

**Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 46**

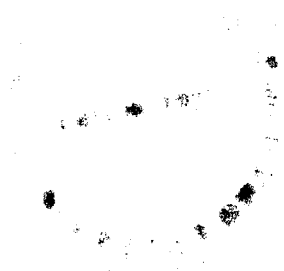
**Ursula M. Staudinger, Jacqui Smith und  
Paul B. Baltes**

**HANDBUCH ZUR ERFASSUNG VON  
WEISHEITSBEZOGENEM WISSEN**

**Max-Planck-Institut für Bildungsforschung  
Berlin 1994**

**GW ISSN 0173-3842  
ISBN 3-87985-037-2**

E941 M71 +3



**Materialien aus der Bildungsforschung**

In dieser Reihe veröffentlicht das Max-Planck-Institut für Bildungsforschung technische Berichte und andere Materialien aus der Forschung, die in der Regel keine abgeschlossenen Forschungsberichte sind, aber dem jeweils interessierten Fachpublikum zugänglich gemacht werden sollen.

Bestellungen werden erbeten an die Verwaltung des Instituts bei gleichzeitiger Überweisung von DM 10,- (einschl. 7 % Mehrwertsteuer) auf das Konto Nr. 0910005885 der Berliner Sparkasse, BLZ 100 500 00.

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

© 1994 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, D-14195 Berlin.

GW ISSN 0173-3842

ISBN 3-87985-037-2

(3. Ex)

## Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung .....	9
1.1	Ein psychologisches Modell zur empirischen Untersuchung von Weisheit .....	9
1.2	Lebensplanung und Lebensrückblick als Beispiele für Aufgaben, deren Bearbeitung weisheitsbezogenes Wissen erfordert .....	10
2.	Anwendung der Aufgaben in der Datenerhebung .....	11
2.1	Die Methode des lauten Denkens .....	11
2.2	Instruktionen zur Lebensplanung .....	13
2.2.1	Hinführende Aufgaben .....	13
2.2.2	Hauptaufgaben .....	14
2.2.3	Aufgabentexte .....	15
2.3	Instruktionen zum Lebensrückblick .....	17
2.3.1	Hinführende Aufgaben .....	17
2.3.2	Hauptaufgaben .....	19
2.3.3	Aufgabentexte .....	19
2.4	Transkription der Antworten .....	20
3.	Auswerten der Antwortprotokolle .....	21
3.1	Kriterien der Bewertung weisheitsbezogenen Wissens .....	21
3.2	Beschreibung der fünf Weisheitskriterien .....	22
3.2.1	Reiches Faktenwissen über Lebensverlauf und Lebenslagen .....	22
3.2.2	Reiches prozedurales Wissen über das Umgehen mit Lebensproblemen .....	23
3.2.3	Lifespan-Kontextualismus: Kenntnis von Lebenskontexten und ihrer zeitlichen (entwicklungsbezogenen) Einbettung .....	24
3.2.4	Wert-Relativismus: Wissen um die Unterschiede in Werten und Lebenszielen .....	26
3.2.5	Ungewißheit: Wissen um die relative Unbestimmtheit des Lebens und die Art, damit umzugehen .....	27

4.	Rater Training .....	29
4.1	Überblick .....	29
4.2	Allgemeines Training .....	30
4.2.1	Allgemeine Einführung .....	30
4.2.2	Einführung in die Studie .....	30
4.2.3	Einführung in den Beurteilungsprozeß - Identifizieren möglicher Beurteilungsfehler .....	30
4.2.4	Training zur Anwendung der 7-Punkte Bewertungsskala .....	31
4.2.5	Training der subjektiven Einschätzung von Texten und der Bewertung im Vergleich mit einer Idealvorstellung .....	32
4.3	Kriterienspezifisches Training .....	34
4.3.1	Überblick .....	34
4.3.2	Vorstellen und Erklären des jeweiligen Weisheitskriteriums .....	34
4.3.3	Charakteristiken von Protokollen lauten Denkens und Konstruktion einer idealen Antwort .....	35
4.3.4	Auswerten von Übungsprotokollen und Kalibrierung der Rater .....	38
5.	Gegenwärtig im Rahmen des Berliner Weisheitsprojektes durchgeführte Studien .....	39
6.	Im Rahmen des Berliner Weisheitsprojektes erstellte Dissertationen .....	40
7.	Literaturverzeichnis .....	41
<u>Anhang 1</u>		
	Allgemeines Rater-Training: Übungsmaterialien .....	45
<u>Anhang 2</u>		
	Kriterienspezifisches Rater-Training: Ratingmaterialien .....	53
<u>Anhang 3</u>		
	Kriterienspezifisches Rater-Training: Übungsprotokolle .....	83

## Zusammenfassung und Danksagungen

Das Projekt "Weisheit und lebenslange Entwicklung" ist Teil eines größeren Forschungsprogramms zu der Entwicklung kognitiver und geistiger Fähigkeiten über die Lebensspanne am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Das Weisheitsprojekt wurde Mitte der 80iger Jahre von Paul B. Baltes, Freya Dittmann-Kohli, Roger Dixon und Jacqui Smith ins Leben gerufen. Die empirische Untersuchung von Weisheit begann dann in den späten 80iger Jahren mit Paul B. Baltes und Jacqui Smith sowie Doris Sowarka und Ursula M. Staudinger (Doktoranden). Gegenwärtig wird das Projekt von Paul B. Baltes und Ursula M. Staudinger geleitet. Weitere Projektmitglieder sind derzeit Jacqui Smith (wissenschaftliche Mitarbeiterin), David E. Lopez (Postdoktorand), Susanne Böhmig und Marcel Braß (Diplomanden).

In diesem Handbuch wird der theoretische Rahmen und das empirische Vorgehen beschrieben, das im Rahmen des Berliner Weisheitsprojektes zur Untersuchung von weisheitsbezogenem Wissen und Urteilen entwickelt wurde. Das empirische Vorgehen wird exemplarisch anhand von Aufgaben zur Lebensplanung und zum Lebensrückblick vorgestellt. Beschrieben werden dabei die standardisierte Durchführung des Weisheitsinterviews sowie das Training der Rater, die anschließend die Antwortprotokolle mit Hilfe von fünf Weisheitskriterien beurteilen. Im Anhang dieses Materialienbandes finden sich die zur konkreten Durchführung von Weisheitsinterview und Ratertraining notwendigen Unterlagen.

Es sei an dieser Stelle allen Personen gedankt, die in den letzten Jahren an der Entstehung des vorliegenden Handbuchs beteiligt waren: Shavonne Boone, Claudia von Grote, Anita Günther, Kerstin Haenel, Annette Lepenies, Anna G. Maciel, Andreas Maercker, Andreas Overmann, Yvonne Schütze und Silvia Sörensen. Besonderer Dank für ihren engagierten Einsatz gebührt Anushka Baltes (Übersetzung), Susanne Böhmig, Irmgard Pahl und Cathy Schmidt.

## 1. Einleitung

### 1.1 Ein psychologisches Modell zur empirischen Untersuchung von Weisheit

Der Begriff Weisheit wird in der Entwicklungspsychologie seit langem als idealer Endpunkt der menschlichen Entwicklung diskutiert (z.B. Baltes, 1984; Clayton & Birren, 1980; Erikson, 1959; Hall, 1922; Staudinger & Baltes, im Druck; Sternberg, 1990). Welche anderen Variablen, neben chronologischem Alter, könnten zu besseren Leistungen beitragen? Abgesehen von Untersuchungen zu impliziten Theorien über Weisheit und damit verbundenen Vorstellungen über die charakteristischen Merkmale weiser Personen (z.B. Holliday & Chandler, 1986; Sowarka, 1989; Sternberg, 1985), sind empirische Untersuchungen zur Leistungsfähigkeit in weisheitsbezogenen Aufgaben ausgesprochen selten. Wie können solche Aufgaben aussehen? Wie ist die Qualität der Bearbeitung zu bestimmen?

Seit einigen Jahren bemühen wir uns um einen theoretischen Arbeitsrahmen zur empirischen Analyse von Weisheit und ihrer Vorstufen, der Lebenserfahrung oder des Lebenswissens (Baltes, Dittmann-Kohli & Dixon, 1984; Baltes & Smith, 1990; Baltes, Smith & Staudinger, 1992; Baltes & Staudinger, 1993; Dittmann-Kohli & Baltes, 1990). Wir sind ausgegangen von der allgemeinen Definition von Weisheit als gutem Urteil und Ratschlägen zu wichtigen und ungewissen Lebensproblemen. Die sich daran anschließende Definition von Weisheit als Expertise (Expertentum) in grundlegenden Fragen des Lebens und die Definition von fünf Kriterien für die Beurteilung von Wissen und der Anwendung dieses Wissens in grundlegenden Fragen des Lebens baut im wesentlichen auf drei Theoriesträngen auf: (1) Philosophisch-historische Analyse von Weisheit (z.B. Assmann, 1991; Oelmüller, 1989; Kekes, 1983; Rice, 1958); (2) Entwicklungspsychologie der Lebensspanne (z. B. Baltes, 1987; Lerner, 1986); (3) Kognitive Psychologie der Wissenskörper und Expertensysteme (z. B. Glaser, 1986; Salthouse, 1991; Ericsson & Smith, 1991).

Weisheit ist definiert als höchste Leistungsfähigkeit im Bereich der fundamentalen Pragmatik des Lebens. Dieser Bereich umfaßt Wissen und Erfahrungen hinsichtlich der Entwicklung über die Lebensspanne (einschließlich der eigenen Entwicklung), der menschlichen Natur und der gesellschaftlichen Beziehungen, der Beziehungen zwischen verschiedenen Generationen, der unterschiedlichen Lebensaufgaben und -ziele, der individuellen und kulturellen Variationen innerhalb von Lebensläufen sowie hinsichtlich der Ungewißheiten des Lebens. Wir gehen davon aus, daß viele Erwachsene bei der Bewältigung ihres Alltags, beim Planen und Gestalten ihrer Zukunft und der Zukunft von Dritten sowie beim Rückblick auf ihre Vergangenheit, viel Zeit damit verbringen, über diese Fragen nachzudenken. Um diese Gedankengänge erfassen zu können und Aufschluß über die grundlegende Pragmatik des Lebens zu bekommen, haben wir drei Bereiche zur Untersuchung ausgewählt: Lebensplanung, Lebensbewältigung und Lebensrückblick. Zwei dieser Bereiche (Lebensplanung und Lebensrückblick) werden in diesem Handbuch näher erläutert.

Die charakteristischen Merkmale einer weisen Antwort haben wir in fünf verschiedenen Kriterien zusammengefaßt: (a) Reiches Faktenwissen über Lebensverlauf und Lebenslagen; (b) Reiches prozedurales Wissen über das Umgehen mit Lebensproblemen; (c) Lifespan-

Kontextualismus: Kenntnis von Lebenskontexten und ihrer zeitlichen (entwicklungsbezogenen) Einbettung; (d) Wert-Relativismus: Wissen um die Unterschiede in Werten und Lebenszielen und (e) Ungewißheit: Wissen um die relative Unbestimmtheit des Lebens und die Art, damit umzugehen (s. auch u. Tabelle 1; Baltes & Smith, 1990; Baltes & Staudinger, 1993). Von einer weisen Antwort sprechen wir dann, wenn auf allen fünf Kriterien hohe Werte vorliegen. Niedrigere Werte bezeichnen wir als weisheitsbezogenes Wissen. Die fünf Kriterien werden im folgenden näher beschrieben.

## 1.2 Lebensplanung und Lebensrückblick als Beispiele für Aufgaben, deren Bearbeitung weisheitsbezogenes Wissen erfordert

In unserer Forschung versuchen wir, Zugang zu weisheitsbezogenem Wissen zu bekommen, indem wir unsere Versuchsteilnehmer bitten, laut über das Lebensproblem einer fiktiven Person nachzudenken. Das Problem (Lebensplanung oder Lebensrückblick) der fiktiven Person ist in einem Aufgabentext kurz beschrieben, der den Teilnehmern vorgelegt wird. Im Falle der Lebensplanung steht die fiktive Person vor einer wichtigen Zukunftentscheidung (z. B. Smith & Baltes, 1990; Smith, Staudinger & Baltes, im Druck), beim Lebensrückblick geht es um die Rekonstruktion und Bewertung eines Lebenslaufs (Staudinger, 1989; Staudinger, Smith & Baltes, 1992). Die Methode des lauten Denkens wurde aus der kognitiven Psychologie von Ericsson und Simon (1984) übernommen und für unsere Zwecke leicht adaptiert. Die Antworten zu diesen Aufgaben werden mit Hilfe der in Tabelle 1 aufgeführten Weisheitskriterien ausgewertet.

Wir möchten darauf hinweisen, daß wir die Teilnehmer nicht bitten, über ihre eigene Lebensplanung, ihren eigenen Lebensrückblick oder ihre eigenen Entscheidungen zu sprechen. Unser Interesse gilt dem allgemeinen Wissen unserer Teilnehmer im Bereich fundamentaler Lebensfragen und nicht der Art und Weise, wie sie dieses Wissen in ihrem eigenen Leben umgesetzt haben. Natürlich ist zu erwarten, daß die Versuchspersonen ihre Antworten zumindest teilweise aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen formulieren werden.

## 2. Anwendung der Aufgaben in der Datenerhebung

Im folgenden ist der standardisierte Ablauf eines Interviews zur Erhebung weisheitsbezogenen Wissens beschrieben. Alle Einführungen und Erklärungen, die der Interviewer abgibt, sind vorgegeben und liegen dem Interviewer während des Interviews vor. Interviewer sollten mindestens zwei Tage lang trainiert werden und den Ablauf des Interviews üben, bevor mit der eigentlichen Datensammlung begonnen wird. Der Redetext des Interviewers ist im folgenden durch Anführungsstriche gekennzeichnet. Der Aufgabentext, den der Versuchsteilnehmer erhält, ist fettgedruckt, Verhaltensanweisungen und Hinweise für den Interviewer sind kursiv wiedergegeben.

Der erste Teil des Interviews dient dazu, die Teilnehmer mit der Methode des lauten Denkens vertraut zu machen und sie darauf einzustimmen, sich Gedanken über das Lebensproblem einer fiktiven Person zu machen.

### 2.1 Die Methode des lauten Denkens

Verschiedene Aufgaben eignen sich, Teilnehmer dazu anzuregen, laut (statt schweigend) zu denken. Einige Beispiele, die im folgenden beschrieben werden, haben wir Ericsson und Simon (1984) entnommen. Bei der Aufgabe, 24 mit 36 zu multiplizieren, zeigt sich z.B. deutlich, wie schwierig es ist, jeden Gedankenschritt in Worte zu fassen und wie wichtig dabei die Rückmeldung durch den Interviewer ist.

Die Aufgabe, 20 Tiere zu nennen, eignet sich besonders gut zu dem Feedback, daß laufend laut gedacht werden soll, ohne längeres Schweigen, und nicht erst hinterher Gedankengänge nachvollzogen werden. Während sie die Namen von 20 Tieren nennen, neigen die meisten Teilnehmer dazu, auf der Suche nach weiteren Tiergattungen mehrere Sekunden zu schweigen. Unser Feedback soll die Teilnehmer veranlassen, sowohl die Suche als auch deren Ergebnis in Worte zu fassen.

Meistens stellen wir als Abschluß des Trainings den Teilnehmern die Aufgabe, ihren Weg von zu Hause bis zum Institut nachzuvollziehen, indem sie alle Richtungsänderungen (Rechts- und Linksabbiegen) nennen. Auf diese Weise können wir feststellen, ob sie die Methode des lauten Denkens verstanden haben, also nicht nur eine Zahl als Ergebnis nennen, sondern auch den Lösungsprozeß verbalisieren.

"Wir sind in dieser Untersuchung daran interessiert, was Sie denken, wenn Ihnen bestimmte Probleme vorgelegt werden, die Sie bearbeiten sollen. Um zu erfahren, wie Sie bei der Bearbeitung der Aufgabe vorgehen, möchten wir Sie bitten, laut zu denken. Damit meine ich, daß Sie mir alles sagen, was Ihnen durch den Kopf geht von dem Zeitpunkt an, wo Sie die Aufgabe das erste Mal lesen, bis zu dem Zeitpunkt, an dem Sie nichts mehr dazu sagen möchten. Ich würde Sie bitten, ständig zu sprechen, während Sie die Aufgabe bearbeiten. Bitte planen Sie nicht, was Sie sagen wollen, und versuchen Sie auch nicht, es zu erklären. Vielleicht stellen Sie sich einfach vor, Sie wären allein in einem Zimmer und sprächen mit sich selbst. Es ist sehr wichtig für uns, daß Sie kontinuierlich sprechen. Deshalb werde ich Sie bitten, weiterzusprechen, falls Sie einmal länger schweigen sollten. Habe ich deutlich gemacht, was wir mit lautem Denken meinen? Wenn Sie noch Fragen haben, sollten wir sie klären, bevor Sie jeweils mit der Bearbeitung des Problems beginnen.

Gut. Wir beginnen nun mit einigen Übungsaufgaben, damit Sie sich an die Methode des lauten Denkens gewöhnen können. Als erstes möchte ich Sie bitten, laut zu denken,



während Sie zwei Zahlen miteinander multiplizieren. Sagen Sie mir bitte, was Sie denken, während Sie die Antwort ausrechnen."

### **Was ergibt 24 mal 36?**

*Die Versuchsperson (Vp) erhält eine Karte mit der getippten Aufgabe. Der Interviewer (I) liest die Aufgabe vor. Vp liest dann selbst die Aufgabe laut und beginnt laut zu denken. Sobald Vp 10 Sekunden lang schweigt, sagt I "bitte weitersprechen". Ansonsten schweigt I bis Vp andeutet, daß sie die Aufgabe gelöst hat. Die Antworten der Versuchspersonen werden auf Tonband aufgenommen. Diese Tonbandaufnahmen werden anschließend zur Auswertung der Protokolle auf Papier übertragen.*

"Bitte versuchen Sie jetzt, sich an die wesentlichen Schritte in Ihrem Gedankengang zu erinnern, angefangen vom Lesen der Aufgabe bis zu deren Lösung. Uns interessiert hauptsächlich, woran Sie sich erinnern, nicht so sehr, was Sie vermutlich gedacht haben. Zählen Sie Ihre Erinnerungen möglichst in der Reihenfolge Ihres Gedankenganges während der Bearbeitung der Aufgabe auf. Sagen Sie mir bitte, wenn Sie bei irgendeiner Ihrer Erinnerungen ein unsicheres Gefühl haben. Sie sollen nicht noch einmal die Aufgabe lösen, sondern lediglich über Ihren Gedankengang während der Bearbeitung der Aufgabe berichten. Und nun sagen Sie mir bitte, woran Sie sich erinnern."

*Dieser Hinweis dient dazu, die Zuverlässigkeit der mündlichen Aussagen der Versuchspersonen zu überprüfen. Wenn Vp über Gedankengänge berichtet, die offensichtlich in der ersten Phase der Aufgabenlösung abliefen, jedoch nicht ausgesprochen wurden, macht I Vp darauf aufmerksam und erinnert Vp daran, daß es sehr wichtig ist, alle Gedankengänge auszusprechen. I gibt Vp Feedback über die Methode des lauten Denkens und betont, wie wichtig es ist, jeden einzelnen Gedankenschritt in Worte zu fassen, auch solche, die normalerweise nicht ausgesprochen werden.*

"Ich werde Ihnen jetzt drei weitere Übungsaufgaben stellen, bevor wir zu der heutigen Hauptaufgabe kommen. Bitte bearbeiten Sie alle Aufgaben auf dieselbe Weise: Denken Sie laut (wie zuvor) während Sie die Aufgabe lösen. Anschließend werde ich Sie wieder bitten, Ihre Gedankengänge zu rekapitulieren. Haben Sie noch Fragen? Die nächste Aufgabe lautet:"

### **Nennen Sie 20 Tiere**

*Feedback: Die Versuchspersonen nennen meistens nur Namen, machen aber Pausen zwischen verschiedenen Tierarten. Vp sollte ermutigt werden, ihre Gedanken während der Suche nach anderen Tierarten zu beschreiben.*

*Nachdem 20 Tiere genannt wurden....*

"Versuchen Sie jetzt bitte, sich an die Hauptschritte in Ihrem Gedankengang während der Bearbeitung der Aufgabe zu erinnern."

"Wir kommen jetzt zur nächsten Übungsaufgabe. Bitte denken Sie wieder laut während Sie die Lösung suchen. Sie brauchen nicht mitzuzählen, das übernehme ich für Sie."

### **Wie oft sind Sie heute, auf dem Weg hierher, nach links bzw. rechts abgebogen?**

*Beim Feedback sollte I darauf achten, daß nicht nur das Ergebnis, (z.B. 1 x rechts, 2 x links) genannt wird, sondern der Weg so, wie er vor dem inneren Auge zurückgelegt wurde, auch laut beschrieben wird, z.B. welche Verkehrsmittel benutzt und welche Eindrücke auf dem Weg gewonnen wurden, und es sollten tatsächlich alle Richtungsänderungen genannt worden sein.*

*Nachdem Vp fertig ist ...*

"Versuchen Sie jetzt bitte, sich an die Hauptschritte in Ihrem Gedankengang während der Bearbeitung der Aufgabe zu erinnern."

## 2.2 Instruktionen zur Lebensplanung

Im Interviewablauf schließen sich an die Übung des lauten Denkens eine oder zwei einführende Aufgaben für das jeweils verwendete Lebensproblem an, bevor dann die Hauptaufgabe gestellt wird.

In diesem Handbuch beschreiben wir zwei verschiedene Gruppen von Lebensplanungsaufgaben (Smith & Baltes, 1990; Smith et al., im Druck). Die Probleme der ersten Gruppe unterscheiden sich in bezug auf zwei Dimensionen: a) Alter der Hauptperson (eine jüngere, etwa 30 Jahre alte Person im Vergleich zu einer älteren, etwa 60 Jahre alten Person) und b) Art der Lebensentscheidung (normativ im Vergleich zu nicht normativ). Die Zuordnung der Probleme als mehr oder weniger normativ erfolgte nach ihrer altersgestuften statistischen Häufigkeit und Alltäglichkeit sowie nach ihrem zeitlichen Auftreten (on-time/off-time) (z.B. Baltes & Nesselroade, 1984; Brim & Ryff, 1980; Neugarten, 1968). Diese Unterscheidung ist ein erster Versuch, die Aufgaben altersspezifisch und nach ihrem Vertrautheitsgrad zu variieren. Ein Thema, das bewußt bei allen Aufgaben - wenn auch in unterschiedlichem Maße - wiederkehrt, betrifft die Beziehung zwischen Familie und Beruf, nach der These von Berger, Berger und Kellner (1973), wonach dieses Thema gegenwärtig zentral für das Leben in den westlichen Industriegesellschaften ist. Die zweite Gruppe der Lebensplanungsaufgaben umfaßt spezifische Probleme, wie z.B. Krankheit, Scheidung und Glücksfälle.

