

3 Metakognitive Fähigkeiten und Delinquenz

Interviewer: *Warum glauben Sie, haben sich Ihre Eltern in Ihrer Kindheit so verhalten, wie sie es getan haben?*

Interviewte: *Woher soll ich das wissen? Sagen Sie es mir doch, Sie sind doch der beschissene Psychologe! (Peter Fonagy, persönliche Mitteilung)*

Interviewer: *Warum glauben Sie, haben sich Ihre Eltern in Ihrer Kindheit so verhalten, wie sie es getan haben?*

Interviewte: *Ich glaube dass meine Eltern sich von einander und auch von uns zurückgezogen haben, weil beiden eine ganz unterschiedliche Art von Beziehung vorschwebte. Meine Mutter wollte einen Ehemann, der oft da ist und am Familienleben Interesse zeigt. Mein Vater hingegen dachte, dass eine Ehe darin besteht, in die Kneipe zu gehen, während seine Frau die Wohnung putzt und kocht. Angesichts dieser total verschiedenen Visionen von Familienleben fühlten sich beide unverstanden und es gab viel Streit zwischen den beiden. Das ist vielleicht auch ein Grund, warum es eigentlich beide vermieden haben, sich viel mit uns zu beschäftigen. (Fonagy & Target, 1998)*

Beide Textstellen sind Antworten auf eine Frage aus dem Erwachsenen-Bindungsinterview (AAI). Diese Frage wird als „demand“-Frage bezeichnet, das heißt, es wird ein gewisses Maß an Reflexiver Kompetenz bzw. eine Theorie über das elterliche Verhalten in der Kindheit gefordert. Das erste Beispiel entstammt einer Therapiestunde Peter Fonagys mit einem Borderline-Persönlichkeitsgestörten jungen Mann und enthält keinerlei Reflexive Kompetenz, im Gegenteil: Die Antwort zeugt vom Gebrauch sehr primitiver Abwehrmechanismen und von Feindseligkeit gegenüber dem Interviewer. Sie beinhaltet keinerlei Erwähnung eigener innerer Befindlichkeiten oder die anderer. Dieser junge Mann erlebte die Frage wohl als Provokation und hatte das Gefühl, sich wehren zu müssen. Nach dem Manual für Reflexive Kompetenz erhielt diese Antwort eine –1 (negative, antireflexive Antwort; Skala reicht von –1 bis 9, vgl. Methodenkapitel 7 dieser Arbeit). Das zweite Beispiel ist einem Interview mit einer Frau aus einer nichtklinischen Stichprobe entnommen. Die Antwort enthält reflexives Denken und den Versuch, dem Verhalten der eigenen Eltern im Nachhinein Sinn zu geben und erhielt eine 6 auf der Skala Reflexiver Kompetenz, zeugt also von gewöhnlicher bis guter Reflexiver Kompetenz.

Dies sind Beispiele von vorhandenen bzw. nicht vorhandenen metakognitiven Fähigkeiten im Erwachsenenalter. Bei Kindern zeigen sich diese Fähigkeiten z.B. beim „so tun als ob“ im Spiel oder in der Kommunikation, dem Austricksen und

„hinters Licht führen“ anderer. Was haben diese geschilderten Fähigkeiten gemeinsam?

3.1. Begriffliche Einordnung

Die Begriffe *theory of mind* bzw. metakognitive Fähigkeiten werden sehr heterogen verwendet. Sie beziehen sich nicht auf eine spezielle psychologische Theorie, sondern sind eine Sammlung von intuitiven Ideen, die wir alle im Zusammenhang mit psychischem Funktionieren und mit der Beschaffenheit von Wahrnehmungen, Zuschreibungen, Überzeugungen, Intentionen, Emotionen und Wünschen haben. Wenden wir diese „Theorien“ über Handlungen und Interaktionen in unserer sozialen Umgebung an, können wir Verhalten erklären, vorhersagen und sie für uns ausnutzen, indem wir z.B. andere austricksen. Es überrascht nicht, dass es eine Fülle von Theorien gibt, die sich mit der Entwicklung und dem Funktionieren dieser Kapazität auseinandersetzen.

Das Konzept metakognitiver Fähigkeiten leitet sich aus multiplen wissenschaftlichen Diskursen her; daher gibt es auch keine einheitliche Begrifflichkeit für die Beschreibung dieses Konzepts. Die Idee der Reflexiven Kompetenz, dem „Denken über das Denken“³⁵ (Fonagy, 1991), ist nicht neu und steht nicht nur im heutigen Mittelpunkt philosophischer und kognitionspsychologischer Diskussionen. Scholastische Autoren des Mittelalters (u.a. Thomas von Aquin, Petrus Johannis Olivi und Dietrich von Freiberg) prägten erste Fachbegriffe wie „Intentionalität“ und „intentionale Existenz“ und entwarfen Modelle, um das Rätsel der kognitiven und affektiven Bezugnahme zu lösen (Perler, 2002). Hegel, der sich in seiner Dialektik von Ich und Anderem (vgl. Kap. IV der „Phänomenologie des Geistes“, 1807) mit der wechselseitigen Bedingtheit geistiger Prozesse auseinandersetzte, erkannte, „dass das Kind, *nur wenn es den Geist des anderen erkennt, den Charakter mentaler Befindlichkeiten zu würdigen lernt*“ (ebenda).

Das Werk Hegels bildete die Grundlage für wichtige soziologische, philosophische (G.H. Mead) und kognitiv-entwicklungspsychologische Studien

³⁵ Dieser Begriff scheint auch nicht auszureichen, vielleicht könnte man ihm das „Fühlen über das Fühlen“, das „Denken über das Fühlen“ und das „Fühlen über das Denken“ hinzufügen, um nicht nur die kognitive, sondern auch die affektive Dimension dieses Phänomens genügend zu berücksichtigen.

(Piaget, Selman, Flavell), die sich mit der kognitiven Orientierung gegenüber anderen Menschen auseinandersetzen. Innerhalb dieses Paradigmas kann ein Zugang zum Verständnis des anderen und dessen Intentionen erfolgen, indem wir uns virtuell an seine Stelle und seine Rolle in einem Handlungszusammenhang versetzen und seine Perspektive einnehmen. Konstruktivistische Entwicklungstheoretiker dieser Tradition sprechen von der kognitiv akzentuierten Fähigkeit zur Perspektivenübernahme³⁶. Diese Fähigkeit sowie der Sinn des Kindes für ein psychisches Selbst wird nach diesem Ansatz durch die Betreuungspersonen gefördert, die das Kind in die Komplexität zwischenmenschlicher Beziehungen einführen und menschliches Verhalten an Begriffen psychischer Befindlichkeiten (mental states) festmachen, die allmählich vom Kind in sein Denken integriert werden (Fonagy & Target, 1995). Einige sozialpsychologisch orientierte Psychologen (Goldman, 1993; Harris, 1992) gehen davon aus, dass das Kind lernt, Schlussfolgerungen für Verhalten anderer zu ziehen, indem es sich vorstellt, selbst in dieser Situation zu sein oder indem es sich probeweise in den anderen hineinversetzt (Gordon, 1992, zit. nach Fonagy, 2003). Die Modularitätstheorie etwa postuliert für das Verständnis geistiger Prozesse angeborene Lernmechanismen, die spezifischen anatomischen Arealen zugeordnet sind (Leslie, 1994; Segal, 1996, zit. ebenda).

Konfrontiert mit der oben erwähnten „Transmissionslücke“ stellt sich die Frage, ob die oben genannten Fähigkeiten den „Schlüssel“ für die Übertragung sicherer Bindungsmuster bilden. Vermutlich wird eine Antwort auf diese Frage auch Aufschluss über einen wichtigen Langzeit-Prädiktor für delinquentes Verhalten geben können.

Im von Bowlby ausgehenden bindungstheoretischen Diskurs wird insbesondere das Konzept der metakognitiven Steuerung bzw. Kontrolle (Main, 1991) diskutiert. Mary Main (1991) entwickelte als erste ein Modell, das über das Konzept der elterlichen Feinfühligkeit als Erklärung der Übermittlung sicherer Bindungsmuster hinausging. Main erkannte eine ausgeprägte Verbindung zwischen der Bindungsstruktur des Kindes und den so genannten metakognitiven Fähigkeiten der Mutter. Inkohärente Aussagen in den Erwachsenen-

³⁶ Ein sehr gelungener und ausführlicher Überblick zu den philosophischen, soziologischen und psychologischen Wurzeln dieses Konstrukts findet sich in Geulens (1982) Sammelband zur sozial-

Bindungsinterviews von Müttern weisen demnach auf schwach strukturierte Modelle von eigenen Bindungsbeziehungen dieser Mütter hin und sind für Main die wichtigste Ursache unsicherer Bindungsmuster beim Kind. Main konnte zeigen, dass Mütter, die nicht in der Lage sind, über die unmittelbare Erfahrungsrealität (ihre eigene in Beziehung zu ihren Eltern oder die ihres eigenen Kindes) hinaus zu denken und den Unterschied zwischen unmittelbarer Erfahrung und dem zugrunde liegenden mentalen Befinden zu begreifen, eher zu inkonsistentem Verhalten gegenüber ihren eigenen Kindern neigen (Fonagy, 1998a). Operationalisiert wurden diese Kompetenzen durch das Manual zur Reflexiven Kompetenz (Fonagy & Target, 1998) in Anwendung auf das Erwachsenen-Bindungsinterview (AAI). Die Fähigkeit der Bezugspersonen, über das konkret beobachtbare Verhalten einer Situation hinauszugehen und das dem Verhalten zugrunde liegende innere Geschehen beim Kind erfassen zu können, ist als zentraler Faktor für die Bindungssicherheit des Kindes anzusehen. Hohe metakognitive Kompetenzen der Bindungspersonen, gepaart mit der bereits diskutierten elterlichen Feinfühligkeit ermöglichen klare Prognosen einer Bindungssicherheit beim Kind.

Die Erkenntnis, dass man selbst und dass auch andere durch innere mentale Befindlichkeiten motiviert sind, ist eine Entwicklungsleistung, die nur im Kontext einer sicheren Bindungsbeziehung umfassend möglich wird. Sie ist, wie andere komplexe kognitive Prozesse, „den Wechselfällen von Konflikt und Angst sowie der daraus folgenden Störung der Abwehr unterworfen“ (Fonagy, 1998a).

Psychoanalytische Überlegungen zur Bedeutung metakognitiver Fähigkeiten der Mutter in Bindungsbeziehungen sind ähnlich gelagert: Sie betonen die Fähigkeit der Mutter, das Kind als ein potentiell eigenständiges Wesen mit eigenen Wünschen, Vorstellungen und Gefühlen anzuerkennen, die mentale Verfassung des Kindes zu verstehen und einen Container zu bieten (Bion, 1962; Fairbairn, 1952; Kohut, 1977; Winnicott, 1965). Demnach entwickelt sich das psychische Selbst, der Mensch mit Absichten, Zielen, Gedanken und Wünschen durch die Wahrnehmung der eigenen Person im Geist eines anderen Menschen.

