



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## **Zwischen Erinnerung und narrativer Fiktion**

Erinnerung im entwicklungspädagogisch-psychodynamischen  
Projekt des Therapeutischen Gefährten

Verfasserin

**Sunny Michaela Blassnig**

angestrebter akademischer Grad

**Magistra der Philosophie (Mag.Phil)**

Wien, im Jänner 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Bildungswissenschaft

Diplomarbeitsbetreuerin: Dr. Helga Schaukal-Kappus

---

# Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbst verfasst und dazu keine anderen, als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich die Reinschrift einer Korrektur unterzogen und ein Belegexemplar verwahrt.

Wien, Jänner 2012

(Sunny Michaela Blassnig)

---

# Kurzzusammenfassung

Fiktive, phantasierte, ausgedachte kindliche Erzählungen, die in Gestalt eines *”So-Tun-Als-Ob”* oder eines *”So-Erzählen-Als-Ob”* im Dialog mit einem Erwachsenen auftauchen beziehungsweise spielerisch inszeniert werden, tragen in essentieller Weise zur Bildung einer Kompetenzgrundlage für die Entwicklung und Veränderung des kindlichen Selbstverständnisses bei. Im kommunikativen Miteinander entwickelt und verändert sich das erfahrungs- und kontextabhängige Gedächtnis. Die *”Konstruktion”* von Selbst, Wirklichkeit und Spielwirklichkeit basiert demnach auf kommunikativen, narrativen Erfahrungen. Sowohl *”fiktive”* Erzählungen als auch *”reale”* Erzählungen stellen dabei ein wirklichkeitskonstituierendes Moment einerseits für die *”fiktive”* Spielwirklichkeit und andererseits für die *”reale”* Wirklichkeit dar. Beiden Wirklichkeiten gemein sind dabei jene kommunikativen Vorgänge und Kompetenzen, die für ein Kreieren beider Wirklichkeiten von grundlegender Bedeutung sind.

Anhand konkreter Fallsequenzen mit einem siebenjährigen Buben aus dem entwicklungspädagogisch-psychodynamischen Projekt des *”Therapeutischen Gefährten”* thematisiert diese Diplomarbeit eben diese verbindenden kommunikativen Elemente, und das damit einhergehende entwicklungsfördernde Potential fiktiver Dialoge, die aus einer Verknüpfung von rekonstruierten Gedächtnisinhalten mit Vorstellungselementen hervorgehen. Eine hermeneutisch-deskriptive Protokollanalyse verfolgt dabei das Ziel, das Zusammenspiel von Erinnerung und Vorstellung im aktuellen, fiktiven Dialog hypothetisch nachzuvollziehen, seine entwicklungsrelevante Bedeutung zu ergründen und kommunikative Konstruktionskompetenzen für Wirklichkeit zu identifizieren.

---

# Abstract

Fictional, fantasized-, or conceived stories of children-, that emerge in "do-as-if" or "say-as-if" dialogues with an adult, or are staged in a play, develop the basic skills for the child's self-understanding and transform it continuously. The human memory develops and transforms as a consequence of communicative and-, narrative experiences. The construction of the self-, the reality and the play-reality is therefore based on these experiences. Fictional and "real" narratives are a constitutive momentum for both, the "fictional" play-reality and the "true" reality. Crucial for both realities are the communicative operations and skills, which create them.

This thesis focuses on the developmental potential of fictional dialogues that comes along with the connective communicative elements. Fictional dialogues emerge from the interplay of reconstructed memory content and elements of imagination. A hermeneutical, descriptive analysis based on the project "therapeutic companion" is used to study the interaction between memory and imagination in a fictional dialogue. It explores the significance of this interpersonal dialogue for the development of self-understanding and identifies communicative skills for the construction of reality.

---



# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>Einleitung</b>	<b>13</b>
1.1	Entwicklung der Forschungsfrage . . . . .	13
1.2	Pädagogische Anbindung . . . . .	16
1.3	Gliederung . . . . .	17
<b>2</b>	<b>Dynamisches Gedächtnis - Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion</b>	<b>21</b>
2.1	Kognitive Gedächtniskonzepte . . . . .	21
2.2	Gedächtnisinhalte . . . . .	24
2.2.1	prozedural - deklarativ . . . . .	24
2.2.2	episodisch - semantisch . . . . .	25
2.2.3	retrospektiv - prospektiv . . . . .	25
2.2.4	fiktiv - real . . . . .	25
2.2.5	narrativ - autobiographisch . . . . .	26
2.3	Gedächtnisorganisation . . . . .	26
2.3.1	Assoziation . . . . .	26
2.3.2	Kategorie und Konzept . . . . .	26
2.3.3	Schema . . . . .	27
2.3.4	Skript . . . . .	27
2.4	Informationsverarbeitung . . . . .	28
2.4.1	Wahrnehmung . . . . .	28
2.4.2	Konsolidierung von Information . . . . .	29
2.4.3	Erinnerungsabruf . . . . .	30
2.5	Die Rolle emotionaler Zustände . . . . .	31
2.6	Falsche Erinnerungen . . . . .	31
<b>3</b>	<b>Funktionen episodischer Erinnerung</b>	<b>35</b>
3.1	Bildung des Selbstkonzepts . . . . .	35
3.2	Psychodynamische Funktionen . . . . .	38
3.2.1	Affektive Selbstregulierung . . . . .	39
3.2.2	Markierte Externalisierungen . . . . .	40
3.3	Kommunikative Funktionen . . . . .	40
3.3.1	"Erinnern Lernen" im Dialog . . . . .	41

3.3.2	Beziehungsaufbau durch gemeinsames Erinnern . . . . .	42
3.4	Direktive Funktionen . . . . .	44
<b>4</b>	<b>Kontextbereiche von Erinnerung</b>	<b>47</b>
4.1	Intrapersonaler Kontext . . . . .	49
4.1.1	Psychosexuelle Entwicklungsstufe - Latenz . . . . .	50
4.1.2	Ich, Es und Über-Ich in der Latenz . . . . .	51
4.1.3	Kognitive Entwicklung in der Latenz . . . . .	51
4.2	Interpersonaler Kontext . . . . .	54
4.2.1	Gemeinsames Affekterleben bei Stern . . . . .	54
4.2.2	Sprachliche Abstimmungsprozesse bei Papoušek . . . . .	55
4.2.3	Bindungsverhalten bei Bowlby . . . . .	55
4.3	Umwelt- und Kulturkontext . . . . .	60
4.3.1	Exkurs: Kollektives Gedächtnis . . . . .	60
4.3.2	Exkurs: Kulturelles Gedächtnis . . . . .	62
<b>5</b>	<b>Zwischen evoziertem Dialog und narrativem Dialog</b>	<b>65</b>
5.1	Merkmale interpersonaler Repräsentationen . . . . .	66
5.2	Repräsentationsmodelle des Dialogs . . . . .	67
5.2.1	Schema-des-Zusammenseins-mit-einem-Anderen . . . . .	67
5.2.2	Bindungsschemata . . . . .	69
5.3	Aktivierung von Gedächtnisrepräsentanzen . . . . .	71
5.3.1	Freuds Konzept der Übertragung . . . . .	71
5.3.2	Das Konzept des Evozierten Gefährten . . . . .	73
5.4	Affekterleben im Dialog . . . . .	73
5.4.1	AffektAbstimmung bei Stern . . . . .	74
5.4.2	Mütterliche Affektspiegelung nach Fonagy . . . . .	76
<b>6</b>	<b>Zwischen wahrgenommener Wirklichkeit und vorgestellter Fiktion</b>	<b>79</b>
6.1	Vaihingers Konzept der Fiktion als Philosophie des Als-Ob . . . . .	79
6.2	Psychische Realität . . . . .	81
6.2.1	Lustprinzip versus Realitätsprinzip . . . . .	81
6.2.2	Äquivalenzmodus versus Modus des Als-Ob . . . . .	84
<b>7</b>	<b>Zwischen kreativem Spielbereich und Repräsentation</b>	<b>87</b>
7.1	ZWISCHEN: Eigenem Spielbereich und Spielbereich des Anderen . . . . .	88
7.1.1	Übergangsraum . . . . .	88
7.1.2	Übergangsphänomene und Übergangsobjekte . . . . .	89
7.1.3	Zum Symbolspiel . . . . .	90
7.1.4	Zur Sprache . . . . .	93

7.2	ZWISCHEN: Eigener Repräsentationsebene und Repräsentationsebene des Anderen . . . . .	94
7.2.1	Konzept der Mentalisierung . . . . .	95
7.2.2	Entwicklung des Selbstverstehens . . . . .	96
<b>8</b>	<b>Einzelfallpraxis im Rahmen des Wiener Forschungsprojekts "Therapeutischer Gefährte"</b>	<b>99</b>
8.1	Das Projekt "Therapeutischer Gefährte" . . . . .	99
8.2	Methode . . . . .	101
8.3	Als-Ob-Spiel- und Erzählsequenzen aus den Fallprotokollen . . . . .	104
8.3.1	SPIDERMAN . . . . .	105
8.3.2	AUF ZUR KLETTERHALLE . . . . .	113
8.3.3	MUSIKBAND . . . . .	120
8.4	Fazit der Protokollanalyse . . . . .	128
<b>9</b>	<b>Zusammenfassung und Konklusion</b>	<b>133</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>141</b>



# Kapitel 1

## Einleitung

### Persönliche Motivation

Mein Interesse am Thema "Gedächtnis" wurde schon sehr früh geweckt und ging einher mit der Frage, inwieweit die eigene Identität selbstbestimmbar ist und welche Rolle hierbei Gedächtnis und Erinnerung spielen. Bei genauerer Betrachtung des Sachverhalts drängt sich der Gedanke auf, dass im Grunde all unser Wissen, unsere Erfahrungen, unsere Sprache, Fertigkeiten, Gefühle und Vorstellungen auf dem basieren, was wir "*Gedächtnis*" nennen. Sind wir das, woran wir uns erinnern? In diesem Sinne wird auch die Tatsache deutlich, dass Denken, Emotion und Interaktion hinsichtlich Erinnerung nicht wirklich voneinander zu trennen sind. Ebenso wird der machtvolle Einfluss der eigenen emotionalen Befindlichkeit auf die "Farbe" der Erinnerung und deren Auswirkung auf unsere subjektive Wirklichkeit spürbar.

### 1.1 Entwicklung der Forschungsfrage

Im Frühjahr 2008 bot sich mir die Gelegenheit, ein wissenschaftliches Praktikum als "*Therapeutischer Gefährte*"<sup>1</sup> zu absolvieren. Vor dem Hintergrund eines entwicklungspädagogisch-psychodynamischen Ansatzes, wurde das Projekt 2002 vom Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, in Kooperation mit der Child Guidance Clinic<sup>2</sup> konzipiert und ins Leben gerufen.

Das Projekt sah vor, sozial und emotional benachteiligten Kindern, die psychotherapeutisch begleitet wurden, eine zusätzliche, ressourcen- und entwicklungsorientierte Stütze zu bieten. Der Therapeutische Gefährte sollte als "Mittler", erwachsener Freund oder auch als "*Hilfs Ich*" des

---

<sup>1</sup>Um den Lesefluss nicht zu stören, wurde in der folgenden Arbeit bei Personenbezeichnungen auf geschlechtsspezifische Unterscheidungen verzichtet und die gebräuchliche maskuline Form gewählt.

<sup>2</sup>Institut für Erziehungshilfe mit fünf Standorten in Wien

Kindes agieren und ihm eine alternative, positive Beziehungserfahrung anbieten (SCHAUKAL-KAPPUS 2005, 220f).

Vorgesehen war ein Zeitraum von zwei Jahren, in dem ich einen, zu Beginn knapp 6-jährigen Jungen, einmal wöchentlich einen Nachmittag lang begleitete und es gehörte zum Programm dieses Projekts, unsere Treffen regelmäßig zu protokollieren.

Während meiner Treffen mit Fabian<sup>3</sup> und schließlich im Prozess der Protokollierung fielen mir Gesprächssequenzen mit Fabian auf, deren erzählerischer Inhalt aus objektiver Sicht nicht ganz der "Wahrheit" oder "Wirklichkeit", dem realen Geschehen, entsprechen konnte und trotzdem präsentierte er es mir so, *als-ob* er diese Szenen tatsächlich erlebt hätte. Seine "Fabulierlust" entführte ihn in "fiktive" Welten. Hierzu folgendes Beispiel:

*"Ich fragte ihn, wie es denn beim Lukas war, worauf er antwortete, 'gut'. 'Wir waren mit der Band da und haben jeden Abend gespielt, im Stadioncenter bis zehn Uhr Mitternacht". (Protokoll vom 10.07.09)*

Ähnlich wie im Reden miteinander, verhielt es sich auch auf der Ebene des gemeinsamen Spiels. Genauso wie er Szenen erzählte, so *als-ob* er sie wirklich erlebt hatte, flohen wir auch im Spiel vor dem Sternennebel so, *als-ob* wirklich eine Gefahr bestünde.

*"Kurz bevor ich ansetzte diesen Weg einzuschlagen, kam von der Seite ein spielerisch wachsameres 'Stopp, (Pause) da vorne, siehst du!' – 'Was, Wo?' – 'Dort ist der Sternennebel, der wird uns auffressen, wenn wir nicht fliehen'. Er schlug den von mir gewählten Weg in Windeseile ein und forderte mich spielerisch auf, ihm schnellstmöglich zu folgen, denn wir müssten dem Sternennebel ja entkommen". (Protokoll vom 4.12.09)*

Diese und ähnliche Szenen weckten mein Interesse und führten dazu, dass ich mich intensiver mit dem Thema Erinnerung auseinandersetzte. Offensichtlich wurden hier tatsächlich erinnerte Elemente, wie "Lukas", Fabians bester Freund, "das Stadioncenter in Wien" sowie der "Sternennebel" durch einen konstruktiven, kreativen Akt von Fabians Bewusstsein, beabsichtigt oder unbeabsichtigt in einen völlig neuen Zusammenhang gebracht und mit fiktiven Elementen angereichert. Erinnerung und Fiktion scheinen hier Elemente zu sein, die in ihrer narrativen Darbietung, untrennbar miteinander verbunden sind.

Weshalb erzählte mir Fabian überhaupt diese Geschichten? Welche entwicklungsbezogene Bedeutung konnte hinter den Erzählungen von Fabian stecken? Und welche Rolle spielte ich in dieser Inszenierung?

---

<sup>3</sup>Um die Anonymität des Kindes zu bewahren, wurde in dieser Arbeit ein fiktiver Name verwendet.

**Basierend auf der zentralen These, dass eine Verknüpfung von "erinnerten" mit "fiktiven" Elementen im fikionalisierenden, narrativen "Modus des Als-Ob" die Grundlage beziehungsweise die Kompetenzbasis für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse bereitstellt,** werden in der vorliegenden Arbeit folgende konkrete Fragestellungen bearbeitet und wenn möglich, eine Anleitung für die Analyse der Fallprotokolle aus dem Projekt des Therapeutischen Gefährten sein.

**1. Leitfrage: Inwiefern taucht "fikionalisierte Erinnerung", sprich "Narrative Fiktion" in den Fallprotokollen des Therapeutischen Gefährten auf und in welcher Form?**

- Wie gestaltet sich das Verhältnis von Erinnerung zu narrativer Fiktion in interaktiven Sequenzen der Fallprotokolle?
- An welcher Stelle kann eine Verknüpfung von Erinnerung und Fiktion verortet sein, beziehungsweise zustandekommen?

These: Eine Verknüpfung von Erinnerung und Fiktion kann einerseits im "Kopf" des Kindes, durch affektiv motivierte Überarbeitungsprozesse von Gedächtnisinhalten durch Denkvorgänge, wie Vorstellung oder Reflexion zustande kommen, oder andererseits in der Interaktion, beziehungsweise Kommunikation zwischen Fabian und dem Therapeutischen Gefährten.

**2. Leitfrage: Welche Rolle spielt der Kontext in dem "Erinnerung" stattfindet am Beispiel von Fabian?**

- Welche Kontextbereiche können am Fallbeispiel unterschieden werden und welche Rolle können sie möglicherweise spielen?
- Welche Erinnerungsebenen lassen sich auf der Beziehungsebene differenzieren und welche Bedeutung haben sie?
- Welche Bedeutung kommt dem "Mitspielen" im Sinne eines "sich Einlassens" auf das Spiel in Form von Antwort- und Anpassungsvorgängen und dem "*Spielen*" im Sinne von wechselseitigen Abstimmungs-, Regulierungs- und Spiegelungsprozessen, sowie Momenten affektiver Selbstregulierung zu?

These: Gedächtnisentwicklung und damit auch die Konstruktion von Wirklichkeit und Spielwirklichkeit basiert auf eben denselben kommunikativen Prozessen.

**3. Leitfrage: Welche Bedeutung könnten diese "fikionalisierten Erinnerungen" für Fabians Entwicklung haben?**

- Welche Bedeutung kann das Verknüpfen von "erinnerten" mit "fiktiven" Elementen im narrativen Als-Ob-Dialog für die Entwicklung von Fabians Selbstverstehen haben.

These: Durch die Fiktionalisierung von Wirklichkeit im "Modus des Als-Ob" entwickelt sich die grundlegende Fähigkeit zu Entwicklung und Veränderung. Diese Fähigkeit gewährleistet auch die Bildung und Veränderung von Selbstverstehen.

These: Durch die Fiktionalisierung von Wirklichkeit im "Modus des Als-Ob" entwickeln sich jene Konstruktionskompetenzen, die auch für die Konstruktion von Wirklichkeit erforderlich sind.

## 1.2 Pädagogische Anbindung

Diverse Entwicklungstheorien von Wissenschaftlern wie Stern, Bowlby, Papoušek und weiteren bedeutenden Theoretikern lassen klar erkennen, dass der zwischenmenschliche Dialog die Basis fundamentaler, emotionaler, kognitiver und sprachlicher Lern- und Entwicklungsprozesse darstellt. Im interpersonalen Austausch stimmen wir uns sowohl verbal als auch nonverbal aufeinander ab und schaffen so ein Miteinander. Im verbalen und nonverbalen Dialog erkennen wir uns selbst durch den Anderen. Wir erlernen Kriterien der Beurteilung und erwerben damit auch die Fähigkeit, unsere eigene Befindlichkeit und die unseres Gegenübers zu beurteilen.

Spitz benennt die frühen reziproken Interaktionen zwischen Mutter und Säugling als Vorläufer des verbalen Dialogs. Dieser nonverbale, archaische Dialog ist demnach ein *"Dialog des Tuns und Reagierens, der in Form eines Kreisprozesses innerhalb der Dyade vor sich geht, als fortgesetzter, wechselseitig stimulierender Rückkoppelungsstromkreis"* (SPITZ 1976, 14). Als Wegbereiter des sprachlichen Austauschs enthalten diese Interaktionsprozesse bereits basale Elemente aller nachfolgenden Dialoge wie Erörterung, Zustimmung, Aussage und Antwort sowie Synthese (SPITZ 1976, 22).

Spitz assoziiert mit dem Dialog nicht nur ein wechselseitiges Aktion-Reaktion Geschehen, sondern impliziert hier auch den Aspekt des Emotionalen. Mehr noch betrachtet Spitz die Emotionen als treibende Kraft, die einen wechselseitigen Dialog erst in Gang bringen (SPITZ 1976, 67). Sowohl die Aktion als auch die Reaktion sind im Interaktionsgeschehen gekoppelt an Emotionen, können ungerichtet oder gerichtet sein und münden entweder in einer Befriedigung oder Versagung der Bedürfnisse der Interaktionspartner. Spitz zufolge *"bleiben...Spuren davon in der Psyche und im Gedächtnis beider Partner erhalten"* (SPITZ 1976, 14).

Im Verlauf der Entwicklung des Säuglings werden diese Prozesse immer anspruchsvoller und der Dialog gewinnt an Komplexität. Spitz geht also davon aus, dass *"immer neue, immer andere*



*Antworten...innerhalb des Dialogs, auf immer höherem Niveau, mit immer stärker verfeinerten Befriedigungen*“ entstehen (SPITZ 1976, 16).

Infolgedessen stellt der Dialog einen unabkÖmmlichen Baustein der Entwicklung und Konsolidierung von Selbst, Ich, Persönlichkeit und Charakter dar, denn *„Leben in unserem Sinne wird durch den Dialog geschaffen“* (SPITZ 1976, 22f).

In diesem Sinne forciert diese Diplomarbeit ein kritisches Sichten des zwischenmenschlichen Dialogs und des damit verknüpften verbalen Akts des Besprechens. Sie greift eine Reihe von Theorieansätzen auf, die jeweils sehr unterschiedliche Aspekte zu berücksichtigen nahelegen, wenn Entwicklung unterstützende Dialogformen angedacht und verstanden werden sollen.

### 1.3 Gliederung

Aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Neurowissenschaften eröffnen die Möglichkeit, *„Gedächtnis“* in einem völlig neuen Licht zu betrachten. Fundiertes, neurobiologisches Wissen ermöglicht das Herstellen umfassenderer Zusammenhänge und kann in diesem Sinne Annahmen bisher gültiger Lern- und Entwicklungstheorien entweder bekräftigen oder entkräften. Daher soll in dieser Arbeit vor allem die von Markowitsch und Welzer postulierte Gedächtnistheorie, die auf aktuellen neurowissenschaftlichen Erkenntnissen beruht, als Arbeits- und Ausgangsbasis verwendet werden.

In diesem Sinne beginnt diese Diplomarbeit zunächst mit der Darstellung aktueller Gedächtniskonzeptionen, die sich an gegenwärtigen neurowissenschaftlichen Erkenntnissen orientieren. Ausgangsbasis dafür bildet dabei Markowitsch und Welzers Konzeption eines dynamischen Gedächtnisses, das sich im Kontext sozialer Beziehungen konstituiert und verändert. Um Erinnerung und eine Verknüpfung von Erinnerung mit Fiktion auf der Basis kognitiver Prozesse thematisieren zu können, wird hier der Fokus auf die von den Wissenschaftlern postulierte Konstruktions- und Rekonstruktionstätigkeit des Gedächtnisses, die Kontextabhängigkeit von Gedächtnis, sowie auf die Rolle innerer Zustände im Rahmen informationsverarbeitender Prozesse, wie Wahrnehmung, Konsolidierung und Abruf gelegt. Ebenfalls soll ein Augenmerk auf die Tendenz des Gedächtnisses gelegt werden, Gedächtnislücken durch fiktive Inhalte zu ergänzen.

Bruner betont, sequenzielle Erzählungen oder *„Geschichten...verbleiben...auch dann, wenn sie als ‚wahre Geschichten‘ angeboten werden, stets in einem Bereich zwischen dem Realen und dem Imaginären“* (BRUNER 1997, 71). Aus diesem Verständnis heraus lehnt sich diese Arbeit in einem nächsten Schritt an das Funktionsverständnis autobiographischer Erinnerungen an, um der Antwort auf die Frage nach der Bedeutung fiktionalisierter Erinnerung beziehungsweise narrativer Fiktion für die Entwicklung des kindlichen Selbstverständnis näher zu kommen.

Dabei werden vier zentrale Funktionsbereiche deklariert, die im Zusammenhang mit der Entwicklung des kindlichen Selbstverständnisses stehen, nämlich die Bildung des Selbstkonzepts, die psychodynamische Funktion der Affektregulierung, die kommunikative Funktion, sowie die direktive, operative Funktion.

Basierend auf Markowitsch und Welzers Verständnis eines dynamischen Gedächtnisses, das zustands- und kontextabhängig ist, werden anhand einer Fallsequenz im anschließenden Kapitel drei zentrale Kontextbereiche identifiziert und ihre mögliche Bedeutung näher ausgeführt. Zu diesen Kontextbereichen zählen der umfassende intrapsychische Bereich, der interpersonale Bereich, sowie der Umwelt- und Kulturbereich. Da sich der Bub aus den Fallprotokollen mit seinen 6-7 Jahren psychoanalytisch betrachtet am Übergang in die Latenz befindet, wird diese Entwicklungsstufe als Richt- und Orientierungswert für altersspezifische Entwicklungen skizziert werden. Die Latenz stellt dabei in der Regel einen Entwicklungsabschnitt psychischer Konsolidierung und Integration, im Idealfall bereits verankerter essentieller Strukturen dar.

Da die Fragestellung dieser Diplomarbeit eine verstärkte Auseinandersetzung mit dem Dialog verlangt, wird in einem weiteren Kapitel der Fokus einerseits auf die Repräsentation dialogischen Geschehen im Gedächtnis gelegt und andererseits auf dessen Evokation beziehungsweise Auftauchen und Einfluss im gegenwärtigen Beziehungsgeschehen. Imaginierte und reale Beziehung können dabei als sich überlappende und beeinflussende Ebenen erfasst werden. Basierend auf diesem Verständnis werden Repräsentationsmodelle wie Sterns *"Schemata-des-Zusammenseins"* oder Bowlbys *"Innere Arbeitsmodelle"* ebenso vorgestellt, wie Freuds Evokationsmodell der *"Übertragung"* oder Sterns Modell des *"Evozierten Gefährten"*.

In einem weiteren Kapitel werden ausgewählte Aspekte aus Hans Vaihingers Konzeption von Wirklichkeit als Konstrukt und von Fiktion als einer *"Philosophie des Als-Ob"* aufgegriffen und näher erläutert, um im Anschluss daran Querverbindungen zu psychoanalytischen Konzeptionen herzustellen. Ein zentraler Anknüpfungspunkt ist dabei Freuds Konzeption einer subjektiven *"Psychischen Realität"* des Menschen, die *"ihren wahrsten und letzten Ausdruck in der Phantasie"* findet und nicht gleichzusetzen ist mit der faktischen Realität (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 426f). Weitere Anbindungsmomente sind Freuds Konzeption von Lust- und Realitätsprinzip sowie Peter Fonagys unterschiedliche Modi subjektiven Erlebens, einerseits der Äquivalenzmodus und andererseits der Modus des Als-Ob-Erlebens. Diese Konzeptionen sind für die anschließende Protokollanalyse von besonderer Bedeutung.

