

FÖRDERUNG IM RAHMEN DER KINDLICHEN ENTWICKLUNG



Haug-Schnabel, G. (1994) Förderung im Rahmen der kindlichen Entwicklung. Logos interdisziplinär 2 (4), 267-274

Z u s a m m e n f a s s u n g

Zur Förderung des Säuglings ist an erster Stelle die Erfahrung bleibender Bindungspartner notwendig, die durch stetiges, liebevolles und an den kindlichen Rhythmen und Bedürfnissen orientiertes Betreuungsverhalten den primären Bindungsprozeß ermöglichen.

Dann – im ersten Lebensjahr beginnend und schwerpunktmäßig in den Kleinkindjahren – werden diese gewonnenen Bezugspersonen zu Partnern, die das Kind in seinem Erkundungsdrang, seinem Wissensdurst, seinem Spielen, seinem kreativen Erfinden und seinem Drang zum selbständigen Handeln fördern, indem sie es durch Anerkennung, Anregung und durch das Ermöglichen von Erfahrungen unterstützen. Das ist die Basis zur Erweiterung des Kreises der Bezugspersonen und Sozialpartner.

Der zeitliche Schrittmacher einer jeden Förderung ist die biologische kindliche Entwicklung, die man als Reifung von Lernstrategien und Verhaltensbereitschaften bezeichnen kann. Die Überprüfung eines zur Förderung gedachten Einflusses auf die kindliche Entwicklung ist unzulänglich, wenn

Schlüsselwörter:
Bindung, Nachtpause,
Sozialkompetenz,
Aggression, Sauberkeit

GABRIELE HAUG-SCHNABEL

die wechselseitigen Interaktionen zwischen biologisch begründeten kindlichen Bedürfnissen, den sie beeinflussen den Faktoren der fördernden Umwelt und den wiederum daran orientierten kindlichen Strategien zur Lebensbewältigung unbeachtet bleiben.

An ausgewählten Erziehungszielen (Nachtpause, Sozialkompetenz, Aggression und Sauberkeit) werden Förderungsziele und –grenzen aufgezeigt.

Förderung warum?

Ein auffälliges oder gar behindertes Kind braucht eine auf seine spezielle Situation individuell abgestimmte Förderung. Doch auch das unauffällige, normale Kind braucht Förderung und zwar zur Anregung und zur Unterstützung seiner Entwicklung sowie zur Realisation und Entfaltung seiner Potenzen. Förderung eines Kindes bedeutet, ihm seine jeweils gesuchten Erfahrungen nicht zu versagen, ihm Lebensbedingungen zu schaffen, die seinem Entwicklungsstand angepaßt sind. Das Wissen um die Entwicklungsverläufe und Bedürfnisse des unauffälligen Kindes erleichtert den Zugang zur Förderung des auffälligen Kindes. Erst wenn wir die in den ersten Lebensjahren eines Kindes sich schwerpunktmäßig verändernden Bedürfnisse und die mit ihnen sich verändernden Anforderungen an die Eltern-Kind-Beziehung kennen, können wir hierauf abgestimmt eine zusätzliche Spezialförderung für das in seinem Entwicklungsablauf auffällige Kind erarbeiten. Das Tempo gibt immer das Kind vor, d.h. der zeitliche Schrittmacher ist die biologische kindliche Entwicklung, die man als Reifung von Lernstrategien und Lernbereitschaften bezeichnen kann. Die Erfahrungsgewinne aus den aufeinanderfolgenden Phasen bauen aufeinander auf; das Frühere wird zur Basis des Späteren, und frühes Mißlingen oder Entbehren untergräbt späteren Erfolg oder muß mit gesteigertem Einsatz zu einem späteren Zeitpunkt ausgeglichen werden.

Die folgende Übersicht gibt neben entwicklungspsychologischen Ergebnissen vor allem einen Einblick in die verhaltensbiologische Forschung über die ersten Lebensjahre eines Kindes, ausführlich dargestellt in dem Buch „Was Kindern zusteht“ (Hassenstein & Hassenstein 1990).

Förderung des Säuglings

Die erste fundamentale Förderung des neugeborenen Kindes kommt durch den Aufbau einer stabilen Eltern-Kind-Bindung zustande. Der Säugling besitzt keine angeborene

Kenntnis, wer seine leiblichen Eltern sind. Er muß sie erst „kennen-lernen“. Die Nahrungsgabe, die regelmäßige Körperpflege, vor allem aber der liebevolle, verlässliche Kontakt mit auf ihn abgestimmter Zuwendung fördern das Vertrautwerden des Kindes mit seinen Bezugspersonen.

Aufgrund von Aspekten der Stammesgeschichte des Menschen in Verbindung mit Ergebnissen der vergleichenden Verhaltensforschung wird der menschliche Säugling zu den Traglingen gezählt. Spezielle Eigenschaften seines Verhaltens und seiner Anatomie belegen nicht nur, daß er an das Getragenwerden angepaßt ist, sie erlauben sogar eine weitergehende Aussage: Der menschliche Säugling ist an das Getragenwerden im Hüftsitz angepaßt und beteiligt sich aktiv an der Vorbereitung und dem Aufrechterhalten des Sitzes an der Hüfte (Kirkilionis 1992).

