
**Subjektive Erfahrungen und Wirklichkeitskonstruktionen
von Kindern mit Verhaltensstörungen unter besonderer
Berücksichtigung von Forschungsergebnissen
über die Entwicklungsbedingungen in der Kindheit
aus der Sicht konstruktivistischen Verstehens**

Eun-Suk Hong

Dissertation
an der Fakultät für Psychologie und Pädagogik
der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von
Eun-Suk Hong
aus Dongjak-gu Seoul

München, den 09.05.2006

Erstgutachter: Prof. Dr. Konrad Bundschuh
Zweitgutachter: Prof. Dr. Franz Peterander
Tag der mündlichen Prüfung: 14.07.2004

Einleitung	6
1. Verhaltensstörung	10
1.1. Zum Begriff	10
1.2. Definitionen von Verhaltensstörung	13
1.3. Klassifikation	15
2. Verstehen von Verhaltensstörungen aus subjektiven Erfahrungen	18
2.1. Bindung und Kindheit	21
2.1.1. Grundlagen der Bindungstheorie	21
2.1.1.1. Bindungsverhalten	22
2.1.1.2. Explorationsverhalten	24
2.1.1.3. Phasen der Bindungsentwicklung	25
2.1.2. Differenzielle Unterschiede von Bindungsqualitäten	26
2.1.2.1. Die Erfassung der Bindungsqualität mit der Fremden Situation	26
2.1.2.2. Bindungstypen	26
2.1.2.3. Zusammenhänge zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und Bindungsqualitäten	27
2.1.3. Innere Arbeitsmodelle	30
2.1.3.1. Entwicklung der inneren Arbeitsmodelle	31
2.1.3.2. Unterschiede innerer Arbeitsmodelle	32
2.1.4. Einfluss der frühkindlichen Bindungsbeziehung auf die weitere Entwicklung	34
2.1.4.1. Emotionale und soziale Entwicklung	35
2.1.4.2. Zusammenhänge zwischen Bindungssicherheit und kognitiven Fähigkeiten	36
2.1.4.3. Bindungserfahrungen und Verhaltensstörungen	37
2.2. Temperament	39
2.2.1. Definition	39
2.2.2. Entwicklung des Konzepts ‚Temperament‘	40
2.2.3. New York Longitudinal Study (NYLS)	41
2.2.4. Stabilität früher Temperamentsmerkmale und ihre prognostische Bedeutung	43
2.2.5. Das Konzept ‚goodness of fit‘	45
2.2.6. Temperament und Verhaltensstörungen	48
2.2.7. Temperament und Bindung	50
2.2.8. Elternverhalten und Interaktionen bei schwierigem Temperament des Kindes	53
2.2.9. Bedeutung des Temperaments für die kindliche Entwicklung	54
2.3. Erfahrungen in der Familie	54
2.3.1. Die Bedeutung der Familie für die kindliche Entwicklung	56
2.3.2. Familiäre Einflussfaktoren	58
2.3.2.1. Elterneigenschaften	58
2.3.2.2. Psychische Gesundheit der Eltern	60
2.3.2.3. Erziehungsstile	62
2.3.2.4. Partnerbeziehung	65

2.3.2.5. Sozioökonomische familiäre Rahmenbedingungen	66
2.3.2.6. Soziale Netzwerke der Familie	67
2.3.2.7. Transaktionaler Familienprozess	69
2.4. Risiko- und Schutzfaktoren	71
2.4.1. Empirische Befunde zu Risiko- und Schutzfaktoren sowie deren Wirkung	72
2.4.1.1. Die Kauai-Studie von E. E. Werner	73
2.4.1.2. Die „Isle of Wight Study“ von M. Rutter	75
2.4.1.3. Die Mannheimer Risikokinderstudie	76
2.4.2. Das Konzept der Risikofaktoren	77
2.4.2.1. Risikofaktoren	77
2.4.2.2. Vulnerabilität	78
2.4.2.3. Wirkung von Risikofaktoren	79
2.4.3. Das Konzept der Schutzfaktoren	83
2.4.3.1. Das Konzept der Salutogenese	84
2.4.3.2. Definition von Resilienz und Schutzfaktoren	85
2.4.3.3. Schutzfaktoren	86
2.4.3.4. Wirkmechanismen von Schutzfaktoren	90
2.4.4. Wechselwirkungsprozesse zwischen Risiko- und Schutzfaktoren	91
2.4.5. Bedeutung von Risiko- und Schutzfaktoren	94
3. Verstehen von Kindern mit Verhaltensstörungen aus konstruktivistischen Perspektiven	96
3.1 Radikaler Konstruktivismus als grundlegender Zugang zum Verstehen von Verhaltensstörungen	98
3.1.1. Einführung	98
3.1.2. Erkenntnis und Wirklichkeit	100
3.1.3. Konstruktivistisches Menschenbild	101
3.2. Die entwicklungspsychologische Erkenntnistheorie von Piaget	104
3.2.1. Menschliche Entwicklung	105
3.2.2. Äquilibration - grundlegender Faktor zum Erkenntnisaufbau	107
3.2.3. Konstruktiver Vorgang des Wissens	112
3.2.4. Die konstruktivistische Position in der Erkenntnistheorie von Piaget	114
3.3. Die Konzeption von Glasersfeld	117
3.4. Selbstorganisation als „Verhaltensregel“ nach Maturana & Varela	119
3.4.1. Die Grunderkenntnis der Theorie	120
3.4.2. Das Konzept der Autopoiese lebendiger Systeme	121
3.4.2.1. Geschlossenheit eines autopoietischen Systems	122
3.4.2.2. Strukturdeterminiertheit	124
3.4.2.3. Selbstreferentialität	125
3.4.2.4. Strukturelle Koppelung von Organismus und Umwelt	126
3.4.3. Struktur und Organisation	127
3.4.4. Ko-Ontogenese und Kommunikation	129
3.4.5. Kognition	131
3.4.6. Der Stellenwert der ‚Liebe‘	132

3.5. Neurophysiologische Aspekte des Konstruktivismus nach G. Roth	133
3.6. Die Systemtheorie nach Luhmann	140
3.6.1. Soziale Systeme	141
3.6.2. Kommunikation und Sinnhaftigkeit	142
3.6.3. Sozialisation	145
3.6.4. Resümee	145
3.7. Kritik am radikalen Konstruktivismus	147
4. Lernen als konstruktiver Vorgang	150
4.1. Lernen aus konstruktivistischer Sicht	150
4.2. Lernen als Selbstorganisation	152
4.3. Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden	154
5. „Verhaltensstörungen“ aus konstruktivistischer Sicht	156
5.1. „Verhaltensstörung“ - eine Beobachtungskonstruktion	156
5.2. Fremd- und Selbstbeobachtung	160
5.3. Ursache-Wirkungs-Denken als Problem	164
5.4. Wahrnehmung als subjektabhängiger Prozess	169
5.5. Konsensuelle Bereiche und Interaktion mit Kindern	174
5.6. Konstruktion gemeinsamer „Wirklichkeit“	177
6. „Verhaltensstörungen“ aus sozialkonstruktivistischer Sicht	182
6.1. Symbolischer Interaktionismus	184
6.2. Soziokulturelle Theorie Wygotskis	191
6.3. Feldtheorie von K. Lewin	193
6.4. Ko-Konstruktionsprozesse in der Familie	197
6.5. Resümee	198
7. Sonderpädagogische Überlegungen	200
7.1. Unterstützung beim Aufbau kognitiver Prozesse eines Kindes	204
7.2. Von Instruktionsbemühungen zum Verstehen	206
7.3. Rücksicht auf subjektive Wahrnehmung und Ausdrucksweisen eines Kindes	208
7.4. Verstehen aus der Perspektive eines Kindes	210
7.5. Der Pädagoge als Beobachter	212
7.6. Dialogische Begegnung	215
7.7. Pädagogische Angebote	220
7.8. Diagnostik und Förderung aus konstruktivistischer Sicht	222
7.9. Selbstreflexion	228
Schlussbetrachtung	230
Literaturverzeichnis	234
Lebenslauf	258

Einleitung

In der heutigen Erziehungspraxis bzw. im Alltag wird immer mehr von einem „Problemkind“ oder einem „verhaltensgestörten“ Kind gesprochen. Damit wird dieses Phänomen auch im Rahmen der Veröffentlichungen immer wieder thematisiert. Das lässt den Eindruck entstehen, dass die Zahl der Kinder mit Verhaltensstörungen zunimmt. Dies kann zum einen damit erklärt werden, dass Kinder heutzutage mehr Risikofaktoren ausgesetzt sind als früher, und dass diese die Entstehung von Verhaltensstörungen verstärken. Zum anderen kann man auch davon ausgehen, dass nicht nur die Zahl solcher Kinder tatsächlich zunimmt, sondern dass auch die Wahrnehmung, die Erwartung, die Bewertungskriterien, die Toleranzschwelle und das Verständnis von Mitmenschen in Bezug auf Verhaltensweisen von Kindern zunehmend einem tiefgreifenden Wandel unterliegen. Daraus folgt, dass die Anforderungen an Kinder immer komplexer werden und man von ihnen bereits in früher Kindheit vielfältige Kompetenzen erwartet.

Im Vergleich zu anderen Behinderungsarten, die organisch bedingt sind, wird Kindern mit „Verhaltensstörungen“ von den Mitmenschen wenig Sympathie und Beachtung bzw. sogar Abneigung entgegengebracht. Der Grund hierfür liegt darin, dass es für ihre Verhaltensweisen, die von den erwarteten Handlungsmustern abweichen, keine plausible, erkennbare Erklärung gibt. Deshalb suchen Eltern, Lehrer und Erzieher eifrig nach Ursachen für das auffällige Verhalten, auch weil sie eine für das betroffene Kind sinnvolle Hilfestellung anbieten möchten.

Verschiedene Untersuchungen geben als Ursachen für Verhaltensstörungen biologische bzw. genetische Einflüsse an. Eines der bekanntesten Beispiele dafür ist ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivitätsstörung), die das soziale Umfeld erheblich belastet (vgl. Holowenko 1999, 21). Trotz dieser weitgehenden Übereinstimmung bei der Ursachenbestimmung ist dennoch eine Einflussnahme der Umwelt bei der Betrachtung der Verhaltensweisen eines Kindes nicht auszuschließen. Insgesamt gesehen wird davon ausgegangen, dass die kindliche Entwicklung weder allein von der genetischen Disposition noch allein von der Umwelt determiniert wird. Viel wichtiger für die positive Entwicklung eines Kindes ist eine „Passung“ zwischen ihm und der Umwelt, mit der es in ständiger Wechselbeziehung steht. Dafür wird vorausgesetzt, dass die Bezugspersonen im engeren Sinne sowie die Gesellschaft im weiteren Sinne ein tieferes Verständnis für Kinder mit „Verhaltensstörungen“ haben. Dies hängt wiederum stark von den Perspek-

tiven ab, aus denen diese Kinder betrachtet werden. Je nachdem, welche Bedeutungen Außenbeobachter den Verhaltensweisen eines Kindes zuweisen, können diese unterschiedlich bewertet werden, was wiederum unterschiedliche Beurteilungen und Reaktionen bei Außenstehenden hervorruft. Dabei wird häufig die subjektive Sinnhaftigkeit der Verhaltensweisen eines Kindes außer Acht gelassen. Vielmehr wirken die in der Gesellschaft durchaus als „normal“ angesehenen Verhaltensmuster als ein „objektives“ Beurteilungskriterium. Das betroffene Kind wird der Fremdbeurteilung machtlos ausgeliefert und internalisiert diese allmählich in sein Selbstbild, was nicht seinem eigentlichen „Wesen“ entspricht. Es kann eine verheerende Auswirkung auf seine Entwicklung haben, wenn das Kind weiterhin Inkongruenz zwischen seinem Selbstbild und der Fremdbeurteilung erlebt.

Mit intensivem Engagement im Bereich von Diagnose und Therapie konnten bislang viele Möglichkeiten zu Verhaltensänderungen erarbeitet werden. Man kann deren Verdienste sicherlich nicht leugnen. Die dabei benutzten Bewertungskriterien und die dementsprechenden Behandlungsmaßnahmen erscheinen dennoch problematisch, da sie die subjektive Wirklichkeit eines Kindes sowie deren Bedeutung für dieses wenig beachten. Daraus lässt sich erklären, dass selbst die aus wissenschaftlich fundierten Erkenntnissen resultierenden konkreten Interventionsmethoden keine im vollen Umfang erwartete Veränderung des Verhaltens bewirken konnten. Da jeder Mensch spezifische Konstrukte hat, mit denen er seine eigene Erfahrungswelt aufbaut, erscheinen nur von außen geplante und bestimmte Interventionsmaßnahmen nicht vielversprechend für eine Verhaltensänderung. „*Was wir vor allem mit dem, was uns begegnet, machen, ist es zu organisieren*“ (Kegan 1986, 31). Pädagogisch sinnvoll erscheint es daher, eine Perspektive zu haben, die die subjektive Wirklichkeitskonstruktion sowie die Selbstorganisationsfähigkeit eines Kindes ein Stück weit tiefer verstehen. Eine „verstehende“ Haltung ist zwar kein *einziges* pädagogisches Handlungskonzept, aber das *grundlegendste*. Sie ermöglicht letztendlich eine intakte Beziehung zwischen Kind und Umwelt. Erst dadurch kann jede pädagogische Handlung ihren Sinn finden. Diesbezüglich formuliert *Paul Moor*:

„*Wo aber mein Verstehen zum liebenden Ergriffensein wird, da wird mir das Dasein des Kindes zum Wunder, und ich kann seine Wirklichkeit, sei sie, wie sie wolle, hinnehmen, annehmen und finde darin überhaupt erst das Du, ohne welches mein eigenes Dasein gar nicht zum erfüllten Erzieher-Dasein werden könnte*“ (1999, 84f.).

Angesichts der oben beschriebenen Problemstellungen – die scheinbar zunehmende Zahl von Verhaltensstörungen einerseits und die Perspektive von Außenbeobachtern bezüglich Verhaltensstörungen andererseits - setzt sich die vorliegende Arbeit mit Zugangsweisen zum tieferen Verstehen eines Kindes mit Verhaltensstörungen auseinander. Es werden deshalb zum einen Entwicklungsbedingungen analysiert. Frühkindliche Erfahrungen sind insofern von großer Bedeutung, als Kinder bereits in sehr frühen Entwicklungsphasen ihre „subjektiven Konstrukte“ aufbauen, die die Grundlage für weitere Konstruktionen ihrer Welt darstellen. Zum anderen werden radikal- bzw. sozialkonstruktivistische Perspektiven berücksichtigt, um das Phänomen „Verhaltensstörungen“ unter einem neuen Aspekt zu betrachten, die subjektiven Konstrukte der davon betroffenen Kinder zu verstehen und dadurch letztendlich Möglichkeiten zur Selbstentfaltung der Kinder aufzuzeigen.

Im ersten Kapitel wird ein Überblick über Verhaltensstörungen gegeben. Die dargestellten Begriffsbestimmungen, Definitionen und Klassifikationen werden dennoch nicht dazu verwendet, um die davon betroffenen Kinder und ihre individuellen Charaktereigenschaften im traditionellen Sinne zu definieren und zu klassifizieren. Sie dienen nur als Mittel, um dieses Phänomen zu verstehen.

Das zweite Kapitel beschäftigt sich anhand von Forschungsergebnissen mit den Entwicklungsrisiken bzw. -chancen, die mit dem Aufbau der Konstrukte eines Kindes in engem Zusammenhang stehen. Die Wichtigkeit der in der frühen Kindheit gemachten subjektiven Erfahrungen für die weitere Entwicklung bleibt unumstritten. Elterliches Bindungsverhalten, individuelles Temperament des Kindes und familiäre Konstellationen sind in der Erziehungspraxis nicht nur deswegen von großer Bedeutung, weil diese einzelnen Faktoren an sich die kindliche Entwicklung stark beeinflussen. Vielmehr ist dabei zu bedenken, dass eine Übereinstimmung zwischen individuellen Faktoren und Umweltfaktoren die entscheidendste Rolle spielt. Dies steht wiederum in Verbindung mit der sich anschließenden Analyse der Risiko- und Schutzfaktoren. Es gibt nicht a priori vorgegebene Risiko- und Schutzfaktoren. Deren Wirkungen hängen vielmehr davon ab, wie das Individuum und die Umwelt gegenseitig aufeinander eingehen.

Im dritten Kapitel werde ich mich mit radikal-konstruktivistischen Ansätzen auseinandersetzen. Deren Kerngedanke ist, dass der Mensch nach seiner inneren subjektiven Logik seine Wirklichkeit konstruiert.

Auf dieser Erkenntnisbasis wird im vierten und fünften Kapitel versucht, Kinder mit „Verhaltensstörungen“ aus dieser Sichtweise zu betrachten und das Phänomen

„Verhaltensstörung“ neu zu definieren. Dabei wird vor allem der Frage nachgegangen, ob „Verhaltensstörungen“, die von Außenbeobachtern so wahrgenommen werden, als solche legitimiert werden können oder ob die Verhaltensweisen eines davon betroffenen Kindes als subjektiv sinnvoll angenommen werden können.

Da jeder Mensch ein autonomes, aber zugleich soziales Wesen ist, werden im sechsten Kapitel sozialkonstruktivistische Ansätze zu einem besseren Verständnis des Kindes herangezogen. Hierbei wird der Schwerpunkt darauf gelegt, wie sich ein Kind als autonomes Wesen mit seiner sozialen Umwelt koppelt und welche Bedeutung die soziale Umwelt für die Wirklichkeitskonstruktion eines Kindes hat.

Zum Schluss werden aus radikal- bzw. sozialkonstruktivistischen Erkenntnissen sonder- und heilpädagogische Konsequenzen gezogen.

1. Verhaltensstörung

1.1 Zum Begriff

In Bezug auf das Phänomen „Verhaltensstörung“ wird eine Vielzahl von Begriffen synonym zur Bezeichnung des damit Gemeinten verwendet. So werden wissenschaftlich wie umgangssprachlich, unterschiedliche Erscheinungsformen ausgedrückt. Kinder, die mit sich selbst bzw. mit der Umwelt Schwierigkeiten haben, werden häufig als verhaltensauffällig, verhaltensbehindert, erziehungsschwierig, gemeinschaftsschwierig, emotional gestört, persönlichkeitsgestört, verwahrlost, dissozial, neurotisch, psychopathologisch usw. bezeichnet (vgl. Bach 1993, 9; Goetze 2001, 12; Hillenbrand 1999, 26). Diese Begriffe werden, je nach theoretisch-wissenschaftlichem Standpunkt des Autors, unterschiedlich akzentuiert und auch im Hinblick auf Entstehungsbedingungen und pädagogische bzw. therapeutische Maßnahmen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Außerdem beschränkt sich der Bedeutungsinhalt vieler Termini auf einen bestimmten Bereich, d. h. er macht nicht ausreichend deutlich, was eigentlich damit gemeint ist. Diese divergierenden Auffassungen können dann in Bezug auf Kinder mit Verhaltensproblemen eine interdisziplinäre Hilfestellung verhindern. Es besteht die Gefahr, dass divergierende Auffassungen zu einseitigen - nur auf den eigenen Theorien basierenden - Arbeitsmethoden führen und andere Perspektiven vernachlässigen oder nicht berücksichtigen. Außerdem führen einige Bezeichnungen zur Pathologisierung von Kindern und haben somit eine stigmatisierende Wirkung, die die weitere Entwicklung von Kindern erheblich beeinträchtigen kann. Angesichts dieser Problematik erscheint es notwendig, bei Kindern mit Verhaltensproblemen zentrale Begriffe zu klären, die möglichst umfassend, wertneutral und handlungsorientiert sind.

Zunächst sollen im Zusammenhang mit Verhaltensproblemen die in der Fachliteratur häufig verwendeten Begriffe „Verhaltensauffälligkeit“, „Erziehungsschwierigkeit“ und „Verhaltensstörung“ in Bezug auf Bedeutungskomponenten sowie Angemessenheit erläutert werden.

Die Bezeichnung *Verhaltensauffälligkeit* wird häufig als Oberbegriff verwendet und gilt als wertneutral und wenig diffamierend (vgl. Hillenbrand 1999, 31). Mit dem Begriff Auffälligkeit sind persönliche oder gesellschaftliche Vorstellungen über Normalität eng

verbunden. Solche Orientierungsschemata spielen bei der Feststellung eines Problemverhaltens eine entscheidende Rolle. Diese Bezeichnung kann einerseits aufgrund ihres weiten Geltungsbereiches verschiedenste Verhaltenserscheinungen in unterschiedlichen Bereichen, etwa in Motorik, Emotion, Kognition oder sozialem Verhalten, im Zusammenhang mit Verhaltensproblemen, erfassen. Andererseits vernachlässigt der Begriff diejenigen Kinder, die unter einer starken inneren Spannung leiden, aber nicht auffällig sind, wie z. B. Kinder mit internalisierenden Störungen oder äußerlich symptomarmen Schwierigkeiten. Was des Weiteren nicht genügend berücksichtigt wird, sind die inneren psychischen Prozesse sowie die Bedingungen, die für das Zustandekommen eines auffälligen Verhaltens verantwortlich sind (vgl. Seitz 1980, 12; Stein & Faas 1999, 27). Hier liegt die personorientierte Sichtweise zugrunde, und die somit äußerlich sichtbare Auffälligkeit einer Person wirkt als zentraler Bestimmungsfaktor. Darüber hinaus benötigt *Auffälligkeit* an sich auch bestimmte Maßstäbe, nach denen ein Verhalten als normal oder als abweichend bewertet wird. Demzufolge lenkt sie ihr Augenmerk hauptsächlich auf diejenigen Kinder, die in irgendeiner Weise von statistischen Normen bzw. subjektiver, wertbezogener Wahrnehmung abweichen. Deshalb richtet sich die Feststellung einer Verhaltensauffälligkeit danach, an welchen Normen sich Beurteilende orientieren. Die Problematik dieser Bezeichnung wird also in Abhängigkeit von Normen bzw. Willkürlichkeit der verwendeten Maßstäbe im Hinblick auf die Beurteilung von Kindern gesehen, wobei Durchschnittlichkeit nicht das erstrebenswerte pädagogische Ziel sein darf. Darüber hinaus impliziert diese Bezeichnung, dass die Probleme zwingend vom Kind ausgehen, was zur Folge hat, dass die Ursachen beim Kind gesucht werden. Dabei wird jedoch übersehen, dass viele Probleme aus der Wechselbeziehung von mindestens zwei Personen entstehen können. Die Bezeichnung Verhaltensauffälligkeit weist sowohl positive als auch negative Konnotationen auf. Ein Kind kann in seiner Einzigartigkeit in positiver Weise auffallen. Positiv bewertete Auffälligkeiten wie z. B. ‚hochbegabt‘, ‚musikalisches Genie‘ sind aber keine eigentlichen Gegenstandsbereiche der Sonderpädagogik im Zusammenhang mit Verhaltensproblemen. Vor allem entbehrt die Bezeichnung Verhaltensauffälligkeit eines Hinweises auf eine vorliegende Problemlage (vgl. Bach 1993, 10). Insgesamt ist die Bezeichnung Verhaltensauffälligkeit zu unverbindlich und unscharf gefasst und erscheint daher als Oberbegriff nicht gut geeignet.

Die Bezeichnung *Erziehungsschwierigkeit* erinnert daran, dass die Probleme eines Kindes auch häufig im Kontext von Schule auftreten. Demzufolge werden Problembereiche auf schulisches Verhalten beschränkt und andere Aspekte vernachlässigt. In der Regel werden

nur solche Verhaltensweisen, die vom Lehrer als störend und unangemessen wahrgenommen werden und die Unterrichtssituation belasten, negativ bewertet. Viele problematische Verhaltensweisen treten jedoch nicht nur im Kontext von Schule, sondern auch in außerschulischen Bereichen auf.

Es zeigt sich inzwischen deutlich, dass auch auf diesem Gebiet der Sonderpädagogik die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit den Nachbarwissenschaften notwendig ist. Aus diesem Grund sind Begriffe für eine gemeinsame Kommunikation erforderlich. Die Bezeichnung *Verhaltensstörung* wird daher hier für geeignet gehalten.

Im Vergleich zu den oben genannten beiden Bezeichnungen - *Verhaltensauffälligkeit* und *Erziehungsschwierigkeit* - findet die Bezeichnung *Verhaltensstörung* in der Alltagssprache sowie in den verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen am häufigsten Verwendung, da sie verständlich ist und das Gemeinte relativ deutlich ausdrückt (vgl. Bach 1993, 5; Myschker 1999, 38). Mit dem Wort „Störung“ werden nur Verhaltensweisen eingeschlossen, die eigentlicher Gegenstand der Sonderpädagogik sind, d. h. die positiv auffallenden Phänomene werden aus der zu behandelnden Thematik ausgeschlossen. In Bezug auf interdisziplinäre und internationale Verständigung hat diese Bezeichnung Vorteile, da sie nicht nur in erzieherischen Bereichen, sondern auch in den Nachbardisziplinen, wie Psychologie, Soziologie und Psychiatrie, tragfähig ist und in andere Sprachen leicht übersetzt werden kann, was sowohl der gemeinsamen Praxis als auch der internationalen Kommunikation dient (vgl. Hillenbrand 1999, 29; Schlee 1993, 28). Im Unterschied zur Bezeichnung *Verhaltensauffälligkeit* liegt der Bezeichnung *Verhaltensstörung* eine systemorientierte Sicht zugrunde. Dementsprechend werden nicht die Abweichungen des Verhaltens einer Person von einer Normvorstellung, sondern eher die Störung der Prozesse des Person-Umwelt-Bezugs in den Vordergrund gestellt (vgl. Seitz 1991, 7). Trotz solcher Vorteile weist die Bezeichnung auch Einschränkungen auf. Wie andere Alternativbezeichnungen erinnert *Verhaltensstörung* an Ordnungswidrigkeit und hat für die davon betroffenen Menschen eine herabsetzende Wirkung, so dass auch für sie sinnvolle Handlungen als gestört bzw. störend interpretiert werden können.

Alle Begriffe zur Bezeichnung des in Frage stehenden Phänomens berücksichtigen die positiven Komponenten des betroffenen Kindes nicht. Sie lösen damit mehr oder weniger etwas Negatives bzw. Unverständnis in der Gesellschaft aus und implizieren die Gefahr der Zuschreibung und Verfestigung von Phänomenen. Dies gilt auch für die Bezeichnung *Verhaltensstörung*.

Aufgrund der erwähnten Vorteile wird in der folgenden Arbeit *Verhaltensstörung* als Bezeichnung für die diskutierten Sachverhalte verwendet. Allerdings ist nicht zu vergessen, dass die Bezeichnung nie das Ganze zu umfassen vermag. Sie ist nur dann legitim, wenn sie sowohl im wissenschaftlichen Feld als auch in der Erziehungspraxis dazu beiträgt, durch gemeinsame Überlegungen für die genannten Sachverhalte sinnvolle Aufgaben zu konstituieren und helfende pädagogische Handlungen einzuleiten. Die vorliegende Arbeit verwendet die Bezeichnung *Verhaltensstörung* keinesfalls zur Feststellung von im Individuum liegenden Charaktereigenschaften und seiner Persönlichkeit, sondern nur als ein Mittel, um die gemeinten Sachverhalte zu beschreiben.

1.2 Definitionen von Verhaltensstörung

Im Allgemeinen werden unter *Verhaltensstörung* diejenigen Verhaltensweisen verstanden, die negativ von den geltenden Normen und Erwartungen abweichen, wobei ein Verhalten als normentsprechend bzw. als normabweichend beschrieben wird. Hier ist zuerst zu hinterfragen, welche Normen als Bewertungsmaßstäbe zur Feststellung von Verhaltensstörung angewendet werden, da sich Verhaltensstörungen nicht absolut bestimmen lassen, sondern nur in Beziehung zu normativen Bezugssystemen und Beobachterpositionen. Der Begriff ‚Norm‘, der häufig gleichbedeutend mit Regeln und Vorschriften für das Handeln verwendet wird, ist nicht a priori gegeben, sondern wird von menschlichen Gemeinschaften mit ihrem jeweiligen situativen, historischen, religiösen und politischen Hintergrund gestaltet.

Im Hinblick auf formale Vorstellungen von ‚Norm‘ sind vier Formen zu nennen und zwar die statistische Norm (Durchschnitt), die Ideal-Norm, die Minimal-Norm und die funktionale Norm (vgl. Hillenbrand 1999, 31). Je nachdem, welche Form von Normen verletzt wird, können die betroffenen Menschen unterschiedlich beurteilt und Sanktionen bzw. Maßnahmen unterschiedlich eingesetzt werden. Darüber hinaus wird Verhalten im Verhältnis zu Bezugssystemen unterschiedlich bewertet. In diesem Zusammenhang weist *Bach* auf die Relativität von Verhaltensstörungen hin. Die Beurteilung eines Verhaltens als gestört hängt von einer Vielzahl verschiedener Gegebenheiten ab (vgl. 1993, 11):

- dem situativen Kontext, in dem das Verhalten auftritt (situative Relativität),
- der sozialen Stellung einer Person (soziale Relativität),

- dem jeweiligen historischen Hintergrund (epochale Relativität),
- dem Alter der Person, die das Verhalten zeigt (altersmäßige Relativität),
- weltanschaulichen, religiösen oder volkstumsmäßigen Positionen (weltanschauliche und ethnische Relativität).

Da Normen, entsprechend den sich wandelnden sozialen Bezugssystemen, veränderbar sind, sind Verhaltensweisen stets vor dem Hintergrund sozialer Rahmenbedingungen zu sehen. Diese Perspektive spiegelt sich in den folgenden Beschreibungen deutlich wider:

„Verhaltensstörung ist das Ergebnis sozialer Festlegungs- und Zuschreibungsprozesse. Sie ist keine Verhaltensqualität an sich, sondern Ausdruck gesellschaftlicher Definitionen und unterliegt wie andere soziale Phänomene historisch-kulturellen Veränderungen. Eine Definition von Verhaltensstörung kann nur in Bezug zu geltenden Normen erfolgen“ (Hensle & Vernooij 2000, 229).

„Verhaltensstörungen an sich gibt es nicht, es gibt nur ein Verhalten, das in einem bestimmten Zusammenhang von einer oder mehreren Personen nach bestimmten Wertvorstellungen als von einer bestimmten Erwartung als negativ abweichend beurteilt wird. Ebensowenig gibt es Verhaltensgestörte an sich, sondern lediglich Menschen, die ein anderes als das von ihnen erwartete Verhalten zeigen“ (Bach 1993, 11).

Störungen werden zwar am Individuum beobachtet und beurteilt, sind im Grunde aber erst durch eine Reflexion über die Gesellschaft im Ganzen in ihrer Bedeutung zu erfassen (vgl. Kupffer & Ziethen 1992, 10). Wie die angeführten Zitate zeigen, ist die Definition von Verhaltensstörungen abhängig vom Zusammenwirken des zu beurteilenden Individuums und des Beurteilers. Somit kann die Feststellung einer Verhaltensstörung auch auf Beobachtungs- oder Beurteilungsfehler, wie etwa unangemessene Erwartung, inadäquate Bewertung oder verzerrte Wahrnehmung von Beurteilern zurückgeführt werden. Diese Sichtweise verbindet sich mit dem Etikettierungsansatz, wonach eine Verhaltensstörung als Ergebnis eines durch den Beurteilenden vorgenommenen Vergleichs mit bestimmten normativen Maßstäben verstanden wird. Danach wird nicht die Verhaltensstörung als solche, sondern das als gestört bewertete Verhalten in den Mittelpunkt gestellt. Folglich geht es bei der Feststellung von Verhaltensstörungen nicht um eine objektive Beurteilung, sondern eher um eine subjektive Wahrnehmung. In diesem Sinne sind Verhaltensweisen in einem gesellschaftlichen und zwischenmenschlichen Zusammenhang zu sehen, weil sie Phänomene der gesamten Gesellschaft darstellen und durch das Zusammenwirken einer beurteilten und einer beurteilenden Person konstituiert werden (vgl. Bach 1993, 6).

Handelt es sich bei der Feststellung von Verhaltensstörungen um bloße Beurteilungsphänomene, muss beim Auftreten von Verhaltensproblemen der Blick nicht nur auf das betreffende Individuum oder sein Verhalten gerichtet werden, sondern auch auf die dafür relevanten Normen und Erwartungen, die Beobachter bei der Beurteilung verwenden. Darüber hinaus sind subjektive Maßstäbe, mit denen ein Individuum seine Welt konstruiert, immer mit zu berücksichtigen. Ein auffälliges Verhalten kann für das betroffene Individuum als notwendige Strategie oder als persönliche sinngerichtete Verarbeitung verstanden werden, um aktuelle Konfliktsituationen passend zu bewältigen.

1.3 Klassifikation

Der allgemeine Terminus *Verhaltensstörung* umfasst eine Vielzahl von Verhaltenserscheinungen, so dass man aufgrund ihrer Heterogenität ohne Strukturierung kaum eine Überschaubarkeit erhalten kann. Die große Vielfalt von Verhaltensstörungen führt zur Notwendigkeit von Klassifikationen. In den letzten Jahrzehnten wurden zunehmend Versuche unternommen, die verschiedenen Erscheinungsformen nach bestimmten Kriterien in ein Ordnungssystem zu bringen. Dies ermöglicht es, durch Identifizierung und Abgrenzung von anderen Störungen, Erziehungspläne bzw. pädagogische Maßnahmen zu konzipieren und zu praktizieren.

Grob gesehen können Verhaltensstörungen in zwei Dimensionen unterteilt werden, nämlich in *phänomenologische* und *empirische* Klassifikationen (vgl. Goetze 2001, 97ff.). Die Ersteren gehen von der Erscheinungsweise aus. Verschiedene Erscheinungen werden nicht wegen eines systematischen Verfahrens, sondern aufgrund innerer Logik in bestimmte Klassen eingeteilt. Einer solchen Einteilung fehlt die empirische Basis, da sie eher aus situativen Variablen heraus entwickelt wird (vgl. Hillenbrand 1999, 32). Beispielsweise hat *Havers* - in Bezug auf schulische Normverstöße - Verhaltensstörungen in fünf Kategorien eingeteilt (vgl. 1981, 34):

- Verstöße gegen Arbeitsanforderungen,
- Verstöße gegen Interaktionsregeln für den Umgang mit Schulkameraden,
- Verstöße gegen Interaktionsregeln für den Umgang mit Lehrern,
- Verstöße gegen die Normen von Schule,
- Verstöße gegen Residualregeln (psychische, nervöse Störungen u. a.).

Auch *Knoblock* (1973) hat im Hinblick auf personale und soziale Probleme Schüler wie folgt klassifiziert (vgl. Goetze 2001, 98):

- Konflikt mit Autoritäten,
- Vermeidungstendenzen, sich auf Personen, Probleme und die eigenen Potenziale einzulassen,
- Probleme, vertrauensvolle Beziehungen zu Erwachsenen herzustellen,
- Kontrollverlustgefühle über das eigene Gefühlsleben und die Lernumgebungen,
- Negatives Selbstkonzept als Ergebnis tiefer Gefühle von Unzulänglichkeit.

Da solche Einteilungen in Abhängigkeit von den beurteilenden Personen und ihren unterschiedlichen Perspektiven erfolgen, sind sie im Hinblick auf den eigentlichen Zweck der Klassifizierung wenig nützlich. Darüber hinaus führt dies zu einer willkürlichen und beliebigen Einteilung und Objektivität wird somit eingebüßt. Aus diesem Grund wird heute die Verwendung eines empirischen Klassifikationssystems bevorzugt (vgl. Hillenbrand 1999, 32).

Beim empirischen Klassifikationssystem werden einzelne Verhaltensprobleme durch statistische Verfahren in bestimmte Klassen eingeteilt, wobei die Korrelation zwischen Einzelmerkmalen eine große Rolle spielt. Deshalb führen sie zu übergeordneten, intersubjektiv gültigen Kategorien (vgl. Goetze 2001, 99f.). Aufgrund empirischer Forschungen lassen sich Verhaltensstörungen in der Regel in vier Klassen einteilen (vgl. Hensle & Vernooij 2000, 233; Myschker 1999, 47):

- Externalisierende Verhaltensstörungen: Hyperaktivität, Aggression, Aufmerksamkeitsstörung, Negativismus, Tyrannei,
- Internalisierende Verhaltensstörungen: Überängstlichkeit, Gehemmtheit, Depressivität, sozialer Rückzug, Minderwertigkeit, psychosomatische Störungen,
- Soziale Unreife: Konzentrationsschwäche, altersunangemessenes Verhalten, Passivität, Lernschwierigkeit, Tagträumen,
- Sozialisierte Delinquenz: Gewalttätigkeit, Reizbarkeit, Verantwortungslosigkeit, niedrige Hemmschwelle, Beziehungsstörungen, leichte Erregbarkeit und Frustration.

Während die beiden erstgenannten Gruppen durch Nachuntersuchungen empirisch weitestgehend gut belegt und abgrenzbar sind, scheinen die zwei anderen Gruppen weniger gut belegt (vgl. Hillenbrand 1999, 32f.). Da Kinder, die externalisierende Verhaltensprobleme zeigen, für ihre Umwelt eine besondere Belastung darstellen und schnell auffallen, stehen sie im Mittelpunkt des Interesses. Die in pädagogischen

Einrichtungen am häufigsten auftretenden Verhaltensstörungen werden nach dem DSM-IV mit den Begriffen „Störung des Sozialverhaltens“ und „Störung mit oppositionellem Trotzverhalten“ erfasst (vgl. Mischker 1999, 53). Im Vergleich zu dieser Gruppe fallen die Kinder mit internalisierenden Verhaltensproblemen zwar weniger auf, werden seltener wahrgenommen und ihre Symptome werden als weniger gravierend eingeschätzt. Für den aktuellen personalen Werdeprozess sind sie jedoch nicht weniger belastet und gefährdet als Kinder mit ausagierendem Verhalten (vgl. a.a.O., 47f.). Trotz empirischer Belege sagen derartige Klassifikationen nicht viel über das Wesen von Verhaltensstörungen aus. Dies könnte zur Missachtung von diagnostischen Kategorien führen, wobei die Gefahr besteht, dass die Komplexität menschlichen Verhaltens sowie dessen enorme Variation innerhalb einer Gruppe unberücksichtigt bleiben. Klassifizierungen sind nur dann von pädagogischer Relevanz, wenn sie im Hinblick auf Förderung der kindlichen Entwicklung handlungsorientiert sind.

2. Verstehen von Verhaltensstörungen aus subjektiven Erfahrungen

Die Sonderpädagogik bzw. die in diesem Bereich tätigen Personen beschäftigen sich intensiv mit den Entstehungsbedingungen von Verhaltensstörungen. Ziel ist, die Grundlage für sinnvolle pädagogische Handlungsansätze, etwa in Form von Prävention bzw. Intervention, abzuleiten. Dabei beziehen sich pädagogische Maßnahmen nicht nur auf Kinder, die bereits ausgeprägte Verhaltensprobleme aufweisen, sondern auch auf Kinder, die Risikofaktoren ausgesetzt, von Störungen bedroht sind und sinnvoller frühzeitiger Prävention bedürfen.

In diesem Zusammenhang zeichnet sich die heutige Pädagogik bei Kindern mit Verhaltensstörungen dadurch aus, dass die vielfältigen Erklärungsansätze miteinander konkurrieren und unterschiedliche Strategien zur Bewältigung von Verhaltensstörungen sowie Handlungsansätze zur Förderung dieser Kinder entwickelt wurden. Menschliches Verhalten kann sehr unterschiedlich gesehen werden. Je nach Sichtweise von Personen bzw. gültigen gesellschaftlichen Normvorstellungen kann das gleiche Verhalten mal als deviant, mal als tolerierbar bewertet werden.

Früher dominierte die eher einseitige Auffassung, wonach die innewohnenden Eigenschaften einer Person für die Entstehung einer Verhaltensstörung verantwortlich sind, so dass nur das Kind in pädagogisch-therapeutische Überlegungen einbezogen war. Dieser Betrachtungsweise liegt vor allem der biophysische Ansatz zugrunde, wobei Verhaltensstörungen z. B. als Folge eines organischen Schadens gesehen werden. Dementsprechend werden symptombezogene Maßnahmen zur Behandlung von Verhaltensstörungen eingesetzt. Solche defekt- und individuumorientierte Sichtweisen, die die Ursache für eine Verhaltensstörung in abweichenden Persönlichkeitseigenschaften suchen und diese als überdauernde Charakteristika und Reaktionstendenzen der Person betrachten, laufen Gefahr, ein Kind als Urheber seiner Störung zu betrachten und somit bloß als zu behandelndes Objekt festzulegen. Unter diesem Aspekt werden pädagogisch relevante Handlungsalternativen kaum berücksichtigt.

„Die Entstehung einer Verhaltensstörung läßt sich nur schwer feststellen, und sie ist fast in keinem Fall allein auf eine Bedingung zurückzuführen. Sie ist als ein meist über Jahre gehender Lernprozeß zu sehen, der durch eine Verflechtung sich wechselseitig beeinflussender Faktoren gekennzeichnet ist“ (Mutzeck 2000, 67).

Heute werden Verhaltensstörungen aus transaktionaler Sicht betrachtet. Jedes Problemverhalten wird von Anlage- und Umweltfaktoren, die miteinander vernetzt sind, beeinflusst. Demnach kommt den Interaktionsprozessen zwischen Individuum und Umwelt eine große Bedeutung zu. Nach *Seitz* wird eine Verhaltensstörung als „Störung eines Funktionsgleichgewichts des Person-Umwelt-Bezugs“ (1991, 7) verstanden. Dabei wird von den Folgen der extrem komplexen Wechselwirkungen zwischen Person und Umwelt ausgegangen. Dementsprechend können weder Person noch Umwelt allein als Ursache für Verhaltensstörungen angesehen werden. Aufgrund der Annahme, dass der Mensch sich nach seinen internen Regeln selbstorganisierend erhalte und verhalte, kann das umweltbezogene Input-Output-Modell menschliches Verhalten kaum richtig erklären. Die aus diesem Modell abzuleitende Verhaltensmodifikation im Sinne einer äußeren Anpassung stellt einen Ansatz dar, der die menschliche Autonomie wenig berücksichtigt.

Angesichts pädagogischer Handlungsmöglichkeiten finden Umweltfaktoren wie Erziehungseinflüsse, zwischenmenschliche Beziehungen, gesellschaftliche und kulturelle Bedingungen eine große Beachtung. Somit werden die ursächlich zuzurechnenden Bedingungen aus der Anlage in die Umfeldstruktur verlagert. Dabei werden die personinternen Faktoren, die zur Entstehung von Verhaltensstörungen führen können, nicht ausgeklammert. Als wichtige Personvariable gelten z. B. Temperament, Motivation, Emotionen, Werthaltungen, Interesse, Einstellungen, Selbstbild und Bedürfnisse einer Person. Dabei stellt sich die Frage, wie sich solche personbezogenen Merkmale entwickeln und in welcher Interdependenz sie zur Umwelt stehen. Es wird davon ausgegangen, dass Verhaltensstörungen in ihrer ganzen Bandbreite aus reziproken Auswirkungen von Person und Umwelt entstehen.

„Bei der Entstehung von Verhaltensstörungen spielen zumeist mehrere Ursachen eine Rolle (...) Verhaltensstörungen sind multifaktoriell bedingt. Diese Faktoren sind einerseits in den Anlagen (...) sowie in den übergeordneten soziokulturellen Gegebenheiten zu sehen wie andererseits in den vielfältigen größeren und kleineren sozialen Systemen zu suchen, die (...) auf die heranwachsenden jungen Menschen einwirken“ (Myschker 1999, 72).

Man kann davon ausgehen, dass verschiedene Komponenten in komplexer Weise an der Entstehung eines Phänomens bzw. Verhaltens beteiligt sind und aufeinander einwirken, was wiederum ein neues Verhalten hervorruft. Dabei ist hervorzuheben, dass die Person nicht passiv bestimmten Bedingungen ausgesetzt ist, sondern sich als Gestalter ihrer Umwelt aktiv damit auseinandersetzt. Die Kausalbeziehungen sind also durch einen

Rückkopplungsprozess der einwirkenden Umweltfaktoren und der handelnden Person gekennzeichnet. Im Hinblick auf die kindliche Entwicklung ist anzumerken, dass Umwelteinflüsse nicht nur nach außen gerichtete Reaktionen wie etwa Entwicklungsfortschritte oder psychische Störungen auslösen, sondern auch nach innen gerichtetes biologisches Substrat verändern können (vgl. Krause 1997, 27). Dabei werden Transaktionen zwischen Anlage und Umwelt im Zeitverlauf in den Mittelpunkt gerückt.

Der Mensch konstruiert seine Welt nach seinen eigenen Konstrukten, aufgrund derer er handelt, denkt und kommuniziert. Dies bedeutet jedoch hinsichtlich der Entstehung von Verhaltensstörungen nicht, dass das Individuum die Ursache ist. Der Mensch entwickelt und modifiziert seine Konstrukte in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt ständig neu. Der Umwelt kommt dabei eine große Bedeutung zu. Nicht weil sie einfach auf das Individuum einwirkt und damit sein Verhalten steuert, sondern weil sie dem Individuum das ganze Leben lang Erfahrungsfelder zur Verfügung stellt, um seine Konstrukte zu entwickeln, die sein Verhalten bestimmen und mit denen es seinem Verhalten subjektiven Sinn zuweist.

Um den subjektiven Sinn eines Verhaltens annäherungsweise zu erschließen, soll im Folgenden auf theoretische Erklärungen von Verhaltensstörungen näher eingegangen werden. Die theoretischen Ausführungen versuchen, Verhaltensstörungen einerseits als komplexes Interaktionsgefüge und andererseits als subjektiven, individuellen Erfahrungsprozess zu erklären. Da jedes Kind Erlebnisse und Erfahrungen gemäß seiner vorhandenen Konstrukte auf ideosynkratische Weise verarbeitet und sich dabei Bedeutung und Funktion vergangener Erfahrungen und Einflüsse verändern, sollen die gesamten Bedingungen, die für die Entwicklung der Konstrukte eines Kindes bedeutend sind, berücksichtigt werden.

Die vorliegende Arbeit beabsichtigt somit nicht, mit einigen Erklärungsansätzen zu Verhaltensstörungen Aussagen darüber zu machen, welche Bedingungen zu welchen Verhaltensstörungen führen. Sie hält keinesfalls am linearen Ursache-Wirkungs-Denken fest, woraus konkrete Interventionsmaßnahmen abzuleiten wären. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass das Kind als autonomes Wesen in seiner Entwicklung Fähigkeiten zu Selbstbestimmung, Selbstgestaltung und Selbstverwirklichung entfaltet. Sein Verhalten wird so gesehen nicht von Umwelteinflüssen, sondern primär von seinen Konstrukten bestimmt. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Umwelt keinen Einfluss auf das Individuum und sein Verhalten ausüben kann, im Gegenteil. Die Umwelt ist insofern wichtig,

als das Kind in der aktiven Auseinandersetzung mit ihr, die ihm passenden Konstrukte entwickelt. Dabei ist zu bedenken, dass das Kind Herr seines Verhaltens und Konstrukteur seiner Welt ist. Um aus dieser Sichtweise heraus Kinder mit Verhaltensstörungen einführend verstehen zu können, ist es wichtig, auf mögliche Bedingungen einzugehen, welche den Aufbau bestimmter Konstrukte eines Kindes negativ oder positiv beeinflussen können, wobei ein Verhalten als Ausdruck der Lebensgeschichte des Kindes verstanden wird. Daraus wird die Vermutung abgeleitet, dass Kinder mit Verhaltensstörungen andere Erfahrungen mit der Umwelt gemacht und andere Konstrukte entwickelt haben, als „normal“ entwickelte Kinder dies getan haben. Das ist eine wichtige Zugangsweise zum Verstehen von Kindern mit Verhaltensstörungen. Erst aus dem verstehenden Zugang heraus können konkrete Handlungsansätze zur Prävention bzw. Förderung sowie ein Bezugsrahmen für die Praxis geschaffen werden.

Im vorliegenden Kapitel werden einige mögliche Faktoren ausgewählt, die im Zusammenhang mit der Entstehung von *Verhaltensstörungen* eine bedeutende Rolle zu spielen scheinen. Die vorliegende Arbeit erhebt daher keinen Anspruch auf eine vollständige Erfassung von Faktoren, die sich positiv bzw. negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken könnten. Das Wissen um individuelle Konstruktionen ist insofern notwendig, als es hilft, die aus dem Umgang mit auffälligen Kindern entstehenden Vorurteile bzw. negativen Einstellungen abzuschaffen, die zum Teufelskreis in der weiteren Interaktion zwischen Kindern und Bezugspersonen führen. In diesem Sinne sollten Pädagogen ihren Blickwinkel nicht nur auf die Gegenwart ausrichten, sondern auch auf die Vergangenheit eines Kindes ausweiten und so den Weg zur pädagogischen Zukunft herstellen. Das einführende Verstehen eines Kindes als Ganzes, vor dem Hintergrund seiner Lebensgeschichte, dient als Ausgangspunkt aller pädagogischen Handlungen (Diagnose, Therapie, Beratung etc.).

2.1. Bindung und Kindheit

2.1.1. Grundlagen der Bindungstheorie

Die von *John Bowlby* konzipierte Bindungstheorie entstand in ethologischen Überlegungen und wurde entwickelt, um die menschliche Neigung, enge emotionale Beziehungen zu suchen und wie und warum emotionale- bzw. Persönlichkeitsstörungen mit spezifischen

Bindungserfahrungen zusammenhängen, zu erklären (vgl. Grossmann et al. 1997, 52; Spangler & Zimmermann 1999, 171). Demnach werden Mutter und Kind als Teilnehmer in einem sich wechselseitig bedingenden System betrachtet, wobei Bindung lediglich als ein Teil des komplexen Systems der Beziehung verstanden wird (vgl. Brisch 1999, 35). Somit trägt die Bindungstheorie dazu bei, sensible Maße für die sozial-emotionale Entwicklung, vor allem für die Qualität der Mutter-Kind-Beziehung, bereitzustellen.

Nach *Bowlby* (1969) besitzen Menschen ein biologisch tief verankertes Verhaltenssystem, das die Beziehung zwischen Kind und Eltern aufrechterhält. Aufgrund der genetischen Verankerung wird angenommen, dass sich Bindung unabhängig von anderen Verhaltenssystemen bzw. Trieben entwickelt. Im Vergleich zu anderen Spezies ist der menschliche Säugling mit komplementären Systemen ausgestattet; einerseits mit einem Bedürfnis nach Bindungsverhalten und andererseits mit einem Bedürfnis nach autonomem Explorationsverhalten. Er wird immer bemüht sein, eine Balance zwischen beiden Systemen herzustellen (vgl. Gloger-Tippelt 2000, 52). Die durch normale Beziehung zur Bezugsperson entstandene sichere Bindung stellt eine wichtige Entwicklungsgrundlage des Kindes für die weitere gesunde Entwicklung dar. Indem das Kind die Bezugspersonen als sichere Basis benutzt, erforscht es effektiv seine Umwelt und setzt sich aktiv mit ihr auseinander, was zu einer besseren Kompetenzentwicklung führt.

2.1.1.1. Bindungsverhalten

Unter *Bindung* versteht man eine lang andauernde besondere Gefühlsbeziehung zwischen dem Kind und einer beständigen primären Bezugsperson, die sich ab der Geburt beiderseitig entwickelt. Sie ist eine angeborene Tendenz des Menschen, starke Gefühlsbande zu bestimmten Personen auszubilden (vgl. Resch 1996, 60; Unzner 1999, 270). Nach diesem Verständnis ist das Kind bei der Geburt mit einem Verhaltensrepertoire ausgestattet, das dazu dient, Nähe zu einer Bezugsperson zu suchen. Phylogenetisch lässt sich das Bedürfnis nach Bindung damit erklären, dass dem Kind die Nähe zur Bezugsperson Schutz vor Gefahren gewährt und Möglichkeiten zum Lernen bietet (vgl. Fremmer-Bombik & Grossmann 1993, 85; Spangler 1999, 177). *Bowlby* beschreibt in Bezug auf den ethologischen Ansatz, dass diese angeborene Neigung, starke emotionale Bindung zu einer bestimmten Person aufzubauen, eine grundlegende Komponente der menschlichen Natur ist, die bereits bei der Geburt vorhanden ist und über die ganze Lebensspanne hinweg bleibt,

wobei Bindungen im Laufe der Entwicklung durch neue Bindungen ergänzt werden (vgl. 2002, 20f.). Bindungsbeziehungen vermitteln Menschen ein Sicherheits- und Vertrauensgefühl, durch das sie sowohl emotionale Unterstützung als auch Schutz und Geborgenheit erhalten, besonders wenn sie emotional belastet und erschöpft sind. Eine Unterbrechung oder Beeinträchtigung dieser Bindung, die durch ungewollte Trennung und Verlust von Bezugspersonen ausgelöst wird, kann zu massiven affektiven Störungen führen (vgl. Bretherton 2001, 169; Grossmann et al. 1997, 57).

Unter Bindungsverhalten wird jede Form von Verhalten verstanden, welche zum Ziel hat, die Nähe zu einer spezifischen Bindungsperson herzustellen oder aufrechtzuerhalten. Dieses Ziel kann durch körperliche Nähe oder Kommunikation mit den Bindungspersonen erreicht werden (vgl. Bowlby 1994, 57). Jeder Mensch ist mit mehreren Verhaltenssystemen ausgestattet, die für das Überleben der Spezies wichtig sind. Zu diesen gehört beim Kind das System des Bindungsverhaltens (vgl. Rauh 2002, 199ff.). Die beim Kind beobachtbaren Verhaltensweisen wie Weinen, Schreien, Anklammern, Nachfolgen, Anschmiegen und Lächeln können diesem System dienen. Somit wird das Bindungsverhalten des Kindes als Ausdruck eines instinktgesicherten Verhaltenssystems betrachtet. Deshalb entwickelt jedes Kind auf jeden Fall eine Bindung, sofern eine Bezugsperson überhaupt zur Verfügung steht (vgl. Göppel 1997, 153; Spangler 1999, 178). Bindungsverhalten wird nur in Alarmsituationen aktiviert, z. B. Fremdheit, Erschöpfung, Furcht, Hunger, Krankheit oder Unerreichbarkeit der Bezugsperson, und es wird durch bestimmte andere Bedingungen beendet, z. B. die Verfügbarkeit und den Trost der Bezugsperson oder vertraute Umgebung (vgl. Bowlby 1994, 58; Spangler & Zimmermann 1999, 172).

Das Bindungsverhalten korrespondiert mit dem ebenfalls instinktiv verankerten elterlichen Pflegeverhalten. Bezugspersonen sind mit einer Tendenz zur Fürsorge gegenüber dem Kind ausgestattet, was ihnen den Umgang mit ihm erleichtert. Dieses Pflegeverhalten von Eltern wird von *Papousek* (1987) als „intuitive parenting“ bezeichnet.

Beide Systeme - das kindliche Bindungsverhaltenssystem und das elterliche Pflegeverhaltenssystem - bilden zusammen die Grundlage für die sozio-emotionale Beziehung, was weitreichende Folgen für das innere Vertrauen des Kindes in sich und andere sowie für den Aufbau neuer Beziehungen hat (vgl. Unzner 1999, 272). Durch das Zusammenspiel dieser beiden Systeme baut sich eine Bindung mehr oder weniger zwangsläufig auf. Für die Entwicklung individueller Unterschiede in der Bindungsqualität spielt insbesondere die mütterliche Feinfühligkeit eine bedeutsame Rolle. Je nach seinen Erfahrungen mit der

Bezugsperson und seinem Vertrauen in die Erreichbarkeit seiner Bezugsperson entwickelt das Kind unterschiedliche Bindungsqualität. Während Bindung als solche aufgrund der phylogenetischen Fundierung ein umweltstabiles Merkmal ist, stellt die Bindungsqualität ein umweltvariables Merkmal dar (vgl. Spangler 1999, 184).

2.1.1.2. Explorationsverhalten

Komplementär zum Bindungsverhalten ist das Explorationsverhalten eine weitere wesentliche Komponente für eine gesunde Entwicklung des Kindes, da sich das Kind seine Umwelt ohne Exploration nicht aneignen kann. Obwohl beide Systeme entgegengesetzten Motivationen entspringen, stehen sie zueinander in Wechselwirkung und spielen für die Anpassung an die Lebensgegebenheiten zusammen (vgl. Brisch 1999, 38; Grossmann & Grossmann 2001, 148). Wenn sich das Kind im Laufe seines Explorierens unsicher fühlt, wird das Bindungsverhalten aktiviert, und wenn es sich etwa durch die Mutter wieder sicher fühlt, wird sein Explorationsverhalten von neuem aktiviert. Also werden beide Verhaltenssysteme in Balance gehalten. Das Explorationsverhalten benötigt eine Einschätzung der Situation als vertrauenswürdig. Bei kleineren Kindern wird diese Einschätzung insbesondere durch die Anwesenheit einer Bezugsperson als „secure base“ (Ainsworth et al. 1978; Bowlby 1988) oder „sichere Basis“ gewährleistet.

Die affektive Bindung zur Bezugsperson bietet dem Kind sowohl Schutz vor lebensbedrohlichen Beeinträchtigungen und sonstigen Widrigkeiten als auch eine möglichst sichere Basis für die Erkundung der Welt. Damit werden zwei miteinander verschränkte Verhaltenssysteme unterstellt, die einerseits einem Bedürfnis nach Bindung und andererseits einem Bedürfnis nach Autonomie im Sinne einer eigenständigen Weltaneignung entspringen (vgl. Schneewind 1999a, 110).

Für das Kind fungiert die Bezugsperson als sichere Basis, von der aus es erkunden kann und bei Unsicherheit und Angst Rückhalt erhält. Bindungssicherheit führt zu erhöhter Erkundungsbereitschaft. Dadurch bekommt das Kind „Urvertrauen“ im Sinne von *Erikson* (1991), soziale Kompetenz und die innere Vorstellung, ein liebenswerter Mensch zu sein, welche die Grundlage des positiven Selbstwertgefühls bilden.

2.1.1.3. Phasen der Bindungsentwicklung

Die Bindung entwickelt sich beim Kind in vier Phasen (vgl. Ainsworth et al. 1978, 23ff.; Krause 1997, 27f.; Rauh 2002, 197; Schmidt-Denter 1996, 29f.; Spangler 1999, 177f.):

In der ersten Phase, die etwa bis zum zweiten Lebensmonat dauert, zeigt das Kind ungerichtete Responsivität. Am Ende dieser Phase lernt das Kind durch Interaktion, zwischen der vertrauten und fremden Person zu unterscheiden.

In der zweiten Phase, die etwa von dritten bis sechsten Lebensmonat dauert, unterscheidet das Kind immer deutlicher zwischen verschiedenen Personen. Es richtet zunehmend seine Aufmerksamkeit auf die vertraute Person und erweitert sein aktives soziales Verhaltensrepertoire.

In der dritten Phase, die etwa vom siebten Lebensmonat bis zum zweiten Lebensjahr dauert, zeigt das Kind zunehmend differenziertes bzw. zielorientiertes Verhalten im Umgang mit anderen. Es benutzt die Bezugsperson als sichere Basis für seine Erkundung der Umwelt. Sein Versuch, die Bezugsperson in die Nähe zu bringen, wird flexibel. Am Ende dieser Phase entwickelt das Kind Personenpermanenz, so dass es das innere Abbild der Bezugsperson auch in deren Abwesenheit gültig aufrechterhält.

Die vierte Phase beginnt etwa im dritten Lebensjahr und ist mehr kognitiv-repräsentationaler Natur. Das Kind ist immer mehr in der Lage, sich in die Rolle anderer hineinzuversetzen, so dass es Gefühle, Handlungen und Motive der Bezugsperson versteht und sie in seine Verhaltenssteuerung einbezieht. Mit diesen Fähigkeiten bildet sich eine neue Bindungsqualität, die als „zielkorrigierte Partnerschaft“ (Ainsworth et al. 1978) bezeichnet wird. Das Kind lernt, wie es das Verhalten der Bezugsperson beeinflussen kann. Darüber hinaus bringen die beiden in die Beziehung ihre emotional wichtigen Ziele ein, reflektieren die Interessen des Partners und korrigieren schließlich die gemeinsamen Ziele. In dieser Phase wird der kindliche Egozentrismus überwunden und zum reziproken Weltbild entwickelt.

2.1.2. Differenzielle Unterschiede von Bindungsqualitäten

2.1.2.1. Die Erfassung der Bindungsqualität mit der Fremden Situation

In der Längsschnittstudie in Uganda in den 1950er Jahren beobachtete *Ainsworth* bei 28 Mutter-Kind-Paaren eine unterschiedliche Bindungsentwicklung. Dabei erkannte sie deutlich unterschiedliche Bindungsqualitäten zwischen den Kindern und ihren Müttern und im Zusammenhang damit unterschiedliche Bindungsstrategien der Kinder. Aus diesen Beobachtungen entstand das Konzept über die Bedeutung der mütterlichen Feinfühligkeit für die Bindungsqualität zum Kind. Um dies systematisch zu untersuchen, entwickelte *Ainsworth* testähnliche standardisierte Situationen, die sogenannte „Fremde Situation“ (vgl. Ainsworth et al. 1978, 31ff.; Fremmer-Bombik & Grossmann 1993, 86; Göppel 1997, 158; Grossmann & Grossmann 2001, 146). Die „Fremde Situation“ als eine Methode zur Erfassung des Bindungsverhaltensmusters eines Kleinkindes umfasst acht Episoden, in denen zweimal Trennung und Wiedervereinigung von Kind und Mutter erfolgen. Dadurch wird geprüft, wie stark das Bindungsverhalten des Kindes aktiviert ist und wie das Kind bei der Mutter Beruhigung und Trost sucht. In den beiden Trennungs- und Wiedervereinigungsepisoden zeigen die Kinder unterschiedliche Verhaltensmuster.

2.1.2.2. Bindungstypen

Ainsworth klassifiziert aufgrund von Beobachtungen in der „Fremden Situation“ drei Bindungsmuster (vgl. Brisch 1999, 46f.; Fremmer-Bombik & Grossmann 1993, 87; Göppel 1997, 160; Grossmann & Grossmann 2001, 146; Resch 1996, 61; Spangler 1999, 185f.; Stephan 2002, 266):

Sichere Bindung (Typ B): Die sicher gebundenen Kinder zeigen in der Abwesenheit der Mutter aktives Bindungsverhalten, indem sie die Nähe zur Mutter durch Nachfolgen oder Weinen wiederherzustellen versuchen. Bei der Rückkehr der Mutter reagieren sie mit Freude, suchen Nähe und körperlichen Kontakt zu ihr und lassen sich leicht beruhigen. Sie zeigen bei Anwesenheit der Mutter eine ausgewogene Balance zwischen Bindungs- und Explorationsverhalten. In der Abwesenheit der Mutter wird das Bindungsverhalten stark aktiviert und das Explorationsverhalten deutlich eingeschränkt.

Unsicher-vermeidende Bindung (Typ A): Die unsicher-vermeidenden Kinder zeigen während der Trennung von ihrer Mutter nur geringe Irritation und kaum Anzeichen von Kummer. Die Trennung ruft bei ihnen keine Beunruhigung bzw. keinen Stress hervor. Bei der Wiedervereinigung ignorieren sie die Mutter oder vermeiden ihre Nähe. Die Kinder zeigen unabhängig von der An- und Abwesenheit der Mutter ein gleichbleibendes Explorationsverhalten.

Unsicher-ambivalente Bindung (Typ C): Die Kinder reagieren sehr heftig und ärgerlich auf die Trennung von der Mutter. Die Trennung belastet die Kinder zwar extrem, aber sie verhalten sich gegenüber der zurückgekehrten Mutter ambivalent. Einerseits suchen sie die Nähe der Mutter, andererseits widerstreben sie auch ihren Kontaktversuchen und lassen sich nur schwer beruhigen.

Main und Solomon (1990) haben diesen drei Bindungstypen später noch einen vierten hinzugefügt, der als *desorganisierte Bindung (Typ D)* bezeichnet wird. Die Kinder, die keiner der oben genannten Kategorien angehören, zeigen bei der Wiedervereinigung mit der Mutter nach einer emotional belastenden Trennung eine Vielzahl von Konfliktverhalten wie z. B. plötzliche Stimmungsänderung, abrupter Abbruch von Annäherungsverhalten, Widerspruch zwischen Mimik und Körperbewegung. Im Gegensatz zu den Kindern mit Bindungstyp A, B und C, die klare Bindungsstrategien verfolgen, zeigen die Kinder mit Bindungstyp D keine eindeutigen Strategien (vgl. Scheuerer-Englisch 1999, 146f.).

Ainsworth stellte darüber hinaus Übereinstimmung der Bindungsmuster fest, die sich in der „Fremden Situation“ ergeben hatten und der Bindungsmuster, die in der natürlichen häuslichen Umgebung beobachtet wurden (vgl. Göppel 1997, 160). Im Labor als „sicher gebunden“ eingestufte Kinder waren auch im natürlichen Lebenskontext als sicher gebunden beurteilt worden. Im Labor als „unsicher gebunden“ eingestufte Kinder zeigten hinsichtlich des Umgangs mit ihrer Mutter problematisches Verhalten.

2.1.2.3. Zusammenhänge zwischen mütterlicher Feinfühligkeit und Bindungsqualitäten

In der Bindungstheorie nimmt die mütterliche Feinfühligkeit einen hohen Stellenwert ein, da angenommen wird, dass sie eine wesentliche Grundlage für die Bindungsqualität bzw. für die gesunde seelische Entwicklung des Kindes bildet. Im Unterschied zur Empathie, die sich hauptsächlich auf die psychische Funktion bezieht, umfasst Feinfühligkeit

darüber hinaus auch eine Handlungsebene, die aus einer empathischen Wahrnehmung und Verarbeitung resultiert (vgl. Brisch 1999, 70). In diesem Kontext kann auch von „Responsivität“ gesprochen werden. Darunter versteht man eine Haltung, *„sich auf die Aktivität des Kindes auszurichten, seine Anregungen zu befolgen, seinen Aktionen zuzustimmen, es zu ermuntern und ermutigen, es zu verbalisieren, seine aktuelle Befindlichkeit zu berücksichtigen und es zu trösten und beruhigen“* (Krause 2000, 71).

Ainsworth charakterisiert mütterliche Feinfühligkeit in vier Merkmalen (vgl. Brisch 1999, 41; Grossmann 1977, 96ff.; Grossmann et al. 1997, 62):

- Die Mutter muss in der Lage sein, die kindlichen Signale mit größter Aufmerksamkeit wahrzunehmen und darf keine zu hohe Wahrnehmungsschwelle haben.
- Sie muss die kindlichen Signale nicht nach ihren eigenen Bedürfnissen, sondern aus der Perspektive des Kindes richtig interpretieren.
- Sie muss auf die kindlichen Signale prompt reagieren, damit das Kind sein Verhalten mit einem spannungsmildernden Effekt der mütterlichen Haltung verbinden kann, die ein erstes Gefühl der eigenen Effektivität im Gegensatz zur Hilflosigkeit vermittelt.
- Sie muss angemessen auf die kindlichen Signale reagieren. Die Reaktion muss also richtig dosiert werden, so dass Unter- oder Überstimulation vermieden werden.

Somit bedeutet die mütterliche Feinfühligkeit eine Abstimmung der elterlichen Reaktion sowohl in der zeitlichen Folge als auch in der inhaltlichen Entsprechung.

Ainsworth (1978) konnte nachweisen, dass mütterliche Feinfühligkeit im ersten Lebensjahr mit den interindividuellen Unterschieden in der Bindungsqualität beim Kind zusammenhängt, was auch in vielen weiteren Untersuchungen bestätigt wurde (vgl. Zimmermann et al. 2002, 313).

Die Mütter der sicher gebundenen Kinder waren empfänglicher für die kindlichen Signale, unterstützender in Problemlösesituationen, verhielten sich emotional expressiver und zeigten öfter positive Reaktionen als die Mütter der unsicher gebundenen Kinder. Die Mütter der sicher gebundenen Kinder zeichneten sich durch ein hohes Maß an Zugänglichkeit, Responsivität und Wärme aus und fungierten als Sicherheitsbasis, von der aus die Kinder zuversichtlich die Umwelt erkunden.

Die Mütter der unsicher-vermeidend gebundenen Kinder verhielten sich abweisend, starr und feindselig, zeigten eher konsequent nicht-feinfühliges Verhalten, ignorierten den Wunsch der Kinder nach Nähe und Trost oder reagierten darauf sogar mit deutlicher Zurückweisung.

Die Mütter der unsicher-ambivalent gebundenen Kinder waren wenig einfühlsam und zugleich aufdringlich und inkonsistent in ihren Reaktionen. Sie interpretieren die Signale des Kindes oft falsch. Somit sind ihre Reaktionen für die Kinder schwer vorhersehbar und wenig zuverlässig.

Die mütterliche Feinfühligkeit erweist sich als ein entscheidender Faktor für die individuellen Unterschiede in der Bindungsqualität. Wenn die Mutter sensitiv und angemessen auf das kindliche Verhalten reagiert, bildet sich eine sichere Bindung aus. Reagiert sie insensitiv oder unangemessen, unterdrückt das Kind seinen Wunsch nach Nähe, was zur vermeidenden Bindung führt, oder es ist in einem ständigen Annäherungs- Vermeidungskonflikt befangen, was zur ängstlich-ambivalenten Bindung führt (vgl. Asendorpf & Banse 2000, 188). Hinsichtlich der desorganisierten Bindung liegen zwar keine direkten empirischen Belege vor, aber es wurden in einer nichtklinischen Stichprobe (vgl. Carlson et al. 1989; Lyons-Ruth et al. 1990) Zusammenhänge zwischen traumatischen Situationen in der Familie und dem desorganisierten Bindungstyp festgestellt. *Main* (Main & Solomon 1990) nimmt an, dass Mütter mit unbewältigten traumatischen Erfahrungen wie z. B. Misshandlung und Vernachlässigung in der eigenen Kindheit, in andauernder Furcht leben. Dies schlägt sich in starken Affektschwankungen im Verhältnis zum Kind nieder. Das Kind übernimmt dann in der Beziehung zu ihr diese Furcht. Die Mutter wird zur Quelle der Furcht und das Bindungsverhalten des Kindes desorganisiert, da es in einem Annäherungs-/Vermeidungskonflikt befangen ist (vgl. Scheuerer-Englisch 1999, 146; Spangler 1999, 187).

Durch die Erfahrungen mit der feinfühligem Mutter entwickeln die Kinder ein inneres Bild von ihr als responsive und zuverlässige Bezugsperson. Die Vorhersagbarkeit der mütterlichen Reaktionen ermöglicht es dem Kind, Vertrauen in die mütterliche Verlässlichkeit aufzubauen. Auf solcher Gefühlsbasis kann das Kind seine Umwelt sicher erforschen. Im Gegensatz zu den Kindern mit feinfühligem Müttern entwickeln Kinder mit nicht-feinfühligem Müttern ein inneres Bild von der Mutter als zurückweisende und unverfügbare oder inkonsistente Bezugsperson. Demzufolge haben diese Kinder kein Vertrauen in die Verfügbarkeit der Mutter und zeigen als defensive Strategie vermeidendes bzw. ambivalentes Verhalten (vgl. Grossmann & Grossmann 2001, 146; Spangler 1999, 186).

Die mütterliche Feinfühligkeit spielt insbesondere in den ersten 18 Lebensmonaten des Kindes eine bedeutende Rolle, da es in dieser Zeit aufgrund eingeschränkter sprachlicher Kommunikation meistens auf emotionale Austauschprozesse angewiesen ist (vgl. Resch

1996, 57). Deshalb sind nicht nur die miteinander verbrachte Zeit, sondern auch die Qualität der mütterlichen Reaktionen auf Signale des Kindes maßgebend für den Aufbau einer sicheren Bindung.

2.1.3. Innere Arbeitsmodelle

Nach Auffassung der Bindungstheorie sind die Erfahrungen mit der Bezugsperson bereits im ersten Lebensjahr tief emotional verankert und ein Kind baut auf der Basis solcher Erfahrungen ein inneres Modell des Selbst und eines der sozialen Umwelt, d. h. der Bezugspersonen, auf. Diese spezifischen Beziehungserfahrungen werden kognitiv repräsentiert. Dementsprechend entwickelt das Kind eine mentale Repräsentation von Bindung, sogenannte „innere Arbeitsmodelle“, die sowohl affektive als auch kognitive Komponenten einschließen. Sie beinhalten generalisierte unbewusste Vorstellungen über die Verlässlichkeit der Bezugsperson und Überzeugungen von der Vertrauens- und Liebenswürdigkeit der eigenen Person sowie von der Fähigkeit, das Verhalten der Bezugsperson zu beeinflussen (vgl. Göppel 1997, 154; Scheuerer-Englisch 1999, 144; Schneewind 1999a, 110; Spangler 1999, 194). Auf der Basis des Vertrauens in die Verfügbarkeit der Bezugsperson entwickelt sich ein Arbeitsmodell eines wertvollen und kompetenten Selbst. Also haben innere Arbeitsmodelle eng mit der Wahrnehmung, Interpretation und Ausbildung von Erwartungen, der Regulation der entstehenden Gefühle und des daraus resultierenden Verhaltens zu tun. Dies wirkt sich auf die Gestaltung von Beziehungen bzw. auf die Ausbildung des Selbstwerts aus und trägt auch dazu bei, bei emotionaler Belastung eigene Ziele verfolgen zu können, sich dabei als aktiv bewältigend und selbstwirksam zu erleben bzw. sich Hilfe holen zu können (vgl. Zimmermann 2000, 121).

Durch innere Arbeitsmodelle entstehen Regelsysteme für die Verhaltensausrichtung und die Einschätzung von Erfahrungen. Die Arbeitsmodelle als Resultat der Erfahrungen von Handlungen und Plänen haben die Funktion, Ereignisse der realen Welt bzw. das Verhalten anderer vorwegzunehmen, so dass das Kind in die Lage versetzt wird, das eigene Verhalten voraussehend zu organisieren und zu planen. Innere Arbeitsmodelle entwickeln sich aus wiederholten Interaktionsmustern und müssen somit als Repräsentation der wechselseitigen Beziehungen betrachtet werden. Aus den frühen Interaktionserfahrungen bildet das Kind auf der kognitiven Ebene strukturierte Welterwartungen aus. Konsistenter

emotionaler Austausch führt zu einem günstigen Weltbild in Form von Selbst- und Objektrepräsentanzen, inkonsistenter dagegen zu weniger vorhersagekräftigen inneren Schemata der Welt. Die Fähigkeit zum Vorhersagen ist insofern für die Weiterentwicklung bedeutend, als sie wichtige Grundlagen für Lernen, Anpassung und eine konsistente Selbstentwicklung ausbildet.

2.1.3.1. Entwicklung der inneren Arbeitsmodelle

Innere Arbeitsmodelle können bei Kleinkindern als die grundlegende Organisation von Erwartungen und den damit verknüpften Gefühlen betrachtet werden, die sie von einer Situation zur anderen tragen und die grundsätzlich erhalten bleiben. Innere Arbeitsmodelle sind in der Anfangsphase zwar noch flexibel, werden aber im weiteren Entwicklungsverlauf zunehmend stabiler und entwickeln sich zur sogenannten Bindungsrepräsentation, die zur psychischen Stabilität beiträgt (vgl. Brisch 1999, 37). Auf dieser Basis entstehen Erwartungen an andere Personen und Strategien für eigenes Verhalten gegenüber neuen Umwelten, die für das Vertrauen, die Sicherheit und das Wohlbefinden wichtig sind (vgl. Gloger-Tippelt 2000, 53).

Fremmer-Bombik (2002) vertritt die Auffassung, dass eine Neustrukturierung der Arbeitsmodelle sehr schwierig ist, weil einmal organisierte Modelle in der Regel unbewusst wirken und dramatischen Veränderungen widerstehen. Deshalb haben die frühen Arbeitsmodelle maßgeblichen Einfluss, sowohl darauf wie das Kind spätere Bindungserfahrung erlebt und diese verarbeitet, als auch wie es sich selbst darin verhält. Der Bindungsstil wird somit auch als ein Persönlichkeitsmerkmal angesehen, das bis ins Erwachsenenalter hinein einen starken Einfluss auf die Qualität aller engen persönlichen Beziehungen ausüben kann. Dabei spielen die elterlichen Arbeitsmodelle eine bedeutsame Rolle. Durch verbale und nonverbale Interaktionen zwischen Eltern und Kindern werden die elterlichen Arbeitsmodelle an die Kinder weitergegeben. Die Art und Weise, mit der Eltern auf das Kind reagieren, teilt ihm auch mit, dass es der Liebe und Unterstützung würdig ist. Mit der Zeit werden Bindungsbeziehungen immer mehr von inneren mentalen Arbeitsmodellen beeinflusst, die sich ein Kind aufgrund wiederholter Interaktionen mit seinen Bezugspersonen konstruiert (vgl. Bretherton 2001, 169). In diesem Kontext könnte inadäquate elterliche Kommunikation beim Kind zu Desorganisation in den Arbeitsmodellen führen. Eltern, die in der eigenen Kindheit eine feinfühlig Bindungsperson erlebt

haben, verhalten sich normalerweise auch ihren Kindern gegenüber einfühlend und unterstützend. Ihre Kinder fühlen sich dadurch herzlich angenommen und kompetent, was zum Aufbau gut funktionierender Arbeitsmodelle vom Selbst und der Bindungsperson beiträgt.

Eine negativ erlebte Mutter-Kind-Beziehung wirkt sich insofern ungünstig auf die weitere Entwicklung aus, als sie auf andere persönliche Beziehungen generalisiert wird, was eine schicksalhafte Bedeutung für das gesamte spätere Leben hat. Dennoch sind Kinder mit zunehmender kognitiver Entwicklung - auf der Stufe der formalen Operationen, im Sinne von *Piaget* - immer mehr dazu fähig, nachzudenken, wodurch früher entstandene Arbeitsmodelle über bestimmte Bindung bewusst verändert werden können. Die individuellen Unterschiede in der Bindungsbeziehung sind also von den sozio-emotionalen Erfahrungen abhängig (vgl. Göppel 1997, 154). Während das Bindungsverhalten im frühen Alter noch personspezifisch ist, wird für die später entwickelten inneren Arbeitsmodelle eine hierarchische Integration verschiedener Beziehungserfahrungen angenommen (vgl. Gloger-Tippelt 2000, 120).

Es wird davon ausgegangen, dass die inneren Arbeitsmodelle keine passiven Introjektionen von Objekten aus der Vergangenheit darstellen, sondern aktive Konstruktionen sind, die prinzipiell jederzeit neu strukturiert werden können. Diesbezüglich betrachtet *Sroufe* (1979) das Kind als Subjekt, das als aktiver Mitgestalter seiner eigenen Erfahrungen für Bindungsbeziehungen eine wichtige Rolle spielt. Demzufolge können die bisherigen Erwartungen eines Kindes bestätigt oder auch korrigiert werden. In diesem Sinne werden innere Arbeitsmodelle des Kindes, welche seine Haltungen, Gefühle, Erwartungen und Bedeutungen aktiv organisieren, nicht als festgelegte Struktur betrachtet, sondern als solche, die trotz aller Stabilitätstendenz dem Veränderungsprozess unterliegt.

2.1.3.2. Unterschiede innerer Arbeitsmodelle

Je nach den frühen Bindungserfahrungen entwickelt das Kind unterschiedliche innere Arbeitsmodelle, aus denen Erwartungen über das Verhalten anderer abgeleitet werden, was schließlich zu unterschiedlichem Verhalten führt. Wenn das Kind mit der Bezugsperson bisher positive Erfahrungen gemacht hat, erwartet es, auch zukünftig in emotional belastenden Situationen Schutz bzw. Hilfe zu finden. Bei Kindern, die ungünstige Erfahrungen mit ihren Bezugspersonen gemacht haben, wirken sich die inneren Arbeitsmodelle dage-

gen negativ aus (vgl. Asendorpf & Banse 2000, 185). Je nach den zugrunde liegenden Arbeitsmodellen entfaltet sich die Emotions- bzw. Verhaltensregulation des Kindes unterschiedlich.

Kinder mit einem ‚sicheren Arbeitsmodell‘ empfinden in bedrohenden Situationen wenig Bedrohung, weil sie ein positiv-realistisches Selbstkonzept entwickelt haben und damit ein hohes Selbstwertgefühl sowie großes Selbstvertrauen besitzen. Deshalb haben sie die Erwartung, Unterstützung von außen zu bekommen. Vertrauen in die Verfügbarkeit der Mutter ermöglicht den Kindern, negative Gefühle in insgesamt positive gefühlsmäßige Erwartungen über einen guten Ausgang zu integrieren (vgl. Fremmer-Bombik & Grossmann 1993, 93; Spangler & Zimmermann 1999, 190). Mit zunehmender kognitiver Fähigkeit zur mentalen Repräsentation erleben die Kinder die Abwesenheit der Bezugsperson nicht als bedrohlich, weil sie sie noch als verfügbar empfinden.

Kinder mit einem ‚unsicher-vermeidenden Arbeitsmodell‘ empfinden ihre Mutter als zurückweisend. Sie haben die Einstellung, dass ihr Verhalten von der Mutter mit Zurückweisung beantwortet wird und dies bei ihnen noch größere Verunsicherung auslösen könnte (vgl. Scheuerer-Englisch 1999, 144). Um solche schmerzhaften Begegnungen mit der mütterlichen Zurückweisung nicht zu erfahren, entwickeln sie die vermeidende Strategie, d. h. sie unterdrücken ihre verunsicherten Gefühle und suchen keine Zuwendung durch Trost und körperliche Nähe der Bezugsperson. Sie erwarten also von der Bezugsperson keine Auflösung der verunsichernden Situationen. Dadurch entwickeln sich Misstrauen und Angst, sich auf jemanden zu verlassen. Es ist ihnen nicht möglich, negative Gefühle in eine positive Erwartung zu integrieren (vgl. Fremmer-Bombik 2002, 116ff.; Fremmer-Bombik & Grossmann 1993, 93). Die vermeidende Verhaltensweise scheint also für diese Kinder eine geeignete Strategie zu sein, den durch Bindungsverhalten hervorgerufenen Stress abzumildern.

Kinder mit einem ‚unsicher-ambivalenten Arbeitsmodell‘ bauen aufgrund bisheriger Erfahrungen die Einstellung auf, dass das Verhalten ihrer Mutter nicht vorhersagbar ist. Deshalb suchen sie die Nähe der Mutter schon vor der Trennung. Ihr Bindungssystem ist also immer bereit, sich zu aktivieren, wodurch ihr Erkundungsverhalten stark eingeschränkt ist. Wegen des Mangels an Vertrauen in die Verfügbarkeit der Mutter und der Unberechenbarkeit ihres Verhaltens, können diese Kinder negative Gefühle nicht auf ein positives Ziel hin integrieren (vgl. Fremmer-Bombik 2002, 114f.). Diese Arbeitsmodelle schlagen sich in ihren ambivalenten Verhaltensweisen nieder.

Kinder mit einem ‚desorganisierten Arbeitsmodell‘ verfügen über keine passenden adäquaten Strategien, so dass sie widersprüchliche Verhaltensweisen zeigen, die an Psychopathologie erinnern. Diese werden einerseits bei Frühgeborenen oder bei Kindern mit traumatischen Erfahrungen sowie andererseits bei elterlichem Risiko, wie z. B. ungelöstes Trauma, deutlich häufiger beobachtet (vgl. Brisch 1999, 78).

Kinder, die über ein positives Arbeitsmodell verfügen, zeigen die Tendenz, dies auf andere Menschen zu übertragen und somit ein positives Arbeitsmodell von ihrem Selbst und der allgemeinen Welt zu schaffen. Bei einem negativen Arbeitsmodell lässt sich die gleiche Art von Übertragung beobachten. Bei solchen Kindern sind häufig entweder ein starkes idealistisches oder starkes negatives Selbstbild zu beobachten (vgl. Minde 2002, 361; Spangler & Zimmermann 1999, 182).

2.1.4. Einfluss der frühkindlichen Bindungsbeziehung auf die weitere Entwicklung

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass die frühkindliche Bindungsqualität eine besondere Stellung in der Entwicklung eines Kindes einnimmt. Eine positive Bindungsbeziehung stellt eine entwicklungsfördernde Bedingung dar und wirkt damit als protektiver Faktor oder Risikopuffer, so dass die potenzielle Entwicklung einer sonst zu erwartenden Verhaltensstörung abgeschirmt wird bzw. nicht zum Tragen kommt. Darüber hinaus stellt eine sichere Bindung einen wichtigen Vorläufer späterer flexibler und kompetenter Bewältigungsfähigkeiten und positiver Selbstentwicklung dar. Dies trägt weiterhin dazu bei, mit widrigen Lebensumständen konstruktiver umzugehen (vgl. Ziegenhain et al. 1999, 142). Dagegen gilt eine unsichere Bindung als Risikofaktor, der die Wahrscheinlichkeit für die Entstehung von Verhaltensstörungen erhöht, weil die Arbeitsmodelle, die auf unsicheren Bindungserfahrungen aufbauen, eher zu unangepasstem Verhalten gegenüber anderen führen.

Es ist dennoch nicht zu übersehen, dass sichere Bindung keinen absoluten Schutz gegen Lebensbelastungen darstellt und lebenslanges Wohlbefinden nicht gewährleistet und dass auch unsichere Bindung nicht zwangsläufig zu psychischen Störungen führt. Im Lauf des Lebens kann sich die Bindungsrepräsentation noch durch bedeutungsvolle Bindungserfahrungen mit anderen oder durch einschneidende Erlebnisse in eine andere Richtung der Bindung verändern.

2.1.4.1. Emotionale und soziale Entwicklung

In den letzten Jahrzehnten wurde die emotionale und soziale Entwicklung im Zusammenhang mit frühkindlichen Bindungsbeziehungen intensiv untersucht (vgl. Fremmer-Bombik & Grossmann 1993, 96ff.). Beispielsweise wurden in einer der *Regensburger* Längsschnittstudien bei ein- und eineinhalbjährigen Kindern frühe Formen empathischen Verhaltens untersucht (vgl. Fremmer-Bombik 1991). Dabei wurde beobachtet, dass sicher gebundene Kinder einem weinenden Erwachsenen gegenüber mehr einfühlsame Emotionen zeigten als unsicher gebundene Kinder.

In der Studie von *Sroufe et al.* (Matas, Arend & Sroufe 1978) wurde herausgestellt, dass sicher gebundene Kinder in der Problemlösesituation besseres Sozialverhalten zeigten als unsicher gebundene Kinder, d. h. sie waren eher in der Lage, auf soziale Ressourcen, z. B. die Unterstützung der Mütter, zurückzugreifen. Das Sozialverhalten im Kindergartenalter wurde mehrfach untersucht und die engen Zusammenhänge mit den frühen Bindungsbeziehungen festgestellt (vgl. Arend et al. 1979; Suess et al. 1992; Turner 1991). Sicher gebundene Kinder zeigten dabei kaum auffälliges Verhalten, häufiger positive Spielqualität und kompetentere Problemlösestrategien als unsicher gebundene Kinder. Darüber hinaus zeigten sie einen besseren Umgang mit anderen Kindern und eine positivere Wahrnehmung von sozialen Konfliktsituationen. Sie wurden als flexibel, angepasst, kompetent und resilient eingestuft. Im Gegensatz dazu zeigten unsicher gebundene Kinder anhängliches, aggressives, inkooperatives und feindseliges Verhalten sowie emotionale Isolation.

