Verhaltensbiologische Grundlagen der Sozialentwicklung

von Bernhard Hassenstein

Begriffliches zum Sozialverhalten.

Was für einen Prozeß bezeichnet man allgemein - bei Tier und Mensch - mit dem Begriff der Sozialisation bzw. der Sozialentwicklung? Und welche verhaltensbiologischen Mechanismen kommen als Grundlage für die Sozialisation in Frage?

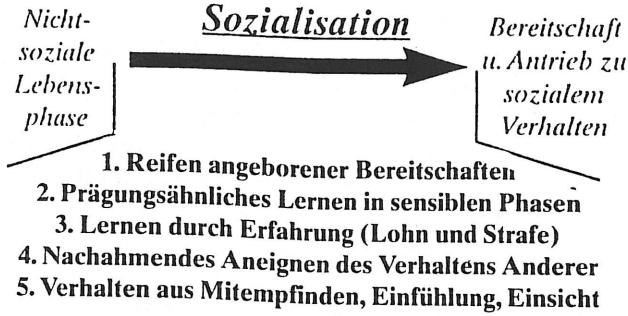


Abb.1. Sozialisation: Begriff und verhaltensbiologische Mechanismen (Auswahl).

Die Antwort auf die erste der beiden Fragen ist auf Abbildung 1 oben angedeutet: Als Sozialisation bezeichnen wir Schritte der Verhaltensentwicklung von einem Zustand mit *weniger* oder *gar keinem* Sozialverhalten zu einem Zustand mit *mehr* oder *vielem* Sozialverhalten. Es handelt sich also um eine Verhaltens*änderung*, dabei wohl meist Verhaltens*bereicherung*, im Laufe der *Individualentwicklung*,

Im unteren Abschnitt der Abb. 1 ist eine Auswahl wichtiger Teilprozesse der Verhaltensentwicklung angegeben. Im Folgenden werden zunächst die aufgeführten Begriffe allgemein - und nur beiläufig hinsichtlich ihres Beitrags zur Sozialisation - erläutert, danach ihre Bedeutung für die Entstehung der Sozialbeziehungen des Kindes in den aufeinanderfolgenden Lebensphasen.

Schon auf einer sehr frühen Stufe der Evolution lag der Beginn des ersten Schwerpunkts des sozialen Verhaltens: das gegenseitige Finden der Geschlechter und die Sicherung der Befruchtung. Erst viel später, dann aber in ganz verschiedenen Verwandtschaftsbereichen, entwickelten sich gegenseitige Sozial-

beziehungen auch zwischen Jungen und Eltern. Eine dritte Stufe wurde schließlich erreicht durch größere zusammenhaltende Sozialverbände vom einfach organisierten Schwarm bis zum durchgegliederten Staatswesen.

Biologische Mechanismen der Verhaltenssteuerung.

Reifen angeborener Bereitschaften.

Als angeboren oder genetisch bedingt bezeichnet man solche Verhaltensweisen, für die sich alle Funktionsglieder, vor allem auch die notwendigen Schaltungen im Zentralnervensystem, durch die von den Genen gesteuerte Entwicklung ausbilden, ohne daß dabei Erfahrungen oder Lernvorgänge eine Rolle spielen. Im Einzelnen ist dabei erblich festgelegt, welche Konstellation von *Sinnesreizen* wirksam ist (Schlüsselreiz, angeborenes Schema, angeborener auslösender Mechanismus AAM), wie das *Verhalten* abläuft (Erbkoordination), vor allem aber auch, von welchen *inneren Bedingungen* dessen Auslösbarkeit abhängt (Hormonspiegel, Versorgungszustand des Stoffwechsels, Aktivierungszustand von Antrieben und Reaktionsbereitschaften).

Instinktives (= angeborenes) Verhalten setzt sich vielfach zusammen aus *„Appetenzverhalten"* (Suchen und gezieltes Sich-Annähern) und *„Endhandlung"* nach Erreichen des Antriebsziels, z.B. Verzehren der erlangten Nahrung.

Soziale Auslöser

Im Rahmen des Sozialverhaltens kann auch angeboren sein, daß ein morphologisches Merkmal oder ein Verhalten einen *Signalcharakter* für Artgenossen hat (z.B. für Eltern oder Junge), die darauf dann mit eigenem Verhalten reagieren. Man spricht in diesem Fall von *„Sozialen Auslösern"*. (Tierbeispiel: Aufgesperrter Schnabel von Singvogel-Nestlingen wirkt für die Vogeleltern als „sozialer Auslöser" für das Füttern.)

Höchstwertdurchlaß

Angeboren ist auch ein wichtiges, an der Verhaltenssteuerung beteiligtes Funktionsglied, der *„Höchstwertdurchlaß"*: Im Fall gleichzeitig aktivierter Verhaltenstendenzen fällt er die Entscheidung für die gerade am stärksten aktivierte Tendenz und hindert die anderen Tendenzen, auch wenn sie kaum schwächer aktiviert sind, vollständig an der Durchsetzung. Auf diese Weise wird „Mischverhalten" vermieden und statt dessen eine „Alles- oder Nichts-Entscheidung" durchgesetzt. Der Höchstwertdurchlaß verwandelt ein Nebeneinander von aktivierten Verhaltenstendenzen in ein Nacheinander der zugehörigen Verhaltensweisen (5).

Reifung oder Lernen?

Manches angeborene Verhalten ist sogleich nach der Geburt voll ausgebildet, z.B. das Atmen. Für anderes entwickelt sich die Bereitschaft erst später; man spricht dann von *Reifung*. Ein idealtypisches Beispiel für entwicklungsbiologische Reifung ist die Pubertät. Aber auch in anderen Verhaltensbereichen spielen Vorgänge der Reifung eine entscheidende Rolle, so im 2. Lebenshalbjahr bei der (nicht erfahrungsabhängigen!) Entstehung der Angst vor unbekannten Gesichtern, sowie später bei der Entfaltung des Erkundens und Spielens (siehe Abschnitte B 2 und B 3).

Der Alternativbegriff zur Reifung ist *Lernen*. Bei der Analyse der Neuentstehung einer Verhaltensweise lautet demgemäß nach wie vor die erste Frage: Was ist an ihr angeboren, entsteht also durch Reifung, und was ist erfahrungsbedingt, also erlernt? Doch gibt es auf einer höheren Systemebene bei hochentwickelten Organismen auch „angeborene Strategien des Erfahrungserwerbs"; dabei sind die beiden ursprünglich im Gegensatz zueinander stehenden Prozesse der Verhaltensentwicklung dann in einer eher kooperativen Beziehung (siehe Abschnitt B 3).

Prägung, prägungsähnliches Lernen.

Die Prägung ist im weiteren Sinne ein Lernvorgang, aber mit der Eigenschaft, daß er nur in einem besonderen Lebensabschnitt, einer bestimmten sensiblen Phase möglich ist. Nach deren Ablauf kann die Prägung nicht mehr stattfinden. Spätere andersartige Eindrücke und Erfahrungen können das Ergebnis einer früheren Prägung darum auch nicht mehr abändern. Verstreicht die sensible Phase, ohne daß überhaupt eine Prägung stattfand, so zieht das in manchen Fällen tiefgreifende Verhaltensabweichungen und Störungen nach sich. Prägungsvorgänge beruhen vermutlich nicht wie sonstige Lernvorgänge auf dem Neubilden von signalleitenden Verknüpfungen, sondern auf dem Erhaltenbleiben von solchen in der Entwicklung vorgegebenen Verknüpfungen, die durch Signale erregt wurden, bei gleichzeitiger irreversibler Inaktivierung von nicht erregten Verbindungen (14, 16).

