



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

“Interaktionsmuster und –themen in Mutter-Kind-Interaktionen und Interaktionen des Kindes mit fremden Personen”

Qualitative Videoanalysen zur Aufdeckung und Untersuchung von bestimmten Interaktions-
mustern in Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt

Verfasserin

Theresia Gaupmann

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im April 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Bildungswissenschaft

Betreuerin:

Dr. Kornelia Steinhardt

Ich habe zur Kenntnis genommen, dass ich zur Drucklegung meiner Arbeit unter der Bezeichnung

Diplomarbeit

nur mit Bewilligung der Prüfungskommission berechtigt bin.

Ich erkläre des Eides statt, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und ohne fremde Hilfe verfasst, andere als die angegebenen Quellen nicht benützt und die den benutzten Quellen wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen als solche kenntlich gemacht habe.

Weiters erkläre ich, dass ich dieses Diplomarbeitsthema bisher weder im In- noch im Ausland (einer Beurteilerin / einem Beurteiler zur Begutachtung) in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe und dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, Mai 2010

“... ich liebe die Psychoanalyse *und* ich liebe auch die Säuglingsbeobachtung und die Säuglingsforschung, und ich glaube, dass *beide* Arten von Ergebnissen, die aus diesen Disziplinen stammen – zusammen mit ihren Theorien und Metatheorien – uns ins Blut gehen können...”

Alvarez 2000, 74

ZUSAMMENFASSUNG

In Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit werden Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt auf vorherrschende Themen und Muster untersucht, welche sowohl in Mutter-Kind-Interaktionen, als auch in den Interaktionen des Kindes mit einer fremden Person auffällig sind. Hierfür werden Videoaufnahmen analysiert, wobei diese drei Wickelszenen (Mutter-Kind-Interaktion) und eine Entwicklungsdiagnostik (Kind interagiert mit fremder Person) zeigen. Die unterschiedlichen Interaktionsmuster und –themen der jeweiligen Szenen werden mit Hilfe der Gegenübertragungsgefühle der Autorin, unter Berücksichtigung von Abwehrprozessen, analysiert. Nachdem vorerst auf die Interaktionsmuster, Gegenübertragungsgefühle und Abwehrprozesse der Mutter-Kind-Interaktion näher eingegangen wird, findet daran anschließend die Analyse jener Interaktionsmuster, Gegenübertragungsgefühle und Abwehrprozesse statt, die in den Interaktionen des Kindes mit einer fremden Person vorherrschend sind. Schließlich wird untersucht, welche Implikationen der jeweiligen Interaktionsmuster sowohl in den Interaktionen des Kindes mit seiner Mutter, als auch in Interaktionen des Kindes mit einer fremden Person dominieren, und wie dies unter Bezugnahme auf die Gegenübertragungsgefühle der Autorin und vorherrschende Abwehrprozesse begründet werden kann.

ABSTRACT

Within the framework of this diploma thesis the interactions between the child and its environment are examined for dominant themes and patterns that are noticeable both in mother-child interactions and in the interactions between the child and a stranger. Therefore video recordings are analyzed. These recordings show three diaper scenes (mother-child interaction) and one child development diagnostic (child interacts with a stranger). The different interaction patterns and – themes of the individual scenes are analyzed by using the countertransference feelings of the author, in due consideration of defence processes. After dwelling on interaction patterns, countertransference feelings and defence processes of the mother-child interaction, an analysis of those patterns of interaction, countertransference feelings and defence processes which are dominant in the interactions of the child with a stranger, is carried out. Finally, the thesis examines which implications of interaction patterns dominate the interactions between the child and its mother as well as the interactions between the child and a stranger and how it can be explained in reference to both the countertransference feeling of the author and the dominating defence processes.

DANKE...

Ich möchte mich an dieser Stelle bei all den Menschen bedanken, die mich während meiner Studienzeit begleitet und unterstützt.

... Frau Dr. Kornelia Steinhardt danke ich für die fachliche Unterstützung und die intensive Betreuung meiner Diplomarbeit.

... Meiner Familie bin ich sehr dankbar, dass sie mich auf meinem Weg stets einfühlsam begleitete und mich für ein Studium motivierte.

... Ich danke auch meinen Gegenleserinnen Bettina Koller, Beatrice Branka und insbesondere Ursula Fürle-Tröstl, welche immer ein offenes Ohr und neue Vorschläge für meine Diplomarbeit hatten.

... Ganz besonders dankbar bin ich meinem Freund Bernd, der mich, seit ich ihn kenne, stets motiviert, „produktiv“ mit mir diskutiert, immer hinter mir steht und mir sehr viele neue Perspektiven in meinem Leben eröffnete.

... Zu guter Letzt möchte ich mich an dieser Stelle bei Benni, Sophie, Fanny und Alexander bedanken, welche mir den besten „Studentenjob“ der Welt boten und mich um sehr viele Erfahrungen reicher machten.

INHALT

ZUSAMMENFASSUNG	IV
ABSTRACT	V
DANKE... ..	VI
1 EINLEITUNG	1
2 DIE SOZIALE WELT DES KINDES	7
2.1 DER EINTRITT DES KINDES IN DIE SOZIALE WELT	8
2.2 DIE BEDEUTUNG DER MUTTER-KIND-BEZIEHUNG.....	10
2.3 DIE MUTTER-KIND-INTERAKTION.....	13
2.4 DIE INTERAKTION DES KINDES MIT FREMDEN PERSONEN.....	15
3 DIE INTERAKTION DES KINDES MIT SEINER UMWELT PSYCHOANALYTISCH BETRACHTET	18
3.1 ANNAHME EINES UBIQUITÄREN UNBEWUSSTEN	19
3.2 DER (UNBEWUSSTE) EINSATZ VON ABWEHRMECHANISMEN IN DER INTERAKTION.....	20
3.2.1 <i>Die Bedeutung der intrapsychischen Abwehr</i>	<i>21</i>
3.2.2 <i>Der Prozess der interpersonalen Abwehr</i>	<i>23</i>
3.3 ÜBERTRAGUNGSPROZESSE IN DER INTERAKTION	24
3.3.1 <i>Die Übertragung</i>	<i>25</i>
3.3.2 <i>Die Gegenübertragung.....</i>	<i>26</i>
3.3.3 <i>Das Zusammenspiel von Übertragung und Gegenübertragung - Szenisches Verstehen.....</i>	<i>27</i>
4 QUALITATIVE SOZIALFORSCHUNG.....	29
4.1 GRUNDLAGEN QUALITATIVER SOZIALFORSCHUNG	29
4.1.1 <i>Prinzip der Offenheit.....</i>	<i>30</i>
4.1.2 <i>Kommunikation im Forschungsprozess</i>	<i>30</i>
4.1.3 <i>Forschung als Prozess</i>	<i>31</i>

4.1.4	<i>Prinzip der Reflexivität</i>	31
4.1.5	<i>Prinzip der Explikation</i>	32
4.1.6	<i>Flexibilität im Forschungsprozess</i>	32
4.2	METHODEN QUALITATIVER SOZIALFORSCHUNG	33
4.2.1	<i>Die Inhaltsanalyse</i>	33
4.2.2	<i>Die Beobachtung</i>	35
4.2.3	<i>Die Einzelfallstudie</i>	38
4.2.4	<i>Die Videoanalyse</i>	39
5	FORSCHUNGSMETHODISCHE VORGEHENSWEISE	41
5.1	BESCHREIBUNG DES DATENMATERIALS	42
5.1.1	<i>Der Fremde-Situation-Test von Mary Ainsworth (1978)</i>	42
5.1.2	<i>Entwicklungsdiagnostik nach den Bayley Scales</i>	43
5.2	DIE ENTWICKLUNG DES ANALYSEVERFAHRENS UND DIE AUSWAHL DES MATERIALS	44
5.3	BESCHREIBUNG DES ANALYSEVERFAHRENS	45
6	ANALYSE	50
6.1	DIE MUTTER-KIND-INTERAKTION.....	50
6.1.1	<i>Darstellung der Mutter-Kind-Interaktion</i>	50
6.1.2	<i>Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin</i>	54
6.1.3	<i>Welche Muster und Themen lassen sich in den Interaktionen herausarbeiten?</i>	64
6.1.4	<i>Inwieweit deuten die vorherrschenden Interaktionsmuster auf (unbewusste) Abwehrprozesse hin?</i>	74
6.2	DIE INTERAKTION DES KINDES MIT EINER FREMDEN PERSON IN AN- UND ABWESENHEIT DER MUTTER	78
6.2.1	<i>Darstellung der Interaktion des Kindes mit einer fremden Person</i>	78
6.2.2	<i>Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin</i>	81
6.2.3	<i>Welche Muster und Themen herrschen vor?</i>	86
6.2.4	<i>Inwieweit weisen die Interaktionsmuster auf unbewusste Abwehrvorgänge hin?</i>	100
6.3	WELCHE INTERAKTIONSMUSTER BZW. –THEMEN BESTIMMEN SOWOHL DIE INTERAKTIONEN DES KINDES MIT DESSEN MUTTER, ALS AUCH DIE INTERAKTIONEN	

DES KINDES MIT EINER FREMDEN PERSON UND WIE KÖNNTE DIES BEGRÜNDET WERDEN?.....	103
6.3.1 <i>Interaktionsmuster der Mutter-Kind-Interaktion</i>	104
6.3.2 <i>Muster der Interaktion zwischen dem Kind und einer fremden Person</i>	105
6.3.3 <i>Implikationen der Interaktionsmuster, die sowohl die Mutter-Kind-Interaktion, als auch die Interaktion des Kindes mit einer fremden Person bestimmen ...</i>	108
6.3.4 <i>Worauf könnten die herausgearbeiteten Implikationen der Interaktionsmuster beider Interaktionen (Mutter – Kind; Kind – fremde Person) zurückgeführt werden?</i>	113
6.3.4.1 Inwieweit weisen die in allen Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt dominierenden Implikationen auf Abwehrvorgänge hin?	114
6.3.4.2 Die Entstehung von Interaktionsmustern aufgrund psychischer Strukturen ...	118
6.3.4.3 Szenisches Verstehen im Bezug auf die Beantwortung der Fragestellung.....	119
7 RESÜMEE	122
LITERATUR.....	128
TABELLENVERZEICHNIS	138
CURRICULUM VITAE.....	139

KAPITEL 1

1 Einleitung

Während meines Studiums der Pädagogik, insbesondere der psychoanalytischen Pädagogik, erbot sich mir die Möglichkeit, an dem Forschungsprojekt „Die Beziehung von Mutter und Baby“, geleitet von Frau Dr. Steinhardt und Herrn Dr. Kißgen, als Entwicklungsdiagnostikerin¹ mitzuarbeiten. Da mich die Beziehung von Mutter und Baby schon seit jeher sehr interessiert und fasziniert, werde ich mein bereits erworbenes Wissen im Bezug auf dieses Themengebiet im Rahmen dieser Diplomarbeit vertiefen.

In der psychoanalytischen Wissenschaft wird der frühen Kindheit eine entscheidende Bedeutung für die weitere seelische Entwicklung beigemessen (Dornes 2006, 13). Die ursprünglichen Theorien der Psychoanalyse über die frühe Kindheit gründeten dabei zum Großteil auf Berichten von erwachsenen Patienten über deren kindliche Vergangenheit. Dies bedeutet, dass die Erkenntnisse der psychoanalytischen Wissenschaft nicht auf tatsächlichen, sondern rekonstruierten Kindheitserlebnissen basieren, da die Patienten nicht wiedergeben, wie ihre Kindheit wirklich war, sondern wie die Klienten das Gewesene mit allen Erinnerungslücken und Verzerrungen heute empfinden (Dornes 2006, 19).

Freud (1920a, 32) erkannte schon früh, dass dieses rekonstruktive Verfahren durch Direktbeobachtung ergänzt werden sollte. Im Vorwort seiner „Drei Abhandlungen“ schreibt er: „Verstünden es die Menschen aus der direkten Beobachtung von Kindern zu lernen, so hätten diese drei Abhandlungen überhaupt ungeschrieben bleiben können.“ Auch Tress (1987, 144) betont, die Psychoanalyse könne nicht „aufgrund ihrer Erfahrungen aus Behandlungen Erwachsener den rechtmäßigen Anspruch erheben, sie habe überprüfbare Befunde zur kindlichen Entwicklung vorzuweisen.“ Es ist daher wichtig, dass in der psychoanalytischen Wissenschaft die Methode der direkten Beobachtung angewendet wird, da mittels dieser nicht nur Erkenntnisse über die rekonstruierte, sondern vor allem die reale Kindheit gewonnen werden

¹ Meine Arbeit bestand dabei darin, Entwicklungsdiagnostik bei 18 Monate alten Kleinkindern, nach dem Diagnoseverfahren der Bayley Scales, durchzuführen.

können. Lester (1982, 210) schreibt dazu, „dass Säuglingsbeobachtungen Daten liefern, die genauso akzeptabel sind wie jene, die von der Couch stammen.“ Viele moderne PsychoanalytikerInnen suchen daher den Dialog mit KleinkindforscherInnen. Dornes (2004, 15) schreibt: „Ich plädiere dafür, Ergebnisse der Säuglings- und Kleinkindforschung bei der Theoriebildung über frühe Kindheitsentwicklung stärker mit heranzuziehen, als das bisher in der Psychoanalyse der Fall war.“

Im Rahmen des schon zu Beginn erwähnten Forschungsprojekts „Die Beziehung von Mutter und Baby“ wurden Videos aufgezeichnet, welche sechs unterschiedliche Mutter-Kind-Situationen zeigen, wobei sich diese in drei Wickelszenen, eine Testsituation² und zwei „Fremde Situationen“ teilen. Die „Fremde-Situation“ wurde von Ainsworth et al. (1978) entwickelt, um die Bindungsqualität von Kindern zu deren Müttern bzw. Bezugspersonen zu untersuchen³. Die erste Wickelsituation wurde bei den Müttern und deren fünf Wochen alten Säuglingen zuhause aufgenommen. Die anderen beiden Wickelszenen wurden in den Räumlichkeiten der Universität Wien gefilmt, als die Kinder zwölf bzw. achtzehn Monate alt waren. Im Alter von achtzehn Monaten wurde mit den Kindern darüber hinaus, ebenfalls an der Universität Wien, der Entwicklungstest Bayley Scales durchgeführt und auf Video aufgezeichnet. Die Bayley Scales sind „ein individuelles Testverfahren zur Einschätzung des gegenwärtigen Entwicklungsstandes von Säuglingen und Kleinkindern“ (The psychological Corporation 1993, 1). Die „Fremde Situation“ wurde jeweils in einem dafür vorgesehenen Setting im universitären Gebäude, als die Kinder im Alter von zwölf bzw. achtzehn Monaten waren, durchgeführt.

Die Entwicklungsdiagnostik und die „Fremde Situation“ offenbaren nicht nur die Interaktion des Kindes mit seiner Mutter, sondern auch die Interaktion des Kindes mit einer fremden Person bzw. der Diagnostikerin in nicht-alltäglichen Situationen. In der Literatur über die Interaktion in der frühen Kindheit schreiben KleinkindforscherInnen, wie beispielsweise Stern (1991), fast ausschließlich über Mutter-Kind-Interaktionen in Alltagssituationen. Die Auseinandersetzung mit der Interaktion von Kleinkindern mit fremden Personen in nicht-alltäglichen Situationen wird sowohl in der psychoanalytischen, als auch in der entwicklungspsychologischen Literatur eher vernachlässigt. Daher soll in dieser Diplomarbeit neben der

² Es ist hier die Durchführung des Entwicklungstests nach den Bayley Scales gemeint.

³ Die genaue Durchführung des „Fremde Situation“ - Tests wird später in der Arbeit erklärt.

Mutter-Kind-Interaktion die Interaktion des Kindes mit ihm fremden Personen in außeralltäglichen Situationen fokussiert und analysiert werden. Cramer (1995) und Massie et al. (1988) gehen davon aus, dass Familienthemen welche in Interaktionen auszumachen sind, die kindliche Entwicklung nachhaltig beeinflussen. Massie et. al (1988, 240) schreiben, dass Eltern Konflikte auf ihre Kinder übertragen, indem sie diese, auf einfachster Ebene, in ihren Handlungen ihren Kindern gegenüber ausdrücken. Auch Cramer (1987, 1049) betont, dass elterliche Phantasien dem Kind nicht magisch übermittelt werden, sondern den Regeln der interaktiven Kommunikation (Handlungen, Gesichtsausdrücke,...) folgen. Es scheint von Interesse, welche Themen die jeweiligen Mutter-Kind-Interaktionen dominieren und inwiefern das Kind auf die (Konflikt-) Übertragung der Mutter reagiert bzw. auf welche Art und Weise es sich dabei verhält. Da in diesem Zusammenhang auch die Interaktion des Kindes mit fremden Personen fokussiert wird, soll beobachtet werden, ob diese ähnliche Familienthemen der Mutter-Kind-Interaktion aufweist, wobei wiederum Übertragungen von Seiten des Kindes und der fremden Personen, und das kindliche Verhalten sowie Abwehrprozesse im Mittelpunkt stehen. Die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit lautet demnach:

Welche spezifischen Interaktionsmuster und -themen lassen sich in den unterschiedlichen Situationen zwischen der Mutter, dem Kind, der fremden Person und der Diagnostikerin erkennen?

Um diese Frage beantworten zu können, wird die Interaktion des Kindes mit dessen Bezugsperson (in Ab- und Anwesenheit einer fremden Person) ebenso wie die Interaktion des Kindes mit einer fremden Person bzw. der Diagnostikerin fokussiert. Anhand der Videoaufnahmen der unterschiedlichen Situationen soll erarbeitet werden, inwiefern in den verschiedenen Szenen Familienthemen ausgedrückt werden bzw. inwieweit sich diese nicht nur in der Mutter-Kind-Interaktion, sondern auch in der Interaktion des Kindes mit einer fremden Person bzw. der Diagnostikerin ausmachen lassen, wobei das Verhalten des Kindes im Mittelpunkt steht. Die Mutter-Kind-Interaktion und die Interaktion des Kindes mit einer fremden Person werden mit Hilfe der Theorie der Abwehrmechanismen, der Methoden der Übertragung und Gegenübertragung, sowie entwicklungspsychologischen Erkenntnissen erläutert und analysiert. Sandler (1976, 208) schreibt, dass in der Übertragung der Patient auf vielfältigen subtilen Wegen versucht, den Analytiker zu ganz bestimmten Verhaltensweisen zu drängen. Der Patient prüft dabei unbewusst seine Wahrnehmung der Reaktionen des Analytikers, welcher er sich anpasst (ebd.). Zu den Übertragungsphänomenen gehören nach Sandler, Dare und Holder

(1973, 43) auch unbewusste (oft subtile) Versuche, Situationen mit anderen herbeizuführen oder zu manipulieren, die eine verhüllte Wiederholung früherer Erlebnisse und Beziehungen sind. Die Person, auf welche sich die Übertragung richtet, nimmt diese Rolle entweder an und verhält sich dementsprechend, oder sie akzeptiert die Übertragungsrolle nicht (ebd.). In der vorliegenden Arbeit wird die Übertragung zwischen der Mutter bzw. der Diagnostikerin und dem Kind erläutert. Darüber hinaus wird darauf geachtet, inwieweit die Mutter und die Diagnostikerin auf die Übertragung reagieren bzw. diese beantworten. Petrik (1992, 164) schreibt dazu, dass „Szenisches Verstehen“ bedeutet, zu erfassen, wie einen ein Klient in dessen verschlüsselte Mitteilungen und Gestaltungen mit einbezieht. In dieser Diplomarbeit wird nicht auf eine therapeutische Situation eingegangen, sondern das unbewusste Zusammenspiel von der Mutter, der Diagnostikerin und dem Kind fokussiert. Die Autorin wird dabei ihre eigenen Gegenübertragungsgefühle in die Arbeit einbringen, da sie in den unterschiedlichen Szenen zwar nicht tatsächlich anwesend war, diese aber mittels Videoaufnahmen analysiert. Unter Abwehr versteht man „alle intrapsychischen Operationen, die darauf abzielen, unlustvolle Gefühle, Affekte, Wahrnehmungen etc. vom Bewusstsein fernzuhalten bzw. sie ‚in Schach zu halten‘“ (Mentzos 1982, 60). Dies bedeutet, dass Menschen in unangenehmen Situationen (unbewusst) aktiv werden, um unlustvolle Gefühle zu verdrängen. Demnach soll beobachtet werden, welche Verhaltensweisen des Kindes, der Mutter und der Diagnostikerin als Ausdruck unbewusster Abwehr verstanden werden können.

Aufbau der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit wird die Interaktion des Kindes mit dessen Bezugsperson bzw. einer fremden Person fokussiert. Es wird beobachtet, wie sich das Kind in der Interaktion mit seiner Mutter oder ihm unbekannt Personen verhält. Um das Erleben des Kindes zu erforschen bzw. Rückschlüsse auf das Unbewusste des Kleinkindes ziehen zu können, bedarf es dem Wissen über die Entwicklung des Kindes. Bei der ersten Videoaufnahme waren die Kinder fünf Wochen, bei den anderen beiden Terminen hingegen zwölf bzw. achtzehn Monate alt. Daher wird im zweiten Kapitel auf die Entwicklung des Kindes der ersten achtzehn Monate eingegangen. Die psychische Entwicklung des Kindes ist vor allem von sozialen Beziehungen des Kindes mit seinen Bezugspersonen abhängig (Spitz 1974, 24), weshalb das zweite Kapitel insbesondere die Auseinandersetzung mit den Theorien zur Mutter-Kind-Interaktion beinhaltet. Da neben der „alltäglichen“ Mutter-Kind-Interaktion auch die Interaktion des Kin-

des mit einer fremden Person in nicht-alltäglichen Situationen fokussiert wird, soll dieses Thema ebenfalls berücksichtigt werden.

Ausgehend vom manifesten Verhalten des Kindes und den beobachteten Interaktionen soll das latente bzw. verborgene Verhalten des Kindes entschlüsselt werden. Latentes Verhalten bedeutet, dass eine Aktivität unbewusst und nicht unmittelbar beobachtbar stattfindet (Datler 2001, 160). Kernberg (1987, 21) schreibt: „Das dynamisch Unbewusste liegt nicht einfach in den dunklen Ecken des psychischen Erlebens herum; es zeigt sich im beobachtbaren Verhalten...“. Unter latentem Verhalten versteht man unter anderem den Einsatz von Abwehrmechanismen oder Übertragungen bzw. Gegenübertragungen, welche unbewusst stattfinden. Im dritten Kapitel werden daher das Konzept des ubiquitären Unbewussten, die Theorien der Abwehrmechanismen und die Methode der Übertragung bzw. Gegenübertragung dargestellt. Da in dieser Diplomarbeit neben den psychoanalytischen Theorien ebenfalls die Methode der Beobachtung eingesetzt wird, wird in diesem Kapitel auch die neuere Entwicklung der psychoanalytischen Wissenschaft erläutert, welche sich vor allem durch den Dialog zwischen PsychoanalytikerInnen und KleinkindforscherInnen auszeichnet.

Die Forschungsfrage dieser Arbeit wird auf Basis von Videoaufnahmen bearbeitet. Die Videos werden analysiert, wobei die Interaktionen des Kindes mit dessen Mutter und/oder einer dem Kind fremden Person fokussiert werden. Die Beobachtung des ausgewählten Einzelfalles soll eine Beantwortung der Frage ermöglichen. Hierfür werden im vierten Kapitel ausgehend von allgemeinen Grundlagen der qualitativen Sozialforschung die Methoden der Beobachtung, der Einzelfallanalyse und der Videoanalyse thematisiert.

Im fünften Kapitel wird das Forschungsvorhaben der vorliegenden Diplomarbeit erläutert, woraufhin schließlich im sechsten Kapitel die Darstellung und Analyse des aufgrund der Gegenübertragungsgefühle der Autorin ausgewählten Falles erfolgt. Anhand der Videoaufnahmen wird dabei versucht, das Verhalten der Mutter, des Kindes und der Diagnostikerin genau zu beschreiben, um anschließend auf Besonderheiten im Sinne von bestimmten Interaktionsmustern der unterschiedlichen Szenen hinzuweisen. Es folgt eine Analyse der herausgearbeiteten Muster der Interaktionen, wobei Übertragungs- und Abwehrprozesse fokussiert werden. Schließlich werden die gewonnenen Erkenntnisse diskutiert, und neue Hypothesen daraus formuliert.

Den Abschluss der vorliegenden Arbeit bildet das Resümee, das die Reflexion der vorliegenden Arbeit sowie einen Ausblick auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten, insbesondere der psychoanalytischen Wissenschaft, beinhaltet.

Psychoanalytisch-pädagogische Forschungsrelevanz

Die Säuglings- und Kleinkindforschung hat in den letzten Jahren an Ansehen gewonnen, und ihre Erkenntnisse finden Aufmerksamkeit in einer breiten Öffentlichkeit. Viele PsychoanalytikerInnen bedienen sich Ergebnissen der Kleinkindforschung, um manche Aspekte der psychoanalytischen Theorie zu ergänzen (Dornes 2008, 53). Dornes (2008, 52) plädiert für einen interdisziplinären Dialog zwischen PsychoanalytikerInnen und SäuglingsforscherInnen. Die Interdisziplinarität der psychoanalytischen Wissenschaft wird jedoch von einigen Forschern kritisiert, welche die Kleinkind- und Säuglingsforschung als irrelevant für die psychoanalytische Wissenschaft halten. Ein Abgrenzen der psychoanalytischen Wissenschaft von anderen Disziplinen, bzw. dem allgemeinen Weltwissen, könnte für die Psychoanalyse jedoch bedeuten, dass sie irrelevant wird (Dornes 2004, 18).

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist, psychoanalytische Theorien mit Erkenntnissen aus der Kleinkind- und Säuglingsforschung, sowie der Methode der Beobachtung, zu ergänzen. Die Ergebnisse dieser Arbeit können neue Ideen und Einsichten für die Eltern-Kleinkind-Beratung bieten, da sich diese unter anderem der Methode des Videofeeds⁴ bedient. Diese Form der Beratung ist laut Dornes (2007, 253) bei Symptomen wie Schlaf- oder Essstörungen, welche keine organische Ursache haben und somit als Ausdruck einer Interaktions- oder Beziehungsstörung betrachtet werden, sehr effektiv. Liebermann und Pawl (1993, 427f) haben als entscheidende Variable dieser Beratungsform die Fähigkeit der Eltern betont, sich selbst und das Kind anders sehen zu lernen. Dadurch wird unter anderem die Interaktionssensitivität der Eltern verbessert, was Auswirkungen auf die weitere Entwicklung des Kindes hat. Je früher eine Interaktions- oder Beziehungsstörung erkannt und behandelt wird, desto weniger negative Auswirkungen hat diese auf die weitere Entwicklung des Kindes (Dornes 2007, 227), weshalb diese Arbeit auch für Kleinkindpädagoginnen, welche beispielsweise in Kinderkrippen tätig sind, durchaus relevant sein kann.

⁴ Das Videofeedback ist eine Interventionstechnik der Eltern-Kleinkind-Beratung mit dem Ziel, Eltern Problemlösekompetenzen zu vermitteln.

KAPITEL 2

2 Die soziale Welt des Kindes

In dieser Diplomarbeit sollen Interaktionsmuster von Kindern und deren Bezugspersonen bzw. fremden Personen analysiert werden. Im Gegensatz zu älteren Annahmen, welche besagten, Kinder kämen „unsozial“ zur Welt und seien zunächst auf die Aufnahme von Nahrung zentriert, gehen KleinkindforscherInnen heute von einem sozialen Säugling aus. Das Kind wird demnach von Geburt an als soziales Wesen betrachtet, dessen Verhaltensausrüstung auf Sozialkontakt angelegt ist, wobei schon der Säugling aktiv an seiner sozialen Umwelt teilnimmt. Moderne ForscherInnen beschränken sich außerdem nicht nur auf die Beziehung des Kleinkindes zu dessen primärer Bezugsperson, sondern betrachten die soziale Entwicklung des Kindes als Wechselwirkung in komplexen Systemen (Schmidt-Denter 2005, 1). Um das Verhalten und Erleben des Kindes erforschen zu können, bedarf es dem Wissen über die Entwicklung des Kindes. In dieser Diplomarbeit spielen vor allem soziale Beziehungen eine große Rolle, weshalb im Punkt 2.1 der Eintritt des Kindes in die soziale Welt erläutert werden soll.

Die erste Beziehung des Kindes zu seiner Bezugsperson ist insofern sehr bedeutend für die vorliegende Arbeit, da in der modernen Wissenschaft davon ausgegangen wird, dass Objekterfahrungen und Interaktionen in Form von Schemata gespeichert werden (Dornes 2004, 186). Demnach werden aktuelle Interaktionen von vergangenen bzw. frühkindlichen Erfahrungen beeinflusst. Stern (1985, 111ff) schreibt diesbezüglich von „events“ (ebd.) (Ereignissen), welche aufgrund von Wiederholungen zu Skripten bzw. Schemata führen. Skripten sind Generalisierungen individueller Episoden, wobei Ereignisse hinsichtlich ihrer typischen Merkmale und Abläufe zusammengefasst werden. Vor dem Hintergrund dieser Skripten werden schließlich neue Episoden eingeschätzt und wahrgenommen. Da Schemata nur schwer veränderbar sind, wird von dem Vorhandensein einer psychischen Struktur ausgegangen, welche das Leben jedes Einzelnen (unbewusst) bestimmt. Im Punkt 2.2 wird daher auf die Bedeutung der Mutter-Kind-Beziehung vor dem Hintergrund der Annahme einer psychischen Struktur näher eingegangen. Da in dieser Arbeit Interaktionsmuster fokussiert werden, soll im Punkt 2.3 näher auf die (ersten) Interaktionserfahrungen des Kindes mit dessen Bezugsperson

eingegangen werden, welche in der Regel die „Vorlage“ für Interaktionen des Kindes mit anderen Personen darstellen. Im Punkt 2.4 wird schließlich die Interaktion des Kindes mit fremden Personen erläutert, da auch diese im Rahmen der vorliegenden Arbeit eine wesentliche Rolle spielt.

2.1 Der Eintritt des Kindes in die soziale Welt

Bereits Neugeborene verfügen über Reflexe und Fähigkeiten, welche ein Kommunizieren mit der Welt ermöglichen. Säuglinge reagieren dabei nicht nur auf ihre Umwelt, sondern explorieren auch die Menschen und Dinge in deren Umgebung, wobei sie mitunter Aktionen in Gang setzen (Durkin 2002, 56). Säuglinge werden also von sich aus aktiv, um mit der Umwelt in Kontakt zu treten. Sie versuchen nach Bower (1972, 21) zum Beispiel, durch verstärkte motorische Aktivität, Aufmerksamkeit zu gewinnen. Säuglinge haben demnach ein Bedürfnis nach Kommunikation, welches auch durch das imitative Verhalten von Neugeborenen belegt werden kann (Dornes 2008, 117). Papousek (1989, 111) betont die Wichtigkeit kontingenten Beantwortens kindlicher Signale insbesondere zu Beginn der Eltern-Kind-Beziehung. Mit Kontingenz ist „die wechselseitige Bedingtheit des Verhaltens von Menschen in der Interaktion“ (Resch 1999, 103) gemeint. Es geht dabei um die zeitliche und inhaltliche Anpassung bzw. um eine Abstimmung der elterlichen Reaktion in zeitlicher Folge und inhaltlicher Entsprechung (ebd.). Verhält sich die Mutter auf inkontingente Weise, irritiert dies den Säugling, da seine Erwartungen nicht erfüllt werden (Dornes 2008, 118f). Frühe Interaktionen sind demnach in hohem Maße von Wechselseitigkeit geprägt (Durkin 2002, 57). Stern (1992, 222) schreibt in diesem Zusammenhang von „Tanzpartnern“, die ihre Schritte aufeinander abstimmen. Mikroanalysen zeigen, dass sich bereits sechs bis zwölf Wochen alte Säuglinge in einem konversationsähnlichen Austausch mit dessen Mutter befinden, welcher Protokonversation genannt wird (Dornes 2008, 121). Demnach scheint es wahrscheinlich, dass sich bereits sechs bis acht Wochen nach der Geburt bestimmte (erste) Muster in der Konversation zwischen Mutter und Säugling bilden.

Schon kurz nach der Geburt sind Kinder außerdem in der Lage, zwischen Belebtem und Unbelebtem zu unterscheiden. Soziale Stimuli werden dabei bevorzugt, indem das Neugeborene insbesondere auf das Gesicht und die Stimme seiner Bezugspersonen reagiert. Die Kompetenzen des Säuglings sind auf die soziale Umwelt ausgerichtet, da Betreuungspersonen sein Überleben garantieren. Andere Umweltreize werden vom Kind dafür oft ausgeblendet, um vor

Reizüberflutung geschützt zu sein. Als Indikatoren für den Verlauf des Differenzierungsprozesses zwischen sozialer und nichtsozialer Umwelt gelten das Lächeln und das Fremdeln. Die soziale Funktion des Lächelns ist evident, sobald das Kind auf ein freundliches Gesicht mit einem Lächeln reagiert. Das Fremdeln ist hingegen meist ein Indiz dafür, dass ein Kind bereits zwischen fremden und bekannten Personen unterscheiden kann. In dieser Phase entwirft das Kind bereits Handlungspläne, welche nur bei vertrauten Personen möglich sind. Dies führt dazu, dass Kinder fremdeln, da sie Situationen mit fremden Menschen als bedrohlich empfinden und daher nicht wissen, wie sie agieren sollen (Schmidt-Denter 2005, 2f).

Durch den Kontakt mit anderen Personen erfährt das Kind, dass diese in ihrem Verhalten individuell verschieden sind und stimmungs- bzw. situationsabhängig reagieren. Dies bedeutet, dass bestimmte Kontaktaufnahmen nicht immer zum selben Ergebnis führen und das Kind somit variabel handeln muss, um einen bestimmten Effekt zu erreichen. Sozial kompetentes Handeln ist daher situations- und personenspezifisch, was zu unterschiedlichen Schemata im Interaktionsprozess führt. Das Kind strukturiert dabei sein soziales Netzwerk, indem es Personen nach den ontogenetisch frühesten Kriterien, Alter, Geschlecht und Grad der Bekanntheit, ordnet (Schmidt-Denter 1994, 19ff). Die drei genannten Dimensionen bleiben auch bei der Beurteilung anderer im Erwachsenenleben von Bedeutung, wobei sie jedoch weiter ausdifferenziert werden. Das soziale Netzwerk des Kindes wird nicht nur nach dem Alter, Geschlecht und dem Grad der Bekanntheit eingeteilt, sondern jede Person hat für das Kind auch spezifische Funktionen, die seinem Überleben, Wohlbefinden und seiner Entwicklung dienen. Das Kind hat demnach ein Bedürfnis nach Schutz, Pflege, emotionaler Zuwendung, Kontrolle, Exploration, Lernen und Spielen, welches von den Personen in seiner Umwelt gestillt werden soll. Die genannten Funktionen werden dabei von unterschiedlichen Personen erfüllt, wobei sowohl entwicklungspsychologische, situationsabhängige und kulturspezifische Faktoren, als auch die Familienstruktur von Bedeutung sind. Geschwister erfüllen zum Beispiel eine Funktion, welche bei Einzelkindern von den Eltern übernommen wird (ebd.).

Das Netzwerk der sozialen Beziehungen des Kindes stellt ein Subsystem der gesamten Umwelt dar, wobei Bronfenbrenner (1978, 39) ein Mehrebenen-Modell entwickelte, welches vier strukturelle Bereiche darstellt. Den innersten Lebensbereich bilden dabei Mikrosysteme, welche unmittelbare zwischenmenschliche Beziehungen, wie zum Beispiel in der Familie, repräsentieren. Als Mesosystem werden die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Mikrosystemen bezeichnet, beispielsweise die Beziehung von Familie und Nachbarschaft. Ereig-

nisse, welche auf die unmittelbaren Lebensbereiche einwirken, in denen das Individuum selbst jedoch nicht enthalten ist, nennt Bronfenbrenner (ebd.) Exosysteme. Die genannten Systeme sind wiederum eingebettet in einen sozio-kulturellen Kontext, das Makrosystem, welches unter anderem übergeordnete kulturelle Normen darstellt. Da zahlreiche Untersuchungen belegen (Hart, Nelson, Robinson, Olsen & McNeilly-Choque 1998, Turner 1993), dass das, was im Mikrosystem bzw. insbesondere innerhalb der ersten Beziehungen stattfindet alle anderen Bereiche und Systeme beeinflusst, wird wiederum die Annahme bestätigt, dass bestimmte (frühere) Skripts bzw. Muster Auswirkungen auf andere Situationen bzw. Interaktionen haben und somit stabil und nur schwer veränderlich sind. Die erste Beziehung des Kindes stellt im Normalfall jene zur Mutter dar (Mikrosystem), wobei sich, wie schon erwähnt, bereits sehr früh bestimmte Schemata in den jeweiligen Situationen (insbesondere Interaktionen) erkennen lassen. Die Bedeutung dieser ersten Beziehung soll daher im nächsten Kapitel erläutert werden.

2.2 Die Bedeutung der Mutter-Kind-Beziehung

Brazelton und Greenspan (2008, 32) betonen, dass „liebvolle, unterstützende emotionale Beziehungen ... die ausschlaggebende und früheste Grundlage für die intellektuelle und soziale Entwicklung“ (ebd.) bilden, da sie vor allem Intimität, Wohlbehagen und Warmherzigkeit fördern und psychische und physische Sicherheit vermitteln. Beziehungen erfüllen somit die Grundbedürfnisse von Kindern nach Fürsorge und Schutz (ebd.). Spitz (1946) bewies schon in den späten Vierziger-Jahren mit seinen Forschungen in Heimen, dass fehlende Mutterliebe bzw. Deprivation zur Entwicklung schwerer pathologischer Erkrankungen führt. Die erste soziale Beziehung zur Mutter ist demnach von sehr hoher Bedeutung für eine gesunde Entwicklung von Kindern (Brazelton, Cramer 1991, 109) wie auch Winnicott (1969, zit. nach Brazelton, Cramer 1991, 107) in seinem Zitat postuliert „Ein Baby kann allein nicht leben, denn es ist vor allem Teil einer Beziehung“ (ebd.).

Von großer Bedeutung für die gesunde Entwicklung des Kindes und dessen Beziehungen ist dabei die Bindung des Kindes zu seiner Bezugsperson (Schmidt-Denter 1994, 28). Ainsworth und Bell (1970) definieren Bindung als „ein spezifisches, emotionales Band, das sich zwischen einer Person und einer anderen bildet“. Der Pionier der Bindungsforschung, John Bowlby (1988, 11f), interpretiert Bindung als ein System des Verhaltens, welches der Maximierung der Überlebenschancen des Kindes dient. Es soll dabei die Nähe zu einer Be-

treuungsperson vergrößert werden, indem Reaktionen in dieser hervorgerufen werden. Für Bowlby (ebd.) stellt eine „sichere Basis“ bzw. eine verlässliche Person, die Voraussetzung für das Wohlbefinden und die weitere Entwicklung des Kindes dar. Unter Bindungsverhalten versteht man Verhaltensweisen, die sowohl auf Seiten des Kindes als auch seitens der Mutter das soziale Beziehungssystem konstituieren (Saugen, Anklammern, Nachfolgen, Weinen/Schreien, Lächeln). Indem die Mutter in kontingenter Weise auf das Verhalten des Kindes reagiert, entsteht ein gemeinsames Interaktionssystem. Die kognitiven Entwicklungsschritte des Kindes stehen dabei in Zusammenhang mit der Mutter-Kind-Beziehung, da das Kind ein Konzept entwickelt, in dem die Mutter kognitiv repräsentiert wird. Das Kind aktiviert beispielsweise sein Bindungsverhalten (Schreien), um die Mutter in seine Nähe zu bringen. Festigt sich die innere Repräsentation der Mutter, hält das Kind auch eine längere Zeitspanne in Abwesenheit seiner Mutter aus, ohne Angst zu empfinden. Das kognitive Korrelat einer sicheren Bindung stellt demnach die symbolische Repräsentation der Mutter dar (Schmidt-Denter 1994, 29).

Im Gegensatz zu Kindern, welche sicher gebunden sind bzw. ihre Umwelt von einem „sicheren Hafen“ oder einer „sicheren Basis“ (Bowlby 1988) aus erkunden können, gibt es auch andere Formen von Bindungsmustern, welche kurz erläutert werden sollen: Mary Ainsworth (1978) entwickelte ein Szenario („The strange Situation Test“), welches Aufschluss darüber gibt, ob ein Kind sicher, unsicher-vermeidend, unsicher-ambivalent oder unsicher-desorientiert gebunden ist. Im Rahmen der von Ainsworth entwickelten Testsituation werden die Reaktionen des Kleinkindes auf Trennungen und Wiederkehr von dessen Bezugsperson von ForscherInnen beobachtet und analysiert. Sicher gebundene Kinder nutzen dabei die Mutter als sichere Basis, von der aus sie ihre Umwelt erkunden. Bei Trennungen reagieren sie oft weinerlich, bei der Wiederkehr suchen sie hingegen Trost bei ihrer Bezugsperson und bevorzugen diese auch der fremden Person. Unsicher-vermeidend gebundene Kinder erkennt man daran, dass sie nicht auf deren Bezugsperson reagieren, weder auf dessen Anwesenheit, noch auf deren Abwesenheit. Kehrt die Mutter wieder, wird sie oft abgelehnt oder nur zögerlich begrüßt. Unsicher-ambivalent gebundene Kinder hingegen suchen häufig die Nähe ihrer Bezugsperson und explorieren ihre Umgebung weniger. Nach der Trennung weinen sie heftig und suchen bei der Wiedervereinigung einerseits Nähe, reagieren andererseits aber auch wütend und ablehnend. Unsicher-desorganisiert gebundene Kinder zeigen bei der Wiedervereinigung mit dessen Bezugsperson konfuse, sich widersprechende Verhaltensweisen. Oftmals

erstarren die Bewegungen der Kinder oder das Kleinkind wendet sich ab, während es hochgenommen wird (Berk 2005, 256).

Während das Bindungsverhalten des Kleinkindes zunächst auf die Bezugsperson bezogen ist, spielt es auch im weiteren Leben eines jeden Einzelnen eine wesentliche Rolle. Der Mensch entwickelt nämlich ausgehend von seinen frühen Bindungserfahrungen ein inneres Arbeitsmodell („inner working model“⁵), welches eine grundlegende Haltung sich selbst und den anderen gegenüber beinhaltet und das Verhalten in sozialen Situationen bestimmt. Sicher gebundene Kinder oder Erwachsene verfügen dabei über ein positives Selbstbild und ein grundlegendes Vertrauen in deren Umwelt, wohingegen unsicher gebundene Personen oft skeptisch sich selbst und anderen gegenüber sind. Eine sichere Bindung kann außerdem bei Belastungen oder kritischen Lebensereignissen als wichtige Ressource betrachtet werden. Im späteren Leben spiegeln insbesondere Paarbeziehungen die verschiedenen Bindungsstile wieder (Jungbauer 2009, 47f).

Bestimmte Bindungs- und Interaktionsmuster zeichnen sich demzufolge unter anderem dadurch aus, dass sie über längere Zeit stabil sind. Es bildet sich sozusagen eine psychische Struktur zu Beginn des Lebens, welche nur schwer veränderlich ist und Ereignisse des psychischen Lebens determiniert. Auf Charakteristika der psychischen Struktur soll folglich eingegangen werden, um deren Einfluss auf die Bildung und das Bestehen von Interaktionsmustern zu verdeutlichen:

Datler und Bogyi (1989, 145ff) verstehen unter psychischer Struktur Ensembles bestimmter latenter Tendenzen einer Person, „... verschiedene Situationen in ähnlicher Weise wahrzunehmen, zu erleben und einzuschätzen, sowie damit verbundene Tendenzen, in solchen Situationen bestimmte manifeste Folgeaktivitäten des sinnlichen Wahrnehmens, Erlebens, Denkens und Handelns zu setzen“ (Steinhardt 2001, 151). Demzufolge werden zum Beispiel Interaktionen, wie schon zuvor erwähnt, an bestimmte Skripts angepasst bzw. ähnlich erlebt, wobei die Person ein bestimmtes Verhalten zeigt. Die Tendenz, verschiedene Situationen in ähnlicher Weise wahrzunehmen, erfolgt dabei weitgehend unbewusst und führt zur Ausbildung manifester, lebensstiltypischer Formen des Erlebens, Denkens, Wahrnehmens und Handelns, welche die charakteristischen Persönlichkeitszüge eines Menschen ausmachen. Vorhandene

⁵ Bowlby 1975

psychische Strukturen sind stabil und somit über die Zeit hinweg nur langsam veränderbar (Datler 2001, 161).

Stern (1985, 111ff) geht davon aus, dass auch in der präverbalen Zeit bestimmte psychische Strukturen gebildet werden. Er schreibt vom Säugling, welcher die individuellen Interaktionserfahrungen während des Saugens an der Mutterbrust in gewisser Weise verallgemeinert und als Hintergrund für aktuelle Episoden wahrnimmt. Je mehr Erfahrungen gemacht werden, desto mehr Gewicht haben sie, und lassen sich nur schwer durch eine aktuelle Episode modifizieren. Dies bedeutet, dass die psychische Struktur, welche sich durch viele (ähnliche) Erfahrungen bildet, nur schwer durch eine neue Erfahrung verändern lässt (Dornes 2004, 188f). Für Säuglinge stellen wiederholte alltägliche Erfahrungen, wie die Interaktionen zwischen ihnen und der Mutter, die wesentliche Grundlage für die Bildung einer psychischen Struktur dar. Stern (1998, 79ff) betont, dass sich in Mikroereignissen, welche alltäglich sind und sich laufend wiederholen, zwischen der Mutter und dem Kind unbewusste Tendenzen des Erlebens der Beziehung zur Mutter und der manifesten Form des Umgangs mit eigenen Bedürfnissen äußern, „... was als Ausbildung basaler psychischer Strukturen verstanden werden kann“ (Steinhardt 2001, 154). Basale psychische Strukturen sind laut Studien (Briggs 1997) jedoch erst nach dem zweiten Lebensjahr relativ stabil, zuvor gelten sie eher als leicht veränderbar. Es scheint daher sinnvoll, schon im Säuglingsalter Beobachtungen und Interventionen durchzuführen, da bis zum Ende des zweiten Lebensjahres psychische Strukturen noch leichter veränderbar sind, was für die Eltern-Kleinkind-Beratung von Bedeutung ist. Eine Methode, um auf den Aufbau psychischer Strukturen rückschließen zu können, ist die Beobachtung, wobei die Interaktion von Mutter und Kind analysiert wird, um wiederkehrende Muster der unterschiedlichen Situationen bzw. Interaktionen „aufzudecken“ (Steinhardt 2001, 153). Das Ziel dieser Arbeit besteht ebenfalls darin, bestimmte Interaktionsmuster zu analysieren, weshalb im nächsten Kapitel näher auf die Interaktion des Kindes mit seiner Mutter eingegangen werden soll, da diese zugleich die Grundlage für weitere Interaktionserfahrungen des Kindes darstellt.

2.3 Die Mutter-Kind-Interaktion

Der Begriff „Interaktion“ bedeutet wörtlich „Zwischen-Handlung“, wobei es sich dabei um das Geschehen zwischen zwei Menschen, meistens aus der Perspektive eines Dritten beurteilt, handelt. Verbale sowie nonverbale Signale und Verhaltensweisen des einen wirken sich dabei

auf den anderen Gesprächspartner aus, es entsteht somit eine Wechselwirkung dieser Faktoren. Finden Interaktionen wiederholt statt, entstehen folglich Beziehungen zwischen den Menschen (Dunitz-Scheer, Scheer, Stadler 2003, 1126). Bowlby (1958, 359) war der erste Bindungsforscher, der den Begriff „Interaktion“ in seinem berühmten Aufsatz „Über das Wesen der Mutter-Kind-Bindung“ benutzte. Folglich wurden vermehrt Beobachtungen mit dem Fokus auf bestimmte Verhaltens- bzw. Interaktionsmuster in der Eltern- und Säuglingsforschung durchgeführt (Brazelton, Cramer 1991, 110).

