

# Kognitive Anforderungen bei Elternschaft unter besonderer Berücksichtigung von Eltern mit intellektueller Beeinträchtigung

Dagmar Orthmann Bless

## Zusammenfassung

Elternschaft ist ein hochkomplexes Aufgabenfeld. Für Personen mit intellektueller Beeinträchtigung (ID) stellt dies im Zusammenhang mit ihren kognitiven Einschränkungen eine besondere Herausforderung dar. Worin genau die kognitiven Anforderungen an Eltern bestehen, welche Kompetenzen benötigt werden und welche Auswirkungen kognitive Einschränkungen haben können, ist bisher nicht systematisch untersucht worden. Deshalb werden in diesem Artikel, ausgehend von grundlegenden Konzepten und Merkmalen von Elternschaft, in einem ersten Schritt die Komplexität des Handlungsfeldes analysiert und grundlegende kognitive Kompetenzen, die für die Anforderungsbewältigung benötigt werden, identifiziert. Sodann wenden wir Modellvorstellungen aus dem Bereich der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung auf Elternschaft an. In einem weiteren Schritt werden Anforderungen an exekutive Funktionen im Rahmen von elternspezifischen Problemlöseprozessen analysiert. Abschließend setzen wir die benötigten Kompetenzen zu den diesbezüglichen Leistungsmöglichkeiten von Personen mit ID in Beziehung und diskutieren die Implikationen dieser Analyse für Eltern mit ID.

## 1 Problemstellung

Intellektuelle Beeinträchtigung (intellectual disability – ID) der Eltern gilt als Risikofaktor für die kindliche Entwicklung. Empirische Studien verweisen auf gehäuftes Auftreten von gesundheitlichen, kognitiven, sprachlichen und sozial-emotionalen Entwicklungsbeeinträchtigungen bei Kindern von Eltern mit ID im Vergleich zur Gesamtpopulation (Morch et al. 1997; Keltner et al. 1999; McConnell et al. 2003; Feldman et al. 2012).

Kindliche Entwicklung differenziert sich im Zusammenspiel von Anlage und Umwelt, und Eltern sind Repräsentanten beider Ebenen. Bei Personen

(Eltern) mit ID ergibt sich bereits aus der Definition ihrer Behinderung (aktuell zumeist als Doppelkriterium von intellektueller Minderleistung und Problemen in den Adaptiven Kompetenzen; vgl. z. B. AAIDD 2010) die Vermutung von Einschränkungen der Erziehungsfähigkeit und damit des Kindeswohls, zumindest aber eine hohe Wahrscheinlichkeit von erheblichem Unterstützungsbedarf bei der Ausübung elterlicher Rechte und Pflichten. Empirische Studien belegen Probleme hinsichtlich der elterlichen Performanz (v. a. in Form von Belastungsreaktionen, Schwierigkeiten bei der Befriedigung kindlicher Grundbedürfnisse sowie problematischer Gestaltung von Eltern-Kind-Interaktionen) für diese Elterngruppe (Feldman et al. 1997; Aunos et al. 2008). Diese Probleme ergeben sich nach dem gegenwärtigen Stand der Forschung aus einer Kumulation verschiedener Risikofaktoren aus den Bereichen elterliche Merkmale und kontextuelle Ressourcen (und im Zusammenhang mit Merkmalen der Kinder). Das sind jene Bereiche, die auch in allgemeinen Modellen zu Elternschaft als zentrale Einflussfaktoren gelten (Belsky 1984; Aunos & Feldman 2002; Johnson et al. 2014).

Innerhalb der elterlichen Merkmale werden neben der physischen und psychischen Gesundheit, biografischen Erfahrungen, Persönlichkeitsmerkmalen etc. teilweise auch die kognitiven Kompetenzen explizit erwähnt. Eine differenzierte Auseinandersetzung mit der Bedeutung kognitiver Merkmale der Eltern ist bisher kaum erfolgt, weder allgemein in Bezug auf Elternschaft noch speziell in Bezug auf Eltern mit ID.

Wir argumentieren für eine differenziertere Betrachtung der kognitiven Aspekte bei Eltern mit ID in Bezug auf gelingende Elternschaft bei diesem Personenkreis, und zwar aus folgendem Grund: Elternschaft ist ein hochkomplexes Aufgabenfeld, welches an Eltern erhebliche kognitive Ansprüche stellt. Dies gilt für alle Eltern, nicht nur für jene mit ID. Im Zusammenhang mit kognitiven Einschränkungen bei Personen mit ID stellt diese Komplexität des Handlungsfeldes jedoch eine besondere Herausforderung dar und Probleme des Scheiterns werden wahrscheinlicher. Um Eltern mit ID bei der Wahrnehmung ihrer elterlichen Rechte und Pflichten zu unterstützen, ist es notwendig, nicht nur das beobachtbare Elternverhalten global wahrzunehmen, sondern Hypothesen über dessen Zustandekommen zu bilden. Das ist fundierter möglich, wenn die benötigten kognitiven Kompetenzen klar sind und ein Bewusstsein dafür besteht, welche Probleme (in Bezug auf Wissen, Informationsverarbeitung, exekutive Funktionen etc.) zu welchem Verhalten führen können. Das genauere Verstehen der kognitiven Anforderungen von Elternschaft und der dabei involvierten kognitiven Prozesse bietet die Chance, den Hilfebedarf für Eltern mit ID und ihre Kinder genauer zu bestimmen.

## 2 Zielsetzung und Methode

Hauptziel des Beitrages ist es demzufolge, den Umfang und die Art und Weise der kognitiven Anforderungen bei Elternschaft genauer zu beschreiben. Dabei wird folgende Analysemethode angewendet. Drei zentrale theoretische Konzepte resp. Modelle, die man im Zusammenhang mit kognitiven Anforderungen bisher in anderen Anwendungsfeldern diskutiert, werden auf ein neues Handlungsfeld – Elternschaft – angewendet. Die Anwendung dieser Konzepte / Modelle auf Elternschaft erfolgt vom Allgemeinen zum Spezifischen:

- (1) Analyse der Komplexität des Handlungsfeldes insgesamt und Identifikation grundlegender kognitiver Kompetenzen, die für Elternschaft benötigt werden (Elternschaft als komplexe Realität)
- (2) Analyse einzelner Problemsituationen auf der Basis von Modellvorstellungen aus dem Bereich der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (Elternschaft und sozial-kognitive Informationsverarbeitungsprozesse)
- (3) Analyse spezifischer exekutiver Funktionen im Rahmen handlungsfeldspezifischer Problemlöseprozesse in Situationen (Elternschaft und exekutive Funktionen).

Die Systematik im Vorgehen besteht zudem darin, dass bei der Anwendung dieser drei, immer spezifischer werdenden Konzepte / Modelle auf Elternschaft, immer in der gleichen Art und Weise in drei Etappen vorgegangen wird: (A) das Konzept / Modell wird knapp erläutert, (B) das Modell / Konzept wird unter Rückgriff auf Grundauffassungen von Elternschaft auf das neue Handlungsfeld übertragen und (C) durch Beispiele auf konkreter Handlungsebene wird die Übertragung vertieft und illustriert. Die erfahrungsbasiert ausgewählten Beispiele fungieren dabei als Ankerbeispiele mit prototypischer Funktion, d. h. sie illustrieren Verhalten, welches für die betreffende Kompetenz typisch und im Feld häufig zu beobachten ist. Im Anschluss an diese systematische Analyse verweisen wir – unter Berücksichtigung eines Abgleiches der benötigten Kompetenzen mit den diesbezüglichen Leistungsmöglichkeiten von Personen mit ID – auf Implikationen für die Unterstützung dieses Personenkreises bei der Erfüllung elterlicher Aufgaben.

## 3 Kognitive Anforderungen im Rahmen von Elternschaft

### 3.1 Elternschaft – Grundlegende Konzepte, Merkmale und Anforderungen

Elternschaft ist eine soziale Rolle mit dem Hauptmerkmal der Verantwortung für ein Kind. Sie beinhaltet Rechte und Pflichten, welche von den Eltern eigenständig in einem gesellschaftlich kontrollierten Rahmen wahrzunehmen sind.

Die kindliche Vulnerabilität begründet dabei die elterliche Verantwortung in Bezug auf Versorgung und Pflege, Schutz und Förderung des Kindes (Hoghughy 2004). Die Angepasstheit der elterlichen Verhaltensweisen in Bezug auf die kindlichen Bedürfnisse gilt als Maßstab für die zufriedenstellende Ausübung der Pflichten. Auf einem Kontinuum von optimaler Passung von elterlichen Verhaltensweisen und kindlichen Bedürfnissen bis hin zu einer massiven Verletzung des Kindeswohls steht das „good enough parenting“ (erstmalig Winnicott 1958) für die schwierig zu bestimmende Grenze, welche die Abwesenheit von schädlichen Einflüssen bzw. Verletzungen kindlicher Grundrechte markiert. Elterliche Verantwortung konkretisiert sich in der Wahrnehmung bestimmter elterlicher Aufgaben, die mit bestimmten Zielen in Bezug auf die kindliche Entwicklung korrespondieren. Beispielsweise formulieren Pachter & Dumont-Mathieu (2004, 89) unter Bezugnahme auf LeVine (1977) drei universelle Ziele elterlichen Verhaltens, nämlich: a. ensuring the physical survival and health of the child, b. providing an environment for successful progression through the developmental stages into adulthood to assure self-maintenance in maturity and c. teaching / modelling normative cultural and societal values. Um diesen Aufgaben über eine lange Zeitspanne hinweg gerecht werden zu können, sind Eltern aufgefordert, fortwährend eigene Handlungen zu planen, zu implementieren und zu evaluieren. Sie benötigen dazu eine Vielzahl von Kompetenzen, wie z. B. Wissen und Einsicht, Motivation, Bereitschaft und Können, sowie Ressourcen, wie z. B. soziale und materielle Unterstützung und passende Handlungsgelegenheiten (Hoghughy 2004; Philippa et al. 2014). Parenting weist dabei alle Merkmale komplexer Realitäten auf. Sich diese Merkmale zu vergegenwärtigen trägt dazu bei, die benötigten kognitiven Kompetenzen für die erforderlichen Problemlöseprozesse unter diesen Bedingungen genauer zu identifizieren.

