

Folgende Titel sind bisher im Psychosozial-Verlag in der Reihe »Psychoanalytische Pädagogik« erschienen:

- Band 01 Gerd Biermann: Nelly Wolffheim und die Psychoanalytische Pädagogik. 1997.  
Band 02 Christa Reuther-Dommer, Eckhard Dommer: »Ich will Dir erzählen...«: Geistig behinderte Menschen zwischen Selbst- und Fremdbestimmung. 1997.  
Band 03 Helmut Figdor: Scheidungskinder – Wege der Hilfe. 1998.  
Band 04 Ch. Büttner, U. Finger-Trescher, H. Grebe, H. Krebs (Hg.): Brücken und Zäune. Interkulturelle Pädagogik zwischen Fremdem und Eigenem. 1998.  
Band 05 W. Dattler, H. Figdor, J. Gsach (Hg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. 1998.  
Band 06 Susanne Kupper-Helmann: Getragen werden und Einfühlnehmen. Aus der Praxis des psychoanalytisch orientierten heilpädagogischen Reitens. 1999.  
Band 07 Michael Maas: Leben lernen in Freiheit und Selbstverantwortung. Eine psychoanalytische Interpretation der Alternativschulpädagogik. 1999.  
Band 08 Wilfried Gotschalch: Mit anderem Blick. Grundzüge einer skeptischen Pädagogik. 2000.  
Band 09 Barbara Bräutigam: Der ungelöste Schmerz. Perspektiven und Schwierigkeiten in der therapeutischen Arbeit mit Kindern politisch verfolgter Menschen. 2000.  
Band 10 U. Finger-Trescher, H. Krebs (Hg.): Mißhandlung, Vernachlässigung und sexuelle Gewalt in Erziehungsverhältnissen. 2000.  
Band 11 Astrid Kerl-Wienecker, Nelly Wolffheim – Leben und Werk. 2000.  
Band 12 Roland Kautzold, Betteheim, Ekstein, Federn: Impulse für die psychoanalytisch-pädagogische Bewegung. 2001.  
Band 13 M. Muck, H.-G. Trescher (Hg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. 2001.  
Band 14 K. Steinhardt, W. Dattler, J. Gsach, Johannes (Hg.): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit. 2002.  
Band 15 V. Fröhlich, R. Göppel (Hg.): Was macht die Schule mit den Kindern? – Was machen die Kinder mit der Schule? 2003.  
Band 16 U. Finger-Trescher, H. Krebs (Hg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. 2003.  
Band 17 M. Dörr, R. Göppel: Bildung der Gefühle. 2003.  
Band 18 Helmut Figdor: Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung. 2004.  
Band 19 Kornelia Steinhardt: Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? 2005.  
Band 20 Fitzgerald Crain: Fürsorglichkeit und Konfrontation. Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. 2005.  
Band 21 Helmut Figdor: Praxis der psychoanalytischen Pädagogik I. 2006.  
Band 22 A. Eggert-Schmid Noerr, U. Pforr, H. Voß-Davies: Lernen, Lernstörung und die pädagogische Beziehung. 2006.  
Band 23 Fröhlich, Volker, Göppel Rolf (Hg.): Bildung als Reflexion über die Lebenszeit. 2006.  
Band 24 Figdor, Helmut: Praxis der psychoanalytischen Pädagogik II. 2007.  
Band 25 West-Lauer, Beate: Coaching an Schulen 2007.

Reihe: **Psychoanalytische Pädagogik** Band 26

Herausgegeben von Bernd Ahrbeck, Wilfried Dattler,

Rolf Göppel und Urte Finger-Trescher

Annelinde Eggert-Schmid Noerr,  
Urte Finger-Trescher, Ursula Pforr (Hg.)

# Frühe Beziehungserfahrungen

Die Bedeutung primärer Bezugspersonen  
für die kindliche Entwicklung

Mit Beiträgen von Bernd Ahrbeck, Tilmann Allert, Martin Dornes,  
Annelinde Eggert-Schmid Noerr, Urte Finger-Trescher,  
Manfred Gerspach, Petra Hämel-Heid, Éva Hédervári-Heller,  
Sibylle Janert, Hans von Lüpke, Bernd Niedergesäß,  
Fernanda Pedrina, Beate Sann, Inken Seifert-Karb  
und Robert Trippel.

Psychosozial-Verlag

- Jacobs, W. (2007): Kinder für die Krise stärken. Selbstvertrauen und Resilienz fördern. Freiburg
- Lifton, B.J. (1994): *Journey of the adopted self*. New York
- Lösel, F.; Bender, D. (1996): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklungspsychopathologie. Zur Kontroverse um patho- und salutogenetische Modelle. In: H. Mandl (Hg.): Bericht über den 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996. Göttingen, 302-309
- Melina, L.R. (1998): *Raising adoptive children*. Cambridge
- Menlove, F. (1965): *Aggressive symptoms in emotionally disturbed adopted children*. *Child Development* 36: 519-532
- Meyer-Probst, B.; Reis, O. (2000): Risikofaktoren und Risikobewältigung im Kontext – Schlussfolgerungen aus der Rostocker Längsschnittstudie nach 25 Jahren. *Frühförderung Interdisziplinär* 19: 109-118
- Opp, G. (Hg.) (2007): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 2. Aufl. München
- Richardson, G.E. (2002): *The metatheory of resilience and resiliency*. *Journal of Clinical Psychology* 58: 307-321
- Rutter, M. (2006): Die psychischen Auswirkungen früher Heimerziehung. In: K.H. Brisch; T. Hellbrügge (Hg.): *Kinder ohne Bindung. Deprivation, Adoption und Psychotherapie*. Stuttgart
- Scheithauer, H.; Petermann, F. (1999): Zur Wirkungsweise von Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung* 8: 3-14
- Singer, I.M. et al. (1985): *Mother-infant-attachment in adoptive families*. *Child Development* 56: 1543-1551
- Soulé, M. (1990): *Das Kind im Kopf*. In: J. Storck (Hg.): *Neue Wege zum Verständnis der allerfrühesten Entwicklung des Kindes*. Stuttgart-Bad Cannstatt
- Steiner, B. (2000): *Suche nach Liebe und Inszenierung von Ablehnung*. Freiburg
- Swanick, C. (1986): *Die abgebende Mutter im Adoptionsverfahren*. Bielefeld
- Toussie, P. (1962): *Thoughts regarding the etiology of psychological difficulties in adopted children*. *Child Welfare* 41: 59-65
- Walsh, F. (2003): *Strengthening family resilience*. New York
- Werner, E. (1999): *Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz*. In: G. Opp: *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München, 25-36

## Vom szenischen Verstehen zum Mentalisieren. Notwendige Ergänzungen fürs pädagogische Handeln

*Manfred Gerspach*

### 1. Lorenzers Beitrag zur psychoanalytischen Pädagogik

Seit sich die Pädagogik in den siebziger Jahren wieder dem psychoanalytischen Verstehen zuwandte, war vor allem die materialistische Sozialisationstheorie Alfred Lorenzers einer der wichtigsten Bezugspunkte. Es darf nicht unterschlagen werden, dass die Zerschlagung der psychoanalytischen Bewegung in Deutschland durch den Nationalsozialismus auch die im Aufbau begriffene psychoanalytische Pädagogik eingeschlossen hatte und das faschistisch infizierte Denken in den Erziehungswissenschaften bis in diese Zeit nachwirkte. Das Nachkriegsdeutschland brauchte lange, um sich von dieser unseligen Epoche und ihren Repräsentanten zu emanzipieren. Die Alternative schien zunächst nur darin zu bestehen, sich kritiklos einer positivistischen Welt- und Selbstsicht anzuliefern. Erst allmählich fanden gesellschaftskritische Positionen Eingang ins Denken wie Handeln, sogleich begleitet von einem wütenden Aufschrei konservativer bis reaktionärer Exponenten.

Alfred Lorenzer war als Vertreter der Psychoanalyse als einer hermeneutischen Reflexionswissenschaft für diesen sich neu gestaltenden pädagogischen Diskurs insofern interessant, als er dezidiert Stellung gegen eine behaviouristische Verengung der Betrachtung des Subjekts bezog,

welche die Konfrontation von Tatsachen und Theorie vom Feld gesellschaftlicher Praxis abzuschimmen suchte.

Radikal wie kaum ein anderer Psychoanalytiker schenkte Lorenzer dem Grundmerkmal der herrschenden Produktionsweise, dem Widerspruch zwischen den besonderen Beziehungen der Mitglieder der Gesellschaft und der Natur auf der einen und den Bedingungen und Formen der Aneignung und Kontrolle der Produktivkräfte und des Sozialprodukts auf der anderen Seite seine ganze Aufmerksamkeit. Deziert ist bei ihm die Rede davon, dass die Klassenspaltung als Spaltung gemeinsamer Praxis anzusehen sei. »Die Mitglieder der bestehenden Klassen verfügen über eine jeweils beschränkte Praxis, die sich – wie die verschiedenen neueren Erfahrungen im Sozialisationsbereich zeigen – als strukturelle Deformation niederschlägt« (1974, S. 263). Er wandte sich vor allem gegen die naive Auffassung, dass bereits mit der Organisationsfrage das Problem der Selbstbefangenheit und der einsozialisierten Strukturdefekte, also die »Konstitution des revolutionären Subjekts« gelöst sei. Zwar könne man mit der Beseitigung des objektiven Ursachenkomplexes einer kapitalistischen Gesellschaftsordnung die Aufhebung der strukturellen Beschädigung der Individuen erwarten, doch hielt er daran fest, dass die »Aufhebung von Reflexions-, Diskussions- und Handlungsblockaden in den Individuen Voraussetzung politischer Solidarität ist«, was ihn bewog, die Freilegung des politisch fruchtbaren Kerns der Psychoanalyse für eine »systematische emanzipative Diskussion« einzufordern (ebd., S. 276).

Jüngst hat Naumann noch einmal auf die einzigartige und nach wie vor aktuelle Leistung Lorenzers für die Analyse krisenhafter Transformationsprozesse hingewiesen, mit deren Hilfe ein sich wandelnder Sozialcharakter auszuleuchten ist (vgl. 2003, S. 275 ff.). Dabei hebt er die von Lorenzer formulierte Hoffnung hervor, dass die in einer immer widersprüchlicheren Gesellschaft unweigerlich zunehmenden individuellen Störungspotentiale in ein »kollektivbewusstes in einer Solidargemeinschaft« einmünden und sich so zur »fruchtbaren Irritation« im Sinne einer Bewusstseinsmehrung wenden mögen (vgl. Lorenzer 1984, 129 f.).

Für Lorenzer lag die Kontrolle hermeneutischer Prozesse nicht innerhalb des eigenen Verfahrensfeldes, sondern musste auf die Lebenssituation »draußen« bezogen werden (Lorenzer 1974, S. 43 f.). Anders als in den Naturwissenschaften geht es, so Lorenzer, nicht darum, Beobach-

tungsdaten hypothetisch einer Theorie zu subsumieren, es werden nicht Aussagen über »allgemeine menschliche Verhaltensgesetzmäßigkeiten« abgefragt, sondern »das Verhalten wird hier vielmehr in seiner lebensgeschichtlich-individuellen Eigenart (und davon ausgehend in seiner gruppentypischen bis epocheübergreifenden typischen Eigenart) identifiziert« (Lorenzer 1977, S. 112 f.).

Damit bleiben Theorie wie Praxis nicht auf sich selbst bezogen, die Legitimation eines abgeschlossenen Erklärungsvorganges wird bezweifelt und stattdessen nach einem »typischen Praxiszusammenhang« gesucht. Verhaltensweisen des Subjekts werden als »hergestellte« erachtet, deren Bedeutung nur über Interpretation aufzufinden ist, wobei das Begreifen des zu Interpretierenden abhängt vom »Begriff konkreter, gesellschaftlich bestimmter Praxis« (1974, S. 44 ff.).

Diese Lesart der Psychoanalyse als einer kritisch-hermeneutischen Erfahrungswissenschaft ist für eine subjektorientierte Pädagogik bis heute von hoher Relevanz, verlangt sie doch danach, dass die in der Persönlichkeitsstruktur zu Interaktionsformen geronnenen Beziehungserfahrungen in ihrer gesellschaftsspezifischen Ausprägung zu verstehen seien, dass aber gleichzeitig »die bloße Behauptung eines (beschädigenden) Zusammenhanges zwischen individueller Struktur und gesellschaftlichen Prozessen (gegenwärtiger Produktionsweise) durch den genauen Begriff dessen [...], wie dieser Zusammenhang hergestellt wird und wie er sich in der individuellen Struktur äußert.« zu ersetzen sei (1977, S. 11). Genau dieser Punkt markiert den Unterschied zu positivistisch-technologischen Positionen in den Erziehungs- bzw. Humanwissenschaften und ihren unreflektiert eingeforderten normativen Anpassungsritten wie auch zu jenen durchaus gesellschaftskritischen Konzepten, die auf eine Explikation des Urschlages objektiver Herrschaftsformen in subjektives Erleben meinen gänzlich verzichten zu können, die aber ohne jeglichen Rückgriff auf ein Modell gewordener Persönlichkeitsstrukturen zu kaum plausiblen Erkenntnissen gelangen. Auf aktuelle Lehrmeinungen bezogen ist dieser Vorbehalt noch lange nicht entkräftet: Wird eine seelische Deformation weder in ihrer subjektiven Tiefendimension noch im Kontext ihrer objektiven Entfremdung ausgelotet, bleibt der Appell zur Lösungsorientierung an der Oberfläche.

Wer im soziökonomischen Kontext des vorenthaltenen Zuganges zu den gesellschaftlich geschaffenen Ressourcen im doppelten Sinne benachteiligt wird, weil ihm zudem noch, lebensgeschichtlich betrachtet, die nötige empathische Unterstützung vorenthalten wird, um diesen Ambivalenzen standzuhalten und sich aktiv einzumischen, ist zunächst nicht unbedingt in der Lage, persönliche Ressourcen zu entfalten. Die erste Frage lautet doch, welche persönlichkeitsrelevanten Einschränkungen vorliegen, um im zweiten Schritt daraus ein pädagogisches Beziehungsgeschehen zu leiten, welches ein stabilisierendes emotionales Klima schafft, damit drittens auf erlebte Einschränkungen nicht mehr unmittelbar mit narzisstischer Wut geantwortet werden muss, sondern viertens ein sekundäres zesshaftes Reflektieren sozial(politisch) angemessene Reaktion vorbereiten kann.

Hier zeigt sich das zeitgenössische an Lorenzers Denken. Seine Analyse beschädigter individueller Struktur ging weit über beobachtungswissenschaftlich-erklärende Erkenntnisbildung hinaus. Vor kurzem hat Görlisch erneut die besondere Bedeutung dieser Lorenzerschen »Hermeneutik des Leibes« (vgl. Lorenzer 2002) herausgestrichen, mit der die Biologie auf den sozialen Sinn im eigenen Gegenstand der »Natur«, die Hermeneutik wiederum auf ihre Grenze im biologisch-organischen Fundament des Erlebens und Verstehens verwiesen wird (vgl. Görlisch 2001, S. 31). Indem Lorenzer eine kritische Theorie des Subjekts im Gesamtzusammenhang einer historisch-materialistischen Gesellschaftstheorie diskutiert, hebt er die Grenze auf zwischen sinnverstehender Hermeneutik und beobachtender Erfahrungswissenschaft, Psychoanalyse ist zugleich hermeneutisch verfahrenende *Naturwissenschaft* und *Sozialwissenschaft* (vgl. Lorenzer 1977, S. 124):

»Das, was der Psychoanalytiker macht, lässt sich nicht im »Erklären«, aber auch nicht in dem einen noch dem anderen »Verstehen« unterbringen; es gehört gewiss in den Bereich des Verstehens, enthält dabei aber offensichtlich Elemente beider Verstehensarten auf eine Weise, die ich mit dem Begriff des »szenischen Verstehens« gekennzeichnet habe« (Lorenzer 1977, S. 8).

Auf diese Weise werden Auffälligkeiten unter der Fragestellung nach ihrem unbewussten Sinn behandelt, d.h. als Merkmal der Beziehungssituation des Subjekts gesehen.

»Beschäftigt sich das logische Verstehen mit den irrationalen Sinngehalten, mit den »objektiven« Werten, so wendet sich das hier beschriebene Verstehen der *Interaktion der Subjekte mit ihrer Mitwelt und Umwelt* zu. Sinn interpretiert dieses Verstehen nicht als ein von den Subjekten abgelöstes Objektives; die Vorgänge des Subjekts erfasst es einzig mit dem Blick auf die Verwirklichung des Subjekts in seiner Mitwelt- und Umwelt-Beziehung« (Lorenzer 1973, S. 141 f.).

