

rowohlt's enzyklopädie

Herausgegeben von Burghard König

Mit Übersetzungen von

Claudia Hammer-Hewstone, Ernst von Kardorff
und Alexandre Métreux

Doise, W., Mugny, G. & Pérez, J.A., (1995). Soziale Konstruktion des Wissens
-soziale Markierung und soziokognitiver Konflikt. In: U. Flick (Comp.),
Psychologie des Sozialen. Reinbeck: Rowohlt, (pp. 100-118).

Ulrich Flick

Soziale Repräsentationen in Wissen und Sprache
als Zugänge zur Psychologie des Sozialen 7

I. Soziales Wissen als Gegenstand der Sozialpsychologie

Mario von Grünach

Über das Wissen sozialer Systeme 22

Ulrich Flick

Alltagswissen in der Sozialpsychologie 54

Miles Heustone & Martha Augoustinos

Soziale Attributionen und soziale Repräsentationen 78

Willem Doise, Gabriel Mugny & Juan A. Pérez

Soziale Konstruktion des Wissens –
soziale Markierung und soziokognitiver Konflikt 100

Augustin Echeburria Echabe & José L. G. Castro

Soziales Gedächtnis – makropsychologische Aspekte 119

Daphna Oyserman & Hazel R. Markus

Das Selbst als soziale Repräsentation 140

II. Sprache und Diskurse als Medien der Sozialpsychologie

Rom Harré

Zur Epistemologie sozialer Repräsentationen 165

Jonathan Potter & Margaret Wetherell

Soziale Repräsentationen, Diskursanalyse und Rassismus 177

Originalausgabe

Veröffentlicht im Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH,

Reinbek bei Hamburg, Januar 1995

Copyright © 1995 by Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH,

Reinbek bei Hamburg

Umschlaggestaltung Jens Kreitmeyer

Satz Sabon und Futura schmal (Linotronic 500)

Gesamtherstellung Clausen & Bosse, Leck

Printed in Germany

2990-ISBN 3 499 55536 0

En el prólogo
del libro
indicaba
que debería
ser...

2

A-25

11.11.6

Indications bibliographiques

Le lecteur francophone pourra trouver en français, pour compléter la lecture de ce volume, quelques ouvrages thématiques, des manuels et des recueils. Les premiers seront évoqués dans le cours du texte.

Pour ce qui est des manuels, nous recommandons plus particulièrement :

- Doise, W., Deschamps, J.-C. et Mugny, G. (1991, 2^e éd.). *Psychologie sociale expérimentale*, Paris, Colin.
- Fraisse, P. et Piaget, J. (1965). *Traité de psychologie expérimentale, T. IX, Psychologie sociale*, Paris, Presses universitaires de France.
- Leyens, J.-P. (1979). *Psychologie sociale*, Bruxelles, Mardaga.
- Moscovici, S. (1972, 1973). *Introduction à la Psychologie sociale* (2 volumes), Paris, Larousse.
- Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*, Paris, Presses universitaires de France.

Deux recueils méritent d'être signalés. Ils contiennent des textes classiques (généralement traduits de l'anglais) dont la plupart sont évoqués dans ce volume ou le seront dans les suivants.

- Levy, A. (1965). *Psychologie sociale: textes fondamentaux*, Paris, Dunod.
- Faucheux, C. et Moscovici, S. (1970). *Psychologie sociale théorique et expérimentale*, Paris, Mouton.

Ont contribué à ce volume :

- ABRIC, Jean-Claude, Aix-en-Provence, université de Provence
 BELLE, Françoise, Grenoble, université Pierre Mendès France
 BUTERA, Fabrizio, Genève, université de Genève
 CRANO, William D., Tucson, university of Arizona
 DECONCHY, Jean-Pierre, Nanterre, université de Paris-X
 DOISE, Willem, Genève, université de Genève
 DUBOIS, Michel, Grenoble, université Pierre Mendès France
 FALOMIR, Juan Manuel, Valencia, universitat de Valencia
 FREY, Dieter, München, Ludwig-Maximilians universität
 HOGG, Michael A., Brisbane, university of Queensland
 HUGUET, Pascal, Clermont-Ferrand, université Blaise Pascal
 JOVANOVIC, Jasmina, Genève, université de Genève
 LIPIANSKY, Edmond-Marc, Nanterre, université Paris-X
 LÜTHGENS, Carsten, München, Ludwig-Maximilians universität
 MAISONNEUVE, Jean, Nanterre, université Paris-X
 MARQUES, José, Porto, universidade de Porto
 MAGGI, Jenny, Genève, université de Genève
 MAASS, Anne, Padova, università di Padova
 MOSCOVICI, Serge, Paris, EHESS
 MUCCHI-FAINA, Angelina, Perugia, università di Perugia
 NEMETH, Charlan J., Berkeley, University of California
 PAVIN, Christiane, Grenoble, université Pierre Mendès France
 PÉREZ, Juan Antonio, Valencia, universitat de Valencia
 PERSONNAZ, Bernard, Paris, EHESS
 PY, Jacques, Chambéry, université de Savoie
 ROUX, Patricia, Lausanne, université de Lausanne
 SANCHEZ-MAZAS, Margarita, Genève, université de Genève
 SCHULZ-HARDT, Stefan, Kiel, Christian-Albrechts-universität
 TURNER, John C., Canberra, Australian National University
 DE VISSCHER, Pierre, Liège, université de Liège au Sart Tilman

Willem Doise, Gabriel Mugny & Juan A. Pérez

Soziale Konstruktion des Wissens – soziale Markierung und soziokognitiver Konflikt

1. Einleitung

Es wird üblicherweise davon ausgegangen, daß Meinungen subjektiv, d.h. durch die gesellschaftliche Zugehörigkeit von Individuen zu sozialen Verbänden bedingt sind. Nicht weniger üblich ist aber auch die Vorstellung, daß die kognitiven, intellektuellen oder perzeptiven Werkzeuge von dieser Zugehörigkeit zu sozialen Verbänden nicht be- rührt werden. Vielmehr werden diese Werkzeuge als naturgegeben auf- gefaßt, wie bestimmte Intelligenztheorien dies nahelegen (vgl. Mugny & Carugati 1985), woraus folgt, daß das Erkennen dann nichts an- des als die bloße Widerspiegelung der objektiven Welt sein kann. Für die interaktionistisch und entwicklungstheoretisch geprägte Richtung der Sozialpsychologie gilt dagegen, daß jede Erkenntnisform schlech- tin im sozialen Verkehr zwischen Individuen wurzelt. Die Kernan- nahme dieser Richtung der Sozialpsychologie besagt, daß gesellschaft- liche Ziele und Handlungsformen in jedem Individuum durch soziale Repräsentationen vergggenwärtigt sind. Aus diesem Grund existiert beispielsweise die Erkenntnis der physischen Welt nicht unabhängig von den Kenntnissen oder den Repräsentationen der sozialen Welt.

In diesem Beitrag soll diese Kernannahme auf verschiedene Weise zuerst im Hinblick auf die soziale Entwicklung der Intelligenz, dann im Hinblick auf den sozialen Einfluß auf Wahrnehmungsurteile entwik- kelt und untermauert werden.