### **3.2 Elternschaft als komplexe Realität**

Komplexe Realitäten sind vor allem durch folgende Merkmale charakterisiert (Dörner & Schaub 1994; Dörner & Wearing 1995):

- (1) Komplexität: Es existieren unzählige Einzelmerkmale, die einen Ausschnitt der Realität kennzeichnen. Der Grad der Komplexität ergibt sich aus dem Ausmaß, in dem die verschiedenen Aspekte betrachtet werden müssen, um eine Situation zu erfassen und Handlungen planen zu können.
- (2) Vernetztheit: Die verschiedenen Merkmale des Systems stehen in wechselseitiger Abhängigkeit zueinander. Sie können nur in geringem Maße isoliert voneinander beeinflusst werden. Ein Eingriff, der einen Teil des Systems betrifft oder betreffen soll, wirkt deshalb immer auch auf viele andere Teile des Systems.

- (3) Eigendynamik: Realitätsausschnitte verändern sich auch ohne Eingriffe. Dies erzeugt z. B. Zeitdruck.
- (4) Intransparenz: Nicht alle für eine Entscheidung benötigten Informationen sind zugänglich und durchschaubar.
- (5) Polytelie: Es ist erforderlich, mehrere, möglicherweise kontradiktorische, Ziele gleichzeitig zu verfolgen.

Alle diese Merkmale treffen auf Elternschaft zu. *Komplexität* besteht z. B. hinsichtlich der Fülle erziehungsrelevanter Situationen. In jeder einzelnen Situation wirken wiederum unzählige Merkmale der Situation selbst sowie Merkmale des Kindes, der Eltern und anderer Interaktionspartner zusammen. Diese Merkmale sind miteinander *vernetzt*. Eine Maßnahme zur Beeinflussung des kindlichen Verhaltens in einer bestimmten Situation wirkt deshalb nicht nur auf das Kind, sondern beeinflusst auch weitere Interaktionspartner. Sie wirkt zudem oft nicht nur auf den anvisierten Verhaltensbereich, sondern hat Nebenwirkungen auf weitere Bereiche. *Eigendynamik* betrifft v. a. die kindliche Entwicklung selbst. Sie äußert sich in der raschen, entwicklungsbedingten Veränderung kindlicher Kompetenzen, Bedürfnisse oder Motive. Aber auch familiäre Strukturen oder Bildungssettings etc. ändern sich. Dies erzeugt Zeitdruck, indem z. B. Erziehungsmittel den sich laufend ändernden kindlichen Merkmalen rasch genug angepasst werden müssen. Zudem sind erziehungsrelevante Informationen oft nicht zugänglich. So sind für Eltern zwar Verhaltensweisen des Kindes auf der Handlungsebene beobachtbar, nicht jedoch die diesen zugrundeliegenden Handlungsmotive oder die aktuelle körperliche oder psychische Befindlichkeit des Kindes. Auch biografische Erfahrungen von Interaktionspartnern bleiben *intransparent*. In Bezug auf *Polytelie* ist bei Elternschaft vor allem die Fülle sowohl kurzfristiger als auch langfristiger Erziehungsziele, welche gleichzeitig zu verfolgen sind, bedeutsam. Zielkonflikte können sich insbesondere zwischen aktuellen situationsspezifischen und langfristigen, eher globalen Zielen ergeben. Beispielsweise muss trotz des globalen Ziels der Autonomieentwicklung in bestimmten Situationen die Handlungsfreiheit des Kindes eingeschränkt werden, um ein anderes – aktuell vorrangiges – Ziel, etwa den Schutz vor Unfällen oder Verletzungen, zu realisieren.

Es gibt weitere Merkmale, welche für Elternschaft kennzeichnend sind und hohe Ansprüche an Eltern nach sich ziehen.

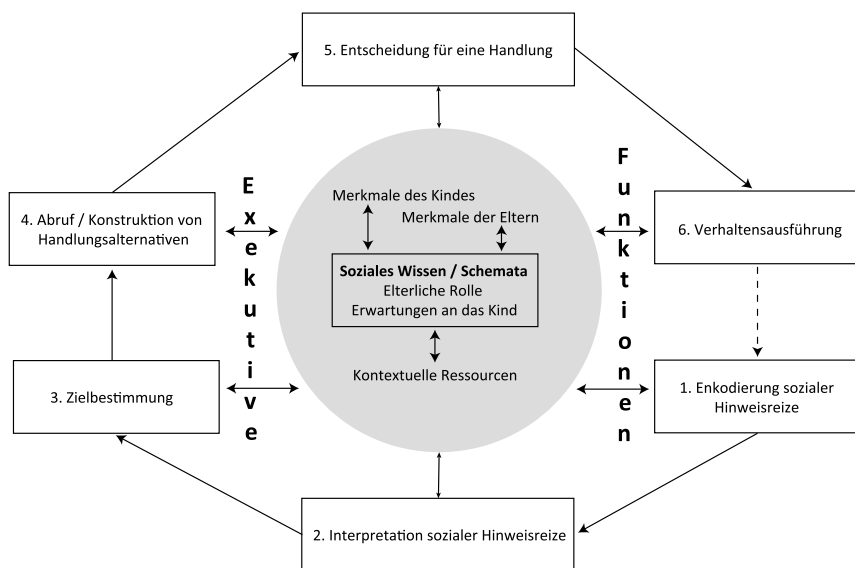
Elternschaft ist durch *Langfristigkeit und Dauerhaftigkeit der Beanspruchung* charakterisiert. Verantwortung muss über eine Zeitspanne von vielen Jahren, in der Regel von der Schwangerschaft bis mindestens zur Volljährigkeit des Kindes, wahrgenommen werden (Smith 2010). Elternschaft muss täglich in vielen Erziehungssituationen und im Prinzip ohne Erholungspause praktiziert werden (Moran & Weinstock 2011). Außerdem werden im Unterschied zu anderen Problemlöseprozessen die Anforderungen mit der Zeit nicht geringer, sondern

im Zusammenhang mit der sich differenzierenden kindlichen Entwicklung eher umfangreicher. Dies erfordert eine langfristig und stabil aufrecht zu erhaltende *Motivation* zur Auseinandersetzung mit kognitiv anspruchsvollen Aufgaben. Ein weiteres zu beachtendes Merkmal stellt die hohe gesellschaftliche und individuelle *Bedeutsamkeit der Elternrolle* dar (z. B. Baumrind & Thompson 2002). Elternschaft ist neben dem Beruf eine der beiden zentralen Achsen der Lebensführung im Erwachsenenalter. Die Bewährung in dieser sozialen Rolle ist deshalb von enormer Bedeutung für das Selbst (Bornstein 2012). Zudem sind bei Elternschaft *starke Emotionen*, vor allem zwischen Eltern und Kind, beteiligt. In erziehungsrelevanten Situationen bedarf es deshalb nicht nur einer kognitiven, sondern immer auch einer emotionalen Kontrolle.

### 3.3 Elternschaft und sozial-kognitive Informationsverarbeitungsprozesse

Wie dargelegt, kann Parenting als komplexe soziale Realität aufgefasst werden. Für Problemlösen in komplexen Realitäten sind Kompetenzen der Informationsverarbeitung zentral. Es geht darum, soziale Situationen angemessen wahrzunehmen, zu verarbeiten und daraus abgeleitet sozial angemessene Handlungsmöglichkeiten auszuwählen und umzusetzen.

Abb. 1: Elternschaft und sozial-kognitive Informationsverarbeitung (unter Bezugnahme auf Crick & Dodge 1994; Belsky 1984)



Modellhafte Vorstellungen zur sozial-kognitiven Informationsverarbeitung wurden bisher vor allem im Bereich kindlichen Problemverhaltens (children's social adjustment) entwickelt. Deshalb schlagen wir für die Anwendung von Grundideen der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung auf das Handlungsfeld Elternschaft folgende Modellvorstellung vor, welche auf dem anerkannten Modell sozial-kognitiver Informationsverarbeitung von Crick & Dodge (1994) beruht (vgl. Abb. 1).

