

Johannes Gadner

**Das Verbot. Ein empirischer Befund aus psychoanalytischer,
entwicklungspsychologischer und evolutionstheoretischer Sicht.**

Einleitung

In seiner *Traumdeutung* entwickelte Freud (1900) vor etwas mehr als 100 Jahren nicht lediglich die Grundlagen der Psychoanalyse, sondern entwarf darüber hinausgehend den Kern einer psychoanalytischen Theorie der Gesellschaft.¹ Das komplexe Zusammenspiel zwischen psychischen und sozialen Strukturen wird dabei ausgehend vom Phänomen des Traumes analysiert. Auch heute noch kann dieser Themenbereich der *Traumdeutung* als Fundament einer psychoanalytisch orientierten Sozialwissenschaft im weitesten Sinne fungieren. Verkürzt wiedergegeben dient dazu die folgende Prämisse, die durch rezente neurowissenschaftliche Evidenz bestätigt wird (vgl. Solms 1999), als Ausgangsbasis der Überlegungen: Was in Gestalt eines Traumes erscheint, ist eine verschlüsselte Erfüllung eines unterdrückten beziehungsweise verdrängten Wunsches.² Der Grund für die Verdrängung wird dabei bereits als Ergebnis eines gesellschaftlichen Motivs erkannt. Später, in der topographischen Periode seiner Schriften (vgl. Sandler et al. 1997, 7), nimmt Freud auf dieses soziale Element Bezug:

Wir erinnern uns, daß wir gefunden haben, die Traumbildung entstehe unter der Herrschaft einer Zensur, welche die Traumgedanken zur Entstellung nötigt. Unter dieser Zensur stellten wir uns aber keine besondere Macht vor, sondern wählten diesen Ausdruck für die den Traumgedanken zugewandte Seite der das Ich beherrschenden, verdrängenden Tendenzen. Gehen wir in die Struktur des Ichs weiter ein, so dürfen wir im Ichideal und den dynamischen Äußerungen des Gewissens auch den Traumzensor erkennen. (Freud 1914, 97)

Das Konzept des Über-Ich und seine Funktion vorwegnehmend ging Freud davon aus, daß „die Institution des Gewissens (...) im Grunde eine Verkörperung zunächst der elterlichen Kritik, in weiterer Folge der Kritik der Gesellschaft“ (Freud 1914, 96) sei. Damit definierte er das eigentliche Motiv für die Verdrängung als psychische Zensurierung gesellschaftlich

nicht angemessener Wünsche und Triebregungen (Freud 1915, 250ff.). Das Über-Ich als Resultat der Identifikation mit elterlichen Idealen und Normen ist demnach nichts anderes als die Verinnerlichung der vormals von den für die Sozialisation des Kindes zuständigen Bezugspersonen ausgesprochenen Ge- und Verbote. Das Über-Ich manifestiert sich also in Form eines sowohl implizit als auch explizit existierenden kategorischen Imperativs, zwischen Vorschriften – „So (wie der Vater) *sollst* du sein“ – und Verboten – „So (wie der Vater) *darfst* du *nicht* sein, das heißt nicht alles tun, was er tut; manches bleibt ihm vorbehalten“ – oszillierend. Es ist eine selbst-reflexive und selbst-kontrollierende Organisation, die alle Verhaltensweisen und Reaktionen des Individuums in Relation zu einem verinnerlichten, sozio-kulturell und idiosynkratisch strukturierten Moral- und Verhaltenskodex beobachtet und evaluiert (Freud 1923, 260ff.).

In diesem Artikel wird der Begriff Über-Ich wie etwa auch in *Das Ich und das Es* (Freud 1923) in einem sehr weiten und wenig differenzierten Sinn verwendet. Das Über-Ich umfaßt daher gleichermaßen Ideal- wie Verbotsfunktionen, das heißt es erscheint als Instanz, die Gesetze verkörpert und gleichzeitig verbietet, diese zu brechen (vgl. Laplanche/Pontalis 1994, 541). In *Das Unbehagen in der Kultur* schließlich begreift Freud (1930) die gesamte Kultur als komplexes System von Mechanismen der Trieb- und Verhaltensregulation, durch das alle sozialen Beziehungen organisiert werden. Im Mittelpunkt dieser kulturellen Mechanismen steht ein Phänomen, das im Kontext der Verdrängung und Sublimierung einen zentralen Stellenwert besitzt: Die Rede ist hier wiederum vom Verbot. Alle sozialen Beziehungen sowie das soziale Verhalten des Einzelnen werden durch strukturelle Zwänge des kulturellen Systems mehr oder weniger klar definierten und ausformulierten Einschränkungen unterworfen (Freud 1930, 455ff.).

Trotz dieser fundamentalen Funktion des Verbotenen für jedwede Form sozialen Zusammenlebens und kultureller Entwicklung ist der empirischen Erforschung dieses Phänomens kaum systematische Aufmerksamkeit gewidmet worden. Der vorliegende Artikel versucht, gestützt auf empirische Forschungsergebnisse (Gadner 1998b), die Funktion des Verbots für das soziale Verhalten von Individuen in einer Gemeinschaft zu analysieren. Dabei konzentrieren wir uns vor allem auf die ontogenetische Entstehungsphase frühkindlicher Moralvorstellungen und sozialer Verhaltensweisen, deren Entwicklung mit dem Beginn des *social referencing* gegen Ende des 1. Lebensjahres beginnt und daher der Beobachtung zu-

gänglich ist. Nach einer überblicksmäßigen Darstellung der Forschungsmethoden und -ergebnisse soll vor allem ein vollkommen unerwartetes Resultat, nämlich die Signifikanz negativ emotionaler Mitteilungen (= Verbote), genauer diskutiert und auf seine Bedeutung für die psychoanalytische Theoriebildung exploriert werden. Auch wenn bei der Verwendung entwicklungspsychologischer Untersuchungen einige Vorsicht geboten ist, speziell wenn es um ihre Aussagekraft in bezug auf psychoanalytische Theorien geht (vgl. Green 1997; Winnicott, 1960, 141), so liefern ihre Ergebnisse doch Anlaß zu einigen interessanten Spekulationen. Nichts weiter soll im folgenden versucht werden.

Zunächst wollen wir aber einen einleitenden Blick auf die Funktion des erwähnten kommunikativen Interaktionsprozesses zwischen Bezugspersonen und Kind, dem sogenannten *social referencing*, werfen, der als wesentlicher Mechanismus frühkindlicher Sozialisation beschrieben wurde und für die Entwicklung eines frühontogenetischen Verhaltens- und Moral-systems verantwortlich gemacht wird (vgl. Emde 1992; Feinman 1992; Bretherton 1992; Ainsworth 1992). Nach einer einleitenden Klärung des Begriffs und der Funktion des *social referencing* wenden wir uns einer kurzen Skizzierung der verwendeten Methoden zu, um uns anschließend auf die Implikationen der Ergebnisse zu konzentrieren. Dabei wird eine Integration der unterschiedlichen Disziplinen und Methoden angestrebt. Es sei hier auf die prinzipielle Vereinbarkeit psychoanalytischer und anderer, wissenschaftlicher Konzepte und Methoden hingewiesen, wie es beispielsweise von Wimmer et al. (1998) eindrucksvoll vorgeführt wird.

„Social Referencing“ (SR): Verhaltensleitender Informationstransfer

Im Zusammenhang mit dem Prozeß der Entwicklung eines Individuums innerhalb einer spezifischen gesellschaftlichen Gruppe, die wiederum in einem kulturellen Ganzen eingebettet ist (vgl. Bronfenbrenner 1979), kann *social referencing* (im folgenden mit SR abgekürzt) als wesentlicher sozial-psychologischer Mechanismus definiert werden, der in der frühontogenetischen Entwicklungsphase für den konkreten Verlauf der Ontogenese und Sozialisation verantwortlich ist. Dabei muß die Fähigkeit zu SR als intrinsisches Informationsverarbeitungs- und Verhaltensmotivations-system im Individuum angelegt sein, da es ein universal menschliches Phänomen ist (vgl. Grossmann/Grossmann 1996, 286ff.). Mit dieser

psycho-biologischen Prädisposition ausgestattet, entwickelt das Individuum jedoch eine ganz spezifische – idiosynkratische, nach sozialen und kulturellen Mustern strukturierte – Form des SR-Verhaltens, die gleichermaßen auf phylogenetischen Anlagen wie auf historisch manifestierten Standards, Normen und Werten einer gesellschaftlichen Tradition beruht (vgl. Gardner 1998a). Die Frage ist also, wie es überhaupt möglich ist, daß ein Individuum Teil einer sozialen Bezugsgruppe werden kann. Dieser Prozeß – genauer gesagt: der Prozeß frühkindlicher Ontogenese und Sozialisation – wird im Rahmen der SR-Forschung untersucht und soll im folgenden etwas eingehender betrachtet werden.

Zur Klärung eines Begriffs: Was ist SR?

SR kann als „twofold information-and-action process“ (Feinman 1992, 393) definiert werden, durch den das Kind Informationen und Wissen erfahrener Personen über Geschehnisse in der Umwelt einholt oder übermittelt bekommt, die schließlich dazu beitragen, ein emotionales und kognitives Modell zu erstellen, mit dem das Kind seine Gefühle und sein aktives Verhalten organisiert und kontrolliert.³ Das heißt, SR ist ein intersubjektives und interaktives Kommunikationssystem, das dem verhaltensleitenden Informationstransfer auf Basis der Regulierung des kindlichen Gefühlshaushalts dient (vgl. Feinman 1982; 1992; Emde 1982; 1992; Campos 1983; Bretherton 1992).