2. Soziale Interaktion und kognitive Entwicklung

Einige Bausteine der sozialen Entwicklungspsychologie

Die gegenseitige Abhängigkeit, die zwischen sozialen und individuellen Steuerungsmechanismen besteht, läßt sich mit Hilfe von Ursache-Wir- kungs-Zusammenhängen, die als Spirale darstellbar sind, erklären (vgl. Doise & Palmonari 1984): Zu jedem Zeitpunkt seiner Entwicklung kann ein Individuum dank spezifischer Kompetenzen an gesellschaft- lichen Interaktionsprozessen teilnehmen, die ihrerseits zum Erwerb neuer Kompetenzen führen, um die die bereits bestehenden Kompeten- zen ergänzt und bereichert werden. Die folgenden Lehrsätze liegen der hier vertretenen Lesart der sozialen Entwicklungspsychologie zugrunde (Doise & Mugny 1984; Perret-Clermont & Nicolet 1988):

1. Ein Kind erwirbt aufgrund der Abstimmung seiner Handlungen und Urteile auf die anderer Menschen – also aufgrund sozialer Inter- aktionen – die Fähigkeit, kognitive Leistungen zu erbringen, zu de- nen es selbständig noch nicht imstande ist. So können Kinder auf einer bestimmten Entwicklungsstufe in Zusammenarbeit mit Gleichaltrigen oder mit Erwachsenen Aufgaben eines bestimmten Schwierigkeitsgrades lösen, für den sie im Grunde noch nicht reif- genug sind.
2. Nachdem Kinder an solchen sozialen Interaktionen teilgenommen haben, können sie selbständig derartige Leistungen erbringen. Die individuell erzielten Fortschritte sind sowohl nach der kollektiven Lösung von Erhaltungsaufgaben (Flüssigkeiten, Längen oder Zah- len) wie auch nach der Teilnahme an kollektiven Lösungsfindungen für Aufgaben räumlicher Transformation oder motorischer Koordi- nation nachgewiesen worden (vgl. Doise & Mugny 1984; Perret- Clermont 1980).
3. Die Denkopoperationen, die sich an einem gegebenen Objekt und in einer bestimmten sozialen Situation verwirklichen, verfestigen und verallgemeinern sich. Anders gesagt: Diese Operationen sind auf andere Gegenstände und andere soziale Situationen übertragbar. In der wachsenden Fähigkeit zu derartigen Übertragungen macht sich der kognitive Fortschritt eines Kindes bemerkbar. Die Aneignung individueller Operationen auf der Grundlage sozialer Interaktionen ist vor allem an Erhaltungsaufgaben nachgewiesen worden (vgl. Doise & Mugny 1984; Perret-Clermont 1980).

4. Durch sozio-kognitive Konflikte wird der kognitive Fortschritt befördert. Das Aufeinanderprallen gleichzeitig vorhandener, jedoch unterschiedlicher individueller Ansätze und Zentrierungen macht deren Integrierung notwendig. Um die Entwicklung zu begünstigen, braucht allerdings in einem derartigen Aufeinanderprallen von Problemlösungsvorschlägen eine Lösungsstrategie, die sich der Sichtweise des Kindes entgegensetzt, kognitiv nicht unbedingt überlegen zu sein. Ein Kind kann auch dann von Problemlösungsvorschlägen profitieren, wenn sie seinen ebenbürtig oder sogar unterlegen sind, sofern die Zentrierungen, die die antagonistischen Problemlösungsvorschläge kennzeichnen, der seinen entgegengesetzt sind (vgl. Mugny, Lévy & Doise 1978). Der soziale Konstruktivismus setzt somit keinen Prozeß voraus, in dessen Verlauf die Problemlösungen anderer Personen nachgeahmt oder gelernt (übernommen) werden.
5. Soll ein sozio-kognitiver Konflikt ausgetragen werden können, so müssen die Interaktionspartner bereits über gewisse kognitive Hilfsmittel verfügen. Ein Kind wird aus einem derartigen Konflikt erst dann Vorteile ziehen, wenn es den Unterschied zwischen seiner Sicht der Dinge und derjenigen anderer Personen erkennt. Das heißt, daß Kinder, die diese Mindestfertigkeit bereits besitzen, von bestimmten Interaktionen mehr «mitnehmen» als andere Kinder, die über diese Mindestfertigkeit noch nicht verfügen. Experimente über motorische Koordinationen und über die Erhaltung (Flüssigkeit) verdeutlichen die Rolle einer solchen Mindestfertigkeit und veranschaulichen die allgemeine Grundregel, daß nicht jede beliebige Interaktion jedem beliebigen Kind zum Vorteil zu gereichen vermag. Der soziale Konstruktivismus baut somit auf kognitiven Hilfsmitteln und sozialen Kompetenzen auf, über die ein Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen muß.
6. Die Steuerungsmechanismen einer bestimmten sozialen Interaktion bilden mitunter einen wichtigen Faktor in der Herstellung neuer kognitiver Koordinationen. Das Auftreten sozialer Repräsentationen oder Bedeutungen im Verlauf kognitiver Koordinationen, die im Hinblick auf eine bestimmte Aufgabenlösung erfolgen, wird unter den Begriff der *sozialen Markierung* gefaßt. Dieser Begriff bezieht sich auf die Übereinstimmungen zwischen bestimmten gesellschaftlichen Wissensbeständen von Interaktionspartnern (sic mögen recall an einer Interaktion teilnehmen oder bloß symbolisch vergegenwärtigt sein) einerseits, den kognitiven Beziehungen andererseits, die

sich auf bestimmte, die sozialen Beziehungen vermittelnde Gegenstandsmerkmale richten.

Die Analysen der sozialen Markierung ergänzen frühere Untersuchungen über die zwischen unterschiedlichen oder gegensätzlichen kognitiven Standpunkten sich ergebenden Konflikte. Die dieser Ergänzung zugrundeliegende Leitidee besagt, daß Problemlösungsvorschläge, die sich von sozial vermittelten Wissensbeständen ableiten, an Wirksamkeit nichts einbüßen, auch wenn sie den von einem Individuum im Hinblick auf ein vorgegebenes Objekt erarbeiteten Denkprinzipien widersprechen.

Eine Situation, in der eine gedankliche Überlegung stattfindet, wird dann als sozial markiert angesehen, wenn ein Zusammenhang zwischen den für eine richtige (oder, im Falle eines Kindes, auch für eine unangemessene) Aufgabenlösung erforderlichen kognitiven Prozessen einerseits, den aus gesellschaftlichen Bedeutungen sich ableitenden Denkprozessen, die sich mit den Prozessen der Aufgabenlösung im engeren Sinn verschmelzen, andererseits besteht. Die Hypothese, von der alle hier vorzustellenden Untersuchungen ausgegangen sind, besagt also, daß bestimmte soziale Markierungen sich konstruktiv auf die Aufgabenlösung auswirken und einen authentischen Fortschritt im Denken eines Individuums auslösen.

Hierarchische Differenzierung und soziale Markierung

Hager (1965) hat einen theoretischen Zusammenhang zwischen der geistigen Kooperation und der (zwischen gleichgestellten Interaktionspartnern bestehenden) sozialen Selbständigkeit einerseits, dem intellektuellen Zwang und der (zwischen einem Kind und einem Erwachsenen bestehenden) sozialen Heteronomie andererseits hergestellt. Das läßt erwarten, daß «horizontale» Beziehungen zwischen gleichgestellten Personen der Entwicklung des Denkens ungleich förderlicher sind als die asymmetrischen Beziehungen, an denen Kinder teilnehmen. Viele Beobachtungen zeigen in der Tat, daß Aufgabenlösungen, an denen Kinder und ein Erwachsener beteiligt sind, fast durchweg über die Beziehungsebene gefunden werden. Will sagen: Die Kinder fügen sich dem Erwachsenen oder ahmen ihn nach, sofern dieser eine derartige Beziehungsdynamik zuläßt (vgl. z. B. Mugny, De Paolis & Carupati 1984). Es ist allerdings nicht zu bestreiten, daß ein Erwachsener über Mittel verfügt, um ein derartiges, von der Bezie-

sonen zwischen den Endungen des objektiv kürzeren Armbandes zu liegen kamen.

