

Tätigkeitstheorie

**Kinder sind verschieden
ADHS:
Störungen, Defizite oder
Entwicklungsbesonderheiten?**

Margarete Liebrand

2011, Heft 6

ICHHS

TÄTIGKEITSTHEORIE

Journal für tätigkeitsstheoretische Forschung in Deutschland •
herausgegeben von Georg Rückriem und Hartmut Giest

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek:

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Informationen sind im Internet unter: <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

2011 © by Tätigkeitstheorie (www.ich-sciences.de)

Herausgeber: Georg Rückriem und Hartmut Giest

Umschlaggestaltung: Hartmut Giest

Verlag: lehmanns media

Hardenbergstraße 5 • 10623 Berlin

Published in Germany

ISSN 2191-6667

ISBN: 978-3-86541-425-0

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Medien.

**Kinder sind verschieden
ADHS:
Störungen, Defizite oder
Entwicklungsbesonderheiten?**

Margarete Liebrand

Tätigkeitstheorie

Heft 6

2011

Inhalt

Abstract	9
Vorbemerkungen	11
1. Krankheit oder Probleme des Aufwachsens von Kindern?	11
2. Zielvorstellungen und Aufbau des Themenheftes	13
I. Analyse des Problems	23
1. Problembestimmung	23
2. Gegenstand der Analyse	24
3. Definition	29
4. Zur Geschichte des Syndroms ADHS	30
5. Forschungsstand	35
6. Ideologiekritische Vorbehalte	39
II. Theoretisch-methodologische Überlegungen	45
1. ADHS – eine Krankheit? Das genetische, neurobiologische Erklärungsmodell	45
2. Erfahrungen und die Entwicklung von Menschen: Empirische Untersuchungen	50
3. Resümee	55
4. ADHS – ein Problem der Gesellschaft und ihrer Vorstellung von Normalität?	58
III. ADHS – ein Entwicklungsproblem beim Aufbau von Selbststeuerungsprozessen	95
1. Entwicklung als ein offener Selbstkonstruktionsprozess	97

2. Vermitteltheit von Entwicklungsprozessen	100
3. Systemcharakter der Entwicklung der psychischen Funktion Aufmerksamkeit	119
4. Entwicklungsgesetzmäßigkeiten	140
IV. ADHS zwischen Lernbesonderheiten und Selbstheilungskräften	145
1. Psychische Strukturbildungsprozesse	145
2. Soziale Natur und Gewordenheit von psychischen Besonderheiten	152
3. Psychische Entwicklung als Realisierung von sozialen Beziehungen	154
4. Fähigkeitsentwicklung als Ausbildung von Handlungsstrukturen und Motiventwicklungsprozessen	156
5. Psychische Entwicklung zwischen Entwicklungswidersprüchen und psychischen Verstrickungen	162
6. Psychische Entwicklung zwischen psychischen Verstrickungen und Selbstheilung	169
V. Re-Interpretation der ADHS-Forschung oder: ADHS – ein Entwicklungsproblem in der Aneignung psychischer Fähigkeiten	177
1. ADHS als Problem der Differenz zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften	177
2. ADHS als Entwicklungsproblem	181
Literatur	192
Die Autorin	209
Glossar	210

Abstract

The present paper picks up the controversial discussion about ADS/ ADHS in Germany. In analyzing the different point of views it can be shown that the medical as well as the pedagogical and psychological search for causes are lacking a theoretical and methodological basis especially concerning the development of attention. In contrast to these research approaches the Activity Theory of Leont'ev and the Developmental Theory of Vygotskij give important clues to what is fundamental for understanding development and developmental disorders.

These authors agree in stating that a non-deterministic theory of the development of psyche and psychic functions like attention has to realize that physiology is only a basis that has to be actuated by acquisition culture in order to be transformed into mental abilities. It has to be emphasized that inadequate structures in acquisition of mental abilities are not to be understood as deficits but as individual forms of self realisation. They can be explained by a systemic view on development, by Vygotskijs metaphor of the two lines of development and by using the activity theory as a methodological means in explaining the development dynamics by the categories of motive and action, personal sense and societal meaning as self reproducing conflicts. It can be shown that social contradictions as well as the quality of interaction and the child's self realizing of an own life style have to be viewed in a systemic context in order to understand the development of attention abilities. But even if children suffer from developmental disorders, they are able to heal themselves, if they will be helped to practise in another way than they are used to.

In der Auseinandersetzung mit der kontroversen Diskussion um ADS/ ADHS in Deutschland wird deutlich gemacht, dass es sowohl den medizinischen als auch den kulturtheoretischen Begründungen einer Ursachenklärung für dieses Syndrom an einer theoretischen und methodologischen Basis insbesondere für die Erfassung der Aufmerksamkeitsproblematik fehlt. Demgegenüber werden dem von Leont'ev entwickelten tätigkeitstheoretischen Konzept und der Entwicklungstheorie von Vygotskij entscheidende Hinweise für ein Verständnis von

Entwicklung und Entwicklungsbesonderheiten entnommen und auf den Gegenstand der Aufmerksamkeitsaneignung angewendet.

Eine Entwicklungstheorie, die die Frage nach der Herausbildung des Psychischen und psychischer Funktionen wie die der Aufmerksamkeit zu beantworten versucht, ohne einem Determinismus in der Klärung des Verhältnisses von Physischem und Psychischem zu verfallen, hat nach Auffassung beider Autoren nachzuweisen, dass die natürliche und die kulturelle Entwicklung nur als „eine Entwicklungslinie“ begreifbar sind und dass das Psychische mit der Betätigung der Erbmasse über die Aneignung des Kulturellen beginnt. Im Sinne dieser theoretischen Auffassung sind inadäquate Strukturen in der Ausbildung psychischer Fähigkeiten als ein Ergebnis der Betätigungsversuche des Kindes und damit als Formen der Selbstverwirklichung zu verstehen und nicht als Defizite. Entwicklungsbesonderheiten erklären sich aus der Entwicklung des Psychischen als einem Systemgeschehen, dem ausdifferenzierende Prozesse zugrunde liegen. Die diesem Systemgeschehen inhärente Entwicklungsdynamik erschließt sich unter Anwendung des von Vygotskij entwickelten Prinzips des Transfers vom Interpsychischen zum Intrapysichischen und der von Leont'ev entwickelten Kategorien des Entwicklungswiderspruchs von Wollen und Handeln bzw. des Entwicklungswiderspruchs von persönlichem Sinn und gesellschaftlicher Bedeutung. Aufmerksamkeit ist ein vielfältig vermittelter Prozess. Die Entwicklung von Besonderheiten in der Ausbildung dieser psychischen Fähigkeit wird begreifbar aus dem Systemzusammenhang von widersprüchlichen Kontextbedingungen, der Qualität sozialer Beziehungen und der eigenen Sinnbildung eines Kindes. Entwicklungsbesonderheiten – so wenig entwicklungsfördernd sie auch sein mögen – sind persönliche Ausdrucksformen eines Kindes, die auch zum Ausdruck bringen, dass Kinder sich selbst heilen können, wenn sie darin unterstützt werden, eine Hilfe von außen in eine für sie persönlich passende Hilfe umzuwandeln mit dem Ziel, anders als bisher zu handeln.

Vorbemerkungen

1. Krankheit oder Probleme des Aufwachsens von Kindern?

Die Diskussion über Aufmerksamkeits-Defizite (ADHS)¹ erfährt in Deutschland ein über ein Jahrzehnt lang anhaltend politisches, mediales und allgemein-öffentliches Interesse. Im gesamten Gesundheits- und Erziehungsbereich gibt es kaum ein Problem mit einer vergleichbaren Brisanz. Eine nicht mehr überschaubare Flut an neurobiologischen Studien, medizinischen Leitfäden, psychologischen, pädagogischen oder kultur- bzw. gesellschaftstheoretischen Analysen, an Ratgebern und Reportagen in allen Medien trifft auf verunsicherte und verzweifelte Eltern, Lehrer und Erzieher. Kein Thema, das Kinder und Jugendliche betrifft, wurde in den letzten Jahrzehnten derart lang anhaltend und kontrovers diskutiert. Das hat Gründe.

Eltern, Erzieher und Lehrer sind ratlos angesichts ihrer Erfahrungen, die sie mit Kindern machen, die sich kaum an Regeln zu halten vermögen, sich durch provozierendes Verhalten in den Vordergrund drängen, sprunghaft und impulsiv reagieren, Unruhe verbreiten und sich selbst in ihrer Entwicklung zu behindern scheinen. Eltern gründen Selbsthilfegruppen und -organisationen und suchen in Internetforen nach Rat.² Lehrer beklagen nicht lediglich Leistungsdefizite, die sie sich nur schwer erklären können, sondern sie stoßen darüber hinaus zunehmend auf massive Probleme, Schülern die Sinnfälligkeit zu vermitteln, sich auf unterrichtliche Aufgaben überhaupt zu beziehen (Hurrelmann 2008). Erzieherinnen und Erzieher sehen sich gehäuft mit Situationen konfrontiert, in denen sie sich außerstande fühlen, auf das Verhalten einzelner Kinder im Gruppenzusammenhang professionell zu reagieren. Sie wissen sich oft keinen anderen Rat als Eltern zu drängen, die als nicht mehr tragbar empfundenen Verhaltensauffälligkeiten dieser Kinder medizinisch oder psychologisch abklären zu lassen (Leuzinger-Bohleber 2006, 10ff.). So offensichtlich und verständlich die Gründe der öffentlichen Präsenz dieser Thematik sind, so unklar und strittig scheint die Ursachensuche.

¹ In der Medizin hat man sich nach mehreren Änderungen schließlich auf zwei Bezeichnungen geeinigt: Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom mit Hyperaktivität (ADHS) und ohne Hyperaktivität (ADS). Im Folgenden wird der Einfachheit halber das Kürzel ADHS verwendet.

² Deutscher Selbsthilfeverband, ADHS Deutschland e.V. <http://www.adhs-deutschland.de>.

Auf den ersten Blick sind es zwei Positionen, die die Diskussion bestimmen. Die einen behaupten, die motorische Unruhe, das impulsive Verhalten und die mangelnde Fähigkeit zur Selbststeuerung müssten in einen Zusammenhang gebracht werden mit den Verhältnissen, unter denen Kinder heutzutage aufwachsen. Ihre Neigung zu Verhaltens- und Lernstörungen sei als ein Spiegel zu deuten dafür, dass Kinder mit den heutigen Lebensbedingungen in Konflikt geraten. Überforderte Eltern, strukturelle Probleme in den Kindergärten und Schulen wie überfüllte Tagesstätten und Klassenräume, mangelnde Ausbildungsvoraussetzungen des jeweiligen Fachpersonals und defizitäre Entwicklungs- und Lernbedingungen, die den Bedürfnissen der Heranwachsenden nicht gerecht werden, sind die wesentlichen Faktoren, die genannt werden (Hurrelmann 2008, Roggensack 2006, Stiehler 2007, Winterhoff 2009).

Dem wird vehement widersprochen u.a. von der 2000 gegründeten, inzwischen 600 Mitglieder starken Arbeitsgemeinschaft ADHS der Kinder- und Jugendärzte e.V.³ Hier wird die Meinung vertreten, dass Kinder die für ADHS typischen Auffälligkeiten aufgrund einer Krankheit entwickelten, dem ein organisches, offenbar angeborenes Hirnstoffwechselproblem zugrunde liege, das sich nur oder in erster Linie durch die Verabreichung eines Medikamentes beheben lasse (vgl. auch Steinhausen, Rothenberger, Döpfner 2010; Kuhl, Puls, Schmid 2007; Rothenberger, Steinhausen 2005). Folgt man den öffentlichen Diskussionen und dem in den vergangenen Jahren geradezu galoppierenden Zuwachs an medizinisch begründeten Diagnosen ADHS, so macht diese Auffassung den Mainstream aus. Das erweckt den Anschein, als stünden hier lediglich zwei verschiedene Auffassungen zur Entscheidung.

Nach meinem Verständnis geht es bei einer ernsthaften Analyse dieser Kontroverse jedoch um wenigstens vier verschiedene Probleme:

Handelt es sich bei dieser Diskussion um ADHS überhaupt um ein wissenschaftliches Problem? Oder geht es lediglich um unterschiedliche Interessen, die verschieden begründet werden? D.h., verbirgt sich hinter ADHS tatsächlich mehr als eine ideologiekritische Problematik? Oder kann bereits mit Hilfe ideologiekriti-

³ Das Gründungsmitglied Stollhoff veröffentlichte 2003 ein Buch mit dem Titel: Hochrisiko ADHS.

scher Methoden geklärt werden, aufgrund welcher Interessen der biologische Erklärungsansatz in der Ursachenforschung von ADHS bisher derart favorisiert wird?

Wenn allerdings hinter dem Disput um ADHS doch eine wissenschaftliche Problematik stehen sollte, ist es dann korrekt, diese im Zusammenhang des Gegensatzes von Biologie und Soziologie abzuhandeln? Ist ADHS also mehr als ein Streit um die Zuständigkeit von Disziplinen? Geht es möglicherweise um das theoretisch-methodologische Problem, ob und wie ein zentraler psychischer „Gegenstand“ als ein eigenständiger Sachverhalt im Verhältnis von Biologischem und Sozialem positioniert werden kann?

Wie jedoch ist diese Frage zu behandeln ohne eine genauere Klärung des eigentlichen Gegenstandes? Ist ADHS mehr als eine vage „Symptomatik“ oder eine unspezifische „Ätiologie“? Kann diese Symptomatik im Rahmen einer Entwicklungspsychologie als ein gegenstandsspezifisches Problem identifiziert werden, das im Wesentlichen die psychische Funktion der Aufmerksamkeit betrifft?

Und schließlich: Wenn es angesichts einer der „größten Kontroversen in der Geschichte der Kinder- und Jugendpsychiatrie“ (Riedesser) um die Entwicklung und Begründung therapeutischer Maßnahmen geht, ist es dann überhaupt zu verantworten, therapeutische Strategien ohne jede Berücksichtigung dieser vorangegangenen Fragestellungen zu entwerfen? Lässt sich die Behandlung von ADHS tatsächlich ernsthaft auf die Verabreichung von Psychopharmaka reduzieren bzw. auf die eklektizistische Kombination der Fokussierung verschiedener unverbunden nebeneinander stehender biologischer und milieubedingter Faktoren?

2. Zielvorstellungen und Aufbau des Themenheftes

Die Frage, ob sich hinter der in Deutschland inzwischen bereits über 15 Jahre lang anhaltenden Diskussionen um ADHS wissenschaftliche oder lediglich ideologische Probleme verbergen, nährt sich vor allem aus dem Umstand, dass es in der Geschichte der Kinder- und Jugendpsychiatrie bislang wohl kaum ein Thema gegeben hat, das in Zusammenhang mit vergleichbaren und derart massiven gesellschaftlichen Veränderungen in der Akzeptanz der Vergabe von Psychopharmaka an Kinder und Jugendliche stand wie dieses. Insofern kommt eine Analyse dieser Thematik wohl in der Tat nicht ohne Auseinandersetzung mit dem Faktor der Bedeutung gesellschaftlicher Interessen in der Betrachtung von Gesundheits- und Verhaltens-

problemen und deren Relevanz für die Betrachtung der mit ADHS verknüpften Phänomene aus.

Interessanterweise sind sich jedoch nahezu alle, die sich mit diesem Thema befassen, einig, dass es die mit ADHS im Wesentlichen in Verbindung gebrachte Reizoffenheit immer schon gegeben hat. Das Stichwort „Struwwelpeter“ fehlt selten, dabei ist es unerheblich, welche Position in der Diskussion um diese Symptomatik eingenommen wird. Bereits diese Tatsache lässt erahnen, dass das Phänomen Reizoffenheit an sich schwerlich einen pathologischen Befund begründen kann. Und so geht es in diesem Disput wohl immer auch um die Frage, wie Kinder in ihrer Entwicklung bzw. in ihren Entwicklungsbesonderheiten gesehen werden sollen:

- als kranke Wesen, die medikamentös behandelt werden müssen,
- als renitente Wesen, die erzogen werden müssen,
- als Wesen, die unter Lebensbedingungen aufwachsen, die krank machen und ihnen keinen Raum für ihre Entwicklung lassen,
- als Wesen, die sich entwickeln, in ihrer Entwicklung jedoch passende Rahmenbedingungen und Unterstützung brauchen, um sich selbst organisieren zu können?

Damit sind zwar sehr wohl auch normative Probleme angesprochen. Um jedoch mit Blick auf diese Fragen den Kern der Auseinandersetzung erfassen zu können, stehen zunächst einmal wissenschaftliche Klärungen und Methodenanalysen zur Debatte.

2.1. Theoretisch-methodologische Fragen

Hier ist vor allem zu klären, worin das Problem ADHS tatsächlich besteht. Ist denn die Annahme überhaupt zutreffend, ADHS sei eine mithilfe biologischer Parameter monokausal zu erfassende Krankheit, die sich aufgrund der Vielzahl von gestörten Funktionsbereichen zwar nicht auf eine eindeutig zu lokalisierende Hirnschädigung, jedoch auf – wie behauptet wird – komplex sich verstärkende unterschiedliche biologische Faktoren zurückführen lässt? Geht es also darum, neurologische Einzelfunktionen zu analysieren und nach ursächlichen Zusammenhängen zwischen molekulargenetisch verursachten hirnologischen Parametern und spezifischen defizitären Verhaltensweisen zu suchen, um physiologisch wirksame Maßnahmen einleiten zu können, die adäquates normalitätstaugliches Verhalten er-

möglichen? Sind Kinder demnach als Produkte ihrer Gene bzw. ihrer physiologisch gesteuerten Verhaltensweisen zu verstehen, die an gesellschaftliche Normalitätserwartungen anzupassen sind?

Oder ist von spezifischen Entwicklungsprozessen einer kranken Gesellschaft auszugehen und sind die Mechanismen zu analysieren, die Kinder in ihrer natürlichen Entwicklung auf eine krankmachende Art und Weise beeinträchtigen? Kollidiert ihre Wesenheit mit Normalitätserwartungen, die sich aus sozioökonomischen Notwendigkeiten erklären lassen und die sich über institutionalisierte Machtmechanismen an sie vermitteln? Sind die Symptome, die die von ADHS betroffenen Kinder zeigen, Ausdruck dessen, dass sie und ihre Entwicklung als Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse zu verstehen sind? Ist also zu analysieren, wie eine Gesellschaft bzw. die sie repräsentierenden Instanzen und Personen beschaffen sein müssen, damit Kinder sich an die Erwartungen ihrer Umwelt, ihrer Familie, der Bildungsinstitutionen, der Gesellschaft im Allgemeinen anpassen und ein „normales“ Verhalten entwickeln können?

Oder ist dieses Gegenüber von biologischen versus gesellschaftliche Ursachen bereits falsch? Sind weder biologische noch sozialisations- oder kulturtheoretische Deutungsmuster für sich genommen geeignet, die Komplexität psychophysiologischer Zusammenhänge mit Blick auf Gesundheits- und Verhaltensprobleme erfassen zu können?

Und wie steht es um Disziplinen-übergreifende Bemühungen, die die methodologische Problematik mit Hilfe der „Alle-haben-recht-Auffassung“ zu erledigen versuchen? Welcher Erkenntniswert ist hinsichtlich der offensichtlich zentralen Frage zu erwarten, wie denn nun das Verhältnis von biologischen bzw. physiologischen und sozialen Bedingtheiten der kindlichen Entwicklung zu denken sein könnte, wenn sich das Problem der Integration einzelner Disziplinen für diese Forscher lediglich als ein Kommunikations- und Vermittlungsproblem stellt?⁴ Welcher Beitrag ist

⁴ Die Psychoanalytikerin Leuzinger-Bohleber (2006) hat Stellungnahmen von Vertretern verschiedener Disziplinen in einem Buch vereinigt, um der Komplexität des Erscheinungsbildes von ADHS Rechnung zu tragen. Über eine „Verbindung“ und „Ergänzung“ (35) unterschiedlicher Disziplinen sollen monokausale Deutungsversuche verhindert werden, um dem „Massenphänomen“ ADHS beikommen zu können (15). Der kleinste gemeinsame Nenner, auf den sich die Experten unter-

diesbezüglich eigentlich noch hinsichtlich der Klärung forschungsmethodologischer Fragen zu erwarten, die die Konzeptionalisierung von Entwicklungsprozessen bzw. die Erfassung der Gegenstandsspezifik des Komplexes ADHS betreffen?

Dass all diese offenen Fragen nicht unabhängig von theoretisch-methodologischen Klärungen zu behandeln sind, liegt auf der Hand. Damit steht allerdings auch zur Debatte, ob die Frage, Biologie oder Umwelt nicht längst entschieden ist, wenn es darum geht zu ermitteln, welche Faktoren den entscheidenden bzw. weitaus größten Einfluss darauf haben, ob sich Kinder so entwickeln können, dass sie nicht nur ihren Platz in der Gesellschaft, in der sie leben, finden und ausfüllen können, sondern dass sie dabei auch gesund bleiben? Ist nicht in der Tat davon auszugehen, dass biologisches Material, psychisches Erleben und selbstgesteuertes Gestalten von Leben nur gemeinsam funktionieren, wie Bauer (2010) dies ausdrückt? Ist demnach das Verhältnis von Physischem und Psychischem, das den Kern des Disziplinenstreits zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften ausmacht, was die Leib-Seele-Problematik betrifft, als ein Problem zu verhandeln, bei dem es um die Klärung forschungsmethodologischer Fragen zur Erarbeitung eines Konzepts für Entwicklung geht? Wenn dem so ist, dann bleibt wohl nur die Orientierung an einem „dritten Weg“.

Dieser wird von einer nicht anders als umwälzend zu charakterisierenden Neuorientierung in der Evolutionsbiologie vorgegeben. Nach Auffassung der Epigenetik, so wie Bauer (2010a) sie versteht, liegt das, was sich biologisch in lebenden Systemen abspielt, in ihrer Fähigkeit begründet, sich in der tätigen Auseinandersetzung mit ihrer jeweiligen Umwelt selbst zu verändern und zu konstruieren. Diese Auffassung wurde bereits in den 30iger Jahren von der Kulturhistorischen Schule theoretisch begründet. Die Resultate molekularbiologischer Studien können als eindrucksvolle empirische Belege der von der Kulturhistorischen Schule entwickelten Hypothesen zur Entwicklung von lebenden Systemen allgemein und zum Verhältnis von Physischem und Psychischem im Besonderen, dem System „menschliches Leben“ betrachtet werden. Was Letzteres betrifft, so wurden in den Arbeiten von Vygotskij und Leont'ev auch die Grundlinien der ontogenetischen Entwicklung konzeptionalisiert. Es wurde ein Paradigma zur Modellierung indivi-

schiedlicher Wissenschaftsrichtungen geeinigt haben, ist das Plädoyer für Frühpräventionen als Gegengewicht zu einer „drohenden Medikalisierung sozialer Probleme“ (Klappentext).

dueller Entwicklungsprozesse entwickelt, in dem davon ausgegangen wird, dass Kinder in der Lage sind, ihre eigene, vor allem die psychische Konstruktion nach inneren Regeln in Abhängigkeit von Umgebungsbedingungen zu gestalten.

Nach dieser Auffassung sind Entwicklungsprobleme schon deshalb nicht als bloße Anpassungsschwierigkeiten an vorgegebene Umfeldbedingungen zu interpretieren, weil vorausgesetzt wird, dass Menschen weder biologische Maschinen noch zu sozialisierende Wesen sind. Sie sind in der Lage, ihre Selbstkonstruktion immer wieder neu zu modifizieren und auf Rahmenbedingungen ihrer in tätiger Auseinandersetzung mit ihrem Umfeld realisierten Entwicklung, potentiell kreativ zu reagieren. Weder kann davon ausgegangen werden, dass die menschliche Psyche biologischen Regelwerken entspringt, noch erzeugen gesellschaftliche Verhältnisse umstandslos innerpsychische Prozesse, auch dann nicht, wenn sich in ihnen normative Muster institutionalisierter gesellschaftlicher Macht vermitteln.

In weitgehender Übereinstimmung mit diesen Hypothesen bestimmt der Neurobiologe Bauer (2010) Probleme künftiger Forschung, indem er das Verhältnis von Biologischem und Sozialen – in Kenntnis der Geschichte der Naturwissenschaften – auf den Kopf stellt. Es sei zu klären, wie menschliche Beziehungen, Umwelteinflüsse, Lebensstile und individuelle Erfahrungen unsere Gene steuern unter Berücksichtigung dreier biologischer Grundprinzipien, die das Verhalten lebender Systeme steuern: „Kooperation, Kommunikation und Kreativität“ (Bauer 2010a, 17).

Damit ist ein theoretisch-methodologisches Programm von so großer Allgemeinheit vorgegeben, dass es auch zur Erfassung von Entwicklungsproblemen bei Kindern geeignet sein dürfte. Dies nicht zuletzt deshalb, weil gar nicht erst versucht wird, die Leib-Seele-Problematik als Dualität zum Untersuchungsgegenstand zu machen. Es wird davon ausgegangen, dass Gene keineswegs autonome Akteure sind. Nach Meinung Bauers sind genetische Funktionsweisen nur innerhalb eines Systems erklärbar, das sich Leben nennt. Und Leben realisiert sich – seiner Auffassung nach – nicht anders als in aktiver Auseinandersetzung mit Umgebungsbedingungen. Insofern geht er davon aus, dass die große Mehrheit von Erkrankungen nicht im Text der Gene, sondern in ihrer durch die genannten drei biologischen Grundprinzipien bestimmten Regulation der Aktivität des „Systems Mensch“ zu suchen seien (Bauer 2010, 9).

2.2. Ideologiekritische Probleme

Diese Hypothesen zum Zusammenhang von Genen, Nervenzell-Netzwerken und zwischenmenschlichen Beziehungen liegen in Deutschland seit Anfang 2000 vor. In den USA haben herausragende Vertreter der Neurobiologie bereits Ende der 90er Jahre darauf hingewiesen, dass die wissenschaftlich in vielfältiger Weise empirisch untermauerten neurobiologischen Entdeckungen ein Umdenken in der Medizin erfordern, was die Verbindungen zwischen „mind“ und „brain“ betreffen (Kandel 1998). Und so bleibt das im Kontext der Diskussion um ADHS zu beobachtende hartnäckige Festhalten an biologischen Erklärungsmustern mehr als erklärungsbedürftig. Auch bedarf es einer plausiblen Begründung, warum die tonangebende Stellung der organischen Verursachungshypothese derart akzeptiert wird.

Hinzu kommt, dass Lüpke (2001) ebenfalls bereits Anfang 2000 darauf hinwies, dass die ADHS-Hypothese mit all ihren Implikationen alles andere als ein Novum in der Diskussion um kindliche Gesundheits- und Verhaltensprobleme ist. Ihr voraus gingen Annahmen einer Minimalen Cerebralen Dysfunktion (MCD) bzw. eines frühkindlichen psychoorganischen Syndroms (POS) als Ursache für Lern- und Verhaltensauffälligkeiten, wobei erstere Zuordnung am meisten bemüht wurde. Es muss wohl kaum darauf hingewiesen werden, dass heute niemand mehr über MCD im Zusammenhang von Lern- und Verhaltensauffälligkeiten spricht. Diese Hypothese MCD verlor u.a. deshalb immer mehr an Bedeutung, weil es entweder an empirischen Nachweisen neurophysiologischer Störungen überhaupt mangelte oder weil sich diese letztlich als wenig überzeugend erwiesen (Lüpke 2001, 119ff.). Außerdem häuften sich Ende der achtziger Jahre empirisch belegte Hinweise, die auf direkt nachweisbare Zusammenhänge zwischen psychosozialen Faktoren und den mit dem Etikett MCD versehenen Entwicklungsproblemen verwiesen. Die Suche nach neurobiologischen Ursachen für MCD verstrickte sich in unhaltbare Widersprüche, schließlich gingen auch die MCD-Diagnosen drastisch zurück (Mattner 2006).

Damit erwies sich das Forschen nach physiologischen Ursachen für psychische Probleme jedoch keineswegs als obsolet. Unter wechselnden Bezeichnungen wie „Hyperkinetisches Syndrom“ (HKS) oder Aufmerksamkeitsstörungen (ADD) und schließlich Aufmerksamkeitsstörung ohne (ADS) bzw. mit Hyperaktivität (ADHS),

erfuhr die Suche nach hirnrorganischen Verursachungsmechanismen von Entwicklungsproblemen in der Folge einen ungebremsst neuen Aufschwung.

Warum kann sich trotz wissenschaftlich fundierter Kritik jahrzehntelang eine überdimensionierte Präsenz des biologischen Erklärungsansatzes in der Ursachenforschung mitsamt einer gesellschaftlich bislang beispiellosen Akzeptanz einer Medikalisation von Kindern mittels Psychopharmaka halten? Wo sind die Gründe für diese Entwicklung zu suchen? Es stellt sich nicht nur die Frage, aufgrund welcher Interessen eigentlich der biologische Ansatz in der Ursachenerklärung eines Phänomens wie ADHS favorisiert wird. Es wird auch zu analysieren sein, in welchem Zusammenhang die Pathologisierung von Entwicklungs- und Schulproblemen mit der inzwischen als skandalös kritisierten Medikalisation dieser Probleme stehen könnte.

2.3. Gegenstandsspezifische Probleme

Mit der Hypothese ADHS wurde gegenüber den Diagnosen MCD oder POS allerdings erstmalig eine spezifische psychische Funktion als defizitär fokussiert und nicht mehr nur allgemein gemutmaßt, dass Entwicklungsauffälligkeiten mit hirnrorganisch verursachten Wahrnehmungs- bzw. Störungen in der Informationsverarbeitung in einen Zusammenhang zu bringen sind. Und so scheint mir die Vorstellung, dass in der Diagnosestellung von Lern- und Verhaltensproblemen lediglich Etiketten ausgetauscht wurden, zu einfach gedacht. Schließlich wurde der Anspruch erhoben, Aussagen über einen spezifischen Bereich der Entwicklung machen zu können, der eine Funktion betrifft, die das Lernen und Erinnern, das Wollen und vor allem die Selbststeuerung umfasst. Es wird zu prüfen sein, ob dieser Anspruch überhaupt eingelöst werden kann. Zumindest wird zu analysieren sein, ob Anstrengungen unternommen wurden zu klären, ob es sich bei den allseits beklagten, als Aufmerksamkeitsdefizit deklarierten Lern- und Verhaltensauffälligkeiten um zu spezifizierende psychische Entwicklungsprobleme handelt oder wie Amft dies vermutet, lediglich um ein „unspezifisches Symptom (...), welches eine *Vielzahl* von ursächlichen Zusammenhängen aufweisen kann“, das letztlich psychisch möglicherweise gar nicht spezifizierbar ist (Amft 2006, 73). Diese Frage, ob es sich bei ADHS um ein eigenständiges, d.h. zusammenhängendes und abgrenzbares Phänomen einer Entwicklungsbesonderheit handelt oder nicht, wird man wohl kaum

klären können, ohne dass man sich damit auseinander setzt, was die psychische Funktion Aufmerksamkeit eigentlich ist und vor allem, wie sie sich entwickelt.

2.4. Fragen einer Konzeptionalisierung therapeutischer Maßnahmen

Schließlich und letztlich, wenn man realisiert, dass die Probleme, die mit der Umschreibung ADHS in die Öffentlichkeit getragen werden, unübersehbar und drängend sind, dann ist die theoretische Analyse der allseits diskutierten Schwierigkeiten zwar die Voraussetzung dafür, dass diese überhaupt bestimmbar sind. Ebenso wichtig ist für die betroffenen Kinder, Eltern, Erzieher und Lehrer jedoch, dass sie ernst genommen werden in ihren Nöten, Sorgen, Unsicherheiten und auch in ihrer Ratlosigkeit. Das bedeutet, mit einer wissenschaftlichen Analyse der Problematik allein wird man vor allem diesen Menschen wohl kaum gerecht. Insofern ist die Bereitstellung von begründbaren therapeutischen und pädagogischen Handlungsoptionen wohl als ebenso drängend einzuschätzen wie die Bestimmung der Probleme selbst. Will man bei den sich stellenden praktischen Problemen jedoch weder akzeptieren, dass die Ursachen für die beklagten psychischen Auffälligkeiten ausschließlich in den Kindern selbst, noch dass sie reduzierbar sind auf die sozialen bzw. gesellschaftlichen Verhältnisse, die ihr Aufwachsen bedingen, dann wird die zu begründende Konzeptionalisierung praktischer Unterstützungsangebote nachweisen müssen, wie man denn nun mit dieser dritten Größe, dem evolutionsbiologisch fundierbaren Tätigkeitsansatz nicht unter Ausblendung, sondern explizit unter Berücksichtigung physiologisch-biologischer und realer gesellschaftlicher Bedingungen konkret umgehen kann.

Wie wird man der Entwicklung von Kindern, ihren psychischen Nöten sowie der Sorge ihrer Umwelt betreffs drohender sozialer Isolation und Stigmatisierung gerecht, wenn es darum geht, Hilfsmaßnahmen zu entwickeln, die sie in der Aneignung von Selbststeuerung unterstützen sollen? Ist es möglich, mit ADHS Selbststeuerung zu erlernen? Oder geht es darum, eine schnelle Abhilfe des als unbehaglich und sozial abweichend empfundenen kindlichen Verhaltens gewährleisten zu können? Besteht das therapeutisch zentrale Problem darin, Bedingungen des Aufwachsens im Sinne von bereit zu stellenden Rahmenbedingungen in den Fokus zu rücken, die Kindern mit wie auch immer zu verstehenden Entwicklungsbesonderheiten eine Anpassung an die Gesellschaft, in der sie leben, ermöglicht? Oder aber sind die Probleme von Kindern, von denen behauptet wird, sie seien von

ADHS betroffen, keineswegs reduziert als krank machende Besonderheiten des Aufwachsens, sondern als Entwicklungsbesonderheiten in den Blick zu nehmen? Ist die Aneignung von „Aufmerksamkeit“ eine sich Kindern stellende spezifische Entwicklungsaufgabe und sind Entwicklungsbesonderheiten damit als individuell zu spezifizierende Probleme zu identifizieren, deren Entstehen nicht unabhängig von Umweltbedingungen gedacht werden kann, die aber dennoch als selbstrealisiert anzunehmen sind? Geht es darum, Kindern zuzugestehen, dass sie ihre Psyche und damit auch ihre Kräfte zur Heilung von inadäquaten Entwicklungswegen selbst konstruieren, jedoch gleichzeitig individuell passender Rahmenbedingungen bedürfen, um diese Kräfte auch realisieren zu können? Und welche Aufgabe kommt dem auf sie bezogenen Beziehungshandeln ihrer Umwelt in diesen Prozessen zu?

Erst auf der Basis der Klärung all dieser Fragen wird es möglich sein, sich dem Grundproblem dieses Phänomens ADHS zu nähern, das die Komplexität psychophysiologischer Zusammenhänge mit Blick auf Gesundheits- und Verhaltensprobleme zu betreffen scheint und zwar gegenstandsspezifisch. Anders lässt sich wohl kaum entscheiden, ob die mit ADHS verknüpften Phänomene nur eine Kopfgeburt oder eben mehr sind als eine vage „Symptomatik“.

I. Analyse des Problems

1. Problembestimmung

Ist zu klären, worin denn nun das zentrale Problem der mit ADS/ADHS umschriebenen Symptomatik besteht, so ist zunächst einmal der Gegenstandsbereich der Analyse zu bestimmen.

Eine Untersuchung der ADHS-Problematik, der die Hypothese zugrunde liegt, dass Verhaltens- und Lernprobleme weder biologisch noch soziologisch monokausal zu erklären sind, kann mit Blick auf die Diskussionsgegenstände der in unterschiedlichen Kontexten erfolgenden Behandlung dieses Themas verschiedene Bereiche fokussieren:

- den Krankheitsbegriff,
- die fachwissenschaftlich ausgerichtete neurophysiologische Ursachensuche,
- die medizinischen Versuche einer Zusammenführung empirischer Einzelergebnisse zu einem Erklärungsmodell,
- die genetische Ursachensuche.

Entsprechend der vorgegebenen untersuchungsleitenden Prämisse, die monokausale Problembestimmungs- und -erklärungsversuche ausschließt, wird die zentrale Aufgabe der anzuvisierenden Analyse darin bestehen, wenigstens arbeitshypothetisch zu umschreiben, wie das mit ADHS umschriebene Phänomen definiert werden könnte. Auch wird ein Blick in die Geschichte der medizinischen ADHS-Forschung notwendig sein, um entscheiden zu können, ob sich die mit der Diskussion um ADHS aufgeworfenen Fragen auf ideologische Probleme reduzieren oder ob sich mehr dahinter verbirgt. Es wird sodann gefragt werden müssen, ob und welche wissenschaftliche Klärungen notwendig sind, bevor zur eigentlich gegenstandsspezifischen Problemanalyse übergegangen werden kann.

2. Gegenstand der Analyse

Im Mainstream wird ADHS pathologisiert. Insofern bietet sich zunächst der Krankheitsbegriff als Analysegegenstand an und damit zusammenhängend die Frage, welches Verhalten unter welchen Voraussetzungen als auffällig zu bezeichnen ist. Eine solche Entscheidung setzt einen normativen Rahmen voraus, der Kriterien liefert, anhand derer bestimmt werden kann, wie eine Auffälligkeit zu beurteilen ist, als Normalität oder als Abweichung von einer Normalität.

Dieses Problem wird im medizinischen Kontext erledigt mit dem Hinweis auf den nosologischen Charakter des medizinischen Denkens (Steinhausen 2010, 17). Dabei wird durchaus eingeräumt, dass die für ADHS als charakteristisch deklarierten „Kernmerkmale der Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörung und Impulsivität ... keine Krankheitseinheit“ im psychiatrischen Sinne darstellt (ebd.). Die „Lösung“ dieses Problems sucht man darin, dass man sich auf eine systematische Beschreibung und Klassifizierung von Symptomen und deren Verknüpfung unter Zugrundelegung der nosologischen Grundbegriffe Kraepelins wie Ursache und Entstehung (Ätiologie), Häufigkeit (Prävalenz), Klassifikation betroffener Organe oder psychischer Kernbereiche (Epidemiologie) und Verlauf (Klinik) reduziert. Damit entzieht man sich grundsätzlichen Fragen des zugrunde liegenden Normalitätsverständnisses, ohne auch nur ansatzweise zu reflektieren, dass aus einer Feststellung von Symptomen, die auf der Basis korrelationsstatistischer Vorgehensweisen getroffen wurde, noch keineswegs geschlossen werden kann, dass die erfassten Auffälligkeiten der betroffenen Kinder auch ontologisch sind. Entsprechend werfen Kritiker den Vertretern der Krankheitshypothese, die sich auf den nosologischen Charakter der Medizin berufen, vor, ihren Vorstellungen von Krankheit nicht nur unreflektiert ein biologistisches Normalitätsverständnis vorauszusetzen, sondern dies darüber hinaus mit einer nicht hinterfragten Pharmazie-Gläubigkeit zu verknüpfen (Amft 2006). Dem wird nachzugehen sein.

Aber nicht nur dem medizinischen Krankheitsbegriff scheint ein biologistisches Normalitätsverständnis vorausgesetzt zu sein. Auch die medizinische Ursachensuche scheint mit ihrer Annahme eines biologischen Mangels im Sinne eines Defizits, das das Kind als Objekt ereilt, nichts anderes als eine biologische Normalität vorauszusetzen, die als Konstante demgegenüber abzugrenzen ist, was als krank bzw. defizitär oder als Störung zu bezeichnen ist.

In den Anfängen der ADHS-Forschung konzentrierte sich die Ursachenanalyse auf ein Hirnstoffwechselproblem. Im Vordergrund der Erklärungsversuche stand die so genannte „Dopamin-These“. Festgestellte mangelnde Konzentrationen des Transmitters Dopamin im synaptischen Spalt wurden für die mit ADHS umschriebenen Symptome verantwortlich gemacht. In der Folgezeit entdeckte man weitere Transmitter wie Noradrenalin und Serotonin, deren Dysfunktionen ebenfalls in einen Zusammenhang mit ADHS gebracht wurden (Kuhl, Puls, Schmid 2007, 8; Roessner, Rothenberger 2010, 81). Die Vielfalt der Phänotypvarianten des Syndroms ADHS sowie die Wirksamkeitsunterschiede der Pharmakotherapien blieben jedoch weiterhin erklärungsbedürftig. Vor allem blieb ungeklärt, in welchem Zusammenhang Transmittersysteme mit neurologischen Prozessen stehen, die mit den so genannten exekutiven Funktionen in Verbindung zu bringen sind, die für die Handlungsplanung und Kontrolle von großer Bedeutung sind (vgl. Kuhl, Puls, Schmid 2007). Darunter werden in diesem Kontext Vorgänge verstanden wie z.B. Gedächtnisprozesse, bestimmte Mechanismen, die kognitive Faktoren betreffen oder Kontrollmechanismen von Affekt und Motivation. Das löste einen weiteren Schub an Studien aus, die biochemische Prozesse im präfrontalen Cortex betrafen.

Die Ergebnisse dieser fachwissenschaftlichen Studien sind allesamt älteren Datums, wenn auch nicht veraltet. Hinzu kommt, dass sich diese Flut an einzelwissenschaftlichen Studien aus einer fachwissenschaftlich fremden Perspektive kaum überblicken lässt und sich einer solchen Perspektive – weil fachfremd – in ihren Gesamtzusammenhängen wohl auch kaum fachlich kompetent erschließen lassen dürfte. Deshalb kann an dieser Stelle nur auf bereits vorliegende Metaanalysen verwiesen werden.⁵

⁵ Vgl. die Metaanalyse mehrerer hundert empirischer Studien zu ADHS des Erziehungswissenschaftlers Walter (2001, 2001 a), die sich, obwohl von beachtlichem Umfang, lediglich auf einen eng umgrenzten Ausschnitt der insgesamt zu ADHS veröffentlichten neurophysiologischen Forschungen bezieht. Es wird der Zusammenhang zwischen der Medikamentengabe und Schulleistungen untersucht. Eine Analyse der Wissenschaftsgeschichte ADHS wurde von den Neurologen und Kinder- und Jugendpsychiatern Rothenberger und Neumärker (2005a) herausgegeben. Ein Sammelband, der sowohl Analysen zur Geschichte der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Störung enthält, als auch Übersichtsarbeiten zum Forschungsstand hinsichtlich der Definition, der Ätiologie, Pathophysiologie und Klinik dieser Störung wurde 2010 von Steinhausen, Rothenberger und Döpfner vorgelegt.

Interessant sind allerdings insbesondere zwei Beobachtungen, die sich bei der Sichtung der Übersichtsstudien aufdrängen. In einem an neuropsychologischen, neurobiologischen und genetischen Parametern orientierten Vergleich von ADHS-Studien mit Untersuchungen, die andere psychische Auffälligkeiten betreffen, wurde von Medizinern aufgezeigt, dass keine ADHS-Spezifität auszumachen ist, was nachweisbare Defizite in den exekutiven Funktionen anbetrifft (Banaschewski, Hollis, Oosterlaan et al. 2005). Das macht nachdenklich. Und in der Folge der Diskussionen um die Vergabe von Psychopharmaka an Kinder, deren Ausmaß immer stärker in den Fokus der öffentlichen Kritik geriet, wurden schließlich auch im medizinischen Kontext Umweltfaktoren als mögliche Bedingungen für ADHS diskutiert, obwohl mit dem Beharren auf der medikamentösen Therapie als dem „Mittel der 1. Wahl“ (Döpfner) vorab jahrelang eine durchaus andere Sprache gesprochen wurde. Die Umweltfaktoren wurden jedoch biologistisch reduziert als Schwangerschafts- und Geburtskomplikationen sowie als kaum näher differenzierte psychosoziale Aspekte identifiziert (vgl. Kuhl, Puls, Schmid 2007, 7ff.). Seit etwa Mitte 2000 sprach man von einem „multifaktoriellen Entstehungsmodell“, später von einem „transaktionalen Modell“, das der Ursachenforschung für ADHS zugrunde zu legen sei (vgl. ebd. bzw. Döpfner, Rothenberger, Steinhausen 2010, 145). Die psychosozialen Faktoren selbst, die ausgesprochen vage als „interaktionelle Defizite“ (Döpfner, Lehmkuhl 2006) ausgemacht wurden, waren jedoch nie Gegenstand einer forschungskonzeptionell entsprechend begründeten und ausgerichteten medizinischen oder interdisziplinär angelegten Forschung. Der ursprünglichen Hypothese einer in Fehlfunktionen von Neurotransmittern gründenden Hirnstoffwechselstörung wurde lediglich die unspezifizierte Hypothese hinzugefügt, dass „interaktionelle Defizite“ die „neurologischen Defizite“ verstärken (Döpfner, Lehmkuhl 2006, 120).

Das „transaktionale Modell“ soll eine „empirische Zusammenführung der Einzel-elemente zu einem überzeugenden integrativen Modell“ theoretisch leiten. Auch wird der Anspruch formuliert, die Prozessorientierung in der Erfassung von Entwicklungsvorgängen angemessen zu berücksichtigen. Dabei wird zwar eingeräumt, dass über die „traditionelle Betrachtung der von „stabilen“ Genen ausgehenden Gen-Umwelt-Interaktion hinaus (...) bei der Modellbildung zukünftig auch die „dynamische“ Genetik und sog. Epigenetik berücksichtigt werden (muss), wenn von Risiken und Vulnerabilitäten gesprochen wird“ (Döpfner, Rothenberger, Steinhau-

sen 2010, 148; Hervorhebung bzw. Abkürzungen im Original). Letztlich bleibt es aber dabei, dass Symptome „(z.B. Regulationsstörungen, Temperamentsmerkmale) ... als Expression biologischer und psychosozialer Risiken verstanden werden“, die lediglich in einem komplizierter gedachten, aber nicht näher analysierten Zusammenwirken aufeinander bezogen sein sollen (ebd. 145).

Nach dem Stand der Dinge dürften sowohl das „multifaktorielle Entstehungsmodell“ als auch das „transaktionale Modell“ nicht mehr beinhalten als eine eklektizistische Aneinanderreihung eines Konglomerats von Faktoren, über deren Funktionsweisen ebenso wenig bekannt ist wie über deren Zusammenwirken. So ist Finzen (2003) nur zuzustimmen, wenn er festhält, dass die biologische Psychiatrie „gekennzeichnet (ist) durch einen allumfassenden Reduktionismus, in dessen Mittelpunkt Rezeptoren, Transmitter und neuronale Netzwerke stehen, der die Wege der Krankheitserkennung durch Würdigung von Biographie, Psychodynamik und individuelle Psychopathologie ersetzt hat durch die Skalierung subjektiver Symptome und überindividuelle, sog. Kategoriale Klassifikationen, z. B. in der ICD-10 der WHO“ (13, Abkürzung im Original). Von dieser Entwicklung ist der in der Öffentlichkeit als Mainstream sich etablierende, vornehmlich von Kinderpsychiatern und -ärzten vertretene biologische Erklärungsansatz nicht auszunehmen. „Da lasse sich niemand durch das allseitige Bekenntnis zum „bio-psycho-sozialen“ Krankheitsmodell täuschen. ... Das Ringen um das Menschenbild unseres Faches ist auch der Kampf um die Besetzung der Sprache, der Bedeutung der Begriffe“ (Finzen 2003, 13, Hervorhebung im Original).

Da sich die Auseinandersetzung um lineare, biologisch-medizinische Zugänge, zumindest was die Dopamin-These betrifft, „wissenschaftlich überholt“ zu haben scheint (Döpfner, Rothenberger, Steinhausen 2010, 145), die darüber hinausgehenden fachwissenschaftlichen Argumente aus fachfremder Sicht kaum überschaubar sind und auch intern äußerst kontrovers diskutiert werden⁶, bleibt noch

⁶ Der Streit zwischen den Neurologen Hüther, Rothenberger und anderen (http://www.bv-ah.de/texte/Parkinson_Spekul.PDF) um die sog. Parkinson-These, der in Deutschland hohe Wellen schlug, ist zwar inzwischen beigelegt, was diese These, nicht jedoch, was die Forschungszugänge und deren Implikationen anbetrifft (vgl. Gerlach, Banaschewski, Warnke, Rothenberger 2003; http://www.bv-ah.de/Texte/Stellungnahme_Goett.PDF bzw. Hüther 2002, 2006). Hüther (2002a, 70) kritisiert, dass die vorgefundenen neurobiologischen Veränderungen im Gehirn nicht als Folge eines genetisch bedingten Mangels anzusehen sind, sondern als „sekundäre Anpassung an verän-

das in jüngster Zeit aufgeworfene Problem einer molekulargenetischen Verursachung von ADHS als ein Gegenstand, der zu analysieren wäre.

Wer sich derzeit mit genetischen Problemstellungen auseinandersetzen will, kommt nicht umhin, sich mit der Epigenetik⁷ zu befassen. Joachim Bauer, Molekularbiologe und Psychiater, hat sich zur Aufgabe gemacht, die Brücke zwischen Genforschung und Sozialforschung zu schlagen, das Verhältnis von Organismus und Geist, wie er es nennt, in den Blick zu nehmen. Obwohl seine These: Das Geheimnis der Gesundheit liege nicht im Text der Gene, sondern in der Regulation ihrer Aktivität, zunächst als umstritten galt, ist inzwischen davon auszugehen, dass sie von der Mehrzahl der Epigenetik-Experten unterschrieben wird (Spork 2009, 21). Bauer macht deutlich, dass unsere Erbanlagen keineswegs nach einem starren Prinzip funktionieren. Wie sich ein Mensch entwickelt, das ist nicht anders als ein durch Komplementarität bestimmtes Zusammenwirken von Faktoren wie die ihm gegebenen biologischen Dispositionen und die Vielfalt der tiefgreifenden Erfahrungen, die selbst wiederum die Erbanlagen beeinflussen können, vorstellbar. Damit ist das Programm der an dieser Stelle nun durchzuführenden Analyse vorgegeben. Sie wird sich zunächst an den Hypothesen dieses als ausgesprochen fachkompetent einzuschätzenden Forschers orientieren, der klarstellt, dass der soziobiologische Charakter der am darwinistischen Verständnis orientierten Genforschung als ideologisch zu entlarven ist (Bauer 2007, 65).

Entsprechend wird zu überprüfen sein, welche Vorstellungen von menschlicher Entwicklung der These einer molekulargenetischen Verursachung von ADHS zugrunde liegen. Neben den Schriften des Freiburger Psychosomatikers Bauer soll ferner auf die Arbeiten von Evelyn Fox-Keller (2001) Bezug genommen werden, die bereits Anfang 2000 eine kritische Debatte um die moderne Gentechnologie entfachte. Und auch die Beiträge der Fachjournalisten Spork (2009) und Kegel (2010), deren Verdienst es ist, diese schwierige Thematik einer breiten Öffentlichkeit in einer verständlichen Sprache zugänglich gemacht zu haben, sollen bei der angestrebten Analyse berücksichtigt werden.

derte Nutzungsbedingungen“. Er macht deutlich, dass er die theoretische Interpretation von Veränderungen in der Physiologie kritisiert und nicht die Tatsache, dass Veränderungen festgestellt wurden.

⁷ Diesen Hinweis verdanke ich Georg Rückriem.

3. Definition

Zunächst einmal ist arbeitshypothetisch zu umschreiben, was eigentlich unter dieser Problematik ADHS zu verstehen ist, wie sie also definiert wird, damit bei allen Differenzen und bei aller kritischen Reflektion überhaupt von einem gemeinsamen Bezugspunkt ausgegangen werden kann.

Die übliche Definition dessen, was unter ADHS verstanden werden soll, orientiert sich im Wesentlichen an dem international verbreiteten Diagnoseschema der *International Classification of Diseases* (ICD-10) und dem US-amerikanischen Klassifikationssystem *Diagnostic and Statistical Manual* (DSM) der *American Psychiatric Association*. Entsprechend bezeichnet Wikipedia „die Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung (ADHS), die auch als Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätssyndrom oder Hyperkinetische Störung (HKS) bezeichnet wird, (als) eine bereits im Kindesalter beginnende psychische Störung, die sich durch Probleme mit der Aufmerksamkeit sowie Impulsivität und häufig auch Hyperaktivität auszeichnet“.⁸ Die berichteten Prävalenzraten variieren beachtlich, abhängig von Faktoren wie Stichprobenumfang, Altersverteilung oder Kontrolle der psychosozialen Beeinträchtigung. So lassen sich nach Steinhausen (2010) Prävalenzraten im Schulalter zwischen 3,4 und 17,8 % auf der Basis von Fragebögen ermitteln.⁹ Einigkeit herrscht hinsichtlich einer ausgeprägten Dominanz dieser Störung bei Jungen. Nach Wikipedia zeigen etwa drei bis zehn Prozent aller Kinder Symptome im Sinne einer ADHS.

Was die vermuteten Ursachen anbetrifft, so wird ADHS als „ein multifaktoriell bedingtes Störungsbild mit einer erblichen *Disposition*“ verstanden, das „auf neurobiologischer Ebene (...) unter anderem als striatofrontale Dysfunktion erklärt“ werden könne, für deren Verlauf und individuelle Ausprägung „nach derzeitigem

⁸ http://de.wikipedia.org/wiki/Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivit%C3%A4tsst%C3%B6rung#cite_note-0; Hervorhebung des Originals gelöscht.

⁹ Steinhausen (2010, 31). Hier finden sich kriterien-geleitete Übersichten zu internationalen Studien zur Prävalenz von ADHS.

Forschungsstand (Sommer 2008)“ allerdings auch „psychosoziale Faktoren und Umweltbedingungen eine wichtige Rolle“ spielen könnten.¹⁰

Der Vorstand der Bundesärztekammer bezeichnet ADHS in der Kurzfassung seiner Stellungnahme vom 26. August 2005 lediglich als eine „psychische Störung“¹¹ und formuliert zur oben erwähnten „erblichen Disposition“: „Die bisherigen neuropsychologischen und neurobiologischen Ergebnisse zu möglichen Ursachen und Entstehungsmechanismen der ADHS deuten darauf hin, dass auf genetischer und von anderen Faktoren mit beeinflusster Basis Entwicklungsabweichungen unterschiedlicher zentralnervöser Regelkreise zustande kommen. Insbesondere diejenigen neuronalen Netzwerke, die an der Steuerung von Aufmerksamkeit, Motorik und Impulskontrolle beteiligt sind und wesentlich durch katecholaminerge Neurotransmittersysteme, vor allem dem dopaminergen Stoffwechsel reguliert werden, dürften die entscheidenden neurobiologischen Grundlagen der ADHS darstellen.“¹²

Eine Übersicht über Definitions- und Klassifikationsversuche wird von Steinhausen (2010, 17) vorgelegt. Auch hier erfolgt eine Orientierung an den Klassifikationssystemen des ICD-10 und des DSM, wobei auf zahlreiche Lücken und Probleme in diesen Klassifikationsversuchen verwiesen wird. Als Kernmerkmal dieser Störung werden jedoch unabhängig von den konstatierten, noch ausstehenden Verbesserungen die Aspekte der Hyperaktivität, der Aufmerksamkeitsstörung und der Impulsivität festgehalten.

4. Zur Geschichte des Syndroms ADHS

Kritiker werfen den Vertretern der medizinischen Krankheitsdefinition vor, sie hätten einen Namen gesucht für Schwierigkeiten, die mit den gängigen Diagnoseinstrumenten nicht zu erfassen gewesen seien. Da vielfältige Untersuchungsergebnisse vorlagen, die darauf hindeuteten, dass Medikamente dazu beitragen können, Hirn-Leistungen zu steigern, sei die Frage der Norm und vor allem die der

¹⁰ http://de.wikipedia.org/wiki/Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivit%C3%A4tsst%C3%B6rung#cite_note-0. Eine ähnlich lautende Definition findet sich auch bei Kuhl, Puls, Schmid (2007, 7).

¹¹ <http://www.bundesaerztekammer.de/downloads/ADHSFAQ.pdf>.

¹² <http://www.bundesaerztekammer.de/page.asp?his=0.7.47.3161.3163>. (4.1 Ätiologie).

Erfassung der Spezifik des Problems, um das es ging, eine nachgeordnete Fragestellung gewesen. Im Vordergrund der Forschungsbemühungen habe die Konstruktion eines Oberbegriffs gestanden für Phänomene, die sich gängigen Erklärungsmustern entzögen. Die nachweisbaren, zunächst jedoch äußerst unspezifischen medikamentösen Korrelationen hätten zu einseitigen Forschungsinteressen geführt und den Blickwinkel, die Untersuchungsgegenstände betreffend, reduziert auf lineare biologisch-medizinische Zugänge (Dany 2008, Roggensack 2006, De Grandpre 2000, 2002).

Diesen Vorwürfen wird mit einem Blick zurück in die Geschichte nachzugehen sein. In dem Zusammenhang kann und soll allerdings keineswegs der Anspruch einer substanziellen wissenschaftsgeschichtlichen Analyse erhoben werden. Es geht hier lediglich darum, den Rahmen abzustecken für eine Annäherung an die zentrale Frage, wie das Phänomen ADHS im Kontext des Problems der Erfassung psychophysiologischer Zusammenhänge zu verorten sein könnte und wie dementsprechend heilende Hilfsmaßnahmen zu begründen sein könnten. Es ist schließlich noch keine 10 Jahre her, dass jahrelang nahezu unwidersprochen behauptet wurde, für ADHS gebe es nur ein wirksames Mittel und das seien Medikamente (Döpfner, Frölich, Lehmkuhl 2000, 21f., 26).

Methylphenidat-Präparate wurden in den 50er Jahren zunächst als Antidepressivum und in den 60iger Jahren vor allem in den USA zur Konzentrations- und Antriebssteigerung bei delinquenten Jugendlichen eingesetzt. In diesem Zusammenhang stellte man fest, dass die Medikamente auch Auswirkungen auf hektisches und unruhiges Verhalten haben. Das führte zu Forschungsaktivitäten auf einem Gebiet, das mit wechselnder Namensgebung bedacht wurde: Hyperaktivität, Hyperkinetisches Syndrom (HKS), Aufmerksamkeits-Defizit-Störung (ADD), Aufmerksamkeits-Defizit-Störung mit (ADHS) bzw. ohne Hyperaktivität (ADS). Diese z.T. sehr heterogenen Forschungsbemühungen wurden Mitte der achtziger Jahre zusammengefasst, indem sich Psychiater in den USA darauf einigten, dass auffallend starke, von der „Norm“ abweichende Verhaltensweisen von Kindern wie überschießende Aktivität, motorische Unruhe und Defizite im Aufmerksamkeitsverhalten als Erkrankung zu bezeichnen und mit Methylphenidat-Medikamenten als dem Mittel der 1. Wahl zu behandeln sind.

Anfang der neunziger Jahre war der Gebrauch von Methylphenidat noch vergleichsweise gering. Alle Apotheken in Deutschland erwarben 1993 rund 34 kg dieses Grundwirkstoffs. 2009 waren es nach den Angaben der Bundesopiumstelle des Bundesinstituts für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM) bereits ca. 1735 kg (s. Abbildung 1). Das ist eine Steigerung um einen Faktor 51. Die Verbrauchskurve zeigte auch in den letzten Jahren noch einen anhaltend aufwärts gerichteten Trend, wie aus der aktuellen Vergleichsstatistik der Bundesopiumstelle hervorgeht.

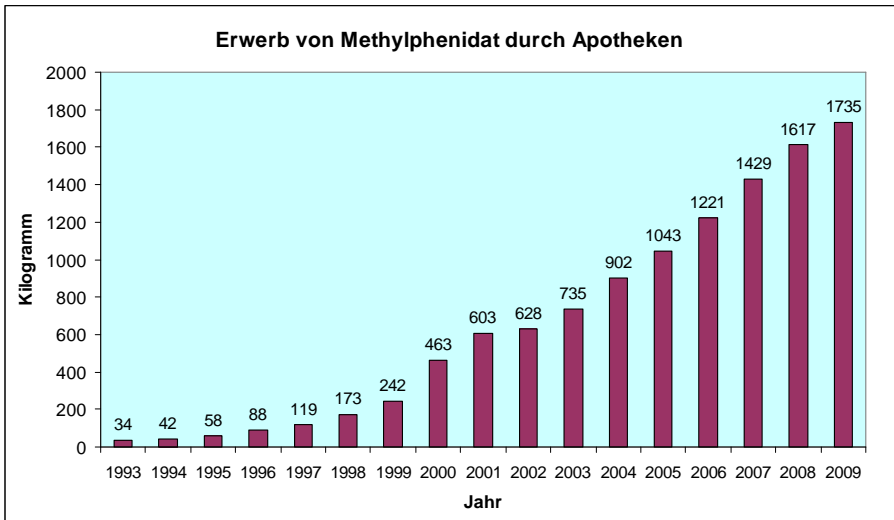


Abbildung 1: Erwerb von Methylphenidat durch Apotheken in Form von Fertigarzneimitteln; Quelle: BfArM, Bundesopiumstelle, Stand: November 2010¹³

Im Jahr 2009 wurden laut einer Versichertenanalyse der gesetzlichen Krankenkasse KKH-Allianz 3,8 Prozent der in Deutschland lebenden Kinder zwischen 6 und 18 Jahren Psychopharmaka mit dem Grundwirkstoff Methylphenidat bzw. Atomoxetin gegen ADHS verschrieben.¹⁴ Gegenüber 2005 (2,5 Prozent) ist das eine Stei-

¹³ Die Daten der Bundesopiumstelle beschreiben den Erwerb von Methylphenidat durch bundesdeutsche Apotheken (Quelle: www.bfarm.de). Hierbei wird nicht unterschieden, welche Methylphenidat-Zubereitungen an Kinder und welche an Erwachsene abgegeben wurden. Nach Kindern und Erwachsenen aufgeschlüsselte Daten waren von dieser offiziellen Seite nicht zu erhalten.

¹⁴ <http://www.kkh-allianz.de/index.cfm?pageid=2669&pk=112103>; beim Einsatz von Atomoxetin wird nicht der Dopaminspiegel im Gehirn ausbalanciert, wie dies bei Methylphenidat-Präparaten der

gerung von 52 Prozent. Die Techniker-Krankenkasse gab 2011 in einer Pressemitteilung bekannt, dass 2009 rund 27 von 1000 TKK-versicherten Kinder und Jugendliche zwischen 6 und 18 Jahren Methylphenidat verordnet bekamen. 2006 waren es noch 20 von 1000. Das entspricht einer Steigerung um 32 Prozent.¹⁵

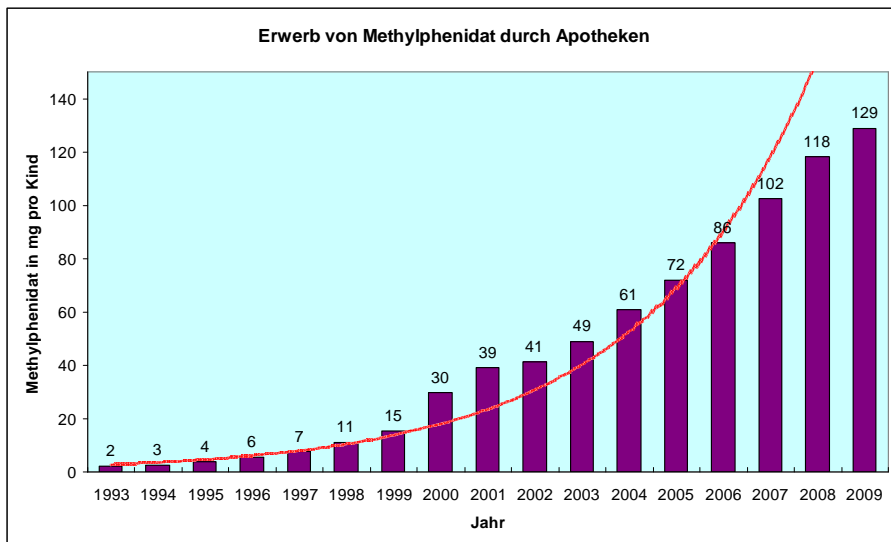


Abbildung 2: Methylphenidat pro Kind. Eigene Berechnung auf der Grundlage von Daten des Statistischen Bundesamtes zur Anzahl von in Deutschland lebenden Kindern im Alter von 0-17 Jahren. *Quelle:* Kinder in Deutschland, Statistisches Bundesamt Wiesbaden

In die gleiche Richtung weisen auch die Zahlen der Bundesopiumstelle des Bundesinstituts für Arzneimittel und Medizinprodukte (BfArM). Abbildung 2 zeigt den Verbrauch von Methylphenidat bezogen auf die Anzahl der in Deutschland lebenden Kinder im Alter von 0 bis 17 Jahren. An diese Daten wurde eine Exponentialfunktion angepasst. Beim Vergleich der Exponentialfunktion mit den in der Abbildung 2 dargestellten Daten zeigt sich: Bis etwa 2007 lag beim Kauf von Methylphenidat durch die Apotheken bezogen auf die Anzahl der Kinder in dieser Altersgruppe ein ungebremstes exponentielles Wachstum vor.¹³

Fall ist, sondern der Noradrenalinpiegel. Die Wirkungsweise ist die gleiche wie bei Methylphenidat-Präparaten.

¹⁵ <http://www.tk.de/tk/pressemitteilungen/gesundheit-und-service/340412>.

In Tabelle 1 wird der Zuwachs des in Abbildung 1 dargestellten Erwerbs von Methylphenidat durch Apotheken verglichen mit den von den Krankenkassen KKH-Allianz¹⁶ bzw. TKK¹⁷ angegebenen Steigerungen der Methylphenidat-Vergabe an in Deutschland lebenden Kinder zwischen 6 und 18 Jahren.