Die Eltern von Säuglingen werden bei ihrem Verhalten nicht von Erfahrung oder Überlegung geleitet, sondern dadurch, daß sie die kindlichen Bedürfnisse unmittelbar intuitiv erfassen und spontan reagieren.

In den letzten Jahren mehren sich die empirischen Nachweise für diese evolutionsbiologische Anpassungsleistung der Eltern, die, abgestimmt auf die kommunikativen Fähigkeiten des Säuglings, entstanden ist (Grossmann et al. 1988, Papousek & Papousek 1987). So besteht z.B. ergänzend zur Entwicklung der kindlichen Voraussetzungen für den Blickkontakt bei den Eltern ein verstärktes Bemühen, ihrerseits Blickkontakt mit dem Kind herzustellen. Sie kompensieren intuitiv die anfänglichen kindlichen Schwierigkeiten bei der Haltungskontrolle des Kopfes und beim Erreichen und Aufrechterhalten des Blickkontaktes.

Verhaltensbeobachtungen in alltäglichen Situationen zeigen, daß Eltern beim Wickeln das Kind aus ihrer optimalen Sehentfernung, nämlich aus 40 – 50 cm Abstand, betrachten. Beginnen sie jedoch ein Zwiegespräch mit dem Säugling, so pendelt sich die Entfernung auf durchschnittlich 22,5 cm ein, ein Abstand, der nun an die opti-

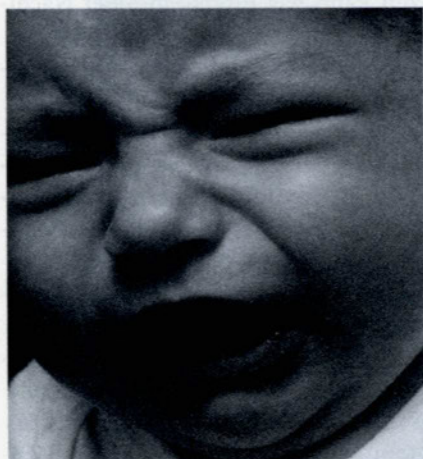
male Sehentfernung des Neugeborenen angepaßt ist. Eltern belohnen jede Blickerwidung mit einer unmittelbar folgenden Reaktion: ein leichtes Anheben des Kopfes und der Augenbrauen, Öffnen des Mundes, insgesamt ein Ausdruck erwartungsvoller Aufmunterung. Das Kind erlebt diese Reaktion als regelmäßig wiederkehrende Antwort der Eltern auf sein eigenes Blickverhalten. Der Augenruß gehört zu den prompten Antwortreaktionen auf kindliche Verhaltenssignale; er ist ein Zeichen responsiven Verhaltens, das durch stete Aufmerksamkeit und adäquate Reaktionen gekennzeichnet ist.

Nur wenn die kindliche Aktion und die elterliche Reaktion zeitlich direkt aufeinanderfolgen, d.h. mit maximal einer Sekunde Abstand, kann das Kind beide Verhaltensweisen als zusammengehörig, als kontingent, wahrnehmen und sein gezeigtes Verhalten als beantwortet empfinden. Eltern halten intuitiv das optimale Zeitfenster ein, das dem Kind eine Kontingenzwahrnehmung ermöglicht. Sie antworten für eine Reflexreaktion zu langsam, für eine überlegte Handlung zu schnell. Dies sind Beispiele einer intuitiven Förderung, denn mit diesem evolutionär angelegten Elternverhalten gelingt es den Kindern, die für ihre Sozialisation erforderlichen Entwicklungsbedingungen zu bieten.

Hat auch die Forschung in den letzten Jahrzehnten den Irrglauben vom passiven, hilflosen und inkompetenten Säugling widerlegt und ihn als einen beeindruckenden Interaktionspartner erkannt, so hat sich dadurch nichts an der Bedeutung einer frühen Bindungserfahrung geändert (Haug-Schnabel 1994a). Die im Laufe der Zeit durch Erfahrung bekannt und vertraut gewordenen Menschen fördern durch ihre Anwesenheit und ihren Zuspruch die innere Sicherheit, Geborgenheit und Angstfreiheit beim Kind. Dies sind die wesentlichen Voraussetzungen für den weiteren Entwicklungsprozeß. Verstreichen die ersten zwei Lebensjahre ohne die Möglichkeit, Bindungen an eine kleine überschaubare Zahl konstanter Bezugspersonen

sonen zu knüpfen, so ist dieser Lernprozeß nur mit einem sehr viel größeren Aufwand an Fürsorge nachzuholen.

Der Säugling ist für Sozialkontakte offener als ursprünglich vermutet. Ein Kind hat bereits mit wenigen Monaten verschiedene Bezugspersonen kennengelernt und reagiert durchaus differenziert auf sie, denn es entwickelt individualisierte Bindungen in abgestufter Intensität. Untersuchungen über die Entwicklungsbedingungen von Säuglingen im familiären Rahmen belegen, daß die meisten Kinder mehr als eine, wenn auch nicht viele, Bindungspersonen haben. Wichtig ist eine zuverlässige Kontinuität in der liebevollen, pflegerischen Betreuung, die auf ausreichender und regelmäßiger Gelegenheit zu Zweierinteraktionen zwischen jeder der verschiedenen Bezugspersonen und dem Kind beruht. Denn nur bei Kontinuität in der erzieherischen Betreuung entsteht eine sichere Bindung (Papoušek et al. 1984, 1986).



