

URSULA PEUKERT

PSYCHISCHE UND SOZIALE BEDINGUNGEN KINDLICHER IDENTITÄT

1 Einleitung

Auch wenn die Frage nach der "richtigen" Kleinkindererziehung kein Thema mehr ist, an dem sich wie noch vor etwa zehn Jahren heftige öffentliche Diskussionen entzünden könnten, hat sie ihre Dringlichkeit nicht verloren. Die Verunsicherung, die damals durch die Rezeption lern- und sozialisationstheoretischer Forschungsergebnisse in einer privaten Praxis ausgelöst wurde, die sich weithin noch fraglos an überkommenen Vorstellungen orientierte, ist eher stärker geworden. Dazu kommt, daß auch im öffentlichen Bewußtsein das naive Vertrauen in eine je bessere Zukunft erschüttert ist, weil man noch nicht weiß, welche Verhaltensweisen den in ihren Ausmaßen noch gar nicht abschätzbaren globalen Problemen gegenüber angemessen sein könnten und damit in der Erziehung als dem gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß angezielt werden sollten. Die ersten Versuche einer Neuorientierung der Kleinkindererziehung, die oft mit großem Aufwand entworfenen vorwiegend kognitiv orientierten Programme, die auch z.B. die "new math" in den Kindergarten bringen wollten, müssen inzwischen als gescheitert gelten. Die Kritik entzündete sich vor allem an einem bis in den Kindergarten vorverlegten Leistungsdruck und deckte die Deformationen einer Erziehung auf, die die Möglichkeiten des Kindes durch den Drill bestimmter isolierter humaner Fähigkeiten von vornherein einengt. Es reicht nun auch nicht aus, statt der kognitiven die sozialen oder emotionalen Fähigkeiten zu schulen, wenn sich darin mehr als nur ein neuer modischer Trend abzeichnen soll.¹ Gegenüber solchen partiellen Qualifizierungsversuchen bereits in der Phase der frühen Kindheit scheint es notwendig, fundamentaler anzusetzen und zu fragen, welche Fähigkeiten ein Kind insgesamt erwerben und zu einem bestimmten Handlungspotential integrieren muß, damit es schließlich selbständig sachgemäß und sozial handeln und darin seine Identität finden kann. Das heißt nicht nur,

1 K. Schleicher, Diskussion Curriculum, in: Welt des Kindes 53 (1975) 31-41; zur Thematik dieses Beitrages vgl. U. Peukert, Interaktive Kompetenz und Identität. Zum Vorrang sozialen Lernens im Vorschulalter, Düsseldorf 1979.

seine Denk- und Sprachentwicklung sowie seine wachsenden Möglichkeiten, Beziehungen zu Erwachsenen und Kindern aufzunehmen, zu untersuchen; vielmehr müßten gerade die inneren Zusammenhänge dieser verschiedenen Kompetenzen und ihre gegenseitigen Abhängigkeiten so analysiert werden, daß bestimmte Handlungsniveaus als Stufen von Selbstbestimmung und Intersubjektivität identifizierbar werden. Solche Rekonstruktionsversuche lassen eine innere Tendenz des kindlichen Identitätserwerbs deutlich werden und verweisen gleichzeitig darauf, daß eine bestimmte Grundstruktur "pädagogisch-sozialisatorischer Interaktion" nicht verletzt werden darf, es sei denn um den Preis schwerer Störungen in der Genese des Subjekts. Die Frage spitzt sich dann auf eine genauere Analyse des pädagogischen Handelns sowie der spezifisch pädagogischen Kompetenz des Erziehers zu.

2 Der Erwerb von kommunikativer Kompetenz

2.1 Die Entwicklung der kognitiven Kompetenz

Will man die Genese der kognitiven Fähigkeiten untersuchen, durch die das Kind Wirklichkeit herstellen und organisieren lernt, so sind die Arbeiten von Piaget immer noch maßgeblich. Piaget versteht die Entwicklung der kognitiven Kompetenz als aktive Anpassung und Selbsttransformation eines Organismus. Die dem Organismus eigene Struktur nimmt zunächst nur die ihr adäquaten Umwelterfahrungen auf (Assimilation); die Umwelt erzwingt jedoch fortlaufend auch Anpassungen und Veränderungen des ursprünglichen Handlungsschemas selbst (Akkommodation). Die relative Ausgewogenheit zwischen beiden Lernmechanismen bilden dann einen Zustand der Äquilibration, der sich als ein bestimmtes Regelsystem mathematisch beschreiben läßt. Treten jedoch Probleme auf, die das Individuum mit seinem verfügbaren Handlungspotential nicht mehr verarbeiten kann, wird es gezwungen, nicht nur einzelne Schemata besser anzupassen, sondern das gesamte Regelsystem auf einer neuen Ebene zu rekonstruieren. In der Entwicklung lassen sich dann bestimmte, durch krisenhafte Umbrüche getrennte Stufen unterscheiden, die eine hierarchische invariable Sequenz bilden und auf eine vollkommen flexible Balance zwischen Subjekt und Umwelt zielen.²

² Vgl. J. Piaget, Psychologie der Intelligenz, Olten 1971; ders., Einführung in die genetische Erkenntnistheorie, Frankfurt a.M. 1973; ders., Die Äquilibration kognitiver Strukturen (Konzepte der Humanwissenschaften), Stuttgart 1976.

Das Kleinkind befindet sich in einer solchen Umbruchphase; es muß nämlich die auf sensomotorischer Ebene gewonnenen Handlungsschemata in ein flexibles System logischer Operationen überführen. Zunächst bleibt das Denken jedoch an die Anschauung gebunden und damit Teilelementen und momentanen Einzeleindrücken verhaftet, die noch nicht zu einem Ganzen koordiniert werden können. Diese Einlinigkeit bedingt nach Piaget den kognitiven Egozentrismus des Kindes, das selbst Mittelpunkt seines raumzeitlichen Koordinatensystems bleibt.³