Im Unterschied zur klassischen psychoanalytischen Trennung von Aspekten des inneren und äußeren Erlebens konzipiert Winnicott ein verbindendes Element, das er als *"Übergangsraum"* oder *"Zwischenraum"* bezeichnet. Mit Blick auf die Auswahl der Protokollsequenzen für die nachfolgende Analyse werden an dieser Stelle ausgewählte Konzepte von Winnicott vorgestellt. Diese Konzepte beinhalten vor allem theoretische Positionen zu Kreativität, Spiel und Entwicklung, die Winnicott in einem imaginären, kommunikativen Übergangsraum verortet, in dem

sich die kreative, spielerische Beziehung zwischen Welt und Kind, sowie die Beziehung zum Gegenüber erst entwickeln kann. Im wechselseitigen Dialog, in dem beide Interaktionspartner *"mitspielen"*, geht Winnicott von einer Überlappung des eigenen Spielbereichs mit dem Spielbereich des Anderen aus. Diese Überlappung trägt ein Repräsentationspotential in sich. Aus diesem Grund wird Winnicotts Überschneidung zweier Spielbereiche, Fonagys Überschneidung zweier Repräsentationsbereiche gegenübergestellt, die die Basis für die Entwicklung eines kindlichen Selbstverständnisses als mentaler Urheber darstellt.

Das letzte Kapitel gibt nochmals einen kurzen Einblick in Hintergrund, Zielsetzung und Verlauf des Projekts *"Therapeutischer Gefährte"*. Im Anschluss daran werden ausgewählte Protokollsequenzen aus dem gesamten Projektverlauf, im Hinblick auf die Fragestellungen und Thesen der vorliegenden Diplomarbeit und auf der Basis zuvor gelieferter, recherchierter und analysierter Theorie, die einer Grundlegung des analytisch-deskriptiven und hermeneutischen Verstehens für die Fallarbeit und die protokollierten Ereignisse dienen soll, analysiert. Der Fokus der analytischen Auswertung liegt dabei nicht primär auf einer inhaltlich deutenden Komponente, sondern fasst eher spezifische Formalstrukturen ins Auge.

Die Konklusio fasst nochmals alle zentralen Aussagen der Arbeit zusammen und versucht durch eine Verknüpfung theoretischer Positionen mit den Fallsequenzen des Therapeutischen Gefährten, die zu Beginn formulierten Thesen zu prüfen und in diesem Zusammenhang die Fragestellungen dieser Diplomarbeit zu bearbeiten.



## Kapitel 2

# Dynamisches Gedächtnis - Zwischen Konstruktion und Rekonstruktion

Das folgende Kapitel beinhaltet einen groben Einblick in zentrale Konzepte der Gedächtnisforschung, die sich an aktuellen Forschungserkenntnissen über die Funktionsweise des Gehirns orientieren. Eine Betrachtung des im Gehirn verorteten Gedächtnisses als Speicher und Organisator allen menschlichen Denkens, Handelns und Tuns soll im Hinblick auf die Fragestellung dieser Diplomarbeit eine grundlegende Perspektive anbieten. Ausgangsbasis bildet dabei Hans Markowitsch und Harald Welzers Theorie eines sozial konstituierten, rekonstruierenden Gedächtnisses, das hier beschrieben und dessen theoretisches Grundgerüst durch andere Gedächtniskonzeptionen, die zeitliche Wahrnehmungsdimensionen aufgreifen, erweitert wird. In weiterer Folge wird ein Augenmerk auf Organisationsprinzipien im Gedächtnis geworfen, die eine strukturierte Verarbeitung und Konsolidierung wahrgenommener Informationen möglich machen. Zudem werden basale informationsverarbeitende Prozesse, wie Wahrnehmung, Konsolidierung und Abruf näher ausgeführt, um den Informationsverlauf wahrgenommener Informationen besser nachvollziehen zu können und so auch Einblick in selektive, interpretierende, abstrahierende und rekonstruierende Tendenzen des menschlichen Gedächtnisses zu erhalten. Grundlegend sollen hier auch emotionale Bewertungsprozesse angesprochen werden, die zu Verfälschungen von Gedächtnisinhalten und somit zur Ausbildung von *”Falschen Erinnerungen”* beitragen können.

### 2.1 Kognitive Gedächtniskonzepte

**Gedächtnissysteme nach Markowitsch und Welzer** Der deutsche Psychologe Hans Markowitsch und der Sozialpsychologie und Soziologe Harald Welzer betrachten die Gedächtnisentwicklung aus einer interdisziplinären Perspektive. Den beiden Wissenschaftlern zufolge verarbeitet das menschliche Gedächtnis sowohl Informationen, die aus der Außenwelt, als auch

aus der Innenwelt des Menschen stammen. Es *”repräsentiert emotional und kognitiv bedeutungsvolle Gedächtnisinhalte, die sozial konstituiert sind”*. Demzufolge entsteht das Gedächtnis im kommunikativen, zwischenmenschlichen Austausch und speichert sowohl Wahrnehmungen der Umwelt, als auch innere Körperzustände, sowie kognitive und emotionale Zustände (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 73f). Die beiden Wissenschaftler unterscheiden, in Anlehnung an Tulvings Gedächtnistheorie, zwischen einem Kurzzeitgedächtnissystem, das von einigen Sekunden bis ein paar Minuten reicht, und fünf Langzeitgedächtnissystemen, die unabhängig voneinander operieren und auch im Gehirn verschiedene Repräsentationsbereiche haben (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 80-85).

Das Kurzzeitgedächtnis enthält Informationen, die einer Person im gegenwärtigen Moment bewusst sind und rührt von Ereignissen her, die gerade mal vor wenigen Sekunden stattgefunden haben. Man spricht daher auch von einem *”unmittelbaren Gedächtnis”* oder *”Arbeitsgedächtnis”* (SOLMS/TURNBULL 2009, 156f).

Zu den Langzeitgedächtnissystemen zählen (1) das *”prozedurale Gedächtnis”*, (2) die *”Priming-Form”* des Gedächtnisses”, (3) das *”perzeptuelle Gedächtnis”*, (4) das *”Wissenssystem”* und (5) das *”episodisch-autobiographische Gedächtnis”*.

Das *prozedurale Gedächtnis* umfasst generell alle Abläufe, die mit dem Erwerb von motorischen Fähigkeiten zusammenhängen. Beispiele hierfür sind motorische Fertigkeiten wie schwimmen oder radfahren, die, nachdem sie erlernt wurden, größtenteils unbewusst und automatisiert ablaufen (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 80f).

Das *Priming-Gedächtnis* lässt sich dadurch erklären, dass wir Reize oder Reizmuster unbewusst wahrnehmen und dadurch eine Art der Bahnung oder Prägung im Gehirn stattfindet. Sobald wir dann ähnliche Reize erneut wahrnehmen, kommt es unbewusst zu einer Art Wiedererkennung, beziehungsweise die Wahrscheinlichkeit einer Wiedererkennung erhöht sich (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 81f).

Das *perzeptuelle Gedächtnis*, das bereits zu den bewussten Gedächtnissystemen zählt, beinhaltet das Erkennen einer Person oder eines Objekts anhand bestimmter Reizmerkmale. Es basiert auf Erfahrung, ist komplexer und entsteht später als das prozedurale Gedächtnis und die Priming-Form des Gedächtnisses. Das Individuum muss intern Vergleiche ziehen (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 82).

Das *Wissenssystem* hängt mit dem Lernen von Fakten zusammen, die ohne räumlich-zeitlichen Kontext, in dem das faktische Wissen erlernt wurde, wieder erinnert werden können. Parallel zum Aufbau des Faktengedächtnisses in der Kindheit verläuft der Spracherwerb des Kindes (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 83).

Das letzte der fünf Systeme ist das *episodisch-autobiographische Gedächtnis*. Es tritt erst ab dem dritten Lebensjahr auf und ist nur beim Menschen anzutreffen. Hierbei geht es um das *”aktive, bewusste Erinnern von Episoden, die emotional gefärbt sind und die man kontextgebunden, also in einer Art mentaler Zeitreise, zurückverfolgt”* (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 83f).

Tulvings Theorie zufolge bauen die einzelnen Gedächtnissysteme hierarchisch aufeinander auf. Aufgrund dieser hierarchischen Anordnung muss eine wahrgenommene Information zunächst einfachere Gedächtnissysteme durchlaufen, um schließlich zu den komplexen Gedächtnisformen zu gelangen. Dabei werden diese Informationen parallel abgespeichert und können unabhängig von Art und Ort der Einspeicherung auch über hierarchisch untergeordnete Systeme wieder abgerufen werden (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 84).

**Episodische Erinnerung** Anders als Tulving koppelt Stern die episodische Erinnerung von der autobiographischen Erinnerung ab. Seiner Ansicht nach ist die Episode die *”Grundeinheit des Gedächtnisses”*. Sie stellt einen kleinen, doch *”kohärenten Block”* gelebter Erfahrung dar. Eine Episode beinhaltet kleinere Elemente, wie Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle oder Handlungen, die in einem räumlichen, zeitlichen und kausalen Zusammenhang stehen, sodass sie eine *”kohärente Episode”* bilden (STERN 2007, 139).

Jede gelebte Erfahrung besteht Stern zufolge aus *”zusammengeballten”* Episoden, da fast jede Wahrnehmung, Empfindung oder Handlung sowohl affektive als auch kognitive Elemente beinhaltet. Demnach tritt Kognition nur in Zusammenhang mit affektiven Veränderungen auf, auch wenn sich nur der Grad des Interesses verändert. Sterns Ausführungen zufolge wird die Episode als kompakte Einheit im Gedächtnis gespeichert. Die einzelnen Attribute einer Episode, wie Affekte oder Wahrnehmungen einer gelebten Erfahrung, können zwar isoliert werden, bleiben jedoch generell in der unteilbaren Einheit der Episode bestehen (STERN 2007, 139f). Assoziative Vernetzungen verbinden die einzelnen Teilattribute miteinander und jeder Teilaspekt einer ursprünglichen Erinnerung, wie ein Gedanke, ein Geruch eine bestimmte Bewegung kann in einer aktuellen Situation als *”retrieval cue”*, diese bereits gespeicherte Erinnerung wieder abrufen (STERN 2001, 228). Die Vermutung liegt nahe, dass besonders episodische Erinnerungen, dazu zählen auch autobiographische Erfahrungen, aufgrund ihrer komplexen Struktur und der kreativen Dynamik der menschlichen Psyche eine Verknüpfung von Fakt und Fiktion aufweisen.

**Autobiographische und Narrative Erinnerung** Weiters differenziert Baddeley zwischen *”dem Selbst als Erfahrendem”* und *”dem Selbst als Gegenstand der Erfahrung”*. Es macht also einen Unterschied, ob ich mich an einen Unfall erinnere, den ich im Fernsehen beobachtet habe und der mich emotional angerührt hat, oder, ob ich mich an einen Unfall erinnere, den ich

selbst miterlebt habe. Im ersten Fall handelt es sich um eine *"narrative Erinnerung"* und im zweiten Fall um *autobiographische Erinnerung* (POHL 2007, 45).

**Prospektive und Retrospektive Erinnerung** Kliegel und Jäger befassen sich intensiv mit dem *"Prospektiven Gedächtnis"*. Spricht man von prospektiven Gedächtnisinhalten, so sind damit im Gegensatz zu retrospektiven, vergangenheitsbezogenen Inhalten, zukunftsbezogene Inhalte gemeint, beziehungsweise Inhalte, die für zukünftige Handlungen von entscheidender Bedeutung sind. Das prospektive Gedächtnis kann demnach als Zusammenspiel jener kognitiven Fähigkeiten bezeichnet werden, die Erinnerungen an zukünftig, beabsichtigte Aktivitäten ermöglichen. Prospektives Erinnern ist demnach zukunftsorientiert und zielgerichtet. Es geht um die Fähigkeit, Situationen zu antizipieren, sowie Intentionen und Pläne in die Tat umzusetzen (KLIEGEL/JÄGER 2006, 162f).

McDonough und Gallo gehen davon aus, dass sich jene kognitiven Prozesse, die am retrospektiven Erinnern beteiligt sind, mit denen des prospektiven Erinnerns überlappen. Die neuronale Signatur der Erinnerung an vergangene autobiographische Erlebnisse ähnelt demnach der Signatur imaginerter, zukünftiger Episoden. Sowohl retrospektive als auch prospektive Episoden weisen eine narrative Struktur auf und basieren auf der Fähigkeit zur mentalen Zeitreise (MCDONOUGH/GALLO 2010, 3).

Retrospektives und Prospektives Gedächtnis weisen daher nicht völlig gegensätzliche Komponenten auf. Eine prospektive Erinnerungsleistung beinhaltet auch retrospektive Anteile, benötigt aber im zukunftsbezogenen Kontext zusätzliche kognitive Fähigkeiten, die Planungs-, Überwachungs- und ausführende Kontrollprozesse ermöglichen (KLIEGEL/JÄGER 2006, 163). Die beiden Wissenschaftler nehmen deshalb an, dass die *"Entwicklung des prospektiven Gedächtnisses im Kindes- und Jugendalter noch stärker mit der Entwicklung des retrospektiven Gedächtnisses verflochten"* ist. Bei Kindern ist deshalb eine markante Unterscheidung der zwei Gedächtnisformen noch nicht in dem Maße ausgeprägt, wie beim Erwachsenen (KLIEGEL/JÄGER 2006, 170).

Wie können nun Gedächtnisinhalte beschaffen sein und welche Eigenschaften oder Merkmale von Gedächtnisinhalten lassen sich differenzieren?

## 2.2 Gedächtnisinhalte

### 2.2.1 prozedural - deklarativ

Zunächst einmal kann eine Unterscheidung zwischen unbewussten und bewussten Gedächtnisinhalten getroffen werden. Alle motorischen Prozesse, die, einmal gelernt, automatisiert ablaufen,



wie schwimmen, radfahren, schreiben, lesen, werden in die Kategorie unbewusster, prozeduraler Erinnerungen eingestuft. Alle Gedächtnisinhalte, die wir bewusst abrufen können, wie unser Faktenwissen oder unsere episodisch-autobiographischen Erinnerungen werden in die Kategorie bewusster, deklarativer Gedächtnisinhalte eingeordnet. Sie können verbalisiert werden (POHL 2007, 19f).

### 2.2.2 episodisch - semantisch

Weiters kann zwischen episodischen und semantischen Gedächtnisinhalten unterschieden werden. Episodische und autobiographische Erinnerungen, beziehen sich auf erlebte Episoden, die in einen zeitlichen Zusammenhang gestellt werden können. Semantische Gedächtnisinhalte bestehen jedoch aus reinem Faktenwissen ohne zeitlichen Verlauf (POHL 2007, 18). Stern zufolge ist eine episodische Erinnerung nicht unbedingt mit einem zeitlichen Ausgangspunkt verbunden. Ähnliche Erfahrungen über den Ablauf bestimmter Erlebnisfolgen führen zur Ausbildung von *generalisierten* episodischen Erinnerungen, oder Erinnerungsstrukturen. Diese abstrahierten Strukturen ermöglichen es uns, Erwartungshaltungen hinsichtlich dessen auszubilden, was in einer bestimmten Situation vermutlich geschehen wird (STERN 2007, 140).

### 2.2.3 retrospektiv - prospektiv

Schließlich kann es sich bei Erinnerungen entweder um retrospektive Gedächtnisinhalte oder um prospektive Gedächtnisinhalte handeln. Im ersten Fall werden Ereignisse erinnert und mitunter externalisiert, die in der Vergangenheit liegen und keinen bewussten Nutzen für die Zukunft haben. Im zweiten Fall handelt es sich um Erinnerungen an Ereignisse beziehungsweise Intentionen, die sich auf die Zukunft beziehen, beziehungsweise für das Realisieren von geplanten Unternehmungen bedeutsam sind (KLIEGEL/JÄGER 2006, 162f).

### 2.2.4 fiktiv - real

Unser Gedächtnis ist Pohl zufolge keine festgelegte Größe, sondern hat einen konstruktiven, kommunikativen Charakter. Erinnerungen verändern sich mit jedem neuen Abruf. Dabei tendiert unser Gedächtnis dazu, "Erinnerungslücken" durch fiktive Inhalte zu ergänzen, um das Bedürfnis des Menschen nach einer kohärenten Identität zu befriedigen. Fiktive Erinnerungselemente können im Laufe von Erinnerungs- und Wiedererinnerungsvorgängen, der ursprünglichen *realen* Erinnerung hinzugefügt und als authentisch wahrgenommen werden. Manchmal erinnert man sich an Begebenheiten, die durch Gedächtnisprozesse entweder verfälscht wurden oder mitunter überhaupt nie stattgefunden haben. Aus dieser Perspektive

heraus kann von "fiktiven" oder aber falschen Gedächtnisinhalten gesprochen werden (POHL 2007, 171).

### 2.2.5 narrativ - autobiographisch

Narrative Gedächtnisinhalte sind Erinnerungen an Situationen, die nicht "selbst erlebt" wurden, aber trotzdem an bestimmte persönliche Emotionen gekoppelt sein können. Beispiele dafür sind, das Erzählen von emotional anrührenden Filmszenen oder das Berichten spannender, fesselnder Textpassagen eines Buches. Alle Erzählungen über erinnerte Erfahrungen, die "selbst erlebt" wurden, fallen in die Kategorie der autobiographischen Erinnerung. Beispiele dafür sind Erzählungen darüber, wie man zum ersten Mal selbst mit der Achterbahn gefahren ist, oder Erzählungen über gemeinsame Familienaktivitäten (POHL 2007, 45).

Verbalisierte Erinnerungen lassen sich jedoch nicht auf eine einzelne Eigenschaft begrenzen, sondern beinhalten mehrere Eigenschaften.

Wie werden diese Erinnerungsinhalte nun im individuellen Gedächtnis organisiert?

## 2.3 Gedächtnisorganisation

### 2.3.1 Assoziation

Zu einem sehr wesentlichen Merkmal der Organisation von Gedächtnisinhalten zählt vor allem die "Assoziation", also Informationen, die miteinander verbunden sind und somit zusammengehören. Informationen sind demzufolge nicht nach Belieben im Gedächtnis angehäuft, sondern in gewisser Weise geordnet. Es werden dabei primäre und sekundäre Regeln differenziert, die entscheidend für die Bildung und Merkmale von *Assoziationen* sind. Während primäre Regeln der Assoziation drei Prinzipien zugrundelegen, Kontinuität (zeitliche und räumliche Nähe), Ähnlichkeit und Kontrast, beschreiben sekundäre Regeln die "Güte von Assoziationen" (POHL 2007, 22f). Kategoriale Assoziationen haben das Potential, zur Formung hierarchischer Wissenssysteme genutzt zu werden. Pohl ist der Ansicht, dass viele Faktoren für das Speichern von Informationen in hierarchischen Gedächtnissystemen sprechen (POHL 2007, 24).

### 2.3.2 Kategorie und Konzept

Eine weitere, basale Fähigkeit der Organisation von Informationen ist die Kategorisierung, "Die Fähigkeit, Einzelerfahrungen Kategorien zuzuordnen – an ihnen die gleiche Tätigkeit auszuführen oder sie gleich zu benennen". Die Gedächtnisinhalte oder mentalen Repräsentationen,

die durch Kategorisierung entstehen, werden Konzepte genannt. Es können sowohl Konzepte von konkreten Objekten, wie dem Menschen, dem Tier oder der Pflanze erstellt werden, als auch abstrakte Konzepte, wie Freundschaft oder Freude. Dabei enthält jedes Konzept viele verschiedene Erfahrungen mit dem jeweiligen Objekt oder auch spezielle Eigenschaften eines Objekts. Jedes einzelne Konzept umfasst demnach eine Vielzahl einzelner Erfahrungen mit der alltäglichen Umwelt (ZIMBARDO/GERRIG 2008, 258f).

### 2.3.3 Schema

Eine der wohl populärsten Ordnungseinheiten auf übergeordneter Ebene ist das "Schema", ein Begriff von Frederick Bartlett, der in seiner Übersetzung soviel wie Muster, Entwurf oder Grundform bedeutet (POHL 2007, 24). Der Begriff des Schemas bezeichnet eine komplexe, größtenteils stabile, mentale Struktur im Gedächtnis, deren Bausteine die basalen Konzepte sind. Das Schema kombiniert demnach einzelne Konzepte zu einer umfassenderen Einheit. Zimbardo und Gerrig definieren Schemata demnach als *"konzeptuelle Rahmen, oder Bündelungen von Wissen, die sich auf Objekte, Menschen oder Situationen beziehen"*. Sie sind "Wissenspakete", die komplexe Verallgemeinerungen über ihre Erfahrungen mit der Struktur der Umwelt enkodieren (ZIMBARDO/GERRIG 2008, 260).

Diese Schemata haben Pohl zufolge einerseits die Aufgabe, neue Informationen aufzunehmen, zu verstehen und andererseits, diese Informationen später auch wieder abzurufen oder zu rekonstruieren. Schemata sind zum Teil angeboren, wie das Kindchenschema, zum größten Teil jedoch geht es hierbei um *"Strukturen, die aus wiederholten Erfahrungen abstrahiert wurden"* (POHL 2007, 24).

Piaget beschäftigte sich in diesem Zusammenhang vor allem mit der Frage nach der Bildung und Veränderung solcher *Schemata* in der Kindheit und etablierte zum einen den Begriff der *Assimilation*, der das Angleichen neuer Informationen an das Schema bezeichnete und zum anderen den Begriff der *Akkommodation*, der die Anpassung des Schemas an neue Informationen bezeichnete (POHL 2007, 24).

### 2.3.4 Skript

Ein veranschaulichendes Beispiel für *"gedächtnisbasierte Schemata"* ist das "Skript". Dabei handelt es sich um stereotypisierte Abläufe, wie zum Beispiel einen Restaurantbesuch. Das "Skript" beinhaltet dabei alle wesentlichen, typischen Handlungsabläufe, die mit einem Restaurantbesuch verbunden sind. Bei Befragungen stimmt die Mehrheit der befragten Personen damit überein, welche Handlungsabläufe typisch sind und welche eher nicht (POHL 2007, 25).

## 2.4 Informationsverarbeitung

Um nachzuvollziehen, wie Gedächtnis entsteht und wo das menschliche Gedächtnis verortet beziehungsweise repräsentiert ist, wird hier zunächst der Prozess der Informationsverarbeitung skizziert, der vereinfacht in drei Stufen unterteilt werden kann, nämlich die Wahrnehmung, Aufnahme oder "Enkodierung" von Informationen, die Ablage, Konsolidierung oder Speicherung und den Erinnerungsabruf (POHL 2007, 30).

### 2.4.1 Wahrnehmung

Die Grundkompetenz aller Informationsaufnahme ist die sinnliche Wahrnehmung. Wir nehmen Informationen aus unserer Umwelt mit all unseren Sinnen wahr, selektieren und interpretieren die Welt nach unserer persönlichen Erfahrung, verallgemeinern und integrieren diese schließlich in unser Gedächtnis (POHL 2007, 32f).

Zusätzlich zur sinnlichen Wahrnehmung wird auch der innere Zustand unseres Körpers wahrgenommen und im Gehirn repräsentiert. Informationen über die Sauerstoffaufnahme, die Verdauung, den Blutdruck, werden zu diesem Zweck aus dem Körperinneren durch das Rückenmark und andere Bahnen ins Gehirn geleitet und gespeichert. Der derzeitige innere Zustand des Körpers, der als Emotion wahrgenommen wird, wird folglich mit den Objekten, die in der Außenwelt wahrgenommen werden, in Beziehung gesetzt und im Gedächtnis gespeichert. In der Aktivität dieses Systems liegt laut Solms und Turnbull die Grundlage für unsere basalen Motivationen, Triebe und Emotionen (SOLMS/TURNBULL 2009, 43f).

Hülshoff hebt hervor, dass jede Wahrnehmung mit einer emotionalen Bewertung einhergeht. Der Mensch greift dabei auf angeborene Bewertungsschemata zurück, wie basale Impulse von "Lust und Unlust", wobei lustvolle Ereignisse aus evolutionsbiologischen Gründen bevorzugt werden (HÜLSHOFF 2006, 14f). Sinneseindrücke, die vorbewusst wahrgenommen werden, werden durch das limbische System und das Gedächtnis bewertet und aufgrund dessen als interessant oder uninteressant eingestuft (HÜLSHOFF 2006, 279f).

Folgt man dem Gedankengang, so wird deutlich, dass kognitive und emotionale Prozesse untrennbar miteinander verbunden sind.

**Intermodale Wahrnehmung** Berk geht von einer intermodalen Wahrnehmung aus, wobei wir Stimulierungen aus mehreren Modalitäten kombinieren. Diese Fähigkeit der Integration intermodaler Assoziationen entwickelt sich bereits im Säuglingsalter und ermöglicht dem Baby zum Beispiel visuelle mit auditiven Informationen zu verknüpfen. Das Bild der sprechenden Mutter wird mit dem Ton ihrer Stimme in Zusammenhang gebracht. Dadurch ist es dem

Säugling möglich, Zuordnungen und Verknüpfungen herzustellen. Darüber hinaus lernt der Säugling amodale Beziehungen wahrzunehmen (BERK 2005, 186f).

### 2.4.2 Konsolidierung von Information

Beim Vorgang der Konsolidierung von Erinnerung gilt es in neurologischer Hinsicht zwischen einer Kurz- und einer Langzeitkomponente zu unterscheiden. Werden Informationen wahrgenommen, werden diese zunächst in einer Art "Puffer", dem Kurzzeitgedächtnis, das jedoch nur eine begrenzte Kapazität hat, aufbewahrt. Die Kurzzeiterinnerungen werden schließlich durch "Verdrahtung von Neuronen" in Langzeiterinnerungen umgewandelt. Gehirnzellen, die durch eine bestimmte Erfahrung gemeinsam aktiviert wurden, verknüpfen sich und wachsen durch wiederholte Aktivierung, während hingegen Neuronen, die nicht gebraucht werden, absterben. Diese Gesetzmäßigkeit nennt man "Pruning" und ist lebenslang gültig (SOLMS/TURNBULL 2009, 158ff). Die Konsolidierung von Erinnerung kann auch als "*Neuronale Repräsentation*" bezeichnet werden, da die wahrgenommene und gespeicherte Information eine nachhaltige Veränderung im neuronalen System hinterlässt (POHL 2007, 25).

