

3 **Psychoanalytisches Verstehen in der Heilpädagogik**

3.1 **Unterschiedliche Auffassungen vom beschädigten Subjekt**

Im Fortgang meiner Argumentation möchte ich nun die Erkenntnisse der Psychoanalyse für unser Gebiet der Heilpädagogik übernehmen. Allerdings ist die herrschende psychologische Lehrmeinung in der Heilpädagogik, sofern sie sich nicht ohnedies an behaviouristischen Modellen der Lerntheorie ausrichtet, an der so genannten Aneignungs- bzw. Tätigkeitstheorie orientiert, die stark von der ehemaligen sowjetischen Kulturhistorischen Schule um Vygotskij, Leont'ev und Luria beeinflusst ist. So haben Vertreter der materialistischen Behindertenpädagogik wie Wolfgang Jantzen oder Georg Feuser Behinderung immer als direkte Widerspiegelung gesellschaftlicher Entfremdung gesehen, sie argumentierten aber mit einem mechanistischen Selbstmissverständnis, so als geschehe diese Widerspiegelung ganz unmittelbar (vgl. Mattner, Gerspach 1997, 143 ff). Wenn Jantzen befindet: „Menschliches Lernen verläuft auf dem Wege der Aneignung objektiver Realität über Handlung, Sprache, verkürzte Sprache zum begrifflichen Denken“ (vgl. Jantzen 1977, 155), so verschwindet hinter einer solchen rationalistischen Sichtweise, der die Einheit von Erleben und Denken verloren gegangen ist, die ganze Fülle subjektiver Brechungen, wie sie mit Lorenzer rekonstruierbar wird (vgl. Gerspach 1981, 19).

Nach Jantzen organisieren sich psychische Prozesse in unmittelbarer Abhängigkeit von der gesellschaftlichen Tätigkeit des Menschen. Danach wird der Mensch nur durch seine Tätigkeit zum Menschen. Die Entwicklung des Psychischen fasst er als einen Wahrnehmungsprozess auf, welcher auf der Aneignung der realen Eigenschaften der gegenständlichen Welt fußt. Jede Tätigkeit ist auf einen Gegenstand gerichtet, der darüber seine psychologische Dimension erhält. Folglich ist jeder innere Prozess als Abbild nach dem Muster der äußeren Tätigkeit aufgebaut: „Alle inneren Prozesse sind damit ihrer Form nach ebenfalls Tätigkeit.“ Bedeutungen, die in die Welt kommen, sind von den Gegenständen regiert, auch wenn sie sich auf dem Weg der Abstraktion von deren sinnlicher Form zu emanzipieren beginnen (vgl. Jantzen 1987, 109 ff).

Solche Sinngebung ist an geistige Operationen und bewusste Gedächtnisbildungsvorgänge auf physiologischer Basis geknüpft (vgl. Jantzen 1986, 33 ff). Menschliches Bewusstsein begreift Jantzen als materiellen biophysischen, biochemischen und psychobiologischen Vorgang der höheren Nerventätigkeit, der die gesetzmäßigen Zusammenhänge in Natur und Gesellschaft widerspiegelt und zur Entfaltung von Handlungsstrukturen führt (vgl. Jantzen 1978, 44). Psychische

Prozesse werden zum „Aufbau von Bedeutungen der eigenen Tätigkeit (...) auf der Ebene des Abbilds“ verkleinert (vgl. Jantzen 1987, 167). Die Fixierung an ein lineares Denkmodell der Widerspiegelung äußerer in innere Vorgänge muss geradezu zwangsläufig zu der neuro(psycho)logischen Vorstellung der Vorherrschaft kortikaler Funktionen führen. So bezieht sich Jantzen auf das Konzept der sensorischen Integrationsstörung von Ayres (1984), in dem menschliches Verhalten monokausal auf (Fehl-)Steuerungen des Gehirns zurückgeführt wird.

Mit Bezug auf Erkenntnisse aus Säuglings- und Hirnforschung weist von Lüpke dagegen darauf hin, dass die Vorstellung einer zu leistenden Wahrnehmungsintegration der über die einzelnen Sinnesorgane zunächst getrennt einlaufenden Reize von Sehen, Hören, Fühlen, Schmecken usf. falsch ist. Der Input über die Sinnesorgane wird nicht nur in den jeweils zuständigen Assoziationszentren verarbeitet, sondern auch in die von anderen Sinnesorganen abgezweigt. Man spricht daher heute von *amodaler Wahrnehmung*. Erfahrungen über einen Sinneskanal sind auch im Erfahrungsbereich anderer Sinnesmodalitäten verfügbar (vgl. von Lüpke 2003, 134 ff).

Die Abbildungstheorie kann dieser Komplexität offenbar nicht gerecht werden. Und warum wird dort unterschlagen, dass lebensgeschichtlich betrachtet ein gemeinsames Sein *vor* einem gemeinsamen Tun liegt? Der Mensch begegnet seinen Mitmenschen doch auf zwei Ebenen: Zum einen sucht er nach emotionaler Übereinstimmung, zum andern möchte er zusammen mit ihnen Aktivität entfalten. Erlich und Blatt stellen in ihrem bimodalen Modell von Objekterleben heraus, dass *Handeln* zum Erleben von Aktivität gehört und auf funktionalen bzw. logischen Strukturen aufbaut, während *Sein* den frühesten Mutter-Kind-Erfahrungen des „Eins-Sein“ verbunden ist. Insbesondere eine erste Kontaktaufnahme zu anderen Menschen basiert mehr auf dem Modus des Seins. Die Wirkung der Interaktion auf den anderen hängt weitgehend von der „Güte der Übereinstimmung“ zwischen den Erfahrungen der beiden Personen ab. Die Erfahrung des Seins ist eine sehr persönliche, sie tritt weniger nach außen in Erscheinung, und wir sind mit den Mitteln unserer Sprache kaum in der Lage, sie mitteilen oder beschreiben zu können (vgl. Erlich, Blatt 1990, 1006 ff).

Der Fähigkeit zur kognitiven Steuerung von Handlungsvollzügen geht also die Orientierung über die Affekte voraus, wie bereits Spitz erkannte. Spitz hat die sensible Art der Wahrnehmung mit dem Begriff der „Tiefenempfindung“ umschrieben. An Hand seiner umfangreichen Beobachtungen konnte er eindrücklich nachweisen, wie das ganz junge Kind von der passiven Rezeption sukzessive zu aktiven Objektbeziehungen voranschreitet. Auf der ersten Stufe der „coenästhetischen Organisation“ liegt der Schwerpunkt der Wahrnehmung in extensiven Empfindungen, sie hat ihr Zentrum im autonomen Nervensystem und manifestiert sich in Affekten. Auf der zweiten Stufe der „diakritischen Organisation“ findet die Wahrnehmung vermittels peripherer Sinnesorgane statt. Sie hat ihr Zentrum in der Hirnrinde und manifestiert sich in bewussten Denkprozessen. Die diakritische, nach draußen gerichtete, kognitive Wahrnehmung geht aus der coenästhetischen, nach innen gerichteten, emotionalen Wahrnehmung hervor, und je intensiver ein

Kind seine coenästhetische Rezeption ausbilden kann, desto günstiger sind die Voraussetzungen, dass die diakritische Perzeption differenziert gelingen kann (vgl. Spitz 1972, 61 ff). Leber macht ergänzend geltend, dass eine gelungene Affekt-abstimmung von Mutter und Kind einer gelungenen Anpassung an die äußere Welt vorangestellt sein muss, damit das Kind zu intelligenten Umstrukturierungen befähigt wird (vgl. Leber 1995, 171 f).

Die coenästhetische Rezeption tritt mehr und mehr hinter die diakritische Perzeption zurücktreten. Meist werden im Erwachsenenalter diejenigen Signale, die sensorischer, einfühlender Natur sind, von solchen bewusster und rationaler Art abgelöst. Spitz meint, dass wir die coenästhetische Organisation der Wahrnehmung fürchten und zu verleugnen oder rationalisieren suchen (vgl. Spitz 1972, 154 ff). Dabei spielt sie für unser Denken und Handeln nach wie vor eine große Rolle, gerade weil ihre Nähe zum Unbewussten eines ihrer Wesensmerkmale ist. Darauf hebt etwa Lorenzer ab, wenn er davon spricht, dass der Analytiker mit dem Analysanden über sein Unbewusstes korrespondiert. In den ersten Lebensphasen vermitteln sich die affektiven Prozesse hauptsächlich über sinnliche Reize des engen Kontaktes der Mutter zu ihrem Kind. Der Sinn aller *Begriffe*, über die der Mensch verfügt, beginnt sich demnach früh und ganz plastisch aus einer fassbaren Sinnlichkeit herauszukristallisieren (vgl. Lorenzer 1974, 185). Nach Kant ist uns ohne Sinnlichkeit „kein Gegenstand gegeben und ohne Verstand keiner gedacht“ (vgl. Kant 1781, 120; Leber 1985, 162).

Wer aber ein frühes Stadium von affektiver Übereinstimmung nicht erleben durfte, dem fehlt die Fähigkeit, mit anderen entspannt sein zu können. Folglich kommt es mit ihnen auch nicht zu gemeinsamem Handeln. Dies trifft auf eine große Zahl unserer basal gestörten Adressat/innen zu (vgl. Gerspach 1998, 78 f). Die Begegnung mit ihnen lehrt uns, dass sie im Erleben ihres Selbst-Seins keine Stabilität gewinnen konnten, welche ihnen ein realitätsgerechtes Tun erlaubte. Sie haben von Anfang an nie eine ausreichende Erfahrung von Einmütigkeit mit anderen Menschen gemacht. Diese Grundstörung erschwert es ihnen, sich – vor allem unter Anspannung – angemessen im Lot zu halten. Ihr hektisches Tun ist nichts als die agierte Störung. Deshalb ist es unsere erste Aufgabe, mit ihnen zu sein und ihnen eine *dyadische*, haltende Beziehung anzubieten, die es ihnen gestattet, sich in ihrem Selbst-Sein spüren zu dürfen, ohne sich beständig von Vernichtung bedroht zu wähnen. Dann erst werden sie befähigt, sich den Zumutungen der Realität zu öffnen, sich selbst im Dialog mit anderen wahrzunehmen und darüber eigene Handlungsperspektiven zu denken. Jetzt wird *triadisch* organisiertes, auf ein Drittes – ein Thema, eine Aufgabe usf. – bezogenes Tun möglich.

Wenn Menschen auf Grund ihrer frühen existentiellen Entbehrungen aktuell vor beinahe jeder Anforderung kapitulieren, bedroht dies unsere eigenen Normen und verleitet uns zu übereiltem Handeln. Auf diese Weise trennen wir das dialogische Verhältnis von Subjekten auf zugunsten eines instrumentell gewirkten Handlungsdiktats. Es steht für die manische Abwehr der Leere. Jeglichen Anspruch, dem Einzelnen in seiner „Existenz (seinem Dasein) und nicht seiner Essenz (Sosein)“ gerecht werden zu wollen, setzen wir damit leichtfertig aufs Spiel. Pädagogik ist

inzwischen leider „primär ein Tun, nicht ein Philosophieren“ geworden (vgl. Kobi 1985, 281 f).

Hier werden fundamentale Differenzen auf der Ebene des jeweiligen Menschenbildes sichtbar. Bei Jantzen wird bereits die frühe Mutter-Kind-Dyade unter reinen Gebrauchswertaspekten thematisiert: „Das neugeborene Kind gewinnt seine Begriffe nicht abstrakt durch irgendwelche emotionale Stimmungen (...); es gewinnt seine Begriffe in der gegenständlichen Kooperation mit der Mutter“ (vgl. Jantzen 1978, 121 f). Spitz sieht es erfrischend einfacher, geht es doch eher um das Vergnügen der Mutter an der Beziehung zu ihrem Kind, welches ihm seine beginnende Orientierung in der Welt erleichtert: „Ich bin überzeugt, dass nicht die bewussten Handlungen der Mutter das größte Maß an Erleichterung für die Handlungen des Kindes bieten, sondern vielmehr ihre unbewusste Haltung“ (vgl. Spitz 1972, 141). Dessen ungeachtet bezieht sich Jantzen immer wieder auf Spitz. Doch auch dessen Acht-Monats-Angst, wenn sich Kinder in der Phase der allmählich einsetzenden Stabilisierung von Erinnerungen Fremden gegenüber zu fürchten beginnen, weil sie der Abweichung von der vertrauten Person der Mutter gewahr werden, wird sogleich umgeschrieben: „Acht-Monats-Angst tritt auf beim Verlust von Objekten. Solche Objekte, dies zeigt die Empirie, sind nicht nur Personen, sondern auch vertraute Gegenstände“ (vgl. Jantzen 1986, 76).

Mit Blick auf Piaget hat Leber darauf aufmerksam gemacht, dass die primäre Bezugsperson für das Kind auch der erste „permanente Gegenstand“ ist (vgl. Leber 1990, 282). Diese wichtigen Personen bilden den „Prototyp des ‚permanenten Objekts‘“ (vgl. Leber 1995, 165). Das Kind lernt, die reale Abwesenheit von seinem geliebten Objekt immer besser zu ertragen, indem es zunächst auf Übergangsobjekte wie den Zipfel einer Decke oder eines Kissens zurückgreift, die probeweise für das Objekt eingesetzt werden. Diese Gegenstände erleichtern dem Kind die Ablösung von der Mutter, sind die ersten *materiellen* Objekte, aber viel entscheidender ist, dass sie eine symbolische *Bedeutung* erhalten (vgl. Winnicott 1993, 12 ff; Leber 1995, 166 ff), sie liegen auf halbem Wege zwischen dem Subjektiven und dem Objektiven (vgl. Laplanche, Pontalis 1972, 549). Die Anpassung an die Welt der materiellen Objekte setzt die Anpassung an die personellen Objekte voraus und nicht umgekehrt.

Die Abbilder gereichen zum „Bauen im Kopf“ (vgl. Jantzen 1987, 167 ff). Indem aber Abbildung, zu Gedächtnisleistung und „Planungsrealisation“ (vgl. Jantzen 1986, 33) verkürzt wird, bemisst sich die Jantzensche Bedeutungskategorie allein an ihrer instrumentalistischen Brauchbarkeit. Psychisches, all das was uns seit Freud als widerborstig, als konflikthaft im Spannungsfeld von Triebstruktur und Gesellschaft (vgl. Marcuse 1979) bekannt ist, wird, als „gedankliche Vorwegnahme“ (vgl. Jantzen 1986, 29 ff) wieder entschärft und einem peniblen Kontrollmechanismus anheim gegeben, dem dieses Spannungsfeld nicht mehr inhärent ist. Das Moment der Selbstreflexion, zu welchem wir greifen, um das Unverstandene verstehen zu lernen, erfährt eine Umdeutung zur „Benutzung der Werkzeug-Gegenstandsverhältnisse auf der Abbildebene“ (vgl. Jantzen 1986, 35). Konsequenterweise an den Vergegenständlichungsprozessen orientiert, bindet Jantzen da, wo er sich

auf Psychoanalyse bezieht, die Entstehung der Libido an die Entwicklung des Psychischen in der Tätigkeit (vgl. Jantzen 1987, 131) und verdinglicht dergestalt die hermeneutische Sinnfrage mit seiner Behauptung: „Jede Wissenschaft entwickelt sich vom Beschreibungswissen hin zum Erklärungswissen“ (vgl. Jantzen 1995, 373).