Diese Leistung wurde von Ethologen (Premack & Woodruff, 1978), Autismusforschern und Kognitivisten (Baron-Cohen et. al, 1985, 1995, 1997,

2001; Hobson, 1993; Mayes & Cohen, 1992; Perner, 1991; Wellman, 1990) als „theory of mind“ (Theorie der Innenwelt) bezeichnet. Sie bezeichnet die Kapazität zur Wahrnehmung der inneren Befindlichkeiten (mental states) in einem selbst und in anderen Menschen, die uns befähigt, die Einstellungen, Absichten, Pläne, Wünsche etc. anderer zu begreifen, auf Verhaltensweisen anderer zu reagieren und die Gedanken und Gefühle anderer Menschen zu ‚lesen‘. Diese Fähigkeit bildet die Grundlage der sozialen Intelligenz.

Simon Baron-Cohen, Professor für Psychologie und Psychiatrie an der Cambridge University und Direktor des Zentrums für Autismusstudien, erkannte, dass „mental states“, also Gefühle, Absichten, Wünsche, Ziele eines anderen allein anhand von Informationen aus dessen Augenregion erkannt werden können. Anhand verschiedener Experimente konnte er zeigen, dass den Augen insbesondere bei der Interpretation komplexer innerer Befindlichkeiten anderer Menschen eine besondere Bedeutung zukommt. Der Augen-Ausdruck wird durch unterschiedliche Variablen, z.B. die Größe der Pupillen, die Geschwindigkeit der Augenbewegung und der Augenbrauen deutlich. Nach Baron-Cohen ist die Fähigkeit des „mindreading“ vom Zusammenspiel mehrerer Mechanismen abhängig, die sich im Laufe der ersten vier Lebensjahre entwickeln. Der *ID* (Intentionality Detector) bildet die grundlegende Stufe. Hierbei entwickelt das Kleinkind die Fähigkeit, dem Blick der Bezugsperson ein Ziel zuzuordnen und dadurch diese Daten durch das Sehen, Fühlen, Hören als Teile einer Absicht bzw. eines Bedürfnisses des anderen zu interpretieren. Der *EDD* (Eye Direction Detector) beinhaltet Informationen über die Blickrichtung des anderen. Mithilfe dieses Mechanismus ist das Kind in der Lage zu entschlüsseln, ob es selbst (oder lediglich ein Gegenstand) von der Bezugsperson betrachtet wird. Während *ID* und *EDD* nur dyadische Repräsentationen umfassen, repräsentiert der *SAM* (shared attention mechanism) eine triadische Beziehung. Die Blickrichtung eines anderen kann nun benutzt werden, um ein verstecktes Objekt zu lokalisieren. Bereits Kinder im Alter von neun bis 14 Monaten überprüfen die Blickrichtung des anderen, um sicher zu stellen, dass dasselbe Objekt wahrgenommen wird. Auf diesen grundlegenden Mechanismen basiert nach Baron-Cohen (et al. 1995, 1997, 1999) der *ToMM* (Theory-of-Mind Mechanism), der alle Konzepte in einem

zusammenhängenden Verständnis über Beziehungen von inneren Befindlichkeiten (mental states) und Handlungen vereint. Der ToMM umfasst die Repräsentation komplexer mental states, etwa das Denken, Erwarten, Vortäuschen, Glauben und Wissen. Bei autistischen Kindern, die diese Repräsentation komplexer mental states im Laufe ihrer Entwicklung nicht ausreichend erwerben, spricht Baron-Cohen (1995) von „mind-blindness“.

Der Wissenschaftsphilosoph Daniel Dennett (1978) bezeichnet die symbolisierten mentalen Repräsentationen von kognitiven und emotionalen Erfahrungen als „Repräsentanzen zweiter Ordnung“. Erst mit dem Erwerb eines mentalen Konzepts wird es möglich, sich von der Unmittelbarkeit der „Repräsentanzen erster Ordnung“, die von Sinneswahrnehmungen und ungefilterten Affekten und Phantasien geprägt sind, zu distanzieren. Wenn etwa ein Kind das scheinbar zurückweisende Verhalten seiner Mutter auf deren aktuelle Trauer aufgrund eines Verlusts beziehen kann, dann ist es dieser Zurückweisung nicht länger hilflos ausgeliefert und muss nicht zwangsläufig ein negatives Selbstbild entwerfen.

Dennett diskutiert die Bedeutung von Intentionalität für die „theory of mind“. Mit seinem Begriff „intentionaler Haltung“ (intentional stance) geht Dennett vom Systemgedanken aus. Er versteht unter „theory of mind“, dass sie eine Organisationsform hat, Vorhersagekraft (predictive power) besitzt, (möglichst) testbar ist und mit genügend Elementen ausgestattet, um als übergeordnet gelten zu können. Dennett beansprucht für seine Theorie der Intentionalität zwei Attribute: 1. *Zuschreibungsregeln* und 2. *Beweise für ihre Vorhersagekraft*. Diese Beweise müssen sich nicht zwangsläufig empirisch testbar sein, sondern können auch durch die Gesetze der Logik legitimiert werden. Dennett versteht Intentionalität nicht als Relation zwischen zwei existierenden Dingen; *es „braucht nur ein Glied, nämlich der psychisch Tätige, zu existieren“* (a.a.O.: 35), der sich wiederum in Relation zu etwas versteht (Reinke, 2003). Hier ist die Verknüpfung zur Theorie der Mentalisierung und Reflexiven Kompetenz von Fonagy und Target zu sehen, denn auch sie setzen sich mit der Frage auseinander, wie es möglich ist, dass das fühlende, denkende, erkennende, wollende Wesen um seine eigenen psychischen Tätigkeiten wissen kann (a.a.O.: 22).

Da es nicht möglich ist, all diese Bezüge ausreichend zu würdigen, wird sich die vorliegende Arbeit insbesondere auf Fonagys und Targets Konzept

metakognitiver Fähigkeiten (Mentalisierung bzw. Reflexive Kompetenz) stützen, das sich hauptsächlich aus den mentalen Konzepten der Psychoanalyse (insbesondere Freud, Klein, Bion) und der Bindungstheorie (Main) zusammensetzt, aber auch klar in den Theorien Hegels, Dennetts und kognitionspsychologischen Ansätzen (Piaget; Baron-Cohen et al., 1995, 1997, 2001; Morton & Frith, 1995) wurzelt. Diese Kompetenz geht über die oben formulierte Definition der „theory of mind“ hinaus und setzt sich aus vielen Teilbereichen zusammen:

- dem Wissen um die Art der Erfahrungen, aus denen sich spezifische Überzeugungen und Gefühle entwickeln,
- der Art der inneren Erfahrungen, für deren Entstehung wahrscheinlich besondere Erlebnisse ausschlaggebend sind,
- die Erwartungen über die Wechselseitigkeit der Beziehungen zwischen den eigenen Überzeugungen bzw. Wünschen und denen anderer
- den Überzeugungen und Gefühlen, die für eine spezifische Entwicklungsphase charakteristisch sind und die dazugehörigen zwischenmenschlichen Beziehungen,
- der Begrenztheit der inneren Erfahrung, die sich aus der Art des Bewusstseins ergibt und
- der wechselseitigen Einflussnahme durch innere Befindlichkeiten und individuelle Motivationen (Fonagy, 2003, S. 32).

Reflexive Kompetenz meint also nicht nur die konzeptionelle Erfassung von Verhalten mit den Begriffen einer psychologischen Theorie, auch nicht nur die Fähigkeit zur Introspektion, sondern die Kompetenz eines Menschen, über die Ebene des Unmittelbaren nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv hinauszugehen (Fonagy, a.a.O.). Fonagy (1998) betont, dass sich innerhalb des Konstrukts der Reflexiven Kompetenz auch der traditionelle psychoanalytische Schwerpunkt verschiebt. Psychoanalytische Theorien gingen davon aus, dass das Kind das Bild der Mutter internalisiert, die zum Halten emotionaler Zustände des Kindes fähig ist. Dadurch erwirbt das Kind eine Selbststruktur, die es dem Kind ermöglicht, Konflikte und Verstörungen in sich zu halten. Die Sicht des Autors unterscheidet sich von diesem Schwerpunkt:

„Das Kind nimmt im Verhalten der Mutter nicht nur *deren* Reflexivität wahr, auf die es schließt, um ihr Verhalten begründen zu können, sondern es nimmt zuvor in der

Haltung der Mutter ein Bild *seiner selbst* als mentalisierendes, wünschendes und glaubendes Selbst wahr. Das Kind sieht, dass die Mutter es als intentionales Wesen repräsentiert. Es ist diese Repräsentanz, die internalisiert wird und das Selbst bildet. ‚Ich denke, also bin ich‘ reicht also als psychodynamisches Modell für die Geburt des Selbst nicht aus; ‚Sie denkt mich als denkend, und also existiere ich als denkendes Wesen‘ kommt der Wahrheit möglicherweise näher.“ (Fonagy, 1998a: 366)

Durch ihre reflexive Kompetenz kann die Mutter die intentionale Haltung des Kindes abbilden und das Kind kann sich als intentionales psychisches Wesen im anderen wieder finden. Besitzt die Mutter diese Fähigkeit nicht und hat das Kind auch keinen anderen zwischenmenschlichen Bereich, in dem es als mentales Wesen begriffen wird, dann wird sich das Kind gegenüber der Mutter unsicher verhalten. Wenn die Beziehung zur Mutter feindselig, missbräuchlich oder gar völlig leer ist, wird sich das Kind aller Voraussicht nach abwenden, weil die feindlichen Absichten das kindliche Selbst überwältigen. Wenn dies zu einer Vermeidung mentalen Befindens führt, wird wiederum die Chance verringert, sich mit einem verständnisvollen Objekt zu identifizieren und bedeutungsvolle intime Beziehungen mit ihm aufzubauen (Fonagy, a.a.O.)³⁷.

