

Kognition, Motivation und Emotion in der Frühen Kindheit und im Vorschulalter

Einführung der Herausgeber

Doris Bischof-Köhlers Kapitel befasst sich mit Kognition, Motivation und Emotion in der frühen Kindheit und im Vorschulalter aus empirisch-wissenschaftlicher Sicht. Da sie selbst eine sehr aktive und kreative Forscherin ist, vermittelt dieses Kapitel den aktuellsten Stand wissenschaftlicher Erkenntnisse über dieses Lebensalter. Dieses Wissen ist z. B. nicht ersetzbar durch theoriegeleitete Entwicklungspsychologien der Verhaltenstherapie, der Kognitiven Therapie, der Psychoanalyse oder der Humanistischen Therapien, vielmehr müssen diese sich am hier dargelegten Wissensstand messen lassen. Für die Psychotherapie ist besonders bedeutsam, dass Frau Bischof-Köhler nicht nur auf die kognitive Entwicklung im frühen Kindesalter eingeht, sondern soziale Motivation und Emotion im Fokus ihrer Betrachtungen stehen. Wir müssen bei der Lektüre erkennen, dass wir viele sehr wichtige Fakten noch nicht in unser konzeptionell-therapeutisches Denken integriert haben. Es bedarf ausführlichem Überdenken unserer Störungs- und Therapietheorien und fortgesetzter Diskussion über diese Forschungsergebnisse. Da unsere Theorie unsere Wahrnehmungen sehr stark steuert, müssen wir uns fragen, ob Kinder nicht ganz anders sind, als wir sie sehen. Das ist eine gewaltige Herausforderung für Psychotherapeuten, die zwar schon mit den Studien von Daniel Stern begonnen hat, nun aber zu einem permanenten Reflexionsprozess werden muss. Die Themen sind äußerst wichtig und ihr gedankliches Durchdringen unverzichtbar. Nicht zuletzt ist auch die Relativierung von Piagets Entwicklungstheorie vor allem für dieses Buch von großer Bedeutung, so dass die Ausführungen dieses Kapitels bei der Lektüre späterer Kapitel immer mitgedacht werden müssen.

- Die Herausgeber -

1 Einleitung

1.1 Probleme der Forschung an Kleinkindern

Die Analyse des Verhaltens in der frühen Kindheit erfährt in den letzten Jahrzehnten zunehmend Beachtung, und die dabei gewonnenen Einsichten lassen die Fähigkeiten von Babys als erstaunlich gut angepasst erscheinen. Bei der Würdigung dieser Fähigkeiten treten nun aber einige Probleme auf. Ein erstes Problem betrifft die richtige Einordnung der Erkenntnismöglichkeiten von Kleinkindern. Mit den kognitiven Leistungen des Erwachse-

nen als Richtmaß, wie das im Umfeld von Piaget tendenziell der Fall war, erschien kindliches Denken als defizitär. Befunde, die dies belegten, waren zum Teil durch unkindgemäße Methoden bedingt. Hinzu kam, dass Piaget davon ausging, strukturelle Veränderungen fundamentaler Denkopoperationen und Erkenntniskategorien müssten sich synchron über viele Bereiche hinweg auswirken. Von Defiziten in einem Bereich leitete er deshalb verallgemeinernd ab, dass die kindliche Kompetenz generell eingeschränkt sei. Mit kindgemäßen Untersuchungsmethoden wurde inzwischen nachgewiesen, dass Kinder viel früher, als von Piaget angenommen, bestimmte Leistungen erbringen können. Das hatte nun allerdings zur Folge, dass man heute geneigt ist, ins gegenteilige Extrem zu verfallen und die kindliche Kapazität zu überschätzen. Da jüngere Kinder ihr Verständnis in einem bestimmten Bereich häufig nicht artikulieren, wohl aber im Handeln bekunden können, spricht man von einem *impliziten bzw. intuitiven* Verständnis. Damit erhebt sich allerdings die Frage, ob ein Verständnis, das sich im Handeln zeigt, dem entspricht, das sprachlich artikuliert werden kann. Leistungen, die von außen betrachtet äquivalent erscheinen, können auf verschiedenen komplexen Mechanismen beruhen, und das wird leicht übersehen, wenn man nur vom Effekt her urteilt.

Ein weiteres Problem betrifft den Zusammenhang von *Kognition, Motivation* und *Emotion* bei der Entwicklung. Sie werden üblicherweise getrennt behandelt, und der Einfluss der beiden Letzteren wird in kognitivistisch orientierten Theorien (z.B. in der „Theory of Mind“-Forschung) vernachlässigt. Von besonderem Interesse für die psychotherapeutische Praxis ist indessen gerade die Frage, wie sich kognitive Entwicklungsschritte auf das emotionale und motivationale Geschehen auswirken, und umgekehrt, welche Funktion Emotionen für die Erkenntnis und für die Verhaltenssteuerung haben.

Im Folgenden soll ein Zugang verfolgt werden, der mir geeignet scheint, die genannten Probleme zu umgehen. Dabei werde ich zwei Perspektiven einbeziehen, die üblicherweise in der Entwicklungspsychologie kaum Beachtung finden. Zum einen erscheint mir eine *phänomenologische Betrachtung* unumgänglich. Dabei soll das kindliche Erleben in seiner qualitativen Beschaffenheit möglichst differenziert nachgezeichnet werden. Ein solcher Zugang ermöglicht unter anderem, den Stellenwert der Emotionen für die Verhaltenssteuerung zu bestimmen und verschiedene Facetten mentaler Repräsentation zu unterscheiden.

Die zweite Perspektive ist eine *phylogenetische*. Die vergleichende Betrachtung erleichtert es, sich überhaupt einen Einblick zu verschaffen, welche unterschiedlichen Mechanismen in den Bereichen von Kognition und Motivation bestehen, was sie leisten, wie sie funktionieren und wie man gerade bei der Betrachtung kleinkindlichen Verhaltens zu möglichst sparsamen Erklärungen gelangen kann.

Der Mensch ist ein Produkt der Evolution. Lange bevor eine rationale Handlungsplanung möglich war, haben unsere Vorfahren über Mechanismen der Verhaltenssteuerung verfügt, die eine optimale Anpassung ermöglichten. Diesen Mechanismen waren gleichsam das Ausgangsmaterial, an dem die Evolution menschlicher Erkenntnis- und Handlungsformen ansetzte. Letztere haben die Vorläufer nicht abgelöst, sondern sie integriert und überformt. Wenn wir tierische Vorformen menschlichen Verhaltens in die Betrachtung ein-

beziehen – wobei wir uns auf unsere unmittelbaren Verwandten, die Primaten, beschränken können –, dann lassen sich evolutionär drei Niveaus der Verhaltensanpassung unterscheiden, die sich von einigen Besonderheiten auch in der kindlichen Entwicklung wieder aufzeigen lassen (ausführlich: BISCHOF-KÖHLER, 2010).

1. Prärationale Verhaltenssteuerung (Geburt bis etwa 18 Monate)
(instinktive Verhaltensanpassung einschließlich Lernen, nichtanthropoide Primaten)
2. Protorationale Vorstellungstätigkeit (ab 18 Monate)
(mentale Simulation von Problemlösungen, Anthropoiden)
3. Rationale Handlungsplanung (4. Lebensjahr)
(spezifisch menschliche Erkenntnisleistungen)

2 Prärationale Verhaltenssteuerung: Zürcher Modell der Sozialen Motivation

2.1 Sicherheitssystem

Kernbestandteil des Verhaltens ist die *Motivation*. In der Ethologie geht man davon aus, dass Tiere über ein Inventar von angeborenen Instinkten/Antrieben verfügen, die ihr Verhalten in Passung an relevante Umweltgegebenheiten auf spezifische Ziele ausrichten. Dabei sind für unsere Betrachtung die als *biogene* oder auch als *Primärtriebe* bezeichneten Motive Nahrung, Atmung, Temperaturregulation, Schlaf, Schmerz und Sexualität nicht von Interesse, wir wollen uns vielmehr auf die Motivationen konzentrieren, die das Sozialverhalten regulieren und die – entgegen verbreiteter Ansicht – ebenfalls bereits bei Tieren angelegt sind und dann auch die Basis für die menschliche Verhaltenssteuerung bilden. Sie betreffen den Umgang mit vertrauten bzw. fremden Artgenossen, Konfliktreduktion, Schutz vor Feinden, Fürsorge für die Nachkommen und Bindung an Sexualpartner (für eine Taxonomie der Motive s. BISCHOF, 2009).

