

SUPERVISION

Theorie – Praxis – Forschung

Eine interdisziplinäre Internet-Zeitschrift
(peer reviewed)

2001 gegründet und herausgegeben von:

Univ.-Prof. Dr. Dr. Dr. **Hilarion G. Petzold**,

Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung, Hückeswagen,
Donau-Universität Krems, Institut St. Denis, Paris, emer. Freie Universität Amsterdam

in Verbindung mit:

Univ.-Prof. Dr. phil. (emer.) **Jörg Bürmann**, Universität Mainz

Prof. Dr. phil. **Wolfgang Ebert**, Dipl.-Sup., Dipl. Päd., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit,
Hückeswagen

Dipl.-Sup. **Jürgen Lemke**, Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Düsseldorf

Prof. Dr. phil. **Michael Märten**, Dipl.-Psych., Fachhochschule Frankfurt a. M.

Univ.-Prof. Dr. phil. **Heidi Möller**, Dipl.-Psych. Universität Innsbruck

Lic. phil. **Lotti Müller**, MSc., Psychiatrische Universitätsklinik Zürich, Stiftung Europäische Akademie für
biopsychosoziale Gesundheit; Rorschach

Dipl.-Sup. **Ilse Orth**, MSc., Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Hückeswagen

Prof. Dr. phil. (emer.) **Alexander Rauber**, Hochschule für Sozialarbeit, Bern

Dr. phil. **Brigitte Schigl**, Department für Psychotherapie und Biopsychosoziale Gesundheit, Donau-Universität Krems

Univ.-Prof. Dr. phil. **Wilfried Schley**, Universität Zürich

Dr. phil. **Ingeborg Tutzer**, Bozen, Stiftung Europäische Akademie für biopsychosoziale Gesundheit

© FPI-Publikationen, Verlag Petzold + Sieper, Hückeswagen. Supervision ISSN 2511-2740.

www.fpi-publikationen.de/supervision

SUPERVISION: Theorie – Praxis – Forschung

Ausgabe 10/2022

Die Theorie der Ontogenese nach M. Tomasello (2019) und
eine Einschätzung über Anschlussfähigkeiten zu Positionen
von Supervision im Integrativen Verfahren

*Dorothea Dülberg, Soest**

* Aus der „Europäischen Akademie für biopsychosoziale Gesundheit, Naturtherapien und Kreativitätsförderung“ (EAG), staatlich anerkannte Einrichtung der beruflichen Weiterbildung (Leitung: Univ.-Prof. Dr. mult. Hilarion G. Petzold, Dipl.-Sup. Ilse Orth, MSc), Hückeswagen. Mail: forschung@integrativ.eag-fpi.de, oder: info@eag-fpi.de, Information: <http://www.eag-fpi.com>.

EAG-Weiterbildung „Integrative Supervision und Organisationsentwicklung“; Betreuerin/Gutachter: U. Mathias-Wiedemann, Prof. Dr. Hilarion G. Petzold.

Inhalt

1	Einführung.....	3
2	Ontogenese der menschlichen Kognition	6
2.1	Soziale Kognition	6
2.2	Kommunikation	8
2.3	Kulturelles Lernen.....	10
2.4	Kooperatives Denken.....	11
3	Ontogenese der menschlichen Sozialität.....	12
3.1	Zusammenarbeit	12
3.2	Prosozialität	13
3.3	Soziale Normen.....	14
3.4	Moralische Identität	15
4	Anschlussfähigkeiten zu Positionen von Supervision im Integrativen Verfahren	17
5	Zusammenfassung/Summary	19
6	Literatur	20

1 Einführung

Der US-amerikanische Anthropologe und Verhaltensforscher *Michael Tomasello* (geb. 1950) veröffentlichte im Jahr 2019 „Becoming Human. A Theory of Ontogeny“. Seine Publikation erschien 2020 unter dem Titel „Mensch werden. Eine Theorie der Ontogenese“ in deutscher Übersetzung. „Mensch werden“ reiht sich ein in ein Kontinuum bahnbrechender Schriften zur Fragen menschlicher Evolution, das im 19. Jahrhundert mit *Charles Darwins* (1809-1882) Buch „Die Abstammung des Menschen“ eröffnet worden war, als dieser seine „Hypothese der gemeinsamen Abstammung und allmählichen Veränderung der Arten durch Variation und natürliche Selektion“ veröffentlichte.¹ Der Entwicklungspsychologie *Jean Piaget* (1896-1980)² wiederum entwickelte im frühen 20. Jahrhundert aus individualistischer Perspektive Theorien auf kognitive Strukturen des Menschen, die logisch-mathematische Erkenntnis ermöglichen. Zudem legte er 1932 eine Arbeit über die Entwicklung des moralischen Urteils beim Kind vor. Darin verwies er auf die Bedeutung von Kooperation und Aushandlungsprozessen mit Gleichaltrigen auf der Basis von Reziprozität und wechselseitigem Respekt. Den Beginn von systematischen soziokulturellen Theorien der menschlichen Entwicklung wiederum markierte *Lew S. Vygotskij* (1896-1934) mit seiner Gegenposition zur russischen Reflexologie des frühen 20. Jahrhunderts:³ *Vygotskij* stellte heraus, dass die höheren kognitiven Funktionen des Menschen nicht das Ergebnis individuellen Lernens sind, sondern sich auf der Basis von Fähigkeiten entwickelt, soziale Praktiken sowie den Gebrauch kultureller Artefakte anzuwenden und zu verinnerlichen. *Vygotskij* und sein Schüler und Kollege *Alexander R. Lurija* zählen auch zu den bedeutenden Referenzautoren des Integrativen Ansatzes (*Petzold, Michailowa* 2008; *Petzold, Sieper* 2004; *Reisecker-Schaufler* 2021).

Mit seinen Forschungen zum „Mensch werden“ schließt *Tomasello* an Grundprinzipien evolutionärer Psychologie an, die feststellt, dass Entwicklung im Sinne von Anpassungen als Reaktion auf spezifische ökologische Herausforderungen verstanden werden muss. Anschließend an *Vygotskij* geht *Tomasello* wiederum der Frage nach, was die elementaren kognitiven und sozialen

¹ *Dorsch* (2020). Lexikon der Psychologie, S. 380.

² A.a.O., S. 1358.

³ A.a.O., S. 1945. Im Sinne *Bechterews* war die Reflexologie ein Versuch, „möglichst alle seelischen Inhalte aus physiologischen Reflexvorgängen zu erkennen bzw. abzuleiten“ (a.a.O., S. 1495).

