ganz geringem Ausmaß einem Denken, das Ungewißheit im Leben berücksichtigt, weil ...

Anhang C

Zusätzliche statistische Tabellen, Altersstandardisierungsformeln für Intelligenzwerte

Tabelle 1: Standardisierte Lösungen für die konfirmatorische Faktorenanalyse von Suizid- und Lebensplanungsaufgabe

	Ksi 1	Lambda ×	Ksi 2
<i>Suizidaufgabe</i>			
Faktenwissen	0,87		0,00
Prozedurales Wissen	0,79		0,00
Kontextualismus	0,87		0,00
Relativismus	0,79		0,00
Ungewißheit	0,66		0,00
<i>Lebensplanungsaufgabe</i>			
Faktenwissen	0,00		0,90
Prozedurales Wissen	0,00		0,76
Kontextualismus	0,00		0,57
Relativismus	0,00		0,79
Ungewißheit	0,00		0,65
	Ksi 1	Phi	Ksi 2
Ksi 1	1,00		
Ksi 2	0,71		1,00

Tabelle 2: Prädiktion des durchschnittlichen Weisheitswerts der Lebensplanungsaufgabe durch die Weisheitskriterien der Suizidaufgabe

Kriterium der Lebensplanungsaufgabe	β	R^2	F
Faktenwissen	0,60	0,37	40,5**
Prozedurales Wissen	0,51	0,26	24,1**
Kontextualismus	0,38	0,15	11,9**
Relativismus	0,50	0,25	23,6**
Ungewißheit	0,56	0,31	13,7**

** $p \leq 0,01$.

Tabelle 3: Gruppenvergleich der Protokollmerkmale

	Nominierte	Alte Klinische Psychologen	Junge Kontrollgruppe	Alte Kontrollgruppe
Wortanzahl				
<i>M</i>	846,8	665,6	596,0	716,1
<i>SD</i>	499,3	325,3	284,0	494,8
Dauer (Minuten)				
<i>M</i>	6,9	6,0	5,4	6,9
<i>SD</i>	3,9	3,2	2,8	5,0
Sprechrate (Worte/Minute)				
<i>M</i>	125,6	113,6	113,9	102,1
<i>SD</i>	44,6	28,5	20,5	29,8

Tabelle 4: Gruppenvergleich der Beurteilerübereinstimmungen (Cronbachs Alpha)

	Nominierte	Alte Klinische Psychologen	Junge Kontrollgruppe	Alte Kontrollgruppe
Faktenwissen	0,89	0,75	0,81	0,81
Prozedurales Wissen	0,92	0,89	0,88	0,94
Kontextualismus	0,97	0,87	0,93	0,90
Relativismus	0,91	0,43	0,81	0,55
Ungewißheit	0,35	0,43	0,74	0,66
Durchschnittlicher Weisheitswert	0,88	0,89	0,90	0,90

Tabelle 5: Multivariate Analyse des Gruppenvergleichs: Ausgewählte Kontraste der Gruppen- × Weisheitskriterien-Interaktion

Varianzquelle	F	dF	p
<i>Weisheitskriterien-Kontrast: Fakten- und Prozedurales Wissen versus Kontextualismus, Relativismus und Ungewißheit</i>			
<i>Gruppen-Kontraste</i>			
Nominierte versus übrige Gruppen	7,06	68	0,01
Klinische Psychologen versus beide Kontrollgruppen	0,12	68	0,74
Junge versus alte Kontrollgruppe	0,03	68	0,86
<i>Weisheitskriterien-Kontrast: Fakten- und Prozedurales Wissen versus Kontextualismus und Relativismus</i>			
<i>Gruppen-Kontraste</i>			
Nominierte versus übrige Gruppen	6,32	68	0,14
Klinische Psychologen versus beide Kontrollgruppen	0,76	68	0,38
Junge versus alte Kontrollgruppe	0,63	68	0,43