Die Aufgaben sind so formuliert, daß die Hauptfigur zwei Möglichkeiten in ihre Überlegungen einbeziehen kann. Diese beiden Wahlmöglichkeiten sollten einerseits allen Teilnehmern den gleichen Entscheidungsspielraum vorgeben, andererseits als Anregung dienen, die vorliegenden Probleme aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.

### 2.2.1 Hinführende Aufgaben

Wir haben zwei Probleme als Übungsaufgaben ausgesucht. Die Teilnehmer sollten laut denken, während sie 1) ein besonderes Abendessen für 8 Personen und 2) einen Umzug in eine andere Stadt planen. Mit diesen Planungsaufgaben sollten die Teilnehmer lernen, sich eigene Ziele für die Planung und Bewältigung der Aufgabe zu setzen. Im Gegensatz zu den vorangegangenen Aufgaben gibt es für diese Aufgaben keine "korrekte" Antwort. Die Aufgaben zur Planung des Abendessens oder des Umzugs erfordern komplexere und vielfältigere Bearbeitungsschritte. Die Lösung ist offen (d.h. die Teilnehmer bestimmen sie selbst). Ferner wollten wir mit diesen beiden Aufgaben den Teilnehmern gezielt die Möglichkeit geben, das Planen und insbesondere das Planen für eine fiktive Person zu üben.

"Die letzten beiden Übungsaufgaben sind etwas anders, da es nicht unbedingt eine richtige oder falsche Antwort gibt und auch keinen bestimmten Punkt, an dem die Bearbeitung zu Ende ist (wie z.B. bei den vorangegangenen Problemen, wenn man das Institut erreicht oder 20 Tiere genannt hat). In dieser Hinsicht gleichen sie eher den Problemen, an denen wir in der eigentlichen Untersuchung interessiert sind. Ich werde Sie wieder bitten, sich genauso zu verhalten wie vorher - mir also alles zu sagen, was Ihnen durch den Kopf geht, während Sie die Aufgaben bearbeiten. Sprechen Sie immer weiter, bis Sie das Gefühl haben, daß Sie nichts mehr dazu sagen möchten."

### Trainingsaufgabe 1: Dinneraufgabe

**Nehmen Sie an, Sie hätten unbegrenzte Ressourcen, und es ist Ihre Aufgabe, ein Menü für ein ganz besonderes Abendessen für 8 Personen zu planen.**

### Trainingsaufgabe 2: Umzugsaufgabe

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

*Die Teilnehmer werden im Feedback dazu angehalten: a) alle Hinweise im Text zu beachten (z.B. inwiefern das Abendessen "besonders" sein soll, welche Gäste eingeladen werden sollen), b) verschiedene Möglichkeiten zu berücksichtigen, c) detailliert zu antworten (z.B. die Vorbereitungen, den Rahmen und das Essen zu beschreiben) und d) über ihre eigenen Vorschläge nachzudenken (z.B. die eigenen Vorschläge zu begutachten).*

### 2.2.2 Hauptaufgaben

"Diese Übung sollte Sie etwas auf die folgenden Lebensplanungsaufgaben vorbereiten. Es gibt ja die verschiedensten Anlässe, über die Zukunft nachzudenken und Pläne zu schmieden. Zum Beispiel kann man den Tagesablauf, den Ablauf einer ganzen Woche oder eines Monats planen. Es gibt jedoch auch Zeiten, zu denen man darüber nachdenkt, welche Richtung das eigene Leben in den nächsten Jahren nehmen soll. Wenn wir hier in dieser Studie von Lebensplanung sprechen, meinen wir diese letztere Art von Plänen. Bei Lebensplanung geht es darum, sich verschiedene Möglichkeiten vorzustellen und diese zu bewerten, sowie die Folgen dieser verschiedenen Optionen zu berücksichtigen und abzuwägen.

In der Geschichte, die ich Ihnen gleich geben werde, befindet sich eine Person in genau einer solchen Lebensplanungssituation. Ich werde Sie bitten, die Geschichte laut zu lesen und dann einen realistischen Plan für diese Person zu formulieren. In dem Plan soll deutlich werden, was die Person in den nächsten zwei bis fünf Jahren berücksichtigen und tun soll.

Während Sie den Plan formulieren, bitte ich Sie, wieder laut zu denken. Sprechen Sie über alle Aspekte des Problems, wie Sie sie sehen. Sprechen Sie über Entscheidungen, die die Person treffen muß, die Möglichkeiten, die ihr zur Verfügung stehen und darüber, was sie planen muß.

Während Sie den Plan "durchdenken", werden Sie vielleicht merken, daß Sie Antworten auf verschiedene Fragen benötigen oder daß Sie zusätzliche Informationen brauchen. Wenn dies der Fall sein sollte, dann bitte ich Sie, einfach nach der Information, die Ihnen fehlt, zu fragen, z.B. "Also ich müßte etwas über X wissen"; oder "Ich müßte wissen, warum dies passiert ist" - oder Ähnliches. Ich kann Ihnen keine Antworten auf diese Fragen geben. Wir sind jedoch daran interessiert zu erfahren, welche Informationen Sie zur Bearbeitung des Problems brauchen. Lassen Sie sich also dadurch, daß ich nicht antworte, nicht entmutigen. Stellen Sie so viele oder so wenige Fragen wie Sie wollen.

Zusammenfassend bitten wir Sie also um zweierlei: einmal, einen Plan zu formulieren, in dem Sie beschreiben, was die betreffende Person in den nächsten zwei bis fünf Jahren berücksichtigen und tun sollte und zum anderen, uns zu sagen, welche zusätzlichen Informationen Sie dazu benötigen."

*Vp erhält eine Karte mit der getippten Aufgabe. I liest die Aufgabe vor, danach liest Vp die Aufgabe laut und beginnt laut zu denken. I schweigt und greift nur ein, wenn Vp beim Sprechen mehr als 10 Sek. Pause macht. Nach jeder Aufgabe, wenn Vp fertig ist, sagt I*

"Könnten Sie jetzt bitte noch einmal die wesentlichen Schritte in Ihrem Gedankengang wiederholen, möglichst in der Reihenfolge ihres zeitlichen Ablaufs. Bitte bearbeiten Sie nicht noch einmal die Aufgabe, sondern zählen Sie lediglich alle Gedanken auf, an die Sie sich erinnern können."

*Diese allgemeinen Aufforderungen wirken oft als Auslöser für weitere (zusätzliche) Gedanken:*

- "Vielen Dank. Zu Ihrer Antwort werde ich Ihnen jetzt noch einige Fragen stellen.
- "Was war die wichtigste zusätzliche Information, die Sie benötigen haben? "
- "Warum war das die wichtigste Information?"
- "Welchen Rat würden Sie der jeweiligen Hauptperson geben - und warum?"
- "Wie stellen Sie sich die Persönlichkeit von X vor - und warum?"
- "Nach welchen Gesichtspunkten haben Sie Ihren Plan formuliert: aus der Sicht von X, einer anderen Person oder Ihrer eigenen (d.h. haben Sie sich mit X identifiziert)?"

### 2.2.3 Aufgabentexte

#### 2.2.3.1 Themenbereich: Familie-Beruf

Zielalter: Höheres Erwachsenenalter (nicht-normativ)

**Irmgard, eine 60jährige Witwe, hat vor kurzem das Studium der Betriebswirtschaftslehre abgeschlossen und ein eigenes Geschäft aufgemacht. Sie freut sich auf diese neue Herausforderung. Jetzt hat sie gerade erfahren, daß ihr Sohn mit zwei kleinen Kindern, für die er sorgen muß, allein gelassen wurde.**

**Irmgard denkt über folgende Möglichkeiten nach: Sie kann planen, ihr Geschäft aufzugeben und zu ihrem Sohn zu ziehen, oder sie kann planen, ihren Sohn hinsichtlich der Kosten für Kinderbetreuung finanziell zu unterstützen.**

**Was sollte Irmgard im Zusammenhang mit ihrer Planung tun und berücksichtigen? Welche zusätzlichen Informationen werden benötigt?**

Zielalter: Junges Erwachsenenalter (nicht-normativ)

**Michael, ein Mechaniker, 28 Jahre alt, mit 2 Kindern im Vorschulalter, hat vor kurzem erfahren, daß die Fabrik, in der er arbeitet, in drei Monaten schließen wird. Gegenwärtig gibt es keine andere Möglichkeit, in dieser Gegend eine Beschäftigung zu finden. Seine Frau ist vor kurzem wieder in ihren gut bezahlten Beruf als Krankenschwester zurückgekehrt.**

**Michael denkt über folgende Möglichkeiten nach: Er kann planen, in eine andere Stadt zu ziehen, um Arbeit zu suchen, oder er kann planen, die volle Verantwortung für die Kinder und den Haushalt zu übernehmen.**

**Was sollte Michael im Zusammenhang mit seiner Planung tun und berücksichtigen? Welche zusätzlichen Informationen werden benötigt?**

Zielalter: Höheres Erwachsenenalter (normativ)

**Hans, 63 Jahre alt und verheiratet, hat bisher seiner Pensionierung im Alter von 65 mit einiger Besorgnis entgegengesehen. Vor kurzem wurde die Firma, in der er arbeitet, verkauft. Die neue Geschäftsführung hat beschlossen, die am Stadtrand gelegene Zweigstelle, in der Hans arbeitet, zu schließen.**

**Hans denkt über folgende Möglichkeiten nach. Er kann planen, sich vorzeitig pensionieren zu lassen, wobei er als Ausgleich zwei Jahre volles Gehalt bekommen würde, oder er kann planen, für weitere zwei, drei Jahre in der Hauptgeschäftsstelle der Firma zu arbeiten.**

**Was sollte Hans in Zusammenhang mit seiner Planung tun und berücksichtigen? Welche zusätzlichen Informationen werden benötigt?**

Zielalter: Junges Erwachsenenalter (normativ)

**Elisabeth, 33 Jahre alt und seit 8 Jahren erfolgreich in ihrem Beruf tätig, wurde vor kurzem eine entscheidende Beförderung angeboten. Der damit verbundene neue Verantwortungsbereich würde einen größeren Zeitaufwand bedeuten. Sie und ihr Mann möchten jedoch auch Kinder haben, bevor es zu spät ist.**

**Elisabeth denkt über folgende Möglichkeiten nach. Sie kann planen, diese Beförderung anzunehmen, oder sie kann planen, eine Familie zu gründen.**

**Was sollte Elisabeth im Zusammenhang mit ihrer Planung tun und berücksichtigen? Welche zusätzlichen Informationen werden benötigt?**

### 2.2.3.2 Themenbereich: Krankheit

Weiblich

**Bei Marianne wurde Krebs diagnostiziert. Die Ärzte haben ihr mitgeteilt, daß sie nur noch ein Jahr zu leben hat. Marianne überlegt nun, was sie tun soll. Unter anderem kann sie versuchen, ihr Leben, so weit es möglich ist, so weiterzuleben wie bisher oder sie kann ihr Leben stark verändern.**

**Was sollte Marianne im Zusammenhang mit ihrer Lebensplanung tun und berücksichtigen? Welche zusätzlichen Information werden benötigt?**

Männlich

**Bei Walter wurde Krebs diagnostiziert. Die Ärzte haben ihm mitgeteilt, daß er nur noch ein Jahr zu leben hat. Walter überlegt nun, was er tun soll. Unter anderem kann er versuchen, sein Leben, so weit es möglich ist, so weiterzuleben wie bisher oder er kann sein Leben stark verändern.**

**Was sollte Walter im Zusammenhang mit seiner Lebensplanung tun und berücksichtigen? Welche zusätzlichen Informationen werden benötigt?**

### 2.2.3.3 Themenbereich: Scheidung

Weiblich

**Barbara will sich scheiden lassen. Nachdem sie sich zu diesem Schritt entschlossen hat, überlegt sie sich nun, was sie tun soll. Unter anderem kann sie versuchen, so weit es möglich ist, so weiterzuleben wie bisher oder sie kann ihr Leben stark verändern.**

**Was sollte Barbara im Zusammenhang mit ihrer Lebensplanung tun und berücksichtigen? Welche zusätzlichen Informationen werden benötigt?**

Männlich

**Peter will sich scheiden lassen. Nachdem er sich zu diesem Schritt entschlossen hat, überlegt er sich nun, was er tun soll. Unter anderem kann er versuchen, so weit es möglich ist, so weiterzuleben wie bisher oder er kann sein Leben stark verändern.**

**Was sollte Peter im Zusammenhang mit seiner Lebensplanung tun und berücksichtigen? Welche zusätzlichen Informationen werden benötigt?**

#### 2.2.3.4 Themenbereich: Vermögen

Weiblich

**Ruth hat gerade erfahren, daß ihr ein großes Vermögen zugefallen ist. Nachdem sie erst einmal gefeiert hat, überlegt sie sich nun, was sie tun soll. Unter anderem könnte sie das Geld investieren und so weiter leben wie bisher, oder sie könnte ihr Leben stark verändern.**

**Was sollte Ruth im Zusammenhang mit ihrer Lebensplanung tun und berücksichtigen? Welche zusätzlichen Informationen werden benötigt?**

Männlich

**Karl hat gerade erfahren, daß ihm ein großes Vermögen zugefallen ist. Nachdem er erst einmal gefeiert hat, überlegt er sich nun, was er tun soll. Unter anderem könnte er das Geld investieren und so weiter leben wie bisher, oder er könnte sein Leben stark verändern.**

**Was sollte Karl im Zusammenhang mit seiner Lebensplanung tun und berücksichtigen? Welche zusätzlichen Informationen werden benötigt?**

### 2.3 Instruktionen zum Lebensrückblick

In den Aufgaben zum Lebensrückblick sollen die Teilnehmer anhand einer kurzen Beschreibung laut darüber nachdenken, wie der Lebensrückblick einer fiktiven Person aussehen könnte (Staudinger, 1989). Bei der Konstruktion eines Lebensrückblicks geht es zunächst um die (Re-)Konstruktion von Lebensereignissen und deren Abfolge, darüber hinaus jedoch auch um mögliche Erklärungen und Bewertungen dieser Lebensgeschichte. In diesem Handbuch wird eine Lebensrückblickaufgabe aus dem Themenbereich Familie und Arbeit (Berger et al., 1973) vorgestellt. Die Aufgabe aus diesem Themenbereich wird auf drei Altersstufen angewendet (jung, mittleres Alter und alt). In der Aufgabe ist das Alter der Hauptperson durch ein alterstypisches Ereignis gekennzeichnet (z. B. alt: Kinder sind aus dem Haus, Ruhestand). Der Auslöser für den Lebensrückblick (z. B. Romaniuk & Romaniuk, 1981) ist die Konfrontation der Hauptperson mit dem konträren Lebenslauf einer guten Freundin.

#### 2.3.1 Hinführende Aufgaben

Als Vorbereitung für die Aufgabe zum Lebensrückblick bekommen die Teilnehmer routinemäßig zwei Aufgaben vorgelegt. Versuchspersonen, die nach diesen beiden Aufgaben die Problemstellung noch nicht ganz erfaßt haben, bearbeiten eine dritte Übungsaufgabe. Die Themen dieser drei Aufgaben sind langjährige Erfahrungen mit jeweils einem Urlaubsort, einem Bekleidungshaus und einem Autohändler. Ziel des Trainings ist zum einen, daß die Teilnehmer sich daran gewöhnen, über das Leben einer fiktiven Person nachzudenken. Zum anderen sollen sie sich darauf einstimmen, Rückblick zu halten ([re-]konstruieren, erklären, bewerten).

"Die folgenden Übungsaufgaben sollen Sie etwas darauf einstimmen, sich in eine fiktive Person hineinzusetzen und auf deren Vergangenheit zurückzublicken. Wie bei der Hauptaufgabe gibt es keine richtige oder falsche Lösung und auch keinen bestimmten Zeitpunkt, an dem die Bearbeitung der Aufgabe abgeschlossen wäre. Sie müssen selbst bestimmen, wann Sie nichts mehr zu der Aufgabe sagen möchten. Wie in der Hauptaufgabe geht es darum, sich eine fiktive, aber realistische Person vorzustellen. Diese fiktive Person sollten Sie möglichst aus verschiedenen, Ihnen zur Verfügung stehenden Erfahrungsquellen (Erfahrungsbereichen) "zusammenbasteln" und sich nicht nur eine Person zum Vorbild nehmen. Achten Sie bitte auch darauf, möglichst detailliert zu antworten. Denken Sie daran, daß wir gerne so viel wie möglich über Ihr Lebenswissen erfahren möchten".

### Trainingsaufgabe 1: Urlaub

**Stellen Sie sich vor, eine Person fährt schon seit einigen Jahren an einen bestimmten Urlaubsort. Eines Tages bekommt sie vom dortigen Fremdenverkehrsamt ein Dankschreiben für die dem Ort erwiesene Treue zugeschickt. Das veranlaßt die Person, auf die früheren, an diesem Ort verbrachten Ferien zurückzublicken.**

**An welche Dinge und Ereignisse könnte sich die Person erinnern?**

**Wie könnte sie diese Ereignisse und Aspekte erklären?**

**Wie könnte sie rückblickend die an diesem Ort verbrachten Ferien beurteilen und warum?**

### Trainingsaufgabe 2: Bekleidungsgeschäft

**Stellen Sie sich vor, eine Person geht schon seit Jahren mit der Familie zum Kleiderkaufen in ein bestimmtes Bekleidungsgeschäft. Zum fünfzigjährigen Bestehen des Geschäfts bekommt sie ein Dankschreiben für die dem Hause erwiesene Treue zugeschickt. Dieses Schreiben veranlaßt die Person, über ihre bisherigen Erfahrungen mit dem Haus nachzudenken.**

**An welche Dinge und Ereignisse könnte sich die Person erinnern?**

**Wie könnte sie diese Ereignisse und Aspekte erklären?**

**Wie könnte sie rückblickend die Erfahrungen mit diesem Geschäft beurteilen und warum?**

### Trainingsaufgabe 3: Autohaus

**Stellen Sie sich vor, eine Person kauft schon seit Jahren das jeweils neue Auto bei einem bestimmten Autohändler und läßt es auch immer dort reparieren. Aus Anlaß des fünfzigjährigen Bestehens der Firma bekommt sie ein Dankschreiben für die dem Hause erwiesene Treue zugeschickt. Dieses Schreiben veranlaßt die Person, über die Erfahrungen mit dem Betrieb nachzudenken.**

**An welche Dinge und Ereignisse könnte sich die Person erinnern?**

**Wie könnte sie diese Ereignisse und Aspekte erklären?**

**Wie könnte sie rückblickend die Erfahrungen mit diesem Geschäft bewerten und warum?**

*Im Feedback wiederholen und verstärken, was uns wichtig ist (z.B.: Sie haben auf die verschiedenen Urlaube zurückgeblickt und Ereignisse genannt, aber diese auch erklärt und bewertet, und Sie haben nicht nur die Urlaube einer Person nacherzählt). Wurde tatsächlich Rückblick gehalten? Wurden konkrete Ereignisse erwähnt? (Die Frau könnte sich z.B. erinnern an eine wunderschöne Bergwanderung, auf der die Kinder Ziegen, Kühe und auch Murmeltiere gesehen haben; oder an einen Urlaub, in dem ein Kind krank wurde). Wurden die Ereignisse erklärt und bewertet? (Stadtkinder sehen wenig Tiere live, Bergwandern ist eine entspannende Art der Bewegung; eigentlich ist Krankheit im Urlaub eine Belastung, doch durch die angenehme Unterbringung und die sehr hilfsbereiten Vermieter konnte man gut damit umgehen). Falls etwas davon fehlte, ansprechen und Hilfestellung mit den genannten Beispielen geben.*

### 2.3.2 Hauptaufgaben

"Nach den Übungsaufgaben, die Sie auf diese Art von Problemstellung einstimmen sollten, kommen wir nun zur heutigen Hauptaufgabe. In dieser Aufgabe geht es darum, Lebensrückblick zu halten. Unter Lebensrückblick verstehen wir in dieser Studie sowohl die Rekonstruktion des Lebenslaufs, als auch den Versuch, die rekonstruierte Lebensgeschichte rückblickend zu erklären und zu bewerten.

Normalerweise hält man einen solchen Lebensrückblick für das eigene Leben, wenn man z.B. eine Entscheidung treffen muß oder wenn eine nahestehende Person stirbt. In dieser Untersuchung möchten wir Sie jedoch bitten, diesen Rückblick für das Leben einer fiktiven, aber doch lebensstypischen, in der Aufgabe beschriebenen Person zu halten. Wie bei den Übungsaufgaben besteht Ihre Aufgabe also darin, sich laut denkend in diese fiktive, aber realistische Person hineinzusetzen und sich sowohl vorzustellen, an welche Ereignisse aus ihrem Leben sich diese ausgedachte Person bei einem Lebensrückblick erinnern könnte, als auch, wie sie das Zustandekommen dieser Ereignisse erklären und wie sie diese Ereignisse rückblickend bewerten könnte. Achten Sie bitte wieder darauf, den Lebensrückblick so detailliert wie möglich zu gestalten. Nehmen Sie sich bitte nicht nur eine bestimmte Person, die Sie kennen, als Vorbild und erzählen deren Leben nach, sondern versuchen Sie, möglichst viel von Ihrem Wissen über das Leben in Ihre Antwort hineinzupacken."

*Die (lautgedachte) Antwort der Vp wird auf Band aufgenommen.*

*Standardisierte Interventionen des I: Vp bitten, laut zu denken, falls länger als 10 Sek. Schweigen. Falls Vp nach Beendigung der Aufgabe nur gegenwärtige Situation beschrieben hat, oder überhaupt Schwierigkeiten mit der Antwort hat, nochmals die Aufgabe vorlesen und besonders die einzelnen Fragen zum Schluß betonen.*

*Nach jeder Aufgabe stellt I folgende Fragen:*

"Könnten Sie jetzt bitte wieder die Hauptschritte in Ihrem Gedankengang rekapitulieren?"

