

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

Von der Autonomie des Säuglings zum verstehenden
Kleinkind -

Eine Analyse und Interpretation zur Erklärung des
Response auf die Spielaufforderung "Wie groß ist denn die
Amélie?" anhand des von Trisomie 10q betroffenen
Mädchens Amélie im Alter von 32 bis 36 Wochen

Verfasserin

Marlene Krammer-Ivancsics

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin: Dr. Helga Schaukal-Kappus

Kurzzusammenfassung

Die sozio-kognitive Neunmonatsrevolution beschreibt den Entwicklungsschritt, den ein Säugling im Übergang zum Kleinkind vollzieht. Es ist ein Zeitraum, welchen Papoušek und Hofacker als Phase umfassender Reorganisationsprozesse bezeichnen, und der eine neue Ebene der Erfahrungsintegration und Selbstregulation eröffnet. Daniel Stern legt in dieser Phase die Entdeckung der Intersubjektivität an. Da der Säugling sich noch in einem präverbalen Entwicklungsstadium befindet, lässt sich die intersubjektive Bezogenheit an der gemeinsamen Ausrichtung der Aufmerksamkeit, an der erlebten Gemeinsamkeit affektiver Zustände und an der intentionalen Gemeinsamkeit beobachten. Eric Kandel, ein Verfechter der Idee die Psychoanalyse neurobiologisch zu sichern, sieht geistig-psychische Zustände als Hirnprozesse. So passt das Bild des kompetenten Säuglings zum Potential der Leistungskapazität seines Gehirns. Säuglinge sind in der Lage zu antworten: Sie drehen den Kopf oder verändern die Saugfrequenz etc.

Diese Diplomarbeit stellt die potentielle und sich ausweitend beschriebene Autonomie im Sinne von selbstbestimmtem Agieren, präzise formuliert, den Response von Säuglingen respektive Kleinkindern im Alter von 32 – 36 Wochen, im speziellen Fall von Amélie mit der Diagnose Partielle Trisomie 10q, in den Vordergrund.

Abstract

The so-called ninemonth revolution describes the resultant development in the early childhood. According to Papoušek and Hofacker this period is defined as a stage of comprehensive organization processes, which opens a new level of integration experiences and regulation of the self. Daniel Stern characterizes this period with the discovery of intersubjectivity. In fact the infant is in a pre-verbal stage and you can recognize the intersubjective relatedness because of the subject matters of the mind, which are potentially shareable with someone else. Eric Kandel is an advocate of the idea to explain psychoanalysis with basis principles of neurobiology. He sees mental-psychic conditions as brain activities and his theory is based on neural networks. The synthesis of new synapses is a basic condition for learning. Accordingly the picture of a capable suckling babe fits to the capability of its brain. Babies are able to answer, as they turn their head or change the frequency of sucking and so on.

This diploma thesis represents the potential of the suckling baby and its widening autonomy. To summarize, this thesis deals with self-determined operating and discusses the response of infants ages 32 – 36 weeks especially Amélie with the diagnosis partial trisomy 10q.

VORWORT	1
1 <u>EINLEITUNG UND EINFÜHRUNG IN DEN THEMENBEREICH SOWIE ERÖRTERUNG DES FALLBEISPIELS.....</u>	5
1.1 ERKENNTNISINTERESSE	8
1.2 FRAGESTELLUNG IM KONTEXT DER WISSENSCHAFTLICHEN SYSTEMATIK UND ÜBERLEGUNGEN ZUR FORSCHUNGSFRAGE	12
1.3 METHODE DER DIPLOMARBEIT	13
1.4 RELEVANZ FÜR DIE BILDUNGSWISSENSCHAFT.....	15
2 <u>ÜBERLEGUNGEN ZUR AUTONOMIE UND AUTOPOIESE</u>	19
2.1 ZUR DISKUSSION DES BEGRIFFS AUTONOMIE	20
2.1.1 HISTORISCHE ENTWICKLUNG DES BEGRIFFES AUTONOMIE	21
2.1.2 PÄDAGOGISCHE ASPEKTE ZUM BEGRIFF AUTONOMIE	23
2.1.3 POSITIONIERUNG DES AUTONOMIEBEGRIFFS IN DER BEHINDERTENPÄDAGOGIK	24
2.1.4 ZUR BESTIMMUNG DES BEGRIFFS AUTONOMIE FÜR DIESE ARBEIT	27
2.2 AUTOPOIESE	28
3 <u>DIE IDEE DER BILDBARKEIT UND DER ERZIEHUNGSBEGRIFF IN DER PÄDAGOGIK</u>	32
3.1 HISTORISCHER ABRISS DER IDEE DER BILDBARKEIT	32
3.1.1 ANTIKE	33
3.1.2 DIE ZEIT DER AUFKLÄRUNG – DAS PÄDAGOGISCHE JAHRHUNDERT	33
3.1.3 RÜCKSCHRITT DURCH DEN SOZIALDARWINISMUS	34
3.1.4 DIE ZEIT NACH 1945 BIS ZUR GEGENWART	35
3.2 ERZIEHUNG IN DER PÄDAGOGIK.....	36
4 <u>ENTWICKLUNGSTHEORIEN – AUSZÜGE UND ABRISSE.....</u>	38
4.1 EXKURS „ENTWICKELUNGSGESCHICHTE DES KINDES“	40
4.2 DIE PSYCHOANALYTISCHE THEORIE – EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE	43
4.3 DIE THEORIE DER ENTWICKLUNGSSTUFEN NACH STERN	46
4.4 NACHTEILE DER KLASSISCHEN PSYCHOANALYTISCHEN RICHTUNG IM VERHÄLTNIS ZU DANIEL STERNS ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE	52
4.5 ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE BEI GEISTIGER BEHINDERUNG.....	57
5 <u>DIE BIOLOGIE DER ENTWICKLUNG DES SÄUGLINGS</u>	60
5.1 PHYSISCHE UND MOTORISCHE ENTWICKLUNG	62
5.2 KOGNITIVE ENTWICKLUNG	68
5.2.1 DAS GEDÄCHTNIS	70

5.2.2	SPIEGELNEURONEN UND ADAPTIVE OSZILLATOREN	73
5.2.3	ERIC KANDEL UND SIGMUND FREUD	76
5.3	BIOLOGIE DER ENTWICKLUNG VON TRISOMIE 10Q-KINDERN, IM BESONDEREN VON AMÉLIE	77
6	<u>DIE MUTTER-KIND-INTERAKTION</u>	<u>78</u>
6.1	BINDUNG UND TRENNUNGSANGST	80
6.2	DAS SPIEL IN DER MUTTER-KIND-INTERAKTION	82
6.2.1	DER GEGENWARTSMOMENT	90
6.2.2	AFFEKTE, AFFEKTREGULIERUNG, AFFEKTABSTIMMUNG	91
6.2.3	DAS ERREGUNGSNIVEAU	98
6.2.4	DIE MACHT DER INNEREN BILDER.....	99
7	<u>PRÄVERBALE KOMMUNIKATION</u>	<u>104</u>
7.1	BEZIEHUNG UND INTERAKTION IN DER PSYCHOANALYSE	109
7.1.1	IDENTIFIZIERUNG	114
7.1.2	OBJEKTBEZIEHUNGEN UND OBJEKTCONSTANZ	116
7.2	DIE MUTTER-KIND-INTERAKTION BEI STERN	118
8	<u>DIE VIER SELBSTEMPFINDEUNGEN NACH DANIEL STERN.....</u>	<u>122</u>
8.1	DAS EMPFINDEN DES AUFTAUCHENDEN SELBST	123
8.2	DAS EMPFINDEN EINES KERN-SELBST	127
8.3	DAS EMPFINDEN EINES SUBJEKTIVEN UND INTERSUBJEKTIVEN SELBST	135
8.4	DAS EMPFINDEN EINES VERBALEN UND NARRATIVEN SELBST	138
9	<u>CURRICULUM VITAE VON AMÉLIE AUS DER SICHT DER MUTTER MIT INTERPRETATION</u>	<u>140</u>
9.1	CURRICULUM VITAE	140
9.2	INTERPRETATION DES CURRICULUM VITAE VON AMÉLIE.....	143
10	<u>ANALYSE UND AUSLEGUNG DER FALLDARSTELLUNG</u>	<u>144</u>
11	<u>CONCLUSIO UND BEANTWORTUNG DER LEITENDEN FORSCHUNGSFRAGE.....</u>	<u>148</u>
	<u>PERSPEKTIVE</u>	<u>156</u>
12	<u>LITERATURVERZEICHNIS.....</u>	<u>158</u>
12.1	INTERNETQUELLEN	164
12.2	ABBILDUNGEN.....	165
13	<u>ANHANG.....</u>	<u>166</u>

13.1	TAGEBUCHTRANSKRIPTIONEN VON MARLENE KRAMMER-IVANCSICS	166
14	LEBENS LAUF	168
15	DANKSAGUNG.....	170

VORWORT

„Alles, was in dem ganzen weiten Umkreise der Natur entsteht, ist dem großen unabänderlichen Gesetze der Zeitfolge unterworfen. So entwickelt sich denn auch das Kind nach dem innern Typus seiner Natur, so daß sich der Spielraum seiner Kraftäußerung immer mehr und mehr erweitert.“

*(J. E. Löbisch,
Entwicklungsgeschichte der Seele
des Kindes, 1851, S. 9)*

Während des Besuchs eines Seminars¹ von Dr. Schaukal-Kappus im Wintersemester 2007/08 an der Universität Wien notierte ich mir folgende Frage, welche sie an uns Studierende richtete: „Lernen wir imitatorisch oder lernen wir durch Beobachtung und reflexionsbasiertem Handeln und wie dürfen wir die Prozesse der Synchronisation oder des Response sehen?“

Diese Frage eröffnete eine Reihe von Überlegungen und endete für mich bei einer großen Menge von weiteren Fragen, wie: Was ist passiert, wenn meine Tochter im Spiel "Wie groß ist denn die Amélie?" mit erhobenen Händen und lachendem Gesicht vor mir sitzt?

Wie kommt es dazu, dass Amélie dieses Spiel nach einiger Zeit gelernt hat? Welche kognitiven Prozesse gehen dabei in ihr vor sich und wie kann man sie verstehen? Und warum hebt Amélie die Hände und lacht, sobald ich das Wort "groß" ausspreche?

Da ich mir regelmäßig Notizen in Form von Tagebucheintragungen über meine Kinder machte, versuchte ich, anhand dieser die Entwicklung dieses Spiels mit Amélie aufzurollen. In den Tagebuchauszügen habe ich die Spielinteraktionen

¹ Titel des Seminars: "Analytisch orientierte Einzelfallhilfe 1 - Grundlagen situationsanalytischen Arbeitens. Überlegungen zur Situationsanalyse, zu Formen der Exploration und zu Selbst bezüglichen Prozessen".

mit Amélie knapp geschildert und diese Aufzeichnungen möchte ich als Arbeitstext zur Klärung des Responses und Lernprozesses heranziehen.

Mithilfe dieser Aufzeichnungen im Sinne einer Einzelfallbeobachtung werden Thesen über 32 bis 36 Wochen alte Säuglinge aufgestellt. Mittels Hermeneutik und Literaturanalyse möchte ich Parallelen zur Deskription des Response ziehen und versuchen sie hinreichend zu bearbeiten.

Aufgrund des unmittelbaren Zugangs zu diesem Thema durch meine Kinder empfinde ich dies besonders spannend zu bearbeiten, obwohl mir sehr wohl bewusst ist, dass dieser persönliche Zugang auch Einwände mit sich bringen muss. Denn: "Niemand geht 'voraussetzungslos' an das Verstehen eines Textes oder einer Szene heran, jeder bringt immer schon ein Vorverständnis mit ein"². Präziser formuliert, handelt es sich in diesem Fall um die Beobachtung des eigenen Kindes. Durch die Präsenz eines narrativen Materials (Tagebucheintragungen) und des gleichzeitigen Ereignischarakters einer Szene, besteht die Möglichkeit, solches für diese Arbeit heranzuziehen.

"Soziale Tatsachen als 'Lebenswelt' liegen nicht 'objektiv' vor, sondern konstituieren und konstruieren sich wesentlich erst in Verständigungsprozessen - den archimedischen Punkt, von dem aus man die Wirklichkeit objektiv distanziert analysieren kann, gibt es nicht."³

Nun stellt sich die Frage, ob denn ein autobiographisches Umfeld legitim für eine Diplomarbeit sei. Selten erfährt man eine intensivere Praxisnähe als mit eigenen Kindern. Das Praxisfeld der Tagebuchforschung bietet ein detailliertes Verstehen und auch genaue Beobachtung. Man vergleiche die Entwicklungsforschung durch Beobachtung und/oder Interaktion mit eigenen Kleinkindern.

So hat die Tagebuchforschung eine lange Tradition. Der entwicklungspsychologische Topos nahm seinen Anfang mit der Tagebuchmethode⁴ und dauerte bis in die 1930er Jahre. Gegen Mitte des 19. Jahrhunderts war die Tagebuchmethode für den Kinderarzt und Heilpädagogen Johann Elias Löbisch⁵ (1795 – 1853)⁶ und später für Theodor Heller (1869 – 1938)⁷,

² Gudjons, Pädagogisches Grundwissen, 2006, S. 57.

³ Gudjons, Pädagogisches Grundwissen, 2006, S. 67.

⁴ Vgl. Stern, Psychologie der frühen Kindheit, 1967.

⁵ Vgl. Eintrag auf <http://www.alumni-meduniwien.at/news/medizin+im+bild/kinderheilkunde/>; J. E. Löbisch bezog im Jahre 1830 den Posten des Direktors des ersten Kinderkrankeninstituts in der Wollzeile in Wien. Er war ausgebildeter Gynäkologe und Pädiater.

⁶ Vgl. Tragl, Chronik der Wiener Krankenanstalten, 2007, S. 645.

Psychologe und Heilpädagoge, ein wertvolles Werkzeug zum Diagnostizieren. Auch William Stern (1871 – 1938) ein Psychologe, und seine Gattin Clara Stern (1877 – 1948) welche auch ohne Universitätsabschluss gemeinsam mit William überragende Arbeit im Bezug auf die Tagebuchmethode geleistet hat⁸, sowie Jean Piaget (1896 – 1980)⁹, Entwicklungspsychologe, haben von dieser Art des Dokumentierens Gebrauch gemacht. Zum Thema der Beobachtung des eigenen Kindes meint William Stern:

„Steht der Psychologe zum Kinde nicht im Verhältnis eines Angehörigen oder vertrauten Erziehers, sondern tritt ihm lediglich als sonst fremder Beobachter gegenüber, so fehlt leicht jene innere Föhlung, die gerade beim Studium des kleinen Kindes eine unerläßliche Vorbedingung ist. Ohne dieses Fluidum verhält sich nicht nur das Kind anders als unter normalen Bedingungen, sondern der Beobachter selbst entbehrt auch der Möglichkeit, das, was das Kind mit seinen Äußerungen und Bewegungen eigentlich meint und will, richtig zu verstehen und einzuschätzen [..].“¹⁰

In weiterer Folge greift die Tagebuchforschung als qualitative Methode in die Moderne über. So beschreiben Bortz und Döring die qualitative Beobachtung folgendermaßen:

„Qualitative Beobachtungen arbeiten mit offenen Kategorien bzw. Fragestellungen, erfassen größere Einheiten des Verhaltens und Erlebens und finden im natürlichen Lebensumfeld statt.“¹¹

Diese Einzelfalldarstellung operiert mit einer offenen Fragestellung: „Wie kann sich der Response eines Säuglings respektive Kleinkindes (32 bis 36 Wochen) äußern?“ Zudem wird mit charakteristischen Anteilen einer Spielsequenz in der Mutter-Kind-Dyade gearbeitet, welche im Alltag einer Mutter-Kind-Beziehung auftauchen.

Um nochmals den persönlichen Bezug zum Thema aufzugreifen, möchte ich auf das folgende Zitat zurückgreifen: "Auch der Kognitionspsychologe Piaget (..) entdeckte Gesetzmäßigkeiten in der Wahrnehmung von Kindern durch die

⁷ Vgl. Biewer, Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik, 2010, S. 26.

⁸ Vgl. Stern W., Psychologie der frühen Kindheit, 1967.

⁹ Vgl. Piaget, Meine Theorie der geistigen Entwicklung, 2003.

¹⁰ Stern, Psychologie der frühen Kindheit, 1967, S. 15f.

¹¹ Bortz; Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, 2005, S. 322.

Beobachtung eines Einzelfalls, nämlich seines Sohnes Laurent."¹² Ebenso erörtert auf die Beobachtung bezogen Widmer-Perrenoud: „Die Geburt seiner drei Kinder eröffnet Piaget die Möglichkeit, die Entstehung der Intelligenz in der Bildung senso-motorischer Schemata und die Entwicklung der semiotischen Funktion zu untersuchen.“¹³

In diesem Sinne möchte ich nun mit diesen Gedanken einen Bogen spannen und an meine wissenschaftliche Arbeit herangehen.

¹² Bortz; Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, 2005, S. 323.

¹³ Bringuier, Jean Piaget, 2004, Aufsatz von Widmer-Perrenoud, May, S. 10f.

1 EINLEITUNG UND EINFÜHRUNG IN DEN THEMENBEREICH SOWIE ERÖRTERUNG DES FALLBEISPIELS

Es besteht eine Reihe an Entwicklungstheorien mit den verschiedensten Ansätzen und weit reichenden Ergebnissen in der Säuglingsforschung in den Bereichen der nonverbalen Kommunikation. Von Relevanz sind hierbei die Antwortreaktionen¹⁴ des Säuglings. Im Prinzip zeitlos und doch aktuell brisant finden in diesem Zusammenhang bedingt Diskussionen über die kognitiven, mentalen und emotionalen Potentiale von Klein- und Kleinstkindern und im Speziellen von Säuglingen statt:

Beispielsweise hat Daniel N. Stern dem Säugling im übertragenen Sinne neues Leben eingehaucht, indem er ihm die Fähigkeit der "Differenzierung zwischen dem Selbst und der / dem Anderen mit der Geburt oder sogar noch früher" zuschreibt.¹⁵

Hierzu, so meint Gudjons, zeigen "neue Befunde der Säuglingsforschung (...) anthropologisch überzeugend, dass der Mensch von Anfang an von innen heraus Aktivität entfaltet und Erfahrungen 'organisiert'. Der 'kompetente Säugling' (...) verfügt über eine erstaunliche kognitive Ausstattung und differenzierte Wahrnehmungen, wirkt aktiv auf die Umgebung ein. Der Mensch ist also von Anfang an ein interaktives Wesen, das sich eine bedeutsame Welt konstruiert, 'Sinn' für sich schafft."¹⁶ Jedoch darf nicht vergessen werden: Auch wenn der Säugling bereits über viel mehr Kompetenzen verfügt, als man Jahrhunderte lang gedacht hat, bleibt er zum Überleben auf Erwachsene angewiesen. Ein Baby kann sich nicht selbst ernähren, sondern ist davon abhängig, dass jemand es wärmt und für Nahrung und sein körperliches Wohlbefinden sorgt.¹⁷ „Dieser körperlichen Betreuung entsprechen auch emotionale Hilfestellungen, sich im Körper und in der Welt in Bezug auf sein Liebesobjekt zu orientieren.“¹⁸ Wie beginnt die Fähigkeit der Interaktivität?

¹⁴ Vgl. Stern, Tagebuch eines Babys, 2007, S. 13.

¹⁵ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. III.

¹⁶ Gudjons, Pädagogisches Grundwissen, 2006, S. 111.

¹⁷ Vgl. Diem-Wille, Das Kleinkind und seine Eltern, 2003, S. 84.

¹⁸ Diem-Wille, Das Kleinkind und seine Eltern, 2003, S. 84.

Woraus heben sich solche Kompetenzen hervor? Inwiefern spielt die genetische Veranlagung eine Rolle?

Diese Diplomarbeit stützt sich theoretisch unter anderem auf Daniel Sterns Konzept der Entwicklung des Selbstempfindens, psychoanalytischen Erklärungsansätzen sowie Ausschnitten der Kognitionspsychologie. Im analytisch-hermeneutischen Teil der Diplomarbeit wird das Fallbeispiel Amélie mit den dazu gehörenden Tagebuchaufzeichnungen herangezogen.

Die Begründungen, warum die oben erwähnten Konzepte verwendet werden, sind:

a) Es wird ein interdisziplinärer Erklärungsversuch verfolgt, um die Hypothesen untersuchen zu können.

b) Da es sich bei dieser Beobachtung um ein wechselseitiges Spiel handelt, wird eine Entwicklungstheorie benötigt, zu deren Fokus genau solch ein Interaktionsgeschehen passt. In diesem Fall handelt es sich dabei um Daniel Stern, da dieser mit seinem Schichtenmodell¹⁹ des Selbstempfindens die interaktionelle Erfahrungswelt des Kindes miteinbezieht. Als Referenzkonzepte werden Reflexionen von Mechthild und Hanuš Papoušek, Peter Fonagy, Donald W. Winnicott, Sigmund Freud, Otto Speck, Emil Kobi u.a. behandelt, welche Rahmentheorien darstellen sollen.

c) Als Exkurs wird zum Vergleich des heutigen Stands der Wissenschaft der Heilpädagogie Johann Elias Löbisch herangezogen, welcher 1851 die „Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes“²⁰ verfasst hat.

Es besteht eine "enge Verflechtung des frühkindlichen Spiels mit der beim Menschen einzigartigen Differenzierung von Lernen, Erfahrungsintegration, Kommunikation, Sprache und Kreativität"²¹. Ausgehend von der Beobachtung, welche nachfolgend beschrieben wird, wird im Zuge dessen die leitende Forschungsfrage entworfen.

Gegenstand der Untersuchung ist der Response und das autonome Handeln im Spiel bei Säuglingen im Alter von 32 bis 36 Wochen. Die Verwobenheit

¹⁹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. I. In dieser Arbeit werden die Begriffe Schichtenmodell und Stufenmodell in Bezug auf Daniel Stern synonym angewandt.

²⁰ Vgl. Löbisch, Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes, 1851.

²¹ Vgl. Papoušek, Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit, 2003, S. 13.

zwischen dem Response und dem autonomen Handeln ist augenscheinlich als Kombination nicht vollständig auflösbar und zu dekodieren.

In der Fallstudie Amélie wird mit Hilfe von Tagebuchauszügen die Situation einer Mutter-Kind-Interaktion rekonstruiert und dargestellt. Hierbei wurde partiell das Verhalten von Amélie in der Mutter-Kind-Dyade niedergeschrieben. Folgt man Dornes, so sind beim Säugling Körper und Psyche noch so eng verbunden, dass die Empfindungen und das Erleben sich direkt im Verhalten ausdrücken. Deswegen kann man davon ausgehen, dass der Affektausdruck noch nicht sozialisiert ist und seine Gefühle noch nicht verborgen oder verdrängt werden können. Aufgrund dessen sind die Gefühlsausdrücke des Säuglings sowie seine Körpermotorik und andere Verhaltensmanifestationen die besten und zuverlässigsten Auskunftgeber für das Vorhandensein oder die Nicht-Präsenz bestimmter Gefühle.²²

Nachfolgend werden Transkriptionsauszüge der Eintragungen wiedergegeben.²³

5. November 2007

„Nun kann man schon so richtig mit ihr spielen. Heute habe ich ihr das Wie-groß-Spiel beigebracht. Sie reagiert so süß dabei!! Nachdem ich es öfters mit ihr probiert hab, hat sie letztlich die Arme von alleine gehoben. Nun habe ich für das Wickeln, was ihr oft nicht so gut gefällt, ein neues Ablenkungsmanöver. Sie ständig zu fragen, wo das Licht ist, hat mich (sie wahrscheinlich eh nicht) schon fadisiert. Wollte heute Richard zeigen, was Amélie schon kann - typischer Vorführeffekt, sie hat zuerst überhaupt nicht darauf reagiert. Da hat sie mich ganz schön zappeln lassen - hat eh Recht. Warum sollte sie eigentlich auf Befehl ihre Hände heben, wenn sie grad keine Lust hat, oder so. (...)²⁴

16. November 2007

„Heute habe ich wieder mit ihr das Wie-groß-Spiel gespielt - so wie auch die letzten Tage. Ist recht witzig mit ihr - sie reißt so richtig die Hände nach oben, grinst dabei schelmisch und gibt entzückende Plauderlaute

²² Vgl. Dornes, Der kompetente Säugling, 2004, S. 26.

²³ Marlene Krammer-Ivancsics, Tagebuch Amélie, 2007.

²⁴ Richard ist der Vater von Amélie.

*von sich. Oft spielen wir zu dritt, David möchte auch gerne mitmachen. Das finde ich dann besonders schön.*²⁵

17. November 2007

„Heute ist etwas Witziges passiert: Als ich mit den Kleinen nach draußen gehen wollte, hab ich zu David gesagt, er solle seine Schuhe aus dem Vorraum bringen. Da kam er mit Judiths Schuhen rein und ich meinte darauf, ob er nicht glaubt, dass ihm die zu groß seien. Daraufhin riss Amélie ihre Hände in die Höhe. Im ersten Moment verstand ich nicht, dann bin ich aber aufgesprungen und hab zu ihr 'so groooooß bist du, ja!' gesagt, weil ich bemerkt habe, dass Amélie das Wie-groß-Spiel spielen will. Habe es dann später noch einmal probiert, sie hebt wirklich die Hände, auch wenn man nur groß sagt!!“²⁶

Diese Notizen schildern knapp den Lern- und Entwicklungsprozess von Amélie in einem Zeitraum von nur wenigen Wochen.

1.1 ERKENNTNISINTERESSE

"Wie können wir wissen, was für eine Vorstellung jemand 'im Kopf' hat? Offensichtlich muß aus dem Verhalten, das wir beobachten können, auf die 'Vorstellung' geschlossen werden. Wir ziehen Schlüsse aus der Art, wie eine Person Ereignisse segmentiert, gruppiert, organisiert, verdichtet und transformiert."²⁷

Amélie ist 32 Wochen jung. Um Abwechslung in die Mutter-Kind-Interaktion zu bringen, erinnert sich Amélies Mutter an das bekannte Spiel, in welchem man ein Kind dazu bewegt, seine Hände hochzustrecken, um zu zeigen, wie groß es ist. Also fragt Amélies Mutter: "Wie groß ist denn die Amélie?"

Nachdem die Frage gestellt wurde, ergreift die Mutter Amélies Hände und zieht diese sanft, aber doch bestimmt über Amélies Kopf hoch. Gleichzeitig stellt sie fest: "So groß bist du!"

²⁵ David ist der Bruder von Amélie und 19 Monate älter als sie.

²⁶ Judith ist die Oma väterlicherseits von Amélie.

²⁷ Bruner, Jerome in : Bruner, Studien zur kognitiven Entwicklung, 1971, S. 28.

Im Alter von 34 Wochen antwortet Amélie auf das kommunikativ-interaktive Spiel in seinen Variationen "Wie groß bist du?" und "Wie groß ist denn die Amélie?" mit ihrem neuen und aktuellen Repertoire an Fähigkeiten. Sie hebt die Hände und lächelt ihre Mutter dabei an. "In der Tat kann eine Äußerung ein Rezept, eine Verhaltensregel oder ein schrittweiser Bericht sein, der eine Handlung anleitet."²⁸ - Amélie antwortet nun in Resonanz auf das System "Wie-groß-Spiel" passend, mit dem Händeheben.

Nach der mehrmaligen Ausführung des Spiels, bei dem Amélies Mutter die Hände des Säuglings hochzieht, braucht die Mutter Amélies Hände nicht mehr hochheben, sie macht das nun von selbst. Bevor Amélie ihre Hände von sich aus hebt, wirkt sie keineswegs passiv, sondern eher aufmerksam. Sie reagiert auch immer wieder mit stimmigen Lauten auf ihre Mutter und das Spiel.

Mit der Spielsequenz in der Mutter-Kind-Interaktion wird ein Fragepool eröffnet, der mutmaßlich nur interdisziplinär auflösbar ist. Hier greifen die Neurowissenschaften, die Psychoanalyse und die Entwicklungspsychologie über in das Gebiet der Pädagogik. In dieser schriftlichen Arbeit wird der Versuch unternommen, am Beispiel dieser Mutter-Kind-Interaktion den Response von Amélie aus verschiedenen theoretischen Perspektiven zu untersuchen.

Nun stellt sich die Frage, was mit Amélie passiert, wenn das oben genannte Spiel mit ihr gespielt wird. Wie kann man Amélies Autonomie bezüglich des Responses beschreiben, welche kognitiven und mentalen Leistungen und Fähigkeiten in der Entwicklung können sich dahinter verbergen?

Der aktuelle Forschungsstand über die kognitiven und emotionalen Fähigkeiten des Säuglings ist recht weit greifend, aber offenkundig nicht erschöpft, da die Entwicklung des Säuglings bzw. Kleinkindes nicht nur in der Pädagogik von Interesse ist. Dornes²⁹ ist nicht der Einzige, der uns den aktuellen Forschungsstand über die Entwicklung des Kindes näher zu bringen versucht. Er schildert einen Einblick in die Thematik, wobei die gesammelten Forschungsergebnisse zu den Fähigkeiten von Säuglingen äußerst eindrucksvoll sind.

Mithilfe der Kognitiven Psychologie als Teil der Kognitionswissenschaft können komplexe Vorgänge, wie die Wahrnehmung und das Gedächtnis, weitgehend

²⁸ Bruner, Jerome in : Bruner, Studien zur kognitiven Entwicklung, 1971, S. 28.

²⁹ Vgl. Dornes, Der kompetente Säugling, 2004.

verstanden werden. Zur hinreichenden Begriffsbestimmung der Kognitiven Psychologie soll hier Andersons' Definition stehen: "Die Kognitive Psychologie ist die Wissenschaft, die untersucht, wie der Geist und die Psyche organisiert sind und intelligentes Denken hervorbringen und wie die Prozesse im Gehirn sichtbar werden."³⁰

Durch den raschen Fortschritt in den bildgebenden Verfahren³¹ hat sich die Kognitive Psychologie und ihre Metatheorie - die Kognitionswissenschaft - in den letzten Jahren schnell entwickeln können. Es gibt noch viel zu entdecken und zu klären, jedoch sollte man sehr wohl anerkennen, dass sich die Erforschung der Kognition seit der "kognitive[n] Wende"³², die Anderson³³ mit den 1960er Jahren angelegt sieht, in hohem Maße etabliert hat. Somit scheint es, als würde sich die Kognitive Psychologie als Zugang anbieten, um Erklärungen, Verstehen und Beschreibungen für das Fühlen, Denken, Wahrnehmen von Säuglingen zu finden. Überdies ist es wünschenswert, Entwicklungstheorien mit anderen Disziplinen zueinander in Beziehung zu setzen, sodass diese an Nachvollziehbarkeit gewinnen und von einer möglichen Erweiterung profitieren können. Im Besonderen gilt diese Erweiterung für die Psychoanalyse und den Neurowissenschaften.

Daniels Sterns neuerer Zugang zur Säuglingsforschung und seine Theorie der Entwicklung des Selbstempfindens³⁴ hat neue Perspektiven eröffnet. Stern hat mittels Mikroanalyse Mutter-Kind-Interaktionen und anderer Studienergebnisse, die dieser Arbeit zugrunde liegen, analysiert und sein Konzept weiter ausbauen, bzw. bestätigen können. Beim Fallbeispiel Amélie werden die Tagebucheintragen sowie der Curriculum Vitae für die Analyse und Interpretation verwendet. Dies wiederum soll nicht bedeuten, dass die daraus gewinnbaren Erkenntnisse unumstößlich als generelles Modell herangezogen werden können.

"Das psychologische Vokabular zur Beschreibung von Säuglingen ist von tiefen, oft unbewußten Überzeugungen beeinflusst, die in der jeweiligen Gesellschaft verankert sind und sich mit der Zeit verändern. Im

³⁰ Anderson, Kognitive Psychologie, 2007, S. 1.

³¹ Vgl. Walter, Saletu und Anderer in : Springer-Kremser, Psychische Funktionen in Gesundheit und Krankheit, 2007, S. 376 – 381.

³² Vgl. Anderson, Kognitive Psychologie, 2007, S. XIII.

³³ Vgl. Anderson, Kognitive Psychologie, 2007.

³⁴ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007.

neunzehnten Jahrhundert zum Beispiel wurden Säuglinge mit neugeborenen Kälbchen und Fohlen verglichen, die reifer geboren werden und sofort nach der Geburt laufen können. Da menschliche Säuglinge im Vergleich zu anderen neugeborenen Säugetieren ausgesprochen hilflos sind, bezeichneten die zeitgenössischen Wissenschaftler sie als zu nichts fähig. Heute hat die Forschung die beeindruckenden, wenn auch nicht unbedingt augenfälligen psychischen Fähigkeiten von Säuglingen nachgewiesen; folglich gelten sie jetzt in vielerlei Hinsicht als fähig."³⁵

Neuere wissenschaftliche Erkenntnisse lassen aus dem Verhalten von Säuglingen schließen, dass autonome Denk- und Handlungsfunktionen von ihnen eingesetzt werden. Säuglinge zwischen acht und neun Monaten besitzen Kompetenzen, die man ihnen oft auf den ersten Blick nicht zuerkennen will.

"Die Entwicklung der kindlichen Seele vollzieht sich in einer interaktionellen Matrix. So können wir die Selbstwerdung des Kindes als das Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen außen und innen auffassen - von der Interaktion des Subjekts mit anderen Subjekten zum inneren Konstrukt derselben im Subjekt. Der Mensch ist in ein Gefüge zwischenmenschlicher Beziehungen eingebettet, die eine wesentliche Voraussetzung für das körperliche Gedeihen, die Entwicklung des inneren Weltbildes und das Selbstverständnis darstellen. Schon von Natur aus bedarf der Mensch eines sozialen Rahmens für seine Entwicklung."³⁶

Grundsätzlich beinhaltet diese Fallstudie die Gegenstände Säuglingsentwicklung und Mutter-Kind-Interaktion. Beide Themen sind generelle Interessensgebiete der Bildungswissenschaft. Um das Argument der Rechtfertigung zu festigen, greift diese Diplomarbeit auch noch Subbereiche, also die Theorien Psychoanalytischer Pädagogen oder Psychoanalytiker, als maßgebliches Hypothesenrepertoire auf. Aufgrund von Amélies diagnostizierter Chromosomenanomalie geht diese Arbeit auch in den heil- und integrativen Bereich der Pädagogik über.

³⁵ Mussen, Lehrbuch der Kinderpsychologie : Band 1, 1999, S. 100.

³⁶ Resch, Franz in : Papoušek, Regulationsstörungen der frühen Kindheit, 2004, S. 32.

1.2 FRAGESTELLUNG IM KONTEXT DER WISSENSCHAFTLICHEN SYSTEMATIK UND ÜBERLEGUNGEN ZUR FORSCHUNGSFRAGE

Da der Säugling auf ein Repertoire von Kompetenzen zurückgreift und erstaunliche Entwicklungsschritte im achten bis neunten Lebensmonat vollzieht, benötigt man dafür einen Ausdruck, mit dem man operieren kann. Papoušek und von Hofacker³⁷ sprechen von einem weiteren Sprung nach einer Phase umfassender Reorganisationsprozesse, welche die kindliche Entwicklung um die Mitte des zweiten Halbjahres durchmacht. Sie soll eine neue Ebene der Erfahrungsintegration und Selbstregulation eröffnen. So fassen Papoušek und von Hofacker diese Phase mit ihren Beschreibungen wie folgt zusammen: Sie wird als Phase der Entdeckung der Intersubjektivität (bei Stern und Trevarthen) und als Beginn der fokussierten (bei Emde) respektive personenspezifischen Bindung (nach Bowlby), ebenso als beginnendes Gewährwerden der eigenen Wirkmächtigkeit (nach Crockenberg & Leerkes) beschrieben. Weiters tragen dazu neue Errungenschaften in Motorik und Vokalisation ebenso bei wie neue Kompetenzen der Kognition, emotionalen Regulation und Kommunikation. Um diese vielen Aspekte auf den Punkt zu bringen, wird in der geplanten Diplomarbeit diese Phase als Neunmonatsrevolution³⁸ behandelt.

Im Zentrum der Arbeit steht das Fallbeispiel Amélie und ihr Response auf eine bestimmte Aufforderung zum Spiel.

Wie im Punkt 1.1 bereits erwähnt, werden den Säuglingen viele Fähigkeiten vermutlich nicht zuerkannt, die sie schon besitzen. Der Response eines Säuglings kann ein Anlächeln, ein Zu- oder Abwenden des Kopfes sein und vieles mehr. Hier ist besondere Feinfühligkeit zum Erkennen und Explizieren in der Veränderung der Mimik und der Gestik erforderlich. Manche Reaktionen sind klar als Antworten erkennbar, manche wiederum kann man vorsichtig deuten. „Eine mögliche Antwortreaktion besteht beispielsweise darin, daß das Kind seinen Kopf zur Seite dreht oder eine Willkürbewegung macht, wozu schließlich sogar ein neugeborener Säugling in der Lage ist.“³⁹ Jedenfalls interagiert der Säugling mit anderen Personen im Alter von acht Monaten offensichtlich äußerst gerne. Er freut sich über Spielaufforderungen und begleitet dies oft mit einem Lallen und Plaudern.

³⁷ Vgl. Papoušek, Mechthild; von Hofacker, Nikolaus in : Papoušek, Regulationsstörungen der frühen Kindheit, 2004, S. 215.

³⁸ Vgl. Fonagy u.a., Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst, 2006, S. 229 – 244.

³⁹ Stern, Tagebuch eines Babys, 2007, S. 14.

"Während Kinder beim spielerischen Erkunden weitgehend für sich spielen, sind Spielpartner bei anderen Spielformen sehr erwünscht. Das Kind freut sich, wenn die Eltern mit ihm Gugus-Dada spielen oder ein Geschwister mit ihm gemeinsam die Ente über den Boden zieht."⁴⁰

Erste Anzeichen eines Response kann man wahrscheinlich deutlich früher als mit dem Alter von acht Lebensmonaten ansetzen. Diese Arbeit soll nicht den absoluten Beginn des autonomen Handelns oder des Response klären, sondern nonverbal-kommunikative Möglichkeiten im Sinne von autonomem Handeln mit Fokus auf den Säugling (das Kleinkind) aufzeigen.

Dem zu Grunde liegend wurde folgende beschreibende Frage gewählt:

Wie kann man Amelies Autonomie im Hinblick auf ihren Response charakterisieren und welche mentalen und kognitiven Leistungen und Fähigkeiten können sich dahinter verbergen?

1.3 METHODE DER DIPLOMARBEIT

Grundlegend basiert diese Arbeit auf einem hermeneutisch wie auch theoriegeleiteten analytischen Zugang mittels Literaturanalyse. Die formelle Eigenart der Zitationen und des Aufbaus der Arbeit wurden in Anlehnung an Karmasin⁴¹ ausgeführt.

Die Arbeit ist in mehrere Kapitel gegliedert, welche Themen allgemein behandeln (aus verschiedenen Perspektiven) behandeln und zusätzlich, falls erforderlich, wird der Bezug zur Geistigbehindertenpädagogik⁴² hergestellt. Vorab wird das Fallbeispiel im ersten Kapitel knapp geschildert, damit die Verbindung des Beispiels zur Theorie sukzessive aufgebaut werden kann.

Die Autopoiese und Autonomie werden als systemtheoretischer Gesichtspunkt im zweiten Kapitel behandelt. Aufgrund der besonderen genetischen Disposition des Fallbeispiels werden die Idee der Bildsamkeit und ihre Entwicklung sowie der Erziehungsbegriff im dritten Kapitel hervorgehoben. Im

⁴⁰ Largo, Babyjahre, 2008, S. 321.

⁴¹ Vgl. Karmasin; Ribing, Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten, 2002.

⁴² In dieser Arbeit wird der Begriff Geistigbehindertenpädagogik synonym zum Begriff Behindertenpädagogik angewendet. Zudem wird davon ausgegangen, dass der erstgenannte Begriff gezielt die Personengruppe beschreibt, von welcher diese Arbeit handelt. Ebenso besteht eine parallele Verwendung der Bezeichnungen Menschen mit geistiger Behinderung und Menschen mit besonderen Bedürfnissen.

darauf folgenden vierten Kapitel erfolgt ein Abriss von psychologischen Entwicklungstheorien und der Beschreibung einer Entwicklungspsychologie bei geistiger Behinderung. Der physische Aspekt wird im fünften Kapitel eingebracht. Darauf folgend kommen die Schwerpunkte Mutter-Kind-Interaktion und präverbale Kommunikation. Im achten Kapitel werden die vier Selbstempfindungen nach Stern erläutert. Die Kapitel sind thematisch breit gefächert, doch dies ist eine Notwendigkeit, um die Komplexität einer Mutter-Kind-Interaktion darstellen zu können. Der Response des Säuglings ist ebenfalls kein einseitiger Aspekt, welcher schlicht zu beleuchten und auszulegen ist. Somit soll damit die Rechtfertigung der Existenz eines jeden Kapitels dargelegt werden.

Der Interpretationsteil beginnt im neunten Kapitel mit der Erläuterung und Interpretation des Curriculum Vitae und der Auslegung des Fallbeispiels im elften Kapitel. Danach erfolgt die Zusammenfassung (Conclusio) der Diplomarbeit und die Beantwortung der leitenden Forschungsfrage. Der Ausblick soll abrundend im Kapitel zehn der Diplomarbeit den Abschluss der Arbeit darstellen.

"Ob wir es mit historischen, ethnologischen, soziologischen, kulturwissenschaftlichen oder erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen und Themen zu tun haben; wir sind immer mit einem Gegenstand konfrontiert, dessen Erkenntnis das Verstehensproblem aufwirft. Deshalb haben sich neben den so genannten quantitativen Methoden die so genannten qualitativen Methoden herausgebildet. Erstere widmen sich der Erfassung sozialer Tatsachen, der Feststellung der Häufigkeit ihres Auftretens und der Bestimmung statistischer Zusammenhänge des Auftretens unterschiedlicher Sachverhalte. Letztere zielen auf die sinnverstehende Erschließung der Phänomene der sozialen Welt. Sie wollen die Sinnzusammenhänge, entlang derer sich soziales Handeln strukturiert, rekonstruieren."⁴³

Also lässt sich daraus schließen, dass die Basis der Untersuchung der Diplomarbeit die qualitativen Methoden sind. Bei der Falldarlegung von Amélie werden die Tagebucheinträge und der Lebenslauf des Kindes dazu miteinander verknüpft und durch eine Annäherung an die psychologische/mimetische Interpretation⁴⁴ als Methode hermeneutischer Forschung bearbeitet.

⁴³ Wernet, Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen, 2006, S. 7.

⁴⁴ Vgl. Friebertshäuser, Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, 2010, S. 241f.

„Die Methodik der psychologischen Interpretation hat in dreifacher Weise eine Sonderstellung: In der Regel sind außer dem zu interpretierenden Text noch andere, psychologisch wichtige Informationen über den Autor vorhanden. Im Unterschied zur konventionellen Textanalyse kann die Interpretation auch interaktiv geschehen, indem der Autor bzw. die Autorin des Textes beteiligt werden. Die psychologische Interpretation hat häufig einen berufspraktischen Zweck.“⁴⁵

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt in der Bearbeitung und Positionierung von interdisziplinärer Literatur, um die Autonomie von Säuglingen mithilfe von bestehenden Theorien zu diskutieren - folglich kann man die Methode als Literaturanalyse bezeichnen. Amélie soll als ein Einzelfall betrachtet werden. Durch die Darlegung des Falles von Amélie wird möglicherweise ein Beitrag für einen entwicklungstheoretischen Vergleich von Kindern mit genetischen Defekten geleistet. Denn: "Ziel jeder Wissenschaft ist es, generalisierbare Aussagen zu treffen, die über den singulären Fall hinausgehen."⁴⁶

1.4 RELEVANZ FÜR DIE BILDUNGSWISSENSCHAFT

Nach Kobi sind der Gegenstands- und Themenbereich der Pädagogik zwischenmenschliche Beziehungs- und Kommunikationsverhältnisse, innerhalb derer es im Sinne der Erziehung um eine gemeinsame, wertorientierte Daseinsgestaltung geht.⁴⁷ Für ihn präsentiert sich Behinderung als lebensgeschichtliches und gesellschafts-, familien-, bildungspolitisches Beziehungsphänomen.⁴⁸

Kobi markiert damit die Bedeutsamkeit von Beziehung und Kommunikation im zwischenmenschlichen Kontext. Zudem hebt er in seinem Werk „Grundfragen der Heilpädagogik“ die Pädagogik von anderen wissenschaftlichen Disziplinen ab und beschreibt die Pädagogik als eine Wissenschaft menschlichen Handelns und Befindens.⁴⁹

⁴⁵ Fahrenberg, Interpretationsmethodik in Psychologie und Sozialwissenschaften, 2003, in : <http://www.qualitativresearch.net/>, 2012.

⁴⁶ Bortz; Döring, Forschungsmethoden und Evaluation, 2005 S. 323.

⁴⁷ Vgl. Kobi, Grundfragen der Heilpädagogik, 2004, S. 95.

⁴⁸ Vgl. Kobi, Grundfragen der Heilpädagogik, 2004, S. 24.

⁴⁹ Vgl. Kobi, Grundfragen der Heilpädagogik, 2004, S. 95.

„Pädagogik thematisiert nicht nur, wie die Kinderpsychologie, ‚das Kind‘, sondern das Verhältnis Erzieher-Kind unter der Perspektive einer wertorientierten Daseinsgestaltung, - Pädagogik ist damit per se eine beziehungs- und wertorientierte Wissenschaft.“⁵⁰

Um die Bedeutung von Beziehungsgeflechten und innerpsychischen Prozessen näher zu verstehen, bedarf es einer Auseinandersetzung mit dem Bereich der Psychoanalytischen Pädagogik.

Zur Begriffsbestimmung der Psychoanalytischen Pädagogik findet man auf der Homepage des Instituts für Bildungswissenschaften folgende Beschreibung:

"In ihrem Zentrum steht die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der bildungswissenschaftlichen Bedeutung jener Dimensionen von innerpsychischen Prozessen, Beziehungen, Entwicklungen und Institutionalisierungen, die der bewussten Reflexion und Kontrolle nicht oder nur sehr schwer zugänglich sind."⁵¹

Die Psychoanalytische Pädagogik stellt also einen Teilbereich der Bildungswissenschaft dar, welcher zu Beginn des letzten Jahrhunderts in Wien von Personen wie Sigmund und Anna Freud, Alfred Adler, August Aichhorn, Siegfried Bernfeld oder Fritz Redl begründet wurde.⁵² Anfang des 20. Jahrhunderts propagierten verschiedene Theoretiker mit Nachdruck die Relevanz der Psychoanalyse in allfälligen Bereichen wie Kindererziehung, Krankheiten mit besonderem Vermerk auf psychische Krankheiten (respektive körperliche Krankheiten mit psychischer Ursache), Sexualität und Verhalten allgemein.

"Es waren Männer und Frauen, die teils in der Praxis, teils in der Wissenschaft standen. Einige kamen von der Psychoanalyse her und interessierten sich für pädagogische Fragestellungen; andere gelangten von den täglichen Aufgabestellungen der pädagogischen Praxis mit konkreten Anfragen an die Psychoanalyse."⁵³

So hat sich die Psychoanalytische Pädagogik als souveräner, aber nicht reservierter Part aus der Psychoanalyse etabliert.

⁵⁰ Kobi, Grundfragen der Heilpädagogik, 2004, S. 95.

⁵¹ Universität Wien, <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/psychoanalytische-paedagogik>, 2012.

⁵² Vgl. Universität Wien, <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/psychoanalytische-paedagogik>, 2012.

⁵³ Fatke, Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik, 1995, S. 9.

Das Axiom der Psychoanalytischen Pädagogik liegt nach Fatke in dem Motiv, psychoanalytische Erkenntnisse, Erfahrungen sowie Einsichten fruchtbar zu machen für eine Unterstützung von psychosozial gesunden Entwicklungs- und Erziehungsprozessen. Das Aufspüren von Faktoren, die eine gedeihliche Entwicklung von Kindern und Jugendlichen beeinträchtigen oder verhindern, und die geeigneten pädagogisch-therapeutischen Interventionen in solchen Fällen, in denen die Entwicklung gefährdet oder bereits beeinträchtigt ist, sind hierbei ebenso maßgeblich. Zu den Erkenntnissen, Erfahrungen und Einsichten zählen: das Wissen über die Entwicklung des Menschen, psychoanalytische Erfahrungen aus der Therapie mit psychisch erkrankten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sowie zugleich auch Einsichten aus einer kritischen Analyse kultureller Inhalte und Formen, die unsere Lebenswelt wie auch unser Bildungswesen bestimmen.⁵⁴

In Zulligers Schrift „Heilende Kräfte im kindlichen Spiel“ bekräftigt er die Notwendigkeit vom Einlassen auf das Kind. Nur wenn man sich mit dem prälogischen, symbolischen und anthropomorphen Denken des Kindes auseinandersetzt und sich für diese Art zu denken öffnet, ist es möglich psychoanalytisch-pädagogisch zu arbeiten. Zudem ist für ihn das frei erfundene Spiel die eigentliche ‚Sprache‘ des Kindes. Nur wer sie erlernt, hat einen „wirklichen Zugang zur kindlichen Psyche“.⁵⁵

Nach diesen Ausführungen wird deutlich, dass die Psychoanalyse oder die Psychoanalytische Pädagogik nicht nur im Bereich des Pathologischen ihren Platz hat. Dementsprechend darf man erstens nicht die prophylaktische und zweitens aufklärende Wirkung der Psychoanalyse und der Psychoanalytischen Pädagogik verkennen. Im Besonderen werden in dieser Arbeit die aufklärenden Aspekte einer Mutter-Kind-Dyade hervorgehoben.

Die geplante Diplomarbeit ist hinsichtlich ihres thematischen Gesichtspunktes, entsprechend dem Anliegen des Ergründens von innerpsychischen Prozessen, und der Beschäftigung mit interaktionellen Beziehungsformen im Schoße der Psychoanalytischen Pädagogik eingebettet und somit als Eigeninteresse der Bildungswissenschaft anzusehen.

Für die Theoriebildung und den Weitblick relevant, werden in dieser Diplomarbeit die Denkweise der Geistigbehindertenpädagogik und Erträge der Neurowissenschaften, Medizin und Biologie aufgegriffen. Jedoch weist uns Otto

⁵⁴ Vgl. Fatke, Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik, 1995, S. 11.

⁵⁵ Vgl. Zulliger, Heilende Kräfte im kindlichen Spiel, 1970.

Speck auf den negativen Beigeschmack der biologischen Erkenntnisse im Hinblick auf den Sozialdarwinismus⁵⁶ hin und schlussfolgert auf bemerkenswerte Weise:

„Die Biologie ist auf dem Weg, zur führenden ‚Lebenswissenschaft‘ zu avancieren. Manche meinen gar, sie sei bereits zur *Leitwissenschaft* schlechthin geworden. Ihre Forschungsbefunde, vor allem die der *Neurobiologie*, eröffnen auf jeden Fall neue *Perspektiven und Chancen* für die Weiterentwicklung des Menschen.“⁵⁷

Die Einbeziehung der Neurowissenschaften in pädagogische Konzepte wird unvermeidbar. Argumentationen empirischer Natur in der Pädagogik können mit naturwissenschaftlichen Belegen verstärkt werden. Auch Falsifikationen und neue Perspektiven von Theorien sind möglich. Dagegen kritisieren Göhlich u.a., dass das reduktionistische, mechanistische, korrespondenztheoretische, funktionalistische und repräsentationelle Lernmodell der Biowissenschaften nur sehr begrenzten Erklärungswert für die Pädagogik hat.⁵⁸

„Es erklärt als evolutionäre und neurowissenschaftliche Hintergrundtheorie sehr allgemeine Lernmöglichkeiten und -grenzen, die konkretisiert zu Wiederholungen von in der Geschichte der Pädagogik schon bekannten Einsichten führen. Zudem verweist es auf die biologischen und neurologischen Korrelate des Lernens, ohne dabei das Lernen selbst mit Leben und Erfahrung, d.h. mit Bedeutung zu füllen.“⁵⁹

Diese Feststellung entspricht der Linie dieser Diplomarbeit und kann mit den Worten von Otto Speck so formuliert werden:

„Es liegt deshalb nahe, dass sich auch die Pädagogik am Gespräch mit der Neurobiologie beteiligt und Möglichkeiten und Risiken auslotet bzw. an einem möglichen Brückenbau zwischen diesen beiden Disziplinen mitwirkt.“⁶⁰

⁵⁶ Vgl. Speck, Hirnforschung und Erziehung, 2008, S. 10.

⁵⁷ Speck, Hirnforschung und Erziehung, 2008, S. 10.

⁵⁸ Vgl. Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg in : Göhlich, Pädagogische Theorien des Lernens, 2007, S. 13.

⁵⁹ Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg in : Göhlich, Pädagogische Theorien des Lernens, 2007, S. 13.

⁶⁰ Speck, Hirnforschung und Erziehung, 2008, S. 10.

2 ÜBERLEGUNGEN ZUR AUTONOMIE UND AUTOPOIESE

„Wie bestimmt man die entscheidenden Vorgänge, die eine für die Entwicklung von Autonomie und Selbständigkeit spezifische Phase abgrenzen könnten? Sowohl Erikson (1950) als auch Freud (1905) brachten den Zeitpunkt, zu dem diese klinischen Themen in den Vordergrund treten, mit der Kontrolle der Ausscheidungsorgane in Zusammenhang, die ungefähr im Alter von vierundzwanzig Monaten erreicht ist. Spitz (1957) hielt die Fähigkeit, ‚nein‘ zu sagen (mit etwa 15 Monaten), für entscheidend, Mahler (1968, 1975) die Fähigkeit zu laufen, sich aus eigenem Antrieb von der Mutter zu entfernen, die sich mit etwa zwölf Monaten zu entwickeln beginnt. Die Zeitpunkte dieser verschiedenen, weichenstellenden Ereignisse liegen bis zu einem Jahr, die halbe Lebenszeit eines Zweijährigen, auseinander.“⁶¹

Stern weist die Richtigkeit dieser Annahmen der oben angeführten Autoren nicht zurück. Er ergänzt aber diese Theorien mit anderen Verhaltensweisen, welche man ebenso als Kriterien für Autonomie und Selbständigkeit eines Säuglings oder Kleinkindes heranziehen könnte. Seines Erachtens hat die visuelle Interaktion zwischen Mutter und Kind während der Phase, welche vom dritten bis zum sechsten Lebensmonat andauert, eine auffällige Ähnlichkeit mit der Interaktion zwischen Mutter und Kind durch lokomotorisches Verhalten während der Entwicklungsphase vom zwölften bis achtzehnten Lebensmonat. So ist der Blickkontakt für Stern eine wichtige Form sozialer Kommunikation. Säuglinge haben in hohem Maß die Kontrolle über Einleitung, Fortsetzung, Beendigung und Vermeidung des Sozialkontakts mit der Mutter. Sie tragen zur Steuerung des Kontakts bei und regulieren durch Kontrolle der eigenen Blickrichtung das Niveau und Ausmaß der sozialen Stimulierung, der sie ausgesetzt werden. So können Säuglinge bereits den Blick abwenden, die Augen schließen, an etwas vorbeisehen oder durch etwas „hindurchsehen“. Gezielt eingesetzt können sie mit dem Blickverhalten, Ablehnung zu erkennen geben, sich von der Mutter zu distanzieren oder sich vor ihr schützen. Noch dazu sind sie im Stande, die Beziehung und den Kontakt durch Anblicken, Lächeln oder Lautäußerungen wieder aufzunehmen.⁶²

⁶¹ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 39.