Zuwachs von 2005 auf 2009		Zuwachs von 2006 auf 2009	
Erwerb durch Apotheken	Verschreibung an Kinder nach KKH	Erwerb durch Apotheken	Verschreibung an Kinder nach TKK
66 %	52 %	42 %	32 %

Tabelle 1: Anwachsen des Kaufs von Methylphenidat durch Apotheken bzw. der Verschreibung an in Deutschland lebende Kinder zwischen 6 und 18 Jahren.

Zu beobachten ist ein recht ähnliches Zuwachsverhalten. Der Zuwachs bei den Apotheken ist jeweils um rund 30 % höher als der bei der Verschreibung an Kinder. Der größere Zuwachs beim Erwerb von Methylphenidat durch Apotheken lässt sich zum einen erklären mit verstärkter Vorratshaltung durch die Apotheken als Reaktion auf das starke Anwachsen der Nachfrage nach Methylphenidat und zum anderen durch wachsende Nachfrage nach Methylphenidat durch Erwachsene, von der auch des Öfteren in der Presse berichtet wird. Die Daten zeigen aber recht deutlich, dass die Zunahme der Nachfrage nach Methylphenidat durch Erwachsene noch von untergeordneter Bedeutung ist. Dafür spricht auch, dass der Wirkstoff für die Behandlung von ADHS bei Erwachsenen in Deutschland erst seit April 2011 zugelassen ist. Daher ist davon auszugehen, dass das festgestellte exponentielle Wachstum in der Vergabe von Psychopharmaka mit dem Wirkstoff Methylphenidat auch für die Gruppe der Kinder und Jugendlichen bis zur Mitte des vergangenen Jahrzehnts zutrifft.

¹⁶ <http://www.kkh-allianz.de/index.cfm?pageid=2669&pk=112103>.

¹⁷ <http://www.tk.de/tk/pressemitteilungen/gesundheit-und-service/340412>.

Die Zahl der Kinder, die derzeit an ADHS erkrankt sein sollen, wird in einem Umfang von drei bis fünf Prozent angegeben. Das entspricht einer Anzahl von etwa 500.000 Kindern im Alter von sechs bis achtzehn Jahren.¹⁸ Noch in den achtziger Jahren sprach man von der Hyperaktivitätsproblematik allenfalls im Zusammenhang einer Symptomatik eines übergeordneten Krankheitsbildes, das – wie bereits erwähnt – als psychoorganisches Syndrom (POS) oder als minimale zerebrale Dysfunktion (MCD) bezeichnet wurde. Verlässliche Zahlen über die Anzahl der betroffenen Kinder gab es damals kaum (Esser, Schmidt 1987). Allein dieser zeitliche Datenvergleich lässt die Frage aufkommen, wie erklärt werden kann, dass die Zahl der an dieser Stoffwechselkrankheit erkrankten und behandlungsbedürftigen Kinder derart zunehmen konnte, wenn man exogene, also soziale oder psychosoziale Erklärungen ausschließen will.

5. Forschungsstand

Die Ursachen von Hyperaktivität und Mängeln in der Ausbildung eines zielgerichteten Verhaltens sind trotz der zu beobachtenden Flut an Untersuchungen zum ADHS-Problem bis heute nicht geklärt. Die Kinder- und Jugendmediziner bzw. -psychiater der Universität Lübeck Kuhl et al. resümieren 2007: „Eine endgültige Klärung der Ätiologie der ADHS liegt noch nicht vor“ (7).

Auch gibt es bis dato „kein testpsychologisches Verfahren, mit dem eine hyperkinetische Störung definitiv festgestellt werden kann“ (Döpfner, Lehmkuhl, Frölich 2000, 71). An dieser 2000 getroffenen Feststellung hat sich bis heute nichts geändert. Die Diagnose ADHS erfolgt vermittelt. Sie gründet allein auf der über standardisierte Fragebögen mehr oder weniger kontrollierten Beurteilung der explorativ erhobenen Aussagen von Eltern bzw. Erziehern oder Lehrern über das Verhalten von bestimmten Kindern (ebd. 55; Görtz-Dorten, Döpfner, Rösler 2010, 216ff.). Spezifische Laborparameter gibt es für das untersuchte Störungsbild nicht. Es wird eine auch für andere Krankheitsbilder gängige medizinische Anamnese erhoben. Medizinische Untersuchungen wie EEG- oder Schilddrüsenfunktionsmessungen dienen dazu, andere organische Krankheiten auszuschließen. „Neuropsychologische Tests können bei der Erfassung umschriebener Defizite hilfreich sein, sie sind

¹⁸ <http://www.neurologen-und-psychiater-im-netz.de/npin/npinkrankheit/show.php3?id=110&nodeid=21>.

aber nicht so wichtig, dass sie routinemäßig bei der Diagnose der Störung eingesetzt werden müssen“ (Döpfner, Lehmkuhl, Frölich 2000, 71). Die Diagnose ADHS wird demnach einzig auf der Grundlage der Befragung der Kinder und ihrer Begleitpersonen unter Verwendung von Schätzskaleten und Fragebögen, die ihnen vorgelegt werden, vergeben. Nach Amft gibt es „bislang kein einziges Verfahren, mit dem eine objektive Unterscheidung mittels naturwissenschaftlicher Methodik zwischen einem hirnstoffwechselgestörten ADS-Kind und einem nicht hirnstoffwechselgestörten normalen Kind möglich wäre“ (Amft 2006, 77). Kann all dies als eine wissenschaftlich abgesicherte diagnostische Basis angesehen werden, um die ab 2000 als explodierend einzuschätzende Zunahme von an ADHS erkrankten Kindern erklären zu können?

Man sollte sich an dieser Stelle doch einmal die Symptomlisten vor Augen führen, die in den einschlägigen medizinischen Leitfäden aufgeführt werden und anhand derer Verhaltensauffälligkeiten dem Syndrom ADHS klassifikatorisch zugeordnet werden sollen, um die Dimension ermessen zu können, auf welchem dünnem Eis sich die ADHS-Forscher mit ihrer Behauptung bewegen, dass angeblich empirisch abgesicherte Schlüsse, ätiologische und diagnostische Fragen betreffend, gezogen werden könnten.

Es lassen sich allein sieben verschiedene Symptombereiche klassifizieren, die unbeschrieben als Störungen bzw. defizitäre Auffälligkeiten identifiziert werden (Döpfner, Lehmkuhl, Frölich, 2000, 2; Drechsler 2010, 92ff.):

- Regulierung von Bedürfnissen,
- Steuerung von Wahrnehmungen,
- Steuerung und Kontrolle von Handlungen,
- Selbsteinschätzung sowie Bewertung von Verhalten und von Fähigkeiten,
- Anpassungsprobleme im Sozialverhalten,
- emotionale Steuerungsprobleme sowie
- Lernprobleme.

Diese Vielfalt und Unterschiedlichkeit in der Ausprägung der als Krankheit definierten Entwicklungsbesonderheiten führt inzwischen selbst Mediziner in Erklärungsnot, die noch 2000 die Überzeugung vertraten, dass die primären Ursachen von ADHS in genetischen Dispositionen zu suchen sind (Döpfner, Frölich, Lehmkuhl 2000, 16). Sie kommen nicht umhin feststellen zu müssen, dass die Vorstellung,

ADHS als ein rein biologisch-konstitutionell determiniertes Ergebnis einer individuell gegebenen Ausstattung zu denken, „nicht einmal der Tatsache Rechnung (trägt), dass genetische Faktoren in der Regel ihre Verhaltenswirksamkeit nur über Interaktionen mit anderen biologischen und Umweltfaktoren entfalten“ (Döpfner, Rothenberger, Steinhausen 2010, 145). Dieses Eingeständnis scheint allerdings nicht unabhängig zu betrachten zu sein von den inzwischen vorgenommenen Korrekturen, was die zunächst vehement vertretene These anbetrifft, Psychopharmaka seien in der Behandlung von ADHS das Mittel der ersten Wahl (Döpfner, Frölich, Lehmkuhl 2000, 21f., 26). Es musste eingestanden werden, dass „ein isolierter Behandlungsansatz häufig nicht die gewünschten Effekte erzielt“, folglich „die Kombination verschiedener Interventionsansätze der zumeist vielschichtigen Symptomatik am ehesten gerecht wird“ (Döpfner, Lehmkuhl 2006, 118).¹⁹ Dabei wird noch unterschlagen, dass bereits 1997 von dem amerikanischen Pionier der ADHS-Forschung, Barkley anhand eigener Untersuchungen ermittelt wurde, dass die Psychopharmaka-Therapie zwar eine Verringerung der motorischen Unruhe und eine Verbesserung der Zielorientierung bewirken kann. Die schulischen Leistungen verbesserten sich allerdings durchgehend nicht. Vor allem jedoch ergaben sich keinerlei beobachtbare Änderungen im sinnbezogenen selbständigen Lernen (Barkley 1997). Zu diesem Ergebnis kommt nicht nur Barkley, sondern Jahre später auch der Erziehungswissenschaftler Walter (2001a) in seiner umfangreichen Metaanalyse der US-amerikanischen Forschung zur ADHS-Problematik.

Man soll sich nicht täuschen lassen, Erklärungsnot und gelegentliche Eingeständnisse betreffs „assoziierter“ psychosozialer Probleme (Steinhausen) im Zusammenhang mit ADHS haben nicht wirklich zu einem Umdenken in der medizinischen Betrachtung dieses Symptomkomplexes geführt. Nach wie vor wird auf theoretische Klärungen verzichtet, werden Symptome mit Störungen identifiziert und psychische Konflikte trotz z.T. anders lautender Bekundungen letztlich doch auf biologische Defizite reduziert.²⁰

¹⁹ Mit dem Hinweis auf den isolierten Behandlungsansatz ist die Pharmakotherapie gemeint und die Kombination von Therapien meint die Verknüpfung von kognitiven Interventionsstrategien wie verhaltenstherapeutische Maßnahmen und Psychopharmaka.

²⁰ Vgl. die von den deutschen Protagonisten in Fragen ADHS Steinhausen, Döpfner, Rothenberger herausgegebene umfangreiche Übersicht über die diesbezüglichen medizinischen Forschungsanstrengungen, die nicht eine theoretisch-methodologische Arbeit enthält, um das durchaus erkann-

Indem die biologisch orientierte Medizin Symptome mit Störungen gleichsetzt, schafft sie Deutungskontexte, die Normalitätsfragen in die Physiologie von Kindern hinein verlagern. In den Augen dieser Forscher werden die beklagten „Störungen“ unbesehen als Auffälligkeiten verhandelt, die Eltern, Lehrer bzw. die gesamte soziale Umgebung „stören“ und deshalb zu beseitigen sind. Der Terminus „Störung“ setzt allein bereits ein Maß, eine Norm, folglich eine anthropologische Konstante voraus, die erst einmal zu hinterfragen wäre, ob sie denn tatsächlich vorauszusetzen ist. Denn Heranwachsende sind zwar stets lernende, aber sich erst entwickelnde Wesen. Insofern stößt eine Begleitung ihrer Entwicklung unweigerlich auf Phänomene wie:

- eine noch auszubildende Fähigkeit, nicht jedoch fertige Kompetenz, Bedürfnisse aufschieben zu können,
- Selbststeuerung beim Zuhören oder beim genauen Hinschauen entwickeln zu müssen,
- eigenes Handeln planen zu lernen, damit nicht der zweite Schritt vor dem ersten erfolgt,
- sich selbst und das, was man tut, einschätzen zu lernen,
- oppositionelles und widerständiges Verhalten in Handlungsfähigkeiten realisieren zu lernen, die die Entwicklung voranbringen können,
- Wut kontrollieren und starres Trotzverhalten regulieren zu lernen.

Eltern, Erzieher, Pädagogen können nicht verhindern, dass sie in der Begleitung der Entwicklung von Heranwachsenden auf Verhaltensweisen stoßen, die die pädagogische Steuerung der Zwischenmenschlichkeit in ihren Beziehungen zu den Kindern schwierig gestalten. Kinder fühlen sich oft getrieben. Sie können aber auch das Gefühl entwickeln, zu schnell für ihre Umwelt zu sein. Denn ihre inneren Regeln, die die Wahrnehmung ihrer Umwelt und die Grundlage ihrer Entscheidungen

te Problem der „empirischen Zusammenführung der Einzelelemente zu einem überzeugenden integrativen Modell“ zu lösen (vgl. Steinhausen, Rothenberger, Döpfner 2010, 145). In dem hilflosen Versuch, eine riesige Datenmenge zu interpretieren, gibt man sich mit eklektizistischen Behelfskonstruktionen zufrieden. Es wird hier noch ausführlicher zum Thema gemacht und analysiert werden, dass das Fehlen der Theoriemodelle für die Zusammenführung und Interpretation der erhobenen Einzelelemente kompensiert wird durch immer wortreichere und unverständlichere Begriffsschöpfungen, die von einer als „multifunktional“ über „bio-psycho-sozial“ bis hin zu einer als „transaktional“ umschriebenen „integrativen Ätiologie“ reichen. (Ebd.)

für ein bestimmtes Handeln darstellen, konstruieren sie selbst. Dies allerdings nicht außerhalb und unabhängig von den Bedingungen ihres Lebens. Und so betrifft die erste Frage, die sich stellt, die Kontextbedingungen, die ihnen zur Aneignung zur Verfügung stehen, um sich in einer Weise entwickeln zu können, die zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit führt und ihnen die für sie notwendige Teilhabe an der Gesellschaft, in der sie leben, ermöglicht. Symptome sind keine absoluten, sondern entwicklungs- und kontextabhängige Erscheinungen, die gemessen werden müssen an dem, was eine Gesellschaft als Normalzustand definiert. Die Ausblendung der Hinterfragung des gesellschaftlichen Verständnisses von Normalität sichert keine Objektivität oder Interessenneutralität. Genau das gibt die in biologischem Denken verharrende und durch schier unüberschaubare Datenmengen Wissenschaftlichkeit demonstrierende Medizin jedoch vor. Damit konstituiert sie eine Erklärungsmacht, die sich mit dem Nimbus einer scheinbar neutralen wissenschaftlichen Objektivität umgibt, ohne dies faktisch einlösen zu können.

6. Ideologiekritische Vorbehalte

Die an nosologischen Grundbegriffen orientierte diagnostische Zuordnung von Symptomen zu Störungen, verknüpft mit zusammenhanglosen einzelwissenschaftlichen Fakten²¹, die belegen sollen, dass die beobachtbaren Auffälligkeiten der Impulskontrolle, der Unfähigkeit, die Aufmerksamkeit auf einen bestimmten Reiz scharf zu stellen und der fehlenden Körperkontrolle (Hyperaktivität) ausschließlich molekularbiologisch verursacht sind, hat nicht nur zu einseitig ideologisch gefärbten Kurz-

²¹ Zunächst stand die sog. „Dopaminthese“ im Zentrum der medizinischen Erklärungsversuche von ADS/ADHS. Eine mangelnde Konzentration von Dopamin im synaptischen Spalt wurde für Phänomene wie Reizoffenheit und die mangelnde Fähigkeit, auf den wichtigsten Reiz scharf zu stellen, verantwortlich gemacht. Auch wurde versucht, molekulargenetische Marker für die Stoffwechselstörung zu identifizieren. Das Ergebnis waren widersprüchliche Befunde und eine „geringe Varianzaufklärung“ (Banaschewski 2010, 121ff). Festgestellt wurde außerdem, dass angesichts „der engen Verbindungen zwischen noradrenergem und dopaminergem System ... eine ausschließliche Betrachtung dopaminergere Veränderungen bei ADHS zu kurz“ greift und dass nicht „nur das dopaminerge und noradrenerge System... eng miteinander verbunden (sind), sondern auch das serotonerge System ... enge Verbindungen zu beiden und ... bei ADHS-Betroffenen Veränderungen auf(weist)“ (Roessner, Rothenberger 2010, 81, 86). Dies führte schließlich zu der kaum überzeugenden These, dass die „drei katecholaminergen Neurotransmittersysteme für Dopamin, Noradrenalin und Serotonin ... die zentralen modulierenden neurochemischen Netzwerke bei ADHS“ darstellen (ebd. 88).

schlüssen in der Erklärung von Entwicklungsbesonderheiten geführt. Mit der raumgreifenden Verbreitung dieser Art eines wissenschaftlichen Selbstverständnisses werden auch Deutungskontexte hinsichtlich therapeutischer Orientierungen geschaffen und besetzt. Menschen, die sich gedrängt fühlen, nach Orientierungen zu suchen, weil sie sich in einer Weise mit Problemen konfrontiert sehen, die ihre Handlungssicherheit im Umgang mit Heranwachsenden tiefgreifend auf den Prüfstand stellt, wird der Boden bereitet für Erklärungen, die durch reduktionistische Einfachheit bestechen. Es wird auf schnelle Klärungen und sofortige Wirkungen orientiert. Die Perspektive auf das Kind als ein sich in seiner Selbststeuerung entwickelndes Wesen, auf zwischenmenschliche Beziehungen, die keineswegs als frei von Konflikten zu denken sind, gerät völlig aus dem Blick und mit ihr die vielfältige Vermitteltheit dieses Entwicklungsprozesses. Eines vor allem ist nicht mehr zu übersehen: Die Bereitschaft, Kinder mit Psychopharmaka zu behandeln, ist in der Geschichte der Kinderpsychiatrie und in der deutschen Öffentlichkeit noch nie so groß gewesen wie derzeit. Da liegt die Frage nach den Hintergründen nicht fern, die die Interessen betreffen, die hinter den seit mehr als einem Jahrzehnt forcierten, so öffentlichkeitswirksamen Versuchen stehen, aus einem Konglomerat biologistischer Vorstellungen von der Funktionsweise menschlicher Hirnprozesse und unhinterfragter Klassifikationsdiagnostik die Behauptung abzuleiten, dass nicht pädagogische Maßnahmen bzw. aufwändige psychologische Therapien Kindern mit Entwicklungsbesonderheiten helfen könnten, sondern Psychopharmaka. Auch stellt sich die Frage, welche interessegeleiteten Zusammenhänge hinter beobachtbaren Wandlungsprozessen in einem gesellschaftlichen wie kulturellen Selbstverständnis stehen könnten, das die Besonderheiten in kindlichen Entwicklungsprozessen auf möglichst schnell zu beseitigende „Störungen“ reduziert, ohne die Frage gestellt zu haben, ob mit der ADHS-Debatte nicht vielleicht das grundsätzliche Problem aufgeworfen wird, erst einmal zu reflektieren, was eine Gesellschaft im Verhalten von Kindern als „normal“ ansieht. Bzw. ist auch nach den Hintergründen dafür zu fragen, warum Schwierigkeiten in der kindlichen Entwicklung unbesehen als Anpassungsprobleme von *Kindern* an gesellschaftliche Erfordernisse verhandelt werden, welche Vorstellung von Entwicklung hinter diesem postulierten Konzept von Anpassungsnotwendigkeiten steht, in dessen Kontext auch nicht ansatzweise reflektiert wird, ob die als positiv herausgestellten Wirkungen einer medikamentösen Behandlung dieser Vielzahl an auffälligen Symptomen tatsächlich als Lösungen, Entwicklungen und hilfrei-

che Unterstützung für die Schaffung von Voraussetzungen für Lernfortschritte interpretiert werden dürfen.

Abgesehen von der auffallend rasanten Zunahme der Verschreibungen von Drogen an Kinder beklagen Kritiker vor allem auch die zu enge Zusammenarbeit von Pharmafirmen mit Eltern-Selbsthilfegruppen. So bewertet die amerikanische Betäubungsmittelaufsicht DEA (Drug Enforcement Administration 1995) das Ausmaß, das die Amphetamin-Werbung²² in den 90iger Jahren angenommen hat, als höchst unangemessen und die Versuche von Pharmafirmen, über Sponsoring bestimmter Zielgruppen ein öffentliches Bewusstsein für eine Krankheit zu schaffen, als besonders prekär (vgl. auch Walker 1998). Die größte amerikanische Selbsthilfeorganisation „Children and Adults with Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder“ (CHADD) soll vom Pharmakonzern CIBA, der das bei ADHS am häufigsten verschriebene Medikament Ritalin vertreibt, Anfang der neunziger Jahre mit knapp 750.000 Dollar gesponsert worden sein (ebd.).

Auch in Deutschland werfen Kritiker einem Pharmaunternehmen unzulässige Sponsoring-Methoden vor.²³ Der Pharma-Hersteller Lilly brachte im Jahr 2003 das inzwischen wegen seiner Nebenwirkungen höchst umstrittene Produkt Strattera auf den Markt. Es handelt sich dabei um einen Noradrenalin-Wiederaufnahme-Hemmer. Das bedeutet, dass nicht der Dopaminspiegel im Gehirn ausbalanciert wird, wie dies beim Einsatz von Methylphenidat-Präparaten der Fall ist, sondern der Noradrenalin-Spiegel. Das Medikament mit dem Grundwirkstoff Atomoxetin wirkt aber hinsichtlich der Symptome, die als Kernproblematik des ADHS definiert werden, in ähnlicher Weise auf den Hirnstoffwechsel wie die Amphetamin-ähnliche Substanz Methylphenidat. In der Presse wurde um 2005 heftig diskutiert und kritisiert,²⁴ dass die Gründung des Hamburger Arbeitskreises ADHS kurz vor der Markteinführung des Medikaments Strattera, mit einer beachtlichen Summe von Lilly gesponsert wurde.²⁵ Diese Behauptung wurde vom amerikanischen Mutterkonzern weder direkt bestätigt noch bestritten. Im Arbeitskreis waren Eltern-Selbsthilfegruppen, Fachärzte für Kin-

²² Beim Grundwirkstoff Methylphenidat, der unter verschiedenen Handelsnamen vertrieben wird, der bekannteste ist Ritalin, handelt es sich um eine Amphetamin-ähnliche Substanz.

²³ http://www.adhs-schweiz.ch/Zappelphilipp_08.htm;

²⁴ Vgl. Keller (2007): <http://www.zeit.de//2005/21/Pharmafirmen-neu?page=all&print=true>.

²⁵ http://www.adhs-schweiz.ch/Zappelphilipp_08.htm.

der- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie sowie Psychologen vertreten. Vertreter der kurzzeitig anwesenden Hamburger Schulbehörde zogen ihre Bereitschaft zur Mitarbeit auffallend schnell zurück.²⁶

Roggensack (2006) weist daraufhin, dass man sich kaum des Eindrucks erwehren könne, dass „Auffälligkeiten“ im Verhalten von Kindern gesucht worden seien, nachdem festgestellt worden war, dass Methylphenidat-Medikamente die Dopamin-Freisetzung stimuliert und damit eine Verbesserung in der Reizdifferenzierung und Reizselektion bewirkt (12f). Ist doch die „Evidenz der Wirkung ... kein Beweis für die Gültigkeit einer Wirkhypothese“ (Amft 2006, 76). In dem Zusammenhang sei nur auf die Diskussion um den Effekt von Placebos verwiesen. Auch bei ADHS-Kindern konnte festgestellt werden, dass unter Placebo bei etwa einem Drittel der Kinder kurzfristig eine Verbesserung im Verhalten eintrat (Klicpera 1982).

Zwar ist nachvollziehbar, dass als „störend“ empfundene Verhaltensweisen von Kindern für Erziehungsverantwortliche eine permanente und wohl auch harte Herausforderung darstellen, die zwangsläufig eine Suche nach möglichen Ursachen in Gang setzt. Dass die Hyperaktivität von Kindern inzwischen ein verbreitetes Phänomen darstellt, soll und kann ebenso wenig geleugnet werden wie die Tatsache, dass die meisten Eltern, Lehrer und Erzieher ihm ratlos gegenüber stehen. Aber reicht diese Tatsache aus, um das allseits zu beobachtende und nicht zu übersehende öffentliche und mediale Interesse an diesen „Störungen“ erklären zu können? Und kann sie vor allem als eine hinreichend plausible Erklärung für die mit der Einführung der Methylphenidat-Präparate so explosionsartig gewachsene gesellschaftliche Toleranz gegenüber der Verabreichung von Psychopharmaka an Kinder angesehen werden?

Es ist wohl von einer Vielzahl von Faktoren auszugehen, die nicht ohne Einfluss darauf geblieben sein dürften, dass die unterschiedlichsten Formen von „störenden

²⁶ In dem von der Arbeitsgruppe herausgegebenen Leitfaden ist der Pharmakonzern Lilly namentlich auf dem Cover dokumentiert (ADHS in der Schule o.J.). Das vom Kinder- und Jugendpsychiater Manfred Döpfner gegründete „Zentrale adhs Netz“ wird von den Pharmafirmen Lilly Deutschland, Medice Arzneimittel und Novartis Deutschland und auch vom Bundesministerium für Gesundheit gefördert (vgl. www.zentrales-adhs-netz.de/foerderung.php?link_id=;1,5;). Auf Döpfner und seine Arbeitsgruppe geht die bundesdeutsche Bearbeitung des in den USA gebräuchlichen ADHS-Diagnostiksystem nach ICS-10 und DSM-IV sowie die Erarbeitung eines Explorationsschemas und eines differentialdiagnostischen Entscheidungsbaums zurück (vgl. Döpfner, Lehmkuhl, Frölich 2000).

kindlichen Auffälligkeiten“ rasch zu diesem ADHS-Syndrom fokussiert wurden und seither zu einem viel beachteten Gegenstand der Medien geworden sind.

So vermuten Kulturtheoretiker wie Ahrbeck, dass es bei den Diskussionen um ADHS um weit mehr geht als um die Auseinandersetzung mit einem isoliert zu betrachtenden Krankheitsbild. „Wissenschaftlich wie im öffentlichen Leben gewinnt zunehmend das an Gewicht, was durch handfeste Ergebnisse imponiert und kurzfristig Gewinn verspricht“ (Ahrbeck 2007, 43). Die biologistisch orientierte Medizin scheint sich nahtlos einzureihen in das kulturelle und anthropologische Selbstverständnis der sich zunehmend als Leitwissenschaft verstehenden Lebenswissenschaften, der expandierenden Neuro-, Bio- und Informationswissenschaften sowie der in einem mechanistischem Denken verharrenden Genetik. Diese beeindruckt mit ihren auf Einzelwissen fokussierten Forschungen und mit ihrem Anspruch, Aussagen über Dinge treffen zu können, für die ihre Disziplinen nicht zuständig sind, eine breite Öffentlichkeit. Der Anspruch besteht darin, zentrale Fragen des menschlichen Seins naturwissenschaftlich erklären zu können über den Versuch, den Menschen und seine Welt mechanistisch als Epiphänomen seiner physiologischen, neuronalen und verstoffwechselten Vorgänge zu betrachten. So wird ein gesellschaftliches Selbstverständnis konstruiert, „das zunehmend auf eine kaum noch hinterfragte Funktionalität setzt und von kulturellen Widersprüchen, den lebensgeschichtlichen Verstrickungen des Einzelnen und seinen inneren Konflikten nur noch wenig wissen will“ (Ahrbeck 2007, 30).

Auch eine pharmaziegläubige Ärzteschaft, die als Multiplikator dienlich war, dürfte nicht ohne Einfluss auf die galoppierende Diagnose ADHS geblieben sein sowie eine Medienpräsenz, die eine eigene Wirklichkeit geschaffen hat. All dies dürfte Bedeutungskontexte geschaffen haben, die nicht ohne Rückwirkungen auf den Umgang mit kindlichen Entwicklungsbesonderheiten geblieben sind.

Ohne damit gleich einem Teil der Ärzteschaft, die unreflektiert gesellschaftliche Verwertungsinteressen bedienen und das Wohl des Kindes diesen unterordnen, eine Schuld zuweisen zu wollen oder den Medien, die ihren Informationsauftrag nicht selten ihrer Multiplikatorenfunktion einseitig unterordnen bzw. auch Eltern, die ihre Unsicherheiten im Umgang mit Herausforderungen unhinterfragt auf Deutungsmuster projizieren, die schnelle und einfache Lösungen versprechen. Es kann andererseits kaum übersehen werden, dass all dies wohl mit dazu beigetragen hat, den neu-

artigen Schwierigkeiten unserer Kinder einen Namen zu geben. Eine Bezeichnung vermag jedoch noch keinerlei Hinweise auf mögliche Ursachen zu geben. Und ob die Diagnose ADHS mehr umschreibt als eine vage Symptomatik, darüber vermag ein bloßer Name erst recht kaum etwas auszusagen. Nach der bisherigen Analyse scheint diese Bezeichnung, die diagnostische Zuordnungen ermöglichen soll, zunächst nichts weiter zu sein als die Definition „eine(r) Gruppe von Störungsbildern“, die „in den gebräuchlichen Klassifikationssystemen ICD-10 und DSM IV als Hyperkinetische Störungen (HKS) bzw. Aufmerksamkeitsdefizit-/ Hyperaktivitätsstörung (ADHS) detailliert beschrieben und mit diagnostischen Kriterien versehen werden“²⁷ – demnach eine Bezeichnung des Sachverhalts, dass man über die eigentlichen Ursachen einer beschreibbaren Erscheinungsform eines Verhaltens von Kindern nichts Genaueres zu wissen scheint. Die Ermittlung dessen, was sich tatsächlich hinter diesem Namen verbirgt, hängt damit entscheidend von der Ursachenerforschung und deren theoretische Vorannahmen ab.

²⁷ <http://www.bundesaerztekammer.de/page.asp?his=0.7.47.3161.3163.3164>.

II. Theoretisch-methodologische Überlegungen

1. ADHS – eine Krankheit? Das genetische, neurobiologische Erklärungsmodell

In den letzten Jahrzehnten sind die technischen Möglichkeiten, Gen- und Hirnforschung zu betreiben, enorm gewachsen. Das hat geradezu einen Boom an Versuchen nach sich gezogen, nach molekulargenetischen Ursachen für das Auftreten von psychischen Auffälligkeiten zu forschen, dies auch im Rahmen der ADHS-Forschung. Zunächst führte man so genannte formalgenetische Studien (Familien, Adoptions-, Zwillingsstudien) durch, die Belege für genetische Einflüsse bei ADHS erbringen sollten. In seinem Übersichtsartikel attestiert Banaschewski (2010, 113) dieser Forschungsrichtung zunächst den Nachweis von „überzeugende(n) Belege(n) für genetische Einflüsse“. In der Zusammenfassung der Ergebnisse dieser Forschungsbemühungen räumt er jedoch ein, dass eine hohe Erblichkeit allerdings „nicht notwendig (bedeutet), dass Umwelteinflüsse irrelevant sind, sondern nur, dass Umweltfaktoren nicht unabhängig von der genetischen Disposition, sondern über Gen-Umwelt-Interaktionen an der Pathophysiologie der ADHS beteiligt sind“ (Banaschewski 2010, 116).

Ferner wurden vielfältige so genannter Assoziations- und Koppelungsstudien durchgeführt, um Risikogene für ADHS zu identifizieren. Auch diese Studien werden von Banaschewski resümiert. Er kommt zu einem ähnlich widersprüchlichen Ergebnis wie bei seiner Analyse der formalgenetischen Untersuchungen. Obwohl eine „bislang geringe Varianzaufklärung und ... inkonsistente Befundlage der bisherigen Koppelungs- und Assoziationsstudien“ konstatiert werden muss, wird dennoch geschlussfolgert, „dass ADHS in den meisten Fällen einen komplexen Erbgang ... aufweist und sehr wahrscheinlich durch das Zusammenwirken multipler Genvarianten untereinander und mit Umweltfaktoren bedingt ist“ (ebd., 121).

Die bislang neueste und umfangreichste Studie zu genetischen Einflüssen beim Auftreten von ADHS wurde von einem internationalen Forscherteam um die britische Genforscherin Anita Thapar an der Universität Cardiff vorgelegt (Williams, Zaharieva, Thapar et al. 2010; s.a. Neale, Medland, Ripke et al. 2010). Die Forscher versuchten Genvarianten bei von ADHS betroffenen Menschen zu isolieren. Diese sollen zwar die Erkrankung nicht direkt ursächlich hervorrufen, jedoch das Risiko

an ADHS zu erkranken, erheblich erhöhen (Williams, Zaharieva, Thapar et al. 2010). Dabei wurde die Methode GWAS (genome-wide association study) genutzt, eine Kombination aus epidemiologischen Studien und Genom-Analysen.

Das Ergebnis dieser Studien lautete: Bei Kindern, denen ADHS-typische Verhaltensweisen zugeschrieben werden, fehlen entweder bestimmte Abschnitte der DNA, so genannte Genkopiezahl-Varianten (CNV), oder sie liegen doppelt vor. Die Autoren schlussfolgern: „Unsere Ergebnisse liefern genetische Belege für eine erhöhte Zahl großer CNVs bei Personen mit ADHS und (sie) lassen vermuten, dass es sich bei ADHS nicht nur um eine soziale Konstruktion handelt“ (ebd. 1408, eigene Übersetzung). Das ist zwar eine vorsichtig formulierte Vermutung. Wird sie jedoch im Zusammenhang damit gelesen, dass das Forschungsinteresse einzig darauf ausgerichtet war, molekulargenetische Zusammenhänge von ADHS nachzuweisen, ohne soziale Beeinflussungsfaktoren forschungskonzeptionell auch nur in Betracht zu ziehen, dann kann unter dieser Prämisse keine andere Aussage festgehalten werden als die, dass ADHS-typische Verhaltensweisen ursächlich auf fehlerhafte Anzahlen von Genkopiezahl-Varianten zurückgeführt werden. Ich werde mich im Folgenden mit dieser wohl aktuellsten Hypothese zu den Ursachen von ADHS und den ihr zugrunde gelegten Vorannahmen auseinander setzen.

1.1. Analyse der Hypothesen und Vorannahmen

Völlig unabhängig davon, ob sich die Forschungsgruppe um Thapar in ihren Schlussfolgerungen hinsichtlich der Frage, ob ADHS genetisch verursacht ist, festlegen will oder nicht, hat sich eine Beurteilung von wissenschaftlichen Studien an Folgendem zu orientieren. Da für Untersuchungen und deren Ergebnisinterpretation letztlich die Vorannahmen, die zugrunde gelegt wurden, erkenntnisleitend sind, ist festzuhalten: Diese Studien wurden von der Hypothese geleitet, dass menschliches Verhalten nur dann „normal“ auftritt, wenn von bestimmten Abschnitten der DNA eine und nur eine Kopie vorliegt. Vorannahmen dieser Art sind kein Novum. Genkopiezahl-Varianten wurden auch bereits mit Phänomenen wie Autismus oder Schizophrenien in Verbindung gebracht. Seit geraumer Zeit werden in bestimmten Wissenschaftsgebieten Genkopiezahl-Varianten als ein grundsätzliches Erklärungsmodell für zahlreiche gesellschaftlich als auffällig und „störend“ deklarierte Verhaltensweisen angenommen (Lewontin, Rose, Kamin 1988, 144ff.).

Dieser Annahme, dass „normalerweise“ nur eine einzige Genkopie auftritt und dass jede Abweichung von einer einzigen Kopie als anomal zu beurteilen ist, widerspricht der Molekularbiologe Bauer (2007) aufs schärfste. Seine Deutung der empirischen Befunde der epigenetischen Forschung kontrastiert diese Hypothese in geradezu eklatanter Weise.

1.2. Kritische Betrachtung der genetischen Befunde vor dem Hintergrund epigenetischer Forschungsergebnisse

Bauer (2007)²⁸ stellt fest, dass sich im Genom eines jeden Lebewesens genetische Werkzeuge, so genannte „Transposable Elements“ befinden. „Wenn die Zelle Transposable Elements, die normalerweise unter strikter Kontrolle gehalten werden, plötzlich von der Leine lässt, dann beginnen sie, wie Werkzeuge aktiv zu werden und das eigene Erbgut umzubauen. Dabei passiert zweierlei: Zum einen werden Gene von einer Stelle an eine andere umgesetzt. Zum anderen – und das ist bedeutender – werden Gene dupliziert, wobei die Kopien wieder ins Genom eingebaut werden“.²⁹

Wenn Zellen einen Umbauschub anwerfen und Gene duplizieren, dann werden die Originalgene, die als Vorlage für die Duplikation dienten, im weiteren Verlauf vor Mutationen aktiv geschützt, die Zelle konserviert also ihren „eisernen Bestand“. Dies ist der Grund, warum Menschen in ihrem Erbgut Hunderte von Genen haben, die sich bereits bei einzelligen Lebewesen finden lassen. Im Gegensatz dazu werden die Gen-Duplikate aktiv für Mutationen freigegeben, sodass hier durch zufällige Veränderungen etwas Neues entstehen kann (ebd.).

Gene sind – anders als jahrelang gelehrt wurde und bis heute noch weiterhin angenommen wird – keineswegs autonome Kommandeure des Organismus. Gene sind eine Klaviatur, die vom Organismus bzw. von den Zellen des Organismus gespielt wird. Der Organismus bzw. seine Zellen bestimmen, ob Gene aktiviert – d.h. abgelesen – oder deaktiviert – d.h. stillgelegt – werden. Dieser Vorgang wird als „Genregulation“ bezeichnet. Jedes Gen hat einen oder mehrere „Genschalter“, d.h. eine oder mehrere so genannte „regulatorische Sequenz(en)“. Genschalter

²⁸ Vgl. auch Bauer: <http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/weltbauerinterviewdarwin.pdf>.

²⁹ <http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/weltbauerinterviewdarwin.pdf>.

können von außen kommende Signale empfangen mit der Folge, dass das mit dem Genschalter verbundene Gen aktiviert oder gehemmt wird. Die Orientierung nach „außen“ meint, dass Signale sowohl von außerhalb der Zelle als auch von außerhalb des Körpers kommen können. So können die Signale, die Gene an- oder abschalten, stofflicher Natur sein (z.B. Nahrung), sie können nicht-stofflicher Natur sein (z. B. Strahlung), sie können ihren Ursprung aber auch in zwischenmenschlichen Beziehungserfahrungen haben. Da das Gehirn zwischenmenschliche Ereignisse in biologische Signale verwandelt, da es nach Auffassung Bauers aus Psychologie sozusagen Biologie macht, können auch psychische Vorgänge – dies wurde empirisch nachgewiesen – die Aktivität von Genen beeinflussen. Gene kommunizieren also fortwährend mit der Umwelt, sie sind „molekulare Kommunikatoren“ (Bauer 2007).

Vor dem Hintergrund dieser epigenetischen Erkenntnisse stellt sich doch die Frage, was die Forscher der genome-wide association study mit ihrer CNV-Hypothese eigentlich anfangen wollen außer Vorstellungen von der Funktionsweise von Genen zu folgen, die sich inzwischen längst überlebt haben, spätestens jedoch seit es der Epigenetik gelungen ist, die Elemente zu benennen, die dem Erbgut erst seine Struktur verleihen. Das Genom ist bei weitem nicht so statisch und unveränderbar als dass angenommen werden könnte, dass Abweichungen von einer einzigen Kopie bereits als Anomalität zu deuten wären. Bauer hält fest, dass sich „für die Mehrheit der Erkrankungen, die Menschen heute zum Arzt führen, ... keine eindeutig in der Gensequenz liegenden Ursachen ausmachen“ lassen (Bauer 2007, 60).

Auch der Neurobiologe und Fachjournalist Spork (2009) resümiert, dass die Genforschungsexperten in dem Maße, wie die Ergebnisse der Epigenetik zur Kenntnis genommen werden mussten, kleinlauter geworden seien: „Denn die wenigsten Krankheiten lassen sich allein durch klar definierbare Veränderungen im Erbgut klären“ (35). Der Versuch, Genkopiezahl-Varianten als ein grundsätzliches Erklärungsmodell für gesellschaftlich als problematisch deklarierte Verhaltensweisen anzunehmen und soziale Bedingungen des Aufwachsens einem nichts aussagenden multifaktoriellen Entstehungsmodell zuzuordnen, über dessen einzelne Faktoren bis auf die genetischen und daraus abgeleiteten neurophysiologischen nichts weiter bekannt ist, hängt einem sozialdarwinistischen Gedankengebäude nach, einer Euphorie des „Jahrhunderts des Gens“ (Fox-Keller), die Spork nicht nur als ü-

berholt, sondern in Anbetracht der Komplexität der zu entschlüsselnden Mechanismen als „naiv“ und Bauer als „ideologisch“ und „bizarr“ bezeichnet (Spork 2009, Klappentext; Bauer 2007, 65).

Die Entschlüsselung des Genoms wurde als ein Meilenstein in der Erforschung von Krankheiten gefeiert. Die Epigenetik reduziert diesen Meilenstein auf nichts weiter als auf eine Folie, die vom Organismus beschrieben werden muss. Seit das RNA-Interferenz-System, die DNA-Metylierung und der Histoncode von der Epigenetik als die entscheidenden Mittler zwischen Umwelteinflüssen und Gendispositionen identifiziert wurden, sind es diese vermittelten Prozesse, die in den Blick zu nehmen sind, wenn es um die Klärung des Verhältnisses von physiologischen Bedingungen und psychischen Prozessen geht. Davon ist das Problem der Aufmerksamkeitskompetenzen, verstanden als Selbststeuerungsprozesse und deren Besonderheiten nicht auszunehmen. Gene sind das Material, aber es sind keine Bestimmungsstrukturen und -funktionen für Entwicklung.

Wenn nun entsprechend des Forschungsstandes in der Epigenetik die Annahme einer direkten Verbindung zwischen Erbgut und menschlichen Verhaltensweisen nicht mehr länger aufrecht erhalten werden kann, da die Vermittlungsstrukturen der epigenetischen Schalter als das entscheidende Bindeglied zwischen Biologie und Umwelt zu akzeptieren sind, dann impliziert diese Erkenntnis die Schlussfolgerung, dass Umweltfaktoren einen nicht mehr wegzudiskutierenden Einfluss auf das Beschreiben von genetischen Folien und damit auf Entwicklungsprozesse haben. Sicherlich wird noch zu klären sein, welche Faktoren des äußeren Kontextes von Entwicklung als bedingend und welche als entscheidend einzuschätzen sind. Dass es diese vermittelten Verbindungen zwischen Gen und Umwelt, Organismus und Gesellschaft gibt, lässt sich jedoch nicht mehr negieren.

Unter dieser Prämisse betrachtet, lässt sich vielfältiges empirisches Material zusammentragen, das sich mit der epigenetischen These in Verbindung bringen lässt, die Entstehung des Psychischen als einen von Beginn an durch Umwelteinflüsse und biologische Bedingtheiten in komplementärer Weise bestimmten Prozess zu denken. Viele der epigenetischen Einsichten fußen zwar auf Experimenten mit Heffepilzen, Pflanzen oder Nagetieren. Doch wächst die Zahl der Forscher, die von der

Übertragbarkeit der empirisch gesicherten Resultate auf den Menschen überzeugt sind und die daran arbeiten, dieses auch nachzuweisen.³⁰

2. Erfahrungen und die Entwicklung von Menschen: Empirische Untersuchungen

Im Folgenden werde ich das vorliegende Forschungsmaterial kurz vorstellen, wobei ich nicht beanspruchen kann, den aktuellsten Stand zu rekapitulieren. Es geht mir einzig darum zu verdeutlichen, wie all diese Studien unter der Prämisse des Standes der epigenetischen Forschung mit Blick auf Verhaltens- und Lernauffälligkeiten, wie sie mit ADHS umschrieben werden, zu lesen sind. Bzw. im Umkehrschluss geht es mir darum, auf das Problem der Einseitigkeit des in der ADHS-Forschung verfolgten Genforschungsansatzes und dessen gesellschaftspolitische Implikationen zu verweisen. Die Anwendung objektiverer Methoden allein garantiert noch keineswegs, dass damit Wirklichkeit in all ihren Facetten und Bedingungsbeziehungen auch erfasst werden kann. Anhand des im Lichte der Epigenetik zu deutenden empirischen Materials lässt sich die Dimension erahnen, die sich mit Blick auf die Einschätzung von Forschungsarbeiten in ihrer Bedeutung für Lern- und Entwicklungsprozesse von Kindern auftut, wenn realisiert wird, welchen entscheidenden Einfluss forschungsleitende Hypothesen auf Untersuchungsergebnisse und deren Lesart haben.³¹

³⁰ In einer auf fünf Jahre angelegten Studie (MAVAN-Studie) arbeitet der kanadische Hirnforscher und Verhaltensbiologe Michael Meaney daran, beim Menschen Hinweise für eine epigenetische Steuerung seines Verhaltens zu finden (vgl. Watter 2007 und Hackman, Meaney 2010). Die deutschen Forscher Entringer, Hellhammer, Kumsta, Wadhwa und Wüst (2009) untersuchen, ob sich Stoffwechselprozesse der nachfolgenden Generation unter der Bedingung von Stress verändern, wenn der mütterliche Organismus während der Schwangerschaft ungewöhnlichen Belastungen wie z.B. dem Tod nahestehender Menschen ausgesetzt war. Entringer (2011) arbeitet darüber hinaus zusammen mit Wadhwa, Buss und Lu an einer ähnlichen Problematik. Zur Übertragbarkeitsproblematik vergleiche ebenfalls den Artikel von Jirtle, Skinner (2007).

³¹ Dass es sich hierbei nicht lediglich um wissenschaftsinterne Kontroversen handelt, lässt sich daran ersehen, dass die sträfliche Vernachlässigung der Einbeziehung des aktuellen epigenetischen Wissensstandes nicht ohne gesellschaftspolitische Konsequenzen bleibt. Ein Blick in die öffentlichen Medien und auf die Internetseiten reicht, um die Dimension dieser Konsequenzen erahnen zu können. Es ist bereits von einer „Genetischen Verursachung von ADHS“ die Rede und entsprechend wird in einschlägigen Arbeitskreisen und Netzwerk-Verbindungen damit nicht nur Informationspolitik betrieben, sondern auch Überzeugungspolitik gemacht.

2.1. Erfahrungen bestimmen die Hirnentwicklung

Schon 1997 hat Herschkowitz (1997) anhand vielfältigen empirischen Materials aufgezeigt, dass Erfahrungen, die Kinder mit der Umwelt machen, bereits bei der prä- und postnatalen Hirnentwicklung eine entscheidende Rolle spielen. Sie determinieren späteres Erleben und Verhalten. Beim Gehirn ist die genetische Programmierung „auf die Bereitstellung der anatomischen Hirnanteile, vom Hirnstamm bis zum Großhirn, mit ihren jeweiligen Kerngebieten und spezifischen Transmitter-Systemen“ beschränkt.³² Es gibt seitens des genetischen Apparates keine spezifizierten neuronalen Schaltkreise, die für innere Repräsentationen und Modellbildungen von Welt oder für den Erwerb seelischer Interpretations- und Reaktionsmuster vorgegeben wären. Im Kortex ist lediglich ein eklatanter Überschuss neuronaler Verschaltungen (Synapsen) der Nervenzellen untereinander vorgegeben, die zunächst jedoch weitgehend funktionslos sind.³³

2.2. Erfahrungen verändern die Anatomie der Nervenzellen

Die genetischen Anlagen legen lediglich fest, dass sich ein Gehirn, das zum Zeitpunkt der Geburt in keiner Weise fest verschaltet ist, entwickeln und dass sich seine noch offenen Nervenbahnen strukturell formen können. Die strukturelle Formung selbst, die Bildung der Nervenzell-Netzwerke erfolgt unter dem prägenden Einfluss individueller Umwelterfahrungen. Den diesen Entwicklungsprozessen zugrunde liegenden Mechanismus hat Swaab (1991) mit „Benütze es oder Du verlierst es“ (use it or lose it) umschrieben.

Bereits 1995 hat Eisenberg (1995) in seinem Überblick über die bis dato vorliegenden neuropsychologischen Studien folgende These formuliert: Die Entstehung der Nervenzell-Verbindungen, der neuronalen Verschaltungen hängt ganz entscheidend von den über eigenes Handeln gemachten, individuellen Erfahrungen ab. Die

http://www.adhs-deutschland.de/content.php?abt_ID=1&site_ID=79

<http://www.ag-adhs.de/veroeffentlichungen/stellungnahme-zum-sachverstaendigengutachten-des-gesundheitsministeriums.html>

<http://www.ag-adhs.de/informationen/haeufige-fragen.html#f3>.

³² Vgl. http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/Seele_und_Koerper.

³³ Vgl. [http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/Seele_und_Koerper_sowie_Huether_\(2005,_53_ff.\)_und_Insel_\(2003\)](http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/Seele_und_Koerper_sowie_Huether_(2005,_53_ff.)_und_Insel_(2003)).

neuroanatomischen Feinstrukturen sind die materiellen Substrate des individuellen Handelns. Sie entstehen durch sozial vermittelte Erfahrungen, die die Umwelt betreffen. Die Nervenzell-Anatomie spiegelt diese Erfahrungen wieder bzw. enthält sie.³⁴

In einer Übersichtsarbeit, die den Forschungsstand der neurobiologischen Grundlagen der Motivationssysteme resümiert, stellt der Neurobiologe und Psychiater Thomas Insel (2003) die These auf, dass der Motor für die neuronalen Strukturbildungen in dem Streben nach sozialen Gemeinschaftserfahrungen und dem Knüpfen von persönlichen Beziehungen zu suchen ist.

2.3. Beziehungsstörungen und Traumatisierungserfahrungen

In den letztgenannten Kontext sind bereits Ende der neunziger Jahre erschienene Übersichtsarbeiten einzuordnen, die die Ergebnisse empirischer Studien resümieren, in denen die klinischen Folgen zwischenmenschlicher Beziehungs- und Traumatisierungserfahrungen über die Erhebung psychobiologischer Effekte ermittelt wurden (vgl. Hüther 1998, Joseph 1999). 2004 veröffentlichte die Arbeitsgruppe des kanadischen Hirnforschers und Verhaltensbiologen Michael Meaney ihre unter kontrollierten Bedingungen erhobenen Beobachtungen zur epigenetischen Programmierung eines Anti-Stressgens durch mütterliche Zuwendung (Weaver, Cervoni, Meaney et al. 2004). Bis dahin war nur bekannt, dass Menschen sehr individuell auf Stress reagieren. Anhand von Tierversuchen konnten Meaney und seine Arbeitsgruppe den Mechanismus entschlüsseln, der diese Unterschiedlichkeit bedingen könnte. Es konnte nachgewiesen werden, dass sich das unterschiedliche Stressverhalten der untersuchten Nager in Veränderungen des epigenetischen Musters von Gehirnzellen widerspiegelt. Diese Veränderungen konnten in Verbindung gebracht werden mit dem fürsorglichen Verhalten der Nagermütter, das zu neurobiologischen Effekten führte. Die soziale Zuwendung in den ersten Tagen nach der Geburt wurde in einer Weise fest im Gehirn verankert, die zur Veränderung des Musters der Methylgruppen an der DNA führte, die den Genschalter des

³⁴ Im Original: "The precise neuroanatomic details are specified by activity-dependent competition. Neuronal connections are fashioned by, and consequently reflect, socially mediated experience in the world." (1574)

Antistressgens abschirmen. Das erhöhte eine lang anhaltende Ablesbarkeit eines wichtigen Antistressgens.

Am Trierer Stressforschungszentrum wird unter der Leitung des Psychobiologen Hellhammer über stressbezogene Erkrankungen beim Menschen geforscht. Die Anlage sowie die Ergebnisse dieser Studien können in eine Beziehung mit den Tierforschungen Meaney's gebracht werden, die die Übertragbarkeit der Ergebnisse der Tierforschungen auf den Menschen wahrscheinlich werden lassen. Die erfassten Mechanismen des Zusammenhangs von Umgebungserfahrungen und psychobiologischen Effekten gesundheitlicher Schäden werden neurobehaviorale Mechanismen genannt. Es konnten bestimmte diesbezügliche Mechanismen konzeptualisiert werden, die an stressbezogenen Erkrankungen sowie an Störungen in der emotionalen Entwicklung beteiligt sind, die vor allem die Bindungsproblematik betreffen. Geforscht wird über Zusammenhänge zwischen der psychischen Belastung von Müttern, vor allem im letzten Drittel der Schwangerschaft und dem späteren Auftreten von Stresserkrankungen wie Fibromyalgie.³⁵ Außerdem werden Zusammenhänge zwischen neurobehavioralen Mechanismen und dem Geburtsgewicht von Kindern untersucht, deren Mütter während der Schwangerschaft außergewöhnlichen psychischen Belastungen ausgesetzt waren. Die Forscher sind inzwischen überzeugt, dass gravierende Belastungen der Mütter Folgen für die Ausbildung des Stressreaktionssystems der Kinder haben (Entringer, Kumsta, Hellhammer et al. 2009; Engert, Hellhammer, Meaney et al. 2009; Bolten, Wurmser, Hellhammer et al. 2010).

Gordon zeigte bereits 1998 in einer Übersichtsstudie, dass Säuglinge, deren Mütter an einer postpartalen Depression erkrankt sind, im späteren Leben besonders anfällig für Belastungen aller Art sind. Für diese Kinder gibt es nicht nur ein erhöhtes Risiko von Einschränkungen in ihrer psychischen Erlebnisbreite. Sie sind auch anfälliger für Störungen, die in neuropsychologischen Defiziten zum Ausdruck kommen können (vgl. auch Field 1998). Es gibt darüber hinaus weiteres vielfältiges empirisches Material, das Störungen in den biologischen Hirnfunktionen von Kindern nachweist, die unter benachteiligten Bedingungen aufgewachsen sind oder die von manifesten Misshandlungen betroffen waren. Die Daten wurden mit Hilfe

³⁵ Der Begriff umschreibt Schmerzen an Sehnenenden und Muskeln ohne einen hinreichenden somatischen Befund.

testpsychologischer Methoden und elektroenzephalographisch (EEG-Messungen) erhoben (Ito, Teicher, Glod, Ackermann 1998; Otero 1997).

2.4. Gesundheitsschäden und Störungen im Sozialverhalten durch Traumatisierung in der Kindheit

In den letzten 10 Jahren sind in weit über hundert Studien die verheerenden Gesundheitsschäden erfasst worden, die auf Traumatisierungserfahrungen nicht nur in der Kindheit, sondern auch im Erwachsenenalter zurückgeführt werden konnten. Bauer³⁶ resümiert, dass „*mindestens* 10% der Bevölkerung“ nach vorliegenden Untersuchungen während der Kindheit und Jugend von massiven und anhaltenden Gewalterfahrungen betroffen sind. Auch was deren Folgen anbetrifft, die empirisch belegt werden konnten, nennt er Größenordnungen: „Depressive Erkrankungen (Prävalenz 10%), körperliche Beschwerden ohne organischen Befund (Prävalenz 10%), dissoziative Störungen (Prävalenz 6%) und Borderline-Störungen (Prävalenz 1-2%)“.³⁷ Er dokumentiert eine umfassende Belegliteratur, die diese Zusammenhänge empirisch absichert.³⁸ Im Jahre 2005 ermittelten die Psychologin Alison Fries und ihr Team, dass frühkindliche, traumatische Erfahrungen von Kindern bleibende Spuren im Zusammenspiel der für das Sozialverhalten wichtigen Botenstoffe Oxytocin und Vasopressin hinterließen. Dies war selbst dann der Fall, wenn die Kinder bereits im frühen Alter von ein bis zwei Jahren in die Obhut fürsorglicher Adoptiveltern kamen (Fries, Ziegler et al. 2005). Zu ergänzen wäre z.B. auch die jüngst erschienene Arbeit von Uddin et al. (2010), in der spezifische epigenetische Profile identifiziert werden konnten, denen Veränderungen im Immunsystem zugrunde lagen, die mit posttraumatischen Stresserfahrungen in Verbindung gebracht werden konnten.

³⁶ www. psychotherapie-prof-bauer.de/Seele und Körper. Als Belegliteratur nennt Bauer folgende Arbeiten: Fillimgim, Wilkonson, Powel (1999); Bouvier, Halperin, Ry, Jaffe, Laedrach, Mounoud, Palak (1999); Portegijs, Jeuken, van der Horst, Kraan, Knottnerus (1996).

³⁷ www. psychotherapie-prof-bauer.de/Seele und Körper.

³⁸ Z.B. Mulder, Beautrais, Joyce, Fergusson (1998); Ross-Gower, Waller, Tyson, Elliot (1998); Kaplan, Erensaft, Sanderson, Wetzler, Foote, Asnis (1998); Stein, Koverola, Hanna, Torchia, McClarty (1997); Cloitre, Scarvalone, Difede (1997); Ferguson, Dacey (1997); Farley, Keaney (1997); Roberts (1996); Putnam, Helmers, Horowitz, Trickett (1995).

3. Resümee

Diese Forschungsergebnisse führen unmissverständlich vor Augen, welche Bedeutung zwischenmenschlichen Beziehungen als Bedingungsfaktoren für Veränderungen in hirnorganischen Prozessen beigemessen werden muss. Diese Einsicht kann doch nicht ohne Auswirkungen auf die Beurteilung der mit ADHS umschriebenen Phänomene bleiben, so sollte man jedenfalls annehmen dürfen. Schenkt man den Aussagen führender Vertreter der medizinischen Krankheitstheorie ADHS Glauben, dann ist inzwischen selbst in diesem Kontext der biologische Reduktionismus „als wissenschaftlich überholt“ anzusehen (Döpfner, Rothenberger, Steinhausen 2010, 145). Dieses verbale Bekenntnis bleibt jedoch ohne Folgen für ein nur annäherungsweise erkennbares Umdenken in der Konzeptionalisierung von Forschungsdesigns wie die Übersicht von Banaschewski (2010) zur Genetik von ADHS und die GWAS-Studie von Thapar deutlich werden lassen (William, Zaharieva, Thapar et al. 2010). Demgegenüber zeigt sich in den epigenetischen Studien: Was Menschen in Beziehungen erleben, manifestiert sich in biologischen, in epigenetischen Strukturen. Während genetische Fehler nicht rückgängig gemacht werden können, sind Epimutationen allerdings „der Teil unseres biologischen Schicksals, den wir selbst in der Hand haben“ (Spork, 2009, 136). Gene können sich bis zu 16-mal vervielfachen. Diese im Gen sich vollziehenden Veränderungen sowie auch die Veränderungen um das Genom sind nicht etwa ein Krankheitsauslöser, sondern ein „lebenswichtiger Bestandteil der menschlichen Existenz“ (ebd. 36). „Zahllose Kopien von Genen sind somit in Millionen von Zellen stillgelegt und untätig. Man kann sich kaum vorstellen, wie diese Stilllegung, verbunden mit einer unter Umständen noch größeren Menge gänzlich funktionsloser Gene, ohne die direkte Mitwirkung des Organismus als Partner in diesem Wechselspiel ablaufen könnte“ (Reichholf 1994, 195).

Die über eine sozialdarwinistische Lesart transportierte Verknüpfung von als ADHS klassifizierten Erscheinungen mit Genkopiezahl-Varianten ist Teil einer allgemeinen Fehleinschätzung von Genen und Entwicklung, in der das, was erblich ist, umstandslos mit dem gleichgesetzt wird, was unveränderbar ist. Die Erbllichkeit einer Eigenschaft gibt jedoch lediglich an, „wie viel genetische und wie viel Umweltvarianz diese Eigenschaft in der Population *unter den gegenwärtigen Umständen* zeigt“ (Lewontin, Kamin, Rose 1988, 94, Hervorhebung im Original). Der Phänotyp eines Organismus ändert und entwickelt sich jederzeit. Einige Änderungen sind re-

versibel, andere irreversibel. Diese Kategorien sind allerdings „unabhängig von der Unterscheidung erblich – nichterblich“ (ebd.).

Bereits 1994 resümierte der Zoologe Reichholf, dass das Genom keine Neuerung gegen die Möglichkeiten durchsetzen kann, die dem Organismus zur Verfügung stehen. Die Funktionsfähigkeit des Organismus entscheidet über die Tauglichkeit der natürlichen Selektion. Innerhalb dieses Rahmens ist der Organismus über seine StoffwechsellLeistungen jedoch in der Lage, „jede Neuerung durch(zu)föhren, die sich aus ihm selbst heraus ergibt“ (199). Die Tatsache, dass sich Stoffwechselprozesse vollziehen, ist abhängig von genetischen Herstellungsprogrammen. Wie viel jedoch „hergestellt wird und welche Auswirkungen die Produktion auf das weitere Funktionieren der Zellen oder der Zellverbände hat, hängt genauso wenig mit dem genetischen Programm zusammen, wie die Zahl der Kopien eines Fotokopierers von der Zahl der Vorlagen abhängt. Der Bedarf bestimmt, wie viele Kopien angefertigt werden, nicht das Programm“ (Reichholf 1994, 199).

Das Problem der Vermischung von „erblich“ und „unveränderbar“, das dem Versuch anhaftet, Eigenschaften, die als ADHS klassifiziert werden, ursächlich mit Genkopiezahl-Varianten in Verbindung zu bringen, korrespondiert mit der statischen Annahme, dass das gleichzeitige Auftreten von Erscheinungen als ursächlicher Zusammenhang interpretiert werden dürfe. Der Genetiker Goldstein (2009) kritisiert dieses Vorgehen aufs schärfste. Mittels GWAS könne man lediglich feststellen, dass Genvarianten irgendwie mit bestimmten Erkrankungen in Verbindung stehen könnten. Seriöse Voraussagen über das Erkrankungsrisiko ließen sich auf dieser Grundlage nicht treffen. Auf diese Weise kann das Ansteigen der Benzinspreise auch mit der Annäherung des Halleyschen Kometen an die Erde erklärt werden.

So spiegelt sich auch auf der statistischen Ebene, dass dieses Erklärungskonzept von ADHS von direkten unvermittelten Beziehungen zwischen biologischen bzw. physiologischen Erscheinungen und psychischen Funktionen bzw. sozialen Verhaltensweisen ausgeht. Dagegen bestehen Lewontin u.a. darauf, „dass die Beziehung zwischen Gen, Umwelt, Organismus und Gesellschaft in einer Weise komplex ist, die von simpler reduktionistischer Argumentation nicht erfasst wird“ (Lewontin, Kamin, Rose 1988, 218). Schärfere noch als Reichholf spitzen sie die These zu, dass sich der Organismus zwischen den Genen und der Umwelt befindet, indem sie die

Frage stellen, ob dieser nur eine Zwischeninstanz ist, die komplett von den Genen gesteuert wird, oder ein eigenständiger Partner. Sie kommen zu dem Ergebnis: „Diese Frage haben wir zugunsten der Eigenständigkeit des Organismus entschieden. ... Organismen sind keine Marionetten der Gene ... Zumindest im Menschen hat die organismische Organisation ein Ausmaß erreicht, das es ihm gestattet, direkten Einfluss auf die Gene zu nehmen“ (236, s.a. Spork 2009).

Evelyn Fox Keller (2000) verweist auf mögliche Hintergründe eines Festhaltens an überholten Vorstellungen des Zusammenhangs molekulargenetischer Veränderungen und psychischer Funktionen sowie sozialer Verhaltensweisen. Sie spricht von der Funktion des Gendiskurses „als Überzeugungsinstrument“: In der Geschichte des Gens hat das Wort „nie größere Macht über die Köpfe der Menschen besessen als in den letzten Jahren, und entsprechend hat auch der Gendiskurs nie über mehr rhetorische, d.h. Überzeugungskraft verfügt. Die Berufung auf Gene hat sich nachweislich nicht nur bei der Eintreibung von Geldmitteln und der Förderung von Forschungsprogrammen als wirksam erwiesen, sondern ebenso beim Vertrieb der Produkte einer rasch expandierenden Biotech-Industrie“ (Fox-Keller 2000, 183).

Vor dem Hintergrund der modernen epigenetischen Forschung ist es demnach inzwischen mehr als zweifelhaft, ob der Vielfalt der Probleme, die mit einer Symptomatik verknüpft werden, die als ADHS bezeichnet wird, mit derart einfachen Erklärungsansätzen auf den Grund zu kommen ist, gleichgültig ob es sich um krude genetische oder so genannte „multifaktorielle“ Ansätze handelt. Am Ende ihres Buches, in dem sie die traditionelle Modellvorstellung des genetischen Programms als universelles Steuerungsinstrument revidiert und statt dessen ein „dynamisches Konzept“ vorschlägt, „wonach all die vielfältigen DNA-, RNA- und Proteinkomponenten abwechselnd als Instruktionen und als Daten fungieren“ (187f), resümiert Fox-Keller (2000), dass „der Genbegriff für die biologische Erkenntnis wohl tatsächlich zum Hindernis geworden ist“ und „da er ebenso oft irreführend wie informativ ist“, erweist er sich um so mehr noch „zum Hindernis für das Verständnis biologischer Zusammenhänge von Laien (...). Insofern erzeugt er in der Öffentlichkeit Hoffnungen und Ängste, die oft unbegründet oder unangebracht sind und in der Tat einer fruchtbaren Diskussion politischer Entscheidungen entgegenstehen, selbst wenn es sich um reale und dringliche Fragen handelt.“ (189)

4. ADHS – ein Problem der Gesellschaft und ihrer Vorstellung von Normalität?

Es sind also vor allem überzeugende naturwissenschaftliche epigenetische Befunde, die nahe legen, bei dem Auftreten von ADHS einen pathologischen Befund, der auf krankhafte Veränderungen der hirnrorganischen Grundstruktur verweisen könnte, gründlich in Zweifel zu ziehen. Was bleibt, ist jedoch das Problem, wie denn nun die Entstehung von Aufmerksamkeitsproblemen zu denken, wie ermittelt werden könnte, worin sie bestehen bzw. ob sich hinter dieser Zuschreibung „ADHS“ reale und wenn ja, welche kindlichen Entwicklungsprobleme verbergen könnten. Insofern sich die Tatsache, dass die Zuschreibung „ADHS“ zu einem Leitthema des Kindseins geworden ist, kaum noch übersehen lässt und insofern es sich bereits vor diesem Hintergrund verbietet, dieses Syndrom als einen „Mythos“ (Roggensack) abzutun, so wie dies nicht selten in der ADHS-Kritik erfolgt, bleibt die Aufgabe, nach anderen Erklärungskonzepten als sie mit der These einer epidemischen Erkrankung verbunden sind, zu suchen. Dies betrifft zunächst einmal Untersuchungen, die die Ursachen für ADHS in gesellschaftlichen Veränderungsprozessen und den sich daraus ergebenden Konsequenzen für das Leben der Kinder und ihres Umfeldes sehen.

