

Modulare Erklärungen der Theory-of-mind-Entwicklung haben mit solchen Daten Schwierigkeiten. Weder die Theorie-Theorie noch die Simulationstheorie kann die sozialen Ursprünge dieses kritischen Aspekts der Organisation des Selbst angemessen erklären. Die Theorie-Theorie nimmt an, daß mentale Konzepte sich in einem Netzwerk interdependenter Konzepte entwickeln, und zwar auf der Basis von Daten aus der sozialen Welt. Aber die soziale Welt »gibt« dem Kind im allgemeinen keine Konzepte, sondern liefert ihm die Daten, aus denen Konzepte gebildet werden können. Dem Simulationsmodell zufolge gehen Konzepte mentaler Zustände aus der Introspektion hervor; die Frage, wie Kinder lernen, ihre eigenen mentalen Zustände als Gefühle, Überzeugungen, Wünsche usw. zu denken, bleibt dabei allerdings unberücksichtigt. Wir untersuchen in diesem und in den folgenden Kapiteln die Rolle der Mutter-Kind-Beziehung beim Transformieren eines präreflektierenden Erlebens mentaler Zustände in ein reflektierendes Verstehen dieser Zustände. Beide sozialen Modelle des »Gedankenlesens« mögen hier ihren Platz finden. Individuelle Unterschiede können zur Folge haben, daß dieser oder jener Weg zum Verstehen des Mentalen dominiert; ein zufriedenstellendes Modell aber muß, so wie wir es sehen, bei den kindlichen Beziehungen zu Bindungsfiguren ansetzen.

Die Entwicklungsgrundlagen der Reflexionsfunktion im Säuglingsalter

Der »teleologische« Standpunkt

Es ist im allgemeinen unumstritten, daß die Organisation des Selbst mit der Integration körperbezogenen Erlebens beginnt. Auf diese Weise werden die physikalischen Grenzen zwischen dem Selbst und der Welt definiert (vgl. zum Beispiel Brownell und Kopp, 1991). Sobald das Körperselbst etabliert ist, werden soziale Austauschprozesse, die Identifizierung sozialer Grenzen und – ein wenig später – die Einsicht in soziale Kausalität zu zentralen Funktionen des Selbst. Die Anerkennung der intentionalen Haltung (Dennett, 1978) des Kindes durch die Eltern aber wird nonverbal vermittelt, und zwar vom Zeitpunkt seiner Geburt an. Während der ersten fünf Lebensmonate spielt der Face-to-face-Austausch affektiver Signale zwischen dem Säugling und seiner Bezugsperson (Beebe, Lachmann und Jaffe, 1997) eine zentrale Rolle für die Entwicklung der Affektrepräsentation durch das Kind.

Beatrice Beebe, Frank Lachmann und Joseph Jaffe beispielsweise, die mit einem mikroanalytischen Beobachtungsparadigma arbeiteten, gelangten im Lauf der letzten zwanzig Jahre unter anderem zu folgenden Erkenntnissen:

1. Der menschliche Säugling beteiligt sich aktiv an Interaktionen mit der Bezugsperson, die mit Selbst-Regulierung und Sensibilität für den Zustand des/der Anderen verbunden sind;
2. auf mimischer Ebene vollzieht sich ein sehr rascher Prozeß wechselseitiger Einflußnahme: der Gesichtsausdruck der Mutter sagt das mimische Verhalten, das der Säugling $1/12$ Sekunde später zeigen wird, voraus und umgekehrt. Dies geschieht wahrscheinlich auf der Grundlage von Schemata der antizipierten Reaktion des/der Anderen;
3. Raum und Intensität des Kontakts zwischen Säugling und Bezugsperson werden von beiden systematisch verändert, und zwar offenbar ebenfalls auf der Basis von Erwartungen;
4. ein höherer Koordinationsgrad sagt eine frühentwickelte kognitive Leistungsfähigkeit voraus, während niedrige Koordinationsniveaus für eine sichere Bindung des Kindes und ein »unkompliziertes« Temperament optimal sind;
5. die Interaktion (Koordination) des vier Monate alten Säuglings mit einem Fremden sagt *mehr* darüber aus, wie sich das Kind im Alter von einem Jahr mit der Mutter in der »Fremden Situation«² verhalten wird, als dieselbe Messung mit der Mutter selbst.

Man könnte einwenden, daß Interaktionen auf dieser Stufe insofern präsymbolisch seien, als sie nicht mentalisiert werden; der Säugling muß die Gedanken oder

² Die »Fremde Situation« (»Strange Situation«, SSn) ist ein Labortest von zwanzig Minuten Dauer, bei dem das Kind zweimal einer »Minitrennung« von maximal jeweils drei Minuten ausgesetzt wird. Mary Ainsworth und ihre Mitarbeiter (Ainsworth et al., 1978) stellten fest, daß die Mehrheit der Einjährigen aus Mittelschichtfamilien bei der Wiedervereinigung mit nächesuchendem Verhalten und mit Erleichterung auf die Mutter reagieren (sicher gebundene Säuglinge oder B-Säuglinge). Etwa 25% jedoch reagieren mit subtilen Anzeichen von Gleichgültigkeit (unsicher-vermeidende Säuglinge oder A-Säuglinge) und weitere 15% mit nächesuchendem Verhalten, aber ohne Erleichterung über die Wiedervereinigung (unsicher-ambivalent gebundene Säuglinge oder C-Säuglinge).

Gefühle der Betreuungsperson nicht repräsentieren. Dennoch enthalten sie die Bezugnahme auf künftige Zustände (beispielsweise Ziele) bei der Erklärung des Verhaltens des Anderen. Daher können sie benutzt werden, um Verhalten vorherzusagen, auch wenn sie nur ein begrenztes Potential zur Modifizierung von Verhalten besitzen. Die mentalen Modelle, die auf diese Weise entstehen (Johnson-Laird und Byrne, 1991, 1993), verfügen nicht über die Information, die notwendig wäre, um den mentalen Zustand des Anderen zu verändern. Dies nämlich setzt einen intentionalen Standpunkt (Dennett, 1983) voraus, der nicht nur Vorhersagen ermöglicht, sondern darüber hinaus mit der Repräsentation von Überzeugungs- und Wunschzuständen des Anderen verbunden ist. Die Forschungsergebnisse von Gergely und Csibra (1996; Gergely, Nadasdy, Csibra und Bíró, 1995) legen nahe, daß etwa nach sechs Lebensmonaten die Wahrnehmung sozialer Kontingenzen insofern »teleologisch« ist, als sich der Säugling bei der Interpretation von Verhalten am Prinzip des »rationalen Handelns« orientiert und auf künftige Zustände (Ziele) als Erklärungseinheiten Bezug nimmt (diese Untersuchungen werden im 5. Kapitel ausführlich dargestellt). Säuglinge wenden die teleologische Haltung gleichermaßen auf menschliche Objekte wie auf Gegenstände an. Gergely und Csibra (1997) haben gezeigt, daß Säuglinge Überraschung ausdrücken, wenn nichtmenschliche, aber bewegliche Objekte (zum Beispiel unterschiedlich große Scheiben auf einem computeranimierten Display) »irrational« zu handeln scheinen, indem sie sich angesichts spezifischer »Ziele« und realitätsbedingter »Hindernisse« nicht optimal verhalten.

Man nimmt an, daß der Säugling teleologische Modelle über die Vorhersage menschlichen Verhaltens hinaus erweitert. Zu Mentalisierungsmodellen aber entwickeln sie sich im begrenzten Bereich des menschlichen Handelns, und sie sind ausgereift, sobald die Repräsentationen künftiger Zielzustände als Wünsche und Realitätsvorgaben als Überzeugungen des Akteurs über die physikalische Realität gedacht werden können. Den Verhaltensweisen des Säuglings in dyadischen Interaktionen liegt sein sich entwickelndes Modell vom rationalen Handeln seiner Bezugspersonen zugrunde. Wir behaupten, daß die Qualität der interpersonalen Interaktionen zwischen Säugling und Mutter die Entwicklung von teleologischen mentalisierenden Modellen entscheidend beeinflusst. Festzuhalten ist im übrigen, daß teleologische Modelle rationales Handeln zwar lediglich repräsentieren – definiert aber werden sie durch die wahrgenommene, nicht durch die faktische Rationalität eines Verhaltensaktes. So wird die falsche Einschätzung realistischer Hindernisse (zum Beispiel vermutete Gefährlichkeit) ein Modell erzeugen, in dem sich ein Verhalten im Einklang mit dem Grundsatz rationalen Handelns zu befin-

den scheint, obwohl es unter dem Blickwinkel des außenstehenden Beobachters eindeutig irrational ist. Die prädiktive Signifikanz der Reaktion des Säuglings auf einen Fremden (Beebe et al., 1997) läßt vermuten, daß sich die Repräsentanzen (Arbeitsmodelle) der Beziehungen zwischen dem Selbst und dem Anderen – auch wenn sie noch nicht mentalisiert werden – während des ersten Lebensjahres in ihrer Qualität zu verändern beginnen. Diese Qualität aber hängt, wie Beobachtungen in der Laborsituation zeigen, mit den Säugling-Mutter-Interaktionen zusammen. Wenn sie hinreichend kohärent sind, so daß sie auf andere Beziehungen verallgemeinert werden können, geben sie unter Umständen Prozesse zu erkennen, die für die Erzeugung einer sicheren Mutter-Säugling-Bindung entscheidend sind.

Koordinierung der Repräsentationen

Die repräsentationale Vernetzung ist wahrscheinlich die Grundlage dafür, daß teleologische Modelle geistiger Vorgänge im Laufe der frühen Kindheit nach und nach durch mentalisierende ersetzt werden. Im Alter zwischen sechs und achtzehn Monaten gelingt es dem Kind immer besser, gegenüber einem dritten Objekt oder einer dritten Person seinen eigenen mentalen Zustand dem inneren Zustand der Betreuungsperson anzupassen. Dies ist beispielsweise erforderlich, wenn das Kind auf gemeinsame Aufmerksamkeit drängt (Bretherton, 1991 a). Die Kommunikation ist eindeutig willkürlich (zielgerichtet), denn die Kinder versuchen in dieser Phase bereits, ihre eigenen, fehlgeschlagenen Kommunikationsversuche zu korrigieren (Golinkoff, 1986), und zeigen dadurch zumindest eine rudimentäre Anerkennung von Bewußtheit und Urheberchaft des eigenen Selbst und des Anderen – einschließlich Gefühle, Wahrnehmungen und Intentionen (Wellman, 1993). Neisser (1991) ist der Meinung, daß auf der Grundlage von Wahrnehmungsprozessen zwei vorbegriffliche Aspekte des Selbst auftauchen: der ökologische und der interpersonale Selbstaspekt. Während der ökologische Selbstaspekt eine Selbstbewußtheit in bezug auf visuell-räumliche, taktile, auditive und andere Wahrnehmungsinformation über die nicht-soziale Umwelt des Kindes enthält, wird der interpersonale Selbstaspekt durch das gleichzeitige Wahrnehmen von Handlungen des Selbst und kontingenten Aktionen anderer Personen erzeugt. Wenn wir Sterns (1985) und Neissers Definition des interpersonalen Selbst miteinander verbinden, können wir drei Aspekte der intersubjektiven Selbstentwicklung identifizieren, die Mundy und Hogan (1994) als »instrumentelle Handlungszustände«, »sensorische

oder perzeptive Handlungszustände« und »affektive Handlungszustände« bezeichnen. Rogers und Pennington (1991) schufen mit ihrem Konzept der repräsentationalen Vernetzung (das heißt der Koordination von Repräsentanzen des Selbst und anderer Menschen) ein Modell der kognitiven Grundlage, auf der sich ein solcher intersubjektiver Prozeß abspielen könnte; die repräsentationale Vernetzung liegt demnach der Fähigkeit zugrunde, Affekte, Aufmerksamkeit und höherrangige Kognitionsaspekte, zum Beispiel Überzeugungen, mit anderen zu teilen. Die Tatsache, daß bereits Neugeborene über Nachahmungsfähigkeiten verfügen (Meltzoff und Gopnik, 1993), ist eine nachdrückliche Bestätigung dieses Modells. Der Erwerb der Anerkennung mentaler Zustände aber geht über das Spiegeln hinaus.