Förderung des Kleinkindes

Die Kleinkindzeit ist durch die explosionsartige Zunahme der Fähigkeiten, durch die Entwicklung von Unabhängigkeit und den langsamen aber stetigen Anstieg an Selbständigkeit gekennzeichnet. Die Voraussetzung für diesen Entwicklungsschritt ist, daß die gewachsenen Vertrauensbindungen erhalten bleiben und gestärkt werden. Wenn frühe Eindrücke überwiegend Unruhe, Unsicherheit, Miß-

trauen und Mangelerlebnisse mit sich bringen, erhält das Lebensgefühl eines kleinen Kindes die Tönung ängstlich-beunruhigender Erregtheit (Dührssen 1988). Es klammert sich aufgrund dauernd aktivierter Angst, sie zu verlieren, an seine Bezugspersonen und wagt es nicht, sich auch nur kurzfristig von ihnen zu entfernen, um selbständig Erfahrungen zu machen. Doch genau das kennzeichnet die Kleinkindzeit. Beim Erkunden, Spielen, Nachahmen und schöpferischen Erfinden lernt das Kind durch aktiven Erfahrungserwerb, es gewinnt an Selbständigkeit und zeigt soziales Verhalten. Unter emotional stabilen Bedingungen fördert das Kleinkind sich selbst. Es wäre falsch und auch erfolglos, seine angeborenen Lernstrategien und die dazu gehörigen Motivationen durch von außen kommende Curricula ersetzen zu wollen. Solche können im Kleinkindalter nur stören, indem sie die zur Natur des Kindes gehörigen Lernstrategien verdrängen. Was aber nicht bedeutet, dem Kind keine abgestimmten, sinnvollen Erfahrungsmöglichkeiten anzubieten.

„Chronisch“ gesteigerte Angst als Folge frühkindlicher Betreuungs- und Bindungsmängel dämpft oder unterdrückt die angeborenen Strategien zum Erfahrungserwerb und beeinträchtigt die Gefühlsentwicklung. Deprivierte Kinder, Kinder, denen die Erfahrung von Geborgenheit und Vertrauen (in sich und andere) fehlt, sind in Bereichen, die differenzierte Leistungen, Ausgeglichenheit und Stetigkeit voraussetzen, wenig oder gar nicht erfolgreich. Hierdurch erklärt es sich, warum das Fehlen von frühen Konstanzerfahrungen, falls sie nicht rechtzeitig aufgefangen werden, die spätere geistige Entwicklung und den Gewinn von Lern- und Konzentrationsfähigkeit, Selbständigkeit und sozialer Selbstsicherheit unter Umständen schwer beeinträchtigt. Deshalb muß eine von der Bindungserfahrung isolierte Förderung aus „naturegebenen“ Gründen scheitern. Erst das Erfahren einer sicheren, liebevollen Betreuung ermöglicht dem Kind angstfreies Explorationsverhalten.

Lernstrategien zum Erfahrungserwerb

Die Primärförderung eines jeden Kindes ist das Angebot von liebevollen, konstanten Beziehungen. Hierauf aufbauend fördern die vertrauten Bindungspartner das Kind so gut wie möglich, wenn sie auf seine biologisch reifungsbedingten Initiativen zum Erkunden, Spielen, Nachahmen und schöpferischen Erfinden individuell antworten und weiterführend eingehen; denn das ist die Situation, in der das Kind für jede Erfahrung offen ist. Die Befriedigung des Kontaktbedürfnisses ist eine Entwicklungsvoraussetzung. Eine weitere ist die Erfahrung agierender und reagierender Bezugspersonen, die es ermöglichen, zu lernen, daß und wie man der Umwelt aktiv begegnen kann. Die unmittelbare Reaktion auf Eigeninitiativen ist speziell für die Entwicklung des Lernvermögens von Kleinkindern besonders wichtig, da die Aufmerksamkeit für das, was als Antwort folgt, besonders groß ist (Hassenstein & Hassenstein 1992).

Durch die zunehmende Selbständigkeit entsteht ein Gefühl von Eigenkompetenz, das durch Übung gefördert und stetig erweitert wird. Das Akzeptieren der kindlichen Selbständigkeit, geduldiges Sichzurücknehmen bei vom Kind selbständig in Angriff genommenen zeitaufwendigen oder mühsamen Aktivitäten sowie Bereitschaft zur Unterstützung, wenn das Kind um Hilfe bittet oder ein großer Mißerfolg droht, aber auch Mitgefühl bei Versagen oder Scheitern sowie Ansporn für erneute Versuche fördern die Entwicklung eines für die spätere Lebensbewältigung so wichtigen Durchhaltevermögens.