Bei einer *Bielefelder* Studie (vgl. Fremmer-Bombik & Grossmann 1993; Spangler & Grossmann 2002; Zimmermann 2002) wurde das Verhalten zehnjähriger Kinder untersucht. Dabei zeigte sich ein positiver Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität der Kinder und ihren Beziehungen mit anderen wie z. B. Geschwistern und Freunden. Auch im Jugendalter zeichneten sich sicher gebundene Kinder durch positive soziale Wahrnehmung, hohe soziale Kompetenz, beziehungsorientiertes Verhalten und bessere Freundschafts-, Vertrauens- und Liebesbeziehungen aus. Aus den oben genannten empirischen Befunden ergibt sich, dass die frühen Bindungserfahrungen eine wichtige Basis für die emotionale und soziale Entwicklung bilden, deren Einfluss nicht nur auf die frühe Kindheit beschränkt ist, sondern sich auf den gesamten Lebenslauf erstreckt.

Sicher gebundene Kinder sind in Anforderungssituationen in der Lage, emotionale und kognitive Bewertungsprozesse zu integrieren (vgl. Spangler 1999, 196). Bei Konflikt-

situationen können sie damit verbundene Emotionen unverfälscht erleben und sie, im Wissen um verfügbare soziale Unterstützungsmöglichkeiten, in ihre Handlungsregulation einbeziehen. Unterschiede in der Bindung kommen insbesondere in Situationen zum Ausdruck, in denen emotionale und soziale Prozesse eine bedeutende Rolle spielen, z. B. beim Eintritt in Kindergarten bzw. Schule, beim Aufbau neuer sozialer Beziehungen, bei der Konfliktlösung und in emotional belastenden Situationen. Die in jeder Altersstufe beobachtbare Bindungsqualität ist mehr oder weniger mit den frühen Bindungserfahrungen verwurzelt. Dementsprechend könnte früh erlebte psychische Unzulänglichkeit der Bezugsperson zu deutlichen Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung des Kindes führen. Aufgrund emotionaler und sozialer Erfahrungen bildet das Individuum Erwartungshaltungen an seine Umwelt und diese Erfahrungen haben langfristige Effekte für die weiteren Beziehungen. So können die bereits ausgeformten Arbeitsmodelle auch in Beziehungen wirken, die das Individuum im Erwachsenenalter zu anderen aufbaut (vgl. Grossmann et al. 1997, 59). Während die Eltern in den ersten Lebensjahren als externale Regulatoren der Emotionen ihrer Kinder fungieren, regulieren die Kinder mit zunehmendem Alter ihre Emotionen immer mehr selbstständig. Dabei beeinflusst die frühe Bindungsqualität die Entwicklung der späteren Kompetenzen wie z. B. Autonomie, Impulskontrolle oder soziale Kompetenz (vgl. Zimmermann 2000, 122).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sichere Bindung mehr mit aktiven und weniger mit vermeidenden Bewältigungsstrategien sowie weniger mit emotionaler Belastung in kritischen Situationen im Zusammenhang steht. Die sichere Bindungsqualität stellt damit die maßgebliche Grundlage des Gefühls von Selbstachtung und Selbstwirksamkeit dar.

2.1.4.2. Zusammenhänge zwischen Bindungssicherheit und kognitiven Fähigkeiten

Wie bereits erwähnt sind Bindungsqualität und Explorationsfähigkeit beim Kind eng miteinander verbunden, wobei eine sichere Bindung das Explorationsverhalten des Kindes fördert. Die Bindungssicherheit gilt also als Ausgangsbasis für die Entwicklung des Explorationsverhaltens, welches wiederum eine wichtige Grundlage für die kognitive Entwicklung darstellt. Durch das Explorieren wird das Kind immer mehr in die Lage versetzt, sich seine Umwelt anzueignen und sich an sie anzupassen. Daraus ergibt sich die Auswirkung von Bindungssicherheit auf die kognitiv-intellektuelle Entwicklung. Die

entsprechenden Zusammenhänge zwischen den beiden Komponenten sind insbesondere in Problemlösesituationen des Kindes deutlich beobachtbar, wenn es an die Grenze seiner eigenen kognitiven Fähigkeiten stößt.

Diesbezüglich konnte z. B. *Schieche* (1996) bei zweijährigen Kindern nachweisen, dass sicher gebundene Kinder in einer Problemlösesituation eine bessere Bindungs-Explorations-Balance aufweisen als unsicher gebundene Kinder. Bei überfordernden Situationen orientieren sich sicher gebundene Kinder mehr an ihrer Mutter als unsicher gebundene Kinder. Sie suchen somit mehr Unterstützung und nehmen die Vorschläge ihrer Mütter auf (vgl. *Matas et al.* 1978). Es konnte auch herausgefunden werden, dass sicher gebundene Kinder mehr Zutrauen, positive Affekte, Zielstrebigkeit und Flexibilität in einer Problemsituation haben als unsicher gebundene Kinder.

2.1.4.3. Bindungserfahrungen und Verhaltensstörungen

In der Bindungstheorie wird davon ausgegangen, dass frühe unsichere Bindung als ein wichtiger Risikofaktor im späteren Leben zu Verhaltensproblemen führen könnte. Dies liegt daran, dass die auf unsicheren Bindungserfahrungen aufgebauten Arbeitsmodelle zu Fehleinschätzungen, unangepasstem Verhalten gegenüber anderen und zu einer mangelnden Integration der Gefühle führen.

Im strikten Sinne führt eine unsichere Bindung nicht zwangsläufig zu Bindungsstörungen; die Kinder entwickeln Strategien und versuchen, sich an die Umwelt anzupassen. Mit zunehmendem Alter werden allerdings ihre negativen inneren Arbeitsmodelle über sich und ihre Umgebung fest verinnerlicht und wirken somit als Grundlage für die Verhaltens- und Emotionsregulation des Kindes, was sich auf die weitere Entwicklung ungünstig auswirken kann.

Bowlby (2002) betont im Zusammenhang mit der Entwicklung von Angststörungen zum einen die Bedeutung tatsächlicher Beziehungserfahrungen mit den Bezugspersonen und zum anderen den Aufbau von inneren Arbeitsmodellen, mit denen ein Kind die Wirklichkeit konstruiert und interpretiert.

Bindungsstörungen stellen eine wichtige Ursache für Verhaltensstörungen und somit einen wesentlichen Vorhersagefaktor dar (vgl. *Spangler & Zimmermann* 1999, 191ff.).

Nach neueren Untersuchungen ist dies jedoch nur dann der Fall, wenn die Familie mit belastenden Situationen konfrontiert ist. So konnten *Lyons-Ruth et al.* (1993) in einer Untersuchung nachweisen, dass Risikokinder, deren Mütter psychische Probleme hatten und damit abweisend oder insensitiv reagierten, ein feindliches aggressives Verhalten zeigten. Da die affektiv-kognitive Beteiligung der Mutter an den frühen Interaktionen für die kindliche Entwicklung eine wesentliche Rolle spielt, können Beeinträchtigungen des mütterlichen Verhaltens, welche durch ihre psychischen Probleme, wie z. B. Depression oder Trauma, bedingt sind, einen ungünstigen Einfluss auf die Mutter-Kind-Interaktion ausüben, was wiederum zu Verhaltensstörungen führen könnte.

In mehreren Studien (vgl. Lewis et al. 1984; Renken et al. 1989; Turner 1991) konnte nachgewiesen werden, dass unsicher gebundene Kinder häufiger Verhaltensprobleme wie z. B. Aggression, Feindseligkeit, Stereotypien, Hyperaktivität und Angst aufwiesen als sicher gebundene Kinder. Sie waren auch im Sozialverhalten weniger kompetent. So verwickelten sie sich häufiger in Konflikte und waren nicht in der Lage, diese auf angemessene Weise zu bewältigen. Darüber hinaus wurde auch festgestellt, dass unangemessenes Elternverhalten und stressvolle Lebensumstände wesentlich für aggressives Verhalten des Kindes verantwortlich sind.

In Bezug auf Störungsbilder unterscheiden sich unsicher gebundene Kinder. Bei unsicher-vermeidenden Kindern entwickeln sich eher Verhaltensstörungen wie Aggression bzw. antisoziale Persönlichkeitszüge, während bei unsicher-ambivalenten Kindern Angststörungen bzw. Anhänglichkeit insbesondere bei Mädchen überwiegen (vgl. Spangler & Zimmermann 1999, 184). Nicht nur mangelnde Konstanz der Bezugsperson bzw. häufig wechselnde Bezugspersonen, sondern auch fehlende emotionale Verfügbarkeit bzw. unangemessenes Verhalten der Bezugsperson stehen mit der Entstehung von Bindungsstörungen und Verhaltensstörungen in engem Zusammenhang wie *Spitz* (1974) in seiner Untersuchung bei Heimkindern nachweisen konnte. In dieser Untersuchung wurde festgestellt, dass allein verbesserte materielle Bedingungen für die gesunde Entwicklung des Kindes nicht ausreichen. Mangel an Bindungserfahrungen bzw. das Erleben unangemessenen Verhaltens der Bezugsperson, wie z. B. „ängstlich übertriebene Besorgnis“ oder „Feindseligkeit in Form von Ängstlichkeit“, erschwert beim Kind den Aufbau neuer Beziehungen und hat somit einen langfristig andauernden Einfluss. Grob gesehen werden bei sicherer Bindung günstige, wünschenswerte Verläufe mit sozialen Kompetenzen und hohen Selbstwertgefühlen, bei unsicherer Bindung Verhaltens- oder Persönlichkeitsstörungen erwartet.

Obwohl die Untersuchungsbefunde deutliche Zusammenhänge zwischen früher Bindungsqualität und späteren Verhaltensweisen belegen, ist es nicht möglich, die weitere Entwicklung nur anhand früher Bindungsqualität vorherzusagen und zu erklären. Verhaltensstörungen hängen meist mit mehreren Faktoren zusammen. Unsichere Bindung wird nur als ein Risikofaktor für das Zustandekommen von Verhaltensstörungen angesehen. Sie wird stark aktiviert, wenn andere Faktoren wie Temperamenteigenschaften, familiäre und soziale Einflussfaktoren hinzukommen, die sowohl auf der mentalen als auch auf der Verhaltensebene von großer Bedeutung sind. Es wird heute angenommen, dass die kindliche Entwicklung bzw. die Entstehung von Verhaltensstörungen von all diesen Faktoren im reziproken Prozess vielfältig beeinflusst werden. Im folgenden Abschnitt soll deshalb auf Temperamentsfaktoren, als ein weiterer Risikofaktor, näher eingegangen werden.

2.2. Temperament

Im vorangegangenen Kapitel wurden, in Anlehnung an die Bindungstheorie, externe Einflüsse - insbesondere das Elternverhalten - auf die kindliche Entwicklung beschrieben. Dabei wurde erklärt, dass unangemessenes Elternverhalten gegenüber dem Kind die Eltern-Kind-Interaktion beeinträchtigen kann und dadurch Verhaltensstörungen bei Kindern hervorgerufen werden können. Durch eine derart einseitige Beeinflussung wurden kindliche Faktoren, die möglicherweise mit der Entstehung von Verhaltensstörungen im engeren Zusammenhang stehen könnten, außer Acht gelassen. Angesichts des heutigen Standpunktes, dass Verhaltensstörungen sowohl durch externe und interne Faktoren als auch durch deren Wechselwirkungen bedingt werden können, soll im Folgenden das Temperament als ein interner Faktor behandelt werden. Damit kann die Entstehung von Verhaltensstörungen aus mehrperspektivischer Sicht betrachtet werden.

2.2.1. Definition

Persönlichkeitstheoretiker wie *Catell & Allport* betrachten ‚Temperament‘ als eine angeborene Charaktereigenschaft, die gegen Umwelteinflüsse mehr oder weniger resistent ist, im Vergleich zur Persönlichkeit, die eher durch Erfahrung mit der Umwelt bestimmt

wird. *Allport* betont, dass die emotionale Qualität auf Temperamentsfaktoren beruht, während *Catell* Temperament meist auf physiologische Merkmale wie Reflexionsvermögen und Impulsivität bezieht (vgl. Garrison & Earls 1987, 12). Je nach theoretischem Hintergrund wird Temperament als angeborener Verhaltensstil, angeborene Persönlichkeitsmerkmale oder als individuelle Unterschiede in Reaktivität oder in der emotionalen Erregungsregulation verstanden (vgl. Papousek 1999, 158).

Unter Temperament als Sammelbegriff für individuelle Besonderheiten in Formaspekten des Verhaltens versteht man heute generell einen Verhaltensstil, der sich z. B. in der Intensität bzw. Schnelligkeit von Reaktionen, in der Empfänglichkeit gegenüber Reizen oder in der Regulation interner Zustände unterscheidet (vgl. Asendorpf 1997, 455). Dabei geht es nicht um das *was* oder *warum* des Verhaltens, sondern vielmehr um das *wie* des Verhaltens, d. h. die Art des Verhaltens eines Individuums steht im Mittelpunkt (Chess & Thomas 1980, 8). Dabei wird davon ausgegangen, dass Menschen eine konsistente, vorhersehbare Reaktionsweise besitzen, die nicht auf gelernte Gewohnheiten zurückzuführen ist. Demzufolge unterscheidet sich Temperament von Fähigkeit und Motivation (vgl. Garrison & Earls 1987, 12; Schneewind 1992a, 247).

Obwohl Temperament zunächst als biologisch determiniert und aufgrund seiner dispositionellen Tendenzen nur bedingt als veränderbar gilt, wurden durch verschiedene empirische Studien bemerkenswerte Veränderungen im Temperament gefunden (vgl. Rollett & Werneck 2002, 100; Thomas & Chess 1989, 251). Heute ist die Auffassung durchaus gängig, dass Temperament in der Interaktion mit der Umwelt dynamischen Charakter hat.

2.2.2. Entwicklung des Konzepts ‚Temperament‘

Das Konzept ‚Temperament‘ wurde zuerst von *Thomas & Chess* entwickelt. Als die beiden Autoren die New York Longitudinal Study (NYLS), die erste Studie zu Temperamentsmerkmalen, starteten, postulierten sie, dass kindliche Merkmale die elterlichen Einstellungen und das Verhalten gegenüber ihren Kindern beeinflussen könnten. Dies stand in scharfem Kontrast zu den in den 1950er Jahren dominierenden Entwicklungstheorien, die annahmen, dass Eltern die primären Einflussfaktoren für die kindliche Entwicklung seien (vgl. Thomas & Chess 1989, 258). Die beiden Autoren fanden in

Untersuchungen heraus, dass Säuglinge bereits bei der Geburt charakteristische individuelle Verhaltensmerkmale, die als Temperament bezeichnet werden, zeigten. Säuglinge sind also mit Dispositionen ausgestattet, die sie auf individuell charakteristische Weise auf ihre Umwelt, mit der sie interagieren, reagieren lassen. Des Weiteren gehen die beiden Autoren davon aus, dass diese individuellen Reaktionsmuster aus Interaktionen zwischen internen und externen Variablen hervorgehen. *Thomas & Chess* zufolge spielt das Temperament eine primäre Rolle bei der Determinierung von bestimmtem Verhalten, wobei die Motivation, als konsequenter Faktor, eher eine sekundäre Rolle spielt. Sie erfassten Temperament, im weiten Sinne, als eine vermittelnde Variable zwischen externen Reizen und Gehirnreaktionen auf diese Reize (vgl. a.a.O., 252).

2.2.3. New York Longitudinal Study (NYLS)

Wie schon erwähnt, wurde die erste große moderne Untersuchung zum Temperament von *Thomas & Chess* 1956 in New York durchgeführt und wird heute allgemein als klassische Temperamentsforschung angesehen (vgl. Chess & Thomas 1980). Bei dieser Untersuchung stellten die Autoren die Hypothese auf, dass Säuglinge schon bei der Geburt mit individuellen Differenzen ausgestattet seien, welche identifiziert, kategorisiert und eingeschätzt werden könnten und dass diese Muster eine biologische Basis hätten. Ihr Ausdruck und ihre Entwicklung könnten durch postnatale Einflüsse abgemildert, modifiziert oder verändert werden (vgl. Chess & Thomas 1989, 378f). Angeborene Verhaltensweisen wurden unter dem Begriff „individual patterns of reactivity“ zusammengefasst, und später, auf Rat von *M. Rutter*, als Temperament bezeichnet (vgl. Zentner 1993a, 73). Jede Temperamentskategorie oder -konstellation kann in den verschiedenen Umgebungen in jedem Alter manifestiert werden.

In die Untersuchung von *Thomas & Chess* wurden 133 Kindern aus 84 Familien der New Yorker Mittelschicht einbezogen und vom Säuglingsalter bis ins Erwachsenenalter forschend begleitet. Das Bildungsniveau der Eltern war relativ hoch. Ausgangspunkt für diese Untersuchung war, individuelle unterschiedliche Merkmale im Verhalten bzw. in emotionalen Reaktionen, die sich schon im Säuglingsalter zeigen, zu identifizieren. *Thomas & Chess* führten zunächst sehr ausführliche Elterninterviews über das Verhalten der Kinder in vielen alltäglichen Situationen durch. Um retrospektive Verzerrungen zu vermeiden, wurden die Befragungen häufig vorgenommen. Während der ersten 18 Monate

alle 3 Monate, bis zum Alter von 5 Jahren alle 6 Monate und später bis zum Alter von 7-8 Jahren jährlich. Um die Temperament-Umwelt-Interaktion als Ganzes zu erfassen, wurde bei den Elternbefragungen besonders darauf geachtet, wie die Eltern, im Kontext der jeweiligen Situation, Verhaltensweisen ihres Kindes reflektierten. Die Autoren versuchten so festzustellen, in welchen Verhaltensaspekten sich Säuglinge voneinander unterschieden (vgl. Göppel 1997, 228ff.; Zentner 1999, 160f.).

Durch die inhaltsanalytische Auswertung umfangreicher Daten stellten die Autoren neun grundlegende Temperamentsdimensionen heraus: Aktivität, Tagesrhythmus, Annäherung/Rückzug, Anpassungsfähigkeit, Reaktionsintensität, sensorische Reizschwelle, Stimmungslage, Aufmerksamkeitsdauer, Ablenkbarkeit (vgl. Zentner 1993a, 92f.; Zinnecker & Silbereisen 1996, 159). Aufgrund dieser neun Dimensionen konnten sie weiterhin drei Temperamentskonstellationen feststellen: „easy“ (einfache Kinder: 40 %), „difficult“ (schwierige Kinder: 10 %), „slow-to-warm-up“ (langsam auftauende Kinder: 15 %) (vgl. Chess & Thomas 1980, 17ff.)

Einfache Kinder zeichneten sich durch einen regelmäßigen Tagesrhythmus, Annäherungsreaktionen gegenüber unbekanntem Menschen, gute Anpassungsfähigkeit an neue Wendungen und Abläufe und eine gemäßigte positive Stimmungslage aus. Wegen dieser Temperamentsmerkmale sind sie pflegeleicht für ihre Bezugspersonen, weshalb man sie hier als „easy“ bezeichnet. Insgesamt werden diese Kinder als umgänglich beschrieben und haben besonders günstige Chancen, tendenziell positive Reaktionen in ihrer Umwelt zu entwickeln. Dadurch erfahren sie ihrerseits die Umwelt als überwiegend freundlich und wohlmeinend.

Schwierige Kinder werden durch genau entgegengesetzte Temperamentsmerkmale charakterisiert; Unregelmäßigkeit der biologischen Funktionen (Schlaf-Wach-Rhythmus, Nahrungsaufnahme, Ausscheidung), Rückzugsreaktionen gegenüber unvertrauten Reizen oder Personen, Mangel an Anpassungsfähigkeit, hohe Intensität von Reaktionen, geringe Frustrationstoleranz und vorwiegend negative Stimmungslage. Diese Temperamentsmerkmale bedeuten für die Umwelt eine wesentlich größere Belastung, angemessen mit den Kindern umzugehen. Für diese Eltern gestalten sich die Alltagsorganisation und die Regeneration eigener Ressourcen wesentlich schwieriger. Hier besteht die Gefahr, dass sich in der Interaktion Ärger, Unverständnis und Versagensgefühle auf Seiten der Eltern und Enttäuschung und Trotz auf Seiten der Kinder wechselseitig hochschaukeln.

Langsam auftauende Kinder zeigen Kombinationsformen der Temperamentsmerkmale von einfachen und schwierigen Kindern. Sie sind zwar durch Rückzugsreaktionen gegenüber neuen Reizen charakterisiert, aber bei ihnen sind Unregelmäßigkeiten biologischer Funktionen und negative Stimmungslage weniger ausgeprägt als bei Kindern mit schwierigem Temperament. Solche Kinder sind zwar in der Lage, sich an Veränderungen anzupassen, aber sie brauchen dafür mehr Zeit als einfache Kinder. Diese Kinder erscheinen in der Regel als gehemmt oder schüchtern, was sich auch in einem niedrigeren motorischen Aktivitätsniveau zeigt (vgl. Göppel 1997, 232; Lerner 2002, 458; Zentner 1993b, 162).

Die aus dieser Untersuchung hervorgegangenen neun Dimensionen und drei Typen des Temperaments wurden auch in verschiedenen Untersuchungen in den USA, Europa, Kanada, Japan, Indien, Israel, Taiwan und Kenia bestätigt. Dies legt nahe, dass die Temperamentsaspekte kulturübergreifend generalisiert werden können (vgl. Zentner 1993a, 104).

2.2.4. Stabilität früher Temperamentsmerkmale und ihre prognostische Bedeutung

Die Frage, ob frühe Temperamentsmerkmale über die Zeit hinweg stabil bleiben, und ob sie damit prognostische Bedeutung für die weiteren Entwicklungsverläufe des Kindes und für die Persönlichkeitsmerkmale der jungen Erwachsenen haben, wurde von vielen Autoren untersucht. Diesbezüglich existieren mehr oder weniger heterogene Ergebnisse.

Zum einen wird angenommen, dass sich das Temperament, als genetisch bedingte Eigenschaft, ständig auf das Verhalten auswirkt und somit schwer veränderbar ist. Dieser Standpunkt spricht für Konsistenz in der Manifestation von Temperamentsmerkmalen, höhere Kontinuität im Entwicklungsverlauf und es kann eine relative Vorhersage über spätere sozio-emotionale Fähigkeiten getroffen werden. *Jerome Kagan* (vgl. 1988; 1989) führte Längsschnittstudien durch, um die Stabilität von Temperamentsmerkmalen einzuschätzen, die von ihm als „behavioral inhibition“ (Tendenz zum Sich-Zurückziehen von unvertrauten Personen oder Situationen) genannt wurden. Dabei stellte sich heraus, dass Temperamentsmerkmale derjenigen Kinder, die im Alter von 21 Monaten als gehemmt eingestuft wurden, auch im Alter von 4, 5;5, 7;5 Jahren gehemmt waren. Diese Kinder waren schüchtern gegenüber Gleichaltrigen und vorsichtiger als andere Kinder in fremden

ungewohnten Situationen oder beim Spiel, das mit Risiko verknüpft war. Des Weiteren ergab sich, dass Kinder auf neue Situationen mit erhöhter physiologischer Erregung (z. B. hohe Herzfrequenz) reagierten. Der Autor folgerte, dass die Tendenz, sich gehemmt oder frei zu entwickeln, eine angeborene Komponente enthält. Abgesehen davon, ob genetische Faktoren für gehemmtes Verhalten verantwortlich sind oder nicht, illustrierten die Befunde von *Kagan* deutlich, dass frühe Temperamenteigenschaften über die Zeit hinweg ziemlich stabil bleiben (vgl. Shaffer 1993, 103f.).

Im Gegensatz dazu fanden sich in mehreren Studien, keine signifikanten Korrelationen zwischen Temperamentsdimensionen und ihrer Stabilität (vgl. Zentner 1993b, 165). Die NYLS zeigt, dass Temperamentsmerkmale zwar in den meisten Dimensionen während der ersten fünf Jahren relativ stabil bleiben, dennoch lässt sich insgesamt keine Stabilität bzw. keine prognostische Bedeutung für die weitere Entwicklung nachweisen. Dies wurde in Langzeitstudien überprüft (vgl. Göppel 1997, 236f.).

Diese divergierenden Ergebnisse könnten zunächst auf methodologische Probleme zurückgeführt werden. Dabei geht es um die Frage, ob ein Temperamentsmerkmal, welches im Säuglingsalter gemessen wurde, im späteren Alter zur gleichen Ausprägung kommt. Ein Temperamentsmerkmal kann sich bezüglich seiner Form, Intensität und Bedeutung auf verschiedenen Altersstufen unterschiedlich manifestieren. Aus diesem Grund schlägt *Kagan* ‚heterotype‘ Stabilität statt ‚homotyper‘ vor (vgl. Zentner 1993a, 112f.). *Heterotype* Stabilität bedeutet, dass auf unterschiedlichen Altersstufen verschiedene Messverfahren als Indikator desselben Merkmals verwendet werden, während *homotype* Stabilität bedeutet, dass die Stabilität eines Merkmals mit dem gleichen Messverfahren auf verschiedenen Altersstufen erhoben wird. Wird die heterotype Stabilität für Temperamentsforschungen herangezogen, kann die Stabilität von Temperament anders interpretiert werden, als sie bis jetzt vorgenommen wurde.

„apparent instability as reflected by low levels of stability coefficients over long periods of time may not necessarily reflect discontinuity. Instead, although changing at the behavioral level over different ages, temperament may still keep its basic identity at the conceptual level, indicating heterotypic continuity (...). An extension of this heterotypic continuity may be indicated when conceptually similar behaviors are observed at different ages. For example, specific childhood behavioral styles, e.g., inhibited or overcontrolled behavior, have been longitudinally linked with conceptually corresponding but behaviorally different traits in adulthood, e.g., social withdrawal or social potency“ (Katainen 1999, 11).

Heute gilt die dynamische Perspektive als gemeinhin akzeptiert, nach der Temperamentsmerkmale durch Umwelteinflüsse modifiziert und verändert werden können.

„even strong heritability does not imply lack of modifiability. A temperamental trait might be highly heritable, but nevertheless modifiable by the environment, particularly by novel aspects of the environment“ (Goldsmith 1989, 114).

Der Temperamentscharakter steht somit in enger Verbindung mit Entwicklungsmustern. Ihre Manifestation verändert sich abhängig von der Entwicklung des Verhaltensrepertoires sowie altersbezogener Veränderung in Bezug auf Umwelтанforderungen. Deshalb kann das Temperament in die eine oder andere Richtung gelenkt werden, je nachdem, was das Kind erlebt und wie mit ihm umgegangen wird.

Heute ist es unumstritten, dass bei Kindern von Geburt an interindividuelle Unterschiede in der Temperamentsdimension bestehen. Die verschiedenen Befunde, die aufgrund der Stabilität von Temperamentsmerkmalen vorliegen, bestätigen dennoch, dass diese Merkmale nicht statisch, sondern dynamisch zu sehen sind. Sie werden sowohl durch konstitutionelle Gegebenheiten als auch durch Umwelteinflüsse geprägt. Wie *Thomas & Chess* feststellen, ist das Temperament im Entwicklungsprozess durch Flexibilität, Veränderung und Offenheit charakterisiert. Bei ihrem Konzept handelt es sich also nicht um statische Konstitutionstheorien, sondern um eine dynamische Temperamentstheorie (vgl. Göppel 1997, 237).

2.2.5. Das Konzept ‚goodness of fit‘

Das sogenannte ‚Passungsmodell‘ geht davon aus, dass die kindliche Entwicklung weder von Umwelteinflüssen noch von der Anlage allein bestimmt wird, sondern von der Übereinstimmung zwischen Individuum und Umwelt. In der NYLS wurden auch positive Entwicklungen bei Vorhandensein einer solchen Übereinstimmung beobachtet. Dabei wurde das Zusammenspiel zwischen Temperament und Reaktionen der Umwelt in den Mittelpunkt gerückt (vgl. *Thomas & Chess* 1989, 379). Aufgrund seiner Individualität ruft jeder Mensch bei seiner Umwelt unterschiedliche Reaktionen hervor. Diese Reaktionen konstituieren Feedback und beeinflussen weitere Interaktionen. Unter dem Konzept ‚goodness of fit‘ versteht man die Balance von Feedback. Dabei spielen sowohl individuelle Charakteristika als auch Anforderungen und Erwartungen der Umwelt

gleichermaßen eine wichtige Rolle. Wenn individuelle Temperamentsmerkmale den Anforderungen der sozialen Umwelt entsprechen, ist eine positive Interaktion zu erwarten. Besteht dagegen keine Übereinstimmung zwischen dem Temperament des Kindes und den Forderungen aus der Umwelt, ist als negative Folge eine gestörte Entwicklung zu erwarten (vgl. Lerner et al. 1989, 510). Dies ist z. B. der Fall, wenn elterliche Erwartungen an ihre Kinder auf einer Ebene und die Reaktionen der Kinder auf einer anderen Ebene liegen. In diesem Zusammenhang könnte man vermuten, dass die meisten Eltern, deren Kinder Verhaltensstörungen zeigen, im Grunde genommen zwar eine wohlwollende Einstellung gegenüber ihren Kindern haben, jedoch Anforderungen stellen, die dem Temperament des einzelnen Kindes nicht entsprechen. Aufgrund der daraus entstehenden Spannung wird die Erziehung des Kindes als schwierig wahrgenommen. Bei Kindern mit mehreren extremen Temperamentsmerkmalen ist eine solche Spannung insbesondere deshalb zu erwarten, weil ein schwieriges Temperament den Umgang mit dem Kind erschwert und somit für Eltern eine Herausforderung darstellt. Aus dieser Perspektive lässt sich festhalten, dass eine optimale Entwicklung erst dann möglich ist, wenn zwischen individuellen Möglichkeiten und dem Temperament des Kindes einerseits und Erwartungen sowie Anforderungen der Umwelt andererseits eine Übereinstimmung besteht.

Entgegen früherer Annahmen geht dieses Konzept nicht mehr von einem direkten Zusammenhang zwischen Temperament und Verhaltensstörungen aus (vgl. Zentner 1993b, 170). Bestimmte Temperamentsmerkmale spielen zwar bei der Entstehung von Verhaltensstörungen eine wichtige Rolle, aber das Temperament als solches hat keine determinierende Wirkung. Es handelt sich eher um eine wechselseitige Beziehung zwischen Temperament und Umwelt. Demzufolge beeinflusst das kindliche Temperament elterliche Einstellungen bzw. Verhaltensweisen, die sich wiederum auf das psychische Funktionsniveau des Kindes auswirken. Hieraus lässt sich ableiten, dass Temperament nur *einen* Risikofaktor darstellt. Deshalb kann eine Vielzahl von Verhaltensstörungen weder auf elterliches Fehlverhalten noch auf das kindliche Temperament zurückgeführt werden. Es handelt sich dabei um eine Inkongruenz normaler Varianten von Verhalten. In diesem Kontext wird Temperament als ein normaler Bestandteil der psychologischen Struktur des Kindes angesehen, selbst bei Kindern mit Temperamentsmerkmalen extremer Ausprägung.

Hinzufügen möchte ich noch, dass ‚goodness of fit‘ nicht ein Nichtvorhandensein von Konflikten bedeutet. Belastungen und Konflikte sind unvermeidliche Begleiterscheinungen des Entwicklungsprozesses. Mit der Zeit entstehen immer wieder neue Erwartungen und Notwendigkeiten, sich den Veränderungen anzupassen. Konflikte sind erst dann in

ihren Folgen konstruktiv, wenn diese in Einklang mit dem Entwicklungspotenzial des Kindes und seinen Bewältigungsfähigkeiten stehen. Im Zusammenhang mit Verhaltensstörungen liegt das Problem eher in einer außerordentlichen Belastung, die durch einem ausgeprägten Mangel an Passung zwischen den Umwelтанforderungen und den Fähigkeiten des Kindes auf einem bestimmten Entwicklungsniveau begründet liegt.

Wenn elterliche Haltung bzw. elterliches Erziehungsverhalten, kindliche Fähigkeiten und Umwelтанforderungen in Einklang gebracht werden, wird die weitere Entwicklung reibungslos verlaufen. Dies führt wiederum zu einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung. Im Gegensatz dazu, ist das Kind übermäßigem Stresserleben ausgesetzt, wenn die genannten Faktoren nicht zusammenpassen. Das kann zu einer ungesunden Persönlichkeitsentwicklung oder sogar zu Persönlichkeitsstörungen führen (vgl. Chess & Thomas 1989, 380; Thomas & Chess 1989, 257; Windle & Lerner 1986, 111). Insofern spielen Erwartungen, Normen, Ansprüche und Einstellungen der Umwelt, insbesondere der Eltern, für die kindliche Entwicklung eine wichtige Rolle. Dies weist darauf hin, dass dieselben Temperamentsmerkmale, abhängig vom soziokulturellen Hintergrund oder den familiären Verhältnissen unterschiedlich wahrgenommen und bewertet werden. Bezeichnungen wie „schwierig“, „langsam auftauend“ und „einfach“ kommt insofern eine relative und keine absolute Bedeutung zu. Ein Temperamentsmerkmal, welches in einem Kulturkreis oder in einer Familie als problematisch wahrgenommen wird, kann z. B. vor einem anderen sozio-kulturellen Hintergrund als ganz normal betrachtet werden. Deshalb dienen die Temperamentskonstellationen lediglich als Orientierungshilfen, die zum Verständnis für das Wesen und die Reaktionen des Kindes beitragen sollen.

Werden an das Kind immer wieder Anforderungen gestellt, die es aufgrund seines Temperaments nicht erfüllen kann, wird es immer wieder Scheitern und Gefühle der Unzulänglichkeit erleben, was den Aufbau eines positiven Selbstbildes verhindert. Das Kind greift dann schnell zu Abwehrmechanismen, die auf die Vermeidung von Umwelтанforderungen anstatt auf die Bewältigung derselben ausgerichtet sind (vgl. Zentner 1993a, 195). Die Diskrepanz zwischen dem Selbstbild eines Kindes und dem wahrgenommenen Ideal kann das Selbstbild herabsetzen und zu einer gestörten Eltern-Kind-Beziehung führen. Im Gegensatz dazu bildet jede Reaktion oder Einstellung der Eltern, die mit den Bedürfnissen des Kindes übereinstimmt, eine gute Basis für ein positives Selbstbild, was wiederum zu positiven Interaktionen führt.

Aus den bisherigen Ausführungen ergeben sich bereits pädagogische Konsequenzen. Kinder mit besonderen Bedürfnissen erfordern dementsprechend besonderen pädagogischen Zugang. Beispielsweise unterscheiden sich gehörlose Kinder in ihrer Reaktion auf gesprochene Sprache deutlich von hörenden Kindern. Gehörlose Kinder kommunizieren besser durch Gestik und Mimik als durch Sprache. Dies könnte der Grund dafür sein, dass gehörlose Kinder, die bei gehörlosen Eltern aufwachsen, positiver mit der Umwelt umgehen als gehörlose Kinder, die bei hörenden Eltern aufwachsen. In ähnlicher Weise benötigen autistische Kinder, aufgrund ihrer Wahrnehmungsstörung, eine bessere Struktur in ihrer sozialen Umwelt als nicht autistische Kinder (vgl. Rutter 1989a, 470). Für Kinder mit schwierigem Temperament wären Toleranz, Beachtung individueller Besonderheiten und passende Anforderungen Elemente adäquaten pädagogischen Handelns.

2.2.6. Temperament und Verhaltensstörungen

In vielen Studien konnten die Zusammenhänge zwischen Temperamentsmerkmalen im Säuglingsalter und später beobachtbaren Verhaltensstörungen nachgewiesen werden. In Bezug auf Zusammenhänge zwischen Temperament und später auftretenden Störungen wurde in der NYLS gezeigt, dass Kinder mit schwierigem Temperament stärker als andere dazu neigen, psychische Störungen zu entwickeln. 71 % der Kinder, die in der Studie als „schwieriges“ Kind eingestuft wurden, entwickelten psychische Störungen, wobei eine Vielzahl der Kinder bereits im Kleinkindalter erhebliche Schwierigkeiten aufwies. Besonders niedriges Reizniveau, hohe Reaktionsintensität und geringe Anpassungsfähigkeit sind Temperamentsmerkmale, die mit Verhaltensstörungen in engem Zusammenhang stehen (vgl. Garrison & Earls 1987, 54; Zentner 1993b, 166). Ungefähr 50 % der Kinder, die als „langsam auftauendes“ Kind bezeichnet wurden, entwickelten Verhaltensstörungen. Ihr Verhalten wurde jedoch nicht im Kleinkindalter problematisch wahrgenommen, sondern erst im Schulalter, wo vom Kind schnelle Anpassung an neue Situationen erwartet werden. Im Gegensatz zu den beiden Kindergruppen wurden bei den meisten Kindern, die als „einfaches“ Kind bezeichnet wurden, fast keine psychischen Störungen beobachtet. Störungen, die bei den Kindern häufig auftraten, waren Störung des Sozialverhaltens, Angststörungen und Anpassungsstörungen. Weitere, unabhängig von der NYLS durchgeführte Studien weisen auch auf Zusammenhänge zwischen bestimmten Temperamentsmerkmalen und der Entwicklung spezifischer Störungen hin.

Maziade (1994) konnte auf der Grundlage epidemiologischer Untersuchungen an 4500 Kindern nachweisen, dass eine Kombination extremer Temperamentsmerkmale einen Risikofaktor für die Entwicklung von Verhaltensstörungen wie Hyperaktivität und Störungen des Sozialverhaltens darstellt. *Earls* (1981) konnte in der Untersuchung an 3- bis 7jährigen Kindern Zusammenhänge zwischen Temperament und Verhaltensstörungen herausfinden. Er stellte in seiner Studie an 63 Kindern, die im Alter von drei Jahren und gleich nach dem Schuleintritt untersucht wurden fest, dass hohe Reaktionsintensität und Starrheit spätere Fehlanpassung mehr oder weniger vorhersagen konnten. *Webster-Stratton & Eyberg* (1982) belegten in ihrer Studie, dass kindliches Temperament sowohl mit dem Auftreten von Verhaltensstörungen als auch mit der Qualität der Mutter-Kind-Interaktionen zu tun hat. Dabei waren Kinder mit hoher Aktivität und niedriger Aufmerksamkeitsspanne besonders auffallend.

Aus diesen Untersuchungen sind die Zusammenhänge zwischen bestimmten Temperamentsmerkmalen und Verhaltensstörungen zwar ersichtlich, aber man darf nicht davon ausgehen, dass das Temperament ein direkter Ursachenfaktor für Verhaltensstörungen ist. Temperamentsmerkmalen kommt zunehmend prognostische Bedeutung zu, wenn sie inkompatiblen Umwelteinflüssen begegnen. Dies weist darauf hin, dass andere Einflüsse mit dem Temperament zusammenwirken müssen, damit es zu einer Störung kommt. So wirken sich Temperamentsmerkmale in Zusammenhang mit dem elterlichen Erziehungsstil oder dem familiärem Umfeld unterschiedlich auf das Auftreten bzw. Nichtauftreten zukünftiger Störungen aus (vgl. Zentner 1999, 167). In der NYLS wurde gezeigt, dass es Kinder mit schwierigem Temperament gibt, die keine Störungen entwickeln, und dass umgekehrt Kinder mit einfachem Temperament nicht unbedingt immun gegenüber Störungen sind. Es drängt sich die Frage auf, ob bestimmte Familienkonstellationen möglicherweise zur Entstehung von Verhaltensstörungen beitragen. *Maziade* stellte in einer Studie fest, dass eine Vielzahl von Kindern mit schwierigem Temperament in Familien mit dysfunktionaler Disziplin (Mangel an Übereinstimmung über die zu befolgenden Regeln, wenig Klarheit bzgl. solcher Regeln und Inkonsistenz im Praktizieren von Regeln) aufwächst (vgl. 1989, 431). Ungeklärt ist, ob ungünstige Familienverhältnisse zur Entstehung von Verhaltensstörung führen oder ob sie, zumindest zum Teil, aus einem schwierigen Temperament hervorgehen. *Maziade* schließt zwar familiäre Einflüsse auf das Kind nicht ganz aus, kommt aber zur Auffassung, dass das schwierige Temperament eine erhebliche Belastung für das Familiensystem bedeutet und es verändern kann. Damit stellt ein schwieriges Temperament nicht nur einen Risikofaktor

für die Entwicklung des Kindes selbst, sondern auch für die Familie als ganzes System dar. Temperament wird demzufolge nicht als determinierender Faktor für Störungen, sondern als mitwirkender Faktor, der im engen Zusammenspiel mit der Umwelt steht, betrachtet.

Neuere Untersuchungen zum Temperament ermöglichen, das Zusammenwirken verschiedener Faktoren differenziert zu erfassen und zu bearbeiten. Ursächliche Umweltfaktoren wirken sich nicht nur einseitig auf das Individuum aus, sondern das Individuum beeinflusst auch die Umwelt. Die Kausalbeziehung ist demnach interdependent. Dieser Ansatz stellt mit seinem Verständnis der Wechselwirkung von Individuum und Umwelt bei der Entstehung von Verhaltensstörungen, einen Fortschritt dar, weil die betroffenen Kinder wenigstens vor Stigmatisierung oder der sog. ‚self-fulfilling prophecy‘ geschützt werden können. Insofern sollte das Temperament innerhalb eines systematischen Bezugsrahmens interpretiert werden.

2.2.7. Temperament und Bindung

Mitte der 1980er Jahre gab es eine heftige Kontroverse zwischen den bindungstheoretisch- und temperamentsorientierten Autoren (vgl. Göppel 1997, 195). Mit der Annahme der Bindungstheorie, unangemessene Reaktionen der Mutter könnten zu einer unsicheren Bindung führen, stimmt das Konzept ‚goodness of fit‘ einigermaßen überein. Hinsichtlich der Ursache für dieses mütterliche Verhalten stehen Temperamentsforscher grundsätzlich in einem gewissen Widerspruch zu Bindungstheoretikern.

Orientiert an *Bowlby* kann man annehmen, dass unterschiedliche Verhaltensweisen des Kindes Ausdruck der jeweiligen kindlichen Bindung an seine Mutter darstellen und die unzureichende Responsivität der Mutter für die unsichere Bindung verantwortlich ist. Somit wird die Mutter als Ursache für die Probleme ihres Kindes, besonders im sozio-emotionalen Bereich, angesehen. Hingegen vertreten Temperamentsforscher den Standpunkt, dass das Temperament des Kindes Elternverhalten und somit Bindungsqualität beeinflusst. Nach der Bindungstheorie steht Entwicklung in engem Zusammenhang von emotionaler Regulation und sozialen Prozessen, Temperamentsforscher gehen von gegebenen individuellen Unterschieden aus, die die soziale Umwelt beeinflussen (vgl. Fremmer-Bombik & Grossmann 1993, 97; Spangler 1999, 184). Demzufolge könnten sich

positive Temperamentszüge des Kindes auf die mütterliche Feinfühligkeit auswirken, was zur Entwicklung einer sicheren Bindung beitragen würde. Im Gegensatz dazu erschwert ein schwieriges Temperament eine positive Eltern-Kind-Interaktion und erhöht die Ausbildung einer unsicheren Bindung (vgl. van den Boom 1989, 315). So wurden Kinder, die als Säuglinge durch ein schwieriges Temperament auffielen, später auch bei durchschnittlich feinfühligem mütterlichen Verhaltensweisen in der Fremden Situation als unsicher gebunden eingestuft (vgl. Grossmann et al. 1985). Bei der Auswirkung von Temperamentsfaktoren auf die Ausbildung von sicherer oder unsicherer Bindung ist zu vermuten, dass direkte und indirekte Interaktionen sowohl vom Temperament des Kindes als auch von den Verhaltensweisen der Eltern beeinflusst werden. Auch das Passungskonzept führt unsichere Bindung auf mangelnde elterliche Responsivität zurück, wobei dies jedoch eher als Resultat einer Fehlpassung zwischen dem Temperament des Kindes und dem Elternverhalten anzusehen ist.

Obwohl soziale Prozesse offensichtlich für die Ausbildung der Unterschiede in der Bindungsqualität eine wichtige Rolle spielen, betrachten Temperamentsforscher die Annahme eines alleinigen sozialen Determinismus als nicht gerechtfertigt. Sie begründen ihren Standpunkt damit, dass das schwierige Temperament des Kindes verstärkte Pflegebemühungen seitens der Mutter erfordert und die Mutter somit in erheblichem Maße belastet, so dass sie mit ihrem temperamentsmäßig schwierigen Kind nicht mehr adäquat umgehen kann. Dieses unangemessene Elternverhalten wird in entsprechenden Studien dann als „insensitiv“ oder „inadäquat“ bewertet (vgl. Asendorpf & Banse 2000, 190). Dieser Punkt der Bindungstheorie wird von Temperamentsforschern kritisiert. Sie behaupten, dass jene unterschiedlichen Reaktionsweisen der Kinder, die in der Fremden Situation zu beobachten sind, weniger einen Bindungsaspekt oder die mütterliche Sensitivität widerspiegeln, sondern eher als Ausdruck unterschiedlicher Temperamentsmerkmale des Kindes anzusehen sind. Nach Meinung von *Kagan* gehen die unterschiedlichen Reaktionen des Kindes in der Fremden Situation eher auf anlagebedingte Unterschiede hinsichtlich des Temperamentsmerkmals „Ängstlichkeit“ zurück (vgl. 1984, 92).

Bindungstheoretiker erheben Einwände gegen diesen Gesichtspunkt der Temperamentsforschung. Nach der Bindungstheorie haben die Bindungsmuster aus der Fremden Situation prognostischen Wert nicht nur für das spätere Verhalten des Kindes, sondern auch für den Interaktionsstil der Mutter mit den anderen Geschwistern. Außerdem betonen sie, dass die Skalen zur Einschätzung der mütterlichen Sensitivität nicht nur einfach mütterliches Verhalten als solches, sondern auch die Angemessenheit der mütterlichen

Reaktionen auf die spezifischen Bedürfnisse ihres Kindes erfassen und Temperamentsunterschiede des Kindes somit berücksichtigt werden (vgl. Göppel 1997, 196). Einige Bindungstheoretiker plädieren zwar für die in der Fremden Situation erfassten Bindungsaspekte; sie schließen jedoch das Vorhandensein der Temperamentsunterschiede nicht aus. Auch führen sie sämtliche Unterschiede der kindlichen Persönlichkeitsentwicklung nicht allein auf frühkindliche Bindungserfahrungen zurück (vgl. a.a.O., 197). *Sroufe* betrachtet Bindung und Temperament als zwei unabhängige Konstrukte, wonach Temperament zwar individuelle Unterschiede zwischen Untergruppen der sicher gebundenen oder unsicher gebundenen Kinder beeinflussen, aber nicht die Bindungsqualität als solche (vgl. Spangler 1999, 184).

Insgesamt betrachtet erscheint eine einseitige Sichtweise, die entweder das Elternverhalten oder das Temperament des Kindes für die Entwicklung unsicherer Bindung verantwortlich macht, als irreführende und unzulässige Vereinfachung. Sowohl Temperament als auch Bindungsmuster sind als wichtiger Organisator sozio-emotionalen Verhaltens anzusehen. Beide Faktoren beeinflussen also gleichzeitig späteres Sozialverhalten, einschließlich Verhaltensstörungen. Es erscheint plausibel, dass die unterschiedliche Entwicklung der Bindungsqualität als wechselseitiger Prozess erfolgt.

“Bei sicherlich etwas unterschiedlicher Einschätzung der Anteile, die beiden Seiten für das Gelingen oder Mißlingen einer befriedigenden Beziehung und für die letztendliche Ausprägung der kindlichen Persönlichkeit zukommen, berufen sich doch sowohl Vertreter der Bindungstheorie als auch der Temperamentsforschung immer wieder auf ein transaktionales Modell der Entwicklung” (Göppel 1997, 234).

Darüber hinaus wird die Bindungsqualität nicht nur von Temperamentsfaktoren, sondern auch von der kognitiven Entwicklung, wie Fähigkeit zur Informationsverarbeitung, Gedächtnisfähigkeit und Objektpermanenz, beeinflusst (vgl. Krause 1997, 29). Daraus kann man folgern, dass jene frühen Unterschiede Resultate von in einem Geflecht wirkenden multiplen Faktoren darstellen. Individuelle Faktoren können Bindungsqualitäten ebenso bedingen, wie der dynamische Charakter der Eltern-Kind-Beziehung. Auch bei schwierigem Temperament kann eine ungünstige Bindungsbeziehung durch geeignete soziale Erfahrungen verändert oder kompensiert werden. Zieht man beide Betrachtungsweisen in Erwägung, kommt man un schwer zu der Erkenntnis, dass das Temperamentskonzept keine grundsätzliche Gegenpositionen zur Bindungstheorie, sondern eine ergänzende Perspektive bildet.

2.2.8. Elternverhalten und Interaktionen bei schwierigem Temperament des Kindes

Wie schon im Rahmen mütterlicher Feinfühligkeit (vgl. Kap. 2.1.2.3.) ausgeführt, werden Sensitivität und Responsivität der Eltern bei einer harmonischen Eltern-Kind-Beziehung als wichtige Elemente angesehen. Darüber hinaus ist das Selbstwertgefühl bzw. selbst-attribuierte Kompetenzgefühl von Eltern zu erwähnen, das für die Beziehung eine bedeutende Rolle spielen könnte. Eltern mit einem positiven Selbstbild können ihre Gefühle gegenüber dem Kind besser kontrollieren und sind somit in der Lage, das schwierige Temperament des Kindes zu tolerieren (vgl. Thomas & Chess 1989, 258). Einige Studien konnten zeigen, dass hohes Selbstwertgefühl der Eltern mit systematischen Veränderungen von negativem zu positivem Verhalten des Kindes einhergeht (vgl. Belsky et al. 1991a, 428; Krause 1997, 67). Ob ein Kind noch schwieriger wird, hängt im Allgemeinen davon ab, wie sensitiv die Mutter ihrem Kind gegenüber ist, wie zufrieden Eltern mit ihrer Rolle sind (vgl. Fish et al. 1991, 1535; Lerner & Galambos 1985, 1157). Das elterliche Kompetenzgefühl nimmt Einfluss darauf, wie sie das schwierige Temperament ihres Kindes wahrnehmen, was wiederum das Erziehungsverhalten beeinflusst. Insofern kann ein schwieriges Kind als nicht so belastend wahrgenommen werden, wenn Mütter mit starkem Kompetenzgefühl im Umgang mit ihrem Kind persönliche Ressourcen und verschiedene soziale Unterstützung nutzen können. In Bezug auf soziale Unterstützung konnte *Crockenberg* (1981) in einer Studie nachweisen, dass schwieriges Temperament nur dann prognostischen Wert für die spätere unsichere Bindung hat, wenn Mütter nicht genügend soziale Unterstützung erhielten.

Als weiterer Einflussfaktor ist die Einstellung der Eltern gegenüber ihrem Kind zu nennen. In einer Studie (vgl. Gretarsson & Gelfand 1988) korrelierte die optimistische Einstellung der Eltern gegenüber ihrem Kind positiv mit günstigen Entwicklungsverläufen. Dies liefert Hinweise darauf, wie die Überzeugung der Eltern, dass sich ihr Kind positiv entwickeln wird, erzieherisches Engagement verstärken kann. Wenn Eltern mehr die positive Seite der Temperamentsmerkmale ihres Kindes vor Augen haben, kann eine Verbesserung in der Eltern-Kind-Beziehung erwartet werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Entwicklung des Kindes nicht unmittelbar von seinem Temperament, sondern vielmehr von seiner Verträglichkeit mit der Umweltstruktur abhängig ist, wobei sich diese auch durch das charakteristische Temperament des Kindes verändert. Das Wissen über solche Wechselwirkungsmechanismen zwischen kind-

lichem Temperament und Elternverhalten wird v. a. auch im Rahmen der Frühförderung als bedeutsam angesehen.

2.2.9. Bedeutung des Temperaments für die kindliche Entwicklung

Angesichts der Tatsache, dass sich Vertreter der Anlagetheorie einerseits und Vertreter der Umwelttheorie andererseits gegenseitig häufig ignorierten, kommt dem Temperamentskonzept insofern eine Bedeutung zu, als es die beiden Aspekte einigermaßen überbrücken kann. Insbesondere das von *Thomas & Chess* entwickelte Passungsmodell schafft einen Rahmen für das Verständnis über Wechselwirkungen zwischen Anlage und Umwelt, die jeweils für sich genommen als durchaus in der normalen Variation liegend gesehen werden können. Es betont zwar anlagebedingte individuelle Unterschiede im Verhalten des Kindes, die nicht auf Umwelteinflüsse zurückgeführt werden können, dennoch wird Kongruenz zwischen Individuum und Umwelt als entscheidender Faktor für die gesunde Persönlichkeitsentwicklung betrachtet. Dabei werden unterschiedliche Bedürfnisse des Kindes und dessen Übereinstimmung mit angetroffenen Umwelten hervorgehoben. Daraus ergeben sich neue Möglichkeiten für die Erziehungspraxis. Mit dem Verständnis des Temperaments können Eltern eine Einsicht in die Einzigartigkeit ihres Kindes erhalten und somit den entsprechenden pädagogischen Zugang zum Kind finden. Dadurch könnten negative Folgen, die aus Unwissen über diese Individualität und Wirkungsmechanismen zwischen derselben und der Umwelt entstehen, vermieden werden. Dies kann auch auf systematische Weise in eine Elternberatung eingeschlossen werden.

2.3. Erfahrungen in der Familie

Im Kapitel 2.1. wurde die Bedeutung der Familie im Rahmen der frühkindlichen Eltern-Kind-Beziehung bereits erläutert. Unabhängig von empirischen Forschungsergebnissen, die darauf hinweisen, dass frühkindliche Beziehungserfahrungen zu primären Bezugspersonen die weitere Entwicklung eines Kindes beeinflussen, ist es unbestritten, dass der Familie für die kindliche Entwicklung in vieler Hinsicht große Bedeutung zukommt. Die Bedeutung der Familie besteht insbesondere darin, dass das Kind erst in der Familie sein Selbstbild bzw. Weltbild entwickelt, das den Grundstein für seine weitere Entwicklung

darstellt. Dieser Entwicklungsvorgang geschieht im intra- und interpersonalen Prozess, wobei die anderen Familienmitglieder - besonders die Eltern - für Ausbildung, Bewertung und Aufrechterhaltung des Selbst mitverantwortlich sind. Die Familie stellt also den Ort dar, der den Boden für die Entwicklung und das Wachstum in der Kindheit bereitet und die späteren Entwicklungen prägt.

Ein Kind tritt direkt nach der Geburt in den Sozialisationsprozess ein und unterliegt lebenslang dessen Auswirkungen. Die Familie bedeutet für das Neugeborene nicht nur Befriedigungsort körperlicher Bedürfnisse, sondern spielt als primäre Sozialisationsinstanz eine herausragende Rolle, welche auch die emotionale bzw. kognitive Entwicklung des Kindes bestimmt. Die Familie sorgt zum einen für den psychosozialen Schutz der Familienmitglieder, zum anderen werden in ihr kulturelle und gesellschaftliche Werte und Normen, die für das Zusammenleben wesentlich sind, weitergegeben. Jede Familie besteht aus vielen interagierenden Subsystemen und steht in fortwährendem Austausch mit anderen Systemen, von denen das Verhalten der daran Beteiligten gesteuert wird. Alle Familienmitglieder beeinflussen sich als aktive Wesen gegenseitig. Deshalb muss ein Kind immer unter Berücksichtigung des Familiensystems als Ganzem und der einzelnen Systeme betrachtet werden.

Der frühen Sozialisation in der Familie kommt insofern besondere Bedeutung zu, als jede abgeschlossene Entwicklungsstufe die Basis für die nächste darstellt. Mit der Sozialisation des Menschen beschäftigten sich viele wissenschaftliche Richtungen. Die auf jeweils eigenen Theorien basierenden Perspektiven führten zu unterschiedlichen Auffassungen. Beispielsweise die psychoanalytische Theorie von *Freud* und *Erikson*, der klassische Behaviorismus von *Watson*, die soziale Lerntheorie von *Bandura*, die Entwicklungstheorie von *Piaget* und die ökologische Theorie von *Bronfenbrenner* einerseits und soziologische Theorien wie die Systemtheorie von *Parson* und *Luhmann*, die Handlungs- und Kommunikationstheorie von *Mead* und die Gesellschaftstheorie von *Habermas*. Im Folgenden soll über die Eltern-Kind-Beziehung hinaus auf weitere familiäre Einflussfaktoren eingegangen werden, die sich auf die kindliche Entwicklung in den vernetzten Systemen auswirken können.

2.3.1. Die Bedeutung der Familie für die kindliche Entwicklung

Das Kind als Mangelwesen braucht zum Überleben intensive Zuwendung, die sein physisches und psychisches Wachstum fördert. Zunächst übernimmt das Bezugssystem *Familie*, welches auf Kontinuität angelegt ist und sich durch „Nähe“ und „Intimität“ auszeichnet, diese Aufgabe (vgl. Schneewind 1999a, 25). Es schafft somit die Voraussetzung für die Entwicklung von „(Ur-)Vertrauen“ im Sinne von *Erikson* (1991), womit nicht nur Vertrauen in Bezugspersonen, sondern auch Vertrauen in eigene Fähigkeiten und Vertrauenswürdigkeit des eigenen Selbst gemeint ist. In diesem Bezugssystem erlangt das Kind durch ständige Interaktion, vorwiegend mit seiner Mutter, eine Vorstellung über Beziehungen, sog. ‚innere Arbeitsmodelle‘ (vgl. Kap. 2.1.3.) bzw. soziale Kompetenzen, die als Ausgangspunkt die späteren sozialen Beziehungen prägen. Dabei ist vor allem die Fähigkeit zur Perspektivübernahme wesentlich. Durch die Fähigkeit, sich in die äußere und innere Situation einer anderen Person hineinzusetzen, kann das Kind auf seine soziale Umwelt angemessen reagieren und mit zunehmenden Anforderungen des sozialen Umfeldes zurecht kommen, was wiederum die gesunde Persönlichkeitsentwicklung fördert. Die Unfähigkeit zur Perspektivübernahme wird als kindlicher Egozentrismus im Sinne von *Piaget* bezeichnet, der im Laufe des Vorschulalters überwunden werden soll. Das Verständnis anderer ist nicht nur ein kognitiver Erkenntnisprozess, sondern wird auch im Wesentlichen gefühlsmäßig vermittelt (vgl. Schmidt-Denter 1999, 126).

Die Ausdifferenzierung dieser Fähigkeiten steht in engem Zusammenhang mit der Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens (vgl. Wild et al. 2001, 258). Damit verbindet sich der Symbolische Interaktionismus im Sinne von *Mead* (vgl. Kap. 6.1.). Demzufolge wird der Interaktionsprozess als Austausch von Symbolen aufgefasst. Menschen leben in einer symbolischen Umwelt und lernen nicht nur die Bedeutung von Symbolen, sondern auch deren Bewertung. Das Verhalten der Interaktionspartner wird durch symbolgeleitete Interpretation gesteuert, was wiederum die Interaktion reguliert. Dadurch löst sich ein Kind von der symbiotischen Beziehung zur Mutter, lernt zwischen Ich und Nicht-Ich zu unterscheiden, entwickelt ein Selbstkonzept und wird in seinen Sozialbeziehungen selbstständig (vgl. Hill & Kopp 1995, 88; Perres et al. 2001, 373). Das bedeutet aber nicht, dass das Kind keine Bindung mehr zu den Eltern braucht, sondern es geht vielmehr darum, dass es im Gleichgewicht von Bedürfnissen nach emotionaler Verbundenheit und nach individueller ‚Selbstdifferenzierung‘ (Mattejat 1993, 62) Selbst und Autonomie entwickelt.

Neben der Vermittlung von sozialen Kompetenzen an die nachwachsende Generation agiert die Familie auch als „sozialer Filter“ (Hurrelmann 2001, 673) für die Verarbeitung von Umwelteinflüssen sowie als „Stoßdämpfer der Gesellschaft“ (Kuhnekath 1993, 984). Das Kind ist ständig einfließenden Umweltreizen ausgesetzt und wird mit zunehmendem Alter in mehrere Systeme eingebettet. Das Kind verarbeitet und strukturiert die Umweltreize und konstruiert eine eigene Erfahrungswelt mit der Sichtweise, die es in der familiären Interaktion erlangt. Diese familiäre Funktion dient zur Handlungs- und Wertorientierung des Kindes und bietet somit emotionale Sicherheit und psychische Regenerierung. Daraus entwickeln sich Eigeninitiative, Explorationsverhalten, Selbstvertrauen und Kontaktfähigkeit des Kindes.

All diese oben genannten Prozesse finden direkt oder indirekt bzw. intendiert oder nicht intendiert überwiegend im Rahmen der Erziehungsprozesse in der Familie statt. Obwohl sich ein Kind mit zunehmendem Alter immer mehr vom System *Familie* ablöst und in verschiedene soziale Systeme eintritt, von denen seine weitere Entwicklung beeinflusst wird, bleibt die Familie als wichtigste Sozialisationsinstanz für die kindliche Entwicklung bestehen. Nicht nur weil ihr Einfluss intensiver als der der anderen Systeme prägt, sondern weil sie in den sogenannten „sensiblen Phasen“ für die Gesamtentwicklung des Kindes einen entscheidenden Einfluss ausübt. Dabei spielen die Qualität der Familienbeziehungen und der Umgang der Familie mit Veränderung z. B. durch auftretende Konflikte eine wesentliche Rolle.

In den vergangenen Jahren konnten zahlreiche Untersuchungen den positiven Zusammenhang zwischen der Entstehung von Verhaltensstörungen und gestörten oder unvollständigen Familienverhältnissen nachweisen, wobei diese Kinder besonders wegen Aggressivität und Delinquenz auffällig waren (vgl. Havers 1981, 141). Angesichts der heutigen gesellschaftlichen Bedingungen, da Probleme der verwahrlosten Kinder bzw. Jugendlichen mehr und mehr zunehmen und bedrohlich werden, findet die Bedeutung der Familie noch größere Beachtung. Es wird davon ausgegangen, dass die Hauptursache der Verwahrlosung teilweise oder vollständig in ungünstigen familiären Bedingungen, wie z. B. erzieherische Vernachlässigung, Fehlen einer stabilen Bezugsperson, schlechtes Vorbild der Eltern und gestörter Familienzusammenhalt, liegt (vgl. Ortner & Ortner 1991, 168). Unter diesen Bedingungen kann die Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung sozialer Kompetenz des heranwachsenden Menschen erheblich beeinträchtigt werden. Angesichts dieser Tatsache soll im Folgenden auf familiäre Bedingungen eingegangen werden, unter denen kindliche Entwicklung gehemmt bzw. gefördert wird.

2.3.2. Familiäre Einflussfaktoren

Familiensysteme bestehen aus sich gegenseitig beeinflussenden Subsystemen, die gleichzeitig mit verschiedenen außerfamiliären Systemen in engen Austauschprozessen interagieren. Dies legt nahe, dass familiäre Einflüsse auf die kindliche Entwicklung aus mehrdimensionaler Richtung betrachtet werden müssen. An der Gestaltung des gesamten familiären Klimas, das auf die Erziehung bzw. Sozialisation des Kindes Einfluss nimmt, beteiligen sich viele Faktoren, deren Einflüsse netzartig ineinander greifen. Handlungsräume in der Familie werden hauptsächlich durch ökologische Faktoren wie finanzielle Mittel, durch Persönlichkeitseigenschaften der Familienmitglieder und durch Veränderungen der Familienstruktur wie z. B. Scheidung oder Berufstätigkeit der Eltern bestimmt (vgl. Gruber et al. 2001, 123). Dabei ist anzumerken, dass deren Einflüsse nicht gleich stark auf die kindliche Entwicklung wirken.

Cowan et al. (1994) klassifizieren Bedingungsfaktoren in Bezug auf elterliche Einflüsse wie folgt (vgl. Rheinberg et al. 2001, 280):

- Soziokultureller Hintergrund (Schulbildung, Einkommen, Beschäftigungsverhältnis, ethnische Zugehörigkeit)
- Familienstruktur (verheiratet oder geschieden, Kinderzahl)
- Funktionstüchtigkeit jedes einzelnen Elternteils (Persönlichkeit, psychopathologische Auffälligkeiten, IQ)
- Kognitionen der Eltern (Werte, Überzeugungen, Erwartungen, Anspruchsniveau)
- Verhalten der Eltern (als Sozialisationsagenten, indem sie den Kontakt des Kindes mit der Welt außerhalb der Kernfamilie kontrollieren).

In Anlehnung daran werden im Folgenden die familiären Einflussfaktoren im Einzelnen erläutert.

2.3.2.1. Elterneigenschaften

Im familiären Erziehungsprozess spiegeln sich unvermeidlich die Eigenschaften, Wert- und Zielvorstellungen der Eltern. Wie in einer Längsschnittstudie nachgewiesen wurde, stehen Persönlichkeitseigenschaften der Eltern in deutlichem Zusammenhang mit ihrem

Erziehungsverhalten (vgl. Gerris et al. 2000, 158ff.). Danach üben elterliche Persönlichkeitseigenschaften großen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes aus. Es besteht die allgemeingültige Auffassung, dass gut angepasste, einfühlsame, warmherzige Eltern meist positiver mit ihren Kindern umgehen als schlecht angepasste, wenig einfühlsame Eltern. Erstere fördern damit die emotionale Sicherheit, Unabhängigkeit, soziale Kompetenz und intellektuelle Leistung ihres Kindes.

In diesem Prozess spielen vor allem elterliches Selbstwertgefühl bzw. Ich-Stärke, Vertrauen in die Mitmenschen sowie Selbstvertrauen, Akzeptanzfähigkeit, Wissen über pädagogische Handlungsmöglichkeiten und deren Konsequenzen eine wichtige Rolle. Dabei ist u. a. das Kompetenzgefühl der Eltern im Umgang mit ihren Kindern hervorzuheben. Es wurde gezeigt, dass die elterliche Wahrnehmung von schwierigem Temperament des Kindes von deren Kompetenzgefühl abhängig ist (vgl. Krause 1997, 68). Demzufolge wirkt sich das Verhalten eines Kindes mit schwierigem Temperament nur insofern negativ auf mütterliches Verhalten aus, wie es bei ihr das Kompetenzgefühl als Mutter tangiert. Das bedeutet, dass Eltern mit starkem Kompetenzgefühl das schwierige Temperament ihres Kindes gut steuern und harmonische Beziehungen zu ihm aufbauen können. Diese Eltern sind in der Lage, in schwierigen Situationen neben persönlichen Ressourcen effektiv wirkende soziale Ressourcen zu verwenden.

Belsky (1984) geht in seiner „Pufferhypothese“ davon aus, dass sich eine ausgewogene Elternpersönlichkeit stärker auf die Erhaltung einer wachstumsfördernden Erziehung auswirkt als andere Faktoren, wie unterstützende Rahmenbedingungen und die kindlichen Persönlichkeitsmerkmale. Demnach werden durch eine reife Erzieherpersönlichkeit der Eltern negative Einflüsse der kindlichen Eigenschaften und der sozialen Rahmenbedingungen abgepuffert. Dies verdeutlicht sich in der folgenden Beschreibung:

„Sind jedoch zwei von drei Determinanten von Erziehung gefährdet, so wird vorgeschlagen, dass das Gelingen der elterlichen Erziehung am ehesten gewährleistet wird, wenn das personelle Ressourcen-Subsystem noch funktioniert, um ein einfühlsames, verantwortliches Involviertsein zu unterstützen, und am wenigsten, wenn nur das Subsystem des Kindes diese Funktion erfüllt“ (Gerris et al. 2000, 152).

2.3.2.2. Psychische Gesundheit der Eltern

Die körperliche und psychische Entwicklung des Kindes ist primär von der Versorgung und Zuwendung durch seine Bezugspersonen, besonders seiner Mutter, abhängig. Es bleibt daher festzuhalten, dass psychische Krankheit der Eltern als ein Risikofaktor die gesunde Entwicklung des Kindes tiefgreifend beeinflusst. In vielen Studien wurde versucht, die Auswirkungen psychischer Erkrankung der Eltern auf die Entwicklung ihrer Kinder zu erfassen.

Nach *Wüthrich et al.* (1997) unterscheiden sich Eltern mit psychischer Störung in ihrem Erziehungsverhalten von unauffälligen Eltern. Sie zeigen weniger Zuwendung und Unterstützung gegenüber dem Kind, sind häufiger inkonsequent, fühlen sich mit der Erziehung überfordert und schätzen ihre Kinder als auffällig und schwierig ein.

Aufgrund der emotionalen und sozialen Einschränkungen sowie der hohen Prävalenz ist mütterliche Depression Gegenstand einer Vielzahl von Studien. Depressionstypische Symptome werden durch erhöhte Reizbarkeit bzw. Irritabilität, Weinerlichkeit, Unglücklichsein, Verlangsamung, mangelnde Responsivität, sozialen bzw. emotionalen Rückzug und Versagensgefühle charakterisiert, was sich deutlich auf die Mutter-Kind-Interaktion auswirkt (vgl. Herpertz-Dahlmann 2000, 88). Mütterliche Depression ist insofern von besonderem Interesse, als diese Störung in ihrer Wirkung nicht auf der individuellen Ebene der davon betroffenen Person bleibt, sondern in besonderem Ausmaß durch ihre Verhaltensweise bzw. Befindlichkeit auch die nähere soziale Umgebung betreffen kann (vgl. Wolke & Kurstjens 2002, 204). Depressive Symptome der Mütter spiegeln sich in ihrem Pflege- bzw. Erziehungsverhalten wider. Da die depressive Stimmung die Sensitivität für kindliche Bedürfnisse abschwächen und negativen Affektausdruck gegenüber dem Kind erzeugen kann, wirkt sie sich insbesondere auf Säuglinge und Kleinkinder, die den größten Teil ihres Alltags mit ihrer Mutter verbringen, ungünstig aus (vgl. Petermann et al. 1998, 208).

In der Literatur wird häufig berichtet, dass depressive Mütter weniger einfühlsam und warmherzig, und inkonsequent in ihrer Erziehung sind als gesunde Mütter. Darüber hinaus nehmen depressive Mütter gegenüber ihren Kindern häufig eine negative, nicht unterstützende Haltung ein, zeigen herabgesetzte Toleranz gegenüber negativem Verhalten ihres Kindes, sind bei Übertretung von Regeln mehr an Bestrafung orientiert und ziehen

sich bei einer Konfrontation mit ihrem Kind eher zurück (vgl. Gerris et al. 2000, 153; Resch 1996, 214). Solches Elternverhalten kann beim Kind oft Verwirrung und Ängstlichkeit hervorrufen. Bei einem Vergleich zwischen Kindern von depressiven und nicht depressiven Müttern konnten massive Unterschiede nachgewiesen werden (vgl. Herpertz-Dahlmann 2000, 89; Petermann & Petermann 2002, 56). Demnach wiesen Kinder depressiver Mütter ein niedrigeres Aktivitätsniveau und eine verminderte Reaktionsfähigkeit auf soziale Stimuli auf. Darüber hinaus zeigten diese Kinder, im Vergleich zu unbelasteten Kindern, eine verzögerte psychomotorische Entwicklung.

Da depressive Mütter wenig fähig sind, auf die frühen sozialen, emotionalen und pflegerischen Bedürfnisse ihres Kindes adäquat einzugehen, wird die Mutter-Kind-Beziehung bereits in den ersten Lebensjahren beeinträchtigt. Diese frühen Bindungsmuster verfestigen sich und wirken sich nachteilig auf weitere Bindungsbeziehungen aus (vgl. Wolke & Kurstjens 2002, 225). Wie die Bindungsforschung nachwies, erwächst Individualität und Autonomie aus positiven Bindungserfahrungen, und Individualität und Autonomie bilden die Grundlage für interpersonelle Bindungsbeziehungen (vgl. Mattejat 1993, 62). Gestörtes Interaktionsverhalten depressiver Mütter kann das Auftreten von Verhaltensstörungen der Kinder im höheren Alter begünstigen. Wie *Harnish et al.* (1995) berichten, führt ein Mangel an positiven, responsiven und belohnenden Interaktionen zu mehr externalisierten Verhaltensstörungen; möglicherweise weil Modelle für adäquate interaktive Fertigkeiten fehlen.

Wie bei depressiven Müttern wird auch bei schizophrenen Müttern ungünstiges Erziehungsverhalten beobachtet. Diese Mütter werden als weniger emotional und verbal responsiv bezeichnet, d. h. sie sind wenig empfänglich gegenüber den kindlichen emotionalen Bedürfnissen und sprechen weniger mit ihren Kindern. In Bezug auf ihr Erziehungsverhalten sind sie eher zurückweisend und autoritär. Sie geben ihren Kindern wenig Anregungen zum Spielen bzw. Lernen und sind in der Gestaltung des Erfahrungsrahmens ihrer Kinder eingeschränkt (vgl. Herpertz-Dahlmann 2000, 87f.; Resch 1996, 213). Die negativen Auswirkungen von schizophrenen Müttern auf die kindliche Entwicklung konnten z. B. im EMERY-Universitätsprojekt (Goodmann & Brumley 1990) nachgewiesen werden, wonach die Kinder schizophrener Mütter, im Vergleich zu den Kindern depressiver und gesunder Mütter, geringere kognitive und soziale Kompetenzen aufwiesen.

Als weitere elterliche Faktoren erweisen sich Drogenabhängigkeit und antisoziale Störungen der Eltern als deutlich belastend für die Entwicklung der Kinder, führen zu

mangelnden Erziehungskompetenzen und begünstigen somit das Auftreten von Verhaltensproblemen beim Kind (vgl. Felder & Herzka 2001, 46; Petermann et al. 1998, 279).

Negative Auswirkungen von psychischen Störungen der Eltern können auch zeitverzögert einsetzen, was als sogenannter „sleeper-effect“ bezeichnet wird (vgl. Petermann & Petermann 2002, 56). Obwohl sich die Persönlichkeitseigenschaften und das psychische Wohlbefinden der Eltern verstärkt auf das Kind auswirken, darf die Entstehung von Verhaltensstörungen jedoch nicht allein mit der Persönlichkeitsstruktur der Eltern erklärt werden. Elterliche Beeinflussung geschieht nicht im unidirektionalen, sondern vielmehr im transaktionalen Prozess, wobei viele unterschiedliche Einflüsse netzartig ineinander greifen. So müssen elterliches Erziehungsverhalten und Persönlichkeitsstrukturen im Rahmen ihrer sozialen und kulturellen Netzwerke mitbedacht werden.

2.3.2.3. Erziehungsstile

„Die Erfahrungswelt der Familie ist ein ausgezeichnetes Medium, um die motivationalen und verhaltensmäßigen Bereitschaften als Teil des Autonomie-Verbundenheitssystems zu erwerben“ (Schneewind 1999b, 30).

In diesem Sinne kommt dem elterlichen Erziehungsstil für die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes eine große Bedeutung zu. Die Eltern besitzen in Bezug auf den Erziehungsstil mehr oder weniger bewusste Idealvorstellungen, nach denen sich ihre Kinder richten sollen. Um ihre Erziehungsziele zu erreichen, praktizieren die Eltern bei ihren Kindern, intendiert oder nicht intendiert, bestimmte Erziehungsmethoden, die im Allgemeinen als Erziehungsstil bezeichnet werden. Unter *Erziehungsstil* versteht man in der Regel ein Bündel von erziehungsbezogenen Einstellungen und Verhaltensweisen von Eltern, die die kindliche Entwicklung vorherzusagen erlauben (vgl. Papastefanou & Hofer 2002, 187; Rheinberg et al. 2001, 288). Zur Beschreibung von Erziehungsstilen dienen Begriffe wie Akzeptanz, Zuneigung, Kontrolle, Zuwendung und Liebe oder permissive, restriktive und fordernde Einstellung (Mussen et al. 1999, 129).

Nach der von der Amerikanerin *Baumrind* (1971) vorgenommenen Klassifikation unterscheiden sich vier Typen von Erziehungsstilen (vgl. Havers 1999, 15f.; Papastefanou & Hofer 2002, 184):

Der *autoritative* Erziehungsstil ist gekennzeichnet durch emotionale Wärme, Akzeptanz, Ermutigung und Kontrolle mit Einführung klarer und erklärbarer Regeln. Die Eltern stellen ihren Kindern entwicklungsfördernde Anregungsbedingungen bereit, unterstützen unabhängiges und selbstständiges Verhalten ihrer Kinder und sind in offener Kommunikation bereit, auch den Standpunkt ihrer Kinder einzunehmen.

Der *autoritäre* Erziehungsstil ist charakterisiert durch einseitiges Durchsetzen in Form von Zwang, Drohung und Strafe. In solchen Familien herrscht wenig reziproke Kommunikation, Gehorsam bzw. Regelbefolgung dienen als Disziplin. Dabei wird das Leben des Kindes in fast allen Bereichen vorwiegend von den Eltern bestimmt, womit der Freiraum des Kindes erheblich eingeschränkt ist.

Der *permissive* Erziehungsstil ist gekennzeichnet durch hohe Akzeptanz mit wenig Kontrolle. Die Eltern nehmen im Wesentlichen eine tolerante Haltung gegenüber Wünschen und Anforderungen ihrer Kinder ein, stellen nur wenig Regeln und Forderungen auf und wenden wenig Bestrafung an. Kinder, die bei solchen Eltern aufwachsen, fühlen sich bereits bei durchschnittlichen Anforderungen überfordert.

Der *vernachlässigende* Erziehungsstil wird dadurch charakterisiert, dass Eltern ihren Kindern weder Wärme und Zuwendung noch Kontrolle geben. Hier sind die negativsten Auswirkungen zu erwarten.

In mehreren Studien wurde der Frage nachgegangen, wie sich die unterschiedlichen Erziehungsstile auf die Entwicklung des Kindes auswirken. Sowohl bei Eltern als auch bei Kindern ließen sich deutliche Unterschiede nachweisen. Die Kinder autoritativ erziehender Eltern zeigen insgesamt emotionale und soziale Kompetenz, d. h. sie sind unabhängig, leistungsfähig, selbstbewusst und selbstverantwortlich. Die Kinder autoritär erziehender Eltern zeigen dagegen mangelnde emotionale Stabilität, erhöhte Aggressionsbereitschaft, wenig Initiative und Spontaneität und haben oft ein niedriges Selbstwertgefühl. In diesem Kontext konnte auch nachgewiesen werden, dass Kinder, die bei restriktiv-autoritären Eltern aufwachsen, sich in ihrer sozialkognitiven Entwicklung langsamer entwickeln als Kinder von kommunikativ-unterstützenden Eltern (vgl. Grundmann 1999, 149f.). Die Kinder vernachlässigender bzw. mit Gewalt erziehender Eltern bauen meist keine sichere Bindung zu ihren Eltern auf und sind der Gefahr ausgesetzt, sich antisozial zu entwickeln. Sie sind häufig impulsiver oder aggressiver als die anderen Kindergruppen. Dies lässt sich damit erklären, dass Gewalt in der Familie vom Kind als Bewältigungsstrategie wahrgenommen und auf andere Situationen übertragen werden kann. Dies führt auch zur

Desensibilisierung des Kindes gegenüber schmerzvollen bzw. angstauslösenden Situationen und zu wenig einfühlsamem Verhalten gegenüber anderen (vgl. Petermann et al. 1998, 279). Dauerhafte Gewalterfahrungen des Kindes lösen Unsicherheitsgefühle, Resignation, Zweifel an den eigenen Fähigkeiten oder Distanz zu gestellten Aufgaben aus (vgl. Ortner & Ortner 1991, 10). Insgesamt weisen vernachlässigte oder misshandelte Kinder bereits im frühen Alter Defizite sowohl in prosozialem Verhalten als auch in kognitiven sowie emotionalen Fähigkeiten auf (vgl. Bodenmann 2002, 255; Havers 1999, 16; Schneewind 1999a, 139; Wild et al. 2001, 264).

In Studien (z. B. Baumrind 1991) konnten über alle Altersstufen hinweg Zusammenhänge zwischen Erziehungsstilen und kindlicher Persönlichkeit wie sozialer Kompetenz, Selbstkonzept, Moralentwicklung, Aggression und Verantwortlichkeit hergestellt werden, wobei sich ein autoritativer Erziehungsstil durchweg als überlegen erwies (vgl. Hofer & Pikowsky 2002, 259; Papastefanou & Hofer 2002, 185).

Dennoch ist anzumerken, dass sich Erziehungsstile bei Einzelstörungen von Kindern unterschiedlich auswirken können. Bei Autismus und Schizophrenie von Kindern konnte ein Zusammenhang zwischen dem Auftreten und dem elterlichen Erziehungsstil nicht nachgewiesen werden, während Ängstlichkeit häufig mit einem überbehütenden Elternverhalten und Delinquenz mit einem gewaltsamen Erziehungsstil zusammenhängt. Ein strenger, strafender Erziehungsstil fördert aggressives Verhalten bei Kindern (vgl. Petermann et al. 1998, 278).

Auch wenn ein bestimmter Erziehungsstil nicht zwingend zu einem bestimmten Verhalten des Kindes führt, so besteht kein Zweifel, dass Eltern, die sich responsiv, kommunikativ und akzeptierend mit ihren Kindern auseinandersetzen, die die Internalisierung von sozialen Normen sowie die Herausbildung sozialer Kompetenzen des Kindes fördern, insgesamt vorteilhafter auf die kindliche Entwicklung einwirken. Voraussetzung hierfür ist die Vermeidung von Über- und Unterforderung, angemessene Beziehungsfertigkeiten wie aktives Zuhören, Selbstöffnung und Konfliktregulierung auf Seiten der Eltern (vgl. Schneewind 1999b, 30).

Werden die Auswirkungen der elterlichen Erziehung auf das Kind auch nicht in Frage gestellt, so ist ihr direkter Einfluss doch nicht so prägend, wie oft angenommen (vgl. Havers 1999, 19). Da Eltern auch immer in andere Beziehungen verwickelt sind, deren Einflüsse auf das Erziehungsverhalten einwirken, betonen neuere Forschungen immer mehr indirekte Einflussfaktoren, wobei die Partnerbeziehung in den Mittelpunkt gerückt

wird. Dies weist darauf hin, dass nicht nur individuelle Eigenschaften der Eltern das Erziehungsverhalten bestimmen, sondern dass auch die Partnerbeziehung in hohem Maße das elterliche Verhalten gegenüber ihren Kindern beeinflusst. Somit ist Erziehung im gesamten System der Beziehungen innerhalb der Familie zu betrachten.

2.3.2.4. Partnerbeziehung

Nach neueren Erkenntnissen begünstigen konfliktreiche Partnerbeziehungen und mangelnde elterliche Übereinstimmung in der Erziehungspraxis die Wahrscheinlichkeit negativen Erziehungsverhaltens und somit das Auftreten von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern (vgl. Bodenmann 2002, 255; Schneewind 1999a, 143).

Eine Vielzahl von Studien stellt einen Zusammenhang von Partnerqualität und Erziehung fest, wobei hohe Werte positiver Partnerbeziehung mit positiver und verantwortlicher Erziehung zusammenhängen (vgl. Gerris et al. 2000, 156). *Engfer* (1988) berichtet aufgrund einer Längsschnittstudie mit 36 Familien aus dem Münchener Raum, dass eine harmonische Partnerbeziehung mit feinfühligem Verhalten der Mütter einhergeht. Dagegen beeinträchtigen dauerhafte Partnerkonflikte den Umgang mit dem Kind. Hier besteht die Gefahr, dass der Alltag des Kindes von solchen konflikthaften Situationen im stärkeren Ausmaß geprägt wird. Auf Seiten der Eltern führen stresshafte Lebenssituationen zu einer reduzierten emotionalen Verfügbarkeit für das Kind und zu einem inkonsistenten Erziehungsstil (vgl. Sander 2002, 283). Erlebt das Kind ständig Streit zwischen den Eltern und somit eine angespannte Atmosphäre in der Familie, erhält es unzureichende oder wenig Zuwendung und Aufmerksamkeit, so entwickelt sich keine stabile Eltern-Kind-Beziehung. Im Zusammenhang mit disharmonischen Partnerbeziehungen ist auch an Kindesmisshandlung zu denken, da Eltern häufig den aus einer unbefriedigenden Partnerschaft entstandenen Stress in gewaltsamer Weise am Kind abreagieren. Diese Erfahrungen gefährden die psychische Gesundheit des Kindes erheblich.

Belsky et al. (1991b) konnten Zusammenhänge zwischen der Veränderung der Partnerbeziehung im Verlauf der ersten drei Jahre nach der Geburt des Kindes, der Eltern-Kind-Beziehung sowie kindlichem Verhalten nachweisen. Negative Veränderungen der Partnerbeziehung hingen mit der Zunahme kindlichen Problemverhaltens zusammen (vgl. Papastefanou & Hofer 2002, 177; Petermann et al. 1998, 212; Resch 1996, 215).

Demgegenüber führt die harmonische Partnerbeziehung mit positivem, sensiblem Elternverhalten zu einer sicheren Bindung zum Kind (vgl. Gerris et al. 2000, 156; Petermann et al. 1998, 221). Aufgrund empirischer Forschungsergebnisse stellt der permanente Partnerkonflikt einen prädikativen Belastungsfaktor für kindliches Problemverhalten, mütterliche Depression und ungünstige Erziehungsstile dar (vgl. Bodenmann 2002, 254; Felder et al. 2001, 46; Fincham & Osborne 1993).

Im Zusammenhang mit einer belasteten Ehe und angesichts der hohen Scheidungsraten ist auch die Frage berechtigt, wie sich eine Ehescheidung auf das Kind auswirkt. Die veränderte Lebenssituation bzw. Familienstruktur, die die Scheidung nach sich zieht, erfordert vom Kind enorme psychische Kräfte. Die Scheidung bzw. Trennung der Eltern führt zwar kurzfristig zu negativen Auswirkungen auf das Kind, etwa zu Unsicherheiten und Orientierungslosigkeit, langfristig ist dennoch auch denkbar, dass sich das Kind an die neuen Lebensverhältnisse anpasst, wenn keine weiteren Belastungen hinzutreten (vgl. Brunner 2001, 176; Goetze 2001, 88). Darüber hinaus verarbeitet jedes Kind solche Krisensituationen sowohl emotional als auch organisatorisch unterschiedlich, wobei Unterstützung von außen und die neue Gestaltung der Beziehungen eine große Rolle spielen (vgl. Braches-Chyrek 2002, 29). So kann man vermuten, dass Verhaltensprobleme, die nach der Scheidung bei Kindern auftreten, nicht direkte Folge vom Ereignis der Scheidung an sich sind, sondern vielmehr mit den vor der Scheidung gemachten negativen Erfahrungen und den Bewältigungsressourcen des Kindes nach der Scheidung in engem Zusammenhang stehen. Diesbezüglich berichten *Block et al.* (1986), dass die nach der Scheidung auftretenden kindlichen Verhaltensprobleme schon vor der Scheidung bestanden haben können und auf dem familiären Stress vor der Scheidung beruhen. Diese Erkenntnisse werden auch durch die Studie von *Weindrich et al.* (1992) unterstützt. Aus dieser Überlegung lässt sich festhalten, dass konflikthafte Partnerbeziehungen vor der Scheidung sowie die ungünstig veränderte soziale Lage nach der Scheidung die elterliche Erziehungskompetenz beeinträchtigen und dadurch negativen Einfluss auf die kindliche Entwicklung ausüben können.

2.3.2.5. Sozioökonomische familiäre Rahmenbedingungen

Die Funktionsfähigkeit der Familie wird nicht nur durch individuelle Eigenschaften jedes einzelnen Familienmitgliedes und die Beziehungen untereinander, sondern auch durch das

soziale Umfeld, die ökonomische Situation wie durch soziokulturelle Bedingungen, denen die Familie unvermeidlich ausgesetzt ist, bestimmt.