⁶² Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 39f.

2.1 ZUR DISKUSSION DES BEGRIFFS AUTONOMIE

Um mit dem Begriff der Autonomie operieren zu können, soll in diesem Kapitel eine Annäherung stattfinden. Die nach Böhm und Lenzen erläuterten Beschreibungen waren für die bestmögliche Definition der Autonomie in dieser Arbeit nicht ausreichend.⁶³ Dem ungeachtet kann man mit Hilfe der beiden Aufsätze von Böhm und Lenzen die basalen Gedanken der Autonomie hervorheben. Vorliegend entstammt der Begriff Autonomie nach Böhm aus den zwei griechischen Begriffen "*autos* = selbst und *nomos* = Gesetz"⁶⁴.

Lenzen schreibt dazu: "In pädagogisch-systematischen Zusammenhängen läßt sich der Autonomiebegriff (von griechisch *autonomia* = politische Unabhängigkeit, Selbständigkeit) nicht eindeutig nur einem Problembereich zuordnen."⁶⁵ Auch Böhm schildert dazu, dass je nach Kontext der Begriff sehr Unterschiedliches meine.⁶⁶ Problematisch hinsichtlich einer brauchbaren Formulierung - im Bezug auf die Autonomie des Säuglings - wird es bei den weiteren Ausführungen von Lenzen und Böhm. Bei Lenzen findet man zum Autonomiebegriff des Subjekts folgende Ausführungen:

"Als Zielbegriff von [...] Erziehung findet der Autonomiebegriff bei konkurrierenden bildungstheoretischen Richtungen innerhalb der bürgerlichen Pädagogik häufige Verwendung; er wird oft synonym oder komplementär zu Begriffen wie Mündigkeit, [...] Emanzipation und Selbstbestimmung gebraucht, also im Rahmen von Ansätzen, die subjektorientiert sind. Dabei gehen solche Ansätze trotz vielfältiger Unterschiede des jeweiligen Begründungszusammenhangs von einer gemeinsamen Basis aus, die dem Subjekt die Möglichkeit zuschreibt, sich distanzierend, reflektierend und gestaltend mit seiner Umwelt und den es umgebenden gesellschaftlichen Verhältnissen auseinanderzusetzen."⁶⁷

⁶³ Vgl. Böhm, Wörterbuch der Pädagogik, 2005 und Lenzen, Pädagogische Grundbegriffe 1, 2004.

⁶⁴ Vgl. Böhm, Wörterbuch der Pädagogik, 2005, S. 53.

⁶⁵ Lenzen, Pädagogische Grundbegriffe 1, 2004, S. 135.

⁶⁶ Vgl. Böhm, Wörterbuch der Pädagogik, 2005.

⁶⁷ Lenzen, Pädagogische Grundbegriffe 1, 2004, S. 135.

2.1.1 HISTORISCHE ENTWICKLUNG DES BEGRIFFES AUTONOMIE

Historisch gesehen, so Harmel, war Autonomie zunächst ein politisches, dann ein juristisches Konzept. Erst viel später wurde es zu einem Konzept der Ethik und zu einer Beschreibung des Menschen als autonomes Subjekt.⁶⁸ Zudem war die Autonomie zu Beginn ihrer Begriffsentwicklung und in der Zeit ihrer Weiterentwicklung ein „diffuses und in manchen Phasen sogar ein negatives Konzept“.⁶⁹

Böhm behandelt den Autonomiebegriff aus historischer Perspektive und verbindet ihn mit Philosophen wie Kant, Fichte und Schelling, wobei Schlagwörter wie Vernunftwesen, Mündigkeit und Gewissen eine Rolle spielen, die für einen 32 - 36 Wochen alten Säugling nicht entsprechend sind. Der Autonomiebegriff wurde hierbei wohl auf die Pädagogik bei Erwachsenen ausgelegt.⁷⁰ Doch bevor der Autonomiebegriff durch die oben genannten Philosophen aktuell wurde, existierte der Begriff bereits in einer anderen Bedeutung:

Der griechische Begriff Autonomie tritt bereits im 5. Jh. v. Chr. auf. Gegen 540 v. Chr. beanspruchten vermutlich die Bundesgenossen Athens diese neu formulierte Forderung. Im Friedensvertrag zwischen Sparta und Athen 446/445 v. Chr. ist erstmals explizit der Begriff Autonomie zu finden. Autonomie war ein politischer Begriff, welcher von einer Polis, deren Mitglieder in ihrer Eigenständigkeit bedroht und eingeschränkt waren, eingefordert wurde. Außerdem wurde ebenso Autonomie zwischen den Großmächten Athen und Sparta zum Thema.⁷¹ „Autonomie bedeutet hier ‚Eigenständigkeit innerhalb eines größeren Machtbereichs‘.“⁷² Somit wird deutlich, dass der Autonomiebegriff zu Beginn seiner Entstehung einen klaren politischen Akzent aufweist.

„Im Mittelalter fehlt der Autonomiebegriff vollkommen, ebenso äquivalente Ausdrücke zu ihm.“⁷³ Harmel argumentiert seine Abwesenheit durch den Glauben an Gott und seine Gnade und Offenbarung; dieser ergibt für die Autonomie als menschliche Beschreibung keinen Sinn ergibt. Im Laufe des 17.

⁶⁸ Vgl. Harmel, *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie*, 2011, S. 21 – 33.

⁶⁹ Vgl. Harmel, *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie*, 2011, S. 21.

⁷⁰ Vgl. Böhm, *Wörterbuch der Pädagogik*, S. 2205.

⁷¹ Vgl. Harmel, *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie*, 2011, S. 21 – 33.

⁷² Harmel, *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie*, 2011, S. 22.

⁷³ Harmel, *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie*, 2011, S. 24.

und 18. Jahrhunderts gewinnt der Begriff der Autonomie wieder an Bedeutung. Diesmal liegt sein Schwerpunkt in den Rechtswissenschaften. Nun erhält der Begriff Autonomie eine negative Bedeutung, eingeführt wird er von Juristen.⁷⁴ „Burgcardus benutzt in dieser Schrift das Wort Autonomie, versteht es aber im Sinne von Willkür und einer negativen Willensfreiheit, die nicht dem Wohl der Allgemeinheit entsprach.“⁷⁵ Autonomie erhält nun eine rechtlich-politische Ausrichtung. Als weitere Folge bildete sich im Rahmen des Westfälischen Friedens 1648 Autonomie als eine überwiegend positive Errungenschaft aus. Dieser Erfolg führt über zur individual-rechtlichen Bedeutung des Autonomiebegriffs.⁷⁶ „Die Ambivalenz besteht darin, dass sich zwei juristische Bedeutungen in dieser Phase herausbilden, die zu Beginn noch aufeinander zurückgeführt werden können, sich dann aber unterschiedlich weiterentwickeln.“⁷⁷ Zusammenfassend kann man sagen, dass es zu einer entscheidenden Bedeutungsverschiebung von der griechischen Antike bis zur Moderne (18. und 19. Jahrhundert) kommt. Im 18. Jahrhundert führt Immanuel Kant den Autonomiebegriff in den philosophischen und ethischen Diskurs ein. Für Kant ist der Mensch grundsätzlich unbestimmt. Die Herausführung aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit und die Autonomie des Subjekts sich seines eigenen Verstandes zu bedienen waren grundlegende Gedanken Kants.⁷⁸

„In der Folgezeit wird in Anlehnung an Kants Autonomieverständnis von der moralischen Autonomie im Sinne einer freien Selbstgesetzgebung des Willens und von Heteronomie als Autonomie und Moral entgegen gesetzter Fremdbestimmung gesprochen.“⁷⁹

Im 18. und 19. Jahrhundert greifen Fichte und Schelling auf das Autonomiekonzept von Kant zurück und radikalisieren dieses.⁸⁰ Für Meyer-Drawe war zu Beginn der Aufklärung die Diskrepanz zwischen Heteronomie und Autonomie sichtbar - denn vorher stand der Begriff Autonomie vor allem für das Recht auf institutionelle Selbstbestimmung – so verschob sich seine

⁷⁴ Vgl. Harmel, *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie*, 2011, S. 24.

⁷⁵ Harmel, *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie*, 2011, S. 24.

⁷⁶ Vgl. Harmel, *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie*, 2011, S. 21 – 25.

⁷⁷ Harmel, *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie*, 2011, S. 25.

⁷⁸ Vgl. Harmel, *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie*, 2011, S. 26 und Kant, *Kritik der reinen Vernunft*, 2010.

⁷⁹ Vgl. Harmel, *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie*, 2011, S. 27.

⁸⁰ Vgl. Harmel, *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie*, 2011, S. 28.

Bedeutung auf die Bestimmung des Menschen als Vernunftwesen.⁸¹ „Die Verabsolutierung von Autonomie – und das ist entscheidend – führt zur Verknüpfung einer nur gedachten Möglichkeit der reinen Autonomie und einer politisch absolut notwendigen Forderung der Selbstbestimmung.“⁸²

Nach Meyer-Drawe spielt der Begriff Autonomie in der Pädagogik zu jener Zeit weder bei den Aufklärungspädagogen, noch bei den Pädagogen des 19. Jahrhunderts eine Rolle.⁸³ Im 20. Jahrhundert greift Spranger Pestalozzis Plädoyer für den Menschen „Werk seiner selbst“ zu sein auf und interpretiert dieses als Forderung nach Autonomie. Der Autonomiebegriff entwickelt sich im 20. Jahrhundert insofern, weil er sich immer mehr an intellektuelle Fähigkeiten bindet.⁸⁴

2.1.2 PÄDAGOGISCHE ASPEKTE ZUM BEGRIFF AUTONOMIE

Harmel beschreibt den Autonomiebegriff als einen der zentralsten und bekanntesten pädagogischen Begriffe überhaupt. Doch ist er in der Literatur selten zu finden. Noch seltener zu finden sind die konkreten Begriffserklärungen zur Autonomie. Als eine der wenigen Ausnahmen zieht sie Speck heran, denn er greift kontinuierlich auf den Autonomiebegriff in seinen Texten zurück und verweist dabei auf grundlegendes Verständnis.⁸⁵

„Für ihn bezieht sich Autonomie in einer allgemeinen Bedeutung auf verschiedenen Ebenen, nämlich auf biologische, psychologische, wirtschaftliche, politische und weitere des Menschseins.“⁸⁶

Speck erkennt die Autonomie des Menschen als ein Phänomen oder gar Prinzip an. Er hält sich an Maturana und Varela und versteht Autonomie im allgemeinen biologischen und psychologischen Sinn als Selbstorganisation und Selbststeuerung des Menschen. Dies betrachtet er als Grundausstattung der eigenen Lebensführung. Für Speck ist menschliche Autonomie auf Selbstsein

⁸¹ Vgl. Meyer-Drawe, Illusionen von Autonomie, 2000, S. 8.

⁸² Harmel, Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie, 2011, S. 28.

⁸³ Vgl. Meyer-Drawe, Streitfall Autonomie, 1998, S. 41 in : Harmel, Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie, 2011, S. 28.

⁸⁴ Vgl. Harmel, Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie, 2011, S. 28f.

⁸⁵ Vgl. Harmel, Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie, 2011, S. 53 – 55.

⁸⁶ Harmel, Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie, 2011, S. 53.

bzw. auf ein Selbstsein unter anderen oder zusammen mit anderen gerichtet. Zudem erkennt er die Erlangung von Selbststeuerung und Selbstgestaltung (Selbstständigkeit) als natürliche Anlagen des Menschen an. Nach Speck wird Autonomie politisch im Sinne des Selbstbestimmungsrechts oder als Freisein politischer Unterdrückung verstanden. Im pädagogischen Kontext bezieht sich Autonomie auf das Mündigwerden und die Loslösung von den Eltern. Speck erkennt jedoch die Notwendigkeit, den Autonomiebegriff im Zusammenhang von Erziehung und Autonomie als ein universalgültiges Verständnis herauszuheben.⁸⁷

„Dieses Autonomieverständnis gilt zu jeder Zeit von der Geburt an und umfasst die ganze Lebensspanne ganz gleich, welche Lebensbedingungen aktuell vorherrschend sind. Entscheidend ist für Speck, dass Autonomie nicht mit Unabhängigkeit gleichzusetzen ist, da der Mensch generell auf seine Umwelt angewiesen ist. Es nur auf bestimmte Phasen der menschlichen Entwicklung beziehen bzw. reduzieren zu wollen, in welchem es um bspw. Loslösungsprozesse von den Eltern geht, greift zu kurz. Von Autonomie kann Speck zufolge ‚in einem durchgehend gültigen und allgemeinen psychologischen und pädagogischen Sinne‘ gesprochen werden, der sich auf die generelle Bedeutung des *Selbst* im Menschen bezieht, das generell die eigene Lebensgestaltung zu steuern (Selbstregulierung) und die eigene Lebensführung am Wert eines guten und gelingenden Lebens auszurichten hat.“⁸⁸

2.1.3 POSITIONIERUNG DES AUTONOMIEBEGRIFFS IN DER BEHINDERTENPÄDAGOGIK

Folgt man Harmel, so bestehen in der Behindertenpädagogik keine weitreichenden Überlegungen zur Konzeptualisierung, Geschichte und Herkunft des Autonomiebegriffs. Ebenso gibt es nur wenige Ausführungen zum offensichtlichen Zusammenhang zwischen Selbstbestimmung / Autonomie und Subjekt. Sie kritisiert ebenso, dass zum Teil unreflektiert argumentiert und recht selbstverständlich mit diesen Begriffen operiert wird.⁸⁹

⁸⁷ Vgl. Harmel, *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie*, 2011, S. 53 - 55.

⁸⁸ Harmel, *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie*, 2011, S. 54.

⁸⁹ Vgl. Harmel, *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie*, 2011, S. 71 - 77.

Kühl, ein Vertreter der Frühförderung, zum Beispiel, erkennt den Säugling auch vor der Symbolbildung als kompetenten und autonomen Dialogpartner an und meint, dass jedes Kind ein autonomer Mensch ist.⁹⁰ Diese Aussagen sind eine Voraussetzung für seine weiteren Ausführungen, jedoch gibt es keine Verweise darauf, was Autonomie für ihn bedeutet. Eine Möglichkeit, wie sein Autonomiebegriff gestaltet sein könnte, ist vielleicht aus diesem Zitat herauszulesen:

„1. Ein Säugling oder junges Kind kann aus seiner psychischen Konstitution heraus bewußt noch keine Zielvorstellungen entwickeln, die zur therapeutischen oder pädagogischen Vorgehensweise in Beziehung gesetzt werden könnten.

2. Das Kind ist jedoch kein passiver ‚Rezipient‘ von Anregungen und Stimulation, sondern – wie geschädigt auch immer – autonom in der Konstruktion seiner individuellen Wirklichkeit, die in alltäglichen Austauschprozessen mit der Umwelt ihre Grundlage hat.

3. Das Kind entwickelt sich in eine (familiäre) Umwelt hinein, aus der heraus es seine sozialen und kulturellen Werte und Bedeutungen begründet.

Für die konkrete Arbeit läßt sich daraus ableiten, daß der Säugling und das junge Kind im kognitiven Sinne kein Wissen um ein ‚Ich‘ und keine Zukunftsvorstellungen haben. Dennoch handelt das Kind auf der Basis von Erfahrungen, die es in interaktionellen Zusammenhängen gesammelt und ständig erweitert hat, die ihm situationsgebunden zur Verfügung stehen.“⁹¹

Kühl verwendet den Begriff Autonomie in seinem Werk „Autonomie und Dialog“, verzichtet jedoch auf eine hinreichende Definition. Denn selbst in seiner Ausführung greift er auf den Begriffe „autonom“ und „Autonomie“ zurück, ohne diesen näher zu beschreiben.

Kants Autonomieverständnis und seine Idee der reinen Vernunft ist für die Behindertenpädagogik nicht passend.⁹² Grundlegend hat Biewer den Grund dafür bereits erläutert: „Das Recht auf Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung lässt sich aus KANTs rechtsphilosophischen Schriften, *die auch durch die eigenen Sichtweisen seiner Zeit geprägt waren*, nur

⁹⁰ Vgl. Kühl, Autonomie und Dialog – kleine Kinder in der Frühförderung, S. 7 und 11.

⁹¹ Kühl, Autonomie und Dialog – kleine Kinder in der Frühförderung, 2005, S. 7.

⁹² Vgl. Kant, Kritik der reinen Vernunft, 2010.

begrenzt herleiten.“⁹³ Da Kant seine Auslegung des Autonomiebegriffs in hohem Ausmaß an Vernunft und kognitive Fähigkeit gebunden hat, ist die Wahl dieses Autonomieverständnisses für die Behindertenpädagogik wohl nicht vollkommen treffend.⁹⁴

Nach Harmel jedoch stellen Autonomie und Selbstbestimmung oberste Zielvorstellungen in der Behindertenpädagogik dar. Thematisch handelt es sich dabei oft um das Recht von Menschen mit Behinderung, selbstbestimmt zu leben - wie auch Menschen ohne Behinderung. Hierbei werden sowohl Autonomie als auch Selbstbestimmung eingefordert. Paradoxerweise wird dabei immer wieder das Bild eines Menschen suggeriert, welcher möglichst frei von Abhängigkeit und Fremdbestimmung sein soll. In diesem Bild strebt der Mensch permanent nach Selbstbestimmung und Autonomie. Dass dabei womöglich Grenzen auftauchen könnten, wird oftmals verschwiegen.⁹⁵

„*Abhängigkeit* spielt in der pädagogischen Interaktion eine ebenso zentrale Rolle wie Autonomie. Sie ist freilich eine *gegenseitige*, eine *interdependente*: Auch der Pädagoge ist, wenn er sein erzieherisches Verhalten (autonom) steuert, abhängig von den Eigenstrukturen des Kindes, von dessen Wahrnehmung, von dessen Ansprechen, Reagieren-Können oder Einsicht. Er versucht, sich permanent auf diese ontogenetischen Prozesse im Kind einzustellen. Autonomie und Abhängigkeit sind also erzieherisch gesehen in einem konstruktiven Spannungsverhältnis zueinander zu sehen.“⁹⁶

Hahn meint dazu, dass Menschen mit Behinderung mehr abhängig sind als vielleicht Menschen ohne Behinderung.⁹⁷ Harmel bringt hierzu weiter reichend vor: „Dort, wo das Verhältnis von Abhängigkeit und Autonomie untersucht wird, werden Risse in ihrem Verständnis als Gegenbegriffe deutlich.“⁹⁸ Sie bezieht sich hiermit unter anderem auf Fischer⁹⁹, welcher es für unbedingt notwendig

⁹³ Biewer, Pädagogische und philosophische Aspekte der Debatte über Selbstbestimmung von Menschen mit geistiger Behinderung, 2000, S. 242, vgl. dazu auch Harmel, Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie, 2011, S. 77.

⁹⁴ Vgl. dazu auch Harmel, Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie, 2011, S. 71 -77.

⁹⁵ Vgl. Harmel, Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie, 2011, S. 71 – 77.

⁹⁶ Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 314.

⁹⁷ Vgl. Hahn, Behinderung als soziale Abhängigkeit, 1981, in : Harmel, Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie, 2011, S. 89.

⁹⁸ Harmel, Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie, 2011, S. 90.

⁹⁹ Vgl. hierzu Fischer, Von dem Frust und Lust, abhängig zu sein – und von den Möglichkeiten wie auch Grenzen, selbstbestimmt zu leben, in : Hofmann, Abhängigkeit und Autonomie, 1994.

ersieht, wenn heranwachsende Menschen eine sie haltende Abhängigkeit vom Äußeren wahrnehmen und Geborgenheit verspüren können.¹⁰⁰

2.1.4 ZUR BESTIMMUNG DES BEGRIFFS AUTONOMIE FÜR DIESE ARBEIT

Um eine Annäherung der Begriffsbestimmung vollziehen zu können, soll Böhm mit folgendem Zitat einbezogen werden:

"Im [...] Altertum bezeichnete A.[utonomie, Anm. d. Verf.] (als politische Kategorie) das Recht der Stadtstaaten, ihre inneren Angelegenheiten unabhängig von anderen Mächten zu regeln."¹⁰¹

Diese Erläuterung wird sinnverwandt respektive als Metapher auf die Begriffsbildung der Autonomie des Säuglings in dieser Arbeit angewandt. Synonym soll das Folgendes bedeuten: Die Autonomie des Säuglings besteht in der Eigendynamik seines Verhaltens, welches er nicht nur nach außen trägt. Es handelt sich hierbei um die "inneren Angelegenheiten" - seine Wünsche, seine Intentionen, möglicherweise seine Triebe, seine Lust und Unlust. Bei dieser Auslegung sollen aber keineswegs äußere Faktoren ausgegrenzt werden. Bezugspersonen, die mit dem Säugling interagieren, beeinflussen ihn durchwegs, jedoch liegt es an dem selbsttätigen Säugling zu antworten.

"Selbsttätigkeit [...] [ist, Anm. d. Verf.] eine Tätigkeit aus eigenem Antrieb und mit eigener Zielstellung. Sie kann entweder spontan einsetzen oder durch [...] [eine Person oder einen Reiz, Anm. d. Verf.] provoziert werden."¹⁰²

Somit könnte man den oben angeführten Text als eine hinreichende Begriffsbestimmung betrachten. Um den Begriff der Autonomie vom Selbstbestimmungsbegriff ein Stück weit abzugrenzen, soll hier kurz darauf eingegangen werden. In dieser Arbeit wird der Autonomiebegriff auf das Fallbeispiel Amélie ausgelegt und auf die Leiblichkeit und Interaktion mit anderen bezogen. Um dies zu verdeutlichen werden Beispiele angeführt: „Ich (Amélie) entscheide, ob ich meine Hand hebe. Ich habe gerade Lust dazu, also tue ich dies.“ oder „Ich (Amélie) möchte gerne mit meiner Mutter spielen. Ich versuche einen Blickkontakt herzustellen und hebe die Hände.“ Der

¹⁰⁰ Vgl. Harmel, *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie*, 2011, S. 71 – 93.

¹⁰¹ Böhm, *Wörterbuch der Pädagogik*, 2005, S. 53.

¹⁰² Böhm, *Wörterbuch der Pädagogik*, 2005, S. 583.

Selbstbestimmungsbegriff könnte sich eher auf äußere Angelegenheiten oder etwas Lebenspraktisches beziehen: „Obwohl ich eine geistige Behinderung habe, habe ich das Recht – im Erwachsenenalter - ein Kind zu gebären.“ oder „Ich habe eine geistige Behinderung und das Recht auf eine eigene Wohnung im Erwachsenenalter.“ Wie in diesen Aussagen ersichtlich wird, kann man eine Abhängigkeit von anderen nicht ausschließen. In den Beispielen des Autonomiebegriffs besteht die Abhängigkeit in der Interaktionsbereitschaft mit der Mutter. Beim Selbstbestimmungsbegriff kann man eine Abhängigkeit bezüglich der Selbstorganisation des Lebens eines geistig behinderten Menschen erkennen. Wie jedoch bereits im Kapitel 2.1.3 erläutert wurde, geht Hahn von einer grundsätzlichen Abhängigkeit aus, nur das Ausmaß jener ist unbestimmt und bezieht sich auf den individuellen Menschen.

Mit diesen Aussagen besteht kein Anspruch auf eine komplette Abgrenzung hinsichtlich der Begriffsbestimmungen von Autonomie, Selbstbestimmung und Abhängigkeit. Jedoch konnte möglicherweise durch diese Annäherung ein Bild des Autonomiebegriffs positioniert werden, um die Überlegungen dieser Arbeit nachvollziehen zu können.

Mit diesem reorganisierten Autonomiebegriff wird nun davon ausgegangen, der Säugling handle intentional und autonom. Demgemäß geben Maturana und Varela an, den Begriff der Autonomie in seiner üblichen Bedeutung zu verwenden, wenn sie darauf verweisen, dass ein System autonom ist und dazu fähig ist, seine eigene Gesetzmäßigkeit beziehungsweise das ihm Eigene zu spezifizieren. Im Besonderen bekräftigen sie die Theorie, dass nicht nur Lebewesen die einzigen autonomen Wesen sind. Für sie ist es einleuchtend, dass die Autonomie der direkte Anteil eines Lebewesens ist. So kommen sie zu dem Schluss, dass der Mechanismus, welcher Lebewesen zu autonomen Systemen macht, die Autopoiese sein muss. Die Autopoiese charakterisiert also autonome Systeme, Lebewesen.¹⁰³

2.2 AUTOPOIESE

Nach Maturana und Varela ist ein Lebewesen durch seine autopoietische Organisation charakterisiert.¹⁰⁴ „Verschiedene Lebewesen unterscheiden sich

¹⁰³ Vgl. Maturana; Varela, Der Baum der Erkenntnis, 1984, S. 55.

¹⁰⁴ Vgl. Maturana; Varela, Der Baum der Erkenntnis, 1984, S. 55.

durch verschiedene Strukturen, sie sind aber in bezug auf ihre Organisation gleich.“¹⁰⁵

„Wörtlich meint Autopoiese (...) ‚selbst machen‘ oder das Machen-seiner-selbst. Die deutschsprachigen Psychologen übersetzen es gerne mit ‚Selbstorganisation‘.“¹⁰⁶

„Wenn wir von Lebewesen sprechen, haben wir bereits angenommen, daß es etwas Gemeinsames zwischen ihnen gibt, andererseits würden wir sie nicht zu der einen Klasse zählen die wir ‚das Lebendige‘ bezeichnen. Damit ist allerdings nicht gesagt, worin die Organisation besteht, die sie als Klasse definiert. Unser Vorschlag ist, daß Lebewesen sich dadurch charakterisieren, daß sie sich - buchstäblich – andauernd selbst erzeugen. Darauf beziehen wir uns, wenn wir die sie definierende Organisation *autopoietische Organisation* nennen (griech. autos = selbst; poiein = machen).“¹⁰⁷

Als kuriose Charakteristik eines autopoietischen Systems sprechen Maturana und Varela, dass es sich quasi „an seinen Schnürsenkeln emporzieht und sich mittels seiner eigenen Dynamik als unterschiedlich vom umliegenden Milieu konstituiert.“¹⁰⁸

Aus systemtheoretischer Sicht haben Maturana und Varela den unmittelbaren neurobiologischen Zusammenhang zwischen Ontogenese und Ko-Ontogenese herausgestellt, so Speck.¹⁰⁹ Unter Ko-Ontogenese versteht man Hirnprozesse und Interaktion mit der Umwelt (soziale Koppelung). Die Ontogenese erfährt ihre Determination durch „Interaktionen des autonomen Organismus mit seinem Milieu“¹¹⁰. Das Verhaltensrepertoire wird den Umwelterfahrungen entsprechend angepasst. Speck verweist auf Spitzer¹¹¹ und beschreibt das kindliche Gehirn als plastisches oder soziales System.¹¹²

¹⁰⁵ Maturana; Varela, Der Baum der Erkenntnis, 1984, S. 55.

¹⁰⁶ Flammer, Entwicklungstheorien, 2005, S. 224, in : Duss-von Werdt, J., Zehn Jahre sind (k)ein Grund zum Feiern, in: Stierlin, H.; Simon, F. B.; Familiäre Wirklichkeiten, 1987.

¹⁰⁷ Maturana; Varela, Der Baum der Erkenntnis, 1984, S. 50f.

¹⁰⁸ Vgl. Maturana; Varela, Der Baum der Erkenntnis, 1984, S. 54.

¹⁰⁹ Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 117.

¹¹⁰ Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 117.

¹¹¹ Vgl. Spitzer, Lernen, 2002.

¹¹² Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 114 – 123.

„Von der Vielfältigkeit und Verträglichkeit (Adäquatheit) dieser Interaktionen auf der Basis der gegebenen physischen Organisation (Schädigung) des Nervensystems hängt es ab, wieweit es zu einer Ausdifferenzierung in der Entwicklung kommt.“¹¹³

Laut Kühl ist die Spezies Mensch, wie alle lebenden Organismen dieses Globus, in die Bedingungen der Natur eingebunden, also dessen „Gesetzen“ unterworfen. Jedes menschliche Individuum ist auf den Austausch mit seiner Umwelt beziehungsweise seiner Mitmenschen angewiesen. Besteht diese Möglichkeit nicht, erwartet dieses Individuum dramatische Folgen sozialer Deprivation¹¹⁴. Reizbarkeit und Beweglichkeit sind die Faktoren, welche wir wesentlich auf den Begriff „Leben“ beziehen. Unser Nervensystem organisiert die Verknüpfung dieser beiden Faktoren. Durch die Reizbarkeit unserer Sinnesorgane erfassen wir das, was wir als „Außenwelt“ anerkennen. Die dadurch vom Gehirn konstruierte Welt entsteht aus dem Potential, welches die Sinnesorgane, die Bewegungsfähigkeiten, die Bearbeitungsmöglichkeiten des Gehirns und die individuelle Entwicklung in der jeweils spezifischen Umwelt zur Verfügung haben.¹¹⁵

Abschließend kann man in diesem Kapitel schlussfolgern, dass zu den Eigenschaften eines autopoietischen Systems wohl die strukturelle Kopplung zur Umwelt und eine operationale Geschlossenheit zählen. Die Selbstreferentialität (Zustände werden intern gesteuert) soll ebenfalls nicht außer Acht gelassen werden.¹¹⁶ Als Beispiel zur operationalen Geschlossenheit wird das Nervensystem als Netzwerk aktiver Komponenten herangezogen. Jeder Wandel von Aktivitätsrelationen (Perturbationen) zwischen den Komponenten führt zu einer weiteren Veränderung. Das Nervensystem hat jedoch die Fähigkeit, einige dieser Relationen invariant zu belassen.¹¹⁷

„Das Nervensystem funktioniert also als ein geschlossenes Netzwerk von Veränderungen der Aktivitätsrelationen zwischen seinen Komponenten.“¹¹⁸

¹¹³ Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 117.

¹¹⁴ Vgl. dazu Literatur zu Hospitalismus, bspw. Spitz.

¹¹⁵ Vgl. Kühl, Autonomie und Dialog – kleine Kinder in der Frühförderung, 2005, S. 12f.

¹¹⁶ Vgl. Maturana; Varela, Der Baum der Erkenntnis, 1984, S. 51 – 270.

¹¹⁷ Vgl. Maturana; Varela, Der Baum der Erkenntnis, 1984, S. 180.

¹¹⁸ Maturana; Varela, Der Baum der Erkenntnis, 1984, S. 180.

Mit dem oben stehenden Zitat soll das Kapitel der Autonomie und Autopoiese beendet werden. Da die Autonomie als Prinzip angesehen wird, kann man dieses Kapitel als Voraussetzung für die folgenden ansehen.

3 DIE IDEE DER BILDBARKEIT UND DER ERZIEHUNGSBEGRIFF IN DER PÄDAGOGIK

„Bildsamkeit ist die Verwirklichungspotenzialität für menschliches Leben unter der Voraussetzung von Erziehung und Bildung, wobei menschliches Leben als Menschsein in sozialer Teilhabe zu begreifen ist.“¹¹⁹

Laut Speck ist die Erziehung und Bildung von Menschen mit einer geistigen Behinderung zu einem selbstverständlichen und integrierten Bestandteil unserer Kultur geworden.¹²⁰ Speck meint jedoch auch, dass die Anerkennung der Bildbarkeit¹²¹ kein gesichertes Kulturgut ist. Zudem kann man es als kulturelles Phänomen betrachten, dass der Bildungsanspruch des geistig behinderten Kindes in der Gegenwart besteht. Frühere Annahmen gingen davon aus, dass eine geistige Behinderung unbeeinflussbar und unveränderbar ist. Menschen mit besonderen Bedürfnissen wurde im vorigen Jahrhundert die Bildungsunfähigkeit zugesprochen.¹²² Hier handelte es sich sowohl um geistige wie auch körperliche Behinderungen beziehungsweise um Sinnesbehinderungen.

3.1 HISTORISCHER ABRISS DER IDEE DER BILDBARKEIT

Von der historischen Perspektive betrachtet, gab es immer wieder Versuche, Kinder mit geistiger Behinderung als erziehungsfähig im Sinne von trainierbar zu betrachten. Die Fähigkeit, Bildung zu erwerben, wurde nicht in Betracht gezogen.¹²³ Erst nach und nach entwickelte sich die Idee der Bildsamkeit dieser Personen.

Speck verweist auf Sengelmann und verdeutlicht dies mit der Aussage:

¹¹⁹ Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 179.

¹²⁰ Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 13.

¹²¹ Speck benutzt die Begriffe Bildsamkeit und Bildbarkeit offenbar synonym (Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 177 – 179). In dieser Arbeit wird der Begriff Bildbarkeit vorzugsweise herangezogen.

¹²² Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 177-180.

¹²³ Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 177 – 187.

„Menschen mit geistigen Behinderungen gab es zu allen Zeiten. Die Sozialgeschichte ist auch eine Geschichte der verschiedenen Positionen, die die jeweilige Gesellschaft diesen Menschen zuwies, die sie als wunderlich und verehrensrecht oder als unbrauchbar und lebensunwert ansah.“¹²⁴

3.1.1 ANTIKE

Laut Speck finden sich in den antiken Quellen relativ wenige Hinweise zum Schicksal geistig behinderter Menschen. Grundsätzlich kann man von einem mythisch-religiösen Weltbild ausgehen. Speck geht sehr wohl davon aus, dass die Anerkennung des Lebensrechtes und der Menschenwürde von besonderen Menschen leider nicht vorhanden war.¹²⁵

Strachota meint dazu, dass in dieser Epoche von heilpädagogischer Praxis weder im engeren noch im weiteren Sinn gesprochen werden kann.¹²⁶

3.1.2 DIE ZEIT DER AUFKLÄRUNG – DAS PÄDAGOGISCHE JAHRHUNDERT

Bereits vor der Aufklärung – im Mittelalter – hat es „christlich motivierte Fürsorglichkeit für Geistesschwache und Geistesranke“ gegeben.¹²⁷

J. A. Comenius (1592 – 1670) forderte das Recht auf Schulbildung für alle Menschen. Ausgenommen waren für ihn die Menschen, „denen Gott den Verstand versagt hat“.¹²⁸

Speck spricht von einer „Überwindung des Aberglaubens“ aufgrund des Gedankengutes der Aufklärung.¹²⁹ Dies soll aber nicht bedeuten, dass sich in dieser Zeit die Einstellung zu Menschen mit besonderen Bedürfnissen umgehend veränderte. Zwar verfolgte man die Ursachen für Behinderungen nun aus einer rationellen Perspektive, doch kann man die Zeit der Aufklärung

¹²⁴ Sengelmann, Sorgen für geistig Behinderte, 1975, in Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 17.

¹²⁵ Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 17f.

¹²⁶ Vgl. Strachota, Heilpädagogik und Medizin, 2002, S. 223 – 235.

¹²⁷ Keller, Die Einstellung zu Geistigbehinderten in Geel, 1969, in Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 18.

¹²⁸ Vgl. Große Didaktik, 1627/28, Ausg. 1985, S. 66, in Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 18.

¹²⁹ Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 18.

eher als beginnende Phase der Akzeptanz von behinderten Personen betrachten.

Rousseau (1712 – 1778) zum Beispiel sinnierte über Menschen mit Behinderung folgendermaßen: Zwar spricht er einerseits über die zu erfüllende Pflicht als Elternteil sein Kind anzunehmen, wie es ist, doch wirkt es so, als ob diese Gesetzmäßigkeit für ihn nicht gelte.¹³⁰

„Ich würde mich nicht mit einem kränklichen und siechen Kind belasten, und wenn es achtzig Jahre alt würde. Ich mag keinen Zögling, der sich selbst und anderen unnütz ist, der allein damit beschäftigt ist, sich am Leben zu erhalten, und dessen Leib der Erziehung der Seele schadet. Verschwende ich meine Fürsorge an ihn, so verdopple ich den Verlust, indem ich der Gesellschaft zwei statt nur einen Menschen entziehe. Mag ein anderer sich dieses Krüppels annehmen. Ich bin einverstanden und lobe seine Nächstenliebe; hier aber liegt nicht meine Stärke. Ich kann nicht jemanden leben lehren, der nur daran denkt, wie er dem Tode entgeht.“¹³¹

Kant betrachtete Blödsinnigkeit, so Speck, als „Seelenlosigkeit“.¹³² Und doch passierten in dieser Zeit Ansätze in der Pflege von Menschen mit Behinderungen. Speck beschreibt dazu drei Beweggründe: den medizinischen, den pädagogisch-sozialen und den religiös-caritativen Beweggrund zur Errichtung von ersten „Einrichtungen für Schwachsinnige“. Laut Speck wurde in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts das Ausmaß gewährter Bildungshilfe für geistig behinderte Kinder durch die Gründungen von Hilfsschulen aus öffentlicher Hand erweitert.¹³³

3.1.3 RÜCKSCHRITT DURCH DEN SOZIALDARWINISMUS

Schlagworte wie „Brauchbarkeit“, „Bildungsunfähigkeit“ bis hin zu „lebensunwertes Leben“, „Ballastexistenzen“, „Eugenik“ und „Euthanasie“ prägen diese Zeit.¹³⁴ Stillstand wäre eine milde Bezeichnung für dieses

¹³⁰ Vgl. Rousseau, Emile, 1998, S. 28f.

¹³¹ Rousseau, Emile, 1998, S. 28.

¹³² Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 19.

¹³³ Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 19.

¹³⁴ Vgl. Klee, Dokumente zur Euthanasie, 2001; Klee, Euthanasie im NS-Staat, 2004; Fürstler, Ich tat nur meinen Dienst, 2004; Möckel, Geschichte der Heilpädagogik, 2007.

Gedankengut, welches sich bereits Ende des 19. Jahrhunderts entwickelte. Sehr wohl kann man von einem Rückschritt sprechen.

Einzelne Vertreter von Hilfsschulen betonten die Bildbarkeit von schwer schwachsinnigen Kindern und rechtfertigten deren Überleben mit einer „Teilbrauchbarkeit für das Volksganze“, so Speck.¹³⁵

3.1.4 DIE ZEIT NACH 1945 BIS ZUR GEGENWART

Laut Speck änderte sich für die geistig behinderten Kinder in den folgenden Jahren, unmittelbar nach dem Zweiten Weltkrieg, schulisch und sozial wenig. Es war offensichtlich selbstverständlich, die Ausschulung der nach damaliger Ansicht Bildungsunfähigen ohne Hemmungen auszuüben. Im Widerspruch passierte dieses Tun in den heilpädagogischen Sonderschulen, den Hilfsschulen! Ein bekannter Versuch zur Veränderung der früheren Situation war die Gründung der Bundesvereinigung „Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind“ 1958 in Marburg / Deutschland. Um dem Anspruch gerecht zu werden, wurde eine eigene Sonderschule für Geistigbehinderte / Lernbehinderte geschaffen. In den achtziger Jahren wurde aufgrund integrativer Einstellungsänderungen in der Gesellschaft die Sonderschule für geistig Behinderte als einzig passende Bildungseinrichtung in Frage gestellt. In den vergangenen 30 Jahren gab es immer wieder Versuche, der sozialen Isolierung entgegen zu wirken und im Sinne des Normalisierungsprinzips eine Eingliederung von Menschen mit besonderen Bedürfnissen in die Gesellschaft zu forcieren. Ausgehend vom individuellen Erziehungsbedarf des Kindes werden heute integrative Lernbedingungen für eine bestmögliche Entwicklung angeboten. Daraus ergibt sich ein breitgefächertes Bildungsangebot, welches nicht mehr institutionell gebunden ist.¹³⁶

¹³⁵ Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 34.

¹³⁶ Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 34 – 38.

3.2 ERZIEHUNG IN DER PÄDAGOGIK

Im Sinne von Speck ist jeder Mensch ein naturnotwendig erziehungsbedürftiges Wesen. Er hat Erziehung nötig, um Mensch werden zu können.¹³⁷

Als Begriffsbestimmung findet man bei Kobi zum Erziehungsbegriff folgende Herleitung: Erziehung (Education) weist auf das lateinische ‚educere‘ (=hinausführen) zurück.¹³⁸

„Im weitem kommt darin die (in der Antike durchgehende) Auffassung zum Ausdruck, wonach das Kind aus einem Zustand der Unvollkommenheit, der Schwächlichkeit und Dürftigkeit zur Hochform des Erwachsenen zu führen ist. Im Wort ‚ziehen‘ wird diese Dynamik deutlich gemacht.“¹³⁹

Kobi fasst Erziehung weder als Handwerk auf, für ihn ist sie auch nicht einer planmäßigen Pflege hinsichtlich einer bestimmten Züchtungsidee („Kultivation“) gleichzusetzen. Ebenso kann man Erziehung nicht mit der Programmierung eines Computers vergleichen, welcher das Ziel hat, auf Abruf bestimmte Funktionsketten in Gang setzen zu können. Für Kobi ist Erziehung eine permanente Suche nach einem modus vivendi, welche sich innerhalb einer sich wandelnden lebensgeschichtlichen Situation vollzieht. Er betrachtet Erziehung als permanentes Aushandeln von Perspektiven und Vorgehensweisen bezüglich der gemeinsamen Beziehungs- und Daseinsgestaltung.¹⁴⁰ Gudjons erkennt eine Unsicherheit in der Konturierung und Definierung des Erziehungsbegriffs, wie dies auch beim Autonomiebegriff der Fall ist.¹⁴¹ Kobi wiederum meint, der Begriff Erziehung ist ohne subjekthafte Wertausrichtung nicht zu fassen und in der Erziehung gehe es um das gemeinsame Thema der Daseinsgestaltung zwischen Subjekten. Erzieher und Kind sind einander lediglich im grammatikalischen Sinne ein Objekt. Da Erziehung wie bereits erwähnt zwischen Subjekten stattfindet, passiert dies auf der Subjektebene.¹⁴²

¹³⁷ Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 178 – 188.

¹³⁸ Vgl. Kobi, Grundfragen der Heilpädagogik, 2004, S. 72.

¹³⁹ Kobi, Grundfragen der Heilpädagogik, 2004, S. 72.

¹⁴⁰ Vgl. Kobi, Grundfragen der Heilpädagogik, 2004, S. 74 – 76.

¹⁴¹ Vgl. Gudjons, Pädagogisches Grundwissen, 2006, S. 181.

¹⁴² Vgl. Kobi, Grundfragen der Heilpädagogik, 2004, S. 72 – 78.

„Die Grundlage des erzieherischen Verhältnisses muss die gleiche sein wie für jede konstruktive soziale Beziehung. Es treten jeweils zwei autonome (autopoietische) Einheiten miteinander in Austausch. Autonomie heißt hier, dass jedes System sich selbst zu organisieren hat, also sich selbst steuert. Diese Ontogenese kommt aber nur durch eine Ko-Ontogenese mit dem Anderen zustande. Dabei gehen jeweils von beiden Einheiten Wirkungen aus. Beide Einheiten haben sich umzustrukturieren.“¹⁴³

Den Ausgangspunkt erzieherischen Handelns und pädagogischen Denkens nimmt nach Kobi also stets ein Subjekt ein.¹⁴⁴ Gudjons meint, wer pädagogisch handelt, hat ein Menschenbild verinnerlicht – zum Beispiel ein Menschenbild des biologischen Mängelwesens oder ein Menschenbild, in dem der Mensch als Krone der Schöpfung positioniert ist. Eine neuere Tendenz dazu ist die von „Evolution und Pädagogik“, in welche evolutionstheoretische, neurophysiologische und soziobiologische Forschungen in die Bildungswissenschaft mit einbezogen werden.¹⁴⁵ Um diese Linie verfolgen zu können, ist es unerlässlich, sich mit dem Entwicklungsbegriff auseinanderzusetzen, welcher im nächsten Kapitel aufgegriffen wird.

¹⁴³ Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 314.

¹⁴⁴ Vgl. Kobi, Grundfragen der Heilpädagogik, 2004, S. 25 – 92.

¹⁴⁵ Vgl. Gudjons, Pädagogisches Grundwissen, 2006, S. 173 – 177 und vgl. auch Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012.

4 ENTWICKLUNGSTHEORIEN – AUSZÜGE UND ABRISSE

Zur Definition vom Entwicklungsbegriff meint Flammer: "Um es vorwegzunehmen: Ein vollständiger [!; Anm. d. Verf.] Konsens unter Entwicklungs-psycholog(inn)en darüber, was Entwicklung ist, gibt es nicht, und auch die Theorien, die hier besprochen werden, vertreten nicht alle den gleichen Entwicklungsbegriff."¹⁴⁶ Mit diesem Zitat zeigt Flammer in seiner Schrift über psychologische Entwicklungstheorien, wie vielfältig und eigentlich unklar der Begriff der Entwicklung definiert ist.

Im Hinblick auf die Kindesentwicklung hat das Kind einen inneren Drang sich zu entwickeln, so Largo. Es möchte wachsen und sich Fähigkeiten aneignen. Ebenso beschreibt er die Einheitlichkeit in der Abfolge der Entwicklungsstadien.¹⁴⁷ Zugleich legen Tyson und Tyson mit der folgenden Definition ihre eher systemtheoretisch-psychoanalytische Haltung fest:

„Wir betrachten Entwicklung als einen kontinuierlichen und zugleich diskontinuierlichen Prozeß, an dem eine Vielzahl interagierender Systeme (oder Strukturen) beteiligt sind. Jedes dieser Systeme durchläuft seine eigene Entwicklungssequenz, die wiederum zur sequentiellen Ausbildung aller anderen Systeme in Relation zu setzen ist.“¹⁴⁸

Grundsätzlich verläuft jede Kindesentwicklung nach einem Schema ab, ganz gleich von welcher Perspektive (kognitiv, sozial, physiologisch,..) man das Kind betrachtet. Manche Entwicklungsschritte haben ein eher kleines Zeitfenster, in welchem sie auftauchen und sich etablieren können, andere ein größeres. Die Verzögerung von Entwicklungsschritten beim Säugling oder Kleinkind kann bei Bezugspersonen zu Irritationen führen, obwohl die Entwicklung ihres Kindes vielleicht der Norm entsprechend abläuft. Largo meint, die kindliche Entwicklung zeichne sich gleichermaßen durch Einheit und Vielfalt aus. Der Entwicklungsprozess verlaufe einheitlich, d.h. die verschiedenen Stadien der Entwicklung weisen bei jedem Kind im Wesentlichen die gleiche Abfolge auf. Beispielsweise macht jedes Kind in seiner Sprachentwicklung zuerst bestimmte

¹⁴⁶ Flammer, Entwicklungstheorien, 2005, S. 14f.

¹⁴⁷ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 45.

¹⁴⁸ Tyson; Tyson, Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie 2009, S. 16.

Stadien der Lautbildung durch etc. Die Entwicklung von Kind zu Kind verläuft nach Largo, wenn man auf die Ausprägung bestimmter Verhaltensweisen und das zeitliche Auftreten von Entwicklungsstadien achtet, sehr vielfältig.¹⁴⁹ Zudem hält Largo daran fest, wie sehr sich Kinder voneinander unterscheiden, so ist das einzelne Kind oftmals in sich unterschiedlich weit entwickelt. Die einzelnen Entwicklungsbereiche wie Sprache und Motorik sind ungleich gediehen. So kann es durchaus passieren, dass ein Kind bereits mit 12 Monaten läuft und die ersten Wörter aber erst mit 24 Monaten spricht.¹⁵⁰

Fatke postuliert, Piaget hat beispielsweise mehr Gewicht auf den invarianten Charakter der Stadienfolge als auf die Altersangaben gelegt.¹⁵¹ Jedenfalls besteht zwischen Kinderärzten, Psychologen, Psychiatern und Neurologen darüber ein Konsens, dass neue Integrationsebenen in Quantensprüngen erreicht werden.¹⁵²

„Einige Autoren haben sich vor allem auf diese wesentlichen Entwicklungsschritte konzentriert und interessanterweise herrscht Einigkeit darüber, zu welchen Zeitpunkten in der Entwicklung des Kindes diese stattfinden: im Alter von zwei bis drei Monaten, von sieben bis elf Monaten [...].“¹⁵³

In etwa analog sieht Fonagy die Einsäumung des Zeitfensters für die sozio-kognitive Neunmonatsrevolution und meint: „Vieles spricht dafür, daß Säuglinge im Alter von neun Monaten eine qualitativ neue Ebene des Verstehens zielgerichteter Aktionen erreichen (...).“¹⁵⁴

Tomasello erweitert die Auswirkung der sozio-kognitiven Neunmonatsrevolution folgendermaßen:

„Von da an erfahren die von Angesicht zu Angesicht stattfindenden Interaktionen mit anderen, die auf der Oberfläche den Interaktionen aus der frühen Kindheit gleichen, eine radikale Umwandlung. Es weiß nun,

¹⁴⁹ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 15f.

¹⁵⁰ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 16.

¹⁵¹ Vgl. Fatke, in : Piaget, Meine Theorie der geistigen Entwicklung, 2003, S. 15.

¹⁵² Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 21.

¹⁵³ Tyson; Tyson, Lehrbuch psychoanalytischer Entwicklungspsychologie, 2009. S. 33.

¹⁵⁴ Vgl. Fonagy, Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst, 2006, S. 229 – 244.

daß es mit einem intentionalen Akteur interagiert, der es wahrnimmt und der ihm gegenüber bestimmte Absichten hat.“¹⁵⁵

4.1 EXKURS „ENTWICKELUNGSGESCHICHTE DES KINDES“

„Unmerklich, aber entschieden, entwickelt sich die Seele vom ersten Momente an, da das Kind das Licht der Welt erblickt.“¹⁵⁶

So legt Johann Elias Löbisch 1851 die „Entwicklung der Seele“ mit der Geburt an. Er beschreibt die Seele und ihre Ausdrücke, welche man in unserer Zeit möglicherweise an der heutigen Auffassung des geistig-psychischen Zustandes anlehnen kann.

„Nur nach und nach treten die Aeüßerungen des Seelenlebens auseinander, welche wir als verschiedene Seelenvermögen auffassen, deren Vereinigung und Mischung die Beschaffenheit des Geistes und Gemüthes ausmachen, wozu aber die Grundlage, der erste Anfang, schon im Mutterschoße muß vorausgesetzt werden.“¹⁵⁷

Unter Berücksichtigung des obigen Zitates, kann man die Seele metaphorisch als Zentrum für sozio-kognitive Fähigkeiten mit kognitionswissenschaftlichem Hintergrund als das Gehirn betrachten. Löbisch positioniert sich mit dem Gedanken, es schlummere diese Fähigkeit im Säugling bereits im Mutterleib.

Seine vielmehr moderne Einstellung kann man auch gut aus folgendem Zitat lesen, denn er hat bereits zu jener Zeit auf die Dringlichkeit hingewiesen, vom Einwickeln des Säuglings abzusehen:

„Indessen bereiten auch die Hände, in sofern sie nicht etwa nach alter Gewohnheit fest an den Leib gedrückt, in die Decke eingeschlagen, aller Möglichkeit, dem Kinde Erfahrungen zu verschaffen, beraubt werden, in reger Beweglichkeit den kleinen Fond von Weltkenntnis vor, welcher dem neuen Weltbürger in der nächsten Zukunft zu Gute kommen soll.“¹⁵⁸

¹⁵⁵ Tomasello, Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens, 2002, S. 119.

¹⁵⁶ Löbisch, Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes, 1851, S. 7.

¹⁵⁷ Löbisch, Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes, 1851, S. 7.

¹⁵⁸ Löbisch, Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes, 1851, S. 28.

Löbischs Konzept von der Entwicklung der Seele möge an heutige Entwicklungskonzepte erinnern. So wirkt die Vorstellung der Systematik nachvollziehbar im Vergleich mit der Blütenknospe, jedoch haftet auch der Schöpfergedanke daran:

„Der gespannten unermüdeten Aufmerksamkeit gelingt es wohl, die Seele des Kindes, in so fern sie sich in ihren Wirkungen äußert, so daß sie, wie die Knospe die Blätter, Eine [!] Eigenschaft nach der andern entfaltet, wobei jedoch durch das Niedere überall schon das Höhere blickt, wenigsten einigermaßen zu belauschen, ob nun gleich ihre innere Thätigkeit, die dunkle Werkstatt ihrer geheimen Kräfte, für das kurze Menschengesicht in ewig unbegriffener Weise und nur dem allein klar ist, welcher Himmel und Erde gemacht hat.“¹⁵⁹

Man kann den Schöpfergedanken als Gleichnis für die Grenzen der Wissenschaften annehmen, die sich mittlerweile verschoben haben und doch gelten:

„Wir sehen zwar Erscheinungen – Veranlassungen – Mittel – aber die wahren Ursachen, die Kräfte selbst und wie sie im Verborgenen wirken – über diesem Allen hängt der heilige Schleier der Natur, den keine sterbliche Hand je gehoben hat. Man geht indeß so weit man kann, wenn weiter zu gehen nicht möglich ist.“¹⁶⁰

Löbisch meint, das Kind habe ein Potential an Entwicklungsmöglichkeiten, welches leider nicht ausgeschöpft wird:

„In dem Kinde ist die Anlage und Bestimmung, die Möglichkeit einer nicht zu berechnenden Höhe der Entwicklung, in dem Erwachsenen die Erfüllung dargestellt, welche immer unendlich weit hinter jener zurückbleibt.“¹⁶¹

Das Besondere an Löbischs Schrift ist die Einteilung in drei große Kapitel, er bezeichnet sie als „drei verschiedene Momente oder Stufen“¹⁶². Hier sei die innovative Idee des Stufenmodells in Erinnerung gerufen, welche Daniel Stern in seinem Konzept umsetzt:

¹⁵⁹ Löbisch, Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes, 1851, S. 7.