Diese Art der Betrachtung lässt sich unmittelbar auf das pädagogische Feld herübertragen. Jede Auffälligkeit erhält somit eine zugrunde liegende Lebensqualität zugesprochen, sie wird als in Handlung umgesetzte gesehen. Ägteren ist an die Stelle des Reflektierens getreten. In seinem Konzept des szenischen Verstehens geht Lorenzer von einem »Gefälle von *desymbolisierten* zu *symbolischen Interaktionsformen*« aus (1974, S. 275). Mit der Einführung der Sprache in den frühen Dialog mit den primären Objekten erhalten die vorsprachlichen »bestimmten« Interaktionsformen einen Namen. Leber hat diesen Gedanken wie folgt präzisiert:

»So ist es nicht zufällig, dass das erste Wort eines Kindes meist Mama heißt. Mit ihm kann es der Freude über die Befriedigung und Sicherheit vernichtende Beziehung zur Mutter [...] Ausdruck verleihen. Durch Mama-Rufe kann es sich diese begehrte Beziehung real herstellen. Es kann sich aber auch mit dem Wort jenes Mama-Erlebnis vergewenwärtigen und damit deren vorübergehende Abwesenheit immer besser ertragen« (Leber 1981, S. 36).

Nach und nach entwickeln sich daraus immer reifere symbolische Interaktionsformen.

Schmid Noer hat vor nicht allzu langer Zeit Lorenzers Beitrag zur psychoanalytischen Symboltheorie gewürdigt (vgl. 2000). War noch bei Jones zu lesen, dass das, was verdrängt wird, zur symbolischen Darstellung kommt, dass also Symbole gleichsam indirekte Repräsentanten der verdrängten Inhalte sind, so wertet sie Lorenzer vornehmlich im Sinne einer Ich-Leistung zu einer Wahrnehmungs- und Erkenntnisleistung auf. »In dieser Auffassung *begründete* Verdrängung nicht mehr die Symbolleistung, sondern wurde begriffen als *Störung* innerhalb deren und als Moment eines ihrer Sonderfälle.« Insbesondere mit der Einführung der Symbolform der Sprache wird die Interaktionspraxis systematisch geordnet. Erlernte Lautgestalten werden zu einem »generativen System von semantischen Bezügen« und grammatischen Regeln verknüpft (Schmid Noer 2000, S. 464 f.). Dabei kann Sprache sowohl diskursiven Charakter – im Sinne einer tendenziell eindeutigen Beziehung von Zeichen und

Bezeichnetem – als auch präsentativen Charakters – im Sinne der Freisprechung einer konnotativen Bedeutung – sein. Um diese Doppelgesichtigkeit zu unterstreichen, hat Lorenzer die Unterscheidung von sinnlichen-symbolischen und daraus hervorgehenden sprachsymbolischen Interaktionsformen gewählt, wobei aus heutiger Sicht einzuwenden wäre, dass nichts dafür spricht, »dass der sprachlichen Symbolisierung eine nicht sprachliche zeitlich vorhergehe [...] Bild und Sprache sind demnach je besondere Wirklichkeiten einer allgemeinen Symbolbildung [...]« (Schmid Noer 2000, S. 471). Wichtig erscheint mir noch, darauf hinzuweisen, dass sich beide Symbolisierungsformen auf ganze Szenen beziehen, die auf diesem Wege sozusagen kodiert werden.

Der Aufbau der Persönlichkeit erfolgt nach Lorenzer als »Trias von praktisch-vorsymbolischem Sinngefüge, sinnlichen Interaktionsformen und sprachlichen Interaktionsformen« (ebd., S. 473). In einem kontinuierlichen Prozess entwickeln sich allmählich die symbolischen (reifen) Interaktionsformen. Durch das Zusammenspiel von Konfliktgeschehen und psychischer Abwehr – wie es Lorenzer z.B. am Ausgang des ödipalen Dramas expliziert – kann es jedoch geschehen, dass gewisse symbolische Interaktionsformen nicht durchgehalten werden. In der darauf folgenden Desymbolisierung wird der verpönten Interaktionsform gleichsam die Sprache wieder entzogen. Schmid Noer hält diesen Begriff für ein wenig unglücklich gewählt, als das Resultat dieses Vorgangs, die Symptombildung nämlich, »starke« Symbole sind, insofern sie auf eine oder mehrere andere Sinnebenen verweisen« (ebd., S. 474). Dennoch markiert er ohne Zweifel die gewandelte Gestalt der psychoanalytischen Symboltheorie, wird doch der Symbolisierungsfähigkeit des reifen Ich eine Kraft zuerkannt, die mit der Verdängung wieder zu schwinden droht.

Freud hat aufgezeigt, wie psychische Prozesse nicht allein auf das Bewusstsein reduzierbar sind und dass bestimmte Inhalte erst nach Überwindung von Widerständen dem Bewusstsein zugänglich werden (vgl. Laplanche, Pontalis 1972, S. 563). Unser Seelenleben ist »erfüllt mit wirksamen, aber unbewussten Gedanken« (Freud 1912g, S. 433), die eine lange Geschichte haben. Diese unbewussten Gedanken sind Motor jeder Verhaltensauffälligkeit, und diese selbst lässt sich dann als »Symptom« (ebd., 1912g, S. 433) bzw. »Klischee« (Lorenzer 1973, S. 113) verstehen: Die Störung repräsentiert jenen Teil am eigenen Schicksal, der sich einem

bewussten Umgang entzieht. Sie ist Ausdruck einer unbewussten Vorstellung, die eigentlich in einen anderen Zusammenhang gehört und damit den aktuellen Beziehungskontext verfälscht (vgl. Gerspach 1998, S. 60 f.). Insofern Freud selbst eine verwandte Diktion wählte, erscheint die Reformulierung der Symboltheorie bei Lorenzer durchaus konsequent.

Lorenzer entwarf sein Konzept analog zu Freuds Fallgeschichte vom kleinen Hans (vgl. 1973, S. 127 ff.). Der kleine Hans hatte Angst, ein Pferd werde ihn beißen. Er sah ein, wie ein Pferd stürzte und glaubte es tot. Er verdrängte und verschob das Geschehen dahingehend, dass er seinen ödipalen Wunsch, den Vater zu töten, mit diesem Erlebnis assoziativ in Verbindung brachte. Gleichzeitig fürchtete er sich aus Kastriationsangst vor diesem Wunsch, setzte unbewusst Pferd und Vater in eins und entwickelte eine Pferdephobie: »[...] beide Objekte, das beißende wie das fallende Pferd, sind der Vater, der ihn strafen wird, weil er so böse Wünsche gegen ihn hegt« (1973, S. 128). Die Desymbolisierung steht für eine Aufrenewung von Sprache und Praxis. Sprache ist zur »Privatsprache« geworden. Die Gleichung lautet nun also: Pferd = Vater.

Aufgabe des Psychoanalytikers ist es hernach, »jins angebotene Drama selbst als Akteur« einzutreten, damit diese Sprachverfälschung wieder aufgehoben werden kann. Er soll »selbst die Bühne betreten«, was nichts anderes bedeutet, als dass sein Verstehen grundsätzlich auf der »lebenspraktisch unmittelbaren Teilnahme« am Schicksal des Patienten beruht (Lorenzer 1983, S. 113). Allein das Junktin von Verstehen und Teilhabe vermag Erkenntnis zu sichern (vgl. Lorenzer 1977, S. 277). Dabei geht es nicht etwa um den schablonenhaften Vergleich von Daten und Hypothesen. Im Fortgang des Versehensprozesses zählt nur die subjektiv zu sichernde »Sinnigkeit der Gestalt« (Lorenzer 1974, S. 163 f.).

Gleiches gilt meines Erachtens für den pädagogischen Dialog. Die Vorannahmen des Pädagogen über ein auffälliges Kind werden, wie bei Lorenzer notiert, aus dem aktuellen Geschehen gewonnen, in dem die Störung aufraucht (vgl. Lorenzer 1977, S. 150). Er bildet sich eine vorläufige Hypothese über ihren wahren Hintergrund, versucht zu verstehen. Die horizontale Beziehungserfahrung »hier und jetzt«, die Teilhabe an der Störung, ermöglicht deren Überprüfung und führt an die vertikale Bedeutungsebene der unbewältigten Lebensgeschichte »dort und damals« heran (vgl. Lorenzer 1974, S. 277). Einzig die gemeinsame geteilte Erfahrung

ist Gradmesser der Richtigkeit von Vorannahmen und Interventionen. Ähnlich dem psychoanalytischen Verstehensprozess, in welchem es um die »Kompletterung der Gestalt« geht, kann das pädagogische Bemühen um das Verstehen zu ihrer Vervollständigung beitragen (vgl. Lorenzer 1973, S. 160 ff.).

Nun bezieht sich allerdings Lorenzers Auffassung vor allem auf ein neurotisches Konfliktschehen, bei dem bereits erworbene symbolische Fähigkeiten wieder verloren gehen, in einem klar umgrenzten therapeutischen Setting, welches auf Seiten des Patienten notabene eine Reihe von Ich-Leistungen voraussetzt, nämlich sich auf den Bewusstwerdungsprozess einzulassen. Gerade die Pädagogik ist aber häufig mit Kindern konfrontiert, bei denen, nicht zuletzt auf Grund ihrer sozialen Benachteiligung, die Häufung schwerer Belastungen, Entbehrungen und Kränkungen eine reife Ich-Entwicklung verzögert wurde oder bislang überhaupt nicht zustande kam und eine Differenzierung in der Selbst- und Fremdwahrnehmung kaum erfolgte. Sie sind nicht per se instande, den Anforderungen des pädagogischen Settings, etwa in der Bildungsinstitution Schule, Folge leisten zu können. Der Pädagoge hat aber im Gegensatz zum Psychoanalytiker kaum Möglichkeiten, von vornherein die Einigung auf ein stabiles Arbeitsbündnis einzufordern. Meist ist er anfangs alleiniger Träger dieses Bündnisses.

Wenn eben neue (Lern-)Anforderungen den Charakter eines bedrohlichen Auslösereizes erhalten, werden sie wie die Wiederbelebung einer frühen, schweren narzisstischen Kränkungen erlebt. Die betroffenen Kinder fürchten unbewusst, vom Pädagogen wie von einem bösen Objekt vernichtet zu werden. Um die mit dieser Phantasie verknüpften Ohnmachts- und Angstgefühle abzuwehren, reagieren sie unruhig, aggressiv oder entziehen sich der gestellten Aufgabe durch »Dummheit«. Insofern muss Lorenzers Konzept um diese psychodynamische Dimension erweitert werden (vgl. Gerspach 1981, 1989). So entwickelte Urte Fingerschwerer gleichsam als Antwort ihren Begriff der pseudosymbolischen Interaktionsform, welche als Relikt erzwungener Einigung der vorsprachlichen Mutter-Kind-Dyade als basale Beschädigung und damit Fixierung an primärnarzisstische Szenen sichtbar wird, die aber die Einführung einer Symbolsprache verhindert und das Agieren als herausragende Verhaltenskomponente konserviert (vgl. 1977, S. 155 ff.).

Wird bei Lorenzer, vor dem Hintergrund seiner klinischen Arbeit, eine allgemeine Verfügbarkeit über (Symbol-)Sprache vorausgesetzt, so können wir Pädagogen dieses nicht ohne weiteres erwarten. Wo eine auf Empathie und Orientierung angelegte Einigung mit den primären Objekten nur unzureichend zustande gekommen ist, fehlt der Sprachentwicklung häufig die Voraussetzung des vorsprachlich-gestischen Dialogs (vgl. Leber 1979, S. 65 f.). In diesen Fällen werden undifferenziert wahrgenommene Interaktionsformen beziehungslos in die labile Subjektstruktur eingebunden, was eine tiefe Sprachlosigkeit hinterlässt. Um sich mitzuteilen, verbleibt diesen Kindern meist nur ein unbändiges Agieren. Sprache als ausdrucksfähiges, erlebensnahes Medium steht nicht wirklich zur Verfügung.

»Sprache wird so nur gewonnen, um Bilder von (phantasierten) Beziehungen zu vermitteln, und nicht zur Weitergabe von beziehungs- und subjektunabhängiger Information. Sie wird oft nur als leere Wortliste benutzt, um phrasenhaft etwas auszudrücken, dessen Bedeutung nicht oder nur wenig erfasst ist« (Leber 1978, S. 107).

Obgleich wie bereits angedeutet bei Lorenzer auch Hinweise darauf zu finden sind, dass wir im Gegensatz zu den (reiferen) desymbolisierten Interaktionsformen mitunter auf »nicht in Sprache aufgenommene Interaktionsformen« stoßen, hat er der damit verbundenen Tatsache kaum Beachtung geschenkt, dass das Fehlen basaler sozialisatorischer Voraussetzungen die Bildung einer konstanten Praxisfigur zu verhindern droht. Bleibt ein »ausauschender, befriedigender ›Dialog‹ von Anfang an aus, so sind permanent misslingende Einigungsversuche von Mutter und Kind dafür verantwortlich, dass ein durchgängiges konsistentes Wahrnehmen dieser Interaktionserfahrungen nicht zustande kommt (Leber 1977, S. 86). Also wird die Ausbildung stabiler innerer Repräsentanzen, voran jene des »guten« Objekts, verfehlt.

Praxis lässt sich hernach nicht über Sprache regeln. Hingegen spielen sich Interaktionsfiguren ein, die nur unzureichende Entspannungsmomente in sich aufnehmen, bereits in einem sehr frühen Stadium von massiven Kränkungen begleitet (vgl. Leber 1976). Gefühle kommen bei diesen Kindern nicht in Schattierungen vor, die Ambivalenz zwischen der Zuneigung zur ersehnten, alle Wünsche erfüllenden Mutter und dem Hass auf die real nie befriedigende, böse Mutter, die unverzüglich neben-

ander stehen, ist vom Pädagogen nur bedingt auszuhalten. »Ihr ungestillter Hunger nach Zuwendung und Versorgung bleibt erhalten als grenzenlose Gier, die nur an der Gier der Leidensgenossen, der Eltern, Geschwister und Kameraden ihre brutale Schranke findet« (Leber 1977, S. 87). Insofern gilt es, diese qualenden und zwiespältigen Verhaltensweisen schwieriger Kinder überhaupt aushalten zu lernen. Unter günstigen institutionellen Bedingungen leistet das Aushalten-Können der mächtigen Gefühle dieser Kinder als Teilhabe an den sprachlos-agierten Interaktionsformen die Vorarbeit zu einer originären Symbolbildung. Mit Lorenzer: »Das hermeneutische Verfahren muss selbst als *Sozialisationsprozess* fungieren« (1974, S. 289). Ist diese Aussage nicht eine nachgerade pädagogische?

Das szenische Verstehen ist darauf gerichtet, die hinter dem manifesten Verhalten verborgenen »dramatischen Entwürfe« und konflikttypischen Reaktionsmuster zu erkennen, die dem Drehbuch eines unbewussten situativen Sinnzusammenhangs folgen (vgl. Lorenzer 1974, S. 138 ff.). Im Lorenzerschen Konzept lässt sich der Psychoanalytiker auf das »unmittelbare Zusammenspiel« (1977, S. 126) mit seinem Patienten ein und schließt aus den privatsprachlich verfälschten auf die »»wirklichen«  
Bedeutungen«, nimmt also den aktuellen Dialog als »Doppelte einer infantilen Situation« (1973, S. 150 ff.). Mit seiner deutenden Hilfe soll der Zusammenhang von szenischer Darstellung *heute* und historischer Situation *damals* ins Bewusstsein geholt werden. Ziel ist die Aufhebung des Gefalles von privatsprachlicher Verfälschung und wirklicher Bedeutung, mit anderen Worten: »*die Rekonstruktion des »Originalvorfalls«*« (1973, S. 169).

Auch diese Auffassung lässt sich, zumindest in ihrer ersten Hälfte, auf die pädagogische Praxis anwenden. Die Übernahme des szenischen Verstehens auf das Gebiet der Pädagogik vermag dann prägnant so gefasst werden: »Der Heilpädagoge versucht, den Gestörten und Behinderten aus dem, was jener offen und verschleiert in Szenen von sich mitteilt, zu verstehen« (Leber 1979, S. 75). Jede konflikthafte Verwicklung des Pädagogen mit seinen Kindern und Jugendlichen erscheint demnach als an seine Person geknüpfter inszenierter Wiederholungsversuch unbewältigter Lebensgeschichte. Versteht der Pädagoge diesen Kontext nicht, trägt er unbewusst zu einer für ihn selber schmerzhaften Kompletierung der

Szene bei, verhält er sich doch gemäß der unbewussten Erwartungen seiner Interaktionspartner: der (Teufels-)Kreislauf ist geschlossen. So wird er leicht in Versuchung geraten, aus einem nicht reflektierten Selbstschutz heraus die ihm zugefügte Kränkung zurückzugeben und dies wo möglich noch mit hehren erzieherischen Grundsätzen – »Kinder brauchen Grenzen« – zu rationalisieren suchen.

In solchen Situationen verzerrten die leidvollen früheren Beziehungserfahrungen des Kindes seine aktuelle Wahrnehmung. »In der Übertragungsreaktion wird also das Objekt subjektiv so erlebt, *als ob* es sich beispielsweise um die Mutter, den Vater oder ein Geschwister handelte« (Trescher 1985, S. 77 ff.). Jede Übertragung löst ihrerseits im Pädagogen (Trescher 1985, S. 77 ff.) eine Gegenüber vorgeht – alle eine Gegenübertragung aus. Alles, was im Gegenüber vorgeht – alle Regungen, Empfindungen und Befürchtungen –, fließt in die Beziehung zu ihm ein und aktiviert verschiedene Impulse, Gedanken, Affekte und Phantasien. Ohne tiefere Reflexion dieser sich hauptsächlich unbewusst entfaltenden Dramatik kommt es schnell zu einer gefährlichen Zuspitzung des Geschehens.