Die Entwicklung der Fähigkeit, eigene Affekte und die Affekte anderer Menschen zu verstehen, ist vielleicht ein gutes Beispiel für die Rolle, die der repräsentationalen Vernetzung für die Entwicklung von Reflexionsfähigkeiten zukommt (Gergely und Watson, 1996; Target und Fonagy, 1996). So ist Angst für das Kleinkind eine verwirrende Mischung aus physiologischen Veränderungen sowie Vorstellungen und Verhaltensweisen. Wenn die Mutter die Angst des Kindes spiegelt, organisiert dessen Wahrnehmung dieser Spiegelung sein Erleben: Es »weiß« nun, was es fühlt. Die Repräsentation des kindlichen Affekts durch die Mutter wird also ihrerseits vom Kind repräsentiert und mit der Repräsentation seines Selbstzustandes koordiniert. Die Diskrepanz zwischen beiden Repräsentanzen ist insofern hilfreich, als sie den Selbst-Zustand organisiert; somit kann die Spiegelung durch die Betreuungsperson zur Meta-Repräsentanz des kindlichen Erlebens werden. Innerhalb dieses Modells betrachtet, wird das Spiegeln mißglücken, wenn es entweder zu nahe am Erleben des Kindes bleibt oder sich allzu weit davon entfernt. Wenn die Spiegelung in allzu hohem Maße mit dem Affekt des Kindes übereinstimmt, kann diese Wahrnehmung ihrerseits zu einer Angstquelle werden und ihr symbolisches Potential verlieren. Wenn sie gar nicht oder nur zögernd erfolgt oder durch die emotionale Präokkupiertheit der Mutter belastet ist, wird der Prozeß der Selbstentwicklung tiefgreifend beeinträchtigt. Individuen, für die Angstsymptome Katastrophen signalisieren (zum Beispiel einen Herzinfarkt, den drohenden Tod usw.), haben vermutlich Metarepräsentationen ihrer emotionalen Reaktionen, die die Intensität der Affekte nicht durch Symbolisierung in Grenzen halten können. Dies ist möglicherweise darauf zurückzuführen, daß die ursprüngliche Spiegelung durch die primäre Bezugsperson die Emotionen des Säuglings übertrieb.

Diese Überlegung ist zwar spekulativ, aber man kann sie empirisch überprüfen. Sie könnte die Antwort auf die knifflige Frage erleichtern, weshalb sich Menschen,

die unter Panikstörungen leiden, bereits durch relativ milde Beeinträchtigungen ihres physiologischen Gleichgewichts derart bedroht fühlen. Wir vermuten, daß in der Metarepräsentation oder der symbolischen Repräsentation des Affekts in diesen Fällen allzuviel vom primären Erleben erhalten geblieben ist; statt daher die Erfahrung so zu kategorisieren, daß der Betroffene sie in ihrer Intensität lindern kann, stimuliert und verstärkt sie die Symptome des Affektzustandes, was wiederum den sekundären Ausdruck intensiviert, so daß die Panik eskaliert.³ In einer eigenen Untersuchung (Fonagy, Steele et al., 1995) konnten wir nachweisen, daß Mütter, die ihre quengelnden, acht Monate alten Säuglinge nach einer Injektion am erfolgreichsten trösten, das Gefühl des Säuglings sehr rasch widerspiegeln, dabei aber in die Widerspiegelung Affektausdrücke einfließen lassen, die mit dem augenblicklichen Empfinden des Säuglings unvereinbar sind (lächelndes, fragendes, foppendes Mienenspiel usw.). Indem sie einen solchen »komplexen Affekt« (Fónagy und Fónagy, 1987) zeigen, ermöglichen sie es dem Säugling zu erkennen, daß ihre Emotion zwar analog zu seinem eigenen Gefühl, aber nicht mit diesem identisch ist. So kann der Prozeß der Symbolbildung einsetzen. Die Koordinierung der Repräsentationen des eigenen Affekts und der Emotionen eines anderen Menschen, der affektive Austausch zwischen dem kleinen Kind und seiner Mutter, wird für das Kind zu einer einzigartigen Quelle von Informationen über seine inneren Zustände. Für das Kind bezieht der Affekt seine Bedeutung oder seinen Sinn aus der integrierten Repräsentanz seines eigenen Affekts und des mütterlichen Affekts. Sein teleologisches mentales Modell wird durch die Kombination des repräsentierten Selbsterlebens und der repräsentierten Reaktion der Mutter weiter ausgearbeitet, so daß es fähig ist, Affektausdrücke anderer zu verstehen und seine eigenen Emotionen zu regulieren. Die repräsentationale Vernetzung von Emotionsausdrücken und Selbsterleben wird hier als prototypisches Beispiel für die Sensibilität der Betreuungsperson verstanden. Wir werden zu zeigen versuchen, daß diese Koordinierung vermutlich eine wichtige Komponente in der Entwicklung der Mentalisierung ist. Die Feinfühligkeit der Bezugsperson veranlaßt das Kind, sein Selbsterleben nach distinkten Reaktionsgruppen zu organisieren, die schließlich verbal als spezifische Emotionen (oder Wünsche) bezeichnet werden. Die hochkontingente Reaktion ist das Instrument, mit dessen Hilfe diese Koordinierung oder Vernetzung stattfinden kann. Zusätzliche Bedeutung erhalten die affektiven Erfahrungen des Kindes, indem sie mit jeweils cha-

³ Sprachtheoretisch formuliert, könnte man sagen, daß der Signifikant nicht hinreichend »demotiviert« wurde – mit anderen Worten: Er hat eine allzu große Ähnlichkeit mit dem Signifizierten.

rakteristischen Gruppen von Realitätsvorgaben in der Mutter-Säugling-Interaktion assoziiert werden (so daß sich im Kind rudimentäre Überzeugungen hinsichtlich der Ursachen und Konsequenzen seines emotionalen Zustandes entwickeln).

Reflexionsfunktion und Bindungssicherheit der Mutter

Die von John Bowlby (1969, 1973, 1980) entwickelte Bindungstheorie postuliert ein universelles Bedürfnis des Menschen nach engen affektiven Bindungen. Diesem Bedürfnis liegt die Reziprozität früher Beziehungen zugrunde, die wahrscheinlich bei allen Säugetieren einschließlich des Menschen eine Voraussetzung für die normale Entwicklung ist (Hofer, 1995). Auf das Bindungsverhalten des menschlichen Säuglings (zum Beispiel die Suche nach Nähe, sein Lächeln oder Anklammern) reagieren Erwachsene mit entsprechenden Verhaltensweisen (Berühren, Halten, Beruhigen), und diese Reaktionen wiederum verstärken das kindliche Bindungsverhalten gegenüber diesem spezifischen Erwachsenen. Die Aktivierung von Bindungsverhalten beruht auf der Evaluation einer bestimmten Bandbreite von Umweltsignalen durch den Säugling, die entweder ein Gefühl der Sicherheit oder aber der Unsicherheit in ihm hervorruft. Das Sicherheitserleben ist das Ziel des Bindungssystems, das somit in erster Linie einen Regulator des emotionalen Erlebens darstellt (Sroufe, 1996). In diesem Sinn verstanden, liegen Bindungsprobleme vielen Formen mentaler Störungen zugrunde; deshalb ist das Bindungssystem in der Psychotherapie von zentraler Bedeutung.

Niemand von uns kommt mit der Fähigkeit zur Welt, seine emotionalen Reaktionen selbständig zu regulieren. Vielmehr entwickelt sich ein dyadisches Regulationssystem, wenn die Bezugsperson die Signale, durch die der Säugling seine momentanen Zustandsveränderungen anzeigt, versteht und beantwortet und den Affekt auf diese Weise reguliert. Das Baby lernt, daß Erregung in Anwesenheit der Bezugsperson nicht zu einer Desorganisation führen muß, die seine Coping-Fähigkeiten überfordert. Die Bezugsperson wird da sein, um das Gleichgewicht wiederherzustellen. In unkontrollierbaren Erregungszuständen wird der Säugling schließlich die körperliche Nähe der Bezugsperson suchen, weil er von ihr Trost und die Wiederherstellung der Homöostase erwartet. Gegen Ende des ersten Lebensjahres ist das Verhalten des Kindes zielgerichtet und beruht offensichtlich auf spezifischen Erwartungen. Seine früheren Erfahrungen mit der Bezugsperson werden zu repräsentationalen Systemen zusammengefaßt, die Bowlby (1973) als

»innere Arbeitsmodelle« [IWM = Internal Working Models] bezeichnete. Das Bindungssystem ist demnach ein offenes biosoziales homöostatisches Regulationssystem.

Bindungsmuster im Säuglingsalter

Eine bedeutende Pionierin der Bindungstheorie war auch Mary Ainsworth (1985; Ainsworth, Blehar, Waters und Wall, 1978). Sie entwickelte den berühmten Labortest, mit dessen Hilfe die inneren Arbeitsmodelle von Kleinkindern sozusagen »in Aktion« beobachtet werden können. Kleinkinder, die in einer ihnen fremden Situation kurz von ihrer Betreuungsperson getrennt werden, zeigen eines von vier möglichen Verhaltensmustern: (a) *Sicher* gebundene Kinder explorieren bereitwillig in Anwesenheit der primären Bezugsperson, verhalten sich unsicher in Anwesenheit der fremden Person und meiden sie, sind unruhig und weinen während der kurzen Abwesenheit der Mutter, suchen bei ihrer Rückkehr unverzüglich Kontakt zu ihr, lassen sich dadurch rasch trösten und nehmen das Explorieren wieder auf. (b) Manche Kleinkinder, die während der Trennung weniger beunruhigt zu sein scheinen, suchen bei der Rückkehr der Mutter nicht sofort deren Nähe und ziehen sie der fremden Person auch nicht unbedingt vor; diese Kleinkinder sind *unsicher-vermeidend* gebunden. (c) *Unsicher-ambivalent* gebundene Kleinkinder explorieren und spielen nur in begrenztem Umfang, reagieren in aller Regel mit großer Verzweiflung auf die Trennung und haben anschließend erhebliche Schwierigkeiten, sich wieder zu beruhigen; sie wehren sich gegen körperliche Kontaktaufnahme, machen sich steif und hören nicht auf, zu weinen oder zu quengeln. Die Rückkehr der Mutter oder deren Versuche, das Kind zu trösten, bringen keinen Erfolg, weil Angst und Wut das Kind daran zu hindern scheinen, die Nähe als Quelle der Beruhigung wahrzunehmen. Das Verhalten der sicher gebundenen Kleinkinder beruht auf dem Erleben gut koordinierter, sensibler Interaktionen mit einer Betreuungsperson, die nur selten übererregend ist und der es gelingt, die desorganisierenden emotionalen Reaktionen des Kindes zu restabilisieren. Daher bleiben diese Kinder auch in Streßsituationen relativ organisiert. Negative Emotionen wirken auf sie weniger bedrohlich und können als bedeutungsvoll und kommunikativ erlebt werden (Grossmann, Grossmann und Schwan, 1986; Sroufe, 1996).

Unsicher-vermeidend gebundene Kinder haben wahrscheinlich wiederholt die Erfahrung gemacht, daß sie durch intrusives Verhalten der Mutter übererregt wur-

den oder diese sie in emotionalen Erregungszuständen nicht wieder stabilisieren konnte; daher *überregulieren* sie ihren Affekt und vermeiden Situationen, die beunruhigend sein könnten. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder *unterregulieren*, indem sie ihren Distressausdruck verstärken – wahrscheinlich ein Versuch, die erwartbare Reaktion der Bezugsperson auszulösen. Die Angschwelle ist niedrig, und das Kind sucht ständigen Kontakt zur Bezugsperson, ist aber frustriert, selbst wenn dieser Kontakt verfügbar ist (Sroufe, 1996). (d) Eine vierte Gruppe von Kleinkindern zeigt scheinbar zielloses Verhalten wie Versteifen, In-die-Hände-Klatschen, Kopfanschlagen und den Wunsch, der Situation trotz Anwesenheit der Betreuungsperson zu entkommen. Diese Kleinkinder werden als *desorganisiert/desorientiert* gebunden bezeichnet (Main und Solomon, 1990). Man geht im allgemeinen davon aus, daß die Betreuungsperson für solche Kinder eine Quelle der Beruhigung *und* der Angst zugleich war, so daß die Stimulierung des Bindungsverhaltenssystems starke widersprüchliche Motivationen aktiviert. Es überrascht nicht, daß mit diesem Muster häufig eine Geschichte prolongierter oder wiederholter Trennungen (Chisolm, 1998), massive Partnerschaftskonflikte der Eltern (Owen und Cox, 1997) sowie schwere Vernachlässigung, Mißhandlung oder sexueller Mißbrauch (Carlson, Cicchetti, Barnett und Braunwald, 1989) verbunden sind.

Das Bindungssystem als Determinante späterer interpersonaler Beziehungen

Bowlby hat die Auffassung vertreten, daß innere Arbeitsmodelle des Selbst und anderer Personen zu Prototypen für alle späteren Beziehungen werden. Solche Modelle bleiben zeitlebens relativ stabil erhalten (Collins und Read, 1994). Da innere Arbeitsmodelle außerhalb des Gewahrseins operieren, sind sie veränderungsresistent (Crittenden, 1990). Die Stabilität der Bindung wurde durch Langzeituntersuchungen von Kleinkindern in der Fremden Situation sowie durch Follow-ups in der Adoleszenz oder im frühen Erwachsenenalter mit dem *Adult Attachment Interview* (AAI) nachgewiesen (George, Kaplan und Main, 1985). In diesen strukturierten klinischen Interviews werden die Probanden aufgefordert, über die Bindungsbeziehungen ihrer Kindheit zu berichten. Das AAI-Bewertungssystem (Main und Goldwyn, 1994) arbeitet mit den Klassifizierungen *sicher/autonom*, *unsicher/ablehnend*, *unsicher/verstrickt* oder *unsicher mit ungelöster Trauma- und/oder Verlusterfahrung* – Kategorien, die auf der strukturellen Qualität der Be-

richte über frühe Erfahrungen beruhen. Während *autonome* Individuen ihren Bindungsbeziehungen einen hohen Wert beimessen, Erinnerungen in einen kohärenten, sinnvollen Bericht fassen und sie als prägend betrachten, fällt es unsicher gebundenen Personen schwer, Erinnerungen an ihre Erlebnisse mit der Bedeutung dieser Erfahrungen in Verbindung zu bringen. Individuen, die Bindungen *vermeiden*, zeigen dies, indem sie Erinnerungen verleugnen und frühe Beziehungen entweder idealisieren oder entwerten. *Verstrickte* Individuen berichten über Bindungspersonen eher verwirrt, wütend oder ängstlich, klagen mitunter noch immer über Kränkungen, die sie als Kind erlitten haben, und lassen darin den Protest des ablehnenden Kleinkindes wieder anklingen. Individuen mit *ungelöstem* Trauma/Verlust geben durch semantische oder syntaktische Verwechslungen in ihren Berichten über Kindheitstraumata oder über einen in der jüngeren Vergangenheit erlittenen Verlust eine signifikante Desorganisation in der Repräsentation ihrer Bindungsbeziehung zu erkennen.