Die erste Form der Mutter-Kind-Interaktion findet bereits beim Saugen des Kindes an der Mutterbrust statt, da nach Kaye (1977) die zeitliche Abfolge von Saugaktivität-Pause-Saugaktivität-Pause usw. bereits die Grundlage eines interpersonalen Dialoges darstellt. Die Mutter passt dabei ihr Verhalten dem Rhythmus ihres Kindes an, indem sie sich während des Trinkens des Säuglings ruhig verhält und in den Trinkpausen das Kind wiegt (Schmidt-Denter 1994, 30). Die Interaktion zwischen Mutter und Kind ist demnach von Wechselseitigkeit bestimmt, wobei ein gemeinsamer Rhythmus im Sinne von kontingentem Verhalten angestrebt wird.

Bei frühen Interaktionen werden auch affekthaltige Haltungen ausgetauscht (Dornes 2006, 67), wobei diese später das Ziel des Austausches sind. Das Kind kann in der Interaktion seine inneren Erfahrungen teilen und über diese kommunizieren (Resch 1999, 102). Eine bestimmte Form dieses Austausches, das „affective attunement“, wird von Stern (1992, 198ff) beschrieben. Bestimmte Gefühlsäußerungen des Kindes werden demnach von der Mutter differenziert beantwortet. Dornes (2004, 155f) erwähnt, dass durch das gezielte Abdämpfen oder Stimulieren von kindlichen Gefühlsausdrücken und Aktionen bestimmte Handlungs- und Erlebnisfolgen akzentuiert, abgedämpft oder ausgelöscht werden können. Affekthaltige Haltungen der Mutter in der Interaktion sind dabei meist von Phantasien geprägt, da die Bezugspersonen den Verhaltensweisen ihrer Kinder bewusst und unbewusst Bedeutungen zuschreiben, wobei „die Analyse bewusster und unbewusster Phantasien und der Nachweis ihrer prägenden Kraft für den Interaktionsstil“ (Dornes 2004, 219) wiederum den wichtigsten Beitrag der Psychoanalyse zur Säuglingsforschung darstellt. Unbewusste Phantasien, beispielsweise der Mutter, haben demnach einen großen Einfluss auf die Gestaltung der Interaktion. Das Kind wird dabei zum Träger einer unbewussten Phantasie der Mutter, was aus dem realen Kind ein „phantasmatisches“ macht (Lebovici 1983, 131). Dies hat zur Folge, dass die Mutter nicht mehr angemess-

sen bzw. in kontingenter Weise auf die Bedürfnisse des realen Kindes eingehen bzw. diese befriedigen kann (Cramer 1987, 1048ff).

Der Prozess der Bedeutungszuschreibung findet sich nicht nur in Extremfällen, in denen die Mutter mitunter nicht mehr auf das Kind eingehen kann, sondern stellt vielmehr ein universales Phänomen jeder alltäglichen Interaktion dar. Dies bedeutet, dass Mütter in der Regel den Verhaltensweisen ihrer Kinder immer Bedeutungen zuschreiben (Dornes 2004, 202). Hinde (1976, 14) schreibt daher, dass die Mutter-Kind-Beziehung auf einer „Täuschung“ (ebd.) beruht. Mütter interpretieren die Handlungen ihrer Kinder auf eine bestimmte Art und Weise und behandeln die Kinder so, als ob sie von Anfang an bestimmte Absichten hätten, wobei diese erst ab ca. dem siebten Lebensmonat Mitteilungsabsichten haben (Dornes 2004, 203). Kaye (1982, 53) meint, dass Eltern dadurch aus dem Kind eine Person machen. Dornes (2004, 204) betont, dass (bewusste als auch unbewusste) Bedeutungszuschreibungen einen großen Einfluss auf die Struktur der Interaktion zwischen Mutter und Kind haben und durchaus entwicklungsfördernd sein können, sofern die Realität des Kindes berücksichtigt wird.

Da davon ausgegangen wird, dass frühe Interaktionen Auswirkungen auf spätere haben und somit als „Grundmuster“ (Schmidt-Denter 1994, 43) dienen, soll auch die Interaktion des Kindes mit anderen bzw. fremden Personen im Rahmen dieser Diplomarbeit analysiert werden. Demzufolge soll im nächsten Kapitel auf die Interaktion des Kindes mit fremden Personen näher eingegangen werden.

2.4 Die Interaktion des Kindes mit fremden Personen

Solange Kinder noch keine Bindung entwickelt haben, begegnen sie Fremden wie ihrer Bezugsperson. Zwischen dem vierten und sechsten Lebensmonat entwickelt das Kleinkind jedoch eine emotionale Beziehung zu den Personen in seiner Umgebung, was zu einer Bevorzugung dieser gegenüber Fremden führt. Ob sich das Kind vor anderen (fremden) Personen fürchtet oder nicht, hängt neben dem Verhalten der Mutter und den Merkmalen des Kindes auch von den Situationsbedingungen ab. Sicher gebundene Kinder fürchten sich demnach meist mehr vor Fremden als unsicher gebundene. Außerdem reagieren Kinder weniger mit Furcht auf eine unbekannte Person, wenn sie sich in vertrauter Umgebung befinden oder auf dem Schoß der Mutter sitzen. Eine wesentliche Rolle spielt dabei auch die Reaktion der Mutter auf neue, ungewohnte Situationen. Neben dem Verhalten der Mutter bestimmen auch die Handlungen der fremden Person, wie sich ein Kind dieser gegenüber benimmt. Ab dem ersten

Lebensjahr wollen Kinder Situationen nämlich selbst kontrollieren, was bei der Konfrontation mit fremden Personen, welche „sich auf das Kind stürzen“, zu Abwehrreaktionen seitens des Kleinkindes führen kann. Verhält sich der/die Fremde hingegen freundlich und zurückhaltend, wird das Kind diese/n bald als „Freund“ anerkennen (Mietzel 2002, 130f).

Die Interaktion des Kindes mit fremden Personen wird indirekt durch die Mutter-Kind-Interaktion beeinflusst. Dies bedeutet, dass die Interaktionen des Kindes mit dessen Mutter auch Auswirkungen auf die Interaktionen des Kindes mit ihm fremden Personen hat, wobei bereits schon zuvor betont wurde, dass spätere Beziehungen bzw. Interaktionen des Kindes auf dem „Grundmuster“ (Schmidt-Denter 1994, 43) der Mutter-Kind-Beziehung bzw. -Interaktion aufbauen. Parke (1979, 555ff) unterscheidet fünf Formen direkter und indirekter Effekte am Beispiel der Vater-Mutter-Kind-Triade, wobei er betont, dass diese auf jede andere Interaktionssituation umgelegt werden kann. In dieser Arbeit steht die Beziehung zwischen der Mutter, dem Kind und einer fremden Person im Mittelpunkt. Parke (ebd.) geht davon aus, dass

- ❖ die fremde Person die Mutter in ihrem Verhalten gegenüber dem Kind durch unterschiedliche Formen der Unterstützung (Anerkennung, Lob, ...) beeinflusst,
- ❖ die Qualität der fremden Person-Kind-Beziehung Auswirkungen auf die Mutter-Kind-Beziehung hat und das Interesse, welches dem Kind von der fremden Person entgegengebracht wird, das Interesse der Mutter am Kind verstärken kann,
- ❖ die fremde Person das Kind in direkter Weise beeinflusst und somit indirekt eine Veränderung der Mutter-Kind-Interaktion bewirkt (Beispiel: Die fremde Person verstärkt ein Verhalten des Kindes, welches die Mutter nicht duldet),
- ❖ die Qualität der Beziehung zwischen der fremden Person und der Mutter das Verhalten gegenüber dem Kind beeinflusst,
- ❖ die Qualität der Beziehung zwischen der fremden Person und dem Kind sich auf die Beziehung zwischen der fremden Person und der Mutter auswirkt (Behandelt zum Beispiel die fremde Person das Kind schlecht, hat dies negative Auswirkungen auf die Beziehung zwischen der Mutter und der fremden Person).

Es lassen sich innerhalb des sozialen Netzwerkes demnach direkte und indirekte Effekte unterscheiden. Während direkte Beeinflussungen insbesondere in dyadischen Interaktionen auf-

treten, zeigen sich indirekte Effekte meist in Triaden oder als komplexe Wechselwirkungen innerhalb einer Beziehung, wobei sie auch bei Abwesenheit der beeinflussenden Person(en) möglich sind. Unter Berücksichtigung von Parkes Annahmen, sollen bestimmte Interaktionsmuster analysiert werden, welche sich sowohl in dyadischen Interaktionen (Mutter-Kind-Interaktion, ...), als auch in Triaden zeigen (Mutter-Kind-Interaktion in Anwesenheit der Mutter). Die unterschiedlichen Interaktionssituationen sollen dabei vor dem Hintergrund bzw. mit Hilfe von psychoanalytischen Theorien beobachtet und erforscht werden, weshalb im nächsten Kapitel psychoanalytische Theorien und Methoden, welche für diese Arbeit relevant sind, dargestellt und erklärt werden.

KAPITEL 3

3 Die Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt psychoanalytisch betrachtet

In dieser Diplomarbeit soll beobachtet werden, welche spezifischen Interaktionsmuster und –themen sich in Mutter-Kind-Interaktionen und Interaktionen des Kindes mit fremden Personen erkennen lassen. Neben EntwicklungspsychologInnen setzen sich auch einige namhafte PsychoanalytikerInnen mit den Interaktionen des Kindes auseinander. Vorzugsweise beobachten diese jedoch Mutter-Kind-Interaktionen, wobei in dieser Arbeit auch die Interaktion des Kindes mit fremden Personen fokussiert wird. Es soll dabei analysiert werden, ob sich bestimmte Muster bzw. eine gewisse Struktur, welche sich in den Mutter-Kind-Interaktionen zeigen, mitunter auch in Interaktionen des Kindes mit ihm fremden Personen erforschen lassen, und worauf sich diese wiederum zurückführen lassen. Oft reicht die Beobachtung von manifesten (bewussten) Verhaltensweisen des Kindes, der Mutter oder der fremden Person hierfür jedoch nicht aus, weshalb auch latente (unbewusste) Verhaltensweisen berücksichtigt werden müssen.

Die stattfindenden Interaktionen des Kindes mit anderen Personen sollen demnach vor dem Hintergrund psychoanalytischer Theorien analysiert werden, wobei im Rahmen dieser Arbeit insbesondere die Techniken der Übertragung, der Gegenübertragung und des szenischen Verstehens ebenso, wie die Theorie der Abwehrmechanismen relevant sind. Die Betrachtung der Interaktion des Kindes mit dessen Umwelt mit Hilfe der psychoanalytischen Techniken der Übertragung und Gegenübertragung soll zum Beispiel ermöglichen herauszufinden, welche Übertragungen von Seiten des Kindes stattfinden, und wie die Mutter oder die fremde Person auf diese, im Sinne der Gegenübertragung, reagieren. Der Einfluss von Übertragungen in der Interaktion soll demnach in dieser Arbeit berücksichtigt werden. Das Zusammenspiel der jeweiligen Übertragung und Gegenübertragung kann mittels des szenischen Verstehens noch weiter analysiert werden, wobei ein besseres Verständnis des Interaktionsgeschehens ermöglicht wird. Die Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt werden nebst Übertragungsprozessen ebenfalls von Abwehrmechanismen beeinflusst, weshalb auch die Theorie der Abwehr in diesem Kapitel erläutert werden soll. Da Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse,

sowie Abwehrvorgänge unbewusst stattfinden, soll vorerst die psychoanalytische Annahme eines ubiquitären (allgegenwärtigen) Unbewussten erläutert werden.

3.1 Annahme eines ubiquitären Unbewussten

PsychoanalytikerInnen gehen davon aus, dass in der Psyche eines Menschen nichts zufällig geschieht, sondern dass jedes (psychische) Geschehen durch vorangegangene Erlebnisse und Erfahrungen determiniert wird. Schon Freud postulierte, dass bedeutende Interaktionen mit anderen Personen einen wesentlichen Einfluss auf die Entstehung und Funktionsweise intrapsychischer Strukturen haben. Die Interaktionen des Kindes mit (Bezugs-) Personen bestimmen somit in gewissermaßen das zukünftige Leben bzw. spätere Interaktionen des Kindes. Es lässt sich also eine gewisse Kontinuität des psychischen Lebens erkennen. Oft erscheint es aber so, als gäbe es im psychischen Leben Diskontinuitäten, wobei diese Annahme unter anderem darauf beruht, dass viel von dem, was sich im Leben jedes Einzelnen abspielt, unbewusst ist (Brenner 1967, 16). Die Bedeutung eines ubiquitären Unbewussten soll demnach in diesem Punkt erläutert werden.

Die Grundvoraussetzung der Psychoanalyse ist die Unterscheidung von Bewusstem und Unbewusstem, wodurch das Verstehen von pathologischen Vorgängen des Seelenlebens ermöglicht wird (Freud 1975, 283). Freud entdeckte, dass wesentliche Anteile psychischer Vorgänge nicht bewusst sind und eine große Rolle im psychischen Leben jedes gesunden und kranken Menschen spielen (Brenner 1967, 17). Er fand heraus, dass das Unbewusste ein signifikantes Merkmal psychischer Funktionen sei und definierte die Begriffe „bewusst“, „unbewusst“ und „vorbewusst“ wie folgt: Jene seelischen Elemente, die zu einem bestimmten Zeitpunkt im Bewusstsein anzutreffen sind werden als „bewusst“ bezeichnet. Dies bedeutet, dass sich „bewusst sein“ auf die unmittelbare, sichere Wahrnehmung beruft. Man nimmt also etwas tatsächlich wahr (Beispiel: Man fühlt oder hört etwas ganz bewusst). Als „vorbewusst“ werden hingegen Elemente bezeichnet, welche zwar grundsätzlich bewusstseinsfähig sind, aber zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht im Bewusstsein vorhanden sind (Beispiel: Man weiß sein Geburtsdatum, denkt aber gerade nicht bewusst daran). Vorbewusste Elemente können also leicht ins Bewusstsein gerückt werden (Beispiel: Es fragt jemand, wann man Geburtstag hat – man denkt daran). Unbewusste Elemente können hingegen auch mit großen seelischen Anstrengungen zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht ins Bewusstsein gehoben

werden, wobei dies auf verdrängte psychische Inhalte hindeutet (Schuster, Springer-Kremser 1997, 13).

Der Begriff des Unbewussten entstand demnach aus der Lehre der Verdrängung. Gewisse Vorstellungen können demzufolge nicht bewusst sein, da eine gewisse Kraft sich dem widersetzt. Das Gehirn setzt gewissermaßen eine Zensur, um beispielsweise schmerzliche bzw. traumatische oder unangebrachte Gedanken nicht ins Bewusstsein gelangen zu lassen. Nach Freud sind die Inhalte des Unbewussten Triebrepräsentanzen (Freud 1975, 284). Triebe stehen auf der Grenze zwischen Körperlichem und Seelischem, einerseits können sie nicht Gegenstand des Bewussten werden, andererseits sind Repräsentanzen des Triebes im Unbewussten vertreten (Beispiel: Phantasien, welche eine Darstellung der eigenen Wünsche sind) (Laplanche, Pontalis 1972, 563). Hegt man also zum Beispiel einen Wunsch, der einem nicht bewusst ist, manifestiert sich eben dieser oft in Tagträumen oder Phantasien, was wiederum eine Ersatzbefriedigung für unseren unerfüllten (unbewussten) Wunsch in der Realität darstellt. Auch viele Handlungen, die man im Alltag durchführt, sind vom Unbewussten beeinflusst (Vergessen, Verlieren,...). Mit Hilfe der psychoanalytischen Technik ist es möglich, unbewusste psychische Prozesse zu entdecken und zu entschlüsseln, die sonst verborgen und nicht vermutet worden wären (Brenner 1967, 17). Moderne WissenschaftlerInnen gehen jedoch davon aus, dass sich unbewusste Phantasien auch im Verhalten und der symbolischen Kommunikation ausdrücken, wie Kernberg (1987, 21) betont:

„Das dynamisch Unbewusste liegt nicht einfach in den dunklen Ecken des psychischen Erlebens herum; es zeigt sich im beobachtbaren Verhalten ...“ (ebd.).

Demnach ermöglichen Verhaltensbeobachtungen, wie sie in dieser Arbeit durchgeführt werden sollen, das Erkennen und Erforschen von, mitunter unbewussten, Mustern der unterschiedlichen Interaktionen des Kindes. Einen Teil des Unbewussten machen dabei verdrängte Inhalte aus, weshalb im nächsten Punkt der Einsatz von Abwehrmechanismen erklärt wird.

3.2 Der (unbewusste) Einsatz von Abwehrmechanismen in der Interaktion

In der psychoanalytischen Wissenschaft wird dem Begriff der Abwehr eine zentrale und konstitutive Bedeutung beigemessen. Man versteht darunter jene intrapsychischen Operationen, welche darauf abzielen, „unlustvolle Gefühle, Affekte, Wahrnehmungen etc. vom Bewusst-

sein fernzuhalten“ (Mentzos 1982, 60) bzw. sie „in Schach zu halten“ (ebd.). Dies bedeutet, dass Menschen dazu neigen, unangenehme Gefühle abzuwehren, sodass sie „unbeschwerter“ durchs Leben gehen können. Studien (Ohr et al. 1990, Singer und Fagen 1992) belegen, dass bereits Säuglinge im Alter von drei bis vier Monaten Erlebnisse verdrängen bzw. vergessen, um negative Affekte zu unterdrücken. Ebenfalls kann bei vermeidend-gebundenen Kindern im Rahmen des Fremde-Situations-Test dieses Phänomen nachgewiesen werden, da Kleinkinder im Alter von zwölf Monaten negative Emotionen bei Trennungen unterdrücken (Shiller et al. 1986). Demzufolge wird im nächsten Punkt auf den Prozess der intrapsychischen Abwehr näher eingegangen.

3.2.1 Die Bedeutung der intrapsychischen Abwehr

Anna Freud hat 1936 in der Monographie „Das Ich und die Abwehrmechanismen“ die einzelnen Abwehrmechanismen beschrieben, welche unlustvolle Affekte und Gefühle wie beispielsweise Angst und Schuldgefühle unbewusst machen bzw. halten. Es handelt sich bei den abgewehrten Inhalten um neurotische Konflikte, die durch den Einsatz von Abwehrmechanismen jedoch nicht gelöst werden, sondern nur zu einer kurzfristigen Entlastung der betroffenen Person (Psyche) führen. Dies hat zur Folge, dass aus gesunden Bewältigungsmechanismen von Konflikten und Belastungen pathologische werden. Pathologische Abwehrmechanismen unterscheiden sich von normalen insofern, als dass sie den Menschen in seiner Selbstentfaltung und –verwirklichung maßgeblich einschränken (Beispiel: Zwangsneurose). Der Einsatz von Abwehrmechanismen hat jedoch nicht nur zum Ziel, etwas unbewusst zu machen/halten, sondern ermöglicht darüber hinaus eine indirekte Abfuhr bzw. Entladung von psychisch Verdrängtem (Mentzos 1982, 60f).

Datler (1996, 153) stellte fest, dass „Prozesse der unbewussten Abwehr und Sicherung zumindest fünf ‚Schritte‘ inhärent sind“. Wie der Prozess der Abwehr nach Datler abläuft, soll folglich dargestellt werden:

- ❖ „ ... das unbewusste Gewährwerden von Erlebniszuständen, die in äußerst unangenehmer Weise von erwünschten Erlebniszuständen abweichen;
- ❖ die unbewusste Einschätzung, dass es äußerst bedrohlich wäre, sich dieser Erlebniszustände bewusst zu werden;

- ❖ die unbewusste Einschätzung, dass es am günstigsten wäre, diese Erlebniszustände vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten;
- ❖ die unbewusste Einschätzung, dass es am günstigsten wäre, dieses ‚Fernhalten vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren‘ durch den Vollzug von bestimmten weiteren unbewussten Aktivitäten der Abwehr und der Sicherung zu stützen; sowie
- ❖ die Ausgestaltung von manifesten Aktivitäten, die sowohl das ‚Ergebnis‘ als auch den Ausdruck unbewusster Abwehraktivitäten darstellen. Manifeste Aktivitäten wurzeln in diesem Sinn im unbewussten Verlangen, sich – zumindest im Bereich des bewusst Wahrnehmbaren – an gewünschte Erlebniszustände in subjektiv bestmöglich erscheinender Weise anzunähern“ (Datler 1996, 153).

Merkt man also (unbewusst), dass unangenehme Gefühle aufkommen, schätzt man das Bewusstwerden der Unlust zunächst unbewusst bedrohlich ein. Es erscheint dem Unbewussten dann am günstigsten, diese unangenehmen Gefühle vom Bewusstsein mit Hilfe weiterer unbewusster Aktivitäten der Abwehr fernzuhalten. Schließlich kommt es zu Aktivitäten, die aufgrund der Abwehr entstehen und dazu führen, dass man erfolgreich vor unlustvollen Gefühlen bewahrt ist.

Vaillant (1971) unterscheidet vier Ebenen von Abwehrmechanismen, wobei die erste Ebene die unreifen Abwehrmechanismen darstellt. Dazu zählt beispielsweise der Verfolgungswahn, bei dem die Realität mit Hilfe der Projektion stark verändert wird, sodass eigene, unerwünschte Impulse anderen Personen zugeschrieben werden und somit das „Böse“ nach außen verschoben wird. Die zweite Ebene stellt jene unreifen Abwehrmechanismen dar, die nicht mehr so unrealistische Lösungen bieten. Hierzu zählt unter anderem die Identifikation, bei welcher sich Personen etwa mit dem Feind (zum Beispiel: Stockholm-Syndrom) oder verstorbenen Angehörigen identifizieren. Im letzteren Fall kommt es dann häufig zur Übernahme von Symptomen des Verstorbenen. Zur dritten Ebene werden psychoneurotische Abwehrmechanismen, wie beispielsweise die Intellektualisierung (Vermeidung von Emotionen und Konzentration auf das Kognitive), die Verschiebung (Beispiel: Phobie – die eigentliche Angst wird auf etwas Harmloses verschoben), das Ungeschehenmachen oder die Verdrängung im engeren Sinne (Beispiel: Amnesie) gezählt. Als reife Abwehrmechanismen bezeichnet Vaillant (1971) den Humor, den Altruismus, die Unterdrückung, die Antizipation und die Subli-

mation. Verdrängte Triebimpulse werden demnach in sozial gewertete Tätigkeiten, auf welche das Triebziel verschoben wurde, umgesetzt. Der Vorteil dieser Gruppe von Abwehrmechanismen besteht darin, dass eine Abfuhr und Befriedigung von verdrängten Inhalten in angepasster Form stattfinden kann (Mentzos 1982, 62f).

Die Affektunterdrückung kann zunächst bewusst sein und über den Weg der Automatisierung unbewusst werden, oder sie ist konditioniert bzw. von Anfang an unbewusst. Granzow (1994, 165) schreibt, dass die automatisierte Verdrängung mit der bewussten und willentlichen Unterdrückung konflikthafter Affekte beginnt und über die wiederholte Durchführung automatisiert wird, wobei Dornes (2006, 296) davon ausgeht, dass Säuglinge von Anfang an unwillkürlich verdrängen. Die Verdrängung im Säuglings- bzw. Kleinkindalter muss daher von der „klassischen“ Verdrängung im psychoanalytischen Sinn unterschieden werden, da Kinder zu eben dieser erst im Alter von ca. drei Jahren aufgrund ihrer psychischen Entwicklung in der Lage sind. Lichtenberg (1983, 75f) schreibt daher, dass es sich bei Kleinkindern und Säuglingen nicht um Abwehrmechanismen, sondern um Abwehrmaßnahmen handelt. Der Säugling kann sich mit seinem Verhalten zum Beispiel gegen seine Mutter wehren, indem er schreit oder Symptome wie Erbrechen und Schlafstörungen entwickelt (Dornes 2004, 195).

Da in dieser Arbeit nicht nur das Kind und sein Verhalten fokussiert und analysiert wird, sondern die Beziehungsdynamik zwischen dem Säugling bzw. Kleinkind und seinen Interaktionspartnern (Mutter, fremde Personen) erforscht wird, um bestimmte Muster der unterschiedlichen Interaktionen aufzuzeigen, wird im Punkt 3.2.2 der Prozess der interpersonalen Abwehr erläutert.

3.2.2 Der Prozess der interpersonalen Abwehr

Es werden in diesem Punkt weitere Abwehrmechanismen vorgestellt, die sich nicht ausschließlich durch intrapsychische Prozesse auszeichnen, trotzdem aber einen Bezug zu den zuletzt vorgestellten vier Ebenen der Abwehrmechanismen nach Vaillant (1971) aufweisen. Es handelt sich hierbei um interpersonale Abwehrkonstellationen oder psychosoziale Abwehrmechanismen, die vor allem für die zwischenmenschliche Beziehung von wesentlicher Bedeutung sind. Das (unbewusste) Bilden von interpersonalen Abwehrkonstellationen führt nicht nur zu einer Veränderung von Intrapsychischem, sondern es wird darüber hinaus (unbewusst) eine Beziehung zu einem Menschen hergestellt, welche die intrapsychische Verän-

derung „bestätigt, rechtfertigt und real erscheinen lässt“ (Mentzos 1982, 66). Es geschieht dies meist durch die Wahl eines geeigneten Partners (welcher ein komplementäres neurotisches Bedürfnis hat), durch Rollenzuweisungen oder durch Manipulationen, Verführungen und der Beeinflussung anderer in eine bestimmte Richtung (ebd.). Indem sich der eine auf bestimmte Weise verhält und bestimmte Eigenschaften aufweist, werden zum Beispiel die neurotische Konfliktabwehr und die neurotische kompromisshaften Befriedigung von Bedürfnissen des anderen befriedigt (Mentzos 1977, 21f). Demzufolge scheint es möglich, mittels Videoanalyse bestimmte Rollenzuweisungen oder Manipulationen, zum Beispiel seitens der Mutter, in den unterschiedlichen Interaktionssituationen zu erkennen, um diese in einem weiteren Schritt zu analysieren. Hierfür sollen Übertragungs- und Gegenübertragungsprozesse zwischen der Mutter und dem Kind bzw. der fremden Personen berücksichtigt werden, weshalb im nächsten Punkt diese näher dargestellt werden.

3.3 Übertragungsprozesse in der Interaktion

Das Dasein jedes Menschen zeichnet sich durch seine individuellen Erfahrungen aus, die er im Laufe seines Lebens macht. Die einzelnen Erlebnisse und Interaktionen haben dabei nicht nur Einfluss auf das jeweilige Hier und Jetzt der Person, sondern bestimmen auch zukünftige Beziehungen oder Interaktionen. Man bezeichnet dieses Phänomen als „Übertragung“, wobei Vor- und Parallelerfahrungen in neuen Situationen übernommen werden. Der Mensch kann sich somit in neuen Lagen besser orientieren und diese eher bewältigen, da das Denken quasi ein Probehandeln darstellt. Übertragungsgefühle sind somit „universell und ubiquitär“ (Brenner 1976, 118f). Unbewusste psychische Prozesse, die in bestimmten Interaktionssituationen gemacht werden, werden demnach auch in Interaktionen, die einem anderen (ähnlichen) Kontext angehören, ausgedrückt, was die Grundlage psychoanalytischen Denkens darstellt (Steinhardt 2005, 83). Solange diese Übertragungen realistisch korrigiert oder bestätigt werden und nicht an der ursprünglichen Bedeutung einer Beziehung festgehalten werden, spricht man noch nicht von Übertragung im psychoanalytischen Sinn. Wird im Gegensatz dazu versucht, Beziehungen oder Situationen der Vergangenheit zu wiederholen, wobei eine frühere Beziehung zu einem Objekt in die Gegenwart verschoben wird, wird diese Art der Übertragung für die Psychoanalyse von Bedeutung (Trescher 1990, 75).

3.3.1 Die Übertragung

In der Übertragungsreaktion wird eine andere Person subjektiv so erlebt, als wäre sie zum Beispiel eine wichtige Bezugsperson der Vergangenheit. Die reale Wahrnehmung des Anderen ist demnach von einem früheren Objekt überlagert, was wiederum die Übertragungsreaktion unangemessen erscheinen lässt. Greenson (1978, 164) schreibt: „So unpassend, wie Übertragungsreaktionen auf eine Person in der Gegenwart sind, so genau passen sie auf jemand in der Vergangenheit“. Verhält sich ein Mensch beispielsweise völlig unpassend in einer Situation jemandem anderen gegenüber, könnte dies auf das eben beschriebene Phänomen zurückzuführen sein (Beispiel: Das Kind erlebt sein Gegenüber unbewusst subjektiv als seine Mutter). Die Person, auf welche sich die Übertragung richtet, nimmt diese Rolle entweder an und verhält sich dementsprechend oder sie akzeptiert die Übertragungsrolle nicht (Sandler, Dare und Holder 1973, 43). Nach Matschiner-Zollner (2001, 54) eignen sich auch Lehrer besonders gut als Übertragungsfiguren, da diese viele Ähnlichkeiten mit den Elternfiguren aufweisen. Diesbezüglich können in der Schule positive Übertragungen zwischen Lehrer und Schüler (fürsorgende, helfende Haltung des Lehrers) sowie aber auch negative Übertragungen (strenge Haltung des Lehrers) stattfinden (Neidhardt 1977, 75). Demzufolge soll untersucht werden, welche Übertragungsrolle beispielsweise die fremden Personen in den unterschiedlichen Interaktionen mit dem Kind einnehmen. Freundliche oder zugewandte Wünsche, Phantasien und Einstellungen anderen Personen gegenüber werden als positive Übertragungen bezeichnet. Treten hingegen feindselige, sadistische oder aggressive Wünsche auf, spricht man von negativer Übertragung, wobei Mischformen (positive und negative Übertragungen) am Häufigsten vorkommen (Leupold-Löwenthal 1986, 286).

Im Gegensatz zur Übertragung in Alltagssituationen, welche beispielsweise durch spontane Gefühlsreaktionen auf die Gestik anderer ausgelöst wird, ermöglicht das psychoanalytische Setting⁶, dass Übertragungsreaktionen gefördert und stabilisiert werden. In der psychoanalytischen Situation versucht der Patient auf vielfältigen subtilen Wegen, den Analytiker zu bestimmten Verhaltensweisen zu drängen, wobei er unbewusst seine Wahrnehmung der Reaktion des Analytikers prüft, der er sich anpasst (Sandler 1976, 208). Der Klient hat also (unbewusst) zum Ziel, seinem Analytiker eine bestimmte Rolle zu übertragen (meist jener einen

⁶ Die beobachteten Interaktionen für diese Diplomarbeit finden nicht in einem psychoanalytischen Setting statt.

frühen Bezugsperson). Er erlebt in der Gegenwart des Analytikers laut Greenson (1967, 167) Gefühle, Triebe, Einstellungen, Phantasien und Abwehr, die unangemessen sind. Sie sind in einer bestimmten Situation einer Person gegenüber unpassend und gründen daher in der Beziehung des Patienten zu früheren Bezugspersonen (zum Beispiel Beziehungen zu wichtigen Personen der frühen Kindheit). Der Analytiker versucht folglich die frühen Objektbeziehungen seines Klienten mit Hilfe dessen Übertragung zu rekonstruieren, wobei er eigene Gegenübertragungsreaktionen berücksichtigen muss.

Dornes (2006, 299) schreibt, dass in der Übertragung vergangene Affektzustände wiederbelebt werden und durch die „Zustandsähnlichkeit“ (ebd.) von vergangenem und gegenwärtigem Erleben Erinnerungen zugänglich werden, die außerhalb der Übertragung und ohne diese Ähnlichkeit unerinnerbar geblieben wären. Interaktionen in unterschiedlichen Situationen können daher ähnliche Affekte auslösen bzw. bestimmte Gefühlszustände wiederholen, wobei früheres Erleben erinnert wird. Es scheint daher wahrscheinlich, dass Muster von (frühen) Mutter-Kind-Interaktionen auch in den Interaktionen des Kindes mit anderen, beispielsweise fremden Personen, erkennbar sind. Um Übertragungsprozesse in der Rolle der Beobachterin verstehen zu können, ist es wichtig, eigene Gegenübertragungsreaktionen zu reflektieren, weshalb im Punkt 3.3.2 das Phänomen der Gegenübertragung erläutert wird.

3.3.2 Die Gegenübertragung

Freud verstand die Gegenübertragung als „Hindernis für das freie Verstehen des Therapeuten“ (Sandler, Dare, Holder 1973, 58), da er sie mit den blinden Flecken des Analytikers beschrieb. Die negativen Auswirkungen dieser blinden Flecken des Analytikers wollte Freud eingrenzen. Er kam folglich zu dem Schluss, dass jeder Psychoanalytiker nur so weit komme, als dessen Komplexe und inneren Widerstände es gestatten (Freud 1910a, 108). Nachdem in der psychoanalytischen Wissenschaft die Technik der Gegenübertragung vorerst kritisch betrachtet wurde, erkannte als erstes Paula Heimann in den 50er Jahren des vorigen Jahrhunderts positive Aspekte dieser Technik, welche bald als ein wichtiges Phänomen betrachtet wurde (Sandler 1976, 297). Das Unbewusste des Analytikers versteht nach Heimann (1950) demzufolge das des Patienten, wobei dies in Form von Gefühlen an die Oberfläche kommt, die der Analytiker als Reaktion auf seinen Patienten als seine Gegenübertragung bemerkt (ebd.). Achtet der Analytiker auf seine aufkommenden (insbesondere für ihn untypischen, befremdlichen) Gefühle und Assoziationen, während er dem Patienten zuhört und diese re-

flektiert, entdeckt er mitunter, was sich im Unbewussten seines Klienten abspielen könnte. Der Analytiker kann dem Patienten auf diesem Weg eine bedeutende Verständnishilfe für den verborgenen Sinn seiner Mitteilungen bieten (Sandler, Dare, Holder 1973, 58). Es stehen in der psychoanalytischen Situation nicht nur der Patient selbst, sondern auch seine Versuche, früher erlebte Szenen zu wiederholen bzw. zu inszenieren, im Mittelpunkt. Der Analytiker fungiert dabei als Stellvertreter früherer Bezugspersonen, wobei ihm die Identifikation mit den inneren Objekten des Analysanden ermöglicht wird und dieser folglich verstanden werden kann (Racker 1959, 153).

Ausgehend von den Annahmen der Gegenübertragung im psychoanalytischen Setting findet diese nach Kutter (1989, 284) auch im Alltag in allen zwischenmenschlichen Beziehungen statt. Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen finden sich demnach auch in alltäglichen zwischenmenschlichen Interaktionen, wobei sich erst in den letzten Jahrzehnten die Sichtweise durchgesetzt hat, dass Übertragungsbeziehungen Ausdruck eines interaktionellen Geschehens sind (Steinhardt 2005, 101). Es herrscht demzufolge eine Beziehungsdynamik von Übertragung und Gegenübertragung, die sich in Szenen ereignet, was im nächsten Punkt erläutert wird.

3.3.3 Das Zusammenspiel von Übertragung und Gegenübertragung - Szenisches Verstehen

Die Beziehungsdynamik und –relation von Übertragung und Gegenübertragung bzw. deren konfliktreiche Interaktionen ereignen sich in Szenen, wobei (neurotische) Anteile einer Person artikuliert werden. Unter dem Begriff „Szenisches Verstehen“ kann folglich das Zusammen- bzw. das Wechselspiel der Übertragungen und Gegenübertragungen verstanden werden. Entwickelt wurde dieser Gedanke des Szenischen Verstehens von Lorenzer (1970). Leber (1985, 67) schreibt, Szenisches Verstehen bedeutet zu erfassen, wie der Patient (eine Person) seinen Analytiker (jemand anderen) in seine verschlüsselten Mitteilungen und Gestaltungen einbezieht. Das Inszenieren eines Konflikts von Seiten des Patienten bedarf der Mitwirkung eines Objekts. Der Klient überträgt zum Beispiel (unbewusst) das Verhalten seines Vaters auf den Analytiker, der die Rolle der früheren Bezugsperson entweder annimmt oder ablehnt und dementsprechend (unbewusst) mit seiner Gegenübertragung reagiert. Die Übertragung des

Patienten wird quasi durch die Gegenübertragung des Analytikers ergänzt. In dieser (oder einer ähnlichen) Szene wird sozusagen durch das unbewusste Zusammenspiel von Analytiker und Patient ein unbewältigter Konflikt erzählt. Solche Szenen ereignen sich jedoch nicht nur in psychoanalytischen Situationen, sondern ebenso im Alltag, insbesondere im pädagogischen Bereich (z. B. Schule, Kindergarten, betreutes Wohnen, ...). Der Analytiker (der Erzieher, Lehrer) muss dabei seine eigenen Gegenübertragungsgefühle reflektieren, da das Agieren einer vom Patienten (Schüler) übertragenen Rolle zu einer Reproduktion früherer Erfahrungen führen kann (Trescher 1990, 138).

Lorenzer (1970a, 104) unterscheidet das szenische Verstehen vom logischen und psychologischen Verstehen. Logisches Verstehen bedeutet das Verständnis von Gesprochenem und beobachtbarem Verhalten (bewusst). Psychologisches Verstehen hingegen erklärt, warum sich jemand auf bestimmte Weise verhält. Beispiel: Wenn ein Schüler schlechte Noten hat, kann dies vom logischen Standpunkt her daran liegen, dass dieser zu wenig gelernt hat. Aus psychologischer Sicht besteht jedoch auch die Möglichkeit, dass das Kind zu nervös vor einer Prüfung ist bzw. unter Prüfungsangst leidet und deshalb keine gute Note erzielen konnte. Mit Hilfe des szenischen Verstehens wird „zusätzlich“ auf das Zusammenspiel von Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen des Schülers und dessen Lehrer geachtet. Die Prüfungsangst des Kindes könnte demzufolge zum Beispiel Angst vor dem Vater widerspiegeln, der auf gute Noten seines Sohnes bedacht ist, wobei der Lehrer vom Schüler (unbewusst) als Vaterfigur erlebt wird (Trescher 1990, 134f).

Ausgehend von den eben dargestellten Annahmen, wird in dieser Arbeit erforscht, welche Rolle Übertragungsphänomene für die unterschiedlichen Muster in Interaktionen spielen. Die Autorin dieser Arbeit wird hierfür ihre eigenen Gegenübertragungsgefühle, welche beim Betrachten der Videos aufkommen, reflektieren und analysieren, um auf die Dynamik der unterschiedlichen Szenen hinzuweisen und diese zu begründen. Da, wie eben erwähnt, die Analyse dieser Diplomarbeit auf Basis von Videoanalysen durchgeführt wird, sollen im vierten Kapitel Grundlagen und Methoden der Sozialforschung vorgestellt und beschrieben werden, die für den Forschungsprozess bzw. das Beantworten der Fragestellung relevant sind.

KAPITEL 4

4 Qualitative Sozialforschung

Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet „Welche spezifischen Interaktionsmuster und –themen lassen sich in den unterschiedlichen Situationen zwischen der Mutter, dem Kind, der fremden Person und der Diagnostikerin erkennen?“. Um diese Frage beantworten zu können, bedarf es zunächst einer Beobachtung der unterschiedlichen Interaktionen, welche mittels Videoanalyse erfolgt. Die Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt finden in unterschiedlichen Settings statt, wobei das kindliche Verhalten fokussiert wird. Die einzelnen Szenen wurden auf Videos aufgezeichnet, welche für diese Diplomarbeit als Datenquelle dienen. Mit Hilfe der Videoanalyse soll eine genaue Beobachtung der Interaktionen des Kindes und dessen Verhalten ermöglicht werden. Da in dieser Arbeit vor allem bestimmte Interaktionsmuster aufgedeckt werden sollen, scheint es sinnvoll, ebenso die Methode der Einzelfallanalyse näher zu beschreiben, welche nach Petermann (1982, 24) zum Ziel hat, „Gesetzmäßigkeiten bei psychischen und sozialen Prozessen zu beschreiben und vorherzusagen“. Die Beobachtung, die Videoanalyse und die Einzelfallanalyse zählen zu den Methoden der qualitativen Sozialforschung, weshalb in Punkt 3.1 die Grundlagen qualitativer Forschung erläutert werden, bevor die einzelnen Forschungsmethoden näher beschrieben werden.

4.1 Grundlagen qualitativer Sozialforschung

Qualitative Forschung dient vor allem dazu, unterschiedliche Lebenswelten von Menschen aus deren Sicht zu beschreiben. Dies soll zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeiten beitragen und auf bestimmte Deutungsmuster, Strukturmerkmale und Abläufe aufmerksam machen, welche selbst den Akteuren in der Regel nicht bewusst sind. Die ForscherInnen setzen sich hierfür intensiv mit bestimmten Situationen oder Handlungen auseinander, wobei sie diese beschreiben. Es soll dabei nicht bloß die Wirklichkeit abgebildet werden, sondern Unerwartetes, von der Norm Abweichendes oder Fremdes als Erkenntnisquelle dienen (Flick, von Kardorff, Steinke 2007, 14).

In der qualitativen Forschung gibt es unterschiedliche Forschungsansätze, welche in ihren Theorien und Methoden divergieren. Die Phänomenologie bildet dabei eine der wichtigsten Hintergrundtheorien. Das Ziel dieser Forschungstradition besteht darin, den Sinn im subjektiven Bewusstsein des Handelnden zu verstehen, wobei eigene Erfahrungen berücksichtigt werden. Es soll demnach der „subjektiv gemeinte Sinn“ (Weber 1972, 1) der Akteure verstanden, und vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen, reflektiert werden. Im symbolischen Interaktionismus wird hingegen davon ausgegangen, dass Struktur, Subjektivität und Erfahrung das Ergebnis von dialogischen Prozessen sind. Demnach handelt jeder Mensch sozial, auch wenn seine Handlungen von vielen Faktoren begrenzt werden (Nationalität, Geschlecht, lokale Gemeinschaft ...) (Denzin 2007, 138). In den unterschiedlichen Ansätzen qualitativer Forschung lassen sich dieselben Prinzipien erkennen, welche für empirische Methoden essentiell sind und deshalb in den folgenden Punkten erläutert werden sollen.

4.1.1 Prinzip der Offenheit

Empirische Sozialforscher bemühen sich um eine offene Grundhaltung gegenüber Untersuchungspersonen, unterschiedlichen Situationen, sowie einzelnen Methoden. Dies bedeutet, dass sowohl Eigenarten der Testpersonen als auch unerwartete Umstände akzeptiert werden, wobei die Forscher ihre Methoden an die Situation anpassen. Dies hat zur Folge, dass Hypothesen erst durch das Explorieren unterschiedlicher Felder gebildet werden. Die qualitative Forschung unterscheidet sich hierbei von quantitativen Methoden, in welchen Hypothesen im Forschungsprozess geprüft werden. Hoffmann-Riem (1980, 343) betont, dass der Verzicht auf eine „Hypothesenbildung ex ante“ neben der Explorationsfunktion eine der wichtigsten Konsequenzen des Prinzips der Offenheit sind, da Sozialforscher somit ein neues Feld uneingeschränkt (ohne Strukturierung) und ausführlich erkunden können. Qualitative Sozialforschung wird demnach nicht als hypothesenprüfendes, sondern hypothesengenerierendes Verfahren verstanden (Lamnek 1995a, 22f).

4.1.2 Kommunikation im Forschungsprozess

Die Kommunikation zwischen dem Forscher und dem Erforschendem wird im qualitativen Ansatz sehr beachtet, da diese als wesentlicher Bestandteil des Forschungsprozesses begriffen wird, indem sie dessen interaktionellen Rahmen abgibt (Lamnek 1995a, 23). In der qualitati-

ven Forschung wird der Erforschende als „orientierungs-, deutungs- und theoriemächtiges Subjekt“ (Schütze 1978, 118) betrachtet. Dies bedeutet, dass die Perspektive des Forschers wechseln kann, indem dieser neue Sichten der Wirklichkeit während des Forschungsprozesses kennenlernt. Um theorieunabhängige und zuverlässige Aussagen über die Wirklichkeit finden zu können, bedarf es jedoch der Kommunikation zwischen Forscher und Erforschendem, welche in einer möglichst natürlichen Situation stattfinden sollte. Aus diesem Grund wird qualitative Forschung als Kommunikation verstanden (Lamnek 1995a, 24).

4.1.3 Forschung als Prozess

Das Verständnis qualitativer Forschung als einen Kommunikationsprozess impliziert den Prozess sozialer Phänomene. Hopf (1982, 311) betont, dass empirische Sozialforscher insbesondere an den Deutungs- und Handlungsmustern, welche eine gewisse Verbindlichkeit aufweisen, interessiert sind. Kollektive Muster des Handelns und Interpretierens werden dabei nicht als gegebene und unabänderliche angenommen, sondern sie werden durch das Praktizieren anderer immer wieder reproduziert und modifiziert. Dies bedeutet, dass die sozialen Akteure selbst die soziale Wirklichkeit mittels deren Deutungs- und Handlungsmustern schaffen. Empirische Sozialforscher dokumentieren den Konstitutionsprozess von Wirklichkeit, rekonstruieren diesen, und versuchen schließlich ihn durch verstehendes Nachvollziehen zu erklären. Dieser Prozess stellt das zentrale Anliegen qualitativer Forschung dar, wobei alle Beteiligten des Interaktionsprozesses an der Konstruktion von Wirklichkeit und den Situationsdefinitionen teilhaben (Lamnek 1995a, 24f).

4.1.4 Prinzip der Reflexivität

In der qualitativen Forschung wird verbales, sowie nonverbales menschliches Verhalten als reflexiv verstanden. Das heißt, dass jede Aussage oder jedes Handeln kontextgebunden ist und einem bestimmten Regelwerk angehört. Somit wird jede Bedeutung als ein Hinweis auf das Ganze verstanden, wodurch der Sinn eines Handelns oder sprachlichen Ausdrucks erst durch den Rekurs auf den sozialen oder symbolischen Kontext erschlossen werden kann. Da demnach jede Bedeutung auf eine bereits vorhandene verweist und das Verstehen einzelner Akte auf dem Verständnis des Kontextes beruht, wird dieser Prozess als „hermeneutischer Zirkel“ (Gadamer 1960, 272) bezeichnet. Sinnkonstitution und Sinnverstehen ist demnach

zirkulär und nicht, wie in der quantitativen Forschung, linear. Kleinig (1982, 243f) betont, dass empirische Sozialforscher Ergebnisse schon voraussetzen und am Ende des Forschungsprozesses zum Ausgangspunkt zurückkehren, was die Zirkularität qualitativer Forschung verdeutlicht (Lamnek 1995a, 25f).

4.1.5 Prinzip der Explikation

Empirische Sozialforscher sollten darauf achten, die einzelnen Schritte ihres Forschungsvorhabens so gut als möglich offen zu legen. Es trifft dies auch auf die Regeln, nach welchen interpretiert wurde, zu. Die Forderung nach Explikation kann jedoch nicht immer erfüllt werden, da das Regelwissen dem Anwender oft nicht bewusst ist. Um Fehler unreflektierter Anwendungen von Untersuchungs- oder Analyseverfahren zu minimieren, verweist Hopf (1982, 316) auf die Verfahren der Verkodung und Quantifizierung, welche es ermöglichen, Interpretationsprozesse besser zu explizieren. Die Gültigkeit der Interpretationen wird dadurch zwar nicht garantiert, jedoch werden die Nachvollziehbarkeit und die Intersubjektivität des Forschungsergebnisses gesichert (Lamnek 1995a, 26).

4.1.6 Flexibilität im Forschungsprozess

Im Gegensatz zur quantitativen Forschung, in welcher eher „starre“ (Lamnek 1995a, 29) und „harte“ (ebd.) Methoden eingesetzt werden, machen empirische SozialforscherInnen von „weicheren“ (ebd.) Methoden Gebrauch. Dies bedeutet, dass qualitative ForscherInnen flexibler in der Anwendung unterschiedlicher Methoden vorgehen, da diese nicht auf eine bestimmte vorgegebene Methode zurückgreifen müssen, sondern die Wahl des Forschungsinstruments den Umständen bzw. unterschiedlichen Situationen angepasst wird. Empirische SozialforscherInnen berücksichtigen bei ihrer Vorgehensweise nach Blumer (1979, 55) insbesondere die „Angemessenheit und Fruchtbarkeit“ einer Methode in Bezug auf bestimmte Umstände. Vorteile flexibler Erhebungsverfahren sind beispielsweise, dass sie dem Untersuchungsgegenstand genau angepasst, und gewonnene Erkenntnisse auch im weiteren Verlauf eines Forschungsvorhabens involviert und bearbeitet werden können (Lamnek 1995a, 28). Aufgrund ihrer offenen und flexiblen Einstellung gegenüber sozialen Lebens, betrachten empirische Sozialforscher bestimmte Situationen vorerst aus einem weiten Blickwinkel, ehe sie diesen zuspitzen. Durch diese Vorgehensweise wird ermöglicht, dass sich den ForscherInnen oft an-

dere, bisher unbekannte Perspektiven eröffnen, welche zu neuen Erkenntnissen führen können (Blumer 1979, 54f).

