

IV. ADHS zwischen Lernbesonderheiten und Selbstheilungskräften

Im Folgenden sollen Schlussfolgerungen aus den bisher zusammengetragenen Forschungsergebnissen zur Entwicklung des Psychischen, speziell der psychischen Funktion der Aufmerksamkeit, gezogen werden mit dem Ziel einer Annäherung an ein kulturhistorisches und systemisches Verständnis des Phänomens ADHS. Dabei geht es zunächst darum, die Grundstrukturen psychischer Entwicklungsprozesse zu beleuchten, um mögliche Bedingungsfaktoren für die Herausbildung von Entwicklungsbesonderheiten benennen zu können. Die zentrale, diese Analyse leitende Annahme lautet, dass ADHS ein Entwicklungsproblem ist, das in einem Zusammenhang mit der multiplen Vermitteltheit des Prozesses der Aneignung der psychischen Funktion der Aufmerksamkeit zu sehen ist.

1. Psychische Strukturbildungsprozesse

1.1. Biologische und kulturelle Grundvoraussetzungen von Entwicklung

Die von Medizinern festgestellten hirnstrukturellen Veränderungen bei Menschen, denen ADHS zugeschrieben wird, sind als solche kaum zu bezweifeln. Sie sagen aber für sich genommen nur aus, dass sich ein menschliches Gehirn verändert. Um die Bedeutung dieser Veränderungsvorgänge für psychische Entwicklungsprozesse und ihre Relevanz hinsichtlich möglicher Zusammenhänge mit Erscheinungsformen wie ADHS einschätzen zu können, ist ihre theoretische Interpretation zu begründen.

Nach Auffassung der Kulturhistorischen Schule sind die im Hirn verankerten materiellen Substrate der psychischen Strukturbildungsprozesse nicht abzukoppeln von deren Bildungsprozess, weder individuell noch gesellschaftlich-historisch. Oder anders ausgedrückt: In jeder Ausführung einer psychischen Funktion steckt mehr als das, was eine Funktion den für diese Ausführung zuständigen Gehirnprozessen verdankt. Psychische Funktionen sind zwar ohne neuronale Substrate nicht möglich, aber sie gehen nicht darin auf. Sie sind ihrem Ursprung nach sozial. Dies hat man sich allerdings nicht in der Art und Weise einer einfachen Wechselwirkung des Sozialen und mit dem Biologischen vorzustellen. Die neu sich herausbildenden funktionellen psychischen Systeme im Hirn entstehen über die tätige Aneignung

des Sozialen. Dabei werden die biologischen Mechanismen in veränderter Arbeitsweise einbezogen. Die Grundvoraussetzung dieser Entwicklungsprozesse ist die dem Leben innewohnende Tätigkeit als ein sich selbst hervorbringender Prozess, der in unterschiedlichen Formen und vom Menschen in einer spezifisch menschlichen Form realisiert wird.

Phylogenetisch betrachtet ist die psychische Funktion der Selbststeuerung ein relativ spätes Produkt der Menschheitsgeschichte. Die ihr zugrunde liegenden allgemeinwirksamen Funktionen motorischer, visueller, akustischer, kognitiver bzw. semantischer Fokussierung waren schon vorhanden, bevor Menschen damit begannen, Arbeitsprozesse mit Hilfe äußerer Mittler-Stimuli zum Zweck der Beherrschung des eigenen Verhaltens zu organisieren. Über die Aneignung von Mittler-Stimuli, die die Menschen zunächst auf Menschen ihres Umfeldes und dann auf sich selbst anwendeten, vollzogen sich Umwandlungsprozesse unwillkürlicher in willkürliche Regulationen. Die Umwandlungsprozesse, die die Steuerung des eigenen Verhaltens zum Ergebnis hatten, betrafen vor allem dessen Ausrichtung und Dauer. Sie führten zu hirnstrukturellen Veränderungen, die jedem Kind nicht als ein fertiges Instrumentarium, sondern als ein Möglichkeitsrahmen, als ein biologisches Erbe zur Verfügung steht, das von ihm zu betätigen ist.

Kinder verfügen nicht bereits über die psychische Fähigkeit der mit Bewusstheit vollzogenen Selbststeuerung im Sinne biologisch vorgegebener Grundvoraussetzungen, die lediglich reifen müssten. Der geschichtlich-historische Prozess hat zwar zu neuronalen Gegebenheiten geführt, die die Aneignung der psychischen Funktion der Aufmerksamkeit ermöglichen. Er hat aber vor allem zur Entwicklung von kulturell überlieferten, höchst unterschiedlichen Mustern der Selbstregulation geführt.⁸⁹ Kinder sind auf diese spezifischen historisch, kulturell und sozial geprägten und weitergegebenen Formen des Psychischen angewiesen, um vermittels dieser Strukturen ihre geistig kontrollierte Selbststeuerung aneignen können. Ohne das Vorhandensein dieser kulturellen Werkzeuge ist einem Kind die Herausbildung der kindlichen Willentlichkeit und der Bewusstheit von Selbststeuerung nicht möglich.

⁸⁹ Demuth (2008) konnte in ihrer Vergleichsstudie zu Mutter-Kind-Interaktionen zwischen drei Monate alten Babys in Deutschland und Ghana erhebliche inter- wie intrakulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den interaktiven Settings aufzeigen, die u.a. die gemeinsam geteilte Aufmerksamkeitssteuerung betrafen.

Insofern ist das, was Mediziner im Hirn messen und aufgrund von Messungen auch abbilden können, das Ergebnis von tätigen Prozessen, die Kinder vollziehen, um mittels der Verinnerlichung von Mittlern, das eigene Handeln willkürlich und mit Bewusstheit regulieren und steuern zu lernen. Es sind neuronale Substrate einer bereits betätigten Biologie.

Aus all dem ist zu schließen, dass psychische Entwicklungsprozesse nicht nur ein Mindestmaß an gut funktionierenden biologischen, sondern auch an kulturellen Grundvoraussetzungen erfordern, damit Kinder sie als Selbstaneignungsprozesse vollziehen können.

1.2. Strukturbildungsprozesse und Entwicklungsbesonderheiten

Insofern die Entwicklungsaufgabe eines jeden Kindes darin besteht, die kulturellen Werkzeuge zu seinen *eigenen* „psychischen Werkzeugen“ (Leont’ev) zu machen, zu einem verlängerten Arm seiner selbst, um sich selbst willkürlich und mit Bewusstheit steuern zu lernen, kann angenommen werden, dass die Strukturbildung des Psychischen von Beginn an in unterschiedlichen Formen vollzogen wird. Denn Kinder realisieren sich gemäß dieser selbstkonstruktiven Vorstellung von Leben, indem sie sich individualisieren und zwar in allen Formen ihrer Selbstrealisierung. Und das bedeutet, dass nicht nur von unterschiedlichen Strukturbildungen in der Betätigung der biologischen Grundvoraussetzungen auszugehen ist. Es ist auch einzuschließen, dass sich bereits auf sehr basalen Ebenen inadäquate Strukturbildungen einstellen können. Entwicklung heißt Veränderung aufgrund von Betätigungsprozessen. Das lässt sich ablesen am menschlichen Gehirn, das sich permanent verändert sowohl hinsichtlich seiner funktionellen Organisation als auch auf der Ebene der anatomischen Vernetzung von Hirngebieten oder auch z.B. hinsichtlich der fortlaufenden Anpassungen, die die Effizienz von Signalübertragungen betreffen (vgl. Scheithauer 2011). Vorstellbar ist, dass Kinder bestimmte Glieder der zu betätigenden Strukturen auslassen oder zu wenig bekräftigen. Zusammenhänge zwischen der individuellen Lebensgeschichte z.B. in der „Nutzung“ spezifischer motorischer Funktionen und der plastischen Anpassung des Gehirns konnten inzwischen mehrfach nachgewiesen werden (vgl. ebd. sowie Hüther 2005).

Strukturbildungsprozesse entstehen jedoch nie abgekoppelt von Kontextbedingungen. Die Selbstrealisation des Psychischen über die Selbstkonstruktion des Gehirns können Kinder nur über die Aneignung ihres Umfeldes vollziehen. Insofern

sind die Gegenstände und -ereignisse ihrer Umgebung Kindern stets das Material für ihre psychische Aneignung. So betrachtet ist es keineswegs unerheblich, welche Gegenstände die kindliche „einsaugende Aufmerksamkeit“ fokussiert. Deshalb sind gesellschaftliche Umgebungsbedingungen des Aufwachsens wie die von den Kulturtheoretikern diskutierte Schnelllebigkeit, die Reizüberflutung und Aufmerksamkeits-erregung durchaus mit Blick auf Entwicklungsbesonderheiten zu analysieren. Dies allerdings nicht als Vorstellung anzunehmender, vorauszusetzender hirnp-physiologischer Grenzen in der Bewältigung von Reizüberflutung oder beispielsweise Überflutung mit medialen Bildern. Kinder sind äußeren Reizen nie lediglich passiv unterworfen. Überforderungen sind stets als lebensgeschichtlich entstandene und situativ geprägte Besonderheiten zu begreifen und entsprechend zu untersuchen.

Auch ist die These zu verwerfen, inadäquate Strukturbildungen seien als rudimentäre Formen⁹⁰ zu verstehen, die sich nicht rückgebildet hätten. Denn eine solche Annahme impliziert die Vorstellung, dass Entwicklung auf umweltinduzierten Überformungsprozessen biologischer Reflexe beruhe. Dem ist entgegenzuhalten, dass die psychische Entwicklung nicht als das Ergebnis einer einfachen Wechselwirkung zwischen Biologischem und Sozialem, sondern als ein Umformungsprozess zu verstehen ist, indem sich über die Aneignung des Sozialen und über die Betätigung der biologischen Grundvoraussetzungen neue funktionelle Systeme entwickeln, in denen die Funktionsweisen des Biologischen denen des Psychischen untergeordnet werden. Insofern sind inadäquate Strukturbildungen nicht als das Ergebnis von Prozessen, die sich an physiologisch bedingten Grenzsetzungen in der Gehirnarchitektur stoßen oder als Überformungspathologie, sondern als Ausdruck der tätigen Selbstaneignung von Kindern zu verstehen.

Statt anzunehmen, dass die in den medizinischen Leitfäden und von Kulturtheoretikern beschriebene Orientierungslosigkeit, die Suche nach „Reizen“, nach „Erregungen der Aufmerksamkeit“ bei ADHS-Kindern als biologisch bzw. gesellschaftlich verursachte Pathologien zu interpretieren sind, ist wohl eher davon auszugehen, dass es einigen dieser Kinder offensichtlich bereits auf einer sehr basalen Ebene an einer Verfügbarkeit über Regulationen mangelt i. S. eines sich ausdifferenzierenden Prozesses der Selbstaneignung psychischer Fähigkeiten. Folglich hat eine Ana-

⁹⁰ Vgl. zur Diskussionen um das so genannte KISS-Syndrom Biedermann (1996).

lyse inadäquater Strukturbildungen die zugrunde liegenden Tätigkeitsprozesse, das Ausmaß und die Art und Weise der Betätigung und der Bekräftigung der einzelnen Glieder der Prozesse der Ausdifferenzierung der „Breitwand-Aufmerksamkeit“ in den Blick zu nehmen und nicht physiologische Einzelprozesse, so wie dies in der biologisch orientierten Medizin praktiziert wird.