Verglichen mit dem Umfang an neurobiologischen Studien zum Thema ADHS nimmt sich die Anzahl der Analysen, in denen versucht wird, Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Entwicklungen und psychodynamischen Prozessen aufzuzeigen, ausgesprochen bescheiden aus. Das bedeutet jedoch nicht, dass es diesen Sichtweisen auch an gesellschaftlich zugesprochener Relevanz mangelt.³⁹

Anfang 2000 wurde von De Grandpre ein umgehend auch in Deutschland veröffentlichtes Buch herausgebracht, das sich mit dem Thema beschäftigt, wie Kultur Krankheit erzeugt. Es folgten kulturtheoretische Schriften des Mediziners Amft (2004, 2006) und des Erziehungswissenschaftlers Mattner (2004, 2006). Eine soziologisch ausgerichtete Studie wurde vom Kunsthistoriker Crary (1999), eine phi-

³⁹ In der über Nutzung von Internet-Kommunikationsstrukturen geführten Auseinandersetzung hat sich z.B. eine „Bewegung“ ADHS-Kritik etabliert, die sich im Wesentlichen auf diese Positionen bezieht und die vor allem im Zusammenhang mit der inzwischen ernst genommenen Kritik an der immensen Steigerungsrate der Behandlung von Kindern mit Psychopharmaka öffentliche Beachtung findet (vgl. google.de: ADHS-Kritik).

losophische Arbeit von Türcke (2002) und eine philosophisch-psychologische Arbeit von Stiegler (2008) vorgelegt. Der Erziehungswissenschaftler und Psychoanalytiker Ahrbeck (2007) hat einen Sammelband zum Thema Kultur und Krankheit herausgegeben. In seinem Leitartikel äußert er sich differenziert zu Zusammenhängen von Kulturtheorie, Pädagogik und Therapie und zwar in einer direkt auf die ADHS-Problematik bezogenen Weise.

Folgende gesellschaftlich-kulturelle Faktoren werden in diesen Arbeiten als mögliche Bedingungsfaktoren für die Entstehung der mit ADHS umschriebenen kindlichen Nöte identifiziert:

- eine beschleunigte Gesellschaft, die Wahrnehmungsweisen besetzt und z.B. die Sucht nach Sinnesreizen erzeugt (De Grandpre 2000, 2002),
- eine gesteigerte Lebensgeschwindigkeit und eine Zeitverknappung, derer sich Individuen bemächtigt fühlen (Ahrbeck 2007),
- eine Macht, die von Reizüberflutung und permanenter Wahrnehmungsreizung ausgeht, die psychisch in den Einzelnen eindringt und das kulturelle Prinzip Bedeutung durch Erregung ersetzt (Ahrbeck 2007),
- Unruhe und Getriebenheit als Folge tiefgehender Beunruhigung, die als „post-moderne Nervosität“ das Alltagsleben durchzieht (Perner 2007),
- schwindende soziale Bindungskräfte (Ahrbeck 2007),
- zu wenig Elterlichkeit (Raffy 2007).

Eine gesellschaftlich produzierte und zu verantwortende Macht, die von elektronischen Medien ausgeht und dazu führt, dass sich menschliche Beziehungen grundlegend wandeln sowie eine Korrespondenz zwischen den Gesetzen der medialen Welt mit dem Innenleben hyperaktiver Kinder (Benz, Bergmann 2007).

Eine von Kapitalverwertung geforderte „grenzenlose Anpassung und Flexibilisierung des Menschen“, die „auf Grenzen in der menschlichen Natur“ stößt und deshalb zunehmend mittels „psychotroper Substanzen“ sichergestellt werden muss (Amft 2006, 86).

Ein auf biologisch begründeten anthropologischen Konstanten beruhendes medizinisches Krankheitsverständnis, das nicht hinterfragt wird, weshalb auch nicht erkannt werden kann, dass die Verhaltensweisen von ADHS-Kindern eine „grundsätzliche sinnvolle Äußerung“ gegenüber erwünschten Verhaltensnormen sind, die

als Internalisierung von gesellschaftlich-historisch begründbaren Normstrukturen zu verstehen sind, die einem gesellschaftlichen Bedürfnis nach Kalkulierbarkeit menschlichen Verhaltens entspringen (Mattner 2006, 60, 63).

Gemeinsam ist allen hier genannten Autoren der Anspruch, im Gegensatz zu den medizinischen Pathologisierungsversuchen von ADHS den kulturellen Kontext, in den kindliche Entwicklungsprozesse eingebunden sind, gerade nicht auszuklamern. Darin liegt das Besondere dieser kulturtheoretischen Untersuchungen. Und so werden diese Studien an diesem Anspruch zu messen sein, einer geschichtslosen, biologistischen Betrachtung von Hirnfunktionen und Medikamentenwirksamkeit eine Analyse von Entwicklungsproblemen entgegenzusetzen zu wollen, die das Individuum nicht von den Bedingungen, unter denen es aufwächst, trennt.

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, was eine umfassende Untersuchung aller vorliegenden philosophischen, philosophisch-psychologischen und soziologischen Arbeiten zum Thema „Aufmerksamkeit“ anbetrifft. Ich werde mich deshalb im Folgenden auf Studien beschränken, in denen eine explizite Auseinandersetzung mit dem Thema ADHS vorgenommen wird. Das sind im Wesentlichen die Studien von Ahrbeck, Amft, Mattner und Stiegler. D.h. auch die Arbeiten von Türcke und Crary finden hier nur Beachtung, insofern sie im Kontext der Untersuchungen, die direkt dem Thema ADHS gewidmet sind, sekundäranalytisch verwendet werden. Und auch auf die im Sammelband von Ahrbeck zusammengefassten Arbeiten, die sich dem Leitthema seines Bandes, dem komplizierten Wechselverhältnis zwischen aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen bzw. Widersprüchlichkeiten und Verhaltensstörungen, in höchst unterschiedlicher Differenziertheit nähern, sowie auf die Arbeit von De Grandpre, die weniger analytisch als phänomenal beschreibend angelegt ist, wird nicht weiter Bezug genommen.

4.1. ADHS – Symptom einer kranken Gesellschaft?

Sieht man einmal von den kulturtheoretisch kaum präzisierten und analytisch konkretisierten Argumenten schwindender sozialer Bindungskräfte und mangelnder Elterlichkeit ab, so wird die Beschädigung individueller Entwicklungsprozesse durch gesellschaftliche Kontextbedingungen im Wesentlichen als ein Transformationsvorgang konzeptionalisiert, der sich auf folgenden mehr oder weniger direkten Wegen vollzieht.

Amft vertritt explizit die These eines kulturinduzierten Krankheitsbildes ADHS. Er versucht den historischen und gesellschaftlichen Kontext zu skizzieren, in dem – seiner Auffassung nach – die beispiellose Medikalisation von psychischen Auffälligkeiten wie ADHS zu sehen und kritisch zu reflektieren ist.

Mattner sucht vor allen Dingen nach historisch-soziologischen Erklärungen für dieses Phänomen. Mit Bezug auf Crary (1999) stellt er die These auf, dass es einen Zusammenhang gibt zwischen den Nöten von Kindern in Zeiten postmoderner Lebensumstände und Erfordernisse, die sozioökonomisch bedingt, mit Beginn des Industriezeitalters zur Notwendigkeit der Entwicklung von Fähigkeiten wie denen einer „disziplinierten Aufmerksamkeit“, „Konzentration“ und „gefügigen Unterordnung unter einen gemeinsamen Produktionsprozess“ geführt haben.

Ahrbeck (2007) versucht in Anlehnung an Türckes Schrift „Erregte Gesellschaft“ den psychischen Folgen kultureller Entwicklungen nachzugehen, in denen erregende Sensationen und permanente Wahrnehmungsreizung eine auffallend starke Rolle spielen. Er bedient sich in seiner Analyse psychoanalytischer Erklärungskonzepte.

Und Stiegler (2008) setzt sich mit Beobachtungen auseinander, die seiner Ansicht nach auf einen Verlust von aufgeklärtem und verantwortlichem Handeln in der von Fürsorge getragenen Mitmenschlichkeit im Generationenverhältnis hindeuten. Diese bringt er in einen Zusammenhang mit Tendenzen, in denen sich eine gezielte auf Konsum hin orientierte Beeinflussung der kindlichen Aufmerksamkeitsaneignung spiegelt, die er zurückführt auf eine Übermacht der neuen Informationstechnologie im gesellschaftlichen Verkehr sowie auf die den globalen Kapitalismus kennzeichnenden Mechanismen einer Dominanz des Finanzkapitals. Als deren Folge macht er u.a. eine durch manipulative Medien verursachte gesamtgesellschaftliche Aufmerksamkeitsstörung aus (28ff.).

Die Autoren gehen Fragen nach Zusammenhängen zwischen veränderten Bedingungen des Aufwachsens und der Entwicklung von Kindern aus höchst unterschiedlichen Blickwinkeln nach. Mit Ausnahme von Stiegler ist ihnen jedoch die Auffassung gemein, dass eine sozialökonomisch notwendig gewordene Beschleunigung und Flexibilisierung von Lebensprozessen, verbunden mit Erregtheit als einem Merkmal, das Lebensereignisse und Vermittler wie z.B. Medien zunehmend dominiert, in psychische Strukturen und menschliche Beziehungen eindringt. Den

Phänomenen einer „erregten Gesellschaft“ korrespondieren Verhaltensweisen erregter, unruhiger und getriebener Individuen. Sind also Umwelt und Gesellschaft in der Sichtweise der von Kulturtheoretikern vertretenen Position für Individuen kaum mehr als ein „Reizpotential“? Entpuppt sich das, was bei den biologisch orientierten Medizinern ein biologisches Defizit in Form von Reizoffenheit umschreibt, bei diesen Forschern als ein gesellschaftlicher Zustand, der in Form einer Erregungsquelle, die individuellen Entwicklungsprozesse verstört? Sind Reize im kulturtheoretischen Verständnis für den Einzelnen lediglich Eindrücke, die unvermittelt auf ihn einströmen? Und reduzieren sich die Möglichkeiten des Individuums, diesen Eindrücke zu begegnen, auf operative Prozesse wie Aufnahme, Weiterleitung, Integration und Zuordnung von Sinneseindrücken zu Mustern bzw. Verhaltensweisen, so wie dies in der Sichtweise der biologisch orientierten Medizin der Fall zu sein scheint?

Genau dieser Vorstellung widerspricht vor allem Mattner vehement. Seiner Auffassung nach ist der Mensch kein „informationsverarbeitendes Aggregat, das sich mit objektiv gegebenen Informationen laden“ lasse (Mattner 2006, 57). Der Mensch empfangt auch nicht „gewissermaßen neutrale Stimuli einer objektiv gegebenen Welt ..., auf die er quasi reflektorisch antwort(e)“ (ebd.). Er entscheidet selbst, „was für ihn mehr oder weniger bewusst zur Bedeutung gelangt oder nicht“ (59). Symptome, wie sie mit ADHS umschrieben werden, sind für Mattner individuell symbolhafte Bedeutungsphänomene, die auf den Lebenshintergrund betroffener Personen verweisen (60). Mit Bezug auf Cray kennzeichnet er diesen in seiner gesellschaftlichen Prägung. In den durch industriell-maschinelle Produktionsprozesse bestimmten modernen Arbeitsbedingungen seien Formen disziplinierter Wahrnehmung wie willentliche Aufmerksamkeit absolut notwendig geworden (63). Willentliche Aufmerksamkeit will Mattner verstanden wissen als eine „normative Kategorie der institutionalisierten Macht“ (67), als einen „soziale(n) Zwang zur Selbstbeherrschung“ und in Anlehnung an Elias als eine erzwungene „Notwendigkeit der innerpsychischen Ausbildung einer stabilen, automatisch arbeitenden ‚Selbstkontrollapparatur‘ zur Beherrschung der ungezügelter Triebe“ (63).

Amft (2006) teilt diesen Gedanken einer durch gesellschaftliche Entwicklungsprozesse erzwungenen Notwendigkeit für Individuen, die Kompetenz der Selbst-

beherrschung zu entwickeln und zu praktizieren, um an der Gesellschaft teilhaben zu können.

Ich nehme diesen Gedanken auf, um der Frage nachzugehen, wie sich die Autoren erklären, warum Kinder auf diesen gesellschaftlich auferlegten Zwang einer Selbstkontrolle, die „in besonderen Disziplinarinstitutionen“ trainiert werden muss, damit eine Anpassung an diese zwanghaften Verhältnisse erfolgen kann, mit psychischen „Beschädigungen“ wie ADHS reagieren (Mattner 2006, 62).

4.1.1. Kindliche Entwicklung zwischen veränderter Kindheit und „Grenzen in der menschlichen Natur“?

Beginnen möchte ich mit einer Analyse der Sichtweise Amfts, der relativ konkret die derzeitigen Lebensverhältnisse beschreibt. Er beansprucht aufzeigen zu können, dass unter den gegenwärtigen gesellschaftlichen Verhältnissen bereits „normale‘ Lebensbedingungen ... so ungünstig sein (können), dass mit ihnen ein hohes Risiko der Entwicklung von schwerwiegenden Störungen und Krankheiten einhergeht“ (Amft 2006, 82f). Er verwehrt sich dem Argument, ADHS sei ein „Sozialisationsunfall“. Zwar erhöhen besondere, individuelle Entwicklungsbedingungen „die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von Störungen“, sie „führen aber nicht zwangsläufig dazu“ (a.a.O., 83). Für ihn ist ADHS eine Folge veränderter Kindheit.

In dieser Überlegung mag man ihm durchaus folgen gemäß der Prämisse, dass sich kindliches Aufwachsen nicht außerhalb und unbeeinflusst von Umgebungsbedingungen vollzieht. Auch in den therapeutischen Implikationen seiner Distanzierung von Sozialisationshypothesen ist ihm nur zuzustimmen. Schuldzuweisungen sind für alle, die von dieser Problematik ADHS betroffen sind, in der Tat denkbar schlechte Optionen, um Probleme Lösungsmöglichkeiten zuweisen zu können. Wie erklärt sich Amft (2006) jedoch die Besonderheiten der Probleme von ADHS-Kindern im Einzelnen?

Die über zwei Seiten aufgezählten Phänomene veränderter Umweltbedingungen für kindliches Aufwachsen sieht er „einzig und allein durch die Gesetze der kapitalistischen Ökonomie bedingt“ (82). Das gesellschaftliche Bedürfnis, die Natur des Menschen zu beherrschen und für Kapitalverwertungsprozesse nutzbar zu machen, stoße bei immer mehr Menschen an „psychophysische Grenzen“ (86). Als Gründe dafür, dass auch Kinder von diesem „Anpassungsproblem“ an gesellschaft-

liche Erfordernisse betroffen sind, nennt er eine zunehmende „Proletarisierung“ von Mittelschichten und eine (...) zunehmende ‚Pauperisierung‘ von Teilen der Bevölkerung“ (ebd.).

Abgesehen davon, dass diese Thesen zu postmodernen Entwicklungsprozessen und ihrer historischen Spezifik von soziologischer Seite wohl kaum unwidersprochen bleiben dürften (Beck 1986), stellt sich die Frage, warum sich Proletarisierungs- und Pauperisierungsprozesse seit etwas mehr als einem Jahrzehnt gerade im Form von ADHS-Symptomen an Kinder vermitteln. Proletarisierungsprozesse, verbunden mit der Notwendigkeit familiärer Erwerbsarbeit hat es seit Beginn des Industriezeitalters gegeben. Und auch Pauperisierungsprozesse hat es in der Vergangenheit in einer die derzeitigen, zweifellos besorgniserregenden Verhältnisse wohl noch erheblich übertreffenden Dimension gegeben. Worin besteht also die veränderte Qualität dieser Prozesse gegenüber denen vor mehr als hundertfünfzig Jahren? Welche besonderen Veränderungen haben sich in den Erscheinungen einer „Verwahrlosung der Kinder durch eine unzureichende Beziehungs- und Erziehungsumwelt mit der Folge einer defizitären psychostrukturellen Entwicklung“ (87), die sich in ADHS-Phänomenen niederschlägt, vollzogen, sodass die Spezifik dieser psychischen Auffälligkeiten erklärt werden könnte (Amft 2006)?

Auf diese Frage findet sich bei Amft keine Antwort. Denn für ihn ist „unaufmerksames Verhalten ein unspezifisches Symptom“ (73). Insofern stellt sich ihm erst gar nicht das Problem, aus den Lebensbedingungen einer „kranken Gesellschaft“ das Spezifische der ADHS-Problematik abzuleiten. Damit bleibt lediglich festzuhalten, dass – nach Auffassung von Amft – eine „kranke Gesellschaft“ psychisch krank macht. Diese These bleibt solange unpräzise und spekulativ wie nicht geklärt wird, wie sich denn nun die gesellschaftliche Krankheit in individuelle, in psychische Strukturen vermittelt.

Amfts Auseinandersetzung mit dem ADHS-Problem verwundert angesichts seines Anspruchs, die Ungeschichtlichkeit des hirnorganischen Störungsmodells entlarven und die geschichtlich-gesellschaftlichen Hintergründe der Epidemiologie des ADHS-Phänomens und der Methylphenidat-Verordnungen aufdecken zu wollen (86ff.). Seiner Auffassung nach vermitteln sich die Strukturen einer kranken Gesellschaft in die Psychodynamik des Einzelnen, sodass auch dieser krank wird, in der Weise, dass sich gesellschaftliche Bedürfnisse an individuellen „psychophysischen

Grenzen“ stoßen. Was den Faktor der gesellschaftlichen Bedürfnisse anbetrifft, so versucht Amft diese überaus gradlinig aus den allgemeinen historisch bedingten sozioökonomischen Entwicklungen abzuleiten. Hinsichtlich der Wirkung dieser Besonderheiten einer Epoche auf den Einzelnen bleiben seine Schlussfolgerungen jedoch nicht nur höchst unbestimmt, sondern sie erweisen sich auch als unhistorisch. Was unterscheidet diese natürlichen psychophysischen Gegebenheiten eigentlich von einer ungeschichtlichen biologischen Bestimmtheit des Menschen, gegen die er sich mit seiner Kritik an der biologistischen Medizin aufs schärfste verwehrt? Wohlgermerkt, hier ist nicht von Überforderungsphänomenen oder Erscheinungen nicht zur Bewusstseins gelangter Mechanismen von Fremdbestimmung die Rede, sondern von psychophysischen Grenzen. Im Unterschied zu der von biologistisch orientierten Medizinern vertretenen Auffassung will Amft diese zwar keinesfalls als biologische Defizite verstanden wissen. Für ihn kann die Ursache der Nöte von ADHS-Kindern nicht bei diesen selbst, im Sinne eines sie determinierenden Mangels gesucht werden. Kann man ihm in dieser Auffassung nur zustimmen, so ist ihm freilich in seiner Problemsicht, die er des Weiteren expliziert, kaum zu folgen. Nach den Vorstellungen von Amft leiden Kinder an einer „kranken Gesellschaft“ (88), können dieser jedoch aufgrund ihrer „psychophysischen Grenzen“ nichts entgegensetzen, weil das einzige Mittel, das ihnen bleibt, das einer erzwungenen Anpassung an die krankmachenden gesellschaftlichen Verhältnisse ist. Dieses Problem wiederum kann jedoch nicht „systemimmanent gelöst“ (89) werden.

Amft vertritt damit die Position eines krassen ökonomistischen Determinismus, der zwingend mit anthropologischen Konstanten arbeiten muss. Wenn also die Begrenzung der Kinder in ihnen selbst liegt, in ihren psychophysischen Anpassungsschranken, dann sind und bleiben sie in der Tat unentrinnbar verstrickt in einem Diktat zur Anpassung an gesellschaftliche Verhältnisse, die jedoch ihre Psyche beschädigen. Sie geraten in für sie unlösbare Schwierigkeiten. Es sei denn die gesellschaftlichen Verhältnisse würden sich so verändern, dass eine „gute Erziehung, die „Liebe, Wissen, Zeit und Geld“ (89) fordert, ermöglicht werden könnte. Das „in diesem ökonomischen System“ zu hoffen, wäre allerdings „völlig illusionär“ (89). Bei einer derart defätistischen Perspektive bleibt Kindern dann wohl nur die nicht anders als zynisch zu nennende Ergebnisheit in ihr Dilemma. Denn Therapie kann so gesehen lediglich als Reparaturmaßnahme aufgefasst werden, eine Maßnahme,

bei der es darum geht, Kinder stets neu zum Funktionieren zu verhelfen, damit sie sich an Verhältnisse anpassen können, die sie jedoch wieder krank machen.

4.1.2. Gesellschaftliche Normalitätserwartungen und kindliches Widerstandspotential

Mattner stellt sich, dezidiert als Amft der Aufgabe, die Spezifik der Aufmerksamkeitsproblematik in den Blick zu nehmen. Er formuliert die These, dass „Aufmerksamkeit als willentliche Wahrnehmungsfixierung ... keine dem Menschen generell zuschreibbare ‚natürliche‘ Eigenschaft im Sinne einer ‚anthropologischen Kategorie‘... ist, sondern vielmehr eine sozialökonomisch notwendig gewordene normative Kategorie der Moderne, die seither in spezifischen institutionellen Trainingszentren eingeübt werden muss“ (Mattner 2006, 67). Mit Bezug auf den Soziologen Elias und den Philosophen und Soziologen Foucault entlarvt er die gesellschaftlich geforderte „willkürliche Aufmerksamkeit“ als Internalisierung von sozialhistorisch begründbaren Normstrukturen, die einem gesellschaftlichen Bedürfnis nach Kalkulierbarkeit menschlichen Verhaltens entspringen (63). Mattner verfolgt mit seiner Orientierung an diese gesellschaftlich-historischen Konzeptionalisierungen vor allen Dingen das Ziel, aufzudecken, dass die bei ADHS-Kindern als störend identifizierten Verhaltensweisen nicht als quasi naturhaft gegeben anzusehen, sondern zu messen sind an dem, was eine Gesellschaft als Normalzustand definiert.

Hinsichtlich dieser Problematisierung einer dem biologistischen Denkhorizont zuzuschreibenden Identifizierung von Symptomen und Störungen ist ihm nur beizupflichten. Symptome sind keine absoluten, sondern kontextabhängige Erscheinungen. Wie jedoch in der Auseinandersetzung mit dem vom Amft vorgestellten Verständnis von Entwicklungsproblemen festgestellt werden konnte, reicht es nicht, allgemein deren Kontextabhängigkeit in den Blick zu nehmen. Symptome entwickeln sich zwar nur innerhalb gesellschaftlicher Kontexte, die die Entwicklung von Kindern bedingen. Also solche werden sie aber keineswegs von der Gesellschaft hervorgebracht. Wie also sieht Mattner das Verhältnis von gesellschaftlichen und individuellen Prozessen? Auf welche Entwicklungsabhängigkeiten verweisen diese Erscheinungen? Welche Verknüpfungen sieht er zwischen gesellschaftlich-kulturellen Lebensrealitäten und der konkreten Entwicklungsgeschichte von Individuen, in der die Herausbildung des Psychischen eine zentrale Rolle spielt?

Für Mattner ist willkürliche Aufmerksamkeit keine psychische Fähigkeit, sondern eine „normative Kategorie der institutionalisierten Macht“ (67). Sozioökonomisch determinierte gesellschaftliche Bedeutungsstrukturen kristallisieren sich in „Erwartungshaltungen“ wie die nach Selbstkontrolle und Selbstbeherrschung an Kinder (60). Den Vermittlungsraum zwischen gesellschaftlich-kulturellen und individuellen Strukturen versucht er mithilfe der sozialpsychologischen Kategorie der Erwartung und der philosophisch-psychologischen Kategorie der Bedeutungsstrukturen zu konzeptionalisieren. Auch Mattner macht keine Angaben zu den ontogenetischen Gesetzmäßigkeiten der Herausbildung der Aufmerksamkeit als einer psychischen Fähigkeit, die sich Kinder aneignen zu müssen, um an der Gesellschaft, in der sie leben, teilhaben zu können. Aber seiner Auffassung nach sind Kinder in der Lage, subjektive Interessen in Form „individuell symbolhafte(r) Bedeutungsphänomene“ gegenüber sozialen Zwängen geltend zu machen (60). Insofern können Phänomene wie ADHS nicht als „pathologischen ‚Un-Sinn‘“ abgetan werden (60, Hervorhebung im Original). In seinem Verständnis sind ADHS-Symptome „Selbstmitteilung(en) und damit ... grundsätzlich sinnvolle Äußerung(en) des betroffenen Kindes“, die auf dessen „Lebenshintergrund“ verweisen (60).

Anders als in den von Amft vorgelegten Vorstellungen sind für Mattner – so betrachtet – Kinder gesellschaftlichen Zwangsverhältnissen nicht hilflos ausgeliefert. Er spricht ihnen die Potenz zu, nicht nur eigene, sondern für sie selbst sinnvolle Interessen äußern zu können. Den Kategorien der gesellschaftlich determinierten Bedeutungsstrukturen, die sich in Erwartungshaltungen an das Individuum vermitteln, korrespondieren auf der Seite des Subjekts „symbolhafte Bedeutungsstrukturen“. Wie aber vollzieht sich diese Vermittlung von gesellschaftlichen in individuelle Bedeutungsstrukturen, wenn Sprache als ein mögliches Medium kaum anders als symbolisch vermittelt gedacht werden kann? Worin besteht der Unterschied zwischen gesellschaftlicher Determination und individueller Freiheit?

Sinnvoll scheint die Potenz, Interessen äußern zu können, für Kinder deshalb zu sein, weil sie Widerstand gegenüber den an sie gerichteten Erwartungen, die gesellschaftliche Zwangsverhältnisse widerspiegeln, leisten können.⁴⁰ So reduziert

⁴⁰ Zu Erscheinungen wie ADHS komme es deshalb, weil Kinder „aus den unterschiedlichsten Gründen lediglich nicht bereit oder nicht in der Lage (sind), die institutionell erwünschten Normalitätserwartungen zu erfüllen“ (ebd. 67).

sich für Mattner der sich in subjektiven Interessen formierende individuelle Sinn auf den bloßen Widerstand gegenüber gesellschaftlicher Vereinnahmung. Worin das dem Widerstand zugrunde liegende Eigeninteresse gegenüber der Gesellschaft begründet sein könnte, bleibt unklar. Auch wird nicht einmal die Frage aufgeworfen, in welchem Zusammenhang die Aneignung der psychischen Funktion „Aufmerksamkeit“, die Fähigkeitsentwicklung also, mit der kindlichen Potenz, subjektive Interessen gegenüber sozialen Zwängen geltend machen können, stehen könnte.

So gerne man Mattner in seinem Plädoyer folgen möchte, Symptome als etwas zu begreifen, was Sinn transportiert, dies besonders mit Blick auf die Prämisse, die dieser Arbeit zugrunde liegt, Kinder als Akteure ihrer eigenen Entwicklung begreifen zu wollen. Diese Prämisse beinhaltet jedoch nicht nur die Vorstellung, dass Kinder Widerstandspotential im Sinne von Selbstmitteilungen entwickeln können, die von Eigeninteressen geleitet werden. Kinder sind in der Lage, sich selbst zu entwickeln, sich zu verändern, sie können Fähigkeiten ausbilden und sich dabei selbst konstituieren. Auf die ADHS-Problematik bezogen, stellt sich demnach wohl kaum erstrangig die Frage, wie sie zu Wesen „gemacht“ werden, die an gesellschaftlich determinierten Erwartungshaltungen erkranken. Jedenfalls führt der Versuch einer Beantwortung dieser Frage bislang nicht zu einer schlüssigen Erklärung der ihnen zugestandenen Kompetenz, all diesem etwas entgegen zu setzen. Da Kinder in eben dieser Gesellschaft leben, ist ja wohl davon auszugehen, dass sie über Fähigkeiten wie die der „willentlichen Aufmerksamkeit“, also über Formen von Selbststeuerung und Selbstorganisation verfügen müssen, um ihren Platz in den Verhältnissen, in denen sie leben, finden und ausfüllen zu können. Und formieren sich ihre Nöte und die Sorgen ihrer Eltern – außer an ihrem Leiden an einer Zwangsdisziplinierung – nicht auch und vor allem darin, dass sie sich nicht zugehörig und anerkannt fühlen, dass ihnen keine Wertschätzung ihrer Person zuteil wird, weil sie über Selbststeuerungs- und Selbstorganisationsfähigkeiten nicht in der Weise verfügen, dass sie ihre eigene Fähigkeitsentwicklung auch selbsttätig so auf den Weg bringen könnten, dass ihnen dies eine sinnstiftende gesellschaftliche Teilhabe ermöglichen würde? Welche Potenz spricht Mattner also Kindern zu, sich dem sozialen Zwang zur Selbstbeherrschung sowohl widersetzen zu können und gleichzeitig ihren Platz in der Gesellschaft besetzen und auch leben zu können? Oder anders gefragt: Welche Angaben macht Mattner zur konkreten Lebensge-

schichte eines Individuums unter Berücksichtigung der Voraussetzung, dass der Erwerb konkreter Aufmerksamkeitsfähigkeiten als eine sich individuell stellende Entwicklungsaufgabe zu betrachten ist, die sich eben nicht in der Geschichte einer Gesellschaft auflöst?⁴¹

Außer dem nicht weiter präzisierten Hinweis, dass es einen „individuellen Lebenshintergrund“ gibt, will Mattner (2006) die willkürliche Aufmerksamkeit „von einer vom subjektiven Interesse geleiteten unwillkürlichen spontanen Aufmerksamkeit“ (65) unterschieden wissen. Und er spricht dem Menschen die Fähigkeit zu, selbst entscheiden zu können, „was für ihn mehr oder weniger bewusst zur Bedeutung gelangt oder nicht“ (59). Wie sich jedoch individuelle Interessen formieren und zwar unter „repressiven“ und „disziplinären“ Verhältnissen bzw. in spezifischen „Monopolinstitute(n)“, denen die Aufgabe zukommt, zur „Erreichung zivilisatorischer Ziele“ eine „Umwandlung von äußeren Fremdzwängen in innere Eigenzwänge“ zu erwirken, dazu macht Mattner keine Angaben, die wirklich Aufschluss geben könnten (63, 66). Sein Verweis auf den Lebenshintergrund individuell symbolhafter Bedeutungsphänomene vermag kaum zu präzisieren, wie eine konkrete Lebensgeschichte gelebt werden kann in dem Widerspruch zwischen „willkürlicher Fixierung des menschlichen Interesses“ und „unwillkürlich spontanen“ und „freien“ Lebensäußerungen (66). Da für Mattner willkürliche Aufmerksamkeit „keine dem Menschen generell zuschreibbare „natürliche“ Eigenschaft“ im Sinne einer

⁴¹ Fragen, die die Konstitution des Subjekts betreffen, sind keineswegs bloß akademische Probleme. In meiner lerntherapeutischen Praxis werde ich von Eltern und Lehrern häufig mit dem Argument konfrontiert, dass die Psychopharmakotherapie ihnen Entlastung verschafft, weil sie die Perspektive ermöglicht, wieder eine halbwegs steuerbare Alltagsbewältigung auf den Weg zu bringen. Ihnen ist zwar durchaus bewusst, dass Schule bestimmte Kinder nicht erreicht, weil sie das Gefühl haben, in diesem System keinen Platz für sich finden. Jedoch reicht der Hinweis auf die Disziplinaranstalt ‚Schule‘ nicht aus, sie handlungsfähig zu machen. Ich erlebe diese Menschen nicht so, als könnten oder würden sie ihre Nöte oder das, was bzw. wen entlastet, nicht reflektieren. Um sie jedoch unterstützen zu können, einer Deutungshoheit zu trotzen, die aus Not bei ihnen gegriffen hat, braucht es überzeugende Orientierungen, die sie selbst in ihrem Subjektsein ernst nehmen. Eine Prämisse wie die, dass sich ein Subjekt selbst konstituiert, ist damit nicht lediglich eine theoretisch zu verhandelnde Voraussetzung, sondern sofern sie theoretisch überzeugend und nachvollziehbar ist, auch eine Orientierung, die handlungsleitend werden kann in einem zu vermittelnden Sinne: Du kannst deine Not selbst in die Hand nehmen, wenn du dir denn die Mittel passend machst, die geeignet sind, um das „Selbst–in die–Hand–Nehmen“ auch vollziehen zu können.

„anthropologischen Kategorie“, sondern ein „Zwang“ ist, bleiben Selbststeuerungsfähigkeiten dem Einzelnen immer fremd und ihr Erwerb reduziert sich auf Internalisierungsprobleme von „Fremdzwängen“ zum Zweck der „Beherrschung der ungezügelten Triebe“ (63). Völlig unklar bleibt, wie sich „ungezügelter Triebe“ und „unwillkürlich spontane Aufmerksamkeit“ in ein selbstbewusstes Subjekt verwandeln können, das „aus den unterschiedlichsten Gründen lediglich nicht bereit oder nicht in der Lage (ist), die institutionell erwünschten Normalitätserwartungen zu erfüllen“ (67), ohne dass dieses lediglich „wird“, also triebgesteuert reift – oder ohne dass es lediglich „gemacht“, d.h. zur Internalisierung von Fremdbestimmung gezwungen wird (67). Wenn ein „selbstbewusster Geist“ (59) mehr beinhalten soll als eine ungeschichtliche anthropologische Konstante, dann wird geklärt werden müssen, wie eine Potenz zu einer Fähigkeit wird bzw. wie die Aneignung dieser Fähigkeit dazu führen könnte, dass Leben selbst unter den Bedingungen von Fremdbestimmung als persönlich sinnvoll empfunden werden kann, weil und insofern die selbsttätige Fähigkeitsentwicklung u.a. eine als sinnvoll empfundene Teilhabe an einem wie auch immer determinierten gesellschaftlichen Umfeld ermöglicht.

Es ist nicht die Potenz, die Mattner dem Menschen und damit jedem Individuum zuschreibt, anzuzweifeln. Auch wenn viele Neurowissenschaftler heute der Ansicht sind, den auf Monitoren aufleuchtenden Reflexen anatomisch-physiologischer Gegebenheiten bestimmter Hirnareale entnehmen zu können, dass es keinen freien Willen gibt; die epigenetisch fundierte Auseinandersetzung mit der biologistisch orientierten Medizin hat überzeugende, naturwissenschaftlich untermauerte Belege dafür geliefert, dass sich der Mensch nicht auf biologisch begründbare Hirnphänomene reduziert, die aus sich heraus und ohne dass er sich selbst zur Regulation seiner Lebensäußerungen befähigt, funktionieren. Insofern ist Mattner nur zu folgen, wenn er davon ausgeht, dass ein Mensch die Potenz hat, selbst entscheiden zu können, „was für ihn mehr oder weniger bewusst zur Bedeutung gelangt oder nicht“ (59). Wie jedoch kann sich diese Potenz zu einer Befähigung zur Selbststeuerung herausbilden, wenn sich – konkret lebensgeschichtlich betrachtet – subjektiv symbolhafte Bedeutungsstrukturen in „ungezügelter Triebe“ und „unwillkürlich spontane“ Aufmerksamkeitsäußerungen auflösen, die nicht anders als ungeschichtliche anthropologische Konstanten zu interpretieren sind?

Das Verdienst der kulturtheoretischen Analyse Mattners liegt sicherlich darin, dass er gesellschaftlich-historisch nachvollziehbare Gründe dafür liefern kann, um die dem biologistischen Krankheitsmodell inhärente Vorstellung, „das Abweichende der Normalitätserwartung als pathologischen „Un-Sinn“ abtun“ zu können aufs schärfste zu kritisieren und als einen rückwärtsgewandten Reduktionismus zu entlarven (60). Dem entgegen zu halten, dass ADHS-Symptome keineswegs als „bedeutungslose“, ungeschichtliche Merkmale oder gar als Defizite, sondern als Ausdrucksformen von Kindern zu verstehen sind, die einen „individuellen Sinn“ in sich bergen, ist ebenfalls als sein Verdienst festzuhalten (60). Allerdings wird überhaupt nicht ersichtlich, wie sich dieser „individuelle Sinn“ noch wie sich „Formen freier Assoziation“ (66), demnach frei assoziierende Interessen formieren könnten unter gesellschaftlichen Verhältnissen, in denen eine stabile, automatisch arbeitende „Selbstkontrollapparatur“ zur Beherrschung der ungezügelten Triebe“ die „Bedingung des sozialen Miteinander(s)“ ist (63). Auch stellt sich die Frage, wie „individuell symbolhafte Bedeutungsphänomene“ ihre individuelle Bedeutsamkeit unter Bedingungen erhalten sollen, in denen es „einen sozialen Zwang zur Selbstbeherrschung“ gibt (63). Und da sozialökonomisch determinierte Bedeutungsstrukturen zunächst einmal zu deuten sind, um überhaupt individuell symbolhafte Bedeutsamkeit erlangen zu können, ist auch zu fragen, wer unter solchen Verhältnissen die Deutungshoheit hat.

4.1.3. Das Problem des Niederschlags kulturellen Wandels in der „menschlichen Tiefenstruktur“

Nach wie vor ungelöst ist die Frage der Differenz zwischen gesellschaftlichen Strukturen, Macht- sowie Zwangsverhältnissen und psychischen Prozessen, einschließlich ihrer basalen Bedrohung. Ahrbeck (2007) weist daraufhin, dass die Parallelität in der Phänomenologie der Kennzeichen moderner Gesellschaften und der ADHS-Symptomatik, was Erscheinungen wie Erregung, Lebensgeschwindigkeit, Reizfülle bzw. -durchlässigkeit anbetrifft, zwar mannigfaltig und beeindruckend sei (26). Gleichwohl dürfe die „unüberwindliche Kluft, die zwischen ihnen besteh(e) ...“, nicht übersehen werden. Beide gehören unterschiedlichen Welten an, sie gehorchen verschiedenartigen Gesetzen“ (26). Seiner Auffassung nach sind „individuelle Besonderheiten und Pathologien“ (27) keinesfalls als bloße Reflexreaktionen auf gesellschaftlich-historische Verhältnisse zu interpretieren.

Derartige Konstruktionen können in der Tat nicht nur zu Fehleinschätzungen in der Beurteilung von Entwicklungsbesonderheiten führen, sondern auch weit reichende Konsequenzen für die Betroffenen insbesondere in Fragen der Therapie nach sich ziehen, wie die Auseinandersetzung mit dem Erklärungsansatz von Amft gezeigt hat. Die Frage ist allerdings, wie Ahrbeck das Differenzproblem lösen will, vor allen Dingen, da er selbst offensichtlich ADHS als einen pathologischen Befund nicht infrage stellt. Nun setzt allein bereits der Terminus „Pathologie“ ein Maß, eine Norm, also eine Konstante voraus, an dem gemessen werden kann, was als normal und was als pathologisch angesehen werden soll. Man darf gespannt sein, wie Ahrbeck die Kontextgebundenheit psychischer Entwicklungsprozesse so konzeptionalisieren will, dass variierende Formen in der Steuerung von Aufmerksamkeit als das Ergebnis eines offenen Entwicklungsgeschehens gedacht werden können und nicht unvermittelt als individuelle, determinierende Defizite.

Zunächst einmal beleuchtet Ahrbeck (2007) gesellschaftliche Veränderungsprozesse, die „psychische Prozesse in basaler Weise bedroh(en)“ (26). In differenzierter Weise zeichnet er wissenschaftliche Entwicklungen nach, die weit über die Medizin und damit über das kinderpsychiatrische Problemfeld ADHS hinausreichen und seiner Auffassung nach ein kulturelles und gesellschaftliches Selbstverständnis widerspiegeln, das auf einseitig reduktionistischen Vorstellungen von einer Beherrschbarkeit der biologischen Prozesse beim Menschen setzt. Gemeint ist der Anspruch der Neuro- und Biowissenschaften, der Genomforschung und der Informationstechnologie sich als Leitwissenschaft zu etablieren. Er kritisiert diese Bestrebungen dahingehend, dass – seiner Überzeugung nach – zentrale Fragen des menschlichen Seins nicht durch „eine immer genauere Aufdeckung der biologischen Grundlagen“ zu lösen sind, wenn damit die Vorstellung einhergeht, intrapsychische Konflikte und Traumata auf „Epiphänomene“ biologischer Mechanismen wie Hirnstoffwechselprozesse etc. reduzieren zu können (30). Die Plausibilität dieser Beobachtung kann nur unterstrichen werden, desgleichen Ahrbecks Einschätzung, dass Biowissenschaften, Hirn- und Genomforschung trotz dieser Desiderata ein hohes öffentliches Ansehen genießen, weil sie „auf eine breite gesellschaftliche Erwartungshaltung (treffen), die ... an unumstößlichen Aussagen besonders interessiert ist, (da)... Klarheit, Übersichtlichkeit und Funktionalität ... zu Werten erster Ordnung ... nicht nur in technischen Prozessen, sondern auch im

Hinblick auf menschliches Zusammenleben und die Störungen, die dort auftreten können“, geworden sind (31f.).

Wer möchte nicht unbehelligt von Krankheiten und psychischen Konflikten leben und das in einer Gesellschaft, in der wissenschaftlich anerkannte Autoritäten aufgrund beeindruckender Forschungsergebnisse auf dem Gebiet der Biomedizin nicht müde werden zu versprechen, dass es in absehbarer Zeit gelingen wird, psychisch heilwirksame Behandlungsmethoden für Depression und traumatisches Leid zu entwickeln, wenn auch um den Preis des Einsatzes von Mitteln und Wegen, die in die Physiologie des Menschen funktionalistisch eingreifen (Crick 1997).⁴² Dass all dies sich als ein fruchtbarer Boden für die Entfaltung von Deutungsräumen erweisen kann, die sich der Bahnung von Deutungswegen bemächtigen, die dann greifen, wenn individuelle Nöte als so groß empfunden werden, dass Handlungssicherheit auf dem Spiel steht, ist durchaus nachvollziehbar. In diesen Kontext reißen sich nach Ahrbeck auch die Versprechen so genannter Evidenz-basierter Forschung ein, eindeutig gesicherte, wenn nicht gar abschließende Erkenntnisse liefern zu können über Entwicklungs- und Lernstörungen wie ADHS und weitere „Teilleistungsstörungen“ wie Wahrnehmungs- bzw. legasthenische Probleme. Er kritisiert an dieser Forschungsrichtung, dass sie „Komplexitätsreduktionen“ vornimmt, um Fragestellungen so zurechtzuschneiden, „dass sie einfache Antworten erlauben und vielschichtige Phänomene auf eindimensionale Verfahren reduziert, obwohl sie methodisch differenzierte Zugänge erfordern“ (Ahrbeck 2007, 39). Dass diese gesellschaftlich hoch im Kurs stehende „Wissenschaftlichkeit“ mit „Effektivität“ imponieren kann, liegt auf der Hand. All dies erfolgt zwar um den Preis „schlichter Gewissheiten“. Es ist jedoch unübersehbar, dass die gesellschaftliche Akzeptanz und Wertschätzung dieser Forschungsrichtungen zur Besetzung von Deutungsräumen führt, nach denen besonders Menschen in Konfliktsituationen suchen.⁴³

⁴² Siehe dazu auch den 2011 in der Frankfurter Rundschau erschienen kritischen Artikel von Anke Brodmerkel: Die „Sprache Gottes“ ist nur schwer zu übersetzen.

⁴³ In meiner lerntherapeutischen Praxis treffe ich immer wieder auf Eltern, die zum Ausdruck bringen, dass die Unsicherheit nicht zu wissen, was mit ihrem Kind ist, für sie kaum auszuhalten ist. Sie nehmen durchaus zur Kenntnis, dass die medizinischen Diagnosemethoden äußerst problematisch sind. Aber dieser Mangel ist für sie besser auszuhalten, als das Gefühl, keinen Namen für die Schwierigkeiten ihres Kindes zu haben. Mit der Akzeptanz der Diagnose geht in den meisten Fällen

Zum Teil ähnlich differenzierte Beobachtungen lassen sich bei Stiegler (2008) in der Frage finden, auf welchen Wegen sich gesellschaftliche Wandlungsprozesse in Kontextbedingungen für das Aufwachsen von Kindern vermitteln könnten. Er analysiert Veränderungen im politischen Verständnis von individueller Verantwortlichkeit, die insbesondere das Generationenverhältnis betreffen. Und er zeigt auf, wie die mit der Aufklärung institutionalisierte kulturelle Übereinkunft einer Fürsorgeverantwortlichkeit der älteren gegenüber der nachwachsenden Generation der Lächerlichkeit preisgegeben wird durch gesellschaftliche Kontrollmechanismen, die – vermittelt über Technik und Medien – Lebensräume besetzen, in denen sich die individuelle Formierung von Aufmerksamkeitsprozessen vollzieht.⁴⁴ Die Unterhöhnung des elterlichen Selbstverständnisses ihrer Sorgspflicht gegenüber dem Kindeswohl und des durch dieses Selbstverständnis getragenen Verantwortlichkeitsgefühls geht – nach Stiegler – einher mit der Etablierung einer Kulturindustrie, die sich anschickt, „Zeit in den ‚verfügbaren‘, das heißt für Konsumanweisungen empfänglichen ‚Hirnen‘ zu gewinnen“ (16, Hervorhebung im Original). Empfänglichkeit und Verfügbarkeit sind – seiner Auffassung nach – dann gegeben, wenn das notwendige Welt- und Schlüsselwissen fehlt, um Technik und Medien in einem aufgeklärten Sinne Informationen und Werkzeuge entnehmen zu können, die wiederum das „*Vermögen zum Denken und den Willen zum Wissen*“ freisetzen (38, Hervorhebung im Original).

Was die Identifizierung von Deutungskontexten und Lebensrealitäten anbetrifft, die wiederum zu Mittlern bzw. Medien⁴⁵ in Lebenswelten werden, die als Kontext-

auch eine Akzeptanz einer psychopharmakologischen Behandlung einher. Ähnliche Haltungen nehme ich auch in meiner Weiterbildungstätigkeit bei Lehrern und Lehrerinnen wahr. Um sich von ihrer als Überforderung empfundenen pädagogischen Verantwortung zu entlasten, neigen diese nicht selten dazu, eigene Zweifel vermeintlich „rational“ begründeten Argumenten zu opfern, indem sie sich großzügig zum Sprachrohr einer Diagnosementalität machen, die auf die Notwendigkeit „eindeutiger“, medizinisch festgestellter Namensgebungen für Entwicklungs- und Lernbesonderheiten auch unter ausdrücklicher Inkaufnahme der Konsequenz psychopharmakologischer Behandlung bzw. funktionalistisch konzeptionalisierter Verhaltenstherapie setzt.

⁴⁴ Er bezieht sich u. a. auf eine breit angelegte Werbe-Kampagne des französischen Fernsehsenders „Canal J“, in der unter Anwendung diffiziler Psychotechniken versucht wird, Kindern und ihren Eltern zu vermitteln, dass sie etwas Besseres verdient haben als ein der Lächerlichkeit preisgegebenes elterliches fürsorgliches Bemühen (vgl. Stiegler 2008, 14ff.).

⁴⁵ Zum Begriff des Mediums vgl. Rückriem (2010, 2011).

bedingungen psychische Entwicklungsprozesse betreffen, so wurden mit den Arbeiten von Ahrbeck und Stiegler differenzierte Präzisierungen vorgelegt, die m.E. das einzulösen vermögen, was von der Epigenetik gefordert wird. Gemeint ist die Forderung nach einer radikalen Veränderung der Perspektive in der Betrachtung von Entwicklungsbesonderheiten, die das Verhältnis von Biologischem und Sozialem betreffen. Gene führen im menschlichen Leben kein auf sich gestelltes Eigenleben. Menschliche Entwicklung und damit biologische wie psychische Prozesse werden gesteuert „durch Signale, welche vom Gehirn ausgesandt werden, als Folge von zwischenmenschlichen Beziehungen, Umwelteinflüssen und individuellen Erfahrungen“.⁴⁶ Bislang wurde allerdings lediglich die Seite der Kontextbedingungen in den Blick genommen und nach beobachtbaren historisch-kulturellen Vermittlungswegen in Lebensrealitäten gefragt. Noch immer fehlt die Antwort auf die eingangs gestellte und von Ahrbeck (2007) an anderer Stelle wiederholte Frage: „Und was liegt dazwischen?“ (28) Denn eines „ist sicher: Eine Gleichsetzung von Innerem und Äußerem, von kulturellen Phänomenen und intrapsychischem Geschehen hilft hier nicht weiter. Sie entspräche genau dem eindimensionalen Denken, das den Mainstream der Hyperaktivitätsforschung und die Positionierung der Ärztekammer in so unrühmlicher Weise auszeichnet“. (28)

Sowohl Ahrbeck wie Stiegler sehen die „Lösung“ dieses Differenzproblems in einer additiven Verknüpfung von Gesellschafts- und Psychoanalyse. Beide berufen sich auf das Triebkonzept Freuds, um Individualität fassen zu können, operieren folglich mit biologischen Konstanten. Um nicht in ein ähnliches Dilemma wie die Kulturtheoretiker Amft und Mattner zu geraten, das letztlich darauf hinausläuft, die Frage der Differenz auf ein verengt dualistisches Verständnis von Gesellschaftlichem und Individuellem zu reduzieren, werden sie darlegen müssen, wie sich Individuelles konstituieren kann, ohne sich in Gesellschaftlich-Kulturellem aufzulösen. Und was die Erfassung des Verhältnisses von Biologischem und Psychischem anbetrifft, so werden sie erklären müssen, wie sich aus physiologisch gesteuerten Prozessen, selbstgesteuerte, intrapsychische Verarbeitungsformen entfalten können, ohne darin aufzugehen. Ansonsten ist nicht zu ersehen, wie sie sich selbst von den

⁴⁶ Bauer (2010, Klappentext; Hervorhebung M.L.); Im Buch selbst formuliert Bauer diesen Gedanken so: „Wir selbst wirken durch die Gestaltung unserer zwischenmenschlichen Beziehungen entscheidend daran mit, was sich biologisch in uns abspielt“ (ebd. 11).

biologistischen Modellvorstellungen der Gentheoretiker unterscheiden könnten trotz ihres Verdienstes, in ihrer Analyse möglicher Zusammenhänge zwischen psychischen und gesellschaftlich-historischen Prozessen das Differenzproblem zumindest formuliert und die Vermitteltheit von Bedeutungskontexten in einer bemerkenswert differenzierten Analyse beleuchtet zu haben. Entscheidend ist damit, wie Frage des aufgeworfenen Differenzproblems theoretisch präzisiert wird und zwar vor allem mit Blick auf die ADHS-Debatte.

Dem Problem der Vermitteltheit psychischer Störungen durch Kontextbedingungen, insbesondere von Aufmerksamkeitsstörungen, versucht sich Ahrbeck über Fragen zu nähern. Diese sollen daraufhin untersucht werden, ob sie, so wie sie gestellt werden, auch geeignet sind, die Differenzproblematik in spezifischer Weise problembezogen erfassen zu können. Es geht vor allem um die Frage: „Wann sind fachlich diagnostizierte oder auch nur alltäglich so etikettierte Hyperaktivitäts- und Aufmerksamkeitsstörungen lediglich der Ausdruck eines hektisch gewordenen Lebensstils, der inzwischen eine Vielzahl von Kindern, Jugendlichen und auch Erwachsenen erfasst? Und wann handelt es sich um den Ausdruck einer gestörten Persönlichkeitsentwicklung, einer seelischen Erkrankung?“ (28)

Ein Lebensstil wird gemeinhin mit einem soziopsychologischen Geschehen in Zusammenhang gebracht. Dementsprechend geht Ahrbeck von der Vorstellung aus, dass es unterschiedliche Formen von „Beschädigungen“ gibt. Eine als „lediglich“ einzuschätzende sozial bedingte „Beschädigung“ scheint von einer psychischen Erkrankung zu unterscheiden zu sein. Diese scheinen zudem als zum einem weniger gravierend und zum anderen als ernst zu nehmender zu beurteilen zu sein. Das wirft zunächst einmal die Frage auf, ob denn eine soziale Behinderung der Versuche von Kindern, ihre Entwicklungsaufgaben selbsttätig zu realisieren für diejenigen, die es – so muss hier ja wohl angenommen werden – in besonderer Weise sozialkulturell trifft, kein sich auch psychisch stellendes Problem ist? Hinter der Art und Weise wie Ahrbeck seine Fragen stellt, verbirgt sich allerdings noch ein sehr viel grundsätzlicheres Problem. Der Versuch, Gesellschafts- und Psychoanalyse zu verknüpfen, um den Niederschlag gesellschaftlicher Veränderungen in psychische „Tiefenstrukturen“ so erfassen zu können, dass die Differenz zwischen beiden Entwicklungslinien nicht einer höchst schlichten Kongruenz zum Opfer fällt, scheint die Vorstellung zu beinhalten, dass hinsichtlich des Entwicklungsprozesses von Aufmerksamkeit eine soziale von einer psychischen Aufmerksamkeit zu unter-

scheiden ist. In zugespitzter Form findet sich diese Unterscheidung zwar nicht explizit in der Arbeit von Ahrbeck, wohl aber bei Stiegler. Dieser versucht zu verdeutlichen, was bei dieser an Kinder adressierten Werbe-Kampagne des Canal J auf dem Spiel steht. „Was den Kontrollapparat der Aufmerksamkeit beansprucht und aufreizt, ist gerade nicht das Wünschen: Es sind die Triebe. Das Wünschen entwickelt sich sozial ... (über) die Objekte der psychischen wie der sozialen Aufmerksamkeit ... die als Kultur und Geist die Generationen verbinden“ (Stiegler 2008, 27).

Die soziale Aufmerksamkeit wird als eine psychische Funktion begriffen, die der Sozialisierung bedarf, um vom Individuum als Funktion genutzt bzw. beherrscht werden zu können. Entsprechend dieser konstruierten Differenz im Verhältnis von psychischer und sozialer Aufmerksamkeit und der zu konstatierenden Notwendigkeit besonderer Sozialisierungsprozesse in der Ausbildung des Psychischen dürfte davon auszugehen sein, dass auch das Individuum selbst als ein Wesen konzeptualisiert wird, dass der Sozialisierung bedarf, um sich überhaupt als realitätstauglich erweisen zu können. Das jedoch wirft das Problem auf, wie unter dieser Bedingung noch eine Differenz im Verhältnis von Psychischem und Sozialem angenommen werden kann. Es steht damit nach wie vor die Frage zur Debatte, ob die psychischen Fähigkeiten, die Kinder ausbilden, lediglich als besondere deterministisch gedachte Sozialformen anzusehen sind oder aber ob davon auszugehen ist, dass sich Kinder selbst und damit auch die besonderen, von der gesellschaftlichen Norm abweichenden Formen ihres Psychischen nach ihren eigenen inneren Regeln konstruieren? Diese Frage ist deshalb entscheidend, weil insbesondere Ahrbeck (2007) trotz seiner differenzierten Kulturkritik kein Problem damit zu haben scheint, ADHS-Symptome als pathologisch und damit als Defizite einzuschätzen, die im Individuum selbst zu verorten sind (27). Wie also löst vor allem Ahrbeck das Problem, dass er einerseits spezielle Sozialisationsbedingungen für ADHS-Symptome verantwortlich zu machen scheint und andererseits jedoch von „inneren Konflikten“ und Verstrickungen im „intrapsychischen Geschehen“ ausgeht (28, 30), in denen gerade der Subjektstatus des Individuums zum Ausdruck kommen soll?

Ahrbeck (2007) weist mit Bezug auf Böhme (2000) darauf hin, dass der Mensch „ein *zoon symbolicon*... ein Zeichen hervorbringendes und Bedeutungen erzeugendes Lebewesen mit einem offenen, unbestimmten und damit nicht beherrschba-

ren Horizont“ ist (31). Er erkennt damit eine prinzipielle Offenheit in den menschlichen Lebensäußerungen an. Will er allerdings auch so verstanden werden, dass psychische Besonderheiten wie ADHS-Symptome als individuelle Realisierungsformen des Psychischen einzuschätzen sind, die weder verhindert noch unterdrückt werden können, wenngleich ihre Unterschiedlichkeit gelegentlich von dem gesellschaftlich Üblichen/ Gewohnten abweichen kann? Das scheint kaum der Fall zu sein. Sein Plädoyer für Offenheit in der menschlichen Selbstkonstruktion hindert ihn nicht daran, gleichzeitig an der Fiktion der Notwendigkeit einer „Vergesellschaftung“ (27) des Individuums festzuhalten, vollzogen als Realisierung eines triebtheoretisch begründeten ödipalen Prinzips. Dieses will er verstanden wissen als ein „Grundprinzip des Lebens“ (27).

Kindern wird zwar zugestanden, dass sie eigenständig Symbolhaftes und Kreatives, Phantasie und vor allem eigene Vorstellungen von ihrer Lebenswelt entwickeln können. Das jedoch realisieren sie triebgesteuert innerhalb einer Bezogenheit auf das andersgeschlechtliche Elternteil, das die an sie gehefteten „überschüssigen Triebe des Kleinkindes ... mit Disziplin und Autorität auf ein konformes Maß *zurechtstutz(t)*“.(27)⁴⁷ Diese anthropologische Konstante (Ödipuskomplex) kann „historisch und kulturell nicht aufgelöst werden“.(27) Kinder bedürfen der sozialen Kontrolle, der Sozialisierung, um überhaupt in ihrer Lebenswirklichkeit auch lebenstüchtig werden und das heißt in der Sprache der Psychoanalyse, um das Realitätsprinzip verwirklichen zu können. Diese am Realitätsprinzip orientierte psychische Lebensbewältigung wird nun wiederum „mit einigem kulturellen Gewicht überlagert“ (27). Insofern vollziehen sich Vergesellschaftungsprozesse des Einzelnen immer in „zwei Richtungen“, als Realisierung der „anthropologischen Konstante“ und als „spezifische Lebensgeschichte“ in einem je konkreten kulturellen Kontext (27).

In Ahrbecks Diktion ist von zwei Entwicklungslinien auszugehen, einer triebgesteuerten, mithin biologisch prädisponierten und einer kulturellen. Die Entwicklung vom triebgesteuerten Geschehen zum Umwelteinfluss scheint als ein linear, und deterministisch sich vollziehender Verschmelzungsprozess gedacht zu werden. Ganz wohl scheint Ahrbeck bei dieser Konstruktion jedoch nicht zu sein. Immerhin will er das Kind als ein in seiner Entwicklung offenes Wesen betrachten, das in sei-

⁴⁷ Er zitiert an dieser Stelle Honneth (2004, IX; Hervorhebung M. L.).

nen Entwicklungswegen gerade nicht deterministisch vorbestimmt ist und sich deshalb wohl auch selbstrealisiert psychisch verstricken kann. Und so weicht er aus, wenn es um die ADHS-Problematik und die mit ihr zu beantwortende Frage des Vermittlungsmechanismus einer kulturinduzierten Beeinflussung psychischer Entwicklungsprozesse geht. Bei ADHS-Problemen handelt es sich seiner Meinung nach letztlich „in jedem Fall um persönliche Beziehungen und Verstrickungen, die sich in dem Kind psychisch niederschlagen“. Diese will er – äußerst vage formuliert – als etwas begreifen, das „zugleich aber auch das soziale und kulturelle Umfeld“ betrifft. Und aus „der Anerkennung eines Subjektstatus folgt nicht, dass etwaige hirnorganische Besonderheiten geleugnet oder in ihrer Bedeutung gering geschätzt werden“. (41)

Ahrbeck zeigt sich weder in der Lage das Differenzproblem zwischen Individuellem und Sozialem noch das zwischen Biologischem und Psychischem einer „Lösung“ zuzuführen. Er bleibt die Antwort auf die Frage schuldig, wie gedacht werden kann, dass sich der „Niederschlag“ von gesellschaftlichen Strukturen in persönlichen Beziehungen und Verstrickungen gerade nicht wie ein Prägestempel auf Metall an Kinder vermittelt. Kinder als in ihrer Entwicklung offene Wesen anzuerkennen bedeutet, sie als Akteure ihrer eigenen Entwicklung zu denken, auch ihrer Entwicklungsbesonderheiten. Akzeptiert man die Voraussetzung, dass Kinder sich selbst und damit auch ihre Psyche konstruieren, dann folgt daraus anzuerkennen, dass Kinder gar nicht anders können als ihre Selbstkonstruktion in unterschiedlichen Formen zu vollziehen. Folglich verwirklichen sie ihren Subjektstatus in höchst verschiedenartigen Realisierungsformen psychischer Funktionen, auch in solchen, die sich unter Umständen als gesellschaftlich nicht normadäquat erweisen. Ferner: Zwar vollziehen Kinder ihre Entwicklung keineswegs in einer von der biologischen „Basis“ womöglich trennbaren Form. Ihre Selbstrealisierung ist und bleibt ein physiologischer Prozess, der lebenslang wirksam ist. In der Ahrbeck'schen Konstruktion der zu vergesellschaftenden Triebe ist jedoch die Frage nicht zu umgehen, wo das Psychische beginnt, das sich in und durch die kindliche Selbstentfaltung im sozialen Kontext entwickelt. Ahrbeck vermag sich dem Problem, was denn zuerst gewesen ist, die Henne oder das Ei, nicht zu entwinden. Und so landet er stets neu bei der unlösbaren Aufgabe der Quadratur des Kreises. Die dualistische Konstruktion des Verhältnisses von psychischer und sozialer Aufmerksamkeit zieht die ungeklärte Frage des Verhältnisses von Biologischem und Psychischem im menschl-

chen Entwicklungsprozess unweigerlich nach sich und damit auch das Problem der konstruierten Differenz von psychischen und sozialen Entwicklungsbesonderheiten.

Wenn die anthropologische Konstante (Ödipuskomplex) nicht aufgelöst werden kann, bleiben Kontextbedingungen stets etwas, das als ein grundlegend Fremdes dem Eigenständigen des Individuums⁴⁸ gegenübersteht und damit notwendig einer Vermittlung von außen bedarf. Dem Problem, dass Kinder der Sozialisation bedürfen, um überhaupt zu sozialen Wesen werden zu können, entkommt man auf diese Weise nicht. Wird der Mensch dualistisch als ein in seiner Triebbestimmtheit zu sozialisierendes und in seinem Subjektstatus als ein Bedeutung erzeugendes Lebewesen begriffen wird, dann kann weder die Kluft zwischen Gesellschaftlichem und Sozialem noch die zwischen Biologischem und Psychischem überwunden werden. Damit bleibt auch die Frage offen, wie sich der Mensch als ein in seiner Entwicklungspotenz offenes Wesen seinen Geist schafft und wie er sich die außerhalb seiner selbst vorfindlichen gesellschaftlich-kulturellen Bedingungen seines Lebens zu psychischen Realitäten für sich selbst umformen kann.

Ahrbeck (2007) ist zwar nur zuzustimmen in seinem Plädoyer für die „Anerkennung des Subjektstatus“ (41) von Menschen mit ADHS-Problemen und Stiegler in seinem Versuch, den Kantschen Begriff der „Mündigkeit“ auf die Eingebundenheit individueller Entwicklungsprozesse in historische Bedeutungs- und Sinnzusammenhänge anzuwenden, um deutlich machen zu können, was auf dem Spiel steht, wenn man Kinder zu Objekten degradiert und deren psychische Funktionalität zu einem selbstlegitimierten zu „behandelnden“ Gegenstand erklärt. Die Frage ist allerdings stets, was mit dem Begriff „Subjekt“ gemeint ist. Solange an der Fiktion der Notwendigkeit einer „Vergesellschaftung“ (27) eines sich triebgesteuert realisierenden Individuums festgehalten wird, ist weder nachvollziehbar, wie Kinder die ihnen zugestandene Offenheit realisieren, noch wie sie selbst bei psychischen Nöten „als Subjekt in Erscheinung treten könnten – als Akteure der eigenen Entwicklung“ (41), die eine Hilfe von außen zu einer Hilfe für sich werden lassen könnten. Das hat Vygotskij (2003) schon Anfang der 30er Jahre in seinen ausführlichen Auseinandersetzungen mit Freud und Piaget klargestellt.

⁴⁸ Stiegler (2008, 41ff.) spricht von der „Mündigkeit“ des Einzelnen.