3.2. Eine „Entwicklungslinie“ metakognitiver Fähigkeiten

„In play the child is always above his average age, above his daily behavior; in play it is as though he were a head taller than himself.“ (Vygotsky, 1978: 102)

Unter experimentellen Psychologen herrschte ursprünglich der Konsens, dass erst bei Kindern ab vier Jahren das Vorhandensein einer „theory of mind“ durch verschiedene Experimente nachgewiesen werden kann (Wimmer & Perner, 1983; Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985; Perner, Leekam & Wimmer, 1987). Jüngeren Kindern sprach man diese Kompetenz ab. Neueren experimentellen Methoden (Moses & Chandler, 1992) und vor allem dem Einsatz von Beobachtungen (Dunn, 1991, 1998) ist es zu verdanken, dass nach Vorläufern metakognitiver Fähigkeiten auch schon bei jüngeren Kindern gesucht wurde. Im Folgenden sollen vier

³⁷ Der Zusammenhang zwischen fehlenden metakognitiven Fähigkeiten und Psychopathologie wird im Abschnitt 3.4. erörtert.

Phasen, die einige wichtige Meilensteine auf dem Weg zur Ausbildung reifer metakognitiver Fähigkeiten enthalten, beschrieben werden. Das Hinzuziehen von Anna Freuds Konzept der Entwicklungslinie³⁸ deutet schon darauf hin, dass der Erwerb metakognitiver Fähigkeiten kein linearer, eindimensionaler Prozess ist.

„Fortschritte auf diesen Stufenleitern sind in jedem Fall das Ergebnis von Wechselwirkungen zwischen den auf der Trieb, Ich- und Über-Ich-Seite vorgefallenen Wachstumsvorgängen und ihrer Umformung durch die Außenwelteinflüsse, d.h. eine Mischwirkung von Reifung, Strukturalisierung und Anpassung. Die sich ergebenden ‚Entwicklungslinien‘ sind alles eher als theoretische Abstraktionen. Was sie zu vermitteln versuchen, sind wahrheitsgetreue Bilder von der Entwicklung des Kindes und seiner Leistungsfähigkeit.“ (Anna Freud, 1963/1987: 2184)

Das Konzept der Entwicklungslinie hat also ohne weiteres Vorteile: Sie ist nicht notwendigerweise an eine spezifische theoretische Richtung gebunden und öffnet zudem den Raum, metakognitive Fähigkeiten nicht nur an ihrem „Endprodukt“, einer reifen und vollständigen Reflexiven Kompetenz³⁹ festzumachen, sondern gerade den Zwischenstufen in der Entwicklung Aufmerksamkeit zu schenken.

Es ist wichtig sich zu vergegenwärtigen, dass eine Entwicklungslinie metakognitiver Fähigkeiten sich mit anderen Entwicklungslinien überschneidet. Anna Freuds Entwicklungslinie „Vom Egoismus zur Freundschaft“ (1963) spielt für die Entwicklung zwischenmenschlicher Beziehungen eine wichtige Rolle. Eine Entwicklungslinie metakognitiver Fähigkeiten wird sich auch mit der von Mayes & Cohen (1992) konzipierten „Entwicklungslinie der kindlichen Phantasie- und Vorstellungskraft“ überschneiden, da diese auch Elemente von „so tun als ob“ und Metarepräsentationen enthält. Eine weitere Überlappung findet sich mit der „Entwicklungslinie der Sprachentwicklung“ (Edgcombe, 1981), da Kommunikation eine weitere entscheidende Komponente metakognitiver Kompetenzen ist. Schließlich sei Fonagys und Targets (1996) „Entwicklungslinie

³⁸ Beispiele für die von Anna Freud entworfenen Entwicklungslinien: Von der infantilen Abhängigkeit zum erwachsenen Liebesleben, Vom Säuglingsstadium zum Rationalen Essen, Von der Reinlichkeitserziehung zur Reinlichkeit, Der Weg vom Egoismus zur Freundschaft und Teilnahme an der menschlichen Gemeinschaft, Der Weg von der Autoerotik zum Spielzeug und vom Spiel zur Arbeit (Anna Freud, 1963/1987).

psychischer Realität“ erwähnt, die wesentliche Merkmale mit der im Folgenden zu entwerfenden Entwicklungslinie metakognitiver Fähigkeiten teilt. Die Entwicklungslinien zwar in der Konstitution eines jeden „normalen“ Kindes als latente Möglichkeit vorgesehen, lassen aber auch Raum für Unregelmäßigkeiten und Regression.

3.2.1. Phase 1: Von der Geburt bis zum neunten Monat

Säuglinge in diesen ersten Lebensmonaten bewegen ihre Arme und Beine zu den Rhythmen, Klängen und anderen Bewegungen, die sich innerhalb ihres Gesichtsfeldes befinden. Sie besitzen bereits die besondere Fähigkeit, Gesichtsausdrücke und andere Gesten Erwachsener nachzuahmen (Bretherton, 1991). Sie sind in Ansätzen in der Lage zur (natürlich nicht bewussten oder gar reflektierten) Wahrnehmung der Absichten, die sich hinter den Bewegungen von Gegenständen oder Menschen verbergen (Premack, 1991). Es zeigen sich erste Zeichen von Necken und Tricksen, z.B. wenn Säuglinge „so tun“ als würden sie schreien, manchmal einfach nur, um Aufmerksamkeit zu bekommen (Reddy, 1991).

In dieser Phase erwerben Säuglinge auch die Fähigkeit, ihre eigene Aufmerksamkeit auf Menschen oder Gegenständen zu richten; sie beginnen sogar in Ansätzen, dem Blick von Erwachsenen zu folgen (Baron-Cohen, 1995). Bereits zwei Monate alte Säuglinge sind in der Lage, eine Stimme, die an sie gerichtet ist, von einer zu unterscheiden, die mit einem anderen spricht (Trevarthen, 1977). Mit sieben Monaten orientieren sie sich in unsicheren, unvertrauten Situationen am Gefühlsausdruck der Mutter und richten ihr eigenes Verhalten nach diesem Gefühlsausdruck aus (Klinnert et al., 1983). Trevarthen (1979) prägte den Begriff „primäre Intersubjektivität“ zur Charakterisierung der Interaktion zwischen Säugling und Bezugsperson, die nur der Interaktion selbst (um seiner selbst willen) dient. Es ist erstaunlich zu beobachten, welche reichhaltigen Interpretationen und Bedeutungen die Bezugspersonen für die Gesten und das Verhalten des Säuglings finden und damit eine intersubjektive Domäne schaffen: „*Intersubjectivity has in some sense to be taken for granted in order to be*

³⁹ Mitnichten kann man im Zusammenhang mit metakognitiven Fähigkeiten von einer vollständig ausgeprägten Kompetenz sprechen, da es sich um einen „never-ending process with open end“ im Lebenslauf eines Menschen handelt.

achieved. It is based on faith in a mutually shared world“ (Rommetveit, zit. nach Bretherton, 1991: 52)

In den kurzen, aber äußerst signifikanten Momenten, in denen der Säugling hoch aufmerksam ist (alert), zeigt sich die beeindruckende Bandbreite erwachender Ich-Fähigkeiten (Pine, 1988), die als früheste Formen der späteren metakognitiven Kapazitäten gelten können. Schon in dieser ersten Phase, insbesondere im letzten Stück, nehmen Kommunikation und geteilte Erfahrung einen zögerlichen, aber immer bestimmter werdenden Platz ein.

Psychoanalytische Beobachter weisen darauf hin, dass die Wahrnehmung der Beziehung zwischen innerer und äußerer Realität nicht vorausgesetzt werden kann, sondern errungen werden muss (Fonagy & Target, 1996; Target & Fonagy, 1996). Säuglinge können noch nicht zwischen innerer und äußerer Realität unterscheiden, sie verhalten sich, als wäre die innere Erfahrung äquivalent zur äußeren Realität.

„Wir sprechen von ‚psychischer Äquivalenz‘, um diesen Funktionsmodus zu beschreiben und um zu unterstreichen, dass mentale Ereignisse für das Kleinkind hinsichtlich Kraft, Ursächlichkeit und Folgen Ereignissen in der physikalischen Welt genau entsprechen. Setzt man Inneres und Äußeres gleich, ist dies zwangsläufig ein Wechselprozess, der gleichzeitig in beide Richtungen verläuft. Das Kleinkind wird deshalb zwangsläufig den Augenschein mit der Realität gleichsetzen (es ist so, wie es erscheint). Darüber hinaus wird es aber auch Gedanken und Gefühle, die durch die Phantasie entsteht sind, auf die äußere Realität projizieren, ohne dessen gewahr zu werden, dass die Erfahrung der äußeren Welt möglicherweise in derselben Weise verzerrt ist.“ (Fonagy & Target, 2001: 963)

Phantasien werden in dieser Phase mit der Realität und Wünsche mit Erfahrungen gleichgesetzt. Nur ganz allmählich, durch immer wieder auftretende Frustrationen in diesen ersten Monaten, erfährt der Säugling seine eigene Getrenntheit. Dies wird in der nächsten Phase besonders deutlich.

3.2.2. Phase 2: Von neun bis 18 Monaten

Ungefähr ab dem neunten Monat sind Kinder in der Lage, ihre Aufmerksamkeit auf ein mit den Eltern geteiltes „Thema“ zu richten und dort auch zu verweilen („establish and sustain attention on a shared topic“, Bretherton, 1991: 53). Mit immer vielfältiger werdenden Gesten kann das Kind seine Wünsche und

Bedürfnisse ausdrücken; sein Blick wandert zwischen einem Zielgegenstand (z.B. ein Spielzeug) und der Mutter hin- und her, so dass sein Interesse noch deutlicher gezeigt werden kann (Butterworth, 1991). Das Kind orientiert sich nun aktiv am Blick und an den Gesten seiner Mutter, um sich besonders in unvertrauten Situationen gut zurechtzufinden. Daniel Stern (1985) konnte zeigen, dass neun Monate alte Säuglinge imstande sind, eine Diskrepanz zwischen dem eigenen affektiven Zustand und dem eines anderen Menschen (durch anderen Gesichtsausdruck gezeigt) angemessen wahrzunehmen. Die in der ersten Phase beschriebenen Anfänge von kleinen Tricks und Manipulationen entwickeln sich nun immer mehr (Reddy, 1991), was sich in Babybeobachtungen sehr gut nachvollziehen lässt:

Ein zehn Monate altes Mädchen hält ihrer Mutter ein Stofftier hin, zieht es aber einen Augenblick später zurück und freut sich ungemein an der scheinbar antizipierten (überraschten) Reaktion der Mutter⁴⁰.

In den letzten Monaten dieser Phase beginnen Kleinkinder zu erkennen, dass andere eine andere Perspektive haben können als es selbst (Flavell, Shipstead & Croft, 1978; Moore & Frye, 1991; Radke-Yarrow, Zahn-Waxler, C. & Chapman, M., 1983), was in der kognitiven Entwicklungstheorie den Anfängen der Stufe 1 der Perspektivenübernahme entspricht (Flavell, a.a.O.; Selman, 1982).