Kasten 1: Alterstransformierungsformeln der Intelligenzmaße

HAWIE: junge Kontrollgruppe

$$\text{HAWIE-IQ} = 100 + (\text{HAWIE-Rohwert} - 10) / (3/15)$$

HAWIE: alte Kontrollgruppe

$$\text{HAWIE-IQ} = 100 + (\text{HAWIE-Rohwert} - 8,91) / (2,88/15)$$

Raven: junge Kontrollgruppe

$$\text{Raven-IQ} = 100 + (\text{Raven-Rohwert}^1 - 29,41) / (7,76/15)$$

Raven: alte Kontrollgruppe

(vgl. Baltes, Dittmann-Kohli & Kliegl, 1986)

$$\text{Raven-IQ} = 100 + (\text{Raven-Rohwert} - 6,81) / (4,04/15)$$

¹ Extrapolierter Wert für den Gesamt-Raven (36 Items) mit Hilfe der Itemschwierigkeiten (siehe Kratzmeier, 1980; vgl. Staudinger, 1988).

**I. Reihe STUDIEN UND BERICHTE
des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung**

Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Bände

- 62 Andreas Maercker
Existenzielle Konfrontation.
Eine Untersuchung im Rahmen eines
psychologischen Weisheitsparadigmas.
170 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-045-3 DM 19,-
- 61 Alexandra M. Freund
Die Selbstdefinition alter Menschen.
Inhalt, Struktur und Funktion.
251 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-89404-808-5 DM 17,-
- 60 Klaus Schömann
The Dynamics of Labor Earnings over the Life Course.
A Comparative and Longitudinal Analysis of
Germany and Poland.
188 S. Erschienen 1994.
ISBN 3-89404-807-7 DM 13,-
- 59 Frieder R. Lang
**Die Gestaltung informeller Hilfebeziehungen
im hohen Alter – Die Rolle von Elternschaft
und Kinderlosigkeit.**
Eine empirische Studie zur sozialen Unterstützung
und deren Effekt auf die erlebte soziale Einbindung.
177 S. Erschienen 1994.
ISBN 3-89404-806-9 DM 13,-
- 58 Ralf Th. Krampe
Maintaining Excellence.
Cognitive-Motor Performance in Pianists
Differing in Age and Skill Level.
194 S. Erschienen 1994.
ISBN 3-89404-805-0 DM 14,-
- 57 Ulrich Mayr
**Age-Based Performance Limitations in Figural
Transformations.**
The Effect of Task Complexity and Practice.
172 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-89404-804-2 DM 13,-
- 56 Marc Szydlik
Arbeitseinkommen und Arbeitsstrukturen.
Eine Analyse für die Bundesrepublik Deutschland
und die Deutsche Demokratische Republik.
255 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-89404-803-4 DM 21,-
- 55 Bernd Schellhas
**Die Entwicklung der Ängstlichkeit in Kindheit
und Jugend.**
Befunde einer Längsschnittstudie über die
Bedeutung der Ängstlichkeit für die Entwicklung
der Kognition und des Schulerfolgs.
205 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-89404-802-6 DM 13,-
- 54 Falk Fabich
**Forschungsfeld Schule: Wissenschaftsfreiheit,
Individualisierung und Persönlichkeitsrechte.**
Ein Beitrag zur Geschichte
sozialwissenschaftlicher Forschung.
235 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-89404-801-8 DM 22,-
- 53 Helmut Köhler
**Bildungsbeteiligung und Sozialstruktur in der
Bundesrepublik.**
Zu Stabilität und Wandel der Ungleichheit von
Bildungschancen.
133 S. Erschienen 1992.
ISBN 3-89404-800-X DM 10,-
- 52 Ulman Lindenberger
**Aging, Professional Expertise, and Cognitive
Plasticity.**
The Sample Case of Imagery-Based Memory
Functioning in Expert Graphic Designers.
130 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-608-98257-4 DM 11,-
- 51 Volker Hofmann
**Die Entwicklung depressiver Reaktionen in
Kindheit und Jugend.**
Eine entwicklungspsychopathologische Längs-
schnittuntersuchung.
197 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-608-98256-6 DM 14,-
- 50 Georgios Papastefanou (vergriffen)
Familiengründung im Lebensverlauf.
Eine empirische Analyse sozialstruktureller Bedin-
gungen der Familiengründung bei den Kohorten
1929–31, 1939–41 und 1949–51.
185 S. Erschienen 1990.
ISBN 3-608-98255-8 DM 15,-