Von prägungsähnlichem Lernen anstatt von Prägung sollte man immer dann sprechen, wenn zwar das Kriterium der sensiblen Phase erfüllt ist, aber die Möglichkeit von nachträglichen Lernprozessen mit ähnlichem Ergebnis nicht ausgeschlossen werden kann oder soll - auch wenn dabei unklar bleibt, von welcher Natur die „kompensierenden" Lernprozesse dann sind oder sein könnten (siehe die letzten beiden Absätze von Abschnitt B 2).

Lernen aus Erfahrung.

Im einfachsten denkbaren Fall sind es nicht mehr als *zwei* Gegebenheiten, zwischen denen durch einen Lernprozeß eine Assoziation entsteht. Lernprozesse dieses Typs erfüllen bei Tier und Mensch u.a. folgende, in freier Natur höchst sinnvolle Aufgaben:

- *Sinneseindrücke,* auf die eine *Antriebsbefriedigung* zeitlich folgt, derart mit diesem Antrieb zu verknüpfen, daß sie bei dessen erneuter Aktivierung als Suchziel für ihn wirken können (sensorisches Lernem aus guter Erfahrung, bedingte Appetenz),
- *Verhaltensweisen,* auf die eine *Antriebsbefriedigung* (gleichsam als „Belohnung") zeitlich folgt, derart mit dem betreffenden Antrieb zu verknüpfen, daß dieser, wenn er wieder aktiviert ist, von sich aus erneut das Verhalten auslöst (motorisches Lernen aus guter Erfahrung, bedingte Aktion),
- *Sinneseindrücke,* die mit *schlechten Erfahrungen* wie Schreck oder Schmerz einhergehen, daraufhin mit Angst und Abweisung zu verknüpfen (bedingte Aversion),
- *Verhaltensweisen,* denen *widrige Erfahrungen* zeitlich nachfolgen, daraufhin unter Hemmung zu setzen (bedingte Hemmung).

Wo Belohnungen oder Strafen als Mittel zur Erziehung dienen sollen, gilt allgemein folgendes: Nur die zeitliche Nähe (in der Psychologie "Kontiguität" genannt),also das unmittelbare Nacheinander zwischen einer Handlung und der Belohnung oder Strafe,gewährleistet auf verhaltensphysiologischer Ebene die angestrebte Verknüpfung, also den Lernerfolg. Eine zu späte Strafe wirkt erlebnismäßig als beziehungsloses Mißgeschick oder als erlittenes Unrecht.

Lob und Anerkennung

Das Leben im Sozialverband geht bei Tier und Mensch einher mit noch einer zweiten Möglichkeit für Belohnungen (neben der Antriebsbefriedigung), nämlich Anerkennung und Lob, d.h. Bestätigung der guten sozialen Beziehung durch den Gruppengenossen, besonders den ranghöheren. Bei der Ausbildung von Blindenführhunden ist man mancherorts dazu übergegangen, nur dieses Lernmotiv zu verwenden und auf Futterbelohnung und Strafen als Erziehungsmittel ganz zu verzichten (die Fütterung geschieht unabhängig von den Ausbildungszeiten). Man tut dies in der Überzeugung, daß dieser Weg mit größerer Sicherheit als jeder andere die durch hochdifferenziertes Lernen geprägte Sozialbeziehung zwischen dem Blinden und seinem Führhund gewährleistet.

Gründe für Gehorchen

Dies ist ein Anschauungsbeispiel für die Rolle des Lernens aus Erfahrung zur Begründung und Festigung sozialen Verhaltens, zur Sozialentwicklung. Hier liegt auch die verhaltensbiologische Grundlage für ein Geschehen, dessen Vorkommen mancher Mitmensch kaum glauben will und zu begreifen vermag: Daß das Gehorchen der Kinder in manchen Familien nicht durch das Ankündigen von Belohnungen oder Androhen von Strafen herbeigeführt werden muß, sondern sich in voller Eintracht zwischen Eltern und Kindern wie selbstverständlich vollzieht und abspielt. Das Geheimmittel ist genügend häufiges

Spürenlassen von Anerkennung für gutes Handeln, verbunden mit Konsequenz beim Verbieten.

Lernen durch Nachahmung.

Nachahmen heißt, etwas Wahrgenommenes in eigenes Handeln zu übersetzen. Zum Lernen durch Nachahmung gehört noch ein zweiter Schritt: Die im Nachahmen zum Ausdruck gekommenen inneren Steuerungsbefehle müssen während ihrer Abfolge zugleich gespeichert werden und hernach erneut - dann auch ohne das wahrgenommene Vorbild - abrufbar sein. Dieser Lernvorgang führt über das Nachahmen zum Können. Als dritte Komponente kommt der bei sozial lebenden Wesen häufig anzutreffende Antrieb zum Nachahmen hinzu; befriedigt wird er durch das erreichte selbständige Beherrschen des anfangs nur nachgeahmten Verhaltens. Die funktionelle Dreierkombination aus Nachahmen, Speichern des Nachgeahmten und innerem Drang zum Nachahmen fügt zum Mechanismus der DNA-gebundenen genetischen Vererbung eine nichtgenetische Vererbung von Verhaltensweisen durch die Tätigkeit des Sinnes-, Nerven- und motorischen Ausführungssystems hinzu.

Das Lernen durch Nachahmung ist ein bedeutsamer Anteil der Sozialentwicklung. Einerseits sind es bevorzugt erwachsene Mitglieder des Sozialverbandes, besonders Eltern, deren Verhalten von den Jüngeren nachgeahmt wird. Zweitens wird nicht nur Verhalten zur Selbsterhaltung,z.B. Methoden der Nahrungsfindung und -verarbeitung,durch Nachahmung erworben, sondern auch Sozialverhalten. So erwerben Schimpansen und andere Primaten viele Anteile der Jungenbetreuung durch das Beobachten dieser Verhaltensweisen bei ihren Müttern und anderen Gruppenmitgliedern; sie können, falls ihnen dazu keine Gelegenheit gegeben war , später ihre eigenen Jungen nicht aufziehen.

Mitempfinden, Einfühlung, Einsicht.

Mitempfinden kann es schon auf der Grundlage angeborener Verhaltenssteuerung geben: wenn nämlich Signale, die einen inneren Zustand anzeigen, als „soziale Auslöser" wirken, indem sie beim Gruppengenossen angeborenermaßen dieselbe innere Befindlichkeit hervorrufen. Ein Baby kann weinen, weil es ein anderes Baby weinen hört. Man spricht hier auch von „ausdrucksvermittelter Gefühlsübertragung".

Einfühlung scheint auf den ersten Blick dem soeben besprochenen Mitempfinden ganz ähnlich zu sein, wenn nicht sogar zu gleichen. Wie jedoch die Verhaltensbiologin *Doris Bischof-Köhler* (1) überzeugend dargelegt hat, deutet „Einfühlung" auf eine neue, qualitativ besondere Leistung hin: Die Situation eines anderen zu verstehen, auch wenn dessen emotionale Signale gar nicht wahrgenommen werden. Sich selbst in die Situation eines anderen Wesens hineinzuversetzen, setzt bei einem Kind voraus, daß es schon ein Konzept von sich

selbst entwickelt hat, sein Spiegelbild also als ein Abbild von sich selbst auffaßt und das Wörtchen „ich" korrekt anzuwenden vermag.