Gerade diese These ist jedoch erschüttert worden. Entgegen der Annahme Piagets stellt nämlich offensichtlich die Sprache dem Kind ein Potential zur Verfügung, aus dem es logische Beziehungen quasi "ablesen" kann.⁴ Vor allem Forschungsergebnisse russischer Psychologen zeigen, daß das Kind zumindest partiell zu abstraktem Denken fähig ist, wenn es unter Anleitung der Erwachsenen gelernt hat, seine Wahrnehmung sowie seinen manipulativen Umgang mit dem Objekt zu verbalisieren und so systematische Beziehungen herzustellen.⁵ Daß das Kind diese handlungsanleitende Funktion des Erwachsenen selbst zu übernehmen beginnt, zeigen Untersuchungen zum Phänomen der sogenannten "egozentrischen" Sprache. Mit bestimmten Äußerungen scheint sich das Kind nicht an seinen Gesprächspartner zu richten, sondern zu monologisieren. Piaget sah darin einen Indikator für die kognitive Unfähigkeit des Kindes, auf einen anderen zu zu reden und zu handeln.⁶ Es scheint aber, daß in diesen Äußerungen die interaktive Struktur des Denkens explizit wird: Das Kind übernimmt

3 Vgl. J. Piaget/B. Inhelder, Die Psychologie des Kindes, Olten 1972; J. Piaget, Nachahmung, Spiel und Traum (Gesammelte Werke 5 Studienausgabe), Stuttgart 1975.

4 Vgl. J. S. Bruner u.a., Studien zur kognitiven Entwicklung, Stuttgart 1971.

5 Vgl. H. Hiebsch (Hg.), Ergebnisse der sowjetischen Psychologie, Stuttgart 1969; darin besonders P. J. Galperin, Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen, 367-405; G. S. Kostjuk, Fragen der Denkpsychologie, 241-366. - Zur Konzeptionierung der Kognition in der russischen Psychologie vgl. vor allem A. N. Leontjew, Probleme der Entwicklung des Psychischen, Frankfurt a.M. 1975; ders., Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Eine sowjetische Theorie der Allgemeinen Psychologie, Stuttgart 1977.

6 Vgl. J. Piaget, Sprechen und Denken des Kindes (Sprache und Lernen 1), Düsseldorf 1975; ders., Comments on Vygotsky's critical remarks, in: L. S. Vygotsky, Thought and language (Studies in communication), Cambridge Mass. 1962.

in seinem Handeln die Perspektive des ändern und konstituiert so erst den Sinn seines Tuns.⁷

2.2 Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenz

Die Geschwindigkeit, mit der Kinder zuerst Laute, dann Wörter und ganze Sätze produzieren lernen, sowie die linguistische Erkenntnis, daß die Grammatik einer Sprache als abstraktes Erzeugungssystem für syntaktische Strukturen begriffen werden kann, führte zu der Auffassung, der Erwerb einer Sprache sei ein genetisch vorprogrammierter Vorgang, der mit einer gewissen Automatik abläuft, wenn nicht schwere Störungen auftreten.⁸ Daran mag etwas richtig sein; die Veränderung der Forschungskonzeption in der Linguistik jedoch, nämlich die Verschiebung der Aufmerksamkeit von der Struktur der geäußerten Sätze auf ihren Sinn als kommunikative Handlungen - philosophisch in der Sprechakttheorie⁹ und linguistisch in den Ansätzen zur Pragmatik¹⁰ -, ließ plötzlich auch neue Phänomene und Zusammenhänge in der Sprachentwicklung sichtbar werden.¹¹

Es wurde deutlich, daß der Spracherwerb nur dann angemessen erklärt wird, wenn er als Lernen kommunikativer Handlungszusammenhänge begriffen wird, die allmählich sprachlich expliziert werden. Schon die ersten "Einwortsätze" (W. Stern) stellen bestimmte Sprechakte dar, durch die das Kind die Interaktion mit der Mutter aktiv strukturieren kann. Durch systema-

7 Vgl. L. S. Wygotsky, Denken und Sprechen (Condition humana), Reutlingen 1974; L. Kohlberg, Privatsprache. Vier Studien und ein theoretischer Überblick, in: ders., Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt a.M. 1974, 256-333.

8 Vgl. N. Chomsky, A review of B. F. Skinner's "Verbal behavior" (1959), in: J. A. Fodor/ J. J. Katz (Hg.), The structure of language. Readings in the philosophy of language, Englewood Cliffs, N.J. 1964, 547-578. Zur Position des Maturationalismus in der Spracherwerbsforschung vgl. vor allem D. McNeill, The creation of language by children, in: J. Lyons/ R. J. Wales (Hg.), Psycholinguistic papers, Edinburgh 1966, 99-115; ders., Frühe Phrasenstrukturen, in: C. F. Graumann/ H. Heckhausen (Hg.), Pädagogische Psychologie I: Entwicklung und Sozialisation, Frankfurt a.M. 1973, 246-256.

9 Vgl. J. L. Austin, How to do things with words, Cambridge Mass. 1962; J. R. Searle, Sprechakte. Ein sprachphilosophischer Essay, Frankfurt a.M. 1971.

10 Vgl. z.B. D. Wunderlich, Studien zur Sprechakttheorie, Frankfurt a.M. 1976 (Lit.).

11 Zum folgenden vgl. vor allem M. Miller, Zur Logik der frühkindlichen Sprachentwicklung. Empirische Untersuchung und

tische Intonationsveränderungen vermag das kleine Kind sehr genau mitzuteilen, ob es mit der Äußerung "mama" die Mutter z.B. um etwas bittet, ihr eine Frage stellt oder sich einfach ihrer Gegenwart versichern will. Während die Bedeutung, die es seinen Äußerungen beimißt, die Menge der semantischen Relationen also, von seinem kognitiven Entwicklungsniveau abhängig ist,¹² werden syntaktisch differenzierte Äußerungen dadurch herausgefordert, daß das Kind Probleme lösen lernen muß, die im Umgang mit seinen Bezugspersonen auftauchen.