Durch die Sprachentwicklung kann das Kind mit einfachen Wörtern und Klängen sich selbst besser ausdrücken und zunehmend auch längere Interaktionen initiieren. Natürlich kommt der Reaktion der Bezugspersonen eine entscheidende Rolle zu: reagieren Eltern wenig verbal auf ihre Kinder, sondern eher durch physische Gesten, kann es zu Verzögerungen in der Sprachentwicklung des Kindes kommen (Edgumbe, 1984; Stern, 1985).

Diese Phase beinhaltet erste deutliche Anzeichen metakognitiver Fähigkeiten beim Kind (Bretherton, 1991). Durch die zunehmende Beweglichkeit erfährt das Kind, dass es mehr als nur eine, nämlich seine Perspektive gibt. Es spürt, dass seine Wünsche nicht automatisch erfüllt werden und dass es oft viel Arbeit macht, sich verständlich zu machen. Die Erfahrung der Getrenntheit von der Mutter, die sich in vielen Situationen „besser auskennt“, wird nicht zuletzt durch

beobachtbare Trennungsangst deutlich, die auch darauf hindeutet, dass allmählich Objektkonstanz (Stufe 3 der Entwicklungslinie ‚Von der infantilen Abhängigkeit zum erwachsenen Liebesleben‘, Anna Freud, 1963) erreicht ist. Die Kinder können durch den Einsatz von Gesten, Sprache und mit den Erwachsenen geteilten Blicken immer besser an sozialen Interaktionen teilhaben und andere „manipulieren“ (Dunn, 1991).

3.2.3. Phase 3: Von 18 Monaten bis drei Jahre

Kleinkinder auf dieser Stufe lernen das Sprechen in ganzen Sätzen, sie sind außerordentlich neugierig und sehr empfindsam für Gefühlsausdrücke anderer; es lassen sich bereits frühe empathische⁴¹ Reaktionen auf das emotionale Unbehagen anderer erkennen. Schon bei sehr kleinen Kindern lässt sich prosoziales Verhalten (helfen, trösten) erkennen, um das Unbehagen zu lindern (Eisenberg & Mussen, 1989; Dunn, 1991). Emotionen können schon benannt werden, sind jedoch noch sehr undifferenziert und polarisiert (gut oder böse). Wellman (1991) konnte zeigen, dass Kleinkinder in dieser Phase Wünsche immer mehr als innere Zustände (mental states) und nicht nur objektive Zuschreibungen der Umgebung begreifen. Während sie zu Beginn eigene Wünsche auch anderen Menschen zuschreiben (sozialer Egozentrismus), erkennen sie im Verlauf dieser Phase, dass verschiedene Individuen unterschiedliche Wünsche und Interessen haben können (Beginn der Dezentrierung). Dreijährige verstehen offenbar, wie Wünsche an Emotionen, etwa dem Glücksempfinden beteiligt sind (Wellman & Banerjee, 1991) und erkennen Wünsche von Menschen als Erklärung für ihr Verhalten (Bartsch & Wellman, 1988; Moses & Flavell, 1990). Sie necken andere, sind zur

⁴⁰ Aus einer Babybeobachtung am Anna Freud Centre, 1999.

⁴¹ In der Fachliteratur findet sich eine verwirrende Vielfalt von Definitionen zur Empathie. Man könnte hinterfragen, ob man das Verhalten von Kindern in dieser Phase schon als empathisch bezeichnen kann, oder ob es sich noch um das Phänomen der Gefühlsansteckung handelt. Bei der Gefühlsansteckung handelt es sich um einen phylogenetisch alten Mechanismus, der die emotionale Reaktion auf die emotionale Lage eines anderen umfasst (Bischof-Köhler, 1990). Besonders eindrücklich sind in diesem Zusammenhang die ethologischen Untersuchungen zur „Stimmungsübertragung“ bei Lorenz (1935) und der „reactive newborn cry“, das Schreien eines Neugeborenen als Reaktion auf das Schreien eines anderen Babys, das bereits bei ein bis zwei Tage alten Säuglingen beobachtet werden kann (Hoffman, 1982; Thompson, 1987; Zahn-Waxler, 1982, zit. nach Jokschies, 1996). Von Empathie bzw. metakognitiven Fähigkeiten spricht man in der Ontogenese des Kindes erst, wenn die Selbst-Andere-Differenzierung, die Erkenntnis der Getrenntheit von der Bezugsperson vollzogen ist. Bei der Gefühlsansteckung gerät der Beobachtende gewissermaßen in den gleichen emotionalen Zustand (er identifiziert sich) und ist nicht in der Lage, das nachempfundene Gefühl dem anderen zuzuordnen, während bei der Empathie die „als ob“-Qualität, ermöglicht durch die Erkenntnis der Getrenntheit vom Objekt

Schadenfreude in der Lage und benutzen Ausreden und Täuschungen, etwa um Strafe zu entgehen (entspräche Stufe 1 der Moralentwicklung, Kohlberg, 1974, 1997). Dies sind Anzeichen, dass die Kinder zunehmend ein Konzept von zwischenmenschlichen Erwartungen entwickeln.

In einer bemerkenswerten Untersuchung von Repacholi & Gropnik (1997) wurden 14- und 18 Monate alten Kindern schmackhafte und weniger schmackhafte Lebensmittel (ein Goldfisch-Cracker und ein Stück Gemüse) vorgelegt. Sie wurden dann gefragt, welches Lebensmittel sie bevorzugten. Die Kinder entschieden sich natürlich für den Goldfisch-Cracker. Die Testleiterin schaute auf die beiden Lebensmittel und brachte jeweils ihre Präferenz durch ihre Gesichtsmimik zum Ausdruck und sagte dabei „Hhmmmm“ zu dem einen und „iiiiiee“ zu dem anderen. Dann signalisierte sie dem Kind, dass sie hungrig sei und bat das Kind, ihr etwas zu essen zu geben. Die 18 Monate alten Kinder gaben ihr das Lebensmittel, von dem sie vorher signalisiert hatte, dass es ihr schmeckt, auch wenn die Kinder es selbst nicht mochten. Die Handlungen der 18 Monate alten Kinder basierten also auf dem Inhalt des Wunsches der Testleiterin, auch wenn sich deren Wunsch von der eigenen Vorliebe unterschied. Im Gegensatz dazu gaben die 14 Monate alten Kinder der Testleiterin immer dasjenige Lebensmittel, das sie selbst mochten. Die jüngeren Kinder konnten die verbal begleiteten Gesten der Testleiterin noch nicht dazu nutzen, ihren Wunsch zu identifizieren. Stattdessen schrieben sie der Testleiterin diejenigen Wünsche zu, die sie selbst hatten.

Kleinkinder können im symbolischen Spiel „so tun als ob“, nutzen also Gegenstände zur Repräsentation anderer Gegenstände oder Menschen (z.B. Bindfaden = Schlange; Barbiepuppe = Mama; Löwe = Papa). Besonders deutlich wird diese Fähigkeit zur Repräsentation im Gebrauch von Übergangsobjekten (Winnicott, 1953) und anderen symbolischen Objekten (Anna Freud, 1963), die *„mit Libido und Aggression besetzt, der kindlichen Ambivalenz die weitestgehenden Ausdrucksmöglichkeiten erlauben.“* (a.a.O.: 2200) Der Gebrauch von Symbolisierung, „so tun als ob“ und eigenen Bewertungen zeigt, dass der Kern einer „theory of mind“ nunmehr also etabliert ist (Wellman, 1991), auch wenn die meisten Kinder dieser Phase noch an den klassischen „theory of mind“-Aufgaben (siehe nächsten Abschnitt) scheitern.

erhalten bleibt. In diesem Empathie-Begriff finden sich deutliche Parallelen zur o.g. Definition

3.2.4. Phase 4: Von drei bis fünf Jahren (und danach)

Kognitive Psychologen kennzeichneten mit dieser Phase lange Zeit die entscheidende Stufe, in der Kinder die Fähigkeit zu einer Theorie der Innenwelt („theory of mind“) erlangen und dies durch das Bestehen von theory-of-mind-Aufgaben, insbesondere Aufgaben zur „falschen Überzeugung“ (false belief) unter Beweis stellen. Leider gilt das Bestehen dieser Aufgaben für viele empirische Kognitivisten als einziges Kriterium (Bennett, 1991). Wie wir gesehen haben, deuten sich die Vorläufer metakognitiver Fähigkeiten weitaus früher an. Der Behauptung vieler experimentell orientierten Psychologen, Kinder unter vier Jahren besäßen keine metakognitiven Fähigkeiten, könnte man entgegen, dass es keine vernünftig konstruierten Tests gibt, die eine „theory of mind“ schon bei jüngeren Kindern nachweisen können. Hier sind wir nach wie vor auf Beobachtungen angewiesen.

Innerhalb dieser Phase können Kinder zwischen absichtlichem und unabsichtlichem Verhalten unterscheiden (Astington, 1991), was in Piagets (1932/1984) Begrifflichkeit dem Übergang zur autonomen Moral entspräche.⁴² Das Kind erkennt in dieser Phase nicht nur, dass jedes Individuum eine eigene subjektive Perspektive hat, sondern auch, dass dies jeweils die Sicht seiner selbst wie die vom anderen beeinflusst. Nach Flavell (1978) entspräche dies der Stufe 2 der Perspektivenübernahme.

Die klassische psychoanalytische Perspektive würde dem Ich des Kindes die erfolgreiche Lösung des ödipalen Konflikts zuerkennen. Der Zusammenhang zwischen sozialem Verstehen, das Abschütteln letzter Reste von Mutter-Kind-Verschmelzungen und die Errungenschaft triangulärer Prozesse scheinen nun offenkundig. Für diese Entwicklung ist die Anwesenheit einer stabilen, fürsorglichen Vaterfigur von größter Bedeutung. In dieser Phase entwickelt das

metakognitiver Fähigkeiten (Fonagy 2003), die im Mittelpunkt dieser Arbeit stehen.

⁴² Piagets frühe Arbeiten beschäftigten sich mit Moralentwicklung. Er befragte Schweizer Kinder im Alter von fünf bis zwölf Jahren über Regeln zu richtigem und falschem Verhalten. Anhand der Antworten und Begründungen der Kinder leitete er zwei Stufen moralischen Denkens ab: die heteronome und die autonome Moral. In einer der bekanntesten Geschichten wurden die Kinder mit der Frage konfrontiert, welchen Jungen sie schlimmer fänden: den Jungen, dem auf dem Weg ins Esszimmer aus Versehen 15 Tassen vom Tablett fielen und zerbrachen oder den Jungen, dem beim Stehlen von Marmelade in der Küche eine Tasse vom Regal fiel und zerbrach. Heteronom denkende Kinder würden sich demnach an den objektiven Konsequenzen (15 Tassen sind mehr, also ist dieser Junge schlimmer) ungeachtet der dahinter stehenden Absicht orientieren, während autonom denkende Kinder sich an der Absicht orientieren. Piaget wurde zu Recht vorgeworfen, das moralische Denken von Kindern zu unterschätzen (Berk, 1994; Nunner-Winkler, 1992; Oser & Althof, 1994), eine Kritik, die im Einklang mit neueren empirischen Erkenntnissen der Säuglings- und Kleinkindforschung steht.