Einsicht tritt schließlich als Anreger und Lenker sozialen Verhaltens in Erscheinung, wo gedankliche Konzepte zum Maßstab des Handelns werden, so die goldene Regel „Was du nicht willst, das man dir tu, das füg' auch keinem andern zu". Ob gewonnene Einsicht handlungsbestimmend wird oder nicht, hängt dann aber nicht nur von ihrer gedanklichen Präsenz ab, sondern auch davon, ob sich die von ihr gesteuerte Verhaltenstendenz im „Höchstwertdurchlaß" gegen etwaige anders gerichtete Impulse durchsetzt.

Entwicklung des kindlichen Sozialverhaltens

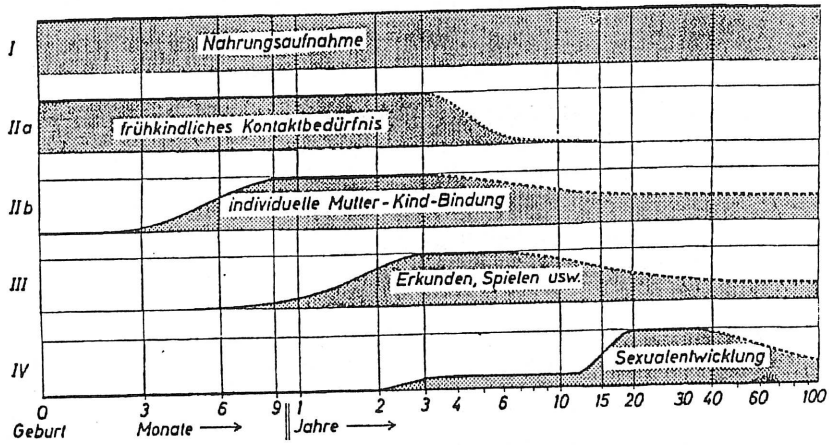


Abb. 2. Entwurf für ein Schaubild der Entwicklung einiger wichtiger Verhaltensbereiche beim Kind. Die neuen Verhaltensweisen erscheinen nicht plötzlich, und sie lösen keine vorangegangenen ab. Vor allem werden die Zeiten voller Funktionsreife sowie Epochen der Veränderung gekennzeichnet; den absoluten Werten der Kurven, soweit sie zwischen den Extremen O und +1 liegen, ist keine definierte Bedeutung zugemessen.

Abbildung 2 veranschaulicht den Zeitablauf einiger wichtiger Reifungsvorgänge beim Kind, so wie sie aus der Sicht der Verhaltensbiologie zu verstehen sind. Die Zeitachse ist von links nach rechts fließend logarithmisch verkürzt: Das erste Lebensjahr ist deshalb graphisch ebenso lang gezeichnet wie die Zeiträume vom 1. bis 10. und vom 11. bis 100. Lebensjahr. Es folgt die Besprechung der Beiträge der auf Abb. 2 skizzierten Reifungsvorgänge zur Entwicklung des kindlichen Sozialverhaltens.

Frühkindliches Kontaktbedürfnis.

Bereits der „erste Schrei" nach der Geburt ist ein Beispiel für angeborene, an die Mutter gerichtete, also soziale Signale. Das Weinen verstummt, wenn der Säugling in den Arm genommen wird und so durch seine Sinne die Bestätigung erfährt, mit einer Bezugsperson, im Regelfall seiner Mutter, in Kontakt zu sein. Durch diesen Funktionszusammenhang zeigt der Säugling sein Bedürfnis nach Kontakt.

Bewegtwerden als beruhigendes Signal

Daß auch das *Bewegtwerden* für den Säugling die gleiche Bedeutung besitzt und ihn beruhigt, hat folgenden verhaltensbiologischen Hintergrund:

Adolf Portmann (12) bezeichnete den menschlichen Säugling als „sekundären Nesthocker". Das primäre biologische Nesthocker-Stadium durchläuft der Säugling schon im Mutterleib, gekennzeichnet durch die vorübergehend (im 3. bis 5. Entwicklungsmonat) geschlossenen Augenlider. Wenn der Säugling seine erste Lebensphase nach der Geburt überwiegend nicht im Kontakt mit dem mütterlichen Körper, sondern allein liegend im Bettchen verbringt, so ist dies nicht biologisch, sondern kulturell bedingt. In biologischer Sicht ist der Säugling kein Nesthocker (auch kein sekundärer), sondern er gehört dem Lebensformtypus des Traglings an, der bei höheren Säugetieren für größere Baumbewohner charakteristisch ist (5). Bei diesen hält sich das Junge aktiv am Fell des Muttertiers fest - die Anatomie seiner Gliedmaßen ist speziell hieran angepaßt.

In der Evolution des Menschen ging mit der Aufrichtung des Körpers und dem Verlust des Haarkleids ein Platzwechsel des Säuglings einher: Seine Anatomie, seine Ruhehaltung und seine Reflex-Ausstattung sind, solange die Mutter aufrecht steht oder geht, an das Sitzen auf ihrer Hüfte angepaßt (6). Eben damit hängt es in biologischer Sicht auch zusammen, daß die Sinnesempfindung des Bewegtwerdens auf den Säugling beruhigend wirkt; sie gehört zu denjenigen sozialen Signalen, die angeborenermaßen bedeuten, im Kontakt mit der sich bewegenden, schützenden Betreuungsperson zu sein. Völlige Ruhe und totaler Mangel an Sinnesmeldungen ist dagegen für den Säugling aus den genannten biologischen Gründen nicht unbedingt das beste Mittel zur Beruhigung. Dies ist empirisch auch unabhängig von verhaltensbiologischen Überlegungen aufgefallen und hat beispielsweise dazu Anlaß gegeben, frühgeborene Babys im Brutkasten hin und her zu bewegen.

Festhalte-Reflex

Die Einsicht in die Traglingsnatur des Säuglings läßt auch erkennen, daß der Festhaltereflex seiner Händchen zum Sozialverhalten zu rechnen ist, weil er ursprünglich den Halt am mütterlichen Körper sicherte. Jetzt ist dieser Reflex so gut wie funktionslos und zugleich ein Hinweis darauf, daß womöglich auch an-

dere heute funktionslose und darum rätselhafte angeborene Verhaltensbruchstücke als Relikte aus früheren stammesgeschichtlichen Vorstufen zu erklären sein könnten.