Koselleck differenziert zwei unterschiedliche Gedächtnisspeicher für Erinnerungen, nämlich Körper und Sprache. Sinnliche Erinnerungen, die von Affekten geprägt sind, werden im Gedächtnis gespeichert, unabhängig davon, ob sie wieder abgerufen werden oder nicht. Sprachliche Erinnerungen werden vorwiegend durch soziale Kommunikation geprägt (ASSMANN 2006, 102f).

Die Konsolidierung von Erinnerungen kann nicht nur als Vorgang gesehen werden, der Gedächtnisinhalte festschreibt, sondern auch als Prozess, der jene Erinnerungen aussondert, die nicht benötigt werden. In diesem Zusammenhang gewinnt der Terminus des "Vergessens" eine wesentliche Bedeutung (SOLMS/TURNBULL 2009, 158).

**Vergessen** Wie zuvor erwähnt, ist die Vernetzung zwischen Gehirnzellen abhängig davon, ob sie wiederholt aktiviert werden oder nicht. Der Säugling ist also in seiner Entwicklung auf sich wiederholende Ereignisse angewiesen, um Erinnerungen, also Repräsentationen ausbilden zu können. Werden Gehirnzellen jedoch nur unzureichend aktiviert, weil sie nicht benötigt werden, sterben sie ab. Dieses Prinzip des "*use it or lose it*" behält lebenslang seine Gültigkeit. Solms und Turnball sprechen hier vom passiven Vergessen oder Spurenverfall im Unterschied zum aktiven Vergessen oder Verdrängen (SOLMS/TURNBULL 2009, 158f).

### 2.4.3 Erinnerungsabruf

Beim Abruf von Erinnerungen finden ebenso wie bei der Aufnahme und Speicherung von Informationen Verarbeitungsprozesse statt. Genauso wie das Speichern von Informationen zustandsabhängig ist, so ist auch der Prozess des Abrufs von Informationen abhängig von unserer jeweiligen Gefühlslage. Dabei arbeitet das Gedächtnis rekonstruktiv und ergänzt fehlende Erinnerungsinhalte mit kohärenten, als authentisch wahrgenommenen Inhalten. Das Gedächtnis erfindet also in gewisser Weise bestimmte Details vergangener Erfahrungen, um somit Gedächtnislücken zu füllen (POHL 2007, 34). Wie kommt es nun aber dazu, dass wir uns überhaupt erinnern?

Für den Abruf von Erinnerungsinhalten spielt sowohl der äußere Kontext, wie Ort, Menschen oder Situationen, als auch der interne Kontext, wie der eigene momentane Gefühlszustand eine entscheidende Rolle. Einer Erinnerung geht immer das Vorhandensein eines inneren oder äußeren Abrufhinweises, "retrieval cue" voraus. Dabei entscheidet die Qualität und Art dieses Hinweises darüber, ob wir uns überhaupt erinnern und woran wir uns erinnern. Je ähnlicher der ursprüngliche Zustand, in dem Erinnerung gespeichert wurde, dem beim Abruf ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass wir uns erinnern (POHL 2007, 34-37).

Markowitsch und Welzer unterscheiden beim alltäglichen Prozess des Abrufs von Gedächtnisinhalten einerseits zwischen einem "aktiven Parathaben" und einem "passiven Gespeicherthaben" von Informationen. Psychologen unterscheiden drei Möglichkeiten des Abrufs passiv gespeicherter Gedächtnisinhalte, (1) den "freien Abruf", wobei Gedächtnisinhalte völlig selbständig und ohne Hilfsreize abgerufen werden, (2) den "Abruf mit Hinweisreizen", wobei "retrieval cues" oder Abrufhinweise die Generierung erleichtern und (3) das "Wiedererkennen", wobei der dargebotene Hinweisreiz, dem zu erinnernden Inhalt soweit entspricht, dass er einen Effekt der Wiedererkennung auslöst (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 85).

**Externalisierung von Gedächtnisinhalten** An dieser Stelle soll eine weitere Differenzierung zwischen dem Abruf von Gedächtnisinhalten und deren Externalisierung gemacht werden. Werden Erinnerungen abgerufen, so bedeutet das nicht unbedingt, dass diese Gedächtnisinhalte auch externalisiert und damit kommuniziert werden. Eine abgerufene Erinnerung kann daher ausschließlich im gedanklichen und emotionalen Innenleben eines Menschen stattfinden, ohne an die Oberfläche zu gelangen. Die Externalisierung selbst kann unmittelbar über das Medium der Sprache oder des Körpers stattfinden.

Wie bereits angedeutet, sind kognitive und affektive Gedächtnisprozesse untrennbar miteinander verbunden. Welche konkrete Rolle spielen nun affektive Zustände für den Prozess der Informationsverarbeitung und im weiteren Sinne für die Gedächtnisentwicklung?

## 2.5 Die Rolle emotionaler Zustände

Emotionale Zustände haben einen enormen Einfluss auf kognitive Funktionen. Sie beeinflussen unsere Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und die Art und Weise, wie wir bestimmte Lebenssituationen erinnern und interpretieren. Forschungsergebnisse deuten darauf hin, dass vor allem Lernprozesse, Erinnerungsvorgänge, Kreativität und soziale Urteile durch emotionale Zustände beeinflusst werden. Die Kategorisierung und Organisation unserer Lebenserfahrungen wird vor allem durch unsere emotionalen Reaktionen geprägt (ZIMBARDO/GERRIG 2008, 465).

Gordon Bower, der sich als einer der ersten mit der Rolle emotionaler Zustände im Zusammenhang mit dem Prozess der Informationsverarbeitung auseinandersetzte, geht davon aus, dass *„eine Emotion, die eine Person in einer bestimmten Situation erfährt, zusammen mit den begleitenden Ereignissen als Teil des gleichen Kontextes im Gedächtnis gespeichert wird“*. Kognitive und affektive Informationselemente werden als zusammenhängendes Muster im Gedächtnis verankert. Bower spricht in diesem Zusammenhang von *„stimmungskongruenter Verarbeitung“* und von *„stimmungsabhängigem Erinnern“* (ZIMBARDO/GERRIG 2008, 465).

Unter *„stimmungskongruenter Verarbeitung“* versteht Bower, die selektive Verarbeitung und den Abruf von Gedächtnismaterial, das zum gegenwärtigen emotionalen Zustand passt. Befindet sich ein Mensch also in einer bestimmten Stimmung, so ist die Wahrscheinlichkeit sehr groß, dass Gedächtnismaterial, das in einer ähnlichen Stimmung abgespeichert wurde, eher abgerufen und damit erinnert wird, als andere Gedächtnisinhalte. Der emotionale Zustand, in dem Fall die Stimmung, dient hierbei als *„retrieval cue“* oder Abrufhinweis. Dabei weisen Forschungsergebnisse eindeutig darauf hin, dass angenehme Empfindungen, kognitive Leistungen wie das kreative Denken und Problemlösen positiv beeinflussen können (ZIMBARDO/GERRIG 2008, 465f).

## 2.6 Falsche Erinnerungen

Jedes Mal, wenn eine Erinnerung abgerufen wird, kommt es zu einer Wiedereinspeicherung oder Neueinspeicherung dieser Erinnerung in abgewandelter Weise. Die ursprüngliche Information wird dabei durch das Gespräch mit Anderen, durch neue Perspektiven und Emotionen neu abgespeichert und somit *„verfälscht“* (MARKOWITSCH 2009, 15).

Obwohl viele zentrale, häufig erinnerte autobiographische Erinnerungen zu einem hohen Grad wahrheitsnah sind, erinnern wir mitunter den Ablauf von persönlichen Erfahrungen ganz anders, als sie tatsächlich passiert sind oder kreieren Ereignisse, die in unserem Leben überhaupt nie stattgefunden haben, ohne uns dieser Tatsache überhaupt bewusst zu sein (POHL 2007, 147).

McDonough und Gallo postulieren in ihrer Studie, dass es zu einer Vermischung beziehungsweise Verwechslung tatsächlicher, vergangener Erlebnisse und lediglich imaginierten, vorgestellten Ereignissen kommen kann. Diese Verwechslungen zwischen external wahrgenommenen und internal erzeugten Ereignissen bezeichnen die beiden Forscher als *"reality monitoring errors"*. Aktuelle Forschungen bestätigen eine hochgradige Überlappung von kognitiven Prozessen, die an retrospektiven Erinnerungen, sowie an imaginierten, prospektiven Erinnerungen beteiligt sind (MCDONOUGH/GALLO 2010, 3).

Um eine Unterscheidung beider Erinnerungen gewährleisten zu können, bedarf es eines *"source monitoring"*, einer Quellenüberwachung. *"Source monitoring is the ability to identify the original source of information retrieved from memory, which is often a critical aspect of remembering"*. Die Quellenüberwachung ermöglicht also, den Ursprung einer Erinnerung zurückzuvorforschen und zu bestimmen, ob der Ursprung in einem äußeren Ereignis liegt oder im Inneren, in selbsterzeugten Gedanken oder Imaginationen (GOFF/ROEDIGER 1998, 20).

McDonough und Gallo fanden im Zuge ihrer Studien über *"source monitoring errors"* heraus, dass Erinnerungen an tatsächliche Ereignisse mehr Details sinnlicher Wahrnehmung, mehr kontextuelle Information, semantische Einzelheiten und emotionale Informationen enthalten als imaginierte Ereignisse. Imaginationen hingegen beinhalten tendenziell eher Informationen über kognitive Prozesse, wie Gedanken über das Einfärben mentaler Objekte oder das innere Erzeugen einer Melodie. Je reicher eine Erinnerung an sinnlichen Attributen und Kontextelementen ist, desto eher wird sie von der Quellenüberwachung als authentisch identifiziert. Das bedeutet jedoch auch, je mehr perzeptuelle Elemente, wie Bilder, Klänge, Gefühle, Gerüche oder Geschmacksnuancen eine Imagination beinhaltet, desto eher kann es zu einem *"reality monitoring error"* kommen. Imaginationen oder Vorstellungen können also eine potentielle Quelle für *"false memories"* sein. Bereits ein einmaliges Imaginieren eines Ereignisses kann zu solchen Fehlern der Quellenüberwachung führen (GOFF/ROEDIGER 1998, 21).

Pezdek et al. weisen jedoch auf die Relevanz der Plausibilität einer Vorstellung hin, die ausschlaggebend für die Entstehung von *"false memories"* ist. Je wahrscheinlicher und plausibler ein imaginiertes Ereignis ist, beziehungsweise, je mehr Attribute einer Vorstellung sich mit bereits konsolidierten Gedächtnisinhalten, Schemata, Skripten abgleichen lassen, desto eher tendiert eine Person dazu, das vorgestellte Ereignis als tatsächlich erlebt zu identifizieren (PEZDEK ET AL. 2006, 768).

Mayr befasst sich speziell mit *"false memories"* bei Kindern und bietet eine Erklärung im psychodynamischen, psychoanalytischen Kontext an. *"False Memories"*, so Mayr, *"bestehen oft aus einer historischen Partialrealität...die unbewusste Affekte oder Konflikte anzutriggern scheint. Diese leiten deren phantasmische Umformung und Neuformulierung ein, sodass letztlich eine Legierung aus Teilrealität und Phantasie entsteht...die Mitteilungen über einen inneren Zustand enthält"* (MAYR 2005, 61). Mayr folgert weiter, dass gerade dieses Vorhandensein



einer partiellen, historischen Realität, die Neigung bestärkt, eine mit Phantasie angereicherte reale Erfahrung, für wahr zu halten. In der Topologie des Unbewussten verortet Mayr "False Memorys" im Übergangsraum nach Winnicott, einem fiktiven Grenzraum, der Außen und Innen miteinander verbindet, ein Ort, der eine Überschneidung zwischen Realität und Phantasie, Fiktion erlaubt (MAYR 2005, 61-63).

Mayr nennt konkrete Beispiele für "false memorys" bei Kindern und hält fest: *"Im Moment des Erzählens glauben sie tatsächlich an den Wahrheitsgehalt ihrer Erinnerungen, sie reagieren wütend oder traurig, wenn wir ihnen keinen Glauben schenken und ziehen aus dem Erinnerten auch Konsequenzen"*. Das Auftauchen von False Memorys im Kindesalter ist, Mayr zufolge, nicht ungewöhnlich, da die Grenze zwischen Phantasie und Realität bei Kindern noch sehr transparent ist. Deshalb muss es sich bei diesen Erinnerungen auch nicht zwangsläufig um bewusste Phantasien und "Imponiergehabe" der Kinder handeln. Mayr betont jedoch die wesentliche Bedeutung des Antwortverhaltens von Eltern, Lehrern oder Therapeuten auf diese appellativen, kindlichen Botschaften (MAYR 2005, 60f).

Zusammenfassend lassen sich Informationen, die in unser Gedächtnis gelangen, also schließlich zu Gedächtnisinhalten werden, Markowitsch und Welzer zufolge konzeptuell in fünf diverse Langzeit-Gedächtnissysteme einordnen, werden im Gedächtnis nach bestimmten Ordnungsprinzipien, wie Assoziation oder Schema organisiert und durchlaufen Prozesse der Informationsverarbeitung. Diese Prozesse umfassen im wesentlichen drei grundlegende Vorgänge. Die sinnliche und affektive Wahrnehmung führt zu einer selektiven Informationsaufnahme. Dabei setzen wir die sinnliche, äußere Wahrnehmung mit dem inneren Zustand unseres Körpers in Verbindung und speichern kognitiv-affektive Inhalte in unser Gedächtnis. Die intermodale Wahrnehmung befähigt uns dazu, unterschiedliche Sinnesmodalitäten in einer einheitlichen Erfahrung miteinander zu verknüpfen. Selektiv wahrgenommene Informationen werden demnach affektiv bewertet, interpretiert und organisiert konsolidiert. Der Abruf von Erinnerungsinhalten ist kontext- und zustandsabhängig und wird durch einen oder mehrere innere oder äußere Abrufhinweise ausgelöst. Beim stimmungsabhängigen Erinnern löst ein ähnlicher Affektzustand die Erinnerung aus. Jeder Abruf von Erinnerung bedeutet gleichzeitig auch eine Neueinspeicherung im Gehirn. Das bedeutet, dass das Gedächtnis rekonstruktiv arbeitet und sich mit jedem neuen Abruf auch der erinnerte Inhalt verändert. Der Abruf von Erinnerung ist im Dialog an eine Form der Externalisierung gebunden. Erinnerungen, die wir für wahr halten, die jedoch vielleicht nie stattgefunden haben, werden in der Gedächtnisforschung als *"false memories"* bezeichnet. Da sich die kognitiven Vorgänge von autobiographischen und imaginierten, prospektiven Episoden zu überlappen scheinen, stellen Imaginationen neben sozialen Interaktionen eine weitere mögliche Quelle für *"false memories"* dar. Ursache für diese fehlerhafte Authentifizierung von Erinnerung kann dabei ein Fehler in der Quellüberwachung sein, oder in der Kindheit, eine noch unzureichend, ausgeformte Fähigkeit der Quellüberwachung, die in der Regel den Ursprung von Erinnerung ermitteln kann.



## Kapitel 3

# Funktionen episodischer Erinnerung

Das folgende Kapitel geht der Frage nach, welche Funktion der Abruf episodischer Erinnerung für den Menschen erfüllt. Wozu erinnert sich der Mensch überhaupt an autobiographische oder imaginierte Episoden? Und wozu werden diese episodischen Erinnerungen in Form narrativer verbaler oder nonverbaler Erzählungen einem Gegenüber mitgeteilt? Vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen, die sich aus dem Praxisbezug des Therapeutischen Gefährten heraus entwickelten und in Anlehnung an Konzepte über die Bedeutung und Funktion episodisch-autobiographischer Erinnerung, werden im vorliegenden Kapitel vier wesentliche Funktionen episodischer Erinnerung diskutiert. Zum einen hat das Erzählen von Erinnerung eine sehr identitätsstiftende Funktion, ermöglicht es Fabian sich selbst darzustellen, zu inszenieren und trägt in diesem Sinne zur *”Entwicklung des Selbstkonzepts”* bei. Andererseits ist es Fabian durch das Wiederbeleben von Erinnerungen möglich, einen bestimmten Gefühlszustand zu erzeugen, zu intensivieren, wiederherzustellen, aber auch Gefühle abzuwehren und erfüllt in diesem Sinne eine regulierende, *”psychodynamische Funktion”*. Außerdem gehört das Erinnern zur sozialen und kulturellen Praxis, ermöglicht so den Aufbau von Beziehungen, das Schaffen eines gemeinsamen Beziehungsraumes und beinhaltet somit auch eine kommunikative Funktion. Auch das Verwenden episodischer Erinnerung zur persönlichen Problemlösung zählt zu einer zentralen *”direktiven Funktion”*.

### 3.1 Bildung des Selbstkonzepts

Die Bildung des Selbstkonzepts geht Hand in Hand mit der Entwicklung des episodisch-autobiographischen Gedächtnisses, und mit dem damit verknüpften Erwerb einer retrospektiven Wahrnehmungsdimension, denn das eigene Selbstverständnis beruht auf selbstbezüglichen Erinnerungen. Aus diesem Grund lässt sich nicht eindeutig festlegen, ab wann Kinder über ein episodisch-autobiographisches Gedächtnis verfügen. Das Selbstkonzept entwickelt sich parallel zum episodisch-autobiographischen Gedächtnis und durchläuft dabei mehrere qualitative Stufen (POHL 2007, 94).

Im Verlauf dieses Lernprozesses erwirbt das Kind die Fähigkeit, seine eigene Geschichte zu erzählen (STRAUB 1998, 16f). Dabei nehmen vor allem kommunikative Interaktionen, wie Erinnerungsgespräche oder *"memory talks"* zwischen Kindern und Erwachsenen einen hohen Stellenwert bei der Beziehung zwischen Selbstkonzept und episodisch-autobiographischem Gedächtnis ein. Das Kind lernt hierbei die Praxis des Erinnerns und erwirbt die Fähigkeit, seine Erinnerungen in angemessener Weise, sozial und kommunikativ zu formulieren (POHL 2007, 97).

Dieser Akt verbaler Erinnerung, dient in weiterer Folge, der Entwicklung des eigenen, kognitiven Selbstverständnisses. Straub schreibt der Erzählung vorwiegend eine kognitive Bedeutung zu. Durch die Art und Weise, wie Menschen ihre Erzählungen strukturieren, verleihen sie Geschehnissen und Ereignissen ihre Bedeutung. Dabei ordnet der Mensch einerseits bestimmte Objekte und Ereignisse speziellen Kategorien zu und verknüpft im Prozess des Erzählens andererseits kategorische Objekte in einer zusammenhängenden, bedeutungsvollen Geschichte. Diese kognitiven Strukturierungs- und Verarbeitungsvorgänge laufen meist unbewusst ab und spielen sich, Epstein zufolge, im *"Erfahrungssystem"* ab, das er vom *"Rationalen System"* differenziert (STRAUB 1998, 16f).

**Niveaus des Selbstverstehens** Katherine Nelson geht davon aus, dass die Entwicklung der einzelnen Gedächtnissysteme in Zusammenhang mit dem Erwerb bestimmter kognitiver Fähigkeiten, sowie dem Selbstverständnis des Kindes stehen. Demnach unterscheidet sie sechs unterschiedliche Niveaus des Selbstverstehens.

(1) In den ersten Lebensmonaten befindet sich der Säugling auf dem physischen Niveau, das in Zusammenhang mit der Entwicklung emotionaler Bindung steht. Zunächst besteht das Selbsterleben des Säuglings größtenteils in einer physischen, körperlichen Erfahrung. Der Säugling erfährt im fürsorglichen Zusammensein mit seiner Bezugsperson eine körperliche Grenze zwischen ihm und seiner Betreuungsperson, zu der er im Zuge dessen, auch eine emotionale Bindung aufbaut. Nelson geht von der prinzipiellen Kommunikationsfähigkeit des Säuglings aus und der damit vorausgesetzten, aktuellen Bewusstheit des Säuglings, dass es, außerhalb der eigenen körperlichen Grenzen, Aufforderungen und Gelegenheiten zur Interaktion gibt (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 219f). Markowitsch spricht in dieser Entwicklungsphase vom Gewöhnungslernen. Der Säugling konsolidiert körperliche, physische Erfahrungen und erinnert sich wiederholende Geschehens- und Handlungsabläufe (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 223).

(2) Im Alter von zirka neun Monaten tritt der Säugling in die Phase des sozialen Selbstverstehens ein. Nelson bezeichnet diese Phase als soziales Niveau, das in Verbindung mit echtem, sozialen Austausch gesehen wird (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 220). Dieser Altersbereich,

der auch als *sozio-kognitive Neunmonatsrevolution* bezeichnet wird, geht mit dem Erwerb qualitativ neuen Kommunikationsverhaltens einher, das mitunter gekennzeichnet ist durch zielgerichtete Aktivitäten zwischen Mutter und Säugling. Der Säugling hat nun die Fähigkeit der gemeinsamen Aufmerksamkeit, der Blickverfolgung und des sozialen Rückversicherns entwickelt (FONAGY ET AL. 2008, 232). Auf der Ebene der Gedächtnisentwicklung ist der Säugling nun in der Lage Objekte und Personen als konstant zu erleben. Es entwickelt sich nun ein semantisches Gedächtnis. Auch wenn ein Objekt abwesend ist, so begreift der Säugling nun, dass es trotzdem weiter existiert (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 223).

(3) Erreicht ein Kind das kognitive Niveau, so ist es schon in der Lage, sich selbst im Spiegel zu erkennen. Es beginnt nun, im sprachlichen Ausdruck Personalpronomina, wie *Ich, Mein, Mir oder Mich* zu verwenden und artikuliert seinen Namen, stellt also einen sprachlichen Selbstbezug her. Es entwickelt die Fähigkeit, die Perspektive Anderer mit der eigenen Perspektive zu vergleichen. Nelson zufolge besteht zudem ein entscheidender Schritt in Richtung Selbstbewusstheit darin, dass das Kind nunmehr beginnt, *„sich selbst als Objekt aus der Perspektive der anderen wahrzunehmen“*. Das Kind ist nun nicht mehr nur in einen sozialen Rahmen eingebettet, sondern es nimmt sich selbst in der aktuellen Situation auch als Teil sozialer Beziehungen wahr. Zu diesem Entwicklungszeitpunkt wird ein erstes Auftreten sozialer Gefühle, wie Scham oder Peinlichkeit sichtbar (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 220). Im Zusammenhang mit dem kognitiven Niveau entwickelt sich nun ein rudimentäres episodisches Gedächtnis. Episodische und später auch autobiographische Erinnerungen im Erleben mit anderen Menschen sind vor allem durch ihre emotionale Komponente gekennzeichnet (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 223).

(4) Das repräsentationale Niveau hat das Kind dann erreicht, wenn es eine Repräsentation seines eigenen Selbst entwickelt hat. Es ist nun nicht nur in der Lage, sich als Teil einer gemeinschaftlichen, gegenwärtigen Aktivität zu begreifen, sondern verfügt auch über eine Selbstrepräsentation, unabhängig von der sich gegenwärtig abspielenden Erfahrung. Nelson stellt einen Zusammenhang her zwischen der Entwicklung einer kontinuierlichen Selbstrepräsentation und den Erinnerungsgesprächen oder *„memory talks“* zwischen Mutter und Kind. Gerade in dieser Entwicklungsphase beginnen die Eltern intuitiv und gehäuft, mit ihren Schützlingen über vergangene Erlebnisse zu sprechen. Es bildet sich hier nun eine *„retrospektive Wahrnehmungsdimension“* aus, ein erster Schritt in der Fähigkeit zur mentalen Zeitreise, die Endel Tulving als Hauptmerkmal autobiographischen Erinnerns deklariert. Das zuvor eher rudimentäre episodische Gedächtnis erweitert sich um eine neue Dimension, den *„Ich“* Bezug, der Markowitsch und Welzer zufolge essentiell für die *„gemeinsame Erinnerung“* ist (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 223). Nelson konkludiert, *„dass das Selbstverstehen der Dreieinhalb- bis Vierjährigen auf einem neuen Kontrast zwischen sich selbst als Objekt in der Gegenwart und als eines übertemporalen, permanenten Selbst basiert“* (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 222).

(5) Bis zum Beginn des Schulalters erreicht das Kind laut Nelson das narrative Niveau des Selbstverstehens. Das Kind erfährt sich selbst als Mensch, der eine Geschichte hat, die im Vergleich zu anderen Menschen unterschiedlich ist. Es kann sowohl von eigenen, vergangenen Erlebnissen erzählen, als auch von zukünftigen Plänen. Diese Fähigkeit des Kindes über sich selbst zu erzählen, ermöglicht es dem Kind, sich in einer ganz neuen Weise, auf einem neuen Niveau in seine, sich zunehmend differenzierende, soziale Umwelt zu integrieren und seinen sozialen Kreis zu erweitern. Es wird deutlich, in welchem engen Zusammenhang das autobiographische Erinnern mit der Eingliederung in soziale Gemeinschaften zusammenhängt (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 222f).

(6) Das kulturelle Niveau wird in den meisten Fällen mit dem Beginn des Schulalters erreicht. Die autobiographische Geschichte des Kindes ist eingebettet in gesellschaftliche Rahmenbedingungen, wie kulturelle Räume und Zeitabschnitte, die gemeinsame Regeln und Rollen vorgeben. Im Schulalter zum Beispiel, wird das Kind mit den Rollenanforderungen eines Schülers, der Teil einer Schulklasse ist, konfrontiert und lernt, sich mit seinem aktuellen Selbst in diese Rolle einzufügen. Auf diese Weise schlüpft das Kind in die unterschiedlichsten gesellschaftlich, geformten Rollen und lernt als kontinuierliches Selbst flexibel auf diese Rollenanforderungen zu reagieren (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 222f).