Kind neben der bereits beschriebenen „psychischen Äquivalenz“ (Fonagy & Target, 1996, 2001) eine zweite Methode, sich innere, mentale Zustände vorzustellen, den Modus des „Als ob“. Gefühle und Gedanken werden vorerst ausschließlich als symbolisch erlebt, als hätten sie keinerlei Auswirkungen auf die äußere Welt. Das Kind weiß nun zwar, dass sein „so tun als wäre es ein Löwe“ nicht real ist, aber es weiß noch nicht, dass es ein „Als-ob-Löwe“ ist. Die Form der psychischen Realität, die ihm das „Als ob“ ermöglicht, verlangt dem Kind eine strenge Trennung von innerer und äußerer Realität ab (Gopnik & Slaughter, 1991; zit. nach Fonagy, 2001). Das kindliche Spiel kann anfangs innere und äußere Realität noch nicht in Einklang bringen. Erst allmählich, innerhalb einer sicheren, schützenden Beziehung zur Bezugsperson, die das „Als ob“ des Kindes und die Realität zusammenhalten kann, entsteht aus der Integration dieser beiden Modi (Äquivalenz und „Als ob“) **eine** psychische Realität, in der Gefühle und Gedanken als innere empfunden werden, aber gleichzeitig mit dem Außen in Beziehung stehen (Dunn, 1996, zit. ebenda). Diese integrierte psychische Realität bildet die Voraussetzung für die reflexive Kompetenz und Mentalisierung.

3.3. Tests zur Erfassung metakognitiver Fähigkeiten

Im Folgenden sollen einige Testaufgaben vorgestellt werden, mithilfe derer kognitive Psychologen beurteilen, ob ein Kind über eine sichere „Theorie der Innenwelt“ verfügt. Da es mittlerweile sehr viele verschiedene verbale und nonverbale Tests zur „falschen Überzeugung“ (false-belief-tasks) bzw. zur „privilegierten Information“ gibt (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985, 1986; Bartsch & Wellman, 1989; Call & Tomasello, in press; Flavell et al, 1968, zit. nach Chandler, 1982; Leslie & Thaiss, 1992; Leslie & Frith, 1988; Perner, Frith, Leslie & Leekam, 1989; Russell; Mauthner, Sharpe & Tidswell, 1991; Wimmer & Perner, 1983, zit. nach Howlin, Baron-Cohen & Hadwin, 1999) und diese sich sehr ähneln, werde ich exemplarisch einige dieser Tests vorstellen.

Der Stift in der Smarties-Box (Perner, Frith, Leslie & Leekam, 1989, zit. nach Howlin, Baron-Cohen & Hadwin, 1999)

Bei dieser Aufgabe denkt das Kind, dass sich Smarties in einer Box befinden; tatsächlich befindet sich aber ein Stift darin. Der Irrtum wird vom Testleiter aufgeklärt. Der Testleiter fragt, was das Kind ursprünglich dachte, was in der Box sei. Das Kind antwortet: Smarties. Dann fragt der Testleiter, was wohl das andere Kind, das jeden Moment zur Tür hereinkommen wird, denkt, was sich in der Box befindet. Das Kind sollte antworten: Smarties. Der Testleiter versichert sich noch einmal, was wirklich in der Box ist (Stift) und fragt, was das Kind ganz am Anfang dachte, was in der Box sei (Smarties).

Maxie und die Schokolade (Fonagy, 1998)

Dem Kind werden zwei Puppen gezeigt. Eine Puppe, Maxie, versteckt ein Stück Schokolade in einem Korb und geht dann weg. Die andere Puppe hat Maxie beobachtet und holt die Schokolade aus dem Korb und legt sie in eine Tasche. Dem Kind wird dann die Überzeugungsfrage gestellt: „Wo wird Maxie nach der Schokolade suchen?“ Antwortet das Kind „im Korb“, hat es die Aufgabe richtig beantwortet.

Eine sehr ähnliche Art Aufgaben, mit der sozial- bzw. metakognitive Fähigkeiten von Kindern erfasst werden, ist die der „privilegierten Information“. In einer **Bilderserie** (cartoons) (Chandler, 1982) wird z.B. ein Junge gezeigt, der traurig ist, weil sein Vater sich von ihm verabschiedet und ein Flugzeug besteigt. Auf den nächsten Bildern sieht man den Jungen vor seinem Haus sitzen, als ein Briefträger vorbei kommt. Er hat ein Paket für den Jungen. In dem Paket ist ein Spielzeugflugzeug, das dem vom Vater benutzten großen Flugzeug ähnelt. Der Junge fängt an zu weinen. Das Kind wird nun gefragt, was der Briefträger, der die privilegierte Information nicht besitzt, denkt. Da dem Kind bekannt war, wer über welche Information verfügte, konnte festgestellt werden, bis zu welchem Grade das Kind von seinem eigenen Informationsstand absehen und eine eindeutig davon verschiedene Perspektive einnehmen konnte. Chandler (1982) benutzte in Anlehnung an Flavell et al. (1968) eine fünfstufige Skala zur Erfassung verschiedener egozentristischer Niveaus. Ein Skalenwert von 4 wurde vergeben, wenn das Kind dem uninformierten Beobachter explizit Informationen zuschrieb,

die es nur selbst haben konnte (Briefträger ist auch traurig, weil er weiß, dass...). Einen Skalenwert von 3 bekamen Kinder, die derartige Äußerungen als Vermutungen äußerten (Briefträger dachte vielleicht, dass der Vater des Jungen im Flugzeug weggeflogen ist). Skalenwerte von 2 bzw. 1 erhielten Kinder, die den eigenen Informationsvorsprung nur als Alternative unter mehreren nichtegozentrischen Möglichkeiten nutzten bzw. sich sofort spontan korrigierten. Der Wert Null wurde für Beschreibungen gegeben, die klar zwischen dem eigenen Informationsvorsprung und dem Informationsstand des Briefträgers unterschieden.

Bei einer anderen Aufgabe (Harris et al., 1989, zit. nach Fonagy, 1998) sollen die Kinder Wünsche und Überzeugungen diskutieren. Dem Kind wird der Affe Mickey vorgestellt, der anderen Tieren immer Streiche spielt, und der Elefant Ellie, der so gerne Cola trinkt. Das Kind hört dann folgende Geschichte:

„Ellie hat von ihrer Mutter eine Dose Cola bekommen, hat aber gerade keinen Durst und geht spazieren. Da beschließt Mickey, ihr einen Streich zu spielen. Er schüttet die Cola aus, füllt die Dose mit Milch und stellt sie wieder auf den Tisch, dort, wo Ellie sie hat stehen lassen. Als Ellie nach Hause kommt, ist sie sehr durstig. Sie sieht die Cola auf ihrem Tisch stehen“

Dem Kind werden nun folgende Fragen gestellt:

1. „Was empfindet Ellie, wenn sie die Dose auf dem Tisch sieht?“ Das Kind muss sich Ellies Wunsch und inneres Befinden vorstellen, unter Berücksichtigung ihrer falschen Überzeugung, dass die Dose Cola enthält.
2. „Warum hat Ellie das deiner Meinung nach empfunden?“ Durch diese Frage wird das Kind aufgefordert, Ellies inneres Befinden zu rechtfertigen.
3. „Was wird Ellie wohl empfinden, wenn sie aus der Dose getrunken hat?“ Hier wird nach dem ‚grundlegenden Wunsch‘ gefragt. Um diese Frage zu beantworten, muss sich das Kind Ellies Wunschzustand vorstellen und diesen anhand des Inhalts der Dose überprüfen.
4. Je nachdem, wie die Antworten des Kindes ausgefallen sind, soll das Kind jetzt begründen, warum Ellie traurig oder froh ist (Fonagy, 1998: 364).

Innerhalb des London Parent-Child Projekts, in dem transgenerationale Bindungsmuster bzw. -repräsentationen untersucht werden, ergaben sich statistisch signifikante Zusammenhänge zwischen dem „Ellie-Test“ metakognitiver Fähigkeiten und der Bindungssicherheit des Kindes in den ersten beiden Lebensjahren. Obwohl die elterlichen Bindungsrepräsentationen insgesamt nur schwach mit der Leistung des Kindes im Test korrelierten, gab es klare Indikatoren für die Korrelation zwischen der reflexiven Funktion *beider* Eltern und dem Erfolg des Kindes bei diesem Test. 80% der Kinder, deren Mütter eine überdurchschnittliche reflexive Kompetenz aufwiesen, bestanden den Test, verglichen mit nur 56% der Kinder von Müttern, deren Werte für reflexive Kompetenz unter dem Durchschnitt lagen (ebenda).

Natürlich sind die beschriebenen Testaufgaben nur für Kinder geeignet, da normal entwickelte Jugendliche und Erwachsene die kognitive Kompetenz besitzen, diese Aufgaben zu lösen. Es gibt insgesamt nur sehr wenige überzeugende Methoden, um metakognitive Fähigkeiten, insbesondere reflexive Kompetenz bei Jugendlichen und Erwachsenen zu erfassen. Die gründlichste Methode scheint die Erfassung durch das Manual zur Reflexiven Kompetenz (Fonagy & Target, 1998) zu sein, das auf die Antworten der Probanden im Erwachsenen-Bindungsinterview (AAI) angewendet wird. Dieses Manual wurde auch für die vorliegende Studie genutzt und wird im Methodenteil dieser Arbeit detailliert beschrieben. Der Augentest (Eyes-Test, Baron-Cohen, 2001) stellt eine weitere Methode zur Erfassung metakognitiver Fähigkeiten dar. Auch dieser Test wurde innerhalb dieser Studie benutzt und im Methodenkapitel vorgestellt.

3.4. Metakognitive Fähigkeiten und Psychopathologie

In diesem Abschnitt werden zuerst einige Charakteristika jugendlicher Straftäter aus der Perspektive kognitiver und moralischer Entwicklung vorgestellt. Da rein kognitive, deskriptive Merkmale jedoch zu kurz greifen, wird im Verlauf ein Zusammenhang zwischen der psychiatrischen Diagnose ‚Persönlichkeitsstörung‘ und den gestörten metakognitiven Fähigkeiten der Betroffenen hergestellt. Natürlich ist das Phänomen Delinquenz nicht mit der Diagnose Persönlichkeitsstörung eins zu eins gleichzusetzen; denn dieser Zusammenhang

ist in der Fachwelt umstritten, dennoch gibt es gemeinsame Merkmale dieser beiden Auffälligkeiten, die hier Gegenstand der Diskussion sein sollen. Es soll in dieser Arbeit ja nicht darum gehen, Menschen zu diskreditieren, sondern um das bessere Verständnis eines Phänomens, dem man bisher, insbesondere was die Wirksamkeit von Interventionen betrifft, recht hilflos gegenübersteht.