Nach einem erfolgreich verlaufenen primären Bindungsprozeß bleibt die Exklusivität der vertrauten Bezugspersonen als Ansprechpartner bei Kontaktbedürfnis, Hunger, Unwohlsein, Müdigkeit, Angst, aber auch beim Schmusen, Spielen und Erforschen weit bis ins 2. Lebensjahr und länger erhalten. Die Zunahme der inneren Sicherheit erlaubt aber auch eine Vergrößerung des Explorationsradius

und eine Ausdehnung der Zeit ohne direkten Körperkontakt. Erst in dieser Altersstufe, genauer ausgedrückt: auf diesem Entwicklungsstand, wird auch der Wechsel von Lebenssituationen, werden fremde Umgebungen und neue menschliche Bindungen locken und fördern die weitere Entwicklung. Jetzt kann der Kreis der Bezugspersonen erweitert und mit Gleichaltrigen bereitwillig und begeistert Kontakt aufgenommen und interagiert werden. Vorausgesetzt, die Hauptbezugspersonen erleichtern und fördern – anfangs durch ihre Anwesenheit in der Eingewöhnungszeit, später durch engen Kontakt und vom Kind als Sicherheit empfundene Verbindung zwischen der Familien- und der Außenwelt – den Übergang in jede neue Umgebung. Auf der Basis einer sicheren Bindung, mit dem Wissen der absolut verlässlichen Rückkehr der Bezugsperson oder der Anwesenheit eines in der Eingewöhnungszeit kennengelernten Ersatzvertrauten beginnt das etwa 3jährige Kind, neue soziale Welten und Gleichaltrige zu erleben, zu verstehen und auch schon zeitweilig zu genießen.

Erziehungsziele und Fehl(ende)-Förderung

Fehlende Förderung kann ein Entwicklungsrisiko darstellen, sie kommt Versäumnissen von Entwicklungschancen gleich und kann die Nichtrealisation vorhandener Fähigkeiten zur Folge haben, sich als Erfahrungsentzug auswirken. Fehlförderung kann eine Störung oder Behinderung des normalen, physiologischen Entwicklungsverlaufs bedeuten (Haug-Schnabel 1994b).

Die folgenden Beispiele zeigen besonders deutlich die Kollision zwischen den von Erwachsenen gesteckten Erziehungszielen und dem biologischen Rahmen der kindlichen Bedürfniswelt:

Die **Nachtpause** ist beispielsweise ein Erziehungsziel, das dem Wunsch der Eltern entspricht, den kindlichen Rhythmus des Schlafens und der Nahrungsaufnahme dem Lebensrhyth-

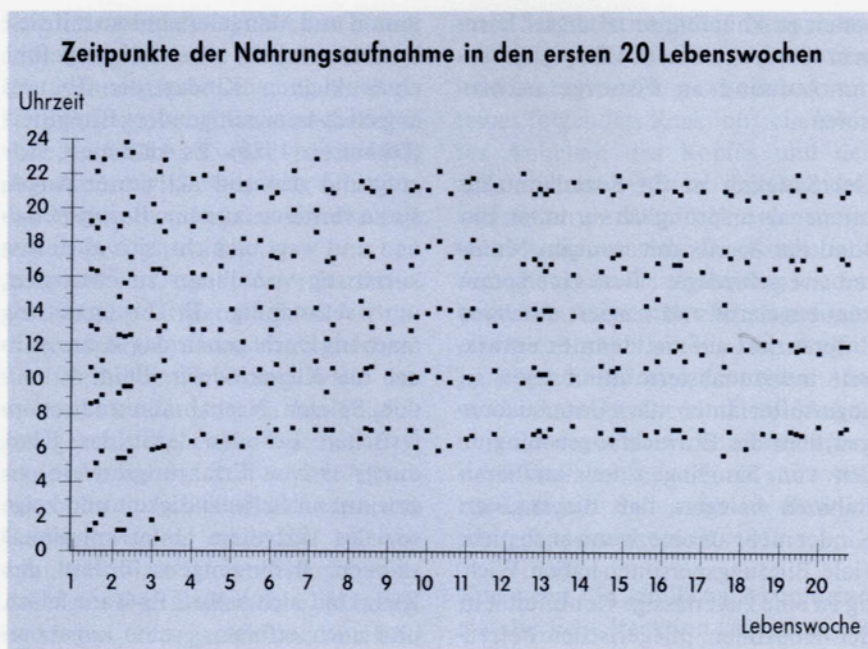


Abb. 1 zeigt die selbstgewählten Zeitpunkte der Nahrungsaufnahme eines Säuglings in den ersten 20 Lebenswochen. Deutlich zeichnet sich die Nachtpause durch den Wegfall einer Mahlzeit zwischen 23.00 und 6.00 Uhr ab.

mus, speziell dem Tag- und Nachtrhythmus, der erwachsenen Lebenswelt besser anzupassen. Doch kollidiert dieser Wunsch mit physiologischen Bedürfnissen des Säuglings und ist somit als Förderungsziel abzulehnen. Der Aufwachrhythmus eines Säuglings ist ein Teil seines endogenen biorhythmischen Systems. Seine innere biologische Uhr bestimmt den Zeitpunkt des Aufwachens zur Nahrungsaufnahme. Sie besitzt in den ersten Lebenswochen einen Stundenrhythmus mit einer durchschnittlichen Periodendauer von 3 bis 4 1/2 Stunden und ist „durchlaufend“, d.h. der Säugling wacht in der Nacht wie am Tage auf und verlangt seine Mahlzeit. Eine 24-Stunden-Tag-Nacht-Periodik macht sich beim Säugling frühestens im 2. und 3. Lebensmonat bemerkbar. Er beginnt in seinem Verhalten zwischen Tag und Nacht zu unterscheiden. Seine innere Uhr verlängert nun die Pausen zwischen dem periodischen Nahrungsverlangen in der Nacht.