¹⁶⁰ Löbisch, Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes, 1851, S. 8.

¹⁶¹ Löbisch, Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes, 1851, S. 8.

¹⁶² Vgl. Löbisch, Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes, 1851, S. 10.

„In contrast to the conventional stage model(s) whereby each successive phase of development not only replaces the preceding one but also essentially dismantles it, reorganizing the entire perspective, the layered model postulated here assumes a progressive accumulation of senses of the self, socioaffective competencies, and ways-of-being-with-others. No emerging domain disappears; each remains active and interacts dynamically with all the others. In fact, each domain facilitates the emergence of the ones that follow.“¹⁶³

Im Kontrast zu den konventionellen Phasen- und Stufenmodellen, in welchen ein Entwicklungsstadium das jeweils vorangegangene nicht nur austauscht, sondern auch grundlegend demontiert und in diesem Prozess die gesamte Perspektive umorganisiert, schildert das Schichtenmodell eine progressive Entwicklung von Selbstempfindungen, sozioaffektiven Fähigkeiten und Formen des Zusammenseins mit anderen. Keiner der aufgetauchten Bereiche verschwindet, jeder einzelne bleibt aktiv und interagiert dynamisch mit all den anderen Bereichen. Tatsächlich unterstützt sogar jeder Bereich das Auftauchen eines neuen Bereiches.

Löbisch unterscheidet drei Perioden in der Kindheit. Die erste bezeichnet er als das Säuglingsalter, welches die Zeit von der Geburt bis zum Ende des neunten Lebensmonats umfasst. Die von ihm als „Kindesalter im engeren Sinne des Worts“ genannte Periode reicht vom Ablauf des Säuglingsalters bis zum siebten oder achten Lebensjahr. Letztlich erwähnt Löbisch noch das Knaben- und Mädchenalter, welches von Ende des Kindesalters bis zum fünfzehnten oder sechzehnten Lebensjahr dauert.¹⁶⁴

Löbisch begrenzt die erste Stufe auf das Lebensalter von neun Monaten, argumentiert jedoch nicht, warum er es für diese Zeitspanne ansetzt. Es besteht die Möglichkeit, daraus zu schließen, dass schon Mitte des 19. Jahrhunderts, die empirischen Erkenntnisse so weit etabliert waren und einzelne Wissenschaftler oder Gelehrte die potentielle Relevanz dieser Altersphase erkannten.

Zur ersten Phase der Entwicklung meint Löbisch, mit der Geburt „wird die schlummernde Seele einigermaßen wach gerufen. Das Kind hat also *Athem, Leben, Seele*. Mit dem Gefühle des Lebens wird auch die Seele rege.“¹⁶⁵ Das

¹⁶³ Stern, *The Interpersonal World of the Infant*, 2000, S. XI f.

¹⁶⁴ Vgl. Löbisch, *Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes*, 1851, S. 10.

¹⁶⁵ Löbisch, *Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes*, 1851, S. 11.

„Gemeingefühl, durch welches das Innewerden des eigenen Körpers zu Stande kommt, im Kreise des *Angenehmen* und *Unangenehmen*“¹⁶⁶ gewahrt wird, gilt als „allgemeiner Grundsinn“¹⁶⁷. Im Gegensatz zu den neueren Erkenntnissen¹⁶⁸ erlebt Löbisch den Säugling als passiv¹⁶⁹ und sinnlich retardiert und erst das Erwachen und die Entwicklung der Sinne ermöglicht ihm Zugang zu „Erkenntnissen“¹⁷⁰.

Dass man von Erwachsenen nicht auf Kinder schließen kann, sondern das Kind unmittelbar beobachten soll, um Erkenntnisse gewinnen zu können, beleuchtet Löbisch folgendermaßen: „Es wird allerdings erfordert, daß man die Natur des Kindes *insbesondere* in's Auge fasse, um nicht über dem [!] Menschen *überhaupt* das Kind zu vergessen.“¹⁷¹

4.2 DIE PSYCHOANALYTISCHE THEORIE – EINE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGISCHE PERSPEKTIVE

Nach Tyson und Tyson basiert der entwicklungspsychologische Ansatz der Psychoanalyse auf der frühen psychoanalytischen Erkenntnis, dass Kindheitserfahrungen für das Erleben und Verhalten der erwachsenen Persönlichkeit von grundlegender Bedeutung sind.¹⁷²

Im Kontrast zu anderen Entwicklungspsychologien unterscheidet sich die psychoanalytische Auffassung laut List durch die triebtheoretische Grundlage und eine komplexe, nicht-linear-chronologische Sichtweise von Entwicklung. Die Idee dieser Perspektive besagt, Strukturen entwickeln sich nach und nach, und frühere Erfahrungen wirken auf nachfolgende ein. Außerdem bilden sich Menschen individuell und kollektiv aus Erfahrungen und Geschichten von Sinnzusammenhängen, welche sie als Referenz ihrer jeweiligen Gegenwart betrachten. So wird das Denken als prinzipiell intersubjektiv organisiert angesehen, das bedeutet, der Mensch lernt am Nebenmenschen sich zu

¹⁶⁶ Vgl. Löbisch, Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes, 1851, S. 12.

¹⁶⁷ Vgl. Löbisch, Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes, 1851, S. 13.

¹⁶⁸ Vgl. Papoušek 2001; Stern 2000; Dornes 2004 / 2006a / 2006b / 2007.

¹⁶⁹ Vgl. Löbisch, Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes, 1851, S. 13.

¹⁷⁰ Vgl. Löbisch, Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes, 1851 S. 13f.

¹⁷¹ Löbisch, Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes, 1851, S. 8.

¹⁷² Vgl. Tyson; Tyson, Lehrbuch psychoanalytischer Entwicklungspsychologie, 2009, S. 16.

erkennen und zu orientieren. Schließlich werden Bewusstsein und Gesellschaft durch die in einer Beziehung zu anderen herausdifferenzierten Bedürfnisse und Bedeutungen möglich. Drei Parameter sind nach Freud von Relevanz, wenn es sich um die menschliche Entwicklung handelt. Zum einen besteht eine Entsprechung der Phylogenese und Ontogenese im biologischen und kulturellen Sinn. Die Phylogenese wird vom Individuum embryonal wiederholt, ebenso wie die Lerngeschichte seiner Kultur durchlaufen werden muss. In diesem Sinne überlebt der Mensch durch symbolische Kommunikation. So wird der Mensch als symbolbildendes Wesen und physiologische Frühgeburt angesehen. Dadurch ist seine Geschichte durch Instinktverlust und Symbolisierung geprägt. Als zweiter Parameter sieht Freud eine Differenzierung vom Körper zum Intellekt. Der menschliche Organismus soll den einstürmenden Reizen anfangs hilflos ausgeliefert sein. Der Prozess der daraus folgenden lebenslangen Verdrängung und Veränderung wird als Entwicklung bezeichnet. Als dritten hervorgehobenen Parameter soll die Kultur- und Subjektentwicklung als Triebverzicht angesehen werden. Im zwischenmenschlichen Kontakt ist es notwendig auf eine umfassende sofortige eigene Befriedigung zu verzichten. Es handelt sich um eine Verinnerlichung und Anerkennung der jeweiligen Gesellschaft inhärenten Grenzen und Gebote.¹⁷³

Wie mittlerweile durch neuere Erkenntnisse der Säuglingsforschung feststeht, stürmen Reize, wie Freud dies zu seiner Zeit gesehen hat, nicht vollkommen unkontrolliert auf den Säugling ein. Der Säugling besitzt Kompetenzen, um dem zu entgehen, oder dies durch sein autonomes Handeln zu steuern und zu regulieren.

Die psychosexuelle Phasenentwicklung nach Freud veränderte laut Tyson und Tyson allmählich das psychoanalytische Verständnis. Frühe Überlegungen gingen von einzelnen, klar voneinander abgegrenzten Phasen aus. Dagegen hat die Säuglingsbeobachtung und Kleinkindforschung gezeigt, dass alle drei erotogenen Zonen oral, anal und genital bis zu einem gewissen Grad bereits von den ersten Lebensmonaten an aktiv sind. Tyson und Tyson erkennen eine allmähliche Überlappung der Phasen. Das bedeutet, das Entdecken neuer Lustquellen schließt nicht aus, dass frühere bestehen respektive verfügbar bleiben.¹⁷⁴ Die psychosexuelle Phasenentwicklung ist generell eine Körperpsychologie, da sie sinnliche Erregungszustände und ihre Schicksale erforscht. Alle höheren menschlichen Hervorbringungen haben eine Basis in

¹⁷³ Vgl. List, Psychoanalyse, 2009, S. 161f.

¹⁷⁴ Vgl. Tyson; Tyson, Lehrbuch psychoanalytischer Entwicklungspsychologie, 2009, S. 60.

infantilen Triebstrebenungen und ihrer Abwehr. Zudem geht im Psychischen nichts verloren, denn jedes Erleben bleibt im Unbewussten erhalten. Dies kann immer wieder virulent und handlungsmächtig werden und fordert zudem immer neue Integration.¹⁷⁵ Befunde der neueren Säuglingsforschung bestätigen die Annahme einer allmählichen Triebdifferenzierung. Dazu besteht Übereinstimmung darüber, dass während der ersten Lebensmonate mehr als bloße Triebbefriedigung passiert.¹⁷⁶

Tyson und Tyson beschreiben drei Phasen, welche für die psychosexuelle Entwicklung ausschlaggebend sind. Die orale Phase, welche konkret auf das Saugen und seine lustvollen Empfindungen gerichtet ist, ist für die psychomotorische Entwicklung maßgeblich. In der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres tritt das Kauen und Beißen als neuer Modus oral-sinnlicher Befriedigung hervor. Die Welt wird durch den Mund erkundet, gleichzeitig hilft das Beißen bei Schmerz und Unbehagen aufgrund des Zahnens. Dazu lässt sich im gleichen Zeitraum ein differenziertes, aggressiv anmutendes Verhalten beobachten, aus welchem man auf eine zunehmende Differenzierung libidinöser und aggressiver Triebe schließen kann. So kommt es zu reizgebundenen und kurzlebigen Wutäußerungen, welche situationsspezifisch und objektgerichtet als Response auf Restriktion und Frustration erfolgen. Dies passiert im Alter zwischen sieben und neun Monaten. Die anale Phase betrifft insofern partiell diese schriftliche Arbeit, da es wahrscheinlich bereits kurz nach der Geburt zu lustvollen Empfindungen, zum Beispiel aufgrund des Gewickeltwerdens, kommt. Ebenso genießt das Kind die Lust, welche an die anale und urethrale Funktionstätigkeit gekoppelt ist. Als letzter Entwicklungsabschnitt der psychosexuellen Entwicklung wird die infantil-genitale Phase dargestellt. Nach dieser Theorie sind orale und anale Interessen, sowie die Partialtriebe, im Kontext der genitalen Masturbation zusammengefasst.¹⁷⁷

Im folgenden Kapitel soll auf eine eher moderne psychoanalytische Entwicklungspsychologie eingegangen werden, welche den Fokus dieser Diplomarbeit bildet – die Theorie der Entwicklungsstufen nach Daniel Stern.

¹⁷⁵ Vgl. List, Psychoanalyse, 2009, S. 164.

¹⁷⁶ Vgl. Tyson; Tyson, Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, 2009, S. 62.

¹⁷⁷ Vgl. Tyson; Tyson, Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, 2009, S. 62 - 71.

4.3 DIE THEORIE DER ENTWICKLUNGSTUFEN NACH STERN

Tyson und Tyson nehmen an, dass Daniel Sterns bedeutende Leistung darin besteht, eine integrative Theorie der Frühentwicklung menschlicher Objektbeziehungen entworfen zu haben, in deren Zentrum die innersubjektive Erfahrung des Säuglings und ihr interpersoneller Kontext stehen.¹⁷⁸ Stern betrachtet das subjektive soziale Erleben als Ergebnis des gesamten, integrierten Erlebens in allen Bereichen.¹⁷⁹ Infolgedessen fixiert Stern seine Überlegungen ohne das Hinzuziehen von triebtheoretischen oder ich-psychologischen Theorien, um dem Anliegen der Erklärung von psychischer Organisation nachzugehen.¹⁸⁰

Stern stellt seine Grundannahmen, dass die im Entwicklungsverlauf neu auftauchenden Selbstempfindungen als Organisationsprinzipien der Entwicklung dienen, den Ideen von Mahler und Klein am nächsten. Mahlers und Kleins Hauptinteresse gilt ebenfalls dem frühkindlichen Erleben des Selbst und des Anderen. Die Differenzierung ihnen gegenüber trifft Stern in den Grundannahmen über den Charakter dieses Erlebens und der Reihenfolge der Entwicklungsstufen - seine Fokussierung auf die Entwicklung des Selbstempfindens.¹⁸¹ Ferner bekräftigt Stern, dass Säuglinge niemals eine Phase völliger Undifferenziertheit zwischen dem Selbst und dem Anderen erleben. Außerdem sind Kinder von Beginn an in der Lage, auf äußere soziale Vorgänge selektiv zu reagieren und machen niemals eine Phase durch, die mit dem Autismus vergleichbar wäre.¹⁸²

Wie bereits erwähnt, vollzieht sich die Entwicklung in Schüben und Sprüngen. Ein markantes Merkmal sind dabei qualitative Veränderungen. Die Phasen, in denen große Veränderungen stattfinden, liegen im Alter von zwei bis drei Monaten, in geringem Maße von fünf bis sechs Monaten, zwischen dem neunten und zwölften und zwischen dem fünfzehnten und achtzehnten Lebensmonat.¹⁸³ Ferner bestätigt Largo, dass es für jeden Entwicklungsschritt einen bestimmten Zeitpunkt gibt, an dem das Kind innerlich bereit ist, eine

¹⁷⁸ Vgl. Tyson; Tyson, Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, 2009, S. 103.

¹⁷⁹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 58.

¹⁸⁰ Vgl. Tyson; Tyson, Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, 2009, S. 103.

¹⁸¹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 36f.

¹⁸² Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 24.

¹⁸³ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 21f.

Fähigkeit zu erwerben. So meint er, das Kind zeigt uns mit seinem Verhalten, wann es dazu bereit ist.¹⁸⁴

Tyson und Tyson sehen Entwicklung wie Daniel Stern ebenfalls als keinen reibungslosen Vorgang:

„Auf Momente großer Veränderung folgen Phasen der Integration und Konsolidierung, bevor der nächste Schritt nach vorn eingeleitet wird. Einige Autoren haben sich vor allem auf diese wesentlichen Entwicklungsschritte konzentriert und interessanterweise herrscht Einigkeit darüber, zu welchen Zeitpunkten in der Entwicklung des Kindes diese stattfinden: im Alter von zwei bis drei Monaten, von sieben bis elf Monaten, von 15 bis 18 Monaten, mit ungefähr drei, sieben, 11 bis 13, 15 bis 16, und 18 bis 20 Jahren. Je nach theoretischem Bezugsrahmen und terminologischer Präferenz des Autors finden sich in der Literatur unterschiedliche Bezeichnungen für diese Schritte. Freud etwa konzentrierte sich auf die sequentielle Triebentwicklung. [...] Einen [...] Schwerpunkt auf die interaktionelle Erfahrungswelt des Kleinkindes legt Daniel Stern [...] mit seinem Stufenkonzept des subjektiven Selbstempfindens [...].“¹⁸⁵

Im Vergleich zu Tyson und Tyson, wie oben erläutert, decken sich die Phasen der Lebensmonate, welche sie referiert haben, in denen Quantensprünge vollzogen werden größtenteils mit den festgelegten Zeiträumen von Daniel Stern. Das relevante Zeitfenster, bezogen auf diese Diplomarbeit, liegt nach Tyson und Tyson im Alter von sieben bis elf Lebensmonaten, Stern spricht von einer Phase im Lebenszeitraum von fünf bis sechs und von neun bis zwölf Lebensmonaten.¹⁸⁶

Mit dem Verweis auf die Autoren Emde, Gaensbauer und Harmon¹⁸⁷, McCall, Eichhorn und Hogarty¹⁸⁸, Kagan, Kearsley und Zelazo¹⁸⁹ sowie auf ein weiteres

¹⁸⁴ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 45.

¹⁸⁵ Tyson; Tyson, Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, 2009, S. 33.

¹⁸⁶ Vgl. Tyson; Tyson, Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, 2009, S. 33.

¹⁸⁷ Vgl. Emde; Gaensbauer; Harmon: Emotional expression in infancy. A behavioral study, in: Psychological Issues Monograph Series, 10 (1), Nr. 37, 1976.

¹⁸⁸ Vgl. McCall; Eichhorn; Hogarty: Transitions in early mental development. In: Monographs of the Society for Research in Development, 42, 1977.

¹⁸⁹ Vgl. Kagan; Kearsley; Zelazo: Infancy. 1st place in human development. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1978.

Werk von Kagan¹⁹⁰ legt Stern dar, dass man während dieser Phasen Quantensprünge auf jeder Organisationsebene, ganz gleich welche man betrachten möchte, vom Elektroenzephalogramm bis zum beobachtbaren Verhalten und zum subjektiven Erleben, erkennen kann. Die Zeiträume zwischen den Phasen rascher Veränderung dienen offenbar zur Konsolidierung der neuen Integrationen.¹⁹¹

In der englischen Originalfassung „The Interpersonal World of the Infant“ bekräftigt Stern große Veränderungen unter anderem im subjektiven Erleben des Selbst und des Anderen nach jeder dieser Umbruchphasen:

„At each of these major shifts, infants create a forceful impression that major changes have occurred in their subjective experience of self and other.“¹⁹²

So spricht Stern weiter von der Veränderung des Säuglings aufgrund oder nach einer Umbruchphase, in welcher sich die „Präsenz“ und die soziale „Anmutung“ ganz unvermittelt verändert haben:¹⁹³

„One is suddenly dealing with an altered person. And what is different about the infant is not simply a new batch of behaviors and abilities; the infant suddenly has an additional ‚presence‘ and a different social ‚feel‘ that is more than the sum of the many newly acquired behaviors and capacities. For instance, there is no question that when, sometime between two and three months, an infant can smile responsively, gaze into the parent’s eyes, and coo, a different social feel has been created. But it is not these behaviors alone, even in combination, that achieve the transformation. It is the altered sense of the infant’s subjective experience lying behind these behavioral changes that makes us act differently and think about the infant differently.“¹⁹⁴

Stern beschreibt in diesem Zitat des Weiteren die Erfahrung, wenn ein Säugling mit zwei bis drei Lebensmonaten im Sinne eines Response die Eltern anlächelt - es hat sich das „soziale Erscheinungsbild“ verändert. Weder ist es das Verhalten alleine noch in Kombination, damit diese Veränderung erreicht wird. Das veränderte subjektive Empfinden des Kindes liegt hinter diesen

¹⁹⁰ Kagan: The nature of child. New York: Basic Books, 1984; Die Natur des Kindes. München: Piper Verlag, 1987.

¹⁹¹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 22.

¹⁹² Stern, The Interpersonal World of the Infant, 2000, S. 8.

¹⁹³ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 22.

¹⁹⁴ Stern, The Interpersonal World of the Infant, 2000, S. 9.

Verhaltensänderungen, welches auch dafür ausschlaggebend ist, dass wir uns gegenüber dem Säugling anders verhalten und anders denken.¹⁹⁵

Eine weitere Veränderung des Selbstempfindens legt Stern mit dem Alter von ungefähr neun Lebensmonaten fest. Hier scheinen die Kinder plötzlich zu bemerken, dass sie ein eigenes inneres, subjektives Erleben haben und dies auch auf andere Menschen zutrifft. Kinder in diesem Lebensalter interessieren sich nun weniger für äußere Handlungen und umso mehr für die dahinter liegenden psychischen Zustände, aus welchen die Handlungen hervorgehen. Stern meint weiter, dass das Mitteilen des subjektiven Erlebens möglich wird und die Themen des interpersonalen Austauschs sich ändern. Für Stern handelt der Säugling schon mit einem neuen Empfinden seiner selbst und der anderen Person. Der Säugling organisiert sich also die soziale Welt unter veränderter subjektiver Perspektive.¹⁹⁶

Stern gibt in seinem Werk „Die Lebenserfahrung des Säuglings“ drei ausschlaggebende Gründe an, warum er dem Selbstempfinden im präverbale Stadium einen zentralen Platz zuweist. Zudem existieren seiner Meinung nach womöglich verschiedene Selbstempfindungen in präverbaler Form, die jedoch bisher wenig beachtet wurden. Primär beschreibt Stern die Grundannahme, dass bestimmte Selbstempfindungen schon wesentlich früher vorhanden sind - als Selbstbewusstheit und Sprache. Hierzu erwähnt er Empfindungen wie Urheberschaft, körperliche Kohäsion und zeitliche Kontinuität sowie andere ähnliche Erfahrungen. Der zweite Grund ist das klinische Interesse, die normale Entwicklung der Interpersonalität zu verstehen. Aufbauend auf dem vorangehenden Wissen ist der dritte Grund, klinische Überlegungen in Bezug auf verschiedene Pathologien des Selbst anzustellen.¹⁹⁷

Als ausgebildeter Psychiater und Psychoanalytiker wurde Stern während seiner Ausbildungen dazu aufgefordert, jeden Fall unter psychodynamischen Gesichtspunkten zusammenzufassen, d.h. anhand der Lebensgeschichte des Patienten zu erklären, wie er sich zu der Persönlichkeit entwickelt hatte, die er nun im Sprechzimmer kennenlernte. Im Besonderen sollte diese Geschichte zu einem möglichst frühen Zeitpunkt seines Lebens beginnen und auch die

¹⁹⁵ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 22.

¹⁹⁶ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 23.

¹⁹⁷ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 18 – 21.

präverbalen und präödiipalen Einflüsse berücksichtigen, die im Säuglingsalter auf ihn einwirkten.¹⁹⁸

So verspürte er in der Erarbeitung der Persönlichkeitsgeschichten einen Konflikt:

"On one side, there was the strong conviction that the past influences the present in some coherent fashion. (...) But on the other side, my patients knew so little about their earliest life histories and I knew even less about how to ask about them. So I was forced to pick and choose among those few facts about their infancies that best fit the existing theories and from these selected pickings come up with a coherent historical account. (...) A second path began when I discovered the current research in developmental psychology. It promised new approaches and tools for the next fifteen years, together with clinical approach."¹⁹⁹

Einerseits bestand diese kraftvolle Überzeugung, dass die erlebte Vergangenheit die Gegenwart beeinflusst. Andererseits wussten Sterns Patienten äußerst wenig über ihre frühesten Erlebnisse und noch weniger verstand er es, sie darüber zu interviewen. So war Stern gezwungen, mit diesen wenigen Informationen eine kohärente Lebensgeschichte der Patienten auszuformulieren. Eine neue Option tat sich auf, als Stern die aktuelle Forschung in der Entwicklungspsychologie verfolgte. Diese versprach neue Zugänge und Betrachtungsweisen in Zusammenarbeit mit der klinischen Perspektive. Diese Unzufriedenheit in der Erarbeitung der Lebensgeschichte, im Besonderen der frühen Kindheit, hat offensichtlich Daniel Stern nicht alleine verspürt. Ähnliche Differenzen beschreibt Eveline List in ihrem Werk.²⁰⁰ Unter diesen Erfahrungen entwickelte Daniel Stern das Modell über die Entwicklungsschichten. Das Selbstempfinden ist nach Dornes der zentrale Bezugspunkt und das organisierende Prinzip, aus dem heraus der Säugling sich selbst und die Welt erfährt und ordnet.²⁰¹ (Siehe untere Abbildung)

¹⁹⁸ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 9.

¹⁹⁹ Stern, The Interpersonal World of the Infant, 2000, S. VII.

²⁰⁰ Vgl. List, Psychoanalyse, 2009, S. 60.

²⁰¹ Vgl. Dornes, Der kompetente Säugling, 2004, S. 79.

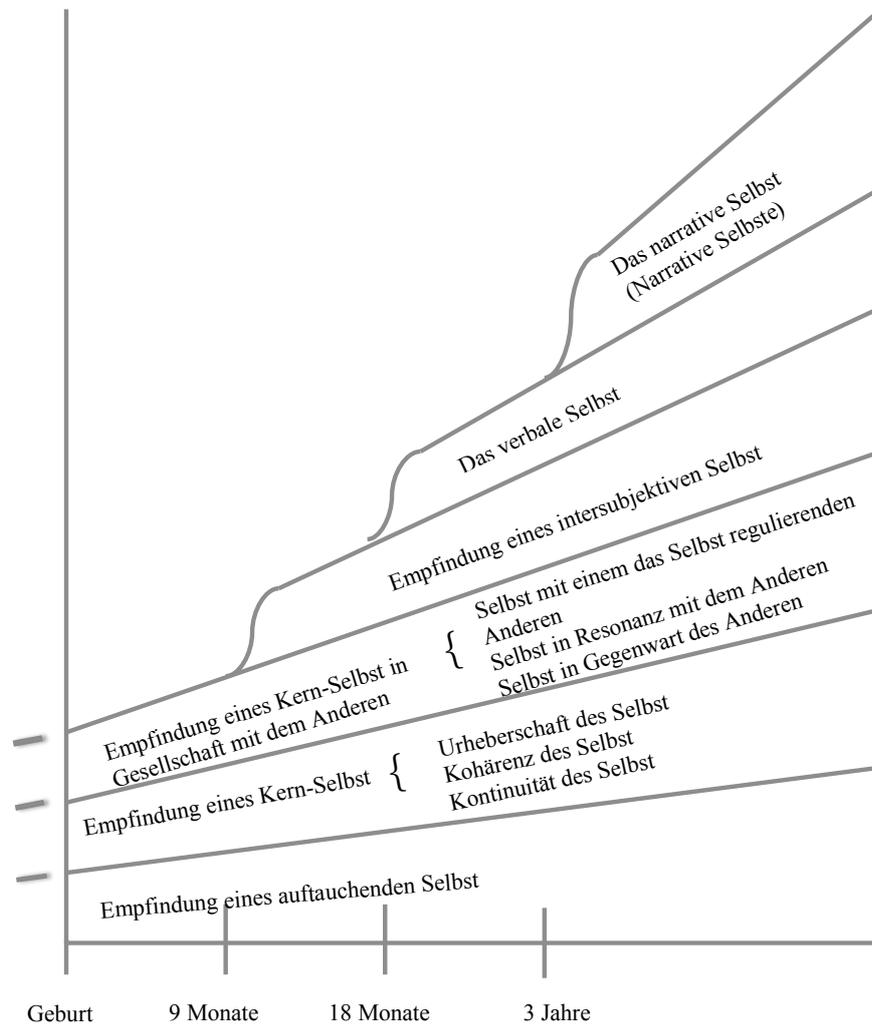


Abbildung 1

Zu den ersten drei Selbstempfindungen vermutet Stern, dass alle drei präverbalen Selbstempfindungen (das Empfinden des auftauchenden Selbst, das Empfinden eines Kern-Selbst und das Empfinden eines subjektiven und intersubjektiven Selbst) möglicherweise gleichzeitig auftauchen, in ständiger dynamischer Interaktion stehend. Diese drei Empfindungen fasst Stern als Unterkategorien eines nonverbalen Selbstempfindens zusammen.²⁰² Dem entsprechend denkt Stern, dass jedes dieser nach und nach auftauchenden Bereiche erhalten und aktiv bleibt sowie dynamisch mit allen übrigen interagiert. Darauf aufbauend unterstützt jeder Bereich das Auftauchen weiterer

²⁰² Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. IVf.

nachfolgender Bereiche.²⁰³ Man kann annehmen, dass sich manche der präverbalen Selbstempfindungen schon bei der Geburt oder vielleicht auch pränatal herauszubilden beginnen und so manche die Entwicklung später hinzukommender Fähigkeiten voraussetzen. In diesem Fall kann man sich die zum Teil lediglich semantische Aufgabe, Kriterien anzugeben, nach denen a priori zu entscheiden wäre, wann ein Selbstempfinden nun tatsächlich beginnt, ersparen.²⁰⁴

Tyson und Tyson erkennen den Fokus, der auf die interaktionelle Erfahrungswelt des Kleinkindes gerichtet ist im Stufenkonzept des subjektiven Selbstempfindens.²⁰⁵ Ihre Kritik, was die psychoanalytische Betrachtung dieses Entwicklungsmodells betrifft, besteht darin, dass Daniel Stern dieses jedoch nicht in Bezug zur Entwicklung des Ich und des Es setzt.²⁰⁶ Stern wiederum argumentiert seine Distanz zum freudianischen Modell, beziehungsweise den Wechsel zum Schichtenmodell, weil sich seiner Meinung nach das klassische freudianische Modell der psychosexuellen Entwicklungsstufen und ihrer zahlreichen Fixierungsstellen, welche die Vorhersagen einer späteren Psychopathologie erlauben würde, nicht erfüllt hat. Seiner Meinung nach hat es keine neuen Überlegungen angeregt, jedoch an Überzeugungskraft eingebüßt.²⁰⁷ Also vertritt Stern eine gegenteilige Position im Vergleich zu vielen anderen Entwicklungstheorien, man vergleiche hierzu die Differenzen zu Piaget²⁰⁸.

4.4 NACHTEILE DER KLASSISCHEN PSYCHOANALYTISCHEN RICHTUNG IM VERHÄLTNIS ZU DANIEL STERNS ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE

„Von Anbeginn an stand die Rekonstruktion der Vergangenheit eines Patienten im Zentrum psychoanalytischer Behandlungstechnik, und die genetische Betrachtungsweise wurde zum Kernstück psychoanalytischer Theoriebildung. Die Erkenntnis, daß genetische Rekonstruktionen ein

²⁰³ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. If.

²⁰⁴ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 19.

²⁰⁵ Vgl. Tyson; Tyson, Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, 2009, S. 29.

²⁰⁶ Vgl. Tyson; Tyson, Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, 2009, S. 33.

²⁰⁷ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. II – 27.

²⁰⁸ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. II.

verzerrtes Bild der Entwicklung wiedergaben, rückte die eigentlich stattfindenden Entwicklungsprozesse verstärkt ins Blickfeld.“²⁰⁹

Eveline List²¹⁰ rückt die Veränderung und Anpassung der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie in den Vordergrund und bekräftigt die Vorstellung, dass Sigmund Freud einen Großteil seiner Erkenntnisse aus den Assoziationen seiner erwachsenen Patienten gewann, dagegen beziehen heute viele psychoanalytische Entwicklungspsychologen ihre Einsichten aus konkreten Kinderobservationen.

Überdies setzen sich auch Tyson und Tyson mit dem Wandel der Herangehensweise der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie auseinander:

„Während Freuds Verständnis einer interpersonellen und intrapsychischen Dynamik im wesentlichen an den Ödipuskomplex des vier- und fünfjährigen Kindes geknüpft war, rückt nun die frühe Kindheit, d.h. die ersten drei Lebensjahre, ins Zentrum der Betrachtung. (Zum besseren Verständnis sei erwähnt, daß zu Freuds Zeiten *frühe Kindheit* die Jahre von der Geburt bis zur ödipalen Phase umschrieb.)“²¹¹

Auch Dornes sieht in Freuds Theorie einen Fokus auf die kindlichen erogenen Zonen, im Besonderen Mund und Anus, welche als Quellen von sinnlicher Lust und Unlust eine herausragende Stellung beanspruchen.²¹²

Eine weitere relevante Veränderung in der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie ist nach Tyson und Tyson mit der Hervorhebung des ichpsychologischen Paradigmas in Kraft getreten. Denn das libidotheoretische Konzept blieb ein Eckpfeiler der psychoanalytischen Entwicklungstheorie, bis das ichpsychologische Paradigma immer einflussreicher wurde. Der Grund für diese Entwicklung war der Vorteil des ichpsychologischen Paradigmas, der neben dem Moment der Sexualität eine ganze Reihe von anderen Determinanten aufzeigt, welche die menschliche Persönlichkeitsentwicklung bestimmen.²¹³

²⁰⁹ Tyson; Tyson, Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, 2009, S. 16.

²¹⁰ Vgl. List, Psychoanalyse, 2009, S. 60.

²¹¹ Tyson; Tyson, Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, 2009, S. 23.

²¹² Vgl. Dornes, Die emotionale Welt des Kindes, 2007, S. 17.

²¹³ Tyson; Tyson, Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, 2009, S. 29.

„Freuds Entwicklungsfolge von der oralen zur analen und genitalen Phase wurde als sukzessive Reorganisation des Triebes oder des Es angesehen. Eriksons Folge von Urvertrauen zu Autonomie und Werksinn wurde als sukzessive Reorganisation der Ich- und Charakterstrukturen betrachtet. Ähnlich bestand Spitz' Folge von Organisationsprinzipien (oder ‚Organisatoren‘) in einer sukzessiven Umstrukturierung der Ich-Vorläufer. Mahlers Sequenz vom normalen Autismus zur normalen Symbiose und zu Trennung und Individuation betraf eine Umstrukturierung von Ich und Es, allerdings in bezug auf das frühkindliche Erleben des Selbst und der anderen. Auch Kleins Folge (von der paranoiden und schizoiden zur depressiven Position) beschrieb die Umstrukturierung des Erlebens von Selbst und Anderen, wenn auch auf vollkommen andere Weise.“²¹⁴

Stern sieht die Problematik der klassischen Psychoanalyse, indem sie sich fast ausschließlich für die physiologische Regulation während der frühen Phase interessiert und dabei an der Tatsache vorbei sieht, dass diese Regulation vorwiegend über den Austausch von Sozialverhalten erfolgt:

„Diese Betrachtungsweise hat zu dem Bild eines recht asozialen Säuglings geführt; sie ermöglichte aber auch eine umfassende Beschreibung seines Innenlebens, soweit es von Veränderungen des physiologischen Zustands beeinflusst wird.“²¹⁵

Hierbei beachte man zum Beispiel den „Reizschutz“ bei Freud²¹⁶ und den „normalen Autismus“ bei Mahler²¹⁷.

Im Bezug auf die Psychoanalyse geht Stern davon aus, dass Säuglinge über ein sehr gutes Erinnerungsvermögen und eine lebhaftere Phantasietätigkeit verfügen. Sie beschäftigen sich jedoch mit Vorgängen, die in der Realität stattfinden. In diesem Sinne argumentiert er, dass Verführung, wie Freud sie zunächst in seinem klinischen Material vorfand, in diesem Lebensstadium ein reales Ereignis ist und nicht als Wunscherfüllungs-Phantasie existiert. Demgemäß wird der Säugling als ein außerordentlicher Realitätsprüfer

²¹⁴ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 36.

²¹⁵ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 69.

²¹⁶ Vgl. Freud, Jenseits des Lustprinzips, Gesammelte Werke Band 13, 1920.

²¹⁷ Vgl. Mahler u.a., Die psychische Geburt des Menschen, 2008.

betrachtet und die Realität wird in diesem Stadium niemals aus Gründen der Abwehr verzerrt.²¹⁸

Betrachtet man Freuds ursprüngliches Modell von der halluzinierten Brust, so ist dieses nach Stern in deskriptiver Hinsicht richtig, obwohl es den falschen Mechanismus zugrunde legt, denn Stern bezieht dies auf seine Gedanken zu den RIG's und den evozierten Gefährten.²¹⁹ Außerdem begründet er in Hinsicht auf das Empfinden eines Kern-Selbst und das Selbst gegenüber dem Anderen, dass der Säugling die interpersonale Bezogenheit unter einer organisierenden Perspektive zu erleben und zu gestalten scheint. Dies erweckt den Eindruck eines integrierten Empfindens seiner selbst als körperliches Wesen, das vom anderen getrennt ist und über Kohärenz verfügt beziehungsweise seine eigenen Handlungen und Affekte kontrolliert. Außerdem besitzt er ein Kontinuitätsempfinden und erkennt andere Personen als von ihm selbst getrennte, eigenständige Interaktionspartner. Hingegen sieht Mahler, unter anderen psychoanalytischen Entwicklungstheoretikern, Säuglinge in einer undifferenzierten Phase in einem Zustand der Verschmelzung oder Dualunion mit der Mutter. Dies wird als Phase einer normalen Symbiose beschrieben, welche sich vom zweiten bis zum siebten oder neunten Monat erstreckt.²²⁰

„Den psychoanalytischen Entwicklungstheorien ist noch eine Prämisse gemeinsam. Jede von ihnen setzt voraus, daß die Entwicklung von einer Stufe zur nächsten verläuft und daß jede Stufe eine spezifische Phase nicht nur der Ich- oder Es-Entwicklung, sondern auch der Entstehung bestimmter klinischer Probleme darstellt. Im wesentlichen zeigen die Entwicklungsphasen, wie der Säugling zu Anfang mit einem spezifischen Typ klinischer Probleme fertig wird, die in seinem späteren Leben in pathologischer Form auftreten können.“²²¹

Zudem gehen Psychoanalytiker wie Freud, Erikson, Spitz und Mahler umgekehrt chronologisch oder retrospektiv vor.²²² Auch Dornes empfindet Freuds Entwicklungstheorie als weitgehend rekonstruktiv und in therapeutischer Absicht.²²³ Letztlich meint Stern sogar, dass zahlreiche Annahmen der

²¹⁸ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 26.

²¹⁹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 171.

²²⁰ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 104f.

²²¹ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 36f.

²²² Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 37.

²²³ Vgl. Dornes, Die emotionale Welt des Kindes, 2007, S. 17.

Psychoanalyse die Entwicklung viel besser für die Zeit nach der Säuglingsphase zu beschreiben scheinen, wenn die Kindheit begonnen hat und die Sprache schon verfügbar ist.²²⁴

Nach Stern definiert sich das Arbeitsfeld der Psychoanalyse, welche vor circa einem dreiviertel Jahrhundert den Ton angegeben hat, in der Intention das Unbewusste bewusst zu machen. Für ihn lässt diese Version zahlreiche Aspekte unberücksichtigt, mit denen sich die moderne Psychoanalyse beschäftigt. Hierbei handelt es sich um Objektbeziehungen, insofern diese die inneren Repräsentationen, die Übertragung, die Intersubjektivität und die Herstellung von Narrationen betreffen. So lassen oder ließen Psychoanalytiker unberücksichtigt, dass der Säugling nonverbales, nicht-symbolisches, implizites Wissen über seine Objektbeziehungen zu sammeln beginnt und dass dieses belegbare Wissen elaborierte Repräsentationen in wesentlich höherem Maße beinhaltet, als man es traditionell für möglich hielt.²²⁵ Für Stern bilden diese frühen Repräsentationen die Grundlage für spätere bewusste und unbewusste Objektbeziehungen, auch die, welche in der Übertragung an die Oberfläche treten. Dornes wiederum kritisiert die in den verschiedenen psychoanalytischen Entwicklungstheorien beschriebenen unterschiedlichen Phasen oder Grundthemen. Seiner Meinung nach sind es keine Grundthemen, sondern allenfalls Momente im Erleben des Säuglings.²²⁶ Als Exempel stellt er eine Trinksituation des Säuglings an der Mutterbrust dar:

„Ein Säugling mag z.B. schläfrig an der Mutterbrust liegen und sich in einem Übergangszustand vom Wachen zum Schlafen befinden. Jetzt sind seine Wahrnehmungsfähigkeiten nicht auf der Höhe, und es ist denkbar, daß er sich in solchen Momenten nicht als von der Mutter abgegrenzt, sondern mit ihr verschmolzen erlebt. Es ist schwer zu sagen, ob dieser ‚symbiotische‘ Moment eine (intrinsische) psychische Bedeutsamkeit hat, die über seine zeitliche Dauer hinausgeht.“²²⁷

Abschließend bleibt die Frage offen, ob diese verschiedenen Einstellungen zur Entwicklung schließlich versöhnt werden können. Eine zusätzliche Perspektive wird durch die Entwicklungspsychologie bei geistiger Behinderung eingebracht. Durch den speziellen Fall dieser Arbeit wird dieser Aspekt ebenso eingebracht

²²⁴ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 26.

²²⁵ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. XXVf.

²²⁶ Dornes, Die emotionale Welt des Kindes, 2007, S. 32.

²²⁷ Dornes, Die emotionale Welt des Kindes, 2007, S. 33.

und so eröffnet sich die Möglichkeit, geläufige Ideen und Einstellungen zur Entwicklung von Kindern mit geistiger Behinderung zu reflektieren und zu überdenken.

4.5 ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE BEI GEISTIGER BEHINDERUNG

„Wenn ein Mensch etwas ‚durch‘ einen anderen lernt, identifiziert er sich mit diesem anderen und seinen intentionalen und geistigen Zuständen.“²²⁸

Tomasello erfasst in dieser Aussage die Komplexität der Interaktion und des Lernens durch diese, welche einen relevanten Aspekt in der Entwicklung des Kindes darstellt.

Speck betont die Schwierigkeit, dass im „Gegensatz zur allgemeinen Entwicklungspsychologie, die über eine Fülle von Einzelbeobachtungen und Untersuchungsergebnissen verfügt“, zur *„seelische[n] Entwicklung des Kindes und Jugendlichen mit einer geistigen Behinderung“* bis vor kurzem wenige zuverlässige Befunde vorlagen.²²⁹

Speck sieht Entwicklung weder als ein direktes Resultat von Hirnorganisation – im Falle einer geistigen Behinderung kann man von einer defekten Hirnorganisation sprechen – noch von bloßer Umwelteinwirkung.²³⁰

„Das autonome System wählt vielmehr selber aus, was in ihm zu Strukturveränderungen führt. Dabei ist es abhängig davon, wie weit es zu sozialer Koppelung kommt, d.h. z.B. im Falle einer geistigen Behinderung, welche kulturelle Welt durch Erziehung zugänglich gemacht werden kann.“²³¹

Speck beschreibt zwei Richtungen von Erklärungsansätzen für die Entwicklung von Kindern mit geistiger Behinderung: defektorientierte Erklärungsansätze (Vertreter sind Lewin, Goldstein, Zeaman, Luria) und interaktional-strukturelle Erklärungsansätze.²³²

²²⁸ Tomasello, Die kulturelle Entwicklung menschlichen Denkens, 2006, S. 17.

²²⁹ Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 114.

²³⁰ Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 117.

²³¹ Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 117.

²³² Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 114 – 123.

„Defektorientierte Erklärungsmodelle stellen die dauerhafte Schädigung der Intelligenz in den Vordergrund. Der gegebene *genische* [!; Anm. d. Verf.] oder *neurale Defekt* wird als generell bestimmend für eine andersartig verlaufende Entwicklung angesehen. Dabei wird unter dem Aspekt der Entwicklung vor allem das ‚Disharmonische‘ und die Retardierung und unter finalem Aspekt die fixierte Begrenzung der Entwicklung betont.“²³³

Diese Erklärungsansätze reduzierten sich nach Speck auf „*negativ abweichende Unterschiedlichkeiten*“.²³⁴ Die Gemeinsamkeiten mit nicht behinderten Kindern liegen bei den defektorientierten Erklärungsansätzen nicht im Blickfeld.²³⁵

„Mit einem deterministischen Defekt- oder Differenzansatz ist eine hinreichende Erklärung der Entwicklung des geistig behinderten Kindes nicht möglich. Die Festschreibung relativ unveränderlicher Retardierungsmerkmale verstellt den Blick für interaktionale (dynamische) Entwicklungsbedingungen, die auch die Gemeinsamkeiten mit üblichen Entwicklungsverläufen erkennen lassen könnten. Auf diese käme es aber unter einem pädagogisch-integrativen Aspekt besonders an. Dabei dürften manche Unterschiedlichkeiten zutage treten, wie sie sich auch als Entwicklungs- und Persönlichkeitsunterschiede bei Kindern beobachten lassen, die nicht geistig behindert sind.“²³⁶

Zu den interaktional-strukturalen Erklärungsansätzen verweist Speck beispielsweise auf Piaget, Maturana und Varela. Zudem beschreibt er Forschungsbefunde, die auf ein aktives Lernen bei Kindern mit geistiger Behinderung hinweisen. Er erwähnt Vergleiche mit nicht behinderten Kindern, bei denen Down-Kinder in der frühesten Entwicklung geringere oder zum Teil keine Unterschiede aufweisen. Doch soll man hierbei nicht außer Acht lassen, dass, wenn von Verzögerung eines Kindes mit geistiger Behinderung gesprochen wird, es sich nicht lediglich um eine Verlangsamung einer kompletten Entwicklung handelt. Durch die Verlangsamung der Entwicklung

²³³ Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 114.

²³⁴ Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 115.

²³⁵ Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 115 – 123.

²³⁶ Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 115f.

erfährt die betroffene Person eine Begrenzung der Entwicklungsmöglichkeiten.²³⁷

„Offenbar ist die Abhängigkeit der Entwicklung von neuralen, also biotischen Prozessen umso größer, je *jünger* das Kind ist. Dadurch, dass die ersten Verhaltensschemata länger beibehalten werden, tritt eine relativ frühe Verfestigung und Kanalisierung des Verhaltens ein. Damit wird die weitere Differenzierung der Entwicklung behindert und eingeschränkt. Wenn ein geistig behinderter Säugling verspätet das Stehen und Gehen erlernt, also länger im bloßen Liegen oder Sitzen verharren muss, so gehen ihm bestimmte angelegte Reifungsmöglichkeiten dieser Phase verloren.“²³⁸

Speck erwähnt auch Erfahrungen und Erkenntnisse in der Besonderheit der Entwicklung geistig behinderter Kinder. Oft besteht ein längeres Verharren auf einem bestimmten Entwicklungsstand, es kann auch als Stillstehen aufgefasst werden. Andererseits können Entwicklungsschübe, wenn nicht sogar Entwicklungssprünge, passieren.²³⁹

In der frühen Entwicklungsphase von Kindern mit geistiger Behinderung können keine bündigen Aussagen über die Konstanz und das Ausmaß einer Behinderung – aufgrund der Abhängigkeit der Entwicklung von den Einwirkungen der Umwelt – gemacht werden.²⁴⁰

²³⁷ Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 115 – 123.

²³⁸ Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 119.

²³⁹ Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 120f.

²⁴⁰ Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 180.

5 DIE BIOLOGIE DER ENTWICKLUNG DES SÄUGLINGS

Das Kapitel „Die Biologie der Entwicklung des Säuglings“ enthält ein breit gefächertes Spektrum an Perspektiven. Zum einen enthält sie die physische und motorische Entwicklung und zum anderen die kognitive Entwicklung. Da das Fallbeispiel Amélie ein besonderer Fall ist, enthält dieses Kapitel auch die körperliche Entwicklung hinsichtlich von Perzentilen.

Da die Themen Entwicklung und Lernen eng miteinander verknüpft sind, wird im Folgenden kurz auf das Lernen aus pädagogischer Sicht eingegangen.:

"Lernen ist lebenswichtig. Dies gilt für alle Lebewesen, insbesondere jedoch für den Menschen. Denn Lernen ist Voraussetzung nicht nur menschlichen Überlebens, sondern auch der Menschwerdung des Menschen. Lernen ist Bedingung und Chance des Menschen als Mensch."²⁴¹

Göhlich u.a. weisen aus, Lernen sei aus kognitivistischer Sicht ein Informationsverarbeitungsprozess. Dazu versteht der Kognitivismus Lernen als Wechselwirkung des externen Angebots mit der internen Struktur des Lernenden. Sie stellen Bruner in den Vordergrund, da er die kognitivistische Lernpsychologie stärker an die Pädagogik heranzuführt, indem er die Bedeutung entdeckenden Lernens betont hat. Entdeckendes Lernen nach Bruner bedeutet, dass der Lernende selbst Informationen finden, Regeln aus ihnen ableiten und in ihnen enthaltene Probleme lösen muss. Motivational liege dem kognitivistischen Lernbegriff die Idee intrinsischer - und nicht wie dem behavioristischen extrinsischer - Motivation zugrunde.²⁴²

"Während Kognitivisten Lernen als Informationsverarbeitung auffassen, ist der Mensch aus konstruktivistischer Sicht ein informationell geschlossenes System."²⁴³

Da der Mensch, wie oben erwähnt, aus konstruktivistischer Sicht ein informationell geschlossenes System ist, werden dieser Theorie zufolge Informationen ausschließlich vom (autopoietischen) psychophysischen System

²⁴¹ Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg in : Göhlich, Pädagogische Theorien des Lernens, 2007, S. 7.

²⁴² Vgl. Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg in : Göhlich, Pädagogische Theorien des Lernens, 2007, S. 10.

²⁴³ Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg in : Göhlich, Pädagogische Theorien des Lernens, 2007, S. 11.

selbst erzeugt.²⁴⁴ „Wahrnehmen, Erkennen und Lernen sind demzufolge keine Informationsverarbeitungs-, sondern Konstruktionsprozesse.“²⁴⁵ Nun stellt sich die Frage, ob diese konstruktivistische Sicht auch im Sinne der Pädagogik ist.

„Das pädagogische Interesse am Lernen ist dadurch gekennzeichnet, dass es nicht nur nach den Modalitäten des Lernens, sondern auch nach dessen Inhalten fragt, d.h. danach, was dieses Lernen mit dem Lernenden und der Welt macht.“²⁴⁶

In Anlehnung an Tomasello sind kulturelle Lernprozesse als besonders wirksame Formen des sozialen Lernens anzuerkennen. Solche Lernprozesse sind eine besonders zuverlässige Form der kulturellen Weitergabe und stellen einen speziellen kulturellen „Wagenheber“²⁴⁷ dar. Sie sind zusätzlich wirkungsvolle Formen sozialer Kreativität.²⁴⁸ Nach Stern dient das Lernen sicherlich nicht nur dem Zweck ein Selbstempfinden zu entwickeln. Jedoch sieht er dieses als ein wichtiges Nebenprodukt der allgemeinen Lernfähigkeit.²⁴⁹ Göhlich u.a. schildern das Interesse der Pädagogik am Lernen. Zudem meinen sie, dass die Pädagogik ein eigenes Interesse am Lernen und eigene Zugänge zu diesem Phänomen hat, welche sich von den Perspektiven anderer am Lernen interessierter Wissenschaften - wie der Psychologie und den Biowissenschaften - unterscheiden. Denn es ist zwar für Göhlich u.a. äußerst wichtig, die psychologischen Lerntheorien zur Kenntnis zu nehmen, jedoch genügen diese alleine nicht. So führen Göhlich u.a. ihre Kritik weiter und meinen, es fehle der Blick auf die Qualität der Beziehung zwischen Mensch und Welt und auf die Möglichkeiten einer Verbesserung dieser Beziehung im Interesse beiderseitiger Weiterentwicklung. Ihre Schlussfolgerung daraus ist, eine pädagogische Lerntheorie fokussiert diese Zusammenhänge.²⁵⁰

²⁴⁴ Vgl. Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg in : Göhlich, Pädagogische Theorien des Lernens, 2007, S. 11.

²⁴⁵ Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg in : Göhlich, Pädagogische Theorien des Lernens, 2007, S. 11.

²⁴⁶ Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg in : Göhlich, Pädagogische Theorien des Lernens, 2007, S. 7.

²⁴⁷ Der „Wagenhebereffekt“ (ratchet effect): „Im Grunde wurden keine der komplexesten Artefakte oder sozialen Praktiken des Menschen, einschließlich der Werkzeugherstellung, der symbolischen Kommunikation und der sozialen Institutionen, ein für allemal zu einem einzigen Zeitpunkt von einem einzelnen oder einer Gruppe von Individuen erfunden. Vielmehr war es so, daß ein Individuum oder eine Gruppe zunächst eine primitive Version des jeweiligen Artefakts oder der betreffenden Praxis erfand und spätere Benutzer eine Veränderung oder ‚Verbesserung‘ einführten, die dann von anderen manchmal unverändert viele Generationen lang übernommen wurde.“ (Tomasello, Die kulturelle Entwicklung menschlichen Denkens, 2006, S. 16)

²⁴⁸ Vgl. Tomasello, Die kulturelle Entwicklung menschlichen Denkens, 2006, S. 17.

²⁴⁹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, S. 73.

²⁵⁰ Vgl. Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg in : Göhlich, Pädagogische Theorien des Lernens, 2007, S. 9 - 11.

„Von pädagogischem Interesse ist eine nähere wissenschaftliche Erforschung der *natürlichen Grundlagen* des Lernens.“²⁵¹

Mit dem oben stehenden Zitat drückt der Heilpädagoge Otto Speck das pädagogische Anliegen, die Errungenschaften der Neurowissenschaften einzubeziehen, aus. Nach Goswami sind bestimmte Formen des Lernens den kognitiven Aktivitäten zuzurechnen, wenngleich Lernen – wenn man es als Modifikation von Verhalten durch Erfahrung definiert, auch bei einfachen Organismen wie der Meeresschnecke *Aplysia* vorkommt.²⁵²

5.1 PHYSISCHE UND MOTORISCHE ENTWICKLUNG

„Der Umstand, daß Menschen organisch zu früh, also unfertig, auf die Welt kommen, bedeutet nichts anderes, als daß in ihrer Entwicklung genetisch angelegte Ausreifungsprozesse mit sozialen Ausformungsprozessen zusammenfallen: Die organische und soziale Entwicklung laufen gemeinsam ab – wie wir gesehen haben schon vorgeburtlich, deutlicher aber postnatal. Und genau darauf ist die menschliche Gehirnentwicklung ausgelegt: Kein anderes Lebewesen verfügt über eine vergleichbare Neuroplastizität, kein Gehirn ist bei der Geburt so unfertig wie das des Menschen, keines besitzt ein vergleichbar großes Entwicklungspotential für die Adaptierung an verschiedene und sich verändernde Umweltbedingungen.“²⁵³

Alterstypische Entwicklungserrungenchaften erreichen zwischen dem siebten und dem neunten Monat spezielle Höhepunkte. Zusammenfassende Schlagworte sind hierbei die Entdeckung der Intersubjektivität als neue Ebene der Erfahrungsintegration und Selbstregulation, Beginn der fokussierten respektive personenspezifischen Bindung, ebenso Anfänge des Gewährwerdens der eigenen Wirkmächtigkeit. Dazu tragen nach Papoušek und Hofacker neue Errungenchaften in Motorik und Vokalisation ebenso bei wie neue Kompetenzen der Kognition, emotionalen Regulation und

²⁵¹ Speck, Hirnforschung und Erziehung, 2008, S. 9.

²⁵² Vgl. Goswami, So denken Kinder, 2001, S. 97.

