

1 Einführung

In vielen Bildungsinstitutionen, Kindertageseinrichtungen wie Schulen, empfinden die dort tätigen pädagogischen Fachkräfte bzw. Lehrkräfte seit Längerem eine Zunahme von Kindern, die ›auffälliges‹ Verhalten zeigen: Es wird beklagt, dass Kinder sich weniger an Regeln halten, dass sie impulsiver sind und sich schlechter selbst steuern/regulieren können oder dass die Aufmerksamkeitsspannen immer geringer würden. Exemplarisch für eine Vielzahl von entsprechenden Äußerungen sei das Ergebnis einer Befragung von 1308 LehrerInnen aus verschiedenen Regionen Deutschlands zitiert: »In beinahe 40 % der Klassen gibt es drei oder mehr Kinder, die in mindestens vier Verhaltensauffälligkeiten als stark auffällig eingestuft wurden. In diesen Klassen ist ein geregelter Unterricht kaum noch möglich« (Berg & Tisdale, 2004, S. 2).

Im Unterschied dazu geben breite epidemiologische Studien keine Hinweise auf die Zunahme von Verhaltensauffälligkeiten: Die in Deutschland größte, repräsentativ durchgeführte Untersuchung (12 368 Kinder und Jugendliche), die *KiGGS-Studie* des Robert-Koch-Instituts, kann Zahlen über einen Sechs-Jahres-Vergleich vorlegen. Dabei zeigt sich:

»Insgesamt 20,2 % der Kinder und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren ließen sich in der KiGGS Welle 1 [2009–2012] mit dem SDQ-Symptomfragebogen einer Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten (grenzwertig auffällig oder auffällig) [...] zuordnen: In der KiGGS-Basiserhebung [2003–2006] waren dies 20,0 % [...]. Damit ließ sich insgesamt keine bedeutsame Veränderung über die Zeit in der Häufigkeit psychischer Auffälligkeiten nachweisen« (Hölling et al., 2014, S. 809).

Die zur Verfügung stehenden (wenigen) Studien zeigen allerdings deutlich zum einen die Sensibilität pädagogischer Fachkräfte für die Thematik ›herausforderndes kindliches Verhalten‹. Rudow konnte schon 2004 feststellen, dass 75,4 % der befragten ErzieherInnen berichten, dass eine große Anzahl an Kindern in ihrer Gruppe herausfordernde Verhaltensweisen zeigt und sie sich dadurch belastet fühlen (Rudow, 2004). Zum anderen wird deutlich, dass die PädagogInnen durch das Verhalten einiger Kinder stark emotional belastet sind; dies gilt für den Bereich der Kindertageseinrichtungen (Rudow, 2004; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013) ebenso wie für den Bereich der Schulen (Ulich, Inversini & Wülser, 2002; Schaarschmidt, 2004). Die Fachkräfte geben an, dass sie Unterstützung im täglichen Umgang mit herausforderndem Verhalten benötigen. Deutlich werden in diesem Zusammenhang auch spezifische Fortbildungswünsche – z. B. zum Thema ›Diagnostik/Erkennen von herausfordernden Verhaltensweisen‹ – geäußert (GEW-Kita-Studie, 2007; Fröhlich-Gildhoff et al., 2013).

Lorenz et al. (2015) beschreiben in ihrer Untersuchung, dass ein sehr kleiner Teil der Kinder mit besonders herausforderndem Verhalten ein besonders großes Maß

an Aufmerksamkeit und psychischer Energie der LehrerInnen und pädagogischen Fachkräfte in Kitas bindet; zugespitzt bedeutet dies, dass etwa 5 % der Kinder in einer Gruppe 80 % der Energie der Fachkräfte einfordern. Um dem entgegenzuwirken, braucht es adäquate Professionalisierungsmaßnahmen, die pädagogische Fachkräfte dazu befähigen sollen, individuell ausgerichtete Handlungsstrategien zu entwickeln, anzuwenden und zu reflektieren. Dieser Bedarf steigt angesichts der Realisierung des Inklusionsprinzips im Rahmen der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention auch in Deutschland.