Unter Förderungsgesichtspunkten ist hierzu folgendes Untersuchungsergebnis (Hassenstein 1987) interessant:

Durch Vorenthalten einer angeforderten Nachtmahlzeit oder Gabe einer besonders sättigenden Abendmahlzeit kann das Einhalten einer Nachtpause nicht vor diesen endogen gesteuerten Zeitpunkt vorverlegt werden. Derartige Maßnahmen bedeuten vielmehr einen Eingriff in die biologische Ernährungssteuerung. Physiologisch ist das Füttern nach chronobiologisch orientiertem Bedarf. Der Säugling bestimmt hierbei selbst die Anzahl, den Zeitpunkt und die Trinkmenge seiner Mahlzeiten. Diesem Füttern nach Bedarf steht das unphysiologische und nicht zu vertretende Füttern nach der Uhr gegenüber, das dem Neugeborenen eine starre Stunden-Periodik der Nahrungsaufnahme am Tag und eine von außen verordnete Nachtpause aufzwingt. Hierbei kann für den Säugling jede Mahlzeit zu früh oder zu spät kommen, so daß zur Fütterungszeit die Trinkbereitschaft noch zu gering oder schon wieder abgesunken ist (Hassenstein 1987).

Eine derartige Fehlförderung kann eine Störung oder Behinderung der Normalentwicklung, in diesem Fall Still- oder Ernährungsprobleme sowie Irritationen bei der Rhythmusfin-

dung, durch unbiologische externe Zeitgeber bewirken.

Eltern führen mit ihren Kindern eine **Sauberkeitserziehung** durch, damit diese sauber werden – und das möglichst bald. Es ist jedoch erwiesen, daß diese Sauberkeitserziehung keine Auswirkung auf den Zeitpunkt des Trockenwerdens hat. Mit oder ohne Sauberkeitserziehung werden Kinder tagsüber durchschnittlich mit 28 Monaten, nachts mit 32/33 Monaten trocken (Brazelton 1962, Haug-Schnabel 1994). Heute weiß man sogar, daß ein früher Start der Sauberkeitserziehung ein Grund für späteres Einnässen sein kann (Haug-Schnabel 1993). Die Ergebnisse zur perfekten Blasenkontrolle sprechen eindeutig für ein durch Erziehung in Ablauf und Geschwindigkeit nicht beeinflussbares biologisches Reifungsphänomen.

Übrigens ähnlich dem Laufen, denn man „lernt“ auch nicht laufen; dieser Ausdruck ist irreführend. Auch hierbei handelt es sich um einen Reifungsvorgang, einen vom Gehirn zentral gesteuerten Entwicklungsprozeß, der sich in dem Auftauchen einer Verhaltensweise ohne jede Übung zeigt. Irgendwann kann ein gesundes Kind plötzlich laufen. Es perfektioniert dann nur noch durch Übung seine angelegten Fähigkeiten. Das gleiche gilt für die Fähigkeit zum Sauberwerden. Die 4-5-jährige Reifung der Blasenkontrolle muß streng vom „Phänomen der zu erlernenden Toilettengewohnheiten“ getrennt werden. D.h. nach Ausreifen der neurophysiologischen Voraussetzungen lernt das Kind durch Nachahmung die für den jeweiligen Kulturkreis üblichen Toilettengewohnheiten.

Für die Reifungsanteile des Geschehens braucht das Kind seine Entwicklungszeit möglichst ungestört, für die nachgeordneten Lernschritte liebevolle, konsequente Unterstützung, also eine am Ablauf der kindlichen Entwicklung orientierte Förderung. Unter dem Begriff **Sozialkompetenz** versteht man die Zunahme sozial gerichteten Verhaltens, die Möglichkeit, Interaktionen mitzugestalten, das Einleben in die Gruppe Gleichaltriger, ein aktuelles Erziehungsziel von hohem Stellenwert. Sozialkompetenz kann jedoch nicht durch das möglichst frühe und forcierte Angebot von Sozialpartnern gefördert werden.

Ihre Förderung erfolgt auf indirektem Weg, über eine sichere primäre Bindung und über die sich allmählich verändernden Anforderungen des Kindes an seine weiterhin wichtig bleibenden Hauptbezugspersonen und sein äußerst differenziert zunehmendes Interesse an anderen Mitmenschen. Wie Bensel (1994) durch Verhaltensbeobachtungen in einer Kinderkrippe für 15 bis 36 Monate alte Kinder zeigen konnte, gelangt das Kind schrittweise zu sozialkompetentem Verhalten. Unter der Voraussetzung einer gelungenen Eingewöhnungszeit bauen einige Kinder eine Zusatzbindung an ihre Betreuerin auf, die so zur Ersatzbezugsperson für die Zeit in der Krippe wird. Sie ist der bevorzugte Sozialpartner des Kleinstkindes. Dieses entwickelt immer mehr Eigeninitiative, um sie ins Spiel zu ziehen. Das Interesse an anderen Kindern, dies zeigt sich z. B. an einer sich steigenden Spielszenendauer mit zunehmender Vertrautheit mit der Kindergruppe, nimmt mit Alter und Aufenthaltsdauer in der Krippe kontinuierlich zu, spielt jedoch auch gegen Ende des 3. Lebensjahres noch eine untergeordnete Rolle.