²⁵³ Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 58. Dieser Umstand kann die Problematik bei Deprivation und depressiven Müttern vielleicht ein Stück weit klären. Da die organische und soziale Entwicklung gemeinsam abläuft, kann soziale Deprivation möglicherweise deswegen zu organischen Problemen führen und umgekehrt. Siehe auch Kapitel 7 (Präverbale Kommunikation).

Kommunikation.²⁵⁴ Durch die Zunahme der Fähigkeiten des Säuglings erwirbt das Kind mit der schrittweisen motorischen Aufrichtung und der selbständigen Lokomotion zugleich neue Möglichkeiten der selbst gesteuerten spielerischen Auseinandersetzung mit der Umwelt.²⁵⁵

Largo meint, zwischen vier und neun Monaten beginnt das Kind sich fortzubewegen. Zeitpunkt und Fortbewegungsart sind von Kind zu Kind verschieden. Primär ist eine der ersten Fortbewegungsarten das Drehen um die eigene Achse und im Kreis herum. Dann robbt es, folglich krabbelt es und setzt sich auf. Die Fortbewegungsart von Säuglingen und Kleinkindern kann völlig verschieden sein. Es gibt keine einheitliche Abfolge der motorischen Entwicklungsstadien, so Largo, die alle Kinder durchlaufen. Das Alter der Kinder, in welchem die diversen Entwicklungsstadien auftreten, ist ebenso verschieden. Largo datiert das Alter der Kinder, wenn die ersten Schritte vollbracht werden, auf kein konkretes Alter. Viele der Kinder sind 12 bis 14 Monate alt, manche bereits acht bis zehn Monate, und andere wiederum gehen erst mit 18 bis 20 Lebensmonaten.²⁵⁶

„Das Laufen kann ein Kind einige Wochen lang derart in Beschlag nehmen, dass es in seiner übrigen Entwicklung, insbesondere der Sprachentwicklung, in dieser Zeit kaum Fortschritte macht.“²⁵⁷

Die Entwicklung der Sprache mit ihrem sozio-affektiven Wert ist ebenfalls Teil der physischen und psychischen Entwicklung:

„Die sprachliche Umwelt, in die ein Säugling hineinwächst und an der er zu partizipieren lernt, ist ein komplexes und vielschichtiges System, das viele Bereiche der psychischen Entwicklung einschließt und schrittweise zu einem integralen Teil der gesamten kindlichen Persönlichkeitsentwicklung und seiner sozialen Beziehungen wird.“²⁵⁸

Als weiteren Part der physischen Entwicklung kann man die Entdeckung der Welt mit den Händen betrachten, denn damit ein Kind mit Gegenständen

²⁵⁴ Vgl. Papoušek, Mechthild; von Hofacker, Nikolaus in : Papoušek, Regulationsstörungen der frühen Kindheit, 2004, S. 215.

²⁵⁵ Vgl. Papoušek, Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit, 2003, S. 37.

²⁵⁶ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 166 - 173.

²⁵⁷ Largo, Babyjahre, 2008, S. 173.

²⁵⁸ Papoušek, Vom ersten Schrei zum ersten Wort, 2001, S. 15.

spielen kann, muss es im Stande sein diese zu ergreifen. Gemäß Largo beginnen Säuglinge im vierten bis fünften Lebensmonat gezielt zu greifen.²⁵⁹

„Innerhalb weniger Monate entwickelt sich ihre Greiffähigkeit in einem ungeahnten Ausmaß: Aus dem plumpen Zupacken mit beiden Händen wird über verschiedene Zwischenstadien das Greifen mit der Kuppe des Zeigefingers und des Daumens. Dieser sogenannte Pinzettengriff ermöglicht das Aufnehmen kleinster Gegenstände. Er kommt nur beim Menschen und bei Menschenaffen vor. Die hoch spezialisierten Greiffunktionen der menschlichen Hand sind eine Grundvoraussetzung für den Umgang mit Werkzeugen und damit auch indirekt für die Entwicklung unserer Kultur.“²⁶⁰

Offensichtlich hat der Säugling ein bestimmtes biologisches Programm gespeichert. Denn Eltern zeigen ihrem Kind nicht vor oder erklären ihm, wie es nach einem Gegenstand greifen kann. Weiter eignet sich der Säugling die Grundfunktionen des Greifens auch nicht durch Nachahmung an. Laut Largo ist die Entwicklung des Greifens weitgehend ein biologischer Reifungsprozess. Greiffunktionen, welche vom vierten bis zwölften Lebensmonat hervortreten, erscheinen in einer Abfolge, die bei allen Kindern gleich ist. So schaffen Kinder innerhalb weniger Monate Entwicklungsschritte, für welche die Menschheit in der Evolution Millionen von Jahren gebraucht hat.²⁶¹

„Bevor ein Säugling greifen kann, muss er seine Händchen kennenlernen. Er tut dies, indem er sie zum Mund bringt, betastet und betrachtet. Sieht ein 2 Monate alter Säugling einen interessanten Gegenstand, kann bei ihm ein regelrechter Bewegungsturm ausbrechen: Er strampelt heftig mit Armen und Beinen. Er kann mit seinen Händen noch nicht zugreifen und möchte den Gegenstand am liebsten mit seinem ganzen Körper packen. In den folgenden 2 Monaten nimmt diese Art der Bewegung immer weiter ab. Der Säugling bleibt nun ruhig liegen und schlägt lediglich mit seinen Händen gegen die Spielsachen, die über seinem Bettchen hängen. Mit 4 bis 5 Monaten hat das Kind seine Armbewegungen so weit unter Kontrolle, dass er seine Hände gezielt zu einem Gegenstand führen kann.“²⁶²

²⁵⁹ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 305.

²⁶⁰ Largo, Babyjahre, 2008, S. 305.

²⁶¹ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 305.

²⁶² Largo, Babyjahre, 2008, S. 305f.

Als relevante Stadien der Greifentwicklung zählen das beidhändige palmare Greifen, das einhändige palmare Greifen, der Scherengriff und endlich der Pinzettengriff. Zwischen vier und fünf Monaten tritt das beidhändige palmare Greifen auf. Die Bezeichnung kommt aus dem Latein, palma manus bedeutet Handinnenfläche. Hier greift der Säugling mit beiden Händen nach dem Gegenstand und packt mit den Handinnenflächen zu. Im Alter von sechs bis sieben Lebensmonaten geht das beidhändige palmare Greifen zum einhändigen palmaren Greifen über. Anfänglich führt die zweite Hand die Greifbewegung abgeschwächt aus oder dient als Hilfshand. Die andere Hand packt bereits gezielt den Gegenstand. Kleine Gegenstände kann der Säugling bereit mit sieben bis acht Monaten mithilfe des Scherengriffs ergreifen. Die Basis des Griffs bilden Daumen und Zeigefinger, die Greifbewegung gleicht einem Scherenschluss. Mit der Zeit verlagert sich das gezielte Greifen weiter vor zu den Fingerkuppen. Ist diese Fähigkeit erreicht, nennt man den Griff Pinzettengriff. Dies passiert im Alter von etwa neun bis zehn Lebensmonaten.²⁶³

„Auch der Pinzettengriff wird von Kindern spielerisch eingeübt. Sie lieben es, auf dem Fußboden kleinste Gegenstände wie Brotkrumen und Fäden aufzuklauben, ohne dass sie sich mit den Gegenständen, einmal ergriffen, weiter beschäftigen. Sie sind am Greifvorgang an sich interessiert.“²⁶⁴

Parallel zum Greifen entwickeln sich zwischen dem vierten und zwölften Lebensmonat drei Formen des Erkundens. Primär stützt sich das Ausforschen der Umwelt auf das Mundeln, wie Largo es nennt, respektive das orale Erkunden. Sekundär tritt das Hantieren oder manuelle Erkunden und tertiär das Betrachten (visuelle Erkunden) in den Vordergrund. Folglich spricht Largo von drei großen Sinnesbereichen, mit denen sich Kinder Kenntnisse der gegenständlichen Umwelt aneignen.²⁶⁵

„Was macht ein Säugling mit einem Gegenstand, den er gerade ergriffen hat? Er will ihn kennenlernen. Er tut dies nicht – wie die meisten Eltern erwarten – mit den Augen, sondern mit dem Mund und den Händen. Erst gegen Ende des 1. Lebensjahres beginnt ein Kind, Gegenstände ausführlich zu betrachten. Das Erkunden von Gegenständen mit Mund,

²⁶³ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 307f.

²⁶⁴ Largo, Babyjahre, 2008, S. 308f.

²⁶⁵ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 311.

Händen und Augen eröffnet ihm das Verständnis für die gegenständliche Umwelt. Die sinnlichen Erkundungsweisen stellen die wichtigsten Spielformen im 1. Lebensjahr dar.²⁶⁶

Nimmt man nach Dornes einen Gegenstand in die Hand und betrachtet ihn, so sind die dadurch ausgelösten Tast- und Sehempfindungen verbunden. Dieser Prozess, der die verschiedenen Sinneswahrnehmungen miteinander koordiniert, wird als intersensorische Koordination oder kreuzmodale Wahrnehmung bezeichnet.²⁶⁷

„Will ein Säugling einen Gegenstand ergreifen, führt er, durch seine Augen geleitet, seine Hände zum Gegenstand. Sobald er den Gegenstand ergriffen hat, benutzt er aber nicht etwa seine Augen, sondern seinen Mund, um den Gegenstand zu untersuchen. Er führt den Gegenstand zum Mund, befühlt ihn mit seinen Lippen und tastet ihn mit der Zunge ab.“²⁶⁸

Dornes postuliert, dass die kreuzmodale Wahrnehmung erstaunlicherweise von Geburt an gelingt und bringt ein Beispiel aus der Säuglingsforschung:

„Gibt man 20 Tage alten Kindern einen Schnuller mit Noppen zum Saugen und zeigt ihnen hinterher die Bilder von zwei Schnullern – einen mit Noppen, einen ohne –, so blicken sie länger den genoppten Schnuller an. Sie stellen also anscheinend eine Verbindung her zwischen dem, was sie im Mund gefühlt haben, und dem, was sie sehen.“²⁶⁹

Für Largo ist das orale Erkunden das dominierende Spielverhalten bis zum achten Lebensmonat. Er meint weiter, dass das Kind mit dem Mundeln nicht prüfen will, ob der Gegenstand essbar ist. Es möchte den Gegenstand über seinen Mund kennenlernen. Größe, Konsistenz, Form und Oberflächenbeschaffenheit werden mit Lippen und Zunge untersucht. Die Sinneskörperchen der Schleimhäute und der Zungen- und Lippenmuskeln vermitteln dem Säugling Eindrücke über die Beschaffenheit des Gegenstandes.²⁷⁰

²⁶⁶ Largo, Babyjahre, 2008, S. 304f.

²⁶⁷ Vgl. Dornes, Der kompetente Säugling, 2004, S. 43.

²⁶⁸ Largo, Babyjahre, 2008, S. 311.

²⁶⁹ Dornes, Der kompetente Säugling, 2004, S. 43.

²⁷⁰ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 311f.

Das manuelle Erkunden dient als taktil-kinästhetische Informationsfindung (wie beim oralen Erkunden) und ist charakteristisch für die zweite Hälfte des ersten Lebensjahres. Das Kind wirft den Gegenstand zu Boden, bewegt ihn in der Luft hin und her, schlägt ihn auf die Unterlage oder gegen einen anderen Gegenstand.²⁷¹

„Das Kind erhält mit diesem Verhalten wiederum – wie beim oralen Erkunden – sogenannte taktil-kinästhetische Informationen über den Gegenstand. Diesmal sind es nicht der Mund und die Zunge, sondern die Hände und Arme, die diese Information vermitteln. Durch das Hin-und-her-Bewegen, Schlagen und Werfen lernt das Kind, dass Gegenstände verschieden schwer sein können, sich unter Krafteinwirkung unterschiedlich stark verändern und verschiedenartige Geräusche erzeugen.“²⁷²

So wie die Bewegungsarten von Kind zu Kind unterschiedlich ausgeprägt sind, ist dies auch bei der Erkundungsweise der Fall. Largo nennt die visuell zentrierten Kinder Augenkinder. Sie betrachten Dinge genau und ausdauernd, während andere Kinder die Gegenstände vor allem über den Mund oder durch ihre Hände kennen lernen. Bis zum Alter von acht bis neun Lebensmonaten gebrauchen Kinder die Augen lediglich dazu, einen Gegenstand zu lokalisieren und die Hand zum Gegenstand zu führen, wobei er nicht oder nur flüchtig betrachtet wird. Das tatsächliche Betrachten findet ab dem oben erwähnten Alter statt und führt zu einem intensiven visuellen Erkunden.²⁷³

Ein weiterer Aspekt der physiologischen Entwicklung ist das Gedeihen des Kindes. Säuglinge wachsen im Mutterleib unterschiedlich rasch und sind folglich bei der Geburt verschieden groß und schwer. Die kleinsten und leichtesten Kinder sind Mädchen. Die Körpergröße entwickelt sich je nach genetischer Disposition, das bedeutet, dass Kinder verschieden groß sind, weil auch ihre Eltern verschieden groß sind. Daraus folgt, dass kleine Eltern eher kleine Kinder haben, große Eltern eher große Kinder, so Largo. Um die Wachstumsentwicklung vergleichen und einschätzen zu können, wird diese mit einer Perzentilentabelle verglichen. Hierbei ist die normale Streubreite von Gewicht und Länge zu berücksichtigen und der individuelle Wachstumsverlauf muss mit einbezogen werden. Die Streubreite ist mittels Perzentilenkurven

²⁷¹ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 312.

²⁷² Largo, Babyjahre, 2008, S. 312.

²⁷³ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 313f.

erfasst, diese beschreiben, wie sich die Körpermaße in einer bestimmten Altersperiode verteilen.²⁷⁴

„Die 50. Perzentile entspricht dem durchschnittlichen Körpermaß: 50 Prozent der Kinder liegen darunter und 50 Prozent liegen darüber. Die 97. Perzentile bezeichnet das Körpermaß, das lediglich 3 Prozent aller Kinder übertreffen. Dies kommt selten vor, ist aber zumeist normal. 97 Prozent der Kinder liegen mit ihrem Körpermaß unter der 97. Perzentile.“²⁷⁵

Da das Wachstum eines Kindes aufgrund einer einzelnen Messung schwer eingeschätzt werden kann, ist der Verlauf des Wachstums über Monate und gegebenenfalls Jahre eine wichtige Informationsquelle. Largo gibt an, ein gutes Gedeihen drückt sich durch einen steten Anstieg von Gewicht und Länge aus, der entlang der Perzentilenkurven²⁷⁶ verläuft.²⁷⁷

5.2 KOGNITIVE ENTWICKLUNG

„Als Pädagoge kann man die neurowissenschaftlichen Erkenntnisse insofern begrüßen, als sie vieles von dem bestätigen, was man bisher schon durch pädagogische Beobachtung und Erfahrung wusste.“²⁷⁸

Aus dieser Perspektive erkennt Speck den Fortschritt der Neurowissenschaften für die Pädagogik an. So meint Speck weiter, dass die weithin neuronal determinierende Wirkung psycho-sozialer Einflüsse in der Frühphase der menschlichen Entwicklung im Vordergrund steht.²⁷⁹ Dadurch kann man zwei Aspekte, die für die kognitive Entwicklung relevant sind, erkennen: die Neurobiologie des Gehirns und den psycho-sozialen Einfluss der Umgebung. Laut Largo bestimmt das Gehirn die Entwicklung von Beginn an wesentlich mit. Besonders markant ist das pränatale Wachstum ebenso wie in den ersten zwei Lebensjahren. So hat das Gehirn bei der Geburt ein Drittel der Gehirngröße

²⁷⁴ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 493 - 496.

²⁷⁵ Largo, Babyjahre, 2008, S. 496.

²⁷⁶ „Perzentilenkurven erfassen die interindividuelle Variabilität eines Entwicklungsmerkmals (z.B. für Körperlänge und Gewicht in Abhängigkeit vom Alter).“ in : Karges; Wagner, Pädiatrie in 5 Tagen, 2010, S. 2.

²⁷⁷ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 497 - 517.

²⁷⁸ Speck, Hirnforschung und Erziehung, 2008, S. 7.

²⁷⁹ Vgl. Speck, Hirnforschung und Erziehung, 2008, S. 7.

eines Erwachsenen, das Körpergewicht macht lediglich ein Zwanzigstel in Hinsicht auf einen Erwachsenen aus.²⁸⁰ Die organische Reifung des Gehirns und die Entstehung neuer Neuronen, genauso wie die Entwicklung ihrer Netzwerkstrukturen, passiert zum Teil ein Leben lang, jedoch geschieht diese Entwicklung, Formung und Strukturierung in Abhängigkeit von sozialer Erfahrung.²⁸¹ Mussen (u.a.) meinen dazu, das "bedeutet, daß der Erwerb von Fähigkeiten und Wissen bei Kleinkindern meist nicht so sehr von der Bildung neuer, sondern von der Entwicklung und Stärkung (und der Ausschaltung) bereits existierender Synapsen begleitet wird. Das trifft zu, obwohl im Verlauf der Kindheit auch neue Synapsen gebildet werden. Es ist auch nicht ganz auszuschließen, daß in der späteren Kindheit und im Jugendalter noch neue Synapsen beim Erwerb neuen Wissens entstehen."²⁸² In der vorangegangenen Aussage von Mussen u.a. wird lediglich vorsichtig vermutet, dass auch ab der späteren Kindheit die Neuroplastizität vorhanden ist, was jedoch Welzer bereits etwas vehementer behauptet.

Im Bezug gesetzt zum Fall Amélie lässt sich festhalten, dass aufgrund der genetischen Determinierung die kognitive Entwicklung bei Trisomie-10q-Kindern nicht der Norm adäquat verläuft.²⁸³ Jedoch kann man solche betroffenen Kinder – wie auch andere mit besonderen Bedürfnissen - aufgrund des vorhandenen Potentials und der Abhängigkeit von sozialer Erfahrung ressourcenorientiert fördern. Speck nivelliert die zu verspürenden Unterschiede zwischen Personen mit und ohne geistiger Behinderung aufgrund folgender Aussage:

„Zweifellos sind die kognitiven Prozesse, die in geistig behinderten Menschen ablaufen, anders strukturiert, nämlich einfacher, weniger differenziert, weniger durch rationale Einsicht bestimmt und nicht eindeutig ‚autonom‘ im üblichen Sinne. Dies trifft aber in Relation auch für das nicht behinderte Kind und vielfach auch für Erwachsene zu, die ihr Handeln nicht immer rational zu begründen vermögen.“²⁸⁴

²⁸⁰ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 499.

²⁸¹ Vgl. Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 11.

²⁸² Greenough, W.J.; Black, J.E.; Wallace, C.S.; Experience und brain development. Child Development, 58, 1987, 539 – 555 in : Mussen, Lehrbuch der Kinderpsychologie 1, 1999, S. 114.

²⁸³ Vgl. Klep-de Pater, Human Genetics, Volume 46, Number 1, S. 29 - 40, 1979.

²⁸⁴ Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 164.

5.2.1 DAS GEDÄCHTNIS

Laut Welzer sind es sozial gebildete bedeutungsvolle Erfahrungen und Verständigungen, die unser Gehirn unter Vollbeschäftigung halten und sowohl unser Gedächtnis wie unser Bewusstsein entwickeln und aufrechterhalten.²⁸⁵ Goswami meint, dass man die Entwicklung des Gedächtnisses nicht losgelöst von der Entwicklung anderer kognitiver Prozesse betrachten kann. Das Erinnern steht nämlich in engem Zusammenhang mit weiter reichenden sozialen und kognitiven Aktivitäten. Das ist der Grund, warum Wissensstrukturen, auf deren Grundlage die Kinder ihre Erfahrungen verarbeiten, vermutlich eine entscheidende Bedeutung für die Entwicklung des Gedächtnisses einnehmen.²⁸⁶

„Das Gedächtnis als ‚constructive memory framework‘ operiert mit unterschiedlichen Systemen des Einspeicherns, Aufbewahrens und Abrufens, die ihrerseits wieder, je nach Art und Funktion verschiedener Lern- und Repräsentationsebenen auf unterschiedliche Subsysteme des Gedächtnisses zugreifen. Mentale Repräsentationen von Erfahrungen werden mithin als multimodale Muster der unterschiedlichen Aspekte und Facetten der jeweiligen Erfahrungssituation verstanden.“²⁸⁷

In diesem Sinne sieht Welzer das menschliche Gedächtnis als Assoziationsspeicher. Durch Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozesse werden Neuronen oder Neuronengruppen in neue Konstellationen verbunden. Die gemeinsame Aktivierung stellt sodann die Repräsentation für den jeweiligen Gedächtnisinhalte dar. Demzufolge beteiligen sich die Nervenzellen daher an der Repräsentation sehr viel differenter Inhalte. Veränderung passiert lediglich in der Konstellation, in der sie aktiviert sind.²⁸⁸ Trotz genetischer Determinierung grundlegender Verschaltungsstrukturen besteht sehr wohl die Möglichkeit, dass auch nicht festgelegte Verschaltungsstrukturen bildbar sind. Diese Verschaltungsstrukturen sind dementsprechend erfahrungsoffen. Neuronen organisieren sich in der Reaktion auf externe Reize um. Dies wirkt sich auch auf die Netzwerke aus, in denen die veränderten Neuronen assoziiert sind. Je häufiger neuronale Repräsentationen aktiviert werden, umso stabiler werden

²⁸⁵ Vgl. Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 11.

²⁸⁶ Vgl. Goswami, So denken Kinder, 2001, S. 220.

²⁸⁷ Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 20.

²⁸⁸ Vgl. Singer, FAZ, 28.9. 2000, S. 10 in : Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 56f.

sie. Als Effekt findet man eine sensibilisierte neuronale Reaktion, aufgrund der Wiederholung des spezifischen Aktivierungsmusters, vor.²⁸⁹

Für Welzer bedeutet es, sich zu erinnern, assoziativ Muster zu aktivieren. Denn Erinnerungsspuren oder Engramme, welche die Erfahrungen im Gehirn repräsentieren, sind als Muster neuronaler Verbindungen über verschiedene Bereiche des Gehirns verteilt und als solche abrufbar.²⁹⁰

Als Erinnerungspur (Erinnerungsrest) bezeichnet Freud die Art und Weise, auf die Ereignisse im Gedächtnis niedergeschrieben werden. So sieht Freud die Erinnerungsspuren in verschiedenen Systemen deponiert, wo sie auf Dauer erhalten bleiben, jedoch nur reaktiviert werden, wenn sie einmal besetzt sind. Konkret führt Freud im Gedächtnis Unterscheidungen durch. Für ihn wird ein gegebenes Ereignis in verschiedenen mnestischen Systemen niedergeschrieben. Im Speziellen hat Freud mehrere Modelle der Konsolidierung vorgeschlagen. Einerseits vergleicht er die Organisation des Gedächtnisses mit komplizierten Archiven, in denen die Erinnerungen nach verschiedenen Klassifizierungsweisen angeordnet sind. Hierbei erwähnt er die chronologische Reihenfolge, die Verbindungen in Assoziationsketten, die Stufe des Zugangs zur Bewusstheit. Andererseits argumentiert er, dass die Unterscheidung zwischen Vorbewusst und Unbewusst mit einer Unterscheidung zwischen zwei Erinnerungssystemen vergleichbar ist. Freud sieht alle Erinnerungssysteme als unbewusst im beschreibenden Sinn. Der Unterschied liegt darin, dass die Spuren des Systems Unbewusst, so wie sie sind, nicht zum Bewusstsein gelangen. Die vorbereiteten Erinnerungen aber können in verschiedenen Verhaltensweisen aktualisiert werden.²⁹¹

Welzer differenziert das Gedächtnis auf einer zeitlichen Ebene, in Ultrakurzzeit-, Kurzzeit- und Langzeitgedächtnis.²⁹²

„Das Kurzzeitgedächtnis ist weitgehend deckungsgleich mit dem in der neueren Literatur häufig anzutreffenden ‚Arbeitsgedächtnis‘, dem zu einem bestimmten Zeitpunkt aktiven Teil des Gedächtnisses. Alle zeitlich

²⁸⁹ Vgl. Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 56 - 60.

²⁹⁰ Vgl. Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 20f.

²⁹¹ Vgl. Laplanche, Pontalis; 1972, S. 138f.

²⁹² Vgl. Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 22.

darüber hinausgehenden Gedächtnisfunktionen werden als Langzeitgedächtnis bezeichnet.²⁹³

Die Gesamtheit der Erinnerungen, welche auf einen Menschen unbewusst in der Gegenwart Einfluss nehmen, nennt man nicht deklaratives oder implizites Gedächtnis.²⁹⁴ Laut Welzer haben implizite Erinnerungen viel mehr mit routinisierten und habitualisierten Handlungs- und Verhaltensweisen zu tun. Solche Erfahrungen sind von den frühkindlichen Entwicklungsphasen an prägend für die Weltwahrnehmung.²⁹⁵ Dem entsprechend kann man das prozedurale Gedächtnis als ein Subsystem des impliziten, nicht-deklarativen Gedächtnisses einordnen. Das explizite oder deklarative Gedächtnis beinhaltet das semantische und episodische Gedächtnis. Hier können Wissensinhalte bewusst wiedergegeben werden. Nach Welzer sind das Weltwissen oder Wissenssystem Inhalte des semantischen Gedächtnisses. Solche Wissensinhalte lernt man beispielsweise in der Schule und sie sind kontextfrei. Grundlegend ist das Weltwissen prinzipiell bewusst verfügbar. Welzer definiert den Inhalt des semantischen Gedächtnisses als ein in Prozessen sozialer Interaktion erworbenes Wissen. Nur dasjenige wird zum Inhalt episodischer Erinnerung was prinzipiell kommunizierbar ist und eine soziale Formbestimmung erfahren hat.²⁹⁶

„Prozedurales, semantisches und episodisches Gedächtnis hängen also eng miteinander zusammen, und in einer hierarchischen Perspektive ließe sich gewiß formulieren, daß es ohne semantisches Gedächtnis ein episodisches nicht geben könnte: Ohne die Möglichkeit, Erfahrungen in ein konventionelles, d.h. sozial geteiltes System von Regeln und Rahmen einbetten zu können, nähme ein Erlebnis keine Gestalt im Bewußtsein an und würde nicht zu einer Erfahrung, die bewußt zu erinnern wäre.“²⁹⁷

Das perzeptuelle Gedächtnis nimmt eine Zwischenstufe zwischen den bewussten und unbewussten Formen des Gedächtnisses ein, weil ein Wiedererkennen ein höchst intentionaler, also bewusster Vorgang sein kann. Hierbei handelt es sich um das Erkennen von Reizen, die einem schon mal

²⁹³ Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 23.

²⁹⁴ Vgl. Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 26, vgl. dazu auch Schacter, Searching for Memory, 1996.

²⁹⁵ Vgl. Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 29.

²⁹⁶ Vgl. Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 24 - 26.

²⁹⁷ Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 25.

begegnet sind. Das perzeptuelle Gedächtnis wird als erfahrungsbasiertes Gedächtnissystem und komplexe Funktionseinheit von Welzer dargestellt. Es gibt Erinnerungen, welche man in vollem Bewusstsein absichtlich hervorholen kann und in verschiedenen Modi präsentiert werden sind beispielsweise: durch intensives Denken an die jeweilige Begebenheit möglich, indem man sie jemandem erzählt, indem man die Erinnerung innerhalb einer Gruppe, die diese Erinnerung teilt, ausgetauscht wird. Den Umfang dieser expliziten intentionalen Akte des Erinnerns formiert das episodische Gedächtnis.²⁹⁸ Goswami setzt dem episodischen Gedächtnis Bewusstheit voraus und bezieht sich vorwiegend auf das Gedächtnis für Episoden oder Ereignisse und damit auf bewusstes beziehungsweise explizites Erinnern. So handelt es sich beim episodischen Gedächtnis bei Erwachsenen um Schemata oder um Skripts für häufig wiederkehrende Ereignisse. Demgemäß ist das Skript eine generische oder abstrakte Wissensstruktur, welche die kausale und zeitliche Abfolge von Ereignissen in einem spezifischen Kontext repräsentiert. So sind laut Goswami Organisationsprinzipien des kindlichen episodischen Gedächtnisses ebenso wie bei Erwachsenen die zeitliche Reihenfolge und die kausalen Zusammenhänge. Möglicherweise spielen hierbei Skripts eine entscheidende Rolle.²⁹⁹

5.2.2 SPIEGELNEURONEN UND ADAPTIVE OSZILLATOREN

„Was erblickt das Kind, das der Mutter in Gesicht schaut? Ich vermute, im allgemeinen das, was es in sich selbst erblickt. Mit anderen Worten: Die Mutter schaut das Kind an, und *wie sie schaut, hängt davon ab, was sie selbst erblickt.*“³⁰⁰

Laut Tyson und Tyson erfahren wir durch dieses Zitat von der zentralen Bedeutung, die das Spiegeln (eine einfühlsame und freudige Bestätigung der kindlichen Seinsweise durch die Mutter) für die frühkindliche emotionale Entwicklung hat.³⁰¹ Nach Ertelt wurden die Spiegelneuronen³⁰² erstmals 1996 unter diesem Begriff beschrieben. Entdeckt wurden sie bereits 1992.

²⁹⁸ Vgl. Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 23 - 26.

²⁹⁹ Vgl. Goswami, So denken Kinder, 2001, S. 235 – 245.

³⁰⁰ Winnicott, Vom Spiel zur Kreativität, 2006, S. 129.

³⁰¹ Vgl. Tyson; Tyson, Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, 2009, S. 131.

³⁰² Das Spiegelneuron kann im Plural laut Duden als Spiegelneurone oder Spiegelneuronen bezeichnet werden. In dieser Diplomarbeit wird auf den Begriff Spiegelneuronen zurückgegriffen. In den Zitationen wurde selbstverständlich der Begriff Spiegelneurone übernommen, wenn dies so formuliert war.

Spiegelneuronen haben ihre Benennung von ihrer Aktivierungsform als Spiegelbild. Einerseits zeigen sie Aktivität bei der Durchführung eigener willkürmotorischer, zielgerichteter Objektinteraktionen des Körpers, andererseits auch dann, wenn eine gleichartige zielmotorische Handlung von anderen Lebewesen mit zumindest ähnlichen Körperbaustrukturen durchgeführt wird.³⁰³

Laut Bauer besitzt das Gehirn Handlungsneuronen und Bewegungsneuronen. Die Handlungsneuronen liegen in der prämotorischen Hirnrinde und verfügen über Programme, mit denen sich zielgerichtete Aktionen durchführen lassen. Das bedeutet, sie kennen den Plan einer gesamten Handlung und haben sowohl deren Ablauf als auch den damit angestrebten Endzustand gespeichert. Hingegen sind Bewegungsneuronen, in der benachbarten motorischen Hirnrinde liegend, dafür zuständig die Muskelbewegungen zu kontrollieren. Sie führen aus, was die Programme der Handlungsneuronen ihnen mitteilen. Dies passiert, indem die Handlungsneuronen ihre bio-elektrischen Signale abfeuern und die Bewegungsneuronen mit einer zeitlichen Verzögerung von 100 bis 200 Millisekunden die Aktion ausführen. Jedoch wird nicht jede Aktion von den Bewegungsneuronen ausgeführt, wenn die Handlungsneuronen aktiv sind. In diesem Falle handelt es sich beispielsweise um das bloße Nachdenken oder um eine Vorstellung dieser Handlung.³⁰⁴

Fonagy postuliert, dass Freud im Rahmen seiner genetischen Entwicklungstheorie (psychosexuelle Entwicklung) davon ausgeht, dass man alle Verhaltensweisen als Handlungssequenzen auffassen kann, die sich aus früheren oder auch frühesten Ereignissen entwickeln.³⁰⁵ In diesem Fall werden vermutlich assoziative Verhaltensmuster wiedergegeben.

„*Spiegelneurone* sind Nervenzellen, die im eigenen Gehirn das zur Resonanz bringen, was andere tun, fühlen oder denken. Sie ermöglichen das intuitive und spontane Verstehen eines anderen. Sie gehen auf Entdeckungen des italienischen Physiologen Giacomo Rizzolatti zurück, die er an Affen gemacht hatte. Spiegelneurone sind in verschiedenen Hirnarealen angesiedelt, vor allem in solchen, die für das Verständnis von Bewegungsabsichten, Emotionen und sprachlichen Äußerungen wichtig sind. Sie ermöglichen ein spiegelbildliches Erkennen dessen,

³⁰³ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. XII; zit. nach Rizzolatti; Arbib, Language within our grasp, in Trends Neurosci 21(5), 1998, S. 188 – 94; vgl. ebenso Ertelt, www.experimentpsychologie.de, 2012.

³⁰⁴ Bauer, Warum ich fühle, was du fühlst, 2008, S. 18ff.

³⁰⁵ Vgl. Fonagy, Bindungstheorie und Psychoanalyse, 2006, S. 59.

was im anderen vor sich geht, so dass man sich darauf einstellen kann.³⁰⁶

Bereits beim neugeborenen Säugling sind die Spiegelneuronen tätig. Deswegen ist er fähig, sich auf seine Mutter einzustellen, indem er zum Beispiel spontan Mundbewegungen der Mutter nachahmt und etwa ebenfalls die Zunge herausstreckt, wenn dies sein Gegenüber tut. Als besonders relevant jedoch sieht Bauer seine ersten emotionalen Spiegelungen.³⁰⁷ Stern erfasst drei verschiedene interpersonale Prozesse als Spiegelung. Hierzu zählt er angemessenes Reagieren und Regulieren in der Kern-Bezogenheit, Abstimmung in der intersubjektiven Bezogenheit und Verhaltensformung durch Verstärkung und Bestätigung in der verbalen Bezogenheit.³⁰⁸ Die „Dinge des Lebens“, wie Welzer Alltägliches bezeichnet, erfahren Säuglinge und Kleinkinder in der Praxis des Zusammenseins, sie werden, so meint er, nicht erlernt oder verinnerlicht, sondern im genauen Wortsinn erlebt.³⁰⁹ Und Speck meint, Spiegelneurone sind die biologische Grundlage für das, was wir als Intuition und Empathie bezeichnen.³¹⁰

Adaptive Oszillatoren wiederum werden bei Stern erläutert. Diese ermöglichen eigene Bewegungen mit denen anderer zu synchronisieren. So gibt es offenbar in verschiedenen inneren Systemen „Uhren“, welche mit einer bestimmten Regelmäßigkeit feuern, jedoch durch einen eintreffenden Stimulus, zum Beispiel durch die von uns wahrgenommene Bewegung einer anderen Person, neu eingestellt werden können. Auf diese Art kann unser System eine zeitliche Synchronizität mit einem anderen System herstellen und aufrechterhalten. Nun meint Stern weiter, dass solche Erkenntnisse auf einen biologischen Mechanismus schließen lassen, der den seit langem beobachteten Fähigkeiten des Menschen, hier ist der Säugling eingeschlossen, zugrunde liegen könnte, auf je altersentsprechende Weise die Aktionen anderer Menschen wahrzunehmen und selbst entsprechend zu agieren.³¹¹

³⁰⁶ Speck, Hirnforschung und Erziehung, 2008, S. 137; zit. nach Dalferth, Spiegelneuronen und Autismus, 2007, S. 215 – 231.

³⁰⁷ Vgl. Bauer, Warum ich fühle, was du fühlst, 2006, S. 160.

³⁰⁸ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 295.

³⁰⁹ Vgl. Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 11.

³¹⁰ Vgl. Speck, Hirnforschung und Erziehung, 2008, S. 137.

³¹¹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. XIIf.

5.2.3 ERIC KANDEL UND SIGMUND FREUD

"Wenn von Lernen gesprochen wird, ist herkömmlicherweise ein Individuum gemeint. Den im 20. Jahrhundert dominanten (nicht pädagogischen) Lerntheorien zufolge muss dies zwar kein Mensch sein, aber doch ein Lebewesen. Die psychologische Lerntheorie wurde mit Untersuchungen an Ratten vorangetrieben, die neurobiologische Lerntheorie stützt sich auf Studien mit einfacheren Lebewesen wie etwa der Meeresschnecke *Aplysia* oder mit Zellen. Bei all dem wird Lernen als Prozess eines einzelnen Lebewesens (resp. eines Teiles eines Lebewesens) verstanden."³¹²

Nach Gerhard Roth beruhen für Eric Kandel alle geistig-psychischen Zustände auf Hirnprozessen und um diese zu verstehen, muss man die elementaren informationsverarbeitenden Funktionen des Gehirns verstehen, im Besonderen die Erregungsübertragung an den Synapsen. Geradeso basiert die Grundlage dieser Idee auf der Einsicht, dass alle Leistungen des Gehirns auf Leistungen von Neuronen-Netzwerken beruhen.³¹³

Freud spricht in seinem neurologischen Modell über das Funktionieren des psychischen Apparates von der Bahnung. Dies ist nach Laplanche und Pontalis der zentrale Begriff bei der Beschreibung des Funktionierens des Neuronenapparates. Auf dem Weg der Erregung vom Übergang eines Neurons zum anderen muss die Erregung einen bestimmten Widerstand überwinden. Die Bahnung steht für die permanente Verminderung des Widerstands. Das bedeutet, wenn eine permanente Verminderung des Widerstands besteht, wird die Erregung diesen Weg im Vergleich zu einem nicht gebahnten Weg vorziehen.³¹⁴ Im Prinzip kann man Freuds Gedanken zustimmen. Da in einer Erfahrungssituation neuronale Aktivierungsmuster tätig werden, greift das Gehirn offensichtlich auf erlebte und verfestigte Strukturen zurück und operiert mit den vorhandenen Mustern, die jedoch aufgrund der Plastizität des Gehirns auch veränderbar sind.

Gemäß Spitzer sind Nervenzellen auf die Speicherung und Verarbeitung von Informationen spezialisiert. Sie wurden vor über einhundert Jahren entdeckt, jedoch wurde erst in den 1940er Jahren der Wortgebrauch der Information in die Neurowissenschaft eingeführt. Beginnend mit diesem Begriff, wurde es

³¹² Göhlich, Michael; Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg in : Göhlich, Pädagogische Theorien des Lernens, 2007, S. 222.

³¹³ Vgl. Kandel, Psychiatrie, Psychoanalyse und die neue Biologie des Geistes, 2006, S 11f.

³¹⁴ Vgl. Laplanche; Pontalis, Das Vokabular der Psychoanalyse, 1972, S. 85f.

nach Spitzer möglich zu verstehen, was Neuronen eigentlich tun und wofür sie gut sind.³¹⁵ Zum Begriff der „Information“ meint Welzer, dass das Gehirn nur selten mit einfach gegebenen Reizen, Daten oder Werten zu tun hat. Informationen haben meist eine Bedeutung und entstehen nicht neuronal oder individuell, sondern durch Kommunikation. Letztlich steht für Welzer fest, dass derjenige Teil der neuronalen Entwicklung, der nicht genetisch festgelegt ist, durch vielfältige Modi des Zusammenseins mit anderen gebildet wird, das heißt durch nonverbale und verbale Kommunikation.³¹⁶

5.3 BIOLOGIE DER ENTWICKLUNG VON TRISOMIE 10Q-KINDERN, IM BESONDEREN VON AMÉLIE

Kinder mit dem besagten Gendefekt sind wie bei anderen Trisomien verschieden betroffen. Physische Auswirkungen, welche auf die genetische Disposition zurückzuführen sind, sind bei Amélie lediglich zu vermuten.

Die wissenschaftliche Literatur gibt sich zurückhaltend, was die Informationen zu Defekten am 10. Chromosom betrifft. Der Grund dafür liegt nahe: Es gibt zu wenige Fälle oder anders formuliert: Vielleicht gibt es viele Fälle, welche aufgrund der Nicht-Inanspruchnahme der DNA-Auswertung, welche mit hohen Kosten für die jeweilige Krankenkasse verbunden ist, Dunkelziffern bleiben. Nicht jeder Mensch dieser Welt lebt in einem Sozialstaat wie Österreich. Zudem war die molekularbiologische Analyse vor einiger Zeit noch kein gängiges Auswertungsmittel.

Bei Trisomie-10q-Kindern wird von Minderwuchs, Herz- und Nierendefekten, einer Trinkschwäche bei Säuglingen, Skoliose, Mikrocephalus, Hypotonie und allgemeinen psychomotorischen Entwicklungsverzögerungen berichtet. Da Amélie im Sinne ihrer speziellen Diagnose ein Einzelfall ist, können nur Mutmaßungen bezüglich ihrer Entwicklung angestellt werden. Konkret ist folgendes: Die Chromosomen der Ordnungszahl 10 liegen disom in Amélies Körperzellen vor. Eine Sequenz am langen Teil des Chromosoms (q-Strang) ist jedoch hierbei doppelt vorhanden. Dies wird eben als partielle Trisomie 10q bezeichnet (ein q-Strang ist hierbei betroffen).³¹⁷

³¹⁵ Vgl. Spitzer, Lernen, 2002, S. 41.

³¹⁶ Vgl. Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 10f.

³¹⁷ Vgl. Klep-de Pater, Human Genetics, Volume 46, Number 1, S. 29 - 40, 1979.

6 DIE MUTTER-KIND-INTERAKTION

„Während Kinder beim spielerischen Erkunden weitgehend für sich spielen, sind Spielpartner bei anderen Spielformen sehr erwünscht. Das Kind freut sich, wenn die Eltern mit ihm Gugus-Dada spielen oder ein Geschwister mit ihm gemeinsam die Ente über den Boden zieht.“³¹⁸

Der Säugling ist mit vielen Fähigkeiten ausgerüstet, so Dornes, welche eine Anpassung an seine natürliche Umwelt gewährleisten. Und für dieses Zusammenpassen, so meint er, gibt es viele Belege und ebenso dafür, dass es nicht erlernt ist, sondern auf mitgebrachten biologischen Programmen beruht, welche sofort nach der Geburt in Aktion treten. Ebenso verfügen Erwachsene über biologische Programme im Pflege- und Interaktionsverhalten. Hierzu gehört auch der Baby-Talk, in welchem Erwachsene mit dem Säugling sprechen.³¹⁹ Laut Schnoor lösen – unabhängig von den Intentionen – Aktionen des Säuglings einen Zuschreibungsprozess bei der Mutter aus. Dem Säugling wird eine kommunikative Botschaft unterstellt, auch wenn das Telos des Verhaltens des Säuglings gar nicht darauf ausgerichtet war.³²⁰ Dass der Säugling im Stande ist, mit Bezugspersonen zu kommunizieren, ist angeboren. Doch obwohl dies laut Welzer genetisch bedingt ist, werden interpersonelle Erfahrungen produziert, deren neuronale Korrelate die genetische Determination sofort überschreiten.³²¹

"Die Entwicklung der kindlichen Seele vollzieht sich in einer interaktionellen Matrix. So können wir die Selbstwerdung des Kindes als das Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen außen und innen auffassen - von der Interaktion des Subjekts mit anderen Subjekten zum inneren Konstrukt derselben im Subjekt. Der Mensch ist in ein Gefüge zwischenmenschlicher Beziehungen eingebettet, die eine wesentliche Voraussetzung für das körperliche Gedeihen, die Entwicklung des inneren Weltbildes und das Selbstverständnis darstellen. Schon von

³¹⁸ Largo, Babyjahre, 2008, S. 321.

³¹⁹ Vgl. Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 63f.

³²⁰ Vgl. Schnoor, Die Bedeutung früher Interaktionen zwischen Mutter und Kind, in : Kühl, Autonomie und Dialog, 2005, S. 62 – 69.

³²¹ Vgl. Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 57.

Natur aus bedarf der Mensch eines sozialen Rahmens für seine Entwicklung."³²²

Auf diese Weise schildert Resch (siehe oben) die Bedeutsamkeit der Interaktion. Erstaunlicherweise wird in über fünfzig Prozent der Fälle von Mutter-Kind-Interaktionen der Kontakt vom Kind initiiert.³²³ Das Besondere daran ist, dass die Präsenz der Interaktion (zwischen Bezugsperson und Säugling) den Bezugspersonen oft nicht bewusst ist. Zu diesem Thema legt Stern folgendes dar:

„Wenn die Eltern ganz realistisch nur den Zweck einer Tätigkeit, etwa die Beruhigung des Babys, im Auge haben, wird es ihnen mitunter gar nicht bewußt, daß solche Aktivitäten soziale Interaktionen darstellen; es scheint dann nur auf die Zwecke anzukommen, und die jeweiligen Mittel bleiben als Momente interpersonaler Bezogenheit unbeachtet. Manchmal aber konzentrieren die Eltern sich ganz auf die soziale Interaktion und handeln von Anfang an so, als ob das Kind ein Selbstempfinden hätte. Augenblicklich schreiben sie dem Säugling Absichten zu („Ah, das möchtest du sehen!"), Motive („Das machst du doch nur, damit Mami sich mit dem Fläschchen beeilt!") und Handlungsurheberschaft („Das hast du doch absichtlich weggeworfen, was?").“³²⁴

Die Bedeutung der präverbalen Kommunikation sieht Papoušek in der frühen Mutter-Kind-Beziehung als ausschlaggebend für die sozial-emotionale Entwicklung und auch für die postnatale psychophysiologische Anpassung, ebenso für die sensomotorische, kognitive und kommunikative Entwicklung.³²⁵ Laut Fonagy ist die frühe Beziehungsumwelt von entscheidender Bedeutung. Überraschenderweise geht es nicht darum, dass sie die Qualität der späteren Beziehungen prägt. Dafür gibt es laut Fonagy aktuell einen Mangel an Beweisen. Der Grund ist, weil sie dazu beiträgt, das Individuum mit einem mentalen Verarbeitungssystem auszustatten, um dann mentale Repräsentationen, einschließlich Beziehungsrepräsentationen, hervorzubringen.³²⁶ Für Speck sind die Eltern als „Primär-Erzieher“ ihres geistig

³²² Resch, Franz in : Papoušek, Regulationsstörungen der frühen Kindheit, 2004, S. 32.

³²³ Vgl. Schnoor, Die Bedeutung früher Interaktionen zwischen Mutter und Kind, in Kühl, Autonomie und Dialog, 2005, S. 62 – 69.

³²⁴ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 69.

³²⁵ Vgl. Papoušek, Vom ersten Schrei zum ersten Wort, 2001, S. 15.

³²⁶ Vgl. Fonagy, Bindungstheorie und Psychoanalyse, 2006, S. 39.

behinderten Kindes verantwortlich für seine grundlegenden Lebens- und Lernerfahrungen:³²⁷

„Ihre Haltung und ihr erzieherisches Verhalten prägen in besonderer Weise sein Werden, die Entwicklung seiner Fähigkeiten, seine Einstellungen, sein späteres Lebensgefühl.“³²⁸

Grundsätzlich gilt diese Aussage auch für Kinder ohne geistige Behinderung. Aber: „Die Qualität der interpersonalen Bezüge ist offensichtlich von einer grundlegenden Bedeutung für die Entwicklung von Kindern, die eine geistige Behinderung aufweisen.“³²⁹

6.1 BINDUNG UND TRENNUNGSANGST

Fonagy u.a. plädieren auf einen Zusammenhang zwischen Bindungsprozessen in den ersten Lebensjahren und der in den ersten Lebensjahren auftauchenden Fähigkeit, sich mentale Zustände im eigenen Selbst und in anderen Menschen vorzustellen. So bezeichnet Fonagy u.a. die Fähigkeit als ‚Mentalisierung‘ oder ‚Reflexionsfunktion‘. Die Mentalisierungsfähigkeit wird als zentrale Determinante der Organisation des Selbst und der Affektregulierung gesehen.³³⁰

„Nach dem 6. Monat wird das kindliche Verhalten oft von widersprüchlichen Gefühlen bestimmt. Neugierig möchte das Kind seine Umwelt erkunden, Trennungsangst und Fremdeln halten es aber zurück. Die Eltern und andere Bezugspersonen sind für das Kind der sichere Hort, von dem aus es die Umwelt erkunden kann.“³³¹

Im Alter von ca. sieben Monaten kann die so genannte „Fremdenangst“ (Fremdeln) auftreten, was nach Mahler bedeutet, dass das Urvertrauen mangelhaft ausgeprägt ist.³³² Hierbei bezieht sich das mangelnde Urvertrauen auf die Art der Bindung zwischen Mutter und Kind.³³³ Nach Ahnert sind

³²⁷ Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 324.

³²⁸ Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 324.

³²⁹ Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 130.

³³⁰ Vgl. Fonagy u.a., Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst, 2006, S. 31.

³³¹ Largo, Babyjahre, 2008, S. 98.

³³² Vgl. Springer-Kremser; Schuster, Bausteine der Psychoanalyse, 1997, S. 134.

³³³ Vgl. Tyson; Tyson, Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, 2009, S. 110f.

Bindungen ausgeprägte affektive, innige Beziehungen, wie sie im Sozialverhalten des Menschen zu finden sind. Sie werden besonders durch Mutterliebe und die Mutter-Kind-Bindung geprägt. Die primäre Bindungsbeziehung eines Kindes zu seiner Mutter wird als fundamental im Gesamtsystem der menschlichen Verhaltensmatrix angesehen.³³⁴ Dornes zeigt Parallelen der Bindungstheorie zur modernen Psychoanalyse auf und markiert gleichzeitig Unterschiede zur klassischen Psychoanalyse. So werden die von innen kommenden Impulse, die sich auf die Eltern richten und dann in Abhängigkeit von deren Reaktion modifiziert werden, in der Bindungstheorie und der modernen Psychoanalyse anders konzipiert als in der klassischen. Im Vordergrund der Bindungstheorie und modernen Psychoanalyse stehen biologisch verwurzelte, von innen kommende Bedürfnisse nach Spiegelung, nach Kommunikation und Affektaustausch, nach Körperkontakt zur Erlangung eines Gefühls von Sicherheit. In dieser Denklinie geht es in erster Linie nicht um Abfuhr von Lust von um Körperzonen zentrierter sexueller oder aggressiver Erregung. So erstrebt das Subjekt nicht nur die Befriedigung seiner Lust, sondern auch die seiner narzisstischen Bedürfnisse und Sicherheitsbedürfnisse. Winnicotts Idee, dass die Umweltmutter, im Unterschied zur Triebmutter, keine Es-Bedürfnisse, sondern Ich-Bedürfnisse befriedigt, beispielsweise nach Kontinuität des Seins-Gefühls, steht eher der Bindungstheorie näher als der klassischen Psychoanalyse.³³⁵

„Während sich in der Wir-Gruppe der Familie im Kind ein Bewußtsein vom ‚Selbst-im-Zusammensein-mit-anderen‘ herausbildet, erregen fremde Personen in ihm Gefühle von Angst, Unsicherheit und Mißtrauen – das Phänomen der bekannten ‚Achtmonats-Angst‘. Deutlich wird hier, daß die Entwicklung zunehmender intersubjektiver Kompetenzen nicht losgelöst von den sich zugleich weiterentwickelnden Emotionen betrachtet werden kann.“³³⁶

Nach Fonagy stellte Freud die These auf, dass seelische Konflikte um drei Themen kreisen, die drei psychischen Instanzen entsprechen, nämlich Es, Ich, Über-Ich. Freuds Konfliktthemen bezüglich Wunsch und Realität, sowie innerer und äußerer Realität, waren wichtige Bausteine für Bowlby und andere Entwicklungstheoretiker. Ebenso die Fähigkeit des Ichs, Abwehrmechanismen hervorzubringen, welche als Teil des Entwicklungsprozesses die

³³⁴ Vgl. Ahnert, Frühe Bindung, 2004, S. 17.

³³⁵ Vgl. Ahnert, Frühe Bindung, 2004, S. 45f.

³³⁶ Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 75.

Charakterstrukturen und Symptomatologie organisieren, sieht man als Eckpfeiler von Bowlby's Theorien.³³⁷

6.2 DAS SPIEL IN DER MUTTER-KIND-INTERAKTION

"Was gereicht dem Erwachsenen so zur Freude wie das spielende Kind, das, während es spielt, mit sich spielen läßt? In der Ernsthaftigkeit seiner frühesten Entdeckungen und Riten und dem herbeilaufenden Lächeln präsentiert sich das Kleinkind als Handelnder, Beobachter und Selbstgenießer."³³⁸

Das Spiel wird zur Auflockerung des Alltags, bzw. zur Erleichterung von immer wieder kehrenden Alltagshandlungen benutzt. Es tritt bei herkömmlichen und routinierten Handlungen oft dezent auf, sodass es oft gar nicht bewusst auffällt, wenn ein Spiel die Abhandlung erleichtert, so wie in dem Fallbeispiel dieser Arbeit das Spiel "Wo ist das Licht?" während des Wickelns geschildert wird. Irgendwann tritt das Spiel dann wieder in den Vordergrund und wird zum Thema. Beim Fallbeispiel Amélie wurde es durch die sich einschleichende routinierte Banalität beim Wickeln für die Mutter aktuell. Flitner erkennt in den philosophischen und kulturhistorischen Auseinandersetzungen mit dem Spiel der Kinder und mit dem Spielen der Erwachsenen eine lange Tradition. Zumal wird es durchaus oft als etwas Nebensächliches empfunden, außerdem handle es sich nur um "Zeitvertreib".³³⁹ Das kann man jedoch so nicht stehen lassen.

"Beim Aufbau der kindlichen Erfahrungswelt in der frühen Kommunikation wirkt das Spiel als Quelle von Selbstwirksamkeitserfahrungen, als Kontext zum Erproben und Einüben neuer Fertigkeiten, Problemlösungen und früher Formen von Konfliktbewältigung sowie als Kontext intuitiver elterlicher Förderung und gemeinsamer Beziehungserfahrung."³⁴⁰

Die wichtigsten spielerischen Verhaltensweisen im ersten Lebensjahr sind nach Largo das Erkunden von Gegenständen, das Spiel mit der Merkfähigkeit und Mittel-zum-Zweck-Spiele. So sind Spiele zur Merkfähigkeit das Gugus-Dada-

³³⁷ Vgl. Fonagy, Bindungstheorie und Psychoanalyse, 2006, S. 59.

³³⁸ Lenzen, Pädagogische Grundbegriffe 2, 2001, S. 1435.

³³⁹ Vgl. Flitner in : Papoušek, Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit, 2003, S. 11 - 16.

³⁴⁰ Papoušek, Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit, 2003, S. 12.