1.3. Entwicklungsbesonderheiten und Systemizität von Entwicklung

Wie bedeutsam es ist, sich mit der Entwicklungsdynamik zu befassen, um Entwicklung angemessen begreifen zu können, darauf hat insbesondere Vygotskij aufmerksam gemacht. Hinsichtlich ihres Ursprungs sind Prozesse der Herausbildung psychischer Funktionen als ein Vorgang der Selbstaneignung zu analysieren und zwar in allen Phasen der Entwicklung, vom Anbeginn der Entfaltung und in jeder neuen Entwicklungsetappe. In struktureller Hinsicht ist der Systemcharakter der Entwicklung des Psychischen als das entscheidende Merkmal anzusehen, aus dem sich deren Besonderheit erschließt. So wie sich die Herausbildung neuer organisatorischer Formen psychischer Prozesse nur aus ihrem Systemzusammenhang erklärt, erschließt sich die Entwicklung des Funktionssystems „Aufmerksamkeit“ nur in Verbindung mit der Entwicklung der anderen Funktionen des Psychischen. Das psychische Funktionssystem der Aufmerksamkeit funktioniert von Beginn an zwar als komplexe Einheit, seine Entfaltung ist jedoch nur begreifbar im Zusammenhang mit der Entwicklung der psychischen Funktionen der Wahrnehmung, der Emotionen, des Gedächtnisses, der Sprache und des Denkens. So werden Regulationsprozesse anfänglich noch motorisch und emotional dominiert; auch die Wahrnehmung kann zunächst noch nicht von der emotionalen Reaktion wie von den sensorischen Prozessen getrennt werden.

Möglicherweise scheint bei einigen ADHS-Kindern diese Form der Regulation einen überdauernden bzw. stereotypisierten Charakter angenommen zu haben. Aus den zwar komplexen, aber noch undifferenzierten Einheiten, die ein psychisches System ausmachen, scheinen sich noch nicht einzelne Steuerungsfunktionen als verinnerlichte Selbstkontroll-Systeme herausgelöst zu haben. Diese an Vygotskij's Entwicklungsverständnis orientierte These vermag den Blick auf die ADHS-Symptomatik erheblich zu differenzieren, insbesondere was die ungeheure Vielfalt an Symptomen anbetrifft. Diese Symptomvielfalt ist vor diesem Hintergrund als ein entwicklungspsychologisch zu identifizierendes Problem zu begreifen. Anders als

im Kontext der medizinischen Klassifikation von Erscheinungen als eines zusammenhanglosen Konglomerats, lässt sich die Impulsivität oder die mangelnde Regulationsfähigkeit des einen Kindes durchaus von der eines anderen Kindes unterscheiden. Und es lässt sich auch entscheiden, ob und in welchem Fall hinter einer bloßen Erscheinung von Impulsivität auch tatsächlich ein Aufmerksamkeitsproblem zu vermuten sein könnte, sofern nach den dahinter stehenden individuellen Entwicklungsproblemen gefragt wird. Die These von der Systemizität der Entwicklung legt nahe davon auszugehen, dass die innere Entfaltung eines Funktionssystems auf aufeinander aufbauenden, sich verbindenden und trennenden Prozesse beruht, die in vom Kind zu realisierenden Tätigkeitsprozessen in Gang zu setzen sind. Dementsprechend wird es notwendig sein, diese Ausdifferenzierungsprozesse zu analysieren und zu identifizieren, um entscheiden zu können, welche Art von Entwicklungsproblemen sich hinter den mit ADHS verknüpften Phänomenen verbergen könnten. Körpersteuerung, Wahrnehmungssteuerung, emotionale Regulation und die Handlungsplanung, -organisation und -kontrolle sind als sich entwickelnde „psychische Systeme“ in ihrer Gewordenheit zu analysieren und zwar als Prozesse der Betätigung der biologischen Grundvoraussetzungen.

Leont'ev hat Übertragungsprozesse motorischer Handlungen in „innere Tätigkeiten“ der Systeme, die psychische Regulationen vollziehen, experimentell anhand von Blicksteuerungsprozessen nachgewiesen. Noch kaum untersucht ist, dass die einzelnen Glieder und die Funktionszusammenhänge des Aufbaus z.B. der basalen zielgerichteten Kontrollprozesse möglicherweise nicht nur auf der Ebene der Blicksteuerung oder der Wahrnehmungssteuerung insgesamt, sondern vermutlich auch auf der der Körpersteuerung oder der Steuerung von Hörprozessen, z.B. der in der Legasthenieforschung viel diskutierten Hördifferenzierung zu identifizieren sind, um Möglichkeiten und zu erfassende Zusammenhänge der Herausbildung von Entwicklungsbesonderheiten bestimmen zu können.

Ein Beispiel dafür, wie man sich Leont'evs These von den Übertragungsprozessen motorischer Handlungen in „innere Tätigkeiten“ der Systeme, die psychische Regulationen vollziehen, auch im Bereich der Entwicklung der Körperkontrolle vorstellen könnte, soll daher kurz arbeitshypothetisch demonstriert werden.

Bereits in den 80iger Jahren hat Brandes (1981) versucht, die Entwicklung des so genannten „Körper-Selbstbildes“ zu konzeptualisieren. Mit Bezug auf den Habitua-

tionsbegriff des französischen Soziologen Bourdieu, betrachtet er Habitationsformen als „Systeme dauerhafter Dispositionen“. Er vermutet, dass Habitationsformen im Körper wie eine Art „praktisches Gedächtnis“ funktionieren. Indem ein Kind motorische Handlungen vollzieht, macht es räumliche Erfahrungen, die in einzelnen Körperzellen aufgehoben und im Gehirn strukturell über Synapsenverbindungen verankert werden. Brandes macht darauf aufmerksam, dass dieser Vorgang nicht an Prozesse gebunden sein muss, über die der Mensch Bewusstheit besitzt. Ich würde ergänzen: Er ist jedoch im Bewusstsein befindlich, insofern er über Emotionen als Signale des Selbstreferenziellen reguliert wird. Zu einem mit Bewusstheit vollzogenen Vorgang wird er, indem er dem einzelnen Individuum als ein Gegenstand seines Selbst gegenübertritt. Als solcher kann er dann auch willkürlich selbstgesteuert vollzogen werden. Zunächst allerdings werden vermutlich sensorische Erfahrungen kumuliert und zu spezifischen strukturellen Formen integriert, die als ein komplexes „Erinnerungsbild“ in neurologischen Strukturen verankert werden. Das könnte umschreiben, was es mit dem in der Wahrnehmungsdiskussion oft benutzten Begriff „Körper-Selbstbild“ auf sich hat. So betrachtet, könnte im frühen Entwicklungsgeschehen diese Art von „Erfahrung“ gefasst werden als Entwicklung von Körpersebstempfindungen, die generalisiert werden zur Form eines Körpersebstbildes.

Die Diskussion um Zusammenhänge zwischen Hyperaktivität und Selbststeuerungsproblemen könnte möglicherweise vor diesem Hintergrund mit Blick auf zu untersuchende Entwicklungsprozesse körperlicher Habitationsformen und ihrer Verschmelzung zu einem Körpersebstbild präzisiert werden. Es könnte Sinn machen zu erforschen, ob die Entwicklung eines „praktischen Bewegungsgedächtnisses“ in Form eines Systems kumulierter und habituierter motorischer, kinästhetischer und sensorischer Erfahrungen eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung von willkürlich regulierten Selbststeuerungsprozessen sein könnte. Denn aus solchen Untersuchungen ließen sich vor allem auch theoretisch fundierte und experimentell gestützte Handlungsoptionen und kriterien-geleitete Orientierungen für eine pädagogisch und psychologisch unterstützte Begleitung der psychischen Entwicklungsprozesse der Selbststeuerung von Kindern ableiten.

2. Soziale Natur und Gewordenheit von psychischen Besonderheiten

Von der Seite der auszubildenden Strukturen betrachtet, erschließt sich die Dynamik all dieser Umformungsprozesse und Neubildungen also insbesondere aus dem Systemgeschehen der Entwicklung von psychischen Funktionen. Hinsichtlich ihres Ursprungs sind die Beziehungen zwischen dem Kind und seinem sozialen Umfeld in den Blick zu nehmen. Vygotskij (2003a) nennt dies die „soziale Entwicklungssituation“(75).

Kinder realisieren ihre Kulturfähigkeit und das bedeutet ihr Psychisches über die Aneignung ihres Umfeldes, der Nahrung und der Anregungen, der zwischenmenschlichen Beziehungen (Fürsorge) und der in Kultur geronnenen Menschlichkeit, aber vor allem auch über die Aneignung des eigenen Lebensstils. Sie bedürfen der kulturellen Grundvoraussetzungen für die Aneignung des Psychischen, denn die Gegenstände, Situationen und Ereignisse des sie umgebenden kulturellen Kontextes sowie deren kulturell spezifische Bedeutsamkeit sind Kindern das Material für ihre psychische Selbstaneignung, auf das hin sie die Betätigung ihrer biologischen Grundvoraussetzungen ausrichten. So finden sie auch die Gegenstände ihrer Motive in den gesellschaftlich vorgegebenen Mustern des Psychischen und in deren kulturell spezifischen Bedeutung. Somit sind vor allem die Kontextbedingungen der Aneignung des Psychischen unter dem Gesichtspunkt des zur Verfügung stehenden Möglichkeitsrahmens in den Blick zu nehmen, wenn man Entwicklungsbesonderheiten begreifen will.