Da sich (institutionalisierte) Pädagogik aber in erster Linie auf der RealitätsEbene bewegt, steht die Übertragung nicht im Zentrum ihrer Arbeit. Trescher hat es dezidiert auf den Punkt gebracht: Psychoanalyse arbeitet *an* der Übertragung, Pädagogik *mit* der Übertragung (vgl. 1985, S. 84). Übertragungspänomene erhalten damit in der Pädagogik einen sekundären Stellenwert: »Die der Pädagogik adäquate und entsprechende Form der »Deutung« ist primär die gemeinsame, dialogische Herausarbeitung der Bedeutung von Geschehnissen in der gemeinsamen Beziehung, in einer gemeinsam erfahrenen und geteilten Realität« (vgl. Trescher 1985, S. 87).

Bei dem Versuch, das genau im Theorierahmen der Psychoanalyse entworfene Konzept des szenischen Verstehens auf das Gebiet der Pädagogik anzuwenden, stoßen wir dennoch auf eine Reihe von Schwierigkeiten. Nicht zuletzt das lange gehegte Misstrauen gegenüber einer Annäherung der Pädagogik an die Psychoanalyse hatte dazu geführt, seine Tauglichkeit in Frage zu stellen: Szenisches Verstehen sei gleichbedeutend mit der originalgetreuen Rekonstruktion von Lebensgeschichte und damit der Deutungshoheit der klassischen psychoanalytischen Technik vorbehalten. Überdies sei es theoretisch fragwürdig.

Eines ist sicher: Pädagogisches Arbeiten kann nicht Rekonstruktion beschädigender Originalvorfälle meinen, vielmehr dreht es sich um ein grundlegendes Verstehen blockierter individueller Lern- und Entwicklungsprozesse oder auch um die eine Gruppe verbindenden Themen bzw. unbewusste – etwa im Unterricht szenisch agierte – Phantasien. Gleichwohl ist es möglich zu verstehen, warum sich ein Kind in einer bestimmten Weise verhält, sofern man sich die Frage stellt, welche unbewältigten Beziehungserfahrungen hinter seinem manifesten Verhalten latent verborgen sind und nun unbewusst kommuniziert werden. Mit dem szenischen Verstehen erhalten wir eine psychoanalytisch orientierte Wahrnehmungshaltung an die Hand, die uns erlaubt zu erkennen, was ein Kind von seinen inneren Schwierigkeiten und Nöten und Konflikten in reale Handlungen transformiert, d.h. in Szene setzt. Das Kind äußert sich in seinem (auffälligen) Verhalten auf eine metaphorische Weise, indem es unbewusst in seinem Verhältnis z.B. zu seinen Mitschülern und Lehrern etwas inszeniert und diese damit in seinen Bann zieht. Seine innere Problematik und seine unbewältigten Lebens Themen zeigen sich in der Art und Weise, wie es seine Beziehungen zu und mit anderen Menschen arrangiert. Dies gilt es zu entschlüsseln, um darauf eine angemessene Antwort geben zu können und dazu beizutragen, dass das unbewusst agierte Leiden nach und nach in eine (sprach-)symbolische Form gekleidet werden kann.

Jede dieser Inszenierungen ist ein an unsere Person geknüpfter Wiederholungsversuch unbewältigter Lebensgeschichte. Dabei schlummert allerdings die Hoffnung im Hintergrund, dieses Mal einen besseren Ausgang zu finden. Verstehen wir diese an uns gerichteten Appelle nicht, tragen wir unbewusst zu einer für uns selber schmerzhaften Komplexifizierung der Szene bei. Schließlich verhalten wir uns dann doch gemäß der drohenden unbewussten Erwartung, dass sich die frühe traumatische Erfahrung erneut einstelle. Der (Taufeis-)Kreislauf ist geschlossen.

Wenn auch die Kinder reichlich szenisches Material anbieten mögen, so wird dessen Verwendung doch durch den Realcharakter des pädagogischen Settings erschwert. Angeregt durch eine intensive innerpsychologische analytische Debatte um ihren rekonstruktiven bzw. konstruktiven klinischen Charakter sind in der Vergangenheit jedoch neue Sichtweisen entstanden, die den alten Vorbehalt bezüglich der Bedeutung des Ori-

ginalvorfalls zu entkräften wissen. Inzwischen erscheint es für Pädagogik und Psychoanalyse lässlich, sich auf die werkgetreue Rekonstruktion infantiler Ereignisse zu beschränken.

Nicht zuletzt die durch die Erkenntnisse der Säuglingsforschung angestoßene Debatte über den Unterschied zwischen dem realen und dem in der klinischen Situation rekonstruierten Kind hat Zweifel am Wahrheitsgehalt der Originalszene aufgebracht. Dabei ist es noch nie Gegenstand der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie gewesen zu erforschen, »wie es damals wirklich gewesen ist, sondern wie das damals Gewesene dem Patienten heute erscheint – mit allen Erinnerungsstäuschungen, Verzerrungen und Lücken« (Domes 1997, S. 19). Lorenzer selbst hat ja dezidiert Ereignis und Erleben voneinander getrennt: »Psychoanalyse hat keine kausalgeneitliche Aussagekraft, kann sie doch an keiner Stelle ihre Aussagen an Ereignissen festmachen; sie muss vielmehr [...] ausschließlich im Bereich »subjektiver Erlebnisfiguren bleiben« (1974, S. 196).

Psychoanalyse generiert eine Sammlung subjektiv wahrer Geschichten, deren *objektive* Überprüfung entbehrlich ist. So könnte ein imaginärer Direktbeobachter der Vergangenheit zu ganz anderen Ergebnissen über krankheitsrelevante Ursachen kommen als ein Rekonstrukteur. Vom Standpunkt des Kliniklers aus ist diese Unterscheidung recht unerheblich, denn Deutungen und Rekonstruktionen sind »wahr, wenn sie therapeutisch effektiv sind« (S. 20). »Was zählt, ist allein die glaubwürdige Begründung des praktisch-therapeutischen Handelns in Anlehnung an wissenschaftliche Kriterien, die sich ihrerseits im Fluss befinden« (Thoma 1999, S. 825).

Wir sollten eher davon ausgehen, dass »die Deutung erst den Sinn und die Realität schafft« (vgl. Domes 1997, S. 20). Vor allem ist zu beachten, dass im psychoanalytischen Fachdiskurs der Frage der Beziehungsgestaltung zunehmend mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. So sprechen Lichtenberg u.a. von »Modellszenen«, die Analytiker und Patient gemeinsam erarbeiten (vgl. 2000, S. 21 ff.). In diesen Modellszenen wird eine unbewusste Phantasie zwischen beiden geschaffen – ein Vorgang, der weit über das gesprochene Wort hinausreicht:

»Die Konstruktionen aus Gedanken, Gefühlen und Bildern, die Analysand und Analytiker organisieren, um sich dann gegenseitig zu präsentieren, sind von der Motivation bestimmt, den anderen auf bestimmte Wünsche einzustimmen – zum

Beispiel auf den Wunsch nach Zustimmung, nach Sympathie oder Widerspruch« (S. 97).

Nach Treumiet lässt erst die affektive Verstrickung von Analytiker und Analysand die Bearbeitung der Hintergrundstörung zu. Danach geben Deutungen nicht nur Informationen über das psychische Funktionieren des Patienten, sondern sie geben ihm auch Einblick in das, »was der Analytiker denkt, und besonders auch, wie er denkt«. Der Analytiker wird zu einem neuen Objekt, mit dem »das Trauma in einem neuen Kontext« erlebt wird. Treumiet betont, dass das psychische Heute einen aktivierenden Einfluss auf die psychische Vergangenheit hat (vgl. 1995, S. 120 ff.).

Der Patient erfährt die unzerstörbare, nicht auf seine Projektionen zurückzuführende eigene Subjektivität des Analytikers, und diese Erkenntnis ist die Grundlage für das gemeinsame »Hervorbringen der Bedeutung« (vgl. Treumiet 1996, 27). In diesem interaktiven Zusammenspiel geht es nicht länger um die Rekonstruktion von Lebensgeschichte. In ähnlicher Absicht unterstreicht Dreher (1999), dass Übertragungsphänomene nicht generell als regressive Aspekte genommen werden dürfen, sondern es seien kreative Akte, die die Analyse hervorbringe.

Noch pointierter umreißt Warsitz die »psychoanalytische Grunderfahrung«: Er befindet, »dass alles, was wir wissen, aus dem Dialog stammt, und dass wir als Forschungsobjekte überhaupt erst zu solchen werden durch die Erfahrung des Anderen, der uns zunächst von uns selbst, von unserer impliziten Vorstruktur des Verstehens [...] entfremdet« (1997, S. 123). Schließlich hat Haas vor einiger Zeit die neue Debatte ums szenische Verstehen wie folgt zusammengefasst: »Statt des Originaltextes aus der Vergangenheit fand und findet die Psychoanalyse bis heute nur Erinnerungen an die Vergangenheit. Statt von Rekonstruktion lässt sich eher von Konstruktion sprechen« (Haas 2000, S. 46).

Für die Anwendung des szenischen Verstehens in der Pädagogik sind dies alles bahnbrechende Erkenntnisse. Wenn es nicht länger um die Rekonstruktion des unbewusst gewordenen Originalvorfalls geht, sondern um das Erleben neu gewonnener Perspektiven im gemeinsamen Dialog, verliert die Technik der verbalen Deutung, wie sie noch im Mittelpunkt der klassischen psychoanalytischen Therapie stand, theoretisch wie praktisch an Bedeutung. Fürs Gelingen pädagogisch gelenkter Entwicklungsprozesse ist sie jedenfalls keine Voraussetzung mehr.

## 2. Strukturgenetische Einfügungen

Es bleiben dennoch weitere Fragen offen. Nicht zuletzt die Tatsache, dass Pädagogen mit dem realen Kind arbeiten, Psychoanalytiker aber eher mit dem (*re-*)konstruieren, belegt, dass Pädagogen einen anderen Fokus auf die Problemlandschaft haben. Für Psychoanalytiker und ihre klinische Arbeit mag es vornehmlich ein theoretisches Anliegen sein, ob sich mit dem Konzept des szenischen Verstehens frühe strukturbildende Prozesse der Persönlichkeit adäquat abbilden lassen, wir Pädagogen stehen in erster Linie vor einer praktischen Herausforderung. Warum sind Kinder in ihren Entwicklungs- und Lernprozessen blockiert? Wie setzt sich ihre früh erlebte affektive Mangelsituation in defizitäre innere Strukturängel um? Wie können wir ihnen helfen, ihre blockierte Entwicklung in Gang zu bringen? Hier bedarf das Lorenzische Modell gewisser Ergänzungen. Nicht zuletzt die Einbeziehung eines auf Piaget zurückgehenden strukturgenetischen Modells, wie es Dieter Katzenbach entwirft, sowie das von Peter Fonagy und Mary Target entwickelte Mentalisierungskonzept können uns helfen, die affektive und kognitive Entwicklung eines Kindes bzw. seine Störanfälligkeit vor dem Hintergrund des Erlebens seiner szenisch arrangierten frühen Beziehungen besser zu verstehen.

Beginnen wir mit dem ersten Punkt. Lorenzer bezeichnete die Szene als Grundfigur, der wir bei der Konstitution der individuellen Struktur begegnen würden (vgl. 1977, S. 89). Später hat Trescher diesen Gedanken für die Pädagogik aufgegriffen – bei ihm erscheint die »Szene als Grundbaustein« von Subjektstruktur (vgl. 1985, S. 134). Ich bin mir aber nicht sicher, ob der Begriff der Szene den Aufbau von Persönlichkeitsstrukturen tatsächlich hinreichend umschreibt. Szene ist das Medium der Verinnerlichung von Repräsentationen der Bilder von und Beziehungen mit den primären Beziehungsobjekten, sie steht aber nicht für diesen Vorgang selbst. Damit lässt sich nicht beschreiben, wie er vonstatten geht. Insofern erscheint es sinnvoll, dieses durchaus sehr gut verwendbare Konzept zu erweitern, um eben diese Lücke zu füllen. Allerdings ist es wiederum das große Verdienst Lorenzers, den affektgebundenen Rahmen der frühen Interaktionserfahrungen abgesteckt zu haben. Nur die angemessene Berücksichtigung der dialektischen Verschränkung von affektiver und kognitiver Entwicklung – und darin eingeschlossen der

Niederschlag der erlebten Interaktionsformen – kann ein präzises Nachzeichnen der frühen Strukturbildung garantieren. Es mutet ein wenig traurig an, dass sich die pädagogische Fachdebatte der letzten Jahre sehr wenig um dieses Kontinuum kindlicher Entwicklung geschert hat und hier insbesondere Erkenntnisse, wie sie durch die Psychoanalyse hervorgerufen und beeinflusst wurden, beinahe systematisch ignoriert hat.

Zentrale Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften lassen jedenfalls die strikte Trennung »zwischen Gefühls- und Verstandesregionen« obsolet erscheinen, wie Schmid Noerr befindet. Er bezieht sich bei dieser Einsicht u.a. auf die Entdeckung von LeDoux einer »zweistufigen Verarbeitungsweise der sensorischen Signale durch den Mandelkern« (vgl. 2003, S. 115 f.). Der Hauptstrom dieser Signale verläuft von den Sinnesorganen über den Thalamus und die sensorischen Zentren der Großhirnrinde zum Mandelkern. Hier erfolgt eine Koordination durch die kortikalen Präfrontallappen, was schließlich die motorischen Körperreaktionen auslöst. Gleichzeitig werden aber auch kleinere, abkürzende Bahnungen zwischen Thalamus und Mandelkern unter Umgehung der Großhirnrinde gewählt. »Das bedeutet, dass emotionale Reaktionen zunächst auch anatomisch unabhängig von der Großhirnrinde und psychologisch unabhängig von bewussten Wahrnehmungen erfolgen können« (ebd., S. 116). Es gilt nun also, zwischen den Schichten des limbischen Systems – die weitgehend mit Freuds »Es« übereinstimmen – und den zusätzlichen kortikalen Verschaltungen (dem »Ich« und dem »Es«) zu unterscheiden. Das unbewusste Affektschema steuert die individuellen Reaktionen zum einen nach einem Lust-Unlust-Kriterium, enthält aber zum andern auch qualifizierte Verhaltensformen von Nähe/Distanz, Flucht/Aggression oder Bindung/Ablehnung. Das emotionale Erfahrungsgedächtnis interpretiert aktuelle Ereignisse nach den Kriterien des Affektschemas und ordnet sie jeweils ein. Gleichzeitig beginnen sich die weiter differenzierenden und regulierenden kortikalen Vernetzungen darum herum zu lagern. Dabei hat das bewusste Ich allerdings kaum Einsicht in die Antriebe des limbischen Erfahrungsgedächtnisses.

Hier tun sich eine Reihe von Querverbindungen zu Lorenzer auf. Seine Dialektik von natur- und sozialwissenschaftlichem Denken beharrt ja hartnäckig auf dieser Janusköpfigkeit menschlichen Seins. Er schreibt:

»Indem die Psychoanalyse in der Analyse der Interaktionsformen in diesen immer auch die darin dialektisch eingegangene Natur erfasst, bringt sie die Naturbestimmtheit menschlichen Handelns zum Vorschein« (1974, S. 197).

Und sein Begriff der »Erinnerungsspur« erscheint an die oben benannten neurowissenschaftlichen Entdeckungen überaus anschlussfähig. Lorenzer fragt danach, wie die Emotionen in den Erinnerungsspuren zu den szenischen Aufzeichnungen hinzutreten, und kommt zu dem Schluss:

»Die »Erinnerungsspuren« sind [...] Engramme, die [...] als »Spur«, angehängen von peripheren Eintragungen in den Sinnes- und Muskelapparaten, über Reflexbögen, Stammschaltungen nach oben« laufen [...] *Erlebbar* sind alle diese Erinnerungsspuren auch ohne Bewusstsein [...]« (1983, S. 101; vgl. Schmid Noerr 2003, S. 122).

In dieser Passage macht Lorenzer implizit selbst auf die nötige, konkretpsychologische Ergänzung des szenischen Verstehens aufmerksam. Gleichwohl bleibt auch in der tiefenhermeneutischen Annäherung an die Strukturbildung der Persönlichkeit ein gewisser Klärungsbedarf. Wenn gleich es unbestritten ist, dass vor dem Hintergrund der frühen Interaktionserfahrungen die Affektschicksale über die Zukunft der intelligenten Leistungen eines Menschen entscheidend mitbestimmen, so sollte doch diese Verbindung eingehender ausgeleuchtet werden.

Dem emotionalen Gedächtnis kommt bei der Konstruktion der gegenwärtigen subjektiven Erfahrungen ein enormes Gewicht zu. Da dort von frühester Zeit an alle Beziehungserfahrungen aufbewahrt sind, kann es als Kern unseres Erkennens angesehen werden. Ohne Gefühle gibt es keine Bewertung einer Situation.

»Gefühle sind nicht kognitiv/istisch zu reduzieren (etwa auf Verstandesdeutungen [...]), sondern sind eigenständige Verarbeitungsformen der sozialen Wahrnehmung, zugleich aber mit der Verstandestätigkeit derart verflochten, dass Gefühle ohne Vernunft (Intentionalität, Analysieren, Schlussfolgern) unmöglich sind wie Vernunft ohne Gefühle (Wertungen, Entscheidungsfindungen)« (Schmid Noerr 2003, S. 48).