Das Festhalten an einem dualistischen Denken, das Entwicklungs- und Lernbesonderheiten einerseits der Umwelt und andererseits der Psyche zuordnet, macht es unmöglich, Symptome als „etwas eigenständig Symbolhaftes und Kreatives“ (Ahrbeck) und entsprechend Kinder mit Entwicklungsbesonderheiten als Subjekte ihrer eigenen Heilungsversuche zu begreifen. Heilende Hilfsmaßnahmen sind auch in diesem Denkhorizont kaum anders vorstellbar als Unterstützung für eine Anpassung an das, was die Gesellschaft von den einzelnen Individuen erwartet. Bewegungsspielraum scheint es nur in der Hinsicht zu geben, dass Kinder, die von psychisch bedingten Problemen betroffen sind, einer psychoanalytischen Therapie zu bedürfen scheinen. Sozial bedingte Entwicklungsprobleme scheinen einer umfassend gedachten „Sozialisation“ im Sinne von Präventions- und Erziehungsmaßnahmen zu bedürfen, wie sie auch von Autoren – einschließlich Mattner und Amft – präferiert werden, die von Leuzinger-Bohleber (2006) in einem als ein interdisziplinäres Projekt gedachten Band versammelt und als kleinster gemeinsamer Nenner hervorgehoben werden (44). Unklar bleibt allerdings, wie entschieden werden sollte, welche Kinder welcher Therapie bedürfen. Unklar bleibt auch, wie unter diesen Voraussetzungen verhindert werden kann, dass Präventions- wie Erziehungsmaßnahmen „– genauso wie die Psychotherapie – zum unverzichtbaren Mittel gelingender sozialer Anpassung“ degradiert werden (Amft 2006, 89).

Was die Frage der Begründbarkeit ihrer in ihrem sozial vermittelten Lernen gründenden Handlungsoptionen anbetrifft, so ist es unerheblich, ob man Kinder als in ihrer Entwicklung biologisch oder gesellschaftlich determiniert betrachtet oder ob man sie in ihrer Unterschiedlichkeit als pathogen oder als gesellschaftlich pathologisiert klassifiziert. Beide Sichtweisen entgehen nicht dem Problem, Kindern mit psychischen Nöten letztlich doch nur das Mittel des Erwerbs von Anpassungsstrategien an gesellschaftlich vorgegebene normative Erwartungsmuster anbieten zu können.

Wer jedoch eine „Dekonfliktualisierung und eine Rebiologisierung des Psychischen“ (Ahrbeck 2007, 44) ablehnt, wird wohl nicht umhin kommen, Abweichungen von einer gesellschaftlich-historisch bestimmten Form, Verhaltensoriginalität also, zu akzeptieren als eine Form der kindlichen Selbstverwirklichung. So wird es unumgebar sein zu klären, wie Entwicklung trotz und mit psychischen Verstrickungen denkbar sein könnte. Symptome als „etwas eigenständig Symbolhaftes und Kreatives“ zu begreifen, bedeutet auch im Gegenzug aufzuzeigen, wie durch

Unterstützungsmaßnahmen von außen gerade mittels der Potenz des eigenständig Symbolhaften und Kreativen, die Symptombildungsprozessen inhärent ist, Entwicklungsprozesse in Bahnen gelenkt werden können, die auch eine durch Besonderheiten geprägte Entwicklung schließlich befördern. Es bedeutet ebenfalls zu darzulegen, wie eine lenkende Begleitung von Entwicklungsprozessen, die durch psychische Entwicklungsbesonderheiten charakterisiert sind, so vorstellbar sein könnte, dass es Kindern mittels dieser Unterstützung gerade ermöglicht wird, sich in ihrer Offenheit auch zu realisieren. Wie also ist Lenkung möglich ohne Kinder als Objekte zu begreifen, die zu behandeln sind, sei es nun sozialisatorisch gedacht oder mit Medikamenten bzw. in einer, inneres Erleben und Symbolbildungsprozesse deutenden Art und Weise, die stets die Frage der Deutungshoheit aufwirft. Die theoretische und empirische Durchdringung all dieser offenen Fragen bleiben in den von den Kulturtheoretikern vorgelegten Konzepten nicht nur unpräzise, sondern höchst problematisch, insbesondere was das selbst gesetzte Ziel der Klärung des Differenzproblems sowohl des Verhältnisses von Gesellschaftlichem und Individuellem wie auch des Verhältnisses von Biologischem und Psychischem anbetrifft.

4.2. Resümee

4.2.1. Vermittlungsprozesse von widersprüchlichen Lebensbedingungen in ein inneres Erleben und in psychisches Verarbeiten

Es ist sicherlich als ein Verdienst der kulturtheoretischen Forschungen einzuschätzen, ein Gegenkonzept gegenüber der in biologistischem Denken verharrenden, jedoch in erheblichem Maße öffentlichkeitswirksamen medizinischen Erklärungsmacht entwickelt zu haben. Auch ist für die Betrachtung von kindlichen Entwicklungsprozessen nicht ohne Relevanz, wenn Kulturtheoretiker aufdecken, dass die Klassifizierung von Entwicklungsbesonderheiten als epidemische Erkrankung weniger faktisch nachweisbare pathologische Defizite als vielmehr einen höchst defizitären Erkenntnisstand reflektiert. Denn der Anspruch der biologistisch orientierten Medizin, Entwicklungsbesonderheiten auf Biologie reduzieren zu können, ist nicht unabhängig von seinen Auswirkungen auf die Lebenssituation der von ADHS betroffenen Kinder und Jugendlichen zu betrachten. Wann immer versucht wird, Defizite in Kinder hinein zu verlagern, bleibt dies nicht ohne Stigmatisierungseffekte für die Betroffenen. Auch bedarf es einer besonderen Würdigung der kulturtheo-

retisch ausgerichteten Bemühungen, die Praxis der skandalösen Verabreichung von Psychopharmaka konfrontiert zu haben mit differenzierten Analysen von Veränderungen im gesellschaftlich-kulturellen Selbstverständnis der Moderne, die nicht ohne Auswirkungen auf den Umgang mit kindlichen Entwicklungsbesonderheiten geblieben sind. Hervorzuheben ist insbesondere die These, dass die Medikalisation von psychischen Problemen in einem engen Zusammenhang mit einem sich ausbreitenden wissenschaftlichen Selbstverständnis zu sehen ist, Funktionalität zu einem vorrangigen Wert in der Beurteilung von Entwicklungsprozessen zu erklären. Die auch in anderen Therapiebereichen, beispielsweise der Lerntherapie oder bestimmten verhaltenstherapeutischen Richtungen zu beobachtende Reparaturmentalität in therapeutischen Orientierungen wird in Verbindung mit einer dementsprechenden breiten gesellschaftlichen Erwartungshaltung gesehen, die wiederum auf kulturelle Orientierungsmuster zurückgeführt wird, die weit über die mit ADHS verknüpften Probleme hinausreichen.

So differenziert diese Beobachtungen gesellschaftlich-kultureller Entwicklungen im einzelnen auch sind und so sehr sich in ihnen – gegenüber den biologistischen Erklärungsversuchen – ein Umdenken in den Zugängen einer Betrachtung kindlicher Entwicklungsbesonderheiten spiegelt, der Blick auf die Kontextgebundenheit kindlicher Entwicklung allein reicht nicht aus für ein Verstehen von Verhaltens- und Lernbesonderheiten. Im Gegenteil, sofern diese Veränderungen in den Rahmenbedingungen von Entwicklung als gesellschaftlich determinierende Mächte interpretiert werden, so wie Amft oder Mattner dies nahe legen, erweist sich dieser Zugang gegenüber den medizinischen Modellbildungen als kaum weniger fatal. Gesellschaftlich-kulturelle Prozesse sind zwar einflussreiche, aber nichts desto trotz Lebensrealitäten, die sich Eltern, Lehrern, Erziehern als mögliche, jedoch nicht zwingende Orientierungs- und Deutungskontexte anbieten in ihrer Suche nach wirksamen Mitteln, um einem Verhalten von Kindern begegnen zu können, das kaum zu steuern zu sein scheint, weder von diesen selbst noch über Beeinflussung von außen.

Weder lässt sich der Faktor „Lebensbedingungen“ reduzieren auf die öffentlichkeitswirksame Macht von Wissenschaftsproduktionen, die in Ignoranz gegenüber epigenetischen Erkenntnissen rückwärtsgewandte biologistische Deutungskontexte besetzen und dabei sozioökonomische Erfordernisse unbesehen bedienen. Noch lässt sich dieser Faktor gradlinig allein auf Verwertungsinteressen gesell-

schaftlicher Subsysteme wie das des Gesundheitssystems zurückführen, auch wenn das statistische Material mehr als deutlich werden lässt, dass sich die in den letzten Jahren in geschichtlich beispielloser Weise angestiegene Toleranz gegenüber der Verabreichung von Psychopharmaka an Kinder nicht unabhängig von gesellschaftlichen Marktinteressen entwickelt haben dürfte. Gesamtgesellschaftliche Kontext- und Milieubedingungen greifen stets vielfältig vermittelt in Lebens- und Entwicklungsprozesse ein. Und ihre psychische Wirksamkeit erklärt sich wohl kaum aus Prozessen, die linear und deterministisch gedacht von der Gesellschaft zum Individuum verlaufen. Derartige ökonomistisch-deterministische Denkkonstruktionen, wie sie insbesondere von Amft und Mattner vorgelegt werden, enden in unlösbare Verstrickungen, abgesehen davon, dass die in den Naturwissenschaften (Epigenetik) wie auch in den Kulturwissenschaften, in der Theorie der Kulturhistorischen Schule vorliegenden alternativen und zukunftsweisenden Modellkonzepte komplett ignoriert werden. Kinder wachsen zwar nicht unabhängig und außerhalb von Kontextbedingungen auf. Ihre Verhaltensweisen bzw. die ihres sozialen Umfeldes sind jedoch kaum unvermittelt als Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse oder ihres Milieus angemessen zu begreifen. Psychisch wirksam können Kontextbedingungen des Aufwachsens erst dann für Kinder werden, wenn sie Bedeutung für das individuelle tätige Handeln und damit auch für Entwicklungsprozesse erlangen. Dazu müssen sie allerdings integriert werden in ein persönliches Weltbild, das die Grundlage für Entscheidungsprozesse bildet. Das ist kein sich umstandslos herstellender Prozess, es ist das Ergebnis einer von Entwicklungsgesetzmäßigkeiten geprägten, jeweils individuell zu vollziehenden Entwicklung. All dies macht es notwendig, die Analyse der Realisierung psychischer Selbstaneignungsprozesse in jeweils entwicklungsabhängigen Formen einer gesellschaftlich-kulturellen Kontextgebundenheit auch entwicklungsorientiert zu konzeptionalisieren.

Kinder müssen sich entwickeln und ihre Aufmerksamkeit verändert sich im Laufe ihrer Entwicklung auf eine Art und Weise, die nicht losgelöst von Veränderungsprozessen ihrer Psyche insgesamt gesehen werden kann. So betrachtet, ist es durchaus vorstellbar, dass die Komplexität des sozialen Lebens möglicherweise dort psychisch wirksam greifen könnte, wo sie zum einen sensible Entwicklungsphasen und zum anderen die für Kinder unabdingbare sozial-interaktive Einbettung ihres Lernens tangiert. Gemeint sind Lebenssituationen und -umstände, die Stiegler (2008) analysiert, wo Finanzkapital und Medienindustrie die Tradition des

elterlichen Selbstverständnisses einer Fürsorgepflicht gegenüber der nachwachsenden Generation unterwandern, um die Hegemonie über deren Aufmerksamkeit zu gewinnen mit dem Ziel, sie als Kunden und Benutzer einer gezielt auf Konsum hin orientierten Informationstechnologie zu verdingen. Denn diese über mediale Mittler transportierten Versuche elterlicher „Entmündigung“ (Stiegler) zielen auf Phasen in der kindlichen Entwicklung von Aufmerksamkeit, die notwendigerweise nicht nur des kulturellen, sondern vor allem der über stabile soziale Beziehungen vermittelten Orientierungen bedürfen, damit sich Kinder Formen von Willentlichkeit und Bewusstheit der Selbstregulierung überhaupt aneignen können (vgl. dazu auch Hildebrand-Nilshon, Seeger 2011, 16ff.). Die beobachteten Entmündigungsversuche treffen zudem auf eine Entwicklungsphase, in der die kindliche Sensibilität und die Handlungsfähigkeiten noch wenig ausdifferenziert sind und in der der psychische Aneignungsprozess gerade deshalb noch einer besonders verbindlichen und verlässlichen Einbettung in gelebter Zwischenmenschlichkeit bedarf. Wenn nun die in sensiblen Entwicklungsphasen in spezifischer Weise notwendige Entwicklungsbedingung der Zwischenmenschlichkeit in der Art und Weise unterwandert wird, wie Stiegler dies beschreibt, so bleibt dies in der Tat möglicherweise nicht ohne psychisch wirksame Auswirkungen darauf, wie Kinder sich die bestimmten Formen, in denen sich ihnen Außenwelt präsentiert, zum Gegenstand ihrer Aneignung machen.

Parallel dazu sind Entwicklungen sich global vollziehender Prozesse einer rasanten Wissensexplosion und eines sich Überlebens von traditionellen Bindungen zu beobachten. So auch diese Prozesse auf die Versuche elterlicher Entmündigung treffen, kann es vor allem zu einer Verschärfung der Pluralität von Deutungskontexten kommen, die sich Menschen zum Instrumentarium machen, um der Bezeichnung von Ereignissen, Wahrnehmungen und wahrgenommenen Zeichen Bedeutung und Sinn zubilligen zu können.

Es ist also durchaus von gesellschaftlichen Entwicklungen auszugehen, die vor den Kinderzimmern nicht Halt machen und die die zu gestaltenden Beziehungen im Generationenverhältnis, besonders die Wahrnehmung von Elternverantwortung nicht unbeeinflusst lassen. So kann sich der weitaus größte Teil der Bevölkerung in der westlichen Welt – aber nicht nur dort – Zugang verschaffen zu einer kaum noch überschaubaren, gleichzeitig überaus widersprüchlichen Informationsflut. Die Erziehungsratgeber-Literatur explodiert förmlich. Informationen über Auffäl-

ligkeiten, Störungen, Defizite und Krankheiten können jederzeit und von jedem, der über die entsprechenden Mittel verfügt, im Netz abgerufen werden. Und die Möglichkeiten, Bedeutung konstituierende Meinungen in Netzwerken auszutauschen, wachsen beständig. Gleichzeitig schwinden mit der Auflösung von traditionellen Bindungen jedoch Sicherheiten im elterlichen Selbst- und Erziehungsverständnis. Was das Generationenverhältnis anbetrifft, so hat es Eindeutigkeit und Einheitlichkeit in Fragen z.B. der Erziehung zwar noch nie gegeben. Im Unterschied zu früher, zeichnet sich unsere heutige Zeit allerdings dadurch aus, dass sich die Lebensumstände immer schneller verändern und damit auch die für zuverlässig gehaltenen Wahrheiten. Die Welt, in der wir leben, produziert immer mehr und sich immer schneller überholende Wissens-, aber auch Sinnformen. Veränderungen müssen so zunehmend rascher von jedem einzelnen verarbeitet werden. Es gab zwar nie für immer gültige Wahrheiten. Traditionelle Werte waren stets Orientierungen, die nur für eine bestimmte Zeit Gültigkeit besaßen. Das Besondere an unserer heutigen Zeit liegt jedoch darin, dass dies immer offensichtlicher wird und vor allem, dass die Bildung von Sinn heute zur unentrinnbaren Aufgabe eines jeden einzelnen in einer besonderen, von vorangegangenen Generationen sich unterscheidenden Art und Weise geworden ist. Die Widersprüchlichkeit und Vieldeutigkeit der gesellschaftlichen Bedeutungen wirft Eltern, Lehrer und Erzieher auf sich selbst zurück. Sie sehen sich mit dem Problem konfrontiert, sich selbst Orientierungen schaffen zu müssen unter Bedingungen, in denen der gesamtgesellschaftliche Bedeutungs- und Sinnzusammenhang verloren zu gehen scheint. Dass all dies Schwierigkeiten bereiten und vor allem verunsichern kann in der Frage der Erziehung und der Gestaltung von Sinn in der Herstellung von gemeinsamen Orientierungen im Generationenverhältnis, steht wohl außer Frage.⁴⁹

Hinzu kommt, dass die beruflichen Lebensumstände und die aufgrund veränderter Familienstrukturen und Rollendefinition zu bewerkstellende Vereinbarkeit von Familie und Beruf nicht selten mit Gefühlen wie steigendem Leistungsdruck und

⁴⁹ Eine Studie der Konrad-Adenauer-Stiftung ergab, dass zwei Drittel der befragten Eltern die Begleitung der Entwicklung ihrer Kinder als dauerhaft anstrengend empfanden, ein Drittel fühlte sich in der Wahrnehmung ihrer Erziehungsverantwortung nahezu täglich gestresst. Nur wenige Eltern hatten das Gefühl, „eine gute Mutter“ bzw. „ein guter Vater“ zu sein und fast die Hälfte der Befragten war der Meinung, dass Kindererziehung heute schwieriger sei als früher (vgl. Henry-Huthmacher 2008).

Stressempfinden verknüpft werden. Es gibt bislang keinerlei Untersuchungen, die das sprunghaft gewachsene und anhaltend öffentliche Interesse an Kindern, die auffallen, daraufhin analysieren, ob sich in ihnen möglicherweise nicht auch Probleme widerspiegeln, die Kinder wie Erwachsene mit den Bedingungen haben, unter denen sie leben. Das betrifft eine Verselbständigung verinnerlichter, hoher psychischer Funktionalitätserwartungen, unreflektierte schulische Bildungsvorstellungen ebenso wie nicht hinterfragte Wunschvorstellungen von der Normalität eines Miteinanders als Gegengewicht zu einer beruflich geforderten Funktionalität. Und es betrifft auch die Übertragung dieser sich über Lebensumstände vermittelnden und sich verselbständigenden hohen Funktionalitätserwartungen auf Vorstellungen, wie Kinder sich zu verhalten und was sie wie und wo zu lernen haben.⁵⁰

⁵⁰ Besonders in den Mittelschichtfamilien meine ich eine sich ausbreitende Angst vor dem sozialen Abstieg beobachten zu können, die sich als „gefühlte Sorge“ um das schulische Fortkommen der eigenen Kinder an diese vermittelt. Besonders deutlich wird dies, wenn Entscheidungen nach Abschluss der Grundschule, also nach vier Jahren Schulzeit, mit dem Übergang zu einer weiterführenden Schule anstehen. Die Konsequenzen dieses Zwangs zur frühen Selektion der Kinder verschärfen sich durch die neuerliche Verkürzung der Gymnasialzeit von neun auf acht Jahre für Kinder mit Entwicklungsverzögerungen noch erheblich. Die Wahrscheinlichkeit eines Scheiterns bei der Wahl einer gymnasialen Schullaufbahn ist den meisten Eltern durchaus bewusst. Das hindert sie jedoch nicht daran, die eigene Angst vor dem sozialen Abstieg unreflektiert auf ihre Kinder zu übertragen mit Begründungen, die widersprüchlicher nicht sein könnten. Während man sich staatlichen Reformaktivitäten vehement mit dem Argument der Vereinnahmung der eigenen Kinder als „Versuchskaninchen“ verwehrt – in Hamburg ist eine Schulreform, die sich gegen die frühe Selektion richtete, am Willen von Eltern gescheitert –, gibt man sich in Entscheidungsprozessen, die direkt das eigene Kind betreffen, als „offene“ und „modern“ denkende Eltern, die bereit sind, ein „Risiko zu tragen“. Der neunjährige Nachwuchs wird ausdrücklich in den Entscheidungsprozess um die Wahl einer weiterführenden Schule einbezogen. Dies jedoch begrenzt auf Fragen, die ausschließlich Wünsche betreffen. Fragen, die das Entwicklungsalter und den Lernstand des Kindes einbeziehen, werden verdrängt. Die Empfehlung der Grundschule, eine Schulform zu wählen, die dem Kind mehr Zeit zum Lernen lässt als ein gymnasialer Bildungsweg, wird ignoriert bzw. es wird mit dem Kind vermeintlich „offen“ darüber diskutiert, dass die Entscheidung für ein Gymnasium als ein „Experiment“ zu betrachten ist, dem man sich gemeinsam ausliefert. Der Widerspruch, dass auch dieses Experiment das Kind zu einem „Versuchskaninchen“ degradiert, ohne dass jedoch im Gegensatz zu den Reformplänen der Schulbehörde überhaupt eine Chance besteht, aufgefangen zu werden, wird ebenso verdrängt wie die Übertragung der elterlichen Angst auf das eigene Kind, den sozialen Status nicht halten zu können, wenn man sich nicht die Eintrittskarte zur gesellschaftlich anerkannten Bildungselite sichert. Obwohl die Wahl einer alternativen Schulform, die ebenfalls die Option auf eine, allerdings neunjährig ausgerichtete gymnasiale Schullaufbahn enthält, von der

All dies bedeutet jedoch, dass die von einigen Kulturtheoretikern aufgeworfene Frage, ob die Gesellschaft krank ist oder das Kind nicht weiterführt. Vielmehr steht die Systemfrage zur Klärung an, denn in Gesellschaften wird es immer Widersprüchlichkeiten geben. Die aktuelle Debatte zur Epigenetik, vor allem aber auch psychologische Modellvorstellungen, beginnend mit Piaget legen die Annahme nahe, Leben als Bewegungen von Widersprüchen zu begreifen. So ist auch im menschlichen Zusammenleben und in der Entwicklung eines jeden einzelnen von Widersprüchlichkeiten und Konflikthaftem auszugehen. Die entscheidende Frage ist somit, auf welche Form gesellschaftlicher Widersprüche das einzelne Individuum mit seinen Besonderheiten trifft, ob es z.B. einen Rechtsanspruch auf eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft auch mit Entwicklungsbesonderheiten gibt, wie dieser Anspruch politisch durchgesetzt und realisiert wird. Die Suche nach monokausal sich vorzustellenden Vermittlungsprozessen beschädigender Lebensbedingungen in ein „inneres Erleben“ (Ahrbeck) und in psychisches Verarbeiten macht dagegen wenig Sinn.

Kinder werden stets ihre psychischen Fähigkeiten unterschiedlich realisieren. Nicht nivellierbare individuelle Unterschiede sind vorauszusetzen und sie können gelegentlich auch von dem gesellschaftlich Üblichen und Gewohnten abweichen. Sie werden jedoch nicht von der Gesellschaft hervorgebracht. Und sie sind auch nicht an sich als „Beschädigungen der Psyche“ (Ahrbeck) zu klassifizieren. Sie *werden* zu Behinderungen, zu Defiziten in Abhängigkeit von den Lebensbedingungen, unter denen Kinder, Jugendliche und Erwachsene leben (vgl. Jantzen 1987, 18).

In diesem Sinne sind zunächst einmal insbesondere die Rahmenbedingungen in den Blick zu nehmen, die sich ein Kind anzueignen hat in seinem Bestreben, seine aktuell anstehenden Entwicklungsaufgaben so wahrnehmen zu können, dass eine die Entwicklung befördernde Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht wird. So gesehen eröffnen sich auch Handlungsoptionen, die sich an den konkreten Bedingungen für die Realisierung von Entwicklungsschritten orientieren, und nicht an

Grundschule empfohlen wurde, wird dagegen entschieden. Gefürchtet wird der Preis eines sozialen Wagnisses, denn diese Schulform setzt auf soziale Heterogenität. Und so wird letztlich verdrängt, dass Kinder, vermittelt über die sozialen Ängste ihrer Eltern, von diesen jedoch selbstbestimmt gewählt „zwangsweise eingewiesen“ werden in ein System, das Bildung mit Leistung und Funktionalität gleichsetzt und – systemisch bedingt – kaum entwicklungsorientiertes Lernen fokussieren kann.

der auf Endgültigkeiten bedachten Fixierung von Verursachungsparametern. Zunächst vom Kind als einer werdenden Persönlichkeit auszugehen und erst dann seine Entwicklungsauffälligkeiten zu fokussieren (Vygotskij 1975, 69), bedeutet vornehmlich und vor allem Bedingungen zu schaffen, damit sich ein Kind mit all seinen Besonderheiten seines besonderen Platzes in eben dieser Gesellschaft zu versichern vermag. Das zentrale Problem ist – so betrachtet – die Aufhebung von isolierenden Entwicklungsbedingungen und die Bereitstellung von Hilfsmitteln zur Selbsthilfe, von Ressourcen für eine unterstützende Begleitung, die darauf gerichtet ist, *mit* Besonderheiten und Unterschiedlichkeiten leben und sich entwickeln zu lernen. Es ist jedoch nicht die Feststellung von Normalität versus Störung im Verhältnis zu einer Normalität, die es als Gleichheit von individuellen Disponibilitäten nicht gibt und wohl auch nicht geben wird.

4.2.2. Entwicklung als offener, disproportionaler Prozess

In ihrer schonungslosen Kritik an den medizinischen Erklärungsstrukturen, in denen Kinder auf ihre Biologie reduziert werden, an der Widersprüchlichkeit und mangelnden Aussagekraft der den Erklärungen zugrunde liegenden Befundlage sowie in der Aufdeckung der Konsequenzen der mit Hartnäckigkeit verbreiteten Pathologisierung von Aufmerksamkeitsstörungen für die Betroffenen selbst, kann den Kulturtheoretikern nur zugestimmt werden. Auch darin, dass sie in ihrer kritischen Analyse nicht der Versuchung erliegen, die von ihnen formulierte theoretisch-methodologische Kritik an der medizinischen Forschung gleichzusetzen mit einer Bagatellisierung der Symptome. Die in medizinischen Leitfäden aufgeführte Vielfalt an Symptomen und die „Medizingeschichte“ ihrer Namensgebung, lässt zwar erhebliche und berechtigte Zweifel an der Wissenschaftlichkeit der medizinischen Syndromklassifikation aufkommen. Den Schluss, ADHS als einen „Mythos“ (Roggensack) zu betrachten, lässt all dies jedoch nicht zu. Es ist weder zu leugnen, noch ist es angebracht zu bagatellisieren, dass es Kinder gibt, die ihrer Umwelt gegenüber außerordentlich offen sind, die Hektik verbreiten, deren Formen von Orientierungslosigkeit für ihre soziale Umwelt besonders dann eine ausgesprochen belastende Herausforderung darstellt, wenn sich diese in Hilflosigkeit versetzt bzw. in den Strudel der kindlichen Haltlosigkeit und eines emotionalen Überkochens hineingezogen sieht. Die Frage ist jedoch, welches Verstehensmodell diesen Erscheinungen zugrunde gelegt wird.

Wenn diese Auffälligkeiten – so wie die biologistisch orientierte Medizin dies nahe legt – unbesehen als Defizite oder Störungen analysiert werden, dann kann ein diesem Verstehenshorizont zugrunde liegendes Modell lediglich danach fragen, was man tun kann, damit Kinder gesellschaftlich vorgegebene, nicht hinterfragte Ziele erreichen. Dem entgegen gehalten zu haben, dass Heranwachsende als Wesen zu betrachten sind, die in ihrer Entwicklung offen sind, die Erfahrungen höchst individuell und in einer oftmals sehr kreativen Art und Weise verarbeiten und die nie bedeutungslose Symptome, ohne individuellen Sinn produzieren, ist durchaus als ein Verdienst besonders von Ahrbeck und Mattner anzusehen. Vor allem Ahrbeck weist daraufhin, dass Entwicklungsprozesse aufgrund ihrer Offenheit und ihrer Gebundenheit an vielfältig miteinander verschränkte zwischenmenschliche Deutungs- und Interpretationsprozesse als aus sich heraus störanfällig anzunehmen sind. Insofern sind Konflikte im zwischenmenschlichen Miteinander und auch die Möglichkeit psychischer Verstrickungen kaum auszuschließen. So ist ihm ebenfalls zuzustimmen, wenn er in therapeutischer Hinsicht anmahnt, dass die vorrangige oder alleinige Fokussierung von Unterstützungsversuchen doch nicht darin bestehen könne, derart zugeschriebene Defizite, Störungen oder Auffälligkeiten beseitigen zu wollen, möglicherweise gar mit Mitteln, die von außen gesteuert in die Physiologie oder über kognitivistische Verhaltensregulative massiv in die Psyche der Kinder eingreifen.

Obwohl jedoch dem Kind eine eigenständige und sich entwickelnde Psyche sowie eine offene Entwicklungspotenz zugestanden wird und obwohl herausgestellt wird, dass kindliche Entwicklungsprozesse nicht außerhalb von gesellschaftlichen Bedingtheiten gedacht werden können, bleibt das Problem, dass in den kulturtheoretischen Arbeiten mit anthropologischen Konstanten gearbeitet wird, die geradezu in einen Gegensatz zum sozialen Lernen gebracht werden.

Für Mattner reduziert sich die Offenheit des Individuums auf ein bloßes Widerstandspotential, dessen Ausgerichtetheit deshalb unklar bleibt, weil die Mittel des Widerstands, die psychischen Fähigkeiten, nicht einmal ansatzweise zum Gegenstand der Analyse gemacht werden. Das Grundproblem der von ADHS betroffenen Kinder besteht jedoch weder darin, dass sie sich aus biologisch vorbestimmten pathologischen Gründen nicht in einer Weise verhalten können, wie man es von ihnen seitens des Elternhauses, der Schule, der Gesellschaft im Allgemeinen erwartet. Noch ist ihr Verhalten zu analysieren als etwas, das von einem inhaltsleeren

Widerstandspotential bestimmt wird, welches wiederum herausgefordert wird, weil sie sich gezwungen sehen, sich den sozialen Zwängen einer krankmachenden Gesellschaft zu widersetzen, die sich über Sozialisationsinstanzen an sie vermitteln.

Ahrbeck wie Stiegler scheitern an dem Versuch, die von ihnen selbst aufgedeckte Differenzproblematik bzw. die aufgeworfene Frage, wie sich in Prozessen der Lebensbewältigung gesellschaftliche Rahmenbedingungen in psychisches Erleben und psychische Verarbeitungsformen vermitteln, über eine additive Verknüpfung von Gesellschafts- und Psychoanalyse beantworten zu wollen. Der Vermittlungsraum, der die „Differenz“ zwischen innerem Erleben bzw. Verarbeiten und gesellschaftlich vorgegebenen Mustern für Wahrnehmungs-, Denk-, bzw. Verarbeitungsprozesse ausfüllt, wird z.T. zwar ausgesprochen präzise und differenziert beschrieben. Allerdings gelingt es nicht, die Vermittlungsprozesse von Gesellschaftlichem in Psychisches zu konzeptualisieren, ohne dass das Individuelle im Gesellschaftlichen aufgeht. Insofern daran festgehalten wird, dass Triebe und ein in ein Realitätsprinzip zu sozialisierendes Lustprinzip als nicht hintergehbare anthropologische Konstanten der angenommenen Offenheit kindlicher Entwicklungspotenzen vorauszusetzen sind, kann nicht erklärt werden, wie Psyche biologisch bedingt sein und sich gleichzeitig als ein eigenständiges, selbsttätig gesteuertes inneres Erleben entwickeln kann. Und insofern die Offenheit in Lebensbewältigungsprozessen auf das Erzeugen von symbolhaften Bedeutungen (Ahrbeck) bzw. von aufgeklärtem Bewusstsein (Stiegler) reduziert wird, kann darüber hinaus auch nicht erklärt werden, wie Psyche sozial sein und gleichzeitig werden kann. Zwar kommt der Einzelne nicht ohne Bedeutungskonstruktion und bewusste Selbstreflexion aus, um sich stets weiter entwickeln zu können. Menschen realisieren sich jedoch von Beginn an zunächst einmal, indem sie gegenständlich gerichtet und damit stets in bestimmter Weise motiviert handeln. Das Subjekt als ein auf gegenständliche Bedingungen hin handelndes, sich als soziales Wesen selbst hervorbringendes Individuum kommt in den Arbeiten der hier analysierten Kulturtheoretiker nicht vor.

Zentral bleibt also die Frage, wie denn nun das Verhältnis von biologischen und sozialen Bedingtheiten in der kindlichen Entwicklung zu denken sein könnte und dies nicht nur allgemein, sondern bezogen auf die Spezifik der zur Diskussion stehenden ADHS-Symptomatik. In keiner der hier analysierten kulturtheoretischen Arbeiten wird der Frage der Spezifik der Aufmerksamkeitsprobleme gegenüber anderen

Entwicklungsbesonderheiten ernsthaft nachgegangen. Und so verwundert es nicht, dass vermittels der kulturtheoretischen Modellbildung kindlicher Entwicklung auch keine Antwort auf die selbstgestellte Frage (Amft 2006, 83) gegeben werden kann, warum nur ein Teil der Kinder manifeste Störungen aufweist, obwohl alle in ein und derselben, in bestimmter Weise formierten Gesellschaft aufwachsen.

Die Komplexität psychophysiologischer Zusammenhänge lässt sich mit Blick auf Gesundheits- und Verhaltensprobleme wohl kaum ohne gegenstandsspezifische Analysen angemessen erfassen. Damit ist das weitere Programm der noch zu leistenden Analyse vorgegeben. Vor dem Hintergrund der naturwissenschaftlich untermauerten, aktuellen These der Neuropsychologie, dass die Materialisierung des Psychischen, das Gehirn, ein soziales Organ ist,⁵¹ ist das Verhältnis von physischen und psychischen Entwicklungsprozessen im Kontext von Lebensbedingungen zum Gegenstand der Analyse zu machen.

Auf die Frage, wie aus Biologie vermittels des Gehirns Psyche wird (Bauer 2010), antwortet die Kulturhistorische Schule⁵² mit der These des Entwicklungswiderspruchs von Sein und Werden. Obwohl von Beginn an sozial, ist dem Kind sein Gehirn als ein Organ gegeben, das es zu entwickeln hat und zwar nach einem Prinzip: „Use it or lose it“, das inzwischen auch in der Neuropsychologie als eine empirisch untermauerte Modellvorstellung von Entwicklung immer mehr an Bedeutung gewinnt und auch forschungskonzeptionell Berücksichtigung findet (Bauer 2010a, 59). Als von Beginn an sozialen Wesen ist es Kindern aufgegeben, sich ihre Entwicklungsaufgaben selbst anzueignen. Und sie tun dies auch, indem sie ihr Handeln auf ihr soziales Umfeld richten. Um diese Aufgaben selbsttätig wahrnehmen zu können, brauchen Individuen notwendigerweise Kultur und andere Menschen als Mittler für ihre Selbstorganisations- und Selbstkonstruktionsprozesse. Aber sie übernehmen diese notwendigen Entwicklungsbedingungen nicht einfach. Sie machen sie sich in einer sie als Individuen auszeichnenden Art und Weise zu Eigen.

⁵¹ Vgl. Eisenberg (1995) Bereits in den dreißiger Jahren des vorangegangenen Jahrhunderts wurde diese These im Zuge der Begründung der Kulturhistorischen Schule durch Vygotskij, Leont'ev und Lurija umfassend theoretisch begründet und mittels historisch-genetischer Experimente empirisch untermauert.

⁵² Vgl. dazu vor allem die Arbeiten von Vygotskij und Leont'ev.

Die Gegenstände ihrer Aneignung schaffen sie sich selbst. Ihre Lebensgeschichte löst sich nicht in der Geschichte der Gesellschaft auf, wiewohl sich individuelle Entwicklungsprozesse nicht außerhalb von gesellschaftlichen Bedingungen vollziehen.

Aus dieser Einsicht ist der Schluss zu ziehen, dass nicht physiologische Prozesse und genetische Voraussetzungen psychische Entwicklungen steuern, sondern die Menschen selbst. Dies über die Art und Weise ihrer Lebensbewältigung und zwar vermittelt eines Lebensstils, der diese überformt, ferner vermittelt der Formen, wie sie sich in ihrer Mitmenschlichkeit aufeinander beziehen sowie bedingt durch die gesellschaftlich-kulturellen Kontexte, die ihre konkrete Lebensrealität ausmachen. Es wird also noch zu analysieren sein, wie Psyche biologisch bedingt sein und sich dennoch als ein eigenständiges, selbsttätig gesteuertes inneres Erleben und Verarbeiten entwickeln kann. Dies insbesondere mit Blick auf die Entwicklung von Aufmerksamkeit, die die psychische Funktion der Selbststeuerung umfasst. Anders wird wohl kaum geklärt werden können, ob es sich bei den allseits beklagten, als Aufmerksamkeitsdefizit deklarierten Lern- und Verhaltensauffälligkeiten, um zu spezifizierende psychische Entwicklungsprobleme handelt oder lediglich um „unspezifische Symptome“ (Amft).

Und schließlich wird in therapeutischer Hinsicht vor diesem Hintergrund eine ähnlich radikale Änderung in der Sichtweise auf die Begleitung von Entwicklungsvorgängen zu entfalten sein, wie sie die Kulturhistorische Schule und inzwischen auch die Epigenetik hinsichtlich der Fokussierung des Verhältnisses von genetischen Bedingungen und psychischen Entwicklungsprozessen vorschlägt. Nach Auffassung des Psychologen Jantzen (1987) geht es bei diesem Perspektivwechsel in der Betrachtung von Entwicklungsbesonderheiten darum, diagnostisch wie therapeutisch folgendes zu realisieren: Aus Schädigung und Leistungsminderung *wird* Behinderung in Abhängigkeit von den je konkreten gesellschaftlichen Verhältnissen (44). Und der Psychologe Vygotskij hat schon in den 30iger Jahren in seinen Ausführungen zur Defektologie das Programm formuliert: „Zuerst ein Mensch und erst dann ein besonderer Mensch.“⁵³

⁵³ Vygotskij (1975, 69) zitiert nach Keiler (2002, 225).

III. ADHS – ein Entwicklungsproblem beim Aufbau von Selbststeuerungsprozessen ⁵⁴

Sieht man den Kern des thematisierten Problems ADHS darin, die Herausbildung von Aufmerksamkeit als eine von Kindern anzueignende Entwicklungsaufgabe zu fokussieren, dann wird man klären müssen, was denn unter Aufmerksamkeitsbesonderheiten als ein Problem der Entwicklung dieser psychischen Funktion verstanden werden könnte. Es gibt kaum Untersuchungen, die sich der Entwicklungsfrage stellen. Insbesondere fehlt es an Arbeiten, die Fragen der Bedingtheit von Entwicklungsbesonderheiten theoretisch-methodologisch fundiert berücksichtigen.

Hildebrand-Nilshon und Seeger (2011) untersuchen zwar nicht im Einzelnen und nicht vornehmlich die ADHS-Problematik. Sie beziehen die Frage der Aufmerksamkeitsstörungen jedoch in ihre Untersuchung ein. Über eine analysierende Zusammenschau von aktuellen, theoretisch ganz unterschiedlich orientierten, entwicklungspsychologischen Arbeiten⁵⁵ legen sie dar, dass und warum im Kontext der Analyse von Aufmerksamkeitsprozessen eine forschungskonzeptionelle Berücksichtigung der Anbindung aller, auch der frühen Phasen der Entwicklung an kulturelle Prozesse von erheblicher Relevanz ist. Und indem sie die Erforschung des Entwicklungsprozesses der Aufmerksamkeit in der frühen Kindheit rekonstruierend analysieren, setzen sie sich insbesondere mit noch offenen Fragen auseinander, die das hier bereits vielfach thematisierte Verhältnis von Biologischem und Sozialem betreffen. Deshalb ist dies ein ausgesprochen wichtiger zu berücksichtigender Beitrag.

⁵⁴ Die in Deutschland schwer zugänglichen bzw. zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Arbeit noch nicht veröffentlichten Texte von Leont'ev (1950, 1956, 1966) sowie das Manuskript von Hildebrand-Nilshon, Seeger (2011) erhielt ich von Georg Rückriem. Eine unschätzbare Hilfe waren mir nicht nur seine Hinweise auf diese Texte, sondern vor allem auch seine Bereitschaft, erste Entwürfe besonders dieses Kapitels IV zu lesen und zu diskutieren und mir dabei seine so fundierte Sachkenntnis im gegenseitigen Austausch zur Verfügung zu stellen.

⁵⁵ Stern (1993); Murphy, Messer (1977); Bruner (1977); Tomasello (2002, 2008); Fonagy, Gergely, Jurist, Target (2006); Greenspan, Shanker (2007).

Zwar weniger aktuell, allerdings in besonderer Weise unverzichtbar sind die Forschungsarbeiten der russischen Psychologen Vygotskij und Leont'ev.⁵⁶ Mittels der von ihnen entwickelten kulturhistorischen Theorie und Methodologie sowie des genetischen Experiments ist es ihnen in einer bislang noch nicht wiederholten Weise gelungen, sowohl Grundlinien der Entwicklung des Psychischen theoretisch zu begründen als auch ihre Theorie empirisch zu untermauern. Insbesondere Vygotskij setzt sich u.a. auch mit Entwicklungsbesonderheiten – wenn auch nicht speziell bezogen auf Aufmerksamkeitsprobleme – auseinander.

Die Entwicklung von Aufmerksamkeit betrifft im individuellen Werdensprozess die Herausbildung einer psychischen Funktion, die in besonderer Weise verschiedene andere psychische Funktionen wie die der Wahrnehmung, des Wollens, der Emotionen, des Gedächtnisses und des Denkens wie Sprechens als ein Problem der Selbstregulation und -kontrolle vereinigt. Bereits kurz nach der Geburt steht das Erlernen der Blicksteuerung, der Wahrnehmungssteuerung insgesamt, der emotionalen Steuerung und kaum später das Erlernen der Körpersteuerung im Zentrum der kindlichen Entwicklungsbestrebungen. Es gilt, diese Komplexität der Entwicklung des Psychischen in ihren inneren Zusammenhängen und Ausdifferenzierungen zu erfassen und die Spezifik der Entwicklung der psychischen Funktion Aufmerksamkeit aus den Systemzusammenhängen des Psychischen zu bestimmen. Übergänge und Ausdifferenzierungen entstehen *im Verlauf* der Entwicklung. Das genau ist zu erfassen, um der Falle einer reduktionistischen Verkürzung des Begreifens ihrer Wechselbeziehungen entkommen zu können.

Ontogenetisch betrachtet, stellt sich Kindern die Entwicklung der psychischen Funktion „Aufmerksamkeit“ als eine zur Aneignung aufgegebenen Aufgabe, sich in der Welt orientieren und sich dabei kontrollieren sowie sich selbst mit Bewusstheit steuern zu lernen. Diese sich Kindern von Beginn ihrer Existenz an stellenden Entwicklungsaufgaben versuchen sie in ihrem Bestreben, sich auf ihre Umwelt zu beziehen, von allem Anfang an selbst zu realisieren. Es ist vor allem die orientierende Funktion, die die psychischen Prozesse insgesamt z.B. vom motorischen Bewegungshandeln unterscheidet (Leont'ev, Gippenrejtter 1966, 131). Den Kern der spezifischen psychischen Funktion der Aufmerksamkeit macht die von jedem Kind in-

⁵⁶ Vgl. die Arbeiten von Vygotskij, insbesondere (1996, 2011) und von Leont'ev, insbesondere (1973, 1932/2000, 1956, 1966).

dividuell anzueignende, mit Bewusstheit, also geistig und selbstbestimmt kontrollierte Selbststeuerung aus. Das ist zu konkretisieren und zu spezifizieren im Hinblick auf die Entwicklung von Aufmerksamkeit.

1. Entwicklung als ein offener Selbstkonstruktionsprozess

Hildebrand-Nilshon und Seeger (2011, 5) weisen darauf hin, dass die evolutionär erworbene Aufmerksamkeit von Geburt an in einer Weise ausgereift ist, die darauf wartet, betätigt zu werden. Damit diese von ihnen als Breitwand- bzw. einsaugend bezeichnete Aufmerksamkeit ausgerichtet und zunächst vornehmlich fokussierend gesteuert werden kann, muss das Kind tätig werden. Es muss sich selbsttätig einem Impuls, einer Einwirkung auf seine Sinnesorgane zuwenden.⁵⁷ Aufgenommen und zu Gegenständen der Betätigung fokussiert werden nicht nur Impulse aus der Umwelt, sondern auch aus dem eigenen So-sein, dem Körper. Indem das Kind den Umfeldereignissen einsaugend „begegnet“, vollziehen sich Veränderungsprozesse der prädispositionell gegebenen Breitwand-Aufmerksamkeit. Der Prozess der selbsttätigen „Begegnung“ ist der Prozess der Entstehung psychischer Funktionen, von Leont’ev (1973, 303) als organische Neubildungen bezeichnet. Deren materielle Substrate finden sich im Hirn in Form von komplexen synaptischen Verbindungen, Regelkreisen und sich vernetzenden Stoffwechselprozessen.

Anzunehmen – wie dies sowohl biologistisch orientierte Mediziner als auch Kulturtheoretiker nahe legen –, dass die Selbstentwicklung von Kindern damit beginnen würde, dass die Umwelt kindliche Lern- und Lebensäußerungen auf die soziale Welt auszurichten hätte, wäre demzufolge völlig verfehlt. Deshalb ist auch die Frage, die im ADHS-Kontext so oft gestellt wird, ob ein Kind lernen muss, seine Bestrebungen auf diejenigen seiner Umgebung einzustimmen, verfehlt. Es gibt keine Diskrepanz zwischen kindlichem Bestreben und einer sozialen Aufforderungsrealität, wenn es für Kinder darum geht, als menschliche Wesen heranzuwachsen. Als soziale Wesen richten sie von Beginn an ihre Lebensäußerungen, d.h. ihr gesamtes Handeln auf ihre soziale Umwelt. Sie tun dies aber, um sich *selbst* steuern zu ler-

⁵⁷ Bleibt übrigens diese selbsttätige Zuwendung aus, so kommt es auch nicht zu einer nennenswert messbaren Aktivierung der für die Verarbeitung von Impulsen aus der Außen- oder der eigenen Innenwelt zuständigen Gehirnareale (vgl. Spitzer 2002, 147-156).

nen. Sie passen sich nicht lediglich an ihre Umwelt an oder assimilieren diese. Ihre nach außen gerichtete Bezugnahme vollzieht sich als ein selbsttätiges Handeln.

Neuropsychologen wie z.B. Hütter (2005) bezeichnen diesen Tatbestand der Entwicklungsnotwendigkeit des selbsttätigen Handelns mit dem Begriff der Nutzungsnotwendigkeit von im Überfluss vorhandenen Neuronen. Damit wird zwar auf die Tatsache verwiesen, dass vorgegebene Prädispositionen nicht als Determinanten, sondern als Folien zu verstehen sind, die erst wirksam werden, indem ein Kind sie „beschreibt“. Der Begriff der Nutzung vermag das sich vollziehende Entwicklungs-geschehen allerdings kaum angemessen zu erfassen. Ein Kind nutzt nicht nur das, was ihm vorgegeben ist, es *konstruiert* sein Gehirn und sich selbst, indem es seine Erbmasse nach den ihm eigenen inneren Regeln „betätigt“ (Hildebrand-Nilshon, Seeger 2011, 3).

Auch ist es irreführend, wenn in der Neuropsychologie behauptet wird, ein Gehirn lerne stets (Spitzer 2002) und wenn damit ein Verständnis von Lernen verknüpft wird, das mit der Selbstkonstruktivität der Entwicklung der psychischen Funktionen kurzgeschlossen wird. Die gesamte Evolution ist zwar ohne Lernen nicht erklärbar (vgl. dazu auch Bauer 2010a). Insofern ist Lernen der Selbstkonstruktivität immanent. Lernen kann jedoch nicht als ein Erklärungsprinzip für Entwicklung angenommen werden. Lernen ist stets durch Tätigkeit vermittelt. Auch Tiere lernen. In dem Sinne gibt es kein Nichtlernen, ebenso wie Kinder nicht untätig sein können.⁵⁸ Kinder lernen jederzeit, dies jedoch stets in spezifischen Formen, die sie sich selbsttätig aneignen und die anders sind als die der Tiere. Die Konstruktion ihres Gehirns vollzieht sich als selbsttätige Aneignung psychischer Fähigkeiten. Dieses ist ein höchst subjektiver Prozess, der von außen zwar begleitet werden kann und muss. Er kann jedoch nicht stellvertretend für das Kind ausgeführt werden. Sich leben kann nur das Kind selbst. Dazu bedarf es bestimmter psychophysiologischer Bedingungen. Doch es ist müßig nach biologischen oder sozialen vorauszusetzenden Verursachern des Prozesses der Lebensbewältigung und des sich selbst Konstruierens zu suchen. Die einzige Voraussetzung, an die individuelle Entwicklungs-

⁵⁸ Damit kann ADHS-Kindern auch nicht komplett die Fähigkeit, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren, fehlen. Das macht ein weiteres Mal deutlich, wie irreführend es ist, bei ADHS von genetisch verursachten, physiologischen Defiziten zu sprechen.

prozesse gebunden sind, ist die im Prozess des Lebens selbst liegende Kraft für Selbstentwicklung (vgl. Schürmann 2008).

Entwicklung, verstanden als Selbstorganisation autopoietischer Systeme, hat Leont'ev mit der Konzeption der Tätigkeit theoretisch-methodologisch zu erfassen versucht. Er geht davon aus, dass Tätigkeit dem Leben innewohnt als ein sich selbst hervorbringender Prozess, der sich in unterschiedlichen Formen realisiert. Tätigkeit ist die dem Entwicklungsprozess vorauszusetzende Selbstkonstruktivität. Die Epigenetik ist inzwischen den biochemischen Funktionen und Strukturen der Kräfte, die im Prozess des Lebens selbst zu suchen sind, auf der Spur. Sie legt eine Fülle von naturwissenschaftlich gesicherten Belegen vor, die den Nachweis erbringen, dass jeder Organismus, jede Körperzelle ein tätiges Zentrum in sich ist.⁵⁹ Nach Auffassung Leont'evs umfasst Tätigkeit als ein Erklärungsprinzip des menschlichen Lebens Selbstverwirklichungs-, Selbstbestimmungs- und Selbststeuerungsvorgänge sowie Reflexivität und Lernen.⁶⁰ Tätigkeit steht auch für die Betrachtung von Entwicklung als ein Systemgeschehen und als ein vermitteltes Geschehen. Das ist m.E. nicht nur theoretisch-methodologisch zu konkretisieren, sondern auch diagnostisch und therapeutisch zu konzeptionalisieren.

Zunächst einmal bedeutet dies: Es gibt kein Zuerst von physiologischen Prozessen und ein Danach von psychischen Prozessen. Es handelt sich um *eine* Entwicklungslinie, wie Hildebrand-Nilshon und Seeger dies in überzeugender Weise nachzeichnen (Hildebrand-Nilshon, Seeger 2011, 2ff., 15). Das bedeutet, dass Entwicklungsprozesse ein Mindestmaß an gut funktionierenden biologischen Grundvoraussetzungen brauchen, damit sie vollzogen werden können (ebd. 15). Diese Grundvoraussetzungen bleiben lebenslang wirksam, dies jedoch nicht abgetrennt von der Entwicklungsnotwendigkeit der kulturellen Vermitteltheit psychischer Aneignungsprozesse. Entwicklungsprozesse schlechthin sind vielfältig vermittelt. Die der Menschen sind dies in besonderen Formen.

⁵⁹ Vgl. die Übersichtsarbeit von Spork (2009).

⁶⁰ Darauf hat vor allem Rückriem in seiner Lesart der Leont'ev'schen Arbeiten mehrfach aufmerksam gemacht (vgl. Rückriem, Messmann 1978 sowie <http://georgrueckriem.files.wordpress.com/2010/11/prozec39fontologie.pdf>.)

2. Vermitteltheit von Entwicklungsprozessen

Die biologische Bedingtheit der Entwicklung der psychischen Funktion Aufmerksamkeit ist im Sinne prädispositionell offener, zu realisierender Möglichkeiten gegeben. Die Entwicklung der Psyche vollzieht sich als Realisierung der offenen Möglichkeiten vermittelt über die Aneignung von Gegenständen. In den Anfängen interessiert Kinder nahezu alles, was sich in ihrer näheren Umgebung abspielt (Hildebrand-Nilshon, Seeger 2011, 5). Sie wenden sich diesen Impulsen zu, indem sie sie zu gegenständlichen Orientierungen für sich schaffen. Die psychische Entwicklung ist vor allem jedoch ein Modellbildungsprozess und als solche ist sie vermittelt über Zeichen als eine besondere Form anzueignender Gegenstände. Und sie ist notwendig ein sozial und kommunikativ vermittelter Prozess. Ontogenetisch betrachtet, ist demnach von einer biologischen Bedingtheit, einer Vermittlung der psychischen Entwicklung durch anzueignende Gegenstände, durch Zeichen und durch Zwischenmenschlichkeit schlechthin auszugehen.

2.1. Die biologische Bedingtheit der Entwicklung des Psychischen

Obwohl physiologisch bedingt, sind psychische Eigenschaften und Besonderheiten nicht mit diesen identisch. Ein sich entwickelndes Kind hat sie sich selbst konstruierend anzueignen und zwar über die „Betätigung“ der vorhandenen physiologischen Mechanismen. Damit erfordert der Prozess der psychischen Entwicklung zwar eine bestimmte biologische Situation. In gleichem Maße setzt jedoch die biologische Entwicklung wiederum eine bestimmte soziale Umgebung voraus. „Es lässt sich im Sinne einer echten Komplementarität das eine nicht ohne das andere denken“ (Hildebrand-Nilshon, Seeger 2011, 7). Leont'ev (1956) pointiert die charakteristischen Aspekte, in denen sich psychische von physiologischen Prozessen unterscheiden. Erstere sind nicht in Strukturen vorhanden, die lediglich reifen müssen, ja sie sind pränatal überhaupt noch nicht vorhanden. Sie können demnach auch nicht vererbt werden. Vor allem jedoch funktionieren sie nicht mechanisch oder monokausal verursacht. Ihre Entwicklung zeichnet sich durch ihren Systemcharakter aus.

Die These des selbstkonstruktiven und systemischen Charakters der Entwicklung des Psychischen impliziert die Annahme, dass selbsttätiges Handeln nicht nur Rückwirkungen auf physiologische Prozesse haben kann, sondern dass der Prozess

der Selbsttätigkeit daraufhin angelegt ist, aus Biologie Psyche zu konstruieren. So lassen sich nicht nur die Neubildungen in der Selbstregulation erklären, die im Gehirn ihren Niederschlag finden, sondern auch physiologische Veränderungsvorgänge.

All dies lässt Verwunderung aufkommen, was bestimmte Themen der ADHS-Diskussion anbetrifft. Es kann vor diesem Hintergrund kaum nachvollzogen werden, warum die von ADHS-Forschern bei jeweils verschiedenen Menschen festgestellten höchst unterschiedlichen Konzentrationen von Neurotransmittern überhaupt für so bedeutsam gehalten werden konnten. Besonders erklärungsbedürftig ist jedoch, warum sie als Hinweise auf Krankheit gedeutet werden konnten. Die von biologistisch orientierten Mediziner getroffene Schlussfolgerung, nach der Transmitterkonzentrationen umstandslos als Ursache für beobachtbare Auffälligkeiten im Entwicklungsprozess der Selbststeuerung verantwortlich gemacht werden, entbehrt vor diesem Interpretationskontext jeglicher wissenschaftlich schlüssigen Basis. Wenn es darum geht, Vorgänge im Gehirn zu erklären, dann macht es einen erheblichen Unterschied, ob man analysiert wie physiologische Einzelprozesse, z.B. Botenstoffe funktionieren oder ob man in Untersuchungen danach fragt, wie Entwicklung funktioniert, um auf dieser Grundlage Aussagen über Vorgänge im Gehirn machen zu können, die physiologische Bedingungen psychischer Funktionen betreffen.

Kinder kommen zwar als autonome, nicht jedoch als autarke Wesen auf die Welt. Anfangs sind die Mittel, über die sie verfügen, noch sehr beschränkt, um auf ihre Umgebung einzuwirken und um ihre Aufmerksamkeit selbstwirksam und zielgerichtet und über einen längeren Zeitraum kontinuierlich bestimmten Gegenständen oder Ereignissen zuwenden zu können. Damit sich Kinder willkürliche, mit Bewusstheit vollzogene Formen der Aufmerksamkeit aneignen können, brauchen sie geeignete Anlässe und Werkzeuge, um ihre Wahrnehmung schulen, ihre Empfindungen schärfen, ihre Bewegungen koordinieren und ihr Gleichgewicht stabilisieren und damit ihren Körper steuern lernen zu können. Das ist die basale Voraussetzung dafür, dass im rechten Augenblick auch alles, was zur Ausführung einer spezifischen Handlung gefordert ist, „ins Auge springen“ und dass die willkürliche Steuerung dieser Handlung auf bestimmte Ziele gerichtet erfolgen kann.

Die biologistisch orientierte Medizin fragt nicht danach, wie sich Aufmerksamkeit als eine Fähigkeit, sich willkürlich und mit Bewusstheit steuern und kontrollieren zu lernen, *entwickelt*. Sie meint jedoch Aussagen treffen zu können über komplexe psychische Selbststeuerungsfähigkeiten, obwohl sie lediglich physiologische Bedingungsfaktoren in den Blick nimmt. Der Kurzschluss von Stoffwechselfvorgängen auf Verhalten geht einher mit der fehlenden Reflektion, dass erst einmal zu klären ist, wie aus den fokussierten Reiz-Differenzierungs- und -Selektionsmechanismen überhaupt Handlungsvorgänge hervorgehen können.

Um die Entwicklung psychischer Prozesse nachvollziehen zu können, macht es keinen Sinn lediglich nach Transmitterkonzentrationen oder anderen physiologischen Einzelvorgängen zu suchen. Sie sind ebenso wenig in der Lage, ein Gehirn zu konstruieren wie Gene.

In der Logik der Entwicklungstheorie der Kulturhistorischen Schule existiert Entwicklung aus sich selbst heraus als ein Prozessgeschehen der tätigen Selbstkonstruktivität, die nicht direkt aus dem ableitbar ist, „was nur ihre notwendigen Voraussetzungen bildet“, in diesem Fall die biologischen (Leont'ev 1982, 165; vgl. Schürmann 2008, 26). Im Verständnis dieser Entwicklungskonzeption gibt es keine direkten determinierenden Entwicklungskräfte. Alle herauszubildenden Fähigkeiten entstehen vermittelt. Sie werden selbsttätig durch die Aneignung „äußerer Mittler“ (Vygotskij) entwickelt. Die Herausbildung von Fähigkeiten erfolgt vermittelt über das Wissen, Können und Handeln der sozialen Umgebung. Und die kindliche Entwicklung hat sich im Kontext passend zu gestaltender Rahmenbedingungen zu vollziehen, die die soziale Umgebung bereitzustellen hat. Dem ist im Einzelnen nachzugehen.

2.2. Psychische Entwicklung als ein gegenständlich vermittelter Prozess

Phylogenetisch betrachtet, sind psychische Prozesse wie z.B. die bewusst gesteuerte Wahrnehmung oder die willkürliche, mit Bewusstheit vollzogene Aufmerksamkeit ein Produkt von Entwicklungsprozessen, die sich im Laufe der Menschheitsgeschichte gebildet haben. Die materiellen Substrate dieser Prozesse existieren als Verbindungen im Gehirn und als gelebte psychische Fähigkeiten. Beides ist jedoch von jedem Individuum stets neu wieder herauszubilden. So ist die willkürliche, mit Bewusstheit vollzogene Aufmerksamkeit beispielsweise ein relativ spätes Produkt der Menschheitsgeschichte (Leont'ev 1932, 2000). Vygotskij nennt die ge-

sellschaftlich vorgegebenen Muster des Psychischen die „soziale Natur“ des Menschen (vgl. Lurija 1984). Dass die Aneignung dieser zu Kultur geronnenen psychischen Funktionssysteme den einzelnen Menschen aufgegeben ist, charakterisiert eben diese Systeme. In diesen vorhandenen kulturellen Mustern findet ein Kind die Gegenstände seiner Motive. Kinder entdecken in ihnen ihre konkreten zu vergegenständlichenden Antriebe, sich dieses kulturelle Erbe des Psychischen anzueignen.

Wenn – wie Hildebrand-Nilshon und Seeger (2011) dies darlegen – anfänglich „alles relevant (ist), was sich in der nahen und mittleren Umgebung abspielt“ (5), dann ist diese voraussetzende bestimmte soziale Umgebung allerdings nicht nur eine notwendige Bedingung der Aneignungsprozesse des Kindes. Insofern sie ihm das Material für seine psychische Aneignung bietet, ist es durchaus nicht unerheblich, welche Gegenstände die kindliche „einsaugende Aufmerksamkeit“ (Hildebrand-Nilshon, Seeger) fokussiert. Dies insbesondere dann nicht, wenn – wie in der frühkindlichen Entwicklungsphase – alles Äußere, worauf das tätig wahrnehmende Kind trifft, potentiell relevant zu sein scheint. In dem Sinne sind Umgebungsbedingungen wie Schnelllebigkeit, Reizüberflutung, Passung von Außenanregungen auf individuelle Bedarfe durchaus mit Blick auf Fragen, die mögliche kindliche Überforderungssituationen betreffen, zu analysieren. Dies allerdings nicht in der Weise, dass eine reizüberflutende Umwelt kurzgeschlossen wird mit einer sich an einer anthropologischen Grundausrüstung stoßenden kognitiven Übersättigung bzw. medialen technischen Überforderung. Auch wenn kaum zu übersehen ist, dass es Kinder gibt, die mit einer großen Offenheit auf die Welt kommen und die dazu zu neigen scheinen, mehr in sich aufzunehmen als sie faktisch verarbeiten, so gibt es doch auch solche, die sich kaum beeindruckt lassen von dem, was um sie herum geschieht. Kinder sind unterschiedlich, das kennzeichnet ihre Individualität. Vor allem jedoch realisieren sie ihre psychischen Funktionen und damit eben auch ihre Fähigkeiten zu einem aufmerksamen Handeln in unterschiedlichen Formen. Sie sind in allem, was sie tun, Subjekte ihrer Selbstentwicklung, die in ihrer Individualisierung zum Ausdruck kommt. Die von ihnen selbst verwirklichten Formen der Aufmerksamkeit können sich nicht an irgendeiner anthropologischen Grundausrüstung begrenzen, denn Kinder assimilieren ihr Umfeld nicht lediglich und sie internalisieren die Gegenstände ihrer Aneignung keineswegs unvermittelt. Sie schaffen sie sich als Gegenstände für sich selbst, um sich von ihnen in ihrem tä-

tigen Handeln anregen, zielorientiert ausrichten und zu Einwirkungen auf diese Gegenstände auffordern zu lassen. Dennoch bleiben die Gegenstände ihrer Aneignung nicht ohne Wirkungen auf sie. Umgebungsbedingungen, wie die beschriebenen, können als bestimmte gegenständliche Formen, auf die die Aufmerksamkeitsfokussierung gerichtet wird, durchaus psychisch wirksam werden. Die Frage, die sich in dem Zusammenhang allerdings stellt, ist nicht die der auf anthropologische Konstanten als Verursachungsfaktor zurückzuführenden Überforderung, sondern die nach einer Passung von Entwicklungskontexten an individuelle Aneignungsprozesse.

In diesem Sinne sind die bereits in den achtziger Jahren durchgeführten umfangreichen entwicklungspsychologischen Untersuchungen von Relevanz, die zeigen, dass sich nicht nur eine Anreigungsarmut, sondern auch eine vom Kind als zu hoch empfundene Frequentierung bzw. Unzuverlässigkeit von äußeren Anregungsimpulsen ungünstig auf die Fähigkeit auswirkt, Aufmerksamkeit aufzubauen und in immer stärkerem Maße auch aufrecht erhalten zu können (Eisert 1981; Heilman, Valenstein 1985; Stern 1993). Wenn Kinder folglich Verhaltensweisen zeigen, in denen sie kognitive oder emotionale Überforderungstendenzen in ihrer Aneignung bestimmter situativer Bedingungen spiegeln, dann sind diese als Ausdruck der von ihnen selbst entwickelten Logik in der Wahrnehmung ihrer Umwelt zu diskutieren und nicht als ein individuelles Defizit oder als eine umstandslos über äußere Umstände sich vermittelnde Störung. Und insofern sich diese individuelle Logik nie ohne die Verhaltensweisen und die Rahmenbedingungen ihres Umfeldes herausbildet, stellt sich das Überforderungsproblem dieser Kinder in erster Linie als Frage der zu gestaltenden passenden Rahmenbedingungen für Entwicklung. Zu diskutieren ist also durchaus, welche individuell auf sie zugeschnittenen Umgebungsbedingungen Kinder brauchen, die besonders wach sind, sich allem Neuen gegenüber interessiert und aufnahmefähig zeigen. Und so diese Kinder sich bereits Strategien angeeignet haben, die weder ihrer Selbstentwicklung noch ihrem Umfeld dienlich sind, ist auch zu überlegen, welcher speziell strukturierten und geordneten Rahmenbedingungen sie bedürfen, um die von ihnen in einem bestimmten Kontext angeeigneten disparaten Strukturen selbst kontrollierter Aufmerksamkeit in für sie selbst passendere Formen reorganisieren zu können.

2.3. Psychische Entwicklung als ein Modellbildungsprozess

In seinem motorisch ausgeführten Handeln tritt sich das Kind in den Gegenständen seines Handelns gegenüber. In den frühen Entwicklungsphasen dominiert das motorisch ausgeführte Handeln in der Weise, dass psychische Regulationen noch eng mit ihm verschmolzen sind. Treten die Gegenstände seines Handelns dem Kind selbst gegenüber, so kann es sich in seinen Erfahrungen, die es mit seinem gegenständiglich vermittelten Handeln macht, auch selbst erfahren. Eben das charakterisiert die psychischen Prozesse.

Leont'ev nennt zwei Merkmale der höheren Formen des entwickelten psychischen Handelns, das der Bewusstheit und das der Willkürlichkeit (Leont'ev 1932, 2000, 1956). Ein zielgerichteter, sich in der Aufmerksamkeit ausdrückender Wille, einen bestimmten Gegenstand zu fokussieren und ihn über längere Zeit zu fixieren, ist die „notwendige Bedingung jeder planmäßigen Arbeitstätigkeit“ (Leont'ev 1932, 2000, 188). Diese Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf spezifische Gegenstände gerichtet und eine bestimmte Zeit überdauernd zu betätigen, erfordert geistige Anstrengungen.