In einem zweiten Versuchsdurchgang wurden die Bedingungen so geändert, daß die Auswirkungen der sozialen Markierung spürbar wurden. Es wurde jedem Kind gesagt, daß es sich um Armbänder handelt, von denen es eins einem Erwachsenen geben und eins für sich behalten sollte. Zuerst wurde jedes Kind aufgefordert, die Länge der beiden Armbänder zu beurteilen (und Gründe für die Beurteilung anzuführen). Danach wurde es aufgefordert, das zum Versuchsleiter passende Armband zu wählen. Die Kinder der Kontrollgruppe (Versuchsbinding ohne soziale Markierung) sollten dagegen die Armbänder so wählen, daß sie jeweils auf einen Zylinder paßten (die Größe der beiden Zylinder entsprach der Länge der Armbänder). Nach jeder Wahl wurden die Armbänder anprobiert. Unter der Bedingung der sozialen Markierung muß das Kind in einer sozialen Beziehung, in der der Erwachsene auf einen 'größeren' Gegenstand Anspruch erheben kann, eine nicht-egaliäre Wahl treffen. Für die Kontrollgruppe existiert eine derartige Differenzierung auch; sie ist dann allerdings eher funktionaler als sozialer Natur.

Nun wurden für jedes Item auch zwei Gegenvorschläge entwickelt, denn es ging ja nicht zuletzt darum, einen sozio-kognitiven Konflikt zu schaffen. Wenn sich ein Kind in seiner Wahl vertat, fragte man es, warum das nicht paßt. Wählte ein Kind entgegen seiner Längenbeurteilung das jeweils passende Armband, hat der Versuchsleiter es, die Diskrepanz zwischen Urteil und Wahl zu erklären. Anders gesagt, der Versuchsleiter lenkte die Denkfähigkeit des Kindes auf dessen eigene Widersprüchlichkeiten, ohne ihm je irgendeine Problemlösung nahe zu legen.

Die Wirkungen auf den Fortschritt des Denkens wurden in zwei Nachversuchen gemessen. Der eine schloß sich unmittelbar dem Hauptversuch an; der andere wurde zwei Wochen nach dem Hauptversuch durchgeführt, jedoch immer mit einem Reizmaterial ohne soziale Markierung.

Ein Entwicklungsschub (Übergang von der nicht-konservativen zur konservativen Stufe oder zu einer Zwischenstufe) machte sich bereits im ersten Nachversuch bemerkbar. Obwohl die Reizdarbietung ohne soziale Markierung erfolgte, schnitten die Versuchspersonen, die im Hauptversuch unter der Bedingung der sozialen Markierung getestet worden waren, bei der Beurteilung gleicher Längen besser, bei derjeni-

lungsdynamik geprägtes Verhalten zu unterlaufen. Ein Erwachsener kann die von den Kindern gegebenen Antworten systematisch in Frage stellen und so einen sozio-kognitiven Konflikt auslösen (vgl. Doise & Mugny 1984, S. 151-153). Zu bemerken ist jedoch, daß auch die Beziehungen zwischen gleichgestellten Interaktionspartnern unter bestimmten beziehungsdynamischen Bedingungen den Fortschritt hemmen, wenn sie beispielsweise gegenseitige Gleichgültigkeit oder Asymmetrien zwischen den Interaktionspartnern verursachen (vgl. Mugny et al. 1984). Das ist der Grund, warum die soziale Interaktion erst dann dem Fortschritt förderlich ist, wenn sie das Austragen des sozio-kognitiven Konflikts nicht behindert und zugleich eine beziehungsorientierte, auf bloße Zustimmung beziehungsweise bloße Ablehnung beruhende Aufgabenlösung verhindert.

Eine erste Untersuchung zum Thema der sozialen Markierung (vgl. Doise, Dionnet & Mugny 1978) hat gezeigt, wie eine hierarchische Beziehung eine in Wirklichkeit konstruktive soziale Markierung zu induzieren vermag. Weil eine derartige Beziehung die Differenzierung zwischen dem Kind und dem Erwachsenen im Sinne einer Vorrangigkeit des letzteren gegenüber dem ersteren voraussetzt, ist es möglich, diese soziale Differenzierung mit Problemlösungsvorschlägen, die auf der Beibehaltung dieser Ungleichheit beruhen, in Verbindung zu bringen.

Der Versuch betraf die Erhaltung gleicher und ungleicher Längen. Auf der Basis eines Vorversuchs wurden ungefähr sechsjährige Versuchspersonen ausgewählt, die eindeutig nicht-konservative Antworten auf Längenaufgaben gegeben haben. Es ging also um Versuchspersonen, die die Gleichheit (oder Ungleichheit) zweier objektiv gleich langer (beziehungsweise objektiv ungleich langer) Stäbe (oder Armbänder) nicht erkennen, wenn die Wahrnehmungsbedingungen so geändert werden, daß die perspektivische Ansicht der Reizgegenstände leicht 'verfälschend' wirkt (vgl. Doise et al. 1978). Im eigentlichen Versuch wurden nur Aufgaben zur Erhaltung ungleicher Längen gestellt. Für jede Wahrnehmungsbedingung galt, daß das längere Armband mehr oder weniger 'verzerrt' dargeboten wurde, so daß die nicht-konservativen Versuchspersonen dazu verleitet wurden, die Länge der beiden Armbänder falsch zu schätzen. In der Tat wurden beide Armbänder als gleich lang beurteilt, wenn sich ihre Enden perspektivisch berührten. Das objektiv längere Armband wurde sogar als kürzer beurteilt, wenn seine Endungen aus der Sicht der Versuchspersonen

gen ungleicher Längen sogar merklich besser ab. Dieser Fortschritt blieb auch in den folgenden zwei Wochen wirksam, wodurch die These, daß die soziale Markierung an der Entwicklung des Denkens beteiligt ist, bestätigt wurde.

Die strukturierenden Wirkungen einer Gleichheitsnorm

Eine Reihe anderer Untersuchungen (vgl. De Paolis et al. 1987) legt den Gedanken nahe, daß die konstruktiven Wirkungen am besten durch den sozio-kognitiven Konflikt zu erklären sind. Dieser Konflikt entsteht durch die Nichtübereinstimmung zwischen den sozial vermittelten Problemlösungsregeln oder -normen einerseits, den von einem Kind aus der vor-operativen Entwicklungsstufe übernommenen Denkstrategien andererseits. Ein solcher Konflikt kann natürlich auch dadurch ausgelöst werden, daß der Versuchsleiter (oder einer seiner Mitarbeiter) den an einem Versuch teilnehmenden Kindern eine falsche Problemlösung vorschlägt.

Ein Konflikt dieser Art scheint in einem Versuch über die Erhaltung von Flüssigkeit in einer von sozialen Gleichheitsnormen bestimmten Situation am Werk gewesen zu sein (vgl. z. B. Doise & Mugny 1984, S. 69–72). Für dieses Experiment wurden nicht-konservative Kinder als Versuchspersonen gewählt, die im Vorversuch gleiche Flüssigkeitsmengen als ungleich beurteilt hatten. Das heißt, daß diese Kinder zuerst die Flüssigkeitsmenge in zwei Behältern gleicher Form als gleich beurteilt hatten, danach aber die Flüssigkeitsmenge als ungleich wahrnahmen, wenn der Inhalt des einen Glases in ein anderes (engeres oder breiteres) Glas gegossen wurde. Das Ungleichheitsurteil ergab sich aus der Wahrnehmung der Höhe des Flüssigkeitsspiegels ohne entsprechende Kompensation durch die Breite des Glases. Im Hauptversuch wurde den Versuchspersonen die Aufgabe gestellt, Flüssigkeit (Sirup oder Fruchtsaft) zu verteilen. Diese Aufgabe sollte in sozial markierten Situationen zwei einander zuarbeitende Kinder gleich gut, also mit der gleichen Menge trinkbarer Flüssigkeit belohnen. In der Kontrollsituation ohne soziale Markierung bestand die Aufgabe darin, zwischen zwei Flüssigkeitsmengen Gleichheit herzustellen. Natürlich wurde die Flüssigkeit unter beiden Bedingungen den gleichen wahrnehmungsmäßigen Transformationen unterworfen. Aber im Falle der sozialen Markierung lösten diese perzeptive Erscheinungsbilder der Flüssigkeit mit Normen aus, da das perzeptive Erscheinungsbild der Flüssigkeit mit

der Gleichheit der Belohnung in Widerspruch stand. Unter den Kontrollbedingungen ging es nicht um soziale Normen, und wenn ein Konflikt dennoch bestand, wurde er höchstens durch den möglichen Widerspruch zwischen der anfänglichen wahrnehmungsmäßigen Gleichheit und der durch das Umgießen hervorgerufenen wahrnehmungsmäßigen Ungleichheit der Flüssigkeit aufgelöst. Die Versuchsdaten zeigten: Die erste Bedingung (soziale Markierung) erweist sich für das Verständnis, daß sich die Flüssigkeit trotz der durch das Umgießen bewirkten wahrnehmungsmäßigen Transformationen gleich bleibt, als vorteilhafter.