Was würden Sie sagen, war die hauptsächliche Wissensquelle, die Sie für die Beantwortung herangezogen haben (eigenes Leben, Leben anderer Personen, Medien, Bücher)?"

### 2.3.3 Aufgabentexte

#### 2.3.3.1 Zielalter: Junges Erwachsenenalter

**Eine junge Frau hat sich entschieden, sich auf die Familie zu konzentrieren und nicht berufstätig zu sein. Sie hat geheiratet und Kinder bekommen. Eines Tages trifft sie eine Freundin von früher, die sie lange nicht gesehen hat. Diese Freundin hat sich entschieden, sich auf den Beruf zu konzentrieren und keine Familie zu haben. Sie ist gerade dabei, sich in einem Beruf zu etablieren. Dieses Treffen regt die Frau an, über ihr bisheriges Leben nachzudenken.**

**Wie könnte ein solcher Lebensrückblick aussehen? An welche Aspekte aus ihrem Leben könnte sie sich erinnern? (Entscheidungen, Probleme, Lösungen, wichtige Personen, Gefühle, förderliche und hinderliche Ereignisse).**

**Wie könnte sie ihren Lebenslauf erklären? Welche Gründe könnte sie für ihr Handeln nennen? (Zusammenhänge - roter Faden?)**

**Wie könnte sie rückblickend ihr Leben bewerten? Hat sie das erreicht, was sie sich vorgestellt hat?**



### 2.3.3.2 Zielalter: Mittleres Erwachsenenalter

**Eine Frau mittleren Alters hatte sich entschieden, sich auf die Familie zu konzentrieren und nicht berufstätig zu sein. Ihre Kinder sind jetzt gerade dabei, das Elternhaus zu verlassen. Eines Tages trifft sie eine Freundin von früher, die sie lange nicht gesehen hat. Diese Freundin hatte sich entschieden, sich auf den Beruf zu konzentrieren und keine Familie zu haben. Sie hat sich in einem Beruf etabliert. Dieses Treffen regt die Frau an, über ihr bisheriges Leben nachzudenken.**

**Wie könnte ein solcher Lebensrückblick aussehen? An welche Aspekte aus ihrem Leben könnte sie sich erinnern? (Entscheidungen, Probleme, Lösungen, wichtige Personen, Gefühle, förderliche und hinderliche Ereignisse).**

**Wie könnte sie ihren Lebenslauf erklären? Welche Gründe könnte sie für ihr Handeln nennen? (Zusammenhänge - roter Faden?).**

**Wie könnte sie rückblickend ihr Leben bewerten? Hat sie das erreicht, was sie sich vorgestellt hat?**

### 2.3.3.3 Zielalter: Höheres Erwachsenenalter

**Eine ältere Frau hatte sich in ihrer Jugend entschieden, sich auf die Familie zu konzentrieren und nicht berufstätig zu sein. Ihre Kinder sind jetzt schon seit einigen Jahren aus dem Haus. Eines Tages trifft sie eine Freundin von früher, die sie lange nicht gesehen hat. Diese Freundin hatte sich damals entschieden, sich auf den Beruf zu konzentrieren und keine Familie zu haben. Sie lebt jetzt seit einigen Jahren im Ruhestand. Dieses Treffen regt die Frau an, über ihr bisheriges Leben nachzudenken.**

**Wie könnte ein solcher Lebensrückblick aussehen? An welche Aspekte aus ihrem Leben könnte sie sich erinnern? (Entscheidungen, Probleme, Lösungen, wichtige Personen, Gefühle, förderliche und hinderliche Ereignisse).**

**Wie könnte sie ihren Lebenslauf erklären? Welche Gründe könnte sie für ihr Handeln nennen? (Zusammenhänge - roter Faden?).**

**Wie könnte sie rückblickend ihr Leben bewerten? Hat sie das erreicht, was sie sich vorgestellt hat?**

### 2.3.3.4 Zielalter: Neutral

**Beim Nachdenken über ihr Leben stellen Personen manchmal fest, daß sie im Leben nicht das erreicht haben, was sie sich vorgestellt hatten.**

**Was könnte man / was könnten die Personen in einer solchen Situation bedenken und tun?**

## 2.4 Transkription der Antworten

Die auf Tonband aufgenommenen Antworten werden wörtlich abgetippt. Diese Protokolle werden dann mit dem Originaltonband verglichen und gegebenenfalls korrigiert. Pausen, die länger als 2 Sek. dauern, werden im Text mit dem Hinweis "(Pause)" vermerkt. Die Antwortprotokolle werden dann mit Strichen in Einheiten von 30 Sek. unterteilt. Die Gesamtdauer jeder Antwort wird ermittelt und die Zahl der gesprochenen Wörter gezählt. Die Segmentierung der Antwort ermöglicht eine Analyse des Antwortverlaufs. Die Anzahl der gesprochenen Wörter ist wichtig, um Aussagen über den Zusammenhang zwischen Qualität und Länge der Antwort machen zu können.

### 3. Auswerten der Antwortprotokolle

#### 3.1 Kriterien der Bewertung weisheitsbezogenen Wissens

Die Protokolle werden anhand der fünf in Tabelle 1 aufgeführten Weisheitskriterien ausgewertet. Die fünf Kriterien sind die spezifischen Merkmale von Wissen und Urteilen im Bereich der fundamentalen Pragmatik des Lebens. Wenn eine Antwort auf allen fünf Kriterien hohe Werte bekommt, bezeichnen wir sie als weise. Zwei der fünf Kriterien (Reiches Faktenwissen und Reiches prozedurales Wissen) sind nach unserem Verständnis wesentliche Bestandteile weisheitsbezogenen Wissens, in Anlehnung an die allgemeine Definition von Expertensystemen (z.B. Anderson, 1987). Faktisches und prozedurales Wissen sind Basiskriterien insofern als sie notwendig, jedoch nicht hinreichend sind, um Weisheit zu definieren. Die anderen drei Kriterien (Lifespan-Kontextualismus, Wert-Relativismus und Ungewißheit) sind Metakriterien. Sie sind spezieller und betreffen hauptsächlich den Bereich der fundamentalen Pragmatik des Lebens. Sie entstammen der Theorie der Lebensspanne (Baltes, 1987), Entwicklungstheorien über das Denken im Erwachsenenalter (z.B. Alexander & Langer, 1990 Labouvie-Vief, 1990) sowie den Bezeichnungen, deren sich die kognitive Psychologie bedient, wenn sie das Lösen komplexer Aufgaben beschreibt. Im folgenden werden für jedes Kriterium die charakteristischen Merkmale einer idealen Antwort ausführlich dargestellt. Die genaue Beschreibung einer idealen Antwort halten wir für sehr wichtig, da sie erstens die in Tabelle 1 aufgeführten Kriterien näher erläutert und zweitens beim anschließend dargestellten Rating-Verfahren als Vergleichsmaßstab dient.

Tabelle 1: Kriterienkatalog

Basiskriterien	
1.	Reiches Faktenwissen über Lebensverlauf und Lebenslagen.
2.	Reiches prozedurales Wissen über das Umgehen mit Lebensproblemen.
Metakriterien	
3.	Lifespan-Kontextualismus: Kenntnis von Lebenskontexten und ihrer zeitlichen (entwicklungsbezogenen) Einbettung.
4.	Wert-Relativismus: Wissen um die Unterschiede in Werten und Lebenszielen.
5.	Ungewißheit: Wissen um die relative Unbestimmtheit des Lebens und die Art, damit umzugehen.

### 3.2 Beschreibung der fünf Weisheitskriterien

#### 3.2.1 Reiches Faktenwissen über Lebensverlauf und Lebenslagen

Eine Voraussetzung guten Urteilens bei schwierigen Problemen und Entscheidungen des Lebens ist ein reichhaltiges faktisches Wissen über grundlegende 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, Geburt im Krankenhaus) und über das Funktionieren von Institutionen.

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

- (a) 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 zeitliche Beschränktheit und die menschliche Fähigkeit zur Selbsterkenntnis, Regeln zwischenmenschlichen Umgangs und gegenseitiger Einflußnahme, normative Einflüsse auf die Lebensgestaltung und deren Grenzen), als auch auf das spezifische Wissen über die konkrete Gestaltung des Lebens und dessen institutionelle, normative und persönliche Bedingungen. Jemand, der über ein hervorragendes Faktenwissen verfügt, kennt viele thematische Bereiche auf sehr verschiedenen Konkretions- bzw. Abstraktionsebenen.
- (b) Die Wissensanteile gehen in die Tiefe der Dinge, d.h. das Wissen bezieht sich auf eine Vielzahl von Facetten und deren Verknüpfungen und bildet so ein komplexes Muster von aufeinander bezogenen Informationen über die menschliche Natur und das Leben.

### 3.2.2 Reiches prozedurales Wissen über das Umgehen mit Lebensproblemen

Eine weitere Voraussetzung guten Urteilens bei schwierigen Problemen und Entscheidungen des Lebens ist das Wissen, wie man mit grundlegenden 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 den Umgang mit grundlegenden Fragen des Lebens zeichnet sich durch folgende Merkmale aus:

- (a) 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 Ratgebern, zählen zu einer besonders wichtigen Strategie die Kosten-Nutzen-Abwägung der verschiedenen Aspekte einer Option und die flexible Planung alternativer Optionen ohne Veränderung der zentralen Bestandteile des Lebens.
- (b) Man versteht es, gemachte Erfahrungen zu systematisieren und zu bewerten und für das Handeln zu nutzen. Man weiß, wie man planend und rückblickend Lebensszenarien (Planung und Rückblick) entwirft und wie man diese Lebensszenarien erklärt und bewertet.
- (c) Man versteht es, für Lebensentscheidungen und Lebensprobleme zunächst die wichtigsten Ziele zu bestimmen und dann die entsprechenden Mittel zur Erreichung der Ziele zu sondieren.
- (d) Man hat ein differenziertes Wissen darüber, 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.
- (e) Es wird ein differenziertes Wissen über Strategien der Ratgebung erkennbar, das vermittelt, woran sich jemand bei schwierigen Problemen des Lebens orientieren und wie er 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.

### 3.2.3 Lifespan-Kontextualismus: Kenntnis von Lebenskontexten und ihrer zeitlichen (entwicklungsbezogenen) Einbettung

Eine Voraussetzung guten Urteilens bei schwierigen Problemen und Entscheidungen des Lebens ist die Kenntnis von und das Denken in Kontexten der Lebensspanne. Damit ist gemeint, daß eine Person oder ein Ereignis nicht isoliert betrachtet wird, sondern daß man die vielfältigen zeitlichen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) und thematischen (Familie, Beruf, Freizeit, Freunde usw.) Bezüge eines Lebensproblems aufzeigt und herausarbeitet. Die Kontexte der Lebensspanne, in denen solche Bezüge herausgearbeitet werden können, sind:

- Altersbezogene Kontexte: 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: 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: Unerwartete oder untypische Ereignisse (z.B. der Tod des 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 Lebensverläufen eine höchst individuelle Richtung geben.

Hervorragende Kenntnis von und Denken in diesen Kontexten der Lebensspanne zeichnet sich durch folgende Aspekte aus:

- (a) Es wird erkannt, daß die drei Kontexte (Altersverläufe, historischer Kulturwandel, individuelle Lebensgeschichte) nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern so miteinander verknüpft und ineinander eingebettet sind, daß ein Lebensproblem sich nicht adäquat in nur einem Kontext betrachten läßt. Vielmehr treten die vielfältigen Beziehungen zwischen den zeitlichen und thematischen Aspekten eines Lebensproblems erst in den Vordergrund, wenn mehrere Kontexte gleichzeitig berücksichtigt werden.

- (b) Es wird in Betracht gezogen, daß die Wichtigkeit einzelner Lebensbereiche und -themen von den jeweiligen Bedingungen und Erwartungen, wie sie aus den altersbezogenen Kontexten, den Kontexten des Kulturwandels und der individuellen Lebensgeschichte folgen, abhängen bzw. geschaffen werden.
- (c) Man ist sich sowohl bewußt, daß manche Lebensbereiche innerhalb eines Kontextes problemlos miteinander vereinbar sind und andere zu Spannungen und Konflikten führen (z.B. altersbezogener Kontext: Die Beziehung zwischen Beruf und Familie kann bei einer Person mit Anfang 30 problematisch sein, mit Anfang 50 aber problemlos), als auch, daß die drei Kontexte selbst, bezogen auf ein Lebensthema, konfliktreich werden können (z.B. altersbezogene Kontexte und Kontexte der individuellen Lebensgeschichte im Bereich der Berufsplanung: Altersbezogene Karriereanforderungen können mit individuell abweichenden Berufsplanungen in Konflikt geraten).
- (d) Es wird damit zugleich erkannt, daß sich, auf den Verlauf eines ganzen Lebens hin gesehen, die Beziehungen innerhalb und zwischen verschiedenen Lebensbereichen, ihre interne Struktur und Wichtigkeit im Lauf eines individuellen Lebens verändern können (z.B. schaffen neue Aspekte des Kulturwandels und persönliche Erfahrungen neue Ausgangsbedingungen für das weitere Leben) und sich somit auch die Bedeutung gleicher Lebensaspekte und -fragen zu verschiedenen Zeitpunkten im Leben ändert (für jemanden mit 40 Jahren stellt sich ein Problem anders dar als für jemanden mit 20 Jahren).

### 3.2.4 Wert-Relativismus: Wissen um die Unterschiede in Werten und Lebenszielen

Eine weitere Voraussetzung guten Urteilens bei schwierigen Problemen und Entscheidungen des Lebens ist das Wissen um die Relativität von individuellen oder gesellschaftlichen Wert- und Zielvorstellungen. Damit ist ein Wissen und ein Umgang mit diesem Wissen gemeint, das beinhaltet, daß es andere Ziel- und Wertvorstellungen als die eigenen gibt und daß die Unterschiede zwischen individuellen und gesellschaftlich geteilten Wert- und Zielvorstellungen in Unterschieden der Persönlichkeit, der Prioritätensetzung und der jeweiligen kultur- und gesellschaftsspezifischen Erwartungen und Bewertungsmuster verankert sind.

Hervorragendes Wissen um die Relativität individueller und gesellschaftlicher Wert- und Zielvorstellungen umfaßt folgende Aspekte:

- (a) Es wird eine Distanz zu dem eigenen Standpunkt eingenommen, 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 bedingt sind.
- (b) Es wird erkannt, daß es unerläßlich ist, die jeweils spezifischen Werte und Ziele der durch ein Lebensproblem Betroffenen zu berücksichtigen, um auf unvoreingenommene, flexible und undogmatische Weise zu Lösungsvorschlägen zu kommen und Entscheidungen zu treffen. Diese Sichtweise ist die der Dezentrierung von nur einem Blickwinkel.
- (c) Es wird eine Einsicht erkennbar, daß es eine Vielfalt von Lösungsmöglichkeiten gibt, je nachdem, welche (durch Persönlichkeitscharakteristika und kulturspezifische soziokulturelle Umstände erzeugten) Wert- und Zielvorstellungen man bei der Definition und Erörterung eines Lebensproblems zugrundelegt. Diese Sichtweise ist die der wertbezogenen Relativierung.
- (d) Zugleich wird eine Einsicht deutlich, daß es bei aller Berücksichtigung der Vielfalt von Wert- und Zielvorstellungen und ihrer Verankerung in individuellen und soziokulturellen Ausgangsbedingungen einen Kanon von menschlichen Grundwerten geben könnte oder gibt, der nicht beliebig austauschbar ist. Diese Sichtweise macht deutlich, daß es einen begrenzten Satz universalistischer Werte geben könnte und völliger Relativismus eher unakzeptabel ist.

### 3.2.5 Ungewißheit: Wissen um die relative Unbestimmtheit des Lebens und die Art, damit umzugehen

Eine Voraussetzung guten Urteilens bei schwierigen Problemen und Entscheidungen des Lebens ist das Denken, das die Ungewißheiten des Lebens berücksichtigt. Damit ist das Wissen und dessen Anwendung gemeint, daß der Verlauf des Lebens relativ unbestimmt ist und Lebensentscheidungen, Lebensinterpretationen und Zukunftsentwürfe nie frei von Ungewißheit sind. Dies setzt die Einsicht voraus, daß man niemals über alle Informationen und Einflußmöglichkeiten verfügt, die alle Zweifel, mit denen Lebensfragen und der Lebensverlauf behaftet sind, ausräumen können, und daß deshalb weder Gegenwart noch Zukunft in allen Einzelheiten plan- und kontrollierbar sind. Für die rückblickende Bewertung und Erklärung des Lebens bedeutet das, daß die vergangenen Entscheidungen in der Ungewißheit über die weitere Entwicklung des Lebens getroffen wurden und daß auf der Grundlage gegenwärtiger Erkenntnisse frühere Deutungen und Erklärungen sich immer wieder ändern und neu bewertet werden können und daß man nie mit Sicherheit sagen kann, ob die rückblickende Interpretation die "Richtige" ist.

Hervorragendes Wissen um die Ungewißheiten des Lebens zeichnet sich durch folgende Aspekte aus:

- (a) Es wird die Tatsache anerkannt, daß in der Zukunft unerwartete Ereignisse und Entwicklungen (individuelle oder gesellschaftliche) auftreten können, daß von der Vergangenheit und der Gegenwart nie alle nötigen Informationen bekannt sind und sich somit Bewertungen von Lebensentwicklungen verändern können.
- (b) Jemand, der mit den Ungewißheiten des Lebens (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) umgehen kann, besitzt Annahmen und Schätzungen darüber, welche Ereignisse in verschiedenen Lebensabschnitten wahrscheinlich eintreten werden, welche gegenwärtige Entscheidung noch die relativ beste ist oder welche Interpretation die höchste Wahrscheinlichkeit hat.
- (c) Über das Erkennen der Ungewißheit des Lebens hinaus wird auch der erfolgreiche Umgang mit dieser Ungewißheit deutlich. Es wird die Einsicht erkennbar, daß gerade angesichts der Ungewißheit Planungen und Entscheidungen oder Bewertungen nicht resignativ vermieden, sondern bestmöglich getroffen werden müssen. Dies kann auch implizieren, daß die endgültige Entscheidung bis auf den Zeitpunkt verlagert wird, zu dem alle notwendigen und erhältlichen Informationen vorliegen. Trotz lückenhafter Informationen besteht die Bereitschaft, seinem eigenen Urteil zu vertrauen, aber auch angesichts eines unerwarteten Ereignisses dieses Urteil zu überdenken und das Unerwartete konstruktiv aufzunehmen.



- (d) Das Umgehen mit Ungewißheit bezieht sich auch darauf, Ratschläge geben zu können, wie man mit dem Unerwarteten im Leben umgehen kann, und darauf, daß und wann man Bewertungen, Entscheidungen oder Planungen daraufhin überprüfen muß, ob sie immer noch stimmen oder nicht, bzw. daß und wann man Ersatz- oder Alternativlösungen zur Hand haben muß.

#### 4. Rater-Training

##### 4.1 Überblick

Die Antwortprotokolle werden mit Hilfe eines Ratingverfahrens ausgewertet. Das Rating wird normalerweise nicht von Projektmitgliedern, sondern von einem Raterpanel ausgeführt, das wir mittels Zeitungsanzeige gewinnen. Wir suchen jeweils nach Personen, die selbst häufig um Rat gefragt werden und Erfahrung in der Bewertung von Texten haben. Die Selektionsprozedur ist ausführlicher in Smith & Baltes (1990) und Staudinger (1989) dargestellt. Die Rater können ebenso aus dem Kreis der an der Studie beteiligten Wissenschaftler kommen.

Die Rater werden trainiert, die Protokolle anhand jeweils eines der fünf Weisheitskriterien zu bewerten. Das Training wird in zwei Abschnitten durchgeführt:

Der erste allgemeine Trainingsteil besteht aus (1) einer Einführung in das Einschätzen von Texten im Hinblick auf komplexe Beurteilungsdimensionen (z. B. Kenntnis von typischen Beurteilungsfehlern), (2) der allgemeinen Erklärung und dem Üben der Anwendung einer 7-Punkte-Skala und (3) dem Erklären und Üben der Beurteilung eines Textes anhand eines komplexen Kriteriums und zwar nicht nach dem Rangordnungsprinzip, sondern im Vergleich mit einer Idealvorstellung. Dieser allgemeine Trainingsteil wird für das gesamte Raterpanel gemeinsam durchgeführt. Für diesen allgemeinen ersten Trainingsteil ist eine Dauer von etwa 5 Stunden (netto, ohne Pausen) zu veranschlagen.

Im zweiten Trainingsabschnitt bekommen jeweils 2 Rater nach dem Zufallsprinzip ein Weisheitskriterium zugewiesen und werden dann zu zweit weitertrainiert. In diesem zweiten Trainingsabschnitt wird zunächst die Definition des Kriteriums durchgesprochen und diskutiert, um zu einem gemeinsamen Verständnis zu kommen. Anschließend wird das Kriterium auf die jeweilige Weisheitsaufgabe angewendet, mit dem Ziel, gemeinsam eine für das Kriterium ideale weise Antwort für diese Aufgabe zu konstruieren. Für die Führung der Diskussion hat der Trainingsleiter vorgegebene Richtlinien.

Zusätzlich werden Bewertungsmaßstäbe für durchschnittliche (mit 3 und 4 zu bewertende) und sehr wenig weise (mit 1 zu bewertende) Antworten erarbeitet. Die Rater üben das Auswerten anhand von ausgewählten Protokollen einer Pilotstudie, die inhaltlich mit den für die Hauptstudie auszuwertenden Protokollen vergleichbar sind. Sobald Übereinstimmung zwischen den Bewertungen der Rater und den vom Projekt vergebenen Werten besteht (Kalibrierung), ist das Training zu Ende. In einem Trainingsdurchgang werden jeweils nur Antwortprotokolle eines Aufgabentyps bewertet. Vor dem Rating eines anderen Typs muß das entsprechende spezielle Training für diese Aufgabe durchgeführt werden. Insgesamt dauert das Training für alle Kriterien 6 bis 7 Tage.

## 4.2 Allgemeines Training

Im folgenden werden die Instruktionen für das Training der Rater vorgestellt.