Fertigkeiten sind, die es Menschen überhaupt erst ermöglichen können, Kulturpraktiken und Artefakte zu schaffen und zu verinnerlichen. Seine Grundposition ist dabei sozial-pragmatisch: *Tomasello* erkennt sowohl die Bedeutung biologischer Reifungsprozesse als auch die Notwendigkeit von Erfahrungs- und Selbstregulationsprozessen in der menschlichen Ontogenese an. Das Zusammenspiel der drei Aspekte benennt er als „Entwicklungspfade“. In seiner Publikation „Mensch werden“ widmet er sich der akribischen Nachzeichnung von acht ontogenetischen Entwicklungspfaden der ersten sechs Lebensjahre des Menschen, die er unter den beiden Überschriften „Entwicklungspfade menschlicher Kognition“ sowie „Entwicklungspfade menschlicher Sozialität“ bündelt:

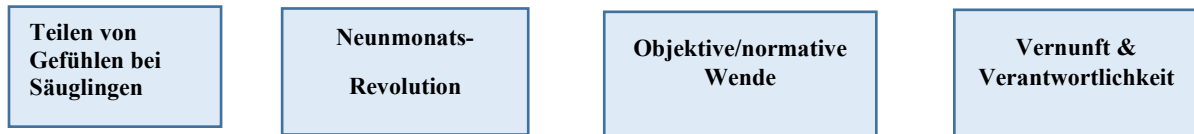
Tab. 1. Entwicklungspfade der Ontogenese nach *Tomasello*.

<p>A. Entwicklungspfade menschlicher Kognition:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Soziale Kognition; 2. Kommunikation; 3. Kulturelles Lernen; 4. Kooperatives Denken. <p>B. Entwicklungspfade menschlicher Sozialität:</p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Zusammenarbeit; 6. Prosozialität; 7. Soziale Normen; 8. Moralische Identität.
--

Seine Wissensbestände entwickelt *Tomasello* aus langjährigen Vergleichsstudien zwischen Menschenaffen und Menschenkindern. Bei den Primaten standen Schimpansen und Bonobos im Zentrum der forscherschen Aufmerksamkeit, da bei diesen beiden Spezies die höchste Ähnlichkeit zu den letzten gemeinsamen Vorfahren zwischen Mensch und Menschenaffen besteht (S. 24). „Mensch werden“ widmet der Darstellung von Versuchsanordnungen für Primaten und Menschenkinder viel Raum, um Lesende mitzunehmen auf verblüffend spannende Erkenntnisse, wie Menschen in ihren ersten sechs Lebensjahren Befähigungen zu hyperkooperativem Handeln erlangen. Dabei ist *Tomasello* die Betonung wichtig, Entwicklung nicht von einem Endpunkt aus zu denken, sondern als fortwährenden Konstruktionsprozess mit Bereitschaften zur Änderung von Inhalt – Abfolge – Ausmaß und Plastizität der zu erwerbenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, die lebenslang zu geteilter Intentionalität befähigen.

Für die ersten sechs Lebensjahre des Menschen ergeben sich in *Tomasellos* Theorie vier Abschnitte, in denen Meilensteine der oben genannten acht Entwicklungspfade menschlicher Kognition und Sozialität erreicht werden (vgl. S. 435):

Tab. 2. Vier Entwicklungsabschnitte der ersten sechs Lebensjahre nach *Tomasello*.



In Abschnitt 1 steht das Teilen von Gefühlen bei Säuglingen in Protokonversationen im Zentrum der Entwicklung, Abschnitt 2 bezeichnet *Tomasello* als „Neunmonatsrevolution“, ab der sich bis zum 3. Lebensjahr mit der Befähigung zu perspektivischer Wahrnehmung und rekursiven Schlussfolgerungen aus dem Wahrgenommenen frühe Formen geteilter Intentionalität entwickeln. Abschnitt 3 wird als „Objektive/normative Wende“ bezeichnet: Bis zum 5. Lebensjahr erreicht der Mensch eine ausgesprochene Gruppenorientierung mit Übernahme sozialer Normen und Befähigung zur sozialen Selbstregulation. Abschnitt 4 ist mit „Vernunft & Verantwortlichkeit“ betitelt: Am Ende der Vorschulzeit ist der junge Mensch zur normativen Selbststeuerung in der Lage, hat sein kooperativen Denken voll ausgebildet und eine moralische Identität entwickelt. Er ist nun zu hyperkooperativem Handeln mit anderen voll befähigt.

In *Tomasellos* Theorie der menschlichen Ontogenese nimmt die Darstellung sprachlicher Kommunikation einen breiten Raum ein. Vorgestellt wird von ihm eine „Theorie des Wortlernens der gehaltvollen Art“ sowie eine „Theorie des Grammatikerwerbs“. Dabei grenzt sich *Tomasello* von einer Position ab, wie sie vom US-amerikanischen Linguisten *Noam Chomsky* (geb. 1928) vertreten wurde: Dessen Annahmen fußten auf ausschließlich biologischen Prädispositionen des Menschen für sprachliche Kommunikation im Sinne einer Universalgrammatik.

Bereits mit dieser Kurzeinführung wird erahnbar, in welchem hohem Maße mit *Tomasellos* evolutions-, sozial- und sprachpsychologisch fundierten Theorien Anschlussfähigkeiten an die Position der Integrativen Therapie gegeben sind, denn die Förderung von Kompetenzen und Performanzen zu kooperativem Denken und Handeln sind Grundpfeiler von Supervision im Integrativen Verfahren. Nachfolgend werden zunächst die beiden zentralen Entwicklungspfade der menschlichen Kognition (Kapitel 2) und Sozialität (Kapitel 3) skizziert, bevor auf der Grundlage des

dann Dargestellten die Verbindung zwischen *Tomasellos* Theorien und den Positionen des Integrativen Verfahrens gezogen werden können.

2 Ontogenese der menschlichen Kognition

Tomasello unterscheidet vier Entwicklungspfade menschlicher Kognition, die sich während der ersten sechs Lebensjahre des Menschen entwickeln: 1. soziale Kognition; 2. Kommunikation; 3. kulturelles Lernen und 4. kooperatives Denken.

2.1 Soziale Kognition

Für die Entwicklung sozialer Kognition sieht *Tomasello* wiederum die Ausbildung folgender fünf Aspekte als maßgebend:

Tab. 3. Aspekte sozialer Kognition nach *Tomasello*.