Zhou (1987) hat in anderen Untersuchungen eine Variante der von Piaget und Szeminska (1941) beschriebenen Erhaltung diskontinuierlicher Mengen verwendet. So fordert der Versuchsleiter nicht-konservative Kinder auf, die gleiche Anzahl Bonbons oder Murmeln auf zwei gleiche oder ungleiche Glasbehälter zu verteilen. Es zeigt sich, daß die Kinder mühelos zur Wahl einer Gleichheitsstrategie gebracht werden können: Sie legen der Reihe nach eine Kugel in jedes Glas. Sie entscheiden sich auch spontan für diese Strategie, wenn sie eine gleiche Anzahl von Kugeln in undurchsichtige Behälter legen sollen (wobei die Öffnung der Behälter für das Auge nicht sichtbar ist). In Wirklichkeit wenden sie nach Zhou die ihnen bereits vertraute Regel des 'Jeder der Reihe nach'-an. In Nachuntersuchungen zeigte sich aber, daß die Kinder, die sich an dieser Regel orientieren, bei Flüssigkeitserhaltungstests nicht nennenswert besser abschnitten, wenn der Versuch ohne soziale Markierung durchgeführt wurde. Das heißt, sie ließen sich durch die wahrnehmungsmäßig gegebenen Unterschiede der Gläser, die die gleiche Flüssigkeitsmenge fassen, in die Irre leiten. Hatten die Kinder dagegen im Hauptversuch die Regel 'Jeder der Reihe nach' und zugleich die Aufforderung der gerechten Verteilung befolgt, machte sich in der Nachuntersuchung ein gewisser Fortschritt des Denkens bemerkbar. Drängt sich somit der Schluß auf, daß die soziale Markierung an und für sich eine Wirkung hervorruft, auch wenn es nicht zu einem sozio-kognitiven Konflikt kommt? Doch auch hier konnte ein solcher Konflikt durch einen vom Versuchsleiter eingebrachten Lösungsgegenversatz oder durch den Gegensatz, der sich zwischen den auf der Regel 'Jeder der Reihe nach' beruhenden Erwartungen und dem beim Umgießen der Flüssigkeit vom einen in den anderen Behälter erhaltenen Ergebnis auftrat, verursacht werden.

Ein Experiment (vgl. Doise & Hanschmann 1990) wurde mit dem

Lösungsgegenvorschlag

| | mit | | ohne | |
|--------------------------|-----|----|------|----|
| | + | - | + | - |
| mit sozialer Markierung: | 20 | 20 | 3 | 37 |
| ohne soziale Markierung: | 9 | 31 | 7 | 33 |

Tab. 1

Anzahl der Versuchspersonen mit (+) und ohne (-) Fortschritt

Ziel durchgeführt, die Wirkungen dieser beiden Konfliktformen genauer zu erfassen. Darin wurde die soziale Markierung dahingehend geändert, daß die Versuchspersonen aufgefordert wurden, Murren auf zwei mit der Versuchsdurchführung betraute Personen, die in einem vorhergehenden Versuch bereits gleich belohnt worden waren, gerecht zu verteilen. Beim Test ohne soziale Markierung wurde für die Verteilung der Murren keine Gerechtigkeitsregel angegeben. Was den Lösungsgegenvorschlag angeht, so lenkte der Versuchsleiter die Aufmerksamkeit der Kinder auf die ungleiche Höhe der Behälter, wenn die Kinder völlig richtig darauf hinwiesen, daß sich in beiden Behältern die gleiche Menge befand; oder der Versuchsleiter wies auf die Breiten- und Höhenunterschiede der Behälter hin, wenn ein Kind nur eine dieser beiden Dimensionen im Auge hatte. Unter der Versuchsbedingung ohne irgendeinen Lösungsgegenvorschlag wurde jede Antwort der Versuchspersonen stillschweigend akzeptiert. Die 160 Versuchspersonen hatten alle hinsichtlich der Flüssigkeitskonstanz in einem nicht-konservativen Sinne reagiert, dagegen bei der Zahlenkonstanz eine Entwicklungszwischenstufe (zwischen der nicht-konservativen und der konservativen Entwicklungsstufe) erreicht. Im Hauptversuch wurden alle Kinder dazu gebracht, im Hinblick auf die gerechte Verteilung der Murren die Regel «Jeder der Reihe nach» anzuwenden. Tabelle 1 verzeichnet die Anzahl der Versuchspersonen, bei denen in der ersten Nachuntersuchung Fortschritte nachgewiesen beziehungsweise nicht nachgewiesen werden konnten (nach Doise & Hanselmann 1990).

Die Versuchsergebnisse zeigen, daß die soziale Markierung, wenn

von einem Lösungsvorschlag begleitet wird, eine nennenswerte Wirkung hervorruft. Soziale Steuerungsprozesse sind folglich am Fortschritt des Denkens beteiligt, unter der Bedingung allerdings, daß sie den sozio-kognitiven Konflikt in eine bestimmte Richtung lenken. Zu betonen ist jedoch, daß ein sozialer Steuerungsprozeß nicht notwendigerweise eine kognitive Veränderung hervorbringt. Solange dieser soziale Faktor mit der individuellen Ausrichtung des kindlichen Denkens nicht im Widerspruch gerät, läuft der Denkprozeß in der üblichen Weise weiter - Anlaß zu einer Veränderung ist ja nicht gegeben... Dagegen bildet der sozio-kognitive Konflikt, der sich durch das Auseinanderklaffen zwischen den sozial erwünschten Lösungsvorschlägen und dem aus dem Denkprozeß eines Kindes resultierenden Lösungsvorschlag ergibt, eine Quelle kognitiver Veränderungen. Wir werden im folgenden darlegen, wie kognitive Veränderungen auch in verwandten Situationen, d. h. unter sozialem Einfluß, auftreten können.

3. Soziale Bedeutung der Aufgaben und sozialer Einfluß

Wir haben gesehen, daß bestimmte soziale Beziehungen - auch solche, die durch eine Aufgabenstellung bloß symbolisiert werden - kognitive und logische Probleme lösen helfen. In jüngst durchgeführten Untersuchungen über den sozialen Einfluß wurde ein ähnliches Thema angeschnitten (vgl. Pérez & Mugny 1993). Diese Studien lehnen sich an Untersuchungen über die strukturierenden Wirkungen sozio-kognitiver Konflikte an, vor allem deshalb, weil Situationen, in denen soziale Einflüsse zum Tragen kommen, zumeist unterschiedliche Urteile zweier oder mehrerer Individuen voraussetzen. Unsere Vorstellungen von den aus einer konfliktgeladenen Situation sich ergebenden Veränderungen gründen sich auf zwei Kernannahmen.