Ungünstige sozioökonomische Bedingungen wie z. B. Armut, Arbeitslosigkeit und soziale Isolation haben zwar keinen direkten Einfluss auf das Kind im frühen Alter, dennoch wirken sie sich vermittelt über elterliches Verhalten langfristig auf die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes aus. Dies bedeutet, dass ökonomische Belastungen die Wahrscheinlichkeit eines inkompetenten elterlichen Erziehungsverhaltens, den Aufbau einer negativen Eltern-Kind-Beziehung bzw. die Veränderung einer positiven Beziehung zu einer negativen hin erhöhen. Da sich bei Kleinkindern unter dem Einfluss der elterlichen Erziehung im Laufe der Entwicklung Gewissen, Moralität, eigene Identität und Autonomie herausbilden, die für spätere soziale Beziehungen wesentlich sind, kommt den sozioökonomischen Rahmenbedingungen große Bedeutung zu, da sie die elterliche Erziehungskompetenz abschwächen oder bekräftigen können. Aus diesem Grund erweist es sich als wichtig, diesen Aspekt in die Überlegung über die kindliche Entwicklung mit einzubeziehen.

Die Erkenntnisse aus mehreren Untersuchungen lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass sozioökonomische Benachteiligung die psychische Belastung der Eltern verändert und zu einer verringerten Zuwendung und Responsivität gegenüber kindlichen Bedürfnissen und Interessen führt (vgl. Wild et al. 2001, 263). Dies kann eine vorher vorhandene Bindungssicherheit des Kindes belasten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die kindliche Entwicklung nicht direkt vom familiären sozioökonomischen Status, sondern letztendlich von den elterlichen Erziehungskompetenzen am stärksten beeinflusst wird. Dies geschieht unabhängig davon, ob Eltern gestörte Persönlichkeitseigenschaften haben oder sozioökonomisch hochbelastet sind. Im Rahmen der familiären Einflüsse sind daher die außerfamiliären Faktoren, die sich in elterlichen Erziehungskompetenzen niederschlagen und somit einen reziproken Einfluss auf das Kind haben, verstärkt zu berücksichtigen.

2.3.2.6. Soziale Netzwerke der Familie

Bezüglich der familiären Einflüsse auf das Kind wurden bereits sowohl personale Fähigkeiten wie z. B. Persönlichkeit und Erziehungskompetenz der Eltern als auch familiäre Ressourcen wie z. B. Partnerbeziehung und sozioökonomische Verhältnisse erläutert. Als

weitere Faktoren, die bedeutenden Einfluss auf erziehungsbezogene Einstellungen und somit auf das Erziehungsverhalten der Eltern haben, sind außerfamiliäre Einflüsse, unter denen im Allgemeinen soziale Netzwerke oder soziale Unterstützung verstanden werden, hervorzuheben. Sie umfassen informelle, instrumentelle, aktive und materielle Unterstützung (vgl. Schneewind 1999a, 102f.).

Die Nutzung verfügbarer Ressourcen beeinflusst insbesondere in belastenden Situationen die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung und wirkt sich somit auf die Gestaltung des für das Kind fördernden Umfeldes aus. Eltern, die in ihrem sozialen Umfeld auf wenig Unterstützungsmöglichkeiten zurückgreifen können, neigen dazu, im Umgang mit ihren Kindern weniger sensibel und tolerant zu sein. Darüber hinaus sind die Eltern wenig überzeugt davon, im positiven Sinne auf den Entwicklungsgang ihrer Kinder einwirken zu können. Die Eltern, die über vielfältige soziale Netzwerke verfügen, praktizieren dagegen häufig einen gelassenen und sicheren Umgang mit ihren Kindern (vgl. Schneewind 1999a, 143). Dies kann auch damit erklärt werden, dass Eltern, die ihre sozialen Netzwerke als unterstützende Mittel wahrnehmen, sich in der Erziehung weniger belastet fühlen, eine positive Einstellung zu sich selbst und ihren Kindern haben und damit in der Lage sind, den Bedürfnissen ihrer Kinder gerecht zu werden.

Dunst et al. (1985) konnten belegen, dass Kinder, deren Eltern sich zufrieden mit der sozialen Unterstützung zeigten, über breite soziale Netzwerke verfügten und höhere Werte in Entwicklungsquoten aufwiesen. Daraus lässt sich ableiten, dass das Stressbelastungsniveau der Eltern einen signifikanten Prädiktor für die spätere Selbstständigkeitsentwicklung darstellt (vgl. Krause 1997, 45). In der Studie von *Crockenberg* (1981) wurde ein positiver Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung der Mütter irriter drei-monatiger Säuglinge und deren Bindungssicherheit mit einem Jahr gefunden. Des Weiteren wurde darauf hingewiesen, dass soziale Unterstützung die Auswirkungen wenig sensiblen mütterlichen Verhaltens kompensieren kann. Dies hängt wieder mit dem durch soziale Unterstützung vermittelten, verbesserten Erziehungsverhalten der Eltern zusammen. Es wurde belegt, dass informative soziale Unterstützung und Hilfeleistung bei täglichen Haushaltsaufgaben mit erzieherischen Fertigkeiten positiv korrelierten (vgl. Krause 1997, 42).

Besonders in Bezug auf alleinerziehende Eltern sowie Eltern mit behinderten Kindern tragen soziale Netzwerke, d. h. die Einbettung in soziale Beziehungen, wesentlich zur positiven Bewältigung der belastenden Alltagswidrigkeiten bei, während mangelnde

soziale Beziehungen die erlebten Belastungen noch verstärken. Dabei wird häufig von „sozialer Isolation“ gesprochen (vgl. Erdmann 1999, 162). Zwischenmenschliche Beziehungen und konkrete Hilfeleistungen reduzieren das Stressbelastungsniveau und erhöhen damit die Bereitschaft, sich auf das Kind einzustellen (vgl. Krause 1997, 42).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schaffung sozialer Netzwerke, die Erweiterung von Handlungsspielräumen, die Stärkung der elterlichen Kompetenz, die Ausbildung der elterlichen Fähigkeit, destruktive Handlungen zu vermeiden und hilfreiche soziale Netzwerke zu nutzen, Voraussetzungen für eine effektive Erziehung sind. Dadurch verfügen Eltern über mehr Bewältigungsmöglichkeiten in Krisensituationen und sie können dem Auftreten einer gestörten familiären Interaktion und Verhaltensproblemen des Kindes vorbeugen, die unangemessen bewältigter Stress auslöst.

2.3.2.7. Transaktionaler Familienprozess

In den vorangegangenen Abschnitten wurden einzelne Faktoren erörtert, die im familiären System die kindliche Entwicklung beeinflussen. Obwohl der Einfluss der elterlichen Erziehung auf die Entwicklung ihrer Kinder nachgewiesen wurde, ist nicht zu übersehen, wie sich verschiedene Faktoren im reziproken Prozess gegenseitig beeinflussen bzw. aufeinander rückkoppelnd die Erziehungsqualität bestimmen. Es geht dabei nicht um eine direkte Determiniertheit der kindlichen Entwicklung durch das Erziehungsverhalten der Eltern oder durch dem Kind innewohnende Merkmale, sondern vielmehr um transaktionale Wechselwirkungen.

Im Rahmen des Familiensystems fasst *Schneewind* diese transaktionalen Prozesse wie folgt zusammen:

„Menschen entwickeln sich in Transaktion mit ihrer Umwelt (...). So wird etwa im Rahmen der Analyse elterlicher Erziehung nicht mehr allein danach gefragt, wie Eltern die Entwicklung ihrer Kinder beeinflussen, sondern umgekehrt auch, welche Auswirkungen Kinder auf das Erleben und Verhalten ihrer Eltern haben. Familien qualifizieren sich entsprechend dieser Sichtweise als mehr oder minder komplexe Beziehungssysteme, in denen alle Beteiligten agierend und reagierend sich selbst in das Beziehungssystem einbringen und dadurch zu ihrer eigenen Entwicklung sowie zur Entwicklung der anderen Beziehungspartner und des gesamten Familiensystems im Sinne eines Ko-Konstruktionsprozesses beitragen“ (1999a, 84).

In diesem Sinne erweist sich Entwicklung als ein Prozess zwischen verschiedenen Systemen, der durch die dynamische Interaktion vielfältiger Faktoren charakterisiert ist. Dementsprechend sind Veränderungen auf einer Ebene reziprok verbunden mit Veränderungen auf anderen Ebenen, was wiederum zu weiteren reziproken Veränderungen führt. Durch Interaktionen zwischen den Persönlichkeitsfaktoren des Kindes und seiner kognitiven Entwicklung wird seine Identität und Persönlichkeit geprägt, die wiederum das elterliche Verhalten sowie das gesamte Familienklima beeinflussen (vgl. Scheithauer et al. 2000a, 17). Unter dieser Perspektive sei hier *Belsky's* Prozessmodell erwähnt, das die dynamische Wechselwirkung des Familiensystems übersichtlich demonstriert.

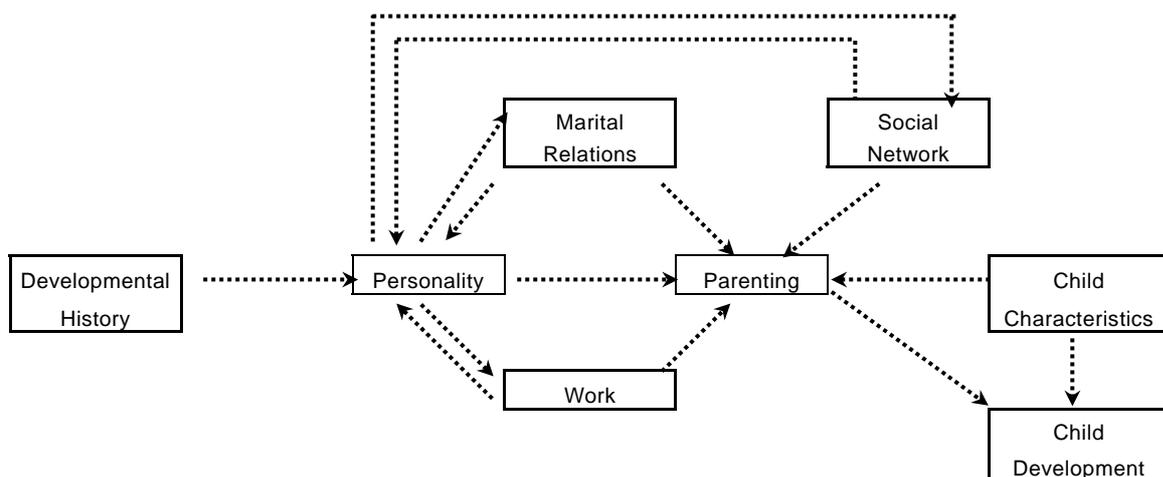


Abb. 1 : Prozessmodell der elterlichen Erziehung (Belsky 1984, 84)

Wie die Abbildung zeigt, beinhaltet das Prozessmodell drei Hauptdeterminanten elterlicher Erziehung und zwar Elternpersönlichkeit, Merkmale des Kindes und soziale Netzwerke, eingebettet in die individuelle Entwicklungsgeschichte und ökologische Umgebung. An diesem Modell lässt sich verdeutlichen, dass die individuelle Entwicklungsgeschichte der Eltern, die Ehe, die Arbeitswelt sowie soziale Netzwerke Einfluss auf die Elternpersönlichkeit haben. Auf dem Boden dieser Persönlichkeit verwirklichen die Eltern ihr eigenes Erziehungsverhalten, das wiederum durch die Partnerbeziehung, die Merkmale des Kindes und das soziale Netzwerk beeinflusst wird und sich auf die Entwicklung des Kindes auswirkt. Dabei geht *Belsky* davon aus, dass Erziehung vielfach determiniert ist, die verschiedenen Komponenten aber nicht gleich stark die Erziehung beeinflussen und

Entwicklungsgeschichte sowie Persönlichkeit der Eltern indirekt die Erziehung gestalten, indem sie zuerst die Eltern-Kind-Beziehung beeinflussen (vgl. Gerris et al. 2000, 152).

Insofern versteht sich Entwicklung als Folge, die aus höchstkomplexen Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Elementen resultiert und deren genaue Wege sich nicht eindeutig erklären lassen. So gesehen lösen Veränderungen der Familienstruktur Veränderungen in den psychosozialen Prozessen des Individuums aus. Mit dieser transaktionalen Perspektive kann die Unvollständigkeit der radikalen Theorien, die ausschließlich an einseitiger Betonung der frühkindlichen Eltern-Kind-Beziehung oder am kindlichen Temperament orientiert sind, überwunden werden. Aus dem Prozessmodell von *Belsky* ergibt sich die pädagogische Aufgabe, nicht nur die Merkmale der einzelnen Person, sondern auch die Zusammenschau der Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern sowie den gesamten Kontext zu berücksichtigen, in den jedes einzelne Individuum involviert ist. Nur so ist das Verhalten eines Kindes angemessen zu verstehen.

2.4. Risiko- und Schutzfaktoren

In den vorangegangenen Abschnitten wurden, im Hinblick auf die kindliche Entwicklung und die Entstehung von Verhaltensstörungen, einzelne Aspekte (Eltern-Kind-Beziehung, Temperament des Kindes und familiäre Faktoren) dargestellt. Diese Aspekte können nur zum Teil die Entstehung von Verhaltensstörungen erklären, berücksichtigen sie doch die „Ganzheitlichkeit“ der kindlichen Entwicklung nicht. Die kindliche Entwicklung erfolgt auf dem Kontinuum der Wechselwirkung zwischen Person und ihrer Umwelt; einzelne Faktoren können nicht isoliert von anderen betrachtet werden.

Forschungen zur kindlichen Entwicklung versuchten in der Vergangenheit, die Faktoren herauszufinden, die eine abweichende Entwicklung hervorrufen bzw. eine gesunde Entwicklung hemmen. So befasste sich die klassische Orientierung der psychiatrischen Psychopathologie damit, negative Lebensumstände und traumatische Situationen zu untersuchen, um auf diese Weise die Ursache von psychischen Störungen aufklären zu können. Diese pathologiezentrierte Sichtweise wird als Ausdruck einer fragmentierenden Betrachtung menschlicher Entwicklung und des Menschen insgesamt angesehen. Dabei fehlt der folgende Gedanke, dass menschliche Entwicklung sowohl durch negative als auch durch positive Faktoren sowie deren Zusammenwirken bestimmt werde.

In den 1970ern erfolgte ein Paradigmawechsel. Das Forschungsinteresse der menschlichen Entwicklung betonte mehr und mehr beispielsweise ressourcenorientierte und gesundheitsbezogene Modelle der Salutogenese, wie das von *Antonovsky* (1997). Besonderes Augenmerk wird dabei auf vorhandene Kompetenzen des Individuums gelenkt, die seine Entwicklung fördern bzw. es vor Gefährdung der gesunden Entwicklung schützen können. Nach dieser Sichtweise wird die Frage nach unterstützenden Faktoren wie „Was erhält Menschen gesund?“ in den Vordergrund des Interesses gestellt (vgl. Laucht et al. 2000b, 104). Mit einem solchen Verständnis der menschlichen Entwicklung wurde eine Vielzahl von Studien unter dem Konzept „Vulnerabilität“ bzw. „Resilienz“ durchgeführt, deren Ziel darin liegt, Risiko- bzw. Schutzfaktoren und Wirkmechanismen zwischen diesen herauszufinden. Die dadurch erlangten Erkenntnisse tragen in der Praxis zur Prävention und Intervention von Störungen im Kindes- und Jugendalter bei.

„Die Resilienzforschung fragt nach den adaptiven Ressourcen, die ein Individuum zur Bewältigung von Lebensbelastungen befähigen und sie beschäftigt sich mit den Prozessen des Entstehens und Wirksamwerdens dieser Ressourcen im Rahmen von Lebensläufen. Schließlich liegt ihr Augenmerk auch auf der Entwicklung und Evaluation von Präventions- und Interventionsmaßnahmen, die dazu gedacht sind, zur Entwicklung oder Förderung von psychischer Widerstandsfähigkeit beizutragen“ (Fingerle 1999, 94).

Im Folgenden sollen konzeptuelle Perspektiven dieser Thematik und relevante Forschungsergebnisse dargestellt werden, die sich mit Risiko- und Schutzfaktoren für Fehlentwicklung bzw. gesunde Entwicklung aus mehrdimensionalen Perspektiven befassen.

2.4.1. Empirische Befunde zu Risiko- und Schutzfaktoren sowie deren Wirkung

In diesem Abschnitt werden in einem Überblick wichtige Forschungen und deren Ergebnisse zusammengestellt, die sich mit Risiko- und Schutzfaktoren im Kindesalter befassen. Dies bietet die Möglichkeit, einerseits grundlegend über die kindliche Entwicklung im Kontext von frühkindlichen Risikofaktoren nachzudenken und andererseits sie aus der Perspektive von Schutzfaktoren zu betrachten, die im Rahmen der Entwicklung bisher wenig berücksichtigt wurden. Die im Folgenden dargestellten Studien weisen Unterschiede im Hinblick auf Untersuchungskonzept und -verfahren auf, ihnen ist jedoch gemeinsam, dass der Schwerpunkt der jeweiligen Studie hauptsächlich auf der frühen

Kindheit und deren Bedeutung für die weitere Entwicklung liegt. Dabei sind spezielle kognitive Fähigkeiten von geringerem Interesse; vielmehr wird der gesamte Entwicklungsprozess in den Vordergrund gestellt.

2.4.1.1. Die Kauai-Studie von E. E. Werner

Eine der bekanntesten und am häufigsten zitierten Untersuchungen zu Risiko- und Schutzfaktoren stellt die Kauai-Längsschnittstudie von *Emmy E. Werner* dar (vgl. Werner 1989; 1990a/b; 1993; 1999; Werner & Schmidt 1982). In diese Studie wurden alle im Jahr 1955 auf Kauai geborenen 698 Kinder einbezogen, die sich aus verschiedenen ethnischen Gruppen zusammensetzten und meistens aus Unter- oder Mittelschichtfamilien stammten. Die Datenerhebung über die Familien und ihre Kinder begann bereits in der pränatalen Phase mit Schwangerschafts- und Geburtsverlauf und fand weiter mit 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren statt, wobei die körperliche, kognitive, emotionale und soziale Entwicklung eines jeden Teilnehmers systematisch untersucht wurde. Das Hauptziel dieser Studie bestand darin, Langzeiteffekte von perinatalen Komplikationen und widrigen Entwicklungsbedingungen auf den individuellen Entwicklungsgang und auf die Anpassung an das Leben zu erforschen. Dabei wurde insbesondere der Frage nach Risiko- und Schutzfaktoren sowie nach der Entwicklung von Vulnerabilität und Resilienz nachgegangen.

Im Rahmen dieser Studie wurden 210 Kinder, d. h. etwa 30 % der gesamten Probanden als Risikokinder eingestuft. Zu den Risikofaktoren zählten z. B. perinatale Komplikationen, geringes Geburtsgewicht, Abwesenheit des Vaters, disharmonisches Familienklima, elterliche Psychopathologie und längerfristige Trennungen von der Mutter im ersten Lebensjahr ohne stabile Ersatzbetreuung. Diese Kinder wurden als „verletzbar“ oder „vulnerabel“ bezeichnet. Während zwei Drittel dieser Risikokinder bereits vor der Schulzeit ausgeprägte Verhaltensprobleme zeigten und auch im weiteren Alter diese Probleme bestehen blieben, nahm dennoch etwa ein Drittel (72 Kinder) der Risikokinder trotz widriger Lebensumstände eine positive Entwicklung zu kompetenten, selbstbewussten und zuversichtlichen Erwachsenen. Die meisten Risikokinder waren Mehrfachrisiken ausgesetzt.

Werner (1982) bezeichnete die Kinder, die sich trotz belastender Lebensbedingungen

positiv entwickelten, als „vulnerable but invincible“. Sie lenkte ihr Augenmerk auf diese Gruppe und versuchte, die gemeinsamen Charakteristika in ihren Entwicklungsprofilen bzw. Persönlichkeitsmerkmalen sowie die Besonderheiten herauszufinden, die sie von jenen unterschieden, die später auffällig wurden. Diese resilienten Kinder waren durch folgende Merkmale charakterisiert:

Im Säuglingsalter verfügten sie über ein einfaches Temperament, welches bei den Bezugspersonen positive und fürsorgliche Reaktionen auslöste. Sie zeigten ein hohes Aktivitätsniveau, reagierten responsiv auf die Umweltreize und ließen sich schnell beruhigen. Sie wurden von ihren Bezugspersonen als besonders umgänglich, aktiv und ausgeglichen beschrieben. Insgesamt waren sie gesundheitlich robust und litten weniger unter ernsthaften Erkrankungen.

Im Vorschulalter zeigten sie positive Umgangsweisen sowohl mit anderen Kindern als auch mit Erwachsenen sowie ein effektives Problemlöseverhalten bei schwierigen Aufgaben. Sie versuchten, Probleme selbst zu lösen, konnten aber im Bedarfsfall auch Erwachsene um Hilfe bitten.

In der mittleren Kindheit zeichneten sie sich durch ausgeprägte Selbstständigkeit, kommunikative Fähigkeiten und flexibles Bewältigungsverhalten aus. Sie waren in ihren Reaktionstendenzen in der Regel eher reflektierend als impulsiv. Darüber hinaus verfügten sie über ein überdurchschnittliches Maß an Ausdauer und Hartnäckigkeit. Als wichtige Persönlichkeitsmerkmale wurde bei ihnen ein hohes Maß an Selbstwirksamkeits- und Kompetenzgefühl festgestellt.

Im Jugendalter zeigten sie weiterhin ausgeprägte soziale Reife, einen hohen Grad von Verantwortungsbewusstsein, ein überwiegend positiveres Selbstkonzept, eine starke leistungsbezogene Einstellung, sowie ein hohes Maß an Verlässlichkeit und Anstrengungsbereitschaft und eine starke internale Kontrollüberzeugung im Vergleich zu ihren auffälligen Altersgenossen.

Im Erwachsenenalter wurden sie wiederum durch ausführliche Interviews untersucht. Die Auswertung ergab, dass sie in den allermeisten Fällen ihre früheren Persönlichkeitseigenschaften beibehalten hatten. Sie waren gesellig und emotional ausgeglichen, erreichten ein überdurchschnittliches Bildungsniveau und legten großen Wert auf beruflichen Erfolg. Sie äußerten Zufriedenheit mit ihrer gegenwärtigen Lebenssituation und verließen sich in starkem Maße auf die eigenen Kompetenzen.

Nach der letzten Erhebung im Jahr 1995 konnte *Werner* eine gewisse Kontinuität in ihrem Lebenslauf feststellen. Sie schrieb diese Befunde der individuellen Fähigkeit zu, immer wieder Umwelten zu suchen oder zu schaffen, die ihre Kompetenzen verstärkten. Zusammenfassend waren sie trotz einer erhöhten Risikobelastung ohne schwere psychische Probleme relativ gut durch Kindheit und Adoleszenz gekommen. Sie waren sowohl in der Schule als auch im sozialen Leben kompetent, verfügten über starke Kommunikations- und Bewältigungsfähigkeiten und hatten realistische Vorstellungen über ihre Zukunft und Lebenspläne.

Aus diesen Erkenntnissen ergab sich die Frage, welche Entwicklungsbedingungen die resilienten Kinder von denjenigen unterschieden, die sich unter belastenden Lebensumständen eher problematisch entwickelten. Zunächst waren die resilienten Kinder, besonders die Jungen, überzufällig erstgeborene Kinder und wuchsen eher in Familien mit geringer Personenzahl auf. Der Abstand zum nächst nachfolgenden Geschwister betrug mehr als zwei Jahre. Einer der bedeutendsten Schutzfaktoren bestand darin, dass die resilienten Kinder in der frühen Kindheit in der Familie eine stabile verlässliche Beziehung zu mindestens einer konstanten Bezugsperson aufbauten, die sie trotz ungünstiger Lebensbedingungen liebevolle Zuwendung erfahren ließ. Darüber hinaus waren einige früh zu beobachtende Persönlichkeitsmerkmale der Kinder und die Einbindung der Familie in soziale Netzwerke von großer prognostischer Bedeutung.

Fasst man die verschiedenen schützenden Faktoren zusammen, lassen sie sich in drei Kategorien einteilen, und zwar a) persönliche Eigenschaften (z. B. Temperament, Intelligenz), b) innerfamiliäre Faktoren (z. B. Eltern-Kind-Beziehung, Erziehungsverhalten der Eltern) und c) außerfamiliäre Ressourcen (z. B. soziale Unterstützung). In dieser Studie erbrachten die Unterschiede zwischen resilienten und nichtresilienten Kindern Aufschlüsse über die besonderen Lebensbedingungen und Kompetenzen der „Unbesiegbaren“ (Werner & Smith 1982).

2.4.1.2. Die „Isle of Wight Study“ von M. Rutter

Die im Jahr 1964 auf der Isle of Wight sowie in innerstädtischen Bezirken Londons begonnene „Isle of Wight Study“ untersuchte 3500 Kinder im Alter zwischen 9 und 11 Jahren, die aus sozial benachteiligten Familien stammten (vgl. Rutter 1987; 1989b). Im

Rahmen dieser Studie konnten sechs psychosoziale Faktoren identifiziert werden, die in signifikantem Zusammenhang mit Störungen bei den Kindern standen: a) niedriger sozio-ökonomischer Status, b) schwere Eheprobleme der Eltern, c) beengte Wohnverhältnisse bei kinderreichen Familien, d) Kriminalität der Eltern, e) psychische Störungen der Mutter und f) zeitweilige Heimunterbringung des Kindes (vgl. Göppel 1997, 268; Niebank & Petermann 2000, 81). Für Kinder, die keinem oder nur einem dieser Risikofaktoren ausgesetzt waren, betrug die Auftretensrate einer psychischen Störung 2 %, bei zwei oder drei Risikofaktoren 6 % und bei vier Risikofaktoren 20 % (vgl. Petermann et al. 1998, 219).

Neben Risikofaktoren setzte sich *Rutter* auch mit jenen Faktoren auseinander, die ungünstigen Entwicklungsbedingungen entgegenwirken und denen somit Schutzfunktion zukommt. Er ging davon aus, dass durch positive Temperamenteigenschaften die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung psychischer Störungen reduziert werden kann. In der Studie konnte nachgewiesen werden, dass Kinder mit einfachem Temperament risikogeladene Lebensverhältnisse zu einem erheblichen Anteil überstanden. Als weitere wesentliche Schutzfaktoren wurden emotionale und dauerhaft unterstützende Beziehung zu einer Bezugsperson und außerfamiliäre Unterstützung herausgefunden, wodurch Defizite des familiären Milieus kompensiert werden können (vgl. Göppel 1997, 269).

2.4.1.3. Die Mannheimer Risikokinderstudie

Bei der *Mannheimer* Risikokinderstudie (vgl. Esser et al. 1993; 1995; Laucht et al. 1992; 1993; 1999) handelt es sich um eine auf acht Jahre angelegte Studie an 362 Kindern und ihren Eltern. Das besondere Anliegen dieser Studie bestand darin, die frühe Eltern-Kind-Interaktion und deren Wirkung auf die weitere Entwicklung des Kindes zu erforschen. Es konnte nachgewiesen werden, dass ineffektives Elternverhalten mit der problematischen Entwicklung des Kindes zusammenhing. Eine positive Eltern-Kind-Interaktion wirkte sich hingegen günstig auf die Entwicklung derjenigen Kinder aus, die einer hohen organischen Risikobelastung ausgesetzt waren. In der Tat war die Wahrscheinlichkeit für das Fortbestehen einer Störung im Alter von zwei Jahren bei denjenigen Kindern, die mit drei Lebensmonaten neuropsychiatrisch auffällig waren und jedoch zugleich eine besonders positive Beziehung zu ihren Eltern erfuhren, um das 4,8-fache geringer als bei den Kindern, die nicht in eine positive Eltern-Kind-Interaktion eingebunden waren. Daraus lässt sich schließen, dass eine positive frühe Eltern-Kind-Beziehung als ein kompen-

sierender Schutzfaktor das Risiko für eine negative Entwicklung des Kindes abmildern kann. Insgesamt bestätigte diese Studie, dass sich psychosoziale Risiken, wie z. B. das Aufwachsen in einem widrigen familiären Umfeld, besonders auf die kognitive und sozio-emotionale Entwicklung des Kindes auswirkten. Organische Risiken waren zwar verbunden mit motorischen Beeinträchtigungen, mit zunehmendem Alter kam ihnen jedoch eine vergleichsweise geringere Bedeutung zu, während psychosoziale Risiken an Bedeutung zunahmen.

2.4.2. Das Konzept der Risikofaktoren

In Bezug auf Forschungen zu Risikofaktoren der kindlichen Entwicklung gibt es neben den oben ausgeführten Studien zahlreiche weitere. Häufig genannt werden das „Project Competence“ (Garmezy et al. 1984) der Universität Minnesota, das „Rochester Child Resilience Project“ (Cowen et al. 1990), die „Bielefelder Invulnerabilitätsstudie“ (Lösel et al. 1989; Lösel & Bliesener 1990), die „Rostocker Studie“ (Meyer-Probst & Reis 2000) sowie das „St. Louis Risk Research Project“ (Anthony 1987).

2.4.2.1. Risikofaktoren

Diese Studien identifizierten eine Vielzahl von Risikofaktoren, die mit der ungünstigen Entwicklung eines Kindes eng verbunden sind. Sie setzen sich aus sehr heterogenen Variablen zusammen. Sortiert man die Risikofaktoren, lassen sich zwei große Gruppen unterscheiden. Zum einen sind dies individuelle bzw. endogene Faktoren, die sich auf biologische oder psychologische Merkmale des Individuums beziehen, wie z. B. niedrige Intelligenz, schwieriges Temperament und niedriges Geburtsgewicht, zum anderen psychosoziale bzw. exogene Faktoren aus der Umwelt des Individuums. Dazu zählen benachteiligte familiäre Faktoren wie z. B. Kriminalität oder psychische Erkrankung eines Elternteils, beeinträchtigte Eltern-Kind-Interaktion, chronische Konflikte in der Familie, negative Erziehungspraktiken (z. B. Gewalt, Misshandlung und Vernachlässigung) und kritische familiäre Ereignisse sowie soziale Faktoren wie z. B. beengte Wohnverhältnisse, ungünstige Wohnumgebung, niedriger sozioökonomischer Status, mangelnde soziale Integration und Unterstützung (vgl. Laucht et al. 2000b, 98; Petermann 2000, 12). Unter

den umweltbezogenen Risikofaktoren lassen sich wiederum proximale und distale Faktoren unterscheiden. Distale Faktoren wie z. B. sozioökonomischer Status und Wohnumgebung, wobei es sich um grobe Kategorien handelt, wirken sich eher indirekt über Mediatoren auf das Individuum aus, so dass sie über die genaue Verbindung mit einer Störung nur wenig erklären können, während proximale Faktoren wie z. B. Erziehungsstil näher umschriebene Faktoren darstellen (vgl. Scheithauer et al. 2000b, 66ff.).

2.4.2.2. Vulnerabilität

Im Zusammenhang mit individuellen Risikofaktoren wird häufig von „Vulnerabilität“ oder „Verletzlichkeit“ gesprochen, worunter man das Ausmaß der Wirksamkeit von Risikofaktoren versteht. Je höher die Vulnerabilität ist, desto eher und stärker können Risikofaktoren einen ungünstigen Einfluss auf das Kind nehmen (vgl. Oerter 1999, 4). Darüber hinaus können Risikofaktoren in der frühkindlichen Entwicklung zur Herausbildung der Vulnerabilität führen, die allerdings erst im weiteren Entwicklungsverlauf mit Auffälligkeiten verknüpft wird (vgl. Scheithauer & Petermann 1999, 9).

„Die Vulnerabilität gibt an, wie stark die Entwicklung eines Kindes durch Risikofaktoren ungünstig beeinflusst werden kann. Sie äußert sich als besondere Empfindlichkeit gegenüber Umweltbedingungen und ist dafür verantwortlich, daß Risiken nicht unmittelbar zu Erkrankungen führen“ (Petermann et al. 1998, 222).

Die Vulnerabilität lässt sich wiederum in die primäre und sekundäre Vulnerabilität unterscheiden. Primäre Vulnerabilität ist durch ungünstige biologische Faktoren oder durch prä- bzw. perinatale Schädigungen bedingt, während sekundäre Vulnerabilität durch negative Umwelteinflüsse entsteht (vgl. Rollett 2002, 715; Scheithauer et al. 2000b, 67). Dies besagt, dass die Vulnerabilität nicht nur vorgegeben ist, sondern auch im Laufe der Entwicklung durch die Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner Umwelt erworben werden kann. Die Vulnerabilität beeinträchtigt eine positive Anpassung an neue Entwicklungsaufgaben und begünstigt eine abweichende Entwicklung im emotionalen, kognitiven und sozialen Bereich.

2.4.2.3. Wirkung von Risikofaktoren

Risikofaktoren treten in der Regel selten isoliert auf. Sie kumulieren und sind somit als Indikatoren für Konstellationen von Auffälligkeiten zu begreifen. Dementsprechend können zwar einschneidende Erlebnisse eine direkte Ursache für ernsthafte psychische Störungen sein, jedoch kann auch die Kumulation weniger dramatischer, alltäglicher Ereignisse zu Fehlanpassungen führen. Die Wahrscheinlichkeit für das Auftreten einer psychischen Störung erhöht sich, wenn mehrere Risikofaktoren zusammen treffen. Dabei wirken Risikofaktoren nicht nur additiv, sondern sie bedingen sich multiplikativ gegenseitig, so dass ihre negativen Wirkungen verstärkt werden. Neben den Auswirkungen des gemeinsamen Auftretens mehrerer Risikofaktoren stellen neuere Studien zur Bedeutung von Risikofaktoren fest, dass weder eine spezifische noch eine lineare Wirkung vorliegt (vgl. Scheithauer & Petermann 1999, 5f.).

In Bezug auf Risikofaktoren und deren Wirkung konzentrieren sich die Untersuchungsfelder überwiegend auf die Auswirkung von Aggression und Gewalt in der Familie und vom Verhalten depressiver Mütter auf die Entwicklung ihrer Kinder (vgl. Oerter 1999, 4). Beispielsweise ist das erhöhte Risiko von Kindern depressiver Mütter, selbst eine Depression zu entwickeln, nicht nur mit einer direkten Kausalität zu erklären. Vielmehr ist dies von weiteren, mit der mütterlichen Depression einhergehenden Faktoren, wie z. B. einer unsicheren Bindung oder mangelnder sozialer Integration, abhängig. Diese aus einer mütterlichen Depression resultierenden Risiken können dann zu einer Störung beim Kind führen (vgl. Groen & Petermann 1998, 347f.). Diesbezüglich konnte z. B. in der *Mannheimer* Risikokinderstudie nachgewiesen werden, dass Kinder depressiver Mütter viel häufiger Auffälligkeiten, insbesondere hyperaktives, oppositionelles und aggressives Verhalten, aufwiesen als die Vergleichsgruppe (vgl. Laucht et al. 2000b, 99f.). Im „St. Louis Risk Reseach Project“ von *J. Anthony*, das die Kinder von Eltern mit Schizophrenie untersuchte, wurde festgestellt, dass psychische Erkrankungen eines Elternteils die gesamte Familiensituation dramatisch verändern können und Kinder langsam in die Phantasiewelten ihrer Eltern hineingezogen werden (vgl. Göppel 1997, 248).

Im Zusammenhang mit der Wirkungsweise risikoerhöhender Bedingungen wird für die Entwicklung aggressiven Verhaltens postuliert, dass prä- und perinatale Komplikationen zu einer Schädigung des kindlichen Nervensystems führen, die in Form von schwierigem Temperament, mangelnden kognitiven Fähigkeiten und Entwicklungsverzögerungen zum

Ausdruck kommt. Diese Faktoren erhöhen das Risiko für die Entwicklung aggressiven Verhaltens direkt oder indirekt z. B. über das Elternverhalten (vgl. Scheithauer & Petermann 2000, 199f.).

Aus den Ergebnissen verschiedener Längsschnittstudien stellt sich die Frage nach den Wirkmechanismen der risikoerhöhenden Faktoren. Es bestätigte sich, dass die negativen Folgen frühkindlicher Belastungen durch ungünstige Umwelteinflüsse verschärft und durch günstige Lebensumstände abgemildert oder ausgeglichen werden können (vgl. Laucht et al. 1999, 73; 2000b, 100). Bei Kleinkindern wurde ein Zusammenhang zwischen biologischen und psychosozialen Risiken gefunden, wobei die motorische Entwicklung umso ungünstiger verlief, je belastender die psychosozialen Bedingungen waren (vgl. Laucht et al. 1992). Beispielsweise erreichten diejenigen Kinder, die prä- und perinatale Komplikationen hatten, aber psychosozial nicht belastet waren, im Alter von zwei Jahren fast den entsprechenden kognitiven Entwicklungsstand der normalgeborenen Kinder. Darüber hinaus wurde nachgewiesen, dass die motorische Entwicklung fast ausschließlich durch organische Risiken beeinflusst wird, während psychosoziale Risiken einen großen Einfluss auf die sozial-emotionale Entwicklung nehmen (vgl. Laucht et al. 2000a, 65).

In Bezug auf die Auswirkungen früher psychosozialer Belastungen auf die kindliche Entwicklung wurde in einer Vielzahl von Studien gezeigt, dass eine Reihe belastender Lebensumstände des Kindes, wie z. B. psychische Störung und Kriminalität der Eltern, vernachlässigendes familiäres Milieu, Ein-Eltern-Familie und Armut, mit einem erhöhten Risiko für eine spätere Verhaltensstörung verbunden sind. Dabei wurde den prä-, peri- und postnatalen Risikobelastungen eine besondere Bedeutung zugeschrieben, weil der Fötus schon während der Schwangerschaft in der uterinen Umwelt vielfältigen Einflüssen ausgesetzt ist. Im Säuglings- bzw. Kleinkindalter sind Kinder besonders anfällig für Belastungen und verfügen nur über geringe Bewältigungs- und Schutzmöglichkeiten (vgl. Laucht et al. 1999, 71; 2000b, 98; Petermann et al. 1998, 204). So konnte in der *Mannheimer* Risikokinderstudie die Spätfolge von prä-, peri- und postnatalen Belastungen, vor allem bei benachteiligten familiären Lebensverhältnissen, bis ins Schulalter nachgewiesen werden (vgl. Laucht et al. 1999, 88f; 2000a, 65). Die Bedeutung von prä-, peri- und postnatalen Risikofaktoren für die spätere Entwicklung demonstrieren *Scheithauer et al.* (2000b) und *Siebenthal & Largo* (2000) an vielen Beispielen ausführlich.

Wegen der Vielfalt interagierender Einflussfaktoren haben Risikofaktoren in den verschiedenen Lebensabschnitten unterschiedliche Auswirkungen und können in unterschied-

lichem Ausmaß zu einer Störung führen. Die Auswirkungen von Risikofaktoren sind also vom Entwicklungsstadium abhängig. Diesbezüglich wird von „Phasen erhöhter Vulnerabilität“ gesprochen (vgl. Scheithauer & Petermann 1999, 7; Scheithauer et al. 2000b, 78ff.). Dabei handelt es sich um Entwicklungsphasen, in denen ein Individuum besonders vulnerabel gegenüber Risikobelastungen ist. Die Einflussgröße von Risikofaktoren wird also durch die jeweiligen Entwicklungsphasen mitbedingt, wenn erhöhte Anforderungen an die Anpassungsfähigkeiten des Individuums gestellt werden. Solche Phasen treten in der Regel zu Zeitpunkten von Entwicklungsübergängen auf, in denen von Kindern bzw. Jugendlichen erwartet wird, neue Entwicklungsaufgaben wie z. B. die Übernahme der Geschlechtsrolle, Selbstständigkeit und Aufbau neuer Beziehungen zu bewältigen. Diese Entwicklungsübergänge betreffen in besonderem Maße Schuleintritt und Pubertät, wobei psychische Störungen und Entwicklungsabweichungen vermehrt in Erscheinung treten. Die erfolgreiche Bewältigung hängt eng mit einem angepassten Entwicklungsverlauf zusammen (vgl. Meyer-Probst & Reis 1999, 8). Ob ein Risikofaktor einen ungünstigen Entwicklungsverlauf auslöst, hängt nicht allein vom Vorhandensein des Risikos, sondern von der Risikobewältigung, ab.

In Bezug auf die frühkindliche neuronale Entwicklung wird vor allem auf die „sensiblen Phasen“ hingewiesen, in denen das Gehirn relativ empfänglich für Umwelteinflüsse, aber auch besonders anfällig für Belastungen ist. Da sich Belastungen auch entscheidend auf die Herausbildung synaptischer Verbindungen im Säuglingsalter und weiterhin im Kleinkindalter auswirken, ist diese Phase durch Vulnerabilität gekennzeichnet (vgl. Petermann et al. 1998, 225). Darüber hinaus wird davon ausgegangen, dass biologische Risiken mit zunehmendem Alter an Bedeutung abnehmen, wogegen psychosoziale Risiken an Einfluss gewinnen. Bestimmte risikoerhöhende Faktoren können nur zu bestimmten Phasen in verstärktem Maße auf das Individuum einwirken (diskrete Faktoren wie z. B. Lebensereignisse), andere beeinflussen den gesamten Entwicklungsverlauf (kontinuierliche Faktoren wie z. B. der sozioökonomische Status der Familie) (vgl. Scheithauer et al. 2000b, 67).

Neben der entwicklungsbedingten Vulnerabilität kommt den geschlechtsspezifischen Auswirkungen der Risikofaktoren eine besondere Bedeutung zu (vgl. Laucht et al. 2000b, 101). Bei Jungen sind eine deutliche Zunahme von Verhaltensproblemen im Grundschulalter und antisoziale Verhaltensweisen in der Pubertät zu beobachten, während bei Mädchen depressive Störungen in der Pubertät zunehmen. Es konnte belegt werden, dass Jungen in der Kindheit in verstärktem Maße anfälliger für familiäre Risikobelastungen

wie z. B. Scheidung der Eltern sind, Mädchen hingegen in der Pubertät. Auch in der Kauai-Studie wurde herausgefunden, dass Jungen generell in früher Kindheit vulnerabler und anfälliger gegenüber Risikobelastungen sind, während für Mädchen die Pubertät eine besonders vulnerable Phase darstellt.

Aus den ausgeführten Erkenntnissen lässt sich ableiten, dass Risikofaktoren nicht unbedingt mit der Entwicklung psychischer Störung verknüpft sind, sondern in verschiedenen Entwicklungsabschnitten in unterschiedlichem Ausmaß auf den Entwicklungsverlauf eines Individuums einwirken. Eine durch frühe Risikobelastung geprägte Vulnerabilität führt also in Phasen entwicklungsbedingter Belastungen in verstärktem Maße zu einer Störung (vgl. Laucht et al. 2000a, 61). Dabei spielt die erhöhte Vulnerabilität eines Individuums eine bedeutende Rolle. Nach *Steinberg & Avenevoli* (2000) üben risikoerhöhende Umweltbedingungen eine unspezifische Wirkung aus. Dies liegt an der menschlichen Entwicklungseigenschaft, die unter den Begriffen ‚Multifinalität‘ und ‚Äquifinalität‘ zusammengefasst wird. Demzufolge können dieselben Umweltbedingungen in ihrer Interaktion mit der individuellen Vulnerabilität zu sehr unterschiedlichen Entwicklungsergebnissen und unterschiedliche Faktoren zum gleichen Ergebnis führen. Daraus lässt sich ableiten, dass der Entwicklungsverlauf eines Individuums durch das Zusammenspiel von Umweltfaktoren und kindbezogenen Faktoren wie Vulnerabilität bestimmt wird (vgl. Scheithauer et al. 2000a, 19).

Die Heterogenität der Risikoeffekte wurde durch zahlreiche Studien bestätigt, wobei nicht alle Risikokinder unter den nachteiligen Folgen früher Belastungen leiden. Beispielsweise widerstand ein Drittel der Risikokinder aus der Kauai-Studie unbeschadet widrigen Lebensumständen und es entwickelte sich bis zum Alter von 18 Jahren zu gesunden Jugendlichen. Die große Spannweite der Entwicklungsmöglichkeiten von Risikokindern wurde auch in der Mannheimer Risikokinderstudie repliziert.

In Bezug auf die unterschiedliche Wirkung von Risikofaktoren geht man von der Annahme aus, dass sich individuelle Aspekte stärker ausprägen als Umgebungsfaktoren. Daraus ergeben sich einige Erklärungen für unterschiedliche Folgen von Risikoeffekten (vgl. Petermann et al. 1998, 224):

- Kinder nehmen ihre Umwelt unterschiedlich wahr, so dass nicht nur das gesamte Familienklima an sich, sondern auch die subjektive Bedeutsamkeit und Empfindung eines Kindes zu berücksichtigen ist.
- Kinder reagieren unterschiedlich auf ihre Umwelt und die Umwelt reagiert auch unterschiedlich auf das Verhalten von Risikokindern.

- Frühe positive Zukunftserwartungen gehen mit internalen Kontrollüberzeugungen einher.
- Temperamenteigenschaften haben mit zunehmendem Alter unterschiedliche Bedeutsamkeit. Im frühkindlichen Alter erweist sich ein hohes Aktivitätsniveau als problematisch. Im mittleren Alter werden mangelnde Beharrlichkeit, kurze Aufmerksamkeitsspanne und fehlende Anpassungsfähigkeit an neue Umstände wichtiger.
- Kinder verarbeiten ähnliche Risikobelastungen auf durchaus unterschiedliche Art und Weise. Es wird angenommen, dass resiliente Kinder belastende Ereignisse eher internal verarbeiten und dass diese somit eher in internalisierenden Symptomen wie Depression und Angst zum Ausdruck kommen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Risikofaktoren an sich keine direkte Quelle für eine pathologische Entwicklung darstellen. Sie sind in ihren Wirkmechanismen sehr variabel, so dass sie, bedingt durch individuelle Bewältigungsfähigkeiten oder begünstigende Umwelteinflüsse, nicht in jedem Fall zu negativen Ausprägungen führen. Aus solchen Prozessen entstehen unter Umständen resiliente Kinder, die Risikobelastungen erfolgreich überstehen. Im folgenden Abschnitt soll im Zusammenhang mit den Schutzfaktoren näher darauf eingegangen werden.

2.4.3. Das Konzept der Schutzfaktoren

Kinder sind in ihrer Entwicklung einer Vielzahl von Risikobelastungen ausgesetzt. Während manche Kinder aus widrigen Lebensumständen psychische Probleme entwickeln, gehen andere mit einer vergleichbaren Risikokonstellation bzw. Behinderung relativ unbeschadet davon durchs Leben und entwickeln sogar eine stabile Persönlichkeit. Auch in zahlreichen Studien zu Risikobelastungen lässt sich immer wieder eine replizierbare Gruppe von Kindern finden, die trotz eines hohen Potenzials an Risikofaktoren offenbar ohne erkennbare psychische Störungen eine günstige Entwicklung nehmen. Der Anteil dieser robusten Kinder wird in den verschiedenen Studien mit jeweils etwa 30 % angegeben (vgl. Speck 2001, 151). Kinder, die erfolgreich schwerwiegende Risikobelastungen bewältigen, wurden häufig als „Superkids“ (Kaufmann et al. 1979) beschrieben. Heute werden sie im Allgemeinen als „resiliente“ Kinder bezeichnet, denen es gelingt, Entwicklungsrisiken weitgehend zu verringern oder zu kompensieren, negative Einflüsse auszugleichen und sich gleichzeitig wachstumsförderliche Kompetenzen anzueignen. Unter Berücksichtigung dieser Phänomene stellt sich die Frage, welche Faktoren Kinder unter belastenden Bedingungen vor der Gefährdung ungünstiger Entwicklung schützen,

sie widerstandsfähig machen und letztendlich jenseits der Risikobelastungen zu einer günstigen Entwicklung führen können. Die Ergebnisse von Resilienzforschungen, die in den letzten Jahrzehnten durchgeführt wurden, geben Hoffnung, neue und möglicherweise bessere Strategien zu entdecken, mit deren Hilfe Risikokindern ein neuer Entwicklungsweg eröffnet werden kann.

2.4.3.1. Das Konzept der Salutogenese

Im Zusammenhang mit dem Konzept „Resilienz“ ist zunächst das Konzept „Salutogenese“, das in den 1970er Jahren von *Antonovsky* begründet wurde, zu erwähnen. Es ist ein sehr wichtiger Ansatz zur Erforschung der psychischen Gesundheit. Im Gegensatz zum Konzept der „Pathologese“ geht er von einem positiven Gesundheitsverständnis aus, indem er sich mit der Frage auseinandersetzt, was Menschen auch unter ungünstigen Bedingungen gesund werden bzw. gesund bleiben lässt. Er sieht damit zusammenhängende Kompetenzen als wichtig an. *Antonovsky* führt an mehreren Punkten aus, was unter der salutogenetischen Orientierung verstanden wird. Daraus werden hier einige erläutert (vgl. *Antonovsky* 1997, 29f.):

- Sie verwirft die dichotome Klassifizierung von Menschen als gesund oder krank und lokalisiert diese auf einem multidimensionalen Gesundheits-Krankheits-Kontinuum.
- Sie verhindert, ausschließlich auf die Ätiologie einer bestimmten Krankheit aufmerksam zu machen, statt immer nach der gesamten Geschichte eines Menschen zu suchen.
- Sie sucht nach Faktoren, die zu einer Bewegung in Richtung auf die gesunden Pole des Kontinuums beitragen, statt nach krankmachenden Faktoren. Dabei werden Coping-Ressourcen hervorgehoben.
- Sie betrachtet Stressoren nicht notwendigerweise als pathologisch, sondern auch als möglicherweise sehr wohl gesund.

Das Konzept der Salutogenese wirft dementsprechend den Blick auf Schutzfaktoren und gibt Anlass, über das Risikokzept hinaus zu schauen und erweiterte Perspektiven aufzuzeigen.

2.4.3.2. Definition von Resilienz und Schutzfaktoren

Eine Vielzahl von Begriffen aus unterschiedlichen empirischen Studien zeigt recht differierende Definitionen von Schutzfaktoren oder protektiven Faktoren. *Petzold* versucht, wie folgt, eine umfassende Definition zu bestimmen:

„Protektive Faktoren sind einerseits -internal- Persönlichkeitsmerkmale und verinnerlichte positive Erfahrungen, andererseits -external- spezifische und unspezifische Einflußgrößen des sozio-ökologischen Mikrokontextes (Familie, Freunde, significant caring adults, Wohnung), Mesokontextes (Subkultur, Schicht, Quartier, Region) und Makrokontextes (übergreifende politische und sozioökonomische Situation, Zeitgeist, Armut- bzw. Krisenregion), die im Prozeß ihrer Interaktion miteinander und mit vorhandenen Risikofaktoren Entwicklungsrisiken für das Individuum und sein soziales Netzwerk weitgehend vermindern. Sie verringern Gefühle der Ohnmacht und Wertlosigkeit und gleichen den Einfluß adversiver Ereignisse und Ereignisketten aus bzw. kompensieren ihn. Sie fördern und verstärken aber auch als salutogene Einflußgrößen die Selbstwert- und Kompetenzgefühle und -kognitionen sowie die Ressourcenlage und „supportive Valenz“ sozioökologischer Kontexte (Familie, Schule, Nachbarschaft, Arbeitssituation), so daß persönliche Gesundheit, Wohlbefinden und Entwicklungschancen über ein bloßes Überleben hinaus gewährleistet werden“ (Petzold et al. 1993, 366).

Die oben angeführte Definition von Schutzfaktoren lenkt die Aufmerksamkeit nicht nur auf personinterne, sondern auch auf personexterne bzw. systembezogene Variablen im Sinne von *Bronfenbrenner* (1981) und hebt dabei die Interaktion von Schutzfaktoren untereinander bzw. von Schutz- und Risikofaktoren miteinander hervor.

Schutzfaktoren werden im Allgemeinen als solche verstanden, die die potenziell gefährdenden Auswirkungen von Risikofaktoren auf unterschiedliche Art und Weise verhindern oder abpuffern (vgl. Laucht et al. 2000b, 103). Damit tragen sie dazu bei, dass bestimmte belastende Risikofaktoren nicht zu Störungen führen. Eng damit verbunden ist das Konzept der Resilienz, die häufig als Widerstandsfähigkeit gegenüber massiven Belastungen bezeichnet wird. Damit gemeint ist die Fähigkeit, relativ unbeschadet mit den nachteiligen Folgen belastender Lebensumstände umgehen und Bewältigungskompetenzen entwickeln zu können; anders ausgedrückt die Fähigkeit, internale und externe Ressourcen erfolgreich zu nutzen, um Entwicklungsanliegen zu bewältigen (vgl. Oerter 1999, 4; Petermann 2000, 12). Auf diese Fähigkeit des Individuums kann das Phänomen zum großen Teil zurückgeführt werden, dass sich Kinder angesichts herausfordernder oder bedrohender Umstände ohne offensichtliche Verhaltensstörungen oder psychische

Störungen relativ gesund entwickeln. Resilienz ist also das Ergebnis erfolgreicher Prozesse von Schutzfaktoren und *„umfasst nicht nur ausschließlich die Abwesenheit psychischer Störungen, sondern das Erwerben altersangemessener Fähigkeiten“* (Scheithauer et al. 2000b, 81).

Untersuchungen des Phänomens der Resilienz widmen sich vor allem der Frage, welche Faktoren diesen konstruktiven Entwicklungsverlauf fördern, und worauf sich eine erfolgreiche Bewältigung widriger Lebensumstände zurückführen lässt. Dabei geht es nicht um ein Aufzählen von Einzelfaktoren, sondern um das Herausfinden der komplexen Prozesse von Faktoren, die Schutz vor negativen Einflüssen gewährleisten und somit trotz insgesamt hoher Belastungen die Wahrscheinlichkeit eines günstigen Entwicklungsverlaufes erhöhen können. So betrachtet ist eine organbedingte Fehlentwicklung nicht allein durch das Einwirken biologischer Risikofaktoren festzumachen. Die Resilienzforschung führt damit zu einer optimistischen Sicht der kindlichen Entwicklung und schafft ein verändertes Bild über das kindliche Subjekt, wobei stärker die aktive Bewältigungs- bzw. Widerstandsfähigkeit des Kindes im Mittelpunkt steht, als Aspekte der Hilflosigkeit und Traumatisierung (vgl. Göppel 1997, 291).

2.4.3.3. Schutzfaktoren

In der Kauai-Studie konnten mehrere Gruppen von Schutzfaktoren, die ungünstige Auswirkungen von Lebensumständen abpuffern und somit zur Unverwundbarkeit beitragen, gefunden werden. Dazu zählen z. B. die Zahl der Kinder und der Altersabstand zwischen den Kindern, Aufmerksamkeit und Zuwendung in der frühen Kindheit, intaktes Familienklima, intakte soziale Netzwerke usw. (vgl. Werner 1985, 345f.). Fasst man die verschiedenen Schutzfaktoren aus zahlreichen empirischen Befunden zusammen, lassen sie sich grob in zwei Kategorien bündeln. Zum einen sind es Schutzfaktoren, welche im Individuum selbst begründet sind, also die personalen Ressourcen. Dazu zählen beispielsweise positives Temperament, hohe Intelligenz, Geschlecht, Autonomie, soziale Kompetenz, positives Selbstwertgefühl sowie Selbsteinschätzung, internale Kontrollüberzeugung und Bewältigungsfähigkeit. Zum anderen sind dies Schutzfaktoren in der sozialen Umwelt des Individuums, also soziale Ressourcen. Diese lassen sich wiederum in zwei Gruppen unterteilen, nämlich in familiäre Einflussfaktoren und außerfamiliäre Umweltbedingungen. Zu den ersteren zählen vor allem eine stabile emotionale Beziehung

zu mindestens einer Bezugsperson, elterliche Wärme und Harmonie, familiärer Zusammenhalt, Vorhandensein von Rollenvorbildern für ein konstruktives Bewältigungsverhalten, unterstützendes und strukturgebendes Erziehungsklima und hoher sozioökonomischer Status. Zu den letzteren zählen die Verfügbarkeit externer Ressourcen und sozialer Unterstützung. Die soziale Unterstützung außerhalb der eigenen Familie wirkt insofern als wichtiger protektiver Faktor für Kinder und Jugendliche aus ungünstigen Familienverhältnissen, als es ihnen durch soziale Unterstützung gelingt, sich vom negativen Familienklima konstruktiv zu distanzieren und für sich selbst ein Stück Optimismus und Zuversicht zu bewahren. Vor allem Schule bzw. engagierte Lehrer können eine gewisse kompensatorische Funktion für die Defizite des häuslichen Milieus übernehmen, wenn sie betroffene Kinder Erfahrungen machen lassen, die ihr Kompetenz- und Selbstwertgefühl stärken und eine gewisse Planung sowie Struktur in ihr Leben bringen (vgl. Dornes 1999; Göppel 1997; Laucht et al. 2000b; Lösel & Bender 1999; Petermann et al. 1998; Petzold et al. 1993; Scheithauer et al. 2000b; Spangler & Zimmermann 1999; Steiner 2002; Zimmermann 2000).

Beispielsweise wurde im „Project Competence“ von *Garmezy* (vgl. Garmezy & Devine 1985), der den Entwicklungsverlauf von Kindern psychisch kranker Eltern (Schizophrenie, affektive Persönlichkeitsstörungen) untersuchte, ein Zusammenhang zwischen Schutzfaktoren und Kompetenz gefunden. In dieser Untersuchung stellte sich heraus, dass das Geschlecht (Mädchen entwickeln sich insgesamt günstiger als Jungen), eine hohe Intelligenz, ein hoher sozioökonomischer Status, effektives Elternverhalten sowie die Stabilität und der Zusammenhalt der Familie als Schutzfaktor der möglichen Entstehung psychischer Störungen bei Kindern entgegenwirkten. Die resilienten Kinder dieser Studie zeigten viele Gemeinsamkeiten mit ihren kompetenten Gleichaltrigen, die nicht ungünstigen Bedingungen ausgesetzt waren (vgl. Masten 2001, 210).

Dem Selbstkonzept, zu dem auch Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zählen, kommt eine besondere Schutzfunktion zu. Indem Kinder entweder durch ihre eigene Initiative oder mit Hilfe anderer schwierige Situationen bewältigen, entwickeln sie Selbstvertrauen, welches ein konstruktives Problemlöseverhalten fördert. Eng verknüpft mit der Entwicklung eines positiven Selbstbildes ist die Qualität der emotionalen Bindung des Kindes an seine Bezugspersonen. Erlebt das Kind schon in frühester Kindheit in der Eltern-Kind-Interaktion Wärme, Zuwendung, Geborgenheit, Wertschätzung und Verlässlichkeit, wird es sich selbst als wertvoll und kompetent erleben und somit ein positives Selbstkonzept aufbauen und internalisieren. Mit diesem Schutzfaktor sind die Kinder in

der weiteren Entwicklung in der Lage, positive Beziehungen zu anderen aufzubauen und somit soziale Unterstützung durch andere zu erhalten, was wiederum zu Erfolgserlebnissen und der Erfahrung von Bestätigung im sozialen Kontext führen kann (vgl. Laucht et al. 2000b, 104). So ist bei Kindern, die in der frühen Kindheit trotz ungünstiger Familienverhältnisse eine stabile Beziehung zu einer Bezugsperson aufgebaut haben, die Wahrscheinlichkeit geringer, dass schwierige Situationen zu Verhaltensstörungen führen.

Durch die Kumulation der Schutzfaktoren kann das Kind auf verschiedene Ressourcen zurückgreifen, die es bei erhöhten Risikobelastungen vor einer Fehlentwicklung schützen. So verfügten die resilienten Kinder aus der Kauai-Studie über ein positives Selbstkonzept bzw. Kontrollüberzeugungen, also die Überzeugung, ihr Schicksal und ihre Lebenswelt selbst gestalten und durch eigene Handlungen positiv beeinflussen zu können (vgl. Werner 1999, 28).

Aktives Bewältigungsverhalten, die sog. Coping-Strategie, stellt eine wichtige Ressource dar. Die Fähigkeit, mit den belastenden Herausforderungen zurechtzukommen und unvertraute Situationen zu bewältigen, ist ein wichtiges charakteristisches Merkmal, welches resiliente Kinder von nichtresilienten Kindern unterscheidet. In Bezug auf Bewältigungsverhalten der resilienten Kinder geht *Rutter* (1985) von der Fähigkeit aus, eine belastende Situation wahrzunehmen, altersadäquat einzuschätzen und sich mit einer Gefährdung oder Stressoren auseinanderzusetzen und diese durchzuhalten.

In Studien wie z. B. das „Rochester Child Resilience Project“ und die „Bielefelderstudie“, deren Forschungsinteresse besonders in der Zusammenstellung einer resilienten Gruppe lag, wurde belegt, dass Resiliente eher in der Lage waren, einerseits flexibel verschiedene Bewältigungsstrategien einzusetzen, und andererseits im Bedarfsfall andere Erwachsene um Hilfe zu bitten, da sie stärkere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und eine positivere Selbstbewertung hatten (vgl. Göppel 1997, 258f.; Scheithauer et al. 2000b, 82). In der weiteren Entwicklung fördert das Bewältigen von Problemsituationen das Selbstvertrauen des Kindes, was wiederum zur erfolgreichen Anpassung im Erwachsenenalter führt. Des Weiteren lässt sich aus der Kauai-Studie ableiten, dass die Fähigkeit, Probleme adäquat zu lösen, und die damit verbundene Akzeptanz in der Gleichaltrigengruppe mit günstigeren Entwicklungen im späteren Lebensalter verknüpft sind (vgl. Göppel 1997, 246).

Im Gegensatz dazu stellen negative Ereignisse bzw. Nichtbewältigung von Entwicklungsaufgaben ein mögliches Risiko für Fehlanpassungen dar. Die positiven Erfahrungen, unangenehme bzw. belastende Lebensereignisse erfolgreich bewältigt zu haben, stärken

das Selbstvertrauen in die eigenen Handlungsfähigkeiten. In diesem Zusammenhang weist *Montada* darauf hin, dass der Aufbau eines Repertoires verschiedener Bewältigungsstrategien im Sinne einer Stressimmunisierung wirkt (vgl. 2002, 47). Bei der Entwicklung der Resilienz kommt also dem Einüben von Bewältigungsstrategien und dem Zurückgreifen auf zur Verfügung stehende internale und externale Ressourcen eine wichtige Bedeutung zu. Erfahrungen gelungener Bewältigungen von negativen Ereignissen fördern die Entstehung neuer Ressourcen wie z. B. differenzierte soziale Kompetenz, gesteigerte Selbstwirksamkeitsüberzeugung, Stresstoleranz und neue Bewältigungsstrategien, was zukünftige erfolgreiche Bewältigungskompetenzen begünstigt.

Eine wichtige Veränderung im Verständnis des Resilienzkonzepts liegt darin, dass Resilienz in der Kindheit noch nicht vorliegt, sondern sich im Entwicklungsverlauf durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt allmählich entwickelt. Sie ist also nicht absolut, sondern vielmehr als kontext- und zeitgebunden anzusehen (vgl. Oerter 1999, 5). Da Resilienz kein statischer Zustand ist, kann erworbene Resilienz wieder verloren gehen. So können sich Kinder, die zu einem Zeitpunkt ihres Lebens resilient waren, angesichts späterer widriger Lebensumstände als weniger resilient oder vulnerabel erweisen (vgl. Petermann et al. 1998, 223; Scheithauer & Petermann 1999, 9; Scheithauer et al. 2000b, 81). Dies konnte z. B. in der Längsschnittstudie von *Farber & Egeland* (1987) an benachteiligten Kindern bestätigt werden, in der sich die Zahl der zunächst als resilient eingestuften Kinder mit zunehmendem Alter reduziert hatte. Resilienz ist kein stabiles Persönlichkeitsmerkmal, sondern von Zeit und situativen Bedingungen abhängig. Ihr Ausmaß stellt keine feste individuelle Qualität dar. Aus diesem Grund kritisiert *Rutter* (1985) den Begriff der Unverletzlichkeit und entwickelte den Begriff der Resilienz. Resilienz wird als Prozess wie als Ergebnis eines dynamischen Zusammenspiels zwischen den Schutzfaktoren im Kind, in der familiären Umgebung und dem sozialen Kontext betrachtet. Diese Schutzfaktoren stehen wiederum in einer dynamischen Interaktion mit Risikofaktoren. Ausgehend von dieser interaktionistischen Sicht bleiben die Faktoren nicht von sich aus stabil, sondern erfahren in den täglichen Austauschprozessen eine zunehmende Stabilisierung, Entfaltung und Differenzierung. Daher kann Entwicklung als ein Kontinuum von Veränderungen verstanden werden. Es ist weniger von einer allgemeinen Resilienz des Kindes, sondern vielmehr von einer situations- und zeitgebundenen Resilienz auszugehen.

2.4.3.4. Wirkmechanismen von Schutzfaktoren

Nachdem zunächst in der Forschung der Schwerpunkt auf der Identifizierung von Schutzfaktoren lag, wandte man sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend den Wirkmechanismen und Prozessen derselben zu. Weniger die Frage „was wirkt?“, sondern vielmehr die Frage „wie wirken Schutzfaktoren?“ wird betrachtet. Soziale Unterstützung bewährt sich nicht durch das bloße Vorhandensein von sozialen Netzwerken, sondern vielmehr entscheidet sowohl die Qualität der Beziehungen als auch die individuelle Fähigkeit, auf soziale Ressourcen effektiv zurückzugreifen, darüber, ob risikomildernde Auswirkungen eintreten (vgl. Scheithauer & Petermann 1999, 10). Im Entwicklungsprozess bestehen Wechselwirkungen zwischen individuellen und Umweltfaktoren, die im Einzelfall und situationsgebunden als Kompetenz des Kindes erscheinen können, belastende Lebensumstände zu bewältigen (vgl. Kühl 2003, 53f.). Dies wurde auch in der Kauai-Studie bestätigt, wobei Kinder mit hoher Intelligenz und Leistungsfähigkeit vermehrt Umwelten auswählten, die sie schützten und die ihre Fähigkeiten und ihr Selbstbewusstsein verstärkten. Dies war positiv mit der Unterstützung des sozialen Umfelds in der Jugendzeit verknüpft und führte zu einem größeren Selbstwertgefühl im Erwachsenenalter (vgl. Werner 1999, 30).

Dass die Auswirkungen früher Risiken durch später auftretende Einflüsse gemildert oder verstärkt werden können, wurde z. B. auch in der „Mannheimer Risikokinderstudie“ festgestellt. Dabei konnten nur höchstens 20 % der Varianz von Entwicklungsstörungen auf die Wirkung von prä- und perinatalen Komplikationen zurückgeführt werden, wogegen den frühen Bindungsbeziehungen eine besondere Bedeutung zugeschrieben wurde (vgl. Niebank & Petermann 2000, 81). Ferner ist anzumerken, dass jedes Kind über eine bemerkenswerte Fähigkeit zur Reorganisation verfügt. Aufgrund dieser Fähigkeit ist es in der Lage, auf Umwelteinflüsse, aber auch auf Störungen der normalen Entwicklung flexibel zu reagieren. Schutzfaktoren sind abhängig von individuellen Fähigkeiten, die sich bei jedem einzelnen Kind unterschiedlich auswirken.

Die oben ausgeführten Überlegungen erklären das erweiterte Arbeitskonzept in Bezug auf Prävention bzw. Intervention für gefährdete Kinder, das sich mit den Wirkmechanismen von Schutzfaktoren und deren Mobilisierung beschäftigt.

2.4.4. Wechselwirkungsprozesse zwischen Risiko- und Schutzfaktoren

Die einzelnen Einflussfaktoren stehen in einem ständigen wechselseitigen Prozess und bedingen sich gegenseitig. Eine isolierte Betrachtung von einzelnen Risikofaktoren und deren Wirkung reicht nicht aus, um das Entwicklungsrisiko eines Kindes einzuschätzen. Schutzfaktoren, die die Wirkung negativer Einflussfaktoren abpuffern, und deren Interaktion mit Risikofaktoren, müssen mit berücksichtigt werden. Dabei werden komplexe Wechselwirkungsmodelle zugrunde gelegt. Aufgrund der Erkenntnisse, dass Wechselwirkungen zwischen Kind- und Umweltfaktoren zu unterschiedlichen Erfahrungen auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen führen, die für die weitere Entwicklung des Kindes maßgeblich sind, wird darauf hingewiesen, dass Entwicklungsprognosen eines Kindes nur auf der Basis der Kenntnis der genauen Wirkmechanismen von kind- und umweltbezogenen Risiko- und Schutz- sowie Resilienz- und Vulnerabilitätsfaktoren gegeben werden können (vgl. Scheithauer et al. 2000b, 86).

Darüber hinaus ist die Entstehung einer psychischen Störung immer in multidimensionalem Zusammenhang zu betrachten, weil ein Kind mit individuumspezifischer biologischer Ausstattung unter unterschiedlichen Umwelteinflüssen nicht nur passiv reagiert, sondern an den Wirkprozessen aktiv Anteil nimmt und in seiner Entwicklung eigene Entscheidungen trifft, die die Qualität der weiteren Entwicklung maßgeblich bestimmen können. Das Kind ist also nicht nur Entwicklungseinflüssen ausgeliefert, sondern es erhöht durch eigene Aktivität auch die Wahrscheinlichkeit, bestimmten Einflüssen ausgesetzt zu sein. Somit wird ein Kind als Ganzes, als System verstanden, welches verschiedene Faktoren je nach Konstellation unterschiedlich verarbeitet. Wie Risiko- bzw. Schutzfaktoren bei Kindern wirken, wird im Laufe selbstorganisierender Prozesse zu einem Teil des Systems, beispielsweise in Form von Handlungskonstruktion und von Veränderungen des Selbstkonzepts. Auf diese Weise führen Risiko- und Schutzfaktoren zu Vulnerabilität bzw. Resilienz (vgl. Oerter 1999, 4f.). Deshalb gilt ein lineares Ursache-Wirkungs-Modell als untauglich, um Verhalten zu erklären und vorherzusagen. Ein Schutzeffekt erfolgt nur beim Vorliegen von Schutzfaktoren, das Fehlen derselben führt dazu, dass Risikofaktoren voll zum Tragen kommen (vgl. Scheithauer & Petermann 1999, 11). Schutzfaktoren wirken möglichen negativen Auswirkungen von Risikofaktoren oder Beeinträchtigungen entgegen, wirken kompensierend und tragen zur Entwicklung der Resilienz bei.

Aus Sicht der Resilienzforschung lassen sich für Schutzfaktoren keine allgemeingültigen

Regeln ableiten, denn ihr Wirkmechanismus ist kontextabhängig. So kann z. B. hohe Intelligenz bei Mädchen unter bestimmten Bedingungen eher die Entstehung internalisierender Störungen begünstigen (vgl. Luthar 1991); ein negatives soziales Netzwerk verstärkt möglicherweise bei Jungen externalisierende Störungen (vgl. Bender & Lösel 1997; Lösel & Bender 1999). Schutzfaktoren erfüllen nur dann ihre eigentliche Funktion, wenn sie dem Kind bei der Problembewältigung dienen. *Rutter* (1996) hebt Effekte von Schutzfaktoren hervor, welche die Auswirkungen von Risikofaktoren dämpfen, wie z. B. Bewältigungsstrategien, die Unterbrechung negativer Ketten, die von einem Risikofaktor zum nächsten führen, und Wendepunkte, die neue Lebenswege eröffnen (vgl. Zimmermann 2000, 119f.).

Die komplexen Wechselwirkungen von Risiko- und Schutzfaktoren lassen sich wie folgt zusammenfassen (vgl. Scheithauer et al. 2000b, 89):

- Unterschiedliche Risikobedingungen können zu gleichen Folgen führen; eine Risikobedingung kann zu unterschiedlichen Folgen führen.
- Ein Risikofaktor erhöht nur die Auftretenswahrscheinlichkeit einer Störung. Es liegt somit keine notwendige und hinreichende kausale Verknüpfung vor.
- Zwischen den Risikofaktoren und deren Auswirkungen liegen zumeist reziproke Beziehungen vor.
- Ob und auf welche Art und Weise Wechselwirkungen zwischen Risiko- und Schutzfaktoren vorliegen, hängt von weiteren Einflussfaktoren, wie z. B. Dauer, Anzahl der Faktoren, zeitliche Abfolge und Entwicklungsstand, ab.
- Ein Risikofaktor kann lediglich Ausdruck eines anderen, nicht berücksichtigten, Risikofaktors sein.

Neben Wirkmechanismen von Risiko- und Schutzfaktoren ist die Frage nach deren Langzeiteffekten von besonderem Interesse. Diesbezüglich konnte in der Kauai-Studie herausgefunden werden, dass belastende Lebensumstände der frühen oder frühesten Kindheit mit negativen Folgen im Erwachsenenalter signifikant zusammenhängen (vgl. Werner 1991). Die überwiegende Zahl der Probanden wuchs in Armutsverhältnissen auf, erlebte öfter den Familienzusammenbruch und in früher Kindheit häufig längerfristige Trennungen von ihren primären Bezugspersonen. Im Gegensatz zu dieser Teilgruppe setzten diejenigen Personen, die schon als Kleinkinder resilienspezifische Merkmale wie z. B. ein positives Temperament und stabile emotionale Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson erlebten, ihren positiven Entwicklungsverlauf im späteren Lebensalter fort (vgl. Göppel 1997, 245f.).

Im Hinblick auf den dynamischen Wirkmechanismus der verschiedenen Einflussfaktoren auf die individuelle Vulnerabilität und Resilienz schreibt *Werner* (1990b; 1999), dass nicht einzelne Risikofaktoren, sondern die Balance zwischen biologischen bzw. psychosozialen Risikofaktoren die Vulnerabilität des Kindes erhöhen kann. Es gibt jedoch auch Schutzfaktoren, die die Widerstandskraft stärken und das jeweilige Entwicklungsergebnis bestimmen. Diese Balance ist abhängig von der Lebensphase, dem Geschlecht und dem kulturellen Kontext. Unter den Risikokindern gibt es große interindividuelle Unterschiede in ihrer Reaktion auf negative bzw. positive Lebensumstände.

Die kindliche Entwicklung verläuft auf mehreren Ebenen (biologisch, psychisch, sozial). Auf diesen verschiedenen Ebenen beeinflussen sich die Entwicklungen gegenseitig. Jeder Lebensabschnitt stellt neue biologische und psychologische Anforderungen und der Entwicklungsprozess kann an jedem Punkt des Lebens auf unterschiedliche Art eine Wende nehmen. Deshalb müssen auch bei einer Beurteilung der psychischen Funktionsfähigkeit multidisziplinäre, multikontextuelle und bereichsspezifische Erfassungsstrategien einbezogen werden.

Aufgrund der Dynamik von Risiko- und Schutzfaktoren kann eine Aussage über die Belastung des Kindes und eine Prognose über die weitere Entwicklung erst durch eine „gleichzeitige“ Betrachtung von Risiko- und Schutzfaktoren getroffen werden. In der folgenden Abbildung werden Risiko- und Schutzfaktoren veranschaulicht, die sowohl bei der Prävention als auch bei der Intervention eine wichtige Rolle spielen.

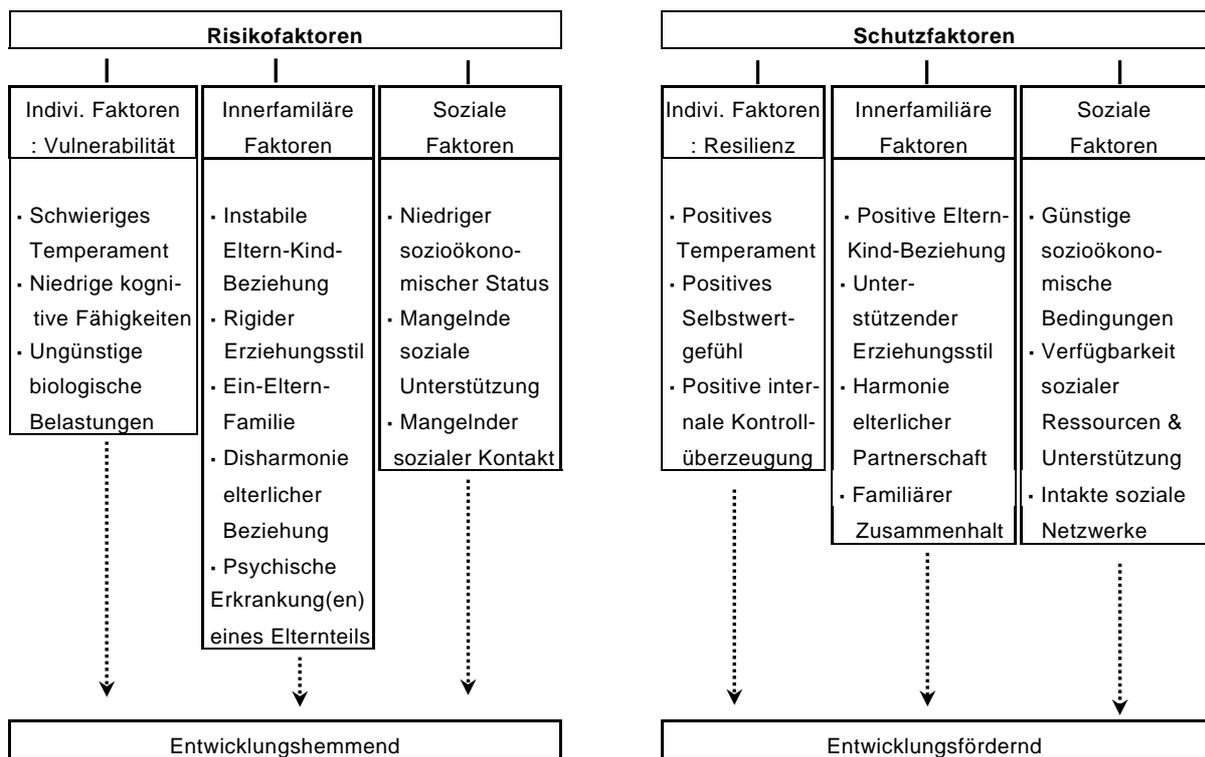


Abb. 2: Risiko- und Schutzfaktoren der kindlichen Entwicklung

2.4.5. Bedeutung von Risiko- und Schutzfaktoren

Wie die bisherigen Überlegungen ergeben, ist ein bloßes Vorhandensein von Risikofaktoren an sich für die weitere Entwicklung eines Kindes nicht entscheidend. Vielmehr sind die wechselseitigen Wirkmechanismen von Risiko- und Schutzfaktoren dafür von großer Bedeutung. Dementsprechend haben bestimmte Faktoren zwar eine relativ breite negative bzw. positive Wirkung, aber zugleich je nach Personen- und Kontextmerkmalen unterschiedliche Auswirkungen. Es handelt sich dabei also um eine multifaktorielle bzw. transaktionale Betrachtung. Es liegt nahe, dass nicht nur der Vermeidung oder Verminderung von Risikofaktoren, sondern auch der Förderung von risikomildernden Schutzfaktoren eine wichtige Bedeutung für die weitere Entwicklung zukommt.

Die Betrachtung von Schutzfaktoren und angepasster Entwicklung unter widrigen Lebensumständen, im Sinne eines an Ressourcen anstatt eines ausschließlich am Defizit orientierten Modells, bietet die Möglichkeit, über das Bereitstellen entwicklungs-

fördernder Bedingungen nachzudenken und weitere Entwicklungsziele in den Blick zu nehmen. Eine solche Perspektive trägt zum grundlegenden Verständnis der kindlichen Entwicklung bei.

Die Konzepte von Risiko- und Schutzfaktoren sind zunächst eng mit dem Präventions- und Interventionsgedanken verknüpft. Die Ergebnisse der Risiko- bzw. Resilienz-forschung sind insofern von großer Bedeutung, als sie vor allem Ansatzpunkte für Prävention, Früherkennung und Frühförderung derjenigen Kinder, die ungünstigen Entwicklungsbedingungen ausgesetzt sind, erkennbar machen. Zum einen gibt die Kenntnis von Risikofaktoren Hinweise auf Risikokinder und trägt somit dazu bei, entwicklungsgefährdende Bedingungen zu vermeiden oder abzuschaffen. Zum anderen lassen sich aus der Kenntnis von Schutzfaktoren wichtige Anhaltspunkte für die Förderung von Bewältigungskompetenzen ableiten. Somit wird das Augenmerk auf eine Interventionspraxis gelenkt, *„deren Ziele zum einen darauf ausgerichtet sein sollten, bereits im Vorfeld oder in der Frühphase Entwicklungsrisiken zu beseitigen oder in ihren Wirkungen abzumildern, zum anderen aber auch, Entwicklungsbedingungen zu schaffen und Kompetenzen zu fördern, mit denen es gefährdeten Kindern, Jugendlichen und Familien gelingt, belastende Erfahrungen zu bewältigen“* (Laucht et al. 2000b, 106f.). Daraus stellen sich die konkreten Fragen, wie aktives Bewältigungsverhalten, ein positives Selbstkonzept und Sozialverhalten eines Kindes einerseits, ein offenes und unterstützendes Erziehungsklima in einer Familie andererseits ermöglicht werden. Jedoch reicht ein sich nur an der Kompetenz orientierendes Förderkonzept nicht aus. Vielmehr werden Voraussetzungen und Bedingungen gesucht, unter denen eine positive Entwicklung ermöglicht werden kann. Dies legt den Schluss nahe, dass bei der Intervention für entwicklungsgefährdete Kinder sowohl auf die Vermeidung von Risikofaktoren als auch auf die Förderung von Schutzfaktoren, unter Einbeziehung ihres Umfeldes, gezielt werden muss.

3. Verstehen von Kindern mit Verhaltensstörungen aus konstruktivistischen Perspektiven

Im vorausgegangenen Kapitel wurden anhand verschiedener empirischer Untersuchungsergebnisse mögliche Bedingungen erläutert, unter denen Verhaltensstörungen zustande kommen können. Das Wissen um solche Bedingungen ist ohne Zweifel für das Verstehen eines Kindes mit Verhaltensproblemen unabdingbar, weil das aktuelle Verhalten immer eng mit früheren Erfahrungen verbunden ist. Dies bedeutet aber nicht, dass problematische Verhaltensweisen zwangsläufig auf unangemessene frühere Erfahrungen zurückzuführen sind. Frühere Erfahrungen sind insofern bedeutsam, als ihre Einwirkungen auf das sich entwickelnde Kind nachhaltige Spuren hinterlassen. Das Einbeziehen des biografischen Hintergrunds eines Kindes in pädagogisches Handeln (Frühförderung, Diagnose, Therapie, Schulpraxis etc.) kann dazu beitragen, den subjektiven Sinn von auftretenden problematischen Verhaltensweisen zu erfassen. Dennoch ist nicht zu vergessen, dass pädagogisches Handeln „Hier und Jetzt“ stattfindet, d. h. es muss dazu dienen, mit Kenntnissen, die aus der Vergangenheit bzw. aus der Biografie eines Kindes resultieren, pädagogisch sinnvoll umzugehen und dem Kind somit einen neuen Weg für die weitere Selbstentfaltung zu schaffen.

Im Vergleich zu anderen Behinderungsarten, wie z. B. körperliche und geistige ‚Behinderung‘, kommen Kinder mit Verhaltensstörungen ihren Mitmenschen häufig rätselhaft vor, d. h. sie erhalten oft nur wenig Verständnis oder sogar Abneigung von außen. Dies könnte daran liegen, dass Außenstehende keine eindeutig erklärbaren Gründe für das ihnen unverständliche Verhalten des Kindes finden. Da Menschen in der Regel dazu neigen, die komplexe Wahrnehmungsfülle zu reduzieren, versuchen sie, das Verhalten anderer Menschen nicht nur zu beschreiben, sondern auch scheinbar „objektive“ Erklärungen dafür aus ihrer Perspektive abzugeben. Demzufolge wird die Ursache für gestörtes Verhalten meistens im Kind selbst gesucht, es wird einer bestimmten Kategorie zugeordnet, ohne die dem Verhalten immanente Sinnhaftigkeit zu berücksichtigen. Dies kann zu Stigmatisierung führen und somit die weitere Entwicklung verstärkt beeinträchtigen, weil die negative Beurteilung eines Kindes die Bildung des negativen Gesamteindrucks von ihm begünstigt. Gerade Kindern mit Verhaltensstörungen werden Zuwendung, Interesse und Empathie aufgrund mangelnden Verständnisses von Außenstehenden zunehmend versagt. Die Gefahr liegt insbesondere darin, dass

solche fremdbestimmten Charakteristika im Selbstbild des betroffenen Kindes verinnerlicht werden und in seinen Handlungen tatsächlich auftreten.

Geht man jedoch davon aus, dass jedes Individuum einzigartig ist und somit eigenspezifisch empfindet, denkt, handelt und kommuniziert, dass das problematische Verhalten eines Kindes aus seiner Wahrnehmungs- und Erlebenswelt entsteht und ihm als sinnvolles und passendes Verhalten erscheint, eröffnet sich eine neue Möglichkeit zum Verstehen solcher Kinder. *Verhaltensstörung* stellt dann keine Eigenschaft eines Kindes dar, sondern lediglich eine Art von „Andersartigkeit“. Daraus folgt, dass das Phänomen *Verhaltensstörung* eher Wahrnehmungsergebnis von Außenbeobachtern sein könnte, wodurch ein individuell eigenartiges Verhalten zum Problemverhalten gemacht wird. Dies impliziert, dass ein und dasselbe Verhalten je nach der jeweiligen Beobachtungsposition ganz unterschiedlich wahrgenommen und interpretiert wird und somit unterschiedliche Einstellungen bzw. Reaktionen dem Kind gegenüber hervorgerufen werden können. Dies verneint allerdings nicht das Vorhandensein von ‚Verhaltensstörungen‘, von denen im Alltag unreflektiert gesprochen wird, wie z. B. oppositionelles Verhalten, Aggressivität, Hyperaktivität und Autismus. Problematisch erscheint dabei, der für das Kind sinnvollen Verhaltensweise einen unbegründeten negativen Charakter zuzuschreiben, so dass es die entsprechende Rolle übernehmen *muss*, was aber dem Wesen seines *Soseins* nicht entspricht. Angesichts der Beobachtungs- und Deutungsproblematik eines Beobachters ist es im pädagogischen Handeln wichtig, Beschreibung und Erklärung in Bezug auf beobachtete Verhaltensweisen auseinander zu halten.

Während das vorherige Kapitel aus empirisch fundierten Untersuchungsergebnissen auf mögliche Bedingungen für Verhaltensstörungen zu schließen versucht, um problematische Verhaltensweisen eines Kindes unter Berücksichtigung seiner Biografie zu verstehen, befassen sich die folgenden Kapitel hauptsächlich mit philosophisch-erkenntnistheoretischen Herangehensweisen zum Verstehen eines Kindes. Dabei wird davon ausgegangen, dass das Kind nicht bloß den äußeren Einflüssen ausgeliefert ist, sondern als autonomes Wesen seine Erfahrungswelt selbst bestimmt. Daraus lässt sich folgern, dass es letztendlich vom Kind bzw. seinen Konstrukten abhängt, auf welche Weise und in welchem Ausmaß sich frühere Erfahrungen auf das Kind auswirken. Die Konstrukte wiederum haben sich in der Auseinandersetzung mit der Umwelt herausgebildet und befinden sich weiter im Wandlungsprozess.