Große Langzeitstudien (C. Hamilton, 1994; M. Main, 1997; Waters, Merrick, Albersheim, Treboux und Crowell, 1995) weisen eine Korrespondenz von 68–75% zwischen Bindungsklassifizierungen in der frühen Kindheit und Klassifizierungen im Erwachsenenalter nach. Dies ist ein verblüffender Grad an Übereinstimmung zwischen dem Verhalten, das in der frühen Kindheit beobachtet wurde, und den Testergebnissen im Erwachsenenalter, wenngleich einschränkend festzuhalten ist, daß solches Verhalten natürlich sowohl durch die gleichbleibende Umwelt als auch durch Muster, die bereits im ersten Lebensjahr festgeschrieben wurden, fixiert wird. Darüber hinaus spielen Bindungsbeziehungen bei der transgenerationalen Vermittlung von Deprivation eine Schlüsselrolle. Sicher gebundene Erwachsene haben mit drei- bis viermal so hoher Wahrscheinlichkeit auch Kinder, die sicher an sie gebunden sind (van IJzendoorn, 1995). Dies trifft selbst dann zu, wenn die Bindung der Mutter vor der Geburt des Kindes klassifiziert wird (Steele, Steele und Fonagy, 1996; Ward und Carlson, 1995). Neben Temperamentsmessungen oder kontextuellen Faktoren wie wichtigen Ereignissen im Leben, sozialer Unterstützung und Psychopathologie erlaubt auch das Bindungsmuster der Mutter Vorhersagen auf die Bindungsklassifizierung des Kindes (Steele, 1991).

Das Bindungssystem (Bowlby, 1969, 1973, 1980) hängt aufs engste mit dem Prozeß der repräsentationalen Vernetzung und der Entwicklung der Reflexionsfunktion zusammen. Da das Selbst nur im Kontext des Anderen existiert, geht man im allgemeinen davon aus, daß die Selbstentwicklung gleichbedeutend ist mit dem Sammeln von »Erfahrungen des Selbst-in-Beziehungen« (vgl. zum Beispiel Crittenden, 1994; Sroufe, 1990). Repräsentanten der psychoanalytischen Ob-

jektbeziehungstheorie (Kernberg, 1982; Winnicott, 1965) und Bindungstheoretiker (Bowlby, 1980) stellen übereinstimmend fest, daß wiederholte, invariante Aspekte der Beziehungen zwischen dem Selbst und anderen abstrahiert und zu inneren, repräsentationalen mentalen Modellen strukturiert werden (Johnson-Laird, 1983); Kernberg spricht hier von Selbst-Anderer-Affekt-Triaden, Bowlby von inneren Arbeitsmodellen. War das Konzept des inneren Arbeitsmodells in seiner ursprünglichen Formulierung allzu allgemein geblieben (Dunn, 1996), konnte die empirische Arbeit psychoanalytischer Kliniker die Spezifität dieses theoretischen Konstrukts in den vergangenen Jahren deutlich erhöhen (Horowitz, 1995; Luborsky und Luborsky, 1995).

Gleichzeitig haben Kognitionswissenschaftler ein prozedurales Gedächtnis postuliert, das auf dem nichtbewußten, impliziten Gebrauch früherer Erfahrung beruht (Johnson und Multhaup, 1992; Kihlstrom und Hoyt, 1990; Pillemer und White, 1989; Schacter, 1992; Squire, 1987; Tobias, Kihlstrom und Schacter, 1992). Im großen und ganzen nimmt man an, daß das Gedächtnis zumindest dualer Natur ist und daß ihm zwei voneinander relativ unabhängige, neurologisch und psychisch homogene Systeme zugrunde liegen. Neben dem autobiographischen Gedächtnis, das zumindest teilweise bewußtseinsfähig ist, gibt es ein wichtiges und nicht-willkürliches Erinnerungssystem, das implizit, in erster Linie perzeptiv, nicht-deklarativ und nicht-reflexiv ist (D.L. Schacter, 1992; Squire, 1987). Es ist möglich, daß es zumindest in mancher Hinsicht stärker von emotionalen und impressionistischen Informationen beherrscht wird als sein autobiographisches Pendant (Pillemer und White, 1989; Tobias et al., 1992; van der Kolk, 1994). Es speichert das »Wie« von Handlungssequenzen, ihre Ausführung; motorische Fertigkeiten sind prototypische Beispiele. Das prozedurale Wissen, das im impliziten Gedächtnis enthalten ist, wird nur durch Aktion zugänglich. Es manifestiert sich, sobald das Individuum sich in der betreffenden Fertigkeit übt und Handlungen ausführt, in die dieses Wissen eingebettet ist. Diese Merkmale rechtfertigen es, die von Bindungs- und Objektbeziehungstheoretikern postulierten schematischen Repräsentationen als prozedurale Erinnerungen zu konzeptualisieren, deren Funktion darin besteht, soziales Verhalten an spezifische interpersonale Kontexte anzupassen.

Für die Klassifizierung von Bindungsmustern in der frühen Kindheit (Ainsworth et al., 1978) ist das prozedurale Gedächtnis von besonderer Relevanz (Crittenden, 1990; Fonagy, 1995a). Die Stärke der »Fremden Situation« als psychologische Testmethode besteht in ihrem hohen Aussagewert in bezug auf frühere Situationskontexte, in denen das Wissen um das »Wie« des Verhaltens mit einer

spezifischen Bezugsperson erworben wurde. In diesem Sinn verstanden, ist Bindung eine Fertigkeit, die in der Beziehung zu einer spezifischen Bezugsperson erworben und in ein teleologisches Verhaltensmodell enkodiert wird. In der Londoner Parent-Child Study sind wir der Frage nachgegangen, wie gut das »Adult Attachment Interview« (Erwachsenen-Bindungsinterview), durchgeführt vor der Geburt des ersten Kindes mit 100 vorwiegend der Mittelschicht entstammenden erstgebärenden Frauen und ihren Partnern, die Klassifizierung der Bindung des Kindes im Alter von zwölf Monaten an die Mutter und im Alter von achtzehn Monaten an den Vater vorhersagt (Fonagy, Steele und Steele, 1991). Es gab lediglich eine marginal signifikante Verbindung zwischen der Klassifizierung der Bindung an die Mutter und der Bindung an den Vater. Beide Testergebnisse aber wurden zu einem bemerkenswert hohen Grad durch die Bindungsklassifizierung vorhergesagt, die der entsprechende Elternteil im AAI erhalten hatte (Steele et al., 1996). Die geringfügige Überlappung zwischen den beiden Klassifizierungssets läßt sich mit der Annahme eines Temperamentfaktors erklären oder auch mit der Vermutung, daß das Kind sein Verhalten im Umgang mit der Mutter (das ihre Bindungsklassifizierung widerspiegelt) auf die Interaktion mit dem Vater generalisiert. Aufgrund dieser Ergebnisse ist zu vermuten, daß der Säugling für seine wichtigsten Bindungsbeziehungen jeweils eigene Modelle (Selbst-Anderer-Schemata) entwickelt, die auf der Geschichte seiner Interaktionen mit jedem dieser Individuen beruhen. Diese Interaktionserfahrungen werden wiederum durch die Repräsentation indiziert, welche die Bezugsperson von ihrer eigenen Bindungsgeschichte konstruiert hat.

Die Forschung hat sich mit der Frage, wie Bindungsrepräsentanzen das Verhalten der Betreuungsperson gegenüber dem Kind beeinflussen könnten, intensiv auseinandergesetzt. Van IJzendoorn (1995) identifiziert in seinem umfassenden Überblick eine »Transmissionslücke«, weil die Variabilität, die die AAI-Narrative und die Klassifizierungen in der Fremden Situation gemeinsam haben, nicht durch Beobachtungsdaten über die Feinfühligkeit des Verhaltens der Bezugsperson erklärt wird. Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen AAI und Fremder Situation, in denen auch die Feinfühligkeit in der Interaktion zwischen Betreuungsperson und Säugling gemessen wurden, haben negative (Ward und Carlson, 1995) oder auch nicht schlüssige Resultate (van IJzendoorn, Kranenburg, Zwart-Woudstra, van Busschbach und Lambermon, 1991) erbracht. In einem anderen Beitrag haben wir erläutert, daß die Transmissionslücke möglicherweise auf die Begrenztheit von Feinfühligkeitsmessungen zurückzuführen ist (Fonagy, Steele, Moran, Steele und Higgitt, 1992; Fonagy, Steele et al., 1995). Feinfühligkeit

ist ein allgemeiner Begriff, der eine erhebliche Bandbreite an Verhaltensweisen abdeckt (Belsky, Rosenberger und Crnic, 1995). Für die Herstellung einer sicheren Bindung müssen sie nicht unbedingt gleichermaßen relevant sein. Wenn man die sichere Bindung des Kindes als das innerhalb eines Bindungskontextes stattfindende Erlernen von zielorientierten, rationalen Handlungsprozeduren definiert, die zur Regulierung aversiver Erregungszustände dienen (Carlson und Sroufe, 1995; Cassidy, 1994; Sroufe, 1996), dann kann es diese Prozeduren – so behaupten wir – am erfolgreichsten erwerben und am kohärentesten repräsentieren, wenn ihm sein augenblicklicher Affektzustand von der Betreuungsperson jeweils akkurat, aber auf eine nicht überwältigende Weise widerspiegelt wird.

Das Kind, das seinen Distress zu bewältigen versucht, findet in der Reaktion der Bezugsperson eine Repräsentation seines eigenen mentalen Zustandes, die es internalisieren und als Teil einer Affektregulierungsstrategie höherer Ordnung benutzen kann. Die sichere Bezugsperson beruhigt das Kind, indem sie ihr spiegelndes Verhalten mit Äußerungen verbindet, die dem Affekt des Kindes zuwiderlaufen (und so vielleicht implizieren, daß sie ihn zu bewältigen vermag). Diese Formulierung der Feinfühligkeit hat vieles mit dem Container-Konzept des britischen Psychoanalytikers Wilfred Bion (1962a) gemeinsam. Bion beschrieb die Fähigkeit der Mutter, den für das Baby unerträglichen Affektzustand in sich aufzunehmen, zu »containen«, und den mentalen Zustand des Kindes durch ihre körperlichen Handreichungen anzuerkennen und gleichzeitig seine überwältigenden Gefühle zu dämpfen. Die Tatsache, daß die Klarheit und Kohärenz der Art und Weise, wie die Mutter ihr Kind repräsentiert, zwischen dem AAI und dem beobachteten mütterlichen Verhalten vermittelt, steht mit diesem Modell zweifellos im Einklang (Slade, Belsky, Aber und Phelps, 1999). Die Londoner Mutter-Kind-Studie gelangte zu dem Ergebnis, daß die Qualität der Reflexionsfunktion der beiden Bezugspersonen unabhängig voneinander die Bindungssicherheit des Kindes prädizierte (Fonagy, Steele, Moran, Steele und Higgitt, 1991).

Wenn eine sichere Bindung das Ergebnis erfolgreichen Containments ist, dann könnte man eine unsichere Bindung als Identifizierung des Säuglings mit dem Abwehrverhalten seiner Bezugsperson betrachten. Die Nähe zur Bezugsperson wird auf Kosten der Reflexionsfunktion aufrechterhalten. Eine ablehnende (Ds) Mutter kann bei dem Versuch, den Distress des Kindes zu spiegeln, auf ganzer Linie scheitern, und zwar aufgrund der schmerzhaften Erfahrungen, die solche Situationen in ihr selbst wecken, oder weil ihr die Fähigkeit fehlt, sich ein kohärentes Bild vom mentalen Zustand des Kindes zu machen. Im Gegensatz dazu wird die verstrickte (E) Mutter den Zustand des Kindes vermutlich mit übertriebener Klarheit reprä-

sentieren; eine weitere Möglichkeit besteht darin, daß ihre Repräsentation aufgrund ihrer ambivalenten Verstrickung in ihr eigenes Erleben derart uneindeutig ausfällt, daß das symbolische Potential des Austauschs verlorengeht. In beiden Fällen aber internalisiert der Säugling die Haltung seiner Bezugsperson, und »die fehlende Synchronizität wird zum Inhalt seines Selbsterlebens« (Crittenden, 1994, S. 89).