Spiel und Gegenstände verschwinden lassen und Mittel-zum-Zweck-Spiele sind beispielsweise Musikdosen, Spielsache zum Herumziehen und das Spiel mit Erde, Sand und Wasser, da es das Verständnis von Ursache und Wirkung fördert.³⁴¹

„A mother and child at play provide a different example of forming attachments because unlike feeding, playing has no practical goals. During playtime there is no milk to be drunk nor diaper to be changed. The only goal of play is mutual amusement. It is true that the best way to teach a young infant is by playing, but learning is not the goal of free play, only a wonderful by-product.“³⁴²

Stern beschreibt im oben stehenden Zitat das Ziel einer Mutter-Dyade im Spiel. Dies ist ein Beispiel woraus sich Bindung entwickeln kann. Denn anders als beim Ernähren des Säuglings hat Spielen keine praktischen Ziele. Während der Spielzeit steht nicht das Trinken von Milch oder das Wechseln von Windeln im Vordergrund. Das einzige Ziel im Spiel ist beidseitige Freude. Die beste Möglichkeit, einem Säugling etwas beizubringen, ist im Spiel, jedoch ist Lernen nicht das Ziel des freien Spiels sondern ein wundervolles Nebenprodukt.

Das Spiel kann auch etwas Stimulierendes enthalten und auf das Lernverhalten motivierend wirken. Hanuš Papoušek war es bei den Anfängen seiner Forschungsarbeit in Prag "gelungen, bei Säuglingen im frühen vorsprachlichen Alter Fähigkeiten und Motivationen zu selbsttätigem Lernen und Problemlösen aufzuzeigen".³⁴³

"Das Wort *Spiel* ist ein täuschend einfacher Begriff, der aber ein Konglomerat unterschiedlicher Bedeutungen symbolisiert, ein reichhaltiges Kaleidoskop mit vielerlei Facetten und Farben, ein schillerndes Bild, dessen Kern sich kaum in einem allumfassenden Konzept erfassen lässt."³⁴⁴

Hanuš Papoušek hat in seinem Beitrag im Buch "Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit" den vorhergehenden Satz postuliert und auf die inhaltliche Flexibilität des Begriffes *Spiel* sowie die Vielfalt in seiner Ausführung hingewiesen.

³⁴¹ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 321.

³⁴² Stern, The Birth of a Mother, 1998, S. 117.

³⁴³ Papoušek, Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit, 2003, S. 16.

³⁴⁴ Papoušek, Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit, 2003, S. 17.

Bei Lenzen findet man folgende Aussage:

"Die Pädagogik tut sich schwer mit dem Kinderspiel, sie feiert es und zeigt zugleich, daß es das Ordinäre, Alltägliche im Leben der Kinder ist. Sie will das Spiel schützen, will Spielräume sichern, greift aber überall in das Spielen ein."³⁴⁵

Böhm wiederum bemerkt, das Spiel ist eine "[...] spontane Aktivität, die ihren Zweck in sich trägt und nicht (wie etwa die Arbeit) um eines fremden Zwecks willen erfolgt. Jede menschliche Aktivität kann Spielcharakter annehmen, wenn sie dementsprechend des bloßen Gefallens bzw. der Lust und Freude wegen ausgeführt wird [...]"³⁴⁶ Auch Lenzen hat in seinem Beitrag zum Spiel Folgendes geschildert:

"Vor aller Theorie wird das Spielen intuitiv von Arbeit und Besorgung abgesondert. Nötigt hier das Leben zum zweckrationalen Handeln, so negiert Spielen den Zwang, es hat seinen Zweck darin, keinem Zweck zu folgen. Wird Spiel aber in dieser Absonderung kodifiziert, dann können wir die Negation negieren, und Spiel wird zum professionellen Können und die Arbeit im Garten zum Differenzerlebnis vom Zwang im Spiel als Beruf."³⁴⁷

Oerter spricht vom Spiel als ein "Handeln ganz besonderer Art". Er betrachtet das Spiel handlungstheoretisch, weswegen es bestimmte Merkmale besitzen muss, die mit dem anderen Handeln übereinstimmen. Außerdem benötigt das Spiel dazu noch spezielle Eigenschaften, welche nur für dieses gelten. Oerter beschränkt sich auf folgende drei Merkmale: Handlung als Selbstzweck, als Realitätskonstruktion und als Ritual und Wiederholung.³⁴⁸

"Die *Intentionalität* oder *Zielgerichtetheit* des Handelns beginnt sich bereits im ersten Lebensjahr, wenn nicht gar in den ersten Lebensmonaten herauszubilden."³⁴⁹

Oerter erwähnt dabei Bruner, der durch die Beschreibung von zwei- bis dreimonatigen Säuglingen, welche bei Berührung von Objekten mit aktiver

³⁴⁵ Lenzen, Pädagogische Grundbegriffe 2, 2001, S. 1438.

³⁴⁶ Böhm, Wörterbuch der Pädagogik, 2005, S. 603f.

³⁴⁷ Lenzen, Pädagogische Grundbegriffe 2, 2001, S. 1433.

³⁴⁸ Vgl. Oerter, Psychologie des Spiels, 1999, S. 1.

³⁴⁹ Oerter, Psychologie des Spiels, 1999, S. 3.

Mundarbeit und Überraschung sowie dem "Aufpumpen" von Armen, Schultern und Kopf reagierten, große Arbeit leistete. Oerter zieht daraus Rückschlüsse auf die Existenz von Zielgerichtetheit und voluntaristischen Impulsen beim Handeln. Zudem beginnt das Kind im ersten Lebensjahr Effekte aufzufassen.³⁵⁰

"Im Verlauf des 1. Lebensjahres beginnt das Kind, die Auswirkungen einfacher Handlungen zu begreifen. Durch wiederholtes Schütteln der Glocke erfasst es den Zusammenhang zwischen seiner Handbewegung und dem Glockenton. Wird ein Spielzeug mehrmals an einer Schnur über den Tisch gezogen, versucht das Kind selbst, das Spielzeug durch Ziehen an der Schnur in seine Reichweite zu bekommen."³⁵¹

Zur Beschreibung der ersten Eigenschaft des Spiels, dem Selbstzweck, wäre noch ergänzend erwähnt, dass die Intentionalität und Zielgerichtetheit als Merkmale des Handelns die zeitliche Vorwegnahme der Handlung und des Handlungszieles sowie die mehr oder minder lange Beibehaltung eines Handlungszieles (z.B. bei Unterbrechung oder Verhinderung einer Handlung) und die Kontrolle (monitoring) der Handlung selbst durch Vergleich des Ist-Zustandes (aktueller Handlungsstand) mit dem Soll-Zustand (Handlungsziel) beinhalten. Oerter behauptet, dass diese Leistungen rudimentär bereits im ersten Lebensjahr auftreten.³⁵²

Largo beschreibt aus entwicklungspsychologischer Sicht das Spielverhalten zur Benützung eines Spielzeugs ab acht Monaten als "Mittel zum Zweck", mit der Bedeutung, dass Gegenstände für einen "bestimmten Zweck" eingesetzt werden. Kinder bevorzugen in diesem Altersbereich Gegenstände zum Heranziehen und Herumstoßen, hierfür kommt ein Tier auf Rollen in Frage. Mit neun Monaten tritt die "Kausalität" in den Vordergrund, hier bestimmt das Erkennen von Ursache und Wirkung das Interesse. Als Beispiele werden Gegenstände, welche Geräusche oder Klänge machen (Rasseln, Glocken) genannt.³⁵³

Zur Realitätskonstruktion meint Oerter, im Spiel wird eine andere Realität konstruiert. Hier werden Tätigkeiten, die aus der ursprünglichen, gesellschaftlichen Realität stammen, herausgelöst und ausgeführt, also

³⁵⁰ Vgl. Oerter, Psychologie des Spiels, 1999, S. 3, vgl. dazu auch Bruner, J.S., Processes of cognitive growth: Infancy, 1968.

³⁵¹ Largo, Babyjahre, 2008, S. 316.

³⁵² Vgl. Oerter, Psychologie des Spiels, 1999, S. 3f.

³⁵³ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 318.

gespielt. In diesem Sinne werden Lebenserscheinungen teilweise oder ganz außerhalb der realen Situation reproduziert.³⁵⁴ Winnicott sieht den Spielbereich als Teil, der nicht zur intrapsychischen Realität gehört. Er ist zwar nicht Teil der äußeren Welt, jedoch liegt er außerhalb des Individuums. Das Kind bezieht Objekte und Phänomene aus der äußeren Realität ein und benutzt diese für Imaginationen aus der inneren, persönlichen Realität. Auf diese Weise lebt das Kind mit bestimmten aus dem Inneren stammenden Traumpotentialen in einer selbst gewählten Szenerie von Fragmenten aus der äußeren Realität.³⁵⁵

Spiele wie „Backe-backe Kuchen“ oder „Da ist der Daumen, der schüttelt die Pflaumen“ und viele andere werden laut Stern auf der ganzen Welt mit Säuglingen gespielt. So postuliert er, dass es sich hierbei nicht um Spiele im eigentlichen Sinne, sondern um Abläufe, die meist einem interessanten, verschlungenen Muster folgen, handelt. Sie werden zwar nach bestimmten Regeln ausgeführt, sollen aber einfach nur Spaß machen.³⁵⁶ Das grundlegende Merkmal menschlicher Tätigkeiten ist die Wiederholung von Handlungen. Oerter meint, dies ist bei Kleinkindern besonders ausgeprägt. Einzelne Handlungen und Bewegungen werden unermüdlich wiederholt. Da nur aufgrund genügender Festigung Erfahrung möglich ist, liegt wohl ein biologisches Prinzip zugrunde. Paradoxiertweise ist die Verhaltenstendenz zur Wiederholung oft so stark, dass der Akteur immer wieder Schwierigkeiten hat, gegen den Drang der Wiederholung seiner Handlung anzukämpfen. Freud benennt dieses Phänomen als Wiederholungszwang.³⁵⁷

Zum Wiederholungszwang nach Freud findet man bei Laplanche und Pontalis:

„In seinen theoretischen Abhandlungen über den Wiederholungszwang betrachtet Freud diesen als einen autonomen, letztlich nicht auf eine konflikthafte Dynamik reduzierbaren Faktor, bei dem nur das vereinte Spiel des Lustprinzips und des Realitätsprinzips am Werk ist. Er wird ausschließlich der allgemeinsten Eigenschaft der Triebe zugeschrieben, ihrem konservierenden Charakter.“³⁵⁸

³⁵⁴ Vgl. Oerter, Psychologie des Spiels, 1999, S. 9f.

³⁵⁵ Vgl. Winnicott, Vom Spiel zur Kreativität, 2006, S. 63.

³⁵⁶ Vgl. Stern, Tagebuch eines Babys, 2007, S. 74.

³⁵⁷ Vgl. Oerter, Psychologie des Spiels, 1999, S. 15f.

³⁵⁸ Laplanche; Pontalis, Das Vokabular der Psychoanalyse, 1972, S. 628.

Psychoanalytisch-pädagogisch betrachtet ist der Wiederholungszwang nach Zulliger „bei kleinen Kindern überhaupt auffällig.“ Zudem verweist er auf die Funktionen des Wiederholungszwanges: die Wiederholung vermittelt Sicherheit, Bestätigung und damit eine Beruhigung.³⁵⁹

Möglicherweise existieren zwei Arten von Wiederholungen: Einerseits benötigt das Kind, wenn man sich auf Zulliger bezieht, beispielsweise im Vorlesen von Märchen wortwörtliche Repetitionen, damit die nötige Sicherheit für das Kind gegeben ist. Um einem daraus entstehenden Konflikt zu entgehen, verlangen Kinder die exakte Wiederholung einer gehörten Geschichte.³⁶⁰ Man sollte jedoch beachten, dass Variationen nötig sind, um ein Spiel in seiner Spannung aufrecht zu erhalten. Beim Spiel in der Mutter-Kind-Dyade meint Stern, dass Betreuungspersonen dieses in Form eines Themas mit Variationen gestalten. Dies können Spiele auf verbaler als auch auf körperlicher Ebene, sowie in Kombination sein (Kitzelspiele, Krabbelspiele, Spiele auf der Ebene des Sprachverhaltens), welche die Bezugspersonen mit überdeutlichen Verhaltensweisen versetzen. Die Sequenz des Spiels besteht aus Themen. Diese Themen werden mit geringfügigen Variationen mehrmals wiederholt. Jede Wiederholung unterscheidet sich von der vorangegangenen. Gelingt es der Mutter, ein optimales Maß an neuen Varianten einfließen zu lassen, so wird das Kind umso eher daran teilhaben. Es bestehen vier Motive, warum Bezugspersonen solche variierenden Wiederholungen (vorwiegend unbewusst) umsetzen: Ein Grund ist die mögliche Habituation und das Verlieren des Interesses von Seite des Säuglings. Der zweite Grund ist die besondere Bedeutung von Ordnung und dem Wiederholungsprinzip, damit das Bestreben des Säuglings, die Welt durch die Suche nach Invarianten zu ordnen, erfüllt werden kann. Als weiterer Grund besteht eine persönliche Intention der Mutter in den Variationen der Themen: Es sorgt dafür, dass sich die Mutter nicht langweilt und schließlich helfen die Variationen dem Säugling, sein Erregungsniveau innerhalb seines Toleranzbereichs zu regulieren.³⁶¹ Im unten stehenden Zitat wird nochmals auf die Variationen im Spiel eingegangen:

„Die einzelnen Spielzüge müssen einerseits so anregend sein, daß das Interesse des Kindes wachgehalten wird; andererseits sollten sie weder so aufregend sein, daß sie das Kind überfordern, noch so fade, daß es sich langweilt. Es gilt demnach, für eine optimale Reizintensität zu

³⁵⁹ Vgl. Zulliger, Heilende Kräfte im kindlichen Spiel, 1970, S. 19f.

³⁶⁰ Vgl. Zulliger, Heilende Kräfte im kindlichen Spiel, 1970, S. 19f.

³⁶¹ Vgl. Stern, Tagebuch eines Babys, 2007, S. 74f.

sorgen, bei der das Kind ausgelassen und vergnügt sein kann. Dies ist allerdings nicht ganz einfach, da Kinder auf Wiederholungen sehr rasch mit Gewöhnung reagieren und sich langweilen. Eine Mutter kann deshalb nicht immer wieder die gleichen Spielzüge wiederholen, sondern muß sie jedesmal etwas variieren. Ganz intuitiv macht sie so aus dem einfachen Spiel ein Thema mit Variationen, verhindert den Gewöhnungseffekt und hält das Interesse des Kindes wach.³⁶²

Die besondere Fähigkeit, welche vermutlich in biologischen Programmen festgelegt ist, ist die Eignung, die Situation einzuschätzen. Largo meint, Mütter und Väter entwickeln ein feines Gespür, wie lange ein Spiel dauern darf, um beim Säugling oder Kleinkind die größtmögliche Erwartung auszulösen, ohne dabei Angst oder Langeweile aufkommen zu lassen. Das Gugus-Dada-Spiel bei Largo ist ein typisches Versteckspiel für Säuglinge und Kleinkinder. Beispielsweise hält die Mutter das Kind und hinter ihr taucht der Vater auf und sagt zum Kind „Guck-guck!“. Daraufhin wird das Kind aufmerksam und ist für die Präsenz des Vaters interessiert. Im nächsten Moment taucht der Vater unter und bei der anderen Schulter auf. Das ist der Höhepunkt des Spiels. Das Kind verfolgt die Präsenz des Vaters und muss entscheiden, auf welcher Seite der Vater diesmal auftaucht. Und es ist begeistert, wenn sich seine Erwartung erfüllt und es den Vater wieder findet. Laut Largo liegt die Initiative beim Gugus-Dada-Spiel bis zum Alter von 12 Monaten vorwiegend bei den Eltern. Danach übernimmt das Kind immer mehr die aktive Rolle. Es will regulieren, wer sich versteckt und wie das Spiel gespielt wird. Dieses Spiel bezieht sich auf das Kurzzeitgedächtnis.³⁶³ Das Spiel kann auch in seiner Grundstruktur variiert werden:

„Eine weitere Form dieses Spiels besteht darin, dass der Vater sein Gesicht mit einem Tuch abdeckt, dabei ‚Gugus‘ sagt, nach 1 bis 2 Sekunden das Tuch wegzieht, ein erstauntes Gesicht macht und ‚Dada‘ sagt. Er kann für zusätzliche Überraschung sorgen, wenn er sein Gesicht an einem anderen Ort erscheinen lässt.“³⁶⁴

Nach dem sechsten Lebensmonat weitet sich nicht nur die Fähigkeit zur verbalen, sondern auch jene zur nonverbalen Nachahmung prägnant aus. Das Kind ist in der Lage Gesten zu verwenden (Bewegungsabläufe und Stellungen

³⁶² Stern, Tagebuch eines Babys, 2007, S. 74f.

³⁶³ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 314 - 316.

³⁶⁴ Largo, Babyjahre, 2008, S. 315.

der Hand), denen eine bestimmte Bedeutung zukommt. Zudem winkt es auf Wiedersehen, kann in die Hände klatschen, um seine Freude auszudrücken, und verweigert seine Zustimmung, indem es den Kopf schüttelt.³⁶⁵

Beim Wie-groß-Spiel sind Armbewegungen des Kindes ein wichtiger Part und laut Stern existieren drei invariante Elemente einer Armbewegung:

Bewegt ein Säugling ab dem fünften Lebensmonat seinen Arm, erhält er stets eine Rückmeldung von seinen Muskeln. Da solche Abläufe gemeinsam vorkommen (Ausführung und Rückmeldung) und sich nie verändern, werden sie von Stern Invariante genannt. Um diese Bewegung auszuführen, wird eine Intention vorausgesetzt, weiters erfährt der Säugling das muskuläre Feedback. Zudem sieht der Säugling die Ausführung der Bewegung seines Armes.³⁶⁶ Die nächste Operationsstufe im Spiel kann folgende sein:

„Bewegt dagegen seine Mutter in seinem Beisein ihren Arm, dann sieht er zwar die entsprechende Bewegung, erlebt aber weder den Entschluß noch die muskuläre Rückkoppelung. Aufgrund dieser veränderten Anordnung von Invarianten beginnt er, Fremdprozesse von Selbstprozessen zu unterscheiden.“³⁶⁷

Wie im Punkt 5.2.2 nachzulesen ist, besitzt das Gehirn Handlungs- und Bewegungsneuronen. Es kann die Möglichkeit bestehen, dass im Falle der Ausführung der Bewegung von der Mutter beim Säugling oder in der Situation, in welcher die Mutter ihre eigenen Arme hebt, die Handlungsneuronen beim Säugling einen Handlungsplan des Hochheben der Hände erstellen. Dies skizziert eben die Theorie der Spiegelneuronen. So hat der Säugling sowohl den Plan der gesamten Handlung und deren Ablauf als auch damit den damit angestrebten Endzustand gespeichert. In einem weiteren Schritt können die Bewegungsneuronen das ausführen, was die Programme der Handlungsneuronen ihnen mitteilen. Daraus folgt, dass dies einen Aspekt des Lernens (nach mehrmaliger Wiederholung der Mutter im Hochheben der Hände des Säuglings) bezüglich des autonomen Hochhebens im Wie-groß-Spiel erklären kann. Stern argumentiert dazu, wenn die Mutter die Arme des Säuglings bewegt, dann bemerkt dieser zwar das muskuläre Feedback seiner Armbewegungen, und er sieht sie auch. Was fehlt, ist der Entschluss des Säuglings als entscheidendes Element. Dies ist die dritte Variante von

³⁶⁵ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 387.

³⁶⁶ Vgl. Stern, Tagebuch eines Babys, 2007, S. 58f.

³⁶⁷ Stern, Tagebuch eines Babys, 2007, S. 59.

Erfahrung und charakterisiert Ich-mit-anderen-Prozesse. Diese drei entscheidenden Elemente des menschlichen Daseins sind Prozesse innerhalb des eigenen Selbst, zum anderen solche in anderen Menschen, und zum dritten sind es gemeinsame Prozesse zwischen dem Ich und einer anderen Person.³⁶⁸ In diesen Szenen spielt vermutlich das propriozeptive Feedback eine markante Rolle. Näheres zum propriozeptiven Feedback findet man in Kapitel 8.2.

6.2.1 DER GEGENWARTSMOMENT

„Schließlich leben wir das Leben im gegenwärtigen Augenblick, der wiederum die zeitliche Bühne unserer Erinnerungen und Antizipationen ist. Selbst verbale, nachträgliche Rekonstruktionen erfolgen im ‚Jetzt‘, in einem ihnen eigenen Gegenwartsmoment.“³⁶⁹

Der Gegenwartsmoment ist ein Phänomen, welcher sich immer wieder neu gestaltet. Er wirkt besonders, kann aber vielleicht auch als nichtig empfunden werden, obwohl er relevant für die eigene Geschichte ist.

„Although the present moments are ordinary, they are triggered by novelty, the unexpected, or a potential problem or trouble. They are the stuff of low-level everyday drama.“³⁷⁰

Zur Übersetzung:

„Die Gegenwartsmomente sind zwar ganz normale Augenblicke, werden aber durch etwas Neuartiges, etwas Unerwartetes oder durch ein potentiell Problem oder eine Schwierigkeit ausgelöst. Sie sind der Stoff, aus dem die kleinen Alltagsdramen bestehen.“³⁷¹

In solchen Veränderungsmomenten taucht eine „wirkliche Erfahrung“ (real experience) auf, es passiert etwas Unerwartetes in einer Dyade. Das, was als Jetzt erlebt wird, ist von einer kurzen Zeitspanne umgeben und betrifft die Beziehung der beiden in Interaktion stehenden Personen. Diese Begebenheit wird als Gegenwartsmoment bezeichnet und handelt beispielsweise von einer

³⁶⁸ Vgl. Stern, Tagebuch eines Babys, 2007, S. 59.

³⁶⁹ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. XXXV.

³⁷⁰ Stern, The Present Moment, 2004, S. 11.

³⁷¹ Stern, Der Gegenwartsmoment, 2007, S. 30.

emotionalen Geschichte über die gemeinsame Beziehung. In dieser Interaktion nehmen beide Beteiligte intuitiv am Erleben des anderen teil und dieses intersubjektive Teilen wird zu einem Teil des impliziten Beziehungswissens. Aufgrund der Gemeinsamkeit wird ein neues intersubjektives Feld eröffnet, das die gegenseitige Beziehung verändert und die Möglichkeit aufbringt, zusammen andere Richtungen einzuschlagen. Dieses Erleben schreibt erstaunlicherweise die Vergangenheit um, so Stern, und eine neue Version wird erstellt.³⁷²

Winnicott spricht im Bezug auf das Spielen, dass es sich an einer bestimmten Stelle in Raum und Zeit ereignet:

„Es ereignet sich nicht im Innern, und zwar in keinem Sinne des Wortes (unglücklicherweise wird der Begriff ‚innen‘ in der psychoanalytischen Diskussion sehr vielfältig und unterschiedlich gebraucht); jedoch auch nicht außen, ist also auch nicht Teil des ‚Nicht-ich‘, der Welt, die das Individuum irgendwann (trotz aller Schwierigkeiten und damit verbundenen Schmerzen) als etwas tatsächlich Äußeres anerkennt, der Welt außerhalb magischer Kontrolle. Um zu kontrollieren, was außen ist, hat man zu *handeln*, da es nicht ausreicht, zu denken oder zu wünschen. *Handeln braucht Zeit*. Spielen ist Handeln.“³⁷³

Möglicherweise deutet dies auf einen Ansatz des Gegenwartsmoments hin. Markant ist die Idee, Spielen ereigne sich an einer bestimmten Stelle in Raum und Zeit. Es wirkt als etwas Relevantes, Besonderes. Was anders ist, im Vergleich zu Sterns Gegenwartsmoment, ist die nicht klare Deklaration der Lokalisierung dieses Moments. Außerdem ergibt sich die Differenz, indem Winnicott das Spiel mit der Mutter und/oder mit einem Übergangsobjekt anspricht. Und doch ist da auch der Ansatz der Autonomie - von dem Standpunkt aus - der Säugling agiert, im Sinne von Handeln.³⁷⁴

6.2.2 AFFEKTE, AFFEKTREGULIERUNG, AFFEKTABSTIMMUNG

Grundlegend sind nach Dornes zwei unterschiedliche Denkweisen zu betrachten, was den Affekt und seine Theorien betrifft. Einerseits stehen die so genannten Differenzierungstheorien, zu denen man die klassische psychoanalytische Affekttheorie rechnen kann, im Brennpunkt. Die Emotionen sind

³⁷² Vgl. Stern, Der Gegenwartsmoment, 2007, S. 41.

³⁷³ Winnicott, Vom Spiel zur Kreativität, 2006, S. 52.

³⁷⁴ Vgl. Winnicott, Vom Spiel zur Kreativität, 2006, S. 52 und 111 – 120.

hierbei global und nur wenig voneinander abgegrenzt – Lust und Unlust sind diese Zustände, aus denen sich Affekte aus dieser undifferenzierten Matrix herausbilden. Die Theorie der diskreten Affekte beharrt auf das Gegenteil der Grundsätze der Differenzierungstheorien. Sie besagt, Affekte sind von Anfang an in gut unterscheidbarer Form vorhanden. Neugeborene werden ausschließlich durch die Gefühle von Lust und Unlust beherrscht und andere Gefühle existieren nicht oder sind nicht relevant. Das ist eine der Grundannahmen der klassischen psychoanalytischen Affekttheorie.³⁷⁵ Affekte bezeichnen in der Psychoanalyse jeden affektiven Zustand, sei er peinlich oder angenehm, verschwommen oder näher bestimmt, ob in Form einer massiven Abfuhr oder allgemeinen Tönung sich anbietend. Der Affektbegriff hat sich in zweierlei Bedeutung etabliert. Erstens kann er einen deskriptiven Wert besitzen, welcher den emotionellen Nachklang einer eindrucksvollen Erfahrung bezeichnet. Zweitens kann er eine quantitative Theorie der Besetzungen darstellen, welche darauf ausgelegt ist, die Autonomie des Affekts im Hinblick auf seine verschiedenen Äußerungsformen zu erklären.³⁷⁶ Nach Springer-Kremser und Schuster kann man Affekte als komplexe, zusammengesetzte psychische Phänomene betrachten, die Empfindungen von Lust, Unlust oder beides und Vorstellungen umfassen. Die psychischen Bildungen des Phänomens Affekt werden auf der körperlichen Ebene konstant von vegetativen und motorischen Erscheinungen begleitet. Hierzu zählen beispielsweise Erröten, Schwitzen und der Muskeltonus. Interessanterweise unterliegen die Affektäußerungen kulturellen Bedingungen.³⁷⁷ Als genetische Hypothese sieht Freud, wie Laplanche und Pontalis dies äußern, Affekte als Reproduktionen alter, lebenswichtiger, eventuell vorindividueller Ereignisse. Freud vergleicht diese Reproduktionen mit den allgemeinen typischen mitgeborenen hysterischen Anfällen.³⁷⁸

„Wir stellen uns die Frage, ob an der Arbeit unseres seelischen Apparates eine Hauptabsicht zu erkennen sei, und beantworten sie in erster Annäherung, daß diese Absicht auf Lustgewinnung ausgerichtet ist. Es scheint, daß unsere gesamte Seelentätigkeit darauf gerichtet ist, Lust zu erwerben und Unlust zu vermeiden, daß sie automatisch durch das *Lustprinzip* reguliert wird. Nun wüßten wir um alles in der Welt gerne, welches die Bedingungen der Entstehung von Lust und Unlust sind, aber

³⁷⁵ Vgl. Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 60f.

³⁷⁶ Vgl. Laplanche; Pontalis, Das Vokabular der Psychoanalyse, 1972, S. 37f.

³⁷⁷ Vgl. Springer-Kremser; Schuster, Bausteine der Psychoanalyse, 1997, S. 48.

³⁷⁸ Vgl. Laplanche; Pontalis, Das Vokabular der Psychoanalyse, 1972, S. 38.

daran fehlt es uns eben. Nur so viel darf man sich getrauen zu behaupten, daß die Lust *irgendwie* an die Verringerung, Herabsetzung oder das Erlöschen der im Seelenapparat waltenden Reizmenge gebunden ist, die Unlust an eine Erhöhung derselben.“³⁷⁹

Der Affektbetrag ist ein quantitativer Faktor, der als Substrat des subjektiv erlebten Affekts postuliert wird. Er bezeichnet das, was bei den verschiedenen Modifikationen des Affekts unveränderlich bleibt. Zu den Modifikationen zählen Verschiebung, Ablösung von der Vorstellung und qualitative Umwandlungen. Der Affektbetrag wird auch als Besetzungsenergie, Triebkraft, Drängen des Triebes oder Libido bezeichnet, wenn es sich um den Sexualtrieb handelt.³⁸⁰ Der Affekt verbindet psychische Repräsentanzen von Objekten (Objektrepräsentanzen) mit psychischen Repräsentanzen des Subjekts (Selbstrepräsentanzen). Der Vorstellungsinhalt des Affekts umfasst die oben erwähnten Repräsentanzen. Der psychische Entwicklungsstand und die Qualität der Affektäußerungen sind dabei maßgeblich für die Form und Differenziertheit dieser Repräsentanzen verantwortlich.³⁸¹ Nach Dornes denkt der Säugling vorwiegend sensomotorisch und nicht symbolisch. Symbolische oder symbolisierte Affekte sind Affekte, ausgelöst durch eine Phantasie. Im Falle von sensomotorischen Affekten sind das Affekte, welche durch eine Wahrnehmung oder Körperempfindungen erregt werden. Beim Säugling bestimmen Realitätswahrnehmungen sein Affektleben.³⁸²

„Erwachsene oder auch ältere Kinder können jedoch in der gleichen Situation etwas, was der Säugling noch nicht kann. Sie können, auch wenn die Mutter nicht hereinkommt, ein Bild von ihr evozieren. Diese Evokation eines Bildes kann mit dem Affekt der Freude einhergehen.“³⁸³

So ist daraus schließend ein symbolisierter Affekt nach Dornes eine Möglichkeit, sich Personen oder Situationen vorstellen zu können, ohne dass diese in der Realität da sind. Solche Vorstellungen können einen Affekt auslösen.³⁸⁴

³⁷⁹ Freud, Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse, 2003, S. 348.

³⁸⁰ Vgl. Laplanche; Pontalis, Das Vokabular der Psychoanalyse, 1972, S. 39.

³⁸¹ Vgl. Springer-Kremser; Schuster, Bausteine der Psychoanalyse, 1997, S. 48.

³⁸² Vgl. Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 61.

³⁸³ Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 61.

³⁸⁴ Vgl. Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 61.

Mit Verweisen auf die Psychoanalyse und auf andere Autoren (Demos, Thoman und Acebo, Tronick) meint Daniel Stern, dass Affekte in der frühen Kindheit sowohl das primäre Medium als auch das primäre Thema der Kommunikation darstellen. Selbst im Alter von neun bis zwölf Monaten bildet der Affekttausch immer noch den vorherrschenden Modus und Inhalt der Kommunikation mit der Mutter. Dies geschieht, obwohl das Kind bereits begonnen hat, sein Tun und seine Absicht in Bezug auf Objekte mitzuteilen und Propositionen in prälinguistischer Form auszutauschen.³⁸⁵

Freud verstand unter Affekt grundsätzlich die Gefühlstönung, die eine Vorstellung begleitet, indem das Entstehen des Gefühls als hauptsächlich durch eine Triebabfuhr bedingt angesehen wurde. So sieht Freud Affekte als Reaktionen auf die Wahrnehmung eines inneren Vorgangs, welche durch ein externes Ereignis ausgelöst werden.³⁸⁶ Dornes weist darauf hin, dass Affekte durch Sinneseindrücke ausgelöst werden, welche von aktuellen Ereignissen im „Wahrnehmungsfeld des Säuglings herrühren“.³⁸⁷ In der modernen Affektforschung stützen sich die Ergebnisse auf Beobachtungen von Säuglingen mittels Zeitlupenvideo und Monitorwiege. Diese Experimente konnten aufzeigen, dass die Entwicklung des Affektsystems bei Neugeborenen mit ausschließlich kommunikativen Affekten beginnt. So fallen nach Springer-Kremser und Schuster die ersten Affekte in die Periode der früheren Betrachtung der Entwicklung des Kern-Selbst³⁸⁸, d.h. im Alter von ca. 2 bis 3 Monaten. Die Affekte Interesse (interest), Erregung (excitement) und Freude (joy) sind von Geburt an vorhanden, durch die Mimik unterscheidbar und äußerst relevant für die Affektregulierung in der Beziehung zwischen Mutter und Kind. Zum Beispiel dient der Affekt Interesse der Suche nach der Mutter als Objekt und der Herstellung und Sicherung der Konnektivität mit der Mutter.³⁸⁹ Nun kommt es auch vor, besonders in den ersten Lebensmonaten, in denen der Säugling äußerst viel an Aufmerksamkeit einfordert, dass dies belastend für die Mutter sein kann. Vielleicht kann sie oft nicht verstehen, warum der Säugling weint, obwohl er eben gestillt wurde, warum er so unrund ist. Vielleicht fühlt sie sich nicht gut, weil sie meint, sie vollziehe ihre mütterliche Fürsorge nicht gut genug.

³⁸⁵ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 190f.

³⁸⁶ Vgl. Springer-Kremser; Schuster, Bausteine der Psychoanalyse, 1997, S. 48.

³⁸⁷ Vgl. Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 61.

³⁸⁸ Vgl. dazu Daniel Sterns Einstellung zur Entwicklung des Selbstempfindens im Jahre 1992, siehe „Die Lebenserfahrung des Säuglings“.

³⁸⁹ Vgl. Springer-Kremser; Schuster, Bausteine der Psychoanalyse, 1997, S. 48f.

„Viel entlastender ist es dagegen zu wissen, dass ein Baby von Beginn an mit guten und bösen Gefühlen ausgestattet ist, dass es sich als Zentrum der Welt sieht und will, dass alle alles tun – ohne selbst auf die Bedürfnisse der Eltern zu achten.“³⁹⁰

So beschreibt Diem-Wille den Säugling und seine Art Aufmerksamkeit zu bekommen und stellt ihn zwar rücksichtslos, jedoch entspannend für belastete Eltern dar.

Dornes meint, weil der Säugling noch nicht phantasieren oder imaginieren kann, bestimmen Realitätswahrnehmungen und nicht Phantasien in den ersten eineinhalb Lebensjahren sein Affektleben.³⁹¹ Ekel respektive Abscheu (disgust), sowie Traurigkeit (sadness) und Verzweiflung oder psychischer Schmerz (distress) bilden sich in den ersten Lebensmonaten voll aus. Ab ca. dem sechsten bis siebten Lebensmonat kommen die Affekte Ärger (anger), Verachtung (contempt), Furcht (fear) und Scham hinzu.³⁹²

Stern gliedert das Erleben der Umgebung des Säuglings auf drei Arten auf, welche Formen der direkten, globalen Wahrnehmungsweise sind, in der die Verknüpfung unterschiedlicher Eindrücke von einem charakteristischen subjektiven Erleben begleitet wird. Neben diesen Erfahrungen bestehen jedoch auch Konstruktionsprozesse, die dem Säugling andere Möglichkeiten bieten, das Auftauchen des Selbst und des anderen zu erleben. Die drei Arten der direkten, globalen Wahrnehmungsweise zum Erleben der Umgebung sind folgende: Die transmodale Wahrnehmung des Säuglings und seine Fähigkeit bestimmte Eigenschaften von Menschen und Gegenständen, wie die Form, den Intensitätsgrad, die Bewegung, Anzahl und Rhythmus als globale, amodale Wahrnehmungseigenschaft zu erleben. Weiters besteht nach Heinz Werner, eine andere Art der amodalen Wahrnehmung, in der der Säugling kategoriale Affekte wie froh, traurig oder zornig im Bezug auf Töne, Farben oder geometrische Linien erlebt. Dementsprechend fungiert der Affekt als eine Art supramodale Währung und ist vermutlich in jedem Wahrnehmungsakt enthalten. Die dritte Version des Erlebens beinhaltet die Ausprägung von Vitalitätsaffekten, in der Begegnung mit Menschen. Hierbei werden dynamische, kinetische Begriffe wie „aufwallend“, „verblassend“, „flüchtig“, „explosionsartig“, „anschwellend“, „abklingend“, „berstend“, „sich hinziehend“

³⁹⁰ Diem-Wille, Das Kleinkind und seine Eltern, 2003, S. 127.

³⁹¹ Vgl. Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 61.

³⁹² Vgl. Springer-Kremser; Schuster, Bausteine der Psychoanalyse, 1997, S. 49.

als Qualität beschrieben. Der Säugling kann diese Erlebnisqualitäten bei sich und auch im Verhalten anderer Menschen wahrnehmen. Diese Qualitäten werden durch Veränderungen in den Motivations-, Bedürfnis- und Spannungszuständen geweckt. Diesen Qualitäten kann man sich nicht entziehen, während die regulären Affekte kommen und gehen. Auf die Weise, wie Eltern eine Tätigkeit ausführen, kommt ein Vitalitätsaffekt hervor, egal ob diese Tätigkeit einem bestimmten kategorialen Affekt entspricht. Vitalitätsaffekte sind Bestandteile des affektiven Erlebens und treten in Verbindung mit kategorialen Affekten als auch ohne diese auf. Man kann vermuten, dass der Säugling beobachtbare Handlungen als solche gar nicht wahrnimmt, sondern sie bezüglich der Vitalitätsaffekte, welche zum Ausdruck gebracht werden, einordnet und zu kategorisieren beginnt. Dies weist eine Ähnlichkeit zur physischen Welt der amodalen Wahrnehmung auf, die primär eine Welt abstrahierbarer Eigenschaften wie Form, Anzahl, Intensitätsstufe und ähnliche darstellt. Da sich Vitalitätsaffekte mit dem Konzept des Aktivierungsniveaus nicht zufrieden stellend erklären lassen, lässt sich daraus schlussfolgern, dass man diese von den kategorialen Affekten tatsächlich unterscheiden muss. Jede der diskreten Affektkategorien (kategorialen Affekte), wie Freude, Traurigkeit, Furcht, Zorn, Ekel, Überraschung, Interesse und eventuell Scham, wird in mindestens zwei Dimensionen erlebt. Der hedonische Tonus beschreibt das Ausmaß an Lust oder Unlust, mit dem die Aktivierung verbunden ist. Dieser von Freud entwickelte Ansatz beschreibt den auffälligen und außergewöhnlichen Aspekt der Lust, im Sinne von Spannungsminderung, und Unlust als Spannungs- und Erregungszunahme im subjektiven Erleben des Menschen. Auf diesem Ansatz basiert Freuds Konzept des Lustprinzips. Die Aktivierung bezeichnet den Grad an Intensität oder die Dringlichkeit einer Gefühlsqualität. Und obwohl der hedonische Tonus als affektives Erleben schneller oder früher wahrnehmbar ist, lassen sich sehr wohl auch diskrete Affekte im Gesicht des Säuglings beobachten. Im Hinblick auf die Konturen der Vitalitätsaffekte gibt es ein schier unbegrenztes Maß an Möglichkeiten, welche vermutlich in Gruppen organisiert sind und als Konturen-Familien wahrgenommen werden. Aktivierungskonturen, welche ein Grundmerkmal der Vitalitätsaffekte sind, sind womöglich folgendermaßen amodal repräsentiert: Das zeitliche Muster der Frequenzveränderungen des neuronalen Feuers kann ausschlaggebend für das gleiche Gesamtmuster oder die gleiche Aktivierungskontur sein.³⁹³

„Die amodale (auf abstrakten Erfahrungsqualitäten einschließlich der kategorialen und Vitalitätsaffekte beruhende) Wahrnehmung und die (auf

³⁹³ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 83 – 100.

Assimilation, Akkomodation, Assoziation und Erkennen von Invarianten beruhenden) Konstruktionsleistungen konstituieren somit die Prozesse, in denen der Säugling das Entstehen von Organisation erlebt.“³⁹⁴

Diese Prozesse spielen für die Organisationsbildung in sämtlichen Bereichen des Erlebens, wie die motorische Aktivität, die Affektivität und die Verhaltenszustände, eine Rolle und sind auch maßgeblich an der Verknüpfung von Erfahrungen aus unterschiedlichen Bereichen wie Sensorik, Motorik, Perzeption und Affektivität beteiligt.³⁹⁵

Das gemeinsame Erleben affektiver Zustände, so Stern, ist das auffälligste und in klinischer Hinsicht fruchtbarste Merkmal der intersubjektiven Bezogenheit. So expliziert er weiter, dass Kliniker, wenn sie von der Spiegelung durch die Eltern oder von ihrer empathischen Reaktionsbereitschaft sprechen, in erster Linie die Inter-Affektivität meinen. Ein intersubjektiver, affektbezogener Austausch erfolgt über drei Prozesse. Der erste passiert, indem die Mutter den Gefühlszustand des Säuglings an seinem Verhalten abliest. Weiters zeigt die Mutter ihrem Kind ein Verhalten, welches keine strikte Nachahmung ist, jedoch dem Verhalten des Kindes auf irgendeine Weise entspricht. Als dritten Prozess erkennt der Säugling, dass diese entsprechende mütterliche Reaktion mit seinem eigenen ursprünglichen Gefühlszustand etwas zu tun hat und sein Verhalten nicht nur nachgeahmt wird. Dies ist eine Erweiterung des Verhaltens der Mutter, aus vermutlich intuitivem Ursprung, in welchem sie über ihr imitationsähnliches Verhalten hinweg eine weitere Kategorie des Verhaltens in Anspruch nimmt – die Affektabstimmung. Die Affektabstimmung ist von hoher Relevanz, weil die Nachahmung nicht ausreicht, um auf den inneren Zustand Bezug zu nehmen.³⁹⁶

Als charakteristische Merkmale der Affektabstimmung hat Stern folgende Argumente geschildert: Es wird der Eindruck erweckt, dass eine Art Imitation stattgefunden hat. Es liegt eine gewisse Entsprechung vor, das Verhalten des Säuglings wird von der Mutter jedoch nicht exakt wiedergegeben. Weiters hat die Entsprechung überwiegend transmodalen Charakter – die Mutter gleicht ihre Verhaltensäußerungen dem des Säuglings an, benutzt aber einen anderen Kanal oder eine andere Modalität als dieser (zum Beispiel Intensitätsniveau bleibt gleich). Drittens wird nicht die Entsprechung zu dem Verhalten an sich

³⁹⁴ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 98.

³⁹⁵ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 98.

³⁹⁶ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 198 – 204.

hergestellt, welche der Säugling zeigt, sondern zu einem bestimmten Aspekt des Verhaltens, in welchem sich der Gefühlszustand des Kindes widerspiegelt. Der Gefühlszustand, in welchem sich der Säugling befindet, wird von der Mutter vermutet oder unmittelbar wahrgenommen.³⁹⁷

6.2.3 DAS ERREGUNGSNIVEAU

Diem-Wille äußert, scharfe Laute und eine laute Stimme mit einem ärgerlichen Ton, können ein Baby zum Weinen bringen.³⁹⁸ Was passiert im Spiel, wenn die Anpassung dem optimalen Erregungsniveau nicht entspricht? Laut Stern hat jeder Säugling ein optimales Erregungsniveau, welches er als angenehm empfindet. So empfindet er das Erleben oberhalb des Niveaus als unangenehm und unterhalb als uninteressant. Im optimalen Erregungsniveau gibt es einen Spielraum, in welchem sich Mutter und Kind anpassen, damit dieser Bereich nicht über- oder unterschritten wird. Die Bezugsperson ist für die Regulierung des Aktivitätsniveaus im Bezug auf den Stimm- und Gesichtsausdruck, der Gesten und Körperbewegungen zuständig. Diese stimulierenden Ereignisse determinieren das Erregungsniveau des Säuglings. Daraus folgt, dass dem individuellen, optimalen Erregungsbereich des Säuglings ein optimaler Stimulierungsbereich entspricht. Der Mutter gelingt es also, das Niveau ihrer Verhaltensweisen, das Maß, in dem sie diese übertreibt und variiert, feinfühlig dem momentanen optimalen Erregungsbereich des Säuglings anzupassen. Der Säugling kann das Erregungsniveau seinerseits beispielsweise durch das Blick-Abwenden regulieren. Somit besteht die Möglichkeit der Schlussfolgerung, dass der Säugling die Anwesenheit eines von ihm getrennten anderen wahrnimmt und spürt, das Verhalten des anderen ebenso zu verändern wie das eigene Erleben. Auf diese Weise der wechselseitigen Regulierung wird dem Säugling ermöglicht, Erfahrungen in der Selbst-Regulierung seines eigenen Erregungsniveaus zu sammeln. So läuft diese Art der Regulierung auf eine frühe Form von Bewältigungsmechanismen – dem Coping – hinaus.³⁹⁹ List meint, zur Aufrechterhaltung des optimalen Erregungsniveaus im Organismus strebt alle psychische Aktivität danach, Lust zu gewinnen und Unlust zu vermeiden. Die Triebe drängen hiernach auf dem kürzesten Weg nach Befriedigung.⁴⁰⁰

³⁹⁷ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 200 – 204.

³⁹⁸ Vgl. Diem-Wille, Das Kleinkind und seine Eltern, 2003, S. 89.

³⁹⁹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 112.

⁴⁰⁰ Vgl. List, Psychoanalyse, 2009, S. 66.

„Dies zwingt den Menschen auf den Umweg psychischer Arbeit, wodurch die Abfuhr gehemmt, das Phantasieren in planende mentale Aktivität verwandelt und die Motorik als gezieltes Handeln eingesetzt wird. Das so entstehende Realitätsprinzip ermöglicht die notwendige Auseinandersetzung mit und Veränderung der Realität [!], um dadurch – immer im Dienste des Lustprinzips – zuletzt die angestrebte Befriedigung erzielen zu können.“⁴⁰¹

Aufgrund der Verzögerung in der Befriedigung wird eine gewisse Unlusttoleranz benötigt.⁴⁰²

6.2.4 DIE MACHT DER INNEREN BILDER

Bereits zum Zeitpunkt der Geburt verfügt nach Hütther jedes Kind über einen beträchtlichen Schatz an inneren Bildern. Hierzu zählt er nicht nur die inneren Repräsentanzen und assoziativen Verknüpfungen über die Beschaffenheit all jener Teilaspekte der Welt, welche es bis dahin durch sinnliche Wahrnehmungen bereits kennen gelernt hat. Auch jene Repräsentanzen gehören dazu, welche als charakteristische Verschaltungsmuster pränatal in all jenen Bereichen des Gehirns herausgeformt und stabilisiert wurden, die für die Wahrnehmung von Veränderungen innerhalb des eigenen Körpers sowie für die Regulation von Organfunktionen und Stoffwechselprozessen zuständig sind. Hütther inkludiert hier Verschaltungsmuster, mit deren Hilfe der Blutdruck, die Sauerstoffsättigung, der Blutzuckerspiegel, die Ausschüttung von Hormonen und damit die Funktion und das Zusammenwirken innerer Organe gesteuert werden. Daneben sind die basalen Verschaltungsmuster für die Koordination und Steuerung zunächst reflexartig funktionierender, später auch willkürlich beeinflussbarer Bewegungen und Handlungen bereits pränatal angelegt.⁴⁰³

„Die in den so genannten motorischen Rindenfeldern entstehenden Repräsentanzen zur Steuerung komplexer Bewegungsabläufe müssen dazu in einem komplizierten Prozess erfahrungsabhängigen Lernens mit den sich im sensorischen Kortex ausbildenden Mustern des für spezifische Stellungen und Bewegungen charakteristischen Muskeltonus

⁴⁰¹ List, Psychoanalyse, 2009, S. 66.

⁴⁰² Vgl. List, Psychoanalyse, 2009, S. 66.

⁴⁰³ Vgl. Hütther, Die Macht der inneren Bilder, 2005, S. 28.

von Kopf, Rumpf und Extremitäten vernetzt werden. Dieser Prozess der Herausformung komplexer sensomotorischer Verschaltungsmuster zur Steuerung komplizierter Bewegungsabläufe setzt sich noch lang nach der Geburt fort. Im Verlauf dieses Prozesses entstehen immer präzisere und immer genauer aufeinander abgestimmte innere Repräsentanzen ganzer Handlungsabläufe, die als ganzheitliches inneres ‚Handlungsbild‘ abgerufen werden, wenn eine komplizierte Bewegung ausgeführt werden soll, etwa beim Fangen eines Balls oder beim Greifen und Zum-Mund-Führen einer Tasse, beim Laufen oder Springen, beim Schreiben und Lesen, und natürlich auch beim Formen von Wörtern und Sätzen, also beim Sprechen.“⁴⁰⁴

Laut Largo spiegelt sich im Alter von neun Monaten im kindlichen Spiel ein wichtiger geistiger Entwicklungsschritt wider, nämlich die Merkfähigkeit. Largo spricht weiter von der Objektpermanenz nach Piaget, da er meint, Piaget spricht hierbei vom Kurzzeitgedächtnis.⁴⁰⁵ Hierzu meint Dornes, Piaget verstehe darunter die Fähigkeit, an die Weiterexistenz eines Gegenstandes zu glauben, obwohl er verschwunden ist. Piaget ordnet den Erwerb der Symbolfunktion auf 18 bis 24 Monate ein, jedoch gibt er an, dass die frühesten Anzeichen von Objektpermanenz etwa mit acht Monaten auftauchen.⁴⁰⁶ Stern wiederum hält den Zeitpunkt über das Auftauchen der Objektpermanenz offen und beschreibt das Kind im Alter von sechs Monaten als kompetent in der Aufnahme, dem Aufrechterhalten und dem Beenden der Mutter-Kind-Interaktion. Weiters hat der Säugling nun Schemata des menschlichen Gesichts, der menschlichen Stimme und der menschlichen Berührung entwickelt, und innerhalb dieser Kategorien erkennt es das Gesicht, Berührungsreize und Bewegungen der Mutter. Ebenso hat es Schemata von vielerlei Gefühlsausdrücken und Signalen verinnerlicht.⁴⁰⁷ Schließlich meint er, das Kind verfügt nach dieser Verinnerlichung über eine Basis eines zusammengesetzten inneren Bildes seiner Mutter. Ein paar Monate nach Beendigung dieser Phase hat das Kleinkind zur Objektpermanenz gefunden. Dies bedeutet, es besteht eine beständige Repräsentation der Mutter, welche vom Kleinkind in sich getragen wird, sowohl in An- als auch in Abwesenheit der Mutter.⁴⁰⁸ Hüther beschreibt die Entwicklung des inneren

⁴⁰⁴ Hüther, Die Macht der inneren Bilder, 2005, S. 28.

⁴⁰⁵ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 314.

⁴⁰⁶ Vgl. Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 90.

⁴⁰⁷ Vgl. Stern, The First Relationship, 2002, S. 21.

⁴⁰⁸ Vgl. Stern, Mutter und Kind, 2006, S. 15.

Bildes einer Mutter, indem er zunächst auf das Erkennen und Wiedererkennen von optischen Eindrücken eingeht. Mittels erfahrungsabhängiger Weiterentwicklung und Spezifizierung bestimmter Grundmuster der Anordnung und Verknüpfung all jener Nervenzellverbände, die an der Verarbeitung optischer Eindrücke beteiligt sind, formen sich in der Sehrinde stetig präzisere Repräsentanzen aus.⁴⁰⁹ Welzer beschreibt eine Verinnerlichung der Mutter, was die Akustik betrifft. Gemäß Welzer bildet eine bestimmte Lautfolge ein bestimmtes Engramm⁴¹⁰, eine Erinnerungsrepräsentation im Gehirn. Dass dieses Engramm gebildet werden kann, wird durch die genetische Determinierung möglich, nicht aber die Gestalt des Engramms selbst, welche von der Klanggestalt der Stimme der Mutter abhängt. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass beim Säugling eine genetische Prädisposition besteht, jedoch welche Form das Engramm annimmt, hängt sehr wohl von den Genen ab als auch von der Erfahrung, welche der Säugling macht.⁴¹¹ Nun wieder zur optischen Verinnerlichung:

„Erst indem das Neugeborene das Gesicht der Mutter immer wieder intensiv betrachtet, entsteht in all jenen Hirnbereichen, die dabei aktiviert werden, ein zunehmend deutlicheres und präziseres inneres Bild dieser Mutter, das dann auch immer besser und sicherer erkannt wird. Im weiteren Entwicklungsverlauf wird dieses durchaus nicht nur in der Sehrinde lokalisierte, sondern auch mit einer bestimmten Stimme, einem bestimmten Duft, bestimmten Bewegungen der Mutter und den eigenen Erfahrungen und Gefühlen verbundene ‚ganzheitliche innere Mutterbild‘ weiter geschärft und gleichzeitig erweitert um all das, was diese Mutter sonst noch zu bieten hat: Gefühle, die sich in Mimik und Gestik äußern, Fähigkeiten und Fertigkeiten, auch Schwächen und Unvollkommenheiten, die zum Erreichen des eigenen Wohlbefindens nutzbar sind, später wohl auch Grenzen mütterlicher Geduld, die rechtzeitig erkannt und respektiert werden muss.“⁴¹²

Wie oben erwähnt, datiert Piaget das erste Auftreten von verzögerten Nachahmungen auf etwa 18 Monate. Die Konsequenz, bildhaftes Denken existiere erst nach diesem Alter, also zwischen 18 und 24 Monaten, gibt aber zu denken. Denn neuere Untersuchungen zu diesem Thema belegen, die

⁴⁰⁹ Vgl. Hüther, Die Macht der inneren Bilder, 2005, S. 28f.

⁴¹⁰ Vgl. dazu Kapitel 4.2.1.

⁴¹¹ Vgl. Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 57.

⁴¹² Hüther, Die Macht der inneren Bilder, 2005, S. 28f.

verzögerte Nachahmung ist bereits mit 14 bzw. neun Monaten präsent. Daraus kann man schlussfolgern, auch die Symbolfunktion könnte bereits kurze Zeit später vorhanden sein.⁴¹³ Lichtenberg⁴¹⁴ wiederum, welcher von Dornes als Referenz herangezogen wird, hat eine von Piaget abweichende Theorie über die Genese des inneren Bildes formuliert. So wird in ihr die Vorstellungsfähigkeit nicht als Auswirkung einer Handlungsverinnerlichung begriffen. Sie entsteht demnach aus der Fähigkeit, die ursprüngliche Ganzheit einer Wahrnehmung, in welcher die Handlung, die Sinnesempfindung und der Affekt noch eins sind, in ihre Teile aufzuspalten. Somit wird der visuelle Anteil aus diesem gesamten Ensemble herausgelöst und betrachtet. Dies passiert so lange, bis es schließlich gelingt, dieses Abbild auch vorzustellen.⁴¹⁵

Aus neurobiologischer Sichtweise könnte man diese Idee betrachten, dass dieses Abbild erst dann konkret wird, wenn die Intensität und Häufigkeit eines Erlebens so weit konvergiert, dass sich bezüglich dessen Synapsenverbindungen angelegt und verstärkt haben.