Moro-Reflex

Ähnliches gilt für den *Moro*-Reflex, allerdings gleichsam mit gekehrtem Vorzeichen. Auch er ist ein Relikt aus stammesgeschichtlicher Vorzeit; allerdings wird er möglicherweise mißverstanden, wenn man ihn als ursprünglichen Klammerreflex des Säuglings deutet, mit dem er sich am Körper der Mutter festhalten könnte. Der *Moro*-Reflex hatte niemals, auch nicht in seiner stammesgeschichtlichen Vergangenheit, eine soziale Funktion; sondern er entstammt, wie der Gynäkologe *Langreder* als erster vermutete, einem anderen Funktionskreis: Funktionell ausschlaggebend ist an seinem Ablauf das schnelle Ausbreiten der Arme und Strecken der Finger, Beine und Zehen, nicht aber das viel spätere und langsamere Zurückkehren in die Ausgangslage. Es handelt sich beim *Moro*-Reflex um einen innerhalb des Uterus wirksamen Reflex, um sich an der Uteruswand festzustützen und Relativ-Drehungen des eigenen Körpers zu vermeiden, falls der mütterliche Körper plötzliche Drehungen ausführt (Nabelschnur-Umschlingungen!). Insofern ist der *Moro*-Reflex *nach* der Geburt auf andere Weise als der Händchen-Klammerreflex ein funktionsloses Relikt aus stammesgeschichtlicher Vergangenheit. (Eine anderslautende Ansicht vertritt jedoch *Prechtl*, 13)

Verhaltensbiologischer Reifegrad des Neugeborenen

Das Überdauern dieses noch auf die uterine Lebensepoche zugeschnittenen Reflexes während einer ganzen Anzahl von nachgeburtlichen Wochen hängt damit zusammen, daß sich im Verlauf der stammesgeschichtlichen Menschwerdung die körperliche Entwicklung verlangsamt hat, der Geburtstermin nach 9 Monaten aber konstant blieb. So kommt nun ein vergleichsweise unreifes Kind zur Welt (*Prechtl*, 13). Schon *Adolf Portmann* (12) hat den menschlichen Säugling, wenn auch aus anderen Erwägungen heraus, als „physiologische Frühgeburt" bezeichnet. Auch sonstige uterine Reflexe überdauern die Geburt um mehrere Wochen, anschauliche Abbildung bei *Flehmig* (4), während andere, eindeutig auf die nachgeburtliche Phase gemünzte Funktionen erst nach dem ersten Trimenon, also gewissermaßen „verspätet" reifen, sogar das hochgradig bedeutungsvolle soziale Signal des Lächelns.

Verspätete Reifung des Lächelns

Zwar kommt Lächeln dann und wann schon in den ersten 12 Wochen nach der Geburt vor; voll ausgebildet, und in dem Funktionszusammenhang der Reaktion auf den Anblick eines menschlichen Gesichts, erscheint es aber erst im drit-

ten oder zu Anfang des vierten Monats. Wäre die Reifungsverspätung dieses überwältigend sympathiestiftenden mimischen Signals nicht so allbekannt - man würde es als eines der merkwürdigsten anthropologischen Rätsel empfinden, daß es nicht sofort nach der Geburt zur Werbung einer bleibenden liebevollen Bezugsperson voll in Funktion ist.

Individuelle Kind-Mutter-Bindung.

Von Beginn ihres Lebens an nehmen die Säuglings wahr, was um sie herum vorgeht und was mit ihnen geschieht; sie gewöhnen sich dabei an Vorgänge, die sich wiederholen. Ebenso lernen sie die Eigenschaften ihrer Betreuer kennen, zunächst vielleicht mit dem Geruchssinn, bestimmt aber mit dem Berührungs- und dem Gehörsinn. Je mehr dann in den ersten Lebensmonaten allmählich das Sehen und Formenerkennen reift, desto häufiger und länger richten die Säuglinge ihre Blicke, wenn Menschen in ihrem Gesichtskreis sind, bevorzugt auf deren Antlitz. Beim heiteren Kontakt ahmt das Baby mitunter die Mimik des mütterlichen Gesichtes nach; es erwidert ihr Lächeln und öffnet den Mund wie sie. Auch die Mutter ahmt Laute und Mimik ihres Kindes nach. Im Wechselspiel des Aufeinander-Eingehens lernt sie seine Wesensart immer besser kennen.

Etwa vom dritten Lebensmonat an wird es unübersehbar, daß sich der Säugling Schritt für Schritt an diejenigen betreuenden Personen individuell bindet, mit denen er die wesentliche Zeit seines Daseins verbringt; im Normalfall sind dies die leiblichen Eltern: Es bildet sich die individuelle Eltern-Kind-Beziehung. Zwischen dem 6. und dem 12. Lebensmonat ist der Bindungsprozeß in seiner eigentlichen kritischen Phase. Unter der Voraussetzung einer ungestörten Beziehung zwischen dem Kind und seiner Hauptbezugsperson ist der Bindungsvorgang in der Regel etwa mit dem 24. Lebensmonat so weit abgeschlossen, daß – beim weiteren Erhaltenbleiben des entstandenen Kind-Eltern-Verhältnisses – eine zuverlässige Basis für die künftige seelisch-geistige Entwicklung des Kindes geschaffen ist. Volles Vertrauen des Kindes zu seinen elterlichen Bezugspersonen bezeichnet man als „Urvertrauen".

Fremdeln – ein Ergebnis von Reifung

In den ersten Monaten seines Lebens ist der Säugling noch offen für das Annehmen von Betreuung durch beliebige Personen, wenn diese die geeigneten Verhaltensweisen zeigen. Dann aber vollzieht sich allmählich der Bindungsprozeß an individuelle betreuende Partner. Im vierten Lebensmonat kann das Erscheinen eines Menschen, den der Säugling zum ersten Mal sieht, noch sein volles Begrüßungslächeln auslösen. Einige Monate später begegnet aber das Kind fremden Gesichtern mit Ablehnung und Angst, es „fremdelt". Diese Verknüpfung zwischen „fremd" und „Ablehnung" vollzieht sich auch, wenn das Kind keine schlechten Erfahrungen mit Unbekannten macht; sie ist kein Ergebnis von „Lernen durch Erfahrung" (hier käme „bedingte Aversion" in Betracht), sondern entsteht erfahrungsunabhängig durch *Reifung*.

Haupt-Bindungsperson

Demgegenüber wird diejenige Bezugsperson, die das Kind in den ersten Lebensjahren am beständigsten betreut, zu seinem Hort der Geborgenheit. Das Kind lernt im Laufe der Zeit auch andere nahestehende Menschen kennen und ist diesen zugeneigt. Doch im Falle von Beunruhigung, Schreck, Angst, Kummer oder Schmerz werden - je schlimmer die Störung ist - Trost und Sicherheit desto mehr bei stets derselben Betreuungsperson, der „Hauptbindungsperson", gesucht. Deren Nähe und körperliche Berührung beschwichtigt die Angst; dort fühlt sich das Kind geborgen.

Wer wird für einen Säugling durch das Knüpfen seiner intensivsten Bindung zur Hauptbindungsperson? Anders als bei der Liebe der Erwachsenen, wo niemand im voraus weiß, wen Amors Pfeil treffen wird, ist es für den Säugling so gut wie festgelegt und läßt sich mit Sicherheit voraussehen, an wen er sich mit seiner Art von Liebe binden wird: an denjenigen Menschen, der ihn hauptsächlich betreut. „Hauptsächlich betreuen" heißt dabei, den Hauptteil seiner Wachzeit in wechselseitigem Aufeinander-Eingehen mit ihm zu verbringen, also ihn zu füttern, zu baden, ihn, falls er weint, zu trösten usw. Durch die Wahl des Menschen, der einen Säugling hauptsächlich betreut, können wir es darum willentlich steuern, an wen er sich individuell bindet. Dies legt uns für die künftige Entwicklung jedes Kindes eine schicksalhafte Verantwortung auf.