4.2 Methoden qualitativer Sozialforschung

Nachdem im vorigen Kapitel näher auf wichtige Grundlagen der empirischen Sozialforschung eingegangen wurde, sollen folglich jene qualitativen Methoden vorgestellt werden, welche für diese Arbeit relevant sind bzw. darin angewendet wurden. Ausgehend von der Erläuterung der Methode der Inhaltsanalyse und der Technik der objektiven Hermeneutik, werden schließlich die Methoden der Beobachtung, der Einzelfallstudie und der Videoanalyse erklärt.

4.2.1 Die Inhaltsanalyse

Mayntz et al. (1974, 151) schreiben, dass sich Absichten, Situationsdeutungen, Einstellungen, Wissen und stillschweigende Annahmen über die Umwelt von Menschen sowohl in Gesprochenem als auch in Geschriebenem der jeweiligen Personen ausdrücken. Diese Einstellungen oder Absichten hängen dabei jedoch nicht nur von den Persönlichkeitsmerkmalen des Einzelnen ab, sondern werden durch das soziokulturelle System, welchem eine Person angehört, beeinflusst. Es lassen sich daher aus dem Gesprochenen von Menschen Rückschlüsse auf deren individuellen und gesellschaftlichen, nonverbalen Phänomene ziehen, was das Hauptanliegen der Inhaltsanalyse darstellt. Friedrichs (1973, 314) betont, dass die Inhaltsanalyse als die Weiterentwicklung eines alltäglichen Vorgehens verstanden werden kann, wobei nach Mayntz et al. (1974, 151) in der Wissenschaft darauf geachtet werden muss, dass „der intuitive Vorgang des Sprachverstehens“ (ebd.) ausgedrückt, objektiviert und systematisiert dargestellt wird.

Das Ziel der Inhaltsanalyse besteht darin, menschliches Verhalten bzw. soziales Handeln zu analysieren. Die ForscherInnen befassen sich hierfür insbesondere mit Texten und Video- oder Tonaufnahmen. Es wird dabei nicht nur auf explizite, sondern auch auf implizite (bewusste und unbewusste) Kommunikationsinhalte geachtet. Durch die Anwendung der Inhaltsanalyse wird unter anderem ermöglicht, von latenten oder manifesten Interaktionsinhalten auf emotionale oder kognitive Befindlichkeiten bzw. Deutungsmuster zu schließen. Außerdem kann mittels der Inhaltsanalyse untersucht werden, welche Wirkung Kommunikationsinhalte auf den Rezipienten haben (Lamnek 1995b, 176f).

Die Vorgehensweise bei der Anwendung der Inhaltsanalyse zeichnet sich durch die Prinzipien der Offenheit (siehe 3.1.1), der Kommunikativität (siehe 3.1.2), der Naturalistizität und Interpretativität aus. Naturalistizität bedeutet, dass die Erhebungssituation so natürlich als möglich gestaltet werden soll. Es müssen hierfür die Kommunikationsregeln, sowie der Handlungsablauf dem Alltag nahe kommen, da ansonsten verfremdete oder unnatürliche Interpretationen und Deutungen die Folge sein können (Lamnek 1995b, 20). Interpretativität heißt, dass „die erhobenen Daten nicht zur Falsifikation von vorab formulierten Hypothesen verwendet, sondern zur Gewinnung solcher ... auf dem Wege der Interpretation genutzt“ (Lamnek 1993, 203) werden. Dies bedeutet, dass erst durch Interpretieren das Bilden von Hypothesen ermöglicht wird. Nach Spöhring (1989, 233) können allgemeine Handlungsregeln und Sinnstrukturen untersuchter Personen „dem analytischen Blick des Interpreten erkennbar werden“ (ebd.). Diese Annahme gründet auf dem Analyseverfahren der objektiven Hermeneutik von Oevermann, auf welches in Folge kurz näher eingegangen werden soll, um die Methode der Inhaltsanalyse zu veranschaulichen:

Die objektive Hermeneutik wurde vor allem in der Familien- und Biografieforschung entwickelt. Ziel dieses Verfahrens ist es, latente Sinnstrukturen hinter Einzelhandlungen herauszuarbeiten, welchen eine eigenständige Realität zugestanden werden (Lamnek 1995a, 212). Insbesondere wird diese Technik zur exemplarischen Interpretation einzelner Passagen einzelfalltypischer Interaktions- und Deutungsmuster angewendet, eher weniger zur Interpretation großer Datenmengen (Atteslander 2006, 199). ForscherInnen, welche diese Technik anwenden, versuchen, wahrscheinliche latente Sinnstrukturen herauszuarbeiten und diese mit tatsächlichen Bedeutungszuweisungen zu vergleichen, was familienspezifische Fehlentwicklungen in der primären Sozialisation nachweisen kann. Es stellt dies den ursprünglichen Entstehungszusammenhang der objektiven Hermeneutik dar (Lamnek 1995b, 219). Oevermann (1979a, 381) betont, dass es bei dieser Technik „ausschließlich um die sorgfältige, extensive Auslegung der objektiven Bedeutung von Interaktionstexten, des latenten Sinns von Interaktionen“ (ebd.) geht. Es wird also versucht, den verborgenen (unbewussten) Sinn von Gesprochenem zu erfassen. Dies geschieht in der Praxis folgendermaßen:

In der Feinanalyse werden die Interaktionsprotokolle interpretiert, was die eigentliche Aufgabe des inhaltsanalytischen Vorgehens innerhalb der objektiven Hermeneutik darstellt. Es werden hierbei vorerst Kommunikations- und Handlungsfiguren rekonstruiert, wobei nicht tatsächliche Deutungen des Akteurs, sondern die wahrscheinlichste objektive Bedeutungsmög-

lichkeit fokussiert wird. Anschließend wird auf familiensoziologische Zusammenhänge geachtet und bestimmte Muster werden gebildet. Die Feinanalyse soll dem Interpreten insbesondere als Kontrolle und Erinnerungshilfe dienen, und das vollständige Auslegen eines Interaktes ermöglichen (Lamnek 1995b, 220f).

In der Sequenzanalyse wird jede Interaktionssequenz Schritt für Schritt analysiert, ohne jeglichen Kontext der Äußerungen zu berücksichtigen. Dadurch wird die einzelne Interaktion im Bezug auf den gesamten Zusammenhang umso bedeutender. Mit Hilfe der Sequenzanalyse soll herausgefunden werden, ob bzw. inwieweit eine Interaktionssequenz eine durchgängige oder überhaupt vorhandene latente Sinnstruktur aufweist (Lamnek 1995a, 211 f).

Mit Hilfe dieses Verfahrens der objektiven Hermeneutik wird also versucht, latente Sinnstrukturen herauszuarbeiten. Im Rahmen dieser Arbeit soll auf verborgene Kommunikationsinhalte innerhalb der Interaktion zwischen dem Kind und dessen Bezugsperson bzw. fremden Personen aufmerksam gemacht werden. Das Ziel besteht dabei darin, bestimmte Muster der unterschiedlichen Interaktionen aufzuweisen. Da die Daten mittels Videoanalyse gewonnen werden, wofür die Grundlagen der Beobachtungsmethode unerlässlich sind, wird auf diese im nächsten Punkt näher eingegangen.

4.2.2 Die Beobachtung

Um bestimmte Interaktionsmuster zwischen dem Kind und dessen Bezugspersonen bzw. ihm fremden Personen aufdecken zu können, erscheint es notwendig, vorerst die Rolle des Beobachters einzunehmen und sich auf die unterschiedlichen Situationen bzw. Interaktionen einzulassen.

Laut Friedrichs (1973, 317) sind die Grenzen der Inhaltsanalyse zur Beobachtung fließend, wenn es sich um Filme handelt, da auch diese mit Hilfe eines inhaltsanalytischen Schemas betrachtet werden. Dies bedeutet, dass beim Beobachten der einzelnen Videoszenen unter anderem auf latente Sinnstrukturen geachtet wird. Im Gegensatz zu erwachsenen Personen drücken Säuglinge und Kleinkinder ihre Empfindungen und ihr Erleben direkt im Verhalten aus, da sie noch nicht die Möglichkeit haben, diese verbal mitzuteilen (Dornes 2004, 26). Schölmerich, Mackowiak, Lengning (2003, 611) betonen, dass Verhaltens- und Ausdrucksäußerungen daher besonders „reichhaltig und meist unverfälscht“ (ebd.) zum Ausdruck ge-

bracht werden, was wiederum hilfreich für eine aufschlussreiche Verhaltensbeobachtung der Säuglinge und Kleinkinder sein kann.

Grundsätzlich wird nach König (1973, 1) unter dem Begriff der Beobachtung „...das systematische Erfassen, Festhalten und Deuten sinnlich wahrnehmbaren Verhaltens zum Zeitpunkt seines Geschehens“ (ebd.) verstanden. Beobachtete Situationen oder Interaktionen werden also gedeutet, nachdem sie zuvor registriert und dargestellt wurden. Das Beobachten im Alltag, welches dem Menschen als Orientierung dient, unterscheidet sich von der wissenschaftlichen Beobachtung insofern, als dass diese durch die Beschreibung und Rekonstruktion von sozialer Wirklichkeit im Bezug auf eine Forschungsfrage ausgezeichnet wird (Atteslander 2006, 71). Empirische Wissenschaftler beobachten somit gezielt vor dem Hintergrund einer Forschungsfrage und versuchen schließlich, soziale Wirklichkeiten zu erzeugen.

Sozialwissenschaftliche Beobachtungen dienen neben der Erfassung auch dem Deuten sozialen Handelns, wobei sie selbst als solches verstanden werden. Empirische Sozialforscher nehmen an, dass Menschen Objekten Bedeutungen zuschreiben und sich nicht starr nach Regeln verhalten, sondern soziale Situationen interpretieren und so deren Wirklichkeit herstellen. Demnach sollen diese Prozesse interpretativ erschlossen werden (ebd.). Hierfür gelten wiederum die in Punkt 3.1.1 – 3.1.6 angeführten Prinzipien der Offenheit, Kommunikation, Prozesshaftigkeit, Reflexivität, Explikation und Flexibilität.

Nach Atteslander (2006, 74) lassen sich vier Elemente erkennen, welche die Beobachtungssituation prägen. Es seien diese das Beobachtungsfeld, die Beobachtungseinheiten, die Beobachter selbst und jene Personen, welche beobachtet werden.

Als *Beobachtungsfeld* wird nach Friedrichs und Lüdtkke (1973, 51) jener räumliche oder soziale Bereich genannt, in dem die Beobachtung stattfindet, wobei Atteslander (2006, 74) betont, dass hierbei nicht nur die Frage nach dem Wo, sondern auch nach dem Wann und den Rahmenbedingungen im Mittelpunkt stehen. Die Beobachtungen für diese Arbeit basieren dabei auf Videoaufnahmen, welche bei den Kindern zu Hause (Alltagssituation), als auch an der Universität Wien (Laborsituation) aufgenommen wurden, wobei sich die Aufnahmetermine jeweils nach den Wünschen der Mütter (ihrer Meinung nach bester Zeitpunkt für das Kind sollte genannt werden) richtete.

Beobachtungseinheiten sind jene Teilbereiche sozialen Geschehens, welche der konkrete Gegenstand der Beobachtung sein sollen (Atteslander 2006, 76). Es werden also bestimmte Situ-

ationen oder Interaktionen bzw. „Schlüsselmomente“ herangezogen bzw. ausgewählt und analysiert, da nie alles beobachtet werden kann. Für diese Arbeit scheinen insbesondere Interaktionssequenzen von Relevanz, welche bestimmte Muster aufweisen.

Der *Beobachter* kann sowohl die Rolle des forschenden Beobachters als auch eine Teilnehmerrolle im Feld einnehmen. Insofern spielt das Verhalten des Beobachters eine wesentliche Rolle (Atteslander 2006, 77). Die Autorin dieser Arbeit wird die Rolle der forschenden Beobachterin einnehmen, da sie in den einzelnen Situationen selbst nicht anwesend war.

Die *Beobachteten* wissen entweder, dass sie beobachtet werden, oder eine Beobachtung findet verdeckt statt. Durch Offenheit gegenüber der Beobachteten wird der Einsatz von Aufzeichnungstechniken ermöglicht (Atteslander 2006, 78). Im Zuge dieser Arbeit werden die Videoaufnahmen von Müttern und deren Kindern bzw. fremden Personen herangezogen, wobei die Akteure davon wussten, dass sie gefilmt werden, was auch aus rechtlicher Sicht wichtig ist.

In der Rolle des Beobachters hat dieser darauf zu achten, Wahrnehmungs- sowie Interpretationsfehler zu vermeiden. Zu den Wahrnehmungsfehlern zählen die Projektion (es wird im Beobachteten das gesehen, was man bei sich selbst sehen oder nicht sehen möchte), der Konsistenzeffekt (Tendenz in seinen Äußerungen widerspruchsfrei zu sein), der Erwartungseffekt (es soll das gefunden werden, was man erwartet), die emotionale Beteiligung (Neigung zu unangemessenen Wertungen bei persönlichem Interesse an dem Beobachteten), der logische Fehler (Beurteilung aufgrund von Vorurteilen oder Theorien) und der Einfluss vorangehender Informationen (diese wirken sich auf die aktuelle Wahrnehmung aus). Interpretationsfehler zeichnen sich hingegen durch die Tendenz der Vermeidung von extremen bzw. Neigung zu milden oder strengen Urteilen aus, sowie einer Tendenz zur sozialen Erwünschtheit (Schölmerich, Mackowiak, Lenging 2003, 626). Es erscheint wichtig, die genannten Fehlerquellen in der Rolle des Beobachters zu reflektieren und zu vermeiden, um verzerrten Deutungen bzw. Interpretationen vorzubeugen. Folgende Fragen sollten dabei nach Dunitz-Scheer, Scheer und Stadler (2003, 1141) berücksichtigt werden:

- 1) „*Was weiß ich?* Was sind die mir derzeit bekannten Fakten?
- 2) *Was spüre ich?* Welche Gegenübertragung bietet sich mir an?
- 3) *Was sehe ich?* Die möglichst deskriptive und detaillierte Beobachtung.
- 4) *Was habe ich gehört?* Vorinformationen, Außenmeinungen, ...
- 5) *Was glaube ich?* Ideologie? Phantasie? Projektionen, Assoziationen?“ (ebd.)

Die Reflektion dieser Fragen soll eine wertfreie und fehlerfreie Interpretation des Beobachteten ermöglichen, welche unabdingbar für die wissenschaftliche Arbeit ist.

4.2.3 Die Einzelfallstudie

Binneberg (1979, 397) sieht den Einzelfallansatz als „ein ursprüngliches Stück Pädagogik“ an, welches „historisch und systematisch gesehen, Prinzip, Anfang und Ursprung jeder pädagogischen Theorie ist“. Demnach dient die Einzelfallstudie der Theoriebildung, insbesondere im pädagogischen Bereich.

Nach Jüttemann (2000, 76) ermöglicht erst das Durchführen von Fallanalysen das Erschließen komplexer Sinneszusammenhänge und Interpretationsfiguren. Dies bedeutet, dass das Verstehen von bestimmten Zusammenhängen erst durch das Analysieren eines Einzelfalles möglich wird. Es werden dabei „besonders interessante Fälle hinsichtlich möglichst vieler Dimensionen und zumeist über einen längeren Zeitraum hinweg beobachtet, beschrieben und analysiert“ (Kromrey 2006, 320). Es sollen hierbei jedoch nicht einzelne Merkmale fokussiert, sondern ein ganzheitliches und realistisches Bild der sozialen Welt gebildet werden. Da alle Aspekte, Dimensionen und Facetten des Untersuchungsobjektes berücksichtigt werden sollten, wird bei der Durchführung von Einzelfallstudien auf mehrere Methoden zurückgegriffen, was mitunter Methodenfehler vermeidet (Lamnek 1995b, 5).

In Einzelfallstudien wird „ein einzelnes soziales Element als Untersuchungsobjekt und – einheit“ gewählt (ebd.), wobei dies Personen, Gruppen, bestimmte Kulturen, Verhaltensmuster oder Organisationen sein können. Indem nur ein oder sehr wenige Untersuchungsobjekte analysiert werden, ermöglicht dies eine intensivere und umfangreichere Auseinandersetzung mit dem Forschungsmaterial, was laut Witzel (1982, 78) ein großer Vorteil von Einzelfallstudien ist. Im Sinne von Fuchs et al. (1978, 181) liegt das Ziel dieses Forschungsansatzes darin, einen genaueren Einblick in das Zusammenwirken einzelner Faktoren zu erhalten, wobei der Fokus auf typische Vorgänge gerichtet wird. Es sollen also typische Handlungsmuster identifiziert werden, „die sinnhaft aufeinander bezogen auftreten“ (Lamnek 1995b, 16).

Beim Durchführen von Einzelfallstudien müssen die Prinzipien der Offenheit und Kommunikativität, welche in den Punkten 3.1.1 bzw. 3.1.2 beschrieben sind, neben der Naturalistizität und Interpretativität berücksichtigt werden. Abels (1975, 245) stellte fest, dass sich ein Wissenschaftler „der aufreibenden Arbeit der Fallstudie unterziehen“ (ebd.) muss, um

die Wirklichkeit eines Akteurs zu erforschen. Die Einzelfallstudie dient demnach dazu, individuelle Bedeutungszuweisungen nachvollziehen zu können, da sich die Forscher intensiv mit den Personen auseinandersetzen und somit Interpretationen ermöglicht werden. Lamnek (1988, 41) versteht demzufolge unter Interpretativität, dass die soziale Realität als gesellschaftlich und ihr Sinn somit durch Interpretation konstruiert wird, und nicht objektiv vorgegeben ist.

4.2.4 Die Videoanalyse

Menschliches Verhalten, welches in dieser Arbeit unter anderem analysiert werden soll, ist sehr komplex und ein äußerst flüchtiger „Gegenstand“ (Thiel 2003, 650), welcher sich ständig verändert und nur solange existiert, wie er stattfindet (ebd.). Aus diesem Grund erscheint die Videoaufnahme von sehr großer Bedeutung, da diese das Festhalten von Verhaltensweisen und dessen genaues Analysieren ermöglicht. Komplexes, dynamisches und Interaktionsverhalten bzw. jede spontane Handlung und jeder Gesichtsausdruck wird mittels dieser Technik untersuchbar, weshalb Sinnstrukturen im Nachhinein mit Hilfe der Videoanalyse herausgearbeitet und Neues entdeckt werden kann. Dies führt schließlich zu vielen neuen Erkenntnissen (Thiel 2003, 664).

Die Videotechnik wird insbesondere im Forschungsbereich der Eltern-Kind-Interaktion angewandt. Es wird dabei das Interaktionsverhalten von Kindern mit anderen Personen festgehalten und anschließend mittels der Verhaltensbeobachtung analysiert. Der Fokus liegt dabei auf bestimmten Interaktionsmustern und -strukturen, welche einer psychobiologischen Steuerung unterliegen und nicht bewusst ablaufen. Dank dem Einsatz der Videoanalyse konnten schon mehrere entwicklungspsychologische Erkenntnisse gewonnen werden, da diese Technik unter anderem Mikroanalysen, wie die Bild-für-Bild-Analyse, ermöglicht (Thiel 2003, 673f).

Auch in der Diagnostik und Therapie von Problemen im Eltern-Kind-Interaktionsbereich ist der Einsatz von Videotechnik von Bedeutung, wobei der Therapeut dank der Aufnahmen das Interaktionsverhalten detailliert analysieren und die Eltern ihr eigenes Verhalten zeitversetzt betrachten können, was eine neue Form der Selbstreflexion darstellt. Dieses Videofeedback ermöglicht den Eltern ein Vergegenwärtigen unbewusster Handlungsstrukturen und führt

demnach zu mehr Selbsterkenntnis. Durch den Einsatz der Videotechnik im therapeutischen Bereich wird daher die Interaktionskompetenz der Eltern verbessert (Thiel 2003, 683f).

KAPITEL 5

5 Forschungsmethodische Vorgehensweise

Nachdem bereits theoretische und methodische Grundlagen, die der Beantwortung der Fragestellung dienen, erläutert wurden, wird in diesem Kapitel näher darauf eingegangen, wie sich das forschungsmethodische Vorgehen beim Verfassen der vorliegenden Arbeit entwickelt hat. Es soll dies die Transparenz und Nachvollziehbarkeit des Forschungs- und Analyseprozess ermöglichen.

Die Autorin dieser Diplomarbeit arbeitete als Entwicklungsdiagnostikerin am Forschungsprojekt „Die Beziehung von Mutter und Baby“ an der Universität Wien mit, welches unter anderem von Frau Dr. Kornelia Steinhardt geleitet wurde. Da die jeweiligen Untersuchungen, wie Wickelszenen, Fremde Situation Tests und die Szenen der Entwicklungsdiagnostik im Rahmen dieser Studie auf Video aufgezeichnet wurden, entwickelte sich sehr früh der Gedanke, mit Hilfe der Videoaufnahmen bestimmte Muster bzw. Auffälligkeiten der unterschiedlichen Szenen und Interaktionen zwischen dem Kind und seinen Interaktionspartnern, welche die Mutter und fremde Personen darstellen, zu entdecken bzw. herauszuarbeiten. Das Forschungsinteresse galt daher bestimmten Mustern der unterschiedlichen Interaktionen des Kindes. Da in der Literatur (Stern, ...) vor allem Mutter-Kind-Interaktionen fokussiert werden, entwickelte sich der Gedanke, dass in der vorliegenden Arbeit nicht nur die Interaktion des Kindes mit seiner Mutter, sondern auch die Interaktion des Kindes mit einer fremden Person untersucht werden soll, um Muster aufzudecken, die in allen Interaktionen des Kindes (sowohl mit Mutter als auch mit einer fremden Person) ausgemacht werden können. Es entstand diesbezüglich die Frage, wie das Vorherrschen bestimmter Interaktionsmuster begründet werden könnte, wobei die Idee entwickelt wurde, dass das Beantworten dieser Frage mit Hilfe aufkommender Gegenübertragungsgefühle der Autorin beim Betrachten der Videos und der Analyse möglicher Abwehrvorgänge der beobachteten Personen gelingen sollte.

Der Forschungsprozess dieser Arbeit soll nun folgendermaßen dargestellt werden: Ausgehend von der Beschreibung des Datenmaterials wird näher darauf eingegangen, wie es zur Auswahl bestimmter Videos bzw. Szenen kam und wie das Analyseverfahren der vorliegenden Arbeit

entwickelt wurde. Anschließend werden die Schritte des Forschungsvorhabens detailliert beschrieben, um schließlich im Kapitel 6 die Analyse durchführen zu können.

5.1 Beschreibung des Datenmaterials

Das Datenmaterial, das dieser Arbeit als Basis dient, bilden jene Videoaufnahmen, welche im Rahmen des Forschungsprojektes „Die Beziehung von Mutter und Baby“ aufgenommen wurden. Es handelt sich dabei um Aufnahmen, die Wickelszenen, den Fremden Situation Test und die Durchführung der Entwicklungsdiagnostik, die anschließend erläutert werden, zeigen. Die erste Wickelszene wurde bei den Müttern zu Hause aufgenommen, als die Kinder fünf Wochen alt waren. Im Alter von einem Jahr wurden die Kinder abermals gefilmt, wobei die Aufnahmen in den Untersuchungsräumen der Universität Wien durchgeführt wurde, die wiederum eine Wickelszene und die „Fremde Situation“ zeigen. Im Alter von achtzehn Monaten wurden die Kinder abermals während des Wickelns und der „Fremden Situation“ gefilmt, wobei zusätzlich die Entwicklungsdiagnostik durchgeführt wurde, die ebenfalls auf Video aufgezeichnet wurde. Demnach stehen pro Kind sechs Videoaufnahmen für die Analyse zur Verfügung, die jeweils aus drei Wickelszenen, zwei Fremde Situation Tests und einer Entwicklungsdiagnostik bestehen. An der Studie nahmen ursprünglich 55 Mütter mit ihren Kindern teil, wobei von 52 Mutter-Kind Paaren die Videoaufnahmen aller sechs Situationen als Datenmaterial vorliegen. Folglich traf die Autorin die Entscheidung, welches Kind sie für die Analyse der vorliegenden Diplomarbeit wählte. Wie es zu dieser Auswahl kam, welche als Basis des empirischen Teils dient, soll nach der Beschreibung der „Fremden Situation“ sowie der Entwicklungsdiagnostik erläutert werden.

5.1.1 Der Fremde-Situation-Test von Mary Ainsworth (1978)

Da im Analyseteil unter anderem Interaktionsmuster im Rahmen des Fremde-Situation-Tests aufgedeckt werden sollen, wird an dieser Stelle das Testverfahren erläutert. Der Fremde-Situation-Test ist ein standardisiertes Beobachtungsverfahren, welches die Untersuchung des Bindungsverhaltens von 12- bis 24-monatigen Kindern ermöglicht. In acht Episoden zu jeweils drei Minuten erfährt das Kind sowohl Unvertrautheit und Fremdheit, als auch zwei kurze Trennungen von dessen Bezugsperson. Der Ablauf dieses Testverfahrens gestaltet sich folgendermaßen:

Zuerst werden die Mutter und das Kind in einen unbekanntem Raum geführt. Die Mutter setzt sich und liest etwas, während das Kind den Raum und das Spielzeug erkunden kann. Dann betritt eine freundliche fremde Person den Raum und beschäftigt sich mit dem Kind, nachdem sie mit der Mutter gesprochen hat. Anschließend verlässt die Mutter unauffällig den Raum und das Kind ist allein mit der fremden Person. Die Mutter kommt schließlich wieder, wobei die Fremde den Raum verlässt. Nach wiederum drei Minuten verabschiedet sich die Mutter vom Kind und lässt es allein. Die fremde Person betritt den Raum und tröstet, wenn nötig, das Kind. Nachdem die Mutter wieder zurückkommt, verlässt die Fremde den Raum.

Die größte Aussagekraft bezüglich der Bindungsqualität hat das Verhalten des Kindes nach den Trennungen von der Mutter. Die Reaktionen des Kleinkindes geben dabei Auskunft über das Bindungsmuster bzw. darüber, ob ein Kind sicher oder unsicher gebunden ist (Ainsworth 1978).

5.1.2 Entwicklungsdiagnostik nach den Bayley Scales

Die Bayley Scales sind ein individuelles Testverfahren zur Einschätzung des gegenwärtigen Entwicklungsstandes von Säuglingen und Kleinkindern. Sie dienen vor allem dazu, Entwicklungsverzögerungen aufzuzeigen und folglich Interventionsstrategien zu planen. Die Bayley Scales bestehen aus drei Elementen: Der Mental Scale, der Motor Scale und der Behavior Rating Scale. Die Mental und Motor Scale erlauben eine Einschätzung der kognitiven, sprach-, sozial- sowie der fein- und grobmotorischen Entwicklung. Über die Behavior Rating Scale wird das kindliche Verhalten während der Testsituation eingeschätzt. Die Testitems der Mental Scale erfassen Gedächtnisleistungen, Gewöhnung, Problemlöseverhalten, frühe Zahlenkonzepte, Generalisierung, Klassifizierung, Vokalisation, Sprache und soziale Kompetenz. Die Items der Motor Scale ermöglichen Aussagen zur Kontrolle der groben und feinen Muskelgruppen, wie Bewegungen, verbunden mit Rollen, Kriechen, Krabbeln, Sitzen, Gehen, Laufen, Springen, ... und feinmotorischen Manipulationen wie Greifen, angepasste Verwendung von Schreibutensilien. Die Behavior Rating Scale erlaubt eine Einschätzung qualitativer Aspekte des kindlichen Verhaltens, wie Orientierung, Qualität der Bewegungen, emotionale Regulation (The psychological Corporation 1993, 1f).

5.2 Die Entwicklung des Analyseverfahrens und die Auswahl des Materials

Als ersten Schritt betrachtete die Autorin der vorliegenden Arbeit alle Videos (jeweils sechs Aufnahmen pro Kind) unvoreingenommen und ließ diese auf sich wirken. Beim wiederholten Ansehen der Aufnahmen wurde insbesondere darauf geachtet, welche Gefühle diese Videos bei der Verfasserin auslösten und welche Verhaltensweisen oder Muster der unterschiedlichen Szenen auffällig waren, wobei die jeweiligen Gefühle und Auffälligkeiten im Sinne der Gegenübertragung und beobachtete Interaktionsmuster notiert wurden. Darauffolgend wurde fokussiert, ob bestimmte Muster auch in den anderen Szenen/Aufnahmen desselben Mutter-Kind Paares erkennbar waren, wobei schließlich beobachtet wurde, ob sich bestimmte Interaktionsmuster der Mutter-Kind-Interaktion auch in den Interaktionen des Kindes mit fremden Personen erkennen ließen. Jene Videoaufnahmen, welche aus Sicht der Autorin am Stärksten bestimmte Interaktionsmuster in allen –situationen aufwiesen und die Verfasserin aufgrund ihrer eigenen Gegenübertragungsgefühle „fesselten“, wurden schließlich für den Analyseteil dieser Diplomarbeit ausgewählt, um die jeweiligen Muster unter Bezugnahme auf Gegenübertragungsreaktionen aufzuzeigen und näher zu analysieren.

Beim wiederholten Betrachten der Videoaufnahmen wurde deutlich, dass die jeweiligen Interaktionen des Kindes mit seiner Bezugsperson gewissen „Regeln“ folgten, indem bestimmte Muster bzw. Verhaltensweisen des Kindes und der Mutter auffällig schienen, die in allen Interaktionssituationen des Kindes mit seiner Mutter dominierten und erkennbar waren. Jedes Mutter-Kind-Paar wies dabei andere Muster der jeweiligen Interaktionen auf, das Verhalten des Kindes und dessen Bezugsperson gestaltete sich demnach sehr individuell. Um die Auswahl eines Falles zu treffen, bediente sich die Untersucherin daher ihrer eigenen Gegenübertragungsgefühle, indem sie jenes Mutter-Kind-Paar für die Analyse auswählte, das die Autorin am Stärksten „fesselte“. Da der Einsatz der Methode der Gegenübertragung mitunter eine bedeutende Verständnishilfe für den verborgenen Sinn der Mitteilungen der beobachteten Personen bieten kann (Sandler, Dare, Holder 1973, 58), entschloss sich die Untersucherin, ihre eigenen Gegenübertragungsgefühle zu reflektieren und zu analysieren, um möglicherweise Erkenntnisse zu erlangen, die ansonsten verborgen blieben. Der Einsatz der Methode der Gegenübertragung schien daher für die Untersucherin unabdingbar, da die Autorin die Chance, unbewusste Prozesse mit Hilfe der Gegenübertragung ein Stück weit zu ergründen unbedingt wahrnehmen wollte, um zu mehr Erkenntnis zu gelangen.

Die forschungsmethodische Vorgehensweise dieser Diplomarbeit wurde von der Autorin entwickelt und kreiert, indem die Untersucherin ihren Weg zur Beantwortung der Fragestellung dem Datenmaterial anpasste, da dieses nicht erlaubte, ein bereits vorgegebenes Untersuchungsdesign anzuwenden. Im Zuge des Forschungsprozesses war die Autorin demzufolge bemüht, ihr eigenes Untersuchungsdesign zu entwerfen, das ermöglicht, latent vorhandene Inhalte zu erschließen bzw. das Dominieren bestimmter Muster in den unterschiedlichen Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt zu ergründen. Toulmin (1961, 19) schreibt:

„Die Wissenschaft hat nicht ein Ziel, sondern viele...Es ist deshalb ein furchtloses Unterfangen, nach einer einzigen ‚wissenschaftlichen Methode‘ für alle Zwecke Ausschau zu halten: Das Wachstum und die Entwicklung wissenschaftlicher Ideen hängen nicht nur von einer Methode ab und werden immer eines breiten Spektrums verschiedener Untersuchungsweisen bedürfen“.

In diesem Sinne werden folglich die einzelnen Schritte des von der Autorin entwickelten Analyseverfahrens näher beschrieben.

5.3 Beschreibung des Analyseverfahrens

Die einzelnen Analyseschritte werden in diesem Punkt näher beschrieben, sodass nachvollziehbar wird, wie der Weg zur Beantwortung der Fragestellung gestaltet wird. Zuerst wird hierfür näher auf die deskriptive Darstellung der Videoaufnahmen eingegangen, bevor das Herausarbeiten bestimmter Interaktionsmuster näher erklärt wird. Anschließend wird dargestellt, inwiefern die Gegenübertragungsgefühle der Autorin, sowie mögliche Abwehrprozesse seitens des Kindes und dessen Interaktionspartner (Mutter, fremde Person) für die vorliegende Arbeit von Bedeutung sind. Demnach sollen folglich jene Analyseschritte beschrieben werden, die für das Beantworten der Forschungsfrage dieser Diplomarbeit notwendig sind. Die beschriebenen Analyseschritte werden sowohl in der Analyse der Mutter-Kind-Interaktion, als auch dem Analyseteil der Interaktion des Kindes mit einer fremden Person durchgeführt. Zuerst wird im Analyseteil auf die Mutter-Kind-Interaktion eingegangen, die darauffolgende Analyse der Interaktion des Kindes mit einer fremden Person folgt dabei demselben Weg, der folglich beschrieben wird.

1. Analyseschritt – deskriptive Darstellung

Die vorliegende Arbeit basiert auf Videoaufnahmen, die im Rahmen des Forschungsprojektes „Die Beziehung von Mutter und Baby“ aufgenommen wurden. Aufgrund der Fragestellung dieser Diplomarbeit dient das Datenmaterial insbesondere dazu, Verhaltensweisen herauszuarbeiten, die ein Muster erkennen lassen bzw. wiederholt stattfinden. Um das Verhalten des Kindes, der Mutter und der fremden Person sichtbar zu machen und einen Einblick in die Materie zu gewähren, werden im ersten Analyseschritt jene Videoszenen, die als Basis für den Analyseteil der vorliegenden Arbeit dienen, deskriptiv dargestellt. Der erste Analyseschritt beinhaltet demzufolge die Transkription des Datenmaterials, die zugleich die Grundlage dieser Diplomarbeit darstellt. Im Bezug auf die Mutter-Kind-Beziehung werden die drei Wickelszenen beschrieben, wobei das Kind im Alter von fünf Wochen, einem Jahr bzw. achtzehn Monaten ist. Die Transkription wird mit Hilfe einer Tabelle übersichtlich hervorgehoben, wobei besonders wichtige (aufgrund der Gegenübertragung der Autorin) Interaktionsmomente des Kindes bzw. der Mutter in unterschiedlichen Farben markiert sind. Für die Untersuchung der Interaktion zwischen dem Kind und der fremden Person wurde eine Episode der Entwicklungsdiagnostik ausgewählt, die aus Sicht der Autorin (insbesondere unter Berücksichtigung ihrer Gegenübertragungsgefühle) besonders „reichhaltig“ bzw. interessant für die Analyse ist. Abermals wird die Transkription der Szene aus der Entwicklungsdiagnostik mit Hilfe der Darstellung in einer Tabelle hervorgehoben, wobei wiederum besondere Interaktionsmomente des Kindes und der fremden Person färbig markiert sind.

Im Zuge des Transkriptionsvorganges wurden die Videos vorerst mehrmals unvoreingenommen betrachtet. Aufkommende Gedanken, Gefühle und Eindrücke bzw. „Auffälliges“ wurden notiert, bevor das Videomaterial schließlich unter Beschreibung der äußeren sichtbaren Handlungen und Äußerungen wertfrei transkribiert wurde, wobei alle Mutter-Kind (fremde Person – Kind) Interaktionen verschriftlicht wurden. Die Äußerungen der beobachteten Personen wurden dabei um die Beschreibung nonverbaler Handlungen, sowie mimischer und gestischer Ausdrücke erweitert. Die Kommunikationsinhalte sind unter Anführungszeichen gesetzt, um sie vom Fließtext abzuheben. Handlungen, die die Personen dabei während ihrer Äußerungen tätigten, wurden im Anschluss an den jeweiligen Kommunikationsinhalt (in Klammer) beschrieben.

2. Analyseschritt – Die Analyse aufkommender Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin

Zur Beantwortung der Fragestellung wurde unter anderem die Methode der Gegenübertragung gewählt. Die Analyse aufkommender Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin beim Betrachten der jeweiligen Videoaufnahmen gilt dabei als hilfreich für weitere Analyseschritte, da sie Auskunft über verborgene Mitteilungen der beobachteten Personen geben können. Das Unbewusste des Kindes, der Mutter und der fremden Person soll demnach mithilfe der Gegenübertragung erschlossen werden. Hierfür notierte die Untersucherin Gefühle, Gedanken, Erinnerungen und Wahrnehmungen bzw. Empfindungen, die im Zuge des Betrachtens der einzelnen Videoszenen in ihr aufkamen. Alle Gedanken, Gefühle und Wahrnehmungen diesbezüglich werden anhand einer Tabelle aufgezeigt und hervorgehoben, wobei die Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf das Kind und die Mutter/fremde Person separat dargestellt werden. Daran anschließend werden die Gegenübertragungsgefühle, auch bzw. gerade jene, die „unpassend“ scheinen, reflektiert und es wird analysiert, inwieweit diese von Bedeutung für die Mutter-Kind-Interaktion/Interaktion des Kindes mit fremder Person sein könnten.

3. Analyseschritt – Das Herausarbeiten von Interaktionsmustern

Die Transkription der Videobeobachtungen ist teilweise abstrakt, weshalb im dritten Analyseschritt ausführlich auf die jeweiligen Transkriptionen eingegangen wird, indem die einzelnen Verhaltensweisen der beobachteten Personen in den Interaktionen interpretiert und näher beschrieben werden. Anschließend an die Interpretation der Beobachtungen werden Interaktionsmuster der jeweiligen Szenen herausgefiltert, auf die schließlich näher eingegangen wird, indem diese näher erklärt werden. Jedes Muster wird dabei durch eine passende Überschrift in *kursiv* zusammengefasst. Die Beschreibung der jeweiligen Interaktionsmuster bezieht sich auf die Transkription, wobei tatsächlich stattgefundenen Kommunikationsinhalte *kursiv* in die Analyse der unterschiedlichen Muster mit einbezogen werden. Die herausgearbeiteten Interaktionsmuster der Mutter-Kind-Interaktion und der Interaktion des Kindes mit einer fremden Person stellen die Basis für die Beantwortung der Fragestellung dar, wobei schließlich analysiert wird, welche Muster bzw. Themen sowohl die Interaktion des Kindes mit dessen Mutter als auch die Interaktion des Kindes mit einer fremden Person dominieren. Dafür wird zusammenfassend auf die bereits herausgearbeiteten Interaktionsmuster eingegangen, indem diese erneut unter anderem mit Hilfe einer Tabelle zur besseren Übersicht dargestellt werden. Anhand dessen werden Muster herausgearbeitet, die alle Interaktionen des Kin-

des (mit Mutter und fremder Person) kennzeichnen, wobei diese abermals mit einer Tabelle hervorgehoben werden.

4. Analyseschritt – Die Analyse möglicher Abwehrprozesse/-maßnahmen

Im vierten Analyseschritt werden in Anlehnung an Datler (1996, 153) mögliche Abwehrreaktionen der beobachteten Person herausgearbeitet. Die Verhaltensweisen des Kindes, der Mutter und der fremden Person, die in den Szenen beobachtbar sind, sollen demzufolge im Bezug auf Abwehrprozesse analysiert werden. Das Theoriekapitel der Abwehr stellt hierfür die Grundlage dar, worauf mit Hilfe der Schritte der Sicherung von Datler (ebd.) Abwehrverhalten der Mutter und der fremden Person aufgezeigt wird. Mögliche Abwehrmaßnahmen des Kindes sollen in diesem Schritt ebenfalls herausgearbeitet werden. Die Analyse der Abwehrprozesse bzw. – maßnahmen soll dazu dienen, das Vorherrschen bestimmter Interaktionsmuster ein Stück weit zu begründen.

5. Analyseschritt – Das Herausarbeiten von Implikationen der Interaktionsmuster, die sowohl die Mutter-Kind-Interaktion als auch die Interaktion des Kindes mit einer fremden Person bestimmen

Im letzten Analyseschritt der vorliegenden Arbeit werden schließlich die zuvor gewonnenen Erkenntnisse im Bezug auf Muster, Abwehrreaktionen und Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin, die in der Mutter-Kind-Interaktion und der Interaktion des Kindes mit einer fremden Person analysiert wurden zusammenfassend dargestellt. Anhand dessen wird untersucht, welche Implikationen der jeweiligen Interaktionsmuster sowohl die Mutter-Kind-Interaktion als auch die Interaktion des Kindes mit einer fremden Person bestimmen. Hierfür soll wiederum auf jede dieser Implikationen detailliert eingegangen werden, indem dieses näher beschrieben werden. Anschließend daran werden Abwehrreaktionen im Bezug auf jedes einzelnen Implikationen herausgearbeitet, um die Dominanz bestimmter Interaktionsmuster bzw. deren Bedeutung ein Stück weit zu begründen. Unter Bezugnahme auf die Gegenübertragungsgefühle der Autorin und mit Hilfe der Theorie der psychischen Struktur sowie des Szenischen Verstehens soll schließlich die Beantwortung der Fragestellung erfolgen.

Nachdem eben das Forschungsvorhaben für die Videoanalysen detailliert beschrieben wurde, erfolgt im Kapitel 6 der forschungspraktische und analytische Teil der vorliegenden Diplom-

arbeit. In diesem werden die Interaktionen des Kindes mit seiner Mutter und einer fremden Person auf dem Weg analysiert, der soeben anhand der Analyseschritte aufgezeigt wurde.

KAPITEL 6

6 Analyse

In diesem Kapitel erfolgt die Darstellung und Analyse der Interaktionen des Kindes mit seiner Mutter und mit fremden Personen. Zuerst wird hierfür näher auf die Interaktion des Kindes mit seiner Mutter eingegangen, wobei drei Wickelszenen tabellarisch nebeneinander dargestellt werden, bevor die jeweiligen Interaktionsmuster dieser Situationen herausgearbeitet und analysiert werden. Darauf folgend wird eine Episode der Entwicklungsdiagnostik tabellarisch dargestellt, wobei die Interaktion des Kindes mit einer fremden Person fokussiert wird, um schließlich Interaktionsmuster zu analysieren, die sich in allen Interaktionsszenen wiederholen.

6.1 Die Mutter-Kind-Interaktion

Zuerst werden im Punkt 6.1.1 die Interaktionen von Mutter und Kind anhand einer Tabelle dargestellt, wobei es sich um drei Wickelszenen eines Mutter-Sohn Paares handelt, welche als Basis für die Analyse von Interaktionsmustern in der Mutter-Kind-Interaktion dienen. Darauf folgend wird im Punkt 6.1.2 die Interaktion des Kindes mit einer fremden Person dargestellt, um schließlich Muster dieser Interaktionen herausarbeiten zu können. Bei den jeweiligen Analysen werden insbesondere Übertragungs- und Abwehrprozesse berücksichtigt, was ein Verstehen der Entstehung bzw. Dynamik von Mustern in den Interaktionen ermöglichen soll.

6.1.1 Darstellung der Mutter-Kind-Interaktion

Die Szenen, welche in der folgenden Tabelle dargestellt werden, wurden zu drei verschiedenen Zeitpunkten aufgenommen. Die folgende Tabelle stellt die Transkription der jeweiligen Videoaufnahmen dar, welche das Nachvollziehen und Vorstellen der einzelnen Szenen ermöglichen soll. Zugleich dient diese Darstellung anhand einer Tabelle als Grundlage für die Analyse.

Jene Episoden, welche für die Autorin Schlüsselszenen darstellen und folglich in der Analyse besondere Beachtung finden, sind farbig dargestellt. Die (auffälligen) Aktivitäten bzw. Interaktionsmomente des Kindes werden dabei in blauer Farbe betont, während jene der Mutter rot geschrieben sind. Es soll dies eine bessere Übersicht und das Hervorheben, für die Analyse wichtiger, Sequenzen ermöglichen. Die Abkürzung M steht für die Mutter, während B für den Namen des Kindes steht, wobei der Anfangsbuchstabe des Kindes anonymisiert wurde, um Datenschutz zu gewährleisten.

Wickelszene 1

Kind fünf Wochen alt

M steht gebeugt beim Wickeltisch, auf dem B liegt und **öffnet B mit der linken Hand den Mund. B liegt auf dem Wickeltisch und betrachtet das Tropfenfläschchen, welches M senkrecht über den Mund von B hält.** M schüttelt das Fläschchen mit den Worten „Komm, komm, komm, komm“. B gibt einen Laut von sich, worauf M „Jaaa“ sagt. **B bewegt seine Hände hin und her, während M B Tropfen in den Mund gibt.** Sie sagt dabei: „Hopsala, vier, fünf, sechs, sieben“. **B bewegt sich heftiger** und M sagt „Aaah, das geht ja alles an dir vorbei“ **M streicht B dabei über den Mund** und **B beginnt an Ms Finger zu nuckeln.** M nimmt den Finger wieder aus Bs Mund und bewegt wieder das Tropfenfläschchen, wobei sie B mehrere Tropfen mit den Worten „Fünf, das **tut dem Magen gut**, jaaa, deinem Magen, jaaa, dann hast du weniger Blähungen, hhh?“ in den Mund tropft. B bewegt dabei seine Hände. M sagt „So. Das müssen fünfzehn sein, jetzt hama net genau gezählt, aber das passt schon, gell?“ **B nuckelt wieder am Finger der Mutter.** M sagt dazu „Das passt schon, **das schmeckt soo gut.** Jaa, jaa, super.“ Sie nimmt die Stoffwindel, auf der B liegt und wischt über Bs Mund. Sie sagt dabei „Tu ma dich abwischen, sooo“ und **nimmt den Finger aus Bs Mund.**

B liegt da, betrachtet seine Mutter und bewegt seine Arme. **M nimmt schnell einen Schnuller und steckt ihn B mit den Worten „Dann bekommst das Schnulli“ in den Mund.** M nimmt ein **Stofftier**, welches oberhalb dem Gesicht von B befestigt ist in die Hand und schüttelt es, wobei dieses rasselt, mit den Worten „Da ist dein Freund, schau wer dein Freund ist, hh?“ Sie öffnet die Drücker des Strampelanzuges und sagt „Dann **mach ma noch ein bisschen Musik**, und wir wickeln dich dann“ **M nimmt eine Spieluhr und dreht sie mit den Worten „Das beruhigt“ auf.** B liegt dabei auf dem Wickeltisch, schaut in die Richtung, aus der die Musik kommt und **nuckelt an seinem Schnuller.** M zieht B den Strampler aus. Sie öffnet die Windel mit den Worten „Soo. Schau ma was du alles gemacht hast“ B wendet das Gesicht währenddessen zur Kamera und **nuckelt fortwährend an seinem Schnuller.** M sagt „Die Windel ist schon voll. Schau ma mal“ Sie gibt die Windel mit den Worten „Na is a bissi schwer“ weg. B schaut währenddessen in die Kamera und **nuckelt an seinem Schnuller.** M nimmt ein Feuchttuch, streicht über die Leisten von B und sagt „Jaa. **Das tut gut, gell?** Jaa. Jaa, super, super, ganz toll, ha? Soo.“ B schaut noch immer in die Kamera.