Vor dem Vorstellen kommt in der Theorie Lichtenbergs das Abbilden vor, welches in einer Herauspräparierung des bildhaften Anteils einer Gesamtwahrnehmung aus dem üblicherweise begleitenden Kontext anderer Sinnesempfindungen und Handlungen besteht.⁴¹⁶

„Eine Milchflasche ‚abbilden‘ heißt, nicht mehr mit Saugen und Greifen auf sie zu reagieren, sondern sie ganz ohne Handlung ansehen zu können. Ist dieser Schritt des Abbildens (mit neun bis 14 Monaten) erreicht, so erfolgt als nächster das kontextfreie Vorstellen des Abgebildeten mit etwa 18 Monaten. Statt etwas, was da ist, nur zu betrachten (abzubilden), kann jetzt etwas, was nicht da ist, in bildhafter Form vorgestellt werden. Die Fähigkeit zum ‚Bildermachen‘ ist also für Lichtenberg ebenfalls nichts Primäres, sondern eine Entwicklungserrungenschaft. Sie erwächst bei ihm aus der Abbildungsfähigkeit, nicht wie bei Piaget aus der Verinnerlichung von Handlungen.“⁴¹⁷

⁴¹³ Vgl. Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 88.

⁴¹⁴ Vgl. Lichtenberg, Psychoanalyse und Säuglingsforschung, 1983.

⁴¹⁵ Vgl. Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 88.

⁴¹⁶ Vgl. Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 88.

⁴¹⁷ Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 88.

Nach Dornes kann man mit neun Monaten erste Anzeichen für Mentalisierungen (mentale Zustände des Wünschens, Fühlens und der Aufmerksamkeit werden als Gründe oder Ursachen von Handlungen betrachtet) beobachten. Über verschiedene Entwicklungsstadien hinweg wird mit circa fünf Jahren ein Verständnis des Seelenlebens erreicht, welches in etwa dem Erwachsener entspricht.⁴¹⁸

⁴¹⁸ Vgl. Dornes, Die Seele des Kindes, 2006, S. 167 - 169.

7 PRÄVERBALE KOMMUNIKATION

Nach Speck lässt sich ganz allgemein sagen, dass die nonverbale Kommunikation eine besondere Bedeutung für den emotionalen Bereich der Sozialisation hat.⁴¹⁹

„Sie vollzieht sich weitgehend unbewusst und vermittelt vornehmlich die Gefühlsqualitäten der interpersonalen Beziehungen. Ihre Bedeutung für die Erziehung ist evident.“⁴²⁰

Die Körpersprache gestaltet eine tiefe Beziehung zwischen dem Kind und den Eltern. Die gesprochene Sprache entwickelt sich eingebettet in diese Beziehung.⁴²¹ Welzer postuliert zudem, das Bewusstsein und das autobiographische Gedächtnis sich in Kommunikation bilden.⁴²²

„Eltern, die mit dem Baby sprechen, entwickeln eine ‚Babysprache‘, bei der hohe Laute überwiegen, die von Wiederholungen und rhythmischen Betonungen gekennzeichnet sind.“⁴²³

Das oben stehende Zitat von Diem-Wille, erläutert die besonders eigene Sprache, welche Erwachsene annehmen, wenn sie mit Säuglingen kommunizieren, den so genannten Baby-Talk.⁴²⁴

Mechthild Papoušek schreibt in ihrem Beitrag über die „Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation“, die vorsprachliche Kommunikation ist der natürliche Kontext, in dem Säuglinge in aller Welt scheinbar mühelos die Muttersprache erlernen. Außerdem gehört die vorsprachliche Kommunikation zu den Kontexten, in denen sich die Anfänge der Eltern-Kind-Beziehungen entwickeln. Als Basis beschreibt Papoušek weiters Grundregeln der vorsprachlichen Kommunikation. Das sind alle wahrnehmbaren Verhaltensformen wie Muskeltonus, Bewegungsdynamik und autonome Verhaltensaüßerungen in Atmung, Temperatur, Farbe und Feuchtig-

⁴¹⁹ Vgl. Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 143.

⁴²⁰ Speck, Menschen mit geistiger Behinderung, 2012, S. 143.

⁴²¹ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 366.

⁴²² Vgl. Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 9.

⁴²³ Diem-Wille, Das Kleinkind und seine Eltern, 2003, S. 89.

⁴²⁴ Siehe auch Kapitel 6.

keit der Haut eingeschlossen, die als mögliche Kommunikationsmittel in Frage kommen.⁴²⁵

Dornes postuliert, mit dem Alter von neun Monaten entsteht das so genannte Social referencing. Das Kind richtet sich demnach in seinem Tun nach dem mütterlichen Affekt als Antwort und betrachtet diesen Affekt als Information auf etwas Drittes, z.B. ein unbekanntes Spielzeug.⁴²⁶

„In den ersten 2 Lebensjahren kommunizieren Kind und Eltern fast ausschließlich über die Körpersprache. Wenn eine Mutter zu ihrem Säugling spricht, ist der Inhalt ihrer Wörter für das Kind nicht von Bedeutung. Entscheidend sind die Tonlage, die Melodie und der Ausdruck der mütterlichen Stimme. Der Säugling wiederum teilt sein Befinden der Mutter mit seiner Mimik, seinem Schrei- und Blickverhalten sowie seinen Bewegungen mit.“⁴²⁷

Papoušek geht von der Annahme aus, dass vorsprachliche Kommunikation und Anfänge der Sprachentwicklung untrennbar in die Entwicklung der ersten sozialen Beziehungen eingebettet sind und geht sogar einen Schritt weiter und schließt den kommunikativen Austausch mit der Mutter in der pränatalen Phase mit ein.⁴²⁸ Folglich kann man von der These ausgehen, die Sprachentwicklung setze bereits vor der Geburt ein.

„Während der Phase der vorsprachlichen Kommunikation vom ersten Schrei zum ersten Wort macht der Säugling in Bezug auf die Sprache scheinbar sprunghafte Entwicklungsfortschritte: von den ersten Orientierungsreaktionen auf Sprachreize zum Verständnis der ersten Wörter, vom undifferenzierten unwillkürlichen Schreien zur gezielten Mitteilung von Bedürfnissen und Absichten, von zufälligen Begleitlauten der Atmung zur Artikulation der meisten Phoneme der Muttersprache, und von der ersten postnatalen Wahrnehmung der Umwelt zur symbolischen Repräsentation und zum Bezugnehmen auf Handlungen, Gegenstände und Personen.“⁴²⁹

⁴²⁵ Vgl. Papoušek, Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation, in: Denken – Sprechen – Lernen 1996, S. 34f.

⁴²⁶ Vgl. Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 78.

⁴²⁷ Largo, Babyjahre, 2008, S. 366.

⁴²⁸ Vgl. Papoušek, Vom ersten Schrei zum ersten Wort, 2001, S. 16.

⁴²⁹ Papoušek, Vom ersten Schrei zum ersten Wort, 2001, S. 16.

Im Gehirn sind im Wesentlichen zwei Zentren für die Verarbeitung von Sprache zuständig. Eines ist für das Sprachverständnis und eines für den sprachlichen Ausdruck verfügbar. Lautbildung (Phonetik) und Grundstruktur der Sprache (Grammatik und Syntax) sind biologisch vorgegeben. In der Sprachentwicklung spiegelt sich inhaltlich die geistige Entwicklung des Kindes wider. Die geistige Entwicklung geht der sprachlichen Entwicklung voraus, denn zuerst entwickelt das Kind eine innere Vorstellung, nächstens versteht es den sprachlichen Begriff, welcher diese Vorstellung bezeichnet und letztlich wendet es diesen Begriff selbst an. Des Weiteren beginnt das Kleinkind ein erstes Verständnis für einzelne Wörter nach dem Alter von sechs Lebensmonaten heranzubilden. Als Ergebnis bekommt die Sprache nun auch eine inhaltliche Bedeutung. Largo erkennt Gesten als Vorstadium der gesprochenen Sprache an. So meint er, ein Kind kommt mit einem funktionstüchtigen Gehör auf die Welt und ist vorerst vor allem am Ausdruck der Stimme interessiert. So ist der Inhalt der Wörter für ihn noch ohne Bedeutung. In den ersten drei Lebensmonaten drückt sich der Säugling immer weniger durch Schreien und zunehmend durch Vokalisieren aus. Sinnvoll ist eine Babysprache von Seiten der Eltern in dem Sinne, dass langsames, vereinfachtes, ausdrucksstarkes und vor allem sich wiederholendes Sprechen der Aufnahmefähigkeit des Säuglings entgegenkommt.⁴³⁰

„Sprache im engeren piagetschen Sinne tritt bei unseren Kindern erst im 2. Lebensjahr auf. Zuvor besteht aber keineswegs ein Kommunikationsnotstand. Säuglinge kommunizieren mit ihrer Umgebung in vielfältigster Weise vom ersten Lebenstag an. Diese frühen Verständigungsformen, die aus der sozialen Interaktion entstehen, sind eine unabdingbare Voraussetzung für die weitere Sprachentwicklung.“⁴³¹

Dornes gliedert expressive Äußerungen in drei Stufen. Die erste Stufe ist die reine Expression. Die zweite Stufe die intentionale Expression und die dritte die intentionale Kommunikation. Die erste Stufe, auf die Kommunikation des Säuglings bezogen, dient zum Ausdruck der Befindlichkeit (z.B. Jammern und Quengeln). Nach der mehrmaligen Wiederholung und dem darauf Eingehen der Bezugsperson erkennt der Säugling dieses Jammern und Quengeln als Instrument an. Er weiß nun, wenn er schreit, wird jemand kommen, um ihn zu trösten, er möchte also eine Veränderung seines aktuellen Zustandes herbeiführen. Dies ist die zweite Stufe. Die intentionale Kommunikation unterscheidet sich darin, dass der Säugling etwas mitteilen möchte. Als Beispiel

⁴³⁰ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 375 - 383.

⁴³¹ Largo, Babyjahre, 2008, S. 365.

führt Dornes einen Säugling an, welcher auf einen Gegenstand zeigt, weil er ihn haben möchte. So zeigt der Säugling mit etwa neun Monaten nicht nur auf einen Gegenstand, sondern er blickt dabei oder danach in das Gesicht der Mutter. So drückt der Säugling nicht nur etwas aus, es reicht ihm auch nicht die Beeinflussung von jemandem aus, sondern er geht einen Schritt weiter und möchte auch mitteilen, dass er den Gegenstand möchte.⁴³² Hingegen ist eine projektive Identifizierung folgendes:

„Ein unliebsamer oder unbequemer Affekt wird im anderen ‚deponiert‘; dort angekommen, entfaltet er seine Wirkung, gegen die sich der Adressat kaum wehren kann, weil sie ihn mit allen Körperfasern ergreift. Er kommuniziert deshalb, ob er will oder nicht, den Affekt zurück, und diese unwillkürliche, kaum unterdrückbare Affektantwort wird subjektiv als fremd empfunden.“⁴³³

Hierbei ist es so, dass der Säugling beispielsweise Unbehagen und Angst ganz unintentional und phantasiefrei ausdrückt und in der Mutter verschiedene Gefühle auslöst. Stern beschreibt ein intentionales Objekt als das, worauf der Geist, die Psyche gerichtet ist. Hierbei ist keine Intention im psychologischen Sinne, also eine motivierte Zielgerichtetheit, erforderlich. So kann nach Stern das intentionale Objekt ein roter Ball sein, ein inneres Schmerzgefühl, die Wahrnehmung der Brustwarze im Mund, ein Gedanke oder gar eine Erinnerung.⁴³⁴ So vermutet Dornes des Weiteren, dass projektive Identifikationen auf dem Niveau des Beeinflussen-Wollens operieren, aber keine intentionalen Kommunikationen sind. Für Dornes ist es die fehlende Mitteilungsabsicht, welche die projektive Identifizierung so schwer deutbar und belastend macht. Sie impliziert lediglich eine Aufforderung zur Veränderung, enthält jedoch keine kommunikative Absicht und will keinen mentalen oder motivationalen Zustand mitteilen.⁴³⁵

Stern beschreibt mehrere Versionen des Response: Das Drehen des Kopfes, das Saugen, Blicke, Augenbewegungen, die Herzrate, Strampelbewegungen können potentielle Antworten eines Säuglings sein.⁴³⁶ Ebenso erwähnt Stern Ausdrucksformen des Gesichts, welche in der Mutter-Kind-Dyade häufig von

⁴³² Vgl. Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 73f.

⁴³³ Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 69.

⁴³⁴ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. X.

⁴³⁵ Vgl. Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 73ff.

⁴³⁶ Stern, Tagebuch eines Babys, 2007, S. 14f.

Seite der Mutter vorkommen. Die gespielte Überraschung und das Stirnrunzeln, sowie das Lächeln und der Ausdruck des Mitgefühls sind typische Gesichtsausdrücke der Mutter in der Interaktion. Auch ein neutrales oder ausdrucksloses Gesicht kann bei der Mutter vorkommen. Laut Stern sind alle diese fünf Ausdrucksformen häufig und treten überall auf. Oft werden sie stereotyp in Spiel-Interaktionen gezeigt. Die Mutter gebraucht die verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten zum Einleiten, Aufrechterhalten und Modulieren und zum Beenden der sozialen Interaktion.⁴³⁷ Hierzu beschreibt Dornes den so genannten Baby-talk. Beim Baby-talk wird langsamer gesprochen, mit immer neuen geringfügig variierenden Wiederholungen und Übertreibungen, die es dem Säugling erleichtern, sich darauf einzustellen und eine Regelmäßigkeit darin entdecken.⁴³⁸ Dementsprechend soll darauf hingewiesen werden, dass aus neurobiologischer Sicht diese Wiederholungen äußerst relevant sind, da vermutlich auf diese Weise die Synapsenverbindungen verstärkt werden können.

Nach Dornes können Säuglinge weder sprechen noch die sprachlichen Äußerungen ihrer Eltern verstehen. Jedoch soll man die Wirkung der vokalen Begleitmusik der Sprache wie Melodie, Tempo, Rhythmus und die Körpersprache der Bewegungen, Gesten und Gesichtsausdrücke nicht ausblenden. Bei Eltern und Säuglingen werden über diese Kanäle Affekte kommuniziert und induziert.⁴³⁹ Dieser Übertragungsprozess von Affekten kann äußerst positiv wie auch negativ verlaufen, man denke an die Auswirkungen in der Interaktion respektive am Beispiel depressiver Mütter sowie an den tragischen Effekt der frühen Deprivation⁴⁴⁰. Es können immer wieder Störungen oder missglückte Interaktionen zwischen Bezugsperson und Säugling auftreten. Dornes schildert dazu Möglichkeiten warum: Es können beispielsweise die Programme auf einer oder auf beiden Seiten wegen genetischer oder sonstiger Anomalien gestört sein. Ein weiterer Faktor sind Eltern, welche „zu kopflastig“ sind und so zu wenig intuitiv handeln.⁴⁴¹ Auch Papoušek spricht davon, dass ein kommunikativer Austausch zwischen dem Baby und seinen Eltern nur dann

⁴³⁷ Vgl. Stern, Mutter und Kind, 2006, S. 18 – 20.

⁴³⁸ Vgl. Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 64.

⁴³⁹ Vgl. Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 67f.

⁴⁴⁰ Vgl. dazu Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 151; vergleiche ebenso Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 82 – 85; Dornes, Die emotionale Welt des Kindes, 2007, S. 101 – 103 und 134 – 146; Diem-Wille, Das Kleinkind und seine Eltern, 2003, S. 85; Speck, Hirnforschung und Erziehung, 2008, S. 140; Stern, The Birth of a Mother, 1998, S. 126; Tyson; Tyson, Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, 2009, S. 24f; Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 74.

⁴⁴¹ Vgl. Dornes, Die emotionale Welt des Kindes, 2007, S. 23 und Dornes, Die frühe Kindheit, 2006, S. 64.

gelingen kann, wenn das Baby aufnahmebereit und interessiert ist und die Eltern ihr Verhalten auf seine Wahrnehmungs- und Denkfähigkeiten abstimmen, verständlich machen und ihrerseits die Botschaften seiner Körpersprache verstehen und angemessen beantworten. So beschreibt sie anschließend, was im Zwiegespräch zwischen Eltern und Baby anmutet wie ein „wohlsynchronisierter Dialog“, ist das Ergebnis eines Zusammenspiels von angeborenen kindlichen Fähigkeiten und Vorlieben und reifungsabhängigen Einschränkungen auf Seiten des Säuglings und komplementären frühpädagogischen Kompetenzen im elterlichen Kommunikationsverhalten. Dies bezeichnet Papoušek als kindliche Prädispositionen zum Lernen und elterlichen Prädispositionen zum Lehren und Vermitteln von Erfahrung.⁴⁴²

7.1 BEZIEHUNG UND INTERAKTION IN DER PSYCHOANALYSE

List sieht die Psychoanalyse als Wissenschaft von den unbewussten psychischen Vorgängen und durch ihr Verständnis des Menschen bestimmt. Die Psychoanalyse untersucht aus diesem Grund nicht nur einzelne Phänomene, sondern versucht allgemeine Gesetzmäßigkeiten des Psychischen zu formulieren und Zusammenhänge zum Körperlich-Sinnlichen, zum Sozialen und zur Kultur zu bestimmen.⁴⁴³

„Wir haben es also mit einer Methode des Spurenlesens zu tun. Der Psychoanalytiker entdeckt aufgrund vielfältiger Indizien, die anderen unsichtbar oder zumindest unwichtig bleiben, die besondere Eigenart seines Forschungsgegenstandes.“⁴⁴⁴

Wie oben von List erwähnt, sucht man in der Psychoanalyse nach scheinbaren Nichtigkeiten. So bemerkt List „[...] gerade in dem, was üblicherweise der Aufmerksamkeit entzogen ist, [...] findet das Charakteristische einer Person oder eines Geschehens oft ein besonderes Refugium.“⁴⁴⁵ Um eine Beziehung oder Interaktion in der Psychoanalyse auszuforschen, ist das prinzipielle Vorgehen immer gleich, denn es basiert auf Aufmerksamkeit, welche anders eingestellt ist als das Alltagsbewusstsein, welches den latenten Sinn der

⁴⁴² Vgl. Papoušek, Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation; in : Denken – Sprechen – Lernen, 1996, S. 35f.

⁴⁴³ Vgl. List, Psychoanalyse, 2009, S. 62.

⁴⁴⁴ List, Psychoanalyse, 2009, S. 17.

⁴⁴⁵ List, Psychoanalyse, 2009, S. 17.

Phänomene übersehe oder nicht verstehen würde.⁴⁴⁶ Zudem darf man folgende Aussage von List nicht außer Acht lassen, wenn es sich um Interpretationen handelt: „Überhaupt sind für die Interpretation weder Richtigkeit noch Wahrheit messbar, sondern bleiben im Assoziationsstrom ganz am aktuellen Geschehen, an dem der Analytiker beteiligt ist.“⁴⁴⁷ Der Ausdruck psychischer Strukturen ist etwas, was man ein Stück weit beobachten kann. „Unter psychischen Strukturen versteht man die über längere Zeiträume hin stabilen Konfigurationen psychischer Prozesse.“⁴⁴⁸ Die laut Springer-Kremser bis heute gültige und gebräuchliche Einteilung von stabilen psychischen Konfigurationen stammt von Sigmund Freud, der die triebhaften Gegebenheiten eines Menschen unter das Es subsumierte. Die moralischen und ethischen Gebote und Verbote und die handlungsleitenden Ideale werden als Überich bezeichnet und die psychischen Funktionen, die als Vermittler zwischen dem Über-Ich und dem Es sowie mit der Außenwelt fungieren, als Ich bezeichnet.⁴⁴⁹

„Die Intrauterinexistenz des Menschen erscheint gegen die der meisten Tiere relativ verkürzt; er wird unfertiger als diese in die Welt geschickt. Dadurch wird der Einfluß der realen Außenwelt verstärkt, die Differenzierung des Ichs vom Es frühzeitig gefördert, die Gefahren der Außenwelt in ihrer Bedeutung erhöht und der Wert des Objekts, das allein gegen diese Gefahren schützen und das verlorene Intrauterinleben ersetzen kann, enorm gesteigert. Dieser biologische Moment stellt also die ersten Gefahrsituationen her und schafft das Bedürfnis, geliebt zu werden, das den Menschen nicht mehr verlassen wird.“⁴⁵⁰

Grundlegend ist die menschliche Psyche damit beschäftigt, das psychische Gleichgewicht herzustellen und zu erhalten. Durch die Stabilität erreicht die Psyche eine ausreichende Flexibilität, um sich an neu auftretende Situationen anpassen zu können. Damit ist ein wesentlicher Faktor für psychische Gesundheit gegeben. Das Gelingen dieser Funktion hängt sowohl von der Intaktheit des Ichs als auch von den Möglichkeiten der Abwehrzwecke ab. Darüber hinaus spielen die unterschiedlichen Inhalte des Es, die Reife des

⁴⁴⁶ Vgl. List, Psychoanalyse, 2009, S. 17.

⁴⁴⁷ List, Psychoanalyse, 2009, S. 61.

⁴⁴⁸ Schuster, Psychische Struktur, in : Springer-Kremser, Psychische Funktionen in Gesundheit und Krankheit, 2007, S. 15.

⁴⁴⁹ Vgl. Schuster, Psychische Struktur, : in Springer-Kremser, Psychische Funktionen in Gesundheit und Krankheit, 2007, S. 15.

⁴⁵⁰ Laplanche; Pontalis, Das Vokabular der Psychoanalyse, 1972, S. 176, zit. nach Freud, Hemmung, Symptom und Angst, 1926, S. 83.

Überichs und die jeweiligen Gegebenheiten der Außenwelt eine oft maßgebliche Rolle, ob ein psychisches Gleichgewicht stabil gehalten werden kann oder ob es erschüttert wird.⁴⁵¹

„Die psychische Struktur, die unmittelbar mit der Aufrechterhaltung des psychischen Gleichgewichtes betraut ist, ist das ‚Ich‘. Damit kommt dem Ich als psychische Instanz die Vermittlerrolle zwischen dem Es (dem Triebpol der Persönlichkeit), dem Überich (moralische Ge- und Verbote, Idealvorstellungen) und der Außenwelt zu.“⁴⁵²

Der Ausdruck dieser verschiedenen nicht bewussten psychischen Momente kann laut Schuster als bewusstes Erleben verstanden werden. Dabei entsteht ein Kräfteverhältnis, in welchem sich diese unterschiedlichen psychischen Regungen ergänzen oder zueinander in Widerspruch stehen können. Dies wird aufgrund dessen als Psychodynamik bezeichnet.⁴⁵³

„Je nach dem jeweiligen Strukturniveau einer Psyche stellt sich dieses Kräfteverhältnis unterschiedlich dar, sind die Möglichkeiten, ein psychisches Gleichgewicht aufrechtzuerhalten, unterschiedlich strukturiert.“⁴⁵⁴

So gestaltet sich die Aufrechterhaltung des psychischen Gleichgewichtes beim Säugling anders als beim Erwachsenen. Und laut Diem-Wille entwickelt der Säugling durch die Verinnerlichung der bewahrenden und schützenden Anteilnahme der Mutter in seiner Psyche einen positiven Kern, ein gutes inneres Objekt, auf das es immer wieder Bezug nehmen kann.⁴⁵⁵

„In den ersten drei Monaten erfolgt eine ‚soziale Geburt‘, indem das Baby über seine Beziehung zur Mutter oder zu einer Pflegeperson (Primärojekt) eine Beziehung aufbaut.“⁴⁵⁶

⁴⁵¹ Vgl. Schuster, Die Aufrechterhaltung des psychischen Gleichgewichts, in : Springer-Kremser, Psychische Funktionen in Gesundheit und Krankheit, 2007, S. 21.

⁴⁵² Schuster, Die Aufrechterhaltung des psychischen Gleichgewichts, in : Springer-Kremser, Psychische Funktionen in Gesundheit und Krankheit, 2007, S. 21.

⁴⁵³ Vgl. Schuster, Die Aufrechterhaltung des psychischen Gleichgewichts, in : Springer-Kremser, Psychische Funktionen in Gesundheit und Krankheit, 2007, S. 21.

⁴⁵⁴ Schuster, Die Aufrechterhaltung des psychischen Gleichgewichts, in : Springer-Kremser, Psychische Funktionen in Gesundheit und Krankheit, 2007, S. 21.

⁴⁵⁵ Vgl. Diem-Wille, Das Kleinkind und seine Eltern, 2003, S. 85.

⁴⁵⁶ Diem-Wille, Das Kleinkind und seine Eltern, 2003, S. 84.

In dieser Zeit wird der Grundstein für eine Struktur und innere Ordnung gelegt, wenn es der Mutter gelingt, die archaischen Ängste des Säuglings zu absorbieren, zu verstehen und sie dem Säugling in modifizierter Form zurückzugeben.⁴⁵⁷

„Die Eltern oder eine konstante Bezugsperson haben die Aufgabe, dem Säugling zu helfen, die rohen und primitiven archaischen Gefühle und Körperwahrnehmungen in Einklang zu bringen und zu ordnen.“⁴⁵⁸

Die Gefühle und Körperwahrnehmungen kann man wohl mit der sinnlichen Wahrnehmung, der Kognition und den Affekten vergleichen. Zwischen sinnlicher Wahrnehmung, Kognition und Affekten (Emotionen) besteht eine permanent gegebene Verknüpfung. Diese Verschränkung nennt man Apperzeption.⁴⁵⁹ Für die Psychoanalyse stehen die Affekte im Vordergrund. Jedoch kann man auch die anderen Teile der Apperzeption nicht außer Acht lassen. Durch die gegebene Verschränkung ist es nicht mehr möglich, die Kognition und die sinnliche Wahrnehmung zu ignorieren. Das Lustprinzip schließt nach List das vom Bewusstsein aus, was Unlust ankündigt. Es reguliert das psychische Geschehen, insbesondere auch die Verdrängung.⁴⁶⁰

„Für die früheste Lebenszeit kann man von einer Mutter-Welt sprechen, die erlebnismäßig ein vom Baby noch ungetrenntes Universum bedeutet, in und mit welchem die infantilen Triebkonflikte von statten gehen. Daraus bilden sich günstigenfalls psychische Strukturen des Kindes, die zuletzt eine Trennung von der Mutter ermöglichen. Donald W. Winnicott hat für Verhältnisse, in denen dies erfolgreich vor sich gehen kann, den Begriff ‚good enough mother‘ kreiert. Er bezeichnet damit eine primäre Pflegeperson, die in optimaler Weise auf das Baby eingestellt ist, sodass bei diesem ein globales Gefühl der Sicherheit und befriedigenden Verbundenheit vorherrschen kann.“⁴⁶¹

Zur Mutterliebe und dem Gemeinschaftsgefühl äußert Alfred Adler in „Der Sinn des Lebens“: *„Wahrscheinlich verdanken wir dem mütterlichen Kontaktgefühl*

⁴⁵⁷ Vgl. Diem-Wille, Das Kleinkind und seine Eltern, 2003, S. 84.

⁴⁵⁸ Diem-Wille, Das Kleinkind und seine Eltern, 2003, S. 84.

⁴⁵⁹ Vgl. Alfred Adler, Der Sinn des Lebens, 2004.

⁴⁶⁰ Vgl. List, Psychoanalyse, 2009, S. 66.

⁴⁶¹ List, Psychoanalyse, 2009, S. 104f.

*den größten Teil des menschlichen Gemeinschaftsgefühls, und damit auch den wesentlichen Bestand der menschlichen Kultur. [Hervorhebung im Original]*⁴⁶²

Der Säugling ist abhängig vom anderen zur Befriedigung seiner Bedürfnisse. Er erweist sich als ohnmächtig die Aktion zur Befriedigung herbeizuführen, damit die innere Spannung beendet werden kann. Der umgangssprachliche Begriff der Hilflosigkeit hat dadurch in der Theorie nach Freud zusätzlich einen spezifischen Sinn, welcher den Zustand des Säuglings beschreibt.⁴⁶³ Im Jahre 1911 legt Margarethe Hilferding in ihrem Aufsatz „Zur Grundlage der Mutterliebe“ dar, Mutterliebe werde durch die körperliche Beschäftigung zwischen Kind und Mutter ausgelöst.⁴⁶⁴ Auch Diem-Wille betont die Notwendigkeit zu erkennen, dass es nicht vorrangig um physische Betreuung geht.⁴⁶⁵ Alfred Adler argumentiert gegenüber Hilferding, alle Zeichen der Liebe sind bei den Eltern schon vor der Geburt ausgelöst. Die ursprünglich feindseligen Regungen werden durch den Triumph überdeckt, und spielen auch im Leben ganzer Kulturvölker seine Rolle. Hierbei beachte man die Rivalisierung der Franzosen und Deutschen. „Es handelt sich um Regungen, die überall auftreten, wo ein Mensch auf irgendwelche Befriedigungen verzichten muss.“⁴⁶⁶ Nach Laplanche und Pontalis führt Freud die Hilflosigkeit des Säuglings auf die Unfertigkeit des menschlichen Wesens zurück:⁴⁶⁷ Winnicott besteht auf das „good-enough mothering“, um dem Kind ein adäquates Umfeld zur Entwicklung zu bieten. Seine Stellungnahme bezüglich einer genügend guten Mutter ermöglicht eine Zurückhaltung in der ideellen Forderung von adäquaten mütterlichen Funktionen.⁴⁶⁸ Auf ähnliche Weise beschreibt Stern seine Version einer genügend guten Mutter:

„Psychologists say that at the heart of these questions is whether you can establish ‚adequate primary relatedness‘ with your infant. To understand this term, start with the word ‚adequate.‘ This word acknowledges that

⁴⁶² Adler, Der Sinn des Lebens, 2004, S. 154.

⁴⁶³ Vgl. Laplanche; Pontalis, Das Vokabular der Psychoanalyse, 1972, S. 175.

⁴⁶⁴ Vgl. Hilferding, Zur Grundlage der Mutterliebe, 1979, S. 114.

⁴⁶⁵ Vgl. Diem-Wille, Das Kleinkind und seine Eltern, 2003, S. 84f.

⁴⁶⁶ Vgl. Hilferding, Zur Grundlage der Mutterliebe, 1979, S. 119.

⁴⁶⁷ Vgl. Laplanche; Pontalis, Das Vokabular der Psychoanalyse, 1972, S. 176.

⁴⁶⁸ Vgl. Winnicott, Babies and their mothers, 1987, S. 90.

there is no such thing as perfect mothering; rather, what most women offer will be ‚good enough‘ for their child’s normal development.“⁴⁶⁹

Hierbei benutzt Stern die Formulierung „adequate primary relatedness“. Winnicott hingegen grenzt dies mit der Auffassung einer „good-enough mother“ ein.

"Eine *genügend gute* 'Mutter' (nicht unbedingt die leibliche Mutter des Kindes) ist diejenige, die sich zunächst aktiv den Bedürfnissen des Säuglings anpaßt, eine Anpassung, die sich nur schrittweise verringert, je mehr die Fähigkeit des Kindes zunimmt, sich auf ein Versagen der Anpassung einzustellen und die Folgen von Frustrationen zu ertragen.“⁴⁷⁰

Um nochmals auf Sterns Zitat von oben zurückzukommen, soll das Wort „adequate“ mit seinem Verständnis gedeutet werden. Mit diesem Wort soll klar gestellt werden, dass es keine perfekte Mutterfürsorge gibt. Es ist eher so, dass das, was Mütter ihren Kindern bieten, genügend gut für die Kindesentwicklung sein soll.

„Ein wesentlicher Punkt besteht darin, ob die Eltern ihr Baby so annehmen können, wie es ist, bzw. ob sie seine für ihn noch unerträglichen Gefühle stellvertretend aufnehmen und aufbewahren können. Winnicott spricht von der fundamentalen Bedeutung der wechselseitigen Anerkennung zwischen zwei getrennten Personen. Bion nennt diese fundamentale Beziehung ein ‚Containment‘, ein Aufbewahren der kindlichen Gefühle in den Eltern.“⁴⁷¹

7.1.1 IDENTIFIZIERUNG

Der Begriff Identifizierung deckt sich nach Laplanche und Pontalis in der Bedeutung von „sich identifizieren“ in seiner üblichen Verwendung mit psychologischen Begriffen wie Imitation, Einfühlung im Sinne von Empathie, Sympathie, seelische Ansteckung. So sieht für Freud die Identifizierung als ein „gleichwie“ aus, wobei sich dies auf ein im Unbewussten verbleibendes Gemeinsames bezieht. Es bleibt zu bedenken, dass generell die Identifizierung

⁴⁶⁹ Stern, *The Birth of a Mother*, 1998, S. 112.

⁴⁷⁰ Winnicott, *Vom Spiel zur Kreativität*, 2006, S. 20.

⁴⁷¹ Diem-Wille, *Das Kleinkind und seine Eltern*, 2003, S. 126.

eines Subjekts A mit einem Subjekt B nicht vollständig ist, sondern es betrifft etwas, was auf einen bestimmten Aspekt der Beziehung zu ihm verweist.⁴⁷² Für List kann Identifizierung eine primitive Kommunikationsform, ein Abwehrmechanismus und ein soziales Bindemittel sein.⁴⁷³

„Sie hat maßgeblichen Anteil am Aufbau der Person bzw. des Selbst und steht in einer Reihe internalisierender Abwehr- und Austauschmechanismen, mittels derer die Menschen einer Welt und untereinander verbunden sind.“⁴⁷⁴

Ein wichtiger Teil einer primären Beziehung ist die Fähigkeit sich mit seinem Baby zu identifizieren. Sich zu identifizieren bedeutet, sich mittels Empathie mental einzufühlen, um dann die eigenen Gefühle zu modifizieren und sich auf die Gefühle einzustellen, von welchen man glaubt, dass sie das Baby gerade empfindet. Als Resultat wird es dadurch ermöglicht zu fühlen, was das Baby möglicherweise fühlt und durch dieses Verstehen lernt man sein Kind besser kennen:

„Another important part of primary relatedness is the ability to identify with your baby. To identify is to mentally slip into your baby's skin or mind by way of empathy, and then be able to alter your own feelings to conform to those you imagine the baby is having. The end result is that you feel as if you know what it feels like to be the baby (for a moment anyway), and through this understanding, to get to know your baby better.“⁴⁷⁵

Laplanche und Pontalis legen fest, dass uranfänglich in der primitiven oralen Phase des Individuums Objektbesetzung und Identifizierung wohl nicht von einander zu unterscheiden sind.⁴⁷⁶

⁴⁷² Vgl. Laplanche; Pontalis, Das Vokabular der Psychoanalyse, 1972, S. 219 – 223.

⁴⁷³ Vgl. List, Psychoanalyse, 2009, S. 97.

⁴⁷⁴ List, Psychoanalyse, 2009, S. 97.

⁴⁷⁵ Stern, The Birth of a Mother, 1998, S. 125.

⁴⁷⁶ Laplanche, Pontalis, Das Vokabular der Psychoanalyse, 1972, S. 226 zit. nach Freud, Das Ich und das Es, 1923, S. 183.

7.1.2 OBJEKTBEZIEHUNGEN UND OBJEKTCONSTANZ

Die unbewusste Phantasie ist nach Schuster die kleinste psychische Einheit, in der ein Triebabkömmling organisiert und repräsentiert ist. Durch sie wird eine affektive Verbindung zwischen einer Vorstellung eines Beziehungsobjektes hergestellt. Diese Objektrepräsentanz kann primitiv und unvollständig sein und auch nur Teilbereiche dieses Objektes (z.B. die Brust und nicht die ganze Person der Mutter) einschließen. Zudem wird durch die unbewusste Phantasie eine affektive Verbindung zwischen einer Vorstellung des Subjekts hergestellt. Dies ist dann eine Selbstrepräsentanz, ganz egal wie primitiv und auf welche Teile (z.B. Mund anstelle der ganzen Person) diese wiederum beschränkt sein mag. Solche Einheiten entstehen aus den frühesten Interaktionen zwischen primärer Bezugsperson und dem Säugling. Es wird dabei eine angeborene Bereitschaft und Fähigkeit zu Objektbeziehungen vorausgesetzt. Die Verinnerlichung dieser Aktionen nennt man Introjektion. Die Introjektion wirkt basal beim Aufbau einer inneren Welt. Eine Interaktion zwischen dem Säugling und der primären Bezugsperson wird als Gedächtnisspur reproduziert und fixiert und etabliert sich zu einer inneren Objektbeziehung. Diese innere Objektbeziehung setzt sich aus drei Komponenten zusammen. Eine Komponente ist ein Objektbild in Interaktion mit dem Selbst. Die zweite Komponente ist ein Selbstbild in Interaktion mit diesem Objekt. Die dritte Komponente präsentiert sich als affektive Färbung sowohl des Objektbildes als auch des Selbstbildes unter dem Einfluss des vorherrschenden Triebabkömmlings zum Zeitpunkt der Interaktion.⁴⁷⁷

List beschreibt das Objekt in der Psychoanalyse, indem sie meint, alle Menschen, Dinge oder auch Ideen, auf welche Triebstreben zum Zweck der Befriedigung gerichtet werden, sind eben dasselbige. Das Konzept des Triebobjekts, an welchem es zur Befriedigung, somit zur lustvollen Aufhebung der Triebspannung, kommen kann, stammt ursprünglich von Freud. Die Objekte, als Korrelate des Triebes und der Gefühle betrachtet, regulieren das Affektgeschehen. Über Objekte wird Triebspannung aufgebaut. Die psychische Energie ist dabei verschiebbar und führt zu einer immer wieder neuen Objektbildung (die Brust, der Daumen, die ganze Mutter, der Polster etc.). Freud erkannte das Objekt daher als variabel an, wobei Wiederholungen bestimmter lustvoller Erfahrungen an ein und demselben Objekt zur Etablierung einer gewissen Objektconstanz führen. Das bedeutet, der Säugling erkennt, dass gewisse Triebwünsche immer von ein und derselben Person befriedigt

⁴⁷⁷ Vgl. Schuster, Art, Qualität und Entwicklung der Objektbeziehungen; in : Springer-Kremser, Psychische Funktionen in Gesundheit und Krankheit, 2007, S. 28.

werden.⁴⁷⁸ Dornes beschreibt Objekte konkret als Personen, auf die sich die (Trieb-)Bedürfnisse des Kindes richten:

„Personen, die Lust verschaffen oder Unlust beseitigen, sind ‚gute‘ Objekte, und eine Akzeptanz und Befriedigung solcher Bedürfnisse durch das ‚Objekt‘ führen zu einem guten Selbstempfinden.“⁴⁷⁹

Die Partialtriebe, wie Schauen, Riechen, Tasten, Halten etc., sind offensichtlich an die Sinne gebunden. Dem entsprechend gibt es in der Psychoanalyse auch Partialobjekte, welche nicht eine ganze Person, sondern nur ihre Befriedigungsfunktion umfassen. So gilt die Kompetenz der Vereinigung dieser Partialobjekte zu ganzen Objekten als entscheidender Entwicklungsschritt.⁴⁸⁰ Durch die vermehrte Anreicherung von Selbst- und Objektvorstellungen werden diese immer differenzierter. Letztlich werden dadurch auch eine Differenzierung von Selbst- und Objektvorstellungen und eine Festigung der Ich-Grenzen möglich.⁴⁸¹ Tyson und Tyson stellen fest, je stabiler und einheitlicher das innere Objekt ist, welches in Absenz der Mutter dem Kind Besänftigung und Sicherheit bietet und ihm so ermöglicht, in größerer Unabhängigkeit und Getrenntheit von ihr zu funktionieren, desto fortgeschrittener ist die Entwicklung kindlicher Objekt Konstanz.⁴⁸²

Stern dagegen meint, innere Objekte werden aus wiederholten, relativ kleinen Interaktionsmustern konstruiert. Innere Objekte sind keine Aspekte oder Teilaspekte anderer Menschen, ebenso wenig sind es Personen. Sie werden aus der Erfahrung des Selbst in Interaktion mit dem anderen gebildet. So nennt Stern diese inneren Objekte Repräsentationen generalisierter Interaktionen – RIGs oder Formen des Zusammenseins-Mit. Die Bezeichnung Formen des Zusammenseins-Mit bezieht sich eher auf das gelebte Phänomen, welches der Erfahrung näher kommt als der Begriff RIG, welcher die Gewichtung eher auf den Entstehungsprozess legt.⁴⁸³

⁴⁷⁸ Vgl. List, Psychoanalyse, 2009, S. 73.

⁴⁷⁹ Dornes, Bindungstheorie und Psychoanalyse I, in Ahnert, Frühe Bindung, 2004, S. 45.

⁴⁸⁰ Vgl. List, Psychoanalyse, 2009, S. 73.

⁴⁸¹ Vgl. Schuster, Art, Qualität und Entwicklung der Objektbeziehungen; in : Springer-Kremser, Psychische Funktionen in Gesundheit und Krankheit, 2007, S. 28.

⁴⁸² Vgl. Tyson; Tyson, Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, 2009, S. 114; zit. nach McDevitt, Separation-individuation and object constancy, 1975, 713 – 743.

⁴⁸³ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. Vlf.

„Augenblicke der Ähnlichkeit zwischen Selbst und Anderem treten zumeist bei hoher Erregung auf und sind das ganze Leben über in der Lage, ein starkes Gefühl der Verbundenheit, Ähnlichkeit oder Nähe, sei's im Guten, sei's im Bösen, zu begründen.“⁴⁸⁴

Diese grundlegende Differenz in Hinsicht auf klassische psychoanalytische Einstellungen schildert Daniel Stern, um nach außen hin Klarheit für sein Konzept zu schaffen.

„Von den Selbstobjekten und Verschmelzungserfahrungen unterscheidet das Konzept der RIG und des evozierten Gefährten sich in einem wesentlichen Aspekt: Das Empfinden des Kern-Selbst sowie des Kern-Anderen wird in Gegenwart des evozierten Gefährten niemals verletzt.“⁴⁸⁵

Winnicott hat die Begriffe "Übergangobjekte" und "Übergangsphänomene" eingeführt, um einen "intermediären Raum" zu kennzeichnen, den Erlebnis- und Erfahrungsbereich, der zwischen der oralen Autoerotik und der echten Objektbeziehung, zwischen der ersten schöpferischen Aktivität und der Projektion dessen, was bereits introjiziert wurde, zwischen frühester Unkenntnis einer Dankespflicht und der Kenntnisnahme dieser Verpflichtung ("sag: danke!").⁴⁸⁶

7.2 DIE MUTTER-KIND-INTERAKTION BEI STERN

Tyson und Tyson zählen Daniel Stern zu den modernen Säuglings- und Kleinkindforschern, welche sich mit der Entwicklung von Objektbeziehungen während der ersten drei Lebensjahre beschäftigen.⁴⁸⁷ Nach Stern ist soziale Interaktion mit einem Säugling nahezu unmöglich, wenn man ihm nicht menschliche Eigenschaften wie Absichten, Motive und Handlungsurheberschaft zuschreibt.⁴⁸⁸

⁴⁸⁴ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 156.

⁴⁸⁵ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 167.

⁴⁸⁶ Vgl. Winnicott, Vom Spiel zur Kreativität, 2006, S. 11.

⁴⁸⁷ Vgl. Tyson; Tyson, Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie, 2009, S. 103.

⁴⁸⁸ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 69.

„Unsere Vorstellung vom Erleben des Säuglings prägt unsere Vorstellungen davon, wer dieser Säugling ist.“⁴⁸⁹

Also kann man meinen, die Interpretation ist die *conditio sine qua non* in der Interaktion. Die gegenseitige Kommunikation zwischen Mutter und Kind findet wohl über die Interpretation statt. So meint Stern, niemand sei davor gefeit, einem Säugling, mit dem er zufällig zusammentrifft, den er versorgt oder wissenschaftlich beobachtet, bestimmte Gedanken, Gefühle oder Wünsche zuzuschreiben.⁴⁹⁰

Ausgehend davon, der Säugling ist fähig einen Response zu leisten, kann dieser auch seitens der Mutter falsch interpretiert oder übersehen werden. Doch meint Largo, sehr viel von dem, was Eltern tun, geschieht, ohne dass sie ihr Handeln bewusst planen. Das Verhalten ihres Kindes wird intuitiv richtig erfasst.⁴⁹¹

„On her side, the mother is intuitively a virtuoso performer in the moment-by-moment regulation of the interaction, based on the baby's signals.“⁴⁹²

So wird mittels Intuition interpretiert und gehandelt und sehr oft scheint es für die Mutter unverkennbar, was der Säugling möchte. Eine Erklärung dazu kann sein, dass laut Stern Frauen eine neue mentale/psychische Organisation entwickeln, wenn sie Mütter werden. Er bezeichnet dieses Phänomen als „Mutterschaftskonstellation“.⁴⁹³ Oswald wiederum spricht von einer Identitätsveränderung im Zuge des Übergangs zur Elternschaft.⁴⁹⁴

„Diese Konstellation ist eine unverwechselbare, selbständige, grundlegende psychische Organisation und nicht, wie viele vermutet haben, ein Abkömmling oder eine neue Version alter Komplexe oder eine Tönung, die einer im Leben der Mutter bereits aktiven Organisation hinzugefügt wird.“⁴⁹⁵

⁴⁸⁹ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 15.

⁴⁹⁰ Vgl. Stern, Tagebuch eines Babys, 2007, S. 10.

⁴⁹¹ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 17.

⁴⁹² Stern, The Birth of a Mother, 1998, S. 120.

⁴⁹³ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. XXXI.

⁴⁹⁴ Vgl. Oswald, Identitätsveränderungen im Zuge des Übergangs zur Elternschaft, in : Werneck; Werneck-Rohrer, Psychologie der Familie, 2000, S. 246 – 254.

⁴⁹⁵ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. XXXI.

Die Verhaltenskonstellation „vom Kleinkind ausgelöstes Sozialverhalten“⁴⁹⁶ (infant-elicited social behaviors) bringt bei der Mutter im Ausdruck eine Übertreibung in räumlicher Hinsicht und eine Übertreibung in zeitlicher Hinsicht hervor. In den Ausdrucksformen des Gesichts erkennt man es als gespielte Überraschung, im Stirnrunzeln und im Lächeln und den Vokalisationen.⁴⁹⁷ Nach Stern ist das ausgelöste Sozialverhalten der Mutter gegenüber dem Säugling übertrieben und ein wenig stereotyp. Als Beispiel sei hier die Babysprache erwähnt, welche durch eine höhere Stimme, vereinfachte Syntax, langsames Sprachtempo und übertriebene Höhenkonturen gekennzeichnet ist. Mit diesem Exempel ist gut erkennbar, dass die soziale Gegenwart eines Säuglings in der Bezugsperson Verhaltensvarianten auslöst, die den angeborenen Wahrnehmungspräferenzen des Kindes optimal entgegenkommen. Schließlich liefert die übertriebene Verhaltensweise der Mutter Stimuli, aus denen der Säugling die vielen Invarianten selektiert, die charakteristisch für andere sind. Hierbei werden Themen von der Mutter variiert gestaltet. Auf der Ebene des Sprachverhaltens wird mit geringfügigen syntaktischen und paralingualen Variationen operiert. Diesem Gestaltungsprinzip in der Mutter-Kind-Dyade folgen ebenfalls Spiele.⁴⁹⁸ Hierfür soll auf das Kapitel 6.2 verwiesen werden.

In der Mutter-Kind-Dyade bringt die Mutter eine Vorgeschichte mit. Diese Vorgeschichte beeinflusst die Mutter in ihrem subjektiven Erleben der augenblicklichen, beobachtbaren Interaktion mit dem Kind. An dieser Interaktion sind beide beteiligt (Mutter und Kind) und aufgrund dessen wird hierbei eine Brücke zwischen zwei potentiell völlig voneinander getrennten subjektiven Welten geschlagen. Da die Mutter in jede Begegnung einen entschieden größeren Teil an persönlicher Vorgeschichte mit einbringt, kann das dyadische System nicht als symmetrisch bezeichnet werden.⁴⁹⁹ Zudem ist die Gedankenwelt der Mutter von Alltagsanliegen geprägt. Die primäre Bezugsperson ist für das Versorgen des Säuglings zuständig - im physischen und psychischen Sinne.

"Wenn die Eltern ganz realistisch nur den Zweck einer Tätigkeit, etwa die Beruhigung des Babys, im Auge haben, wird es ihnen mitunter gar nicht bewußt, daß solche Aktivitäten soziale Interaktionen darstellen; es scheint dann nur auf die Zwecke anzukommen, und die jeweiligen Mittel

⁴⁹⁶ Vgl. Stern, Mutter und Kind, 2006, S. 16f und Stern, The First Relationship, 2002, S. 24.

⁴⁹⁷ Vgl. Stern, Mutter und Kind, 2006, S. 18 – 25.

⁴⁹⁸ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 110.

⁴⁹⁹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 172f.

bleiben als Momente interpersonaler Bezogenheit unbeachtet. Manchmal aber konzentrieren die Eltern sich ganz auf die soziale Interaktion und handeln von Anfang an so, als ob ein Kind ein Selbstempfinden hätte. Augenblicklich schreiben sie dem Säugling Absichten zu ("Ah, das möchtest du sehen!"), Motive ("Das machst du doch nur, damit Mami sich mit dem Fläschchen beeilt!") und Handlungsurheberschaft ("Das hast du doch absichtlich weggeworfen, was?). Soziale Interaktion mit einem Säugling ist nahe zu unmöglich, wenn man ihm dergleichen menschliche Eigenschaften nicht zuschreibt. Diese Eigenschaften machen menschliches Verhalten verstehbar, und die Eltern behandeln den Säugling unentwegt als verstehbares Geschöpf, d.h. als den Menschen, der zu werden er im Begriff ist, wobei sie sich im Bereich der proximalen Entwicklung des Säuglings bewegen."⁵⁰⁰

Nach Largo beginnt der Säugling in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres die Aufmerksamkeit mit den Eltern und anderen Bezugspersonen zu teilen.⁵⁰¹ Ab dem Alter von ca. vier Monaten ist der Säugling in der Lage, durch die während seines fortschreitenden Reifungsprozesses neu erworbenen Antriebe und Verhaltensweisen, den Nahkontakt mit seiner Bezugsperson selbst aufrechtzuerhalten. Weiters ist die Mutter der natürliche Auslöser und das natürliche Ziel seines Sozialverhaltens, auf das er seine angeborene Vorliebe für Gesicht, Stimme und Bewegungen des Menschen richten kann.⁵⁰² Die Mutter-Kind-Interaktion dient bezogen auf das Kern-Selbst primär der Regulierung von Affekt und Erregung. Es spielen Wahrnehmungs-, Kognitions- und Gedächtnisleistungen bei diesen Regulationsvorgängen eine große Rolle, jedoch bleiben sie affekt- und erregungsbezogen.⁵⁰³ Im Bezug auf die Intentionalität meint Stern: „Bald nachdem der Säugling neun Monate alt geworden ist, beginnt er, selber Späße zu machen und Neckereien zu initiieren.“⁵⁰⁴

⁵⁰⁰ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 69.

⁵⁰¹ Vgl. Largo, Babyjahre, 2008, S. 387.

⁵⁰² Vgl. Stern, Tagebuch eines Babys, 2007, S. 56.

⁵⁰³ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 112.

⁵⁰⁴ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 188.

8 DIE VIER SELBSTEMPFINDEUNGEN NACH DANIEL STERN

Stern meint, Eltern sehen in den Säuglingen einerseits regulationsbedürftige, physiologische Systeme und andererseits relativ weit entwickelte Menschen mit subjektiven Erfahrungen, sozialer Sensibilität und einem heranwachsenden, wenn nicht sogar ausgereiften Selbstempfinden.⁵⁰⁵ Zur Entpackung des Selbst bekräftigt Stern, dass die Differenzierung zwischen dem Selbst und dem Anderen mit der Geburt oder noch früher beginnt. Deswegen ist diese Differenzierung nicht Aufgabe einer Entwicklungsphase, sondern das Gegenteil: der Aufbau von Bindungen zu anderen Menschen. Im Bezug auf die Psychoanalyse scheint Stern das tatsächliche Auftreten von Phasen eines normalen Autismus, eines primären Narzissmus und einer Symbiose zu bezweifeln.⁵⁰⁶

Der Säugling verfügt über beobachtbare, angeborene Fähigkeiten, die heranreifen, und sobald er über sie verfügen kann, werden sie innerlich in Quantensprüngen zu organisierenden subjektiven Perspektiven in Bezug auf das Empfinden des Selbst und des Anderen organisiert und transformiert. Schlussfolgernd stellt Stern fest, jede neue Selbstempfindung definiert einen neuen Bereich der Bezogenheit.⁵⁰⁷

„Das Auftauchen von Organisation ist nichts anderes als eine Form des Lernens. Und Lernerlebnisse sind überaus bedeutsame Ereignisse im Leben eines Säuglings.“⁵⁰⁸

Nach Stern gehören das Suchen und Wahrnehmen von Lernchancen zu den Fähigkeiten, mit denen Säuglinge auf die Welt kommen.⁵⁰⁹ Der Säugling macht viele Erfahrungen und nimmt die mangelnde Bezogenheit nicht wahr. Werden diese vielfältigen Erlebnisse durch Assoziieren, Assimilation oder ähnlichen Verhaltensweisen gekoppelt, so erlebt der Säugling das Auftauchen von Organisation. Die erste Organisation des Selbstempfindens sind das Erleben

⁵⁰⁵ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 69.

⁵⁰⁶ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. III – V.

⁵⁰⁷ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 57.

⁵⁰⁸ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 72.