Zugleich bieten Kindertageseinrichtungen und Schulen grundsätzlich gute Möglichkeiten, Kinder gezielt in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung zu unterstützen und im Sinne eines präventiven Vorgehens zumindest für einen Teil der Kinder (und ihrer Familien) neue Entwicklungsperspektiven aufzuzeigen und seelischen Störungen vorzubeugen (z. B. Fingerle & Grumm, 2012; Opp, 2007) – auch hier ist ein kompetentes, systematisches, mit Eltern und externen Diensten abgestimmtes Handeln der Fachkräfte in Kitas und Schulen nötig.

Dieses Buch hat das Ziel, die beschriebenen Bedarfe aufzugreifen und zumindest teilweise zu ›beantworten‹. Zuvor ist jedoch eine *Begriffsklärung* nötig:

Verhaltensweisen von Kindern (und Erwachsenen) werden immer in Relation zu einer sozialen Norm gesetzt: Wenn ein Kind zu Beginn des ersten Schuljahres noch nicht in der Lage ist, eine Schulstunde lang, also 45 Minuten, still an seinem Platz sitzenzubleiben, so liegt dies im Rahmen der erwarteten Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes, es liegt nicht ›außerhalb‹ der Norm – in diesem Fall der Normvorstellungen der Lehrkräfte. Wenn das Kind am Ende des ersten Schuljahres immer noch nicht 45 Minuten an seinem Platz sitzen bleiben kann, so verstößt es gegen diese Norm, es fällt ›auffällig‹ aus der Norm heraus. Diese Normen werden immer für soziale Gruppen definiert, von der Gruppe selbst oder denjenigen, die die Gruppe leiten. Es gibt eine Vielfalt dieser Normen, manchmal sind sie statistisch ›untermauert‹: So sind bspw. 95 % der 10-jährigen Kinder in Deutschland zwischen 127 und 152 cm groß – ein Kind mit einer Größe von 120 oder 160 cm wäre ›unnormale‹ klein bzw. groß, es würde ›auffallen‹.¹

Ein Kind, das häufig oder dauerhaft gegen Regeln oder Normen verstößt, wird dann als ›auffällig‹ beschrieben (zur Diskussion um die Normen vgl. ausführlich Fröhlich-Gildhoff, 2017, S. 15ff.). Dabei ist der Begriff der ›Auffälligkeit‹ oder ›Störung‹ immer eine Zuschreibung, eine Etikettierung. An einem plastischen Beispiel verdeutlicht Kriz diese Problematik von begrifflichen Zuschreibungen, wie ›Verhaltensstörung‹ oder ›Verhaltensauffälligkeiten‹:

»So wirkt ein Begriff, wie ›Verhaltensstörung‹ – [...] ›Der kleine Hans hat eine Verhaltensstörung‹ – als Verdinglichung – eben ›ding‹-haft und damit statisch und festschreibend. Schon die Formulierung: ›Hans verhält sich gestört‹, lässt Fragen aufkommen wie: ›Wann?‹ Und: ›In welchem Zusammenhang?‹. Und deren nähere Erörterung führt zu einem komplexen Gefüge aus unterschiedlichen Situationen, in denen manches von Hans' Störungen

1 Nach dem gleichen Prinzip der Orientierung an der ›Normalverteilung‹ sind standardisierte psychologische Tests, z.B. zur Messung der Intelligenz oder des Angstniveaus, konstruiert (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2017, S. 15ff.).

verständlich wird (als ›natürliche Reaktion‹ auf das aktuelle Verhalten seiner Schwester) oder in anderem Licht erscheint (als ›Signal für mehr Zuwendung‹ oder als ›Ablenken vom sich anbahnenden Streit von seinen Eltern‹)« (Kriz 2004, S. 61f.).

Das Konzept der ›Verhaltensauffälligkeit‹ verstellt den Blick auf die komplexe Vielfalt des Verhaltens und seiner Ursachen und schreibt diese einseitig dem Kind Hans zu.