Die theoretische Grundidee der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (vgl. Crick & Dodge 1994; Milner 2003) besteht zunächst aus zwei Elementen: i. den Wissensstrukturen und Schemata einer Person im Sinne eines vorhandenen einschlägigen sozialen Erfahrungsschatzes und ii. aktuellen sozial-kognitiven Verarbeitungsprozessen. Individuen bilden demnach mentale Repräsentationen bestimmten Inhalts aus, und in konkreten Situationen bzw. ausgelöst durch konkrete Stimuli kommt es zu kognitiven Aktivitäten im Umgang mit diesen. Bei der Anwendung dieser Grundidee auf das Handlungsfeld Elternschaft muss nun das Element der Wissensstrukturen und Schemata bereicherspezifisch konkretisiert werden. Entsprechende Ideen können allgemeinen Rahmenmodellen von Elternschaft entnommen werden (Belsky 1984; McGaw & Sturmey 1994; Darbyshire & Kroese 2012). Gemäss dieser Parenting-Modelle werden die einschlägigen Wissensstrukturen und Schemata auf der Basis von Merkmalen der Eltern (wie z. B. Persönlichkeit, soziale Kompetenzen, biografische Erfahrungen), Merkmalen des Kindes (wie z. B. Alter, Entwicklungsstand, Gesundheit) sowie Aspekten des Supports und der Ressourcen (wie z. B. Finanzen, soziales Netzwerk) herausgebildet. Diese Wissensstrukturen / Schemata gewährleisten durch ihre relative Stabilität die Handlungsfähigkeit in veränderlichen Situationen. Durch aktuelle Informationsverarbeitungsprozesse werden sie allerdings auch laufend überprüft und aktualisiert. Der aktuelle Informationsverarbeitungsprozess kann dann mit Crick & Dodge (1994) als eine Kette von sechs aufeinander folgenden Verarbeitungsschritten, beginnend mit der Enkodierung sozialer Hinweisreize bis hin zur Verhaltensausführung, betrachtet werden. In allen sechs Phasen greifen die Akteure auf ihre Wissensbasis / Schemata zurück, und auch zwischen den einzelnen Phasen des Problemlöseprozesses gibt es zahlreiche Rückkopplungen (ebenda). In allen Phasen steuern zudem exekutive Funktionen das Denken und Handeln. Die exekutiven Funktionen wurden daher von uns in das Modell integriert (vgl. Abb. 1).

Aus analytischen Gründen werden die beiden Elemente – Wissensstrukturen / Schemata und aktueller Problemlöseprozess – im Folgenden getrennt voneinander hinsichtlich ihrer kognitiven Anforderungen untersucht.

### 3.3.1 *Auf elterliche Aufgaben bezogene Wissensstrukturen*

Aufgrund der Komplexität von Elternschaft können notwendige Wissensstrukturen weder strukturell noch inhaltlich erschöpfend analysiert werden. Es wird versucht, einige herausragende Aspekte zu diskutieren. Zunächst stellt sich die Frage, welche Inhaltsbereiche die mentalen Repräsentationen abdecken müssen. Aus den grundlegenden Merkmalen und Anforderungen von Elternschaft (siehe oben) ergeben sich zwei zentrale Inhaltsbereiche: (1) Wissensstrukturen und Schemata in Bezug auf die elterliche Rolle und (2) Wissensstrukturen und Schemata in Bezug auf Erwartungen an das Kind.

#### *(1) Wissensstrukturen und Schemata in Bezug auf die elterliche Rolle*

Eltern müssen ein Verständnis entwickeln für elterliche Verantwortung innerhalb einer hierarchischen Eltern-Kind-Beziehung. Eltern muss bewusst sein, dass zwischen ihnen und ihrem Kind keine Partnerschaft unter Gleichen besteht, sondern dass sich ihre eigene Rolle von der des Kindes erheblich unterscheidet (Grusec & Davidov 2008). Hierarchisch ist dabei in dem Sinne zu verstehen, dass Kinder aufgrund ihres Entwicklungsstandes und ihres Erfahrungsschatzes nicht Gleiches können, müssen und dürfen wie Eltern. Eltern dürfen und müssen für ihr Kind Entscheidungen treffen und diese durchsetzen – auch gegen den Willen des Kindes oder bei mangelndem Verständnis des Kindes für diese Entscheidungen (Moran & Weinstock 2011). Das bedeutet nicht, dass Entscheidungen oder Maßnahmen willkürlich getroffen werden dürfen (Conley et al. 2004). Elterliches Handeln muss immer von Respekt für die kindliche Persönlichkeit und dessen Bedürfnisse geprägt sein, gerade weil das Kind nicht in einer gleichwertigen Position wie seine Eltern steht. Das Wissen um die Pflicht, das Kind in allem, was seiner Entwicklung dienlich ist zu unterstützen und Vorkehrungen zu treffen, um Gefahren für das physische und psychische Wohl des Kindes abzuwenden, sind konkretere Ausdrücke einer adäquaten Rollenvorstellung, in der Verantwortungsübernahme für das Kind im Mittelpunkt steht. Auch die Kenntnis von (Erziehungs-)Methoden, die angemessen sind, um diese Verantwortung adäquat wahrnehmen zu können, gehört dazu.

Unangemessene Rollenvorstellungen können z. B. in Form einer angenommenen Gleichheit von Eltern und Kind in Bezug auf Kompetenzen, Rechte und Pflichten bestehen. Dies kann in einer Überschätzung kindlicher Fähigkeiten Ausdruck finden und ein Kind in seinem Vermögen, Erwachsenenaufgaben zu übernehmen, überfordern. Rollenvorstellungen dieser Art gefährden u. U. Gesundheit und Sicherheit eines Kindes. Dies ist z. B. der Fall, wenn Eltern ihr kleines Kind alleine zu Hause lassen in der Annahme, es könne wie ein Erwachsener für sein eigenes Wohlergehen sorgen. Auch eine unzureichende Sorge für ausreichend Schlaf des Kindes, Alkoholdisposition bei Heranwachsenden, fehlende Aufsicht bei Teilnahme am Straßenverkehr etc. sind Gefahren,



in die Kinder bei nicht ausreichender Verantwortungsübernahme durch die Eltern infolge ungünstiger Rollenvorstellungen geraten können. Die Unterlassung von Erziehungsleistungen oder die mangelhafte Entscheidungsdurchsetzung aufgrund falscher Rollenvorstellungen können das Kind in seiner Entwicklung beeinträchtigen. Das ist z. B. dann der Fall, wenn Eltern es versäumen, soziale Regeln zu vermitteln und durchzusetzen, das Kind dadurch diese sozialen Regeln nur mit Mühe erlernt und deshalb in bestimmten Kontexten als verhaltensauffällig wahrgenommen wird.

## (2) *Wissensstrukturen und Schemata in Bezug auf Erwartungen an das Kind*

Auch die diesbezüglichen Anforderungen leiten sich aus dem Grundkonzept von Elternschaft ab (Hoghughi 2004). Es kann zwischen einer strukturellen und einer inhaltlichen Ebene unterschieden werden. *Strukturell gesehen* müssen Erwartungen an das Kind *flexibel* und ausreichend *differenziert* sein. Dies ist der Komplexität des Handlungsfeldes geschuldet. Insbesondere die Eigendynamik in Form der rasch fortschreitenden kindlichen Entwicklung sowie die Komplexität in Form der Verschiedenheit von Personen und Situationen sind hier zu beachten:

Kinder entwickeln sich schnell – dies betrifft ihre motorischen, kognitiven, sprachlichen und sozial-emotionalen Kompetenzen ebenso wie ihre Interessen, Motive etc. Deshalb wird z. B. eine Hilfestellung, die soeben noch angemessen war, ab sofort nicht mehr benötigt; eine bisher unbekannte Aktivität gerät plötzlich in den Mittelpunkt des kindlichen Interesses. Erwartungen an das Kind müssen mit dieser Entwicklung Schritt halten. Ein weiterer Grund für die erforderliche Flexibilität und Differenziertheit sind individuelle Unterschiede zwischen einzelnen Kindern. Kinder, auch solche gleichen Alters, gleichen Geschlechts oder aus der gleichen Familie, sind alle verschieden. Eine Kompetenz, die ein Kind bereits mit einem Jahr entwickelt hat, zeigt ein anderes erst einige Monate später; eine Erziehungsmethode, die sich bei dem älteren Bruder bewährt hat, fruchtet bei der jüngeren Schwester nicht etc. Elterliche Erwartungen, die für ein Kind passend sind, sind es für ein anderes Kind eben nicht. Außerdem müssen elterliche Erwartungen auch in Abhängigkeit von der sozialen Situation flexibel sein. Ein Kind ist je nach situativen Bedingungen ganz unterschiedlich in der Lage, bestimmte Erwartungen zu erfüllen. Es macht einen Unterschied, ob es z. B. gesund und ausgeruht ist oder von Müdigkeit, Schmerzen oder Krankheit geschwächt; ob es sich um vertraute oder völlig neue, für das Kind schwer zu antizipierende Situationen, wie z. B. den ersten Zahnarztbesuch, handelt.