1. Die von einem anderen Individuum stammenden Informationen fallen oft weniger ins Gewicht als die bestehende soziale Beziehung zu diesem Individuum und als das dadurch bedingte sozio-kognitive Geschehen.
2. Die Bedeutung der Urteilsdivergenzen ändert sich je nach den Eigenschaften, die das andere Individuum besitzt, und je nach den Vorstellungen, die man sich von einer bestimmten Aufgabe macht. Dies entspricht ganz der angenommenen Rolle der sozialen Markierung in der Entwicklung des Denkens.

Zur Veranschaulichung der Thematik des sozialen Einflusses stellen wir übrigens zuerst einen Ansatz vor, der sich als Fortsetzung der Analysen sozialer Markierungen im Denken versteht.

Sozialer Einfluß und Denken

In mehreren Untersuchungen ist F. Butera der Frage nachgegangen, ob sich soziale Kräfte auf die höheren psychischen Funktionen, beispielsweise das induktive Denken, auswirken. Dabei ist er von der Tatsache ausgegangen, daß sich der soziale Einfluß einer Mehrheit von demjenigen einer Minderheit grundlegend unterscheidet (vgl. Moscovici & Mugny 1987). Eine Mehrheit übt zumeist einen offenkundigen, d.h. einen sofortigen, unmittelbaren und/oder öffentlich sichtbaren Einfluß aus, während der von einer Minderheit ausgehende Einfluß eher latent, d.h. verzögert, privat und/oder indirekt ist (vgl. Mugny & Pérez 1991). Unter einem ähnlichen Gesichtspunkt spricht Nemeth (1986) von der Aktivierung verschiedener Denkweisen in Abhängigkeit von der Quelle der Informationen. Angesichts eines die Mehrheitsmeinung vertretenden Gesprächspartners verläuft das Denken von Individuen in Übereinstimmung mit dem vom Gesprächspartner eingenommenen Standpunkt. Vertritt der Gesprächspartner dagegen die Meinung einer Minderheit, schlägt das Denken der Individuen eine von dieser Meinung abweichende Richtung ein, wobei die Parameter, die für die Stärke der Abweichung verantwortlich sind, in der Sprechsituation selbst nicht sichtbar zu sein brauchen.

Eine Erklärung für diese Phänomene besagt, daß der Einfluß über die Aktivierung unterschiedlicher Wissensbestände verläuft. So wirkt die Mehrheit auf ein soziales Feld durch Vereinheitlichung mit Hilfe gesellschaftlicher Steuerungsmechanismen ein, die es auf die notwendige Herstellung eines Konsenses abgesehen haben – man spricht in diesem Fall von der Einheitsrepräsentation (vgl. Brandstätter et al. 1991). Die Minderheit wirkt dagegen über die Pluralität des sozialen Feldes, die ihr entspricht (hier spricht man von der Pluralitätsrepräsentation). Die Hypothese lautet also, daß Individuen tendenziell genau jene Denkformen bevorzugen, die der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Struktur entsprechen. Dem gesellschaftlichen Konsens der Mehrheit entsprechen Denkstrategien, die auf die Reproduktion bereits anerkannter Ideen und auf die Bewahrung vorherrschender Wissensbestände abzielen. Dagegen werden durch eine soziale Struk-

ur, die Alternativen (etwa abweichende Minderheiten) nicht unterdrückt, Denkstrategien aktiviert, bei denen gegensätzliche Annahmen nicht ausgeschlossen und Falsifizierungen anerkannter Wissensbestände erleichtert werden.

Diese Annahmen wurden mit in einem Experiment, das sich einer klassischen Aufgabe zum individuellen und wissenschaftlichen Denken (vgl. Wason 1960) bedient, auf ihre Strichhaltigkeit hin überprüft (vgl. Butera, Legrenzi, Mugny & Pérez 1991–92). Die Versuchspersonen werden aufgefordert, die 'richtige' (vom Versuchsleiter vorab schon festgelegte) Regel zu entdecken, die der Bildung einer Dreiergruppe von Zahlen (z. B. 2/4/6) zugrunde liegt. Nun gerät aber die Suche nach dieser Regel stets in eine gewisse Schiefelage, wenn die Versuchspersonen zur Bestätigung ihrer Vermutung eine Dreiergruppe vorschlagen sollen. Obwohl falsifizierende Überprüfungsstrategien unbestritten einen hohen diagnostischen Wert besitzen, wird bei einer derartigen Testaufgabe zumeist eine Strategie gewählt, die – wie es in der Wissenschaft auch geschieht (vgl. McDonald 1990; Tukey 1986) – auf Bestätigung zielt. Glauben die Versuchspersonen beispielsweise, daß die Dreiergruppen nach der Regel 'Gerade Zahlen mit 2 addiert' gebildet werden, und schlagen sie die Dreiergruppe 6/8/10 vor, so widerspricht das zwar der vom Versuchsleiter festgelegten Regel nicht, raubt den Versuchspersonen aber auch die Möglichkeit zu prüfen, ob die derart entdeckte Regel zu spezifisch, also falsch ist. Kann eine Mehrheit oder eine Minderheit an diesem Tatbestand etwas ändern?

In einem ersten Experiment (vgl. Legrenzi, Butera, Mugny & Pérez 1991; Butera et al. 1991–92) wurde den Versuchspersonen entweder die Information gegeben, daß eine stattliche Anzahl von Personen (88 %, gab man sogar an), die man bis dahin befragt hatte, die Regel 'Jede nachfolgende Zahl ist größer als die vorhergehende' herausgefunden hätten oder die ganz anderslautende Information, daß nur eine kleine Minderheit von zwölf Prozent die besagte Regel entdeckt hätte. Daraufhin wurde eine Dreiergruppe als eine von den befragten Personen stammende zur Überprüfung der angenommenen Richtigkeit der Regel vorgegeben. Die eine Hälfte der Versuchspersonen erhielt die beständige Dreiergruppe 3/5/7, die andere Hälfte die falsifizierende Dreiergruppe 7/5/3. Die Versuchspersonen wurden im Anschluß daran gebeten, die Bildungsregel, die ihrer Meinung nach der ersten Dreiergruppe zugrunde lag, anzugeben und eine neue Dreiergruppe zu

bilden, von der sie die Bestätigung der entdeckten Bildungsregel erhofften. Schließlich beantworteten die Versuchspersonen einige Fragen über ihre Repräsentation der Aufgabe. In einer Nachuntersuchung wurden ähnliche Probleme wie im Hauptversuch gestellt, nur daß diesmal über die Quelle der Informationen keinerlei Angaben gemacht wurden.

Die Testergebnisse wurden unter zwei Gesichtspunkten ausgewertet: zum einen unter dem Gesichtspunkt der hypothetischen Bildungsregel, zum anderen unter dem Gesichtspunkt der Überprüfungsstrategie. Was die Bildungsregel angeht, so stimmt sie entweder mit derjenigen der Informationsquelle (d. h. den oben erwähnten befragten Personen einer Mehrheit bzw. einer Minderheit) überein (blindes Folgen); oder sie ist die gleiche wie die der Informationsquelle, nur daß sie spezifiziert wird (konvergente kognitive Arbeit); oder sie stimmt mit derjenigen der Informationsquelle nicht überein und läßt auf eine divergente kognitive Leistung schließen.

Was die Überprüfungsstrategie betrifft, so bestätigt – oder widerlegt – die Dreiergruppe die von einer Versuchsperson vorgeschlagene Bildungsregel. Es liegt eine Bestätigung vor, wenn die von einer Versuchsperson genannte Dreiergruppe anhand der von derselben Versuchsperson angenommenen Bildungsregel beschrieben werden kann; dagegen hat man es mit einer Widerlegung zu tun, wenn die Dreiergruppe der vorgeschlagenen Bildungsregel nicht entspricht.