Es gibt sicherlich Kinder, deren Verhaltensweisen von Außenstehenden als störend oder auffällig wahrgenommen werden. Daraus ergeben sich die Fragen, ob das so bezeichnete Verhalten für objektiv gehalten werden kann, ob es für die Beurteilung eines „normalen“ bzw. „richtigen“ und eines „abnormalen“ bzw. „falschen“ Verhaltens zuverlässige Kriterien gibt und ob eine richtige Beurteilung überhaupt möglich ist. Die hier exemplarisch gestellten Fragen sind insofern von großer Bedeutung, als das Phänomen oder die Bezeichnung „Verhaltensstörungen“ zunächst nicht vom Kind heraus, sondern aus dem Erkennen, Beschreiben und Festschreiben des Kindes und seiner Verhaltensweisen aus Sicht eines Außenbeobachters entsteht. Wenn man akzeptiert, dass jedes Verhalten, einschließlich problematisch erscheinender Verhaltensweisen, einen Grund bzw. Sinn hat, und dass dieses Verhalten nicht „problematisch“ ist, sondern eher ein Beobachtungsproblem eines Beobachters darstellen könnte, scheinen sich die Zugangswege zum Verstehen eines Kindes mit Verhaltensstörungen zu öffnen. Dabei kann auch der Raum zur Selbstreflexion von außenstehenden Pädagogen oder Bezugspersonen geschaffen werden, wenn sie sich darüber bewusst werden, dass sie selbst als erkennende Subjekte mit ihren eigenen Konstrukten ihre Welt und die Welt der anderen beobachten und beurteilen und dass sie daher auch Beobachtungsfehler machen können.

Diese Überlegungen sollen in den folgenden Kapiteln mit den aufzuzeigenden konstruktivistischen Gedanken verbunden werden. Dabei wird von der Überzeugung ausgegangen, dass sie eine neue Perspektive in Bezug auf das Verstehen von ‚Verhaltensstörungen‘ schaffen können. Im Folgenden werden konstruktivistisch orientierte Positionen dargestellt, um das Phänomen *Verhaltensstörung* aus einer anderen als der herkömmlichen Perspektive zu betrachten und daraus sinnvolle pädagogische Handlungsprinzipien abzuleiten.

3.1 Radikaler Konstruktivismus als grundlegender Zugang zum Verstehen von Verhaltensstörungen

3.1.1. Einführung

In den letzten Jahren wurde der Konstruktivismus als erkenntnistheoretische Position unter dem Einfluss von Kybernetik, Neurophysiologie, Biologie, vor allem *Piagets* Entwicklungspsychologie und der Systemtheorie breit entfaltet. Er stellt die Objektivität bzw. Zuverlässigkeit unserer Wahrnehmung in Frage. Die heute vertretenen konstruktivistischen

vistischen Positionen sind Resultate ganz unterschiedlicher Denkansätze. Dies verdeutlicht sich in der Definition von *Roth*:

„Der Konstruktivismus ist eine philosophische Theorie der Wahrnehmung und der Erkenntnis, die für sich in Anspruch nimmt, durch Resultate und Theorien aus den Einzelwissenschaften wie der Neurobiologie, der Psychologie und der Kommunikationswissenschaft begründet zu sein. Gleichzeitig will der Konstruktivismus diesen und anderen Einzelwissenschaften ein erkenntnistheoretisches und wissenschaftstheoretisches Fundament liefern. Er will erklären, wie Erkenntnis, Wissen und Wissenschaft möglich sind, was sie leisten, worin sich wissenschaftliche von nichtwissenschaftlicher Erkenntnis unterscheidet usw.“ (1992, 277).

Heute umfasst die Bezeichnung *Konstruktivismus* verschiedene Theorieansätze und stellt somit kein einheitliches Theoriegefüge dar, sondern ist „ein äußerst dynamischer interdisziplinärer Diskussionszusammenhang“ (Schmidt 2000, 7). Vertreter dieser Theorie, die aber hinsichtlich der Erkenntnis mehr oder weniger unterschiedliche Auffassungen haben, sind u. a. *Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Paul Watzlawick, Humberto R. Maturana, Francisco J. Varela, Gerhard Roth, Niklas Luhmann* und *Siegfried J. Schmidt*. Sie haben den Konstruktivismus in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen erfasst bzw. begründet. Daraus entstand ein breites Spektrum. Dies reicht von dem an kybernetischen und entwicklungspsychologischen Konzepten orientierten radikalen Konstruktivismus *Glasersfelds*, über den biologisch-evolutionär ausgerichteten Ansatz *Maturanas* bis hin zur Systemtheorie *Luhmanns*. Gemeinsam aber ist den verschiedenen Theorieansätzen die Auffassung, dass die Wirklichkeit keine Widerspiegelung der ontologischen Realität „da draußen“ ist, sondern nur unsere Konstruktion, und dass die von uns konstruierte Welt keinen Anspruch auf Wahrheit im Sinne einer Übereinstimmung mit der realen Welt an sich erhebt. Es wird also von „*der Nicht-Erkennbarkeit der Welt und der Vorläufigkeit und Begrenztheit unserer Deutung von dieser*“ (Arnold & Siebert 1997, 13) ausgegangen. Diesbezüglich weist *Watzlawick* darauf hin, dass „*wir es nie mit der Wirklichkeit schlechthin zu tun (haben), sondern immer nur mit Bildern der Wirklichkeit, also mit Deutungen*“ (1991b, 91).

Der philosophisch-erkenntnistheoretische Konstruktivismus, der für die Unerkennbarkeit der realen Welt plädiert, wird durch neurophysiologische empirische Befunde von *Roth* unterstützt, was an anderer Stelle zu zeigen sein wird. Diese bestätigen, dass es nicht möglich ist, eine eindeutige Relation zwischen der Wahrnehmung des Subjekts und Umweltereignissen im Sinne der Repräsentation herzustellen, und dass das Gehirn als informationell geschlossenes System Sinnesinformationen von außen nicht abbildet,

sondern nach seinen internen Kriterien verarbeitet, indem es den an sich bedeutungsfreien Umweltimpulsen Bedeutungen zuweist.

Der Ausdruck *Radikaler Konstruktivismus*, der in der Literatur gleichbedeutend mit *Konstruktivismus* verwendet wird, wurde von *Glaserfeld* geprägt, wobei die „Radikalität“ dieses Ansatzes darin besteht, dass er sich hinsichtlich des Wissensbegriffes von der traditionellen erkenntnistheoretischen Auffassung, nach der Wissen eine Repräsentation der äußeren Wirklichkeit ist, strikt unterscheidet. *Glaserfelds* Formulierung nach ist der radikale Konstruktivismus vor allem deswegen radikal, „weil er mit der Konvention bricht und eine Erkenntnistheorie entwickelt, in der die Erkenntnis nicht mehr eine objektive, ontologische Wirklichkeit betrifft, sondern ausschließlich die Ordnung und Organisation von Erfahrungen in der Welt unseres Erlebens“ (1991, 23). Während die herkömmlichen Erkenntnistheorien das Verhältnis von Wissen und Wirklichkeit als eine bildhafte Übereinstimmung sehen, wird im radikalen Konstruktivismus die Auffassung vertreten, dass die Erkenntnis nicht mehr objektive Wirklichkeit im Sinne einer Repräsentation von ontischer Realität ist, sondern dass sie als Passung der Konstrukte in das Gesamtkonzept von Erfahrungen in der Welt unseres Erlebens verstanden werden sollte (vgl. Fischer 1995, 20).

3.1.2. Erkenntnis und Wirklichkeit

Der Konstruktivismus als eine bestimmte Art von Erkenntnistheorie beschäftigt sich in erster Linie nicht mit den möglichen Inhalten der Erkenntnis, sondern vielmehr mit der Art und Weise, wie man zur Erkenntnis von der Wirklichkeit kommt. In diesem Sinne unterscheidet er sich von der Ontologie, die sich mit der Frage nach dem Sein der Dinge beschäftigt. Dementsprechend wird dabei der Erkenntnisvorgang in den Mittelpunkt der Fragestellung gerückt. Pädagogisch gesehen ist es wichtig, „in Erfahrung zu bringen, wie das Kind lernt, und wie es seine Umwelt und sich selbst wahrnimmt, und nicht so sehr auf das Was der Erfahrung und des Lehrens und Lernens Bedacht zu haben“ (Speck 2003, 115).

Zum Verständnis der Begriffe *Wirklichkeit* und *Realität*, die im Rahmen des Konstruktivismus eine zentrale Rolle spielen, wird hier Bezug auf *Glaserfeld* genommen. Unter *Wirklichkeit* versteht er „ein Netzwerk von Begriffen, die sich in der bisherigen

Erfahrung des Erlebenden als angemessen, brauchbar oder ‚viabel‘ erwiesen haben, und zwar dadurch, daß sie wiederholt zur erfolgreichen Überwindung von Hindernissen oder zur begrifflichen ‚Assimilation‘ von Erfahrungskomplexen gedient haben“ (1997, 47). Demzufolge stellt Wirklichkeit ein subjektabhängiges Bild dar, welches ein Individuum in der Auseinandersetzung mit seiner Welt konstruiert. Hingegen stellt *Realität* eine unabhängig vom Subjekt existierende Welt dar, über die aus konstruktivistischer Betrachtungsweise keine Aussage gemacht werden kann. *Glaserfeld* betrachtet *Realität* als eine gefährliche Fiktion in der konstruktivistischen Perspektive, weil sie von Rednern zumeist dazu benützt wird, ihren Behauptungen den Anschein absoluter Gültigkeit zu verleihen (vgl. ebd.).

Der radikale Konstruktivismus vertritt die Auffassung, dass Wahrnehmung, Denken und Sprache nicht einfach die Realität abbilden, sondern dass der Mensch aufgrund seiner Subjektivität seine eigene Wirklichkeit konstruiert (vgl. Spiess 1998, 210). Es wird zwar die Existenz einer Welt „da draußen“ nicht abgelehnt, im Grunde wird aber davon ausgegangen, dass jegliche Erkenntnis an die subjektive Erfahrung gebunden und Realität grundsätzlich nur über Konstruktionsleistungen zugänglich ist. Daraus ergibt sich der Standpunkt, dass es niemals eine objektive Wirklichkeit geben kann, die außerhalb unserer selbst liegt. Da „Wirklichkeit“ nichts weiter als das Resultat von Erlebtem ist, können wir nichts darüber aussagen, ob es für unsere Konstruktion eine reale Entsprechung gibt (vgl. Beck & Krapp 2001, 70). Hinsichtlich der Relativität und Individualität des Erkennens postuliert *Foerster*: „*Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung*“ (1991, 40), was den Eindruck entstehen lässt, dass unsere Erlebenswelten grundsätzlich erfunden und nicht entdeckt werden. Erkenntnis ist nur ein individuelles Phänomen, das anderen gegenüber blind ist. Die von *Maturana & Varela* bezeichnete „Einsamkeit“ (1987, 20) des Individuums ist nur in einer Welt zu überwinden, die es gemeinsam mit den anderen zu schaffen gilt. Dadurch entstehen wiederum subjektive Weltbilder, die die Basis für alltägliches Denken und Handeln bilden.

3.1.3. Konstruktivistisches Menschenbild

Für den Erziehungsprozess ist es insofern wichtig, sich mit einer möglichen Auswirkung von Menschenbildern auf das Kind auseinanderzusetzen, weil sich daraus pädagogische Handlungen bzw. Maßnahmen ergeben, welche die Entwicklungsmöglichkeit eines

Kindes erweitern oder einschränken. Es ist offenkundig, dass Einstellungen von Erziehenden gegenüber dem Kind den Umgang mit ihm beeinflussen, was sich wiederum auf das Verhalten des Kindes auswirkt. Darüber hinaus bedeutet dies, dass sich das den Einstellungen von Erziehenden zugrunde liegende Menschenbild bewusst bzw. unbewusst im Erziehungsprozess widerspiegelt. Je nachdem, aus welcher Perspektive Menschen betrachtet werden, kann es zu unterschiedlichen Reaktionen auf dasselbe Verhalten kommen. Im pädagogischen Feld scheint das Menschenbild von Lehrern besonders wichtig zu sein, weil einseitig festgelegte Menschenbilder aufgrund unerklärbarer Verhaltensweisen eines Kindes schnell zu Urteilsbildung führen und somit erhebliche negative Auswirkungen auf seine Entwicklungsprozesse haben können. Es wird dabei zunächst versucht, eine Ursache zu finden und daraufhin entweder dem Kind oder seiner Umwelt Schuld zuzuweisen. Dies entspricht keiner pädagogisch wertvollen Handlungsweise.

Solche einseitigen Perspektiven können grob gesehen mit zwei Metaphern beschrieben werden: Menschen werden entweder als *Maschinen*, die Input-Output-Funktionen haben, oder als *Blumen*, die in Bezug auf Richtungen und Phasen der Entwicklung im Voraus intern festgelegt sind, aufgefasst. Dies wird in wissenschaftlichen Theorien jeweils als *mechanistisches* und *organismisches* Modell bezeichnet. Beide Positionen trennen grundsätzlich Organismus und Umwelt voneinander (vgl. Gergen 2002, 160).

Im *mechanistischen* Modell kommen auf der Suche nach Gründen für menschliches Verhalten, vereinfacht formuliert, zwei Ursachenkomplexe in Frage. Zum einen wird davon ausgegangen, dass menschliches Verhalten ähnlich wie eine Input-Output-Maschine erklärt werden kann, dass die Umwelt vorgegeben ist und dass sie die Ursache für menschliches Verhalten ist. Aus dieser Annahme wird menschliches Verhalten von den Inputs, also von Umwelteinflüssen, bestimmt. Diese mechanistische Orientierung wird auch als das Reiz-Reaktions-Modell (S-R) des Behaviorismus bezeichnet, wobei die aktive Rolle eines Organismus in Bezug auf Handlungsreaktion außer Acht gelassen wird (Später wurde dieses Modell von *Phillips* und *Kanfer* durch Einführung einer Organismus-Variable (S-O-R) modifiziert: vgl. Schneewind 1992a, 139ff.). Nach diesem Modell ist es möglich, menschliches Verhalten vollständig zu erklären, vorherzusagen und zu kontrollieren. Daraus lässt sich die pädagogisch oder therapeutisch induzierte Methode ableiten. Zum anderen ist der psychoanalytische Ansatz im *Freud'schen* Sinne zu nennen, nach dem personinterne Variablen wie Triebe, Ursachen menschlicher Entwicklung sind, wobei menschliches Verhalten lediglich die Folge personinterner Bedingungen ist und weitgehend unbewusst bleibende Abläufe erfasst.

Im Gegensatz dazu geht das *organismische* Modell davon aus, dass der Mensch nicht maschinenhaft auf externe Reize reagiert, sondern dass die Impulse für die menschliche Entwicklung im Organismus liegen. Menschen verarbeiten also diese äußeren Reizgegebenheiten aufgrund ihrer inneren Zustände und organisieren diese zu bedeutungsvollen Strukturen des Erlebens. *Piaget* z. B. lenkt seine Aufmerksamkeit auf die natürlichen Wege kindlicher Entwicklung von den reflexiven Sinnesreaktionen bis hin zu den höheren kognitiven Fähigkeiten. Demnach folgt die Entwicklung sequenziell angeordneten Stufen, die sich aus sich selbst heraus entfalten, wobei die Umwelt auf das Tempo der Abfolgeschritte einwirken kann. Das Entwicklungsziel ist hauptsächlich auf das Erreichen der qualitativ höchsten Stufe gerichtet (vgl. Hurrelmann 2001, 21). Menschliche Entwicklung wird somit als ein Prozess des Wachstums verstanden, der weitgehend nach personimmanenten Entfaltungsgesetzen abläuft. Die dabei unterstellten Aspekte der finalen oder teleologischen Kausalität vertreten humanpsychologisch orientierte Autoren wie *Maslow* und *Rogers*, wobei das Streben nach Selbstverwirklichung als ein dem Menschen inhärentes Wachstumsprinzip eine bedeutende Rolle spielt. Auch einige „Abtrünnige“ der Psychoanalyse wie *Jung* und *Adler* gehören zu den Vertretern einer solchen Entwicklungsvorstellung (vgl. Schneewind 1992a, 83).

Konstruktivistische Ansätze lehnen zunächst Ursache-Wirkungs-Modelle wie den orthodoxen Behaviorismus und die Psychoanalyse strikt ab und ähneln eher dem organismisch orientierten Menschenbild. Konstruktivistische Annahmen gehen zwar davon aus, dass Menschen ihre Welt nach internen Kriterien konstruieren und dementsprechend handeln, schließen aber auch die Wechselwirkung zwischen Organismus und Umwelt mit ein. Menschliches Verhalten kann zwar von Umwelteinflüssen gehemmt oder gefördert werden, aber das Auftreten eines Verhaltens und dessen Intensität bzw. Ausprägung wird letztendlich vom Subjekt bestimmt. Demnach ergeben sich die Impulse für die menschliche Entwicklung aus der wechselseitigen Anpassung und Durchdringung von Organismus und Umwelt. Die beiden Variablen durchdringen sich gegenseitig und bewegen sich ständig zwischen Widerstand und Auflösung des Widerstandes, was zu relativen Gleichgewichtszuständen führt. Aus dieser Sicht besteht kein vollkommen zu erreichendes Ziel der menschlichen Entwicklung, sondern der Mensch strebt stets nach einem Gleichgewichtszustand, was wiederum zu Ungleichgewicht führt. Entwicklung ist also ein das ganze Leben hindurch stattfindender zirkulärer Prozess. Aus konstruktivistischer Sicht ist der Mensch weder von externen noch von internen Faktoren a priori determiniert, sondern konstruiert im Austauschprozess mit seiner Umwelt seine eigene Welt. Dabei sind

Umwelteinflüsse nicht als Determinanten, sondern als Auslöser von Verhaltensänderungen zu sehen.

In Bezug auf *Verhaltensstörungen* scheint diese konstruktivistische Menschenbildannahme insofern pädagogisch fruchtbar zu sein, als sie sich zunächst gegen das mechanistische Menschenbild wendet. Betrachtet man Verhaltensstörungen aus der mechanistischen Perspektive heraus, dann strebt man danach, ständig nach Ursachen für Verhaltensstörungen und nach Lösungen zu suchen, was zu fehlgeleiteten oder sogar schädlichen Interventionsmaßnahmen führen könnte. Dabei wird der Aufbau eines erwünschten bzw. der Abbau eines unerwünschten Verhaltens zum pädagogischen Ziel, wobei die Aufmerksamkeit hauptsächlich auf die Effektivität einer zum Einsatz kommenden Methode gerichtet ist. Ausgehend vom konstruktivistischen Menschenbild stellt eine beobachtbare Verhaltensstörung nur eine von vielen möglichen Konstruktionen dar. Daraus können pädagogisch wertvolle Handlungsprinzipien abgeleitet werden, worauf im Rahmen dieser Arbeit schrittweise eingegangen werden soll.

3.2. Die entwicklungspsychologische Erkenntnistheorie von Piaget

Piaget gilt ohne Zweifel als Pionier der konstruktivistisch orientierten Position (vgl. Glaserfeld 1994, 18). Lange bevor sich der Konstruktivismus als Erkenntnistheorie bildete, hatte *Piaget* Wissen als Konstruktion gesehen und somit den Aufbau der Erkenntnis als eine aktive Konstruktionsleistung des Subjekts herausgestellt. Aus diesem Grund wird zum Verständnis des radikalen Konstruktivismus häufig auf die entwicklungspsychologische Theorie *Piagets*, vor allem auf seine Einsicht in Entwicklungsvorgänge, zurückgegriffen. Sein Grundgedanke lautet, dass der Mensch als aktiver Gestalter niemals die reale Welt im ontologischen Sinne abbildet, sondern dass er durch das Operieren des Denkens das konstruiert, was als Wirklichkeit betrachtet wird. *Piaget* lehnt damit offensichtlich eine abbildungstheoretische Erkenntnisauffassung ab, die Wissen und Erkennen als Widerspiegelung einer äußerlichen Welt ansieht. Darin offenbart sich das Verhältnis zwischen „Wirklichkeit“ und „Realität“. Die Funktion der menschlichen Vernunft besteht nicht darin, eine vom Erkennenden unabhängige Realität darzustellen, sondern vielmehr darin, Handlungsschemata und Begriffsstrukturen aufzubauen, die sich im Laufe der kindlichen Entwicklung im Rahmen des Konstruktionsprozesses herausbilden (vgl. Glaserfeld 1997, 166). *Piaget* schafft ein klares Bild der Entwicklung

dieses Konstruktionsprozesses. Dabei geht es vor allem nicht um die Frage, was Wissen ist, sondern vielmehr darum, wie Wissen zustande kommt.

Im Folgenden soll näher darauf eingegangen werden, wie *Piagets* Konzeption über die menschliche Entwicklung in Bezug auf die Konstruktion der Wirklichkeit aussieht. Dies soll dazu beitragen, einen Überblick über die Entwicklungsprozesse sowohl von unauffälligen als auch von ‚verhaltensgestörten‘ Kindern zu schaffen um somit zu einem besseren Verständnis für diese zu gelangen.

3.2.1. Menschliche Entwicklung

In *Piagets* Entwicklungstheorie wird der Mensch als aktives Wesen aufgefasst, welches in seinen Entwicklungsprozessen durch eigene Aktivität ständig seine Wirklichkeit konstruiert. So wird Entwicklung als ein fortschreitender Prozess verstanden, in dem Menschen über individuelle Operationen in der aktiven Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt Handlungsschemata und damit kognitive Strukturen aufbauen und erweitern. Dabei spielt die Umwelt keine determinierende Rolle für menschliche Entwicklung. Der Mensch konstruiert sein Entwicklungsinstrumentarium aus sich selbst heraus und nähert sich dadurch schrittweise an eine vorfindbare Welt an, was sich von einem bloßen Abbildungsprozess der Welt abhebt.

Unter *Operation* versteht *Piaget* eine komplexe kognitive Leistung, die das Resultat begrifflicher Konstruktionen ist und die nicht von bestimmten sensorischen Signalen abhängt, sondern von dem, was das Individuum tut. Operation bezieht sich im Sinne von *Piaget* also nicht auf ein Handhaben von Objekten oder irgendwelche anderen körperlichen Tätigkeiten, sondern auf Aktivitäten, die vom Subjekt im Kontext des Erkenntnis-aufbaus ausgeführt werden. Bei der Operation spielt die *Reversibilität* eine entscheidende Rolle. Darunter versteht man die Möglichkeit, eine verinnerlichte Handlung auf bewusste Weise wieder rückgängig zu machen. Durch diese Reversibilität werden verinnerlichte Handlungen erst zu Operationen (vgl. Seiler 1994, 70), d. h. sie stellen ein verinnerlichtes, reversibel gewordenes Handlungs- bzw. Vorstellungssystem dar. Erst mit Hilfe von Vorstellungen bzw. Begriffen kann der Organismus die Realität erfassen, sie in seinem Denken berücksichtigen und zu logisch kohärenten Operationen verbinden. Der Ansatz *Piagets* richtet sich somit nicht auf empirische Abstraktionen, die aus sensomotorischen

Reizen zusammengesetzt werden und in den Verhaltensweisen eines Organismus direkt beobachtbar sind, sondern vielmehr auf reflektierende Abstraktionen, die als mentale Operationen bezeichnet werden. Die abstrakten Strukturen werden vom operativen begrifflichen Konstrukt des Organismus abgeleitet. Da diese Operationen als solche von Außenstehenden nicht direkt zu beobachten sind, können sie nur aus Beobachtungen erschlossen werden (vgl. Glasersfeld 1994, 37f.).

Im Zusammenhang mit Operationen konzipierte *Piaget* den Begriff *Objektpermanenz*. Die Hauptfrage ist dabei, wie ein Kind mittels eigener Aktivität den Objektbegriff erwirbt, der trotz ständig wechselnder Erfahrung konstant bleibt. Durch die Verinnerlichungsprozesse wird das Kind allmählich in die Lage versetzt, sich schrittweise unabhängig von einem äußeren sensomotorischen Vollzug zu machen und sich somit eine nicht gegenwärtige Wahrnehmung in inneren Handlungsabläufen vorzustellen. Mit Hilfe der so entstandenen *Objektpermanenz* wird das Kind dazu befähigt, Objekte in einen von der eigenen Handlung unabhängigen Raum und in eine vom subjektiven Erlebnisfluss getrennte Zeit zu stellen. Es ist nicht mehr an die aktuellen Wahrnehmungen in einer konkreten Situation gebunden und konstruiert die Welt nun aufgrund seiner Vorstellungsstrukturen. Somit wird Objektpermanenz nicht als eine Gegebenheit der objektiven Wirklichkeit, sondern immer als das Ergebnis von einer vom erkennenden Subjekt ausgeführten Operation betrachtet (vgl. Glasersfeld 1991, 32f.).

Das Kind verfügt in der frühkindlichen Phase zwar aufgrund seiner Gebundenheit an konkrete sensomotorische Handlungen noch nicht genügend über Objektpermanenz; mit zunehmenden Gleichgewichtsprozessen von Assimilation und Akkommodation bildet sich aber allmählich die Fähigkeit zur Objektpermanenz, so dass das Kind bei seiner Wirklichkeitskonstruktion nicht mehr von aktuellen sensomotorischen Signalen abhängig ist. Mit Entwicklung der Objektpermanenz wird das Kind also in die Lage versetzt, sich auch in Abwesenheit der physikalischen Welt ein Bild von der Wirklichkeit bzw. von einem Objekt zu machen. Wenn das Kind die Fähigkeit erwirbt, Invarianten in der mentalen Repräsentation zu bilden, dann werden Operationsprogramme im Gedächtnis gespeichert, die relativ beliebig abgerufen werden können. Objektpermanenz gilt somit als grundlegend für die Konstruktion der Wirklichkeit und wird immer von der subjektiven Koordination von Erfahrungen bedingt (vgl. Diesbergen 2000, 37ff.; Glasersfeld 1987, 103). Indem das Subjekt vorhandene Strukturen innerlich koordiniert, stellt es neue Handlungs- und Erkenntnisstrukturen bereit, was wiederum dazu dient, neue Ziele zu erreichen (vgl. Seiler 1994, 87). Dabei nimmt das Subjekt die Strukturen nicht bloß passiv auf, sondern erwirbt

sie in der Interaktion mit der Umwelt dadurch, dass es aktiv handelnd vorhandene Regeln in neuen Situationen anwendet bzw. neue Regeln aufstellt (vgl. Stangl 1989, 260).

Diese Fähigkeit zu komplexen kognitiven Leistungen ist keineswegs - wie die „Kategorien“ *Kants* - apriorisch angeboren, sondern wird vom Kind innerhalb der ersten zwei Lebensjahre nach und nach aufgebaut, indem es Invarianten auf der Repräsentationsebene bildet. Aus den reflexartigen Reaktionstätigkeiten, mit denen sich das Neugeborene seine Umwelt aneignet, entwickelt es durch Integration sensomotorischer Handlungsschemata immer neue Strukturen im Hinblick auf das Ziel möglichst höherer kognitiver Operationen, die es dem Säugling ermöglichen, zunehmend auf seine Umwelt einzuwirken. Diese Schemata liefern ihm die Ziele und die Mittel zu ihrer Erreichung. In weiteren Entwicklungsprozessen verändern sich die Erkenntnisstrukturen allmählich in qualitativer Weise und es entstehen immer wieder neuartige Erkenntnisweisen, die von *Piaget* kognitive Strukturen genannt werden (vgl. Seiler 1994, 49f.).

Damit zusammenhängend konzipiert *Piaget* die implizierten Regeln der erwachenden logischen Intelligenz. Unter dem Begriff *Intelligenz* versteht *Piaget* die Gesamtheit möglicher Koordinationen, die das Verhalten im Kontext des Austausches zwischen Organismus und Umwelt regulieren. Bei *Piaget* umfassen Intelligenz, Kognition und Erkennen dasselbe Verhalten, das aus der konstruktiven Aktivität eines Organismus entsteht und dessen Aufgabe es ist, ein Gleichgewicht herzustellen. Die Intelligenz stellt ein System zusammenwirkender Tätigkeiten dar, die ständig aufeinander abgestimmt und in ein Gleichgewicht gebracht werden müssen. Sie entwickelt sich aufgrund einer inneren Tendenz, die Gleichgewichtsbedingungen laufend zu verbessern. Diese Prozesse bezeichnet *Piaget* als „Äquilibration“, worauf im Folgenden noch eingegangen wird. Damit deckt sich der Intelligenzbegriff im weitesten Sinne mit dem Kognitionsbegriff im radikalen Konstruktivismus. *Piaget* zufolge muss die Intelligenz vom Subjekt eingesetzt werden, um sich an seine Umwelt anzupassen (vgl. Stangl 1989, 257ff.).

3.2.2. Äquilibration - grundlegender Faktor zum Erkenntnisaufbau

Alle Erkenntnisstrukturen bauen sich aufgrund der basalen sensomotorischen Auseinandersetzung des Organismus auf, der sich als autonomes System passend zur gegebenen Umwelt verhält und auf sie einwirken will. Diese Konstruktionsprozesse erfolgen nach

Piagets Auffassung grundsätzlich in zwei globalen Richtungen, nämlich *Assimilation* und *Akkommodation*, die als zwei Teilmechanismen der kognitiven Entwicklung bezeichnet werden. Das Kind unterliegt schon ganz am Anfang seiner Entwicklung diesen beiden Prozessen, wodurch zunehmend stabile Systeme entstehen, die letztendlich diese Prozesse darstellen.

Unter *Assimilation* versteht man die Eingliederung von Umweltgegebenheiten in kognitive Strukturen oder Schemata, die das erfahrende Subjekt bereits gebildet hat. So gesehen handelt es sich dabei um „*Anpassung des Neuen an das Alte*“ (Glaserfeld 1987, 110). Das Neue wird nur in dem Maße auf Bekanntes zurückgeführt, in dem das erfahrende Subjekt die Strukturen vom Neuen als solche wahrnimmt, die mit bereits bestehenden Strukturen konsistent sind. Damit wird *Assimilation* als die innere Korrespondenz zwischen der Umwelt und der Struktur eines Organismus verstanden, der eine nach innen gerichtete Tendenz besitzt, Umweltereignisse an sich heranzuziehen (vgl. Stangl 1989, 259). Dadurch werden neue Erfahrungen immer auf die alten Strukturen reduziert. Nach *Piagets* Formulierung ist *Assimilation* „*Strukturierung durch Einverleibung der äußeren Wirklichkeit in die aus dem eigenen Tun herangewachsenen Formen*“ (1991, 17). „*Die Assimilation reduziert sich also nicht auf eine einfache Identifikation, sondern besteht sowohl in einer Konstruktion von Strukturen als auch in der Einverleibung von Dingen in diese Struktur*“ (1974, 418, zit. nach Osbahr 2000, 109).

Akkommodation hingegen bedeutet Veränderung bzw. Modifikation der alten Strukturen sowie Bildung einer neuen Struktur. Dies geschieht, wenn ein Handlungsschema der Erwartung des Subjekts nicht entspricht. Tauchen solche Kontraste zwischen der Realität und der Erwartung auf, so neigen kognitive Strukturen dazu, sich zu verändern. Eine Erfahrung, die in Bezug auf ein erwartetes Ergebnis eine Perturbation darstellt, führt zu einer *Akkommodation* und somit zur Erzeugung einer neuartigen Struktur, die ein erlebtes Ungleichgewicht reduziert bzw. ein relatives Gleichgewicht wieder herstellt (vgl. Glaserfeld 1991, 23). Es kommt bei der *Akkommodation* zu einer Anpassung von *Assimilationsschemata* eines Subjekts an eine Umweltrealität, indem diese Schemata integriert, kombiniert und ergänzt werden. Dadurch wird ein Schema invariant und kann somit für weitere *Assimilationen* genützt werden. Es ist dennoch zu früh zu sagen, dass die Verwendung eines invarianten Schemas eine Manifestation der Objektpermanenz ist, da Invarianz wiederholtes Erleben voraussetzt (vgl. Glaserfeld 1987, 159). Ereignisse, die für das Subjekt interessant sind, haben hohe Wahrscheinlichkeit, wiederholt zu werden, weil es versucht, solche Ereignisse so häufig wie möglich wieder herbeizuführen.

Umgekehrt versucht das Subjekt, Ereignisse, die es nicht mag, zu vermeiden. Wiederholung verleiht somit seinen Strukturen relative Dauerhaftigkeit. Wenn ein Objekt entgegen der Erwartung des Subjekts auftritt, bewirkt dies eine Störung, die den Anlass dafür gibt, andere Eigenschaften zu berücksichtigen.

Daraus lässt sich schließen, dass Akkommodation durch unbeobachtbare Erwartungen des handelnden Subjekts bestimmt wird. Dies wiederum legt nahe, dass das Subjekt nicht nur von außen gesteuert wird, sondern sich selbst aktiv reguliert. Ein Organismus reagiert nicht einfach auf externe Reize, sondern handelt aufgrund von Störeinflüssen, die ihn zur Strukturveränderung, also zum Lernen, anregen. Somit wird ersichtlich, wie in *Piagets* Theorie Lernen verstanden wird, d. h. es ist ein konstruktiver Vorgang. Insofern grenzt sich dieser Ansatz in Bezug auf den Lernprozess von einfachen reduktionistischen Modellvorstellungen, vor allem von behavioristisch orientierten Theorien, ab.

Nach *Piagets* Modell tritt Lernen dann auf, wenn ein Handlungsschema auf Widerspruch in der Realität stößt, welcher vom Subjekt als Störung empfunden wird, da dem erwarteten Ergebnis eines Handlungsschemas nicht entsprochen wird. Inkonsistente Handlungsergebnisse oder soziale Interaktionen lösen somit das Bedürfnis nach Wiederherstellung von Konsistenz aus, was einen Lernvorgang darstellt. Anders ausgedrückt: Die Koordination und der Aufbau immer komplexer werdender Strukturen wird durch die Erfahrung des Konfliktes zwischen den Strukturen, über die ein Subjekt auf den jeweiligen Entwicklungsstufen verfügt, und den Eindrücken aus der äußeren Welt angeregt. Wichtig ist dabei nicht der Widerspruch an sich, sondern die zur Überwindung des Widerspruches dienenden Strukturen. Durch Neukonstruktion von dementsprechenden Strukturen wird ein Handlungsschema oder eine Verhaltensweise neu erworben, was als Lernen im Sinne von *Piaget* verstanden wird. In der Auseinandersetzung mit der Realität, die die Quelle von Störungen darstellt, reguliert das Subjekt über sehr spezifische Prozesse der Akkommodation und die Herstellung eines neuen Äquilibriums sein Verhalten (vgl. Glasersfeld 1994, 33; Seiler 1994, 65; Wagner 2000, 45).

Die einmal entstandenen Strukturen sind ständig im Fluss und somit nie als voll erreichtes Ziel zu betrachten. Sie unterliegen einem ununterbrochenen Prozess der konstruktiven Erweiterung durch Differenzierung, Generalisierung, Koordination und Integration im Rahmen von Assimilation und Akkommodation, was zu weiteren Veränderungen führt. In diesem genetischen Vorgang werden Strukturen aufgebaut, die die Welt umfassender konstruieren, indem sie mehr Aspekte vielseitig erfassen (vgl. Seiler 1994, 58). Anders

formuliert kann dieser Vorgang so beschrieben werden: Der Organismus assimiliert die Umweltbedingungen, indem er vorhandene Konstrukte an die erfahrene Welt und die Einordnung dieser Erfahrungen heranträgt, und er akkommodiert, indem er eigene Konstrukte an sonst nicht integrierbare Erfahrungen anpasst. Mit zunehmenden Prozessen zwischen Assimilation und Akkommodation distanziert sich das Kind in seiner Entwicklung nach und nach von seiner Objektwelt. Im Sinne *Piagets* führt dies von einer *Zentrierung* zur *Dezentrierung*, d. h. das Kind löst sich vom Egozentrismus und somit entsteht die Fähigkeit zur Objektivität. Erst dann kann von einer Subjekt-Objekt-Beziehung gesprochen werden. Mit Hilfe konstruktiver Aktivität, die von Piaget als formale Operation konzipiert wird, kann das Kind seine Erlebenswelt zusammenstellen. Die erworbenen Konstruktionen helfen ihm, weitere Konstruktionen aufzubauen. Dadurch gelangt das Kind allmählich zu höheren kognitiven Niveaus.

Je nach den vom Kind gemachten Umwelterfahrungen kann entweder Assimilation oder Akkommodation eine dominierende Rolle spielen. Beide Prozesse scheinen also somit eine gegenläufige Richtung zu besitzen, grundsätzlich aber wirken sie komplementär. Sie sind so untrennbar miteinander verbunden, dass sie ohne die Ergänzung durch die andere Komponente nicht denkbar sind (vgl. Stangl 1989, 264). Gäbe es nur einen Prozess, so führte Assimilation ohne Akkommodation nur zum Egozentrismus, umgekehrt Akkommodation ohne Assimilation nur zur Nachahmung. Den beiden Prozessen wird im Grunde eine gleichartige Funktion zugeschrieben, die sich durch die spezifischen Strukturen unterscheidet, die an diesen Prozessen beteiligt sind. Einzelne Handlungen verbinden sich miteinander, ergänzen, korrigieren und steuern sich gegenseitig (vgl. Seiler 1994, 66). Aufgrund der funktionalen Bezogenheit von Assimilation und Akkommodation lässt sich sagen, dass alle Aktivitäten in den Prozessen dem Zweck der Selbstregulierung und Selbsterhaltung der organismischen Strukturen dienen. Die oben ausgeführte gegenseitige Ergänzung, Korrektur und Kompensation von Assimilation und Akkommodation schlägt sich in dem von *Piaget* konzipierten Begriff *Äquilibration* nieder. Entwicklung wird somit als ein stetiger selbstregulativer Prozess eines Organismus aufgefasst, was als Äquilibrationsprozess beschrieben wird. Das Ziel dieses Prozesses liegt somit grundsätzlich in der Aufrechterhaltung von Gleichgewichtszuständen.

Assimilation und Akkommodation sind zwar unentbehrliche Prozesse für die kognitive Entwicklung, sie sind aber als solche noch nicht hinreichend, um hochkomplexe menschliche Entwicklungen zu erklären. So muss es einen inneren Mechanismus der Selbststeuerung, der Äquilibration, geben. Assimilation und Akkommodation haben zunächst

zum Ziel, Störungen zu reduzieren bzw. zu beseitigen, was einen Gleichgewichtszustand bewirkt. Durch solche ständigen Äquilibrationsprozesse wird der Kontakt zur Wirklichkeit gesichert und Realitätsverlust kann verhindert werden. So gesehen handelt es sich dabei nicht um einen Zustand, den es einmal zu erreichen gilt, der dann unverändert bleibt und somit die Entwicklung abschließt, sondern um einen dynamischen, rekursiven Prozess. Es liegt nahe, dass der Prozess zwischen Organismus und Umwelt nicht allein im Sinne der Produktion bzw. Reproduktion eines Gleichgewichtszustandes stattfindet, sondern er zielt stets auf ein Gleichgewicht auf einem möglichst höheren kognitiven Niveau. Das einmal erreichte Gleichgewicht wird wieder Anlass zu weiteren Äquilibrationen und ist somit immer als vorläufig zu sehen. Diese sich wandelnde dynamische Äquilibration drückt sich in spiralförmiger Entwicklung aus, die nach oben offen ist. In diesem Sinne kann ein Organismus niemals ein vollendetes Gleichgewicht erreichen. „*Jedes Gleichgewicht in einem organismischen System hat keine Permanenz, es ist stets Fließgleichgewicht*“ (Stangl 1989, 266). So ist das Ziel der Äquilibration ein *relatives* Gleichgewicht. Hinsichtlich der kognitiven Entwicklung geht *Piaget* von Anfang an davon aus, dass es sich dabei nicht um die Aufrechterhaltung eines festen Wertes handelt, sondern vielmehr um gleichmäßige Veränderungen von Funktionen. Bei der kognitiven Entwicklung handelt es sich also um erweiternde Äquilibration (vgl. Glasersfeld 1994, 34). Daraus ergibt sich die Bedeutung der Äquilibration in *Piagets* Entwicklungstheorie, wonach im Prinzip nicht externe Einflüsse, sondern interne Kognitionsvorgänge der Selbstregulation als der grundlegende Faktor für den Erkenntnisaufbau wirken. Äquilibration stellt komplexe Prozesse dar, die durch zahlreiche Faktoren, wie z. B. Reifung, die Erfahrung des Einwirkens auf die Umwelt sowie soziale Vermittlung, beeinflusst werden. Die Äquilibration ist also ein alles übergreifender Faktor, der Einflüsse von Anlage und Umwelterfahrungen koordiniert und in einen strukturierten Rahmen bringt (vgl. Hurrelmann 2001, 31). Über den Äquilibrationsprozess, bei dem sich Erkenntnisstrukturen unter gegenseitiger Einwirkung zu einem vorübergehenden Gleichgewicht einpendeln, wird es ermöglicht, immer wieder ein dynamisches Gleichgewicht herzustellen. Selbstregulation dient im Sinne von *Piaget* dem Organismus zur Anpassung an Umweltbedingungen, die als permanenter konstruktiver Strukturierungsprozess des Organismus gesehen wird. Mit Anpassung ist dabei aber nicht so etwas wie Übereinstimmung mit der Umwelt an sich gemeint, sondern vielmehr die Verbesserung der Äquilibration. Durch die sich zu immer höherem Niveau entwickelnde Äquilibration entstehen umfassendere Strukturen, die vielfältigen Erfahrungen gerecht werden können.

3.2.3. Konstruktiver Vorgang des Wissens

Das konstruktivistische Denken von *Piaget* zeigt sich deutlich in seiner Definition der Erkenntnis, wonach Erkenntnis nicht als der Niederschlag eines passiven Empfangens, sondern als Suche nach passenden Verhaltens- bzw. Denkstrukturen aufgefasst wird. Davon ausgehend ist die Annahme, dass ein wahrgenommenes Objekt eine direkt von der realen Welt abgeleitete Abbildung sein könnte, in der Erkenntnistheorie von *Piaget* nicht haltbar. Die „Objektivität“ bzw. „Wahrheit“ einer Erkenntnis wird demnach nicht von außen, sondern von der strukturierenden Aktivität des Subjekts im Rahmen seiner kognitiven Entwicklung im Sinne einer Kohärenz mit bereits von ihm konstruierten Strukturen bestimmt (vgl. Wagner 2000, 48). Das Subjekt baut durch spontane und konstruktive Aktivität Erkenntnis auf und es wirkt aktiv handelnd auf die Umwelt ein, wobei das Subjekt Eigenschaften der Umwelt Rechnung trägt. Erkennen wurzelt im Handeln, d. h. Erkennen und Handeln bilden eine untrennbare Einheit.

Mit dem Grundgedanken, dass Wissen mit Handeln verbunden ist, lässt sich die kognitive Entwicklung des Kindes erklären. Das Kind beginnt nicht mit einer klar definierten Welt, sondern konstruiert seine Welt in seiner kognitiven Entwicklung dadurch, dass es den Strukturen die Objektbegriffe aufprägt. Jede neue Struktur wurzelt in den biologischen Anpassungstätigkeiten des Organismus, die zum Überleben beitragen. Dabei geht *Piaget* von der Annahme aus, dass Erkenntnis grundsätzlich auf allen Entwicklungsstufen mit der biologischen Organisation verknüpft sei, dass alle biologische Anpassungsfähigkeit eine Grundbasis kognitiver Tätigkeit darstelle und dass sie gleichzeitig auf die Adaptivität aller höheren Konstruktionen ziele (vgl. Seiler 1994, 56; Stangl 1989, 260). Auf dieser Basis werden kognitive Strukturen durch aktives Handeln in einem spiralförmig verlaufenden Entwicklungsprozess ausgebildet. Neue Strukturen entstehen dementsprechend aus vorhandenen Strukturen durch deren gegenseitige Assimilation und Akkommodation. Die aufgebauten kognitiven Strukturen als eine wichtige Grundlage für die kognitive Entwicklung haben dynamischen Charakter, indem sie immer wieder die Entwicklung vorantreiben und neue Einsichten schaffen. Darum versteht sich die Entwicklungstheorie *Piagets* als strukturgenetische Erkenntnistheorie (vgl. Seiler 1994, 43). Mit „strukturgenetisch“ ist gemeint, dass die Strukturen des Organismus durch seine konstruktive Aktivität hervorgebracht werden. In Interaktionen mit der Umwelt transformiert der Organismus immer wieder einzelne Relationen in komplexe Abhängig-

keit. In diesem genetischen Prozess werden Strukturen erzeugt, die die Wirklichkeit umfassender konstruieren. *Piaget* postuliert, statt einer vom Subjekt unabhängigen Wirklichkeit, „eine stufenweise artikulierte Wirklichkeit, die durch die Anwendung jener kognitiven Invarianten geschaffen wird, welche dem Erleben des Subjekts die Struktur von Gegenständen, Ereignissen und Beziehungen aufprägen“ (Glaserfeld 1987, 230).

Das Ziel aller Konstruktionen besteht in der Erreichung und Erhaltung eines inneren Gleichgewichts (vgl. Glaserfeld 1997, 54). Der Organismus konstruiert aufgrund seiner Handlungs- und Erkenntnis schemata eine mehr oder weniger verlässliche Welt. Die Vorstellungen von sich selbst sowie der Welt, die als „real“ angenommen wird, wird daher ausschließlich als das Ergebnis dessen verstanden, was ein handelnder Organismus seinen eigenen internen Strukturen gemäß aktiv konstruiert. Daraus lässt sich schließen, dass der Organismus nicht auf der Grundlage dessen handelt, wie die Welt an sich beschaffen ist, sondern gemäß den Regeln, die er selbst gefunden hat und denen er vertraut.

Wissen als eine höhere Form von Anpassung kann dann als *viabel* gelten, wenn es in die einschränkenden Bedingungen der Realität passt. Ein Organismus erwirbt Wissen durch Handeln und die ideale Beziehung zwischen Wissen und Realität ist eine Anpassung. Wissen als Instrument, das das Gleichgewicht des Subjekts herstellt und erhält, dient also der *Äquilibration* des sich entwickelnden kognitiven Subjekts. Aus konstruktivistischer Sichtweise heraus kann die Anpassung als ein Zustand der *Viabilität* innerhalb einschränkender Bedingungen verstanden werden (vgl. Glaserfeld 1997, 192).

Die *Viabilität* ist dabei auf zwei Ebenen zu betrachten. Die erste ist die biologische Ebene, auf der ein Organismus mit den Hindernissen fertig wird, auf die er in Interaktion mit seiner sensomotorischen Erfahrungswelt stößt. Somit dient sie dem Überleben eines Organismus. Wenn er dazu fähig ist, sich im physischen Sinne zu *äquilibrieren*, erhöht sich sein Überlebenspotenzial in einer bestimmten Umwelt. Die *Viabilität* auf der biologischen Ebene bedeutet also die Fähigkeit, innerhalb der Einschränkungen seiner jeweiligen Umweltsituationen sein sinnlich-körperliches Gleichgewicht zu erhalten. Die zweite Ebene umfasst hingegen das mentale Gleichgewicht im Bereich der Kognition, das auf der Widerspruchslosigkeit im Hinblick auf subjektive Strukturen und der damit verbundenen Wirklichkeit beruht. Dabei hat sie zwar nicht direkt mit dem Überleben im biologischen Sinne zu tun, bezieht sich aber auf Passen in der Erfahrungswelt und auf die wechselseitige Kompatibilität der begrifflichen Strukturen des Organismus (vgl. a.a.O., 203). Obwohl die

Kohärenz auf den jeweiligen Ebenen unterschiedliche Formen annimmt, ist die Anpassung in allen Fällen erst dann vollendet, wenn ein Gleichgewicht zwischen Assimilation und Akkommodation besteht (vgl. Piaget 1991, 17).

Da Wissen nur in der Erfahrungswelt geprüft werden kann, kommt es dabei nicht auf die Wahrheit des Wissens im ontologischen Sinne an, sondern auf seine Viabilität, die als eine Funktion des Passens in ein Schema gilt (vgl. Glasersfeld 1997, 166). Darin ist der konstruktivistische Gedanke *Piagets* sichtbar. Auf den beiden Ebenen handelt es sich nicht um Korrespondenz mit der ontologischen Wirklichkeit, sondern vielmehr darum, dass die Welt für den Organismus aufgrund seiner Erkenntnischemata erfahrbar und Wissen mehr oder weniger nützlich ist, damit er auf verlässliche Weise erfolgreich zu seinen Zielen gelangen kann. Die Funktion des Erkennens besteht somit nicht darin, eine vom Subjekt unabhängige Welt darzustellen, sondern Handlungsschemata und Begriffsstrukturen aufzubauen, die sich im Laufe der Erfahrung als viabel erweisen. Da Wissen nur von den eigenen Erfahrungen des Subjekts bestimmt ist, wird es somit als system-spezifische interne Konstruktion viabler begrifflicher Strukturen verstanden (vgl. Glasersfeld 1994, 22; 1997, 166). *Piagets* Erkenntnistheorie zufolge ist eine biologische Organisation als offenes System zwar den Umweltveränderungen unterworfen, jedoch strebt sie stets danach, die Stabilität ihrer Struktur, letztendlich ihre Identität zu bewahren, um sich als Organismus zu erhalten (vgl. Stangl 1989, 262).

3.2.4. Die konstruktivistische Position in der Erkenntnistheorie von Piaget

Durch die bisherigen Ausführungen wurde bereits deutlich, dass die genetische Erkenntnistheorie *Piagets* eine konstruktivistische Erkenntnistheorie darstellt, die sich grundsätzlich mit dem Erkenntnisvorgang des Organismus beschäftigt. Der erkenntnistheoretische Ansatz *Piagets* besteht zunächst darin, dass er sich gegen eine bloße Abbildungstheorie wendet. *Piaget* geht grundsätzlich von Strukturen aus, die durch konstruktive Aktivitäten des Organismus in Interaktionen mit der Umwelt hervorgebracht werden. Durch zunehmende Integration kognitiver Strukturen werden immer wieder neue Strukturen erzeugt, wobei das Ziel dieses Prozesses im Grunde in der Herstellung eines wachsenden Gleichgewichtes zwischen Organismus und Umwelt besteht. Dabei werden neue Strukturen aber nicht von einer subjektunabhängigen Wirklichkeit, sondern ausschließlich aufgrund subjektiver Erkenntnis aufgebaut. Die Entwicklung von Vor-

stellungen und logischen Operationen wird somit als ein konstruktiver Vorgang aufgefasst, der auf der Eigendynamik der vorhandenen Strukturen beruht (vgl. Seiler 1994, 44). Nach *Piagets* Auffassung sind Operationen als solche keine dinglichen Objekte; sie sind vielmehr das, wodurch der Organismus mit seiner Umwelt in Beziehung tritt, Ordnung und Sinn in die Erlebenswelt bringt und sie für sich selbst als Wirklichkeit konstruiert.

Bei dieser Konstruktion der Wirklichkeit stellt die Sinnhaftigkeit jeder Handlung den wichtigsten Faktor dar. Im Rahmen der Erkenntnistheorie *Piagets* darf die Wirklichkeit nicht ontologisch definiert werden, da Erkenntnis ausschließlich aus dem Operieren und Strukturieren des Denkens erwachsen kann. Deshalb stellt die Welt, die als „Realität“ angenommen wird, keine Abbildung der ontologischen Welt dar. Vielmehr verlangt die Erkenntnistheorie *Piagets* in Bezug auf das Verhältnis von Wissen und ontologischer Realität einen radikalen Paradigmenwechsel. Nach der *piagetschen* Erkenntnistheorie liegt die Objektivität von Wissen nicht in der objektiven Übereinstimmung mit der dinglichen Welt, sondern in der Widerspruchslosigkeit in dem Sinne, dass die vorhandenen subjektiven Strukturen und die damit verbundene Strukturierung der Umwelt miteinander vereinbar sind. Somit erhebt die Objektivität keinen Anspruch auf eine absolute Realitätsangemessenheit. Kognitive Konstrukte sind folglich das Ergebnis der aktiven kognitiven Operationen eines Organismus. Der Organismus reguliert sich im Prinzip nicht aufgrund externer Einflüsse, sondern aufgrund seiner internen Kognitionsvorgänge.

Obwohl *Piaget* anstatt von „Konstruktion“ oder „Erzeugung“ häufiger von „Transformation“ der Wirklichkeit im Denken spricht, verträgt sich seine Annahme, dass Äquilibrationsprozesse die Funktion haben, ein dynamisches Gleichgewicht durch Assimilation und Akkommodation aufrechtzuerhalten, auch mit dem radikalen Konstruktivismus. Wie bereits erläutert, dient die Äquilibration als ein dynamischer, rekursiver Prozess der Selbstregulierung und Selbsterhaltung des Organismus. Auf der biologischen Basis der Selbstregulierung werden eigene Strukturen aufgebaut, die sich wiederum im aktiven Austauschprozess zwischen Organismus und Umwelt zu einer jeweils neuen Struktur weiterentwickeln. So gesehen wird die Selbstregulierung als der entscheidende Motor der eigentlichen Entwicklung aufgefasst, wobei auch der Begriff der *Selbstreferentialität* relevant ist (vgl. Kap. 3.4.2.3.). Damit ist ein unaufhörlicher Äquilibrationsprozess gemeint, wobei vorhandene Strukturen hinsichtlich ihrer Bewährung immer wieder neu ausbalanciert werden. Daraus lässt sich schließen, dass jede Erkenntnis auf komplexe, zirkuläre Weise aus eigenem aktivem Handeln entsteht.

Trotz der Konzeption des konstruktiven Austausches zwischen Organismus und Umwelt wird aufgrund der biologisch-organismischen Grundvorstellung des Entwicklungskonzepts *Piagets* letztlich der Bedeutung von Sozialisationsprozessen und der konkreten Gestaltung der sozialen Lebensbedingungen für das sich entwickelnde Kind wenig Beachtung geschenkt. Zusammenfassend liegt der große Verdienst *Piagets* darin, dass er eigene Aktivitäten wie Wahrnehmen, Bewegen, Denken und Handeln eines Organismus hervorhebt - welcher damit seine Welt konstruiert anstatt sie passiv abzubilden - und somit zum Verstehen der kindlichen Entwicklung auf personimmanente Entwicklungsgesetze zurückgreift, die für alle Menschen gelten. Dies gilt auch für Kinder, die von ihren Mitmenschen als auffällig oder gestört bezeichnet werden. Sie haben so gesehen ihre eigenen Gründe für ihr Verhalten, welches sich an ihre eigenen Strukturen anpasst, die bereits im aktiven Austausch mit der Welt aufgebaut wurden. Dies stellt für sie einen viablen Weg dar. Daraus lassen sich pädagogische Konsequenzen im Hinblick auf Kinder mit Verhaltensstörungen ableiten. So ist davon auszugehen, dass jeder Mensch durch aktive Auseinandersetzung mit seiner Umwelt sein eigenes Bild der Wirklichkeit konstruiert, was *Piaget* mit dem Begriff „Äquilibration“ konzipiert.

Daher kann eine misslingende Anpassung von eigenen Strukturen an die Umweltgegebenheiten im Kind Probleme hervorrufen. Dies besagt aber nicht, dass Konflikte immer schädigend auf die kindliche Entwicklung wirken und somit möglichst vom Kind fernzuhalten sind. Konflikte und Krisen können im Gegenteil auch Chancen der Bewährung sein. Sie sind insofern notwendig für die menschliche Entwicklung, als sie ein wichtiger Anstoß für die Herstellung von weiteren höheren Gleichgewichtszuständen sind. Die pädagogische Aufmerksamkeit sollte darauf gerichtet sein, genau zu beobachten, auf welche Weise das Kind seine Strukturen aufbaut. Pädagogen sollten versuchen, passende Wirklichkeitskonstruktionen herauszubekommen und daraus pädagogische Handlungskonsequenzen abzuleiten, die sich in der Praxis bewähren und die Anpassungsmöglichkeiten eines Kindes fördern können. Dabei ist unbedingt daran zu denken, dass Entwicklung als lebenslanger Prozess nicht auf einzelne Lebensabschnitte beschränkt werden kann.

3.3. Die Konzeption von Glasersfeld

Glasersfeld wurde unter anderem von *Piagets* Erkenntnistheorie beeinflusst. In Anlehnung daran geht er davon aus, dass Erkennen und Wissen nicht mehr mit dem Repräsentieren einer objektiven ontologischen Realität zu tun hat, sondern, dass ein aktiv handelndes Subjekt seine Erfahrungswelt selbst organisiert und dadurch Erkenntnis und Wissen erlangt (vgl. Glasersfeld 1987, 203). Unsere Wirklichkeit ist also unsere subjektive Konstruktion, die wir uns innerhalb des informationell geschlossenen Erkenntnissystems aufbauen (vgl. Diesbergen 2000, 192). Entscheidend für diese subjektabhängige Konstruktion sind Prozesse des Unterscheidens. Diese führen laut *Glasersfeld* dadurch zum Akt des Erkennens, dass Erfahrungen unterschieden werden und zwischen den unterschiedlichen Erfahrungen dann Berechnungen hergestellt werden (vgl. 1987, 129). Die Fähigkeit zum Unterscheiden ermöglicht wiederum die Entwicklung der Externalisierung, die in direktem Zusammenhang mit dem Begriff der Objektpermanenz bei *Piaget* steht. Nach *Piaget* wird das Kind allmählich dazu befähigt, eine subjektunabhängige Wirklichkeit zu konstruieren. Dafür ist es notwendig, Regularitäten innerhalb der eigenen Konstruktion aufzubauen, indem das Kind der Umwelt beständige Strukturen zuschreibt. Diese konstruierten Regularitäten sind der Ausdruck des Wissens über seine Welt (vgl. Wagner 2000, 62).

Piaget sah die Funktion der kognitiven Fähigkeit als Instrument der Anpassung an die Umwelt. Für *Glasersfeld* bedeutet Anpassung, dass das Individuum Möglichkeiten findet, zwischen den Hindernissen der erlebten Welt durchzukommen, was auch als gangbare oder viable Handlungsweisen verstanden wird (vgl. 1995, 39). Dabei dient Erkenntnis als Instrument erfolgreichen Handelns der Problemlösung. Dies verdeutlicht *Glasersfeld* in seinem Begriff *Viabilität* (1997, 50) und setzt ihn mit *Maturanas* „operationaler Effektivität“ (Maturana & Varela 1987, 35) gleich. *Maturana & Varela* weisen darauf hin, dass Anpassung zwar eine notwendige Bedingung für die Lebensfähigkeit eines Organismus ist, die aber auf unterschiedlichste Weise erfüllt werden kann und dass es keinen besten Weg dafür gibt. Demzufolge gibt es viele strukturelle Wege der Verwirklichung des Lebendigen, allerdings nicht die Optimierung eines Wertes (vgl. a.a.O., 125). Die Welt, die durch „strukturelle Koppelung“ (vgl. Kap. 3.4.2.4.) entsteht, ist also nicht die beste aller möglichen Welten, sondern unter vielen Welten nur eine viable, d. h. eine gangbare oder überlebensfähige. Da strukturelle Koppelung immer eine strukturelle

Kongruenz zwischen dem Organismus und seiner Umwelt darstellt, ist sie folgerichtig immer viabel und nie optimal. So wie ein Organismus überleben kann, indem er den einschränkenden Bedingungen genügt, kann sich nach *Glaserfeld* auch ein kognitives Konstrukt in Bezug auf das Erreichen eines angestrebten Zieles als viabel bzw. nützlich erweisen (vgl. Diesbergen 2000, 28). Dabei ist nicht die Umwelt, sondern das Individuum für seine Konstruktionen verantwortlich.

In Bezug auf das Prinzip des Gleichgewichts geht *Glaserfeld* von der Auffassung aus, dass die Fähigkeit, Störeinträge entgegenzuwirken, ein typisches Merkmal lebendiger Organismen ist. Dabei bezieht er sich auf das kybernetische Modell, überträgt dies auf die Organisation eines lebendigen Systems und entwickelt ein kybernetisches Modell des Lernens als selbstgesteuerten Prozesses. Die Selbststeuerung eines Organismus wird dabei mit der Funktionsweise des Thermostats verglichen (vgl. Diesbergen 2000, 34; Glaserfeld 1987, 186). Damit soll ein Rückkopplungseffekt zwischen dem Kontrolleur (Thermostat) und dem Kontrollierten (Raumtemperatur) verdeutlicht werden, d. h. indem das Kontrollierte immer wieder auf den Kontrolleur zurückwirkt, finden ständig Rückkopplungsprozesse statt, wobei sich die unterschiedlichen Elemente wechselseitig kontrollieren. Diese Wechselseitigkeit der Kontrolle kann also nicht mehr anhand der linearen Kausalität erklärt werden. Genau wie ein Thermostat orientiert sich ein selbstorganisierendes System an sich selbst und erzeugt damit die Umweltbedingungen selbst.

Solche sich selbst organisierenden Prozesse, die ihre jeweiligen Anfangsbedingungen durch ihren Prozess selbst erzeugen, werden als rekursive Prozesse bezeichnet (vgl. Kneer & Nassehi 1997, 23f.). Für *Glaserfeld* ist Gleichgewicht also kein stabiler Zustand, sondern die Regularität rekursiver Prozesse (vgl. Portele 1994, 113). Jede Handlung eines Organismus, die Irregularität bzw. Störeinträge ausschalten will, wird als Akt verstanden, sein inneres Gleichgewicht herzustellen. Durch solche Selbststeuerung strebt der Organismus immer danach, den homöostatischen Zustand zu erreichen.

Nach dem kybernetischen Modell, auf das *Glaserfeld* Bezug nimmt, sind lebendige Organismen unter Störeinträgen selbstständig aktiv. Ein Gleichgewicht wird nur solange aufrechterhalten, als die Störeinträge durch Gegenmaßnahmen kompensiert werden. Aufgrund von Störeinträgen handeln Organismen, wobei Störeinträge nicht einfach Inputs sind, sondern nur solche Inputs, die den Organismus aus seinem Gleichgewicht bringen (vgl. Glaserfeld 1987, 186f.). Nur wenn ein Organismus sein

Gleichgewicht herstellen kann, erweisen sich die Maßnahmen als viabel. Dies umfasst in einem dynamischen Prozess Assimilation, Akkommodation und Äquilibration. Über diese Prozesse konstruiert ein Organismus seine Wirklichkeit, ohne die ontologische Realität zu repräsentieren.

Eine Wirklichkeitskonstruktion ist solange viabel, als sie mit aktuellen Welterfahrungen im Einklang steht. Mit *Piagets* Begrifflichkeit ausgedrückt bedeutet dies, dass Konstruktionen dann viabel sind, wenn die gemachten Erfahrungen an sie assimiliert werden können. Um unter den einschränkenden Bedingungen überleben zu können, muss ein Organismus mit solchen Bedingungen vereinbar sein. Im Sinne der Viabilität ist es dennoch sekundär, wie er sich selbst am Leben erhält, wichtiger ist, dass er dies tut. Gelingt dies einem Organismus, so ist er als viabel zu bezeichnen. Dafür führt *Glaserfeld* die Bezeichnung *Passen* bzw. *Passung* ein, die im Grunde mit Viabilität gleichgesetzt werden kann. Der Begriff des Passens steht zwar in direktem Zusammenhang mit dem der Anpassung bei *Piaget*; *Glaserfeld* meint damit dennoch nicht, dass das Überleben eines Organismus ursächlich von seiner Anpassung an die Umwelt abhängt, sondern dass sich seine Wirklichkeitskonstruktionen als passend in Bezug auf die einschränkenden Umweltbedingungen erweisen. Ein Organismus ist dann überlebensfähig, wenn seine Konstruktionen viabel sind (vgl. Wagner 2000, 63f.).

Glaserfeld vertritt die Auffassung, dass Wissen nicht der Niederschlag eines passiven Empfangens ist, sondern Ergebnis von aktiven Handlungen eines Subjekts (vgl. 1991, 30). Somit geht es bei der Beurteilung von Wissen und Erkennen nicht um die Frage, ob sie wahr ist, sondern darum, dass sie in die einschränkenden Bedingungen unserer Erfahrungswirklichkeiten passt (vgl. Nüsse 1995a, 174). Demzufolge ist eine Wirklichkeitskonstruktion nicht das Ergebnis einer Beliebigkeit des Subjekts, sondern wird durch die Viabilität als Gütekriterium der Wirklichkeitskonstruktion ergänzt.

3.4. Selbstorganisation als „Verhaltensregel“ nach Maturana & Varela

Grundlegend für den Konstruktivismus ist die Theorie autopoietischer Systeme, womit die Abkehr vom linearen Ursache-Wirkungs-Denken zum zirkulären bzw. rekursiven Denken einhergeht. Nach der Kernthese des Konstruktivismus lebt jedes Lebewesen als informationell geschlossenes System aufgrund seiner sich selbstorganisierenden Beschaffenheit

nur für sich selbst. Umweltreize werden daher nur als Impulse betrachtet, die eine Eigen-
dynamik in Gang setzen, was wiederum die Selbsterhaltung des Organismus ermöglicht.

In Bezug auf das Nervensystem besagt dies, dass der Mensch eine subjektive Konstruk-
tion mit Hilfe von Sinnesorganen bildet. Das Gehirn verarbeitet nur interne Erregungen
und erhält keine Reize von außen im Sinne von direkter Informationsaufnahme. Die
dadurch konstruierte Wirklichkeit ist nicht wahr im Sinne einer Repräsentation der
Außenwelt, sondern sie wird beibehalten, solange sie nicht in Konflikt mit neuen
Erfahrungen oder anderen Konstruktionen gerät (vgl. Diesbergen 2000, 281). Dabei geht
es dann nicht mehr um „Wahrheit“, sondern vielmehr um Nützlichkeit von Wissen für
Problemlösung bzw. Lebensbewältigung. Diesbezüglich weist *Roth* darauf hin, dass
Wahrnehmung so gestaltet wird, dass sie für das Lebewesen zweckmäßig im Sinne des
Überlebens funktioniert (vgl. Stein & Faas 1999, 15). Wissen ist also dann viabel, wenn es
zur Überwindung von Hindernissen dient. Dieser konstruktivistische Gedanke führt
folglich zu einer Relativierung des je eigenen Bezugssystems und des eigenen
Wahrheitsbegriffs. Damit stehen alle Erkenntnisse unter einem globalen erkenntnis-
theoretischen Vorbehalt (vgl. Hoops 2001, 50; Kösel 2002, 78).

3.4.1. Die Grunderkenntnis der Theorie

Eine der bedeutendsten Positionen des radikalen Konstruktivismus geht auf den Ansatz
der chilenischen Neurobiologen *Maturana & Varela* zurück, die von einer zirkulären
Organisation lebender Systeme ausgehen und diese als Prozess verstehen. Diese Annahme
führt dazu, dass *Maturana & Varela* das repräsentationale Funktionieren des Nerven-
systems in Frage stellten. Durch die Untersuchung der Prozesse des Nervensystems kamen
sie zur Einsicht, dass Erkennen einen Prozess darstellt, der stets eine „eigene“ Welt
hervorbringt. Dies wird in ihrem Kerngedanken, „*Jedes Tun ist Erkennen, und jedes
Erkennen ist Tun*“ (*Maturana & Varela* 1987, 31) zusammengefasst. Demnach werden
nicht Dinge da draußen, sondern erkennende Beobachter in den Mittelpunkt jeglichen
Verstehens und jeglicher Realitätsauffassung gestellt. Realität entsteht also aus dem
erkennenden Tun des Beobachters, der seinen Beobachtungen Existenz verleiht, indem er
Unterscheidungen trifft.

Jedes Erkennen ist nicht von den Eigenschaften des beobachteten Objekts abhängig, sondern von der Struktur des erkennenden Beobachters. Anders ausgedrückt, nicht irgendwelche Außenreize, sondern die subjektabhängige Struktur bestimmt das Verhalten eines autopoietischen Organismus. Die Erfahrung eines jeden Objekts wird jeweils auf eine ganz spezifische Weise durch die kognitive Struktur konfiguriert (vgl. ebd.). Dabei werden die Informationen verarbeitet, die viabel sind und zum Erhalt der Organisation dienen. Realität erweist sich somit als ein subjektives Konzept. In diesem Zusammenhang kann man jede Ideologie, jede Beschreibung und jedes Wertesystem auch als eine Operation eines erkennenden Subjekts verstehen. Dieser kognitive Prozess wird als „Ontieren“ - Daseinschaffen - einer Welt bezeichnet und ist im Ganzen des Lebewesens, in seiner Organisation, verwurzelt (vgl. a.a.O. 13 bzw. 40).

Der große Verdienst der beiden Autoren ist, die Theorie der Organisation des lebendigen Systems und die Theorie der Wahrnehmung sowie Erkenntnis zusammenzubringen. Als Grundlage ihrer Theorie lebendiger Systeme entwickelten sie das Konzept der „Autopoiese“, die bei allen Lebewesen, also auch bei Menschen, Gültigkeit findet. Damit beschreiten sie neue Wege zur Erklärung lebendiger Systeme, statt sie durch die Beziehungen zu ihrer Umwelt zu erklären. Die grundlegenden Begriffe ihrer Überlegungen sind Selbsterstellung, Selbstorganisation, Selbsterhaltung, Struktur determiniertheit, Selbstreferentialität sowie Geschlossenheit lebendiger Systeme. Auf diese Fachtermini soll zum besseren Verständnis im Folgenden näher eingegangen werden.

3.4.2. Das Konzept der Autopoiese lebendiger Systeme

Nach *Maturana & Varela* ist der Mensch wie jedes andere Lebewesen ein autonomes Wesen, welches sich selbst organisiert und aufrechterhält, was als „Autopoiese“ beschrieben wird. Der Begriff *Autopoiese*, der vom griechischen *autos* (= selbst) und *poiein* (= machen) abgeleitet ist, wurde von *Maturana & Varela* geprägt, um lebendige Systeme zu charakterisieren. Autopoiese wird von den Evolutionstheoretikern als Ausdruck des Bedürfnisses eines Lebewesens nach Selbsterstellung und Selbsterhaltung beschrieben. Demzufolge dienen alle biologischen Prozesse und auch alle kognitiven Operationen der Erhaltung eines lebendigen Systems. Damit wird die Autonomie als Schlüsselkriterium für alle Lebewesen zum Ausdruck gebracht, was Lebewesen als autopoietische Systeme definiert (vgl. Kösel 2002, 63f.).

Die eigentliche Bedeutung des Wortes *Autonomie* kann mit „Selbst-Gesetz“ beschrieben werden, was die Fähigkeit eines Lebewesens meint, seine Eigengesetzlichkeit bzw. das ihm Eigene zu bestimmen und über Bedeutungen von Selbstständigkeit und Unabhängigkeit hinausgeht. Auf der Grundlage der eigenen Gesetzmäßigkeit baut jeder Organismus mit Hilfe seines Nervensystems seine Wirklichkeit auf (vgl. Wansing 2000, 240). Dies besagt, dass lebendige Systeme aufgrund ihrer operationalen Geschlossenheit ihrer Umwelt gegenüber im Prinzip autonom sind, und zwar sowohl in Bezug auf ihre Identität als auch in Bezug auf ihre Selbsterhaltung (vgl. Schmidt 2000, 25). In diesem Sinne wird unter *autonom* „von innen her bestimmt“ oder „strukturdeterminiert“ verstanden. Bei strukturellen Veränderungen spielen nicht externe Umwelteinflüsse, sondern ihre eigene Organisation eine entscheidende Rolle. Jedes organische System nimmt nur solche Zustände ein, die der Aufrechterhaltung des Systems dienen, und determiniert selbst seine Zustandsfolge aufgrund seiner internen Struktur. Deshalb kommt es bei der Entscheidung für oder gegen Autonomie auf die Grenze von außen und innen an, die autopoietische Systeme aufgrund ihrer Operationen im Prozess ihrer Selbstorganisation selbst bestimmen (vgl. Lenzen 1997, 959; Portele 1994, 105; Stangl 1989, 177).

Zusammenfassend sind lebendige Systeme dadurch charakterisiert, dass sie sich andauernd selbst erzeugen, organisieren und erhalten. Diese Fähigkeiten sind allen lebendigen Systemen eigen und sichern ihnen jene Autonomie, die dazu dient, ihren komplexen Ordnungszustand gegen äußere Störeinflüsse aufrechtzuerhalten. Zustände werden also nicht von außen aufgezwungen, sondern entstehen aus inneren Konstellationen. Dies wird wiederum durch die Eigenschaft der Selbstreferentialität, der operationalen Geschlossenheit und der Strukturdeterminiertheit gewährleistet, die einem Lebewesen durchweg erhalten bleiben.

3.4.2.1. Geschlossenheit eines autopoietischen Systems

Operationale Geschlossenheit dient der Systemerhaltung in dem Sinne, dass lebendige Systeme nach ihrer inneren Eigenlogik operieren, wobei sie sich gegen ihre Umwelt abgrenzen. Dabei werden Informationen nicht von Außen aufgenommen, sondern die Informationen, die der Aufrechterhaltung eines autopoietischen Systems dienen, liegen in der Organisation selbst (vgl. Schmidt 2000, 25). Allerdings besagt operationale Geschlossenheit nicht, dass kein Austausch zwischen Organismus und Umwelt stattfindet.

Autopoietische Systeme sind in dem Maße offen, in dem die Produktion ihrer Bestandteile einen Austausch mit ihrer Umwelt impliziert (vgl. Maturana 2000, 97). Geschlossenheit wird dabei nicht als Gegensatz, sondern als Bedingung für Offenheit aufgefasst. Geschlossenheit bei gleichzeitiger Offenheit stellt also keinen Widerspruch dar. Die Frage ist nun, wie es für ein autopoietisches System trotz seiner operationalen Geschlossenheit möglich ist, sowohl mit seiner Umwelt als auch mit anderen Organismen zu interagieren bzw. sich auszutauschen.

Autopoietische Systeme sind zwar bezogen auf ein bestimmtes Individuum operational geschlossen; sie sind aber zugleich in Bezug auf Energie und Materie offen gegenüber der Umwelt und stehen somit in ständiger Wechselbeziehung mit ihrer Umwelt. Deshalb kann auch von interdependenter Autonomie gesprochen werden (vgl. Speck 2003, 275). Da kein Lebewesen von seiner Umwelt isoliert existieren kann, muss das System irgendwie mit seiner Umwelt im Energie- und Materieaustausch stehen, z. B. bezüglich seiner organischen Versorgung. „*So nehmen Lebewesen in Form von Nahrungsmitteln ständig bestimmte Substanzen auf*“ (Kneer & Nassehi 1997, 50). Dennoch geschieht die Umwandlung von Energie und Materie nach selbstorganisierenden systeminternen Kriterien. Die Umwelt wirkt nur als energisch-materielle Quelle, deren Wirkung von einem autopoietischen System gesteuert wird. Das einzige Ziel eines autopoietischen Systems besteht in der Selbsterhaltung. Alle dafür notwendigen Informationen sind in der einen oder anderen Form im System selbst vorhanden bzw. von ihm selbst angeregt. Ein Organismus besitzt also an sich genügend Informationen sowohl über die Außenwelt als auch über seine Innenwelt, um seine eigenen Zustände so regeln zu können, dass er nicht gestört zu werden droht (vgl. Dettmann 1999, 92). Die Offenheit des Systems gegenüber seiner Umwelt wird nur durch die autopoietische Geschlossenheit ermöglicht. Die Einflüsse der Umwelt sind also nur in dem Rahmen möglich, den ein System zur eigenen Verwirklichung benötigt.

Zwischen System und Umwelt liegt keine lineare Kausalität vor, sondern es besteht ein Zusammenhang in dem Sinne, dass ein bestimmter Umweltreiz zwar als Perturbation wirkt die eine mögliche Reaktion des Systems auslöst, er bestimmt aber nicht, was in dem System tatsächlich vor sich geht. Deshalb können je nach dem inneren Zustand des Systems unterschiedliche Reaktionen auf denselben Reiz erwartet werden. Lebendige Systeme stellen ihre interne Organisation bei Umweltveränderungen selbst um, da es sich dabei stets um interne Operationen des Systems handelt (vgl. Kneer & Nassehi 1997, 23). Diese operationale Geschlossenheit, die zur Aufrechterhaltung der Organisationsform

eines Systems beiträgt, macht seine Autonomie aus. Ein autopoietisches System ist also sowohl organisationsinvariant als auch in seiner Struktur modifizierbar. So kann von organisationeller Geschlossenheit und struktureller Plastizität gleichzeitig gesprochen werden (vgl. a.a.O., 50). Dies führt uns zu einem weiteren Merkmal autopoietischer Systeme der sog. *Strukturdeterminiertheit*.

3.4.2.2. Strukturdeterminiertheit

In Bezug auf die Eigenschaften der Autopoiese ist vor allem der Begriff *Strukturdeterminiertheit* hervorzuheben. Er verweist darauf, dass lebendige Systeme durch Umweltreize zwar nur insofern beeinflussbar sind, als sie durch Umweltreize in ihrem Gleichgewicht gestört, aber nicht instruiert oder gesteuert werden können. Was überhaupt eine Störung für das System ist und in welchem Bereich Störungen auftreten, hängt ausschließlich vom Strukturzustand des Systems ab. Dies bedeutet, dass die Umwelt keine direkte Wirkung auf das Systemverhalten hat, sondern nur den Rahmen für mögliche Zustandsveränderungen des Systems festlegt. „... *externe Ereignisse bestimmen nach Maturana nur, wann bzw. ob überhaupt eine bestimmte Zustandsveränderung eintritt, aber sie bestimmen nicht die Qualität der Veränderung*“ (Roth 2000b, 271). Die Umwelt kann deshalb weder determinieren, welche Strukturveränderungen in einem System stattfinden, noch die Art und Weise spezifizieren, wie sich das System verhält. Umwelteinflüsse wirken nur als Auslöser einer Strukturveränderung.

Ein autopoietisches System ist zwar strukturdeterminiert, es vermag aber seine Struktur zu verändern. Dabei handelt es sich dann um eine autopoietische Organisation, wobei die Interaktionen mit einem anderen System bzw. der Umwelt über Störeinwirkungen erfolgen. Informationen von außen werden systemimmanent erzeugt und somit nur als Impuls aufgefasst, der strukturelle Veränderungen auslösen kann.

„Ein autopoietisches System als ein dynamisches System unterliegt ständigem strukturellem Wandel. Gleichwohl legt die jeweils gegenwärtige Struktur zu jedem Zeitpunkt den Bereich möglicher struktureller Veränderungen eines autopoietischen Systems fest, und seine Organisation bestimmt die Grenzen, innerhalb derer diese Veränderungen tatsächlich stattfinden können, ohne daß das System seine Klassenidentität verliert. Dementsprechend ändert sich auch der Bereich möglicher Strukturveränderungen eines autopoietischen Systems ohne Verlust der Klassenidentität, weil seine Struktur sich während seiner Autopoiese verändert“ (Maturana 2000, 95).

Die Verhaltensveränderungen eines Systems sind also ausschließlich auf seine eigene Dynamik und den jeweils inneren Zustand angewiesen. Diese Struktur determiniertheit des Organismus spiegelt sich in *Piagets* Begriff der Äquilibration wider, durch die stabile kognitive Strukturen aufgebaut werden. Dadurch kann die Identität eines autopoietischen Systems garantiert werden. Ein weiterer wichtiger Begriff, gerade auch im Zusammenhang mit der Identität eines autopoietischen Systems, ist die sog. Selbstreferentialität.

3.4.2.3. Selbstreferentialität

Unter *Selbstreferentialität* wird die Eigenschaft eines autopoietischen Systems verstanden, Zustände rekursiv miteinander interagieren zu lassen, so dass jeder Zustand den jeweils nächsten Zustand konstitutiv hervorbringt. Autopoietische Systeme als selbsterzeugende und selbsterhaltende Systeme produzieren Bestandteile, aus denen sie bestehen, rekursiv durch Bestandteile, aus denen sie bereits bestehen. In diesem Sinne werden autopoietische Systeme als *selbstreferentiell organisiert* verstanden. Daraus folgt weiter, dass autopoietische Systeme weder Input noch Output kennen, da alles, was für die Aufrechterhaltung ihrer Organisation notwendig ist, von ihnen selbst produziert wird (vgl. Kneer & Nassehi 1997, 50).

In einem zirkulären Prozess integrieren sich die einzelnen Bestandteile und dabei werden wiederum fortlaufend weitere Bestandteile produziert, die zur Systemerhaltung notwendig sind (vgl. a.a.O., 48f.). Das heißt, das erste sich selbstorganisierende System erzeugt genau die Anfangsbedingungen für das nächste System, welches wiederum die Anfangsbedingungen für ein weiteres System erzeugt usw., bis schließlich eines der Systeme die Anfangsbedingungen für ein System der Klasse des ersten Systems erzeugt und sich der Zyklus schließt (vgl. Kösel 2002, 64). So determiniert die Anfangsstruktur die Möglichkeit der Strukturveränderungen, die wiederum durch zirkuläre Interaktionen im System ausgelöst werden. Im Rahmen des Konzepts der Autopoiese wird deshalb der Gedanke der linearen Kausalität gänzlich verworfen.

Selbstreferentielle Systeme sind also nach dem Prinzip der Rückbezüglichkeit aufgebaut, was sich wiederum mit der Eigenschaft der operationalen Geschlossenheit autopoietischer Systeme verbindet (vgl. ebd.). Im zirkulären Prozess werden somit Ergebnisse vorangegangener Operationen ständig aufs Neue als Grundlage weiterer Operationen verwendet.

Aufgrund dieser unendlichen rekursiven Selbstreferentialität besitzt jedes Wissen immer nur eine vorläufige Gültigkeit.

Selbstreferentielle Systeme definieren selbst, wie sie mit Umwelteinflüssen umgehen. Die Wirkung der Umwelteinflüsse wird vollständig von der Organisation bestimmt. Deshalb sind selbstreferentielle Systeme nicht steuerbar. Daraus ergibt sich, dass die Entwicklung autopoietischer Systeme nicht im Sinne von funktionaler Anpassung an Umweltstrukturen erfolgt, sondern als Selektion fortsetzbarer Autopoiese (vgl. Arnold 1995, 606). Indem autopoietische Systeme durch alle Produktionsprozesse hindurch ihre Organisation aufrechterhalten, erwerben sie eine spezifische Identität, die auch ihre Geschlossenheit ausmacht (vgl. Kösel 2002, 57). Eine Verbindung autopoietischer Systeme mit ihrer Umwelt erfolgt durch die sog. strukturelle Koppelung. Wie diese aussieht, wird im Folgenden geklärt.

3.4.2.4. Strukturelle Koppelung von Organismus und Umwelt

Autopoietische Systeme sind aufeinander angewiesen und wirken so zusammen, dass eine wechselseitige Koppelung entsteht. Die Interaktionen zwischen einem autopoietischen System und seinem Milieu nehmen einen rekursiven, also auf sich selbst zurückwirkenden Charakter an, wobei sie füreinander ständige Quellen von Perturbationen bilden (vgl. Maturana & Varela 1987, 196). Jede Strukturveränderung eines Milieus wird vom Organismus als Perturbation empfunden. Ein Organismus reagiert auf die Struktur des Milieus bzw. die der anderen Organismen entsprechend seiner Struktur kompensatorisch und umgekehrt, damit er mit dem neuen Zustand des Milieus seine Organisation aufrechterhalten und letztendlich sein Überleben sichern kann (vgl. Dettmann 1999, 78). Durch einen Prozess der reziproken Perturbationen rufen Organismus und Milieu beim jeweils anderen Strukturveränderungen hervor. Die wechselseitigen Strukturveränderungen zweier Organismen bzw. eines Organismus und seines Milieus werden als *strukturelle Koppelung* bezeichnet. Dies geschieht im Sinne der autopoietischen Anpassung der beiden Strukturen, wodurch sich ein Systemtyp höherer Ordnung ausbildet.

„Die Koppelung der sich verändernden Struktur einer autopoietischen Einheit an die sich verändernde Struktur ihres Mediums ist ontogenetische Anpassung“ (Maturana 1985, 145). Die ontogenetische Anpassung bedeutet hierbei nicht eine Anpassung an eine

vorgegebene Realität, sondern vielmehr ein reziprokes Verhältnis zwischen Organismus und Milieu (vgl. Wagner 2000, 76). Eine solche gegenseitige Annäherung führt zu strukturellen Koppelungen, wobei alle Interaktionen mit dem Milieu nur Anstöße zu Strukturveränderungen im Organismus geben, die der Organismus seiner inneren Struktur gemäß vollzieht. Interaktionen mit dem Milieu können somit keine Strukturveränderungen des Organismus vorschreiben bzw. instruieren (vgl. Kösel 2002, 58). In diesem reziproken Prozess stehen Organismen und Milieu im Verhältnis der dauernden strukturellen Koppelung, bei der jeder Organismus seine Autopoiese erhält.

3.4.3. Struktur und Organisation

In Bezug auf die Theorie der Autopoiese werden die Begriffe *Struktur* und *Organisation* oft gleichbedeutend verwendet, da sich beide auf das relationale Verhältnis zwischen den Bestandteilen eines Systems beziehen. Dennoch liegt zwischen ihnen ein grundsätzlicher Unterschied vor. Der übergeordnete Begriff ist der der Organisation, was nun herausgearbeitet werden soll.

Ein Unterschied zwischen Struktur und Organisation kommt in der Definition von *Maturana* zum Ausdruck. *Struktur* wird zur Kennzeichnung der tatsächlichen Bestandteile und Relationen benutzt, die in konkreter Weise eine bestimmte Einheit konstituieren und damit ihre Organisation verwirklichen. *Organisation* dagegen bezieht sich auf die Relationen zwischen den Komponenten, die eine zusammengesetzte Einheit als Einheit einer bestimmten Klasse definieren (vgl. 2000, 92). Am folgenden einfachen Beispiel wird das Verhältnis von Struktur und Organisation verdeutlicht.

„So besteht die Organisation zur Steuerung des Wasserpegels in einem Spülkasten des Wasserklosetts aus den Relationen zwischen einem Gerät, das fähig ist, den Wasserpegel einzuschätzen, und einem Gerät, das fähig ist, den Wasserzufluß zu unterbinden. Im häuslichen WC wird diese Geräteklasse heute mit einem System aus verschiedenen Materialien wie Kunststoff und Metall verwirklicht, das aus einem Schwimmer und einem Durchflußventil besteht. Diese besondere Struktur könnte aber dadurch verändert werden, daß der Kunststoff durch Holz ersetzt wird, ohne daß damit die Organisation, die das Ding zu einem Spülkasten macht, betroffen wäre“ (Maturana & Varela 1987, 54).

Dies kann auch bezogen auf den Menschen am körperlichen Wachstum verdeutlicht werden. Körperliches Wachstum und Älterwerden eines Menschen bedeutet in diesem Zusammenhang Strukturveränderung. Trotz struktureller Veränderungen bleibt aber die eigene Person, also die übergeordnete Organisation, lebenslang erhalten. Veränderungen werden als Ergebnis der inneren Dynamik oder durch Interaktionen mit der Umwelt ausgelöst (vgl. Hurrelmann 2001, 66).

Bei lebendigen Systemen ändert sich die Struktur im fortlaufenden Prozess der Produktion durch Perturbation von außen und interne Prozesse, um ihre Organisation aufrechtzuerhalten. Ein autopoietisches System kann strukturelle Veränderungen ohne Verlust seiner Klassenidentität durchmachen und deshalb strukturell plastisch sein (vgl. Maturana 2000, 93). Struktur determiniert den Lebensraum, in dem das System existiert, nicht jedoch seine Eigenschaften als Einheit, während Organisation ein lebendiges System als eine von der Umwelt abgrenzbare Entität konstituiert und seine Eigenschaft als Einheit determiniert (vgl. Maturana 1985, 140). Daraus ergibt sich die folgende Konsequenz. „*Verschiedene Lebewesen unterscheiden sich durch verschiedene Strukturen, sie sind aber in bezug auf ihre Organisation gleich*“ (Maturana & Varela 1987, 55). Erst durch diese Strukturunterschiede wird die Vielfalt lebendiger Organismen ermöglicht.

Bei aller strukturellen Vielfalt sind lebendige Systeme als übergeordnetes Prinzip mit der Fähigkeit zur Selbsterzeugung und Selbsterhaltung ausgestattet, nur ihre konkrete Systemstruktur ist ihrer autopoietischen Organisation untergeordnet. Solange autopoietische Systeme am Leben bleiben, sind sie organisationsinvariante und zugleich strukturveränderbare Systeme (vgl. Kneer & Nassehi 1997, 50). In Bezug auf den Unterschied zwischen Struktur und Organismus formuliert Kösel folgendes:

„*Während die Organisation das gesamte Leben lang erhalten bleibt, ist die Struktur eines autopoietischen Systems offen für Veränderung. Die jeweilige Struktur eines Individuums verwirklicht in konkreter Weise seine Organisation. Eine gegebene Organisation kann durch verschiedene Strukturen verwirklicht werden. Die jeweils individuelle Geschichte des strukturellen Wandels einer Einheit ohne Verlust ihrer Organisation ist ihre Ontogenese*“ (2002, 57).