<p>Soziale Kognition</p> <p>a. Blick-Dialoge; b. Protokonversation; c. Triangulierung; d. Mehrperspektivität; e. Koordination widersprüchlicher Perspektiven.</p>

a. Blick-Dialoge

Etwa ab einem Lebensalter von 6 Monaten verfolgen Kinder die Blickrichtungen anderer im Nahbereich, etwa ab 12 bis 13 Monaten können sie Blickrichtungen anderer auch im Distanzbereich verfolgen. Anders als bei Menschenaffen, die sich auf das Gesichtsfeld ihres Gegenübers fokussieren, richtet sich die menschliche Sensibilität bei der Kontaktaufnahme explizit auf die Augen des Gegenübers. Anders als bei Menschenaffen haben sich in der Evolution die Augen der Menschen über die Entwicklung von Lederhäuten für diese Grundausstattung der sozialen Kognition spezialisiert.

b. Protokonversation

Lange bevor Menschenkinder sprechen können, bitten sie um Aufmerksamkeit und Zuwendung von vielen Erwachsenen – nicht nur von der Mutter. Sie nutzen dabei das soziale Lächeln und Lachen, um positive Gefühle auszudrücken und hervorzurufen und dadurch soziale Bindungen zu stärken. Daher sind sie auch besonders vulnerabel, wenn es zu gestörter Kommunikation mit Interaktionspartnern kommt – etwa durch Abbrüche in der Kommunikation, über ein emotionsloses Gegenüber u.a.m.

c. Triangulierung

Etwa ab einem Lebensalter von 9 Monaten beginnen Säuglinge mit Menschen UND Gegenständen gemeinsam zu interagieren. Zu diesem Zeitpunkt der Entwicklung kann der/die Andere als intentionaler Akteur verstanden werden, mit eigenen Wahrnehmungen und Zielen in Bezug auf die Welt. Die Aufmerksamkeit des Babys kann nun zwischen Person und Gegenstand hin- und herpendeln und ist zugleich rekursiv: das Baby achtet auf die Aufmerksamkeit des/der Erwachsenen gegenüber seiner/ihrer Aufmerksamkeit dem Baby gegenüber und seiner/ihrer Aufmerksamkeit dem Gegenstand gegenüber, der sich im gemeinsamen Aufmerksamkeitsfeld befindet. Aus dieser triangulierten Wahrnehmung kann es Rückschlüsse für seine Interaktionen ziehen.

d. Mehrperspektivität

Die Fähigkeit zur Mehrperspektivität ist in besonderer Weise mit der sprachlichen Reifung und Entwicklung verbunden: Sprache braucht Bezugsszenen zu Wissen und Erwartungen der Kommunikationspartner, die ihre gemeinsame Aufmerksamkeit auf einen geistigen Inhalt richten. In der Kommunikation werden Perspektiven auf die Welt verhandelt.

e. Koordination widersprüchlicher Perspektiven

Etwa ab einem Lebensalter von ca. 3,5 Jahren entwickeln Kinder ein Verständnis für widersprüchliche geistige Perspektiven, da sie nun sowohl die eigene Perspektive als auch die Perspektive des/der Kommunikationspartner/in sowie eine sog. objektive Perspektive /Tatsache voneinander unterscheiden können. Mit dieser Erweiterung

der sozialen Kognition entwickeln Kinder Formen der exekutiven Regulation, mit der sie eigenes Denken steuern können.

2.2 Kommunikation

Die Komplexität menschlicher Sprachkompetenz zeigt sich nach *Tomasello* besonders eindrücklich in dialektischen Bezügen: Demnach ist menschliche Sprache sowohl eine evolutionär entwickelte Fähigkeit als auch eine vollkommen individuell erlernte Fertigkeit. Sie ist eine grundlegend kognitive Fähigkeit und zugleich völlig sozial. Sie wird von Individuen beherrscht und ausgeübt und ist zugleich durch und durch kulturell normativ. Prozesse des Spracherwerbs versteht *Tomasello* als Aspekt der geteilten Intentionalität.

Um den Entwicklungspfad der sprachlichen Kommunikation zu beschreiben, unterscheidet *Tomasello* zwischen a. der kooperativen Kommunikation und b. der Kommunikation anhand von Konventionen.

a. kooperative Kommunikation

Am Anfang des Entwicklungspfades zur kooperativen Kommunikation stehen für *Tomasello* die sog. Intensionsbewegungen. Es sind Imperative, durch welche die dyadischen Interaktionen zunächst geregelt werden: Der Imperativ „Nimm mich auf den Arm“ drückt sich beispielsweise mit den ausgestreckten Armen des Kindes in Richtung caregiver aus. Daneben setzen junge Kinder sog. Aufmerksamkeitsfänger ein, mit denen sie die Aufmerksamkeit der caregiver auf sich lenken können. Im weiteren Verlauf des Entwicklungspfades zur kooperativen Kommunikation kommt es mit intentionalen Zeigegesten auf einen geteilten Hintergrund (etwas Drittes) zu einem Entwicklungssprung beim Kind, da mit den Zeigegesten bereits rekursive Schlüsse gezogen werden können.

Sogenannte ikonische Gesten wiederum, die um den 2. Geburtstag des Kindes intentional eingesetzt werden können – bspw. den Kopf schütteln, um ‚Nein‘ zu sagen, zum Abschied winken – setzen die komplexen Fertigkeiten von Nachahmung, Simulation und symbolischer Repräsentation voraus. Mit all diesen Fertigkeiten sind dann auch die Voraussetzungen für den Spracherwerb als funktionaler Kontinuität zwischen Gesten und Worterwerb sowie ersten sprachlichen Korrelationen zur

Grammatik geschaffen. Neben seiner „Theorie der gestischen Kommunikation“ (S. 188) entwickelt *Tomasello* in einem nächsten Schritt eine „Theorie des Wortlernens der gehaltvollen Art“ (S. 189). Mit dieser Überschrift verweist er auf ein Wortlernen, das auf gemeinsamer Aufmerksamkeit zwischen Sprechendem und Rezipierenden, gemeinsamer Kommunikationsintention sowie der Verwendung konventioneller Sprachsymbole fußt.

b. Kommunikation anhand von Konventionen

Um innerhalb von kulturellen Konventionen produktiv kommunizieren zu können, braucht es auch die Entwicklung einer kollektiven Intentionalität. In der Ontogenese übernehmen Kinder jene kommunikativen Symbole, die bereits in ihrer Umgebung existieren. Gemeinsam mit diesen Kommunikationskonventionen übernehmen sie auch Perspektiven auf die Dinge, so wie sie in Sprache ausgedrückt sind. Damit entwickeln sie im Alter zwischen 2,5 bis 3 Jahren ein Verständnis für die generische, verallgemeinernde Sprache und verinnerlichen eine objektive Perspektive („Vögel legen Eier“, oder „Das macht man nicht“ – wenn es um die Durchsetzung von Normen geht). In der „Theorie des Grammatikerwerbs“ (S. 189) wiederum bringt *Tomasello* die Notwendigkeit zum Ausdruck, schemabasierte Vorstellungen von Sprachkonstruktionen zu entwickeln.