Leont'evs (1932, 2000) Analyse früher kulturhistorischer Untersuchungen zeigt, dass sich die Fähigkeit zu geistiger Anstrengung zum Zweck der Fokussierung von Aufmerksamkeit über die Internalisierung von „Mittlern“ entwickelt hat. Rhythmische Trommelschläge, Arbeitslieder, Flötenspiele und Gesang sowie Rituale, den Arbeitsbeginn und dessen Ende betreffend, diese „die Arbeit organisierenden und steuernden Mittel (waren) vor allem auf die Organisation der Aufmerksamkeit gerichtet“ (188). Das Ziel ihres Einsatzes bestand darin, Arbeitsvollzügen – von außen gesteuert – „die notwendige Ausrichtung und Dauer zu verleihen“ (ebd.). Indem die Menschen diese Werkzeuge zunächst auf Menschen ihres Umfeldes und dann auf sich selbst richteten, verwandelte „sich die primär unwillkürliche in willkürliche Aufmerksamkeit“ (189). Das, was Menschen wollten, konnten sie sich zum Gegenstand ihres bewussten Handelns machen. Das ermöglichte auch die Herausbildung einer geistigen Anstrengungsbereitschaft. Voraussetzung dafür, eigenes Handeln willkürlich und mit Bewusstheit zu steuern, war die Verinnerlichung von Mittlern.

Die Herausbildung der kindlichen Willentlichkeit und der Bewusstheit ist auf das Vorhandensein dieser gesellschaftlich vorgegebenen Muster der Selbstregulation

angewiesen. Die Entwicklungsaufgabe eines jeden Kindes besteht darin, sie 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. Im Wesentlichen ist dieser Prozess der Entwicklung der geistigen Anstrengung der Aufmerksamkeit ein Motivbildungsprozess, der strukturell betrachtet Orientierungs- und Modellbildungsvorgänge beinhaltet. Ein Kind findet in den kulturell überlieferten und gesellschaftlich in bestimmten Formen vorfindlichen „psychischen Werkzeugen“ sowohl die Gegenstände seiner Motive als auch die Formen, in denen es sich seine individuellen Vorstellungen von der sozialen und gegenständlichen Umgebung schafft (vgl. Leont’ev 1982). Vermittels der Verinnerlichung des in Zeichen und Werkzeugen wie auch in der Zwischenmenschlichkeit als einem Mittler materialisierten psychischen Instrumentariums orientiert sich das Individuum in seiner Lebensrealität (Leont’ev 1932, 2000). Es bildet sich in diesem Prozess ein Modell seiner Umwelt, das zugleich die Grundlage seiner Orientierung ist. Mithilfe eines solchen Modells kann es Ausführungsaspekte seines Handelns vorher ins Spiel bringen. Es kann vorausschauend handeln. Das erlaubt ihm, die angemessensten Wege seiner Orientierung auswählen und kontrollieren zu können.⁶¹ So werden nicht nur Erfahrungen gemacht und verarbeitet, die im Gehirn als neuronale Muster ihre Spuren hinterlassen und die die Basis für die weitere Entwicklung darstellen. Das Kind macht sich selbst „erfahren“ – im Sinne eines erfahrenen Wanderers, Schwimmers, Lesers, indem es sich das gesellschaftlich vorhandene psychische Instrumentarium zu Eigen macht.

Das tut es jedoch stets in der ihm eigenen Art und Weise. Die eigenen Motive in den vorgegebenen Mustern zu entdecken, bedeutet, den eigenen Sinn der Aneignung von geistigen Anstrengungen zu konstruieren. Insofern stellt sich jedem Kind nicht nur die Entwicklungsaufgabe, die sozialhistorischen Errungenschaften, in denen sich Bewusstheit und Willkürlichkeit materialisieren, anzueignen und zu Fähigkeiten herauszubilden. Vor allem entdeckt und erfindet es sich selbst in diesen Prozessen. Das Ziel des Vollzugs dieser Prozesse besteht zwar darin, sie zu bewälti-

⁶¹ In der Neuropsychologie werden diese Fähigkeiten „exekutive Funktionen“ genannt. Auf neuropsychologische Modellbildungen Bezug nehmend wird in der Medizin lediglich konstatiert, dass auch diese Funktionen bei ADHS-Kindern gestört sind (vgl. Drechsler, R. 2010). Da die Begriffe ‚Aufmerksamkeit‘ und ‚Handeln‘ in keiner Weise differenziert werden, bleibt völlig im Dunkeln, wie denn nun die Aufmerksamkeit mit dem Handeln zusammenhängen könnte.

gen zu lernen. Veranlasst, diesen Vollzug auch zu betätigen, sieht sich das Kind jedoch erst dann, wenn es in diesen Prozessen eine persönliche Bedeutung für sich entdeckt. Das macht den Kern der Selbsterkenntnis aus.

So betrachtet, macht die eingangs referierte These Sinn, ADHS-Symptome als einen Spiegel für den Verlust von gesellschaftlich-historischen Bedeutungs- und Sinnzusammenhängen zu analysieren. Unter diesem Blickwinkel wäre konkreten Anhaltspunkten dafür nachzugehen, die Hinweise darauf geben könnten, wie Kinder, die Entwicklungsbesonderheiten zeigen, mit den Verhältnissen, unter denen sie leben, in Konflikt geraten können. Es ginge aber auch vor allem darum zu analysieren, wie schwierige Lebensumstände zu schwierigen, selbstrealisierten Entwicklungsbesonderheiten werden können. Das allerdings erfordert individuelle lebensgeschichtliche Rekonstruktionen der Sinnbildung von Kindern unter den ihnen gegebenen Lebensbedingungen. Diese wären daraufhin zu untersuchen, welche Möglichkeiten sie für Kinder mit Entwicklungsbesonderheiten bereit halten, damit diese sie sich für ihre Weiterentwicklung passend machen können (vgl. dazu auch Kuckherrmann, Wigger-Kösters 1985, 1985a). In einer Entwicklung bleibt nie etwas, so wie es ist. Psychische Funktionen, die Lernen beeinflussen, verändern sich in der Art und Weise, wie man sie und unter Aneignung welcher Bedingungen man sie „benutzt“, präziser ausgedrückt, betätigt bzw. betätigen kann.

Und so fragt man sich, welche Aussagekraft die bloße Auflistung von Mängeln in der Herausbildung einer Anstrengungsbereitschaft bzw. des vorausschauenden Handelns als jeweils eine Eigenschaft unter unterschiedslos notierten anderen eigentlich hat, so wie dies in den medizinischen ADHS-Symptomlisten praktiziert wird. Eine Beurteilung dieser Phänomene ohne theoretische Interpretation lässt völlig offen, wo die tieferen Gründe für diese Entwicklungsbesonderheiten mit Blick auf ihre Unterschiede denn nun zu suchen sein könnten. Bereits allein das vorausschauende Denken ist als ein so ausgesprochen komplexes Merkmal des Psychischen anzunehmen, dass die Aussagekraft von Feststellungen, die außerhalb seines Zusammenhangs mit Funktionen wie die der Wahrnehmung, des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit, des Denkens schlechthin bzw. der Motivbildung getroffen werden, als völlig vage und damit spekulativ zu beurteilen sind. Welchen Sinn könnte es vor diesem Hintergrund voraussetzender systemischer Zusammenhänge und Wechselwirkungen machen, die beobachtbare Impulsivität des einen Kindes ohne genauere Analyse und ohne theoretisch fundierte interpretative

Orientierungen mit der eines anderen Kindes umstandslos gleichzusetzen, so wie dies in der biologistisch orientierten Medizin geschieht? Welch kurzschlüssiges Denken verbirgt sich vor allem jedoch hinter der mehr als zweifelhaften, allerdings als Gewissheit vertretenen medizinischen Auffassung, diese auf der Erscheinungsebene klassifizierten ADHS-Phänomene der fehlenden Anstrengungsbereitschaft, der mangelnden Planung sowie des Nicht-zu-Ende-Führens von begonnenen Handlungen umstandslos als physiologisch determiniert erklären und damit auch als die kausalen Verursacher dieser beobachtbaren Handlungsbesonderheiten in der Aneignung der Aufmerksamkeit identifizieren zu können. Festgestellt hat man lediglich mangelndes vorausschauendes Handeln, mangelnde Anstrengungsbereitschaft bzw. Impulsivität und nicht mehr. Eine theoretische Interpretation dieser Phänomene ist erst noch zu begründen und zwar entwicklungspsychologisch. Dieses Problem wird im medizinischen Interpretationskontext völlig ausgeblendet bzw. es wird dann, wenn es offensichtlich wird, dass die Symptomatik den neurophysiologischen Interpretationsrahmen übersteigt, zu eklektizistischen Behelfskonstruktionen gegriffen (siehe Anmerkung 20).

2.4. Psychische Entwicklung als ein sozial vermittelter Prozess

Hildebrand-Nilshon und Seeger (2011) analysieren die frühkindliche Aneignung der Aufmerksamkeit als einen Prozess, der von Beginn an einer sozialkulturellen Einbettung bedarf, die vermittelt ist durch die Entwicklung von Zeichen-Systemen und ihre Vernetzung. Mit Bezug auf Peirce legen sie dar, dass Zeichen von Anfang an „dazu bestimmt (sind), sich mit anderen Zeichen, anderen Objekten und anderen Interpretanten zu verbinden.... Macht man sich klar, dass etwa ein Zeichen zum Gegenstand gemacht werden kann, dann sieht man sofort, wie sich Zeichen, Interpretant und Objekt zu unendlichen Netzwerken zusammenschließen“ (9). Diese Präzisierungen erlauben es, die frühkindliche Aneignung der psychischen Fähigkeit „Aufmerksamkeit“ auch in ihrer sozialen Vermitteltheit entwicklungspsychologisch differenziert aufzuschlüsseln. Das ist im Folgenden mit Blick darauf zu konkretisieren, dass die Vermitteltheit der Aneignung von Aufmerksamkeit durch Zeichen nicht nur auf den sozialen Charakter psychischer Aneignungsprozesse verweist, sondern auch auf Sprechen und Sprache als Mittler für die Entwicklung der Bewusstheit von Steuerungsprozessen.

Im Handeln von Säuglingen und Kleinkindern lassen sich noch keine Akte einer willkürlichen Aufmerksamkeit entdecken, die sie sich zum Gegenstand ihrer eigenen Reflexion machen könnten. Zwar verfügen Kinder anfangs noch nicht über eine Bewusstheit ihrer Steuerungsprozesse, aber sie sind durchaus in der Lage, ihre Sensibilität auf ihre Umgebung auszurichten. Auch wirken sie von Beginn an auf ihr Umfeld ein und sei es als „übererregbare Schreikinder“. Sie sind hellwach im Sinne von aufnahmebereit. Ihr Wahrnehmungssystem ist zwar daraufhin angelegt, so viel wie möglich wahrzunehmen. Die Welt fällt jedoch nicht quasi passiv in sie hinein. Es ist ihnen nicht nur möglich, auf sich aufmerksam zu machen. Bereits im Alter von ca. 8 Monaten sind sie nach Tomasello (2002) fähig zu prüfen, ob sich die Aufmerksamkeit der Mutter auf das von ihnen gemeinte Objekt richtet. Sie können also, wenn auch nicht in einer bei allen Kindern vergleichbaren Form⁶², sich bestimmten Sachverhalten zuwenden und andere aus dem Feld ihrer Aufmerksamkeitsfokussierung ausschalten. Dies willkürlich mit Bewusstheit vollziehen zu lernen, gehört allerdings zu den Entwicklungsaufgaben, die sie zu bewältigen haben.

Besonders in der Phase der frühkindlichen Entwicklung bedarf diese Aufgabenbewältigung notwendig einer fürsorglichen Einbettung in einen sozialen Kontext, der seinerseits in bestimmter Weise gesellschaftlich-historisch geprägt ist. Um sich entwickeln zu können, sind Kinder auf für sie passende Primärerfahrungen des Umsorgt-Werdens, der Resonanz und einer ihnen in vielfältigen Formen der Zwischenmenschlichkeit gespiegelten Verbundenheit angewiesen. All dieses bereit zu stellen, ist in einem Maße eine sozial sich stellende Aufgabe, „dass es einer Katastrophe gleich kommt, wenn ihr nicht nachgekommen wird. Darüber haben die Untersuchungen zur sensorischen Deprivation und zur Vernachlässigung ausreichende Hinweise gegeben“.⁶³

Die Epigenetik hat in den letzten Jahren biochemische Strukturen und Mechanismen identifizieren zu können, die Bauer dazu veranlasst haben, vom „Kooperati-

⁶² Hüther (2005, 95) hat in seiner Auseinandersetzung mit der ADHS-Problematik darauf aufmerksam gemacht, dass bei Kindern von „Ungleichgewichte(n) zwischen Offenheit und Abgrenzung“ gegenüber Umwelteindrücken auszugehen ist. Es gibt Kinder, die bereits mit einer unglaublichen Offenheit auf die Welt kommen und andere, die sich kaum beeindruckt lassen, was um sie herum geschieht.

⁶³ Hildebrand-Nilshon, Seeger (2011, 6); zur aktuellen Deprivationsforschung vgl. oben.

ven Gen“ zu sprechen.⁶⁴ Über DNA-Methylierung, Histonmodifikation und RNA-Interferenz hinterlässt alles, was Menschen tun und die Art und Weise, wie ihre Umwelt auf sie einwirkt, Spuren im molekularbiologischen Fundament ihres Körpers (vgl. Spork 2009, 205). So diese Spuren nachhaltig und stark genug sind, können sie sogar das Erbgut, die epigenetischen Strukturen beeinflussen.

Kinder bedürfen anderer Menschen als „Mittler“ für ihre Entwicklung. Eine Reihe von theoretisch ganz unterschiedlich orientierten Autoren aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie stimmen darin überein, „dass im ersten Lebensjahr vor allem die Qualität des Feedbacks der Bezugspersonen ... auf die emotionalen Äußerungen des Kindes bei der Herausbildung der Fähigkeit zur Interpretation und Steuerung der gemeinsamen Aufmerksamkeitsausrichtung eine zentrale Rolle spielen“.⁶⁵ Es lernt nur derjenige sich willkürlich gesteuert aufmerksam zu verhalten, dem auch eine bestimmte Aufmerksamkeit zuteilwird. Diesen Gedanken hat Leont’ev in Anlehnung an Vygotskij konzeptualisiert. Dessen Grundannahme lautet, dass die psychische Funktion zunächst zwischen zwei Menschen, dem Erwachsenen und dem Kind steht. Im weiteren Entwicklungsverlauf wird die über Interaktionen regulierte psychische Funktion vom Kind verinnerlicht. Als „interiorisierte“ Organisationsform funktioniert sie fortan in der Form eines inneren psychischen Prozesses.⁶⁶ Die „äußeren Mittler-Stimuli, die das Kind zum Zweck der Beherrschung seines eigenen Verhaltens organisiert, werden in der Folge durch innere Stimuli ersetzt; indem sie ‚nach innen wachsen‘, verwandeln die äußeren Stimuli die primäre Aufmerksamkeit in signifikante, zeichenhafte: die Aufmerksamkeit wird zur willkürlichen“ (Leont’ev 1932, 2000, 190; Hervorhebung im Original).

Ein Kind bedarf nicht nur der Aufmerksamkeit durch den Erwachsenen, sondern anfänglich auch der direkten Steuerung seiner Aufmerksamkeitsprozesse. Indem es sich in dieser Einflussnahme spiegelt, lenkt es jedoch nun seinerseits wiederum die Aufmerksamkeit des Erwachsenen auf sich. In entwicklungspsychologischen

⁶⁴ Vgl. den Titel des gleichnamigen Buches von Bauer (2010a).

⁶⁵ Hildebrand-Nilshon, Seeger (2011, 1); vgl. auch die Übersichtsarbeit zu experimentellen Untersuchungen aus den achtziger und neunziger Jahren Liebrand (2002).

⁶⁶ Vgl. Vygotskij (2003a) sowie Leont’ev (1932/2000, 190): „Indem die Erwachsenen seiner Umgebung die Aufmerksamkeit des Kindes steuern, lernt dieses ..., seinerseits die Aufmerksamkeit der Erwachsenen zu lenken. Indem es andere stimuliert, lernt das Kind gleichzeitig auch, sich selbst zu stimulieren. Die anfänglich interpsychische Funktion verwandelt sich in eine intrapsychische.“

Experimenten wurden diese wechselseitigen Vorgänge im Aufeinander-Einwirken bereits bei Säuglingen über Videoanalysen nachgewiesen.⁶⁷ So wie Kinder zunächst mit ihrer Umgebung kommunizieren, bevor sie zu sich selbst sprechen, veranlassen sie ihr Umfeld, sich auf sie zu beziehen, damit dieses sie in den Handlungen steuert, die sie selbst noch nicht kontrollieren können. Auf diese Weise werden besonders auch Menschen für Kinder im Aneignungsprozess zu „äußeren Mittlern“ (Leont’ev 1932, 2000). Die Übergangsprozesse einer „einsaugenden“ zur willkürlich gesteuerten Aufmerksamkeit sind Prozesse „sozialer Bindung“ (Hildebrand-Nilshon, Seeger 2011, 15), die vom Kind selbstkonstruktiv angeeignet werden.

Es kann kaum eindrucksvoller zum Ausdruck gebracht werden, welche Bedeutung einer für das Kind „passenden“ Beziehungsgestaltung zukommt, damit dieses eine selbst kontrollierte, willkürlich gesteuerte Aufmerksamkeit entwickeln kann. Die Welt erschließt sich Kindern von Beginn an über die Beziehungen zu ihren Mitmenschen. Sie bedürfen des auf sie bezogenen sozialen Handelns und der Spiegelung in einem Anderen, der sie wahrnimmt als Wesen, die sich entwickeln wollen. Die Welt hat sich ihnen zwar in ihren sachlich-kulturellen Eigenschaften zu offenbaren. In ihrer „gesellschaftlichen Bedeutung“ wird ihnen ihre Lebenswelt als eine Welt von Gegenständen allerdings nur durch ihre „menschliche Tätigkeit“ und damit vermittelt über einen Anderen allmählich zugänglich (vgl. Leont’ev 1973, 285). Das bedeutet, dass sich die Welt einem Kind über die Gegenstände seines gemeinsamen Handelns mit einem Anderen vor allem in ihrem „menschlich-biologischen“ Sinn zu offenbaren hat, damit es menschliche Fähigkeiten entwickeln kann, in denen es sich als ein Individuum ausdrücken kann, das mit sich identisch ist, weil ihm das, was es sich aneignet, persönlich etwas bedeutet. Kinder bedürfen der sozialen „Mittler“, um sich orientieren, in der Welt zurechtfinden und um sich selbst er-

⁶⁷ Stern (1993, 198ff.); Hildebrand-Nilshon und Seeger (2011) sprechen mit Bezug auf die Forschungen Tomasellos von drei Stadien der geteilten Aufmerksamkeit, denen die Entwicklung der Aufmerksamkeit folgt. Zunächst prüft das Kind, „ob sich die Aufmerksamkeit der Mutter auf das von ihm gemeinte Objekt richtet, im Alter von 11–14 Monaten kann es dann dem Blick oder der Geste der Mutter folgen, wenn diese ihre Aufmerksamkeit auf ein bestimmtes Objekt richtet, um dann kurz darauf die geteilte Aufmerksamkeit herzustellen, die den Kern der deklarativen Aufmerksamkeit bildet, bei der das Kind seinerseits die Aufmerksamkeit der Mutter mit Gesten oder Lauten auf einen Gegenstand lenken kann“ (9f).

kennen zu können. Das sind wesentliche Voraussetzungen dafür, dass sie lernen können, ihren Platz in der sie umgebenden Welt auch zu besetzen.

Es ist Kindern nicht nur aufgegeben, die für sie lebensnotwendigen Prozesse der sozialen Bindung selbstkonstruktiv anzueignen. Sie bewirken diese Prozesse auch selbsttätig. Aufmerksamkeitsentwicklung vollzieht sich als „sharing of attention“ zwischen Selbst- und Fremdkontrolle“ (Hildebrand-Nilshon, Seeger 2011). Indem Kinder die Gegenstände ihrer Aneignung mit einem Anderen teilen, schaffen sie sich die Voraussetzungen dafür, sich selbst erkennen zu lernen. Hildebrand-Nilshon, Seeger (2011) zeichnen detailliert nach, wie sich die Herstellung einer gemeinsamen, geteilten Fokussierung der Aufmerksamkeit als ein Prozess der Selbsterkennung vollzieht. Sie postulieren in Anlehnung an Tomasello das Vorhandensein grundlegender menschlicher Bestrebungen. Bauer (2010, 2010a) nennt diese Kooperation, Kommunikation und Kreativität, Eisenberg (1995) die soziale Konstruktion des menschlichen Gehirns und Tomasello (2008) entwicklungspsychologisch spezifiziert „sharing of emotions or attitudes“ (87), „demanding action“ and „offering help“ (143). Die Herstellung einer gemeinsamen Aufmerksamkeit wird vom Kind mitgestaltet, indem es sein Bestreben nach Kooperation und Kommunikation in seiner ihm eigenen Kreativität zum Ausdruck bringt. Zentral scheint die emotionale Regulation dieser Prozesse zu sein. Darin stimmen verschiedene Forscher überein, die die frühen Phasen der Interaktion zwischen Kindern und einem Anderen untersucht haben (vgl. Stern 1993; Holodynski 2006; Greenspan, Shanker 2007). Selbsterkenntnis erschließt sich Kindern in Prozessen, in denen sie ihr Grundmotiv, Gefühle, Absichten und Haltungen mit anderen teilen zu wollen, zu realisieren versuchen. Indem ein Anderer die kindlichen Affekte reguliert, lernt ein Kind die Bedeutung seiner eigenen Gefühle kennen. Indem dieser die kindlichen Absichten mit ihm teilt oder nicht teilt, lernt das Kind die Bedeutung seines auf Andere bezogenen Handelns kennen. Insofern spielt bei der Herausbildung der Steuerung und bei der Interpretation der gemeinsamen Aufmerksamkeitsausrichtung die Qualität des Feedbacks des Umfeldes auf die emotionalen Ausdrucksformen des Kindes eine so zentrale Rolle (Hildebrand-Nilshon, Seeger 2011, Abstract). Galperin (1973) weist in seiner Analyse der Entwicklung von Aufmerksamkeit darauf hin, dass diese nicht nur an die Bedingung von kontinuierlichen und verlässlichen, sondern vor allem auch von in sich konsistenten Rückmeldungen der Betreuungspersonen an das Kind gebunden ist.

Treten Störungen in diesen Übergangsprozessen auf, so bringt es deshalb wenig, „nach noch tiefer liegenden organischen Ursachen für Aufmerksamkeitsprobleme zu suchen – eben weil wir es hier mit *einer* Linie der Entwicklung zu tun haben“ (Hildebrand-Nilshon, Seeger 2011, 15), in der physiologische Gegebenheiten als Bedingungen nicht aber als Voraussetzungen der Herausbildung des Psychischen anzunehmen sind.⁶⁸ Damit drängt sich die Schlussfolgerung geradezu auf, dass „Störungen dieses Übergangs ... nur in sozialen Situationen aufgefangen und heilend neu vermittelt werden“ können (ebd.).

Bisher gibt es keinerlei lebensgeschichtlich rekonstruierende Untersuchungen, die Fragen nach Zusammenhängen zwischen Entwicklungsbesonderheiten wie ADHS und kindlichen Verarbeitungsformen einer Beziehungsqualität in sich stimmiger Fürsorglichkeit nachgehen, die nicht nur die Bereitschaft, sondern vor allem auch die Formen einer vorgelebten Fähigkeit zu in sich stimmigen Rückmeldungen betrifft.

2.5. Aufmerksamkeitsentwicklung als ein durch Zeichen vermittelter Prozess

Nach Hildebrand-Nilshon, Seeger (2011) bringt das Kind in diesen Prozess des „sharing of attention“ eine Breitwand-Aufmerksamkeit ein, die anfänglich „absolut außengesteuert“ ist (5). Die „Stärke dieser unbedingten, quasi einsaugenden Aufmerksamkeit“ sehen sie darin, dass diese bereits „in den ersten Stunden und Tagen nach der Geburt auf eine erstaunlich effektive Art und Weise“ arbeitet (ebd.). Alles ist relevant, was sich im Umfeld abspielt. Man kann aus der Perspektive des Kindes betrachtet auch sagen, es bringt ein unbedingtes Interesse für seine Umwelt mit auf die Welt, es will lernen. In der Stärke dieser „absoluten Außensteuerung“ sehen Hildebrand-Nilshon, Seeger aber zugleich die Schwäche einer leichten

⁶⁸ Vor diesem Hintergrund ist nicht nur die Irrigkeit, sondern besonders auch die Fahrlässigkeit der von nicht wenigen Medizinern ausgegebenen Behauptung zu kritisieren, dass das Mittel der ersten Wahl bei ADHS psychopharmakologische Medikamente seien. Dies um so mehr als sich diese Mediziner in den Anfängen der ADHS-Diskussion ein beachtlich öffentliches Gehör verschaffen konnten und deshalb nicht müde wurden, Feuer zu schüren in der Ideologisierung von Behandlungsfragen (vgl. Steinhausen, H.–Ch. 1982); Döpfner, Frölich, Lehmkuhl 2000). Besonders Rothenberger (2005) hat sich nicht gescheut, ein Buch mit dem Titel „Medikamente für die Kinderseele“ herauszugeben.

Ablenkbarkeit durch äußere Einflüsse und einer erst noch kaum entwickelten Fähigkeit zu einer dauerhaften Aufmerksamkeit. Gleichzeitig jedoch, so konstatieren sie, gibt es die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit im „*tiefen Spielen*“ derart zu fokussieren, dass die so fokussierten Kinder von außen nicht ansprechbar sind“ (ebd.).

Dieses widersprüchliche Phänomen lässt sich auch bei ADHS-Kindern beobachten.⁶⁹ In Situationen, wenn sie z.B. den Forderungen Erwachsener nachkommen sollen oder wenn geistige Anstrengungen gefordert sind, sind sie ungeheuer leicht ablenkbar, tun sich sehr schwer, ihre Aufmerksamkeit zu fokussieren. Begegnet man ihnen jedoch in etwas, was ihnen unter die Haut geht, sind sie in ihrer Aufmerksamkeitssteuerung höchst und durchaus auch kontinuierlich fokussiert. Diese Beobachtungen, die sich einander zu widersprechen scheinen, lassen sich m.E. kaum angemessen zusammendenken, wenn es nicht gelingt, den dahinter stehenden Entwicklungswiderspruch zu erfassen. Dieser spiegelt das stets widersprüchliche Verhältnis von gesellschaftlichen Bedeutungen und persönlichem Sinn. Das ist zu konkretisieren und zwar vermittelt des von Leont'ev (1982) entwickelten Gedankens, dass sich Kindern die sie umgebende Welt vor allem auch als eine Welt offenbart, die ihnen in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung durch ihre menschliche Tätigkeit allmählich zugänglich wird und zwar so, dass sie sich selbst in ihr erkennen.

Indem sich Kinder in ihrer Offenheit für das äußere Umfeld auf dieses beziehen, indem sie Interaktionen herausfordern, um sich im Handeln der sie begleitenden Erwachsenen zu spiegeln, entdecken sie sich selbst und sie begreifen den Anderen und die Welt. Denn ihre anfängliche Außensteuerung und die an sie gekoppelten kindlichen Signale an die soziale Umwelt, sich auf sie zu beziehen, münden als Beteiligungsvollzüge des evolutionären Erbes nicht lediglich in Reproduktionen des kulturellen Erbes bzw. in Spiegelungsprozessen, in denen Äußeres kopiert wird. Wenn Kinder die Welt in sich einsaugen und Interaktionen herausfordern, um sich im Handeln der sie begleitenden Erwachsenen zu spiegeln, dann tun sie dies, um ihre eigene psychische Wirklichkeit zu schaffen. In dieses Geschehen bringen sie von Beginn an die ihnen eigenen Autonomie- und Selbstwirksamkeitsbestrebun-

⁶⁹ Das wird selbst in der medizinisch orientierten ADHS-Literatur berichtet (vgl. Döpfner, Frölich, Lehmkuhl 2000). Ich kann dies jedoch auch durch vielfältige Beobachtungen in meiner lerntherapeutischen Praxis bestätigen (vgl. dazu Liebrand 2007).

gen mit ein. Nach Leont'ev (1982, 256ff.) findet in diesen Prozessen das Streben des Kindes nach persönlichem Sinn in allem, was es tut, seinen Ausdruck. Diesen Gedanken konzeptualisiert er als Modellvorstellung des Entwicklungswiderspruchs von Sinn und Bedeutung.

Das, was für Erwachsene Bedeutung hat, ist Kindern ein Rahmen für das, was ihnen persönlich wichtig werden *kann*. Kinder ringen mit Erwachsenen um Orientierungen und darum, was richtig und was falsch ist und was es wert ist, dass man es auch tut. Stern (1993) spricht in Anlehnung an Vygotskij von Prozessen gemeinsam ausgehandelter Bedeutungen, in denen vereinbart wird, was als gemeinsam anerkannt werden soll. Er verortet ihre Herausbildung in die kritische Phase im Leben eines Kindes, wenn es zu gehen und zu sprechen lernt (242). Manske (2008) geht im Verständnis Leont'evs davon aus, dass es keine „Wir-Bedeutungen“ (Stern) ohne gemeinsam geteilten Sinn geben kann (52ff.). Für Leont'ev (1982) ist der persönliche Sinn nicht lediglich eine individuell gespiegelte Wir-Bedeutung. In ihm kristallisieren sich vielmehr die individuell bedeutsamen Formen der Selbstverwirklichung, -bestimmung, -wirksamkeit und damit auch der Selbstorganisation und -steuerung. Dieser Gedanke ist näher zu erläutern.

Von Beginn an bestimmen Kinder ihr Leben selbst und sie nehmen sich auch so wahr, dass sie aus sich heraus etwas bewirken können. Das ist es, was es ihnen ermöglicht, auch selbst Zuwendung⁷⁰ und Aufmerksamkeit geben zu können, sich von Beginn an als soziale Wesen verhalten zu können und zugleich bestrebt zu sein zu lernen, auch zu solchen zu werden. Ihre Autonomiebestrebungen finden ihren Ausdruck vor allem auch darin, dass sie ihre Erfahrungen selbst bewerten.⁷¹ Selbstbewertung bedeutet, dass Kinder die Erfahrungen, die sie z.B. mit ihrem selbsttätigen

⁷⁰ Das ist zunächst in einem, den Anderen als Gegenstand seiner Orientierung fokussierenden Sinn gemeint und noch nicht im Sinne des psychologischen Verständnisses einer spezifisch ausdifferenzierten emotionalen Zuwendung.

⁷¹ Die neurophysiologische Materialisierung dieser Prozesse der Bewertung wurde umfangreich untersucht und belegt. Das sie bedingende systemisch strukturierte Hirnareal ist das auch als Assoziationssystem bezeichnete limbische System. Bei diesem System handelt es sich um miteinander eng verknüpfte unterschiedlichste Hirnareale und sich vernetzende Prozesse, in denen sich die Kontrolle von Affekten (Wut, Angst, Aggression), von Lernprozessen und von Abspeicherungsprozessen von Gedächtnisinhalten materialisiert (Vgl. Lexikon Neurowissenschaft Bd. 2, 2000, 309). Das verweist auf den noch zu beleuchtenden Aspekt der Systemzusammenhänge der Entwicklung des Psychischen.

gen Handeln machen, in einer ihnen Sinn versprechenden Art und Weise verarbeiten. In der Auffassung Leont'evs machen Kinder überhaupt nur Erfahrungen, wenn sie sinnvoll sind.

Diese Prozesse verlaufen zunächst unbewusst, aber geleitet von Emotionen. In allem, was ein Kind tut, erlebt es sich zunächst unmittelbar sinnlich. Emotionen signalisieren dem Kind, ob sein Tun von ihm als erfolgreich, befriedigend, ob es als ein Tun bewertet werden konnte, das es als für sich existierend zu empfinden vermochte. Sich Bewusstheit über etwas verschaffen, heißt erkennen und reflektieren, welchen persönlichen Sinn etwas Wahrgenommenes, Erlebtes, Erkanntes, ein bestimmtes Wissen hat (Leont'ev 1982, 144ff.). Sich Bewusstheit über sich, den Anderen und die Welt zu verschaffen, das kann „nur vermittelt der von außen angeeigneten ‚fertigen‘ Bedeutungen erfolgen – der Kenntnisse, Begriffe, Ansichten“, denen das Kind in der sozialen Interaktion und Kommunikation sowie in der Massenkommunikation begegnet (vgl. Leont'ev 1982, 149; Hervorhebung im Original). Bewusstheit stellt sich vor allem vermittelt der Kindern in vorgelebter Mitmenschlichkeit gespiegelten Sinnbildung eines Anderen her. Deshalb sind Kinder darauf angewiesen, dass Erwachsene für sie nicht nur fürsorglich, sondern auch „abgrenzend“ in dem Sinne präsent sind, dass sie ihnen ihre eigene Sinnbildung reflektiert und mit Bewusstheit spiegeln, was jedoch gerade auch beinhaltet, das Kind in seinem Kindsein dabei wahrzunehmen.⁷² Das ist die Voraussetzung dafür, Kindern die Möglichkeit geben zu können, an einem Vorbild den eigenen, kindlichen persönlichen Sinn prägen zu können.

In diesem Verständnis ist davon auszugehen, dass der persönliche Sinn und die Kindern gespiegelten gesellschaftlichen Bedeutungen stets in einem unaufhebba-

⁷² Die im ADHS-Kontext häufig diskutierte Frage der Notwendigkeit von Grenzsetzungen im Umgang mit Kindern, denen dieses Syndrom zugeschrieben wird, ist keineswegs als Frage der Begrenzung der Vitalität und Kreativität dieser Kinder zu verhandeln im Sinne von Schranken, mit denen sie zu konfrontieren sind. Wird die Hinwendung zu Erziehungspraktiken der Grenzsetzung, Reglementierung und Strukturgebung nicht aus der Innenperspektive des Kindes hinterfragt, dann kann sich die allseits als ein Therapie-Konsens vertretene Orientierung an strukturgebenden Hilfen schnell verkehren in eine Orientierung an Maßnahmen, die Kindern keine Luft zum Atmen und ihnen keinen Raum lässt für die Entwicklung von Eigenständigkeit, selbsttätig gelebter Produktivität, Kreativität und Phantasie. Interventionen, die Grenzsetzung und Strukturgebung betreffen, sind stets zu hinterfragen mit Blick auf den Nachvollzug des kindlichen Handelns, der Denkwege und -strukturen und vor allem der dem Kind eigenen inneren, sinnbildenden Regeln.

ren widersprüchlichen Spannungsverhältnis zueinander stehen. Das Streben nach persönlichem Sinn kann weder unterdrückt noch verhindert werden. Es ist deshalb nicht nur analytisch betrachtet ausgesprochen kurzsichtig, wenn die ebenfalls als ein ADHS-Symptom klassifizierten emotionalen Steuerungsprobleme als eine biologisch verursachte Verhaltensstörung im Sinne einer fehlenden emotionalen Steuerungsfähigkeit interpretiert werden.⁷³ Eine solche Sichtweise verstellt den Blick auf die Entwicklungsdynamik. Den Kindern fehlt nicht komplett die Fähigkeit, sich in ihren Emotionen steuern zu können. Sie regulieren dies in ganz bestimmten Formen, die sie weiterentwickeln müssen und auch können und zwar als Akteure ihrer eigenen Selbstkonstruktionen, dies jedoch in ihrem Angewiesensein auf ein soziales Umfeld, dessen Selbstaneignung es ihnen wiederum zu ermöglichen hat, ihre psychischen Fähigkeiten in bestimmten konkreten Formen auch realisieren zu können.

In dem Sinne, dass sich in der Selbstkonstruktion des persönlichen Sinns die Subjektivität dieser Prozesse äußert, entziehen sich diese Prozesse jedoch dem Zugriff von außen. Und so betrachtet, sind die unterschiedlichen Formen, in denen Kinder ihre psychischen Fähigkeiten entwickeln und damit auch die Symptome, die sie produzieren, durchaus als selbstrealisierte Erscheinungen zu interpretieren. Es ist möglich, dass sich Kinder zwar keineswegs unabhängig und losgelöst von Kontextbedingungen, aber eben doch selbstrealisiert psychisch verstricken können. Diese psychischen Verstrickungen sind allerdings angemessen nur als entwicklungsabhängige Erscheinungen zu begreifen. Das heißt, es lassen sich keine deterministisch erklärbaren Verursacher, seien es Gene oder gesellschaftlich begründbare selbstentfremdende Mächte, ausmachen. Nach Erklärungen kann nur in der Hinsicht gesucht werden, dass lebensgeschichtlich zu erforschen ist, inwiefern es im Prozess der Entwicklung selbst zu Invarianzen, Ungleichgewichten, Krisen, aber auch Identitäten, Übereinstimmungen und Fortentwicklungen gekommen ist.

Vor allem jedoch hat diese Entwicklungstatsache der Möglichkeit einer selbstrealisierten Entwicklungsbesonderheit noch eine völlig andere Seite als die der Unterschiedlichkeit in den Formen der angeeigneten psychischen Fähigkeiten, die gelegentlich vom gesellschaftlich Üblichen bzw. Gewohnten abweichen können. Sich

⁷³ Vgl. besonders die von Medizinern herausgegebenen Elternleitfäden: Aust-Claus, Hammer (2005); Döpfner, Schürmann, Lehmkuhl (1999).

selbst in allem, was man tut, realisieren zu können, beinhaltet auch die Potenz sich in allem, was man tut, selbst helfen zu können. Kinder haben die Potenz zur Selbstheilung. Das bedeutet nicht, dass sich deren konkrete Realisierung auch immer völlig unabhängig von vermittelnder heilender Unterstützung vollzieht. Dies insbesondere dann nicht, wenn sich Kinder in der Weise psychisch verstricken, dass sich ihnen in ihrer Selbstwahrnehmung keine Handlungsmöglichkeiten eröffnen, ihre Selbstaneignungsprozesse von Entwicklungsbedingungen, die für sie nicht passend waren, für sich jedoch passend zu rekonstruieren. Es bedeutet allerdings, dass auch eine heilend vermittelnde Unterstützung immer nur als Hilfe zur Selbsthilfe angemessen verstanden werden kann. All dies mag ferner erklären, warum Kinder auf vergleichbare Erfahrungen durchaus unterschiedlich reagieren, was besonders aus der Traumaforschung überliefert ist (vgl. Bauer 2010, 93ff.; Spork 2009, 117ff.). Entwicklungsbesonderheiten sind – so verstanden – als Formen von Selbstverwirklichung zu interpretieren. Insofern sich jedoch die Art und Weise *wie* Kinder ihre Erfahrungen bewerten, nie außerhalb und unabhängig von Umgebungsbedingungen vollzieht, spiegelt sich in ihnen vor allem und in erster Linie die besondere, individuelle Lebensgeschichte eines Kindes.

Diese entwicklungspsychologischen Differenzierungen zeigen, dass es nicht ausreicht, ein bloßes Nebeneinander von „tiefem Spielen“ und „absoluter Außensteuerung“ zu konstatieren. Um die Bedeutung dieser widersprüchlichen Erscheinungen für die Entwicklung von Aufmerksamkeit erfassen zu können, ist die dahinter stehende Entwicklungsdynamik aufzudecken. Die These, dass diese in ihrem Kern den Entwicklungswiderspruch von gesellschaftlichen Bedeutungen und persönlichem Sinn spiegelt, differenziert auch den Blick auf die ADHS-Symptomatik. Sie präzisiert vor allem die hier bereits mehrfach geäußerte Annahme, dass ADHS keineswegs nur eine unspezifische Ätiologie, sondern ein Entwicklungsproblem umschreibt. So lässt sich die Gegenstandsspezifität dieser Symptomatik mit Blick auf Mattners ernst zu nehmenden Hinweis, dass Kinder keine sinnlosen Symptome produzieren, auch theoretisch konzeptionalisieren. Symptome sind als kontextabhängige Erscheinungen selbstrealisierte und damit entwicklungsabhängige Formen der Aneignung des Psychischen. Und so sind m.E. die umschriebenen ADHS-Phänomene auch und vielleicht vor allem als ein Problem von Sinnbildungsprozessen zu erfassen, in denen es um die Kompatibilität zwischen der individuellen Entwicklungsdynamik und -gerichtetheit im Sinne von Motivbildungsprozessen und

den zur Aneignung zur Verfügung stehenden Lebensbedingungen geht. Denn in der Wahrnehmung ihrer Umwelt und als Grundlage für ihre Entscheidungsprozesse entwickeln Kinder stets ihre eigenen inneren Regeln.

Aus alledem geht hervor, dass die psychische Entwicklung keinesfalls als ein gradlinig sich vollziehender Prozess gedacht werden kann. Seine strukturelle Ausrichtung auf die Entfaltung von Willentlichkeit und Bewusstheit soll im Folgenden anhand der Diskussion der Systemzusammenhänge der psychischen Entwicklung näher analysiert werden. Dabei geht es darum, gegenstandsspezifisch – mit Blick auf die auszubildende psychische Funktion der Aufmerksamkeit – zu verdeutlichen, wie die Symptomvielfalt als ein Ausdruck von Entwicklungsproblemen verstanden und auch in differenzierter Weise erfasst werden könnte.

3. Systemcharakter der Entwicklung der psychischen Funktion Aufmerksamkeit

Außerhalb der Diskussion um ADHS ist man innerhalb der experimentellen Entwicklungspsychologie bereits in den achtziger Jahren Forschungsfragen zu Strukturen des kindlichen Entwicklungsprozesses der Aufmerksamkeit nachgegangen (vgl. Übersicht Liebrand 2002). Im Zentrum der Bemühungen stand die Erfassung von einander differierenden Formen von Parametern der Aufmerksamkeit. In der Folge entstanden neuropsychologisch orientierte Aufmerksamkeitstheorien, die die unterschiedlichen Aufmerksamkeitsfunktionen oder -komponenten in einen Zusammenhang stellen sollten (vgl. Cohen 1993; Sturm, Zimmermann 2000; van Zomeren, Brouwer 1994; Schöttke, Wiedl 2001). Es handelt sich dabei um die Funktionen der Wachheit, der selektiven Aufmerksamkeit und der Kontroll-Aufmerksamkeit. Im Folgenden soll gefragt werden, wie die inneren Zusammenhänge und Beziehungen eines offensichtlich in sich differenziert zu betrachtenden Systems Aufmerksamkeit gesehen werden. Und da in dieser Arbeit das Problem der Herausbildung von Entwicklungsbesonderheiten im Zentrum des Erkenntnisinteresses steht, ist darüber hinaus zu fragen, welche Rückschlüsse sich aus dieser Strukturbetrachtung des Systems Aufmerksamkeit auf den Prozess der Entwicklung dieser psychischen Funktion ziehen lassen.

3.1. Wachheit

In der Neuropsychologie wird die Wachheit als eine allgemeine Reaktionsbereitschaft definiert, die von hellwach bis komatös reicht. Sofern dieser Zustand eines Organismus als indifferent aufgefasst wird, bezeichnet man ihn in diesem Kontext als Vigilanz. Diese versetzt ein Individuum in die Lage, auf Reizimpulse und auf sich verändernde Bedingungen in der Umwelt zu reagieren. Aus dem als indifferent und passiv begriffenen Zustand der Wachheit geht entsprechend dieser Auffassung eine gerichtete Aufmerksamkeit hervor, die Alertness. Sie wird als langsamer bzw. rascher Anstieg einer zunächst kurzfristigen Aktivierung von Regulationsmechanismen verstanden und damit als eine steuerbare gerichtete Bereitschaft, sich auf Informationen der Umwelt zu beziehen. Es wird davon ausgegangen, dass diese Gerichtetheit zunächst noch abgekoppelt von motorischen Prozessen als bloße Bereitschaft zu denken ist (vgl. Lexikon Neurowissenschaft 2001, 423). Motorische Prozesse kommen dann ins Spiel, wenn es um die Situationsangepasstheit dieser Reaktionsbereitschaft geht. Diese Basisfunktion ist als in sich differenziert aufzufassen. Es werden Formen der phasischen und der tonischen Alertness unterschieden. Die phasische Alertness beschreibt den Vorgang der Aktivierung einer orientierenden Gerichtetheit auf Umweltgegebenheiten, deren Neuigkeitswert hoch ist. Die tonische Alertness ermöglicht eine schnelle Aufmerksamkeitsaktivierung ohne relevante Neuigkeitsreize.

Die neuropsychologisch orientierte Forschung fasst demzufolge Gerichtetheit ausschließlich als ein Reiz-Reaktions-Geschehen auf. Zwar wird der Zustand der Reaktionsbereitschaft ausgesprochen differenziert beschrieben. Offen bleibt jedoch, wie diese innerstrukturellen Ausdifferenzierungen zustande kommen. Aktivierung wird offensichtlich reduziert auf innerorganische physiologische Prozesse, die in einem nicht definierten Zusammenhang mit motorischen Prozessen zu stehen scheinen. Das Erklärungs-konstrukt der Reiz-Reaktions-Mechanismen lässt völlig offen, wie aus diesen Mechanismen, wie aus einem mechanisch funktionierenden Zustand eine steuerbare Aktivierung hervorgehen kann. Ob die steuerbare Aktivierung als ein psychischer Prozess anzusehen ist, bleibt ebenfalls eine offene Frage. Diese jedoch steht zur Klärung an, denn dass es sich bei der Aufmerksamkeit um eine psychische Funktion handelt, das wird nicht bestritten. Besonders erklärungsbedürftig bleibt auch, wie sich aus der phasischen eine tonische Alertness

entwickeln kann, die ohne Gerichtetheit auf relevante Neuigkeitsreize auskommt, wo doch Alertness als Gerichtetheit auf Umweltgegebenheiten aufzufassen ist. So kann letztlich lediglich festgehalten werden, dass sich die neuropsychologische Theoriebildung in der Aufzählung von unterschiedlichen Struktureigenschaften von Wachheit erschöpft, die in einem nicht näher definierten Zusammenhang zu stehen scheinen.

Leont'ev (1966) stellt dagegen die These auf, dass Gerichtetheit auch bereits auf der Ebene so basaler Vorgänge wie die der Aktivierung beispielsweise von motorischen Prozessen innerhalb von Sinnesorganen als das Ergebnis einer „inneren Tätigkeit“ zu verstehen ist (131). Mit „innerer Tätigkeit“ ist in diesem Zusammenhang nicht etwa ein mentales Geschehen gemeint, sondern die dem Prozess von Entwicklung schlechthin vorauszusetzende Selbstkonstruktivität. Innere Tätigkeit umfasst Empfindungen und Wahrnehmungen, also alles Psychische. Im Unterschied zu physiologischen Vorgängen sind die psychischen Prozesse auf Orientierung und Modellbildung und damit auf Widerspiegelungsprozesse spezialisiert. Darin sind sie auf eine besondere Weise vermittelt, eben durch „innere Tätigkeit“. Insofern Tätigkeit immer und unvermeidlich gegenständlich und damit auf Kontextbedingungen hin ausgerichtet ist, umfasst sie demnach „Alertness“.⁷⁴

Leont'ev erklärt, dass nicht erst das Denken als Kern der inneren Tätigkeit des Bewusstseins, sondern auch alle dem Denken zugrunde liegenden „höheren psychischen Fähigkeiten“ als Tätigkeiten verstanden werden müssen, die die Spiegelung von Gegenständen, Ereignissen und Situationen in einem selbstkonstruierten Modell dieser Gegebenheiten betreffen, das mit ihnen jedoch nicht identisch ist. In diesem Sinne sind auch Sinnesorgane „tätig“. Zu dem Zweck hat er z.B. die Tätigkeit der visuellen Wahrnehmung experimentell nachgewiesen (Leont'ev, Gippenrejtter 1966). Vor ihm als auch nach ihm haben dies viele Forscher bestätigt. Die Augenbewegungen wurden bereits um 1818 von Jan Purkinje entdeckt und um 1865 entdeckte Louis Émile Javal den Effekt der Sakkaden (vgl. Ings 2008). „Unsere

⁷⁴ Und ontogenetisch betrachtet, ist der Entwicklungsprozess der Aufmerksamkeitsausrichtung von einer – wie gezeigt wurde – gemeinsamen Steuerung der Gerichtetheit hin zu einer Selbststeuerung jedoch keinesfalls als linear und deterministisch verursacht zu denken. Er verläuft weder in einer Entwicklungslinie von physiologischen Voraussetzungen zu Umwelteinflüssen noch von Akten der Steuerung für das Kind hin zu einer selbsttätigen Steuerung und Kontrolle.

Augen können keine stationären Objekte wahrnehmen und müssen deshalb ständig zucken, um sie zu sehen“ (Ings 2008, 65, 66). Leont'ev vertritt diese Auffassung aber explizit auch für das Hören und alle anderen Sinnesorgane. Sofern die „innere Tätigkeit“ Organe oder Funktionen der Wahrnehmung bzw. der Empfindung betrifft, könnte man sie als „sensorische Tätigkeit“ bezeichnen und da sie „innerlich“ verläuft, sind dies auch „innere“ sensorische Tätigkeiten. Einzuschließen ist, dass es neben den sensorischen auch noch weitere „innere Tätigkeiten“ gibt, deren systemisches Zusammenwirken die komplexe psychische Tätigkeit der bewussten Widerspiegelung ausmacht (Leont'ev 1973).

Während sich die neuropsychologisch orientierte Forschung lediglich mit einer Beschreibung unterschiedlicher Formen von Aufmerksamkeit begnügt, fragt Leont'ev (1966) danach, welchen Stellenwert diese im Gesamtprozess der Entwicklung des psychischen Systems Aufmerksamkeit einnehmen. Ihm standen zwar noch nicht die Ergebnisse und vor allem noch nicht die Methoden der modernen neuropsychologischen und molekulargenetischen Forschung zur Verfügung. Insofern finden sich in seinen Werken noch keine so feinen Differenzierungen in den unterschiedlichen Aufmerksamkeitsformen. Seine Abgrenzung betrifft vornehmlich die unwillkürliche von einer willkürlich regulierten Selbststeuerung als ein sich ausdifferenzierendes Prozessgeschehen. In seinen empirischen, nach der Methode des genetischen Experiments angelegten Forschungen gelingt es ihm jedoch in einer bisher noch nicht wiederholten Weise, die inneren Zusammenhänge ihrer Herausbildung nachzuweisen. Darauf ist detaillierter einzugehen.

Die systemorientierte Fokussierung der inneren Differenzierung der „Tätigkeit“ des Funktionssystems Aufmerksamkeit erlaubt eine über die bloße Beschreibung von unterschiedlichen Formen hinausgehende Erfassung der Entwicklungsdynamik. Der Ausdifferenzierung des Funktionssystems Aufmerksamkeit liegen aufeinander aufbauende Entwicklungsprozesse zugrunde, in denen bestimmte Funktionsebenen sich zu Systemen vereinigen, die dann als Systemzusammenhänge funktionieren. So könnte die tonische Alertness, die eine schnelle Aufmerksamkeitsaktivierung ohne relevante Neuigkeitsreize erlaubt, auf einen Prozess der inneren Ausdifferenzierung des Aktivierungssystems hindeuten. Die Neuropsychologie hat diese Vorgänge als sich verdichtende Synapsenverbindungen nachgewiesen, die mit mnemischen Verankerungen einhergehen (vgl. Spitzer 2002).

Singer (2000) spricht davon, dass Erfahrung im Laufe der kindlichen Entwicklung zu einem so großen Einflussfaktor wird, dass man sie im Mikroskop sehen könne. Damit wird ein wesentlicher Aspekt von Entwicklung angesprochen. Doch auch Singer analysiert Erfahrungsbildung lediglich auf der Ebene der physiologischen Strukturen. Erfahrungen werden jedoch von Menschen gemacht und insofern spiegeln sich in ihnen psychisch regulierte *Strukturbildungsprozesse*. Solange die den psychischen Strukturbildungsprozessen zugrunde liegenden Bildungsprozesse von Erfahrungen nicht selbst zum Untersuchungsgegenstand gemacht werden, können die inneren Verflechtungen zwischen physiologischen und psychischen Prozessen nicht erfasst werden.

Die Entwicklung der tonischen Alertness vollzieht sich als ein Lernprozess, in dem Erfahrungen konstruiert werden. Menschen erfahren sich als Menschen, indem sie sich über Betätigungsprozesse zu Menschen entwickeln. Es wird etwas gebildet, was zugleich immer auch schon vorhanden ist. Entsprechend kann Wachheit nicht anders als eine betätigte Aufmerksamkeit verstanden werden. Sie vollzieht sich also nie ungerichtet, ohne Berührung mit der Umwelt und ohne dass die Erbmasse betätigt wird.⁷⁵ Die abbildbaren Strukturen, die sich im Hirn niederschlagen, sind lediglich die materiellen Substrate von Betätigungsprozessen und keine die psychische Entwicklung verursachenden Vorgänge. So sind auch Erinnerungsspuren als Hinterlassenschaften von Erfahrungen selbstregulativ vollzogener Prozesse zu verstehen. Als solche können sie in der Form von Vorinformationen nun ihrerseits die Aufmerksamkeitsaktivierung steuern. In diesem Sinne sind Erfahrungen die Voraussetzungen und das Ergebnis psychischer Prozesse.

Vygotskij (2011) macht in seiner Analyse des Entwicklungsprozesses der Wahrnehmung deutlich, dass eine Funktion „gleichsam im Inneren der anderen als ihr Bestandteil“ (31) arbeitet. So können die inneren Ausdifferenzierungen des Funktionssystems Aufmerksamkeit strukturell als sich systemisch vernetzende psychische Entwicklungsprozesse gedacht werden. Insofern er davon ausgeht, dass alles Psychische für das Kind zunächst vor allem als anzueignende „soziale Natur“ des Menschen existiert, sind Strukturbildungsprozesse als Erfahrungsprozesse stets als

⁷⁵ Vgl. dazu auch Hildebrand-Nilshon, Seeger (2011, 3): „Das Erlernen dieses Saugaktes setzt natürlich Umwelt und Erfahrung voraus, da ja keine Funktionsübung ohne Berührung mit der Umwelt möglich ist.“

selbsttätige, auf die soziale Umwelt gerichtete Vorgänge zu begreifen. Die Übergänge von physiologischen zu psychischen Prozessen verstehen sich aus der dem Leben innewohnenden Kraft der Selbsttätigkeit. Nur so kann auch erklärt werden, wie sich physiologische und psychische Prozesse in wesentlichen Aspekten unterscheiden, obwohl sie einander bedingen. Entschlüsselt zu haben, in welchem Zusammenhang diese Prozesse mit der Gerichtetheit der Aufmerksamkeitsbetätigung stehen, ist das Verdienst von Leont'ev.

Nach Leont'evs Verständnis von Gerichtetheit ist davon auszugehen, dass die vermuteten „Auslöser“ von „Aktivierungsprozessen“⁷⁶, die Neuigkeitsorientierungen, bei der tonischen Alertness nicht völlig verschwunden sind. Sie treten lediglich in den Hintergrund, nehmen einen anderen Stellenwert im Gesamtprozess der „Aktivierung“ ein. Dominant werden nun Steuerungsanteile, die auf verarbeiteten und mnemisch verankerten Erfahrungen beruhen und die die handelnden Menschen als Vorinformationen ins Spiel bringen können. Mithilfe dieser Vorinformationen können Menschen ihre Aufmerksamkeitsbetätigung kontrollieren lernen, indem nun verarbeitete Umweltinformationen gemäß dieser Erinnerungsspuren zu einem inneren Bild verdichtet werden können, das als Modell dient, um die angemessensten Informationen aussuchen zu können. Das geschieht grundsätzlich vermittels praktischer Tätigkeiten, es wird realisiert in äußeren Handlungen. Ausgangspunkt sind Erfahrungen mit dem eigenen Körper, mit den Sinnen. Das tätige Handeln wird erst nach und nach auf das Niveau von Sprache gehoben und damit verallgemeinert, um schließlich auf der rein gedanklichen, geistige Ebene hirnstrukturell verkürzt und automatisiert zu werden.

Aufgrund eines solchen Verständnisses vom Systemcharakter psychischer Funktionen lässt sich auch erklären, dass und wie Selbststeuerungsanteile am Gesamtprozess der Aktivierung zunehmen können. Damit sind die einzelnen Glieder der Entwicklung von Selbststeuerungsprozessen noch keinesfalls identifiziert. Wohl aber erlaubt eine solche Sichtweise Hinweise auf die Funktionszusammenhänge, die den Dominanzverschiebungen in Übergangsprozessen von physiologisch regulierten zu psychisch regulierten Prozessen der Aufmerksamkeitsbetätigung zugrunde liegen. Insofern diese in sich selbst determinierenden, selbsttätigen Prozessen be-

⁷⁶ Im Leont'evschen Verständnis müsste es – präziser formuliert – nicht Aktivierung, sondern Betätigung heißen.

gründet sind, folgt daraus, dass diese Vorgänge zum Forschungsgegenstand zu machen sind, wenn man Entwicklungsbesonderheiten auf den Grund kommen will und nicht physiologische Einzelprozesse wie z.B. Transmitterkonzentrationen.

Besonders auch vor diesem Hintergrund erhärtet sich die bereits getroffene Vermutung, dass die in den medizinischen Leitfäden z.T. sehr präzise beschriebene Orientierungslosigkeit, die bei einigen ADHS-Kindern darüber hinaus beobachtete stereotypisierte Suche nach „Reizen“, nach „Erregungen“ der Aufmerksamkeit durchaus nicht als ein „Mythos“ einzuschätzen ist. Die Komplexität der inneren Ausdifferenzierungsprozesse, die mit der Aneignung der psychischen Funktion der Aufmerksamkeit einhergehen, lässt auch strukturell nachvollziehbar werden, dass Kinder in ihren Bemühungen Selbstregulation anzueignen, dies auch in inadäquaten Strukturbildungen vollziehen können. Einigen Kindern scheint es bereits auf einer sehr basalen Ebene an einer Verfügbarkeit über Regulationen zu mangeln im Sinne eines sich ausdifferenzierenden Prozesses der psychischen Selbstaneignung. Um diesem Problem auf den Grund kommen zu können, kann man jedoch nicht damit beginnen, die Strukturen als solche zu analysieren. Die Gründe für inadäquate Strukturbildungen dürften als ebenso komplex wie die Ausdifferenzierungsvorgänge selbst angenommen werden. Zu untersuchen sind die einzelnen Prozesse der Strukturbildungen. Leont'ev hat dies mehrfach in seinen rekonstruierenden genetischen Experimenten demonstriert.⁷⁷

3.2. Selektive Aufmerksamkeit

Von Prozessen der Wachheit werden in der neuropsychologischen Theoriebildung der Aufmerksamkeit ferner selektive Aufmerksamkeitsfunktionen unterschieden. Diese ermöglichen es dem Menschen, die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte der Wahrnehmung oder einer Aufgabe fokussieren zu können. Es können irrelevante Informationen ausgeschaltet und die Aufmerksamkeit kann zuverlässig auf für wichtig gehaltene Signale von außen scharf gestellt werden.

Es wurde bereits angemerkt, dass in der ADHS-Diskussion fast ausschließlich von dieser Funktion, also von lediglich einem der höchst unterschiedlichen Teilfunktio-

⁷⁷ Vgl. die sehr präzise Beschreibung eines solchen genetischen Experimentes z.B. bei Leont'ev, Gippenreiter (1966) oder Leont'evs Analyse der Entstehung von Empfindungen (Leont'ev 1973, 47-122).

nen des psychischen Funktionssystems Aufmerksamkeit die Rede ist. Weder wird dieses komplexe System hinsichtlich seiner Einzelkomponenten in sich differenziert betrachtet, noch werden die inneren Zusammenhänge der auf Entwicklungsprozessen beruhenden systemischen Verbindungen dieser Parameter in den Blick genommen. Obwohl von der Scharfstellung, also von einer dynamischen Funktion die Rede ist, wird nicht einmal danach gefragt, wie Scharfstellungsprozesse zustande kommen können. Der Blickwinkel wird auch hier einseitig auf neurophysiologische Bedingtheiten reduziert. Und in der Konsequenz wird das Funktionieren der Scharfstellung unbesehen als ursächlich transmitterabhängig deklariert. Untersucht wurde dieses jedoch nie. Im Gegenteil, es wird sogar eingeräumt, dass „eine direkte und umfassende Untersuchung der neurochemischen Prozesse im menschlichen Gehirn ... bis heute nicht möglich (ist). So lassen sich oft nur indirekte Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen der Studien zu Genetik ..., medikamentöser Behandlung... und Neuroanatomie... ziehen“ (Roessner, Rothenberger 2010, 76). Der Zusammenhang der untersuchten neurochemischen Prozesse, vor allem der für die ADHS-Problematik als zentral klassifizierten, „modulierenden“ (Roessner, Rothenberger) drei katecholaminergen Neurotransmittersysteme Dopamin, Noradrenalin und Serotonin mit der beklagten unzureichenden Scharfstellung auf den wichtigsten Reiz steht jedoch auch nicht in irgendeiner Weise erkennbar zu Diskussion. Ohne nähere Spezifizierung wird zwar konstatiert, dass die Detailfunktionen, Wechselwirkungen sowie Zusammenhänge der zentralen modulierenden neurochemischen Netzwerke bei ADHS mit anderen Neurotransmittern noch weiterer Erforschung bedürfen (Roessner, Rothenberger 2010, 88). Die Frage der Bildung dieses Funktionssystems der Scharfstellung wird allerdings erst gar nicht gestellt. Es interessiert die „langfristige Reaktion“ dieser genannten Funktionen, Wechselwirkungen und Bezüge „auf Behandlungsmaßnahmen (um) ... so therapeutisch bessere medikamentöse Lösungen zu finden“ (ebd.).⁷⁸

⁷⁸ Das Ehepaar Krause & Krause (2009) versuchte aus der Anwendung bildgebender Verfahren Schlussfolgerungen hinsichtlich des Zustandekommens von ADHS-Symptomen zu ziehen, die eine Analyse der Hirnaktivität einschlossen. Doch auch Hirnscans, auf denen Sauerstoff- und Glukose-Stoffwechselaktivitäten abgebildet werden, erlauben zwar Erkenntnisse über die Physiologie und Neurochemie des arbeitenden Gehirns. Sie ergeben auch Momentaufnahmen, die einen nach mathematischen Musteranalysen ausgewerteten Zustand zu erfassen vermögen. Aus einer solchen

Im Klartext ist dieses ein allzu offensichtliches Bekenntnis, sich zu beschränken auf Erkenntnisse, die zu demonstrieren vermögen, dass das, was gemessen wurde, zu Wirkungen geführt hat, aber man weiß nicht wie. Dabei ist diesem Vorgehen nicht einmal vorrangig die defizitäre Forschungsmethodologie vorzuwerfen. Forschungsdesiderata können, wenn sie denn nicht nur offen gelegt, sondern auch in Richtung auf die Interpretationsreichweite der ermittelten Informationen reflektiert werden, helfen, neue Herausforderungen zu präzisieren. Überaus problematisch, ja unhaltbar ist jedoch, wenn hinsichtlich des Interpretationsspielraums nicht nur laviert, sondern darüber hinaus aus solch fragwürdiger Grundlage eine Deutungshoheit abgeleitet wird, die Menschen, die nach Erklärungsmöglichkeiten für Konflikte und schwierige Herausforderungen suchen, in der Form von Wahrheiten präsentiert wird. Davon zeugt die ADHS-Diskussion in besonderer Weise – nicht nur in ihren Anfängen. Da lasse sich niemand durch das allseitige Bekenntnis zum biopsychosozialen bzw. transaktionalen Interpretationsmodell für ADHS täuschen, das kaum mehr darstellt als eine Besetzung von Begriffen, der nichts anderes folgt als die Fortführung des Begonnenen, nämlich eine eklektizistische Mixtur von Daten auf einen Verursachungsfaktor zurecht zu stützen (vgl. auch Finzen 2003).

In der entwicklungsorientierten und sich an neurophysiologischen Modellvorstellungen von Aufmerksamkeit orientierenden experimentellen Forschung wird zwar die Dynamik dieser zuweilen auch als Reizfilterung umschriebenen Funktion berücksichtigt. Letztlich wird jedoch auch hier Reizfilterung als das Ergebnis von zwar komplizierten Abläufen, allerdings schlussendlich einem Reiz-Reaktions-Mechanismus unterliegenden Vorgang aufgefasst (vgl. die Übersicht bei Jacobs, Heubrock, Muth, Petermann, 2005). Physiologische und psychische Prozesse lassen sich so weder in ihrem die Entwicklung von Aufmerksamkeit als Selbststeuerungsfähigkeit bestimmenden Zusammenhang noch in ihrer substantziellen Unterschiedlichkeit erfassen.