## 3.2 Psychodynamische Funktionen

Episodisch-autobiographische Erinnerungen sind eng mit individuellen Emotionen gekoppelt. Durch diese Tatsache ist es uns möglich, mitunter gezielt spezifische Erinnerungen hervorzurufen und damit auch ein bestimmtes, damit verbundenes Gefühl wieder zu erleben. Demzufolge wirken vergangene Ereignisse in ihrer Erinnerung auf die emotionale Gegenwart ein. Wir können aktuelle emotionale Stimmungen dadurch beibehalten oder verändern (POHL 2007, 131).

Da die zahlreichen affekttheoretischen Entwürfe verschiedenster Autoren ein breites und mitunter sehr verwirrendes Bild über Affekte bieten und sich teilweise auf unterschiedliche Definitionen stützen, ist in diesem Zusammenhang eine Definition von Emotion erforderlich. Auch der synonyme Gebrauch der Begriffe "Affekt", "Emotion" und "Gefühl" kann mitunter verwirrend sein (TYSON/TYSON 2009, 141).

**Affektforschung** Hülshoffs systemisch-integrativer Ansatz geht davon aus, dass Emotion ein mehrdimensionales Geschehen ist und sowohl *"als körperlicher Zustand, als seelische Empfindung oder als ein unser Denken und Handeln bestimmendes Phänomen"* wahrgenommen werden kann. Zusätzlich schreibt er Emotionen soziale Wirkungen zu. Er bezeichnet Emotionen als *"körperlich-seelische Reaktionen"* auf unsere Umwelt. Alles, was wir wahrnehmen, wird

emotional bewertet, klassifiziert und interpretiert. Dabei sind Menschen evolutionsbiologisch mit Strukturen ausgestattet, die lustvolle Ereignisse präferieren und unlustvolle Ereignisse zu vermeiden versuchen (HÜLSHOFF 2006, 13-15).

Emotionen manifestieren sich Hülshoff zufolge auf drei unterschiedlichen Ebenen, nämlich der biologischen Ebene, der psychischen Ebene und der sozialen Ebene. So stellt Hülshoff auf der biologischen Ebene Verknüpfungen zwischen biologischen Faktoren, körperlichen Reaktionen, die durch Stammhirnfunktionen, Funktionen des limbischen Systems und der Großhirnfunktionen ausgelöst werden, mit Emotionen her (HÜLSHOFF 2006, 17-21).

Die psychische Ebene verweist auf ein intrapsychisches, subjektives Erleben und seine Bedeutung für das Erleben von Selbstwert und Identität. Emotionen haben demnach auch für den Selbstwert und das Erleben von Identität eine große Bedeutung, denn Selbstwertgefühl oder Selbstachtung sind immer emotional gefärbt. Insofern *„haben wir es auf einer höheren Bewusstseinssebene, in unserer Interaktion mit der Umwelt, in unserem Planen und Handeln und nicht zuletzt in unserer Kommunikation immer mit affektiv-kognitiven Prozessen zu tun“* (HÜLSHOFF 2006, 17-21).

Die dritte Ebene hängt mit der Bedeutung emotionaler Prozesse für das soziale Miteinander zusammen. Dabei spielen kommunikative Prozesse, Mimik und Gestik eine tragende Rolle. *„Beziehungen und soziale Reaktionen, Nähe und Distanz werden zu einem großen Teil gefühlsbestimmt“*. Dabei stellt die Empathie eine wesentliche Grundvoraussetzung für tragfähige, konstante, soziale Beziehungen dar (HÜLSHOFF 2006, 17-21).

Hülshoff differenziert zwar diese drei Ebenen, stellt aber im selben Zug reziproke Querverbindungen her, die auf die Verknüpfung, die Integration der einzelnen Ebenen abzielt. Es lassen sich dabei wechselseitige Zusammenhänge, im Sinne kreisförmiger *„Impuls und Antwort“* Abläufe herstellen (HÜLSHOFF 2006, 25).

### 3.2.1 Affektive Selbstregulierung

Fonagy et al. verweisen auf die besondere mentale Fähigkeit des Menschen, die Intentionalität von Symbolen, wie beispielsweise bildliche Darstellungen, Sprache, konventionelle Gesten zu repräsentieren. Diese Fähigkeit wird dazu verwendet, affektiv besetzte, mentale Gedächtnisinhalte wie Absichten, Wünsche, Gefühle oder Überzeugungen zu externalisieren (FONAGY ET AL. 2008, 295-302).

Die Forschergruppe um Fonagy geht davon aus, dass die Externalisierung affektiv-kognitiver Gedächtnisinhalte, neben der kommunikativen Funktion, eine bedeutende Rolle für die affektive Selbstregulierung spielt. Demnach *„externalisieren wir affektiv besetzte mentale Inhalte,*

um unsere affektiven Zustände zu regulieren – das heißt, um sie aufrechtzuerhalten, zu modifizieren, abzuschwächen oder zu verstärken. Im Dienste dieser emotionalen Regulierung können sowohl positive als auch negative Affektimpulse externalisiert werden (FONAGY ET AL. 2008, 295-302).

Grundlage für die Entwicklung dieser Fähigkeit bilden die frühen affektspiegelnden Interaktionen zwischen Mutter und Säugling. Die Fähigkeit der Bezugsperson, dem Kind bestimmte *”markierte Externalisierungen”* seiner innerpsychischen Zustände anzubieten, stellt ein zentrales Merkmal jener Interaktionen dar, die eine qualitative Veränderung von inneren Repräsentationen bewirken (FONAGY ET AL. 2008, 295-302).

### 3.2.2 Markierte Externalisierungen

Fonagy et al. konzipiert im Zusammenhang mit der Fähigkeit zur affektiven Selbstregulierung das theoretische Konstrukt der *”markierten Externalisierungen”*. Die Forschergruppe differenziert hierbei einerseits Externalisierungen, die im klinischen Verständnis mit einer verzerrten Wahrnehmung der Realität einhergehen und Externalisierungen im Als-Ob-Modus, die auf dem Bewusstsein einer Unterscheidung zwischen Wirklichkeit und Fiktion beruhen, wie das Als-Ob-Spiel, die Phantasie, der Tagtraum, die Fiktion oder die künstlerische Tätigkeit (FONAGY ET AL. 2008, 295-302).

Markierte Externalisierungen weisen Fonagy et al. zufolge drei wesentliche Kennzeichen auf, nämlich *”erkennbare Markiertheit, Transformation der Rolle des Wahrnehmenden vom passiven Subjekt in einen aktiven Akteur und Modifizierung des Inhalts”*. Da diese Merkmale sich auch in Phantasie, Tagträumen und Imaginationen wiederfinden, zählen diese Vorgänge ebenfalls zur Kategorie *”markierter Externalisierungen”* (FONAGY ET AL. 2008, 301f).

Affektiv-mentale Gedächtnisinhalte müssen jedoch nicht unbedingt nach außen getragen werden, um ihre affektregulierende Funktion zu erfüllen. Es kann sich dabei auch nur um einen rein subjektiven, inneren Vorgang handeln, eine innere Bildsprache, die nur introspektiv wahrnehmbar ist, wie zum Beispiel ein innerer Monolog, eine Phantasie oder ein Tagtraum. Phänomene, die sowohl externalisierte Elemente, als auch Elemente einer inneren Bildsprache beinhalten, sind vor allem das Als-Ob-Spiel und Dialoge mit fiktiven Gesprächspartnern (FONAGY ET AL. 2008, 301).

## 3.3 Kommunikative Funktionen

Das Externalisieren von Gedächtnisinhalten, Erinnerungen erfüllt im zwischenmenschlichen Bereich eine soziale, kommunikative Funktion. Einerseits wird das Kind durch Erinnerungs-



gespräche mit seiner Bezugsperson zu einer kommunikativen, nach Regeln verlaufenden Erinnerungskultur hin sozialisiert, baut durch diesen Austausch jedoch andererseits Beziehungen und gemeinsame Erinnerungen auf.

### 3.3.1 *"Erinnern Lernen"* im Dialog

Bereits in der frühen Kindheit lernen wir soziale Kommunikation. Mütter führen intuitiv Erinnerungsgespräche, "memory talks" mit ihren Kindern und helfen ihnen dabei, sich zu erinnern (POHL 2007, 140). Als Erinnerungsgespräch oder "memory talk" wird im Allgemeinen das zwischenmenschliche Austauschen und Besprechen von subjektiv bedeutsamen autobiographischen, individuellen oder gemeinsam erlebten Erinnerungen bezeichnet. Diese Form des Gesprächs findet sich nicht nur im Mutter-Kind Dialog wieder, sondern generell in Situationen, in denen neue Bekanntschaften geschlossen werden, oder alte Bekanntschaften wieder aufgefrischt werden oder auch in der psychotherapeutischen Praxis (TSCHUGGNALL 2004, 69). Welzer zufolge stellt der "memory talk" beziehungsweise die dabei erworbene Fähigkeit sich zu erinnern, eine *"Grundbedingung für die Erweiterung der Gegenwart um eine Vergangenheit und eine Zukunft"* dar (WELZER 2005, 92).

Fivush und Fromhoff (1988) gehen in ihren Untersuchungen näher auf die Beschaffenheit von Erinnerungsgesprächen zwischen Mutter und Kind ein und differenzieren dabei zwei unterschiedliche Kommunikationsstile von Müttern, die in einem entscheidenden Zusammenhang zu den darauf folgenden Erinnerungen des Kindes stehen. Einerseits unterscheiden die Forscher den elaborierten Stil, der narrativ orientiert ist, Bewertungen, Kommentare und Gefühlszustände des Kindes miteinbezieht und das Kind dazu animiert, selbst zu erzählen, andererseits differenzieren sie den repetitiven Stil, der das Kind vorwiegend durch Fragestellungen dazu auffordert, bestimmte Elemente eines Erlebnisses zu erzählen, ohne das Geschehnis selbst zu elaborieren. Während der elaborierte Stil die Kinder mehr dazu animiert, Aspekte des "Warum" und "Wie" zu erinnern, fokussiert der "repetitive Stil" eher auf Aspekte des "Was" und "Wer" (TSCHUGGNALL 2004, 43f). Auch Welzer bezieht sich auf thematisch ähnliche Studien und streicht in diesem Zusammenhang nochmals die Bedeutung eines elaborierten Gesprächsstils, der auch emotionale Komponenten in den Blick nimmt, für die Erinnerung an autobiographische Erlebnisse heraus (WELZER 2005, 97f).

Jedoch nicht allein das Kommunikationsverhalten der Eltern entscheidet über bestimmte Gesprächsverläufe, sondern das Kind selbst ist hierbei ein aktiver Gesprächsteilnehmer, der seine Aufmerksamkeit individuell nach seinen Vorlieben und Präferenzen auf bestimmte Objekte und Situationen richtet. Erinnerung ist demzufolge auch an die Aufmerksamkeit des Kindes gekoppelt. Folglich *"erinnern Kinder nichts, was nicht auch ihre Aufmerksamkeit erregt hat"* (TSCHUGGNALL 2004, 45).

### 3.3.2 Beziehungsaufbau durch gemeinsames Erinnern

Diskursorientierte und sozialpsychologische Forschungsansätze zur zwischenmenschlichen Gedächtnisbildung befassen sich vor allem mit der Wechselbeziehung zwischen dem Einzelnen als Individuum und anderen Menschen, beziehungsweise Gruppen von Menschen. Durch den gemeinsamen Austausch individueller Erinnerungen an ein gemeinsames Erlebnis, kommt es zu einer konstruktiven, gemeinschaftlichen Formung von Erinnerung. Dabei geht es darum, eine von allen Mitgliedern einer Gruppe geteilte und gültige Version vergangener Erlebnisse zu erzeugen (ERLL 2005, 86).

Tschuggnall geht davon aus, dass der *memory talk* den Schlüssel zur Entstehung sozialer Gemeinschaften darstellt. Im Gespräch über Vergangenes können Erlebnisse mit anderen Menschen geteilt werden, wodurch Gemeinschaft konstituiert wird. Der Erzähler erlebt sich im Akt des Erzählens als Teil einer Gemeinschaft. Damit erhält der Akt des autobiographischen Erinnerns eine wesentliche soziale Funktion (TSCHUGGNALL 2004, 46). Auch Pohl betont die Bedeutung verbaler Interaktion für den Aufbau zwischenmenschlicher Bindungen, die auf einer gemeinsamen Geschichte beruhen. Im Gespräch miteinander interpretieren und bewerten wir unsere Erfahrungen neu und erschaffen ein gemeinsames Verständnis und eine einheitliche Repräsentation unserer Umwelt (POHL 2007, 141f).

Es kann in diesem Sinne von Anpassungsleistungen des individuellen Gedächtnisses gesprochen werden, die im Dienste einer Erzeugung von Verbundenheit und Gemeinschaftsgefühl stehen und so Anteil an einem Beziehungsaufbau oder einer Intensivierung von zwischenmenschlichen Bindungen haben.

### Narration als Medium der Externalisierung von Erinnerung

Jeglicher zwischenmenschlicher Austausch von Erinnerung ist immer an eine Form narrativer, erzählerischer Darbietung oder Inszenierung gebunden. Als Kommunikationskanäle dienen hierbei sowohl verbale, als auch nonverbale, mimisch-gestische Ausdrucksformen. Narration, im Sinne eines verbalen Aktes, erfüllt, neben anderen Medien wie Literatur, Fernsehen oder Radio für die Erzeugung von Gedächtnis auf individueller und kollektiver Ebene eine entscheidende Funktion. Im zwischenmenschlichen Austausch stellt sie das Medium dar, über das Repräsentationen, Erinnerungen kommuniziert und damit externalisiert werden können. Das Medium der Sprache stellt, neben der Schriftlichkeit ein uraltes Basismedium dar, durch das die Verbreitung und Konstitution von Wissen, und das Erzeugen gemeinsamer Versionen der Vergangenheit in kulturellen und sozialen Kontexten erst möglich wird (ERLL 2005, 123).

Die narrative Darbietung beziehungsweise die Externalisierung von Erinnerung basiert Stern zufolge auf der Fähigkeit und Notwendigkeit, innere Schemata mit äußeren Aktionen zu ko-

ordinieren beziehungsweise Operationen, die in Aktionen und Worten bestehen. Es bilden sich Stern zufolge zwei Varianten derselben Realität aus, nämlich die *"Repräsentation der ursprünglichen Handlung"* und die *"eigene, reale Ausführung der Handlung"*. Im Akt des Nachahmens und Tuns kommt es zu einem *"hin- und herschalten"* zwischen den Versionen, sowie zu Regulierungen und Veränderungen. Der sprachliche Ausdruck der Wörter und Sprachstrukturen kann Stern zufolge nicht als identisch mit dem realen Erleben gesehen werden. *"Wörter haben eine Existenz, ein Eigenleben, das es der Sprache ermöglicht, die gelebte Erfahrung zu transzendieren und neue Erfahrungen zu erzeugen"* (STERN 2007, 234-240).

Erll zufolge nehmen diese Medien der Externalisierung von Erinnerung auch eine Vermittler- und Transformationsrolle zwischen der individuellen und der kollektiven Ebene des Erinnerns ein. Aufgrund der Erkenntnis, dass eine Erinnerung kein Abbild der Wirklichkeit ist, sondern nur eine Konstruktion oder aktive Weltgestaltung darstellt, kann angenommen werden, dass dem Medium als Träger von Erinnerung eine basale Rolle bei der kollektiven Konstruktion von Gedächtnis zukommt. Erll legt daher den Schluss nahe: *"Medien sind keine neutralen Träger von vorgängigen, gedächtnisrelevanten Informationen. Was sie zu enkodieren scheinen – Wirklichkeits- und Vergangenheitsversionen, Werte und Normen, Identitätskonzepte – erzeugen sie vielmals selbst"* (ERLL 2005, 123f).

Folgt man dem Gedankengang, so wird deutlich, dass schließlich auch das Produkt autobiographischer Erzählung Verfälschungen beinhaltet und damit sowohl fiktive als auch reale Erinnerungselemente vereint. Bruner stimmt mit dieser Auffassung überein und betont, sequentielle Erzählungen oder *"Geschichten...verbleiben...auch dann, wenn sie als 'wahre' Geschichten angeboten werden, stets in einem Bereich zwischen dem Realen und dem Imaginären"* (BRUNER 1997, 71).

#### **Rolle der Narration beim gemeinsamen Erinnern**

Tschuggnalls Ausführungen zufolge ist der *memory talk* auch kulturell geprägt und transportiert infolgedessen gesellschaftliche Werte. Kindern aus unterschiedlichen Kulturkreisen werden im Erinnerungsgespräch kulturspezifische Bedeutungszuschreibungen und damit auch Normen und Werte vermittelt, die sich auf die Art und Weise auswirken, wie sie sich später an ihre Vergangenheit erinnern. Demnach lernen Kinder durch die gemeinschaftliche Praxis des Sprechens über Geschehnisse der Vergangenheit, woran und wie man sich erinnert. Sie erfahren im *"memory talk"*, welche Erinnerungen bedeutend sind und damit wert sind, im Gedächtnis behalten zu werden oder nicht. Sie lernen im Dialog, wie eine Erinnerung erzählt werden muss, damit sie die Aufmerksamkeit des Zuhörers erregt und in welchem Kontext, welches Erlebnis erzählt werden kann (TSCHUGGNALL 2004, 46f). Auch Welzer spricht diesen Aspekt an und äußert sich in ergänzender Weise: *"Kinder lernen im Gespräch über zurückliegende Geschehnisse nicht nur, daß die Vergangenheit im Sprechen mit anderen eine wichtige Rolle spielt, sondern auch,*

daß sie ihre eigenen Erinnerungen in einer genau festgelegten narrativen Struktur wiedergeben müssen" (WELZER 2005, 95).

Für das Erzählen von Erinnerungen sind insbesondere situative Variablen zu berücksichtigen wie die Beziehung zwischen Erzählendem und Zuhörer, dessen Alter, Geschlecht oder Sympathie. Je nachdem, wem ich etwas erzähle, variiert die Form meiner Darbietung (POHL 2007, 141f). Kommunizierte Erinnerungen orientieren sich demnach am Adressaten. Je nach Gesprächspartner variiert die Perspektivierung und die Auswahl des Erinnerungten. Es kann hier von einem diskursiven, kooperativen Aushandeln von Erinnerung gesprochen werden. Dabei spielen sowohl soziale, rhetorische, sprachliche als auch ästhetisch-narrative Faktoren eine tragende Rolle (ERLL 2005, 87).

Entscheidende Faktoren bei der Erzählung vergangener Erlebnisse sind jedoch nicht primär Wahrheitsgehalt, Genauigkeit oder Zeitabfolge, sondern vielmehr emotionale Komponenten. Geschildert werden vor allem emotional anrührende Momente, Einschätzungen und persönliche Eindrücke, die durch ihren affektiven Gehalt besonders "prägnant" im Gedächtnis geblieben sind (TSCHUGGNALL 2004, 53f).

Die Funktion der Konsolidierung autobiographischer Erinnerungen im zwischenmenschlichen Dialog kann mit zunehmendem Alter auch der innere Monolog erfüllen. Erinnerungen werden durch wiederholte innere Auseinandersetzung lebendig gehalten und im autobiographischen Gedächtnis konsolidiert (TSCHUGGNALL 2004, 47f).

### 3.4 Direktive Funktionen

Mit direktiven, operativen Funktionen wird der Nutzen autobiographischer Erinnerungen für die individuelle Problemlösung sowie die Planung von zukünftigen Tätigkeiten verstanden. In diesem Zusammenhang werden Erinnerungen als handlungsleitende Elemente verstanden und haben Auswirkung auf die eigene Motivation und Inspiration. Auf der Basis erinnerter, autobiographischer Erfahrungen können wir zukünftige Ereignisse antizipieren und somit weitere Entscheidungen über den Verlauf des eigenen Lebens treffen (POHL 2007, 144f).

Pohl argumentiert, dass gerade autobiographische Erfahrungen, so auch einschneidende Erlebnisse, "Meilensteine" und "Schlüsselerlebnisse" durch ihren Selbstbezug und die damit verbundene persönliche, emotionale Bedeutung zur Antizipation zukünftiger Geschehnisse genutzt werden können. In der Eltern-Kind Beziehung wird die Weitergabe persönlicher Erfahrung oft als Mittel zur Erziehung und Unterweisung verwendet, nach dem Motto "Lerne durch die Erfahrung anderer" (POHL 2007, 144f).

Zusammenfassend hat der Abruf von Erinnerung eine bestimmte Bedeutung für das Individuum und erfüllt bestimmte Funktionen. Zunächst lassen sich vier übergeordnete Funktionsbereiche differenzieren, nämlich die Bildung des Selbstkonzepts, die psychodynamische Funktion der Stimmungsregulation, kommunikative oder soziale Funktionen sowie direktive Funktionen. Nelson unterscheidet sechs Niveaus des Selbstverstehens, die sie in Zusammenhang mit der Entwicklung der einzelnen Gedächtnissysteme bringt. Das Selbstkonzept entwickelt sich demnach parallel zum autobiographischen Gedächtnis, und kommunikative Interaktionen wie Erinnerungsgespräche nehmen dabei einen hohen Stellenwert in dieser Entwicklung ein. Als Erinnerungsgespräch oder "memory talk" wird im Allgemeinen das zwischenmenschliche Austauschen und Besprechen von subjektiv bedeutsamen autobiographischen, individuellen oder gemeinsam erlebten, Erinnerungen bezeichnet. Weiters lässt eine enge Verknüpfung von individuellen Emotionen und autobiographischen Erinnerungen auf eine psychodynamische Funktion autobiographischer Erinnerung schließen. Hülshoff betrachtet Emotion als mehrdimensionales Geschehen, das bestimmenden Einfluss auf den Zustand von Körper und Seele hat und auch unser Handeln und Denken evoziert. Durch den Abruf autobiographischer Erinnerungen können aktuelle, emotionale Stimmungen entweder beibehalten oder verändert werden. Fonagy spricht hier von der Fähigkeit zur affektiven Selbstregulierung. Die kommunikative Funktion von autobiographischer Erinnerung besteht im Beziehungsaufbau und im Lernen von Erinnerung im "memory talk", der Tschuggnall zufolge den Schlüssel zur Entstehung sozialer Gemeinschaften darstellt. Schlussendlich wird das Erinnern und Heranziehen autobiographischer Erinnerungen für die individuelle Problemlösung sowie die Planung von zukünftigen Tätigkeiten in den Bereich der direktiven, operativen Funktionen eingeordnet. Diese vier übergeordneten Funktionen dürfen jedoch nicht isoliert voneinander betrachtet werden, sondern greifen situationsspezifisch und kontextabhängig ineinander über.



# Kapitel 4

## Kontextbereiche von Erinnerung

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Frage nach der Bedeutung des Erinnerungskontextes für den Erinnerungsprozess. Dabei wird die Annahme zugrundegelegt, dass Erinnerung kontextabhängig ist und kontextuelle Faktoren deshalb für die Konstruktion und Rekonstruktion von Erinnerung eine zentrale Rolle spielen. Um eine mögliche Bedeutung des Kontextes erarbeiten zu können, bedarf es zunächst einer Bestimmung und Differenzierung relevanter Kontextbereiche von Erinnerung. Zu diesem Zweck werden im vorliegenden Kapitel anhand einer Fallsequenz aus den Protokollen des Therapeutischen Gefährten drei zentrale Kontextbereiche herausgearbeitet und auf ihre mögliche Bedeutung untersucht. Diese Kontextbereiche umfassen sowohl internale, entwicklungsbezogene Elemente, interpersonale, zwischenmenschliche Vorgänge als auch kulturelle Einflussfaktoren.

Was kann jedoch zunächst unter Kontextabhängigkeit verstanden werden?

**Kontextabhängigkeit** SIEGEL (2006, 22) geht von der Erfahrungsabhängigkeit von Gedächtnisprozessen aus. Er schreibt: *„Wie sich das Gehirn entwickelt, hängt davon ab, welche Erfahrungen es macht“*. Durch individuelle Erfahrungen werden spezifische neuronale Erregungsmuster aktiviert und bei sich wiederholenden Erfahrungen kommt es zu verstärkten Vernetzungen spezifischer neuronaler Netzwerke.

MARKOWITSCH/WELZER (2006, 241) beschreiben das Gedächtnis als *„dynamische[n] Prozess – wir speichern Informationen zustandsabhängig und wir rufen Informationen zustandsabhängig ab“*. Das bedeutet, dass unsere Verfasstheit und damit auch der Umstand, wie wir uns gerade fühlen, den Abruf unserer Erinnerungen beeinflusst. Gedächtnisinhalte werden mit steigendem Alter immer wieder neu verknüpft und integriert. Und bei jedem Abruf von Erinnerung kommt es zu einer *„Neueinspeicherung“* oder *„Re-Enkodierung“*, die erneut in der jeweils aktuellen Verfasstheit vorgenommen wird.

Je ähnlicher die Situation zum Zeitpunkt des Abrufs dem der Einspeicherung ist, desto leichter fällt uns der Abruf dieser Erinnerung. Wenn der Abrufreiz mit der Repräsentation übereinstimmt,

spricht man von *"Ekphorie"* (SIEGEL 2006, 35, zit. in Markowitsch, Welzer 2006). Während die Erinnerung des Säuglings in hohem Maße auf eine solche Übereinstimmung zwischen der ursprünglichen Situation und der Kontextsituation angewiesen sind, wird der Erinnerungsabruf mit zunehmendem Alter flexibler (HAYNE 2006, 220).

Unter diesem Gesichtspunkt kann eine Erinnerungsleistung als kontextabhängig bezeichnet werden.

**Differenzierung von drei Kontextbereichen** Anhand folgender Protokollsequenz, die sich zwischen dem Therapeutischen Gefährten und Fabian, einem siebenjährigen Jungen abspielt, wird nun, im Bewusstsein dessen, dass es unterschiedliche Zugänge und Konzepte gibt, in denen Erinnerung eine ganz andere Bedeutung erhält, eine mögliche Bedeutung des Kontextes veranschaulicht und infolgedessen bestimmte Kontextbereiche differenziert.

Die Szene nimmt ihren Anfang kurz nach dem Verlassen des Schwimmbades. Es dämmerte bereits. Der Mond stand voll vor uns am Himmel und wurde von einem leichten Nebelschleier verhüllt. Nach dem Schwimmen schien mir Fabian schon ziemlich müde zu sein, deshalb nahm ich seine Trolley-Schultasche und zog sie hinter mir her, während Fabian langsam hinter mir her trottete.