Im weiteren Differenzierungsschritt geht es um das Verständnis für propositionale Einstellungen: So liegen in dem Satz „Das Mädchen geht zum See“ eine Fülle von Möglichkeiten, die als Frage, Vermutung, Potenzial oder Auftrag verstanden werden können. Mit der Fähigkeit zur exekutiven Selbstregulation der Rede überwacht das Kind als Sprechende/r schließlich seinen Weg zur Kommunikation mit anderen. Es kann sog. Reparaturen anbieten, wenn es den Eindruck hat, nicht gänzlich verstanden worden zu sein. Andererseits wird es empfänglich für Rückmeldungen, die es auf seine Sprachartikulationen bekommt. Daraus wächst seine Kompetenz zum Führen der inneren Dialoge – wie *Vygotskij* dies bereits zu Anfang des 20. Jahrhunderts beschrieben hat – und entwickelt eine antizipierende Haltung in der Kommunikation, um bestmöglich verstanden zu werden.

2.3 Kulturelles Lernen

Auch für den Entwicklungspfad des kulturellen Lernens unterscheidet *Tomasello* wiederum Unterthemen:

Tab. 4. Entwicklungspfade zum kulturellen Lernen nach *Tomasello*.

<p>Kulturelles Lernen</p> <p>a. Imitation und Konformität; b. Lernen durch Anweisung.</p>

a. Imitation und Konformität

Während Affenkinder Informationen für instrumentelle Aufgaben sammeln, indem sie andere beobachten und Beobachtetes reproduzieren, erweitern Menschenkinder dieses Repertoire, indem sie sich in selbstinitiierten Lernprozessen mit anderen aktiv abstimmen. Dabei sind sie in der Lage, auch die Perspektiven anderer zu übernehmen, selbst wenn das bedeuten könnte, dass sie ihr selbstentdecktes Wissen dabei revidieren müssten. Dadurch erlangen sie ein Grundverständnis von objektivem Wissen ebenso wie ein Grundverständnis zu exekutiver Selbstregulation. Im Gegensatz zu Menschenaffen können Mitglieder einer Kulturgruppe auch durch Rollentausch lernen (vgl. Kitzelspiele). Sie vertrauen in ihren Lernprozessen dabei besonders „auf jene, die ihre Kulturpraktiken teilen – diejenigen, die so sprechen, sich so anziehen und so essen wie sie selbst“ (S. 197).

b. Lernen durch Anweisung

Lernen durch Anweisung ist ein signifikant anderer Prozess als Lernen durch Konditionierung. Eine entscheidende Lebenszeit für das Lernen durch Anweisung verortet *Tomasello* zwischen dem 3. und 6. Lebensjahr der Kinder. Hier werden Anweisungen im kindlichen Lernprozess vom caregiver aus der Perspektive des Kindes gegeben. Das Kind wiederum vertraut zunächst vollständig auf den/die Anweisende*n. Seine Fähigkeit, kritisch zu hinterfragen – Fähigkeit zu „epistemischer Wachsamkeit“ (S. 216) – entwickelt sich langsam. Im Lernprozess kommt das Kind zunehmend in die Lage, Transferleistungen zu erbringen, im Sinne einer Fähigkeit zur Verallgemeinerung, denn schließlich geben Anweisende generisches Wissen ihrer Kultur weiter (generischer Modus der Kommunikation).

Tomasello hat ebenso verwiesen auf die Bedeutung von sog. Übertragungsketten von Wissensbeständen: Kinder, die Wissen erworben haben, geben dieses Wissen wiederum an andere Kinder weiter und unterstützen damit das selbstregulierte Lernen der Kinder.

2.4 Kooperatives Denken

Menschen, die gemeinsam zu denken in der Lage sind, haben die Fähigkeit erworben, ihr Denken zu begründen: Sie können über Prozesse der gemeinsamen Aufmerksamkeit auf ein Thema/ einen Gegenstand/etc. ihre individuellen Überzeugungen austauschen, ihre Entscheidungen koordiniert fällen und so einen Weg gangbar machen zu einem gemeinsamen, begründeten Handeln.

In der kindlichen Entwicklung bedeutet es einen Meilenstein, wenn Kinder nicht mehr die Denkweise oder Position eines anderen übernehmen, nur weil er/sie „körperlich stärker oder rhetorisch überzeugender“ ist, sondern vielmehr, weil es gute Gründe dafür gibt, eine bestimmte Perspektive auf ein Problem einzunehmen (S. 247).

Notwendig für kooperatives Denken ist ein gemeinsam geteilter Hintergrund von Kultur und Wissensbeständen. Damit wird das kooperative Denken zu einem „Gipfelpunkt vieler verschiedener ontogenetischer Stränge: In dem Maße, wie diese Stränge zusammenkommen, um es Kindern zu ermöglichen, sich mit anderen an kooperativem Denken zu beteiligen, wird ihr individuelles Denken sozialisiert oder enkulturiert“ (S. 271).

Kooperatives Denken nach *Tomasello* ist die Handhabung wechselseitiger Erwartungen, die Bewusstheit der eigenen Gedanken, die Befähigung zur Mehrperspektivität im Sinne von Perspektiven auf Perspektiven sowie der Zugriff auf objektive und normativ rationale Wissensbestände. Geschaffen wird dieses komplexe Netzwerk in Interaktionen, in denen Perspektivwechsel ermöglicht werden, in denen Problemlösungen unterstützt werden und in denen Begründungen für das eigene Handeln transparent gemacht werden können.