Was die Einschätzung von allgemeingesellschaftlichen und sozialen Milieubedingungen des Aufwachsens in ihrer Bedeutung für die Entwicklung des Psychischen und ihrer Besonderheiten anbetrifft, so bietet sich zunächst einmal die Einbeziehung des Vygotskijischen Prinzips der Vermitteltheit von Entwicklungsprozessen als ein Analyseinstrumentarium an. Entsprechend dieser Konzeption sind Rückwirkungen gesellschaftlicher Veränderungstendenzen auf individuelle Entwicklungsprozesse z.B. als konkrete Betroffenheit von Pauperisierung stets im Verhältnis zu einer Vermitteltheit zu diskutieren, die sich auch in vielfältigen anderen Formen ausdrückt wie Schnelllebigkeit, Konsumfunktionalisierung oder Produktion von Bedeutungskontexten, die ein unhinterfragtes Selbstverständnis psychischer Funk-

tionalität konstruieren. Auch beobachtbare Erscheinungen wie die von Stiegler beschriebenen Unterwanderungsversuche der Tradition des elterlichen Selbstverständnisses einer Fürsorgepflicht gegenüber der nachwachsenden Generation durch Finanzkapital und Medienindustrie zu dem Zweck, die Aufmerksamkeitsan-eignung der Kinder frühzeitig zu besetzen, um sie als kommerzielle Nutzer einer gezielt auf Konsum hin orientierten Informationstechnologie zu verdingen, sind wohl weniger als ein für sich stehender Faktor zu analysieren, der sich umstandslos in psychische Prozesse vermittelt. Betrachtet man ihn jedoch im Verhältnis z.B. zu weiteren beobachtbaren Tendenzen wie weg brechende Sicherheiten in Orientierungen und auch in Handlungskompetenzen, die Erziehungsfragen betreffen oder im Verhältnis zu einem desolaten Erziehungs- und Schulsystems, das immer mehr Kinder nicht mehr zu erreichen scheint, weil möglicherweise der gesellschaftlich-historische Bedeutungs- und Sinnzusammenhang dazu verloren gegangen ist, so ergeben sich Anhaltspunkte, wie die Anbindung kultureller Prozesse an die einzelnen Phasen der Entwicklung von Kindern gedacht werden kann. Es sind Orte bzw. „Mittler“ für psychisch wirksame Vermittlungsprozesse. Dazu gehören auch Veränderungen unserer Lebenswelt, die sich den einzelnen Individuen als eine Informationsgesellschaft vermittelt in Phänomenen wie in einer Informationsflut, die der Herausbildung neuer, individuell zu konstruierender Orientierungen bedarf. Gleichzeitig aber scheint einzelnen Individuen die Verfügbarkeit über Schlüsselwissen abhanden zu kommen, was wiederum nicht unabhängig von der problematischen Bedeutung zu sehen sein dürfte, die Schul- und Bildungsprozesse für viele der nachwachsenden Generation haben. So ist die heutige Lebenswelt auch gezeichnet von Erscheinungen wie die einer Wissensexplosion, die einher geht mit einem schnellen Sich-Überleben von selbst relativen Gewissheiten. Zeitgleich brechen traditionelle Sicherheiten weg. Betrachtet man diese Kontextbedingungen von Entwicklung nun im Verhältnis zu einer Bildung, die sich den Heranwachsenden präsentiert als ein auf funktionale Wissensanhäufung reduziertes Geschehen, das einzelnen Individuen zunehmend seines Sinns entleert zu sein scheint, dann eröffnen sich Kontextdimensionen, die durchaus psychische Relevanz erlangen können. Dies vor allem, wenn man in Betracht zieht, dass diese multiplen, miteinander verschränkten Vermittlungskontexte nicht nur als Lebenswelten zu diskutieren sind, die Entwicklungsprozesse auf die eine oder andere Art bedingen und in die folglich auch der Prozess der Aneignung von Aufmerksamkeit eingebettet ist.

Sie sind auch zu diskutieren aus der Perspektive, dass sie Deutungs- und Interpretationskontexte in einer Weise besetzen, die zu einer individuell nur noch schwer beherrschbaren Verschärfung von Widersprüchen führen können, insofern Erfahrungen von z.B. Orientierungslosigkeit kontrastieren mit einer gleichzeitig erfahrenen Notwendigkeit, sich selbst Orientierungen schaffen zu müssen. So relevant diese Kontextdimensionen u.a. für den Erwerb von Aufmerksamkeitssteuerung werden können, zu psychisch wirksamen Kontextbedingungen werden sie jedoch erst, insofern Kinder in ihnen eine Form zu leben finden müssen. So sind diese Erscheinungen stets daraufhin zu befragen, ob Kinder in ihnen eine Form finden können, die sie für sich und die Realisierung ihrer Weiterentwicklung auch passend machen können oder eben nicht.

Derart differenzierte Forschungen kontextbezogener Analysen möglicher sozialer Bedingtheiten von Entwicklungs- und Lernbesonderheiten fehlen bislang weitgehend.

3. Psychische Entwicklung als Realisierung von sozialen Beziehungen

Insofern Kinder für die Selbstaneignung des Psychischen nicht nur eines Mindestmaßes an allgemeinen gesellschaftlich-kulturellen Grundvoraussetzungen bedürfen, sondern auch an Lebensbedingungen wie Fürsorge, Anregungen und einer geliebten Mitmenschlichkeit, ist die Entwicklung einer Aufmerksamkeitssteuerung gekoppelt an eine äußerst komplexe interaktive und kommunikative Dynamik verlässlicher und in sich stimmiger Rückmeldungen zwischen dem Kind und seiner Umwelt. In den frühen Entwicklungsphasen spielen in dieser Dynamik besonders „der wechselseitige Austausch emotionaler Signale und Ausdrucksbewegungen eine zentrale Rolle“ (Hildebrand-Nilshon, Seeger 2011, 14). Solange im psychischen Entwicklungsprozess Wahrnehmungsvorgänge noch nicht von emotionalen Reaktionen und auch noch nicht von sensomotorischen Prozessen getrennt werden können, hängt das Gelingen dieser Entwicklungsprozesse von vornehmlich gestisch orientierten und emotional regulierten multiplen miteinander verschränkten Deutungs- und Interpretationsprozessen ab. Der wechselseitige Austausch von Gefühlen, Haltungen und Ausdrucksbewegungen hat das Teilen von Absichten, von Gefühlen und von deren Bedeutungen zum Inhalt. Auch die Aufmerksamkeitsfokussierung wird geteilt. Doch bevor dieses geschieht, findet eine gemeinsame Aus-

richtung der Emotionalität statt. Dieses Ringen um eine gemeinsame Emotionalität und deren repräsentationale Wirkungen beim Kind scheinen gewissermaßen der „Basisschmierstoff“ (Hildebrand-Nilshon, Seeger) für die Entwicklung insgesamt und damit auch für die Entwicklung der geteilten Aufmerksamkeit darzustellen. So werden Menschen für Kinder im Aneignungsprozess zu „äußeren Mittlern“ (Leont’ev 1932, 2000). Aufmerksamkeitsentwicklung vollzieht sich als „’sharing of attention’ zwischen Selbst- und Fremdkontrolle“ (Hildebrand-Nilshon, Seeger, Hervorhebung im Original). Es kann kaum eindrucksvoller zum Ausdruck gebracht werden, welche Bedeutung einer für das Kind „passenden“ Beziehungsgestaltung zukommt, damit dieses eine kontrollierte, willkürlich gesteuerte Aufmerksamkeit entwickeln kann.

Gleichwohl jedoch ist stets im Blick zu behalten, dass es die Kinder selbst sind, die ihr Umfeld veranlassen, sich auf sie zu beziehen, damit dieses sie in den Handlungen steuert, die sie selbst noch nicht kontrollieren können. Zwar sind die Mittel, über die Kinder anfangs verfügen, noch sehr beschränkt, dennoch wirken Kinder von Beginn an auf ihre Umwelt ein und zwar mit Hilfe ihrer Ausdrucksbewegungen, ihrer Stimme und ihrer emotionalen Ausdruckszeichen. Kinder vergewissern sich vermittels dieser Zeichen eines auf sie bezogenen Handelns Erwachsener. Sie streben danach, ihre Absichten, ihre auf spezifische Gegenstände gerichteten Wahrnehmungen mit Menschen, die sich ihnen zuwenden, zu teilen. Und sie spiegeln sich in diesen von ihnen evozierten Prozessen in einer Weise, die ihnen vermittelt, ob und wie bzw. in welchen Formen ihnen dieses gelingt. Dazu bedürfen sie zwar eines Anderen, der zunächst die emotionale Regulation vermittels mimischer und gestischer Ausdruckszeichen steuert. Indem die Ausdruckszeichen zu Zeichen für die Emotionen des Kindes werden, lernt es in deren spezifischen gestisch-mimischen Formen und deren kultureller Bedeutung die Bedeutung seiner eigenen Emotionen kennen. Der Transfer vom Interpsychischen zum Intrapsychischen vollzieht sich jedoch nicht in einem bloßen interaktiven und kommunikativen Austausch. In diesem Austausch wird vereinbart, was als gemeinsam anerkannt werden soll. Das geschieht zunächst über gestisch und mimisch vermittelte Regulationsprozesse. In dem Maße wie Kinder zu gehen und zu sprechen lernen, werden die frühen Regulationen abgelöst durch zunehmend auch sprachlich regulierte Abstimmungsprozesse. In diesen Prozessen geht es darum, dass das was für Erwachsene Bedeutung hat, Kindern zwar ein Rahmen für alles das ist, was ihnen

persönlich wichtig werden kann. Transferprozesse, Umbildungen gehen jedoch stets auch mit tief greifenden Veränderungen der Beziehungen der Kinder zu ihrem Umfeld einher. Kinder ringen mit Erwachsenen um Orientierungen und darum, was richtig, wichtig und was falsch ist. Das allerdings realisieren sie auf einem entsprechend ihres Entwicklungsalters jeweils unterschiedlichen Handlungsniveau.

Die Entwicklung eines Individuums ist nicht von seiner Geschichte der Dynamik seiner sozialen Entwicklungssituation, der Um- und Neubildungen von psychischen Funktionen und der Auswirkungen dieser Veränderungsprozesse auf das System der psychischen Prozesse insgesamt zu trennen. Dieses vor allem ist bei der Analyse von basalen Entwicklungsprozessen und möglichen inadäquaten Strukturbildungen zu berücksichtigen. In dem Sinne sind psychische Besonderheiten in ihrem Kern stets als Besonderheiten sozialer Natur im Kontext einer vom Kind zu realisierenden Entwicklungsdynamik zu analysieren und nicht als ontologisch zu betrachten. Das dürfte insbesondere relevant sein für die im Zusammenhang von ADHS vieldiskutierten Phänomene der emotionalen Steuerungsprobleme, beginnend bei Erscheinungen wie die der so genannten Schrei-Kinder bis hin zu Verhaltensauffälligkeiten wie Reizbarkeit, Explosivität und starke Stimmungsschwankungen.

4. Fähigkeitsentwicklung als Ausbildung von Handlungsstrukturen und Motiventwicklungsprozessen

Nimmt man die Umformungs- und Neubildungsprozesse des Psychischen weniger von der Seite der Realisierung sozialer Beziehungen als von der der tätigen Selbstaneignung in den Blick, so erweist sich die psychische Entwicklung als ein Prozess der Selbstrealisierung, der vor allem die Bildung von Handlungsstrukturen und Motivbildungsprozessen, also die Fähigkeitsentwicklung betrifft.

Beginnend auf der Ebene der basalen Prozesse vollzieht sich die Entwicklung von Aufmerksamkeit, indem Kinder in der Weise tätig werden, dass sie ihre biologischen Grundvoraussetzungen selbstkonstruktiv und das bedeutet zugleich Sinn konstituierend betätigen. In diesem Sinne sind Symptome, obwohl durch die soziale Entwicklungssituation bedingt, zugleich auch als entwicklungsabhängige selbstrealisierte Erscheinungen zu begreifen. Als solche sind sie als gewordene Symptome in den Blick zu nehmen, als Symptome, die kontextbedingt, als das Ergebnis einer Entwicklungsdynamik zu verstehen sind, die bestimmten Entwicklungsgesetzmäßigkeiten folgt.