Das emotionale Gedächtnis ist offenbar weniger kognitiv und organisiert, dafür eher sensorisch aufgebaut und besteht aus »prä-repräsentativen Verschlüsselungen relationaler Erfahrung«. Als Kern unseres Erkennens ist es weit mehr als ein Vorläufer symbolischer Kognition (vgl. Orange 2004, S. 151 f.). Auch die Unterscheidung in ein *explizites* und ein *impli-*

zies Gedächtnis erscheint an dieser Stelle hilfreich (vgl. Ladan 2003, S. 16 ff.). Im expliziten Gedächtnis ist alles Wissen versammelt, das wir bewusst reproduzieren können. Es speichert Ereignisse und Tatsachen und beinhaltet die bewussten Erinnerungen unserer Autobiographie, wobei bei einschränkend anzumerken ist, dass wir damit keine genaue Wiederbege der ursprünglichen Ereignisse erhalten, sondern es zu nachträglichen Bearbeitungen kommt. Ein großer Teil der Erlebnisse aus unserer Kindheit bleibt der bewussten Erinnerung verschlossen, ohne allerdings zu verblasen – diese Erfahrungen sind im impliziten Gedächtnis niedergelegt (vgl. Getspach 2006, S. 28 ff.). Stern u.a. sprechen vom »*impliziten Beziehungswissen*«, welches sich durch interaktionale, intersubjektive Prozesse entwickle und nicht-symbolisch repräsentiert sei. Danach internalisiert der Säugling nicht das Objekt selbst, sondern den »Prozess der wechselseitigen Regulation« (2002, S. 977 ff.).

Das implizite Gedächtnis entfaltet seine Wirkung in Gehirnstrukturen, die schneller reifen als jene, die am expliziten Gedächtnis beteiligt sind. Das implizite Gedächtnis ist nicht unbedingt von Bewusstsein begleitet. Es umfasst Vorgänge, die einmal gelernt oder erfahren wurden, von denen man aber nicht mehr weiß oder wissen muss, »wie es geht«. Implizite Gedächtnisinhalte beziehen sich auf Fertigkeiten und Handlungsvollzüge, die durch häufige Wiederholungen allmählich gelernt und dann automatisiert worden sind, u.a. motorische, perzeptuelle und kognitive Fertigkeiten oder der Spracherwerb (vgl. Dencke 1999, S. 77). Diese Aktivierung wirkt im Hintergrund und kann, wenn eine reale oder vermeintliche Gefahr droht, ins Spiel kommen und die weiteren Reaktionen bestimmen, ohne dass uns der wahre Grund dafür deutlich würde. Ladan nennt die Muster des impliziten Gedächtnisses, die sich dem bewussten Gedächtnis entziehen, das »Selbstschweigende« (ebd., S. 18).

Nach Ladan wird jemand, der sich beständig im Beisein anderer unsicher fühlt, keine Erinnerung daran haben, wie er als Kind immerfort ignoriert wurde und man nicht auf seine Gefühle und Bedürfnisse einging. Satt dessen hat er all diese Erfahrungen zu seiner implizit erinnerten Überzeugung zusammengefügt, er sei nichts wert. Und den anderen vermittelt er laufend die Botschaft, dass er sich selbst nicht ernst nimmt und dass man seinen Gefühlen keine Beachtung schenken muss. Diese Überzeugung, dieses »Wissen«, es sei unmöglich, ernst genommen und geachtet

zu werden, ist zu einem Muster geworden, welches als selbstschweigendes zur Grundlage dieser Persönlichkeit geworden ist.

Also wird dieses frühe Erleben szenisch reproduziert, ohne dass wir überhaupt sicher sein können, ihm je zur Sprache zu verhelfen. Dennoch ist das szenische Verstehen damit nicht abgewertet. Im Gegenteil. Gerade in der psychoanalytischen Debatte wird inzwischen dem Beziehungsmoment gegenüber der reinen »Spracharbeit« eine deutlich akzentuierte Bedeutung beigemessen. Es ist vor allem die emotionale Verfügbarkeit des Analytikers, die – analog zur Leistung der Bezugspersonen für das Kleinkind – dem Patienten eine Atmosphäre emotionaler Sicherheit bereistellt (vgl. Orange 2004, S. 164). Speziell die Kenntnisse über das *implizite Wissen* haben dazu geführt, die »Welt der expliziten Sprache« in ihrer Vorherrschaft anzuzweifeln (vgl. Stern 2005, S. 124 ff.). Stern befindet, dass das explizite Wissen sprachlich und symbolisch, das implizite Wissen dagegen nicht-sprachlich und nicht-symbolisch sei (vgl. 2000, S. 481 f.). Er schlussfolgert, dass sich das ganz junge Kind, das noch nicht über Sprache verfügt, mit einem impliziten Wissen über das Erleben des anderen, das sich von seinem ich-zentrierten Erleben unterscheidet, entwickelt. Da ein Großteil des impliziten Wissens nicht in Worte übersetzt wird, ist die traditionelle Psychoanalyse vor ein Problem gestellt:

»Das implizite Wissen ist nämlich nicht dynamisch unbewusst, das heißt, es wird nicht durch Widerstände vom Bewusstsein ferngehalten« (vgl. Stern 2005, S. 129).

Die Säuglingsbeobachtung hat gezeigt, dass das unreife innere Gleichgewichtssystem des Säuglings von dem reiferen und differenzierteren Nervensystem seiner Mutter mitreguliert wird. In diesem »symbiotischen«, angenehmen Zustand sind die homöostatischen Systeme von Mutter und Kind in einer *einzigsten* übergeordneten Organisation zusammengeschlossen, die eine wechselseitige Regulierung ihrer beiden Nervensysteme über die gemeinsame Interaktion ermöglicht. Dabei aktiviert der intime Kontakt zwischen ihnen ihre Opiatsysteme:

»Die erhöhte Ausschüttung von Beta-Endorphinen während der spielerischen Interaktion intensiviert die Lustwahrnehmung im Gehirn des Babys wie auch der Mutter« (vgl. Davies 2002, S. 332 f.).

Vor dem Hintergrund ihrer erlebten Interaktion mit der Mutter suchen Babys den Kontakt zwischen diesen beiden Innenwelten, weil er eine unverzichtbare Voraussetzung für ihre geistige und emotionale Entwicklung darstellt. Dabei spielt das Erleben eines starken Gefühls von Kontingenz und Konstanz eine tragende Rolle (vgl. von Lüpke 2005b, S. 2).

Kontingenz heißt, gesetzmäßige Zusammenhänge, Bedingungen und Ähnlichkeiten in der Begegnung mit dem Gegenüber aufzuspüren. Diesbezüglich ist auch die frühe Erfahrung bedeutsam, dass sich das Selbst als Urheber eigener Handlungen empfindet und Einfluss auf die primären Objekte nehmen kann. Fehlt sie, bleiben Ohnmachtsgefühle nach, die die weitere kognitive Entwicklung hemmen. All dies wird (mit-)bestimmt von der Erfahrung von Konstanz innerhalb des familialen Beziehungsrahmens. Das Kind benötigt die Sicherheit ausstrahlende Gewissheit, sich auf seine primären Objekte verlassen zu können.

Die Relevanz der frühen Urheberschaft für die kindliche Entwicklung ist vor allem durch die Erkenntnisse der Säuglingsforschung in den Fokus des Interesses gerückt worden. Wenn Kindern schon im Säuglingsalter vielfältige Gelegenheiten geboten werden, sich selbst und ihre Wirkung auf andere Menschen wahrzunehmen, werden frühzeitig hochkomplexe Verschaltungsmuster im Frontalhirnbereich und auch tieferliegenden, subkortikalen Netzwerken ausgebildet (vgl. Hüther 2004, S. 29). Wahrnehmung und Lernen werden durch die erlebte Erfahrung strukturiert. Diese Erfahrung wird vor allem aus der Begegnung mit den Eltern genährt (vgl. Gerspach 2006, S. 31 ff; von Lüpke 2005a und b).

Es gilt zu beachten, dass die frühe kognitive Entwicklung in zwei Abschnitte zu unterteilen ist: eine sensumotorische Phase und jene der Symbolisierung (vgl. Zepf, Soldt 2005, S. 242; Gerspach 2006, S. 52 ff.). Im Kleinkindalter mangelt es noch an der Fähigkeit zu symbolischem Denken, das Denken ist vielmehr vollständig praktisch orientiert. Das Erkennen ist noch vollständig an spezifische Sinnesindrücke und motorische Akte gebunden. Piaget spricht daher auch von praktischer Intelligenz (vgl. Piaget, Inhelder 1979, S. 517). Diese Phase dauert ungefähr bis zum Alter von eininhalb Jahren, während der zunächst das Interesse auf den eigenen Körper gerichtet ist und sich nach etwa einem dreiviertel Jahr die Intelligenz objektiviert und den Bedingungen des Raums anpasst (vgl. Fatke 1985, S. 41).

An dieser Stelle hilft uns der Rückgriff auf die Differenzierung in Primär- und Sekundärprozess weiter, um diese frühen Entwicklungsstadien besser zu verstehen. Der Primärprozess steht für ein psychisches Geschehen, das wenig bewusst gesteuert verläuft, nach augenblicklicher Befriedigung eines Wunsches strebt und dabei zu einem freien Abfluss von psychischer Energie führt. Das ursprüngliche und unkontrollierte Befriedigungserlebnis ist Kernstück des Primärvorganges (vgl. Laplanche, Pontalis 1972, S. 396 ff.). Beim Sekundärvorgang handelt es sich um das wache Denken. Er hemmt und modifiziert den Primärvorgang und bindet und kanalisiert die psychischen Energien, bevor sie in kontrollierter Form abströmen. Während, orientiert am Lustprinzip, beim Primärvorgang Wünsche nach augenblicklicher körperlicher Befriedigung rufen, können sie jetzt, orientiert am Realitätsprinzip, aufgeschoben und zudem in kulturell anerkannte Fassungen verwandelt werden.

Der Primärprozess ist typisch für ein Denken, das von einer Lust-Unlust-Regulierung beherrscht wird und in dem entscheidende Regeln der Logik noch keine Geltung beanspruchen dürfen. Der Sekundärprozess charakterisiert dagegen unser rationales und realitätsorientiertes Denken (vgl. Zepf, Soldt 2005, S. 247 f.). Erst mit dem Schultretritt wird er stabilisiert. Neue psychische Erfahrungen werden nun möglich, mit deren Hilfe sich die verschiedenen möglichen Befriedigungswege ausprobieren lassen. Das wachsende Ich des Kindes ist jetzt zunehmend in der Lage, seine Wünsche und Absichten zu regulieren und in sozial erwünschte Bahnen zu lenken. Die triebhaften Wünsche werden durch Erziehung sozusagen eingedeicht (vgl. Leichsenring 2000, S. 572; Nietzsche 2000, S. 175).

Nach heutiger Auffassung muss davon ausgegangen werden, dass Primär- und Sekundärprozess keine voneinander getrennten Denkssysteme, sondern ein Kontinuum bilden. Am Anfang ist das Denken des Säuglings sensumotorisch, noch nicht symbolisch. Das Erleben spielt sich hier nur auf der sensumotorischen Ebene ab, wobei im Rahmen der frühen Mutter-Kind-Beziehung bereits die ersten Schritte zur Symbolbildung vorbereitet werden (vgl. Paulsen 1996, S. 206 f; Tönnemann 1995, S. 326). Aber erst ab etwa eininhalb Jahren, d.h. nach der Entwicklung rudimentärer kognitiver Kompetenzen, kann man von primärprozesshaftem Denken sprechen. Frühestens im 12. Lebensmonat, also mit dem

Spracherwerb, tritt dann die Reifung des Sekundärprozesses auf den Plan. Sie bedingt, dass sich erste seelische Repräsentanzen aus dem sensumotorischen Handeln gebildet und einen Vorgang der Symbolbildung in Gang gesetzt haben (vgl. Zepf, Soldt 2005, S. 243 ff.). Während dabei der Primärprozess einem *affektsymbolischen* Denken verhaftet ist, ist der Sekundärprozess über ein reiferes *begriffssymbolisches* Denken charakterisiert.

Ein Symbol ist eine bewusst-kognitive Darstellungsform von Sachverhalten, die außerhalb der Person liegen. Dabei werden Worte mit Vorstellungen verbunden. Es ist eine Art »Erinnerungssymbol« (vgl. Pilz 1995, S. 95), mit dessen Hilfe sich beim Kind allmählich Vorstellungen vom eigenen Selbst und von den Objekten herausbilden. Insbesondere die Verfügungsgewalt über die Sprache als dem zentralen Symbolsystem verhilft dem Kind dazu, seine psychischen und kognitiven Strukturen auszubilden, sich in der Interaktion mit anderen verständlich machen und behaupten zu können. Sprache begründet die symbolische Beziehung von Zeichen und Bezeichnetem, sie vereinigt Vorstellung und Laubild (vgl. Pagel 1989, S. 42). Seit Piaget wissen wir, dass die Wirklichkeit beim Kind über den Erwerb von Symbolsystemen aufgebaut werden muss (vgl. von Lenküll et al. 1996, S. 1023). Der Aufbau einer reifen Persönlichkeit ist daher, eingedenk aller nötigen theoretischen Ergänzungen, selbstredend an die Verfügung über Sprache geknüpft (vgl. Lorenzer 1977, S. 162 ff.).

Etwas zu begreifen, sich einen Begriff davon zu machen, bedeutet, etwas Besonderes als zu einem Allgemeinen gehörig zu erfassen. Dieses Etwas als etwas zu erkennen, kennzeichnet die formale Struktur unserer alltäglichen kognitiven Leistung (vgl. Zepf, Soldt 2005, S. 250). Bevor aber diese kognitive Leistung und das mit dem Spracherwerb eingeführte begriffssymbolische Denken zum dominierenden Modus des Handelns werden können, gilt es zu verstehen, dass das kindliche Denken zunächst in Affektsymbolen aufgehoben ist. Ein Kind lässt sich Begriffe nicht von außen überstülpen, sondern es muss, beginnend auf der Ebene der Affektsymbole, eine abgestufte Entwicklung durchlaufen.

Das Kind wird sich zum Beispiel gewahr, dass es jetzt wütend oder traurig ist, es fühlt dies nicht mehr allein. Im Sinne des Primärvorganges und in Weiterentwicklung aus der sensumotorischen Phase denkt das

Kind nun in Affekten. Ihm ermanget es insofern noch an reiferen symbolischen Vorstellungen, als Gegensätze nicht logisch gegeneinander abgehoben werden können, sondern wie identisch behandelt werden. »Heiß« und »kalt« werden verwechselt, weil sich beide auf ein unlustvolles Gefühl beziehen. Die kindliche Semantik beruht noch nicht auf Begriffen, sondern auf Gefühlen (vgl. Freud 1940a, S. 91; Zepf, Soldt 2005, S. 254 ff.).

Mit dieser Erkenntnis ist die Beziehungsproblematik eines Kindes untrissen. Denn nur, wenn die frühe Erfahrung mit den primären Objekten ein Überfluten an gefährlichen Affekten verhindert, wird das Kind imstande sein, sich den kognitiven Herausforderungen der Welt zu stellen. Und da kommt Piaget ins Spiel, wobei ich einschränkend geltend machen möchte, dass die anschließend noch angeführten Überlegungen zur Mentalisierung die kindliche Entwicklung in ihrer Komplexität wesentlich präziser zu fassen wissen. Zunächst aber werde ich diese Einwände außer Acht lassen.

Nach Piagets Vorstellung entwickelt sich das Subjekt in dem Maße, wie es befähigt wird, seine Aktivitäten auf die Objekte der Außenwelt zu richten. Umgekehrt kann es die äußeren Objekte nur über seine innere Auseinandersetzung mit ihnen erfassen. Dieser Lernprozess ist durch zwei Merkmale charakterisiert: durch Assimilation, d.h. die Ausdehnung der eigenen Aktivität auf neue Objekte bzw. Einverleibung der neuen Erfahrungen in die Eigenstrukturen, und Akkommodation, d.h. die Angleichung an die äußeren Gegebenheiten wie die partielle Veränderung der Eigenstrukturen unter dem Einfluss der Umwelt (vgl. Gerspach 2000, S. 194 ff.).

Im Rahmen dieser Anpassungsprozesse kommt es zur Entwicklung von Denkstrukturen durch miteinander koordinierte Schemata. »Schemata« fasst jene Elemente des Denkens und Handelns zu einem Sinngehalt zusammen, das für Problemlösungen erforderlich ist. Durch die Anpassungsaufgaben, die dem Menschen beständig gestellt sind, kommt es zu einer Weiterentwicklung der Schemata. Auf diese Weise können Handlungen immer besser entworfen und in die Tat umgesetzt werden. Der Aufbau dieser Strukturen erfolgt über einen wechselseitigen Prozess der Anpassung der inneren Schemata an die äußere Welt wie Anpassung der äußeren Welt an die bereits gebildeten Schemata (vgl. Piaget 1974, 1975).