M berührt mit der rechten Hand den Bauch von B und fragt „**Willst du eine Massage?**“ Sie schaut in die Kamera und fragt „Ist Zeit für eine Massage?“ M sagt zu B „Dann werd ma dich massieren, denn wir haben heute noch nicht massiert und eine **Massage tut gut** für die Blähungen, gell?“ Dabei hält M mit beiden Händen die Füße von B hoch und bewegt sie. **B schaut weiterhin in die Kamera, während er seinen Schnuller im Mund hat.** M nimmt ein

Fläschchen und öffnet es mit den Worten „Bissi a Massage mit dem Mandelöl, **das gefällt dir, gell?**“ Sie gibt etwas Öl auf ihre linke Hand und streicht es im Uhrzeigersinn über den Bauch des Kindes. M massiert mit der rechten Hand weiter und sagt „Das Bauchu tu ma jetzt ein bisschen streicheln, ja“ B beginnt dabei wieder an seinem Schnuller zu nuckeln. M schaut B an, während sie mit beiden Händen seinen Bauch massiert und sagt „Im Uhrzeigersinn, jaa. **Das beruhigt, gell? Ist das gut, hm?** Jaa.“ B nuckelt wieder an seinem Schnuller und schaut in die Kamera. M sagt „Schaust du in die Kamera, gell? Du bist ja voll fotogen.“ M lacht und schaut auch in die Kamera. Sie sagt „A Wahnsinn. **Das gefällt dir, gell?**“ Sie massiert weiter mit den Worten „Soo. Jaa. **Das ist gut, das beruhigt.**“ Die Spieluhr hört auf, wobei die Mutter prompt hörbar einatmet und sagt „**Die Musik ist aus, was mach ma denn da? Hältst du’s ohne Musik aus?**“

Tabelle 1 - Transkription der ersten Wickelszene

Wickelszene 2

Kind ein Jahr alt

M legt B auf die Wickelaufgabe, welche sich auf einem Tisch befindet. **Sie gibt B mit den Worten „Da schau her“ sofort ein Fläschchen in die Hand, welches sie schon neben der Wickelaufgabe hergerichtet hatte. B nimmt das Fläschchen in die Hand und führt es mit beiden Händen in seinen Mund.** M begleitet die Handlung mit den Worten „Jawohl, jawohl“ und beginnt, B seine Hose auszuziehen. **B nuckelt währenddessen an seinem Fläschchen** und schaut die Mutter an, bevor er seinen Blick in die Kamera schweifen lässt. Er blickt in die Kamera, während M die Hose und die Strumpfhose mit den Worten „Ja, das hama gleich“ auszieht. B streckt seine Füße in die Höhe und umfasst mit seiner rechten Hand seinen rechten Fuß, während er in der linken Hand das Fläschchen hält, an dem er nuckelt. M öffnet den Body von B mit den Worten „Schau ma ob du schon nass geworden bist“ Sie sagt „Nein, geht schon“ und gibt B einen Kuss auf den Fuß. M lacht laut und B richtet den Blick folglich auf M, welche sagt „Schaust du immer auf die Kamera? Das hast du auch gemacht wie du klein warst“ B schaut gleich wieder in die Kamera. M lacht wieder, wobei B wieder zu M schaut. M sagt „Na, willst du mal Schauspieler werden?“ und öffnet dabei die Windel. Sie gibt die Windel mit den Worten „Ui, die is voll“ weg und B wendet seinen Blick wieder in die Kamera.

B schaut seine Füße an und spielt mit der rechten Hand kurz mit seinem rechten Fuß. M nimmt ein Feuchttuch und wischt B mit den Worten „**Das ist was, was dir wahrscheinlich gar nicht gefällt,** weils schön kalt ist und du bist ganz schön warm“ über den Po. B tritt mit seinem Fuß und M lacht, während sie weiterhin wischt und sagt „Du bist ganz schön warm, ich weiß“ M bläst kurz über den Windelbereich von B und trocknet diesen kurz mit einer Stoffwindel, auf der B liegt. Sie sagt dabei „Soo, tu ma das trocknen.“ **B nuckelt fortwährend an seinem Fläschchen** und bewegt schließlich seinen rechten Arm und sein rechtes Bein zueinander. M nimmt eine Windel und zieht sie B an. **B dreht sich um, wobei sein Fläschchen aus seinem Mund fällt. M sagt laut und schwer atmend den Namen von B. B begibt sich in Krabbelposition, was M mit den Worten „Du bist schon unruhig, gell“ begleitet. B nimmt kurz sein Fläschchen, dann die Stoffwindel und dann das Päckchen mit den Feuchttüchern in die Hand. M nimmt prompt das Päckchen und legt es zu B, wobei sie sagt „Genau, nimm das zum Spielen.“**

Daraufhin stellt sie B auf und sagt „Stell dich a bissl zu mir“. M richtet die Windel von B,

wobei B kurz raunzt. M schließt die Knöpfe des Bodys von B mit den Worten „Soo, halt dich fest.“ B sieht zur Kamera, worauf M sagt „Ja, du willst zur Kamera, gell? Jetzt muss ich dich aber leider hinlegen, damit du deine Strumpfi anziehst“ M legt B auf die Auflage, wobei B zu schreien beginnt. M sagt „Du willst nicht“ B strampelt und dreht sich um, worauf M sagt „Geh B., wart!“ und versucht, den Body von B zuzuknöpfen. B nimmt die Stoffwindel von der Auflage und spielt damit. M nimmt B auf den Schoß und zieht B die Strumpfhose an, wobei B strampelt und laut raunzt. B hält die Stoffwindel fest und führt sie zu seinem Mund. M hält dabei B und zieht ihm die Strumpfhose fertig an. B verhält sich unruhig und raunzt, wobei er immer wieder die Stoffwindel zu seinem Mund führt. M sagt „Jetzt kommt noch die Hose“ und legt B wieder auf die Auflage. B dreht sich und raunzt laut, wobei er die Windel festhält. M nimmt B wieder hoch und lacht. Sie sagt „Dann dreh ma wieder um, wenns nicht anders geht“ B sitzt auf M und schaut in die Kamera. M zieht B die Hose mit den Worten „Na, jetzt hamas fast“ über. B raunzt lauter, während er noch immer die Windel in der Hand hält. M stellt B auf den Tisch und sagt „So.“ B raunzt weinerlich und spielt mit der Windel. M sagt: „Bist schon fertig“ und nimmt B hoch. B schaut in die Kamera und führt seine Windel zum Mund. M sagt dazu: „Brauchst du noch die Windel, die Stoffwindel, tu ma die weg?“ B schaut in die Kamera und führt sich die Windel zum Mund.

Tabelle 2 - Transkription der zweiten Wickelszene

Wickelszene 3

Kind achtzehn Monate alt

B liegt auf der Wickelaufgabe und hält mit der linken Hand ein Fläschchen, an dem er nuckelt. B sieht M an, welche B die Hose mit den Worten „Wau, wau, wau, wau, wau jetzt die Hose“ auszieht. M knöpft den Body von B auf, welcher noch immer M ansieht, sein Fläschchen hält und daran nuckelt, und sagt „Uuh so eine volle Windel, die is ja bummvoll. Wieder mal soviel getrunken, ha?“ B gibt einen Laut von sich, worauf M „Jaa“ sagt. M öffnet die Windel und B wendet seinen Blick zur Kamera, noch immer das Fläschchen im Mund. M nimmt die Windel und sagt „mmh willst a Schauspieler werden, hm?“ und nimmt beide Füße von B in die Hand. B richtet den Blick wieder auf M. M lacht und sagt „Du willst ein Schauspieler werden, du, du willst ein Schauspieler werden, du“ und führt dabei ihren Mund zu den Füßen von B. B raunzt kurz und nuckelt an seinem Fläschchen. M nimmt ein Feuchttuch mit den Worten „Schau mal, da ist ein Feuchttuch“ und wischt B mit den Worten „Aah, das ist ganz schön kühl“ über den Wickelbereich. B schaut dabei M an, wobei er das Fläschchen im Mund hat, aber nicht daran saugt. M nimmt eine frische Windel und sagt „Jetzt mach ma eine Windel“. Sie küsst die Füße von B und hebt sie hoch. Sie gibt die Windel unter Bs Po und sagt „Also ich bin ja jetzt schnell, weil normalerweise steht er sofort immer auf und deswegen muss ich auch so schnell sein, weil er mag das Wickeln (M ändert ihre Tonlage) nicht wirklich, gell? Aber jetzt vielleicht schon, weil du müde bist, ha?“ M hebt dabei die Füße von B hoch, wobei B noch immer, den Blick auf M gerichtet, sein Fläschchen im Mund hat und mit der linken Hand hält.

B raunzt kurz, worauf M sagt: „Dir ist heiß? Soll ich das ausziehen?“ B richtet seinen Blick in die Kamera und M sagt: „Ich kann dir das nicht ausziehen, weil draußen ist es kalt.“ B richtet den Blick auf M und raunzt. M sagt: „Das werd ma jetzt nicht ausziehen, das zieh ma zuhause aus, jetz zieh ma dich an, gö?“ M zieht B die Hose an. B schaut M an und nuckelt am Fläschchen. M schaut B an und sagt leise: „Die Hose. So. Ohh.“ B nimmt das Fläschchen aus dem Mund und sagt „Bau“. M beugt sich zu B und sagt „Bau Bau“. M lacht dabei und B hält sein

Fläschchen in den Händen und sagt „Bau Bau“. **B nimmt das Fläschchen gleich wieder in den Mund und nuckelt daran**, wobei er sich mit seiner linken Hand an sein linkes Ohr fasst. M sagt, während sie B die Hose hochzieht, „Und jetzt kommen noch die Schuhe, hm? Jetzt kommen noch die Schuhe, **tu ma dich noch a bissl kitzeln?**“ M kitzelt B und B zeigt zur Kamera, worauf M sagt „Das ist die Kamera.“ B blickt in die Kamera, das Fläschchen im Mund.

M kitzelt B, während sie sagt „Das ist die Kamera, das ist die Kamera, das ist die Kamera.“ **B hält dabei fortwährend sein Fläschchen im Mund und zeigt kurz zur Tür. M sagt „Und wir gehen dann raus, ja.“** M nimmt einen Schuh, öffnet ihn und sagt „Wir sind fast fertig.“ M zieht B die Schuhe an und B beobachtet sie dabei mit dem Fläschchen im Mund, wobei M sagt: „und noch ein Schuh. **Jetzt hamas geschafft.** Jetzt fahr ma nachhause, hm?“ B nuckelt währenddessen an seinem Fläschchen und streicht mit seiner rechten Hand über sein Haar. M nimmt beide Füße von B und beugt sich zu Bs Gesicht. Sie sagt dabei lächelnd „**Hamas geschafft?**“ **B raunzt kurz, noch immer das Fläschchen im Mund, und M schickt prompt hörbar zwei Küsschen. B raunzt abermals und beginnt zu strampeln, wobei M Bs Füße sofort nimmt, damit strampelt und sagt: „Hopp, hopp, hopp, hopp, hopp, hopp, hopp.“**

Tabelle 3 - Transkription der dritten Wickelszene

6.1.2 Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin

Unter Punkt 3.3 wurde bereits auf Übertragungsprozesse in der Interaktion näher eingegangen. Zusammenfassend wird in der Übertragungsreaktion eine andere Person subjektiv so erlebt, als wäre sie zum Beispiel eine wichtige Bezugsperson der Vergangenheit. Die reale Wahrnehmung des Anderen ist demnach von einem früheren Objekt überlagert, was wiederum die Übertragungsreaktion unangemessen erscheinen lässt. Dem Analytiker bietet sich die Möglichkeit, Übertragungen mithilfe eigener Gegenübertragungsgefühle näher zu analysieren. Indem der Therapeut auf seine aufkommenden (insbesondere für ihn untypischen, befremdlichen) Gefühle und Assoziationen, während er dem Patienten zuhört und diese reflektiert, achtet, entdeckt er mitunter, was sich im Unbewussten seines Klienten abspielen könnte. Im Rahmen dieser Diplomarbeit achtet die Autorin demnach auf ihre aufkommenden Gegenübertragungsgefühle, während sie die Videos betrachtet. Die Gegenübertragungsgefühle der Verfasserin dienen daher als methodisches Mittel, um unbewusste Anteile der Mutter und des Kindes zu erforschen. Die subjektiven Gefühle und Wahrnehmungen der Autorin führen im Sinne von Heimann (1950) dazu, dass das Unbewusste der Verfasserin das der Mutter bzw. des Kindes versteht. Auch nach Sandler, Dare und Holder (1973, 58) scheint es möglich, dass mittels Gegenübertragungsgefühlen der Autorin der verborgene Sinn der Mitteilungen der Mutter bzw. des Kindes verstanden werden kann. Hierfür soll jeweils darauf eingegangen werden, welche Gefühle und Gedanken bei der Autorin im Bezug auf die Mutter und das

Kind beim Betrachten der Videos aufkamen, bevor schließlich analysiert wird, inwiefern diese Gegenübertragungsgefühle für die Gestaltung der Interaktion zwischen Mutter und Kind bedeutsam sein könnten.

Aufkommende Gefühle und Gedanken (*im Sinne der Gegenübertragung*) der Untersucherin

beim Betrachten der **ersten Wickelszene:**

Gegenübertragung im Bezug auf die **Mutter**

Ich fühle mich ein wenig gestresst. Es herrscht Hektik und alles muss so schnell gehen. Das Kind soll vollgestopft werden. Ich fühle mich unruhig und angespannt, irgendetwas soll verhindert werden und nicht ausbrechen. Es kommen folgende Gedanken auf:

Die Mutter fühlt sich verpflichtet, dem Kind etwas zu geben bzw. dieses zu beschäftigen. Ich denke mir „Was kommt jetzt noch alles (Reizüberflutung)?“ Ich muss lachen, da ich es nicht glauben kann, welche Handlungen die Mutter durchführt um ihr Kind zu unterhalten oder diesem (scheinbar) Gutes zu tun.

Das Gefühl, die Kontrolle über etwas zu haben, herrscht vor. Es soll die Kontrolle über das Kind gewährleistet sein. Ich habe den Eindruck, die Mutter müsse zeigen, was sie kann und wie sehr sie sich um ihr Kind kümmere, sie zeigt, dass sie ein richtiger Profi ist. Der Satz „*Das beruhigt*“ scheint unangebracht, da das Gefühl bzw. der Gedanke dominiert, dass das alles zu viel ist und eher überfordert oder stresst, als dass es beruhigt. Ich bin ein bisschen beunruhigt und habe Angst davor, dass etwas passieren könnte.

Es kommt der Gedanke auf, ob die Mutter eventuell Angst vor Stille hat, da sie ständig redet und die Spieluhr läuft. Als diese aufhört, sagt die Mutter „*Die Musik ist aus, hältst du ohne Musik aus?*“. Ich habe das Gefühl, die Mutter hält es ohne Musik nicht aus, sie muss sich selbst beruhigen. Sie empfindet Angst, dass etwas vom Kind aus kommen könnte, was sie vielleicht nicht kontrollieren kann. Sie will alles perfekt machen und hat vielleicht Angst, dass sie etwas falsch macht. Es kommt Mitleid mit der Mutter auf, da sie so bemüht ist, sie meint es so gut mit dem Jungen aber wirkt ein wenig beängstigt um sein Wohl. Es kam kurz das Gefühl der Einsamkeit auf, mit allem allein gelassen zu werden, aber es ist ein wenig zu viel (Verantwortung?).

Sie ist sehr bemüht, dem Kind alles zu bieten, vielleicht hat sie nicht alles bekommen, und will es nun besser machen. Emotionen dürfen nicht aufkommen bzw. ausgelebt werden. Der Schauplatz (*sogar mit rotem Licht der Wärmelampe beleuchtet*), wo sich die Wickelszene abspielt wird genutzt, um zu zeigen, dass alles in Ordnung ist, in gewisser Weise Selbstbestätigung/Aufführung, dass sie alles so super macht und im Griff hat. In Wahrheit vielleicht Angst und Unsicherheit bzw. Zweifel etwas falsch zu machen. Große Sorge um das Kind.

Tabelle 4 – Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf die Mutter / erste Wickelszene

Erste Wickelszene

Gegenübertragung im Bezug auf das **Kind**

Wenn ich mich in das Kind hineinversetze, gehen mir folgende Gedanken durch den Kopf, die ich an seiner Stelle haben würde:

„Sie macht mich fertig und versteht mich nicht. Ich darf mich nicht artikulieren. Sofort steckt sie mir etwas in den Mund. Ich schaue sie nicht mehr an, es hat keinen Sinn, da sie nicht auf mich eingeht. Sie versteht mich nicht. Ich habe keinen Raum und keine Möglichkeit mich frei zu bewegen und mit meiner Mutter in Kontakt zu treten. Ich liege hilflos da und werde überflutet und vollgestopft. Ich will ausbrechen und schreien, darf aber nicht. Ich kann mich nicht wehren.“

Es dominiert vor allem das Gefühl der Hilflosigkeit und des „Ausgeliefert seins“. Ich habe das Gefühl, der Junge ist so klein und so hilflos. Es wird ihm vermittelt, dass er still und ruhig sein soll. Warum darf er nicht auch einmal etwas frei entscheiden, seinen Gefühlen freien Lauf lassen, sich mehr bewegen? Warum muss er immer beschäftigt werden? Er scheint keinen Raum, keine Möglichkeit und keine Zeit zu haben, sich mal wirklich zu beruhigen, da ihm das alles zu viel ist. Er will vielleicht mal einfach nur entspannen, da liegen und schauen, ohne dass seine Mutter Angst hat, mit ihm stimme etwas nicht und ihm folglich etwas in den Mund gesteckt oder gezeigt bzw. vorgeführt wird.

Merkt die Mutter nicht, dass er sich dagegen wehrt, wenn sie ihm etwas einflößt (Tropfen)? Wieso versteht sie das nicht? Es geht ihm ja eh gut, wieso glaubt sie das nicht? Es ist dem Jungen alles zu viel. Es scheint, dass das Kind viel ruhiger ist als seine Mutter. Es kommt daher der Gedanke auf, dass die Mutter ihre eigene Unruhe bekämpfen bzw. lindern möchte.

Das Kind erfüllt somit die wichtige Rolle, seine Mutter zu beruhigen. Die Mutter beruhigt sich nämlich selbst mit ihren Aktivitäten. Das Kind muss somit für seine Mutter „herhalten“.

In gewisser Weise muss sich demnach das Kind um die Mutter kümmern, indem es diese beruhigen muss. Es kommt die Frage auf, ob die Mutter folglich überhaupt auf die wahren Bedürfnisse des Jungen eingehen kann, oder ob sie ein Stück weit „geblendet und verklärt“ durch ihre eigenen Gefühle handelt bzw. ob ihre eigenen Wahrnehmungen nicht etwas verzerrt sind (durch ihre Ängste, Sorgen, Phantasien bzw. Geister⁷).

Tabelle 5 - Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf das Kind / erste Wickelszene

Inwiefern sind die Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin von Bedeutung?

Mit Hilfe des Reflektierens der aufkommenden Gedanken und Gefühle der Verfasserin, konnten folgende verborgene Mitteilungen herausgearbeitet werden, die vermutlich das Verstehen unbewusst ablaufender psychischer Prozesse seitens der Mutter und des Kindes in der Interaktion ermöglichen.

Als wesentlich bedeutsam scheint, dass mittels des Reflektierens der Gefühle und Gedanken, die bei der Autorin aufkamen, erkenntlich wurde, dass die Mutter durch ihre übertriebenen Beruhigungsmaßnahmen unbewusst vor allem ein Ziel verfolgte: sich selbst zu beruhigen. Die Mutter schrieb den Handlungen des Kindes somit unbewusst die Bedeutung zu, dass diese auf dem Unruhezustand ihres Sohnes beruhen. Das Kind erhält daher etwas, das es beruhigt. Es werden dem Jungen diesbezüglich Tropfen verabreicht, ein Stofftier vorgeführt, der Finger in den Mund gesteckt, die Spieluhr aufgedreht und ein Schnuller verabreicht. Tatsächlich scheint jedoch die Mutter Beruhigung zu benötigen und „benutzt“ dafür ihr Kind, um diese auch zu erhalten. Das Kind wird demnach zum Träger einer unbewussten Phantasie der Mutter über Aspekte des eigenen Selbst. Lebovici (1983b, 131) betont in diesem Sinne, dass durch diese Übertragung aus dem realen Kind ein phantasmatisches wird. Das Kind erfährt demzufolge eine Phantasieaufladung, wobei das reale Kind verschwindet. Die Mutter ist demnach nicht

⁷ Der Begriff „Geister“ beschreibt nach Fraiberg, Adelson und Shapiro (2003, 465ff) die Ursache einer Behinderung des Zusammenspiels von Eltern und Kind, wobei es um die (unbewusste) Wiederholung der Vergangenheit in der Gegenwart geht. Diese „Geister“ gibt es in jedem Kinderzimmer, was die jeweilige Entwicklung des Kindes in vielerlei Hinsicht gefährden kann (ebd.).

mehr in der Lage angemessen bzw. in realistischer Weise auf ihr Kind zu reagieren, da ihre Wahrnehmung im Bezug auf die Bedürfnisse des Kindes aufgrund ihrer eigenen Projektionen verzerrt ist. Folglich scheint es plausibel, dass die Mutter ihr Kind beruhigt, obwohl dieses keine Anzeichen etwaiger Unruhezustände zeigt.

Der Junge scheint sich zu Beginn durch das Bewegen seiner Arme und Beine gegen die Handlungen seiner Mutter wehren zu wollen. Er resigniert jedoch schließlich, da er der Mutter hilflos ausgeliefert ist. Das Kind fungiert nur mehr als Projektionsfläche für das Ausleben der Mutter bzw. ihrer Selbstberuhigungsmaßnahmen. Die Mutter interagiert demzufolge weniger mit ihrem Kind als mit sich selbst. Da die Mutter folglich nicht angemessen auf die Bedürfnisse ihres Kindes reagieren kann, stellt sich die Frage, welche Folgen dies für die Entwicklung des Kindes mit sich bringen kann. Da die Mutter auf die Beruhigung des Kindes fixiert ist, lässt sie dem Jungen keine Möglichkeit sich frei zu entfalten und entwickeln zu können. Sie schränkt daher die Entwicklung ihres Kindes ein, indem sie dieses darin hindert, sich selbst zu erfahren, zu bewegen, zu schreien, zu plappern bzw. sich zu artikulieren. Jeder Versuch des Kindes, sich zu äußern oder zu wehren wird unterdrückt. Demzufolge kann die Bedeutungszuschreibung der Mutter im Bezug auf das Verhalten des Kindes schwerwiegende Folgen für dessen Entwicklung haben.

Im Anschluss soll auf die Gegenübertragungsgefühle der Autorin beim Betrachten der zweiten Wickelszene eingegangen werden, um mitunter weitere mögliche Erkenntnisse zu erlangen bzw. das bereits Beobachtete eventuell ein Stück weit zu bestätigen.

Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin

beim Betrachten der **zweiten** Wickelszene

Gegenübertragung im Bezug auf die **Mutter**

Ich habe zu Beginn der Wickelszene den Eindruck, die Mutter wolle lässig und selbstbewusst wirken. Sie tut so, als wisse sie genau was sie tut und als könne ihr die Situation nichts „anhaften“. Sie möchte anscheinend wieder ihre Professionalität beweisen. Sie verhält sich ein wenig theatralisch und abermals kommt der Gedanke auf, die Mutter denkt, sie sei auf einer Bühne (*Die Mutter thematisiert auch ein paar Mal die Schauspielerei, indem sie den Bub fragt ob er Schauspieler werden möchte*). Diesbezüglich habe ich das Gefühl, dass die Mutter gerne Schauspielerin wäre, und es liebt, sich selbst zu inszenieren oder eine bestimmte Rolle

zu spielen. Ich denke, sie würde diesen Beruf mit Leidenschaft ausüben, da er für sie passen würde. Ich überlege, ob sie vielleicht am Theater beschäftigt war und wegen der Geburt ihres Kindes den Beruf aufgegeben hat und ihn nun vermisst, da sich mir das Gefühl förmlich aufdrängt, dass das Theater (spielen) ihre Leidenschaft ist.

Als das Kind kurz raunzt, kommt Wut auf das Kind auf und die Situation des Wickelns wirkt, als sei sie sehr anstrengend und mühsam. Ich empfinde einen gewissen Unmut und Unlust gegenüber der Situation. Das Kind macht mich ein wenig wahnsinnig, es soll einmal Ruhe geben, es kostet mir meine ganze Kraft. Vor allem, dass das Kind seinen eigenen „Kopf“ hat, macht mir zu schaffen. Ich habe den Eindruck die Mutter denkt folgendes: „Ach Gott, mich freuts nicht mehr, das ist so mühsam“. Das Kind soll das tun, was die Mutter will, sonst schaut es (wieder) so aus, als wäre sie eine schlechte Mutter. Das Kind könnte die Mutter mit seinem Weinen verraten.

Ich habe das Gefühl, die Mutter denkt, sie kann das ja gar nicht und kommt sich blöd vor. Als das Kind ungeduldig wird, denkt sie vielleicht „Bist ja eh schon fertig.“, „jetzt mach kein Theater (*das mach ja ich*)“. Es kommt der Gedanke auf, die Mutter hätte ihre große Leidenschaft für ihr Kind aufgegeben und sie kann ja besser was anderes als ihr Kind großziehen. Vielleicht bemüht sie sich deshalb so sehr um ihr Kind, um diesen Gedanken erst gar nicht aufkommen zu lassen.

Tabelle 6 - Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf die Mutter / zweite Wickelszene

Zweite Wickelszene

Gegenübertragung im Bezug auf das **Kind**

Wäre ich der Junge, würde mir Folgendes durch den Kopf gehen:

„Ich finde es langweilig, mit meinem Fläschchen nur dazuliegen. Ich möchte mit meinen Füßen spielen, aber das ist nicht so einfach mit der Flasche in der Hand. Das geht nicht so, wie ich mir das vorstelle. Ich will mich jetzt endlich bewegen und austoben. Lass mich die Umgebung erkunden, ich mag nicht immer nur daliegen und an meiner Flasche saugen. Das ist so langweilig und erfüllt mich nicht (*Das füllt nur meine Windel*). Das Fläschchen ist wie ein Fremdkörper, der mir im Weg ist, frei zu sein. Ich möchte selbst einmal die Situation bestim-

men und nicht immer nur du (Mutter).“

Als das Fläschchen aus dem Mund fällt, bewegt sich das Kind, indem es sich gleich umdreht und seine Umgebung erkundet. Die Mutter interpretiert dies mit den Worten „*Du bist schon unruhig, gell?*“ wobei ich mir denke, das Kind will auch einmal die Kontrolle über sein eigenes Handeln haben und tun was es wirklich will.

Das Kind raunzt, wobei ich dieses so verstehe und nachvollziehen kann: „Mir reicht, ich halte das nicht mehr aus“. Als das Kind schließlich weint, kommen folgende Gedanken in mir auf: „Bitte versteh mich, keiner versteht mich, ich bin gefangen und verzweifelt. Es macht keinen Sinn – du verstehst mich ja doch nicht.“ Das Kind möchte von sich aus, seinen Bedürfnissen entsprechend, eine Situation bestimmen, doch seine Mutter lässt das nicht zu/hält das nicht aus. Dies wiederum führt beim Kind zum Gefühl der Hilflosigkeit und Resignation – es hat keinen Sinn, seine Mutter gesteht es ihm nicht zu, sich zu entfalten und frei zu bewegen, und vielleicht auch mal seinen Willen durchzusetzen, da die Mutter dies als Unruhe des Kindes interpretiert und darauf mit ihren Beruhigungsmaßnahmen reagiert und eingreift, um das Kind zu stillen und zu kontrollieren.

Tabelle 7 - Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf das Kind / zweite Wickelszene

Worauf kann möglicherweise anhand der Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin beim Betrachten der zweiten Wickelszene geschlossen werden?

Bei der Autorin herrscht vor allem das Gefühl vor, die Mutter wäre lieber auf einer Bühne, als ihr Kind vor laufender Kamera zu wickeln. Es kommt der Gedanke auf, ob die Mutter überfordert ist mit ihrer Situation und vielleicht auch ein wenig unzufrieden. Das Kind scheint ihr zu schaffen zu machen, vor allem wenn es seinen eigenen Willen durchsetzen möchte, da die Mutter dann die Kontrolle verliert. Warum möchte die Mutter die Kontrolle über die Situation bewahren? Hat sie Angst, dass ihr Kind sie mit seinem Weinen verrät und sie dann „auffliegt“, dass sie ja lieber vielleicht doch was anderes lieber tun würde, als sich immer nur um das Kind zu kümmern. Der Autorin drängt sich das Gefühl auf, die Mutter hätte eine Leidenschaft für das Theater. Vielleicht möchte sie aber auch anderen Spaß im Leben genießen, auf den sie des Kindes wegen verzichtet und deshalb unbewusst ein schlechtes Gewissen hat, was sie mit ihrer Überfürsorglichkeit überspielen möchte. Sie tut so, als möchte sie nur das Beste für ihr Kind und vernachlässigt dabei möglicherweise ihre eigenen Bedürfnisse ein wenig.

Um ihre (unbewussten) Wünsche und Sehnsüchte nicht aufkommen zu lassen bzw. ihren eigenen Drang, etwas zu unternehmen, zu unterdrücken, kümmert sie sich umso mehr um ihr Kind. Vielleicht lenkt sie das ein wenig von ihrem Drang (nach Freiheit, Unabhängigkeit?) ab. Für das Kind scheint das jedoch sehr belastend zu sein, da dieses dadurch in seinem freien Handeln massiv eingeschränkt wird. Es stellt sich die Frage, ob sich die Mutter selbst vielleicht auch so eingeschränkt fühlt in ihren Möglichkeiten und sie dies auf ihr Kind in gewisser Weise überträgt. Die Mutter agiert diesbezüglich mehr oder weniger ihre eigene Eingeschränktheit insofern aus, als dass sie ihr Kind auch einschränkt. Dieses will sich jedoch wehren, schafft es aber nicht. Vielleicht möchte sich die Mutter auch ein Stück weit aus ihrer Mutterrolle (und den damit verbundenen Verantwortungsgefühlen und Einschränkungen) befreien, und das Kind spiegelt dies wieder, indem es sich aus den Fängen der mütterlichen Handlungen loslösen möchte.

Es soll schließlich auch die dritte Wickelszene im Bezug auf Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin erläutert werden, um möglicherweise noch andere verborgene Mitteilungen der Mutter und des Kindes zu verdeutlichen.

Aufkommende Gefühle und Gedanken der Untersucherin

beim Betrachten der **dritten** Wickelszene

Gegenübertragung im Bezug auf die **Mutter**

Mir erscheint es ganz unpassend und nicht nachvollziehbar, als die Mutter das Thema Schauspielerei abermals aufgreift. Sie wiederholt scheinbar aus dem Nichts „*Willst a Schauspieler werden, du willst a Schauspieler werden.*“ Mir kommt es so vor, dass sie Schauspielerin sein möchte und davon richtig überzeugt und begeistert ist, da sie mit vollem Elan und mit Begeisterung die Sätze sagt. Sie scheint richtig aufzublühen, wenn es um die Schauspielerei geht. Vielleicht ist sie auch überzeugt, dass ihr Kind Schauspieler werden soll, da sie dies so gerne wäre, aber nicht die Möglichkeit dazu hatte/hat, diesen Beruf auszuüben. Der Junge soll demnach ihren persönlichen Wunsch oder Traum ein Stück weit erfüllen, indem er selbst Schauspieler wird.

Es kommt abermals verstärkt das Gefühl auf, dass die Mutter die Kontrolle über die Situation bewahren möchte. Sie will ihrem Jungen alles recht machen, sodass dieser gar keinen Grund dazu hat, vielleicht selbst mal die Kontrolle zu übernehmen. Als sie sagt, sie müsse schnell

sein (weil er das Wickeln nicht mag) kommt das Gefühl auf, dass die Mutter Angst hat vor ihrem Kind bzw. Angst dieses könne sie kontrollieren, indem es sie mit seinem Weinen aufregt. Wenn sich der Junge aufregt, offenbart dies das Gefühl der Mutter von Unruhe, von dem sie sich so sehr fürchtet. Daher hält sie den Jungen, so gut es nur möglich ist, still.

Begeistert erklärt sie „*Das ist die Kamera*“. Dabei spürt man wieder richtig die Freude der Mutter und wie sie dabei aufblüht, vor der Kamera zu stehen. Sie lacht leidenschaftlich, was an eine richtige Bühnenschauspielerin erinnert. Es kommt der Gedanke auf, ob die Mutter vielleicht denkt: „Ich wickle dich ja gern und kümmere mich um dich aber meine wahre Leidenschaft gilt etwas anderem, was zur Zeit keinen Platz in meinem Leben hat. Aber ein Stück weit kann ich meinen Traum oder eine bestimmte Rolle auf der Bühne bzw. vor der Kamera während ich dich wickle, ausleben.“ Die Mutter zieht mit dem Kind ihre Show vor der Kamera ab. Sie sieht dies vielleicht als Auftritt, den die beiden zu meistern haben.

Tabelle 8 - Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf die Mutter / dritte Wickelszene

Dritte Wickelszene

Gegenübertragung im Bezug auf das **Kind**

Es kommt das Gefühl auf, als hätte der Junge bereits gelernt, dass alles in Ordnung ist, wenn er sich ruhig verhält und an seiner Flasche saugt. Er ist es schon gewohnt, von seiner Mutter unterhalten zu werden, und er verlässt sich auf sie, indem er ihre Handlungen über sich ergehen lässt. Er wirkt dabei ein wenig apathisch und antriebslos. Es kommt der Gedanke auf, der Junge hat es schon aufgegeben zu reagieren oder seinen Willen durchsetzen zu wollen. Er nimmt nicht mal sein Fläschchen aus dem Mund, wenn er Laute von sich gibt, als wäre er zu faul dazu. Es kommt abermals das Gefühl auf, das Kind hat das Verhalten, ständig das Fläschchen im Mund zu behalten, gelernt bzw. ist dies einfach gewohnt.

Die Mutter spielt für den Jungen Theater und dieser beobachtet sie dabei und hat sonst nichts zu sagen. Er braucht nur da zu liegen und am Fläschchen saugen, den Rest bestimmt/erledigt seine Mutter. Es scheint, als hätte es der Junge schon aufgegeben, sich für seine Bedürfnisse einzusetzen. Er scheint resigniert zu haben. „Meine Mutter soll machen, denn solange ich an meinem Fläschchen sauge, ist alles in Ordnung, also mach ich das auch“. Es kommt das Gefühl auf, ob das Kind nicht ein wenig unlebendig ist im Gegensatz zu den anderen Wickelszenen. Daher herrscht auch ständig das Gefühl vor, der Junge habe resigniert und liegt nur mehr

wie betäubt bzw. ruhiggestellt auf der Wickelaufgabe, ohne sich für seine wahren Bedürfnisse oder irgendetwas einzusetzen.

Es kommt der Gedanke auf, die Mutter habe es durch ihre ständigen Beruhigungsmaßnahmen tatsächlich geschafft, ihr Kind zu beruhigen, im Sinne von beinahe ruhig stellen, was ich als schlimm empfinde. Ich spüre den Drang, das Kind soll endlich seinen eigenen Empfindungen freien Lauf lassen und sich nicht ruhig stellen lassen. Diesbezüglich kommt eine gewisse Abneigung gegenüber der Mutter auf, da ich mir denke, was sie für ein Recht hat, die Freiheit ihres Kindes aufgrund ihres eigenen Egoismus so einzuschränken und folglich die Entwicklung des Kindes zu behindern.

Tabelle 9 - Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf das Kind / dritte Wickelszene

Inwiefern scheinen die Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin von Bedeutung?

Die Mutter scheint abermals ein Stück weit ihre Wünsche oder Sehnsüchte auf ihr Kind zu projizieren, indem sie kommentiert, dass ihr Sohn Schauspieler werden möchte. Das Kind dient der Mutter daher als Projektionsfläche, was deren Wünsche betrifft. Auffällig erscheint mir mein Gefühl der Abneigung gegenüber der Mutter bezüglich ihrer Einschränkung im Bezug auf ihr Kind. Kann es sein, dass die Mutter auch eine gewisse Abneigung gegen ihr Kind hat, da dieses egoistisch die Freiheit der Mutter einschränkt? Mir wäre es lieber, der Junge hätte die Möglichkeit, sich mehr zu entfalten und die Situation aktiver mit zu gestalten (empfindet die Mutter vielleicht auch den Wunsch, sich mehr zu entfalten?). In der Wickelszene scheint der Junge jedoch nur eine „Marionette“ der Mutter darzustellen, wobei der Gedanke aufkommt, ob die Mutter sich selbst vielleicht auch als „Marionette“ ihres Kindes empfindet. Möglicherweise empfindet die Mutter ihre derzeitige Situation als einschränkend, da der Junge ihren Tagesablauf und ihre Handlungen bestimmt. Das Kind scheint es schon aufgegeben zu haben, ausbrechen zu wollen bzw. Emotionen zu zeigen. Es macht, was seine Mutter in gewisser Weise von ihm erwartet bzw. ihm gelernt hat. Womöglich hat die Mutter auch ihre Träume oder einen Teil ihres Lebens aufgegeben, was sich folglich am Verhalten des Kindes widerspiegelt. Der Junge hat scheinbar schon ein Stück weit resigniert, hat dies die Mutter auch, vielleicht schon vor längerer Zeit? Die Entwicklung des Kindes wird durch das Interaktionsverhalten der Mutter nicht gefördert, wobei der Gedanke aufkommt, ob sich vielleicht auch die Mutter (ihrer unbewussten Meinung nach) nicht mehr weiterentwickeln kann (so wie sie es sich vorstellt).

Die subjektiven Wahrnehmungen der Autorin bzw. das Reflektieren der aufkommenden Gefühle konnten soeben als Untersuchungsinstrument eingesetzt werden. Mit Hilfe der Gegenübertragung als Methode wurden neue Erkenntnisse bzw. Hypothesen im Bezug auf unbewusste Mitteilungen seitens des Kindes und der Mutter gewonnen, welche für die weitere Analyse der Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt von Bedeutung sind. Da bestimmte Verhaltensweisen des Kindes und der Mutter wiederholt stattfinden, soll folglich näher darauf eingegangen werden, inwiefern die jeweiligen Handlungen einem bestimmten Muster folgen und welche Themen in diesen Interaktionsmustern besonders präsent sind.

6.1.3 Welche Muster und Themen lassen sich in den Interaktionen herausarbeiten?

Es wurden bereits mit Hilfe der Gegenübertragung bestimmte Auffälligkeiten der Mutter-Kind-Interaktion in den drei Wickelszenen herausgearbeitet. Unter anderem konnte festgestellt werden, dass bestimmte Verhaltensweisen des Kindes und der Mutter wiederholt stattfinden. In diesem Punkt soll nun erarbeitet werden, welche Dynamik sich hinter den Auffälligkeiten verbirgt bzw. inwieweit die unterschiedlichen Episoden bestimmte Muster erkennen lassen. Es soll hierfür auf jede einzelne Episode, welche von der Autorin in der Transkription (S. 62f) markiert wurde, näher eingegangen werden bevor die einzelnen Muster herausgearbeitet und beschrieben werden. Zuerst erfolgt somit die Interpretation der jeweiligen Wickelszene, bevor dominante Muster herausgearbeitet werden.

Wickelszene 1

In der ersten Wickelszene stehen die **Themen** „Beruhigung“ und „Das tut gut“ im Mittelpunkt, was folglich erläutert werden soll.

Gleich zu Beginn der Szene versucht die Mutter, ihrem Sohn Tropfen zu verabreichen. Sie kommentiert dies mit den Worten „Komm komm komm komm“, was eine gewisse Ungeduld seitens der Mutter vermuten lässt. Nachdem sie es schafft, ihrem Kind einige Tropfen in den Mund zu geben sagt sie „Jaaa“ in einem entspannten und freudigen Ton, und signalisiert somit eine gewisse Erleichterung. Der Junge beginnt sich heftiger zu bewegen, was mitunter als Abwehr bzw. Unlust verstanden werden kann. Die Mutter erklärt dem Sohn, „das tut dem Magen gut. Jaaa“, während sie ihm noch weitere Tropfen verabreicht. Das Kind nuckelt am

Finger seiner Mutter, welche die Handlung mit den Worten „*Ahh, das schmeckt so gut*“ begleitet. Nachdem die Mutter ihren Finger aus dem Mund ihres Sohnes nimmt, beginnt dieser seine Arme zu bewegen. Der Junge bewegt sich also, wobei dies den Anschein erwecken könnte, er wäre unruhig. Die Mutter greift folglich sofort zu einem Schnuller (einer Beruhigung) und steckt diesen ihrem Sohn in den Mund (orale Befriedigung). Die Mutter bietet ihrem Sohn jedoch noch eine andere Gelegenheit sich zu beruhigen bzw. abzulenken und zeigt dem Jungen ein Stofftier. Bevor sie jedoch zu Wickeln beginnt, schaltet sie noch die Spieluhr mit den Worten „*das beruhigt*“ ein, welche Musik erklingen lässt. Das Kind bekommt somit zuerst Tropfen, dann den Finger der Mutter und anschließend einen Schnuller, ehe es, nachdem noch Musik zur Beruhigung aufgedreht wurde, gewickelt wird.

Die Mutter beginnt schließlich mit dem Wickeln, wobei sie dem Kind die Leisten mit den Worten „*das tut gut*“ abwischt. Man hat den Eindruck, dem Kind soll nur Gutes getan werden, sodass der Junge sein Dasein in vollen Zügen genießen kann. Es geht der Mutter darum, ihrem Sohn ausschließlich Gutes zu tun und somit nicht mit Unlust konfrontiert zu werden. Die anschließende Massage erscheint noch „wie das Tüpfelchen auf dem i“ was die Angebote seitens der Mutter für ihren Sohn betrifft, welcher ein ganzes Programm an Entspannung und Beruhigung erhält. Das Kind liegt, am Schnuller nuckelnd, auf der Wickelaufgabe und wird von seiner Mutter „*in Uhrzeigerichtung*“, was wiederum die Professionalität des „Wellnessangebotes“ unterstreicht, massiert. Die Mutter sagt dabei, *dass die Massage gut tue*, was das Wohlbefinden des Kindes betrifft. Die Mutter nimmt noch ein Massageöl mit Mandelöl, um ihrem Sohn mit den Worten „*das gefällt dir, gell?*“ noch größere Lust zu bereiten. Während sie mit beiden Händen den Bauch des Jungen in Uhrzeigerichtung massiert sagt sie „*das beruhigt, gell? Ist das gut, hm?*“ Dies lässt wiederum erkennen, dass die Mutter sehr darauf bedacht ist, ihren Sohn zu beruhigen (auch wenn dieser keine Unlust zeigt) bzw. diesem etwas Gutes zu tun.

Die Mutter massiert ihren Sohn mit den Worten „*Das ist gut, das beruhigt*“ weiter, wobei plötzlich die Spieluhr aufhört. Es fällt also ein Programm der Beruhigung aus, was die Mutter prompt hörbar einatmen lässt. Es wirkt dies beinahe so, als würde sie erschrecken. Sie sagt „*Die Musik ist aus, was mach ma denn da?*“, was darauf hindeutet, dass sie etwas unternehmen muss/will, um Ablenkung/Beruhigung garantieren zu können. Sie fügt hinzu: „*Hältst du's ohne Musik aus?*“, was die Annahme ein Stück weit bestätigt, dass die Mutter ihren Sohn die Situation des Wickelns erleichtern bzw. so angenehm als möglich gestalten möchte.

Sie scheint demnach das Gefühl zu haben, der Junge würde das Wickeln ohne Ablenkung nicht aushalten.

Wickelszene 2

„Solange du an deinem Fläschchen nuckelst, ist alles okay“

Die Mutter stellte vor Beginn der Wickelsituation ein Fläschchen bereit, welches sie dem Kind sofort zu Beginn der Aufnahme reicht. Es scheint, als hätte die Mutter schon vorgesorgt bzw. präventiv ein Mittel zur Beruhigung etwaiger Unlust- und Unruhezustände bereitgestellt. Vermutlich vermittelt dies der Mutter eine gewisse Sicherheit, die Kontrolle über die Situation zu bewahren. Nuckelt der Junge nämlich an seinem Fläschchen, kann sie ihn in Ruhe umwickeln, da sich das Kind dann weniger bewegt und beruhigt ist. Die Mutter überreicht dem Jungen das Fläschchen mit den Worten *„da schau her“*, was zeigt, dass die Mutter darauf bedacht ist, dass ihr Sohn auf das Angebot aufmerksam wird und dieses annimmt. Als das Kind die Flasche nimmt, sagt die Mutter *„Jawohl, Jawohl“*, wobei sie beginnt, dem Jungen die Hose auszuziehen. Der Plan der Mutter, das Kind zu beruhigen, um schließlich in Ruhe wickeln zu können, funktioniert scheinbar, was sie mit *„Jawohl, Jawohl“* bestätigt. Die erste Hürde wäre also überwunden und das Wickeln kann beginnen.

Das Kind nuckelt an seiner Flasche und die Mutter zieht den Jungen aus. Sie sagt *„Das hama gleich“*, was die Situation ganz harmlos erscheinen lässt. Die Wickelszene nimmt bis auf weiteres auch einen unspektakulären, angenehmen, entspannten Verlauf. Während das Kind fortwährend an seiner Flasche saugt, scherzt die Mutter über die Schauspielkarriere ihres Sohnes. Sogar das Wischen seiner Mutter mit dem kalten Feuchttuch über seinen Windelbereich scheint kein großes Problem für den Jungen zu sein. Plötzlich dreht sich das Kind jedoch auf der Wickelaufgabe um, wobei ihm das Fläschchen aus dem Mund fällt. Laut und schweratmend äußert die Mutter den Namen des Kindes. Vermutlich spiegelt dies folgendes wieder: Bis jetzt lief alles *„wie am Schnürchen“* und jetzt scheint die Situation *„aus den Rudern zu laufen“*. Die Mutter verliert die Kontrolle, indem dem Kind das Fläschchen aus dem Mund fällt. Das Kind begibt sich in Krabbelposition, was die Mutter mit den Worten *„Du bist schon unruhig, gell?“* begründet. Für die Mutter scheint daher festzustehen: Da das Kind kein Mittel der Beruhigung (mehr) besitzt, ist es unruhig. Der Junge greift jeweils kurz auf die Stoffwindel, sein Fläschchen und das Päckchen mit den Feuchttüchern. Vermutlich sucht er etwas, mit

dem er sich beschäftigen bzw. ablenken oder beruhigen kann. Die Mutter gibt dem Kind das Päckchen und sagt prompt „Genau, nimm das zum Spielen“ was darauf schließen lässt, dass sie erleichtert bzw. erfreut ist, dass ihr Sohn eine Ablenkung gefunden hat bzw. sie ihm ein anderes Angebot machen kann.

Sie stellt ihren Sohn hin, um ihn anzuziehen. Bevor sie ihn wieder auf die Wickelaufgabe legt, sagt sie „*Jetzt müsst ma dich aber leider hinlegen*“. Mit dem Wort „*leider*“ scheint die Mutter schon zu wissen bzw. zu befürchten, dass ihrem Sohn das Liegen auf der Auflage nicht gefallen wird. Das Kind weint schließlich tatsächlich, als es die Mutter hinlegt, was diese mit den Worten „*Du willst nicht*“ kommentiert. Die Mutter teilt mit dieser Feststellung dem Kind mit, dass sie versteht, weshalb es weint. Der Junge beginnt zu strampeln und seine Mutter sagt in schon ungeduldigerem Ton „*Geh B. wart*“. Sie scheint dem Kind befehlen zu wollen, er solle noch kurz etwas Geduld haben und aufhören zu strampeln. Ansonsten würde die Wickelszene noch länger andauern, wobei der Junge nur noch unruhiger werden würde. Das Kind nimmt folglich die Stoffwindel in die Hand und spielt damit bzw. lenkt sich damit ab und beruhigt sich. Die Mutter nimmt ihren Sohn dann auf den Schoß, um ihm die Hose anzuziehen, worauf der Junge wiederum mit Raunzen und Strampeln reagiert. Er hält die Stoffwindel noch in seiner Hand und führt sich diese zum Mund. Vielleicht beruhigt es den Jungen, die Stoffwindel zum Mund zu führen, da er öfters raunzt und jeweils immer die Windel zum Mund hält. Immerhin war er ruhig, solange er an seiner Flasche saugen konnte oder diese zumindest im Mund hatte.

Die Mutter legt ihren Sohn wieder auf die Auflage, wobei dieser laut raunzt und die Windel dabei fest bei sich hält. Die Mutter geht auf das Raunzen ein, indem sie den Jungen mit den Worten „*Dann dreh ma wieder um, wenns nicht anders geht*“ wieder auf ihren Schoß setzt. **Das Kind bestimmt** daher die Situation und die Mutter richtet sich danach. Die Mutter teilt ihrem Sohn mit, dass sie fertig sind, wobei dieser bereits weinerlich raunzt, was auf Unlust seitens des Kindes schließen lässt. Der Junge hält noch die Windel und die Mutter fragt, ob er die Windel noch „*brauche*“. Es lässt dies darauf schließen, dass die Mutter der Ansicht ist, ihr Sohn bräuchte die Windel. Das Wort „*brauche*“ weist auf eine gewisse Dringlichkeit bzw. Notwendigkeit hin. Der Junge möchte nicht nur mit der Windel spielen, sondern er *braucht* sie. Es scheint, als könnte das Kind also ohne die Windel gar nicht sein. Da die Mutter sehr darauf bedacht ist, dass ihr Kind beschäftigt, im Sinne von abgelenkt bzw. beruhigt, ist, ist es für sie vermutlich selbstverständlich, dass ihr Kind ohne Stoffwindel weint bzw. die Situation

nicht aushält, was erklärt, warum der Junge die Windel *braucht*. Schließlich schaut das Kind in die Kamera und führt sich die Stoffwindel nochmals zum Mund.