Welchen Einfluß mag eine solche Situation auf die Entwicklung des kindlichen Selbstgefühls ausüben? Wir wissen, daß vermeidend gebundene Säuglinge auf Trennung zwar nur mit minimalen Distressäußerungen reagieren, aber gleichzeitig in einen Zustand starker physiologischer Erregung geraten (Spangler und Grossmann, 1993). Crittenden (1988; Crittenden und DiLalla, 1988) berichtet, daß einjährige mißhandelte Kinder einen positiven Affekt, der ihren wahren Gefühlen gar nicht entspricht, vortäuschen können. Im Extremfall kann die Internalisierung der Abwehrformen der Bezugsperson zur Folge haben, daß das Kind sein tatsächliches emotionales Erleben nicht angemessen zu repräsentieren und auszudrücken vermag und das Selbsterleben darüber hinaus möglicherweise um diese »falsche« Internalisierung herum konstruiert wird (Winnicott, 1965).

Während die bewußte Wahrnehmung, »etwas vorzutäuschen«, vermutlich vor allem in der Adoleszenz keine unübliche Erfahrung ist (Harter, Marold, Whitesell und Cobbs, 1996), beziehen wir uns im vorliegenden Kontext auf das in hohem Maße verstörende Erleben von Kindern mit schweren Persönlichkeitsstörungen, die sich ihrem Kernselbst entfremdet fühlen (Bleiberg, 1984, 1994). Eine Strategie, die sich viele solcher Kinder zu einem etwas späteren Entwicklungszeitpunkt zu eigen machen, besteht in dem Versuch, diese falsche Komponente ihrer Selbstrepräsentanz zu externalisieren und das Verhalten der Menschen in ihrer Umgebung dahingehend zu manipulieren, daß diese der inkongruenten Selbstrepräsentanz entsprechen. Wir behaupten, daß dieses Modell den ungeheuren Druck erklärt, den Vorschulkinder, deren Bindung im Säuglings- beziehungsweise Kleinkindalter als desorganisiert klassifiziert wurde, auf ihre Betreuungspersonen ausüben, um sie zu bestimmten Verhaltensweisen zu zwingen (Cassidy, Marvin und The MacArthur Working Group on Attachment, 1989; Crittenden, 1992; Main und Cassidy, 1988). Diese Kinder – und Erwachsenen – erweisen sich als sehr geschickt und sensibel, wenn es darum geht, andere ihren eigenen inneren Repräsentanzen gemäß so zu manipulieren, daß sie sich entsprechend verhalten. Wohlgermerkt: Sie versuchen nicht – wie andere Menschen es tun –, ihre Beziehungsrepräsentanzen zu aktualisieren. Vielmehr bemühen sich diese Kinder und Erwachsenen auf eine weit verzweifeltere Weise, Verhalten zu provozieren, das einem Teil ihrer als

»fremd« erlebten Selbstrepräsentanz entspricht, denn sie müssen diesen Teil externalisieren, um das übrige Selbst als kohärenter wahrnehmen zu können (Fonagy und Target, 1995).

Bindungssicherheit des Kindes und Reflexionsfunktion

Man ist sich im allgemeinen darin einig, daß »eine harmonische Mutter-Kind-Beziehung das Auftauchen des symbolischen Denkens fördert« (Bretherton, Bates, Benigni, Camaioni und Volterra, 1979, S. 224). Diese Überlegung hat eine lange und renommierte Geschichte (Mahler, Pine und Bergman, 1975; Vygotsky, 1978; Werner und Kaplan, 1963). Schon Bowlby (1969, S. 368) erkannte die Signifikanz des Entwicklungsschritts, der mit dem Auftauchen der kindlichen Fähigkeit einhergeht, die Mutter als Menschen mit eigenen Zielen und Interessen zu sehen und diese zu berücksichtigen. Moss, Parent und Gosselin (1995) berichten, daß eine sichere Bindung an die Mutter gleichzeitig verlässlich die metakognitiven Fähigkeiten des Kindes in den Bereichen Erinnerung, Begreifen und Kommunikation vorhersagt. Der Separation Anxiety Test (Trennungsangst-Test), ein projektiver Test der Bindungssicherheit, hat sich bei Berücksichtigung des Alters, des verbalen mentalen Alters und der sozialen Reife als guter Prädiktor der Fähigkeit von dreieinhalb bis sechsjährigen Kindern erwiesen, über Überzeugung und Wunsch zu reflektieren (Fonagy, Redfern und Charman, 1997).

An einer prospektiven Untersuchung über die Beziehung zwischen der Sicherheit der Bindung an die Mutter (im Alter von zwölf Monaten) beziehungsweise an den Vater (im Alter von 18 Monaten) und dem Abschneiden in drei »Theory-of-mind«-Tests im Alter von fünfeneinhalb Jahren (Fonagy, 1997) nahmen 92 von 96 Kindern, die im Alter von zwölf und achtzehn Monaten in der Fremden Situation getestet worden waren, teil. Von den Kindern, die mit zwölf Monaten als sicher an die Mutter gebunden klassifiziert worden waren, bewältigten 82% die Überzeugung-Wunsch-Reflexionsaufgabe, bei der das Kind vorhersagen soll, was eine Person, deren Überzeugung ihm bekannt ist, empfinden wird (wenn Elli glaubt, daß in der Dose Cola ist, und wenn sie Cola mag, wird sie dann aus der Dose trinken wollen – obwohl in Wirklichkeit Milch drin ist?). 46% der Kinder hingegen, die als unsicher gebunden klassifiziert worden waren, konnten die Aufgabe nicht korrekt lösen. Auch die Bindung der Kleinkinder an den Vater (im Alter von achtzehn Monaten) ist prädiktiv für das Testergebnis des Kindes: 77% der als sicher klassifizierten Kinder bestanden den Test, aber nur 55% der unsicher gebundenen Kin-

der. Es gab gewisse Anhaltspunkte für einen weiteren Zusammenhang, weil nämlich 87% der Kinder mit zwei sicheren Bindungen die Überzeugung-Wunsch-Aufgabe lösten, aber nur 63% der Kinder mit nur einer sicheren Bindung und lediglich 50% der Kinder mit zwei unsicheren Bindungen. Ein ähnliches, aber in gewisser Hinsicht schwächeres Muster konnte man bei Aufgaben beobachten, die falsche Überzeugungen implizierten. Hier sollten die Kinder auf der Grundlage dessen, was eine Person über die falsche Überzeugung einer weiteren Person weiß, Schlüsse ziehen. Von den Kindern mit sicherer Bindung an beide Eltern konnten 36% die Aufgabe lösen, verglichen mit 23% der Kinder mit *einer* sicheren Bindung und 9% der Kinder mit zwei unsicheren Bindungen.

Meins et al. (Meins, Fernyhough, Russel und Clark-Carter, 1998) gelangten in einer etwas weniger umfassenden, aber gleichwohl gründlichen Langzeitstudie mit Mutter-Säugling-Dyaden zu dem Ergebnis, daß 83% der Kinder, die im Kleinkindalter sicher gebunden waren, mit vier Jahren eine Aufgabe zur falschen Überzeugung lösen konnten, verglichen mit 33% der unsicher gebundenen Peers. Im Alter von fünf Jahren bewältigten 85% der sicher gebundenen Kinder und 50% der unsicher gebundenen eine Aufgabe, deren Lösung das Verständnis des Informationszugangs voraussetzte. Die Untersuchung konnte unsere Ergebnisse bei der Aufgabe zur falschen Überzeugung und der Emotionsaufgabe zwar nicht replizieren (vermutlich wegen ihres kleineren Samples), aber die allgemeine Tendenz der Resultate bestätigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen Bindungssicherheit und symbolischen Fähigkeiten im allgemeinen und frühzeitiger Mentalisierung im besonderen.

Für diese Befunde könnten triviale wie auch gewichtige Gründe verantwortlich sein. Trivial wäre es, wenn der Zusammenhang zwischen der sicheren Bindung und dem Verständnis einer falschen Überzeugung auf einen bislang unbekanntem und nicht gemessenen dritten Faktor zurückzuführen wäre, beispielsweise auf das Temperament. Plausibler ist die Annahme, daß der fördernde Effekt der sicheren Bindung auf einer entspannteren, aufgabenorientierten Haltung beruht, auf einer allgemeinen Fähigkeit, eine kognitive Herausforderung in Angriff zu nehmen, oder auf der Fähigkeit, sich spielerisch, explorierend auf einen erwachsenen Experimentator einzulassen. All diese Erklärungen zielen auf die kindliche Leistung, nicht auf die Kompetenz an sich. Diese könnte man mit Hilfe einer Aufgabe zur falschen Überzeugung testen, bei der implizites und explizites Wissen um die irri-ge Annahme getrennt beurteilt werden (Clements und Perner, 1994). Wenn Bindungssicherheit mit dem Abschneiden bei solchen Aufgaben zusammenhängt, dann wäre zu erwarten, daß sicher gebundene Kinder lediglich bei der expliziten

(verbal/zeigen) Aufgabe bessere Ergebnisse erzielen. Daß das implizite, prozedurale Mentalisieren einer falschen Überzeugung durch eine sichere Bindung gefördert wird, wäre nur dann zu erwarten, wenn diese mit einer überlegenen Reflexionsfähigkeit zusammenhinge. Dies bleibt noch zu untersuchen. Im folgenden werden wir mit der gebotenen Zurückhaltung davon ausgehen, daß die Beziehung zwischen dem Umgang mit falschen Überzeugungen und einer sicheren Bindung nicht trivial ist.

Für diese Beziehung gibt es Erklärungsmodelle, die sich zwei verschiedenen Gruppen zuordnen lassen: (a) Die Modelle der ersten Gruppe gingen davon aus, daß Bindungssicherheit im Säuglings- und Kleinkindalter es Kindern ermöglicht, von bestimmten sozialen Prozessen zu profitieren, die vermutlich unmittelbar an der Entwicklung von Reflexionsfähigkeiten und sozialem Verstehen beteiligt sind. (b) Die Modelle der zweiten Gruppe beruhten auf der Annahme, daß Bindungssicherheit ein Indikator für jene Qualität der Beziehung zwischen Säugling und Betreuungsperson ist, die psychisches Verstehen generiert. In diesem zweiten Modell sind die sozialen Prozesse, die den mentalisierenden Aspekt der Selbstorganisation beschleunigen, dieselben wie diejenigen, die Bindungssicherheit gewährleisten.

Vermittelnde Modelle müssen zwei Bedingungen erfüllen: Sie müssen überzeugend belegen, (a) daß ein spezifisches Set sozialer Prozesse an diesem Aspekt der Entwicklung der Selbstorganisation beteiligt ist und (b) daß solche sozialen Prozesse durch eine sichere Bindung zusätzlich verbessert werden. Zumindest drei »Kandidaten« werden diesen Kriterien gerecht.

1. Da wäre zum einen der *Als-ob-Modus*. Beobachtungen legen nahe, daß Kinder, die im dritten Lebensjahr bereitwilliger auf kooperative Interaktionen eingehen (Dunn et al., 1991) und sich insbesondere gern auf gemeinsames *Als-ob-Spiel* einlassen (Astonington und Jenkins, 1995; Taylor, Gerow und Carlson, 1993; Youngblade und Dunn, 1995), bei Aufgaben, die Gedankenlesen und emotionales Verstehen voraussetzen, souverän abschneiden. *Langzeit-Bindungsstudien* zeigen außerdem, daß Vorschulkinder, die als Kleinkinder sicher an ihre Mutter gebunden waren, sich engagierter an Phantasiespielen beteiligen als vermeidende Kinder, deren Beteiligungs-niveau niedrig ist und deren *Als-ob-Spiel* dürftig wirkt (Rosenberg, zitiert nach Carlson und Sroufe, 1995; Main, Kaplan und Cassidy, 1985). Darüber hinaus entwickeln Kleinkinder mit sicherer Mutterbindung später auch dann, wenn sie allein spielen, häufigere und differenziertere *Als-ob-Spiele* (Belsky, Garduque und Hrcncir, 1984; Bretherton et al., 1979; Matas, Arend und

Sroufe, 1978). Slade (1987) stellte fest, daß die Beteiligung der Mutter am Spiel dreijähriger Kinder lediglich bei sicher gebundenen Kindern eine unterstützende Funktion erfüllt. Meins und Mitarbeiter (Meins et al., 1998) wiesen nach, daß Kinder, die im Kleinkindalter als sicher gebunden klassifiziert worden waren, mit zwei Jahren und sieben Monaten Als-ob-Vorschläge eines Experimentators leichter in ihr Spiel einbauen konnten.