Für Piaget zentral war die Überlegung, wie beim Kind nach und nach ein intelligenter innerer Organisationszusammenhang geschaffen wird, der es ihm auf immer komplexerer Ebene gestattet, systematische Verknüpfungen herzustellen, Handlungsschemata aufzubauen und damit Handlungen operational ausführen zu können. Bezüglich der Bewältigung neuer Herausforderungen kommt es nach Piaget nur dann zu einem Fortschritt in den Denkopoperationen, wenn das Kind die Möglichkeit hat, der durch die aufgegebenen Rätsel aufbrechenden Verunsicherung standzuhalten und sein Gleichgewicht auf höherer Ebene immer wieder neu herzustellen. Er spricht hier von Äquilibrium. Gelingt sie, so kommt es allmählich zu aufeinander aufbauenden, aber auch völligen Neu-Konstruktionen, d.h. der Weiterentwicklung der inneren Strukturen als Voraussetzung von intelligentem Handeln und Erkennen. Am Rande sei darauf verwiesen, dass das Modell Piaget, von wenigen Modifikationen abgesehen, die sich auf ein durchaus heterogenes Entwicklungsgeschehen in den verschiedenen Teilbereichen beziehen, eine aktuelle Bestätigung erfahren hat (vgl. Göppel 2006; Katzenbach 2006, S. 96 f.).

Wenn die Fähigkeit zur Selbstregulation den Kern der Intelligenzentwicklung ausmacht, wie mit Piaget angedeutet, dann erscheint es notwendig, den affektiven Erfahrungen des Kindes Aufmerksamkeit zu schenken, um Vorankommen wie Stockungen von Lernprozessen verstehen und angemessen intervenieren zu können. Hemach bedarf es einer ausreichend sensiblen Umwelt, die das Kind emotional stabilisiert, aber nicht festhält, fordert, aber nicht überfordert. Unter diesen Voraussetzungen wird das Kind zu immer komplexeren Denk- und Anpassungsoperationen fähig und vermag seine egozentrische Sicht der Dinge nach und nach aufzugeben. Diesen Prozess nennt Piaget Dezentrierung. Nur wer imstande ist, vom eigenen Standpunkt als Zentrum allen Geschehens abzurücken, dem eröffnen sich die Dimensionen der Wirklichkeit: die Welt eines anderen Menschen, die Welt eines Tieres, einer Pflanze, die Welt einer Sache, eines Anliegens oder Ideals (vgl. Ciompi 1997).

Um die Fähigkeit zum selbständigen Denken und Handeln zu erlangen, muss das Kind sich dezentrieren können, d.h. die Illusion aufgeben, selbst im Mittelpunkt des Interesses seiner Umgebung zu stehen. Gegen Ende des ersten Lebensjahres kommt es nach Piaget zu dieser »kopernikanischen Wende«. Das Kind ist jetzt imstande, zu erkennen wie anzu-

kennen, dass Regungen und Absichten seiner Bezugspersonen nicht allein seiner Existenz gelten, sondern dass diese ein Eigenleben führen. Es beginnt zu akzeptieren, dass Personen und Gegenstände auch dann existieren, wenn sie seiner unmittelbaren Wahrnehmung entzogen sind. Piaget spricht in diesem Zusammenhang von der Objektpermanenz – ein Gegenstand ist in Gedanken, d.h. im jetzt erweiterten Assimilationsschema, auch dann vorhanden, wenn man ihn nicht sieht. Das Kind hat begonnen nachzuvollziehen, dass das, was verschwunden ist, an einem anderen Ort weiterexistiert.

Das Kind vermag jetzt Erinnerungen zu speichern und bewusst mit ihnen zu arbeiten: Es kann sich ein Objekt vorstellen, mit ihm in Gedanken operieren bzw. kommunizieren oder es an einen anderen Platz setzen. Mit zunehmendem Alter werden Erinnerungs- zu Symbolspuren, d.h. der Mensch lernt, mit abstrakten Zeichen (Worten, Texten, Ideen, Theorien) zu jonglieren. Im Sinne Freuds (1911b) wird von nun an Denken als Probehandeln möglich – Handlungen können in Gedanken geplant und im Voraus durchgespielt werden.

Das gleiche Prinzip gilt für den Umgang mit der primären Bezugsperson. Auch sie wird im allgemeinen Sinne wie ein permanenter Gegenstand aufgefasst. Beginnend mit der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres lernt das Kind immer besser, ihre Abwesenheit zu ertragen, weil es weiß, dass sie wiederkommt. Schließlich hat es wiederholt diese beruhigende Erfahrung gemacht. Zudem zeigt uns die Hirnforschung, dass es zu diesem Zeitpunkt allmählich möglich wird, sein Erinnerungsvermögen auszubauen. Dies bedeutet: Das Bild vom geliebten Objekt verschwindet nicht mit dem Objekt. Das Kind weiß, dass die Mutter auch dann weiterexistiert, wenn sie den Raum verlässt. Damit schwindet die existentielle Angst davor, allein gelassen zu sein.

Seine Eigenständigkeit zu entdecken, ohne sich der Angst vorm Verlassen sein und damit vor der Vernichtung ausgeliefert zu sehen, eröffnet dem Kind ganz neue Denk- und Erlebensdimensionen. Mahler sprach hier von der affektiven Objekt Konstanz (vgl. Mahler et al. 1980). Sie stellt sich gemeinhin im dritten Lebensjahr ein und wird möglich, nachdem dem Kind die gedankliche Konstruktion des permanenten Gegenstandes gelungen ist. Es ist jetzt fähig, das Bild seiner wichtigsten Bezugspersonen in Erinnerung zu behalten, und dies bewirkt ein wachsendes Vertrau-

en in ihre dauernde affektive Verfügbarkeit. Damit entsteht seine basale Kompetenz, sich affektiv zu dezentrieren.

Ich vermute sogar, dass der Aufbau von Objektpermanenz und Objekt Konstanz eher miteinander verkoppelt ist, als dass beides nacheinander verläuft. Das Wissen über die Verwobenheit und gegenseitige Abhängigkeit von affektiver und kognitiver Entwicklung in Abhängigkeit bestimmter Beziehungserfahrungen lässt jedenfalls diesen Schluss zu. Aus meiner Zeit der Arbeit in einem sozialen Brennpunkt erinnere ich mich eines kleinen Jungen von vier Jahren, der beständig seine Sachen verräumte und mit einem verzweifeln »Is' weg« reagierte, wenn man ihm danach fragte. Er machte allerdings keinerlei Anstalten, an anderen Orten danach zu suchen. Heute denke ich, dass er sicher war, dass alles nicht mehr existierte. Genauso verzweifelt, resigniert und desorganisiert erlebte ich ihn bezüglich seiner Erwartungen an uns Betreuer. Soviel ich weiß, hatte er in seinen Eltern nie wirklich konstante und verlässliche Beziehungspersonen kennen gelernt. Auf alle Fälle möchte ich nicht entscheiden, ob das Ausbleiben der Objektpermanenz oder die Erfahrung mangelnden Objekt Konstanz genetisch früher lagen.

Überdies ist hier Katzenbachs Auffassung zu folgen, dass es nicht länger um eine Emotionspsychologie, so wichtig diese auch ursprünglich für ein Verstehen des Zusammenwirkens von Emotion und Kognition war, gehen kann, sondern »um den Einfluss (früher) Beziehungserfahrungen auf Lernen und kognitive Entwicklung« (2006, S. 95). Gergely weist darauf hin, dass sowohl Piaget wie Mahler die Fähigkeiten des Säuglings zur Repräsentation räumlicher und zeitlicher Eigenschaften falsch einschätzten; wie neuere Forschungen zur Kognition zeigen, liegt sie bereits mit drei oder vier Monaten vor. Auf alle Fälle sind diese frühen Repräsentationen an interpersonale Erfahrungen gebunden. Allerdings scheint die weiterführende Fähigkeit zur Zuschreibung menschlichen Handelns zu kausalen mentalen Zuständen erst zum Ende des zweiten Lebensjahres zu entstehen (vgl. Gergely 2002, S. 828 ff.).

Das Kind entdeckt jedoch mit dem beginnenden Gewahrwerden des Getrenntseins von der Mutter, dass deren Wünsche keinesfalls immer mit seinen eigenen übereinstimmen. Der Akt der Dezentrierung, der mit dieser Einsicht einhergeht, enthält also auf alle Fälle eine kognitive und eine affektive Komponente. Erst die wachsende Fähigkeit des Kindes, sein

Getrenntsein von den frühen Bezugspersonen zu akzeptieren, gibt ihm Gelegenheit, mit den äußeren Bedingungen ohne deren Hilfe zurande zu kommen. Die zentrale Aufgabe der Kindheit liegt wohl darin, die Getrenntheit zu erfassen, zu akzeptieren und eigene Kräfte zu mobilisieren, um mit den Verhältnissen »draußen« allein zurande zu kommen. Ein Kind, das emotional nicht reif für die Akzeptanz der Trennung vom geliebten Objekt ist, wird auch die kognitive Getrenntheit von der Welt der Objekte nur schwer realisieren (vgl. Leber 1995). Wem die Erfahrung eines konstant verfügbaren und empatischen frühen Objekts fehlt, der bleibt in seiner eigenständigen Entwicklung beeinträchtigt (vgl. Gehde, Emrich 1998).

Neben seine Handlungsschemata hat Piaget auch Personenschemata gestellt. Er unterstreicht, dass die Personen, die auf das Kind einwirken und auf die das Kind einwirkt, zur Entwicklung dieser zugleich intellektuellen wie affektiven Schemata beitragen (vgl. Piaget 1993, S. 264 f.). Hier finden sich unüberschaubar Parallelen zu Lorenzers Konzeption. *Personenschemata* kommt meines Erachtens dem Bild von den Interaktionsformen recht nahe, wenngleich sich Lorenzer leider nie explizit auf Piaget bezogen hat.

Ganz in seinem Sinne müssen wir aber noch immer von (szenisch arrangierten) Beziehungszusammenhängen ausgehen, um einen plausiblen Zusammenhang zwischen den Interaktionserfahrungen und inneren Entwicklungsprozessen bei einem Kind herstellen zu können. Der Rückgriff auf die neurophysiologische Dimension der Hirnentwicklung kann dabei allerdings nur mehr Krücke als handlungsleitende Maxime sein und wäre lediglich als Hinwendung zu einem biochemisches Korrelat zu begreifen, das ein Kind braucht, um die Semantik seiner inneren Handlungsschemata stimmig aufzubauen. Wir sollten anerkennen – und das haben wir mit Lorenzer gelernt –, dass Hirnstoffwechselprozesse in einer komplexen Beziehung zum bio-psycho-sozialen Kontinuum stehen und es zu jeweils wechselseitig bedingter Einflussnahme und Veränderung kommt, ohne dass dies mit einem einfachen Reiz-Reaktions-Schema zu erklären wäre.

Wenn etwas Neues wahrgenommen wird, so breitet sich eine unspezifische Erregung aus, die auf die emotionalen Zentren übergreift und zu einer vermehrten Ausschüttung von Botenstoffen führt, die wiederum als Trigger für neuroplastische Umbruchprozesse in nachgeschalteten Neuronenverbänden wirken. »Auf

diese Weise wirkt die emotionale Aktivierung als Instrument zur adaptiven Modifikation und Reorganisation neuronaler und synaptischer Verschaltungsmuster in den assoziativen Bereichen der Hirnrinde [...]. Gelernt wird also mit einem solchen Gehirn immer dann besonders gut und besonders nachhaltig, wenn es unter die Haut geht« (Hühner 2004, S. 19 ff.).

### Kindliche Entwicklung erfolgt aus sich selbst heraus:

»Weil das Kind auf der Grundlage seiner bisher bereits erlernten und im Hirn verankerten Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst darüber bestimmt, was es an Neuem sucht und was es interessiert, können die unter diesen Bedingungen gemachten Lernfähigkeiten besonders gut an das bereits vorhandene Wissen angeknüpft, können als die im Hirn bereits entstandenen Verschaltungsmuster besonders gut erweitert und ergänzt werden« (vgl. Hühner 2004, S. 21).

Kann allerdings keine Verknüpfung zwischen dem Neuen und bereits Vorhandenem hergestellt werden, so passiert nichts.

»Ein Mensch, nicht nur ein Kind, nimmt also nie wahr, was ihm angeboten wird, sondern nur das, was irgendwie zu seinen Vorstellungen und Erwartungen (also zu seinen bisher gemachten Erfahrungen) passt.«

Sich auf Neues einzulassen, setzt die Erfahrung von Vertrauen voraus. Verunsicherungen dagegen können im Hirn eine sich ausbreitende Unruhe auslösen, die es unmöglich erscheinen lässt, die über die Sinneskanäle eintreffenden Wahrnehmungsbilder mit den bereits vorhandenen Bildern bzw. inneren Repräsentanzen abzugleichen. »Das Einzige, das dann noch funktioniert, sind ältere, sehr früh entwickelte und sehr fest eingefahrene Denk- und Verhaltensmuster«. Hierzu zählen Angriff (Schreien und Schlagen), Verteidigung (nichts mehr hören wollen) und Rückzug (Unterwerfung und Kontaktabbruch). Lernstörungen sind demnach Ausdruck gestörter Beziehungen. Der Mangel an emotionaler Sicherheit kann u.a. durch eine verstärkte Selbstbezogenheit zu kompensieren gesucht werden, nicht selten begleitet von einem Rückgang an Motivation, Verstehen, Behalten und Erinnern (vgl. Hühner 2004, S. 23 ff.).

Auf der Folie des Piagetischen Denkens hat Katzenbach wichtige Überlegungen angestellt, unter welchen Voraussetzungen dieser Erfolg sich nicht einstellen will. Er macht darauf aufmerksam, dass Lernprozesse generell nicht kontinuierlich verlaufen. »Phasen eines stetigen Lernzuwachses wechseln sich ab mit Phasen scheinbarer Stagnation, denen dann wiederum sprunghafte Entwicklungsschritte folgen« (Katzenbach 2004, S. 90; Gerspach 2006, S. 50 ff.).

Eingebettet sind sie in ein Kontinuum aus Beziehungserfahrungen, die es gestatten müssen, dass sich ein Kind der Verunsicherung durch eine neue, unbekanntere Lernsituation zu stellen wagt. Katzenbach spricht davon, dass eine solche Situation insofern eine neue Erfahrung darstellt, als sie eine Erwartung durchkreuzt. Lernen besteht eben nicht nur aus einem kumulativen »Dazu-Lernen«, sondern verlangt auch nach strukturellem »Um-Lernen«. Hier weisen Kinder mit Lernschwierigkeiten Probleme auf, und zwar weniger in Bezug darauf, »kognitive Konzepte zu generieren, als vielmehr damit, diese Konzepte systematisch zu prüfen und nötigenfalls wieder zu revidieren« (vgl. Katzenbach 2004, S. 91). Kognitive Weiterentwicklung setzt ein, wenn sich ein Konzept konsolidiert hat. Es ist das erkennende Subjekt selbst, das den Zeitpunkt der Entwicklung bestimmt. Emotionale Probleme beeinträchtigen insbesondere dann diesen Prozess, wenn Kinder mit der Anforderung des strukturellen Lernens, »also der Reorganisation ihres Wissens und Könnens«, konfrontiert sind. Diese kognitive Reorganisation verlangt nach der Fähigkeit, auf frühere Gewissheiten verzichten und Verunsicherung aushalten zu können.

»Ob die Verunsicherung und Irritation im Kind eher Neugierde und Anstrengungsbereitschaft weckt oder aber zu Angst und Vermeidungsverhalten führt, hängt offenbar in hohem Maße von seiner Fähigkeit zur Affektregulation und diese wiederum von frühen Beziehungserfahrungen [...] ab« (Katzenbach 2004, S. 92).

Diesbezüglich lassen sich zwei Stressreaktionsmuster unterscheiden, je nachdem, ob die psychosoziale Belastungssituation als kontrollierbar oder nicht eingeschätzt wird. Diese Gegenüberstellung entspricht in etwa jener zwischen kumulativem Dazu-Lernen und strukturellem Um-Lernen, wobei bei der Fähigkeit zur Kontrolle von Stressoren von stabilen und liebevollen sozialen Beziehungen und – darin eingeschlossen – der Fähigkeit zur Affekt- und insbesondere Angstrengung abhängt. Insbesondere unkontrollierbarer Stress birgt die Gefahr einer Dekompensation des Individuums. Die Beurteilung eines Stressors als kontrollierbar oder unkontrollierbar erfolgt im Rahmen der Interpretation dieser Situation durch das Subjekt.

»[...] nur wer die wiederholte Erfahrung der Meistung von Herausforderungssituationen gemacht hat, wird in neuen Belastungssituationen diese wiederum als kontrollierbar erleben« (vgl. Katzenbach 2004, S. 95).

Die Aktivierung der Stressreaktion ist für Lernprozesse unverzichtbar, und wenn diese wiederum

»nur in Folge der Aktivierung des Angstfaktors stattfindet, dann besteht ein direkter Zusammenhang zwischen Angst und Lernen. Es hängt offenbar wesentlich von den frühen biographischen Beziehungserfahrungen des Individuums ab, ob die initiale Erregung des Angstsystems im Sinne der kontrollierbaren Stressreaktion in einen Zustand erhöhter Aufmerksamkeit und der Neugierde oder im Sinne der unkontrollierbaren Stressreaktion in einen Zustand der Ratlosigkeit oder gar der Verzweiflung überführt wird« (Katzenbach 2004, S. 96 f.).