3 Ontogenese der menschlichen Sozialität

3.1 Zusammenarbeit

Die Befähigung zur Zusammenarbeit ist keinesfalls ein rein menschliches Charakteristikum. Spezifisch allerdings sind Qualitäten einer hyperkooperativen Zusammenarbeit, die nur der menschlichen Spezies möglich ist. *Tomasello* verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass Schimpansen ein „Gruppenverhalten im Ich-Modus“ ausüben, in dem sie einander als soziale Werkzeuge funktionalisieren (S. 281). In der menschlichen Ontogenese spielen zwar Reifungsvorgänge für die Befähigung zu intentionaler Zusammenarbeit eine Rolle. Aber gleichzeitig benötigt das Kind eigene Erfahrungen in kooperativen Interaktionen. Dabei ist a. zunächst eine passgenaue Unterstützung von Erwachsenen wichtig, und b. braucht es zur Festigung und Weiterentwicklung der Kompetenzen Interaktionen und Zusammenarbeit mit ebenbürtigen Gleichaltrigen. *Tomasello* formuliert, dass mutualistische kooperative Tätigkeiten als „Keimlinge aller soziomoralischen Motivation und Einstellungen“ verstanden werden können, durch die sich „die menschliche von der Sozialität anderer Affen am deutlichsten unterscheidet“ (S. 313).

Die Basis spezifisch menschlicher Zusammenarbeit wird in einer wechselseitig definierten Ich-Du-Beziehung gelegt. Diese Beziehung ist geprägt von gegenseitigem Respekt, denn „beide Partner sind notwendig handelnde Kräfte für das Hervorbringen der gemeinsam erwünschten Ergebnisse“ (S. 286). Ab einem Lebensalter von etwa 3 bis 6 Jahren können Kinder normativ bindende gemeinsame Verpflichtungen eingehen. Im Bedarfsfall sind sie ab diesem Alter dann auch befähigt, bei Verletzungen gegen eine gemeinsam eingegangene Verpflichtung normativen Protest zu erheben. Sog. „zweitpersonaler Protest“, wie es *Tomasello* benennt, „zielt nicht darauf ab, den Partner direkt zu bestrafen, sondern darauf, ihn über die Verletzung und den eigenen Unmut [...] zu informieren“ (S. 301). Dieser verbal vorgetragene Protest kann nur auf der Grundlage eines zuvor entwickelten Wir-Gefühls entstehen. Damit ist ein Wandlungsprozess von Kooperativität hin zu einem Anspruch an die Qualität einer Beziehung beschrieben, in welcher Verpflichtung und Verantwortlichkeit gegenüber dem/der Partner*in wichtig geworden sind.

3.2 Prosozialität

Das soziale Bindungshormon Oxytocin motiviert bei Säugetieren deren Pflege-, Schutz-, und Fürsorgeverhalten. Evolutionär hat sich ein Sinn für Mitgefühl weiter ausgedehnt auf Kooperationspartner und Angehörige der Eigengruppe (allgemeines Prinzip der Interdependenz). Im Kleinkindalter sind – *Tomasellos* Untersuchungen zufolge – daher zunächst Reifungsprozesse hin zu prosozialem Verhalten aktiv, bevor in der weiteren Befähigung zur Prosozialität neue Aspekte wichtig werden:

Tab. 5. Aspekte von Prosozialität nach *Tomasello*.

<p>Prosozialität</p> <p>a. Helfen und Teilen; b. Fairness.</p>
--

a. Helfen und Teilen

Am Anfang der weiteren Befähigung zur Prosozialität steht ein Helfen in einer Art und Weise, die der eigenen Weltsicht entspricht (paternalistisches Helfen).⁴ Kinder entwickeln etwa ab einem Alter von 3 Jahren das Gefühl einer Verpflichtung, helfen zu wollen. Zu diesem Zeitpunkt ist ein Sinn für die Gleichheit zwischen ‚Ich‘ und ‚der/die andere‘ ebenso entwickelt wie die Fähigkeit zur Übernahme sozialer Perspektiven und die Befähigung zur Selbstregulation der eigenen Handlungsintentionen.

Soll Materielles geteilt werden, so sind die Abwägungsprozesse im Kind noch weitreichender, denn Teilen kostet Ressourcen.

b. Fairness

Bereits 3-jährige Kinder haben *Tomasellos* Untersuchungen zufolge eine Tendenz zur Gleichzeit bei der Verteilung von Ressourcen unter Dritten (distributive Fairness). Aber erst Schulkinder seien bereit, Opfer aus ihrem eigenen Besitz zu erbringen, um Gleichheiten herzustellen. Wichtig bei diesen Prozessen sind die Regeln der

⁴ Dem schottischen Moralphilosophen *Adam Smith* (1723-1790) folgend wird paternalistisches Helfen auch als „Smith’scher Akt“ bezeichnet. Ihm zufolge soll nicht geholfen werden in einer Weise, die von den Bedürftigen gewünscht wird, sondern in einer Weise, die für das physische Wohlergehen notwendig sei.

Verteilung: Sind sie im Vorfeld unparteiisch formuliert, können Kinder im Outcome eines Verteilungsprozesses auch ungleiche Verteilungen respektieren.

3.3 Soziale Normen

Menschliche Säuglinge und Kleinkinder leben in einer Welt sozialer Interaktionen und Beziehungen zu anderen Individuen. Um den dritten Geburtstag herum beginnt ihre geistige Orientierung an der Gruppe, indem sie ein ‚Wir‘-Gefühl ausbilden. Nach *Tomasello* spiegelt diese geistige Orientierung von Kindern an der Gruppe eine Reifung von Fähigkeiten zur kollektiven Intentionalität wider – und nicht etwa einen durch Erwachsene vermittelten Lernerfolg (S. 390). Jedoch ist die Art und Weise, wie sich diese Fähigkeiten in unterschiedlichen Verhaltensebenen manifestieren, eine Folge des Lernens und sozialer Ko-Konstruktionen.

Kinder sind ab einem Alter von etwa 3 Jahren in der Lage, soziale Normen gegenüber anderen durch generische Sprache zu reklamieren: „Das muss man so machen“ oder „Nein, das darf man nicht“. Etwa ab einem Alter von 5 Jahren verstehen Kinder, dass Menschen absichtsvoll Gruppen selbst bilden können, denen sie dann eigene Regeln geben. Diese Gruppenbildung erproben Kinder im Kontext von Spielen, denen sie selbstentwickelte Regeln geben. Sie verwenden dann die normative Sprache des Sollens und Müssens für selbstgestaltete Regeln. Etwa um den Schuleintritt herum entwickeln sie einen Sinn für eine gerechte Behandlung von Individuen in einer Gruppe. Zudem entwickeln sie in dieser Zeit auch einen starken Sinn für den Status der Eigengruppen gegenüber Fremdgruppen aus (S. 358).