Nach der Theorie des Aufbaus funktioneller Systeme liegt jedem geistigen Prozess eine äußere Handlung zugrunde. Diese geht von den Sinnen aus und wird zunächst motorisch und emotional reguliert. Indem sie auf das Niveau der Sprache gehoben wird, kann sie verallgemeinert und verkürzt werden. Das funktionelle System wird in seinem materiellen Substrat der Hirnprozesse immer mehr zusammengedrängt. Dieser Vorgang hat – bezogen auf die Entwicklung von Selbststeuerungsprozessen – zur Grundlage, dass die zunächst dominanten motorischen und emotionalen Regulationsprozesse nun ihrerseits dominiert werden durch sprachlich vermittelte Regulationen. Auch diese müssen wiederum umgebildet werden, damit sich eine mentale Selbststeuerung entwickeln kann. In dem Maße wie die Neubildung des funktionellen Systems der mentalen Selbststeuerung den Charakter eines dominierenden Regulationssystems annimmt, werden die Regulationen über äußere Handlungen bzw. vermittelt über Sprache ihrerseits wiederum in neue Arbeitsweisen einbezogen. Das ermöglicht, dass die Selbststeuerung nun automatisch „im Kopf“ ablaufen kann.

Voraussetzung für die Entwicklung dieser Aufmerksamkeitsform, die eine mit Bewusstheit ausgeführte Selbststeuerung ermöglicht, ist die Ausbildung eines Systems geistig automatisierter Handlungen. Nach Gal'perin liegt diesem die Entwicklung einzelner Kontrollhandlungen zugrunde. Handelnd ausgeführte Kontrolltätigkeiten der Wahrnehmungssteuerung, Körpersteuerung, emotionalen Steuerung und der Regulation von Denkprozessen sind die Grundlage für die Herausbildung der Aufmerksamkeit als ein geistig kontrolliertes Selbststeuerungssystem, das die Kontrolle einer Tätigkeit ohne äußere Handlung, ohne sprachliche Kontrolle, also allein „im Kopf“ ermöglicht.

Wenn ein Kind vieles, aber nicht so sehr Bestimmtes fokussiert und kontrolliert, wenn es Vielfältiges bemerkt und doch Entscheidendes nicht im Blick hat, oder wenn es scheinbar wahllos Gegenstände befühlt, sich stets zu etwas hinbewegen muss, um z.B. nachzuschauen, ob es noch vorhanden ist, dann kann dies damit zusammenhängen, dass die dem kindlichen Aufmerksamkeitsverhalten zugrunde liegenden einzelnen Kontrollhandlungen noch den Charakter eines an die Motorik gebundenen und mit emotionalen Reaktionen verschmolzenen Handelns aufweisen. Dieses Kind organisiert sein Aufmerksamkeitsverhalten möglicherweise noch auf der Ebene des Wahrnehmungshandelns. Es hat vermutlich noch nicht gelernt, seine Aufmerksamkeit sprachlich vermittelt zu steuern. Wenn die Kontrolle der Hand-

lungen durch laute Sprache bzw. durch innere Sprache fehlt oder unzureichend ausgebildet wurde, ist davon auszugehen, dass noch keine Verallgemeinerungsprozesse, keine Orientierung des Kontrollhandelns an einem inneren Modell in Gang gesetzt werden konnten. Deshalb muss die Kontrolle stets durch einzelne äußere Handlungen vollzogen werden und kann nicht mithilfe eines Plans durchgeführt werden. Auch eine Verkürzung der Kontrollhandlungen auf ein inneres Schema, das es ermöglicht, an alles zu denken, nichts zu vergessen, in spezifischer Weise aufzupassen, d.h. Spezifisches zu fokussieren, hat noch nicht stattgefunden. Wenn die sprachliche Vermittlung der Steuerung entweder kaum, unzureichend oder inadäquat angeeignet werden konnte, dann kann die Kontroll-Aufmerksamkeit auch nicht auf die gedankliche, mental gesteuerte Kontrolle verdichtet, also automatisiert werden. Damit eine automatisch verlaufende Selbststeuerung mit Bewusstheit und willkürlich, ohne Kontrolle durch äußere Handlungen oder gesprochene Sprache vollzogen werden kann, bedarf es spezieller Umbildungsprozesse in den einzelnen Kontrollhandlungen. Diesen liegen Verallgemeinerungs- und Verkürzungsprozesse zugrunde, die ohne die Aneignung der Sprache in ihrer steuernden Funktion nicht einsetzen. Der Spracherwerb und insbesondere die Art und Weise, wie Kinder die Sprache als ein Werkzeug nutzen, um sich selbst steuern und ihr Gedächtnis strukturieren zu lernen, dürfte bei der Entwicklung einer mentalen Selbststeuerung eine zentrale Rolle spielen.

Mit Ausnahme der Arbeiten von Gal'perin (1973) und Kabylnizkaja (1973) gibt es kaum Untersuchungen, in denen das Problem der Bedeutung des Mittelgebrauchs, insbesondere das der steuernden Funktion der Sprache für die Entwicklung von Aufmerksamkeit zum Forschungsgegenstand gemacht wird. Die Frage, ob und wie Kinder sich befähigen, das kulturelle Werkzeug der Sprache zum verlängerten Arm ihrer Selbststeuerung zu machen, scheint mir jedoch ein nicht zu vernachlässigender Aspekt in der Beurteilung von Entwicklungsbesonderheiten zu sein, die die Ausbildung selbstregulativer Formen, die mit Bewusstheit vollzogen werden können, betreffen.⁹¹

⁹¹ Besonders auch nach meinen Erfahrungen in der lerntherapeutischen Arbeit mit Kindern, von denen behauptet wird, sie seien von ADHS betroffen, scheinen mir derartige Forschungen ausgesprochen relevant zu sein, um Entwicklungsbesonderheiten auf den Grund kommen zu können (vgl. Liebrand 2007, bes. 67 ff.).

Es gibt meines Wissens auch keine Studien, in denen inadäquate Strukturbildungen in der Herausbildung von Aufmerksamkeit in einen Zusammenhang gebracht werden mit dem Handlungsniveau, auf dem Kinder versuchen ihre Selbststeuerung zu regulieren. Solange Kinder noch auf der Ebene des Wahrnehmungslernens tätig sind, wo Wahrnehmungen quasi Emotionen ähnlich und mit sensomotorischen Prozessen verschmolzen sind, bleibt ihre Aufmerksamkeit sehr instabil, weil die Wahrnehmung noch nicht den Charakter einer eigenständigen Handlung angenommen hat. Diese Kinder regulieren sich selbst noch in einer Weise, die es ihnen nicht ermöglicht, ihre augenblicklichen Beziehungen zu den Gegenständen ihrer Betätigung von deren konstanten objektiven Eigenschaften zu trennen. Das, was sie wahrnehmen, ist noch eng mit ihrem Erleben verschmolzen. Es gibt Kontrollfunktionen, die Emotionen ähnlich sind und ihre Aufmerksamkeitstätigkeit hat sich noch nicht aus ihrer Verschmelzung mit der Motorik befreit. All dies bedingt, dass die Ausrichtung der Fokussierung der Wahrnehmungstätigkeit im Wesentlichen außengesteuert und die Selbstregulation des Handelns motorisch und emotional dominiert ist. Das erklärt die leichte Ablenkbarkeit der kindlichen Aufmerksamkeit.

Kinder, die noch auf der Ebene des Wahrnehmungslernens tätig sind, können auch deshalb kaum selbstregulative Formen einer mit Bewusstheit vollzogenen Selbststeuerung entwickeln, weil in diesem Stadium Worte noch untrennbar mit den Begriffen, die sie bezeichnen, verknüpft sind, wenn denn überhaupt schon über Sprache verfügt wird. Und das heißt, dass die Regulationsprozesse kaum sprachlich kontrolliert werden können. Auch diese Aspekte dürften für die Analyse des Entwicklungsprozesses von willkürlicher und bewusst gesteuerter Aufmerksamkeit von Bedeutung sein, wenn es darum geht, bedingende Faktoren für die Herausbildung inadäquater Strukturbildungen zu ermitteln.

Die Ermittlung des Niveaus der Tätigkeit, auf dem Kinder ihre Selbstregulationsprozesse vollziehen, gibt wesentliche Hinweise, um die Dynamik einer sozialen Entwicklungssituation mit Blick auf das Entwicklungsalter eines Kindes erfassen zu können. Offen ist noch die Frage nach der inneren Entwicklungsdynamik, die den in besonderer Weise entscheidenden Umbildungsprozessen, die zu Neubildungen in der Aneignung des Psychischen führen, zugrunde liegt. Mit Blick auf diese Prozesse steht für Leont'ev (1982, 174 ff.) das Niveau von Tätigkeiten, das er als ein hierarchisch strukturiertes System verstanden wissen will, in einem zentralen Zusammenhang mit der Hierarchisierung von Motivbildungsprozessen.

Damit Kinder z.B. stillsitzen können, um zuzuhören, müssen sie lernen, in Bezug auf dieses Ziel des aufmerksamen Zuhörens, zu handeln. Es reicht nicht aus, wenn ein Kind Tätigkeitsprozesse vollzieht, die lediglich darauf gerichtet sind, Objekte zu fokussieren. Ein Stillsitzen, um zuzuhören erfordert vom Kind, dass es in Bezug auf bestimmte Objekte in spezifischer Weise fokussierend tätig wird. Kinder müssen lernen, sich selbst spezifische Ziele zu setzen, um ihre Aufmerksamkeit bewusst auf spezielle Aspekte ihrer Wahrnehmung, beispielsweise etwas Ausgewähltes zu betrachten, zu richten. Solange ein Kind seine Aufmerksamkeitsfokussierung auf dem Handlungsniveau des Wahrnehmungslernens organisiert, das mit motorischen Tätigkeiten verschmolzen und emotional dominiert ist, richtet es sein Handeln noch nicht an speziellen Orientierungsmodellen aus. Ein solches Kind lernt noch, indem es etwas tut, aber nicht, indem es Aspekte seines tätigen Handelns vorab ins Spiel bringt, um die angemessensten auszusuchen und zu kontrollieren. Still zu sitzen, um etwas Bestimmtem zuzuhören, etwas anzuschauen, um etwas Bestimmtes zu erkennen, setzt spezifische zielorientierte Suchhaltungen und ein Orientierungsverhalten voraus, das es ermöglicht, das Handeln an einer inneren „Leitkarte“ zu orientieren.

Derartige Veränderungen in der fokussierenden Ausrichtung des Handelns, die ein Lernen, um etwas Bestimmten willens oder gar ein Lernen um des Lernens ermöglichen, erfordern entsprechende Motivbildungsprozesse. Die Orientierung des Handelns an einer „inneren Leitkarte“ setzt eine innerliche Ordnung von Motiven und die Entwicklung von Leitmotiven voraus. Damit Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt werden können, die die Herausbildung der psychischen Neubildung des funktionellen Systems der willkürlichen und mit Bewusstheit und damit geistig kontrollierten Aufmerksamkeit zum Inhalt haben, ist es notwendig, dass sich Kinder in ihrem Handeln von Motiven leiten lassen, denen andere Beweggründe untergeordnet werden. Es reicht nicht aus, dass sie in bestimmter Weise ausgerichtet und d.h. motiviert tätig werden.