Das Baby wird in eine soziale Welt hineingeboren, in der es erst einmal Beziehungen aufbauen muss. Unter dem Einfluss ethologischer Erkenntnisse hat BOWLBY (1975) die Bedeutung der *Bindung* als eigenständiger Motivation hervorgehoben und zum Schwerpunkt seiner *Attachment*-Theorie gemacht. In der Folge hat sich daraus eine rege Forschungsaktivität ergeben, die vor allem von Mary Ainsworth und ihrer Gruppe vorangetrieben wurde (AINSWORTH, BLEHAR, WATERS & WALL, 1978). Angeregt durch technische Regelsysteme, bezog Bowlby auch systemtheoretische Überlegungen in seine Theoriebildung ein, indem er nicht mehr von einem „Einzeltrieb“, sondern von einem System von Variablen sprach, das das Bindungsverhalten reguliert. Eine präzise, mathematisch ausformulierte Modellierung der Wirkungszusammenhänge der drei für das Sozialverhalten grundlegenden Motivsysteme, des Sicherheits-, des Erregungs- und des Autonomiesystems, wurde von Norbert Bischof im „Zürcher Modell der sozialen Motivation“ vorgenommen (BISCHOF, 1975, 1985/2001, 1993), das in Erweiterung des Bowlby'schen Ansatzes

auch die Ablösungsprozesse in der Pubertät einbezieht (Darstellung des Modells sowie seine mathematische Spezifizierung siehe GUBLER & BISCHOF, 1993; SCHNEIDER, 2001; BISCHOF-KÖHLER, 2007; BISCHOF, 2009).

Das Sicherheitssystem reguliert Verhalten gegenüber *vertrauten* Personen, Objekten und Situationen, das Erregungssystem entsprechend gegenüber *Fremdheit*. Bevor wir als Erstes auf das Sicherheitssystem genauer eingehen, ist zunächst grundsätzlich zu klären, warum die Unterscheidung von „vertraut“ und „fremd“ derart bedeutsam ist. Aus evolutionstheoretischen Gründen (detailliert s. BISCHOF, 2001, 2009) konnten sich fürsorgliche Dispositionen bei Tieren nur unter der Voraussetzung entwickeln, dass sich altruistisches Verhalten auf *Verwandte* beschränkt, die vergleichbare genetische Dispositionen besitzen und diese später an ihre eigenen Nachkommen weitergeben können. Diese Einschränkung setzt nun allerdings die Fähigkeit voraus, Verwandte zu erkennen. Ein recht zuverlässiges Indiz für Verwandtschaft ist *Vertrautheit* von früher Kindheit an, denn bei Individuen, die immer schon in der Nähe waren, handelt es sich in der Regel um Eltern, Geschwister oder sonstige Mitglieder der Familie. Von Vertrauten kann ein Kind also Fürsorglichkeit erwarten. Bei Fremden dagegen handelt es sich mit hoher Wahrscheinlichkeit um Nicht-Verwandte, und diese sind gegenüber einem fremden Kind nicht fürsorgemotiviert, ja unter Umständen sogar potentiell gefährlich. Beispiele von Tierarten, die Nachkommen nicht-verwandter Artgenossen fressen, sind zahlreich, und auch beim Menschen sind Tötungsdelikte durch Fremde für Kleinkinder eine größere Gefahr, als von Raubtieren gefressen zu werden. Unter evolutionärer Perspektive hat das Bindungsverhalten die Funktion, sich an Vertraute und somit Fürsorgemotivierte – also vor allem die Eltern – zu binden und ihre Nähe zu suchen. Dem eben dient das Sicherheitsbedürfnis.

2.2 Regulation im Sicherheitssystem

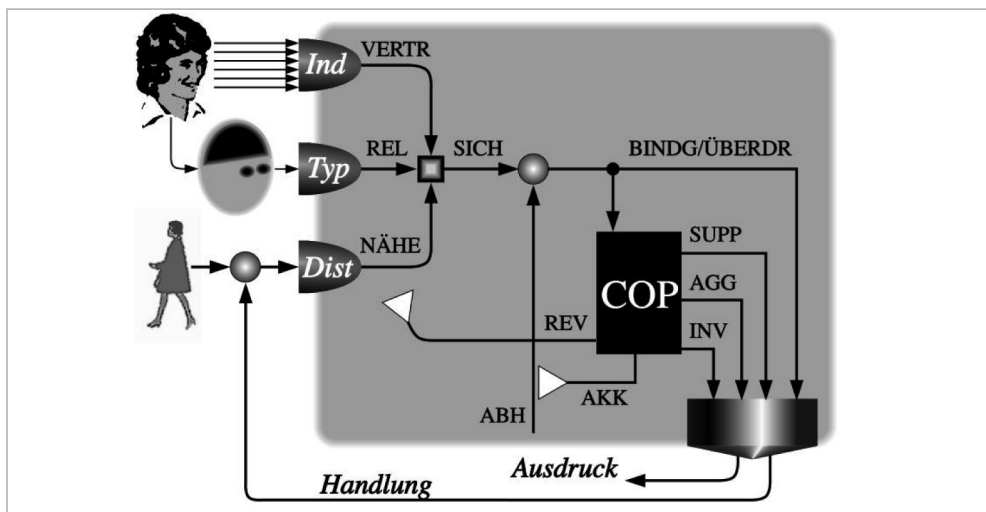


Abbildung 1: System der Sicherheitsregulation, Erklärung siehe Text

Anhand eines Wirkungsgefüges (Abb. 1) sei die Regulation im Sicherheitssystem erläutert.

Auflistung der Variablen (allgemeine Einführung in die psychologische Systemtheorie, s. BISCHOF, 1998, 2009)

Eingangsseitig sind drei *Detektoren* zu unterscheiden (detaillierte Erläuterung der Variablen s.u.):

Relevanz (Rel):

Soziale Relevanz (REL) des Wahrgenommenen. Handelt es sich um einen Menschen oder nicht?

Nichtmenschliche Objekte z.B. Gebiete/Territorien (Heimat – die Fremde), bestimmte Objekte („Schmusedecke“), Haustiere können ebenfalls ein gewisses Maß an Relevanz aufweisen, das aber im Normalfall unter dem von Menschen liegt. Sie können in schwachem Maß Bezugspersonen ersetzen oder deren Wirkung verstärken.

Individualdetektor (Ind): Ist das Wahrnehmungsobjekt vertraut oder fremd? (**VERTR**)

Nähedetektor (Dist): In welcher Entfernung befindet sich ein Objekt? (**NÄHE**)

Sicherheit (SICH): Meldet der Individualdetektor einen vertrauten Artgenossen in der Nähe, dann erlebt sich das Individuum in einer Lage, die als „sicher“ zu beschreiben ist. Begleitende *Emotion*: Gefühl der Geborgenheit, die Umgebung strahlt „Nestwärme“, „Heimeligkeit“ aus.

Sollwert (ABH): „*Abhängigkeit*“ (Sicherheitsbedürfnis bzw. -toleranz). Bei Kleinkindern ist die Abhängigkeit hoch, infolgedessen ist ein hohes Maß an Sicherheit erforderlich.

Antrieb (Bindung, Überdruß): Lage (tatsächliche Sicherheit) und Sollwert (Abhängigkeit) werden verglichen.

Appetenz: Istwert < Sollwert = Appetenz nach Sicherheit. Aktiviert Bindungsverhalten, *Annäherung* an ein vertrautes Objekt

Appetenzgefühle:

- Trennungsangst, Gefühle des Verlassenseins, Sehnsucht, Heimweh

Aversion: Istwert > Sollwert = Aversion gegen Sicherheit, Überdrußverhalten

Äußeres Coping (COP; Invention, Supplikation, Aggression): Das Wirkungsgefüge geht davon aus, dass die Appetenz/Aversion nicht problemlos zum Ziel geführt hat, so dass Copingstrategien (s.u. 2.3) zum Einsatz kommen

Appetenz bzw. Aversion sind mit allen drei Copingstrategien kombinierbar.

Beispiele:

- Supplikation + Appetenz = Weinen

- Aggression + Appetenz = zorniges Brüllen

- Invention + Appetenz = Mutter suchen

- Supplikation + Aversion = Eltern um Geld bitten, um wegzulaufen

- Aggression + Aversion = „Macht kaputt!“ (was als einengend erlebt wird)

- Invention + Aversion = Von zu Hause ausziehen

Akklimation (AKK; inneres Coping): Bei länger anhaltender Nicht-Befriedung des Bedürfnisses kann eine Anpassung des Sollwertes an den Istwert erfolgen.