*"Kurz bevor ich ansetzte diesen Weg einzuschlagen, kam von der Seite ein spielerisch wachsames 'Stopp, (Pause) da vorne, siehst du!' – 'Was, Wo?' – 'Dort ist der Sternennebel, der wird uns auffressen, wenn wir nicht fliehen'. Er schlug den von mir gewählten Weg in Windeseile ein und forderte mich spielerisch auf, ihm schnellstmöglich zu folgen, denn wir müssten dem Sternennebel ja entkommen". (Protokoll vom 4.12.09)*

Welche Kontextbereiche lassen sich nun anhand der Protokollsequenz differenzieren und welche mögliche Rolle spielen sie? Zum Einen scheint hier ein äußerer, visueller Abrufhinweis *"retrieval cue"* der Auslöser für diese Erinnerung *"eines Sternennebels, der uns auffrisst"* zu sein. Das visuelle Bild eines nebelverhüllten Mondes, verbunden mit der Dunkelheit der Nacht ruft eine damit verknüpfte oder assoziierte Erinnerung hervor, deren Ursprung im Auszug eines Films, eines Buches oder einer Erzählung liegen könnte. Ein weiterer Abrufhinweis beziehungsweise verstärkender Faktor kann ein bestimmter innerer Zustand, eine Stimmung oder ein Gefühl sein oder eine bestimmte Aktion des Therapeutischen Gefährten. Inwieweit andere Sinnesindrücke, Empfindungen oder Emotionen am Aufkommen dieser Erinnerung beteiligt sind, kann aus dem Text nur interpretativ erahnt werden. Pohl weist hier auf die Bedeutung der gegenwärtigen inneren Zustände, wie bestimmte Stimmungen hin, die eine zentrale Rolle im Erinnerungsprozess einnehmen. Eine Entsprechung zwischen der Stimmung bei der Abspeicherung bestimmter Inhalte und der beim Abruf, ist für den Erinnerungsprozess förderlich. Dieses Phänomen wird als *"Stimmungskongruenzeffekt"* bezeichnet (POHL 2007, 37).



Weiters bringt uns die Annahme, dass der Vorgang des *"Erinnerns"* eine bestimmte Funktion hat, zur Frage, von welcher unbewussten oder bewussten Motivation dieser Erinnerungsprozess begleitet wird. Ist mit dieser Erinnerung der Erwerb bestimmter kognitiver oder emotionaler Fertigkeiten verbunden, oder möchte Fabian nur ein bestimmtes Gefühl erzeugen, eine Szene auf unterschiedlichen Erlebensebenen nachvollziehen, oder geht es hier vordergründig um das Herstellen gemeinsamen Erlebens?

Fabian bezieht mich von Anfang an in seine Erinnerung ein, mit seiner Aufforderung, das anzuschauen, was er sieht: *"Stopp, (Pause) da vorne siehst du!"*. Er bindet mich somit in seine Erinnerung, seine Aktionsgeschichte ein und ich werde zu einem Teil dieses nun interaktiven Prozesses. Damit setzt er auch einen affektiven und motorischen Aktivierungsprozess in Gang. Plötzlich ist er wachsam und beginnt den Weg entlangzulaufen, so, als würde er tatsächlich vor dem Sternennebel fliehen. Ich steige auf sein Spiel ein, passe mich dem Spielkontext an und laufe ihm hinterher.

Denkt man einen Schritt weiter, so fragt man sich, was nun mit der ursprünglichen Erinnerung passiert. Assmann zufolge kommt es zu einer notwendigen Überformung der Ersterfahrung. Sie betont die Erkenntnisse der Hirnforschung, dass jede Erinnerung, die abgerufen wird, jedesmal neu bewertet, strukturiert und neu eingespeichert wird (ASSMANN 2006, 107).

Insofern stellt sich die Frage, was oder wer diesen Bewertungsprozess beeinflusst. Aus dem Fallbeispiel lassen sich drei Teilbereiche identifizieren, die auf diesen Prozess der Neubewertung Einfluss nehmen, nämlich (1) der Umweltkontext, Reize und Sinneseindrücke, die Erinnerungen auslösen, (2) der interpersonale Bereich, der den Therapeutischen Gefährten in die Erinnerungsdynamik miteinbezieht, und (3) der intrapersonale, psychodynamische Bereich, der uns Einblick in persönliche Präferenzen, Neigungen, Motivationen und Entwicklungsaufgaben gewährt.

## 4.1 Intrapersonaler Kontext

Mit intrapersonalem Kontext ist vor allem der jeweilige Entwicklungsstand und die damit verbundenen Entwicklungsaufgaben des Kindes gemeint. Dieser psychodynamische Kontext umfasst somit alle, für den Erinnerungsprozess relevanten Bedingungen innerhalb der jeweiligen Person. Im Zuge der Selbstentwicklung tauchen alters- und entwicklungsspezifisch immer wieder unterschiedliche Lernbedürfnisse und damit auch Erinnerungsbedürfnisse auf. Dabei spielen individuelle Präferenzen, Interessen ebenso wie der gegenwärtige Entwicklungsstand, Entwicklungsfähigkeiten und -funktionen beziehungsweise die derzeit aktuelle Entwicklungsaufgabe und vorhandene Potentiale eine Rolle. Aufkommende Erinnerungsinhalte sind dabei stark mit den anstehenden kognitiven und emotionalen Entwicklungsaufgaben verknüpft.

Da sich die zitierten Protokollsequenzen aus dem Praktikum des *”Therapeutischen Gefährten”* auf einen Buben beziehen, der sich aus psychoanalytischer Sicht mit seinen 6-7 Jahren gerade am Übergang in die Latenzperiode befindet, werden hier vor allem altersspezifische, psychoanalytische sowie entwicklungspsychologische Erkenntnisse zu Entwicklungsstand, Fähigkeiten und Entwicklungsaufgaben als Kontextelemente von Erinnerung diskutiert, um Erklärungszusammenhänge deutlicher sichtbar zu machen.

#### 4.1.1 Psychosexuelle Entwicklungsstufe - Latenz

Freuds psychosexuelles Entwicklungsmodell, das die Entwicklung von Es, Ich und Über-Ich im Verlauf der kindlichen Entwicklung skizziert, scheint bis heute nicht an Bedeutung verloren zu haben. Dabei lassen sich fünf Entwicklungsstufen differenzieren, die vom Säugling bis hin zum Erwachsenen reichen, nämlich (1) *die Orale Phase*, in die der Säugling mit zirka zwei Monaten eintritt, (2) *die Anale Phase*, die das Kleinkind im Zeitraum zwischen ein und drei Jahren durchläuft (3) *die Infantil-Genitale Phase*, die auch als phallische oder ödipale Phase bekannt ist und sich der analen Phase bis zum fünften Lebensjahr anschließt, (4) *die Latenzperiode*, die zwischen dem sechsten und elften Lebensjahr auftritt und (5) *die Adoleszenz*, die mit ungefähr elf Jahren beginnt und mit zirka zwanzig Jahren ins junge Erwachsenenalter übergeht. Bevor das Neugeborene die orale Phase erreicht, befindet es sich Hartmann zufolge in einem undifferenzierten Zustand. Im Zuge der Entwicklung kommt es erst allmählich zu einer Triebdifferenzierung, so die frühen Annahmen zur kindlichen Entwicklung (TYSON/TYSON 2009, 62-76).

Jean Laplanche und Jean-Baptist Pontalis definieren, Freuds Verständnis folgend, die Latenzzeit als: *”Periode, die sich vom Untergang der infantilen Sexualität (fünftes oder sechstes Jahr) bis zum Beginn der Pubertät erstreckt und eine Zeit des Stillstandes in der Sexualentwicklung kennzeichnet (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 278)”*. Idealerweise sollten mit dem Eintreten in die Latenz die essentiellen psychischen Strukturen bereits verankert sein. Die Entwicklungsphase der Latenz dient hier im Idealfall vor allem der psychischen Konsolidierung und Integration dieser Strukturen (TYSON/TYSON 2009, 292). Da diese Entwicklungsphase mehrere Jahre andauert und das Kind in diesem Zeitraum mehrere psychische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen hat, wird die Latenzzeit wiederum geteilt in Früh- und Spätlatenz (TYSON/TYSON 2009, 314).

Tyson und Tyson betrachten die Periode der Latenz nicht als absolute Gegebenheit, sondern als relatives Phänomen, da das Kind in dieser Zeit enorme, entwicklungsbedingte Veränderungen erfährt, die von einer stetigen Entwicklung von Ich und Über-Ich begleitet werden. Das Kind beginnt nun zunehmend, elterliche Erwartungen und Anforderungen zu verinnerlichen (TYSON/TYSON 2009, 72).

### 4.1.2 Ich, Es und Über-Ich in der Latenz

Aus psychoanalytischer Sicht kennzeichnet das Ende des Ödipuskomplexes den Beginn der Latenzperiode. Das Ende oder die Auflösung des Ödipuskomplexes wirkt sich Freud zufolge auf die Strukturierung der eigenen Persönlichkeit, insbesondere auf die Entwicklung der psychischen Instanzen des Ich und Über-Ich aus (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 354).

Die Etablierung der "Ich-Funktionen" trägt Tyson und Tyson zufolge zur Triebkontrolle und -hemmung bei. Ebenso unterstützt der biologisch-bedingte, verminderte Triebdruck die Stabilisierung der "Ich-Funktionen". Demzufolge verringert sich die Neigung zur Sexualisierung und das Kind entwickelt die Fertigkeit der Tribsublimierung (TYSON/TYSON 2009, 314-316). Sublimierung bezeichnet die Ablenkung des Triebes auf ein "*neues, nicht sexuelles Objekt*" (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 478). Gelingt dem Kind die Ablenkung des Triebes, so spiegelt sich dies in den vielen, neuen Leistungen und Interessen des Kindes wider (TYSON/TYSON 2009, 316).

Aus diesem Grund sprechen Tyson und Tyson vor allem vom enormen Lerneifer des Kindes als Kennzeichen für die Latenz, der einhergeht mit der Freude des Kindes daran, selbst etwas zu leisten. In engem Zusammenhang damit stehen entscheidende, reifungsbedingte und neurologische Veränderungen im Verlauf des siebten Lebensjahres, die sich auch auf der moralischen und sozialen Ebene zeigen (TYSON/TYSON 2009, 314-316).

Das "Über-Ich" als Träger von Idealen, Introjekten, und moralischen Vorstellungen beginnt sich in dieser Phase zu formen. Das Kind erlebt zum ersten Mal Gefühle wie Ekel und Scham oder ästhetische und moralische Bestrebungen (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 278f). Durch die zunehmende Identifikation des Kindes mit den Wertvorstellungen und Normen der Eltern, stabilisiert sich das Über-Ich als psychische Instanz und wird im Zuge der Latenz zu einer inneren Stimme und Autorität des Kindes (TYSON/TYSON 2009, 226).

### 4.1.3 Kognitive Entwicklung in der Latenz

#### Denken in der Psychoanalyse

Die Psychoanalyse unterscheidet zwei unterschiedliche Arten von Denkprozessen, die primär- und sekundärprozesshaften Denkprozesse. Trotz Überschneidungen wird die "*unbewußte, subjektive innere Wirklichkeit*" eher dem primärprozesshaften Denken zugeschrieben, während das sekundärprozesshafte Denken eher realitätsorientiert und rational gestützt ist. Die Psychoanalyse bevorzugte im Laufe ihrer Entwicklung hauptsächlich die Auseinandersetzung mit Primärvorgängen (TYSON/TYSON 2009, 181).

Mit dem Eintritt in die Latenz um das 6./7. Lebensjahr sind entwicklungsbedingte Veränderungen für das Kind verbunden. Während in der frühen Kindheit die Grenze zwischen Primär- und Sekundärvorgängen noch sehr durchgängig bleibt und die Logik des Kindes mehr mit seiner inneren, als seiner äußeren Realität gekoppelt ist, verändert sich dies nun in der Latenzperiode (TYSON/TYSON 2009, 190).

Tyson und Tyson gehen davon aus, dass die Grenze zwischen Primär- und Sekundärprozess durch ein objektiveres und realitätsbezogeneres Denken fester wird, während magisches und assoziatives Denken in den Hintergrund tritt. Die Entwicklung neuer kognitiver Fähigkeiten sorgt für mehr Stabilität im Denken, sodass *„anstelle des Aufeinandertreffens von Triebimpulsen, logischem Denken und Realitätsprüfung, erstere ins Unbewusste verdrängt und stärker isoliert werden“* (TYSON/TYSON 2009, 191).

Obwohl nun mehr Realitätsbezug vorhanden ist, spielen die zunehmend ins Unbewusste abgeschobenen Primärvorgänge nach wie vor eine entscheidende Rolle bei der Aufrechterhaltung eines inneren Gleichgewichts. Insofern die demnach deutlich vorhandenen Triebimpulse nur unzureichend befriedigt werden, kommt es zu vermehrter Abwehrtätigkeit. An dieser Stelle erwähnen Tyson und Tyson den *„Familienroman“*, der phantasierte, fiktive Geschichten des Kindes über sich selbst und die Familie beinhaltet, oder auch verschiedene Variationen, wie zum Beispiel die Geschichten von Superhelden, die häufige Phantasieinhalte der Latenz darstellen (TYSON/TYSON 2009, 192).

### **Kognitionsforschung**

Piaget nimmt an, dass alle Kinder vier unterschiedliche kognitive Entwicklungsstadien durchlaufen. Sie durchlaufen die Stadien in folgender Reihenfolge, zunächst die sensomotorische Phase (0-2 J.), danach die präoperationale Phase (2-6/7 J.), die konkret-operationale Phase (7/8-12/13 J.) und schließlich die formal operationale Phase, die die gesamte Adoleszenz umfasst (SIEGLER 2001, 35).

Bevor das Kind mit zirka 6 bis 7 Jahren in die konkret-operative Phase eintritt, ist es in seinem kognitiven Verständnis noch sehr stark an seine Wahrnehmungen gebunden. Das Kind betrachtet die Welt durch die Brille seiner Wahrnehmungen. Verändert sich die Wahrnehmung, so verändert sich im kindlichen Verständnis auch die materielle Realität. Mit zunehmender kognitiver Reife entwickelt das Kind die Fähigkeit seine veränderbaren Wahrnehmungen als solche, von der materiellen, beständigen Welt sicher zu unterscheiden. Es entwickelt sich eine neue Struktur in der Psyche, die diese Wahrnehmungen koordiniert und in Beziehung zueinander setzt (KEGAN 2008, 56).

*”Wir sind nicht mehr unsere Wahrnehmungen, sondern wir haben Wahrnehmungen. Unsere Wahrnehmungen werden zum Gegenstand unserer Aufmerksamkeit; sie werden von dem neuen Subjekt unserer Aufmerksamkeit koordiniert”* (KEGAN 2008, 56f).

Piaget zufolge kommt es am Übergang zur Latenz zur Ausformung neuer kognitiver Fähigkeiten, die es dem Kind erlauben, sich nun mehr an der Realität zu orientieren. Es befindet sich am Übergang vom präoperationalen Stadium hin zum Stadium der ”konkret-operatorischen” beziehungsweise der ”konkret-logischen” Strukturen (TYSON/TYSON 2009, 190).

Piaget postuliert allgemeine Gesetzmäßigkeiten im kindlichen Denken. Bis zum Alter von sieben, acht Jahren ist das Denken des Kindes sehr statisch und das Kind ist nur zur Wiedergabe eines begrenzten Abbildes der Wirklichkeit fähig. Ein Merkmal dieser kindlichen Realität ist das Hervorbringen oberflächlicher, isolierter Aspekte, die nicht zu einem Ganzen zusammengefügt werden. Ab dem siebten Lebensjahr ist es dem Kind jedoch möglich, Zusammenhänge ganzheitlicher zu erfassen. Piaget zufolge hat das operative Erkennen Vorrang vor dem figurativen Denken, also der Vorstellung. Vorstellungsbilder sind jedoch hilfreiche Mittel des Denkens und machen ziemlich genaue Repräsentationen der Welt verfügbar (GINSBURG/OPPER 1998, 216).

Kegan extrahiert die charakteristischen Unterschiede im Denken von Kindern der vor-operativen und konkret-operativen Ebene anhand einer, 1969 durchgeführten Studie von Byler, Lewis und Totman, in der 5000 Kindern unterschiedlichen Alters über ihren Körper und ihre Gesundheit befragt wurden (KEGAN 2008, 59).

Den Ergebnissen der Studie zufolge tendieren Kindergartenkinder, sowie Kinder der ersten und zweiten Klasse, die sich auf der vor-operativen Stufe befinden, zu unbeständigen Aussagen und Vorstellungen. Ihre Fragen und Interessen können sich von einem Augenblick zum anderen ändern. Sie tätigen oft widersprüchliche Aussagen in einem Atemzug und haben diffuse Vorstellungen in Bezug auf das Ursache-Wirkungs Prinzip. Sie orientieren sich gänzlich am Hier und Jetzt, leben also vorwiegend in der Gegenwart (KEGAN 2008, 59).

Im Vergleich dazu sind die Denkvorgänge von etwas älteren Kindern auf der konkret-operativen Stufe wesentlich objektiver. Ihre Antworten beinhalteten konkrete Fähigkeiten, Vorgänge, Veränderungen und Grenzen des eigenen Körpers. Sie loten auf der konkreten Ebene die Grenzen ihrer Welt aus (KEGAN 2008, 60f).

Die Kognitionsforschung befasste sich mitunter in mehreren Forschungsarbeiten mit dem menschlichen Affektgeschehen, wobei Lazarus, Kanner und Folkman mitunter die These vertreten, dass Emotionen das Produkt kognitiver Aktivität sind. Sie lösen sowohl Handlungsimpulse als auch somatische Reaktionsmuster aus (TYSON/TYSON 2009, 143).

## 4.2 Interpersonaler Kontext

Wie die Protokollsequenz verdeutlicht, ist Erinnerung hier kein eingleisiges Geschehen, sondern vollzieht sich in der Interaktion mit einem Gegenüber. Erinnerung wird hier zu einem dynamischen, interaktiven Prozess, der sich in mehrere Richtungen entwickeln kann. In diesem interaktiven Prozess werden Erinnerungselemente, die als Ausgangsbasis dienen, mit kreativen, fiktiven Elementen angereichert. Neue Erfahrungen entstehen. Winnicott spricht in diesem Zusammenhang von einem *”potentiellen Raum als schöpferischem Spannungsbereich”*, in dem sich, sofern Vertrauen und Verlässlichkeit in der Beziehung vorherrschen, kreatives Spiel entfalten und Kultur entstehen kann (WINNICOTT 2006, 124-126). Die Protokollsequenz veranschaulicht, wie sich der Therapeutische Gefährte an den Spielkontext anpasst. Sowohl Fabian als auch der Therapeutische Gefährte agieren Winnicott zufolge kreativ. Winnicott geht an dieser Stelle von einer Überschneidung zweier Spielbereiche aus, Fabians Spielbereich und dem Spielbereich des Therapeutischen Gefährten. Diese Überlappung bildet die Voraussetzung für Kommunikation und Selbstfindung, im Sinne eines Selbstverstehens durch den Anderen. Das bedeutet, nur wenn beide Interaktionspartner sich auf das Spiel einlassen, ist Kommunikation und Selbsterkenntnis durch Feedbackprozesse des Gegenübers möglich (WINNICOTT 2006, 66).

Welche zwischenmenschlichen Prozesse lassen nunmehr in diesem potentiellen Raum ein *”sich Einlassen auf das Spiel”* erkennen?

### 4.2.1 Gemeinsames Affekterleben bei Stern

Hülshoff betrachtet Emotion als mehrdimensionales Geschehen, *”als körperliche[n] Zustand, als seelische Empfindung oder als ein, unser Denken und Handeln bestimmendes Phänomen”*. Affekte sind infolgedessen eng mit der Gedächtnis- und Erinnerungsbildung verknüpft (HÜLSHOFF 2006, 13).

Im zwischenmenschlichen Bereich spricht Stern vom Konzept der *”Affekt Abstimmung”*, das ein gemeinsames Erleben von Gefühlen ermöglicht. Dabei unterscheidet Stern einerseits die diskreten, kategorialen Affekte, wie Trauer, Freude und andererseits *Vitalitätsaffekte*, die vielschichtigeren Affektqualitäten ansprechen wie ein Explodieren oder Abklingen (STERN 2007, 223).

Vitalitätsaffekte finden sich in nahezu jedem Verhalten und bieten sich zur Abstimmung an. Dabei spielt es weniger eine Rolle, *welche* Verhaltensweise gezeigt wird, sondern vielmehr *wie* eine Verhaltensweise, beziehungsweise das gesamte Verhalten generell seinen Ausdruck findet. Mit Hilfe von Vitalitätsaffekten ist es uns möglich, uns aneinander zu orientieren und aufeinander abzustimmen. Dies ist die Grundlage für gemeinsame, innere Erfahrungen (STERN

2007, 224). Hinter Fabians Aussage: *"Stopp, (Pause) da vorne, siehst du!"* verbirgt sich ein solcher Vitalitätsaffekt. Fabian ist wachsam, gespannt. Ich reagiere zunächst mit einem irritierten *"Was, Wo?"*, versuche jedoch gleichzeitig mich seinem Erleben anzugleichen. Die Abstimmung führt zu einer Umgestaltung eines subjektiven Zustandes in Form einer Affektregulierung. Mein subjektiver Zustand passt sich dem Spielkontext an.

#### 4.2.2 Sprachliche Abstimmungsprozesse bei Papoušek

Wechselseitige Abstimmungsprozesse lassen sich nicht nur auf der subtilen Ebene des Affekterlebens erkennen, sondern auch auf der offenkundigeren Ebene der Sprache. Papoušek spricht in diesem Zusammenhang von einer *"Intuitiven elterlichen Didaktik"*, die sich bereits in der *"vorsprachlichen Kommunikation"* erkennen lässt. Damit die Kommunikation zwischen Eltern und Baby gelingen kann, passen sich Eltern im Verlauf der Entwicklung ihres neugeborenen Babys intuitiv immer wieder an das Kommunikationsniveau des Kindes an (PAPOUŠEK 2001, 31). Eltern verfügen demnach über intuitive Kompetenzen und Verhaltensbereitschaften, die in der Kommunikation mit ihrem Baby unbewusst eingesetzt werden, insbesondere Verhaltensanpassungen in Stimme, Mimik und Körpersprache (PAPOUŠEK 2003, 39).

Die Art und Weise der Eltern vor allem mit ihrem wenige Tage oder Wochen alten Baby zu sprechen, beziehungsweise auf die Lautproduktionen ihres Babys zu antworten, bezeichnet Papoušek als *"Ammensprache"*. Sie erfüllt in der Sprachentwicklung und in der interpersonalen Kommunikation vor allem eine didaktische Funktion. In der *"Ammensprache"* verlängern die Eltern ihre Vokale und kreieren daraus simple melodische Muster, so als würden sie dem Baby Sprachmodelle zur Verfügung stellen. Später wird das Baby in Nachahmungsspielen mit der Mutter dazu angeregt, die Modelle der mütterlichen Sprechweise spielerisch nachzuahmen, zu variieren und in neuer Form zu kombinieren (PAPOUŠEK 2003, 43-44).

Im wechselseitigen, spielerischen Sprachdialog schaffen die Eltern Rahmenbedingungen, in denen die prozedurale, kontextbezogene Verwendung von Worten, sowie die anfänglichen deklarativen Fähigkeiten, Objekte zu benennen, unterstützt werden (Papousek, 1994, Papoušek, Papoušek u. Kestermann, 2000). Dieser wechselseitige, spielerische Dialog zwischen Elternteil und Kind legt den Grundstein für die Entstehung einer gemeinsamen Erlebniswelt und einer gemeinsamen Sprache (PAPOUŠEK 2003, 48f).

#### 4.2.3 Bindungsverhalten bei Bowlby

Bowlbys Bindungstheorie zufolge, entwickeln Säuglinge bereits im ersten Lebensjahr ein Bild von ihrer primären Bindungsperson. Durch das Beziehungsverhalten und die Reaktionen der

primären Bindungsfigur ist es dem Säugling in der Interaktion möglich, "innere Arbeitsmodelle" vom Selbst und von der Beziehung zu Anderen zu entwickeln (SPANGLER/ZIMMERMANN 2002, 109).

Das Bindungsverhalten dient dazu, Nähe zur Bezugsperson herzustellen oder aufrechtzuerhalten. Es ist dabei primär (a) durch ein Signalverhalten des Kindes gekennzeichnet, das eine Bezugsperson dazu veranlasst, die Nähe des Kindes zu suchen, (b) ablehnendes Verhalten, das dasselbe Ziel verfolgt, und (c) Verhalten, das körperliche Nähe zur Bezugsperson herstellt. Mit zirka drei Jahren entwickelt das Kind Verhaltensweisen, die eine "zielkorrigierte Partnerschaft" erkennen lassen (FONAGY ET AL. 2008, 131).

In der Protokollsequenz signalisiert Fabian durch sein "Stopp, (Pause), da vorne, siehst du?" und sein "Dort ist der Sternennebel, der wird uns auffressen, wenn wir nicht fliehen", dass er die Aufmerksamkeit und damit auch die Nähe des Therapeutischen Gefährten wünscht. Er bewegt sich körperlich auf den Therapeutischen Gefährten zu, in der Erwartungshaltung, dass der Therapeutische Gefährte mit ihm fliehen möge. Fabians Verhalten in der Protokollsequenz kann aus dieser Perspektive als Bindungsverhalten beziehungsweise als Gemeinsamkeit und Übereinstimmung suchendes Verhalten interpretiert werden.

Aus fortwährenden Interaktionserfahrungen entwickeln sich Bowlby zufolge innere Arbeitsmodelle. Diese Arbeitsmodelle, die als Organisationsinstanz von Bindung dienen, stabilisieren sich im Laufe des Lebens und beeinflussen damit auch den Umgang mit anderen Personen (SPANGLER/ZIMMERMANN 2002, 204). Werden die Gefühlssignale des Kindes von seiner Bezugsperson angemessen wahrgenommen, interpretiert und in angemessener Form beantwortet, was sich am Fallbeispiel durch die Anpassung an den Spielkontext und ein gemeinsames Fliehen vor dem Sternennebel erkennen lässt, baut das Kind ein sicheres "Arbeitsmodell von sich und anderen" auf (SPANGLER/ZIMMERMANN 2002, 149).