Daher wird von den AutorInnen dieses Buches der Begriff des ›Herausfordernden Verhaltens‹ benutzt. Die AutorInnen gehen davon aus, dass in der pädagogischen Arbeit die Berücksichtigung des Kontextes, in dem das Verhalten deutlich wird, im Fokus liegt und von einer individuumzentrierten Betrachtungsweise der Auffälligkeit abgesehen werden sollte (s. a. Vernooij, 2000). Es geht letztlich um Verhaltensweisen eines Kindes, das für andere – zumeist für die Erwachsenen – eine (besondere) Herausforderung darstellt. Warum dieses Verhalten zur Herausforderung wird, liegt im Zusammenspiel der Beteiligten Kind(er) und Erwachsenen und den situativen (institutionellen) Rahmenbedingungen. Der Begriff ›Herausforderndes Verhalten‹ verweist auf eine systemische Sichtweise: Es ist nicht das Kind, das eine ›Auffälligkeit‹ zeigt, sondern in der Interaktion wird das Verhalten zur Herausforderung.

Zugleich soll nicht geleugnet werden, dass es bedeutsam ist, Kriterien zur Verfügung zu haben, um das Verhalten anderer beschreiben und z. B. mögliche Entwicklungsbesonderheiten oder -rückstände einschätzen zu können. Auf Bedeutung und Möglichkeiten eines entsprechenden systematischen Vorgehens wird in Kapitel 4.1 ausführlich eingegangen.

Noch einmal: Das vorliegende Buch will einen Beitrag leisten, um die Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften/LehrerInnen in Kita und Schule in der Begegnung mit Kindern (und deren Familien), deren Verhalten als herausfordernd erlebt wird, zu stärken und weiter zu fördern. Dabei wird von einem Grundprinzip ausgegangen, das Aufbau und Inhalte des Buches strukturiert und auf das immer wieder zurückgegriffen wird: Der Kern professionellen pädagogischen Handelns sowohl in Kindertageseinrichtungen als auch in Schulen besteht darin, (1) zunächst systematisch ein Kind und seine ›Lebensäußerungen‹ – sei es das Bewältigen einer Mathematikaufgabe, das Malen eines Bildes oder als ungewöhnlich empfundenes Verhalten – zu beobachten. Dann muss (2) das Beobachtete analysiert und verstanden werden. Dieses Verstehen wird zur Grundlage für eine (3) Handlungsplanung, die dann wiederum (4) zum konkreten Handeln führt. Die Ergebnisse, die Folgen des Handelns, werden (5) überprüft und sind möglicherweise Ausgangspunkt erneuter Beobachtung (► Abb. 1 und 8). Dieser Kreislauf vollzieht sich manchmal sekundenschnell – ein Kind nimmt einem anderen ein Spielzeug weg und stößt es dabei, und die begleitende Fachkraft muss reagieren. Der Kreislauf ist aber auch die Basis für die Entwicklung gezielter Angebote oder ›Fördermaßnahmen‹.

Dieser Kreislauf hat Entsprechungen z. B. in den Kompetenzbeschreibungen frühpädagogischer Fachkräfte (vgl. Robert Bosch Stiftung, 2011; Fröhlich-Gildhoff et al., 2014a), in didaktischen Konzepten im Schulkontext – wie der »Förderspirale« zur individuellen Bildungsplanung (Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg, 2009) oder auch dem »Public Health Action Cycle« (Rosenbrock & Hartung, o. J.) der Gesundheitswissenschaften.

Der Kreislauf verweist zugleich darauf, dass professionelles Handeln darin besteht, *nicht* direkt vom Beobachten zum Handeln zu ›springen‹ – wenn ein Kind bspw. eine Regel mehrfach missachtet, geht es zunächst nicht darum, immer und immer wieder die angekündigten Konsequenzen umzusetzen. Professionalität besteht darin, zu verstehen, *warum* das Kind dennoch die Regel übertritt. Hier gilt es, Hypothesen zu bilden und auf deren Grundlage das eigene Handeln zu planen.