Zur Funktion des SR

In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres bilden sich die emotionalen und kognitiven Fähigkeiten heraus, die für die erfolgreiche Organisation des Gefühlshaushalts und des Verhaltens des Kindes notwendig sind. Mit ungefähr 9 bis 12 Monaten – also im Zuge des *biobehavioural shift* (Emde 1992, 84) der Ontogenese, der sich in Stufe IV der sensorimotorischen Entwicklungsphase (Piaget 1954) vollzieht – bewirkt die Neuorganisation der Fortbewegung und die aufkommende Intentionalität in zunehmendem Maße Gefühle der Unsicherheit und Ängstlichkeit, die vom Kind bewältigt werden müssen. Die ontogenetischen Veränderungen erhöhen das kindliche Informations- und Wissensbedürfnis auf seinem sich expandierenden Radius der Exploration seiner konkreten Umwelt, aber auch sein Bedürfnis nach emotionaler Unterstützung. Das hat zur Folge, daß

die emotionalen und kognitiven Informationen einer SR-Figur immer mehr Einfluß auf die Gefühlsreaktionen und das Verhalten eines Kindes in unbekanntem Situationen ausüben (vgl. Bretherton 1992, 70).

Die Funktion von SR ist somit die frühkindliche Sozialisation des Kindes, das heißt dessen von Bezugspersonen geförderte Anpassung an ein jeweiliges natürliches und sozio-kulturelles Umfeld sowie die damit korrelierende Organisation von Ich- und Persönlichkeitsstrukturen. Das physische und soziale Überleben des Individuums wird durch emotionale und kognitive Prozesse und Verhaltensorganisationen innerhalb der Struktur eines spezifischen Kontextes sozialer Beziehungen ermöglicht (Feinman 1992, 372).

Sozialisation (beziehungsweise Enkulturation) ist der Prozeß durch den das Kind lernt, sich als Mitglied seiner Gesellschaft zu fühlen und sich in seiner jeweiligen Umwelt als soziales Wesen zu benehmen. Es lernt, was die Gesellschaft von ihm erwartet; es erlernt soziale Regeln und kulturell tradiertes Wissen. Sowohl Regeln als auch Wissen dienen als Wegweiser zu einer adäquaten Teilnahme an der sozialen Praxis. Dieser Prozeß wird von sogenannten Sozialisationsagenten, das heißt den primären und später auch allen weiteren sozialen Bezugspersonen, gesteuert, die das Verhalten des Kindes modifizieren. So ist es beispielsweise Aufgabe der Bezugspersonen, dem Kind beizubringen, auf welche Weise es sich verhalten soll, um bestimmte Wünsche erfüllt und Bedürfnisse befriedigt zu bekommen. Ein Individuum muß sein Verhalten modifizieren und ein gewisses Maß an Konformität aufweisen, wenn es in der Gruppe akzeptiert werden will (vgl. Vivaldo 1988, 168f.).

Kinder partizipieren *aktiv* – sozusagen als ihre eigenen Agenten – in ihrer Sozialisation (Rogoff et al. 1992). Dies wird freilich nur dadurch ermöglicht, daß zwischen sozialen Bezugspersonen und Kind eine sich gegenseitig beeinflussende, reziproke und aufeinander eingestimmte Beziehungsstruktur besteht, die beiden Teilen entsprechende Aktions- und Reaktionsmuster vorgibt (Feinman 1992, 383; Bretherton 1992, 72). Die adäquate Balance zwischen den Anstrengungen des Kindes, soziale Verhaltensweisen, Normen und Standards zu erlernen und anzuwenden sowie den Sozialisationspraktiken der Eltern und Erwachsenen in seinem Umfeld, diese Inhalte zu vermitteln und deren Gebrauch zu fördern, führen letztlich dazu, daß das Individuum spezifische Regeln, Einstellungen und Werte einer Familie beziehungsweise einer sozio-kulturellen Gemeinschaft zu übernehmen und zu verinnerlichen beginnt (Feinman 1992, 372).

SR trägt entscheidend dazu bei, das Kind auf das Überleben in seiner spezifischen Gemeinschaft vorzubereiten und es mit dem dazu notwendigen Wissen, dem Weltbild sowie dem Verstehen der (seiner) Welt auszustatten (Rogoff et al. 1992, 323). Kinder lernen durch SR und dadurch transportiertes Wissen von elterlichen oder erwachsenen Bezugspersonen, wie sie Situationen, mit denen sie nie vorher konfrontiert waren, definieren, einschätzen und interpretieren sollen, um schließlich Vorhersagen möglicher Konsequenzen machen und angemessen auf diese reagieren zu können (Feinman 1992, 374). Eltern und signifikante Bezugspersonen dienen dabei als Modelle für eigene Reaktions- und Verhaltensweisen. So werden etwa Situationen mit der Hilfe von Bezugspersonen nach bestimmten Kriterien – dazu zählen beispielsweise die Kategorien sicher, gefährlich, gut, schlecht, lustvoll, unlustvoll, etc. – bewertet, wodurch ein spezifisches Bewertungssystem verinnerlicht und auf neuronaler Ebene verankert wird, mit dem das Individuum alle späteren Begebenheiten und Situationen seiner Erfahrung interpretiert und verarbeitet (Roth 1995, 184f.; Bretherton 1992, 72).

Der Prozeß des SR

Der Prozeß des SR läßt sich sehr einfach als „checking back“ (Mahler et al. 1975, 96ff.) beschreiben. Dabei existieren zwei verschiedene Auslöser für SR, nämlich 1) die Konfrontation eines Kindes mit einer unbekanntem Situation, in der es nicht weiß, wie es sich verhalten soll sowie 2) das von der Bezugsperson ausgehende Verbot, um das Kind von einer unerwünschten Handlung zurückzuhalten beziehungsweise das Signalisieren von Gefahr, um das Kind vor einer momentanen Aktivität oder Situation zu warnen. In beiden Fällen wird das Kind in der Regel seine momentane Handlung unterbrechen, sich hilfesuchend an die Bezugsperson wenden und versuchen aus ihren verbalen, mimischen und gestischen Signalen Informationen über die unbekanntem Situation zu erfragen, sie zu interpretieren und schließlich in Übereinstimmung mit der Bezugsperson angemessen zu reagieren.

Die typische Verhaltenssequenz, die den Prozeß von SR veranschaulicht, kann in der Laborsituation induziert werden. Ein Kind wird mit einer experimentellen Bedingung konfrontiert, die ihm unbekannt ist und daher einen Zustand der Unsicherheit oder Ängstlichkeit in ihm auslöst. Dies kann sehr gut durch die Präsentation eines ungewöhnlichen Spiel-

zeugs (wie etwa einem lärmenden, blinkendem und fahrendem Roboter oder einem haarigen, sich unvorhersehbar bewegenden Stofftier) erreicht werden. In der Literatur werden dafür zwei idealtypische Verhaltensszenarios angeführt (vgl. Emde 1988, 32; Feinman 1992, 394; Denzin 1992, 97f.), die auch für die vorliegende Untersuchung verwendet wurden:

1.) *Die negative Situation:* In der negativen Testkondition wurde die Bezugsperson angewiesen, dem Kind den Kontakt mit dem Spielzeug zu verbieten. Wenn das Kind das unbekannte Spielzeug erblickte und sich diesem mit Interesse näherte, wurde das von der Bezugsperson verboten. Meistens geschah das verbal (etwa in der Form „Nein! Geh da nicht hin!“), manchmal aber auch mimisch oder gestisch (etwa indem die Bezugsperson in bezug auf das Spielzeug Furcht oder Gefahr signalisierte) oder durch verschiedenste Mischformen. In den meisten Fällen reagierten die Kinder verunsichert und ängstlich auf das Verbot, da das Spielzeug plötzlich tabuisiert und unheimlich war. Die meisten Kinder verloren daraufhin ihr Interesse am Spielzeug oder überwand es wenigstens. Viele blickten noch öfters neugierig zurück, während sie sich der Bezugsperson oder einem anderen Spielzeug im Raum näherten. Ein großer Teil der Kinder vermied jedenfalls den verbotenen Kontakt mit dem unbekanntem Objekt. (Die Kinder, die sofort beim Anblick des Spielzeugs Angst verspürten und die Nähe der Bezugsperson aufsuchten wurden nicht gewertet.)

2.) *Die positive Situation:* In der positiven Testkondition soll die Bezugsperson versuchen, das Kind zu ermutigen, mit dem Spielzeug zu spielen. Wird von der Bezugsperson beispielsweise Freude oder Interesse am Spielzeug signalisiert, so sollte das Kind ebenfalls mit Interesse am Spielzeug reagieren, sich diesem nähern und es schließlich untersuchen. Diese Testkondition motivierte die Kinder in weit geringerem Ausmaß dazu, SR (erfolgreich) einzusetzen. Das lag etwa zur Hälfte der Fälle daran, daß die Kinder ohnehin sofort neugierig das Spielzeug zu untersuchen begannen. (In diesen Fällen konnte kein SR identifiziert werden.) In den meisten übrigen Fällen gelang es der Bezugsperson nicht, den Kindern die Angst vor dem unbekanntem Objekt zu nehmen. Nur wenige Kinder, die zunächst Angst verspürten, gelangten durch den Einsatz von SR schließlich zum Spielzeug.