Noch schwerer wiegt die Umwidmung psychoanalytischer Kategorien. Mühsam zwingt er Freuds Persönlichkeitstheorie in sein eigenes „System ‚Subjekt – Tätigkeit – Objekt‘“ und möchte dessen Begriff der Libido durch jenen tätigkeitsorientierten eines intentionalen Sinns ersetzen (vgl. Jantzen 1987, 131 ff). Indem Jantzen von der Sinnhaftigkeit des Subjekts spricht, kommt er an anderer Stelle auf Lorenzers Ansatz tiefenhermeneutischer Bedeutungsanalyse zu sprechen. Die in Lorenzers Konzept fokussierte Verfälschung von Bedeutungen, die einem unbewussten, von heftig widerstreitenden Affekten begleiteten Abwehrprozess entspringt, wird umgemünzt in ein rationalistisches „Auseinanderfallen vom Motiv der Tätigkeit (. . .) und Zweck der Handlung“. Zurück bleibt die geistige Anstrengung, die „Sinnengewinnung auf höherem Niveau“ (vgl. Jantzen 1992, 254 ff), Lorenzer dagegen ging es um die Rekonstruktion der affektiven Regentschaft des Unbewussten über menschliche Praxis.

Mit dieser Preisgabe des dialektischen Widerspruchs von Unbewusstem und kulturellen Anforderungen wird eine verstehende Annäherung an das Irrationale, welches sich als projektive Wendung gegen Menschen mit Behinderung richtet und gegen die sich Jantzen selbst vehement wendet, zunichte gemacht. Nicht die Psychoanalyse ist irrational, wie Jantzen rasoniert (vgl. Jantzen 1987, 129), sondern ihr Untersuchungsgegenstand. Das dialektisch begründete Insistieren auf dem unauflösbaren Widerspruch zwischen Innen und Außen, zwischen dem Subjekt und der Gesellschaft, welches uns dazu bringt, an seiner tendenziellen Überwindung zu arbeiten, ist einer solchen Betrachtungsweise fremd.

Adorno etwa hat die Trennung von Gesellschaft und Psyche im Sinne falschen Bewusstseins als kategoriale Entzweiung des Subjekts und der über ihm waltenden und doch von ihm herrührenden Objektivität gesehen. Als Ergebnis dieses Entfremdungsprozesses vermögen sich die Menschen in der Gesellschaft nicht selbst wieder zu erkennen und diese nicht in sich. Adorno folgert: „(. . .) so sehr die Individuen Produkte des gesellschaftlichen Ganzen sind, so sehr treten sie als solche Produkte notwendig zum Ganzen in Widerspruch“ (vgl. Adorno 1990 a, 49). Nach Brede ist diese von Adorno herausgestellte Dialektik von Individuum und Gesellschaft der Psychoanalyse noch immer Auftrag, sich in ihrer nicht-biologischen Gestalt dem Subjekt anzunehmen: „Im Leitmotiv des Leidens und des verborgenen, ohnmächtigen Widerstands gegen die falschen gesellschaftlichen Verhältnisse ist die Orientierung an einer hermeneutisch fundierten Forschungspraxis legitimiert.“ Aus der Kritik der falschen gesellschaftlichen Verhältnisse erfolgt die Selbstkritik des falschen Bewusstseins, wie es insbesondere in unbewussten Verfälschungen von Lebenspraxis, im Leiden als dem „subversiven Charakter des Widerstands gegen schwer erträgliche Lebensumstände“ offenbar wird (vgl. Brede 1995, 272 f).

Meine Vorbehalte richten sich gegen eine Position, der die Widerspiegelung äußerer in innere Realität als linear erscheint und in der die Brechung derselben im Vermittlungsprozess der Sozialisation keine Berücksichtigung findet. Bis heute sind die Vertreter/innen der Aneignungstheorie nicht davon abgerückt und haben auch meines Wissens nie derlei Kritik aufgenommen. Grundlegend für die Wechselbeziehung des Menschen mit der Welt ist nach wie vor die Tätigkeit, über die er diese „und gleichzeitig sich selbst verändert“. Menschliches Bewusstsein gilt noch immer als „aktiv im Tätigkeitsprozess konstruiert“ und diene „dem Subjekt zur Orientierung und zur Regulation der Tätigkeit“. Kommunikation ist dann die „Tätigkeitsform, in der die Vermittlung von Sinn und Bedeutung zwischen den Subjekten erfolgt“ (vgl. Stein 2008, 290 ff).

An analogen Auffassungen entzündete sich früh die Kritik am mechanistischen Menschenbild historisch-materialistischer Konzeptionen. Indem diese, so Adorno, unter dem dogmatischen Primat des Seins übers Bewusstsein (vgl. Adorno 1973, 52 f) die Bedeutung des Subjekts nicht mehr mitdenken, regredieren sie auf das „unreflektierte Mindere des herrschenden Zustandes“. Adorno moniert, dass die Abbildtheorie die Spontaneität des Subjekts verleugnet, woraus schließlich die „friedlose geistige Stille integraler Verwaltung“ resultiert (vgl. Adorno 1990 b, 204 f). So wird Menschsein verkürzt auf eine funktionell verdinglichte Reaktion auf objektive Realität. Dadurch verflüchtigen sich Widerspiegelung und Aneignung zu physiologischen Kategorien, die mit der Reduktion auf bedingte und unbedingte Reflexe ihren gesellschaftlichen, in je spezifische *symbolvermittelte* Interaktionsstrukturen eingebetteten Charakter verlieren. Wie und in welchem dialogischen Kontext Individualität *bedeutsam* hergestellt wird, kann auf diese Weise nicht aufgeklärt werden. Innerer Sinn steht nicht für die abgeglichene äußere Realität und geht vor allem weit über rationale Bewusstseinszustände hinaus.

Der psychoanalytischen Hermeneutik ist der gesellschaftliche Kontext dagegen nicht nur ein bloßes Gedankensystem. Vielmehr wird das Ganze, auf das hin die zu ermittelnden Einzelphänomene in ihrer Bedeutung für das Subjekt zu beziehen sind, „lebenspraktisch unmittelbar“ betrachtet. „Dementsprechend müssen im psychoanalytischen Erkenntnisprozess die Vorannahmen auf diese Lebenspraxis ausgerichtet sein, sie müssen *lebenspraktische Vorannahmen*, Momente der Lebenspraxis, sein“ (vgl. Lorenzer 1977, 115 f). Eine Behinderung oder Beeinträchtigung wird als das unbewusst in Handlung umgesetzte Moment eines spezifischen Erlebens eines konkreten Interaktionsrahmens erachtet. Über eine Systematisierung der eigenen lebenspraktischen Vorannahmen kann der darauf zielende Verstehensprozess unterstützt werden (vgl. Lorenzer 1974, 160). Damit dieser Schritt gelingen kann, muss die unmittelbare Teilhabe gewährleistet sein, die Verstehen erst möglich macht – darüber treten wir „*selbst als Akteur*“ ins angebotene Drama ein (vgl. Lorenzer 1974, 138). An den Psychoanalytiker ergeht die Aufforderung, dass er sich aufs Spiel mit dem Patienten einlassen müsse, und Lorenzer folgert: „Nicht das Verstehen bildet das Zusammenspiel, sondern die Wirklichkeit des szenischen Zusammenspiels konstituiert das Verstehen“ (vgl. Lorenzer 1983, 113).

Diese Art der szenischen Betrachtung lässt sich unmittelbar im pädagogischen Feld anwenden. Jede Auffälligkeit wird als in Handlung umgesetzte Befindlichkeit gesehen, deren Bedeutung aus einer bestimmten Beziehungskonstellation resultiert. Agieren ist an die Stelle des Reflektierens getreten. Das Subjekt entäußert sich in einem unsinnig scheinenden Verhalten, dem aber eine konflikthafte oder defizitär erlebte Interaktionserfahrung zugrunde liegt. Sie kann nicht bewusst wahrgenommen und kommuniziert werden, weil dies zu schmerzhaft wäre, sondern wird in eine metaphorische Form gekleidet, die es zu entschlüsseln gilt.

Behinderung bietet sich uns dar in Erscheinungen am Körper sowie im Erleben und Verhalten (vgl. Leber 1972, 15). Unter Berücksichtigung der dynamischen Wechselwirkung von innerer Entwicklung und äußerer, fördernder bzw. hemmender Umwelt offenbart sich uns über die psychoanalytisch geprägte Reflexion das Moment der verfremdeten, weil unbewussten Selbstmitteilung. Hier nun gilt es, auf Lorenzers Symbolisierungstheorie zurückzukommen. Lorenzer hat uns die Augen dafür geöffnet, dass persönliche Identität wie ihre darin eingeschlossene Beschädigung sich auf dem Boden beziehungs-dynamischer Interaktionen entfaltet. Dies weist weit über eine linear begriffene Abbildung äußerer in innere Realität hinaus, will man menschliches Sein nicht auf eine nackte, automatisierte Reaktion auf objektiv Gefügtes verkürzen. Horn hat vor diesem „naiven Abbildrealismus“ gewarnt (vgl. Horn 1981, 82) und darauf hingewiesen, dass der Mensch nicht aufgeht in den Regeln der gesellschaftlichen Verhältnisse (vgl. Horn 1974, 162). Folglich sind wir gehalten, die gegeneinander stattfindende Verschiebung von objektiver und subjektiver Ebene, die auf dem Wege der Sozialisation stattfindet, verstehen zu lernen. Natur wie Gesellschaft sind immer ins Feld subjektiven Erlebens gestellt.

Lorenzer macht diesen Unterschied wie folgt deutlich: „Sozialisation kann nur entweder polit-ökonomisch als Produkt im Zuge objektiver Strukturanalyse oder kritisch-hermeneutisch als subjektive Strukturanalyse erkundet werden“ (vgl. Lorenzer 1974, 218). Weil damit generell der subjektive Handlungsentwurf problematisiert wird, der zum großen Teil ein unbewusster ist, tritt die scheinbare Tatsachenfrage (in Bezug auf eine deskriptive Annäherung an Behinderung oder Störung) hinter die *Sinnfrage* (in Bezug auf die Metaphorik der darin enthaltenen subjektiven Mitteilung) zurück. Lorenzer betont ausdrücklich die Unterscheidung des subjektiven Erkenntnisprozesses und der objektiv bedingten Herstellung individueller Struktur. Subjektive (persönliche) Erlebensstruktur erscheint als das Pendant objektiver (gesellschaftlicher) Struktur, ist aber nicht mit ihr identisch. Wirklichkeit ist im psychoanalytischen Sinne stets eine über seelische Repräsentanzen vermittelte innere Wirklichkeit. Das Erleben einschließlich der daran geknüpften unbewussten Phantasien wird als Kategorie gesellschaftlich bestimmter Natur begriffen, so dass wir mit Lorenzer zu einer hermeneutisch ausgelegten *Naturwissenschaft des Seelischen* gelangen (vgl. Lorenzer 1977, 39 ff).

Indem Lorenzer eine kritische Theorie des Subjekts im Gesamtzusammenhang einer historisch-materialistischen Gesellschaftstheorie diskutiert, hebt er die Grenze auf zwischen sinnverstehender Hermeneutik und beobachtender Erfahrungs-

wissenschaft, Psychoanalyse ist zugleich hermeneutisch verfahrenende *Naturwissenschaft* und *Sozialwissenschaft* (vgl. Lorenzer 1977, 124). Diese Lesart von Naturwissenschaft – als Wissenschaft über menschliche Natur – unterscheidet sich von jener, die über Beobachtung und Experiment ‚objektive‘ Daten zu gewinnen sucht. Die menschliche Eigenart wie Eigenschaft präsentiert sich uns aber, eingedenk ihrer potentiellen Beschädigung, immer symbolvermittelt, und da sich diese Symbole in je konkreten lebensgeschichtlichen Interaktionsbezügen vermitteln, können wir sie auch nur aus diesem Zusammenhang heraus verstehen lernen. Deshalb erhalten wir zu dieser symbolisch vorstrukturierten Wirklichkeit über Beobachtung allein keinen Zutritt, eben weil Sinnverstehen methodisch nicht in ähnlicher Weise unter Kontrolle zu bringen ist wie die Beobachtung im Experiment (vgl. Habermas 1988 a, 160).

Wenn damit aber zweifelsfrei feststeht, dass bereits jede Datengewinnung – und nicht erst ihre theoretische Aufarbeitung – auf symbolvermittelter Alltagserfahrung des Forschers selbst aufrucht, wird offenbar, dass der Forschungsprozess selbst über Sinnverstehen *gegenzulesen* ist. Damit tritt der beobachtende Wissenschaftler aus seiner scheinbar hervorgehobenen Position heraus und beginnt seinen eigenen Status zu betrachten wie den des „sozialwissenschaftlichen Laie(n)“ (vgl. Habermas 1988 a, 167).

Spätestens an dieser Stelle muss die althergebrachte Methode, Behinderte nach bestimmten Krankheitsbildern zu klassifizieren, fragwürdig werden, weil damit von allen Formen gesellschaftlich und lebensgeschichtlich geformten Interesses abstrahiert wird (vgl. Horn 1974, 141). Denn es wird so verfahren, als stünde Behinderung nicht im Spannungsfeld solch gesellschaftlicher und lebensgeschichtlicher Ereignisse, als komme ihr eine überhistorische Qualität an sich zu, als bewege sich der behinderte Mensch nicht in einem Dialog – wie immer eingeschränkt dieser auf den ersten Blick auch erscheinen möge – mit jenem, der ihn beobachtet und am Ende auf der Folie seiner je eigenen Folie phantasmatisch vorgeformter Alltagstheorie klassifiziert.

3.2 Das szenische Verstehen in der Heilpädagogik

Lorenzer entwarf sein Konzept des szenischen Verstehens in Anlehnung an Freuds Fallgeschichte vom kleinen Hans. Der kleine Hans hatte Angst, ein Pferd werde ihn beißen. Er sah einst, wie ein Pferd stürzte, und glaubte es tot. Er verdichtete 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 Kastrationsangst 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“ (vgl. Lorenzer 1973, 127 ff). Die Desymbolisierung steht

für eine Auftrennung von Sprache und Praxis. Sprache ist zur Privatsprache geworden. Die Gleichung lautet nun also: Pferd = Vater. Die Angst vor dem strafenden Vater ist auf das Pferd verschoben worden.

Aufgabe des Psychoanalytikers ist es, dazu beizutragen, dass, indem Wut und Angst dem Vater gegenüber bewusst erlebbar werden, diese Sprachverfälschung wieder aufgehoben werden kann, dass also erneut Pferd = Pferd und Vater = Vater bedeutet. Dabei geht es nicht etwa um den schablonenhaften Vergleich von Daten und Hypothesen. Im Fortgang des Verstehensprozesses zählt nur die subjektiv zu sichernde „*Stimmigkeit der Gestalt*“ (vgl. Lorenzer 1974, 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 auftaucht (vgl. Lorenzer 1977, 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, 277). Einzig die gemeinsame geteilte Erfahrung ist Gradmesser der Richtigkeit von Vorannahmen und Interventionen. Es kann also keine Intervention vor der Interaktion geben. Erst aus den gemeinsam entwickelten Interaktionsszenen lässt sich deren historisch verortete Dramaturgie herauslesen, was dann zu einer gedeihlichen und veränderten Praxis führt. Ähnlich dem psychoanalytischen Verstehensprozess, in welchem es um die „Komplettierung der Gestalt“ geht, kann das pädagogische Bemühen um das Verstehen zu ihrer Vervollständigung beitragen (vgl. Lorenzer 1973, 160 ff).