Hinsichtlich der Bildungsregel sind zwei Effekte zu beobachten. Die Versuchspersonen haben die von der Informationsquelle vorgeschlagene Regel bedenkenlos übernommen; die eine Hälfte der Versuchspersonen übernahm die Regel von der Mehrheit repräsentierenden Informationsquelle, die andere Hälfte dagegen die Regel, die aus der Minderheit repräsentierenden Informationsquelle stammte. Unterschiede machen sich jedoch hinsichtlich der spezifizierten und der divergenten Regel bemerkbar. Im Hauptversuch wurde die spezifizierte Regel in Anbetracht der Mehrheitsmeinung öfter gewählt, die divergente Regel in Anbetracht der Minderheitsmeinung dagegen öfter in der Nachuntersuchung.

Bezüglich der Überprüfungsstrategie zeigt sich, daß die Versuchspersonen im Hauptversuch vor allem die nützlichen Informationen aus der auf Widerlegung orientierten Informationsquelle verwendeten, gleichgültig, welchen Status diese Informationsquelle besitzt. In Anbetracht der Aufgabenstellung erkennen die Versuchspersonen den Wert

dieser Informationen an, obwohl sie nicht besonders vielsagend sind. Dagegen macht sich hinsichtlich der bestätigenden Informationsquelle ein Unterschied bemerkbar: Angesichts der Mehrheit wählen die Versuchspersonen fast durchweg eine bestätigende Strategie, während sie angesichts der Minderheit ungleich öfter eine widerlegende Strategie übernehmen. Dieser Unterschied ist auch in der Nachuntersuchung beobachtet worden.

Sowohl unter dem Gesichtspunkt der Regeln wie auch unter demjenigen der Überprüfungsstrategien induziert die Mehrheit eine konvergente Denkweise, die sich vor allem auf die mit der Mehrheitsmeinung zusammenhängenden Informationen stützt. Angesichts einer Minderheit tendieren die Versuchspersonen jedoch eher zu einer sozial-kognitiv abweichenden Denkweise, die für neue Hypothesen empfänglich ist und die übrigens öfter eine Widerlegungsstrategie konstruiert, die, weil sie einen höheren diagnostischen Wert besitzt, zumeist auch angemessen ist. Zusätzliche Beobachtungen weisen darauf hin, daß die Minderheit in der Tat eine Repräsentation der Aufgabe hervorruft, in der die Aufgabe als etwas gesehen wird, für dessen Lösung alternative Vorschläge notwendig sind.

Die Repräsentation der Aufgabe und der Informationsquelle scheinen sogar Faktoren zu sein, denen mehr Gewicht beigemessen wird als dem Wissen darüber, ob die Informationsquelle wahre oder falsche Informationen verbreitet. In einem anderen Versuch (vgl. Butera & Mugny 1992) wurden nämlich die Versuchspersonen darüber aufgeklärt, ob die von der Mehrheit bzw. von der Minderheit vorgeschlagene Bildungsregel angemessen oder unangemessen ist. Die Versuchspersonen zeigen, daß die Versuchspersonen öfter die von der Mehrheit vorgeschlagene Regel übernehmen und daß nur die Minderheit zur Wahl einer widerlegenden Überprüfungsstrategie reizt. Die Analyse der Repräsentation der Aufgabe zeigt ferner erneut, daß die Minderheit mehrdimensionale Repräsentationen auslöst.

Die hier vorgestellten Untersuchungsergebnisse haben auf die Zusammenhänge zwischen sozialen Steuerungsmechanismen und kognitiven Prozessen neues Licht geworfen. Es zeigt sich, daß höhere mentale Prozesse wie die Bestätigung oder Widerlegung einer Hypothese je nach den sozialen Interaktionspartnern unterschiedlich strukturiert werden. Wie in der Entwicklung des Denkens greift ein Individuum oder eine Gruppe aktiv in den Aufbau des Denkprozesses ein. Doch die konstruktiven Wirkungen hängen von der Übereinstimmung zwi-

schen dem Status der Interaktionspartner und der Repräsentation der Aufgabe ab. Auch dies soll hier kurz veranschaulicht werden.

Die Konsenservorlung und die Dynamik des sozialen Einflusses

Zu diesem Zweck haben wir verschiedene Situationen des sozialen Einflusses untersucht, die den in früheren Konformismusstudien analysierten Situationen (vgl. Asch 1956; vgl. auch Allen 1965) ähnlich sind. Geprüft wurde die Richtigkeit der Annahme, daß Einflusssituationen durch soziale Markierung vorab im Sinne der Einmütigkeit oder der Meinungsvielfalt vorstrukturiert werden. Die spezifische Hypothese, auf deren Überprüfung das Experiment es abgesehen hatte, besagt, daß soziale Einfluskräfte, die aus einer Quelle mit höherem gesellschaftlichem Status, insbesondere mit einem Mehrheitsstatus, stammen dann wirksam werden, wenn eine Übereinstimmung zwischen der sozialen Repräsentation dieser Einflußquelle und der Repräsentation einer Aufgabe, zu deren Lösung Einstimmigkeit erforderlich ist, besteht. Drei Vorhersagen wurden geprüft. (1) Der Einfluß einer Mehrheit macht sich erst dann bemerkbar, wenn Individuen für die Lösung einer Aufgabe vom Prinzip der Einstimmigkeit (oder Einmütigkeit) ausgehen. Die beiden anderen Vorhersagen betreffen die Ebene der Konfliktsteuerung, die dann zum Tragen kommt, wenn die erwartete Einstimmigkeit nicht erreicht wird. (2) Wenn zwischen der Quelle und dem Ziel eine besonders starke Anziehung besteht, erfolgt die Suche nach Einstimmigkeit eher über die Beziehungsebene und kommt in sozial sichtbaren Verhaltensweisen zum Ausdruck. (3) Wenn dies nicht der Fall ist, zerbricht die Gleichläufigkeit zwischen Informationsquelle und Wissen, was eine konstruktive Wirkung mit sich bringt: Die Individuen konstruieren im Hinblick auf die Wiederherstellung des Konsenses neue Wissensbestände.

Der Versuchsplan zur Prüfung der genannten Hypothesen sieht folgendermaßen aus (vgl. Brandstätter et al. 1991): Zuerst werden die Versuchspersonen mit Informationen konfrontiert, die aus einer bestimmten Quelle (Mehrheit oder Minderheit, Außenseitergruppe oder Nicht-Außenseitergruppe) stammen und die die Winkelgröße bestimmter Winkel (von 90° beziehungsweise 85°) auf 50° schätzen. Die Informationen sind also, wie bei Asch (1956), offensichtlich falsch. In der Vor- wie in der Nachuntersuchung wird übrigens das Gewicht eines imaginären, unter verschiedenen Blickwinkeln dargebotenen

Stücks Käse geschätzt. Der manifeste Einfluß wird durch die Verkleinerung der Winkelgröße im Hauptversuch, der indirekte konstruktive Einfluß durch die Minderung des Gewichts der Käsefiguren in der Nachuntersuchung erfaßt.