Revision (REV; inneres Coping): Eine zweite Reaktionsmöglichkeit bei länger anhaltender Sicherheitsappetenz oder -aversion besteht darin, die Wahrnehmung zu ändern, z.B. nicht so genau darauf achten, dass eine Person eigentlich eher fremd als vertraut ist.

Handlung: Bindungs- oder Vermeidungsverhalten in Form von Annäherung oder Entfernung. Diese können räumlicher aber auch symbolischer Natur sein (Blickabwenden, Vermeidung, zu kommunizieren, „Sie“ versus „Du“).

Ausdruck: Jeweilige Zustände des Motivsystems spiegeln sich im Ausdrucksverhalten.

In der Regelungstechnik unterscheidet man beim Regulationsprozess einen „Sollwert“ und einen „Istwert“. Der Sollwert, im Fall des Sicherheitssystems „Abhängigkeit“ (ABH) genannt, legt intern fest, wie viel Sicherheit erforderlich ist, damit das Bedürfnis als erfüllt gemeldet wird. Der Istwert kennzeichnet das Ausmaß an Sicherheit, das die Nähe von vertrauten Personen und Objekten in einer gegebenen Situation jeweils gewährleistet. Da die Abhängigkeit, also der Sollwert, bei kleinen Kindern ziemlich hoch ist, brauchen sie ein hohes Maß an Vertrautheit in ihrer Umgebung. Mit wachsender Entwicklung geht der Sollwert zurück und erreicht in der Pubertät einen Tiefpunkt; entsprechend reduziert sich das Sicherheitsbedürfnis (BISCHOF, 2009).

Die Sinnesorgane sind vor allem bei einfacheren Organismen vielfach so konstruiert, dass die Wahrnehmung spezifisch nur das zur Kenntnis nimmt, was für den Organismus relevant ist (Schlüsselreize). Detektoren sind zentralnervöse Einheiten, die auf Schlüsselreize ansprechen. Detektorsysteme sind angeboren, können aber durch Lernen modifiziert (erweitert) werden. Auch bei Babys lässt sich die Wirksamkeit von Detektoren noch belegen. Nimmt das Kind eine Person wahr, dann wird dies durch den *Relevanz-* oder auch *Typusdetektor* gemeldet (Wirkungsgefüge, Abb. 1). Nun muss aber ein weiterer Detektor melden, ob es sich um eine vertraute oder eine fremde Person handelt, denn nur im ersteren Fall vermittelt sie Sicherheit (*Individualdetektor*). Schließlich spielt auch die Nähe eine Rolle – je näher die vertraute Person ist, umso mehr Sicherheit ist gewährleistet (*Nähedetektor*).

Stimmen Ist- und Sollwert überein, dann äußert sich dies emotional im Gefühl der *Geborgenheit*, der vertrauensvollen Zuwendung. Generell ist davon auszugehen, dass das Motivationsgeschehen bei Kleinkindern vorzugsweise in Form von Emotionen zum Erleben kommt. Emotionen dienen in den ersten Lebensjahren vorrangig als *Bewertungs-* und *Steuermechanismen* für das Verhalten, da die Fähigkeit zu rationaler Einsicht noch nicht entwickelt ist (BISCHOF-KÖHLER, 1985, 2010).

In diesem Zusammenhang ist es geboten, einige Anmerkungen zur *Rolle der Emotionen* einzufügen. Prinzipiell ist festzuhalten, dass die Verhaltenssteuerung in den ersten beiden Lebensjahren weitgehend emotional bestimmt wird. Das erste Auftreten von Emotionen ist demgemäß zu dem Zeitpunkt zu erwarten, zu dem die ihnen zugehörigen Motivationssysteme ontogenetisch wirksam werden. Autoren, die Emotionen als spezifische Anpassungsmechanismen verstehen, gehen davon aus, dass die sogenannten Grundemotionen Freude, Interesse (Neugier), Erschrecken, Unbehagen/Ekel/Überdruß, Angst/Furcht/Scheu, Trauer und Ärger sowie Zuneigung im ersten Lebensjahr *reifen*, dass sie

vom Zeitpunkt ihres ersten Auftretens an *qualitativ unterschieden* sind, dass sie sich ferner transkulturell in jeweils unverwechselbaren Ausdrucksmustern bekunden und dass Babys auch bereits das Ausdrucksverhalten anderer richtig dekodieren, wie ihre angemessenen Reaktionen erkennen lassen (IZARD, 1978; IZARD ET AL., 1980).

Gemäß dieser Auffassung ist die Fähigkeit, mit bestimmten Emotionen zu reagieren, also reifungsbedingt und damit zunächst nicht auf Sozialisation angewiesen. Was erlernt wird, sind die Anlässe, die zu einer bestimmten Emotion führen, ob und wie gefährlich also z.B. ein Objekt einzuschätzen ist, ferner Verhaltensweisen, die besonders geeignet sind, emotionale Spannungen zu lösen, und schließlich die Kontrolle des Emotionsausdrucks (MALATESTA & HAVILAND, 1985). In dieser Beziehung besteht ein beträchtlicher Spielraum für kulturspezifische Sozialisation.

Wenn sich die Bezugsperson entfernt, dann unterschreitet der Istwert an Sicherheit den Sollwert, und es wird der Antrieb aktiviert, der sich in *Appetenzverhalten*, äußert. Emotional wird dies als *Trennungsangst* erfahren, und das Kind reagiert mit Bindungsverhalten in Form von Weinen, Suchen etc. und versucht, durch eine Annäherung an die Bezugsperson den optimalen Zustand wiederherzustellen.

Ein guter Indikator, dass ein Zustrom von Sicherheit stattgefunden hat, ist das *Lächeln* (BISCHOF, 1996b). Als sozial gerichtetes Lächeln tritt es erstmals mit etwa 6 Wochen auf, wenn das Baby ein Gesichtsschema wahrnimmt (SPITZ, 1972). Es spricht in diesem Fall aber noch unselektiv auf den Typus Mensch an – Fremde und Vertraute wirken gleichermaßen als Auslöser des Lächelns. Mit drei bis vier Monaten fangen Babys an, Fremde und Vertraute zu unterscheiden, und lächeln selektiv vorzugsweise letztere an (BRONSON, 1972), wobei sie allerdings vertraute Bezugspersonen schon früher an Stimme, Geruch und Verhaltenseigentümlichkeiten von Fremden zu unterscheiden beginnen (DECASPER & FIFER, 1980; CERNI & PORTER, 1985).

Es ist aber auch der umgekehrte Fall denkbar, wenn der Zustrom an Sicherheit die Abhängigkeit überschreitet. Dann resultiert eine *Aversion*, die sich in Überdruß und Meidungsverhalten äußert: Der Betreffende versucht, die Distanz zur vertrauten Person zu vergrößern. Dies ist ein Prozess, der vor allem in der Pubertät zu beobachten ist, wenn das angewachsene Autonomiestreben des Jugendlichen nach Verselbständigung strebt. Überdrußverhalten kann aber unter bestimmten Bedingungen auch bereits beim Baby auftreten (s.u. S. 11 und 14f.).

2.3 Copingstrategien

Als weitere Einflussgrößen im Zürcher Modell sind die *Copingstrategien* zu nennen (Block COP in Abb. 1). Nicht immer führt Appetenz- oder Aversionsverhalten ungehindert zum Erfolg, es kann vielmehr auf Barrieren stoßen, oder das Objekt der Bedürfnisbefriedigung ist nicht anwesend und muss erst einmal gesucht werden.

Bei den *Copingmechanismen* lässt sich eine *äußere* (im Sinne Piagets „assimilative“) und *innere* („akkommodative“) Variante unterscheiden. Das äußere Coping besteht darin, dass der Frustrierte versucht, etwas an der Situation zu verändern, bis sie geeignet ist, das unerfüllte Bedürfnis zu befriedigen. Er kann dies auf drei Weisen tun. Die nächstliegende

Möglichkeit, die *Invention (INV)*, besteht darin, dass man einen Umweg um die Barriere sucht – im einfachsten Fall durch zufallsgeleitetes Probieren, bei anspruchsvollerem Vorgehen durch produktives Denken. Eine zweite, durch die sogenannte Frustrations-Aggressions-Theorie etwas überbetonte Möglichkeit besteht in der *Aggression (AGG)*; man versucht, die Barriere – oder was man dafür hält – zu zertrümmern. Die dritte, häufig übersehene, aber gerade bei Kindern (und durchaus nicht nur hier) beliebte Copingstrategie ist die *Supplikation (SUP)*, die sich darin äußert, dass man anderen beispielsweise durch Weinen die eigene Hilfsbedürftigkeit signalisiert.