Nun sind für den heilpädagogischen Sektor allerdings einige Anpassungen vonnöten. Lorenzers Auffassung bezieht sich vor allem auf ein neurotisches Konfliktgeschehen, bei dem bereits erworbene symbolische Fähigkeiten wieder verloren gehen. Zudem findet das Geschehen in einem klar umgrenzten therapeutischen Rahmen statt, was auf Seiten der Patient/innen eine Reihe von Ich-Leistungen voraussetzt, die psychoanalytischen Regeln anzuerkennen und sich dergestalt auf den Bewusstwerdungsprozess einzulassen. Gerade die Heilpädagogik ist aber häufig mit Adressat/innen 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. Eine Differenzierung in der Selbst- und Fremdwahrnehmung konnte bei ihnen kaum statthaben, und deshalb sind sie selten imstande, den Anforderungen des pädagogischen Settings, etwa in der Bildungsinstitution Schule, Folge leisten zu können. Aus diesem Grund haben wir im Gegensatz zum Psychoanalytiker kaum die Möglichkeit, von vornherein die Einigung auf ein stabiles Arbeitsbündnis einzufordern.

Wenn eben neue (Lern-)Anforderungen den Charakter eines bedrohlichen Auslösereizes erhalten, werden sie wie die Wiederbelebung einer frühen, schweren narzisstischen Kränkung erlebt. Die betroffenen Kinder fürchten unbewusst, von uns wie von einem bösen Objekt vernichtet zu werden. Um die mit dieser Phan-

tasie verknüpften Ohnmachts- und Angstgefühle abzuwehren, reagieren sie unruhig, aggressiv oder entziehen sich der gestellten Aufgabe durch *Dummheit*. Insofern muss Lorenzers Konzept erweitert werden, soll es uns Hilfe bringen. Mit dieser Absicht entwickelte Finger-Trescher ihren Begriff der pseudosymbolischen Interaktionsform. Sie wird als Relikt einer erzwungenen Einigung der vorsprachlichen Mutter-Kind-Dyade sichtbar und äußert sich als basale Beschädigung und damit Fixierung an primärnarzisstische Szenen. Die Einführung einer Symbolsprache wurde hier verhindert und das Agieren als herausragende Verhaltenskomponente konserviert (vgl. Finger 1977, 155 ff).

Wird bei Lorenzer, vor dem Hintergrund seiner klinischen Arbeit, eine allgemeine Verfügbarkeit über (Symbol-)Sprache vorausgesetzt, so können wir Pädagog/innen 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, 65f). 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 Worthülse benutzt, um phrasenhaft etwas auszudrücken, dessen Bedeutung nicht oder nur wenig erfasst ist“ (vgl. Leber 1978, 107).

Ogleich, 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 Tatsache kaum Beachtung geschenkt, dass das Fehlen grundlegender sozialisatorischer Voraussetzungen im vorsprachlichen Dialog die Reifung einer stabilen Persönlichkeitsstruktur zu verhindern droht. Bleibt ein austauschender, befriedigender Dialog von Anfang an aus, so sind permanent misslingende Einigungsversuche von Mutter und Kind dafür verantwortlich, dass eine Verinnerlichung dieser frühen Interaktionserfahrungen nicht zustande kommt. In der Folge wird die Ausbildung stabiler innerer Repräsentanzen, voran jene des *guten* Objekts, verfehlt (vgl. Leber 1977, 86).

Für die in Mitleidenschaft gezogenen Kinder lässt sich Praxis nicht über Sprache regeln. Hingegen spielen sich Interaktionsfiguren ein, die nur unzureichende Entspannungsmomente in sich aufnehmen und bereits in einem sehr frühen Stadium von massiven Kränkungen begleitet sind (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 unversöhnlich nebeneinander 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“ (vgl. Leber 1977, 87). Insofern gilt es, diese quälenden 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“ (vgl. Lorenzer 1974, 289).

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“ (vgl. Leber 1979, 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 Vervollständigung der Szene bei, verhält er sich doch gemäß der unbewussten Erwartungen des Interaktionspartners.

Dieses Unverständnis lässt ihm nur eine Möglichkeit: Genau so unzureichend, abweisend und versagend zu reagieren wie die Elternfiguren. Verhält er sich aber gemäß der unbewussten Erwartungen des Kindes, wird die Beziehung zwischen beiden dann die gleichen unbefriedigenden Merkmale aufweisen wie die zu den Eltern. Entwicklung findet dann nicht mehr statt. So wird er leicht in Versuchung geraten, aus einem nicht reflektierten Selbstschutz heraus die ihm zugefügte Kränkung zurückzugeben und dies womöglich noch mit hehren erzieherischen Grundsätzen – „Kinder brauchen Grenzen“ – zu rationalisieren suchen.

Bei dem Versuch, das genuin im Theorierahmen der Psychoanalyse entworfene Konzept des szenischen Verstehens auf das Gebiet der Pädagogik anzuwenden, stoßen wir 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 der Deutungshoheit der klassischen psychoanalytischen Technik vorbehalten und überdies theoretisch fragwürdig. Aber auch die Psychoanalyse hat sich lange dagegen gewehrt, die Rezeption ihrer Methodik und Erkenntnisse in humanwissenschaftlichen Nachbardisziplinen anzuerkennen. Häufig erfuhr aus dieser Richtung einzig eine psychoanalytische Supervision der pädagogischen Praxis, aber nicht diese selbst, die entsprechende Wertschätzung, so als sei es unmöglich, die unbewussten Phantasien von Kindern und Jugendlichen außerhalb dieses Settings wahrzunehmen, zu verstehen und in praxi darauf angemessen zu reagieren. Erst in jüngster Zeit sind hier Aufweichungen deutlich zu spüren (vgl. Leuzinger-Bohleber u. a. 2006 b).

Auch gab es einen langen Streit über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik im Zusammenhang mit dem nach dem 2. Weltkrieg in den 1970er Jahren wieder aufgenommenen Diskurs zur Psychoanalytischen Pädagogik. Trescher hat das Trennende wie Gemeinsame beider Disziplinen in Bezug auf die

Klienten, die professionell Beteiligten und das Setting wie den Prozessverlauf prägnant herausgearbeitet. Wenn Pädagogik *nicht* generell auf instrumentelles und zielorientiertes Handeln verkürzt, sondern vor allem die Dimension inszenierter Objektbeziehungen reflektiert wird, die diesem Handeln zugrunde liegt, entwickelt sie sich zu einem „dialogischen Beziehungsprozess, in dem die Beteiligten Subjekt *und* Objekt der gegenseitigen ‚Beeinflussung‘ sind“ (vgl. Trescher 1985, 169 ff).

Freuds Vorstellung von der Psychoanalyse als einer Behandlungsmethode neurotischer Störungen (vgl. Freud 1923 a, 211) wurde und wird zwar gerne auf den rein klinisch-therapeutischen Bereich begrenzt. Mit Blick auf seine Auffassung der Behandlung als Nacherziehung, wie Freud sie in seinem Vorwort zu Aichhorns „Verwahrloster Jugend“ vorbrachte (vgl. Freud 1977), macht aber Leber deutlich, dass Psychoanalyse nicht dem ärztlich-psychotherapeutischen Sektor vorbehalten bleiben sollte (vgl. Leber 1985, 152). Auf die Arbeit in Supervisionsgruppen bezogen, die den psychoanalytisch-pädagogischen Prozess begleiten sollte, formuliert Leber dezidiert: „Ich selbst halte es hingegen für den Lernprozess für wichtig, auf die Entsprechungen zwischen dem ‚Fall‘ und der gerade aktuellen gemeinsamen Phantasie der Gruppe einzugehen. Für mich beginnt Therapie dort, wo die einzelnen Gruppenmitglieder mit ihrer persönlichen Problematik ins Spiel kommen“ (vgl. Leber, Gerspach 1996, 516).

Eines ist sicher: Pädagogisches Arbeiten meint nicht psychotherapeutische Rekonstruktion bislang unbewältigter Lebensgeschichte. Vielmehr dreht es sich um ein grundlegendes Verstehen blockierter individueller Lern- und Entwicklungsprozesse. Auch die Themen, die eine Gruppe verbinden oder unbewusst – etwa im Unterricht agierte – Phantasien können damit szenisch verstanden werden. In seiner kritischen Betrachtung des szenischen Verstehens folgert Reiser, „dass für das pädagogische Handeln im Gegensatz zur psychoanalytischen Behandlung die Gegenwartsbedeutung und die Zukunftsgerichtetheit strukturbildend sind, während die Rekonstruktionsversuche von Vergangenen (. . .) für die pädagogische Reflexion und Selbstaufklärung des Erziehers elementar sind“ (vgl. Reiser 2000, 159).

Es geht nicht um die klassische Aufdeckung unbewusst gewordener infantiler Konflikte, sondern um das Erleben neu gewonnener Perspektiven im gemeinsamen Dialog. In ähnlicher Absicht wendet sich Göppel in seiner Diskussion des szenischen Verstehens unter Hinweis auf Ergebnisse der Deprivations- und Resilienzforschung gegen die Annahme der Zwangsläufigkeit problematischer Langzeitwirkungen, ohne dass damit allerdings der Stellenwert der frühen Kindheit für das menschliche Lebensschicksal anzuzweifeln wäre. Kontinuität und Diskontinuität existieren ‚Seit‘ an ‚Seit‘ (vgl. Göppel 1999, 18 ff).

Mit dem szenischen Verstehen können wir besser nachempfinden, was ein Kind von seinen inneren Schwierigkeiten und Konflikten in reale Handlungen transformiert. Indem es unbewusst in seinem Verhältnis z. B. zu seinen Mitschülern und Lehrern etwas inszeniert und diese damit in seinen Bann zieht, äußert es sich in seinem (auffälligen) Verhalten auf eine verschleierte Weise. Seine innere Proble-

matik und seine unbewältigten Lebensthemen zeigen sich in der Art und Weise, wie es seine Beziehungen zu und mit anderen Menschen arrangiert. Diesen Appell gilt es zu entschlüsseln, um darauf eine angemessene Antwort zu finden, damit das unbewusst agierte Leiden nach und nach in eine (sprach-)symbolische Form gekleidet werden kann.

Leber beschreibt, wie er bei seiner diagnostischen und psychotherapeutischen Arbeit mit Heimkindern immer besser erfasste, was Kinder ihm gegenüber sogar bei Intelligenzprüfungen in der Übertragung „inszenierten“ und dabei ihre frühe traumatische Erfahrung ins Spiel brachten. So reagierte ein achtjähriger Junge auf seine Frage, was er auf dem „Grußbild“ aus dem Intelligenz-Test nach Binet-Simon sehe, damit, dass er auf das unterhalb des Fensters auf dem Boden liegende Kind deutete und mit der Gegenfrage antwortete: „Ist der tot?“ Sogleich gab er sich dann selbst die Antwort: „Der ist vielleicht da heruntergeworfen worden.“ Dieses Bild zeigt einen jungen Mann, der den Hut zum Gruß zieht, zu einem aus dem Fenster blickenden jungen Mädchen schaut und dabei ein Kind umrennt.

Offensichtlich fühlte sich der Junge dazu gedrängt, das auf dem Bild Dargestellte zu nutzen, um mitzuteilen, was ihn derzeit überaus schmerzlich bewegte. Denn er war gerade aus einem vertrauten Heim verlegt und damit von einer geliebten Bezugsperson getrennt worden. Das erlebte er ebenso als tödlichen Hinauswurf wie seine Heimeinweisung am Anfang seines zweiten Lebensjahres, als seine Mutter in der Notzeit nach dem zweiten Weltkrieg dem kleinen Nachzügler in einer großen vaterlosen Familie nicht gerecht werden konnte. Das auf dem Bild unter dem Fenster am Boden liegende Kind war für ihn ein von Lorenzer so genannter „szenischer Auslösereiz“, welcher die Erinnerung an das ursprüngliche Trauma wiederbelebte. Dadurch wurde er veranlasst, den sonst von ihm sicher ohne weiteres erkennbaren Sachverhalt zu verfälschen (vgl. Leber, Gerspach 1996, 512).

Leber fasst zusammen: „Angesichts meiner langen und intensiven Erfahrung mit solchen Kindern standen für die von mir entwickelte psychoanalytische Heilpädagogik eher narzisstische Szenen im Vordergrund. Wir stießen vor allem auf ‚erlebte Szenen‘, die sich auf frühe Verlassenheit und Kränkungen durch Verstoßung und Missachtung bezogen, und ‚ersehnte Szenen‘, in denen versucht wird, die verlorene allmächtige Einheit mit der Welt oder mit Aggression und Gewalt aufzuheben“ (vgl. Gerspach, Leber 1996, 513). Selbst einer unlustvollen Szene kann die Hoffnung auf eine Wunscherfüllung innewohnen (vgl. Reiser 2006a, 23).

Die narzisstische Interaktionsform führt dann zu einer Beschädigung der Symbolisierungsfähigkeit einschließlich der intellektuellen Kompetenzen. So Betroffene benutzen Sprache eher wie leere Worthülsen, das heißt ohne ihre Bedeutung gerade in emotionaler Hinsicht erfassen und sie als Mittel der Selbstbesinnung oder zur zwischenmenschlichen Verständigung nutzen zu können (vgl. Graf-Deserno 1981, 52; Leber 1978, 107). Der psychoanalytische Pädagoge kann aber aus dem empathischen Verstehen der Reinszenierung desolater früher Lebenssituationen heraus solchen Kindern helfen, nicht nur mit ihren missglückten Beziehungen und deren Folgen besser fertig zu werden. Indem er ihnen selbst eine haltende Beziehung anbietet, kann er ihnen, in einer angemessenen Dosierung „zumuten“,

sich mit der belastenden Vergangenheit so auseinander zu setzen, dass neue Lebensperspektiven gewonnen werden.

Dies ist oft gleichbedeutend mit der nachträglichen Einführung von Sprache sowie dem Erwerb von moralischen und kognitiven Grundkompetenzen und kann eine gesellschaftliche Eingliederung anbahnen (vgl. Leber, Gerspach 1996, 514).

3.3 Kleiner Ausflug in die Praxis

Alle Pädagog/innen, die in schwierigen Praxisfeldern tätig sind, kennen die Situation, wenn ein Kind in seiner Zerstörungswut oder Verzweiflung in der Gruppe kaum mehr zu bändigen ist. Meist fühlen sie sich dadurch provoziert und gewinnen den Eindruck, dass dieses Verhalten gegen sie persönlich gerichtet ist. Sie sehen sich zu einer Art heftiger Gegenreaktion verleitet und versuchen, den Störenfried mehr oder weniger massiv zu maßregeln, was nicht selten zu einer weiteren Eskalation der Situation führt und auf Dauer zu einer chronischen Belastung werden kann. Darunter leidet die Freude an der Arbeit, was eine günstige Voraussetzung dafür abgibt, dass sich die kindlichen Störmanöver nur noch verstärken. Aus einer sinnvollen pädagogischen Gestaltung kindlicher Entwicklungsräume wird dann ein Stillstand verheißende Erziehungsschlacht (vgl. Gerspach 2003).

Nehmen wir folgende Situation her (vgl. Leber, Gerspach 1996, 513 ff): Ein Junge, der eine heilpädagogische Tageseinrichtung besucht, beginnt unversehens so stark zu randalieren, dass die Erzieherin, die relativ neu in der Einrichtung und daher noch nicht sehr vertraut mit den Kindern ist, keine andere Möglichkeit sieht, als ihn kurzerhand in die Toilette zu sperren. Dies steigert nur noch die Wut des Jungen und er beginnt, die Holzwände der Toilette zu zerstören. Es besteht nun die Gefahr, dass sich aus diesen wenigen Informationen beim Lesen oder Zuhören zwei impulsive Gewissheiten entwickeln:

1. Dass der Junge eine heilpädagogische Einrichtung besucht, wird schon, wie man sieht, seine Gründe haben und
2. deshalb muss er nachhaltig eingegrenzt werden.