In einem ersten Experiment, das diesem Versuchsplan folgte, wurde eine Mehrheit (88%) oder eine Minderheit (12%) von Leuten (von denen man übrigens sagte, daß sie sich bei einer ähnlichen Aufgabe erheblich verschätzt hätten) erwähnt, die die Größe der Winkel von 90° beziehungsweise von 85° auf 50° geschätzt haben sollen. Man ging nun davon aus, daß Winkel von 90°, weil sie eine gute Gestalt bilden, eigentlich von allen Beurteilern als gerade geschätzt werden müßten, während Winkel von 85° eine gewisse Unsicherheit zulassen. So müßten die Winkel von 90° einen Mehrheitseinfluß begünstigen, Winkel von 85° dagegen einen Minderheitseinfluß. Obgleich die Informationsquelle als unzuverlässig bezeichnet wurde, machten sich drei verschiedene Effekte bemerkbar. Die Mehrheit beeinflusst die Beurteilung der Winkel von 85° in unmittelbarer Weise: Die Unsicherheit wird durch Gefälligkeit behoben, da kein indirekter Einfluß zu verzeichnen ist. Bei der Beurteilung der Winkel von 90° übt die Mehrheit einen gewissen, allerdings nur indirekten Einfluß aus: Man kann der Mehrheitsmeinung in Anbetracht der guten Gestalt dieser Winkel zwar nicht blind folgen, aber die Verletzung des Einstimmigkeitsgebots beunruhigt die Versuchspersonen derart, daß sie mental ein Objekt konstruieren, dessen eine Eigenschaft, das Gewicht, nunmehr der Einstimmigkeitsforderung entspricht. Im ersten Fall erfolgt die Konfliktlösung auf der reinen Beziehungsebene, im zweiten Fall dagegen auf der (im strengen Sinn des Wortes) sozio-kognitiven Ebene. Aber in beiden Fällen ist die Konfliktsteuerung das Resultat eines Widerspruchs, der sich zwischen der Konsenservorlung und dem Mehrheitsstatus der Informationsquelle aufbaut. Was die Minderheit betrifft, so übt sie auf die Beurteilung der Winkel von 85° einen latenten Einfluß aus (das Gewicht der Figur dann als kleiner beurteilt), denn bei einem Winkel dieser Größe ist die Repräsentation eher mit dem Minderheitsstatus der Informationsquelle vereinbar.

In einem anderen Experiment (vgl. Pérez, Mugny, Butera, Kaiser & Roux 1991) wurden nur Winkel von 90° verwendet. Man wollte sicher sein, daß die Wirkung des Einflusses nicht auf den Faktor der Unsicherheit bei der Beurteilung mehr oder weniger gut schätzbarer Winkelgrößen zurückzuführen ist. Zwei Variablen wurden verändert. Die eine

| Mehrheit | Nicht-Außenseiter | | Außenseiter | |
|--------------------|-------------------|-------------|-------------|-------------|
| | Ähnlichkeit | Unterschied | Ähnlichkeit | Unterschied |
| Konsequenzwartung: | | | | |
| Winkel | 80,9 | 88,7 | 80,9 | 87,3 |
| Gewicht | +33,5 | -27,6 | -187,3 | +296,1 |

Tab. 2

Beurteilung der im Experiment dargestellten Winkelgrößen (in °) und Veränderungen des Gewichts des Käsetücks (in Gramm; - = +: Stärke des Einflusses) (nach Pérez et al. 1991)

Variable betraf die (nach wie vor als Mehrheit [88 %] beschriebene) Informationsquelle: Diese wurde einmal als Außenseitergruppe kategorisiert, ein andermal nicht als Außenseitergruppe. Es wurde angenommen, daß eine nicht als Außenseitergruppe kategorisierte Mehrheit eher eine Konfliktlösung auf der Beziehungsebene, eine als Außenseitergruppe kategorisierte Mehrheit dagegen eine solche auf der sozio-kognitiven Ebene begünstigen würde. Die Kategorisierung wurde nach einem 'Rassen'-Merkmal vollzogen. In einer Untersuchung, in der es anscheinend um Unterschiede der Wahrnehmungslleistung verschiedener Rassen ging, wurde die Mehrheit entweder als weiß beschrieben (gleiche Hautfarbe wie die Versuchspersonen) oder als schwarz. Was die Konsenserwartung betrifft, so wurde diese dadurch variiert, daß die Versuchspersonen entweder die Informationen erhielten, wissenschaftliche Untersuchungen hätten die Ähnlichkeit der Wahrnehmungslleistung in verschiedenen 'Rassen' nachgewiesen, oder die gegenteilige Information, daß sich 'Rassen' hinsichtlich der Wahrnehmungslleistung unterschieden.

Aus Tabelle 2 geht hervor, daß ein positiver Einfluß nur dann zu bemerken ist, wenn die Versuchspersonen von der Ähnlichkeit der Urteile aufgrund der zwischen den 'Rassen' bestehenden Gleichheit der Wahrnehmung überzeugt sind. Wird die Quelle der Informationen nicht als zu einer Außenseitergruppe gehörig beschrieben, genügt der mit der Kategorisierung zusammenhängende Rest an normativem Druck (vgl. Deutsch & Gerard 1955) zur Konfliktsteuerung auf der Beziehungsebene: Die Versuchspersonen stellen den Konsens dadurch

wieder her, daß sie die Winkelgrößen unterschätzen – und dies trotz der Evidenz der Wahrnehmung. Dies ist bei einer zu einer Außenseitergruppe gehörenden Informationsquelle nicht der Fall. Diese Informationsquelle löst Konstruktionen am Objekt aus, so daß dessen Gewicht verändert wird. Die Unterdrückung der Konfliktlösung auf der Beziehungsebene hat die Wiederherstellung des Konsenses, der durch die Wissensrepräsentation erforderlich gemacht wird, lediglich auf eine tiefere Schicht verlegt.

4. Schlußfolgerungen

Die in diesem Beitrag vorgestellten Untersuchungen beziehen sich auf zwei verschiedene Forschungsbereiche: zum einen auf die soziale Entwicklung der Erkenntnisinstrumente beim Kind, zum anderen auf die Analyse des (normalerweise an erwachsenen Versuchspersonen untersuchten) sozialen Einflusses. In Wirklichkeit konvergieren beide Forschungsbereiche, und zwar speziell hinsichtlich folgender theoretischer Auffassungen:

1. Sowohl die kognitive Entwicklung wie auch der soziale Einfluß beruhen auf diesem oder jenem *sozio-kognitiven Konflikt*, der eine *Divergenz* zwischen einem Individuum und einem oder mehreren anderen Individuen voraussetzt. Die Meinungsverschiedenheit zu ein und demselben Problem oder zu ein und demselben Gegenstand liegt folglich am Ursprung der individuellen Veränderungen. In beiden Forschungsbereichen bildet die Veränderung den Schwerpunkt, der einer Erklärung bedarf. Ein Individuum muß also Urteile bilden, die es nicht gebildet hätte, wenn es mit der anderslautenden Meinung eines anderen Individuums nicht konfrontiert worden wäre. Ein Merkmal dieser Veränderungen besteht darin, daß sie weitgehend nicht auf irgendeinem *Nachahnungsprozeß* beruhen, sondern auf einer *konstruktiven Erarbeitung* neuer Urteile und neuer Denkformen. Allerdings hängt die Konfliktlösung in breitem Maße von der Natur der Informationsquelle ab. Besitzt die Informationsquelle einen höheren Status (Erwachsene im Falle der Untersuchung von Entwicklungsprozessen) oder den Status der Mehrheit (Untersuchung von einer Nicht-Außenseitergruppe (Untersuchungen des sozialen Einflusses)), dann wird eine Konfliktlösung auf der Beziehungsebene induziert. Anders gesagt: Es wird ein gesellschaft-

lich expliziter Konsens gesucht (Nachahmung im Falle der Studien zur Entwicklung des Denkens; unkritische Gefolgschaft im Falle der Untersuchung des sozialen Einflusses). Besitzt die Informationsquelle den gleichen Status wie die Versuchsperson (Untersuchung der Denkentwicklung) oder einen niedrigeren Status als die Versuchsperson (Status der Außenseitergruppe oder der Minderheit im Falle der Untersuchung des sozialen Einflusses), wird eher eine konstruktive Konfliktlösung gesucht.

3. Die wichtigste Frage ist allerdings die, ob das Wissen, zu dem Individuen gelangen sollen, durch die Einstimmigkeit oder die Mehrstimmigkeit definiert wird. Die Erwartung der Einstimmigkeit induziert eher eine konvergente Denkweise (vgl. Nemeth 1986), die sich der Erwartung der Mehrstimmigkeit dagegen induziert eher eine divergente Denkform, die mit den verschiedenen Wissensbeständen verschiedener Individuen operiert. Das heißt also, daß die Konfliktlösung auf der Beziehungsebene eher der Übereinstimmung zwischen dem höheren Status der Informationsquelle und der Einstimmigkeitserwartung entspricht, die konstruktive Konfliktlösung dagegen der Übereinstimmung zwischen dem gleichen oder dem niedrigeren Status und der Erwartung der Vielstimmigkeit des Wissens.