Die obigen Ausführungen legen nahe, dass das einzige Ziel autopoietischer Systeme der Fortbestand ihrer Organisation ist. Sie operieren nicht gemäß bestimmter Ziele und haben keinen anderen Zweck, als sich selbst aufrechtzuerhalten. „*Lebende Systeme sind als physikalische autopoietische Maschinen zweckfreie Systeme*“ (Maturana 1985, 191).

Evolution bedeutet, so *Maturana & Varela*, keinen Fortschritt im Sinne einer Optimierung der Nutzung der Umwelt, sondern nur die Erhaltung der Autopoiese in einem Prozess, in dem Organismus und Umwelt in dauernder Strukturkoppelung bleiben (vgl. 1987, 127).

3.4.4. Ko-Ontogenese und Kommunikation

Strukturelle Koppelung zwischen Organismen und dadurch bedingte wechselseitige Strukturveränderungen führen zu einem gemeinsamen strukturellen Driften dieser Organismen, was als *Ko-Ontogenese* verstanden wird, wobei jeder seine Organisation bewahrt. Die gemeinsam driftenden Organismen bringen also einen neuen phänomenologischen Bereich hervor. *Maturana & Varela* schreiben hierzu: „*Die Bildung eines sozialen Systems beinhaltet die dauernde strukturelle Koppelung seiner Mitglieder, also ihre Ko-Ontogenese. Und jeder einzelne Organismus ist nur so lange Teil einer sozialen Einheit, wie er Teil jener reziproken strukturellen Koppelung ist*“ (1987, 210). Die Phänomene, die aus einer solchen strukturellen Koppelung dritter Ordnung entstehen, die die Teilnahme von Organismen an der Bildung von Einheiten dritter Ordnung voraussetzen, bezeichnet man als soziale Phänomene, während soziale Systeme die Einheiten dritter Ordnung sind, die so entstehen (vgl. a.a.O., 209f.).

Wenn wir mit anderen zusammen existieren wollen, müssen wir sehen, dass ihre Gewissheit genauso legitim und wertvoll ist wie unsere. Die einzige Möglichkeit für das Zusammenleben ist also die Suche nach einem Existenzbereich, in dem beide Organismen in der Erzeugung einer gemeinsamen Welt zusammenfinden (vgl. a.a.O., 264). Dabei spielt Sprache eine entscheidende Rolle, weil sie den einzelnen Organismen ermöglicht, ihre Ontogenese miteinander zu koppeln.

Obwohl die Bestimmung eines autopoietischen Systems keine Aussagen über die Eigenschaften seiner Umwelt erfordert, in der die Autopoiese verwirklicht wird, ist für die tatsächliche Verwirklichung eines autopoietischen Systems im physikalischen Raum ein Medium erforderlich. Dieses stellt die physikalischen Elemente bereit, die dem Organismus die Herstellung seiner Bestandteile ermöglichen. Es ist daher eine Voraussetzung der Autopoiese, dass Organismen in einem Medium existieren (vgl. Maturana 1985, 143). Dieses Medium ist dennoch nicht für alle Lebewesen gleich, sondern wird bestimmt und begrenzt durch die jeweils spezifische Struktur. Es ist der Raum, in dem ein

Lebewesen die Möglichkeit hat, seine Autopoiese aufrechtzuerhalten, was als *Interaktionsbereich* bezeichnet wird. Dies hat zur Konsequenz, dass „*autopoietische Einheiten mit unterschiedlichen Strukturen unterschiedliche Interaktionsbereiche haben*“ (a.a.O., 221). Die Strukturveränderung und damit die Veränderung des Interaktionsbereiches stellt einen Lernprozess dar. Lernen ist also das Ergebnis eines innerorganischen Prozesses und somit eine Transformation des Verhaltens aufgrund eines systeminternen Vorganges (vgl. Wagner 2000, 78). Durch die Interaktionen mit sich selbst und mit ihrem Milieu erhalten Organismen die Fähigkeit, eine gemeinsame soziale Wirklichkeit zu schaffen, wodurch lebendige Systeme ihre autopoietische Organisation verwirklichen und aufrechterhalten (vgl. Kösel 2002, 67).

Durch wiederholte strukturelle Koppelung kommt es zur gegenseitigen Verhaltensannäherung, deren Ergebnis als konsensueller Bereich bezeichnet wird, innerhalb dessen mehrere Organismen miteinander kommunizieren können. Interaktionen in diesem konsensuellen Bereich können als kommunikative Interaktionen beschrieben werden; das gegenseitige Auslösen von koordinierten Verhaltensweisen, die im Rahmen sozialer Koppelung auftreten, als Kommunikation. „*Damit verstehen wir unter Kommunikation eine besondere Klasse von Verhaltensweisen, die mit oder ohne Anwesenheit eines Nervensystems beim Operieren von Organismen in sozialen Systemen auftritt*“ (Maturana & Varela 1987, 210). Kommunikative Interaktionen sind konsensuelle Interaktionen im subjektabhängigen kognitiven Bereich. Kommunikation ist also nicht durch einen objektiven Informationsgehalt determiniert, sondern durch die Dynamik der strukturellen Koppelung. Kommunikation wird somit nicht als ein Sich-Austauschen verstanden, sondern als Anregung zur Konstruktion, als orientierende Interaktion (vgl. Gerstenmaier & Mandl 1995, 869).

Menschen gehen strukturelle Koppelungen zueinander ein und schaffen konsensuelle Bereiche, in denen die intersubjektive Verständigung ermöglicht wird. Dieser Vorgang gilt als Grundlage von Sprache und Kommunikation. Der konsensuelle Bereich kommunikativer Interaktionen ist der Sprachbereich; er beruht auf einer ontogenetischen strukturellen Koppelung (vgl. Wagner 2000, 84). Sprache ist demnach nicht ein Zeichensystem, sondern vielmehr ein Verhaltenssystem.

Nach *Maturana & Varela* wird unter dem sprachlichen Bereich eines Organismus der Bereich all seiner sprachlichen Verhaltensweisen verstanden. Diese Verhaltensweisen verändern sich im Laufe der Ontogenese der sie erzeugenden Organismen (vgl. 1987,

224). Ein solcher konsensueller Bereich entsteht durch direkte (Mutter-Kind-Beziehung) oder indirekte (Mitgliedschaft in derselben Gesellschaft) strukturelle Koppelung (vgl. Maturana 1985, 153). Aus diesem Grund wird der Wert einer Verhaltensweise in einem konsensuellen Bereich mit Bezug auf die an diesem Bereich Teilhabenden bestimmt, wobei Wahrheit und Falschheit keine absoluten Werte sind. In diesem Sinne beinhaltet das Verständnis der operationalen Geschlossenheit eines autopoietischen Systems dessen semantische Geschlossenheit. Statt objektiver Wahrheit konstruiert jedes Individuum durch zwischenmenschliche Verständigung eine intersubjektive Wirklichkeit (vgl. Osbahr 2000, 61). Der Mensch wird also nicht als absolute Entität, sondern als relationales Individuum in einem von ihm selbst festgelegten Universum verstanden. Er kann nur tun, was im Rahmen seiner existenziellen Situation möglich ist. In dieser Hinsicht sollen alle Menschen als gleichwertig gesehen werden, obschon sie aufgrund ihrer individuellen Situation verschieden erscheinen (vgl. Maturana 1985, 30).

3.4.5. Kognition

Nach *Maturana* ist Kognition ein biologisches Phänomen. Ihre empirische Basis beruht auf dem Gehirn als geschlossenem, autopoietischem System. Demnach entsteht Wissen nicht durch Enkodierung, sondern im Augenblick des Erkennenden. Wissen kann somit nicht objektiv sein, sondern wird immer aus der Sicht des Beobachters formuliert (vgl. Gerstenmaier & Mandl 1995, 880). Die Welt des Beobachters ist sein kognitiver Bereich, der sowohl begrenzt als auch unbeschränkt ist. Aufgrund der Geschlossenheit ist die Welt des Organismus einerseits begrenzt, aufgrund der unendlichen Rekursivität von Interaktionen mit seiner Umwelt andererseits unbeschränkt. Jedes erreichte kognitive Niveau bildet die Basis für weitere Interaktionen. Im Hinblick auf das Verhältnis eines autopoietischen Systems und seiner Kognition weist *Maturana* auf Folgendes hin:

„Der Bereich all der Interaktionen, in die ein autopoietisches System eintreten kann, ohne seine Identität zu verlieren, ist sein kognitiver Bereich. (...) Die spezifische Art der Autopoiese eines autopoietischen Systems bestimmt folglich dessen kognitiven Bereich und Verhaltensvielfalt. Daraus folgt, daß der kognitive Bereich eines autopoietischen Systems im Laufe seiner Ontogenese sich nur in dem Maße verändert, in dem auch die Art seiner Autopoiese sich wandelt“ (1985, 221f.).

Kognition erfolgt demzufolge nach strukturdeterminierten Kriterien, die aus Interaktionen des Organismus mit seinem Milieu resultieren, womit die strukturelle Koppelung gemeint ist. Da vorhandene Strukturen nicht nur kognitive Anteile beinhalten, sondern die Gesamtheit der Kognition mit einbeziehen, auch Wahrnehmung, Verhalten, Emotionen, Körperempfindungen usw., geht Lernen stets in die gesamte Person integriert vorstatten (vgl. Stein & Faas 1999, 16f.). Der Lernprozess ist also ein Prozess, der alle konstruktiven Bestandteile des vollen Spektrums der lebendigen Kognition umfasst.

3.4.6. Der Stellenwert der ‚Liebe‘

Menschen koppeln sich ständig mit anderen Menschen bzw. sozialen Systemen zusammen. *Maturana & Varela* sehen die biologische Grundlage sozialer Phänomene in der Liebe und haben sich somit immer wieder dem Thema *Liebe* zugewandt, auf die sie ihre Ethik letztlich gründen. Liebe wird dabei als die biologische Grundlage sozialer Phänomene beschrieben. *„Ohne Liebe, ohne daß wir andere annehmen und neben uns leben lassen, gibt es keinen sozialen Prozeß, keine Sozialisation und damit keine Menschlichkeit“* (1987, 266). Sie definieren Liebe als *„eine biologische Dynamik mit tiefreichenden Wurzeln“* (a.a.O., 266f.). Dabei ist offenkundig, dass das Akzeptieren anderer unabdingbar für Sozialisation und Menschlichkeit ist. Da Liebe und gegenseitiges Vertrauen durch die Schaffung zwischenmenschlicher Sicherheit zu individueller existenzieller Harmonie führen, werden sie als die elementaren Bindemittel menschlicher sozialer Systeme betrachtet (vgl. Maturana 1985, 30). Liebe hat mit unseren Emotionen zu tun, die ein strukturelles Muster in uns definieren. *„Das menschliche Bedürfnis nach gegenseitigem Respekt und Vertrauen ist nicht auf eine Ideologie gegründet, die sich aus irgendeinem System angeblich absoluter Werte ergibt. Dieses Bedürfnis ist ein biologisches Bedürfnis, das für die menschliche Situation konstitutiv ist und das befriedigt werden muß, wenn der Mensch Mensch bleiben soll“* (a.a.O., 31).

Maturana & Varela weisen weiterhin auf einen wesentlichen Aspekt der *conditio humana* hin: *„Wir haben nur die Welt, die wir zusammen mit anderen hervorbringen, und nur Liebe ermöglicht uns, diese Welt hervorzubringen“* (1987, 267f.). Damit wird die Wichtigkeit einer sozialen Strukturkoppelung betont. Durch diesen Prozess werden sowohl die Regelmäßigkeiten wie z. B. individuelle Identität und Selbstbewusstsein als auch die rekursive soziale Dynamik wie z. B. Reflexion hergestellt (vgl. a.a.O., 265). In diesem

Zusammenhang betont *Maturana* die bedeutende Rolle der Liebe für die Entwicklung des Kindes. In den Interaktionen mit Bezugspersonen erwirbt das Kind durch das völlige Angenommensein soziales, individuelles und Weltbewusstsein. Dieser sehr philosophisch begründete Ansatz von *Maturana & Varela* wird im Folgenden vom neurophysiologischen Ansatz nach *Roth* ergänzt.

3.5. Neurophysiologische Aspekte des Konstruktivismus nach G. Roth

In den vorangegangenen Ausführungen wurden verschiedene konstruktivistische Ansätze, denen philosophische Erkenntnistheorien zugrunde liegen, erläutert. Sie bleiben dennoch keine rein spekulativen Theorien, da sie von empirischen Untersuchungsergebnissen insbesondere aus der Hirnforschung unterstützt bzw. gerechtfertigt werden. Besonders hervorzuheben sind die Erkenntnisse von *Roth*, da sich aus den neurophysiologischen Forschungsergebnissen über die Konstruktivität des Gehirns die notwendigen erkenntnistheoretischen Schlüsse ziehen lassen. In Anlehnung an *Maturana* versucht *Roth*, das Grundproblem des radikalen Konstruktivismus, und zwar das des Verhältnisses des erkennenden Subjekts zur von ihm erkannten Welt, zu erhellen und die vorliegenden Befunde erkenntnistheoretisch auszubauen. Eine Grundaussage von *Roth* ist dabei: „*Kein vernünftiger Mensch wird sich voll und ganz auf seine sinnliche Wahrnehmung verlassen*“ (1992, 278).

Lange Zeit wurde angenommen, dass Lebewesen mit Hilfe ihrer Sinnesorgane direkten Zugang zur Welt hätten. Obwohl bekannt war, dass Sinne Täuschungen unterliegen, glaubte man an die grundsätzliche Erkennbarkeit der Welt (vgl. Kösel 2002, 75). Gegen diese Annahme wendet sich *Roth* und widerlegt dies anhand seiner neurophysiologischen Forschungsergebnisse (vgl. 1992; 1995; 1997; 2000).

Eine der zentralen Aussagen von *Roth* besteht darin, dass das Gehirn als ein informationell geschlossenes System keinen direkten physikalischen Kontakt mit der Außenwelt hat und somit von Umweltereignissen nicht direkt erregt werden kann (vgl. 1992, 285). Indem jeder neuronale Aktivitätszustand in unendlich zirkulärer Weise zu weiteren neuronalen Aktivitätszuständen führt, ist die tatsächliche Realität dem Gehirn verschlossen (vgl. Roth 2000b, 259). Für das Gehirn gibt es daher weder Input noch Output. Insofern ist das Gehirn ein geschlossenes Netzwerk interagierender Neuronen, wobei jede Zustandsänderung einer Nervenzelle stets Zustandsänderungen anderer Nervenzellen hervorruft.

„Dem Gehirn steht nur das zur Verfügung, was ihm die Sinnesorgane anliefern, und nicht etwa die Umwelt als solche“ (Roth 1995, 48).

Roth betrachtet das Gehirn als ein funktional und semantisch selbstreferentielles System. ‚Funktional selbstreferentiell‘ verweist darauf, dass das Gehirn in sich abgeschlossen ist und nur mit seinen eigenen Zuständen rekursiv interagiert. Demzufolge ist jeder Zustand das Ergebnis der Interaktionen früherer Zustände. ‚Semantisch selbstreferentiell‘ bedeutet, dass das Gehirn seinen eigenen Zuständen Bedeutungen zuweist, die nur aus ihm selbst kommen (vgl. 2000a, 240f.). Das Gehirn ist somit nicht starr an seine Umwelteinwirkungen gebunden. Umwelteinflüsse sind zwar möglich, deren Wirkungen sind jedoch ausschließlich vom Gehirn bestimmt. Dies bringt folgende Vorteile:

„Externe Komplexität wird durch intern generierte Komplexität reduziert. Wäre das menschliche Gehirn, so wie immer behauptet, wirklich ein ‚offenes‘, d. h. auf genaue Erfassung der Welt ausgerichtetes System, so wäre es häufig von der Flut der Umweltereignisse überwältigt und zur Steuerung sinnvollen Handelns gar nicht fähig“ (Roth 2000a, 247).

Aus dieser Sichtweise ergibt sich die Frage, wie wir überhaupt die Welt wahrnehmen können. Obwohl das Gehirn in sich geschlossen ist, kann es jedoch über die Sinnesorgane von der Umwelt in vielfältiger Weise gereizt und beeinflusst werden. Die Sinnesorgane als Schnittstellen zwischen Umwelt und Gehirn stehen mit der Außenwelt in direktem Kontakt. Die Sinnesrezeptoren können nur auf bestimmte physikalische und chemische Signale reagieren, die zu nachgeschalteten Nervenzellen weitergeleitet werden. Diese werden in ihrer Aktivität erregt oder gehemmt. Die Sinnesorgane können dennoch mit ihren Rezeptoren die Umwelt in ihrer natürlichen und für das Verhalten relevanten Komplexität erfassen (vgl. Roth 1992, 285 bzw. 318; 1997, 114). Sie liefern zwar die zur Wahrnehmung notwendigen Impulse, geben aber diesen keine inhaltliche Bedeutung.

Auf der Ebene der Sinnesrezeptoren bestehen weder Objekte noch gestalthafte Prozesse. Es gibt nur primäre physiologische Reaktionen. Umweltereignisse werden in Elementarereignisse zerlegt, die auf späterem Niveau zu einfachen und schließlich zu komplexen Wahrnehmungsinhalten zusammengefügt werden. Die erlebte Wahrnehmung ist jedoch nicht das Ergebnis der bloßen Zerlegung und Kombination von Elementarereignissen. Sie werden vielmehr weiterverarbeitet, indem sie nach teils stammesgeschichtlich erworbenen und teils erfahrungsbedingten Regeln zu bedeutungshaften Wahrnehmungsinhalten neu zusammengesetzt werden. Die Wahrnehmung eines Gegenstandes besteht zum einen aus dem Erfassen einer großen Anzahl von Elementarmerkmalen und zum anderen aus der

Zusammenfassung solcher Elementarmerkmale zu bedeutungsvollen Einheiten und schließlich zu Gegenständen. Da die Komplexität der Umweltereignisse durch Zerlegung in Erregungszustände - die bedeutungsfrei sind - vernichtet wird, muss das Gehirn wiederum die Komplexität der Umweltereignisse und deren Herkunft erschließen, solange sie überlebensrelevant sind. Durch Kombination auf den verschiedenen Stufen des Sinnessystems werden jeweils neue Bedeutungen hergestellt (vgl. Roth 1997, 250ff.). Die von den Sinnesorganen im Gehirn eintreffenden Reize sind häufig zusammenhangslos und vieldeutig. Sie müssen nach internen Prinzipien von Kohärenz, Konsistenz, Plausibilität und der Übereinstimmung mit früheren Erfahrungen interpretiert werden (vgl. Roth 1992, 317; 2000a, 252; 2000c, 156). In diesem Sinne wird die Wahrnehmungswelt konstruiert.

Die Sinnesorgane transformieren Umweltereignisse in neuronale Erregungsimpulse, die dann zum Gehirn weitergeleitet werden. Dabei verlieren die Einwirkungen der Umweltereignisse ihre spezifische Bedeutung, denn Nervenimpulse, die in den verschiedenen Sinnesorganen entstehen, sind nicht modalitätsspezifisch voneinander zu unterscheiden (vgl. Roth 1997, 249). Die Vielfalt der Umweltereignisse wird in den Sinnesorganen in die Sprache des Gehirns, d. h. in neuroelektrische Erregungszustände übersetzt, weil das Gehirn nur diese Sprache verstehen kann. Das Gehirn erfährt aufgrund seiner Geschlossenheit nur das, was ihm die Sinnesorgane in neuronaler Sprache, welche keine primären Bedeutungen enthält, mitteilen. *Roth* bezeichnet dies als „neuronale Einheitsprache“ (2000a, 233) der bioelektrischen Ereignisse, die keine Spezifität von Umweltereignissen aufweisen. Diese Neutralität des neuronalen Codes wird als Prinzip der *unspezifischen* oder *undifferenzierten Codierung* bezeichnet (vgl. Diesbergen 2000, 42). Dieser Umstand ist die Grundlage für die im Gehirn notwendige Integrationsleistung, damit verschiedene Systeme und Verarbeitungsbahnen innerhalb eines Sinnessystems überhaupt miteinander kommunizieren können (vgl. Roth 1997, 249). Dieses Prinzip besagt, dass Wahrnehmung nicht in den Sinnesorganen stattfindet, sondern ausschließlich an spezifische funktionale Operationen des Gehirns gebunden ist.

Roth führt einen Beweis für die Unspezifität der Nervenimpulse an, welcher die Möglichkeit zeigt, mit ein und demselben künstlichen elektrischen Reiz in unterschiedlichen Gehirnregionen ganz unterschiedliche Sinneserlebnisse hervorzurufen (vgl. 2000a, 233). Die Modalität des Sinnesorgans, von dem die Erregung kommt, wird nicht über den neuronalen Code repräsentiert, sondern vom Gehirn interpretiert. Die eigentliche Wahrnehmung, die mit den Sinnesorganen verbunden ist, findet im Gehirn statt. Das Gehirn bewertet dabei die neuronalen Erregungen nach dem strikten Ortsprinzip (topologisches

Prinzip), wonach die Modalität (Sehen, Hören usw.) und die Qualität (bestimmte Farbe, Klang, Geschmack, Form usw.) eines Reizes durch den Ort des Eintreffens einer Erregung im Gehirn bestimmt werden (vgl. Roth 1997, 249). Alles, was in den Hinterhauptscortex gelangt, wird als Seheindruck interpretiert. Alles, was in den oberen Rand des Schläfenlappens gelangt, als Höreindruck, und zwar unabhängig von der tatsächlichen Herkunft der Erregungszustände (vgl. Roth 2000a, 234; 2000c, 155). Aus diesen Ausführungen folgt, dass alle Eigenschaftsunterschiede der Wahrnehmungsinhalte (Modalität, Qualität, Intensität) nicht direkt mit den Eigenschaften der Umweltereignisse zu tun haben, sondern dass die von uns erlebten Wahrnehmungsinhalte ein Konstrukt unseres Gehirns sind.

Da die eintreffenden Nervenenerregungen an sich bedeutungsfrei sind, muss das Gehirn diese Erregungen nach seinen eigenen Bedürfnissen und seinen eigenen internen Kriterien deuten und bewerten, indem die Erregungen mit Bedeutungen belegt werden. Jedes Gehirn muss sich selbst Bedeutungen konstruieren (vgl. Roth 1997, 334). Dies erlebt man in der alltäglichen Kommunikation. Die Bedeutung von ein und demselben Gegenstand oder der gleichen Situation kann von verschiedenen Individuen (individuellen Gehirnen) je nach den jeweiligen Konstrukten - über die sie verfügen - und den Kontexten - unter denen sie sich befinden - individuell ganz unterschiedlich konstruiert werden. Das Gehirn als in sich geschlossenes System weist den bedeutungsfreien Umweltereignissen nach seinen eigenen Zuständen Bedeutungen zu, wobei es darauf angewiesen ist, eine entsprechende Eigenkomplexität auszubilden, um die Informationen von außen auszuwerten (vgl. Kneer & Nassehi 1997, 53). Dadurch wird die Art der Sinnesempfindung und deren Qualität erst im Gehirn bestimmt. Wahrnehmung als Interpretation von Umweltimpulsen ist eine Bedeutungszuweisung und somit Wirklichkeitskonstruktion. Dies wird dadurch ermöglicht, dass das Gehirn seine Wahrnehmung überprüft und auswählt, indem es für seine Konstruktion auf in seiner Struktur geschaffene eigene Prinzipien zurückgreift. Diesbezüglich formuliert *Roth* folgendes:

„Die Umgebung eines Organismus ist prinzipiell vieldeutig in Hinblick auf ihre Gegenständlichkeit, ihre Gesetzmäßigkeit und ihre Bedeutung. Entsprechend ist das, was auf die sensorischen Oberflächen des Nervensystems aus der Umgebung auftritt, im wahren Sinn des Wortes vieldeutig. Jedes Gehirn muß diese Vieldeutigkeit in einem für sein Überleben notwendigen Ausmaß reduzieren, und es tut dies anhand intern existierender Prinzipien, seien diese angeboren oder erlernt. Dieser Umstand bedingt die grundsätzliche Konstruktivität aller Nervensysteme unabhängig von ihrer Komplexität“ (1992, 284).

Das Gehirn kann nicht alle von den Sinnesorganen weitergeleiteten Umweltereignisse in gleicher Weise berücksichtigen. Wenn es dies täte, dann würde daraus kein überlebensförderndes Verhalten möglich. Deshalb muss es selektiv mit den Umweltereignissen umgehen. Umgekehrt nimmt das Gehirn sehr vieles wahr, was keine Entsprechung in der Außenwelt hat. Dazu gehören einfache Wahrnehmungsinhalte wie Raumwahrnehmung (z. B. entfernte Objekte sind nicht wirklich so klein, wie man sie wahrnimmt) bis hin zu allen Begriffen, mit deren Hilfe man die Welt ordnet. Obwohl man diese Wahrnehmungskonstrukte auf die Welt anwendet, sind sie dennoch nicht aus ihr entnommen (vgl. Roth 1997, 253). Dies ist auch eine Konstruktion des Gehirns, welche die Welt für sich auswählt und bewertet. Die Konstruktivität des Gehirns beruht aber nicht auf Willkürlichkeit, sondern vollzieht sich nach Kriterien, die teils angeboren, teils frühkindlich erworben wurden oder auf spätere Erfahrungen zurückgreifen. Darüber hinaus sind die Konstruktionen nicht dem subjektiven Willen des Organismus unterworfen, was zu verlässlichen Konstrukten im Umgang mit der Umwelt führt (vgl. a.a.O., 125).

Roth geht davon aus, dass sich Wahrnehmung stets aufgrund der früheren Erfahrungen gestaltet, indem das Erlebte ständig auf die Konsistenz mit früheren Erlebnissen geprüft wird (2000a, 242f.). Diese Konsistenzprüfung entspricht der Auffassung, dass die Konstruktionen nicht der Beliebigkeit unterworfen sind und findet sich bei *Glaserfeld* im Begriff ‚Viabilität‘ (1997, 50). *Maturana & Varela* beschreiben dies mit ‚operationaler Effektivität‘ (1987, 35). Dabei spielt das Gedächtnis eine wesentliche Rolle, weil die von den Sinnesorganen im Gehirn eintreffenden Impulse häufig nicht zusammenhängen. Sie müssen in einen Zusammenhang gebracht werden. Das Gedächtnis aktiviert hierzu die mit den früheren Erfahrungen verbundenen Bewertungssysteme. Dies dient aber nicht nur dem Zweck, die Vergangenheit so zu speichern, wie sie wirklich war, sondern die Orientierung in der Gegenwart zu erleichtern. Damit stellt das Gedächtnis keinen bloßen Datenspeicher, sondern eine „viable“, d. h. nützliche Konstruktion der Biografie eines Individuums dar (vgl. Arnold & Siebert 1997, 46). Da der Mensch mit zunehmendem Umgang mit der Umwelt immer mehr Erfahrungen gewinnt, neigt er dazu, möglichst schnell verlässlichere und stabilere Einschätzungen von neuen Wahrnehmungsinhalten zu erreichen, wobei das Gedächtnis eine bedeutende Rolle spielt. In diesem Sinne bezeichnet *Roth* das Gedächtnis als unser wichtigstes Sinnesorgan. „*Wir nehmen stets durch die ‚Brille‘ unseres Gedächtnisses wahr, denn das, was wir wahrnehmen, ist durch frühere Wahrnehmung entscheidend mitbestimmt*“ (1992, 317). Da das Gedächtnis Bewertungen früherer Erfahrungen mit der Umwelt und die daraus resultierenden Verhaltensweisen enthält, nimmt man alles

im Lichte vergangener Erfahrungen wahr. Im Allgemeinen wird die Welt so gesehen, wie sie den früheren Erfahrungen entsprechend aussehen müsste. Nur wenn die aktuell wahrgenommenen Ereignisse von diesen Vorerfahrungen stark abweichen, kommt es zu einer Neueinstellung der Konstruktionskriterien, die zu neuer Wahrnehmung benutzt wird. In diesem Sinne ist Wahrnehmung nicht nur stets konstruktiv, sondern auch selbststabilisierend (vgl. Roth 2000c, 156).

„Keine Wahrnehmung ist an sich geordnet und gestaltet. Die von den Sinnesorganen kommenden Rohdaten sind überlappend, vieldeutig, nur implizit informativ. Sie müssen stets nach internen Kriterien gestaltet werden, das heißt, ihre Information muß im Licht vergangener Erfahrung explizit gemacht werden. Deshalb ist Wahrnehmung niemals eine Abbildung von Sinnesdaten, sondern stets eine Konstruktion“ (Roth 1995, 60).

Das Verhältnis zwischen Gehirn und Umwelt lässt sich durch Umweltabhängigkeit und Autonomie charakterisieren. Das Gehirn ist insofern energetisch offen, als es den Vorrat der in der Umwelt verfügbaren Energien optimal ausnutzt. Allerdings besitzen die Umweltereignisse keinen determinierenden Einfluss auf das Gehirn. Dies besagt jedoch nicht, dass das Gehirn mit der Umwelt in keiner Interaktion steht und somit durch sie nicht angeregt werden kann. Umwelteinflüsse sind zwar unspezifisch, dennoch ist es möglich, dass sie sich auf das Gehirn auswirken. Umwelteinwirkungen sind ausschließlich auf die Prinzipien der Selbstreferentialität des Gehirns angewiesen, d. h. allein die systemeigenen Operationen des Gehirns legen fest, welche Aktivitäten durch welche Perturbation ausgelöst werden. Daraus folgt, dass das Gehirn selbstdeterminiert ist und somit seine eigene Wirklichkeit konstruiert.

Die Perturbation stellt eine Störung des homöostatischen Zustandes dar und kommt in einer relativen Aktivitätsveränderung des Gehirns zum Ausdruck, wobei eine Veränderung von Aktivitätsrelationen jeweils weitere relationale Veränderungen bewirkt (vgl. Diesbergen 2000, 48f.; Wagner 2000, 75). Da das Gehirn als ein autopoietisches System die Fähigkeit hat, seine Organisation aufrechtzuerhalten, hält es gegen äußere Störeinträge diese Relationen invariant, was wiederum durch die Homöostase ermöglicht wird. Diese Fähigkeit wird durch den Ausdruck *Autonomie* beschrieben. Das Gehirn ist der Umwelt gegenüber insofern autonom, als es die Einwirkung von Umweltereignissen durch seine eigene interne Struktur bestimmt. Somit trägt es zur Erhaltung der autonomen Einheit in einem bestimmten Milieu bei. Daher ist das Verhältnis von Sinnesreizen und Wahrnehmung niemals ein Abbildungsverhältnis (vgl. Roth 1995, 53). Da die Umwelt-

ereignisse notwendigerweise der konstruierenden Wahrnehmung unterliegen, wird die qualitative Beschaffenheit der Umwelt subjektabhängig unterschiedlich bestimmt. Deshalb kann die vom Subjekt erlebte Welt nicht mit der Realität übereinstimmen. Daraus ergibt sich die Erkenntnis, dass eine „objektive“ Wahrnehmung kaum möglich ist und somit keinerlei gesichertes Verhältnis der Konstruktionen des Gehirns zu Umweltereignissen besteht. Es gibt also nichts absolut Verlässliches, was eine zentrale Aussage des radikalen Konstruktivismus ist.

In Bezug auf die Individualität von kognitiven Leistungen des Gehirns weist *Roth* darauf hin, dass das menschliche Gehirn in seinem Grundaufbau sowie in seiner funktionalen Lokalisation zwar Gemeinsamkeiten mit anderen menschlichen Gehirnen aufweist, dass es aber durchaus stärkere Abweichungen geben kann, ohne dass dies schwerwiegende oder überhaupt feststellbare funktionale Auswirkungen hat (vgl. 1997, 333). Individuelle Unterschiede können auch auf verschiedene Faktoren zurückgeführt werden. *Roth* hält besonders frühkindliche Umwelteinflüsse für wichtig, weil diese „prägend auf unseren Charakter wirken und den Rahmen bilden, in dem spätere Erfahrungen verarbeitet werden“ (1997, 334). Dieser Aspekt wird vom allgemeingültigen Prinzip der „Kompensationsfähigkeit“ oder „Plastizität“ des Gehirns unterstützt. Das Gehirn ist einerseits in seiner Funktion sowie in seiner Lokalisation in frühen Entwicklungsstadien nicht völlig festgelegt, andererseits sind seine Leistungen auch das Produkt von individuellen Selbstorganisationsprozessen, die sich im Laufe der Entwicklung fortlaufend vollziehen. Hinsichtlich der Wirklichkeitskonstruktion ist die soziale Umwelt, in der das Individuum Erfahrungen macht, von besonderer Bedeutung. Die internen Kriterien, nach denen das Gehirn die Welt konstruiert, bleiben immer deswegen interne Kriterien, weil sie sich durch vielfache erfolgreiche Anwendung in der Interaktion mit der Umwelt hochgradig bewähren (vgl. *Roth* 1995, 60f.).

Aus konstruktivistischer Perspektive kann abschließend festgehalten werden, dass die Welt, die sich uns zeigt, das Produkt konstruktiver Leistungen des Gehirns ist, die mit Erfahrungsprozessen zusammenhängen. Deshalb besteht die Aufgabe des Gehirns nicht darin, die objektive Welt exakt - wie sie ist - abzubilden, sondern vielmehr darin, die Welt angemessen in dem Maße zu erkennen, in dem der Organismus sich zum Zweck des Überlebens an der Umwelt orientiert.

Für das Überleben braucht der Organismus eine sinnvolle Sicht der Umwelt. Da die Umwelt an sich bedeutungsfrei ist, muss jedes Gehirn nach seinen internen Kriterien die

Umwelt stets überprüfen und selektieren. Dadurch konstruiert es sich Bedeutung. In diesem Sinne ist Wahrnehmung niemals Erkennen objektiver Realität, sondern ein Prozess von Auswahl und Bewertung. Aus dem Umstand, dass alles, was wir wahrzunehmen glauben, ein Konstrukt des Gehirns ist, ergibt sich die konstruktivistische Schlussfolgerung, dass es keine absolute Wahrheit und somit kein gesichertes Verhältnis zwischen diesen Konstrukten und der außerhalb von unserem Bewusstsein existierenden Welt gibt. Deshalb ist die Frage, ob Umweltereignisse „richtig“ erkannt werden, sinnlos. Wahre Erkenntnis ist nur im Sinne von konsensuellen Bereichen bedeutsam, in denen eine Aussage ein Höchstmaß an Glaubhaftigkeit und Plausibilität hat. Über diese konsensuellen Bereiche bildet sich interindividuelle Wirklichkeit durch Interaktion. Diese Interaktionen zwischen Menschen hat *Luhmann* aus konstruktivistischer Perspektive in seiner Systemtheorie genauer analysiert.

3.6. Die Systemtheorie nach Luhmann

Luhmann knüpft unmittelbar an das von *Maturana & Varela* formulierte Autopoiese-Konzept an und überträgt dies auf soziale Systeme (vgl. *Luhmann* 1987). Für ihn ist der Konstruktivismus die Erkenntnistheorie für eine Gesellschaft mit ausdifferenziertem System, deren Reflexionsprobleme nur konstruktivistisch zu lösen sind (vgl. *Gerstenmaier & Mandl* 1995, 869). Die Übertragung des biologisch begründeten Autopoiesebegriffs auf den sozialen Bereich hat zur Folge, dass soziale Systeme auch als selbstreferentiell-geschlossene, autopoietische Systeme betrachtet werden, deren Elemente sich mittels der rekursiven Prozesse selbst produzieren und erhalten. Durch seine Aufnahme der Theorie von *Maturana & Varela* in soziologischen Fragestellungen hat *Luhmann* bedeutenden Einfluss auf die sozialwissenschaftliche Systemtheorie ausgeübt.

Luhmann versteht, ähnlich wie andere radikal-konstruktivistisch orientierte Autoren, autopoietische Systeme als jene, die ihre eigenen Strukturen selbst produzieren und zugleich nur durch eigene Struktur ihre eigenen Operationen spezifizieren können (vgl. 2002, 301). Trotz der Selbstorganisation eines Systems schließt *Luhmann* Umwelteinflüsse auf das System dennoch nicht aus und weist darauf hin, dass Systeme ohne jeden Umweltbeitrag nicht existieren können. Sie stehen mit ihrer Umwelt über ihre Grenzen hinweg immer in bestimmten Beziehungen. Autopoiese bedeutet in der Systemtheorie *Luhmanns*, dass jedes Element des Systems nur in Referenz auf vorher produzierte Elemente des Systems entste-

hen kann, dass dazu aber die Umwelt in Form eines materiellen Unterbaus unabdingbar ist.

3.6.1. Soziale Systeme

Luhmann versteht soziale Systeme als Sinnzusammenhänge von aufeinander verweisenden sozialen Handlungen, die sich gegen eine Umwelt von nicht dazugehörigen Handlungen abgrenzen (vgl. Weber 1999, 138). Indem mehrere Personen Beziehungen zueinander herstellen, entsteht ein soziales System oder auch ein Handlungssystem. Soziale Systeme besitzen die Fähigkeit, Beziehungen zu sich selbst, gegenüber Beziehungen zu ihrer Umwelt, zu differenzieren (vgl. Kösel 2002, 88). Alle Handlungen, die sinnhaft in Form eines geschlossenen Zusammenhanges operieren, gehören zu dem jeweiligen sozialen System, alle übrigen zur Umwelt des Systems. Die Vorstellung einer Grenze, die eine Differenzierung von System und Umwelt ermöglicht, ist grundlegend für den Systembegriff *Luhmanns*. Ein wesentliches Merkmal eines autopoietischen Systems liegt in der Fähigkeit zwischen System und Umwelt unterscheiden zu können. Zur Umwelt gehört alles, was jeweils kein Systemelement ist, bzw. was sich außerhalb der Systemgrenze befindet. Daraus folgt, dass etwas entweder zum System oder zur Umwelt gehören muss (vgl. Esser 1993, 494; Kneer & Nassehi 1997, 38). Da die Komplexität innerhalb des Systems gleichzeitig die seiner Umwelt bestimmt, kann die Umwelt nur so viel Komplexität aufweisen wie das betreffende System selbst. Dennoch lässt sich der Komplexitätsgrad eines Systems sowie seiner Umwelt aufgrund der Verschiebbarkeit seiner Grenze verändern. Systeme unterliegen somit Veränderungen.

Wichtig für diese systemtheoretische Sichtweise sind die Aspekte von Differenz und Beobachtung. Mit Hilfe eines jeweils spezifischen Differenzschemas grenzen sich einzelne Systeme, die unterschiedliche Ordnungen bilden und die füreinander Umwelt bleiben, ihrer Umwelt gegenüber ab. Nach *Luhmann* kann es ein System aus der Beobachterperspektive nur geben, indem der Beobachter die Beschreibung einer Differenz vornimmt. Dies bedeutet, dass eine Unterscheidung an die Beobachtung eines Beobachters gebunden ist (vgl. Arnold 1995, 600f.). Darin besteht in Bezug auf Erkennen ein Unterschied zu *Maturana & Varela*, die Erkennen als ein rein biologisches Phänomen betrachten. Nach *Luhmann* gibt es Erkenntnis, wenn es eine Unterscheidung gibt, d. h. jede Erkenntnis entsteht über eine Beobachtung und somit wird jede Beobachtung als eine Erkenntnis verstanden.

3.6.2. Kommunikation und Sinnhaftigkeit

In der Systemtheorie *Luhmanns* wird Kommunikation nicht als Übertragung von Informationen bzw. als Verständigung zwischen Menschen, sondern als eine Selektion betrachtet. Das heißt, sie ist „*durchdrungen von einem aktiven und eigen-sinnigen Beitrag auf seiten der kommunizierenden psychischen Systeme*“ (Esser 1993, 520). Somit ist soziales Geschehen nicht das Ergebnis menschlichen Handelns, sondern Aneinanderreihung von Kommunikationen, die wiederum auf bereits vorangegangene Kommunikationen Bezug nehmen. Soziale Systeme entstehen also dadurch, dass sich Kommunikationen fortlaufend an Nachfolgekommunikationen anschließen. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass nicht Menschen kommunizieren, sondern dass die Kommunikation kommuniziert. Damit weist *Luhmann* darauf hin, dass Kommunikationsprozesse ihren eigenen Gesetzen unterliegen, die nicht auf das Bewusstseinssystem des anderen reduzierbar sind.

Autopoietische soziale Systeme erzeugen und erhalten sich selbst, indem sie Kommunikationen in einem rekursiven Prozess selbst produzieren. Obwohl Kommunikation ein selbstreferentiell-geschlossenes System darstellt, ist sie ihrer Umwelt gegenüber dadurch offen, dass sie in ihren kommunikationseigenen Operationen ständig durch die Umwelt perturbiert wird. Wie alle anderen autopoietischen Systeme sind auch für die Selbstorganisation eines sozialen Systems entsprechende organische, neuronale und psychische Umweltbedingungen notwendig. Soziales Geschehen ist auf Menschen angewiesen, da Menschen und ihre Systeme für Kommunikationsprozesse unerhebliche Beiträge leisten, wobei diese aber nur Umweltbeiträge bleiben (vgl. Kneer & Nassehi 1997, 66ff.).

Luhmann unterscheidet organische, psychische und soziale Systeme (vgl. a.a.O., 75). Demnach operiert das psychische System, die Person, auf der Basis eines Bewusstseinszusammenhangs. Es steht im fortlaufenden Prozess von Gedankenketten, während soziale Systeme in Form von Kommunikationszusammenhängen operieren. Die beiden Systeme entstehen aber immer im Rahmen der Ko-Evolution, wobei jeweils eine Systemart die unerlässliche Umwelt der jeweils anderen darstellt.

„*Personen können nicht ohne soziale Systeme entstehen und bestehen, und das gleiche gilt umgekehrt. Die Co-evolution hat zu einer gemeinsamen Errungenschaft geführt, die sowohl von psychischen als auch von sozialen Systemen benutzt wird. Beide Systemarten sind auf sie angewiesen, und für beide ist sie bindend als unerläßliche, unabweisbare Form ihrer Komplexität und ihrer Selbstreferenz. Wir nennen diese evolutionäre Errungenschaft ‚Sinn‘*“ (Luhmann 1987, 92).

Luhmann ist der Auffassung, dass Systembildung und dessen Erhaltung eine grundlegende Strategie für lebendige Organismen ist und überträgt dies auf sinnproduzierende Systeme (vgl. Schäfers 2001, 347). Dabei werden die Vorgänge der Sinngebung, der Sinnfestlegung und des Sinngebrauchs in den Vordergrund des Interesses gestellt. Sinn erscheint in zwei Formen und zwar als Kommunikation und als Bewusstsein. Über diese beiden Arten von Sinn lassen sich folglich zwei Arten von Sinnsystemen, nämlich psychische und soziale Systeme, unterscheiden. Nach *Luhmann* scheint zwar das System von der Umwelt zu Operationen angeregt zu werden und deren Einwirkung Zustände des Systems zu determinieren, letztendlich aber bestimmt das System sich selbst nur über seine Autopoiese. Sinn als Steuerungskriterium ist nur als eine besondere Form von Autopoiese anzusehen. Kommunikation dient zur Erzeugung bzw. Veränderung von Sinn (vgl. Esser 1993, 533ff.).

Das Bewusstsein der psychischen Systeme und die Kommunikation der sozialen Systeme operieren zwar grundsätzlich nach ihren jeweils eigenen Gesetzen, aber die beiden Systeme sind füreinander unverzichtbar, wobei sie durch die wechselseitige Anregung bzw. Perturbation ihren jeweils typischen Eigen-Sinn behalten (vgl. a.a.O., 503). In diesem Zusammenhang findet wieder der Begriff *strukturelle Koppelung* Verwendung.

Auch *Luhmann* geht davon aus, dass es sich bei strukturellen Veränderungen im System um strukturelle Koppelung handelt, die zu einer Kongruenz zwischen System und Umwelt führt. In diesem Zusammenhang weist er auf das spezifische Verhältnis von Bewusstsein und Gehirn hin, in dem Bewusstsein und Gehirn vollständig getrennt operieren. Bewusstsein bildet dem Gehirn gegenüber eine emergente Ordnungsebene (vgl. Kneer & Nassehi 1997, 62f.). Der Begriff *Emergenz* bezeichnet das plötzliche Auftreten einer neuen Qualität, die nicht erklärt werden kann aus der Eigenschaft oder Relation der beteiligten Elemente, sondern aus einer besonderen selbstorganisierenden Prozessdynamik (vgl. Küppers & Krohn 1992, 7ff.).

Systeme sind eng aufeinander angewiesen und ohne ihre wechselseitige Anregung nicht möglich. Sie bleiben dennoch zugleich füreinander notwendige Umwelt. Dies gilt auch für das Verhältnis von psychischen und sozialen Systemen. Dieser Vorgang der wechselseitigen Anregung wird von *Luhmann* (1987) als „Interpenetration“ bezeichnet. Durch die gegenseitige Durchdringung konstituieren sich psychische und soziale Systeme, wobei das Prinzip der Selbstreferentialität entscheidend ist. Mit dem Begriff der Interpenetration lässt sich die Beziehung von psychischen und sozialen Systemen unter zwei Aspekten

verstehen. Der eine betrifft die Herstellung psychischer Systeme und Menschen insgesamt, was unter dem Begriff *Sozialisation* zusammengefasst wird, während der andere die Erzeugung eines sozialen Systems selbst betrifft, was als Autopoiese sozialer Systeme verstanden wird (vgl. Hurrelmann 2001, 47f.). Gerade hier ist die strukturelle Koppelung deutlich, denn: „*Ohne Bewußtsein keine Kommunikation und ohne Kommunikation kein Bewußtsein*“ (Luhmann 1990, 38). Das bedeutet aber nicht, dass Bewusstseinsprozesse als solche, Elemente eines Kommunikationsprozesses sein könnten und umgekehrt. Die strukturelle Koppelung der Kommunikationssysteme auf Bewusstseinsysteme ist beschränkt. Da das Bewusstsein im Wahrnehmen bzw. in der Vorstellung eine für Kommunikation unerreichbare Eigenart besitzt (vgl. a.a.O., 20), kann man nicht ins Bewusstsein des Kommunikationspartners hineinsehen. Das heißt Menschen können zwar an Kommunikationen teilnehmen und dadurch Informationen, Gedanken, Vorstellungen etc. mit ihren jeweiligen Kommunikationspartnern austauschen, aber nicht vollständig erfahren, was der Kommunikationspartner genau denkt. Die Annahme, in Kommunikationsvorgängen die Gedanken des anderen verstanden zu haben, ist nach *Luhmann* nichts anderes als eine bloße Operation unseres Bewusstseinsystems (vgl. Kneer & Nassehi 1997, 71ff.). Kommunikation als eine eigenständige soziale Tatsache ist ohne Rückgriff auf ein Wissen über das Bewusstsein und die Absichten des Kommunikationspartners zu analysieren. Bei Kommunikationsprozessen kommt es nicht darauf an, dass eine Person ihre Gesprächspartner vollständig versteht, sondern vielmehr darauf, dass sich Kommunikation fortlaufend an weitere Kommunikationen anknüpft, was von *Luhmann* (1987; 1990) als „Anschlußfähigkeit“ bezeichnet wird.

Im Zusammenhang mit Systemen betont *Luhmann* darüber hinaus den Aspekt der Problemlösung. Seiner Auffassung nach besteht die Aufgabe eines Systems darin, Strategien zu entwickeln, die durch Komplexitätsreduzierung der Problemlösung dienen, ohne dabei die Eigenexistenz und deren Kontinuität zu verlieren. Da das System in seiner Komplexität der Umwelt nicht entspricht, muss es sich eine eigene Welt schaffen, die ihm in Bezug auf den Komplexitätsgrad angemessen ist. Als wichtiges Mittel fungiert dabei die Fähigkeit, Sinn zu produzieren. Sinn wird zur Schaffung von Zusammenhängen verwendet (vgl. Schäfers 2001, 348ff.). Nur so kann das System seiner Aufgabe der Problemlösung gerecht werden. Systeme werden somit nicht als Zustände betrachtet, die von außen mechanistisch verursacht werden, vielmehr dienen sie dem Zweck der Sinngebung für sich selbst und damit der eigenen Aufrechterhaltung. Neben der Kommunikation kommt dabei auch der Sozialisation entscheidende Bedeutung zu.

3.6.3. Sozialisation

Wie zuvor erwähnt, versteht *Luhmann* unter struktureller Koppelung den Kontakt eines Systems mit seiner Umwelt und bezeichnet dies auch als Interpenetration. Demnach lernt ein System nicht durch Übernahme von Informationen aus der Umwelt, sondern vielmehr dadurch, dass es die an es gestellten Anforderungen mit eigenen Mitteln aufgreift und bewältigt. Das wird mit dem Begriff der Sozialisation umschrieben, die in diesem Sinne kein fremdgesteuerter, sondern ein selbstgesteuerter und selbstbezogener Prozess ist (vgl. *Luhmann* 1985, 427). Genauer drückt *Luhmann* dies folgendermaßen aus:

„Sozialisation ist immer Selbstsozialisation: Sie erfolgt nicht durch ‚Übertragung‘ eines Sinnmusters von einem System auf andere, sondern ihr Grundvorgang ist die selbstreferentielle Reproduktion des Systems, das die Sozialisation an sich selbst bewirkt und erfährt“ (1987, 327).

Dabei ist es auch selbstverständlich, dass die Umwelt bei der Selbstsozialisation eine entscheidende Rolle spielt, und es hat wenig Sinn zu fragen, ob das System oder die Umwelt für die Sozialisation bedeutender ist. Viel wichtiger erscheint, ob es Differenzschemata gibt, die das System der Umwelt zuordnen und auf sich beziehen kann. Obwohl der Mensch eng auf ein soziales System angewiesen ist, kann er durch Sozialisation keineswegs ein Teil dessen werden.

„Die Gesellschaft kann Angebote machen und Wirkungen in ihrer Umwelt auslösen, sie kann entsprechende Funktionssysteme ausdifferenzieren, deren Wirkungen aber doch nicht kontrollieren, weil sie eben nicht im sozialen System, sondern im psychischen System des Menschen stattfinden“ (Gilgemann 1986, 72, zit. nach Hurrelmann 2001, 47).

Daraus ergibt sich die Möglichkeit, Sozialisation aus der Differenz zwischen dem psychischen und dem sozialen System oder zwischen der Person und deren Umwelt zu betrachten (vgl. Hurrelmann 2001, 47). Die gemeinsamen Interaktionen im System werden durch verinnerlichte Konventionen gesteuert und so zur sozialen Realität im System konstruiert (vgl. Kösel 2002, 88).

3.6.4. Resümee

Die Bedeutung der Systemtheorie *Luhmanns* im Hinblick auf pädagogische Überlegungen kann in erster Linie darin gesehen werden, dass sie durch Schaffung eines Begriffssystems

neue Sichtweisen pädagogischer Prozesse ermöglicht. Insofern gilt die Systemtheorie zunächst als ein Instrumentarium, das neue Wege zur Gewinnung von Erkenntnissen eröffnet.

Dennoch gibt es eine Reihe von Einwänden gegenüber der Systemtheorie. Die schwerwiegende Kritik an der Theorie *Luhmanns* richtet sich insbesondere gegen sein Menschenbild. Er bestimmt als Elemente sozialer Systeme nicht Personen, sondern deren Kommunikation, wobei die Gefahr besteht, Individuen zu vernachlässigen. Die Theorie konzentriert sich somit hauptsächlich auf die Analyse der Funktion von Systemen. Gerade an diesem Punkt kritisiert *Speck* folgendes:

„Wenn sie etwas als System beschreibt, so beschreibt sie nicht dessen ‚Wesen‘ oder Inhalt sondern einen bestimmten Zusammenhang, um dessen Funktionieren zu erklären und zu verbessern. (...) Der Schwerpunkt der Reflexion liegt nicht auf ‚dem Ganzen‘, sondern auf der Autopoiese der Teilsysteme“ (2003, 119).

Darüber hinaus stößt die Systemtheorie *Luhmanns* auf Kritik, da sie keine Normen und Werte aufstellt, die für pädagogisches Handeln eigentlich als unentbehrlich gelten, und somit in Bezug auf pädagogische Praxis weder Orientierungshilfe noch Zukunftsperspektiven vorlegt (vgl. König & Zedler 1998, 188f.; Speck 2003, 119). Auf die pädagogische Praxis bezogen wird die Systemtheorie *Luhmanns* insgesamt als wenig einflussreich beurteilt. Dies kann auch daran liegen, dass sie eine höchst anspruchsvolle, abstrakte Theorie darstellt.

Trotz der dargelegten Einwände kommt der Systemtheorie *Luhmanns* m. E. doch eine pädagogische Bedeutung zu, insbesondere der Konzeption der „Selbstreferentialität“, „Selbstorganisation“ bzw. „Selbstsozialisation“. Danach organisiert ein autopoietisches System, ein Lernender, sich selbst sowie seine Umwelt aufgrund eigener Strukturen. Dieser Vorgang scheint für pädagogisches Denken bzw. Handeln wichtig zu sein. *Luhmann* erhebt für seine Konzeption keinen Absolutheitsanspruch, sodass absolute Richtigkeit oder Wahrheit nicht thematisiert wird.

In Bezug auf die Komplexitätsreduzierung, die für die Autopoiese eines Systems absolut notwendig ist, gewinnt die Pädagogik an Bedeutung. Damit einzelne Systeme mit einer teilweise verwirrenden bzw. unüberschaubaren Umwelt zurecht kommen können, muss die Komplexität reduziert werden, indem Funktionssysteme ausdifferenziert werden. In

pädagogischen Bereichen kann Komplexitätsreduzierung in unterschiedlichen Formen erfolgen. Im Zusammenhang mit pädagogischem Handeln formuliert *Luhmann*:

„Man muß sich vielmehr vorstellen, daß an Hand von pädagogisch intentionalisierten und verstandenen Handlungen ein Funktionssystem besonderer Art ausdifferenziert wird, das Sozialisationseffekte eigener Art produziert. In dieses System muß dann pädagogisches Handeln und entsprechende Kommunikation laufend wieder eingebracht werden als Beitrag zur Selbstbeobachtung des Systems und als laufende Korrektur einer selbstgeschaffenen Wirklichkeit“ (1987, 331).

Aufgrund der Nichtsteuerbarkeit eines autopoietischen Systems wird Lernen nicht von außen aufgezwungen, sondern von dem jeweiligen Subjekt - vom System selbst - gesteuert bzw. bestimmt. Daraus ergibt sich die Frage nach Interventionschancen. Die Systemtheorie beurteilt eine pädagogische Intervention weder als gutes noch als schlechtes Handeln, was wiederum zu Kritik führen könnte, da sie keinen Ansatzpunkt für eine pädagogische Intervention gibt. Mit dem Konzept „Nichtsteuerbarkeit“ oder „Selbstorganisation“ könnten pädagogische Interventionen als überflüssig beurteilt werden. Dennoch kann man sich auf entwicklungsförderndes Lernen konzentrieren, indem man mit den Kräften des Systems arbeitet. Pädagogische Professionalität liegt aus dieser Sichtweise nicht in Intervention im Sinne direkten Einwirkens, sondern vielmehr darin, die aus der Lebensgeschichte des Einzelnen stammende biografische Struktur und Dynamik zu erkennen, zu verstehen und zu akzeptieren.

Nicht nur für die Systemtheorie *Luhmanns*, sondern für den Ansatz des radikalen Konstruktivismus insgesamt muss allerdings kritisch hinterfragt werden, ob diese Schlussfolgerung sich auf die pädagogische Handlungsfähigkeit positiv auswirken kann und inwiefern die konstruktivistischen Theorien haltbar sind, um pädagogisches Handeln daraus ableiten zu können.

3.7. Kritik am radikalen Konstruktivismus

Abgesehen davon, dass die vorgestellten konstruktivistischen Erkenntnisse hauptsächlich mit ihrem Konzept „Selbstorganisation“ zum Verstehen von Menschen und ihren Konstrukten einen erheblichen Beitrag leisten, sei darauf hingewiesen, dass in wissenschaftlichen Diskussionen heftige Kritik am radikalen Konstruktivismus geübt wurde (vgl. Groeben 1995; Nüse 1995a;b). Die Argumente gegen den radikalen Konstruktivismus

richten sich insbesondere auf die konstruktivistischen Thesen von der Subjektabhängigkeit, der Unmöglichkeit des Zugangs zur Welt bzw. der Nichtfeststellbarkeit der Wahrheit. Zentrale Kritikpunkte können plakativ folgendermaßen ausgedrückt werden:

„Wenn der Mensch keinen Zugang zur Wirklichkeit bzw. zur Welt hat, dann kann er auch nicht erkennen, daß er diesen Zugang nicht hat“ (Groeben 1995, 155).

„Wenn der Radikale Konstruktivismus wahr wäre, dann wäre er widersprüchlich, also falsch“ (Nüse 1995a, 262).

Hieraus erscheint der Konstruktivismus in Selbstwiderlegungsgefahr zu geraten. Damit wird auch die Wahrheit der konstruktivistischen These in Frage gestellt. Denn wenn alles menschliche Denken eine theoretische Konstruktion ist, dem nichts in der Wirklichkeit entspricht - wie der Konstruktivismus behauptet - dann ist das konstruktivistische Argument auch eine solche Konstruktion, dem nichts in der Wirklichkeit entspricht. Darüber hinaus wird der radikale Konstruktivismus insofern als destruktiv betrachtet, als er, wie der naive Realismus, die Möglichkeiten und Grenzen der menschlichen Erkenntnis zu schwarz-weiß sieht (vgl. Groeben 1995, 158). In diesem Zusammenhang wird auch der zentrale Begriff des radikalen Konstruktivismus, also das Konzept der Autopoiese, kritisiert.

„Wenn aus dem Radikalen Konstruktivismus folgen sollte, daß unsere Theorien und Ansichten keine Entsprechungen in der Wirklichkeit haben, dann gibt es auch keine Entsprechung zur Theorie autopoietischer Systeme. Wenn die Theorie autopoietischer Systeme aber nur eine Konstruktion, eine Erfindung von uns ist, dann entfällt auch jeglicher Grund für die Annahme, daß alles Konstruktion sei. Denn die Ansicht, daß alles Konstruktion sei, legitimiert sich mit bezug auf die Theorie autopoietischer Systeme“ (Nüse 1995a, 258).

Ein weiterer Kritikpunkt liegt in der Überbetonung der Selbstorganisation des Organismus, weil damit die Gefahr besteht, in eine untersozialisierte Sicht vom Menschen abzugleiten (vgl. Arnold & Siebert 1997, 40). Diesbezüglich bleibt die Frage offen, inwieweit sich die Entstehung und Entwicklung menschlicher Sozialität durch diese Theorie erklären lässt, wobei z. B. die Theorie *Luhmanns* einen solchen Versuch darstellt.

Kritisiert werden nicht nur die erkenntnistheoretischen Grundlagen, sondern auch die bruchlose Übertragung konstruktivistischen Denkens auf andere Bereiche, insbesondere auf psychische und kulturelle Systeme. Allerdings wird hierbei eine spezialisierte Theorie mit hoher theoretischer Legitimation nicht gebildet. Aufgrund der Spezifik ihrer Perspektive vernachlässigen die konstruktivistischen Ansätze kulturelle Verhältnisse von vorne-

herein. In der Lebenspraxis allerdings holt uns die Kultur stets ein, weil wir nicht nur biologisch-kognitiv funktionieren, sondern als menschliche Wesen immer auch Kulturwesen sind (vgl. Reich 1996, VIII).

In Bezug auf die pädagogische Praxis stößt der radikale Konstruktivismus auf Kritik, weil er zunächst eine Metatheorie ist und somit auf dieser Ebene keine Aussage über die pädagogische Praxis, sondern nur Aussagen über verschiedene Wissenschaftskonzepte gemacht werden (vgl. König & Zedler 1998, 232). Das Problem liegt darin, dass sich Anweisungen für die pädagogische Praxis daraus nicht einfach ableiten lassen.

Trotz der oben genannten Kritikpunkte am radikalen Konstruktivismus, insbesondere im Hinblick auf die mangelnde Verwendbarkeit für die Pädagogik, bedarf es einer Erkenntnistheorie, innerhalb derer ein für die Pädagogik relevanter Erkenntnisbegriff formuliert wird. In der vorliegenden Arbeit sollen wichtige Überlegungen auf der Grundlage konstruktivistischer Theorien im Kontext des pädagogischen Handelns vorgenommen werden, da der radikale Konstruktivismus im Hinblick auf das Verstehen des Individuums meiner Meinung nach Anregung zum Umdenken für das pädagogische Handeln gibt.

4. Lernen als konstruktiver Vorgang

Im Zusammenhang mit der pädagogischen Relevanz der vorliegenden Theorien stellt sich zunächst die Frage, ob überhaupt und inwieweit der radikale Konstruktivismus als Grundlagentheorie für die Pädagogik etwas erbringt und in welcher Weise die Erkenntnisse des Konstruktivismus im Hinblick auf pädagogische Zielsetzung Anwendung finden. So rückt der Begriff des Lernens in den Mittelpunkt des Interesses, womit die pädagogische Relevanz zugrunde gelegt wird. In diesem Zusammenhang kommt dem Autonomieverständnis im Sinne der Autopoiese eine besondere Bedeutung zu. Der Ansicht des Konstruktivismus nach sei jedes Kind Konstrukteur seiner Wirklichkeit mit eigenen Lösungswegen. Dadurch tritt das lernende Subjekt ins Zentrum des Lehr-Lern-Verhältnisses. Es wird dabei davon ausgegangen, dass es zwischen Umweltereignissen und der Wahrnehmung eines Subjekts kein verlässliches Verhältnis gibt.

4.1. Lernen aus konstruktivistischer Sicht

Nach *Kanter* ist Lernen für den Menschen der entscheidende Prozessfaktor der Existenzsicherung sowohl für die Ausformung seiner Individualität als auch für die biologische und gesellschaftliche Evolution der Menschheit (vgl. 1996, 284). Die verschiedenen konstruktivistischen Ansätze gehen im Hinblick auf die Funktion des Lernens im Grunde auch von der Existenzsicherung aus, wobei der jeweilige Ansatz eigene Begriffe verwendet.

Maturana & Varela definieren Lernen als Veränderungen der Strukturen eines Organismus unter der Aufrechterhaltung der „*Verträglichkeit zwischen der Arbeitsweise des Organismus und des Milieus*“ (1987, 188). In diesem Sinne ist Lernen als strukturelle Koppelung zwischen dem Organismus und seinem Milieu anzusehen, wobei der Organismus im Einklang mit den strukturellen Veränderungen des Milieus im Sinne einer optimalen Anpassung steht. So gesehen ist die strukturelle Veränderung an ein wechselseitiges Geschehen gebunden. Aus der Beobachterperspektive heraus stellt es sich so dar, dass sich das Milieu verändert, worauf der Organismus mit einem adäquaten Verhalten

reagiert. Jeder Organismus reagiert auf Umwelteinflüsse in der einzig möglichen Weise, in der er reagieren kann und vollbringt dabei kompetente Leistungen, indem er die gegebenen Umweltbedingungen ständig in seine autopoietische Operationsweise integriert (vgl. Osbahr 2000, 92). Somit lässt sich Lernen als effektive Verhaltensweise eines selbstorganisierten Organismus mit Entwicklung umschreiben.

Im Sinne *Piagets* erfolgt Lernen einerseits als Assimilation an vorhandene Strukturen und andererseits als Akkommodation, in der Strukturen verändert und neu konstruiert werden. Im fortwährenden Prozess von Assimilation und Akkommodation gelangt der Lernende immer wieder zu einem Gleichgewicht, was unter Lernen verstanden wird. Vorhandene Strukturen werden immer neu ausbalanciert, wie es *Piaget* in seinem Prinzip der ‚majorisierenden Äquilibration‘ beschreibt: *„Es besagt, daß das Individuum in jedem Anpassungsmoment nach einem Gleichgewicht ringt, wobei der Impuls zur inneren Koordination und zum Aufbau immer komplexerer Strukturen aus der Erfahrung des Ungleichgewichts, des Widerspruchs oder des kognitiven Konfliktes resultiert“* (Resch 1996, 11).

Glaserfeld versteht unter Lernen eine konstruktive Tätigkeit eines Organismus, dessen Wahrnehmungen und kognitive Strukturen ihm kausal nicht von der Außenwelt aufgezungen werden. Dabei wird der Organismus als ein „schöpferisch tätiges Subjekt“ angesehen (vgl. 1987, 134). Ihm zufolge beginnt ein Organismus einen Lernprozess, indem er mit Versuch und Irrtum auf erfolgreiche Art Störeintrwirkungen reduziert:

„Der Lernprozeß beginnt notwendigerweise mit der zufälligen Auswahl einer Tätigkeit als Reaktion auf ein Störungssignal. Reduziert diese Aktivität die Fehlermeldung nicht, dann wird eine andere versuchsweise eingesetzt, und so weiter, bis eine gefunden ist, die tatsächlich zur Reduktion der „Störung“ führt. Dieses Vorgehen nach Versuch und Irrtum endet, wenn ein Versuch Erfolg bringt. Die Verbindung zwischen erfolgreicher Tätigkeit und Störungssignal wird sodann aufgezeichnet, und die Fehlermeldung wird von da an „automatisch“ die Aktivität auslösen, die erfolgreich war“ (a.a.O., 147).

Daraus ergibt sich, dass Störeintrwirkungen für das Lernen unabdingbar sind. Dabei werden Störeintrwirkungen jedoch nur zu einem Anlass zum Lernen, weil es der Organismus ist, der Lernen bestimmt. Die Strukturen, die der Organismus aufgrund von Störeintrwirkungen entwickelt hat, werden nur dann aufgegeben oder modifiziert, wenn sie wiederum zu Störeintrwirkungen führen. Diese Funktionsweise entspricht der soeben dargestellten Konzeption *Piagets* von den komplementären Prozessen der Assimilation und Akkommoda-

tion. Dadurch erweitert der Organismus seine subjektiven Erfahrungsbereiche zur Bewältigung der aus seiner Sicht zunächst sehr widersprüchlichen Situationen, wobei frühere Erfahrungen durch konsistente Verknüpfungen mit neuen Erfahrungen umorganisiert werden. Somit wird Lernen als Entwicklung subjektiver Erfahrungsbereiche verstanden, wobei es darum geht, Konstruktionen für viables Handeln in der jeweils gegebenen Umwelt herzustellen. Lernen als Ausbildung viabler Verhaltensweisen ist ein Ausdruck kongruenter Zustandsveränderungen zwischen dem lernenden Subjekt und seinem Milieu.

Im Unterschied zur repräsentalistischen Sichtweise ist Lernen aus konstruktivistischer Sicht nicht vorrangig für die Einprägung von objektiven Gegenständen ins Verhaltensrepertoire des Individuums. Dessen Kern besteht vielmehr im aktiven Auswählen und Gestalten von Welt durch ein sich selbst steuerndes Individuum in sozialer Koppelung über Erfahrungen.

„Lernen beruht nicht auf der Einschleusung von Fremdwissen in ein System, sondern auf der Mobilisierung von Prozessen, die dem lernenden System selbst inhärent sind, zu seinem eigenen kognitiven Bereich gehören. (...) Lernen kann allgemein als die Koevolution von erfahrungsbildenden Systemen bezeichnet werden“ (Jantsch 1992, 269).

Daraus ergibt sich, dass Lernen nicht als passive Wissensaufnahme sondern als selbstorganisierende Tätigkeit zu verstehen ist. Da der Mensch als autopoietisches System im Austausch mit seiner Umwelt fortwährend immer wieder neue Strukturkoppelungen eingeht, stellt Lernen einen lebenslangen Prozess dar.

4.2. Lernen als Selbstorganisation

Im Sinne des skizzierten Verständnisses von Lernprozessen sind Eigenaktivität und Rückkoppelung die entscheidenden Merkmale des Lernens, das ständig Interaktion mit der Umwelt erfordert. Diese Interaktion kann zwar von außen angeregt und begleitet, aber niemals durch äußere Störeinflüsse instruiert und kontrolliert werden. Der Lernende selbst determiniert als selbstregulierendes System, was ihn perturbiert und welche Zustandsveränderungen durch diese Perturbationen ausgelöst und folglich in das kognitive System integriert werden. Wie und in welchem Ausmaß dies geschieht, hängt also nur von den Möglichkeiten des Lernenden ab, die durch seine Strukturdeterminiertheit vorgegeben sind, d. h. von der kognitiven Struktur des jeweiligen Individuums.

Der Organismus verfügt über eigene Mechanismen, die bewirken, dass Störeinwirkungen entweder ignoriert oder integriert werden. Die Aktivität des erkennenden Subjekts ist also die Determinante des Lernens. Daraus lässt sich schließen, dass der Lernende über sich selbst am besten Bescheid weiß und er sich somit die seiner Selbsterhaltung dienlichen Voraussetzungen schafft. Aus diesem Grund sind Lernprozesse als selbststeuernde dynamische Prozesse anzusehen.

Die Annahme, dass jeder Mensch aufgrund seiner Eigenstrukturen unterschiedlich wahrnimmt, denkt, fühlt, handelt und lernt, orientiert sich am Prinzip der Autonomie bzw. Selbstorganisation. Eine Input-Output-Konzeption ist dabei kaum denkbar. Lernen vollzieht sich in subjektiv sinnvollen Handlungssituationen, in denen der Mensch selbsttätig subjektive Erfahrungsbereiche aufbaut und erweitert (vgl. Osbahr 2000, 90). Versteht man Lernen auf diese Art und Weise, so liegt darin eine konstruktivistische Begründung dafür, dass es keine absolute Wahrheit gibt. Es kann auch vom Beobachter nicht sicher festgestellt werden, ob und welche Lernprozesse beim Individuum stattgefunden haben.

Indem sich der Mensch das innere Ordnungsgefüge, nach dem er sein Leben ausrichtet, bewusst macht, wird er zum Autor seiner Handlungen. Auf diesem Weg kann er sich selbst wieder für sein Handeln verantwortlich machen und gelangt so zur personalen Autonomie. Dies gibt ihm einen Schlüssel in die Hand, sich selbst nicht mehr als hilfloses Opfer von schicksalhaften Ereignissen, sondern sich als handelndes und kreatives Subjekt zu erleben (vgl. Kösel 2002, 79f.). Daraus kann die Konsequenz gezogen werden, dass es unter allen Umständen nur das lernende Subjekt selbst ist, das seine Begriffsstrukturen aufbaut (vgl. Glasersfeld 1997, 170). Demzufolge wird das jeweilige Verhalten eines Subjekts als Ergebnis seines Selbstorganisationsprozesses, der auf seiner internen Selbstbeobachtung beruht und somit als Ausgangspunkt für die Initiierung von Lernprozessen verstanden (vgl. Lumpe 1995, 140).

Aus der Tatsache, dass der Mensch aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen bewusst oder unbewusst eigene implizierte Kriterien aufbaut, mit deren Hilfe er seine Welt wahrnimmt und interpretiert, ergibt sich, dass Wahrnehmung sehr verschieden sein kann; je nachdem, auf welche Art von Erfahrung man zurückgreift. Dieser Prozess ist stets integriert in die gesamte Person, da vorhandene Strukturen nicht nur kognitive Anteile besitzen, sondern immer mit emotionalen und körperlichen Momenten zusammenfließen. Gerade bei Kindern spielt die emotionale Komponente eine bedeutende Rolle (vgl. Stein & Faas 1999, 16f.).

Nach den Untersuchungen von *Ciampi* besteht die Psyche aus hierarchisch organisierten affektlogischen Bezugssystemen, wobei jedes Bezugssystem „*ein aus dem jeweiligen Erleben im Austausch mit einer ganz bestimmten Umwelt organisch gewachsenes und allmählich in ein subtiles Gleichgewicht gebrachtes Gefüge von internalisierten Fühl-, Denk- und Handlungsanweisungen*“ (1992, 199) darstellt. Diese affektlogischen Systeme bestimmen „*als Raster unser ganzes Fühlen, Denken, Wahrnehmen, Verhalten, indem sie es entsprechend der in ihnen gespeicherten Erfahrung immer wieder in ganz bestimmte Relationen und Zusammenhänge bringen*“ (a.a.O., 94). Aufgrund der durch die Erfahrung gebildeten affektiv-kognitiven Bezugssysteme konstruiert der Mensch seine eigene Wirklichkeit, so dass jeder Einzelne seine eigene Wahrheit besitzt. Aus diesem Grund ist ein Individuum kaum jemals ohne Berücksichtigung seiner Bezugssysteme zu verstehen.

4.3. Verhältnis zwischen Lernenden und Lehrenden

Aus den vorangegangenen Darlegungen stellt sich die Frage, wie man mit der Selbstregulation des Lernenden in der Erziehungswirklichkeit umgehen kann. Wenn ein Kind nicht an eine Reiz-Reaktions-Kette im Sinne des Behaviorismus gebunden ist, oder nicht nur auf Umwelteinflüsse im Sinne der Milieutheorie mechanistisch angewiesen ist, dann muss sich pädagogisches Handeln auch nach diesem Sachverhalt ausrichten. Dabei stehen Veränderungen kognitiv-affektiver Strukturen des zu Erziehenden im Mittelpunkt des pädagogischen Zieles. Durch den Lernprozess, in den Wahrnehmung, Erinnern, Denken und Beurteilen einfließen, erwirbt das Kind Wissen sowohl von seiner Umwelt als auch von sich selbst. Diese Erkenntnis kann es in seine allgemeinen Lebenszusammenhänge einordnen und verändern, da das Kind ein erkenntnisgeleitetes Subjekt ist (vgl. Mutzeck 1998, 182). Der beschriebene metakognitive Prozess versetzt das Kind in die Lage, seine kognitiv-affektiven Konstrukte zu modifizieren.

Aus konstruktivistischer Sicht ist der Mensch aufgrund seiner operationalen Geschlossenheit, d. h. seiner Selbstreferentialität im Prinzip von der Umwelt nicht steuerbar. Für den Pädagogen bedeutet dies, dass er durch sein Tun keinen planbaren, zielorientierten Einfluss auf das Kind ausüben kann. Folgerichtig können Pädagogen keine vorher-sagbaren Reaktionen bzw. Veränderungen des Kindes hervorrufen, die nicht durch die kognitive Struktur des Kindes möglich sind.

Das System selbst, also das Kind, bestimmt die Möglichkeit der Veränderungen seiner Struktur. Sowohl die materielle als auch die soziale Umwelt hat somit ausschließlich den Charakter von Perturbation. Welche Konsequenzen sich aus den Perturbationen ergeben, liegt ganz in der Hand eines Kindes. Eine Beziehung zwischen Lernenden und Lehrenden weist somit kein direktes Einwirken auf den anderen auf. Daraus folgt, dass es für Pädagogen nicht möglich ist, einen instruktiven Einfluss auf das Kind zu nehmen und somit seine Entwicklung von außen zielgerichtet zu steuern.

Aus der oben beschriebenen Auffassung über Lernen kann Erziehung bzw. Lehren aus konstruktivistischer Sichtweise nicht mit dem Input-Output-Modell definiert werden. Lehren stellt damit keine Wissensvermittlung im klassischen Sinne dar, da eine linear-kausale Einwirkung pädagogischen Handelns sowie eine unmittelbare Steuerung durch Pädagogen undenkbar sind. In diesem Verständnis ist Lehren als Instruieren zum Scheitern verurteilt.

Gemäß der konstruktivistischen Auffassung, wonach jedes Individuum aufgrund seiner eigenen Strukturen individuelle Lernwege konstruiert - die von außen kaum eindeutig erfasst werden - folgt, dass es für Pädagogen grundsätzlich nicht möglich ist, das Kind genau so wahrzunehmen, wie es wirklich ist, und seine Bedürfnisse genau so zu erleben, wie es sie selbst erlebt. Was das Kind tut, kann von außen sicher nicht eindeutig erfasst, sondern vom Beobachter nur im Rahmen eines hypothetischen Modells interpretiert werden. Pädagogen bauen aufgrund ihrer Eigenstrukturen ihre Wirklichkeit auf und ihre Wahrnehmung entspricht immer einer subjektiven Wirklichkeit. Hiermit und mit den im Hinblick auf das Kind vorhandenen Erwartungen, sind die daraus abgeleiteten Einschätzungen, Beurteilungen und Überzeugungen wiederum als Ausdruck einer subjektiven Konstruktion anzusehen, auf deren Wahrheit kein Anspruch erhoben werden kann. Damit wird Lehren und Lernen als konstruierende Aktivität von miteinander interagierenden Systemen verstanden, wobei kognitive, emotionale und körperliche Komponenten ineinander fließen. Welche Bedeutung diese Auffassung von Einwirkung, Lernen und Lehren für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen hat, soll nun herausgearbeitet werden.

5. „Verhaltensstörungen“ aus konstruktivistischer Sicht

5.1. „Verhaltensstörung“ - eine Beobachtungskonstruktion

Die aus den konstruktivistischen Positionen sowie der Systemtheorie entstehenden Erkenntnisse machen uns darauf aufmerksam, dass die Wirklichkeit nicht etwas „Wahres“, sondern unsere Konstruktion ist. Diese Konstruktion *„beginnt und endet kognitionstheoretisch gesehen mit dem Beobachter in der Gesellschaft, soziologisch gesehen mit dem Beobachten“* (Schmidt 1992, 9).

Konstruktivistische Erkenntnistheorien erklären keine Wirklichkeit ‚da draußen‘, sondern enthüllen, dass es kein Innen und Außen gibt, keine Welt der dem Subjekt gegenüberstehenden Objekte (vgl. Watzlawick 1991, 314). Im Hinblick auf Verhaltensstörungen muss aus dieser Position heraus die Frage gestellt werden, ob eine von uns bezeichnete Verhaltensstörung ‚an sich‘ überhaupt existiert, die objektiv wahrgenommen und von anderen Beobachtern in derselben Weise beschrieben werden kann. Aus einer konstruktivistischen Betrachtungsweise heraus ist es eigentlich unmöglich, „Verhaltensstörungen“ objektiv zu erfassen und zutreffend zu beschreiben. Ein von uns als ‚gestört‘ wahrgenommenes Verhalten stellt so betrachtet, lediglich unsere Konstruktion dar.

Was wir beobachten und beschreiben, bleibt subjektives Konstrukt. Kinder mit „Verhaltensstörungen“ gehen in ihrer Lebenswirklichkeit mit der Umwelt in einer selbstorganisierten Weise um. Dieser Umgang ist für außenstehende Beobachter manchmal unverständlich. Dies liegt daran, dass der Beobachter den ungewöhnlich erscheinenden Verhaltensweisen eines Kindes aufgrund seiner Konstruktionen keinen vertrauten Sinn abgewinnen kann. Diese subjektiven Wirklichkeitskonstruktionen eines Beobachters machen Beurteilungen, die unabhängig vom Beobachter sind, unmöglich. Alle im erkennenden Prozess vorgenommenen Beobachtungen und Beschreibungen werden je nach dem Beobachter sowie seinen Standpunkten unterschiedlich bewertet. *„Welches kindliche Verhalten Eltern, Lehrern, Erziehungsberatern oder Ärzten als auffällig erscheint, hängt maßgeblich von ihren jeweiligen Werthaltungen, ihren Einstellungen gegenüber dem Kind, ihrer eigenen psychischen Disposition, ihrer sachbezogenen Beurteilungsfähigkeit (und damit auch ihrem beruflichen Ausbildungs-*

hintergrund) sowie ihrer institutionellen Eingebundenheit ab“ (Hurrelmann 2001, 180). Da sie vom Kind und seinen Verhaltensweisen aufgrund ihrer subjektiven Konstrukte in unterschiedlicher Weise betroffen sind, können ihre Einschätzungen dessen, was als „gestört“ oder „abnormal“ bewertet wird, stark voneinander abweichen.

Dies gilt für alle Aussagen oder Definitionen, die wir machen. Damit können wir nur Aussagen über unsere Welt machen, welche sich als subjektiv passend oder viabel erweisen. Deshalb können Definitionen niemals als „richtig“ oder als „falsch“ eingestuft werden. Sie können passende oder unpassende Beschreibungen sein, mit denen Beobachter in ihrem komplexen und dynamischen Wirklichkeitsbereich sprachlich und sozial operieren (vgl. Osbahr 2000, 104). In diesem Sinne kann eine Definition über Verhaltensstörungen nicht sicherstellen, ob die davon betroffenen Menschen wirklich gestört sind, und wie sie wirklich sind. Da wir als Beobachter nur die für uns relevanten Verhaltensweisen beobachten und aus diesen Beobachtungen Rückschlüsse ziehen, können andere Aspekte, die eigentlich zum Wesen des beobachteten Menschen gehören, nicht *wahrgenommen* werden.

„Jede Person sagt, was sie sagt, und hört, was sie hört, gemäß ihrer eigenen Struktur-determiniertheit; daß etwas gesagt wird, garantiert nicht, daß es auch gehört wird“ (Maturana & Varela 1987, 212).

Aus dieser Perspektive können wir sagen, dass Verhaltensauffälligkeiten gemäß unserer Strukturen von uns beobachtet werden. Wenn jede Erkenntnis und somit jedes Verstehen über interne Prozesse eines Beobachters erzeugt wird, ist er auch auf sich selbst zurückzuverweisen. Weil wir nicht den außerhalb unseres Bewusstseins Existierenden an sich, sondern nur aufgrund unserer Beobachtungen die Welt erschließen, ist das Bild, das wir uns von „verhaltensgestörten“ Kindern machen, letztendlich selbstreferentiell.

Ausgehend davon, dass Erkennen ein *„Beobachten-und-Bezeichnen von Unterscheidungen aufgrund bestimmter, passender Annahmen eines beobachtenden Systems“* (Osbahr 2000, 51) ist, kann man sagen, dass das von einem Beobachter als „Verhaltensstörung“ Erkannte und Bezeichnete niemals als etwas real Existierendes gesehen werden kann, vielmehr als „eine Kategorie des Beobachters“ (Palmowski 1997, 147). Diese entsteht erst durch schöpferisch-konstruktive Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse, in die bestimmte Einstellungen, Weltanschauungen, Menschenbildannahmen und Eigenerfahrungen eines Beobachters mit einfließen. Wenn von einem „verhaltensgestörten“ Kind gesprochen wird, ist diese Aussage keine Beschreibung

darüber, wie es wirklich ist, sondern eine vom Beobachter getroffene Unterscheidung. Damit ist „Verhaltensstörung“ nicht als ein objektiv bestimmbarer Sachverhalt anzusehen. Solche Bezeichnungen verweisen nur auf die Art und Weise, wie ein Beobachter Unterscheidungen trifft und beschreibt. Dabei bringt ein Beobachter nur eine Relation hervor zwischen seiner Wahrnehmung von der beobachteten Person und der Ordnung seiner bisherigen Beobachtungen (vgl. Osbahr 2000, 84). Dies kann an folgendem Beispiel verdeutlicht werden:

„Stellen wir uns jemanden vor, der sein ganzes Leben in einem Unterseeboot verbracht hat, ohne es je zu verlassen, und der in dem Umgang damit ausgebildet wurde. Nun sind wir am Strand und sehen, daß das Unterseeboot sich nähert und sanft an der Oberfläche auftaucht. Über Funk sagen wir dann dem Steuermann: „Glückwunsch, du hast alle Riffe vermieden und bist elegant aufgetaucht; du hast das Unterseeboot perfekt manövriert.“ Der Steuermann im Inneren des Boots ist jedoch erstaunt: „Was heißt denn ‚Riffe‘ und ‚Auftauchen‘ Alles, was ich getan habe, war, Hebel zu betätigen und Knöpfe zu drehen und bestimmte Relationen zwischen den Anzeigen der Geräte beim Betätigen der Hebel und Knöpfe herzustellen. (...) Für den Fahrer im Inneren des Unterseeboots gibt es nur die Anzeigen der Instrumente, ihre Übergänge und die Art, wie zwischen ihnen bestimmte Relationen hergestellt werden können. Nur für uns draußen, die wir sehen, wie sich die Relationen zwischen dem Unterseeboot und seiner Umgebung verändern, gibt es das „Verhalten“ des Unterseebootes, ein Verhalten, das je nach seinen Konsequenzen mehr oder weniger angemessen erscheint“ (Maturana & Varela 1987, 149f.).

Es ist ganz allein der Beobachter, der, von seinem distanzierten Standpunkt aus, die jeweiligen Beziehungen herstellt. Da beide Systeme, die füreinander Umwelt sind, für sich autonome Systeme sind, richten sie ihr Leben nach ihren Konstrukten aus. Sie können nur Ausschnitte von Wirklichkeit abbilden, aber nicht die gesamte Wirklichkeit. Deshalb ist ein System dem anderen gegenüber in seinen Erfahrungen und deren Bedeutungen blind. Im Beispiel gibt es für den Steuermann nur die Korrelationen zwischen Anzeigen, für den Strandgänger das Unterseeboot, Riffe und Strände:

„Entitäten wie Strände, Riffe oder Oberfläche sind einzig für einen Außenbeobachter gültig, aber nicht für das Unterseeboot oder für den Steuermann, der als dessen Bestandteil operiert. Was für das Unterseeboot in dieser Analogie gilt, ist auch für alle lebenden Systeme gültig“ (a.a.O., 150).

Wenn ein Kind in unerwünschter Weise oder völlig anders denkt, kommuniziert und handelt wie wir dies tun, bezeichnen wir es häufig unreflektiert als „verhaltensgestört“. Bei dieser Bezeichnung geht es nicht um das Phänomen „da draußen in der Welt“, sondern vielmehr um eine Beobachtungssache.

„Was wir beim Beobachten der Zustandsveränderungen eines Organismus in seinem Milieu als Verhalten bezeichnen, entspricht der Beschreibung, die wir von den Bewegungen eines Organismus in einem von uns benannten Milieu machen. Da in einem Lebewesen nur innere Zustandsveränderungen auftreten, ist Verhalten nicht etwas, das das Lebewesen an sich tut, sondern etwas, worauf wir hinweisen. (...) Erfolg oder Mißerfolg einer Verhaltensweise sind immer durch die Erwartungen definiert, die der Beobachter bestimmt“ (a.a.O., 151).

Aus dieser Sichtweise ist „Verhaltensstörung“ als ein beobachtungsabhängiges Phänomen zu verstehen. Ob ein Kind „verhaltensgestört“ ist, ist so gesehen nicht von seinen Verhaltensweisen an sich, sondern vom Beobachter abhängig, der es von anderen unterscheidet.

Die bisherigen Überlegungen verdeutlichen, dass alles Erkennen mit unserer Beobachtung beginnt. Beobachtungen gehen aus einer Unterscheidung hervor und werden somit als Feststellungen von für einen Beobachter bedeutsamen Unterscheidungen gesehen. Ein Gegenstandsbereich kann erst dann beschrieben werden, wenn ein Beobachter ihn von anderen Bereichen unterscheiden kann. Diese Unterscheidung erfolgt zunächst, indem man sich selbst von der Außenwelt abgrenzt, was in der Systemtheorie *Luhmanns* als die ‚Differenz zwischen System und Umwelt‘ begriffen werden kann (vgl. 1986, 80). Unterscheidung kann hier als ein Prozess gesehen werden, wo man etwas einschließt, indem man anderes ausschließt.

„Als Beobachter können wir eine Einheit nämlich in verschiedenen Bereichen betrachten, und zwar je nach den Unterscheidungen, die wir machen“ (Maturana & Varela 1987, 148).