Wickelszene 3

„*Wir haben's geschafft*“

Das Kind liegt auf der Wickelaufgabe und nuckelt an einem Fläschchen. Die Mutter sorgte also schon vor dem Wickeln vor, indem sie dem Jungen „präventiv“ oder sicherheitshalber sein Fläschchen gab. Der Junge sieht seine Mutter an, während diese ihn auszieht. Er beobachtet also die Handlungen seiner Mutter, welche diese mit den Worten „*Uuh so eine volle Windel, die is ja bummvoll. Wieder mal soviel getrunken, ha?*“ kommentiert. Die Windel des Jungen ist also voll, was auf die Menge, die der Junge schon vor dem Stattfinden der Wickelszene getrunken hat, zurückzuführen ist, was auch die Mutter betont. Es stellt sich die Frage, wieso der Junge soviel getrunken hat, wobei vermutet werden kann, dass schon vor der Wickelsituation eine gewisse Unruhe mit Hilfe des Trinkens beseitigt bzw. beschwichtigt werden sollte. Möglicherweise war die Mutter schon aufgeregt oder besorgt über das bevorstehende Ereignis, weshalb sie sicherheitshalber schon im Vorhinein ihren Sohn beruhigte, sodass dieser „gewappnet“ für die Situation auf der Universität war. Insofern kann festgestellt werden, dass es primär um die Beruhigung der Mutter geht, die sich in gewisser Weise durch das Verabreichen des Fläschchens an ihren Sohn scheinbar selbst besser fühlt.

Das Kind gibt schließlich einen Laut von sich, welchen die Mutter in beruhigendem Ton mit einem „*Jaaa*“ beantwortet. Der Junge nuckelt also nicht mehr an seinem Fläschchen, sondern scheint durch seinen Laut bereit dazu zu sein, sein Fläschchen nicht mehr zu benötigen. Er bevorzugt demnach mit seiner Mutter zu kommunizieren anstatt bloß Blickkontakt mit ihr zu halten. Es kommt das Gefühl auf, das Fläschchen sei eigentlich eine Behinderung, da der Junge deutlicher sprechen könnte, wenn er nichts in seinem Mund hätte. Die Mutter geht auf den Laut ihres Sohnes prompt in beruhigendem Ton mit einem „*Jaaa*“ ein. Sie signalisiert dem Jungen mit dem „*Jaaa*“, dass sie ihn verstanden hat. Der Junge braucht also nichts weiter zu sagen, denn die Mutter weiß ja Bescheid darüber, was ihr Sohn mitteilen möchte. Der beruhigende Ton, in welchem dieses „*Jaaa*“ gesagt wird, weist in gewisser Weise darauf hin, dass ihr Junge sich nicht aufregen soll, sondern dass er ruhig an seinem Fläschchen weaternuckeln solle, weil es ist ja alles in Ordnung und es gibt nichts zu besprechen. Die Mutter öffnet folg-

lich die Windel ihres Sohnes, welcher sich der Kamera zuwendet. Vermutlich interpretierte auch der Junge das „Jaaa“ seiner Mutter als ein gewisses Desinteresse dieser an einem kommunikativen Austausch. Der Junge wäre dazu bereit gewesen, indem er durch den Laut direkt Kontakt mit seiner Mutter aufnehmen wollte, welche jedoch nur „Jaaa“ sagte, ohne näher auf ihren Sohn einzugehen.

Das Kind schaut schließlich in die Kamera, um eventuell mit dieser bzw. der Kamerafrau Kontakt aufzunehmen. Die Mutter kommentiert dies, indem sie sich selbst in Szene setzt und sagt, dass der Junge Schauspieler werden möchte. Sie nimmt die Füße des Kindes in die Hände und sagt wiederholt in begeistertem fast euphorischem Ton „*Du willst Schauspieler werden*“. Sie wiederholt dies mehrere Male, wobei der Junge kurz raunzt. Es scheint, als sei die etwas überschwängliche Art, in der die Mutter mit ihrem Sohn umgeht, dem Kind zu viel zu sein bzw. dieses überfordern. Tatsächlich beginnt der Junge wieder an seinem Fläschchen zu nuckeln, was den Verdacht, das Kind sei unruhig im Sinn von überfordert noch verstärkt bzw. bestätigt. Die Mutter säubert ihren Sohn mit dem Feuchttuch, wobei dieser aufhört an seinem Fläschchen zu nuckeln. Er scheint sich also wieder etwas beruhigt zu haben. Trotzdem gibt der Junge sein Fläschchen nicht weg, er hat es ständig im Mund, auch wenn er nicht daran saugt. Es entsteht der Eindruck, als wolle auch er „präventiv“ ein Mittel zur Beruhigung zur Verfügung haben. Sollte Unlust in ihm aufkommen, hat er so die Möglichkeit, an seiner Flasche zu nuckeln.

Die Mutter gibt ihrem Sohn schließlich mit den Worten „*Also ich bin ja jetzt schnell, weil normalerweise steht er sofort immer auf und deswegen muss ich auch so schnell sein, weil er mag das Wickeln (M ändert ihre Tonlage) nicht wirklich, gell?*“ eine Windel unter den Po. Die Mutter erklärt also, dass sie ihr Kind so *schnell* wickeln *muss*, weil dieser das nicht mag. Das Wort „*muss*“ deutet wiederum auf eine gewisse Dringlichkeit hin. Die Mutter kommt scheinbar gar nicht auf die Idee, ihr Kind langsamer zu wickeln. Sie ist überzeugt davon, ihr Kind schnell wickeln zu *müssen*, da dieses sonst Unlust empfindet. Eine Situation, welche das Kind nicht mag, darf demzufolge nicht stattfinden oder *muss* zumindest so *schnell* wie möglich „über die Bühne“ gebracht werden.

Der Junge raunzt kurz, was seine Mutter prompt mit den Worten „*Dir ist heiß. Soll ich das ausziehen?*“ beantwortet. Die Mutter führt das Raunzen des Kindes demnach darauf zurück, dass dem Kind heiß ist. Da der Junge daraufhin in die Kamera schaut, kann vermutet werden, dass dem Kind nicht heiß ist, da es sonst auf den Vorschlag der Mutter, es auszuziehen, ver-

mutlich nicht mit Abwenden reagiert hätte. Möglicherweise ist der Mutter heiß, was sie denken lässt, dass es ihrem Sohn auch zu warm sei. Es kommt der Gedanke auf, ob die Mutter die Situation als Stress empfindet und ihr deshalb heiß ist. Die Mutter erklärt ihrem Sohn, dass sie ihn nicht ausziehen kann, weil es draußen kalt ist. Der Junge blickt folglich wieder seine Mutter an und raunzt, wobei diese abermals erklärt, dass sie ihren Sohn jetzt nicht auszieht, sondern dies zuhause tut, und dass der Junge jetzt einmal angezogen wird. Es stellt sich die Frage, warum die Mutter ihrem Sohn zuvor das Angebot gemacht hat, ihn auszuziehen, wenn sie jetzt mehrmals betont, dass sie ihren Sohn gar nicht ausziehen kann, weil es draußen kalt ist. Die Frage „*Soll ich das ausziehen?*“ verweist unter diesem Aspekt eher auf die Tatsache, dass der Mutter heiß ist (da sie dem Jungen nicht die Hose auszieht, sondern anzieht).

Der Junge beginnt dabei an seiner Flasche zu nuckeln. Es stellt sich die Frage, wie der Junge handeln würde, hätte er sein Fläschchen nicht. Würde er weinen oder sich dagegen wehren, dass ihm seine Mutter die Hose anzieht? Da die Mutter zuvor schon erklärte, dass ihr Sohn beim Wickeln immer (vermutlich wenn er kein Fläschchen hat) aufsteht, kann davon ausgegangen werden, dass der Junge (hätte er die Flasche nicht) aufstehen würde. Da dies das Wickeln vermutlich erschweren würde, scheint es nachvollziehbar, dass es (vor allem für die Mutter und aus ihrer Sicht wahrscheinlich auch für ihren Sohn) angenehmer oder unkomplizierter, also einfacher ist, den Jungen zu wickeln, wobei dieser an seinem Fläschchen saugt. Der Junge nuckelt tatsächlich an seinem Fläschchen und scheint zufrieden und beruhigt zu sein. Plötzlich nimmt das Kind jedoch seine Flasche aus dem Mund und sagt „*Bau*“. Er versucht demnach erneut Kontakt mit seiner Mutter aufzunehmen. Die Mutter steigt diesmal auf das Angebot ihres Sohnes ein, indem sie mit „*Bau Bau*“ antwortet. Die Mutter lacht und der Junge hält seine Flasche in seinen Händen wobei er abermals „*Bau Bau*“ sagt. Es findet also ein Austausch zwischen Mutter und Sohn statt, welcher dem Kind erlaubt, sich ein Stück weit von seiner Flasche zu trennen, indem es sie aus dem Mund nimmt und „bloß“ in den Händen hält.

Jedoch scheint das Kind dies nicht lange auszuhalten, da es seine Flasche sofort wieder in den Mund nimmt und sogar daran saugt. Außerdem fasst sich der Junge dabei mit seiner linken Hand an sein linkes Ohr, was den Anschein erweckt, er möchte sich nun wieder beruhigen. Die Mutter macht ihrem Sohn schließlich noch das Angebot, ihn zu kitzeln. Möglicherweise möchte sie noch ein wenig Spaß mit ihm haben bzw. ihr Kind aufheitern. Andererseits kommt der Gedanke auf, ob sich die Mutter nicht selbst noch am Ende der Wickelszene ein wenig

inszenieren bzw. in Szene setzen möchte. Als das Kind in die Kamera blickt, kommentiert dies die Mutter mehrmals mit den Worten „*Das ist die Kamera*“. Sie scheint dabei ganz außer sich und voller Freude zu sein. Es lässt dies abermals vermuten, dass die Mutter Selbstinszenierung „auf einer Bühne“ (in diesem Fall vor der Kamera im Rahmen eines Forschungsprojektes) liebt. Der Junge teilt seine Begeisterung nicht wirklich mit seiner Mutter, da er, die Flasche im Mund, in die Kamera blickt, wobei er schließlich zur Tür zeigt. Die Mutter sagt daraufhin, dass sie dann raus gehen. Als die Mutter ihrem Sohn den Schuh anzieht verkündet sie erleichtert „*Jetzt hamas geschafft*“. Der „Auftritt“ konnte also erfolgreich „über die Bühne“ gebracht werden.

Das Wort „*geschafft*“ deutet darauf hin, dass das Wickeln eine Herausforderung darstellte, welche mit großer Anstrengung verbunden ist. Das Kind nuckelt an seinem Fläschchen und streicht sich über sein Haar, was auf eine gewisse Müdigkeit seitens des Kindes schließen lässt. Das Wickeln vor laufender Kamera scheint daher auch für das Kind anstrengend gewesen zu sein, was die Mutter abermals mit den Worten „*Hamas geschafft?*“ erläutert. Der Satz „*Hamas geschafft?*“ deutet daraufhin, dass beide (Mutter und Kind) etwas dazu beigetragen haben, die Situation zu meistern (Die Mutter stellte das Fläschchen bereit und das Kind saugte daran). Der Junge beginnt schließlich zu raunzen, was auf dessen Unlust schließen lässt. Die Mutter schickt ihm prompt hörbar zwei Küsschen. Nachdem das Kind abermals raunzt und zu strampeln beginnt, nutzt dies die Mutter um sich ein letztes Mal zu inszenieren, indem sie die Füße des Kindes in die Hände nimmt und damit mit den Worten „*Hopp, hopp, hopp ...*“ strampelt.

Nachdem eben auf die einzelnen Wickelszenen näher eingegangen wurde, indem die Handlungen des Kindes und der Mutter interpretiert und näher analysiert wurden, sollen folglich Muster der Mutter-Kind-Interaktion fokussiert werden. Die Autorin versteht unter dem Begriff „Muster“, wie dieser in der vorliegenden Arbeit vorkommt, eine bestimmte Abfolge von Verhaltensweisen, die in bestimmten Situationen regelmäßig zu beobachten ist. Es wird davon ausgegangen, dass in den jeweiligen Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt bestimmte Muster (Verhaltensweisen, Interaktions- und Handlungsmuster) dominieren, wobei auf dieses Phänomen im weiteren Verlauf der Analyse näher eingegangen werden soll (Punkt 6.1.1.4). Folglich werden jene Muster der Mutter-Kind-Interaktion erläutert, die alle drei Wickelsituationen auf bestimmte Art und Weise dominieren bzw. wiederholt stattfinden.

Muster 1: *Das Kind wird unruhig – Die Mutter beruhigt*

Auffällig erscheint in allen drei Wickelsituationen, dass die Mutter prompt ein Mittel zur Beruhigung zur Verfügung stellt, sobald das Kind (**aus Sicht der Mutter**) Unlust zeigt. Die Mutter verabreicht ihrem Sohn nämlich bereits **präventiv** ein Mittel zur Beruhigung, welches für gewöhnlich das Fläschchen darstellt. In den Wickelszenen zwei und drei wird dies besonders deutlich, da die Mutter jeweils gleich zu Beginn dem Kind das Fläschchen in die Hände gibt, an dem der Junge auch beinahe fortwährend nuckelt. Die Situation wird seitens des Kindes daher vor allem durch das Saugen am Fläschchen oder das „im Mund behalten“ von diesem bestimmt. Es stellt sich die Frage, ob die Mutter tatsächlich Unruhezustände seitens des Kindes wahrnimmt und daher auf Mittel zur Beruhigung zurückgreift, da die Handlungen der Mutter in diesem Fall nachvollziehbar(er) erscheinen würden. Diesbezüglich kann beobachtet werden, dass die Mutter oft auf Bewegungen des Kindes mit Beruhigungsmaßnahmen reagiert. Als das Kind zum Beispiel in der ersten Wickelszene beginnt, seine Arme zu bewegen, handelt die Mutter prompt, indem sie ihrem Sohn schnell einen Schnuller in den Mund gibt. Auch die Hand- und Fußbewegungen des Kindes eine Episode zuvor in der ersten Wickelszene werden mit dem Saugen des Kindes am Finger der Mutter gestillt. Es scheint daher möglich, dass die Mutter Bewegungen seitens des Kindes, wie Hand- oder Fußbewegungen, sowie in der zweiten Wickelszene das Umdrehen des Kindes (Kommentar der Mutter: „*Du bist schon unruhig, gell?*“) und in der dritten sein Strampeln als Unruhe bzw. Unlust des Jungen interpretiert oder wahrnimmt und folglich Handlungen setzt, die zur Beruhigung des Kindes führen sollen. In der ersten Wickelszene zeigen sich solche Muster eben durch das Verabreichen der Tropfen, das Nuckeln des Kindes am Finger der Mutter, das schnelle Verabreichen des Schnullers, das Zeigen eines Stofftieres und des Aufdrehens der Musik, was die Mutter mit den Worten „*Das beruhigt*“ begleitete. Auch das Massieren des Kindes kommentierte die Mutter wiederholt mit dem Satz „*Das beruhigt*“.

Die Mutter scheint sehr einfühlsam, jedoch ein wenig übersensibel den Verhaltensweisen des Kindes gegenüber eingestellt zu sein. Die Bewegungen des Kindes würden von einer anderen Person vielleicht ganz anders interpretiert werden oder gar nicht explizit wahrgenommen werden. Es stellt sich die Frage, ob die Mutter die Bewegungen des Kindes nicht gar einschränkt oder verhindern möchte mit ihrem Verhalten. Das Muster „*Kind raunzt - Mutter beruhigt*“ kann diesbezüglich für das Kind negative Folgen für seine Entwicklung haben, indem das Kind in seinen sensomotorischen Erfahrungen in gewisser Weise eingeschränkt wird.

Der Satz, als die Spieluhr aufhört „*Die Musik ist aus, was mach ma da, hältst du ohne Musik aus?*“ zeigt abermals, dass die Mutter davon ausgeht, ihr Kind müsse präventiv/permanent Unterhaltung/Beruhigung bekommen, um eine Situation/neue Erfahrung „aushalten“ zu können. Diesbezüglich kommt der Gedanke auf, dass es auch sehr wichtig ist, dass Kinder lernen, sich selbst zu beruhigen, wobei diese Kompetenz wiederum durch das Muster „*Kind raunzt – Mutter beruhigt*“ wenig gefördert wird. Das Kind bekommt eigentlich nicht die Möglichkeit, sich selbst zu beruhigen, da dies von der Mutter übernommen wird.

Muster 2: *Das Kind wird unruhig – Die Mutter lenkt ab*

In der ersten Wickelszene fällt auf, dass die Mutter dem Kind sehr viele Angebote macht und den Jungen verwöhnt. Sie bietet dem Kind beispielsweise ihren Finger zum Nuckeln an, zeigt ein Stofftier zum Spielen, bietet eine Massage an, usw. Es stellt sich die Frage, ob das Kind die Handlungen seiner Mutter durch ein bestimmtes Verhalten provoziert. Es fällt diesbezüglich abermals auf, dass die Mutter auf Bewegungen des Kindes oder Anzeichen etwaiger aufkommender Unruhezustände des Jungen reagiert. Sobald die Mutter demzufolge Bewegungen oder Unlustzustände des Kindes wahrnimmt, lenkt sie den Jungen ab. Sie bietet ihm dann den Schnuller („Dann bekommst du Schnulli“), zeigt das Stofftier („Da ist dein Freund, schau wer dein Freund ist, hh?“), schaltet Musik ein („Dann mach ma noch ein bisschen Musik“) oder bietet eine Massage an („Willst du eine Massage?“). All diese Handlungen zeigt die Mutter, sobald das Kind seine Arme und Beine bewegt oder kurz einen leisen Laut von sich gibt.

Abermals scheint die Mutter somit sehr sensibel auf die Reaktionen ihres Kindes zu reagieren. Neben dem beruhigendem Effekt (Muster 1) bieten die Angebote der Mutter jedoch vor allem noch etwas: Ablenkung. In der zweiten Wickelszene bietet die Mutter ihrem Kind das Fläschchen mit den Worten „*Da schau her*“, was charakteristisch für ein Angebot ist. In der dritten Wickelszene wiederum fragt die Mutter ihren Sohn, ob sie ihn kitzeln solle („*Tu ma dich noch a bissl kitzeln?*“) und möchte damit den Jungen vermutlich noch ein wenig ablenken bevor die Wickelsituation endlich zu Ende ist. Vor allem in der ersten Wickelszene entsteht der Eindruck, dass das Kind von Reizen überflutet wird, auch wenn es noch nicht tatsächlich raunzt, was wiederum vermuten lässt, dass die Mutter bereits präventiv Ablenkung bietet, um Unruhe bzw. Unlust erst gar nicht aufkommen zu lassen. Es stellt sich die Frage, welche Aktivitäten das Kind von sich aus tätigen würde, wären da nicht ständig Angebote oder Reize, welche den Jungen ablenken.

In diesem Punkt konnte herausgearbeitet werden, dass die Mutter **präventiv** ein Mittel zur Beruhigung, sowie Handlungen zur Ablenkung des Kindes einsetzt. Mit Hilfe der schon reflektierten Gegenübertragungsgefühle der Autorin kann dies damit begründet werden, dass die Mutter ihr Kind beruhigen oder ablenken möchte (obwohl es objektiv keine Unruhe zeigt), da sie selbst unruhig ist und dies auf ihr Kind projiziert. Demnach schreibt die Mutter den Aktivitäten des Kindes die Bedeutung zu, das Kind zeige Unruhe. Die Mutter hat demnach unbewusst ein Motiv, präventiv zu handeln. Welche unbewussten Ziele sich noch hinter den Handlungen und dem Verhalten des Kindes und der Mutter verbergen könnten soll im nächsten Punkt analysiert werden.

6.1.4 Inwieweit deuten die vorherrschenden Interaktionsmuster auf (unbewusste) Abwehrprozesse hin?

Im Punkt 3.2 wurde bereits näher auf die Theorie unbewusster Abwehrprozesse eingegangen. Zusammenfassend versteht man unter Abwehr Handlungen, die darauf abzielen, Unlust vom Bewusstsein fernzuhalten (Mentzos 1982, 60). Mit Hilfe manifester Verhaltensweisen versuchen Menschen demnach, für sie schmerzliche Erinnerungen oder Gefühle ins Unbewusste zu verdrängen und sie dort zu halten. Die latenten Konflikte werden jedoch nur scheinbar gelöst, was dazu führt, dass immer mehr und kompliziertere Abwehrmechanismen aktiviert werden (ebd.).

Welche Verhaltensweisen des Kindes bzw. der Mutter demzufolge auf unbewusste Abwehrprozesse zurückzuführen sein könnten, soll folglich erläutert werden. Zuerst wird hierfür näher auf die Mutter eingegangen bevor schließlich Abwehrmaßnahmen⁸ des Kindes analysiert werden.

Abwehrverhalten der Mutter

In Kapitel 6.1.1.1 konnte bereits herausgearbeitet werden, dass die Mutter eigene Anteile auf ihr Kind projiziert, wobei sie folglich Handlungen setzt, die auf den Bedeutungszuschreibungen der Mutter basieren. Im Punkt 6.1.1.2 wurde deutlich, dass die Mutter diesbezüglich sehr

⁸ Beim Kind sind phantasiemäßige Umarbeitungen frühestens ab eineinhalb Jahren möglich. Aus diesem Grund gibt es früher noch keine Abwehrmechanismen, sondern nur Abwehrmaßnahmen, die das Kind einsetzt, um dystonische Stimulationen oder Interaktionen zu regulieren (Dornes 2004, 195).

darauf bedacht ist, ihren Sohn zu beruhigen oder abzulenken, wobei sie dies versucht auch wenn der Junge keine Anzeichen von unruhigem Verhalten zeigt. Worauf die Verhaltensweisen der Mutter im Bezug auf etwaige Abwehrprozesse gründen könnten, soll unter anderem in **Anlehnung an Datler (1996, 153** siehe Punkt 3.2.1) aufgezeigt werden. Die fünf Schritte von Datler (ebd.) sind jeweils farblich markiert, da sie das Abwehrverhalten der Mutter beschreiben und bestätigen.

Abwehrverhalten zielt darauf ab, Unlust zu vermeiden, wobei auch die Mutter mit ihren Handlungen sehr darauf bedacht scheint, keine Unlust beim Kind aufkommen zu lassen. Sie setzt dabei schon im Vorhinein bzw. präventiv Maßnahmen, welche Unruhe seitens des Kindes verhindern bzw. gar nicht erst aufkommen lassen sollen (1. **„das unbewusste Gewährwerden von Erlebniszuständen, die in äußerst unangenehmer Weise von erwünschten Erlebniszuständen abweichen“**). Möglicherweise fürchtet sich die Mutter (unbewusst) davor, dass es ihrem Kind schlecht gehen könnte, sie würde den Schmerz des Kindes nicht ertragen (2. **„die unbewusste Einschätzung, dass es äußerst bedrohlich wäre, sich dieser Erlebniszustände bewusst zu werden“**) und muss deshalb dafür sorgen, dass dieser erst gar nicht aufkommt (3. **„die unbewusste Einschätzung, dass es am günstigsten wäre, diese Erlebniszustände vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten“**).

Aufkommende Unruhe oder Unlust beim Kind konfrontiert die Mutter möglicherweise mit ihren eigenen Ängsten oder Schwächen, welche sie nicht erträgt und daher verdrängt. Es kann auch sein, dass ein Weinen oder Raunzen des Kindes Hilflosigkeit bei der Mutter hervorruft, indem sie die Kontrolle über ihr Kind verliert. Die Mutter scheint den Analysen zufolge sehr kontrollierend im Bezug auf das Verhalten des Kindes zu sein, da sie immer darauf achtet, dass das Kind beruhigt ist. Es darf also nicht das Gefühl der Unruhe aufkommen, da dies die Mutter scheinbar nicht erträgt. Mitunter möchte die Mutter mit ihrem Verhalten auch verhindern, dass sie mit ihren eigenen unzulänglichen Anteilen konfrontiert wird. Vielleicht hat die Mutter auch Versagensängste, welche ihr durch das Weinen des Kindes bewusst werden und für die Mutter bedrohlich und daher aus dem Bewusstsein fernzuhalten sind.

Prophylaktisch muss sie daher manifeste Maßnahmen setzen, dass diese latenten Inhalte erst gar nicht an die „Oberfläche“ dringen (4. **„die unbewusste Einschätzung, dass es am günstigsten wäre, dieses ‚Fernhalten vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren‘ durch den Vollzug von bestimmten weiteren unbewussten Aktivitäten der Abwehr und der Sicherung zu stützen“**). Um Negatives zu verdrängen, fokussiert die Mutter daher das Positive, indem sie dem

Kind Gutes tun möchte (anstatt dass Schlechtes aufkommt). Das Gute soll demnach über das Negative „siegen“. Indem die Mutter dem Kind ständig den Mund „zuhält“, indem sie ihm ein Fläschchen oder den Schnuller, den Finger in den Mund steckt, verhindert sie, dass das Kind negative Emotionen äußert, welche die Mutter nicht aushalten würde. Sie verstärkt dieses „Nicht aufkommen dürfen von Unlust“ noch mit ihren Handlungen, welche sich auf die Unterhaltung und Ablenkung des Kindes beziehen. Das Kind soll nicht nur „entmündigt“, sondern auch noch unterhalten oder verwöhnt werden, wobei somit in doppelter Hinsicht vorgesorgt wäre, was das Aufkommen von Unlust betrifft (5. „die Ausgestaltung von manifesten Aktivitäten, die sowohl das ‚Ergebnis‘ als auch den Ausdruck unbewusster Abwehraktivitäten darstellen. Manifeste Aktivitäten wurzeln in diesem Sinn im unbewussten Verlangen, sich - zumindest im Bereich des bewusst Wahrnehmbaren - an gewünschte Erlebniszustände in subjektiv bestmöglich erscheinender Weise anzunähern“). Durch das Übermaß an positiven Angeboten („Das tut gut“) soll Negatives (Konfrontation mit eigenen Ängsten wie der Angst vor Kontrollverlust, Gefühlen der Hilflosigkeit, Versagensängste,...) verdrängt werden, was der Mutter auch meist gelingt. Die Ängste und negativen Anteile der Mutter „brodeln“ jedoch unter der Oberfläche und tendieren dazu, ins Bewusstsein zu gelangen, werden sie nicht aktiv mittels bestimmter Verhaltensweisen erfolgreich verdrängt. Die Mutter muss also permanent aktiv Handlungen setzen, welche ein Bewusstwerden latenter Inhalte verhindern sollen. Sie scheint dabei auf beruhigende und ablenkende Maßnahmen zurückzugreifen, auch wenn diese in einer Situation bzw. im Bezug auf das Kind unpassend erscheinen.

Nachdem das Abwehrverhalten der Mutter analysiert wurde, soll folglich darauf eingegangen werden, welche Maßnahmen der Junge setzt, um sich gegen die Handlungen seiner Mutter zu wehren bzw. mit seiner eigenen Unlust umzugehen.

Abwehrmaßnahmen des Kindes

Anhand der Gegenübertragungsgefühle und der Analyse der Interaktionsmuster konnte bereits herausgearbeitet werden, dass das Kind zum Teil erscheint, als hätte es in gewisser Weise resigniert. Vor allem beim Beobachten der dritten Wickelszene konnte teilnahmsloses Verhalten ausgemacht werden, welches die Autorin so empfand, als hätte der Junge keine Motivation mehr, seine Bedürfnisse zu artikulieren oder seinen Willen durchzusetzen. Demnach lässt sich vermuten, dass das Kind es erst gar nicht versucht, mit seiner Mutter in Kontakt zu treten, da er folglich davor geschützt ist, dass ihn seine Mutter falsch versteht und ihn vielleicht schließlich mit ihren Handlungen überfordert. Als Schutz vor Reizüberflutung seitens seiner

Mutter verhält sich der Junge daher ruhig und eher bewegungslos. Er versucht zwar hin und wieder seinen eigenen Bedürfnissen zu folgen, indem er sich mit seinen Bewegungen gegen das kontrollierende Verhalten seiner Mutter wehrt, schlussendlich „besiegt“ diese ihn jedoch mit ihren Beruhigungsmaßnahmen, was zur Unterdrückung der (wahren) Wünsche des Jungen führt. Um nicht jedes Mal wieder dieses Untersagen der eigenen Bedürfnisse und (Bewegungs-) Triebe zu erfahren, zieht es das Kind mitunter vor, sich passiv zu verhalten und somit vor weiteren Entsagungen bewahrt zu sein.

Der Junge steckt seine eigenen Bedürfnisse diesbezüglich zugunsten seiner Mutter zurück, wobei er doch hin und wieder versucht, diese durchzusetzen. Er kämpft dann gegen seine Mutter an, indem er tritt oder zu raunzen oder weinen beginnt. Da dies die Mutter (wie oben beschrieben) nicht aushält, beruhigt sie in diesem Fall sofort das Kind oder lenkt es ab, sodass die wahren Emotionen des Kindes nicht ausbrechen bzw. unterdrückt werden. Die Gefühle und Bedürfnisse des Kindes können demnach nicht ausgelebt werden, was für den Jungen einen gewissen Konflikt darstellen muss. Das Kind löst (scheinbar) das Problem, indem es sich der Mutter fügt und seine eigenen Triebe unterdrückt. Er nuckelt dann an seinem Fläschchen oder sieht sich nur um, da er jeden „Kampf“ mit seiner Mutter verliert. Doch auch die Konflikte des Kindes „brodeln“ unter der Oberfläche und drohen auszubrechen, schafft es der Junge nicht mehr, seine Triebe mit dem Saugen am Fläschchen oder den kurzen Raunzmomenten zu kompensieren. Das Kind muss demzufolge dafür sorgen, dass die Abwehr der Mutter aufrechterhalten werden kann. Ebenso scheint die Mutter mit ihren Unterhaltungen dazu beizutragen, das Kind abzulenken und somit dessen Abwehrmaßnahmen zu stabilisieren. Es kann demnach festgestellt werden, dass die manifesten Verhaltensweisen der Mutter und ihres Sohnes das Gewahrwerden von unbewussten schmerzlichen Gefühlen erfolgreich verdrängen.

Nachdem im Kapitel 6.1.1 näher auf Gegenübertragungsgefühle, Interaktionsmuster und Abwehrvorgänge im Bezug auf die Mutter-Kind-Interaktion eingegangen wurde, wird folglich die Interaktion des Kindes mit einer fremden Person fokussiert um später Muster herauszuarbeiten zu können, die sowohl die Mutter-Kind-Interaktion, als auch die Interaktion des Kindes mit einer fremden Person dominieren und wie dies begründet werden kann.

6.2 Die Interaktion des Kindes mit einer fremden Person in An- und Abwesenheit der Mutter

Nachdem im Kapitel 6.1 auf die Mutter-Kind-Interaktion näher eingegangen wurde, sollen nun Interaktionsmuster der Interaktion des Kindes mit einer fremden Person herausgearbeitet werden. Hierfür werden nach der Darstellung einer Szene aus der Entwicklungsdiagnostik die Gegenübertragungsgefühle der Autorin und bestimmte Interaktionsmuster unter Berücksichtigung möglicher Abwehrprozesse erläutert. Dieses Kapitel ist daher ähnlich dem vorigen aufgebaut.

6.2.1 Darstellung der Interaktion des Kindes mit einer fremden Person

Anhand folgender Tabelle sollen nun auch Interaktionssituationen dargestellt werden, in denen, neben der Mutter, insbesondere eine fremde Person (in diesem Fall die Person, welche die Entwicklungsdiagnostik durchführte) mit dem Kind interagiert. Die Tabelle beinhaltet wiederum die Transkription der jeweiligen Szenen, wobei diese zugleich die Grundlage für die Analyse darstellt. M steht abermals für die Mutter, f. P. für die fremde Person und B für das Kind. Die, der Autorin für die Analyse bedeutendsten Episoden (aufgrund ihrer Gegenübertragungsreaktion), werden abermals farbig dargestellt, um diese hervorzuheben und eine bessere Übersicht zu bieten. Die Interaktionsmomente des Kindes sind wieder blau geschrieben, jene der Mutter diesmal violett und die der fremden Person rot. Im Fokus steht die Interaktion des Kindes mit der fremden Person, weshalb die Farbe rot nun der fremden Person zugeordnet wurde.

Szene aus der Entwicklungsdiagnostik

Kind achtzehn Monate alt

Die Mutter, das Kind und die fremde Person betreten den Untersuchungsraum. Die f. P. zeigt auf den Hochstuhl und sagt zu B: „Schau, ich hab einen Sessel für dich, das ist dein Sessel, da darfst du jetzt sitzen.“ M klopft mit ihrer rechten Hand auf den Hochstuhl und schaut B an. **Zuvor stellt sie noch ein Fläschchen auf den Tisch. M fragt die f. P.: „Darf ich ihm was zu essen geben (M stellt ein zweites Fläschchen auf den Tisch) während wir dann (Pause).“ B steht im Raum und betrachtet die f. P., welche in einem beruhigendem Ton antwortet: „Sie dürfen alles machen.** Nur während dem Test, wenn er das Essen in der Hand hat, wird er nicht arbeiten können. Wir können aber gern jederzeit eine Pause machen.“ M sagt darauf: „Ah,

gut, ich verstehe.“ Die f. P. fügt hinzu: „Wenn Sie glauben, jetzt macht er besser mit, wenn er etwas zu essen hat, dann (Pause)“ (f. P. geht B entgegen, welcher bereits um den Tisch im Raum geht). M beugt sich zu B und fragt laut: „A., hast du Hunger? Hast du Hunger? Willst du was essen?“ Die f. P. schließt einstweilen mit den Worten „Das mach ma zu ... So“ das Fenster des Raumes. B geht währenddessen zu dem kleinen Tisch, worauf sich die Testmaterialien befinden. B spielt mit dem Auto, das unter anderem auf dem Tisch steht. M sagt: „Na ja, der geht noch nicht, also wir können dann vielleicht schauen, später.“ Die f. P. beugt sich zu B und nimmt ihn mit den Worten „Das zeig ich dir dann alles später“ das Auto aus der Hand. Sie sagt weiter: „Du darfst alle Sachen haben“ und führt B zu M, welche mit ihrer rechten Hand auf den Hochstuhl klopft und sagt: „Komm, da setz dich her.“ B schaut die f. P. an, während M zu B geht. Die f. P. sagt: „Wenn er sich nicht in den Kindersitz traut (f. P. beugt sich zu B und geht einen Schritt zurück) darfst du zuerst bei der Mama sitzen.“ M nimmt B mit den Worten „Komm her“ hoch und versucht ihn in den Hochstuhl zu setzen. Die f. P. geht währenddessen zur Tür und sagt: „Und wenn er sich dann traut, kann er im Kindersitz.“ B raunzt und die f. P. sagt prompt „Na, nimmens ihn, nimmens ihn lieber auf den Schoß.“ Die f. P. bewegt dabei ihre rechte Hand auf und ab. M nimmt B und setzt sich mit ihm auf den Sessel.

Die f. P. sagt leise zu M: „Ahm, wir machen das zügig in einem durch (f. P. wendet sich B zu und wechselt ihre Tonlage) ich hab was für dich, ich hab was für dich (f. P. erhebt den rechten Zeigefinger) und für die Mama.“ B wehrt sich auf dem Schoß von M gegen das Sitzen, bevor er die Stoppuhr betrachtet, die die f. P. mit den Worten „Schau“ herzeigt. Die f. P. erklärt M: „Immer wenn wir stoppen müssen, würd ich Sie bitten, dass Sie das übernehmen.“ B beginnt zu raunzen. Die f. P. erklärt die Stoppuhr mit den Worten „Start“ (f. P. drückt auf den Startknopf der Uhr). B beginnt zu schreien, und lässt sich zu Boden sinken. Die f. P. bewegt ihre linke Hand auf und ab und sagt leise zu M: „Müss ma fester aufdrücken, er soll ein bisschen herumgehen.“ M schaut zur Stoppuhr, greift sich mit der rechten Hand an die Stirn, lächelt und sagt: „Aha, Mmh.“ B geht zu dem kleinen Tisch mit den Testmaterialien und nimmt sich wieder das kleine Auto, während die f. P. M die Stoppuhr mit den Worten „Stopp und Reset“ erklärt. M sagt: „Okay, das ist wenn ich rede, oder was?“

Die f. P. antwortet: „Na, das sag ich Ihnen, wens soweit ist, dass wir stoppen.“ M sagt „Okay.“ Die f. P. erklärt weiter: „Ja? Das kommt drei oder viermal vor.“ Die f. P. steht auf, wendet sich B zu und sagt in einem bedauerndem Ton „Das Auto, gell, das gefällt dir (f. P. greift sich mit der linken Hand zum Mund und stemmt dann ihre Hände in die Hüften) aber das, weißt du, du kriegst jetzt ein paar Sachen von mir, aber eins nach dem Anderen.“ B steht vor der f. P., das Auto in seinen Händen, und schaut die f. P. an. Die f. P. zeigt auf den Hochstuhl und sagt weiter: „Wenn du dich dort hinsetzt zu deiner Mama (M klopft auf den Hochstuhl und schaut B an) dann zeig ich dir mal etwas ganz Tolles.“ Die f. P. beugt sich zu B, wobei M prompt sagt: „Ich glaub, ich lock ihn dann doch mit Essen, weil sonst (Pause)“ (M steht auf und geht aus dem Raum). Die f. P. sagt dazu „Ja, lock ma ihn a bissl.“ B hält das Auto fest in seinen Händen und geht weg von der f. P. Diese fasst kurz an das Auto und B läuft mit dem Auto davon. Die f. P. greift zu einem Säckchen mit Würfeln und sagt: „Schau, ich hab da was.“ Sie hält das Säckchen in die Höhe und raschelt damit, während sie zu ihrem Stuhl zurückkehrt. B bleibt stehen und betrachtet das Säckchen.

Die f. P. fragt B: „Magst du das sehen, was ich da hab, ha, wart ma auf die Mama und dann fang ma an.“ B wendet sich wieder dem Auto zu und spielt damit. Die f. P. kommentiert dies mit den Worten: „So, fährst ein bisschen mit dem Auto herum“ (Sie stellt die Fläschchen am Tisch dabei auf die Seite). B wendet seinen Blick wieder der f. P. zu. M betritt wieder den Raum und sagt: „Da B., magst was essen? Da komm her.“ Die f. P. sagt dazu in begeistertem

Ton: „Da hast ja ganz was Tolles mit. MMh, das schmeckt ja superlecker.“ M sagt zu B: „Da komm her, ts ts, komm her, B.“ B bringt das Auto zu dem kleinen Tisch und die f. P. sagt: „Das Auto stellst zurück und dann gehst zu der Mama was essen, okay, mach ma das so?“ Während M auf den Hochstuhl klopft und B mit den Worten „Komm her“ lockt, stellt B das Auto auf den richtigen Platz am kleinen Tisch, was die f. P. mit den Worten „Wow, du bist ja ganz toll. Bravo, bravo, ganz ein Tüchtiger“ kommentiert und dabei in die Hände klatscht. M klatscht auch und sagt: „Super. Pfau.“ B geht zu M, was die f. P. mit den Worten „Du bist ja einer, gut gemacht“ begleitet. B geht an M vorbei um den Tisch und M steht auf, nimmt die Puddelinos (das Essen) fragt B: „Schau, willst du was essen?“ Die f. P. sagt gleichzeitig zu B: „Schau, ich zeig dir was“ und hält dabei das Säckchen mit den Würfeln hoch. B dreht sich um und schaut kurz auf seine „Angebote“. Die f. P. sagt prompt: „Nehmen Sie ihn auf den Schoß (f. P. erhebt dabei den rechten Zeigefinger), probier mas einfach, fang ma an, nimma lang herumtun.“ M nimmt B hoch und B gibt einen freudigen Ton von sich, was die f. P. mit den Worten „Na schau her“ kommentiert. M setzt sich mit B hin, wobei B kurz raunzt. Die f. P. sagt prompt „Magst was essen (f. P. legt den Löffel auf die Puddelinos) oder die Würfel (f. P. greift auf das Würfelsäckchen) was ma eh, na, schau ich zeig dir was.“

B schaut der f. P. zu und M sagt: „Schau her.“ Die f. P. nimmt die Würfel aus dem Säckchen und sagt: „Schau mal, was ich dir jetzt zeige, schau mal.“ M und B schauen beide auf die Würfel. Die f. P. gibt zwei Würfel aufeinander und sagt: „Ich baue einen Turm, und jetzt schau ma, ob du das auch kannst.“ Die f. P. gibt B die Würfel und sagt: „Schau, probier mal, schau, probier mal, kannst du einen Turm bauen? Versuch einmal.“ B legt zwei Würfel aufeinander. Die f. P. sagt: „Sehr gut, toll, kannst du ihn noch größer machen?“ B sieht die f. P. an und legt noch einen Würfel darauf. Die f. P. sagt dazu: „Schau, du kannst das.“ B schmeißt den Turm wieder um und die f. P. sagt „Patsch“ und lacht. Die f. P. sagt weiter: „Noch einmal. Bau ihn noch einmal. So groß du ihn schaffst, vielleicht schaffst du ihn so (f. P. zeigt vor) hoch, schau mal.“ B schiebt die Würfel am Tisch hin und her und wendet sich dem Boden zu. Er wendet sich von M ab und steht folglich am Boden und sieht die f. P. an, welche B mit den Worten „Baust du jetzt noch einen, und dann kriegst du die anderen Sachen, aber jetzt musst du da bleiben“ lockt. B geht wieder zu dem kleinen Tisch und M sagt lachend: „Das ist jetzt sehr viel, da kann (Pause)“. Die f. P. sagt „Uah“, nickt und sagt „Ja“. Die f. P. steht auf, erhebt ihren rechten Zeigefinger, geht zu B und sagt: „Ich würd schauen, vielleicht gelingt's Ihnen, ähm (B nimmt das Auto und f. P. wechselt ihre Tonlage) nimm dir das Auto mit, genau.“ B läuft zu M. Die f. P. redet weiter: „Vielleicht gelingt's Ihnen, dass er bei Ihnen sitzen bleibt, ja?“ M nimmt B mit den Worten „Komm her“ hoch.

Die f. P. baut schnell einen Turm und sagt: „Einen Turm mach ma noch, schau. Ich baue so einen großen Turm und du kriegst jetzt alle Bausteine von mir und schaust wie hoch dein Turm wird.“ B spielt mit dem Auto und die f. P. ergreift das Auto mit den Worten: „Das Auto geht jetzt schlafen.“ B nimmt das Auto zu sich und schaut die f. P. an. Diese schüttelt den Kopf, schaut B an und sagt: „Das ist supermüde.“ Sie nimmt B das Auto weg. B raunzt und tobt daraufhin laut, worauf die f. P. B das Auto sofort wieder zurückgibt. Das Handy von M läutet und M holt dieses aus ihrer Tasche und schaltet es aus. Die f. P. sagt: „Mm, schau mal, ich hab einen Turm gebaut, schau mal“. Sie zeigt dabei auf den soeben von ihr gebauten Turm. B schaut zur Tasche von M. M atmet hörbar „schwer“ atmet und zu B sagt: „Pass auf, wenn du mir das Auto gibst, dann zeig ich dir ganz tolle Sachen.“ B ergreift seinen Löffel und die f. P. sagt in freundlichem Ton: „Magst was zu essen haben?“ Sie schürzt dabei die Lippen. B wendet sich seiner Mutter mit einem „Mm“ zu, die fragt: „Willst du essen?“ M lächelt, schiebt die Würfel zur Seite und nimmt einen Puddelino in die Hand. Die f. P. nimmt B das Auto mit den Worten „Jetzt gibst du mir das Auto, du kriegst es dann später wieder“ aus der

Hand. Sie stellt es auf den kleinen Tisch, erhebt den rechten Zeigefinger und sagt: „**Ich verspreche es dir.**“ M hält den Puddelino mit den Worten „**Den ess ma zuerst.**“ Sie öffnet den Pudding und setzt B mit den Worten „**Aber jetzt setz ma dich da her**“ in den Hochstuhl. **Die f. P.** begleitet die Handlung mit den Worten „**Ui, wie ein Großer, ganz toll machst du das.**“ M sagt dazu „**Genau.**“ **Die f. P.** fügt hinzu: „**Ganz großartig.**“ Sie schlägt die Hände auf dem Tisch übereinander und sagt in einem verständnisvollen Ton „**Jetzt tu ma mal was essen, gell, hm?**“ **B** nimmt seinen Löffel und steckt ihn in den Pudding, wobei M den Becher hält. **B** lässt den Löffel wieder los und reibt sich mit der rechten Hand sein rechtes Auge. **Die f. P.** kommentiert dies mit den Worten „**Bist du müde, kleiner Mann, ha?**“ wobei M sofort den Löffel nimmt und **B** füttert. **B** schaut dabei auf die **f. P.**, welche die Würfel wegräumt und sagt „**Schau, wir machen da weiter.**“

Tabelle 10 - Transkription der Entwicklungsdiagnostik

6.2.2 Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin

Die Gegenübertragungsgefühle der Autorin sollen abermals als methodisches Mittel eingesetzt werden, um mitunter einen „Einblick“ bzw. das Verstehen des Unbewussten der Mutter und des Kindes zu ermöglichen. Die subjektiven Wahrnehmungen der Autorin scheinen daher von hoher Bedeutung für die Analyse dieser Arbeit. Folglich wird nun näher darauf eingegangen, welche Gedanken und Gefühle die Verfasserin beim Betrachten der auf Video aufgezeichneten Entwicklungsdiagnostik im Sinne der Gegenübertragung hatte und inwiefern diese von Bedeutung sein könnten.

Szene aus der Entwicklungsdiagnostik

Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf die fremde Person

Es fällt mir auf, dass die fremde Person sich in fast überzogenem Maße einfühlsam, zuvorkommend und sehr bemüht um die Mutter und das Kind verhält. Ich habe den Eindruck, sie möchte ihnen alles Recht machen („*Sie dürfen alles machen*“) und die Situation so angenehm und ruhig wie möglich gestalten (Sie spricht in beruhigendem, sehr „lieben“ Ton). Das Wohlbefinden soll garantiert werden, indem „Gutes“ fokussiert wird. Unlust des Kindes (Weinen, Raunzen) soll (darf) nicht aufkommen („*Na, nehmens ihn lieber auf den Schoß*“), da dies die ruhige Atmosphäre massiv stört. Da das Kind mit Essen „gelockt“ werden soll („*Ja, lock ma ihn a bissl*“), entsteht der Eindruck, das Kind wird manipuliert bzw. „gefüügig“ gemacht, um

den Test (im Interesse der fremden Person) durchführen zu können.

Mit dem Essen wird aber auch vorgebeugt, dass das Kind aufgrund von Hunger zu raunzen beginnt. Das Kind wird sehr viel gelobt, wobei mir das schon übertrieben vorkommt. Es kommt der Gedanke auf, dass dadurch wiederum Positives betont wird, um womöglich Negatives zu verdrängen bzw. gar nicht aufkommen zu lassen. Ich habe den Eindruck, die fremde Person ist sehr darauf bedacht, Kontrolle über die Situation zu bewahren. Es scheint als wolle sie dem Aufkommen von Unlust seitens des Kindes vorbeugen, indem sie dieses übertrieben lobt, ihm alle Wünsche erfüllt („*geb ma ihm was zu essen*“, „*du kannst alles haben*“) und in sehr beruhigendem, fast schon hypnotisierendem Ton, spricht. Es kommt das Gefühl auf, die fremde Person möchte mit ihrem beruhigendem Verhalten vor allem die Mutter beruhigen, da diese sehr unruhig erscheint.