### 4.2.1 Allgemeine Einführung

"Wir beabsichtigen in dieser und der nächsten gemeinsamen Sitzung, den Voraussetzungen von Urteilen, wie wir sie täglich bilden, wenn wir z.B. über die Güte eines Buches oder eines Filmes sprechen, nachzugehen und sie zu systematisieren. In einem zweiten Schritt soll dann Ihre Urteilsbildung auf das Kriterium hin geschult werden, nach dem Sie später die Protokolle unserer Untersuchung bewerten werden. Insgesamt sind es 5 Kriterien, nach denen die Protokolle ausgewertet werden. Sie werden über die gesamte Auswertungszeit hinweg nur mit einer Dimension und in derselben Gruppenzusammensetzung arbeiten. Dieser Entscheidung liegen methodische Überlegungen zugrunde, einen Text frei von der Kenntnis anderer Beurteilungskriterien nur auf ein spezifisches Kriterium hin beurteilen zu lassen. Um die Voraussetzungen und Beeinträchtigungen der Urteilsbildung diskutieren zu können, werden wir in dieser Sitzung zuerst eine Reihe von Übungsaufgaben durcharbeiten. Die morgige Sitzung soll dann dazu dienen, Sie mit den beiden Lebensplanungsaufgaben der Hauptstudie vertraut zu machen und mit der Handhabung Ihres spezifischen Kriteriums bei der Bewertung der Aufgabenlösungen."

### 4.2.2 Einführung in die Studie

"Die Protokolle, die Sie bewerten werden, stammen von Teilnehmern unterschiedlichen Alters und verschiedener beruflicher Herkunft, die zwei verschiedene Lebensprobleme zu bearbeiten hatten, Lebensplanung und Lebensrückblick, d.h. einen Lebensentwurf mit einzelnen Planungsschritten für ein gegebenes Entscheidungsdilemma auszuarbeiten oder von einem gegebenen Punkt im Leben aus die frühere Gestaltung des Lebens Revue passieren zu lassen und zu bewerten. Wichtig für Ihren Bewertungsprozeß ist hierbei vor allem, zu berücksichtigen, daß die Teilnehmer der Studie laut denken mußten. Das bedeutet, daß die Protokolle alle Merkmale spontaner Gedankenäußerungen aufweisen, wie z.B. Gedankensprünge, Ungeordnetheit, Verwerfen und Wiederaufgreifen von Gedanken usw. Versuchen Sie bitte, später Ihr Urteil nicht davon beeinflussen zu lassen, wie sehr ein Text diese Merkmale aufweist, sondern allein davon, wie gut er der Beurteilungsdimension entspricht."

### 4.2.3 Einführung in den Beurteilungsprozeß - Identifizieren möglicher Beurteilungsfehler

"Unabhängig davon, nach welchem Kriterium etwas beurteilt werden soll, können subjektiv stark variierende Gesichtspunkte in die Urteilsbildung eingehen und die Urteilsbasis verzerren. Für diese verzerrenden Einflüsse der Beurteilung möchte ich Sie im folgenden sensibilisieren. Wie Sie sich erinnern werden, geht es bei unseren Urteilen um eine numerische Bewertung von sehr gering (1) bis zu sehr groß (7), d.h. je höher der numerische Wert, desto besser ist die Bewertung. Basis des Urteils ist eine Vorstellung von dem, was z.B. einen guten Film oder ein gutes Buch ausmacht, bzw. in unserem Fall, was ein bestimmtes Kriterium beinhaltet. Folgende Faktoren können die Urteilsbildung beeinflussen bzw. individuell verzerren:

- (a) Mildefehler: Damit ist ganz global die Haltung von Personen gegenüber kritischen Urteilen gemeint. Manche scheuen stärker Kritik und neigen dazu, Dinge prinzipiell besser zu bewerten, andere neigen dazu, Dinge potentiell zu kritisch zu sehen. Unterschiede im Urteil ergeben sich also dadurch, wie hoch eine Idealvorstellung z.B. von einem guten Buch angesetzt wird, d.h. wie hoch die Standards sind. Ich möchte Sie bitten, auf diese Tendenz bei sich selbst zu achten und zu versuchen, sie zu kontrollieren.

- (b) Scheu vor Extremen: Bei Beurteilungen mittels Einschätzungsskalen wie der unsrigen fällt es immer wieder auf, daß es Beurteiler gibt, die die beiden extremen Pole der Skala scheuen (also "sehr groß" und "sehr gering"): Hierin zeigt sich eine vorsichtige Zurückhaltung gegenüber extremem Lob oder extremer Kritik. Dies kann mit einer Haltung zusammenhängen, falsche Urteile vermeiden zu wollen. Es geht hier aber nicht um richtige oder falsche Urteile, sondern um Angemessenheitsurteile: wo Ihnen für ein bestimmtes Kriterium die Qualität eines Textes schlecht erscheint, sollte dies sich auch im numerischen Wert ausdrücken.
- (c) Veränderung des Standards durch die Position des zu beurteilenden Textes innerhalb der Reihenfolge aller zu beurteilenden Texte: Eine weitere Verzerrung des Urteils ist möglich durch die Reihenfolge, in der die Texte beurteilt werden. Wenn zum Beispiel der erste Text extrem positive oder negative Merkmale aufweist, so beeinflusst das möglicherweise die Beurteilung der nachfolgenden Texte insofern, daß sie unterbeziehungsweise überschätzt werden. Sie sollten also bitte versuchen, jedes Protokoll für sich im Vergleich mit dem später noch zu entwickelnden Idealprotokoll zu beurteilen.
- (d) Wechselwirkung zwischen Beurteiler und zu beurteilendem Material: Diese Urteilsverzerrung bezieht sich auf eine mögliche Tendenz des Beurteilers, Positionen, Verhaltensweisen oder Werthaltungen höher oder geringer einzuschätzen dadurch, daß er sie in Relation zu den eigenen Positionen, Verhaltensweisen oder Werthaltungen setzt, z.B. indem er mehr Ähnlichkeit unterstellt als vorhanden (z.B. Beurteiler ist Katzenliebhaber und nimmt minimale Äußerungen eines anderen als Beweis für die gleiche Katzenliebe). Ich möchte Sie bitten, auf solch eine Tendenz bei sich selbst zu achten und sie zu kontrollieren.

Wir werden bei allen Übungen und Bewertungsdiskussionen auf solche möglichen Urteilsverzerrungen zurückkommen. Trotz aller möglichen verzerrenden Einflüsse auf die umfassende Urteilsbildung ist jedoch für uns gerade die Beurteilungsfähigkeit des menschlichen Geistes relevant. Nur sie erlaubt letztlich eine Vielfalt disparater Aspekte und Kriterien gleichzeitig zu analysieren und zu integrieren - was selbst ein differenziertes methodisches Verfahren nicht annähernd vergleichbar simulieren kann. Diese komplexe Beurteilungsfähigkeit wollen wir im folgenden durch ein Training systematisieren und bewußt machen."

#### 4.2.4 Training zur Anwendung der 7-Punkte Bewertungsskala

(Trainingsmaterial siehe Anhang 1)

"Diese erste Übung soll dazu dienen, daß Sie ein Gefühl für die 7-stufige Skala entwickeln, mit der wir arbeiten wollen. Versuchen Sie bitte, bei der folgenden Aufgabe, die gesamte Skala auszunutzen."

Die Rater sollen feststellen, welches von 7 vorgegebenen Fahrzeugen besonders geeignet ist für den Transport schwerer Lasten über große Entfernungen. Die Rater erhalten die Anweisung, alle 7 Zahlen zu verteilen. Da die Rater meistens die Liste durchlesen und dann eine Rangordnung aufstellen, fordern wir sie auf, die Fahrzeuge nicht untereinander, sondern jeweils mit einem denkbar idealen Transportmittel zu vergleichen (wie z.B. Zug oder Schiff). In der vorgegebenen Liste ist jedoch kein ideales Transportmittel aufgeführt (vgl. Anhang 1).

Nachdem die Rater die Aufgabe beendet haben, wird die Bewertung der sieben vorgegebenen Fahrzeuge besprochen.

- Vergabe der Extremwerte: Hat einer die 7, hat einer die 1 vergeben? Welche anderen Werte wurden vergeben? Warum? Wenn Extremwerte vergeben wurden, bestärken, daß dies unserer Vorstellung von der Handhabung der Skalen entspricht. 7 kann vergeben werden, weil kein anderes Fahrzeug denkbar ist, das besonders geeignet wäre für den Transport schwerer Lasten.
- Ausschöpfung des semantischen Gehalts des Bewertungskriteriums durch Vorgabe einer anderen Kategorie: Was wäre, wenn das Kriterium "schneller Transport großer Lasten" (statt Transport schwerer Lasten über große Entfernungen) lautete? Neue Beurteilung der Fahrzeuge mit dem veränderten Kriterium (schneller Transport großer Lasten) vornehmen lassen. Wenn der LKW jetzt wieder eine 7 bekommen hat, die Rater auf die präzise Ausschöpfung des semantischen Gehalts eines Bewertungskriteriums hinweisen.
- Erörterung des Bewertungsfehlers "Einschätzung nach Reihenfolge-Position" bzw. nach internem Vergleich: Die Anzahl der Fahrzeuge (7) und das Spektrum der Beurteilungswerte (1-7) verleiten zu einer internen Rangplatzverteilung.

#### 4.2.5 Training der subjektiven Einschätzung von Texten und der Bewertung im Vergleich mit einer Idealvorstellung

(Trainingsmaterial siehe Anhang 1)

In dieser Übung lernen die Rater, Texte anhand von 2 komplexen Beurteilungskriterien (gutes Märchen, phantastisches Märchen) mit einem Idealbild zu vergleichen. Es werden Märchen unterschiedlicher Länge ausgewählt, damit die Rater lernen, die Qualität der Texte unabhängig von ihrer Länge (Quantität der Worte) zu bewerten (s. Anhang 1).

Die beiden Kriteriendefinitionen werden vorgelesen und es werden Elemente eines idealtypisch "guten Märchens" und eines idealtypisch "phantastischen Märchens" diskutiert, unter folgenden Gesichtspunkten:

- "Reichhaltig": Komplexer Aufbau, mehrere Episoden, z.B. typisch dafür, daß der Held oder die Heldin drei Bewährungsproben durchzustehen hat.
- "Spannend erzählt": Klar motivierte Handlung mit einem nachvollziehbaren Ergebnis, enthält Gefahrensituationen u.ä.
- "Behandelt Lebensfragen und vermittelt Lebenseinsichten": Der Tapfere und Mutige siegt; der, der Schwächeren hilft (auch Tieren), dem wird selbst geholfen, der Stolz wird gebeugt, der Habgierige bestraft usw.

- "Phantasievoll erzählt": Metamorphosen der Figuren kommen vor (Tiere reden, Bäche sprechen, Menschen können sich in Blumen verwandeln, Blindheit kann durch Tränen der Liebenden geheilt werden), Gesetze der Physik und der Logik sind außer Kraft gesetzt (Menschen besitzen übernatürliche Kräfte oder Fähigkeiten, Gift wirkt nur zeitlich begrenzt usw.). Dies geschieht aber alles zum Zweck der glücklichen Lösung von Konflikten.
- "Phantastische Elemente": Reale Personen ohne historische oder zeitliche Einbettung (können hundert Jahre schlafen, Könige, Prinzessinnen usw.), phantastische Personen wie Zauberer, Hexen, Elfen usw. oder Ereignisse wie Verwandlungen, übernatürliche Fähigkeiten usw.

Im Anschluß an die Bewertung der Märchentexte durch die Rater werden wieder die jeweils vergebenen Werte diskutiert:

- Vergabe der Extrempositionen: Welches Märchen hat den höchsten, welches den niedrigsten Score? Warum? Diskussion des Idealbildes und wie die Texte darauf bezogen wurden.
- Erörterung der Differenz der Bewertung je nach vorgegebener Dimension: Hinweis darauf, daß derselbe Text unterschiedlich bewertet wird, je nachdem, welches Kriterium bzw. welchen Aspekt man beurteilt. Hinweis auf die Unterschiede der Kriterien: Kriterium 1 verlangt Integration verschiedener Aspekte, während Kriterium 2 eine Konzentration auf nur einen Aspekt erfordert. Text 1 und 2 unterscheiden sich deutlich in der Güte, je nachdem welches Kriterium man zur Grundlage des Urteils macht. Verweis auf Ähnlichkeit mit den Protokollen unserer Studie: sie können in bestimmten Kriterien sehr gut sein und in anderen nicht. Wenn die Rater also ein Protokoll zwar gut finden, aber auf ihrem Kriterium einen niedrigen Score geben müssen, sollten sie wissen, daß die Güte des Protokolls durch andere Kriterien abgebildet werden kann. Die Rater haben die Möglichkeit, Bemerkungen dieser Art unter das Protokoll zu schreiben.
- Erörterung der Beurteilungsfehler, wie sie im Gespräch und den Begründungen für die Scores auftauchen, als auch der Fehler, die vorab identifiziert wurden, z.B. Mildefehler (hat einer nur scores im positiven Bereich gegeben?), Vermeidung von Extremurteilen (hat einer nur Scores im Mittelbereich gegeben?), Reihenfolgefehler (hat die Position des Gelesenen eine Rolle gespielt? Hätte man gerne die Beurteilung geändert nach der Lektüre der folgenden Texte?) und Wechselwirkungsfehler (hier z.B. in Form eines Geschmacksurteils).

- Hinweis auf die Notwendigkeit, zwischen Länge des Textes und Güte des Textes zu unterscheiden (ein kurzer Text kann besser sein als ein langer).

"Die bisherigen Schritte sollten Sie erstens vertraut machen mit der Anwendung einer numerischen Beurteilungsskala, d.h. mit der Ausschöpfung Ihrer Urteilmöglichkeiten. Zweitens sollten diese Übungen Ihnen verdeutlichen, wie sehr sich mit dem Wechsel einer Kategorie oder eines Kriteriums die Idealvorstellung, an der man den Text mißt, verändern kann. Drittens sollte die letzte Übung Ihnen deutlich machen, daß man einen Text auf einen definierten Bereich hin beurteilen muß und daß es daher wichtig ist, sich diese Definition bzw. die Bedeutung einer Kategorie vorab klarzumachen. Und schließlich wollte ich Ihnen ein Gespür für die möglichen Beurteilungsfehler vermitteln."

Am Ende der Gruppentrainingssitzung werden die Rater in Zweiergruppen eingeteilt. Mit diesen Zweiergruppen werden Termine für das kriterienspezifische Training vereinbart. Das jeweilige Weisheitskriterium wird dabei nicht bekanntgegeben.

#### 4.3 Kriterienspezifisches Training (in 5 getrennten Trainingsgruppen)

##### 4.3.1 Überblick

Das kriterienspezifische Training besteht aus drei Teilen. Zunächst wird mit den beiden Ratern die jeweilige Kriteriumsdefinition (s. Anhang 2) durchgesprochen und ein gemeinsames Grundverständnis hergestellt. Danach bekommen die Rater, je nach verfügbarer Zeit ein oder zwei Lebensprobleme vorgelegt, die sie selbst gemeinsam diskutieren sollen. Zu diesem/n Übungsproblem/en werden anschließend gemeinsam die Bestandteile einer idealen Antwort im Hinblick auf das jeweilige Kriterium zusammengetragen. Schließlich bekommen die Rater zwei bzw. drei Probeprotokolle zu dem/n Übungsproblem/en, die sie bewerten sollen. Diese Einschätzungen werden diskutiert, bis ein Konsens zwischen den Beurteilungen der Rater und den durch die Projektmitglieder erteilten Ratings erreicht ist. Falls nicht genügend Zeit zur Verfügung steht, kann man auch nur das Lebensproblem diskutieren, auf das sich die später zu bewertenden Protokolle beziehen. Im folgenden wird der Trainingsablauf anhand einer Lebensplanungsaufgabe erläutert. Das Training kann auch mit jeder anderen Weisheitsaufgabe durchgeführt werden.

##### 4.3.2 Vorstellen und Erklären des jeweiligen Weisheitskriteriums

Die einzelnen Kriterien werden anhand der ausgeteilten Definition und ihrer Paraphrasierung (siehe Anhang 2) besprochen mit dem Ziel, den Ratern ein Grundverständnis des jeweiligen Kriteriums zu vermitteln.

"Wir kommen jetzt zu der eigentlichen Beurteilungsdimension, nach der Sie alle Protokolle unserer Studie unabhängig von den anderen Bewertern einschätzen sollen. Diese Dimension, die wir gleich durchsprechen werden, ist, wie ich schon am Anfang erwähnt habe, nur ein Beurteilungsaspekt von insgesamt 5 verschiedenen Beurteilungsaspekten. (Bei Nachfrage nach den anderen: am Ende des Bewertungsvorgangs können wir Ihnen diese gerne nennen, zu diesem Zeitpunkt jedoch nicht. Es ist für uns sehr wichtig, daß keine anderen Aspekte in Ihr Urteil einfließen. Die Beurteilungen sollen streng getrennt nach den einzelnen Dimensionen vorgenommen werden). Ich gebe Ihnen jetzt die Dimensionsbeschreibung und die

dazugehörige Paraphrasierung, einen Aufgabentext, das Irmgard-Problem, sowie die Aufgabeninstruktion, die die Teilnehmer der Studie erhielten. Zunächst möchte ich mit Ihnen die Dimensionsbeschreibung durchsprechen (Unklarheiten beseitigen, Fragen beantworten usw.) und sie dann anschließend auf die konkrete Aufgabenstellung anwenden mit dem Ziel, gemeinsam eine in bezug auf diese Dimension ideale Antwort zu finden."

#### 4.3.3 Charakteristiken von Protokollen lauten Denkens und Konstruktion einer idealen Antwort

Die Rater sollen zum einen mit der Methode des lauten Denkens vertraut gemacht werden und zum anderen sollen sie eine ideale Antwort für ihr Weisheitskriterium konstruieren. Der Aufgabentext wird den Ratern ausgehändigt, und sie werden gebeten, laut über das Problem nachzudenken. In der anschließenden Diskussion soll eine ideale Antwort erarbeitet werden.

**Irmgard, eine 60jährige Witwe, hat vor kurzem das Studium der Betriebswirtschaftslehre abgeschlossen und ein eigenes Geschäft aufgemacht. Sie freut sich auf diese neue Herausforderung. Jetzt hat sie gerade erfahren, daß ihr Sohn mit zwei kleinen Kindern, für die er sorgen muß, allein gelassen wurde.**

**Irmgard denkt über folgende Möglichkeiten nach: Sie kann planen, ihr Geschäft aufzugeben und zu ihrem Sohn zu ziehen, oder sie kann planen, ihren Sohn hinsichtlich der Kosten für Kinderbetreuung finanziell zu unterstützen.**

**Was sollte Irmgard im Zusammenhang mit ihrer Planung tun und berücksichtigen? Welche zusätzlichen Informationen werden benötigt?**

Der Diskussionsleiter greift während der Diskussion zunächst nicht ein, sondern hört aufmerksam zu und sammelt Beispiele, die später dazu dienen,

- (a) die typischen Merkmale spontanen Denkens hervorzuheben (z.B. Wiederholungen, grammatikalische Fehler und häufig unvollständige Sätze oder Gedankengänge). Den Ratern wird empfohlen, "akustisch" zu lesen: Sie sollen versuchen, eine Stimme zu "hören", die den Text spricht.
- (b) die Merkmale einer idealen Antwort (Punktwert 7) auf diese Aufgabe unter dem Gesichtspunkt des jeweiligen Kriteriums zu diskutieren. Die Aufgabe des Diskussionsleiters besteht darin, einen möglichst umfangreichen Bereich von Themen zur Sprache zu bringen. Er sollte mit den Themen beginnen, die im Text enthalten sind (Alter, Beruf, Familie), und diskutieren, was an Implikationen darin enthalten ist. Dann sollte der Diskussionsleiter die Diskussion auf ein anderes Abstraktionsniveau bringen.

Nachfolgend sind als Hilfestellung allgemeine Themen für die Diskussion eines idealen Protokolls aufgeführt:



- Ihr Alter: Zukunftserwartungen einer 60jährigen - dies ist ein besonderer Fall, da Irmgard noch ein Studium aufgenommen und abgeschlossen hat.
- Ihre Unabhängigkeit: Es ist ungewöhnlich, Ende 50 noch zu studieren und Prüfungen abzulegen. Doch wissen wir nicht, ob sie nicht früher schon die Universität besucht und ihr Studium abgebrochen hat, um eine Familie zu gründen oder um ihrem Mann finanziell unter die Arme zu greifen. Welche Vorbildung hatte sie? Wie lange ist sie schon Witwe?
- Irmgard als Witwe, Mutter, Großmutter.
- "Neue Herausforderung" deutet darauf hin, daß sie stark motiviert ist - oder war es nur eine vorübergehende Laune?
- Tägliche Aktivitäten: Sie ist wahrscheinlich z. Zt. sehr beschäftigt. Das Studium kostete sicher viel Zeit und Energie. Wie sehr nimmt sie ihr neues Geschäft in Anspruch? Ist es ein Laden, eine Agentur oder eine größere Firma mit mehreren Angestellten, die ihr unterstehen, oder hat sie Mitarbeiter, die ihr manches abnehmen? Wieviel Zeit nimmt dieses Geschäft in Anspruch?
- Ihre Familie: Sohn und Enkelkinder. Wir wissen sehr wenig über sie. Wie alt ist der Sohn, wo und in welcher Entfernung wohnt er, welchen Beruf übt er aus? Wie steht es um die Beziehung zwischen Mutter und Sohn, Großmutter und Enkeln, Schwiegermutter und Schwiegertochter?
- Weshalb wurde ihr Sohn "allein gelassen"? Wegen Scheidung, Trennung oder eines Autounfalls? Wo ist seine Frau? In welchem Gefühlszustand befinden sich der Sohn und die Enkelkinder? Der Satz "Jetzt hat sie gerade erfahren" läßt verschiedene Vermutungen zu hinsichtlich der Beziehung zwischen Mutter und Sohn sowie der augenblicklichen Situation des Sohnes, je nachdem ob sie unerwartet eintraf oder vorherzusehen war. Ist er evtl. schuld daran, daß seine Frau ihn verließ und verfällt nun in unangebrachte Panik? Oder ist es ein Unglücksfall, bei dem Familienmitglieder sich gegenseitig beistehen sollten?
- Verlangt er zuviel von seiner Mutter? Hat er überhaupt um Hilfe gebeten, oder fühlt sich Irmgard nur verpflichtet zu helfen?
- Die Kinder: Wir wissen, daß sie klein sind und betreut werden müssen. Wie nahe sind sich Großmutter und Enkelkinder?
- Option 1: Das Geschäft aufgeben  
Hat sie sich diese Ziele (Diplom in Betriebswirtschaft, eigenes Geschäft) gesetzt, um mit diesem Neubeginn ein neues Selbstwertgefühl zu erreichen? Oder ist dies nur eine von vielen Aufgaben, die sie sich im Laufe ihres Lebens gestellt hat? Wie wichtig ist diese Aufgabe für sie? Würde sie vielleicht die Betreuung ihrer Enkelkinder auch als eine neue Herausforderung betrachten, die ebenfalls ihr Selbstwertgefühl stärken könnte?
- Der Umzug: Um welche Entfernung handelt es sich und wie realistisch wäre dieses Unternehmen? Wie lange lebt Irmgard schon in ihrer jetzigen Wohnung? Wie leicht verkraftet ein älterer Mensch einen Umzug und alles, was damit zusammenhängt, z.B. den Abschied von Freunden etc.? Irmgard würde auch nicht in ihre eigenen vier Wände ziehen, sondern in die Wohnung ihres Sohnes, wo letzten Endes er das Sagen hat. Was geschieht, wenn er wieder heiratet? Oder verschiedene Bekanntschaften hat? Was passiert, wenn seine Frau zurückkehrt und sie wieder ausziehen muß? Wie könnte Irmgard diese Möglichkeiten einplanen? Wie steht es mit ihrer Gesundheit? Vielleicht sollte sie lieber jetzt umziehen, anstatt damit zu warten, bis es unvermeidlich ist: Vielleicht sollte sie diese Gelegenheit nutzen, um für später vorzusorgen, wenn sie möglicherweise selbst auf Betreuung angewiesen sein wird.