Nun gibt es den Fall, dass äußeres Coping nicht zum Erfolg führt, also keine Situation herbeigeführt werden kann, die geeignet wäre, ein frustriertes Bedürfnis zu erfüllen. Bei der Sicherheitsregulation würde ein solcher Fall dann eintreten, wenn ein Kind längerfristig nicht die physische oder psychische Nähe zur Bezugsperson hat, die es eigentlich brauchen würde, um sich geborgen zu fühlen. Unter solchen Bedingungen schlägt äußeres irgendwann in *inneres Coping* um. Hierbei lassen sich wiederum zwei Strategien unterscheiden, die in der Sprache des Zürcher Modells als *Revision (REV)* und *Akklimatisation (AKK)* bezeichnet werden (BISCHOF, 1985/2001, 1993, 1996b, 2009).

Bei der *Revision* verändert sich die Wahrnehmung der Umwelt in einer Weise, die sie dem Sollwert angemessener erscheinen lässt; man schaut nicht so genau hin, sieht die Dinge „mit anderen Augen“ oder auch „durch eine rosarote Brille“. Klinisch relevante Phänomene wie Verdrängung oder Verleugnung gehören hierher. Revision braucht sich aber nicht nur in einer einseitigen und voreingenommenen Sicht der Tatsachen zu äußern, sie kann auch in einem tieferen Eindringen in den Sachverhalt bestehen, das von instrumentell hohem Wert ist.

Bei der zweiten Form des inneren Copings, der *Akklimatisation*, wird der Sollwert selbst verändert, indem er sich an den Sicherheitsgehalt der Situation anpasst. Er ist also nicht starr, sondern kann je nach Umständen und innerhalb gewisser Grenzen flexibel herauf- oder herabgesetzt werden. Bereits Kleinkinder sind in der Lage zu akklimatisieren, sie weinen bei Entfernung der Mutter, beruhigen sich dann aber und kommen mit etwas weniger Sicherheit aus; durch die Akklimatisation wird die Abwesenheit der Sicherheitsquelle für sie erträglicher. Kommt die Bezugsperson zurück, dann akklimatisiert sich die Abhängigkeit wieder nach oben. Da das System aber etwas träge ist, kann es vorkommen, dass die Rückakklimatisation nicht unmittelbar erfolgt, das Kind ist vielmehr noch darauf eingestellt, mit weniger Sicherheit auszukommen, und erlebt die Nähe der plötzlich zurückkehrenden Mutter deshalb im Sinne eines Überschusses an Sicherheit; der Istwert überschreitet den Sollwert, und es resultiert eine Aversion. Das Kind sucht die Nähe zu unterbinden und zeigt eine kurze Vermeidungsreaktion, indem es etwa den Blick abkehrt oder sich angelegentlich mit einem Spielzeug beschäftigt.

Nun hat die Sicherheit, die durch die Anwesenheit von Bezugspersonen vermittelt wird, eine dynamische Eigenschaft. Sie schwindet nicht unmittelbar mit deren Entfernung zur Sicherheitsquelle, sondern hält eine Weile vor, so dass man von einem *Sicherheitsreservoir* sprechen kann. Dieses erlaubt dem Kind, sich von der Mutter zu entfernen und eine Zeit lang in einer gewissen Distanz von ihr zu verweilen. Gelegentlich kehrt es zurück, um

„Sicherheit aufzutanken“, es benutzt sie als „Sicherheitsbasis“ für die Erkundung (AINSWORTH ET AL., 1978). Daraus resultiert eine für Einjährige typische Pendelbewegung zwischen der Bezugsperson und Objekten im Raum. Das Sicherheitsreservoir leert sich in Abhängigkeit von der Dauer, der Entfernung sowie der Unvertrautheit des Gebiets, in das sich das Kind vorwagt.

Sicherheitstanken kann auch durch Blickkontakt mit der vertrauten Person erfolgen – es handelt sich dann um das Phänomen der „sozialen Rückversicherung“ (*social referencing*), das ab etwa 9 Monaten zunehmend zu beobachten ist (CAMPOS & AL., 1983, s.u. S. 22).

2.4 Erregungssystem

Wie das Phänomen des Sicherheitstankens nahelegt, bedeutet Bindung nicht, dass ein Kind die ganze Zeit an der Bezugsperson klebt. Tut es das, so ist dies eher als Alarmzeichen zu werten. Um Kompetenz zu erwerben, muss das Kind die Umwelt explorieren. Dabei wird es mit fremden Personen, Dingen und Situationen, mit *Neuheit* konfrontiert. Den Umgang mit Neuheit betrifft nun die Regulation im zweiten, dem *Erregungssystem*. Der Sollwert für Erregung ist das Erregungsbedürfnis, die „Unternehmungslust“, wobei zu bedenken ist, dass das Bedürfnis nach Erregung immer auch als Toleranz verstanden werden kann, je nachdem wo das Optimum der Erregung liegt. Bei Kleinkindern ist die Unternehmungslust und damit die Erregungstoleranz ziemlich niedrig, das Optimum also rasch einmal überschritten.

Der Zustrom von Erregung bestimmt sich ebenfalls nach der Nähe, aber umgekehrt zur Vertrautheit nach dem *Grad der Fremdheit* des Wahrgenommenen. Ein hohes Maß an Erregung, z.B. bei direkter Konfrontation mit einer Fremdperson, führt zu *Furcht* und Meidungsreaktionen, etwa in Form von Flucht oder Blickabwendung. Neben aversivem Verhalten besteht aber auch die Reaktionsmöglichkeit der Appetenz; ein geringeres Ausmaß an Fremdheit – etwa wenn der Fremde zunächst einmal sensibel in einer gewissen Entfernung verharrt – kann durchaus auch als faszinierend empfunden werden, *Interesse* erwecken und ein Anreiz für eine vorsichtige Annäherung sein (RHEINGOLD & ECKERMAN, 1973).

In den ersten Lebensmonaten beobachtet man nun allerdings ein besonderes Phänomen – die Kinder reagieren auch auf einen nahen Fremden nicht mit Furcht, sondern zeigen einfach nur Interesse. Dies hängt mit einer entwicklungsbedingten Eigentümlichkeit des Erregungssystems zusammen: Es ist in den ersten Monaten nur zum Teil funktionstüchtig. Die Emotion „Furcht“ wäre in den ersten Monaten kontraproduktiv, denn alles, was dem Baby begegnet – auch die Mutter selbst -, ist zunächst neu und unvertraut, und mit ihr muss das Kind ja erst einmal vertraut werden. Auch die Reaktion auf eine „visuelle Klippe“, eine im Boden eingebrachte, mit einer Glasplatte überdeckte Vertiefung, ist im ersten halben Jahr noch nicht furchtbehaftet. Obwohl sie den „Abgrund“ unter der Glasplatte durchaus schon wahrnehmen, wie Verlangsamungen der Pulsfrequenz anzeigen, kriechen Babys ungeniert über die Glasplatte (KLINNERT ET AL., 1983).

Furcht tritt erst um den achten Monat herum wohl als Effekt von Reifungsvorgängen auf. Bei der visuellen Klippe erhöht sich jetzt die Pulsfrequenz, und die Kinder bewegen sich

nicht mehr ohne weiteres über die Vertiefung – vor allem, wenn die Mutter ängstlich blickt, das *social referencing* also nicht ermutigend ausfällt. Insbesondere ruft nun aber die Begegnung mit fremden Erwachsenen Furcht hervor, wie das Phänomen des *Fremdelns* oder der „Achtmonatsangst“ – wie SPITZ (1972) es nannte – anzeigt. In diesem Alter ist normalerweise die Bindung etabliert, die Bezugspersonen sind also vertraut geworden (SCHAFFER & EMERSON, 1964). Das Einsetzen der Furcht- und Meidungsreaktion gegenüber Fremden ist unter funktionaler Perspektive zu diesem Zeitpunkt unabdinglich, denn die Kinder beginnen jetzt, sich mit eigener Lokomotion wegzubewegen, und können sich dadurch aktiv in Gefahr begeben. Die Fremdenfurcht verhindert, dass das Baby sich an Fremde wendet, von denen es unter evolutionsbiologischen Gesichtspunkten nicht erwarten kann, dass sie gegenüber einem fremden Kind fürsorgemotiviert sind (vgl. o. S. 6).

Die Fremdenreaktion kann inter- und intraindividuell unterschiedlich stark ausfallen und von leichtem Unbehagen bis hin zu bitterlichem Weinen variieren. Die Stärke der Reaktion hängt von mehreren Faktoren ab, der temporären Verfassung des Kindes, seinem Temperament, dem Verhalten der Mutter gegenüber der Fremdperson, ob die Begegnung im vertrauten oder im nicht vertrauten Rahmen stattfindet und wie sensibel der Fremde sich dem Kind annähert.