Forschungsdesign und Methode

Die Grundlage dieser Analyse wird von den Ergebnissen einer empirischen Studie gebildet, die am University College London in Kooperation mit der Multiple Births Foundation und dem Anna Freud Centre in London durchgeführt wurde. Ziel der Studie war die Erforschung sozialer, kognitiver und emotionaler Einflußfaktoren auf individuelle Unterschiede im *social referencing* (SR). Die Teilnehmer der Studie waren 79 etwa 9 bis 18 Monate⁴ alte ein- und zweieiige Zwillingspaare und deren primäre Bezugspersonen (in der Regel Mutter und Vater), die aus eigenem Interesse am *London Parent – Infant Project (Twin Study)* teilgenommen haben. Eltern von Zwillingen wurden von der Multiple Births Foundation erfaßt und mit der Möglichkeit einer Teilnahme an der Studie bekannt gemacht. Die Auswahlkriterien für die Teilnahme der Zwillingsfamilien beinhalteten das Fehlen schwerer organischer Störungen und ein Alter der Kinder von weniger als 9 Monaten zu Beginn der Langzeitstudie.

Das konkrete Datenmaterial stammt aus einer Reihe standardisierter Verhaltensstudien, an denen die Zwillinge im Alter von 12 bis 18 Monaten gemeinsam mit ihren primären Bezugspersonen teilnahmen. In diversen Tests wurden die konkreten Effekte von Temperament, Kognition und Bindungsverhalten auf das SR-Verhalten analysiert. Dazu wurden die Kinder in einem eigens dafür entwickelten Testverfahren, dem *Social Referencing Test* (SR-T), und schließlich in der standardisierten *Ainsworth Strange Situation* (SSt) gesehen. Die mentale Entwicklung der Kinder wurde mittels der *Bayley Scales of Infant Development* (BSID-II) getestet. Der *Infant Characteristics Questionnaire* (ICQ) wurde von den Eltern bereits zu Beginn ihrer Teilnahme an der Studie beantwortet. Ergänzend dazu wurde mittels einer Verhaltensskala eine „objektive“ Messung kindlicher Unsicherheit („wariness“) einem unbekanntem Stimulus gegenüber durchgeführt. An dieser Stelle scheint es nicht zielführend, genauer auf die einzelnen Methoden und Ergebnisse der Studie einzugehen.

Ergebnisse: Signifikanz der negativen Testkondition

Eines der auffallendsten Ergebnisse der Studie war, daß beinahe sämtliche statistisch signifikante Korrelationen zwischen den einzelnen Faktoren (Bindungsverhalten, Kognition, Temperament) und dem SR-Verhal-

ten in der negativen Testkondition auftraten. Der Grund dafür liegt in der Tatsache, daß das idealtypische Funktionieren des SR-Verhalten beinahe ausschließlich in der negativen Testkondition beobachtet werden konnte. Das elterliche „Nein!“ (beziehungsweise das Verbot, mit dem Spielzeug zu spielen) bewirkte ein evidenten, plötzliches, emotional stark geladenes Innehalten und Aufhorchen des Kindes, was in der Laborsituation sehr eindrucksvoll zu sehen war. Dadurch war dem Kind die Möglichkeit gegeben, unter Anleitung einer erfahrenen Bezugsperson, die unbekannt Situation richtig einschätzen zu lernen. Durch die Aufnahme der Information und des Wissens der an Erfahrung viel reicheren Bezugsperson sowie durch die Integration dieser Information in seine verhaltensleitenden kognitiven und emotionalen Strukturen konnte das Kind sein ursprüngliches Ziel, den unbekanntem aber faszinierenden Stimulus zu erreichen, korrigieren. Zumeist ging dieser Korrektur des Verhaltens allerdings eine Phase der Ambivalenz voraus, in der das Kind einerseits ängstlich-verunsichert, andererseits neugierig-interessiert zwischen dem verbotenen, gleichzeitig aber faszinierenden Spielzeug und der Bezugsperson hin- und herblickte.

Das Resultat legt jedenfalls nahe, daß das von der Bezugsperson in der negativen Testkondition ausgesprochene Verbot ein unbewußt operierendes Informationsverarbeitungs- und Verhaltensregulationssystem des Kindes besonders effizient stimuliert und direkte kindliche Reaktionsmuster aktiviert. Derartige Differenzen zwischen SR-Verhalten in der positiven und negativen Testkondition waren in der Tat völlig unerwartet. Die Ergebnisse werfen nun die Frage auf, ob nicht die Kondition an sich – beziehungsweise der negativ emotionale Inhalt übermittelter Signale – ein signifikanter Einflußfaktor für SR-Verhalten sein kann. Während eine einfache und schlüssige Antwort auf der Grundlage der existierenden Evidenz nicht gegeben werden kann, lassen sich einige Schlüsse in Übereinstimmung mit der zur Verfügung stehenden Literatur ziehen.

Versuch einer Erklärung

Weinger und Anisfeld (1998) haben herausgefunden, daß in den meisten der analysierten Studien über SR-Verhalten negative emotionale Mitteilungen in der negativen Testkondition, das heißt wenn es dem Kind nicht erlaubt ist, mit dem Spielzeug zu spielen, einen viel größeren Einfluß auf das Verhalten der Kinder ausüben als positive. Aus diesem Grund scheint

die negative Testkondition viel zuverlässigere Voraussagen über das SR-Verhalten des Kindes zuzulassen. Während es evident ist, daß negative emotionale Mitteilungen einen besonders starken und unmittelbaren Effekt auf das kindliche Verhalten haben, sind die möglichen Erklärungen dieses Sachverhalts nicht direkt in der Literatur über SR zu finden (vgl. dazu etwa Feinman et al 1992, 37f.).

Feinman et al. (1992, 38) verweisen hier auf Bowlbys (1969; 1973) Auffassung von der Bedeutung negativ emotionaler Mitteilungen als stark ausgeprägtes Gefahrensignal. Tatsächlich ist Bowlbys psychoanalytisch orientierter Ansatz einer Theorie der Angst (vgl. Bowlby 1973) von höchster Relevanz für die Interpretation unserer Ergebnisse: Ängstliches Verhalten in Reaktion auf ein unbekanntes Ereignis basiert demnach teilweise auf phylogenetischen Anlagen, teilweise auf gelernten Verhaltensmustern, die nach spezifischen sozialen und kulturellen Merkmalen strukturiert sind, und teilweise auf der beobachteten Verhaltensreaktion einer Bezugsperson. Um das Gefühl der Angst auszulösen, genügt oft die Aktivierung eines einzigen Faktors. Das bedeutet, daß im Kind das Gefühl von Angst durch elterliche Warnrufe beziehungsweise Warnsignale, das heißt in unserem Falle etwa dem ausgerufenen „Nein!“, automatisch ausgelöst werden kann. Eine „sichere Bindung“ hilft dem Kind dabei, gegensätzliche Gefühle leichter auszuhalten und schließlich zu einer adäquaten Verhaltensreaktion in Übereinstimmung mit dem elterlichen Verbot zu gelangen.

Diese Formulierung stimmt auch mit Banduras (1992, 188ff.) Konzept der Angst überein. Demnach sind Angstreaktionen adaptative Verhaltensreaktion auf sich verändernde Umstände und Ereignisse, die wesentlich durch das Verhalten einer Bezugsperson beeinflußt werden. Banduras (1986) Sozial-Kognitive Theorie des SR-Verhaltens und Bowlbys (1969; 1973) Theorie des Bindungsverhaltens sind kongruent, indem sie beide die primäre Funktion der jeweiligen Verhaltensstrategie als Schutzmechanismus vor Gefahrensituationen definieren. Die Einschätzung und Interpretation von Informationen einen unbekanntem und potentiell gefährlichen Sachverhalt betreffend, kann daher als ebenso zentrales Element der Bindungstheorie wie der Sozial-Kognitiven Theorie des SR-Verhaltens bezeichnet werden. Gefahr, Furcht- und Angstreaktionen sind deshalb wichtig, weil sie dem Kind zeigen, wo die Grenzen seiner momentanen Möglichkeiten liegen. Ohne die entsprechenden Reaktionen wäre das Überleben des Kindes prinzipiell unmöglich.

Aus einer evolutionstheoretischen Perspektive kann SR daher nicht nur als zentraler Mechanismus der Ontogenese verstanden werden, sondern als kritische Fähigkeit zum Schutz kindlichen Überlebens. Ausgehend von unseren Ergebnissen einer signifikanten Korrelation zwischen mentaler Entwicklung und SR-Verhalten in der negativen Testkondition läßt sich spekulieren, daß elterliche Verbote vom Kind unbewußt und implizit als besonders wichtig interpretiert werden, da sie potentiell gefährliche, ja unter Umständen sogar letale Sachverhalte kennzeichnen, auf die prinzipiell effizienter reagiert werden muß, um die Überlebenschance zu erhöhen. Dieser phylogenetisch veranlagte Mechanismus bildet eine wesentliche Grundlage ontogenetisch ausgebildeter sozio-kultureller Unterschiede. Da in jeder Gesellschaft prinzipiell andere Gefahrenquellen existieren,⁵ bilden Kinder verschiedener Kulturen ihren Lebenswelten entsprechende Systeme von Verboten aus, die zwar auf phylogenetischer Grundlage funktionieren, aber nach kulturspezifischen Mustern ausgeformt werden.