Wer einen Säugling hauptsächlich betreut, wird für ihn zur Hauptbindungsperson. Auf den ersten Blick macht dies den Eindruck eines regulären Lernvorgangs. Die Mutter bietet ja dem Säugling Nahrung und die beruhigende Bestätigung ihrer Anwesenheit, und sie befreit ihn von Unangenehmem, z.B. von nassen Windeln. Auch *Sigmund Freud* meinte daher, die Bindung zur Hauptbezugsperson, die sich z.B. im Anstreben des Kontakts mit ihr bei Schreck und Beunruhigung äußert, beruhe auf „Lernen durch Belohnung", in moderner Terminologie - siehe oben - auf (erfahrungs-)bedingter Appetenz. Dem widersprechen jedoch zwei Eigenschaften des frühkindlichen Bindungsvorgangs:

Besonderheiten des Bindungsvorgangs

Eine einmal entstandene Bindung läßt sich in sehr vielen Fällen beim Wechsel der Betreuungspersonen nicht auf diese übertragen. Kinder beispielsweise, die ihre Säuglings- und Kleinkindzeit bei den Großeltern verbrachten, dann aber später zu ihren leiblichen Eltern kommen und dort aufwachsen, empfinden vielfach trotzdem lebenslang die Großmutter und den Großvater als ihre eigentlichen Eltern . Der Eltern-Lernvorgang ist an eine „sensible Phase" gebunden: Er beginnt in den ersten Lebensmonaten und dauert etwa bis zum Ende des 2. Lebensjahres. Verstreicht diese Zeit ohne die Möglichkeit, eine Bindung an eine bleibende Bezugsperson zu knüpfen, so ist dieser Vorgang später nur mit einem sehr viel größeren Aufwand an Fürsorge nachzuholen

Aufwachsen, ohne sich binden zu können

Wenn Kinder in Lebensverhältnissen aufwachsen, in denen sie keine festen Bindungen zu bleibenden Bezugspersonen knüpfen können, so ist die Entwicklung ihres Verhaltens, vor allem auch ihres Sozialverhaltens, schwer beeinträchtigt *(Pechstein* 1974*)*. Bindungsloses Aufwachsen war früher die Regel in Säuglings- und Kleinkindheimen mit Altersklassenstruktur. Die Kinder kamen alle drei Monate, später in etwas längeren Zeitabständen in andere Abteilungen des Heims, d.h. in neue Räume zu neuen Schwestern. Hatte sich bei einem Kind eine individuelle Bindung zu einer Schwester angebahnt, so wurde sie bald wieder zerrissen. Von den zahlreichen Störungen der Verhaltensentwicklung, die hier auftraten, sei an dieser Stelle folgende erwähnt: Im Verlauf des ersten Lebensjahres verloren alle Heimsäuglinge das Lächeln, also die Reaktion auf das Erscheinen eines menschlichen Antlitzes.

Dieser Verhaltensverlust - einer unter vielen - erklärt sich aus einem zuvor beschriebenen Funktionszusammenhang und bestätigt ihn: Während ein Säugling vom 3. oder 4. Lebensmonat an zunächst jedes in seinem Blickfeld erscheinende Antlitz mit einem Lächeln begrüßen kann, beschränkt sich dies im zweiten Lebenshalbjahr auf die Gesichter seiner Bezugspersonen, die er sich bereits seit langem eingeprägt hatte. Konnte er sich aber überhaupt kein Antlitz sicher einprägen, so sind ihm alle Gesichter fremd, und so gibt es kein einziges, das die Lächelreaktion bei ihm auslösen könnte.

Weitere schwerwiegende Konsequenzen des bindungslosen Aufwachsens von Säuglingen und Kleinkindern werden im übernächsten, dem letzten Kapitel dieses Beitrags besprochen.

Bindung entsteht durch prägungsähnliches Lernen

Die individuelle Bindung des Säuglings und Kleinkinds an seine regelmäßigen Betreuer - in der Regel Mutter und Vater - trägt, wie beschrieben, in zweifacher Hinsicht die Merkmale einer Prägung: die vielfach beobachtete Unmöglichkeit nachträglicher Änderung einer eingegangenen Bindung, sowie die zeitlich festliegende sensible Phase für das Entstehen und Festigen der Bindung.

Trotzdem ist es geraten, hier von *prägungsähnlichem Lernen* zu sprechen, nicht von Prägung, und zwar aus folgenden Gründen (5): Der Begriff der Prägung, wie man ihn für die Tierwelt eingeführt hat, trägt den Stempel der absoluten Irreversibilität des Prägungeergebnisses. Doch darf man für ein Kind, dessen Lebensschicksal in den Jahren der Prägungsphase hinsichtlich seiner Beziehungen zu den Bezugspersonen unglücklich verlief, nicht durch das Urteil „irreversibel" jede Zukunftshoffnung begraben. In der Tat werden immer wieder einmal Einzelfälle bekannt, in denen auch schwere Defizite in den frühen Kindheitsbedingungen später noch kompensiert wurden. Wie das jeweils möglich war, wissen wir in vielen Fällen nicht zu erklären; doch widersprechen diese Ereignisse der absoluten Gesetzlichkeit der Irreversibilität solcher Erscheinun-

gen beim Menschen. Dem hier gebotenen dringenden Ernstnehmen der Gefahr und den doch womöglich noch verbleibenden Chancen bei unglücklichen Konstellationen wird man am ehesten gerecht, wenn man auf die kindliche Bindung nicht den Begriff der Prägung, sondern den der prägungsähnlichen Lernvorgänge anwendet.

Erkunden, Wißbegierde, Spielen, spielerisches Nachahmen.

Dieser Verhaltensbereich ist in Abbildung 2 (III) in seiner zeitlichen Entwicklung skizziert. Ihm wird in der Gegenwart oft ein zu geringes Gewicht für die Verhaltens- und Persönlichkeitsenlwicklung des Kindes beigemessen. Im Folgenden soll unter anderem erklärt werden, welche entscheidende Rolle die hierher gehörigen Verhaltensweisen im Rahmen der Ausbildung des Sozialverhaltens des Kindes spielen, und zwar in doppelter Hinsicht:

Dieser Verhaltensbereich basiert in seiner Entfaltungsmöglichkeit auf der gelungenen Sozialentwicklung der voraufgegangenen Phase; und er ist selbst wieder die unersetzliche Basis für die nächstfolgenden Phasen der Sozialentwicklung.

Vielfalt der Verhaltensweisen

Ein Kind in Spiellaune zeigt, je nach der Situation, ganz unterschiedliche Verhaltensweisen: Es erkundet unbekannte Bereiche und schaut in alle Winkel. Von allem Neuen wird es magisch angezogen. Es klettert auf Leitern und Bäume, rennt herum, es probiert alle Bewegungen aus, die ihm körperlich nur möglich sind. Im Spiel kommt antriebsgesteuertes Verhalten vor wie Flüchten, Angreifen, spielerisches Essenbereiten - und zwar ohne daß die zugehörigen Antriebe dabei tatsächlich aktiviert wären: Das Kind, das im Spiel vor seinem Verfolger wegrennt, hat nicht „wirklich" Angst; wenn es aus feuchtem Sand Kuchen backt, tut es das nicht aus Hunger.

Mit Gegenständen, die in seinen Gesichtskreis gelangen, stellt das spielende Kind alles mögliche an, was ihm seine Phantasie nur eingibt.

Besonders spielanregend ist dabei alles, was auf die Aktivität des Kindes in irgendeiner Form reagiert - und sei es nur, daß es einen besonderen Anblick bietet: Handlungen, die irgendeinen Effekt haben, werden dann vom Kind sofort leidenschaftlich - oft mit hellem Jauchzen - wiederholt.