Was aber sind diese Gründe? Und erleben Kinder, die leicht aggressiv werden, von Seiten ihrer Eltern- und Beziehungspersonen nicht genügend Grenzen in der Weise, dass ihnen von Anbeginn ihres Lebens an mit mangelnder Einfühlung oder gar kränkenden und aggressiven Übergriffen begegnet wurde? Wir selbst geraten in heftige affektive Turbulenzen, weil uns ein solches Kind in seine ungelösten Konfliktsituationen hineinzieht. Wie auf einer Bühne reinszeniert es gleichsam seine seelischen Probleme; es *agiert* sie in Form auffälligen Verhaltens, und zwar aus dem Grund, weil es noch keine Möglichkeit gefunden hat, sich sprachlich, also *reflektiert*, über seine miserable Befindlichkeit auszudrücken. Deshalb wählt es die Form einer, wenn man so will, verschleierten, nichtsprachlichen Mit-

teilung auf der Ebene störenden und uns und die Gruppe massiv belastenden Verhaltens. Das Kind provoziert, aber in dieser Provokation liegt eine stille Botschaft enthalten: Halte es bitte aus mit mir, denn ich bin auf der Suche nach jemand, der mich endlich versteht und mir hilft.

Eine solche Verhaltensstörung stellt einen, wenngleich untauglichen Versuch dar, auf eine bestimmte Krisensituation, in der sich das Kind befindet, hinzuweisen und sie zu bewältigen. Ein solches Kind erzählt uns nicht offen von seinen inneren Blessuren, die ihm zugefügt wurden. Um sich vor der schmerzlichen Erinnerung daran zu schützen, dreht es den Spieß um und fügt nun uns Blessuren zu. Wenn wir diese Umkehrung nicht verstehen, nehmen wir selbstverständlich jeden seiner Angriffe, jede Entwertung persönlich und müssen nun unsererseits jede Menge Abwehrkräfte mobilisieren, um nicht selber zugrunde zu gehen.

Ohne verstanden zu haben, warum ein Kind so schnell aus dem Gleichgewicht gerät, können wir also gar nicht angemessen reagieren. Die Gewissheit, nicht persönlich der Adressat der kindlichen Angriffe zu sein, macht es ein wenig leichter, auf die Aggressionen so zu antworten, dass diese unsere Reaktion vom Kind *nicht* als Vernichtungsfeldzug missverstanden wird. Dies müsste seine Wut nur steigern. Uns wird eine Stellvertreterrolle zugebracht. Das Kind behandelt uns unbewusst so, als seien wir die unzureichend versorgenden Elternfiguren. Gleichzeitig liegt dieser Verwechslung ein tief vergrabener Wunsch des Kindes zugrunde, endlich auf eine *genügend gute* Bezugsperson zu treffen, die ihm die Möglichkeit gibt, andere, bessere emotionale Erfahrungen zu machen.

Hier möchte ich auf das Thema Übertragung zurückkommen. Sie folgt unbewussten frühkindlichen Mustern, die nicht erinnert, sondern in Haltungen und Handlungen umgesetzt werden. In ihrer positiven, liebevollen Form ist sie im pädagogischen Feld Träger des Vertrauens, die es einem wenig gestörten Kind gestattet, sich auf gemeinsame Anstrengungen einzulassen und diese trotz Schwierigkeiten zu bewältigen. In ihrer negativen, aggressiven Form werden die schmerzlichen frühen Störungen neu belebt, so als seien sie noch so präsent wie am ersten Tag, müssen aber mit viel Anstrengung abgewehrt werden. Auch wenn es oft schwer fällt, sollten wir wissen: Hinter den heftig agierten Gefühlen gegen uns liegt eine leise Hoffnung auf eine gute Beziehung verborgen, und es kommt immer darauf an, dass wir uns mit den gesunden Anteilen des Kindes verbünden können, um vielleicht dort hin zu gelangen. So kann man, wenn sich der Kontakt allmählich stabilisiert, in neuen Konfliktsituationen immer wieder darauf hinweisen, dass es schon entspannte und harmonische Phasen miteinander gegeben hat und dass es das Kind jetzt nicht schafft, die Erinnerung daran zu zerstören.

Im Falle einer *konkordanten Identifizierung* überwiegt die Identifikation mit den Selbstanteilen des Kindes. Die Befindlichkeit des Kindes, sein Schmerz, seine Kränkung, seine Ohnmacht, seine Wut, findet in uns einen Resonanzboden und wird sozusagen zu einem zu uns gehörenden Eigenen. Dabei kommt es zu einem Rollentausch. Wir erleben uns *wie* das Kind, das Kind erlebt sich *wie* seine frühere Beziehungsperson. So versetzt uns ein hochaggressives Kind, wenn es andere schlägt, in einen Zustand ohnmächtiger Wut. Aus dem Opfer wird ein Täter. In

der konkordanten Identifizierung übernehme ich stellvertretend das schmerzliche Erleben des Kindes aus einer früheren, seelisch äußerst belastenden Situation. Dies bewusst zu spüren und auszuhalten ist oft beinahe unerträglich.

Im Fall einer *komplementären Identifizierung* überwiegt die Identifikation mit den Objektanteilen des Kindes. Hier übernehmen wir unbewusst nicht die Rolle des geschädigten Kindes, sondern des schädigenden erwachsenen Objektes. So kann es leicht geschehen, dass wir dem Kind auf seine Provokation hin in der gleichen Weise mit Aggressivität begegnen, mit der ihm einst die als bedrohlich erlebten Eltern entgegentraten. Dieser Vorgang einer komplementären Identifizierung ist wohl jedem von uns bestens vertraut. Werde ich z. B. als strafender Vater phantasiert und auch so behandelt, werde ich mich, nicht zuletzt unter dem Druck meines Handlungsfeldes, nur allzu leicht zur Übernahme dieser Rolle drängen lassen und der Versuchung nachgeben, diesem Kind stark restriktiv zu begegnen. Wird mir die unbewusste Dynamik, die hier zu wirken beginnt, nicht bewusst, dann werde ich mich entweder erschrocken zurückziehen oder diesen aggressiven Impuls pädagogisch – im Sinne des: strenger ‚anfassen‘ – durchsetzen.

Je leidvoller die frühen Beziehungserfahrungen des Kindes waren, umso stärker verzerren sie in der aktuellen pädagogischen Situation seine momentane Wahrnehmung und führen zu unbewussten Übertragungsvorgängen. „In der Übertragungsreaktion wird also das Objekt subjektiv so erlebt, *als ob* es sich beispielsweise um die Mutter, den Vater oder ein Geschwister handelte.“ Jede Übertragung löst ihrerseits im Pädagogen eine Gegenübertragung aus. Man könnte auch von „Gegenaktion“ sprechen (vgl. Trescher 1985, 77 ff). 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, die ihn wiederum unbewusst zu einer bestimmte Reaktion veranlassen. Ohne tiefere Reflexion dieser sich hauptsächlich unbewusst entfaltenden Dramatik kommt es schnell zu einer gefährlichen Zuspitzung des Geschehens.

Vor allem der Umgang mit Aggressionen und destruktivem Agieren im pädagogischen Setting konfrontiert uns sehr schnell mit unserer eigenen defizitären Seite der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Hopf 1998), und viel mehr als offen eingeräumt kommt es auf diesem *Schlachtfeld* zu übergriffigem Agieren von Gegenaggressionen, oder wir geraten über die Entwicklung grässlicher Selbstzweifel und Ängste auf anderem Wege an die Grenze unserer psychischen Belastbarkeit. Dies bleibt, solange wir uns immer wieder unverstandenen Aspekten des eigenen Erlebens des sich aggressiv gebenden Kindes oder Jugendlichen, insbesondere bei schweren Beeinträchtigungen, gegenüber sehen. Gerade die kommunizierten Formen von Ablehnung und Hass lassen auf massive Enttäuschungen schließen, aus denen innere destruktive Erwartungen resultieren, welche dann in einer Wendung vom Passiven zum Aktiven an die Pädagog/innen weitergereicht werden. In einer Art unbewusster Rollenumkehrung werden aus traumatisierten Kindern traumatisierende Täter, die uns in dieses erschütternde Lebensszenario verwickeln.

In diesen Fällen gewährt uns die Erkenntnis der Gegenübertragung als einem innerpsychischen Wahrnehmungsinstrument eine wichtige Hilfestellung, um die

verborgenen, massiv abgewehrten Anteile und Persönlichkeitseigenschaften der Jugendlichen erfassen und in ihrer ganzen Dramatik fühlbar werden zu lassen (vgl. Raue 2008, 125). Der Umgang mit diesen aufsteigenden und oft sehr extensiv erlebten Gefühlsantworten stellt neben dem immer bedrohten Rahmen die Hauptschwierigkeit der Arbeit mit aggressiven Kindern und Jugendlichen dar, denn sie lassen immer auch Rückschlüsse auf uns selbst zu.

Eine weitere Schwierigkeit in der Begegnung mit ihnen liegt aber auch darin, dem Druck mitzuagieren standzuhalten und sich so überhaupt einen Zugang zu ihrem Inneren zu erhalten. Dazu gehört es auch, sich die Möglichkeit des Nicht-Verstehens trotz Empathie zu erhalten und diese zulassen zu können, denn ohne diese gäbe es keine Gegenübertragung. Dann aber bleibt es unsere Aufgabe, diese Gegenübertragung durchzuarbeiten, um sie überhaupt aushalten zu können. Schließlich reagieren wir mit unseren Gegenübertragungsreaktionen auf die Übertragung des Jugendlichen, dessen projizierte Selbstanteile wir in uns aufnehmen müssen, um ihn verstehen zu können, was wiederum unsere eigenen, „teilweise frühen Selbstanteile und auch beschädigten inneren Objekte“ berührt, so dass wir immer auf der Hut sein müssen (vgl. Raue 2008, 128).

Oftmals verspüren wir dann paradoxe Gefühle von Wut, Empörung, Traurigkeit, Sympathie, Überlegenheit, Mitleid oder Hilflosigkeit, was uns in einen Zustand aus Ambivalenzen und Unsicherheiten versetzt und Abbild des chaotischen Erlebens unseres Gegenübers ist, welches seine Bedürftigkeit und Gier auf eine oft schier unerträgliche Weise an uns heranträgt. Es führt nicht selten zur Gefahr eines realen Beziehungsabbruchs, wenn wir in der Gegenübertragung phantasieren, dem Jugendlichen nicht wirklich etwas anzubieten zu haben, was dann wiederum Schuldgefühle bei uns auslöst. Dies tritt vor allem ein, wenn wir erhebliche Gegenübertragungsängste und tiefe, kaum zu ertragende Gefühle von Ohnmacht und Hilflosigkeit verspüren, als wäre alles verloren, und wir dann selber ein abruptes Ende der Beziehung aktiv mit herbeizuführen drohen.

Da sich die institutionalisierte Pädagogik allerdings in erster Linie auf der Realitätsebene bewegt, steht die Übertragung nicht im Zentrum ihrer Arbeit. Psychoanalyse arbeitet *an* der Übertragung, Pädagogik aber *mit* der Übertragung. Übertragungsphänomene erhalten in der Pädagogik einen sekundären Stellenwert. Dennoch sind Erkennen und Durcharbeiten der Übertragungsreaktionen unabdingbar, um im Sinne Lebers eine gefühlsmäßige Offenheit gegenüber den Klienten (vgl. Leber 1985, 160) zu erlangen: „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, 84 ff).

Wie können wir dieses Wissen nun praktisch anwenden? Das Wichtigste ist, dass wir nicht versuchen sollten, die bei uns ausgelösten Impulse, die wir schnell als störend empfinden, so schnell wie möglich wieder los werden zu wollen. Im Gegenteil liefern uns diese Impulse wichtige Hinweise auf das Erleben und das Gefühlsleben des Kindes. Die Wahrnehmung und Reflexion der bei uns ausgelös-

ten Resonanz auf die heftigen Reaktionen des Kindes geben die Voraussetzung zum tieferen Verständnis seiner Situation ab, schließlich beruhen sie auf einer Identifizierung mit ihm und seiner unbewältigten Geschichte.

Unsere Aufgabe ist es, die innere Befindlichkeit eines Kindes verstehen zu lernen, die als Wiederbelebung bislang unbewältigter Konflikterfahrungen in der aktuellen Übertragungssituation zum Ausdruck kommt. Warnen möchte ich allerdings vor einer falschen Anwendung dieser methodischen Herangehensweise. Es geht nicht darum, detektivisch nach ‚exakten‘ Daten und Ereignissen aus der Lebensgeschichte zu forschen, die wir als äußerliche Gründe für eine aktuelle Verhaltensstörung meinen ursächlich dingfest machen zu können. Viel eher sollten wir den in uns ausgelösten Empfindungen nachspüren, die uns affektiv wie kognitiv aufmerksam machen auf die missglückten Beziehungserfahrungen unseres Gegenübers. Es geht nicht um die Frage: *Was ist damals mit dem Kind geschehen?*, sondern um die Frage: *Was hat es gefühlt?*

Eine ganze Reihe von Kindern kommuniziert aus Gründen einer starken innerpsychischen Abwehr hauptsächlich in Form ständiger Aggressionen, und ihnen bedeutet das gesprochene Wort noch wenig (vgl. Clos 1991, 253 ff). Sie gestalten ihre Interaktionen nach dem Muster unbewältigter Situationen in ihrer frühen Kindheit, allerdings in verfremdeter Form (vgl. Leber 1983, 15). Dabei versuchen sie, uns unbewusst in eine bestimmte Szene hineinzuziehen. Es geschieht in der Erwartung, dass wir empathischer auf sie eingehen als es ihre primären Beziehungspersonen taten. Die zentrale pädagogische Aufgabe ist es nun, diese Inszenierungen und die Rolle, die uns dabei zugeordnet wird, zu verstehen. Wir müssen auf das hören, was in uns selbst an Empfindungen und Phantasien aufkommt. Wenn wir auf diesem Wege zu einem genaueren Verstehen der Übertragungsprozesse gelangen, steuern wir einiges zu einer Bearbeitung bislang ungelöster Konflikte bei.

Es kann aber auch immer wieder schnell passieren, dass die Pädagog/innen selbst aus Angst vor ‚schwierigen‘ Kindern einer Übertragung aufsitzen, was wiederum erst deren Gegenübertragung auslöst. Sie begegnen ihnen wie kleinen Ungeheuern, die man an die Kette legen muss, und lösen damit genau jene frühe, aus Demütigung geborene Wut wieder aus, die dann tatsächlich ausgiert wird. Das Phänomen der Wechselwirkung von Übertragung und Gegenübertragung kommt also auch in vertauschter Form vor.

Ich rekapituliere. In *konflikttypischen Szenen*, in die der Betroffene sich und andere immer wieder unbewusst verstrickt, wird der unbewältigte Konflikt ‚erzählt‘ (vgl. Trescher 1985, 139). Bei der Gestaltung des pädagogischen Prozess ist auf die psychische Dimension und die unbewusste Psychodynamik zu achten, die aus dem Konfliktpotential der frühen Lebensgeschichte resultieren und sich szenisch vermitteln – ein Ansatz, der für den (schul-)pädagogischen Alltag leider wenig entwickelt ist (vgl. von Freyberg, Wolff 2005, 2006).

Die wesentlichen Grundlagen des *szenischen Verstehens im pädagogischen Feld* sind:

1. Das szenische Verstehen offenbart uns die unbewusste Wiederbelebung eines unbewältigten Lebensthemas im aktuellen Beziehungsarrangement, wie es sich als Störung darstellt. Wir selbst werden in diese Szene hineingezogen.
2. Das unbewältigte Thema wird uns vor allem in Form sprachlosen Agierens präsentiert. Es existiert keine andere Form der Selbstmitteilung. In diesem Mangel liegt die Belastung der Pädagog/innen.
3. Auftrag der Heilpädagogik ist es, ein Klima zu schaffen, in dem sich das störende Kind angenommen fühlt. Über das Wachsen einer stabilen Beziehung kann allmählich Sprache in den Dialog eingebaut werden. Erst wenn eine erlebensnahe Sprache zur Verfügung steht, wird sich das störende Verhalten in soziale wie kognitive Kompetenz transformieren lassen.