Spekulationen über die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung des Verbots

Was bedeutet nun das elterliche „Nein!“ für die Entwicklung des Kindes in einem sozialen System? Betrachten wir noch einmal den Prozeß dieser frühontogenetischen Entwicklungsperiode: Mit dem Ende des 1. Lebensjahrs führen die beginnenden Veränderungen des Kindes zu gesteigerter motorischer, sensorischer und kognitiver Kompetenz. Vor allem die aufrechte Fortbewegung vergrößert den Aktionsradius des kindlichen Handelns ungemein. Das bewirkt zunehmende Unsicherheit, die durch SR mit einer Bezugsperson überwunden werden kann. Die gesteigerte Aktivität wird aber auch von den Eltern reguliert, indem sie dem Kind verstärkt Grenzen setzen. Die Konfrontation mit den gesellschaftlich gesetzten Grenzen ist daher ein wesentliches Moment der Sozialisation. Die soziale Regulation des Kindes nach gesellschaftlich akzeptierten Normen, Standards und Werten setzt somit bereits in der frühesten Phase der Ontogenese ein. Die langfristige Konsequenz daraus ist, daß das Individuum sein Verhalten an die sozialen *constraints* anpaßt oder, anders formuliert, diese *constraints* aktiv übernimmt, assimiliert und schließlich in sein Verhaltensrepertoire integriert.⁶

Freuds (1905) *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* und deren essentielle Erweiterungen von 1915 und 1924 beschreiben das menschliche In-

dividuum als biologisches Wesen, das innerhalb konkreter sozialer und kultureller Rahmenstrukturen aufwächst. Aus dem interagierenden Zusammenspiel von Biologischem und Sozialem/Kulturellem – hier konzeptualisiert als Form der aktiven Auseinandersetzung zwischen biologisch veranlagten Triebkräften und sozialen *constraints* wie Verhaltensnormen oder Sozialisationspraktiken – entwickeln sich, neben Phänomenen wie Scham, Ekel und Moral, individuelle Ich- und Persönlichkeitsstrukturen. Ontogenetisch ursprüngliche Bedürfnisse, Wünsche und Triebe werden entwicklungsgeschichtlich innerhalb der als *normal* eingestuftten Grenzen und Normen einer Gesellschaft eingeschränkt und gezügelt. Soziale *constraints* haben daher eine fundamentale Bedeutung für die gesunde Entwicklung des Individuums in einem sozialen Kontext.

Das Wesen sozialer *constraints* ist jedoch die eindeutige Definition von demjenigen, was sich im Rahmen des gegebenen kulturellen Bezugssystems innerhalb dieser Grenzen befindet, und was nicht. Dasjenige, was als außerhalb der Grenzen, also jenseits des sozial Akzeptierten und Tolerierten liegt, wird mit einem Verbot belegt: Es ist tabu! In bezug auf den makrosoziologischen Kontext individuellen Verhaltens bedeutet dies nichts anderes, als daß die gesellschaftliche Verhaltensregulation des Individuums vorrangig auf Verboten basiert. Auf den ersten Blick scheint es vielleicht verwunderlich, daß gerade das Verbot von derart zentraler Bedeutung sein sollte. In Hinblick auf verschiedenste gesellschaftliche Verhaltenskodizes, das heißt als Geflecht von Reglungsmechanismen für die Handhabung von Übertretungen öffentlich anerkannter Verhaltensregeln (= Gesetze), ist jedoch das „Du sollst nicht...!“ als durchaus fundamentales Element sozialer und kultureller Organisationsformen zu verstehen (vgl. Vívelo 1988, 321).⁷

Im Dekalog (Ex 20, 2–17) etwa stehen in Wirklichkeit nicht 10 Gebote, sondern lediglich drei (Du sollst nur an einen Gott glauben! Du sollst den Tag des Herren heiligen! Du sollst Vater und Mutter ehren!). Die restlichen sieben Gebote sind *per definitionem* Verbote (zum Beispiel: Du sollst nicht töten! Du sollst nicht ehebrechen! Du sollst nicht stehlen! etc.). Auch das Buch Leviticus beinhaltet genau festgeschriebene Verhaltensregeln, von denen ein großer Teil Tabus sind. Dabei handelt es sich vor allem um Nahrungstabus (Lev. 11), sexuelle Tabus (Lev. 18) und Tabus, die den Kult und das Gemeinschaftsleben betreffen (Lev. 19). Außerdem sind Sanktionen definiert, mit denen ein Vergehen gegen die expliziten Vorschriften geahndet werden soll (Lev. 20).

Tabus existieren in allen Kulturen und sind meist ungeschriebene, uralte Gesetzeskodizes, die sich aus einem Gewohnheitsrecht ableiten. Sie regeln die religiösen, politischen, moralischen und sozialen Verhältnisse eines Ethnos (Wernhart 1998, 81ff.). Im Tabu manifestiert sich das besonders zu Merkende sozialer Verhaltensorganisationen, vor allem aber das Verbotene (Fink 1999, 585). Freud (1913) versuchte mit seiner kulturtheoretischen Arbeit über *Totem und Tabu*, nicht nur die psychologische Bedeutung des Tabus für das Verhalten des Einzelnen zu erklären, sondern beabsichtigte eine Erklärung für die soziale Genese der Moral zu formulieren. Wenn wir den spekulativen Charakter und die oftmals berechtigte Kritik an dieser Arbeit beiseite lassen, so kann sie dazu beitragen, die Grundlagen individuellen Verhaltens in sozialen Systemen zu verstehen. Denn die Funktion des Tabu ist nach Freud eine sozial-regulative: Die Institution des Tabu soll die destruktiven, die Gesellschaft in ihrer funktionalen Existenz bedrohenden Aspekte regulieren und sozialisieren. Im wesentlichen ist das Tabu daher nichts anderes als ein negativ gefäßer kategorischer Imperativ (Freud 1913, 30).

„Grundlage des Tabu,“ so schreibt Freud (1913, 39) „ist ein verbotenes Tun, zu dem eine starke Neigung im Unbewußten besteht.“ Die ambivalenten Regungen, die dem Individuum in bezug auf sozial definierte Verbote eigen zu sein scheinen, konnten – wie erwähnt – auch in der Laborsituation beobachtet werden. Sobald das Spielzeug durch das mütterliche „Nein!“ negativ besetzt, also verboten wurde, setzte bei den meisten Kindern ein *ambivalentes* Verhalten ein. Einerseits wurde durch das Verbot das Spielzeug klar als unantastbar definiert und die meisten Kinder respektierten das, indem sie sich abwendeten, sich anderweitig beschäftigten oder die Nähe der Bezugsperson aufsuchten. Andererseits konnte eine große Faszination an dem verbotenen Objekt festgestellt werden, die sich dadurch äußerte, daß sich die Kinder immer wieder zu dem Spielzeug drehten und es neugierig, gleichzeitig jedoch auch leicht verunsichert oder mit Respekt betrachteten. In vielen Fällen wurde die Gültigkeit des Verbots zwischen Kind und Bezugsperson immer wieder neu verhandelt, indem das Kind durch fragende Blicke eine Bestätigung suchte.

Durch entwicklungspsychologische Untersuchungen wurde bestätigt, daß das Einhalten von Verboten in Abwesenheit von Bezugspersonen an eine gewisse ontogenetische Reife gebunden ist (vgl. Emde 1988, 36). Je jünger Kinder sind, desto eher „vergessen“ sie in Abwesenheit sozialer Bezugspersonen die von diesen auferlegten Verbote. Bei den Zwillingen

konnte im Labor beobachtet werden, dass die Versuchung sich dem Spielzeug zu nähern anstieg, je länger das Verbot von der Bezugsperson nicht wiederholt wurde. Sind soziale Verhaltensregeln einmal internalisiert, sind sie zwar nicht mehr an unmittelbare Kontrolle gebunden. Trotzdem bleibt die latente Versuchung bestehen, Verbote zu übertreten. Nur innerhalb sozialer Strukturen kann dieser Ambivalenzkonflikt permanent überwunden werden (Freud 1913, 77ff.). Innerhalb dieser Sichtweise kommt dem Verbot beziehungsweise dem Tabu daher eine fundamentale Funktion zur Aufrechterhaltung sozialer Strukturen zu:

Es ist ebenso klar, wieso die Übertretung gewisser Tabuverbote eine soziale Gefahr bedeutet, die von allen Mitgliedern der Gesellschaft gestraft oder gesühnt werden muß, wenn sie nicht alle schädigen soll. Die Gefahr besteht wirklich, wenn wir die bewußten Regungen für die unbewußten Gelüste einsetzen. Sie besteht in der Möglichkeit der Nachahmung, in deren Folge die Gesellschaft bald zur Auflösung käme. Wenn die anderen die Übertretung nicht ahnden würden, müßten sie ja inne werden, daß sie dasselbe tun wollen wie der Übeltäter. (Freud 1913, 41)