Der französische Soziologe *Émile Durkheim* (1858-1917) hat bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert jene zwei Arten von menschlicher Solidarität beschrieben, die auch *Tomasello* in seinen vergleichenden Experimentalstudien mit Menschenaffen und Menschenkindern bestätigt fand: *Durkheim* unterschied die Solidarität in zwischenmenschlicher Interdependenz, welche auf gemeinsamer Arbeit fußt, von einer Solidarität, die auf einer geteilten Identität als Ähnlichkeit und Gruppenmitgliedschaft fußt. *Tomasellos* Studien bestätigen, dass Kinder um den Schuleintritt herum in der Lage sind, beide Formen der Solidarität zu leben: gegenüber interdependenten Kooperationspartnern UND allgemein gegenüber Mitgliedern der Eigengruppe.

3.4 Moralische Identität

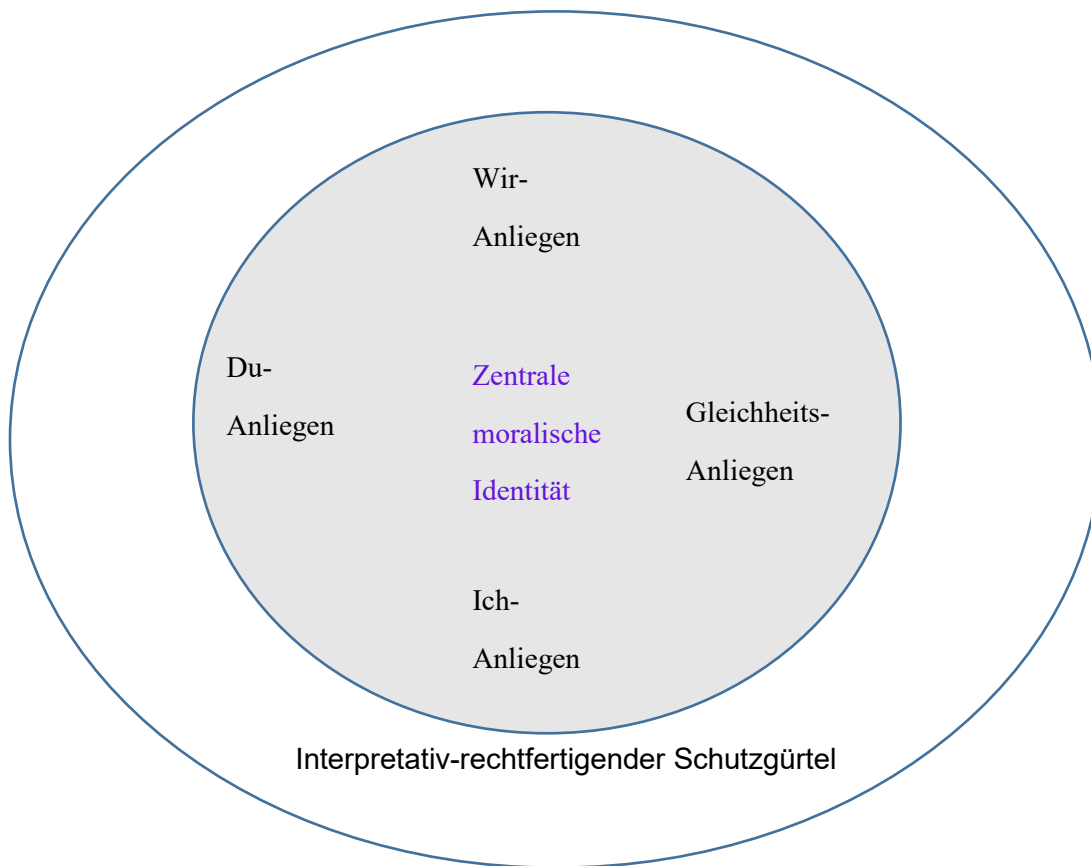
Drohungen und Einschüchterungen, wie sie auch im Tierreich vielfach vorkommen, sind Versuche, auf die unmittelbare Verhaltensreaktion anderer einzuwirken. Sie zielen aber nicht darauf ab, Urteile und Bewertungen anderer diskursiv beeinflussen. Beeinflussung des Verhaltens anderer in einer strategischen Weise, dass es der/die andere nicht bemerke, wurde in der italienischen Renaissance von *Niccolò Machiavelli* (1469-1527) literarisch beschrieben (machiavellistische Einstellung).

Dem gegenüber leiten Prozesse der sozialen Beurteilung kooperatives Handeln. *Tomasello* konnte beschreiben, dass bereits Babys selektieren zwischen sog. ‚Helfern‘ und ‚Behinderern‘ in Interaktionen mit ihnen. Mit 3 Jahren fällen Kinder erste moralische Urteile, die mehr ausdrücken als ihre persönlichen Präferenzen, denn in dieser Zeit beginnt ihre Teilhabe am ‚Wir‘-Gefühl und sie werden zunehmend befähigt zu beurteilen, ob sich andere an objektiven normativen Standards ihrer Kulturgruppe orientieren. Aber erst mit 4 oder 5 Jahren entdecken sie, dass auch sie selbst von anderen in gleicher Weise sozial beurteilt werden. Damit beginnt eine Zeit, die *Tomasello* als das strategische Eindrucks-Management bezeichnet (S. 400). Erst nach dieser Zeit beginnen Kinder im Alter von etwa 6 bis 7 Jahren, ihre eigene soziale und moralische Identität auszubilden: Dann sind sie in der Lage abzuwägen zwischen Motiven des Egoismus, des Mitgefühls, der Fairness oder der Konformität mit bestehenden Normen.

Mit diesem Zuwachs entwickeln sich auch die Befangenheitsgefühle Schuld und Scham. Mit dem Zeigen von Schuldgefühlen kann das Kind öffentlich anerkennen, dass bei ihm ein Fehltrug oder eine Fehlhandlung vorgelegen hat. Zugleich dokumentiert das Kind durch Schuld-Verhalten seine nach wie vor bestehende Solidarität mit der Wertegemeinschaft, gegen die es verstoßen hat („reflexive Billigung“). *Tomasello* spricht davon, dass das Erleben von kollektiver Schuld in besonderer Weise die Identifikation mit einer Kulturgruppe verdeutlicht.

Beim Scham-Gefühl steht dem Forscher zufolge die Frage im Raum, ob die Offenlegung einer Handlung den eigenen Ruf in einer Wertegemeinschaft beschädigen konnte. Er benennt Schamgefühle als kulturelle Universalie (S. 405).