Haben sich "innere Arbeitsmodelle" einmal ausgeformt, so Main, sind sie dem Bewusstsein meist nicht zugänglich und tendieren dazu, sich schwer zu verändern. Deshalb ist es in der Kindheit wahrscheinlich nur durch konkrete Erfahrungen und bestimmte Bindungen möglich, diese Bindungsmodelle zu verändern. Trotz der Neigung dieser Modelle, hartnäckig zu bleiben, werden sie nicht als festgelegte Eigenschaft angesehen, sondern als strukturierte Vorgänge, die die Erhaltung und Begrenzung von Informationen gewährleisten (SPANGLER/ZIMMERMANN 2002, 112f).

Fonagy et al. zufolge verfolgen Bindungserfahrungen den Zweck, "das Individuum mit einem mentalen Verarbeitungssystem auszustatten" (FONAGY ET AL. 2008, 129). Und die "Evokationsfunktion der frühen Beziehung könnte...darin bestehen, das Kind mit den Mentalisierungsfertigkeiten auszurüsten, die für ein effizientes Funktionieren in einer an Belastungen und Herausforderungen reichen Welt notwendig sind" (FONAGY ET AL. 2008, 106).



Ein "Sich Einlassen" auf das Spiel, beziehungsweise ein "Mitspielen" wird demnach sichtbar durch Abstimmungs- und Regulierungsvorgänge. Sowohl die gemeinsame Abstimmung im Affekterleben, im sprachlichen Dialog als auch das Bindungsverhalten lassen sich als intersubjektive Vorgänge definieren. Wodurch wird nun gemeinsames Erleben möglich und welche Rolle spielt hier das Response-Verhalten des Therapeutischen Gefährten in zwischenmenschlichen Vorgängen für den Erinnerungsprozess?

Ein sehr wesentlicher Aspekt für die wechselseitige Abstimmung ist die Bereitschaft, sich auf den anderen einzulassen und eine gewisse Sensibilität, die es einem Menschen möglich macht, sich in jemanden hineinzusetzen.

**Empathie** Damasio beschreibt Empathie als die Fähigkeit des Gehirns, spezifische emotionale Körperzustände innerlich zu simulieren. Beobachtet man zum Beispiel einen Unfall, ist es dem Beobachter möglich, dieses Geschehen und die damit verbundenen Emotionen nachzuvollziehen und in gewisser Weise selbst mitzuerleben (DAMASIO 2009, 138).

Diesen Vorgang der inneren Nachahmung verknüpft Damasio mit dem Terminus der "Als-Ob-Körperschleife". Der Begriff des "Als-Ob" wird von Damasio aus dem Grund herangezogen, da im Falle einer inneren Nachahmung unser Gefühl auf einer "fiktiven" beziehungsweise "falschen" Konstruktion und nicht auf einem "realen" Körperzustand beruht. Trotz dieser, von Damasio erwähnten "falschen" Konstruktion kommt es durch diesen inneren Akt des "Sich Vorstellens", "Sich Hineinversetzens", zu einer Veränderung unseres Zustands (DAMASIO 2009, 138f).

Affektives Erleben, das mit der Veränderung dynamischen, inneren Erlebens einhergeht, erfordert Stern zufolge dessen Repräsentation entlang einer zeitlichen Kontur. Geht man, wie Stern von "*temporalen Gefühlsgestalten*" (STERN 2007, 112) aus, die aufgrund ihrer zeitlichen Dimension eine inhärente narrative Struktur vermuten lassen, so kann auch im Zusammenhang mit empathischen Vorgängen eine narrative Struktur angenommen werden. Breithaupt geht davon aus, dass Empathie in entscheidendem Maße narrativ geprägt ist (STEININGER/BASSELER 2011, 110).

Fonagy et al. diskutieren an dieser Stelle einen, sich sukzessive entwickelnden "*interpersonalen Interpretationsmechanismus*" im Gehirn, der ein affektives und kognitives Hineinversetzen und Interpretieren der Zustände anderer Menschen, im Unterschied zu den eigenen ermöglicht. Dieser Mechanismus befähigt den Menschen einerseits zu einem emotionalen Hineinversetzen in eine andere Person und ermöglicht ihm andererseits ein Reflektieren, ein Nachdenken über die eigenen inneren Zustände und die anderer Menschen. Empathie bedeutet demnach, "*die Perspektive eines anderen Menschen einzunehmen und dessen inneren, emotionalen Zustand zu erschließen und zu einem gewissen Grad selbst mitzuempfinden*" (FONAGY ET AL. 2008, 145).

Dieser hypothetische Mechanismus beruht Fonagy et al. zufolge auf einer neuronalen Struktur im Gehirn, die soziale Informationen verarbeitet und stellt die Grundlage der Fähigkeit zur Reflexion oder Mentalisierung dar. Dabei lernt sich das Kind im Verlauf seiner Entwicklung als empfindendes, mentales Wesen kennen, dessen mentale Zustände sich von denen anderer unterscheiden. Die Fähigkeit zur Reflexion entwickelt sich dabei aus den frühen Beziehungen heraus (FONAGY ET AL. 2008, 133f).

Die neuronale Grundlage für den Vorgang der Empathie bildet die Entdeckung der "Spiegelneurone" (DAMASIO 2009, 138f).

**Spiegelneurone** In den 90er Jahren machten die beiden Neurowissenschaftler Vittorio Gallesse und Giacomo Rizzolatti im Zuge empirischer Tierversuche die phänomenale Entdeckung der "Spiegelneurone". Im Zentrum ihres Forschungsvorhabens stand die Erforschung der Eigenschaften spezifischer Nervenzellen, die sich bei bestimmten Handlungsaktionen wie zum Beispiel beim Schälen einer Banane, des Tieres biochemisch entluden. Mithilfe eines Oszilloskops beobachteten die Forscher die Neuronentätigkeit im Gehirn des Tieres (ZABOURA 2009, 58f).

Rein zufällig machten die Neurowissenschaftler in einer Versuchspause die Beobachtung, dass genau jene Neuronen, die sich bei motorischen Aktionen entluden, dies auch dann taten, wenn das Tier den Forscher bei einer Aktion nur beobachtete. Diese Zellen schienen also Resonanzkörper zu sein, die äußere motorische Aktionen innerlich nachvollziehen und in der Beobachtung identifizieren oder imitieren konnten. Das bedeutet, dass allein die Beobachtung einer Handlung oder im weiteren Sinn eines Zustands ein "symmetrisches Miterleben" des Beobachtenden möglich macht. Der Beobachter kann sich in den Zustand des Anderen buchstäblich hineinversetzen (ZABOURA 2009, 59-61).

Im Gegensatz zum Tier ist der Mensch mit einem weitaus weitläufigeren und komplexeren Resonanzsystem ausgestattet. Überträgt man die Forschungserkenntnisse auf zwischenmenschliche Vorgänge, so würde das bedeuten, dass im Gehirn eines Menschen, der einen anderen Menschen gerade dabei beobachtet, wie er sich Kaffee einschenkt, genau jene Neuronen abgefeuert werden, die aktiv werden würden, wenn er sich selbst Kaffee einschenken würde. Das Beobachtete wird innerlich mit bereits Erfahrenem abgeglichen. Damit es jedoch bei einem inneren Nachvollziehen des Gesehenen bleibt, tritt hier ein "*neuronaler Sperrmechanismus*" in Gang, der verhindert, dass die beobachtete Situation körperlich ausgeführt wird (ZABOURA 2009, 65f).

Eine weitere Besonderheit der "Spiegelneurone" besteht darin, dass sie nur imstande ist, jene Aktionen nachzuvollziehen, die bereits im Handlungsrepertoire des Beobachters vorhanden sind. Demnach führen diese Neuronen zwar nicht zur Entwicklung neuer Fertigkeiten des Betrachters, fungieren jedoch als Spiegel und greifen auf bereits vorhandene individuelle

Erfahrungen zurück, um diese im interaktiven Rahmen abzugleichen. Dieses neuronale Resonanzsystem besitzt demnach einen interpersonellen, intersubjektiven Charakter, der *"sich in einer internen offline verlaufenden Simulation einer beobachteten Handlung zeigt"* (ZABOURA 2009, 67-69).

Zaboura betont die Bedeutung der "Spiegelneurone" für eine kommunikative Intersubjektivität, denn *"durch körperliche Gesten werden 'bedeutungsvolle' Inhalte ohne ein anteiliges, aktives Bewusstsein übermittelt: Ein interpersoneller Raum ist eröffnet, der sich aus der internen Repräsentation und dem Abgleich zwischen dieser und dem Repertoire eigener Aktionen speist"* (ZABOURA 2009, 69).

In diesem Sinne kann Fonagys hypothetisches Modell eines *"interpersonalen Interpretationsmechanismus"* und die Entdeckung der "Spiegelneurone" als neurowissenschaftliche Grundlage für intersubjektive, affektive und kognitive Verstehensprozesse herangezogen werden.

**Die Rolle des "Mitspielens"** Welche Rolle spielt nunmehr die Reaktion des Therapeutischen Gefährten, die ein Anpassen an den Spielkontext und somit ein *"Mitspielen"* erkennen lässt? Fonagy et al. zufolge ist die Selbstentwicklung ein interpersonaler Entwicklungsprozess, der in einer *"Interaktion mit den Innenwelten"* anderer Personen besteht. Das Selbstverstehen des Kindes als mentales Wesen beruht dabei auf liebevoller Zuwendung und Feedback einer Bezugsperson, durch die das Kind zunächst einmal lernt zwischen einem "wahrnehmenden" Modus des Erlebens und einem "sich vorstellenden" Erlebensmodus zu unterscheiden, beide zu akzeptieren und schließlich beide Erlebensmodi innerhalb des Selbst zu integrieren (FONAGY ET AL. 2008, 271).

Das Kind braucht Fonagy et al. zufolge *"einen Erwachsenen – oder auch ein älteres Kind –, der 'mitspielt', damit es seine Phantasie oder Idee durch diesen Anderen repräsentiert sehen kann; dies ist die Voraussetzung dafür, daß es sie reintrojizieren und als Repräsentanz seines eigenen Denkens benutzen kann"* (FONAGY ET AL. 2008, 271).

Die Reaktion beziehungsweise das Feedback des Therapeutischen Gefährten, ermöglicht es Fabian demzufolge *"seine augenblicklichen mentalen Zustände wahrzunehmen", "sie im Denken und Fühlen des Objekts repräsentiert zu sehen" und "den Rahmen wahrzunehmen, den die normalerweise an der äußeren Realität orientierte Perspektive des Erwachsenen repräsentiert"* (FONAGY ET AL. 2008, 271).

Durch das Eintauchen des Therapeutischen Gefährten in die Spielwelt des Kindes in Form eines spielerischen *"so-tun-als-ob"* wir gemeinsam vor dem Sternennebel fliehen, ermöglicht dem Kind, diese Als-Ob-Haltung zu erkennen, und damit zu begreifen, dass dieses Szenarium nur gespielt ist. Der Therapeutische Gefährte spiegelt dem Kind in seiner Reaktion seine eigenen

gespielten Gefühle und Gedanken wieder, die das Kind schließlich verinnerlichen, beziehungsweise repräsentieren kann. Auf dieser Basis kann das Kind *”die Repräsentation seiner inneren Realität durch die Mutter als Ausgangsbasis für sein eigenes symbolisches Denken benutzen, das heißt für die Repräsentation seiner eigenen Repräsentationen”* (FONAGY ET AL. 2008, 271f).

### 4.3 Umwelt- und Kulturkontext

Die Protokollsequenz veranschaulicht, inwiefern Umweltreize einerseits zu einem Abruf von Erinnerung führen und andererseits eine Anregung für das Kreieren narrativer Fiktionen darstellen. Wenig augenscheinlich ist jedoch der soziale und kulturelle Kontext in dem Erinnerung stattfindet.

Wie, wann, warum und welche Erinnerungen abgerufen und mitgeteilt werden, hängt zum Teil auch von gesellschaftlichen Normen und Richtlinien ab. Das Gedächtnis entwickelt sich durch das Erlernen von *”Erinnerung”*. Bereits in der Kindheit lernen wir durch Erinnerungsgespräche, welche Gedächtnisinhalte zu welchem Zeitpunkt akzeptiert und welche weniger akzeptiert sind. Wir lernen, dass es gewisse soziale und gesellschaftliche Erinnerungsräume gibt.

Das gemeinsame Einnehmen von Mahlzeiten als kleiner Ausschnitt des eigentlich sehr weitreichenden kulturellen Einflusses kann nun einerseits einen Rahmen bieten, in dem sich die Anwesenden gegenseitig anschweigen, oder ein Ort des gemeinsamen Erinnerungsaustauschs sein. Zudem können Erinnerungsinhalte beim Essen variieren von oberflächlichen bis tiefgründigen Themen, je nachdem in welchem sozialen, aber auch religiösen Kontext ein Kind aufwächst.

Betrachtet man Erinnerung als ein Produkt kommunikativer Beziehungserfahrungen und im weiteren Sinn als Ergebnis kulturellen Austauschs, so kann der Konzeption des individuellen, kognitiven Gedächtnisses das Konzept des kollektiven Gedächtnisses gegenübergestellt werden. Das zentrale Interesse sozio-kultureller Betrachtung liegt dabei auf der Erforschung der Wechselbeziehung zwischen dem Einzelnen und seiner sozio-kulturellen Umgebung (ERLL 2005, 16). Was kann nun unter dem Konzept des kollektiven Gedächtnisses verstanden werden?

#### 4.3.1 Exkurs: Kollektives Gedächtnis

Der Soziologe Maurice Halbwachs begann in den 1920ern sich mit der Erforschung des kollektiven Gedächtnisses zu befassen. Seine grundlegenden Annahmen zum kollektiven Gedächtnis lassen sich in drei zentrale Bereiche unterteilen.

Er geht zum einen von einem individuellen Gedächtnis aus, das sozial geprägt ist. Halbwachs Grundgedanke *”sozialer Bezugsrahmen”*, auf die jedes Individuum zurückgreifen muss, macht die kollektiven Anteile der individuellen Erinnerung deutlich. Mit *sozialen Bezugsrahmen* meint er vor allem den Menschen als soziales Wesen, denn ohne ein Gegenüber wäre es dem Individuum nicht möglich, kollektive Phänomene wie Gebräuche oder Sprache zu erlernen (ERLL 2005, 14f).

Als Teil unterschiedlicher, sozialer Gruppen, wie Familie oder Schule, haben wir Anteil an einer gemeinsamen, symbolischen Ordnung, die wir im kommunikativen Austausch mit anderen Menschen erwerben. In der Interaktion werden sowohl Faktenwissen, kollektive Raum- und Zeitvorstellungen, als auch Erfahrungs- und Denkströmungen vermittelt. In diesem Sinne leiten sich aus den sozialen Rahmenbedingungen bestimmte kognitive Schemata ab, die unsere Erinnerung und unsere Wahrnehmung in eine bestimmte Richtung zu lenken, imstande sind (ERLL 2005, 15). Soziale Bezugsrahmen, oder *”Cadres sociaux bilden also den umfassenden, sich aus der materialen, mentalen und sozialen Dimension kultureller Formationen konstituierenden Horizont, in den unsere Wahrnehmung und Erinnerung eingebettet ist”* (ERLL 2005, 15).

Weiters differenziert er unterschiedliche Ausformungen kollektiver Gedächtnisse, wie das Familiengedächtnis, das gemeinschaftliche Gedächtnis einer religiösen Gruppe, oder die Erinnerungskultur spezifischer, sozialer Gruppen. Das Familiengedächtnis zum Beispiel bezeichnet Halbwachs als intergenerationelles Gedächtnis, das bei der letzten Erinnerung des ältesten Mitglieds einer Gruppe endet. Dabei kommt es zu einem lebhaften Austausch von Erinnerung zwischen den Generationen. Das kollektive Gedächtnis ist kein Spiegelbild der Vergangenheit, sondern orientiert sich an den gegenwärtigen Belangen und Bedürfnissen der Gruppe und arbeitet deshalb sehr rekonstruktiv und selektiv (ERLL 2005, 16f).

Schließlich trennt Halbwachs das Generationengedächtnis von der Zeitgeschichte, denn Gedächtnis und Geschichte sind seiner Ansicht nach unvereinbar. Es handelt sich hierbei um *”den Bereich des kollektiv konstruierten Wissens über eine ferne Vergangenheit und seiner Überlieferung durch Traditionsbildung”* (ERLL 2005, 16f).

Halbwachs Definition eines kollektiven Gedächtnisses ist demzufolge sehr weitgreifend und reicht vom sozial geprägten, individuellen Gedächtnis über das kollektive Generationengedächtnis bis hin zur Zeitgeschichte als kollektiv geformtes Wissen. Ein Mangel an begrifflicher Differenzierung kann hier leicht Anlass zur Kritik geben. In diesem Sinne soll das kollektive Gedächtnis nun differenzierter betrachtet werden.

### 4.3.2 Exkurs: Kulturelles Gedächtnis

Die beiden Wissenschaftler Jan und Aleida Assmann greifen in ihrer Konzeptbildung des kulturellen Gedächtnisses in vielerlei Hinsicht die Erkenntnisse Halbwachs zum kollektiven Gedächtnis auf. Im Unterschied zu Halbwachs differenzieren die beiden Forscher zwei wesentliche Teilbereiche des kollektiven Gedächtnisses, nämlich das kommunikative und das kulturelle Gedächtnis. Sie argumentieren, dass zwischen kollektiver Gedächtnisbildung, die auf alltäglicher, zwischenmenschlicher Kommunikation beruht und kollektiver Gedächtnisformung, die sich auf kulturelle, symbolträchtige Objektivationen stützt, eine qualitative Differenz besteht. In diesem Sinne versuchen die beiden Forscher, die beiden Gedächtnisrahmen klar voneinander abzugrenzen (ERLL 2005, 27).

**Kommunikatives Gedächtnis** Kommunikative Gedächtnisinhalte bilden sich durch alltägliche, zwischenmenschliche Interaktionen und beinhalten Erzählungen über die Erlebnisse und Erfahrungen eines Gesprächspartners aus Gegenwart und Vergangenheit (vgl. Welzer 2005). Der Zeithorizont, in dem kommunikative Erinnerungen entstehen, wird von den Forschern auf 80-100 Jahre begrenzt. Die Inhalte dieser Gedächtnisform sind nicht festgeschrieben, sondern ihre Bedeutung kann im Zuge wiederholter Erzählung von Erinnerung eine Veränderung erfahren. Die beiden Wissenschaftler ordnen das kommunikative Gedächtnis dem Gegenstandsfeld der *"Oral History"* zu (ERLL 2005, 28).

**Kulturelles Gedächtnis** Das kulturelle Gedächtnis beinhaltet, im Gegensatz zum kommunikativen feste, inhaltliche Bestandteile und Sinngehalte, zu deren Interpretation und Kontinuierung Spezialisten herangezogen werden müssen. Kulturelle Gedächtnisinhalte reichen in die ferne Vergangenheit zurück und sind vergegenwärtigte, an festgelegte Objektivationen gebundene, zeremonialisierte Erinnerungen. Zwischen der Zeitspanne des kommunikativen und kollektiven Gedächtnisses jedoch, befindet sich eine Lücke oder *"floating gap"* (ERLL 2005, 28).

Auf der Basis sozialwissenschaftlicher Erkenntnisse, dass sich das menschliche Gedächtnis im kommunikativen Austausch entwickelt, in Verbindung mit aktuellen neurowissenschaftlichen Erkenntnissen entwickeln Markowitsch und Welzer eine Gedächtnistheorie, die das Vorhandensein unterschiedlicher Gedächtnissysteme annimmt.

Fasst man die einzelnen Kontextbereiche und ihre mögliche Bedeutung noch einmal zusammen, so kann zunächst festgestellt werden, dass bereits die *"Erinnerungsleistung"* an sich, kontextabhängig ist. Je ähnlicher die ursprüngliche, erinnerte Episode der gegenwärtigen Situation ist, und je mehr übereinstimmende visuelle, emotionale, auditive oder kinästhetische Attribute in der gegenwärtigen Situation vorhanden sind, desto wahrscheinlicher kommt es zum

Abruf der ursprünglichen Erinnerung. Jeder Abruf von Erinnerung ist mit einer Neubewertung und Neueinspeicherung verbunden. Dabei spielen unterschiedliche, kontextuelle Bereiche und Ebenen eine bedeutende Rolle sowohl für den Abruf, den darauf folgenden kreativen, interaktiven Prozess, als auch für eine Neubewertung von Erinnerung und für das Ausmaß, in dem Erinnerung durch einen kreativen Akt des Bewusstseins mit fiktiven Elementen angereichert wird. Zu diesen Kontextbereichen zählen der intrapersonale Bereich, der den gegenwärtigen Entwicklungsstand, Entwicklungsfähigkeiten, -aufgaben, und -potentiale in den Blick nimmt, der interpersonale Bereich, der zwischenmenschliche Erinnerungsebenen fokussiert, sowie der Umwelt- und Kulturkontext, der die Umwelt und damit auch kulturelle Komponenten als Auslöser für Erinnerungen und Anreiz für das Konstruieren narrativer Fiktionen erfasst.





## Kapitel 5

# Zwischen evoziertem Dialog und narrativem Dialog

Das folgende Kapitel befasst sich mit der Entstehung beziehungsweise der Repräsentation des zwischenmenschlichen Dialogs und relevanten Konzepten, die im Interaktions- und Kommunikationsgeschehen für die Organisation und Reorganisation des Selbst eine Rolle spielen. Spitz versteht den Dialog zwischen Mutter und Kind als eine Form der Gegenseitigkeit. In seiner archaischen Form besteht er aus einem kontinuierlichen, wechselseitigen Aktions- und Reaktionsverhalten aus dem letztlich der verbale Dialog hervorgeht. Der eigentliche Dialog spielt sich demnach einerseits auf einer nonverbalen, andererseits auf einer verbalen Ebene ab. Die treibende Kraft hinter dem Dialog stellen die Gefühle dar (SPITZ 1976, 64-67). Was Spitz unter dem archaischen Dialog versteht, findet sich bei Stern im wechselseitigen Interaktionsgeschehen zwischen Mutter und Säugling wieder. Stern bezeichnet das Wesen der Interaktion auf der Ebene der Erinnerung sehr treffend als *„Schauplatz für die Inszenierung der Repräsentationen“* sowohl des Säuglings als auch der Bezugsperson. In diesem Sinne fällt der Interaktion die Rolle der Brückenbildung zwischen den diversen Repräsentationen des Säuglings und denen der Mutter zu (STERN 1998, 77).

**Verhaltensprädispositionen** Die Kommunikation zwischen Mutter und Kind basiert Spitz zufolge von Geburt an auf abgestimmten Verhaltensweisen. Dabei nimmt die Mutter eine diatrophische, stützende Haltung ein und das Kind in Ergänzung dazu eine anaklitische, anlehrende Haltung. Spitz beschreibt die mütterliche, diatrophische Haltung als *„verstärkte Fähigkeit, die anaklitischen Bedürfnisse des Kindes sowohl bewußt wie unbewußt wahrzunehmen und einen Drang zu verspüren, diesen Bedürfnissen abzuhelpfen“* (SPITZ 1976, 66).

In ähnlicher Weise sprechen Vertreter der Bindungstheorie vom Bindungsverhalten des Menschen. Demnach ist sowohl der Säugling als auch die Bezugsperson mit einem Verhaltensrepertoire ausgestattet, das den Beziehungsaufbau gewährleistet. Das Signalverhalten des Kindes, zu dem auch das Weinen zählt, weckt in der Betreuungsperson ein Pflegeverhalten, ein

Bedürfnis, das Kind zu umsorgen. Bezugsperson und Säugling agieren komplementär in einem grazil aufeinander abgestimmten Kommunikationssystem (FREMME-BOMBIK 2002, 109).

Papoušek spricht dabei von angeborenen, intuitiven mütterlichen Verhaltensbereitschaften, als sensitive, kommunikative Kompetenz, sich auf die Bedürfnisse des Säuglings abzustimmen (PAPOUŠEK 2001, 38f). Komplementär dazu, verhält sich in der vorsprachlichen Kommunikation die Lernfähigkeit und Lernbereitschaft des Neugeborenen. Aus dieser Perspektive kann die Mutter-Säugling-Kommunikation als "didaktisches System" betrachtet werden, in dem sich die Mutter im jeweiligen Entwicklungsstadium auf das Kommunikationsniveau des Kindes abstimmt und durch intuitive "didaktische Interventionen" die kognitive und sprachliche Entwicklung des Säuglings unterstützt (PAPOUŠEK 2001, 32).

## 5.1 Merkmale interpersonaler Repräsentationen

Im Hinblick auf die Entstehung und Beschaffenheit frühkindlicher Repräsentationen verweist Stern auf die wesentliche Unterscheidung zwischen "Repräsentationen physikalischer Vorgänge" und "Repräsentationen subjektiver interpersonaler Vorgänge" und bezeichnet letzteres in seiner generalisierten Form als "Schema-des-Zusammenseins-mit-einem-Anderen" (STERN 1998, 103ff).

Reale, physikalische Ereignisse der unbelebten Welt werden Stern zufolge vorwiegend affektneutral, so repräsentiert, wie sie sind. Im Gegensatz dazu sind interpersonale, subjektive Erlebnisse, aufgrund ihrer Psychodynamik immer affektiv besetzt und werden nicht analog zum realen Geschehen repräsentiert (STERN 1998, 103).

Durch wiederholte, interaktive Erfahrungen bildet der Säugling "Repräsentationen eines generalisierten oder prototypischen Geschehens" aus. Diese Repräsentationen werden im Zusammensein mit dem Anderen gebildet, demnach, so Stern, beinhalten sie weder "Objekte noch Bilder oder erworbenes Wissen. Sie betreffen vielmehr interaktive Erfahrungen. Phantasien und imaginäre Ausgestaltungen und Erweiterungen stellen demzufolge spätere Bearbeitungen dar" (STERN 1998, 104).