Ein Weinen des Kindes wird nicht ausgehalten (erzeugt Stress, ein Gefühl der Hilflosigkeit und führt zu Kontrollverlust), daher muss es verhindert werden (Auto wird dem Kind daher nicht weggenommen). Ich habe den Eindruck die fremde Person ist davon (unbewusst) überzeugt „Ich bin für die Beruhigung und die Kontrolle zuständig. Ich muss aufkommende Unlust vermeiden, sodass alles „ruhig“ ablaufen kann. Die Kontrolle über die Situation muss ich mit Hilfe beruhigender Maßnahmen bewahren. Nur so kann ich die Testung durchführen, wobei sich alle auch wohl fühlen sollen und keine Störungen aufgrund der Unlust des Kindes vorkommen.“ Die fremde Person redet hierfür in beruhigendem, lieben Ton und lobt sehr viel (positive Verstärkung, Negatives hat keinen Platz). Ich empfinde folgende Gefühle im Bezug auf die fremde Person: „Ich bin so einfühlsam, zuvorkommend und lieb. Ich tu alles für das Kind, sodass es keinen Grund hat, zu weinen. Beginnt der Junge kurz zu raunzen, versuche ich sofort Maßnahmen bzw. Angebote zu setzen, welche die Unruhe des Kindes verhindern oder zumindest lindern sollen.“

Das Wohlbefinden steht im Vordergrund, es soll Gutes getan werden, aufkommende Unlust hingegen wird nicht akzeptiert und sofort bekämpft. Mit der Zeit kommt jedoch Wut und Ungeduld auf, da es schon sehr anstrengend wird, immer nur bemüht zu sein und es allen Recht machen zu wollen. Irgendwann wird dies zuviel, ich habe das Gefühl, die eigene Unlust bzw. die der fremden Person möchte ausbrechen. Sie will diese nicht immer unterdrücken, da dies sehr anstrengend ist. Ich denke, die Mutter stresst die fremde Person und diese schafft es schon nicht mehr diese Unruhe auszugleichen. Es entsteht ein gewisser Kampf zwischen der Mutter und der fremden Person, da diese beweisen muss, dass sie die Kontrolle über die Situ-

ation hat und sie bestimmt und nicht die Mutter.

Als die Mutter, die fremde Person und das Kind nach einer kurzen Pause wieder den Raum betreten, sagt die fremde Person in sehr hektischem Ton: „*Gleich hinsetzen mit ihm*“. Es herrscht große Unruhe, da befürchtet wird, das Kind könnte gleich zu raunzen beginnen. Die fremde Person muss also schnell sein, um Unlust des Kindes zu vermeiden, indem der Junge gleich abgelenkt wird. Verstärkt wird das Kind dabei auch gelobt, um es zu motivieren. Die fremde Person scheint das Kind mit ihren Handlungen lenken zu wollen. Je unruhiger das Kind wird, desto mehr Hektik und Stress seitens der fremden Person „füllt den Raum“. Es kommt das Gefühl auf, die fremde Person ist sehr bedacht darauf, den Test durchzuführen und auch abzuschließen und setzt daher das Kind und sich selbst sehr unter Druck. Sie handelt immer schneller und hektischer. Sie wirkt dabei richtig gestresst.

Ratschläge der Mutter werden abgelehnt oder ignoriert. Ich habe das Gefühl, die fremde Person will immer mehr beweisen, dass sie das Sagen in der Situation hat und der Profi ist. Es entsteht ein gewisser Kampf zwischen der Mutter und der fremden Person, da die Mutter sich immer mehr involviert und die fremde Person aber ihren Test durchführen möchte. Es soll noch soviel wie möglich gemacht werden, bevor Unruhe beim Kind aufkommt. Der fremden Person scheint dies zu schaffen machen. Ich glaube sie hat Angst zu versagen, indem der Test nicht abgeschlossen werden kann. Die Mutter möchte der Profi über ihr Kind sein, aber jetzt ist die fremde Person der Profi und bestimmt was zu tun ist. Es herrscht ein gewisses Unverständnis gegenüber der fremden Person vor, da ich das Gefühl habe, das Kind hat keine Lust mehr und es wird schon so enorm viel Druck ausgeübt, nur das noch ein Testitem erfüllt wird. Gefühlsmäßig hoffe ich, dass der Test bald abgeschlossen/-gebrochen würde.

Es ist alles schon so viel und zum Teil erzwungen, es erscheint alles schon sehr stressig. Schließlich sagt die fremde Person, dass noch was „*Lustiges*“ komme, was ich wiederum nicht ganz nachvollziehen kann, da dies nicht wirklich lustig war (schon gar nicht in der Situation). Schließlich fühle ich mich ausgelaugt und habe keine Kraft mehr, gegen das Kind (die Unlust des Kindes) anzukämpfen. Wahrscheinlich wünsche ich mir deshalb, dass der Test abgebrochen wird, da es mir einfach zu viel ist bzw. ich schon überfordert bin.

Tabelle 11 - Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf die fremde Person / Entwicklungsdiagnostik

Szene aus der Entwicklungsdiagnostik

Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf das **Kind**

Beim Beobachten des Kindes fühle ich mich sehr wohl. Wenn ich mich in das Kind hineinversetze, empfinde ich Folgendes:

„Alle kümmern sich um mich und raufen sich darum, mir Angebote zu machen. Ich möchte mich jetzt aber einmal umschaun und mit dem Auto spielen. Ich lasse es mir gut gehen. Was wollen die da immer von mir? Ich kenne mich nicht aus, wieso sind die so gestresst?“

Das Kind kommt mir sehr ruhig und ausgeglichen vor. Es hat im Gegensatz zu den anderen keinen Stress, was in mir ein gutes Gefühl auslöst. Ich habe das Gefühl, mit dem Kind sei alles in Ordnung. Aus Sicht des Kindes kommen folgende Gedanken und Empfindungen bei mir auf:

„Ich fühle mich wohl und entspannt und genieße es, dass sich alle mich kümmern und ich umsorgt werde. Ich bin entspannt und kann spielen oder essen. Es ist beruhigend für mich, nicht so einen Druck zu verspüren. Ich habe das Gefühl, frei entscheiden zu können, und machen zu dürfen, worauf ich gerade Lust habe. Ich genieße es, gefüttert zu werden. Ich fühle mich wohl, da keine Verpflichtungen, keine Verantwortung und kein Druck vorherrschen. Es wird mir dies abgenommen. Ich kann die schönen Dinge des Lebens genießen (Essen, Spielen, Fürsorge). Das Positive überwiegt und ich habe keine Probleme. Das Leben kann so einfach sein. Ich genieße es, dass sich jemand mit mir beschäftigt.“

„Es ist für mich entspannend zu erfahren, dass sich um aufkommende Unlust die Anderen kümmern. Die Menschen in meiner Umwelt sorgen dafür, dass es mir wieder gut geht. Es gefällt mir, alles anzusehen und zu spielen. Ich mag nicht tun, was mir befohlen wird. Ich will selbst bestimmen und entscheiden, was mir Spaß macht und mich nicht bevormunden lassen. Wenn mir etwas nicht gefällt, kann ich auch etwas anderes machen, denn es gibt ja auch andere Angebote, die mir gemacht werden und mich mehr freuen. Ich werde ja nicht zu etwas gezwungen. Ich habe ein tolles Gefühl, fühle mich sehr wohl und mündig bzw. selbstbestimmt und unbeschwert. Irgendwie komme ich mir wie die „Made im Speck“ vor. Alles ist nur schön, ich bin super. Es ist gut, so wie ich bin. Ich lasse mich nicht drängen, mir nichts aufzwingen. Die anderen sind für mein Wohlbefinden verantwortlich, sie schauen, dass es mir gut geht – ich kann darauf vertrauen. Geht es mir schlecht, wird mir dieses Gefühl abgenommen. Die Anderen ertragen das Gefühl für mich und ich muss mich damit nicht belasten.“

Bei mir selbst entsteht auch der Wunsch nach so einem Leben, so stell ich mir das auch vor (Fokus auf Angenehmes, ich kann alles genießen, die anderen schauen auf mich, wenn Unlust aufkommt wird sie von den anderen aufgefangen und ausgelebt, schönes Leben ohne Sorgen, welche die anderen für mich übernehmen). Im Bezug auf das Kind kommen noch folgende Gedanken bei mir auf:

„Es ist gut, so wie ich bin. Alles was ich mache ist in Ordnung. Ich darf so sein wie ich bin, erlaube es mir zumindest.“

Es kommt bei mir ein bisschen eine Sehnsucht nach der eigenen Kindheit auf, als ich noch umhegt wurde und keine Verpflichtungen oder Verantwortung zu tragen hatte und verwöhnt wurde bzw. die schönen Dinge des Lebens genießen konnte. Es kommen Erinnerungen an die eigene Kindheit auf. Ich habe ein gutes Gefühl, fühle mich geborgen und empfinde ein gewisses Urvertrauen. Es entsteht bei mir das Gefühl, dass auch ich meine Emotionen (auch negative) zeigen darf und sich die Anderen so sehr um mich kümmern und meine Unlust lindern (wollen). Ich habe (komischerweise?) das Gefühl, das Video soll mir zeigen, dass auch ich trotz meinen Schwächen geliebt werde. Geht es mir schlecht und ich zeige dies, kümmern sich die Anderen dann sogar noch verstärkt um mich (anstatt mich zu verurteilen).

Tabelle 12 - Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf das Kind / Entwicklungsdiagnostik

Inwiefern können die Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin bedeutend sein?

Das Verhalten der fremden Person (Entwicklungsdiagnostikerin) fördert das Selbstbewusstsein des Kindes, insbesondere durch das ständige Lob seitens der fremden Person. Die wohlwollende Haltung und einfühlsame, beruhigende Zuwendung der Entwicklungsdiagnostikerin ermöglicht ein Wohlwollen des Kindes. Da die fremde Person sehr darum bemüht ist, keinen Raum für Negatives zuzulassen, ermöglicht dies dem Kind, in einer schönen, heilen Welt zu leben. Die Entwicklungsdiagnostikerin nimmt jeden Unmut des Kindes sofort auf und bietet dem Kind ein sorgenfreies Dasein. Dem Jungen wird so einiges zugestanden und die fremde Person erhält folglich die Möglichkeit, ihr Vorhaben (besser, schneller) zu realisieren. Die Entwicklungsdiagnostikerin ist demnach dafür zuständig (unbewusst) die Kontrolle über die Situation und insbesondere das Kind zu bewahren. In diesem Sinne soll aufkommende Unlust von Seiten des Kindes vermieden werden. Die fremde Person nimmt hierfür den ganzen

Stress auf sich, um die Situation für das Kind (und die Mutter) so angenehm als nur möglich zu gestalten. Sie scheint unter Druck zu stehen, alles professionell und perfekt machen zu wollen. Anlehnend an die Gegenübertragungsgefühle überfordert dies jedoch mitunter die Diagnostikerin. Dank dem Verhalten der fremden Person, kann das Kind die Situation genießen und die Rolle des umsorgten Schützlings einnehmen.

Die fremde Person garantiert mit ihrem Interaktionsverhalten somit (unbewusst) das Wohlbefinden des Kindes. Da Unlust vermieden werden soll, verausgibt sich die Diagnostikerin förmlich, was schließlich das Gefühl der Überforderung in der Autorin hervorruft. Vermutlich wird es auch der fremden Person zu viel, ständig Kontrolle zu bewahren und angestrengt auf das Wohlwollen des Kindes bedacht zu sein. Das Kind wiederum scheint mit seinem Verhalten die Situation nach seinen Bedürfnissen gestalten zu können. Raunzt der Junge kurz, hat dies zur Folge, dass auf ihn eingegangen wird und er ein Angebot erhält, welches ihn vielleicht glücklich(er) macht. Die Interaktion zwischen der fremden Person und dem Kind zeichnet sich demzufolge dadurch aus, dass die Diagnostikerin aufgrund ihrer (unbewussten) Motive, wie Vermeidung aufkommender Unlust, die Bedürfnisse des Kindes prompt stillt bzw. darauf eingeht, was der Junge mit seinem Interaktionsverhalten auch zu steuern scheint. Demnach findet eine Wechselwirkung zwischen den beiden statt: Die fremde Person will (unbewusst) Unlust vermeiden – dem Kind wird größere Lust geboten (wenn er kurz Anzeichen aufkommender Unlust zeigt).

Die subjektiven Wahrnehmungen der Autorin bzw. das Reflektieren der aufkommenden Gefühle konnten soeben als Untersuchungsinstrument eingesetzt werden. Mit Hilfe der Gegenübertragung als Methode wurden neue Erkenntnisse bzw. Hypothesen gewonnen, welche für die Analyse der Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt von Bedeutung sein können. Es soll folglich näher auf Interaktionsmuster eingegangen werden, um schließlich zu erforschen, welche Abwehrvorgänge seitens der Mutter und des Kindes in der Mutter-Kind-Interaktion vorherrschen.

6.2.3 Welche Muster und Themen herrschen vor?

Es wurden bereits mit Hilfe der Gegenübertragung bestimmte Auffälligkeiten der Interaktion zwischen dem Kind und der fremden Person herausgearbeitet. Unter anderem konnte festgestellt werden, dass bestimmte Verhaltensweisen des Kindes, der Entwicklungsdiagnostikerin

und der Mutter wiederholt stattfinden. In diesem Punkt soll nun erarbeitet werden, welche Dynamik sich hinter den Auffälligkeiten verbirgt bzw. inwieweit die Beobachtung der Entwicklungsdiagnostik bestimmte Muster erkennen lässt. Es soll hierfür auf jede einzelne Episode, welche von der Autorin in der Transkription (S. 36f) markiert wurde, näher eingegangen werden. Zuerst erfolgt abermals die Interpretation der Szene der Entwicklungsdiagnostik („*Der Kampf um's Essen*“), bevor im Anschluss daran, vorherrschende Interaktionsmuster herausgearbeitet werden.

Szene aus der Entwicklungsdiagnostik

„Der Kampf um's Essen“

Die fremde Person, die Mutter und das Kind betreten den Untersuchungsraum, wobei die Entwicklungsdiagnostikerin dem Kind den Hochstuhl zeigt, wo dieses sitzen soll. Die Mutter fragt prompt: „*Darf ich ihm was zu essen geben?*“ und stört somit in gewissem Maße das Vorhaben der fremden Person, da diese vor allem darauf bedacht ist, die Testung durchzuführen. Das Kind schaut die fremde Person an, welche in einem beruhigendem Ton antwortet, dass sie (Mutter und Kind) alles machen dürfen. Dem Kind und der Mutter wird somit in gewisser Weise vermittelt, dass sie die Situation bestimmen, mitunter die „Profis“ darstellen. Die fremde Person verstärkt diese Annahme mit den Worten „*Wenn Sie glauben, jetzt macht er besser mit, wenn er etwas zu essen hat...*“ Die Entwicklungsdiagnostikerin überlässt somit die Verantwortung im Bezug auf die Mahlzeit des Kindes der Mutter („*Wenn Sie glauben ...*“), welche sich schließlich vermutlich als Expertin der Bedürfnisse ihres Kindes sieht. Der Junge erkundet währenddessen schon den Raum. Er scheint an der „Diskussion“ der beiden anderen nicht interessiert und nutzt daher die Zeit, um sich umzusehen. Die Mutter drängt dem Kind förmlich das Angebot auf, etwas zu essen. B reagiert jedoch nicht darauf und nimmt sich das Auto, welches sich auf dem Tisch mit den Untersuchungsmaterialien befindet, und spielt damit. Die Mutter zieht vorerst ihr Angebot an das Kind zurück indem sie sagt: „*Der geht noch nicht...*“

Nachdem die Entwicklungsdiagnostikerin das Fenster geschlossen hat, wendet sie sich dem Jungen zu, nimmt ihm das Auto aus der Hand und führt ihn zu seiner Mutter. Sie überlässt es abermals dieser, ihren Sohn in den Hochstuhl zu setzen, was wiederum zeigt, dass die Mutter eine gewisse Verantwortung dem Kind gegenüber in der Situation hat. Da die fremde Person

wahrscheinlich davon ausgeht, dass der Junge nicht erfreut darüber ist, das Auto weggenommen zu bekommen, beruhigt sie das Kind indem sie sagt: „*Du darfst alle Sachen haben.*“ Es scheint diese Aussage jedoch ein wenig unpassend, da B eben gerade nicht alle Sachen haben darf, sonst würde er auch das Auto behalten dürfen. Die fremde Person meint also folglich vermutlich „Wenn du dich hinsetzt und wir die Testung durchführen, dann darfst du alle Sachen einmal haben“, was sie auch mit den Worten „*Das zeig ich dir dann alles später*“ bestätigt. Die Entwicklungsdiagnostikerin vermittelt mit ihrer Aussage, das Kind dürfe alles haben, diesem jedoch den Eindruck, dass dieses alles darf, indem es auch alle Sachen haben darf. Tatsächlich möchte jedoch die fremde Person bestimmen, wann das Kind womit spielt, da sie schließlich ihre Testung durchführen muss. Es scheint daher eine gewisse Unklarheit zu geben, wer was in der Situation machen darf bzw. wer nun „das Sagen“ hat.

Als die Mutter zu B geht, um diesen in den Hochstuhl zu setzen, erklärt die fremde Person, dass das Kind auch auf dem Schoß der Mutter sitzen *darf*, sollte es sich nicht in den Hochstuhl trauen. Die Entwicklungsdiagnostikerin bestimmt somit, was das Kind (nicht) darf. Als der Junge kurz raunzt, sagt die fremde Person sofort, dass ihn die Mutter auf den Schoß nehmen soll. Sie möchte anscheinend Unlust des Kindes vermeiden und befiehlt der Mutter demzufolge, was diese tun soll, um mit der Testung beginnen zu können. Die Entwicklungsdiagnostikerin scheint demnach zu wissen, was gut für das Kind ist und stellt somit in gewisser Weise die Expertin dar. Die Mutter nimmt daraufhin ihren Sohn und beide setzen sich. Die fremde Person teilt der Mutter mit, dass sie den Test „*zügig in einem durch*“ machen werden, was wiederum betont, dass die Diagnostikerin ihre Testung so rasch als möglich durchführen möchte. Sie wendet sich dem Kind mit den Worten „*Ich hab was für dich. Ich hab was für dich*“ zu, wobei sie ihm folglich eine Stoppuhr zeigt. Die fremde Person scheint schon zu befürchten, dass das Kind unruhig wird und nicht mehr sitzen möchte, da dieses sich schon wehrt und lenkt es daher schnell ab, indem es die Stoppuhr herzeigt. Die Diagnostikerin erklärt der Mutter dabei, wie das Stoppen funktioniert, da diese die Aufgabe übernehmen soll. Die fremde Person bestimmt somit, was die Mutter zu tun hat.

Der Junge zeigt jedoch kein Interesse und lässt sich raunzend zu Boden sinken. Wahrscheinlich möchte er sich lieber bewegen und mit dem Auto spielen, anstatt nur zu sitzen. Die fremde Person befiehlt der Mutter, sie solle ihn ein „*bisserl herumgehen*“ lassen, was abermals den Gedanken aufkommen lässt, die Diagnostikerin sei der Profi im Bezug auf das Kind. Während die fremde Person der Mutter die Stoppuhr weitererklärt, nimmt sich der Junge wie-

der das Auto, das sich auf dem kleinen Tisch befindet. Indem die Diagnostikerin der Mutter mitteilt, dass sie ihr sagt, wann diese zu stoppen habe, wird abermals erkenntlich, dass die fremde Person die Situation bestimmt. Die fremde Person wendet sich schließlich dem Kind zu, welches noch mit dem Auto spielt und stellt in bedauerndem Ton fest, dass diesem das Auto gefalle. Sie teilt also dem Jungen mit, dass sie weiß, dass diesem das Spielen mit dem Auto Spaß macht. Ihr bedauernder Tonfall jedoch lässt schon vermuten, dass sie dem Kind das Auto jedoch trotzdem wegnehmen werden muss. Sie tröstet den Jungen, indem sie erklärt, dass er jetzt ein paar andere Sachen zum Spielen bekommt. Sie scheint ihm demzufolge andere Angebote machen zu wollen, indem sie versucht das Auto durch andere Sachen zu ersetzen.

Sie fügt hinzu, dass sie „*eines nach dem Anderen*“ tun werden, was den Anschein erweckt, dass die fremde Person schon ein wenig gestresst bzw. überfordert ist. Vermutlich möchte sie damit ausdrücken, dass sie jetzt einmal mit einem Punkt der Entwicklungsdiagnostik anfangen müssen, um die Testung auch endlich durchführen zu können und, dass das Kind dann mit allen Sachen spielen darf, aber erst, wenn es sich endlich hinsetzt und die Testung begonnen werden kann. Dann darf der Junge ja „*alle Sachen haben*“, was die Diagnostikerin schon zuvor betonte.

Das Kind schaut die fremde Person an, welche sagt, dass sie ihm was „*ganz Tolles*“ zeigt, sobald der Junge im Hochstuhl sitzt. Für den Jungen ist das Auto wahrscheinlich das Tollste und vermutlich scheint er dies auch den anderen klarmachen zu wollen. Vielleicht fühlt sich B auch unverstanden, da er schließlich nur mit dem Auto spielen möchte, was die Diagnostikerin anscheinend zu dem Zeitpunkt nicht erlaubt. Die fremde Person beugt sich zu dem Kind, um diesem das Auto wegzunehmen. Die Mutter greift jedoch prompt in die Situation ein, indem sie sagt „*Ich glaub, ich lock ihn dann doch mit Essen, weil sonst (Pause)*“.

Die Mutter befürchtet vielleicht schon, dass der Junge gleich raunzen wird, und holt schon zur Sicherheit etwas zu essen. Die fremde Person scheint die Idee der Mutter, das Kind mit Essen zu locken bzw. das Auto gegen Essen einzutauschen zu schätzen, da sie sagt: „*Ja, lock ma ihn a bissl.*“ Wahrscheinlich befürchtet auch die Diagnostikerin, dass das Kind zu weinen beginnt, wenn sie ihm das Auto wegnimmt. Da sie aber sehr darauf bedacht ist, ihre Testung durchzuführen scheint es ihr gelegen, das Kind zu locken. Der Junge stellt demnach in gewisser Weise die Marionette der beiden zu sein, da er manipuliert wird, um gefügig gemacht zu

werden. Die Mutter und die fremde Person scheinen beide Tricks bzw. Angebote (Essen) machen zu müssen, um das Verhalten des Kindes zu lenken.

Das Kind hält das Auto fest in seinen Händen und zeigt somit, dass es dieses nicht hergeben möchte. B wendet sich außerdem weg von der fremden Person, sodass es dieser nicht gelingt, ihm das Auto wegzunehmen. Die Diagnostikerin versucht trotzdem kurz, dem Jungen das Auto wegzunehmen, indem sie dieses kurz anfasst. Der Junge läuft daraufhin jedoch schnell mit dem Auto davon und die fremde Person scheint nicht den Mut zu haben, das Auto dem Kind tatsächlich wegzunehmen. Vermutlich hat sie Angst, das Kind könnte dann zu weinen beginnen. Sie holt das Säckchen mit den Würfeln und raschelt damit. Scheinbar möchte sie den Jungen ablenken bzw. diesem ein anderes Angebot machen. Das Kind betrachtet die fremde Person und das Säckchen und scheint zu überlegen, ob es sich für die Würfel oder sein Auto entscheiden soll. Der Junge spielt schließlich mit dem Auto weiter. Die fremde Person kommentiert dies mit den Worten „*So, fährst ein bisschen mit dem Auto herum*“, schafft aber währenddessen schon Platz für die Testung am Tisch, indem sie die Fläschchen auf die Seite schiebt. Vermutlich möchte die Diagnostikerin endlich mit der Testung beginnen, weshalb sie auch die Flaschen auf die Seite rückt, da diese im Weg sind. Diesbezüglich scheint auch das Essen nur abzulenken. Die fremde Person gesteht dem Jungen noch einmal zu, mit dem Auto herumzufahren. Vielleicht aus dem Grund, dass er anschließend dafür die Testitems durchführen soll und daher präventiv noch schnell seinen Spaß haben soll (da er diesen dann vielleicht während des Tests nicht mehr hat).

Die Mutter betritt wieder, das Essen in den Händen, den Raum und fragt B, ob er etwas essen möchte. Die fremde Person unterstützt das Angebot, indem sie betont wie „*superlecker*“ die Puddelinos nicht schmecken würden. Die Mutter lockt den Jungen abermals mit den Worten „*Da komm her, ts, ts, komm her*“. Die Mutter und die Diagnostikerin scheinen also im Team zusammenzuarbeiten, um den Jungen zu überzeugen bzw. erfolgreich zu locken. Es scheint nicht mehr die „Diskussion“ im Vordergrund zu stehen, wer nun „das Sagen“ hat und wer der Experte ist, sondern es scheint jetzt Einigkeit und eine gewisse gemeinsame „Wellenlänge“ zwischen der Mutter und der fremden Person zu herrschen. Dies ist wahrscheinlich darauf zurückzuführen, dass nun beide Erwachsenen ein gemeinsames Ziel verfolgen, nämlich den Jungen zu überzeugen, er solle jetzt etwas essen und dann die Testitems durchführen. Sowohl die Mutter als auch die Diagnostikerin könnten demnach ihre Bedürfnisse erfüllen (Mutter: Kind bekommt endlich was zu essen, sie kann ihr Bedürfnis stillen, das Kind zu beruhigen;

fremde Person: Wenn das Kind im Hochstuhl sitzt und isst, kann schließlich der Test „*zügig in einem durch*“ ausgeführt werden). Der Junge scheint die Angebote anzunehmen, da er das Auto zu dem kleinen Tisch bringt, was die fremde Person mit den Worten „*Das Auto stellst zurück und dann gehst zu der Mama was essen, okay? Mach ma das so?*“ unterstützt, sodass der Junge genau weiß, was zu tun ist. B stellt das Auto auf den Tisch und die Diagnostikerin lobt ihn dafür ausgiebig, indem sie betont: „*Wow, du bist ja ganz toll. Bravo, bravo, ganz ein Tüchtiger.*“ Ein wenig unpassend scheint dabei die Feststellung, dass der Junge so „*ein Tüchtiger*“ sei, denn wirklich tüchtig im Bezug auf die Situation der Entwicklungsdiagnostik war der Junge noch nicht wirklich. Immerhin konnte noch kein einziger Punkt der Testung durchgeführt werden. Vermutlich möchte die Diagnostikerin daher den Jungen schon im Vorhinein bzw. präventiv dafür loben, was er später leisten wird. Vielleicht möchte die fremde Person diesbezüglich das Kind mit ihrem übermäßigen Lob für die Testung motivieren, da er dann noch mehr gelobt wird, wenn er etwas gut macht. Sie unterstreicht und übertreibt ihre Begeisterung über den Jungen noch ein wenig, indem sie zusätzlich in die Hände klatscht. Der Junge muss sich beinahe vorkommen wie ein Star oder Held in der Situation. Er wird dafür übertrieben gelobt, die Bedürfnisse der Erwachsenen ein Stück weit zu stillen bzw. deren Wunsch nachzugehen.

Es stehen somit nicht die Interessen des Kindes, sondern jene der fremden Person und der Mutter im Vordergrund. Die Mutter klatscht auch in die Hände und sagt dazu „*Super. Pfau*“, was wiederum den Eindruck erweckt, dass die Mutter und die fremde Person nun beide darum kämpfen, das Kind zu locken. Das Kind geht schließlich auf die Mutter zu, wobei die fremde Person mitunter davon ausgeht, den „Kampf“ gewonnen zu haben, indem sie sagt: „*Du bist ja einer, gut gemacht.*“ Sie will scheinbar den Jungen wieder dafür loben, sich dafür zu entscheiden, das Auto zurückzustellen. Der Junge geht aber an der Mutter vorbei, anstatt sich von ihr hochnehmen zu lassen. Die Mutter steht folglich prompt auf, nimmt die Puddelinos und geht in die „Offensive“ indem sie B eindringlich fragt, ob er was zu essen haben möchte. Gleichzeitig wird auch die Diagnostikerin aktiv, wobei sie ihr Angebot „schmackhaft“ machen möchte, indem sie das Säckchen mit den Würfeln hochhebt und sagt: „*Schau, ich zeig dir was.*“ Die Mutter und die fremde Person scheinen ab jetzt also wieder ihre eigenen Angebote „verkaufen“ zu wollen und gegeneinander um den Jungen zu „kämpfen“. Das Kind dreht sich schließlich um und betrachtet seine „Angebote“. Die fremde Person befiehlt der Mutter, den Jungen hochzuheben, da sie nicht mehr so lang herum tun dürfen und nimmt daher wieder die Rolle der Expertin ein, was das Erheben des Zeigefingers der Diagnostikerin noch ver-

stärkt. Die Mutter nimmt daraufhin (wie ihr befohlen wurde) den Jungen hoch, wobei dieser einen freudigen Ton von sich gibt, was die fremde Person mit „*Na schau her*“ kommentiert. Dieses „*Na schau her*“ bedeutet mitunter „Es geht ja doch, das ist ja gar nicht so ein Problem. Schau wie er sich freut. Da hab ich ja Recht gehabt“ was die Diagnostikerin vermutlich in ihrer Haltung verstärkt, der Profi zu sein bzw. zu wissen was gut ist (für das Kind, für sie selbst, für die rasche Durchführung der Testung).

Als sich die Mutter mit ihrem Sohn hinsetzt, raunzt dieser jedoch kurz, worauf die fremde Person prompt auf das Angebot der Mutter, das Kind könnte ja etwas essen, zurückgreift. Sie fragt den Jungen demnach: „*Magst was essen?*“, wobei sie den Löffel auf die Puddelinos legt. Sie verzichtet aber nicht darauf, auch ihr eigenes Angebot durchzusetzen und fragt gleich anschließend „*oder die Würfel?*“ wobei sie das Säckchen mit den Würfeln nimmt. Es scheint, als wolle die fremde Person das Kind endlich zu einer Handlung bewegen. Das „*lange Herumtun*“ macht sie womöglich schon ein wenig ungeduldig. B schaut der fremden Person zu und ist daher vermutlich an deren Angebot mehr interessiert. Die Mutter akzeptiert dies, indem sie den Jungen mit den Worten „*Schau her*“ dazu anregt, dass er der Diagnostikerin zusieht. Die fremde Person lenkt die Situation und konnte die Aufmerksamkeit des Kindes gewinnen, wobei sie dies nutzt, um dem Kind das erste Testitem zu erklären. Der Junge sieht der Diagnostikerin zu und führt schließlich die Anweisungen der fremden Person, einen Turm zu bauen, durch. Er legt hierfür ordnungsgemäß zwei Würfel aufeinander. Die Diagnostikerin lobt das Kind und weist es an, noch einen Würfel darauf zu geben, was der Junge auch macht. Die fremde Person bestärkt folglich die Leistung des Kindes, indem sie betont „*Schau, du kannst das*“. Die Entwicklungsdiagnostik scheint somit gut abzulaufen.

Die Diagnostikerin fordert das Kind auf, noch einen Turm zu bauen, wobei dieses die Würfel am Tisch hin und her schiebt und schließlich zu Boden sieht. Das Kind ist anscheinend nicht motiviert, noch einen Turm zu bauen. Vielleicht ist es ihm langweilig, am Schoß zu sitzen und noch einmal das Gleiche zu machen. Lieber würde der Junge jetzt mitunter wieder herumlaufen und mit dem Auto spielen. Er wendet sich von der Mutter ab und stellt sich auf den Boden, wobei er die fremde Person ansieht. Wahrscheinlich möchte er die Reaktion dieser abwarten. Die Diagnostikerin macht deutlich, dass B jetzt noch einen Turm bauen muss, bevor er die anderen Sachen bekommt. Sie scheint damit vielleicht schon sagen zu wollen, dass das Kind das Auto erst bekommt, wenn es die Testung mitmacht. Der Junge geht jedoch wieder zu dem kleinen Tisch und scheint damit die fremde Person in gewisser Weise herausfor-

dern zu wollen. Die Mutter äußert sich zu dem Verhalten des Kindes, indem sie dieses damit erklärt, dass „*das sehr viel ist*“. Ihrer Meinung nach ist der Junge also überfordert mit den Aufgaben der Entwicklungsdiagnostik. Die Diagnostikerin reagiert daraufhin mit einem „Uah“ was darauf hinweist, dass sie schon ein wenig genervt ist, sie „reißt sich aber zusammen“ und sagt schließlich „*Ja*“, wobei dies so wirkt als wolle sie sagen „Ja, da kann man nichts machen“.

Die fremde Person steht auf und geht zu dem Jungen, welcher das Auto nimmt, wobei sie sagt, er solle dies tun. Anscheinend hat sie schon resigniert bzw. keine Lust mehr, dem Kind das Auto wegzunehmen oder auszureden. Sie überlässt der Mutter die Verantwortung für das Verhalten ihres Kindes, indem sie sagt: „*Vielleicht gelingt's Ihnen, dass er bei Ihnen sitzen bleibt*“. So muss sie nicht selbst mühevoll versuchen, dass das Kind sitzen bleibt, sondern überträgt diese „anstrengende“ Aufgabe der Mutter. Außerdem verstärkt sie die Motivation der Mutter mit den Worten „*Vielleicht gelingt's Ihnen...*“ wobei die Mutter in gewisser Weise beweisen muss, dass sie der Experte im Bezug auf das Kind ist, indem sie es schafft, dass das Kind bei ihr sitzen bleibt, dies nicht zu schaffen wäre im Sinn des „Nicht-Gelingens“ schließlich ein Versagen ihrerseits. Die Mutter nimmt daher ihren Sohn mit den Worten „*Komm her*“ hoch und die Diagnostikerin nutzt diese Zeit, um gleich einen Turm zu bauen und den Testvorgang ein wenig zu „beschleunigen“. Anstatt noch einen Turm zu bauen, spielt B jedoch mit dem Auto, er scheint daher auch ein wenig zu resignieren und nicht auf das Angebot der fremden Person einzugehen. Diese ergreift daher das Auto mit den Worten „*Das Auto geht jetzt schlafen*“.

Man hat den Eindruck, als wolle die Diagnostikerin nun endlich dem kindlichen Verhalten Grenzen setzen. Der Junge nimmt das Auto jedoch zu sich und betrachtet dabei die fremde Person, als wolle er seine Grenzen noch ein wenig mehr ausloten. Die Diagnostikerin schüttelt den Kopf, als akzeptiere sie das Verhalten des Kindes jetzt einfach nicht mehr und nimmt dem Jungen das Auto mit den Worten „*Das ist supermüde*“ weg. B raunzt und tobt daraufhin und die fremde Person gibt ihm das Auto umgehend wieder. Scheinbar hält sie die Unlust des Kindes nicht aus oder traut sich nicht, dem Kind etwas „anzutun“. Dem Jungen wird mit dem Verhalten der Diagnostikerin vermittelt, dass er „*alles haben darf*“ und die Situation mit seinem Raunzen sofort zu seinen Gunsten steuern kann. Es wird dem Kind also sehr leicht gemacht, ein „*tolles*“, selbstbestimmtes Leben zu führen. Die fremde Person versucht die Aufmerksamkeit des Kindes schließlich wieder auf die Testung mit den Würfeln zu lenken. Sie

zeigt dafür ihren Turm her und macht dem Jungen ein neues Angebot, nämlich dass er *ganz tolle Sachen* bekommt, wenn er das Auto hergibt.

Das Kind ergreift daraufhin jedoch den Löffel und entscheidet sich demnach für ein Angebot, dem Essen (dem Angebot der Mutter). Die fremde Person kommentiert dies mit den Worten „*Magst was zu essen haben?*“. Die Testung scheint schon ein wenig endlos und sehr schleppend voranzugehen. Da die Diagnostikerin die Lippen schürzt, könnte dies bedeuten „Was essen, warum denn nicht (es ist e schon egal). Ich reg mich nicht mehr auf.“ Das Kind sagt „*Mm*“ zu seiner Mutter, wobei diese fragt, ob es was zu essen möchte. Vielleicht möchte der Junge der fremden Person zeigen, dass er das Angebot bzw. Füttern der Mutter dem der Diagnostikerin (Würfel) vorzieht, da diese ihm das Auto wegnehmen wollte und er deshalb beleidigt ist.

Die Mutter zeigt die Freude über ihren „Triumph“ gegenüber der fremden Person mit einem Lächeln. Der Junge hat sich schließlich für ihr Angebot (das Essen) entschieden und beweist damit, dass die Mutter die Expertin über die Bedürfnisse ihres Kindes ist, da sie wusste, was der Junge wirklich mag. Die Mutter schiebt die Würfel zur Seite, was in gewisser Weise den Anschein hat, dass diese jetzt, wo „Wichtigeres“ stattfindet nicht mehr benötigt werden und nur im Weg sind. So wie die fremde Person zuvor die Fläschchen zur Seite schob, um für die Würfel (die Testung) Platz zu schaffen, gibt nun die Mutter die Würfel weg, um Platz für das Essen zu schaffen. Die fremde Person nimmt B das Auto mit den Worten „*Jetzt gibst du mir das Auto, du kriegst es dann später wieder*“ aus der Hand. Sie scheint dieses Mal kein Problem damit zu haben und es kommt der Gedanke auf, ob sie vielleicht jetzt ein wenig beleidigt oder enttäuscht darüber ist, dass der Junge nicht den Test mit ihr durchführt, sondern sich lieber mit Essen „vergnügt“. Sie stellt das Auto auf den kleinen Tisch und sagt mit erhobenem Zeigefinger „*Ich verspreche es dir*“. Bestimmend (erhobener Zeigefinger) garantiert die fremde Person also dem Kind, dass es das Auto später (wenn es die Aufgaben der Testung durchführt) wieder bekommt.

Die Mutter macht dabei den Puddelino auf und traut es dem Kind, unter der Voraussetzung, dass es etwas zu Essen gibt auch zu, dass es im Hochstuhl sitzt (ohne Unlust zu empfinden). Sie sagt diesbezüglich: „*Aber jetzt setz ma dich da her*“, was die fremde Person abermals in übertriebenem Maße mit den Worten „*Ui, wie ein Großer. Ganz toll machst du das*“ lobt. Die Mutter bestärkt das Lob mit einem „*Genau*“ und die Diagnostikerin fügt noch hinzu „*Ganz großartig*“. Es entsteht fast der Eindruck, die Mutter und die fremde Person konkurrieren da-

rum, das Kind zu loben, was vielleicht mit der Konkurrenz im Bezug auf ihre Angebote zu tun hat. Derjenige, der mehr lobt, hat eine größere Chance sein Angebot durchzusetzen. Die Diagnostikerin scheint es zu akzeptieren, dass das Kind etwas isst und sagt „*Jetzt tu ma mal was essen, gell?*“. Vielleicht erhofft sie sich, dass danach das Thema „Essen“ endlich beiseite gelegt werden kann und die Testung folglich „*zügig in einem durch*“ ohne Störungen absolviert werden kann. Das Kind nimmt den Löffel und steckt ihn in den Pudding. Dem Essen steht somit nichts mehr im „Weg“.

Anstatt jedoch endlich den Puddelino zu kosten, legt der Junge den Löffel wieder weg und reibt sich sein Auge. Demzufolge scheint das Kind nicht wirklich Hunger zu haben bzw. daran interessiert zu sein, etwas zu essen. Vermutlich weiß es selbst nicht, was es will, denn es erhält schließlich ständig Angebote, was „*toll*“ oder „*superlecker*“ sei, der Junge selbst wollte aber nur mit dem Auto spielen. Die ihm angebotenen Bedürfnisse waren daher nicht seine eigenen, sondern jene der fremden Person oder der Mutter. Die fremde Person stellt mit ihren Worten „*Bist du müde kleiner Mann, ha?*“ eine neue Empfindung des Jungen fest. Die Mutter lässt die Annahme der Diagnostikerin jedoch nicht gelten und nimmt prompt den Löffel in die Hand, um ihren Sohn zu füttern. Sie scheint davon überzeugt: Natürlich hat er Hunger (er weiß es nur nicht?). Die fremde Person beginnt, die Würfel wegzuräumen und der Junge beobachtet sie dabei, was vermuten lässt, dass er sehr wohl (auch) an den Angeboten der Diagnostikerin interessiert ist. Die fremde Person kommentiert ihre Handlung mit den Worten „*Schau, wir machen da weiter*“ und die Aufgabe des zweiten Testitems wird vorbereitet.

Nachdem eben auf die Szene der Entwicklungsdiagnostik näher eingegangen wurde, indem die Handlungen des Kindes, der fremden Person und der Mutter interpretiert und näher analysiert wurden, sollen folglich Muster der stattgefundenen Interaktionen, insbesondere zwischen dem Kind und der fremden Person, fokussiert werden. Die Autorin versteht unter dem Begriff „Muster“, wie schon erwähnt, eine bestimmte Abfolge von Verhaltensweisen, die in bestimmten Situationen regelmäßig zu beobachten ist. Es wird davon ausgegangen, dass in den jeweiligen Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt bestimmte Muster (Verhaltensweisen, Interaktions- und Handlungsmuster) dominieren. Folglich soll näher auf Muster der Interaktion zwischen dem Kind und der fremden Person eingegangen werden, welche in der Entwicklungsdiagnostik-Szene auffällig scheinen.

Muster 1: Lob als Motivation

Auffällig ist, dass die fremde Person den Jungen immer wieder in übermäßigem, fast übertriebenem Maße, lobt. Sie tut dies dabei auch ohne erbrachte Leistung von Seiten des Kindes. Der Junge wird unter anderem für seine Tüchtigkeit gelobt („*Wow, du bist ja ganz toll. Bravo, bravo, ganz ein Tüchtiger*“) als er das Auto auf den Tisch stellt, obwohl er noch nicht eine Aufgabe mit der Diagnostikerin durchgeführt hatte. Demnach entsteht der Eindruck, als wolle die fremde Person das Kind bereits präventiv für zukünftige (tüchtige) Handlungen loben und motivieren. Abermals wird dieses Verhalten der Diagnostikerin deutlich, als sie den Jungen dafür lobt, dass dieser im Hochstuhl sitzt. Sie kommentiert dabei das Sitzen des Kindes im Hochstuhl mit den Worten „*Ui, wie ein Großer. Ganz toll machst du das*“ und fügt später noch hinzu „*Ganz großartig*“. Der Junge soll also schon im Vorhinein dafür gelobt werden, wie toll er etwas nicht macht, bevor er tatsächlich eine Aufgabe der Testung erfüllt. Vermutlich möchte die fremde Person den Jungen präventiv loben, sodass dieser mitunter motivierter für die Items der Diagnostik wird und zugleich unmotivierter zu raunzen. Da die fremde Person die positiven Verhaltensweisen des Jungen übertrieben betont, sollen vielleicht zugleich negative Emotionen verdrängt werden, indem kein „Platz“ mehr hierfür bleibt. Diesbezüglich gilt folgender (unbewusster) Leitsatz in der Situation: Besser vorsorgen, als heilen im Sinne von besser mit Lob motivieren und Positives fokussieren, als Unlust aufkommen zu lassen und somit Platz für Negatives schaffen.

Muster 2: Der Kampf um die Durchsetzung eigener Bedürfnisse

Die fremde Person und die Mutter scheinen beide sehr darum bemüht, ihre eigenen Bedürfnisse zu stillen, indem sie dem Jungen Angebote diesbezüglich machen. Die Diagnostikerin hat dabei insbesondere den Wunsch, mit der Entwicklungsdiagnostik anzufangen und mit dem Kind die einzelnen Aufgaben zu erledigen. Sie kämpft hierfür, indem sie dem Kind wiederholt Angebote macht, wobei sie das Säckchen mit den Würfeln hochhebt und damit raschelt oder dem Jungen ganz tolle Sachen verspricht. Das Kind möchte hingegen seinem Bedürfnis, mit dem Auto zu spielen, nachgehen. Es scheint jedoch lange so, als könnte keine Lösung gefunden werden, um das Verlangen aller Beteiligten zu stillen. Der Junge gibt zwar hin und wieder kurz nach, wenn ihm Angebote gemacht werden, lässt sich aber schließlich meist doch nicht ganz davon abbringen, mit dem Auto zu spielen. Die Entwicklungsdiagnostikerin scheint ihr Vorhaben nicht wirklich durchsetzen zu können, da sie es sehr lange einfach nicht schafft, das erste Item mit dem Kind zu absolvieren. Es herrscht also eine gewisse Uneinigkeit

darüber, wer nun bestimmt, welches Bedürfnis primär befriedigt werden soll. Der Junge lässt sich nicht ganz von seinen Angeboten überzeugen und die Diagnostikerin scheitert vorerst auch darin, ihren Willen hartnäckig durchzusetzen. Dieser Kampf, ob das Kind nun etwas isst (Bedürfnis der Mutter), den Turm baut (Bedürfnis der fremden Person) oder mit dem Auto spielt (Bedürfnis des Kindes) scheint beinahe endlos die Szene des ersten Tests der Entwicklungsdiagnostik zu bestimmen. Schlussendlich scheint es, als würde das Kind etwas essen, wobei es schon den Löffel nimmt und in den Pudding gibt, wobei es im Endeffekt wiederum den Löffel weggibt, um sich das Auge zu reiben. Die Diagnostikerin resigniert in gewisser Weise, indem sie die Würfel wegräumt und die nächste Aufgabe herrichtet und der Junge beobachtet sie dabei (wobei er nicht mit dem Auto spielt, da dieses von der fremden Person weggenommen wurde). Daher führte der Kampf um die Bedürfnisse dazu, dass schließlich jeder unbefriedigt war (Kind - Kind hat kein Auto, Mutter - Kind isst nichts, fremde Person - der Turm wird nicht nochmals gebaut).

Muster 3: Was Unlust hervorruft, wird „verleugnet“

Gleich zu Beginn der Entwicklungsdiagnostik-Situation betont die fremde Person in einfühlsamem Ton „*Sie dürfen alles machen*“. Dieses „alles machen dürfen“ scheint als beruhigende Maßnahme gesagt zu werden, sodass das Kind und die Mutter keine Angst davor haben müssen, dass ihnen irgendetwas nicht gestattet wird. Tatsächlich ist es aber so, dass das Kind nicht alles machen darf, sondern insbesondere die Aufgaben der Entwicklungsdiagnostik absolvieren soll. Vielleicht interpretiert die fremde Person (unbewusst) diese Tests der Diagnostik als unlustig für das Kind und um diese bevorstehende Unlust schon im Vorhinein zu lindern, versichert sie, dass „sie alles machen dürfen“. Es vermittelt dies in gewissem Maße, die Mutter und ihr Sohn sollen es sich gemütlich machen und können tun und lassen was sie wollen bzw. sie bestimmen über die Situation. Da in Wahrheit jedoch die Entwicklungsdiagnostikerin „das Sagen“ hat, indem diese den Test durchführt und somit auch bestimmt, was zu tun ist, scheint der Satz „*Sie dürfen alles machen*“ eher unpassend und unrealistisch. Demnach kommt der Gedanke auf, ob die fremde Person mit ihrer Aussage mitunter bevorstehende Unlust, indem die Mutter und das Kind nicht machen dürfen, was sie wollen, verleugnet, wobei sie das Gegenteil behauptet. Diese Verleugnung von Unlust wird auch ein zweites Mal erkennbar, als die fremde Person dem Jungen das Auto wegnimmt, wobei sie daraufhin betont „*Du darfst alle Sachen haben*“. Abermals fällt auf, dass die Aussage genau das Gegenteil von dem bedeutet, was in der Realität geschieht. Denn die Diagnostikerin stellt fest, dass der Jun-

ge alle Sachen haben darf, als sie ihm kurz davor das Auto weggenommen hatte. Die Handlung der fremden Person (das Auto wegnehmen) und die Aussage („*Du darfst alle Sachen haben*“) stehen daher im Widerspruch zueinander. Es kann vermutet werden, dass die Diagnostikerin meinte, das Kind könne alle Sachen haben, aber erst im Zuge der Durchführung der Entwicklungsdiagnostik. Da sie dies jedoch nicht klar erklärt (vielleicht um Unlust des Kindes zu vermeiden, da dieses mitunter die Testitems nicht machen möchte) entsteht der Eindruck, die fremde Person leugne mit ihrer Aussage die Tatsache, dass der Junge eben in der Situation nicht alle Sachen haben darf, sondern das Auto hergeben muss. Die fremde Person leugnet Begebenheiten, die Unlust des Kindes im Sinne von nicht alles (haben) dürfen hervorrufen könnten, demzufolge mit ihren Aussagen „*Sie dürfen alles machen*“ bzw. „*Du darfst alle Sachen haben*“.