Dieser Kreislauf ist außerdem die Grundlage für die Strukturierung des vorliegenden Buches: Für das Beobachten ist es nötig, die eigene Subjektivität der Wahrnehmung zu reflektieren (► Kap. 3.2) und unterschiedliche Instrumente zur Systematisierung des Beobachtens zur Verfügung zu haben (► Kap. 4.1). Das Verstehen des Kindes, seiner Verhaltensweisen und Lebenssituation, ist eine Kernkompetenz (► Kap. 4.2); hierzu ist allgemeines Wissen über die Entstehung von Verhalten (► Kap. 2) und spezifischer Verhaltensformen (► Kap. 2, *Exkurs*) nötig. Die Generierung spezifischen Wissens über das einzelne Kind und seine Familie wird in den Kapiteln 4.2 und 6 angesprochen.

Handlungsplanung und Handlungsmöglichkeiten – als einzelne Fachkraft, aber auch auf Ebene der Institution – werden für unterschiedliche Altersstufen in den Kapiteln 4.3 und 5 beschrieben. I.d.R. müssen dabei die Eltern des Kindes einbezogen werden, mögliche Kooperationsformen beschreibt Kapitel 6. Oftmals ist es nötig, Netzwerke über die einzelne Institution hinaus zu knüpfen (► Kap. 7) und hier mit anderen Professionen und Institutionen zusammenzuarbeiten. Die Zusammenhänge zwischen dem Kreislauf professionellen Handelns und den Voraussetzungen dafür sind in Abbildung 1 dargestellt:

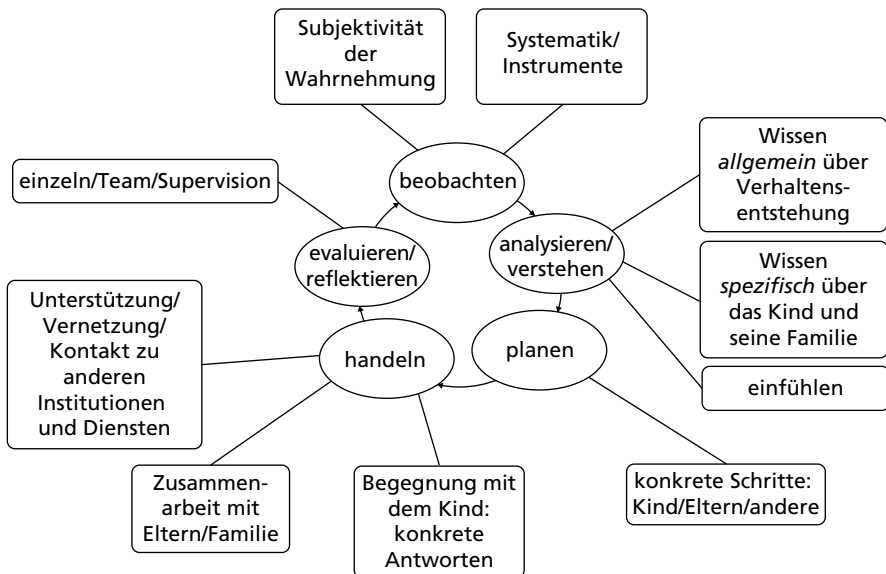


Abb. 1: Kreislauf professionellen Handelns und dessen Voraussetzungen

Immer wieder werden Handlungsmöglichkeiten der je individuellen Fachkraft und der Institution Kita oder Schule aufgezeigt. Dies verweist darauf, dass individuelles Handeln als in den institutionellen Kontext eingebettet betrachtet wird: Die LehrerIn oder PädagogIn in der Kita muss konzeptionell verankerte Reflexions- und Unterstützungsmöglichkeiten im Team erhalten (► Kap. 3).

Das vorliegende Werk soll den Charakter eines Arbeitsbuches haben. Dazu werden Wissensbestände dargestellt, die anschließend durch konkrete Fallbeispiele verdeutlicht werden. Reflexionsfragen dienen dazu, das Gelesene zu vertiefen und auch mit der eigenen Praxis in Verbindung zu bringen. Zusätzlich bieten gezielte Literaturhinweise die Möglichkeit, noch weitergehende Informationen einzuholen.

An einzelnen Stellen sind *Exkurse*, z. B. zum koordinierten Vorgehen bei häufig vorkommender Gewalt in der Schule, eingefügt. Auch diese dienen dazu, relevante Themen zu vertiefen.