Diese Aussage impliziert, dass die Wirklichkeit im Prozess des Erkennens eines Beobachters entsteht, der unterscheidet und somit den Einheiten seiner Beobachtung Existenz verleiht. Nach *Glaserfeld* geschieht dies durch die *„Erfahrung Unterscheidungen vorzunehmen und sodann zwischen den Teilen der Erfahrung, die unterschieden worden sind, Beziehungen herzustellen“* (1987, 129). Es kann davon ausgegangen werden, dass jeder von einem Beobachter vorgenommenen Unterscheidung immer subjektive Wertsysteme, Weltanschauungen, Lebenseinstellungen etc. zugrunde liegen, welche die Anwendung der gewählten Unterscheidung passend erscheinen lassen. Daher wird die Wirklichkeit, die aufgrund von Beobachtungen konstruiert wird, fortwährend neu geschaffen und gemäß den aktuellen eigenen Strukturen des Beobachters verändert.

Wirklichkeitskonstruktion ist also eine beobachtungsabhängige Folge. Damit ist Erkenntnis die *„Konstruktion eines Unterschiedes, wobei das, was den Unterschied aus-*

macht, in der Realität keine Entsprechung hat“ (Luhmann 1990, 698). In diesem Sinne bezeichnet der Begriff „Verhaltensstörung“ keine Realität, die man ohne Miteinbeziehen des Beobachters beschreiben könnte. Vertritt man diese Position, so bildet eine solche Beschreibung nicht die ‚Seinsweise‘ eines Kindes ab. Sie macht ausschließlich eine Aussage über die Beobachtungskonstruktion, also über den Beobachter, der das Kind aufgrund seiner Unterscheidung und Beobachtung als „verhaltensgestört“ bezeichnet. Somit stellt der Begriff „Verhaltensstörung“ ein Erklärungsprinzip dar. Es bildet keinerlei an sich gültige Wirklichkeit und somit auch nicht den objektiv gegebenen Tatbestand „Verhaltensstörung“ ab, sondern weist auf, durch den Beobachter konstruierte, Unterschiede hin. Es ist also notwendig, den jeweiligen Beobachtungsstandpunkt in die pädagogischen Überlegungen mit einzubeziehen.

5.2. Fremd- und Selbstbeobachtung

In der alltäglichen Erziehungspraxis erfolgen unsere Handlungen hauptsächlich aufgrund von Fremdbeobachtungen, indem wir unser Augenmerk nur auf die beobachtbaren Verhaltensweisen eines Kindes richten. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass wir uns häufig mit Kindern konfrontiert sehen, bei denen wir Probleme und Unvermögen feststellen. Begegnen wir dem Kind mit Verhaltensstörungen denn so, wie es wirklich ist? Erscheint es unabhängig von uns immer dasselbe? Dies wirft die Frage nach Beobachtungsstandpunkten auf. Je nach der Position, aus der heraus man ein Kind betrachtet, kann derselbe Sachverhalt anders wahrgenommen und interpretiert werden.

Besonders in Bezug auf „Verhaltensstörungen“ erscheint die Auseinandersetzung mit den Beobachtungsstandpunkten sehr wichtig zu sein. Denn manche Verhaltensweisen, die als „gestört“ bezeichnet werden, sind eng an unsere subjektiven Konstrukte und dementsprechende Zuschreibungen gebunden. Dies steuert wiederum unser Handeln dem Kind gegenüber.

Konstruktivistisch gesehen bezieht sich ein Beobachter in Beobachtungsprozessen nicht nur auf die von ihm abgegrenzte Welt, sondern auch auf sich selbst. Der Mensch, der fortwährend Unterscheidungen trifft, beobachtet nicht nur die Außenwelt (Beobachtungen erster Ordnung), sondern auch andere Beobachter (Beobachtungen zweiter Ordnung). *„Sein Erkennen ist ohne diese Selbstreferenz und diese zirkuläre Denkbewegung gar nicht*

zu begreifen“ (Osborne 2000, 24f.). Durch Grenzziehung zwischen Subjekt und Objekt, systemtheoretisch formuliert zwischen System und Umwelt, gewinnt das beobachtende Subjekt Fremdreferenz und gleichzeitig Selbstreferenz.

Beobachtungen können also auf zwei Ebenen betrachtet werden. Auf einer ersten Ebene erfolgt die Fremdbeobachtung, wodurch scheinbar ‚objektive‘ Beschreibungen gemacht werden. Der Beobachter wird als „externer Beobachter“ (Schmidt 2000, 19) begriffen. Er beobachtet Organismen und deren Umwelt und versucht, Gesetzmäßigkeiten zwischen deren Interaktionen festzustellen und somit kausal-defizitäre Beschreibungen zu machen. Dabei befindet sich ein Beobachter gegenüber dem zu beobachtenden Gegenstand in einer überlegenen Position. Ihm ist nur die Oberfläche des Gegenstandes zugänglich, wobei keine zuverlässige Aussage über innere Zustände getroffen werden kann. Da er eine Aussage über den von ihm beobachteten Gegenstand macht, werden Motive für das Verhalten immer nur von ihm unterstellt.

Dies ist ein in heutigen Schul- oder Diagnosesituationen übliches Phänomen. Pädagogen und Therapeuten beobachten und beurteilen ein Kind mit möglichst „zuverlässigen“ Mitteln (wie z. B. traditionellen Diagnosemethoden). Sie schreiben ihm bzw. seinen Verhaltensweisen bestimmte Eigenschaften zu und setzen somit eine Behandlungsmethode fest. In diesem Prozess kommen nicht Aspekte, die für das Kind bedeutsam sind, sondern Aspekte, die für Eltern, Lehrer und Fachleute relevant sind, ins Blickfeld.

Die ‚übermächtigen‘ Personen gehen von der „Normalität“ ihrer eigenen Handlungen aus und richten ihre Aufmerksamkeit zunächst auf die Fragen: was und wo sind Defizite, worauf sind sie zurückzuführen, wie können diese behoben werden. Sie folgen damit den linearen Denkmodellen, die das Kind zum zu behandelnden Objekt machen. Folgerichtig kommen behavioristisch oder medizinisch orientierte Behandlungsmethoden mit dem Ziel der Abschaffung des beobachteten unerwünschten abnormalen Verhaltens zum Einsatz.

Dabei stellt sich die Frage, von wem das Verhalten nicht erwünscht ist, und was ‚abnormal‘ ist. Wenn man im Beobachtungs- und Beurteilungsprozess vollständig von sich absieht, erfasst man nur eine Seite einer Beobachtung (Fremdbeobachtung Beobachten erster Ordnung), wobei die andere Seite (Selbstbeobachtung, Beobachten zweiter Ordnung) unberührt bleibt. Wenn ein Pädagoge die andere Seite einer Beobachtung nicht kennt, erscheint ihm ein von ihm als „gestört“ bezeichnetes Kind immer als problematisch, weil er davon ausgeht, dass das ‚Problemverhalten‘ unabhängig von seiner Beobachtung ‚da draußen‘ existiert. Was dabei nicht beobachtet werden kann, ist der Akt

des beobachtenden Systems an sich. Solche blinden Flecken können nur durch Selbstbeobachtung des Beobachters zugänglich gemacht werden, indem er seine Beobachtungen mit anderen Unterscheidungen und Bezeichnungen unterlegt (vgl. Osbahr 2000, 40).

Diese Beobachtung erfolgt auf einer zweiten Ebene, also auf einem höheren Beobachtungsniveau. In diesem Fall übernimmt ein Beobachter die Rolle des metatheoretischen Beobachters und die Rollen vom Subjekt und Objekt einer Beobachtung fallen zusammen. Dabei macht der Beobachter sich selbst zum zu beobachtenden Objekt und sieht, was der andere Beobachter nicht sehen kann. Damit trifft er metatheoretische Aussagen über sich selbst, die sich nicht auf einen von ihm beobachteten Gegenstand, sondern auf sich selbst als Beobachter beziehen (vgl. a.a.O., 31). Somit zeigt sich die selbstreferentielle Wirklichkeitskonstruktion. Auf dieser Ebene vollzieht man als Selbstbeobachter, was *Luhmann* als Beobachten zweiter Ordnung bezeichnet (vgl. 1990 97f.). Der Beobachter ist nun in der Lage, sich selbst abgegrenzt von seiner Umwelt zu beobachten. Aus dieser Abgrenzung heraus lässt sich unterscheiden, was zum beobachtenden System gehört und was zur Umwelt des beobachtenden Systems gehört.

Diese Beobachtungen eigener Unterscheidungen führen nun zur Selbstreflexion. So gesehen stellt Selbstreflexion eine höhere Form der Selbstreferenz dar, bei welcher ein Beobachter eigene Einheiten intern repräsentiert (vgl. Osbahr 2000, 29). Bei der selbstreflexiven Beobachtung geht es darum, eigene Unterscheidungen zu reflektieren. So können Beobachtungen höherer Ordnung gewonnen werden, indem man in Bezug auf sich selbst und seine Umwelt bisherige Konstrukte hinterfragt. Dies bietet eine Gelegenheit zum Perspektivenwechsel und somit zu eigener Veränderung. *Zimpel* bezeichnet diese Selbstreflexivität als „*Reinterpretation der eigenen Wahrnehmung*“ (1994, 9). Erst durch diese höhere Form kann verstehende Beobachtung entstehen.

Verstehen ist eine spezielle Form der Beobachtungsoperation selbstreferentieller, sinnverarbeitender Systeme. Der Mensch als eine in sich geschlossene Einheit fühlt, denkt und handelt dementsprechend. Ein solches autopoietisch-selbstreferentielles System ist für andere Systeme nicht zugänglich. Im *Luhmannschen* Sinne haben Systeme keinen direkten Kontakt miteinander und sie sind füreinander intransparent. Diese Intransparenz kann zwar auch durch Verstehensoperationen nicht gelöst werden, jedoch ermöglicht Verstehen einen operativen und damit strukturbildenden Umgang mit eben dieser Intransparenz. Dabei ist es wichtig, dass ein verstehendes System beobachtet, mit welchen Unterscheidungen das andere System seine Umwelt beobachtet. In diesem Sinne bedeutet

Verstehen eines anderen Systems die Beobachtung seiner Unterscheidung bzw. die Beobachtung seiner Unterscheidungsanwendung. Demzufolge orientiert sich eine Beobachtung an der „System/Umwelt-Differenz“ (Luhmann 1986, 80), um deren beobachtungsleitende Unterscheidungen erkennen zu können. Damit ist Verstehen eine besondere, anspruchsvolle „Art der Beobachtung“ (a.a.O., 79), denn sie verlangt vom verstehenden System eine eigentümliche Reflexivität von System/Umwelt-Differenz.

Allgemein gesehen können verschiedene Faktoren an der Entstehung einer „Verhaltensstörung“ beteiligt sein. Dabei muss beachtet werden, dass der Festlegung der Verhaltensweisen eines Kindes, die von einem Beobachter als „abnormal“ bezeichnet werden, eine entscheidende Rolle zukommt. Denn die Bezeichnung kommt durch Feststellungen von für den Beobachter - nicht für das Kind - bedeutsamen Unterscheidungen zustande. Wenn von einem „verhaltensgestörten“ Kind die Rede ist, muss man sich fragen, wer sich dabei gestört fühlt. Man kann davon ausgehen, dass jedes Verhalten eines Kindes dazu dient, einen Weg viabel zu konstruieren, um sein Leben sinnvoll zu gestalten. Obwohl gerade dieses Verhalten für Außenstehende als gestört erscheinen mag, ist festzustellen, dass es immer ein Beobachter ist, der sich dabei gestört fühlt. Eine Unterscheidung von „normalen“ und „abnormalen“ bzw. „auffälligen“ Kindern ist demnach davon abhängig, welche Sichtweise bezüglich „gestörten Verhaltens“ bzw. welche Erwartungen eine erziehende Person an das beobachtete Kind hat, und ob sie als Außenbeobachter ausschließlich dem Kind die Ursache für sein unangemessen erscheinendes Verhalten zuschreibt. Wenn sie nicht in der Lage ist, über ihr eigenes Verhalten zu reflektieren, geht sie immer davon aus, dass das eigene Denken und Handeln zur „Normalität“ und das von ihrem Maßstab abweichende zur „Abnormalität“ oder „Auffälligkeit“ gehört. Daraus ergibt sich, dass „Verhaltensstörung“ dadurch entsteht, dass Außenstehende ohne weiteres bei der Beurteilung anderer Menschen ihren Maßstab von Normalität anwenden. So ist ein Kind nicht wegen irgendeiner Fehlfunktion von Anfang an gestört, sondern wird wegen der Erwartungen von Außenbeobachtern zum „verhaltensgestörten“ Kind. Durch das daraus resultierende und vom betroffenen Kind internalisierte negative Selbstbild kann sein Selbstvertrauen erschüttert werden, welches eine der wichtigsten Entwicklungskräfte darstellt.

Die funktionelle Einschränkung existiert in diesem Fall zunächst nur für außenstehende Beobachter, aber nicht zwangsläufig für die betreffende Person selbst (vgl. Lindemann & Vossler 1999, 108). Das Etikett „verhaltensgestört“ wird der betreffenden Person also zugeschrieben, indem der Beobachter sein Gegenüber als jemanden betrachtet, der sich im

Vergleich zu ihm in bestimmten Fähigkeiten und Merkmalen unterscheidet. Aus dieser Sichtweise heraus sind Menschen nicht aufgrund einer Schädigung eingeschränkt, sondern erscheinen aufgrund der Erwartungen an ihr „normales“ Funktionieren als behindert.

Wenn Erziehende als selbstreflexive Beobachter mit Kindern umgehen, die bisher für sie abnormal oder ungewöhnlich erschienen, könnte dieselbe Situation ganz anders wahrgenommen werden. Erzieherpersonen sollten sich dessen bewusst werden, dass die Verhaltensweisen, die von ihnen als „fehlerhaft“, „widersinnig“, „verrückt“, „normwidrig“ oder sogar „pathologisch“ empfunden und bezeichnet werden, das Resultat ihrer eigenen Beobachtungsoperation und somit eine eigene Zuschreibung ohne selbstkritische Reflexion sein könnten. Beachtet man, dass solche Kinder genauso wie andere durch Unterscheidungen sich selbst und ihre Umwelt beobachten und dementsprechend handeln, so können daraus pädagogische Konsequenzen gezogen werden. Das pädagogische Augenmerk sollte nicht ausschließlich auf die unmittelbar beobachtbaren Verhaltensweisen eines Kindes ausgerichtet sein, sondern vielmehr darauf, wie es in Bezug auf seine Umwelt Unterscheidungen anwendet. Somit kann das Kind in seiner eigenen Umwelt beobachtet und aus diesen Umweltbezügen heraus verstanden werden. Darüber hinaus ist es erforderlich, Prämissen aufzugeben, die objektive Beobachtungen und Beschreibungen für möglich halten. Stattdessen sollte man möglichst selbstreflexiv mit den eigenen Bewertungsmaßstäben umgehen und sich der Relativität der Beobachtung und Bewertung bewusst bleiben. Durch den Verzicht auf „Objektivität“ bei der Beobachtung des Soseins eines Menschen kann zumindest die Gefahr eines mechanistischen Ursache-Wirkungs-Denkens vermieden werden. Diese Schlussfolgerungen aus der konstruktivistischen Sichtweise können eine Orientierung zum konstruktiven Umgang mit Kindern geben.

5.3. Ursache-Wirkungs-Denken als Problem

In den vorangegangenen Ausführungen wurde verdeutlicht, dass die Bezeichnung „Verhaltensstörung“ keine Eigenschaft der davon betroffenen Menschen ist, sondern vielmehr ein Resultat einer Beobachtungsoperation von Außenstehenden. Diese weisen ein Ursache-Wirkungs-Denken auf und interpretieren in die Beobachtungsprozesse hinein. In gleicher Weise ist die Aufteilung der Welt in isolierte Segmente - Ereignisse, Reizbedingungen, Handlungen - keine Eigenschaft der Welt, wie sie ist, sondern eine interpretative Vorstrukturierung des Verstehens (vgl. Gergen 2002, 119). Wenn wir an

einem bestimmten Ursache-Wirkungs-Denken festhalten, so kann der Aspekt menschlicher Handlungsfreiheit stark vernachlässigt werden. Wenn man von „Verhaltensstörung“ spricht, so tut man dies als Außenbeobachter, der bestimmte Erklärungen dafür gibt.

Konstruktivistisch gesehen können empirisch fundierte Daten in Bezug auf Ursachen für bestimmte Verhaltensweisen keinesfalls einen Anspruch auf Wahrheit erheben, denn sie stützen sich auch auf subjektive Interpretationen von Beobachtern. So gesehen kann z. B. ein Verhalten je nach interpretativer Position als aggressiv oder nichtaggressiv konstruiert werden. Die Gefahr von Beobachtungen liegt auch darin, dass sich z. B. die Aussage: „Er ist aggressiv“ auf vielfältige Ebenen des Verhaltens der beschriebenen Person bezieht, als würde sie die Eigenschaft eines Individuums umfassen. Somit entsteht ein verallgemeinerter Eindruck von der Person, was die „wirkliche“ Identität erheblich einschränkt.

Wird ein Verhalten als abnormal bewertet, dann versucht man, seinen Ursprung zu verfolgen. Dabei ist es jedoch unangebracht, dieses Verhalten auf einen bestimmten Faktor zurückzuführen, weil dabei viele individuelle, zwischenmenschliche und soziale Faktoren, die nicht bestimmt und deshalb nicht kontrolliert werden können, zusammenwirken. Kann eine beobachtbare Aggressivität z. B. allein mit der Frustrations-Aggressions-Theorie erklärt werden? Sicher könnte Frustration ein Faktor von vielen sein, welche an der Entstehung dieses Verhaltens beteiligt sind, aber nicht der einzige.

Wir sehen häufig, dass viele wissenschaftliche Theorien in Bezug auf „Fehlverhalten“ einen einzigen Faktor für dessen Entstehung verantwortlich gemacht haben. Zu nennen sind z. B. die Tiefen des Unbewussten in der Psychoanalyse *Freuds*, unangemessene Reiz-Reaktions-Ketten im klassischen Behaviorismus, mangelnde organische Funktion in der Medizin oder inkongruentes Selbst in der Humanpsychologie von *Rogers*. All diese Theorien gehen von einer Erklärungshypothese aus, wobei ein Beobachter anhand äußerer Ereignisse oder Vermutungen über innere Prozesse eine Kausalität konstruiert. Ausgehend davon, dass sich jeder Mensch als autopoietisches System mit seiner Umwelt im rekursiven Prozess ständig koppelt, ist eine solche einseitige kausale Einflussnahme (sowohl von der Umwelt auf das System als auch vom System auf die Umwelt) allerdings unmöglich.

Darüber hinaus bergen solche monokausalen Erklärungsmodelle die Gefahr, den Ursprung für Fehlverhalten beim Individuum zu suchen. Durch die Annahme, das Individuum habe physische oder psychische Eigenschaften, die zur Verhaltensstörung führen, wird ein für Außenstehende unverständliches Verhalten häufig einfach als „krankhaftes“ Symptom

aufgefasst und eine dementsprechende Intervention am Individuum angesetzt. Solche defektorientierten Vorstellungen finden sich z. B. beim Konzept der „Minimalen Cerebralen Dysfunktion“ (MCD).

„Die Suche nach einer Schädigung als Ursache für abweichendes Verhalten beginnt dann, wenn von einem Beobachter keine Erklärung für dieses Verhalten im Umfeld des Menschen gefunden werden kann. Die Grundlage einer darauffolgenden Untersuchung, die feststellen soll, ob eine Schädigung als Ursache für die Abweichungen vorliegt, ist nicht nur der Verdacht auf eine Behinderung, sondern auch die Überzeugung, daß eine Verhaltensauffälligkeit, die nicht aufgrund beobachteter Mängel in der Sozialisation erklärt werden kann, eine organische Ursache haben muß“ (Lindemann & Vossler 1999, 109).

Die linear-kausale Beschreibung stellt eine Konstruktion dar, die beobachtetes Verhalten mit einer nichtbeobachtbaren Hypothese verknüpft. So gesehen ist die Bezeichnung „MCD“ eine Unterstellung, die vom Beobachter abgeleitet wird, da ein direkter Zusammenhang zwischen organischen Schädigungen und äußerem Verhalten nicht beobachtet werden kann.

Eine solche Kausalität, die physische Merkmale mit Verhaltensweisen und Entwicklungsprognosen verbindet, entspricht einer mechanistischen Annahme. Diese Annahme geht davon aus, dass gleiche Schädigung zu gleichem oder ähnlichem Entwicklungsprofil bei verschiedenen Menschen führt. Das hier festgelegte Menschenbild ist aus konstruktivistischer Sichtweise nicht haltbar. Auch wenn eine eindeutige Schädigung wirklich vorhanden ist, ist es also dennoch nicht möglich, einen kausalen Zusammenhang zwischen der Schädigung und dem beobachtbaren Verhalten festzustellen. Es gibt keine Ausgangsbedingungen, die linear-kausal die offenbleibenden Entwicklungsmöglichkeiten eines autopoietischen Systems bestimmen können. Deshalb kann man auch nicht sagen, wie und in welchem Umfang diese Schädigung am Auftreten des Verhaltens eines Individuums und an seiner weiteren Entwicklung beteiligt ist. Das Verhalten eines Menschen mit Schädigung ist anhand biologischer oder psychologischer Gesetzmäßigkeiten nicht linear zu erklären und vorherzusagen, da deren Auswirkungen nicht *„vom Vorhandensein oder Fehlen bestimmter organischer Merkmale gesteuert werden, sondern durch die Weise, in der er seine Erlebniswelt aufgrund der vorhandenen Struktur gestaltet“* (a.a.O., 116). Zweifellos könnte es organische Ursachen für Verhaltensstörungen geben. Die Gefahr des überwiegend medizinisch orientierten Ursache-Wirkungs-Modells liegt jedoch darin, das Individuum als seiner organischen Funktion ausgeliefert zu sehen, es zu entmündigen und somit auf die Stufe eines Behandlungsobjekts herabzusetzen. Da jedes Kind - wie jeder

andere (Erwachsene) - selbst schon eine Person ist, wählt auch ein Kind, das als „verhaltensgestört“ bezeichnet wird, einen für es selbst viablen Weg der Erkenntnis.

Da Außenstehende nur die Interaktion eines Systems mit seiner Umwelt beobachten können, stellt die Bezeichnung „Verhaltensstörung“ eine Definition dar, die in der Beobachtung innere Zustände wie z. B. organische Schädigungen mit äußeren beobachtbaren Ereignissen in Zusammenhang bringt. Diese müssen aber nicht unbedingt Ausdruck tatsächlicher Gegebenheiten sein. So gesehen stellt der Begriff „Verhaltensstörung“ ein Erklärungsprinzip dar, das vom Beobachter hergestellt wird, um von ihm beobachtete Zusammenhänge zu benennen.

Genauso wie die personbezogene defektorientierte Vorstellung ist auch die Annahme, die Umwelt allein sei für Verhaltensstörungen verantwortlich, problematisch. Diese Auffassung geht davon aus, dass negative Umwelteinflüsse als krankmachende Störfaktoren abgeschafft werden sollen, um eine „normale“ Entwicklung zu erzielen. Hier stellt sich nun die Frage, was eigentlich „negative Umwelteinflüsse“ sind. Konstruktivistisch gesehen sind Umwelteinflüsse lediglich Anreger (Perturbationen) für Verhaltensänderungen, die eine mögliche Reaktion des Individuums hervorrufen können. Sie sind aber nicht der Antrieb, der determiniert, was im Individuum tatsächlich vor sich geht. Verhaltensänderungen werden also nicht von außen aufgezwungen, sondern von einem lebenden System gemäß seiner inneren Struktur vollzogen, was bereits als „Struktur-determiniertheit“ definiert wurde.

Die oben ausgeführten linear-kausalen Beschreibungen sind aus konstruktivistischer Sichtweise nicht akzeptabel, da jedes Individuum im reziproken Verhältnis sowohl zu sich selbst als auch zu seiner Umwelt steht. *Maturana* geht davon aus, „*daß es so etwas wie eine ‚genetische Determination‘ nicht gibt. Um überhaupt irgendwelche Eigenschaften ausbilden zu können, ist der Organismus auf seine individuelle Lebensgeschichte angewiesen (...)*“ (*Maturana* 1996, 83f., zit. nach *Lindemann & Vossler* 1999, 116).

Die Frage, ob die Ursachen für Fehlentwicklungen im Individuum oder in seiner Umwelt liegen, führt zu Zuschreibungen und somit Schuldzuweisungen, die zu einseitigen Interventionsmaßnahmen führen. Diese erschließen aber das Wesen der Probleme nicht unbedingt. Es muss deshalb die kritische Frage gestellt werden, ob eine Diagnose von Außenbeobachtern und die darauf folgende Intervention nicht eher die Grenze der Entwicklung eines Individuums bestimmt und somit eine „Verhaltensstörung“ verfestigt, die doch bekämpft werden soll. Daraus ergibt sich, dass die pädagogische Aufgabe nicht

im einseitigen *Fest-Stellen* liegt, sondern in der Bereitschaft, die Struktur eines Individuums so anzunehmen, wie sie ist, in wachsender Verständigung und wechselseitigem Bezug. Auf jeden Fall ist eine Verabsolutierung der Sichtweise zu vermeiden, die die menschliche Handlungsfreiheit nicht berücksichtigt.

Gerade monokausale Erklärungs- und Behandlungsmodelle vernachlässigen dies, denn sie versuchen, den Ursprung für beobachtete Probleme zu beseitigen. Doch gerade medizinisch orientierte Modelle beeinflussen die meisten traditionellen Interventionsmethoden stark, wobei die Aufmerksamkeit auf die Behebung der Defekte eines Individuums gerichtet ist. Medizinische Interventionen können durchaus auch zur Verbesserung eines Symptomverhaltens beitragen, dennoch sind ebenso deren negative Auswirkung im Auge zu behalten.

Bei einer mechanistischen Behandlung wird zunächst von der Annahme ausgegangen, dass gestörte Verhaltensweisen auf die im Kind zu lokalisierenden Defekte zurückgehen und diese zu beseitigen sind. Deshalb wird das Kind nicht als Person gesehen, sondern als ein zu behandelndes Objekt. Das Ziel dieser Behandlung ist letztendlich eine Veränderung im Kind. Wichtig ist dabei zu bemerken, dass das betroffene Kind im Diagnose- und Behandlungsprozess erlebt, dass es anders ist als „normale“ Kinder und sich somit im Sinne selbsterfüllender Prophezeiungen auch so verhalten wird, wie man es von ihm erwartet. Die negativen Folgen solcher Zuschreibungen wurden gut untersucht (vgl. Watzlawick 1991a, 97ff.). Das Kind internalisiert die Zuschreibung Dritter in sein Selbstbild. Wenn ein Kind ständig mit einem negativen Selbstbild konfrontiert ist, wird dadurch das Selbstvertrauen erschüttert, was wiederum Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes haben kann.

Konstruktivistisch gesehen ist externe Steuerbarkeit unmöglich, so dass Veränderungen im System von der Umwelt nicht direkt hervorgebracht werden können. Da Individuum und Umwelt in Form eines zirkulären Kausalnetzes zueinander stehen, kann man nicht feststellen, wo sich Anfang und Ende der Interaktionen befinden, was *Watzlawick* in einer „Interpunktion von Ereignisfolgen“ darstellt (vgl. a.a.O., 93f.; Watzlawick et al. 2000, 57ff.). In diesem Sinne kann eine gegenseitige Einflussnahme beschrieben, aber nicht im linearen Kausalmodell erklärt werden.

Um im Umgang mit Kindern sinnvoll handeln zu können, sollte zunächst auf linear-kausale Beschreibungen verzichtet und die Annahme verworfen werden, das Kind sei wegen seiner Defizite behandlungsbedürftig. Diese Defizitorientierung sollte von einer

Sichtweise abgelöst werden, die sich an den Kompetenzen eines Individuums und am ganzen Menschen orientiert. So könnte ein konstruktiver Umgang mit dem Kind vollzogen werden. Dieser wird an anderer Stelle im Rahmen des „konsensuellen Bereiches“ und der „Ko-Konstruktion“ noch genau beschrieben.

5.4. Wahrnehmung als subjektabhängiger Prozess

Bevor der oben beschriebene konstruktivistische Umgang vollzogen werden kann, ist es notwendig, genaueres Wissen darüber zu erlangen, wie Wahrnehmungsprozesse subjektiv gestaltet werden. Aus diesem Wissen kann dann der Umgang mit Kindern mit Verhaltensstörungen konstruktiv gestaltet werden.

Gerade im alltäglichen und erzieherischen Umgang mit auffälligen Kindern stellen sich häufig Fragen wie: Warum verhält sich ein Kind so auffällig, dass man kaum Verständnis dafür aufbringen kann? Warum weichen Kinder in ihrem Verhalten und Benehmen erheblich voneinander ab? Liegt ein Unterschied im Intelligenzniveau vor?

Die Annahme, abnormale oder auffällige Verhaltensweisen seien durch das Intelligenzniveau zu erklären, ist kaum akzeptabel und eher gefährlich. Wenn es wirklich so wäre, würden sich z. B. alle Kinder, die wegen ihrer schwachen kognitiven Leistungen in der Regel als „geistigbehindert“ oder als „lernbehindert“ bezeichnet werden, auffällig verhalten müssen, was aber in der Tat nicht so ist. Vielmehr muss betont werden, dass sich nicht nur bestimmte Kinder, sondern alle Kinder (Menschen) unterschiedlich verhalten, weil jedes Individuum sein eigenes Gehirn besitzt, welches nach eigenen internen Kriterien in eigener Weise die Welt konstruiert (vgl. Kap. 3.5.). Diese internen Kriterien bestimmen nicht nur das individuelle Verhalten, sondern sind für die Wahrnehmung des Menschen entscheidend.

Wenn man diejenigen Kinder, die als „verhaltensgestört“ bezeichnet werden, verstehen will, sollte man von der Individualität der Wahrnehmungsprozesse ausgehen. Das heißt, dass jeder Wahrnehmungsprozess zwar nach der gleichen Reihenfolge abläuft, aber dass auf jeder Stufe dieses Prozesses verschiedene Komponenten ablaufen, die individuell unterschiedlich sind. Daraus lässt sich schließen, dass diejenigen Kinder, die in ihrem Verhalten auffallen, die Welt nur anders wahrnehmen, wie dies die übrigen Kinder tun. Dies führt nicht zwangsläufig dazu, dass ihre Wahrnehmungsvorgänge falsch ablaufen,

vielmehr ergibt sich nun die Frage, was diese Unterschiede in Wahrnehmungsprozessen ausmacht.

Durch die Ausführungen im Kapitel 3.5. kann man zu der Erkenntnis kommen, dass Wahrnehmung kein passiver Abbildungs-, sondern ein konstruktiver Prozess eines Individuums ist, an dem verschiedene Vorgänge beteiligt sind. Durch diese aktiven Vorgänge werden die aufgenommenen Reize zu einem Gesamtbild zusammengefügt und in das eigene Verhalten integriert, wodurch Menschen in der Lage sind, unterschiedliche Dinge wieder zu erkennen und Beziehungen zueinander zu bilden. Somit besteht das Wesen der Wahrnehmung nicht nur in der bloßen Reizaufnahme, sondern im Erfassen der Bedeutungszüge des Aufgenommenen und ihrer Einordnung in eigene Konstrukte.

In welcher Beziehung stehen die Wahrnehmungskonstruktionen eines Kindes zu seiner realen Welt? Wie erhält die Umwelt subjektive Bedeutung? Wie geht das Kind mit seiner Umwelt um? Diese Fragen haben entscheidenden Einfluss auf das Verhalten eines Kindes. Obwohl sich Kinder an gleichen Orten bzw. in gleichen Situationen befinden, wird die vorgegebene Umwelt grundsätzlich in jedem Augenblick von jedem Kind eigenständig wahrgenommen. Die situativen Kontexte sind nicht objektiv gegeben. Nicht alles, was man in der Welt vorfinden kann, ist für jedes Kind gleichermaßen wichtig. Manches, was nicht in unmittelbarer Beziehung zu einem Kind steht, wird von ihm gar nicht wahrgenommen. Diese individuelle Wahrnehmung erfolgt dennoch nicht beliebig. Sie unterliegt stets der Konsistenzprüfung, wobei das soeben Erlebte auf der Grundlage bisheriger subjektiver Erfahrungen in vergleichbaren Kontexten bewertet wird (vgl. Roth 2000a, 242f.).

Der Mensch „wählt aus der Fülle der Einwirkungen aus und zwar nach eigenen Maßgaben. Er wertet unablässig, was er aufnehmen oder ablehnen soll. Er kann nicht nicht werten! Alles Wahrgenommene hat stets einen bestimmten Wert. Ohne Bewertung ist Information sinnlos. Dieses Werten ist ein aktiver Vorgang im einzelnen Menschen, der also selber die Veränderungen bewirkt, die von außen angestoßen werden“ (Speck 2003, 276).

Wahrnehmung wird somit immer vor dem Hintergrund der Konstrukte, die in der Vergangenheit im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Umwelt erworben wurden, subjektiv von jedem Individuum vorgenommen. Die schon entwickelten subjektiven Erfahrungsbereiche eines Individuums sind insofern bedeutsam, als sie nicht abgeschlossen sind, sondern sich zukünftig durch weitere Auseinandersetzung mit der Umwelt ständig weiterentwickeln und wiederum in neuen Wahrnehmungsprozessen benutzt und verändert werden.

„Dabei hilft uns sehr, daß uns viele unterschiedliche subjektive Erfahrungsbereiche zur Verfügung stehen, wir also die uns umgebende Welt auf sehr verschiedene Weise widerspruchsarm konstruieren können“ (Aufschnaiter et al. 1992, 392f.).

Wendet man diese Sichtweise auf Kinder an, die aufgrund ihres Verhaltens auffallen, so heißt das, dass sie die ihnen vorgegebenen Umweltreize nur nach eigenen Konstrukten interpretieren und ihre Handlungen dementsprechend gestalten. Diese mögen zwar für Außenstehende ungewöhnlich erscheinen, sind aber aus der Sicht des Kindes in dieser Situation die sinnvollsten oder die effektivsten. Die Konstrukte stellen dabei Ergebnisse ihrer früheren Erfahrungen in Ausschnitten der von ihnen erlebten Welt dar.

Angesichts dessen, dass jedes Kind aufgrund seiner eigenen Konstruktionen mit seiner Umwelt umgeht, ist es selbstverständlich, dass einige Kinder für bestimmte Beobachter auffällig oder unverständlich erscheinen, weil die Konstruktionen von den beiden (Kind und Beobachter) auf je unterschiedlicher Basis entwickelt worden sind. Folgerichtig weichen die daraus resultierenden Wahrnehmungsvorgänge voneinander ab. Wenn die Abweichung die Grenze überschreitet, die der Beobachter tolerieren kann, dann schreibt er dem Kind bzw. dessen Verhaltensweise negative Eigenschaften zu, und bezeichnet es in der Regel als „auffälliges“, „komisches“ oder „gestörtes“ Kind.

Dabei ist zu beachten, dass Wahrnehmung insofern selektiv ist, als man sich dabei nur auf bestimmte Aspekte oder Ausschnitte bezieht. Diese mögen wenig oder viel aussagen, eng oder breit sein. Es ist jedenfalls weder möglich noch nützlich, alle Aspekte und Ausschnitte zu erfassen. Der Mensch erfasst nur das, was in irgendeiner Weise für ihn bedeutsam, d. h. verhaltensrelevant ist. Diese Selektivität der Wahrnehmung von Individuen ist unterschiedlich. Deshalb zeigen einige Menschen in Bezug auf bestimmte Umweltereignisse sehr empfindliche Reaktionen, deren Grund andere nicht direkt erfahren können. Umgekehrt reagieren einige Menschen darauf gar nicht. Die Welt kann nur in dem Maße erfasst werden, in dem Bedeutungen für das Individuum im Hinblick auf sein Handeln und Überleben bestehen. Wahrnehmungsprozesse werden also von der Aufmerksamkeit sowie vom Interesse des jeweiligen Individuums beeinflusst. Deshalb können z. B. Hinweise oder Aufforderungen von Erzieherpersonen an das Kind von diesem kaum so interpretiert werden, wie sie gemeint oder beabsichtigt sind. Woran sich Kinder bei der Konstruktion der Wahrnehmung orientieren, hängt grundsätzlich nicht von Außenstehenden, sondern entscheidend vom Individuum bzw. seiner „semantischen Geschlossenheit“ ab (vgl. Kap. 3.5.).

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass aus konstruktivistischer Sicht das Gehirn in sich semantisch geschlossen ist. Die Umwelt gibt für sich keine bedeutungshaften und verlässlichen Informationen. Diese müssen vom Individuum subjektiv erschlossen werden. Diesbezüglich unterscheidet *Roth* streng zwischen Informationen und Signalen (vgl. 1997, 105ff.). Ihm zufolge hat jede Information Bedeutungsgehalt, während ein Signal vom anderen bloß abgesendet wird und dessen Bedeutung erst in den Wahrnehmungsprozessen individuell zugewiesen wird. Die Bedeutungen von Signalen werden unabhängig von deren Beschaffenheit durch Konstrukte bestimmt, die bei verschiedenen Empfängern unterschiedlich sind. Deshalb kann ein und dasselbe Signal bei jedem Individuum unterschiedliche Bedeutungen haben, und umgekehrt kann dieselbe Bedeutung durch ganz verschiedene Signale erzeugt werden. Es ist also das Individuum, welches Bedeutungen für sich konstruiert. Deshalb kann der Signalsender nicht direkt die Bedeutungszuweisungen im Empfänger und das intendierte Verstehen regulieren. Streng genommen besteht keine bloße Bedeutungsübertragung, d. h. die Bedeutungen, die Signale für den Sender haben, können nicht direkt in den Kopf des Empfängers transportiert werden. Sie müssen erst vom Individuum im Rahmen seiner Konstrukte konstruiert werden.

So kann z. B. stereotypes, aggressives oder hyperaktives Verhalten an sich folgerichtig als Verhalten angesehen werden, welchem das betroffene Kind Bedeutung zuweist. Diejenigen Kinder, die z. B. im Unterricht zappelig sind und somit andere (Mitschüler sowie Lehrer) stören, geben ihrem Verhalten vermutlich eigene Bedeutung, die von anderen gar nicht berücksichtigt wird. Im Umgang mit solchen Kindern ist es daher wichtig, nicht nur vordergründig erscheinende Verhaltensweisen an sich zu berücksichtigen. Vielmehr sind die Bedeutungen, die dieses Verhalten für das Kind haben könnte, von Interesse. Daraus folgt, dass jedes Individuum seinen eigenen Zuständen Bedeutungen zuweist, die nur aus ihm selbst entnommen und somit nur im Hinblick auf eigenes Verhalten passend sind. Die Bedeutungen werden wie Wahrnehmungsvorgänge durch Vergleichen, Bewerten und Speichern von Umweltereignissen erzeugt. Das Individuum überprüft dabei diese Bedeutungen gemäß seiner Konstruktionen.

Durch diese sinngebenden Verarbeitungsprozesse entsteht erst der Bezug zur Realität. Um die Wirklichkeit zu erfassen, muss der Mensch zu den aufgenommenen Reizen innerlich aktiv etwas hinzufügen. Um eine passende Handlung vornehmen zu können, muss das Kind neue Konstruktionen der sich im ständigen Wandel befindenden Umwelt entwickeln oder bereits vorhandene Konstrukte modifizieren. Damit kann Wahrnehmung als ein

aktiver konstruktiver Vorgang angesehen werden, wobei die Interaktion zwischen Individuum und Umwelt eine bedeutende Rolle spielt. Dieser Aspekt der Wahrnehmung wird durch folgende Aussage verdeutlicht:

„Spricht man von Wahrnehmung im weiteren Sinne, dann meint man damit das Aufnehmen von Reizen über die verschiedenen Sinnesbereiche, die uns mit der Umwelt verbinden. Umwelt ist aber noch nicht Wirklichkeit. Damit die Umwelt zur Wirklichkeit wird, muss ich mich mit Ursachen und Wirkungen auseinandersetzen. (...) Damit dies möglich wird, benötige ich Wahrnehmung im engeren Sinn. Wirken kann ich nur, indem ich etwas nehmen kann. Indem ich die Umwelt nehme und damit etwas bewirke, kann ich mich auf sie richten“ (Affolter 1987, 17f.).

Daraus lässt sich erkennen, dass die gegenseitige Wirksamkeit bzw. der Austausch zwischen Individuum und Umwelt für die Entwicklung wesentlich ist. Bei der Wahrnehmungsverarbeitung handelt es sich also um einen ganzheitlichen Prozess. Ebenso ist die Emotionalität eines Menschen mitbeteiligt, die wesentlich zum subjektiven Wohlbefinden beiträgt. Der Wahrnehmungsprozess stellt somit eine wechselseitige Beziehung zwischen Einstellungen, Interessen und Erfahrungen her, wobei hier sinngebender Verarbeitung eine große Bedeutung zukommt. Die Wahrnehmung der Umwelt beeinflusst menschliche Handlungen, und diese Handlungen können ihrerseits zu Erweiterungen und Veränderungen in der Wahrnehmung führen. Wahrnehmung und Handlung sind also im zirkulären Prozess eng aufeinander bezogen. Da sich Wahrnehmungsverarbeitung immer im Erfahrungs- und Erkenntnisprozess befindet, sollte man Kinder, die sich auffällig verhalten, in ihrem sich immer wandelnden Prozess ganzheitlich verstehen.

Aus dieser Sicht kann festgestellt werden, dass die Andersartigkeit eines Verhaltens in der Andersartigkeit der ablaufenden Wahrnehmungsprozesse besteht. Nehmen wir beispielsweise autistische Kinder an: Sie sind aufgrund ihrer Verhaltensweisen (mangelnde sozial-emotionale Interaktion, stereotypes Verhalten, beschränkte Kommunikation) auffällig (vgl. Dilling et al. 1997, 282ff.; Henning et al. 1996, 102ff.). Es gibt verschiedenste Erklärungen für diese Verhaltensweisen. Eine weit verbreitete Annahme ist, dass ihre Wahrnehmung gestört sei. Sie wirken sicherlich anders als „normale“ Kinder, wenn angenommen wird, dass „Normalität“ nicht objektiv existiert, sondern ein mit den meisten Leuten geteilter Konsens ist. Wenn man autistische Kinder aus der oben angeführten Sichtweise heraus betrachtet, so können ihre Verhaltensweisen als für sie sinnvoll angenommen werden. Sie verfügen über ganz eigene Konstrukte, mit denen sie sich die Welt aufbauen, unabhängig davon, ob diese Konstrukte angeboren oder erworben sind. Obwohl ihre Wahrnehmung aus der Sicht von Außenbeobachtern rätselhaft erscheint, kann sie aus

Sicht autistischer Kinder völlig normal oder viabel sein. Jedes von ihnen gezeigte Verhalten enthält Bedeutungen, weil diese von ihnen selbst zugewiesen sind. Daraus kann man die Vermutung aufstellen, dass sie sich in ihrer eigenen Welt, die von ihren Konstruktionen aufgebaut ist, wohl fühlen. Aus diesem Grund scheinen m. E. Methoden, welche die Wahrnehmung autistischer Kinder durch gezieltes Training zu verändern oder zu normalisieren versuchen, eher sinnlos. Viel wichtiger ist dabei, ihre auffälligen Verhaltensweisen als das zu akzeptieren, was aus den Konstruktionen ihrer Wahrnehmung notwendigerweise resultiert. Ihre Umgebungen wären so zu gestalten, dass von ihnen selbst angemessenere Bedeutungen zugewiesen werden könnten. Um die Entwicklung von Kindern mit Problemen positiv beeinflussen zu können, bedarf es also konsensueller Bereiche.

5.5. Konsensuelle Bereiche und Interaktion mit Kindern

Die operationale Geschlossenheit des lebenden Systems und umweltbezogenes Handeln stellen keine Widersprüche dar, weil Selbstreferentialität und operationale Geschlossenheit Voraussetzungen für autonome Umweltbezüge sind. *„Das Verhalten eines Organismus bildet eine Störeinwirkung für einen anderen und löst in diesem ein besonderes Verhalten aus, das seinerseits den ersten Organismus beeinflusst und in diesem ein neues Verhalten auslöst, das wiederum den zweiten Organismus beeinflusst ... usw.“* (Maturana 1985, 290). Menschen als interagierende Systeme koppeln sich unablässig an andere Systeme bzw. Milieus. Wenn ein System ein Organismus ist, stellt das andere sein Milieu dar, wobei die beiden Systeme sich gegenseitig den Anlass zur Strukturveränderung geben:

„Wenn zwei strukturell plastische zusammengesetzte Einheiten miteinander interagieren und so als Selektoren ihrer jeweiligen Wege struktureller Veränderungen wirken, dann findet gegenseitige strukturelle Koppelung statt. Das führt dazu, daß die Zustandsveränderungen des einen Systems rekursiv die Zustandsveränderungen des anderen auslösen und daß so ein Bereich koordinierten Verhaltens zwischen den gegenseitig angepaßten Systemen konstituiert wird“ (Maturana 2000, 108f.).

Strukturelle Koppelung wird somit als das Ergebnis der Herstellung einer dynamischen Strukturübereinstimmung verstanden, wobei Zustandsveränderungen des Systems den Zustandsveränderungen des anderen Systems entsprechen. Aus der strukturellen Koppe-

lung zwischen Systemen entsteht wechselseitige Anpassung, ohne dass die einzelnen Systeme dabei ihre Identität (Organisation) verlieren. Ebenso entstehen Strukturen, die einen geschlossenen Verhaltensbereich bilden. Ein solcher geschlossener Bereich ineinander greifender Interaktionen zwischen Systemen, die durch strukturelle Koppelung strukturell isomorph geworden sind, wird von *Maturana* als ‚konsensueller Bereich‘ oder ‚Bereich der Übereinstimmung‘ bezeichnet (vgl. 1985, 290; 2000, 109).

Übertragen auf soziale Interaktionen konstruieren Menschen kommunikativ soziale Wirklichkeitsmodelle auf der Basis ihrer biologischen und psychischen Operationsmöglichkeiten im Rahmen ihrer Kultur (vgl. Schmidt 1992, 11). Sie treten in soziale Strukturkoppelung zueinander ein und bauen dabei konsensuelle Bereiche auf. Dadurch wird intersubjektive Verständigung ermöglicht. Die Ausbildung sprachlicher Fähigkeiten kann auch im Rahmen konsensueller Bereiche aufgefasst werden. Dabei wird Sprache nicht als Bezeichnung objektiver Gegebenheiten verstanden, sondern als das „ko-ontogenetische strukturelle Driften“ (Maturana & Varela 1987, 226). Sie entsteht also durch gemeinsame Hervorbringung zusammenlebender Individuen und dient dabei der Verhaltenskoordination. Daraus ergibt sich, dass die Wirklichkeitskonstruktion ein subjektabhängiger Prozess ist, der jedoch konsensueller Abstimmung im Sprachbereich zugänglich ist.

Konsensuelle Bereiche bilden also die Grundlage von Sprache und Kommunikation. *„Die basale Funktion der Sprache als eines Systems des Orientierungsverhaltens besteht nicht in der Übermittlung von Information oder in der Beschreibung einer unabhängigen Außenwelt, über die wir sprechen können, sondern in der Erzeugung eines konsensuellen Verhaltensbereiches zwischen sprachlich interagierenden Systemen im Zuge der Entwicklung eines kooperativen Interaktionsbereiches“* (Maturana 1985, 73). Dabei wird Sprache nicht als ein Zeichensystem, sondern vielmehr als Verhaltenssystem verstanden. Die interagierenden Systeme können somit die Zustände des jeweils anderen durch die sprachliche Informationsübertragung nicht bestimmen. Der Kommunikationsgehalt ist nicht an sich vorgegeben, sondern wird von interagierenden Systemen durch Ausbildung konsensueller Bereiche geschaffen. Wenn für einen bestimmten kommunikativen Kontext ein spezifischer konsensueller Bereich besteht, dann ist Verstehen möglich.

„Verstehen im engeren Sinne hängt von spezifischeren konsensuellen Bereichen ab, nämlich von der Erziehung, die ich genossen und mit der ich mir Stücke von Weltbildern angeeignet habe, und schließlich von den individuellen Erfahrungen, die ich gemacht habe. In dem Maße, in dem ich diese immer spezifischer werdenden konsensuellen Bereiche mit anderen Menschen teile, verstehe

ich mich mit ihnen, d. h. ich ordne bestimmten Signalen (meist Worte, aber auch Mimik und Gesten sowie Gebräuche) dieselben Bedeutungen zu. Mißverstehen ist das Fehlen solcher gemeinsamer Bedeutungszuordnungen. Verstehen und Mißverstehen hängen also nur wenig von unserem guten Willen ab, sondern vor allem davon, wie viel oder wie wenig wir an gemeinsamem Vorwissen und gemeinsamer Vorerfahrung mitbringen“ (Roth 1997, 336).

Die bisherigen Ausführungen können den pessimistischen Eindruck entstehen lassen, dass Pädagogen für Kinder mit Verhaltensproblemen gar nichts tun können, weil sie als autonome Wesen ihr Denken und Verhalten selbst bestimmen. Dies ist aber ein Missverständnis. Zweifel an pädagogischen Einflüssen hängen mit den gestellten pädagogischen Aufgaben zusammen. Sie zwingen uns bewusst bzw. unbewusst dazu, auf Kinder mit Verhaltensproblemen irgendwie einzuwirken und sie bzw. ihre Verhaltensweise in eine von außen gewünschte Richtung gezielt zu verändern. Aus einer solchen Perspektive wird der Erfolg nur aufgrund der sich nach einer Behandlung zeigenden Ergebnisse beurteilt, wobei innere Zustände eines Kindes wenig berücksichtigt werden.

Kinder und Bezugspersonen (Lehrer, Eltern, Therapeuten) bleiben prinzipiell füreinander so intransparent, dass keiner in das Innere des anderen genau hineinsehen und beobachten kann, wie der Gedankenprozess des anderen abläuft und ob man seine Umwelt sinnhaft konstruiert. Dies bedeutet aber nicht, dass durch ihre Interaktion gar nichts passiert. Wie schon dargestellt, verändert ein Individuum durch strukturelle Koppelung mit anderen seine eigene Struktur. Strukturell gekoppelte Individuen erzeugen dabei eine gemeinsame Wirklichkeit, indem sie während der Interaktion einen neuen gemeinsamen Bereich aufbauen, der die jeweiligen bisherigen Bereiche von ihnen zum Teil einschließen kann, ohne Identität oder Organisation der jeweiligen zu verlieren.

Kinder werden häufig aufgrund ihrer auffälligen Verhaltensweisen in der Interaktion wenig Verständnis von Mitmenschen erhalten. Dies liegt nicht unbedingt an fehlenden Fähigkeiten der Kinder, sondern auch am Scheitern des Aufbaus konsensueller Bereiche, innerhalb derer Interaktionspartner sich aufeinander beziehen und der Interaktion sinnhafte Bedeutungen entnehmen können. Sinn entsteht aus dem Konsens mit anderen. Diese sinngebenden Interaktionen erfolgen nicht in asymmetrischer Weise, sondern vielmehr durch gegenseitige Bestätigung und Vertrauen in symmetrischer Weise. Durch einen solchen Dialog kann eine passende Interaktion zwischen Systemen hergestellt werden, die so gestaltet ist, als ob der eine Einblick in das Innere des anderen hätte. In der Interaktion kann ein Kommunikationspartner zwar nicht ganz in die innere Welt des

anderen hineinsehen, es besteht jedoch die Möglichkeit der dialogischen Begegnung mit dem Anderen im Sinne von *Buber*. Dadurch, dass man die subjektive Perspektive oder Lebensäußerung des Anderen anerkennt und einführend versteht, kommt es zum Aufbau konsensueller Bereiche.

Um konsensuelle Bereiche aufzubauen, wird eine sensible Beobachtungskompetenz der Bezugspersonen gefordert. Die dabei beobachteten Verhaltensweisen sind nur als vorläufige Konstruktionen anzusehen, weil das Kind und seine Bezugspersonen ständig dem gemeinsamen Strukturwandel unterliegen. Die Aufgaben von Pädagogen, Diagnostikern und Therapeuten bestehen nicht darin, eine „objektive“ Wahrheit ausfindig zu machen und damit gezielte und kontrollierte Veränderungen hervorzurufen. Sie liegen vielmehr darin, konsensuelle Bereiche zu schaffen und zu modifizieren. Wenn man jede Verhaltensweise als sinnvollen Ausdruck des jeweiligen Kindes ansieht, mit dem es sich in seiner Welt zurechtfindet, kann sich die Möglichkeit des Aufbaus konsensueller Bereiche erweitern und somit auch zusammen mit Kindern mit Verhaltensstörungen eine gemeinsame Wirklichkeit konstruiert werden.

5.6. Konstruktion gemeinsamer „Wirklichkeit“

Da Menschen aus konstruktivistischer Perspektive als autonome und somit sich selbstorganisierende Systeme betrachtet werden, stellt sich die Frage der Sozialisation: Wie treten zwei oder mehrere geschlossene Individuen in Austausch zueinander? Wie kann aus gegenseitiger Intransparenz Verständnis zwischen ihnen entstehen? Diese Fragen können mit dem Konzept der Ko-Konstruktion oder Ko-Evolution beantwortet werden.

Menschen können sich nicht aus sich selbst heraus am Leben erhalten, sondern sind auf strukturelle Koppelung mit anderen (Individuen bzw. der Umwelt) angewiesen. Lebewesen brauchen zum Überleben, also zur Bewahrung ihrer biologischen Organisation, Materie- und Energieaustausch mit der Umgebung. Dies gilt auch für menschliche Existenz im Sinne von sozialem Leben. Dabei ist dennoch die Umwelt gegenüber dem Individuum nicht grundsätzlich existent. Ihr kommt erst dann Bedeutung zu, wenn sich das Individuum mit ihr in Beziehung setzt.

Menschen, in ihren biologischen Strukturen verwurzelt, erfahren Umwelt in sehr persönlicher Weise, wobei jede Erfahrung ein individuelles Phänomen darstellt, welches

gegenüber anderen blind ist. Diese Einsamkeit, so *Maturana & Varela* (1987, 20), ist nur in einer Welt zu überwinden, die Menschen gemeinsam mit anderen hervorbringen. Trotz der Subjektivität der Konstruktion entsteht individuelle Wirklichkeit in der Interaktion mit der Umwelt, wobei Menschen mit je eigenen Erfahrungen in einer Umwelt mit ganz bestimmten kulturellen Vorgaben leben. Da Menschen ihr Verhalten prinzipiell nach ihrer internen Struktur selbst determinieren, können die Interaktionen mit der Umwelt kein direkter Anlass zur Verhaltensänderung sein. Menschen als füreinander bedeutsame Umwelten vermitteln dennoch Anstöße dafür. Dabei bilden die Interaktionen zwischen einem Individuum und seiner Umwelt gegenseitig reziproke Störeinwirkungen. Es entstehen also rekursive Perturbationen, wobei die Umwelt im Individuum lediglich Strukturveränderungen auslöst. Individuum und Umwelt perturbieren sich zwar jeweils gegenseitig, doch weder determinieren sie, noch instruieren sie sich gegenseitig. Wenn die jeweiligen Perturbationen zueinander passen, kommt es zu gemeinsamen Strukturveränderungen.

Aus den bisherigen Ausführungen ist ersichtlich, dass die Entwicklung eines Individuums durch gegenseitige Perturbationen mit seiner Umwelt möglich ist, was mit „Interpenetration“ (gegenseitige Eindringung) in *Luhmanns* Konzept vergleichbar ist. Interpenetration beschreibt also eine Beziehung zwischen Systemen. Dabei handelt es sich auch um zirkuläre Prozesse zwischen verschiedenen Systemen. Verschiedene Veränderungen kommen auf beiden Seiten zustande, ohne dass ein System seine eigene Identität verliert. *Luhmann* spricht von Penetration, „*wenn ein System die eigene Komplexität (und damit: Unbestimmtheit, Kontingenz und Selektionszwang) zum Aufbau eines anderen Systems zur Verfügung stellt*“ (1987, 290). Interpenetration liegt vor, wenn dies wechselseitig zwischen zwei oder mehreren Systemen geschieht, „*wenn also beide Systeme sich wechselseitig dadurch ermöglichen, daß sie in das jeweils andere ihre vorkonstituierte Eigenkomplexität einbringen*“ (ebd.). Daher liegt es nahe, dass weder soziale noch psychische Systeme (Individuen) ohne Interpenetrationsverhältnis denkbar sind.

Über die Beziehung zu anderen - im Sinne von gegenseitiger Perturbation und Interpenetration - erfährt jedes Individuum erst die Welt der anderen. Durch den Interaktionsprozess entsteht eine gemeinsame soziale Wirklichkeit. Dies kann man sich am Beispiel des Unterseebootfahrers und des Strandgängers vorstellen (vgl. *Maturana & Varela* 1987, 149f.). Wenn der Unterseebootfahrer, dessen Umwelt nur aus Instrumenten besteht, nicht am Strand aufgetaucht wäre und somit keinen Kontakt mit dem Strandgänger aufgenommen hätte - der von „Riffen“ und „Unterseebooten“ spricht,

welche dem Unterseebootfahrer völlig unvertraut sind - hätte er keine Chance zu wissen, dass es außerhalb seiner eigenen Welt noch eine andere Welt gibt. Unterseebootfahrer und Strandgänger können durch strukturelle Koppelung gegenseitige Strukturveränderungen hervorrufen. Damit haben beide die Chance, ihre eigene Welt und deren Bedeutungen zu modifizieren, zu ergänzen und dadurch eine andere und somit gemeinsame Wirklichkeit aufzubauen.

Aus dieser Überlegung ergibt sich, dass die individuelle Wirklichkeitskonstruktion zwar vom Individuum determiniert wird, aber sich nicht beliebig verändert, weil jedes Individuum stets durch strukturelle Koppelung mit anderen seine Konstruktion verändert und erweitert. Dadurch sind die Mitglieder einer sozialen Einheit miteinander verbunden. In diesem Sinne ist jegliche individuelle Entwicklung nur in der sozialen Koppelung denkbar. *„Der Mensch ist auf soziale Koppelung angelegt und angewiesen. Dadurch erhält er seine Integrität und die Möglichkeit, sich zu vervollkommen. Durch sie wächst er z. B. in eine bestimmte Kultur hinein, in der er freilich von Anfang an bereits eingebettet ist“* (Speck 2003, 276). Dieser Prozess kann mit dem Begriff *Sozialisation* bezeichnet werden. Die Auffassung, der Mensch sei als soziales Wesen den sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Einflüssen unterworfen, ist als solche altbekannt. Wichtig ist dabei, wie sich ein Individuum und seine Umwelt gegenseitig koppeln.

Menschen können im Wesentlichen *„ihre individuellen Ontogenesen als Teil eines Netzwerkes von Ko-Ontogenesen verwirklichen“* (Maturana & Varela 1987, 209), die sie selber hervorbringen. Jedes Individuum ist nur so lange Teil einer sozialen Einheit, wie es Teil jener reziproken strukturellen Koppelung ist. Dabei kommt der sprachlichen Kommunikation für die soziale Koppelung eine große Bedeutung zu: *„Unter Kommunikation verstehen wir dabei das gegenseitige Auslösen von koordinierten Verhaltensweisen unter den Mitgliedern einer sozialen Einheit“* (a.a.O., 210). *„Das Phänomen der Kommunikation hängt nicht von dem ab, was übermittelt wird, sondern von dem, was im Empfänger geschieht“* (a.a.O., 212). Über Kommunikation erlangt das Individuum Vorstellungen von der Welt sowie von seinem Selbst. In diesem Sinne ist seine Ontogenese nur durch dauernde strukturelle Koppelung mit seinen Mitmenschen, also als Ko-Ontogenese, möglich. Menschen unterliegen stets reziproken strukturellen Koppelungen höherer Ordnung mit anderen, wodurch soziale Phänomene bzw. Systeme entstehen.

Wendet man diese Überlegungen auf die Erziehungspraxis an, stellt sich die Frage, wie aus der strukturellen Koppelung zwischen Erziehern und Kindern Verständnis und Transparenz entstehen können. Es wird zunächst davon ausgegangen, dass sich die beiden zu Beginn ihrer Interaktion unter der Bedingung wechselseitiger Intransparenz gegenüber treten. Erzieher und Kinder stellen jeweils selbstreferentielle black-boxes dar. Deshalb kann angezweifelt werden, ob die vom Erzieher konstruierte Bedeutung eines Sachverhaltes auf das Kind identisch übertragen werden kann. Durch Interpenetration haben beide ‚black-boxes‘ die Möglichkeit, aus ihrer Interaktion neue ‚white boxes‘ zum Leuchten zu bringen (vgl. Schiepek 1991, 156). Daraus ergibt sich, dass nicht nur Erzieher auf das Kind einwirken, auch wenn es dem Beobachter so erscheint, sondern dass sich Erzieher und Kinder gegenseitig interpenetrieren und somit wechselseitig die jeweiligen Verhaltensänderungen bewirken. Dabei findet pädagogische Begegnung statt. Erzieher und Kinder gelangen zu mehr oder weniger deutlicher Transparenz für sich selbst und für die anderen. Dabei ist vorauszusetzen, dass Erzieher und Kinder eine gewisse Parallelität ihrer momentanen Systemzustände, d. h. rekursive Konstruktionen herstellen können (vgl. Osbahr 2000, 50).

Es kann also nahegelegt werden, dass es bei einer Interaktion nicht nur um eine individuelle Konstruktion eines Kindes geht, sondern auch um eine Ko-Konstruktion bzw. Ko-Evolution zwischen Kindern und Erziehern, wobei gemeinsame Wirklichkeit entsteht. *Speck* sieht gerade darin die Aufgaben von Erziehung: „*In dem Maße, in dem der Eigenanteil einer aktiven Beteiligung an der gemeinsamen Lebensbewältigung möglich und bewusst geachtet und unterstützt wird, und in dem die soziokulturelle Umwelt als ein System erfahrbar wird, in dem Gemeinsamkeit als gegenseitige Akzeptanz und verbindendes Interesse und Bemühen um das Wohlergehen aller bestimmend sind, werden die Aufgaben von Erziehung erfüllbar*“ (2003, 116). In diesem Sinne hat pädagogisches Handeln eine Chance. Im Zusammenhang mit Sonderpädagogik weist er weiterhin auf eine besondere Aufgabe hin, den Prozess der Ko-Konstruktion einer für Kind und Bezugspersonen passenderen Wirklichkeit zu unterstützen und zu begleiten. Der Prozess „*dürfte in dem Maße gelingen, in dem nicht nur die Selbstbestimmung (Autonomie) und Selbstverantwortung einbezogen wird, sondern auch die erzieherisch Handelnden sich einem Prozess der Selbstveränderung stellen, sich also selber auch (über eigene Neukonstruktionen) verwandeln lassen*“ (ebd.).

Wenn im Prozess der Ko-Konstruktion, vor allem in Eltern-Kind-Interaktionen oder Lehrer-Schüler-Interaktionen, keine gemeinsame Konstruktion, also keine Verhaltensab-

stimmung und keine gegenseitige Verständigung geschaffen wird, dann wird die Wahrscheinlichkeit für Verhaltensstörungen groß. Der Grund hierfür liegt darin, dass individuelle Konstruktionen, nach denen Verhalten gesteuert wird, im zirkulären Prozess mit anderen ständig modifiziert, vernichtet und neu aufgebaut werden. Ein Individuum allein kann daher keinesfalls seine Verhaltensstörung nur selbst verursachen. Dabei fehlen meist Intersubjektivität, gegenseitige Verständigung und zwischenmenschliche Sicherheit, die zur Konstruktion einer gemeinsamen Wirklichkeit führen.

6. „Verhaltensstörungen“ aus sozialkonstruktivistischer Sicht

Bis jetzt wurde im Rahmen des radikalen Konstruktivismus mit Konstruktionsprozessen der Wirklichkeit vorwiegend die Individualebene behandelt. Dies eröffnet zwar neue Wege für das Verständnis des Individuums, dennoch ist es sehr einseitig. Der radikale Konstruktivismus setzt sich hauptsächlich mit der individuellen Konstruktion der Welt auseinander, und macht somit in der Theorie autopoietischer Systeme das Individuum und seine Weise, eine Welt zu konstruieren, zum Ausgangspunkt der Beobachtung. Folglich finden dabei die sozialen und gesellschaftlichen Ebenen, auf denen menschliche Entwicklung erst ermöglicht wird, wenig Berücksichtigung.

Der Mensch als autopoietisches System ist zwar operational geschlossen, seine Organisation kann aber durch eine Interaktion mit der Umwelt gewahrt bleiben, die ihrerseits gesellschaftlich geformt ist. Somit ist die individuelle Konstruktion im Rahmen gesellschaftlicher Strukturen bzw. spezifischer Beziehungszusammenhänge möglich. Da individuelle Konstruktionen auch nur in sozialen, geschichtlichen, kulturellen und institutionellen Kontexten erfolgen und die menschliche Entwicklung durch das soziale Umfeld beeinflusst wird, erscheint es als kaum vorstellbar, die Handlungen eines Individuums unabhängig von allen Rahmenbedingungen zu betrachten. Jede individuelle Wirklichkeitskonstruktion ist durch die bereits vorstrukturierten familiären und gesellschaftlichen Sinnmuster begrenzt. Aus dieser Sicht könnte *Foersters* Postulat: „*Die Umwelt, so wie wir sie wahrnehmen, ist unsere Erfindung*“ (1991, 40) durch die eben genannte Annahme ergänzt werden: „*Die Welt, wie sie sich im Individuum ontogenetisch ausprägt, ist immer auch eine soziokulturell mitbestimmte*“ (Speck 2003, 115).

Darüber hinaus lässt die individuumbezogene Annahme des radikalen Konstruktivismus den Eindruck entstehen, dass der Mensch als völlig selbstständiges Wesen nur von sich selbst aus handelt und der Ursprung seiner Handlungen somit nur in ihm selbst gesucht werden muss. Diese Unzulänglichkeit des individualistischen Konstruktivismus kann mit Hilfe sozialkonstruktivistischer Ansätze ergänzt werden.

Im Hinblick auf das Phänomen „Verhaltensstörungen“ ist diese Sichtweise für das Verständnis und die Förderung der damit belasteten Kinder hilfreich, da Verhaltensstörungen sowie deren Entwicklungsbedingungen nur im Person-Umwelt-Bezug gesehen

werden können. Da sich Identität und Persönlichkeit eines Individuums nur im intersubjektiven Prozess entwickeln, kommt den Mitmenschen, die mit ihm interagieren insofern große Bedeutung zu, als sie an seinem Persönlichkeitswerdegang teilnehmen und ihn somit mitgestalten.

Als wichtige Ansätze sind hierbei der Sozialkonstruktivismus (Berger/Luckmann), der Symbolische Interaktionismus (G. H. Mead), die Soziokulturelle Theorie (Wygotski) und der soziale Konstruktivismus (Gergen) zu nennen. Gemeinsam ist diesen sozialkonstruktivistischen Ansätzen, dass sie sich hinsichtlich der Wirklichkeitskonstruktion im Gegensatz zum radikalen Konstruktivismus mit phänomenaler Analyse beschäftigen. Das Hauptinteresse der oben genannten Autoren liegt vor allem darin, „*wie die sozial konstruierte Realität objektive Faktizität erhält, also als wirklich und objektiv gültig akzeptiert wird*“ (Oerter & Noam 1999, 46). Hier steht nicht die Frage nach der von Individuum und Gesellschaft losgelösten objektiven Realität im Vordergrund, sondern die Frage nach dem Zustandekommen von Bedeutungen, die als sozial konstruiert beschrieben werden und zum Einfluss sozialer Konstruktion auf die individuelle Entwicklung.

Der Ausgangspunkt des sozialen Konstruktivismus liegt zunächst darin, dass individuelle Wirklichkeitskonstruktionen zu einem großen Teil im Diskurs gemeinsam konstruierte Wirklichkeiten sind und historisch weiter im sozialen System erhalten bleiben (vgl. Kösel 2002, 82). Aus diesem Grund können Menschen trotz operationaler Geschlossenheit im Sinne des radikalen Konstruktivismus Ähnlichkeiten in der Wirklichkeitskonstruktion besitzen. Menschen konstruieren im intersubjektiven Prozess nicht nur eine individuelle, sondern auch eine überindividuelle Wirklichkeit, wobei Konstruktionen über Prozesse wechselseitiger Verständigung zwischen Menschen entstehen und verändert werden. In diesem Zusammenhang sieht Gergen den Menschen „*als soziale Konstruktion, dessen Handeln in einer komplizierten Weise mit den gesellschaftlichen Prozessen verwoben ist*“ (1990, 191). Im Gegensatz zu modernistischen Vorstellungen, die Menschen als Maschinen sehen, stellt er den postmodernen Menschen nicht mehr als „faktische Entität“ (a.a.O., 197), die von Umwelteinflüssen bestimmt wird, sondern als „eine Art sozialer Konstruktion“ (ebd.) dar. „*Er ist so, wie die anderen - und er selbst- ihn sich vorstellen*“ (ebd.). Individualität ist in soziale Prozesse eingebunden und somit als Produkt gemeinsamer Konstruktionen der Gesellschaftsmitglieder anzusehen. Soziale Beziehungen können somit als interindividuell übereinstimmende kognitive Zustände der Kommunikationspartner betrachtet werden. Demnach wird Wirklichkeit individuell und zugleich mit anderen gemeinsam sozial konstruiert.

Ähnlich wie beim radikalen Konstruktivismus gehen sozialkonstruktivistische Ansätze zwar von der prinzipiellen Unerkennbarkeit „objektiver Realität“ aus, weisen aber zugleich auf die Möglichkeit hin, dass der Mensch durch Interaktionen und Kommunikationen soziale Artefakte und Produkte zu schaffen vermag, die gegenüber den individuellen Konstruktionen als selbstständige soziale Entitäten fungieren (vgl. Frindte 1995, 109ff.). Nach dieser Auffassung erkennt der Mensch die Welt durch die Begriffe, die er im sozialen Austausch mit anderen konstruiert, mithin durch soziale Definitionsprozesse. Dabei wird der Sprache eine besondere Bedeutung zugemessen. Sie ist „*sowohl Produkt als auch Produzent menschlicher Wirklichkeit*“ (Luckmann 1990, 204). Bestimmte Konstruktionen werden also als etwas gesehen, das im sozialen Prozess durch Sprache vermittelt wird. Die Bedeutungen menschlicher Phänomene können somit in einem Beziehungskontext besser verstanden werden. Bedeutungen entstehen aus Beziehungen. Handlungen werden erst durch Beziehungen vernünftig oder wünschenswert (vgl. Gergen 2002, 212f.). Folglich erlangt der Ausdruck eines Individuums nur in der Ergänzung durch andere seine Bedeutung (vgl. a.a.O., 200).

Im folgenden Kapitel soll auf sozialkonstruktivistische Aspekte eingegangen werden, die im Hinblick auf Kinder mit Verhaltensstörungen zum Verständnis beitragen. Dabei wird der Fokus auf den Zusammenhang der individuellen und sozialen Konstruktion, also der Ko-Konstruktion, gelegt.

6.1. Symbolischer Interaktionismus

Die handlungsorientierte Konzeption der Sozialisation von *Mead*, der *Symbolische Interaktionismus*, hat den radikalen Konstruktivismus auf soziale Realitätskonstruktion ausgeweitet, indem er den strukturgenetischen Ansatz *Piagets* auf sozial-kognitive Phänomene überträgt. Einen wesentlichen Unterschied zwischen dem Symbolischen Interaktionismus und dem radikalen Konstruktivismus kann man darin sehen, dass ersterer sich als eine Theorie des sozialen Handelns entwickelt hat, während letzterer von den biologischen und erkenntnistheoretischen Ansätzen ausgeht und sich somit zu wenig dem gesellschaftlichen Aspekt von Handeln und Denken widmet.

Mead (1973) geht in Bezug auf ein zu formendes Menschenbild zunächst davon aus, dass der Mensch als schöpferischer Interpret und Konstrukteur seiner sozialen Umwelt diese

kreativ und produktiv verarbeitet, gestaltet und aktiv darauf einwirkt. Mit dieser Grundannahme konzentriert er sich auf Fragestellungen, wie sich menschliche Subjektivität vor dem Hintergrund von Interaktionsprozessen mit der natürlichen und sozialen Umwelt herausbildet. Er analysiert dabei vorwiegend die subjektive und intersubjektive Interpretation und Bedeutung von Gegenständen und Handlungen anderer Menschen (vgl. Hurrelmann 2001, 48ff.). Dabei hat er die soziale Realität als gemeinsame Konstruktionsleistung, also als Produkt der symbolischen Interaktionen der Gesellschaftsmitglieder, aufgefasst und somit die individuellen Erkenntnisleistungen in die kokonstruktive Erkenntnisaktivität der Gesellschaft eingebettet. Sowohl die Welt der Gegenstände als auch die Welt der handelnden Subjekte werden immer als sozial konstruiert verstanden (vgl. Oerter & Noam 1999, 56). Demzufolge haben jegliches Denken, alle psychischen Vorgänge und die Selbsterkenntnis ihren Ursprung in sozialen Interaktionen (vgl. Gergen 2002, 159).

Die Hauptthese des Symbolischen Interaktionismus ist, dass menschliche Tätigkeit weder das Produkt einer immanent abgelegten Stufenfolge kognitiver Operationen ist, noch auf der Basis des Prinzips „Reiz-Reaktion“ verläuft, sondern über Symbole (Gesten, Sprache) im Interaktionsprozess vermittelt wird, ohne jedoch einen tatsächlichen kommunikativen Austausch vorauszusetzen (vgl. Mertens 1997, 83). Damit stellt *Meads* Konzeption eine bewusste Antithese zum Behaviorismus im Sinne von *Watson* und *Skinner* dar, der von den inneren Handlungen völlig abstrahierte. Menschen sind zwar rudimentär mit der Fähigkeit geboren, sich auf andere einzustellen, dennoch werden sie in der sozialen Interaktion über den Austausch von Symbolen allmählich in die Lage versetzt, sich gemeinsam zu orientieren.

In der *Meadschen* Konzeption wird die Entstehung von Identität über symbolvermittelte Interaktion erfasst. Das handlungsanleitende Identitätskonzept wird dabei als Produkt zweier Faktoren betrachtet: der eher sozialen Komponente des „ICH“ und der eher psychischen Komponente des „Ich“ (vgl. Mead 1973, 216ff.: Hier wird *Meads* Ausdruck „I“ als „Ich“ und „me“ als „ICH“ wiedergegeben. Mit „ICH“ meint er das sich selbst als Objekt erfahrende *Ich*). Das „ICH“ als soziales Selbst repräsentiert jene Vorstellungen, nach denen andere Menschen ein Individuum sehen, was sie von ihm erwarten und wie es sich nach den interpretativ erfassten Erwartungen zu verhalten hat. Es speichert gewissermaßen die intersubjektiv ausgehandelten Erwartungen und stellt handlungsleitende Strukturen zur Verfügung, was mit der *Freudschen* Konzeption des Zusammenspiels zwischen *Über-Ich* und *Ich* vergleichbar ist. *Mead* verwendet selbst den *Freudschen*

Begriff des „Zensors“ für das „ICH“, welches das „Ich“ kontrolliert (vgl. 1973, 254). „ICH“ ist ein Sinnbild für den Menschen als Gesellschaftsmitglied. Im „ICH“ sind von daher die gesellschaftlichen Forderungen an das Individuum als signifikante Symbole enthalten, die eine Anpassungsreaktion verlangen. Im Gegensatz dazu stellt das „Ich“ ein Subjekt dar, welches mit biologischen Trieben ausgestattet ist. Das „Ich“ besitzt einen physisch-naturhaften Charakter und ist somit impulsiv und spontan, was in der *Freudschen* Konzeption des Zusammenspiels von *Es* und *Ich* zu erkennen ist. Demnach wird das menschliche Verhalten als Resultat der Dialektik von „Ich“ und „ICH“ verstanden. „Ich“ und „ICH“ bedingen sich zwar gegenseitig, haben aber unterschiedliche Funktionen. Dabei kommt es zu ständigen Dominanzverhältnissen zwischen den beiden. Individuen mit einem dominierenden „ICH“ können als konformistisch, Individuen mit einem dominierenden „Ich“ als „Aussteiger“ erscheinen (vgl. Moosecker 2003, 106). Die Fähigkeit, die beiden aufeinander abzustimmen, entsteht aus einem langwierigen Sozialisationsprozess.

Nach *Mead* ergibt sich Identität als individual-soziales Selbst aus dem interaktiven Zusammenspiel und Ausbalancieren zwischen dem „Ich“ (persönliche Freiheit) und dem „ICH“ (soziale Anpassung). Das heißt aus der Balance der individuellen und der sozialen Identität, wobei letztere erstere begründet. Das „ICH“ strukturiert die affektive und impulshafte Aktivität eines Individuums und konstituiert sein Selbst. Indem das „Selbst“ (Identität) bzw. der „Geist“ (im Original: „mind“, damit ist die Fähigkeit gemeint, zu denken und zu fühlen) zum Objekt wird, erlangt das Individuum die Fähigkeit zur Selbstreflexion. Daraus ergibt sich, dass die menschliche Persönlichkeit erst aus dem komplexen Zusammenspiel von *Ich*, *ICH*, *Selbst* und *Geist*, also von Individuum und Gesellschaft entsteht. Damit kann der Mensch als ein individuelles und zugleich soziales Subjekt verstanden werden. Aus dieser Sichtweise wird die soziale Rolle bzw. Verhaltensnorm nicht als weitgehend extern und kollektiv festgelegt bzw. antrainiert angesehen. Vielmehr gehen auch eigene Identitätsentwürfe in die soziale Rollendefinition ein, die mit den Interaktionspartnern ausgehandelt werden, wozu eine Verständigung zwischen ihnen notwendig ist. In diesem theoretischen Ansatz stellen Sozialisation und Individuation zwei aufeinander bezogene Dimensionen eines komplexen Gesamtzusammenhanges dar, die in der Dialektik von kommunizierendem Individuum und gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen die Entstehung des menschlichen Subjekts ermöglichen (vgl. König & Zedler 1998, 141; Weber 1999, 140).

So muss soziales Handeln als ein Prozess symbolisch vermittelter Interaktionen auf der Basis wechselseitiger Interpretationsleistungen gesehen werden, die je nach Situation immer wieder erneut als gemeinsames Produkt der Interaktionspartner hergestellt werden (vgl. Mertens 1997, 82). Demnach werden Bedeutungen im Handeln anderer Menschen nur als vorläufige Interpretationen angesehen, die ständig einer Überprüfung durch nachfolgende Ereignisse im Handlungsprozess unterliegen. In diesem Zusammenhang können gesellschaftliche Wertorientierungen niemals für alle Situationen ausreichende Verhaltensorientierungen bieten. Vielmehr müssen Sinnstrukturen und Verhaltensorientierungen durch die gemeinsame Interpretationsleistung der betroffenen Subjekte geschaffen werden (vgl. Hurrelmann 2001, 51).

Mead versteht individuelles Verhalten und menschliches Bewusstsein nur im Zusammenhang mit Interaktionsprozessen. Die informationsvermittelnde symbolische Interaktion wird in dieser Hinsicht als „Kommunikation“ bezeichnet (vgl. Weber 1999, 141). Weiterhin bestimmt die symbolische Kommunikation die wesentliche Qualität, die den Menschen von den Determinierungen der sozialen und materiellen Welt befreit. Gesellschaftliche Bedingungen beeinflussen zwar individuelle Bewusstseins- und Handlungsstrukturen, determinieren sie aber nicht. Der Mensch entwickelt seine Bewusstseins- und Handlungsstrukturen sowie sein Selbstbild, indem er seiner Umwelt und seinen eigenen Handlungen in ihr, Bedeutungen zuweist. Da der Mensch aufgrund der Bedeutungen, die er einer Situation beimisst, handelt, ändert er sein Verhalten, je nachdem, welche Bedeutung er einer bestimmten Situation oder einem bestimmten Verhalten zuweist oder wie er dies deutet. Die Bedeutung einer Situation für ein Individuum ergibt sich aus der Art und Weise, wie andere Mitglieder seiner Gruppe ihm gegenüber bezüglich dieser Situation handeln. Nach dieser Theorie sind Bedeutungen soziale Produkte, die durch die definierenden Aktivitäten miteinander interagierender Personen hervorgebracht werden, die für den Aufbau der menschlichen Handlung von entscheidender Relevanz sind (vgl. König & Zedler 1998, 143). Dabei werden die sozialen Strukturen wiederum als Produkt der sich aus den wechselseitigen Beziehungen der Menschen untereinander ausgebildeten Interpretation angesehen. Damit lässt sich sagen, dass Bedeutungen in der Interaktion einen doppelten konstruktivistischen Prozess implizieren. Zum einen macht man sich in einem inneren Dialog selbst auf die Bedeutungen aufmerksam, d. h. es geschieht in Interaktion mit sich selbst. Zum anderen werden die Bedeutungen entsprechend den jeweiligen Erwartungen, mit denen man in einer Situation konfrontiert wird, rekonstruiert und reinterpretiert (vgl. Arnold & Siebert

1997, 56). Zusammenfassend sind in der Konzeption *Meads* individuelle Handlungen als ein Teil eines übergreifenden, gesellschaftlichen Handlungszusammenhangs aufzufassen.

Als eine wichtige Voraussetzung für soziales Handeln nennt *Mead* die Fähigkeit zur „Rollenübernahme“. Sie wird auch als „Perspektivenübernahme“ oder „taking the role of the other“ bezeichnet (vgl. Mertens 1997, 83). Dieser Prozess vollzieht sich über wechselseitige Interpretationen sozialer Situationen. Die oben aufgeführte Identität, das „Selbst“, entwickelt ein Kind, indem andere auf seine Gesten bzw. Handlungen reagieren und es diese Reaktionen der anderen erfährt: *„Durch die Übernahme oder das Erfühlen der Haltung des anderen gegenüber sich selbst entsteht Selbst-Bewußtsein, nicht lediglich durch die organischen Empfindungen, deren sich der Einzelne bewußt ist und die in seine Erfahrung eintreten“* (Mead 1973, 214f.). Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme ermöglicht die wechselseitige Einsicht in die jeweiligen Intentionen der Interaktionspartner und gestattet ihnen, ihr subjektiv sinnvolles Handeln aufeinander zu beziehen und sich abzustimmen. Dazu ist es notwendig, Handlungen der anderen als subjektiv sinn-gerichtet anzunehmen. Die Entwicklung der Subjektivität vollzieht sich also in intersubjektiver Anerkennung, die auf der Einfühlung in fremde Bewusstseinszustände beruht. Um die Rolle der anderen übernehmen zu können und auf diese Weise höhere kognitive Fähigkeiten zu entwickeln, muss ein Individuum das andere als persönliches Subjekt erfahren (vgl. Gergen 2002, 159). Durch ein Wechselverhältnis zwischen verschiedenen Individuen und durch die Teilhabe an gemeinsamen Symbolsystemen ist das Kind in der Lage, sich in die Rolle seiner Interaktionspartner zu begeben und sich selbst aus der Perspektive mehrerer anderer Personen heraus zu betrachten, also die eigene zu vollziehende Handlung in ihrer Bedeutung für den anderen einzuschätzen.

Um gemeinsam und abgestimmt handeln zu können, muss jeder Mensch also Handlungen des anderen quasi als eigene vorwegnehmen und aufgrund dieser sein eigenes Handeln orientieren. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Mensch in seiner Entwicklung allmählich lernt, sich aus einer Perspektive zu betrachten, die allen Teilnehmern gemeinsam ist. Diese bezeichnet *Mead* als das „verallgemeinerte Andere“ (1973, 194). Es stellt eine Perspektive dar, die die Individualsicht der Teilnehmer transzendiert. Dies bedeutet, dass der ‚konkrete Andere‘ mit zunehmender Entwicklung zum ‚verallgemeinerten Anderen‘ wird (vgl. Jakobs 1997, 166), indem er alle Reaktionen anderer auf sich situationsübergreifend zusammenfasst. Der Mensch ist in der Lage, soziale Situationen zu definieren und sich gemäß den attribuierten Bedeutungen und Erwartungen zu verhalten. Daraus entsteht ein Gefühl seines Selbst. Nicht der einzelne Andere ist Bezugspunkt der Identität

tätsentwicklung, sondern die gesellschaftliche Gruppe stellt sich als imaginärer Interaktionspartner dar. Die organisierte Gemeinschaft oder gesellschaftliche Gruppe gibt dem einzelnen seine einheitliche Identität. Damit beeinflusst der gesellschaftliche Prozess der verallgemeinerten Individuen das Verhalten der ihn abwickelnden Individuen (vgl. Mead 1973, 198). Das Selbst entwickelt sich also nur verbunden mit dem des anderen und seinen Reaktionen: *„Es kann keine scharfe Trennungslinie zwischen unserer eigenen Identität und der Identität anderer Menschen gezogen werden, da unsere eigene Identität nur soweit existiert und als solche in unsere Erfahrung eintritt, wie die Identitäten anderer Menschen existieren und als solche ebenfalls in unsere Erfahrung eintreten“* (a.a.O., 206).

Indem das Individuum die Haltung des verallgemeinerten Anderen einnimmt, ordnet es seine Identität der Gesellschaft und ihren Zielen unter: *„Insoweit das Kind die Haltungen anderer einnimmt und diesen Haltungen erlaubt, seine Tätigkeit im Hinblick auf das gemeinsame Ziel zu bestimmen, wird es zu einem organischen Glied der Gesellschaft. Es übernimmt die Moral dieser Gesellschaft und wird zu ihrem Mitglied“* (a.a.O., 202). Der verallgemeinerte Andere verkörpert die Gesamtheit der moralischen Grundsätze der Gesellschaft (vgl. Moosecker 2003, 104).

Es stellt sich nun die Frage, warum die Identitätsentwicklung aller Mitglieder der Gesellschaft nicht gleichförmig verläuft. Dies liegt daran, dass die Reaktion des Individuums keine unmittelbare, sondern eine reflektierte ist. Nach Mead ist die *Reflexivität* (vgl. 1973, 175) Voraussetzung für Identität. Dies verbindet sich mit der Rolle des *Ich*. Das *Ich* ist eine *„Aktion gegenüber dieser gesellschaftlichen Situation innerhalb seines eigenen Verhaltens, und es tritt in seine Erfahrung erst ein, nachdem die Handlung verwirklicht wurde“* (a.a.O., 219). Der Mensch wird zwar durch die Umwelt beeinflusst, entscheidet aber letztendlich selbst über sein Leben. In diesem Sinne stellen Sozialisation und Individuation zwei Seiten eines Prozesses dar. Vertreter des Symbolischen Interaktionismus legen vor allem auf signifikante Symbole im Handlungsprozess großen Wert. Bedeutungen in Form von signifikanten Symbolen können die Handlungen des anderen identifizieren und Beziehungen zwischen den Handlungslinien von Kommunikationspartnern herstellen. Damit wird Handeln als eine durch Beziehungen zwischen Interaktionspartnern geregelte Folge von Aktionen verstanden. Der Mensch erlangt dadurch intersubjektive Bedeutungen und internalisiert gesellschaftliche Werte und Normen, was wiederum soziales Handeln ermöglicht. Daraus ergibt sich die *Meadsche* Konzeption der Persönlichkeitsbildung, wonach sich die Persönlichkeit durch gemeinsames Handeln mit anderen Menschen in einem Prozess des Austausches mit der äußeren und der inneren Realität ausbildet.