Sicher ist es wichtig, dem Kind den Kontakt mit Gleichaltrigen als förderliches Erfahrungsangebot zu ermöglichen, doch das ändert nichts an der Tatsache eines langsamen Hineinwachsens in die Kindergruppe, ein erfahrungs- und altersabhängiges Phänomen. Erwachsene Sozialpartner sind auch im Vorkindergartenalter

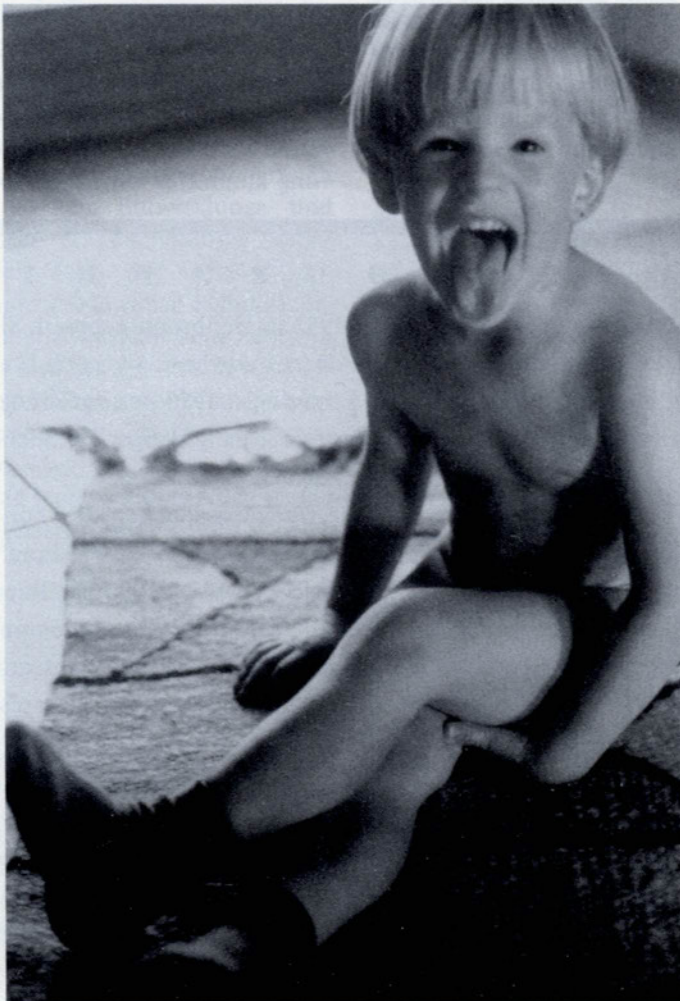


Abb. 2
Aggressive soziale Exploration. Auslösende Situation: Die Mutter möchte, daß Nikolaus sich vor dem Weggehen anzieht.

noch besonders wichtig und attraktiv. Sie können individuell auf ein Kleinkind reagieren, sich auf seinen Entwicklungszustand und sein momentanes Befinden einstellen und darüber hinaus noch soviel zusätzlich Anregung bieten, die weder ein Zuviel noch ein Zuwenig bedeutet. Die Entwicklung sozialer Interaktionsfähigkeit beginnt zuerst mit den Hauptbezugspersonen, dann mit weiteren vertrauten Erwachsenen, dann mit einem Kind. Vom 3. bis zum 7. Lebensjahr nimmt das Gruppenspiel zu, dyadische Interaktionen nehmen ab, denn jetzt erst kann sich das Kind situativ auf die Handlungen mehrerer Interaktionspartner einstellen.

Die **soziale Exploration**, der Rangstufenkampf (also Frustration), ist neben den bereits früher erfahrbaren Aggressionsauslösern wie Angst und mangelnde Triebbefriedigung ein Grund für aggressive Auseinandersetzungen, ebenso wie die Gruppenverteidigung und der Angriff auf Außenseiter.

Die Vielursächlichkeit der **Aggression** ist ein neuer, aber wesentlicher Schritt auf dem Weg zu einem differenzierten Aggressionsverständnis (Haug-Schnabel 1994d). Dieses Wissen ist noch nicht lange bekannt und anerkannt. Jahrzehntlang herrschte eine monokausale Sichtweise vor. Ein amerikanisches Psychologen-Team an der Yale-Universität legte Ende der 30er Jahre folgende Hypothese vor: Die Störung eines zielgerichteten Verhaltens bedeutet Frustration und diese erzeugt immer Aggression (Dollard et al. 1939). Das wurde verallgemeinert zu der Aussage: Aggression ist immer die Folge einer Frustration!

Was stimmt, ist folgendes (Hassenstein 1987): Frustrationsbedingte Aggressivität vergrößert für ein Individuum die Wahrscheinlichkeit, seine Bedürfnisse durchzusetzen. Diese Form der Aggressivität wird dadurch abgebaut, daß das zuvor frustrierte Bedürfnis befriedigt wird. Das Wissen um den Wirkungszusammenhang „Aggression aus Frustration“ leitete die antiautoritäre Erziehung ein, deren Ziel die Förderung des aggressionsfreien Kindes durch die Befriedigung möglichst vieler Wünsche war. Die **frustrationsbedingte Aggressivität**

ist aber nicht die alleinige Wurzel der menschlichen Aggressivität, sie ist eine unter mehreren.