2 Entstehungsbedingungen von herausforderndem und auffälligem Verhalten

In diesem Kapitel erfahren Sie etwas über:

- Modelle zur Entstehung von herausforderndem Verhalten;
- Bewältigungsmöglichkeiten;
- seelische Grundbedürfnisse;
- sozial-ökologische Einflussgrößen auf Verhalten.

Verhaltensweisen, die als herausfordernd erlebt oder als ›auffällig‹ beschrieben werden, haben oft eine längere Entstehungsgeschichte, sie sind als verfestigte Formen der Begegnung eines Kindes mit seiner Umwelt zu verstehen. Zum Verstehen und Erklären der Ursachen bzw. Entstehungsbedingungen steht eine Reihe von Modellen zur Verfügung. Einige davon, etwa die Vererbungstheorien (›das Verhalten ist vererbt‹) sind sehr einfache und eindimensionale Konzepte, die mittlerweile wissenschaftlich nicht mehr haltbar sind.

Menschliches Verhalten resultiert immer aus einem komplexen Zusammenspiel verschiedener Faktoren und Einflussgrößen – es gilt, diese Faktoren sorgfältig und individuumsbezogen zu betrachten. Dabei tritt die Schwierigkeit auf, dass einzelne Verhaltensweisen oft mehrere Ursachen haben können, man spricht hier von Äquifinalität: so kann als aggressiv bewertetes Verhalten aus einer Vielzahl von Enttäuschungserfahrungen resultieren: Das Kind versucht, sich durch gewaltsames Handeln durchzusetzen und neuen Enttäuschungen vorzubeugen. Es kann aber auch daraus resultieren, dass ein Kind selbst Opfer von Gewalt war und nicht gelernt hat, soziale Konflikte durch Reden und Kompromissbildung zu lösen. Ebenso kann *eine* bestimmte Ursache auch zu unterschiedlichen Folgen führen, die sich dann in unterschiedlichen Verhaltensweisen zeigen (Multifinalität): Das oftmalige Erleben von Gewalt kann dazu führen, dass sich ein Kind sehr schnell wehrt und verteidigt, um nicht erneut Gewalt erfahren zu müssen, es handelt dann möglicherweise ›aggressiv‹ gegen andere. Das Erleben von Gewalt kann aber auch zu dauerhaften Ohnmachts- und Hilflosigkeitsgefühlen führen und dann zu Rückzug, Lust- und Antriebslosigkeit.

Diese Beispiele zeigen: Es gibt zwar eine Menge von Studien über Zusammenhänge zwischen Ursachen und Verhaltens-›Ergebnissen‹ – diese stellen aber bezogen auf das Individuum, auf das einzelne Kind und seine Lebenswelt, immer nur Möglichkeiten und Wahrscheinlichkeiten dar, die zu Hypothesen führen, die dann zum Verstehen des je individuellen Kindes und seines Verhaltens (immer wieder) überprüft werden müssen.

In Psychologie, Pädagogik und auch Medizin hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass menschliches Verhalten am besten durch ein Bio-Psycho-Soziales Modell erklärt werden kann. Dieses Modell soll daher im Folgenden ausführlich vorgestellt und im Späteren durch ein weiteres Konzept – das der seelischen Grundbedürfnisse – ergänzt werden.

Dabei werden zunächst die Einzelelemente des Modells dargestellt und dann betrachtet, wie diese mit der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und Herausforderungen zusammenhängen.

2.1 Das Bio-Psycho-Soziale Modell zur Erklärung von Verhalten

2.1.1 Die Elemente des Bio-Psycho-Sozialen Modells

Der Grundgedanke des Bio-Psycho-Sozialen Modells besteht darin, dass der Mensch mit biologischen Ausgangsbedingungen auf die Welt kommt und dann im Wechselspiel mit sozialen Faktoren – und den dabei gemachten Erfahrungen – sich die innerseelische Struktur, das ›Selbst‹, bildet. Diese psychische Struktur ist gewissermaßen der Kern der Persönlichkeit, der bewusst oder unbewusst mit der Umwelt, also auch aktuellen sozialen Bedingungen, in Kontakt tritt, und es kommt wiederum zu einer wechselnden Einflussnahme von Individuum und Umwelt (► Abb. 2).