- Option 2: Finanzielle Unterstützung für ihren Sohn  
Dies ist eine gute Lösung, wenn Irmgard die Mutterrolle nicht übernehmen möchte, denn kleine Kinder können sehr anstrengend für ältere Menschen sein. Vielleicht ist Irmgard der Meinung, daß es für die Kinder besser wäre, nicht von der Großmutter erzogen zu werden, sondern von jemand jüngerem, der besser auf ihre Wünsche und Bedürfnisse eingehen kann. Im übrigen hat Irmgard ihre Kinder bereits großgezogen (Hat sie noch mehr Kinder, und wie viele?). Ihr Sohn ist alt genug, um sein Leben selbst in die Hand zu nehmen und einzusehen, daß auch seine Mutter ihr eigenes Leben hat (Hat Irmgard beispielsweise die Absicht, nochmals zu heiraten?).
- Andere Möglichkeiten: Der Sohn könnte zu seiner Mutter ziehen. Irmgard könnte sich gelegentlich um die Kinder kümmern; vielleicht hat sie einen Laden, wo die Kinder tagsüber in einem Nebenzimmer spielen könnten, und der Sohn könnte sie abends abholen. Irmgard könnte sich vielleicht ein oder zwei Monate freimachen, um ihrem Sohn zu helfen, die neue Situation zu bewältigen (z.B. eine Haushälterin zu finden) und dann ihr gewohntes Leben weiterführen. Sie könnte eine Heiratsanzeige für ihren Sohn aufgeben, oder sie könnte ihm (oder ihrer Schwiegertochter) nahelegen, ihre Probleme zu lösen und die Ehe weiterzuführen.

Die Gruppendiskussion soll mit solchen Themen enden, die spezifisch mit der jeweiligen Dimension verknüpft sind. Die Rater sollen diskutieren, welche wichtigen Punkte in einem Text enthalten sein müssen, der auf der jeweiligen Dimension den Punktwert 7 erhalten soll. Grundlage für die Diskussion sind die zuvor ausgehändigten Materialien (Definition, Paraphrasierung und Ankerpunkte der Bewertung.)

Die Aufgabe des Trainers besteht darin, sicherzustellen, daß die Rater ihr Urteil nicht nur auf die Entscheidungen gründen, die ein Versuchsteilnehmer getroffen hat, sondern auf die erörterten Themen, Schlußfolgerungen und Kommentare und vor allem auf die Begründungen für eine Entscheidung oder das Aufzählen verschiedener Optionen. Die Rater sollen für die jeweiligen Inhalte der Antwort sensibilisiert werden, die unmittelbar mit ihrer spezifischen Dimension verknüpft sind.

Am Ende dieses Trainings haben die Rater also folgendes schriftliches Material für das Rating zur Verfügung:

- (a) eine genaue Beschreibung des Kriteriums (Definition und Paraphrasierung)
- (b) charakteristische Merkmale einer idealen Antwort
- (c) einen Auswertungsbogen für die Skalenwerte 1, 4 und 7 (Ankerpunkte der Bewertung).

Die Beschreibung der charakteristischen Merkmale eines idealen Protokolls soll dem Diskussionsleiter gleichzeitig als Leitfaden dienen in der Diskussion mit den Ratern, die einen Konsens darüber erzielen sollten, was sie von einem idealen Protokoll erwarten und wann die Skalenwerte 1 und 4 zu vergeben sind. Die Rater können dann die gemeinsam erarbeiteten Vorstellungen in den Auswertungsbogen für ihr spezielles Kriterium eintragen.

#### 4.3.4 Auswerten von Übungsprotokollen und Kalibrierung der Rater

Im Anschluß an die Diskussion einer idealen Antwort für die jeweilige Weisheitsaufgabe bekommen die Rater drei konstruierte Übungsprotokolle (zu der jeweiligen Aufgabe), die sie anhand ihres spezifischen Weisheitskriteriums beurteilen sollen. Die drei Protokolle (siehe Anhang 3) wurden so konstruiert, daß sie im Hinblick auf jedes der fünf Weisheitskriterien entweder eine niedrige (1-2 Punkte; Übungsprotokoll 1), mittlere (3-4 Punkte; Übungsprotokoll 2) oder hohe Bewertung (6-7 Punkte; Übungsprotokoll 3) erhalten sollten. Die von den Ratern vorgenommenen Einschätzungen werden anschließend mit den vom Projekt gegebenen Werten verglichen und es werden die Gründe für das jeweilige Urteil diskutiert. Das Training ist beendet, wenn die Rater mit den Projektratings übereinstimmen und die Gründe dafür angeben können. Falls die Antwortprotokolle verschiedener Weisheitsaufgaben ausgewertet werden, so sollte das Training für die andere Weisheitsaufgabe wiederholt werden, ehe die Rater neue Antwortprotokolle ausgehändigt bekommen. Bei größeren Datensätzen könnte es auch sinnvoll sein, nach der Auswertung etwa der Hälfte der Protokolle mit den Ratern nochmals eine Kalibrierungssitzung zu machen.

5. Gegenwärtig im Rahmen des Berliner Weisheitsprojektes durchgeführte Studien

- Die Erfassung von weisheitsbezogenem Wissen und Urteilen im Kontext sozialer Interaktion:  
Ein sozial-interaktives Weisheitsparadigma
- Die Entwicklung eines Wiedererkennensmaßes für weisheitsbezogenes Wissen und Urteilen
- Diskriminierende und konvergierende Validität weisheitsbezogener Leistungen: Weisheit im Kontext von Maßen der Persönlichkeit und der Intelligenz
- Zum Verhältnis von impliziten un expliziten Weisheitstheorien
- Weisheitsbezogenes Wissen und Urteilen bei Kindern und Jugendlichen
- Subjektive Weisheitseinschätzungen und die Messung weisheitsbezogener Leistungen im Vergleich
- Weisheitsnominierte sprechen über Weisheit: Auswertung halbstrukturierter Interviews.

**6. Im Rahmen des Berliner Weisheitsprojektes erstellte Dissertationen**

- Sowarka, Doris (1986). Weisheit im Kontext von Person, Situation und Handlung. Dissertation, Freie Universität Berlin und Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Staudinger, Ursula M. (1988). The study of life review: An approach to the investigation of intellectual development across the life span. Dissertation, Freie Universität Berlin und Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Maercker, Andreas (1994). Existentielle Konfrontation: Eine Untersuchung im Rahmen eines psychologischen Weisheitsparadigmas. Dissertation, Freie Universität Berlin und Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

## 7. Literaturverzeichnis

- Alexander, C. & Langer, E. J. (Eds.). (1990). Beyond formal operations: Alternative endpoints to human development. New York: Oxford University Press.
- Anderson, J. R. (1987). Skill acquisition: Compilation of weak-method problem solutions. Psychological Review, *94*, 192-210.
- Assmann, A. (Ed.). (1991). Weisheit. München: Fink.
- Baltes, P. B. (1984). Intelligenz im Alter. Spektrum der Wissenschaft, *5*, 46-60.
- 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., Dittmann-Kohli, F., & Dixon, R. A. (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, Jr. (Eds.), Life-span development and behavior (Vol. 6, pp. 33-76). New York: Academic Press.
- Baltes, P. B., & Nesselroade, J. R. (1984). Paradigm lost and paradigm regained: Critique of Dannefer's portrayal of life-span developmental psychology. American Sociological Review, *49*, 841-846.
- 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 (pp. 87-120). New York: Cambridge University Press.
- Baltes, P. B., Smith, J. & Staudinger, U. M. (1992). Wisdom and successful aging. In T. Sonderegger (Ed.), Nebraska Symposium on Motivation (Vol. 39, pp. 123-167). Lincoln, NB: University of Nebraska Press.
- Baltes, P. B., & Staudinger, U. M. (1993). The search for a psychology of wisdom. Current Directions in Psychological Science, *2*, 75-80.
- Berger, P. L., Berger, R., & Kellner, H. (1973). The homeless mind. New York: Penguin.
- Brim, O. G., Jr. & Ryff, C. D. (1980). On the properties of life events. In P. B. Baltes & O. G. Brim, Jr. (Eds.), Life-span development and behavior (Vol. 3, pp. 367-388). New York: Academic Press.
- Clayton, V. P., & Birren, J. E. (1980). The development of wisdom across the life-span: A reexamination of an ancient topic. In P. B. Baltes & O. G. Brim, Jr. (Eds.), Life-span development and behavior (Vol. 3, pp. 103-135). New York: Academic Press.
- 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: Perspectives on adult growth (pp. 54-78). New York: Oxford University Press.
- Dörner, D. (1986). Diagnostik der operativen Intelligenz. Diagnostica, *32*, 290-308.
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1984). Protocol analysis: Verbal reports as data. Cambridge, MA: The M. I. T. Press.

- Ericsson, K. A., & Smith J. (Eds.). (1991). Towards a general theory of expertise: Prospects and limits. New York: Cambridge University Press.
- Erikson, E. H. (1959). Identity and the life cycle. New York: International University Press.
- Glaser, R. (1986). On the nature of expertise. In F. Klix & H. Hagendorf (Eds.), Human memory and cognitive capabilities (Part B, pp. 915-928). Amsterdam: North-Holland.
- Hall, G. S. (1922). Senescence: The last half of life. New York: Appleton.
- Holliday, S. G., & Chandler, M. J. (1986). Wisdom: Explorations in adult competence. Basel: Karger.
- Kekes, J. (1983). Wisdom. American Philosophical Review, 20, 277-286.
- Labouvie-Vief, G. (1990). Wisdom as integrated thought: Historical and developmental perspectives. In R. J. Sternberg (Ed.), Wisdom: Its nature, origins, and development (pp. 52-83). New York: Cambridge University Press.
- Lerner, R. M. (1986). Concepts and theories of human development. New York: Random House.
- Neugarten, B. L. (1968). Adult personality. Toward a psychology of the life cycle. In B. L. Neugarten (Ed.), Middle age and aging: A reader in social psychology (pp. 137-147). Chicago: University of Chicago Press.
- Oelmüller, W. (Ed.). (1989). Philosophie und Weisheit. Paderborn: Schöningh.
- Rice, E. F. (1958). The renaissance idea of wisdom. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Romaniuk, M., & Romaniuk, J. G. (1981). Looking back. An analysis of reminiscence functions and triggers. Experimental Aging Research, 7, 477-489.
- Salthouse, T. A. (1991). Theoretical perspectives on cognitive aging. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Smith J., & Baltes, P. B. (1990). A study of wisdom-related knowledge: Age/cohort differences in responses to life planning problems. Developmental Psychology, 26, 494-505.
- Smith, J., Staudinger, U. M. & Baltes, P. B. (im Druck). Setting facilitating wisdom-related knowledge: The sample case of clinical psychologists. Journal of Consulting and Clinical Psychology.
- Sowarka, D. (1989). Weisheit und weise Personen: Common-Sense-Konzepte älterer Menschen [Wisdom and wise persons: Common-sense views from elderly people]. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 21, 87-109.
- Staudinger, U. M. (1989). The study of life review: An approach to the investigation of intellectual development across the life span. Berlin: Edition Sigma.
- Staudinger, U. M. & Baltes, P. B. (im Druck). Psychology of wisdom. In R. J. Sternberg et al. (Eds.), Encyclopedia of intelligence. New York: Macmillan.
- 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.

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. New York: Cambridge University Press.



## Anhang 1

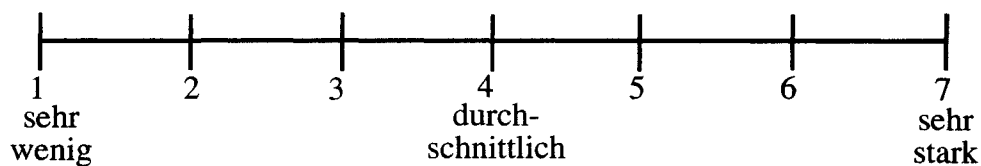
Allgemeines Rater-Training: Übungsmaterialien

1. Training zur Anwendung der 7-Punkte Bewertungsskala

**Stellen Sie sich bitte ein Fahrzeug vor, das am besten dazu geeignet ist, schwere Lasten in großen Mengen über weite Strecken zu transportieren.**

**In welchem Ausmaß entsprechen die unten aufgeführten Fahrzeuge diesem Vorstellungsbild?**

**Ziehen Sie zur Bestimmung des Ausmaßes der Übereinstimmung bitte folgende Einschätzungsskala heran:**



Fahrzeug	zugeordneter Skalenwert
VW Käfer	
Fahrrad	
L K W	
Sportwagen Cabriolet	
Kastenwagen	
Motorrad	
4-türige Limousine	

## 2. Training der subjektiven Einschätzung von Texten und der Bewertung im Vergleich mit einer Idealvorstellung

Sie finden in dieser Mappe 4 Märchentexte, die Sie bitte auf den folgenden Dimensionen einschätzen sollen.

### (1) Güte des Märchens

Märchen zeichnen sich hauptsächlich dadurch aus, daß sie Geschichten wunderbar übernatürlichen Inhalts erzählen, in denen die Hauptfigur häufig Bewährungsproben ausgesetzt ist und in denen die Handlung auf eine glückliche Lösung der Konflikte hinzielt.

Gute Märchen unterscheiden sich von den übrigen Märchen dadurch, daß sie reichhaltig und fesselnd sind und daß sie wichtige Lebensthemen in einer verschlüsselten Weise behandeln. In welchem Ausmaß, würden Sie sagen, entsprechen die folgenden Märchentexte dieser Definition von einem guten Märchen?

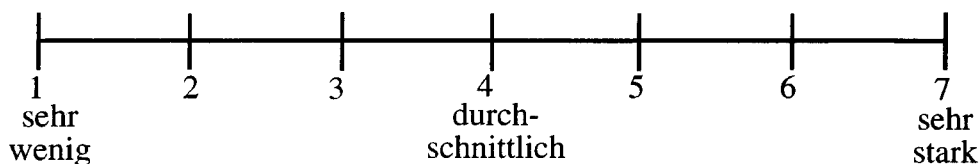
### (2) Ausmaß phantastischer Elemente

In Märchen werden reale Ereignisse phantastisch und phantastische Vorgänge real geschildert: Gesetze der Physik und Logik sind außer Kraft gesetzt und Menschen und Tiere besitzen übernatürliche Fähigkeiten.

Märchen unterscheiden sich danach, wie stark sie solche phantastischen Elemente besitzen. In welchem Ausmaß kommen in den folgenden Märchen solche phantastischen Elemente vor?

### Einschätzungsurteile

Beurteilen Sie bitte die 4 Texte auf den beschriebenen zwei Dimensionen. Versuchen Sie sich bitte entsprechend der Definition der Dimensionen ein Idealbild eines guten Märchens (Dimension 1) bzw. phantastischer Inhalte (Dimension 2) zu machen und hierauf jeden einzelnen Text zu beziehen.



Tragen Sie bitte Ihre Einschätzungsurteile pro Text und Dimension in folgende Tabelle ein:

Text	1. Güte des Märchens	2. Ausmaß phantastischer Elemente
1		
2		
3		
4		

## TEXT 1

Ein König hatte eine Tochter, die war über alle Maßen schön, aber dabei so stolz und übermütig, daß ihr kein Freier gut genug war, auch nicht der junge König Lobesam, der ein sehr reicher und rechtschaffener Mann war. Der alte König aber ward zornig und wollte seine Tochter mit dem ersten besten Bettler vermählen, der vor seine Türe käme.

Ein paar Tage darauf kam ein Spielmann; dem gab der König seine Tochter zur Frau. Wie sehr die Königstochter auch jammerte und klagte, sie mußte mit ihm ziehen, in seinem winzigen Häuschen wohnen und alle Hausarbeit verrichten. Wie gerne wäre sie jetzt die Frau des reichen Königs Lobesam gewesen.

Nach einer Weile sprach ihr Mann: "Frau, so geht's nicht länger, daß wir hier zehren und nichts verdienen. In unseres Königs Schloß wird eine Küchenmagd gebraucht; du kannst dort arbeiten und bekommst freies Essen. Ich will wieder umherziehen und den Leuten aufspielen." Nun ward die Königstochter eine Küchenmagd, mußte dem Koch zur Hand gehen und die sauerste Arbeit tun.

Es trug sich zu, daß des Königs Hochzeit gefeiert werden sollte. Da ging die arme Frau hinauf, stellte sich vor die Saaltüre und wollte zusehen. Als sie nun die Pracht und Herrlichkeit sah, dachte sie betäubten Herzens an ihr Schicksal und verwünschte ihren Stolz und Übermut, der sie erniedrigt und in so große Armut gestürzt hatte.

Auf einmal trat der König herein; es war der König Lobesam, der um sie gefreit und den sie mit Spott abgewiesen hatte. Als er die schöne Frau bei der Türe stehen sah, wollte er mit ihr tanzen und zog sie in den Saal. Wie die Leute sie sahen, entstand ein allgemeines Gelächter und Spotten, denn ihr Kleid war ganz befleckt und voller Löcher. Sie schämte sich zutiefst, aber der König sprach ihr freundlich zu: "Fürchte dich nicht, ich und der Spielmann sind eins. Dir zu Liebe habe ich mich verstellt. Das alles ist geschehen, um deinen stolzen Sinn zu beugen und deinen Hochmut zu strafen." Da weinte sie bitterlich und sagte: "Ich habe großes Unrecht getan und bin nicht wert, deine Frau zu sein." Er aber sprach: "Tröste dich! Die bösen Tage sind vorüber, jetzt wollen wir unsere Hochzeit feiern!" Da kamen ihr Vater und der ganze Hof, und die rechte Freude fing jetzt erst an.

TEXT 2

Es zog einmal ein Bauer mit einem Paar Ochsen zum Pflügen aus. Als er auf den Acker kam, da fingen die Hörner der beiden Tiere an zu wachsen, wuchsen fort, und als er nach Hause wollte, waren sie so groß, daß er nicht mit ihnen zum Tor hinein konnte. Zum guten Glück kam gerade ein Metzger daher, dem überließ er sie. Sie schlossen nun den Handel dergestalt, daß der Bauer dem Metzger ein Maß Rübsamen bringen sollte, der wollte ihm dann für jedes Korn einen Brabanter Taler aufzählen. Das heiß' ich gut verkauft!

Der Bauer ging nun heim und trug das Maß Rübsamen auf dem Rücken herbei; unterwegs verlor er aber aus dem Sack ein Körnchen. Der Metzger bezahlte ihn, wie gehandelt war, richtig aus; hätte der Bauer das Korn nicht verloren, so hätte er einen Brabanter Taler mehr gehabt.

Indessen, wie er wieder des Wegs zurückkam, war aus dem Korn ein Baum gewachsen, der reichte bis an den Himmel. Da dachte der Bauer: "Weil die Gelegenheit da ist, mußt du doch sehen, was die Engel da droben machen, und ihnen einmal unter die Augen gucken." Also stieg er hinauf und sah, daß die Engel oben Hafer droschen und schaute das mit an.

Wie er so schaute, merkte er, daß der Baum, worauf er stand, anfang zu wackeln, guckte hinunter und sah, daß ihn eben einer umhauen wollte. "Wenn du da herabstürztest, das wäre ein böses Ding", dachte er, und in der Not wußte er sich nicht besser zu helfen, als daß er die Spreu vom Hafer nahm, die haufenweise dalag, und daraus einen Strick drehte. Auch griff er nach einer Hacke und einem Dreschflegel, die da herum im Himmel lagen, und ließ sich an dem Seil herunter. Er kam aber unten auf der Erde gerade in ein tiefes Loch hinein, und da war es ein rechtes Glück, daß er die Hacke hatte, denn er hackte sich damit eine Treppe, stieg in die Höhe und brachte den Dreschflegel zum Wahrzeichen mit, so daß niemand an seiner Erzählung mehr zweifeln konnte.

TEXT 3

Es waren einmal ein Brüderchen und ein Schwesterchen, die hatten sich herzlich lieb. Sie hatten aber eine Stiefmutter, die war ihnen nicht gut. Eines Tages sah Brüderchen, wie die böse Stiefmutter heimlich eine Suppe zusammenbraute; sie wollte die beiden Kinder vergiften.

Also zogen sie sich geschwind an und gingen fort. Als die Stiefmutter bemerkte, daß die Kinder fort waren, schickte sie drei Knechte nach, sie sollten die Kinder einfangen. Die Kinder aber saßen am Waldrand, und als sie die Knechte herankommen sahen, sprach Brüderchen zum Schwesterchen: "Verläßt du mich nicht, so verlaß ich dich auch nicht." Da sprach Schwesterchen: "Nie und nimmermehr." Da sagte Brüderchen: "Werde du zum Rosenstöck-chen und ich zum Röschen oben darauf." Die drei Knechte aber sahen die Kinder nicht und kehrten unverrichteter Dinge zurück. Die Stiefmutter schalt sie und machte sich nun selbst auf die Beine, um die Kinder zu suchen.