Auch nach dem Einsetzen der Furchtreaktion im 8. Monat sind Kleinkinder natürlich durchaus in der Lage, Neues zu explorieren. Ob sie in einer erregenden Situation nun aber mit Furcht oder mit Interesse reagieren, bestimmt sich nach der Bilanz von vertrauten und fremden Reizen in ihrer Umgebung. Die Anwesenheit einer vertrauten Reizquelle überstrahlt die erregenden Reize und nimmt ihnen ihren furchteinflößenden Charakter, sie werden faszinierend, und damit wird eine Annäherung an eine Fremdperson möglich. Dieser Effekt ist in besonderem Maße durch Bezugspersonen gewährleistet, aber auch die vertraute Umgebung und vertraute Objekte (z.B. ein „Übergangsobjekt“) vermögen die Erregung zu mindern.

Schließlich kann auch schon bei Kleinkindern trotz ihrer niedrigen Erregungstoleranz Langeweile auftreten, wenn der erregende Gehalt der Situation in vertrauter Umgebung und bei Anwesenheit von Bezugspersonen so weit absinkt, dass das durchaus schon vorhandene Erregungsbedürfnis nicht erfüllt wird. Jeder kennt das Phänomen jaulender Kleinkinder, die sich beispielsweise auf einer Autofahrt langweilen.

2.5 Autonomiesystem

Das dritte im Zürcher Modell realisierte System ist das *Autonomiesystem*. Das Gefühl der Autonomie spiegelt das Erlebnis, selbst *Einfluss* auszuüben, sich bei sozialen Konflikten *durchsetzen* und behaupten zu können, die Dinge selbst machen zu können und ganz generell bei der Bewältigung von Problemen *Erfolg* zu haben. Beim Erwachsenen korrespondiert es mit dem sozialen *Status* (BISCHOF, 1985/2001, 1993, 2009; BISCHOF-KÖHLER, 1998, 2006b, 2010). Phylogenetisch gliedert sich diese Motivation in drei Zweige. Zum Ersten geht es um *Macht und Dominanz*, also darum, bei Konflikten, wie sie sich beim sozialen Zusammenleben nicht vermeiden lassen, die eigene Stellung erfolgreich zu

behaupten bzw. den Einfluss zu erweitern; die Unterwürfigkeit der anderen signalisiert hier den Erfolg. Dieses Verhalten wird als *Assertion* bezeichnet, um es vom aggressiven Coping zu unterscheiden, das im Zusammenhang mit jedem Motivationssystem auftreten kann und der Frustrationsaggression entspricht (BISCHOF, 1993). Eine zweite Form, den Autonomieanspruch zu realisieren, ist die *Geltungsmotivation*. Phylogenetisch hängt sie mit der Entstehung des Selbstbewusstseins zusammen und ist darauf gerichtet, „Ansehen“ zu erlangen. Der dritte Zweig des Autonomiesystems ist die *Kompetenz- und Leistungsmotivation*. Das Erfolgserlebnis beruht hier auf dem Beweis der eignen Kompetenz und Tüchtigkeit.

Als Sollwert im Autonomiesystem fungiert der „Autonomieanspruch“. Bei erfolgreicher Einflussnahme sind die korrespondierenden Gefühle als *Selbstgewissheit* und *Selbstvertrauen* beschreibbar. Bei niedrigem Autonomieanspruch überwiegt die Tendenz, sich selbst nicht allzu viel zuzutrauen, Konflikten aus dem Weg zu gehen und sich *nachgiebig* und fügsam zu verhalten. Besteht dagegen ein hoher Autonomieanspruch, dann resultiert die Neigung, Konflikt- und Problemsituationen als Herausforderung zu erleben, den Erfolg kämpferisch, *assertiv* einzufordern und auch materielle Probleme „in Angriff zu nehmen“. Was die Entwicklung des Autonomieanspruchs betrifft, so sollte man denken, dass dieser beim eher hilflosen Kleinkind noch recht niedrig ist, denn dessen Erfolge in Durchsetzung und Kompetenz halten sich ziemlich in Grenzen. Aber bereits das Baby nimmt eine besondere Stellung ein, da es ja durchaus im Mittelpunkt der Beachtung steht und jeder sich bemüht, seinen Bedürfnissen gerecht zu werden – NORBERT BISCHOF (2009) spricht hier von einer *Omega-Hierarchie*. Das Kind lernt schnell, wie es – etwa durch Unmutsbekundungen oder auch durch Lächeln – erreichen kann, was es gern möchte. Erfahrungen dieser Art lassen sich durchaus als Erfolgserlebnisse verbuchen. Ferner gibt es bereits von den ersten Monaten an Verhaltensweisen, in denen sich ein Erleben eigener Kompetenz andeutet. Babys reagieren auf Effekte, die sie selbst bewirkt haben – etwa ein Mobile zu bewegen – viel angeregt, als wenn sie die gleichen Effekte nur passiv wahrnehmen (PAPOUSEK & PAPOUSEK, 1979). Nicht selten lächeln sie dann; KARL BÜHLER (1918/1930) sprach in diesem Zusammenhang von *Funktionslust*.

Erste Bekundungen assertiven Verhaltens treten zumindest bei Jungen bereits mit sechs Monaten auf, wenn sie beginnen, anderen Kindern etwas wegzunehmen (BISCHOF-KÖHLER, 2006b). Im zweiten Lebensjahr beobachten wir dann schon richtige Machtkämpfe in Form von provokativen Verhaltensweisen, etwa indem das Kind Verbote nicht beachtet, um auszuloten, wie weit es gehen kann. Einen eigentlichen An Schub erhält die Autonomieentwicklung im zweiten Lebensjahr, wenn die protorationale Verhaltenssteuerung einsetzt und kognitive Veränderungen grundlegende Auswirkungen auf die emotionale und motivationale Entwicklung haben.

2.6 Interaktion des Autonomiesystems mit dem Sicherheits- und dem Erregungssystem

Sicherheits-, Erregungs- und Autonomiesystem interagieren nach festgelegtem Schema: Je höher der Autonomieanspruch, umso höher die Unternehmungslust und umso niedri-

ger die Abhängigkeit (Abb. 2). Zwischen den beiden Ersten besteht also eine gleichlaufende, zum Sicherheitssystem dagegen eine gegenläufige Beziehung.

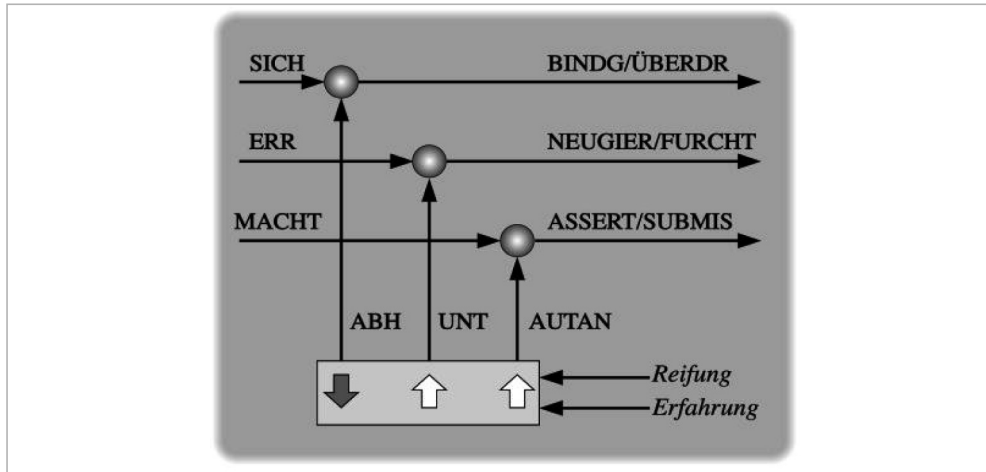


Abbildung 2: Zusammenhang zwischen Sicherheits-, Erregungs- und Autonomiesystem. Die Höhe von Unternehmungslust und Autonomieanspruch stehen in umgekehrten Verhältnis zur Höhe der Abhängigkeit

Die Sollwerte der drei Systeme unterliegen außerdem einer altersbedingten Veränderung. Beim Kleinkind ist die Abhängigkeit hoch, die Unternehmungslust und der Autonomieanspruch demgemäß niedrig. Im Laufe der kindlichen Entwicklung kehrt sich das Verhältnis um. In der Pubertät erreicht der Autonomieanspruch seinen Höhepunkt, und dazu korrespondierend ist das Erregungsbedürfnis besonders hoch, die Abhängigkeit, das Sicherheitsbedürfnis dagegen besonders niedrig. Diese Entwicklung begünstigt die Ablösung des Jugendlichen vom Elternhaus: Vertrautheit wirkt nun eher abstoßend, Fremdheit dagegen faszinierend. Fremde werden attraktiv, besonders wenn sie dem anderen Geschlecht angehören. Der tiefere Sinn dieser Entwicklung liegt in der Vermeidung von Inzest, also der Verpaarung mit Verwandten (BISCHOF, 1985/2001, 2009).