Wahrscheinlich fördert das gemeinsame Als-ob-Spiel oder die spielerische Als-ob-Haltung das Verstehen mentaler Zustände. Die bewußte Rollenübernahme wird als integraler Bestandteil des »Offline-Simulations«modells bei Aufgaben betrachtet, die »Gedankenlesen« voraussetzen (Currie, 1995; Goldman, 1989). Andere Modelle verstehen das Als-ob-Spiel als frühe Manifestation der für die Theorie des Mentalen konstitutiven Mechanismen (Leslie, 1987). Die Frage, weshalb Dreijährige verstehen können, daß jemand »so tut als ob« und nicht etwa einer falschen Überzeugung anhängt (Harris und Kavanaugh, 1993; Harris, Kavanaugh und Meredith, 1994), ist ein Rätsel, das dringend einer Lösung harret. Anders formuliert: Weshalb erkennt ein Dreijähriger, daß es um die Unterscheidung zwischen Als-ob und wirklich geht und nicht um die Unterscheidung zwischen Anschein und Realität (Flavell, Flavell und Green, 1987)? Im Falle von Als-ob-Interaktionen werden die Repräsentationen, obwohl sie nicht der Realität entsprechen, von den Mitspielenden geteilt. Sie sind, wie Astington es formuliert hat, »*inter*-mental, nicht *intra*mental« (1996, S. 193). Das Teilen von Repräsentationen, die nicht der Realität entsprechen, kann möglicherweise das Verstehen in Situationen erleichtern, in denen sich Repräsentationen nicht nur von der Realität unterscheiden, sondern in einem Bereich des sozialen Als-ob nicht geteilt werden. Im gemeinsamen Als-ob-Spiel übernimmt der Erwachsene die mentale Haltung des Kindes und re-präsentiert sie ihm in bezug auf ein drittes Objekt, das symbolisch von beiden repräsentiert wird. »So zu tun, als ob« setzt eine mentale Haltung voraus, bei der die Realität in Gegenwart der – und mit einem Blick auf die – Psyche des Anderen symbolisch transformiert wird. Der Erwachsene (oder auch das ältere Geschwisterkind) hält das Gerüst der äußeren Realität aufrecht, während er gleichzeitig den mentalen Zustand des Kindes korrekt repräsentiert. Das Gerüst, das der Spielkamerad des Kindes im Als-ob-Spiel errichtet (Vygotsky, 1967), fördert nicht nur früheren Erfolg, sondern ist der Mechanismus, der die Entwicklung der Reflexion einleitet. Lillard (1993) behauptete, daß das symbolische Spiel als eine »Zone der proximalen Entwicklung« jener Kompetenzen dienen könne, die der Fähigkeit zugrunde liegen, die Gedanken des Anderen zu lesen. Kinder mit einer sicheren Bindungsgeschichte beteiligen sich mit höherer Wahrscheinlichkeit

an einer Aktivität, die ein gewisses Maß an Vertrauen voraussetzt, weil sie sich auf die Realitätsversion oder -wahrnehmung des Anderen verlassen.

2. Der zweite Vermittlungskandidat ist das *Sprechen*. Gespräche über Gefühle und über die Beweggründe von Handlungen scheinen mit dem relativ frühen Erwerb der Reflexionsfunktion zusammenzuhängen (Brown, Donelan-McCall und Dunn, 1996; Dunn und Brown, 1993). Mütter, die ihren dreijährigen Kindern in der Laborsimulation ihre Gefühle spontan erklärten, hatten Kinder, die während der folgenden fünfzehn Beobachtungsmonate ein besseres Emotionsverständnis aufwiesen als ihre Peers (Denham et al., 1994). Die Gelegenheit, über mentale Zustände zu sprechen, scheint die Mentalisierungsfähigkeit des Kindes in Experimentaluntersuchungen zu verbessern (Appleton und Reddy, 1996).

Strage und Main (zitiert nach Carlson und Sroufe, 1995) berichteten, daß die Diskursmuster zwischen Müttern und ihren sechsjährigen Kindern anhand der frühen Bindungsklassifizierung vorhergesagt werden können. Sichere Paare konnten über einen breiteren Themenbereich mit größerer Unbefangenheit sprechen als jene, die als vermeidend klassifiziert worden waren und Themen kaum ausführlicher diskutierten. Muster der Mutter-Kind-Interaktion, die für sichere Dyaden charakteristisch sind – gemeinsames Spiel, Beruhigung, Herumalbern –, definieren auch die Kontexte, in denen die Erklärungen mentaler Zustände durch die Mutter die Reflexionsfunktion in einem besonderen Maße fördern (Dunn, 1996). Sicher gebundenen Kindern fällt es leichter, mit emotionalen Fragen offen und unbefangen umzugehen (Bretherton, Ridgeway und Cassidy, 1990; Cassidy, 1988). Die verbalen Mutter-Kind-Interaktionen, die mit dem frühen Erwerb des Reflexionsvermögens zusammenhängen, betreffen in erster Linie emotional besetzte Themen (Dunn, 1996). Eine sichere Bindung kann so unter Umständen Muster der verbalen Mutter-Kind-Interaktion erzeugen, die ihrerseits das Nachdenken über Gefühle und Intentionen fördern.

P. K. Smith (1996) hat mit großem Nachdruck auf die zentrale Rolle der Sprache beim Erwerb der Mentalisierungsfähigkeit hingewiesen. Ausgehend von Untersuchungen an Primaten vertritt er die Ansicht, daß die Verfügbarkeit symbolischer Codes (Wörter) als Bezeichnungen mentaler Zustände entscheidend dafür ist, daß das heranwachsende Individuum die Fähigkeit erwerben kann, Gedanken und Gefühle zu lesen. Aus diesem Grund komme dem expliziten Gebrauch solcher Codes durch die Bezugspersonen wahrscheinlich eine große Bedeutung zu. Noch gewichtiger ist in diesem Kontext Harris' (1996) These, daß Kinder bereits durch die bloße Gelegenheit, Gespräche zu führen, für die Tatsache sensibilisiert werden, daß

Menschen Empfänger und Lieferanten von Information sind, gleichgültig, ob sich die konkrete Unterhaltung um mentale Zustände (Wissen, Denken, Wünschen etc.) dreht oder nicht. Die Struktur von informationsvermittelnden Gesprächen (zum Beispiel die Schilderung eines Ereignisses, das man selbst nicht miterlebt hat, das Anzweifeln von Informationen, indem man sie bestreitet, das Aufarbeiten von Informationslücken oder das Wiederherstellen des Informationsaustauschs nach Mißverständnissen) bedeutet auf jeden Fall, daß sich die Gesprächspartner in dem, was sie über ihr gemeinsames Thema wissen und glauben, unterscheiden. Ein effizientes Gespräch setzt voraus, daß Lücken in den gemeinsamen Kenntnissen und Überzeugungen anerkannt und thematisiert werden. Seit die Bindung erwachsener Menschen (Main und Goldwyn, 1994) gemessen wird, haben wir gute Gründe für die Annahme, daß sichere Bindung mit einer größeren Sensibilität für die Gesprächsregeln, wie Grice (1975) sie definiert hat, zusammenhängt.

3. Der dritte potentielle Vermittler ist die *Peergruppen-Interaktion*. Wir haben bereits festgehalten, daß die Möglichkeit, mit Geschwistern zu interagieren, die Theory-of-mind-Fähigkeiten wahrscheinlich verbessert (Jenkins und Astington, 1996; Perner et al., 1994; Ruffman et al., 1998). Wichtig ist, daß der kindliche Gebrauch von Bezeichnungen für mentale Zustände in der Interaktion mit Geschwistern oder Freunden das Abschneiden bei Aufgaben über falsche Überzeugungen genauer vorhersagt als das Gespräch zwischen Mutter und Kind (Brown et al., 1996). In ähnlicher Weise zeigten Lewis und Mitarbeiter (Lewis, Freeman, Kyriakidou, Maridaki-Kassotaki und Berridge, 1996), daß das Verstehen falscher Überzeugungen mit der Zeitdauer zusammenhängt, die Kinder mit ihren älteren Geschwistern, mit anderen älteren Verwandten oder mit älteren Freunden verbrachten, nicht aber mit der Zeitdauer, die sie mit jüngeren Kindern verbrachten. Unabhängig davon wurde ein deutlicher Zusammenhang zwischen sicherer Bindung im Säuglings- und Kleinkindalter und den bei der Messung der Peerkompetenz erreichten Werten nachgewiesen (Elicker, Englund und Sroufe, 1992). Etliche Beobachtungsstudien haben übereinstimmend gezeigt, daß Kinder mit sicherer Bindungsgeschichte im Vergleich zu Altersgenossen mit unsicherer Bindung stärker sozial orientiert sind; sie können Nehmen und Geben gerechter austarieren und sind beliebter und empathischer (Lieberman, 1977; Pancake, 1985; Park und Waters, 1989; Sroufe, 1983).

Sowohl die Erklärung der Simulationstheorie für die Entwicklung des »Gedankenlesens« als auch die Erklärung der Theorie-Theorie führt den fördernden Effekt der intensiveren Peergruppen-Interaktion auf überzeugende Gründe zurück

(Ruffman et al., 1998). Die Peergruppen-Interaktion gibt dem Kind vermehrt Gelegenheit zur Simulation – Gelegenheit, sich vorzustellen, was es selbst sehen, denken, fühlen usw. würde, wenn es sich in der Situation einer anderen Person befände. Ebenso könnte man die Interaktion mit Peers oder älteren Geschwistern unter dem Blickwinkel der Theorie-Theorie als eine reiche Quelle von Vorstellungen darüber betrachten, wie Geist und Psyche funktionieren. Alternativ könnte man davon ausgehen, daß die Enkulturation an sich die Quelle der Konzepte darstellt, die das Kind für mentale Zustände entwickelt (Astington, 1996). Bruner (1983) vertrat die Ansicht, daß die Tendenz der Eltern, spontane Gesten ihres Säuglings und Kleinkindes so zu behandeln, *als ob* es sich um willkürliche Mitteilungen handelte, zur Folge habe, daß Säuglinge sich selbst Intentionen zuschreiben und intentional zu kommunizieren beginnen. Die soziale Welt – die zunächst aus den Eltern besteht – fördert das Gewahrsein für das mentale Selbst durch komplexe sprachliche Prozesse und Interaktionsvorgänge, indem sie sich gegenüber dem Säugling und Kleinkind so verhält, daß er schließlich ebenfalls zu der Annahme kommt, daß sein eigenes Verhalten und (durch Simulation oder durch die Beobachtung ähnlicher Interaktionen zwischen der Betreuungsperson und anderen) das Verhalten anderer Menschen am schlüssigsten durch mentale Zustände zu erklären ist. Indem Kinder an den Aktivitäten ihrer Kultur teilhaben, übernehmen sie nach und nach auch die für ihre Kultur spezifische Art und Weise, andere und deren Handlungen zu betrachten. Wenn der Eintritt der Kinder in die Alltagspsychologie als ein Prozeß der »Lehre« angesehen wird, in dem ältere Peers und Bezugspersonen die Übernahme von Mentalisierungsbegriffen durch das Kind fördern (Astington, 1996; Lewis et al., 1996), dann kann man die sichere Bindung als eine Art Katalysator in diesem Lernprozeß ansehen. Die größere Bereitschaft, mit der sicher gebundene Kinder explorieren und mit der sozialen Welt interagieren, könnte dann ihre relativ fortgeschrittenen Mentalisierungsfähigkeiten erklären.

Diese drei vermittelnden Modelle schließen einander keineswegs aus. Das Als-ob-Spiel beinhaltet häufig den Gebrauch von Begriffen, die mentale Zustände bezeichnen. Die Interaktion mit Peers umfaßt häufig sowohl Sprache als auch Als-ob-Spiele. Diese vermittelnden Modelle legen ganz allgemein nahe, daß die Vorliebe für sozialen Umgang in unterschiedlichen Kontexten die Entwicklung des sozialen Verstehens fördert und daß dieser soziale Umgang in den Familien von sicher gebundenen Kleinkindern wahrscheinlicher ist. Ein solches singuläres Modell wirft allerdings ein gravierendes Problem auf. Ergebnisse aus Dunns

Forschungsarbeiten lassen vermuten, daß diese unterschiedlichen Kontexte kaum miteinander korrelieren (Dunn, 1996). So zeigen beispielsweise Beobachtungsdaten, daß individuelle Unterschiede beim Als-ob-Spiel, Konfliktbewältigung und die Fähigkeit, über mentale Zustände zu sprechen, nicht miteinander korrelieren, wenn man die verschiedenen sozialen Situationen betrachtet (Mütter, Geschwister, bester Freund), obwohl es eine Korrelation mit den Ergebnissen der jeweiligen sozial-kognitiven Messungen gibt (Brown et al., 1996; Slomkowski und Dunn, 1992; Youngblade und Dunn, 1995). Die Tatsache, daß das Verhalten der Kinder nur schwache Korrelationen zwischen verschiedenen Sozialpartnern und in unterschiedlichen Situationen aufweist, obwohl zwischen den jeweiligen Situationen und dem Testergebnis ein Zusammenhang besteht, könnte nahelegen, daß es verschiedene unabhängige, gleichzeitig operierende Pfade zwischen Bindung und sozialen Situationen gibt.