Muster 4 : Das Ausloten von „Grenzen“

Als die Mutter den Jungen zu Beginn der Szene in den Hochstuhl setzen möchte und dieser kurz raunzt, sagt die fremde Person sofort „*Na, nehmens ihn, nehmens ihn lieber auf den Schoß*“. Dem Jungen wird folglich mitgeteilt, dass sein Raunzen bei der Diagnostikerin durchaus etwas bewirkt und ihm hilft, die Situation in gewisser Weise zu bestimmen. Ähnlich wie seine Mutter (siehe Interaktionsmuster zwischen Mutter und Kind) scheint auch die fremde Person darauf bedacht zu sein, das Raunzen des Kindes zu verhindern und dem Jungen daher so einiges zuzustehen, wenn dieser kurz Anzeichen von Unlust (Raunzen) zeigt. Als sich der Junge raunzend vom Schoß seiner Mutter sinken lässt, scheint diese Taktik, zu raunzen um die eigenen Bedürfnisse durchzusetzen, abermals zu „funktionieren“, da die fremde Person betont, *er solle ein wenig herumgehen* (und muss nicht auf dem Schoß der Mutter sitzen). In gewisser Weise scheint das Kind austesten zu wollen, wie weit es gehen darf, was insbesondere durch den Kampf um das Auto deutlich wird. Der Junge spielt mit dem Auto, welches er auf dem kleinen Tisch im Untersuchungsraum entdeckte. Die fremde Person möchte jedoch mit der Entwicklungsdiagnostik beginnen, und versucht folglich dem Kind das Auto wegzunehmen, indem sie sich zu ihm beugt und ihm erklärt, dass es jetzt ein paar andere Sachen bekomme. Die fremde Person möchte dem Jungen demnach eine Grenze setzen, nämlich, dass er jetzt nicht mehr mit dem Auto spielen darf. Das Kind schaut die Diagnostikerin an und nimmt dabei das Spielzeug zu sich. Da es den Blick auf die fremde Person richtet, kann davon ausgegangen werden, dass das Kind die Reaktion dieser abwartet. Der Junge lotet demzufolge seine Grenzen aus, indem er das Auto nicht hergibt. Die fremde Person fasst folg-

lich kurz an das Auto, um es wegzunehmen, wobei der Junge jedoch mit dem Spielzeug in der Hand davonläuft. Das Kind überschreitet somit die von der Diagnostikerin gesetzte „Grenze“ ein Stückchen weiter. Diese scheint folglich zu resignieren, da sie das Auto nicht wegnimmt, sondern ablenkt, indem sie die Würfel für die Testung herrichtet. Der Junge hat daher den Kampf um das Auto gewonnen. Verstärkt wird dieser Sieg noch durch das Verhalten des Kindes, wobei dieses weiter mit dem Auto spielt, anstatt das Angebot der fremden Person anzunehmen, einen Turm zu bauen. Die fremde Person bestätigt den „Sieg“ des Kindes mit den Worten *„So fährst ein bisschen mit dem Auto herum“*. Der Junge konnte demnach seine ihm gesetzte Grenze überschreiten und seinem eigenen Bedürfnis, mit dem Auto zu spielen, nachgehen.

Der Kampf um das Auto wiederholt sich jedoch, nachdem der Junge einen Turm gebaut hat. Als er mit seiner Aufgabe fertig ist, lässt er sich abermals zu Boden sinken und blickt dabei die fremde Person an. Er lotet demnach erneut seine Grenzen aus, indem er (unerwünschter/verbotener weise) vom Schoß der Mutter hinunter auf den Boden gleitet. In gewissem Maße fordert er die fremde Person mit seinem Verhalten heraus. Es entsteht daher der Eindruck als teste der Junge die Diagnostikerin, indem er deren Grenzen (Geduld) auslotet. Er erforscht, wie weit er gehen darf bzw. wie sehr er die fremde Person provozieren kann, bis diese tatsächlich eine Grenze setzt. Als das Kind zu dem Auto geht, um damit zu spielen, überlässt es die fremde Person der Mutter, ihrem Sohn eine Grenze zu setzen, da sie diese auffordert, ihren Jungen hochzunehmen. Die Mutter setzt sich daraufhin mit dem Kind hin, wobei dieses weiter mit dem Auto spielt. Die Diagnostikerin ergreift das Auto mit den Worten *„Das Auto geht jetzt schlafen“*, wobei sie abermals eine Grenze zu setzen scheint. Der Junge akzeptiert diese Grenze jedoch nicht und lotet sie weiter aus, indem er das Auto zu sich nimmt. Er blickt dabei die fremde Person an, vermutlich um ihre Reaktion abzuwarten bzw. auszuloten, wie weit er gehen darf. Der Junge scheint wissen zu wollen, wie lange sich die Diagnostikerin das Verhalten des Kindes noch gefallen lässt. Er testet diesbezüglich die fremde Person, anstatt dass diese die Testung durchführt. Die Entwicklungsdiagnostikerin schüttelt den Kopf, was bedeutet, dass sie das Verhalten des Kindes nicht mehr akzeptiert und nimmt dem Jungen das Auto mit den Worten *„Das ist supermüde“* weg. Das Kind raunzt und tobt daraufhin (hat schließlich gelernt, dass dieser „Trick“ funktioniert, um das zu bekommen was er möchte), wobei ihm die fremde Person prompt tatsächlich das Auto zurückgibt. Der Plan des Jungen hat also geklappt (Raunzen führt zu Bedürfnisbefriedigung) und das Kind hat folglich abermals den Kampf um das Auto gewonnen.

In diesem Punkt konnten folgende Muster herausgearbeitet werden: Die fremde Person lobt das Kind bereits im Vorhinein für zukünftige Handlungen bzw. Leistungen, wobei der Gedanke aufkam, ob mit diesem Verhaltensmuster womöglich Negatives mit Hilfe von Lob in den Hintergrund gedrängt werden soll. Positives wird anhand von übermäßigem Lob verstärkt, was abermals dazu führt, dass weniger Platz für Unlust geschaffen wird. Die Diagnostiksituation wird außerdem von den Kämpfen der fremden Person, der Mutter und dem Kind bestimmt, indem jeder seine (andere) Bedürfnisse durchsetzen möchte. Oft scheint dabei nicht klar, wer das „Sagen“ hat, wobei die fremde Person ihr Bedürfnis, die Testung durchzuführen am Wenigsten durchsetzen kann. Als weiteres Muster konnte herausgearbeitet werden, dass Unlust hervorrufende Tatsachen von der fremden Person stets verleugnet werden, indem sie mit ihren Aussagen der Realität widerspricht, die mitunter Unlust hervorrufen könnte. Ein wiederholt beobachtetes Verhaltensmuster des Jungen konnte ausgemacht werden, indem dieser immer wieder auf eines bedacht ist: seine Grenzen auszuloten. Er „testet“ dabei des Öfteren die fremde Person, indem er erforscht, wie weit er mit seinem Verhalten gehen darf bzw. wo ihm (wahre) Grenzen gesetzt werden. Die fremde Person scheint jedoch nicht den Mut zu haben, ihre gesetzten Grenzen zu „verteidigen“, was folglich zum erfolgreichen Überschreiten der Grenzen und dem „Sieg“ des Kindes über die ihm gesetzten Grenzen und somit über die Diagnostikerin führt. Diesbezüglich stellt sich die Frage, ob nicht das Kind die Entwicklungsdiagnostikerin testet, anstatt umgekehrt. Inwieweit sich (weitere) unbewusste Ziele bzw. Motive hinter den Handlungen und Verhaltensweisen verbergen, wird im nächsten Punkt der Abwehrvorgänge analysiert.

6.2.4 Inwieweit weisen die Interaktionsmuster auf unbewusste Abwehrvorgänge hin?

Unter Abwehr werden, wie schon wiederholt dargestellt, Handlungen verstanden, die darauf abzielen, Unlust vom Bewussten fernzuhalten (Mentzos 1982, 60). Mit Hilfe manifester (bewusster) Verhaltensweisen sollen schmerzliche Erinnerungen und Gefühle dabei ins Unbewusste verdrängt und dort gehalten werden. Latente Konflikte werden dadurch jedoch nur scheinbar gelöst, was zur Ausbildung von immer mehr und komplizierteren Abwehrmechanismen führt (ebd). In diesem Punkt soll nun erforscht werden, welche Verhaltensweisen des Kindes bzw. der fremden Person auf unbewusste Abwehrprozesse zurückzuführen sein könnten. Die Grundlage für die folgende Analyse stellen dabei die bereits herausgearbeiteten Inter-

aktionsmuster, sowie die Gegenübertragungsgefühle der Autorin dar. Zuerst werden mögliche Abwehrprozesse der fremden Person analysiert. Darauffolgend stehen die Abwehrmaßnahmen des Kindes im Vordergrund.

Abwehrverhalten der fremden Person

Es konnte bereits unter anderem herausgearbeitet werden, dass die fremde Person das Kind in übertriebenem Maße lobt und diesbezüglich positive Verhaltensweisen des Kindes verstärkt (auch wenn diese nicht tatsächlich stattfinden). Die Diagnostikerin lobt das Kind demnach scheinbar bereits präventiv, wobei vorerst analysiert werden soll, welches Abwehrverhalten sich hinter diesen Handlungen der fremden Person verbergen könnte. Es wird hierfür abermals **in der Farbe grün auf Datler (1996, 153)** Bezug genommen werden, um das Abwehrverhalten der fremden Person zu bestätigen bzw. anhand der Punkte Datlers (ebd.) noch stärker hervorzuheben und zu legitimieren.

Die fremde Person scheint sehr darauf bedacht, Unlust des Kindes (und der Mutter) nicht aufkommen zu lassen. Die Diagnostikerin möchte die Situation der Entwicklungsdiagnostik für das Kind und die Mutter so angenehm als möglich gestalten, was sie unter anderem mit den Aussagen „*Sie dürfen alles machen*“ und „*Du darfst alle Sachen haben*“ deutlich macht. Die Mutter und das Kind sollen demnach nicht das Gefühl haben, dass sie bevormundet oder eingeschränkt werden (sollen keine Unlust empfinden). Sie sollen es sich gut gehen lassen, anstatt etwas befohlen zu bekommen (Positives anstatt von Negativem). Mit übertriebenem Lob seitens der fremden Person sollen mitunter unbewusst die Stärken des Kindes betont werden und zugleich negative Verhaltensweisen dessen verdrängt werden. Worauf könnte das Verhalten der fremden Person nun, im Sinne der Abwehr, zurückgeführt werden?

Aufkommende Unlust seitens des Kindes stellt mitunter für die Diagnostikerin unbewusst die Gefahr dar, dass diese nicht gut genug ihre Testung durchführt. Unlust seitens des Kindes könnte somit als Bestätigung für das Versagen der fremden Person in der Situation wahrgenommen werden („**das unbewusste Gewährwerden von Erlebniszuständen, die in äußerst unangenehmer Weise von erwünschten Erlebniszuständen abweichen**“). Die beobachtete Testung war tatsächlich eine der ersten der Diagnostikerin, weshalb vermutet werden kann, dass die fremde Person unsicher im Bezug auf die Durchführung der Entwicklungsdiagnostik war und vielleicht Angst vor einem Versagen oder Misslingen in dieser hatte. Unlust seitens des Kindes könnte daher Gefahr für die fremde Person darstellen, da diese ein Bewusstwerden

eigener negativer Anteile („ich kann das nicht“ - Versagen, „Hilfe, was soll ich tun“ - Hilflosigkeit) ermöglichen würde („die unbewusste Einschätzung, dass es äußerst bedrohlich wäre, sich dieser Erlebniszustände bewusst zu werden“).

Da die Gefühle der Hilflosigkeit oder Versagensängste für die Diagnostikerin mitunter unerträglich wären, verdrängt sie diese („die unbewusste Einschätzung, dass es am günstigsten wäre, diese Erlebniszustände vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten“) unbewusst mithilfe manifester Verhaltensweisen („die unbewusste Einschätzung, dass es am günstigsten wäre, dieses ‚Fernhalten vom bewusst Wahrnehmbaren‘ durch den Vollzug von bestimmten unbewussten Aktivitäten der Abwehr und Sicherung zu stützen“). Die aufkommende Gefahr (Unlust des Kindes) soll also (unbewusst) gebannt werden. Hierfür verstärkt die fremde Person das Positive im Kind und lobt dieses übertrieben. Außerdem gesteht sie dem Jungen so einiges zu (Überschreiten von Grenzen), was wiederum darauf hinweist, dass die Diagnostikerin Unlust des Kindes vermeiden möchte. Die fremde Person geht noch weiter, indem sie die Realität leugnet, könnte diese ihrer unbewussten Meinung nach, Unlust des Kindes auslösen („Die Ausgestaltung von manifesten Aktivitäten, die sowohl das ‚Ergebnis‘ als auch den Ausdruck unbewusster Abwehraktivitäten darstellen“). Die fremde Person beugt also mit ihrem Verhalten unbewusst aufkommende Unlust seitens des Jungen und folglich der Bewusstwerdung eigener unzulänglicher (unerträglicher) Anteile und Ängste vor.

Nachdem eben das Abwehrverhalten der fremden Person analysiert wurde, soll folglich darauf eingegangen werden, welche Maßnahmen das Kind setzt, um mit aufkommender Unlust umzugehen.

Abwehrmaßnahmen des Kindes

Es konnte bereits herausgearbeitet werden, dass das Kind mit seinem Verhalten, insbesondere kurzem Raunzen, die Handlungen der anderen zu seinen Gunsten steuert. Kommt bei dem Jungen Unlust auf, raunzt dieser kurz und erreicht folglich, dass andere ihm alles zugestehen (Grenzen überschreiten ...) und somit seine eigene Unlust gering gehalten wird. Mitunter schützt sich das Kind diesbezüglich vor den Anforderungen, die ihn seine Umwelt stellt. Es kann sein, dass es die Situation der Entwicklungsdiagnostik bzw. die darin enthaltenen Aufgaben überfordern und es sich folglich vor dieser Reizüberflutung mit seinem Verhalten schützen muss. Schließlich hat der Junge nicht gelernt, auf Befehle der Anderen einzugehen, da er selbst oft die Situation mit seinem Verhalten bestimmt, indem er mit Raunzen seine

Mutter „kontrollieren“ konnte. Jetzt stellt die fremde Person eine Anforderung an ihn (er soll einen Turm bauen) und das Kind sucht womöglich einen Weg, dieser Aufgabe zu entkommen.

Die Anforderung der Diagnostikerin zu akzeptieren, scheint dem Kind schwer zu fallen. Der Junge bekommt etwas aufgedrängt (Turm bauen), was er vielleicht nicht möchte (ähnlich Mutter-Kind-Interaktion: Tropfen werden ihm „aufgedrängt“ indem sie ihm verabreicht werden, etc. ...). Folglich wehrt sich das Kind mit seinem Verhalten gegen das Vorhaben der fremden Person, indem es ihm gesetzte Grenzen nicht akzeptiert und überschreitet. Zusätzlich versucht er mit seiner Taktik, Raunzen um zu bekommen was er will, die Situation selbst zu bestimmen. Es kann demnach festgestellt werden, dass der Junge darauf bedacht ist, ein selbstbestimmtes, nach seinen eigenen Bedürfnissen ausgerichtetes Leben zu führen, was ihm anhand der Gegenübertragungsgefühle der Autorin auch zu gelingen scheint. Sein Abwehrverhalten scheint also durchaus sinnvoll, da ihm seitens seiner Mutter Selbstbestimmtheit oft verwehrt wurde (siehe Analyse der Mutter-Kind-Interaktion), welche ihm aufgrund seines Abwehrverhaltens nun durchaus zugestanden wird. Mit dem Verhalten, Grenzen auszuloten bzw. zu überschreiten und oftmals kurzes Raunzen, wehrt sich der Junge demzufolge gegen die Anforderungen seiner Umwelt, wodurch seine eigenen Bedürfnisse gestillt werden können und seine Unlust somit im „Zaum“ gehalten wird.

Nachdem eben auf die Interaktion des Kindes mit einer fremden Person eingegangen wurde, wobei die Gegenübertragungsgefühle der Autorin, bestimmte Muster der Interaktionen und mögliche Abwehrprozesse erforscht wurden, erfolgt im nächsten Punkt schließlich die Beantwortung der Fragestellung dieser Diplomarbeit.

6.3 Welche Interaktionsmuster bzw. –themen bestimmen sowohl die Interaktionen des Kindes mit dessen Mutter, als auch die Interaktionen des Kindes mit einer fremden Person und wie könnte dies begründet werden?

Der Titel dieses Kapitels 6.2 stellt zugleich die Fragestellung dieser Diplomarbeit dar, welche folglich beantwortet werden soll. Als Grundlage dienen hierfür die Analysen der Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt, die mit Hilfe der Gegenübertragungsgefühle der Autorin in den Punkten 6.1.1 und 6.1.2 durchgeführt wurden, sowie der Theorieteil der vorliegenden

Arbeit. Um die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit beantworten zu können, ist dieses Kapitel wie folgt aufgebaut: Zuerst werden die herausgearbeiteten Interaktionsmuster der Mutter-Kind-Interaktion zum besseren Überblick zusammenfassend dargestellt. Darauf folgend werden die Muster der Interaktionen zwischen der fremden Person und dem Kind abermals aufgezeigt, um schließlich zu untersuchen, welche Implikationen der jeweiligen Interaktionsmuster sowohl in den Mutter-Kind-Interaktionen, als auch in den Interaktionen des Kindes mit einer fremden Person vorherrschend sind. Es wird dies unter anderem mit Hilfe einer Tabelle übersichtlich dargestellt. Im Anschluss daran wird analysiert, worauf die Dominanz bestimmter Interaktionsmuster und –themen bzw. deren Bedeutung in den Interaktionen zurückgeführt werden kann, indem mit Hilfe der Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin und mögliche Abwehrvorgänge berücksichtigt und fokussiert werden.

6.3.1 Interaktionsmuster der Mutter-Kind-Interaktion

Im Kapitel 6.1.1.2 der vorliegenden Arbeit konnten folgende Muster der Mutter-Kind-Interaktion herausgearbeitet werden.

Das Kind wird unruhig – Die Mutter beruhigt (Muster 1)

Auffallend erscheint in der Analyse dieses Interaktionsmusters (detailliert beschrieben auf den Seiten 67f), dass die Mutter ihr Kind beruhigt, schon bevor dieses tatsächlich raunzt. Die Mutter setzt somit präventiv Maßnahmen, die Unlust, im Sinne von aufkommender Unruhe, des Kindes vermeiden sollen. Sie setzt dabei insbesondere Verhaltensweisen ein, welche dem Kind Lust bereiten bzw. gut tun (Massage, ...). Positives (Gutes – „das tut gut“) wird demnach verstärkt, wodurch zugleich Negatives (Unruhe des Kindes) in den Hintergrund tritt.

Es geht im ersten Interaktionsmuster folglich darum, **präventiv Maßnahmen zu setzen, welche das Aufkommen von Unlust seitens des Kindes verhindern, indem die Mutter das Kind beruhigt und ihm Gutes tut.**

Das Kind wird unruhig – Die Mutter lenkt ab (Muster 2)

Als zweites Muster konnte herausgearbeitet werden (siehe Seite 68f), dass die Mutter auf (verstärkte) Bewegungen des Kindes des Öfteren mit Ablenkungsmanövern reagiert, indem sie dem Jungen etwas zeigt oder ein Spielzeug anbietet. Diesbezüglich kann mit Hilfe der

Gegenübertragungsgefühle behauptet werden, dass die Mutter in übertriebenem Maße das Kind beschäftigt (ablenkt), sodass dies von der Autorin als Reizüberflutung wahrgenommen wurde. Es scheint möglich, dass auch diese Handlungen der Mutter präventiv eingesetzt werden, um aufkommende Unlust des Kindes zu vermeiden. Das Kind soll demnach schon vor dem Auftreten seiner eigenen Unlust von dieser abgelenkt werden.

Im zweiten Interaktionsmuster dominiert demnach die **Ablenkung des Kindes vom Aufkommen etwaiger Unlust, indem die Mutter dem Jungen übermäßig viele Spielangebote macht und ihn vielen Reizen aussetzt** (Musik, etc.).

Um die Interaktionsmuster der Mutter-Kind-Interaktion für den weiteren Verlauf der Beantwortung der Fragestellung übersichtlich hervorzuheben dient folgende Tabelle:

<i>Muster 1 (Kind wird unruhig – Mutter beruhigt)</i>	Es werden präventiv Maßnahmen gesetzt, die der Beruhigung des Kindes dienen. Positives wird verstärkt um mitunter Negatives nicht aufkommen zu lassen.
<i>Muster 2 (Kind wird unruhig – Mutter lenkt ab)</i>	Das Kind wird präventiv abgelenkt, um den Raum mit Reizen zu füllen, wobei mitunter zugleich kein Raum für Unlust bleiben soll.

Tabelle 13 - Interaktionsmuster der Mutter-Kind-Interaktion

Anschließend werden die bereits herausgearbeiteten Interaktionsmuster der Interaktion zwischen der fremden Person und dem Kind dargestellt, um die Muster beider Interaktionen (Mutter - Kind, Kind - fremde Person) in übersichtlicher und nachvollziehbarer Weise herausarbeiten zu können.

6.3.2 Muster der Interaktion zwischen dem Kind und einer fremden Person

Die Interaktion des Kindes mit einer fremden Person lässt mehrere Muster als die Mutter-Kind-Interaktion erkennen. Es kann dies darauf zurückgeführt werden, dass in der Szene der Entwicklungsdiagnostik mehrere Handlungen stattfanden. Die Mutter-Kind-Interaktion hin-

gegen wurde ausschließlich während der Wickelsituationen gefilmt. Folgende Interaktionsmuster zwischen dem Kind und der fremden Person wurden bereits unter Punkt 6.1.2.2 herausgearbeitet:

Lob als Motivation (Muster 1)

Die fremde Person lobt den Jungen in übertriebenem Maße, sie tut dies oft schon vor einer erbrachten Leistung des Kindes. Die Diagnostikerin lobt das Kind folglich bereits präventiv, um dieses zu motivieren und Positives („ganz toll machst du das“) zu verstärken. Mitunter soll mit diesem Verhalten Negatives (unbewusste Anteile der fremden Person, wie Ängste, und Unlust des Kindes) in den Hintergrund gedrängt werden.

Der Kampf um die Durchsetzung eigener Bedürfnisse (Muster 2)

Die Situation der Entwicklungsdiagnostik ist geprägt von einem ständigen Kampf. Die Mutter kämpft darum, ihr Kind endlich füttern zu können, die fremde Person möchte ihr Ziel, der Junge solle den Turm bauen, durchsetzen und der Junge kämpft um sein Auto. Dieser Kampf scheint (unterschwellig) ständig präsent. Es scheint, als wolle niemand seine eigenen Bedürfnisse zurückstecken, wobei Uneinigkeit darüber herrscht, was tatsächlich gemacht werden soll. Wer das „Sagen“ hat, ist scheinbar unklar. Es stellt sich die Frage, ob die Diagnostikerin nicht die Situation bestimmen sollte und somit Grenzen setzt, die sowohl der Mutter, als auch dem Jungen als „Orientierung“ dienen könnten.

Was Unlust hervorruft, wird „verleugnet“ (Muster 3)

Die fremde Person leugnet mit ihren Aussagen („Du darfst alle Sachen haben“, „Sie dürfen alles machen“, „ganz ein Tüchtiger“) des Öfteren die Realität, da in Wahrheit der Junge eben nicht alles haben darf (dürfte). Der Diagnostikerin scheint es jedoch schwer zu fallen, dieses *nicht alles haben dürfen* auch mitzuteilen bzw. auszusprechen. Vielleicht hat sie Angst vor der Reaktion des Kindes (oder der Mutter) und leugnet folglich die Realität um diese als „gut“ erscheinen zu lassen. Dem Kind, sowie seiner Mutter soll diesbezüglich ein „Schlaraffenland“ in der Entwicklungsdiagnostik geboten werden, wo alle alles dürfen und dafür auch noch gelobt werden. Positives wird demnach abermals verstärkt, mitunter um das Auftreten von Negativem gleichzeitig zu verhindern.

Das Ausloten von „Grenzen“ (Muster 4)

Der Junge scheint die Situation der Entwicklungsdiagnostik zu nutzen, um selbst die fremde Person zu testen, indem er diese mit seinem grenzüberschreitenden Verhalten herausfordert. Ständig versucht er auszuloten, wie weit er gehen kann, bis ihm tatsächlich eine Grenze gesetzt wird, die er nicht überwinden kann. Die fremde Person schafft es in der Regel nicht, ihre dem Jungen gesetzten Grenzen durchzusetzen, was zu wiederholten „Siegen“ des Jungen über die Diagnostikerin führt. Diesbezüglich scheint ein Machtkampf zwischen dem Kind und der fremden Person stattzufinden, wobei der Kampf darum, wer nun die Situation bestimmt, im Mittelpunkt steht. Die Entwicklungsdiagnostikerin resigniert schließlich bzw. weigert sich den Kampf länger mitzumachen und übergibt folglich der Mutter die Verantwortung über ihr Kind, indem sie diese auffordert, den Jungen hochzunehmen (und somit für die Testung motivieren).

Anhand folgender Tabelle sollen die Interaktionsmuster zwischen dem Kind und der fremden Person übersichtlich dargestellt werden, um anschließend die Muster aller Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt (Mutter, fremde Person) auf Gemeinsamkeiten zu untersuchen.

<i>Muster 1 (Lob als Motivation)</i>	Das Kind wird ständig gelobt, auch wenn es dies nicht verdient. Lob bereits vor erbrachter Leistung. Positives wird verstärkt, mitunter um keinen Platz für Negatives zu lassen.
<i>Muster 2 (Der Kampf um die Durchsetzung eigener Bedürfnisse)</i>	Jeder kämpft um seine eigenen Bedürfnisse. Es scheint unklar, wer die Situation bestimmt, deshalb auch schwer, Einigkeit zu finden.
<i>Muster 3 (Was Unlust hervorruft, wird „verleugnet“)</i>	Negative (Unlust hervorruhende) Tatsachen sollen mit Hilfe der Umwandlung dieser in positive Aussagen verleugnet werden. Es sollen „Verbote“ verdrängt werden, schließlich soll es allen gut gehen. Es wird von einer „heilen Welt“ gesprochen, in der kein Platz für Entsagungen und Regeln ist.

<p><i>Muster 4 (Das Ausloten von „Grenzen“)</i></p>	<p>Der Junge testet in Wahrheit die Diagnostikerin, statt umgekehrt, indem er diese mit seinem Verhalten herausfordert und ständig versucht ihm gesetzte Grenzen auszuloten und zu überschreiten. Die fremde Person schafft es nicht, ihre Grenzen auch durchzusetzen und übergibt diesbezüglich ihre Verantwortung über den Jungen schließlich dessen Mutter. Diese solle ihm folglich Grenzen setzen und die Diagnostikerin von der Aufgabe „erlösen“.</p>
-----------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Tabelle 14 - Interaktionsmuster der Interaktion des Kindes mit einer fremden Person

6.3.3 Implikationen der Interaktionsmuster, die sowohl die Mutter-Kind-Interaktion, als auch die Interaktion des Kindes mit einer fremden Person bestimmen

In diesem Punkt soll nun analysiert werden, welche Themen sowohl in den Mutter-Kind-Interaktionen, als auch in den Interaktionen des Kindes mit der fremden Person ständig in gewisser Weise bestimmend sind, um anschließend zu erforschen, wie sich dies erklären lässt. In allen Interaktionen scheinen folgende Implikationen vorherrschend zu sein:

Implikation I: *Dem Kind soll es gut gehen*

Sowohl die Mutter als auch die fremde Person scheinen mit ihrem Verhalten sehr darauf bedacht zu sein, dem Kind Gutes zu tun. Die Mutter verwöhnt hierfür ihren Sohn mit Massagen („*Das tut gut*“) und Musik. Außerdem soll er unterhalten werden, indem ihm Spielzeug geboten wird. Dem Kind soll es also an nichts fehlen (siehe insbesondere Wickelszene 1) und die Verwöhnung des Jungen steht im Mittelpunkt der Interaktion des Kindes mit dessen Mutter. Die fremde Person scheint mit ihrem Verhalten dem Jungen hingegen Selbstbewusstsein und –bestimmtheit, das Gefühl ein „Star“ zu sein, vermitteln zu wollen. Sie lobt das Kind zu diesem Zweck übermäßig und verstärkt seine positiven Anteile. Dem Kind soll es gut gehen, in

dem es alle Freiheiten („*Du darfst alle Sachen haben*“, „*Sie dürfen alles machen*“) genießen kann und zusätzlich als Held gefeiert wird.

Implikation II: *Es darf keine Unlust des Kindes aufkommen*

Für Unlust seitens des Kindes soll weder in der Mutter-Kind-Interaktion, noch in der Interaktion des Kindes mit der fremden Person Raum gelassen werden. Die Mutter und die fremde Person setzen beide Verhaltensweisen, welche aufkommende Unlust des Kindes verhindern sollen. Die Mutter beruhigt hierfür ihr Kind ständig, auch wenn dieses nicht beunruhigt scheint, sodass präventiv aufkommender Unlust, im Sinne von Unruhe, vorgebeugt wird. Zusätzlich sollen angebotene Reize das Kind davor ablenken, unruhig zu werden. Indem die Mutter das Kind mit allem Möglichen (Schnuller, Spieluhr, Fläschchen, Finger, Stofftier, Kitzeln, Stoffwindel, ...) ablenkt, soll garantiert werden, dass das Kind keinen Grund bzw. keine Zeit und keinen Raum mehr für das Ausleben von Unlustzuständen hat. Die fremde Person lobt das Kind ständig, auch wenn dieses keine besondere Leistung erbringt und gesteht diesem zusätzlich (fast) alles zu. Die Lust des Kindes soll demnach gefördert werden, wodurch die Unlust womöglich in den Hintergrund tritt. Um Unlust des Kindes nicht aufkommen zu lassen bzw. nicht zu provozieren, werden dem Jungen von der fremden Person auch nicht konsequent Grenzen gesetzt, da dies dem Kind vermutlich nicht gefallen würde. Der Junge soll weiter mit dem Auto spielen, da ihm dies gefällt und das Wegnehmen des Spielzeuges folglich Unlust des Kindes hervorrufen würde, was den Analysen zufolge vermieden werden muss.

Implikation III: *Dem Kind soll etwas geboten werden*

Der Junge erhält von seiner Mutter und der fremden Person ständig Angebote. Die Mutter bietet ihm an, massiert zu werden, am Fläschchen zu nuckeln, etwas zu essen, mit etwas zu spielen, Musik zu hören, Tropfen zu nehmen, usw. Es werden dem Jungen seitens der Mutter schon so viele Angebote gemacht, dass dies bereits von der Autorin als Reizüberflutung empfunden wurde. Der Junge scheint selbst nicht mehr wissen zu können, was er wirklich möchte bzw. braucht, da er überhäuft wird mit Angeboten. Die fremde Person bietet dem Kind ebenfalls wiederholt etwas an, indem sie ihn auffordert einen Turm zu bauen, sich hinzusetzen, herumzugehen, etwas zu essen, etwas zu trinken, später mit allem spielen zu dürfen, Pause zu machen, Es entsteht der Eindruck, es bleibe kein Platz mehr für die Handlungen, die vom Jungen kommen bzw. für dessen selbständige Entwicklung, da er soviel von außen erhält, was

seine wahren (inneren) Bedürfnisse zu „ersticken“ droht. Das Kind wird ständig vor Entscheidungen gestellt („Magst du was essen“ (Mutter) **gleichzeitig** die fremde Person „oder die Würfel?“) um mitunter den Bedürfnissen der Anderen gerecht zu werden.

Implikation IV: *Wir leben in einer heilen Welt*

„Wir leben in einer heilen Welt“ scheint die Botschaft der Mutter und der fremden Person an das Kind zu sein. Das Kind darf alles (Grenzen überschreiten – fremde Person; „*Sie dürfen alles machen*“, „*Du darfst alle Sachen haben*“), wird verwöhnt (Massage – Mutter) und scheint ein perfektes Leben ohne Probleme führen zu können (siehe Gegenübertragungsgedühle der Autorin im Bezug auf die Entwicklungsdiagnostik). Scheint in der Realität etwas „gefährlich“ zu sein, indem es Unlust hervorrufen könnte, wird dies verleugnet (siehe *Muster 3* der Interaktion zwischen dem Kind und der fremden Person), womit nichts diese heile Welt zerstören kann. *Alles ist gut* – Positives wird verstärkt (übermäßiges Lob, „*das tut gut*“, „*das beruhigt*“, „*das gefällt dir*“), wodurch Negatives (Unlust, Unruhe, Verbote, ...) verdrängt wird. Der Raum ist erfüllt von Positivem, Schlechtes (Böses) muss außen vor („draußen vor der Tür“) bleiben, es ist kein Platz dafür, da der Raum schon voll von Gutem ist.

Implikation V: *Der Kampf um Bedürfnisbefriedigung*

Es geht in allen Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt darum, Bedürfnisse zu befriedigen. Das Kind soll dabei beruhigt, gelobt, abgelenkt, bestärkt, ... werden, um ein lustvolles Dasein zu erleben. Die fremde Person hat hingegen das Bedürfnis, ihre Testung durchzuführen, um mitunter Anerkennung zu erfahren und ein Erfolgserlebnis zu haben. Die Mutter hat das Bedürfnis, ihr Kind zu füttern, es zu beruhigen, ihm Gutes zu tun und, den Analysen zufolge, (dadurch) vor allem selbst beruhigt zu werden. Da in manchen Situationen (Beispiel Entwicklungsdiagnostik) nicht alle Bedürfnisse berücksichtigt werden können, da jemand sein Bedürfnis zurückstecken muss, dass ein anderes erfüllt werden kann (Mutter muss Bedürfnis, ihr Kind zu füttern, zurückstecken, dass Testung stattfinden kann; Junge muss Auto hergeben, dass Testung durchgeführt werden kann; fremde Person muss Bedürfnis, Testung durchzuführen, zurückstecken, dass das Kind mit dem Auto spielen kann bzw. die Mutter das Kind füttern kann) entsteht mitunter ein Kampf um die Durchsetzung eigener Bedürfnisse. In der Interaktion zwischen dem Kind und der fremden Person kämpfen der Junge und die Diagnostikerin darum, wer die Situation bestimmt und ob nun die Testung durchgeführt wird (Bedürfnis der fremden Person) oder der Junge mit dem Auto weiterspielt (Bedürfnis des Kindes). In

der Mutter-Kind-Interaktion scheinen auf den ersten Blick die Bedürfnisse des Kindes im Mittelpunkt zu stehen. Den Analysen zufolge, konnte jedoch ausgemacht werden, dass die Mutter mit ihrem Verhalten nicht vordergründig die Bedürfnisse ihres Kindes, sondern unbewusst vor allem ihr eigenes Bedürfnis nach Beruhigung stillen möchte. Es scheint daher abermals ein Kampf stattzufinden, welcher sich dadurch auszeichnet, dass die Mutter nur scheinbar die Bedürfnisse des Kindes befriedigt, da sie sich in Wahrheit selbst beruhigt, weshalb das Kind folglich dem Verhalten seiner Mutter ausgeliefert ist und hin und wieder versucht, sich dagegen zu wehren, um seine eigenen (wahren) Bedürfnisse durchzusetzen.

Implikation VI: *Fehlende Kraft bzw. mangelnder Mut, dem Kind Klarheit zu vermitteln*

Die fremde Person schafft es nicht, dem Kind in der Entwicklungsdiagnostik erfolgreich Klarheit und Orientierung zu vermitteln. Sie versucht dies zwar, indem sie dem Kind das Auto wegnehmen möchte, dies aber auch wirklich durchzuführen traut sie sich nicht. Das Kind überschreitet demnach ihm gesetzte Grenzen, ohne dass dies (negative) Konsequenzen für ihn hat. In der Mutter-Kind-Interaktion scheint die Mutter vor allem in der zweiten und dritten Wickelszene einige Male Probleme damit zu haben, ihrem Jungen etwas zu befehlen. Vielleicht ist sie deshalb so sehr darauf bedacht, dass dieser ständig an seinem Fläschchen nuckelt. Denn solange der Junge an der Flasche saugt, verhält er sich ruhig und die Mutter muss sich nicht durchsetzen bzw. gegen das (unerwünschte) Verhalten des Kindes ankämpfen, indem sie mitunter dem Jungen Grenzen setzen muss. Als das Kind kurz nicht am Fläschchen saugt und sich gegen das Wickeln zu wehren versucht, scheint die Mutter hilflos zu werden und die Kontrolle über ihr Kind zu verlieren. Demnach entsteht der Eindruck, dass es sich auch die Mutter nicht zugesteht, dem Jungen Klarheit und Orientierung zu vermitteln, indem sie beispielsweise klare Regeln aufzeigt, die das Kind schließlich einhalten muss. Die Kraft, den Mut und das Durchsetzungsvermögen, dem Kind konsequent Grenzen zu setzen und gleichzeitig Klarheit und Orientierung für das Kind zu bieten, aufzubringen scheint demnach beiden, der Mutter sowie der fremden Person, nicht zu gelingen. Welche Gründe dies haben könnte und was sich hinter den anderen Mustern, die sowohl in den Interaktionen des Kindes mit dessen Mutter, als auch den Interaktionen des Kindes mit der fremden Person auffällig scheinen, darauf soll im nächsten Punkt eingegangen werden.

Zur besseren Übersicht sollen zuvor noch kurz die eben herausgearbeiteten Implikationen der Interaktionsmuster mit Hilfe einer Tabelle dargestellt werden.

<p><i>Implikation I (Dem Kind soll es gut gehen)</i></p>	<p>Mutter: „Das tut gut“, „Das beruhigt“, „Das gefällt dir“. Kind wird massiert und verwöhnt.</p> <p>Fremde Person: Kind wird gelobt „ganz toll machst du das“, dem Jungen wird alles zugestanden „Du darfst alle Sachen haben“, es werden ihm keine Grenzen gesetzt.</p>
<p><i>Implikation II (Es darf keine Unlust des Kindes aufkommen)</i></p>	<p>Mutter: beruhigt Kind präventiv und lenkt es ständig ab, sodass Aufkommen von Unlust keinen „Platz“ hat.</p> <p>Fremde Person: übertriebenes Lob, Fokus auf Positives, Leugnung von Negativem, um Lust des Kindes zu fördern und gleichzeitig Unlust zu vermeiden.</p>
<p><i>Implikation III (Dem Kind soll etwas geboten werden)</i></p>	<p>Mutter: bietet Essen, Spielzeug, ... an, um Unterhaltung des Kindes zu garantieren.</p> <p>Fremde Person: bietet Pausen, Herumlaufen, Turm bauen, Essen, ... an.</p>
<p><i>Implikation IV (Wir leben in einer heilen Welt)</i></p>	<p>Mutter: Alles ist gut („das tut gut“), Verwöhnung, erste Wickelszene scheint wie „Wellnessoase“ für das Kind.</p> <p>Fremde Person: Situation der Entwicklungsdiagnostik scheint wie „Schlaraffenland“. Das Kind darf alles, keine Grenzen, ein Leben in Freiheit.</p>
<p><i>Implikation V (Der Kampf um Bedürfnisbefriedigung)</i></p>	<p>Mutter: möchte eigenes Bedürfnis nach Beruhigung stillen, indem sie Kind beruhigt. Der Junge hat mitunter andere Bedürfnisse,</p>

	<p>die er hin und wieder versucht durchzusetzen.</p> <p>Fremde Person: möchte eigenes Bedürfnis, Testung durchzuführen, durchsetzen, muss hierfür gegen das Bedürfnis des Jungen, mit dem Auto zu spielen, ankämpfen.</p>
<p><i>Implikation VI (Fehlende Kraft bzw. mangelnder Mut, dem Kind Klarheit zu vermitteln)</i></p>	<p>Sowohl die Mutter als auch die fremde Person schaffen es nicht, dem Jungen Klarheit und Orientierung zu bieten, indem sie sich beispielsweise dem Kind gegenüber inkonsequent verhalten.</p>

Tabelle 15 – Implikationen der Interaktionsmuster, die sowohl in der Mutter-Kind-Interaktion, als auch in der Interaktion des Kindes mit einer fremden Person vorherrschen

6.3.4 Worauf könnten die herausgearbeiteten Implikationen der Interaktionsmuster beider Interaktionen (Mutter – Kind; Kind – fremde Person) zurückgeführt werden?

Mit Hilfe der Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin, der Analyse möglicher Abwehrvorgänge der beobachteten Personen, der Theorie der psychischen Struktur sowie des Szenischen Verstehens, soll folglich versucht werden, die eben formulierte Frage zu beantworten. Es wird hierfür auf die Implikationen der herausgearbeiteten Interaktionsmuster im Bezug auf Gegenübertragungsgefühle und Abwehrreaktionen eingegangen und abschließend eine Verbindung zur Theorie der psychischen Struktur und dem Szenischen Verstehen hergestellt, um die Beantwortung der Fragestellung zu ermöglichen.

6.3.4.1 Inwieweit weisen die in allen Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt dominierenden Implikationen auf Abwehrvorgänge hin?

In diesem Punkt werden Abwehrprozesse der beobachteten Personen fokussiert, die dem Verstehen und Begründen der vorherrschenden, herausgearbeiteten Implikationen der Interaktionsmuster dienen sollen.

Implikation I: Dem Kind soll es gut gehen

Von Seiten der Mutter scheint folgendes Abwehrverhalten möglich:

Die Mutter wehrt mit ihrem Verhalten, das dem Wohlbefinden des Kindes dienen soll, erfolgreich den Gedanken ab, dass es dem Kind schlecht gehen könnte, wovor sie vielleicht (unbewusst) große Angst hat. Es wäre folglich zu schmerzlich für sie, den Gedanken zu ertragen, dass es dem Kind einmal nicht gut geht, sie würde dies nicht aushalten. Deshalb setzt die Mutter unbewusst manifeste Verhaltensweisen (übermäßiges Umsorgen des Kindes), die dem Aufkommen (Bewusstwerden) des Gedankens, dem Kind könnte es schlecht gehen, vorbeugen. Ein Missbefinden des Kindes könnte außerdem die Gefahr für die Mutter darstellen, sich eigener Gefühle der Hilflosigkeit, des Versagens, des Kontrollverlustes oder verdrängter Ängste bewusst zu werden, was aufgrund des Fokussierens auf die positiven Gefühle bzw. das Wohlbefinden des Kindes unbewusst gehalten wird. Das manifeste Verhalten der Mutter, dafür zu sorgen, dass es dem Kind gut geht, kann demnach damit begründet werden, dass die Mutter mit ihren Handlungen unbewusst latente (negative, für sie bedrohliche) Inhalte vom Bewusstsein fernhalten möchte.

Mögliche Abwehrprozesse der fremden Person

Geht es dem Kind nicht gut, könnte dies die fremde Person unbewusst als Bestätigung ihres eigenen Versagens empfinden. Ihre unbewusste Angst, die Testung nicht ordnungsgemäß bzw. erfolgreich durchführen zu können, scheint sich zu bestätigen, in dem es dem Kind nicht gut geht. Die Diagnostikerin muss sich schließlich unbewusst vor dieser Gefahr des Bewusstwerdens eigener Unzulänglichkeiten, Hilflosigkeitsgefühle, Ängste (die Kontrolle über die Situation zu verlieren) und Versagensgefühle schützen, indem sie unbewusst manifeste Verhaltensweisen setzt (Loben des Kindes, Gestaltung der Situation die das Wohlfühlen des

Jungen und der Mutter fördern sollen), die ein Bewusstwerden latenter („gefährlicher“) Inhalte verhindern. Die Diagnostikerin scheint demnach unbewusst einen Grund für ihr Verhalten zu haben, sich um das Wohlergehen des Jungen zu kümmern.

Implikation II: Es darf keine Unlust des Kindes aufkommen

Mögliche Abwehrprozesse

Unlust des Kindes bedeutet mitunter sowohl für die Mutter als auch für die fremde Person, dass diese etwas falsch machen, da sie für das Wohl des Kindes verantwortlich sind. Da das Bewusstwerden negativer Anteile verhindert werden soll, um Unlust zu vermeiden, müssen manifeste Verhaltensweisen gesetzt werden, die zu einem erfolgreichen Unbewussthalten unerwünschter, bedrohlicher Inhalte führen. Die Mutter und die fremde Person scheinen folglich enorm darauf bedacht zu sein, das Aufkommen etwaiger Unlust beim Kind zu verhindern bzw. dem vorzubeugen. Sie setzen hierfür präventiv Maßnahmen, indem die Mutter das Kind bereits beruhigt und ablenkt, auch wenn dieses noch nicht tatsächlich Anzeichen von Unruhe zeigt. Mitunter würde Unlust des Kindes ein erfolgreiches Unbewussthalten der Mutter negativer, verdrängter Inhalte gefährden, indem Raunzen oder Weinen eigene Anteile der Mutter von bisher erfolgreich Verdrängtem (wieder) erwecken würde. Für die Mutter bedrohliche Anteile der Hilflosigkeit und Ängste könnten somit an die „Oberfläche“ dringen, weshalb die Mutter immer mehr Maßnahmen setzen muss (zur Beruhigung, Reizüberflutung) um diese unbewusst und somit unter der „Oberfläche“ zu halten. Ähnlich scheint es bei der fremden Person zu sein. Da auch sie unbewusst ein Vermeiden der Bewusstwerdung eigener unzulänglicher Anteile anstrebt, muss sie dafür sorgen, dass Unlust des Kindes nicht latente Inhalte bei ihr „erwecken“, die schließlich nicht bewusst werden sollen. Die Unlust des Kindes scheint in gewisser Weise eigene Unlustgefühle hervorzurufen, welche mitunter zu schmerzlich sind, um sie auch bewusst wahrnehmen zu können. Die Unlust des Kindes soll daher verhindert werden, um nicht mit eigenen Unzulänglichkeiten (eigener Unlust) konfrontiert zu werden und sich mit diesen auseinanderzusetzen, da die Mutter und die fremde Person unbewusst sehr darauf bedacht sind, dass diese besser verborgen (verdrängt) bleiben.

Implikation III: Dem Kind soll etwas geboten werden

Mögliche Abwehrprozesse

Es stellt sich die Frage, was die Mutter und die fremde Person dazu bewegt, dem Kind ständig etwas anzubieten. Diesbezüglich scheint möglich, dass sie beide mit ihrem Verhalten vielleicht die Kontrolle über die Situation bewahren möchten. Indem sie den Jungen verführen, soll dieser nicht selbst (unerwartete) Bedürfnisse äußern, sondern in gewisser Weise von außen wie eine Marionette gesteuert werden. Dem könnte eine verdrängte Angst vor Kontrollverlust zugrunde liegen. Die Mutter und die fremde Person möchten mit ihrem manifesten Verhalten (Angebote machen) unbewusst verhindern, dass sie die Kontrolle verlieren (was für sie unerträglich wäre und somit besser verdrängt wird). Um Kontrollverlust vorzubeugen, gehen sie daher aktiv in die „Offensive“, indem sie den Jungen mit ihren Angeboten „locken“ und manipulieren. Das Kind soll aufgrund eigener unerwarteter, womöglich bedrohlicher Verhaltensweisen nicht das Bewusstwerden latenter Inhalte der Hilflosigkeit und vor allem Angst vor Kontrollverlust der Mutter und fremden Person ermöglichen, weshalb dem Jungen Angebote gemacht werden. Als Alternative zu seinen eigenen Bedürfnissen bzw. Gefühlsausbrüchen, werden ihm daher Angebote von außen gemacht, womit das Verhalten des Jungen gesteuert werden soll und der fremden Person und der Mutter ein Gefühl der Kontrolle über die Situation ermöglicht, wobei unbewusst die Angst vor Kontrollverlust bekämpft/verdrängt wird.

Implikation IV: Wir leben in einer heilen Welt

Mögliche Abwehrvorgänge

Immer wieder wird seitens der Mutter und der fremden Person versucht, eine Welt zu schaffen, die heil zu sein scheint. Die Mutter bietet dem Jungen hierfür Massagen an und versucht mit ihren Maßnahmen, das Kind vor aufkommender Unlust zu schützen. Das Kind kann folglich ohne Probleme sein Dasein auf dieser Welt genießen (siehe auch Gegenübertragungsreaktion auf das Kind beim Betrachten der Entwicklungsdiagnostik). Die fremde Person unterstützt diese Annahme einer heilen Welt, indem sie mit ihrem Verhalten und ihren Aussagen Gefahren (Regeln, Grenzen, Entsaugungen), die diese heile Welt bedrohen würden, indem sie das Kind damit konfrontieren, verleugnet. Das Wahrnehmen einer „grausamen“, bedrohenden Wirklichkeit soll demnach so gut als möglich im Unbewussten gehalten werden. Das Positive (Gutes) wird abermals verstärkt, wodurch das „Böse“ in den Hintergrund tritt. Dem Leben in

einer heilen Welt steht folglich nichts mehr im Weg. Die Verleugnung zählt zu den neurotischen Abwehrmechanismen und wird als „Tendenz, ein unangenehmes oder unerwünschtes Stück der äußeren Realität in seiner traumatischen Bedeutung mit Hilfe einer wunscherfüllenden Phantasie oder durch äußeres Verhalten zu unterdrücken“ definiert (Schuster, Springer-Kremser 1997, 57). Die fremde Person unterdrückt mit ihrem Verhalten bzw. den Aussagen „*Du darfst alle Sachen haben*“ und „*Sie dürfen alles machen*“ in gewisser Weise ein unangenehmes Stück der äußeren Realität (die Welt ist nicht so heil, da das Kind eben nicht alles haben darf/dürfte).