Die bisher zusammengetragenen konzeptionellen und empirischen Forschungsergebnisse lassen es besonders auch aus entwicklungs-dynamischer Sicht mehr als unwahrscheinlich erscheinen, dass sich aus einer auf die Neurophysiologie und Genetik reduzierten Analyse irgendwelche tragfähigen Hinweise auf Bedingungs-zusammenhänge von Entwicklungsbesonderheiten ergeben könnten. Zu klären, ob bzw. warum sich ein Kind noch nicht in der Lage zeigt, willentlich gesteuert und

planmäßig so zu handeln, dass dieses Handeln geleitet wird durch die im „Geiste“ ablaufende, automatisch funktionierende psychische Kontrolle, erfordert wissenschaftliche Anstrengungen, die die Konzeptionalisierung der Entwicklung des Kindes als einen zu konstruierenden Untersuchungsgegenstand ins Zentrum der Bemühungen stellt. Ferner: Wenn sich die Gesellschaft, Eltern oder Lehrer über Kinder beklagen, denen es offensichtlich an Fähigkeiten zur Selbststeuerung fehlt, so können sie nur beklagen, dass sich diese Fähigkeiten noch nicht oder noch nicht ausreichend entwickeln konnten. Es macht keinen Sinn darüber zu klagen, dass prinzipiell die Voraussetzungen für die Entwicklung von willkürlich gesteuerter Aufmerksamkeit fehlen könnten. Eine Betrachtung von Entwicklungsbesonderheiten, die diese von ihrer Geschichte trennt, legt Kinder in ihren Defiziten fest.

Geht man demgegenüber davon aus, dass ein Verständnis psychischer Fähigkeiten ein Verstehen ihrer prozesshaften Entstehung und ihres systemischen Aufbaus voraussetzt, dann ist korrespondierend dazu auch davon auszugehen, dass man Entwicklungsbesonderheiten dann auf den Grund kommt, wenn man sie in ihrer Gewordenheit in den Blick nimmt. In dem sich etappenweise entwickelnden psychischen Aneignungsprozess bilden sich komplizierte neue Verbindungen zwischen einzelnen psychischen Funktionen heraus, die zu systemischen Umbildungen und dazu führen, dass funktionelle Neubildungen entstehen, die sich allerdings in Zerfallsprozessen auch wieder auflösen oder die inadäquat ausgebildet werden können. Die Entwicklungsdynamik dieser Vorgänge erschließt sich aus dem Prozess der tätigen und das heißt sinnhaften Selbstkonstruktion des Psychischen. Die „Frage nach dem Sinn (ist) stets die Frage nach dem Motiv“ (Leont’ev 1982, 263). Motive wiederum entdecken sich aus der Analyse der Tätigkeit und ihrer Dynamik (ebd. 194). Vor diesem Hintergrund betrachtet, erfordert eine Analyse von Entwicklungsbesonderheiten vor allem eine Analyse von Tätigkeitsprozessen und das heißt eine Identifizierung des jeweils konkreten Handlungsniveaus und der die Handlungen leitenden Motive, auf dem Kinder ihre Selbstkonstruktion realisieren. Vygotskij nennt dies die Identifizierung der „Zone der nächsten Entwicklung“ und er meint damit die Ermittlung des Entwicklungsalters eines Kindes. Diese Konzeptionalisierung lässt erst gar nicht das Problem aufkommen, Aufmerksamkeitsbesonderheiten an einem abstrakten oder an Definitionen eines „normalitätstauglichen“ Verhalten messen zu müssen, die durch unterschiedliche gesellschaftliche Interessen jeweils verschieden begründet werden. Im Mittelpunkt der Betrachtung

steht das jeweilige Kind und seine Entwicklung, die sich aus den individuell besonderen materiellen Handlungen und der Motivstruktur, die den vom Kind bereits realisierten Steuerungsprozessen zugrunde liegt, entschlüsselt. Die Annahme, dass sich Entwicklungsbesonderheiten aus dem Systemzusammenhang der sinnhaften psychischen Selbstaneignung erklären, öffnet auch den Blick dafür, sie als veränderbar begreifen zu können und eben nicht als festgeschriebene Determinanten einer Persönlichkeit, so wie uns dies die biologisch orientierte Medizin glauben lassen will.

5. Psychische Entwicklung zwischen Entwicklungswidersprüchen und psychischen Verstrickungen

Die These der Selbstkonstruktion des Psychischen in der Aneignung der je konkreten Lebensbedingungen legt es nahe, die Vermitteltheit der Entwicklungsprozesse nicht nur hinsichtlich allgemeingesellschaftlicher und milieustruktureller bzw. interaktiver Bedingungen der Entwicklung von Kindern aufzuschlüsseln, sondern auch hinsichtlich des Faktors der Subjektivität in der Lebensrealisierung. Kinder sind keine Marionetten, weder ihrer Gene noch der gesellschaftlichen Verhältnisse oder ihres sozialen Milieus, in dem sie aufwachsen. Studien der Viktimologie haben beispielsweise gezeigt, dass sich Kinder selbst unter den schlimmsten Bedingungen noch verblüffend normal entwickelt haben, bzw. umgekehrt, dass Kinder unter beneidenswert günstigen Bedingungen Entwicklungswege eingeschlagen haben, die mit schwierigsten psychischen Verstrickungen einhergingen (vgl. Kiefl, Lamnek 1986, Jung 2004). Die „soziale Entwicklungssituation“ ist also auch zu analysieren hinsichtlich der Beziehungen zur Welt, die das Kind selbst realisiert.

Eine der zentralen von Vygotskij entwickelten, vor allem was die Aneignung von Aufmerksamkeit betrifft, zahlreich belegten These⁹² besagt, dass alle psychischen Fähigkeiten zunächst interpsychisch existieren. Die anfänglich zwischen dem Kind und einem Partner geteilte Aufmerksamkeit *wird* erst zu einer individuellen Kompetenz, indem der extrapsychische Gebrauch der anzueignenden Funktion verinnerlicht wird, also ins Innere der kindlichen Psyche hineinwächst. Die gemeinsame Steuerung der Aufmerksamkeit wird, indem das Kind über die verinnerlichteten sozialen Mittel auf sich selbst einwirkt, zu einer intrapsychischen Funktion. Die innere

⁹² Vgl. dazu die Auswertung dieser Studien durch Hildebrand-Nilshon, Seeger (2011).

Dynamik dieser als Verinnerlichung des sozialhistorischen Kontextes sowie der kulturell vermittelten Interaktions- und Kommunikationsprozesse vollzogenen Umbildungsprozesse hat Leont'ev (1982) mit Hilfe des Konzepts des widersprüchlichen Verhältnisses von gesellschaftlichen Bedeutungen und persönlichem Sinn zu erfassen versucht.

Dieses Konzept lässt sich auf Erscheinungen anwenden, die nach Hildebrand-Nilshon und Seeger (2011, 5) die frühkindliche Aufmerksamkeitsaneignung kennzeichnen und die die zunächst „absolut außengesteuert(e)“ fokussierende Selbstaneignung des Psychischen betreffen sowie die gleichzeitig vorhandene kindliche Fähigkeit, die Aufmerksamkeit im „tiefen Spielen“ derart zu fokussieren, dass Kinder nicht mehr ansprechbar sind. In diesen widersprüchlichen Erscheinungen des „tiefen Spielens“ bei gleichzeitiger anfänglich „absoluter Außensteuerung“ der Aufmerksamkeitsfokussierung spiegelt sich meiner Auffassung nach die Kindern in ihrer Entwicklung aufgegebene Aufgabe wider, das stets widersprüchliche Verhältnis von gesellschaftlichen Bedeutungen und persönlichem Sinn zu bewegen.

Kinder wirken über die Aneignung sozialer Mittel auf sich selbst ein, dies nicht nur, um ihre Psyche zu konstruieren, sondern auch um sich im Anderen zu erkennen und um sich die Welt zu erschließen. Die Mittel, über die sie anfänglich verfügen, sind ihr tätiges Bestreben, die Gegenstände ihrer Wahrnehmungen sowie ihre Absichten mit einem anderen Menschen zu teilen und ihre Potenz, sich in der Steuerung der gemeinsamen Ausrichtung des Handelns durch ihr Umfeld zu spiegeln. So schaffen sie sich selbst die Voraussetzungen dafür, den Anderen in seinem Handeln und vermittelt über dieses Handeln sich selbst sowie die Welt erkennen zu lernen.

Die Objekte des Handelns, die Kindern die „äußeren Mittler“ ihres Aneignungsprozesses psychischer Fähigkeiten sind, treten ihnen dabei stets als sozial vernetzte, kulturell kontextualisierte und damit als zeichenvermittelte Objekte gegenüber. Als solche sind sie im interaktiven Miteinander zu interpretieren. Kind und Erwachsener erschließen einander über die Dinge, auf die sie sich in ihrem Handeln beziehen und über ihre Bedeutung. So versuchen sie einander auch in der gemeinsamen Steuerung der gegenständlichen Aufmerksamkeitsausrichtung bzw. in ihrer zeichenvermittelten Aufmerksamkeitsfokussierung zu erschließen (vgl. Hildebrand-Nilshon, Seeger, 2011, 10). Der Form, in der die Aufmerksamkeitsausrichtung ge-

meinsam gesteuert wird, liegt von Beginn an ein Aushandlungsprozess zugrunde, in dem das Kind sich selbst in der Spiegelung im Anderen und der Erwachsene das Kind in seinen Absichten zu erschließen versucht über die zeichenvermittelten Dinge, auf die sie sich in ihrem gemeinsamen Handeln beziehen.

Da die Regulation dieser Prozesse beim Kind zunächst im Wesentlichen emotional gesteuert erfolgt, heißt sich selbst zu erkennen anfänglich, dass das Kind die Bedeutung seines Empfindens in den Formen der Aufmerksamkeit, die ihm zuteilwird, kennenlernt. Es bewegt von Beginn an den Entwicklungswiderspruch zwischen dem eigenen Sinn, den die Zuwendung eines Anderen für das Kind hat und der Bedeutung, die ihm der Andere in seinem Tun zuteilwerden lässt. Indem es diesen Widerspruch bewegt, erwirbt es die Fähigkeit, die Bedeutsamkeit der Aufmerksamkeit, die ihm entgegen gebracht wird, für sich selbst zu entschlüsseln.

Das ist ein offener Prozess. Denn Erwachsene wie Kinder können nicht aus sich heraus und umstandslos wissen, was ihnen das beziehungsstiftende Verhalten des jeweils anderen bedeutet. Um diese Bedeutung wird gerungen. Die Frage nach dem persönlichen Sinn von Begegnungen erschließt sich ebenso wenig aus einer individuell gespiegelten Wir-Bedeutung wie Kinder sich der von ihnen herausgeforderten Interaktionen bedienen, um Handlungsmuster nur zu kopieren. So wie sie sich mit Hilfe der herausgeforderten Handlungsmuster ihre eigene psychische Wirklichkeit schaffen, konstituieren sie in den Spiegelungsprozessen auch ihren eigenen persönlichen Sinn. Erwachsene wie Kinder sind stets auf sich selbst zurückgeworfen, wenn es um das Ringen um einen „gemeinsam geteilten Sinn“ (Manske) geht.

Dieser Prozess ist von Beginn an eingebunden in einen spezifisch kulturellen Kontext. Erwachsene konstituieren in ihrem Handeln stets ihren persönlichen Sinn und zwar in den kulturellen Bedeutungskontexten ihres Lebens, die für Fürsorgeverhältnisse sozialkulturell spezifisch sind. Die Interaktionen zwischen dem Kind und seinem Gegenüber vollziehen sich nach den kulturellen Regeln, die für beide motivational, mental und dem jeweiligen Verhaltensrepertoire entsprechend zugänglich sind. Das Kind hat damit – zunächst vermittelt über seinen Partner – in diesen interaktiven Prozessen den stets in spezifischer Weise kulturell geformten Widerspruch zwischen persönlicher Sinnkonstitution und gesellschaftlicher Bedeutungsvermittlung zu bewegen.