Schließlich ahmen Kinder in Spiellaune alles nach, was irgend nachahmbar ist: Geräusche, Tiere, Fahrzeuge, Menschen. Wenn möglich schlüpfen sie spielend in die Rollen anderer Wesen und geben sich als Auto, als Krokodil, als Mutter oder als Vater aus - nicht ohne entsprechende akustische und mimische Begleitaktivität.

Bedeutung des Spielverhaltens

Betrachtet man die Verhaltensweisen des Spielbereichs: Erkunden, Wißbegierde, Spielen, Nachahmen auf ihre Grundlage und ihr Zustandekommen hin, so sind sie ganz unterschiedlich;

z. B. scheinen Wißbegierde und Nachahmen auf den ersten Blick gar nichts miteinander gemein zu haben: Wißbegier ist Angezogenwerden durch Reize, die sich allein dadurch auszeichnen, daß sie noch unbekannt sind, d. h. vorher noch nicht gespeichert waren. Das Nachahmen dagegen ist Übersetzung von Wahrgenommenem in Motorik, im Falle des visuellen Bereichs ein Übersetzen vom zweidimensionalen Netzhautbild in ein Bewegungsprogramm für Hunderte von Einzelmuskeln, also etwas ganz anderes.

Betrachtet man die so verschiedenartigen Verhaltensweisen Erkunden, Wißbegierde, Spielen, Nachahmen aber unter dem gemeinsamen Gesichtspunkt ihrer Bedeutung für das Kind, so ergibt sich: Sie bilden ein vielfältiges Aktionsprogramm mit einem gemeinsamen Funktionsziel: Sie sind *angeborene Strategien des Erfahrungserwerbs.*

Wiederholungsdrang nach Umweltreaktion

Dabei ist z. B. der Sinn des inneren Dranges zum Wiederholen solcher Handlungen, die irgendeine Reaktion in der Umwelt ausgelöst haben, folgender: Für jedes Lebewesen ist in der Umwelt gerade all das von besonderer Bedeutung, was in irgendeiner Form auf sein eigenes Verhalten freundlich oder feindlich reagiert; aber nur wenn ein solches Geschehen sich wiederholt, ergibt sich, welche Reaktionen der Umwelt gesetzmäßig sind und welche nur zufällige Koinzidenzen waren. Hier ist also im Kinde ein Verfahren von Natur aus angelegt, dem der Naturwissenschaftler in seiner Forschung folgt: Auch wir wiederholen unsere Beobachtungen ja darum, weil wir nur dadurch das Gesetzmäßige vom Zufälligen unterscheiden können.

Bedeutsamkeit des Nachahmens

Der Drang zum Nachahmen wiederum ist ein einzigartiges Mittel, um der Vererbung der genetischen Information auch das Weiterreichen der individuell erworbenen Fähigkeiten der Erwachsenen an die Nachkommen an die Seite zu stellen. Hier liegt eine naturgegebene Veranlagung zum Bilden von kulturellen Traditionen vor. Die Nachahmungstendenz und das nachahmende Lernen ermöglichen kulturelle Entfaltung und Weiterentwicklung auf der Grundlage dessen, was die vorigen Generationen erworben hatten.

Die „innere Schaltung" der Tätigkeit im Spielbereich ist auch hinsichtlich weiterer, hier nicht beschriebener Einzelmechanismen geradezu raffiniert darauf angelegt, das Kind alle nötigen und möglichen Erfahrungen machen zu lassen, die später bedeutsam sein könnte:

Sprachliches Erkunden

Der Drang zum Erkunden und die Wißbegierde entfalten sich beim Menschenkind auch auf der Ebene der begrifflichen Sprache: Werden Kinder darin nicht von Erwachsenen gehemmt, so ist ihr Drang zum Fragen, d. h. zum sprachlichen Erkunden, unersättlich. Dabei dient die Sprache als Mittel der Information:

Kinder erwarten sachlich zutreffende Antworten; das erkennt man an der tiefen Enttäuschung von Kindern, wenn sie merken, daß ein Erwachsener sie hinters Licht geführt hat. Kinder sind im sprachlichen Feld auch wißbegierig, z. B. auf die Namen, die unbekannte Dinge tragen. Sie spielen auch mit Worten, indem sie sie spielerisch abwandeln und auf neue Situationen übertragen. Und sie ahmen die Sprache der Erwachsenen nach und wollen so sprechen wie die anderen.

Auch im Sprachbereich entfaltet sich also beim Kind die Kombination von Erkunden, Wißbegierde, Spielen und Nachahmen. Den besten Sprachlehrer seines Lebens hat der Mensch in sich selbst - nämlich zur Zeit des Sprechenlernens als Kind von zwei bis sechs Jahren.

Bedeutung für die Sozialentwicklung

Im Rahmen des Spielens entfaltet das Kind auch neue Formen der sozialen Beziehung. Es macht von sich aus schon in den ersten Lebensjahren vielfache Ansätze zum mitmenschlichen Zusammenwirken, sei es durch einfaches Mitmachen, durch Helfenwollen oder durch Abgeben und Schenken sowie Zurückerbitten von Besitz, durch Zeigenwollen seiner Spielsachen und vieles weitere.

All dies ist eine andere Form des sozialen Verhaltens als die individuelle Bindung an die Eltern, die dem Kind Schutz und Geborgenheit vermittelt. Diese Art der Partnerschaft ist nicht auf die individuell gebundenen Personen beschränkt, sondern sie bezieht auch andere Kinder und andere Erwachsene ein, sobald eine etwaige Furcht vor diesen geschwunden ist.

Im Kindesalter ist das *Nachahmen* eine entscheidende Form des sozialen Lernens. Wenn das Kind partnerschaftliches und mitmenschliches Verhalten bei Erwachsenen und älteren Kindern sieht und dieses nachahmt, so erwirbt es damit zugleich soziales Verhalten nach dem beobachteten Vorbild. Dies gilt im Guten wie im Bösen: Kinder behandeln beispielsweise ihre Puppen, aber auch jüngere Kinder genauso, wie sie es selbst erfuhren oder bei anderen Menschen beobachteten. Auf diese Weise übt heute nicht nur jeder Erwachsene und jedes ältere Kind, sondern besonders auch das Fernsehen einen möglicherweise beträchtlichen Erziehungseinfluß aus.

Aktiver Erfahrungserwerb

Die scheinbar zusammenhanglose Vielfalt in der Verhaltenssteuerung des Bereichs von Erkunden, Wißbegierde, Spielen und Nachahmen bekommt sofort

einen Sinn, wenn man darin ein Aktionsprogramm für aktives Gewinnen von Erfahrung erkennt: Ausbildung und Training motorischer und sensorischer Fähigkeiten vor Beginn ihres Einsatzes in Ernstfall-Situationen. Dazu passen zwei herausgehobene Eigenschaften der Verhaltenssteuerung im Spielbereich: Erstens die Offenheit gegenüber Sinneseindrücken und Verhaltensmöglichkeiten aller Art, auch solcher, die gewiß auch später keinen Überlebenswert für die betreffenden Organismen gewinnen können; (die beste Strategie, um anwendbare Information zu gewinnen, besteht ja darin, möglichst unbeschränkt Informationen aufzunehmen).