3.4.1. Kognitive und moralische Entwicklung und Delinquenz

Bezieht man sich auf kognitive Entwicklungstheorien, denen Stufenkonzepte bzw. Vorstellungen von einer altersbezogenen Reorganisation in der z.B. sozialkognitiven oder moralischen Entwicklung zugrunde liegen (Piaget, Kohlberg, Selman, Flavell), wird deutlich, dass verhaltensauffällige und delinquente Jugendliche gegenüber ihren Altersgenossen Entwicklungsverzögerungen aufweisen (Chandler, 1982; Chandler & Moran, 1990). Bei einer normalen psychischen Entwicklung wird die ursprünglich kindlich-egozentrische Haltung allmählich von einem relativierenden, perspektivistischen Denkstil abgelöst, der ein höheres Niveau der sozialen Kommunikation und Kompetenz ermöglicht. Delinquente Jugendliche neigen aber im Vergleich zu Nichtdelinquenten zu konkretem, egozentrischem und starrem Denken; es fällt ihnen schwer, abstrakte Gründe für Regeln und Normen zu begreifen. Darin gründen Probleme im sozialen Miteinander, denn abstraktes Denken ist eine wesentliche Voraussetzung für soziales Verstehen.

Delinquente Jugendliche scheitern häufiger als andere bei der Lösung sozialer Konflikte, was natürlich zu Frustrationen führt und vielleicht dazu, ihre Ziele durch illegale Mittel zu erreichen (Baruch, 2000). In Stresssituationen reagieren dissoziale Menschen affektiv gereizter, verhalten sich unkontrollierter und können nur auf sehr begrenzte kognitive und sprachliche Möglichkeiten zurückgreifen (Blair, et al., 1995). Diese Restriktion wirkt sich in Verbindung mit einem anderen Merkmal besonders ungünstig aus: der Neigung, anderen Menschen feindselige Absichten zu unterstellen und demzufolge Konfliktsituationen misszuinterpretieren. Diese Neigung fordert Konfrontationen geradezu heraus, und jugendliche Delinquente reagieren dann oft impulsiv und aggressiv (Dodge & Somberg, 1987).

Zahlreiche empirische Studien zeigen, dass Delinquente im Vergleich zu Nichtdelinquenten in ihrer Fähigkeit, moralische Urteile zu bilden, beeinträchtigt

sind (Blakeney & Blakeney, 1991; Chandler & Moran, 1990; de Mey, 1993; Jennings & Kohlberg, 1982; Nelson & Smith, 1990; Rest, 1979). In der Hierarchie des Kohlbergschen Stufenmodells moralischen Urteils (Kohlberg, 1996) liegt die Urteilsfähigkeit der Mehrzahl delinquenter Jugendlicher auf der präkonventionalen Ebene (Stufe 1 und 2)⁴³. Auf diesen Stufen urteilen sie sozial egozentrisch mit geringer Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme. Die im Vergleich zu Nichtdelinquenten weniger gut ausgeprägte Fähigkeit, sich in andere, z.B. in die Opfer ihrer Straftaten hineinzusetzen und die Welt aus deren Augen zu betrachten, erscheint im alltäglichen Miteinander oft als sozial unreifes oder unsensibles Verhalten.⁴⁴

3.4.2. Schwere Persönlichkeitsstörung und gestörte metakognitive Fähigkeiten

Ein signifikanter Anteil Vorbestrafter erfüllt die diagnostischen Kriterien für eine Borderline-Persönlichkeitsstörung (Gunn, J., Maden, A. & Swinton, M., 1991; Levinson & Fonagy, unveröffentlichtes Manuskript). Natürlich sind Kriminalität und Borderline-Persönlichkeitsstörung nicht gleichzusetzen, dennoch scheint eine strenge Abgrenzung dieser beiden Phänomene nicht möglich und auch nicht sinnvoll. Jugendliche etwa, bei denen „dissoziales Verhalten“ diagnostiziert wurde, bilden eine Untergruppe der Borderline-Persönlichkeitsstörungen (Rauchfleisch, 2000). Zudem teilen beide aus der Sicht der Bindungstheorie und der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie gemeinsame psychische Mechanismen.

Oft wird zu Recht kritisiert, dass der Begriff „Borderline“ zu unpräzise ist. Um die psychischen Mechanismen zu diskutieren und Gemeinsamkeiten mit Delinquenten

⁴³ In der wissenschaftlichen Methodik gibt es eine extensive Diskussion um „production measures“ (z.B. Interviews: eigene Begründungen, Meinungen etc. müssen selbst ‚produziert‘ werden) versus „recognition measures“ (z.B. Fragebögen zum Ankreuzen, vorgegebene Antworten, die dem eigenen Standpunkt am nächsten sind, müssen ‚wieder erkannt‘ werden). Bei der Erfassung des Moralurteils scheinen production measures, z.B. Interviews, in denen die Probanden eigene Begründungen für moralische Entscheidungen finden müssen, am besten geeignet. Die gründlichsten Studien zur Erfassung des moralischen Urteils lehnen sich m.E. an Kohlbergs Moral Judgment Interview (MJI) an. Die Aussagekraft von Untersuchungen, die moralisches Urteil auf der Grundlage von Fragebögen, die bereits sechs verschiedene Antwortkategorien vorgeben (geordnet nach Kohlbergs sechs Stufen), scheint eingeschränkt.

⁴⁴ Eine jüngere Studie von Stefan Weyers (2004) verdeutlichte, dass die von ihm befragten Straftäter fast ausschließlich mit Argumenten, die Kohlbergs Stufe 3 entsprechen, urteilten. Sollte sich dieser Trend in anderen Studien bestätigen, wäre die „Faustregel“ widerlegt, dass die Stufe 3 eine Art „kognitive Pufferzone“ (Keller, persönliche Mitteilung) gegen antisoziale Einflüsse darstellt.

herauszuarbeiten, ist es wichtig, das Phänomen „Borderline“ zu definieren. Auf der einen Seite gibt es die psychiatrische Diagnose (Kernberg, 1987), zum anderen den Begriff Borderline in der psychoanalytischen klinischen Praxis. Dieser zweite Begriff, der sich nicht streng auf die diagnostische Gruppe bezieht, sondern das innerpsychische Funktionieren einer viel umfangreicheren Patientengruppe, inklusive vieler Straftäter, charakterisiert, soll hier Gegenstand der Diskussion sein. Die Ausführungen in diesem Abschnitt stützen sich insbesondere auf das neue Konzept zur Ätiologie der Borderline-Persönlichkeitsstörung der Forschergruppe um Gergely, Fonagy und Target (2003; Fonagy, Jurist, Gergely & Target, 2002), die sich vor allem um die Erforschung des Zusammenhangs zwischen dieser Störung und den defizitären metakognitiven Fähigkeiten dieser Patienten verdient gemacht haben. Folgende zentrale Symptome, die sich zum Teil mit den oben beschriebenen kognitiven Merkmalen decken, sind bei diesen Menschen zu beobachten:

1. Desorganisierte und dysfunktionale Selbstorganisation und daraus resultierende Probleme der Affektregulation und emotionaler Selbstkontrolle. (z.B. Gefühl der Leere, Mangel eines stabilen Selbstgefühls, emotionale Instabilität und hohe Impulsivität, kaum vorhandene Spannungs- und Affekttoleranz).
2. Verzerrte Fähigkeit der „sozialen Realitätsprüfung“: das Vorherrschen primitiver defensiver Funktionsweisen in engen Beziehungen und psychoanalytischen Übertragungsbeziehungen, die insbesondere durch „Spaltung“, „projektive Identifizierung“ und „Verleugnung“ charakterisiert sind.
3. Verletzlichkeit durch Traumata, Schwierigkeiten, intime, bedeutungsvolle Beziehungen aufrechtzuerhalten, die Neigung, Beziehungsabbrüche zu provozieren und daraus resultierende Suizidalität.

Borderline-Persönlichkeitsgestörte Menschen gehen im Allgemeinen (Bindungs)-Beziehungen ein, die gestört, kurzlebig, chaotisch und dennoch außerordentlich intensiv wirken. Innerhalb dieser Beziehungen bestehen oft unrealistische Erwartungen an den Partner, der selten als Individuum mit eigenen Gedanken, Wünschen und Gefühlen wahrgenommen, sondern in hohem Maße für die eigenen Zwecke verwendet wird (Streeck-Fischer, 1995). Ihnen fällt es besonders schwer, innerhalb intimer Beziehungen die ihnen zur Verfügung stehenden relevanten

Signale für den mentalen Zustand des anderen zu beobachten und korrekt zu interpretieren. Bei der Zuschreibung mentaler Zustände missachten persönlichkeitsgestörte Individuen diese Signale und identifizieren stattdessen den mentalen Zustand des anderen in verzerrter Weise, durch primitive Abwehrformen wie Spaltung oder übermäßiges Projizieren (Fonagy, 2003).

Durch die oft sehr frühen traumatischen zwischenmenschlichen Erfahrungen haben Persönlichkeitsgestörte eine innere Vorstellungen bzw. ein inneres Arbeitsmodell über Beziehungen als leicht zerstörbar und labil entwickelt. Sie wirken daher oft sehr provokativ, als stellten sie ihren Beziehungspartner ständig auf die Probe, zum einen, um in einen bedeutungsvollen zwischenmenschlichen Austausch zu treten (Fonagy, 1998), zum anderen, um letztlich in ihrer Annahme, von allen abgelehnt zu werden, aufs Neue bestätigt zu werden.

Diese Störung resultiert aus einer schwer gestörten dysfunktionalen Entwicklung der metakognitiven Fähigkeiten (Mentalisierung, reflexiver Kompetenz), insbesondere der Fähigkeit, in intimen Beziehungen sich in den anderen hineinzusetzen und zu erspüren, was in ihm vorgeht. Die Symptome stehen gewissermaßen im Dienst einer defensiven Weigerung, dem anderen eine unabhängige seelische Existenz zuzubilligen. Menschen mit einer Borderline-Persönlichkeitsorganisation sind gezwungen, sich gegen Perspektivenübernahme und reflexive Kompetenz zu wehren, weil die Entwicklung von sozialer Sensibilität durch schmerzhaft, traumatische Erfahrung mit frühen Bindungspersonen gehindert wurde. Das Resultat eines frühen traumatischen, abweichenden Bindungskontextes spiegelt sich in der verzerrten Fähigkeit, innere Zustände in anderen zu erkennen, wider.