In seinem Modell moralischer Identität für moralische Entscheidungen von Menschen visualisiert *Tomasello* die Dynamik von moralischer Argumentation und Rechtfertigung (S. 411):



Tab. 6: Modell für moralische Entscheidungen nach *Tomasello*.

Für *Tomasello* bedeutet die Konstruktion einer moralischen Identität den Schlussstein der sozialen Entwicklung in der Vorschulzeit. Das Kind ist nun voll befähigt, gemäß den kooperativen und moralischen Werten seiner Kultur zu handeln. Es hat diese Werte verinnerlicht und miteinander verknüpft in einer Weise, dass es seine Handlungen in für sich und andere akzeptabler Weise rechtfertigen kann. In seine soziale Selbstregulation sind die Aspekte einer normativen Selbststeuerung eingewoben.

4 Anschlussfähigkeiten zu Positionen von Supervision im Integrativen Verfahren

Vier Schlagworte zu zentralen Konzepten im Integrativen Ansatz seien stellvertretend für ein breites Feld von Anschlussfähigkeiten aufgeführt, die zwischen *Tomasellos* Theorie der Ontogenese und den Referenztheorien des Integrativen Ansatzes bestehen:

- Mehrperspektivität entwickeln;
- Diskurse in Polylogen führen;
- den Willen zur Kooperation unterstützen;
- Sprache fördern und bereitstellen.

Die Befähigung zur Mehrperspektivität in Beziehungen zu sich selbst, zu den Mitmenschen und zur Welt schafft Orientierung (vgl. *Petzold*, 2003a, S. 147). Verengen sich die Perspektiven oder drohen gar verloren zu gehen, entsteht existenzielle Not. *Tomasellos* Studien dokumentieren eindrucksvoll den ontogenetischen Weg zur Entwicklung von Perspektivität. An dieser grundsätzlichen menschlichen Befähigung zur Perspektivität setzt auch Supervision im Integrativen Verfahren theoriegeleitet an:

„Mehrperspektivität ist die Fähigkeit, pluriforme Wirklichkeit exzentrisch aus verschiedenen Blickwinkeln [...] mit unterschiedlichen Optiken [...] und mit verschiedenen theoretischen Referenzrahmen [...] zu beobachten, um neue Aspekte zu gewinnen, vorhandene Komplexität zu erfassen und in Ko-respondenzprozessen zu reduzieren bzw. zwischen unterschiedlichen Disziplinen oder Kulturen übergreifende Prinzipien und Qualitäten [...] aufzufinden oder durch Förderung systemischer Emergenzpotentiale zu ihrer Generierung beizutragen“ (*Petzold*, 2007a, S. 193).

Supervision im Integrativen Verfahren stellt Unterstützung zur Erweiterung von Perspektiven bereit, wo sich diese verengt haben, unvollständig geblieben sind oder erweitert werden können. Zugleich wird die geschulte Handhabung von Mehrperspektivität zum Handwerkszeug von Supervisor*innen im Integrativen Verfahren. Die von ihnen angewendete Metahermeneutische Triplexreflexion *„gründet in einer komplexen Theorie und Praxis der ‚B e o b a c h t u n g und R e f l e x i o n‘, verstanden als ko-respondierende (d. h. koreflexive, koemotive und kooperative) Analyse und Interpretation wahrgenommener bzw. beobachtender Wirklichkeit mit der ganzen B r e i t e und T i e f e ihrer Hintergrunds- und Untergrundstrukturen“* (*Petzold*, 2007a, S. 192).

Eindrücklich skizziert *Tomasello* das weitreichende Interaktionsvermögen mit vielen Menschen, das bereits für Säuglinge und Kleinkinder wichtig ist auf ihrem Weg zu hyperkooperierenden Individuen und unterstreicht damit die polylogische Entwicklungsbasis menschlichen Lebens. Es ist hilfreich, sich vor Augen zu führen, dass durch Supervision Menschen begleitet werden, deren Wille zur Kooperation evolutionsgeschichtlich angelegt ist und die darauf angewiesen sind, sich selbstwirksam in der Kooperation mit anderen erleben zu können. Hier ist die Haltung des Integrativen Ansatzes, die Expert*innenschaft von Supervisand*innen für sich selbst anzuerkennen, unmittelbar anschlussfähig. Mit Supervision soll Selbstwirksamkeit in vielfältigsten sozialen Beziehungssystemen gefördert und gestärkt werden. Neben dem mehrperspektivischen Sehen sind das szenische Verstehen und atmosphärische Erfassen wichtige Orientierungshilfen, um ein Geworden-sein in den Blick zu nehmen und Wege der Veränderung beschreiten zu können. Anschlussfähig zu *Tomasellos* Theorien der Ontogenese sind auch Haltungen von Engagement und Mutualität, wie sie im Ko-respondenzkonzept des Integrativen Verfahrens vertreten werden.

Tomasellos Darstellung skizziert den ontogenetischen Weg von den Blick-Dialogen und der Protokonversation hin zur sprachlichen Kommunikation anhand von Konventionen. Sprache bildet innere und kulturelle Realitäten ab und sie schafft eben diese neu. Es ist beeindruckend wahrzunehmen, dass *Lew S. Vygotskij* seit Beginn der Entwicklung des Integrativen Ansatzes in den 1960er Jahren zu einem der bedeutenden Referenzgeber verstanden worden ist (vgl. *Reisecker-Schaufler*, 2021). Seine Ausführungen zu inneren Dialogen haben mit dazu beigetragen, die Konzeption der sprachlich-emotionalen Differenzierungsarbeit im Integrativen Verfahren zu entwickeln, um den sprachlichen Ausdruck für das innere Erleben von Menschen zu fördern und sie auf diese Weise zu unterstützen auf ihrem Weg einer gelingenden Kooperation mit anderen (vgl. *Petzold*, 2010f). In den Forschungen von *Petzold* und Mitarbeiterinnen zum Baby und Infant Research (*Petzold* 1993c; 1994j; *Petzold, Beek, Hoek* 1994/2016) findet sich eine hohe Anschlussfähigkeit der Integrativen Positionen in Therapie und Supervision mit den Konzepten *Tomasellos*, was ihr Selbstverständnis als einer **entwicklungspsychologisch zentrierten Psychotherapie und Supervision** „in the life span“ unter longitudinaler Perspektive bestätigt (*Petzold* 1992e, 1993c, 1994j, 1999b, *Sieper* 2007b). *Tomasellos* entwicklungspsychologische Perspektive auf menschliche Entwicklung während der

ersten sechs Lebensjahre in den Bereichen von Kognition und Sozialität stellt eindrücklich die Komplexität von „Mensch werden“ vor Augen. Im Prozess des lebenslangen Lernens ist es Ziel des Integrativen Verfahrens, zu erhalten, was grundgelegt ist, zu fördern, was sich nicht ausreichend entfalten konnte und Potenziale zu entwickeln. „Mensch werden“ ist ein eindrückliches Plädoyer für die gemeinsame Verbundenheit aller Menschen in ihren Entwicklungspfaden und eine Ermutigung, respektvolle Kooperationen als menschliches Grundvermögen verstehen zu lernen, das nicht nur nicht in Frage gestellt werden darf, sondern aktiv unterstützt werden muss. Supervision im Integrativen Verfahren kann einen Beitrag dazu leisten.