Und zweitens gehört zu diesem Konzept die besonders große Lernfähigkeit beim Erkunden, Spielen und Nachahmen; nicht zufällig sagt ja die Alltagssprache „er hat das spielend gelernt", um zu betonen, daß ein Lernprozeß besonders schnell, mühelos und aus eigenem Antrieb vor sich ging.

Bedürfnis, Antworten zu bekommen auf eigene Initiativen

In jeder Altersphase, ganz besonders aber auch in der Kleinkindzeit, ist das individuelle sofortige Reagieren der Erwachsenen auf die Eigen-Initiativen der Kinder wichtig, zum Beispiel auf deren spontane Laut- und Sprachäußerungen, auf das Vorzeigen von Spielsachen und auf Spielanträge, auf das Zeigenwollen eigener Fähigkeiten, und auf Fragen. Unmittelbar nach Eigeninitiativen jeder Art sind nämlich die Aufmerksamkeit und das Lernvermögen für das, was darauf folgt, von Natur aus besonders groß; und dieses Lernvermögen wird, falls Reaktionen auf Eigeninitiativen ausbleiben oder sogar Zurückweisungen vorwiegen, nicht ausgenutzt und weiterentwickelt, ja womöglich sogar abdressiert. Hier besteht also eine fundamental wichtige Verknüpfung: Auf Eigeninitiative folgt erhöhte Lernbereitschaft.

Vorbedingung: „entspanntes Feld"

Nicht nur Menschenkinder spielen ausgiebig, sondern auch Tiere: Bei vielen höheren Säugetieren hat eine ganze Entwicklungsphase (zwischen der Phase der völligen Abhängigkeit und dem Verlassen des Familienverbandes) ihren Schwerpunkt in den vier dem Spielbereich zugehörenden Verhaltensweisen. Sie dienen auch bei Tierjungen keinen *aktuellen* Lebensbedürfnissen, im Gegenteil: Bei Hunger oder bei Gefahr wird das Spielen sofort unterbrochen. Die Verhaltensweisen des Spielbereichs sind trotzdem, biologisch gesehen, kein überflüssiger Luxus, sondern sie sind Mittel zum Erfahrungserwerb und demgemäß zukunftsbezogen. Dem entspricht es, daß sie immer gerade diejenigen Zeiten ausfüllen, die von aktuellen Lebensbedürfnissen frei sind. Dem wird durch den folgenden bekannten Satz Ausdruck verliehen: „Spielen erfolgt nur im entspannten Feld".

Spielverhalten basiert auf einem eigenen Antrieb

Aus der Zukunftsbezogenheit des Spielverhaltens folgt etwas Wichtiges für die Frage nach seiner Verursachung: Das biologische Funktionsziel, um dessentwillen sich das Spielverhalten samt den zugeordneten Verhaltenstendenzen im Daseinskampf erhält, kann in der Verhaltenssteuerung gar nicht als solches selbst repräsentiert oder programmiert sein: Die Aussicht auf möglichen Nutzen in der Zukunft oder auf künftige Anwendbarkeit kann bei Tieren ohnehin nicht als unmittelbare Verhaltens-Triebfeder wirken; allein der Mensch hat eine beschränkte Voraussicht in die Zukunft und leitet daraus Verhaltensmotive her. Die Verhaltensweisen zum aktiven Erfahrungsgewinn finden deshalb ihre Anregung nicht in gegenwärtigen physiologischen Mangelzuständen, sondern sie werden ausgeführt, weil sie einen eigenen unabhängigen Antrieb besitzen; und dieser ist von sich aus (spontan) aktiv. Daher liegt die Befriedigung für das Erkunden, Neugierverhalten, Spielen und spielerische Nachahmen auch in nichts anderem als im Durchführen dieser Verhaltensweisen selbst!

Erkunden und Spielen mit erotischem oder sexuellem Inhalt

Daß es für das Spielen und seine zugeordneten Verhaltensweisen eine eigene, separate Antriebsinstanz gibt, liefert auch den Schlüssel für die richtige Einordnung von kindlichen Interessen und Spielen, die inhaltlich etwas mit Erotik oder Sexualität zu tun haben: Interesse für die eigenen Geschlechtsmerkmale und für die des anderen Geschlechts, Doktorspiele, spielerisches Darstellen von Brautwerbung und Hochzeit, Aussagen von kleinen Kindern - und entsprechende Phantasien -, sie würden, wenn sie erwachsen sind, ihre Mutter oder ihren Vater heiraten wollen, etc.

Aus der Sicht der Verhaltensbiologie wäre es ein schwerer Fehler, solche kindlichen Verhaltensmuster ohne nähere Überlegung in die Kategorie „kindliche Sexualität" einzuordnen. Beim spielerischen Kämpfen, Jagen und Flüchten sind die für den Ernstfall zuständigen Antriebsinstanzen gar nicht aktiviert, sondern der Spiel-Antrieb führt die alleinige Regie; dies prägt sich auch in charakteristischen Abweichungen mancher spielerischer Verhaltensweise vom korrespondierenden Ernstverhalten aus, z.B. beim spielerischen Kampf: Beißhemmung, Einziehen der Krallen . Ganz das gleiche gilt für spielerisches Verhalten, das inhaltlich mit Erotik oder Sexualität zu tun hat: Sexuelle Motivationen brauchen dabei nicht aktiviert zu sein, ja sie sind womöglich auch noch gar nicht aktivierbar; wenn entsprechendes Verhalten gespielt wird, dann ist es motiviert vom Spieltrieb.

Als verhaltensbiologische Quintessenz läßt sich formulieren: Erotische und sexuelle Inhalte im Erkunden, Neugierverhalten, Spielen und spielerischen Nachahmen sind kein Beweis für eine zugrunde liegende erotische oder sexuelle Motivation; es kann sich um reines Spielen handeln. Um hier im Einzelfall die zutreffenden Schlüsse auf die Motivation zu ziehen, bedarf es unter Umständen einer sorgfältigen Beobachtungs-Analyse (2).

Deprivationssyndrom und kindliche Sozialentwicklung.

Wie die vorstehenden Erörterungen aufzeigen sollten, ist die innere Organisation der Verhaltenssteuerung in den beiden hier ausführlicher behandelten Bereichen „individuelle Kind-Eltern-Bindung" und „Erkunden, Wißbegierde, Spielen, spielerisches Nachahmen" von Natur aus überaus sinnvoll konzipiert; doch birgt dies zugleich eine unheilvolle Gefährdung in sich:

Mit dem prägungsähnlichen Lernprozeß der individuellen Bindung ist ein Reifungsgeschehen verbunden, das fremden und unbekannten Menschen mehr und mehr den Charakter des Abzulehnenden, ja Angsterregenden verleiht. Dies sichert im Effekt die entstandene Bindung zur Hauptbezugsperson, indem der Entstehung von stärkerer Zuneigung zu anderen, neu in den Gesichtskreis eintretenden Personen vorgebeugt wird.

Die biologische Zukunftsbezogenheit des Spielens und seiner zugeordneten Verhaltensweisen findet ihren physiologischen Niederschlag in dessen leichter Hemmbarkeit durch Impulse von aktueller Gegenwartsbedeutung, vor allem durch Angst. Dies verweist das Spielverhalten zu seiner Durchführung in sinnvoller Weise auf solche Zeitspannen, in denen gerade keine akuten Existenzprobleme zu bewältigen sind: auf Perioden des n entspannten Feldes". In dieser speziellen Hemmbarkeit des Erkundens und Spielens liegt also ein förderlicher funktioneller Sinn.