Unter diesen Vorzeichen will ich die Geschichte des Jungen aus der Tagseinrichtung noch einmal aufnehmen. Aloys Leber, ihr Leiter wurde hinzugezogen, der den Jungen gut kannte und um dessen Problematik wusste. Ihm war auch bekannt, dass seine Lieblingsbetreuerin überraschend erkrankt war und zudem am Morgen ein Wellensittich aus der Gruppe entflohen war, an dem der Junge über alle Maßen hing. Das finden wir häufiger bei emotional belasteten Kindern vor, den Tieren gegenüber meint man, nicht das gleiche Misstrauen aufbringen zu müssen wie bei Menschen. Der Leiter gesellte sich also zu dem Jungen, ohne dass dessen Toben zunächst aufhören wollte. Nach einer Weile sagte er: „Ich glaube, Du bist deshalb so wütend, weil der Wellensittich vorhin weggeflogen ist.“ In diesem Augenblick entspannte sich der Junge und ging beruhigt in seine Gruppe zurück. Leber hatte verstanden, wie der Junge sich von Erzieherin und Vogel im Stich gelassen gefühlt hatte, was zum Auslösereiz für frühere traumatische Beziehungsabbrüche geworden war und ebenso heftige wie verzweifelte Reaktionen hervorgebracht hatte.

Es gilt, Verständnis dafür zu wecken, warum Kinder in bestimmten Situationen so reagieren, und es gilt, Vorstellungen zu entwickeln, die ihnen bei der Bewältigung helfen können. Jede dieser Inszenierungen steht für die Reproduktion unbewältigter Lebensgeschichte. Dabei schlummert allerdings der Wunsch im Hintergrund, dieses Mal einen besseren Ausgang zu finden, sofern wir die unbewusst drohende Erwartung nicht erfüllen, dass sich die frühe traumatische Erfahrung erneut einstellt. Für die gelingende pädagogische Arbeit mit schwierigen Adressat/innen muss das professionelle Handeln aus einer Haltung der *Abstinenz* heraus erfolgen, welche die eigene Bedürftigkeit und Ansprüchlichkeit in den Hintergrund treten lässt.

Nur wenn sich die Pädagog/innen als Dialogpartner unaufdringlich zur Verfügung zu stellen vermögen, werden sie zum interessanten Gegenüber. Sie müssen sich verwenden lassen, ohne den Anderen zu verwenden (vgl. Trescher 1993, 182f). Dies besagt nicht, für alles herzuhalten und sich jeder eigenen Regung zu enthalten. Es meint vielmehr, sich für die Adressat/innen als Beziehungspartner anzubieten und diese nicht für eigene unbewältigte Helferabsichten zu missbrauchen. So kennen wir gerade in der Arbeit mit geistig behinderten Menschen eine dem Berufsalltag entspringende Haltung, dem Anderen die eigenen Hilfeabsichten

ungefragt aufzudrängen und nicht nach seinen Wünschen und Ängsten zu fragen. Wir Pädagog/innen benötigen aber eine grundständige Fähigkeit, uns solcher heimlichen Absichten zu enthalten. Damit diese Fähigkeit, vor allem in emotional belastenden Praxisfeldern, wachsen kann, benötigen wir selbst Unterstützung, z. B. über Supervision, Zeit zum Reflektieren und zum gegenseitigen Austausch. Die pädagogische Beziehung sollte von eigenen Verzerrungen weitgehend frei gehalten werden.

Ist dies gewährleistet, kann ein *Arbeitsbündnis* wachsen, in dessen Verlauf Veränderungen der Selbst- wie Objektrepräsentanzen entstehen. Meist ist der Pädagoge anfangs alleiniger Träger dieses Arbeitsbündnisses. Wenn aber Identifizierungen mit seiner Person und den Arbeitszielen der Einrichtung aufkommen, wird dieses Bündnis auf eine stabilere Basis gestellt. Die Institution sollte selbst weitgehend konstante und überschaubare Beziehungskonstellationen ermöglichen, damit ein derartiges Entwicklungsbündnis geschlossen werden kann. Denn die Mitarbeiter/innen werden schnell in die Reinszenierung traumatischer Erfahrungen verstrickt (vgl. Trescher 1993, 184f).

Um verstehend und haltend arbeiten zu können, müssen wir uns selbst durch den institutionellen Rahmen gehalten fühlen. Soviel szenisches Material uns auch angeboten werden mag, so wird dessen Verwendung doch meistens durch den Realcharakter des pädagogischen Settings erschwert. Die Institution sollte sich deshalb dem Prinzip der *Optimalstrukturierung* verpflichtet zeigen. Es geht aus von einer bewussten Gestaltung der pädagogischen Situationen und Prozesse, die eine Überforderung von Mitarbeiter/innen *und* Adressat/innen weitestgehend ausschließen soll. Der Schutz der Adressat/innen vor Retraumatisierungen und der Schutz des Personals vor Entwertungen am Arbeitsplatz sind zu garantieren (vgl. Trescher 1993, 185f).

Unter günstigen institutionellen Voraussetzungen wird ein pädagogischer Rahmen geschaffen, der Entwicklung möglich macht. *Rahmen* beinhaltet alle offenen wie geheimen, bewussten und unbewusst wirkenden Vorstellungen im Erziehungsdialog, alle Regeln, welche Handlungen angemessen oder unangemessen sind und auf welche Weise das Verhalten gegenseitig zu interpretieren sei. Üblicherweise greifen wir alle unbemerkt auf gewisse und der jeweiligen Situation angemessene Rahmenvorstellungen zurück. „Ein funktionierender Rahmen ist wie ein gesunder Körper, er ‚schweigt‘“ (vgl. Körner, Ludwig-Körner 1997, 78). Erst wenn der Rahmen fehlt, z. B. weil eine neue Gruppierung uns auszuprobieren sucht, wird uns bewusst, dass wir uns wieder orientieren und auf die Einhaltung des Rahmens pochen müssen. Der Rahmen ist nicht vorgegeben, sondern ist in der pädagogischen Situation selbst herzustellen (vgl. Müller 1995, 153 ff).

3.4 Entwicklung unter erschwerten Bedingungen

Die Frage schließt sich an, welche Rolle das als behindert oder gestört bezeichnete Subjekt in seinen Kommunikationszusammenhängen einnimmt oder beinahe wie zwangsläufig einnehmen muss. Insbesondere der Rückgriff auf psychodynamische Vorstellungen von einem dem Menschen im wahrsten Wortsinne auf den Leib geschriebenen Konfliktgeschehen erlaubt uns die Erweiterung des subjektiv-sinnverstehenden Ansatzes. Dabei ist Vorsicht geboten gegenüber schlichten monokausalen Modellen menschlicher Entwicklung nach dem Motto: Bestimmte pathogene Ursachen haben eine nachweisbare Wirkung auf die Subjektbildung. Allerdings kann es uns gelingen, Gesetzmäßigkeiten beschädigter früher strukturbildender Prozesse empathisch wahrzunehmen und darauf aufbauend zu passenden Interventionen zu gelangen (vgl. Krause 1997, 146 ff).

Wir nehmen heute an, dass eine hinreichende bzw. unzureichende Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit der Umwelt in erster Linie auf dem jeweiligen Charakter der frühen Erfahrung aufruht. Offensichtlich gibt es einen engen Zusammenhang zwischen dem affektiven Klima des innerfamilialen Umgangs miteinander und der individuellen Entwicklung bzw. Entwicklungshemmung eines Kindes. Mit Bezug auf die Orientierung innerhalb der frühen Beziehungsarrangements habe ich bereits auf die Bedeutung der Affekte und ihrer Regulierung hingewiesen. Nun möchte ich noch jene Komplikationen umreißen, die mit dem Thema Behinderung bzw. Störung verbunden sind (vgl. Gerspach 2004e; Gerspach 2008a).

Der erste Kontakt des Kindes mit seinen primären Objekten basiert hauptsächlich auf Affektaustausch. Sein Blick gilt dem Gesichtsausdruck seiner Mutter und auf seinem Gesicht spiegeln sich all die Empfindungen wider, die dort abzulesen sind (vgl. Lichtenberg 1991, 97). Zum Beispiel hört das Baby auf zu saugen, um das Gesicht der Mutter zu suchen. Spricht diese mit ihm, so beginnt es, seine Arme synchron zu ihrer Stimme zu bewegen und ihren Gesichtsausdruck zu imitieren. Besonders in neuen Situationen, die Angst machen, hilft der Affektausdruck auf dem Gesicht der Mutter dem Kind, seine noch fragile Sicherheit zurück zu gewinnen. Das Kind liest den Affektzustand der Mutter, indem es ihren Gesichtsausdruck prüft (vgl. Lichtenberg u. a. 2000, 73). Diese Affektabstimmungen bewirken, dass die Mutter das Erleben des Kindes verändert, sie gibt ihm etwas, was es zuvor nicht besessen hat.

Das ganz junge Kind verfügt über eine Reihe von – wahrscheinlich angeborenen – Fähigkeiten, um mit seiner Umwelt in Kontakt treten zu können. Es betreibt eine aktive Reizsuche, initiiert Kommunikation und versucht Affektabstimmungen herzustellen. Allerdings benötigt es die Bereitschaft seiner Bezugsperson, in diesen Dialog einzusteigen. Im umgekehrten Fall erlebt es den Affektausdruck seiner Mutter nicht als containende Orientierungshilfe, sondern in seiner drastischen Unmittelbarkeit als elementare Bedrohung. So kann beim Kind keine reflektierte Distanz zu seinen eigenen Empfindungen oder denen der Mutter entstehen.

Es wird ein emotionaler Zustand verfehlt, der es dem Kind ermöglichte, sich sicher geborgen zu fühlen und sich – mit dem nötigen Abstand – mit der Mutter zu identifizieren. Denn die Mutter vermag die Gefühle ihres Kindes nicht mit der gebotenen Empathie aufzunehmen und zu verarbeiten und verhindert, dass dem Kind diese ihre Fähigkeit bewusst wird. Das Kind kann seine Mutter nicht als denkend-verarbeitend erleben und wird dies fortan auch bei anderen Menschen nicht können. Kurzum: das Kind denkt andere nicht als denkend. Es kann ihre Handlungen nicht vorhersehen noch deren Motiv erkennen und bleibt so in einer Haltung befangen, ständig auf der Hut sein zu müssen vor äußeren Übergriffen. Umgekehrt ist es auch nicht imstande, eine erhöhte Reizspannung dadurch zu ertragen, dass Denken ein „Probearbeiten (...) unter geringerer Verausgabung“ möglich macht (vgl. Freud 1911b, 233).

Mit anderen Worten ist es dem Kind verwehrt, „durch die Einschaltung der Denkvorgänge (...) einen Aufschub der motorischen Entladungen“ zu erzielen (vgl. Freud 1923b, 285). Es vermag keine eigenen Handlungsweisen zu entwerfen und in Gedanken probeweise durchzuspielen, was ihm ein doppeltes Ausgeliefertsein an unüberschaubar erscheinende soziale Situationen beschert. Da es den Anderen in seinen Absichten nicht verstehen kann und selbst keine Mittel zur Verfügung hat, darauf adäquat zu reagieren, kann jeder Dialog nur verstummen oder entgleisen.

Wo das Ich – die eigentliche Agentur der Symbolbildung (vgl. Lorenzer 1973, 110) – lediglich in rudimentärer Form ausgebildet ist, entfalten sich die inneren Repräsentanzen früher Objektbeziehungen nur ungenügend. Bei solchen Kindern liegt in der Regel keine Verdrängung aus konflikt-regierter Schuldangst vor, die ihr Verhalten in ‚geordnete Bahnen‘ lenkte. Vielmehr hinterlässt der Kontakt mit der primären Umwelt lediglich schemenhafte Vorläufer symbolischer Strukturen. Der gesamte Symbolbildungsprozess gerät ins Stocken. Bereits die vor der Einführung von Sprache gelegene Phase der Einigung von Mutter und Kind ist durch massive Beschädigungen gekennzeichnet, die zu *mangelhafter Objekt- und Selbstbesetzung* führen. Es werden allein „Pseudo-Symbole“ ausgebildet, an anderer Stelle auch „Präsymbole“ oder „Proto-Symbole“ genannt (vgl. Finger 1977, 109 ff; 158; Lorenzer 1981, 161).

Durch die primäre Sprachlosigkeit werden die frühen Entbehrungen im Wiederholungszwang weitaus dramatischer agiert. Anders als bei der Desymbolisierung liegt keine verdrängte Erinnerung vor, die vor allem als neurotisch-gehemmtes Verhalten zur Darstellung kommt und sich ins Bewusstsein zurückzuholen ließe. Vielmehr handelt es sich um eine affektiv begründete Störung der basalen kognitiven Fähigkeiten. Anstelle Bilder im Gedächtnis zu verankern, die evokativ erinnert werden könnten, bleibt es bei einer umrisshaften Wiedererkennung (vgl. Leber 1989a, 181). Jederzeit droht „die Überwältigung durch Verlassenheits-, ja Todes- und Vernichtungsangst“ (vgl. Leber 1989b, 25f).

Folglich spielen sich die psychischen Besetzungsvorgänge nicht in der kontrollierten Sphäre eines Sekundärprozesses ab, sondern es kommt aufs neue zu unvermittelten Abflüssen affektiver Energien. Die aktuelle Situation provoziert einen

senischen Auslösereiz, der zu einer Reinszenierung missglückter und unerledigter Lebensgeschichte mit dissozialem Charakter führt (vgl. Leber 1979, 61). Für die Arbeit mit auffälligen und sozial deprivierten Kindern und Jugendlichen bedarf Lorenzers Symbolkonzept daher einer Ergänzung. Vor allem der Aspekt verfehlter Sprachbildung verlangt für die Arbeit auf heilpädagogischem Terrain nach dem Aufbau einer *originären* Symbolbildung (vgl. Gerspach 1981, 120).

Wie wichtig die Verfügbarkeit von symbolischen Ressourcen zur Bewältigung von angstauslösenden Situationen ist, streicht Freud in seinem berühmten Garnrollenbeispiel heraus. Dort deutet es Freud als die große kulturelle Leistung eines Kindes an, das Fortgehen der Mutter ohne Sträuben zu gestatten (vgl. Freud 1920 g, 13; Leber 1989 b; 1995, 167 ff).

Freud berichtet die Szene, wie sein kleiner Enkel von eineinhalb Jahren eine Holzspule, um die ein Bindfaden gewickelt war, mit einem bedeutungsvollen „o-o-o“ – also „fort“ – über den Rand seines verhängten Bettchens warf und sie mit einem freudigen „da“ wieder hereinzog. Dieses Spiel von Verschwinden und Wiederkommen (vgl. Freud 1920 g, 11 ff) steht im Zusammenhang mit einer häufigen, stundenweisen Abwesenheit der Mutter, an welcher der Junge sehr hing. Er erlebt passiv den unlustvollen (zeitweiligen) Verlust der Mutter und bringt sich in eine aktive Rolle, indem es das Ganze spielerisch wiederholt. Auf diese Weise, indem „Passivität in Aktivität verwandelt“ wird, wie Erikson dazu anmerkt (vgl. 1971, 212), lassen sich Schmerz und Trauer verarbeiten. Lorenzer unterstreicht, dass der Holzspule eine Bedeutung zugemessen wird, nämlich die „Bedeutung ‚Abschiedssituation‘“ (vgl. Lorenzer 1981, 159). Diese symbolische Fähigkeit, eine Erlebnisfigur für eine andere zu setzen und dabei Sprache und Denken zu verknüpfen, antizipiert das bereits erwähnte *Probehandeln* (vgl. Leber 1989 b, 22).