Implikation V: Der Kampf um Bedürfnisbefriedigung

Mögliche Abwehrvorgänge

Die Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt sind geprägt von immer wiederkehrenden Kämpfen um Bedürfnisbefriedigungen. Es scheint oft unklar, welches Bedürfnis nun tatsächlich gestillt werden soll. Des Öfteren werden Bedürfnisse auch nur scheinbar befriedigt, wobei zum Beispiel das Bedürfnis des Kindes nach Ruhe nicht tatsächlich gestillt wird, indem es die Mutter beruhigt, sondern die Beruhigungsmaßnahme der Mutter der Selbstberuhigung dieser dient und das Kind mitunter dadurch überfordert wird. In der Entwicklungsdiagnostik wird der Kampf um die Befriedigung der Bedürfnisse der Beteiligten besonders deutlich. Es scheint dabei nicht klar zu sein, welches Bedürfnis vorrangig befriedigt werden soll. Die fremde Person zieht ihre Versuche, endlich die Testung durchzuführen immer wieder zurück, wobei auch der Mutter das Bedürfnis, den Jungen zu füttern, wiederholt verwehrt wird. Das Verhalten der fremden Person, ihren Kampf immer wieder aufzugeben, kann mit Hilfe folgenden Satzes zusammengefasst werden: „Ich setze mal eine Weile damit aus, um zu einem geeigneten Zeitpunkt darauf zurückzukommen“ (Kernberg 1992, 12). Paulina Kernberg (ebd) beschreibt mit dieser Aussage den Abwehrmechanismus der Unterdrückung, der auch das Verhalten der fremden Person ein Stück weit erklärt.

Implikation VI: Fehlende Kraft bzw. mangelnder Mut, dem Kind Klarheit zu vermitteln

Mögliche Abwehrmechanismen

Sowohl die Mutter als auch die fremde Person scheinen Probleme damit zu haben, dem Kind konsequent Grenzen zu setzen. Es kann dies vermutlich darauf zurückgeführt werden, dass beide, wie schon erläutert, sehr darauf bedacht sind, Unlust des Kindes zu vermeiden. Dem

Jungen Grenzen aufzuzeigen und folglich etwas nicht zu gestatten, birgt höchstwahrscheinlich das Risiko, dass das Kind demgemäß Unlust zeigt. Folglich setzen weder die Mutter, noch die fremde Person dem Kind Grenzen, die sie auch gegen das Verhalten des Jungen „verteidigen“. Das Verhalten der Mutter bzw. fremden Person deutet auf den Abwehrmechanismus der Verdrängung hin. Kernberg (1992, 13) beschreibt diesen mit dem Satz „Während ich es zurückhalte, schaue ich nicht hin, sehe ich nichts und will mir dessen nicht bewusst sein“ (ebd.). Die Mutter bzw. die fremde Person scheinen das grenzüberschreitende Verhalten des Kindes auch nicht zu sehen, da sie darauf nicht (näher) eingehen. Mitunter wollen sie sich dem negativen Verhalten des Jungen daher nicht bewusst werden, indem sie dieses verdrängen. Ein konsequentes „Verteidigen“ gesetzter Grenzen misslingt folglich bzw. kann nicht (bewusst) stattfinden.

Der soeben durchgeführten Analyse möglicher Abwehrmechanismen kann entnommen werden, dass die Interaktionsmuster durchaus mit der Theorie und Analyse der Abwehrmechanismen der Interaktionspartner des Kindes begründet werden können. Insbesondere schienen dabei Abwehrmechanismen wie der Humor und die Vorwegnahme sowie die Verleugnung, und die (omnipotente) Kontrolle von Bedeutung.

Das Vorherrschen bzw. wiederholte Auftreten bestimmter Interaktionsmuster kann ebenso mit der Annahme einer psychischen Struktur (siehe auch Seite 12f) begründet werden, worauf folglich eingegangen wird.

6.3.4.2 Die Entstehung von Interaktionsmustern aufgrund psychischer Strukturen

Unter psychischen Strukturen werden „Ensembles bestimmter latenter Tendenzen einer Person, verschiedene Situationen in ähnlicher Weise wahrzunehmen, zu erleben und einzuschätzen ... sowie damit verbundene Tendenzen, in solchen Situationen bestimmte manifeste Folgeaktivitäten des Erlebens, Denkens und Handelns zu setzen“ (Datler 2001, 160f) verstanden. Menschen erleben demnach unbewusst verschiedene Situationen in ähnlicher Weise und handeln folglich auch dementsprechend. In unterschiedlichen Situationen werden daher gewisse Grundmuster bestimmter Handlungen manifest. Es wird davon ausgegangen, dass die beobachtbaren Verhaltensweisen dabei auf latenten Inhalten gründen. Interaktionsmuster, die in Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt vorherrschen, beruhen demnach auf unbewussten

Wahrnehmungen der Interaktionspartner. Nach Datler (ebd.) kann diesbezüglich davon ausgegangen werden, dass diese „strukturtypischen Weisen des Erlebens und Verhaltens unbewusst determiniert sind“ (ebd.). Die Tendenz, unterschiedliche Situationen in ähnlicher Weise wahrzunehmen, ist dabei unbewusst. Die Mutter, das Kind und die fremde Person nehmen daher Situationen unbewusst in ähnlicher Weise wahr und handeln dementsprechend. Ihre manifesten Verhaltensweisen gründen dabei auf latenten Inhalten, wobei mitunter Abwehrmechanismen das Verhalten determinieren. Die psychische Struktur, Aktivitäten immer wieder in ähnlicher Form zu setzen bzw. Interaktionen (unbewusst) immer wieder auf ähnliche Weise (anhand von bestimmten Mustern) zu gestalten, ist dabei weitgehend stabil und über die Zeit weg nur langsam veränderbar (ebd.). Das Vorherrschen bestimmter Interaktionsmuster in den Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt lässt sich in diesem Sinne mit der Annahme einer psychischen Struktur bestätigen bzw. erklären.

Inwiefern die Dynamik und Wiederholung bestimmter Muster in den Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt mit Hilfe szenischen Verstehens erklärt werden kann, soll folglich erläutert werden.

6.3.4.3 Szenisches Verstehen im Bezug auf die Beantwortung der Fragestellung

Die Beziehungsdynamik und –relation von Übertragung und Gegenübertragung bzw. deren konfliktreiche Interaktionen ereignen sich in Szenen, wobei (neurotische) Anteile einer Person artikuliert werden. Unter dem Begriff „Szenisches Verstehen“ kann folglich das Zusammen- bzw. das Wechselspiel der Übertragungen und Gegenübertragungen verstanden werden. Mit szenischem Verstehen kann erfasst werden, wie zum Beispiel die Mutter das Kind (oder die Autorin) in ihre verschlüsselten Mitteilungen miteinbezieht. Das Inszenieren eines Konflikts von Seiten der Mutter braucht demnach die Mitwirkung des Kindes. Durch das unbewusste Zusammenspiel der beiden wird sozusagen ein unbewältigter Konflikt erzählt (Leber 1985, 67).

Unter Berücksichtigung der Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin können das Verhalten der beobachteten Personen bzw. die daraus resultierenden Interaktionsmuster folgendermaßen erklärt werden: Beim Betrachten des Kindes in der ersten Wickelszene empfand die Untersucherin unter anderem Mitleid für das Kind, indem dieses hilflos daliegt. Mitunter hat

die Mutter das Bedürfnis, ihr Kind zu verwöhnen und zu beruhigen, da der Junge auch in ihr Mitleid auslöst, woraufhin sie dem Jungen Gutes tun möchte, um das Leid des Kindes zu stillen. Da die Mutter in der ersten Wickelszene Unruhe und Stress bei der Untersucherin hervorruft, kann dies darauf hindeuten, dass die Mutter tatsächlich sehr unruhig ist, und um diese Unruhe zu vertreiben, Maßnahmen zur Beruhigung einsetzt. Sie beruhigt hierfür sich selbst, indem sie ihre Beruhigungsmaßnahmen am Kind ausagiert. Die Übertragungen der Mutter und des Kindes finden daher in einem Wechselspiel statt (Kind ruft Mitleid in Mutter hervor, Mutter empfindet folglich Unruhe, sie agiert diesen Konflikt schließlich am Kind aus). Das Kind dient folglich dem Inszenieren eines Konflikts, der die Unruhe der Mutter „erzählt“.

Die fremde Person hat, den Gegenübertragungsgefühlen der Untersucherin zufolge, im Bezug auf das Kind mitunter das Gefühl, es müsse diesem immer gut gehen und es soll dem Jungen das Leben in einer heilen Welt geboten werden. Indem der Junge der fremden Person dies unbewusst mitteilt, handelt diese entsprechend, wobei sie dem Jungen alles zugesteht und versucht, die Situation der Entwicklungsdiagnostik so angenehm (für die Mutter und das Kind) als möglich zu gestalten. Sie schafft es folglich nicht, Grenzen zu setzen, was sie anhand der Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin vielleicht sehr stresst. Sie lebt diesen Konflikt, dem Jungen einerseits alles recht machen zu wollen, gleichzeitig jedoch auch die Testung erfolgreich durchzuführen folglich in der Interaktion mit dem Kind aus, indem unklar scheint, wer nun das „Sagen“ hat und sie immer wieder versucht Grenzen zu setzen, diese jedoch nicht konsequent „verteidigt“. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass die fremde Person das „Sagen“ in der Situation der Entwicklungsdiagnostik hat, da sie diese nach den vorgegebenen Rahmenbedingungen Item für Item durchführen sollte. In den Analysen konnte jedoch deutlich gemacht werden, dass dem eben nicht so ist, was auch schon näher erläutert wurde. Die Interaktionsmuster können demzufolge als Ausdruck des Zusammenspiels der Übertragungen und Gegenübertragungen zwischen der fremden Person, dem Kind und der Mutter verstanden werden, wobei Konflikte in den unterschiedlichen Szenen ausgetragen werden, die sich durch das Vorherrschen bestimmter Muster manifestieren bzw. deutlich erkennbar werden.

Es stellt sich die Frage, ob das Verhalten der Diagnostikerin mitunter auch auf die Anwesenheit der Mutter zurückzuführen sein könnte bzw. inwieweit die Mutter das Verhalten der Mutter beeinflusst. Die Interaktion des Kindes mit fremden Personen wird indirekt durch die Mutter-Kind-Interaktion beeinflusst. Dies bedeutet, dass die Interaktionen des Kindes mit dessen

Mutter auch Auswirkungen auf die Interaktionen des Kindes mit ihm fremden Personen haben, wobei dies bereits schon im Theorieteil der Arbeit betont wurde. Spätere Beziehungen bzw. Interaktionen des Kindes bauen demnach, im Sinne der psychischen Struktur, auf „Grundmuster“ (Schmidt-Denter 1994, 43) der Mutter-Kind-Interaktion auf. Daher wird die Interaktion des Kindes mit einer fremden Person indirekt durch die Mutter-Kind-Interaktion beeinflusst. Nach Parke (1979, 555ff) hat außerdem das Verhalten der Mutter in der Situation der Entwicklungsdiagnostik einen wesentlichen Einfluss auf die Haltung der fremden Person. Demnach könnte auch untersucht werden, inwiefern die Anwesenheit der Mutter für die Interaktionen des Kindes mit der fremden Person in der Szene der Entwicklungsdiagnostik von Bedeutung ist. Da dieses Vorhaben jedoch den Rahmen dieser Diplomarbeit sprengen würde, wird die Beantwortung der Fragestellung mit den eben dargestellten Ausführungen abgeschlossen.

Es folgt nun ein zusammenfassendes Kapitel, in dem die vorliegende Diplomarbeit reflektiert wird und ein Ausblick auf zukünftige Forschungsmöglichkeiten, insbesondere der psychoanalytischen Wissenschaft, geboten wird.

KAPITEL 7

7 Resümee

Die Beantwortung der Forschungsfrage „Welche spezifischen Interaktionsmuster und -themen lassen sich in den unterschiedlichen Situationen zwischen der Mutter, dem Kind und einer fremden Person erkennen, und wie können diese begründet werden?“ der vorliegenden Diplomarbeit erfolgte folgendermaßen:

Nach einleitenden Gedanken in Kapitel eins, wurden im zweiten Kapitel theoretische Grundlagen zur sozialen Entwicklung des Kindes erläutert. Insbesondere wurde dabei auf die soziale Umwelt des Kindes und dessen Interaktion mit seiner Mutter eingegangen. Von besonderer Bedeutung scheint diesbezüglich, dass frühe Interaktionserfahrungen des Kindes einen wesentlichen Einfluss auf spätere Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt haben. Demnach spiegeln sich Grundmuster der Mutter-Kind-Interaktion auch in späteren Interaktionen des Kindes mit fremden Personen wieder. Die Annahme einer psychischen Struktur bestätigt dies, indem davon ausgegangen wird, dass Menschen unterschiedliche Situationen unbewusst in ähnlicher Weise wahrnehmen und sich dementsprechend verhalten. Folglich kommt es dazu, dass bestimmte Interaktionsmuster immer wiederkehren und sich in unterschiedlichen Interaktionen manifestieren.

Da zur Beantwortung der Fragestellung unbewusste Prozesse des Kindes, der Mutter und der fremden Person analysiert wurden, stellte das dritte Kapitel psychoanalytische Theorien und Annahmen dar, die als Grundlage für die Analyse der vorliegenden Arbeit dienen. Es wurde dabei insbesondere auf die Annahme eines ubiquitären Unbewussten, Abwehr- und Übertragungsprozesse eingegangen. Wesentliche Anteile psychischer Vorgänge sind demnach nicht bewusst und spielen eine große Rolle im psychischen Leben jedes gesunden und kranken Menschen (Brenner 1967, 17), wobei sie nach Kernberg (1987, 21) mittels Kommunikation ausgedrückt werden und sich somit im beobachtbaren Verhalten zeigen.

Mentzos (1982, 60) geht davon aus, dass Menschen unbewusst darauf bedacht sind, „unlustvolle Gefühle, Affekte, Wahrnehmungen etc. vom Bewusstsein fernzuhalten“ bzw. sie „in Schach zu halten“ (ebd.). Dies bedeutet, dass Menschen dazu neigen, unangenehme Gefühle

abzuwehren, sodass sie „unbeschwerter“ durchs Leben gehen können. Es werden dabei unbewusst manifeste Verhaltensweisen gesetzt, um Unlust unbewusst zu halten. In Interaktionen kommt es diesbezüglich des Öfteren zum Einsatz interpersonaler als auch intrapsychischer Abwehrmechanismen. Indem sich der eine auf bestimmte Weise verhält und bestimmte Eigenschaften aufweist, werden zum Beispiel die neurotische Konfliktabwehr und die neurotische kompromisshafte Befriedigung von Bedürfnissen des anderen befriedigt (Mentzos 1977, 21f). Um verschlüsselte Mitteilungen der beobachteten Personen zu entdecken, bietet sich die Analyse von Übertragungsprozessen, da diese Aufschluss über verborgene Konflikte geben kann. Indem die Untersucherin ihre eigenen Gegenübertragungsgefühle reflektierte, konnte sie verborgene Mitteilungen des Kindes, der Mutter oder der fremden Person entschlüsseln.

Diese theoretischen Ausführungen bildeten die Grundlage für die Videoanalyse der Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt. Als Basis für das Forschungsvorhaben diente das vierte Kapitel, in dem qualitative Methoden erläutert wurden, wobei neben allgemeinen Elementen konkrete methodische Ansätze und Analyseverfahren vorgestellt wurden.

Darauf aufbauend folgte die detaillierte Beschreibung der forschungsmethodischen Vorgehensweise der vorliegenden Diplomarbeit. Hierfür wurden die einzelnen Analyseschritte erläutert, die aus der deskriptiven Darstellung der verwendeten Videosequenzen, der Analyse der Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin, die beim Beobachten des Kindes, der Mutter sowie der fremden Person aufkamen, dem Herausarbeiten von Interaktionsmustern, der Analyse von Abwehrprozessen und der Beantwortung der Fragestellung bestanden.

Im sechsten Kapitel erfolgte schließlich die Videoanalyse dreier Wickelszenen und einer Episode aus der Entwicklungsdiagnostik, wobei die Interaktionen des Kindes mit seiner Mutter bzw. der fremden Person fokussiert wurden. Auffallende Interaktionsmuster der einzelnen Interaktionen wurden dabei herausgearbeitet, wobei die Gegenübertragungsgefühle der Autorin berücksichtigt und analysiert wurden. Außerdem wurde erforscht, inwiefern die Interaktionsmuster auf Abwehrprozessen gründen könnten.

Für die Beantwortung der Forschungsfrage wurden schließlich alle bisher gewonnenen Erkenntnisse dargestellt, woraufhin Implikationen der Interaktionsmuster herausgearbeitet wurden, die sowohl in der Interaktion des Kindes mit seiner Mutter, als auch in den Interaktionen des

Kindes mit einer fremden Person dominieren. Die herausgearbeiteten Implikationen wurden dabei abermals im Bezug auf Abwehrprozesse erläutert.

In der vorliegenden Diplomarbeit konnte aufgezeigt werden, dass sich bestimmte Themen und Interaktionsmuster in unterschiedlichen Situationen immer wieder zeigen. Die Videoanalysen der Mutter-Kind-Interaktionen lassen dabei erkennen, dass Interaktionsmuster sehr stabil sind. Muster, die sich in den Interaktionen des Kindes mit seiner Mutter bereits in der ersten Wickelszene, in der das Kind fünf Wochen alt war, ausmachen lassen, dominieren auch in den anderen Wickelszenen, die elf bzw. siebzehn Monate später aufgenommen wurden. Es kann demnach behauptet werden, dass sich bestimmte Muster der Mutter-Kind-Interaktion schon sehr früh entwickeln bzw. entstehen. Die Analyse der Mutter-Kind-Interaktion bestätigt daher die Annahme einer psychischen Struktur, die besagt, dass Menschen verschiedene Situationen in ähnlicher Weise wahrnehmen und folglich (unbewusst) bestimmte manifeste Aktivitäten setzen, was über weite Strecke den Charakter der Person ausmacht (Datler 2001, 161).

In der Analyse der Interaktion des Kindes mit einer fremden Person konnten ebenfalls bestimmte Interaktionsmuster ausgemacht werden, wobei von Bedeutung scheint, dass sowohl in den Mutter-Kind-Interaktionen, als auch in der Interaktion des Kindes mit einer fremden Person Implikationen der herausgearbeiteten Muster ausgemacht werden konnten, die alle Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt dominieren. Es zeigt dies, dass die Interaktion des Kindes mit seiner Mutter (indirekt) einen Einfluss auf spätere Interaktionen des Kindes, beispielsweise mit fremden Personen, hat. Das Vorherrschen bestimmter Interaktionsmuster und -themen kann neben der Annahme einer psychischen Struktur auch auf Übertragungs- und Abwehrprozessen gründen. Es scheint durchaus möglich, dass das Kind in jedem seiner Interaktionspartner bestimmte (ähnliche) Gefühle auslöst, wobei sich dieser folglich auf bestimmte Weise verhält. Das Kind schreibt demnach seinem Gegenüber unbewusst eine bestimmte Rolle zu, die der Interaktionspartner dann entweder im Sinne der Übertragung annimmt und sich dementsprechend verhält oder eben ablehnt.

Inwiefern sind die Erkenntnisse der vorliegenden Diplomarbeit nun für die Wissenschaft im Bereich der psychoanalytischen Pädagogik von Bedeutung?

Es scheint, den Analysen dieser Diplomarbeit folgend, notwendig, als psychoanalytisch orientierte/r PädagogIn eigene Gegenübertragungsgefühle zu reflektieren, um ein unbewusstes Wiederholen bzw. Inszenieren von latenten Konflikten zu vermeiden. Im Bezug auf die Kleinkindpädagogik kann dies von hoher Bedeutung sein, da der Pädagoge/die Pädagogin aufgrund der Reflexion eigener Übertragungsgefühle ein höheres Maß an emotionaler Distanz gewinnt, was die Chance eröffnet, bloße „Neuauflagen“ früherer Beziehungen zu vermeiden und folglich pädagogische Beziehungen förderlicher gestalten zu vermag. Es kann somit verhindert werden, dass der Betreuer/die Betreuerin eine ihm vom Kind unbewusst zugeschriebene Rolle annimmt und folglich zum Träger eines unbewussten Konfliktes wird, was ein adäquates Gestalten pädagogischer Prozesse bzw. des Interaktionsgeschehens behindert.

Psychische Strukturen sind laut Datler (ebd.) stabil und über die Zeit hinweg nur langsam veränderbar. Den Analysen der vorliegenden Diplomarbeit kann entnommen werden, dass sich psychische Strukturen schon sehr früh, bereits im Säuglingsalter, bilden. Im Kleinkindalter können diese Strukturen jedoch noch eher verändert werden, da sie als Niederschlag gemachter Erfahrungen verstanden werden. Macht das Kleinkind also andere, neue Erfahrungen, werden diese im Sinne der psychischen Struktur „gespeichert“, was zukünftige Verhaltensweisen und Erlebnisse beeinflusst. Das Reflektieren bzw. die Bewusstmachung bestimmter Interaktionsmuster kann demnach für die Eltern-Kleinkind-Beratung von Bedeutung sein, wobei die Eltern aufgrund ihrer eigenen Reflexion auf bestimmte, mitunter aufgrund unbewusster Bedeutungszuschreibungen, Interaktionsmuster aufmerksam werden, die das Kind nicht unbedingt in dessen Entwicklung fördern. Durch die Bewusstwerdung unbewusster Phantasien der Eltern könnte demnach eine adäquatere Gestaltung der Mutter-Kind-Interaktion stattfinden, was auch für das weitere Leben des Kindes von hoher Bedeutung sein kann, indem es seiner Entwicklung entsprechend gefördert wird. Es scheint daher auch wichtig, dass BetreuerInnen in Kinderkrippen ihre eigenen (Übertragungs-) Gefühle reflektieren, da die Erfahrungen des Kleinkindes in der Gegenwart zu (notwendigen, erwünschten, aber auch unerwünschten) Veränderungen der psychischen Struktur des Kindes führen können.

In der vorliegenden Arbeit wurden auch Abwehrprozesse berücksichtigt, da der Mensch unbewusst manifeste Aktivitäten setzt, um Unlust zu vermeiden. Bestimmte Interaktionsmuster

könnten demnach darauf gründen, unbewusst Ängste latent zu halten. Es konnte gezeigt werden, dass Abwehrprozesse einen wesentlichen Einfluss auf die Gestaltung der Interaktion zwischen Mutter und Kind bzw. dem Kind und einer fremden Person haben können, indem die Mutter ihr Kind in gewisser Weise dazu benutzt, ihre eigene Unruhe zu stillen. Mentzos (1977, 21f) betont, dass das Verhalten und die Eigenschaften einer Person unter anderem die neurotische Konfliktabwehr und kompromisshafte Befriedigung von Bedürfnissen des anderen stillt. Es konnte dies auch in der Analyse der vorliegenden Diplomarbeit nachgewiesen werden, indem die Mutter ihre eigene Unruhe am Kind ausagiert, was zur Folge hat, dass die Mutter nicht mehr in adäquater Weise auf die Bedürfnisse ihres Kindes eingehen kann, was wiederum nicht förderlich für die Entwicklung des Kindes ist. Psychoanalytische Theorien können demzufolge helfen zu verstehen, wie es zur Bildung und Stabilität bestimmter Interaktionsmuster kommt. Die Analyse und das bewusste Reflektieren dieser Interaktionsmuster kann dabei für das weitere Leben des Kleinkindes sehr wichtig sein, da gerade im Säuglings- und Kleinkindalter psychische Strukturen ausgebildet werden, die, wie schon erwähnt, starr und über die Zeit hinweg nur schwer veränderbar sind (ebd.). Sowohl PädagogInnen in Kinderkrippen, als auch in Kindergärten, LehrerInnen und TherapeutInnen sollten daher auf Basis dieses Wissens über die psychische Struktur und unbewusste Abwehr- und Übertragungsprozesse handeln, um eine bestmögliche Förderung des Kindes und zugleich positive Grundlage für dessen weiteres Leben zu schaffen.

Im Zuge dieser Arbeit wurden ausschließlich die Gegenübertragungsgefühle der Verfasserin analysiert, die subjektiv sind. Qualitative Sozialforschung trägt dabei wie jede Forschung das Moment der Subjektivität in sich. Es bietet sich jedoch die Möglichkeit, auf breiterer Ebene über das Analysematerial nachzudenken, wobei in *work discussion groups*⁹ gearbeitet wird. Protokolle von Interaktionen, sogenannte *work papers*, werden dabei mit dem Ziel, die unbewusste Dynamik zu verstehen, die in unterschiedlichen Szenen zum Ausdruck kommt, in Sitzungen vorgestellt werden. Im Mittelpunkt steht dabei die Frage, wie die Personen im Protokoll die geschilderten Situationen erlebt haben mögen bzw. welche Gefühle im Sinne der Gegenübertragung bei den Teilnehmern der *work discussion group* aufkommen. Demnach hätte im Zuge der vorliegenden Arbeit noch untersucht werden können, welche Gegenübertra-

⁹ *Work discussion group* wird die Arbeit in der Gruppe genannt, die eine besondere Form der psychoanalytischen Reflexion darstellt (Datler 2004, 119f).

gungsgefühle *andere* ForscherInnen beim Betrachten der Videoaufnahmen empfanden und wie diese zu weiteren Erkenntnissen führen hätten können.

Welche Gefühle das Betrachten der unterschiedlichen Interaktionssituationen bei anderen Personen auslöst, könnte Aufschluss darüber geben, ob beim Beobachten des Kindes und der Mutter bzw. der fremden Person bei mehreren Forschern ähnliche Gefühle ausgelöst werden. Die Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin könnten andererseits auf deren eigenen unbewussten Anteile (Wünsche, Konflikte, ...) hindeuten bzw. darin gründen. Die Analyse der Gegenübertragungsgefühle der Untersucherin scheint demnach nicht nur zu ermöglichen, den Sinn verborgener unbewusster Mitteilungen zu erkennen, sondern zugleich auch in gewisser Weise Grenzen aufzuweisen. Für die psychoanalytische Wissenschaft kann dies bedeuten, dass unbewusste Prozesse durchaus mit Hilfe der Methode der Gegenübertragung ergründet werden können, wobei die subjektiven Gefühle *einer* Forscherin mitunter durch die Arbeit in der work discussion group ergänzt und „reguliert“ werden kann.

Literatur

- Abels, H. (1975): Alltagswirklichkeit und Situation. In: Soziale Welt. 26. Jg. 227-249
- Ainsworth, M. D. S. & Bell, S. M. (1970): Attachment, exploration and separation: Illustrated by the behaviour of one-year-olds in a strange situation. In: Child Development, 41, 49-67
- Ainsworth, M. D. S. (1972): Attachment and dependency: A comparison. In: Gewirtz, J. L. (Ed.): Attachment and dependency. Wiley: New York, 97-137
- Ainsworth, M., Blehar, M., Wall, S. und Waters, E. (1978): Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation. Hillsdale, New Jersey (Erlbaum)
- Alvarez, A. (2000): Diskussion von Stern (2000a) und Green (2000a). In: Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis 16, 2001: 73-79
- Atteslander, P. (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. Erich Schmidt Verlag: Berlin, 11. Auflage
- Berk, L. E. (2005): Entwicklungspsychologie. Pearson Studium: München, 3. Auflage
- Binneberg, K. (1979): Pädagogische Fallstudien. Ein Plädoyer für das Verfahren der Kasuistik in der Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik (1979), 25, 395-402
- Blumer, H. (1979): Methodologische Prinzipien empirischer Wissenschaft. In: Gerdes, K. (Hg.) (1979), 41-62
- Bower, T. G. R. (1972): Object perception in the infant. In: Perception, 1, 15-30
- Bowlby, J. (1958): The Nature of the Child's Tie to His Mother. In: International Journal of Psychoanalysis, 39, 350-373
- Bowlby, J. (1969): Attachment and loss: I. Attachment. Hogarth: London
- Bowlby, J. (1975): Bindung: Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung. Kindler: München (Original erschienen 1969: Attachment and loss, I: Attachment. Hogarth: London)

- Bowlby, J. (1988): A secure base. Parent-child attachment and healthy human development. Basic: New York
- Brazelton, B. T., Cramer, B. G. (1991): Die frühe Bindung. Die erste Beziehung zwischen dem Baby und seinen Eltern. Klett-Cotta Verlag: Stuttgart
- Brenner, C. (1967): Grundzüge der Psychoanalyse. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main
- Brenner, C. (1976): Praxis der Psychoanalyse. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt/Main
- Briggs, S. (1997): Growth and Risk in Infancy. Kingsley: London
- Bronfenbrenner, U. (1978): Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In: Oerter, R. (Hg.): Entwicklung als lebenslanger Prozess. Hoffmann und Campe: Hamburg, 33-65
- Cramer, B. (1987): Objective and subjective aspects of parent-infant-relations: An attempt at correlation between infant studies and clinical work. In: J. Osofsky (Ed.): Handbook of Infant Development. Wiley: New York u.a., 1037-1057, 2. Auflage
- Cramer, B. (1995): The transmission of mothering. Paper presented at the workshop „Clinical implications of attachment: The work of Mary Main“: London, U.K.
- Datler, W., Bogyi, G. (1989): Das „Hampstead-Projekt“. Über die Zusammenführung von Lehre, Forschung und Erziehungsberatung unter Einsatz der Wiener Fassung des „Hampstead-Profiles“ nach Anna Freud. Jugendamt der Stadt Wien
- Datler, W. (1996): Ist der Begriff der Fiktion ein analytischer Begriff? In: Lehmkuhl, U. (Hrsg.): Heilen und Bilden – Behandeln und Beraten. Individualpsychologische Leitlinien heute. Ernst Reinhardt Verlag: München, Basel
- Datler, W. (2001): Zeit, Struktur und Lebensalter II. Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen und die heilpädagogische Arbeit mit „verhaltensauffälligen“ Jugendlichen. In: Hofmann, C. u. a. (Hrsg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Edition SZH/SPC: Luzern, 157-166

- Datler, W., Müller, B., Finger-Trescher, U. (2004): Sie sind wie Novellen zu lesen ...: Zur Bedeutung von Fallvorstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Denzin, N. K. (2007): Symbolischer Interaktionismus. In: Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, 136-150
- Dornes, M. (2004): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main, 11. Auflage
- Dornes, M. (2006): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main, 8. Auflage
- Dornes, M. (2007): Die emotionale Welt des Kindes. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main, 5. Auflage
- Dornes, M. (2008): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung. Fischer Taschenbuch Verlag: Frankfurt am Main, 2. Auflage
- Dunitz-Scheer, M., Scheer, P., Stadler, B. (2003): Interaktionsdiagnostik: Versuch einer Objektivierung in einer subjektiven Welt. In: Keller, H. (Hg.) (2003): Handbuch der Kleinkindforschung. Verlag Hans Huber: Bern, 3. Auflage
- Durkin, K. (2002): Entwicklungssozialpsychologie. In: Stroebe, W., Jonas, K., Hewstone, M. (Hg.) (2002): Sozialpsychologie. Eine Einführung. Springer Verlag: Berlin, 4. Auflage
- Flick, U., von Kardoff, E., Steinke, I. (2007): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag: Reinbek bei Hamburg, 5. Auflage
- Fraiberg, S., Adelson, E., Shapiro, V. (1975): Ghosts in the nursery. Journ. Amer. Acad. Child Psychiatry 14, 387-422
- Freud, A. (1936): Das Ich und die Abwehrmechanismen. Kindler: München
- Freud, S. (1910a): Die zukünftigen Chancen der psychoanalytischen Therapie. GW VIII (103-115) Fischer Verlag: Frankfurt/Main

- Freud, S. (1919): Wege der psychoanalytischen Therapie. Studienausgabe: Ergänzungsband. Fischer Verlag: Frankfurt/Main (1975)
- Freud, S. (1920a): Vorwort zur vierten Auflage der Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie. GW 5: 31-32
- Freud, S. (1922): „Psychoanalyse“ und „Libidotheorie“. In: GW VIII. Fischer Verlag: Frankfurt/Main
- Freud, S. (1968): Gesammelte Werke. Band 1-18. Fischer Verlag: Frankfurt/Main
- Freud, S. (1975): Psychologie des Unbewussten. GW III. Fischer Verlag: Frankfurt/Main
- Friedrichs, J. (1973): Teilnehmende Beobachtung abweichenden Verhaltens. Stuttgart
- Friedrichs, J., Lüdtke, H. (1973): Teilnehmende Beobachtung. Einführung in die sozialwissenschaftliche Feldforschung. Basel: Weinheim, 2. Auflage
- Fuchs, W. et al. (1978): Lexikon zur Soziologie. Reinbek
- Gadamer, H.-G. (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. Mohr: Tübingen
- Gaertner, A., Kothe, B. (1986) Zur Psychodynamik der Mutter-Kind-Interaktion während der Schwangerschaft und bis zum Ende der symbiotischen Phase. Abschlussbericht an die Breuninger-Stiftung. Kassel, Bielefeld
- Granzow, S. (1994): Das autobiographische Gedächtnis. Kognitionspsychologische und psychoanalytische Perspektiven. Quintessenz Verlag: Berlin, München
- Greenson, R. R. (1967): Technik und Praxis der Psychoanalyse. Klett Verlag: Stuttgart
- Greenson, R. R. (1978): Psychoanalytische Erkundungen. Klett-Cotta Verlag: Stuttgart
- Hart, C. H., Nelson, D. A., Robinson, C. C., Olsen, S. F. & McNeilly-Choque, M. K. (1998): Overt and relational aggression in Russian nursery school-age children: Parenting style and marital linkages. In: *Developmental Psychology*, 34, 687-697
- Heimann, P. (1950): On Counter-transference. In: *International Journal of Psychoanalysis* 31, 81-84

- Hinde, R. (1976): On describing relationships. *Journal Child Psychology Psychiatry* 17, 1-19
- Hoffmann-Riem, C. (1980): Die Sozialforschung einer interpretativen Soziologie. In: *KZfSS*, Hg. 32, 339-372
- Hopf, C. (1982): Norm und Interpretation. Einige methodische und theoretische Probleme der Erhebung und Analyse subjektiver Interpretationen in qualitativen Untersuchungen. In: *Zeitschrift für Soziologie*, Jg. 11, Heft 3, 307-329
- Jungbauer, J. (2009): *Familienpsychologie kompakt*. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim, Basel
- Jüttemann, G. (2000): Historische Psychologie. In: *Journal für Psychologie*. Ausgabe 8, Nummer 2, 72-80
- Kaye, K. (1977): Toward the origin of dialogue. In: Schaffer, H. R. (Hg.): *Studies in mother-infant interaction*. Academic Press: London
- Kaye, K. (1982): *The mental and social life of babies. How parents create persons*. University Chicago Press: Chicago
- Keller, H. (2003): *Handbuch der Kleinkindforschung*. Verlag Hans Huber: Bern, 3. Auflage
- Kernberg, O. (1987): The dynamic unconscious and the self. In: R. Stern (Ed.): *Theories of the Unconscious and Theories of the Self*. The Analytic Press: Hillsdale and New York, 3-25
- Kernberg, P. (1992): Aktuelle Perspektiven über Abwehrmechanismen. In: *Bulletin der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung*, Heft 1
- Kleining, G. (1982): Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: *KZfSS*, Jg. 34, 224-253
- König, R. (1973): *Handbuch der empirischen Sozialforschung. Grundlegende Methoden und Techniken der empirischen Sozialforschung. Erster Teil, Band 2*, Enke: Stuttgart, 3. Auflage
- Kromrey, H. (2006): *Empirische Sozialforschung. Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. Lucius & Lucius: Stuttgart, 11. Auflage

- Kutter, P. (1989): *Moderne Psychoanalyse. Eine Einführung in die Psychologie unbewusster Prozesse.* Verlag Internationale Psychoanalyse: München, Wien
- Lamnek, S. (1988): *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie.* München, Weinheim
- Lamnek, S. (1993): *Qualitative Sozialforschung.* Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim
- Lamnek, S. (1995a): *Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie.* Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim, 3. Auflage
- Lamnek, S. (1995b): *Qualitative Sozialforschung. Band 2. Methoden und Techniken.* Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim, 3. Auflage
- Laplanche, J., Pontalis, J.-B. (1972): *Das Vokabular der Psychoanalyse.* Suhrkamp Verlag: Frankfurt/Main
- Leber, A. (1985): *Beziehungsprobleme im pädagogischen Alltag – Überlegungen zur professionellen Erziehung.* In: Rothbucher, H. u. Wurst, F. (Hrsg.): *Zeig mir wie das Leben geht... Veröffentlichung der Salzburger Internationalen Pädagogischen Werktagungen: Tagungsbericht der 33. Werktagung 1984.* Selbstverlag der Pädagogischen Werktagung, Salzburg (Hrsg.) 1985, 61-75
- Lebovici, S. (1983): *Bemerkungen zum Begriff der phantasmatischen Interaktion.* In: Lobner, H. (Hrsg.) (1986): *Psychoanalyse heute. Festschrift zum 60. Geburtstag von Harald Leupold-Löwenthal.* Orac: Wien, 121-138
- Lester, E. (1982): (rep.): *New directions in affect theory.* J. Amer. Psychoanal. Assn. 30: 197-211
- Leupold-Löwenthal, H. (1986): *Handbuch der Psychoanalyse.* Orac Verlag: Wien
- Lichtenberg, J. (1983): *Psychoanalyse und Säuglingsforschung.* Springer: Berlin, 1991
- Liebermann, A., Pawl, J. (1993): *Infant-Parent-Psychotherapy.* In: C. Zeanah (Hrsg.): *Handbook of Infant Mental Health.* Guilford Press: New York und London, 427-442
- Lorenzer, A. (1970): *Sprachzerstörung und Rekonstruktion.* Suhrkamp: Frankfurt/Main

- Massie, H. et al. (1988): Innere Themen und äußeres Verhalten in der frühkindlichen Entwicklung – eine Longitudinalstudie. In: Petzold, H. (Hrsg.) (1993): Frühe Schädigungen – späte Folgen? Psychotherapie und Babyforschung. Paderborn: Junfermann, 235-275
- Matschiner-Zollner, M. (2001): Die Gefühle des Lehrers als Schlüssel zu den Konflikten der Klasse. In: Wiener Psychoanalytische Vereinigung (Hrsg.): Psychoanalyse für Pädagogen. Picus Verlag: Wien, 53-72
- Mayntz, R., Holm, K., Hübner, P. (1974): Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie. Opladen: Köln
- Mentzos, S. (1982): Neurotische Konfliktverarbeitung. Kindler: München
- Mietzel, G. (2002): Wege in die Entwicklungspsychologie. Kindheit und Jugend. Beltz, Psychologie Verlags Union: Weinheim
- Neidhardt, W. (1977): Kinder, Lehrer und Konflikte. Juventa: München
- Nunberg, H. (1976): Einleitung. In: Protokolle der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung. Band 1. Frankfurt/Main.
- Oevermann, U. u.a. (1979a): Die Methodologie einer „objektiven Hermeneutik“ und ihre allgemeine forschungslogische Bedeutung in den Sozialwissenschaften. In: Soeffner H.-G. (Hg.) (1979), S. 352-434
- Ohr, P., Fleckenstein, C., Fagen, J., Klein, S., Pioli, L. (1990): Crying produced forgetting in infants: A contextual analysis. *Infant Behavior and Development* 13, 305-320
- Papousek, M. (1989): Frühe Phasen der Eltern-Kind-Beziehung. *Prax. Psychother. Psychosom.*, 34, 109-122
- Parke, R. D. (1979): Perspectives on father-infant-interaction. In: Osofsky, J. D. (Hg.): *Handbook of infant development*. Wiley: New York, 549-590
- Petermann, F. (1982): *Einzelfalldiagnose und klinische Praxis*. Kohlhammer: Stuttgart
- Petrik, R. (1992): Szenisches Verstehen – Forschungsinstrument und/oder Handlungskonzept Psychoanalytischer Pädagogik? In: Trescher, H.-G., u. a.: *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* (4) Matthias-Grunewald Verlag: Mainz, 163-178

- Racker, H. (1959): Übertragung und Gegenübertragung. Reinhardt-Verlag: München, Basel
- Resch, F. et al. (1999): Entwicklungspsychopathologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim, 2. Auflage
- Sandler, J. (1976): Gegenübertragung und Bereitschaft zur Rollenübernahme. In: Psyche 30, 297-305
- Sandler, J., Dare, C., Holder, A. (1973): Die Grundbegriffe der psychoanalytischen Therapie. Klett: Stuttgart
- Schmidt-Denter, U. (1994): Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des Lebens. Beltz Psychologie Verlags Union: Weinheim, 2. Auflage
- Schmidt-Denter, U. (2005): Soziale Beziehungen im Lebenslauf. Lehrbuch der sozialen Entwicklung. Beltz Verlag: Weinheim, Basel, 4. Auflage
- Schölmerich, A., Mackowiak, K., Lengning, A. (2003): Methoden der Verhaltensbeobachtung. In: Keller, H. (Hg.) (2003): Handbuch der Kleinkindforschung. Verlag Hans Huber: Bern, 3. Auflage
- Schuster, P., Springer-Kremser, M. (1997): Bausteine der Psychoanalyse. Eine Einführung in die Tiefenpsychologie. WUV-Universitätsverlag: Wien, 4. Auflage
- Schütze, F. (1978): Was ist „kommunikative Sozialforschung“? In: Gärtner, A., Hering, S. (Hg.) (1978), 117-131
- Shiller, V., Izard, C., Hembree, E. (1986): Patterns of emotion expression during separation in the strange situation. *Developmental Psychology* 22, 378-382
- Singer, J., Fagen, J. (1992): Negative affect, emotional expression, and forgetting in young infants. *Developmental Psychology* 28, 48-57
- Spitz, R. (1974): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Ernst Klett Verlag: Stuttgart, 4. Auflage
- Spitz, R. (1946): Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Ernst Klett Verlag: Stuttgart

- Spöhring, W. (1989): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart
- Steinhardt, K. (2001): Zeit, Struktur und Lebensalter I. Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen in den ersten Lebensjahren. In: Hofmann, C. u. a. (Hrsg.): Zeit und Eigenzeit als Dimension der Sonderpädagogik. Edition SZH/SPC: Luzern, 147-156
- Steinhardt, K. (2005): Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession? Zur historischen, professionstheoretischen und empirischen Fundierung von psychoanalytisch orientierter Supervision. Psychosozial Verlag: Gießen
- Stern, W. (1913): Die Anwendung der Psychoanalyse auf Kindheit und Jugend. Ein Protest. Zeitschrift für angewandte Psychologie 8
- Stern, D. N. (1985): The interpersonal world of the infant. A view from psychoanalysis and developmental psychology. Basic Books: New York
- Stern, D. N. (1991): Tagebuch eines Babys. Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt. Piper: München, Zürich, 2. Auflage
- Stern, D. N. (1992): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Klett Cotta: Stuttgart
- Stern, D. N. (1998): Die Mutterschaftskonstellation. Klett Cotta: Stuttgart
- Stone, J., Smith, H., Murphy, L. (1973): The Competent Infant. Basic Books: New York
- The psychological Corporation (Ed.) (1993): Bayley Scales of Infant Development: Second Edition – Manual. Harcourt Brace & Company: San Antonio
- Thiel, T. (2003): Film- und Videotechnik in der Psychologie. Eine erkenntnistheoretische Analyse mit Jean Piaget, Anwendungsbeispiele aus der Kleinkindforschung und ein historischer Rückblick auf Kurt Lewin und Arnold Gesell. In: Keller, H. (2003): Handbuch der Kleinkindforschung. Verlag Hans Huber: Bern, 3. Auflage, 649-708
- Toulmin, S. (1961): Voraussicht und Verstehen. Ein Versuch über die Ziele der Wissenschaft. Suhrkamp: Frankfurt/Main, 1981
- Trescher, H. G. (1990): Theorie und Praxis der psychoanalytischen Pädagogik. Matthias-Grünwald-Verlag: Mainz

- Tress , W. (1987): Sprache – Person – Krankheit: Vorklärungen zu einer psychologischen Medizin der Person. Springer: Berlin u. a.
- Turner, P. J. (1993): Attachment to mother and behaviour with adults in preschool. *British Journal of Developmental Psychology*, 11, 75-89
- Vaillant, G. E. (1971): Theoretical hierarchy of adaptive ego mechanisms. A 30-year follow-up of 30 men selected for psychological health. In: *Archives of General Psychiatry*, 24, 107-118
- Weber, M. (1972): *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie.* Mohr: Tübingen, 5. Auflage
- Winnicott, D. W. (1969): *Kind, Familie und Umwelt.* Reinhardt Verlag: München
- Witzel, A. (1982): *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen.* Frankfurt

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 - Transkription der ersten Wickelszene	52
Tabelle 2 - Transkription der zweiten Wickelszene	53
Tabelle 3 - Transkription der dritten Wickelszene	54
Tabelle 4 - Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf die Mutter / erste Wickelszene	56
Tabelle 5 - Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf das Kind / erste Wickelszene	57
Tabelle 6 - Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf die Mutter / zweite Wickelszene	59
Tabelle 7 - Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf das Kind / zweite Wickelszene	60
Tabelle 8 - Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf die Mutter / dritte Wickelszene	62
Tabelle 9 - Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf das Kind / dritte Wickelszene	63
Tabelle 10 - Transkription der Entwicklungsdiagnostik	81
Tabelle 11 - Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf die fremde Person / Entwicklungsdiagnostik	83
Tabelle 12 - Gegenübertragungsgefühle im Bezug auf das Kind / Entwicklungsdiagnostik	85
Tabelle 13 - Interaktionsmuster der Mutter-Kind-Interaktion	105
Tabelle 14 - Interaktionsmuster der Interaktion des Kindes mit einer fremden Person	108
Tabelle 15 - Implikationen der Interaktionsmuster, die sowohl in der Mutter-Kind-Interaktion, als auch in der Interaktion des Kindes mit einer fremden Person vorherrschen	113

Curriculum Vitae

Persönliche Daten

Name	Theresia Gaupmann
Geburtsdatum	26. Juni 1984
Geburtsort	St. Pölten
Staatsangehörigkeit	Österreich

Bildungsweg

1990-1994	Volksschule Rohr im Gebirge
1994-1998	Hauptschule Schwarzau im Gebirge
1998-2003	HLA für wirtschaftliche Berufe in Krems, Schwerpunkt: Gesundheit und Soziales
2003-2004	Universität Wien Studium Ernährungswissenschaften
2004-2010	Universität Wien Studium Erziehungswissenschaften Schwerpunkte: Integrative und Heilpädagogik, Psycho- analytische Pädagogik, Sozialpädagogik

Wissenschaftliche Erfahrungen

Okt. 2007-Juni 2008	Universität Wien Forschungsmitarbeiterin (Wiener Kinderkrippenstudie) Videoanalyse
Mai 2007-Juni 2008	Universität Wien Forschungsmitarbeiterin (Projekt: Die Beziehung von Mutter und Baby) Entwicklungsdiagnostik

Berufserfahrung / Praktika

Seit März 2005	Kinderbetreuerin
Okt. 2008-Juni 2009	NÖ Hilfswerk: Lernbegleiterin
März 2005-Juni 2008	Nanny Service/Kinderbetreuungsagentur Wien Kinderbetreuerin
11.-15. Juli 2005	Kinderuni Wien Mitarbeiterin
Juli 2004-Sept. 2004	Familien-Sporthotel „Florianihof“ in St. Kanzian am Klopeinersee Saisonarbeiterin
Okt. 2003-Mai 2004	Do&Co International Catering Wien Freelancerin
Mai 2001-Aug. 2001	Familien-Sporthotel „Florianihof“ in St. Kanzian am Klopeinersee Ferialpraktikantin

Sonstige Aus- und Fortbildungen

Oktober 2007	Ausbildung zur Videoanalytikerin
Juni 2007	Ausbildung zur Entwicklungsdiagnostikerin
Oktober 2003	Event Catering Basic Training Course bei Do&Co
April 2003	ECDL Führerschein
Jänner 2002	Rhetorik- und Redetechnik Seminar