Bereits das Teilen einer gemeinsamen Aufmerksamkeitsausrichtung ist nicht nur von der emotionalen Stimmigkeit der Realisierung eines Fürsorgeverhältnisses abhängig. Durch die Eingebundenheit in eine äußerst komplexe interaktive Konstellation wird das Gelingen der geteilten Aufmerksamkeit vor allem bestimmt durch die „multiplen, miteinander reflexiv verschränkten Deutungs- und Interpretationsprozesse“, was diesen Prozess durchaus störanfällig werden lässt (Hildebrand-Nilshon, Seeger 2011, 14). Und was das Fürsorgeverhältnis und die in späteren Entwicklungsphasen auch außerhalb dieses Verhältnisses sich vollziehende Bedeutungsvermittlung anbetrifft, so kommt hinzu, dass sich dessen Störanfälligkeit auch aus dem Umstand erklärt, dass gesellschaftlich vorgegebene Bedeutungskontexte nie eindeutig sind. Auch sind sie nicht zuverlässig. Orientierungen besitzen immer nur für eine bestimmte Zeit Gültigkeit. Persönliche Sinnbildung hat sich also in vieldeutigen und widersprüchlichen gesellschaftlich vorgegebenen Bedeutungen zu vollziehen. So auf sich selbst zurückgeworfen stehen Erwachsene wie Kinder vor der Aufgabe, ihre eigene Logik in der Wahrnehmung ihrer Umwelt und als Grundlage für ihre Entscheidungsprozesse zu entwickeln. Daraus vor allem erschließt sich die Möglichkeit psychischer Verstrickungen.

Doch nicht nur die Notwendigkeit, den Entwicklungswiderspruch zwischen Sinnbildung und gesellschaftlichen Bedeutungen bewegen zu müssen, bedingt, dass kindliche Entwicklung kaum ohne Konflikte und ohne Krisen verläuft. Nach Vygotskij⁹³ erklärt sich ihr krisenhafter Charakter ebenfalls daraus, dass Entwicklung vorangerieben wird durch den Widerspruch zwischen Wollen und Können. Auch wenn anfangs die Mittel, über die Kinder verfügen, noch sehr beschränkt sind, so wirken sie doch stets auf ihr Umfeld ein. Sie nehmen sich als Wesen wahr, die etwas bewirken können und wollen. Um sich selbst spüren zu können, um etwas bewirken zu können, wollen Kinder Dinge selber tun, dies auch dann, wenn sie die Folgen ihres Tuns nicht abschätzen können. Und so halten ihre Fähigkeiten nicht immer

⁹³ Vygotskij (2003, 163ff.) spricht von der Krise der Einjährigen; vgl. auch Piaget (1975, bes. Bd. 1 und 2). In der Krise der Ein- oder Zweijährigen spiegelt sich ein Wechsel von der Entwicklungsphase des wahrnehmungsgesteuerten Lernens zur symbolischen Lerntätigkeit. Kinder beginnen sich selbst über den Spracherwerb zu entdecken. In der Pubertät geht es für sie darum, sich die besonderen Formen des kulturellen Wissens und Könnens anzueignen und sich darin als eine soziale Persönlichkeit zu entdecken. Auch dieser Übergang ist als ein kritischer in der Entwicklung eines Kindes anzusehen.

Schritt mit dem, was sie wollen. Die Motiventwicklung eilt der Fähigkeitsentwicklung und der Festigung von Fertigkeiten voraus. So realisieren Kinder ihre Entwicklungsaufgaben durchaus nicht immer bruchlos auf einem Handlungsniveau, das die Entwicklung der Aneignung ihrer Selbstregulationen vorantreibt.

Auch sind Kinder in dem, was sie motiviert, nicht stets mit sich selbst ein „Herz und eine Seele“. Drängen sie dann darauf, Dinge selber tun zu wollen, so stellen sie Erwachsene vor die Notwendigkeit, Entscheidungen zu treffen zwischen Grenzen setzen und gewähren lassen. Das kann zu Konflikten führen und in bestimmten Entwicklungsphasen auch zu Krisen. Ob sich diese zu Stereotypisierungen verfestigen und damit beginnen ein Eigenleben zu führen, hängt allerdings nicht unwesentlich davon ab, wie die Erwachsenen, die das Aufwachsen der Kinder begleiten, mit diesem Entwicklungswiderspruch umgehen.⁹⁴

Aus all dem ist zu schließen, dass die für den Prozess der Entwicklung des Erwerbs des psychischen Funktionssystems „Aufmerksamkeit“ entscheidenden Bedingungsbeziehungen weder in den Dispositionen, noch im Wollen eines Kindes zu suchen sind, sondern in seiner konkreten durch kulturelle wie interpsychische Kontextbedingungen vermittelten Tätigkeit. Diese Überlegungen legen vor allem nahe, die kontextbedingte Entwicklung der Systemzusammenhänge zwischen Tätigkeiten-Handlungen-Operationen in den Blick zu nehmen, um Bruchstellen in kindlichen Entwicklungsprozessen auf die Spur kommen zu können. Symptome sind keine kontextunabhängigen, aber sind sie auch keine entwicklungsunabhängigen Erscheinungen. Und so hat sich eine Analyse der kontextbezogenen Entwicklung von Tätigkeitsstrukturen insbesondere auch an den Entwicklungswidersprüchen zu orientieren, die Kinder zu bewegen haben, nicht jedoch primär an den Entwicklungsbesonderheiten als solchen. Vor allem, wenn es um die Frage der Bedingtheit von psychischen Verstrickungen geht, bietet es sich an, entsprechend dem kulturhistorisch begründeten entwicklungs-dynamischen Modell der Aneignung psychischer Fähigkeiten die Formen zu untersuchen, in denen ein Kind ver-

⁹⁴ Vgl. auch Leont'ev (1973, 404ff.); Božovič (1979, 753). Besonders Božovič macht darauf aufmerksam, dass Verlauf und Form, die Krisen in der Entwicklung von Kindern nehmen, nicht unwesentlich davon abhängen, wie im Rahmen der erzieherischen Begleitung die Harmonisierung zwischen Erkenntnisprozessen und affektiven Prozessen gelingt.

sucht, den Entwicklungswiderspruch zwischen Wollen (Motiventwicklung) und Handeln zu bewegen. Und insofern Kinder ihr Leben von Beginn an selbst bestimmen, sind insbesondere die Formen zu analysieren, in denen Kinder den Entwicklungswiderspruch zwischen persönlicher Sinnbildung und gesellschaftlicher Bedeutungsgebung bewegen. Da Kinder selbst Erfahrungen machen und diese auch selbst bewerten wollen, streben sie stets nach etwas, was ihnen persönlich sinnvoll erscheint. In diesen Prozess ihrer persönlichen Sinnbildung lassen sie sich nicht hineinreden. So betrachtet ist es auch möglich, dass sie sich – zwar nicht unabhängig und losgelöst von Umfeldbedingungen – aber eben doch *selbstrealisiert* psychisch verstricken, was vielleicht auch bedeuten könnte, dass sich hinter ADHS insbesondere Sinnbildungsprobleme verbergen könnten.

Differenzierte Forschungen, die diese systemischen Zusammenhänge einer kontextbezogenen Selbstrealisierung von psychischen Fähigkeiten in den Blick nehmen, um Bedingtheiten von Entwicklungs- und Lernbesonderheiten zu ermitteln, fehlen bislang völlig. Das betrifft die Bedeutung von Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen ebenso wie die der kulturell geformten Orientierungen, die der Handlungsstrukturbildung und die der Sinnbildungsprozesse.

Die Diskussion um die Bedeutung von Interaktionsbeziehungen hat im Zusammenhang der Debatte um Entwicklungsbesonderheiten wie ADHS durchaus ihre Berechtigung, insbesondere was den Faktor der interaktiv vermittelten Betätigung von multiplen, miteinander reflexiv verschränkten Deutungs- und Interpretationsprozesse anbetrifft. Heranwachsende prägt das, was sie in ihrem Alltag, in ihren Lebensumständen und vor allem in den Beziehungsangeboten, die sie erhalten, erfahren. Die Angebote, die sie bekommen, die Wertschätzung und Ermutigung, die ihnen zuteilwird, die Unterlassungen, Missachtung oder Entmutigungen, die ihnen zugemutet werden, all dies wirkt sich zweifelsohne auf die Art und Weise aus, in der sie sich insgesamt ihre psychischen Fähigkeiten aneignen und darauf, wie sie ihre Erfahrungen verarbeiten. Doch wesentlich bedeutsamer für die Entwicklung von Kindern ist noch, ob sie mit ihrem auf andere Menschen bezogenen Handeln auf Erwachsene stoßen, die bewusst Entscheidungen treffen und die die Entscheidungen, die sie treffen, auch überzeugend vorleben können. Um sich in der Aneignung ihrer psychischen Fähigkeiten auch weiterentwickeln können, brauchen Kinder Erwachsene, die sich ihnen als ein Modell zur Aneignung erweisen, in dem sie sich selbst erkennen können. Darin insbesondere erweist sich die Relevanz der

notwendigen interaktiven und kommunikativen Rahmenbedingungen des Aufwachsens für Kinder, wenn es für sie darum geht, passende Formen finden, um den ihnen aufgegebenen Entwicklungswiderspruch zwischen Sinnbildung und Bedeutungsentschlüsselung bewegen zu können.

Trotz dieser Lebensnotwendigkeit von passenden Formen sozialinteraktiver und persönlicher Beziehungsangebote machen Kinder nur dann Erfahrungen, wenn sie für sie sinnvoll sind. Sie drücken sich persönlich in den Formen ihrer Selbstaneignung des Psychischen aus, weil die als ein Entwicklungsprinzip vorauszusetzende Tätigkeitsstruktur nie anders als individuell, d.h. von anderen abweichend existiert. Sie individualisieren sich in ihrer Selbstkonstruktion des Psychischen als Wesen, die in allem, was sie tun, einen persönlichen Sinn suchen. Insofern sind die Symptome, die sie produzieren, so wenig entwicklungsfördernd sie gelegentlich auch sein mögen, für sie selbst jedoch stets zweckmäßig. Es gibt keine sinnlosen Symptome.