**I. Reihe STUDIEN UND BERICHTE
des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung**

Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Bände

- 49 Jutta Allmendinger
Career Mobility Dynamics.
A Comparative Analysis of the United States,
Norway, and West Germany.
169 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98254-X DM 13,-
- 45 Hans-Peter Füssel
Elternrecht und Schule.
Ein Beitrag zum Umfang des Elternrechts in der
Schule für Lernbehinderte.
501 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98249-3 DM 22,-
- 48 Doris Sowarka
**Weisheit im Kontext von Person, Situation und
Handlung.**
Eine empirische Untersuchung alltagspsycholo-
gischer Konzepte alter Menschen.
275 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98253-1 DM 20,-
- 44 Diether Hopf
Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder.
Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler.
114 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98248-5 DM 8,-
- 47 Ursula M. Staudinger
The Study of Live Review.
An Approach to the Investigation of Intellectual
Development Across the Life Span.
211 S. Erschienen 1989.
ISBN 3-608-98252-3 DM 19,-
- 43 Eberhard Schröder
Entwicklungssequenzen konkreter Operationen.
Eine empirische Untersuchung individueller Ent-
wicklungsverläufe der Kognition.
112 S. Erschienen 1986.
ISBN 3-608-98247-7 DM 13,-
- 46 Detlef Oesterreich
Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern.
115 S. Erschienen 1987.
ISBN 3-608-98251-5 DM 9,-

II. Reihe MATERIALIEN AUS DER BILDUNGSFORSCHUNG

Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Bände
(nicht über den Buchhandel beziehbar)

- 52 Harald Uhlendorff
Soziale Integration in den Freundeskreis.
Eltern und ihre Kinder.
130 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-044-5 DM 15,-
- 51 Peter M. Roeder und Bernhard Schmitz
Der vorzeitige Abgang vom Gymnasium.
Teilstudie I: Schulformwechsel vom Gymnasium
in den Klassen 5 bis 10.
Teilstudie II: Der Abgang von der Sekundarstufe I.
159 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-043-7 DM 18,-
- 50 Hannah Brückner
Surveys Don't Lie, People Do?
An Analysis of Data Quality in a Retrospective
Life Course Study.
86 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-042-9 DM 7,-
- 49 Todd D. Little, Gabriele Oettingen, and
Paul B. Baltes
**The Revised Control, Agency, and Means-ends
Interview (CAMI).**
A Multi-Cultural Validity Assessment Using
Mean and Covariance Structures (MACS)
Analyses.
97 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-041-0 DM 8,-
- 48 Hannah Brückner und Karl Ulrich Mayer
Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel.
Konzeption, Design und Methodik der Erhebung
von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge
1954-1956 und 1959-1961.
Teil I, Teil II, Teil III.
169 S., 224 S., 213 S.
Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-039-9 DM 48,-
- 47 Jochen Fuchs
**Die bundesdeutschen UNESCO-Projekt-
Schulen und ihre internationalen Kontakte und
Aktivitäten.**
57 S. Erschienen 1995.
ISBN 3-87985-038-0 DM 7,-
- 46 Ursula M. Staudinger, Jacqui Smith und
Paul B. Baltes
**Handbuch zur Erfassung von weisheits-
bezogenem Wissen.**
89 S. Deutsche Ausgabe DM 10,-
**Manual for the Assessment of Wisdom-Related
Knowledge.**
83 S. Englische Ausgabe DM 10,-
Erschienen 1994.
ISBN 3-87985-037-2
- 45 Jochen Fuchs
Internationale Kontakte im schulischen Sektor.
Zur Entwicklung und Situation des Schüleraustaus-
ches sowie von Schulpartnerschaften in der BRD.
174 S. Erschienen 1993.
ISBN 3-87985-035-6 DM 19,-
- 44 Erika Brückner
Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel.
Konzeption, Design und Methodik der Erhebung
von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge
1919-1921.
Teil I, Teil II, Teil III, Teil IV, Teil V.
235 S., 380 S., 200 S., 230 S., 141 S.
Erschienen 1993.
ISBN 3-87985-033-X DM 84,-
- 43 Ernst-H. Hoff und Hans-Uwe Hohner
**Methoden zur Erfassung von Kontroll-
bewußtsein.**
Textteil; Anhang.
99 S. und 178 S. Erschienen 1992.
ISBN 3-87985-032-1 DM 25,-
- 42 Michael Corsten und Wolfgang Lempert
Moralische Dimensionen der Arbeitssphäre.
Literaturbericht, Fallstudien und Bedingungs-
analysen zum betrieblichen und beruflichen
Handeln und Lernen.
367 S. Erschienen 1992.
ISBN 3-87985-031-3 DM 20,-
- 41 Armin Triebel
Zwei Klassen und die Vielfalt des Konsums.
Haushaltsbudgetierung bei abhängig Erwerbs-
tätigen in Deutschland im ersten Drittel des
20. Jahrhunderts.
Teil I, Teil II.
416 S., 383 S. Erschienen 1991.
ISBN 3-87985-030-5 DM 48,-