Verstehen sichert das Kind zunächst über eine bestimmte Strategie, indem es nämlich systematisch Segmente der Handlungssituation, die es durch deiktische Akte selegiert, mit seinen Äußerungen verbindet, und zwar so, daß es ihm redundant erscheinende Informationen nicht expliziert. Redundant sind dem Kind nun aber solche Informationen, die sich auf es selbst oder aber auf eingespielte Interaktionsroutinen beziehen. Diese Strategie wird jedoch dann unwirksam, wenn das Kind die Perspektivität von Situationen sehen lernt. Damit verliert es die Selbstverständlichkeit, sich selbst als kommunikative Mitte zu begreifen und die Gültigkeit vertrauter Rollenverteilungen naiv vorauszusetzen. Um Mißverständnisse oder gar den Abbruch von Kommunikation zu vermeiden, wird es gezwungen, dem unterschiedlichen Bedürfnis seiner Partner nach Information nachzukommen und Eindeutigkeit dadurch herzustellen, daß es seine Äußerungen syntaktisch differenziert.¹³ Ihre unmittelbare Eingebundenheit in bestimmte Handlungszusammenhänge verliert die Sprache also durch die wachsenden interaktiven Fähigkeiten des Kindes. Die allmähliche Beherrschung des sprachlichen Regelsystems spiegelt dann einen Dezentrierungsprozeß wider, der jedoch seinerseits eine Interaktionsstruktur verlangt, die alternative Rollendefinitionen, das kreative Experimentieren mit aufgebauten und bereits eingespielten Handlungsmustern überhaupt ermöglicht. Das heißt aber, daß der kind-

Theoriediskussion (Konzepte der Humanwissenschaften), Stuttgart 1976.

12 Vgl. etwa M. H. Edmonds, New directions in theories of language acquisition, in: Harvard Educational Review 46 (1976) 175-198; J. Macnamara, Cognitive basis of language learning infants, in: Psychological Review 79 (1976) 1-13; P. Greenfield/J. H. Smith, The structure of communication in early language development, New York 1976.

13 Vgl. Miller (s.o. Anm. 11), 252ff.

liche Spracherwerb gebunden ist an die kommunikative Kompetenz seiner Erzieher, an ihre Fähigkeit und Bereitschaft nämlich, der wachsenden Eigenständigkeit des Kindes zunehmend Raum zu geben und sie sogar herauszufordern. Diese Einfühlbarkeit ist umso wichtiger, als das Kind seine Intentionen, Wünsche und Bedürfnisse zwar ausagiert, aber noch nicht sprachlich darstellen kann. Der entscheidende Lernschritt in der Sprachentwicklung würde dann in der Ausbildung der "Doppelstruktur der Rede" (J. Habermas) liegen, in der Fähigkeit zu metakommunikativer Reflexion.¹⁴

2.3 Die Entwicklung der interaktiven Kompetenz

Für die Beurteilung der Entwicklung der interaktiven Kompetenz des Kindes ist lange Zeit die These Piagets vom ursprünglichen Egozentrismus des Kindes maßgeblich gewesen: Das Kind lebe in einer "prä-moralischen" Phase, in der es als Verhaltensnorm nur seine eigenen Wünsche und Bedürfnisse kenne und realisiere. Es sei unfähig, den Standpunkt des andern wahrzunehmen und handelnd zu berücksichtigen. Erst die strukturelle Reorganisation seiner kognitiven Fähigkeiten auf operationellem Niveau bewirkte den entscheidenden Schritt zu echter Gegenseitigkeit.¹⁵

Nun wurde bereits darauf hingewiesen, daß die diese Thesen fundierenden Annahmen Piagets über die kognitive Entwicklung in einigen Teilen revidiert werden muß. Zum andern aber zeigt sich in der Egozentrismusforschung¹⁶ selbst durch eine Überprüfung ihrer methodologischen Voraussetzungen eine Wende an, die eine Änderung der These herauszufordern scheinen.¹⁷

14 Vgl. Peukert (s.o. Anm. 1), 114-123.

15 Vgl. J. Piaget, Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt a.M. 1973.

16 Zum Forschungsstand der Egozentrismusforschung vgl. die Sammelaufsätze von C. U. Shantz, The development of social cognition, in: E. M. Hetherington (Hg.), Review of child development research, Bd. IV, Chicago 1975, 257-323; M. Chandler, Social cognition. A selective review of current research, in: H. Furth/J. Gallagher (Hg.), The Yearbook of developmental epistemology, Bd. I, New York 1976.

17 Zum folgenden vgl. vor allem J. H. Flavell, The development of inferences about others, in: T. Mischel (Hg.), Understanding other persons, Oxford 1974, 66-116.

Entscheidend ist zunächst, daß die meisten Experimente nur zwischen egozentrischem und nicht-egozentrischem Verhalten unterscheiden. Das heißt aber, daß sie nur testen können, ob das Kind über eine bestimmte Fähigkeit bereits vollständig verfügt, daß sie aber nichts darüber aussagen, auf welche Weise und in welchen Schritten diese Fähigkeit erworben wird. Untersucht man ihre Entwicklung, so wird deutlich, daß das Kind der Perspektivität von Situationen bereits sehr früh auf sensomotorischer Ebene, also durch bestimmte konkrete Handlungen genügen kann, lange bevor es sprachlich dazu fähig ist. Es entsteht dann die Frage, ob nicht der Ursprung von interaktiven Kompetenzen in konkreten Handlungen liege, durch die das Kind Gemeinsamkeit konstituiert.

Flavells Untersuchungen zur Entstehung visueller Rollenübernahme¹⁸ lassen erste Vermutungen darüber zu, daß das Kind das fundamentale interaktive visuelle Konzept, nämlich zu wissen, welchen Gegenstand ego bzw. alter anschaut, erst dann beherrschen kann, wenn es gelernt hat, dem andern einen Gegenstand zu zeigen. Schon das Eineinhalbjährige berücksichtigt dabei das unterschiedliche Blickfeld des andern, indem es nämlich den Gegenstand horizontal so zeigt, daß beide ihn sehen können. So schafft es eine gemeinsame Situation. Erst das Dreijährige kann dann auch, nachdem es begriffen hat, daß man von den Augen des andern ablesen kann, wohin und was dieser anschaut, einem andern etwas zeigen, ohne daß es selbst diesen Gegenstand ganz im Blick hat und ohne daß es wie noch zuvor sein Handeln durch den direkten Blickkontakt mit den andern sichern muß.

Verhaltensweisen wie diese Zeigehandlungen können nicht als egozentrisch bezeichnet werden; im Gegenteil entstehen sie in einem interaktiven Kontext und sind sowohl sozial intendiert als auch strukturiert. Sie scheinen in dem schon bei Säuglingen zu beobachtenden Bedürfnis und in seiner Fähigkeit zu wurzeln, mit seinen Bezugspersonen Erfahrungen zu teilen.¹⁹

18 Vgl. J. P. Lempers/E. R. Flavell/ J. H. Flavell, The development in very young children of tacit knowledge concerning visual perception, in: Genetic Psychology Monographs 1978.