Im Hinblick auf Kinder mit Verhaltensstörungen bieten die Annahmen gemäß des Symbolischen Interaktionismus *Meads* die Möglichkeit zum Verständnis sowohl der Entstehungsbedingungen von Verhaltensstörungen als auch der davon betroffenen Kinder. Nach dieser Sichtweise ist individuelle Wirklichkeitskonstruktion von ko-konstruktiver Erkenntnisaktivität abhängig und vollzieht sich nur im gemeinsamen Handeln mit anderen, in dem sich ein Selbstbild herausbildet. Folglich ist bei Kindern mit Verhaltensstörungen die Gefahr, ein negatives Selbstbild zu entwickeln, groß, da ihre Verhaltensweisen bei anderen häufig negative Reaktionen auslösen und sie wenig Anerkennung bekommen. Wenn ein Kind ständig negative Reaktionen seines Interaktionspartners auf sein Verhalten erlebt, dann wird dieses ‚konkrete‘ Erlebnis allmählich zum ‚Verallgemeinerten‘, was die Identitätsentwicklung erheblich belastet. Dabei wird entweder das ‚Ich‘, das ‚ICH‘ oder das Gleichgewicht zwischen beiden gestört.

Darüber hinaus sind sie häufig nicht in der Lage, soziale Situationen angemessen zu deuten und darauf zu reagieren, was wiederum bei anderen einen negativen Eindruck entstehen lässt. Daraus ergibt sich die pädagogische Aufgabe, ihre Fähigkeit zu Rollenübernahme und Interpretation sozialer Situationen zu stärken. Pädagogen müssen den Kindern dabei helfen, die Vielfalt möglicher Perspektiven zu erkennen. Da sie wenig über diese Fähigkeit verfügen, werden ihre Verhaltensweisen und Reaktionen als unangemessen beurteilt. Dabei liegt dennoch das Problem nicht nur im Kind selbst, sondern vielmehr in unzulänglicher Abstimmung zwischen Kindern und Pädagogen.

Wie oben dargestellt, wird das Verhalten eines Kindes dadurch beeinflusst, wie andere Personen auf seine Handlungen reagieren und was sie von ihm erwarten. Da die Bedeutung einer Situation für Kinder im Handeln miteinander, als interagierende Kommunikationspartner, hergestellt wird, ist eine gegenseitige Verständigung zwischen den Kommunikationspartnern notwendig. Dies wird erst dadurch ermöglicht, dass sie die Handlungen der anderen als subjektiv sinnhaft annehmen.

Übertragen auf Alltags- oder Erziehungssituationen ist die pädagogische Kompetenz erforderlich, sich in Bewusstseinszustände von Kindern mit Verhaltensstörungen hineinzuversetzen und einführendes Verständnis aufzubringen, da die Kinder, als sich im Werdegang befindende Wesen, für ihre weitere Entwicklung mehr Akzeptanz und Anerkennung von anderen benötigen. Dadurch kommt es zu intersubjektiven Bedeutungen, mit denen Kinder und Pädagogen im harmonischen bzw. ausgeglichenen Verhältnis weiter interagieren können.

6.2. Soziokulturelle Theorie Wygotskis

Als ein weiterer, insbesondere für die Sonderpädagogik relevanter sozialkonstruktivistischer Ansatz ist die Soziokulturelle Theorie von *Wygotski* zu nennen, die auf einem soziokulturellen Entwicklungsverständnis basiert. Zeitgleich mit *Piaget* entwarf *Wygotski* eine Psychologie, die nach der dialektischen Überwindung des Gegensatzes von Individuellem und Sozialem strebt (vgl. Diesbergen 2000, 179). Beide Autoren heben zwar die Bedeutung von Interaktionen hervor, konzentrieren sich jedoch auf unterschiedliche Schwerpunkte. Während *Piaget* betont, dass ein Kind durch seine motorischen Interaktionen mit der physikalischen Welt Regelmäßigkeiten internalisiert, weist *Wygotski* auf die soziale Interaktion hin. Bei *Wygotski* ist die interindividuelle Aktivität vorrangig, wobei die intraindividuelle Aktivität aus ersterer abgeleitet wird und somit eine untergeordnete Rolle spielt. In diesem Sinne grenzt sich *Wygotskis* Theorie vom radikalen Konstruktivismus ab, der die Aktivität innerhalb eines autopoietischen Organismus hervorhebt. In Bezug auf Realität geht er zunächst von gemeinsamer Konstruktion aus. Dabei werden individuelle Realitätskonstruktionen als etwas verstanden, das aus interaktiven Konstruktionen, also aus Ko-Konstruktionen und gesellschaftlich-kulturellen Konstruktionen mit hergeleitet werden kann (vgl. Oerter & Noam 1999, 47). Da Individuen untrennbar miteinander und eng mit ihrer Umwelt verbunden sind, ist es kaum möglich, sie von ihrem Umfeld getrennt zu betrachten.

Zunächst liegt seinem Konzept die Annahme zugrunde, dass kognitive Prozesse wesentlich in kulturelle, historische und institutionelle Kontexte eingebunden sind und die höheren kognitiven Funktionen wie logisches Denken, Planen, Aufmerksamkeit und Erinnerung ihren Ursprung in sozialen Prozessen haben. In diesem Theorieansatz stellt die soziale Interaktion eine grundlegende Voraussetzung für die kognitive Entwicklung dar, weswegen von „Ko-Konstruktion“ gesprochen wird. Während traditionelle Psychologen ihr Forschungsinteresse auf Kognition im Allgemeinen ausrichten und somit Kognition innerhalb unterschiedlicher kultureller Rahmenbedingungen vernachlässigen, betrachtet *Wygotski* kognitive Prozesse im Zusammenhang mit sozialen Beziehungen (vgl. Gergen 2002, 161).

Wesentliches Element von *Wygotskis* Theorie ist sein Konzept von der „Zone nächster Entwicklung“: Die Zone, in der ein sich im Entwicklungsvorgang befindendes Individuum mit Hilfe *sozialer Partner* Aufgaben bewältigt, die es allein noch nicht meistert, wird als

Zone nächster Entwicklung definiert (vgl. Oerter & Noam 1999, 69). Dabei wird im Prinzip davon ausgegangen, dass die menschliche Entwicklung ein aktiver Gestaltungsprozess eines Individuums ist, wobei soziale Partner nur als Ko-Konstrukteure fungieren. Dies bedeutet, dass jedes Individuum aktiv am Prozess teilnimmt, in dem es die Zone nächster Entwicklung durchläuft. Es wählt für sich selbst einen bestimmten sozialen Kontext aus, bittet seine sozialen Partner in diesem Kontext um Hilfe und übernimmt in den jeweiligen Lebensbereichen immer mehr Verantwortung (vgl. Miller 1993, 351). Somit kann die zentrale Aufgabe sozialer Partner darin gesehen werden, dem Individuum bei seinem Versuch zu helfen, die Distanz zwischen dem aktuellen und dem nächsten zu erreichenden Entwicklungsniveau des Individuums zu reduzieren. Nach *Wygotzki* wird jede Entwicklung zum einen als Ko-Konstruktion durch die gemeinsamen Bemühungen eines Individuums und seiner sozialen Partner und zum anderen als interne Konstruktion aufgefasst. Dabei nimmt Sprache einen besonderen Stellenwert ein. Die Sprache als das wichtigste psychologische Werkzeug beeinflusst bzw. verändert den Denkprozess und somit die gesamte Struktur geistiger Funktionen. Hierbei werden Denken und Sprechen als dynamisch miteinander zusammenhängende Dimensionen angesehen. So wie Menschen miteinander kommunizieren, kommuniziert ein Individuum beim Denken mit sich selbst. Das Individuum internalisiert die Interaktion mit anderen auf der interpsychischen Ebene und integriert sie in seine intrapsychische Ebene. Auf diese Weise führt der Internalisierungsprozess von sozialen Interaktionen im Laufe der Entwicklung über interpsychische zu intrapsychischen Prozessen (vgl. a.a.O., 353ff.).

Aus den oben ausgeführten Annahmen können (sonder-)pädagogisch relevante Konsequenzen gezogen werden. Zunächst hält *Wygotzki* den „Prozess“ für wichtiger als dessen „Ergebnis“. Er legt den Fokus eher auf die Frage, was ein Kind im zeitlichen Ablauf tut, statt zu fragen, was es bereits erarbeitet hat. Daraus ergibt sich ein pädagogisch wertvolles Handlungskonzept: Pädagogen müssen den Handlungs- und Denkprozess eines Kindes mit hoher Aufmerksamkeit beobachten, wenn es im Problemlöseprozess sein Denken vorantreibt. Hierbei erweist sich Instruktion als überflüssig, d. h. jede verbale Erklärung vollzieht sich nicht als Unterweisung, sondern ergibt sich auf ganz natürliche Weise aus der Interaktion. Dies ist zwar eher eine auf die Mikroebene bezogene pädagogische Aufgabe, sie erweitert sich aber auf die Makroebene. Wie schon der Name von *Wygotzki*s Theorie andeutet, orientiert sie sich an den soziokulturellen Einflüssen auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Individuums. Demnach definiert und formt der soziokulturell-historische Kontext jedes einzelne Kind und dessen Erfahrung (vgl. Miller 1993, 344). In diesem

Verständnis muss der Versuch unternommen werden, die sozialen Rahmenbedingungen des Lernens eines Individuums so zu gestalten, dass es in ko-konstruktivistischen Prozessen möglichst reibungsfrei die jeweils nächste Zone erreichen kann. Dabei wird es als wertvoll erachtet, dass sich das Verhalten eines Individuums durch Veränderungen sozialer Interaktionen sowie der Rahmenbedingungen beeinflussen lässt. Dafür sollten Pädagogen folgende Kompetenzen besitzen: Sie müssten genau wissen, in welchen Phasen bzw. Bereichen der Entwicklung sich das Kind befindet und worauf das pädagogische Ziel im Hinblick auf die Erreichung der nächsten Zone der Entwicklung des Kindes gesetzt werden sollte. Die Aufgabe eines Pädagogen liegt darin, die Fähigkeiten, über die das Kind bereits verfügt, zu fördern, und es zu Aktivitäten anzuregen, die etwas über dem aktuellen Entwicklungsniveau des Kindes liegen. Darüber hinaus muss reflektiert werden, ob die gemeinsamen Konstruktionsbemühungen auf der Zone der nächsten Entwicklung adäquat erfolgen. Eine unangemessene Entwicklung auf einem bestimmten Entwicklungsniveau könnte auf Defizite konstruktiver Aktivität bezüglich der Zone der nächsten Entwicklung zurückgeführt werden. Besonders hilfreich für den Bereich Sonderpädagogik ist die Annahme, dass es kein universelles Entwicklungsprinzip gibt. Je nach den kulturellen Bedingungen und Umständen eines Individuums könnte es somit vielfältige Entwicklungsverläufe geben, um ein bestimmtes Niveau im Sinne der Zone der nächsten Entwicklung zu erreichen. Gerade an diesem Punkt muss das pädagogische Wirken im Hinblick auf diejenigen Kinder gerichtet werden, die aufgrund ihrer eingeschränkten motorischen bzw. kognitiven Fähigkeiten dem „universellen“ Entwicklungsschritt nicht folgen können.

6.3. Feldtheorie von K. Lewin

Im Zusammenhang mit sozialer Konstruktion ist besonders die Feldtheorie von *Lewin* hervorzuheben, da sie im sonderpädagogischen Bereich ein fruchtbares Instrumentarium im Hinblick auf Verhaltensbeschreibung und -analyse und eine ganzheitliche Sichtweise aufweist. Sie stellt ein sozial-psychologisches Konzept zur Erklärung und zum Verständnis der psychischen Dynamik dar. Die Feldtheorie „*stellt in sich selbst keine spezifische Theorie dar, sondern muß vielmehr als eine allgemeine Annäherungsmethode betrachtet werden, die spezifischen Theorien als Grundlage dient*“ (Lewin 1982, 91).

Lewin gehört zwar zu den Gestaltpsychologen, löst sich jedoch mit seiner Feldtheorie von der wahrnehmungspsychologischen Ausrichtung der Gestaltpsychologie. Er dehnt somit seine Perspektive explizit auch auf andere innerpsychische Vorgänge aus, wobei motivationale Aspekte eine besondere Beachtung finden (vgl. Stangl 1989, 252f.). Mit den Gestalttheoretikern teilt er eine phänomenologische Auffassung, indem er bei der Betrachtung eines Verhaltens im Hinblick auf Vorhersage und Erklärung den Gesamtzusammenhang berücksichtigt. Er geht von der Vorstellung aus, dass das Verhalten von einer Vielzahl gleichzeitig vorliegender Faktoren abhängt, die in ihrer Gesamtheit und in ihrem Zusammenwirken das psychologische Feld ausmachen. Dabei enthält das „Feld“ solche Tatsachen, „wie etwa die Bedürfnisse der handelnden Person, die Ziele und Wünsche des Individuums; die Art und Weise, wie das Individuum Vergangenheit und Zukunft sieht“ (Lewin 1982, 25).

Die Hauptaussagen der Feldtheorie heißen: „a) Das Verhalten muß aus einer Gesamtheit der zugleich gegebenen Tatsachen abgeleitet werden; b) diese zugleich gegebenen Tatsachen sind insofern als ein ‚dynamisches Feld‘ aufzufassen, als der Zustand jedes Teils dieses Feldes von jedem anderen Teil abhängt“ (a.a.O., 65). „Feld“ bedeutet hier nicht nur die physikalische, sondern auch die psychologische Welt. *Lewin* betont zudem, dass Verhalten nicht aufgrund der bloßen Kenntnis externer Stimuli vorhergesagt und erklärt werden kann. Vielmehr sei das Wissen um die jeweils individuelle Perzeption der Umwelt von großer Bedeutung (vgl. Frey 1997, 61). So definiert *Lewin* Verhalten (V) als eine Funktion der Person (P) und der Umwelt (U): $V = F(P, U)$. Er verweist somit auf Interdependenzen zwischen ihnen. Er geht davon aus, dass *P* und *U* in dieser Formel wechselseitig abhängige Größen sind (vgl. Lewin 1982, 66). Dies steht wiederum mit „wechselseitiger Strukturkoppelung von Organismus und Umwelt“ gemäß dem Konzept *Maturanas* im Zusammenhang (vgl. Kap. 3.4.2.4.). Diese wechselseitige Interaktion zwischen Individuum und Umwelt bezeichnet *Lewin* als „Lebensraum“, wobei die Umwelt immer psychologisch zu sehen ist (vgl. 1982, 14f.). Dies bedeutet, dass die Umwelt nicht objektiv, sondern immer nur durch Eigenschaften und Aktivität des in ihr lebenden Individuums wahrgenommen wird. Auf diese subjektive Weise erlebt jedes Individuum in einem bestimmten Bedeutungszusammenhang die Welt, in der es lebt. Deshalb erleben verschiedene Individuen die Umwelt aufgrund ihres Bedeutungszusammenhangs ganz unterschiedlich, auch wenn sie sich örtlich im gleichen Umfeld befinden. In diesem Sinne ist die phänomenale Welt für das Verhalten eines Individuums wesentlicher als die reale.

Das Individuum konstruiert seine Wirklichkeit aufgrund seiner sozialen Umwelt, mit der es interagiert. Somit wird ‚Wirklichkeit‘ in der Feldtheorie als sozial angesehen. *Lewin* schreibt dazu, dass „*das, was für das Individuum als ‚Wirklichkeit‘ existiert, in einem hohen Grad davon abhängt, was in der Gesellschaft als Wirklichkeit gilt*“ (1953, 94, zit. nach Portele 1994, 127f.). Daraus ergibt sich, dass Wirklichkeit nichts Absolutes ist, sondern dass sie sich mit der sozialen Gruppe ändert, zu der das Individuum gehört. In diesem Verständnis ist die Umwelt im weiteren Sinne eine aus der Interaktion von Individuum und physikalischer Umwelt entstandene psychologische Welt, also ein Lebensraum. Dieser Lebensraum umfasst als ganzheitliches Konzept somit sowohl die physikalische Umwelt als auch das Individuum. Zu diesem gehören wiederum verschiedene Komponenten wie z. B. Motivation, Interesse, Zielvorstellung, Kognition usw. Dabei ist die Art und Weise, wie die Umwelt vom Individuum wahrgenommen wird und wie es mit ihr interagiert, von besonderer Bedeutung.

Lewin konzipiert sein Konzept *Lebensraum* als Analogie zu einem physikalischen Kräftefeld (vgl. 1982, 82f.). Demnach bemüht sich das Individuum darum, das in seinem Lebensraum auftretende Spannungsfeld zu reduzieren und damit den durch die Spannung gestörten Gleichgewichtszustand wiederherzustellen. Diese Spannungen im Lebensraum entstehen als Begleiterscheinungen von Bedürfnissen. Wenn ein bestimmtes Verhalten ein Bedürfnis befriedigt, indem es zu einer Annäherung der Person an ein von ihr positiv bewertetes Objekt oder zur Vermeidung eines von ihr negativ bewerteten Objekts führt, dann wird die Spannung reduziert und ein Gleichgewichtszustand wiederhergestellt (vgl. Frey 1997, 62).

Daraus ergibt sich im Hinblick auf Verhaltensstörungen, dass die damit belasteten Kinder in ihrem Verhaltensrepertoire den Anforderungen in den jeweiligen Lebenssituationen, sowohl im kognitiven als auch im sozialen Bereich, nicht in vollem Umfang entsprechen können. Sie werden damit als „Versager“ oder als „Außenseiter“ abgestempelt. Dies ruft bei ihnen das Gefühl der Untauglichkeit bzw. Minderwertigkeit hervor und letztendlich belastet dies zwischenmenschliche Beziehungen. Dadurch entstehen Spannungen bzw. Konflikte in ihrem psychologischen Feld. Insofern entsteht ein existenzieller Konflikt, da diese Spannungssituation die Lebensgrundstimmung grundsätzlich beeinflusst und belastet (vgl. Bärsch 1994, 199).

Im Hinblick auf Kinder mit Verhaltensstörungen hat die Feldtheorie Vorteile. Zunächst löst sie sich vom Maschinenmodell des Menschen im Sinne vom klassischen Behavioris-

mus sowie von psychodiagnostischen Einengungen und Stigmatisierungen (vgl. Jakobs 1997, 261). Sie sucht damit nicht nach Kausalgesetzmäßigkeiten und orientiert sich weder an statistischen Gruppenvergleichen, noch an einer begrifflichen Klassifizierung und Verallgemeinerung. Die Feldtheorie ist vielmehr am „Einzelfall“, also an individuellen Besonderheiten, interessiert. Damit liegt ihr Ziel und Anspruch darin, die Gesetzmäßigkeit des einzelnen individuellen Falles zu erfassen und zu beschreiben.

„Was in der Feldtheorie wichtig ist, ist die Art und Weise des analytischen Vorgehens. Anstatt das eine oder andere isolierte Element einer Situation, dessen Bedeutung ohne Berücksichtigung der Gesamtsituation nicht beurteilt werden kann, herauszugreifen, findet es die Feldtheorie in der Regel vorteilhafter, mit einer Charakterisierung der Gesamtsituation zu beginnen. Nach dieser ersten Approximation werden die verschiedenen Aspekte und Teile der Situation nach und nach einer spezifischeren und eingehenderen Analyse unterzogen“ (Lewin 1982, 160).

Insgesamt betrachtet beschreibt und analysiert die Feldtheorie sowohl individuelle und subjektive, als auch soziale und intersubjektive Dimensionen. So könnte es mit Hilfe einer feldtheoretischen Betrachtung die Möglichkeit geben, das Phänomen „Verhaltensstörung“ sowie die damit belasteten Kinder in ihrem Lebensraum besser zu verstehen. Gerade Kinder mit Verhaltensstörungen scheitern aufgrund eines mangelnden Selbstwertgefühls häufig daran, Spannungen und Konflikte für sich subjektiv zu reduzieren. Sie verlieren dadurch das psychische Gleichgewicht und die innere Harmonie. Auch ihre Handlungsfreiheit wird in Konflikt- und Spannungssituationen eingeengt. Daraus ergibt sich die pädagogische Aufgabe, den existenziellen Konflikt eines Kindes zu erkennen, ihm die angemessene Lösung finden zu helfen, wenn es dies allein nicht leisten kann. Darüber hinaus soll die emotionale Beziehung zum Kind berücksichtigt werden. Da Kinder mit Verhaltensstörungen häufig sich selbst emotional als von der Gruppe bzw. Gemeinschaft abgelehnt erleben, fehlen ihnen ein Zugehörigkeitsgefühl und somit ein Geborgenheitsgefühl. Sie verlieren Geltung und Anerkennung, was wiederum das Selbstwertgefühl erheblich belastet. Dies wird dann zu ihrem psychologischen Feld, welches alle weiteren Prozesse determiniert. Ausgehend davon, dass jedes einzelne Individuum, auch wenn es mit anderen die gleiche physische und soziale Umwelt teilt, in seinem ‚eigenen‘ Lebensraum lebt, ist im pädagogischen Feld immer der Gesamtzusammenhang des Lebensraums des einzelnen Kindes zu berücksichtigen. Daraus kann ein (sonder-)pädagogischen Handlungen zugrunde liegender Denkansatz, nämlich Ganzheitlichkeit, gezogen werden.

6.4. Ko-Konstruktionsprozesse in der Familie

Aus der sozialkonstruktivistischen Perspektive heraus kommt für die Entwicklung eines Individuums insbesondere der Ko-Konstruktion in der Familie eine wesentliche Bedeutung zu. Hier liegt die generelle Annahme zugrunde, dass die Familie die erste und wichtigste Sozialisationsinstanz ist. Das Kind lernt erst in Interaktionen mit Familienmitgliedern, vor allem mit der Mutter, die dort vorherrschenden gemeinsamen Wertvorstellungen, Weltanschauungen, Normen usw. kennen und internalisiert sie im Laufe seiner Entwicklung. Durch fortlaufende ko-konstruktive Aktivitäten der Familienmitglieder entstehen ein kollektives gemeinsames Wissen, familieninterne Problembewältigungsstrategien und familientypische Beziehungsmuster, die das Zusammenleben determinieren.

Besonders wichtig daran ist, dass ein Kind von Geburt an ein bestimmtes Bindungsmuster mit seinen Bezugspersonen aufbaut, aufgrund dessen es sowohl Verbundenheit als auch Autonomie entwickelt. Unter diesem Aspekt erweist sich die Bindungsqualität als wesentlich für die Persönlichkeitsentwicklung. Es wurde bereits eine Vielzahl von Untersuchungen durchgeführt, die ein recht gutes Verständnis der ko-konstruktiven Leistungen von Interaktionspartnern, vor allem der Mutter-Kind-Beziehung, ermöglichen. Wie bereits im Kapitel 2.1. ausgeführt, wird davon ausgegangen, dass Bindungsmuster zwar mit der biologischen Ausstattung zu tun haben, aber nicht biologisch determiniert sind. Vielmehr unterliegen sie Veränderungen über die Lebensspanne hinweg. Daraus ergibt sich die besondere Bedeutung der ko-konstruktiven Aktivitäten zwischen Kind und Mutter. Ob sich eine sichere oder unsichere Bindung entwickelt, ob sich eine unsichere Bindung in eine sichere verändern lässt oder umgekehrt, hängt also von den Leistungen der Ko-Konstruktionen der Interaktionspartner ab. In diesem Verständnis kann eine unsichere Bindung als Resultat des Zusammenwirkens von unangemessenem Elternverhalten und ungünstigen Temperamentsmerkmalen eines Kindes gesehen werden. Diese Faktoren bestimmen die konstruktive Aktivität und das Ergebnis von Konstruktionen mit. Bindung ist somit ein Konzept, das die Schnittstelle von biologischen Bedingungen und konstruktivistischen Leistungen paradigmatisch belegt (vgl. Oerter & Noam 1999, 52 bzw. 71).

Aus dieser sozialkonstruktivistischen Sichtweise kann die Familienaufgabe darin gesehen werden, ein Familienklima zu schaffen, in dem das Kind eine sichere Bindung entwickeln und so ein ausgewogenes Verhältnis von Verbundenheit und Autonomie durch ange-

messene ko-konstruktive Aktivitäten aufbauen kann. Diese ko-konstruktiven Aktivitäten müssen immer auf das jeweilige Entwicklungsniveau und die innere Befindlichkeit eines Individuums gerichtet sein. Denn jedes Individuum besitzt je nach seinen jeweiligen Entwicklungs- und Lebensumständen unterschiedliche Wirklichkeitskonstruktionen und somit auch unterschiedliche Entwicklungsbedürfnisse.

6.5. Resümee

Die oben beschriebenen sozialkonstruktivistischen Sichtweisen verdeutlichen den Unterschied zwischen radikalem und sozialem Konstruktivismus. Während radikal konstruktivistische Ansätze von einer jeweils individuellen Welt ausgehen und somit sinnvolle Gründe für das individuelle Handeln ausschließlich im einzelnen Individuum sehen, gehen sozialkonstruktivistische Ansätze davon aus, dass individuelle Konstruktionen nur im sozialen Interaktionsprozess geschaffen und auf ihre Passfähigkeit geprüft werden. Hierbei liegen die Gründe für das individuelle Handeln in der Kommunikation mit der Umwelt (vgl. Frindte 1995, 113). Sozialkonstruktivistische Ansätze haben ihren besonderen Stellenwert dadurch, dass sie die Unzulänglichkeit des radikalen Konstruktivismus, der soziale, kulturelle und historische Dimensionen vernachlässigt, besonders im Hinblick auf die pädagogische Praxis zu einem großen Teil durch die Einbeziehung sozialer bzw. kultureller Aspekte ergänzen. Somit ist eine Möglichkeit gegeben, das Individuum aus ganzheitlicher Perspektive zu betrachten und zu verstehen. Aus dieser Sicht ist es für das Verstehen eines Kindes sinnvoll, sein Beziehungsnetzwerk und die Beziehungsdynamik zu berücksichtigen. Daher nimmt der soziale Konstruktivismus für sich in Anspruch, nicht nur Erkenntnistheorie, sondern auch sozialpsychologische Theorie zu sein.

Aus sozialkonstruktivistischer Sicht lassen sich im Hinblick auf Verhaltensstörungen folgende Überlegungen ableiten. Verhaltensstörungen entstehen in diesem Verständnis im Prozess der intersubjektiven Wirklichkeitskonstruktion über Beziehungen, in denen die Kommunikationspartner keine abgestimmte Bedeutung hinsichtlich eines Verhaltens finden. Wenn keine Verhaltensabstimmung zwischen einem Kind und seinen Interaktionspartnern und damit keine plausible Erklärung für problematisches Verhalten gefunden wird, kann sein Verhalten als Problemkonstellation bezeichnet werden. Um das von ihm Gesagte und Gezeigte anzuerkennen, müssen seine Interaktionspartner in seinem

Ausdruck etwas finden, dem sie zustimmen oder das sie unterstützen wollen. Im Gegensatz zu organisch bedingten Behinderungen werden „Verhaltensstörungen“ aufgrund undefinierbarer Ursachen und damit vermuteter Einschränkungen der Funktionen, die in der Gesellschaft als wesentlich angesehen werden, gesellschaftlich zugeschrieben. In diesem Sinne kann die Bezeichnung „Verhaltensstörung“ als sozial konstruierte Wirklichkeit begriffen werden.

7. Sonderpädagogische Überlegungen

Aus den bisher im Zusammenhang mit konstruktivistischen Erkenntnissen ausgeführten Überlegungen wurde das Verhältnis zwischen wahrgenommener Wirklichkeit und objektiver Realität erläutert. Dies führt letztendlich dazu, das Verhältnis zwischen Kindern als zu Erziehende und Pädagogen neu zu erfassen. Die konstruktivistische Auffassung, ein Kind als Gestalter seiner Welt mit eigenen Lösungswegen sei von außen nicht bestimmbar, kann den Eindruck erwecken, dass jegliche Erziehung bzw. Förderung sinnlos sei, da sie im Hinblick auf die kindliche Entwicklung nichts bewirken könne.

Herkömmliche Annahmen wie z. B. die Abbildungstheorie (vgl. Wagner 2000, 19ff.), wonach der Mensch in der Lage ist, die reale Welt adäquat zu rekonstruieren und objektiv zu erkennen, können der Annäherung an die wahre Welt von Kindern nicht gerecht werden, denn Kinder weisen aufgrund ihrer organischen bzw. psychischen Beeinträchtigung begrenzte Möglichkeiten auf, ihre Umwelt adäquat - aus der Beobachterposition heraus - zu erschließen und sich differenziert auszudrücken. Die Abbildungstheorie reduziert das Kind somit auf eine reproduzierende Funktion. Dies birgt die Gefahr, die ganze Persönlichkeit negativ zu stigmatisieren, weil die für das betroffene Kind sinnvollen Konstruktionsprozesse als inadäquat oder abnormal wahrgenommen werden. Demnach kann das Kind niemals seinem „Schicksal“ entkommen, was für seine ganze Entwicklung fatale Folgen haben kann. Um diesen Beobachterfehler zu vermeiden und damit pädagogisch sinnvolle Angebote für das Kind hervorzubringen, bedarf es einer anderen Perspektive.

Auf der Basis der konstruktivistischen Annahme ist davon auszugehen, dass die der Konstruktion zugrunde liegenden funktionalen Grundstrukturen des Nervensystems bei aller Schädigung erhalten bleiben. Somit steht auch Kindern mit schwersten Beeinträchtigungen die Möglichkeit der Konstruktion im Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozess zur Verfügung (vgl. a.a.O., 132). Hier eröffnet sich ein neuer Ausgangspunkt zum Verständnis von Autonomie, die für alle Kinder unabhängig von der Art und Ausprägung ihrer Behinderung gilt. Grundsätzlich konstruiert sich jeder Mensch aufgrund seiner Autonomie seine Wirklichkeit nach denselben Prinzipien. Dies legt nahe, dass eine organische Schädigung in keinem direkten Zusammenhang mit der Möglichkeit der Wirklichkeitskonstruktion steht. Folglich kommt im Rahmen pädagogischer Bemühungen der Autonomieförderung von Kindern mit Behinderungen große Bedeutung zu.

Aus diesem Verständnis heraus entsteht die Notwendigkeit, diejenigen Kinder, die wegen ihrer auffälligen Verhaltensweisen als „abnormal“ oder „gestört“ bezeichnet und dementsprechend behandelt werden, aus einer neuen Perspektive zu betrachten. Die Gefahr solcher negativen Bezeichnungen liegt nicht nur in der Stigmatisierung, sondern vielmehr in ihrer diffamierenden Wirkung. Diese negative Wirkung auf das betroffene Kind kommt im Kontext der „selbsterfüllenden Prophezeiung“ zum Ausdruck. Wenn Kinder ständig durch Vorurteile ihrer Mitmenschen in Bezug auf ihr Verhalten bzw. ihre Eigenschaften negative Rückmeldungen erleben, übernehmen sie das von außen auferlegte Bild in ihr Selbstbild. Somit stigmatisieren sie sich selbst. Dies kann letztendlich zu einer Identitätsstörung führen und verhängnisvoll für das Leben eines Kindes sein.

Da Bezeichnungen, die im Hinblick auf ungewöhnliche Erscheinungsbilder einer bestimmten Person bzw. Gruppe zugeschrieben werden, grundsätzlich auf der subjektiven Konstruktion und den eigenen Zustandsveränderungen eines Beobachters beruhen, erheben sie keinen Anspruch auf Wahrheit. Dies impliziert, dass es zwischen der Bezeichnung und dem „Bezeichnungsträger“ keinen Zusammenhang geben muss. *Maturana* formuliert dies in seinen ethischen Überlegungen wie folgt:

„Da wir aber Lebewesen mit Sprache sind, erzeugen wir Beschreibungen unserer Handlungen und legen damit Maßstäbe fest, nach denen wir diese Handlungen betrachten, und wir tun dies in rekursiver Weise und erzeugen so durch die Verwirklichung unserer Biologie schließlich unsere (jeweilige) Rationalität. (...) Was ist Wahrheit? Als autopoietische, geschlossene, strukturdeterminierte Systeme haben wir keinerlei Möglichkeit, irgendeine kognitive Aussage über eine absolute Realität zu machen. Jede Aussage, die wir machen, ist eine Aussage mit Hilfe unserer Sprache und gehört somit zu einem konsensuellen Bereich. Jedes Wertesystem, jede Ideologie, jede Beschreibung ist eine Operation in einem Konsensbereich, deren Gültigkeit nur durch jene hergestellt wird, die sie durch ihr konsensuelles Verhalten validieren“ (1985, 29f.).

In Bezug auf die Bezeichnung ‚geistigbehindert‘ formuliert *Feuser*: *„Es gibt Menschen, die wir aufgrund unserer Wahrnehmung ihrer menschlichen Tätigkeit, im Spiegel der Normen, in dem wir sie sehen, einem Personenkreis zuordnen, den wir als ‚geistigbehindert‘ bezeichnen“ (1996, 18).* Diese Formulierung bringt deutlich zum Ausdruck, dass die bezeichneten Merkmale einer bestimmten Person bzw. Gruppe ausschließlich eine subjektive Bedeutungszuschreibung eines Beobachters darstellen und auf dessen Konstruktion beruhen.

Ebenfalls gehört das Verständnis dessen, was unter einer Verhaltensstörung verstanden wird, zu den subjektiven Konstruktionen eines Beobachters. Allerdings vergrößert sich dabei die Gefahr, einem Kind mit Verhaltensproblemen eine negative Bedeutung zuzuschreiben. Dies könnte daran liegen, dass es Außenbeobachtern immer noch schwer fällt, im Vergleich zu Kindern mit erkennbaren organischen Beeinträchtigungen, bei Kindern mit Verhaltensstörungen plausible bzw. nachvollziehbare Ursachenerklärungen für deren Problemverhalten zu finden. Die Ursache kann darin gesehen werden, dass sie sich weder vom Aussehen noch von organischen Befunden her von „normalen“ Kindern unterscheiden. Je nachdem, mit welcher Konstruktion der Beobachter eine Verhaltensweise wahrnimmt, kann sie zum Problem erhoben oder aber als normal angenommen werden. Somit kann das Phänomen des „Andersseins“ eines Kindes nicht als Eigenschaft, die in ihm vorgegeben ist, sondern als das angesehen werden, was ihm im konstruierenden Wahrnehmungsprozess eines Beobachters zugeschrieben wird. Wichtig daran ist, dass die sich aus der eigenen Wahrnehmung ergebende Reaktion eines Pädagogen auf das Kind, die Qualität der Beziehung zwischen den beiden bestimmen kann. Nur in einem günstigen Verhältnis fühlt das Kind die eigene Welt mit der erlebten Welt harmonisch verbunden.

Wenn man Kinder mit Problemen aus konstruktivistischer Sicht ernsthaft verstehen möchte, können Verhaltensweisen, die bisher als abweichend angesehen wurden, anders interpretiert werden. Diese können, egal ob sie leicht oder schwer gestört sind, als ein für das jeweilige Kind sinnvoller oder subjektiv notwendiger Ausdruck verstanden werden, also als selbsterhaltendes Verhalten. Damit verändert sich die Problemdefinition: Es werden dementsprechend auch die in hohem Maße befremdlichen Verhaltensweisen, wie z. B. autistisches, angsthaftes, stereotypes und aggressives Verhalten, weder als Defizite eines Kindes noch als Abweichung vom Normalverhalten, sondern als für das Kind sinnvolle Ausdrucksform betrachtet. Es gilt dabei zu berücksichtigen, dass jedes Kind unterschiedliche Organisationsbedürfnisse hat, die auf seine eigene Weise erfüllt werden und nach denen sich sein Verhalten richtet. Wenn man sich dessen bewusst ist, werden die Handlungen des Kindes leichter verstehbar. Dafür bedarf es auf Seiten der Pädagogen der Kompetenz, Hinweise auf die subjektive Befindlichkeit eines Kindes herauszufinden und sich annäherungsweise in seine Innenwelt hineinzusetzen. Es ist dennoch nicht einfach, sich in die Innenwelt eines Kindes mit Problemen hineinzudenken und Intentionen oder Bedeutungen seines Verhaltens zu erkennen, da auch der Pädagoge aufgrund seiner Struktur in seiner Wirklichkeit den anderen wahrnimmt und beurteilt. Daraus ergibt sich

die pädagogische Herausforderung, sich darum zu bemühen, Verhaltensweisen von Kindern verschiedene mögliche Bedeutungen zuzuschreiben. Die Frage, ob die Zuschreibung wirklich mit der „Realität“ übereinstimmt, soll hier allerdings beiseite gelassen werden.

Aus dem Beziehungsaspekt heraus betrachtet, wirkt sich die Bedeutungszuschreibung sowohl auf das Kind als auch auf den Pädagogen positiv aus. Wenn ein Kind erlebt, dass es sich in seiner Wirklichkeit akzeptiert fühlt, führt dies zur Verstärkung seines Selbstbewusstseins. Es kann weiterhin aufgrund seiner Autonomie seine Persönlichkeit entfalten, ohne dabei sein Selbst zu verdrängen. Darüber hinaus kann das Kind eine vertrauensvolle Beziehung zum Pädagogen aufbauen, von dem es Wertschätzung erfährt. Auch auf Seiten des Pädagogen kommt es zu einer positiven Veränderung. Wie in der „sich selbsterfüllenden Prophezeiung“ (vgl. Watzlawick 1991a, 97f.; Watzlawick et al. 2000, 95f.) gezeigt wird, und auch wie *Watzlawick* in seiner „Anleitung zum Unglücklichsein“ (2003) darlegt, werden Verhaltensweisen eines Individuums stark von der Erwartung und der dementsprechenden Haltung des anderen ihm gegenüber beeinflusst. Aus pädagogischer Sicht legt dies nahe, dass je nachdem, welche Bedeutung bzw. welchen Charakter ein Pädagoge einem Kind zuschreibt, er in der Deutung von Verhaltensweisen bzw. Leistungen zu unterschiedlichen Ergebnissen kommt. Der Pädagoge bestätigt also durch sein Verhalten die eigenen ursprünglichen Erwartungen über das Verhalten des Kindes. Aus konstruktivistischer Sicht kann man dieselbe Situation aus einer anderen Perspektive wahrnehmen. Wenn ein Pädagoge den Verhaltensweisen eines Kindes, die für ihn bedeutungslos bzw. unvorstellbar erscheinen, eine positive Bedeutung zuschreibt, ändert sich seine Einstellung gegenüber dem Kind. Diese veränderte Einstellung wirkt sich positiv auf die Beziehung zum Kind aus. Es kommt somit zu einer sich stabilisierenden Beziehung. Eine Grundvoraussetzung für eine solche Annäherung besteht zunächst in der Akzeptanz der Sinnhaftigkeit jedes Verhaltens. Das Konzept jeder Mensch ist „Gestalter seiner Welt“ (Wagner 1995) verdeutlicht, dass auch Kinder mit schwersten Behinderungen aufgrund ihrer Selbstorganisation ihre eigene und für sie sinnvolle Welt aufbauen können. Dies erfordert von Pädagogen im Sinne der Selbstreflexion, das eigene Verhalten und dessen mögliche Bedeutungen ausdifferenziert wahrzunehmen. In diesem Zusammenhang sei darauf hingewiesen: *„Je differenzierter und intensiver sich der Pädagoge mit den möglichen und durchaus unterschiedlichen Bedeutungen seines eigenen Verhaltens und den Zusammenhängen, Strukturen und Prinzipien seiner Lebenswelt auseinandersetzt, desto leichter kann es ihm gelingen, befremdlichen Verhaltensweisen anderer eine Bedeutung zuzuschreiben“* (Wagner 2000, 149). Eine wesentliche

Voraussetzung für das Verständnis besteht somit darin, sich mit den eigenen Konstruktionen und denen des anderen auseinander zu setzen. Dies ermöglicht ein reflektiertes und begründetes Vorgehen beim Umgang mit Kindern mit speziellen Bedürfnissen.

Aus den dargestellten Sichtweisen sind die sonderpädagogischen Aufgaben mehr oder weniger deutlich erkennbar. Zunächst ist eine erweiterte Perspektive im Hinblick auf Kinder mit Problemen erforderlich. Dies bedeutet, dass jedes Verhalten als Ausdruck einer viablen Wirklichkeit für das jeweilige Kind prinzipiell eine subjektive Sinnhaftigkeit hat, obwohl es für den Außenstehenden ungewöhnlich sein mag. Wie schon erläutert, wird die durch strukturelle Koppelung entstehende Welt als eine viable, d. h. eine tragfähige, verstanden. Die strukturelle Koppelung impliziert immer eine strukturelle Übereinstimmung zwischen dem Kind und seiner Umwelt. Dazu kommt, dass nicht der pädagogische Inhalt im Mittelpunkt der pädagogischen Fragestellung steht, sondern vielmehr die Haltung und das Selbstverständnis des Pädagogen. *Kobi* bringt dies in seiner Formulierung: „Was ich mit, vor einem oder für ein Kind ‚mache‘, ist von untergeordneter Bedeutung gegenüber der Art, wie ich dem Kind begegne“ (1993, 73) deutlich zum Ausdruck. Die Unterstützung und Förderung der subjektiven Wahrnehmung und Autonomie eines Kindes mit Problemen wird die wichtige Aufgabe der Sonderpädagogik sein müssen. Insofern finden die Umwelt- bzw. pädagogischen Einflüsse hinsichtlich der Verhaltensänderungen eines Kindes aus konstruktivistischer Sicht ihren bedeutsamen Stellenwert.

Aus dem bisher ausgeführten Verständnis von subjektivem Erkennen und intersubjektiver Wirklichkeitskonstruktion können weitreichende sonderpädagogische Konsequenzen für die Handlungsperspektiven im Hinblick auf den Umgang mit Verhaltensstörungen sowie Perspektiven der pädagogischen Förderung gezogen werden. Im Folgenden soll schwerpunktmäßig auf die Fragen eingegangen werden: Welche pädagogisch wertvollen Schlüsse können aus konstruktivistischem Denken für die Sonderpädagogik gezogen werden? Welche pädagogischen Handlungswege können insbesondere für das Verständnis eines schwer verstehbaren Kindes herangezogen werden?

7.1. Unterstützung beim Aufbau kognitiver Prozesse eines Kindes

Wie schon bei der Analyse der Entwicklungstheorie *Piagets* erläutert, distanziert sich das Kind mit zunehmenden Prozessen zwischen Assimilation und Akkommodation von seiner

Objektwelt, wobei es sich um den Übergang von einer Zentrierung zur Dezentrierung handelt. Durch die Loslösung vom Egozentrismus versetzt es sich in die Lage, immer umfassendere kognitive Strukturen aufzubauen. Dies ermöglicht ihm Erkenntnis, wobei der Erkenntnisvorgang von der vorhandenen kognitiven Struktur eines Kindes abhängig ist. Dabei spielt sein subjektives Interesse als Grundlage eine bedeutende Rolle. Gerade hinsichtlich der pädagogischen Aufgabe ist dies von großer Wichtigkeit, da Pädagogen im effizienten Umgang mit dem Kind Interesse bei ihm wecken können. Das Ziel der kognitiven Prozesse eines Kindes besteht in der Herstellung eines wachsenden Gleichgewichts in den Interaktionen mit der Umwelt. Dies erfordert eine ständige Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, d. h. das Kind benötigt die Objektwelt zu seiner kognitiven Entwicklung bzw. zur Konstruktion seiner Wirklichkeit.

Im Laufe der kognitiven Entwicklung eignet sich das Kind allmählich metakognitive Fähigkeiten an. Diese spielen angesichts wachsender sozialer Beziehungen eine wesentliche Rolle. Wenn ein Individuum seine eigene Prozessdynamik besser durchschaut, kann es leicht verstehen, welche internen oder externen Stimuli sein Problemverhalten aktivieren und welche es hemmen (vgl. Oerter & Noam 1999, 55). Durch solche metakognitiven Prozesse kann es dann in die Lage versetzt werden, seine kognitiv-affektiven Konstrukte zu ändern. Dies ist besonders dann erforderlich, wenn es mit äußeren Situationen nicht zurechtkommt und es zugleich diese hemmende Situation selbst nicht verändern kann. Dann muss das Umdeuten bzw. die Veränderung der kognitiven Strukturen, die das Problemverhalten herbeigeführt haben, in Gang gesetzt werden.

Aus dieser Überlegung heraus ergibt sich eine besondere pädagogische Herausforderung: Pädagogen sollten die Individualität der (meta-)kognitiven Prozesse bzw. die Subjektabhängigkeit der Wirklichkeitskonstruktion berücksichtigen und gleichzeitig versuchen, das Kind unter ungünstigen Bedingungen beim Aufbau dieser Prozesse gemäß seines Entwicklungsstandes und seiner Bedürfnisse zu unterstützen. Jedes Kind passt je nach Entwicklungsstand die Umwelt an seine eigene Struktur an (Assimilation) bzw. gleicht diese an die Umweltgegebenheiten an und entwickelt sie weiter (Akkommodation), wenn es über genügend Erfahrungen auf der jeweiligen Entwicklungsstufe verfügt. Daher bedarf es nicht direkter Intervention, sondern vielmehr einer Unterstützung, die auf seinen Entwicklungsstand abgestimmt ist. Was die Unterstützung angeht, so sollten gute Pädagogen immer über geeignete Mittel und Wege verfügen, denn *„sie haben bewußt oder unbewußt erkannt, daß man mit Wörtern und Symbolen zwar den Weg weisen kann, daß es aber der Schüler sein muß, der die Begriffsbildung und die Operationen*

auszuführen hat“ (Glaserfeld 1987, 291). Dafür müssen Pädagogen genau wissen, in welchen Entwicklungsphasen sich das Kind befindet und wo seine „Zone der nächsten Entwicklung“ (Wygotski) liegt. Da es im Grunde genommen kein universelles Entwicklungsprinzip gibt, ist dieser Vorgang je nach den Bedingungen und Umständen eines Kindes individuell unterschiedlich. Pädagogische Bemühungen orientieren sich somit am einzelnen Kind. Da Veränderungen beim Kind grundsätzlich über seine kognitiven Strukturen erfolgen, sollten Pädagogen eine Umwelt schaffen, in der das Kind seine kognitiven Strukturen in Gang setzen, sie im Bedarfsfall modifizieren und somit möglichst viable Strukturen aufbauen kann.

7.2. Von Instruktionsbemühungen zum Verstehen

Aus dem konstruktivistischen Lernverständnis folgt unmittelbar, dass auch ein Kind als operational und semantisch geschlossenes System keine Informationen im Sinne von Bedeutungsübertragung aufnehmen kann. Da es aber für sein Überleben eine strukturierte und sinnvolle Sicht der Außenwelt braucht, konstruiert es seine Wirklichkeit, indem es einer an sich bedeutungsfreien Welt eine Bedeutung zuschreibt. Alles, was von außen kommt, hat für das Kind nur den Charakter von Störeinwirkungen, die seinen Organisationsprozess in Gang setzen. Diese können aber nur vom Kind selbst bewältigt werden, was letztendlich zu spezifischen Verhaltensweisen führt.

Bedeutungen können also weder direkt durch die Umwelt noch durch andere Systeme gestiftet werden. Wenn einmal Bedeutungen gestiftet sind, die vom Kind als wahr erlebt werden, werden diese so lange beibehalten, bis die Konstruktionen an der Realität scheitern. Die kognitiven Prozesse führen zu einer subjektiv konstruierten Wirklichkeit, auf deren Grundlage das Kind eine Handlung ausführt. Diese Wirklichkeit lässt keinen Rückschluss auf die Realität zu. Das Kind kann also nur dem, das in seine Strukturen passt, eine Bedeutung zuschreiben. Lernen wird somit ausschließlich über Bedeutung vermittelt, wobei sich Bedeutungszuweisungen je nach den individuellen Strukturzuständen ganz subjektiv vollziehen. Daraus ergibt sich die unmittelbare Relevanz für das pädagogische Denken und Handeln: Pädagogen sollten auf die Vorstellung verzichten, dem Kind sagen zu können, was es tun soll, und beim Kind durch erzwingende Instruktion viel bewirken zu können. Da jedes Kind nach seiner eigenen Logik und durch eigene Vorerfahrung seine individuelle Welt konstruiert, können Pädagogen die Entwicklungs-

prozesse nicht durch irgendeine von ihnen selbst ausgedachte Intervention direkt bestimmen.

Aus dieser Überlegung ergibt sich, dass Lernen eine Bedeutungszuweisung durch interne Prozesse darstellt. Die Umwelt kann nicht direkt auf das Kind einwirken und ihm nichts instruktiv beibringen, da Lernen im Prinzip ein subjektiv konstruierender Vorgang ist. Die Überlegungen zur Unmöglichkeit der Instruktion von außen haben pädagogische Folgen in der Interaktion mit Kindern, die aufgrund ihrer „widrigen“ bzw. „auffälligen“ Verhaltensweisen von ihren Bezugspersonen als behandlungsbedürftig angesehen werden. Zunächst ist es aus dieser Sicht sinnlos, zu versuchen, solche Kinder und ihre Verhaltensweisen in linearen Kausalbeziehungen im Sinne von Umweltdeterminismus zu verändern. Dies wird damit begründet, dass jedes Kind als autonomes System von anderen Systemen grundsätzlich nicht kontrolliert und gesteuert werden kann. Somit ist eine einseitige Bestimmung durch die Umwelt prinzipiell unmöglich.

In diesem Zusammenhang werden die heute weit verbreitet eingesetzten Therapieformen, z. B. Verhaltenstherapie, die sogenannte Verhaltensmodifikation, besonders im Hinblick auf Kinder mit Verhaltensstörungen, in Frage gestellt. Diese Therapien erscheinen insofern wirksam, als sie relativ schnell zu beobachtbaren Verhaltensänderungen eines Kindes in Richtung eines von Außenstehenden erwünschten Verhaltens führen können. Das therapeutische Anliegen besteht hierbei jedoch nicht in den Interessen und Wünschen eines betroffenen Kindes, sondern hauptsächlich in der Veränderung äußerer Verhaltensweisen. Dabei wird die Fragestellung, ob die veränderten Verhaltensweisen den inneren Zuständen bzw. Strukturen des betroffenen Kindes entsprechen, zu wenig berücksichtigt. Wenn sich therapeutische bzw. pädagogische Bemühungen nicht gemäß den inneren Strukturen eines Kindes vollziehen, dann können weder kurzfristige noch langfristige Effekte erwartet werden. Der Grund hierfür liegt darin, dass das Kind die angebotene Intervention nach seinen inneren Strukturen, Vorerfahrungen und im Kontext seiner individuellen Lebenswelt deutet. In diesem Sinne werden Verhaltensänderungen eines Kindes nur dann möglich sein, wenn Interventionsangebote zu seinen Strukturen passen. Dementsprechend wird die pädagogische Aufgabe darin gesehen, diese Strukturen zu erfassen und Anregungen zur Veränderung zu geben.

Ausgehend von der Annahme, dass nicht die Umweltreize, sondern die innere Logik eines Kindes sein Verhalten determiniert und die Umwelt nur als Anreger fungiert, ergeben sich pädagogische Handlungsprinzipien. Pädagogen sollten davon ausgehen, dass Interven-

tionsversuche auf der Basis von Selbstorganisationsprozessen eines Kindes nur über Kommunikation wirksam werden. Es erweist sich als sinnvoll, sich in kommunikativen Beziehungen gegenseitig anzuregen, weil eine subjektive Wirklichkeitskonstruktion eng mit den Interaktionspartnern verbunden erfolgt. Für Pädagogen ist es somit erforderlich, von problembezogenen Veränderungsbemühungen zum personbezogenen Verstehen überzugehen, was die Wahrscheinlichkeit von kooperativem Handeln zwischen Kindern und Pädagogen erhöht. Ausgehend davon, dass es keine objektiven „Wahrheiten“ gibt, sollten Pädagogen ihre Rolle nicht in der Vermittlung von „Wahrheiten“ sehen, sondern in der Unterstützung und Förderung eines Kindes bei der Gestaltung seiner Wirklichkeit bzw. beim sinnstiftenden Lernen, auch wenn die beobachtbaren Verhaltensweisen für sie zunächst befremdlich und ungewöhnlich erscheinen und ihnen somit nicht gefallen. Dies gilt auch für Normordnungen bei den Kindern, die aufgrund ihrer „normwidrigen“ Verhaltensweisen auffallen. Kinder erfahren Normordnungen und -prioritäten für sich selbst als verbindlich. Dabei können Pädagogen im Kind nur etwas anklingen lassen, worauf es ihnen im Leben besonders ankommt und nicht mehr. Aus dieser Sichtweise kann jedes „abnormal“ erscheinende Verhalten eines Kindes als sein subjektiv sinnvolles Anpassungsverhalten im Sinne von Selbstorganisation betrachtet werden.

7.3. Rücksicht auf subjektive Wahrnehmung und Ausdrucksweisen eines Kindes

Wenn man im Hinblick auf menschliches Verhalten Bezug auf die Begriffe „Viabilität“ von *Glaserfeld* (1997, 50) und „operationale Effektivität“ von *Maturana & Varela* (1987, 35) nimmt, wird deutlich, dass jedes Kind sich unter seinen individuellen Bedingungen in einer für es passenden und effektiven Weise verhält und sein Verhalten somit als Ausdruck subjektiver Wirklichkeit eine Sinnhaftigkeit besitzt. Dies impliziert weiterhin, dass viable Konstruktionen und die subjektive Wirklichkeit aufgrund eigener Erfahrungen gemäß aktueller innerer Strukturen Veränderungen unterliegen, weil die inneren Strukturen in Auseinandersetzung mit der Umwelt verändert werden können. Wichtig daran ist, dass jedes Kind als Gestalter seiner Wirklichkeit die Welt aufbaut. Da jede individuelle Wirklichkeit auf einer subjektiv passenden Konstruktion beruht, ist sie „*Ausdruck vollen Menschseins*“ (Wansing 2000, 243). Aus dieser Sichtweise ist jedes individuelle Verhalten als eine subjektiv sinnvolle Lebensäußerung zu begreifen. So gesehen sind jene Verhaltensweisen, welche für andere schwer verstehbar erscheinen, im Lichte der

Selbstorganisation die jeweils mögliche Form, in welcher das betroffene Kind nach seiner eigenen Struktur sein Leben gestaltet und sich mit anderen Systemen strukturell koppelt (vgl. Osbahr 2000, 89). Anders ausgedrückt stellen sie die Fähigkeit eines autopoietischen Systems dar, unter seinen vorgefundenen Bedingungen effektiv zu leben. Jedes Kind verfügt über einzigartige Fähigkeiten, spezifische Ausgangs- und Randbedingungen in die eigenen Lebensvollzüge und Interaktionsprozesse zu integrieren. Aus einer solchen Sicht kann jedes „gestörte“ Verhalten auch als „Ausdruck einer Kompetenz“ (Feuser 1996, 23) eines Kindes betrachtet werden.

Verhaltensweisen eines Kindes sind zwar beobachtbar, sie erheben jedoch nicht den Anspruch, Wirklichkeit an sich zu erklären. In dieser Hinsicht erweist es sich in der Erziehungswirklichkeit als wesentlich, den der subjektiven Wahrnehmung eines Kindes innewohnenden Sinn annäherungsweise zu erschließen, dessen eigenen Sinn bzw. Situationsdefinition ernst zu nehmen und verständlich zu machen. Wenn man jedes Verhalten eines Kindes als subjektlogische Antwort auf von ihm wahrgenommene und individuell interpretierte Lebensbedingungen und als „sinnhafte Tätigkeit zur Wiederherstellung von Subjektivität“ (Zimpel 1994, 9) begreift, kann z. B. auch aggressives, oppositionelles, asoziales oder autistisches Verhalten als Bestandteil der Selbstorganisation verstanden werden. Kinder, die solche Verhaltensweisen zeigen, haben andere Erfahrungen mit der Umwelt und verfügen somit über andere Verarbeitungsstrategien. Sie antworten für sich sinnvoll auf spezifische Handlungserfordernisse. Für Pädagogen dient diese Betrachtungsweise dazu, mit problematisch erscheinendem Verhalten zu rechnen und sich darauf einzustellen.

Nur wenn Pädagogen Rücksicht auf die Ausdrucks- bzw. Verhaltensweisen und die Bedürfnisse eines Kindes nehmen, können sie Anknüpfungspunkte für Lernprozesse bieten. Dazu müssen sich Pädagogen mit einer erhöhten Sensibilität dem annähern, was jedes Kind im Prozess seiner Selbstorganisation sagt und tut, weil die hinter der jeweiligen Verhaltensweise eines Kindes steckenden Bedeutungen für Außenstehende im Prinzip nicht direkt erkennbar sind. Es ist nochmals zu betonen, dass das Phänomen der subjektiven Wahrnehmung in die pädagogischen Überlegungen einbezogen werden muss, um den Ausgangspunkt für das Initiieren von Lernprozessen beim Kind zu finden.

7.4. Verstehen aus der Perspektive eines Kindes

Da jedes Verhalten eines Kindes von seinen subjektiven Bildern, die es sich von sich selbst und von seiner Umwelt macht, abhängig ist, besteht der Ausgangspunkt für das Verstehen eines Kindes in seiner Ganzheit in der Anerkennung der subjektiven Sinnhaftigkeit jedes Verhaltens. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass weder Vorhersagbarkeit seines Verhaltens noch lineare Kausalitätsbeziehungen zwischen dem Verhalten und der Einwirkung von außen bestehen. Aufgrund der hohen Komplexität des Systems sowie des Menschen kann die Wechselwirkung zwischen Systemen nicht berechnet werden. Dies wird im *Luhmannschen* Begriff ‚Kontingenz‘ verdeutlicht (vgl. Luhmann 1987, 148ff.): Der Mensch ist insofern kontingent, als er in seiner Wahrnehmung und Handlung aus zu vielen Möglichkeiten eine auswählt und damit andere ausschließt. Dies bedeutet wiederum, dass er auch anders auswählen und sich anders hätte verhalten können. Kontingenz verweist somit auf eine Vielzahl von Möglichkeiten eines Systems, also auf die Vorstellung, dass alles auch anders sein könnte. Kontingent ist „*etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so, wie es ist (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist*“ (a.a.O., 152). Zusammenhängend damit steht in der Terminologie *Luhmanns* ein weiterer pädagogisch relevanter Begriff, nämlich ‚doppelte Kontingenz‘. Dies verweist darauf, dass ein System selbst, ebenso wie das andere System auch, anders gekonnt hätte, sich also die beiden Systeme mit völlig offenem Ergebnis begegnen können. So gesehen ist der Mensch als psychisches System nicht nur für andere, sondern auch für sich selbst weitgehend unzugänglich (vgl. Böse & Schiepek 1994, 37; Speck 2003, 104). Damit können auch zwischenmenschliche Beziehungen erklärt werden. Die Wechselwirkungen zwischen Interaktionspartnern sind im Prinzip nicht kalkulierbar und das Ergebnis von Veränderungen im System ist somit völlig offen.

Im Hinblick auf den Umgang mit Kindern gibt das Konzept der *doppelten Kontingenz* für den Pädagogen Anlass zum Nachdenken darüber, ob er ihre problematisch erscheinenden Verhaltensweisen und deren Bedeutung auch anders hätte beobachten und beurteilen können. Wenn sich Pädagogen dieser Problemstellung bewusst sind, sind sie in der Lage, die „Andersartigkeit“ eines Kindes und dessen subjektive Bedeutung anzuerkennen. Dementsprechend kann jedes Verhalten vom Standpunkt des Kindes aus gesehen werden. Es geht dabei darum, die aus der individuellen Lebensgeschichte stammende biografische Entwicklung und Dynamik zu erkennen und zu berücksichtigen. Damit wird es möglich,

die subjektive Perspektive ernst zu nehmen. Somit richtet sich pädagogisches Handeln auf die Suche nach Wegen, das Kind und den Sinn seines Verhaltens anzuerkennen.

Die Anerkennung eines Kindes in seiner individuellen Konstruktion bedeutet Respekt vor seiner Subjektivität. Erziehung hat in diesem Sinne mit *„einmaligen Individuen zu tun, die ein Anrecht auf ein selbstbestimmtes Leben und Respektierung ihres Eigenwertes haben“* (Bleidick 1997, 158). Wenn sich ein Kind von anderen akzeptiert fühlt, erwächst daraus Selbstvertrauen, welches gerade Kindern mit Verhaltensstörungen fehlt und daher zu verstärken ist. Dies kann normalerweise im Kommunikationsprozess vollzogen werden. Aufmerksames Zuhören ist dabei von besonderer Bedeutung. Es charakterisiert sich durch Offenheit gegenüber dem, wie sich das Kind ausdrückt und wie es handelt. Wenn das Kind fühlt, dass ihm zugehört wird, ist es auch eher bereit, anderen zuzuhören. Daraus ergibt sich eine Verständigung, die durch gegenseitige Bemühungen erzielt wird. Verständigung beginnt also mit Hören auf den Gegenüber, mit dem Eingehen auf sein Interesse und mit der Akzeptanz seiner Andersartigkeit. Dies stellt eine ausgeprägte Form von Respekt der eigenen Aktivität und des eigenen Willens dar. Dadurch erlebt das Kind, dass es nicht ein zu behandelndes Objekt, sondern dass es wert ist, als ein Subjekt von anderen geliebt zu werden.

Dies verbindet sich mit dem Kerngedanken *Maturanas* im Hinblick auf Ethik und Erziehung (vgl. 1997, 218ff.). Aus seiner Sicht realisiert sich ethische Pädagogik durch jene Verhaltensweisen, durch die ein anderer unter allen Umständen in Koexistenz mit sich selbst als legitimer anderer angenommen und respektiert wird. *Maturana* zufolge entsteht ethisches Denken durch die Reflexion über Auswirkungen des eigenen Handelns auf das Wohlergehen anderer. Als Voraussetzung, den anderen als legitim annehmen zu können, nennt er an erster Stelle die Liebe. Wenn ein Pädagoge ein Kind, auch wenn es sich entgegen seiner Erwartung bzw. entgegen gängiger Normen verhält oder soziale und emotionale Zurückweisung zeigt, im totalen gegenseitigen Vertrauen in seiner eigenen Legitimation annimmt, wird das Kind auch in die Lage versetzt, seinen Interaktionspartner zu achten. Dies führt wiederum zu Selbstachtung und Selbstrespekt. Gegenseitige Negation und Ablehnung stellt dagegen die Quelle eines Konfliktes dar. Dieser kann wiederum nur durch gegenseitige Annahme und Achtung gelöst werden. Wenn sich das Kind von anderen vorbehaltlos geliebt und angenommen fühlt, wird es in seinem Leben als verantwortungsbewusstes soziales Wesen ethisches Verhalten leben und bewahren. Wenn nicht, wird es in seinen zwischenmenschlichen Beziehungen beschädigt und weder sein Selbstbewusstsein noch sein soziales Bewusstsein werden sich weiter entwickeln. In

diesem Sinne ist die Wichtigkeit der frühkindlichen Mutter-Kind-Beziehung hervorzuheben. Frühkindliche Beziehungen sind insofern von großer Bedeutung, als ihre Qualität für das Leben eines Kindes in Bezug auf sein soziales Leben nachhaltige Spuren hinterlässt. Daraus lässt sich schließen, dass sowohl das individuelle als auch das soziale Leben auf Liebe basiert. Wenn ein Kind in gegenseitiger Annahme und Achtung heranwächst und somit sein Selbstbewusstsein zunimmt, wird es nicht von den Ansprüchen anderer bestimmt, sondern aus sich selbst heraus handeln. Es wird als autonomes Individuum zum sozialen Wesen. *„Es gibt keinen Widerspruch zwischen individueller und sozialer Existenz, denn die soziale Existenz ruht auf der Biologie der Liebe, und die Biologie der Liebe wird durch Individuen verwirklicht“* (Maturana 1997, 220f.).

Wie kann dieses ethische Denken in der pädagogischen Praxis verwirklicht werden? Wenn Pädagogen das Kind als ein selbst seine Welt konstruierendes Subjekt in sozialen Beziehungen ernst nehmen, sehen sie ihre Aufgabe darin, das Kind als legitimen anderen und Mitgestalter ihrer Welt anzunehmen. Sie führen mit ihm gemeinsam Handlungen aus, ohne den Willen und die Interessen des Kindes zu verleugnen. Dabei sollten sie dem Kind Anforderungen bzw. Normen, welche von ihnen bzw. von der Gesellschaft als wesentlich angesehen werden, nicht aufzwingen. In diesem Zusammenhang unterscheidet *Maturana* ethische von moralischer Erziehung, welche sich um die Bewahrung relationaler Formen und Normen sorgt und somit einen Bereich der Ansprüche an sich selbst und an den anderen darstellt. Es wird davon ausgegangen, dass jedes Individuum ein einmaliges Universum in sich trägt, sich die Welt gemäß seinen Strukturen aneignen und aus sich selbst heraus handeln kann. Daraus wird deutlich, dass Pädagogen das Verhalten eines Kindes in seiner Bedeutung und Legitimität annehmen und eine wertschätzende einfühlsame Haltung ihm gegenüber einnehmen müssen. Diese Haltung bedeutet aber weder Gleichgültigkeit noch eine Nachgiebigkeit, bei der Andersartigkeit bloß toleriert wird. Vielmehr sollte es bei einer einfühlsamen Haltung darum gehen, zur Interaktion bereit zu sein und das Kind sowie seine Eigenartigkeit bzw. Andersartigkeit mit Liebe zu akzeptieren.

7.5. Der Pädagoge als Beobachter

Wie schon dargestellt, wird Wirklichkeit nicht abgebildet, sondern von jedem Subjekt individuell konstruiert. Aufgrund der operationalen Geschlossenheit und der wechselseitigen Intransparenz ist es unmöglich, in die innere Welt des Gegenübers hineinzusehen. Da

jedes System sein eigenes Verhalten durch selbstreferentielle Operationen innerhalb seiner Grenzen bestimmt, kann sein Erkenntnisvorgang von außen nicht genau beobachtet werden. In diesem Sinne erscheint es unmöglich, objektive Aussagen über den anderen zu treffen, da jede Aussage vom Beobachter abhängig ist, der wiederum mit seinen eigenen Strukturen operiert. Wenn ein Beobachter immer von seinen Teilsystemen ausgeht und nicht zugleich den Beobachter in seine Umwelt einbezieht, haben seine Beobachtungen und Bewertungen nur begrenzte Gültigkeit (vgl. Speck 2003, 103).

Übertragen auf Kinder mit Verhaltensstörungen bedeutet dies, dass die Bezeichnung „Verhaltensstörung“ als Beobachtungskonstruktion nichts über das Wesen des beobachteten Kindes oder seines Verhaltens, sondern nur darüber, was der Beobachter aufgrund seiner eigenen Strukturen in Bezug auf das Kind wahrnimmt, beurteilt und beschreibt, aussagt. Eine „Verhaltensstörung“ kann somit nicht als objektiv bestimmbarer Sachverhalt angesehen werden, sondern als Resultat dessen, was der Beobachter im Interaktionsprozess mit dem Kind beobachtet und als Hypothese über seine Art und Weise, wie er sich an dieser Interaktion beteiligt hat. In diesem Verständnis kann es kein „richtiges“ oder „falsches“ Verhalten geben. Da ein Phänomen aus jeder Beobachterperspektive immer kontingent ist, hätte das Phänomen „Verhaltensstörung“ immer auch anders beurteilt und bezeichnet werden können. Dies bedeutet, dass andere Beobachtungen, Erklärungen und Beurteilungen derselben Verhaltensweisen auch möglich sein könnten.

Wenn dieser Gedanke Pädagogen oder Mitmenschen jedoch nicht bewusst ist, wird ein Verhalten entweder als „normal“ oder als „abnormal“ beurteilt werden. Problematisch scheint dabei, dass die Beobachtung und die Beurteilung von Normen, Erfahrungen, Erwartungen und Bewertungsmaßstäben von den jeweiligen Beobachtern oder von der Mehrheit der Beobachter abhängig sind, welche dann intersubjektiv passende Aussagen über beobachtete Verhaltensweisen machen. Das birgt die Gefahr der Stigmatisierung eines Kindes, dessen Prozesse weitgehend unbewusst bzw. unreflektiert ablaufen. Da das betroffene Kind Verhaltensweisen zeigt, welche von dem durchgängig erwarteten und positiv bewerteten Bild abweichen oder die das in der Gesellschaft als „gewöhnlich“ angenommene Verhaltensspektrum überschreiten, wird seinem Verhalten von Beobachtern ein negativer Charakter zugeschrieben, obwohl es aus Sicht des Kindes angemessen und sinnvoll ist. Das Kind, welches als „Problemkind“ bezeichnet wird, kann somit als Opfer von Bedeutungs- bzw. Schuldzuschreibung von außen angesehen werden. Es kommt in der Schulpraxis häufig vor, dass einem Kind die Ursache für sein auffälliges Verhalten zugeschrieben und es somit mit negativen Etiketten wie z. B. abartig, bizarr,

gestört, behindert oder gar pathologisch behaftet wird, wenn Pädagogen am Verständnis des gezeigten Verhaltens scheitern. Dabei geht es also nicht um einzelne „gestörte“ Verhaltensweisen, sondern vielmehr um ein gestörtes Interaktionsgeschehen. So gesehen kann ein Kind, dessen Verhaltensweisen für einen Beobachter problematisch erscheinen, nicht unbedingt als „wirklich“ problematisch angesehen werden. Vielmehr wird es durch die Art und Weise, wie der Beobachter seine Wirklichkeit konstruiert, tatsächlich zum Problemkind gemacht.

In diesem Zusammenhang müssen sich Pädagogen dessen bewusst sein, dass ein für sie schwer verstehbares Verhalten eines Kindes eine für dieses, sinnvolle Lebensäußerung darstellen kann, die aus seiner subjektiven Wahrnehmung in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt resultiert. Da Pädagogen als Beobachter Verhalten nur nach ihren eigenen Erklärungsmustern beurteilen, können sie dabei die Frage nicht bewusst berücksichtigen, welche subjektiven Bedeutungen, Bedürfnisse und Motive hinter dem Verhalten des Kindes stecken oder ob sich hinter all dem Beobachteten nicht doch mehr verbirgt.

Um die subjektive Wahrnehmung eines Kindes akzeptieren zu können, muss vorausgesetzt werden, dass Pädagogen als Beobachter sich als selbstorganisierende Systeme verstehen, die nach eigenen Strukturen ihre Wirklichkeit konstruieren und gegebenenfalls ihre Beobachtungsbereiche modifizieren und erweitern. Alles, was in ihnen geschieht, ist als strukturelle Veränderung anzusehen, die entweder durch ihre innere Struktur oder durch die äußeren Umstände ihrer Interaktion mit dem Kind hervorgerufen wird. Daraus folgt, dass das, was sie beim Kind beobachten, nichts anderes ist als ihre subjektive Operation.

Pädagogen als Beobachter können im Prinzip nicht erklären bzw. diagnostizieren, was sich außerhalb ihrer kognitiven Operationen ereignet. Ausgangspunkt ihrer Wahrnehmung ist die „lokale Realität“ (Jensen 1999, 161), in der sie sich befinden. Sie können nur das erkennen, was sich ihnen im Zuge ihrer kognitiven Operationen, von denen ein spezieller Beobachtungsraum erzeugt wird, zeigt. Das Wissen eines Beobachters über ein Kind ist somit kein Wissen über eine objektive Wahrheit, sondern nur Resultat seiner Operation. Hierbei spielen Erwartungen eine bedeutende Rolle, da die Beurteilung einer Verhaltensweise, ob erwünscht oder unerwünscht, vom Beobachter anhand seiner auf Erwartungen basierenden Erklärungsprinzipien bestimmt wird. Damit versucht er all das Beobachtete zu erklären, was seiner Erwartung nicht entspricht. Das Problem entsteht zunächst allein durch die Beobachtung des auftretenden Verhaltens und durch die Erklärung der vom

Beobachter abgeleiteten Interventionen. Dabei ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass symptombezogene Interventionsmaßnahmen eingesetzt werden, die hauptsächlich auf die Verhaltenskorrektur oder die Kompensation der Schädigung eines Kindes abzielen, ohne dabei seine innere Passung bzw. innere Zustände zu berücksichtigen. Aus diesem Grund müssen sich Pädagogen ihrer Beobachterposition bzw. ihrer Rolle in der erzieherischen Beziehung bewusst sein und ihre Grenze als Beobachter sowie die Möglichkeit des Beobachtungsirrtums einsehen.

Was ein Beobachter in Bezug auf das Kind als Erkenntnis bezeichnet, bezieht sich nicht auf die Wirklichkeit des Kindes, sondern nur auf die besondere Realität, die im Beobachtungsraum zustande kommt. Diese stellt nur Beobachtungsunterscheidungen dar. Somit enthält eine Beobachtung immer die Beschreibung des Beobachters, der nach eigenen Kriterien vorgeht. Dabei ist zu bemerken, dass konstruktivistische Annahmen jegliches pädagogische Bemühen niemals als sinnlos betrachten, sondern den Pädagogen Selbstvertrauen für die eigene konstruktive Erkenntnisfähigkeit geben wollen. Um immer wieder eine sinnvolle Wirklichkeit in der Beziehung zu Kindern aufbauen zu können, ist eine einfühlsame und reflexive Haltung erforderlich. Die Rollendefinition als Pädagoge sollte demnach auch in der Interaktion ausgehandelt werden.

7.6. Dialogische Begegnung

Die zentrale Annahme des radikalen Konstruktivismus ist, dass jegliche Wahrnehmung das Ergebnis einer subjektiven Konstruktion sei, die auf der selbstorganisierenden Tätigkeit eines Systems beruht. Sie impliziert niemals, dass Interaktionen eines Systems mit seiner Umwelt abgelehnt wurden, ganz im Gegenteil. Dies wird auch im sozialkonstruktivistischen Konzept betont. Das Individuum konstruiert im Prinzip zwar aufgrund seiner inneren Logik die Welt; die individuelle Wirklichkeitskonstruktion erfolgt in Interaktion mit seiner sozialen Umwelt. Wie schon bezüglich der Feldtheorie *Lewins* erläutert wurde, wird Wirklichkeit individuell und zugleich sozial konstruiert. Lebende Systeme existieren in einem ununterbrochenen Prozess struktureller Veränderungen, die sich einerseits aus ihrer autonomen internen Dynamik ergeben, andererseits aus den strukturellen Veränderungen, die durch ihre Begegnungen ausgelöst werden (vgl. Maturana 1997, 207). Demnach kann die subjektive Wirklichkeitskonstruktion eines Kindes als System ohne gemeinsames Handeln mit anderen Systemen (Umwelt) nicht zustande kommen. Dabei ist

die Umwelt jedoch nicht vorgegeben, sondern entsteht und verändert sich vielmehr mit ihm durch fortwährende strukturelle Übereinstimmung. Indem sich das Kind und die Umwelt mit ihren jeweils eigenen Strukturen in einer dynamischen Beziehung befinden und verändern, gelangen sie zunehmend zu einer gemeinsamen Wirklichkeitskonstruktion, wenn beide zueinander passen. Dadurch ermöglicht jede Konstruktion weiteres Konstruieren, das durch jegliche Art der Interaktion zwischen Kind und Umwelt geschieht. Dies stellt einen Sozialisationsprozess dar. In diesem Sinne bedeutet Sozialisation sukzessives Hineinwachsen in immer größere Beziehungskreise. Aus einem solchen Sozialisationsverständnis heraus kommt der ersten Beziehung, die der Säugling und das Kleinkind mit der Mutter eingehen, eine große Bedeutung zu. Begründet wird dies dadurch, dass die für das Zusammenleben notwendigen Fähigkeiten wie z. B. Einfühlen und Gewissensbildung ohne diese Beziehung nicht entstehen können.

Wie in Kapitel 2 ausgeführt, werden als Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung vor allem personenbezogene Komponenten (z. B. Temperament) und die damit verbundene Passung zwischen ihnen und ihrer Umwelt (z. B. elterliches Verhalten, familiäre Bedingungen) genannt. Diese wechselseitige Verbundenheit muss zum Verständnis von Verhaltensstörungen betrachtet werden, weil es sich dabei meistens nicht um eine Störung handelt, sondern um das Kind, welches in seinen Beziehungen zur Umwelt steht. So gesehen hängt die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind von seinen Erziehern etwas annimmt, besonders von der Qualität der Kommunikation, von der Beziehung, Echtheit, Überzeugungskraft und Glaubwürdigkeit ab, mit der Prinzipien, Normen und Lebensmuster gelebt und vertreten werden (vgl. Speck 2003, 279). Aus dieser Sicht entstehen Verhaltensstörungen erst in der Kommunikation und können somit nur im Kontext der Kommunikation erfahren werden. In diesem Sinne können Verhaltensstörungen als fehlende Passung zwischen dem Kind mit seinen eigenen Komponenten und seiner Umwelt verstanden werden. Das Problem liegt also nicht im Phänomen „Verhaltensstörung“ an sich, sondern in der fehlenden Passung der Beteiligten innerhalb des Kommunikationsprozesses. Wenn man mit einem „Problemkind“ nicht verständlich umgehen kann, liegt es nicht daran, dass es gestört oder eingeschränkt ist. Es liegt vielmehr daran, dass die Kommunikation zwischen Kind und Pädagoge nicht stimmig ist. *Speck* sieht die sonderpädagogische Aufgabe vor allem darin, einerseits Kommunikationshindernisse auszuräumen bzw. überwinden zu helfen und andererseits soziale Annäherungs- und Bindungsprozesse zu unterstützen (vgl. 2003, 280).

Die allgemeingültige Auffassung, dass die grundlegende Basis für das Verständnis eines Kindes in der Kommunikation besteht, entspricht auch der konstruktivistischen Orientierung. Hierzu schreibt Varela: „Das grundlegende Paradigma unserer Interaktionen mit einem autonomen System ist ein Gespräch, und die unerwünschten Ergebnisse sind Verstehensabbrüche“ (2000, 129). Was Kommunikation angeht, liegt das Kernstück in der Unterscheidung zwischen Inhalts- und Beziehungsebene, wie Watzlawick beschreibt (vgl. 2000, 53ff.). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, pädagogisches Handeln immer auf der Beziehungsebene zu reflektieren. Dabei ist zu berücksichtigen, dass jede Kommunikation je nach den Bedingungen eines daran beteiligten Kindes andere Voraussetzungen erfordert. Kommunikation mit Kindern, die z. B. in der Kindheit keine sichere Bindungsbeziehung aufgebaut haben oder durch einschneidende Erfahrungen verlässliches Vertrauen anderen gegenüber nicht entwickelt haben, erfolgt anders als mit Kindern, die in familiärer Geborgenheit und auf einer sicheren Basis aufgewachsen sind. Damit erscheint es als nicht sinnvoll, ein Kind allein aufgrund seiner beobachtbaren Verhaltensweisen einer bestimmten Kategorie zuzuordnen und gemäß dieser Zuordnung zu behandeln, ohne die Interindividualität und den Beziehungskontext zu hinterfragen. Aus diesem Verständnis heraus muss in allem pädagogischen Handeln auf das mechanistische Ursache-Wirkungs-Denken verzichtet werden, da es aus dem jeweiligen Beziehungskontext herausgerissen ist und somit versucht, direkt auf das Kind bzw. das Symptom einzuwirken. Eher sollte der pädagogische Blick auf die zirkulären Beziehungsmuster im Kontext der Lebenswelt eines Kindes bzw. das Beziehungsnetzwerk, in das es eingebunden ist, gerichtet werden.

Menschen können aufgrund operationaler Geschlossenheit im Prinzip nicht direkt gegenseitig in ihre Gedanken oder Gefühle hineinsehen. Trotz aller Bemühungen bleiben Systeme wie Menschen füreinander Umwelt und somit intransparent. Deshalb würde jeder Versuch, den anderen zu berechnen, zwangsläufig scheitern (vgl. Luhmann 1987, 156). Was bleibt, ist nur die Möglichkeit, sich wechselseitig Erkenntnisse zu unterstellen, sich zu beobachten und zu kommunizieren (vgl. Böse & Schiepek 1994, 37). Pädagogisches Handeln ist daher nicht der Umgang mit Gefühlen des Kindes, sondern der Umgang mit Kommunikation über Gefühle, da Gefühle keine Tatsachen sind, welche einer Befragung unterzogen werden könnten. So gesehen können Pädagogen mit dem Kind nur kommunizieren und ihm helfen, bedeutsame Erfahrungen selbst hervorzubringen und sich für eine bestimmte Form der Konstruktion zu entscheiden. Deshalb kann davon ausgegangen werden, dass Pädagogen aus der Beobachtung eines Kindes heraus nicht

verlässlich auf die Bedeutung seines Verhaltens schließen, sondern nur erkunden können, was es sagen will, wobei Kommunikation das Kind zur Gefühlsäußerung anregt und in Bewegung bringt. Gefordert ist dabei eine dialogische und offene Haltung von Pädagogen. Dies kann in einem Klima erfolgen, auf welches *Rogers* in Bezug auf seine klientenzentrierte Therapie hinweist: in einem Klima von Offenheit, Echtheit (Selbstkongruenz), von Empathie und emotionaler Wärme (positive Wertschätzung des Partners) (vgl. 1991, 84ff.; 1994, 476). In einem solchen offenen Klima erhält das Kind viel Freiraum, seine Probleme auszudrücken und seine bevorzugten Konstruktionen offen zu legen. Die pädagogische Herausforderung besteht folglich darin, über Kommunikation mit den vorliegenden Konstruktionen auf Veränderungen hinzuarbeiten. Dadurch vergrößern sich die Möglichkeiten der Interaktionspartner, ihre Wirklichkeiten abzustimmen und zum konsensuellen Bereich zu gelangen. Kommunikation gibt dabei Möglichkeiten der Perspektivität, der Antizipation und der Reflexivität. Die Bedeutung entsteht aus der Koexistenz mit anderen und aus dem Konsens mit ihnen (vgl. Hagmann 1990, 30). Die pädagogischen Beziehungen können damit nichts anderes leisten als ein gemeinsames Herstellen von Bedeutungen, welches die Möglichkeit eines gemeinsamen strukturellen Wandels bereitstellt. Dies verbindet sich wiederum mit „wechselseitiger Strukturkoppelung von Organismus und Umwelt“ nach dem Konzept *Maturanas* (vgl. Kap. 3.4.2.4.).

Im Sinne einer strukturellen Koppelung sind in der Interaktion wechselseitige Bedeutungszuschreibungen notwendig, um einen konsensuellen Bereich auszubilden. Es handelt sich dabei um die Koppelung zwischen den Konstruktionen des Kindes und jenen des Pädagogen, was mit *Lewins* Begriff ‚Lebensraum‘ vergleichbar ist. Dabei spielt wechselseitige Perturbierung eine entscheidende Rolle. Dadurch kommt es zu einer Wechselbeziehung im eigentlichen Sinne. In einem solchen wechselseitigen Verhältnis kann der jeweilige Interaktionspartner die dort erlebte Welt in seine eigene Struktur ohne Konflikt integrieren. Dies ist eine Voraussetzung für ein gemeinsames Leben, auf das *Maturana & Varela* wie folgt hinweisen:

„Die einzige Chance für die Koexistenz ist also die Suche nach einer umfassenderen Perspektive, einem Existenzbereich, in dem beide Parteien in der Hervorbringung einer gemeinsamen Welt zusammenfinden. Ein Konflikt ist immer eine gegenseitige Negation. Er läßt sich niemals in dem Bereich lösen, in dem er stattfindet, wenn die beiden Parteien sich ihrer Sache ‚sicher‘ sind. Ein Konflikt ist nur zu überwinden, wenn wir uns in einen anderen Bereich bewegen, in dem Koexistenz stattfindet“ (1987, 264f.).

In diesem Verständnis ist Erziehung nichts anderes als das miteinander Leben in einer Welt, die Kinder, Eltern, Lehrer usw. gemeinsam hervorbringen. Erst in der daraus hervorgehenden Ko-Ontogenese können sich Kind und Umwelt gegenseitig anregen und orientieren. Dabei kommt der gegenseitigen Achtung und Anerkennung große Bedeutung zu. Es entsteht eine neue Erfahrung, die *„durch die Begegnung mit einem Fremden als einem Gleichen oder, noch unmittelbarer, durch das Erleben einer biologischen interpersonellen Kongruenz, die uns den anderen sehen läßt und dazu führt, daß wir für sie oder für ihn einen Daseinsraum neben uns öffnen“* (a.a.O., 265f.). Dieser Akt wird von *Maturana & Varela* als Liebe bezeichnet.

Durch gegenseitig gekoppeltes Verhalten kann es zur Annäherung subjektiver Bedeutungszuschreibungen kommen. Somit entsteht ein gemeinsames Gefühl, das als gute Basis für gegenseitige Verständigung gilt. Verbunden damit ist die dialogische Begegnung mit anderen im Sinne von *Buber*, wo gemeinsame Bedeutungen geschaffen werden. Erst indem Pädagogen dem Kind mit Vertrauen und Achtung begegnen, erlebt es, von anderen akzeptiert und gewürdigt zu werden, was die Grundlage für weitere Begegnungen darstellt. Übertragen auf Kommunikation mit Kindern, die Probleme in der Interaktion haben, müssen Pädagogen versuchen, dem Kind zuzuhören und in seinem Ausdruck etwas zu finden, dem sie zustimmen und das sie unterstützen wollen. Dies stellt die Wertschätzung der Bedeutsamkeit seiner Subjektivität dar. Mit diesen Bemühungen nähern sie sich ein Stück weiter der subjektiven Perspektive eines Kindes an. Dies verstärkt letztendlich sein Selbstvertrauen, bei seinen Mitmenschen etwas zu bewirken, Kommunikation mitzugestalten und somit etwas mit anderen teilen zu können. Im Hinblick auf das Verständnis von und den Umgang mit Verhaltensstörungen wird daher die pädagogische Aufgabe darin gesehen, durch das Verhandeln im Dialog einen konsensuellen Bereich auszubilden, in dem das Kind mit seinen Mitmenschen eine gemeinsame Welt aufbauen kann und eine Entwicklungsmöglichkeit in seiner Lebenswelt eröffnet werden kann. Dafür ist eine Sowohl-als-auch-Orientierung erforderlich, wogegen auf Entweder-oder-Denken verzichtet wird. Die Förderung von Kindern mit Verhaltensstörungen bedeutet somit Ko-Konstruktion zwischen Kindern und ihren Kommunikationspartnern.

7.7. Pädagogische Angebote

Aus der Überlegung, dass jedes Kind auf der Basis seiner eigenen Struktur individuelle Entwicklungswege konstruiert, ergibt sich, dass diese von außen kaum eindeutig zu erfassen und schon gar nicht vorab zu bestimmen sind. Aus diesem Grund können Pädagogen die Entwicklung eines Kindes niemals bewirken oder instruktiv lenken. Sie können durch gezielte Interventionen nicht direkt auf das Kind einwirken. Daraus folgt ein neues Rollenverständnis für Pädagogen: Sie können dem Kind nur passende unterschiedliche Angebote im Sinne einer Entwicklungsbegleitung vorschlagen, die im Hinblick auf eine gelungene Entwicklung zu relevanten Einflüssen für dieses werden können. Dabei sind individuelle Ausgangsbedingungen sowie umweltbezogene Gegebenheiten eines Kindes zu berücksichtigen, aufgrund derer es seine sinnhafte Wirklichkeit aufbauen kann. Somit können zur individuellen Lage passende pädagogische Unterstützungen angeboten werden. Durch solche passenden Angebote kann der Wert der Autonomie des Kindes verwirklicht werden, was die Möglichkeitsbereiche seiner Selbstgestaltungskraft ausweitet.

Aus konstruktivistischer Sicht erweist sich Instruktion von außen als ein grundlegender Irrtum, da immer das Kind selbst, also die im Organismus aufgebaute Eigenstruktur, darüber entscheidet, welche Veränderungen sich in seiner Entwicklung ergeben. In Bezug auf pädagogische Angebote entscheidet das Kind selbst darüber, ob es sie annimmt und somit in seine Struktur integriert oder ablehnt. *„Der erzieherische Respekt vor diesen kindlichen Entscheidungen basiert auf einem Gefühl der Wertschätzung und der Akzeptanz von Entscheidungen. Erst auf dieser Basis kann ein Kind dazu gelangen, selbst zu bestimmen, welche Schwerpunkte es in seiner aktuellen Entwicklung setzt“* (Fröhlich 1996, 337). Dies impliziert auch, dass Pädagogen durch ihre zielorientierten Handlungen ein Kind nicht in eine vorbestimmte Richtung steuern können. Pädagogen können nur versuchen, sich den Konstruktionen eines Kindes anzunähern und damit Angebote zu deren Veränderung und Erweiterung zu schaffen. Dazu müssen sie immer wieder versuchen, Anknüpfungspunkte zu finden, was letztendlich zu struktureller Koppelung zwischen den Konstruktionen des Kindes und jenen der Pädagogen führt.