II. Reihe MATERIALIEN AUS DER BILDUNGSFORSCHUNG (Fortsetzung)

- 40** Hans-Peter Füssel und Achim Leschinsky (Hrsg.)
Reform der Schulverfassung.
 Wieviel Freiheit braucht die Schule?
 Wieviel Freiheit verträgt die Schule?
 117 S. Erschienen 1991.
 ISBN 3-87985-029-1 DM 13,-
- 39** Gundel Schümer
Medieneinsatz im Unterricht.
 Bericht über Ziel, Anlage und Durchführung einer
 Umfrage in allgemeinbildenden Schulen.
 230 S. Erschienen 1991.
 ISBN 3-87985-025-9 DM 24,-
- 38** Clemens Tesch-Römer
Identitätsprojekte und Identitätstransformationen im mittleren Erwachsenenalter.
 312 S. Erschienen 1990.
 ISBN 3-87985-026-7 DM 25,-
- 37** Helmut Köhler
Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuchs.
 Eine Analyse der Daten für 1975 bis 1978.
 138 S. Erschienen 1990.
 ISBN 3-87985-024-0 DM 10,-
- 36** Wilfried Spang und Wolfgang Lempert
Analyse moralischer Argumentationen.
 Beschreibung eines Auswertungsverfahrens.
 Textteil: Grundlagen, Prozeduren, Evaluation.
 Anhang: Interviewleitfaden, Tonbandtranskript
 und Auswertungsbeispiele.
 102 und 191 S. Erschienen 1989. DM 29,-
- 35** Karl Ulrich Mayer und Erika Brückner
Lebensverläufe und Wohlfahrtsentwicklung.
 Konzeption, Design und Methodik der Erhebung
 von Lebensverläufen der Geburtsjahrgänge
 1929-1931, 1939-1941, 1949-1951.
 Teil I, Teil II, Teil III.
 261 S., unpaginiert, 175 S.
 Erschienen 1989. DM 39,-
- 34** Christoph Droß und Wolfgang Lempert
**Untersuchungen zur Sozialisation in der Arbeit
 1977 bis 1988.**
 Ein Literaturbericht.
 204 S. Erschienen 1988. DM 12,-
- 32** Friedrich Edding (Hrsg.)
**Bildung durch Wissenschaft in neben- und
 nachberuflichen Studien.**
 Tagungsbericht.
 157 S. Erschienen 1988. DM 11,-
- 31** Ellen A. Skinner, Michael Chapman and
 Paul B. Baltes
**The Control, Agency, and Means-Ends Beliefs
 Interview.**
 A New Measure of Perceived Control in Children
 (School Domain).
 Ein neues Meßinstrument für Kontrollüberzeugun-
 gen bei Kindern (Bereich Schule).
 54 S. Erschienen 1988. DM 9,-
- 29** Ulrich Trommer
**Aufwendungen für Forschung und Entwicklung
 in der Bundesrepublik Deutschland 1965 bis
 1983.**
 Theoretische und empirisch-statistische Probleme.
 321 S. Erschienen 1987. DM 32,-
- 28** Ingeborg Tölke
**Ein dynamisches Schätzverfahren für latente
 Variablen in Zeitreihenanalysen.**
 202 S. Erschienen 1986. DM 17,-

Die nicht aufgeführten Bände sind vergriffen,
bzw. nur noch in Restexemplaren erhältlich.