Die Veränderung der Sollwerte hängt von verschiedenen Faktoren ab. Als Erstes sind hier *Reifungsvorgänge* zu nennen, wobei in der Pubertät insbesondere auch die Wirkung von Geschlechtshormonen zum Tragen kommen dürfte. Als Zweites wirken sich *kognitive Veränderungen* aus, wozu das Einsetzen des Ichbewusstseins zählt, auf das wir weiter unten eingehen werden. Und schließlich besteht die wohl wichtigste Voraussetzung für die Verselbständigung in *Erfolgserfahrungen*, sei es in der Selbstdurchsetzung, im Status oder generell in der eigenständigen Bewältigung von Problemen.

2.7 Bindungsqualität

Die Wichtigkeit der Sicherheit für das Explorationsverhalten hat in der Attachment-Forschung früh dazu geführt, sich auf die sicherheitsspendende Qualität der Bindung zu konzentrieren (AINSWORTH ET AL., 1978). Aufgrund des Fremden-Situations-Test (FST) werden

„sichere“ und „unsichere“ Bindungsqualitäten unterschieden (AINSWORTH ET AL., 1978; Details s. RAUH, 2008; GLOGER-TIPPELT, VETTER & RAUH, 2000). Beim Test wird das Kind in einer Folge von dreiminütigen Sequenzen mit einer fremden Umgebung und einer fremden Person konfrontiert sowie zwei Trennungen von der Bezugsperson ausgesetzt. Man unterscheidet drei Gruppen mit mehreren Untergruppen:

Sicher gebundene Kinder (Typ B1- B4) begrüßen die Bezugsperson freudig und suchen Kontakt. Die Mütter sicher gebundener Kinder werden als sensibel, warm und zuverlässig in ihrer Fürsorge beschrieben. Als *unsicher-ambivalent gebunden* (Typ C1 u. C2) werden Kinder eingestuft, die bei der Wiedervereinigung zwischen aggressivem und supplicativem Coping pendeln; sie suchen weinerlich Kontakt, sperren sich zugleich aber auch gegen Zärtlichkeit. Der Erziehungsstil der Mütter dieser Kinder wird als unberechenbar gekennzeichnet mit der Tendenz, häufig einzugreifen. *Unsicher-vermeidend gebundene Kinder* (Typ A1-A2) schließlich vermeiden die Mutter bei der Rückkehr, indem sie sie scheinbar ignorieren und angelegentlich weiterspielen. Ihr Verhalten lässt sich im Rahmen des Zürcher Modells als Akklimatisation der Abhängigkeit nach unten erklären (BISCHOF, 1985/2001; BISCHOF-KÖHLER, 2000b; 2007, 2010). Mütter von Vermeidern haben Probleme mit Nähe und Körperkontakt. Folglich bleibt die Sicherheitsappetenz der Babys ständig unerfüllt. Die Reduktion der Abhängigkeit lässt dieses Defizit erträglich werden. Bei der Wiedervereinigung nach der Trennung führt die Sollwertverstellung dann allerdings zu einer *Überdrussreaktion*, die sich eben in der Vermeidung ausdrückt: Die Bezugsperson wird durch ihre plötzliche Annäherung als zu nah empfunden. Vermeidungsreaktionen wurden auch bei sicher gebundenen Kindern registriert, die infolge eines Krankenhausaufenthalts länger von der Mutter getrennt waren (HEINICKE & WESTHEIMER, 1965), bei einigen (B1 und B2) tritt sie auch kurzfristig im FST auf. Während die Akklimatisation in diesen Fällen indessen flexibel zurückgenommen werden kann, wird sie bei den Vermeidern offensichtlich chronisch.

Der FST ist geeignet, den Bindungstyp bei Kindern im Alter zwischen 12 und 18 Monaten festzustellen, für ältere Kinder wurden Verfahren entwickelt, die dem altersabhängig veränderten Bindungsverhalten angepasst sind (MAIN & CASSIDY, 1988). In neuerer Zeit wird als vierter Typ die „desorganisierte Bindung“ beschrieben. Diese Form betrifft Kinder, die in die üblichen Typen nicht einzuordnen sind oder zusätzlich zum klassischen Typ Verhaltensbesonderheiten aufweisen; es handelt sich also nicht um eine einheitliche Klassifizierung (ZULAUF-LOGOZ, 1997).

Wieweit sich die Bindungsqualität auf die spätere Entwicklung auswirkt, wird kontrovers diskutiert. Während die Bindungstheoretiker ihr einen maßgeblichen Einfluss auf die soziale Kompetenz zusprechen, lässt sich eine mäßige Konsistenz des Bindungstyps über Kindheit und Jugend nur verlässlich feststellen, wenn sich an den Lebensumständen nichts ändert (MAIN & CASSIDY, 1988; für einen kritischen Überblick siehe LAMB ET AL., 1984; THOMPSON, 2000). Offensichtlich müssen Erfahrungen langjährig in die gleiche Richtung gehen, damit sich der Bindungstyp in einem typischen Interaktionsschema (Bowlby: „inner working model“) fixiert, das auf andere Beziehungen generalisiert wird. Auf Auswirkungen im Bereich der sozialen Kognition werden wir unten zu sprechen kommen.

3 Prototionale Verhaltenssteuerung im zweiten Lebensjahr: Vorstellungstätigkeit

3.1 Mentales Probehandeln

Bereits auf dem prärationalem Niveau spielt Lernen eine wichtige Rolle – Babys lernen fremde und Vertraute zu unterscheiden, sie lernen ferner, welche Verhaltensweisen zu Erfolg geführt haben, und setzen diese bevorzugt ein. Lernen setzt aber immer voraus, dass man Verhaltensweisen erst einmal ausprobiert, und das ist umständlich und auch nicht ganz ungefährlich, ein einziges Mal Probieren kann bereits das letzte Mal gewesen sein. Dies ändert sich auf dem *prototionalen* Niveau. Erstmals bei den Menschenaffen (Schimpansen, Orang-Utans und insbesondere Bonobos) setzt *Vorstellungstätigkeit* ein. Neben der real angetroffenen, durch die Wahrnehmung vermittelten Welt wird nun zusätzlich ein symbolische Abbild dieser Welt generiert, das erlaubt, sie in der Vorstellung zu *vergegenwärtigen* und hier Veränderungen an ihr vorzunehmen (Abb. 3). Damit wird das Probieren auf eine *mentale Probephöhne* verlegt; mögliche Lösungswege lassen sich erst einmal in der Vorstellung *simulieren*, bevor sie in reale Handlungen umgesetzt werden. Menschenaffen demonstrieren erste Ansätze von *Vorstellungstätigkeit*. Befunde für mentales Probehandeln wurden bei Anthropoiden erstmals von KÖHLER (1921/1973) und dann von Premack (PREMACK & PREMACK, 1983) beschrieben.