Vor allem dieses wird kaum in den Blick genommen, was durchaus nicht ohne Konsequenzen für die Kinder mit Verhaltens- und Lernauffälligkeiten und ihr soziales Umfeld bleibt. Es führt dazu, dass man Kinder mit Entwicklungsbesonderheiten als krank, defizitär oder als Sklaven ihrer Verhältnisse, unter denen sie leben, abstempelt und damit marginalisiert und selektiert. Das betrifft in veränderter, jedoch nicht unerheblicher Form auch ihre Familien und ihr soziales Umfeld. Und so ist für Heranwachsende in ihrem Streben nach Selbstverwirklichung und für ihr Umfeld, dass sich ihnen notwendig als „Mittler“ für die Realisierung dieses Strebens zur Verfügung zu stellen hat, eines von besonderer Bedeutung. Da sich die Welt in ihren kulturell geformten Orientierungen weder eindeutig noch zeitlich überdauernd als zuverlässig präsentiert, ist die entscheidende Frage die, auf welche Form gesellschaftlicher, milieu- und interaktionsbedingter Widersprüche Kinder mit ihren Besonderheiten treffen und wie sie darin für sich selbst passende Formen zu leben realisieren können, die ihre Fortentwicklung auch ermöglichen. Stets geht es dabei für das einzelne Kind vor allem um die Realisierbarkeit von Möglichkeiten, an den Lebensverhältnissen so teilhaben zu können, dass die eigene Entwicklung selbsttätig auf den Weg gebracht werden kann. Es geht ferner wesentlich darum, sich seines Platzes in eben diesen Verhältnissen sicher sein zu können, sich anerkannt und in seinem Wert als Mensch geschätzt zu fühlen. Und in diesem Sinne ist besonders die Bedeutung sozialer Beziehungen, die der vorgelebten Lebensstile, ist die Beziehungsgestaltung, die in den aufeinander bezogenen Handlungen betä-

tigt und erfahren wird, nicht zu trennen von der Verantwortung, die eine Gesellschaft für die nachfolgende Generation trägt. So betrachtet ist zunächst einmal zu analysieren, ob es für Kinder mit je spezifischen Entwicklungsbesonderheiten allgemeine „quasi universelle gerechte Bedingungen des Aufwachsens und der Entwicklung“ gibt (Hildebrand-Nilshon, Seeger 2011, 21). In dem Zusammenhang stellt sich auch die empirisch zu entschlüsselnde Frage nach möglichen Auswirkungen eines gesellschaftlich vorhandenen oder nicht vorhandenen Bewusstseins um die Notwendigkeit dieser Bedingungen auf die Versuche der Kinder mit Entwicklungsbesonderheiten, ihre Psyche selbsttätig auf den Weg zu bringen. Dies vor allem deshalb, weil es im Falle der von ADHS betroffenen Kinder weder um Formen gravierender Verwahrlosung geht noch um Traumatisierungserscheinungen aufgrund von Vergewaltigung.

6. Psychische Entwicklung zwischen psychischen Verstrickungen und Selbstheilung

Bleibt ein letzter Gedanke auszuführen. Kinder kommen nicht als autarke Wesen auf die Welt, aber sie sind Akteure ihres eigenen Werdens. Sie wollen wachsen, begeistern sich für das Leben, sind kreativ, wollen etwas bewirken, die Welt und sich erkennen, sich im Menschsein eines Anderen spiegeln und sich in ihrem eigenen Menschsein anerkannt fühlen. In diesen Attributen äußert sich die Kraft eines jeden Kindes, sich die kulturell geprägten psychischen Werkzeuge aneignen zu können, um sich zur Selbststeuerung oder zur Beherrschung von Kulturtechniken zu befähigen, sei es nun mit oder ohne Behinderungen bzw. Lernbesonderheiten. In der Selbstaneignung des Psychischen schafft sich das Kind seine eigene psychische Wirklichkeit, die materialisiert wird in der Form neurologisch verankerter Modellbildungen seiner Umweltgegebenheiten. Es individualisiert sich. Und so bedeutet diese Potenz der Selbstkonstruktivität in der Aneignung von psychischen Fähigkeiten Offenheit in den Möglichkeiten, Konstruktionsprozesse selbsttätig auf den Weg bringen zu können sowie Variabilität, nicht jedoch Gradlinigkeit in Entwicklungsprozessen. Das schließt die Möglichkeit von nicht adäquaten Betätigungen dessen, was die Disponibilität ausmacht, ein. Dies insbesondere, wenn es für Kinder darum geht, Entwicklungswidersprüche zu bewegen.

Als eigenständige, autonome Wesen wollen Heranwachsende ihre Eigenständigkeit leben, dies auch dann, wenn ihre Fähigkeiten nicht mit dem, was sie wollen,

Schritt halten. Grenzen faszinieren Kinder. Wenn von Kindern, denen ADHS zugeschrieben wird, behauptet wird, sie hätten große Probleme, Grenzen zu akzeptieren, die Erwachsene ihnen setzen bzw. erhebliche Schwierigkeiten, die Grenzen ihres eigenen Tuns zu realisieren z.B. in Gefahrensituationen,⁹⁵ dann wird in der Regel nicht erkannt, dass es Kindern eine Entwicklungsaufgabe ist, Grenzsetzungen herauszufordern. Der eigene Sinn der Lebensrealisierung erschließt sich aus dem, was man wissen will, dies besonders auch dann, wenn man wissen will, woran man ist. So reiben sich Kinder an dem auf sie gerichteten Verhalten Erwachsener, weil sie Leitfiguren suchen, an denen sie sich orientieren und messen können. Die Orientierungen, die sie von Erwachsenen herausfordern, übernehmen sie allerdings keineswegs umstandslos. Vor allem jedoch ziehen selbst Schlüsse aus dem, was sie erfahren. Heranwachsende entwickeln ihre eigene subjektive Logik in der Beurteilung dessen, was sie erfahren. Und die kann gelegentlich vom gesellschaftlich Üblichen bzw. Gewohnten abweichen. Der eigene Sinn, den ein Kind mit den Symptomen verknüpft, die es zeigt, ergibt sich zwar nicht ohne die Verhaltensweisen seiner sozialen Umwelt, seiner Eltern und seiner Lehrer. In den Prozess seiner persönlichen Sinnbildung lässt es sich jedoch nicht hineinreden. So kann es dazu kommen, dass es sich aus der Sicht der Gemeinschaft, in der es lebt, destruktiv verhält. Ihm selbst kann sein Verhalten jedoch als der einzig mögliche Weg erscheinen, um sich anerkannt und zugehörig fühlen zu können. Wenn Kinder ihren persönlichen Sinn in der Aneignung ihrer Fähigkeiten bilden, dann kann es möglich sein, dass sie ihre Entwicklung in einer Weise betätigen, die weder diese voranbringt, noch dem Umfeld, in dem es lebt, dienlich ist. Es ist nicht immer einfach, die tieferen Gründe ihrer psychischen Verstrickungen zu entschlüsseln, zu verstehen, warum sie sich nicht verstanden fühlen. Doch so unvollständig, inadäquat oder wenig entwicklungsfördernd bestimmte Strukturen der Selbstentwicklung auch sein mögen, für ein Kind ist ihre Realisierung ein Akt seiner Selbstverwirklichung. Das bedeutet umgekehrt allerdings auch, dass Kinder potentiell die Kraft haben, Selbstheilungskräfte zu entwickeln.

Die neuropsychologische Hirnforschung hat diesen Gedanken vor allem in seinen strukturellen Seiten erforscht und als These von der Plastizität des Gehirns konzipiert.

⁹⁵ Vgl. die medizinischen Leitfäden z.B. Döpfner, Lehmkuhl, Frölich (2000) oder Döpfner, Schürmann, Lehmkuhl (1999).

tionalisiert. Die entwicklungs-dynamisch betrachtete theoretische Fundierung dieser These findet sich in den Arbeiten von Vygotskij, Leont'ev und Lurija (Lurija 1970, 1984, 1992; Leont'ev 1973, bes. 305ff.; Vygotskij 2003a).

Die Neuropsychologie (Hüther 2005, 2005a) hat inzwischen überzeugende empirische Belege vorgelegt, dass mit dem Entstehen des kindlichen Lebens neuronale Zellen im Überfluss vorhanden sind. Ein Drittel der gebildeten Nervenzellen gehen bereits vor der Geburt wieder zugrunde, weil sie nicht gebraucht werden, also nicht in funktionelle neuronale Netzwerke eingebaut werden können. Ein weiteres Drittel der in der Hirnrinde während des ersten Lebensjahres im Überschuss bereitgestellten Verknüpfungen von Neuronen (kortikalen Synapsen) werden bis zur Pubertät ebenfalls wieder abgebaut, weil sie nicht ausreichend gebraucht wurden. Dieser Abbau findet bei allen Menschen statt. Alle Kinder bringen nicht nur ausreichend Material mit auf die Welt, damit sie ihr Gehirn selbst konstruieren und psychische Fähigkeiten entwickeln können. Auch Verluste an sich vermögen die Lernpotentiale von Kindern noch keinesfalls einzuschränken. Dies schon deshalb nicht, weil selbst ein erhöhter neuronaler Abbau – geknüpft an bestimmte Rahmenbedingungen – aufgrund der Plastizität des Gehirns reversibel ist. Neuronale Verluste können potentiell wieder behoben werden, indem noch nicht oder nicht so dicht besetzte Teile des Gehirns „verschaltet“ werden. Gestörte Funktionen können durch andere, erhalten gebliebene Glieder eines funktionellen Systems ersetzt werden. Das erfolgt zwar nicht im gleichen Entwicklungstempo wie die Bildung von Verknüpfungen in sensiblen Entwicklungszeitfenstern. Aber ein Gehirn ist lebenslang wandelbar.

Eindrucksvoll wurde dies u.a. in der wissenschaftlich mehrfach validierten Arbeit mit Schlaganfallpatienten unter Beweis gestellt. Lähmungen, die bestimmte Körperteile betrafen, konnten zwar nicht immer vollständig beseitigt, aber in der Form häufig wieder rückgängig gemacht werden, dass diese betroffenen Körperteile teilweise wieder kontrollierbar wurden. Entscheidend für das In-Gang-Setzen reversibler Prozesse war, dass die Patienten veranlasst werden konnten, spezifische Handlungen auszuführen. Durch Immobilisation des von der Lähmung nicht betroffenen identischen Körperteils, beispielsweise des Arms, wurde der Patient zum Gebrauch der z.B. gelähmten Hand veranlasst. Dadurch konnten nicht nur Anpassungsprobleme, wie ein „erlernter Nichtgebrauch“, die die Wiederherstellung von Funktionen behinderten, verhindert werden. Indem es gelang, diese Probleme zu

unterbinden, konnten darüber Prozesse des „Neuerlernens“ von motorischer Kontrolle in Gang gesetzt werden. Dieses Neuerlernen war auf der neuronalen Ebene gebunden an die Bildung neuer kortikaler Synapsen in noch nicht oder nicht so dicht besetzten Teilen des Gehirns. Die „Constraint-Induced Movement Therapy“ (CIMT) genannte Therapiemethode war auch im chronischen Stadium und bei Patienten einsetzbar, die in Hirnfunktionen schwer beeinträchtigt waren (vgl. Taub, Uswatte, Pidikti 1999).