III. Einzelpublikationen

Beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung erhältliche Titel (nicht über den Buchhandel beziehbar)

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Bekenntnis und Dienst.
Reden zum 80. Geburtstag von Dietrich Goldschmidt.
96 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1995.
ISBN 3-87985-040-2

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Abschied von Hellmut Becker.
Reden auf der Trauerfeier am 18. Januar 1994.
47 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1994.
ISBN 3-87985-036-4

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Bildungsforschung und Bildungspolitik.
Reden zum 80. Geburtstag von Hellmut Becker.
98 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1993.
ISBN 3-87985-034-8

Wolfgang Schneider and Wolfgang Edelstein (Eds.)
Inventory of European Longitudinal Studies in the Behavioral and Medical Sciences.
A Project Supported by the European Science Foundation.
557 S. Munich: Max Planck Institute for Psychological Research, and Berlin: Max Planck Institute for Human Development and Education, 1990.
ISBN 3-87985-028-3
DM 58,-

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Entwicklung und Lernen.
Beiträge zum Symposium anlässlich des 60. Geburtstages von Wolfgang Edelstein.
98 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1990.
ISBN 3-87985-023-2

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Normative Voraussetzungen und ethische Implikationen sozialwissenschaftlicher Forschung.
Beiträge zum Symposium anlässlich des 75. Geburtstages von Dietrich Goldschmidt.
108 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1990.
ISBN 3-87985-027-5

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
25 Jahre Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
Festvorträge.
48 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1989.

Friedrich Edding
Mein Leben mit der Politik.
126 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1989.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.)
Gewerbliche Unternehmen als Bildungsträger.
Beiträge zum Symposium anlässlich des 80. Geburtstages von Friedrich Edding.
126 S. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1989.

Weitere Schriftenreihen aus dem Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (nicht über den Buchhandel erhältlich)

- Beiträge aus dem Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation
(bitte Liste der Veröffentlichungen anfordern)
- Beiträge aus dem Forschungsbereich Schule und Unterricht
(bitte Liste der Veröffentlichungen anfordern)
- Literatur-Informationen aus der Bildungsforschung
(monatliche Neuerwerbungen der Bibliothek; Abonnement DM 60,-/Jahr)

**IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen
(nach dem Erscheinungsjahr geordnet, nur lieferbare Titel;
nur über den Buchhandel zu beziehen)**

Johannes Huinink, Karl Ulrich Mayer u.a.

Kollektiv und Eigensinn.

Lebensverläufe in der DDR und danach.

414 S. Berlin: Akademie Verlag, 1995

Johannes Huinink

Warum noch Familie?

Zur Attraktivität von Partnerschaft und Elternschaft in unserer Gesellschaft.

385 S. Frankfurt a. M./New York: Campus, 1995

Heike Trappe

Emanzipation oder Zwang?

Frauen in der DDR zwischen Beruf, Familie und Sozialpolitik.

242 S. Berlin: Akademie Verlag, 1995

Heike Solga

Auf dem Weg in eine klassenlose Gesellschaft?

Klassenlagen und Mobilität zwischen Generationen in der DDR.

265 S. Berlin: Akademie Verlag, 1995

Lothar Krappmann und Hans Oswald

Alltag der Schulkinder.

Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen.

224 S. Weinheim/München: Juventa, 1995.

Freya Dittmann-Kohli

Das persönliche Sinnsystem.

Ein Vergleich zwischen frühem und spätem Erwachsenenalter.

402 S. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe, 1995.

Hartmut Zeiher und Helga Zeiher

Orte und Zeiten der Kinder.

Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern.

223 S. Weinheim/München: Juventa, 1994.

Christiane Lange-Küttner

Gestalt und Konstruktion.

Die Entwicklung der grafischen Kompetenz beim Kind.

242 S. Bern/Toronto: Huber, 1994.

Jutta Allmendinger

Lebensverlauf und Sozialpolitik.

Die Ungleichheit von Mann und Frau und ihr öffentlicher Ertrag.

302 S. Frankfurt a. M./New York: Campus, 1994.

Wolfgang Lauterbach

Berufsverläufe von Frauen.

Erwerbstätigkeit, Unterbrechung und Wiedereintritt.

289 S. Frankfurt a. M./New York: Campus, 1994.

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland.

Strukturen und Entwicklungen im Überblick.

843 S. Reinbek: Rowohlt, 1994 (4., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage).

Hellmut Becker und Gerhard Kluchert

Die Bildung der Nation.

Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik.