Unter Berücksichtigung des Entwicklungsstandes des Kindes, seiner individuellen Eigenheiten und in Bezug auf die konkreten situativen Bedingungen müssen Eltern also fortwährend ihre Erwartungen an das Kind adaptieren. Zu starre oder zu simple Schemata führen gehäuft zu Situationen, in denen das Kind den elterlichen Erwartungen nicht entsprechen kann (Dadds et al. 2002). Besonders im Bereich der Sicherheit und Gesundheit kann es dadurch zur Gefährdung des kindlichen Wohlergehens führen (Grusec & Davidov 2008). Beispielsweise ändert sich im Zusammenhang mit der motorischen Entwicklung rasch der kindliche Aktionsradius – und damit erweitert sich der Kreis potentiell gefährlicher Situationen im Haushalt. Wenn ein bestimmter Entwicklungsstand erreicht ist, müssen z. B. Barrieren errichtet werden, damit ein Kind nicht die Treppe hinabstürzt. Mangelhafte Flexibilität der Erwartungen kann in anderen Situationen auch zu starken emotionalen Belastungen für Eltern und Kind führen. Eltern können z. B. im Zusammenhang mit unangemessenen Erwartungen an das Kind zu der Annahme gelangen, Kinder würden sich absichtlich – wider besseres Wissen – in Gefahr begeben oder gegen die elterlichen Entscheidungen aufbegehren. Diese Fehlinterpretationen kindlichen Verhaltens wiederum können zu Stress oder Empfinden von Hilflosigkeit führen (Haskett et al. 2003; Rodriguez 2010).

*Inhaltlich* gesehen müssen die Wissensstrukturen und Schemata breit angelegt sein und folgende Bereiche umfassen (Hoghughi 2004). Zunächst ist Wissen zum Verlauf der kindlichen Entwicklung inklusive der Bedürfnisse in den verschiedenen Lebensphasen notwendig. Ferner müssen Eltern Erziehungsmittel kennen, welche in Bezug auf die elterlichen Aufgaben den kurz- und längerfristigen Erziehungszielen entsprechen. Auch Kenntnisse über gesellschaftliche Normen (bezüglich der Elternrolle, der kindlichen Entwicklung, der akzeptierten Erziehungsmittel etc.), mit denen das eigene Verhalten in Einklang zu bringen ist, sind notwendig. Ebenso sind Kenntnisse von Hilfestrukturen in Bezug auf die elterlichen Aufgaben hilfreich.

### 3.3.2 Aktuelle Problemlöseprozesse

Entsprechend der Modellvorstellung sozial-kognitiver Informationsverarbeitung bei Elternschaft (siehe Abb. 1) vollzieht sich bei der Bearbeitung konkreter Situationen ein Problemlöseprozess in verschiedenen Phasen. Dieser läuft rasch, mehr oder weniger bewusst und unter Beteiligung von Emotionen ab.

Im Handlungsfeld Elternschaft können die sechs Phasen der Problemlösung (in Anlehnung an Crick & Dodge 1994) wie folgt gekennzeichnet werden:

- (1) Enkodierung sozialer Hinweisreize: Aus einer Fülle verfügbarer Reize müssen Eltern in aktuellen Situationen jene Informationen erkennen und auswählen, die für ihr elterliches Handeln (potentiell) bedeutsam sind.
- (2) Sie müssen diese Hinweisreize interpretieren, d. h. ihnen eine Bedeutung im Erziehungsgeschehen verleihen und darüber befinden, ob intentionales Handeln angezeigt ist.
- (3) Entsprechend der identifizierten Bedeutung ist ein Ziel ihres elterlichen Handelns zu bestimmen.
- (4) Sodann müssen die Eltern bekannte Handlungsalternativen aus ihrem Erfahrungsschatz abrufen oder aus vorhandenem Wissen neue Handlungsalternativen konstruieren.
- (5) In einem nächsten Schritt müssen sie sich unter Berücksichtigung verschiedener Aspekte für eine Handlungsalternative entscheiden.
- (6) Die ausgewählte Handlungsalternative muss ausgeführt werden.

In allen Problemlösephasen greifen die Eltern auf die Datenbasis in Form der einschlägigen Wissensstrukturen und Schemata zurück. Zum Beispiel wird ein bestimmter Hinweisreiz für eine aktuelle Gefahr im Zusammenhang mit grundlegendem Wissen um potentielle Gefahren für ein Kind identifiziert (Enkodierung). Die Bewertung dieses Hinweisreizes, z. B. in Bezug auf die Größe der Gefahr und die Dringlichkeit elterlichen Handelns, erfolgt unter Einbezug von Wissen über die kindlichen Kompetenzen (Interpretation). Die nachfolgende Zielbestimmung, z. B. die Abwendung der Gefahr, wird unter Bezug auf Wissen um die elterlichen Aufgaben resp. die Ziele elterlichen Handelns abgewogen (Zielbestimmung). Mögliche Handlungsweisen, wie etwa die Entfernung der Gefahrenquelle aus dem kindlichen Aktionsradius oder die Verhaltensinstruktion des Kindes, werden aus dem Wissensfundus zu bereits bewährtem Verhalten entnommen oder abgeleitet (Abruf / Konstruktion von Handlungsalternativen). Die Entscheidung für eine der Alternativen erfolgt ebenfalls unter Rückgriff auf die Wissensbasis, z. B. bezüglich der Erwartungen an kindliches Verhalten. Auch bei der Ausführung des Verhaltens wird zur Wissensbasis, etwa bezüglich der elterlichen Rolle, rückgekoppelt.

### *2.3.3 Zusammenwirken von Wissensstrukturen und aktuellen Problemlöseprozessen*

Wie im Modell dargestellt, bedarf der sozial-kognitive Informationsverarbeitungsprozess eines passenden Zusammenspiels von Wissensbasis und mehrstufigem Problemlöseprozess in konkreten Situationen. Probleme können dem-

zufolge einerseits vorrangig eine Funktion von *Problemen der Wissensbasis* sein. Dies ist der Fall, wenn Wissensbasis und Schemata zu schmal, zu wenig differenziert oder zu starr sind (siehe oben). Beim notwendigen Rückgriff auf diese Basis während eines aktuellen Problemlöseprozesses werden diese Limitationen an den verschiedenen Etappen der Identifikation, Analyse und Lösung eines Problems sichtbar. Bleiben wir wieder beim Beispiel einer potentiellen Gefahr für das Kind. Wenn einschlägiges Wissen fehlt, werden aktuelle Hinweisreize für Gefahren vielleicht gar nicht als solche identifiziert (Nichterkennen einer Gefahr – Enkodierungsproblem) oder in ihrer Bedeutung über- oder unterschätzt (Fehleinschätzung der Gefahr – Interpretationsproblem). Es kann auch zu Fehlern in der Zielbestimmung kommen, z. B. wenn zwar das Erziehungsziel Autonomieentwicklung inklusive der dementsprechenden elterlichen Aufgaben sehr präsent ist, die ebenfalls bestehende Aufgabe des Schutzes aber viel weniger präsent ist (Zielsetzungsproblem). Eine sehr schmale Wissensbasis z. B. in Bezug auf Erziehungsmittel und ein kleines Repertoire an Skills behindern Abruf oder Konstruktion von Handlungsmöglichkeiten (Problem der Handlungsalternativen). Wenn eine unflexible Wissensbasis nicht mit der kindlichen Entwicklung Schritt hält, werden vielleicht Handlungsalternativen ausgewählt, die dem Entwicklungsstand des Kindes nicht entsprechen (Entscheidungsproblem). Die angemessene Ausführung der gewählten Maßnahme, wie z. B. die Durchsetzung eines Verbotes, kann etwa aufgrund von ungünstigen Rollenvorstellungen scheitern (Problem der Verhaltensausführung).

Zu beachten ist, dass aufgrund der Komplexität des Handlungsfeldes Elternschaft eine einschlägige Wissensbasis eine ebensolche Komplexität aufweist. Sie ist vom benötigten Umfang und Inhalt her nicht exakt zu bestimmen. Sie ist nicht in allen Aspekten eindeutig in Bezug auf das, was als „richtig und angemessen“ gilt. Sie muss zudem ständig aktualisiert, überprüft und adaptiert werden, vor allem unter Einbezug kindlicher Entwicklungsprozesse, aber auch gesellschaftlicher Entwicklungen.

Das Entscheidende am Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung ist aber das *Zusammenwirken* von Wissensbasis und aktuellem Problemlöseprozess in konkreten Situationen. Es geht um das Aufeinanderbeziehen von Wissen, Denken und Handeln in immer neuen Situationen und unter wechselnden, herausfordernden (z. B. Zeitdruck) Bedingungen. Dies erfordert eine Steuerung von Kognitionen, Emotionen, Aktivitäten und sozialem Verhalten auf verschiedenen Ebenen. Deshalb ist beim Zusammenspiel von Wissensbasis und aktuellem Problemlöseprozess im Handlungsfeld Elternschaft die Wirkung von sog. exekutiven Funktionen zentral (siehe Abb. 1).

### 3.4 Elternschaft und exekutive Funktionen

Exekutive Funktionen sind Regulations- und Kontrollmechanismen, die ein zielorientiertes und situationsangepasstes Handeln ermöglichen (Alvarez & Emory 2006). Sie werden immer dann benötigt, wenn Handlungsroutrinen nicht ausreichen, z. B. weil Ereignisse unerwartet auftreten, sich Situationsbedingungen stark verändern, längerfristige Ziele eine Bestimmung und Verfolgung von Zwischenzielen und damit eine umfassendere Planung von Verhalten über mehrere Schritte und einen längeren Zeitraum erfordern etc. All diese Bedingungen treffen auf Elternschaft zu und begründen die Beteiligung exekutiver Funktionen daran.