⁵⁰⁹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 72.

seiner Kohärenz, Handlungen, Gefühlszustände und die Erinnerung. Diese Empfindungen betreffen weitgehend den Körper.⁵¹⁰

„Das Selbstempfinden ist kein kognitives Konstrukt; es ist die Integration des Erlebens.“⁵¹¹

8.1 DAS EMPFINDEN DES AUFTAUCHENDEN SELBST

Das Empfinden des auftauchenden Selbst ist das Empfinden einer im Entstehen begriffenen Organisation und ein Selbstempfinden, welches während des gesamten Lebens aktiv bleiben wird.⁵¹²

Zum Empfinden eines auftauchenden Selbst beschreibt Stern Konzepte des Bewusstseins, wie das des „Entstehens im gegenwärtigen Augenblick“, welches er an Woolf⁵¹³ anlehnt. Dies beschreibt er als Erleben des Prozesses als diskreter, umgrenzter Vorgang oder Moment, eine Art des „Entstehens im gegenwärtigen Augenblick“. So meint Stern anschließend, wenn es dieses Merkmal nicht besäße, gäbe es keine Möglichkeit, das auftauchende Selbstempfinden von allen übrigen unbeachtet bleibenden mentalen und körperlichen Aktivitäten zu unterscheiden, welche zu der progressiven Organisation der Psyche führen. Zudem hält Stern weiters an der Idee des primären Bewusstseins fest, welches weder selbstreflexiv noch verbalisiert ist, und dessen Dauer durch einen gegenwärtigen Moment begrenzt wird. Er geht davon aus, dass sämtliche mentale Akte wie Wahrnehmung Empfinden, Kognition, Erinnern mit einem körperlichen Input einhergehen. Als innerer Input zählen die Arousal- und Aktivierungszustände, der Tonus, die Ebenen der motivationalen Aktivierung oder Übersättigung und das Wohlbefinden. Der körperliche Input wird weiters herangezogen, um die mentale Aktivität zu ermöglichen und unterstützen oder zu intensivieren. Hierzu zählt Stern die Bildung oder Einnahme von Körperhaltungen, Bewegungen, die Verlagerung im Raum und auch die Kontraktion und Entspannung der Muskeln. Das primäre Bewusstsein ist die in einem Gegenwartsmoment erfolgende Verkoppelung eines intentionalen Objekts mit dem aus dem Körper stammenden Hintergrundinput. Das Empfinden des auftauchenden Selbst ist die Erfahrung

⁵¹⁰ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 73.

⁵¹¹ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 107.

⁵¹² Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 61.

⁵¹³ Vgl. Woolf, The Diary of Virginia Woolf, 1978.

des eigenen Lebendigseins in der Begegnung mit sich oder mit der Welt in einem bestimmten Moment. Es ist ein Gewährsein des Prozesses, eine Erfahrung mit beliebigem Inhalt zu leben. Und immer dann, wenn sich das primäre Bewusstsein einstellt, wird das Selbst als Wahrnehmer empfunden. Laut Stern stellt sich das Empfinden eines auftauchenden Selbst in jeder Stunde, jeder Minute, viele Male ein. Momente des primären Bewusstseins im frühen Säuglingsalter entwickeln sich am markantesten während der Zustände der aufmerksamen Inaktivität und der aufmerksamen Aktivität.⁵¹⁴

„Säuglinge beginnen von Geburt an, ein sich herausbildendes oder ‚auftauchendes‘ Selbst zu erleben. Bereits das Neugeborene verfügt über die Fähigkeit, Selbstorganisationsprozesse wahrzunehmen.“⁵¹⁵

So macht sich nach Stern der Säugling eifrig daran, verschiedenartige Erfahrungen zueinander in Beziehung zu setzen. Die sozialen Fähigkeiten des Säuglings arbeiten mit der Intention auf die Sicherung sozialer Interaktionen hin und genau diese Interaktionen erzeugen Affekte, Wahrnehmungen, sensomotorische Vorgänge, Erinnerungen und andere kognitive Prozesse. So wird eine Integration verschiedenartiger Geschehnisse aufgrund angeborener Fähigkeiten geleistet.⁵¹⁶

„Rasch entwickelt sich Verbundenheit, und die Säuglinge nehmen das Auftauchen einer Organisation wahr. Das auftauchende Selbstempfinden formt sich heraus. Diese Erfahrung entspricht einer allmählich auftauchenden Integration von Netzwerken, und wir können diesen Bereich als Bereich der auftauchenden Bezogenheit bezeichnen.“⁵¹⁷

Stern beschreibt den Bereich der auftauchenden Bezogenheit in einem Beispiel als in der Augenfarbe des anderen ‚verlieren‘, so als ob das Auge für diesen Moment nicht Teil des Kern-Anderen wäre, keinerlei Beziehung zu dem inneren Zustand irgendeines Menschen hätte und man es zum ersten Mal, außerhalb jedes organisierenden Netzwerks, erblickte. In dem Moment, in welchem das Auge wieder zum anderen Menschen gehört, welchen man kennt, hat eine Erfahrung im Bereich der auftauchenden Bezogenheit stattgefunden.⁵¹⁸

⁵¹⁴ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. VIII – XII und 61 – 98.

⁵¹⁵ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 24.

⁵¹⁶ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 49f.

⁵¹⁷ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 50.

⁵¹⁸ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 53.

Die wache Inaktivität ist ein Zustand, in welchem sich der Säugling minutenlang oder länger befinden kann und körperlich ruhig und wach ist. In diesem Zeitfenster nimmt der Säugling offenbar äußere Vorgänge in sich auf. So ist die wache Inaktivität nach Stern der Zustand, in welchem man den Neugeborenen Fragen stellen und aus ihren Aktivitäten Antworten ablesen kann. Hierfür stehen drei Verhaltensweisen von Geburt an, welche als „gute Antworten“ dienen: Kopfwenden (In Rückenlage ist das Neugeborene fähig seinen Kopf willkürlich nach rechts oder links zu wenden), Saugen, Blicken. Dies sind leicht beobachtbare, häufig ausgeführte Verhaltensweisen, die der willkürlichen Muskelkontrolle unterliegen und während der wachen Inaktivität abrufbar sind.⁵¹⁹

Nach der Auffassung von Stern zeigt das Empfinden eines auftauchenden Selbst Komponenten, und zwar die Resultate der Beziehungsbildung zwischen den isolierten Erfahrungen (Empfinden eines Kern-Selbst) und den Prozess oder das Erleben einer Organisationsentwicklung.⁵²⁰

„Säuglinge verfügen über die angeborene Fähigkeit, einen Informationstransfer von einem Modus in einen anderen vorzunehmen, der es ihnen erlaubt, eine Entsprechung zwischen haptischem und visuellem Eindruck zu erkennen. In diesem Fall wurde die Verknüpfung von taktilen und visuellem Erleben durch die angeborene Fähigkeit des Wahrnehmungssystems vorgenommen, nicht durch Wiederholung äußerer Eindrücke. Zu Anfang ist Lernen nicht erforderlich, und was später über die Beziehungen zwischen den Wahrnehmungsmodalitäten gelernt wird, kann auf diesem angeborenen Fundament aufbauen.“⁵²¹

Säuglinge verfügen über eine präformierte Fähigkeit, bestimmte Integrationen herzustellen. Sie sind nicht auf wiederholte Erfahrungen angewiesen, um nach und nach Bruchstücke eines auftauchenden Selbst und anderen zusammensetzen zu können. Zur propriozeptiven Modalität gibt Stern an, dass bereits drei Wochen alte Säuglinge die Mimik eines Erwachsenen imitieren und die Zunge herausstrecken und den Mund öffnen. Es gibt eine angeborene Entsprechung zwischen dem, was Säuglinge sehen, und dem, was sie tun. Zudem ist die angeborene, vorgeprägte transmodale Übertragungsfähigkeit außerordentlich hoch. So ist für Stern nicht offensichtlich, ob die Reaktion des

⁵¹⁹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 63; Experimente zu den „positiven Antworten“ siehe Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 63 – 66.

⁵²⁰ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 74.

⁵²¹ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 76.

Säuglings im Alter von wenigen Tagen, welche die Mimik eines Erwachsenen nachahmen und die Stirn runzeln oder Überraschung zeigen, eine imitatorische oder eine reflexhafte Reaktion ist.⁵²² Hierbei könnte man einen Rückschluss auf die Spiegelneuronen respektive die adaptiven Oszillatoren ziehen und von einem spezifischen motorischen Programm ausgehen, nach welchem der Säugling die gleiche Bewegung ausführt.⁵²³ Andererseits könnte eine transmodale Entsprechung zwischen Gesichtssinn und propriozeptiver Wahrnehmung aktiv sein. Die amodale Wahrnehmung, welche in einer bestimmten Sinnesmodalität aufgenommene Informationen irgendwie in eine andere Sinnesmodalität übersetzen kann, überschreitet Modi und Kanäle der Wahrnehmung und existiert in einer supramodalen und unbekanntem Form – möglicherweise passiert dies mit Hilfe einer Enkodierung in eine amodale Repräsentation, welche in jedem Sinnesmodus erkannt werden kann. Die Empfindung des auftauchenden Selbst betrifft nicht nur das Resultat der Integration, sondern auch ihren Prozess, während amodale Wahrnehmungen dem Säugling helfen werden, potentiell verschiedenartige Eindrücke vom Selbst und vom Anderen zu integrieren. Es werden letztlich die Brust, die ein Baby sieht, und die Brust, an der es saugt, miteinander verbunden. Diese Verbindung erfolgt entweder durch amodale Wahrnehmung, durch Assimilation von Schemata oder durch wiederholte Assimilation. Besondere und charakteristische Auftauch-Erlebnisse können sich durch Prozesse, welche verschiedenartige Ereignisse zueinander in Beziehung setzen, konstituieren. Stern vermutet, dass auf einer präverbalen Ebene, das heißt außerhalb des Gewahrseins, durch das Erlebnis transmodaler Übereinstimmung, im Besonderen beim ersten Mal, das Gefühl geweckt wird, als entspräche die gegenwärtige Erfahrung einem Erleben aus früherer Zeit oder als sei sie von etwas bereits Vertrautem durchdrungen, so dass sie auf irgendeine Weise mit einem Erlebnis aus einem anderen Zusammenhang verwandt zu sein scheint. In dieser primitiven Form eines Déjà-vu-Erlebnisses handelt es sich nicht um das Herstellen assoziativer Verknüpfungen, sondern eher um eine Entdeckung, dass zwei Dinge, die man bereits wahrgenommen hat, tatsächlich zusammengehören.⁵²⁴

Zur Entstehung eines Empfindens des auftauchenden Selbst und des auftauchenden Anderen tragen nach Stern drei Prozesse dazu bei, nämlich die

⁵²² Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 76 - 81.

⁵²³ Vgl. hierzu Ertelt, www.experimentalpsychologie.de, 2012 und Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. XII – XVII.

⁵²⁴ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 79 - 82.

amodale Wahrnehmung, die physiognomische Wahrnehmung und die Wahrnehmung korrespondierender Vitalitätsaffekte.⁵²⁵

Zu den Grundelementen des frühkindlichen subjektiven Erlebens zählen Intensität, Form, Zeitmuster, als Vitalitätsaffekte, kategoriale Affekte, Lust oder Unlust, welche durch Empfindungen, Wahrnehmungen, Aktionen, Kognitionen, innere motivationale und Verhaltenszustände wahrgenommen werden. Aufgrund von Erlebnissen wird eine Erfahrungsmatrix geschaffen, aus der später Gedanken, wahrgenommene Formen, identifizierbare Handlungen und verbalisierte Gefühle hervorgehen. Dieser Bereich liegt auch der kontinuierlichen affektiven Bewertung aller Vorgänge zugrunde.⁵²⁶

8.2 DAS EMPFINDEN EINES KERN-SELBST

Das Empfinden eines Kern-Selbst besteht nach Stern aus drei invarianten Erfahrungen wie der Urheberschaft des Selbst, der Selbst-Kohärenz, der Selbst-Kontinuität, auch Kontinuität des Selbst genannt. Die Selbst-Affektivität hier einzuschließen ist nicht notwendig, da sie im erweiterten Konzept des auftauchenden Selbst schon enthalten ist und unter das Konzept der Kontinuität des Selbst subsumiert werden kann. Die Urheberschaft des Selbst wird als Empfinden der Urheber eigener Handlungen und Nicht-Urheber der Handlungen anderer Menschen dargestellt. Im näheren Sinn wird dies mit dem Besitzen eines Willens und dem Kontrollieren von selbst erzeugten Aktionen beschrieben. Als Effekt wird von der eigenen Aktion eine Konsequenz erwartet. Beispiele: Mein Arm bewegt sich, wenn ich will, dass er sich bewegt und wenn ich die Augen schließe, wird es dunkel. Die Selbst-Kohärenz ist das Empfinden, ein vollständiges körperliches Ganzes zu sein und sowohl in der Bewegung als auch im Ruhestand über Grenzen und ein körperliches Handlungszentrum zu verfügen. Die Selbst-Kontinuität hat Stern in seinen früheren Schilderungen als Selbst-Geschichtlichkeit bezeichnet. Um jedoch Unklarheiten auszuschließen, weil Geschichtlichkeit als ein Bewusstsein der Vergangenheit und ihrer Verbindung mit einer Gegenwart impliziert und dies beim Säugling in dieser Form noch nicht der Fall ist, wurde die Bezeichnung verändert. Mit Selbst-Kontinuität möchte Stern aussagen, dass der Säugling jedes Mal, wenn er in Momenten des primären Bewusstseins mit sich selbst konfrontiert ist, dasselbe empfindet. Dies passiert aufgrund der Invarianten, die durch seine vitalen

⁵²⁵ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 93.

⁵²⁶ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 103.

Hintergrundgefühle (= innerer Input = Arousal- und Aktivierungszustände, der Tonus, die Ebenen der motivationalen Aktivierung oder Übersättigung und das Wohlbefinden) und deren Ausdruck erzeugt werden. Kontinuität steht als Gefühl da, welches beständig wiedergefunden wird. Die Sensation des fortdauernden Seins taucht nur dann auf, wenn eine Erfahrung in einen Gegenwartsmoment einmündet. Und auch wenn das Gefühl der Kontinuität oft nicht wahrgenommen wird, kann sich der Säugling als kontinuierlich empfinden. Das Gefühl, dass man derselbe ist, stellt sich ein, wenn man das Gefühl der Kontinuität wahrgenommen hat. Aus der Verbindung der drei verschiedenen Arten der Selbsterfahrung geht das Empfinden eines Kern-Selbst hervor.⁵²⁷

Stern beschreibt das Kern-Selbst als das körperliche Selbst, welches als kohärente physische Entität mit eigenem Willen, einzigartigen Affektregungen und einer eigenen Geschichte erlebt wird. Dieses erlebnishafte Empfinden wird als selbstverständlich vorausgesetzt und ist zumeist gar nicht bewusst und beginnt mit der Geburt oder noch früher. Der Fokus liegt auf der greifbaren Erfahrungswirklichkeit von Substanz, Handlung, Sinneseindruck, Affekt und Zeit.⁵²⁸

Zum Empfinden eines Kern-Selbst in Gemeinschaft mit dem anderen diskutiert Stern die Relevanz der aktuellen Forschungsdaten über die Existenz von Spiegelneuronen und adaptiven Oszillatoren.⁵²⁹ Hierbei wird empfohlen sich mit dem Kapitel 5.2.2 näher auseinanderzusetzen. Das Wissen über die Spiegelneuronen, adaptiven Oszillatoren und die wachsende Literatur über die frühe Nachahmung bringt Stern mit Verweisen auf Bråten und Trevarthen die Fähigkeit zur „altero-zentrischen Partizipation“, welche lange Zeit als „primäre Intersubjektivität“ bezeichnet wurde, zum Thema. So spielt sich das interpersonale Erleben im Bereich Kern-Bezogenheit ab, wenn der Säugling wahrnimmt, dass er und die Mutter körperlich getrennt sind und jeder für sich handeln kann, dass jeder sein eigenes affektives Erleben und seine nur ihm eigene Geschichte hat. Hierzu kommt die Ausführung einer wechselseitigen Regulierung in der Mutter-Kind-Dyade durch die Anpassung und sanfte Variation im optimalen Erregungsbereich⁵³⁰. Alltägliche Ereignisse geben dem Säugling Gelegenheit die Invarianten zu bestimmen, welche ein Kern-Selbst

⁵²⁷ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. IX – XII und 106 - 107.

⁵²⁸ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. XX, 47, 106 und 107.

⁵²⁹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. XII – XVII.

⁵³⁰ Vgl. dazu Kapitel 6.2.3.

bzw. einen Kern-Anderen definieren.⁵³¹ Unter den generellen Bedingungen der Vielfalt von Erlebnissen erfasst der Säugling mühelos, wer wer ist und was zu wem gehört. Es kommt jedoch vor, dass bestimmte Interaktionen (Spiele) und routinemäßige Aktivitäten eine starke Ähnlichkeit des Verhaltens von Mutter und Kind hervortritt.⁵³²

„Ich denke zum Beispiel an die frühen Formen des ‚Backe-backe-Kuchen‘-Spiels, bei denen die Mutter ihre eigenen Hände und die des Säuglings genau dasselbe tun läßt, an die zahlreichen Nachahmungsinteraktionen, an das ‚Führen und Nachfolgen‘ bei der Affektintensivierung, zum Beispiel dem Lächeln, und an vieles andere mehr.“⁵³³

Stern meint hinsichtlich des vermutlich teilweisen Versagens von Invarianten des Selbst und des anderen, dass in der Nachahmungsinteraktion das Verhalten des Säuglings und der Mutter gleichgestaltig (isomorph) sein kann. Das bedeutet, dass das Verhalten beider in der Nachahmungsinteraktion hinsichtlich der Intensität und der Vitalitätsaffekte wahrscheinlich ähnlich konturiert ist und oft auch simultan oder sogar synchron sein kann. Hinsichtlich dieses Phänomens wäre es durchaus denkbar, dass diese Erfahrungen, zumindest was die Wahrnehmung betrifft, den Konzepten der Verschmelzung oder der Auflösung der Grenzen zwischen Selbst und anderem am nächsten kommen. Trotz allem hält Stern jedoch die Möglichkeit für unwahrscheinlich, dass der Säugling die Grenzen zwischen Selbst und dem anderen nicht wahrnehmen kann.⁵³⁴

„Die Gemeinschaft des Säuglings mit einem Anderen kann so beschaffen sein, daß die Aktivitäten beider sich vereinigen und auf diese Weise etwas entsteht, das ohne eine solche Verbindung nicht möglich gewesen wäre.“⁵³⁵

Die an- und abschwellenden Gefühlszustände im Spiel kann der Säugling in diesem Alter alleine nie erreichen, weder in der zyklischen Verlaufsform, noch

⁵³¹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 47 und 108 - 113.

⁵³² Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 155.

⁵³³ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 155.

⁵³⁴ Vgl. Stern, The early development of schemas of self, of other, and of various experiences of „self with other“, 1980, Symposium on Reflections on Self Psychology, Boston Psychoanalytic Society and Institute, Boston; Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 155f.

⁵³⁵ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 148.

in der Intensität und seiner Besonderheit. Die Mutter-Kind-Interaktion im Spiel ist eine gemeinsame Schöpfung, ein Phänomen des Selbst in Gemeinschaft mit Anderen.⁵³⁶

Die Urheberschaft teilt Stern in drei mögliche Invarianten (Inseln der Konsistenz). Zum einen existiert die Empfindung des Wollens, die einer motorischen Aktivität vorausgeht. Weiters gibt es das propriozeptive Feedback, das während der Handlung auftritt oder ausbleibt und drittens besteht die Voraussagbarkeit der Konsequenzen, die die Handlung nach sich ziehen wird. Die vermutlich wichtigste Invariante des Kern-Selbsterlebens ist der Wille. Für motorische Bewegungen, die auf einer höheren Ebene als der Reflex organisiert sind und willkürlich ablaufen, liegt die Ausarbeitung eines motorischen Plans zugrunde. Die Empfindung des Wollens (Willenskraft) wird durch das Vorhandensein eines motorischen Plans ermöglicht. Der motorische Plan kann, muss aber nicht unbedingt ins Bewusstsein treten. Stern vermutet, motorische Pläne sind vom ersten Lebenstag an vorhanden. Der motorische Plan ist mentalen Ursprungs und kann zur Ausführung von einer Muskelgruppe in eine ganz andere transferiert werden. Mit Piaget verglichen, kann man dieses Phänomen als sensomotorische Schemata und der Fähigkeit des Säuglings, unterschiedliche Mittel zum Erreichen derselben Ziele, zuordnen.⁵³⁷

Das propriozeptive Feedback ist eine weitere Invariante, welche für die Urheberschaft relevant ist.

„Jedes Selbst-Handeln geht mit einer propriozeptiven Wahrnehmung einher, gleichgültig, ob die Handlung nun vom Selbst initiiert ist oder passiv durch eine andere Person manipuliert wird. Es ist klar, daß die motorischen Handlungen des Säuglings schon in den ersten Lebenstagen von propriozeptivem Feedback geleitet sind, und wir haben allen Grund zur Annahme, daß die propriozeptive Wahrnehmung in der Entwicklung eine konstante Invariante der Selbst-Urheberschaft darstellt, und zwar selbst dann, wenn der Säugling nicht handelt, sondern nur eine der Schwerkraft entgegenwirkende Haltung einnimmt.“⁵³⁸

Der Säugling kann drei verschiedene Kombinationen der beiden Invarianten Wille und propriozeptive Wahrnehmung erleben. Zum einen kann er das eigen gewollte Handeln des Selbst, welches mit Willensempfindung sowie

⁵³⁶ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 148.

⁵³⁷ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 114 – 118.

⁵³⁸ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 118f.

propriozeptiver Wahrnehmung einhergeht, empfinden. Als Beispiel sei hier „den Daumen zum Mund führen“ erwähnt. Fremdgewolltes Handeln des anderen ohne Willensempfindung und propriozeptive Wahrnehmung, ist die zweite Kombination. Dies ist der Fall, wenn die Mutter dem Baby den Schnuller in den Mund steckt. Die dritte Kombination der beiden Invarianten ist ein fremd gewolltes auf das Selbst einwirkende Handeln – in diesem Fall gibt es ein propriozeptives Feedback, aber keine Willensempfindung. Als Beispiel wird folgendes angegeben: Die Mutter fasst das Baby an den Handgelenken und spielt mit ihm Händeklatschen oder „Backe, backe Kuchen“, und zwar zu einem Zeitpunkt, zu dem das Kind dieses Spiel noch nicht kennt.⁵³⁹

Als dritte Invariante der Urheberschaft wird auf die Konsequenzen einer Handlung eingegangen. Beinahe alle selbst-initiierten und auf das Selbst bezogene Handlungen geben dem Säugling die Möglichkeit, eine Handlungskonsequenz wahrzunehmen. Diese Handlungen ergeben die Möglichkeit eines konstanten verlässlichen Verstärkungsmusters - im Gegensatz zu den auf den anderen einwirkenden Handlungen des Selbst. Dies lässt ein variables Verstärkungsmuster entwickeln. Da sich das eine Verstärkungsmuster vom anderen unterscheidet, kann der Säugling zwischen dem Selbst und dem anderen differenzieren, denn nur die das Selbst betreffenden Handlungen werden konstant verstärkt.⁵⁴⁰

Die Selbst-Kohärenz wird möglicherweise durch folgende Erfahrungsmerkmale gefördert: Die Einheit des Ortes, die Kohärenz der Bewegung, Kohärenz der zeitlichen Struktur, die Kohärenz der Intensitätsstruktur und die Kohärenz der Form.⁵⁴¹ Zur Einheit des Ortes:

„Eine kohärente Entität kann sich zu einem bestimmten Zeitpunkt immer nur an einem Ort befinden, und ihre verschiedenen Handlungen müssen alle von einem Ort ausgehen.“⁵⁴²

Einige Monate alte Säuglinge erwarten bereits, dass der Klang der Stimme von Personen aus derselben Richtung kommt, in der sie das Gesicht visuell wahrnehmen. Doch obwohl die Reflexe und Erwartungen des Säuglings gewährleisten, dass er zugleich sieht, was er hört, und umgekehrt, und er meist mühelos erkennen kann, dass die für eine Person spezifischen

⁵³⁹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 119.

⁵⁴⁰ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 119f.

⁵⁴¹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 121f.

⁵⁴² Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 122.

Verhaltensweisen einen anderen Ausgangsort haben als jene, die für ihn selbst spezifisch sind, kann dieses Bild in der alltäglichen Interaktion (z.B. Face-to-face-Interaktion) verwischen. Das Prinzip des gemeinsamen Ausgangsortes verschiedener Verhaltensweisen als identifizierbares Merkmal sowohl des Selbst als auch des anderen wird so durchbrochen.⁵⁴³ Zur Kohärenz der Bewegung:

„Dinge, die sich als Einheit bewegen, gehören zusammen.“⁵⁴⁴

Die Kohärenz der zeitlichen Struktur wird auch als Selbst-Synchronizität beschrieben.⁵⁴⁵

„Die Zeit konstituiert eine Organisationsstruktur, die die Identifizierung unterschiedlicher Entitäten erleichtert. Die Vielzahl der Verhaltensweisen, die unweigerlich gleichzeitig von einem Menschen ausgeführt werden, haben die zeitliche Struktur gemeinsam.“⁵⁴⁶

Aus dem folgenden Zitat soll nicht geschlossen werden, dass beide Arme dasselbe zur selben Zeit ausführen müssen oder beispielsweise Gesicht und Beine eine Bewegung gemeinsam beginnen oder beenden müssen. Jeder Körperteil verfolgt sein eigenes Bewegungsmuster und setzt sich unabhängig von den übrigen Körperteilen in Bewegung, solange alle in dieselbe zeitliche Grundstruktur eingebunden bleiben. So erfolgen Veränderungen in einem Teil nur in Synchronizität mit Veränderungen in anderen Teilen.⁵⁴⁷ Die Kohärenz der Intensitätsstruktur ist eine Invariante zur Identifizierung des Verhaltens einer vom Selbst getrennten und abgegrenzten Person.

„Der Begriff Selbst-Synchronizität bezeichnet das Phänomen, daß die einzelnen Teile des Körpers wie Glieder, Rumpf und Gesicht sich in der Regel auf den Sekundenbruchteil synchron bewegen – und eigentlich sogar bewegen müssen: Einsetzen der Bewegung, Innehalten und Richtungs- und Tempowechsel in einer Muskelgruppe laufen synchron

⁵⁴³ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 121 – 123.

⁵⁴⁴ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 123.

⁵⁴⁵ Vgl. hierzu Condon und Ogston (1966) in : Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 124.

⁵⁴⁶ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 124.

⁵⁴⁷ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 124.

mit den entsprechenden Bewegungsabläufen in anderen Muskelgruppen.“⁵⁴⁸

Die Elemente der Persönlichkeit sind eher an implizite Erinnerungen gebunden, so Welzer. Das Gefühl, über ein kohärentes und identisches Selbst zu verfügen, basiert grundsätzlich auf expliziten, episodischen Erinnerungen, das bedeutet auf Elemente der eigenen Lebensgeschichte.⁵⁴⁹

Nach Stern werden gelebte Episoden unverzüglich zu spezifischen Gedächtnisepisoden und durch Wiederholungen zu generalisierten Episoden. Diese generalisierten Episoden interaktiver Erfahrungen werden psychisch repräsentiert, demnach Repräsentationen generalisierter Interaktionen oder RIG's (representations of interactions that have been generalized). Beispielsweise fixiert der Säugling nach dem ersten „Guck-guck“-Spiel die Erinnerung an diese spezifische Episode. Nach einer weiteren Episode und/oder mehreren erlebten Episoden dieses Spiels (in variierten Formen) wird der Säugling eine „Guck-guck“-RIG entwickelt haben. Da RIG's flexible Strukturen sind und den Durchschnitt von mehreren realen Episoden darstellen, bilden sie einen Prototyp, der sie alle repräsentiert. Hierbei soll beachtet werden, dass eine RIG etwas wiedergibt, was nie in genau derselben Weise geschehen oder erlebt worden ist, aber sie enthält nichts, das nicht schon einmal wirklich geschehen wäre. Die real gelebte Episode wird im Gedächtnis behalten und ist die Einheit, welche die verschiedenen Attribute des Erlebens zu Beziehungen verknüpft. Attribute sind Erinnerungshinweise, welche reaktiviert werden können, das bedeutet, Erinnerungen sind abrufbar. Sobald der Säugling ein bestimmtes Gefühl hat, wird dieses Gefühl diejenige RIG reaktivieren, zu deren Attributen das Gefühl gehört. Diese RIG wird dann auch einen Teil der Energie von der ursprünglichen Erfahrung in die Form einer aktiven Erinnerung bringen. Stern geht noch einen Schritt weiter und behauptet, dass jede der zahlreichen, verschiedenartigen Beziehungen zwischen dem Selbst und einer bestimmten regulierenden anderen Person ihre spezifische RIG hat. Der Unterschied zwischen anwesenden und abwesenden anderen, die das Selbst regulieren, spielt hierbei keine Rolle. Folglich ist der evozierte Gefährte ein Phänomen des Befassens des Säuglings mit seinen bislang erlebten Erfahrungen des Zusammenseins mit anderen. Ist eine RIG des

⁵⁴⁸ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 124.

⁵⁴⁹ Vgl. Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 30, vgl. dazu auch Schacter, Searching for Memory, 1996.

Zusammenseins mit einem anderen aktiviert, begegnet der Säugling einem evozierten Gefährten.⁵⁵⁰

So bleiben nach Stern evozierte Gefährten das ganze Leben lang latent vorhanden und sind zwar immer abrufbar, doch ist der Grad der Aktivierung variabel.⁵⁵¹

„Wenn zum Beispiel die Mutter das „Guck-Guck“-Spiel einmal ganz anders spielt als sonst (nehmen wir an, sie ist niedergeschlagen und nicht richtig bei der Sache), so benutzt der Säugling den evozierten Gefährten aus der ‚Guck-Guck‘-RIG als Norm, an der er überprüft, ob die augenblickliche Episode in entscheidendem Maß anders ist und folglich als besondere Variante registriert werden muß oder ob sie einen völlig neuen Typ der Erfahrung mit einer das Selbst regulierenden anderen Person darstellt. Die evozierten Gefährten trage auf diese Weise zur Evaluierung der Erwartungen bei und erfüllen eine stabilisierende und regulierende Funktion für das Selbsterleben.“⁵⁵²

Bei der Anwendung der RIG's in Anwesenheit einer anderen Person, während einer real mit dem anderen erlebten Episode, ist der Säugling nur auf das Wiedererkennungs-Gedächtnis angewiesen, um den im Gedächtnis gespeicherten evozierten Gefährten zu aktivieren. Wenn der andere jedoch nicht da ist, muss die Erinnerung der gelebten Episode im Zusammensein mit dem anderen abgerufen werden und dies setzt ein reproduktives oder evokatives Gedächtnis voraus. So geht Stern von der Annahme aus, dass der Säugling vom dritten Lebensmonat an oder vielleicht noch früher zu evokativen Erinnerungsakten in der Lage ist.⁵⁵³

„In Anbetracht der hinweisbedingten Erinnerung und der Erinnerung an interpersonale Ereignisse in Form von RIG's ist es wahrscheinlich, daß der Säugling (außerhalb des Gewährseins) fast ständig über Erinnerungen an frühere Interaktionen verfügt, und zwar sowohl bei physischer Anwesenheit als auch in Abwesenheit der an den Interaktionen beteiligten anderen Person.“⁵⁵⁴

⁵⁵⁰ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, 160 - 163.

⁵⁵¹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 168.

⁵⁵² Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 168.

⁵⁵³ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 168f.

⁵⁵⁴ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 170f.

8.3 DAS EMPFINDEN EINES SUBJEKTIVEN UND INTERSUBJEKTIVEN SELBST

Aufgrund der neuen Erkenntnisse über die altero-zentrierte Beteiligung, welche Säuglinge durch zahlreiche Formen der Nachahmung zeigen, sowie der Entdeckung der Spiegelneuronen und der adaptiven Oszillatoren ist Stern davon überzeugt, dass frühe Formen der Intersubjektivität nahezu von Beginn des Lebens an vorhanden ist. Weiters hebt er die anfänglich von ihm kritisierte Theorie von Trevarthen hervor und stimmt dem Postulat einer von Geburt bis zum Alter von neun Monaten an vorhandenen primären Intersubjektivität und der danach einsetzenden sekundären Intersubjektivität zu. Stern bezeichnet die sekundäre Intersubjektivität schlicht als Intersubjektivität. Zwischen dem siebten und neunten Monat beginnen Säuglinge nicht nur ihre eigene Subjekthaftigkeit, sondern auch die des anderen zu erschließen.⁵⁵⁵

„Selbst und Anderer sind nun nicht mehr nur Kern-Entitäten der physischen Gegenwart, des Handelns, Affekts und der Kontinuität. Sie umfassen nun auch subjektive mentale Zustände – Gefühle, Motive, Absichten –, die ‚hinter‘ den körperlichen Geschehnissen, im Bereich der Kern-Bezogenheit, liegen. Selbst und Anderer sind unter dieser subjektiven Perspektive nun qualitativ neu definiert und können unsichtbare, aber erschließbare innere Zustände wie z.B. Absichten oder Affekte, die das beobachtbare Verhalten steuern, ‚in Erinnerung behalten‘.“⁵⁵⁶

Solche innerlichen Zustände, wie oben erwähnt, werden zum Gegenstand der Bezogenheit und das Empfinden eines subjektiven Selbst eröffnet die Möglichkeit der Intersubjektivität zwischen dem Kind und der Mutter. Dies wird dem Bereich der intersubjektiven Bezogenheit zugeordnet.⁵⁵⁷

„Die ‚innerlichen‘ Beziehungen zwischen Menschen können nun ‚abgelesen‘ werden, sie können ineinandergreifen, sich aneinander ausrichten, aufeinander einstimmen (oder falsch ‚gelesen‘ werden, aneinander ‚vorbeilaufen‘, einander zuwiderlaufen und nicht im Einklang sein).“⁵⁵⁸

⁵⁵⁵ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. XVf und 47f.

⁵⁵⁶ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 48.

⁵⁵⁷ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 48.

⁵⁵⁸ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 48.

Stern betont, dass der Bereich der intersubjektiven Bezogenheit ebenso wie der der Kern-Bezogenheit außerhalb der Bewusstheit bleibt und nicht verbalisiert wird und dass das Empfinden des subjektiven Selbst und des anderen von jenem Bereich der Kernbezogenheit völlig verschieden ist. Jedoch baut die intersubjektive Bezogenheit auf dem Bereich der Kern-Bezogenheit auf. So kann man die Kern-Bezogenheit als notwendige Vorbedingung zur intersubjektiven Bezogenheit sehen. Denn erst wenn die körperliche und sensorische Unterscheidung von Selbst und anderen Personen begründet ist, werden subjektive Erlebnisse mit dem anderen geteilt. Obwohl die intersubjektive Bezogenheit die interpersonale Welt verändert, bleibt die Kern-Bezogenheit erhalten und wird auch von nichts anderem verdrängt werden. Man kann sie als basales Urgestein der interpersonalen Beziehungen sehen. Im Zuge der Eröffnung des Bereichs der intersubjektiven Bezogenheit koexistieren und interagieren die Kern-Bezogenheit und die intersubjektive Bezogenheit.⁵⁵⁹

Das Empfinden eines subjektiven Selbst und eines subjektiven anderen ist nach Stern mit der Fähigkeit einen gemeinsamen Fokus der Aufmerksamkeit zu entwickeln, anderen Personen Absichten und Motive zuzuschreiben und diese richtig zu erkennen oder ihnen Gefühlszustände zuzuschreiben und zu spüren, ob diese mit dem eigenen Gefühlszustand übereinstimmen oder nicht, verbunden.⁵⁶⁰ Aufgrund der offensichtlichen neuen Präsenz oder der sozialen Anmutung beginnt die Mutter den Säugling nun anders zu behandeln und appelliert eher an den subjektiven Bereich des Erlebens. Für das interpersonale Geschehen sind nun konkret drei innere Zustände von großer Bedeutung: die gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit, die intentionale Gemeinsamkeit und die Gemeinsamkeit affektiver Zustände.⁵⁶¹

Zur gemeinsamen Ausrichtung der Aufmerksamkeit gehört, dass bereits neun Monate alte Säuglinge den Blick von der Hand der Mutter abwenden und die auf das Ziel verweisende imaginäre Linie verfolgen. Eine Vorform dieser Arbeitsweise ist, wenn Säuglinge (jünger als neun Monate) der Blickrichtung der Mutter folgen, wenn diese den Kopf wendet und auch umgekehrt, wenn die Mutter der Blickrichtung des Kindes folgt. Zusätzlich besitzen neun Monate alte Säuglinge die Fähigkeit, nachdem sie in die von der Mutter angegebene Richtung geblickt haben, dass sie der Mutter ins Gesicht blicken, um an deren

⁵⁵⁹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 48 und 180.

⁵⁶⁰ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 48f.

⁵⁶¹ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 180 und 184f.

Gesichtsausdruck zu lesen, ob das korrekte Ziel(objekt) anvisiert wurde. Dies ist ein bewusster Versuch des Säuglings, um die Sicherstellung zu gewähren, dass die gemeinsame Absicht erreicht wurde. Weiters zeigen neun Monate alte Säuglinge bereits auf Ziele und vergewissern sich ebenfalls durch einen oder mehrere Kontrollblicke in das Gesicht der Mutter, um sicher zu stellen, dass die Mutter die Aufmerksamkeitsrichtung teilt.⁵⁶² Diese Errungenschaften des Säuglings lassen sich wie folgt zusammenfassen:

„Im Alter von neun Monaten haben Säuglinge ein gewisses Bewußtsein dafür entwickelt, daß sie selbst ihre Aufmerksamkeit auf einen spezifischen Fokus konzentrieren können, daß die Mutter dies ebenfalls kann, daß diese beiden psychischen Zustände einander ähneln oder auch voneinander abweichen können und daß es möglich ist, divergierende Aufmerksamkeitsrichtungen in Übereinstimmung zu bringen und eine gemeinsame Aufmerksamkeit zu entwickeln. Die *Inter-Attentionalität* ist Realität geworden.“⁵⁶³

Die intentionale Gemeinsamkeit sagt aus, dass der Säugling mit ungefähr neun Monaten über kommunikative Absichten verfügt. Hierbei handelt es sich um präverbales Verhalten (protolinguistische Verhaltensformen) wie Gesten, Haltungen, Handlungen und nonverbale Lautäußerungen. Durch diese protolinguistischen Verhaltensformen, welche sich gezielt an eine bestimmte Person richten, wird erkennbar, dass der Säugling dieser Person einen inneren Zustand zuschreibt. Hierbei handelt es sich um das Verständnis für die Absicht des Kindes und die Fähigkeit, die Erfüllung dessen zu einer eigenen Absicht zu machen. In diesem Fall ist dann die Inter-Intentionalität Realität geworden, wobei dies dem Kind nicht bewusst sein muss.⁵⁶⁴

Zur Gemeinsamkeit affektiver Zustände zählt Stern das „Social referencing“ (soziale Bezugnahme, Vergewisserung) sowie die Inter-Affektivität. Auf das Social referencing wurde bereits in Kapitel 7 eingegangen. Bei der Inter-Affektivität suchen Säuglinge eine Entsprechung zwischen dem eigenen, innerlich erlebten Gefühlszustand und dem Gefühlszustand, welchen er an einer Person erkennen kann und der dem des Zustands des Säuglings entspricht.⁵⁶⁵

⁵⁶² Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 185f.

⁵⁶³ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 187.

⁵⁶⁴ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 187f.

⁵⁶⁵ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 187 - 191.

8.4 DAS EMPFINDEN EINES VERBALEN UND NARRATIVEN SELBST

„Die Fähigkeit, das eigene Erleben in eine Narration zu fassen, ist eine eigenständige und grundlegende Fähigkeit, die über die Bildung von Wörtern als Symbolen, mit denen man das eigene Selbst und seine Welt benennen kann, hinausgeht und von ihr unabhängig ist.“⁵⁶⁶

Erlebnisse nehmen erst mit dem Spracherwerb im Bewusstsein Gestalt als Erfahrung und Erinnerung an. Sie werden in symbolvermittelter Interaktion geformt und in sozialer Kommunikation wieder vermittelbar.⁵⁶⁷

Stern geht davon aus, während sich das Sprachvermögen mit etwa 18 Monaten zu entwickeln beginnt, taucht die Narrationsfähigkeit wesentlich später, mit ca. 3 Jahren, auf. Indessen kann ein narratives Wahrnehmungsformat dem aktiven Sprechen zeitlich vorausgehen. Die Entwicklung der Narrationsfähigkeit erschließt völlig neue Bereiche des Selbst. Narrationen, welche dem Selbst und anderen erzählt werden, werden zur offiziellen Lebensgeschichte. Ko-Konstruktionen von Lebensgeschichten werden in der Kindheit als autobiographische Narrationen zumeist mit anderen produziert. Es wird dabei gemeinsam versucht, die Teile einer Geschichte zu sammeln, sequentiell zu ordnen, in eine kohärente Geschichte zu verfassen (Story) und diese Geschichte dann zu evaluieren, indem ihre Höhepunkte und Werte markiert werden. Das Ergebnis wird dann von der ganzen Familie als offizielle Geschichte (History) geteilt und zu einem Bestandteil des Familienwissens. Der Prozess der Ko-Konstruktion kann auch als eine Form der Regulation, die vieles mit anderen Regulationsformen gemeinsam hat, betrachtet werden. Stern erkennt die Ko-Konstruktion der autobiographischen Geschichte als zentrale dyadische Aktivität an und reiht sie an andere Aktivitäten wie die Bindung, das freie Spiel und das Füttern.⁵⁶⁸

„Ein Erlebnis wird erst zur Erfahrung, wenn es reflektiert wird, und reflektieren bedeutet, der Erfahrung eine Form zu geben.“⁵⁶⁹

⁵⁶⁶ Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. XVIIIf.

⁵⁶⁷ Vgl. Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 30.

⁵⁶⁸ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. XVIII - XXX.

⁵⁶⁹ Welzer, Das kommunikative Gedächtnis, 2005, S. 30.

Straub lehnt sich an Bruner⁵⁷⁰ an und meint, Menschen machen von zwei primären Strukturierungsprozessen Gebrauch. Zum einen präsentiert der pragmatische Prozess ein Objekt als Fall einer bestimmten Kategorie (zum Beispiel der Kategorie Schreibtisch). Zweitens gestaltet der narrative Prozess Ereignisse als Bestandteile einer Geschichte, zu deren Entfaltung sie beitragen. Solche erwähnten kognitiven Operationen dienen dazu, Erfahrung als ein Kompositum aus benennbaren Objekten und miteinander verbundenen Ereignissen zu konstituieren.⁵⁷¹

„Narrationen wählen Lebensereignisse aus und kennzeichnen sie durch zeitliche Markierungen: vorher, nachher, noch einmal usw. Dann werden diese Episoden umarrangiert, und zwar nicht unbedingt gemäß ihrer historischen Chronologie, sondern so, dass das Lebensgefühl in eine Geschichte mit größtmöglicher Kohärenz gefasst wird. Die Narration zielt auf Lebenswahrscheinlichkeit, nicht auf historische Wahrheit. So geben uns Narrationen das Gefühl der Lebenskontinuität zurück.“⁵⁷²

⁵⁷⁰ Vgl. Bruner, *Acts of Meaning*, 1990.

⁵⁷¹ Vgl. Straub, *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein*, 1998, S. 17.

⁵⁷² Stern, *Der Gegenwartsmoment*, 2007, S. 25.

9 CURRICULUM VITAE VON AMÉLIE AUS DER SICHT DER MUTTER MIT INTERPRETATION

In diesem Kapitel werden unter 9.1 medizinische Fakten und ärztliche Untersuchungsergebnisse dargelegt. Das Kapitel 9.2 stellt eine Erweiterungskomponente durch die subjektive Sicht der Mutter dar. Damit soll sich ein breiterer Zugang zum Verständnis des Fallbeispiels eröffnen.

9.1 CURRICULUM VITAE

Schwangerschaft und Geburt

Amélie ist am 2. März 2007 als Zweitgeborene zwei Tage vor ihrem zweiten errechneten Geburtstermin zur Welt gekommen. Der erste Termin war zwei Wochen früher angesetzt, jedoch passten die gemessenen Werte (Biparietaler Schäeldurchmesser, thorako-abdominaler Durchmesser, Femurlänge) nicht zum Alter des Fötus. Amélie war im Mutterbauch ein sehr aktives und energisches Kind. Die Schwangerschaft verlief komplikationslos, jedoch war Amélie, verglichen mit den Normwerten, klein.⁵⁷³

Die Spontangeburt führte letztlich zu einer Periduralanästhesie aufgrund der Dauer der Geburt. Ansonsten verlief die Geburt unauffällig. Amélie war 48 cm groß und wog 2580 g.

Mit ihren kupferroten Haaren war sie etwas Besonderes im Kinderzimmer auf der Entbindungsstation. Obwohl beim erstgeborenen Kind das Stillen komplikationslos verlief, wollte dies bei Amélie nicht klappen. Sie legte die Zunge an den Gaumen, als ob der Saugreflex nicht genügend gut ausgebildet wäre. Im Alter von zwei Wochen erkrankte Amélie sowie der Rest der Familie an einem Magen-Darm-Virus. Amélie verbrachte mit ihrer Mama einige Tage im St. Anna – Kinderspital. Aufgrund ihrer nicht ausreichenden Saugtätigkeit (und dem Ausbleiben der Muttermilch aufgrund der Infektion) wurde Amélie auf Fläschchennahrung umgestellt, damit die Nahrungsmenge kontrolliert werden konnte. Hierbei wurde der Sauger mit einem größeren Loch versehen, da - wie schon erwähnt – die Saugtätigkeit leider nicht entsprechend ausgebildet war und die Unruhephasen von Amélie erheblich waren.

⁵⁷³ Laut Mutter-Kind-Pass von Amélie.

Amélie war immer zart, ihr wurde eine Gedeihstörung von ihrem damaligen Kinderarzt diagnostiziert. Mit regelmäßigen Gewichtskontrollen verliefen die ersten Lebensmonate nicht ganz sorgenfrei. Ihre Körpermaße sowie ihr Gewicht verliefen stetig entlang unterhalb der 3. Perzentile. Jedoch war sie ansonsten ein gesundes und fröhlich wirkendes Mädchen.

Der achte Lebensmonat:

Im achten Lebensmonat wiegt Amélie 5,45 kg mit einer Körperlänge von 61 cm und einem Kopfumfang von 39,5 cm.

Sie beginnt mittlerweile frei zu sitzen und zu krabbeln. Ihre Stehbereitschaft ist enorm, der Pinzettengriff gelingt ihr problemlos. Als Übergang zum Einschlafen beginnt sie Fusseln vom Leintuch zu zupfen. Ebenso imitiert sie gerne Sprachlaute und im Bereich der sozialen Kontakte agiert sie der Norm entsprechend. Ihr Allgemeinzustand, Entwicklungsstand, ihre Organbefunde sowie ihr Ernährungszustand sind laut Kinderarzt unauffällig. Prägnant ist ihre enorme Kraft – sobald sie etwas zum Greifen erwischt, zum Beispiel eine Tischkante, zieht sie sich problemlos hoch und schaukelt. In der Affektregulation scheint sie Schwierigkeiten zu haben. Sie leidet immer wieder unter Affektkrämpfen, in denen ihr regelrecht „die Luft wegbleibt“ oder sie autoaggressiv handelt.

Uns bleibt nur die Diagnose, dass sie insgesamt ein zartes Kind ist, welches sich mit einer Mikrocephalie und einer Mikrosomie ausdrückt.⁵⁷⁴

Amélie im März 2012:

Unser Sonnenschein Amélie ist mittlerweile fünf Jahre alt. Sie besucht seit dem Kindergartenjahr 2010/11 eine Integrationsgruppe. Aufgrund ihrer Besonderheit darf sie im Kindergarten Einheiten zur sensorischen Integration besuchen, was sie auch gerne tut. Ganz besonders gern hat sie das „Cremen“. Hierbei darf sich Amélie im Badeoutfit eincremen sowie große Turnmatten mit der Creme einschmieren und darauf herumrutschen. Dadurch hat sie die Möglichkeit, spezielle taktil-kinästhetische Erfahrungen zu machen.

Sie ist immer noch tüchtige Fussel- und Bröselmalerin. Offensichtlich nutzt sie dieses Tun, um ruhig zu werden oder einzuschlafen. Zudem besitzt sie eine

⁵⁷⁴ Bezüglich den Angaben zum achten Lebensmonat wurden die Referenzen und Informationen dem Mutter-Kind-Pass und den Tagebuchauszüge entnommen.

Puppe seit ihrem dritten Lebensjahr, welche sie überall hin begleitet. Sie benutzt Jimmy (die Puppe) als Sprachrohr, um ihre Bedürfnisse und Ängste mitzuteilen. Ebenso, wenn sie das Bedürfnis hat, ihre Aggressionen oder ihren Ärger mitzuteilen. Dann ist es Jimmy, welcher während der Fahrt im Auto seinen Gurt lösen und aussteigen möchte oder abends nicht seine Zähne putzen möchte. Amélie schlüpft in solchen Situationen in die Rolle der Amélie-Mama (Mama vom Jimmy) und versucht in ihren Worten und auf ihre Weise Jimmy zu erziehen. Oftmals holt sie sich dann Rat von Erwachsenen ein, wenn Jimmy nicht hören will. Manchmal ist ihr Rollenspiel für uns als Eltern oder für ihren Bruder sehr anstrengend, doch meistens wird diese spezielle Kommunikationsform von Amélie gerne angenommen. Ihre Autoaggression hat sich größtenteils gelegt, einen Teil davon hat die Puppe übernommen, die sich nun kratzt, so braucht dies Amélie bei sich nicht tun.

Amélie hat Sprachschwierigkeiten, was oftmals frustrierend für sie ist, wenn sie nicht verstanden wird. Ihr passiver Wortschatz ist groß, ihr aktiver hat jedenfalls Potential. Sie lernt tüchtig Worte und ihre Bedeutungen und spricht mittlerweile auch Drei-Wort-Sätze.

Ihre Dystrophie ist noch immer Thema, jedoch hat der Grund nun einen Namen: Amélie ist anders genetisch determiniert. Die Diagnose vom 18. Jänner 2011 lautet: Duplikation der Banden 10q23.1 bis 10q24.32. Amélie ist von einer partiellen Trisomie 10q, welche sich bei ihr in einer Mikrosomie aufgrund pränataler Ursache (90 cm Körpergröße, ein Gewicht von 11 kg), einer milden sprachlichen Verzögerung und einer geringen psychomotorischen Entwicklungsverzögerung ausdrückt, betroffen. Zudem ist die Wirbelsäule milde von Skoliose betroffen. Anders als bei den anderen Trisomie-10q-Kindern⁵⁷⁵ ist Amélie eher hyperton als hypoton. Sie ist zwar zart gebaut, doch hat sie Muskelkraft. Dies kommt ihr für ihre beginnende Skoliose zugute. So kann ihre Rückenmuskulatur ihre Wirbelsäule entsprechend stützen. Ihre Körpermaße (Gewicht und Größe) sind stets unter der dritten Perzentile, was bedeutet, dass nur drei Prozent aller Kinder unter diesen Maßen liegen. Da bei Amélie regelmäßige Messungen vorliegen, kann man den Verlauf ihres Wachstums verfolgen und ein langsames aber stetiges Gedeihen feststellen. Im Vergleich zu anderen betroffenen Kindern mit ähnlichen Defekten hat Amélie das Glück, ein verhältnismäßig unbeschwertes Leben führen zu können. Ihr Herz arbeitet zufrieden stellend und ihre Nierenparameter bereiten im Moment keine Sorgen.

⁵⁷⁵ Über Google hat eine betroffene Familie aus den USA eine Community Group unter dem Titel „Trisomie 10q“ eröffnet. Jede weitere betroffene Familie kann hierbei Mitglied werden. In der Gruppe werden Sorgen und Nöte ausgetauscht und Trost und Informationen eingeholt. Eltern berichten von den Fortschritten ihrer Kinder und von erfolgreichen Therapien. Ernüchternd und zugleich massiv erschütternd sind dann immer wieder die Nachrichten von solchen Eltern, deren Kind verstorben ist.

Die Version ihrer partiellen Trisomie ist einzigartig, kein anderer Fall dieser Art wurde weltweit dokumentiert. Prognosen und stichhaltige Anhaltspunkte sind deswegen nicht möglich. So ist unsere Kleine, die gar nicht gerne so genannt werden möchte, etwas ganz Besonderes!

9.2 INTERPRETATION DES CURRICULUM VITAE VON AMÉLIE

Bereits in der Schwangerschaft erkannte man die Gedeihstörung von Amélie aufgrund der gemessenen Werte, welche nicht dem Alter des Fötus entsprachen – sie lagen darunter. Die Ergebnisse entsprechen den Erfahrungswerten mit anderen Trisomie-10q-Kindern. Dass Amélie als Säugling unter einer Trinkschwäche litt, passt ebenso zum Bild eines an Trisomie-10q betroffenen Kindes.

Amélies erste Versuche der Lokomotorik haben altersentsprechend begonnen. Den Pinzettengriff wendete sie auch altersentsprechend an. Sie ist eine leidenschaftliche Fussel- und Bröselmalerin, so ist dieser Griff einer ihrer Favoriten. Zudem ist das Sammeln der Fusseln möglicherweise eine Art des Erlebens eines Übergangsobjektes. Jimmy, die Puppe, könnte man als ein weiteres Übergangsobjekt betrachten. Jimmy spielt in einem Zwischenbereich von Realität und Phantasie und ist augenscheinlich Amélies Ziel ihrer Affekte. In diesem intermediären Bereich besteht wohl ein ausgleichender Handlungsspielraum für Amélie.

Aufgrund Amélies genetischer Disposition sind kognitive Defizite vorhanden. Doch darf man das Potential der Synapsenbildung und des Lernens nicht außer Acht lassen. Amélie wird unter anderem darin gefördert, indem sie eine Integrationsgruppe im Kindergarten besucht und ihre taktil-kinästhetischen Erfahrungen erleben darf.

10 ANALYSE UND AUSLEGUNG DER FALLDARSTELLUNG⁵⁷⁶

5. November 2007

„Nun kann man schon so richtig mit ihr spielen. Heute habe ich ihr das Wie-groß-Spiel beigebracht. Sie reagiert so süß dabei!! Nachdem ich es öfters mit ihr probiert hab, hat sie letztlich die Arme von alleine gehoben. Nun habe ich für das Wickeln, was ihr oft nicht so gut gefällt, ein neues Ablenkungsmanöver. Sie ständig zu fragen, wo das Licht ist, hat mich (sie wahrscheinlich eh nicht) schon fadisiert. Wollte heute Richard zeigen, was Amélie schon kann - typischer Vorführeffekt, sie hat zuerst überhaupt nicht darauf reagiert. Da hat sie mich ganz schön zappeln lassen - hat eh Recht. Warum sollte sie eigentlich auf Befehl ihre Hände heben, wenn sie grad keine Lust hat, oder so. (...)“

Menschen sind mit biologischen Programmen ausgestattet und können sich so Begebenheiten anpassen. Amélies Mutter kann sich aufgrund ihres veränderten Empfindens und ihren modifizierten Fähigkeiten im Sinne der Mutterschaftskonstellation auf ihre Tochter einstellen. Vermutlich ist ihr die Präsenz der Interaktion gar nicht bewusst und handelt so, als ob ihr Kind ein Selbstempfinden hätte. Sie schreibt ihrer Tochter Absichten, Motive und Handlungsurheberschaft („Da hat sie mich ganz schön zappeln lassen“) zu.