19 Vgl. J. C. Uzgiris, Ordinality in the development of schemas for relating to objects, in: J. Hellmuth (Hg.), Disadvantaged child, Bd. I, New York 1967.

Piagets Egozentrismushypothese wird durch eine weitere Beobachtung erschüttert. Man hat nämlich bestimmte Testkonstruktionen in verschiedenen Dimension der Rollenübernahme auf einem Niedrigeren Schwierigkeitsniveau mit dem Ergebnis wiederholt, daß die Quote egozentrischer Reaktionen, auch im sprachlichen Bereich, beträchtlich geringer war.²⁰ Daß egozentrisches Verhalten als "Funktion von Aufgabenbedingungen"²¹ zu definieren ist, wird dadurch erhärtet, daß die Kinder dann zu egozentrischem Verhalten regredieren und ihre eigenen Wahrnehmungsperspektiven verabsolutieren, wenn die Komplexität der gestellten Aufgabe ihre Differenzierungsfähigkeit übersteigt. In diesem Zusammenhang könnte einer der Ursachen dafür liegen, daß Kinder im Vorschulalter offensichtlich ihre erworbenen Rollenübernahmefähigkeiten nicht spontan einsetzen.²² Zum andern ergeben sich solche "Performanzprobleme" aber auch daraus, daß richtiges Verhalten ein "soziales Wissen" darüber voraussetzt, wie bestimmte Personen in bestimmten Situationen normalerweise reagieren. In ihm vertrauten Situationen kann das Kind auf solches Wissen, nämlich auf Routinen, die seine Interaktion mit den Erwachsenen organisieren, zurückgreifen, so daß es ihm - wie Beobachtungen von Alltagssituationen zeigen - gelingt, eine intersubjektive Handlungsstruktur aufrecht zu erhalten.

Im zwanglosen und vertrauten Umgang, wo das Kind die Kommunikationsziele mitbestimmen kann und der Erwachsene seine Wünsche und Intentionen interpretierend aufgreift, beweist das Kind ein Reziprozitätsniveau, das ihm die Psychologie lange nicht zugetraut hat. Gegenseitigkeit, so daß die Wünsche des andern einfühlend aufgenommen und berücksichtigt werden, scheint sich nicht erst in Abhängigkeit von bestimmten kogni-

20 Vgl. z.B. M. Shatz/ R. Gelman, The development of communication skills. Modifications in the speech of young children as a function of listener, in: Monographs of the Society for Research in Child Development, Bd. 38, Chicago 1973; M. P. Maratsos, Nonegocentric communication abilities in preschool children, in: Child development 44 (1973) 697-700; H. Borke, Interpersonal perception of young children: egocentrism or empathy?, in: Developmental Psychology 7 (1971) 263-269.

21 H. Salatas/J. H. Flavell, Perspective-taking. The development of two components of knowledge, unv. Ms.

22 Vgl. J. H. Flavell u.a., Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern, Weinheim 1975, 111f.

tiven Fähigkeiten zu entwickeln, sondern umgekehrt in Sprache und Denken umgesetzt zu werden. Allerdings sind die interaktiven Fähigkeiten des Kindes noch begrenzt. Es könnte aber sein, und darin scheint ihr eigentlicher Sinn zu liegen, daß die Untersuchungen der Egozentrismusforschung mit ihrer starken Betonung der kognitiven und sprachlichen Komponenten eher metakommunikative Fähigkeiten abprüfen, die dem Kind dann auch schon die distanzierende Reflexion des eigenen Verhaltens sowie der Situation ermöglichen würden.²³

Das scheint auch für die Untersuchungen Kohlbergs zum moralischen Bewußtsein des Kindes zuzutreffen, wenn er das Handeln des Vorschulkindes als prä-moralisch bezeichnet.²⁴ Damit wird jedoch die Differenz zwischen "Praxis und Bewußtsein der Regeln"²⁵, die für das kindliche Verhalten konstitutiv zu sein scheint, nicht berücksichtigt. Gerade die Lerntheorie sowie die Psychoanalyse zeigen von ihren ganz unterschiedlichen Voraussetzungen her, daß das Kind bestimmte Verhaltensregeln aus seinen Beziehungen zu den Erwachsenen ableitet und internalisiert und als normative Orientierung auf andere Handlungsfelder überträgt, ohne sich darüber Rechenschaft ablegen zu können.

- 3 Die Integration der kognitiven, sprachlichen und interaktiven Fähigkeiten in eine einheitliche kommunikative Kompetenz und der Erwerb von Identität

Bei dem Versuch, die Entwicklung von Kognition, Sprache und Interaktion nachzuzeichnen, interessiert natürlich die Frage, wie sie voneinander abhängen und in eine einheitliche Kompetenz integriert werden. Die Forschungslage erlaubt darüber gegenwärtig zwar nur sehr vorsichtige Hypothesen, weil die

23 Vgl. J. H. Flavell, Cognitive development, Englewood Cliffs, N.J. 1977, 178ff.

24 L. Kohlberg/R. Kramer, Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development, in: Human Development 12 (1969) 93-120.95; vgl. auch R. L. Selman, A developmental approach to interpersonal and moral awareness in young children. Some educational implications of levels of social perspective taking, in: Th. C. Hennessy (Hg.), Values and moral development, New York 1975, 142-167.

25 Vgl. Piaget, Das moralische Urteil (s.o.Anm. 15).

Einzeluntersuchungen auf theoretischen Ansätzen beruhen, die zum Teil nicht ohne weiteres kompatibel sind. Es kann hier nicht darum gehen, die komplizierte und ohnehin nur modellhaft zu erfassenden Beziehungen zwischen den einzelnen Kompetenzen detailliert zu beschreiben.²⁶ Vielmehr soll auf den entscheidenden Schritt hingewiesen werden, mit dem es dem Kind am Abschluß der Sockelphase der Sozialisation, die bei uns normalerweise mit dem Übergang in die Schule zusammenfällt, gelingt, diese Kompetenzen in eine Einheit zu integrieren, so daß es auf seinem Niveau eine bestimmte Identität gewinnt, d.h. in Interaktion auch darstellen kann, wer es selbst für sich und andere sein möchte.