Wie schon dargelegt, ist es grundsätzlich nicht möglich, einen anderen Menschen so wahrzunehmen, wie er wirklich ist. Folglich müssen Pädagogen Kindern eine Wirklichkeit zuschreiben, nach der sich pädagogische Angebote richten. Dabei ist es erforderlich, dass

diese Zuschreibung die Notwendigkeit der Entwicklung und Veränderungen impliziert (vgl. Wagner 1995, 175). Es ist zu überlegen, welche Angebote der Eigenstruktur des Kindes entsprechen und somit die Möglichkeit einer dem Kind angemessenen Entwicklung geben könnten. Wird eine geeignete Unterstützung angeboten, wird das Kind befähigt, diese Möglichkeit zu seiner Entwicklung zu nutzen. In diesem Kontext wird darauf hingewiesen, dass sich Pädagogen in der Beobachterposition befinden. Sie schreiben dem Kind auf der Grundlage der eigenen, konstruierten Wahrnehmungen Bedeutungen zu, und müssen aufgrund ihrer pädagogischen Intentionen Angebote im Hinblick auf das Kind auswählen (vgl. Wagner 2000, 155). Pädagogische Gestaltung bedeutet daher die Schaffung von Möglichkeiten, in denen das Kind seinen ihm angemessenen Weg suchen kann und die Unterstützung des von ihm gewählten Weges. Aus diesem Grund erweist sich der Eindruck der Beliebigkeit von pädagogischen Angeboten als überflüssig. Dies könnte durch die Auffassung entstehen, dass das Kind als selbstreferentielles System seine Veränderungen alleine bewirkt. Pädagogen müssen sich dessen bewusst sein, dass das Kind der Koordinator seiner Entwicklung ist und diese dennoch von außen im Sinne von Perturbation angeregt wird. Pädagogisches Handeln muss daher nicht direkt auf das Kind, sondern auf die Quelle der Perturbationen einwirken.

Mit den vorangegangenen Ausführungen lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sich die konstruktivistische Orientierung in der Erziehungswirklichkeit bei aller operationalen Geschlossenheit eines Kindes dann als fruchtbar erweist, wenn Pädagogen die Autonomie des Kindes ernst nehmen und dem Kind vielfältige Möglichkeiten anbieten, aus denen es entsprechend seiner Struktur selbstbestimmt auswählen kann. Dementsprechend soll der pädagogische Handlungsschwerpunkt darauf gesetzt werden, *„einem Kind oder einem Jugendlichen den Status eines autonom handlungsfähigen und mit sich selbst identischen Subjekts zu sichern, ohne die Autonomie der alltäglichen Lebenspraxis zu verformen“* (Hurrelmann 2001, 206). Pädagogisches Handeln stellt somit eine vorübergehende Hilfe beim Aufschließen und Verarbeiten der Realität dar, solange sie nicht voll die Kapazität der Interpretation ihres eigenen Handelns besitzt. Damit kann ein immer breiterer Spielraum geschaffen werden, in dem sich Autonomie und Selbstgestaltungskraft eines Kindes entfalten können.

7.8. Diagnostik und Förderung aus konstruktivistischer Sicht

Aufgrund der Autonomie des Kindes und der Nichtsteuerbarkeit seiner Entwicklung werden hier die traditionelle Diagnostik und die daran orientierten Fördermaßnahmen in Frage gestellt. Dabei wird und wurde das Kind bzw. seine „Fehlentwicklung“ oder „Defizite“ als deren Objekt in den Mittelpunkt gestellt. Früher (und auch heute noch) orientierte man sich an Modellen, die stark medizinisch oder psychologisch geprägt waren (vgl. Bundschuh 1994, 30ff.; Suhrweier & Hetzner 1993, 81ff.). Medizinisch orientierte Modelle versuchen hauptsächlich Defizite, Mängel und Schwächen eines Kindes herauszufinden und zu klassifizieren. Beispielsweise wurde das Kind mit schwierigen Verhaltensproblemen einfach als „das MCD (Minimale Cerebrale Dysfunktion)-Kind“ diagnostiziert, obwohl eine solche Hirnschädigung gar nicht eindeutig festgestellt wurde. Auf ähnliche Weise befassen sich persönlichkeitsorientierte psychologische Modelle mit der Erfassung der Persönlichkeitsmerkmale eines Kindes. Dabei werden diese als seine relativ stabil bleibenden Konstrukte betrachtet. Diese Modelle versuchen damit, individuelle Eigenschaften zur Klärung von Verhaltensproblemen zu erschließen. Darüber hinaus berücksichtigen die genannten Diagnosemodelle kaum Umfeldbedingungen und entwicklungspsychologische Aspekte im Sinne einer Veränderungsmöglichkeit eines Kindes im Laufe seiner Entwicklung. Als Konsequenz wird ein Kind unangemessen mit einer bestimmten Bezeichnung etikettiert, wodurch es wichtige Entwicklungschancen für sein weiteres Leben verliert. Aus solchen Diagnosemethoden scheint eine sinnvolle Förderung eines Kindes im Kontext von Verhaltensstörungen nur schwer ableitbar zu sein.

Vor dem Hintergrund der konstruktivistischen Annahme, der Mensch als autopoietisches System organisiere sich selbst, wird auch das verhaltensdiagnostische Modell in Frage gestellt. Dies geht von der Annahme aus, dass bestimmte Ursachen zu bestimmten Wirkungen führen, was in dieser Arbeit des Öfteren angegriffen wurde. Da menschliches Verhalten ein kontingentes Ereignis ist, kann Lebenswirklichkeit nicht einfach anhand von Ursache-Wirkungs-Modellen erklärt werden. Darüber hinaus stützt sich dieses Modell hauptsächlich auf Verhaltensbeobachtungen von Außenbeobachtern, welche einen Sachverhalt nur aufgrund ihrer Wahrnehmungskonstrukte interpretieren. Nicht abgesichert ist daher, dass ihre Beobachtungen mit der Wirklichkeit eines beobachteten Kindes übereinstimmen. Eine Erklärung für abweichendes Verhalten kann als eine Möglichkeit unter vielen betrachtet werden, aber nicht mehr. Aus diesem Grund ist ein neues Konzept

erforderlich, welches der Komplexität und Kontingenz menschlichen Verhaltens gerecht zu werden vermag.

Wenn man bei einem Kind eine Verhaltensstörung als eine im Voraus feststehende Tatsache diagnostiziert, stellt dies eine fast unmerkliche Präsenz von Macht derjenigen dar, welche ein Phänomen mit ihren eigenen Prinzipien beschreiben und erklären. Sie klassifizieren ein Kind als „normal“ oder „abnormal“ und erklären, warum es so ist, anstatt zu fragen, was aus ihm werden kann. Sie unterziehen das Kind verschiedensten Testverfahren, um es einer bestimmten Kategorie zuzuordnen und verschreiben ihm dann eine mit dieser Kategorie verbundene Behandlungsmaßnahme. Durch ein solches Verfahren ist das Kind diesen disziplinären Ordnungen machtlos ausgeliefert. Dies stellt nur ein die Subjektivität und Komplexität des Menschen verachtendes Selektionsverfahren dar. Ein Kind als „abnormal“ zu diagnostizieren, stellt auf Seiten der Diagnostizierenden zwar das Erfüllen ihrer Aufgaben dar, hinterlässt aber für das betroffene Kind schwer zu beseitigende negative Spuren. Die größte Gefahr einer solchen bestimmenden Diagnose liegt darin, dass die daraus resultierende negative Beschreibung des Kindes auf seine gesamte Persönlichkeit verallgemeinert werden kann. Dies verbindet sich mit dem sogenannten „Halo-Effekt“ (vgl. Zimbardo & Gerrig 1999, 565), wobei einzelne Merkmale eines Individuums die Bildung seines gesamten Eindrucks erheblich beeinflussen, was zu Vorurteilen ihm gegenüber führen könnte.

Angesichts der Probleme traditioneller Diagnostik ist eine neue Perspektive zu fordern. Da Veränderungen der diagnostischen Möglichkeiten nicht zufällig stattfinden, sondern allgemeinen Veränderungen in der Denkweise gegenüber den Menschen folgen, soll zunächst das entsprechende Menschenbild mit einer sonderpädagogischen Betrachtungsweise in Verbindung gebracht werden. Jeder Mensch besitzt Fähigkeiten und tendiert dazu, sie zu aktivieren und zu entwickeln, was in *Rogers* Begriff der „Selbstaktualisierungstendenz“ (1994, 491) zum Ausdruck kommt. Jeder Mensch wird dabei als Ganzes, d. h. als ganzheitlich handelndes anstatt als elementarisches Wesen betrachtet. Nach seiner Annahme ist der beste Ausgangspunkt zum Verständnis des Verhaltens, das innere Bezugssystem des Kindes selbst, welches sich aus seinen Erfahrungen zusammensetzt. Das Erfahrungsfeld stellt für es eine einzigartige und reale Einheit dar. Das subjektive Erfahrungsfeld ist insofern real, als es von der betroffenen Person als real erlebt wird, und es somit auch ihr Verhalten beeinflusst (vgl. Schneewind 1992b, 47f.). Vor dem Hintergrund des jeweiligen subjektiven Erfahrungsfeldes konstruiert das Kind selbst seine eigene Welt. Es besteht somit keine objektive, sondern nur eine subjektive

Wirklichkeit, auf die die Handlung ausgerichtet ist. Aus dieser Sichtweise heraus hat jedes Verhalten eines Kindes für sich selbst Sinn und Bedeutung, was auch von anderen respektiert werden sollte. Dies impliziert im Hinblick auf das Kind mit Verhaltensstörungen, dass der diagnostische Blick vielmehr auf die von ihm konstruierten Bedeutungen und seine potenziellen Fähigkeiten gerichtet sein muss, als darauf, was wirklich passiert. Daraus ergibt sich der Wandel der diagnostischen Zielsetzung, und zwar von einer „objektiven“ Beschreibung einer beobachtbaren problematischen Verhaltensweise und bloßer Bestimmung von Therapiebedürftigkeit hin zum Herausfinden von individueller Kompetenz und einem Erfassen subjektiver Sinnhaftigkeit eines in Frage gestellten Verhaltens. Dieses Konzept kommt in der „Förderdiagnostik“ (vgl. Bundschuh 1994; Mutzeck 1998; Strasser 1997; Suhrweier & Hetzner 1993) zum Ausdruck. Diese betont vor allem die Kompetenzen von Kindern mit Problemen, anstatt ihre Defizite. Ausgehend von den Stärken des einzelnen Kindes sollte versucht werden, dessen Persönlichkeit zu verstehen, zu akzeptieren und zu fördern, so dass es seine Möglichkeiten erkennen und entfalten kann. In diesem Zusammenhang sollte auch die Differenzangabe zur „Normalität“ und die normative Bewertung aufgegeben werden, welche aufgrund des Vergleichs mit „normaler“ Mehrheit ein Kind „abnormaler“ Minderheit zuordnet. Dies kann keinen sinnvollen Beitrag zur Förderung eines in Not geratenen Kindes leisten. Wenn man dagegen das Kind von seiner individuellen Eigenartigkeit und Andersartigkeit ausgehend betrachtet, kann es völlig neu wahrgenommen und ihm ein neuer Weg zur Persönlichkeitsentfaltung eröffnet werden. Gefordert sind dabei Diagnose- und Handlungskonzepte, welche Kinder mit Problemen als selbstorganisierend und in ihrer Lebenswirklichkeit sinnhaft handelnd begreifen. Die pädagogische Aufgabe besteht somit darin, die selbstständige Gestaltung ihrer Lebenswirklichkeit zu unterstützen.

Folgt man diesem diagnostischen Konzept, wird das Ziel pädagogischer Förderung klar. Jedes Kind ist als autopoietisches System Träger seines Maßstabes, nimmt dementsprechend seine Welt wahr und führt sein Leben in der ihm angemessenen Weise. Da aus dieser Sicht der Antrieb für jegliche Veränderung des Verhaltens im Kind selbst liegt, muss die subjektive Bedeutung bzw. Sinnhaftigkeit der eigentliche Ausgangspunkt für die Förderung sein. Anstatt *interindividuelle* Unterschiede zu vergleichen und daraus eine konkrete Fördermaßnahme abzuleiten, die auf „Normalisierung“ zielt, muss das Förderziel vielmehr daraufhin ausgelegt werden, *intraindividuelle* Unterschiede im Hinblick auf das Entwicklungsniveau eines Kindes aufzuspüren, wie *Wygotski* in seinem Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ beschreibt. Diese beruht auf der Vorstellung, dass die

spezifischen Interaktionen zwischen dem Kind und seiner spezifischen Lebenswelt zu sehr individuellen Entwicklungsverläufen führen. Dabei ist also zu fragen, welche Anschlussmöglichkeiten an die „Zone der nächsten Entwicklung“ ein Kind im Rahmen eines autopoietischen Systems hat. Seine Entwicklung ist vor dem jeweiligen Hintergrund des gesamten Lebens und Erlebens zu verstehen. Der Schwerpunkt pädagogischer Förderung liegt aus dieser Sicht nicht darin, ein Kind instrumentell an das von außen bestimmte Ziel zu bringen. Er sollte eher darin liegen, dem Kind dabei zu helfen, seine Ressourcen besser zu nützen und gemäß seiner biografischen Entwicklung und seiner Erfahrung zu neuen Entwicklungsebenen zu gelangen. Auf dieser Basis sollte das Kind befähigt werden, weitere neue Ebenen aufbauen zu können. In diesem Verständnis können die gesellschaftlichen und institutionellen Normen, an die das Kind angepasst werden soll, nicht mehr als „richtiger“ Maßstab für die Entwicklung eines Kindes wirken. Damit gibt es keine „objektiven“ und „richtigen“ Fördermaßnahmen. Wichtig ist, jedes Verhalten eines Kindes als subjektiv sinnvollen Lebensausdruck zu begreifen; es als Subjekt zu respektieren und es aus seiner Sicht zu verstehen.

Wenn ein Kind mit einer diagnostizierten „Verhaltensstörung“ als Person bezeichnet wird, welche diese Eigenschaft in sich trägt, richtet sich das Förderkonzept auf das Beseitigen oder Kompensieren dieser. Es wird dabei jedoch nicht gefragt, welche Veränderungen in seinen inneren Zuständen entstehen können. Die pädagogische Förderung zielt aber aus einer neuen Sicht nicht vorrangig auf das Unterlassen eines unerwünschten Verhaltens, sondern auf die Anregung und Förderung der Kompetenzen und Ressourcen eines Kindes. Jedes Kind, ob „normal“ oder „abnormal“, besitzt eigene Kompetenzen und Ressourcen oder kann sich diese verfügbar machen. Für Kinder, denen die Charakterzüge „abnormal“ oder „Versager“ zugeschrieben wurde, besteht besondere Gefahr, dass ihre potenziellen Kompetenzen unerkannt bleiben. Dies kann zunehmend zu „erlernter Hilflosigkeit“ (vgl. Seligman 1995) beim Kind führen, wobei seine „Selbstwirksamkeit“ (Self-Efficacy) (vgl. Bandura 1982) und „internale Kontrollüberzeugung“ (vgl. Rotter 1982) verhältnismäßig stark reduziert werden. Die reduzierte Selbstwirksamkeit führt zu einer Einschränkung des Selbstkonzepts und somit zur ineffektiven Handlungsausführung. Diesbezüglich weist *Bandura* darauf hin, dass Personen mit reduzierter Selbstwirksamkeit nutzbringende Umgebungen und Aktivitäten vermeiden, die ihre persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten kultivieren (vgl. 1981, 202). In ähnlicher Weise entsteht erlernte Hilflosigkeit, wenn ein Individuum seinen Handlungsmisserfolg ständig auf eigene Unfähigkeit bzw. Unzulänglichkeit zurückführt. Dies führt folglich zur Überzeugung der eigenen Nutzlosigkeit und

somit zu einem geringen Selbstwertgefühl. Wenn ein Kind der Überzeugung ist, seine Handlungsfolge selbst nicht kontrollieren zu können, ist die Wahrscheinlichkeit groß, in Selbstverzweiflung zu geraten. Die pädagogische Herausforderung besteht damit in der Wiederbelebung der Selbstwirksamkeit, des Selbstwertgefühls und der internalen Kontrollüberzeugung eines Kindes, welche auf verschiedenen Ebenen gestärkt werden können.

Eine weitere wichtige Diagnose- und Förderperspektive im Hinblick auf die Entwicklungschance eines Kindes mit Verhaltensstörungen ist die Einbeziehung der sozialen Lebensbezüge. Das Kind ist zwar als autonomes aktives Wesen von der Umwelt nicht direkt steuerbar, aber durch soziale Strukturkoppelung zwischen Systemen indirekt beeinflussbar und wirkt gleichzeitig auf seine Umwelt ein. Dies stellt einen zirkulären Rückkoppelungsprozess dar. Daraus werden die Umweltbedingungen einer entwicklungs-hemmenden und -fördernden Konstruktion und die Wechselwirkung zwischen Kind und Umfeld in den Mittelpunkt des diagnostischen Interesses gestellt. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass nicht nur die physikalische, sondern auch die psychologische Umwelt mitbedacht werden muss, die mit ‚Lebensraum‘ im *Lewinschen* Begriff gemeint ist. Aus der Tatsache, dass sich die kindliche Entwicklung im Kontext verschiedener Lebensräume und sozialer Bezüge vollzieht, ist es klar, dass auch Kinder mit Verhaltensproblemen im Rahmen der sozialen Gegebenheiten und Veränderungen zu sehen sind. Dabei werden Verhaltensstörungen als Produkt des Wechselspiels zwischen dem Kind und den einzelnen Systemen betrachtet, an die es direkt oder indirekt gekoppelt ist. Verhaltensstörungen sind daher niemals als stabile und unveränderliche Eigenschaften eines Kindes anzusehen. Eine Verhaltensstörung entfaltet sich in der konkreten Beziehungswirklichkeit und ist daher als Prozess zu verstehen, in dem Individuen in sozialen Koppelungen rekursive Wirklichkeitsbedeutung schaffen (vgl. Osbahr 2000, 87). Deshalb können Verhaltensstörungen nicht losgelöst von den Umweltbedingungen eines Kindes gesehen werden. Daraus folgt, dass nicht das Kind mit Problemen, sondern eine Wechselbeziehung zwischen Systemen in den Mittelpunkt der Diagnose bzw. Förderung gestellt wird. Dieser Gedanke verbindet sich mit dem systemischen Ansatz *Bronfenbrenners*, der Systeme je nach Art und Größe in Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme einteilt (vgl. 1981, 199ff.). Er schreibt unter anderem dem Mesosystem, d. h. der Beziehung der einzelnen Systeme untereinander, besondere Bedeutung zu, weil es entwicklungsfördernde Teilhabe und Erschließung von Lebensräumen unterstützen kann. Damit zusammenhängend kommt der Passung bzw. Kongruenz zwischen Kind und Eltern bzw. Erzieherpersonen besondere Bedeutung zu, da die Beziehungen zwischen ihnen

besonders eng miteinander verbunden und somit ausschlaggebend für die kindliche Entwicklung sind. Infolge dessen, dass Störungen durch Inkongruenz bzw. fehlende Passung zwischen Systemen hervorgerufen werden, sollte das Blickfeld der Diagnose und Förderung nicht auf einzelne Verhaltensweisen eines Kindes, sondern vielmehr auf die Beziehungsebene und ihre Dynamik gerichtet sein. Bei dieser Vorgehensweise werden Veränderungsmöglichkeiten nicht im Kind, sondern vielmehr in den Bedingungsgefügen wie z. B. Einstellung, Erwartung und Anforderungen der Bezugspersonen berücksichtigt, damit im familiären und schulischen Bereich eine entwicklungsfördernde Konstruktion der Wirklichkeit erzeugt wird.

Der Mensch verfügt über „*zwar endliche, aber in Abhängigkeit von seinen Randbedingungen eine im Ergebnis nicht bestimmbare Anzahl von Entwicklungsmöglichkeiten*“ (Feuser 1995, 120 zit. nach Osbahr 2000, 89). Folglich besitzen auch Kinder mit Verhaltensproblemen Entwicklungsmöglichkeiten, die von außen nicht bestimmbar sind. In diesem Verständnis wird der Schwerpunkt pädagogischer Förderung nur noch auf das Schaffen von Bedingungen gelegt, in denen das Kind seine Randbedingungen entsprechend seiner Struktur und seinem Entwicklungsniveau modifizieren kann. Unter diesen Bedingungen wird das Kind allmählich in die Lage versetzt, einerseits seine Wertigkeit vermehrt wahrzunehmen und im persönlichen Leben Sinn zu erkennen und andererseits aber auch seine Wahrnehmungs- und Interpretationsmöglichkeit für soziale Situationen und somit die Möglichkeit der sozialen Strukturkoppelung zu erweitern. Dies erhöht wiederum die Möglichkeit zur Konstruktion gemeinsamer Wirklichkeit.

Die Bedingungen und Einflussfaktoren, die mit den Verhaltensstörungen eines Kindes zusammenhängen, bleiben nicht konstant. Die Umwelt, an die sich das Kind gemäß seiner Struktur ständig anpasst, verändert sich, was wiederum weitere Verhaltensänderungen beim Kind zur Folge hat. Daher ist eine einmalige Diagnostik ohne kontinuierliche Überprüfung der Hypothesen an den entstandenen Veränderungen unzureichend, um das Kind entsprechend seiner jeweiligen Struktur zu fördern. Mit Diagnose ist hier keinesfalls die Feststellung einer mangelhaften Verhaltensweise gemeint, sondern nur eine Hypothesenbildung, die sich wiederum an weitere Hypothesen anschließt. Aus diesem Grund bedarf es nach der Eingangsdiagnose einer Begleitdiagnose, die anfängliche Unterstellungen modifiziert oder verwirft, neuere Entwicklungen aufnimmt und damit aktuelle Informationen für die weitere Förderung erbringen kann (vgl. Bach 1998, 231). Im konstruktivistischen Verständnis können weder objektive Aussagen über den genauen

Anfangs- und Zielpunkt, noch über den „richtigen“ Entwicklungsweg gemacht werden. Entwicklungsförderung versteht sich dann als die Begleitung eines Prozesses, der an keinem bestimmten Punkt als abgeschlossen betrachtet werden kann (vgl. Lindemann & Vossler 1999, 134). Pädagogische Beobachtung, Hypothesenbildung und Förderung stehen somit stets in einem zirkulären Verhältnis zueinander und bilden eine Einheit in einem gemeinsamen Prozess. Die daran orientierte systemisch-konstruktivistische Perspektive kann einen wichtigen Beitrag zum Verständnis und zur Förderung eines Kindes mit Verhaltensproblemen leisten.

7.9. Selbstreflexion

An dieser Stelle ist an die zentralen Merkmale eines lebendigen Systems zu erinnern. Aufgrund seiner operationalen Geschlossenheit kennt der Mensch weder Innen noch Außen und daher auch keine Ziele und macht aus demselben Grund in seinem Operieren keine Fehler. In dieser Hinsicht kommen Fehler nur in Beschreibungen von Pädagogen als Beobachter, der keinen Zugang zu internen Prozessen des von ihm beobachteten Kind hat, zum Ausdruck. Die Möglichkeiten, in diese Prozesse hineinzusehen (sie aber nicht genau zu erfassen) bereitet nur die Fähigkeit zur Selbstreflexion. In diesem Zusammenhang verweist *Luhmann* auf das Beobachten des Beobachters, was auch als „Beobachtung zweiter Ordnung“ bezeichnet wird (vgl. 1990, 86f.). Aus dieser Sichtweise müssen Pädagogen erst in der Lage sein, sich als distanziert von der Umwelt zu beobachten und damit auf sich selbst aus der Perspektive eines anderen zurückzublicken.

Das Kind als strukturdeterminiertes System operiert fehlerfrei und reagiert auf Umweltereignisse in der für es einzig möglichen Weise. Übertragen auf die Erziehungspraxis ereignen sich Fehler nur für jene Pädagogen, die aufgrund ihrer Eigenstruktur auf jene des Kindes schließen. Fehler kommen mit hoher Wahrscheinlichkeit vor, wenn das Verhalten eines Kindes der Erwartung des Pädagogen nicht entspricht. Fehler haben also mit dem Operieren eines Kindes nichts zu tun. Pädagogen finden als Beobachter dennoch ständig Fehler oder Verhaltensabweichungen beim Kind, während ihre eigenen Fehler und Unzulänglichkeiten in Bezug auf das Verständnis und eine sinnvolle pädagogische Haltung unbeachtet bleiben. Dies verhindert eine ausbalancierte Beziehung zwischen Kind und Pädagogen, weil Pädagogen eine Barriere zwischen dem Kind und sich selbst bauen können, indem sie deren Fehler hervorheben, während sie sich selbst als allwissend und recht-

schaffen darstellen. Auf diese Weise besteht die Gefahr, sich voneinander zu entfremden.

In einem aufgeschlossenen Verständnis sehen Pädagogen ihre Kompetenz nicht darin, Fehler eines Kindes zu erkennen und es so zu beschreiben, wie sie es beobachten. Sie sehen sie vielmehr darin, sich der Subjektivität der Wirklichkeitskonstruktion und damit ihrer Unzulänglichkeit im Hinblick auf Beobachten und Beurteilen eines anderen bewusst zu sein und ihre Erkenntnisse immer wieder kritisch zu reflektieren. Die pädagogische Herausforderung besteht somit in der Reflexion über die eigene Position und in der Fähigkeit, auch die Sichtweise der anderen zuzulassen. Diskrepanzen und Uneinigkeiten zwischen dem Kind und sich selbst sollten Pädagogen als Chance und zum Anlass für Selbstreflexion wahrnehmen. Dadurch haben Pädagogen die Möglichkeit, von der eigenen Position, in der sie ihre Überzeugung verteidigen, in die Rolle einer anderen zu wechseln. Sie sind dann in der Lage, einen Sachverhalt oder Konflikt aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Die sich daraus ergebende Erkenntnis gibt Pädagogen die Möglichkeit, ihre Wahrnehmung, die dabei benutzten Bewertungsmaßstäbe und die daraus folgende Haltung dem Kind gegenüber kritisch zu hinterfragen und nach einer Position zu suchen, die von jener des Kindes nicht allzu weit entfernt ist, was zum neuen Ausgangspunkt pädagogischen Handelns führt.

Dies ist besonders im Umgang mit Kindern zu fordern, die aufgrund ihrer abweichenden Verhaltensweisen auffallen, da es bei der Feststellung eines Kindes als „abnormal“ auf die Bewertungsmaßstäbe des Pädagogen ankommt. Aus diesem Grund ist es für Pädagogen erforderlich, selbstreflexiv mit ihren eigenen Bewertungsmaßstäben umzugehen und sich die Relativität ihrer Bewertung bewusst zu machen. Durch reflexive Beobachtung können sie einsehen, in welcher Weise sie und das Kind zueinander stehen und strukturell gekoppelt sind. Dies ist ein Annäherungsweg zum Kind und ein Weg zum einfühlerischen Verstehen.

Schlussbetrachtung

In der vorliegenden Arbeit wurden Zugangsweisen zum Verstehen eines Kindes mit „Verhaltensstörungen“ dargelegt. Dabei halte ich zunächst das Wissen um Entwicklungsbedingungen in der Kindheit für grundlegend, weil das Individuum bereits in der frühen Kindheit eigene Konstrukte ausbildet, auf denen weitere Entwicklungen aufbauen. Beispielsweise stellen ‚Innere Arbeitsmodelle‘, die das Kind in den Bindungserfahrungen entwickelt, ein wichtiges Konstrukt dar. Die Art und Weise, wie das Kind seine Konstrukte entwickelt, hängt nicht von der Beschaffenheit der vorgegebenen Faktoren ab, sondern vielmehr davon, inwiefern die Strukturen eines Kindes und seiner Umwelt zusammenpassen. Aus diesem Grund führt z. B. ein negatives Temperamentsmerkmal eines Kindes nicht zwangsläufig zu einer negativen Entwicklung. In diesem Zusammenhang wirkt ein negatives Temperament nur dann als Risikofaktor, wenn die Umwelt das Wesen des Kindes nicht genügend versteht und somit nicht entsprechend reagiert. Aus der Erkenntnis, dass jedes Kind die ihm gegebenen Faktoren nach seinen eigenen Konstrukten verarbeitet, lässt sich feststellen, dass es a priori weder „schlechte“ noch „gute“ Anlagen für die Entwicklung gibt. Bei gelungener Entwicklung geht es nur um die *Passung* zwischen Kind und Umwelt. Deshalb stellt sich die vorgegebene Umwelt allein niemals als Bestimmungsmerkmal für die kindliche Entwicklung dar. Da jedes Individuum vor dem Hintergrund z. B. eigener Bindungserfahrungen, Temperamentsmerkmale und familiärer Konstellationen auf ideosynkratische Weise seine eigene Welt konstruiert, sollten diese Erkenntnisse in das pädagogische Verständnis in vollem Umfang mit einbezogen werden.

Zum Verstehen eines Kindes mit „Verhaltensstörungen“ wurden konstruktivistische Erkenntnisse dargelegt. Welche Beiträge könnte eine solche Sichtweise im Bereich der Sonderpädagogik leisten? Vorab gesagt, sind konstruktivistische Erkenntnisse weder Lösungsansätze, noch liefern sie eine konkrete pädagogische Methode. Dennoch wecken sie unser Bewusstsein, indem sie uns Anregungen zum Umdenken im Hinblick auf Kinder mit „Eigenartigkeiten“ geben. Diese Sichtweise bietet einen effizienten theoretischen Rahmen, ein sinnvolles und erfülltes Leben eines Kindes ernst zu nehmen. Konstruktivistische Erkenntnisse verschaffen uns zunächst die Möglichkeit, das Verhältnis zwischen wahrgenommener Wirklichkeit und objektiver Realität neu zu erfassen. Mit Hilfe dieses Konzepts konnten diejenigen Kinder, die bisher wegen ihrer „problemati-

schen“ Verhaltensweisen wenig Verständnis von außen erhalten haben, aus einer neuen Perspektive heraus betrachtet werden. Aus dieser Sicht erhalten sie die Legitimation der subjektiven Sinnhaftigkeit ihrer Verhaltensweisen, die von niemandem bestimmt werden kann. Daraus ergibt sich die Erkenntnis, dass eine Verhaltensstörung keine „Fehlentwicklung“ darstellt, sondern vielmehr eine Inkongruenz zwischen der Konstruktion des Kindes und der Umwelt. Diese Unstimmigkeit wird letztendlich auf mangelnde Bereitschaft von außen zum Verstehen bzw. Annehmen eines Kindes zurückgeführt. Jedes Kind hat potenzielle Fähigkeiten, mit seinen Schwächen umzugehen und die eigenen Probleme zu lösen. Zudem hat es auch die Bedürfnisse, mit anderen zu kommunizieren, von ihnen akzeptiert und wertgeschätzt zu werden. Kinder mit „Verhaltensstörungen“ sind nur in der Art und Weise, wie sie mit anderen und mit sich selbst umgehen, anders als „normale“ Kinder. Wenn Außenstehende diese „Andersartigkeit“ nicht ernst nehmen, sondern gemäß ihrer „objektiven“ Kriterien als „abnormal“ bewerten, können die Kinder in ihrer Persönlichkeitsentwicklung eingeschränkt werden. Dann würde jedes pädagogische Handeln einschließlich jeder Form von Therapie nur eine Sisyphusarbeit bleiben. Aus diesem Grund ist das pädagogische Handeln dann besonders sinnvoll, wenn es die Verständnismöglichkeit bezüglich des darunter leidenden Kindes in seinem Wesen und im Ganzen erweitert und ihm einen Rahmen lässt, seine Persönlichkeit zu entfalten. Der Schwerpunkt sollte darauf gelegt werden, dass sich das Kind von Herzen angenommen fühlt. Dies könnte m. E. ein bestmögliches pädagogisches Ziel sein.

Um das Kind so anzunehmen, wie es jetzt ist, scheint mir die eifrige Suche nach den Ursachen für eine auftretende „Verhaltensstörung“ nebensächlich. Dies ist gegebenenfalls sogar gefährlich, wenn sie Schuldzuweisungen impliziert. Nicht eine „Verhaltensstörung“ an sich, sondern eine dies feststellende bzw. bestätigende Diagnose belastet die betroffenen Eltern erheblich. Die daraus resultierende elterliche Frustration, Hilflosigkeit und Verunsicherung spiegelt sich im Erziehungsalltag wider, was das Kind miterleben muss. Nun beginnt ein Teufelskreis. Die Suche nach möglichen Ursachen sollte vielmehr nur zum Zweck der Prävention oder Kompensation für jene Kinder dienen, die Risikofaktoren ausgesetzt sind. In diesem Sinne sollte sich pädagogisch professionelle Hilfe nicht darauf ausrichten, den Eltern Schwächen oder Mängel ihres Kindes bewusst zu machen. Vielmehr ist es wichtig, ihnen die Erkenntnisse zum besseren Verständnis ihres Kindes zu liefern, dass es als autonomes Subjekt für sich selbst die eigene Entwicklung konstruiert und auch Stärken wie jedes andere Kind besitzt. Diese Stärken herauszufinden und zu fördern, stellt sowohl für Eltern als auch für Erzieher und Fachleute eine pädagogische Herausfor-

derung dar. Darauf bezieht sich das Konzept *Moors*. Für ihn ist es nicht wichtig, die Fehler eines Kindes anzugehen und zu fragen, „*was tut man dagegen?*“ (1999, 85). Viel wichtiger erscheint ihm, „*das Kind mit seiner Schwäche und Unart, mit seinem Versagen und Vergehen ganz einfach hinzunehmen, zu tragen, zu erdulden*“ (ebd.). Man darf nicht übersehen, dass Kinder mit „Verhaltensstörungen“ auch ganz wunderbare Eigenschaften besitzen, die aber nicht verdeckt bleiben dürfen. Nur bei entsprechender Förderung können ihre Schwächen kompensiert und ihre Kompetenzen wieder anerkannt werden. Dies stellt eine fortschrittliche Erziehung dar, die von ‚vom Kind ausgehenden‘ Tätigkeiten spricht, im Gegensatz zu solchen, wozu das Kind gezwungen wird (vgl. Lewin 1982, 175).

„Verhaltensstörungen“ können aus mehreren Perspektiven betrachtet und interpretiert werden. Die Komplexität des Phänomens „Verhaltensstörungen“ wie jedes menschlichen Verhaltens kann nicht einfach geklärt werden. Was bleibt im Hinblick auf pädagogisch sinnvolles Handeln übrig? Wenn alle Bemühungen letztendlich auf das Wohlbefinden und die gesunde Entwicklung eines Kindes abzielen, bleibt nichts anderes, als dass Erwachsene das Sosein und die Fähigkeit zur Selbstorganisation des Kindes akzeptieren und verstehen. Kinder mit „Verhaltensstörungen“ fühlen sich häufig abgelehnt und werden emotional vernachlässigt. Daraus resultiert ein mangelndes Selbstwertgefühl und Selbstvertrauen. Ist ein solch grundlegender Antrieb für die Entwicklung nicht gewährleistet, so kann das Selbstkonzept weiter verkümmern. Hierfür sind zunächst Beurteilungen zu vermeiden, die die Gesamtpersönlichkeit des Kindes herabsetzen und negativ verfestigen. Keiner hat das Recht, seine eigenen Vorstellungen anderen aufzudrängen. Erlebnisverarbeitung, Handlungsausführung und Veränderung des Selbstkonzepts können nicht auf ein anderes Subjekt übertragen werden, sondern sind reine Konstruktionsleistung eines Subjekts. Außenstehende können im Interaktionsprozess nur zu einer Strukturveränderung anregen, die letztendlich vom Kind selbst entschieden werden muss. In diesem Sinne sollten Eltern, Lehrer und Erzieher die Einstellung aufgeben, dass sie mit ihren Mitteln Kinder mit „Verhaltensstörungen“ ändern können. Damit ein Kind sich selbst ändert, bedarf es ausschließlich einer Atmosphäre, in der sein Sosein voll akzeptiert wird. Wenn sich das Kind einerseits akzeptiert fühlt, Geborgenheit und Zugehörigkeit erfährt und andererseits seine Schwächen nicht kritisiert und seine Stärken gelobt werden, kann es sich zu einem aktiven Subjekt entwickeln. Es bedarf also der Bereitschaft der Erwachsenen, die Autonomie eines Kindes zu akzeptieren. Die Akzeptanz darf nicht mit bloßem Nachgeben oder bloßer Verliebtheit verwechselt werden, sondern bedeutet das „liebende Verstehen“, für das *Moor* plädiert:

„Das tiefste Verstehen aber entspringt aus derjenigen Liebe, die nicht bloßes Begehren und auch nicht nur sittliche Selbstüberwindung ist, sondern Ergriffenheit des Herzens durch das Wunder der Begegnung mit dem anderen Menschen. Solches liebende Verstehen vermag anzunehmen, was ihm begegnet, so wie es ist, wie immer es sei. (...) Das tiefste Verstehen ist ein Lieben unter gleichzeitiger Anerkennung des Negativen; oder: Das liebende Verstehen sieht das Positive noch durch das Negative hindurch“ (1999, 67).

Gegen die oben beschriebenen Ausführungen könnte argumentiert werden: „Das ist schwer realisierbar“. Es ist sicherlich nicht einfach, bestimmte Konzepte oder Vorstellungen in die Praxis umzusetzen. Dennoch ist zu bedenken, dass es keine „absolut umsetzbare Realität“ gibt. Eine Realität findet nur innerhalb eines Subjekts ihre Bedeutung. Die in der Praxis tätigen Personen sollten sich daher dessen bewusst werden, dass ihre Beobachtungen, Beurteilungen und Handlungen auf ihrer Subjektivität und ihren Konstrukten beruhen. Wenn man seine Subjektivität legitimieren möchte, muss man auch die von anderen so akzeptieren, wie man es sich für sich selbst wünschen würde. Dafür sind Bemühungen um das Einfühlen in andere erforderlich. Wenn Pädagogen und Erzieher bereit sind, die für sie unverständlichen Verhaltensweisen eines Kindes als das anzunehmen, was aus dessen Perspektive legitim ist, können diese anders wahrgenommen werden.

In der Erziehung geht es somit um einen grundlegenden Perspektivenwechsel. In diesem Sinne erweisen sich die in der vorliegenden Arbeit dargelegten konstruktivistischen Annahmen für einen Perspektivenwechsel als fruchtbar. Gerade im Bereich der Sonderpädagogik bedarf es solcher Ansätze, die „problematisch“ erscheinende Kinder aus einer anderen Perspektive heraus betrachten, um ihnen eine neue Entwicklungschance zu bieten. Wenn Eltern, Lehrer und Erzieher dazu bereit sind, nicht nur die Kinder, sondern auch sich selbst als Objekt zu beobachten, kommt es zur Selbstreflexion. Dies begünstigt Ko-Konstruktion, in der das Kind seine Konstruktion in die soziale Welt integrieren kann.

Literaturverzeichnis

- Affolter, F. (1987): *Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache*. Villingen Schwenningen.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Walters, E. & Wall, S. (1978): *Patterns of attachment*. New York u. a.
- Anthony, E. J. (1987): Children at risk for psychosis growing up successfully. In: Anthony & Cohler, (1987), 3-48.
- Anthony, E. J. & Cohler, B. (Hrsg.) (1987): *The invulnerable child*. New York/London.
- Antonovsky, A. (1997): *Salutogenese*. Tübingen.
- Arend, R., Gove, F. L. & Sroufe, L. A. (1979): Continuity of individual adaptation from infancy to kindergarten. A predictive study of ego-resiliency and curiosity of preschoolers. In: *Child Development* (1979), 50, 950-959.
- Arnold, R. (1995): Luhmann und die Folgen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (1995), 41, 599-614.
- Arnold, R. & Siebert, H. (²1997): *Konstruktivistische Erwachsenenbildung. Von der Deutung zur Konstruktion von Wirklichkeit*. Baltmannsweiler.
- Asendorpf, J. (1997): Temperament. In: Keller (1997), 455-482.
- Asendorpf, J. & Banse, R. (2000): *Psychologie der Beziehung*. Bern u. a.
- Aufschnaiter S. von, Fischer, H. E. & Schwedes, H. (1992): Kinder konstruieren Welten. In: Schmidt (1992), 380-424.
- Bach, H. (²1993): Verhaltensstörungen und ihr Umfeld. In: Goetze & Neukäter (1993), 3-35.
- Bach, H. (1998): Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten unter pädagogischem Aspekt. In: Mutzeck (1998), 227-242.
- Bandura, A. (1981): Self-referent thought: a developmental analysis of self-efficacy. In: Flavell, J. H. & Ross, L. D. (Hrsg.): *Social cognitive development: frontiers and possible futures*. Cambridge, 200-239.

- Bandura, A. (1982): Self-efficacy mechanisms in human agency. In: *American Psychologist* (1982), 37, 122-147.
- Bärsch, W. (1994): Psychologie der Verhaltensauffälligen. In: *Fengler & Jansen* (1994), 189-211.
- Baumrind, D. (1971): Current patterns of parental authority. In: *Developmental Psychology* (1971), 4, 1-101.
- Baumrind, D. (1991): The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. In: *Journal of Early Adolescence* (1991), 11, 56-95.
- Beck, K. & Krapp, A. (2001): Wissenschaftstheoretische Grundfragen der pädagogischen Psychologie. In: *Krapp & Weidenmann* (2001), 31-74.
- Belsky, J. (1984): The determinants of parenting. A process Model. In: *Child Development* (1984), 55, 83-96.
- Belsky, J., Fish, M. & Isabella, R. (1991a): Continuity and discontinuity in infant negative and positive emotionality: family antecedents and attachment consequences. In: *Developmental Psychology* (1991), 27, 421-431.
- Belsky, J., Youngblade, L., Rovine, M. & Volling, B. (1991b): Patterns of marital change and parent-child interaction. In: *Journal of Marriage and the Family* (1991), 53, 487-498.
- Bender, D. & Lösel, F. (1997): Protective and risk effects of peer relations and social support on antisocial behaviour in adolescents from multiproblem milieus. In: *Journal of Adolescence* (1997), 20, 661-678.
- Bleidick, U. (1997): Nachdenken über Heilpädagogik - Ein Plädoyer für Kontingenz. In: *Zs. VHN* 66 (1997), 2, 140-162.
- Block, J. H., Block, J. & Gjerde, P. F. (1986): The personality of children prior to divorce: A prospective study. In: *Child Development* (1986), 57, 827-840.
- Bodenmann, G. (2002): Die Bedeutung von Stress für die Familienentwicklung. In: *Rollett & Werneck* (2002), 243-265.
- Böse, R. & Schiepek, G. (1994): *Systemische Theorie und Therapie. Ein Handwörterbuch.* Heidelberg.

- Bowlby, J. (1969): Attachment and loss. Vol. 1: Attachment. New York.
- Bowlby, J. (1988): A secure base. Clinical applications of attachment theory. London.
- Bowlby, J. (1994): Verlust, Trauer und Depression. Frankfurt a. M.
- Bowlby, J. (2002): Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In: Spangler & Zimmermann (2002), 17-26.
- Braches-Chyrek, R. (2002): Zur Lebenslage von Kindern in Ein-Eltern-Familien. Opladen.
- Brambring, M., Lösel, F. & Skowronek, H. (Hrsg.) (1989): Children at risk. Assessment, longitudinal research, and intervention. Berlin u. a.
- Bretherton, I. (2001): Innere Arbeitsmodelle von Bindungsbeziehungen als Vorläufer von Resilienz. In: Röper et al. (2001), 169-191.
- Brisch, K. H. (1999): Bindungsstörungen. Von der Bindungstheorie zur Therapie. Stuttgart.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart.
- Brunner, E. J. (2001): Familieninteraktion/Familienerziehung. In: Rost (2001), 172-178.
- Bundschuh, K. (1994): Praxiskonzepte der Förderdiagnostik. Möglichkeiten der Anwendung in der sonder- oder heilpädagogischen Praxis. Bad Heilbrunn.
- Bundschuh, K. (Hrsg.) (2000): Wahrnehmen-Verstehen-Handeln. Perspektiven für die Sonder- und Heilpädagogik im 21. Jahrhundert. Bad Heilbrunn.
- Busch, F. W., Nauck, B. & Nave-Herz, R. (Hrsg.) (1999): Aktuelle Forschungsfelder der Familienwissenschaft. Familie und Gesellschaft Bd 1. Würzburg.
- Carlson, V., Cicchetti, D., Barnett, D. & Braunwald, K. (1989): Disorganized/disoriented attachment relationships in maltreated infants. In: Developmental Psychology (1989), 25, 525-531.
- Chess, S. & Thomas, A. (1980): Temperament und Entwicklung. Über die Entstehung des Individuellen. Stuttgart.
- Chess, S. & Thomas, A. (1989): Issues in the clinical application of temperament. In: Kohnstamm (1989), 377-386.

- Chess, S. & Thomas, A. (Hrsg.) (1991): Annual progress in child psychiatry and child development. New York.
- Ciampi, L. (³1992): Affektlogik. Über die Struktur der Psyche und ihre Entwicklung. Stuttgart.
- Cowan, P. A., Cowan, C. P., Schulz, M. & Heming, G. (1994): Prebirth to preschool family factors in children's adaptation to kindergarten. In: Parke, R. D., Kellam, S. G. (Hrsg.): Exploring family relationships with other social contexts. Hillsdale, 75-114.
- Cowen, E. L., Wyman, P. A., Work, W. C. & Parker, G. R. (1990): The Rochester Child Resilience Project. Overview and summary of first year finding. In: Development and Psychopathology (1990), 2, 193-212.
- Crockenberg, S. B. (1981): Infant irritability, mother responsiveness, and social support influences on the security of infant-mother attachment. In: Child Development (1981), 52, 857-865.
- Dettmann, U. (1999): Der radikale Konstruktivismus. Anspruch und Wirklichkeit einer Theorie. Tübingen.
- Diesbergen, C. (²2000): Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik. Bern u. a.
- Dilling, H., Mombour, W. & Schmidt, M. H. (Hrsg.) (²1997): Internationale Klassifikation psychischer Störungen. ICD-10 Kapitel V (F). Klinische Leitlinien. Bern u. a.
- Dornes, M. (1999): Die Entstehung seelischer Erkrankungen: Risiko- und Schutzfaktoren. In: Suess & Pfeifer (1999), 25-64.
- Dunst, C. J., Trivette, C. M. & Cross, A. H. (1985): Mediating influences of social support: personal, family, and child outcomes. In: American Journal of Mental Deficiency (1985), 90, 403-417.
- Earls, F. (1981): Temperament characteristics and behavior problems in three-year-old children. In: Journal of Nervous and Mental Disorders (1981), 169, 367-373.
- Engfer, A. (1988): The interrelatedness of marriage and the mother-child relationship. In: Hinde, R. A. & Stevenson-Hinde, J. (Hrsg.) (1988): Relationships within families. Mutual influences. Oxford, 104-118.

- Erdmann, R. I. (1999): Soziale Netzwerke und institutionelle Unterstützung alleinerziehender Mütter. In: Busch et al. (1999), 161-184.
- Erikson, E. H. (¹²1991): Identität und Lebenszyklus. Frankfurt a. M.
- Esser, H. (1993): Soziologie. Allgemeine Grundlagen. Frankfurt a. M. u. a.
- Esser, G., Dinter, R., Jörg, M., Rose, F., Villalba, P., Laucht, M. & Schmidt, M. H. (1993): Bedeutung und Determinanten der frühen Mutter-Kind-Beziehung. In: Zeitschrift für Psychosomatische Medizin (1993), 39, 246-264.
- Esser, G., Laucht, M. & Schmidt, M. H. (1995): Der Einfluß von Risikofaktoren und der Mutter-Kind-Interaktion im Säuglingsalter auf die seelische Gesundheit des Vorschulkindes. In: Kindheit und Entwicklung (1995), 4, 33-42.
- Farber, E. A. & Egeland, B. (1987): Invulnerability among abused and neglected children. In: Anthony & Cohler (1987), 253-288.
- Felder, W. & Herzka, H. S. (⁴2001): Kinderpsychopathologie. Basel.
- Fengler, J. & Jansen, G. (Hrsg.) (²1994): Handbuch der heilpädagogischen Psychologie. Stuttgart u. a.
- Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt.
- Feuser, G. (1996): „Geistigbehinderte gibt es nicht!“ In: Geistige Behinderung (1996), 18-25.
- Fincham, F. D. & Osborne, L. N. (1993): Marital conflict and children: Retrospect and prospect. In: Clinical Psychology Review (1993), 13, 75-88.
- Fingerle, M. (1999): Resilienz - Vorhersage und Förderung. In: Opp et al. (1999), 94-98.
- Fischer, H. R. (1995): Abschied von der Hinterwelt? In: Fischer (1995), 11-34.
- Fischer, H. R. (Hrsg.) (1995): Die Wirklichkeit des Konstruktivismus. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg.
- Fish, M., Stifter, C. & Belsky, J. (1991): Conditions of continuity and discontinuity in infant negative emotionality: newborn to five months. In: Child Development (1991), 62, 1525-1537.

- Foerster, H. von (1991): Das Konstruieren einer Wirklichkeit. In: Watzlawick (1991), 39-60.
- Fremmer-Bombik, E. (2002): Innere Arbeitsmodelle von Bindung. In: Spangler & Zimmermann (2002), 109-119.
- Fremmer-Bombik, E. & Grossmann, K. E. (1991): Frühe Formen empathischen Verhaltens. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie (1991), 23, 299-317.
- Fremmer-Bombik, E. & Grossmann, K. E. (1993): Über die lebenslange Bedeutung früher Bindungserfahrungen. In: Petzold (1993), 83-110.
- Frey, D. (1997): Kognitive Theorien in der Sozialpsychologie. In: Frey & Greif (1997), 50-67.
- Frey, D. & Greif, S. (Hrsg.) (1997): Sozialpsychologie. Weinheim.
- Friedlmeier, W. & Holodyski, M. (Hrsg.) (1999): Emotionale Entwicklung. Heidelberg u. a.
- Frindte, W. (1995): Radikaler Konstruktivismus und Social constructionism - sozialpsychologische Folgen und die empirische Rekonstruktion eines Gespenstes. In: Fischer (1995), 103-129.
- Fröhlich, A. (1996): Selbstbestimmt Leben - Selbstbestimmt Lernen. In: Zwierlein (1996), 331-339.
- Garnezy, N., Masten, A. S. & Tellegen, A. (1984): The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology. Child Development (1984), 55, 97-111.
- Garnezy, N. & Devine, V. (1985): Project Competence: The Minnesota studies of children vulnerable to psychopathology. In: Watt, N., Anthony, E. J., Wynne, L. C. & Rolf, J. E. (Hrsg.): Children at risk for schizophrenia. Cambridge, 289-332.
- Garrison, W. T. & Earls, F. J. (1987): Temperament and child psychopathology. Newbury Park u. a.
- Gergen, K. J. (1990): Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne. In: Psychologische Rundschau (1990), 41, 191-199.

- Gergen, K. J. (2002): Konstruierte Wirklichkeiten. Eine Hinführung zum sozialen Konstruktivismus. Stuttgart.
- Gerris, J. R. M., Dubas, J. S., Janssens, J. M. A. M. & Vermulst, A. A. (2000): Dynamische Beziehungen zwischen der Persönlichkeit von Eltern und Jugendlichen und ihren Familiensubsystemen. In: Schneewind (2000), 151-173.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik (1995), 41, 867-888.
- Gilgemann, K. (1986): Autopoiesis und Selbstsozialisation. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungspsychologie (1986), 6, 71-90.
- Glaserfeld, E. von (1987): Wissen, Sprache und Wirklichkeit. Arbeiten zum radikalen Konstruktivismus. Braunschweig u. a.
- Glaserfeld, E. von (1991): Einführung in den radikalen Konstruktivismus. In: Watzlawick (1991), 16-38.
- Glaserfeld, E. von (1994): Piagets konstruktivistisches Modell. Wissen und Lernen. In: Rusch & Schmidt (1994), 16-42.
- Glaserfeld, E. von (1995): Die Wurzeln des „Radikalen“ am Konstruktivismus. In: Fischer (1995), 35-45.
- Glaserfeld, E. von (1997): Wege des Wissens. Konstruktivistische Erkundungen durch unser Denken. Heidelberg.
- Gloger-Tippelt, G. (2000): Familienbeziehungen und Bindungstheorie. In: Schneewind (2000), 49-63.
- Goetze, H. (2001): Grundriß der Verhaltensgestörtenpädagogik. Berlin.
- Goetze, H. & Neukäter, H. (Hrsg.) (1993): Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 6. Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin.
- Goldsmith, H. H. (1989): Behavior-genetic approaches to temperament. In: Kohnstamm et al. (1989), 111-132.
- Goodman, S. H. & Brumley, H. E. (1990): Schizophrenic and depressed mothers: Relational deficits in parenting. In: Developmental Psychology (1990), 26, 31-39.

- Göppel, R. (1997): Ursprünge der seelischen Gesundheit. Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. Würzburg.
- Gretarsson, S. J. & Gelfand, D. M. (1988): Mothers' attributions regarding their children's social behavior and personality characteristics. In: *Developmental Psychology* (1988), 24, 264-269.
- Groebe, N. (1995): Zur Kritik einer unnötigen, widersinnigen und destruktiven Radikalität. In: *Fischer* (1995), 149-159.
- Groen, G. & Petermann, F. (1998): Depression. In: *Petermann et al.* (1998), 327-361.
- Grossmann, K. E. (1977): Skalen zur Erfassung mütterlichen Verhaltens von Mary D. Ainsworth. In: *Grossmann, K. E. (Hrsg.): Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt.* München, 96-107.
- Grossmann, K., Grossmann, K. E., Spangler, G., Suess, G. & Unzner, L. (1985): Maternal sensitivity and newborns' orientation responses as related to quality of attachment in Northern Germany. In: *Bretherton, I. & Waters, E. (Hrsg.): Growing points of attachment theory and research. Monographs of the Society for Research in Child Development*, 50, 233-256.
- Grossmann, K., Becker-Stoll, F., Grossmann, K. E., Kindler, H., Schieche, M., Spangler, G., Wensauer, M. & Zimmermann, P. (1997): Die Bindungstheorie. In: *Keller* (1997), 51- 95.
- Grossmann, K. & Grossmann K. E. (2001): Bindungsqualität und Bindungsrepräsentation über den Lebenslauf. In: *Röper et al.* (2001), 143-168.
- Gruber, H., Prenzel, M. & Schiefele, H. (2001): Spielräume für Veränderung durch Erziehung. In: *Krapp & Weidenmann* (2001), 99-135.
- Grundmann, M. (1999): Familiäre Lebensführung und die soziale Integration Heranwachsender. In: *Busch et al.* (1999), 139-160.
- Hagmann, Th. (1990): Systemisches Denken und die Heilpädagogik. In: *Hagmann, Th. & Simmen, R. (Hrsg.): Systemisches Denken und die Heilpädagogik.* Luzern, 11-69.

- Harnish, J. D., Dodge, K. A. & Valente, E. (1995): Mother-child interaction quality as a partial mediator of the roles of maternal depressive symptomatology and socioeconomic status in the development of child behavior problems. In: *Child Development* (1995), 66, 739-753.
- Havers, N. (²1981): Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Weinheim u. a.
- Havers, N. (1999): Erziehung. In: Perleth & Ziegler (1999), 13-20.
- Hensle, U. & Vernooij, M. A. (⁵2000): Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Wiebelsheim.
- Herpertz-Dahlmann, B. (2000): Diagnostik und Förderung von Säuglingen und Kleinkindern psychisch kranken Eltern. In: Kühl (2000), 86-91.
- Hill, P. B. & Kopp, J. (1995): Familienpsychologie. Stuttgart.
- Hillenbrand, C. (1999): Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik. München u. a.
- Hofer, M. & Pikowsky, B. (2002): Familien mit Jugendlichen. In: Hofer et al. (2002), 241-264.
- Hofer, M., Wild, E. & Noack, P. (Hrsg.) (²2002): Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung. Göttingen u. a.
- Holowenko, H. (1999): Das Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom (ADS). Weinheim.
- Hoops, W. (2001): Welche Domänen sind die Domäne des „Konstruktivismus“?. In: Meixner, J. & Müller, K. (Hrsg.): Konstruktivistische Schulpraxis. Neuwied u. a., 49-72.
- Hurrelmann, K. (⁷2001): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim u. a.
- Hurrelmann, K. & Lösel, F. (Hrsg.) (1990): Health hazards in adolescence. Berlin u. a.
- Jakobs, H. (1997): Heilpädagogik zwischen Anthropologie und Ethik. Bern u. a.
- Jantsch, E. (1992): Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist. München u. a.
- Jensen, S. (1999): Erkenntnis-Konstruktivismus-Systemtheorie. Opladen/Wiesbaden.
- Kagan, J. (1984): Die Natur des Kindes. München/Zürich.

- Kagan, J. (1989): Temperamental contributions to social behavior. In: American Psychologist (1989), 44, 668-674.
- Kagan, J., Reznick, J. S., Snidman, N., Gibbons, J. & Johnson, M. O. (1988): Childhood derivatives of inhibition and lack of inhibition to the unfamiliar. In: Child Development (1988), 59, 1580-1589.
- Kegan, R. (1986): Die Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben. München.
- Kanter, G. (1996): Pädagogik der Lernhilfe/Lernförderung unter systemisch-konstruktivistischen Aspekten. In: Opp & Peterander (1996), 280-293.
- Katainen, S. (1999): Temperament and development. Helsinki.
- Kaufmann, C., Grunebaum, L., Cohler, B. & Gamer, E. (1979): Superkids: Competent children of psychotic mothers. American Journal of Psychiatry (1979), 136, 1398-1402.
- Keller, H. (Hrsg.) (²1997): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern u. a.
- Kneer, G. (1997): Beobachten, Verstehen und Verständigung. In: Sutter (1997), 50-69.
- Kneer, G. & Nassehi, A. (³1997): Niklas Luhmanns Theorie sozialer Systeme. München.
- Kobi, E. E. (⁵1993): Grundfragen der Heilpädagogik. Eine Einführung in heilpädagogisches Denken. Bern u. a.
- Kohnstamm, G. A., Bates, J. E. & Rothbart, M. K. (Hrsg.) (1989): Temperament in Childhood. Chichester u. a.
- König, E. & Zedler, P. (1998): Theorien der Erziehungswissenschaft. Weinheim.
- Kösel, E. (⁴2002): Die Theorie der Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg.) (⁴2001): Pädagogische Psychologie. Weinheim.
- Krause, M. P. (1997): Elterliche Bewältigung und Entwicklung des behinderten Kindes. Frankfurt a. M.
- Krause, M. P. (2000): Entwicklungsauffälligkeiten und Autonomie. In: Kühl (2000), 59-74.

- Kühl, J. (Hrsg.) (2000): Die Autonomie des jungen Kindes in der Frühförderung. Würzburg.
- Kühl, J. (2003): Kann das Konzept der „Resilienz“ die Handlungsperspektiven in der Frühförderung erweitern? In: Frühförderung interdisziplinär (2003), 22, 51-60.
- Kuhnekath, K. D. (1993): Soziologische Aspekte der Verhaltensstörung. In: Goetze & Neukäter (1993), 967-1006.
- Kupffer, H. & Ziethen, U. (Hrsg.) (1992): Erziehung verhaltensgestörter Kinder und Jugendlicher. Heidelberg u. a.
- Küppers, G. & Krohn, W. (1992): Selbstorganisation. Zum Stand einer Theorie in den Wissenschaften. In: Krohn, W. & Küppers, G. (Hrsg.): Emergenz. Die Entstehung von Ordnung, Organisation und Bedeutung. Frankfurt a. M., 7-26.
- Laucht, M., Esser, G., Schmidt, M. H., Ihle, W., Löffler, W., Stöhr, R. M., Weindrach, D. & Weinel, H. (1992): „Risikokinder“: Zur Bedeutung biologischer und psychosozialer Risiken für die frühkindliche Entwicklung in den beiden ersten Lebensjahren. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie (1992), 41, 274-285.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (1993): Psychische Auffälligkeiten im Kleinkind- und Vorschulalter. In: Kindheit und Entwicklung (1993), 2, 143-149.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (1997): Wovor schützen Schutzfaktoren. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (1997), 29 (3), 260-270.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (1999): Was wird aus Risikokindern? Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie im Überblick. In: Opp et al. (1999), 71-98.
- Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (2000a): Entwicklung von Risikokindern im Schulalter: Die langfristigen Folgen frühkindlicher Belastungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie (2000), 32 (2), 59-69.
- Laucht, M., Schmidt, M. H. & Esser, G. (2000b): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Frühförderung Interdisziplinär (2000), 19, 97-108.
- Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: Zeitschrift für Pädagogik (1997), 43 (6), 949-968.

- Lerner, J. V. & Galambos, N. L. (1985): Maternal role satisfaction, mother-child interaction, and child temperament: A process model. In: *Developmental Psychology* (1985), 21, 1157-1164.
- Lerner, J. V. & Lerner, R. M. (Hrsg.) (1986): *Temperament and social interaction in infants and children*. San Francisco u. a.
- Lerner, J. V., Nitz, K, Talwar, R. & Lerner, R. M. (1989): On the functional significance of temperamental individuality: A developmental contextual view of the concept of goodness of fit. In: Kohnstamm et al. (1989), 509-522.
- Lerner, R. M. (2002): *Concepts and theories of human development*. New Jersey u. a.
- Lewin, K. (1982): *Feldtheorie*. Kurt-Lewin-Werkausgabe 4. Bern/Stuttgart.
- Lewis, M., Feiring, C., McGuffog, C. & Jaskir, J. (1984): Predicting psychopathology in six-year-olds from early social relations. In: *Child Development* (1984), 55, 123-136.
- Lindemann, H. & Vossler, N. (1999): *Die Behinderung liegt im Auge des Betrachters. Konstruktivistisches Denken für die pädagogische Praxis*. Neuwied u. a.
- Lösel, F., Bliesener, T. & Köferl, P. (1989): On the concept of „invulnerability“: Evaluation and first results of the Bielefeld Project. In: Brambring et al. (1989), 187-227.
- Lösel, F. & Bliesener, T. (1990): Resilience in adolescence: A study on the generalizability of protective factors. In: Hurrelmann & Lösel (1990), 299-320.
- Lösel, F. & Bender, D. (1999): Von generellen Schutzfaktoren zu differentiellen protektiven Prozessen: Ergebnisse und Probleme der Resilienzforschung. In: Opp et al. (1999), 37-58.
- Luckmann, Th. (1990): Eine verführte Beerdigung des Selbst. In: *Psychologische Rundschau*, 41, 203-205.
- Luhmann, N. (1985) Die Autopoiesis des Bewußtseins. In: *Soziale Welt* (1985), 36, 402-446.
- Luhmann, N. (1986): System verstehen Systeme. In: Luhmann, N. & Schor, K. E. (Hrsg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen. Fragen an die Pädagogik*. Frankfurt a. M., 72-117.

- Luhmann, N. (1987): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (1990): Die Wissenschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- Luhmann, N. (2002): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- Lumpe, A. (1995): Pädagogik als Wahrnehmung von Wirklichkeit - Lernorganisation als Entwicklung der Selbstorganisation. Frankfurt a. M.
- Luthar, S. S. (1991): Vulnerability and resilience: A study of high risk adolescents. In: Child Development (1991), 62, 600-616.
- Lyons-Ruth, K., Connell, D. B. & Grunebaum, H. U. (1990): Infants at social risk: Maternal depression and family support services as mediators of infant development and security of attachment. In: Child Development (1990), 61, 85-98.
- Lyons-Ruth, K., Alpern, L. & Repacholi, B. (1993): Disorganized infant attachment classification and maternal psychosocial problems as predictors of hostile-aggressive behavior in the preschool classroom. In: Child Development (1993), 64, 572-585.
- Main, M. & Solomon, J. (1990): Procedures for identifying infants as disorganized/disoriented during the Ainsworth Strange Situation. In: Greenberg, M. T., Cicchetti, D. & Cummings, M. (Hrsg.): Attachment in the preschool years. Chicago, 121-160.
- Masten, A. S. (2001): Resilienz in der Entwicklung: Wunder des Alltags. In: Röper et al. (2001), 192-219.
- Matas, L., Arend, R. & Sroufe, L. A. (1978): Continuity of adaptation in the second year: The relationship between quality of attachment and later competence. In: Child Development (1978), 49, 547-556.
- Mattejat, F. (1993): Subjektive Familienstrukturen. Göttingen.
- Maturana, H. R. (1985): Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig u. a.
- Maturana, H. R. (1996): Was ist erkennen? München.
- Maturana, H. R. (1997): Biologische Grundlagen von Moral und Ethik in der Erziehung. In: Zs. VHN 66 (1997), 2, 206-224.

- Maturana, H. R. (2000): Kognition. In: Schmidt (2000), 89-118.
- Maturana, H. R. & Varela F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Bern u. a.
- Maziade, M. (1989): Should adverse temperament matter to the clinician? An empirically based answer. In: Kohnstamm et al. (1989), 422-435.
- Maziade, M. (1994): Temperament research and practical implications for clinicians. In: Carey, W. B. & McDevitt, S. C. (Hrsg.): Prevention and early intervention. Individual differences as risk factors for the mental health of children. New York, 69-80.
- Mead, G. H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a. M.
- Mertens, W. (1997): Symbolischer Interaktionismus. In: Frey & Greif (1997), 81-87.
- Meyer-Probst, B. & Reis, O. (2000): Risikofaktoren und Risikobewältigung im Kontext - Schlußfolgerungen aus der Rostocker Längsschnittstudie nach 25 Jahren. In: Frühförderung Interdisziplinär, 19, 109-118.
- Miller, P. (1993): Theorien der Entwicklungspsychologie. Heidelberg u. a.
- Minde, K. (2002): Bindung und emotionale Probleme bei Kleinkindern: Diagnose und Therapie. In: Spangler & Zimmermann (2002), 361-374.
- Montada, L. (2002): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter & Montada (2002), 3-53.
- Moor, P. (1999): Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch. Luzern.
- Moosecker, J. (2003): „Entstellter“ Körper - gefährdete Identität? Reflexionen zum Bedingungsverhältnis von Normadäquanz des Körpers und sozialer Abwertungsprozesse und deren Auswirkung auf die Identitätsgenese. In: Behindertenpädagogik (2003), 42, 102-126.
- Mussen, P. H., Conger, J. J., Kagan, J. & Huston, A. C. (1999): Lehrbuch der Kinderpsychologie. Bd 2. Stuttgart.
- Mutzeck, W. (Hrsg.) (1998): Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen. Weinheim.
- Mutzeck, W. (1998): Handlungstheoretischer Ansatz zur Explikation, Erklärung, Diagnose und Intervention bei Verhaltensstörungen. In: Wittrock (1998), 177-207.
- Mutzeck, W. (2000): Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn.

- Myschker, N. (³1999): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart u. a.
- Niebank, K. & Petermann, F. (⁴2000): Grundlagen und Ergebnisse der Entwicklungspsychopathologie. In: Petermann (2000), 57-94.
- Nüse, R. (1995a): Über die Erfindungen des radikalen Konstruktivismus. Kritische Gegenargumente aus psychologischer Sicht. Weinheim.
- Nüse, R. (1995b): Und es funktioniert doch: Der Zugang des Gehirns zur Welt und die Kausaltheorie der Wahrnehmung. In: Fischer (1995), 177-194.
- Oerter, R. (1999): Klinische Entwicklungspsychologie: zur notwendigen Integration zweier Fächer. In: Oerter et al. (1999), 1-10.
- Oerter, R. & Noam, G. (1999): Der Konstruktivistische Ansatz. In: Oerter et al. (1999), 45-78.
- Oerter, R., Hagan, C. von, Röper, G. & Noam, G. (Hrsg.) (1999): Klinische Entwicklungspsychologie. Weinheim.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.) (⁵2002): Entwicklungspsychologie. Weinheim u. a.
- Opp, G. & Peterander, F. (Hrsg.) (1996): Focus Heilpädagogik. München u. a.
- Opp, G. & Peterander, F. (1997): Gesellschaft im Umbruch. Die Heilpädagogik vor neuen Herausforderungen. Zs. VHN 66 (1997), 2, 135-139.
- Opp, G., Fingerle, M. & Freytag, A. (Hrsg.) (1999): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München u. a.
- Ortner, A. & Ortner, R. (1991): Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Weinheim u. a.
- Osbah, S. (2000): Selbstbestimmtes Leben von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Beitrag zu einer systemtheoretisch-konstruktivistischen Sonderpädagogik. Luzern.
- Osofsky, J. D. (Hrsg.) (²1987): Handbook of infant development. New York u. a.
- Palmowski, W. (1997): Behinderung ist eine Kategorie des Beobachters. In: Sonderpädagogik (1997), 27 (3), 147-157.
- Papastefanou, Ch. & Hofer, M. (2002): Familienbildung und elterliche Kompetenzen. In: Hofer et al. (2002), 168-191.

- Papousek, H. & Papousek, M. (1987): Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In: Osofsky (1987), 669-720.
- Papousek, M. (1999): Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Entstehungsbedingungen im Kontext der Eltern-Kind-Beziehungen. In: Oerter et al. (1999), 148-169.
- Perleth, Ch. & Ziegler, A. (Hrsg.) (1999): Pädagogische Psychologie. Bern u. a.
- Perrez, M., Huber, G. L. & Geißler, K. A. (2001): Psychologie der pädagogischen Interaktion. In: Krapp & Weidenmann (2001), 357-413.
- Petermann, F. (2000): Grundbegriffe und Trends der klinischen Kinderpsychologie und Kinderpsychotherapie. In: Petermann (2000), 9-26.
- Petermann, F. (Hrsg.) (⁴2000): Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie und -psychotherapie. Göttingen u. a.
- Petermann, F., Kusch, M. & Niebank, K. (1998): Entwicklungspsychopathologie. Weinheim.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (Hrsg.) (2000): Risiken in der frühkindlichen Entwicklung. Göttingen.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2002): Biopsychosoziale Perspektiven der Entwicklungspsychopathologie. In: Rollett & Werneck (2002), 46-68.
- Petzold, H. G. (Hrsg.) (1993): Frühe Schädigungen - späte Folgen? Paderborn.
- Petzold, H. G., Goffin, J. J. M. & Oudhof, J. (1993): Protektive Faktoren und Prozesse - die „positive“ Perspektive in der longitudinalen, „klinischen Entwicklungspsychologie“ und ihre Umsetzung in die Praxis der Integrativen Therapie. In: Petzold (1993), 345-497.
- Piaget, J. (1974): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart.
- Piaget, J. (³1991): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart.
- Portele, G. (1994): Die ontogenetische Entwicklung und die soziale Konstruktion der Wirklichkeit. In: Rusch & Schmidt (1994), 103-138.
- Rauh, H. (2002): Vorgeburtliche Entwicklung und Frühe Kindheit. In: Oerter & Montada (2002), 131-208.

- Reich, K. (1996): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik. Neuwied u. a.
- Renken, B., Egeland, B., Marvinney, D., Mangelsdorf, S. & Sroufe, L. A. (1989): Early Childhood Antecedents of Aggression and Passive-Withdrawal in Early Elementary School. In: Journal of Personality (1989), 57, 257-281.
- Resch, F. (1996): Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Weinheim.
- Rheinberg, F., Bromme, R., Minsel, B., Winteler, A. & Weidenmann, B. (2001): Die Erziehenden und Lernenden. In: Krapp & Weidenmann (2001), 271-355.
- Rogers, C. R. (⁶1991): Die nicht-direktive Beratung. Counseling and psychotherapy. Frankfurt a. M.
- Rogers, C. R. (⁴1994): Klientenzentrierte Therapie. In: Corsini, R. J. (Hrsg.): Handbuch der Psychotherapie. Bd. 1. Weinheim, 471-512.
- Rollett, B. (2002): Frühe Kindheit, Störungen, Entwicklungsrisiken, Förderungsmöglichkeiten. In: Oerter & Montada (2002), 713-739.
- Rollett, B. & Werneck, H. (2002): Die Rolle der kindlichen Temperamentsentwicklung für die Familienentwicklung nach dem Übergang zur Elternschaft. In: Rollett & Werneck (2002), 98-117.
- Rollett, B. & Werneck, H. (Hrsg.) (2002): Klinische Entwicklungspsychologie der Familie. Göttingen u. a.
- Röper, G., Hagen, C. von & Noam, G. (Hrsg.) (2001): Entwicklung und Risiko. Perspektiven einer klinischen Entwicklungspsychologie. Stuttgart u. a.
- Rost, D. H. (Hrsg.) (²2001): Handwörterbuch pädagogische Psychologie. Weinheim.
- Roth, G. (1992): Das konstruktive Gehirn: Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: Schmidt (1992), 277-336.
- Roth, G. (1995): Die Konstruktivität des Gehirns: Der Kenntnisstand der Hirnforschung. In: Fischer (1995), 47-61.
- Roth, G. (1997): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen. Frankfurt a. M.

- Roth, G. (2000a): Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In: Schmidt (2000), 229-255.
- Roth, G. (2000b): Autopoiese und Kognition: Die Theorie H. R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: Schmidt (2000), 256-286.
- Roth G. (2000c): Das Verhältnis von Wahrnehmen, Denken und Handeln. In: Bundschuh (2000), 153-167.
- Rotter, J. B. (1982): The development and applications of social learning theory. New York.
- Rusch, G. & Schmidt, S. J. (Hrsg.) (1994): Piaget und der Radikale Konstruktivismus. Frankfurt a. M.
- Rutter, M. (1987): Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: American Journal of Orthopsychiatry (1987), 57, 316-331.
- Rutter, M. (1989a): Temperament: Conceptual issues and clinical implications. In: Kohnstamm et al. (1989), 463-479.
- Rutter, M. (1989b): Isle of Wight revisited: Twenty-five years of child psychiatric epidemiology. In: Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry (1989), 28, 633-653.
- Rutter, M. (1996): Transitions and turning points in developmental psychopathology: As applied to the age span between childhood and mid-adulthood. In: International Journal of Behavioral Development (1996), 19, 603-626.
- Sander, E. (2002): Scheidungsforschung im Rahmen einer klinischen Entwicklungspsychologie der Familie. In: Rollett & Werneck (2002), 266-296.
- Saß, H., Wittchen, H.-U. & Zaudig, M. (Hrsg.) (1996): Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen. DSM-IV. Göttingen u. a.
- Schäfers, B. von (Hrsg.) (2001): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (1999): Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. In: Kindheit und Entwicklung (1999), 8, 3-14.
- Scheithauer, H. & Petermann, F. (2000): Aggression. In: Petermann (2000), 187-226.

- Scheithauer, H., Petermann, F. & Niebank, K. (2000a): Frühkindliche Entwicklung und Entwicklungsrisiken. In: Petermann et al. (2000), 17-38.
- Scheithauer, H., Niebank, K. & Petermann, F. (2000b): Biopsychosoziale Risiken in der frühkindlichen Entwicklung: Das Risiko- und Schutzfaktorenkonzept aus entwicklungspsychopathologischer Sicht. In: Petermann et al. (2000), 65-97.
- Scheuerer-Englisch, H. (1999): Bindungsdynamik im Familiensystem und familientherapeutische Praxis. In: Suess & Pfeifer (1999), 141-164.
- Schieche, M. (1996): Exploration und physiologische Reaktion bei zweijährigen Kindern mit unterschiedlichen Bindungserfahrungen. Regensburg.
- Schiepek, G. (1991): Systemtheorie der klinischen Psychologie. Braunschweig u. a.
- Schlee, J. (1993): Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Goetze & Neukäter (1993), 36-49.
- Schmidt, S. J. (Hrsg.) (1992): Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus 2. Frankfurt a. M.
- Schmidt, S. J. (2000): Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: Schmidt (2000), 11-88.
- Schmidt, S. J. (Hrsg.) (⁸2000): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. M.
- Schmidt-Denter, U. (³1996): Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens. Weinheim.
- Schneewind, K. A. (²1992a): Persönlichkeitstheorien I. Alltagspsychologie und mechanistische Ansätze. Darmstadt.
- Schneewind, K. A. (²1992b): Persönlichkeitstheorien II. Organismische und dialektische Ansätze. Darmstadt.
- Schneewind, K. A. (²1999a): Familienpsychologie. Stuttgart u. a.
- Schneewind, K. A. (1999b): Familie. In: Perleth & Ziegler (1999), 21-31.
- Schneewind, K. A. (Hrsg.) (2000): Familienpsychologie im Aufwind. Göttingen u. a.

- Seiler, T. B. (1994): Ist Jean Piagets strukturgenetische Erklärung des Denkens eine konstruktivistische Theorie? In: Rusch & Schmidt (1994), 43-102.
- Seitz, W. (1980): Verhaltensstörungen und Erziehungsschwierigkeiten im Schulalter. In: Rost, D. H. (Hrsg.): Erziehungspsychologie für die Grundschule. Bad Heilbrunn, 11-43.
- Seitz, W. (1991): Erscheinungsweise und Prozesse der Entwicklung von Verhaltensstörungen. In: Hansen, G. & Seitz, W.: Entstehung und Behandlung von Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter. Pfaffenweiler.
- Seligmann, M. E. P. (⁵1995): Erlernte Hilflosigkeit. Weinheim.
- Shaffer, D. R. (³1993): Developmental psychology. Child and adolescence. California.
- Siebenthal, K. von & Largo, R. H. (2000): Frühkindliche Risikofaktoren: Prognostische Bedeutung für die postnatale Entwicklung. In: Petermann et al. (2000), 139-155.
- Spangler, G. (1999): Frühkindliche Bindungserfahrungen und Emotionsregulation. In: Friedlmeier & Holodynski (1999), 176-196.
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (1999): Bindung und Anpassung im Lebenslauf: Erklärungsansätze und empirische Grundlagen für Entwicklungsprognosen. In: Oerter et al. (1999), 170-194.
- Spangler, G. & Grossmann, K (2002): Zwanzig Jahre Bindungsforschung in Bielefeld und Regensburg. In: Spangler & Zimmermann (2002), 50-63.
- Spangler, G. & Schieche, M. (2002): Psychobiologie der Bindung. In: Spangler & Zimmermann (2002), 297-310.
- Spangler, G. & Zimmermann, P. (Hrsg.) (⁴2002): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Stuttgart.
- Speck, O. (2001): Kinder- und Elternprobleme in einer risikoreichen Lebenswelt. In: Frühförderung Interdisziplinär (2001), 20, 145-156.
- Speck, O. (⁵2003): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München. u. a.
- Spiess, W. (1998): Handlungsmodell. In: Wittrock (1998), 208-222.

- Spitz, R. A. (⁴1974): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Stuttgart.
- Sroufe, L. A. (1979): The coherence of individual development. Early care, attachment, and subsequent developmental issues. In: *American Psychologist* (1979), 34, 834-841.
- Stangl, W. (1989): Das neue Paradigma der Psychologie. Die Psychologie im Diskurs des radikalen Konstruktivismus. Braunschweig/Wiesbaden.
- Stein, R. & Faas, A. (1999): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. Neuwied u. a.
- Steinberg, L. & Avenevoli, S. (2000): The role of context in the development of psychopathology: A conceptual framework and some speculative propositions. In: *Child Development* (2000), 71, 66-74.
- Steiner, S. (2002): Das Resilienzparadigma als handlungsleitender Gedanke der Zusammenarbeit mit den Eltern, und die „Orientierungshilfe zur Planung der Frühförderung“ als Handlungsinstrument für die Praxis. In: *Frühförderung Interdisziplinär* (2002), 21, 130-139.
- Stephan, Ch. (2002): Bindungsbeziehung - Spielbeziehung - Kompetenzentwicklung. In: Spangler & Zimmermann (2002), 265-280.
- Strasser, U. (1997): Wahrnehmen, Verstehen, Handeln. Förderdiagnostik für Menschen mit einer geistigen Behinderung. Luzern.
- Suhrweier, H. & Hetzner, R. (1993): Förderdiagnostik für Kinder mit Behinderungen. Neuwied.
- Suess, G. J., Grossmann, K. E. & Sroufe, L. A. (1992): Effects of infant attachment to mother and father on quality of adaptation in preschool: From dyadic to individual organisation of self. In: *International Journal of Behavioral Development* (1992), 15, 43-65.
- Suess, G. J. & Pfeifer, W-K. P. (Hrsg.) (1999): Frühe Hilfe. Anwendung von Bindungs- und Kleinkindforschung in Erziehung, Beratung, Therapie und Vorbeugung. Gießen.
- Sutter, T. (Hrsg.) (1997): Beobachtung verstehen, Verstehen beobachten. Perspektiven einer konstruktivistischen Hermeneutik. Opladen.

- Thomas, A. & Chess, S. (1989): Temperament and personality. In: Kohnstamm et al. (1989), 249-261.
- Turner, P. J. (1991): Relations between attachment, gender, and behavior with peers in preschool. In: Child Development (1991), 62, 1475-1488.
- Unzner, L. (1999): Bindungstheorie und Fremdunterbringung. In: Suess & Pfeifer (1999), 268-288.
- van den Boom, D. C. (1989): Neonatal irritability and the development of attachment. In: Kohnstamm et al. (1989), 299-318.
- Varela, F. J. (2000): Autonomie und Autopoiese. In: Schmidt (2000), 119-132.
- Wagner, M. (1995): Menschen mit geistiger Behinderung - Gestalter ihrer Welt. Bad Heilbrunn.
- Wagner, M. (²2000): Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Lebenswelten. Ein evolutionär-konstruktivistischer Versuch und seine Bedeutung für die Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- Wansing, G. (2000): Autonomie und schwerste Behinderung - ein Widerspruch? Anforderungen an die Frühförderung. In: Kühl (2000), 234-246.
- Watzlawick, P. (⁷1991a): Selbsterfüllende Prophezeiungen. In: Watzlawick (1991), 91-110.
- Watzlawick, P. (⁴1991b): Die Möglichkeit des Andersseins. Zur Technik der therapeutischen Kommunikation. Bern u. a.
- Watzlawick, P. (Hrsg.) (⁷1991): Die erfundene Wirklichkeit. München/Zürich.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (¹⁰2000): Menschliche Kommunikation. Bern u. a.
- Watzlawick, P. (2003): Anleitung zum Unglücklichsein. München.
- Weber, E. (⁸1999): Grundfragen und Grundbegriffe. Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen - Erziehung und Gesellschaft/Politik. Donauwörth.

- Webster-Stratton, C. & Eyberg, S. (1982): Child temperament: Relationship with child behavior problems and parent-child interactions. In: *Journal of Clinical Child Psychology* (1982), 11, 123-129.
- Weindrich, D., Laucht, M., Esser, G. & Schmidt, M. H. (1992): Disharmonische Partnerbeziehung der Eltern und kindliche Entwicklung im Säuglings- und Kleinkindalter. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* (1992), 41, 114-118.
- Werner, E. E. (1990a): Protective factors and individual resilience. In: Meisels, S.J. & Shonkoff, J. P. (Hrsg.): *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge, 97-116.
- Werner, E. E. (1990b): Antecedents and consequences of deviant behavior. In: Hurrelmann & Lösel (1990), 219-231.
- Werner, E. E. (1991): High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years. In: Chess & Thomas (1991), 180-193.
- Werner, E. E. (1993): Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai longitudinal study. In: *Development and Psychopathology* (1993), 5, 503-515.
- Werner, E. E. (1999): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp et al. (1999), 25-35.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1982): *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. (1992): *Overcoming the odds: High-risk children from birth to adulthood*. New York.
- Wild, E., Hofer, M. & Pekrun, R. (2001): Psychologie des Lerners. In: Krapp & Weidenmann (2001), 207-270.
- Windle, M. & Lerner, R. M. (1986): The „Goodness of Fit“ model of temperament-context relations: Interaction or correlation? In: Lerner & Lerner (1986), 109-119.
- Wittrock, M. (Hrsg.): *Verhaltensstörungen als Herausforderung: Pädagogisch-therapeutische Erklärungs- und Handlungsansätze*. Oldenburg.

- Wolke, D. & Kurstjens, S. (2002): Mütterliche Depression und ihre Auswirkung auf die Entwicklung des Kindes. In: Rollett & Werneck (2002), 220-242.
- Wüthrich, C., Mattejat, F. & Remschmidt, H. (1997): Kinder depressiver Eltern. In: Kindheit und Entwicklung (1997), 6, 141-146.
- Zentner, M. R. (1993a): Wiederentdeckung des Temperaments. Die Entwicklung des Kindes im Licht moderner Temperamentsforschung und ihre Anwendungen. Paderborn.
- Zentner, M. R. (1993b): Passung: Eine neue Sichtweise psychischer Entwicklung. In: Petzold (1993), 157-193.
- Zentner, M. R. (1999): Temperament und emotionale Entwicklung. In: Friedlmeier & Holodyski (1999), 156-175.
- Ziegenhain, U., Wijnroks, L., Derksen, B. & Dreisörner, R. (1999): Entwicklungspsychologische Beratung bei jugendlichen Müttern und ihren Säuglingen: Chancen früher Förderung der Resilienz. In: Opp et al. (1999), 142-165.
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (1999): Psychologie. Berlin u. a.
- Zimmermann, P. (2000): Bindung, interne Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. In: Frühförderung Interdisziplinär (2000), 19, 119-129.
- Zimmermann, P. (2002): Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Umgang mit Freundschaftsbeziehungen. In: Spangler & Zimmermann (2002), 203-231.
- Zimmermann, P., Spangler G., Schieche, M. & Becker-Stoll, F. (2002): Bindung im Lebenslauf: Determinanten, Kontinuität, Konsequenzen und künftige Perspektiven. In: Spangler & Zimmermann (2002), 311-332.
- Zimpel, A. (1994): Entwicklung und Diagnostik. Diagnostische Grundlage der Behindertenpädagogik. Münster u. a.
- Zinnecker, J. & Silbereisen, R. K. (1996): Kindheit in Deutschland. Weinheim/München.
- Zwierlein, E. (Hrsg.) (1996): Handbuch Integration und Ausgrenzung. Behinderte Mitmenschen in der Gesellschaft. Neuwied u. a.

Lebenslauf

Name: Eun-Suk Hong

Am 1 April 1970 in Cheju (Südkorea) geboren

Familienstand: Verheiratet, 1 Sohn

1977-1982: Cheju Grundschule in Cheju

1983-1988: Shin-Sung High School in Cheju

1989-1993: Hankuk University of Foreign Studies (Abschluss mit B.A.) in Seoul
Fächer: Germanistik und Pädagogik

1994-1995: Berufstätig bei Dae-Han Investment Trust Corporation in Seoul

WS 1996: Beginn des Studiums im Fach Verhaltensgestörtenpädagogik an der LMU

Februar 2001: Magister Abschluss

Hauptfach: Verhaltensgestörtenpädagogik

Nebenfach: Persönlichkeitspsychologie

Kinder- und Jugendpsychiatrie

Nov. 2001 – Juni 2003: Wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für Sonderpädagogik an
der LMU

Juli 2004: Doktor Abschluss

Hauptfach : Verhaltensgestörtenpädagogik

Nebenfach: Persönlichkeitspsychologie

Kinder- und Jugendpsychiatrie

März 2005 - : Research-Professor in Kong-ju National University

Adresse: Remian Apt. 317-1101 Sangdo-Dong Dongjak-gu Seoul Southkorea

Tel: 0082 2 6413 9800

Mob: 0082 10 3012 9800

E-Mail: tonarvik@hanmail.net / eunsook70@hotmail.com