Die drei zentralen Elemente des Modells sollen im Folgenden ausführlicher betrachtet werden:

Biologische (Ausgangs-)Bedingungen

Bei der Betrachtung der biologischen Ursachen für das Verhalten und Erleben, aber auch für die Entwicklung und Unterschiede zwischen Menschen stellt sich zunächst die Frage nach den erblichen, also *genetischen Bedingungen* für diese Ursachen. In der Vergangenheit und in der Gegenwart gab und gibt es insbesondere im populärwissenschaftlichen Kontext immer wieder Veröffentlichungen, in denen (Prozent-)Anteile zwischen Vererbung und Umwelt definiert werden. Abgesehen von einer z. T. fragwürdigen Methodik solcher Untersuchungen (vgl. hierzu ausführlich Petermann et al., 2004, Montada, 2008) bilden derartige, vereinfachende Modelle die Wirklichkeit auch nicht nur annähernd ab: Der Prozess der Umsetzung genetischer Voraussetzungen (Genotyp) in sichtbare Merkmale wie Körperlänge oder -ausdruck (Phänotyp) »ist komplex, dynamisch und nicht linear. Darum wird die Annahme einer additiven Beziehung zwischen Anlage und Umwelt vermutlich heute von keinem seriösen Forscher mehr ernsthaft vertreten« (Petermann et al., 2004, S. 249). Bei dem Zusammenspiel zwischen genetisch bedingten Anlagen und Umwelteinflüssen muss man von einer »Ko-Aktion« (ebd.) ausgehen. Menschliche

Allgemeines Bio-Psycho-Soziales Modell

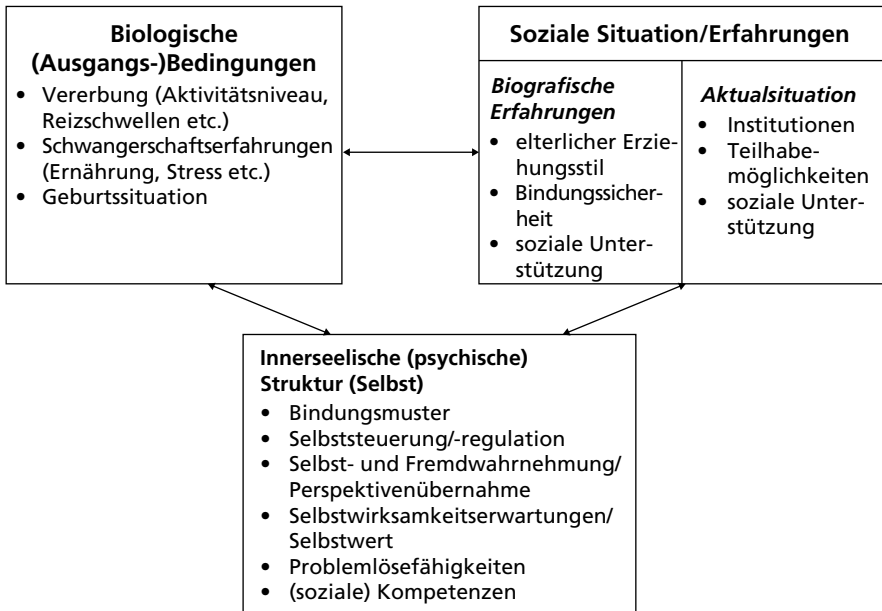


Abb. 2: Allgemeines Bio-Psycho-Soziales Modell

Eigenschaften sind »polygen«. Dies bedeutet auch, dass nicht einzelne Merkmale oder Verhaltensweisen im Ganzen vererbt werden. Gerade die neuen Erkenntnisse der Epigenetik (Meaney, 2001a, b; Brisch, 2004) zeigen, dass auf den Genen Möglichkeiten von Merkmalen »mitgegeben« werden, die dann durch Umwelteinflüsse aktiviert werden – oder eben nicht. Die Ausformung genetischer Differenzen ist also – abgesehen von bestimmten Merkmalen wie z. B. der Augenfarbe – von Umweltbedingungen abhängig (ausführlicher: Fröhlich-Gildhoff & Mischo, 2016).