Unter ungünstigen Ausgangsbedingungen wird diese symbolische Ebene aber nicht oder nur mit Einschränkungen erreicht. Im Falle massiver früher Beziehungsstörungen erscheint die Vergangenheit so schmerzlich, dass sie keine Aufnahme in Bewusstsein und Sprache findet (vgl. Leber 1989 b, 24). Hier bleibt dem Kind die Möglichkeit versagt, passiv Erlittenes aktiv-spielerisch zu bewältigen. Die Trennung von Subjekt und Objekt, von Ich und Nicht-Ich macht vorab die Erfahrung nötig, sich sicher gehalten zu fühlen. Ist sie aber mit traumatischen Erfahrungen verknüpft, wird jede weitere Begegnung mit anderen Menschen als bedrohlich phantasiert werden. Die reale Trennung von ihnen nimmt sich dann höchst problematisch aus, was den inneren Aufbau symbolischer Selbst- und Objektrepräsentanzen, mit deren Hilfe Trennungserlebnisse bearbeitet werden könnten, erschwert oder ganz unmöglich erscheinen lässt.

Wenn der Aktivität des Kindes nicht der entsprechende Wunsch auf Seiten seiner primären Objekte entgegenkommt, entsteht eine basale Beschädigung seiner Subjektstruktur, wie Bettelheim am Beispiel von früh extrem traumatisierten, autistischen Kindern gezeigt hat (vgl. Bettelheim 1989, 41). In der Heilpädagogik haben wir es, neben den Kindern mit sogenannten geistigen oder körperlichen Behinderungen, in erster Linie mit jenen zu tun, deren Sozialisationserfahrungen nie ausreichten, ihnen die aktive Fähigkeit zur Daseinsbewältigung zu vermitteln.

Clos fordert, dass wir, wenn wir wirklich „heilpädagogisch“ tätig sein wollen, erspüren müssen, was sie da hinter ihrer antisozialen Schutzmauer verbergen, und was die Fragen sind, die sie beschäftigen (vgl. Clos 1991, 61). In ähnlicher Absicht weist Hofmann darauf hin, dass das Nicht-Lernen-Wollen oder -Können eine Antwort auf frühe Entbehungen ist (vgl. Hofmann 1991, 39). Diesen Kindern fehlt jene symbolische Basiskompetenz, sich in der Welt zu orientieren. Hinzu kommt, dass sie sich im täglichen Schulbetrieb häufig damit konfrontiert sehen, dass das Lesen und Schreiben als völlig isolierte Zeichen-Wortübung den Inhalt und die Kommunikationsabsicht vergessen lässt (vgl. Cuomo 1987, 236).

An dieser Stelle sei mir der Hinweis auf eine wichtige Unterscheidung zwischen realen *und* erlebten, bzw. phantasierten Objekten gestattet. Die Erfahrungen mit konkreten Personen – z. B. der leiblichen Mutter – und die Repräsentanzen, die sich auf Grund der kumulierten Erfahrungen mit diesen Personen in der Psyche ablagern – wie etwa das Bild von der „inneren Mutter“ (vgl. Akhtar u. a. 1997) – sind deutlich voneinander abzuheben. Dies ist für unsere Vorstellung vom Kind von Belang, um nicht zu schlichten und womöglich Schuld zuweisenden Psychologismen zu greifen und äußere Daten zu einer fiktiven inneren Linie verknüpfen zu wollen. Im psychoanalytischen Sinne ist Realität immer subjektiver Natur.

So wird die Beziehung zur realen Mutter im Alter von etwa fünf Jahren unbewusst immer wieder überschrieben von den Repräsentanzen aus der präverbalen Zeit, etwa bis zur Mitte des zweiten Lebensjahres. Gleiches gilt für alle Beziehungen zu anderen Menschen zu späteren Zeitpunkten des Lebens. Wir kommunizieren oft mehr mit Erinnerungsspuren an solch frühe Bilder von Objekten denn mit realen Personen der Gegenwart. Insofern auch gilt es zu realisieren, dass es eine reale und eine phantasmatische Seite jeder Beziehung gibt. Besonders Kinder mit belasteten Biographien kommunizieren nicht nur mit uns als wirklicher Person, sondern auch mit den inneren Repräsentanten der primären Objekte, die sich wie ein Schleier über diese Interaktion im Hier und Jetzt legen. Selbst die augenblickliche Beziehung zu ihren Eltern wird weitgehend mitbestimmt von Erfahrungen der ersten Lebensspanne, als sie noch vollkommen abhängig und damit anfällig für seelische Verletzungen waren. Zudem dürfen wir nicht vergessen, dass auch die Beziehung dieser Eltern zu ihren Kindern von inneren Bildern überlagert war und dies umso massiver, je mehr sie sich selbst als Kinder gezwungen gesehen hatten, sich mit dem eigenen elterlichen Aggressor zu identifizieren – der wiederum auf Grund einer ähnlich traumatischen frühen Erfahrung so und nicht anders gehandelt hat.

Die elterlichen Interaktionsfiguren, die an der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes mitwirken, sind zu einem Großteil von deren inneren Selbst- und Objektrepräsentanzen bestimmt. Unter ungünstigen Voraussetzungen kommt es dabei – zumal, wenn die Eltern ihren problematischen Eigenanteil nicht selbstkritisch zu reflektieren vermögen – zu Störungen im Beziehungsgeschehen, mit allen pathogenen Konsequenzen für das erschütterte Gleichgewicht des Kindes. Ein chronisch ungenügend regulierter früher Affektaustausch zwischen Mutter und Kind wird dann das innere Bild des Kindes von seiner Mutter mit negativen Beimischungen

anfüllen, was Auswirkungen auf seine spätere Beziehungsgestaltung haben wird. Wenn die frühe Lebenssituation von einem elementaren emotionalen Mangel beherrscht wird, in der sich das Kind nicht von seiner Mutter im wahren Wortsinn *gehalten* fühlt, misslingt eine stabile Unterscheidung des Selbst von seinen Objekten. Es entsteht eine tiefe narzisstische Kränkung, wenn das Selbst-Objekt sich unerwartet verweigert (vgl. Kohut 1975, 243). Ungenügendes Spiegeln von Seiten der Mutter führt dann beim Kind zur Ausbildung eines „primären Defekts“ (vgl. Kohut 1981, 3 f). Zurück bleibt eine narzisstische Wut, die immer dann reaktiviert wird, wenn eine äußere Bedrohung fantasiert wird.

Die Größenphantasien des Kindes werden von einem narzisstischen Selbst gespeist. Durch ihren Glanz in den Augen bestätigt die Mutter zudem seinen Exhibitionismus. Nun führt aber die Erkenntnis mangelnder Vollkommenheit zu ersten „narzisstischen Libidostauungen“. Dies bewirkt am Ende die Entwicklung von Scham und führt dazu, die „narzisstischen Energien in gezähmter Form für die eigenen Zwecke zu verwenden“ (vgl. Kohut 1975, 148 ff). Wird indessen das eigene Körper selbst, wie etwa bei einer angeborenen Körperbehinderung, als fragmentiert erlebt, zerfällt es – nicht zuletzt ausgelöst durch die Enttäuschung der Mutter –, was eine sich ausbreitende narzisstische Kränkung auslöst. Diese wiederum hinterlässt eine nachhaltige narzisstische Wut, welche das Ich verklavt. So bleibt man beständig auf der Hut vor vermeintlichen Feinden, die diese archaische Wut wachrufen, verbunden mit der Unfähigkeit, sich auch nur ein wenig in die Person einfühlen zu können, gegen die sich die Wut richtet. Der *Fehler einer narzisstisch wahrgenommenen Realität* schlägt jetzt unerbittlich zu (vgl. Kohut 1975, 222 ff.).

Über das Thema der Scham im Zusammenhang mit Menschen mit Behinderung ist bislang wenig nachgedacht worden. Die Enttäuschung der Eltern löst bei ihrem behinderten Kind in erster Linie ein heftiges Schamgefühl aus. Hinzu tritt die aus dieser Enttäuschung entspringende Wut. Daher korrespondiert der Scham ein Gefühl der Hässlichkeit – Hässlichkeit wird aus dem Erleben von Hass geboren –, welches den Nährboden von Selbsthass abgibt. Auf der einen Seite wird die eigene Feindseligkeit von den Eltern nicht *contained* und kann daher nicht in eine steuerbare Form verwandelt werden. Auf der anderen Seite müssen die primären Objekte davor geschützt werden, denn würden sie vernichtet, so bliebe man völlig hilflos seinem ungewissen Schicksal ausgeliefert. Aus diesem Dilemma erwächst die Identifikation mit dem (elterlichen) Aggressor. Wut und Enttäuschung richten sich fortan gegen sich selbst.

Schnoor beschreibt den Fall einer einunddreißigjährigen hübschen und bis dahin unbekümmerten Frau, die kurz aufeinander zwei Schlaganfälle bekam, die ihr Leben *schlagartig* änderten. Sie fiel ins Koma, aus dem sie erst nach sechs Monaten erwachte, und war nun nahezu vollständig gelähmt. Gleichwohl waren ihre Sinnesorgane noch funktionsfähig, und sie konnte alles um sich herum wahrnehmen. Sie verstand Sprache, konnte aber selbst nicht mehr sprechen, nur noch wimmern, stöhnen und knurren, so dass sie fälschlicherweise zunächst für hirntot gehalten wurde. „Sie war zu einem Pflegeobjekt geworden, das dem kränkenden Verhalten des Pflegepersonals ausgeliefert war und seine Wut darüber nicht zum

Ausdruck bringen konnte“. Später, als sie mit einer Sprachtherapeutin und unter Zuhilfenahme eines Schreibgerätes das Schreiben wieder entdeckte und anfang, Gedichte zu verfassen, notierte sie über diese Zeit: „Ich empfinde einen so gewaltigen Zorn, dass mein Körper erzittert. Ich möchte jeden töten, der in die Nähe meines Bettes kommt. Wenn niemand kommt, möchte ich mich selbst töten.“

Sie hatte sechs Jahre lang nach ihrem Schlaganfall keine Gelegenheit, sich in einem Spiegel zu betrachten, registrierte aber die Reaktionen ihrer Familie auf ihr Aussehen sehr genau: das Weinen ihrer Eltern bei ihrem Anblick, die Verlegenheit, mit der ihre Familienmitglieder sie betrachteten, die Angst ihrer Tochter. Als sie sich dann selbst im Spiegel betrachtete, erkannte sie sich kaum wieder. „Es war ein Schock, mein dunkelbraunes Haar zu sehen, das früher fest und blond gebleicht war und mir jetzt wirr und ungekämmt vom Kopf hing. Ein großer Teil des Haares war ausgefallen. Ich konnte ganze Streifen meiner hellhäutigen Kopfhaut sehen. Meine Gesichtshaut war eingefallen, und auf meiner einst glatten Stirn hatten sich Furchen gebildet. Meine Lippen, einst voll und frisch, waren jetzt bleich und kaum noch erkennbar. Unter meinem Kinn sah ich die Andeutung einer ausgemergelten Hand, die aus dünnen Knochengelenken zu bestehen schien, und mit so bleichem Fleisch bedeckt war, dass es durchsichtig wirkte“ (vgl. Schnoor 2007, 30 ff).

Dieses Beispiel führt meines Erachtens das Selbsterleben von Scham und (Selbst-)Hass sehr krass vor Augen. Zwar handelt es sich nicht um eine originäre Form von Behinderung, aber der tragische Verlauf folgt den nämlichen affektiven Regeln. Ich habe auch den Eindruck gewonnen, dass die Geschichte der Scham ganz unterschiedliche Ausprägungen kennt. Kommt es zum einen zu Rückzugstendenzen und starken Selbstzweifeln, so kennen wir zum anderen auch eine projektiv agierte Abwehr dieses so schmerzvollen Empfindens. Ein extensiv zur Schau gestelltes Verhalten verwickelt das Gegenüber in innere Turbulenzen, und man spürt oftmals selbst eine große Scham über die eigene Unfähigkeit. Für beide Dialogpartner sind das schwer auszuhaltende Gefühle. Ein Verzicht auf deren Reflexion bewirkt dann meist, dass der Pädagoge/die Pädagogin mit gleicher Münze heimzahlt. Der Umstand, dass der Dialog so leicht zum Entgleisen kommt, hat viel mit den primären Erfahrungen des behinderten Menschen zu tun.

Gerade ein geistig behindertes Kind gerät da leicht in eine kritische Situation. Einerseits wird es genötigt, hilfloses Opfer der Pflege zu sein, andererseits werden ihm unerfüllbare Forderungen gestellt, altersgemäße Leistungen zu erfüllen (vgl. Leber 1979, 69 f). Umgekehrt stellen Fröhlich und Kannicht in einer Studie über das Selbstwerden von körperbehinderten Kindern fest, dass die Mütter durch den Umstand, sie beständig versorgen zu müssen, keine selbstverständliche Beziehung zu ihnen aufbauen können. Aus Gründen der Abwehr ihrer Enttäuschung umfängt sie eine große Verunsicherung, so dass sie sich viel zu wenig, als ihrem Kind gut täte, von ihren spontanen Impulsen leiten lassen. Die Beziehung beider gerät so zu einer äußerst rationalisierten, was ihr jede Unbefangenheit nimmt (vgl. Fröhlich, Kannicht 1989, 205). Jeder Mensch erfährt von Zeit zu Zeit unbewusste Phantasien über die eigene Nicht-Intaktheit, aber „der Schaden ist imaginär; er ist eine Chiffre, eine Umschrift, ein Inbegriff all dessen, was mich meinen Eltern nicht liebens-

wert, nicht akzeptabel machte“. Der Mangel des körperbehinderten Kindes stellt dagegen die Bereitschaft der Eltern, es zu lieben, auf eine harte Probe: Er ist „nicht nur ein Phantasma – doch ist er *auch* ein Phantasma. Er ist auf eine prekäre Weise zugleich imaginär und real“ (vgl. Bittner 1989, 236).

Dies macht deutlich, wie es eigentlich zu einer zufriedenstellenden Beziehung von Mutter und Kind gehört, dass beide ihren narzisstischen Gefühlen nachgeben dürfen. Die Körperbehinderung des Kindes lässt dies zunächst auf Seiten der Mutter nicht zu und führt dann zur tiefen Kränkung des Kindes, erschwert durch das Aufkommen eines überwältigenden Schamgefühls. Gemeinsam geteilte euphorische Momente, die Entwicklung voranbringen, werden so kaum möglich. Die Anfälligkeit für narzisstische Kränkungen ist überdies auch ein hervorstechendes Merkmal von als verhaltensgestört bezeichneten Kindern, die zumeist den unteren sozialen Gruppierungen zugehören (vgl. Leber 1976). Sie reagieren schnell hochsensibel auf bestimmte Auslöserreize und geraten dabei in eine große Wut. Oft werden Handlungsweisen der Eltern und Elterersatzfiguren als Abweisung interpretiert und wie eine Vernichtungskampagne erlebt, was als Reaktion tiefe Rachedgedanken nährt. Weil dort aus Gründen desolater Lebensbedingungen Kränkungen beständig und unbedacht weitergegeben werden, entstehen ähnliche Phänomene wie soeben für körperbehinderte Kinder beschrieben. Vielleicht mit dem einzigen Unterschied, dass das Schamgefühl kein reif verinnerlichtes, sondern eher archaisch-bedrohlicher Natur ist. Auf eine sehr infantile Weise glaubt man, sich davon durch Externalisierung befreien zu können. Die zu beobachtenden massiven Verhaltensübergriffe werden also aus zwei Quellen gespeist – der unmittelbaren Weitergabe der narzisstischen Kränkung und der Projektion des unerträglichen Schamgefühls.