Ein rezenteres ethnopschoanalytisches Beispiel, das diese Theorie zu erhärten scheint, finden wir bei den westafrikanischen Dogon, deren Wohngebiet im südwestlichen Nigerknie von Timbuktu liegt. Das sogenannte „Clangewissen“ (Parin et al. 1993, 580ff.) der Dogon beinhaltet ähnlich grundlegende Tabus, die für die Regelung gesellschaftlicher Prozesse verantwortlich sind. Das „Clangewissen“ ist eine soziale Bildung, die sich mit der Instanz des Über-Ich vergleichen läßt. Seine Forderungen und Einschränkungen sind allerdings konkreter gefaßt und liegen eher außerhalb der Person, das heißt in der konkreten sozialen Bezugsgruppe. Bei Übertretungen beziehungsweise Mißachtungen des Tabus reagieren die betroffenen Personen häufig mit akuter Angst. Dabei gilt es zu beachten, dass dabei nicht so sehr Angst vor Strafe, sondern viel mehr Angst vor dem Verlust der Verbindung mit der Gemeinschaft das Tabu aufrecht erhält (Parin et al 1993, 584f.). Das Anliegen, möglichst nicht aufzufallen und sich mit den Regeln der Gemeinschaft konform zu verhalten, wird vor allem durch die Angst vor dem Urteil der anderen und dem hohen Schamgefühl der Dogon motiviert: „Der öffentlichen Meinung kommt als Regulativ (...) eine große Bedeutung zu“ (Parin et al. 1993, 587). Abweichungen von der Norm ziehen den Verlust gesellschaftlicher Anerkennung nach sich: „Damit wird der Platz in der Gemeinschaft, an dem sich eine Person gesichert fühlt, in Frage gestellt; auf diese selbst wird

kein direkter Druck ausgeübt, sondern sie fühlt sich nur insofern bedroht, als sie sich anders eingeordnet nicht wohl fühlen würde“ (Parin et al. 1993, 588). Das Motiv für sozial angepaßtes Verhalten ist hier also nicht so sehr das Verbot an sich, sondern viel mehr das Wissen über die sozialen Konsequenzen, die eine Übertretung des Tabus unweigerlich nach sich ziehen würde (vgl. Parin et al. 1993, 585f.).

Einer viel weitreichenderen These Friedrich Nietzsches zufolge muss jede Gesellschaft und jede Kultur ihre Wurzeln, ihre tatsächlichen Motive und Interessen immer verleugnen, damit sie überhaupt lebensfähig und erfolgreich sein kann (vgl. Liessmann 2000). So sah Nietzsche in den Verboten, die in allen Kulturen über die letztendliche Erkenntnis verhängt waren, vor allem das Bestreben am Werk, individuelle und soziale (Selbst-) Täuschungen prinzipiell zu ermöglichen und aufrechtzuerhalten. Das ist wiederum notwendig, um das existierende Machtgefüge und die dafür konstruierten Behauptungs- und Erklärungsstrategien zu stützen. Das Verbot dient daher – nach Nietzsche – vor allem dazu, im Bereich des Normativen und im Bereich dessen, was die Individuen einer Gesellschaft für wahr und richtig halten, keine weiteren Fragen zuzulassen. So täuscht man sich über den „wirklichen“ Zweck gesellschaftlicher Normen, Ideale und Werte hinweg, um sie nicht als Strategien zur Durchsetzung von Interessen zu dechiffrieren (Nietzsche 1872/73). Darin stimmen also Nietzsche und Freud vollkommen überein: Das Verbot dient wesentlich der Aufrechterhaltung einer gesellschaftlichen und kulturellen Praxis. Man könnte es, in Anlehnung an die eingangs besprochene Traumzensur, als den Hüter eines sozialen und kulturellen Status Quo bezeichnen.

Fassen wir die bisherigen Spekulationen zusammen, so läßt sich in Übereinstimmung mit Freud – wie eingangs thematisiert – festhalten, daß Tabus verinnerlichte sozial und kulturell definierte Verbote sind, die aufgrund ihrer Natur die sozio-kulturelle Wirklichkeit mit ihren sozialen und politischen Machtverhältnissen legitimieren. Dies ist jedoch nur möglich, weil Tabus beziehungsweise Verbote – wie wir auch anhand der diskutierten Ergebnisse unserer empirischen Studie gesehen haben – auf einer tieferen emotionalen Ebene bestimmend sind. Somit wird sozial konformes Verhalten im Individuum selbst verfestigt, obgleich dessen Ursprung nicht im Individuum, sondern vor allem in den sozialen Strukturen seiner Lebenswelt liegen. Das Individuum ist daher selber Träger des Verbots und perpetuiert dieses im sozialen und kommunikativen Handeln. Im folgenden wird versucht, diesen Prozeß aus psychoanalytischer Perspektive zu skizzieren.

Implikationen für die Entwicklung von Ich und Über-Ich

Im folgenden wird der Frage nachgegangen, wie das sozial definierte Verbot vom Individuum verinnerlicht wird. Die Ergebnisse der Studie, insbesondere aber die große Bedeutung der negativen Testkondition, werfen neues Licht auf den Prozeß frühontogenetischer Ich- und Über-Ich-Entwicklung.

In der Laborsituation konnte beobachtet werden, daß elterliche Verbote bei Kindern Dilemmata oder Konflikte provozieren. Diese äußerten sich im oben beschriebenen ambivalenten Verhalten der Kinder. Motivationskonflikte beruhen nach Emde (1992, 86) auf der momentanen kindlichen Unsicherheit über die Bedeutung des Verbots und dessen Konsequenzen. Die Ergebnisse unserer Studie bestätigen daher die Gültigkeit von Anna Freuds (1965, 132; 1972, 19; 1974, 65) und Heinz Hartmanns (1958, 12) psychoanalytisch orientierten Konzepten der fundamentalen existentiellen Bedeutung des Konflikts. Demnach wird Konflikt nicht nur mit Pathologie in Zusammenhang gebracht, sondern als allgegenwärtiger und unvermeidbarer Teil der *conditio humana* definiert. Konflikt hat eine wesentliche ontogenetische Funktion, indem er das Verständnis für die Existenz opponierender Intentionen fördert, wodurch die kognitive und emotionale Differenzierung des Ich und des Nicht-Ich vorangetrieben wird (vgl. dazu Bretherton 1992, 63f.; Emde 1992, 85). Diese Differenzierung ist die grundlegende Voraussetzung für die anschließende Strukturierung und Organisation des Ich (das heißt der Persönlichkeitsstruktur des Individuums, sowie die Organisation des Über-Ich als moralische Instanz oder Gewissen).

Der Prozeß der Internalisierung von sozialen Verhaltensweisen und Normen in die Persönlichkeitsstrukturen, der sowohl für das Ich als auch für das Über-Ich strukturbildend ist, steht – wie wir in der einleitenden Darstellung des SR gesehen haben – an der Schnittstelle zwischen Individuum und Gesellschaft. Der Prozeß der Verinnerlichung elterlicher Normen, Regeln und Werte wie er von Freud (1923) dargestellt wurde, blieb für alle psychoanalytischen Modelle der Entwicklung von Ich und Über-Ich konstitutiv. Das Ich wurde als erste mentale Struktur vorgestellt, die sich durch die Internalisierung individueller Erfahrungen äußerer Einflüsse aus der genetischen Anlage, oder genauer gesagt, aus deren Kern, dem Wahrnehmungssystem, ontogenetisch entwickelt (Freud, 1923, 23ff.). Diese Konzeptualisierung wird durch rezente neurowissenschaftliche Evidenz bestätigt (vgl. Solms 1997; 1999). Demnach entsteht das Ich aus der Wahrnehmung eines Nicht-Ich, was auch im Prozeß des SR zentral ist. SR ist also gerade

wegen der kindlichen Erfahrung opponierender Intentionen und daraus resultierender Motivationskonflikte ein wesentlicher Faktor der frühkindlichen Strukturierung des Ich. Im Anschluß daran bildet sich – wie einleitend erwähnt – durch weitere Interaktionen mit der sozialen Umwelt das Über-Ich heraus.

Der psychologische Prozeß der Verinnerlichung verläuft parallel zu einem neurologischen Prozeß der Generierung und Konsolidierung neuronaler Netzwerke (vgl. Roth 1995, 294f.). In der Ontogenese entwickeln sich den Lerninhalten entsprechende Gedächtnisspuren, in denen sozio-kulturelle Bewertungskomponenten, Verhaltensdispositionen, Normen und Werte verinnerlicht werden. Diese neuronalen Netze sind lebenswichtig, weshalb sie dauerhaft und zumindest in ihrer Funktion nicht dynamisch sind, das heißt sie sind nur schwer revidierbar und sie definieren, was überhaupt als *wichtig* und *speicherungswürdig* eingestuft wird. Dadurch wird ein unbewußt operierendes, Selektionsverfahren für Wahrnehmungsinhalte gebildet, in dem erlernte präkognitive Mechanismen wirksam werden (vgl. Roth, 1995, 207ff.). Die Bildung dieser Netze beginnt während der frühesten Entwicklungsphase des Kindes, unterliegt aber einem permanenten Lernprozeß (vgl. Roth, 1995, 236f.; 245; Oeser/Seitelberger, 1995, 73). Die komplexen neuronalen Prozesse der Verinnerlichung von Erfahrung wurden vom Autor an anderer Stelle ausführlich diskutiert (Gadner 1998a). Man kann daher mit Recht von der Internalisierung als Form „psychischer Einverleibung“ (Vivelo, 1988, 326) sprechen.