Die **aggressive soziale Exploration**, eine der vielen Ursachen für aggressives Verhalten, zeigt uns besonders deutlich, daß Frustration nicht die einzige Aggressionsursache ist und deshalb auch deren Verhinderung nicht zu gänzlicher Aggressionsfreiheit führt.

Was ist damit gemeint? Durch die Ergebnisse von Auseinandersetzungen zwischen Individuen entsteht eine soziale Rangordnung. Die aggressive soziale Exploration ist ein normaler Bestandteil des gruppeninternen Sozialverhaltens. Solche Auseinandersetzungen gewährleisten zumindest zeitweilig soziale Stabilität in der Gruppe.

Der biologische Sinn dieses Verhaltens liegt darin, die Stärke anderer im Vergleich mit sich selbst kennenzulernen und die eigene Stellung in der Hierarchie der Gruppe und somit den Verhaltensspielraum, einschätzen zu lernen.

Dementsprechend wird die aggressive soziale Exploration durch nichts anderes geschlichtet als dadurch, daß sich der angegriffene Partner der provozierten Auseinandersetzung stellt. Allein klare Ergebnisse und Grenzziehungen könnten diese Aggressionsform beenden. Jeder weiß um das Phänomen des Trotzalters und der Flegeljahre – hier handelt es sich beispielsweise um nichts anderes als eben diese aggressive soziale Exploration (Hassenstein 1987).

Der biologische Sinn besteht für ein Kind darin, durch Attacken oder Provokationen den Spielraum der eigenen Verhaltensmöglichkeiten auszuloten und womöglich auszuweiten. Diese Art der Aggressivität verschwindet daher nicht, wenn alle Bedürfnisse befriedigt sind. Sobald ein Ziel erreicht ist oder der Auseinandersetzung ausgewichen wird, wird erneut versucht, den Handlungsspielraum zu erweitern und eine neue Auseinandersetzung zu suchen. Nur das Setzen konsequenter aber einsichtiger Grenzen läßt die aggressive soziale Exploration abebben. Bei Antwortverweigerung kommt es zur Eskalation.

K U R Z B I O G R A P H I E

Gabriele Haug-Schnabel wurde 1952 in Heilbronn geboren. Sie studierte von 1971-1977 an der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg Biologie, Geographie und Ethnologie. 1980 promovierte sie mit einer Arbeit zum Thema „Enuresis in langfristiger Familienbeobachtung“ im Fach Biologie.

Anschließend arbeitete Gabriele Haug-Schnabel an drei Forschungsprojekten mit: „Frühkindliche Verhaltensentwicklung“, „Biologische Anthropologie“, „Enuresis-Therapie“. 1992 habilitierte sie über „Lebensbedingungen, Verhaltenspsychologie und Symptomatologie einnässender Kinder. Auf dem Weg zu einem integrativen Modell“ an der Universität Freiburg im Fach „Verhaltenspsychologie des Kindes und Humanethologie“. Gabriele Haug-Schnabel gründete 1992 zusammen mit Dr. Evelin Kirkilionis und dem Diplombiologen Joachim Bensel die Forschungsgruppe „Verhaltensbiologie des Menschen“. Diese Forschungsgruppe verfolgt das Ziel, verhaltensbiologische Grundlagenforschung zu betreiben und die interdisziplinäre Zusammenarbeit auf diesem Gebiet zu fördern. Gabriele Haug-Schnabel veröffentlichte ihre Forschungsergebnisse in internationalen Fachzeitschriften, auf Fortbildungsveranstaltungen und im Rundfunk.



Es besteht die ethische Notwendigkeit, aggressives Verhalten zu differenzieren. Es gibt für den Einzelnen und für die Gemeinschaft wichtige Formen der Aggression. Die bereits angesprochene aggressive soziale Exploration gehört hierher. Sie ermöglicht es dem Einzelnen, seinen aktuellen Platz in der Gruppe zu finden, denn sie ermöglicht Ruhe und Stabilität im Sozialverband.

Ein weiteres Beispiel hierfür: die Aggressivität von Kindern gegen Einengung und Überbehütung, ein für ihren weiteren Entwicklungsablauf dringend notwendiges Aufbegehren gegen Erziehungsmaßnahmen, die kindgemäßes Explorieren, Spielen und Sich-Bewegen verhindern. Das Leitmotiv des Kleinkindverhaltens ist Selbständigwerden durch Agieren und Erfahrungen sammeln. Wenn dieses Ziel andauernd durch Zurückweisungen, Verbote oder durch überprojektive Einengung der Eigenaktivität des Kindes behindert wird, so entsteht Aggressivität aus Frustration gegen diese Behinderung der Triebbefriedigung.

Die Förderung des aggressionsfreien Kindes ist kein Entwicklungs- und auch kein erstrebenswertes Erziehungsziel, denn der Umgang mit Aggression, die in vielen Lebensbereichen äußerst wertvoll sein kann, in anderen eine gefährliche, menschenverachtende Dynamik besitzt, ist eine Kulturleistung, die durch Erfahrungs- und Vorbildangebot sowie durch pädagogische Intervention immer wieder neu gefördert werden muß.