In ähnlicher Weise erfolgreich war und ist die Behandlung von Menschen, denen Gliedmaßen fehlen und die die Funktionen der fehlenden Gliedmaßen, beispielsweise der Hände und Arme zu ersetzen lernen durch die Aneignung entsprechender Funktionen mit Hilfe des Mundes oder der Beine.⁹⁶ Es gibt stumme, blinde, taube und blindtaubstumme Menschen, die ihre Behinderung vollständig zu kompensieren lernten. Für erhebliches Aufsehen hat der Fall eines siebenjährigen Mädchens gesorgt, bei dem im Alter von drei Jahren eine Hirnhälfte entfernt werden musste, um eine Halbseitenlähmung und Rückbildungsprozesse der Sprachaneignung, die auf eine chronische Enzephalitis zurückgeführt wurden, einzudämmen. Obwohl die dominante Hirnhälfte mit dem Sitz des Sprachzentrums und der motorischen Kontrolle für die rechte Körperhälfte entfernt worden war, eignete sich das Kind zwei Sprachen an und führt bis auf eine geringgradige Spastizität des rechten Arms und Beines ein normales Leben (Borgstein, Grootendorst 2002). Und für die hier zur Diskussion stehende Problematik der Entwicklungsbesonderheiten in besonderer Weise erwähnenswert ist die Arbeit von Manske (2008), die sehr erfolgreich Kinder beim Erlernen psychischer Fähigkeiten begleitet, denen Trisomie 21 bzw. Autismus bestätigt wurde. Diesen Kindern wurde aufgrund dieser Diagnosen eine geistige Behinderung und damit massiv eingeschränkte Entwicklungsmöglichkeiten in der Aneignung von Kulturtechniken attestiert, eine Diagnose, die sie mit ihren außergewöhnlichen Lernerfolgen Lügen strafen.

Im Gehirn werden alle Erfahrungen in jeder einzelnen Zelle gespeichert. Die verkürzten Fähigkeiten werden jedoch lokal abgespeichert und diese können auch verloren gehen (Leont'ev 2002, Leont'ev, Ginevskaja 2002a). Aufgrund der holographischen Fähigkeit des Gehirns ist ihre Rekonstruktion möglich, sind also

⁹⁶ Das ist besonders auch aus der Arbeit mit der Gruppe der so genannten Contergan-geschädigten Menschen bekannt.

selbst komplexe psychische Verluste reparabel. Dazu bedarf es allerdings individuell spezifischer Rahmenbedingungen und eines speziellen Wissens um grundlegende Funktionszusammenhänge der Entwicklung des Systems von psychischen Fähigkeiten sowie spezieller Kenntnisse, die Verfahren betreffen, die die Ersetzbarkeit ausgefallener Systeme durch andere, erhalten gebliebener auch gewährleisten können. Und wenn es um Lernbesonderheiten geht, dann bedarf es dazu insbesondere auch eines fundierten Wissens um die Entwicklungsgesetzmäßigkeiten des Lernens von Kindern. Es ist dies vor allem das Wissen um die Prozesse, die der Entwicklung psychischer funktioneller Systeme zugrunde liegen. Das sind nach dem Verständnis der kulturhistorischen Theorie Handlungen. Einen weiteren Schlüssel liefert Vygotskijs⁹⁷ Konzept der „Zonen der nächsten Entwicklung“, die zu bestimmen und zu nutzen sind.

Jegliches Lernen und damit eingeschlossen ein wiederherstellendes Lernen folgt dem Prinzip der betätigenden Aneignung des in spezifischer Weise gerichteten Handelns. Damit psychische Zerfallsprozesse bzw. inadäquat angeeignete Selbststeuerungsstrukturen neuvermittelnd rekonstruiert werden können, ist es zunächst notwendig, sie zu entfalten. Dazu ist die Ermittlung des Entwicklungsalters und d.h. letztlich der materiellen Handlungen, die den bereits realisierten Steuerungsprozessen zugrunde liegen, von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Es ist sinnlos, Kinder unterstützen zu wollen auf einem Niveau, auf dem sie scheitern. Einem Kind, das noch auf der Ebene des Wahrnehmungshandelns lernt, hilft es nicht, wenn man es auffordert, es solle keine Flüchtigkeitsfehler machen, eines, das sich jedem Geräusch, das es wahrnimmt, zuwenden muss, hilft es kaum, wenn man es auffordert, genau zuzuhören. Heranwachsende zu unterstützen, ihre Selbstheilungskräfte zu aktivieren, bedeutet ihnen Veranlassung zu geben, *anders als bisher zu handeln*. Es bedeutet, sie darin zu unterstützen, automatisierte Kontrollprozesse, die aus irgendwelchen Gründen nicht mehr zweckmäßig sind, wieder zu willkürlichen Prozessen zu rekonstruieren.

Leont'ev (2002, 2002a) und Lurija (2002) als auch Vygotskij (1975) haben ferner mehrfach darauf hingewiesen, dass es bei der Rekonstruktion von psychischen Funktionen, die zerfallen sind oder inadäquat betätigt wurden, darauf ankommt besonders folgendes zu erkennen. Noch wesentlich wichtiger als die Funktionen

⁹⁷ Vgl. Vygotskij (2003a, insbes. das Kap. Das Problem der Altersstufen).

selbst in das Zentrum der Rekonstruktionsbemühungen zu rücken, ist es, das Augenmerk auf die Verbindungen zwischen den einzelnen Funktionen eines funktionellen Systems zu richten. Und letztlich entscheidend für das Gelingen der Rekonstruktionsbemühungen sind die „inneren Orientierungen“ (Leont’ev) der betroffenen Person und damit die „soziale Entwicklungssituation“.

Kinder brauchen ganz bestimmte Bedingungen einer heilenden Neuvermittlung, die sie in einer für sie „passenden“ Form neu aneignen können und die ihnen die Betätigung ihrer Selbstheilungsbestrebungen auch tatsächlich ermöglichen. Therapeutisches Handeln, dass sich anschickt, in eingefahrene, aber Sinn konstituierende Bahnen einzugreifen, um Wege für Veränderungen ebenen zu können, ist Beziehungsgestaltung. Kinder brauchen neue herausfordernde Orientierungen, um in ihnen auch ihre Sinnbildung neu strukturieren zu können. Um Kinder fördern zu können, *anders als bisher zu handeln*, ist das Prinzip wiederherzustellender Beziehungen auf allen Ebenen des Entwicklungsgeschehens zu realisieren und in konkrete Unterstützungsmaßnahmen umzusetzen.⁹⁸ Auch für die Kinder selbst geht es darum, sich in ihren Orientierungen neu zu verorten, damit sie ihr Handeln so ausrichten können, dass die strukturelle Reorganisation der Neuerlernens auch zu neuen Strukturbildungen führt. Das erfordert Anstrengungen und bewusste Selbstinstruktionen, anders als bisher zu handeln.

All dies lässt sich kaum ohne die Bereitstellung von Rahmenbedingungen auf den Weg bringen, die so beschaffen sind, dass es Kindern auch möglich wird, sich selbst in den Gegenständen der rekonstituierenden Neu-Aneignung des Psychischen auf eine andere Art und Weise als bisher zu entdecken. Die hauptsächliche Herausforderung von Unterstützungsmaßnahmen, die geeignet sind, Kindern zu helfen, sich zu befähigen, ihre Selbstheilung auf den Weg zu bringen, dürfte darin bestehen, dieses zu gewährleisten. Wenn es gelingt, die betroffenen Kinder so zu begleiten, dass sie sich ihre Selbstheilungskräfte in einer Weise aneignen, die sie veranlasst, die Struktur der nicht adäquat angeeigneten Funktionen neu zu entfal-

⁹⁸ In meiner lerntherapeutischen Arbeit mit ADHS-Kindern haben mich besonders intensiv Erfahrungen mit Interventionen beschäftigt, die Kinder einerseits stabilisieren und sie andererseits herausfordern sollen, neue Wege zu gehen. Viele dieser Kinder brauchten ein wohl dosiertes und ausgewogenes Verhältnis von stabilen Orientierungen und herausfordernden „Ver-Störungen“ (Maturana/Varela), um überhaupt entdecken zu können, dass sie innerhalb bestimmter Rahmenbedingungen entscheiden können, wozu sie ihre Potentiale nutzen wollen und können.

ten und handelnd in veränderter Form erneut anzueignen, dann kann *mit* Wahrnehmungsbesonderheiten und *mit* ADHS Selbststeuerung erlernt werden.⁹⁹

Wie plausibel eine Sichtweise auf Handlungsoptionen ist, die in der Begleitung von Kindern mit Entwicklungsbesonderheiten auf die Unterstützung von Selbstheilungskräften gerichtet sind, darauf weist bereits die immer wieder beobachtete Tatsache hin, dass Kinder offensichtlich unter bestimmten Bedingungen in der Lage sind, Unzulänglichkeiten in der Aneignung von Wahrnehmungsfähigkeiten oder selbst von komplexeren Funktionen, wie sie beim Erwerb der Kulturtechniken benötigt werden, spontan zu kompensieren (Jacobs, Petermann, 2007, 1). Nicht wenige dieser Kinder bringen Kompensationsprozesse auch dann auf den Weg, wenn sie keine gezielte und speziell intendierte Unterstützung bekommen. Das bedeutet nicht, dass ihre Kompensationsversuche gänzlich ohne Hilfen von außen entstanden sind. Es ist jedoch anzunehmen, dass es ihnen möglich war, die ihnen mehr oder weniger zufällig zuteil gewordene unterstützende Begleitung ihres Aufwachsens so zu nutzen, dass sie Entwicklungsfortschritte machen konnten. Was jedoch wäre darüber hinausgehend möglich, wenn ihre Selbstheilungsversuche nicht nur zufällig, sondern frühzeitig und vor allem handlungsorientiert, in Realisierung ihres psychologischen Entwicklungsalters und in Kenntnis der diesem zugrunde liegenden Entwicklungsgesetzmäßigkeiten unterstützt werden könnten.

All diese Erkenntnisse und Überlegungen lassen eines besonders und entwicklungspsychologisch begründet als höchst zweifelhaft erscheinen: Die Sinnfälligkeit der Psychopharmaka-Therapie als einem „Mittel der ersten Wahl“ zur Behandlung von ADHS. Aus den bisher zusammengetragenen, theoretisch fundierten und empirisch gesicherten Befunden ist es allein schon entwicklungs-dynamisch betrachtet unvorstellbar, dass *Selbst*-Steuerung erlernt werden könnte, ohne dass Kinder selbst an den dafür erforderlichen Entwicklungsprozessen beteiligt sind. Welch irri-ge Vorstellung verbindet sich also mit der Auffassung, dass man die Funktion der Selbstwirksamkeit einem Medikament überantworten könne.

⁹⁹ Leont'ev (1973) demonstriert einen solchen Vorgang. In der Arbeit mit hirnerkrankten Patienten, denen die Lesefähigkeit abhanden gekommen war, wird in diesem Experiment „das optisch-motorische Glied des gegebenen Systems durch das manuell-motorische ersetzt... Der Patient lernt wieder lesen, indem er mit der Bleistiftspitze die ihm vorgelegten Buchstaben umfährt, die er dann ‚optisch vereinigt‘“ (307, Hervorhebung im Original).

Die dokumentierten Erkenntnisse zeigen allerdings auch, dass die Hypothese der Selbstheilungskräfte, die Kindern zugesprochen wird, auf eine geradezu eklatante Forschungslücke verweist. Abgesehen von der theoretischen und praktisch bestätigten Auffassung der Tätigkeitstheorie ist bislang erst wenig darüber bekannt, welcher Rahmenbedingungen es bedarf, um dieses Potential im Kontext von Entwicklungsbesonderheiten ausschöpfen zu können.