In der phylogenetischen Perspektive scheint der Reflex als vererbter Mechanismus zwar „in gewissem Sinn eine das Individuum überdauernde Berücksichtigung der Erfahrung“ darzustellen (Hildebrand-Nilshon, Seeger 2011, 3). Doch bereits Pavlov spricht Leont'ev (1966, 133) zufolge im Rahmen seiner Untersuchung rezeptori-

Abbildung lassen sich jedoch keine Hinweise auf die Bildung der Funktion des Scharfstellens ableiten (vgl. dazu auch z.B. Strack 2009, 69).

scher Prozesse nicht mehr von Rezeptoren, die nach dem eindimensionalen Muster von Reiz-Reaktionsvorgängen funktionieren, sondern von einem als „Analysatoren“ bezeichneten vielschichtigen funktionellen System mit zahlreichen positiven und negativen Rückkoppelungen. Nach der Vorstellung Leont'evs sind die als Analysatoren funktionierenden Verbindungen dieses komplexen reflektorischen Systems als die physiologische Grundlage für die Herausbildung von psychischen Funktionen z.B. denen der Wahrnehmung anzusehen. Die Vorgänge der Perzeption und Selektion verlaufen nach dieser Modellvorstellung auf der Grundlage nicht lediglich rezeptiver Mechanismen, die an Reaktionen gekoppelt sind, sondern gebunden an Analysatoren. Diesen allgemeinen Funktionszusammenhang rezeptorischer Prozesse zugrundelegend, analysiert Leont'ev die Herausbildung des neuen, sich von dieser physiologischen Grundlage unterscheidenden psychischen Funktionssystems der Wahrnehmung. Die Entwicklung dieses Systems ist seiner Vorstellung nach als ein Vorgang zu verstehen, der zunächst auf bewussten motorischen Handlungen, denen der Blicksteuerungen beruht. Die anfänglich ruckhaften Bewegungen des Auges werden vernetzt zu einer fließenden Bewegung. Das verkürzt den Vorgang der Blicksteuerung, ähnlich wie die Operation der Multiplikation die aufeinander folgenden gleichartigen Additionen verkürzt und das Addieren schließlich ersetzt. Leont'ev interpretiert seine empirischen Untersuchungsergebnisse dahingehend, dass die immer weiter reduzierten und verkürzten ruckhaften Bewegungen des Auges schließlich die Form von „Aufmerksamkeitsbewegungen“ annehmen (Leont'ev, Gippenrejer 1966, 146). So entsteht bereits auf basaler Ebene eine „innere“, mithin bewusste Kontroll-Tätigkeit, die jedoch noch gebunden an die Motorik bzw. mit dieser verschmolzen ist.

Kontrolle meint hier noch keinen, aus dem Gesamtprozess der Wahrnehmung heraus gelösten bewussten Prozess. Der Inhalt dieser Kontroll-Tätigkeit besteht darin, selektiv ausgewählte Umweltgegebenheiten zu fokussieren. Insofern sie „innerlich“ verlaufen, sind sie im Bewusstsein befindlich, werden jedoch noch nicht mit Bewusstheit vollzogen.

Es ist zu vermuten, dass diese am Beispiel der Augenbewegungen nachgezeichneten Prozesse nicht nur in Prozessen der Blicksteuerung, sondern z.B. ebenfalls in denen der Hördifferenzierung, der Körpersteuerung oder auch der emotionalen Steuerung aufzubauen sind, wenn es beim kindlichen Aufwachsen darum geht, Aufmerksamkeit in Form eines mentalen Steuerungssystems zu entwickeln.

Insofern die Tätigkeitsstruktur als ein Entwicklungsprinzip individuell zu vollziehender Entwicklungsprozesse zwar vorausgesetzt ist, jedoch sowohl kulturell wie individuell konkret geformt werden muss, sind Unterschiede in der Bildung dieser psychischen Systeme bereits auf dieser Organisationsebene nicht aus- sondern einzuschließen. Dies besonders deshalb, weil die vorausgesetzte Betätigung von Aufmerksamkeit nie anders als individuell, d.h. von anderen abweichend, existiert. Und damit können die sich bildenden Systeme nicht nur eine unterschiedliche, sondern gelegentlich auch eine inadäquate Struktur aufweisen (Leont'ev 1956, 7). In Leont'evs Arbeiten finden sich wesentliche Hinweise für die Erforschung inadäquater Strukturbildungsprozesse auf dieser Organisationsebene der Selbstregulation. Es scheint notwendig zu sein, die einzelnen Glieder der Strukturbildung zu klassifizieren. Außerdem ist zu analysieren, ob und welche Glieder in einzelnen Entwicklungsschritten, die zu bestimmen sind, in ausreichend verallgemeinerter Form entfaltetet und über die Verarbeitung von bestimmten Erfahrungen bekräftigt werden konnten oder aber ausgelassen wurden (Leont'ev 1956, 8).

Um etwas über die Herausbildung von Scharfstellungsprozessen aussagen zu können, bedarf es demzufolge insbesondere Forschungen, in denen es darum geht, die einzelnen Glieder und die Funktionszusammenhänge des Aufbaus basaler zielgerichteter Kontroll-Prozesse zu identifizieren. Dies nicht nur, was die Prozesse der Entwicklung der Blicksteuerung anbetrifft, sondern der Wahrnehmungssteuerung insgesamt oder auch der Körpersteuerung. Denn Vygotskij macht ausdrücklich darauf aufmerksam, dass am Beginn der Entwicklung nicht einzelne psychische Funktionen stehen, die bereits hinreichend unterschieden werden könnten. Die Entwicklung von Wahrnehmungs-, Gedächtnis-, Sprech- und Denkfunktionen ist anfänglich noch wenig in sich differenziert und die frühen psychischen Prozesse, z.B. die der Wahrnehmung sind noch mit sensomotorischen und emotionalen Bewertungsprozessen verschmolzen. Insofern zunächst auch noch nicht über Sprache als ein „Mittler“ der Selbststeuerung verfügt wird, ist davon auszugehen, dass die Regulationsprozesse in der frühkindlichen Entwicklung auch noch motorisch bzw. emotional dominiert werden. Die Entwicklung der psychischen Systeme beinhaltet so zu sagen eine „Emanzipation“ von diesen Bindungen.⁷⁹

⁷⁹ Vygotskij (2011, 36ff.) Wenn es darum geht, angeeignete inadäquate Strukturen auf einer so basalen Ebene therapeutisch neu zu vermitteln, so scheint es fraglich, ob dies vorrangig mit Hilfe der

Psychische Strukturbildungen stehen nicht für sich. Insofern sie als ein Ergebnis von Betätigungsprozessen zu verstehen sind, ist auch auf der Ebene der Analyse dieser Strukturbildungsprozesse noch einmal der Gedanke der Bedeutung selbstgeschaffener Erfahrungen für die Selbstkonstruktion psychischer Funktionen aufzugreifen. Die Bedeutung, die die von Menschen gemachten Erfahrungen für Hirnkonstruktionsprozesse haben, ist nicht zu unterschätzen. Die Neuropsychologie (Hüther 2005a, Singer 2000) weist darauf hin, dass der Einfluss, den Erfahrungen auf die Konstruktion zerebraler Prozesse haben, im Mikroskop ablesbar ist. Und über bildgebende Verfahren lasse sich darüber hinaus eine Entwicklungsrichtung abbilden, die zeige, dass sich – bedingt durch Bildungsprozesse von Erfahrungen und deren Verarbeitung – die Verhältnisse zwischen der physiologischen Steuerung und der psychischen Regulierung umkehren.

Als eine bloße Feststellung, ist dem nur zuzustimmen. Das Problem ist allerdings, dass in der Neuropsychologie „Erfahrungen“ zwar als auf Umwelt hin orientierte, letztlich jedoch reduziert als physiologisch regulierte mnemische Prozesse aufgefasst werden. So können zwar Strukturbildungsprozesse abgelesen werden. Die hinter diesen stehenden Entwicklungsprozesse der Erfahrungsbildung können jedoch nicht erfasst werden. Auch kann nicht gezeigt werden, wie gedacht werden kann, dass die Erfahrungsprozesse selbst sich – strukturell und funktional betrachtet – grundlegend wandeln können. Menschen können sich ihrer eigenen Erfahrungen bewusst werden. Das kann die Bedeutung, die Erfahrungen für sie selbst haben, wesentlich verändern. Sie können sich befähigen, auch physiologische Begleiterscheinungen der in ihrem Körper und in ihrem Hirn ablaufenden Prozesse, die sie stets in einer bestimmten Form selbst erfahren, steuern zu lernen und zwar in Abhängigkeit von der Bewusstheit, die sie über diese Prozesse erlangen.⁸⁰

steuernden Funktion der Sprache, also psychologischen Therapieansätzen bzw. vorrangig mit Hilfe direkter Steuerungshilfen in der Organisation des Lernens, also pädagogischen Therapieansätzen, auf den Weg zu bringen ist. M.E. könnten in diesem Fall durchaus körperorientierte Therapieansätze (Osteopathie) in Verbindung mit direkten Steuerungshilfen in der Organisation des Lernens, also pädagogischen Unterstützungsangeboten therapierelevant sein. Denn die Kinder haben sich die inadäquaten Strukturen möglicherweise in einer Entwicklungsphase angeeignet, in der sie noch nicht über Sprache als einem steuernden Mittler verfügten.

⁸⁰ In der Medizin wird z.B. in der Behandlung von Herz-Kreislaufkrankungen bereits seit längerem darauf gesetzt, dass Menschen lernen können, ihre über das vegetative Nervensystem kontrollier-

Die Tätigkeitsstruktur vorausgesetzt, können nach Auffassung Leont'evs spezifische Formen der Selbstdetermination entstehen, die einander nicht nur bedingen, sondern auch ablösen. Diese neu entwickelten Formen können nun ihrerseits wiederum regulativ dominant werden. So ist die Entwicklung von psychischen Funktionen, von Symbolbildungs-, Denk- und geistigen Fähigkeiten als ein von ihrer physiologischen Basis nicht abgetrennter Prozess zu betrachten, der jedoch gleichwohl eine andere Qualität besitzt als diese Basis. Denn alle Ebenen sind tätig und gehen auseinander hervor,⁸¹ beginnend bei den reflektorischen Prozessen, in denen psychische Funktionen ihren Ursprung haben, die jedoch als Analysatoren zu denken sind.

Aus der Perspektive der Phylogenese wird so auch strukturell nachvollziehbar, dass ein Kind sein Gehirn selbst konstruiert, indem es „Analysatoren“, die ihm als Manifestation ererbter Erfahrungen, mithin als Potenz zur Verfügung stehen, betätigt. Indem die Geschichtlichkeit von Entwicklungsprozessen in den Blick genommen wird, kann auch gedacht werden, dass sich Regulationsprozesse umkehren und dass selbstreflexive Formen der Selbststeuerung entstehen können, die auch regulativ dominant werden. Symbolbildungs-, Denk- und geistige Prozesse sind ihrem Ursprung nach nicht einer neben der Physiologie und Umweltfaktoren irgendwie gearteten besonderen „dritten Größe“ zuzuordnen. Es sind spezifische Formen der menschlichen Tätigkeit, die das Kind erwirbt, indem es von Beginn an, also bereits auf der basalen Ebene z.B. der elementaren Wahrnehmungsvorgänge die Selbstkonstruktion seiner Psyche in Form von Tätigkeitsprozessen vollzieht, dabei Erfahrungen macht und verarbeitet. Diese kann es sich selbst zum Gegenstand seiner Betätigung und Reflexion machen. So kann auch therapeutisch gedacht werden, wie die bei einigen ADHS-Kindern sich zeigenden stereotypisierten Verhaltensformen, die sich selbst über sich verfestigende innerorganische Regelkreise zu bestätigen scheinen, aufgebrochen werden können, indem die Kinder sie

te Atmung bewusst zu steuern. Vgl. aber auch die aktuelle Diskussion über Neuro-Feedback in der Zeitschrift *Gehirn und Geist* (2011).

⁸¹ Vgl. dazu die von Schneuwly (1994) und von Tobach (1999) entwickelte Theorie der „integrative levels“, in der gezeigt wird, wie gedacht werden kann, dass man sich die unteren physiologischen Ebenen zwar als Grundlage der höheren psychischen vorzustellen hat, wobei jedoch die höhere psychische Ebene die unteren physiologischen Ebenen steuert.

sich in einer veränderten Form bewusst zum Gegenstand ihrer Betätigung machen.⁸²

Die Geschichtlichkeit von Entwicklungsprozessen in den Blick zu nehmen, bedeutet jedoch immer auch zu realisieren, dass menschliche Erfahrungen nie außerhalb eines historisch, kulturell und sozial geprägten Kontextes entstehen, vor allem nicht außerhalb eines gesellschaftlich konkreten Bedeutungskontextes. Sich ihrer Erfahrungen bewusst werden können Kindern nur, indem sie sich diesen Bedeutungskontext aneignen. Denn die gesellschaftlichen Bedeutungen sind die Formen, in denen sich Kinder menschliche Erfahrungen zu eigen machen. Indem sie sich diese aneignen, werden sie sich als eines sozialen Wesens auch bewusst (Leont'ev 1982, 259). Der Sinneseindruck eines Tisches, eines Buchstabens, eines Wortes wird gebrochen durch die Bedeutung, die dieser Gegenstand in einem bestimmten gesellschaftlich-historischen Kontext hat. Diese wird vermittelt über Sprache und so ist die bewusste Erfassung von Bedeutungen an das Erlernen von Sprache gebunden. Sprache ermöglicht es, Erfahrungen als Erfahrungen eines spezifischen geschichtlich geprägten Kontextes zum Bewusstseinsgegenstand zu machen. Erfahrungen existieren in Formen der Sprache im gesellschaftlichen Bewusstsein des Menschen (Leont'ev 1973, 285f). Und so können sich Menschen mittels der Sprache der Bedeutung ihrer Erfahrungen für sich selbst bewusst werden. Welche besondere Bedeutung die steuernde Funktion der Sprache bei einer unterstützten Neuvermittlung inadäquater Strukturbildungen in speziell zu gestaltenden sozialen Situationen hat, darauf ist später noch einzugehen.

Die Neuropsychologie verfolgt die von ihr identifizierten Prozesse der Selbstkonstruktion nicht zurück bis auf die Tätigkeit des Kindes. Sie reduziert ihre Betrachtungsweise auf die physiologische Ebene der kindlichen Tätigkeit, auf ihre Niederschläge in synaptisch verankerten Orientierungsmodellen. Sie benennt lediglich die physiologischen Bedingungen, die das an inneren Bildern und innerer Kontrolle orientierte kindliche Handeln ermöglichen. Folglich vermag sie nicht zu erklären, warum das kindliche Handeln eben nicht physiologisch, sondern psychisch gesteuert wird. Die Systemzusammenhänge dieses psychisch regulierten Handelns nimmt sie nicht in den Blick. Dieser Gedanke ist zu entfalten hinsichtlich der Herausbildung einer weiteren Aufmerksamkeitsfunktion, der Kontroll-Aufmerksamkeit.

⁸² Vgl. dazu auch das von Manske (2011, 40ff.) vorgestellte Fallbeispiel.

3.3. Kontroll-Aufmerksamkeit

Es verwundert demnach nicht, dass sich in der neuropsychologischen Theoriebildung kaum eine Konzeptionalisierung der psychischen Selbststeuerung findet. Zwar ist von exekutiven Aufmerksamkeitsfunktionen die Rede. Auch wird der Begriff der Kontrollaufmerksamkeit auf eine Aufmerksamkeitsfunktion angewandt, die auf eine übergeordnete Handlungskontrolle abzielt, der entsprechende Fähigkeiten wie Planungskompetenzen, gezielt organisiertes Strategieverhalten oder auch exekutive Gedächtniskontrollen zugeordnet werden (Shallice 1991). Offen bleiben jedoch sowohl die inneren Zusammenhänge von Aufmerksamkeit und Handeln bzw. Aufmerksamkeit und Gedächtnisfunktionen wie auch die Frage nach den zugrunde liegenden Entwicklungsprozessen. So kann lediglich vermutet werden, dass das Psychische, das in diesem Zusammenhang mental genannt wird, irgendwie aus den physiologischen Regulationskreisen hervorgeht.

Im Gegensatz dazu, finden sich in der Theoriekonzeption der Kulturhistorischen Schule präzise Hinweise auf die Entwicklung der psychisch, mit Bewusstheit regulierten Selbststeuerung. Nach Gal'perin (1973, 1979) wird diese Fähigkeit Kontroll-Aufmerksamkeit genannt. Es handelt sich um ein Funktionssystem, das die dem Menschen eigene Fähigkeit zur Selbststeuerung umschreibt. Die Prozesse der Aufmerksamkeitsfokussierung, die Scharfstellung auf Wesentliches und die Ausblendung von Unwesentlichem funktionieren als integrale Bestandteile eines strukturellen Ganzen übergeordneter, verinnerlichter Handlungskontrollen. Die Kontroll-Aufmerksamkeit umschreibt ein System miteinander vernetzter Fähigkeiten, die einzelne Kontrollhandlungen der Wahrnehmungs- und Körpersteuerung sowie der emotionalen Regulation betreffen, die vermittels nach „innen gewachsener“, das Verhalten organisierender Stimuli aufgebaut werden (Leont'ev 1932, 2000, 189f.). Indem sich Menschen die Kontroll-Aufmerksamkeit aneignen, befähigen sie sich, ihre Aufmerksamkeit zu organisieren und willkürlich auf sich selbst anzuwenden. Und zwar wenden sie äußere psychische Werkzeuge wie z.B. die Ritualisierung von Handlungsvollzügen zum Zweck der Beherrschung des eigenen Verhaltens auf sich selbst an. Dieses verinnerlichte System von Handlungskontrollen ist in seiner Funktionsweise also willkürlich. Strukturell betrachtet, funktioniert es als ein einheitliches System, das im Hirn in Form neuronaler Netze verankert ist.

In der Logik der Leont'ev'schen Theorie des Aufbaus funktioneller Systeme werden all diese einzelnen Fähigkeiten zunächst als äußere Handlungen aufgebaut (Leont'ev 1973). Die über die Hände, den Mund, über alle Sinne ausgehenden, beim Handeln gemachten Erfahrungen sowie ihre Bewertungen bilden das Material für die Verdichtungs-, Integrations- und Vernetzungsprozesse. Die zunächst noch an die Motorik gebundenen und mit emotionalen Reaktionen verschmolzenen einzelnen Kontrollhandlungen werden von diesen Verbindungen befreit, indem sich Kinder spezifische Kontrollhandlungen aneignen, z.B. die bewusste Steuerung von Bewegungen. Sie lernen sich selbst zu steuern, indem sie die motorischen Empfindungen, die auch bereits vorher z.B. bei der Koordinierung von Bewegungen eine entscheidende Rolle gespielt haben, nun bewusst kontrollieren. So kann die Steuerung eines speziellen Verhaltens, das zwar noch unter der Kontrolle des Bewusstseins steht und willkürlich reguliert wird, zugleich die Züge eines automatisch ablaufenden Prozesses annehmen, der keiner dauernden Anstrengung bedarf, weil das Bewusstsein nicht in Anspruch genommen wird.

Ein Kind, das anfänglich nicht anders als über Bewegung lernt, kann nun stillsitzen, seine Bewegungen kontrollieren, um dem Unterricht über eine bestimmte Zeitspanne hinweg folgen zu können. Ein Kind, das sich anfänglich selbst konstruiert, indem es seinen unmittelbaren Impulsen folgt, wenn es sich und das, was ihm zur Verfügung steht, zu betätigen lernt, kann nun seine Bedürfnisse und Wahrnehmungen kontrollieren, um Spezifisches zu beobachten, um Spezifischem zuzuhören. All dies vollzieht es zunächst in der Form äußerer Handlungen, die von ihm oft wiederholt werden und auch wiederholt werden müssen. „Die positive Bekräftigung der Effekte drängt das funktionale System gleichsam immer mehr zusammen, wobei eine ständig größere Anzahl seiner Elemente gehemmt wird“ (Leont'ev 1973, 305). Damit einhergeht, dass auch die diesen Prozessen zugrunde liegenden Handlungen immer stärker verkürzt werden. Jedoch erst indem sie auf das Niveau der Sprache gehoben werden, können sie verallgemeinert werden. Wenn die Kontrollhandlungen die Züge eines automatisch ablaufenden Prozesses annehmen, dann nehmen sie den Charakter geistiger Handlungen an. Die Regulation der Aufmerksamkeit verläuft nun ohne äußere bewusste Handlungen und ohne bewusste sprachliche Begleitung als eine willkürliche, automatisierte Selbststeuerung ab.

Das bedeutet jedoch noch nicht umstandslos, dass die willkürliche Selbststeuerung auch bereits mit Bewusstheit vollzogen wird. Ein Kind kann sich selbst sehr wohl

bewusst in seinen Wahrnehmungen, es kann seinen Körper oder seine Emotionen bewusst steuern, insofern ihm die Ziele seines Handelns stets bewusst sind. Nicht bewusst sind ihm jedoch die Motive seines ihm in der ihm eigenen Weise motivierten, d.h. gegenständlich gerichteten Handelns. So gibt es zwar kein unmotiviertes Handeln. Aber Kinder sind anfänglich noch nicht in der Lage, den eigenen Sinn ihres Handelns zu reflektieren. Sie legen sich noch keine Rechenschaft über ihr Handeln und die diesem zugrunde liegenden sinngebenden Motive ab. Die willkürliche, mit Bewusstheit vollzogene Selbststeuerung ist ihrem Ursprung nach zwar sozial, weil sie nicht anders angeeignet wird als über die Verinnerlichung sozialkultureller Mittler. Die Bedeutung des über die Aneignung sozialer Mittler auf sich selbst steuernden Einwirkens nicht nur zu verstehen, sondern dessen Erlernen zum eigenen Anliegen zu machen, ist ein Prozess der Selbsterkenntnis, der seinen Ausdruck in der Entwicklung von sinngebenden Motiven findet. Es reicht nicht aus, dass Kinder verstehen, dass es beim Lernen allgemein sinnvoll ist zu planen, einen Schritt nach dem anderen zu vollziehen, Einzelheiten zu beachten, sich gegenüber äußeren Reizen abzuschirmen bzw. sich geistig anzustrengen. Diese ihnen besonders in der westlichen Welt sozialkulturell auf vielfältige Weise als bedeutsam vermittelten Handlungsziele werden sie sich erst dann zu eigen machen, wenn sie in ihnen einen für sie selbst bedeutsamen persönlichen Sinn entdecken können. Die Entwicklung von sinngebenden Motiven „verändert die Art und Weise“, wie Kindern „die Erscheinungen der Umwelt bewusst werden“ (Leont'ev 1973, 421). Sinngebende Motive sind psychologisch wirksame Motive. Sie stimulieren nicht nur das Handeln, sondern sie sind die Voraussetzung dafür, dass sich ein Kind bewusst und willkürlich eigene Lernziele in der Aneignung von Selbststeuerung setzen kann.

Auch dieser Prozess ist seinem Ursprung nach sozial, denn der eigene Sinn konkretisiert sich Kindern stets in den ihnen vermittelten und vorgelebten gesellschaftlichen Bedeutungen. Strukturell betrachtet, ist er vielfältig vermittelt. So müssen Motivbildungsprozesse und die Willkürlichkeit des Handelns erst noch aus der Unmittelbarkeit des Gesamtprozesses der Entwicklung herausgelöst werden, damit nicht nur Bezeichnungen, sondern die Bedeutung selbst zum Bewusstseinsgegenstand gemacht werden kann. Dazu bedarf es der Aneignung der Sprache vor allem als ein Träger von gesellschaftlichen Bedeutungen. Bezogen auf das Lernen geht es in diesem Aneignungsprozess darum, das Lernen um des Lernen willens zu erlernen, was in besonderer Weise nicht nur eine willkürliche, sondern eine mit

Bewusstheit vollzogene Selbststeuerung voraussetzt. Das ist eine Entwicklungsaufgabe, die jedem Kind aufgegeben ist.

Obwohl die Aneignung von Bewusstheit an Reflexivitätsprozesse gebunden ist, stellt sie sich jedoch nicht darüber her. Das Wissen um die Bedeutsamkeit eines planenden, vorausschauenden, in seiner Aufeinanderfolge in sich stimmigen, stabil fokussiert und zeitlich überdauernd aufmerksamen Handelns und die Reflektion über dieses Wissen bringt allein das entsprechende Handeln nicht hervor. Kinder erkennen und begreifen sich selbst und die Welt in ihren gesellschaftlichen Bedeutungen, indem sie sich Ziele setzen und in Bezug auf das in ihrem Bewusstsein Befindliche *handeln*. Um lernen zu können, sich über das Erleben und Empfinden ihres Wünschens und Wollens und ihres Strebens nach einem Ziel Rechenschaft abzulegen, stehen sie vor der Aneignung der Entwicklungsaufgabe, den Entwicklungswiderspruch von gesellschaftlichen Bedeutungen und persönlichem Sinn zu bewegen. Dieser Aneignungsprozess kann nicht direkt erwirkt werden. Aber Kinder lernen am Modell und sie sind auch darauf angewiesen, dass Erwachsene ihnen ein Modell sind. In der indirekten Weise des Modellgebens und des Beispielgebens können Kinder den eigenen Sinn am Vorbild bilden lernen, indem sie sich in den Sinngangsprozessen ihrer Mitmenschen *spiegeln* lernen.⁸³

Die Strukturbildungsprozesse auf dem Weg dorthin können nicht als eine lineare zeitliche Aufeinanderfolge von prä-, peri- oder postnatalen Entwicklungsstufen verstanden werden. Es ist von vielfältig vermittelten Prozessen auszugehen. In struktureller Hinsicht liegt der Entwicklung der mit Bewusstheit vollzogenen selbstgesteuerten Aufmerksamkeit ein Ausdifferenzierungsprozess zugrunde, der das System des Psychischen insgesamt betrifft, wobei sich die einzelnen psychi-

⁸³ Nach meinen Erfahrungen in der lerntherapeutischen Arbeit mit ADHS-Kindern haben viele von ihnen große Schwierigkeiten, sich in einer Weise so in Anderen spiegeln zu können, die signalisieren würde, dass es ihnen um einen „gemeinsam geteilten Sinn“ (Manske) geht. Sie nehmen Kontakt auf in Formen, die Anderen das Gegenteil von dem signalisieren, was sie beabsichtigen. Sie sind in einer Andere irritierenden Weise präsent: Körperlich anwesend, aber mit ihren Gedanken stets auf Wanderschaft; sich dem Anderen hinwendend in einer stereotypen, sich vom ihm hin- und abwendenden Atemlosigkeit, der kaum Signale für eine gemeinsame Kontrolle dieser Atemlosigkeit zu entnehmen sind; Kontakt aufnehmend in Formen, deren Destruktivität die Kontakt-Intention überlagern: Rempeln, Hauen, Schubsen, Schreien; in Konflikten in Formen aufbrausend, die kaum wahrnehmbare Signale für die Anbindung einer gemeinsam herzustellenden emotionalen Kontrolle beinhalten.

schen Funktionen der Wahrnehmung, der Emotionalität, der Aufmerksamkeit, des Denkens oder des Gedächtnisses ungleich und ungleichzeitig herausbilden. Die Beziehungen und Verbindungen zwischen den einzelnen Funktionen verändern sich stets als jeweils „strukturelle Reorganisation eines Ganzen“ (Fichtner).

Ein Kind entwickelt seine mit Bewusstheit und willkürlich gesteuerte Aufmerksamkeit, indem es zunächst lernt, seine Wahrnehmungen und Empfindungen speziellen bewussten Zielen unterzuordnen (Leont'ev 1950). In den frühen Entwicklungsphasen sind Wahrnehmungen jedoch noch Emotionen ähnlich und die Regulationsprozesse werden noch motorisch und emotional dominiert. Bereits das kann eine gewisse Störanfälligkeit in der Entwicklung von Wahrnehmungen bedingen. Gleichzeitig ist auch das Erlernen ihrer bewussten Steuerung noch sehr instabil. Das zeigt sich insbesondere darin, dass die zeitliche Konstanz der Aufmerksamkeitsfokussierung spezieller Aspekte der Wahrnehmung noch sehr gering ist. Es ist durch entwicklungspsychologische Experimente vielfältig erwiesen, dass die meisten Vorschulkinder zum Beispiel nur eine kurze Zeitspanne lang gezielt etwas Bestimmtes suchen können, ohne ihren Blick hier- oder dorthin schweifen zu lassen.

Was die Störanfälligkeit in der Entwicklung der Wahrnehmungen selbst anbetrifft, so ist zunächst einmal festzuhalten, dass es in der Wahrnehmungsforschung als gut belegte Tatsache gilt, dass die Wahrnehmung ein subjektiver Konstruktionsprozess ist. Die Wahrnehmung kann nicht vom Verständnis einer Sache und seiner Bedeutung getrennt werden. Die „Wahrnehmung einzelner objektiver Seiten (eines) Gegenstandes (hängt) von seiner Bedeutung, von seinem Sinn ab, der die Wahrnehmung begleitet“ (Vygotskij 2011, 27). Das bedingt die Möglichkeit von Wahrnehmungssillusionen. Auch diese Tatsache ist vielfach beschrieben und belegt. In Entwicklungsphasen, in denen emotionale Regulationen dominieren, in denen die Benennung von Gegenständen und Handlungen, die mit ihnen ausgeführt werden können, die selbstgesteuerte Fokussierung spezifischer Merkmale und Charakteristika sowie deren verallgemeinernde Rekonstruktion zu einem Ganzen erst noch erlernt werden muss, sind die Wahrnehmungen selbst auch noch nicht stabil. Insofern unterliegen Kinder Wahrnehmungssillusionen in einem weit höheren Maße als Erwachsene. Ein Kind entwickelt erst eine stabile bewusste Steuerung seiner Wahrnehmung, indem es nicht nur wahrnimmt, sondern erzählt, was es wahrgenommen hat. D.h., es bedarf der Aneignung der Sprache nicht nur als ein Träger von Bedeutungen, sondern auch der Nutzung der Sprache als ein Steue-

rungsinstrument, damit sich die mit Bewusstheit vollzogene Selbststeuerung von Wahrnehmungen entwickeln kann. Die Entwicklung von Steuerungsprozessen, die mit Bewusstheit vollzogen werden, kann also nicht isoliert von der psychischen Entwicklung als Ganzes betrachtet werden. Sie ist „Teil der komplexen Bewusstseinsentwicklung“ (Vygotskij 2011, 37).

Die Bedeutung dieser Entwicklungsdynamik für die Herausbildung von psychischen Fähigkeiten und die zu berücksichtigende Tatsache, dass all diese Entwicklungsvorgänge⁸⁴ in eine äußerst komplexe interaktive Dynamik eingebunden sind, legen die Annahme der Möglichkeit inadäquater Strukturbildungen auf höchst verschiedenen Ebenen nahe. Dies jedoch im Sinne von Entwicklungsbesonderheiten einer bestimmten Lerngeschichte.

Zentral scheint mir dabei folgender Gedanke zu sein. Die Entwicklungsaufgabe, über äußere Betätigungen, Wahrnehmungen von Handlungen, das eigene Erleben, die eigenen augenblicklichen Beziehungen zu einem Geschehen von diesem zu trennen, die Gefühle und Motive, das Handeln und Denken zu differenzieren, kann nur vom Kind selbst angeeignet werden. Der Aneignungsprozess vollzieht sich grundsätzlich über äußere Handlungen. Und so ist bei der Beurteilung von Entwicklungsbesonderheiten die Analyse des Handlungsniveaus, auf dem Kinder ihre Selbstregulationen vollziehen, ein wichtiges Instrumentarium, um Entwicklungsbesonderheiten spezifizieren zu können.

Die Tatsache, dass Kinder ferner vor der Entwicklungsaufgabe stehen, sich selbst, Andere und die Welt in allem, was sie tun, begreifen und sich selbst in diesem Begreifen erkennen zu lernen, damit es ihnen gelingen kann, sich in dem, was sie tun, bewusst zu empfinden und mit Bewusstheit steuern zu lernen, legt die Annahme der Möglichkeit von Entwicklungsbesonderheiten nahe, die in einem engen Zusammenhang mit der komplexen interaktiven Konstellation stehen, in die das kindliche Entwicklungsgeschehen eingebunden ist. Denn die Strukturbildungsprozesse

⁸⁴ Damit soll nicht angedeutet werden, dass bereits davon ausgegangen werden könnte, dass Vigilanz, selektive Aufmerksamkeit und Kontroll-Aufmerksamkeit *die* entscheidenden Formen von Regulationen sind, die das funktionelle System Aufmerksamkeit ausmachen. Festzuhalten ist bisher lediglich, dass das psychische System Aufmerksamkeit als ein in sich äußerst differenziertes System unterschiedlicher Regulationsformen aufzufassen ist und dass diese Unterschiedlichkeit in den Blick zu nehmen ist, wenn man Aussagen über inadäquate Strukturbildungen machen will.

der anfänglich noch vielseitig verschmolzenen und damit ausdifferenzierenden Prozesse der Bewusstseinsentwicklung hin zu einer mit Bewusstheit willkürlich gesteuerten Aufmerksamkeit vollziehen sich zunächst im Wesentlichen als Prozesse der sozialen Bindung (vgl. Hildebrand-Nilshon, Seeger 2011, 12f). So sind bei der Beurteilung von Entwicklungsbesonderheiten insbesondere auch Zusammenhänge zwischen der Störanfälligkeit von Entwicklungsprozessen und multiplen, vielfältig miteinander reflexiv verschränkten Deutungs- und Interpretationsprozessen in den Blick zu nehmen. Dabei geht es nicht nur eindimensional um Fragen der verlässlichen Unterstützung von Entwicklung und ihrer Stimmigkeit. Entwicklungsbesonderheiten sind vor allem auch als Spiegelungen eines Aufeinander-Bezogeneins zu interpretieren, dessen Kern darin besteht, dass ein Kind in den konkreten interaktiven und kommunikativen Kontexten vor der Aufgabe steht, den Entwicklungswiderspruch von Sinnbildung und Bedeutungen, in dem der persönliche Sinn konkret gebildet wird, zu bewegen. So betrachtet, hat sich die Suche nach möglichen Gründen für inadäquate Strukturbildungen in Entwicklungsprozessen nicht primär an den Entwicklungsbesonderheiten als solchen zu orientieren, sondern zunächst einmal an den Entwicklungswidersprüchen, die Kinder zu bewegen haben.

Führt man diese Überlegungen zur Entwicklungsdynamik und jene zur Frage der Entwicklungswidersprüche zusammen, so bleibt ein weiterer Gedanke zu äußern. In Entwicklungsphasen, in denen Wahrnehmungen quasi Emotionen ähnlich sind⁸⁵ und noch nicht von sensomotorischen Prozessen getrennt werden können, ist es zwar von besonderer Relevanz, dass die vielfältig miteinander verschränkten Deutungs- und Interpretationsprozesse eines Kindes und seines sozialen Umfeldes in einer für das Kind passenden Art und Weise zur Aneignung zur Verfügung stehen. Es ist allerdings auch zu realisieren, dass Kinder in dieser Entwicklungsphase ihre Modellbildungsprozesse auf einem Handlungsniveau regulieren, das nicht nur Wahrnehmungstäuschungen wahrscheinlich sein lässt, sondern auch die Möglich-

⁸⁵ Krüger hat vorgeschlagen, die Wahrnehmungen der frühen Kindheit als Wahrnehmungen zu bezeichnen, die Gefühlen bzw. Emotionen ähnlich sind. Entsprechend könnte man die bei ADHS so häufig beklagte mangelnde inhibitorische Kontrolle (Impulsivität) möglicherweise dem Umstand zuschreiben, dass die orientierende Gerichtetheit der ‚Begegnung‘ des Kindes mit seinem Umfeld noch nicht getrennt werden kann von seinen augenblicklichen, emotional geprägten Umfeld-Beziehungen (vgl. Krüger 1915, 177-194, zit. nach Vygotzskij 2011, 38).

keit der Bildung von Illusionen.⁸⁶ So können entstellte oder phantastische Vorstellungen in das Bewusstsein eines Kindes hineingetragen werden, die in der praktischen Lebenserfahrung keinerlei realen Boden mehr haben. Es ist möglich, dass sich Vorstellungen, die ihres realen Bodens beraubt sind, in Stereotypisierungen verfestigen. Auch das vermag die Möglichkeit der Bildung psychischer Verstrickungen zu erklären. Denn stets ist im Blick zu behalten, dass Kinder in der Aneignung ihrer Entwicklungsaufgaben ihre eigene Logik in der Wahrnehmung ihrer Aneignungswirklichkeit entwickeln.

4. Entwicklungsgesetzmäßigkeiten

Die Formen, in denen Kinder ihre Bewusstseinsentwicklung vollziehen, unterliegen Entwicklungsgesetzmäßigkeiten. Mit Blick auf die Aufmerksamkeitsentwicklung wurden vor allem die Entwicklungsunterschiede zwischen Vorschulkindern und Schulkindern untersucht.

Leont'ev (1950) macht deutlich, dass sich die Entwicklung des Aufmerksamkeitsverhaltens insbesondere über ein zielgerichtetes Handeln beim Lösen von Aufgaben entwickelt. Zwar ist Kindern ihre gesamte Umwelt zur Aneignung aufgegeben. Ihre Entwicklungsaufgaben stellen sie sich als Akteure ihrer eigenen Entwicklung jedoch selbst, dieses vermittelt der Gegenstände ihres Umfeldes. Die Bedeutung von Aufgaben als spezielle kulturelle Werkzeuge zur Aneignung des Psychischen⁸⁷ erschließt sich ihnen allerdings in den Aufgaben, die ihnen von ihrer Umgebung zur Aneignung aufgegeben werden. Doch bewirken Aufgaben an sich noch keine Veranlassungen zum Lernen bzw. dazu, den nächsten Entwicklungsschritt auch zu tun. Nur ein Kind, das sie für sich entdeckt, wird sie sich zu eigen machen.

Um ihre Aufmerksamkeit entwickeln zu können, kommt es für Kinder zunächst darauf an Aufgaben anzueignen, die die bewusste Wahrnehmungs- und Körpersteuerung betreffen. Kinder müssen lernen, ihre Wahrnehmungen und Empfindungen sowie ihre Körperkontrolle speziellen bewussten Zielen unterzuordnen. Das zielgerichtete, auf spezielle Aspekte der Wahrnehmung ausgerichtete Kon-

⁸⁶ Vgl. die Ergebnisse der Wahrnehmungsforschung, die zusammengefasst sind in: Vygotskij (2011).

⁸⁷ Wie Demuth berichtet, hat sich gezeigt, dass bereits beim Erlernen der Wahrnehmungs- und Körpersteuerung von kulturellen Unterschieden, aber auch von Gemeinsamkeiten auszugehen ist (vgl. Demuth 2008).

trollhandeln gelingt anfangs nur kurzzeitig, weil vorausschauendes Handeln im frühkindlichen Entwicklungsprozess an kindliche Wahrnehmungen und Empfindungen gebunden ist, die als psychische Funktionen noch in den Gesamtprozess der Herausbildung des Psychischen eingegliedert sind. Erst langsam entwickeln sich die kindlichen Wahrnehmungs- und Empfindungsvorgänge zu speziellen Prozessen, die aus seinem Tätigwerden ausgegliedert hervorgehoben werden können. Das ist ein Prozess, in dem das Kind lernt, sich bewusst selbst Ziele zu setzen zu dem Zweck, seine Aufmerksamkeit willkürlich auf spezielle Aspekte seiner Wahrnehmung auszurichten. Entscheidend ist, dass es dabei versucht, seine Aufmerksamkeit bestimmten Aufgaben unterzuordnen, z.B. etwas Ausgewähltes zu betrachten oder etwas Bestimmtem zuzuhören, aus einer Menge von Informationen kontrolliert nur ausgesuchte aufzunehmen und andere zu unterdrücken.

Vorschulkindern gelingt es in der Regel noch nicht, Kontrollhandlungen bewusst Aufgaben unterzuordnen. Betrachten sie ein Bild, dann bleibt ihr Blick bei diesem oder jenem Detail hängen, obwohl sie sich z.B. selbst die Aufgabe gestellt haben, in diesem Bild einen Hasen ohne Schwanz zu suchen und obwohl sie diese Aufgabe auch benennen können. Die Instabilität ihrer Aufmerksamkeitsfokussierung in der auf spezielle Ziele ausgerichteten Wahrnehmungssteuerung und die geringe Dauer, in der aufmerksame Kontrollhandlungen durchgeführt werden können, steht nicht nur in einem Zusammenhang mit der erst geringen Ausdifferenzierung des Psychischen insgesamt. Diese hat vor allem Auswirkungen auf die Tätigkeitsstruktur von Kindern. Leont'ev konnte in experimentellen Untersuchungen des Aufmerksamkeitsverhaltens von Kindern nachweisen, dass bei Vorschulkindern die Aufmerksamkeit noch nicht von der bestimmten Aufgabe, sondern z.B. von der Abbildung gelenkt wird (vgl. Leont'ev 1950). Ihre Wahrnehmungssteuerung wird noch dominiert von einer quasi „einsaugenden“ Aufmerksamkeitsfokussierung. Deshalb verlieren sie sich oft im Bild, lassen ihren Blick hierhin und dorthin schweifen. Ältere Kinder können dagegen sehr viel ausdauernder ihre Wahrnehmung und auch ihr Wollen steuern, indem sie sich bereits spezifische Aufgaben stellen und über diese Aufgaben ihre Wahrnehmungen so organisieren, dass sie ihre Kontrollhandlungen bewusst und für längere Zeit auf spezifische Ziele ausrichten können. Voraussetzung dafür ist, dass sie die entsprechenden Kontrollhandlungen vielfach geübt haben.

Ebenso wie die Selbst-, Kontroll- bzw. Selbststeuerungsfähigkeit erst relativ spät in der Menschheitsgeschichte entwickelt wurde, wird die Kontroll-Aufmerksamkeit in der individuellen Entwicklungsgeschichte erst dann angeeignet, wenn für Kinder die Denkfaltung zur dominanten Entwicklungsaufgabe wird. Aufmerksamkeit, die als ein mentaler Akt vollzogen wird, erlernen Kinder über den Erwerb einzelner Kontrollhandlungen, indem sie ihren Blick, ihre Greifbewegungen, ihren Körper, ihr Gehör, ihre Sprechakte selbst steuern lernen (vgl. Leont'ev 1950). Entsprechend der aus kulturhistorischen Studien überlieferten Erkenntnisse, die besagen, dass äußere Mittler wie Arbeitslieder, rhythmische Körperbewegungen, Trommelmusik oder ein ritualisierter Arbeitsbeginn bzw. -ende die kulturelle Entwicklung von Kontroll-Aufmerksamkeit vermitteln, ist wohl auch in der Ontogenese davon auszugehen, dass die Ritualisierung von Handlungen Handlungsabläufe zu stabilisieren vermag (vgl. Leont'ev 1932, 2000). Die von außen stabilisierenden Strukturierungsprozesse scheinen darüber hinaus Verinnerlichungsprozesse als Voraussetzung für Automatisierungsprozesse zu ermöglichen. All dies legt nahe, bei einer Analyse von Besonderheiten in der Entwicklung von Selbststeuerungsprozessen zu untersuchen, auf welchem Handlungsniveau und mittels des Einsatzes welcher Mittler Kinder ihre Aufmerksamkeitsfokussierung organisieren, um diesen Entwicklungsbesonderheiten auf den Grund kommen zu können.

Verinnerlichungsprozesse setzen erst dann ein, wenn die körperlichen und sinnlichen Erfahrungen, die von den durch äußere Mittler strukturierten Handlungen ausgehen, im Laufe der Entwicklung auf das Niveau der Sprache gehoben werden. Die Versprachlichung ermöglicht Verallgemeinerungsprozesse. Entsprechend entwickelt sich Kontroll-Aufmerksamkeit bei Kindern dann, wenn einzelne Kontrollhandlungen, motorische Handlungen oder auch Wahrnehmungshandlungen versprachlicht und damit verallgemeinert und verkürzt werden. Verkürzungs- und Verallgemeinerungsprozesse gehen – strukturell betrachtet – mit neuralen Verdichtungs- und Integrationsprozessen einher. Damit einher geht jedoch vor allem auch eine Veränderung der Funktionsweise psychischer Systeme. Die rein gedanklich geistige Kontrolle wird ermöglicht und sie wird nach und nach zur dominierenden Selbstregulation. Die Aufmerksamkeit ist nun nicht mehr die Kontrollhandlung selbst. Sie läuft ohne äußere Handlung und ohne sprachliche Begleitung ab. Es entsteht die Neubildung eines „funktionellen Systems“, eines Systems mentaler Selbststeuerungsmuster, das – sobald es verinnerlicht ist – als automatisiertes Sys-

tem der Selbststeuerung und Selbstkontrolle funktioniert. Die aufgebauten einzelnen psychischen Fähigkeiten der motorischen oder der Wahrnehmungskontrolle gehen nicht verloren, aber sie werden in andere Arbeitsweisen einbezogen. Sie funktionieren nun als ein vernetztes, als das neu gebildete System der Kontroll-Aufmerksamkeit. Dieses wird als ein mentaler Akt vollzogen und dominiert fortan die einzelnen Kontrollhandlungen. Leont'ev (1932, 2000) nennt die geistig kontrollierte Handlung eine automatisierte Handlung. Die psychische Fähigkeit der Kontroll-Aufmerksamkeit nennt er auch willkürliche Aufmerksamkeit.

Wenn diese Prozesse aufgebaut werden, laufen sie willkürlich ab. Sind sie verinnerlicht, dann werden sie zu automatisierten Prozessen, die unwillkürlich ablaufen. Sind sie aus irgendwelchen Gründen nicht mehr zweckmäßig, können sie wieder zu willkürlichen Prozessen entfaltet werden.

Entsprechend dieser Konzeptionalisierung der Entwicklung von Aufmerksamkeit wäre mit Blick auf Entwicklungsbesonderheiten zu analysieren, ob und wie Kinder sich der Sprache als einem Steuerungsinstrument bedienen, um sich bewusst selbst kontrollieren zu lernen. Es wäre auch zu analysieren, über welche speziellen Kontrollhandlungen Kinder verfügen, mit welchen Motiven diese verknüpft sind und welche Modellvorstellungen von Kontrolle sie bereits verinnerlicht haben. All dies kann Hinweise auf das Entwicklungsalter eines Kindes geben und auf seine inneren Regeln und seine Logik in der Wahrnehmung seiner selbst und seiner Umwelt.

Allein schon diese noch sehr allgemeine systemische und genetische, d.h. den Herausbildungsprozess des Psychischen fokussierende Analyse der Entwicklung von Selbststeuerung öffnet auch bereits den Blick für pädagogische und psychologische Handlungsoptionen bei der Unterstützung von Kindern in ihrer Entwicklung. Indem Schüler die Hintergrundgeräusche von der an sie gerichteten Stimme des Lehrers trennen, können sie sich auf das Lehrerwort konzentrieren. Diese Trennung geschieht quasi in ihrem „Hinterkopf“; sie wird „automatisch“ vollzogen. Es kann dennoch bewusst Einfluss genommen werden. Dazu muss die Trennung der Geräuschkulisse von der Stimme des Lehrers bewusst kontrolliert werden. Funktioniert die Trennung der Geräusche von der Lehrerstimme nicht zweckmäßig, dann kann man sie wieder zu willkürlichen Prozessen entfalten. Der Schüler kann darin unterstützt werden, sich das Problem der Trennung der Geräusche von der Stim-

me bewusst zu machen. Es können Hilfsmittel entwickelt werden, die es ihm ermöglichen, die Trennung so zu trainieren, dass sie automatisiert werden kann. Die Prozesse der erneuten Verinnerlichung sind dann schrittweise über äußere Handlungen und sprachliche Kontrollhandlungen neu aufzubauen. Gelingt dies, so kann die Trennung schließlich wieder unwillkürlich und trotzdem kontrolliert erfolgen.⁸⁸

⁸⁸ Vgl. auch die Fallanalyse in: Liebrand (2007, 140ff), in der es allerdings nicht um Lernbesonderheiten in der Hördifferenzierung geht, sondern um Besonderheiten in der Aneignung von orthographisch korrekten Schreibweisen.

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 Selbstoneignung 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 aufgegebenen 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 strafte.

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.

V. Re-Interpretation der ADHS-Forschung oder: ADHS – ein Entwicklungsproblem in der Aneignung psychischer Fähigkeiten

Die hier vorgelegten Analysen zeigen, dass die Erforschung von Lern- und Verhaltensbesonderheiten, die psychische Funktionen und die ihnen zugrunde liegenden Entwicklungs-, Struktur- und Funktionsauffälligkeiten betreffen, noch am Anfang steht. Das vorhandene Wissen ist lückenhaft, zahlreiche Fragen werden kontrovers diskutiert, viele bleiben offen. Vor allem jedoch mangelt es an einzelwissenschaftlichen Studien, die die Entwicklungsdynamik der Aneignung von psychischen Fähigkeiten mit Blick auf Lern- und Verhaltensbesonderheiten fokussieren.

1. ADHS als Problem der Differenz zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften

Dass der biologistische Forschungsansatz in der Ursachenklärung von ADHS bisher derart favorisiert wird, dürfte wohl nicht unwesentlich mit gesellschaftlichen Entwicklungen zusammenhängen, die das kulturelle und anthropologische Selbstverständnis von Wissenschaften betreffen, die z.T. erfolgreich versuchen, sich als Leitwissenschaft zu etablieren. Die so genannten Lebenswissenschaften, die Neuro-, Bio- und Informationswissenschaften und die in mechanistischem Denken verharrende Genetik, beeindruckten eine breite Öffentlichkeit mit ihrem Anspruch, zentrale Fragen des menschlichen Seins naturwissenschaftlich erklären zu können. Der Mensch und seine Innenwelt werden als unmittelbare Folge von Stoffwechselprozessen, von genetischen und neuronalen Vorgängen betrachtet. Unter Berufung auf Wissenschaftlichkeit und Objektivität in den Erklärungskonzepten und Analysewegen wird ein gesellschaftliches Selbstverständnis konstruiert, das zunehmend auf eine kaum noch hinterfragte Funktionalität setzt. Es werden handfeste, aber durch Einfachheit bestechende Ergebnisse präsentiert, die kurzfristig Gewinn versprechen. Das ist nicht ohne imponierende Wirkung auf die Öffentlichkeit und nicht ohne Rückwirkungen auf den Umgang mit kindlichen Entwicklungsbesonderheiten geblieben.

In dieses Selbstverständnis reiht sich die Annahme der biologistisch orientierten Medizin, ADHS sei eine mithilfe biologischer Parameter monokausal zu erfassende Krankheit, nahtlos ein. Dass Vertreter dieses monokausalen Erklärungsversuchs

menschlichen Verhaltens, der Kinder mechanistisch zum Produkt ihrer Gene bzw. ihrer physiologisch gesteuerten Verhaltensweisen bestimmt, nicht zur Kenntnis nehmen, dass dieser nicht erst seit es die Epigenetik gibt, als eine wissenschaftlich überholte deterministische Position gilt, geht einher mit einer theoretisch-methodologischen Ahistorizität, die sich mit dem Funktionalismus in der Ausrichtung dieser Lebenswissenschaften paart. Dieser Wissenschaftsrichtung mangelt es vollständig an einer Perspektive auf die Forschungsrelevanz einer die Gewordenheit der psychischen Fähigkeiten des Menschen und damit auch der Symptomatik psychischer Besonderheiten fokussierenden Konzeptionalisierung von wissenschaftlichen Studien. Die Untersuchung der biologischen und psychischen Funktionen und Strukturen des menschlichen Seins wird, verharrend in deterministischen Denkstrukturen, abgetrennt von der Entwicklungsgeschichte der Aneignung des Psychischen durch die einzelnen Individuen selbst. Die forschungskonzeptionelle Einbeziehung des kindlichen Handelns, der inneren Orientierungen eines Kindes, seiner psychischen Verstrickungen und Konflikte, aber auch der sie bedingenden gesellschaftlichen und kulturellen Widersprüche wird allenfalls als ein Problem der Kommunikation oder Vermittlung unterschiedlicher Disziplinen, nicht aber als ein immanentes Problem der Wissenschaften erkannt, deren Untersuchungsgegenstand Gesundheits- und Verhaltensprobleme sind.

Auch die Pharmaziegläubigkeit eines nicht unerheblichen Anteils der Ärzteschaft, die als Multiplikator der galoppierende Diagnose ADHS nur allzu dienlich war, dürfte in diesen Kontext des Begreifens menschlichen Verhaltens vom Standpunkt seiner Funktionalität einzuordnen sein. Und dass die dargestellten gesellschaftlichen Vorgänge und Entwicklungen fast ungebrochen eine unübersehbare mediale Beachtung erfuhren und erfahren, hat ebenfalls – so ist anzunehmen – eine eigene Wirklichkeit geschaffen.

All dies zusammengenommen dürfte schließlich Bedeutungskontexte produziert und damit den Boden für Deutungsmuster geebnet haben, die nicht ohne Rückwirkungen auf den Umgang mit kindlichen Entwicklungsbesonderheiten geblieben sind, insbesondere was die bis dato historisch noch nie dagewesene Akzeptanz der Behandlung von Kindern mit Psychopharmaka betrifft.

Als ein entscheidender Faktor dafür, dass die Diskussionen um ADHS auch nach nunmehr nahezu 15jähriger Öffentlichkeitspräsenz kaum an Aktualität einbüßen,

kann angenommen werden, dass der Gegenstand, der in das Zentrum der Debatte gerückt wird, nichts Geringeres umschreibt als wissenschaftlich zu lösende Probleme, die sich mit Blick auf die Differenz zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften bzw. der Wissenschaften vom Menschen stellen. Meines Erachtens wird mit diesem Phänomen ADHS die zentrale Frage aufgeworfen, wie die Komplexität psychophysiologischer Zusammenhänge mit Blick auf Gesundheits- und Verhaltensprobleme zu denken sein könnte.

Die Analyse der unterschiedlichen Positionen zu dieser zu klärenden Frage, ob und wie psychische Besonderheiten als ein eigenständiger Sachverhalt im Verhältnis von Biologischem und Sozialem positioniert werden könnte, hat gezeigt, dass sie – eingeschlossen des zu klärenden Differenzproblems – nicht zu beantworten ist, wenn man die Gegenstandsspezifität des Phänomens ADHS außer Acht lässt. Das war jedoch im Wesentlichen bisher der Fall. Ohne eine genauere Klärung des eigentlichen Gegenstandes „Aufmerksamkeit“ kann die ADHS-Symptomatik weder als ein wissenschaftliches Problem bestätigt noch widerlegt, sondern lediglich phänomenologisch umschrieben werden. Auch wenn die hier vorgestellten kulturtheoretisch orientierten Studien nicht ohne Grund darauf verweisen, dass selbst die Phänomenologie angesichts der Begrenztheit der biologistischen Erklärungsversuche von ADHS infrage zu stellen ist, so klärt dies noch nicht die grundsätzliche Frage, die im Raum steht, ob nämlich die mit ADHS verknüpften Symptome nur eine Kopfgeburt oder eben doch mehr sind als eine vage „Symptomatik“.

Zwar legen die hier analysierten kulturtheoretischen Untersuchungen des Phänomens ADHS eine zum Teil bemerkenswert differenzierte Kritik der medizinischen Naturalisierung psychischer Besonderheiten vor. In der zentralen zu klärenden Frage des Differenzproblems unterscheiden sie sich in ihrem Erkenntniswert jedoch kaum von den biologistisch orientierten medizinischen Arbeiten. Dies obwohl sie sich selbst explizit die Aufgabe gestellt haben, das Verhältnis von biologischen bzw. physiologischen und sozialen Bedingtheiten der kindlichen Entwicklung mit Blick auf das Phänomen ADHS zum Gegenstand der Untersuchung zu machen. Besonders betrifft dies das Problem der Konzeptionalisierung der Verknüpfungen zwischen gesellschaftlich-kulturellen Lebensrealitäten und der konkreten individuellen Entwicklungsgeschichte psychischer Funktionen.

Diesen Studien kommt zwar das Verdienst zu, mit Nachdruck und in kritischer Absetzung vom medizinischen Funktionalismus die Notwendigkeit hergeleitet zu haben, Analysen der kindlichen Entwicklung von Aufmerksamkeit an die Untersuchung der Einbettung von Entwicklungsprozessen in kulturelle Prozesse anzubinden. Auch erfolgt die Beschreibung der gesellschaftlich-kulturellen Erscheinungen, die als ein Lebenshintergrund angenommen werden können, der sich in den Erwerb individueller psychischer Fähigkeiten und Fertigkeiten und damit auch in ADHS-Symptome vermittelt, zum Teil ausgesprochen differenziert. Der Konzeptionalisierung der Vermitteltheit zwischen gesellschaftlichen Strukturen und psychischen Prozessen wird jedoch letztlich ein mechanistisches Verständnis vor allem in der Frage der psychischen Wirksamkeit von kulturellen Prozessen zugrunde gelegt. Entweder werden kindliche Entwicklungsbesonderheiten schlicht unvermittelt als Produkt gesellschaftlicher Verhältnisse oder des sozialen Milieus begriffen oder es wird differenzierter ein dualistisches Verständnis von triebgesteuerter und sozial determinierter Aufmerksamkeit konstruiert. Damit stehen diese Forscher allerdings vor einem vergleichbaren Problem wie die biologisch orientierten Mediziner, nämlich erklären zu müssen, wie sich aus physiologischen bzw. triebgesteuerten Prozessen, intrapsychische Selbststeuerungsfunktionen entfalten können. Die Frage, wie denn nun eine biologisch bedingte, sich in geschichtlich und kulturell spezifischen vorgegebenen Mustern und Formen vollziehende Selbstkonstruktion der psychischen Entwicklung denkbar sein könnte, lässt sich so kaum beantworten.

Demgegenüber ist von der bereits in den 30er Jahren durch Vygotskij, Leont'ev und Lurija begründeten Kulturhistorischen Schule die Konzeptionalisierung der Entwicklungsprozesse psychischer Fähigkeiten ausgearbeitet worden. Die Hauptaufgabe dieser Bemühungen wurde darin gesehen, die Erfassung der evolutionsgeschichtlichen, kulturhistorischen und ontogenetischen Grundlinien der Entwicklung des Psychischen als ein theoretisch und methodologisch zu lösendes Problem zu begreifen. Vor dem Hintergrund dieser Theorierichtung ist davon auszugehen, dass die Entwicklung eines Individuums und damit die Entwicklung seiner psychischen Funktionen, also auch der Aufmerksamkeit, nicht von der individuell je besonderen Lebensgeschichte und deren Einbettung in einen gesellschaftlich-historischen Kontext getrennt werden kann. Ein Verständnis psychischer Fähigkeiten setzt dieser Auffassung nach ein Verständnis des als ein Systemgeschehen sich vollziehenden Prozesses ihrer Entstehung und ihrer stetigen Veränderung voraus.

So betrachtet, sind psychische Besonderheiten als ein Entwicklungsproblem zu begreifen und damit sowohl in ihrer Gewordenheit in den Blick zu nehmen, wie auch als veränderbar anzunehmen. Und was die Frage der Rückwirkungen gesellschaftlich-historischer Strukturen und Veränderungsprozesse auf das individuelle Entwicklungsgeschehen, einschließlich des Entstehens psychischer Entwicklungsbesonderheiten anbetrifft, so konnte als ein wesentlicher Schlüssel zur deren Klärung die Einbeziehung des Vygotskijschen Prinzips der Vermitteltheit von Entwicklung erkannt werden.

Zwar gibt es keine direkten, gradlinig sich vollziehenden Rückwirkungen gesellschaftlich-sozialer Strukturen und Veränderungen auf individuelle Entwicklungsprozesse, denn das anzunehmen würde bedeuten, kindliche Verhaltensweisen unvermittelt als Produkt gesellschaftlichen Verhältnisse oder ihres sozialen Milieus zu begreifen. Aber insofern Kinder in der gegenständlichen Welt, im kulturellen psychischen Erbe das Material für ihre psychische Selbstaneignung finden, bleibt dieses nicht ohne Wirkungen auf sie. Kinder schaffen sich die Gegenstände ihrer psychischen Selbstentwicklung für sich selbst. Als ein Material ihrer Selbstkonstruktion können historische und kulturelle Formen des sozialen Lebens jedoch besonders dort psychisch wirksam greifen, wo sie sensible Entwicklungszeitfenster tangieren. Dies allerdings verstanden als eine vielfältig vermittelte Selbstaneignung eben dieser gesellschaftlich-sozialen Strukturen. Die Frage von Rückwirkungen von Kontextbedingungen auf individuelle Entwicklungsprozesse stellt sich als Frage der Selbstkonstruktion des Psychischen durch das einzelne Individuum und damit immer als Problem einer individuellen Lebensgeschichte.

2. ADHS als Entwicklungsproblem

Inzwischen wird die Differenzfrage, das Physische und Psychische betreffend, auch in der Naturwissenschaft, der Epigenetik, so wie Bauer sie versteht, mit der kulturhistorisch begründeten Annahme beantwortet, dass vermittelt des Gehirns aus Biologie Psyche wird bzw. umgekehrt, dass aus Psychologie Biologie wird. Diese These braucht ein begriffliches Konzept zur Abbildung des dahinter stehenden Entwicklungsgeschehens. Mit dem „Tätigkeitskonzept“ hat Leont’ev eine Theoriekonstruktion vorgelegt, die erfassbar werden lässt, dass das Besondere der psychischen Funktionen weder im Text der Gene, noch in Umweltfaktoren begründet zu suchen ist. Auch beruhen Entwicklungsvorgänge nicht auf Kräften, physischen und

psychischen, die unvermittelt wechselseitig aufeinander wirken. Vielmehr geht Leont'ev davon aus, dass Tätigkeit dem Leben innewohnt als ein sich selbst hervorbringender Prozess, der sich in unterschiedlichen Formen realisiert.

Zunächst einmal bedeutet dies: Es gibt kein Zuerst von physiologischen Prozessen und ein Danach von psychischen Prozessen. Es handelt sich um „eine Entwicklungslinie“ (Hildebrand-Nilshon, Seeger). Zwar brauchen Entwicklungsprozesse ein Mindestmaß an gut funktionierenden biologischen Grundvoraussetzungen. In gleichem Maße ist jedoch die individuelle Verfügbarkeit über kulturelle Grundvoraussetzungen als eine dem Biologischen komplementäre Lebensbedingung vorauszusetzen, damit Kinder ihre Selbstaneignung des Psychischen vollziehen können.

Die Entwicklungsaufgabe eines jeden Kindes besteht darin, die kulturellen Werkzeuge zu seinen *eigenen* „psychischen Werkzeugen“ (Leont'ev) zu machen. Um sich selbst willkürlich und mit Bewusstheit steuern zu lernen, muss jedes Kind seine biologischen Grundvoraussetzungen betätigen und zwar über die Aneignung des kulturellen Erbes. Gemäß dieser selbstkonstruktiven Vorstellung von Leben realisieren sich Kinder, indem sie sich individualisieren und zwar in allen Formen ihrer Selbstrealisierung. Die Strukturbildung des Psychischen wird von Beginn an in unterschiedlichen Formen vollzogen. Diese These schließt die Annahme ein, dass sich auch inadäquate Strukturbildungen einstellen können. Aber inadäquate Strukturbildungen sind als *Ausdruck* der kindlichen Selbstaneignung und damit der kindlichen Selbstverwirklichung zu verstehen. Denn psychische Funktionen, eingeschlossen das funktionelle System der mentalen *Selbst*-Steuerung, können nur angeeignet werden, indem Kinder die dafür erforderlichen Entwicklungsprozesse selbst betätigen. Gerade vor diesem Hintergrund dürfen die von Medizinern als positiv herausgestellten Wirkungen einer medikamentösen Behandlung der als ADHS klassifizierten Symptome wohl kaum als Lösungen interpretiert werden. Sie als „Entwicklungen“ in einem Prozess, der Kindern als ein Selbstkonstruktionsprozess ihrer psychischen Fähigkeiten aufgegeben ist, zu interpretieren, verbietet sich erst recht.

Die in den medizinischen Leitfäden zum Teil recht präzise beschriebenen Phänomene der Orientierungslosigkeit, der Suche nach „Reizen“, nach „Erregungen der Aufmerksamkeit“ bei ADHS-Kindern sind vor diesem Hintergrund betrachtet, dagegen durchaus nicht als ein „Mythos“ (Roggensack) abzutun. Die Gründe für ihre

Entstehung mögen vielfältig sein und sie sind es wohl auch. Es ist aber 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. Diese Annahme impliziert allerdings auch die These, dass sie nicht komplett unfähig sein können, sich Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Selbststeuerung anzueignen. Vielmehr ist davon auszugehen, dass sie nicht trotz, sondern *mit* ihren Lern- und Entwicklungsbesonderheiten in der Lage sind, Entwicklungsaufgaben zu betätigen, die sie zu einer selbstgesteuerten Aufmerksamkeit befähigen. Und was die Frage der therapeutischen Handlungsoptionen anbetrifft, so bedeutet dies zweierlei. Entsprechend der Grundauffassung dieser Konzeptionalisierung von Entwicklung, dass Kinder ihre Psyche selbst konstruieren, ist davon auszugehen, dass sie auch *Selbstheilungskräfte* besitzen. Therapie ist demnach nur als *Hilfe zur Selbsthilfe* angemessen zu begreifen.

2.1. Entwicklungsdynamik

Entsprechend der kulturhistorisch begründeten Annahmen und deren Weiterentwicklung ist die Aneignung des Psychischen als Betätigung der genetischen Grundausstattung zu denken, die vollzogen wird als Realisierung der Kulturfähigkeit über die Aneignung des Umfeldes. Zentrale Aneignungsgegenstände sind nicht nur die Nahrung sowie Anregungen des Umfeldes, sondern vor allem zwischenmenschliche Beziehungen (Fürsorge), die in Kultur geronnene Menschlichkeit und der eigene Lebensstil.