Es wird aktuell zumeist davon ausgegangen, dass exekutive Funktionen sich aus verschiedenen, zwar voneinander nicht völlig unabhängigen, aber hinsichtlich Funktion und Wirkung doch deutlich unterscheidbaren Subkomponenten zusammensetzen (Miyake et al. 2000). Als Subkomponenten auf einer basalen Ebene werden häufig Initiation / Aktualisierung (initiation / updating), Wechsel (shifting) und Hemmung (inhibition) erwähnt. Als wichtige Teilprozesse auf komplexerer Regulationsebene gelten z. B. Überwachung (monitoring), Planung (planning) und Aufgabenorganisation (task management) (Goldstein & Naglieri 2014; Meltzer & Krishnan 2007). Wenngleich exekutive Funktionen als psychologisches Konstrukt kognitive Fähigkeiten bezeichnen, so ist doch ihre regulatorische Funktion nicht allein auf rein kognitive Faktoren zu beschränken. Entsprechend der Komplexität von Handlungs- und Verhaltensregulation speziell in Feldern, in denen soziale Beziehungen gestaltet werden, ist der Einbezug von emotionalen, volitiven und motivationalen Aspekten und deren Regulation notwendig (Carlson et al. 2013; Goldstein & Naglieri 2014; Kerr & Zelazo 2004; Lezak et al. 2004).

Drechsler (2007) ist es gelungen, die verschiedenen theoretischen Strömungen bezüglich exekutiver Funktionen zusammenzuführen und in einen schlüssigen konzeptuellen Rahmen einzubetten. Ihrem Taxonomievorschlagn folgend, werden exekutive Funktionen auf zwei Komplexitätsebenen (basal und komplex) und in Bezug auf vier Regulationsebenen (kognitiv, emotional, aktivitätsbezogen und sozial) betrachtet. Tabelle 1 zeigt eine auf Elternschaft bezogene Übersicht von exekutiven Komponenten auf diesen Ebenen. Ihnen werden jeweils für das Handlungsfeld relevante mögliche Verhaltensmerkmale und typische Ankerbeispiele zugeordnet. Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, soll dies einen Überblick zur Beteiligung exekutiver Funktionen am Zustandekommen bestimmter Probleme bei Elternschaft bzw. im elterlichen Verhalten bieten. Ein solcher kann das Verstehen und die diagnostische Einordnung von wahrgenommenen elterlichen Verhaltensweisen befördern.

Tab. 1: Ebenen exekutiver Funktionen (in Anlehnung an Drechsler 2007) und entsprechende Verhaltensmerkmale und Ankerbeispiele im Handlungsfeld Elternschaft

Regulationsebene / Exekutive Funktion	Elterliche Verhaltensmerkmale	Ankerbeispiel
<b>Kognitive Regulation: Basale Regulationsprozesse</b>		
Updating	Oberflächliche Aufnahme neuer Informationen; beeinträchtigte kurzfristige Merkfähigkeit	Elter verabreicht immer weiter Nahrung in der üblichen Weise, obwohl das Kind bereits erbricht
Initiieren	Fehlen spontaner Handlungen; Anlaufschwierigkeiten; verlangsamte Reaktionen	Elter säubert und ernährt den Säugling nicht regelmäßig
Wechseln	Perseverationen; Rigidität; mangelndes Umstellvermögen	Elter verliert während des Kochens das spielende Kind aus dem Auge
Hemmen	Impulsivität; Ablenkbarkeit	Elter wendet sich inmitten einer Pflegehandlung am Wickeltisch dem klingelnden Telefon zu
<b>Kognitive Regulation: Komplexe Regulationsprozesse</b>		
Monitoring	Mangelhafte Ziel- oder Ergebniskontrolle; Regelbrüche; Flüchtigkeitsfehler	Elter bemerkt nicht, dass das Badewasser viel zu heiß geworden ist
Planning	Planloses, sprunghaftes Handeln; fehlende Vorausschau; Handlungsabbrüche; fehlende Plausibilitätskontrolle	Elter beginnt das Kind zu baden, ohne vorher Badetuch, Pflegeprodukte und Kleidung bereit gelegt zu haben
Task management	Fehleinschätzungen bzgl. Zeit; Ineffizienz; fehlende Prioritätensetzung; Zusammenbruch unter Stress	Elter plant zu wenig Zeit für die morgendlichen Routinen ein, verliert sich dann bei der Auswahl eines Kleidungsstückes und verpasst dabei einen wichtigen Impftermin
<b>Aktivitätsregulation</b>		
Aktivitätshemmung	Apathie; Antriebsmangel; fehlendes Interesse	Elter initiiert keine Spielhandlungen mit dem Kind, ist nicht am kindlichen Verhalten interessiert
Aktivitätsüberschuss	Ruhelosigkeit; überschießendes Verhalten; hohe Ablenkbarkeit	Elter bietet dem in das Spiel vertieften Kind laufend neue Spielsachen und Beschäftigungs-ideen an
<b>Emotionale Regulation</b>		
Affektregulation	Wutausbrüche; Reizbarkeit; Stimmungsschwankungen; geringe Frustrationstoleranz	Elter gerät in Wut, weil das Baby nachts nicht durchschläft
Lernen durch Feedback	Keine Verhaltensanpassung nach Feedback	Elter bemerkt die beruhigende Wirkung eines Abendrituals nicht
<b>Soziale Regulation</b>		
Bewusstsein für die eigene Person	Verminderte Introspektionsfähigkeit; eingeschränktes Bewusstsein für eigene Kompetenzen und Grenzen	Elter nimmt schlecht Hilfe an, weil der eigene Hilfebedarf nicht erkannt wird
Bewusstsein für Andere	Fehlende Empathie für das Kind; Ich-Bezo-genheit; Fehldeuten von sozialem Feedback	Das Kind zeigt Angst in einer ungewohnten Situation und Elter verspottet das Kind dafür

## Basale kognitive Regulationsprozesse

*Updating* bezeichnet die Aufrechterhaltung und gezielte Erneuerung von Informationen im Arbeitsgedächtnis. Arbeitsgedächtnisprozesse sind z. B. zentral, um eine begonnene Aktivität stringent zu Ende zu führen. Updating-Probleme äußern sich im elterlichen Verhalten z. B. in Schwierigkeiten, dem Kind oder Hilfspersonen gegenüber logisch zu argumentieren oder eine Alltagshandlung, wie etwa die Vorbereitung einer Mahlzeit, korrekt zu bewältigen. *Initiieren* bezieht sich vor allem auf die Einleitung absichtsvoller Handlungen aus eigenem Antrieb heraus. Es gehört zu den grundlegendsten Merkmalen von Elternschaft, dass von Eltern erwartet wird, ihre Aufgaben und alle dazu benötigten Aktivitäten motiviert und unaufgefordert – eben aus eigenem Antrieb heraus – zu erfüllen. Probleme der Initiation zeigen sich dann vor allem in Unterlassungen von Pflege-, Schutz-, Förder- oder anderen Erziehungsleistungen oder in der verlangsamten Reaktion auf Stimuli (Morrongiello & House 2004; Azar & Weinzierl 2005). Es gelingt den Eltern z. B. nicht, das Kind regelmäßig und unaufgefordert zu windeln; oder auf Krankheitssymptome wird nicht unmittelbar, sondern erst nach geraumer Zeit reagiert. *Wechseln* bezeichnet die Fähigkeit, Aufmerksamkeit von einem Reiz auf einen neuen zu verlagern oder zwischen Reizen (Inhalten) zu alternieren. Diese Flexibilität ist bei Elternschaft sehr bedeutsam. Eltern müssen sowohl innerhalb ihrer Erziehungsaufgaben laufend den Aufmerksamkeitsfokus wechseln können (z. B. Risikoeinschätzung während einer Spielhandlung betreiben), als auch Erziehungsaufgaben mit anderen Verpflichtungen kombinieren können (z. B. während dem Zubereiten einer Mahlzeit auch auf das Kind achten). *Hemmen* bezeichnet die Unterdrückung von Reaktionen auf irrelevante Stimuli. Gelingt dies nicht zufriedenstellend, erscheint das Verhalten der Person sehr sprunghaft und impulsiv.

## Komplexe kognitive Regulationsprozesse

Bei komplexeren Handlungsabläufen, wenn eine Anpassung des Verhaltens über einen längeren Zeitraum unter Beachtung sich verändernder Bedingungen kontrolliert werden muss, kommen komplexe kognitive Regulationsprozesse zum Einsatz. Dies ist auf Grund der Merkmale des Handlungsfeldes bei Elternschaft häufig der Fall.