Bei diesen Kindern stoßen wir häufig auf ein massives Unvermögen, sich kognitiven oder sozialen Herausforderungen gegenüber angemessen zu verhalten. In vielen dieser Fälle übersteigt die traumatisch wirkende frühe Erfahrung ihre seelische Belastbarkeit und entfaltet eine anhaltende Wirkung. Aus Angst vor Wiederbelebung bleiben die schmerzlichen Erinnerungen aber der eigenen Wahrnehmung entzogen. Es kommt zu keinem Aufbau reifer symbolischer Verarbeitungsformen, der es ermöglichte, in Sprache zu fassen, was als emotional katastrophal erlebt wurde. Einzig hinter dem agierten Verhalten anderen Menschen gegenüber – die z. B. aufs schärfste bekämpft werden, weil man unbewusst befürchtet, von ihnen vernichtet zu werden – lässt sich das eigentliche Motiv erahnen.

Auch für Kinder, die mit einer geistigen Behinderung zur Welt kommen, gelten derlei Prinzipien. Bis vor gut zwanzig Jahren nahm man an, dass eine geistige Behinderung hauptsächlich biologisch festgelegt sei und es in diesen Fällen wenig Aussicht auf individuelle Förderung gebe. Inzwischen aber hat sich weitgehend die Erkenntnis durchgesetzt, dass erst unter der Einwirkung unangemessener Reaktionen der Umwelt biologische Normabweichungen zu den eigentlich isolierenden und beschämenden Erfahrungen von Behinderung führen. Jantzen und Mertens nennen die klassische Defektdiagnose ein „verdinglichendes Krankheitsurteil“ für die Konstruktion eines medizinischen Körpers, der losgelöst ist von der histori-

schen Existenz des behinderten Menschen (vgl. Jantzen, Mertens 2003, 3f). Gerade die früh erlebten Beziehungserfahrungen, die sich um den fantasierten *Dämon* Behinderung zentrieren, geben oftmals die basale Voraussetzung für eine beeinträchtigte Entwicklung des betroffenen Kindes ab. In diesem Sinne sind die gesellschaftlichen Phantasmen zu fokussieren, die in die Familie hineinragen und das eigene behinderte Kind als Monster erscheinen lassen (vgl. Niedecken 1998).

Kinder als Adressat/innen der Heilpädagogik weisen häufig, und zwar weitgehend unabhängig von ihrem ‚Krankheitsbild‘, frühe Regulationsstörungen auf. Hierzu zählt der Erwerb von instabilen Bindungsmustern ebenso wie ein Mangel in der Erfahrung genügender Affektregulierung, insbesondere der Spitzenaffekte von Angst oder Wut. Mit Blick auf den Aufbau eines positiv besetzten Selbstbildes fehlt in diesen Fällen zudem das Erleben der Affektansteckung in gemeinsam geteilten euphorischen Momenten mit den primären Objekten. Sofern sich diese Erfahrungen später immer wieder bestätigen, kommt es zu einer chronifizierten Beschädigung der Persönlichkeitsstruktur, was sich offen oder verdeckt agiert in Selbsthass, Depression und extensiven Verhaltensstörungen manifestiert. Dies zu verstehen gelingt vor allem über den Bezug zu Elementen der Objektbeziehungspsychologie, deren Einführung in die heil- und sonderpädagogische Praxis eine Gegenposition zu technokratischen Ansätzen ermöglicht hat (vgl. Crain 2005, 123). Dies sei nun eingehender erläutert.

3.5 Die Bedeutung des potentiellen Raums

Nach Winnicott findet Entwicklung in einem potentiellen Raum statt. Für Winnicott repräsentiert er die innere psychische Realität und die wirkliche, äußere Welt im selben Moment. Nehmen wir Winnicotts Bild von der „Fähigkeit zum Alleinsein“ zu Hilfe. Er spricht davon, dass der Säugling lernt, im Beisein der Mutter allein zu sein (vgl. Winnicott 1990, 36ff). *Gute* Mütter stellen nämlich paradoxe Situationen fürs Lernen her: Sie signalisieren ihre emotionale Nichtverfügbarkeit, bleiben aber dennoch verfügbar (vgl. Paulsen 1998). Das löst durchaus Stress aus. Indem aber das Kind bei überschießenden Affektzuständen auf seine Mutter zurückgreifen kann, erfährt es seine Selbstwirksamkeit oder Selbstmächtigkeit – sich nämlich selbst (im Beisein der Mutter) behelfen zu können – und erfährt die Anspannung als auszuhaltenden und zu regulierenden Gemütszustand. Eine bedeutsame Pause entsteht, um aus der Erfahrung mit dem Anderen heraus das Erlebte zu verarbeiten. In Anlehnung an Piaget könnte man jetzt formulieren, dass dies der Beginn seiner Intelligenzentwicklung ist.

Die Sicherheit gebende Erfahrung eines empathischen Objekts bewirkt, dass das Wechselspiel von Bindung und Loslösung glückt und macht, dass die zunächst angstausslösende Wahrnehmung der Getrenntheit ausgehalten und bewältigt werden kann. Die Welt wird jetzt mit Neugier betrachtet und in der Folge können

kompetente Handlungsschemata aufgebaut werden, um sich darin immer besser zu Recht zu finden.

Bei Kindern, die mit einer Behinderung zur Welt kommen, ist diese Bewusstwerdung von Ich und Nicht-Ich nicht so ohne weiteres möglich. Ihre primären Bezugspersonen entwickeln häufig lang anhaltende Empathiestörungen, weil sie über diese Tatsache im Innersten erschüttert sind. Aus einer Reaktionsbildung heraus, mit der die Todeswünsche gegen die „unwillkommene(n) Gäste der Familie“ abgewehrt werden sollen, kommen sie nicht von ihrem Kind los, weil sie beständig überwachen müssen, dass kein Unglück geschieht (vgl. Sinason 2000, 96; Ferenczi 1929). Auf diese Weise erfahren die Kinder den potentiellen Raum nicht ausreichend, weil ihnen die Anerkennung der Paradoxien verwehrt ist. So bleibt die Entwicklung ihrer Symbolisierungsfähigkeit, wozu auch und in erster Linie die Sprache gehört, erschüttert. Die Behinderung ist dann Anlass, nicht aber alleinige Ursache einer Entwicklungsstörung. Wenn wir dies verstanden haben, eröffnen sich uns daraus Möglichkeiten, über geeignete Beziehungsangebote nachträglich zur Belebung eines potentiellen Raums beizutragen.

An Hand zweier unterschiedlicher Säuglingsbeobachtungen mit einem ähnlichen Hintergrund möchte ich zum einen aufzeigen, wie dieser potentielle Raum zwischen Mutter und Kind genutzt werden kann, um frustrierende und angstausslösende Situationen der Realität adäquat zu bemeistern, oder aber zum andern dieser Raum nicht zur Verfügung steht und somit Entwicklung in den Aufbau eines falschen Selbst einmündet.

Das erste Beispiel wird von Ogden berichtet und sei im Folgenden wiedergegeben.

„Ein zweieinhalbjähriger Knabe entwickelte große Widerstände gegen das Baden, nachdem er einmal erschrocken ist, weil sein Kopf beim Baden unter Wasser getaucht ist. Einige Monate später, nach sanfter, aber beständiger Überredung durch seine Mutter willigte er widerstrebend ein, in wenige Zentimeter Badewasser gesetzt zu werden. Der ganze Körper des Kindes war angespannt; mit seinen Händen hielt er sich krampfhaft an den Händen seiner Mutter fest. Er weinte nicht, aber seine Augen hingen flehentlich an den Augen seiner Mutter. Er hielt das eine Knie krampfhaft gestreckt, das andere beugte er, damit er soviel wie möglich seines Körpers außerhalb des Wassers hielt. Seine Mutter unternahm beinahe sofort den Versuch, sein Interesse für Wasserspielzeuge zu wecken. Er interessierte sich überhaupt nicht dafür, bis seine Mutter ihm sagte, sie möchte ein bisschen Tee. In diesem Moment wich die Spannung, die an seinen Armen, Beinen, am Bauch und insbesondere im Gesicht zu sehen war und wurde auf einen Schlag durch einen neuen körperlichen und psychologischen Zustand abgelöst. Seine Knie waren jetzt leicht gebeugt; seine Augen streiften die die Spieltassen und Teller, und blieben an einer leeren Shampooflasche haften, für die er sich dann als Milch für den Tee entschied; die Spannung in seiner Stimme wechselte vom krampfhaften, beharrlichen Flehen: ‚ich will nicht baden, ich will nicht baden‘ ins Erzählen seines Spiels: ‚Tee ist nicht zu heiß, jetzt ist er gut: ich puste ihn für dich. Tee lecker.‘ Die Mutter nahm ein wenig ‚Tee‘ und bat um mehr. Nach

einigen Minuten griff sie zum Waschlappen. Dies führte dazu, dass das Kind das Spiel genauso plötzlich abbrach wie es damit angefangen hatte, und all die anfänglichen Anzeichen von Angst, die dem Spiel vorangegangen waren, tauchten wieder auf. Nachdem die Mutter dem Kind versicherte, dass sie es halten würde, so dass es nicht ausrutschte, fragte sie es, ob es noch Tee habe. Es hatte welchen, und das Spiel begann von neuem“ (vgl. Ogden 1997, 4).

Das zweite Beispiel wird von Sinason berichtet. Zwar handelt es sich um ein nichtbehindertes Kind der Mittelschicht, aber sie hat am Verlauf der geschilderten Szene viel besser verstehen können, wie in gleichgelagerten Fällen das „behinderte Lächeln“ entsteht.

„Das Baby war neun Tage alt, und seine Mutter hatte es gerade gebadet. Sie trug eine Frotteeschürze, sodass das Baby, als sie es aus dem Wasser hob, eine Hand unter seinem Köpfchen und die andere unter Po und Beinen, sofort an die weiche Oberfläche gehalten wurde. Sie langte nach einem weichen Handtuch und strich sanft über sein Haar, aber als sie an seinen Mund kam, wischte sie brüsk darüber. Arme und Beine des Babys schossen in einen Fallreflex, und es kniff die Augen zusammen. Der Rest der Prozedur war liebevoll und sanft.

Als das Baby 15 Tage alt war, beobachtete ich wieder die Badezeit. Als die Mutter sein Haar rieb, die letzte Handlung, ehe sie zu seinem Mund kam, kniff das Baby seine Augen zusammen und seine Arme und Beine wurden vollkommen steif. Es schrie nicht. Mit drei Wochen kniff es wieder die Augen zusammen, bewegte aber abwechselnd die Arme und Beine. Mit sechs Wochen lächelte das Baby in dem Moment, als das Handtuch seinen Mund berührte, und starrte auf seine Mutter. „Es ist erstaunlich, wie sehr er das mag“, sagte die Mutter, irritiert von dem Lächeln, als ob sie sich irgendwie der untergründigen Aggression dieser Handlung bewusst wäre. Mit drei Monaten strahlte das Baby in diesem Moment über das ganze Gesicht. Mit vier Monaten notierte ich, was ich aus heutiger Sicht bedaure: „Die Mutter wischte dann über den Mund des Babys – sein schönster Moment.“ Mit fünf Monaten kommentierte die Mutter das Lächeln nicht mehr, wischte aber umso gröber über seinen Mund, während sie es angrinste. Mit sechs Monaten, zu Beginn des Abstillens, führte das Baby seine Handknöchel in seinen mit Apfelsmus verschmierten Mund. „Das wollen wir aber nicht“, sagte die Mutter grob und wischte seinen Mund schroff ab. Das Baby schauderte, kniff seine Augen zusammen und erinnerte mich an seine Reaktion im Alter von einer Woche. In der darauf folgenden Woche lächelte es wieder“ (vgl. Sinason 2000, 97 f).

Im ersten Fall sieht man, wie Mutter und Kind gemeinsam einen Gemütszustand erzeugen, in dem sich das Wasser von etwas Beängstigendem in ein vom Kind geschaffenes plastisches Medium mit kommunizierbaren Bedeutungen verwandelt. In diesem Verwandlungsvorgang wird die Realität nicht gelehnet, aber auch die Phantasie erhält ihren Platz und es wird eine „Qualität des ‚Ich-Seins‘ erzeugt, die vom gefesselten starren Anblicken und verzweifelten Festhalten, die Mutter und Kind vor dem Beginn des Spiels in sehr konkreter Weise miteinander verbunden, abweicht“ (vgl. Ogden 1997, 4). Hier wird ein potentieller Raum erschaffen und genutzt, die Gefahren der Realität zu bemeistern. Am

Anfang steht eine lange nachwirkende, ängstigende Erfahrung, vom primären mütterlichen Objekt (oder eines seiner Stellvertreter) nicht genügend *gehalten* worden zu sein, so dass das Köpfchen untertauchte und das Kind Wasser schluckte. An diesem Punkt wird offenbar, dass *primäre Mütterlichkeit* nicht heißen kann, ausnahmslos vor allen Gefahren beschützen zu können. Die Harmonie ist nur begrenzt herstellbar.

Nun wird der Versuch unternommen, dieses Ereignis zu bewältigen, um das Kind wieder an die Möglichkeit heranzuführen, in der Badewanne gewaschen zu werden. Dazu bietet ihm die Mutter ein Spiel an, auf das es bereitwillig eingeht. Aber in dem Moment, als sie den ‚bösen‘ Waschlappen einbringt, ist es mit der zeitweisen Entspannung vorbei und das Kind fällt zurück in seinen Zustand der Angst. Die Mutter nimmt dies sensibel wahr, entfernt den Waschlappen wieder und lässt sich solange erneut auf ein Spiel ein, bis das Kind seinen Schrecken besser verdaut hat.

Der Waschlappen steht für die zuweilen schmerzliche Realität. Es ist die Hand der Mutter, die ihn führt, und sie weiß, dass sie ihrem Kind diesen Kummer nicht ersparen kann. Dabei geht sie behutsam vor und dosiert die Frustration richtig. Gleichzeitig macht sie deutlich, dass sie sich von dem Hass des Kindes, der in diesem Moment aufkommen *muss*, nicht zerstören lässt, und sie auch keine Gelegenheit sucht, als Reaktion darauf das Kind zu zerstören. Wie ein Container steht hier die Mutter ihrem Kind zur Verfügung, um es vor einer affektiven Überflutung zu schützen. Das Kind erlebt, dass sich die Mutter von seiner Wut auf den Waschlappen – also auf sie, denn sie hält ihn ja schließlich – nicht zerstören lässt. So wird ihm ein Weg gezeigt, die Wut auf die *böse Mutter* unter der Vorherrschaft des verinnerlichten Bildes einer *guten Mutter* in sein Selbst zu integrieren. Dies verhilft dem Kind dazu, *gut* und *böse*, Liebe und Hass in all ihrer Ambivalenz zu versöhnen, anstatt sie abzuspalten.