### 3. Die Verwendung des Konzepts des Mentalisierens in der Pädagogik

Damit sind wir beim zweiten Punkt gelandet. Katzenbach macht deutlich, dass das Hauptproblem von Kindern und Jugendlichen, die auffälliges Verhalten zeigen, in ihrer eingeschränkten Fähigkeit zur Affektregulation und hier insbesondere ihrer Selbstwertregulation liegt. Sie weisen viele Merkmale einer narzisstischen Persönlichkeit auf: Schwanken zwischen tief greifenden Insuffizienzgefühlen und kompensatorischen Omnipotenzphantasien; extreme Abhängigkeit von narzisstischen Gratifikationen, dabei eine geringe Frustrationstoleranz, hohe Kränkbarkeit und unkontrollierbare Ausbrüche narzisstischer Wut; Überfrachtung von Beziehungen mit Wünschen nach narzisstischer Bestätigung und passivem Versorgtwerden (vgl. Katzenbach 2006, S. 101 f.).

Katzenbach bemängelt hier die im Laufe des Lebens erworbene Fähigkeit, die eigenen Emotionen und die der Mitmenschen »differenzierter wahrzunehmen, zu interpretieren und auch komplexer zusammenzusetzen«. Als Ziel der emotionalen Entwicklung formuliert er: »*Zugang zu den eigenen Affekten haben, ohne ihnen ausgeliefert zu sein*« (ebd., S. 95 f.) und setzt dies in Verbindung mit Fonagys und Targets Konzept des Mentalisierens.

Jetzt kommt also der Begriff der Mentalisierung bzw. der reflexiven Funktion ins Spiel. Die Gruppe um Peter Fonagy hat ihr Konzept inzwischen äußerst differenziert ausgearbeitet (vgl. Fonagy et al 2004, Fonagy, Targat 2006). Im Anschluss an die kognitionspsychologische »Theory of

mind« gehen sie der Frage nach, wie und wann Kinder entdecken, dass »sie selbst und andere Wesen mit mentalen Zuständen sind« (Domres 2005, S. 72). Die Fähigkeit, den Anderen und die eigene Person als Wesen mit geistig-seelischen Zuständen zu verstehen, nennen sie Mentalisierung. Sie ist in hohem Maße von der Qualität der Primärbeziehung abhängig. So lässt sich inzwischen empirisch belegen, dass sicher gebundene Kinder bei der Lösung von Theory-of-Mind-Aufgaben früher erfolgreich sind als unsicher gebundene.

Die Mutter hat eine – zunächst natürlich unrealistische – Theorie von Geist und Seele (theory of mind) ihres Kindes, die es diesem ermöglicht, ein Bewusstsein seines eigenen Bewusstseins zu entwickeln. Die Mutter denkt ihr Kind als denkendes Wesen. Aus der Sicht des Kindes heißt dies: »Sie denkt mich, also bin ich.« Oder mit anderen Worten: »Sie denkt mich als denkend und darum existiere ich als denkendes Wesen.«

Mit Mentalisieren ist die menschliche Fähigkeit gemeint, »eigene mentale Verfassungen in ursächlichen Zusammenhang mit der mentalen Verfassung anderer Personen zu bringen« (vgl. Fonagy, Targat 2002a, S. 840; 2001, S. 229). Deren Ausbildung hängt davon ab, inwieweit die Eltern ihrem Kind bereits eine solche Fähigkeit zuerkennen. Sind sie dazu in der Lage, gibt die Mentalisierung ihrem Kind die Möglichkeit, »anderer Leute Gedanken und Gefühle zu lesen« (vgl. S. 233). Können sie die mentale Verfassung ihres Kindes korrekt erfassen und also modifizieren, wird die Symbolisierung seiner inneren Verfassung bestärkt, was wiederum zu einer besseren Affektregulierung führt (vgl. Fonagy 2003, S. 176). Prägnant fassen Fonagy und Targat das Interaktionsgeschehen zusammen:

»Unbewusst und konsequent schreibt die Mutter dem Kind durch ihr Verhalten einen mentalen Zustand zu und behandelt es als mentalen Akteur. Dies nimmt das Kind schließlich wahr und benutzt es, um mentale Kausalitätsmodelle auszuarbeiten. So kann sich allmählich ein Kerngewahrsein eines mentalistisch organisierten Selbstgefühls herausbilden« (Fonagy, Targat 2006, S. 368).

Die ursprüngliche Fähigkeit, eigene mentale Verfassungen in einen ursächlichen Zusammenhang mit der mentalen Verfasstheit anderer Menschen zu bringen, erlaubt es, das Verhalten anderer verlässlich vorherzusagen. »Indem das Kind anderen Personen mentale Verfassung zuschreibt, gibt es deren Verhalten *Bedeutung* und macht es vorhersag-

bar.« Entfalter also ein Kind im Rahmen seiner Entwicklung die Fähigkeit zum Mentalisieren, kann es nicht nur auf das Verhalten anderer Personen reagieren, sondern »auch auf sein eigenes *Bild* anderer, d.h. auf deren Gefühle, Wissen, scheinbare und wirkliche Absichten usw.« (Fonagy, Target 2002a, S. 840).

An den Anfang stellen Fonagy u.a. ein soziales Biofeedbackmodell der Affektspiegelung, aus dem allmählich symbolische Repräsentationen körperlicher Erfahrungen erwachsen. Wir gehen heute davon aus, dass der Säugling zwar Emotionen wie Freude, Ärger oder Traurigkeit zeigt, zunächst davon aber kein Bewusstsein hat (vgl. Domes 2000, S. 194 ff.). Seine Eltern bemerken seinen jeweiligen Gefühlszustand und gehen intuitiv darauf ein. Wenn er lächelt, lächeln sie ebenfalls und sprechen dabei mit ihm. Die Affekte des Säuglings, die in seinem Gesicht zu lesen sind, werden auf dem Gesicht seiner Eltern gespiegelt. Diese Affektspiegelung führt dann zu seiner Affektregulierung. Der Säugling lernt nach einiger Zeit, die gespiegelte Darstellung auf dem Gesicht z.B. der Mutter durch die Modulation seiner eigenen Gesichtsmuskulspannung zu beeinflussen. Er hat es sozusagen

»geschafft, [...] eine extreme Erschneung seines eigenen Zustandes zu kreieren, die auf seine Bemühungen reagiert. Gleichzeitig ist er dabei ruhiger geworden oder von einem Zustand der Langeweile in einen angenehmeren der Freude geraten, denn die Reaktionen der Eltern haben seine Empfindungen moduliert« (ebd., S. 200).

In der gelungenen Interaktion mit seinen frühen Beziehungspartnern lernt das Kind, dass ihm seine eigene Befindlichkeit gespiegelt wird. Es entdeckt einen Kontingenzzusammenhang zwischen seinem eigenen unwillkürlichen Emotionsausdruck und der mimischen wie vokalen Antwort der Mutter. Das führt dazu, dass zum einen das Kind »seine Kontrolle über den Spiegelungsdruck der Mutter mit der durch ihn bewirkten Verbesserung seines emotionalen Zustandes zu assoziieren« beginnt. Es nimmt sich selbst als Urheber dieses Prozesses wahr. Zum anderen schafft dies die Grundlage für »Affektregulierung und Impulskontrolle: Affekte können manipuliert und innerlich ebenso wie durch Aktion abgeführt werden« (Fonagy, Target 2006, S. 366). Diese Erfahrungen machen das Kind sicher und setzen bei ihm das Vermögen zur Reflexion frei. Reflexion heißt ja: zurückstrahlen. Reflexion und Denken sind eng miteinander

verwoben: Ohne sich angemessen gespiegelt – *reflektiert* – zu sehen, kann kein Denken entstehen (vgl. Gerspach 2004). Die wiederholte zwischenmenschliche Erfahrung mit einem »selbstregulierenden Anderen«, wie es Stern (1998) formuliert hat, ist vor allem durch das mütterliche Spiegeln gekennzeichnet. Auf Grund der mentalisierenden Zuschreibung erlebt das Kind die Mutter so, als wäre es ihre wohlwollende Absicht, seinen negativen Affektzustand so zu verändern, dass er zu einer angenehmen Erfahrung wird (vgl. Gergely 2002, S. 833).

Dieses Spiegeln führt schnell zum frühen Aufbau eines erstaunlich synchronen Kommunikationssystems zwischen Mutter und Kind. Kohut spricht davon, dass das Kind im Zuge seiner seelischen Ablösung »den Glanz in den Augen der Mutter braucht«, damit seine sich bildenden mentalen Funktionen und Aktivitäten genügend gespeist werden (vgl. 1975, S. 149). Das sich entwickelnde kindliche Selbst erwartet gar, dass es von seinen primären Objekten »widergespiegelt« wird (ebd., S. 242). Dabei gibt es einen wichtigen Unterschied zwischen Spiegel und Spiegelein: Beim Spiegel wird immer nur das Gleiche, »beim Spiegelein aber auch etwas anderes »reflektiert«. Da die Mutter die kindlichen Regungen verstärkt *und* kommentiert, wird der Säugling nicht nur über das informiert, was er hat, sondern auch angeregt, etwas Neues zu entwickeln (vgl. Domes 1999, S. 53).

Gergely nennt dies »markierte Affektspiegelung«, die mit starker Kontingenz mit den mimischen und lautlichen Gefühlsausdrücken des Kindes einhergeht (vgl. 2002, S. 820 ff.). Kontingenz heißt dabei, gesetzmäßige Zusammenhänge, Bedingungen und Ähnlichkeiten zu entdecken. Vor allem wird es dem Kind auf diesem Wege möglich, einen Zusammenhang zwischen seinen physischen Reaktionen und anschließenden Reizen herzustellen und hochsensibel auf diese Kontingenzbeziehung zu reagieren. Beispielsweise erhöhen zwei Monate alte Kinder ihre Strampelfrequenz, wenn dadurch ein kontingentes Ereignis wie das In-Bewegung-Setzen eines Mobilis ausgelöst wird. Eine der primären Funktionen der Kontingenzentdeckung ist es, »sich selbst zu entdecken« (Fonagy, Target 2002a, S. 848).

Die Markierung des empathischen Affektspiegels bewirkt, dass ein Unterschied zum realistischen emotionalen Ausdruck der Mutter sichtbar wird, ähnlich wie beim so genannten »So-tun-als-ob«-Spiel. Das ist vor

allem für die Spiegelung negativer Affekte wichtig, denn das Kind merkt, dass die markierte Wut der Mutter nicht »echt« ist, sie ist nicht wirklich böse (vgl. Gergely 2002, S. 820). Auf diese Weise erlebt sich das Kind bei der Regulierung seiner »schlimmen« Gefühlszustände als aktiver kausaler Akteur und kann lernen, diese Affekte in sein Selbst zu integrieren. Diese Form sozialen Biofeedbacks beinhaltet die Neigung der Mutter, den affektiven Ausdruck ihres kleinen Kindes mit Empathie *markiert* zurückzuspiegeln. In Verbindung mit der Entdeckung von Kontingenz durch den Säugling führt die wiederholte Erfahrung des markierten mütterlichen Affektspiegels zum Aufbau sekundärer Repräsentationen. Diese werden benötigt, um sich symbolvermittelt in die Kommunikation mit anderen Menschen einbringen zu können. Emotionale Selbstkontrolle wird nur möglich, wenn sich »sekundäre Regulations oder Kontrollstrukturen über Repräsentationen« gebildet haben (Fonagy, Target 2002a, S. 841). Der Säugling stellt fest, dass seine Affekte »durch seine eigenen Bemühungen reguliert werden« (Domes 2000, S. 200). Das Affektspiel begründet also die Erfahrung von Effizienz und Kontrolle gegenüber der Umwelt und kann damit als Grundlage der Entstehung innerer Repräsentanzen und symbolischen Handelns gewertet werden.

Böhme-Bloem beschreibt den Prozess, wie im Zuge der Affektabsimmung zwischen Mutter und Kind unsymbolisierte Affekte zu Gefühlen werden (vgl. 2002, S. 379 ff.). Schiebt etwa ein zehn Monate altes Kind mit viel Anstrengung und Hingabe einen Baustein und die Mutter beobachtet dies und verspürt Lust mitzutun, dann kann sie das Tun ihres Kindes mit einem langgezogenen »Uuuuh« lautlich untermalen. Mit ihrem Kommentar zeigt sie ihm, dass sie seine Anstrengung verstanden hat. Das Kind erfährt auf diese Weise, dass die motorische Lust, die es sensorisch wahrgenommen hat, in einer anderen Form, nämlich einer Lautemtaphe, ausgedrückt werden kann. Seine körperliche Wahrnehmung wird direkt übersetzt und zum »psychosozialen Zeichen« (ebd., S. 380). Die lautliche Äußerung der Mutter führt eine Differenz in das Geschehen ein und veranlasst das Kind, Differenz und Gemeinsamkeit zu verbinden. Bei genauem Hinsehen entdecken wir auch hier wieder Parallelen zu Lorenzers Vorstellung der Verknüpfung von Lautsprache mit der bestimmten Interaktionsform.

Wenn aber die Mutter auf Grund einer eigenen Schwierigkeit, ihre Affekte zu regulieren, nicht zu einer markierten Affektspiegelung fähig ist, kann dies zu signifikanten Entwicklungsproblemen auf Seiten des Kindes führen (vgl. Fonagy, Target 2002a, S. 855). So ist es durchaus möglich, dass diese Mutter dann von den negativen Affekten ihres kleinen Kindes regelrecht überwältigt wird und sich nur zum realistischen, d.h. kongruenten Affektspiegeln in der Lage fühlt. Das Kind erfährt nun den Affektausdruck seiner Mutter nicht als hervorgehoben, nicht als *markiert*, sondern als ihr tatsächliches Gefühl. Oder der Vater reagiert mit realen Ärger, wenn das Kind »Vater-Erschießen« spielt. Aus dem Spiel wird Ernst und »der Kommentar des Vaters hat nicht zur Regulierung des aggressiven Impulses beigetragen, sondern zu dessen Eskalation oder zu Angst und Verwirrung« (Domes 2005, S. 74).

Im Alter von einhalb bis vier Jahren treten zwei Modi gleichzeitig auf, die sich eigentlich gegenseitig ausschließen. Zunächst gewinnt das »playing with reality« des symbolischen Spiels an Bedeutung (vgl. Dornes 2006, S. 528 ff.). Ein Kind spielt jetzt z.B., dass die Tiere schlafen gehen, bezieht sich also auf die Realität und entkoppelt sich von ihr. Im Spiel kommt der Teufel aus der Wand, aber weil das Kind weiß, dass es kein realer Teufel ist, kann so etwas gespielt werden. Der Umgang der Eltern mit diesem »Als-ob-Modus« erfüllt dabei die gleiche Funktion wie zuvor das Affektspiel. Daneben erlebt das Kind seine Gedanken, als wären sie Realität: »Der Gedanke an ein Krokodil unter dem Bett hat eine ähnlich ängstigende Wirkung wie ein wirkliches Krokodil [...] Im Spiel werden Gedanken und Gefühle von der Wirklichkeit abgekoppelt und sind dann irreal, im Äquivalenzmodus sind sie überreal« (Domes 2006, S. 530).

Unter gegliederten Entwicklungsbedingungen findet mit vier bis fünf Jahren eine Integration von Als-ob- und Äquivalenzmodus statt. Sie ermöglicht eine neue Qualität im Erleben der eigenen Gedanken- und Gefühlswelt. »Ab diesem Zeitpunkt kann man von einer ausgeprägten Fähigkeit zur Mentalisierung sprechen« (Dornes 2006, S. 532). Zunächst erwartet das Kind, »dass seine eigene innere Welt und die Innenwelt anderer Personen der äußeren Realität entsprechen«, es weiß aber auch, dass sein inneres Erleben beim intensiven »Spiel die äußere Realität nicht zwangsläufig widerspiegelt«. Mit etwa vier Jahren beginnt es dann, diese

beiden Modi zu integrieren »und gelangt so auf die Stufe der *Mentalisierung* – das heißt es erwirbt den *Reflexionsmodus*« (Fonagy, Target 2006, S. 370).

Sind die Mentalisierungsfunktionen der Eltern aber dergestalt eingeschränkt, dass diese zu keinen angemessenen Kommentaren des kindlichen Als-ob- und Äquivalenzmodus fähig sind, kann beim Kind kein Nachdenken über seine Gefühle und Gedanken bzw. die der Eltern einsetzen. Mit einem verzerrten »Erleben im Äquivalenzmodus« (Dornes 2005, S. 75) wird beim Kind keine reflektierte, also gespiegelte Distanz zu seinen eigenen Empfindungen oder denen der Mutter oder des Vaters entstehen. Daraufhin wird es seine eigene Gefühlsreaktion als noch gefährlicher erleben, weil sie offenbar ansteckend wirkt. Es kommt damit zu einem »Defizit in der Selbstwahrnehmung« und zu einer »Verzerrung der sekundären Repräsentation«, d.h. zur »pathologisch verzerrten Selbstrepräsentation« (Fonagy, Target 2002a, S. 856 f.). In diesem Sinne wird die Entwicklung der Denkfunktionen blockiert und auf ein frühes Stadium fixiert.