Repräsentationen, die im zwischenmenschlichen Zusammensein entstehen, sind Stern zufolge keine Introjekte oder Internalisierungen, sondern entstehen vielmehr im Inneren des Menschen (STERN 1998, 104).

Gelebte, interaktive Erfahrung beinhaltet unterschiedliche Elemente wie Wahrnehmungen, sensorische Eindrücke, Affekte, Gedanken sowie weitere kontextuelle Elemente. Die Repräsentation von Interaktionsgeschehen ist demzufolge weit komplexer und erfordert ein umfassenderes Konzept ihrer Repräsentation als Repräsentationen unbelebter Vorgänge (STERN 1998, 104f).

Die Konzeption einer Interaktionsrepräsentanz oder eines *”Schema-des-Zusammenseins-mit-einem-Anderen”* muss Stern zufolge also einerseits all diese unterschiedlichen Elemente in einer Form integrieren und andererseits gewährleisten, dass jeder einzelne Bestandteil dieser Erfahrung, wie zum Beispiel eine sensorische Wahrnehmung oder ein Affekt, separat repräsentiert werden kann (STERN 1998, 105).

## 5.2 Repräsentationsmodelle des Dialogs

An dieser Stelle sollen zwei zentrale Konzepte für die Repräsentation von Interaktionserfahrungen vorgestellt werden, einerseits Sterns *”Schemata-des-Zusammenseins-mit-einem-Anderen”* oder auch RIGs (Representations of Interactions that have been Generalized) genannt und andererseits die *”inneren Arbeitsmodelle”* von Bowlby.

### 5.2.1 Schema-des-Zusammenseins-mit-einem-Anderen

Stern zufolge erfordert die Komplexität einer subjektiven, interaktiven Erfahrung eine umfassendere Konzeption ihrer Repräsentation. Stern geht davon aus, dass zumindest sechs unterschiedliche Repräsentationsformen am Aufbau eines *”Schema-des-Zusammenseins-mit-einem-Anderen”* beteiligt sind. Gängige Formen sind dabei Perzepte, wie visuelle oder akustische Wahrnehmungen, die sich aufgrund spezifischer Wahrnehmungsschemata bilden, Konzepte, wie Symbole oder Worte, die auf der Basis konzeptueller Schemata entstehen, sensomotorische Operationen, zu denen kinästhetische und taktile Erfahrungen zählen, die sensomotorischen Schemata zugrunde liegen und Skripte, die das Erleben eines zeitlich strukturierten Ereignisses ermöglichen. In Ergänzung zu diesen geläufigen Modellen fügt Stern noch zwei Modelle hinzu, nämlich *”ein Grundmodell zur Repräsentation von Affekten und ein Modell zur Repräsentation der gesamten Erfahrung als bedeutungsvollem Ereignis”* (STERN 1998, 105f). Stern äußert die Annahme, dass all diese unterschiedlichen Schemata sich parallel und simultan, unabhängig voneinander, in vermutlich unterschiedlichen neuronalen Netzwerken aufbauen, aber trotzdem miteinander verbunden bleiben (STERN 1998, 113).

### Affekt-Schemata

Stern zufolge können Affekte nicht, wie andere psychische Phänomene behandelt werden, die eher statisch konzipiert sind, da sie nur in einem zeitlichen Ablauf erlebbar sind. Die sequentielle Inszenierung von Motiven ist gleichzeitig verbunden mit einer Veränderung des affektiven

Niveaus im Verlauf dieser Inszenierung. Anfängliche Motivation, Lustempfinden, oder Erregungsniveau unterliegen bis zum Ende einer Veränderung. Diese Niveauveränderungen vollziehen sich entlang einer zeitlichen Kontur in Form einer Kurve. Erst diese zeitlichen Konturen liefern das Gerüst, das eine Repräsentation von affektiven Erfahrungen erst möglich macht (STERN 1998, 108). Stern spricht hier von einer *"temporalen Gefühlsgestalt"*, die als einheitliche affektive Erfahrung gesehen werden kann, die in komplexere und längere Gefühlsgestalten eingebettet werden kann (STERN 1998, 112).

Als Beispiel in der Interaktion zwischen Elternteil und Kind nennt Stern die sogenannten Spannungsspiele, die in ihrem Verlauf immer wieder auf einen Spannungshöhepunkt zusteuern und schließlich am Ende wieder abfallen. Beim "Guck-Guck-Da" Spiel, einer Form des "Versteck-Spiels" hält sich die Mutter die Hände vor das Gesicht, um sie dann mit dem spannungsgeladenen Ausspruch *"Guck-Guck-Da"* auseinander zu nehmen. Wenn das Kind schließlich zu lachen beginnt, so Stern, erzeugt *"die subjektive Kontur an- und abschwellender Wogen der Erregung, Spannung und Lust die affektive Erfahrung des Babys. Der rein zeitliche Rhythmus wurde um eine Art Bedeutung in Form einer Gefühlsgestalt erweitert"* (STERN 1998, 109).

Die temporale Gefühlsgestalt stellt Stern zufolge ein *"plausibles Modell der Repräsentation affektiver Erfahrung"* dar (STERN 1998, 112).

### **Protonarrative Hülle**

Die Konzeption der protonarrativen Hülle, als sechstes Schema, stellt Stern zufolge die Antwort auf die Frage nach der Verknüpfung einzelner Attribute einer Interaktionserfahrung in eine kohärente, einheitliche Erfahrung dar (STERN 1998, 113). Die protonarrative Hülle ist sowohl Zeithülle als auch Ereignishülle, die als Behälter oder Schmelztiegel der einzelnen Interaktionsattribute dient (STERN 1998, 116). Stern geht davon aus, dass der Säugling von Geburt an mit einem intuitiven Repräsentationssystem ausgestattet ist, das absichtsvolles, zielgerichtetes Handeln auf primitive Weise verstehen kann. Zwischenmenschliche Erfahrungen könnten dabei *"direkt in Bedeutungsbegriffen wahrgenommen und verstanden werden"* und werden vom Säugling nach dem Prinzip der Intentionalität beurteilt, während unbewegte Objekte nach kausalen Kriterien bewertet werden (KÖHLER 1998, 164). Wird ein Motiv im Rahmen einer interaktiven Situation inszeniert, so ist dieser Vorgang mit einem zeitlichen Spannungsverlauf gekoppelt, der einer narrativen Struktur ähnelt, die gekennzeichnet ist durch eine Ausgangssituation, eine Krise und eine Lösung dieser Krise. Stern betont hier die Bedeutung der Verknüpfung der zeitlichen Verlaufskurve eines Affekts und dem zeitlichen Spannungsverlauf der narrativen Struktur (KÖHLER 1998, 165).

Macht der Säugling wiederholt dieselbe spezifische Erfahrung im Zusammensein mit einem anderen, so kommt es zur Ausbildung der einzelnen Grundschemata wie *”sensomotorische, perzeptuelle und konzeptuelle Schemata, Gefühlsgestalten, Skripte sowie die globale protonarrative Hülle”*, die zusammen genommen, ein Netzwerk bilden. Der Terminus *Schema-des-Zusammenseins-mit-einem-Anderen* oder kurz *Schema-des-Zusammenseins* bezieht sich auf die Repräsentation sich wiederholender, interpersonaler, episodischer Erfahrungen, die generalisiert wurden (STERN 1998, 119). Es beinhaltet in diesem Sinne nicht das tatsächliche Geschehen, sondern eine Abstraktion sich wiederholender Erfahrungselemente und das Ausbilden einer damit einhergehenden, antizipatorischen Erwartungshaltung (KÖHLER 1998, 163). Das *Schema-des-Zusammenseins-mit-einem-Anderen* entspricht Stern zufolge einer RIG oder *Representation of Interaction that has been Generalised*, wobei ersteres aus der vermuteten, subjektiven Perspektive des Säuglings und letzteres aus der Erwachsenenperspektive konzipiert wurde (STERN 1998, 119). Diese *Schemata-des-Zusammenseins* oder auch RIGs sind keine spezifischen Erinnerungen. Sie bilden vielmehr als abstrahierte, episodische, prototypische Erinnerungen an Beziehungserfahrungen die Grundeinheit des Episoden-Gedächtnisses, das als dynamisches Gedächtnissystem eine fortwährende *”Katalogisierung und Neu-Katalogisierung, Organisation und Reorganisation von Gedächtnisinhalten”* erlaubt (STERN 2007, 144). Stern bezeichnet diese RIGs auch als basale Bausteine von Bowlbys Konzeption der inneren Arbeitsmodelle (STERN 2007, 165).

### 5.2.2 Bindungsschemata

Bowlby geht davon aus, dass die Mutter-Säuglingsinteraktion ein fein aufeinander abgestimmtes Bindungssystem darstellt. Die Interaktion wird durch das Bindungsverhalten beider Parteien geprägt, wobei der Säugling sich durch sein Signalverhalten intuitiv die Nähe der Mutter sichert, die ihrerseits wieder mit intuitiven, mütterlichen Verhaltensbereitschaften ausgestattet ist, um den Säugling zu versorgen. Über dieses Bindungsverhalten und den Response der Bindungspersonen bildet der Säugling Bindungsrepräsentationen von sich selbst und den Bindungspersonen aus, die Bowlby als *”innere Arbeitsmodelle”* oder *”inner working models”* bezeichnet (FREMME-BOMBIK 2002, 109). Bindungsschemata entstehen demnach aus eigenen Erfahrungen und Erlebnissen mit einer Bezugsperson, aufgrund von interpersonalen Handlungen und den Konsequenzen dieser Handlungen. *”Das Bindungsmodell über eine bestimmte Person”*, so Fremmer-Bombik, *”reflektiert also nicht ein objektives Bild dieser Person, sondern die Repräsentation der Geschichte der Responsivität der Bindungsperson bezüglich der Handlungen und Absichten des Kindes zusammen mit und bezogen auf diese Bindungsperson”* (FREMME-BOMBIK 2002, 111).

Der Aufbau innerer Arbeitsmodelle basiert auf Organisationsprinzipien wie dem Schema, das, basierend auf Repräsentationen vergangener Erfahrungen, die Bewertung neuer Erfahrun-

gen erlaubt und dem Skript, das als prozedurales und deklaratives Wissen über bestimmte Ereignisabläufe, die Bewertung bestimmter Situationen gewährleistet und das gegenwärtige, situative Verhalten beeinflusst (ZIMMERMANN 2002, 221f). Eine der wichtigsten Aufgaben dieser Schemata besteht Bowlby zufolge darin, Geschehnisse der wirklichen Welt zu antizipieren beziehungsweise vorwegnehmen und damit auch zukünftige Ereignisse planen zu können (FREMME-BOMBIK 2002, 109).

Dieses Modell kann als basale Organisation von Erwartungshaltungen, sowie damit verknüpften Gefühlen verstanden werden. Das Kind lernt, im Hinblick auf zukünftige Situationen, Erwartungshaltungen zu entwickeln. Unterschiedliche Erfahrungen mit einer Bindungsperson werden dabei in ein kompaktes Gesamtmodell integriert. Dieses Modell beinhaltet Bowlby zufolge jedoch keine passiven, unbeweglichen, aus der Vergangenheit stammenden Introjektionen, sondern besteht in einer aktiven, beweglichen Konstruktion, die veränderbar und damit neustrukturierbar ist. Sobald sich organisierte Modelle ausgebildet haben, ist eine Neukonstruktion jedoch schwer, aufgrund ihrer Resistenz gegen extreme Veränderungen und ihrem unbewussten Wirken (FREMME-BOMBIK 2002, 110f).

**Merkmale innerer Arbeitsmodelle** Bowlby, Main und weitere Bindungsforscher gehen davon aus, dass Säuglinge von Anfang an aufgrund unterschiedlicher Erlebnisse mit unterschiedlichen Betreuungspersonen mehrere Arbeitsmodelle entwickeln. Jedoch, so Main, manifestieren sich die unterschiedlichen Beziehungserfahrungen in wenigen Beziehungsmodellen, da sich die Reaktionsmöglichkeiten auf das Bindungsverhalten eines Kindes beschränken. Main formuliert in diesem Sinne spezifische Merkmale innerer Arbeitsmodelle (FREMME-BOMBIK 2002, 111f).

Main geht davon aus, dass innere Arbeitsmodelle höchstwahrscheinlich ein Produkt generalisierter Erlebnisrepräsentationen sind und als geistige Repräsentationen, sowohl kognitive Elemente als auch affektive Elemente beinhalten. Sie sind Teil von Verhaltenssystemen, wirken also an der Ausformung innerer Regelsysteme mit und nehmen Einfluss auf Verhalten, Motivation, Aufmerksamkeit und Gedächtnis (FREMME-BOMBIK 2002, 112).

Arbeitsmodelle formen sich aufgrund bindungsrelevanter Erfahrungen aus. Kinder, die in ihrem Versuch, Nähe zu einer Bezugsperson aufzubauen, ständig zurückgewiesen oder enttäuscht werden, bilden ein anderes Arbeitsmodell aus als jene Kinder, die in ihrem Vorhaben bestärkt werden. Da die Definition von Erlebnisrepräsentationen sowohl das kindliche Bemühen als auch damit verbundene Konsequenzen beinhaltet, kann davon ausgegangen werden, dass sich Arbeitsmodelle auch in Abwesenheit der Bezugsperson verändern können. Bereits mit 12 Monaten können individuelle Unterschiede im Bindungsverhalten des Kindes festgestellt werden. (FREMME-BOMBIK 2002, 112).

Sobald sich bestimmte Arbeitsmodelle einmal ausgeformt haben, neigen sie außerhalb des Bewusstseins dazu, sich schwer zu verändern. Main geht davon aus, dass es nur durch tatsächliche, neue Erfahrungen möglich ist, so ein Bindungsmodell zu verändern. Sie postuliert, sobald das Kind kognitiv soweit entwickelt ist, über sich selbst und seine Gedanken nachzudenken, können bereits bestehende Arbeitsmodelle bewusst verändert werden (FREMNER-BOMBIK 2002, 112f).

## 5.3 Aktivierung von Gedächtnisrepräsentanzen

Im gegenwärtigen Dialoggeschehen spielen bereits erlernte Interaktionserfahrungen, Beziehungsmodelle und damit einhergehende Erwartungshaltungen, Verhaltenstendenzen beziehungsweise Verhaltensmuster eine aktive Rolle. Wie bereits erwähnt, beeinflussen diese Gedächtnisrepräsentanzen durch ihre Aktivierung das gegenwärtige kognitive und affektive Interaktionsgeschehen. Zwei zentrale Konzepte, "Freuds Konzept der Übertragung" und das "Konzept des Evozierten Gefährten", die sich mit der Aktivierung bereits vorhandener Beziehungsrepräsentanzen befassen, sollen hier kurz skizziert werden.

### 5.3.1 Freuds Konzept der Übertragung

Bereits Freud kam im Verlauf seiner zahlreichen Analysen zu der Erkenntnis, dass es in der Beziehung des Analysanden zum Analytiker zu einem Erinnerungs- und Übertragungsprozess, einem Wiederbeleben infantiler Imagines beziehungsweise Beziehungsvorbilder kommt, die auf die Beziehung zum Analytiker übertragen werden und vom Analytiker mit einer Gegenübertragung beantwortet werden können. Freud differenziert zwischen einer "positiven" Übertragung liebevoller Gefühle und einer "negativen" Übertragung aggressiver Gefühle (FREUD 2000b, 40-45). Im Rahmen der Theorieentwicklung zum Übertragungsphänomen entsteht die Annahme, dass das Phänomen der Übertragung eine Bedingung dafür sei, vergangene Beziehungserfahrungen im Hier und Jetzt des therapeutischen Settings mit allen damit verbundenen Affekten wiedererleben zu können (MERTENS 2004, 174). Der Analytiker nimmt Freud zufolge nur die Rolle einer passiven Projektionsfläche ein, auf der die Übertragungen reflektiert werden (MERTENS 2004, 179).

Mertens definiert Übertragung als *"das Erleben von Gefühlen, Phantasien und Abwehrhaltungen und letztlich von Beziehungsrepräsentanzen, in die die mehr oder weniger phantasmatische Verarbeitung früherer traumatisierend und konflikthaft erlebter Interaktionsprozesse mit wichtigen Bezugspersonen des Kindes eingegangen ist"* (MERTENS 2004, 192).

Eine Erklärung für dieses regressive Phänomen der Übertragung findet Freud zunächst in libidinösen Wunschvorstellungen und Erwartungshaltungen, die in der Kindheit unerfüllt blieben

und in der aktuellen Begegnung mit dem Therapeuten wiederbelebt werden (FREUD 2000b, 40-45). In weiterer Folge spricht Freud auch von der Übertragung bestimmter Abwehrformen des Ich, sowie Aspekten des Über-Ich (MERTENS 2004, 176f).

Freuds ursprüngliches Konzept der Übertragung wird mit der zunehmenden Fokussierung auf interaktionistische Objektbeziehungstheorien, die eine komplexere Konzeption erfordern, erweitert. Demnach kommt es im therapeutischen Setting, aber auch in der alltäglichen Beziehung zur wechselseitigen Übertragung vielschichtiger Beziehungsrepräsentanzen, die als "abstrahierte prototypische Erinnerung im Unbewußten" bestehen bleiben (MERTENS 2004, 177). Beide Interaktionspartner, so Mertens, "sind in ein kommunikatives Feld von unglaublicher Empfindlichkeit und Feinheit eingespannt, mit Übertragungs- und Gegenübertragungsschattierungen, die nahezu ständig von Affekten wechselnder Intensität begleitet sind" (MERTENS 2004, 181).

Freuds Konzeption der reinen Übertragungsbeziehung, die keine realen Beziehungselemente enthält, erfährt im Zuge dessen starke Kritik. Reales, gegenwärtiges Beziehungsgeschehen darf konservativen und radikalen Kritikern zufolge nicht außer Acht gelassen werden. Übertragungen haben radikalen Kritikern zufolge immer einen Ursprung im Hier und Jetzt und werden vom gegenwärtigen Beziehungsgeschehen mitbestimmt (MERTENS 2004, 186f).

Wöller und Kruse merken an: "Jede Realbeziehung enthält Übertragungselemente, und jede Übertragung wird durch Aspekte der Realität des Therapeuten ausgelöst". Realbeziehung und Übertragungsbeziehung sind demnach unweigerlich miteinander verwoben. In der Interaktion des Analysanden mit dem Therapeuten kommt es zu gemeinsamen "Übertragungs-Gegenübertragungs-Inszenierungen", in denen beide eine reale, konfliktbehaftete Beziehung erleben (WÖLLER/KRUSE 2009, 185f).

Im Unterschied zu Freud, der sich das Übertragungsphänomen aus dem Verständnis assoziativer Verknüpfungen im Gedächtnis heraus erklärt, legt Wachtel diesem Phänomen Piagets Konzeption der Gedächtnisschemata zugrunde, die durch aktuelle Beziehungserfahrungen entweder einer Assimilation oder einer Akkommodation unterliegen. Das Übertragungsphänomen kann demnach als Schema verstanden werden, durch das die soziale Welt jedes Menschen konstruiert wird. Lassen sich Beziehungserfahrungen aufgrund bestimmter Übereinstimmung gegenwärtiger Beziehungsaspekte mit vergangenen Erfahrungen in ein bereits bestehendes Schema einfügen, so werden diese Erfahrungen in das bestehende Schema eingepasst, assimiliert. Ist diese Einpassung aufgrund neuer, unbekannter Erfahrungsaspekte nicht möglich, kommt es zur Veränderung oder Akkommodation des Schemas. Der Vorgang der Akkommodation tritt mit unterschiedlicher Gewichtung immer gemeinsam mit dem Vorgang der Assimilation auf. Auch die Übertragung, die eine überwiegende Assimilationstendenz aufweist, beinhaltet in geringem Ausmaß Aspekte einer Akkommodation an die gegenwärtigen, sozialen Gegeben-



heiten. Einmal konsolidierte Schemata haben Piaget zufolge die Eigenschaft, leicht aktiviert und schwer verändert werden zu können (MERTENS 2004, 190f).

### 5.3.2 Das Konzept des Evozierten Gefährten

Stern konzipiert, einhergehend mit den "Schemata-des-Zusammenseins-mit-einem-anderen" oder auch RIGs genannt, die Theorie des "Evozierten Gefährten". Der Säugling oder das Kleinkind begegnet dem evozierten Gefährten in dem Moment, in dem eine RIG, durch die Ähnlichkeit einer gegenwärtigen Interaktionssequenz, aktiviert und damit erinnert wird. Bestimmte Attribute des aktuellen zwischenmenschlichen Erlebens wirken dabei als Abrufhinweise für eine, bereits im Gedächtnis vorhandene, generalisierte Interaktionsrepräsentanz. Stern postuliert: *"Der evozierte Gefährte ist ein Erleben des Zusammenseins oder der Gemeinsamkeit mit einem das Selbst regulierenden Anderen, das bewußt werden oder außerhalb des Bewußtseins stattfinden kann. Der Gefährte wird aus der RIG nicht als Erinnerung an ein wirklich früheres Geschehen evoziert, sondern als ein aktives Muster solcher Geschehnisse"* (STERN 2007, 163).

Der evozierte Gefährte ermöglicht einen Vergleich zwischen aktuellem Interaktionserleben und dem parallel stattfindenden Erleben des evozierten Gefährten. Auf diese Weise können neue, aktuelle zwischenmenschliche Erfahrungselemente zu einer Veränderung und Aktualisierung der aktivierten RIG führen. Stern fügt noch hinzu, dass mit der Häufigkeit früherer Erfahrungen auch eine wachsende Trägheit gegen Veränderungen verbunden ist. Je öfter eine bestimmte zwischenmenschliche Erfahrung gemacht wird, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass nachkommende Erlebnisse eine Veränderung herbeiführen (STERN 2007, 164).

Der evozierte Gefährte kann nicht nur im Beisein eines anderen Menschen aktiviert werden, sondern auch in dessen Abwesenheit. Hat ein Säugling zum Beispiel schon mehrere ähnliche Episoden erfahren, in denen eine Person anwesend war, die sein Erleben in entscheidendem Maße verändert, also reguliert hat, so kann der Säugling diese generalisierte Interaktionserfahrung einschließlich des gemeinsamen Affekterlebens in Form einer imaginierten Interaktion mit dem evozierten Gefährten wieder aktivieren (STERN 2007, 164f).

## 5.4 Affekterleben im Dialog

Zwei wesentliche Denklinien, die insbesondere die Bedeutung des affektiven Mutter-Kind Dialogs für die Entwicklung des Selbst und die Fähigkeit einer affektiven Selbstregulierung ins Zentrum stellen, stammen von Daniel Stern und der Forschergruppe um Peter Fonagy. Die Entwicklung des Dialogs geht dabei einher mit der Entwicklung des kindlichen Selbstverständnisses.

Der affektive Dialog ist in jeder zwischenmenschlichen Interaktion zu erkennen, so auch zwischen dem Therapeutischen Gefährten und Fabian. In diesem Sinn stellt sich nicht nur die Frage, welche Bedeutung dieser Dialog für die Entwicklung des Selbst hat, sondern auch für seine Reorganisation.

Sowohl die Forschergruppe um Peter Fonagy als auch Daniel Stern schreiben dem wechselseitigen, affektiven Dialog zwischen Mutter und Säugling eine tragende Rolle zu.

#### 5.4.1 Affektabstimmung bei Stern

Stern geht davon aus, dass der Dialog zwischen Mutter und Säugling bis zum neunten Lebensmonat in einem *"imitationsähnlichen Verhalten"* besteht. Imitationsähnlich insofern, als dass der mütterliche Response nicht in einer monotonen, stereotypen Wiederholung der vom Säugling gezeigten Verhaltenssequenz besteht, sondern in einer leicht abgeänderten Variation von Thema und Struktur. Ab dem neunten Lebensmonat erweitert die Mutter, im Dialog mit dem Säugling ihr Verhaltensrepertoire über die eigentliche Imitation hinaus um eine neue Kategorie, die Stern als *Affektabstimmung* bezeichnet (STERN 2007, 200).

Affektabstimmung ermöglicht die Entwicklung einer affektiven Intersubjektivität zwischen Mutter und Kind und zielt in diesem Sinne auf ein gemeinsames, affektives Erleben ab (STERN 2007, 223). Unter dem Vorgang der Affektabstimmung selbst versteht Stern *"eine Ausführung von Verhaltensweisen, die die Gefühlsqualität eines gemeinsamen Affektzustandes zum Ausdruck bringen, ohne die Verhaltensäußerung des inneren Zustands exakt zu imitieren"* (STERN 2007, 203).

**Diskrete Affekte - Vitalitätsaffekte** Mit inneren Zuständen meint Stern Affekte, wobei er einerseits unterscheidet zwischen *"diskreten, kategorialen Affekten"*, also eindeutigen Gefühlen wie Traurigkeit oder Freude und andererseits zwischen *"Vitalitätsaffekten"*, die Stern als *"dynamische(n), kinetische(n) Gefühlsqualitäten...(die) als dynamische Verlagerungen oder strukturierte Veränderungen in uns selbst oder in anderen"* erlebt werden, beschreibt. Letztere drücken sich in jedem belebten, menschlichen Verhalten aus und können in den unterschiedlichsten Variationen hervortreten. Eine Affektabstimmung kann sich auf beide Affektkategorien beziehen, tritt jedoch hauptsächlich im Zusammenhang mit *"Vitalitätsaffekten"* auf (STERN 2007, 223).

Erst auf der Basis von Vitalitätsaffekten, die in fast jedem menschlichen Verhalten auftauchen, lässt sich Stern zufolge ein kontinuierlicher Abstimmungsprozess erklären. In diesem Sinne betrachtet Stern Vitalitätsaffekte ebenso wie kategoriale Affekte als innere, subjektive Zustände,

die im Dialog mit anderen abgestimmt werden können. Vitalität selbst, beinhaltet Stern zufolge wesentliche amodale Qualitäten, Gestalt, Zeit und Intensität, die sich in idealer Weise für eine Abstimmung eignen (STERN 2007, 224).