Möglicherweise hat Amélie durch die Wiederholungen in den Spielsequenzen eine Ritualisierung oder Habitualisierung erfahren.⁵⁷⁷ Auf diese Weise hat Amélie im Zuge der Neunmonatsrevolution das Verständnis erlangt, dass sie selbst die Interaktionen beeinflussen kann. Sie kann der Interaktion Intentionalität verleihen und erkennen, welche Absichten ihre Mutter hat, wenn sie die Frage stellt: „Wie groß ist denn die Amélie?“. Vielleicht erfasst Amélie die Wortbedeutung von groß noch nicht, aber sie versteht das Vorhaben ihrer Mutter.

Aufgrund der begonnen Spiel-Interaktion seitens der Mutter, wurden bei Amélie und ihrer Mutter Spiegelneuronen aktiviert. Da solche Neuronen bei der Durchführung von eigenen und beobachteten willkürmotorischen und

⁵⁷⁶ Bei der Analyse und Auslegung der Falldarstellung wurden direkte Verweise ausgelassen, da sie in der Arbeit bereits ausgewiesen wurden.

⁵⁷⁷ Vgl. Tomasello, Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens, 2002, S. 118.

zielgerichteten Objektinteraktionen des Körpers aktiv werden, kann dies in der Mutter-Kind-Interaktion von Amélie und ihrer Mutter auch der Fall sein. Amélies Handlungsneuronen haben den Plan der gesamten Handlung erfasst und gespeichert. Die Bewegungsneuronen führen diesen Plan aufgrund der Aktivierung durch die Handlungsneuronen aus. Diese Handlungssequenzen tauchen dann als assoziatives Verhaltensmuster auf.

In der Verweigerung des Spiels kann man vielleicht die Unlust von Amélie erkennen. Möglicherweise wollte Amélie die Spielsituation regulieren und hat deswegen bei der ersten Aufforderung im Beisein ihres Vaters nicht die Hände gehoben. So hat sie ihre Unlust mitgeteilt und sich schließlich doch davon überzeugen lassen, die Aufforderung zum Spiel anzunehmen.

Zu beachten wäre auch die Passage, in der die Mutter schreibt: „ Nun kann man schon so richtig mit ihr spielen.“ Die Mutter hat eine deutliche Veränderung in der sozialen Interaktion mit ihrer Tochter verspürt. Dies kann ein Hinweis auf die sozio-kognitive Neunmonatsrevolution sein. Die Mutter erlebt möglicherweise eine anders organisierte intersubjektive Beziehung mit ihrer Tochter.

„Da hat sie mich ganz schön zappeln lassen - hat eh recht. Warum sollte sie eigentlich auf Befehl ihre Hände heben, wenn sie grad keine Lust hat, oder so.“ In diesen Schlussfolgerungen der Mutter kann man deutlich Zuschreibungen von persönlichen Aspekten an ihre Tochter erkennen. Die Passage wirkt etwas unsicher. Die Mutter kann nicht konkret schildern, was ihre Tochter von der Spielaufforderung abgehalten hat. Doch schließlich äußert sie die Idee der Unlust von Amélie. Die Mutter schreibt Amélie zudem auch willkürliches Verzögern der Spielaufnahme zu.

16. November 2007

„Heute habe ich wieder mit ihr das Wie-groß-Spiel gespielt - so wie auch die letzten Tage. Ist recht witzig mit ihr - sie reißt so richtig die Hände nach oben, grinst dabei schelmisch und gibt entzückende Plauderlaute von sich. Oft spielen wir zu dritt, David möchte auch gerne mitmachen. Das finde ich dann besonders schön.“

Mittlerweile hebt Amélie im Spiel die Hände von sich aus. Sie hat den Ablauf des Spiels offensichtlich verinnerlicht. Interaktionen machen ihr nach diesen Angaben wohl Spaß, dazu macht auch noch der um 19 Monate ältere Bruder mit.

Im Spiel wird zwischen Mutter und Kind eine andere Wirklichkeit konstruiert. Der Ablauf des Wie-groß-Spiels folgt einem bestimmten Muster und enthält Regeln. Da es menschlich ist, Wiederholungen von Handlungen zu produzieren, passiert dies auch in diesen Interaktionen. Durch den Drang zu Wiederholungen erfährt Amélie genügend Festigung, damit sie die Ausführung verinnerlichen kann.

„Ist recht witzig mit ihr - sie reißt so richtig die Hände nach oben, grinst dabei schelmisch und gibt entzückende Plauderlaute von sich.“ Hinter dem Verhalten von Amélie kann man die Bereitschaft zur Interaktivität und die Freude an der Intersubjektivität interpretieren. Grundlegend herrscht noch nonverbale Kommunikation vor, doch die „Plauderlaute“ zeugen von Übungsversuchen zum Erlernen der Sprache. Sie sind vielleicht ein Ausdruck der Apperzeption im Besonderen eines Gefühlszustandes.

17. November 2007

„Heute ist etwas Witziges passiert: Als ich mit den Kleinen nach draußen gehen wollte, hab ich zu David gesagt, er solle seine Schuhe aus dem Vorraum bringen. Da kam er mit Judiths Schuhen rein und ich meinte darauf, ob er nicht glaubt, dass ihm die zu groß seien. Daraufhin riss Amélie ihre Hände in die Höhe. Im ersten Moment verstand ich nicht, dann bin ich aber aufgesprungen und hab zu ihr 'so groooooß bist du, ja!' gesagt, weil ich bemerkt habe, dass Amélie das Wie-groß-Spiel spielen will. Habe es dann später noch einmal probiert, sie hebt wirklich die Hände, auch wenn man nur groß sagt!!“

In dieser Szene überrascht Amélie ihre Mutter: „Da kam er mit Judiths Schuhen rein und ich meinte darauf, ob er nicht glaubt, dass ihm die zu groß seien. Daraufhin riss Amélie ihre Hände in die Höhe.“ – Durch das Reizwort groß wurde die Bereitschaft zum Spielen bei Amélie aktiviert. Sie tut das, was sie gelernt hat: Beim Wie-groß-Spiel hebt man die Hände im Kontext mit dem Begriff „groß“.

„Im ersten Moment verstand ich nicht, dann bin ich aber aufgesprungen und hab zu ihr 'so groooooß bist du, ja!' gesagt, weil ich bemerkt habe, dass Amélie das Wie-groß-Spiel spielen will.“ In diesem Moment (vielleicht ein Gegenwartsmoment) reagiert die Mutter auf die Geste ihrer Tochter. Sie interpretiert das Verhalten ihres Kindes und schreibt ihr die Gedanken des Spielvorhabens zu. Dementsprechend antwortet die Mutter, indem sie sagt: „So groß bist du, ja!“. Vermutlich hat die Mutter ihre Antwort in zeitlicher Hinsicht, in

der Aussprache und der Tonhöhe übertrieben, denn das Wort groß hat sie in der Tagebucheintragung mit fünf O-Buchstaben niedergeschrieben, um die Übertreibung zu verdeutlichen.

Nachdem offensichtlich die Mutter die Interaktion mit ihrer Tochter in der vorangegangenen Szene mit den Schuhen vom großen Bruder reflektiert hat, ist sie augenscheinlich neugierig oder interessiert. Sie versucht nämlich den Begriff „groß“ außerhalb der Spielsituation zu erwähnen, um zu sehen, ob ihre Tochter auf dieses Wort reagiert: „Habe es dann später noch mal probiert, sie hebt wirklich die Hände, auch wenn man nur groß sagt!!“ Tatsächlich hebt Amélie die Hände, hierbei äußert Amélie durch diese Geste einen Response.

11 CONCLUSIO UND BEANTWORTUNG DER LEITENDEN FORSCHUNGSFRAGE⁵⁷⁸

Wie in dieser Arbeit ersichtlich ist, gibt es keine hinreichende Definition des Begriffes Autonomie. Möglicherweise lässt sich dies daraus schließen, dass der Sinngehalt historisch betrachtet immer wieder einen Wandel erfuhrt. Gegenwärtig kann man davon ausgehen, eine Auseinandersetzung mit einer notwendigen Begriffsbestimmung wäre eine erforderliche Maßnahme, um eine konforme Bedeutung in der Diskussion um Autonomie zu erlangen.

Grundsätzlich gehen die Meinungen über die entscheidenden Vorgänge, die eine für die Entwicklung von Autonomie und Selbständigkeit spezifische Phase abgrenzen, auseinander. Ansätze der Autonomie sind vermutlich mit dem Alter von wenigen Lebensmonaten zu beobachten. Stern hat diesbezüglich die visuelle Kommunikation zwischen der Mutter und dem Säugling in den Fokus gestellt. Säuglinge können auf diese Weise die soziale Interaktion regulieren und stimulieren. Die Autonomie des Säuglings besteht somit möglicherweise in der Eigendynamik seines Verhaltens, welches er nicht nur nach außen trägt. Im Erleben des Säuglings passiert die Wechselwirkung zwischen Reizbarkeit und Bewegung, welche essentiell für die menschliche Entwicklung ist. Eines bedingt das andere: Reize bewirken Veränderungen im Organismus, welche wiederum Auswirkungen im Organismus zeigen. Je nach vorhandenem Leistungsvermögen im Bereich der Reizerfassung und dessen Verarbeitung, verfügt das Individuum über eine bestimmte Variation an Möglichkeiten seine eigene Wirklichkeit zu konstruieren.

Gegenwärtig geht man davon aus, dass alle Menschen bildbar sind und – je nach individuellem Entwicklungsstand – den Fähigkeiten entsprechend gefördert werden können. Die Annahme der Bildbarkeit hat Menschen mit Behinderung den Zugang zum Bildungssystem eröffnet.

Bildbarkeit jedoch ist nicht mit Erziehung gleichzusetzen. Denn betrachtet man den Begriff der Bildbarkeit in seiner historischen Entwicklung, lässt sich feststellen, dass dieser erst seit der Zeit der Aufklärung Bedeutung erlangt hat. Der Erziehungsbegriff hingegen lässt sich bis in die Antike zurückverfolgen.

Geht man davon aus, dass jeder Mensch grundsätzlich bildbar ist, so hat diese Grundannahme möglicherweise auch Auswirkung auf das Handlungs-

⁵⁷⁸ Bei der Beantwortung der leitenden Forschungsfrage werden Verweise zu den jeweiligen Autoren außer Acht gelassen, da sie in dieser Arbeit bereits ausgewiesen wurden.

geschehen in der Erziehung. Die Interaktion zwischen dem zu Erziehenden und dem Erzieher und in weiterer Folge deren Beziehung erreicht dadurch eventuell eine Modifikation – die handlungsanleitenden Grundannahmen verändern sich und geben somit Raum für neue Erziehungsperspektiven.

Die Begriffsbestimmung von Entwicklung ist vielfältig, je nach Perspektive und Denktradition des Verfassers. Ein allgemeiner Konsens besteht jedoch darin, dass sich die Entwicklung des Kindes in Schüben und Sprüngen vollzieht. Als Resultat ergeben sich qualitative Veränderungen auf allen Ebenen.

Im Gegensatz zu den klassischen psychoanalytischen Entwicklungstheorien ziehen neuere Ansätze Erkenntnisse aus Säuglings- und Mutter-Kind-Interaktionsbeobachtungen hinzu. Dadurch wird die Vorstellung des passiven Säuglings durch das Bild eines aktiven und interagierenden Partners ersetzt. Stern untermauert diese These durch sein Stufenmodell des Selbstempfindens, indem er davon ausgeht, dass Aspekte oder Anteile des Selbstempfindens bereits bei der Geburt oder früher vorhanden sind. Sterns Annahmen tragen auf diese Weise wesentlich zu einem besseren Verständnis des aktiven Säuglings bei.

Dieselben Entwicklungsstadien werden offensichtlich bei Kindern mit geistiger Behinderung durchlaufen, jedoch können Entwicklungsverzögerungen nicht aufholbare Defizite mit sich bringen. Die tatsächlichen Auswirkungen sind abhängig von den Umwelterfahrungen und können zu keiner Zeit festgelegt werden. Somit kann davon ausgegangen werden, dass auch Säuglinge oder Kleinkinder mit geistiger Behinderung ein Selbstempfinden entwickeln.

Auch in der physischen Entwicklung eröffnen sich im Alter von neun Monaten neue Perspektiven. Die lokomotorische Entwicklung ermöglicht dem Kind neue Zugänge zur Welt, auf die es sich nun zubewegen kann. Das manuelle Erkunden dient als taktil-kinästhetische Informationsfindung. Auch die Greifentwicklung erlangt durch den Pinzettengriff ein intentionales Greifen in einer neuen Dimension. Das Erkunden und verschiedene Modi des Zusammenseins mit anderen stehen im Vordergrund.

Die kognitive Entwicklung ist geprägt von einer Offenheit bezüglich ihrer Gestaltung. Zwei wichtige Komponenten sind in der kognitiven Entwicklung präsent. Einerseits gibt es eine bestehende Neurobiologie des Gehirns, andererseits wirken jedoch Umwelteinflüsse darauf ein. Durch die Hirnprozesse werden geistig-psychische Zustände gesteuert. Das plastische Gehirn wird durch verschiedene Modi des Zusammenseins mit anderen verändert, da die genetische Disposition glücklicherweise nur zum Teil die neuronale Entwicklung fixiert.

Um Regeln oder Muster von Spielinteraktionen zu erlernen, sind Wiederholungen dieser Interaktionen notwendig. Solche routinisierten und habitualisierten Verhaltensweisen sind für die Kindesentwicklung unentbehrlich und finden im nicht deklarativen / impliziten Gedächtnis einen Platz.

Prozedurales, semantisches und episodisches Gedächtnis sind eng miteinander verbunden. Man benötigt die Möglichkeit Regeln und Rahmenbedingungen zu fixieren, nur so können Erlebnisse Gestalt im Bewusstsein annehmen und nur dann sind diese auch erinnerbar.

Damit die Mutter-Kind-Interaktion gelingt, ist das emotionale Spiegeln unerlässlich. Durch das Einfühlen und das Erkennen (Identifizierung), wie es dem anderen im Moment ergeht, werden Handlungen darauf abgestimmt. Spiegelneuronen sind für Empathie und Intuition verantwortlich und verschaffen dem Säugling die Option zur Nachahmung. Für die Synchronisation mit anderen sind adaptive Oszillatoren verantwortlich. Möglicherweise ist das eine grundlegende Fähigkeit, damit AffektAbstimmung gelingen kann. Passt die Synchronizität nicht, ist vermutlich auch die Kommunikation nicht stimmig.

Die Mentalisierung oder Reflexionsfunktion ist eine zentrale Determinante in der Organisation des Selbst und der Affektregulierung. Da Affekte als komplexe, zusammengesetzte psychische Phänomene zu betrachten sind, werden diese konstant von regelmäßigen vegetativen und motorischen Erscheinungen begleitet. Beim Säugling überwiegen noch sensomotorische Affekte, welche durch seine Wahrnehmung und sein Körperempfinden erregt werden. Somit bestimmen Realitätswahrnehmungen sein Affektleben. Möglicherweise können jedoch bereits Evokationen auftauchen, somit sind in diesem Alter symbolisierte Affekte möglich. Vitalitätsaffekte sind Bestandteile des affektiven Lebens und treten in Verbindung mit kategorialen Affekten als auch ohne diese auf. Die Aktivitätskonturen bieten ein weit reichendes Spektrum an Möglichkeiten und sind ein Grundmerkmal von Vitalitätsaffekten. Das gemeinsame Erleben affektiver Zustände ist ein Merkmal intersubjektiver Bezogenheit, welches mittels AffektAbstimmung im passenden Erregungsniveau eine harmonische Interaktion ermöglicht.

In der Mutter-Kind-Interaktion hat die nonverbale Kommunikation einen besonderen Stellenwert. Die Körpersprache ermöglicht die Gestaltung einer tiefen Beziehung zwischen Kind und Mutter. Daraus kann sich die gesprochene Sprache entwickeln. Als weiteres Kommunikationsmittel wird von der Mutter bevorzugt der Baby-Talk eingesetzt. Der Baby-Talk wird als Ausdrucksmöglichkeit zum Einleiten, aufrecht Erhalten und Modulieren sowie Beenden einer sozialen Interaktion herangezogen.

Durch das auftauchende Social-referencing, richtet sich das Kind in seinem Tun nach dem mütterlichen Affekt als Antwort und zieht diese Antwort als Information heran. Auch Säuglinge und Kleinkinder verfügen über mehrere Möglichkeiten zu antworten, welches sich in körperlichen Aktivitäten ausdrückt. Mit solchen Ausdrücken können auch sie Interaktionen einleiten, regulieren und steuern wie auch beenden.

Während der aufmerksamen Inaktivität und der aufmerksamen Aktivität entwickeln sich beim Säugling Momente primären Bewusstseins. Das Empfinden des auftauchenden Selbst ist die Erfahrung des Lebendigseins in der Begegnung mit sich oder mit der Welt in einem bestimmten Moment. Das Empfinden eines Kern-Selbst besteht aus den drei invarianten Erfahrungen wie der Urheberschaft des Selbst (Besitzen eines Willens und Kontrollieren von selbst erzeugten Aktionen), der Selbst-Kohärenz (Empfindung ein vollständiges körperliches Ganzes zu sein) und der Kontinuität des Selbst (Konfrontation mit sich selbst im primären Bewusstsein). Die altero-zentrische Partizipation kann sich durch das Auftauchen des Kern-Selbst etablieren, was gegen eine autistische und symbiotische Phase⁵⁷⁹ spricht. Frühe Formen der Intersubjektivität sind vermutlich mit der Geburt präsent. Die Gründe dafür sind wahrscheinlich die altero-zentrische Partizipation, sowie Spiegelneuronen und adaptive Oszillatoren. Durch die Empfindung eines subjektiven und intersubjektiven Selbst, wird die Möglichkeit eröffnet, sich selbst und andere mit mentalen Zuständen zu sehen. Durch diese Errungenschaft sind das Selbst und der Andere unter diesem Blickwinkel qualitativ neu definiert. Nun ist der Säugling fähig, anderen Personen Absichten, Motive und Gefühlszustände zuzuschreiben. Aufgrund der anderen Qualität in der Präsenz des Säuglings, verhält sich dem entsprechend auch die Mutter anders ihm gegenüber. Große Bedeutung finden nun die gemeinsame Ausrichtung der Aufmerksamkeit, die intentionale Gemeinsamkeit und die Gemeinsamkeit affektiver Zustände (Inter-Attentionalität und Social-referencing).

⁵⁷⁹ Vgl. Mahler, Die psychische Geburt des Menschen, 2008.

Da zur Beantwortung der Forschungsfrage ein weitgreifendes Repertoire an fundiertem Vorwissen notwendig ist, werden relevante Aspekte der verfassten Arbeit nochmals aufgegriffen.

Die leitende Forschungsfrage lautet:

Wie kann man Amélie's Autonomie im Hinblick auf ihren Response charakterisieren, welche mentalen und kognitiven Leistungen und Fähigkeiten können sich dahinter verbergen?

Um mentale und kognitive Leistungen beschreiben zu können, ist es essentiell, den aktuellen Entwicklungsstand eines Säuglings im Alter von 32 – 36 Wochen zu beschreiben:

Durch die Zunahme der Fähigkeiten des Säuglings erwirbt das Kind mit der schrittweisen motorischen Aufrichtung und der selbständigen Lokomotion zugleich neue Möglichkeiten der selbst gesteuerten spielerischen Auseinandersetzung mit der Umwelt. Zwischen vier und neun Monaten beginnt das Kind sich fortzubewegen. Zeitpunkt und Fortbewegungsart sind von Kind zu Kind verschieden. Primär ist eine der ersten Fortbewegungsarten das Drehen um die eigene Achse und im Kreis herum. Dann robbt es, folglich krabbelt es und setzt sich auf und macht dann die ersten Schritte.

Die Entwicklung der Sprache mit ihrem sozio-affektiven Wert ist ebenfalls Teil der physischen und psychischen Entwicklung. Als weiteren Part der physischen Entwicklung kann man das gezielte Greifen sehen. Aus dem plumpen Zupacken mit beiden Händen entwickelt sich über verschiedene Zwischenstadien das Greifen mit der Kuppe des Zeigefingers und des Daumens. Dieser so genannte Pinzettengriff ermöglicht das Aufnehmen kleinster Gegenstände. Dies passiert im Alter von etwa neun bis zehn Lebensmonaten.

Parallel zum Greifen entwickeln sich zwischen dem vierten und zwölften Lebensmonat drei Formen des Erkundens. Primär stützt sich das Ausforschen der Umwelt auf das orale Erkunden. Sekundär tritt das Hantieren oder manuelle Erkunden und tertiär das Betrachten (visuelle Erkunden) in den Vordergrund. Erstaunlicherweise gelingt die kreuzmodale Wahrnehmung von Geburt an.

Ein weiterer Aspekt der physiologischen Entwicklung ist das Gedeihen des Kindes. Säuglinge wachsen im Mutterleib unterschiedlich rasch und sind folglich bei der Geburt verschieden groß und schwer. Die kleinsten und leichtesten Kinder sind Mädchen. Die Körpergröße entwickelt sich je nach genetischer Disposition. Die Streubreite ist mittels Perzentilenkurven erfasst,

diese beschreiben, wie sich die Körpermaße in einer bestimmten Altersperiode verteilen. Ein gutes Gedeihen drückt sich durch einen steten Anstieg von Gewicht und Länge aus, der entlang der Perzentilenkurven verläuft.

Die Intentionalität oder Zielgerichtetheit des Handelns beginnt sich bereits im ersten Lebensjahr, vermutlich in den ersten Lebensmonaten, herauszubilden. Es werden in der wissenschaftlichen Literatur zwei- bis dreimonatige Säuglinge beschrieben, welche bei Berührung von Objekten mit aktiver Mundarbeit und Überraschung sowie dem "Aufpumpen" von Armen, Schultern und Kopf reagierten. Daraus kann man Rückschlüsse auf die Existenz von Zielgerichtetheit und voluntaristischen Impulsen beim Handeln ziehen. Zudem beginnt das Kind im ersten Lebensjahr Auswirkungen aufzufassen.

Um der hinreichenden Beantwortung der Forschungsfrage näher zu kommen, bedarf es einer ausreichenden Deskription der von Stern beschriebenen Möglichkeiten eines Säuglings nonverbal zu antworten:

Stern beschreibt mehrere Versionen des Response: Das Drehen des Kopfes, das Saugen, Blicke, Augenbewegungen, die Herzrate, Strampelbewegungen können potentielle Antworten eines Säuglings sein. Nach dem sechsten Lebensmonat weitet sich nicht nur die Fähigkeit zur verbalen, sondern auch jene zur nonverbalen Nachahmung prägnant aus. Das Kind ist in der Lage Gesten zu verwenden (Bewegungsabläufe und Stellungen der Hand), denen eine bestimmte Bedeutung zukommt.

Unter Einbeziehung der Neunmonatsrevolution lassen sich folgende kognitive und mentale Leistungen des Säuglings hervorheben:

Für Fonagy spricht vieles dafür, dass Säuglinge im Alter von neun Monaten eine qualitativ neue Ebene des Verstehens zielgerichteter Aktionen erreichen. In diesem Alter kann man erste Anzeichen für Mentalisierungen (mentale Zustände des Wünschens, Fühlens und der Aufmerksamkeit werden als Gründe oder Ursachen von Handlungen betrachtet) beobachten.

Bereits beim neugeborenen Säugling sind die Spiegelneuronen tätig. Deswegen ist er fähig, sich auf seine Mutter einzustellen, indem er zum Beispiel spontan Mundbewegungen der Mutter nachahmt und etwa ebenfalls die Zunge herausstreckt, wenn dies sein Gegenüber tut. Von Relevanz sind dabei die ersten emotionalen Spiegelungen. Nach Stern kommen zwei verschiedene interpersonale Prozesse als Spiegelung bei einem 32 Wochen alten Säugling in Frage. Hierzu zählt er angemessenes Reagieren und Regulieren in der Kern-Bezogenheit und die Abstimmung in der intersubjektiven Bezogenheit. Dass der Säugling im Stande ist mit Bezugspersonen zu kommunizieren, ist angeboren.

Doch obwohl dies genetisch bedingt ist, werden interpersonelle Erfahrungen produziert, deren neuronale Korrelate die genetische Determination sofort überschreiten. Nach Stern gehören das Suchen und Wahrnehmen von Lernchancen zu den Fähigkeiten, mit denen Säuglinge auf die Welt kommen.

Der Säugling verfügt über beobachtbare, angeborene Fähigkeiten, die heranreifen und sobald er über sie verfügen kann, werden sie innerlich in Quantensprüngen zu organisierenden subjektiven Perspektiven in Bezug auf das Empfinden des Selbst und des anderen organisiert und transformiert.

Die sozialen Fähigkeiten des Säuglings arbeiten mit der Intention auf die Sicherung sozialer Interaktionen hin und genau diese Interaktionen erzeugen Affekte, Wahrnehmungen, sensomotorische Vorgänge, Erinnerungen und andere kognitive Prozesse. So wird eine Integration verschiedenartiger Geschehnisse aufgrund angeborener Fähigkeiten geleistet.

Zwischen dem siebten und dem neunten Lebensmonat erreichen alterstypische Entwicklungserrungenschaften spezielle Höhepunkte. Die Entdeckung der Intersubjektivität als neue Ebene der Erfahrungsintegration und Selbstregulation, der Beginn der fokussierten respektive personenspezifischen Bindung, ebenso Anfänge des Gewährwerdens der eigenen Wirkmächtigkeit spielen hierbei eine Rolle. Das Kind etabliert Errungenschaften in Motorik und Vokalisation ebenso wie neue Kompetenzen der Kognition, emotionalen Regulation und Kommunikation. Auch Stern legt eine Veränderung des Selbstempfindens mit dem Alter von ungefähr neun Lebensmonaten fest. Hier scheinen die Kinder plötzlich zu bemerken, dass sie ein eigenes inneres, subjektives Erleben haben und dies auch auf andere Menschen zutrifft. Kinder in diesem Lebensalter interessieren sich nun weniger für äußere Handlungen und umso mehr für die dahinter liegenden psychischen Zustände, aus welchen die Handlungen hervorgehen. Stern meint weiter, dass das Mitteilen des subjektiven Erlebens möglich wird und die Themen des interpersonalen Austauschs sich ändern. Für ihn handelt der Säugling schon mit einem neuen Empfinden seiner selbst und der anderen Person. Der Säugling organisiert sich also die soziale Welt unter veränderter subjektiver Perspektive.

Im Alter von neun bis zwölf Monaten bildet der Affekttausch immer noch den vorherrschenden Modus und Inhalt der Kommunikation mit der Mutter. Dies geschieht, obwohl das Kind bereits begonnen hat, sein Tun und seine Absicht in Bezug auf Objekte mitzuteilen und Propositionen in prälinguistischer Form auszutauschen.

Da die Möglichkeit des intentionalen Handelns im Alter von neun Monaten besteht, könnte man das Heben der Hände von Amélie – wie im Fallbeispiel

beschrieben - als Spielaufforderung gegenüber ihrer Mutter auffassen. Denn Amélie kann bereits Auswirkungen ihres Handelns erkennen. Zudem hat Amélie das Reizwort „groß“ erkannt, welches im Spiel mit der Mutter immer wieder (von der Mutter) wiederholt wurde.

Da Amélies Verhalten gemäß den Tagebucheintragungen vorwiegend den oben genannten Eigenschaften eines 8 – 9 Monate alten Säuglings entspricht, kann man davon ausgehen, dass Amélie im Sinne der sozio-kognitiven Neunmonatsrevolution neue Fähigkeiten ausgebildet hat. Und aufgrund der hier erwähnten Erkenntnisse und der vielen weiteren Aspekte darüber hinaus, welche auf die Autonomie des Säuglings hinweisen, ist es möglich, dass der Säugling im Alter von 32 Wochen die Kompetenzen besitzt, autonom zu antworten.

PERSPEKTIVE

Es besteht derzeit ein großes Desiderat in der Verknüpfung der Psychoanalyse in Verbindung mit den Biowissenschaften und der modernen Säuglingsforschung. Ausgehend davon konnte diese Arbeit lediglich Teile davon aufzeigen, von denen es notwendig ist, sich weiter damit zu beschäftigen. Erst wenn die brauchbaren und notwendigen Anteile der verschiedenen Disziplinen konform verwertet werden können, wird es möglich sein, eine zufriedenstellende Auffassung der Psychoanalyse im Hinblick auf andere Disziplinen entstehen lassen zu können. Hierbei wäre aber das Konzept der psychoanalytischen Richtung zu überarbeiten. Es bestünden dann möglicherweise Theorieaspekte, von denen man sich restlos verabschieden müsste – ein weitreichender und großer Schritt. Durch die Auseinandersetzung mit der Möglichkeit, theoretische Ansatzpunkte weitgehend interdisziplinär zu bearbeiten, könnten neue Perspektiven eröffnet werden. Vielleicht fehlt es im Grunde an der vermehrten und genügenden Zusammenarbeit von Vertretern der verschiedenen Disziplinen. Eric Kandel hat bereits einen großen Schritt in die Richtung der Vereinbarung von den Neurowissenschaften und der Psychoanalyse gesetzt. Seinen Prinzipien folgend könnte sich die Psychoanalyse Schritt für Schritt in die kognitionsbiologische Richtung weiterentwickeln und so an zusätzlicher Glaubwürdigkeit gewinnen.

Rückblickend ist das Stufenmodell des Selbstempfindens – nach dem Konzept von Daniel Stern - eine äußerst plausible und aufgrund der Einbeziehung der modernen Säuglingsforschung revolutionäre Theorie. Durch die eingehende Auseinandersetzung mit Daniel Stern und der Psychoanalyse, bin ich zur Erkenntnis gekommen, dass psychoanalytische Denkweisen in Sterns Stufenmodell weitgehend ausgeklammert sind.

Stern argumentiert, die Psychoanalyse müsste einen Schritt weiter gehen und im Interesse des klinischen Nutzens und der subjektiven Darstellung die aufeinander folgenden Reorganisationen als umfassendere, organisierende Prinzipien der Entwicklung oder des Seelenlebens definieren.⁵⁸⁰

In diesem Sinne äußert Stern ebenso die Dringlichkeit einer Überarbeitung von Aspekten der Psychoanalyse und widerlegt diverse Ideen und Ansätze der klassischen Psychoanalyse, bringt jedoch wenige neue Vorschläge, um die Psychoanalyse weiterhin gelten lassen zu können. Anders formuliert, kann man

⁵⁸⁰ Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. 26 - 43.

feststellen, dass er wenig aussagt, in welcher Form die Psychoanalyse weiterexistieren könnte.

Äußerst wertvoll zu beachten sind Werke von Autoren wie Martin Dornes, welcher die Theorien der Psychoanalyse der modernen Säuglingsforschung gegenüberstellt. Es wäre erstrebenswert, die einzelnen Anteile dieser Synopsen noch mehr mit den Neurowissenschaften zu verknüpfen. Dies würde eine weitere erwünschte Maßnahme sein, um eine neue biowissenschaftlich hinterlegte Psychoanalyse zu etablieren, welche die moderne Säuglingsforschung beinhaltet.

Nun stellt sich die Frage, welche Vorteile durch die gewonnenen Erkenntnisse dieser Diplomarbeit hervortreten.

In dieser Arbeit wurde der Versuch unternommen, sich an eine Verknüpfung von verschiedenen Disziplinen anzunähern. Zudem kann die Arbeit eine aufklärende Position zu den Kompetenzen des besonderen Säuglings einnehmen. Ein weiterer Vorteil - um den heilpädagogischen Ansatz zu verstärken – ergibt sich aus der Besonderheit des Fallbeispiels: Aufgrund der im Moment weltweit einzigen Dokumentation eines solchen Gendefekts möchte ich mit dieser Arbeit der Öffentlichkeit einen Einblick in diese Thematik geben.

12 LITERATURVERZEICHNIS⁵⁸¹

ADLER, ALFRED : *Der Sinn des Lebens*. Frankfurt am Main : S. Fischer Verlag, 2004, 23. Aufl.

ADLER, ALFRED : *Die Technik der Individualpsychologie 1 : Die Kunst, eine Lebensgeschichte zu lesen*. Frankfurt am Main : S. Fischer Verlag, 1998.

ADLER, ALFRED : *Praxis und Theorie der Individualpsychologie : Vorträge : Zur Einführung in die Psychotherapie für Ärzte, Psychologen und Lehrer*. Frankfurt am Main : S. Fischer Verlag, 2001, 11. Aufl.

AHNERT, LIESELOTTE (HG.), U.A. : *Frühe Bindung : Entstehung und Entwicklung*. München : Ernst Reinhardt Verlag, 2004.

ANDERSON, JOHN R. : *Kognitive Psychologie*. Heidelberg : Springer Verlag, 2007, 6. Aufl.

BAUER, JOACHIM : *Warum ich fühle, was du fühlst : Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone*. Hamburg : Hoffmann und Campe Verlag, 2008, 9. Aufl.

BIEWER, GOTTFRIED : *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn : Klinkhardt Verlag, 2010, 2. Aufl.

BÖHM, WINFRIED : *Wörterbuch der Pädagogik*. Stuttgart : Alfred Kröner Verlag, 2005, 16. Aufl.

BORTZ, JÜRGEN; DÖRING, NICOLA : *Forschungsmethoden und Evaluation : für Human- und Sozialwissenschaftler*. Heidelberg : Springer Verlag, 2005, 3. Aufl.

BRINGUIER, JEAN-CLAUDE : *Jean Piaget : Ein Selbstportrait in Gesprächen*. Weinheim : Beltz Verlag, 2004.

BRUNER, JEROME; ROSE, OLVER; GREENFIELD, PATRICIA : *Studien zur kognitiven Entwicklung : Eine kooperative Untersuchung am "Center for Cognitive Studies" der Harvard - Universität*. Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1971.

⁵⁸¹ Die im Literaturverzeichnis verwendete Form der Niederschrift von Publikationen wurde von Karmasin und Ribing übernommen. Vgl. dazu Karmasin; Ribing, Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten, 2002.

DIEM-WILLE, GERTRAUD : *Das Kleinkind und seine Eltern : Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung*. Stuttgart : Kohlhammer Verlag, 2003.

DORNES, MARTIN : *Der kompetente Säugling : Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 2004, 11. Aufl.

DORNES, MARTIN : *Die emotionale Welt des Kindes*. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 2007, 5. Aufl.

DORNES, MARTIN : *Die frühe Kindheit : Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre*. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 2006, 8. Aufl.

DORNES, MARTIN : *Die Seele des Kindes : Entstehung und Entwicklung*. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 2006.

ELLGER-RÜTTGARDT, SIEGLIND LUISE : *Geschichte der Sonderpädagogik : Eine Einführung*. München : Ernst Reinhardt Verlag, 2008.

FATKE, REINHARD; SCARBARTH, HORST (HG) : *Pioniere Psychoanalytischer Pädagogik. In: Erziehungskonzeptionen und Praxis. Band 27*. Frankfurt am Main : Peter Lang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, 1995.

FLAMMER, AUGUST : *Entwicklungstheorien : Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*. Bern : Verlag Hans Huber, 2005, 3. Aufl.

FONAGY, PETER : *Bindungstheorie und Psychoanalyse*. Stuttgart : Verlag Klett-Cotta, 2006, 2. Aufl.

FONAGY, PETER; U.A. : *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart : Verlag Klett-Cotta, 2006, 2 Aufl.

FREUD, SIGMUND : *Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse : Und Neue Folge*. Stuttgart : Fischer Taschenbuch Verlag, 2003, 15. Aufl.

FRIEBERTSHÄUSER, BARBARA; U.A. : *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim : Verlag Juventa, 2010, 3. Aufl.

FRÜHWIRTH, INGE; MEIXNER, FRIEDERIKE (HG.) : *Denken - Sprechen - Lernen : Hundert Jahre Sprachtherapie in Österreich*. Wien : Verlag Jugend & Volk, 1996.

FÜRSTLER, GERHARD; MALINA, PETER : *„Ich tat nur meinen Dienst : Zur Geschichte der Krankenpflege in Österreich in der NS-Zeit*. Wien : Facultas Verlag, 2004.

GIEBELER, CORNELIA; U.A. : *Fallverstehen und Fallstudien : Interdisziplinäre Beiträge zur rekonstruktiven Sozialarbeitsforschung*. Opladen : Verlag Barbara Budrich, 2008, 2. Aufl.

GÖHLICH, MICHAEL; U.A. : *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim : Beltz Verlag, 2007.

GOSWAMI, USHA : *So denken Kinder : Einführung in die Psychologie der kognitiven Entwicklung*. Bern : Verlag Hans Huber, 2001.

GUDJONS, HERBERT : *Pädagogisches Grundwissen : Überblick - Kompendium - Studienbuch*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 2006, 9. Aufl.

HARMEL, HILKE : *Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie : Eine kritische Literaturanalyse und ihre Bedeutung für die Behindertenpädagogik*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 2011.

HASTENTEUFEL, PAUL : *Fallstudien aus dem Erziehungsalltag*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt, 1980.

HILFERDING, MARGARETHE : *Zur Grundlage der Mutterliebe. In : Protokolle der Wiener Psychoanalytischen Vereinigung*. Frankfurt am Main : S. Fischer Verlag, 1979.

HÜTHER, GERALD : *Die Macht der inneren Bilder : Wie Visionen das Gehirn, den Menschen und die Welt verändern..* Göttingen : Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, 2005, 2. Aufl.

KANDEL, ERIC R. : *Psychiatrie, Psychoanalyse und die neue Biologie des Geistes*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 2006.

KANT, IMMANUEL : *Kritik der reinen Vernunft*. Stuttgart : Reclam Verlag, 2010.

KARGES, BEATE; WAGNER, NORBERT : *Pädiatrie...in 5 Tagen*. Heidelberg : Springer Verlag, 2010.

KARMASIN, MATTHIAS; RIBING, RAINER : *Die Gestaltung wissenschaftlicher Arbeiten : Ein Leitfaden für Haus-, Seminar- und Diplomarbeiten sowie Dissertationen*. Wien : Facultas Verlag, 2002, 3. Aufl.

KASTEN, ERICH. : *Einführung Neuropsychologie*. München : Ernst Reinhardt Verlag, 2007.

KLEE, ERNST : *„Euthanasie“ im NS-Staat : Die „Vernichtung lebensunwerten Lebens“*. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 2004, 11. Aufl.

KLEE, ERNST : *Dokumente zur ‚Euthanasie‘*. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 2001, 5. Aufl.

KLEP-DE PATER, JOHANNA M.; U.A. : *Partial Trisomy 10q (29 – 40) in : Human Genetics*. Volume 46, Number 1. Heidelberg: Springer Verlag, 1979.

KOBI, EMIL : *Grundfragen der Heilpädagogik : Eine Einführung in heilpädagogisches Denken*. Berlin : BHP Verlag, 2004, 6. Aufl.

KÜHL, JÜRGEN; U.A. : *Autonomie und Dialog*. München : Ernst Reinhardt Verlag, 2005, 2. Aufl.

LAPLANCHE, JEAN; PONTALIS, JEAN-BERTRAND : *Das Vokabular der Psychoanalyse*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1972.

LARGO, REMO H. : *Babyjahre : Entwicklung und Erziehung in den ersten vier Jahren*. München : Piper Verlag, 2008, 2. Aufl.

LENZEN, DIETER : *Pädagogische Grundbegriffe 1 : Aggression - Interdisziplinarität*. Reinbek bei Hamburg : Rohwolt Taschenbuch Verlag, 2004, 7. Aufl.

LIBET, BENJAMIN : *Mind Time : Wie das Gehirn Bewusstsein produziert*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 2005.

LICHTENBERG, JOSEF : *Psychoanalyse und Säuglingsforschung*. Berlin : Springer Verlag, 1983.

LIST, EVELINE : *Psychoanalyse : Geschichte Theorien Anwendungen*. Wien : Facultas Verlag, 2009.

LÖBISCH, JOHANN ELIAS. : *Entwicklungsgeschichte der Seele des Kindes*. Wien : Verlag der Carl Haas'schen Buchhandlung, 1851.

MAHLER, MARGARET; PINE, FRED; BERGMANN, ANNI : *Die psychische Geburt des Menschen : Symbiose und Individuation*. Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag, 2008, 19. Aufl.

MATURANA, UMBERTO; VARELA, FRANCISCO : *Autopoiesis and Cognition : The Realization of the Living*. Holland : D. Reidel Publishing Company, 1972.

MATURANA, UMBERTO; VARELA, FRANCISCO : *Der Baum der Erkenntnis : Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*. München : Goldmann Verlag, 1984, 11. Aufl.

MEYER-DRAWE, KÄTE : *Illusionen von Autonomie : Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich*. München : Peter Kirchheim Verlag, 2000, 2. Aufl.

MÖCKEL, ANDREAS : *Geschichte der Heilpädagogik : Macht und Ohnmacht der Erziehung*. Stuttgart : Verlag Klett-Cotta, 2007, 2. Aufl.

MUSSEN, PAUL H.; U.A. : *Lehrbuch der Kinderpsychologie : Band 1*. Stuttgart : Verlag Klett- Cotta, 1999.

OERTER, ROLF : *Psychologie des Spiels : Ein handlungstheoretischer Ansatz*. Weinheim : Beltz Verlag, 1999.

PAPOUŠEK, MECHTHILD : *Vom ersten Schrei zum ersten Wort : Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*. Bern : Verlag Hans Huber, 2001, 3. Nachdruck der 1. Aufl.

PAPOUŠEK, MECHTHILD; SCHIECHE, MICHAEL; WURMSER, HARALD (HG.) : *Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern - Kind - Beziehungen*. Bern : Verlag Hans Huber, 2004.

PAPOUŠEK, MECHTHILD; VON GONTARD, ALEXANDER : *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit*. Stuttgart : Verlag Pfeiffer bei Klett-Cotta, 2003.

PIAGET, JEAN : *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Weinheim : Beltz Verlag, 2003.

SPECK, OTTO : *Hirnforschung und Erziehung : Eine pädagogische Auseinandersetzung mit neurobiologischen Erkenntnissen*. München : Ernst Reinhardt Verlag, 2008.

SPECK, OTTO : *Menschen mit geistiger Behinderung : Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung*. München : Ernst Reinhardt Verlag, 2012, 11. Aufl.

SPITZER, MANFRED : *Lernen : Gehirnforschung und Schule des Lebens*. Heidelberg : Spektrum Akademischer Verlag, 2002.

SPITZER, MANFRED : *Nervenkitzel : Neue Geschichten vom Gehirn*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 2006.

SPRINGER-KREMSER, MARIANNE, (HG.); U.A. : *Psychische Funktionen in Gesundheit und Krankheit : Materialien für das Studium der Humanmedizin, MCW Block 20*. Wien : Facultas Verlag, 2007, 4. Aufl.

SPRINGER-KREMSER, MARIANNE; SCHUSTER, PETER : *Bausteine der Psychoanalyse : Eine Einführung in die Tiefenpsychologie*. Wien : WUV-Universitätsverlag, 1997, 4. Aufl.

STERN, DANIEL N; BRUSCHWEILER-STERN, NADJA; FREELAND, ALISON : *The Birth of a Mother : How the Motherhood Experience Changes You Forever*. New York : Basic Books , 1998.

STERN, DANIEL N: *Tagebuch eines Babys : Was ein Kind sieht, spürt, fühlt und denkt*. München : Piper Verlag, 2007, 17. Aufl.

STERN, DANIEL N. : *Der Gegenwartsmoment : Veränderungsprozesse in Psychoanalyse, Psychotherapie und Alltag*. Frankfurt am Main : Brandes & Apsel Verlag, 2007, 2. Aufl.

STERN, DANIEL N. : *Die Lebenserfahrung des Säuglings : Mit einer neuen Einleitung des Autors*. Stuttgart : Verlag Klett-Cotta, 2007, 9. Aufl.

STERN, DANIEL N. : *Mutter und Kind : Die erste Beziehung*. Stuttgart : Verlag Klett-Cotta, 2006, 5. Aufl.

STERN, DANIEL N. : *The First Relationship : Infant and Mother*. Cambridge : Havard University Press, 2002.

STERN, DANIEL N. : *The Interpersonal World of the Infant : A View from Psychoanalysis and Developmental Psychology*. New York : Basic Books, 2000.

STERN, DANIEL N. : *The Present Moment : In Psychotherapy and Everyday Life*. New York : Norton, 2004.

STERN, WILLIAM : *Psychologie der frühen Kindheit : Bis zum sechsten Lebensjahr*. Heidelberg : Quelle & Meyer Verlag, 1967, 9. Aufl.

STERN, WILLIAM; STERN, CLARA : *Die Kindersprache : Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*. Darmstadt : Wissenschaftliche Buchgesellschaft , 1981, 4. Aufl.

STRACHOTA, ANDREA : *Heilpädagogik und Medizin : Eine Beziehungsgeschichte*. Wien : Literas-Universitätsverlag, 2002.

STRAUB, JÜRGEN (HG.); U.A. : *Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein : Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität I*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1998.

TOMASELLO, MICHAEL : *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens : Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 2002.

TRAGL, KARL H. : *Chronik der Wiener Krankenanstalten*. Wien : Böhlau Verlag, 2007.

TYSON, PHYLLIS; TYSON, ROBERT L. : *Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie*. Stuttgart : Verlag W. Kohlhammer, 2009, 3. Aufl.

WELZER, HARALD : *Das kommunikative Gedächtnis : Eine Theorie der Erinnerung*. München : Verlag C. H. Beck, 2005.

WERNECK, HARALD; WERNECK-ROHRER, SONJA (HG.) : *Psychologie der Familie : Theorien, Konzepte, Anwendungen*. Wien : WUV-Univ.-Verl., 2000.

WERNET, ANDREAS : *Hermeneutik - Kasuistik - Fallverstehen : Eine Einführung*. Stuttgart : Verlag W. Kohlhammer, 2006.

WINNICOTT, DONALD W. : *Babies and Their Mothers*. Massachusetts : Addison-Wesley, 1987.

WINNICOTT, DONALD W. : *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart : Verlag Klett-Cotta, 2006, 11. Aufl.

ZULLIGER, HANS : *Heilende Kräfte im kindlichen Spiel*. Frankfurt am Main : Verlag Klett-Cotta, 1970.

12.1 INTERNETQUELLEN

ERTELT, DENIS : *Die Spiegelneurone*. Stand 5. Feber 2012; Online im Internet: URL: www.experimentalpsychologie.de

FAHRENBERG, JOACHIM : *Interpretationsmethodik in Psychologie und Sozialwissenschaften : Neues Feld oder vergessene Traditionen*. Volume 4, No. 2, Art. 45; Mai 2003; Stand 28. Jänner 2012; Online im Internet: URL: <http://www.qualitativresearch.net/index.php/fqs/article/view/722/1562>

MEDIZINISCHE UNIVERSITÄT WIEN : *Medizin im Bild : Zur Entwicklung der Kinderheilkunde*. Stand 2. September 2012; Online im Internet: URL: <http://www.alumni-meduniwien.at/news/medizin+im+bild/kinderheilkunde/>

UNIVERSITÄT WIEN, INSTITUT FÜR BILDUNGSWISSENSCHAFT : *Psychoanalytische Pädagogik*. Stand 28. Jänner 2012; Online im Internet: URL: <http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/psychoanalytische-paedagogik>

12.2 ABBILDUNGEN⁵⁸²

Abbildung 1	51
-------------------	----

Abbildung 1 : Vgl. Stern, Die Lebenserfahrung des Säuglings, 2007, S. XX

⁵⁸² Ich habe mich bemüht, sämtliche Inhaber der Bildrechte ausfindig zu machen und ihre Zustimmung zur Verwendung der Bilder in dieser Arbeit eingeholt. Sollte dennoch eine Urheberrechtsverletzung bekannt werden, ersuche ich um Meldung bei mir.

13 ANHANG

13.1 TAGEBUCHTRANSKRIPTIONEN⁵⁸³ VON MARLENE KRAMMER-IVANCSICS

5. November 2007

„Nun kann man schon so richtig mit ihr spielen. Heute habe ich ihr das Wie-groß-Spiel beigebracht. Sie reagiert so süß dabei!! Nachdem ich es öfters mit ihr probiert hab, hat sie letztlich die Arme von alleine gehoben. Nun habe ich für das Wickeln, was ihr oft nicht so gut gefällt, ein neues Ablenkungsmanöver. Sie ständig zu fragen, wo das Licht ist, hat mich (sie wahrscheinlich eh nicht) schon fadisiert. Wollte heute Richard zeigen, was Amélie schon kann - typischer Vorführeffekt, sie hat zuerst überhaupt nicht darauf reagiert. Da hat sie mich ganz schön zappeln lassen - hat eh Recht. Warum sollte sie eigentlich auf Befehl ihre Hände heben, wenn sie grad keine Lust hat, oder so. (...)“

16. November 2007

„Heute habe ich wieder mit ihr das Wie-groß-Spiel gespielt - so wie auch die letzten Tage. Ist recht witzig mit ihr - sie reißt so richtig die Hände nach oben, grinst dabei schelmisch und gibt entzückende Plauderlaute von sich. Oft spielen wir zu dritt, David möchte auch gerne mitmachen. Das finde ich dann besonders schön.“

17. November 2007

„Heute ist etwas Witziges passiert: Als ich mit den Kleinen nach draußen gehen wollte, hab ich zu David gesagt, er solle seine Schuhe aus dem Vorraum bringen. Da kam er mit Judiths Schuhen rein und ich meinte darauf, ob er nicht glaubt, dass ihm die zu groß seien. Daraufhin riss Amélie ihre Hände in die Höhe. Im ersten Moment verstand ich nicht, dann bin ich aber aufgesprungen und hab zu ihr 'so groooooß bist du, ja!' gesagt, weil ich bemerkt habe, dass Amélie das Wie-groß-Spiel spielen

⁵⁸³ Marlene Krammer-Ivancsics, Tagebuch Amélie, 2007. Weitere Texte sowie das vollständige Tagebuch wurden nicht veröffentlicht.

will. Habe es dann später noch einmal probiert, sie hebt wirklich die Hände, auch wenn man nur groß sagt!!"

14 LEBENS LAUF

Persönliche Daten

Name: Marlene Krammer-Ivancsics

Wohnort: Ollersdorf im Burgenland

Geburtsdatum: 19. Oktober 1982

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familienstand: verheiratet mit Richard Ivancsics

Ausbildung

1989 – 1993: Volksschule Ollersdorf

1993 – 1997: Öko-Hauptschule Stegersbach

1997 – 2001: Oberstufenrealgymnasium Güssing

2001 – 2012: Diplomstudium Pädagogik (Ausgewiesene Sonder- und Heilpädagogin mit den Schwerpunkten Heil- und Integrative Pädagogik und Psychoanalytische Pädagogik)

2005 – 2007: Ausbildung zur Dipl. Entspannungstrainerin

2006 – 2012: Ausbildung zur Dipl. Legasthienetrainerin

Pädagogische Tätigkeiten und wissenschaftliche Praktika

2004: Heilpädagogisches Praktikum in der Hauptschule und Sonderschule Stegersbach

2007: Wissenschaftliches Praktikum am Institut für Bildungswissenschaft in Zusammenarbeit mit der Wiener Zeitung

2008 – 2010: Mitarbeit im interdisziplinären wissenschaftlichen Projekt des "Therapeutischen Gefährten" (Universität Wien und Child Guidance Clinic) –

begleitet mit abwechselnden regelmäßigen Angeboten vom Institut für Bildungswissenschaft und der Child Guidance Clinic (Wissenschaftliches Forum und Supervision)

2009 – 2010: Freizeitpädagogin bei der Institution „Das Erlebnismanagement“

Schuljahr 2010/2011: Lehrtätigkeit als Pädagogin (1. – 3. Schulstufe; alle Lehrfächer außer Religion) an einer Privatschule im Südburgenland – regelmäßig begleitete Supervision im Sinne von Einzelfallbesprechungen

Juli 2011 – November 2011: Pädagogische Leitung einer Privatschule

Seit Januar 2012: Interdisziplinäre heilpädagogische Begleitung eines vierjährigen Mädchens im ortsansässigen Kindergarten unter begleitender Supervision

Besonderes:

2005: Geburt meines Sohnes David

2007: Geburt meiner Tochter Amélie

2009: Heirat mit Richard, dem Vater meiner Kinder

15 DANKSAGUNG

Ich möchte meiner Familie danken! Allen voran meinem Ehemann Richard und meinen Kindern David und Amélie. Euch sei diese Arbeit gewidmet. Ihr habt mir meine Arbeitszeit gegönnt und meine Arbeitspausen verschönert. Ich danke euch beiden, meine lieben Kinder, im Besonderen, denn durch euch zwei konnte ich wachsen und reifen. Ihr habt mir ermöglicht, Theorie hautnah zu verspüren. Ihr habt mir ermöglicht, mir bei meinem Studium Zeit zu lassen. Und ihr habt mir deswegen eine andere, gelassene und immer wieder intensive Art des Studiums ermöglicht.

Ich danke auch dem weiteren Kreise meiner Familie, vor allem meiner Mutter Margit, meinem Vater Ewald, meinen Schwiegereltern ebenso wie meinem Opa Edmund von Herzen.

Gabriela und Wolfgang (mein Briefträger), euch möchte ich für die schier unglaublich logistischen Möglichkeiten meiner Buchausleihen Danke sagen. Wohl keine Diplomandin hat wohl je Serviceleistungen solcher Art erhalten!

Ich möchte auf diese Weise auch folgende Personen und Institutionen dankend erwähnen:

Dr. Helga Schaukal-Kappus

Dr. Christoph Strobl

Mag. Abelina Bischof B.A.

SR Gerhard Stimpfl

Bianca Krancz

Juliane Krammer

Christoph Grandits

Anja Gabriel

Michaela Bauli

Manfred Bauli

Janine Bauli

Kindergarten Ollersdorf

Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit eigenständig verfasst, alle verwendeten Quellen und Hilfsmittel angegeben habe sowie diese wissenschaftliche Arbeit weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe. Die elektronische Form ist mit der gedruckten Form identisch.

Marlene Krammer-Ivancsics, Ollersdorf, im September 2012