538 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1993.

Rolf Becker

Staatsexpansion und Karrierechancen.

Berufsverläufe im öffentlichen Dienst und in der Privatwirtschaft.

303 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1993.

Wolfgang Edelstein und

Siegfried Hoppe-Graff (Hrsg.)

Die Konstruktion kognitiver Strukturen.

Perspektiven einer konstruktivistischen

Entwicklungspsychologie.

328 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1993.

Wolfgang Edelstein, Gertrud Nunner-Winkler

und Gil Noam (Hrsg.)

Moral und Person.

418 S. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1993.

Lothar Lappe

Berufsperspektiven junger Facharbeiter.

Eine qualitative Längsschnittanalyse zum Kernbereich westdeutscher Industriearbeit.

394 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1993.

Detlef Oesterreich

Autoritäre Persönlichkeit und Gesellschaftsordnung.

Der Stellenwert psychischer Faktoren für politische Einstellungen – eine empirische Untersuchung von Jugendlichen in Ost und West.

243 S. Weinheim/München: Juventa, 1993.

IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

Marianne Müller-Brettel

Bibliographie Friedensforschung und Friedenspolitik:

Der Beitrag der Psychologie 1900–1991.
(Deutsch/Englisch)

383 S. München/London/New York/Paris: Saur, 1993.
Paul B. Baltes und Jürgen Mittelstraß (Hrsg.)

Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung.

(= Forschungsberichte der Akademie der Wissenschaften zu Berlin, 5.)

814 S. Berlin/New York: De Gruyter, 1992.

Matthias Grundmann

Familienstruktur und Lebensverlauf.

Historische und gesellschaftliche Bedingungen individueller Entwicklung.

226 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1992.

Karl Ulrich Mayer (Hrsg.)

Generationsdynamik in der Forschung.

245 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1992.

Erika M. Hoerning

Zwischen den Fronten.

Berliner Grenzgänge und Grenzhändler 1948–1961.
266 S. Köln/Weimar/Wien: Böhlau, 1992.

Ernst-H. Hoff

Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit.

Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster.
238 S. Heidelberg: Asanger Verlag, 1992 (2. überarbeitete und aktualisierte Auflage).

Erika M. Hoerning

Biographieforschung und Erwachsenenbildung.

223 S. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1991.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Traditions et transformations.

Le système d'éducation en République fédérale d'Allemagne.

341 S. Paris: Economica, 1991.

Dietrich Goldschmidt

Die gesellschaftliche Herausforderung der Universität.

Historische Analysen, internationale Vergleiche, globale Perspektiven.

297 S. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.

Uwe Henning und Achim Leschinsky (Hrsg.)

Enttäuschung und Widerspruch.

Die konservative Position Eduard Sprangers im Nationalsozialismus. Analysen – Texte – Dokumente.

213 S. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1991.

Ernst-H. Hoff, Wolfgang Lempert und Lothar Lappe
Persönlichkeitsentwicklung in Facharbeiterbiographien.

282 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1991.

Karl Ulrich Mayer, Jutta Allmendinger und Johannes Huinink (Hrsg.)

Vom Regen in die Traufe: Frauen zwischen Beruf und Familie.

483 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1991.

Maria von Salisch

Kinderfreundschaften.

Emotionale Kommunikation im Konflikt.

153 S. Göttingen/Toronto/Zürich: Hogrefe, 1991.

Paul B. Baltes and Margret M. Baltes (Eds.)

Successful Aging: Perspectives from the Behavioral Sciences.

397 pp. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and

Richard M. Lerner (Eds.)

Life-Span Development and Behavior.

368 pp. Vol. 10. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1990.

Achim Leschinsky and Karl Ulrich Mayer (Eds.)

The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe.

211 pp. Frankfurt a.M./Bern/New York/Paris: Lang 1990.

Karl Ulrich Mayer (Hrsg.)

Lebensverläufe und sozialer Wandel.

467 S. Opladen: Westdeutscher Verlag, 1990.

(= Sonderheft 31 der KZfSS).

Karl Ulrich Mayer and Nancy Brandon Tuma (Eds.)

Event History Analysis in Life Course Research.

320 pp. Madison, Wis.: The University of Wisconsin Press, 1990.