Beim Aufbau der Mentalisierungsfunktion werden unterschiedliche Phasen durchlaufen. Sie reichen vom Affektspiegeln über das Mit-der-Realität-Spielen bis zum Nachdenken als einer »intuitiven und habituellen Form des Umgangs mit den eigenen Gedanken und Gefühlen oder denen anderer« (vgl. Dornes 2006, S. 523). Am Anfang gehen die Eltern gemeinsam spielerisch-markiert mit den Affekten ihres Säuglings um. Sie beantworten sein Lächeln, aber nicht, wie sie bei Erwachsenen täten, sondern auf eine

»etwas künstlich und übertrieben wirkende Weise [...] Sie »spielen« in ihrer Antwort mit seinem Lächeln und konfrontieren ihn so mit einer »Als-ob-Freude. Mit der Horizontenerweiterung des Kindes, das sich vermehrt explorativ der Welt zuwendet, wobei die direkten Face-to-face-Interaktionen mit der Mutter weniger werden, geschieht etwas Neues. Nun ist es nicht mehr das Gesicht der Eltern, das den Zustand des Kindes aufnimmt, modifiziert und zurückspiegelt, sondern es sind die Kommentare der Eltern zu den kindlichen Spielhandlungen [...] Verinnerlicht wird jetzt nicht mehr das Bild, das das Kind im Gesicht der Eltern von sich vorfindet, sondern die Kommentare der Eltern zu seinem Spiel« (Dornes 2005, S. 73 f.).

Auf der einen Seite liegt diese Vorstellung vom Übergang vom Bild zum Wort sehr nah bei Lorenzers Modell des Übergangs von den bestimmten

zu den symbolischen Interaktionsformen. Auf der anderen Seite möchte ich auf die Zweifel hinweisen, die mittlerweile gegen dieses strikte Nacheinander von Bild und Wortbedeutung vorgebracht worden sind. Auf alle Fälle kann aber mit der Einbeziehung des Mentalisierungskonzepts die Lücke zwischen affektiver und kognitiver Entwicklung weitgehend geschlossen werden, da es beide Aspekte – qua Interaktion – als miteinander verwoben deutlich werden lässt.

Fonagys Mentalisierungskonzept ist nach Auffassung von Dornes ein stark dyadisches (vgl. 2005, S. 80). In ähnlicher Absicht stellt sich von Klitzing gegen diese Verkürzung:

»Im Gegensatz zu Fonagy und Target sehen wir die Bildung mentalisierender Prozesse im Kind nicht nur als Konsequenz der Bindungssicherheit und Erfahrung mütterlicher Sensitivität an [...] Vielmehr ist der Wechsel zwischen An- und Abwesenheit zwischen Bedürfnisbefriedigung und Frustration das eigentliche Agens, das die Präkonzeption von inneren Objekten sich zu inneren Konzepten entfalten lässt. Die Beziehungssituation in einer von den Eltern lebendig gelebten Triade scheint uns für die Entwicklung besonders stimulierend zu sein, weil das Kind in der triadischen Beziehung nicht nur die Abwesenheit der Beziehungsperson, sondern auch die Anwesenheit eines anderen Dritten erlebt« (2002, S. 883).

Hier kommt dem Vater für gelingende Mentalisierungsprozesse offenbar eine bedeutende Rolle zu, wenn gleich zu konstatieren bliebe, dass in der »zunehmend entödpalisierten Gesellschaft« – gekennzeichnet durch die symbolische soziale Entwertung der Vaterrolle wie den statistischen Trend wachsender konkreter Vaterlosigkeit – die klassische familiäre Triade Mutter-Kind-Vater allmählich ihre »Funktion als konstanter Rahmengerber kindlicher Entwicklung« verloren geht (Darmasch 2001, S. 217). Kinder fällt es damit immer schwerer, sich an ihrem inneren Vater – als einer stabilen psychischen Repräsentanz, die sie brauchen, um sich kognitiv und sozial gedehlich zu entwickeln – orientieren zu können.

Unabhängig von diesen Aspekten erscheint es mir dennoch wesentlich, die Mutter-Kind-Beziehung genauer zu betrachten. Dies ist sinnvoll, weil das ganz junge Kind am Anfang tatsächlich sein noch recht undifferenziertes, wengleich häufig auch waches Umweltinteresse hauptsächlich auf die versorgende und im wahrsten Sinne des Wortes haltende Mutter konzentriert (vgl. Winnicott 1990, S. 317 f.). In Ergänzung wie Kompletierung dieser Sicht ist allerdings anzuerkennen, dass das Kind in

Wirklichkeit nicht in einer ausschließlichen, d.h. den Vater ausschließlichen Beziehung zur Mutter lebt, sondern es bereits sehr früh eine Vorstellung von einem Vater hat und ihn auch anders behandelt als die Mutter. Noch immer gilt: »Väter sind interessanter als Mütter – aber Mütter sind mehr »gut« (Rotmann 1981, S. 162).

Bleibt auch unbestritten, dass die frühe emotionale Bindung des Kindes zur Mutter intensiver ist als die zum Vater, so kann doch als gesichert gelten, dass sich bereits im Kleinkindalter eine aktive Beziehung zum Vater einstellt. Das Kleinkind hat hier schon eine Vorstellung von einem Vater als einem Objekt, das von der Mutter getrennt ist. Die Mutter gewährt als primäres Bindungsobjekt Schutz, während der Vater als darüber hinausgehendes Bezugsobjekt eminent wichtig ist. Vor allem für die allmähliche Loslösung des Kindes von der Mutter wird er bedeutungsvoll. Erst die Verinnerlichung eines weiteren Objektes neben der Mutter bewirkt, dass aus diesem Kontrast ein inneres Selbstbild aufgebaut werden kann. Das Kind benötigt diese »Kontrastrepräsentanz« des Vaters, um sich aus der verschmelzenden Einheit mit der Mutter lösen und allmählich eine eigene Identität aufbauen zu können. Der Vater ist es, der die Beziehung zur Mutter, diesem engsten Primärobjekt, sowohl gefahrlos vorlebt als auch gleichzeitig die zeitweise Trennung davon.

Diese zeitweise Trennung wird umso angstfreier erlebt, je besser sie in eine stabile Beziehung eingebettet ist. Der Vater ermöglicht sozusagen die »Probetrennung von der Mutter« (Rotmann 1978, S. 1136). Dabei gilt es zu beachten, dass die Mutter meist mehr als der Vater in geradezu dramatische, von Trennungsangst geprägte Ablossekämpfe verwickelt wird. Erlebt das Kind im Vater eine Person, die dessen Lebensabschnitt einfühlsam verstehen und fördern kann, wird ihm der weitere Individualisationsprozess sichtlich erleichtert (vgl. Abelin 1971).

Aufgabe des Vaters ist es, dem Kind aus der engen Beziehung zur Mutter herauszuhelfen. Seine Existenz bricht im Erleben des Kindes die Phantasie einer ausschließlichen Dualbeziehung mit ihr auf. In diesem Sinne, indem er die Illusion einer fortwährenden Symbiose zerstört, symbolisiert der Vater den Mangel einer schmerzlichen Realität. Hier ist der Vater weniger als realer Bösewicht denn als Repräsentant einer symbolischen Dimension gemeint (vgl. Pagel 1989, S. 107). Stork belegt, dass die väterliche Metapher für das Kind nur dann an signifikanter Bedeutung

gewinnt, wenn die Mutter seine Funktion zu akzeptieren vermag. Im umgekehrten Fall bekommt das Kind nicht die Möglichkeit »sich aus der fissionellen Mutter-Kind-Beziehung zu lösen« (Stork 1994, S. 232).

Von Kitzing weist auf den engen Zusammenhang der erworbenen Mentalisierungsfähigkeit eines Kindes mit der Fähigkeit seiner Mutter hin, seine psychischen Zustände und insbesondere (aggressiven) Affekte mittels projektiver Identifikation in sich wie in einen Container aufzunehmen, zu halten, in eine für das Kind erträgliche Form zu bringen und ihm dann als solche zurückzugeben (vgl. 2002, S. 883). Fonagy und Taraget fassen den Zusammenhang zwischen Containern und Mentalisieren wie folgt:

»Wir konzeptualisieren die Fähigkeit der Eltern, sich gegenüber dem Kind spielerisch empathisch zu verhalten, als wahrscheinlich unabhängbare Voraussetzung dafür, dass ein Kind seine Projektionen so erleben kann, dass sie aufgefangen (contained) werden. Wenn Eltern für das Kind affektiv unerschütterlich sind, verhindern sie, dass das Kind in den Eltern eine mentale Abbildung seiner eigenen inneren Welt etabliert, die es dann wiederum internalisieren könnte als Kristallisationspunkt eines eigenen Kern-Selbst« (2001a, S. 969).

Containing meint also die Aufnahme unbewusster Ängste und Zustände im Anderen sowie die Fähigkeit, sie miterleben und aushalten zu können. Über die Empathie hinaus wird damit aber ein Moment des Nachdenkens erforderlich, eine »negative Kapazität«, um Gefühlszustände aufzunehmen, ohne sie zu beurteilen oder nach schnellen Lösungen zu suchen. Diesem Verständnis nach wird eine Mutter die projektiv vermittelten Gefühlszustände ihres Kindes nicht abwehren, sondern über dessen Erleben so lange emotional nachdenken, bis in ihr eine Ahnung über sein Befinden aufkommt. Das Containing ist zentraler Teil früher strukturbildender Interaktionserfahrungen. Auf diesem Fundament beginnen sich die Selbst- und Objektrepräsentanzen zu entwickeln.

Ein Kind wird allerdings »keinen eigenen inneren Raum in sich ausbilden, der Selbstwert, Ich-Funktionen, aber auch Phantasie, Kreativität und die Fähigkeit zum Denken und Symbolisieren enthält, wenn es keinen Raum im Inneren der Mutter findet« (Hirschmüller 2000, S. 421). Die interpretative Haltefunktion der Mutter muss dem Kind ausreichend Gelegenheit gegeben haben zur Entwicklung eines Apparates, der dann selbst psychische Arbeit vollbringen kann. Für das psychische und physi-

sche Überleben ist ein »Rest gelingenden Containments« nötig (Hinz 2001, S. 145). Die Verinnerlichung der mütterlichen Container-Funktion markiert nach Bion eine entscheidende Phase in der Entwicklung des Denkens. Versagt die Mutter in dieser Funktion, kommt es zu keiner Transformation von Affekten in Gefühle, die mit der Einführung von Bedeutungen einherginge (vgl. Böhme-Bloem 2002, S. 382). Von diesem Mangel wird die Entwicklung der Denkfunktionen massiv beeinträchtigt.

Immer wieder wird der »Zusammenhang zwischen der Reflexionsfunktion der Mutter/des Vaters sowie der frühkindlichen Bindungssicherheit und späteren Mentalisierungsfähigkeit formuliert« (Fonagy, Target 2006, S. 368). Abschließend möchte ich allerdings noch auf das Thema eingehen, dass auch bei Eltern und erwachsenen Bezugspersonen unter ungünstigen Voraussetzungen Mentalisierungsfunktionen blockiert sein können, obwohl sie diese Fähigkeit eigentlich entwickelt haben. In einem Projekt zur Erforschung der Frage, wie sich das Thema Behinderung in einer integrativ arbeitenden Vorschuleinrichtung niederschlägt (vgl. Gerspach 2004), stellen wir fest, dass sowohl Eltern wie Pädagogen den geistig behinderten Kindern keine Entwicklung zur Selbständigkeit abforderten, wie sie dies bei altersgleichen Kinder ohne Behinderung für gewöhnlich taten. Diesen Kindern wurden z.B. in der gemeinsamen Essenssituation erstaunliche Freiräume an unsozialem Verhalten zugestanden. Im Zuge der Reflexion dieses Phänomens kamen wir der Phantasie auf die Spur, dass man von diesen Kindern nichts erwartete, weil man sie für völlig unfähig, um nicht zu sagen: unnützlich hielt. Die Theorie von Geist und Seele und das Mentalisieren sind hier in ihr Gegenteil verkehrt und damit neutralisiert. Wenn ich die diskrete Botschaft vermittele, dass ich ihm nichts zutraue, der erspürt dies jenseits seiner kognitiven Einschränkung auf der Beziehungsebene offenbar sehr genau. Er fühlt sich gekränkt und in der Missachtung aggressiv behandelt und reagiert dementsprechend mit Entwicklungsverweigerung.

Die oben diskutierte Neukonstruktion von Wirklichkeit lässt sich auch auf dem Gebiet blockierter Mentalisierungsfunktionen beobachten. Diese Blockade ist nach meinem Dafürhalten Folge bestimmter unbewusster Phantasien – ein Aspekt, der bei Fonagys Konzept nach Aussage von Dornes noch zu kurz kommt (vgl. 2006, S. 523). Auch Psychoanalytiker sind nicht per se gegen die Gefahr der Jetztzeit gefeit, kindliche Entwick-

lung ihres sinnlichen Elements zu entkleiden und sich einem körperlosen Denken anzudienen.

Solange in den Gefühlen und Gedanken der Eltern sozusagen kein Platz für die Zukunft ihres behinderten Kindes ist, werden diese schlimmen Phantasien Auswirkungen auf das Selbst-Konzept des Kindes haben. Es kann sein, dass die Eltern die Entwicklung ihres Kindes als gefährlich phantasieren und daher unbewusst wünschen, dass das Kind klein bleibe. Außerdem fühlen sie sich beständig enttäuscht oder hegen die Phantasie, dass es am liebsten nicht geboren wäre. Der Vorstellung vom idealen Kind steht die Erfahrung des realen Kindes entgegen, und oftmals darf dieses nicht sein, weil man sich von jenem nicht verabschieden kann. Eine positive Erwartung ans reale Kind ist dann so gut wie nicht vorhanden. Ihm wird keine mentale Verfasstheit zugeschrieben, und also wird weit über die organische Einschränkung hinaus verhindert, dass das Kind selbst eine Vorstellung mentaler Verfasstheit bei sich und den anderen entfalten kann.

Die Korrektur dieser Idee obliegt den Pädagogen. Es setzt voraus, dass sie das Thema reflektieren und es so schaffen, *nicht* die Idee der Eltern zu übernehmen. Solange man einem behinderten Kind weniger zutraut oder auch zumutet, verhindert man, dass es sich entwickeln kann. Dann mag es passieren, dass man die Regeln aufweicht, z.B. beim Essen, und ihm insgeheim signalisiert: »Ich erwarte von dir nicht das, was ich von den anderen erwarte.« Nicht selten beruht dieser Habitus auf einer unbewussten Angst vor den eigenen Aggressionen gegen das behinderte Kind. Denn auf der Einhaltung von Regeln zu bestehen, würde Konflikt und das Aufkommen von Feindseligkeit bedeuten, was im Umgang mit behinderten Kindern ungewohnt erscheint, besonders dann, wenn diese Kinder zu Hause andere, *schonendere* – d.h. entwertendere – Erfahrungen machen.

Riskieren die Pädagogen aber den Konflikt (»Du bleibst am Tisch sitzen wie alle anderen auch, bis wir fertig sind«), so nehmen sie die heftigen Reaktionen des Kindes, die dann zunächst aufkommen, in sich auf, verdauen sie und geben sie dosiert zurück. Sie zeigen, dass sie sich von den Aggressionen des Kindes nicht zerstören lassen und sie umgekehrt das Kind nicht zerstören. So erlebt das Kind, dass es nicht zerstört wird, wenn es protestiert und dass es selbst das geliebte Objekt nicht zerstören kann. Auf diese Weise wird ein genuiner Beitrag zur Strukturbildung der

kindlichen Persönlichkeit geleistet. Es verwundert nicht, dass behinderte Kinder sehr schnell lernen, sich an Regeln zu halten und sie gleichzeitig für die anderen an Interesse gewinnen.

Der pädagogischen Einrichtung fällt die Aufgabe zu, dem (behinderten) Kind gegenüber eine mentalisierende Haltung zu erkennen zu geben, es mit positiven Phantasien und Gefühlen besetzen zu können. Dies gelingt oft erst nach der Bearbeitung eines ernsthaften Widerstands. Womöglich beruht auch die gern bemühte defektorientierte Sicht der Fachleute auf dem Verlust ihrer mentalisierenden Funktion: Sie trauen dem Kind nichts zu (und damit im letzten sich selbst nichts), und in einer Art affektkontrollierender Reaktionsbildung erwächst aus dieser Hoffnungslosigkeit eine Fördermanie, die aber nicht mehr das Kind, sondern nur mehr seinen »Schaden« im Auge hat. Gleichzeitig traut man auch der Mutter nichts mehr zu – es gibt ja offenbar ohnedies nichts zu tun. Weder das Kind noch die Mutter oder der Vater werden in ihrem Erleben wahrgenommen. So bleibt das eigentliche Problem blockierter dialogischer Affekt- und Denkprozesse einer reflektierenden und verstehenden Sicht verschlossen, die zur Aufweichung einer emotionalen Erstarrung – als Voraussetzung, sich auch kognitiv im Rahmen des individuell Möglichen zu entwickeln – beitragen könnte.