Wie verläuft nun die unbewußte Dynamik der strukturbildenden Verinnerlichung auf tiefenpsychologische Ebene und welche Funktion hat das Verbot dabei? Anna Freuds (1966, 109ff.) Konzept der „Identifikation mit dem Aggressor“ als vorläufige Entwicklungsphase einer frühkindlichen Moralität bildet ein kohärentes und plausibles Modell der psychischen Dynamik der Verinnerlichung im allgemeinen und des SR im besonderen. Wird ein Kind mit einem Verbot seitens einer sozialen Bezugsperson konfrontiert, so nimmt es dieses als aggressive Kritik wahr. Das führte im Labor zu Verunsicherung und ambivalenten Gefühlsregungen, was sich anhand der Reaktion der Kinder gut beobachten ließ: Viele begannen wegen der opponierenden Intentionen und des daraus resultierenden Konflikts mit der Bezugsperson zu weinen.

Mit der Zeit funktioniert die Identifikation mit dem Aggressor über die Introjektion Unsicherheit und Konflikte provozierender Aspekte der Bezugsperson (etwa Verbote), wodurch das Kind diese Erfahrungen an sei-

ne eigenen Ich-Strukturen assimiliert. Schließlich identifiziert sich das Kind durch wiederholte, gemeinsame Erfahrungen mit den spezifischen Merkmalen des Aggressors (in unserem Falle den elterlichen Verboten), indem es diese übernimmt und sukzessive verinnerlicht. Endlich transformiert das Kind Aspekte der Bezugspersonen, die vorher das Gefühl der Unsicherheit und Konflikte in ihm auslösten, in Aspekte des eigenen Ich. Als Anteile der eigenen Person lösen diese Aspekte letztlich keine Unsicherheit und keine Konflikte mehr aus, sondern werden als selbstverständlich angenommen. Allerdings wird die verinnerlichte Kritik von außen nicht sofort in Selbstkritik umgewandelt, da diese anfänglich von der tadelnswerten beziehungsweise verbotenen Aktivität dissoziiert ist, in die Außenwelt zurückgeworfen wird, und auf die kontinuierliche Präsenz der Bezugspersonen angewiesen bleibt (A. Freud 1966, 109ff.).

Aus diesem Grund muß die Entwicklung des Ich und des Über-Ich als kontinuierlicher Prozeß angesehen werden. Die Internalisierung von sozialen Normen und Verhaltensweisen sowie die Strukturierung psychischer Instanzen geschieht nicht durch einen singulären Akt, so wie es etwa das Konzept vom „Untergang des Ödipuskomplexes“ (Freud 1924) vermuten läßt – wobei auch hier anzumerken gilt, daß Freud diese Entwicklung als (wenn auch kurzfristigen) Prozeß auffaßte und nicht so sehr als singuläres Geschehen. Sie ist viel mehr ein Vorgang, der sich über den gesamten Verlauf der Ontogenese erstreckt (Tyson/Tyson 1990, 33). Der Ansatz rezenter psychoanalytischer Entwicklungspsychologie spricht daher von *Internalisierung als Prozeß*, der mit der Geburt beginnt und sich in verschiedenen Entwicklungsphasen fortsetzt und verändert. Modifikationen, Differenzierungen, Neuorganisationen und -strukturierungen von existierenden Systemen wie Ich und Über-Ich sind Teil eines lebenslangen Prozesses (Tyson/Tyson 1990, 32ff.).

Der Prozeß der Internalisierung bildet daher ein Art Brücke zwischen der Kontrolle des Kindes durch andere und der allmählichen Selbst-Regulation des Individuums. Hat ein Kind daher einmal bestimmte Verhaltensnormen internalisiert, wird es die Regeln der Eltern oder der sozialen Bezugspersonen zunehmend selbständiger einhalten, unabhängig davon ob diese anwesend sind oder nicht (vgl. Emde 1988, 36). SR kann daher als eine Form des „Hilfs-Ich“ (Spitz/Cobliner 1965; Tyson/Tyson 1990, 102) definiert werden, das dem 9 bis 18 Monate alten Kind hilft, sich in unbekanntem Situationen für bestimmte, den Umständen entsprechende Verhaltensweisen zu entscheiden. In bezug auf unsere Testsituationen

bedeutete das für das Kind gemeinsam mit der Bezugsperson zu entscheiden, ob es das Spielzeug erkunden oder eher die Sicherheit in der elterlichen Nähe aufsuchen sollte. Eine derartige Entscheidung ist in dieser frühen Phase der Ich- und Über-Ich-Entwicklung ohne die intersubjektive Bindung von primärer Bezugsperson und Kind unmöglich.

Diese frühe Form von *compliance* mit elterlichen Verboten läßt sich als früheste Form sozialen und moralischen Handelns definieren. Verhaltensmuster, die mit den sozial definierten Regeln und Normen kongruent sind, steigern auch das Selbstwertgefühl des Kindes. In der Laborsituation zeigte sich, dass viele der Kinder, die sich in Übereinstimmung mit den Bezugspersonen auf eine angemessene Verhaltensreaktion einigten, einen gewissen zufriedenen und bisweilen sogar stolzen Gesichtsausdruck aufwiesen. Das Fehlen klarer Strukturen und Grenzen kann hingegen zu massiven Schwierigkeiten im Sozialverhalten führen (Spiel/Spiel 1987, 266ff., 273ff.; Tölle 1996, 141f.). Aus diesem Grund kann das Verbot als wichtiger Faktor der Sozialisation verstanden werden, der dem Kind seine Grenzen aufzeigt und es auf sozial akzeptiertes beziehungsweise sanktioniertes Verhalten hinweist.

In Hinblick auf die Psychopathogenese bedeutet dies, daß Störungen und Abnormitäten der frühen Mutter-Kind-Beziehung eine schwerwiegende Beeinträchtigung oder gar Desorganisation der kindlichen Entwicklung zur Folge haben können (vgl. Gadner 1999). Die SR-Forschung kann daher dazu beitragen, die psychoanalytisch-klinische Sichtweise zu untermauern, daß frühkindliche auftretende Beeinträchtigungen sozialer Verhaltensweisen notwendigerweise Störungen in der Beziehung zwischen Kind und primärer Bezugsperson repräsentieren (Emde 1992, 91). Psychoanalytisch-klinische Konzepte gehen davon aus, daß, solange noch kein kohärentes Ich ausgebildet ist, emotionale und soziale Störungen ihren Ursprung nicht unmittelbar in der kindlichen Psyche haben können (A. Freud 1972, 18ff.). Andauernder emotionaler Konflikt mit einer Bezugsperson, der über die Grenze der möglichen Selbstregulation der kindlichen Psyche hinausgeht, kann daher langfristig zum Kippen des psychischen Equilibriums führen und dadurch letztlich psychodynamische Pathologien verursachen (vgl. A. Freud 1979; Bowlby 1988; Bürgin 1993). Das bedeutet, daß auffällige oder abnorme Muster im SR – vor allem in bezug auf Verbote – auf Probleme in der Beziehung zwischen Bezugsperson und Kind verweisen (vgl. Emde 1992, 90f.).

Abschließende Bemerkungen

Ziel dieses Artikels war die Diskussion eines unerwarteten Ergebnisses einer entwicklungspsychologischen Verhaltensstudie. Die statistische Analyse ergab, daß signifikante Korrelationen von SR mit anderen Einflußfaktoren beinahe ausschließlich in der negativen Testkondition auftraten. Die Ergebnisse warfen daher die Frage auf, ob nicht die Kondition an sich – beziehungsweise der negativ emotionale Inhalt übermittelter Signale, das heißt Verbote – ein signifikanter Einflußfaktor für SR-Verhalten sein kann. Während eine einfache und schlüssige Antwort auf der Grundlage der existierenden Evidenz nicht gegeben werden konnte, ließen sich einige Schlüsse in Übereinstimmung mit der zur Verfügung stehenden Literatur ziehen. Dabei wurden vor allem psychoanalytisch orientierte und evolutionstheoretische Erklärungsansätze verwendet.

Aus einer evolutionstheoretischen Perspektive betrachtet haben wir festgestellt, daß elterliche Verbote vom Kind unbewußt und implizit als besonders wichtig interpretiert werden, da sie potentiell gefährliche, ja unter Umständen sogar letale Sachverhalte kennzeichnen, auf die prinzipiell effizienter reagiert werden muß, um die Chance auf individuelles Überleben zu erhöhen. Aus psychoanalytischer Sicht erfüllt die Konfrontation mit gesellschaftlich gesetzten Grenzen zwei wesentliche Funktionen. Einerseits fördert der Konflikt zwischen opponierenden Intentionen die kognitive und emotionale Differenzierung von Ich und Nicht-Ich. Andererseits dient die Verinnerlichung von Verboten als wichtige Grundlage der Ausbildung des Über-Ich und dadurch gesteuerten sozialen Verhaltens, das in wesentlichen Bereichen unbewußt organisiert ist.

Neben der individuell-existentialen Dimension der Ergebnisse, wurde auch die soziale Dimension diskutiert. Wie wir gesehen haben, ist die Aufrechterhaltung sozialer Strukturen notwendigerweise auf das soziale Tabu, das Verbotene angewiesen. Das Verbot ist aus dieser Sicht deswegen so wesentlich, da sich die soziale Wirklichkeit aus der Unterdrückung verbotener Intentionen, Wünsche und Bedürfnisse gründet. In einem psychoanalytischen Bezugsrahmen kann daher die Funktion des Verbots eindeutig definiert werden. Das Verbot markiert kulturell definierte und sozial gesetzte Grenzen, die nicht lediglich von individueller Bedeutung sind und deren Fehlen ontogenetisch bedingte Entwicklungsstörungen verursachen können, sondern die auch für eine Gesellschaft konstitutiv sind. Zusammenfassend lassen sich Tabus als verinnerlichte sozial und

kulturell definierte Verbote definieren, die die sozio-kulturelle Wirklichkeit, das heißt auch die gesellschaftlichen und politischen Machtverhältnisse, legitimieren und aufrechterhalten. Die soziale Funktion des Verbots ist nur aufgrund seiner spezifischen Natur möglich, die auf einer tiefliegenden emotionalen Ebene verfestigtes sozial konformes Verhalten bestimmt.