*Monitoring* bezeichnet die Überwachung der eigenen (kognitiven) Leistungen. Das Ergebnis einer Handlung im Hinblick auf die dabei verfolgte Zielstellung noch einmal zu überprüfen (Vergleichsprozesse), oder eigene Fehler bei der Ausführung einer Handlung zu bemerken (Fehlerentdeckung) sind dabei zentral. Aber auch Schwierigkeiten bei der Einhaltung von Regeln oder bei der Einschätzung der erforderlichen Genauigkeit (einer benötigten Information, einer auszuführenden Handlung etc.) werden dieser exekutiven Funktion zugeordnet. *Planen* bezeichnet die Fähigkeit zur gedanklichen Vorwegnahme inner-

halb eines Problemlöseprozesses. Bei Elternschaft ist es oft notwendig, vor Handlungsbeginn einige Schritte vorzudenken, z. B. um möglichst wirksam zu sein oder um Fehler zu vermeiden. Eltern müssen z. B. Risiken für ein Kind antizipieren, bevor diese tatsächlich auftreten. Wenn etwa das Kind mangelhaft bekleidet und ohne Verpflegung zu einem Klassenausflug gebracht wird, kann dies Ausdruck von Planungsproblemen der Eltern sein. *Aufgabenorganisation (task management; auch multitasking)* erfordert eine Kombination von Problemlöse-, Planungs- und Evaluationskompetenzen. Für den Alltag von Eltern ist eine Fülle verschiedener Aufgaben typisch: das Kind versorgen, einkaufen, Mahlzeiten zubereiten, mit dem Kind spielen, Behördengänge erledigen, die Partnerschaft pflegen, das Kind trösten etc. etc. Diese Aufgaben müssen unter Zeitdruck, unter Beachtung sich verändernder Bedingungen und bestimmter Regeln vorausschauend organisiert und sinnvoll miteinander in Einklang gebracht werden. Die Nichtbewältigung dieser Anforderung äußert sich z. B. in einer enormen Stressbelastung bis hin zum Zusammenbruch der Eltern.

### *Aktivitätsregulation*

Probleme der Aktivitätsregulation können in Form einer verminderten oder einer erhöhten Aktivität auftreten. Apathie, Emotions- und Interesseselosigkeit, Schwerfälligkeit sind typische Symptome eines Aktivitätsdefizits. Eltern mit Aktivitätsdefiziten wirken oft unbeteiligt, ihr Interesse am Kind scheint schnell zu erlahmen, sie kommunizieren kaum spontan mit dem Kind und reagieren insgesamt verlangsamt. Anzeichen eines Aktivitätsüberschusses sind z. B. Rastlosigkeit, Impulsivität, Hyperaktivität. Ein pausenloses Einwirken auf das Kind in verbaler Form, durch Tätigkeitsangebote oder durch unausgesetzte körperliche Nähe kann Ausdruck dessen sein.

### *Emotionale Regulation*

Emotionale Regulation beinhaltet die Steuerung der eigenen Gefühle im Zusammenhang mit der Bewältigung bestimmter Aufgaben sowie das Lernen durch Feedback. Starke Schwankungen der Gefühle und affektive Syndrome (z. B. Depression) sind Ausdruck von Affektregulationsproblemen. Wenn die elterlichen Gefühle gegenüber dem Kind stark schwanken (z. B. zwischen euphorisch-begeistert und desinteressiert-abweisend), insgesamt eine erhöhte Reizbarkeit besteht (z. B. Wutausbrüche bei nichtigen Anlässen, geringe Frustrationstoleranz) erhöht sich die Gefahr von Kindeswohlgefährdenden Verhaltensweisen, etwa in Form der Kindesmisshandlung oder Kindesvernachlässigung (Conley et al. 2004). Beeinträchtigte emotionale Regulation hat u. U. auch Folgen für Entscheidungsprozesse (decision making). Eltern mit emotionalen Regulationsstörungen treffen ihre Entscheidungen häufig impulsiv, aus ihrer momentanen Befindlichkeit heraus, ohne etwaige kurz- und längerfristige Kon-



sequenzen oder mögliche Alternativen ausreichend abzuwägen (Rodriguez 2010). Dies kann zu einem inkonsistenten, planlosen Erziehungsverhalten beitragen.

### *Soziale Regulation*

Soziale Regulationsprozesse beziehen sich zum einen auf das Bewusstsein für die eigene Person (*self-awareness*). Für Eltern relevant ist vor allem ein angemessenes Bewusstsein für die eigenen Kompetenzen und Grenzen. Dieses ist z. B. Voraussetzung dafür, den eigenen Hilfebedarf zu erkennen und um Unterstützung zu bitten, oder die Bereitschaft zu entwickeln, angebotene Hilfe anzunehmen. Der andere Aspekt der sozialen Regulation bezieht sich auf das *Bewusstsein für Andere*. Bei Elternschaft ist dabei die Fähigkeit, sich in das Kind, seine Bedürfnisse, Gefühle und Befindlichkeiten, hineinzusetzen, zentral. Die Notwendigkeit, gedanklich die Perspektive des Kindes zu übernehmen, ist der elterlichen Rolle in hohem Maße inhärent. Sie ergibt sich aus der Verantwortung für das Kind im Zusammenhang mit der hierarchischen Rollenverteilung in der Eltern-Kind-Beziehung. Insbesondere im Umgang mit sehr kleinen Kindern (die noch nicht sagen können, was sie denken und möchten) müssen Eltern unter den Bedingungen von Intransparenz eine passende „theory of mind“ entwickeln. Gelingt ihnen dies nicht, werden u. U. Signale des Kindes übersehen oder Verhaltensweisen fehlgedeutet (Dadds et al. 2003; Azar & Weinzierl 2005; McElroy & Rodriguez 2008).

Insgesamt ist zu beachten, dass die einzelnen exekutiven Prozesse nicht isoliert voneinander funktionieren und auch nicht disjunkt sind. An der Entstehung eines ungünstigen Verhaltens in einer bestimmten Situation können mehrere exekutive Probleme beteiligt sein. Außerdem kann dieselbe Auffälligkeit im elterlichen Verhalten auf unterschiedliche exekutive Probleme zurückgehen.

### **3.5 Zusammenfassende Einschätzung kognitiver Anforderungen bei Elternschaft**

Wie dargestellt, können die Komplexität des Handlungsfeldes Elternschaft und die sich daraus begründenden kognitiven Anforderungen an Eltern auf verschiedenen Ebenen analysiert werden. Auf einer ersten Ebene ergeben sich kognitive Anforderungen aus den Merkmalen komplexer Systeme (Komplexität, Vernetztheit, Eigendynamik, Intransparenz, Polytelie) im Zusammenhang mit der Langfristigkeit und Dauerhaftigkeit der Beanspruchung. Auf einer zweiten Ebene können kognitive Anforderungen im Rahmen der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung in konkreten Erziehungssituationen betrachtet werden.

Es ist zusammenfassend festzustellen, dass die kognitiven Anforderungen bei Elternschaft sehr hoch sind. Wir behaupten, dass sie in ihrer Gesamtheit höher sind als in anderen für das Erwachsenenleben typischen Lebensbereichen. Beispielsweise sind die Variabilität der Anforderungen und ihr ständiger Neuigkeitsgehalt größer als in anderen Bereichen. Bei vielen beruflichen Tätigkeiten oder in Bezug auf selbstständiges Wohnen ist z. B. eine starke kognitive Entlastung durch Ausbildung von Routinen, durch Einarbeitung und Gewöhnung möglich. Bei Elternschaft ist dies weniger der Fall. Kognitive Beanspruchung nimmt sogar im Zusammenhang mit der sich ausdifferenzierenden kindlichen Entwicklung eher zu. Auch die „Halbwertszeit“ von Kompetenzen ist bei Elternschaft im Vergleich zu anderen Lebensbereichen oft sehr kurz. Das gilt sowohl für Wissen als auch für Skills, die z. B. aufgrund der Eigendynamik ständig zu aktualisieren sind. Zu beachten ist auch, dass ein gewisser Standard in Bezug auf die Qualität elterlichen Verhaltens nicht unterschritten werden kann. Anforderungen im Bereich Elternschaft können nicht beliebig an die Kompetenzen der Person angepasst werden, wie es z. B. im beruflichen Sektor, etwa innerhalb des supported employment, möglich ist. Die Orientierung am Kindeswohl bleibt oberstes Gebot.

Diese Merkmale des Handlungsfeldes und die sich daraus ableitenden kognitiven Herausforderungen gelten für alle Eltern. Elternschaft bei Personen mit ID unterscheidet sich diesbezüglich nicht von Elternschaft bei anderen Personen. Deshalb bezog sich die bisherige Analyse hinsichtlich der beiden genannten Ebenen auf das Handlungsfeld Elternschaft insgesamt und nicht speziell auf Eltern mit ID. Entsprechend der Zielstellung dieses Artikels, kehren wir nun aber zur Gruppe der Eltern mit ID zurück.

## **4 Implikationen für Elternschaft bei intellektueller Beeinträchtigung**

Ohne den Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben, werden zunächst die identifizierten notwendigen kognitiven Kompetenzen bei Elternschaft in Beziehung gesetzt zu den entsprechenden Möglichkeiten von Personen mit ID. Daran schließen sich eine Einordnung der Befunde und Überlegungen zu Handlungsstrategien in Bezug auf Eltern mit ID an.