„Den Überzeugungen und Bedürfnissen der primären Bezugsperson nachzusinnen muss, sofern diese unverhohlen feindselig getönt sind, für das hilflose Kleinkind außerordentlich bedrohlich sein. Konfrontiert mit einer tiefgreifend grausamen und seelisch leeren elterlichen Einstellung, hat ein kleines Kind keine Möglichkeit, sich eine vollständige Theorie des Innenlebens eines anderen zu erwerben, die genügend tragfähig und zuverlässig ist, um seinen Affekten zu widerstehen und seine Phantasien abzuschwächen. Ohne eine solche Theorie über seelisches Innenleben, sind seine Reaktionen auf Gedanken und Gefühle anderer verwirrt und Schreck einflößend, weil diese ungenügend abgegrenzt bleiben. Das aktive Wegschieben oder die Hemmung dieser wichtigen Reifungsleistung untergräbt die Möglichkeit,

eine unverfälschte Dreierbeziehung einzugehen. Der Patient kann dann nämlich nicht aus der Selbst-Objekt-Dyade heraustreten und somit auch nicht den Standpunkt eines ‚Dritten‘ einnehmen.“ (Fonagy, 2003: 213)

Empirische Studien über Familien von Borderline-Patienten belegen, dass die Gefahren, die von feindseligen innerseelischen Objekten ausgehen, in den meisten Fällen eine reale Grundlage haben. In der Biographie dieser Patienten finden sich Hinweise auf wiederholte Traumatisierungen (Dozier et al., 1999). Einige Autoren haben auf das Fehlen von Mitgefühl und Fürsorglichkeit mit dem Objekt hingewiesen (Giovacchini, 1987), was durch ein hohes Maß an Grausamkeit deutlich wird. Kernberg (1975) bemerkte eine Veranlagung zu übermäßiger Destruktivität, die auch ein Hinweis darauf sein kann, dass Borderline-Patienten nur eine sehr rudimentär entwickelte Vorstellung über den Schmerz in der Psyche des Objektes haben (Fonagy, 2003). Mehrere psychoanalytische Autoren haben die Schwierigkeit beschrieben, den Assoziationen von Borderline-Patienten zu folgen (Bion, 1957; Segal, 1975). Dies könnte als ein äußerer Ausdruck einer fehlenden intrapsychischen Repräsentation der inneren mentalen Zustände des anderen verstanden werden (Fonagy, ebenda), denn solch eine ungestörte Repräsentation ist für die sprachliche Kommunikation von großer Bedeutung. Auch kognitive Theoretiker (Flavell, Selman, Keller) haben die Bedeutung sozialkognitiver Fähigkeiten (insbesondere die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme) für die zwischenmenschliche Kommunikation betont. Bisher gibt es kaum Studien, die sich mit dem Zusammenhang zwischen Borderline-Persönlichkeitsstörung und metakognitiven Kompetenzen beschäftigen. Das mag zum Teil daran liegen, dass die Instrumente zur Erfassung metakognitiver Fähigkeiten (insbesondere reflexive Kompetenz) im Jugend- und Erwachsenenalter erst innerhalb der letzten fünf bis zehn Jahre entwickelt wurden. Die wenigen empirischen Ergebnisse, die vorliegen, sind bemerkenswert und bestätigen die theoretischen Ausführungen. Die Forschergruppe des University College London/Anna Freud Centre (Fonagy, Steele, Steele & Target, 1996) wandte das Erwachsenen-Bindungsinterview (AAI) an, um zuerst die Qualität der Bindungsrepräsentationen bei Patienten mit Borderline-Persönlichkeitsstörung zu erfassen. Die Mehrzahl der Patienten fiel in die Kategorie „unsicher-verstrickt“ (E); außerdem wurde bei einem überproportionalen Teil dieser Patienten die Kategorie „unverarbeitet“ im Zusammenhang mit traumatischen Erfahrungen in

der Kindheit vergeben (Fonagy et al., 1996). Natürlich überrascht dieser Befund nicht, da Menschen mit Borderline-Persönlichkeitsstörung im Vergleich mit anderen Gruppen in ihrer Kindheit häufiger von schweren körperlichen Misshandlungen und sexuellem Missbrauch betroffen waren (ebenda). In der Skala „reflexive Kompetenz“ (Fonagy et al., 1998), die die Fähigkeit misst, mentale Zustände in Bindungszusammenhängen zu verstehen und auch die Genauigkeit von inneren Vorstellungen über fremde und eigene mentale Zustände erfasst, schnitten Patienten mit Borderline-Organisation besonders schlecht ab (Fonagy et al., 1996).

Menschen, die in ihrer Kindheit schweren biographischen Belastungen ausgesetzt sind, reagieren auf diese Erfahrungen mit einer Hemmung ihrer reflexiven Kompetenz und sind demzufolge weniger gut in der Lage, diese biographischen Belastungen zu bewältigen. Die Wahrscheinlichkeit der Ausbildung einer Persönlichkeitsstörung steigt an.

3.4.3. Metakognitive Fähigkeiten und Delinquenz

In der kognitiven Entwicklungspsychologie gilt die Annahme, dass der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme eine zentrale Rolle im normalen Sozialisationsprozess zukommt. Einige Autoren (Chandler, 1972; Chandler, 1973/1982; Chandler & Moran, 1990; Feffer, 1970) haben den vermuteten Zusammenhang zwischen Verzögerungen beim Erwerb sozialkognitiver Fähigkeiten und der Entwicklung verschiedener Formen sozialer Abweichungen untersucht. Eine dieser Untersuchungen (Chandler, 1973/1982) beschäftigt sich mit der Rolle, die ein anhaltender sozialer Egozentrismus bei der Entwicklung und Aufrechterhaltung antisozialer Verhaltensmuster spielt⁴⁵. Chandler verglich 45 delinquente Jungen im Alter von 11-13 Jahren mit 45 nichtdelinquenten Jungen hinsichtlich ihrer sozialkognitiven Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Alle delinquenten Jungen waren von Richtern als schwer und anhaltend delinquent beurteilt worden; fast alle kamen aus finanziell bedürftigen Unterschichtsfamilien in einem Stadtviertel mit hoher Kriminalitätsrate. Ein Drittel der nichtdelinquenten Jungen wohnten in der gleichen Gegend und hatte einen ähnlichen sozioökonomischen Status wie die

⁴⁵ Egozentrisches Denken wird innerhalb dieses Theoriegebäudes als Unfähigkeit verstanden, den besonderen Charakter der eigenen Gedanken und Gefühle zu erkennen und zu berücksichtigen (Piaget & Inhelder, 1947/1956).

Untersuchungsgruppe. Zwei Drittel der Kontrollgruppe wurde aus der weißen Mittelschicht der USA rekrutiert. Alle Jungen der Kontrollgruppe wurden von ihren Lehrern als frei von antisozialen Tendenzen eingeschätzt. Die Methodik, mit der Chandler die sozialkognitive Fähigkeiten dieser Jungen erfasste, ist im oberen Abschnitt bereits dargestellt worden. Es ergaben sich deutliche und statistisch signifikante Unterschiede zwischen beiden Gruppen in der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Während die nichtdelinquenten Jungen kaum Schwierigkeiten hatten, die Perspektive anderer einzunehmen, zeigten sich bei den delinquenten Jungen deutliche Mängel in der Kompetenz, zwischen der eigenen und der Sichtweise anderer Menschen zu unterscheiden. Die Egozentrismus-Werte der delinquenten Jungen entsprachen Werten von Kindern, die halb so alt waren wie sie selbst.

Untersuchungen dieser Art sind zwar interessant, beziehen aber kaum mögliche Ursachen der Verzögerung sozial- und metakognitiver Fähigkeiten mit ein. Vielleicht können Bindungstheorie und Psychoanalyse hier behilflich sein. Wie bereits in den oberen Abschnitten deutlich wurde, hat ein ausgesprochen hoher Anteil jugendlicher Straftäter bereits eine Biographie, die von körperlichen Misshandlungen und/oder sexuellem Missbrauch geprägt ist⁴⁶. Bei mehr als einem Viertel von Missbrauch Betroffenen kommt es später zu einer Verurteilung (Lewis et al., 1984).

Folgt man bindungstheoretischen Formulierungen (Crittenden & Ainsworth, 1989; Main & Hesse, 1992; Fonagy, 1998), verringern Bindungen an Individuen und soziale Institutionen das Risiko, straffällig zu werden. Anpassungsprozesse, die für diese Bindungen notwendig sind, werden aber durch ein missbräuchliches familiäres Umfeld zerstört (Carlson & Cicchetti, 1989). Auf der Grundlage der bisherigen theoretischen Ausführungen kann man davon ausgehen, dass die Bindung des Kindes an die Bezugsperson eng mit der Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten verknüpft ist. Metakognitiven Fähigkeiten kämen

⁴⁶ 87% der Delinquenten mit Persönlichkeitsstörung sind in ihrer Kindheit vernachlässigt worden, 47% wurden körperlich misshandelt und ca. 63% hatten solche Erfahrungen, die den Verlust des Selbstwertgefühls nach sich ziehen (Stone, 2000). Natürlich muss mit diesen Zahlen vorsichtig umgegangen werden, da sie sich auf die Selbstberichte der Betroffenen beziehen und auch nicht ganz klar ist, auf welche Weise diese Kategorien zustande gekommen sind. Nach einer Studie von Dulz & Schneider (1996, zit. nach Rauchfleisch, 2000) führte sexueller Missbrauch eher zu selbstverletzendem Verhalten und körperliche Misshandlung zu fremdaggressivem Verhalten, z.B. Delinquenz.

dann eine Art Vermittlerrolle zu, die entscheidet, ob der Mensch eine Disposition zur Kriminalität, insbesondere zu Gewalttaten entwickelt (Fonagy, 1998, 2003).

Kinder, die nie eine zwischenmenschliche Beziehung erfahren haben, in der ihre sozial- und metakognitiven Fähigkeiten gefördert wurden bzw. deren einzige Anpassungsmöglichkeit in der Hemmung oder dem aktiven Wegschieben dieser wichtigen Kompetenzen bestand, sind am ehesten von unsicheren Bindungsmustern betroffen und verfügen nur über sehr rudimentäre metakognitive Fähigkeiten. Die Mechanismen also, die vor Delinquenz schützen, sind in diesem Fall außer Kraft gesetzt. Die Fähigkeit aber, sich beispielsweise in das Opfer hineinzusetzen und sich das innere Empfinden dieses Anderen vorzustellen ist eine wichtige Voraussetzung dafür, andere Menschen nicht vorsätzlich zu verletzen (ebenda).