Denkt man diese These der Selbstkonstruktivität des Psychischen konsequent weiter, so ist nicht nur Unterschiedlichkeit in der Erfahrungsbildung und der Verarbeitung dessen, was Kinder erfahren, was ihnen aber auch vorenthalten wird, von Beginn an vorzusetzen, weil die als ein Entwicklungsprinzip voraussetzende Tätigkeitsstruktur nie anders als individuell, d.h. von anderen abweichend existiert. Kinder drücken sich auch persönlich in den Formen der Selbstaneignung ihrer psychischen Fähigkeiten aus. Insofern sind die Symptome, die sie produzieren, so wenig entwicklungsfördernd sie auch sein mögen, für sie selbst jedoch stets zweckmäßig. Es gibt keine sinnlosen Symptome.

So betrachtet, macht es überhaupt keinen Sinn von physiologischen Grenzen in der Selbstaneignung des Psychischen auszugehen und entsprechend Kinder als de-

fizitär zu beurteilen, die Entwicklungsbesonderheiten in ihrer Herausbildung der selbstgesteuerten Aufmerksamkeit zeigen. Als pathologisch erweisen sich Entwicklungsbesonderheiten in der Ausbildung des Psychischen nur, insofern sie an bestimmten, sozial vereinbarten Normen gemessen werden. Dass diese Hinterfragung einer normativ begründeten Krankheitsdefinition in der biologisch orientierten Medizin völlig ausgeblendet wird, reduziert Kinder in der Sicht dieser Wissenschaft umstandslos auf Wesen, die zu behandeln sind und zwar vornehmlich, indem von außen medikamentös in ihre als physiologisch determiniert gedachte Psyche eingegriffen wird. Dass sie Selbstheilungskräfte besitzen, weil sie ihr Gehirn und vermittels diesem ihre Psyche selbst konstruieren, kann ebenso wenig erkannt werden wie die inzwischen epigenetisch gut belegte These überhaupt zur Kenntnis genommen wird, dass die Menschen selbst es sind, die durch die Gestaltung von Beziehungen, zwischenmenschlichen wie die mit der Welt und mit sich selbst, entscheidend daran mitwirken, was sich biologisch in ihnen abspielt (Bauer 2010, 11). Vor diesem Hintergrund ist die unreflektierte Verabreichung von Psychopharmaka an Kinder schon für sich genommen als höchst problematisch zu beurteilen. Skandalös wird die Medikalisierung von Kindern mit Lern- und Verhaltensauffälligkeiten jedoch durch den Umfang des Einsatzes von Psychopharmaka, der in wenigen Jahren geradezu inflationäre Dimensionen angenommen hat. Die Pharmaziegläubigkeit eines sich auch um Öffentlichkeitswirksamkeit sehr bemühenden Teils der Ärzteschaft transportiert unhinterfragt ein Menschenbild, das Kinder zu defizitären und zu Wesen degradiert, denen nicht zugetraut wird, dass sie in der Lage sind, ihre Psyche vermittels des Gehirns als Subjekte ihrer selbst zu konstruieren und inadäquate Strukturbildungen auch selbsttätig zu heilen.

Symptome sind sowohl kontextabhängige als auch entwicklungsabhängige Erscheinungen. Als solche sind sie jedoch als veränderbare zu begreifen. Ein entscheidender Schlüssel für die Erfassung der so verstandenen Erscheinungen und ihrer zugrunde liegenden Entwicklungsdynamik findet sich in den Arbeiten von Vygotskij und Leont'ev, die sich radikal vom Mainstream dieses funktionalistischen Denkens in der Erfassung von Verhaltens- und Gesundheitsproblemen absetzen. Entsprechend dieser theoretisch und methodologisch begründeten Auffassung von Entwicklung sind psychische Prozesse ihrem Ursprung nach als sozial, ihrer Struktur nach als vermittelt und hinsichtlich ihrer Funktionsweise als willkürlich anzunehmen. Letzteres, weil Menschen über soziale „Mittler“ gegenständlich vermit-

telt und zielgerichtet auf sich selbst einwirken. Der Prozess der psychischen Entwicklung folgt dieser Theorie nach bestimmten Entwicklungsgesetzmäßigkeiten und wird geprägt durch Entwicklungswidersprüche. Das ist zu konkretisieren mit Blick auf Entwicklungsbesonderheiten und hier tut sich ein noch wenig bearbeitetes Forschungsfeld auf.

2.1.1. Aufmerksamkeit, ein sich veränderndes funktionelles psychisches System

Die Übergangsprozesse von physiologisch bedingten Selbststeuerungsformen zu psychisch regulierter Selbststeuerung hat Leont'ev als Übertragungsprozesse von motorischen Handlungen in innere Tätigkeiten von Sinnesorganen nachgewiesen. Vygotskij's These, dass die Systemizität als eine der wesentlichen Grundlagen in der Entwicklung des Psychischen anzusehen ist, lässt Schlussfolgerungen hinsichtlich der Entwicklungsdynamik von Um- und Neubildungen in der Selbstaneignung des Psychischen zu.

Zunächst funktionieren Aufmerksamkeitsprozesse gleichsam im Inneren der Motorik und der Wahrnehmung, wobei emotionale Regulationsprozesse die Selbststeuerung dominieren. Dementsprechend lassen sich die einzelnen Aufmerksamkeitseigenschaften und -funktionen, die im Laufe der Entwicklung entstehen, vor allem jedoch die Entwicklung des Funktionssystems der willentlich kontrollierten, mit Bewusstheit vollzogenen Selbststeuerung, nur dann angemessen verstehen und erklären, wenn sie nicht getrennt und außerhalb ihrer Verbindung mit anderen Funktionen, z.B. der Körpersteuerung, der Wahrnehmungssteuerung oder der emotionalen Regulation und insbesondere der Tätigkeit betrachtet werden. Die Entwicklungsrichtung beinhaltet eine Befreiung der Aufmerksamkeit von ihrer partiellen Bindung an die Motorik, an die Wahrnehmung und an emotionale Prozesse. Die These, dass das Funktionssystem „Aufmerksamkeit“, obwohl von Beginn an als komplexe Einheit funktionierend, anfänglich noch mit dem Gesamtprozess der psychischen Entwicklung verschmolzen ist, macht auch entwicklungs-dynamisch betrachtet erklärbar, dass sich hinter der Symptomvielfalt keineswegs ein zusammenhangloses Konglomerat von Erscheinungen verbirgt. Es gibt gute Gründe anzunehmen, dass sich hinter den Symptomen von ADHS vielfältige und unterschiedlich vermittelte *Entwicklungsprobleme* verbergen könnten.

Damit Kinder Aufmerksamkeit als ein geistig kontrolliertes Selbststeuerungssystem entwickeln, das die Kontrolle einer Tätigkeit ohne äußere Handlung, ohne sprachliche Kontrolle, also allein im Kopf ermöglicht, müssen sie einzelne Kontrollhandlungen lernend vollziehen und zwar indem sie ihre Wahrnehmungstätigkeit, ihren Körper, ihre Emotionen, ihre Denktätigkeit, ihr gesamtes Handeln willkürlich steuern lernen. In den ersten Phasen der Entwicklung kann aber die Wahrnehmung nicht von der emotionalen Reaktion getrennt werden, ebenso wenig wie sie von sensomotorischen Prozessen getrennt werden kann. Das bedeutet allerdings auch, dass die Regulationsprozesse emotional bzw. motorisch dominiert werden. Bei einigen ADHS-Kindern ist vermutlich anzunehmen, dass genau dieses so zu sagen überdauernd, vor allem jedoch auch stereotypisierend der Fall zu sein scheint. Aus den zwar komplexen, aber undifferenzierten Einheiten, die ein psychisches System ausmachen, haben sich möglicherweise noch nicht einzelne Steuerungsfunktionen als verinnerlichte Selbstkontroll-Systeme herausgelöst.

Diese an Vygotskij's Entwicklungsverständnis orientierte These differenziert nicht nur den Blick auf die Symptomatik. Sie eröffnet auch eine Schärfung, was die Konkretisierung von therapeutischen Handlungsoptionen anbetrifft. Zum einen ist entsprechend des Vygotskij'schen Entwicklungsverständnisses die Ermittlung des Entwicklungsalters und d.h. letztlich der materiellen Handlungen, die den bereits realisierten Steuerungsprozessen zugrunde liegen, von nicht zu unterschätzender Bedeutung, wenn es um die Bestimmung diagnostischer und möglicher Ansatzpunkte für therapeutisches Handeln geht. Da davon auszugehen ist, dass Kinder ihre Selbstaneignung des Psychischen betätigen müssen, um sich zu entwickeln, ist das eigene Handeln als die zentrale Form anzusehen, in der Kinder die Selbstkonstruktion ihres Psychischen faktisch realisieren. Damit ist dieses auch als ein wesentlicher Grundpfeiler einer therapeutischen Neuvermittlung in der Aneignung des Psychischen zu begreifen.

In der aktuell vieldiskutierten Hirnforschung gilt die These von der Plastizität des Gehirns als ein gut belegtes Forschungsergebnis, das auch bereits therapeutisch umsetzbar ist. Inadäquate Strukturbildungen können dieser These nach re-entfaltet und über neu vermittelnde Unterstützungsangebote rekonstruiert werden. Kinder gemäß der kulturhistorisch begründeten entwicklungstheoretischen Grundannahmen als Akteure ihrer eigenen Entwicklung ernst zu nehmen bedeutet, einen wesentlichen Schlüssel für therapeutisches Handeln darin zu sehen, ih-

nen Veranlassung zu *geben, anders als bisher zu handeln*. Das bedarf notwendig der Einbettung in einen sozialen Kontext und der Realisierung von passenden zwischenmenschlichen Beziehungen.

2.1.2. Aufmerksamkeitsentwicklung als Bewegung von Entwicklungswidersprüchen

Entwicklung und Weiterentwicklung ist möglich, wenn Kinder ihre Biologie in den Formen betätigen, die den sensiblen Entwicklungszeitfenstern und den ihnen entsprechenden Entwicklungsaufgaben adäquat sind. Dieser Prozess kann sich aufgrund seiner multiplen Verschränkungen in den unterschiedlichsten Vermittlungskontexten und -formen als höchst störanfällig erweisen.

Die psychische Entwicklung vollzieht vor allem als eine sozial vermittelte Selbstan-eignung insofern jede psychische Funktion für ein Kind zunächst extrapsychisch existiert und zwar in den kulturell vorhandenen psychischen Werkzeugen sowie interpsychisch in den Formen der Interaktion und Kommunikation zwischen dem Kind und seinem Umfeld. Indem die interpsychisch vorhandene Aufmerksamkeit vom Kind angeeignet wird, wächst sie in seine Psyche hinein. Ein wesentliches Kennzeichen dieses Prozesses ist seine Vermittlung durch Zeichen. Die anfänglich zwar stets zielgerichtete, aber noch nicht mit Bewusstheit regulierte Selbststeuerung muss vom Kind in eine willkürlich in spezifischer Weise motivgeleitete Aufmerksamkeit umgeformt werden. Indem sich Kinder in den Gegenständen ihres Handelns selbst erkennen, wird ihnen das, was sie handelnd vollziehen, bewusst. Dieser Prozess kann nicht realisiert werden ohne eine Veränderung des hierarchischen Niveaus der kindlichen Motive, die das Handeln der Kinder veranlassen. Heranwachsende stehen vor der Entwicklungsaufgabe der Bildung von Leitmotiven. Ein Kind, das lebendig ist in seinen unmittelbar auftauchenden Ideen und Neigungen, jedoch seine Bedürfnisse und anfänglich noch außengesteuerten Wahrnehmungen kontrollieren lernen muss, um etwas Spezifisches wahrnehmen zu können, braucht stabile Motive und Motive, denen es verschiedene mögliche Beweggründe seines Handelns unterordnen kann, um sich in der Aneignung psychischer Fähigkeiten weiter zu entwickeln. Kinder lernen über Bewegung; in bestimmten kulturellen Kontexten stehen sie jedoch – zumindest ab einem bestimmten Lebensalter – zugleich vor der Entwicklungsaufgabe, ihre Bewegungen über einen längeren Zeitraum kontrollieren zu lernen, beispielsweise zu lernen stillzusitzen,

um etwas Spezifischem zuhören zu können. Das ist ein Prozess, der aus sich heraus vollzogen werden muss, aber nicht aus sich heraus entsteht.

Zwar müssen Kinder diese motivgeleiteten Umformungsprozesse in der Selbststeuerung ihrer Motorik und ihrer Wahrnehmungen selbst vollziehen. Auch erfolgt dieser Vollzug nur in dem Maße, wie sie darin einen sie berührenden persönlichen Sinn entdecken können. Doch ergeben sich die Anlässe für die dafür notwendigen Entwicklungsprozesse nicht ohne das Vorhandensein kulturell spezifischer psychischer Werkzeuge sowie ohne die konkreten, auf die Kinder gerichteten Verhaltensweisen des sozialen Umfeldes und die darin vermittelten Bedeutungskonstruktionen. All dies muss Kindern als Gegenstand zur Aneignung und als Modell zur Verfügung stehen, damit sie sich darin selbst spiegeln können. Indem sie sich die ihrem Entwicklungsalter angemessenen Entwicklungsaufgaben aneignen, haben Kinder das stets widersprüchliche Verhältnis von gesellschaftlichen Bedeutungen und dem eigenen persönlichen Sinn dessen, was sie vollziehen, zu bewegen. Das ist die Voraussetzung dafür, dass sie sich selbst über die Aneignung ihres Umfeldes erkennen können, indem sie sich z.B. in der ihnen zuteil werdenden Aufmerksamkeit ihrer Umwelt spiegeln. Die vielfältigen interaktiven und kommunikativen Verschränkungen machen diesen Prozess nicht nur zu einem komplexen, sondern aufgrund dieser Komplexität zu einem durchaus auch störanfälligen Geschehen.

Dabei ist die Tatsache, dass Kinder auf eine ihnen zuteil werdende Aufmerksamkeit angewiesen sind, nicht nur als Aufmerksamkeit einer bestimmten Mutter oder eines bestimmten Vaters zu verstehen, sondern zugleich wesentlich umfassender. Der Begriff umschreibt gesellschaftlich und historisch bestimmte Formen von Fürsorgeverhältnissen. Er schließt den Platz mit ein, dessen sich Kinder in einer bestimmten Gesellschaft, in einem spezifischen Milieu des Aufwachsens sicher sein können, die Anerkennung, die ihnen als ein sich entwickelndes Wesen zuteil wird. Denn all dieses bildet die konkreten sozialen und historisch bestimmten Kontextbedingungen, in die die individuelle psychische Entwicklung eingebettet ist.

Der Modus, in dem sich die individuelle Aneignung des Psychischen vollzieht, ist allerdings der der Realisierung zwischenmenschlicher Beziehungen. Indem ein Kind die Aufmerksamkeitsausrichtung seines Handelns zunächst mit einem Partner teilt und dieses auch selbst zu bewirken versucht, schafft es sich die Voraussetzungen

dafür, sich selbst durch die Augen und durch das Tun eines anderen zu sehen. In der eigenen Spiegelung der Aufmerksamkeitszuwendung eines Anderen realisieren Kinder für sich, ob und wie ihnen dieses gelingt und welche Bedeutung sie ihrer eigenen Wahrnehmung eines je besonderen Spiegelungsprozesses beimessen wollen. Reguliert wird dieser Prozess zunächst über Emotionen. Indem das Kind sprechen lernt, kann es den Übergang von emotional zu sprachlich vermittelten Regulationen und schließlich zur mentalen Selbststeuerung vollziehen. Dazu muss es sich selbst veranlassen. Die Gegenstände für seine absichtsvolle Betätigung der psychischen Systeme, die ihm zur Verfügung stehen, findet es jedoch in der ihn umgebenden Welt. Die Schaffung neuer funktioneller Systeme realisiert ein Kind in seinem absichtsvollen Handeln. Sie vollzieht sich, entwicklungs-dynamisch betrachtet, als ein Prozess von Um- und Neubildungen im System der kindlichen Motive.

Bei der Entwicklung der willkürlichen, mit Bewusstheit vollzogenen Selbststeuerung kommt es für ein Kind darauf an, sein Handeln in Einklang mit seinen Motiven zu bringen, neue Motive zu bilden und Leitmotive herauszubilden. Das kann nur als Aneignung der kulturellen Muster psychischer Werkzeuge geschehen, die Kindern zur Aneignung auch zur Verfügung stehen. Insofern sind die Kontextbedingungen ihrer Entwicklung zunächst einmal vor allem unter dem Gesichtspunkt des zur Verfügung stehenden Möglichkeitsrahmens in den Blick zu nehmen, wenn es darum geht, Entwicklungsbesonderheiten zu begreifen. Denn dieser Möglichkeitsrahmen und die je spezifischen kulturellen Regeln, die dem Kind und seinem Partner in Verhaltensformen motivational und auch kognitiv zugänglich sind, um Interaktionen vollziehen zu können, bestimmen das Fürsorgeverhältnis und das konkrete Beziehungshandeln.

Mit Blick auf das Vygotskijische Konzept des Transfers der gesellschaftlich-historischen Muster des Psychischen im Kontext einer Entwicklungsdynamik, die sich vom „Interpsychischen zum Intrapsychischen“ vollzieht, ist auch das konkrete, interaktiv und kommunikativ vermittelte soziale Beziehungshandeln, die Aufmerksamkeit, die Kindern gewährt wird, die Beziehungsangebote, die ihnen zuteil bzw. die Unterlassungen, die ihnen zugemutet werden, besonders in den Anfängen der Entwicklung in seiner Bedeutung für die Selbstaneignung des Psychischen nicht zu unterschätzen. Und das Gelingen der interaktiv und kommunikativ verschränkten Interpretations- und Deutungsprozesse des aufeinander bezogenen Handelns er-

weist sich besonders aus folgendem Umstand als bereits für sich genommen ausgesprochen störanfällig.

Eine Geste oder ein Wort bezeichnet nicht nur einen Gegenstand oder einen Vorgang. Es bringt diesen in ein System von Beziehungen zu anderen Gegenständen. So operiert ein Kind nicht direkt mit dem, womit es sich konfrontiert sieht. In dem Maße wie es sich die Sprache aneignet, operiert es mit seiner Vorstellung von dem, was es umgibt. Das lässt die Notwendigkeit, sich im Interaktionsgeschehen gegenseitig in den zu deutenden Absichten, Gefühlen und Zuwendungen des vorgelebten Handelns zu verstehen, zu einem komplexen und vielfältig verschränkten Prozess werden. Entscheidend ist jedoch, dass Kinder den Sinn ihrer Betätigungen in der Sinnbildung formen, die ihnen Erwachsene als Modell vorleben. Darin besonders erweist sich die Relevanz eines verlässlichen und überzeugenden Beziehungshandelns für die Entwicklung von Kindern. Da all dies Kinder jedoch nicht der Notwendigkeit enthebt, die ihnen aufgegebenen Entwicklungswidersprüche von Fähigkeits- und Motiventwicklung bzw. von persönlicher Sinnbildung und Bedeutungsentschlüsselung selbst bewegen zu müssen, ist davon auszugehen, dass der Prozess der Aneignung des Psychischen keineswegs als ein sich gradlinig vollziehender Prozess vorzustellen ist. Dies vor allem deshalb nicht, weil er eingebettet ist in einen gesellschaftlichen Kontext, der sich als Aneignungsrealität als ausgesprochen widersprüchlich erweist. Das aufeinander bezogene Handeln des Kindes mit einem Anderen bleibt durchaus nicht unbeeinflusst davon, dass die Welt, die Kinder wie Erwachsene umgibt, in den kulturell bestimmten Orientierungen weder eindeutig noch zuverlässig ist. Wenn es deshalb um die Frage der Bedingungen der Herausbildung von Entwicklungsbesonderheiten geht, so ist es vor allem die soziale Entwicklungssituation insgesamt, die die kindliche Lebens- und damit Aneignungswelt bestimmt.

Und so sind diese multiplen, miteinander verschränkten Vermittlungskontexte nicht nur als Lebenswelten zu diskutieren, die die Entwicklungsprozesse von Aufmerksamkeit als ein Rahmen für die Selbstaneignung der Entwicklungsaufgabe der Selbststeuerung bedingen. Sie sind auch zu diskutieren aus der Perspektive, dass Lebenswelten Deutungs- und Interpretationskontexte in einer Weise besetzen können, die zu einer Verschärfung von Entwicklungswidersprüchen führt, die sich individuell als nur noch schwer beherrschbar erweisen können. Die Störanfälligkeit der sozialen Entwicklungssituation eines Kindes scheint mir so betrachtet, ent-

scheidend davon abzuhängen, auf welche Formen gesellschaftlicher, milieubedingter Widersprüche ein Kind trifft und wie es darin eine Form zu leben finden kann, die ihm passend ist und die seine Fortentwicklung ermöglicht.

Und da sich Kinder in den Prozess der persönlichen Sinnbildung nicht hineinreden lassen, ist es auch möglich, dass sie ihre Entwicklung in einer Weise betätigen, die weder diese voranbringt, noch dem Umfeld, in dem sie leben, dienlich ist, weil ihnen ihr Verhalten als der einzig mögliche Weg erscheint, um sich anerkannt und zugehörig fühlen zu können. Doch so unvollständig, inadäquat oder wenig entwicklungsfördernd bestimmte Strukturen der Selbstentwicklung auch sein mögen, für ein Kind ist ihre Realisierung ein Akt seiner Selbstverwirklichung. Insofern ist Nonkonformität kein pathologisch zu bewertendes Verhalten. Im Falle der Phänomene, die mit ADHS verknüpft werden, ist eher davon auszugehen, dass sich in ihnen erhebliche Probleme der Kinder spiegeln, ihren Sinn in den ihnen zur Verfügung stehenden Aneignungsbedingungen zu konstituieren.

Untersuchungen, die ADHS-Symptome analysieren, indem sie Beziehungen zwischen der Persönlichkeit des Kindes und seinem sozialen Umfeld als Problem einer in multipler Weise verschränkten sozialen Entwicklungssituation in den Blick nehmen, fehlen ebenso wie Studien, die Entwicklungswidersprüche zwischen Sinnkonstruktion und Bedeutungsrealitäten, bzw. Wollen (Motiventwicklung) und Handeln zu ihrem Forschungsgegenstand machen.

Insgesamt gibt es also noch viele offene Fragen, die zu klären sind.

Literatur

- ADHS in der Schule (o.J.): Leitfaden, hrsg. vom Hamburger Arbeitskreis e.V.
- Ahrbeck, B. (2007): *Hyperaktivität. Kulturtheorie, Pädagogik, Therapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Amft, H.; Gerspach, M. & Mattner, D. (Hrsg.) (2004): *Kinder mit gestörter Aufmerksamkeit. ADS als Herausforderung für Pädagogik und Therapie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Amft, H. (2006): ADHS: Hirnstoffwechselstörung und/ oder Symptom einer kranken Gesellschaft? In: Leuzinger-Bohleber, M.; Brandl, Y.; Hüther, G. (Hrsg.): *ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 70-90.
- Aust-Claus, E.; Hammer, P.M. (2005): *Das A-D-S-Buch*. Düsseldorf: Oberste Brink.
- Banaschewski, T.; Hollis, C.; Oosterlaan, J.; Roeyers, H.; Rubia, K.; Willcutt, E. & Taylor, E. (2005): Towards an understanding of unique and shared pathways in the psychopathophysiology of ADHD. *Developmental Science*, 8, 2, 132-140.
- Banaschewski, T. (2010): Genetik. In: Steinhausen, H.Ch.; Rothenberger, A. Döpfner, M. (2009): *Handbuch (ADHS): Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung*. Stuttgart: Kohlhammer, 113-127.
- Barkley, R.A (1997): Behavioral inhibition sustained attention and executive functions. Constructing a unifying theory of ADHHD. *Psychological Bulletin*, 121, 63-94.
- Bauer, J. (2007): Unser flexibles Erbe. *Gehirn & Geist*, September, 58-65.
- Bauer, J. (2010): *Gedächtnis des Körpers*.¹⁶ München: Piper.
- Bauer, J. (2010a): *Das kooperative Gen*.³ München: Heyne.
- Beck, U. (1986): *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bergmann, W. (2007): Ich bin nicht in mir und nicht außer mir. Bindungsstörungen, Symbolisierungsschwäche und die depressive Nervosität moderner Kinder. In: Ahrbeck, B. (Hrsg.): *Hyperaktivität. Kulturtheorie, Pädagogik, Therapie*. Stuttgart: Kohlhammer, 49-71.
- Benz, U. (2007): Zum Erregtsein verführt, zum Stillhalten gezwungen. Die Instrumentalisierung der kindlichen Unruhe. In: Ahrbeck, B. (Hrsg.): *Hyperaktivität. Kulturtheorie, Pädagogik, Therapie*. Stuttgart: Kohlhammer, 95-106.
- Biedermann, H.(1996): *Kiss-Kinder. Ursachen (Spät-)Folgen und manualtherapeutische Behandlung frühkindlicher Asymmetrie*. Stuttgart: Enke.
- Böhme, H. (2000): Wer sagt, was Leben ist? Die Provokation der Biowissenschaften und die Aufgaben der Kulturwissenschaften. *Die Zeit* vom 30.11. 2000, 41-42.
- Bolten, M.I.; Wurmser, H.; Buske-Kirschbaum, A.; Papoušek, M.; Pirke, K.M. & Hellhammer, D. (2010): Cortisol levels in pregnancy as a psychobiological predictor for birth weight. *Arch Womens Ment Health*, Sep 25. [Epub ahead of print].
- Borgstein, J. & Grootendorst, C. (2002): Clinical picture: half a brain. *The Lancet*, Febr 9, 359 (9305), 473.
- Boshovitsch, L.L. (1979): Etappen der Persönlichkeitsentwicklung in der Ontogenese. *Sowjetwissenschaft: Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge*, 32, 7, 750-762.
- Bouvier, P.; Halperin, D.; Ry, H.; Jaffe, P.D.; Laedrach, J.; Mounoud, R.L. & Palak, C. (1999): Typology and correlates of sexual abuse in children and youth: multivariate analyses in a prevalence study in Geneva. *Child Abuse Negl*, Aug 23, 8, 779-190.

- Brandes, H. (1981): Theorieanwendung und sinnliche Praxis. Überlegungen zur Theorie-Praxis-Dimension in der Psychologie. Forum Kritische Psychologie, Bd. 9, 82-98.
- Brodmerkel, A. (2011): Die „Sprache Gottes“ ist nur schwer zu übersetzen. Frankfurter Rundschau vom 12./13. Februar, Nr. 36, 24-25.
- Bruner, J.S. (1977): Early social interaction and language acquisition. In: Schaffer, H.R. (Hrsg.), Studies in mother-infant interaction. London: Academic Press, 271-289.
- Cloitre, M.; Scarvalone, P. & Difede, J.A. (1997): Posttraumatic stress disorder, self- and interpersonal dysfunction among sexually retraumatized women. In: J. Traum, Stress, 10, 3, 437-452.
- Cohen, R.A. (1993): The neuropsychology of attention. New York: Plenum.
- Crary, J. (1999): Aufmerksamkeit, Wahrnehmung und moderne Kultur. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Crick, F.A. (1997): Was die Seele wirklich ist. Frankfurt a.M.: Artemis & Winkler.
- Dany, H.-Ch. (2008): Speed. Eine Gesellschaft auf Drogen. Hamburg: Edition Nautilus.
- De Grandpre, Richard (2000): Ritalin-Nation. Rapid-Fire Culture and the Transformation of Human Consciousness. New York: W.W. Norton & Company. (In zweiter Auflage 2002 in Deutschland unter dem Titel: Die Ritalingesellschaft bei Beltz/ Weinheim.)
- Demuth, C. (2008): Talking to infants: How culture is instantiated in early mother-infant interactions. The case of Cameronian farming Nso and North German middle-class families. Dissertation. Universität Osnabrück.
- Deutscher Selbsthilfverband, ADHS Deutschland e.V. [<http://www.adhs-deutschland.de>].
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.
- Döpfner, M.; Schürmann, St. & Lehmkuhl, G. (1999): Wackelpeter & Trotzkopf. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Döpfner, M.; Lehmkuhl, G. & Frölich, J. (2000): Hyperkinetische Störungen. Göttingen, Bern: Hogrefe.
- Döpfner, M. & Lehmkuhl, G. (2006): Die Bedeutung multimodaler Therapieansätze bei Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit/ Hyperaktivitätsstörungen. In: Leuzinger-Bohleber, M.; Brandl, Y. & Hüther, G. (Hrsg.): ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 118-133.
- Döpfner, M.; Rothenberger, A. & Steinhausen, H.-Ch. (2010): Integrative ätiologische Modelle. In: Dies., Handbuch ADHS, Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung. Stuttgart: Kohlhammer, 145-151.
- Döpfner, M. (2001): Pillen für den Störenfried? Pädagogik, 53, 24-26.
- Drechsler, R. (2010): Neuropsychologie. In: Döpfner, M.; Rothenberger, A. & Steinhausen, H.-Ch. (Hrsg.): Handbuch ADHS, Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung. Stuttgart: Kohlhammer, 92-112.
- Drug Enforcement Administration (1995): Methylphenidat Review. DEA Washington D.C.
- Eisenberg, L. (1995): The social construction of the human brain. Review. Am. J. Psychiat., 152, 11, 1563-1575.
- Eisert, H.H. (1981): Entwicklung der Vigilanzfunktionen. In: Remschmidt, H. Schmidt, M. (Hrsg.): Neuropsychologie des Kindesalters. Stuttgart: Kohlhammer, 110-122.
- Engert, V.; Joobar, R.; Meaney, M.J.; Hellhammer, D.H. & Pruessner, J.C. (2009): Behavioral response to methylphenidate challenge: influence of early life parental care. Dev. Psychobiol., 51, 5, 408-416.

- Entringer, S.; Wadhwa P.D.; Buss, C. & Lu, M.C. (2011): The contribution of maternal stress to preterm birth; issues and considerations. *Clin. Perinatol.*, 38, 3, 351-84.
- Entringer, S.; Kumsta, R.; Hellhammer D.H.; Wadhwa, P.D. & Wüst. S. (2009): Prenatal exposure to maternal psychosocial stress and HPA axis regulation in young adults. *Horm. Behav.*, 55, 2, 292-298. [Epub 2008 Nov 25].
- Esser, G. & Schmidt, M. (1987): Minimale cerebrale Dysfunktion – Leerformel oder Syndrom? Stuttgart: Enke.
- Farley, M. & Keaney, J.C. (1997): Physical symptoms, somatization and dissociation in women survivors of childhood sexual assault. *Women Health*, 25, 3, 33-45.
- Ferguson, K.S. & Dacey, C.M. (1997): Anxiety, depression and dissociation in women health care providers reprotin a history if childhood psychological abuse. *Child Abuse Negl*, 21, 10, 941-52.
- Feuser, G. (2002): „Austherapiert“ und „gemeinschaftsunfähig“ gibt es nicht! Die „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie SDKHT“. In: Berger, E. & Feuser, G. (Hrsg.): Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik und Therapie. Berlin: Pro Business Verlag, 349-378.
- Field, T. (1998): Maternal depression effect on infants in early interventions. *Preventive Med.*, 27, 2, 200-203.
- Fillingim, R.B.; Wilkonson, C.S. & Powel, T. (1999): Self-reproted abuse history and pain complaints among young adults. *Clin. J. Pain*, 15, 2, 85-91.
- Finzen, A. (2003): Einführung. In: Plog, U., Von einer, die auszog, die Psychiatrie des Zuhörens zu lehren. Vorträge und Essays. Bonn: Psychiatrie-Verlag, 10-14.
- Fonagy, P.; Gergely, G.; Jurist, E.L. & Target, M. (2006): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fox-Keller, E. (2001): Das Jahrhundert des Gens. Frankfurt a.M.: Campus.
- Fries, A.B.; Ziegler, T.E. et al. (2005): Early experience in humans is associates with changes in Neuropeptides critical for regulating Social Behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102, 47, 17237-17240.
- Gal'perin, P.J. (1973): Zum Problem der Aufmerksamkeit. In: Lompscher, J. (Hrsg.): Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie. Die Schule P.J. Gal'perins. Köln: Pahl-Rugenstein, 15-23.
- Galperin, P.J. (1979): Die geistige Handlung als Grundlage für die Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In: Galperin, P.J. & Leont'ev, A.N. (Hrsg.): Probleme der Lerntheorie. Berlin: Volk und Wissen, 29-43.
- Garner, B.K. (2009): Ich hab's! Aha Erlebnisse beim Lernen – Was schwachen Schülern wirklich hilft. Weinheim, Basel: Beltz.
- Gehirn & Geist. Magazin für Psychologie und Hirnforschung (2011): Neuro-feedback. Die eigene Hirnaktivität zu steuern, stärkt die Psyche. Heft 10, 28-39.
- Gerlach, M.; Banaschewski, T.; Warnke, A. & Rothenberger, A. (2003): Ist ein Parkinson-Syndrom als Spätfolge einer Methylphenidatbehandlung im Kindesalter möglich? *Nervenheilkunde*, 22, 80-84.
- Girmes, R. (2004): (Sich) Aufgaben stellen. Seelze: Kallmeyer.
- Görtz-Dorten, A.; Döpfner, M. & Rösler, M. (2010): Fragebögen und Beurteilungsskalen. In: Döpfner, M.; Rothenberger, A. & Steinhausen, H.-Ch. (Hrsg.): Handbuch ADHS, Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung. Stuttgart: Kohlhammer, 216-233.

- Goldstein D.B. (2009): Common Genetic Variation and Human Traits. *New England Journal of Medicine*, 360, 17, 1696-1698.
- Gordon, N. (1998): Some influences on cognition in early life: a short review of recent opinions. *Eur. J. Paediat. Neurol.*, 2(1), 1-5.
- Greenspan, S.I. & Shanker, S.G. (2007): Der erste Gedanke. Frühkindliche Kommunikation und die Evolution menschlichen Denkens. Weinheim: Beltz.
- Hackman, D.A.; Farah, M.J. & Meaney, M.J. (2010): Socioeconomic status and the brain: Mechanistic insights from human and animal research. *Review. Nat Rev Neurosci.*, 11, 9, 651-659.
- Heilman, K.M. & Valenstein, E. (Hrsg.) (1985): *Clinical Neuropsychology*. New York: Oxford University Press.
- Henry-Huthmacher, Ch. (2008): Eltern unter Druck. Ergebnisse einer empirischen Studie. Politische Meinung. *Monatszeitschrift der Konrad-Adenauer-Stiftung*, 40, 41-46.
- Herschkowitz, N.; Kagan, J. & Zillies, K. (1997): Neurobiological bases of behavioral development in the first year. *Neuropediatrics. Review*, 28, 6, 296-306.
- Hildebrand-Nilshon, M. & Seeger, F. (2011): Aufmerksamkeitsentwicklung und „sharing of attention“ zwischen Selbst- und Fremdkontrolle. Tätigkeitstheorie. *Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland*, Heft 3. Berlin: Lehmanns Media <http://www.ich-sciences.de/index.php?id=87&L=0>.
- Holodynski, M. (2006): *Emotionen – Entwicklung und Regulation*. Heidelberg: Springer.
- Honneth, A. (2004): Vorwort. In: Reiche, R., *Tribschicksal der Gesellschaft. Über den Strukturwandel der Psyche*. Frankfurt a.M.: Campus Verlag, VII-XI.
- Hüther, G. (1998): Stress and the adaptive self-organization of neuronal connectivity during early childhood. *Int. J. Devel. Neurosci.*, 16, 3-4, 297-306.
- Hüther, G. (2002): Funkstille im Frontalhirn. *Der Spiegel*, 11, 220-222.
- Hüther, G. (2002a): Kritische Anmerkungen zu den bei ADHD-Kindern beobachteten neurobiologischen Veränderungen und den vermuteten Wirkungen von Psychostimulanzien (Ritalin). In: Bovensiepen, G.; Hopf, H. & Molitor, G. (Hrsg.): *Unruhige und unaufmerksame Kinder. Psychoanalyse des hyperkinetischen Syndroms*. Frankfurt a. M: Brabdes & Apsel, 70-91.
- Hüther, G. (2005): *Bedienungsanleitung für ein menschliches Gehirn*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hüther, G. (2005a): Pränatale Einflüsse der Hirnentwicklung. In: Krens, I. & Krens, H. (Hrsg.): *Grundlagen einer vorgeburtlichen Psychologie*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 49-62.
- Hüther, G. (2006): Die Strukturierung des Gehirns durch Erziehung und Sozialisation. In: Kranich, E.M.; Kollewijn, M.; Benedikter, R. & Neider, A. (Hrsg.): *Wer strukturiert das menschliche Gehirn?* Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 11-26.
- Hurrelmann, K. (2008): Viele Kinder haben sich aufgegeben. Interview in taz vom 29. September 2008.
- Ings, S. (2008): *Das Auge*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Insel, T.R. (2003): Is social attachment an addictive disorder? *Physiology and Behavior*, 79, 3, 351-57.
- Ito, Y.; Teicher, M.H.; Glod, C.A. & Ackermann, E. (1998): Preliminary evidence for aberrant cortical development in abused children: a quantitative EEG study. *Journal of Neuropsychiatry Clin. Neuroscience*, 108, 3, 298-307.
- Jacob, C.P.; Nguyen, T.T.; Dempfle, A.; Heine, M.; Windemuth-Kieselbach, C.; Baumann, K.; Jacob, F.; Prechtel, J.; Wittlich, M.; Herrmann, M.J.; Gross-Lesch, S.; Lesch, K-P. & Reifänke, A. (2010): A gene-

- environment investigation on personality traits in two independent clinical sets of adult patients with personality disorder and attention deficit/ hyperactive disorder. *European Archives of Clinical Neuroscience*, 260, 317-326.
- Jacobs, C.; Heubrock, D.; Muth, D. & Petermann, F. (2005): *Training für Kinder mit Aufmerksamkeitsstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Jacobs, C. & Petermann, F. (2007): *Rechenstörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Jantzen, W. (1987): *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Bd. 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Jirtle, R.L. & Skinner, M.K. (2007): Environmental epigenomics and disease susceptibility. *Nat. Rev. Genet.*, 8, 4, 253-62.
- Joseph, R. (1999): Environmental influences on neural plasticity, the limbic system, emotional development and attachment. *Review. Child Psychiat. Hum. Devel*, 29, 3, 189-208.
- Jung, A. (2004): *Grundkonzepte und empirische Forschungsergebnisse der Viktimologie unter besonderer Berücksichtigung des Täter-Opfer-Ausgleichs*. München, Ravensburg: Grin Verlag.
- Kabylnizkaja, S.L. (1973): Die experimentelle Herausbildung der Aufmerksamkeit. In: Lompscher, J., *Sowjetische Beiträge zur Lerntheorie*. Köln: Pahl-Rugenstein, 24-40.
- Kandel, E.R. (1998): A new intellectual framework for psychiatry. *American Journal of Psychiatry*, 155, 4, 457-469.
- Kaplan, M.L.; Erensaft, M.; Sanderson, W.C.; Wetzler, S.; Foote, B. & Asnis, G.M. (1998): Dissociative symptomatology and aggressive behaviour. *Compr. Psychiat.*, 39, 5, 271-276.
- Kegel, B. (2010): *Epigenetik. Wie Erfahrungen vererbt werden.*³ Köln: Dumont.
- Keiler, P. (2002): *Lev Vygotskij – Ein Leben für die Psychologie*. Weinheim, Basel: Beltz
- Keller, G. (2007): Geben und einnehmen. In: http://www.zeit.de//2005/21/Pharmafirmen_neu?page=all&print=true.
- Kiefl, W.; Lamnek, S. (1986): *Soziologie des Opfers. Theorie, Methoden und Empirie der Viktimologie*. München: Wilhelm Fink Verlag.
- Klicpera, C. (1982): Die medikamentöse Behandlung von Hyperaktivität, Aufmerksamkeits- und Lernstörungen bei Kindern. In: Steinhausen, H.-C., *Das konzentrationsgestörte und hyperaktive Kind*. Stuttgart: Kohlhammer, 74-95.
- Krause, J. & Krause, K.H. (2009): *ADHS im Erwachsenenalter*. Stuttgart: Schattensauer.
- Krüger, F. (1915): *Über Entwicklungspsychologie. Ihre Sachlichkeit und geschichtliche Notwendigkeit*. Leipzig: Engelmann, 177-194.
- Kuckhermann, R. & Wigger-Kösters, A. (1985): *Die Waren laufen nicht allein zum Markt ... Die Entfaltung von Tätigkeit und Subjektivität in der Geschichte*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Kuckhermann, R. & Wigger-Kösters, A. (1985a): „Gerade wenn es mit schlecht geht, brauche ich einen Arbeitsplatz“. Eine Studie zur Arbeitsrehabilitation. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Kuhl, K.G.; Puls, J. & Schmid, G. (2007): *Praxishandbuch ADHS. Diagnostik und Therapie für alle Altersstufen*. Stuttgart: Georg Thieme.
- Lehmkuhl, G. & Döpfner, M. (2006): Die Bedeutung multimodaler Therapieansätze bei Kindern mit Aufmerksamkeitsdefizit/-Hyperaktivitätsstörungen. In: Leuzinger-Bohleber, M.; Brandl, Y. & Hüther, G. (Hrsg.): *ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen.*² Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 118-133.

- Leont'ev, A.N. (1932/2000): Die Entwicklung der willkürlichen Aufmerksamkeit beim Kind. *Journal of Genetic Psychology*, 40, 52-81. (Neuabdruck in: Rückriem, G. (Hrsg.) (2000): A.N. Leont'ev: Frühschriften. Berlin: Lehmanns Media.)
- Leont'ev, A.N. (1950): Empfindungen, Wahrnehmung und Aufmerksamkeit der Kinder im Grundschulalter. In: Božovič L.I.; Leont'ev, A.N.; Morozova, N.G. & El'konin, D.B.: *Abriss der Psychologie des Kindes (Grundschulalter)*, Moskau Izdatel'stvo APN RSFSR, 1950, 39-76. <http://www.ich-sciences.de/fileadmin/texte/Leo69.pdf> [2011].
- Leont'ev, A.N. (1956): Die psychischen Eigenschaften und Prozesse des Menschen und ihre Entwicklung. Fähigkeiten und Fertigkeiten. Informationsmaterial aus der pädagogischen Literatur der Sowjetunion und der Länder der Volksdemokratie, Heft 16, Berlin (DDR) 1956, 5-12.
- Leont'ev, A.N. & Gippenrejtter, J.B. (1966): Was heißt Aktivität der Wahrnehmung. In: Leont'ev, A.N.; Lurija, A. & Smirnov, A. (Hrsg.): *Psychological research in U.S.S.R.*, Vol 1. Moscow: Progress Publishers, 1966, 361-392. (Aus dem Engl. übersetzt von Ulrich Willmer.)
- Leont'ev, A.N. (1973): *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt a.M.: Fischer Athenäum.
- Leont'ev, A.N. (1982): *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Leont'ev, A.N. (2002): Die psychologische Untersuchung der Bewegung nach einer Verletzung des Armes. *Mitteilungen der Lurija-Gesellschaft*, 9, 1, 5-19.
- Leont'ev, A.N. & Ginevskaja, T.O. (2002a): Die gnostische Sensibilität des verletzten Armes. *Mitteilungen der Lurija-Gesellschaft*, 9, 1, 21-35.
- Leont'ev, A.N. & Lurija, A.R. (2002b): Psychophysiologische Wege der Wiederherstellung von Funktionen nach einem Kriegstrauma. *Mitteilungen der Lurija-Gesellschaft*, 9, 1, 37-58.
- Lewontin, R.C.; Rose, St. & Kamin, L.J. (1988): *Die Gene sind es nicht. Biologie, Ideologie und menschliche Natur*. München, Weinheim: Beltz.
- Leuzinger-Bohleber, M.; Brandl, Y. & Hüther, G. (Hrsg.) (2006): *ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen*.² Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lexikon der Neurowissenschaft (2000): Zweiter Band*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Liebrand, M. (2002): „Aufmerksamkeitsstörungen und Hyperaktivität. Eine Analyse neurophysiologischer, neuropsychologischer und kulturhistorischer Forschungen aus pädagogisch-psychologischer Sicht.“ *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53, 6, 228-235.
- Liebrand, M. (2007): *Lernprobleme: ADHS? Fallanalysen aus der Lerntherapie*. Bern: Hans Huber.
- Lüpke, H. von (2001): Hyperaktivität zwischen „Stoffwechselstörung“ und Psychodynamik. In: Passolt, M. (Hrsg.): *Hyperaktivität zwischen Psychoanalyse, Neurobiologie, und Systemtheorie*.² München: Ernst Reinhardt Verlag, 111-139.
- Lurija, A.R. (1970): *Die höheren kortikalen Funktionen des Menschen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnschädigungen*. Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften VEB.
- Lurija, A.R. (1984): Vygotskij und das Problem der funktionellen Lokalisation. *Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie*, 4, 15-23.
- Lurija, A.R. (1992): *Das Gehirn in Aktion*. Reinbek: Rowohlt.
- Lurija, A.R. & Leont'ev, A.N. (2002): Psychophysiologische Wege der Wiederherstellung von Funktionen nach einem Kriegstrauma. *Mitteilungen der Lurija-Gesellschaft*, 9, 1, 37-58.
- Manske, Ch. (2008): *Jenseits von Pisa. Lernen als Entdeckungsreise*. Hamburg: Panzig-Druck.

- Mattner, D. (2006): ADS – Die Biologisierung abweichenden Verhaltens. In Leuzinger-Bohleber, M.; Brandl, Y. & Hüther, G. (Hrsg.): ADHS – Frühprävention statt Medikalisierung. Theorie, Forschung, Kontroversen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 51-69.
- Mulder, R.T.; Beautrais, A.L.; Joyce, P.R. & Fergusson, D.M. (1998): Relationship between dissociation, childhood sexual abuse, childhood physical abuse and mental illness in a general population sample. *Am. J. Psychiat.*, 155, 6, 806-811.
- Murphy, C.M. & Messer, D.J. (1977): Mothers, infants and pointing: A study of a gesture. In: Schaffer, H.R. (Hrsg.): *Studies in mother-infant interaction*. London: Academic Press, 325-354.
- Neale, B.M.; Medland, S.E.; Ripke, S. et al. (2010): Meta-analysis of genome-wide association studies of attention-deficit/ hyperactivity disorder. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 49, 9, 884-97.
- Otero, G.A. (1997): Poverty, cultural disadvantage and brain development: a study of preschool children in Mexico. *Electroencephalogr. Clin. Neurophysiol.*, 102, 6, 512-516.
- Perner, A. (2007): Das Drängen des Triebes und die postmoderne Nervosität. In: Ahrbeck, B. (Hrsg.): *Hyperaktivität. Kulturtheorie, Pädagogik, Therapie*. Stuttgart: Kohlhammer, 73-94.
- Piaget, J. (1975): *Gesammelte Werke*. Stuttgart: Klett.
- Portegijs, P.J.; Jeuken, F.M.; van der Horst, F.G.; Kraan, H.F. & Knottnerus, J.A. (1996): A troubled youth: relations with somatisation, depression and anxiety in adulthood. *Family Pract.*, 13, 1, 1-11.
- Putnam, F.W.; Helmers, K.; Horowitz, L.A. & Trickett, P.K. (1995): Hypnotizability and dissociativity in sexually abused girls. *Child Abuse Negl.*, 19, 5, 645-655.
- Raffy, A. (2007): Die Psychotherapie hyperaktiver Kinder – zum Scheitern verurteilt? In: Ahrbeck, B. (Hrsg.), *Hyperaktivität. Kulturtheorie, Pädagogik, Therapie*. Stuttgart: Kohlhammer, 123-137.
- Reichholf, J.H. (1994): *Der schöpferische Impuls*. München: dtv.
- Roberts, S.J. (1996): The sequelae of childhood sexual abuse: a primary car focus for adult female survivors. *Review. Nurse Pract.*, 21, (12PT1), 42, 45, 49-52.
- Roessner, V. & Rothenberger, A. (2010): Neurochemie. In Steinhausen, H.-Ch.; Rothenberger, A. & Döpfner, M., *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie, und Verlauf der Aufmerksamkeits-Hyperaktivitätsstörung*. Stuttgart: Kohlhammer, 76-91.
- Roggensack, C. (2006): *Mythos ADHS. Konstruktion einer Krankheit durch die monodisziplinäre Gesundheitsforschung*. Heidelberg: Carl-Auer Verlag.
- Ross-Gower, J.; Waller, G.; Tyson, M. & Elliot, P. (1998): Reported sexual abuse and subsequent psychopathology among women attending psychology clinics: the mediating role of dissociation. *Br. J. Clin. Psychol.*, 37, PT3, 313-326.
- Rothenberger, A. & Steinhausen, Ch. (2005): *Medikamente für die Kinderseele*. Göttingen: Hogrefe.
- Rothenberger, A. & Neumärker, K.J. (2005a): *Wissenschaftsgeschichte der ADHS – Kramer Pollnow im Spiegel der Zeit*. Darmstadt: Steinkopff.
- Rückriem, G. & Messmann, A. (1978): Zum Verständnis der menschlichen Natur in der Auffassung des Psychischen bei A.N. Leontjew. In: Rückriem, G. (Hrsg.): *Historischer Materialismus und menschliche Natur*. Köln: Pahl-Rugenstein, 80-133.
- Rückriem, G. (2010): Means, mediation, medium – commenting a difference. Lecture given at Moscow University (MGPPU), Moscow 18-21 October 2010; [<http://pstrethinkingfuture.ning.com/forum/topics/lecture-by-georg-rueckriem> (2010)].

- Rückriem, G.; Erdmann, J.W. & Stein, C. (2011): Understanding Media Revolution. How digitalization is to be considered. Paper presented at FISCAR. Nordic Conference on Activity Theory and the Fourth Finish Conference on Cultural and Activity Research. Helsinki 23.-25. Mai 2010. Tätigkeitstheorie. Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland, 3.
<http://www.ich-sciences.de/index.php?id=87&L=0>.
- Rückriem, G. (Hrsg.) (2011): L.S. Vygotskij. Vorlesungen über Psychologie. Berlin: Lehmanns Media.
- Shallice, T. (1991): From neuropsychology to mental structure. *Behavioral and Brain Sciences*, 14, 429-469.
- Scheithauer, I. (2011): Wie das Hirn Informationen verarbeitet. Ein Gespräch mit der Neurowissenschaftlerin Katrin Amunts über die Plastizität des Denkapparates und mögliche Auswirkungen der Umwelt auf das Denken, Fühlen und Handeln der Menschen. *Frankfurter Rundschau*, 67, 124, vom 28./29.5. 2011, 6/7 Verlagsbeilage.
- Schnewly, B. (1994): Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology and Education*, IX, 4, 281-291.
- Schöttke, H. & Wiedl, K.H. (2001): Training bei Aufmerksamkeitsstörungen und visuellem Neglect. Verhaltensmedizinisch-neuropsychologische Modelle. In: Klauer, K.J. (Hrsg.): *Handbuch Kognitives Training*.²/Göttingen: Hogrefe, 561-593.
- Schürmann, V. (2008): Prozess und Tätigkeit. Zur Spezifik der Tätigkeitstheorie. *Behindertenpädagogik*, 47, 1, 21-30.
- Singer, W. (2000): Das Bild im Kopf – Ein Paradigmenwechsel. *Universitas. Zeitschrift für interdisziplinäre Wissenschaft*, 55, 105-113.
- Spitzer, M. (2002): Lernen. *Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Spork, P. (2009): Der zweite Code. Epigenetik oder: Wie wir unser Erbgut steuern können. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Stein, M.B.; Koverola, C.; Hanna, C.; Torchia, M.G. & McClarty, B. (1997): Hippocampal volume in woman victimized by childhood sexual abuse. *Psychol. Med.*, 27, 4, 951-959.
- Steinhausen, H.-C. (1982): *Das konzentrationsgestörte und hyperaktive Kind*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinhausen, H.-Ch.; Rothenberger, A. & Döpfner, M. (2010): *Handbuch (ADHS): Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit- Hyperaktivitätsstörung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinhausen, H.-Ch. (2010): Definition und Klassifikation. In: Steinhausen, H.-Ch.; Rothenberger, A. & Döpfner, M., *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung*. Stuttgart: Kohlhammer, 17-28.
- Steinhausen, H.-Ch. (2010): Epidemiologie. In: Steinhausen, H.-Ch.; Rothenberger, A. & Döpfner, M., *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung*. Stuttgart: Kohlhammer, 29-40.
- Steinhausen, H.-Ch.; Döpfner, M. & Rothenberger, A. (2010): Integrative ätiologische Modelle. In: Dies., *Handbuch ADHS, Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung*. Stuttgart: Kohlhammer, 145-151.
- Stern, D. (1993): *Die Lebenserfahrung des Säuglings*.³ Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stiegler, B. (2008): *Die Logik der Sorge. Verlust der Aufklärung durch Technik und Medien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Stiehler, M. (2007): Konzentrationserziehung statt AD(H)S-Therapie. Ein Modell nach Paul Moor. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stollhoff, K. (2003): Hochrisiko ADHS. Lübeck: Schmidt-Roemhild.
- Strack, F. (2009): Bildgebung in der Krise. *Gehirn & Geist*, April, 69-70.
- Sturm, W. & Zimmermann, P. (2000): Aufmerksamkeitsstörungen. In: Sturm, W.; M. Herrmann, M. & Wallesch, C.W. (Hrsg.): *Lehrbuch der Klinischen Neuropsychologie. Grundlagen, Methodik, Diagnostik, Therapie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Swaab, D.F. (1991): Brain-aging and Alzheimer's disease, „wear and tear“ versus „use it or lose it“. *Review. Neurobiol. Aging*, 12, 4, 317-24.
- Taub, E.; Uswatte, G. & Pidikiti, R. (1999): Constraint-Induced Movement Therapy: a new family of techniques with broad application to physical rehabilitation—a clinical review. *J. Rehabil. Res. Dev.*, 36, 3, 237-51.
- Tobach, E. (1999): Activity theory and the concept of integrative levels. In: Engeström, Y.; R. Miettinen, R. & Punamaki, R.-L. (Hrsg.): *Perspectives on activity*. Cambridge: Cambridge University Press, 133-146.
- Tomasello, M. (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Frankfurt: Suhrkamp.
- Tomasello, M. (2008): *Origins of human communication*. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Türcke, Ch. (2002): *Erregte Gesellschaft. Philosophie der Sensation*. München: C.H. Beck
- Uddin, M.; Ajello, A.E.; Wildman, D.E.; Koenen, K.C.; Pawelec, G.; de Los Santos, R.; Goldman, E. & Gallea, S. (2010): Epigenetic and immune function profiles associated with posttraumatic stress disorder. *Proc Natl Acad Sci USA*, 18, 107(20), 9470-9475.
- van Zomeren, A.H. & Brouwer, W.H. (1994): *Clinical neuropsychology of attention*. New York: Oxford University Press.
- Vygotskij, L.S. (1975): Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität. *Die Sonderschule*, 20, 65-72.
- Vygotskij, L.S. (1996): *Die Geschichte der höheren psychischen Funktion*. Münster, Hamburg: LIT.
- Vygotskij, L.S. (2003): *Ausgewählte Schriften, Bd. 1. Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie*. Hrsg. von J. Lompscher. Nachdruck. Berlin: Lehmanns Media.
- Vygotskij, L.S. (2003a): *Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Arbeiten zur Entwicklung der Persönlichkeit*. Hrsg. von J. Lompscher. Nachdruck Berlin: Lehmanns Media.
- Vygotskij, L.S. (2011): *Vorlesungen über Psychologie*. Hrsg. von G. Rückriem. Berlin: Lehmanns Media.
- Walker III, Sydney (1998): *The Hyperactivity Hoax*, New York: St. Martin's Press.
- Walter, J. (2001): Kann Ritalin (Methylphenidat) die Schulleistungen von Schülern mit Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsproblemen verbessern? Ein Literaturüberblick auf der Basis US-amerikanischer Forschung. *Heilpädagogische Forschung*, Bd. XXVII, 106-122
- Walter, J. (2001 a): Ritalin und Schulleistungen bei HSK, Befunde bei Langfrist- und Kombinationsbehandlungen. *Sonderpädagogik*, 31, 191-210.
- Watter, E. (2007): Epigenetik: der Übercode. *GeoMagazin*, 4, 1-4.
- Weaver, I.C.; Cervoni, N.; Champagne, F.A.; D'Alessio, A.C.; Sharma, S.; Seckl, J.R.; Dymov, S.; Szyf, M. & Meaney, M.J. (2004): Epigenetic programming by maternal behavior. *Nat. Neurosci.*, 7, 8, 847-854. [Epub 2004 Jun 27.]
- Williams, N.; Zaharieva, I.; Thapar, A. et al. (2010): Rare chromosomal deletions and duplications in attention-deficit hyperactivity disorder: a genome-wide analysis. *The Lancet*, 376, 9750, 1401-1408.

Winterhoff, M. (2009): Tyrannen müssen nicht sein. Warum Erziehung allein nicht ausreicht – Auswege.

³ Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

http://www.adhs-schweiz.ch/Zappelphilipp_08.htm.

http://www.adhs-deutschland.de/content.php?abt_ID=1&site_ID=79.

<http://www.ag-adhs.de/veroeffentlichungen/stellungnahme-zum-sachverständigengutachten-des-gesundheitsministeriums.html>.

<http://www.ag-adhs.de/informationen/haufige-fragen.html#f3>.

http://www.adhs-deutschland.de/content.php?abt_ID=1&site_ID=79.

<http://www.ag-adhs.de/veroeffentlichungen/stellungnahme-zum-sachverständigengutachten-des-gesundheitsministeriums.html>

<http://www.ag-adhs.de/informationen/haufige-fragen.html#f3>.

<http://www.bfarm.de>.

<http://www.bundesaeztekammer.de/downloads/ADHSFAQ.pdf>.

<http://www.bundesaeztekammer.de/page.asp?his=0.7.47.3161.3163>. (4.1 Ätiologie).

<http://www.bundesaeztekammer.de/page.asp?his=0.7.47.3161.3163.3164>.

<http://georgrueckriem.files.wordpress.com/2010/11/prozec39fontologie.pdf>.

<http://www.kkh-allianz.de/index.cfm?pageid=2669&pk=112103>.

<http://www.neurologen-und-psihiater-im-netz.de/npinkrankheit/show.php3?id=&nodeid=21>.

<http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/weltbauerinterviewdarwin.pdf>.

<http://www.psychotherapie-prof-bauer.de/Seele und Körper>.

<http://www.tk.de/tk/pressemitteilungen/gesundheit-und-service/340412>.

http://de.wikipedia.org/wiki/Aufmerksamkeitsdefizit/Hyperaktivit%C3%A4tsst%C3%B6rung#cite_note-0.

http://www.zentrales-adhs-netz.de/li/foerderung.php?link_id=;1,5.

Sachregister

A

ADS/ADHS
 Affekt
 Aktivität
 Alertness
 Analysatoren
 Aneignung
 Anpassung
 Arbeitsgedächtnis
 Arbeitsmittel
 Assoziation
 Atomoxetin
 Aufgabe
 Aufmerksamkeit
 Ausdruckszeichen
 Automatisierung

B

Basale Funktionen
 Bedeutung
 Besonderheiten
 Bewegungskontrolle
 Bewertung
 Bewusstsein
 Bewusstheit
 Beziehung, soziale
 Beziehung, gegenständliche
 Bindung
 Biologie
 Blicksteuerung

C

Cerebral

Cortex

D

Denken
 Deutung
 Diagnose
 Didaktik
 Differenzierung
 DNA-Methylierung
 Dopamin
 Dyskalkulie

E

Emotionen
 Empfindungen
 Entwicklung
 Erfahrung
 Epigenetik
 Erwartung

F

Fähigkeiten
 Feedback
 Funktion
 Funktionssystem

G

Gedächtnis
 Gegenstand
 Gehirn
 Gene
 Genetisches Experiment
 Genkopiezahl-Varianten

Gerichtetheit

Gesellschaft

Gestik

H

Habituation

Handlung

Hierarchie

Hilfsmittel

Histoncode

Hyperaktivität

I

Identifikation

Impulsivität,

Individuum

Information

Integration

Interaktion

Interpsychisch

intrapsychisch

K

Katecholaminerges System

Kinästhetik

Kognition

Körper-Selbstbild

Kommunikation

Kompensation

Komplementarität

Konflikt

Kontextbedingungen

Kontrolle

Kooperation

Krankheit

Kreativität

Kultur

Kulturtheorie

L

Legasthenie

Leitmotiv

Lenkung

Lernen

Lerntätigkeit

Lerntherapie

M

Medien

Medium

Medizin

Methyphenidat

Mimik

Mittel, Mittler

Mnemisch

Modell

Motorik

Motiv

Muster

N

Nachahmung

Neubildungen

Neugier

Neuronal

Neuropsychologie

Neurotransmitter

Nonkonformität

Noradrenalin

Norm

O-P

Offenheit

Operation

Orientierung

Phantasie

Physiologie

Plan

Psychiatrie

Psychische Fähigkeiten

Psychisches Funktionssystem

Psychopharmaka

R

Rahmenbedingungen

Reaktion

Reflex

Regulation

Reiz

Reizüberflutung

Ritual

RNA-Interferenzsystem

Rückmeldung

S

Schule

Selbstbestimmung

Selbstbewusstsein

Selbsteilung

Selbstkonstruktion

Selbstorganisation

Selbstreflexion

Selbststeuerung

Selbsttätigkeit

Selektion

Sensibilität

Serotonin

Sinn

Sinnbildung

Sinnesorgan

Sprache

Stimuli

Stereotyp

Störung

Stoffwechsel

Stress

Struktur

Subjekt

Symbol

Symptome

System

T

Tätigkeit

Tätigkeitstheorie

Therapie

Transmitter

Traumatisierung

U

Umbildung

Umwelt

V

Verallgemeinerung

Vergesellschaftung

Verhalten

Verinnerlichung

Verkürzung

Vermittlung

Vertrauen

Vorstellung

W

Wachheit

Wahrnehmung

Werkzeug

Widerspruch

Wissen

Z

Zeit

Ziel

Zielgerichtetheit

Zone der Entwicklung

Zwischenmenschlichkeit

Personenregister**A**

Ahrbeck, B.
 Amft, H.
 Aust-Claus, E.

B

Banaschewski, T.
 Barkley, R. A.
 Bauer, J.
 Beck, U.
 Biedermann, H.
 Borgstein, J.
 Boshowitsch, L. L.
 Bouvier, P.
 Brandes, H.
 Brodmerkel, A.
 Bruner, J. S.

C

Cloitre, M.
 Cohen, R. A.
 Crary, J.
 Crick, F. A.

D

Dany, H.-Ch.
 De Grandpre, R.
 Demuth, C.
 Döpfner, M.
 Drechsler, R.

E

Eisenberg, L.

Eisert, H. H.
 Elias, N.
 Entringer, S.
 Esser, G.

F

Farley, M.
 Ferguson, K. S.
 Feuser, G.
 Field, T.
 Fillingim, R. B.
 Finzen, A.
 Fonagy, P.
 Fox-Keller, E.
 Fries, A. B.

G

Galperin, P. J.
 Gerlach, M.
 Girmes, R.
 Görtz-Dorten, A.
 Goldstein, D. B.
 Gordon, N.
 Greenspan, S. I.

H

Hackman, D. A.
 Heilman, K. M.
 Henry-Huthmacher, Ch.
 Herschkowitz, N.
 Hildebrand-Nilshon, M.
 Holodynski, M.
 Hütter, G.

Hurrelmann, K.

I

Ings, S.

Insel, T. R.

J

Jacob, C. P.

Jacobs, C.

Jantzen, W.

Jirtle, R. L.

Joseph, R.

Jung, A.

K

Kabylnizkaja, S. L.

Kandel, E. R.

Kaplan, M. L.

Kegel, B.

Keller, G.

Kiefl, W.

Klicpera, C.

Krause, J.

Krüger, F.

Kuckhermann, R.

L

Lehmkuhl, G.

Leont'ev, A. N.

Lewontin, R. C.

Leuzinger-Bohleber, M.

Liebrand, M.

Lüpke, H. v.

Lurija, A. R.

M

Manske, Ch.

Mattner, D.

Meaney, M. J.

Mulder, R. T.

Murphy, C. M.

N

Neale, B. M.

O

Otero, G. A.

P

Perner, A.

Petermann, F.

Piaget, J.

Pierce, C. S.

Portegijs, P. J.

Putnam, F. W.

R

Reichholf, J. H.

Roessner, V.

Roggensack, C.

Ross-Gower, J.

Rothenberger, A.

Rückriem, G.

S

Seeger, F.

Shallice, T.

Shanker, S. G.

Scheithauer, I.
Schneuwly, B.
Schöttke, H.
Schürmann, V.
Seeger, F.
Singer, W.
Spitzer, M.
Spork, P.
Stein, M. B.
Steinhausen, H.-C.
Stern, D.
Stiegler, B.
Stiehler, M.
Stollhoff, K.
Strack, F.
Sturm, W.
Swaab, D. F.

T

Thapar, A.
Taub, E.
Tobach, E.
Tomasello, M.
Türcke, Ch.

U

Uddin, M.

V

Vygotskij, L. S.

W

Walter, J.
Watter, E.
Weaver, I. C.
Williams, N.
Winterhoff, M.

Die Autorin

Margarete Liebrand, Dr., Lerntherapeutin in eigener Praxis (Arbeitsbereich: Pädagogisch-psychologische Lernberatung, insbesondere für Entwicklungsbesonderheiten wie Lese-Rechtschreib-Störungen (LRS), Dyskalkulie, Aufmerksamkeitsstörungen (ADHS), Lernblockaden, Lernängste); Mitarbeiterin am Institut für Lehrerfortbildung und Schulentwicklung, Hamburg (Arbeitsbereich: Beratungslehrer-Fortbildung, Lernbesonderheiten, Verhaltensauffälligkeiten, speziell ADHS); langjährige Praxis als wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin in der Lehrerausbildung und Diplompädagogen-Ausbildung in Berlin, Hamburg, Hannover (Arbeitsgebiete: pädagogische Psychologie, Methoden wissenschaftlichen Arbeitens, Erwachsenenbildung).