### **4.1 Abgleich kognitiver Kompetenzen von intellektuell beeinträchtigten Personen mit kognitiven Anforderungen im Handlungsfeld Elternschaft**

Eine Fülle von Befunden (mehr für Kinder, aber auch für Erwachsene) zeigt, dass Personen mit ID im Vergleich zu Personen ohne ID in den für Elternschaft relevanten kognitiven Kompetenzen besondere Schwierigkeiten aufweisen. Das

gilt einerseits für die Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Wissen und die dabei involvierten Prozesse und Fähigkeiten, wie etwa Aufmerksamkeit, Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit und Strategiegebrauch (vgl. z. B. Bray et al. 1997; Tomporowski & Tinsley 1997; Nettelbeck & Wilson 1997; Lifshitz et al. 2016). Schwierigkeiten sind andererseits auch für sozial-kognitive Informationsverarbeitungsprozesse und die diese steuernden exekutiven Funktionen belegt (z. B. Caretti et al. 2010; Danielsson et al. 2010; Bexkens et al. 2014; Willner et al. 2010). Danielson et al. (2010) untersuchten beispielsweise exekutive Funktionen bei Erwachsenen mit ID im Längsschnitt und identifizierten besonders Probleme im Zusammenhang mit Arbeitsgeschwindigkeit, Arbeitsgedächtnis und Shifting, jeweils im Vergleich zu einer Kontrollgruppe ohne ID. Bexkens et al. (2014) untersuchten speziell die Fähigkeiten zur Inhibition bei Individuen mit ID und bestätigten entsprechende Defizite für diese Personengruppe. Auch syndromspezifische Profilunterschiede bezüglich exekutiver Funktionen bei ID verschiedener Ätiologie wurden untersucht (z. B. Costanzo et al. 2013).

Im Feld Elternschaft wurden exekutive Funktionen der Eltern sowohl im Zusammenhang mit kindlichen Verhaltensstörungen (z. B. McElroy & Rodriguez 2008), Unterstützung von schulischem Lernen (z. B. Wilson & Gross 2018) als auch im Zusammenhang mit Kindesmisshandlung, Vernachlässigung und Unfällen (Azar & Weinzierl 2005; Milner 2003; Azar et al. 2012) untersucht. Dabei wurden z. B. emotionale und soziale Regulationskompetenzen der Eltern (v. a. mangelhafte Empathie- und Perspektivübernahmefähigkeit, geringe Frustrationstoleranz) als Risikofaktoren für Kindesmisshandlung und unangemessenes Erziehungsverhalten identifiziert (McElroy & Rodriguez 2008). Azar et al. (2012) berichten Zusammenhänge zwischen geringen elterlichen Fähigkeiten der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung und Anzeichen von Kindesvernachlässigung (gemessen z. B. in Form geringer kognitiver Stimulation und mangelhafter Hygiene). Alle diese Befunde zu exekutiven Funktionen von Eltern resp. im Handlungsfeld Elternschaft beziehen sich nicht speziell auf Eltern mit ID. Zum Teil wird allerdings auf eine Überrepräsentation von Müttern mit geringem IQ in den betrachteten Problemfeldern, insbesondere bei Verfahren zum Kinderschutz, verwiesen (z. B. Azar et al. 2012).

Die Befundlage zu kognitiven Kompetenzen bei Personen mit ID erstaunt nicht. Schwierigkeiten in Bezug auf kognitive Kompetenzen sind ja zentrales Definitionskriterium für ID und damit konstituierendes Merkmal dieser Personengruppe. Und: die für Elternschaft benötigten kognitiven Kompetenzen sind keine grundsätzlich anderen, als jene, die auch in anderen Bereichen für die Lebensbewältigung benötigt werden. Es stellt sich nun die Frage nach der Bedeutung dieser Befunde speziell in Bezug auf Elternschaft bei Personen mit ID.

## 4.2 Handlungsfeldspezifische Einordnung

Die Diskrepanzen zwischen kognitiven Möglichkeiten von Personen mit ID und kognitiven Anforderungen an Eltern scheinen erheblich zu sein und suggerieren unausweichliche Probleme von Personen mit ID bei Elternschaft. Es sind allerdings Relativierungen in dreierlei Hinsicht notwendig.

Erstens stellen kognitive Kompetenzen nur einen Einflussfaktor unter mehreren auf elterliche Performanz dar. Prognosen für das Gelingen von Elternschaft sind deshalb keinesfalls nur aus einem Faktor (in diesem Fall den kognitiven Kompetenzen) ableitbar. Wie in anderen multifaktoriell beeinflussten Bereichen, können auch bei Elternschaft bestimmte (kognitiv bedingte) Limitationen durch andere günstige Einflussfaktoren, wie z. B. eine stabile Partnerschaft und ein unterstützendes Umfeld kompensiert werden (Wilson et al. 2014).

Zweitens handelt es sich bei den berichteten Befunden um Ergebnisse für Gruppen. Von ihnen kann nicht auf die Kompetenzen jeder Person mit ID resp. eines bestimmten Elternteils mit ID geschlossen werden. Für den konkreten Fall ist eine Analyse der individuellen Kompetenzen und Grenzen notwendig (siehe unten).

Drittens sind Probleme mit kognitiven Anforderungen bei Elternschaft keineswegs nur auf die Gruppe der Eltern mit ID beschränkt. Zum Beispiel kommen Fehleinschätzungen kindlicher Kompetenzen (ein Aspekt der Wissensbasis) häufig vor. Eltern neigen allgemein dazu, motorische Fähigkeiten ihrer Kinder zu unterschätzen, aber sicherheits- und gesundheitsrelevante Fähigkeiten der Kinder zu überschätzen (Azar & Weinzierl 2005).

Trotz dieser dreifachen Relativierung bleibt allerdings folgende Evidenz: Die Befunde zu kognitiven Kompetenzen von Personen mit ID im Vergleich zu kognitiven Anforderungen bei Elternschaft verweisen auf eine *erhöhte Wahrscheinlichkeit kognitiv bedingter* Probleme bei Eltern mit ID im Vergleich zu Eltern ohne ID hinsichtlich der Erfüllung elterlicher Rechte und Pflichten.

## 4.3 Implikationen für Handlungsstrategien

Die Analyse kognitiver Anforderungen sowie benötigter kognitiver Kompetenzen bei Elternschaft soll letztlich Eltern mit Schwierigkeiten zu Nutzen sein. Verhalten in Situationen kann auf dieser Basis genauer evaluiert werden, spezifische Kompetenzstörungen oder Kompetenzdefizite können erkannt und Strategien zur Unterstützung können konkreter konzipiert werden. Wenn Fachpersonen ein Bewusstsein dafür entwickeln, welche Probleme (in Bezug auf Wissen, Informationsverarbeitung, exekutive Funktionen etc.) zu welchem Verhalten führen können, ist es in einem ersten Schritt möglich, individuelle Fähigkeitsprofile zu erkennen. Bei einer Mutter, die auf den ersten Blick als

komplett überfordert erscheint und selbst tägliche Routinen in der Versorgung des Kindes nicht zuverlässig beherrscht, könnten sich z. B. deutliche Schwierigkeiten in Bezug auf Monitoring und task management zeigen, gleichzeitig aber beispielsweise ein ausgeprägtes Bewusstsein für die eigenen Schwächen (hohe self-awareness), sodass sie selbstständig Hilfe angefordert hat. In einem zweiten Schritt sind dann auf die individuellen Fähigkeitsstrukturen abzustimmende Unterstützungsangebote zu konzipieren. In dem genannten Fall könnten diese z. B. darauf bauen, dass die Mutter vermutlich eine gute Compliance in der Interaktion mit Hilfspersonen zeigen wird.

Ein solches, auf einer Feinanalyse basierendes Vorgehen wird Eltern (mit und ohne ID) besser gerecht, als die Feststellung eines globalen Mangels an elterlicher Kompetenz.

Wenn bei einer solchen Feinanalyse eine unzureichende Passung von elterlichen Kompetenzen und Anforderungen an elterliches Verhalten festgestellt wird, ist folgendes zu beachten. Die Standards des good enough parenting sind nicht verhandelbar. Bereichsspezifische Anforderungen können nicht an die individuellen Möglichkeiten des Elters angepasst werden. Passung ist nur herzustellen über den Ausgleich / die Anpassung elterlicher Kompetenzen an die (feststehenden) Anforderungen. Dies ist entweder über den gezielten Aufbau von Kompetenzen der Eltern selbst oder über soziale Unterstützung von außen möglich. Wir plädieren dafür, den Erwerb *eigener* (kognitiver) Kompetenzen der Eltern nicht zu vernachlässigen, auch nicht bei Eltern mit ID. Der Ausbau eigener Kompetenzen stärkt die Autonomie. Er sollte sich auch positiv auf die langfristig aufrecht zu erhaltende Motivation der Eltern auswirken.

## Literatur

- AAIDD (Ed.). (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports* (11th ed.). Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Alvarez, J. A. & Emory, E. (2006). Executive function and the frontal lobes: A meta-analytic review. *Neuropsychology Review*, 16(1), 17–42.
- Aunos, M., Goupil, G. & Feldman, M. A. (2008). Mothers with Intellectual Disabilities Who Do or Do Not Have Custody of Their Children. *Journal on Developmental Disabilities*, 10(2), 65–79.
- Aunos, M. & Feldman, M. A. (2002). Attitudes towards Sexuality, Sterilization and Parenting Rights of Persons with Intellectual Disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15(4), 285–296.
- Azar, S. T., Stevenson, M. T. & Johnson, D. R. (2012). Intellectual Disabilities and Neglectful Parenting: Preliminary Findings on the Role of Cognition in Parenting Risk. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5(2), 94–129.