Die beiden Kinder sahen sie immer näherkommen, und Brüderchen sprach zum Schwesterchen: "Verläßt du mich nicht, so verlaß ich dich auch nicht." Da sprach Schwesterchen: "Nie und nimmermehr." Da sagte Brüderchen: "Werde du zum Teich und ich die Ente darauf." Die Stiefmutter aber kam herzu, und als sie den Teich sah, legte sie sich darüber hin, um die Ente zu fangen.

Aber die Ente kam schnell geschwommen, faßte sie mit ihrem Schnabel beim Kopf und zog sie ins Wasser hinein. Da mußte die alte Hexe ertrinken, und die Kinder gingen zusammen nach Hause und waren herzlich froh.

TEXT 4

Eine arme Witwe hatte eine einzige Tochter, die hieß Trine. Eines Tages erblickte Trine im Haus, auf einem Bord, eine kleine Schachtel. "Was mag in dieser kleinen Schachtel sein?" dachte sie.

In dem Augenblick trat die Witwe ein. Sie rief Trine zu sich und sprach: "Ich gehe in die Stadt, um etwas für dich zu kaufen. Schau, dort auf dem Bord liegt eine kleine Schachtel. Rühre sie nicht an. Öffne sie nicht, Trine! Sei gehorsam."

"Gut, Mutter, ich verspreche es dir, ich werde die Schachtel nicht anrühren", erwiderte Trine. So ging die Witwe beruhigt auf den Markt.

Trine räumte die Wohnung auf und wischte Staub. Sie war mit der Arbeit im Nu fertig. Dann hatte sie nichts mehr zu tun. Neugierde überkam sie. Sie schaute die kleine Schachtel an, wandte sich ab und schaute sie wieder an. Wie gerne sie doch gewußt hätte, was darin war!

"Warum hat mir die Mutter verboten, sie zu öffnen?" fragte sie sich im stillen. "Ich würde so gerne wissen, was darin ist. Schmuck? Geld? Ich muß es wissen." Trine nahm die kleine Schachtel vom Bord. Wie schön sie war! Schließlich öffnete sie die Schachtel. Eine kleine Wolke schwarzen Rauchs entwich ihr. Der Rauch stieg auf, höher und höher. Und in der Luft bildete er eine große, dunkle Wolke.

Als die Witwe heimkam, war Trine nicht zu sehen. Die Mutter rief sie, sie rief ihren Namen, doch niemand meldete sich. Da kam ihr die kleine Schachtel in den Sinn. Sie lief zum Bord, doch die kleine Schachtel war nicht dort. Sie begriff sofort, was geschehen war: Trine hatte ihr das Wort gebrochen. Sie hatte die kleine Schachtel geöffnet.

Seither kann man manchmal am Himmel dunkle Wolken sehen. Wenn man aufmerksam hinschaut, kann man erkennen, daß sie eine menschliche Gestalt darstellen. Das sind Wolken, die in der kleinen Schachtel eingeschlossen waren. Und man sagt, jene menschliche Gestalt sei das Mädchen, das sein Wort gebrochen hat.

## Anhang 2

### Kriterienspezifisches Rater-Training: Ratingmaterialien

- Kriteriendefinitionen
- Paraphrasierungen
- Merkmale einer idealen Antwort
- Anwendungsregeln für drei Skalenpunkte



## **Reiches Faktenwissen über Lebensverlauf und Lebenslagen**

### Definition

Eine Voraussetzung guten Urteilens bei schwierigen Problemen und Entscheidungen des Lebens ist ein reichhaltiges faktisches Wissen über grundlegende 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 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, Geburt im Krankenhaus) und über das Funktionieren von Institutionen.

Hervorragendes reichhaltiges Wissen über grundlegende 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 zeitliche Beschränktheit und die Fähigkeit zur Selbsterkenntnis, Regeln zwischenmenschlichen Umgangs und gegenseitiger Einflußnahme, normative Einflüsse auf die Lebensgestaltung und deren Grenzen), als auch auf das spezifische Wissen über die konkrete Gestaltung des Lebens und 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 Vielzahl von Facetten und deren Verknüpfungen und bildet so ein komplexes Muster von aufeinander bezogenen Informationen über die menschliche Natur und das Leben.

### Paraphrasierung der Definition

Paraphrasierung von allgemeinem Wissen über die menschliche Natur und die Hintergründe des Lebens:

Mit Motiven sind in diesem Kontext Glück, Überleben und Sicherheit gemeint; mit Emotionen z.B. Wut, Ärger, Eifersucht und Freude. Verletzbarkeit meint sowohl die körperliche als auch die seelische Verletzbarkeit. Sterblichkeit verweist auf die Endlichkeit des Lebens und darauf, daß die Zeit dem Leben seine Strukturen gibt (Kindheit, Jugend usw.).

Paraphrasierung von Handlungsweisen und ihren Bedingungen:

Handlungsweisen können sowohl ein in sich so abgeschlossener Akt wie "Begrüßung" sein, als auch etwas von größerer Zeitdauer, wie "Streiten" oder "Kinder großziehen". Soziale und normative Bedingungen solcher Handlungsweisen kann man sich am Beispiel klarmachen: Wie geht Erziehung vor sich, wenn Mütter (im Vergleich dazu: Väter) die Kinder allein erziehen (ökonomische, soziale und normative Bedingungen, z.B. die Rolle der Mutter usw.). Grenzen normativer Einflüsse beziehen sich auf das Wissen, daß man unter bestimmten Bedingungen von gesellschaftlichen Normen abweichen kann und soll.

Paraphrasierung von spezifischem Wissen: Spezifisches Wissen ist im Vergleich zum allgemeinen Wissen auf der konkreten Ebene des Alltagslebens oder der sozialen Institutionen angesiedelt.

Bezogen auf die konkreten Lebensprobleme erläutern, was "in die Breite" und "Tiefe" heißt: In die BREITE heißt, daß mehr Themenbereiche angesprochen werden, als z.B. schon im Aufgabentext aufgegriffen werden, daß diese Themenbereiche nicht nur auf konkreter Ebene angesiedelt sind wie z.B. Familie, Freizeit, Beruf usw., sondern auch auf abstrakterer Ebene wie z.B. Emotionen, Motive, zeitliche Strukturierung usw. In die TIEFE heißt, daß ein Themenbereich ausgeschöpft wird z.B. für Familie: Was passiert normalerweise in der Familie? Was sind hierauf bezogene Motive, Emotionen, Glückserwartungen, Verletzbarkeit usw. Wie ist der "life cycle" der Familie, was sind Erwartungen der Familie als Ganzes, wie entwickeln sich die Eltern-Kind Beziehungen über das Leben hinweg usw.

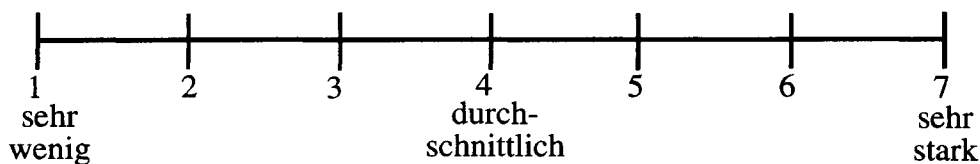
### Charakteristische Merkmale einer idealen Antwort

Für diese Dimension lassen sich nicht so leicht konkrete Beispiele anführen: Ausschlaggebend für die Auswertung ist der Eindruck, daß der Verfasser des Protokolls sich eingehend mit Lebensproblemen befaßt hat.

In einer idealen Antwort wird/werden:

- a) das Problem der Hauptperson klar definiert, nicht nur als Wiedergabe des vorliegenden Textes, sondern in größerem Zusammenhang (z.B. bezogen auf das ganze Leben);
- b) mehrere Bereiche und Alternativen aufgezeigt und verschiedene Seiten des Problems erörtert, und zwar nicht nur in Form einer Aufzählung, sondern aufgrund überlegter und konstruktiver Gedankengänge;
- c) nicht nur über Ereignisse geredet, sondern es werden auch Motive und Emotionen der Zielperson und anderer beteiligter Personen erörtert;
- d) die Einbettung des Menschen in ein soziales Gefüge (Gesellschaft, Familie) und die biologische Begrenztheit des Menschen (Krankheit, Tod) angesprochen;
- e) eine Vielfalt von Themen und Informationen über die menschliche Natur und die Bedingungen und Möglichkeiten der menschlichen Existenz angesprochen: typische Ereignisse und Entscheidungssituationen, Grundbedürfnisse und ihre Befriedigung (z.B. Selbstwertgefühl, Gesundheit, soziale Bindungen).

In welchem Ausmaß stimmt das Protokoll mit einer idealen Antwort im Hinblick auf reiches Faktenwissen über Lebensverlauf und Lebenslagen überein?



Anwendungsregeln für drei Skalenpunkte

1. Sehr wenig Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Das Protokoll greift nur Themen auf, die im Aufgabentext nahegelegt werden und enthält wenig reichhaltiges Wissen in Fragen des Lebens. Die Antwort liegt weit unter der Idealvorstellung, weil...

---

---

---

---

---

---

---

4. Durchschnittliche Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Das Protokoll enthält mehr Themen, als durch den Aufgabentext nahegelegt werden. Die Erörterung wichtiger Themen/ Sachverhalte und ihrer Aspekte bleibt weitgehend an der Oberfläche. Die Antwort liegt unterhalb der Idealvorstellung, weil ...

---

---

---

---

---

---

---

7. **Sehr starke Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Das Protokoll enthält ein breit angelegtes Wissen, das zudem bei mindestens zwei relevanten Themen des Lebens in die Tiefe der Probleme geht. Die Antwort kommt der Idealvorstellung sehr nahe, weil ...**

---

---

---

---

---

---

---

## Reiches prozedurales Wissen über das Umgehen mit Lebensproblemen

### Definition

Eine weitere Voraussetzung guten Urteilens bei schwierigen Problemen und Entscheidungen des Lebens ist das Wissen, wie man mit grundlegenden 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, die Zukunft oder die Vergangenheit.

Ausgeprägtes Wissen über den Umgang mit grundlegenden 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 Ratgebern zählen zu einer besonders wichtigen Strategie die Kosten-Nutzen-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 planend und rückblickend Lebensszenarien (Planung und Rückblick) entwirft und wie man diese Lebensszenarien erklärt und bewertet.
- 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 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.

### Paraphrasierung der Definition

Der erste Absatz stellt eine allgemeine Definition des Kriteriums dar, nämlich daß sich dieses Kriterium auf das "Wie" der Strategien im Umgang mit Fragen der Lebensgestaltung bzw. der Anforderung an einen Lebensrückblick bezieht.

Diese allgemeine Definition wird in den spezifischen Aspekten 1-5 aufgefächert:

Aspekt 1, der Gesichtspunkt einer Strategie der Abwägung, ist 2 und 3 übergeordnet, die spezifische Strategien solch einer Abwägung darstellen, nämlich Entwurf von Szenarien als Strategie der Simulation von Bedingungen und ihren Folgen oder Definition und Erörterung von Zielen und den dafür erforderlichen Mitteln, sie zu realisieren.

Diese Aspekte können zum einen explizit angesprochen werden, wie etwa:

"Die Zielperson im Problem muß sich erstmal klar werden, was sie will und warum". Die Aspekte können zum anderen aber auch implizit im Text angesprochen sein wie z.B. wenn der Proband in seiner Antwort die Zielperson sich klarmachen läßt, was sie am liebsten tun möchte und warum. Es geht hier um die Erörterung, welche Strategien man benutzen kann und die besten sind für den jeweiligen Problemfall der Zielperson.

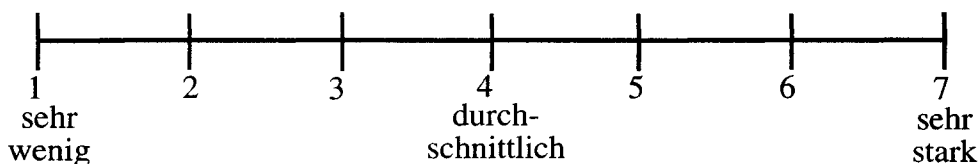
Aspekt 4 und 5 beziehen sich auf Umstände und Personen, die in dem für die Aufgabenlösung relevanten Beziehungsumfeld berücksichtigt werden müssen. Es handelt sich hier um ein Wissen über Strategien, wie man die Strategien, Überlegungen und Handlungsmöglichkeiten anderer relevanter Personen für die Lösung eines Problems in Rechnung stellen bzw. nutzen kann. Aspekt 4 unterscheidet sich hierbei von Aspekt 5 durch die Nähe bzw. Distanz zu den Zielpersonen. Aspekt 5 verweist auf die Position eines Ratgebers der gleichsam außerhalb des betroffenen Personenkreises steht und der Zielperson auch ganz andere Personen vorschlagen kann, an die diese selbst nicht denkt oder die sie nicht einbeziehen würde, z.B. eine Kontrastfigur, die gerade die Option vorschlägt, die die Zielperson eher verwerfen würde, oder einen Mentor, der nicht das Spezialproblem sehen würde, sondern sich Gedanken machen würde über allgemeine Lebensbedingungen.

### Charakteristische Merkmale einer idealen Antwort

Eine ideale Antwort ist dadurch gekennzeichnet, daß:

- a) die wichtigen Aspekte eines Problems in einer Weise berücksichtigt sind, die erkennen läßt, daß sehr viel über die Schwierigkeiten des Lebens und die Problematik von Lebensentscheidungen nachgedacht wurde;
- b) zu den zentralen Themen des Problems gezielt Nachfragen gestellt wurden und auch begründet wird, warum die Antworten auf diese Fragen für das Umgehen mit dem Problem wichtig sind;
- c) umfangreiches Wissen in Fragen der Lebensgestaltung vorhanden ist: Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten, zukünftige Ziele und Optionen sowie Strategien zur Erreichung dieser Ziele;
- d) alternative Optionen für die Hauptperson gesehen werden sowie eine oder zwei plausible Szenarien genauer beschrieben werden;
- e) Erfahrungen systematisiert und bewertet werden, die die Grundlage für neue Lebenseinsichten bilden, die sich auch auf die rückblickende Betrachtung des eigenen Lebens und des Lebens anderer auswirken. Vergangene Ereignisse werden auf der Grundlage gesammelter Erfahrungen neu bewertet.

In welchem Ausmaß stimmt das Protokoll mit einer idealen Antwort im Hinblick auf reiches prozedurales Wissen über das Umgehen mit Lebensproblemen überein?





Anwendungsregeln für drei Skalenpunkte

1. Sehr wenig Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Im Protokoll werden weder die Optionen gegeneinander abgewogen, noch zeigen sich Strategien der Ausarbeitung und Bewertung von Lösungen oder der Berücksichtigung anderer Personen. Es wird nur ein Szenario erörtert. Die Antwort liegt weit unter der Idealvorstellung, weil ...

---

---

---

---

---

---

---

4. Durchschnittliche Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Das Protokoll enthält wenigstens einige explizite Aussagen zu Strategien der Lebensgestaltung und -bewertung (Aspekte 1-3). Im Protokoll werden zumindest zwei Szenarien ansatzweise aufgegriffen. Wenigstens ansatzweise werden relevante Personen als Mitentscheidungsträger berücksichtigt. Die Antwort liegt unterhalb der Idealvorstellung, weil ...

---

---

---

---

---

---

---

7. Sehr starke Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Das Protokoll enthält reichhaltige explizite Statements zu Strategien der Abwägung (Szenarien und Ziel-Mittel-Erörterungen) und weist sowohl Wissen um Strategien oder Überlegungen anderer auf als auch Wissen darum, was man beim Ratgeben berücksichtigen muß. Bezogen auf die Aufgabe werden mindestens zwei Szenarien differenziert erörtert, oder es wird differenziert begründet, warum nur eine Option erörtert wird, d.h. alle 5 Aspekte werden explizit und ausführlich angesprochen. Es gibt explizite Hinweise auf relevante Informationslücken und Abwägungsaspekte, es werden vielfältige Szenarien als Simulation verschiedener Aspekte neuer Bedingungen beschrieben und ihre Konsequenzen erörtert, und es werden relevante Ziele definiert und die Mittel zur Erreichung dieser Ziele angegeben. Die Antwort kommt der Idealvorstellung sehr nahe, weil...

---

---

---

---

---

---

---

## **Lifespan-Kontextualismus: Kenntnis von Lebenskontexten und ihrer zeitlichen (entwicklungsbezogenen) Einbettung**

### Definition

Eine Voraussetzung guten Urteilens bei schwierigen Problemen und Entscheidungen des Lebens ist die Kenntnis von und das Denken in Kontexten der Lebensspanne. Damit ist gemeint, daß eine Person oder ein Ereignis nicht isoliert betrachtet wird, sondern daß man die vielfältigen zeitlichen (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) und thematischen (Familie, Beruf, Freizeit, Freunde usw.) Bezüge eines Lebensproblems aufzeigt und herausarbeitet.

Die Kontexte der Lebensspanne, in denen solche Bezüge herausgearbeitet werden können, sind:

- Altersbezogene Kontexte: 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: 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: Unerwartete oder untypische Ereignisse (z.B. der Tod des 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 Lebensverläufen eine höchst individuelle Richtung geben.

Hervorragende Kenntnis von und Denken in diesen Kontexten der Lebensspanne zeichnet sich durch folgende Aspekte aus:

- 1) Es wird erkannt, daß die drei Kontexte (Altersverläufe, historischer Kulturwandel, individuelle Lebensgeschichte) nicht unverbunden nebeneinander stehen, sondern so miteinander verknüpft und ineinander eingebettet sind, daß ein Lebensproblem sich nicht adäquat in nur einem Kontext betrachten läßt. Vielmehr treten die vielfältigen Beziehungen zwischen den zeitlichen und thematischen Aspekten eines Lebensproblems erst in den Vordergrund, wenn mehrere Kontexte gleichzeitig berücksichtigt werden.

- 2) Es wird in Betracht gezogen, daß die Wichtigkeit einzelner Lebensbereiche und -themen von den jeweiligen Bedingungen und Erwartungen, wie sie aus den altersbezogenen Kontexten, den Kontexten des Kulturwandels und der individuellen Lebensgeschichte folgen, abhängen bzw. geschaffen werden.
- 3) Man ist sich sowohl bewußt, daß manche Lebensbereiche innerhalb eines Kontextes problemlos miteinander vereinbar sind und andere zu Spannungen und Konflikten führen (z.B. altersbezogener Kontext: Die Beziehung zwischen Beruf und Familie kann bei einer Person mit Anfang 30 problematisch sein, mit Anfang 50 aber problemlos), als auch, daß die drei Kontexte selbst, bezogen auf ein Lebensthema, konfliktreich werden können (z.B. altersbezogene Kontexte und Kontexte der individuellen Lebensgeschichte im Bereich der Berufsplanung: Altersbezogene Karriereanforderungen können mit individuell abweichenden Berufsplanungen in Konflikt geraten).
- 4) Es wird damit zugleich erkannt, daß sich, auf den Verlauf eines ganzen Lebens hin gesehen, die Beziehungen innerhalb und zwischen verschiedenen Lebensbereichen, ihre interne Struktur und Wichtigkeit im Laufe eines individuellen Lebens verändern können (z.B. schaffen neue Aspekte des Kulturwandels und persönliche Erfahrungen neue Ausgangsbedingungen für das weitere Leben) und sich somit auch die Bedeutung gleicher Lebensaspekte und -fragen zu verschiedenen Zeitpunkten im Leben ändert (für jemanden mit 40 Jahren stellt sich ein Problem anders dar als für jemanden mit 20 Jahren).

## Paraphrasierung der Definition

Betonung, daß Kontexte immer zeitliche und thematische Bezüge enthalten. Ausarbeitung solcher thematischen und zeitlichen Bezüge für die drei Kontexte.

### Beispiele für altersbezogene Kontexte

1. Selbständige Haushaltsführung: Der zeitliche Bezug ist einmal zum Erwachsenwerden und einmal zur Pflegebedürftigkeit gegeben. Der thematische Bezug ergibt sich aus den Konsequenzen der selbständigen Haushaltsführung für viele andere Lebensbereiche.
2. Pensionierung: Der zeitliche Bezug ist das Alter. Erörterung der Bedeutung, die es hat, wenn jemand mit 65 pensioniert wird oder z.B. mit 50 wegen Krankheit. Der thematische Bezug ergibt sich aus dem Übergang von der Erwerbstätigkeit zum Ruhestand und dessen Bedeutung fürs Leben.

### Beispiele für Kontexte des Kulturwandels

1. Krieg: Die zeitliche Dimension zeigt sich z.B. darin, ob man vom ersten Weltkrieg oder vom zweiten Weltkrieg mit neuen Waffensystemen und anderen Inhalten und anderer Kriegsbegeisterung ausgeht. Der thematische Bezug kann in folgenden Themen bestehen: Frauen im heiratsfähigen Alter finden keine Männer; Ausbildungen werden abgebrochen; Lebensstandards können sich vollständig verändern usw.
2. Neue Technologien: Vor 20 Jahren waren elektrische Schreibmaschinen revolutionär, jetzt Computer (zeitlicher Bezug). Veränderung des Arbeitsplatzes, der Arbeitsinhalte, der kollegialen Kontakte usw. (thematischer Bezug).

### Beispiel für Kontexte der individuellen Lebensgeschichte, d.h. für unerwartete oder untypische Ereignisse

Tod eines geliebten Menschen: Zu erwarten ab einem bestimmten Alter (z.B. alte Eltern oder alter Ehemann), oder in Kriegszeiten (zeigt wieder Verschachtelung mit Kontext des Kulturwandels), unerwartet bei Kindern (zeigt Verschachtelung mit altersgebundenem Kontext).