Es wäre jedoch möglich, daß jene Variablen, die den Zusammenhang zwischen Bindung und Gedankenlesen zu vermitteln scheinen, keineswegs zu den kausalen Faktoren zählen: Ihre Korrelation mit dem Grad des Erwerbs des Gedankenlesens könnte sich als trügerisch erweisen, wenn sich herausstellte, daß die kausale Sequenz der Beziehung nicht diese sozialen Erfahrungen betrifft, sondern direkt mit dem Bindungsstatus des Kindes zusammenhängt. Die frühe Erfahrung mit den Bezugspersonen im ersten Lebensjahr könnte die Grundlage für die Theory-of-mind-Kompetenz schaffen, die gewährleistet, daß sich das Kind von einer teleologischen Haltung zu einem mentalisierenden Verhaltensmodell weiterentwickelt. Welche Anhaltspunkte stützen eine solche Vermutung? Erstens ist es wichtig, festzuhalten, daß in den Daten der Londoner Studie die Bindungsklassifizierung der Mutter vor der Geburt des Kindes ein höchst aussagekräftiger Prädiktor für die Theory-of-mind-Kompetenz des Kindes im Alter von fünf Jahren war; 75% der Kinder von sicher gebundenen, autonomen Müttern bestanden die Kognitions-Emotionsaufgaben, während lediglich 16% der Kinder verstrickter Mütter und 25% der Kinder von Müttern mit ungelöster Trauma-/Verlusterfahrung erfolgreich abschnitten (Fonagy, 1997). Wenngleich dies auf den ersten Blick durch die bereits diskutierten Modelle erklärt werden könnte, haben wir unserer Ansicht nach mittlerweile Hinweise darauf, daß die Betreuungsperson etwas in ihre Beziehung zum Kind einbringt, das sogar bereits vor der Geburt des Kindes evident und unter Umständen ausschlaggebend dafür ist, daß das Kind sowohl eine sichere Bindung herstellt als auch das Gedankenlesen lernt.

Was könnte dies sein? Es ist zweifelsfrei belegt, daß Mütter, deren Kinder später als sicher gebunden klassifiziert werden, feinfühlicher auf die Bedürfnisse ihrer

Babys reagieren (Ainsworth, Bell und Stayton, 1971; Isabella, 1993). Wir haben bereits erwähnt, daß die Fähigkeit der Betreuungsperson, sich die mentalen Zustände ihrer eigenen Eltern vorzustellen, die Bindungssicherheit des Säuglings an seine Bezugsperson vorhersagt (Fonagy, Steele, Moran et al., 1991). In dem Londoner Projekt hatten Mütter, die eher dazu neigten, in ihren Berichten über die Bindungserfahrungen ihrer eigenen Kindheit auch auf mentale Zustände einzugehen, Kinder mit einer überragenden Fähigkeit, Gedanken zu lesen (bei kontrollierter sprachlicher Gewandtheit des Kindes). Auch bei den Vätern sagten die Werte auf der Reflexionsfunktionsskala die Leistungen des Kindes bei Kognitions-Emotionsaufgaben vorher. Noch wichtiger war indes folgendes: Eine Pfadanalyse zeigte, daß die Fähigkeit der Mutter, über ihre eigene Kindheit im Erwachsenenbindungsinterview zu reflektieren, jenen Varianzanteil mit der Theory-of-mind-Kompetenz des Kindes gemeinsam hatte, der durch die Qualität der Mutter-Kind-Bindung vorhergesagt wurde. In einer komplexeren Pfadanalyse konnten wir feststellen, daß die Mentalisierungsfähigkeit der Mutter in einer direkten und in einer indirekten Beziehung zur theory of mind des Kindes steht. Somit war die Bindungssicherheit des Kindes nicht der einzige Prädiktor. Von Bedeutung war offenbar auch die Fähigkeit der Mutter, das Kind als mentales Wesen zu imaginieren.

Solche Daten legen nahe, daß der Bindungsorganisation der Bezugsperson und der des Kleinkindes sowie dem frühzeitigen Auftauchen der Mentalisierungsfähigkeit gemeinsame Mechanismen zugrunde liegen. Es ist daran zu erinnern, daß bei den vermittelnden Modellen keine eindeutigen kausalen Pfade identifiziert wurden. Die relative Bedeutung verschiedener potentieller Vermittlungsmechanismen für die Beziehung zwischen Bindung und theory of mind variiert je nach Kontext; intergenerationelle Daten aber könnten mit mindestens zweien der Modelle vereinbar sein (Als-ob, Sprache). Wir sind auf weitere Experimentaluntersuchungen, die das Verhalten der Mütter manipulieren und die Bindung und das Abschneiden bei Theory-of-mind-Aufgaben messen (van IJzendoorn, Juffer und Duyvesteyn, 1995), angewiesen, um bestimmen zu können, ob spezifische Verhaltensweisen, die eine sichere Bindung erzeugen, gleichzeitig auch die Mentalisierung verbessern. Um eine solche Untersuchung in Angriff nehmen zu können, brauchen wir ein Modell, das einen direkten Zusammenhang zwischen der Bindung und der Fähigkeit, Theory-of-mind-Aufgaben zu lösen, herstellt. Als nächstes beschreiben wir deshalb ein Modell, das zeigt, wie ein solcher Mechanismus operieren könnte.

Wir gehen von der Annahme aus, daß der Erwerb einer Theorie des Mentalen Bestandteil eines intersubjektiven Prozesses zwischen dem Säugling und der Be-

zugsperson ist (Gopnik, 1993, hat ein ausgesprochen elegantes Modell dieser Art entworfen). Unserer Ansicht nach unterstützt die Bezugsperson die Herstellung von Mentalisierungsmodellen durch komplexe sprachliche und quasi-sprachliche Prozesse; dies geschieht in erster Linie durch eine Haltung gegenüber dem Kind, die in ihm ein Gewahrsein dafür weckt, daß sein eigenes Verhalten am besten verstehbar wird, wenn man es als Resultat von Ideen und Überzeugungen, Gefühlen und Wünschen betrachtet. Die Reaktionen, mit denen seine Bezugspersonen ihm begegnen, können dann auf andere, ähnliche Wesen verallgemeinert werden. Wenn der Säugling weint und die Mutter ihn aufnimmt, geht ihr die Frage durch den Kopf: »Möchtest du vielleicht eine frische Windel haben?«, »Möchtest du ein bißchen schmusen?« Eine feinfühligere Betreuungsperson wird sich der Situation wahrscheinlich nicht widmen, ohne dabei innerlich den Säugling als Person zu denken. Das heißt, sie wird kaum überlegen: »Ist dein Popo naß?«, oder: »Bist du zu lange allein gewesen?« Die feinfühligere Bezugsperson kann die physische Realität und das innere Erleben so überbrücken, daß das Kind Kontingenzen zwischen innerem und äußerem Erleben zu identifizieren vermag. Es gelangt zu dem Schluß, daß die Reaktion der Mutter ihm gegenüber dann rational ist, wenn sie einen inneren Überzeugungs- oder Wunschzustand in ihm voraussetzt. Unbewußt und konsequent schreibt die Bezugsperson dem Kind durch ihr Verhalten einen mentalen Zustand zu und behandelt das Kind als mentalen Akteur. Dies nimmt das Kind schließlich wahr und nutzt es, um teleologische Modelle auszuarbeiten. So kann sich allmählich ein Kerngewahrsein eines mentalistisch organisierten Selbstgefühls herausbilden. Wir nehmen an, daß es sich dabei im großen und ganzen um einen eher unspektakulären Prozeß handelt, der sich in den ersten Lebensjahren tagtäglich vollzieht und sowohl für das Kind als auch für die Betreuungsperson vorbewußt bleibt. Das bedeutet zugleich, daß er nicht reflektiert oder modifiziert werden kann. Allerdings erfüllen Betreuungspersonen diese natürlichste aller menschlichen Funktionen auf unterschiedliche Weise. Einige widmen möglicherweise den frühesten Anzeichen für Intentionalität besondere Aufmerksamkeit, während andere auf deutlichere Signale angewiesen sind, bevor sie den mentalen Zustand des Kindes wahrnehmen und ihr eigenes Verhalten entsprechend anpassen können.

Die Art und Weise, wie das Kind eigene mentale Zustände und die innere Verfaßtheit anderer Personen entwickelt und wahrnimmt, hängt also von seiner Beobachtung der mentalen Welt seiner Bezugsperson ab. Es entwickelt ein Konzept, mit dessen Hilfe es mentale Zustände insoweit wahrzunehmen vermag, als das Verhalten seiner Bezugsperson solche Zustände impliziert. Gelegenheit zu solchen

Wahrnehmungen bietet sich, wenn die Pflegeperson mit ihm im Als-ob-Modus »spielt« (daher der Zusammenhang zwischen Als-ob und früher Mentalisierung); auch viele eher beiläufige Interaktionen (Gespräche und Peer-Interaktion) werden von einer gemeinsamen Mentalisierung getragen. Ebendies macht die Konzepte mentaler Zustände, etwa das Konzept des Denkens, inhärent intersubjektiv: Die gemeinsame Erfahrung liegt der Logik solcher Konzepte zugrunde.

Wir glauben, daß die Fähigkeit der Bezugsperson, die von Augenblick zu Augenblick stattfindenden Veränderungen im mentalen Zustand ihres Kindes zu beobachten, für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit von entscheidender Bedeutung ist. Die feinfühligere Betreuung, die von Bindungstheoretikern als Eckpfeiler einer sicheren Bindung betrachtet wird (Ainsworth et al., 1978; Bates, Maslin und Frankel, 1985; Belsky und Isabella, 1988; Egeland und Farber, 1984; Grossmann, Grossmann, Spangler, Suess und Unzner, 1985; Isabella, 1993; Isabella und Belsky, 1991), kann sich entfalten, wenn die Betreuungsperson das Kind als intentionales Wesen wahrnimmt. Die sichere Bindung wiederum schafft die psychosoziale Grundlage für den Erwerb der Fähigkeit, mentale Vorgänge zu verstehen. Das sicher gebundene Kleinkind kann seiner Betreuungsperson gefahrlos mentale Zustände zuschreiben, um sich deren Verhalten zu erklären. Im Gegensatz dazu scheut das vermeidend gebundene Kind vor der psychischen Verfassung des Anderen zu einem gewissen Grad zurück, während das ambivalent gebundene Kind ganz von seinem eigenen Distress in Anspruch genommen ist und einen intensiven intersubjektiven Austausch meidet. Desorganisiert gebundene Kleinkinder bilden möglicherweise eine spezielle Kategorie: Überaus wachsam, was das Verhalten der Mutter betrifft, nutzen sie sämtliche verfügbaren Hinweise, um Vorhersagen zu treffen; sie sind für intentionale Haltungen mitunter hochgradig sensibilisiert und daher eher imstande, das Verhalten ihrer Bezugsperson mentalistisch zu erklären. Wir vermuten (siehe unten), daß solche Kindern zwar über eine Mentalisierungsfähigkeit verfügen – sie spielt aber für die Organisation ihres Selbst nicht die zentrale Rolle, wie sie für sicher gebundene Kinder charakteristisch ist. Für die Entwicklung einer mentalisierenden Selbstorganisation ist die Erforschung des mentalen Zustandes der feinfühligsten Bezugsperson von größter Bedeutung, denn sie ermöglicht es dem Kind, in der psychischen Welt der Mutter (präziser: in seiner hypothetischen Repräsentation der psychischen Welt der Mutter, die es konstruiert, um sich deren Verhalten ihm gegenüber zu erklären) ein Bild seiner selbst zu finden, das seinem eigenen Verhalten Überzeugungen, Gefühle und Intentionen zugrunde legt. Das desorganisiert gebundene Kind hingegen erforscht mit vergleichbarer Aufmerksamkeit nicht die Repräsentation

seiner eigenen mentalen Zustände in der Psyche der Mutter, sondern deren mentale Zustände, denn sie drohen sein eigenes Selbst zu gefährden. Sie können in der Selbstrepräsentanz des Kindes einen Fremdkörper bilden, der als so unerträglich empfunden wird, daß die *Re-externalisierung* dieser Selbstanteile auf Bindungsfiguren zum Organisator des gesamten Bindungsverhaltens wird – und nicht, wie beim sicher gebundenen Kind, die *Internalisierung* der Fähigkeit, Affekte und andere intentionale Zustände zu containen. Zahlreiche Hinweise sprechen dafür, daß eine sichere Bindung die Entwicklung des Selbst ebenso fördert wie die innere Sicherheit, das Selbstwertgefühl, das Selbstvertrauen und die Stärke des auftauchenden Selbst sowie den Erwerb von Autonomie (Bates et al., 1985; Gove, 1983; Londerville und Main, 1981; Matas et al., 1978). Desorganisierten Kleinkindern gelingt es nicht, all dies in ihre Selbstorganisation zu integrieren, selbst wenn sie die Fähigkeit, die Befindlichkeit anderer zu »lesen«, entwickeln können.

Dies hat möglicherweise mehrere und miteinander zusammenhängende Gründe: (a) Das Kind muß einen unverhältnismäßig großen Anteil seiner Ressourcen nutzen, um das Verhalten der Mutter zu verstehen; dies geht zu Lasten seiner Reflexion eigener mentaler Zustände. (b) Die Betreuungsperson des desorganisierten Kleinkindes wird mit geringerer Wahrscheinlichkeit als die Mutter des sicher gebundenen Kindes kontingent auf dessen Selbstzustand reagieren und die kindliche Verfassung systematisch verzerrt wahrnehmen und reflektieren. (c) Der mentale Zustand der Betreuungsperson des desorganisiert gebundenen Säuglings weckt intensive Angst, und zwar entweder durch erschreckendes Verhalten, das nichts Gutes verheißt, oder durch Verhalten, das Angst zu erkennen gibt, einschließlich einer unerklärlichen Angst vor dem Kind selbst.