Margarete Liebrand, Dr., learning therapist in private practise (workspace: pedagogical and psychological learning advice especially for development features such as reading and spelling disorders, dyscalculia, attention deficit disorder, barriers to learning, learning fears); private assistant at the Institute for Teacher training and School development, Hamburg (workspace: further education for guidance counsellors, development disorders, behavioural problems, especially attention deficit disorder); many years working as research associate and instructress in Teacher training in Berlin, Hamburg, Hannover (workspace: educational psychology, methods of scientific work, adult education)

Glossar

Aufmerksamkeit [vnimanie]¹⁰⁰

Die Geschichte der Aufmerksamkeit des Kindes ist die Geschichte der Entwicklung der Organisiertheit seines Verhaltens. Diese Geschichte beginnt mit dem Moment der Geburt. Die primäre Aufmerksamkeit des Kindes verwirklicht sich mit Hilfe von vererbten Nervenmechanismen, die den Verlauf seiner Reflexe nach dem uns bekannten physiologischen Prinzip der Dominante organisieren. Dieses Prinzip hält fest, dass das organisierende Moment in der Arbeit des Nervensystems das Vorhandensein eines dominierenden Reizherdes ist, der den Verlauf der anderen Reflexe hemmt und jene Besonderheit hat, dass er sich auf Kosten der anderen verstärkt. In diesem dominanten Nervenprozess sind die organischen Wurzeln jenes Verhaltensprozesses angelegt, den wir Aufmerksamkeit nennen.

[L. S. Vygotskij, Razvitie aktivnogo vnimanija v detskom vozraste [Die Entwicklung der aktiven Aufmerksamkeit im Kindesalter]. In: Voprosy marksistskoj pedagogiki. Issledovanija po pedagogike, pedologii i psihologii. Trudy Akademii Kommunističeskogo vospitanija. Pod redakciej K. N. Kornilova. Tom 1. Moskva 1929, 112-142; hier 112.]

Somit steht die dominante Reaktion am Beginn der Bildung von neuen Zusammenhängen in der Großhirnrinde des Kindes und bestimmt den Charakter und die Richtung dieser Zusammenhänge. Diese gesamte Periode in der Entwicklung des Kindes nennen wir die Periode der natürlichen bzw. der primitiven Entwicklung seiner Aufmerksamkeit. Die Bezeichnung wird dadurch gerechtfertigt, dass die Entwicklung der Aufmerksamkeit in dieser Periode eine Funktion der allgemeinerorganischen Entwicklung des Kindes ist und vor allem eine Funktion der strukturellen und funktionalen Entwicklung des Zentralnervensystems.

¹⁰⁰ Alle Vygotskij-Zitate sind folgender Quelle entnommen: Doris Mangott, Kontinuität und Wandel im Schaffensprozess von L. S. Vygotskij. Ein russisch-deutsches Lexikon zur Ideengeschichte: 1926-1934. Band I. Diplomarbeit der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck 1995, 70ff.. Anstelle der Übertragung des russischen „rec“ mit „Sprache“ bei Mangott übersetzen wir hier durchgängig mit „Sprechen“.

Die Basis der Entwicklung der Aufmerksamkeit bildet in dieser Periode folglich ein rein organischer Prozess des Wachstums, des Heranreifens und der Entwicklung des Nervenapparates und der Funktionen des Kindes. Dieser Prozess ist dem Prozess der evolutionären Entwicklung der Aufmerksamkeit von den niederen zu den höheren Organismen analog, wo er mit aller Deutlichkeit beobachtet werden kann. Wir wollen damit nicht sagen, dass die organische Entwicklung der Aufmerksamkeit des Kindes ein Prozess ist, der zur evolutionären Entwicklung parallel verläuft bzw. diese in irgendeiner Weise wiederholt; wir wollen nur jenen Umstand betonen, dass dieser Prozess vom Entwicklungstyp her ähnlich ist: Hier und dort liegen auf der Basis der Entwicklung der Aufmerksamkeit als bestimmter Funktion des Verhaltens die organische Entwicklung und Veränderung.

[L. S. Vygotskij, Razvitie aktivnogo vnimanija v detskom vozraste [Die Entwicklung der aktiven Aufmerksamkeit im Kindesalter]. In: Voprosy marksistskoj pedagogiki. Issledovanija po pedagogike, pedologii i psihologii. Trudy Akademii Kommunističeskogo vospitanija. Pod redakcij K. N. Kornilova. Tom 1. Moskva 1929, 112-142; hier 112ff.]

Jedoch tritt die Bedeutung des organischen Prozesses, der die Basis der Entwicklung der Aufmerksamkeit bildet, schnell in den Hintergrund im Vergleich zu den neuen Prozessen der Entwicklung der Aufmerksamkeit, die sich quantitativ von den Prozessen der kulturellen Entwicklung der Aufmerksamkeit unterscheiden. Unter der kulturellen Entwicklung der Aufmerksamkeit verstehen wir die Evolution und die Veränderung der Verfahren der Steuerung und der Arbeit der Aufmerksamkeit selbst, die Beherrschung dieser Prozesse und ihre Unterordnung unter die Macht des Menschen. Die psychologische Untersuchung zeigt, dass wir folglich in der Geschichte der Aufmerksamkeit deutlich zwei Hauptentwicklungslinien hervorheben können: die Linie der natürlichen Entwicklung der Aufmerksamkeit und die Linie der kulturellen Entwicklung der Aufmerksamkeit.

[L. S. Vygotskij, Razvitie aktivnogo vnimanija v detskom vozraste [Die Entwicklung der aktiven Aufmerksamkeit im Kindesalter]. In: Voprosy marksistskoj pedagogiki. Issledovanija po pedagogike, pedologii i psihologii. Trudy Akademii Kommunističeskogo vospitanija. Pod redakcij K. N. Kornilova. Tom 1. Moskva 1929, 112-142; hier 113.]

Der Schlüssel zum genetischen Verständnis der willkürlichen Aufmerksamkeit besteht darin, dass man die Wurzeln dieser Form des Verhaltens nicht innerhalb, sondern außerhalb der Persönlichkeit des Kindes suchen muss. Die organische bzw. natürliche Entwicklung der Aufmerksamkeit an und für sich führte in der Tat niemals bzw. wird niemals zur Entstehung der willkürlichen Aufmerksamkeit führen. Sie entsteht, wie die wissenschaftliche Beobachtung und das Experiment zeigen dadurch, dass die das Kind umgebenden Erwachsenen mit Hilfe einer Reihe von Stimuli und Mittel die Aufmerksamkeit des Kindes zu steuern beginnen, seine Aufmerksamkeit lenken, sie ihrer Macht unterwerfen und damit in die Hand des Kindes jene Mittel legen, mit Hilfe derer es in der Folge seine Aufmerksamkeit nach demselben Schema beherrscht.

[L. S. Vygotskij, Razvitie aktivnogo vnimanija v detskom vozraste [Die Entwicklung der aktiven Aufmerksamkeit im Kindesalter]. In: Voprosy marksistskoj pedagogiki. Issledovanija po pedagogike, pedologii i psihologii. Trudy Akademii Kommunističeskogo vospitanija. Pod redakciej K. N. Kornilova. Tom 1. Moskva 1929, 112-142; hier 113ff.]

Deshalb kann man den Mechanismus der willkürlichen Aufmerksamkeit nur genetisch bzw. sozial verstehen. Nirgends rechtfertigen sich deshalb mit solcher Kraft die Worte Blondels, nämlich die, dass das volitionale bzw. das willkürliche Verhalten dem Wesen nach ein soziales Verhalten ist und dass das Willensmaximum ein Gehorsamsmaximum ist. Wir wissen, dass das Hauptgesetz, nach dem wir das Verhalten beherrschen, ganz egal ob fremdes oder eigenes, das Gesetz der Beherrschung des Verhaltens über die Stimulation ist. Der Schlüssel zur Beherrschung des Verhaltens liegt in der Beherrschung der Stimuli. Die kulturelle Entwicklung irgendeiner Funktion, darunter auch der Aufmerksamkeit, besteht darin, dass der Mensch im Prozess des gemeinsamen Lebens und der Tätigkeit eine Reihe künstlicher Stimuli ausarbeitet – Zeichen ausarbeitet, mit Hilfe derer er das Verhalten steuert. Diese Zeichen werden zum Hauptmittel, mit Hilfe dessen die Persönlichkeit die eigenen Prozesse des Verhaltens beherrscht.

[L. S. Vygotskij, Razvitie aktivnogo vnimanija v detskom vozraste [Die Entwicklung der aktiven Aufmerksamkeit im Kindesalter]. In: Voprosy marksistskoj pedagogiki. Issledovanija po pedagogike, pedologii i psihologii. Trudy Akademii Kommunisti-

českogo vospitanija. Pod redakcij K. N. Kornilova. Tom 1. Moskva 1929, 112-142; hier 114.]

Das Kind bekommt sofort äußere Hilfsmittel in seine Hände und geht von der unmittelbaren Aufmerksamkeit zur vermittelten über. Das Kind muss, wie wir bereits gesagt haben, seine innere Aufmerksamkeit beherrschen, dafür operiert es von außen her mit äußeren Stimuli. Die innere Operation stellt sich somit als eine von außen nach innen getragene Operation heraus bzw. als eine, die auf jeden Fall mit der äußeren Operation verbunden ist.

[L. S. Vygotskij, Razvitie aktivnogo vnimanija v detskom vozraste [Die Entwicklung der aktiven Aufmerksamkeit im Kindesalter]. In: Voprosy marksistskoj pedagogiki. Issledovanija po pedagogike, pedologii i psihologii. Trudy Akademii Kommunističeskogo vospitanija. Pod redakcij K. N. Kornilova. Tom 1. Moskva 1929, 112-142; hier 115.]

Verfolgen wir somit beide Kurven der Entwicklung der Aufmerksamkeit vom Vorschulkind bis zum Erwachsenen, so kommen wir zu folgendem grundlegenden Schluss: Der Unterschied in der Tätigkeit der vermittelten und der unvermittelten Aufmerksamkeit wächst an, er beginnt im Vorschulalter, erreicht sein Maximum im Schulalter und zeigt dann wieder die Tendenz zur Angleichung.

[L. S. Vygotskij, Razvitie aktivnogo vnimanija v detskom vozraste [Die Entwicklung der aktiven Aufmerksamkeit im Kindesalter]. In: Voprosy marksistskoj pedagogiki. Issledovanija po pedagogike, pedologii i psihologii. Trudy Akademii Kommunističeskogo vospitanija. Pod redakcij K. N. Kornilova. Tom 1. Moskva 1929, 112-142; hier 115.]

Das Vorschulkind benützt die Stimuli-Mittel, die sich vor ihm befinden, eigentlich in unbedeutendem Maße. Es beginnt, das geht aus den Protokollen deutlich hervor, oft mit den Kärtchen zu spielen, aber nicht auf die Aufgabe bezogen, es betrachtet sie manchmal, aber eigentlich ganz unpassend [...]. Erst im Schulalter beginnt in der Regel die vollkommene Verwendung des vorgelegten Verfahrens. Die

innere Operation wird zu einer äußeren. Das Kind beherrscht seine Aufmerksamkeit mit Hilfe von äußeren Stimuli-Mitteln. Es beginnt eine klare Differenzierung der Kärtchen in „Mögliche und Unmögliche“, zu den verbotenen Farben werden die bereits verwendeten, das heißt die bereits genannten, dazugelegt [...].

Somit erhöht die Hinwendung zu den Mitteln beim Schulkind der ersten Stufe die Arbeitsproduktivität seiner inneren Aufmerksamkeit sehr schnell, führt aber dem Wesen nach auch zu einer Verschlechterung der Qualität der Antworten und somit zur nicht zielorientierten Verwendung des vorgelegten Mittels. Weit besser und adäquater benützen die Schulkinder in der zweiten Schulstufe die äußeren Mittel, sie zeigen nicht mehr diese Unterordnung unter die äußeren Mittel, wie wir sie beim Schulkind der ersten Stufe beobachten konnten.

Dementsprechend fällt auch die Fehlerzahl. Beim Vorschulkind senkt die vermittelte Aufmerksamkeit den Fehlerprozentsatz fast überhaupt nicht, beim Schulkind der ersten Stufe fällt dieser Prozentsatz fast um die Hälfte, beim Schulkind der zweiten Schulstufe um das Zehnfache. Wir haben somit ein aufeinander folgendes Bild der Entwicklung der vermittelten Aufmerksamkeit vor uns: Es handelt sich um eine immer besser werdende Beherrschung dieser Prozesse und um ihre Unterordnung unter die eigene Macht. Erst beim Erwachsenen können wir erneut einen unbedeutenden Rückgang der Fehlerzahl bei der Hinwendung zu den Kärtchen beobachten.

Um dieses Faktum zu erklären, das eine zentrale Rolle im gesamten Prozess der Entwicklung der willkürlichen Aufmerksamkeit spielt, sollten wir im Auge behalten, dass, so komisch das im ersten Moment auch scheinen mag, der Erwachsene beim Übergang zur Verwendung der Kärtchen sich ungefähr so verhält wie das Vorschulkind, aber natürlich nur der äußeren Form nach.

Er verwendet die Kärtchen auch nur selten, die gesamte Operation trägt bei ihm den Charakter eines halbäußeren Verfahrens, er notiert im Geist irgendwie die verbotenen und die bereits genannten Farben, aber er verschiebt die Kärtchen nicht. Wir beobachten beim Erwachsenen keine vollkommene Verwendung der äußeren Mittel auf der Basis der stark entwickelten inneren Operation. Wir haben allen Grund anzunehmen, dass das unter dem Einfluss des Übergangs vom äußerlich vermittelten zum innerlich vermittelten Prozess vor sich geht.

Beim Erwachsenen ist der Prozess der willkürlichen Aufmerksamkeit entwickelt, und er kann gedanklich über die Wörter bzw. über irgendwelche andere Verfahren die verbotenen bzw. bereits genannten Farben fixieren.

Wenn wir dem hinzufügen, dass neben der Verkürzung bzw. manchmal auch dem vollkommenen Absterben der äußeren Operation beim Erwachsenen die Arbeit der inneren Aufmerksamkeit bedeutend steigt, haben wir allen Grund, zu folgendem Schluss zu kommen: Es kam zu einem Umbau der inneren Prozesse unter dem Einfluss des Übergangs zur vermittelten Form, es kam zur Verinnerlichung des äußeren Verfahrens. Die äußere Operation wurde zu einer inneren Operation des Verhaltens.¹⁰¹

[L. S. Vygotskij, Razvitie aktivnogo vnimanija v detskom vozraste [Die Entwicklung der aktiven Aufmerksamkeit im Kindesalter]. In: Voprosy marksistskoj pedagogiki. Issledovanija po pedagogike, pedologii i psihologii. Trudy Akademii Kommunističeskogo vospitanija. Pod redakciej K. N. Kornilova. Tom 1. Moskva 1929, 112-142; hier 115ff.]

Wir könnten deshalb sagen, dass die willkürliche Aufmerksamkeit von diesem Standpunkt aus betrachtet die Verinnerlichung des Prozesses der vermittelten Aufmerksamkeit ist, der Verlauf dieses Prozesses selbst ist vollkommen den allgemeinen Gesetzen der kulturellen Entwicklung und Bildung der höheren Formen des Verhaltens untergeordnet. Das bedeutet, dass die willkürliche Aufmerksamkeit von ihrer Zusammensetzung, von ihrer Struktur und ihrer Funktion her nicht einfach das Resultat der natürlichen, organischen Entwicklung der Aufmerksamkeit ist, sondern als Ergebnis der Veränderung und des Umbaus des gesamten Prozesses unter dem Einfluss der äußeren Stimuli-Mittel erscheint.

¹⁰¹ [In dem erwähnten Versuch wurden den Versuchspersonen unter anderem Fragen gestellt, auf die sie mit einer Farbe antworten mussten. Sie durften allerdings nicht zweimal mit derselben Farbe antworten und darüber hinaus zwei bestimmte Farben überhaupt nicht nennen, konnten aber angebotene Kärtchen, also äußere Mittel, zur Hilfe nehmen. Mit diesem Versuch, der kontinuierliche Aufmerksamkeit erforderte, konnte gezeigt werden, wie die Fähigkeit entsteht, mit Hilfe von äußeren Mitteln bzw. inneren Zeichen die Aufmerksamkeit zu steuern, also eine vermittelte, willkürliche Aufmerksamkeit zu bilden.]

[L. S. Vygotskij, Razvitie aktivnogo vnimanija v detskom vozraste [Die Entwicklung der aktiven Aufmerksamkeit im Kindesalter]. In: Voprosy marksistskoj pedagogiki. Issledovanija po pedagogike, pedologii i psihologii. Trudy Akademii Kommunističeskogo vospitanija. Pod redakciej K. N. Kornilova. Tom 1. Moskva 1929, 112-142; hier 122.]

Wir nehmen an, dass die Entwicklung der willkürlichen Aufmerksamkeit des Kindes so verläuft: Unsere ersten Wörter haben für das Kind die Bedeutung eines Hinweises. Gemeinsam damit kommen wir zur primären Funktion des Sprechens, die bislang noch von keinem Forscher richtig erkannt worden ist. Die primäre Funktion des Sprechens besteht nicht darin, dass die Wörter für das Kind eine Bedeutung haben, nicht darin, dass mit Hilfe des Wortes entsprechend neue Zusammenhänge hergestellt werden, sondern darin, dass das erste Wort ein Hinweis ist. Das Wort als Hinweis bildet die primäre Funktion in der Entwicklung des Sprechens, von der man dann alle anderen ableiten kann.

Somit fällt die Entwicklung der Aufmerksamkeit des Kindes von den ersten Lebenstagen an in eine komplizierte Umwelt, die sich aus zwei Typen von Stimuli zusammensetzt. Einerseits ziehen die Sachen, die Gegenstände und Erscheinungen dank ihrer Eigenschaften die Aufmerksamkeit des Kindes an. Andererseits steuern entsprechende Hinweisstimuli, wie zum Beispiel die Wörter, die Aufmerksamkeit des Kindes, und somit ist die Aufmerksamkeit des Kindes von Anfang an eine gesteuerte Aufmerksamkeit. Anfangs lenken die Erwachsenen das Kind, erst mit der allmählichen Beherrschung der Sprache beginnt das Kind die primären Prozesse der Aufmerksamkeit zu beherrschen, anfangs in Beziehung auf andere, dann in Bezug auf sich selbst. Wenn wir folgenden Vergleich zulassen wollen, dann können wir sagen, dass sich die Aufmerksamkeit des Kindes in der ersten Lebensperiode nicht so bewegt wie ein Ball, der in Meereswellen gefallen ist und der in Abhängigkeit von der Stärke jeder einzelnen dieser Wellen hin und her geworfen wird, sondern die Aufmerksamkeit des Kindes bewegt sich irgendwie entlang von einzelnen, fortlaufenden Kanälen bzw. Bahnen, die den mächtigen Meeresverlauf steuern. Die Wörter sind von Anfang an für das Kind Absteckpföcke, die auf dem Weg des Erwerbs und der Entwicklung seiner Erfahrung aufgestellt werden.

[L. S. Vygotskij, Razvitie aktivnogo vnimanija v detskom vozraste [Die Entwicklung der aktiven Aufmerksamkeit im Kindesalter]. In: Voprosy marksistskoj pedagogiki. Issledovanija po pedagogike, pedologii i psihologii. Trudy Akademii Kommunističeskogo vospitanija. Pod redakcij K. N. Kornilova. Tom 1. Moskva 1929, 112-142; hier 129.]

Wir wissen, dass die allgemeine Aufeinanderfolge der kulturellen Entwicklung des Kindes in folgendem besteht: Anfangs wirken andere Menschen auf das Kind ein, dann tritt das Kind in Wechselwirkung mit der Umgebung, schlussendlich beginnt es, auf andere einzuwirken, und erst am Schluss wirkt es auf sich selbst ein.

So geht es auch bei der Entwicklung des Sprechens, des Denkens und aller anderen höheren Prozesse seines Verhaltens vor sich. So entwickelt sich auch die willkürliche Aufmerksamkeit. Anfangs steuert der Erwachsene mit Wörtern die Aufmerksamkeit des Kindes, er schafft irgendwelche zusätzlichen Hinweise, die wie Hinweiszeichen die Aufmerksamkeit des Kindes auf die es umgebenden Sachen lenken. Der Erwachsene verwendet somit Wörter als mächtige Hinweisstimuli; dann beginnt das Kind aktiv, an diesem Hinweisprozess teilzunehmen und selbst Wörter bzw. Laute als Hinweismittel zu verwenden, das heißt als Hinweismittel, um die Aufmerksamkeit der Erwachsenen auf das ihn interessierende Objekt zu lenken.

[L. S. Vygotskij, Razvitie aktivnogo vnimanija v detskom vozraste [Die Entwicklung der aktiven Aufmerksamkeit im Kindesalter]. In: Voprosy marksistskoj pedagogiki. Issledovanija po pedagogike, pedologii i psihologii. Trudy Akademii Kommunističeskogo vospitanija. Pod redakcij K. N. Kornilova. Tom 1. Moskva 1929, 112-142; hier 130.]

Der Hinweis steht am Beginn der Steuerung der Aufmerksamkeit, und bemerkenswert ist, dass der Mensch ein besonderes Organ der willkürlichen Aufmerksamkeit im Zeigefinger ausgearbeitet hat, der in der Mehrzahl der Sprachen [jazykov] seine Bezeichnung von dieser Funktion erhalten hat. Die ersten Hinweise erfolgten mit Hilfe des hinweisenden Zeigefingers. Wir haben in der Geschichte des Sprechens [reči] gesehen, dass unsere primären Wörter die Rolle von solchen Hinweisen für die Lenkung der Aufmerksamkeit übernehmen. Deshalb muss man die

Geschichte der willkürlichen Aufmerksamkeit mit der Geschichte des Zeigefingers zu verfolgen beginnen.

[L. S. Vygotskij, Razvitie aktivnogo vnimanija v detskom vozraste [Die Entwicklung der aktiven Aufmerksamkeit im Kindesalter]. In: Voprosy marksistskoj pedagogiki. Issledovanija po pedagogike, pedologii i psihologii. Trudy Akademii Kommunističeskogo vospitanija. Pod redakciej K. N. Kornilova. Tom 1. Moskva 1929, 112-142; hier 135.]

Das Kind verbindet auf einer bestimmten Stufe der Entwicklung die Werkzeugverwendung mit dem Sprechen (...), es führt damit die Tätigkeit seiner Aufmerksamkeit auf eine neue Ebene. Mit Hilfe der indikativen Funktion der Wörter (...) beginnt es, seine Aufmerksamkeit zu steuern, es schafft neue Strukturzentren der wahrgenommenen Situation und verändert damit (...) nicht die Stufe der Klarheit des einen bzw. anderen Teils des wahrgenommenen Feldes, sondern sein Schwerpunktzentrum, die Bedeutung der einzelnen seiner Elemente, es hebt immer neue Figuren aus dem Hintergrund hervor und erweitert somit die Möglichkeit, die Handlung seiner Aufmerksamkeit zu steuern, unendlich.

[L. S. Vygotskij, Orudie i znak v razvitii rebënka[Werkzeug und Zeichen in der Entwicklung des Kindes]. Persönliches Archiv von L.S. Vygotskij. Ohne Ort. 1930. Hier zitiert nach L. S. Vygotskij, Sobranie sočinenij, tom 6. Moskva 1984, 47.]

Wenn sich das Kind mit Hilfe des Sprechens neben einem räumlichen Feld auch ein zeitliches Feld für die Handlung schafft, das ebenso überschaubar und real ist wie auch die optische Situation (...), gewinnt es die Möglichkeit, seine Aufmerksamkeit dynamisch zu steuern, es bewegt sich in der Gegenwart mit der Perspektive auf die Zukunft und verhält sich zu den aktiv in der gegenwärtigen Situation geschaffenen Veränderungen vom Standpunkt seiner früheren Handlungen aus.

[L. S. Vygotskij, Orudie i znak v razvitii rebënka[Werkzeug und Zeichen in der Entwicklung des Kindes]. Persönliches Archiv von L.S. Vygotskij. Ohne Ort. 1930. Hier zitiert nach L. S. Vygotskij, Sobranie sočinenij, tom 6. Moskva 1984, 47.]

Wir wissen, dass die Aufmerksamkeit im Leben des Organismus eine wichtige Funktion erfüllt. Diese Funktion führt zur Organisation des Verhaltens, zur Schaffung einer entsprechenden Vorrichtung, die den Menschen für die Wahrnehmung bzw. für die Handlung vorbereitet.

[L. S. Vygotskij/A.R. Lurija, *Étjudy po istorii povedenija. Obez'jana. Primitiv. Rebënok* [Studien zur Geschichte des Verhaltens. Der Menschenaffe. Der Primitive. Das Kind]. Moskva/ Leningrad 1930, 175.]

Die Tätigkeit der Aufmerksamkeit können wir bereits vom frühesten Kindesalter an beobachten. Die natürliche Aufmerksamkeit können wir beim Kind bereits in den ersten Wochen beobachten. Diese wird durch ausreichend starke Reize hervorgehoben. Es ist vollkommen klar, dass ein starker äußerer Reiz – grelles Licht, lautes Geräusch usw. – auf entsprechende Weise das gesamte Verhalten organisiert: Das Kind wendet seinen Kopf dem Reiz zu, es erscheint eine spezifische Mimik der Aufmerksamkeit usw. Genauso agieren starke innere Reize einer instinktiven Ordnung. Bereits beim Kleinkind ruft der Hungerzustand eine Reihe von spezifischen Reaktionen hervor: Anstelle des nichtdifferenzierten Zustandes, eines Zustandes zwischen Schlaf und Wachsein, erscheint eine Reihe von koordinierenden Bewegungen, das Kind wendet sich der Brust der Mutter zu, alle anderen zusätzlichen Bewegungen treten in den Hintergrund, das gesamte Verhalten wird in diesen dominierenden Stimulus eingebettet.

Diese Handlung der einfachen natürlichen Aufmerksamkeit wird gewöhnlich als instinktiv-reflektorische Aufmerksamkeit bezeichnet.

Ein charakteristischer Zug der Aufmerksamkeit ist ihr unwillkürlicher Charakter. Jeder plötzlich erscheinende starke Reiz zieht sofort die Aufmerksamkeit des Kindes an sich, baut sein Verhalten um; (...) Es ist vollkommen klar, dass bei diesem natürlichen Typ der Aufmerksamkeit keine lange stabile Form des organisierten Verhaltens geschaffen werden kann.

[L. S. Vygotskij/A.R. Lurija, *Étjudy po istorii povedenija. Obez'jana. Primitiv. Rebënok* [Studien zur Geschichte des Verhaltens. Der Menschenaffe. Der Primitive. Das Kind]. Moskva/ Leningrad 1930, 175f.]

Es ist vollkommen klar, dass die weitere Entwicklung der Aufmerksamkeit nicht den Weg der Entwicklung der unwillkürlichen Aufmerksamkeit gehen kann; für die Lösung der geforderten Aufgabe muss das Individuum eine umgekehrte Verhaltensweise ausarbeiten als jene, die bei ihm bisher vorherrschte. Wenn vorher jeder starke Reiz die Fähigkeit besaß, das Verhalten rund um sich herum zu organisieren, eine bestimmte Vorrichtung herzustellen, so sollte jetzt diese Fähigkeit auch einen schwächeren Reiz bekommen, jeder biologisch und sozial wichtige Reiz, der eine lange organisierte Kette von Reaktionen braucht. Die natürlichen Folgen der Aufmerksamkeit können dieser Anforderung nicht gerecht werden, und es ist klar, dass sich neben diesen andere Mechanismen entwickeln müssen, (...). Es muss die künstliche, willkürliche und „kulturelle“ Aufmerksamkeit geschaffen werden – das ist die wichtigste Bedingung für jede Arbeit.

[L. S. Vygotskij/A.R. Lurija, *Étjudy po istorii povedenija. Obez'jana. Primitiv. Rebënok* [Studien zur Geschichte des Verhaltens. Der Menschenaffe. Der Primitive. Das Kind]. Moskva/ Leningrad 1930, 176f.]

Es wird eine bestimmte Reihe von „kulturellen“ Stimuli geschaffen, die es dem Menschen ermöglicht, sich auf eine bestimmte Tätigkeit zu konzentrieren, manchmal sogar ernsthaft ablenkende Hindernisse zu überwinden. (...) Beim Kind entstehen *spezifische Verfahren*, die ihm helfen, seine psychologischen Operationen zu regulieren, das Wesentliche vom Unwesentlichen zu trennen, komplizierte Situationen als bestimmte, besondere Zentralfaktoren untergeordneter Situationen wahrzunehmen. Das Kind entwickelt sich kulturell und erhält somit die Möglichkeit, *selbst solche Stimuli zu schaffen, die im weiteren auf es Einfluss nehmen und sein Verhalten organisieren werden*, seine Aufmerksamkeit auf sich lenken werden.

[L. S. Vygotskij/A.R. Lurija, *Étjudy po istorii povedenija. Obez'jana. Primitiv. Rebënok* [Studien zur Geschichte des Verhaltens. Der Menschenaffe. Der Primitive. Das Kind]. Moskva/ Leningrad 1930, 178.]

Die ersten von diesen Faktoren (...) sind fremde Hinweise und das Sprechen. Das Kind nimmt das Bild der umgebenden Situation zuerst diffus wahr; die Mutter

muss auf irgendeinen Gegenstand hinweisen und ihn benennen, damit dieser aus der gesamten Umgebung herausgelöst wird, damit das Kind seine Aufmerksamkeit auf ihn lenkt. Hier wird der Prozess der Aufmerksamkeit erstmals zu einer Funktion der kulturellen Operation. Jedoch wird dieser Prozess erst dann echt, wenn das Kind das Verfahren selbst beherrscht, das ihm hilft, sich auf bestimmte Teile der Situation zu konzentrieren und diese aus dem gesamten übrigen Hintergrund herauszulösen. Das Kind manipuliert sich von außen und beginnt von einem bestimmten Moment an, mit Hilfe dieser Manipulationen die psychologischen Prozesse der Aufmerksamkeit zu organisieren.

[L. S. Vygotskij/A.R. Lurija, *Étjudy po istorii povedenija. Obez'jana. Primitiv. Rebënok* [Studien zur Geschichte des Verhaltens. Der Menschenaffe. Der Primitive. Das Kind]. Moskva/ Leningrad 1930, 178.]

Wie verläuft diese komplizierte, kulturelle Tätigkeit der Aufmerksamkeit?

Welchen Verfahren wendet sich das Kind zu, um seine Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Tätigkeit zu fixieren, und welche Struktur bekommt dieser Akt der willkürlichen Aufmerksamkeit? (...)

Einem 8- bis 9jährigen Kind wird eine Aufgabe gegeben, die von ihm eine andauernde Anspannung der Aufmerksamkeit erfordert, die Konzentration auf einen bestimmten Prozess: Es werden ihm eine Reihe von Fragen gestellt, darunter solche, auf die das Kind mit einer bestimmten Farbe antworten muss, zum Beispiel: Gehst Du in die Schule? Welche Farbe hat die Bank? Spielst Du gerne? Warst Du schon mal im Dorf? Welche Farbe haben die Blätter? Warst Du schon einmal im Krankenhaus? Hast Du schon einmal einen Arzt gesehen? Welche Farbe hat der Morgenrock? u.a.

Das Kind soll so schnell wie möglich auf alle Fragen antworten, muss sich jedoch folgende Instruktion merken: 1) Es darf ein und dieselbe Farbe nicht zweimal nennen und 2) es darf zwei Farben überhaupt nicht nennen (zum Beispiel weiß und schwarz). Der Versuch ist so aufgebaut, dass das alles möglich ist, aber die Aufgabe die beständige Teilnahme der Aufmerksamkeit erfordert.

[L. S. Vygotskij/A.R. Lurija, Ètjudy po istorii povedenija. Obez'jana. Primitiv. Rebënok [Studien zur Geschichte des Verhaltens. Der Menschenaffe. Der Primitive. Das Kind]. Moskva/ Leningrad 1930, 178f.]

Die Untersuchung zeigt, dass das Kind nicht in der Lage ist, diese Aufgabe zu lösen, wenn es sich nicht irgendwelche Hilfsverfahren anwendet. (...) Die Untersuchung zeigt, dass der einzige Weg dafür im *Übergang von der unabgeleiteten¹⁰² Aufmerksamkeit zur vermittelten Aufmerksamkeit liegt*, die für ihre Verwirklichung bestimmte äußere Verfahren verwendet.

[L. S. Vygotskij/A.R. Lurija, Ètjudy po istorii povedenija. Obez'jana. Primitiv. Rebënok [Studien zur Geschichte des Verhaltens. Der Menschenaffe. Der Primitive. Das Kind]. Moskva/ Leningrad 1930, 179.]

Um dem Kind zu helfen, die Aufgabe zu verwirklichen, legen wir ihm bunte Kärtchen vor, die es als Merkzeichen bzw. als äußere Bedingungen für die Organisation der Aufmerksamkeit verwenden kann. Wir geben ihm folglich ein bestimmtes Verfahren an die Hand, und das Kind, wie sich zeigt, eignet sich dieses schnell an: Die äußeren Handlungen helfen ihm, sein Verhalten zu organisieren, es operiert mit den Kärtchen von außen her und organisiert damit seine inneren Prozesse.

Das Ergebnis stellt sich sehr schnell ein: Bald oder aber nach ein bis zwei Versuchen erreicht das Kind die notwendige Stufe der Organisation seiner Aufmerksamkeit. (...)

[L. S. Vygotskij/A.R. Lurija, Ètjudy po istorii povedenija. Obez'jana. Primitiv. Rebënok [Studien zur Geschichte des Verhaltens. Der Menschenaffe. Der Primitive. Das Kind]. Moskva/ Leningrad 1930, 179.]

In einer Reihe der Fälle verhält sich das Kind bei der Lösung der Aufgabe, nicht „weiß“ und nicht „schwarz“ zu sagen, folgendermaßen: Es legt die Kärtchen vor sich hin (...), dann wählt es von ihnen das Weiße und das Schwarze aus, legt diese

¹⁰² [Russisch: proizvodstvennogo vnimanija.]

einzel hin und wendet seinen Kopf nach unten, um damit zu zeigen, dass sich diese nicht mehr im Feld seiner Aufmerksamkeit befinden (...). Jedoch führt in der Regel diese psychologische Methode der Organisation der Aufmerksamkeit nicht zum gewünschten Resultat; um Erfolg zu haben, muss das Kind die verbotenen Kärtchen nicht aus der Sphäre seiner Aufmerksamkeit entfernen, sondern den Prozess der Aufmerksamkeit zu einem vermittelten Prozess machen, es muss die Aufmerksamkeit gerade auf die verbotenen Elemente fixieren. Gewöhnlich erraten die Versuchspersonen sehr schnell, wie sie erfolgreich agieren können: Sie nehmen die zwei Kärtchen mit den verbotenen Farben und legen sie direkt vor sich hin (...). Der Prozess verläuft in diesen Fällen so: Dem Kind wird eine Frage gestellt, auf die es mit einer Farbe antworten muss, es antwortet nicht unmittelbar, sondern schaut zuerst auf die „verbotenen“ Kärtchen, es wiederholt, dass es nicht mit den verbotenen Farben antworten darf, und dann wählt es die Antwort aus, die die gegebenen, verbotenen Farben umgeht. Es ist klar, dass sich hier die Struktur des Prozesses selbst verändert: Die organisierte Aufmerksamkeit verändert auch den Verlauf des Denkens. Anstatt zu antworten: „Die Blätter sind grün“ (wenn die grüne Farbe die verbotene ist), antwortet es: „Die Blätter sind (im Herbst) gelb“ – das Verbot der einen Farbe organisiert die Hemmung der einen Antworten, die Hinwendung zu anderen, zu neuen Situationen, zu neuen Umwegen des Denkens.

[L. S. Vygotskij/A.R. Lurija, *Étjudy po istorii povedenija. Obez'jana. Primitiv. Rebënok* [Studien zur Geschichte des Verhaltens. Der Menschenaffe. Der Primitive. Das Kind]. Moskva/ Leningrad 1930, 180f.]

Bei dieser Verwendung der Kärtchen als Hilfszeichen hört der Prozess allerdings nicht auf: Um die zweite Aufgabe lösen zu können, um nicht zweimal ein und dieselbe Farbe zu wiederholen, wählt das Kind aus den vor ihm liegenden Kärtchen ein der gegebenen Farbe entsprechendes aus (zum Beispiel ein gelbes), und als Erinnerungsstütze dafür, dass es diese Farbe bereits genannt hat, schiebt es das Kärtchen ein wenig nach unten; danach sieht es, bevor es auf die Frage antwortet, auf beide Reihen der verbotenen Farben (...), und erst danach, der Prozess ist nun ein vermittelter, umgeht es mit Erfolg alle „gefährlichen Stellen“ des Versuchs. Die äußere „Operation“ transformiert und organisiert den Prozess der Aufmerksamkeit.

[L. S. Vygotskij/A.R. Lurija, *Étjudy po istorii povedenija. Obez'jana. Primitiv. Rebë-nok* [Studien zur Geschichte des Verhaltens. Der Menschenaffe. Der Primitive. Das Kind]. Moskva/ Leningrad 1930, 181.]

Jedoch bleibt der Prozess damit nicht stehen. Wenn wir dem Kind die Möglichkeit geben würden, das Spiel einige Male durchzuführen, könnten wir sehen, dass es wahrscheinlich zu einer Veränderung in seinem Verhalten kommt. Es wird bald aufhören, die Kärtchen zu verwenden, es wird die Aufgabe ohne äußere Hilfsverfahren zu lösen beginnen und kehrt irgendwie zur früheren, natürlichen Anwendung der Aufmerksamkeit zurück. Aber dieser Eindruck täuscht. In der Tat sehen wir, dass das Kind erfolgreich die Aufgabe löst, die es früher nicht lösen konnte; es umgeht erfolgreich alle Hindernisse, die durch die Instruktion bedingt sind.

[L. S. Vygotskij/A.R. Lurija, *Étjudy po istorii povedenija. Obez'jana. Primitiv. Rebë-nok* [Studien zur Geschichte des Verhaltens. Der Menschenaffe. Der Primitive. Das Kind]. Moskva/ Leningrad 1930, 181.]

Womit kann man diesen Wechsel im Verhalten des Kindes erklären? Bei genauerer Betrachtung können wir uns davon überzeugen, dass der Prozess seiner Aufmerksamkeit derselbe vermittelte Prozess bleibt; nur dass an die Stelle des äußeren vermittelten Prozesses der *innerlich vermittelte* Prozess tritt. Wenn das Kind gelernt hat, Hilfswerkzeuge an Hand des äußeren Materials der Kärtchen zu verwenden, arbeitet sich das Kind eine Reihe von inneren Hilfsverfahren aus. Es legt die verbotenen Kärtchen nicht mehr vor sich hin, sondern fixiert gedanklich (visuell oder besser mit einem sprachlichen Bild) diese zwei verbotenen Farben, und es gibt bereits über die Vermittlung dieser fixierten Farben alle seine Antworten. Das Verfahren, das anhand der äußeren Operationen ausgearbeitet worden ist, baut auch die innere Struktur des Prozesses um, das Kind arbeitet ein Schema von inneren Stimuli und Verfahren aus.

[L. S. Vygotskij/A.R. Lurija, *Étjudy po istorii povedenija. Obez'jana. Primitiv. Rebë-nok* [Studien zur Geschichte des Verhaltens. Der Menschenaffe. Der Primitive. Das Kind]. Moskva/ Leningrad 1930, 181f.]

Die aufgezeigte Periode in der Entwicklung des Kindes, die das natürliche Heranreifen von einzelnen Dominanten umfasst, nennen wir die natürliche Periode bzw. die primitive Entwicklung der Aufmerksamkeit. Die Bezeichnung resultiert daraus, dass in dieser Periode die Entwicklung der Aufmerksamkeit eine Funktion der all-gemeinorganischen Entwicklung des Kindes ist und vor allem eine Funktion der strukturellen und funktionalen Entwicklung des Zentralnervensystems.

Die Basis der Entwicklung der Aufmerksamkeit bildet in dieser Periode folglich einen rein organischen Prozess des Wachstums, des Heranreifens und der Entwicklung des Nervenapparates und der Funktionen des Kindes.

[L. S. Vygotskij, Istorija razvitija vysšich psichičeskich funkcij. In: L. S. Vygotskij, Sobranie sočinenij, tom 3. Moskva 1983, 5-328; hier 206.]

Jedoch tritt die Bedeutung des organischen Prozesses, der die Basis der Entwicklung der Aufmerksamkeit bildet, schnell in den Hintergrund im Vergleich zu den neueren Prozessen der Entwicklung der Aufmerksamkeit, gerade eben zu den Prozessen der kulturellen Entwicklung der Aufmerksamkeit. Diese neuen Prozesse unterscheiden sich quantitativ von den alten. Unter der kulturellen Entwicklung der Aufmerksamkeit verstehen wir die Evolution und die Veränderung der Verfahren der Steuerung und der Arbeit der Aufmerksamkeit selbst, die Beherrschung dieser Verfahren und ihre Unterordnung unter die Macht des Menschen, das heißt Prozesse, die zur kulturellen Entwicklung von anderen Funktionen des Verhaltens analog sind (...).

Die psychologische Untersuchung zeigt, dass wir folglich in der Entwicklung der Aufmerksamkeit deutlich zwei Hauptlinien hervorheben können, die wir bereits kennen. Wir können ganz klar zwischen der Linie der natürlichen Entwicklung der Aufmerksamkeit und der Linie der kulturellen Entwicklung der Aufmerksamkeit unterscheiden.

[L. S. Vygotskij, Istorija razvitija vysšich psichičeskich funkcij. In: L. S. Vygotskij, Sobranie sočinenij, tom 3. Moskva 1983, 5-328; hier 206f.]

Die kulturelle Entwicklung der Aufmerksamkeit beginnt streng genommen bereits im frühen Kindesalter, beim ersten sozialen Kontakt zwischen dem Kind und den

Erwachsenen der Umgebung. Wie auch jede andere kulturelle Entwicklung handelt es sich um eine soziale Entwicklung.

Die kulturelle Entwicklung der Aufmerksamkeit irgendeiner Funktion, darunter eben auch die der Aufmerksamkeit, besteht darin, dass sich der Mensch im Prozess des gemeinsamen Lebens und der gemeinsamen Tätigkeit eine Reihe künstlicher Stimuli, Zeichen ausarbeitet. Mit ihrer Hilfe wird das gesellschaftliche Verhalten der Persönlichkeit gesteuert, sie werden zu Hauptmitteln, mit Hilfe derer die Persönlichkeit die eigenen Prozesse des Verhaltens beherrscht.

[L. S. Vygotskij, *Istorija razvitija vysšich psichičeskich funkcij*. In: L. S. Vygotskij, *Sobranie sočinenij*, tom 3. Moskva 1983, 5-328; hier 207.]

Verfolgen wir die Entwicklung der Aufmerksamkeit vom Vorschulkind zum Erwachsenen, so kommen wir zu folgendem Hauptschluss: Der Unterschied in der Tätigkeit der vermittelten und unvermittelten Aufmerksamkeit wächst an, er beginnt im Vorschulalter, erreicht sein Maximum im zweiten Schuljahr und zeigt dann wieder die Tendenz zur Angleichung. (...) Hier stellen wir vor allem fest, dass beim Vorschulkind der Unterschied zwischen der Fehlerzahl bei dem einen und anderen Verfahren der Steuerung der Aufmerksamkeit geringfügig ist, die Einführung eines neuen Verfahrens verändert den Verlauf des gesamten Prozesses nicht wesentlich. Das Vorschulkind verwendet die Stimuli-Mittel, die sich vor ihm befinden, nicht in wirklich bedeutendem Maße. Es spielt sehr oft mit den Kärtchen, aber nicht auf die Aufgabe bezogen, es wählt die Kärtchen zufällig aus, es wird bei seiner Antwort vom suggerierenden Einfluss des Kärtchens geleitet. Ein weit erfolgreicher mit der Aufgabe fertig werdendes Kind beginnt teilweise Hilfsmittel zu verwenden. (...)

Erst im Schulalter beginnt in der Regel die vollständige Verwendung des vorgelegten Verfahrens. Die innere Operation wird zu einer äußeren, das Kind beherrscht seine Aufmerksamkeit mit Hilfe von äußeren Stimuli-Mitteln. (...)

Beim Vorschulkind senkt die vermittelte Wahrnehmung den Fehlerprozentsatz fast nicht, beim jüngeren Schulkind fällt dieser fast um die Hälfte, beim älteren um das Zehnfache. Wir haben somit ein aufeinander folgendes Bild der Entwicklung der vermittelten Aufmerksamkeit vor uns, die Beherrschung der Prozesse und die Unterordnung der Aufmerksamkeit unter die eigene Macht werden immer besser.

Erst bei den Erwachsenen können wir erneut einen äußerst unbedeutenden Fall der Fehlerzahl bei der Hinwendung zu den Kärtchen feststellen.

[L. S. Vygotskij, *Istorija razvitija vysšich psichičeskich funkcij*. In: L. S. Vygotskij, *Sobranie sočinenij*, tom 3. Moskva 1983, 5-328; hier 208f.]

Das Verhalten des Kindes durchläuft im Rahmen des Versuches folgende vier aufeinander folgende Stadien: 1) unvollständige und nicht zielorientierte Verwendung der Kärtchen; 2) Übergang zu ihrer tatkräftigen Verwendung und die vollkommene Unterordnung unter die äußeren Mittel; 3) zielorientierte Verwendung der Kärtchen für die Lösung der inneren Aufgabe mit äußeren Mitteln und schlussendlich 4) Übergang zu jenem Verhaltenstyp, den die Erwachsenen verwenden. (...)

Beim Erwachsenen, im Unterschied zum Vorschulkind, sind die Prozesse der willkürlichen Aufmerksamkeit entwickelt, und er kann gedanklich über Wörter oder über irgendwelche anderen Verfahren die verbotenen und die bereits genannten Farben fixieren. Zum selben Verhaltenstyp geht unserem Erachten nach das Kind über, wenn der äußere Hilfsstimulus durch einen inneren Stimulus ersetzt wird. Neben der Verkürzung, manchmal sogar dem Absterben der äußeren Operation erhöht sich sowohl beim Erwachsenen als auch beim Kind im entsprechenden Experiment die innere Aufmerksamkeit deutlich. Davon überzeugen uns objektive Ergebnisse. Auf dieser Basis kommen wir zu folgendem Schluss: Beim Kind kam es zu einem Umbau der inneren Prozesse unter dem Einfluss des Übergangs zur vermittelten Form der Aufmerksamkeit, es kam zur Verinnerlichung des äußeren Verfahrens, die äußere Operation wurde zu einer inneren Operation.

[L. S. Vygotskij, *Istorija razvitija vysšich psichičeskich funkcij*. In: L. S. Vygotskij, *Sobranie sočinenij*, tom 3. Moskva 1983, 5-328; hier 210.]

Wir können deshalb sagen, dass die willkürliche Aufmerksamkeit das Ergebnis des Prozesses der Verinnerlichung der vermittelten Aufmerksamkeit ist; der Prozess selbst ist gänzlich den allgemeinen Gesetzen der kulturellen Entwicklung und der Bildung der höheren Formen des Verhaltens untergeordnet. Das bedeutet, dass die willkürliche Aufmerksamkeit von ihrer Zusammensetzung, ihrer Struktur und ihrer Funktion her nicht einfach das Resultat einer natürlichen, organischen Ent-

wicklung der Aufmerksamkeit ist, sondern das Resultat ihrer Veränderungen und ihres Umbaus unter dem Einfluss von äußeren Stimuli-Mitteln.

[L. S. Vygotskij, Istorija razvitija vysšich psichičeskich funkcij. In: L. S. Vygotskij, Sobranie sočinenij, tom 3. Moskva 1983, 5-328; hier 216f.]

Somit fällt die Entwicklung der Aufmerksamkeit des Kindes von den ersten Lebens- tagen an in eine komplizierte Umwelt, die sich aus zwei Arten von Stimuli zusam- mensetzt. Einerseits ziehen die Dinge, die Gegenstände und die Erscheinungen wegen ihrer Eigenschaften die Aufmerksamkeit des Kindes an, andererseits steu- ern entsprechende Stimuli-Katalysatoren, darunter gerade die Wörter, die Auf- merksamkeit des Kindes. Sie wird von Anfang an zu einer gesteuerten Aufmerk- samkeit. Anfangs steuern die Erwachsenen das Kind, jedoch gemeinsam mit der allmählichen Beherrschung des Sprechens beginnt das Kind, auf dieselbe Art und Weise die Aufmerksamkeit zu steuern, anfangs in Bezug auf andere, später in Be- zug auf sich selbst. (...)

Anfangs steuert der Erwachsene die Aufmerksamkeit des Kindes mit Hilfe von Wörtern, er schafft zusätzliche Hinweise – Hinweiszeichen – auf die das Kind um- gebenden Dinge, er arbeitet aus den Wörtern mächtige Hinweisstimuli aus. Dann beginnt das Kind, aktiv an diesen Hinweisprozessen teilzunehmen und selbst die Wörter bzw. die Laute als Mittel des Hinweisens zu verwenden, das heißt, es lenkt die Aufmerksamkeit der Erwachsenen auf den das Kind interessierenden Gegen- stand.

[L. S. Vygotskij, Istorija razvitija vysšich psichičeskich funkcij. In: L. S. Vygotskij, Sobranie sočinenij, tom 3. Moskva 1983, 5-328; hier 225f.]

Wir sehen somit, dass der Prozess der willkürlichen Aufmerksamkeit, der von der Sprache bzw. dem Sprechen [jazykom ili reč'ju] gesteuert wird, ursprünglich, wie wir bereits gesagt haben, ein Prozess ist, bei dem sich das Kind eher dem Erwach- senen unterordnet, als dass es über seine eigene Aufmerksamkeit herrscht. Dank der Sprache [jazyku] steuern die Erwachsenen die Aufmerksamkeit des Kindes, und nur auf dieser Basis beginnt das Kind allmählich, seine eigene Aufmerksamkeit zu beherrschen. (...) Die ersten Hinweise erfolgen mit Hilfe des hinweisenden Zeige-

fingers, und wir sehen in der Geschichte der Entwicklung des Sprechens, dass die ersten Wörter die Rolle von ähnlichen Hinweisen für die Lenkung der Aufmerksamkeit einnehmen. Deshalb muss man die Geschichte der willkürlichen Aufmerksamkeit mit der Geschichte des Zeigefingers zu verfolgen beginnen.

[L. S. Vygotskij, Istorija razvitija vysšich psichičeskich funkcij. In: L. S. Vygotskij, Sobranie sočinenij, tom 3. Moskva 1983, 5-328; hier 231f.]

Die elementare Funktion der Aufmerksamkeit, wie sie in reinster Form in der frühen Kindheit auftritt, geht als untergeordnete Instanz eine neue komplizierte Synthese mit den intellektuellen Prozessen ein. Die Aufmerksamkeit wird intellektualisiert, ebenso wie das Gedächtnis. Während im Kindesalter noch die Abhängigkeit des Denkens von der Aufmerksamkeit dominiert, verändert sich dieses Verhältnis jetzt, wie Blonskij ganz richtig feststellt. Mit der Herrschaft der willkürlichen Aufmerksamkeit verändert sich diese Beziehung in umgekehrter Richtung. Die willkürliche Aufmerksamkeit ist vor allem durch ihre Verbundenheit mit dem Denken gekennzeichnet. Wiederum wäre es aber falsch anzunehmen, diese Veränderung würde sofort und plötzlich eintreten. Sie wird selbstverständlich durch die vorausgegangene Entwicklung der Aufmerksamkeit vorbereitet. (...) Auch hier müssen wir die willkürliche Aufmerksamkeit als Produkt der kulturellen Entwicklung des Kindes auffassen, müssen wir in der willkürlichen Aufmerksamkeit eine Form der Anpassung an eine sozial höhere Lebensweise sehen, müssen wir damit rechnen, dass sie Gesetzmäßigkeiten aufweist, die typisch sind für den gesamten Verlauf der kulturellen Entwicklung des Verhaltens.

[L. S. Vygotskij, Pedologija podrostka [Pädologie des frühen Jugendalters]. Zadanija 9-16. Moskva/ Leningrad: BZO 1931, 5-504; hier 368f.]

Gehen wir auf unserem Weg weiter, so beobachten wir tatsächlich im Übergangsalter eine enge Verbindung zwischen der Entwicklung der Aufmerksamkeit und der Funktion der Begriffsbildung. Erinnern wir uns, dass dieser Zusammenhang zweiseitig ist: Einerseits ist ein gewisses Entwicklungsniveau der Aufmerksamkeit wie auch der anderen intellektuellen Funktionen eine notwendige Voraussetzung für die Entwicklung des Denkens in Begriffen, andererseits bedeutet der Übergang

zum Denken in Begriffen gleichzeitig, dass die Aufmerksamkeit eine höhere Stufe erreicht, dass eine neue, höhere und kompliziertere Form der inneren, willkürlichen Aufmerksamkeit entsteht.

[L. S. Wygotskij, Pedologija podrostka [Pädologie des frühen Jugendalters]. Zadanija 9-16. Moskva/ Leningrad: BZO 1931, 5-504; hier 370.]

Die elementarste Form der Aufmerksamkeit, ihre unwillkürlichste Form, ist beim Kind, wie auch das Gedächtnis, plastischer, reicher als bei uns. Die Enge der kindlichen Aufmerksamkeit besteht nicht darin, dass das Kind weniger Dinge wahrnimmt. Es nimmt mehr davon wahr als ein Erwachsener, ihm fallen mehr Details auf. Aber seine Aufmerksamkeit ist ganz anders organisiert. Ihr fehlt das, was man als Steuerung des eigentlichen Mechanismus der Aufmerksamkeit bezeichnen könnte, als Beherrschung dieses Prozesses, als Unterordnung der Aufmerksamkeit unter den eigenen Willen.

[L. S. Wygotskij, Pedologija podrostka [Pädologie des frühen Jugendalters]. Zadanija 9-16. Moskva/ Leningrad: BZO 1931, 5-504; hier 373.]

Von willkürlicher Aufmerksamkeit können wir dann sprechen, wenn wir irgendeinen Gegenstand betrachten, auf den unsere Aufmerksamkeit durch Symbole gerichtet wird (...).

Wir können das Ergebnis unserer Betrachtung folgendermaßen formulieren: Seine Aufmerksamkeit trägt unmittelbaren Charakter, sie ist unwillkürlich und wird von außen gesteuert. Diese Aufmerksamkeit wird von den Gegenständen angezogen oder abgestoßen. Beim Jugendlichen entwickeln sich mit zunehmender Reife des Denkens und mit dem Übergang zum begrifflichen Denken höhere Formen der Aufmerksamkeit – die vermittelte Aufmerksamkeit, die zur unwillkürlichen im selben Verhältnis steht wie die Mnemotechnik zum mechanischen Gedächtnis.

[L. S. Wygotskij, Pedologija podrostka [Pädologie des frühen Jugendalters]. Zadanija 9-16. Moskva/ Leningrad: BZO 1931, 5-504; hier 373.]

Das Wesentliche an dem Gesetz besteht darin, dass es die vier Hauptstadien bestimmt, die jede psychologische Funktion höherer Ordnung in ihrer Entwicklung durchläuft. Wie schon mehrmals erwähnt, entstehen die höheren Formen des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit und der anderen Funktionen nicht sofort, nicht in fertiger Form. Sie fallen nicht zu einem bestimmten Zeitpunkt vom Himmel, sondern haben eine lange Entwicklungsgeschichte. Genauso verhält es sich mit der willkürlichen Aufmerksamkeit.

Ihre Entwicklung beginnt im Grunde mit der ersten Hinweisgeste, mit der der Erwachsene die Aufmerksamkeit des Kindes zu lenken beginnt, und mit der ersten selbständigen Hinweisgeste des Kindes, mit der es selbst die Aufmerksamkeit anderer zu lenken beginnt. Später eignet sich das Kind das ganze, viel weiter entwickelte System von Mitteln zur Lenkung der Aufmerksamkeit anderer an. Ein solches System von Mitteln ist das sinnvolle Sprechen. Noch später beginnt das Kind, dieselben Verhaltensweisen, die andere bei ihm angewandt haben und die es bei anderen angewandt hat, bei sich selbst anzuwenden. Damit lernt es, die eigene Aufmerksamkeit zu steuern. Seine Aufmerksamkeit wird willkürlich.

[L. S. Vygotskij, Pedologija podrostka [Pädologie des frühen Jugendalters]. Zadanija 9-16. Moskva/ Leningrad: BZO 1931, 5-504; hier 375.]

Deshalb ist sie anfangs zwangsläufig eine äußere Operation, ausgeführt mit Hilfe äußerer Mittel. Andere Menschen lenken mit Worten die Aufmerksamkeit des Kindes, wobei es von den einen Elementen seines Gesichtsfeldes auf andere Teile oder sogar auf innere Denkprozesse hingelenkt wird. Das Mittel bleibt hierbei äußerlich, die Operation selbst wird noch zwischen zwei verschiedenen Menschen aufgeteilt.

Eine so gesteuerte Aufmerksamkeit ist bereits eine willkürlich gesteuerte Aufmerksamkeit, vom Standpunkt des Kindes aber ist sie unwillkürlich. Wenn sich das Kind diese Form der Beherrschung der Aufmerksamkeit aneignet, beherrscht es zunächst nur eine rein äußere Operation, wobei sie auf die Ebene des eigenen Verhaltens so übertragen wird, als würde sie zwischen Menschen eingesetzt. Das Kind vereint in sich lediglich die beiden Teile der Operation, die bislang zwischen ihm und den Erwachsenen seiner Umgebung aufgeteilt waren.

Das Anfangsstadium in der Entwicklung jeder höheren Funktion ist also das Stadium der äußeren Operation, die mit Hilfe äußerer Mittel vollzogen wird. Dann wird die Operation vom Kind allmählich so angeeignet, dass sie fest in die Grundoperationen seines Verhaltens eingeht, dass sie derart in die allgemeine Struktur des Denkens hineinwächst, dass sie den Charakter von etwas Äußerem verliert, von außen nach innen wandert und hauptsächlich und zunehmend mit Hilfe innerer Mittel vollzogen wird. Diesen Prozess des Übergangs der Operationen von außen nach innen bezeichnen wir eben als Gesetz des Hineinwachsens.

[L. S. Vygotskij, Pedologija podrostka [Pädologie des frühen Jugendalters]. Zadanija 9-16. Moskva/ Leningrad: BZO 1931, 5-504; hier 375.]

Man stellte dem Kind eine Reihe von Fragen. Darunter waren solche, auf die mit einer Farbe geantwortet werden musste. Zwei bestimmte Farben durften jedoch nicht erwähnt werden, wie in dem Spiel „Kauft nichts Weißes und nichts Schwarzes“. Außerdem durfte das Kind nicht zweimal dieselbe Farbe nennen. Trotzdem musste es eine richtige Antwort finden. In der Serie zum Beispiel, in der die Farben Rot und Blau verboten waren, wurde das Kind gefragt, welche Farbe gewöhnlich Tomaten haben. Es antwortete: „Sie sind grün, wenn sie noch nicht reif sind.“ Solch eine Antwort kann nur jemand geben, der seine Aufmerksamkeit aktiv steuert und in der Lage ist, mehrere Momente gleichzeitig im Felde seiner Aufmerksamkeit zu behalten.

Wie die Untersuchung ergab, sind Kinder im jüngeren Schulalter nicht imstande, eine solche Aufgabe zu lösen, wenn sie nicht als Hilfsmittel farbige Karten erhalten, die sie vor sich ausbreiten und als Aufmerksamkeitsstütze nutzen können. Wie wir bereits wissen, kann das Kind zwar mehrere äußere Gegenstände gleichzeitig wahrnehmen, die innere Organisation seiner Aufmerksamkeit jedoch ist noch überaus schwach.

[L. S. Vygotskij, Pedologija podrostka [Pädologie des frühen Jugendalters]. Zadanija 9-16. Moskva/ Leningrad: BZO 1931, 5-504; hier 376.]

Das Vorschulalter ist zunächst das Stadium der unmittelbaren, natürlichen Aufmerksamkeit. In diesem Entwicklungsstadium ist das Kind noch nicht imstande,

seine Aufmerksamkeit durch Einbeziehung spezieller stimulierender Mittel zu steuern. Durch das Einführen von Bildkarten in die Operation erreicht man nicht, dass das Kind die Aufgabe erfolgreicher bewältigt. Es ist nicht in der Lage, die Karten effektiv zu verwenden. Die eingeführten Bildkarten benützt das Kind als System von äußeren Hilfsmitteln, wodurch sich seine operative Fähigkeit beträchtlich steigert. In diesem Stadium hat das äußere Zeichen eine dominierende Bedeutung. (...)

Im höheren Entwicklungsstadium wird das Verhalten komplizierter, emanzipiert sich aber gleichzeitig von den äußeren Zeichen. Es findet das statt, was wir bedingt als Hineinwachsen der äußeren Mittel bezeichnen. Das äußere Zeichen verwandelt sich in ein inneres.

[L. S. Vygotskij, Pedologija podroščka [Pädologie des frühen Jugendalters]. Zadanija 9-16. Moskva/ Leningrad: BZO 1931, 5-504; hier 376f.]

Wie wir gesehen haben, besteht beim Schulkind ein deutlicher Zusammenhang zwischen seinem primitiven Begriff, dem Konglomerat, bzw. Komplexbegriff, und der Enge seines Aufmerksamkeitsfeldes. Weiterhin war festzustellen, dass der Übergang zum begrifflichen Denken im eigentlichen Sinn des Wortes nicht einfach eine quantitative Erweiterung des Aufmerksamkeitsfeldes voraussetzt, sondern eine neue Organisation dieses Feldes. Quantitativ ist beim Kind die Aufmerksamkeit oft nicht ärmer, sondern reicher als beim Erwachsenen. Das Kind kann im Feld seiner Aufmerksamkeit eine größere Zahl von Dingen, viel mehr Details als wir unterbringen. Die Aufmerksamkeit des Erwachsenen zeichnet sich durch eine andere Struktur, durch einen anderen Tätigkeitstyp aus.

Wir fanden heraus, dass diese Veränderung im Übergang von der unmittelbaren, elementaren Aufmerksamkeit der frühen Entwicklungsstufen zu einer vermittelten Aufmerksamkeit besteht, eine Tätigkeit, bei der verschiedene innere Hilfsmittel wirksam werden.

[L. S. Vygotskij, Pedologija podroščka [Pädologie des frühen Jugendalters]. Zadanija 9-16. Moskva/ Leningrad: BZO 1931, 5-504; hier 381.]

Wir möchten hier, ohne auf die tiefen kausalen Beziehungen zwischen dem begrifflichen Denken und der höheren Form der Aufmerksamkeit einzugehen, lediglich darauf hinweisen, dass diese beiden Tätigkeitsformen auch in einer engen genetischen und funktionellen Wechselbeziehung stehen.

Ähnlich wie die unwillkürliche Aufmerksamkeit dem Komplexdenken verwandt ist, bedingen auch das begriffliche Denken und die innere, willkürliche Aufmerksamkeit einander. Diese Wechselbeziehung ist genauso wie die Wechselbeziehung zwischen Denken und Gedächtnis zweiseitig. Einerseits setzt die Entstehung von Begriffen notwendig ein bestimmtes Entwicklungsniveau der Aufmerksamkeit voraus. Wegen der Begrenztheit seines Aufmerksamkeitsfeldes ist das Kind nicht in der Lage, alle Merkmale eines Begriffs in einer hierarchischen Synthese zu verarbeiten. Andererseits wird die Entwicklung der Aufmerksamkeit, ihr Übergang zur höheren Form erst dadurch möglich, dass die Funktion der Aufmerksamkeit ebenso wie die des Gedächtnisses intellektualisiert wird, sich mit dem Denken verbindet, als untergeordnete Instanz in ein neues höheres, kompliziertes Gebilde eintritt, das im Grunde eine qualitativ neue Funktion darstellt.

[L. S. Vygotskij, Pedologija podroščka [Pädologie des frühen Jugendalters]. Zadanija 9-16. Moskva/ Leningrad: BZO 1931, 5-504; hier 381.]

Aufmerksamkeit – von der subjektiven Seite ist die A. eine Auslese und eine Aussonderung von Elementen des Bewusstseins, die im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen und eine bedeutende Klarheit des Erlebens erlangen; von der objektiven Seite ist die A. eine allgemeine, sensomotorische Einstellung, die Anpassung des Organismus an die sensorische bzw. motorische Tätigkeit; die biologische Bedeutung der A. liegt in der Anpassung des Individuums an eine bessere Wahrnehmung von Reizen. Von der äußeren Seite ist die A. eine Mobilisierung von Muskeln, eine Hinwendung zu Reizen, eine spezielle Einstellung, eine Hemmung nebensächlicher Bewegungen. Subjektiv, von der inneren Seite her, stellt die A. Klarheit und Deutlichkeit der wahrgenommenen (oder der wiedergegebenen) Elemente her.

[L. S. Vygotskij/B. E. Sacharow, Psihologičeskij slovar'. Moskva: Gosudarstvennoe učebno-pedagogičeskoe izdatelst'vo 1931, 3-206, hier 39.]

ISSN 2191-6667