L I T E R A T U R

- Bensel, J. 1994: Bevorzugte Interaktionspartner bei Kleinstkindern - Beobachtungen in der Krippe, in: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 40, 81-93
- Brazelton, T. B. A. 1962: A child-oriented approach to toilet training, in: *Pediatrics*, 29, 212-128
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N. E., Mowrer, O. H. & Sears, R. S. 1939: Frustration and Aggression. New Haven: Yale University Press. In Deutsch 1970: Frustration und Aggression. Weinheim: Beltz
- Dührssen, A. 1988: Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht
- Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E., Rudolph, J. & Grossmann, K. E. 1988: Maternal attachment

- representations as related to child-mother attachment pattern and maternal sensitivity and acceptance to her infant. In: Hinde, R. A. & Stevenson-Hinde, J. (Hrsg.): *Relations within families*. Oxford: University Press. 241-260
- Hassenstein, B. 1987: *Verhaltensbiologie des Kindes*. 4. Aufl. München: Piper
- Hassenstein, B. & Hassenstein, H. 1990: Was Kindern zusteht. 3. Aufl. München: Piper
- Hassenstein, B. & Hassenstein, H. 1992: Entwicklungsbiologische Grundlagen der frühkindlichen Entwicklung und die Folgerung für die Eltern, in: *Sozialpädiatrie in Praxis und Klinik*, 14, 449-459
- Haug-Schnabel, G. 1993: Einnässen - ein Hilferuf. Ravensburg: Otto Maier
- Haug-Schnabel, G. 1994a: Der kompetente Säugling - das Verhaltensrepertoire im 1. Jahr. In: Wessel, K. F. & Naumann, F. (Hrsg.): *Kommunikation und Humanontogenese*. Berliner Studien zu Wissenschaftsphilosophie 6 Humanontogenetik, Bd.6. Bielefeld: Kleine
- Haug-Schnabel, G. 1994b: Zur Diskussion: Entwicklungsrisiko durch Fehlförderung. In: Lüpke, H. v. & Voß, R. (Hrsg.): *Entwicklung im Netzwerk*. Pfaffenweiler: Centaurus. 96-108
- Haug-Schnabel, G. 1994c: Enuresis-Diagnose, Beratung und Behandlung bei kindlichem Einnässen. München: Ernst Reinhardt
- Haug-Schnabel, G. 1994d (im Druck): Das neue biologische Aggressionsverständnis. *Biologie in unserer Zeit*.
- Kirkilionis, E. 1992: Das Tragen des Säuglings im Hüftsitz - eine spezielle Anpassung des menschlichen Traglings, in *Zoologische Jahrbücher, Physiologie* 96, 395-415
- Papousek, H. & Papousek, M. 1987: Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In: Osofsky, J. D. (Hrsg.): *handbook of infant development*, 2. Aufl. New York: Wiley, 669-720
- Papousek, H., Papousek, M. & Giese, R. 1984: Die Anfänge der Eltern-Kind-Beziehung. In: Frick-Bruder, V. & Platz, P. (Hrsg.): *Psychosomatische Probleme in der Gynäkologie und Geburtshilfe*. Berlin: Springer, 187-204
- Papousek, H., Papousek, M. & Giese, R. 1986: Neue wissenschaftliche Ansätze zum Verständnis der Mutter-Kind-Beziehung. In: Stork, J. (Hrsg.): *Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings*. Problemata 112. Stuttgart-Bad Cannstatt: Frommann-Holzboog. 53-71



Autorin:
PD Dr. Gabriele Haug-Schnabel
Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen (FVM)
Institut für Biologie I
Albertstraße 21 A, 79104 Freiburg

INTERVIEW MIT GABRIELE HAUG-SCHNABEL

ct: 1992 wurde in Freiburg die selbstständige Forschungsgruppe Verhaltensbiologie des Menschen - kurz FVM - gegründet. Welche Idee stand dahinter?

GH-S: Das Erreichen neuer Ziele bedarf neuer Wege. Wir wollten neben der Lehrtätigkeit für Biologen und Psychologen an der Universität Forschung betreiben,



die sich vom momentanen Forschungstrend abhebt. Denn hier werden oft detailverliebt Spezialthemen einem einzigen Forschungsschwerpunkt untergeordnet. Uns interessieren praxisrelevante Problemstellungen der Verhaltensbiologie des Menschen: zum Beispiel die Rahmenbedingungen für eine möglichst ungestörte kindliche Entwicklung, der Signalcharakter kindlichen Verhaltens, die Einschätzung kindlicher Verhaltensauffälligkeiten, aus der sorgfältigen Beobachtung des Kindes abgeleitete Interventionsansätze, das Zusammenleben von Menschen in Gruppen.

Wir stehen für die Erarbeitung der einzelnen Fragestellungen im regen Austausch mit Forschungsgruppen verschiedener Fachrichtungen wie Medizin, Psychologie, Psychiatrie und Pädagogik und arbeiten mit unterschiedlichen Berufsgruppen - unter anderem Kinderärzte, Erzieher, Sozialpädagogen, Hebammen - zusammen,