Aus dem Französischen übersetzt von Alexandre Métraux

Augustin Echebarria Echabe & José Luis González Castro

Soziales Gedächtnis – makropsychologische Aspekte

1. Einleitung

Im 17. Jahrhundert haben sich Gelehrte der westlichen Welt für die Erforschung des Gedächtnisses interessiert. In ihrer Übersicht über ein breites Spektrum von Texten, die sich vor Ebbinghaus mit diesem Thema befaßt haben, haben Herrman & Chaffin (1988) herausgefunden, daß die erste einschlägige Schrift, ein «Dialektis» überschriebener Text, der sich mit der Verbesserung des Gedächtnisses auseinandersetzt, bereits aus dem fünften vorchristlichen Jahrhundert stammt. Seit dieser Zeit hat sich die Mehrzahl einschlägiger Texte im wesentlichen auf die praktischen Aspekte des Behaltens und Erinnerns konzentriert. Erst im Verlauf des 17. Jahrhunderts läßt sich eine Verschiebung des Interesses zugunsten theoretischer Fragestellungen feststellen. Ein stärker verallgemeinertes Interesse an der Rolle makrosozialer, d. h. kultureller Einflüsse auf kognitive Prozesse im allgemeinen und das Gedächtnis im besonderen findet sich trotz der langen historischen Beschäftigung mit dem Gedächtnis erst in jüngster Zeit (Jahoda 1992). Wie Jodelet (1992) bemerkt, ist das Interesse der Sozialpsychologie für dieses Thema kaum älter als ein Jahrzehnt. Genauer, das aufkommende Interesse für dieses Thema entsteht parallel mit der Wende zur «sozialen Kognition» als nunmehr vorherrschendem Paradigma der Sozialpsychologie ab Mitte der 70er Jahre (Markus & Zajonc 1985; Fiske & Taylor 1984, 1991).

«Soziale Kognition» erklärt die Funktionsweise des Gedächtnisses mit Hilfe des «Schemakonzepts», das in den klassischen Gedächtnisuntersuchungen von Bartlett (1932) entwickelt wurde. Die epistemologischen Grundlagen dieses Ansatzes zur Erforschung des Gedächtnisses sind im wesentlichen dieselben, die auch für die Kognitionswissenschaft insgesamt gelten (Gardner 1985). Dabei ist zu berücksichtigen, daß die zunehmende Bedeutung des Kognitivismus in der Sozialpsy-

comme une contrainte normative, et ainsi sauvegarder son identité, la cible se figerait sur ses propres points de vue. Les études sur l'exposition sélective à l'information (Frey, 1986; voir encadré 22) ont effectivement montré que les sujets préfèrent s'exposer à des informations concordantes avec leur opinion et à ne pas entrer en matière sur les arguments opposés, quand ils ont moins confiance dans leur propre position ou que l'information adverse provient d'une source de statut élevé.

Une illustration de ces processus est donnée par des études sur le thème du tabagisme (cf. Falomir, Mugny et Pérez, 1993), qui s'y prêtent du fait de l'attitude en jeu, fortement impliquante et sujette à débat social. D'abord, les arguments à propos de la santé paraissent largement connus et admis par tous, y compris par les fumeurs. Par ailleurs, si les campagnes répétées contre le tabac semblent avoir eu pour effet qu'un nombre significatif de personnes a arrêté de fumer, reste qu'une majorité d'entre eux semble irréductible. On doit en conclure que le fumeur qui résiste à la force des arguments anti-tabac ne persiste pas par méconnaissance de ces arguments, ni parce que ceux-ci lui paraîtraient peu convaincants, ni d'ailleurs parce que la question du tabagisme ne le préoccupe pas. Ces observations nous ont conduits en fait à l'hypothèse que la nature de la résistance au changement ne résiderait pas tant dans les arguments utilisés, que dans les implications que le fait de s'arrêter de fumer introduit pour l'identité sociale et personnelle du fumeur.

Une telle interprétation peut s'appuyer sur le fait que la pratique du tabagisme est de nos jours socialement réprimée, sinon réprimée, les fumeurs constituant une minorité sociale connotée négativement, voire discriminée. Pour le fumeur, le dilemme revient à choisir entre deux maux : être dépendant de la nicotine et ne pas changer d'attitude (ni de comportement), ou être dépendant de la norme sociale et céder à la pression sociale qui s'exerce contre lui et le tabac. Tout compte fait, d'une part la pression sociale induit une réticence psychologique orientant la motivation du fumeur vers la restauration de l'autonomie menacée (Brehm, 1966). D'autre part, le contexte social et normatif menace le fumeur dans son identité, qui la protège en optant pour rester sur la défensive.

Se pose alors la question de changer des attitudes ainsi « sur la défensive ». Deux directions de recherche découlent de ce que le type de sources anti-tabac a un effet sur la nature des résistances activées. La première revient à l'utilisation de sources de bas statut, qui induisent des résistances davantage assertives, les cibles affrontant activement l'argumentation adverse. En élaborant des contre-arguments, avec l'objectif de nier toute crédibilité au message de la source, voire même d'amener celle-ci à changer, la cible s'ouvrirait paradoxalement aux points de vue adverses (voir chapitre 13). La seconde s'inspire de ce que l'attitude défensive s'affaiblit dès lors que la personne est autorisée à restaurer son autonomie (cf. Brehm et Brehm, 1981) et « rassurer » son identité, et est alors en mesure de s'ouvrir à l'information contraire. En d'autres termes, dans le rapport qu'elle établit avec le fumeur, une source de haut statut, davantage à même d'introduire de telles menaces, devrait se montrer sensible à ne pas

attenter à l'identité et à l'autonomie du fumeur, pour faciliter l'élaboration « adéquate » de son message.

Dans un programme de recherches (Falomir *et al.*, 1993), on a étudié ces dynamiques en confrontant des fumeurs à une prise de position anti-tabac attribuée à une source experte (des professeurs en économie politique) ou non experte, en manipulant des variables qui ont trait à la menace de l'identité ou de l'autonomie. La mesure principale est constituée par le changement de l'intention d'arrêter de fumer, captée avant et après la lecture du plaidoyer persuasif. Il apparaît de manière systématique que les sujets changent leur intention face à une source experte uniquement lorsqu'ils ont pu d'abord résoudre cette menace de l'identité. Ainsi le changement est plus important quand on ne les centre pas sur leur identité de fumeurs plutôt que quand on les en rend conscients avant de les exposer au message persuasif, quand ils peuvent fumer durant l'expérience plutôt que quand on le leur interdit, quand ils écrivent des arguments en faveur du tabac plutôt que contre, ou quand ils peuvent contre-argumenter la position adverse et qu'ils pensent avoir réussi à convaincre des anti-fumeurs. Dès lors qu'une menace de l'identité est introduite, ces mêmes sources de statut supérieur perdent leur influence potentielle.

Il s'agit bien là des conséquences de l'élaboration du conflit en termes sociaux, soit au niveau intergroupe comme une atteinte de l'identité de la catégorie des fumeurs relativement à celle des non-fumeurs, soit au niveau interpersonnel comme une menace de l'autonomie. Dans ce genre de situations, le fumeur serait davantage préoccupé de résoudre ce conflit social que d'aborder la question qui lui fait problème : continuer de fumer, ou s'arrêter. Cette dynamique est moins probable avec des sources de bas statut, qui menacent moins l'autonomie et l'identité des fumeurs, et qui tirent même profit du conflit créé par la divergence qu'elles introduisent