Hans J. Nissen, Peter Damerow und Robert K. Englund
Frühe Schrift und Techniken der Wirtschaftsverwaltung im alten Vorderen Orient.

Informationsspeicherung und -verarbeitung vor 5000 Jahren.

Katalog zur gleichnamigen Ausstellung Berlin-Charlottenburg, Mai–Juli 1990.

222 S. Bad Salzdetfurth: Franzbecker, 1990.

(2. Aufl. 1991).

Peter Alheit und Erika M. Hoerning (Hrsg.)

Biographisches Wissen.

Beiträge zu einer Theorie lebensgeschichtlicher Erfahrung.

284 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1989.

IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für
Bildungsforschung
**Das Bildungswesen in der Bundesrepublik
Deutschland.**

Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler.
Japanische Ausgabe: 348 S. Tokyo: Toshindo
Publishing Co. Ltd., 1989.

Hans-Peter Blossfeld
Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß.
Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der
Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf.
185 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1989.

Hans-Peter Blossfeld, Alfred Hamerle und
Karl Ulrich Mayer
Event History Analysis.
Statistical Theory and Application in the Social
Sciences.
297 pp. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989.

Erika M. Hoerning und Hans Tietgens (Hrsg.)
**Erwachsenenbildung: Interaktion mit der
Wirklichkeit.**
200 S. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 1989.

Johannes Huinink
**Mehrebenensystem-Modelle in den Sozialwissen-
schaften.**
292 S. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag,
1989.

Kurt Kreppner and Richard M. Lerner (Eds.)
Family Systems and Life-Span Development.
416 pp. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1989.

Bernhard Schmitz
Einführung in die Zeitreihenanalyse.
Modelle, Softwarebeschreibung, Anwendungen.
235 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1989.

Eberhard Schröder
Vom konkreten zum formalen Denken.
Individuelle Entwicklungsverläufe von der Kindheit
zum Jugendalter.
328 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1989.

Michael Wagner
Räumliche Mobilität im Lebensverlauf.
Eine empirische Untersuchung sozialer Bedingungen
der Migration.
226 S. Stuttgart: Enke, 1989.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and
Richard M. Lerner (Eds.)
Life-Span Development and Behavior.
338 pp. Vol. 9. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1988.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and
Richard M. Lerner (Eds.)
Life-Span Development and Behavior.
337 pp. Vol. 8. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1988.

Lothar Krappmann
Soziologische Dimensionen der Identität.
Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an
Interaktionsprozessen.
231 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 7. Aufl., 1988
(= Standardwerke der Psychologie).

Detlef Oesterreich
Lehrerkooperation und Lehrersozialisation.
159 S. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1988.

Michael Bochow und Hans Joas
Wissenschaft und Karriere.
Der berufliche Verbleib des akademischen Mittelbaus.
172 und 37 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1987.

Hans-Uwe Hohner
Kontrollbewußtsein und berufliches Handeln.
Motivationale und identitätsbezogene Funktionen
subjektiver Kontrollkonzepte.
201 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1987.

Bernhard Schmitz
Zeitreihenanalyse in der Psychologie.
Verfahren zur Veränderungsmessung und Prozeß-
diagnostik.
304 S. Weinheim/Basel: Deutscher Studien Verlag/
Beltz, 1987.

Margret M. Baltes and Paul B. Baltes (Eds.)
The Psychology of Control and Aging.
415 pp. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1986.

Paul B. Baltes, David L. Featherman and
Richard M. Lerner (Eds.)
Life-Span Development and Behavior.
334 pp. Vol. 7. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1986.

Hans-Peter Blossfeld, Alfred Hamerle und
Karl Ulrich Mayer
Ereignisanalyse.
Statistische Theorie und Anwendung in den
Wirtschafts- und Sozialwissenschaften.
290 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1986.

IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

Axel Funke, Dirk Hartung, Beate Kraus und Reinhard Nuthmann

Karrieren außer der Reihe.

Bildungswege und Berufserfolge von Stipendiaten der gewerkschaftlichen Studienförderung.
256 S. Köln: Bund, 1986.

Ernst-H. Hoff, Lothar Lappe und Wolfgang Lempert (Hrsg.)

Arbeitsbiographie und Persönlichkeitsentwicklung.

288 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1986.