5 Zusammenfassung/Summary

Zusammenfassung: Theorie der Ontogenese nach M. Tomasello (2019) und eine Einschätzung über Anschlussfähigkeiten zu Positionen von Supervision im Integrativen Verfahren.

Der Artikel skizziert Tomasellos Theorie der Ontogenese zufolge Entwicklungspfade menschlicher Kognition und Sozialität. Dabei wird deutlich, dass Tomasellos Forschungsergebnisse referenztheoretische Bedeutung für den Ansatz von Supervision im Integrativen Verfahren haben.

Schlüsselworte: Ontogenese – menschliche Kognition – menschliche Sozialität – Mehrperspektivität – kooperatives Handeln.

Summary: Theory of Ontogenesis according to M. Tomasello (2019) and an assessment of connectivity to positions of supervision in the Integrative Method.

The article outlines Tomasello's theory of ontogeny according to developmental pathways of human cognition and sociality. In doing so, it becomes clear that Tomasello's research findings have referential theoretical significance for the approach to supervision in the Integrative Method.

Keywords: ontogeny - human cognition - human sociality - multi-perspectivity - cooperative action.

6 Literatur

Dorsch (2020): Lexikon der Psychologie. Göttingen: Hogrefe.

Petzold, H.G. (1993c): Frühe Schäden, späte Folgen? Psychotherapie und Babyforschung, Bd. 1, Paderborn: Junfermann.

Petzold, H.G. (1994j): Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Babyforschung Bd. 2. Paderborn: Junfermann.

Petzold, H.G. (1999b): Psychotherapie in der Lebensspanne. *Gestalt* (Schweiz) 34, 43-46. Textarchiv 1999; <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-1999b-psychotherapie-in-der-lebensspanne-polyloge-23-2016.pdf> (letzter Zugriff: 22.09.2022)

Petzold, H. G. (2003a). Integrative Therapie. Modelle, Theorien & Methoden einer schulenübergreifenden Psychotherapie. 3 Bände. Paderborn: Junfermann.

Petzold, H. (2007a). Integrative Supervision, Meta-Consulting, Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Modelle und Methoden reflexiver Praxis. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage.

Petzold, H. G. (2010f). Sprache, Gemeinschaft, Leiblichkeit und Therapie. Materialien zu polylogischen Reflexionen, intertextuellen Collagierungen und melioristischer Kulturarbeit – Hermeineutica. In: *POLYLOGE. FPI-Publikationen*. Düsseldorf/Hückeswagen: Verlag Petzold + Sieper, Ausgabe 07/2010. Online: https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=polyloge_petzold_2010f_sprache-gemeinschaft-leiblichkeit_und_therapie_polyloge_7_2010.pdf (letzter Zugriff: 15.08.2022).

Petzold, H.G., Beek, Y. van, Hoek, A.-M. van der (1994/2016): Grundlagen und Grundmuster "intimer Kommunikation und Interaktion" - "Intuitive Parenting" und "Sensitive Caregiving" von der Säuglingszeit über die Lebensspanne. In: *Petzold, H.G.* (1994j): Die Kraft liebevoller Blicke. Psychotherapie und Babyforschung Bd. 2.: Paderborn: Junfermann, 491-646. <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/polyloge/petzold-beek-hoek-1994a-grundlagen-intime-kommunikation-intuitive-parenting-polyloge-02-2016.pdf> (letzter Zugriff: 22.09.2022).

Petzold, H.G., Michailowa, N. (2008a): Alexander Lurija – Neurowissenschaft und Psychotherapie. Integrative und biopsychosoziale Modelle. Wien: Krammer. https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=integrative-therapie_it-2007-4-alexander-romanowitsch-lurija-neuropsychologie-biopsychosoziale-therapie-integrative-ansaeetze.pdf (letzter Zugriff: 22.09.2022).

Petzold, H.G., Sieper, J. (2004): Lev Vygotskij ein Referenztheoretiker der Integrativen Therapie. Hückeswagen: Materialien aus der Europäischen Akademie für psychosoziale Gesundheit und bei Stumm, G. et al. (2005):

Personenlexikon der Psychotherapie. Wien: Springer. 488-491. und in <http://www.fpi-publikation.de/images/stories/downloads/textarchiv-petzold/petzold-2002p-updating-2006-2011j-lust-auf-erkenntnis-polyloge-und-reverenzen.pdf> (letzter Zugriff: 22.09.2022).

Reisecker-Schaufler, B. (2021): Der Einfluss der russischen Psychologie und Philosophie auf die Integrative Therapie. In: *POLYLOGE. FPI-Publikationen*. Düsseldorf/Hückeswagen: Verlag Petzold + Sieper, Ausgabe 07/2021. Online: <https://www.fpi-publikation.de/downloads/?doc=reisecker-schaufler-einfluss-russische-psychologie-philosophie-auf-integrative-therapie-polyl-07-2021.pdf> (letzter Zugriff: 15.08.2022)

Sieper, J. (2007b/2011): Integrative Therapie als „Life Span Developmental Therapy“ und „klinische Entwicklungspsychologie der Bezogenheit“ mit Säuglingen, Kindern, Adoleszenten, Erwachsenen und alten Menschen, Gestalt & Integration, Teil I 60, 14-21, Teil II 61 (2008) 11-21. Update 2011, in: www.FPI-Publikationen.de/materialien.htm - POLYLOGE: Materialien aus der Europäischen Akademie für Psychosoziale Gesundheit – 5/2011 <http://www.fpi-publikation.de/downloads/download-polyloge/download-nr-05-2011-sieper-johanna.html> (letzter Zugriff: 22.09.2022)