Dies gelingt, weil das Kind die Hilfe der Mutter erfährt, um die Trennung von ihr zu realisieren. Zwar mag diese zunächst als schwere narzisstische Kränkung erlebt werden, aber sie deutet doch den schmerzlichen Abschied von den eigenen Größenphantasien an. Insofern stimmt es, dass das Objekt im Hass entsteht (vgl. Diebold 2000, 115). Schon bei Freud heißt es: „Der Hass ist als Relation zum Objekt älter als die Liebe, er entspringt der uranfänglichen Ablehnung der reizspendenden Außenwelt von seiten des narzisstischen Ichs“ (vgl. Freud 1915 c, 231). Winnicott nennt die ersten Regungen des Kindes „erbarmungslose Liebe“ (vgl. Winnicott 1976, 71 ff). Damit ist gemeint, dass das Kind sein Objekt für dessen Befriedigungen ‚liebt‘, es aber für die Versagungen ‚hasst‘. Dennoch klingt dies ein wenig befremdend, und Winnicott schränkt ein, dass die Persönlichkeit des Kindes noch nicht genügend integriert ist, als dass man von wirklichem Hass sprechen könnte. Alles, was der Säugling tut, wird noch nicht im Hass getan. Jeder „erbarmungslose Angriff auf das primäre Liebesobjekt“ wird von ihm in der Frühzeit nicht als solcher empfunden (vgl. Stork 1997, 55).

Dennoch ist uns hier ein wichtiger Hinweis auf die konstitutiven erzieherischen Momente des Umganges mit Hass- und Gewaltphantasien gezeigt. Das sich ent-

wickelnde Kind „braucht Hass, um zu hassen“. Nur so kann es ihm gelingen, diesen Affekt später weder verleugnen oder abspalten noch ausagieren zu müssen. Deshalb befindet Winnicott: „Ich bin der Meinung, dass die Mutter das Baby hasst, bevor das Baby die Mutter hasst“ (vgl. Winnicott 1997, 43 ff). Unterliegt dieser Impuls einer zensierenden Kontrolle, entwickelt er eine unbewusste Wirkung, die es beiden erschwert, die wechselseitigen Ambivalenzen angemessen austragen zu können. Das, was das Kind von Anfang an braucht, ist also keine sorgende und frustrationsvermeidende Mutter, sondern eine, die Frustrationen aushält und so zu transformieren versteht, dass sie für das Kind selbst zu bewältigen sind, ohne von übergroßen Ängsten befallen zu werden (vgl. Ermann 2000, 76; Lazar 1988). Ist die Mutter dagegen rein auf harmonische und konfliktfreie Situationen aus, werden von ihr alle Autonomiebestrebungen des Kindes übersehen wie auch die mit ihnen verbundene Aggressivität (vgl. Stork 1999, 262).

Die frustrationsbereitende Versagung bezieht in unserem Beispiel zwei Dinge ein: zunächst die Bewältigung der erfahrungsbasierten Angst zu ertrinken *und* dann noch die verschärfte Version, in diesem feindlichen Medium Wasser gewaschen zu werden. Hätte die Mutter auf den Waschlappen verzichtet, um der zu erwartenden Wut des Kindes aus dem Weg zu gehen, hätte sie diese Situation aufgetrennt und einer Verleugnung unnötigen Platz gelassen. So aber zeigt sie genug Sensibilität zu akzeptieren, dass das Kind sie aggressiv besetzen musste, um seine Angst zu bewältigen. Im Überstehen der Zerstörung liegt das progressive Entwicklungselement begründet.

Damit zum zweiten Fall. Hier haben wir es mit einer sehr diskreten Form von Traumatisierung zu tun, die selbst von der Beobachterin eingangs nicht als solche wahrgenommen wird. Sinason räumt ein, dass sie die Szene zunächst nicht verstanden und verleugnet hat, dass hier ein kleines Stück alltäglichen Missbrauchs verübt worden war. Während im ersten Fall Angst, Wut und Widerstand ihren legitimen Platz in der Mutter-Kind-Beziehung erhalten, sind sie hier nicht zulässig. Das Leiden, barsch *über den Mund gefahren zu bekommen*, und die immer wiederkehrende Erwartung des Schrecklichen werden ins Gegenteil verkehrt. Das Kind unterwirft sich und *macht gute Miene zum bösen Spiel*, von der Mutter mit beinahe perfide zu nennender Zustimmung quittiert. Das Lächeln des Kindes ähnelt dem Lächeln eines behinderten Kindes, welches kein echtes Lächeln ist, sondern dem manischen Versuch entspringt, etwas Unkontrollierbares im elterlichen Gegenteil unter Kontrolle zu bringen. Sinason folgert: „Das Lächeln, das kein Lächeln ist, ist deshalb ein hochsignifikantes diagnostisches Merkmal bei geistiger Behinderung. Es kann anzeigen, dass in der Mutter-Kind-Beziehung vom frühesten Zeitpunkt an etwas fehlgelaufen ist“ (vgl. Sinason 2000, 98 f).

Weder Angst noch Aggression dürfen Gegenstand einer spielerischen Interaktion sein. Die Mutter erkennt sie weder bei sich noch bei ihrem Kind. Das Kind wiederum nimmt diese Reaktion durchaus wahr und erkennt ihre Gefährlichkeit. Es darf sich nicht so äußern, wie ihm wirklich zumute ist, um nicht eine noch gefährlichere Reaktion der Mutter heraufzubeschwören. Also beginnt es, seine Empfindungen zu kontrollieren und ins Gegenteil zu verkehren: Angst und Wut

verschwinden hinter einer Mauer ‚beseelten‘ Lächelns. Diese Haltung spiegelt den Aufbau des falschen Selbst und macht unumwunden klar, dass hier *kein* potentieller Raum entsteht, der die gefahrlose Wahrnehmung des Getrenntseins von Mutter und Kind – und damit eine gedeihliche Entwicklung der eigenen autonomen Möglichkeiten – zuließe. Die antizipierende Wahrnehmung des Schmerzes (hier konkret am Mund) wäre überdies auch bei einem Kind mit einer geistigen Behinderung möglich.

Horkheimer und Adorno haben in ihrer „Dialektik der Aufklärung“ formuliert: „Die Unterdrückung der Möglichkeiten durch unmittelbaren Widerstand der umgebenden Natur ist nach innen fortgesetzt, durch die Verkümmern der Organe durch den Schrecken. (. . .) Dummheit ist ein Wundmal“ (vgl. Horkheimer, Adorno 1969, 274). Mit Bezug auf ihr Bild vom „Fühlhorn der Schnecke“ das vor dem Hintergrund eines Hindernisses sogleich in die schützende Hut des Körpers zurückgezogen wird, markiert von Lüpke, dass in solchen Szenen „die Keimzelle für die Entwicklung von geistiger Behinderung“ liegt (vgl. von Lüpke 2006, 4f). So steht das behinderte Lächeln für den inneren Rückzug in eine Behinderung, die vorher so nicht vorhanden war. Es ist eine „Nutzanwendung der Dummheit“ (vgl. Hoven-Buchholz 2001, 116). Auch Adornos Klage, dass keine Forschung in die Hölle hinabreiche, „in der die Deformationen geprägt werden, die später als Fröhlichkeit, Aufgeschlossenheit, Umgänglichkeit, als gelungene Einpassung ins Unvermeidliche (. . .) zutage“ kommen, hat leider wenig von ihrer Aktualität eingebüßt (vgl. Adorno 1994, 69). Heute finden wir eine Bandbreite von Un-Möglichkeiten im Umgang mit dem potentiellen Raum vor:

1. Im günstigen Falle wird der potentielle Raum genutzt, um dem Kind eine dialogische Hilfe zu sein, sich im Schutz der Eltern mit den Widrigkeiten der Realität zu konfrontieren.
2. Im weniger günstigen Fall wird zwar ein potentieller Raum entstehen, die Eltern nehmen aber die Bedeutung dieser Aushandlungsprozesse für die eigenständige Entwicklung des Kind nicht wahr oder können die darin enthaltene Spannung nicht aushalten und verzichten auf den Konflikt. Damit aber ist ihr Ärger über die eigene Reaktion nicht verraucht, und das Kind erlebt zweierlei: Es empfindet sich als Bestimmer der Situation, was das Aufgeben seiner Größenphantasien erschwert, und es spürt, dass die Eltern insgeheim wütend auf es sind, was wiederum Angst macht. Die Eltern wollen ihrem Kind Frustration und Trauer ersparen, was aber nicht möglich ist. So wird kein Weg aufgezeigt, das Aggressionspotential ins reife Selbst zu integrieren. Der potentielle Raum, der zur Verfügung stünde, wird nicht genutzt.
3. Eltern halten es für unnötig, überhaupt einen potentiellen Raum zur Verfügung zu stellen, weil sie ihr Kind für ausgesprochen belastbar halten. In diesem Fall sind bildungsbeflissene und karriereorientierte Menschen gemeint, die von ihrem Kind sehr früh sehr kognitiv ausgerichtete Einsichten abverlangen. Solche Kinder lassen sich morgens ohne Murren im Kindergarten absetzen, können auch den Trost der Betreuer/innen überhaupt nicht aushalten. Sie präsentieren

sich vernünftig, erfüllen vordergründig die gestellten Erwartungen, und dies wird tatsächlich für Vernunft gehalten. Auf den ersten Blick geben sie keine Verhaltens- oder Persönlichkeitsstörungen zu erkennen. Allerdings lässt sich kaum Intimität oder wirkliche Kommunikation mit ihnen herstellen. „Man könnte von einer ‚narzisstischen Verfassung‘ solcher Kinder sprechen, von ihrem Hang zur Bindungsarmut, die sich offenbar von den ersten Lebensjahren an entfaltet hat“ (vgl. Bergmann 2009). Oftmals treten seelische Störungen erst nach der Pubertät auf.

4. Umgekehrt kennen wir Eltern, die auf Grund ihrer psychosozial bedingten Randständigkeit von emotionalen Verkümmierungsprozessen betroffen sind, welche ihnen eine folgenreiche Empathiesperre auferlegen. Selbst von klein auf ohne sozio-ökonomische Zukunftsperspektive aufgewachsen, haben sie zudem im familialen Binnenraum nie eine hoffnungsstiftende Vorstellung vom potentiellen Raum erfahren, die sie jetzt tradieren könnten. In diesem Fall steht der Verlust des potentiellen Raums für die skandalöse Vorenthaltung des Rechts auf gesellschaftliche Teilhabe.
5. Traumatische Erlebnisse und/oder psychogene Erkrankungen wie eine gravierende depressive Verstimmung können dazu führen, dass Eltern oder Elternteile der Fähigkeit, mit ihren Kindern einen potentiellen Raum zu erschaffen, verlustig gehen oder sie diese nie ausreichend ausbilden konnten. Wenn in einem solchen Fall im Sinne der Resilienz dafür keine Kompensation durch andere Beziehungspartner/innen möglich erscheint, kann sich dies folgenreich auf die Autonomieentwicklung des Kindes auswirken, häufig begleitet von schweren Schuldgefühlen, für das Schicksal der Eltern verantwortlich zu sein.
6. Im ganz ungünstigen Fall können Eltern aus einer tiefen Enttäuschung, aus der ein immenser Hass mit anschließenden massiven Schuldgefühlen resultiert, die Distanz zu ihrem Kind nicht ertragen. Dass Autonomie aus Abhängigkeit hervorgeht, wird hier nicht realisiert, weil die Eltern auf Grund einer starken Reaktionsbildung gegen die eigenen feindseligen Regungen, die sich als starke Überbehütung darstellt, von ihrem Kind nicht loskommen. Der Hass des Kindes findet aus Angst, dann selber zerstört zu werden, ebenfalls keinen Adressaten. Scheinbar unbeabsichtigt treten aggressive Übergriffe von Elternseite – wie am Beispiel von Sinason ersichtlich – auf, denen aber keine Bedeutung zuerkannt werden darf. So lässt sich kein potentieller Raum schaffen, in welchem sich für die Eltern oder das Kind eine entlastende Möglichkeit finden ließe, den Hass in entschärfter Form kommunizierbar zu machen. Er bleibt unbewusst erhalten und überdeckt jede weitere Entwicklung.

Die fehlende Nutzbarkeit des potentiellen Raums steht in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Beschädigung der Mentalisierungsprozesse. Fällt ein depressiver Schatten auf die Beziehung zum Kind, bleibt jene euphorische Affektansteckung aus, die das Kind braucht, sich vom mütterlichen Objekt gespiegelt zu sehen und darin seine mentalen Kräfte zu entdecken und auszuprobieren. Aus Mangel an dieser Erfahrung kann sich die Erfahrung von Selbstwirksamkeit nicht

genügend festigen. Unsicherheiten und Ich-Einschränkungen sind oft die Folge. Sehen sich die Eltern durch die Geburt eines behinderten Kindes in ihren hochfliegenden Phantasien über seine Zukunft erschüttert, schlägt dies häufig ins krasse Gegenteil um, und die Eltern entwickeln nur mehr düstere Visionen von verschlingender Hoffnungslosigkeit. Weit über das Ausmaß der biologischen Einschränkung hinaus sind hier die Mentalisierungsfunktionen der Eltern für ihr Kind außer Kraft gesetzt, was oft weitreichende Konsequenzen für die weitere Entwicklung des Kindes hat.

Im Falle sozialer Randständigkeit treffen wir auf das Phänomen, dass die Eltern selbst als Kinder niemals ausreichende Mentalisierungserfahrungen mit ihren primären Objekten machen konnten. Im sozialen Bezug ist Besorgnis gemeinhin ein wichtiger Zug. Indem die Mutter ihrem Kind diese Besorgnis um sein Wohlergehen zuteil werden lässt, hilft sie mit, dass bei ihm selbst eine „Fähigkeit zur Besorgnis“ heranwachsen kann. So trägt sie dazu bei, die Aufrechterhaltung „einer Imago vom guten Objekt zugleich mit der Vorstellung ihrer Zerstörung“ zu ermöglichen. Ergebnis ist der Aufbau eines Schuldgefühls, das diese Ambivalenz in sich abbildet und zur Grundlage sozialen Handelns wird (vgl. Winnicott 1990, 93 ff).

Darin eingeschlossen ist der Erwerb der Fähigkeit, sich einmal um das humane Wohlergehen dieser Welt zu kümmern und für sich und andere Verantwortung zu fühlen und zu übernehmen. Mit der Entwicklung dieser Fähigkeit geht dann weiteres Wachstum einher. An der inneren Toleranz beim Umgang mit Konflikten zeigt sich die Kultiviertheit eines Menschen, und so gilt: „Die Kultur der Affekte ist das eigentlich schwerste Bildungsziel“ (vgl. Mitscherlich 1971, 35). Für das Leben in der modernen Gesellschaft ist es unabdingbar vonnöten, dass der Mensch imstande ist, seine Affekte zu reflektieren, damit sie nicht beständig und unvermittelt durchschlagen. Diese Grunderfahrung können Angehörige der sozialen Randgruppen meist nicht machen. Ihre mentale Fähigkeit, andere Menschen in ihrem absichtvollen Wollen und Streben zu verstehen, fristet ein eher kümmerliches Dasein. Deshalb empfangen sie sehr schnell missverständliche Signale und reagieren dementsprechend unangemessen.

Einerlei, worum es sich handelt, die (Heil-)Pädagogik ist immer gefragt, den jeweils betroffenen Adressat/innen die nötige Unterstützung zu teil werden zu lassen, um zu besseren Lösungen zu gelangen. Hierzu zählt vor allem der Erwerb der differenzierten Wahrnehmung von Selbst und Anderem, ohne die eine möglichst selbstbestimmte Entwicklung im wahrsten Sinne des Wortes nicht *denkbar* ist. Wir müssen dazu beitragen, dass unser Dialogpartner im potentiellen Raum unbedroht einen exzentrischen Standpunkt einzunehmen lernt, die Beziehung von Selbst und Anderem zu beobachten, und ihm, so paradox es klingen mag, diese *Differenz nahe* bringen. Auf der Ebene der Reflexion ist dies der wichtige Schritt hin zu einer temporären Selbstexklusion. Das meint etwas völlig anderes, als die konkretistische Debatte um Inklusion/Exklusion abzubilden vermag.