Paraphrasierung von "idiosynkratisch": Wenn auch die Mehrzahl der Individuen einer Epoche und Gesellschaft ähnliche Lebenslaufmuster haben und in den typischen Aspekten etwas Gleiches aufweisen, hat jeder auch einen einzigartigen Lebensverlauf. Je nachdem, wie traditionell oder wie offen die Gesellschaft ist, kann das Ausmaß der idiosynkratischen Gestaltung des Lebens variieren (Verschachtelung mit dem Kontext des Kulturwandels: Größere normative Spielräume, größere objektive Möglichkeiten, z.B. Berufstätigkeit der Frau. In unserer Gesellschaft ist die Aufgabe des Berufes von einer Frau und ihr Rückzug z.B. in eine Landkommune eine idiosynkratische Lebensentscheidung).

### Paraphrasierung der Aspekte

Aspekt 1 ist der übergeordnete Aspekt, der auf die Verknüpfung überhaupt und den dadurch erzielten Differenzierungsgrad der Erörterung hinweist. Aspekt 2 und 3 bezeichnen zwei relevante inhaltliche Formen der Verknüpfung, und zwar durch Prioritätensetzung und durch Aufgreifen von Spannungen und Konflikten. Aspekt 4 liegt quer zu den beiden vorhergenannten Aspekten, insofern als er den individuellen Lebensverlauf als organisierendes Element der Verknüpfung hat.

Hinweis darauf, daß in Abhängigkeit von der Aufgabe nicht alle vier aufgeführten Aspekte für die Aufgabenlösung vorhanden sein müssen. Aber wenigstens zwei von diesen Aspekten müssen in einer konkreten Antwort aufgegriffen sein. D.h. in der Mehrzahl der Aufgaben muß eine Beziehung zwischen dem Gesichtspunkt der Prioritätensetzung, dem der Konflikte innerhalb und zwischen den Kontexten und dem des Bedeutungswandels von Themen im Laufe des Lebens hergestellt werden.

Beispiele zu Aspekt 1: Die Verknüpfung dreier Kontexte lassen die Verknüpfungen zwischen den zeitlichen und thematischen Gesichtspunkten eines Problems in den Vordergrund rücken: z.B. Tod des Ehemannes. Unterschiedliche Bedeutung, ob jung oder alt, ob Kinder da sind oder nicht, ob in Zeiten einer Wirtschaftskrise oder gesicherter ökonomischer Existenz der Familie, ob die Ehefrau durch eigene Berufstätigkeit das Schicksal auffangen kann oder nicht usw.

Beispiel zu Aspekt 2: Die Bedeutsamkeit von Ereignissen ist abhängig vom Alter der betroffenen Person, von der historischen Zeit, in der diese lebt und von ihrer individuellen biographischen Konstellation. Bestimmte Krankheiten beispielsweise sind durch die heutige Medizin behandelbar geworden, haben in Abhängigkeit vom Alter des Kranken und von dessen individueller Lebenskonstellation ganz unterschiedliche Bedeutsamkeit.

Beispiel zu Aspekt 3: Beim Wunsch eines sehr jungen Menschen nach selbständiger Lebensführung entsteht ein Konflikt zwischen dem, was als altersangemessen angesehen wird in unserer Gesellschaft und der individuellen Situation dieses jungen Menschen. Aber auch zwischen Wünschen und Realitäten, im Sinne von finanzieller Machbarkeit oder dem Erfüllen der Ansprüche des Alltags.

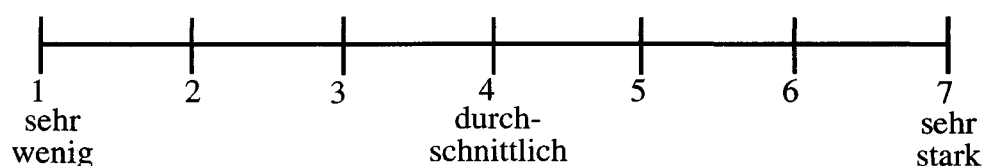
### Charakteristische Merkmale einer idealen Antwort

Eine ideale Antwort für diese Dimension sollte die wichtigsten zeitlichen und thematischen Bezüge des zu bearbeitenden Problems erörtern (welche in der Regel aus dem Aufgabentext hervorgehen). Das Problem sollte in den 3 Kontexten der Lebensspanne erörtert und es sollten Verknüpfungen zwischen den Kontexten hergestellt werden.

Eine ideale Antwort berücksichtigt die vielfältig miteinander verknüpften Kontexte und Bezüge von Lebensproblemen, insbesondere:

- a) Wichtige soziale Beziehungen der Hauptperson (Ehepartner, Familie, Freunde) in Abhängigkeit vom Lebensalter, von der historischen Situation und der jeweiligen individuellen Lebenssituation;
- b) Zeitbedingte Entwicklungen im Leben der Hauptperson (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) als eine Folge von sich gegenseitig beeinflussenden Ereignissen und Beziehungen;
- c) Einbettung des Lebensproblems in den geschichtlich-kulturellen Zusammenhang;
- d) Mögliche Spannungen und Konflikte, insbesondere die Auswirkungen auf das Leben Dritter; mögliche Prioritäten und Kompromisse werden erörtert;
- e) Kurz- und langfristige Lösungen werden diskutiert, indem die verschiedenen Bezüge, Beziehungen und Spannungen in ihrer zeitlichen Abhängigkeit und in ihrem Bedeutungswandel im Laufe des Lebens betrachtet werden;
- f) Innerhalb der verschiedenen Bezüge werden Prioritäten gesetzt, entsprechend ihrer Relevanz für kurz- oder langfristige Lösungen.

In welchem Ausmaß stimmt das Protokoll mit einer idealen Antwort im Hinblick auf Wissen über Lebenskontexte und ihre zeitliche (entwicklungsbezogene) Einbettung überein?



### Anwendungsregeln für drei Skalenpunkte

1. Sehr wenig Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Das Protokoll führt nur zeitliche und thematische Bezüge auf, ohne daß sie zu dem Problem in Bezug gesetzt werden. Es werden keine oder nur irrelevante Verknüpfungen vorgenommen. Es wird nicht erörtert, was der Alterskontext bedeutet (z.B. nur Erwähnung: ist noch jung), welche "Geschichte" das gestellte Problem hat, welche Bedingungen und welche möglichen Folgen berücksichtigt werden müssen. Altersbezogene, gesellschaftliche und idiosynkratische Kontexte werden, falls überhaupt, nur erwähnt, aber nicht ausgeführt. Die Antwort liegt weit unter der Idealvorstellung, weil ...

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Durchschnittliche Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Im Protokoll werden wenigstens minimale Beziehungen zwischen einigen der Kontexte und thematischen Bereichen hergestellt, diese werden aber wenig ausgearbeitet. Die Antwort liegt unterhalb der Idealvorstellung, weil ...

---

---

---

---

---

---

---

---



7. Sehr starke Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Das Protokoll enthält vielfältige und differenzierte Beziehungen zwischen den Kontexten und einige werden tiefgreifend ausgearbeitet. Die wichtigen Beziehungen, in denen die Zielperson steht, werden erörtert und mit dem Problem verknüpft oder zueinander in Beziehung gesetzt. Die vergangenen, gegenwärtigen oder zukünftigen Bedingungen der Zielperson werden als Sequenz von Kontexten erörtert (z.B. wenn A, dann B oder A impliziert B), die relevant für das Problem sind. Es werden Spannungen und Konflikte erörtert, die im Problem angelegt sind bzw. daraus folgen können, und es werden zeitlich begrenzte Schwerpunktsetzungen in Abhängigkeit von den jeweiligen Kontexten und ihren Folgen für die Zielperson erörtert. Die Antwort kommt der Idealvorstellung sehr nahe, weil ...

---

---

---

---

---

---

---

## Wert-Relativismus: Wissen um die Unterschiede in Werten und Lebenszielen

### Definition

Eine weitere Voraussetzung guten Urteilens bei schwierigen Problemen und Entscheidungen des Lebens ist das Wissen um die Relativität von individuellen oder gesellschaftlichen Wert- und Zielvorstellungen. Damit ist ein Wissen und ein Umgang mit diesem Wissen gemeint, das beinhaltet, daß es andere Ziel- und Wertvorstellungen als die eigenen gibt und daß die Unterschiede zwischen individuellen und gesellschaftlich geteilten Wert- und Zielvorstellungen in Unterschieden der Persönlichkeit, der Prioritätensetzung und der jeweiligen kultur- und gesellschaftsspezifischen Erwartungen und Bewertungsmuster verankert sind.

Hervorragendes Wissen um die Relativität individueller und gesellschaftlicher Wert- und Zielvorstellungen umfaßt folgende Aspekte:

- 1) Es wird Distanz zu dem eigenen Standpunkt eingenommen, 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 bedingt sind.
- 2) Es wird erkannt, daß es unerlässlich ist, die jeweils spezifischen Werte und Ziele der durch ein Lebensproblem Betroffenen zu berücksichtigen, um auf unvoreingenommene, flexible und undogmatische Weise zu Lösungsvorschlägen und Beurteilungen zu kommen und Entscheidungen zu treffen. Diese Sichtweise ist die der Dezentrierung von nur einem Blickwinkel.
- 3) Es wird eine Einsicht erkennbar, daß es eine Vielfalt von Beurteilungs- und Lösungsmöglichkeiten gibt, je nachdem, welche (durch Persönlichkeitscharakteristika und kulturspezifische soziokulturelle Umstände erzeugten) Wert- und Zielvorstellungen man bei der Definition und Erörterung eines Lebensproblems zugrundelegt. Diese Sichtweise ist die der wertbezogenen Relativierung.
- 4) Zugleich wird eine Einsicht deutlich, daß es bei aller Berücksichtigung der Vielfalt von Wert- und Zielvorstellungen und ihrer Verankerung in individuellen und soziokulturellen Ausgangsbedingungen einen Kanon von menschlichen Grundwerten geben könnte oder gibt, der nicht beliebig austauschbar ist. Diese Sichtweise macht deutlich, daß es einen begrenzten Satz universalistischer Werte geben könnte und absoluter Relativismus eher unakzeptabel ist.

## Paraphrasierung der Definition

Die allgemeine Definition verweist auf die Relativität von Wert- und Zielvorstellungen und deren Gründe (nämlich Erzeugung durch spezifische gesellschaftliche Bedingungen und Verankerung in der persönlichen Lebensgeschichte) sowie darauf, worin der Umgang mit diesem Wissen um die Relativität besteht: die Zielsetzungen, Motive und Werte anderer in Rechnung zu stellen (Distanzierung) und sie in die Überlegungen zur Beurteilung oder Lösung des anstehenden Problems mit aufzunehmen (Differenzierung).

Die Aspekte 1, 2, und 3 führen diese Definition aus:

Mit Aspekt 1 ist die reflektierende Distanz zum eigenen Standpunkt gemeint (Unterscheidung von Ich und Nicht-Ich, wenn man für einen anderen ein Problem beurteilen oder lösen soll), die Distanz zum inhaltlichen Gültigkeitsbereich (z.B. die Beschränkung eines Standpunktes, einer Werthaltung auf die eigene Kultur oder Subkultur) und die Berücksichtigung von formalen Voraussetzungen des Standpunktes (z.B. "Angesichts der vorhandenen Informationen würde ich ....", zeitliche Bedingungen: "In dieser kurzen Zeit zur Überlegung scheint mir ..." usw.).

Mit Aspekt 2 ist die Berücksichtigung von Werthaltungen und Zielen anderer relevanter Personen gemeint und die Bedeutung, die diese für das anstehende Problem haben (z.B. "Selbstmord kann man seinen Angehörigen nicht zumuten", wäre eine dogmatische Form der Dezentrierung, während die folgende Bemerkung eine relativierende Art der Dezentrierung zeigt "sollte in Rechnung stellen, was sein Freitod für die Hinterbliebenen bedeutet").

Mit Aspekt 3 ist die Differenzierung verschiedener Lösungswege oder Beurteilungen gemeint, je nachdem, welche Wertorientierung man einer Person unterstellt (z.B.: "Wenn ich davon ausgehe, daß X gerne mit Kindern zusammen ist und ihm ihre Entwicklung wichtig ist, dann... wenn ich aber unterstelle, daß beruflicher Erfolg das Wesentliche für ihn ist, dann ...").

Aspekt 4 ist gleichsam ein Korrekturaspekt, der darauf verweist, daß nicht alles relativ ist. Dies kann sich im Text dadurch äußern, daß entweder universalistische Normen aufgegriffen werden (wie z.B. Gleichberechtigung von Mann und Frau, d.h. gleiche Respektierung ihrer Bedürfnisse) oder daß menschliche Grundwerte geäußert werden, die nicht zu hinterfragen sind (z.B. "Menschen sind sterblich und deshalb ..."), oder daß explizit Bemerkungen zu der nicht völligen Beliebigkeit von Werthaltungen gemacht werden.

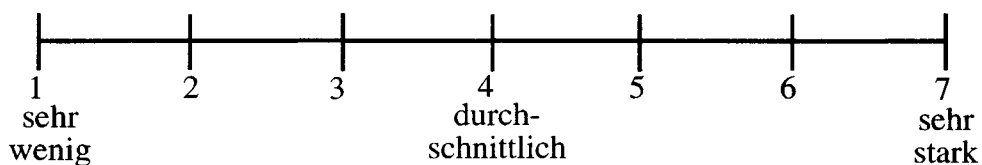
### Charakteristische Merkmale einer idealen Antwort

Eine ideale Antwort für diese Dimension sollte je nach den zugrundgelegten Wert- und Zielvorstellungen differenzierte Beurteilungen und Lösungsvorschläge enthalten.

In einer idealen Antwort

- a) distanziert sich der Antwortende bei der Bearbeitung des Problems von den eigenen, persönlichen Werten, Vorlieben und Erfahrungen;
- b) wird eine Vielfalt von Lebenszielen und damit Lösungswegen und Beurteilungen aufgezeigt, je nachdem, welche Persönlichkeitsstruktur, Werte und Motive der Hauptperson zugrundegelegt werden. Es entsteht nie der Eindruck, es gäbe nur eine einzige Lösung oder Beurteilung und weitere Informationen wären deshalb überflüssig;
- c) wird deutlich, daß sich die aufgezeigte Vielfalt der Lösungs- und Beurteilungsmöglichkeiten unter bestimmten Annahmen über die Werte- und Motivkonstellationen der Beteiligten auf relative beste Lösungen oder Beurteilungen einschränken lassen;
- d) wird deutlich, daß bestimmte Grundwerte, die in dem vorliegenden Lebensproblem angesprochen werden, jenseits aller individuellen Wertvorstellungen zum Tragen kommen.

In welchem Ausmaß stimmt das Protokoll mit einer idealen Antwort im Hinblick auf Wissen über die Unterschiede in Werten und Lebenszielen überein?



### Anwendungsregeln für drei Skalenpunkte

1. Sehr wenig Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Das Protokoll zeigt weder distanzierende noch differenzierende oder wertrelativierende Bemerkungen bzw. es wird nur eine ganz minimale Selbstdistanzierung vorgenommen (z.B.: "Ich an der Stelle von X ...") oder es werden dogmatische Statements abgegeben (Ehefrau sollte..). Die Antwort liegt weit unter der Idealvorstellung, weil...

---

---

---

---

---

---

---

4. Durchschnittliche Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. In dem Protokoll kommen entweder alle 3 Aspekte in sehr schwacher Ausprägung vor oder es kommen zwei Aspekte vor, von denen wenigstens einer stärker ausgearbeitet ist. Es sind wenigstens ansatzweise die Werthaltungen oder Zielvorstellungen einer relevanten anderen Person erwähnt. Die Antwort liegt unterhalb der Idealvorstellung, weil...

---

---

---

---

---

---

---

7. Sehr starke Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Das Protokoll enthält alle 4 Aspekte in ausgeprägter Form (Aspekt 4 kann vernachlässigt werden, wenn alle drei übrigen Aspekte sehr ausgeprägt vorkommen). Aspekt 4 kann in der Form vorkommen, daß die Unterschiede von Ziel- und Wertvorstellungen für das Problem erkannt und behandelt werden, aber zugleich erkennbar wird, daß es nicht eine beliebige und gleichrangig wichtige Anzahl solcher Ziel- und Wertvorstellungen gibt. Die Antwort kommt der Idealvorstellung sehr nahe, weil ...

---

---

---

---

---

---

---

## **Ungewißheit: Wissen um die relative Unbestimmtheit des Lebens und die Art, damit umzugehen**

### Definition

Eine Voraussetzung guten Urteilens bei schwierigen Problemen und Entscheidungen des Lebens ist das Denken, das die Ungewißheiten des Lebens berücksichtigt. Damit ist das Wissen und dessen Anwendung gemeint, daß der Verlauf des Lebens relativ unbestimmt ist und Lebensentscheidungen, Lebensinterpretationen und Zukunftsentwürfe nie frei von Ungewißheit sind. Dies setzt die Einsicht voraus, daß man niemals über alle Informationen und Einflußmöglichkeiten verfügt, die alle Zweifel, mit denen Lebensfragen und der Lebensverlauf behaftet sind, ausräumen können, und daß deshalb weder Gegenwart noch Zukunft in allen Einzelheiten plan- und kontrollierbar sind. Für die rückblickende Bewertung und Erklärung des Lebens bedeutet das, daß die vergangenen Entscheidungen in der Ungewißheit über die weitere Entwicklung des Lebens getroffen wurden und daß auf der Grundlage gegenwärtiger Erkenntnisse frühere Deutungen und Erklärungen sich immer wieder ändern und neu bewertet werden können und daß man nie mit Sicherheit sagen kann, ob die rückblickende Interpretation die "Richtige" ist.

Hervorragendes Wissen um die Ungewißheiten des Lebens zeichnet sich durch folgende Aspekte aus:

- 1) Es wird die Tatsache anerkannt, daß in der Zukunft unerwartete Ereignisse und Entwicklungen (individuelle oder gesellschaftliche) auftreten können, daß von der Vergangenheit und der Gegenwart nie alle nötigen Informationen bekannt sind und sich somit Bewertungen von Lebensentwicklungen verändern können.
- 2) Jemand, der mit den Ungewißheiten des Lebens (Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft) umgehen kann, besitzt Annahmen und Schätzungen darüber, welche Ereignisse in verschiedenen Lebensabschnitten wahrscheinlich eintreten werden, welche gegenwärtige Entscheidung noch die relativ beste ist oder welche Interpretation die höchste Wahrscheinlichkeit hat.
- 3) Über das Erkennen der Ungewißheit des Lebens hinaus wird auch der erfolgreiche Umgang mit dieser Ungewißheit deutlich. Es wird die Einsicht erkennbar, daß gerade angesichts der Ungewißheit Planungen, Entscheidungen oder Bewertungen nicht resignativ vermieden, sondern bestmöglich getroffen werden müssen. Dies kann auch implizieren, daß die endgültige Entscheidung bis auf den Zeitpunkt verlagert wird, zu dem alle notwendigen und erhältlichen Informationen vorliegen. Trotz lückenhafter Informationen besteht die Bereitschaft, seinem eigenen Urteil zu vertrauen, aber auch

angesichts eines unerwarteten Ereignisses dieses Urteil zu überdenken und das Unerwartete konstruktiv aufzunehmen.

- 4) Das Umgehen mit Ungewißheit bezieht sich auch darauf, Ratschläge geben zu können, wie man mit dem Unerwarteten im Leben umgehen kann, und darauf, daß und wann man Bewertungen, Entscheidungen oder Planungen daraufhin überprüfen muß, ob sie immer noch stimmen oder nicht, bzw. daß und wann man Ersatz- oder Alternativlösungen zur Hand haben muß.



### Paraphrasierung der Definition

Man weiß nicht nur, daß das Leben nicht absolut kontrollierbar und planbar ist, sondern man kann dieses Wissen nutzen, um dennoch und zum richtigen Zeitpunkt die bestmögliche Entscheidung zu treffen oder Bewertung vorzunehmen. Es gibt kalkulierbare Ungewißheiten (wie z.B. eine mögliche Erkrankung eines Kindes vor einer Reise), die man in die Planung aufnehmen kann und sollte und Ungewißheiten, deren Berücksichtigung die Handlungsfähigkeit eher lähmt (Typ: "kluge Else").

"Unerwartete Ereignisse" sind sowohl individuelle Ereignisse wie z.B. Krankheit und Trennung, als auch gesellschaftliche, (z.B. Krieg) oder ökonomische bzw. ökologische, wie Wirtschaftskrise, Erdbeben usw.

Aspekte 1 und 2 sind hierarchisch geordnete Aussagen über die Erkenntnis, daß unerwartete Ereignisse im weiteren Lebensverlauf auftreten können bzw. Dinge sich anders entwickeln können, als man geplant hat (durch Veränderung von Prioritäten, Kontextbedingungen usw.) sowie darüber, daß man solche Veränderungen inhaltlich in Grenzen antizipieren kann (z.B. Antizipation, daß die große Liebe eines jungen Mädchens sich in zwei, drei Jahren als völlige Fehlentscheidung entpuppen kann).

Aspekte 3 und 4 beziehen sich auf die Metaebene, nämlich das Wissen, daß man mit solch einer Ungewißheit umgehen können muß (z.B. Entscheidungen lassen sich nicht beliebig aufschieben; bestimmte Situationen erfordern trotz Ungewißheit sofortiges Handeln; Bewertungen lassen sich nicht beliebig offen halten, sondern sind notwendige Lebensgrundlagen). Man muß vorbereitet sein, mit dem Unerwarteten umzugehen, wenn es eintritt (z.B. alternative Lösungen in der Hinterhand haben; Umschreiben von Biographien durch historische Ereignisse).

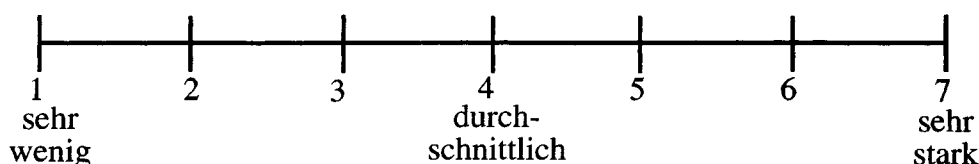
### Charakteristische Merkmale einer idealen Antwort

In einer idealen Antwort kommt zum Ausdruck, daß das Leben nicht absolut kontrollierbar, planbar und bewertbar ist, daß man niemals alle nötigen Informationen hat und daß letztlich Pläne, Entscheidungen und Bewertungen nie endgültig sind. Die verschiedenen Aspekte eines Problems sowie die zusätzlich benötigten Informationen werden differenziert betrachtet, entsprechend ihrer Bedeutung und der Wahrscheinlichkeit der jeweiligen Ereignisse.