Klaus Hüfner, Jens Naumann, Helmut Köhler und Gottfried Pfeffer

Hochkonjunktur und Flaute: Bildungspolitik in der Bundesrepublik Deutschland 1967-1980.

361 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1986.

Jürgen Staube

Parlamentsvorbehalt und Delegationsbefugnis.

Zur „Wesentlichkeitstheorie“ und zur Reichweite legislativer Regelungskompetenz, insbesondere im Schulrecht.

419 S. Berlin: Duncker & Humblot, 1986.

Hans-Peter Blossfeld

Bildungsexpansion und Berufschancen.

Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik.

191 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1985.

Christel Hopf, Knut Nevermann und Ingrid Schmidt

Wie kamen die Nationalsozialisten an die Macht.

Eine empirische Analyse von Deutungen im Unterricht.

344 S. Frankfurt a.M./New York: Campus, 1985.

John R. Nesselrode and Alexander von Eye (Eds.)

Individual Development and Social Change:

Explanatory Analysis.

380 pp. New York: Academic Press, 1985.

Michael Jenne

Music, Communication, Ideology.

185 pp. Princeton, N.J.: Birch Tree Group Ltd., 1984.

Gero Lenhardt

Schule und bürokratische Rationalität.

282 S. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 1984.

Achim Leschinsky und Peter Martin Roeder

Schule im historischen Prozeß.

Zum Wechselverhältnis von institutioneller Erziehung und gesellschaftlicher Entwicklung.

545 S. Frankfurt a.M./Berlin/Wien: Ullstein, 1983.

Max Planck Institute for Human Development and Education

Between Elite and Mass Education.

Education in the Federal Republic of Germany.

348 pp. Albany: State University of New York Press, 1983.

Margit Osterloh

Handlungsspielräume und Informationsverarbeitung.

369 S. Bern/Stuttgart/Toronto: Huber, 1983.

Knut Nevermann

Der Schulleiter.

Juristische und historische Aspekte zum Verhältnis von Bürokratie und Pädagogik.

314 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1982.

Gerd Sattler

Englischunterricht im FEGA-Modell.

Eine empirische Untersuchung über inhaltliche und methodische Differenzierung an Gesamtschulen.

355 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1981.

Christel Hopf, Knut Nevermann und Ingo Richter

Schulaufsicht und Schule.

Eine empirische Analyse der administrativen Bedingungen schulischer Erziehung.

428 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.

Diether Hopf

Mathematikunterricht.

Eine empirische Untersuchung zur Didaktik und Unterrichtsmethode in der 7. Klasse des Gymnasiums.

251 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung

Projektgruppe Bildungsbericht (Hrsg.)

Bildung in der Bundesrepublik Deutschland.

Daten und Analysen.

Bd. 1: Entwicklungen seit 1950.

Bd. 2: Gegenwärtige Probleme.

1404 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1980.

Dietrich Goldschmidt und Peter Martin Roeder (Hrsg.)

Alternative Schulen?

Gestalt und Funktion nichtstaatlicher Schulen im Rahmen öffentlicher Bildungssysteme.

623 S. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.

Der theoretische Teil dieser Untersuchung stellt die bisherigen Forschungen zum weisheitsbezogenen Wissen (Berliner Weisheitsmodell) in den breiteren Rahmen philosophischer Überlegungen und psychologischer Theorien zu Weisheit, Integrität und Reife. Neu eingeführt wird das Konzept der existentiellen Konfrontation, das die Infragestellung alltagsbezogener Gedankenabläufe und die Vergegenwärtigung von Wissen über wesentliche, fundamentale Gegebenheiten und Begrenzungen des Lebens beschreibt. Die existentielle Konfrontation wird als methodischer Weg postuliert, der an den Kern der Weisheit, das heißt an das weisheitsbezogene Wissen, heranführt. Im empirischen Teil der Untersuchung wird eine Aufgabe zur existentiellen Konfrontation, die eine fiktive Suizidankündigung schildert, als Denkaufgabe für die Erfassung weisheitsbezogenen Wissens eingesetzt. Abschließend werden der mögliche Stellenwert der Konzeption der existentiellen Konfrontation für die Weisheitsforschung und andere Fragestellungen der Psychologie der Lebensspanne diskutiert.



GW ISSN 0076-5627
ISBN 3-87985-045-3