Wir konnten bisher schon eine gewisse Übereinstimmung darin feststellen, daß der Entwicklung der interaktiven Fähigkeiten im Kleinkindalter eine bestimmte Vorreiterfunktion zugeschrieben werden muß. Offensichtlich sammelt sich im Kleinkindalter im Interaktionsbereich ein Differenzierungspotential, das den Erwerb syntaktischer Strukturen steuert und damit die genauere sprachliche Darstellung von komplexen Situationen ermöglicht. Im kognitiven Bereich steuert es den Übergang von anschaulichen zu inneren Denkopoperationen und damit zugleich die fortschreitende Dezentrierung von Wahrnehmungsperspektiven. Damit verfügt das Kind über grundlegende Regeln, die es den Anforderungen in der unmittelbaren, spontanen Interaktion gerecht werden lassen. Es ist fähig, Erwartungen zu erkennen und so aufzunehmen, daß es sie in seinen eigenen Reaktionen berücksichtigt, und es kann wiederum seine Absichten sich selbst und dem andern verständlich machen. Noch kann es jedoch solche Regeln für gelingende Kommunikation nur unmittelbar und spontan, sozusagen "blind" (Overmann) einhalten und nicht noch einmal, wie es bei voll ausgebildeter kommunikativer Kompetenz möglich sein müßte, metakommunikativ repräsentieren, d.h. für sich und andere explizit darstellen und damit sich selbst zum Gegenstand der Kommunikation machen. Die Voraussetzungen, die unmittelbaren Leistungen in Interaktionen auf einer ersten Stufe der Reflexivität und Reziprozität explizieren zu können, gewinnt das Kind am Ende des Vorschulalters.

26 Vgl. dazu die Ausführungen in Peukert (s.o. Anm. 1), 166ff.

Dieser entscheidende Schritt kann noch einmal aus der Sicht der Psychoanalyse erläutert werden, die diese Krisensituation durch die Theorie vom Ödipus-Konflikt zu charakterisieren versucht. Der interaktive Sinn dieses Erklärungsmodells²⁷ - und die Psychoanalyse erweist sich ja in ihrem Kern als eine Interaktionstheorie, insofern sie ihre Einsichten über die Entstehung psychischer Strukturen aus bestimmten Beziehungskonfigurationen ableitet - besteht offensichtlich darin, daß das Kind die einfache Gegenseitigkeit wechselnder intensiver Zweier-Beziehung übersteigen muß, um die komplexere Konstellation mindestens eines Dreier-Systems, nämlich von Vater, Mutter und Kind, handelnd bewältigen zu können, indem es die individuelle Eigenart eines jeden einzelnen sowie dessen Unterschiedlichkeit und Gegensätzlichkeit zu ändern begreift. Um diese Aufgabe erfolgreich zu lösen, muß das Kind durch die Übernahme seiner Alters- und Geschlechtsrolle bestimmte Grundqualifikationen erwerben²⁸:

- Es muß sensibel sein für die Situation des andern und sich aus dessen Sicht selbst wahrnehmen (Empathie).
- Es muß darüber hinaus lernen, die Erwartungen, die die Eltern als Partner aneinander stellen, zu respektieren und dabei von deren jeweiligen Erwartungen an es selbst zu unterscheiden. D.h., es lernt zum Vater eine andere Beziehung als zur Mutter aufzubauen, weil es nun auch deren Beziehung zueinander wahrnehmen und für sich selbst in Rechnung stellen kann (Ambiguitätstoleranz und Rollendistanz).
- Schließlich muß es fähig werden, Interaktion auch dann nicht einfach abzurechnen, wenn einzelne Divergenzen auftauchen und es für seine Zuwendung keine unmittelbaren Gratifikationen erhält (Frustrationstoleranz).

Durch seine wachsenden Fähigkeiten, an sozialer Interaktion teilzunehmen, gewinnt das Kleinkind zugleich immer größere Distanz von seinen Bezugspersonen und erfährt sich immer deutlicher als eine eigenständige Person, die im Eingehen auf die

27 Vgl. G. Bittner, Vorschulerziehung und kindliche Identität, in: ZfPäd 17 (1971) 417-430.

28 Vgl. L. Krappmann, Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeiten für Sozialisationsprozesse, in: M. Auwärter/E. Kirsch/M. Schröter (Hg.), Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität, Frankfurt a.M. 1976, 307-331.

Eigenart der andern seine eigenen Gefühle, Bedürfnisse und Wünsche definieren und darstellen muß. Indem es die Ansprüche der verschiedenen Interaktionspartner in wechselnden Situationen wahrnehmen und beachten lernt, wird es genötigt, die Unverwechselbarkeit seines eigenen Selbst zu bestimmen und zu erkennen zu geben.

In dieser integrativen Leistung, sich aus Interaktion selbst zu bestimmen unter Anerkennung der Rechte des andern, findet es seine Identität. Dieser Begriff von Identität als einer flexiblen Balance zwischen den berechtigten Verhaltenserwartungen von ego und alter so, daß im eigenen Erleben eine Kontinuität hergestellt und dem Verlagen des andern nach Kontinuität und Verlässlichkeit entsprochen wird, ist im wesentlichen von Vertretern des symbolischen Interaktionismus entwickelt worden.²⁹ Er macht deutlich, daß Identität sowohl zunehmende Individuierung als auch fortschreitende Integration in soziale Gruppen definiert. Identität spiegelt dann auch den erreichten Grad der kommunikativen Kompetenz.

Die von uns untersuchten Ansätze der Entwicklungspsychologie scheinen darin übereinzustimmen, daß tatsächlich gegen Ende des Vorschulalters, also in einem Übergangsfeld, das normalerweise vom 5. bis 7. Lebensjahr reicht, eine Zäsur in der Entwicklung anzusetzen ist. Nach den Theorien der kognitiven Entwicklung ist der Übergang von der präoperationellen zur Phase der konkreten Operationen zu leisten, in der das Kind endgültig über ein objektives Bezugssystem seiner kognitiven Handlungen verfügt. Nach den Untersuchungen, die für die interaktive Dimension vorliegen, muß in diesem Alter die Reflexivität des Rollenhandelns ausgebildet werden; das bedeutet zugleich den Erwerb der Grundqualifikationen des Rollenhandelns, nämlich Empathie, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz, die ein flexibles und autonomeres Verhalten in Interaktionssituationen ermöglichen. Dem würde in der psychoanalytischen Tradition entsprechen, daß in dieser Phase der

29 Vgl. G. H. Mead, Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt a.M. 1973; E. Goffman, Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt a.M. 1974; ders., Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen, Frankfurt a.M. 1973; L. Krappmann, Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1973.