- Azar, S. T. & Weinzierl, K. M. (2005). Child Maltreatment and Childhood Injury Research: A Cognitive Behavioral Approach. *Journal of Pediatric Psychology*, 30(7), 598–614.
- Baumrind, D. & Thompson, R. A. (2002). The Ethics of Parenting. In: M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Vol. 5. Practical Issues in Parenting* (pp. 3–34). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: a process model. *Child Development*, 55(1), 83–96.
- Bexkens, A., Ruzzano, L., Collot d'Escury-Koenigs, A. M. L., Van der Molen, M. W. & Huizenga, H. M. (2014). Inhibition deficits in individuals with intellectual disability: A meta-regression analysis. *Journal of Intellectual Disability Research*, 58(1), 3–16.
- Bray, N., Fletcher, K. & Turner, L. (1997). Cognitive competencies and strategy use in individuals with mental retardation. In: W. MacLean (Ed.), *Ellis' handbook of mental deficiency, psychological theory and research* (pp. 197–217). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Caretti, B., Belacchi, C. & Cornoldi, C. (2010). Difficulties in working memory updating in individuals with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(4), 337–345.
- Carlson, S. M., Zelazo, P. D. & Faja, S. (2013). Executive Function. In: P. D. Zelazo (Ed.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology: Vol. 1. Body and Mind* (pp. 706–743). Oxford: Oxford University Press.
- Conley, C. S., Caldwell, M. S., Flynn, M., Dupre, A. J. & Rudolph, K. D. (2004). Parenting and Mental Health. In: M. Hoghugh & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 276–295). London: SAGE Publications.
- Costanzo, F., Varuzza, C., Menghini, D., Addona, F., Gianesini, T. & Vicari, S. (2013). Executive Functions in Intellectual Disabilities: A Comparison between Williams Syndrome and Down Syndrome. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 34(5), 1770–1780.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.
- Dadds, M. R., Mullins, M. J., McAllister, R. A. & Atkinson, E. (2003). Attributions, affect, and behavior in abuse-risk mothers: a laboratory study. *Child Abuse & Neglect*, 27, 21–45.
- Danielsson, H., Henry, L., Ronnberg, J. & Nilsson, L.-G. (2010). Executive Functions in Individuals with Intellectual Disability. *Research in Developmental Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 31(6), 1299–1304.
- Darbyshire, L. V. & Kroese, B. S. (2012). Psychological well-being and social support for parents with intellectual disabilities: Risk factors and interventions. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(1), 40–52.
- Dörner, D. & Schaub, H. (1994). Errors in Planning and Decision Making and the Nature of Human Information Processing. *Applied Psychology: An International Review Special Issue on Human Error*, 43(4), 433–453.
- Dörner, D. & Wearing, A. T. (1995). Complex Problem-Solving: Towards a (computer-simulated) Theory. In: J. Funke & P. Frensch (Eds.), *Complex Problem Solving – The European Perspective* (pp. 65–99). New Jersey: Erlbaum.
- Drechsler, R. (2007). Exekutive Funktionen. Übersicht und Taxonomie. *Zeitschrift für Neuropsychologie*, 18(3), 233–248.
- Feldman, M., McConnell, D. & Aunos, M. (2012). Parental Cognitive Impairment, Mental Health, and Child Outcomes in a Child Protection Population. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5, 66–90.

- Feldman, M. A., Léger, M. & Walton-Allen, N. (1997). Stress in Mothers with Intellectual Disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, 6(4), 471–485.
- Grusec, J. E. & Davidov, M. (2007). Socialization in the family: The roles of parents. In: J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 284–308). New York: The Guilford Press.
- Goldstein, S. & Naglieri, J. A. (Eds.). (2014). *Handbook of Executive Functioning*. New York: Springer.
- Haskett, M. E., Smith Scott, S., Grant, R., Sabourin Ward, C. & Robinson, C. (2003). Child-related cognitions and affective functioning of physically abusive and comparison parents. *Child Abuse & Neglect*, 27, 663–686.
- Hoghugh, M. (2004). Parenting – An Introduction. In: M. Hoghugh & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 1–18). London: SAGE Publications.
- Johnson, B. D., Berdahl, L. D., Horne, M., Richter, E. A. & Walters, M. (2014). A Parenting Competency Model. *Parenting: Science and Practice*, 14(2), 92–120.
- Keltner, B. R., Wise, L. A., & Taylor, G. (1999). Mothers with intellectual limitations and their 2-year-old children’s developmental outcomes. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 24(1), 45–57.
- Kerr, A. & Zelazo, P. D. (2004). Development of „hot“ executive function: The children’s gambling task. *Brain & Cognition*, 55(1), 148–157.
- Lezak, M. D., Howieson, D. B. & Loring, D. W. (2004). *Neuropsychological assessment* (4th ed.). New York: Oxford University Press.
- LeVine, R. A. (1977). Childrearing as cultural adaption. In: P. H. Leiderman, S. R. Tulkin & A. H. Rosenfeld (Eds.), *Culture and Infancy* (pp. 15–27). London: Academic Press.
- Lifshitz, H., Kilberg, E. & Vakil, E. (2016): Working memory studies among individuals with intellectual disability: An integrative research review. *Research in developmental disabilities* 59, 147–165.
- McConnell, D., Llewellyn, G., Mayes, R., Russo, D. & Honey, A. (2003). Developmental profiles of children born to mothers with intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 28(2), 122–134.
- McElroy, E. M. & Rodriguez, C. M. (2008). Mothers of Children with Externalizing Behavior Problems: Cognitive Risk Factors for Abuse Potential and Discipline Style and Practices. *Child Abuse & Neglect: The International Journal*, 32(8), 774–784.
- McGaw, S. & Sturmey, P. (1994). Assessing parents with learning disabilities: The parental skills model. *Child Abuse Review*, 3(1), 36–51.
- Meltzer, L. & Krishnan, K. (2007). Executive Function Difficulties and Learning Disabilities. Understandings and Misunderstandings. In: L. Meltzer (Ed.), *Executive Function in Education. From Theory to Practice* (pp. 77–106). New York: Guilford Press.
- Milner, J. S. (2003). Social information processing in high-risk and physically abusive parents. *Child Abuse & Neglect*, 27(1), 7–20.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A. & Wager, T. D. (2000). The Unity and Diversity of Executive Functions and Their Contributions to Complex “Frontal Lobe” Tasks: A Latent Variable Analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.
- Moran, J. A. & Weinstock, D. K. (2011). Assessing parenting skills for family court. *Journal of Child Custody: Research, Issues, and Practices*, 8(3), 166–188.

- Morch, W.-T., Skar, J. & Andresgard, A. B. (1997). Mentally retarded persons as parents: Prevalence and the situation of their children. *Scandinavian Journal of Psychology*, 38(4), 343–348.
- Morrongiello, B. A. & House, K. (2004). Measuring parent attributes and supervision behaviors relevant to child injury risk: examining the usefulness of questionnaire measures. *Injury Prevention*, 10, 114–118.
- Nettelbeck, T. & Wilson, C. (1997). Speed of Information Processing and Cognition. In: W. MacLean (Ed.), *Ellis' handbook of mental deficiency, psychological theory and research* (pp. 245–274). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Pachter, L. M. & Dumont-Mathieu, T. (2004). Parenting in Culturally Divergent settings. In: M. Hoghughi & N. Long (Eds.), *Handbook of parenting: Theory and research for practice* (pp. 88–97). London: SAGE Publications.
- Philippa, M. E., Mitchell, K. B. & Gagliardi, C. R. (2014). What is Good Parenting? The Perspectives of Different Professionals. *Family Court Review*, 52(1), 114–127.
- Rodriguez, C. M. (2010). Personal Contextual Characteristics and Cognitions: Predicting Child Abuse Potential and Disciplinary Style. *Journal of Interpersonal Violence*, 25(2), 315–335.
- Smith, M. (2010). Good parenting: Making a difference. *Early Human Development* 86, 689–693.
- Tomprowski, P. D. & Tinsley, V. (1997). Attention in Mentally Retarded Persons. In: W. MacLean (Ed.), *Ellis' handbook of mental deficiency, psychological theory and research* (pp. 219–244). Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Willner, P., Bailey, R., Parry, R. & Dymond, S. (2010). Evaluation of Executive Functioning in People with Intellectual Disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(4), 366–379.
- Wilson, D. M. & Gross, D. (2018): Parents' Executive Functioning and Involvement in Their Child's Education: An Integrated Literature Review. *The Journal of school health* 88 (4), 322–329.
- Wilson, S., McKenzie, K., Quayle, E. & Murray, G. (2014). A systematic review of interventions to promote social support and parenting skills in parents with an intellectual disability. *Child: Care, Health and Development*, 40(1), 7–19.
- Winnicott, D. W. (1958). *Through Paediatrics to Psychoanalysis*. London: Hogarth.