Diese Faktoren können sich miteinander verbinden und bewirken, daß desorganisierte Säuglinge und Kleinkinder die Gedanken und Gefühle ihrer Bezugsperson mit höchster Wachsamkeit registrieren, aber – so unsere These – kaum in der Lage sind, ihre eigenen mentalen Zustände zu identifizieren. Auf die rivalisierenden Modelle der Theory-of-mind-Entwicklung bezogen, bedeutet dies, daß solche Kinder zwar eine Theory-theory-of-mind erwerben können, aber nicht in der Lage sind, Mentalisierung ebenso selbstbewußt zu simulieren wie Kinder, deren Bindung kohärent und organisiert (wenn auch unsicher) ist. Es erscheint sinnvoller, sich die unterschiedlichen Modelle als alternative Wege zur Mentalisierung vorzustellen, wobei das erste (Theorie-Theorie) allen Kindern zugänglich ist und das zweite (Simulation) eher solchen, deren frühe Bindungsbeziehungen diese Strategie attraktiver und wünschenswerter erscheinen ließen.

Im 6. Kapitel werden wir versuchen, die normale Entwicklung der Reflexionsfunktion beim zwei- bis fünfjährigen Kind zu beschreiben. Wir vertreten die Ansicht, daß sich ein Übergang von einem dualen Modus des Erlebens zur Mentalisierung vollzieht. Im folgenden formulieren wir – in erster Linie aus klinischer Perspektive – vier Thesen zur Entwicklung des psychischen Selbst:

1. In der frühen Kindheit besteht das Charakteristikum der Reflexionsfunktion darin, innere Erfahrungen auf zweierlei Weise zur äußeren Situation in Beziehung zu setzen: (a) In einer »ersten« inneren Verfassung erwartet das Kind, daß seine eigene innere Welt und die anderer Personen der äußeren Realität entsprechen; das subjektive Erleben wird häufig verzerrt, um es Informationen, die von außen kommen, anzupassen. Dies ist der *Modus der psychischen Äquivalenz* (vgl. Gopnik und Astington, 1988; Perner, Leekam und Wimmer, 1987). (b) Wenn das Kind in ein Spiel vertieft ist, weiß es, daß sein inneres Erleben die äußere Realität nicht zwangsläufig widerspiegelt (vgl. zum Beispiel Bartsch und Wellman, 1989; Dias und Harris, 1990); es nimmt aber an, daß der innere Zustand keinerlei Beziehung zur Außenwelt aufweist und keinerlei Implikationen für sie hat (*Als-ob-Modus*).
2. Im Laufe der normalen Entwicklung integriert das Kind diese beiden Modi und erreicht so die Stufe der *Mentalisierung* – oder den *Reflexionsmodus* –, auf der mentale Zustände als Repräsentationen wahrgenommen werden können. Zusammenhänge zwischen innerer und äußerer Realität treten zutage; gleichzeitig erkennt das Kind an, daß sich Innen und Außen in mancherlei wichtiger Hinsicht voneinander unterscheiden – sie müssen nicht mehr entweder gleichgesetzt oder aber voneinander dissoziiert werden (Baron-Cohen, 1995; Gopnik, 1993).
3. Wir haben die These vertreten, daß die Mentalisierung normalerweise dann auftaucht, wenn das Kind die Erfahrung macht, daß seine mentalen Zustände reflektiert werden. Als Prototyp dieser Erfahrung betrachten wir das vom Kind als sicher empfundene Spiel mit einem Elternteil oder einem älteren Geschwister. Dieses Spiel nämlich fördert die Integration des Als-ob-Modus und des Modus der psychischen Äquivalenz durch einen interpersonalen Prozeß, der möglicherweise eine Weiterentwicklung der komplexen Spiegelung des Säuglings/Kleinkindes durch die Mutter ist. Im Spielmodus verleiht die Bezugsperson den Ideen und Gefühlen des Kindes (das »nur so tut, als ob«) eine Verbin-

dung zur Realität, indem sie eine alternative Sichtweise aufzeigt, die außerhalb der Vorstellung des Kindes existiert. Die Mutter oder das ältere Kind zeigen auch, daß die Realität verzerrt werden kann, indem man spielerisch auf sie einwirkt. Durch diese spielerische Haltung kann eine mentale Als-ob-Erfahrung, die gleichwohl real ist, ermöglicht werden.

4. Diese Integration ist bei traumatisierten Kindern aufgrund der intensiven Gefühle und damit verbundenen Konflikte möglicherweise partiell gescheitert, so daß Aspekte des Funktionierens im Als-ob-Modus zum Bestandteil eines Realitätserlebens werden, das durch den Modus der psychischen Äquivalenz gekennzeichnet ist. Dies mag darauf zurückzuführen sein, daß die Atmosphäre in Familien, in denen Kinder mißhandelt oder traumatisiert werden, in aller Regel nicht so beschaffen ist, daß die Bezugsperson mit den dringlichsten Aspekten der Gedanken des Kindes »spielt« – diese sind für die Mutter oft ebenso verstörend und unannehmbar wie für das Kind selbst. Das unflexible und kontrollierende Verhalten des Vorschulkindes mit desorganisierter Bindung ist also darauf zurückzuführen, daß es dem Kind nicht vollständig gelungen ist, den Modus der psychischen Äquivalenz im Umgang mit spezifischen Ideen und Gefühlen zu überwinden. Deshalb erlebt es sie mit der gleichen Intensität, die zu erwarten wäre, wenn es sich um aktuelle äußere Ereignisse gehandelt hätte.

Die Implikationen der Reflexionsfunktion für die Entwicklung des Selbst

Das »Gedankenlesen« muß nicht unbedingt eine ausschließlich positive Erfahrung sein. Judy Dunns Arbeit aber vermittelt uns einen Eindruck davon, daß das Verstehen von Gefühlen im Alter von dreieinhalb Jahren eine positive Wahrnehmung sozialer Beziehungen, reifer moralischer Sensibilität und ein Verständnis für komplexe Emotionen vorhersagt (Herrera und Dunn, 1997). Stern (1985) wies darauf hin, daß das Bewußtsein, Urheber der eigenen Handlungen zu sein – ein Bewußtsein, das aus der Erfahrung, Pläne zu schmieden, erwachsen kann oder aus dem propriozeptiven Feedback oder aus den objektiven Konsequenzen eines physikalischen Einwirkens auf die Umwelt –, signifikant zu diesem Gefühl der Urheberschaft des Selbst beiträgt. Ein solches Gewährsein des »Selbst als Akteur« beruht in entscheidendem Maße auf der Qualität und Verlässlichkeit der Reflexionsfunktion, weil die Art und Weise, wie man seine eigenen Aktionen wahr-

nimmt, eng mit dem mentalen Zustand (Überzeugung oder Wunsch) zusammenhängt, der sie initiiert. Nun kann man sich unmöglich vorstellen, daß die Urheber-schaft des Selbst allein durch die tatsächlichen Aktionen des Kindes entwickelt wird, denn ein großer Anteil solcher Handlungen wird aufgrund der unreifen körperlichen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes das beabsichtigte Ziel überhaupt nicht realisieren. Man könnte sogar eine universelle Defizienz in diesem Bereich postulieren, wenn das Bewußtsein der Selbst-Urheberschaft einzig und allein auf dem Feedback unreifer Handlungssysteme beruhte. Die Anerkennung der intentionalen Haltung des Kindes durch (ältere) andere Personen ist also dafür ausschlaggebend, daß der Gedanke für das Kind »real« wird. Interpersonale Interaktion, die ein Registrieren von Wahrnehmungen, Gedanken und Emotionen als Handlungsursachen und Folgen ermöglicht und ein angstfreies Nachdenken über diese mentalen Zustände erlaubt, muß zweifellos ein wichtiger Bestandteil der Grundlegung von Selbst-Urheberschaft sein. Die früheste Grundlage ist wahrscheinlich die Wahrnehmung des Säuglings, daß er selbst das Spiegelungsverhalten der Mutter auslöst (Gergely und Watson, 1996). Diese Überlegung steht im Mittelpunkt des 4. Kapitels.

Natürlich muß der Kern der Selbst-Urheberschaft im Körper liegen, denn die ersten Kontrollbemühungen des Kindes, die im Anschluß an die ganz frühen Phasen zum Erfolg führen, sind auf seinen Körper bezogen. Komplexere Aktionen jedoch, insbesondere solche, an denen auch andere Menschen beteiligt sind, setzen häufig voraus, daß die reflektierende Bezugsperson die Wünsche des Kindes begreift und ihnen Ausdruck verleiht, damit der Zusammenhang zwischen Intentionen und Aktionen hergestellt werden kann. Daher wird das Gefühl der Selbst-Urheberschaft bei Menschen, die von ihren Eltern massiv vernachlässigt wurden, einem überaus strengen und angsterregenden Erziehungsstil ausgeliefert waren oder im Extremfall sogar Mißhandlung und Mißbrauch erlebten, häufig gravierend beeinträchtigt sein und auf den stabiler entwickelten körperlichen Bereich beschränkt bleiben (diese Überlegung führen wir im 9. und 10. Kapitel weiter aus).

Das hier vorgestellte Modell der Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit hat beträchtliche klinische Implikationen. In einer Untersuchung der Bindungsklassifikationen von Patienten mit schweren Persönlichkeitsstörungen beispielsweise stellten Fonagy et al. (1996) fest, daß Borderline-Patienten im Erwachsenenbindungsinterview (AAI) eine niedrigere Reflexionsfunktion aufwiesen, einhergehend mit schweren und offenkundig unbewältigten Traumatisierungen. Die Ergebnisse legen nahe, daß Traumatisierungen (selbst schwere) eher bewältigt werden können, wenn eine feinfühlig Bindungsbeziehung vorliegt, die eine inter-

subjektive Grundlage für die Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit schafft. Schwere Persönlichkeitsstörungen entwickeln sich, wenn die Mentalisierung infolge von Mißbrauch oder Vernachlässigung defensiv gehemmt wird. In ähnlicher Weise mehren sich die Hinweise auf massive Beeinträchtigungen der Mentalisierungsfähigkeit jugendlicher Straftäter – die als Kinder zumeist mißhandelt wurden (Blair, 1995; Levinson und Fonagy, 2000). Defizite der Mentalisierungsfähigkeit bei klinischen Gruppen werden insbesondere im 10. und 11. Kapitel ausführlicher beschrieben.

Die anomale Entwicklung der Reflexionsfunktion

Einen absoluten Zusammenhang zwischen Entwicklungsstörung und Reflexionsdefizit zu postulieren wäre zweifellos eine grobe Vereinfachung. Je nach individueller Situation oder, vielleicht genauer, je nach Beziehung werden durchaus Unterschiede erkennbar. Zum Beispiel weiß der delinquente Jugendliche wahrscheinlich sehr genau um die mentalen Zustände anderer Bandenmitglieder, und Patienten mit einer Borderline-Störung können die Affektzustände von Psychotherapeuten und Familienmitgliedern bisweilen hypersensibel registrieren. Diese »Anomalien« können möglicherweise mit Hilfe einer differenzierteren Entwicklungstheorie erklärt werden.

Der von uns gewählte theoretische Bezugsrahmen ist die »Theorie der dynamischen Fertigkeiten« (»dynamic skills theory«, siehe Fischer und Farrar, 1987; Fischer, Kenny und Pipp, 1990). Diese Theorie versteht die menschliche Entwicklung als allmähliche Entfaltung zunehmend komplexerer Kontrollsysteme (Fertigkeiten). Man kann sich die Reflexionsfunktion ohne weiteres als ein solches Kontrollsystem vorstellen, dem für die Organisation des Selbst entscheidende Bedeutung zukommt. Im Rahmen der Theorie der dynamischen Fertigkeiten würde man die Reflexionsfunktion nicht lediglich als Eigenschaft der Person betrachten, sondern als Eigenschaft des Gesamt von Person und Situation, weil nämlich sämtliche Fertigkeiten aus den Aktivitäten des Individuums und den Situationen oder Kontexten bestehen, innerhalb deren diese ausgeführt werden. Besondere Aufgaben, spezifische Ereignisse, andere Menschen sowie die Kultur werden als Teil der Fertigkeit betrachtet. Darüber hinaus wird die Entwicklung einer Fertigkeit nicht als ein reifungsbedingtes Fortschreiten auf einem einzelnen Pfad konzeptualisiert. Vielmehr verläuft die Entwicklung der Reflexionsfunktion als Fertigkeit auf verschiedenen Bahnen; sie wird geprägt durch eine Vielzahl dynamisch interagieren-

der Einflüsse, zu denen die Emotionen des Individuums zählen, seine sozialen Interaktionen, seine familiären Beziehungen und seine Umgebung, wichtige gesellschaftliche Gruppen, die Reaktionen der umfassenderen sozialen Welt und so weiter (Fischer, Knight und Van Parys, 1993).