Ödipale Konflikt auszutragen ist, mit dessen Bewältigung die Übernahme der Alters- und Geschlechtsrolle und die Teilnahme an Interaktion in differenzierten sozialen Systemen ermöglicht wird. Die Theorien der Entwicklung des moralischen Bewußtseins setzen hier den Übergang von der präkonventionellen zur konventionellen Orientierung, also vom Egozentrismus zum Soziozentrismus an. Vorausgesetzt wird dabei jeweils eine genügend differenzierte sprachliche Kompetenz als Medium der Entwicklung.

Soweit sich bei diesen Ansätzen überhaupt eine Übereinstimmung erkennen läßt, scheint sie darin zu liegen, daß das Kind im kommunikativen Handeln und darin eingebettet auch im Umgang mit sachhafter Wirklichkeit eine erste Form reflexiver Reziprozität gewinnt. In dieser Fähigkeit konvergieren die kognitive, sprachliche und motivational-interaktive Entwicklung. Insofern müßte sie als die Grundqualifikation angesehen werden, auf die hin alle einzelnen Lernprozesse zu organisieren wären.

4 Die Gefährdung kindlicher Identitätsfindung

Bevor dem Kind dieser Schritt in eine größere Unabhängigkeit aber endgültig gelingt, ist es in seiner Selbstbehauptung unsicher und leicht verletzbar und von der ihm Sicherheit und Selbstvertrauen gebenden Beziehung zu seinen Bezugspersonen extrem abhängig. Es muß ja erst ganz konkret ausprobieren, wie weit seine Autonomie reicht, wie andere mit seiner wachsenden Selbständigkeit umgehen, wer es selbst sein kann. Da es sich nicht selbst metakommunikativ zum Gegenstand seiner Reflexion machen kann - eine Fähigkeit, die endgültig erst in der Adoleszenz erworben wird - kann es nur im unmittelbaren Zugehen auf den andern entscheiden lernen, wer es für ihn und sich selbst sein will. Aktion und Intention sind noch untrennbar verschmolzen. Sein Tun ist seine Selbstdarstellung und die Weise seines Sichverstehens.

Durch seine Unmittelbarkeit kann das Kind nun zwar dem Erwachsenen einen neuen Blick auf Wirklichkeit eröffnen. Das macht die kreative Kraft des Kindes aus. Seine Spontaneität, Natürlichkeit und Offenheit bedingen jedoch auch seine Abhängigkeit, Verletzlichkeit und Schwäche und setzen es manipulatorischen Praktiken ungeschützt aus. Die strukturellen

Einschränkungen seiner sozialen Handlungsfähigkeit bedeuten auch die Begrenzung auf eine situations- und personengebundene und damit höchst störanfällige Identitätsdefinition. Der entscheidende Entwicklungsschritt am Ende des Vorschulalters zu einer stabileren Ich-Identität und erweiterten sozialen Handlungsfähigkeit kann deshalb nur gelingen, wenn ihm die Eltern und die ihm wichtigen Bezugspersonen größere Selbständigkeit und Freiheit einräumen und sich nicht ihrerseits durch starre Rollenvorschriften in den Möglichkeiten ihres eigenen Selbstseins einengen. Es muß daher gefragt werden, wie die "pädagogisch-sozialisatorische Interaktion", in der das Kind die notwendigen Schritte zu einer autonomen und gerade darin ändern verpflichteten Person tun kann, strukturiert sein muß und über welche Handlungsfähigkeiten der Erzieher (erziehende Erwachsene) verfügen muß, wenn er dem Kind zu seinem Selbstsein Hilfe geben will.

Die Frage, welche Bedingungen in der Interaktion mit Erwachsenen im frühen Kindesalter eingehalten werden müssen, damit das Kind im Umgang mit seiner sachhaften und sozialen Umwelt zu einer Bestimmung seines eigenen Selbst finden kann, ist vor allem von der familientherapeutischen bzw. familiendynamischen Forschung untersucht worden. Störungen im Verhalten bis hin zum totalen Zusammenbruch, bei dem auch die Abgrenzung zwischen dem Selbst und der äußeren Welt nicht mehr gelingt und selbst die Unterscheidungsfunktion der Sprache zurückgenommen werden, lassen sich offensichtlich nur verstehen und therapeutisch angehen, wenn man das Beziehungssystem berücksichtigt, in dem der Erkrankte lebt.³⁰ In vielen Fällen zeigt sich deutlich, daß die Symptome des Patienten nicht nur Ausdruck seiner individuellen Problematik sind, Realität nur noch in ihrer neurotischen Verzerrung ertragen zu können, sondern daß sie die wichtige interpersonale Funktion haben, das Überleben aller anderen Familienmitglieder zu ermöglichen. Seine Erkrankung signalisiert die Erkrankung des gesamten Familiensystems als eines Beziehungsgeflechts, dessen Interaktionsstrukturen als pathogen angesehen werden müssen.

Eine genauere Analyse verschiedener Familienmuster kann zei-

30 Zu dieser Wende in der Psychotherapie vgl. G. Bateson u.a., Schizophrenie und Familie, Stuttgart 1969.

gen, daß die krankmachende Wirkung der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern im Kern darin ihre Ursache hat, daß es den Eltern nicht gelingt, eine ausreichende eigene Ich-Identität zu errichten und zu bewahren, die es erlaubt, zwischen ihrem eigenen Selbst und dem des Kindes Schranken aufzurichten.³¹ In der "schiefen Familie" wird das dadurch unmöglich, daß ein Partner den andern dominiert, für die Bedürfnisse der anderen Familienmitglieder als eigenständiger Individuen unzugänglich ist und in das Leben der Kinder in extremer Weise eingreift. Der schwächere Partner bleibt dagegen blaß und passiv und bietet den Kindern keine genügenden Identifikationsmöglichkeiten. In der "schismatischen Familie" sind die Eltern durch ständige offene Auseinandersetzungen aneinander gebunden; jeder versucht, den andern vor den Kindern herabzusetzen, um sie als Bundesgenossen zu gewinnen. Das Kind sieht sich dann in einem unlösbaren Konflikt gefangen, weil jeder Versuch, dem einen Elternteil zu gefallen, Ablehnung und Zurückweisung bei dem andern hervorrufen muß.³²