Auch wenn die Relevanz entwicklungspsychologischer Forschungsergebnisse für die Psychoanalyse mit großer Vorsicht zu beurteilen ist, so können diese im allgemeinen dazu beitragen, das psychoanalytische Verständnis der untersuchten Prozesse zu erweitern. Durch systematische, empirische Forschung können Prozesse, die eine zentrale Rolle in der psychoanalytischen Theorie, Interventions- und Behandlungspraxis spielen, auf ein stabiles Fundament nicht-klinischer Evidenz gestellt werden, und so dazu beitragen, die Basis für therapeutische Konzeptualisierungen zu bilden. Auf der anderen Seite können psychoanalytische Konzepte dazu verwendet werden, als theoretisches Grundgerüst für die entwicklungspsychologische Forschung zu fungieren und sie dadurch mit einem tiefenpsychologischen oder dynamischen Aspekt auszustatten.

Zusammenfassung

Die Ergebnisse einer empirischen Studie mit einjährigen Zwillingen und deren Bezugspersonen lassen darauf schließen, daß Verbote individuelles Verhalten direkt und nachhaltig beeinflussen. Das Verbot wird dadurch als wesentliches Element der Sozialisation empirisch belegt. Ziel dieses Artikels ist es, die individuelle und gesellschaftliche Bedeutung des Verbots aus psychoanalytischer, entwicklungspsychologischer und evolutionstheoretischer Sicht zu analysieren. Die Verinnerlichung von Verboten als wichtige Grundlage der Ausbildung von Ich und Über-Ich sowie von dadurch gesteuertem sozialen Verhalten, das in wesentlichen Bereichen unbewußt organisiert ist, wird diskutiert.

Anmerkungen

- 1 Der Freud Biograph Peter Gay schreibt über *Die Traumdeutung*, daß sie eigentlich alle fundamentalen psychoanalytischen Konzepte vorwegnimmt, was ihn zu der Aussage veranlaßt: „The genre of Freud’s masterpiece is, in short, undefinable“ (Gay 1988, 104).
- 2 Es spielt hier eigentlich keine Rolle, welche Motivationsbasis diesem Wunsch letztlich zugrunde liegt. In der psychoanalytischen Theorie existiert eine Vielzahl verschiedener Modelle, die die Motivationsbasis menschlichen Verhaltens konzeptualisieren (Freud 1905, 67; Bowlby 1969; 80ff.; A. Freud, 1965, 62; Stern, 1985, 235f.; Sandler/Sandler, 1978, 288ff.; Tyson/Tyson, 1990, 44f.). Nach Solms neuro-psychoanalytischem Ansatz entstehen Träume ebenso wie das Gefühl des Hungers und der Sexualtrieb im meso-corticalen-meso- limbischen System (= präfrontaler Cortex, Hypothalamus und Mittelhirn), das auch für die Erzeugung zielgerichteten Verhaltens ausschlaggebend ist (Solms 1999, 79; vgl Panksepp 1985, 273). Damit scheint die rezente neuro-anatomische und -funktionale Evidenz die freudsche Konzeption zu bestätigen, indem sie zeigt, dass basale und vitale Gehirnfunktionen (Sexualität, Hunger, Verhalten, Träumen und Denken) in einem engen Zusammenhang miteinander stehen (Solms 1999, 80; vgl. Panksepp 1998): „Kurzum, der derzeitige empirische Forschungsstand der Neurowissenschaften gibt uns allen Grund, Freuds radikale Hypothese, die er vor 100 Jahren in seinem Traumbuch erstmals vorgebracht hat, ernst zu nehmen, nämlich, dass Träume *motiviert* Phänomene und ihre Triebkraft *Wünsche* sind“ (Solms, 1999, 80).
- 3 Das vollständige Funktionieren des SR beruht auf einer unmittelbaren Vernetzung kognitiver und emotionaler Strukturen (vgl. Ainsworth 1992). Dies wird einerseits durch die neuroanatomische Vernetzung des frontalen Cortex und der Amygdala als Repräsentanten von Ratio und Emotion – wobei daran erinnert sei, daß diese begriffliche Trennung aufgrund der Neuroanatomie des Gehirns nicht aufrechtzuerhalten ist (vgl. Damasio 1995) – gerechtfertigt (Aggleton 1992; 1993), und andererseits gerade auch durch die Ergebnisse vorliegender Studie verifiziert.
- 4 Das Alter der Kinder wurde wegen der bei Zwillingen üblichen Frühgeburt korrigiert und betrug zur Zeit der Labortests 55.16 Wochen (Range = 17 (von 49 bis 66 Wochen); Standard Abweichung = 4.02).
- 5 Vgl. dazu die unterschiedlichsten ethnographischen Beispiele wie etwa die der Dugum Dani aus Neuguinea (Vivelo 1988, 196ff.) oder die der Marri-Belutschen von Westpakistan (Vivelo 1988, 132ff.). Ein Überblick über die frühkindliche Entwicklung der frühontogenetischen Periode liegt von den Trobriand Inseln vor (Grossmann/Grossmann 1996).
- 6 Am Ende der Sozialisation beziehungsweise Enkulturation steht dem Individuum somit ein relativ stabiles System dauerhafter Dispositionen zur Verfügung, das individuelles Verhalten im jeweils gegebenen sozialen Kontext ermöglicht (Gadner 1997). In diesem Zusammenhang gilt es zu beachten, daß Möglichkeiten des Handelns innerhalb eines gesellschaftlich legitimierten kreativen Spielraumes existieren, welcher dem Individuum ein vorgegebenes Verhaltensrepertoire eröffnet, dieses aber nicht vollends determiniert. Im Gegenteil müssen wir Selbstbestimmung und Kreativität als entscheidendes Merkmal der *conditio humana* definieren (Gadner 1998a, 78). Der

Mensch hat also immer einen Entscheidungsfreiraum, der sich allerdings an bestimmten Traditionen, Normen und Idealen orientiert. Die dafür nötigen Verhaltensregeln und -strukturen sind die „leiblich gewordene Geschichte“ (Bourdieu 1985, 69) des Einzelnen im Kontext einer sozio-kulturell strukturierten Gemeinschaft. Bourdieu (1985, 69) drückt dieses Ineinander von Sozialem und Biologischem folgendermaßen aus: „Der Leib ist Teil der Sozialwelt – wie die Sozialwelt Teil des Leibes [ist].“ Die vormalig äußerlichen sozialen Strukturen werden so vom Individuum verinnerlicht und bilden ein unbewußtes Repertoire an Verfahrenswissen und Verhaltensstrategien. „Die gewaltige Menge von Information, die im kulturbedingten Weltbildapparat eines (...) Menschen steckt, ist ihrem Träger nur zum kleinsten Teil bewußt. Sie ist ihm zur ‚zweiten Natur‘ geworden“ (Lorenz 1973, 233).

- 7 Moralische Systeme definieren genau, was sozial und kulturell gutgeheißen, akzeptiert oder gerade noch toleriert wird (Habermas 1981). Ein moralisches System entsteht durch kommunikatives Handeln von Individuen, das ist soziales Handeln auf intersubjektiver Kommunikation basierend, welches die Koordinierung der Interessen verschiedener Interaktionsteilnehmer auf ein Einverständnis über Werte und Normen kanalisiert, die zwar durch kulturelle Überlieferung und Sozialisation einreguliert, aber in konsensuellen Bereichen täglich neu reproduziert oder eben verändert werden (vgl. Habermas 1981, 150, 525ff.). Jedes Moralsystem ist durch spezifische Verhaltensnormen (sogenannte „dos“ und „don'ts“) (Emde 1988, 34), das heißt durch Gebote und Vorschriften einerseits sowie Verbote und Restriktionen andererseits, charakterisiert.

Literatur

- AGGLETON, J.P. (1992): *The Amygdala: Neurobiological Aspects of Emotion, Memory, and Mental Dysfunction*. Wiley-Liss, Chichester
- (1993): The contribution of the amygdala to normal and abnormal emotional states. In: *Tins*, 1993, Heft 16, 328–333
- AINSWORTH, M. (1992): A consideration of social referencing in the context of attachment theory and research. In: FEINMAN, S. (Hg.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy*. Plenum Press: New York, 349–367
- BANDURA, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs (NJ)
- (1992): Social cognitive theory of social referencing. In: FEINMAN, S. (Hg.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy*. Plenum Press, New York, 175–208
- BRETHERTON, I. (1992): Social referencing, intentional communication, and the interfacing of minds in infancy. In: FEINMAN, S. (Hg.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy*. Plenum Press, New York, 57–77
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *The ecology of human development*. Harvard Univ. Press, Cambridge (MA)
- BOURDIEU, P. (1985): *Sozialer Raum und „Klassen“*. Zwei Vorlesungen. Suhrkamp, Frankfurt/M.