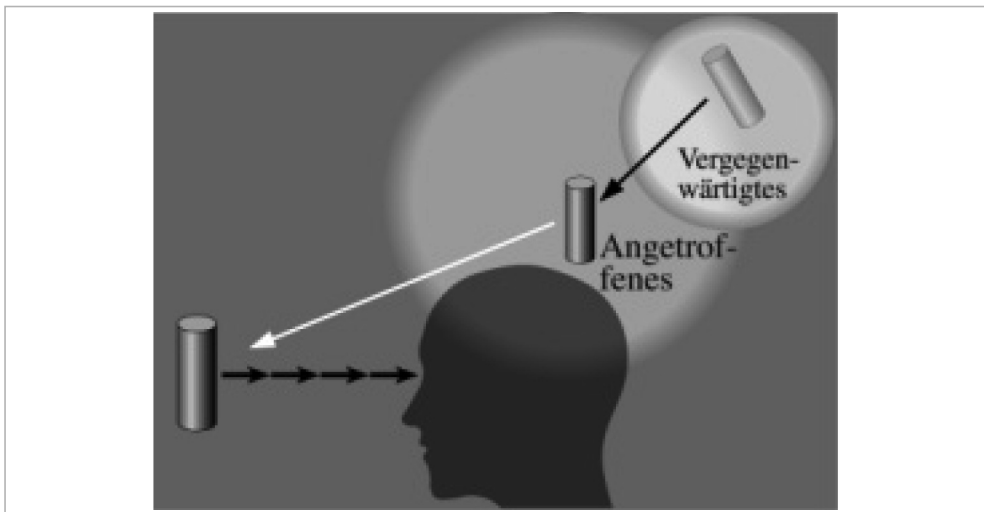


Abbildung 3: Das Objekt links sendet elektromagnetische Wellen aus, die als Reize wahrgenommen werden. In der Wahrnehmung erscheint das Objekt im Modus des unmittelbar Angetroffenen. Zusätzlich ist es möglich, das Objekt in der Vorstellung zu vergegenwärtigen und Manipulationen an diesem Vorstellungsobjekt vorzunehmen

In der menschlichen Ontogenese setzt die Vorstellungstätigkeit mit etwa 18 Monaten ein. Kinder können sich jetzt ein anschauliches Vorstellungsbild von Gegebenheiten machen und beginnen, sprachliche Begriffe mit diesen zu verbinden. Vergegenwärtigungen sind

dadurch gekennzeichnet, dass sie *aktiv generiert* und *umgestaltet* werden können. Sie sind also nicht mit Erinnerungen gleichzusetzen, die bereits im ersten Lebensjahr auftreten dürften (SMALL, 1990; SCHNEIDER & BÜTTNER, 2008). Es handelt sich vielmehr um *deklarative* Gedächtnisleistungen, durch die man einen früheren Vorgang bzw. generell Wissensinhalte bewusst aus dem Gedächtnis abrufen kann.

Erstes Indiz für die Vorstellungstätigkeit ist die *Objektpermanenz*: Kinder finden ein verstecktes Objekt wieder, wenn es für sie unwahrnehmbar an einen anderen Ort gebracht wurde, sie können sein Schicksal in der Vorstellung nachvollziehen (PIAGET, 1975; WISHART & BOWER, 1984; Überblick: SODIAN, 2008). Sie verstehen nun, dass Zeichen etwas symbolisieren, was sich in der rasch voranschreitenden Sprachentwicklung (Wortexplosion) bekundet. Auch beginnt jetzt das Fantasienspiel, bei dem vergegenwärtigte Inhalte mit realen Objekten verknüpft werden: so benutzt ein Kind etwa eine Banane als Telefonhörer (ausführlich BISCHOF-KÖHLER, 1998, 2010). In diesem Alter treten auch erste Beispiele für mentales Probehandeln auf, Kinder setzen z.B. einen Stock ein, um ein in der Mitte eines Glasrohrs befindliches Spielzeug damit herauszustochern, an das sie mit dem Finger nicht gelangen können.

Angetroffenes: Unhinterfragt für wirklich/wahr Gehaltenes

Wahrnehmungen, Erinnerungen, Bedürfnisse, Gefühle

Vergegenwärtigtes: Charakter der Abbildhaftigkeit, auf Wirkliches verweisend

Vorstellungen, Denkprozesse, Fantasieinhalte

3.2 Synchroner Identität

Für die Effizienz der Vorstellungstätigkeit ist es unerlässlich, dass die Vorstellung an die Realität, die sie abbildet, gekoppelt bleibt. Dies wird durch die Kategorie der *synchronen* Identität gewährleistet. Identität ist eine Wahrnehmungskategorie. Sie verbindet zwei Sachverhalte, die sich von der Erscheinung her nicht zu gleichen brauchen, so dass sie als *ein und dasselbe* wahrgenommen werden. BISCHOF (2009) unterscheidet zwei Formen der Identitätserfahrung. Phylogenetisch ursprünglicher ist die *diachrone* Identität. Sie verknüpft aufeinanderfolgende Ereignisse mit einer Schicksalslinie, so dass sie als *dasselbe* erscheinen, auch wenn sie zeitweilig nicht vorhanden sind oder sich verändern. Diese Kategorie ist bereits bei Tieren anzunehmen und zeigt ihre Auswirkungen beim Baby in den ersten Monaten, das die Weiterexistenz von Dingen auch bei deren zeitweiliger Abwesenheit erwartet. Die *synchrone Identität* wird erst auf dem Niveau der Menschenaffen mit der Vorstellungstätigkeit verfügbar. Bei ihr geht es darum, dass zwei gleichzeitig gegebene, aber räumlich getrennte Sachverhalte als *dasselbe* erscheinen, wobei es wie auch schon bei der diachronen Identität unerheblich ist, ob sie sich äußerlich gleichen. Synchroner Identität verbindet den Vorstellungsinhalt mit seinem realen Gegenstück in der Wahrnehmungswelt, aber auch den sprachlichen Begriff mit dem Sachverhalt, den er bedeutet (semantische Relation). Ferner kann ein Wahrnehmungsobjekt als Symbol für ein anderes erscheinen, etwa das Foto als Abbild des Urbildes, oder auch einen gedachten Sachverhalt repräsentieren, wie etwa die Fahne das Vaterland. Zieht man die Fahne in den

Schmutz, dann fühlen sich diejenigen beleidigt, die sich mit dem Vaterland identifizieren (BISCHOF-KÖHLER, 1998).

3.3 Selbsterkennen im Spiegel

Mentales Probehandeln wäre kaum effizient, wenn es sich auf die Manipulation von Vorstellungsobjekten beschränkte. Diese müssen vielmehr auch zum vorgestellten eigenen Selbst in Beziehung gesetzt werden können: Somit impliziert Vorstellungstätigkeit ein rudimentäres *Selbstbewusstsein*, das sich bei Schimpansen, Bonobos und Orang-Utans (und bei einigen Nicht-Primaten) unter anderem darin äußert, dass sie sich im Spiegel erkennen. Selbsterkennen bei Affen wurde von GALLUP (1970) mit demselben Verfahren getestet, das unabhängig davon auch von AMSTERDAM (1972) als *Rouge-Test* für Kinder entwickelt wurde: Dem Kind wird – von ihm unbemerkt – ein Farbfleck auf der Nase oder an der Wange angebracht und dann festgestellt, ob es angesichts seines Spiegelbildes danach greift. Mit diesem Verfahren sind inzwischen weltweit unzählige Kinder getestet worden. Gemäß der Reaktionen auf den Fleck lassen sich drei Gruppen unterscheiden: *Erkenner* lokalisieren den Fleck auf der Wange und grimassieren häufig mit dem eigenen Spiegelbild. *Spiegel-Vermeider* zeigen ambivalentes Verhalten gegenüber ihrem Anblick, wobei sie zum Teil den Fleck schon lokalisieren, zum Teil noch nicht. Sie befinden sich wohl in einem Übergangsstadium des Erkennens. *Nicht-Erkenner* beachteten den Fleck nicht und behandelten das Spiegelbild wie einen Spielpartner, den sie bisweilen hinter dem Spiegel suchen (BISCHOF-KÖHLER, 1989, 1994, 2010).

Um die Voraussetzung für das Selbsterkennen zu verstehen, müssen wir uns ein Bild verschaffen, wie Kleinkinder sich selbst erfahren. In den ersten 18 Monaten dürfte es sich phänomenologisch um ein *unreflektiertes Selbstempfinden* handeln. Gemäß einer Konzeptualisierung von WILLIAM JAMES (1892/1961) sind zwei Weisen der Selbsterfahrung zu unterscheiden, das „I“ und das „Me“. Das *I* kennzeichnet das unreflektierte Selbstempfinden, das sich seiner selbst nur im Vollzug des Erlebens innewird; bei Babys dürfte das insbesondere der Fall sein, wenn sie selbst etwas bewirken (Funktionslust). Das *Me* wird mit dem Einsetzen der Vorstellungstätigkeit ausgebildet und ist die Basis für das bewusste Icherleben. Es hat den Charakter eines abgegrenzten Objekts, das man sich an einen anderen Ort versetzt denken kann: Man vermag ihm in der Vorstellung gegenüberzutreten und sich gleichsam mit den Augen anderer sehen. So wird die eigene Außenseite als etwas erkennbar, das wie die andere Seite einer Medaille zum subjektiven Innenempfinden gehört, und an dieser Außenseite wird der Fleck an der Wange dann als störend wahrgenommen. Selbsterkennen entwickelt sich also nicht graduell aus Vorstufen im ersten Lebensjahr, sondern setzt, wie der Vergleich von spiegelunerfahrenen Nomadenkindern mit spiegel erfahrenen israelischen Stadtkindern belegt, um die Mitte des zweiten Lebensjahres als qualitativ neue Form der Selbsterfahrung ein (PRIEL & DESCHONEN, 1986). In der Literatur findet sich hierfür der Begriff des „Selbstkonzepts“. Da dieser indes mit einer Reihe von Inhalten verbunden ist, die man bei 18-Monatigen noch kaum erwarten kann, ist das Konzept „Selbstobjektivierung“ vorzuziehen. Diese hat nun eine Reihe von Auswirkungen auf verschiedene Bereiche der Entwicklung wie insbesondere auch auf die Autonomieerfahrung.