In beiden Familientypen sind die Eltern so sehr in ihrer Egozentrik befangen, daß sie dem Kind die Ausbildung einer eigenen Identität versperren. In solchen Familien "wird das Heranwachsen des Patienten zu einem Individuum dadurch verhindert, daß er sich einem Elternteil und dessen Wunsch nach Lebenserfüllung unterordnet, oder die Ehe seiner Eltern zu retten trachtet".³³

Das Kind ist deshalb so gefährdet, weil es sich aufgrund der strukturellen Grenzen seiner interaktiven Fähigkeiten gegen solche unbewußte emotionale Ausbeutung und Manipulation nicht zur Wehr setzen kann oder sich in seiner hilflosen Spontaneität selbst zum Opfer macht.³⁴

31 Vgl. Th. Lidz, Der gefährdete Mensch. Ursprung und Behandlung schizophrener Störungen, Frankfurt a.M. 1976; ders., Skizze einer Theorie der schizophrenen Störungen, in: Familien-dynamik 1 (1976) 90-112.

32 Diese in Anlehnung an Th. Lidz dargestellte Typisierung von Familienmustern müßte natürlich differenziert werden. Vgl. dazu etwa P. Matussek/A. Triebel, Die Wirksamkeit der Psychotherapie in ihrer Abhängigkeit von der familiären Ausgangssituation, in: P. Matussek (Hg.), Psychotherapie schizophrener Psychosen, Hamburg 1976, 275-278.

33 Lidz, Der gefährdete Mensch (s.o. Anm. 31), 63.

34 Vgl. H. Richter, Eltern, Kind und Neurose. Die Rolle des Kindes in der Familie, Stuttgart 1963; ders. Patient Familie,

Im ersten Fall kann der Erwachsene die Macht, seine Verhaltenserwartungen gegenüber dem Kind vollständig durchzusetzen, über Vorstellungen von seiner elterlichen Sorgspflicht noch einmal zu rationalisieren versuchen.³⁵ Der Erwachsene hat noch die Chance, in solchen "interpersonalen Abwehrkonstellationen", in denen - oft gegenseitig - einer den andern braucht, weil dessen Verhaltensweisen, Eigenschaften und Reaktionen die neurotische Konfliktbewältigung oder die kompromißhafte Befriedigung von Bedürfnissen ermöglicht bzw. stabilisiert, sich einen relativ eigenständigen Lebensbereich zu erhalten. Das Kind aber, das ja erst diese ihm zugewiesene Rolle lernen und so zu einem "geeigneten" neurotischen Partner geformt werden muß³⁶, wird dann auf Dauer in einer symbiotischen Beziehung gefangen gehalten, die ihm aufgrund seiner Entwicklungsstufe zunächst die einzig mögliche Lebensform ist. Es muß alle psychischen Energien darauf verwenden, irgendeine Art von Überlebensstrategie zu entwickeln, so daß ihm keine Kraft mehr bleibt, das eigene keimende Ich zu entwickeln.

5 Zur normativen Grundstruktur pädagogisch-sozialisatorischer Interaktion

Die Möglichkeiten des Kindes, eine stabile und beim krisenhaften Übergang auf ein höheres Entwicklungsniveau belastbare Ich-Identität aufzubauen sowie eine flexible kommunikative Kompetenz zu erwerben, hängt also offensichtlich davon ab, daß in der Familie eine ausbalancierte Interaktionsstruktur aufrechterhalten wird. Sie erfordert, daß die Eltern sich gegenseitig als verschiedene, unabhängige, gleichrangige Partner begegnen und vor allem auch die Kinder als ebenbürtig und gleichberechtigt anerkennen und behandeln, obwohl sie in ihren Handlungsmöglichkeiten noch nicht den gleichen Rang haben. Sie müssen dem Kind die Fähigkeit zusprechen, sein eigenes Selbst und die Kommunikationssituation zu interpretieren, auch wenn es zu solchen komplexen Leistungen nur rudimentär fähig ist.

Reinbek 1972; H. Stierlin, 'Rolle' und 'Auftrag' in der Familientheorie und -therapie, in: Familiendynamik 1 (1976) 36-59; ders., Eltern und Kinder. Das Drama von Trennung und Versöhnung im Jugendalter, Frankfurt a.M. 1977.

35 Der Erziehungsprozeß verläuft dann nach Interaktionsmustern, wie sie E. Goffman als "totale Institutionen" kennzeichnend analysiert hat. Vgl. Goffman, Asyle (s.o. Anm. 29).

36 Vgl. St. Mentzos, Interpersonale und institutionalisierte Abwehr, Frankfurt a.M. 1976, 15-85.

D.h. die Eltern müssen intergenerationelle Reziprozität³⁷ herstellen und bewahren, indem sie das Kind von vornherein als einen gleichberechtigten Partner eigenen Rechts anerkennen und vorbehaltlos ernstnehmen.

Dieses normative Grundprinzip der intergenerationellen Reziprozität verlangt gerade von den Eltern bestimmte Vorleistungen, wenn die Subjektwerdung des Kindes gelingen soll; denn "während das Kind in einem langen Beziehungsprozeß lernen muß, daß die Mutter nicht nur Objekt, sondern auch Subjekt ist, muß die Mutter dies hinsichtlich des Kindes von Anfang an wissen. Das verlangt von der Mutter die Fähigkeit, ihre eigenen Antriebe und Bedürfnisse von denen des Kindes unterscheiden zu können. Das wiederum ist nur möglich, wenn sie bereits ein starkes, versöhnungsfähiges Ich besitzt."³⁸

Wenn die Erwachsenen das Kind als selbständig handelnd betrachten, müssen sie mit ihm so umgehen, als ob es schon voll ausgebildete eigene Intentionen hätte, die es in seinem Verhalten äußert. Damit unterstellen sie dem Verhalten des Kindes von vornherein einen interaktiven Sinn und entwerfen vorgehend und stellvertretend, aber zugleich dialogisch, eine gemeinsame Sinnwelt. Das "Unterstellen" von Intentionen, das "Fingieren" des autonom handelnden Subjekts, das "Vorgreifen" auf voll ausgebildete Interaktionsstrukturen bedeutet gerade das Eröffnen eines Handlungsspielraumes und zugleich die Vorgabe intersubjektiver Handlungsstrukturen, in denen die volle Gestalt reziproker Interaktion vorgebildet wird, in die das Kind handelnd hineinwachsen kann.