Um diese Annahme zu prüfen, kann man sich bisher nur auf wenige Studien stützen. Eine dieser Studien ist die unveröffentlichte Untersuchung von Levinson & Fonagy (Manuskript liegt vor). Sie führten mit 22 Häftlingen, die entweder in U-Haft saßen oder schon verurteilt waren und die ausnahmslos diagnostizierbare psychische Störungen aufwiesen, Erwachsenen-Bindungsinterviews durch und werteten diese nach der Auswertungsmethode von Main & Goldwyn (1985/1991) und dem Manual für Reflexive Kompetenz (Fonagy et al., 1998) aus. Verglichen wurde die Untersuchungsgruppe mit zwei Kontrollgruppen (stationäre Psychiatriepatienten mit gleichen Diagnosen und ‚normale‘ Stichprobe, rekrutiert aus medizinischer Ambulanz), die nach Alter, Beruf, Sozialschicht und IQ parallelisiert wurden.

Bindungsrepräsentationen: Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass es in der Untersuchungsgruppe signifikant weniger sichere Bindungen gab als in der Kontrollgruppe, wobei sich die beiden klinischen Gruppen nicht unterschieden. 36% der Straftäter, 14% der psychiatrischen Gruppe und 23% der normalen Kontrollgruppe hatte unsicher-abwehrende Bindungsrepräsentationen. 45% der Straftäter, 64% der Psychiatriegruppe und nur 14% der normalen Kontrollgruppe wurden als unsicher-verstrickt klassifiziert. 36% der Straftäter und ein sehr hoher Anteil der psychiatrischen Patienten (82%) wurden als „unverarbeitet“ in Bezug

auf Traumata eingestuft. Kein einziger Proband der normalen Kontrollgruppe erhielt diese Klassifikation. Hier die Ergebnisse, geordnet nach drei Themen:

Biographische Belastungen: 82% der Straftäter, 36% der psychiatrischen Gruppe und 4% der normalen Kontrollgruppe wurden in ihrer Kindheit misshandelt oder missbraucht.

Metakognitive Fähigkeiten – Reflexive Kompetenz: Die Straftäter erreichten signifikant niedrigere Werte in Reflexiver Kompetenz als die Probanden der anderen beiden Gruppen, wobei die psychiatrische Gruppe signifikant niedrigere Werte als die Probanden der Kontrollgruppe erreichte. Bei einer Unterteilung der Straftäter in Gewalttäter und Nicht-Gewalttäter erzielten die Gewalttäter signifikant niedrigere Werte als die Nicht-Gewalttäter.

Die Autoren sehen ihre Ergebnisse als Bestätigung der Annahme, dass Kriminalität in Verbindung mit schwachen bzw. unsicheren Bindungen an andere Menschen und soziale Institutionen entsteht. Straftaten werden, zumindestens in der Adoleszenz, von Menschen mit ungenügend entwickelten metakognitiven Fähigkeiten begangen, im Rahmen eines pathologischen Versuchs, sich an eine Umwelt anzupassen, in der metakognitive Fähigkeiten sehr wichtig sind. Eine Koordination und Organisation von inneren Arbeitsmodellen und die Entwicklung metakognitiver Fähigkeiten im Rahmen einer sicheren Bindungsbeziehung war für diese Menschen vermutlich nicht möglich.

Das Empfinden des Opfers, des Anderen, muss abgewehrt werden und ist dann gedanklich nicht genug repräsentiert. Gewalttaten sind als Versuch der Lösung eines psychischen Konflikts vor dem Hintergrund verzerrter oder ungenügender psychischer und kognitiver Repräsentation von Gefühlen und Gedanken des anderen anzusehen. Oder anders herum: anstatt die Wut als Reaktion auf Vernachlässigung und Missbrauch zu erleben, wird gewissermaßen stellvertretend eine Gewalttat ausgeführt. Diese Tat wird durch die unreifen sozial- und metakognitiven Fähigkeiten noch erleichtert (Fonagy, 1998).

Smith (1995) beschäftigte sich mit der Frage, welche Wirkung formelle Sanktionen bei Straftätern haben und kam zu dem Ergebnis, dass **formelle** Systeme sozialer Kontrolle (z.B. Gefängnisstrafe) nur in Verbindung mit starken **informellen** sozialen Kontrollsystemen Wirkung zeigen können. Fonagy (2003)

gibt zu bedenken, dass ein wirksames System der Verbrechensaufdeckung gepaart mit darauf folgender Gefängnisstrafe die Trennung von sozialen Netzwerken (Bindungen) für die jugendlichen Straftäter bedeutet. Vielerorts bringt Gefängnisstrafe nur wenig informelle soziale Kontrolle mit sich. Bei Jugendlichen mit den oben beschriebenen Strukturen hinsichtlich Bindungsrepräsentationen und metakognitive Fähigkeiten aber wirken Gefängnisstrafen nicht als Abschreckung, weil der Verlust von sozialen Beziehungen als Drohung nicht wirkt (unsichere Bindungsrepräsentationen), die Meinung anderer über die Jugendlichen kaum oder verzerrt wahrgenommen wird (unreife metakognitive Fähigkeiten) und ein Kontakt zu ähnlich beeinträchtigten Jugendlichen in dieser Einrichtung eher anziehend als abstoßend wirkt. Die Atmosphäre vieler Gefängnisse, so Fongay, trägt vermutlich dazu bei, die metakognitiven Fähigkeiten der Insassen noch mehr zu beeinträchtigen⁴⁷.

Diesem Gedanken will das deutsche Jugendstrafrecht („Erziehen statt Strafen“) begegnen, das viele verschiedene ambulante Maßnahmen (soziale Trainings, Anti-Aggressivitäts-Trainings, Täter-Opfer-Ausgleich, erlebnispädagogische Maßnahmen, Freizeitarbeit etc.) als Alternative zum Jugendgefängnis bereithält. Bisher gibt es leider keinerlei Evaluationen über die Wirksamkeit dieser ambulanten Hilfen bei jugendlichen Straftätern. Die Ergebnisse des Forschungsprojektes am sozialpädagogischen Institut der FU Berlin, das sich die sehr differenzierte Evaluation dieser ambulanten Maßnahmen (Welche Maßnahme wirkt bei welchem Jugendlichen unter welchen Bedingungen?) vorgenommen hat, wird voraussichtlich Auskunft über die Wirksamkeit dieser Maßnahmen geben können.

⁴⁷ Es stellt sich die Frage, ob sich dieser Gedanke auch auf die deutschen Jugendgefängnisse übertragen lässt, die etwas anders strukturiert sind und die Integration von formeller und informeller Kontrolle in Form vieler psychologischer und sozialer Angebote bereits berücksichtigen. Die Ergebnisse dieser Studie werden diese Frage mitbeantworten.

3.5. Zusammenfassung des Kapitels

In diesem Kapitel wurde versucht, sich dem Zusammenhang zwischen bedeutsamen sozial- und metakognitiven Fähigkeiten, die ein Mensch im Laufe seines Lebens erwirbt und der Entwicklung delinquenten Verhaltens anzunähern. Der erste Abschnitt sollte philosophischen, sozio- und psychologischen Wurzeln dieser Fähigkeiten auf den Grund zu gehen. Metakognitive Fähigkeiten bilden eine Schnittstelle zwischen kognitiven Theorien, Bindungstheorie und psychoanalytischen Ansätzen. Es konnte gezeigt werden, dass Begriffe wie Perspektivenübernahme, metakognitive Fähigkeiten, Theorie des Innenlebens (theory of mind), Reflexive Kompetenz und Mentalisierung sehr heterogen und abhängig vom jeweiligen theoretischen Hintergrund verwendet werden. Unter experimentellen Psychologen galt die Fähigkeit zur Wahrnehmung innerer Befindlichkeiten in einem selbst und anderen Menschen, die dazu befähigt, die Gefühle, Absichten und das Verhalten anderer zu begreifen und die Gedanken und Gefühle anderer zu „lesen“, erst ab dem vierten Lebensjahr als nachweisbar. Sie machten diese Fähigkeit an Testaufgaben zur „falschen Überzeugung“ bzw. zur „privilegierten Information“ fest. Aufgrund verschiedener empirischer Studien konnte nachgewiesen werden, dass Kinder, die eine sichere Bindung an ihre Eltern hatten, metakognitive Testaufgaben besser lösen konnten als unsicher gebundene Kinder. Außerdem galten die metakognitiven Kompetenzen der Eltern als Prädiktor für den Erfolg bei Testaufgaben zur metakognitiven Kompetenz.

Klinische Säuglings- und Kleinkindbeobachtung und experimentelle Säuglingsforschung ermöglichten das Erkennen von Vorläufern dieser Fähigkeiten schon bei viel jüngeren Kindern. Im Rahmen von Anna Freuds Konzept der „Entwicklungslinie“ wurden diese Ansätze metakognitiver Fähigkeiten in vier Phasen dargestellt.

Metakognitive Fähigkeiten entwickeln sich also im Kontext einer intensiven, sicheren frühen zwischenmenschlichen Beziehung. Ist die Entwicklung dieser Fähigkeiten durch eine missbräuchliche Beziehung zu den primären Bezugspersonen gefährdet, können sich metakognitive Fähigkeiten nur verzögert oder gar nicht entwickeln; das Kind möchte sich dann lieber „gar kein Bild“ von den inneren Repräsentationen feindseliger Bezugspersonen machen, um die Entwicklung seines Selbst vor weiteren Schäden zu schützen. Verzögerungen in

sozial- und metakognitiven Fähigkeiten als Ausdruck einer frühen Beziehungsstörung konnten sowohl bei Straftätern als auch bei Patienten mit einer Borderline-Persönlichkeitsstörung nachgewiesen werden. Vor dem Hintergrund dieser Voraussetzung können auch spätere Beziehungserfahrungen nur unter besonderen Bedingungen für eine „Nachreifung“ dieser wichtigen Fähigkeiten genutzt werden.

Metakognitive Fähigkeiten können als Schutzfaktor wirken, indem Jugendliche etwa provokative Verhaltensweisen anderer auf den inneren mentalen Zustand des Provokateurs beziehen (sich in ihn hineinversetzen) und die Provokation dadurch als weniger schwerwiegend empfinden. Konflikthafte Situationen könnten durch metakognitive Fähigkeiten auch besser antizipiert werden. Zudem wirkt sich die Fähigkeit, innere Zustände anderer zu reflektieren, günstig auf soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen und Erwachsenen aus, was wiederum eine positive Wirkung auf die Einbindung in soziale Institutionen hat. Gerade diese wirklichen Einbindungen in soziale Bezüge sind bei delinquenten Jugendlichen gewöhnlich nicht zu finden.