3.4 Wiederannäherungskrise

Kinder sind in der ersten Hälfte des zweiten Lebensjahres recht ausgeglichen. Sie üben ihre Lokomotion, sind ständig in Bewegung und hart im Nehmen. Das Verhalten wirkt so, als würde ihre Selbständigkeit stetig zunehmen und die Abhängigkeit, also der Sicherheitsbedarf zurückgehen. Diese Verfassung ändert sich, sobald die Vorstellungstätigkeit einsetzt und die Selbstobjektivierung zu erwarten ist, bisweilen dramatisch. Die Kinder reagieren plötzlich ängstlicher, zeigen wieder Fremdenfurcht und kleben an der Mutter. Die Psychoanalytikerin Margret Mahler (MAHLER, PINE & BERGMANN, 1978) hat diesen Entwicklungsabschnitt deshalb als *Wiederannäherungskrise* charakterisiert. Damit ist aber nur ein Aspekt des Verhaltens abgedeckt. Zugleich kommt es nämlich jetzt zu Bekundungen eines erhöhten Autonomieanspruchs; die Kinder wollen alles allein machen und reagieren mit Ärger und Trotz, wenn man sie nicht lässt. Deshalb wird dieser Altersabschnitt auch als „Trotzphase“ bezeichnet. Mit dem erwachten Ichbewusstsein verändert die gesamte Motivation ihren Charakter, und das führt zunächst einmal zu einer mehr oder weniger ausgeprägten emotionalen Beunruhigung.

Als erste Konsequenz des Ichbewusstseins ist zu nennen, dass Handlungsergebnisse nun auf dieses *Ich als Urheber* bezogen werden. Kinder, die sich noch nicht im Spiegel erkennen, bauen etwa mit dem Erwachsenen einen Turm und freuen sich, wenn er fertig ist – egal, wer dies vollbracht hat. Dagegen beharren Kinder, die sich bereits im Spiegel erkennen, also über ein Ichbewusstsein verfügen, energisch darauf, unbedingt den letzten Klotz anzubringen. Sie erleben offensichtlich den Abschluss des Bauens als persönlichen Erfolg im Sinne „Ich habe das gemacht“ (GEPPERT & KÜSTER, 1983). Damit ist eine wichtige Voraussetzung für die Ausbildung des Kompetenzmotivs gegeben. Parallel hierzu scheint ein Gespür für Erfolg und Misserfolg zu entstehen, diese werden bereits von 15- bis 18-Monatigen adäquat kommentiert.

Die Auswirkungen des Ichbewusstseins machen sich vor allem auch im Bereich der Selbstbehauptung und Selbstdurchsetzung bemerkbar. Die Entdeckung, dass „man wollen kann“, führt zunächst dazu, dass „Wollen-Können“ zum Selbstzweck wird. So sagen Kinder in diesem Altersabschnitt nicht selten „Ich will“, ohne eine Vorstellung zu haben, was sie eigentlich wollen. Interventionen von anderen und natürlich insbesondere Gebote und Verbote werden als Beeinträchtigung erlebt, gegen die aufbegehrt wird, und die Reaktion ist ein trotziges „Ich will nicht“. Zeitweilig ist die Bereitschaft hierzu so ausgeprägt, dass ein Kind überhaupt nichts mehr passiv über sich ergehen lassen will.

Das Verhalten spricht einerseits für einen gesteigerten Autonomieanspruch. Da aber weder die Erfolge dem entsprechen noch die geforderte Selbständigkeit gewährt werden kann, sind Frustrationen an der Tagesordnung und führen dann zu Ärger und Aggression bis hin zur Wut. Hinzu kommt, dass erstmals auch das *Machtmotiv* deutlich in Erscheinung tritt. Kinder beginnen in diesem Altersabschnitt aktiv ihre Grenzen auszuloten, indem sie die Bezugspersonen durch Ungehorsam herausfordern. Diese Betonung des Selbst hat allerdings einen Gegeneffekt, und der ist die eigentliche Erklärung der „Wiederannäherungskrise“. Die psychische Grenze zum Du wird ja im Selber-machen-Wollen noch besonders akzentuiert. Das führt unvermeidlich dazu, dass die Mutter psychisch et-

was in die Ferne rückt. Das wiederum wirkt sich auf die Sicherheitsbilanz aus, der Zustrom wird ein wenig reduziert. Da das Sicherheitsbedürfnis aber nach wie vor unverändert hoch ist, verkräftet das Kind eine Distanzierung noch nicht und schließt sich deshalb reaktiv wieder enger an die Mutter an.

3.5 *Autonomieentwicklung*

Es folgt nun eine Phase, in der das Kind zwischen übersteigertem Autonomieanspruch und reaktivem Sicherheitsbedürfnis hin- und herschwankt. Eine Beruhigung bahnt sich an, wenn sich der Autonomieanspruch auf die tatsächlichen Fähigkeiten des Kindes einpendelt, so dass das Selber-machen-Wollen auch zum Erfolg führen kann. Dabei wirkt es sich aus, dass Autonomie- und Sicherheitssystem in spezifischer Weise verknüpft sind: Aufgrund des durch zunehmende Erfolgserfahrungen gespeisten Autonomiegefühls wächst ein wenig *Selbstsicherheit*, und diese tritt kompensatorisch an die Stelle der äußeren Sicherheit, so dass die Abgrenzung von der Mutter verkräftet werden kann (BISCHOF-KÖHLER, 2010).

Damit ist nun auch schon der Weg für die weitere Entwicklung vorgezeichnet, wobei die Interaktion der drei Systeme zum Tragen kommt. Wie schon erwähnt, sind beim Kleinkind Autonomieanspruch und Erregungstoleranz niedrig, entsprechend höher ist die Abhängigkeit, also das Sicherheitsbedürfnis. Im weiteren Entwicklungsverlauf steigen Autonomieanspruch und Unternehmungslust, und das Sicherheitsbedürfnis sinkt. Erfolge und Kompetenzerfahrungen führen zu einem allmählich wachsenden Selbstvertrauen. Korrespondierend dazu verzeichnen wir eine Zunahme des Autonomieanspruchs, wobei dieser Prozess in der Pubertät durch Reifungsvorgänge vor allem hormoneller Natur noch besonderen An Schub erhält. Gleichzeitig wächst die Unternehmungslust, womit unbekannte Situationen und Fremdheit generell weniger erregend erscheinen. Es entsteht dann rasch einmal ein Erregungsdefizit; dieses äußert sich im Gefühl der *Langeweile* und veranlasst dazu, auf Erkundung zu gehen und Abenteuer zu suchen. Das Fremde verliert seine furchteinflößende Charakteristik und wird faszinierend.

Parallel dazu geht das Sicherheitsbedürfnis zurück. Dadurch kann schließlich eine Situation eintreten, in der das Ausmaß an Sicherheit, das für das Kind noch notwendig war, vom Heranwachsenden als zu groß erlebt wird, so dass er die Atmosphäre des trauten Familienheims als beengend erlebt. Es resultiert eine Vermeidungsreaktion mit der korrespondierenden Gefühlslage des *Überdrusses*. Hiermit nimmt das Zürcher Modell eine Erweiterung des Bowlby'schen Theorieansatzes vor, bei dem eine Übersättigung mit Nestwärme nicht vorgesehen ist. In der Adoleszenz ist diese Entwicklung aber unverzichtbar, denn die gerade gekennzeichnete Umgewichtung von Autonomieanspruch, Unternehmungslust und Abhängigkeit begünstigt die Ablösung des Jugendlichen von seiner Herkunftsfamilie. Das wiederum ist aus Gründen der Inzestvermeidung unumgänglich (ausführlich siehe BISCHOF, 1985/2001; GUBLER & BISCHOF, 1993).

3.6 *Selbstbewertende Emotionen*

Mit dem Ichbewusstsein ist die Basis für eine Gruppe von Emotionen gegeben, die den Selbstwert evaluieren, *Verlegenheit*, *Stolz* und *Scham*. Sie gehören zur *Geltungsmotiva-*