In einer idealen Antwort wird deutlich, daß

- a) man bei Plänen und Entscheidungen ein gewisses Risiko eingehen muß;
- b) unvorhersehbare Ereignisse eintreten können, d.h., daß Dinge sich anders als geplant entwickeln können und daß deshalb Entscheidungen laufend überprüft bzw. Rückzugsmöglichkeiten offen gehalten werden sollten; man bei der rückblickenden Bewertung immer damit rechnen muß, daß es auch andere Interpretationen gibt; bei gegenwärtigen Entscheidungen oder Beurteilungen nicht alle notwendigen Informationen bekannt sein können;
- c) trotz der Ungewißeheiten des Lebens Entscheidungen getroffen, Bewertungen und Planungen vorgenommen werden müssen;
- d) in dieser Ungewißheit auch ein großes Potential für den Menschen stecken kann;
- e) wenn man andere berät, diese im Leben inhärente Ungewißheit berücksichtigt werden muß, also auch Ratschläge immer wieder auf ihre Gültigkeit überprüft und gegebenenfalls revidiert werden müssen.

In welchem Ausmaß stimmt das Protokoll mit einer idealen Antwort im Hinblick auf umfangreiches Wissen über die relative Unbestimmtheit des Lebens und die Art, damit umzugehen, überein?



### Anwendungsregeln für drei Skalenpunkte

1. Sehr wenig Übereinstimmung mit einer idealen Antwort. In dem Protokoll wird entweder implizit von einer völligen Bestimmbarkeit der Zukunft ausgegangen (z.B. das Nichthinterfragen eines Lebensentwurfes oder Fehlen jeglicher Informationsnachfrage) oder es werden explizit Bemerkungen über die Problemlosigkeit und Eindeutigkeit von Entscheidungen, rückblickenden Bewertungen oder Planungen gemacht. Die Antwort liegt weit unter der Idealvorstellung, weil...

---

---

---

---

---

---

---

4. Durchschnittliche Übereinstimmung mit einer Idealantwort. In dem Protokoll wird die Ungewißheit zukünftiger Entwicklungen, rückblickender Bewertungen oder gegenwärtiger Entscheidungen thematisiert (Aspekt 1), und es werden auch beste Schätzungen geäußert (Aspekt 2). Aspekte 3 und 4 werden nicht angesprochen. Die Antwort liegt unterhalb der Idealvorstellung, weil ...

---

---

---

---

---

---

---

7. Sehr starke Übereinstimmung mit der Idealvorstellung. Das Protokoll enthält ein umfangreiches Wissen über die Ungewißheiten des Lebens und über die Möglichkeiten und Wege, mit der Ungewißheit umzugehen. In dem Protokoll kommen alle 4 Aspekte ausführlich vor (Aspekt 4 kann am ehesten vernachlässigt werden, wenn die übrigen ausführlich erwähnt sind), d.h. Hinweise auf unerwartete Ereignisse, neue Bewertungsaspekte, wie damit umgegangen werden kann und wie sie konstruktiv genutzt werden können. Die Antwort kommt der Idealvorstellung sehr nahe, weil...

---

---

---

---

---

---

---

## Anhang 3

### Kriterienspezifisches Rater-Training: Übungsprotokolle

## Übungsprotokoll 1: Niedrige Bewertung bezüglich jedes der fünf Weisheitskriterien

Also, ich meine, Irmgard sollte das machen, was sie vorhatte. Und ihr Geschäft eröffnen und da vielleicht erfolgreich sein oder auch nicht, je nachdem. Und ihr Sohn sollte sich, weiß ich nicht, ein Mädchen nehmen, oder vielleicht auch die Kinder in einen Kindergarten tun oder ähnliches. Jedenfalls sollte Irmgard in keinem Falle zu dem Sohn ziehen und die Kinder betreuen. Das halte ich also absolut für falsch, denn ich glaube, das ist nur eine Zeitfrage. Der Sohn scheint ja nicht, 60jährig, also der Sohn wird 30 sein oder ähnliches. Er wird sicherlich, wenn die Frau gestorben ist, wieder heiraten oder wird eine Freundin haben, die vielleicht zu ihm zieht oder ähnliches, jedenfalls wird er sein eigenes Leben leben und die Möglichkeit, daß die Mutter da wohnt, die Kinder erzieht und er berufstätig ist, das wird sicherlich nur eine Zeitfrage von ein, zwei Jahren sein und dann steht sie vor derselben Entscheidung, was jetzt, und dann hat sie eben nicht mehr die Möglichkeit, sich selbst da etwas aufzubauen. Deswegen meine ich, sie kann ihn vielleicht finanziell unterstützen, wenn er es nötig hat, aber im übrigen meine ich, sollte da eine absolute Trennung sein.

Und mehr Informationen benötige ich nicht und mehr brauche ich dazu auch nicht zu sagen, weil ich da also eine ganz feste Meinung habe. Bei solchen Lebensproblemen reagieren Leute ja ganz verschieden, man kann da nicht allen Varianten nachgehen. Man muß einmal eine Entscheidung treffen und dann dabei bleiben, sonst wird man ja verrückt. Es könnte dieses sein, es könnte jenes sein. Davon darf man sich nicht ablenken lassen, von solchen Details.

Diese Gedanken sind bei mir sofort so abgelaufen, als ich das gelesen habe, und ich finde das so unerhört positiv, daß diese Frau in diesem Alter dieses Studium gemacht hat und dann will sie ein eigenes Geschäft eröffnen. Das ist vielleicht eine Beratungsfirma, wie es jetzt so viele gibt. Das ist sicher eine interessante Tätigkeit mit all den Kontakten und sie ist ihr eigener Herr. Stellen Sie sich nur vor, sie wird dann wahrscheinlich auch herumreisen. Was für ein spannendes Leben für eine ältere Witwe.

Es ist aus meiner Sicht aber vollkommen klar, daß sie sich an den Kosten für die Kinderbetreuung beteiligen sollte, denn das wird sie können. Diese Herausforderung nicht anzunehmen wäre ausgesprochen schade und es ist auch nicht gesagt, daß sie den Kindern am besten dient, indem sie alles selber übernimmt. Das kann sicher jemand anders auch. Obwohl natürlich eine Oma eine sehr mütterliche und liebe Frau ist. Aber vielleicht ist eine jüngere Frau genauso geeignet. Das ist also für mich parallel zum Lesen sofort abgelaufen, somit ist die Sache für mich geklärt.

## Übungsprotokoll 2: Mittlere Bewertung bezüglich jedes der fünf Weisheitskriterien

Es wäre wichtig zu wissen, ob sie erstens genügend Geld und Ersparnisse hat, um ihren Sohn zu unterstützen, oder ob sie in dem Geschäft schon genügend verdient, was unwahrscheinlich ist, um den Sohn finanziell zu unterstützen. Eigentlich erscheint mir die Sache klar, sie wird ihrem Sohn einen größeren Gefallen tun, wenn sie nicht zu ihm zieht und ihm alle Aufgaben abnimmt, das wäre sicher für die erste Zeit sehr gut und sehr positiv, aber sie müßte dann vielleicht ihr ganzes Geschäft aufgeben und könnte das später nicht mehr so weiterführen. Wenn sie das für längere Zeit machen würde, würde sie sicher dem Sohn und den Kindern keinen Gefallen tun.

Für ihren Sohn ist es sicher besser, wenn es ihm gelingt, wieder eine Frau zu finden. Das wäre die vernünftige Lösung. Aber wahrscheinlich liebt sie ja ihre Enkelkinder und auch ihren Sohn, also ich selbst käme da sicher in Konflikte, zumal ich auch diese Aufgabe mit kleinen Kindern, wenn ich selbst noch rüstig genug bin, wunderbar fände. Zwar nicht jetzt unbedingt den Sohn betreuen und mit dem Konflikte haben, aber sich um die Kinder kümmern, das würde mir schon gefallen, und dann käme es darauf an, was diese 60jährige Witwe bisher in ihrem Leben schon erlebt hat. Wenn es das erste Mal ist, daß sie sich selbständig gemacht hat und schon dieses Studium abgeschlossen hat, dann ist das eine tolle Sache, plötzlich auf eigenen Füßen zu stehen. Das ist eine ganz wichtige Sache für sie und dann müßte sie das eigentlich schon weitermachen.

Auf der anderen Seite hat sie ja schon was erreicht und sagt, 'bitte schön, ich habe dieses Studium gemacht, ich habe ein Geschäft aufgebaut, ich habe was geleistet, ich bin selbständig und ich habe die Größe, das aufzugeben und mich einer menschlichen Sache zu widmen, Kinder sind immerhin wichtiger. Dann muß sie natürlich wissen, daß sie irgendwann möglicherweise überflüssig wird, wenn sie das vielleicht zwei, drei Jahre gemacht hat, der Mann lernt eine andere Frau kennen, die andere Frau kommt dazu, selbst wenn das Haus groß ist und sie da eine eigene Wohnung hat, wird sie sich dann überflüssig fühlen, es wird vielleicht, es muß nicht, aber es kann zu Konflikten kommen, und dann steht sie möglicherweise alleine da und muß weggehen. Was hätte sie gehabt, wenn sie ihr Geschäft aufgebaut hätte, da hätte sie so diese Befriedigung gehabt, sie hätte Kontakt mit anderen Menschen gehabt, aber im Grunde wäre sie auch alleine gewesen. Deshalb weiß ich nicht, ob diese Chance, sich um zwei Kinder zu kümmern, wenn man es gerne macht, ob man die sich entgehen lassen sollte. Das ist aber ganz persönlich, man muß es gerne machen. Wenn man das nicht gerne macht, dann hat es keinen Sinn, sich da zu opfern, dann ist es wirklich sinnvoller, ihn finanziell zu unterstützen, daß er jemanden findet, der sich um die Kinder kümmert. Und das gibt es ja, wenn man die Mittel hat und sucht, dann kann man jemanden finden, wo die Kinder ganz gut aufgehoben sind.

Also es kommt jetzt auf die Person an, was sie lieber macht. Ob sie lieber ihr Geschäft aufbaut, oder ob sie lieber mit Kindern umgeht, mit eigenen Kindern. Und wenn man das weiß, dann können sie entscheiden, obwohl das sicher dann auch keine leichte Entscheidung ist, weil

sie ja weiß, es ist vielleicht nur für kurze Zeit, aber man hat doch dann was getan, eine Investition in Kinder, die ich also für ganz wichtig halte.

Man müßte auch noch wissen, ob sie von diesem Geschäft finanziell abhängig ist, aber wahrscheinlich nicht, wenn sie das eigene Geschäft gegründet hat, dann hat sie da Geld reingesteckt und das kann sie möglicherweise mit Verlust wieder herausholen und hat dann doch eine Lebensgrundlage. Wenn sie eine Witwe ist, dann bekommt sie Witwenrente, also es ist eigentlich frei zu entscheiden, finanziell. Sie sollte das tun, was ihr mehr entspricht.



### Übungsprotokoll 3: Hohe Bewertung bezüglich jedes der fünf Weisheitskriterien

1. Ist der Sohn das einzige Kind? 2. Ist der Sohn imstande, wieder eine Ehe zu schließen, also eine zweite Verbindung einzugehen? Oder selbst, durch geeignete Wege, Hilfspersonen oder durch eine neue Partnerschaft, für die Kinder zu sorgen? Das ist wichtig. Aber das allerwichtigste ist, will der Sohn? Da er eine so sehr ehrgeizige und fleißige Mutter hat; will der Sohn mit ihr zusammen sein und möchte der Sohn die Erziehung der Kinder durch die Mutter haben?

Hat die Mutter Kräfte? Will sie mit 60 Jahren die Kinder noch betreuen? Man weiß nicht, ob Irmgard ihre Gesundheit so beibehält. Falls sie selbst länger krank würde, müßte eine andere Betreuung gefunden werden. Eine weitere Frage ist, ob die Mutter die Möglichkeit hat, die Kinder nicht nur finanziell zu unterstützen, sondern in ihrem Haushalt aufzunehmen? Gibt es nicht sofort Verwirrung, wenn die Frau Irmgard die Kinder in ihren Haushalt aufnehmen möchte? Denn sie hat ja sozusagen sich selbst jetzt noch einen Lebensbereich geschaffen, in dem ja gar keine Familie mit kleinen Kindern hineingehört. Vielleicht hat sie auch einen neuen Lebenspartner, den man wohl auch dazu befragen müßte. Das läßt sich nicht vorhersagen, wie der Alltag verlaufen würde. Es könnte unerträglich oder auch ganz glatt laufen. Und ein eigenes Geschäft ist immer etwas, was ablenkt von der Betreuung kleiner Kinder. Ich möchte eigentlich wissen, wie klein die Kinder sind? Also ich kann mir vorstellen, daß sehr kluge und geschäftstüchtige Frauen unbedingt der Aufzucht der kleinen Kinder gewachsen sind, neben einem Geschäft. Ist das ein offenes Geschäft oder ist das eine selbständige Büroetage und wie wird sich ihr Geschäft finanziell bewähren? Ein Geschäft ist ja immer mit Risiko verbunden. Also wenn sie eine betriebswirtschaftliche Ausbildung hat, handelt es sich wahrscheinlich um eine Bürotätigkeit, bei der sie dann möglicherweise doch noch Zeit genug hat, um nach den Kindern zu schauen. Aber paßt die 60jährige, selbständige Witwe noch mit dem Sohn zusammen, haben sich die beiden nicht bereits innerlich zu stark voneinander entfernt? Das ist nicht mit Sicherheit vorhersagbar. Deswegen sollte sie dies erst einmal für ein bis zwei Wochen übergangsweise probieren und danach entscheiden, ob ein Zusammenleben und Kinderbetreuung für sie in Frage kommen.

Auch scheint die Schwiegertochter nicht verstorben zu sein, sondern es liegt wahrscheinlich eine Scheidung oder absolute Trennung vor. Und es sieht eigentlich bald so aus, wenn er allein gelassen wurde, daß für die Zukunft schon eine neue Partnerschaft avisiert sein könnte. Bei seinem Alter ist die Wahrscheinlichkeit, daß er nicht auf immer alleine bleiben wird, schon sehr groß. Und wenn er die Kinder auch hat, hat er wahrscheinlich an dieser Trennung weniger Schuld, denn sonst würden ihm die Kinder ja nicht zugesprochen werden? Offensichtlich hat der Sohn eine positive Einstellung gegenüber Familie und Kindererziehung. Und wenn auch seine berufliche Situation die Zeit zuläßt, dann ist die Hilfe nicht so in dem Maße erforderlich, daß die selbständige Frau Irmgard die Kindererziehung voll übernehmen muß, sondern sie kann sich dies mit ihrem Sohn aufteilen und auch sicher Hilfskräfte suchen und finden. Ob sie aber das Interesse überhaupt hat oder ihr die Familienbetreuung immer sehr

wichtig war, davon hängt letztendlich ab, ob sie bereit wäre, die Kinderbetreuung zu übernehmen. Frauen aus diesen Generationen hatten früher eher familiäre Interessen und Ziele, heute hat sich das ja geändert. Heute arbeitet ein großer Teil der jungen Frauen. Auch wenn ich meine, daß Irmgard ihrer Omapflicht nachkommen müßte, denke ich, hat sie auch das Recht, jetzt endlich ihre eigenen Ziele und Interessen zu verfolgen. In ihrem Geschäft arbeiten schließlich noch weitere Angestellte, denen gegenüber sie als Arbeitgeber auch verpflichtet ist. Ja, durch kleine Veränderungen in einem Lebensbereich können schnell Konflikte mit anderen Lebensbereichen auftreten und die Harmonie ist vorbei. Eine Lösung ist nur möglich, indem man Prioritäten setzt. Die sollte Irmgard entsprechend ihrer eigenen Ziele und Motive setzen. Und da scheint mir das berufliche Interesse bei Irmgard im Vordergrund zu stehen, denn es ist schon etwas ungewöhnlich, daß man mit 60 Jahren noch mal studiert und mit der Berufstätigkeit erst beginnt, anstelle das Pensionärsleben zu genießen.

Sie scheint auch nicht viel Einwirkung auf das Schicksal ihres Sohnes gehabt zu haben und ob sie es dann plötzlich in Zukunft tun wird? Vielleicht vertraut ihr Sohn ihr daher auch nicht so sehr. Ich halte die Frau für nicht sehr familienbetuend, sonst hätte sie sich wohl auch mehr mit der Schwiegertochter auseinandergesetzt; ihre Entwicklung wird wohl eher in der Wahrung beruflicher und geschäftlicher Interessen liegen. Vielleicht ist sie sogar der Anlaß der Trennung gewesen? Daß die Schwiegertochter gesagt hat, also ich kann hier mit dieser 60jährigen, sehr tapferen und tüchtigen Mutter trotz allem nicht leben? Es gibt ja auch Charaktereigenschaften, die abstoßen. Also ich sehe in dem Schicksalsbereich mehr Trennung, oder Familiendesoziiierung, als ich eigentlich sehen möchte. Die Intelligenz und Fähigkeit eines Menschen genügen nicht zur Betreuung von zwei kleineren Kindern aus. Dazu gehört schon sehr sehr viel. Man muß eben beide fragen, wie sie zueinander stehen. Und auch die Kinder nach Möglichkeit bei dieser Frage einbeziehen. Da die Schwiegertochter ihren Mann allein gelassen hat, glaube ich auch nicht, daß diese Frau die Persönlichkeit ist, ihrem Mann jetzt entsprechend, vor allen Dingen den Kindern zu helfen.

Vielleicht kann Irmgard ihren Sohn durch die Finanzierung einer Haushaltshilfe unterstützen. Da sie über das aufgetretene Problem ihres Sohnes nachdenkt, wie ja aus der Aufgabe hervorgeht, ist sie auch hilfsbereit, wenn auch vielleicht kein Mutterersatz. Sie könnte den Sohn bei der Auswahl der Haushalt/Kinderbetreuungshilfe beraten, da sie ja als frühere Mutter und Hausfrau vielleicht besser als der Sohn weiß, welche Anforderungen diese gesuchte Person im Haushalt erfüllen müßte und vielleicht auch schon einige Erfahrungen aufgrund des Geschäftes bei der Personalauswahl bzw. Vertragsgestaltung hat. Das wäre zumindest eine Zwischenlösung, bis sich neue Aspekte ergeben und der Sohn eine andere Frau kennenlernt, die Schwiegertochter wieder zurückkommt (also vielleicht ist es nur eine Augenblicksangelegenheit), oder seine beruflichen Dinge sich verändern oder Irmgards Umstände sich ändern.

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

**Im Buchhandel erhältliche Bände (Vertrieb: edition sigma, Berlin)**

- 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
- 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
- 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
- 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
- 54 Falk Fabich**  
**Forschungsfeld Schule: Wissenschaftsfreiheit,  
Individualisierung und Persönlichkeitsrechte.**  
Ein Beitrag zur Geschichte  
sozialwissenschaftlicher Forschung.  
235 S. Erschienen 1993.  
ISBN 3-89404-801-8
- 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
- 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
- 51 Volker Hofmann**  
**Die Entwicklung depressiver Reaktionen in  
Kindheit und Jugend.**  
Eine entwicklungspsychopathologische Längs-  
schnittuntersuchung.  
197 S. Erschienen 1991.  
ISBN 3-608-98256-6
- 50 Georgios Papastefanou**  
**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
- 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
- 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
- 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

edition sigma  
Heimstraße 14 D-10965 Berlin 61  
Tel. 030 / 693 43 96 Fax 030 / 694 62 30

Ältere Bände (Nr. 1-42) nur noch beim  
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung  
erhältlich

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

**Im Buchhandel erhältliche Bände (Vertrieb: edition sigma, Berlin)**

- 46** Detlef Oesterreich  
**Die Berufswahlentscheidung von jungen Lehrern.**  
115 S. Erschienen 1987.  
ISBN 3-608-98251-5
- 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
- 44** Diether Hopf  
**Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder.**  
Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler.  
114 S. Erschienen 1987.  
ISBN 3-608-98248-5
- 43** Eberhard Schröder  
**Entwicklungssequenzen konkreter Operationen.**  
Eine empirische Untersuchung individueller Ent-  
wicklungsverläufe der Kognition.  
112 S. Erschienen 1986.  
ISBN 3-608-98247-7

edition sigma  
Heimstraße 14 D-10965 Berlin 61  
Tel. 030 / 693 43 96 Fax 030 / 694 62 30

Ältere Bände (Nr. 1-42) nur noch beim  
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung  
erhältlich

## II. Reihe MATERIALIEN AUS DER BILDUNGSFORSCHUNG

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

- 46 Ursula M. Staudinger, Jacqui Smith und Paul B. Baltes  
**Handbuch zur Erfassung von weisheitsbezogenem Wissen.**  
87 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 Schüleraustausches 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.  
1993 (in Druck).  
ISBN 3-87985-033-X
- 43 Ernst-H. Hoff und Hans-Uwe Hohner  
**Methoden zur Erfassung von Kontrollbewußtsein.**  
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 Bedingungsanalysen 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 Erwerbstätigen 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,-
- 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 Wohlfahrtentwicklung.**  
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,-

## II. Reihe MATERIALIEN AUS DER BILDUNGSFORSCHUNG (Fortsetzung)

- 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 Kontrollüberzeugungen 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.)  
**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)**

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 über-  
arbeitete 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.

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

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 Facharbeiter-  
biographien.**  
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.



#### IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

Maria von Salisch

**Kinderfreundschaften.**

Emotionale Kommunikation im Konflikt.

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

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

Ein Überblick für Eltern, Lehrer und Schüler.

462 S. Reinbek: Rowohlt, 1990 (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage).

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 Wirtschafts-  
verwaltung 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.

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 and  
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.

#### IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

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.

Axel Funke, Dirk Hartung, Beate Kraiss und  
Reinhard Nuthmann  
**Karrieren außer der Reihe.**  
Bildungswege und Berufserfolge von Stipendiaten der  
gewerkschaftlichen Studienförderung.  
256 S. Köln: Bund, 1986.

Ernst-H. Hoff  
**Arbeit, Freizeit und Persönlichkeit.**  
Wissenschaftliche und alltägliche Vorstellungsmuster.  
238 S. Heidelberg: Asanger Verlag, 1992 (2. über-  
arbeitete und aktualisierte Auflage).

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. Nesselroade 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.

#### IV. Buchveröffentlichungen bei Verlagen (Fortsetzung)

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 Informationsver-  
arbeitung.**

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 Bedin-  
gungen 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.