Obwohl Erwachsene so stellvertretend und vorgehend handeln, müssen sie andererseits den Mut und das Vertrauen haben, ihre eigenen Vorstellungen und Sinnkonstruktionen vom Kind selbst korrigieren, ihren vorgehenden Entwurf hinterfragen und verändern zu lassen. Das bedeutet, daß sie um der möglichen Identität des Kindes willen ihre eigene Identität aufs Spiel set-

37 I. Boszormenyi-Nagy/G. M. Spark, Invisible loyalties. Reciprocity in intergenerational family therapy, New York 1973; vgl. auch H. Stierlin u.a., Das erste Familiengespräch. Theorie - Praxis - Beispiele (Konzepte der Humanwissenschaften: Texte zur Familiendynamik), Stuttgart 1977.

38 H. Stierlin, Das Tun des Einen ist das Tun des Anderen. Eine Dynamik menschlicher Beziehungen, Frankfurt a.M. 1971, 96.

zen, sich verletzbar machen. Gerade diese Bereitschaft und Fähigkeit, selbst ein anderer zu werden, ist untrennbar verbunden mit der den Eltern wie jedem Erzieher abverlangten spezifischen Leistung, stellvertretend für das Kind in Anknüpfung an seine Wünsche und Bedürfnisse dessen Eigenständigkeit und Unabhängigkeit zu behaupten und somit vorgreifend zu realisieren.

Wie prinzipiell jedes pädagogische Handeln muß dann auch der erzieherische Umgang mit Kindern im Vorschulalter als ein Handeln charakterisiert werden, das antizipatorisch auf die Vollgestalt von Interaktion unter gleichberechtigten Partnern vorgreift, jedoch so, daß es in der konkreten erzieherischen Situation dem Kind im Eingehen auf die von ihm erreichte Stufe den Erwerb derjenigen Qualifikationen ermöglicht, von denen aus der Übergang zur nächsten Stufe und schließlich zu vollständig kompetentem Handeln möglich wird. Erzieherisches Handeln muß von einer Situation der Ungleichheit ausgehen und sie in Rechnung stellen³⁹, zugleich aber auf die normative Grundgestalt von Interaktion vorgreifen und die jeweils schon mögliche Form prinzipieller Gleichberechtigung realisieren.

In der Erziehungsberatung und in der therapeutischen Praxis zeigt sich immer wieder, daß zu solchem pädagogischen Handeln, Erwachsene offensichtlich nur dann fähig sind, wenn sie Verletzungen des eigenen Selbst, die sie durch Eltern oder wichtige Bezugspersonen in der eigenen Kindheit erlitten haben, verarbeiten können. Vor allem im Umgang mit dem eigenen Kind in dieser kritischen Phase können unbewußt Ängste und Verlassenheitsgefühle wieder erstehen, die sie als Kinder empfanden, wenn sie im Antlitz der Mutter nicht sich selbst, sondern nur deren Pläne, Erwartungen, Wünsche entdecken konnten. Um sich nicht ihrerseits ungewollt in einem gewissen Wiederholungszwang für erlittene Versagungen an dem Kind schadlos zu halten, muß sich der Erzieher mit den eigenen Eltern in einer Art Trauerarbeit "versöhnen" und eine intergenerationelle Reziprozität auch nach "rückwärts" herstellen, indem er auch sie

39 Daß diese Differenz von faktischer und idealer Kommunikationsgemeinschaft jede Interaktion bestimmt, darauf hat K.-O. Apel hingewiesen. Vgl. K.-O. Apel, Das Apriori der Kommunikationsgemeinschaft und die Grundlagen der Ethik, in: Ders., Transformation der Philosophie II, Frankfurt a.M. 1973, 358-437.

als verletzlich und verletzt begreift.⁴⁰ Zu dem Prozeß, Vater oder Mutter zu werden, gehört auch, ein neues, versöhntes Verhältnis zu den eigenen Eltern zu gewinnen.

Gerade der Umgang mit Kindern zeigt, wie zerbrechlich und gefährdet eine jede Interaktion ist, in der man nicht strategisch handelt, sondern sich selbst in einem offenen Raum vorausgreifend darstellt und damit verletzlich macht. Das gilt zunächst für das Kind, das handelnd und damit unmittelbar mitteilt, wer es sein möchte. Das gilt aber auch für die Eltern, wenn sie sich von ihrem Kind selbst in Frage stellen lassen, um ihm den nötigen Freiheitsspielraum einzuräumen. Dabei wagen sie sich in einen ungesicherten Bereich, und zwar auf zweifache Weise. Zum einen bringen sie dem Kind einen nicht gedeckten Vertrauensvorschuß entgegen, der zwar jede Interaktion, die nicht einfach eine berechnende Tauschbeziehung sein will, erst konstituiert, hier aber Voraussetzung schlechthin für das Aufwachen eines selbständigen menschlichen Bewußtseins ist. Zum andern geht der Erwachsene das Wagnis ein, in der Erfahrung der Krisen, die das Kind bei seiner Selbstwerdung zu bestehen hat, sich noch einmal den Gefährdungen der eigenen Geschichte zu konfrontieren und eine biographisch mühsam erkämpfte Identitätsbalance aufs Spiel zu setzen. Das ist jedoch der Preis für die mit dem Kind gegebene Chance, frühere Entscheidungen zu korrigieren und selbst ein anderer zu werden. In diesem Wagnis des Erwachsenen, sich ins Ungewisse zu begeben, erhält das Kind die Möglichkeit, sein Selbst zu finden und darin frei für andere zu werden.

Dr. Ursula Peukert, Wiss. Assistent
Kinderhauser Str. 16
4400 Münster

40 Vgl. H. Kohut, Narzißmus, Frankfurt a.M. 1973; E. Jacobson, Depression, Frankfurt a.M. 1977; D. W. Winnicott, Kind, Familie und Umwelt, München 1969; ders., Reifungsprozesse und fördernde Umwelt, München 1974; A. Miller, Das Drama des begabten Kindes und die Suche nach dem Wahren Selbst, Frankfurt a.M. 1979.