Dennoch ist es so, dass Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen auf die Welt kommen, manche sind »aktiver«, manche reagieren empfindlicher und lassen sich schlechter beruhigen etc. Diese Unterschiedlichkeiten werden als »Temperament« bezeichnet. In klassischen Untersuchungen (Thomas & Chess, 1989) wurden drei Typen von Temperamentsmustern unterschieden:

1. »Das einfache Kind (40 %) zeichnete sich durch Regelmäßigkeit der biologischen Funktionen, keine Scheu vor unbekannten Personen und gute Anpassungsfähigkeit an neue Situationen aus.
2. Das schwierige Kind (10 %) war demgegenüber gekennzeichnet durch eine Unregelmäßigkeit in biologischen Funktionen, Rückzugsverhalten gegenüber neuen Reizen und eine mangelnde Fähigkeit zu Anpassungen an neue Situationen.
3. Von diesen Konstellationen wurde das langsam auftauende Kind (15 %) abgegrenzt, das sich durch leichte negative Reaktionen auf neue Reize, langsame Anpassungsfähigkeit an neue Situationen nach wiederholtem Kontakt, regelmäßige biologische Funktionen und eine geringe Intensität der Reaktionen auszeichnet« (Schmeck 2003, S. 159f.).

Diese drei Temperamentstypen treffen dann allerdings auf Umwelteinflüsse und sind veränderbar: Wenn ein Kind, das zunächst einen sehr unregelmäßigen Schlaf/Wach-Rhythmus hat oder sich schlechter beruhigen lässt, auf eine Umwelt – also: Bezugspersonen – trifft, die sich in Ruhe auf das Kind und seine Bedürfnisse einstellen kann, so kann dieses Kind angemessene Selbstberuhigungsstrategien aufbauen. Umgekehrt kann es passieren, dass ein Kind mit zunächst regelmäßigen biologischen Funktionen in eine Umwelt geboren wird, in der sehr viel Hektik, Streit und Unregelmäßigkeit vorherrschen – dann können die ursprüngliche Ressource des ›einfachen Temperaments‹ und die damit verbundenen guten Voraussetzungen zum Aufbau von Selbstregulationsfähigkeiten verloren gehen.

Seit Langem ist bekannt, dass Schadstoffe wie Alkohol oder Nikotin die Entwicklung des Fötus in der *Schwangerschaft* massiv beeinträchtigen. So führt das sogenannte Fetale Alkoholsyndrom (FAS) zu langfristigen hirnanorganischen Schädigungen, körperlichen Missbildungen, Störungen der Sinnessysteme und in der Folge möglicherweise auch zu Verhaltensstörungen (vgl. z. B. Feldmann 2006). Schon im Mutterleib macht der Embryo Erfahrungen – durch Bewegungen oder erste Sinneseindrücke wie das Aufnehmen von Geräuschen –, die dann auch zum ersten Aufbau entsprechender Hirnstrukturen führen.

Neuere Untersuchungsmethoden wie die dreidimensionale Ultraschalltechnik zeigen, dass sich auch das Erleben der Mutter auf den Fötus auswirkt: So reagiert der Embryo bspw. durch heftige Bewegungen auf Stresssymptome der Mutter (Hüther & Krens, 2005). In Tierversuchen konnte gezeigt werden, dass der Stress von Muttertieren zu hirnanorganischen und -funktionellen Schädigungen führt (Braun et al., 2002).