Alvarez beschreibt detailliert, wie das Denken durch zugemutete Frustrationen nur dann gefördert wird, wenn diese die »Grenzen des Tolerierbaren und des Denkbaren« nicht übersteigen. Insbesondere das Containen und das Teilen von emotionalen Erfahrungen begünstigen Denken und Lernen. Der Erwerb des Denkens resultiert aus einer essentiellen Verbindung von Emotion und Gedanken, die Gedanken erst denkbar macht (vgl. 2001, S. 210 f.). Wenn es nun aber auf Grund der genannten emotionalen Erschwernisse für die Eltern kaum möglich ist, ihrem behinderten Kind unmittelbar eine positive Grundstimmung zu vermitteln, wird evident, dass die Frustrationen ein für das Kind erträgliches Maß schnell übersteigen. Die erschrockene Fixierung auf die Behinderung lähmt ihre Spiegelungs- und Mentalisierungsfunktion und macht, dass das Kind in den Bann einer lähmenden, defektologischen Zuschreibung gerät. Nicht selten wird dann versucht, mit magischen Therapiebemühungen die Behinderung ungeschickten zu machen.

Die mentalisierende Funktion der pädagogischen Institution liegt darin, ein Kontrastraum zum zu Elternhaus sein, der jetzt genutzt werden kann, um innerlich zu wachsen. So fordert Fonagy und Target, Überlegungen zum Thema Mentalisieren in der »Kindergärtnerinnen-Ausbildung« zu berücksichtigen, um die eigenen emotionalen Reaktionen und die subjektiven Welten der Kinder besser verstehen zu können (vgl. 2001b, S. 241). Auf die Pädagogik bezogen heißt dies: Nur so wird es möglich sein, eine mentalistische Haltung einzunehmen, mit der man vom (behinderten) Kind verlangt, sich auf die »Gedanken und Gefühle eines wohlwollenden Anderen zu konzentrieren« (ebd., S. S. 240).

In unserer Untersuchung haben wir gesehen, welche Folgen es hat, wenn Eltern nicht zu den Mentalisierungsfähigkeiten ihres Kindes beitragen können. Eines ist nämlich sicher: »Mentalisation erzeugt Mentalisation« (vgl. Walter 2001, S. 247). Folglich ist gerade für den pädagogischen Bereich, in dem diese Mentalisierungsfunktion eingeschränkt ist – den Sektor der Arbeit mit behinderten und sozial benachteiligten Kindern und Jugendlichen –, mit Fonagy und Target eine Veränderung in den Zielen anzustreben. Eltern wie Kinder brauchen eine je eigene Unterstützung für den Aufbau ihrer Mentalisierungsfunktionen. Den Eltern sind dialogische Hilfen zur Verfügung zu stellen, um ihr Interesse darauf zu lenken, »wie sie ihrem Kind eine Vorstellungswelt geben« (ebd., S. 247). Den Kindern ist jenseits des Teufelskreises des innerfamiliären Beziehungsdramas, das sich leicht über eine unbewusste Übertragung in die Einrichtung fortpflanzt, eine andere Spiegelerfahrung zu ermöglichen – sie sollen markiert erfahren dürfen, dass sie vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen psychophysischen Ausstattung Hoffnungsträger auf Entwicklung sind. Vielleicht geht dies nur, wenn wir sie in der schmerzenden Erkenntnis unterstützen, »von den Eltern nicht begleitet zu werden und in der Vorstellungskraft gehenmt zu sein« (ebd., S. 248). Und damit sind wir wieder beim szenischen Verstehen.

## Literatur

- Abelin, E.L. (1971): The role of the father in the separation-individuation process. In: McDevitt, J.B.; Sattlage, C.F. (Hrsg.), Separation-Individuation. Essays in honor of Margaret S. Mahler. New York

- Avarez, A. (2001): Frustration und Getrenntheit: Lust und Verbundenheit: Reflexionen über Bedingungen, unter denen böse oder gute Überraschungen zum Lernen anspornen. *Kinderranalyse* 2: 210-228
- Böhme-Bloem, C. (2002): Das Ergriffene im Begriff: Gedanken zum Symbolisierungsprozess. *Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis* 4: 798-817
- Busch, H.-J.; Leuzinger-Bohleber, M.; Prokop, U. (2003) (Hg.): Sprache, Sinn und Unbewusstes. Zum 80. Geburtstag von Alfred Lorenzer. Tübingen
- Ciampi, L. (1997): Die emotionalen Grundlagen des Denkens. Göttingen
- Dannasch, F. (2001): Das Vaterbild in den psychoanalytischen Konzepten zur kindlichen Entwicklung. *Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie* 2: 215-243
- Dannasch, F.; Katzenbach, D. (2004) (Hg.): Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Lehrern, Eltern und Schullehrern. Frankfurt a.M.
- Davies, M. (2002): Gedanken über die Psyche, das Gehirn und ein Kind mit früher Dopplationserfahrung. *Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie* 3: 321-339
- Dereke, F.-W. (1999): Psychische Struktur und Gehirn. Stuttgart/New York
- Domes, M. (1997): Die frühe Kindheit. Frankfurt a.M.
- Domes, M. (1999): Spiegelung - Identität - Anerkennung: Überlegungen zu kommunikativen und strukturbildenden Prozessen der frühkindlichen Entwicklung. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 10. Gießen
- Domes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt a.M.
- Domes, M. (2005): Theorien der Symbolbildung. *Psyche* 56: 72-80
- Domes, M. (2006): Zwischenmenschliche Interaktion und Symbolbildung. *Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie* 37: 519-538
- Dreher, A.-J. (1999): Was sollte man bedenken, wenn man Übertragung messen will? *Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis* 14: 260-263
- Falke, R. (Hg.) (1985): Jean Piaget: Meine Theorie der geistigen Entwicklung. Frankfurt a.M.
- Fonagy, P. (2003): Bindungstheorie und Psychoanalyse. Stuttgart
- Fonagy, P.; Target, M. (2001): Mentalisation und die sich ändernden Ziele der Psychoanalyse des Kindes. *Kinderranalyse* 9: 229-244
- Fonagy, P.; Target, M. (2002a): Neubewertung der Entwicklung der Affektregulation vor dem Hintergrund von Winnicotts Konzept des »falschen Selbst«. *Psyche* 56: 839-862
- Fonagy, P.; Target, M. (2002b): Zum Verständnis von Gewalt: Über die Verwendung des Körpers und die Rolle des Vaters. *Kinderranalyse* 10: 280-307
- Fonagy, P.; Target, M. (2002c): Ein interpersonales Verständnis des Säuglings. In: Hurry, A. (Hg.): *Psychoanalyse und Entwicklungsförderung von Kindern*. Frankfurt a.M.
- Fonagy, P.; Target, M. (2006): Psychoanalyse und die Psychopathologie der Entwicklung. Stuttgart
- Fonagy, P. et al. (2004): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart
- Fraud, S. (1911b): Formulierungen über die zwei Prinzipien des psychischen Geschehens. *GW* 8

- Fraud, S. (1912e): A note on the Unconscious in Psycho-Analysis (Einige Bemerkungen über den Begriff des Unbewussten in der Psychoanalyse). *GW* 8
- Fraud, S. (1940a): Abriss der Psychoanalyse. *GW* 17
- Geld, E.; Emrich, H. (1998): Kontext und Bedeutung: Psychobiologie der Subjektivität im Hinblick auf psychoanalytische Theorienbildungen. *Psyche* 9/10, 963-1003
- Gergey, G. (2002): Ein neuer Zugang zu Margaret Mahler: Normaler Autismus, Symbolisierung und libidinöse Objektkonstanz aus der Perspektive der kognitiven Entwicklungstheorie. *Psyche* 56: 809-838
- Gerspach, M. (1981): Kritische Heilpädagogik. Frankfurt a.M.
- Gerspach, M. (1989): Einführung in die Heilpädagogik. Frankfurt a.M.
- Gerspach, M. (1998): Wohn mit den Störern? Zur Sozialpädagogik der Verhaltensauffälligen. Stuttgart/Berlin/Köln
- Gerspach, M. (2000): Einführung in pädagogisches Denken und Handeln. Stuttgart/Berlin/Köln
- Gerspach, M. (2004): Die Idee vom Kind und seine Behinderung. In: *Mainkrokodile* (Hg.): *Die gespiegelte Behinderung*. Lüneburg
- Gerspach, M. (2006): Elementarpädagogik. Eine Einführung. Stuttgart
- Görlich, B. (2003): Grenzüberschreitungen. Alfred Lorenzers Wissenschaft vom Unbewussten. In: Busch, H.-J.; Leuzinger-Bohleber, M.; Prokop, U. (Hg.): *Sprache, Sinn und Unbewusstes*. Zum 80. Geburtstag von Alfred Lorenzer. Tübingen
- Göppel, R. (2006): »Kinder denken anders als Erwachsene ...«. Die Frage nach dem »männlichen Weltbild des Kindes« angesichts der These von der »Kindheit als Konstrukt« und angesichts der neuen Bildungssprüche an den Kindergarten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 15. Gießen
- Haas, E. (2000): Kinderschändung. Dramatisieren der Krise. Zeitgenäße Betrachtungen zu einem alten Thema. *Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis* 15: 37-60
- Hinz, H. (2001): Zur klinischen Leichtgewichtigkeit des Diskurs-Diskurses. Was Sie schon immer über »sex and flick« wussten und doch nicht glaubten. *Psyche* 55: 137-158
- Hirschmüller, B. (2000): Von der Säuglingsbeobachtung zur analytischen Psychotherapie von Müttern mit Säuglingen und sehr kleinen Kindern. *Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie* 31, Heft 108, 419-449
- Hüher, G. (2004): Woher kommt die Lust am Lernen? Neurobiologische Grundlagen intrinsisch und extrinsisch motivierter Lernprozesse. In: Dannasch, F.; Katzenbach, D. (Hg.) (2004)
- Katzenbach, D. (2004): Wenn das Lernen zu riskant wird. Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. In: Dannasch, F.; Katzenbach, D. (Hg.) (2004)
- Katzenbach, D. (2006): »Es schmeckelt nicht...«. Kontinuitätliche und diskontinuierliche Prozesse beim Lernen und ihre emotionale Bedeutung. In: Egger-Schmid Noer, A. u.a. (Hg.): *Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung*. Gießen
- Klitzing, K. von (2002): Frühe Entwicklung im Längsschnitt: Von der Beziehungswelt der Eltern zur Vorstellungswelt des Kindes. *Psyche* 56: 863-887
- Kohut, H. (1975): Die Zukunft der Psychoanalyse. Frankfurt a.M.
- Ladan, A. (2003): Kopfvandier. Die geheime Fantasie, eine Ausnahme zu sein. Frankfurt a.M.

- Laplante, J.; Pontalis, J.-B. (1972): Das Vokabular der Psychoanalyse. Frankfurt a.M.
- Leber, A. (1976): Rückzug oder Raue. Jahrbuch der Psychoanalyse 9: 123-137
- Leber, A. (1977): Psychoanalytische Aspekte einer heilpädagogischen Theorie. In: Bürtli, A. (Hg.), Sonderpädagogische Theoriebildung. Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern
- Leber, A. (1978): Die Sozialisation von Pflegekindern. In: Junker, R. et al., Pflegekinder in der Bundesrepublik Deutschland – ein Forschungsbericht. Frankfurt a.M.
- Leber, A. (1979): Heilpädagogik – Was soll sie heißen? In: Schneebberger, F. (Hg.): Erziehungsschwermisse. Antworten aus dem Werk Paul Moors. Luzern
- Leber, A. (1981): Der Wilde von Aveyron und sein Lehrer. Kindheit 3: 27-39
- Leber, A. (1995): Ein Schlüssel zum Verständnis menschlichen Verhaltens. In: Piaget, J.: Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Herausgegeben und übersetzt von A. Leber. Frankfurt a.M.
- Leichnang, F. (2000): Primär- und Sekundäprozess. In: Mertens, W.; Waldvogel, B. (Hg.): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart
- Lichtenberg, J.; Lachmann, F.; Fosshage, J. (2000): Das Selbst und die motivationalen Systeme. Frankfurt a.M.
- Lorenzer, A. (1973): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt a.M.
- Lorenzer, A. (1974): Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis. Frankfurt a.M.
- Lorenzer, A. (1977): Sprachspiel und Interaktionsformen. Frankfurt a.M.
- Lorenzer, A. (1983): Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie. Psyche 37: 97-115
- Lorenzer, A. (1984): Das Konzil der Buchhalter. Die Zerstörung der Sinnlichkeit. Eine Religionskritik. Frankfurt a.M.
- Lorenzer, A. (2002): Hemenentik des Leibes. Über die Naturwissenschaftlichkeit des Leibes. In: Lorenzer, A.: Die Sprache, der Sinn, das Unbewusste. Stuttgart
- Lüpke, H. von (2005a): AD(H)S als medizinisches Modell: auf der Suche nach Halt. <http://btdko.uibk.ac.at/library/luepke-ads.html>
- Lüpke, H. von (2005b): Neuere Erkenntnisse zur Sprachentwicklung auf dem Hintergrund von Forschungen über Neurobiologie und frühe Kindheit. Mögliche Folgen für eine bi-linguale Erziehung. <http://btdko.uibk.ac.at/library/luepke-sprachenentwicklung.html>
- Mahler, M.S. et al. (1980): Die psychische Geburt des Menschen. Synthese und Individuation. Frankfurt a.M.
- Mertens, W.; Waldvogel, B. (Hg.) (2000): Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe. Stuttgart/Berlin/Köln
- Naumann, Th. (2003): Sozialcharakter zwischen Spätkapitalismus und Postfordismus. In: Demirovic, A. (Hg.): Modelle kritischer Gesellschaftstheorie. Stuttgart
- Nitzsche, B. (2004): Es. In: Mertens, W., Waldvogel, B. (Hg.) (2000)
- Orange, D.M. (2004): Emotionales Verständnis und Intersubjektivität. Frankfurt a.M.
- Pagel, G. (1989): Lacan zur Einführung. Hamburg
- Paulsen, S. (1996): Vorbemerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Säuglingsforschung. Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie 27, Heft 91: 205-211
- Piaget, J. (1974): Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Stuttgart

- Piaget, J. (1975): Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart
- Piaget, J. (1993): Nachahmung, Spiel und Traum. Stuttgart
- Piaget, J. (1995): Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Herausgegeben und übersetzt von A. Leber. Frankfurt a.M.
- Piaget, J.; Inhelder, B. (1979): Die Entwicklung des inneren Bildes beim Kind. Frankfurt a.M.
- Pilz, I. (1995): Symbol, Symbolisierungsfähigkeit und die Bedeutung des Symbols in der Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie. Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie 26, Heft 86: 93-108
- Rohmann, M. (1978): Über die Bedeutung des Vaters in der »Wiederannäherungs-Phase«. Psyche 32: 1105-1147
- Rohmann, M. (1981): Der Vater der frühen Kindheit – ein strukturbildendes drittes Objekt. In: Bittner, G. (Hg.): Selbstwerden des Kindes. Fellbach
- Schmid Noerr, G. (2000): Symbolik des latenten Sinns. Zur psychoanalytischen Symboltheorie nach Lorenzer. Psyche 54: 454-482
- Schmid Noerr, G. (2003): Zur Sozialisation der Gefühle. In: Busch, H.-J.; Leuzinger-Bohleber, M.; Prokop, U. (Hg.): Sprache, Sinn und Unbewusstes. Zum 80. Geburtstag von Alfred Lorenzer. Tübingen
- Stern, D. (1998): Die Mutterschaftskonstellation. Stuttgart
- Stern, D. (2000): Die Relevanz der empirischen Säuglingsforschung für die psychoanalytische Theorie und Praxis. Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis 15: 467-483
- Stern, D. (2005): Der Gegenwartsmoment: Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag. Gießen
- Stern, D. et al. (2002): Nicht-deutende Mechanismen in der psychoanalytischen Therapie. Das »Erwas-Mehr« als Deutung. Psyche 56: 974-1006
- Stork, J. (1994): Zur Entstehung der Psychosen im Kindesalter. Kinderanalyse 2: 208-248
- Thornä, H. (1999): Zur Theorie und Praxis von Übertragung und Gegenübertragung im psychoanalytischen Pluralismus. Psyche 53: 820-872
- Tönnemann, M. (1995): Frühe emotionale Entwicklung: Von Ferenczi zu Winnicott. Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis 10: 323-334
- Trescher, H.-G. (1985): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik. Frankfurt a.M.
- Treumiet, N. (1995): Was ist Psychoanalyse heute? Psyche 49: 111-140
- Treumiet, N. (1996): Über eine Ethik der psychoanalytischen Technik. Psyche 50: 1-31
- Uexküll, Th. von et al. (1996): Der Säugling und das Phantastere. Psyche 11, S. 1019-1035
- Walter, U. (2001): Anmerkungen zur: Mentalisation und die sich ändernden Ziele der Psychoanalyse des Kindes. Kinderanalyse 9: 245-249
- Warsitz, R.-P. (1997): Die widerständige Erfahrung der Psychoanalyse zwischen den Methodologien der Wissenschaften. Psyche 51: 101-142
- Winnicott, D.W. (1990): Reifungsprozesse und fördernde Umwelt. Frankfurt a.M.
- Zopf, S.; Soldt, Ph. (2005): Affekt – Sprache – Spiel. Einige grundsätzliche Überlegungen zur Entwicklung des kindlichen Denkens. Kinderanalyse 13: 240-275