Die Reflexionsfunktion ist ein Strang im Entwicklungsgefüge, eines der zahlreichen unterschiedlichen Kontrollsysteme, die weder fest miteinander verbunden noch koordiniert oder integriert sind (Fischer und Pipp, 1984). Die »Fraktionierung« oder Aufspaltung sämtlicher Fertigkeiten als Funktion von Aufgaben und Bereichen ist hinreichend nachgewiesen, so daß wir davon ausgehen dürfen, daß die Reflexionsfunktion der gleichen Entwicklungs-*Décalage* (Ungleichheit, Unausgewogenheit) unterliegt, die auch die übrige kognitive Entwicklung kennzeichnet (Flavell, 1982). Der Begriff »Fraktionierung« bezeichnet die Tendenz, Fertigkeiten oder Erfahrungen, die natürlicherweise getrennt sind, aber durch irgendein äußeres Kriterium als zusammengehörig erscheinen könnten, nicht zu koordinieren (Fischer und Ayoub, 1994). Ebenso wie das Verständnis der Erhaltung von Flüssigkeiten nicht auf die Erhaltung von Flächen verallgemeinert werden kann, sollte man nicht erwarten, daß die Reflexionsfähigkeit, die ein Individuum in einem bestimmten Bereich der interpersonellen Interaktion besitzt, ihm auch in anderen Bereichen zur Verfügung steht. Die Reflexionsfunktion taucht nicht als generalisierte Fähigkeit auf, sondern ist eine spezifische Fertigkeit und als solche an die Aufgabe und an den Bereich gebunden, in deren Kontext sie erlernt wurde – das heißt, in einer spezifischen Beziehungskategorie. Als Fertigkeit kann die Reflexionsfunktion je nach kontextueller Unterstützung und abhängig von den emotionalen Zuständen, die das Individuum auf einem bestimmten Entwicklungsstrang vorantreiben oder aber zurückhalten, mehr oder weniger effizient operieren. Unterschiede in der Bedeutung einer Interaktion und ihres physikalischen Kontextes können eine Fraktionierung bewirken. Das Konzept der Erhaltung von Flüssigkeit beispielsweise gilt nicht gleichermaßen bei der Experimentalaufgabe und bei einer Aufgabe, die verlangt, daß man einem durstigen Freund hilft, selbst wenn man in beiden Situationen Orangensaft in ein Glas gießt (Rogoff, 1990). Wir haben oben darauf hingewiesen, daß je nach dem sozialen Kontext, in dem sich das Kind befindet, die Anwendung und das Erleben der sprachlichen Benennung und Thematisierung mentaler Zustände variiert (Dunn, 1996). Die Fraktionierung verschwindet im Laufe der Entwicklung nicht vollständig, weder allgemein noch im besonderen Fall der Reflexivität. Es ist zweifellos möglich, daß Fertigkeiten, die – wie die Reflexionsfunktion – auf Aufgaben basieren, koordiniert werden, aber wir sollten dies nicht als einen automatischen Prozeß betrach-

ten. Eine situationsabhängige Unausgewogenheit herrscht wahrscheinlich sogar bei Erwachsenen vor, besonders wenn es sich um emotionale Situationen handelt (Fischer und Ayoub, 1994).

Die normale Entwicklung verläuft von der Fraktionierung zur Integration, das heißt zur Konstruktion spezifischer Koordinierungen zwischen zuvor getrennten Fertigkeiten. So entsteht die Grundlage für komplexere, differenziertere Kontrollsysteme (Bidell und Fischer, 1994). Anomalien der Reflexionsfunktion, etwa der fortgesetzte Gebrauch eines teleologischen statt eines mentalisierenden Modells bei Vorhersagen, sollten also weder als Konsequenz von »Arretierung und Fixierung« in einer frühen Phase noch als »Regression« auf diese Phase verstanden werden. Pathologien der Reflexionsfunktion des mißhandelten Kindes werden im Laufe der Zeit vermutlich zunehmend komplexer werden, ähnlich wie dies für andere Fertigkeiten gilt. Die Fähigkeit des Kindes, seine Reflexivität einzuschränken – eine Fähigkeit, die es entwickelt hat, um Mißhandlungssituationen und ihre schmerzhaften körperlichen und psychischen Folgen zu antizipieren und zu verhindern –, ist in der spezifischen Welt des betroffenen Kindes adaptiv; in anderen Kontexten aber ist mit erheblichen Problemen zu rechnen (Noam, 1990). Die Fertigkeit, bei grundsätzlich verfügbarem Reflexionsvermögen im Kontext der eigenen Kindheit lediglich minimale Reflexion über die mentalen Zustände von »Betreuungs«personen oder spezifische Beziehungen, die dieselben Schemata reaktivieren, zu zeigen, könnte ein Ergebnis der natürlichen Fraktionierung sein. Die Unausgewogenheit oder Aufspaltung der Reflexionsfähigkeit könnte auch die Folge eines aktiven (willkürlichen, bewußten oder unbewußten) Versuchs des Individuums sein, die Reflexionsfunktion nicht zu koordinieren und auf spezifische Beziehungsbereiche zu generalisieren. In diesem Fall ist die Unausgewogenheit insofern eine »Entwicklungsleistung«, als das Individuum eine Koordination herstellen muß, um aktiv die Trennung von Kontexten aufrechtzuerhalten, die normalerweise nach Integration streben würden. Natürlich könnte die Familie solche Aufspaltungen mit strikten Dissoziationen zwischen dem vorschriftsmäßigen, normgerechten Bild, daß sie in der Öffentlichkeit von sich präsentiert, und ihrer privaten tyrannischen Welt unterstützen. Die Aufspaltung ist kontext- und affektabhängig, und Fertigkeiten, die in einem bestimmten Kontext entwickelt wurden, haben nicht zwangsläufig Entsprechungen in Gestalt ähnlicher Fähigkeiten auf anderen Gebieten. Innerhalb eines bindungstheoretischen Bezugsrahmens können wir sagen, daß das Selbst so organisiert ist, daß bestimmte innere Arbeitsmodelle starke reflektierende Komponenten enthalten – Erwartungen, die die mentalen Zustände des Selbst und des Anderen in sich bergen –,

während andere Arbeitsmodelle von Beziehungen verarmt wirken und nur minimale Mentalisierungsfähigkeiten zu erkennen geben. In diesen Kontexten wird das Subjekt lediglich stereotype, einfache, konkretistische Beschreibungen auf niedriger Ebene geben. Diese sind kein Hinweis auf eine Entwicklungshemmung oder Regression; vielmehr lassen sie auf eine bemerkenswert komplexe Fähigkeit schließen, zwei unterschiedliche Funktionsebenen zu koordinieren. Die mißhandelnde oder emotional deprivierende Welt, in der solche Individuen aufwachsen, ließ in ihnen die differenzierten Fertigkeiten entstehen, die für eine solche Anpassung notwendig sind. Daher wäre es zweifellos eine unzulässige Vereinfachung, von einem Defizit oder vom Fehlen einer Fähigkeit zu sprechen. Messungen globaler Fähigkeiten werden zwischen ihnen und anderen Gruppen keine Unterschiede aufzeigen. Wenn man sich bemüht, über den rein klinischen Eindruck mit Hilfe von Messung und Quantifizierung hinauszugehen, muß man die ungleichmäßige Ausbildung ihrer Fähigkeiten sowie die situationsbedingte und interpersonale Spezifität des Scheiterns der Reflexionsfunktion berücksichtigen.

Nach unserer Ansicht beginnen nichtreflektierende innere Arbeitsmodelle das Verhalten von persönlichkeitsgestörten Erwachsenen und Kindern zu dominieren, wenn in einer interpersonalen Beziehung ein Konfliktelement vorliegt. Adaptive Konfliktlösungen setzen gewöhnlich die Wahrnehmung des Selbst wie auch des Anderen-in-Beziehung-zum-Selbst voraus und verlangen, daß die beteiligten Individuen ihre eigenen legitimen Ansprüche mit der Rücksichtnahme auf den Anderen vereinbaren (Killen und Nucci, 1995). So trat zum Beispiel die Anomalie der frühen familiären Umwelt von Personen mit schweren Verhaltensproblemen im Kontext von durchschnittlich erwartbaren Konflikten extrem auffällig zutage (Patterson, 1982; Perry, Perry und Kennedy, 1992). Unter diesen Umständen erlebt das Kind mit einer schwachen Mentalisierungsfähigkeit keine Bestätigung seiner intentionalen Haltung; es kann kein Bewußtsein dafür entwickeln, daß es selbst seine Handlungen erzeugt oder sich innerlich zu ihnen bekennt. Dieses Bewußtsein aber ist unabdingbar für das Gefühl der Urheberschaft des Selbst. Das Autonomiegefühl eines solchen Kindes wird so stark beeinträchtigt, daß es die Wichtigkeit seiner ursprünglichen Intention übertreiben muß. Die Charakteristika der Oppositionellen Störung (Negativität, Ungehorsam, Aggression) können zum Teil als Versuch verstanden werden, die Selbst-Urheberschaft in einer Beziehung zu behaupten, in der die normalerweise im Selbst bestehende Verbindung zwischen mentalem Zustand und Aktion durch einen unsensiblen und unterdrückenden Betreuungsstil zerstört wurde.

Anomalien in der elterlichen Betreuung sind nur *ein* Entwicklungspfad, an dessen Ende Einschränkungen der Reflexionsfunktion stehen. Auch die biologischen Verwundbarkeiten des Kindes wie Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsdefizit oder fehlende Impulskontrolle stellen sich seinen Möglichkeiten entgegen, ein mentalisiertes, reflektierendes Modell für konflikthafte interpersonale Situationen zu entwickeln. Ein dialektisches oder transaktionelles Modell geht von einer bidirektionalen Kausalität aus, die solchen biologischen Vulnerabilitäten inhärent ist: Sie rufen Konfliktsituationen hervor und schränken die Fähigkeit des Kindes, mit ihnen umzugehen, beträchtlich ein (siehe 9. Kapitel).

Die Abkoppelung der Aktion von der Intention verhindert die emotionale Reaktion, die man normalerweise von Individuen in bezug auf die Konsequenzen ihres Handelns erwarten würde, weil nämlich der Erwerb moralischer Emotionen voraussetzt, daß Individuen »ihre eigene Entwicklung aktiv mitgestalten, ihre Welt interpretieren und Urteile fällen, nach denen sich ihr Handeln in dieser Welt richtet« (Hart und Killen, 1995, S. 7). Die vorherrschende Reaktion auf emotionsgeladene Situationen ist dann nicht-reflektierend, und das Selbst kann sich umstandslos von ihr distanzieren. Natürlich wird das Verhalten in solchen Situation aufgrund der fehlenden Reflexionsfunktion starr und unflexibel wirken, so als stünde lediglich ein einziges Reaktionsmuster zur Verfügung. Darüber hinaus wird die Reaktion häufig den sozialen Normen zuwiderlaufen, weil die Tendenz, die Perspektive anderer einzunehmen, in diesem Kontext nicht mehr vorhanden ist und infolgedessen die »moralischen Emotionen« nicht zum Zuge kommen, mit deren Hilfe die Konsequenzen von Handlungen beurteilt werden und das Verhalten reguliert wird (Arsenio und Lover, 1995). Das Fehlen der Reflexionsfunktion kann eine antisoziale Reaktion verstärken, indem es das Individuum zwingt, im Anderen nicht einen weiteren intentionalen Akteur zu sehen, sondern vielmehr einen gewissermaßen entmenschlichten Körper, den Repräsentanten einer sozialen Position oder Instanz oder das anonyme Mitglied einer Gruppe.

Mißhandlung oder Traumatisierung im umfassenderen Sinn interagiert mit den bereichs- und situationsspezifischen Beeinträchtigungen der Reflexionsfunktion auf zwei Ebenen: (a) Wir haben gezeigt, daß Mißhandlungen für das Kind eine massive emotionale Abschreckung bedeuten, sich in die Situation anderer Menschen hineinzusetzen; dies liegt zum einen an der realen Feindseligkeit des Täters und zum zweiten daran, daß sich das Selbst aufgrund der Unfähigkeit einer älteren Person, das aufkeimende Intentionalitätsbewußtsein des Kindes zu verstehen und anzuerkennen, nicht angemessen entfalten kann. (b) Dem Kind wird die Widerstandskraft geraubt, die auf der Fähigkeit beruht, eine traumatische inter-

personale Situation zu verstehen (Fonagy et al., 1994). So sind Individuen, die von Familienangehörigen traumatisiert wurden, sowohl wegen der langfristigen Konsequenzen – Fehlanpassungen ihrer Reaktion auf das Trauma – vulnerabel als auch wegen ihrer eingeschränkten Fähigkeit, sie zu bewältigen. Die vorwiegend nicht-mentalisierte Haltung, die in solchen Situationen eingenommen wird, wirkt zusätzlich beeinträchtigend und wird im Extremfall schließlich alle intimen interpersonalen Beziehungen beherrschen. In dieser Phase ist mit einer schweren Entwicklungspsychopathologie – letztlich einer verfestigten Persönlichkeitsstörung – als wahrscheinlichem Ergebnis zu rechnen.