Oft werden *neurophysiologische Strukturen oder Prozesse* einseitig als Ursache für die Entstehung von (auffälligen) Verhaltensweisen benannt. Hier gilt es zu beachten, dass die Prozesse der Hirnentwicklung unmittelbar an Erfahrungen gekoppelt sind, die der Mensch von seiner ersten Lebensminute an macht. Das Gehirn entwickelt sich entsprechend der Nutzung; Nervenzellenverbünde und die Transportstoffe zwischen den Nervenzellen (Neurotransmitter) sind Abbilder oder Entsprechungen (›Korrelate‹) der Interaktion des Menschen mit seiner dinglichen und sozialen Umwelt. Entsprechend der hohen Plastizität (Veränderbarkeit) des Gehirns und der nutzungsabhängigen Herausbildung von Strukturen ist auch hier von Wechselwirkungen zwischen hirnanorganischen Strukturen einerseits und Verhaltensweisen andererseits auszugehen (ausführlichere Beschreibung z. B. bei Hüther, 2004, 2005, 2006; Grawe 2004). So beschreibt Hüther enge Zusammenhänge zwischen frühen Beziehungs- und Bindungserfahrungen, der Hirnentwicklung und Verhaltensproblemen:

»Viel stärker als bisher vermutet, werden das sich entwickelnde Hirn und die sich dort herausbildenden neuronalen Verschaltungen und synaptischen Netzwerke durch die frühen Beziehungserfahrungen strukturiert, die ein Jugendlicher insbesondere während der Phase seiner frühen Kindheit macht. Das Gehirn des Menschen ist daher, zumindest in all jenen Bereichen, in denen die endgültigen Nervenzellverschaltungen erst nach der Geburt geknüpft und erfahrungsabhängig gebahnt und gefestigt werden, ein soziales Konstrukt« (Hüther, 2006, S. 60).

Bestimmte Hirnregionen und -strukturen haben sich »als besonders anfällig und durch negative frühe Beziehungserfahrungen (Verunsicherung, Überforderung, Vernachlässigung, Verwöhnung etc.) besonders leicht in ihrer weiteren Ausreifung beeinflussbar [...] erwiesen« (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass biologische Grundlagen oder Entsprechungen (z. B. Hirnstrukturen) menschliches Verhalten beeinflussen – sie sind aber nicht ursächlich oder gar allein bestimmend für die Ausprägung des Verhaltens. Sie sind veränderbar oder regulierbar durch (soziale!) Interaktion zwischen dem jeweiligen Menschen als ›Träger‹ seiner biologischen Voraussetzungen und seiner jeweiligen Umwelt.

Soziale Situation und Erfahrungen

Die sozialen Bedingungen, in denen ein Mensch lebt und in denen er Erfahrungen macht, lassen sich unterscheiden (a) in die sozialen Situationen in der eigenen Lebensgeschichte (Biografie) und (b) in die der jeweils aktuellen Situation. Die hierbei wesentlichen Bedingungen werden im Folgenden beschrieben.

1 Biografische Erfahrungen

Von der Vielfalt der sozialen Erfahrungen, die ein Mensch im Laufe seiner Lebensgeschichte macht, sind für die Entwicklung der Selbststruktur vier Aspekte besonders bedeutsam:

Das Erleben von Bindungssicherheit

Das Erleben einer sicheren Bindung stellt die Grundlage für späteres eigenständiges, sicheres Bindungsverhalten dar. Die Bindungsforschung² geht davon aus, dass frühe Bindungserfahrungen zu einem »inneren Arbeitsmodell« (»internal working model«) führen, das später die Art und Weise des Bindungsverhaltens des Kindes prägt. Dieses »innere Arbeitsmodell« – also ein übergeordnetes, innerpsychisches Abbild oder Schema (► Abb. 3) – bildet dann wiederum eine sichere Basis für Neugierverhalten und eine »offene« Weltbegegnungshaltung – oder verhindert dies bei entsprechenden Beeinträchtigungen.

Eine wesentliche Variable für die Entwicklung der Bindungsrepräsentationen ist die »Feinfühligkeit« (Ainsworth et al., 1978) der Bezugspersonen. Das ist die Fähigkeit, die Signale des Kindes (1) wahrzunehmen, (2) richtig zu interpretieren sowie (3) prompt und (4) angemessen zu beantworten.

2 Das Konzept der Bindungsforschung ist an verschiedenen Stellen (z. B. Grossmann, 2001; Grossmann & Grossmann, 2004; Brisch 1999) ausführlich beschrieben, so dass an dieser Stelle nur die Grundgedanken dargestellt werden; diese basieren auf der entsprechenden Grundlagenliteratur.