Durchdenkt man diese beiden Funktionssysteme, so kommt man zum Ergebnis: Beide könnten je einzeln im Dienste erfolgreicher Lebensbewältigung kaum sinnreicher konzipiert sein.

Mutterentbehrung unterdrückt Spielverhalten

Tragischerweise ist nun aber gerade dieses bewundernswerte Funktionspaar so beschaffen, daß es in einem von Menschen herbeigeführten Problemfall, der Mutterentbehrung beim Säugling und Kleinkind, die Konsequenzen des Primärschadens - keine schutzbietende Bindungsperson -, die schon für sich allein schlimm genug sind, nicht nur nicht kompensiert, sondern noch ausweitet: Die eigentlich zur Sicherung der individuellen Bindung dienende Angst vor Fremden wird, dem Funktionszusammenhang entsprechend, zum allgemeinen Dauerzustand; und diese generelle Angst läßt daraufhin - statt daß geeignete Zeiträume für das Spielen verfügbar bleiben - überhaupt kein „entspanntes Feld" mehr aufkommen. Mit dem Erkunden, Neugierverhalten, Spielen und spielerischen Nachahmen geht aber dann all das verloren, was gerade diese Verhaltensweisen sonst zur Intelligenz und Persönlichkeitsentwicklung beitragen.

So erklärt die verhaltensbiologische Theorie, wie ein auf den ersten Blick isoliert erscheinender umweltbedingter Mangel, das Aufwachsen des Säuglings und Kleinkinds ohne die Bindung an eine bleibende betreuende Bezugsperson,

eine so verhängnisvolle Breiten- und Tiefenwirkung auf die Intelligenz-, Persönlichkeits- und Sozialentwicklung des Kindes entfalten kann: Durch das Lahmlegen eines für die Persönlichkeitsbildung entscheidenden Bereichs der Verhaltenssteuerung, der angeborenen Strategien des Erfahrungserwerbs Erkunden, Spielen, Nachahmen. Ähnliche Gefahren liefern im ganzen Verlauf der Kindheit mehrmalige Betreuungsabbrüche durch Bezugspersonenwechsel.

Schlußgedanken.

Die Verhaltensbiologie erforscht das Verhalten der Tiere und die biologische Seite der Verhaltenssteuerung beim Menschen. Ihre Methode ist nicht die kritiklose Übertragung von zoologischen Beobachtungsergebnissen auf den Menschen. Wo jedoch auffällige Zusammenhänge zwischen Ursachen und Wirkungen bei Tieren erkennbar werden, können gezielte Untersuchungen am Menschen, die in die gleiche Richtung gehen, zur besseren Einsicht in seine Verhaltensdynamik beitragen.

Nach der Übersicht über verschiedene Mechanismen der Sozialisation (Abb. 1) und über die Reifung von fünf wichtigen Verhaltensbereichen (Abb. 2) wurden ausführlich besprochen:

Die Kind-Eltern-Bindung und der Verhaltensbereich des spontanen aktiven Erfahrungserwerbs durch Erkunden, Wißbegierde, Spielen und spielerisches Nachahmen. Einen besonderen Schwerpunkt dieser Abhandlung bildete schließlich die verhaltensbiologische Analyse der Frage: Wie kann ein so isoliert anmutendes Defizit wie die fehlende Bindung zu einer konstanten betreuenden Bezugsperson einen dermaßen tiefgreifenden und weitreichenden Einfluß auf die soziale Entwicklung eines Kindes ausüben, wie dies im Deprivationsyndrom zum Ausdruck kommt?

Literatur:

(1) *Bischof-Köhler, D.:* Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition. Huber, Bern/Stuttgart 1989

(2) *Dührssen, A.:* Psychogene Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen. Vandenhoeck & Rupprecht Göttingen 1954, 15. Aufl. 1992

(3) *Eibl-Eibesfeldt, I.:* Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Piper, München 1984; Seehamer, Weyarn 1997 3. Aufl.

(4) *Flehmig, I.:* Normale Entwicklung des Säuglings und ihre Abweichungen. Thieme-Verlag, Stuttgart 1996 5. Aufl.

(5) *Hassenstein, B.:* Verhaltensbiologie des Kindes. Piper, München 1973; Wötzel, Dreieich 1999 5. Aufl.

Hassenstein, B. und H.: Unvorhersehbares und Gesetzmäßiges in der Verhaltensentwicklung des Kindes. Sozialpädiatrie 19, 26-31, 1997.

(6) *Kirkilionis, E.:* Das Tragen des Säuglings im Hüftsitz - eine Anpassung des menschlichen Traglings. Zool. Jb. Physiol. 96, 395-415, 1992

(7) *Langreder, W.:* Über Fötalreflexe und deren intrauterine Bedeutung. Z.f.Geburtshilfe und Gynäkologie 131, 236-252, 1949

(8) *Meierhofer, M. und Keller W.:* Frustration im frühen Kindesalter. Huber, Bern/Stuttgart 1972 2. Aufl.

(9) *Meves, C.:* Erziehen lernen. Verlag Resch, Gräfelfing 1996

(10) *Papoušek, H.:* Soziale Interaktion als Grundlage der kognitiven Frühentwicklung. Dieses Buch S. 124 ff.

(11) *Pechstein, J.:* Umwelt-Abhängigkeit der frühen zentralnervösen Entwicklung. Thieme, Stuttgart 1974

(12) *Portmann, A.:* Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen. Basel / Stuttgart (Schwabe) 1969 3. Aufl.

(13) *Prechtl, H. F. R.:* Problems of Behavioral Studies in the Newborn Infant. In: Advances in the Study of Behavior 1, 75-98, 1965

– : New Perspectives in Early Human Development. Eur. J. Obstet. Gynecol. Reprod. Biol. 21, 347-355, 1986

(14) *Scheich, H., Wallhäußer-Franke, E., Braun, K.:* Does Synaptic Selection Explain Auditory Imprinting? In: Squire, L.R. et al (Eds): Memory - Organisation and Locus of Change. New York (Oxford Univ. Press) 1991

(15) *Todt, D.:* Verhaltensbiologische Aspekte der Entwicklung sozialer Bindungen auf vormenschlicher Stufe. In: – Spangler, G. und Zimmermann, P.: Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung. Klett-Cotta, Stuttgart 1995

(16) *Wallhäußer-Franke, E.:* Anatomische Korrelate der akustischen Filialprägung im ZNS von Haushuhnküken (Gallus domesticus) und die Verbindungen der beteiligten Gebiete. Dissertation T.U.Darmstadt 1989

Aus:

Fortschritte der Sozialpädiatrie · Band 2

Herausgegeben von

Theodor Hellbrügge, München

Kindliche Sozialisation und Sozialentwicklung

Nelson F. Annunciato
Gerd und Renate Biermann
Gino Gschwend
Bernhard Hassenstein
Theodor Hellbrügge
Lynne Sanford Koester
Zdeněk Matějček
Hanuš Papoušek
Mechthild Papoušek
Johannes Pechstein
Heinz-Ulrich Reyer
Jutta Schöler
Gundega Tomele

Redigiert von
Theodor Hellbrügge
Johannes Pechstein
Burkhard Schneeweiß

Dritte, überarbeitete Auflage

107 Abbildungen

Hansisches Verlagskontor, Lübeck 1999