- BOWLBY, J. (1969): Attachment and Loss: Attachment. Hogarth Press, London, Bd. 1
 – (1973): Attachment and Loss: Separation. Hogarth Press, London, Bd. 2
 – (1988): A Secure Base. Clinical Applications of Attachment Theory. Tavistock/Routledge, London
- BÜRGIN, D. (1993): Psychosomatik im Kindes- und Jugendalter. G. Fischer, Stuttgart
- CAMPOS, J.J. (1983): The importance of affective communication in social referencing: A commentary on Feinman. In: Merrill-Palmer Quarterly, 1983, Heft 28, 445–470
- DAMASIO, A.R. (1995): Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. List, München
- DENZIN, N.K. (1992): A phenomenological analysis of social referencing. In: FEINMAN, S. (Hg.), Social referencing and the social construction of reality in infancy. Plenum Press, New York, 95–114
- EMDE, R.N. (1982): The pre-representational self and its affective core. In: Psychoanal. Study Child, 1982, Heft 38, 165–192
 – (1988): Development terminable and interminable. Innate and motivational factors from infancy. In: Int. J. Psycho-Anal., 1988, Heft 69, 23–42
 – (1992): Social referencing research. Uncertainty, self, and the search for meaning. In: FEINMAN, S. (Ed.), Social referencing and the social construction of reality in infancy. Plenum Press, New York, 79–94
- EMDE, R.N./BIRINGEN, Z./CLYMAN, R./OPPENHEIM, D. (1991): The moral self of infancy: Affective core and procedural knowledge. In: Developmental Review, 1991, Heft 11, 251–270
- ERIKSON, E. (1950): Childhood and Society. Norton, New York
- FEINMAN, S. (1982): Social Referencing in Infancy. In: Merrill-Palmer Quarterly, 1982, Heft 28, 445–470
 – (1992): What do we know and where shall we go? In: FEINMAN, S. (Hg.), Social referencing and the social construction of reality in infancy. Plenum Press, New York, 371–405
- FEINMAN, S./ROBERTS, D./HSIEH, K.-F./SAWYER, D./SWANSON, D. (1992): A critical review of social referencing in infancy. In: FEINMAN, S. (Hg.), Social referencing and the social construction of reality in infancy. Plenum Press, New York, 15–54
- FINK, E. (1999): Tabu. In: PRECHTL, P./BURKARD, F.P. (Hg.), Metzler-Philosophie-Lexikon: Begriffe und Definitionen. Metzler, Stuttgart, 585
- FREUD, A. (1965): Normality and Pathology in Childhood: Assessments of Development. In: Writings of Anna Freud, Bd. 6, Karnac Books, London
 – (1966) [1936]: The Ego and the Mechanisms of Defence. Karnac Books, London
 – (1972): The Widening Scope of Psychoanalytic Child Psychology, Normal and Abnormal. In: The Writings of Anna Freud, Bd. 8, Karnac Books, London
 – (1974): A Psychoanalytic View of Developmental Psychopathology. In: The Writings of Anna Freud, Bd. 8, Karnac Books, London
 – (1979): Child Analysis as the Study of Mental Growth, Normal and Abnormal. In: The Writings of Anna Freud, Bd. 8, Karnac Books, London
- FREUD, S. (1900): Die Traumdeutung. In: GW, Bd. 2–3
 – (1905): Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. In: GW, Bd. 5
 – (1913): Totem und Tabu. In: GW, Bd. 9

- (1914): Zur Einführung des Narzißmus. In: GW, Bd. 10
- (1915): Die Verdrängung. In: GW, Bd. 10
- (1923): Das Ich und das Es. In: GW, Bd. 13
- (1924): Der Untergang des Ödipuskomplexes. In: GW, Bd. 13
- (1930): Das Unbehagen in der Kultur. In: GW, Bd. 14
- GADNER, J. (1997): Die Kultur und ihre Wirklichkeit. Zum Verhältnis von Weltbild, Enkulturation und Kognition. In: Mitteilungen der Anthropologischen Gesellschaft in Wien (MAGW), 1997, Heft 127, 33–42
- (1998a): Embodying Culture. On the Socio-Cultural Influences on the Development of Cognitive Structures. Anthropological Contributions to the Concept of Embodiment. In: Evolution and Cognition, 1998, Heft 4 (1), 70–80
- (1998b): Individual differences in social referencing in 12-month old twins. Perspectives from psychoanalysis and developmental psychology. Unpublizierte Master Thesis am Anna Freud Centre (London) & University College London.
- (1999): Trauma und Desorganisation. Zur klinischen Relevanz der Bindungsforschung: Ein theoretischer Überblick mit Implikationen für die klinische Praxis. In: Psychotherapie Forum, 1999, Heft 7, 1–10
- GAY, P. (1988): Freud. A Life for our Time. Norton, New York-London
- GREEN, A. (1997): Science and Science Fiction in Infant Research. Unveröffentlichtes Manuskript. Vorgetragen auf der Konferenz „How far is empirical research relevant to psychoanalytic theory and practice? The example of research in infancy“ im University College London am 1. November 1997.
- GROSSMANN, K. E./GROSSMANN, K. (1996): Kindsein auf einer Südseeinsel: Kindliche Bindung in kulturvergleichender Sicht. In: Curare, 1996, Sonderband 9, 283–292
- HABERMAS, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- HARTMANN, H. (1958): Ego psychology and the problem of adaptation. Int. Univ. Press, New York
- LAPLANCHE, J./PONTALIS, J. (1994) [1967]: Das Vokabular der Psychoanalyse. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- LIESSMANN, K.P. (2000): Philosophie des Verbotenen Wissens. Friedrich Nietzsche und die schwarzen Seiten des Wissens. Zsolnay, Wien
- LORENZ, K. (1973): Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens. Piper, München
- MAHLER, M./PINE, F./BERGMAN, A. (1975): The Psychological Birth of the Human Infant. Basic Books, New York
- NIETZSCHE, F. (1872/73): Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne. In: COLLI, G./MONTINARI, M. (Hg.), Friedrich Nietzsche: Sämtliche Werke (KSA). dtv/deGruyter, München-Berlin-New York, 1980, Bd. 1, 873–890
- OESER, E./SEITELBERGER, F. (1995). Gehirn, Bewußtsein und Erkenntnis. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt
- PANKSEPP, J. (1985): Mood Changes. In: VINKEN, P./BRUYN, G./KLAWANS, H. (Hg.), Handbook of Clinical Neurology, Elsevier, Amsterdam, Bd. 45, 271–285
- (1998): Affective Neuroscience. Oxford Univ. Press, Oxford-New York
- PARIN, P./MORGENTHALER, F./PARIN-MATTHEY, G. (1993): Die Weißen denken zuviel. Europäische Verlagsanstalt, Hamburg
- PIAGET, J. (1954): The construction of reality in the child. Basic Books, New York

- ROGOFF, B./MISTRY, J./RADZISZEWSKA, B./GERMOND, J. (1992): Infants' instrumental social interaction with adults. In: FEINMAN, S. (Hg.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy*. Plenum Press, New York, 323–348
- ROTH, G. (1995): *Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- SANDLER, J./SANDLER, A.-M. (1978): On the development of object relationships and affects. In: *Int. J. Psycho-Anal.*, 1978, Heft 59, 285–296
- SANDLER, J./HOLDER, A./DARE, C./DREHER, A.U. (1997): *Freud's Models of the Mind. An Introduction*. Karnak Books, London
- SOLMS, M. (1997): *The Neuropsychology of Dreams. A Clinico-Anatomical Study*. Erlbaum, New Jersey
- (1999): ‚Traumdeutung‘ und Neurowissenschaften. In: STAROBINSKI, J./GRUBRICH-SIMITIS, I./SOLMS, M. (Hg.), *Hundert Jahre ‚Traumdeutung‘ von Sigmund Freud: Drei Essays. Begleitheft zum Reprint der ‚Traumdeutung‘*. S.Fischer, Frankfurt/M., 73–89
- SPIEL, W./SPIEL, G. (1987): *Kompodium der Kinder- und Jugendneuropsychiatrie*. E. Reinhardt, München
- SPITZ, R.A./COBLINER, W.G. (1965): *The first year of life*. Int. Univ. Press, New York
- STERN, D. (1985): *The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Basic Books, New York
- TÖLLE, R. (1996): *Psychiatrie*. Springer, Berlin
- TYSON, P./TYSON, R. (1990): *Psychoanalytic Theories of Development. An Integration*. Yale Univ. Press, New Haven
- VIVÉLO, F.R. (1988): *Handbuch der Kulturanthropologie. Eine grundlegende Einführung*. Dtv, München
- WEINGER, H.B./ANISFELD, M. (1998): *Infant social referencing: A meta-analytic review*. Poster presented at the International Conference on Infant Studies, Atlanta (GA)
- WERNHART, K.R. (1998): *Von der Strukturgeschichte zum transkulturellen Forschungsansatz. Ethnohistorie und Kulturgeschichte im neuen Selbstverständnis*. In: WERNHART, K.R./ZIPS, W. (Hg.), *Ethnohistorie. Rekonstruktion und Kulturkritik. Eine Einführung*. Promedia, Wien, 41–54
- WIMMER, M. (1998): *Freud – Piaget – Lorenz. Von den biologischen Grundlagen des Denkens und Fühlens*. WUV, Wien
- WINNICOTT, D.W. (1960): *Ego Distortions in terms of True and False Self*. In: *The Maturation Process and the Facilitating Environment*. Karnac Books, London, 1965, 77–86

Adresse des Autors

Dr. Johannes Gadner
Währingerstr. 22/3/8
A-1090 Wien