Voraussetzung für Abstimmungsprozesse ist die Fähigkeit eines Säuglings zur amodalen Wahrnehmung von Gestalt, Intensität und Zeit. Diese drei amodal übermittelbaren Erfahrungsqualitäten verwendet Stern generell als Definitionsmerkmale von Abstimmungen. Eine Abstimmung liegt also dann vor, wenn der Intensitätsgrad einer mütterlichen Verhaltenssequenz, der des Säuglings entspricht oder es im Hinblick auf zeitliche, rhythmische Muster, sowie Gestalt und Form Übereinstimmungen gibt. Der Säugling ist dabei in der Lage, eine Verbindung zwischen unterschiedlichen Modalitäten, wie dem visuellen Modus und dem auditiven Modus herzustellen und den abzustimmenden Modus in einen anderen Modus zu übertragen (STERN 2007, 218f).

**Merkmale abgestimmter Verhaltensweisen** Stern zufolge erfolgen Abstimmungen vorwiegend unbewusst und automatisch (STERN 2007, 207). Sie sind eingebettet in diverse Verhaltensweisen und infolgedessen dem Auge eines Betrachters nicht unmittelbar ersichtlich. Trotzdem versucht Stern typische Merkmale für abgestimmtes Verhalten zu definieren. Demzufolge erkennt man ein abgestimmtes Verhalten anhand mehrerer Signale. Zunächst kann ein Betrachter ein nachahmungsähnliches Verhalten erkennen. Die Reaktion einer Mutter zum Beispiel ist also nicht ident mit dem Verhalten des Kindes, sondern es sind Entsprechungen zu erkennen. Ein weiterer Aspekt ist die Transmodalität abgestimmten Verhaltens. Die Mutter gleicht sich dem Verhalten des Kindes an, benutzt jedoch eine andere Modalität, oder ergänzt die Modalität des Kindes durch eine andere. Und schließlich bezieht sich die Entsprechung nicht auf das Verhalten selbst, sondern auf einen speziellen Aspekt eines Verhaltens, in dem sich ein innerer, affektiver Zustand des Gegenübers widerspiegelt (STERN 2007, 202f).

Aufgrund der essentiellen Bedeutung affektabstimmenden Verhaltens soll dieser Vorgang hier kurz an einer Protokollsequenz veranschaulicht werden.

*”Er war jedoch ziemlich in Fahrt, sauste ohne Patschen im Gang hin und her und präsentierte mir im Zuge dessen seine Spidermanpose, indem er sich breit in den Gang stellte und mit einem ’Tschhhhhh’ und einer Spidermangeste, seiner ausgestreckten Hand, mehrmals sein imaginäres Spinnennetz über mich warf. Als er sich schließlich langsam anzog und seine Haube aufsetzte, bemerkte ich seine blaue Spidermanmütze... Wir starteten los und Fabian sauste, ich ihm hinterher, die Stiege hinunter, hinaus auf den Vorplatz. Voll ’in Aktion’ rannte er im Spidermanstil an einer kleinen Mauer hoch und sprang wieder herunter. Ich kommentierte, indem ich ausrief ’Spiiiiidermaaaaaan!’.” (Protokoll vom 20.11.09)*

Wodurch wird hier nun ein Abstimmungsvorgang, beziehungsweise der Versuch einer Abstimmung erkennbar?

Zunächst können in dieser Dialogsequenz zwei Ebenen unterschieden werden, die Ebene des äußeren Verhaltens und die Ebene innerer, affektiver Vorgänge. Wie Stern schon erwähnt hat, sind Abstimmungsprozesse immer eingebunden in, damit einhergehende Verhaltensweisen. Die Protokollsequenz veranschaulicht also zwischenmenschliche Verhaltensweisen, die auf innere Abstimmungsmomente schließen lassen.

Auf der Verhaltensebene wird vorerst Fabians Als-Ob-Agieren erkennbar. Er tut so, als wäre er Spiderman, wirft sein imaginäres Spinnennetz aus und läuft in weiterer Folge an einer kleinen Mauer hoch, von der er wieder herunter springt. Meine Verhaltensreaktion besteht in einem aktionsgeladenen, verbalen Kommentar seines Verhaltens. Ich knüpfe in meiner Reaktion an Fabians "Spiderman Thematik" an. In diesem Sinne kann meine Reaktion als imitationsähnliches Verhalten ausgelegt werden. Weiters ist hier auch ein Modalitätswechsel erkennbar. Während Fabian vorwiegend den Modus der Bewegung verwendet, wechsle ich in meiner Reaktion auf den sprachlichen Modus, versuche also seine Bewegungen zu übersetzen.

Die eigentliche Abstimmung bezieht sich auf den, hinter dem Verhalten liegenden Vitalitätsaffekt, der im Ausdruck "voll in Aktion sein" angedeutet ist, wobei es hier vor allem im Intensitätsgrad Entsprechungen gibt. Dieselbe Intensität des Affektausdrucks, die sich in Fabians Aktion zeigt, findet sich auch in meinem verbalen Ausruf wieder. Es soll angemerkt sein, dass die Beschreibung "*Voll in Aktion sein*" hier nur einen unzureichenden Versuch darstellt, diese, von mir vermutete Gefühlsqualität in Fabians Erleben zu beschreiben. Der sprachliche Ausdruck setzt uns an diesem Punkt eine Grenze und macht es unmöglich, die enorme Variationsvielfalt inneren Erlebens sprachlich auszudrücken.

#### 5.4.2 Mütterliche Affektspiegelung nach Fonagy

Während Stern vom Begriff der Affekt Abstimmung spricht, verwendet Fonagy den Terminus der "*mütterlichen Affektspiegelung*" oder auch "*soziales Biofeedback*". Ähnlich wie Stern geht die Forschergruppe um Fonagy davon aus, dass emotionsspiegelnde Verhaltensweisen der Mutter einen bedeutenden Einfluss auf die Entwicklung des Selbst und die Fähigkeit zur Selbstregulierung haben (FONAGY ET AL. 2008, 188).

Während bei Stern, abstimmende Verhaltensweisen bereits beim Säugling vorzugsweise auf ein gemeinsames Erleben abzielen, betrachten Fonagy et al. das Teilen affektiver Zustände als sekundäre Funktion, da das gemeinsame Erleben ein Gewahrsein der eigenen, inneren Zustände voraussetzen würde und der Säugling diese Fähigkeit noch nicht ausgebildet habe. Erst durch die mütterliche Affektspiegelung wird der Säugling auf die eigenen, im Unterschied zu fremden, inneren Zuständen sensibilisiert (FONAGY ET AL. 2008, 193).

Fonagy et al. nimmt an, dass das Baby im ersten Lebensjahr noch keine ausgeprägte Wahrnehmung der eigenen inneren, affektiven Zustände besitzt und noch nicht klar zwischen Selbst und

Fremd differenzieren kann. Erst durch das empathische *"soziale Biofeedback"* der Mutter gelingt es dem Baby schließlich, seine, von der Mutter gespiegelten Zustände, als die eigenen zu erkennen und ein repräsentationales System zu entwickeln (FONAGY ET AL. 2008, 135). Im Kontext empathischer Spiegelungsinteraktionen entwickelt das Kind *"sekundäre Repräsentationen seiner Affektzustände"*, die es für *"reifere Formen der affektiven Selbstregulierung"* benutzen kann (FONAGY ET AL. 2008, 297). In diesem Sinne stellen die frühen Bindungsprozesse den Entwicklungsbeginn des kindlichen Selbstverständnisses dar (FONAGY ET AL. 2008, 135).

Eine weitere Entwicklungsfunktion besteht für Fonagy et al. darin, dass die Mutter durch selektive Abstimmungen wünschenswerte Verhaltensakte verstärken und somit auf das Verhalten des Säuglings Einfluss nehmen kann. Damit stellen wiederholende Abstimmungen ein effektives Mittel einer vorsprachlichen Sozialisation dar. Zudem nimmt die Forschergruppe um Fonagy an, dass ausgewählte Abstimmungsprozesse zur Ausbildung von Repräsentationen führen (FONAGY ET AL. 2008, 192).

Wie genau spielt sich dieser Vorgang des *"sozialen Biofeedbacks"* zwischen Mutter und Kind, beziehungsweise die mütterliche Affektspiegelung ab?

Der Prozess der responsiven mütterlichen Affektspiegelung ist gekennzeichnet durch drei wesentliche Teilvorgänge. Zunächst einmal reagieren die Eltern auf die affektiven Signale des eigenen Babys in einer elaborierten Weise. Ihr affektiver Respons ist somit *"markiert"*. Durch diese Übertreibung bemerkt der Säugling, dass die Affektantwort der Eltern sozusagen nicht echt ist und in gewisser Hinsicht eine übertriebene Darstellung im Modus des *"Als-Ob"* ist (DORNES 2006, 173).

Wie erkennt der Säugling nun, dass diese übertriebenen Affektantworten der Eltern, die eigenen Gefühle widerspiegeln sollen? Das Baby steht nun vor der Herausforderung einer *"referentiellen Entkoppelung"*. Demnach koppelt das Baby, den von der Mutter gezeigten Affektausdruck, von der Mutter ab, um ihn schließlich mithilfe der *"referentiellen Verankerung"* auf sich selbst zu beziehen und ihn als eigenen Affektzustand zu verinnerlichen (DORNES 2006, 174).

Die Fähigkeit der primären Bezugsperson auf die inneren Zustände des Säuglings eine *"markierte Antwort"* zu geben, beziehungsweise diese Zustände in einem spielerischen Modus zu spiegeln, ist Fonagy et al. zufolge eine wesentliche Voraussetzung für jene Interaktionen, die die Qualität innerer Repräsentationen verändern können (FONAGY ET AL. 2008, 295).

Zudem bildet die mütterliche Affektspiegelung die Grundlage für die aktive, emotionale Selbstregulierung des Kindes. Das Kind erwirbt die Fähigkeit, spezielle Merkmale der Markierung verschiedener Ausdrücke zu enkodieren und sie mit Modifizierungen eines Affektinhaltes zu assoziieren. Mit dieser Assoziation ist gleichzeitig eine Verstärkung der aktiven Bewältigung und Kontrolle des Affekterlebens des Säuglings verbunden (FONAGY ET AL. 2008, 295).

Zusammenfassend kann der Dialog im Sinne eines kontinuierlichen, wechselseitigen, nonverbalen und verbalen Aktions- und Reaktionsverhaltens als Verbindungsstück zwischen den diversen Repräsentationen des Säuglings und denen der Mutter verstanden werden. Ein didaktisches Sammelsurium wechselseitiger, aufeinander abgestimmter, kommunikativer Verhaltensbereitschaften im Dialog zwischen Mutter und Kind ermöglicht in der Regel eine angemessene kognitive und affektive Entwicklung des Kindes. Im Dialog entstehen Repräsentationen interpersonaler, affektiv besetzter episodischer Erfahrungen im Inneren des Menschen, die im gegenwärtigen realen Beziehungsgeschehen erinnert und übertragen werden. Jede dieser Interaktionserfahrungen besteht aus mehreren Teilattributen, wie Wahrnehmungen, sensorische Eindrücke, Affekte, Gedanken sowie weitere kontextuelle Elemente, deren Verbindungsstück die protonarrative Hülle darstellt, und wird als kompakte Einheit im Gedächtnis gespeichert. Jedes einzelne dieser Attribute kann jedoch einzeln als Abrufhinweis für die gesamte Episode dienen. Aus wiederholten, ähnlichen Interaktionserfahrungen entwickeln sich generalisierte Interaktionsrepräsentanzen und damit einhergehende Erwartungshaltungen, die Stern als "Schemata-des-Zusammenseins-mit-einem-Anderen" oder auch als RIGs bezeichnet. Diese bilden die Grundbausteine von Bowlbys "inneren Arbeitsmodellen", die das Muster eines bestimmten Bindungsverhaltens in Verbindung mit dem Respons der Bindungsperson repräsentieren. Aufgrund dessen bilden sich spezifische Erwartungshaltungen aus. Die wichtigsten Aufgaben innerer Arbeitsmodelle bestehen in der Antizipation und Planung zukünftiger Ereignisse. Bowlby versteht diese Konzeption als aktive, bewegliche Konstruktion, die durch neue Beziehungserfahrungen und auch in Abwesenheit der Beziehungsperson veränderbar ist. Interaktionsschemata wie die RIGs werden durch ähnliche Situationen wieder aktiviert und damit meist unbewusst erinnert. Das Kind begegnet in der gegenwärtigen Interaktion dem evozierten Gefährten, einem aktiven Erlebensmuster *"des Zusammenseins oder der Gemeinsamkeit mit einem das Selbst regulierenden Anderen, das bewußt werden oder außerhalb des Bewußtseins stattfinden kann"* (STERN 2007, 163). Dabei kann der evozierte Gefährte auch in Abwesenheit anderer Menschen, die das eigene Erleben in entscheidender Weise beeinflusst haben, aktiviert werden. Zentral ist dabei der Aspekt des gemeinsamen Affekterlebens. Stern spricht hier von der Affektabstimmung, dem gemeinsamen Erleben einer Gefühlsqualität, das meist unbewusst und automatisch erfolgt. Während Stern von Affektabstimmung spricht, verwendet Fonagy den Terminus der Affektspiegelung.

## Kapitel 6

# Zwischen wahrgenommener Wirklichkeit und vorgestellter Fiktion

Das folgende Kapitel befasst sich mit diversen Konzeptionen und Vorstellungen, die sich mit der Beziehung von Wirklichkeit und Fiktion auseinandersetzen, um einerseits den Begriff der Fiktion näher zu erläutern und seine mögliche Verortung in psychoanalytischen Konzeptionen zu veranschaulichen, beziehungsweise Parallelen dahingehend zu ziehen. Da die dialogischen Sequenzen im Fallprotokoll aus subjektiver Sicht sowohl Erinnerungen an tatsächlich existierende als auch erfundene Elemente beinhalten, stellt sich hier die Frage nach dem *„Wirklichkeitsgehalt“* oder im ethischen Verständnis dem *„Wahrheitsgehalt“* von Erinnerungen generell. Aus diesem Grund werden hier zunächst einige Aspekte von Hans Vaihingers Konzept der *„Fiktion als einer Philosophie des Als-Ob“* näher ausgeführt, das in diesem Zusammenhang ein differenzierteres Verständnis ermöglicht. In weiterer Folge wird eine Anbindung an psychoanalytische Konzepte, wie Freuds *„Psychische Realität“* oder *„Phantasie“*, sowie Peter Fonagys Modi psychischen Erlebens thematisiert. Vaihingers Begriffsverständnis des *„Als-Ob“* dient demnach im folgenden Kapitel als Ausgangsbasis für die Verortung und Anbindung des Fiktionsbegriffs an psychoanalytische Konzeptionen und als Argumentationsbasis für eine Verknüpfung von Wirklichkeit und Fiktion.

### 6.1 Vaihingers Konzept der Fiktion als Philosophie des Als-Ob

In Anlehnung an Nietzsche und Kant befasste sich Hans Vaihinger (1852-1933), ein deutscher Philosoph mit dem Terminus der Fiktion als einer *„Philosophie des Als-Ob“*. Fiktionen sind Vaihinger zufolge *„psychische Vorstellungsgebilde“* und *„Vorstellungsformen“*, die unsere Wirklichkeit prüfen sollen. Wirklichkeit ist dabei nicht gleichbedeutend mit Realität, über die

wir eigentlich nichts wissen. Wirklichkeit ist immer subjektiv, ob es sich nun um die Wirklichkeit eines Individuums oder um die gemeinsame subjektive Wirklichkeit einer ganzen Gruppe handelt (MEIXNER 2001, 40).

Denken und Vorstellung sind Vaihinger zufolge praktisches Mittel zum Zweck und dienen mitunter dem Erreichen bestimmter Ziele. Dabei kann der Grad einer Fiktion mehr oder weniger bewusst sein (MEIXNER 2001, 40f).

Vaihinger differenziert zwischen zwei unterschiedlichen Formen der Fiktion. Zum einen nennt er die *"Halb- oder Semifiktion"*, die von der Wirklichkeit abweicht, oder ihr widerspricht. Zum anderen erwähnt er die *"eigentliche Fiktion"*, die sowohl der Wirklichkeit widerspricht, als auch einen Widerspruch in sich selbst birgt (MEIXNER 2001, 41).

Bevor er schließlich eine weitere Differenzierung zwischen wissenschaftlicher und ästhetischer Fiktion vornimmt, definiert er Fiktion folgendermaßen:

*"Fictio heißt zunächst die Tätigkeit des fingere, also des Bildens, Formens, Gestaltens, Bearbeitens, Darstellens, künstlerischen Formierens; das sich vorstellen, denken, einbilden, annehmen, entwerfen, ersinnen, erfinden. Zweitens bezeichnet es das Produkt dieser Tätigkeiten, die fingierte Annahme, die Erdichtung, Dichtung, den erdichteten Fall. Das freigestaltende Moment ist dabei das hervortretendste Merkmal...Die Tätigkeit und die Produkte des Fingierens sind zunächst und vor allem die ästhetisch-praktischen Erdichtungen"* (VAIHINGER 1986, 129).

Vaihingers Begriffsverständnis von *"Fiktion"* wurde 1912 von Alfred Adler übernommen und entwickelte sich zu einem der zentralen Leitbegriffe der Individualpsychologie. Datler diskutiert den Terminus der *"Fiktion"* als analytischen Begriff und tätigt in diesem Zusammenhang folgende Aussage: *"Analytisches Reflektieren und analytisches Verstehen gewinnen jedenfalls dann an Differenziertheit und Präzision, wenn zentrale Momente des Konzepts der Fiktion konsequent auf eine Theorie der unbewussten Abwehr und Sicherung bezogen werden"* (DATLER 1996, 145f).

Vaihingers Gedankengang folgend konstruieren wir also unsere subjektive und intersubjektive Wirklichkeit und damit unser Erleben selbst, denn die Realität als solche können wir nicht erfassen. Fiktionen sind demnach psychische Vorstellungsgebilde, die einerseits der Realitätsprüfung und andererseits auch dem Erreichen spezifischer Ziele dienen. Er differenziert zwischen der Tätigkeit des Fingierens und dem daraus entstehenden Produkt der Fiktion. Beides kann dem Menschen mehr oder weniger bewusst sein.

Vaihingers Gedankengänge finden hier ihre Anbindung an Momente psychoanalytischer Konzeptionen. Zentrale Momente stellen hier Freuds Vorstellung einer *"Psychischen Realität"*, sowie seine Polarisierung von Lust- und Realitätsprinzip dar.



## 6.2 Psychische Realität

Freud, der im Laufe seiner Tätigkeit als Analytiker immer wieder mit der Subjektivität psychischer Wirklichkeiten konfrontiert wurde, entwickelte das Konzept der "Psychischen Realität". Er war sich der Subjektivität menschlicher Wahrnehmung bewusst, die nicht ident mit dem realen Gegenstand der Wahrnehmung sein kann (ZEPF 2006, 242). Die äußere, materielle, faktische Welt steht im Gegensatz zur psychischen Realität. Erstere wird Freud zufolge durch diese psychische *Denkrealität* ersetzt und besitzt für die Person selbst Realitätswert. Streng genommen, versteht Freud unter dem Begriff der psychischen Realität "*den unbewussten Wunsch und die damit verbundene Phantasie*" (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 426f). Sie stellt demnach das Kerngehäuse des Psychischen mit seinem Register unbewusster Wünsche dar und findet ihren wahrsten und letzten Ausdruck in der Phantasie (ROUDINESCO/PLON 2004, 788). Objekte oder Beziehungen können aufgrund dieser *Denkrealität* und im Rahmen von Beziehungen übertragungsbedingt, unterschiedlich im Gedächtnis repräsentiert werden (FONAGY ET AL. 2008, 259).

Der Terminus der "*psychischen Realität*" wird gegenwärtig zumeist im Zusammenhang mit subjektivem Erleben, das von unbewussten Vorgängen beeinflusst wird, verwendet (FONAGY ET AL. 2008, 259). Zepf zitiert Michels, der von einer relativ einheitlichen, gegenwärtigen Verwendung des Begriffs der psychischen Realität spricht als einer subjektiven, inneren Erfahrungswelt, die aus dem Interagieren zwischen realen Erfahrungen der äußeren Welt und unbewussten, innerweltlichen Phantasien entsteht (ZEPF 2006, 240).

Zwei wesentliche Prinzipien, das Lust- und Realitätsprinzip beherrschen diese psychische Realität und das Geschehen darin (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 426f).

### 6.2.1 Lustprinzip versus Realitätsprinzip

Freuds Überlegungen zur Motivation menschlichen Tuns begründen sich in erster Linie auf dem Vorhandensein menschlicher Triebe, der Tendenz des Menschen, lustvolle Impulse zu präferieren und unlustvolle Impulse zu vermeiden und dem damit einhergehenden Ziel der Triebbefriedigung. Das Lustprinzip wird, wie auch das Realitätsprinzip als regulierendes Prinzip psychischen Geschehens verstanden. Durch den Abfluss oder das Vermeiden unlustvoller Spannung, wird der psychische Apparat reguliert, dabei sucht sich der Trieb für seine Abfuhr oder Befriedigung zunächst den kürzesten Weg aus. Auf einer höheren Ebene wird der Begriff Lust mit Befriedigungserlebnissen, wie Wunscherfüllung und Phänomenen, wie dem Traum in Verbindung gebracht, die mit einem irrealen Charakter behaftet sind (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 297-300).

Mit zunehmendem Heranreifen des Realitätsprinzips, das Befriedigungserlebnisse in der Realität ermöglicht und der damit einhergehenden Entwicklung von Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Denken, Bewusstsein ist die Triebbefriedigung nun nicht mehr unmittelbar, sondern nur über Umwege möglich. Das Lustprinzip bleibt parallel zum Realitätsprinzip bestehen und wirkt in einem Bereich psychischen Geschehens, der *„der Phantasie überlassen ist und nach den Gesetzen des Primärvorgangs funktioniert: das Unbewusste“* (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 427f).

## Phantasie

Freud zufolge ist die Phantasietätigkeit ausschließlich dem Lustprinzip unterworfen und bleibt gänzlich unberührt vom Realitätsprinzip (ROUDINESCO/PLON 2004, 788). Freud, der die Phantasie im Dienste der illusionären Erfüllung unbewusster Wünsche betrachtet, definiert Phantasie als *„imaginäres Szenarium, in dem das Subjekt anwesend ist und das in einer durch die Abwehrvorgänge mehr oder weniger entstellten Form die Erfüllung eines Wunsches, eines letztlich unbewussten Wunsches, darstellt“* (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 388). Das Befriedigungserlebnis an sich bildet Freud zufolge den Ursprung des Wunsches, wobei das ursprüngliche Wünschen in einem *„halluzinatorischen Besetzen der Befriedigungserinnerung“* bestehen dürfte (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 392). Phantasie kann auf allen drei, von Freud konzipierten Bewusstseinssebenen lokalisiert werden, dem Unbewussten, dem Vorbewussten und dem Bewussten. Freud charakterisiert das Phänomen *„Phantasie“* als *„Ort und Übertragungsmoment von einem Register psychischer Aktivität zu einem anderen“* (ROUDINESCO/PLON 2004, 789). In die Kategorie *„Phantasie“* fallen demnach Romane, Szenen, Tag- und Nachtträume, Episoden, sowie im Wachzustand kreierte Fiktionen (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 390).

Das Ausleben von Phantasien im Als-Ob-Spiel oder Fiktionsspiel dient Freud zufolge dem Ausagieren verbotener Wünsche und hat deshalb eine kathartische Wirkung. Da das fiktive Spiel für das Kind keine ernsthaften Folgen nach sich zieht, kann es hier tabuisierte, speziell auch aggressive Impulse und Emotionen ausleben und im weiteren Sinn traumatische Erlebnisse durch wiederholte Spielhandlungen aufarbeiten (OERTER 2003, 154).

## Urphantasien

Mit dem Begriff der Urphantasien bezeichnet Freud archaische, unbewusste Phantasiestrukturen oder Schemata, die universelle Gültigkeit besitzen und unabhängig von wirklich erlebten Szenen, in individuellen Phantasien immer wieder auftauchen. Zu diesen Urphantasien zählen unter anderem die Urszene, die Verführung und die Kastration. Diese Strukturen sind sozusagen ein phylogenetischer Erbteil des Menschen. Eine Erklärung für die Entstehung dieser Strukturen sieht Freud darin, dass diese Strukturen einer historischen Wahrheit entspringen.

Die damalige "materielle Realität" ist demnach zur gegenwärtigen "psychischen Realität" geworden (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 573f).

### Familienroman

Der Familienroman bezeichnet Freud zufolge eine spezifische Phantasieform, die vorwiegend bei Kindern am Übergang zur Latenzperiode, also im Alter von sechs, sieben Jahren auftritt. Laplanche und Pontalis beschreiben den Familienroman als Freud'schen Begriff, *"der Phantasien bezeichnet, in denen das Subjekt imaginär die Bande mit seinen Eltern modifiziert"*. Das Kind stellt sich zum Beispiel vor, dass es adoptiert ist und eigentlich ein Königskind (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 152). Freud erklärt sich diese Form der Phantasie aus dem Ödipuskomplex heraus. Das Kind, das vor kurzem noch seine Eltern idealisiert hat, gewinnt nun zunehmend an Unabhängigkeit und erkennt, dass seine Eltern weder allmächtig noch perfekt sind (TYSON/TYSON 2009, 120). Freud spricht von einer zunehmenden Entfremdung von den Eltern. Diese Entfremdung bringt gleichzeitig Enttäuschung und Neid mit sich, die durch das Phantasieren einer Wunschfamilie, die prinzipiell als sozial höher stehend phantasiert wird, abgemildert wird (FREUD 2000a, 88).

Zufällige reale Ereignisse oder Erlebnisse, die im Kind Gefühle des Neides auslösen, werden als Anknüpfungspunkte für Phantasiekonstrukte verwendet. Das Zusammentreffen mit dem Lieblingssportler oder dem Lieblingssänger kann dabei zur Phantasie führen, dass das Kind eigentlich nur adoptiert und der angehimmelte Star sein eigentlicher Vater ist (FREUD 2000a, 88f). Freud zufolge ist der Familienroman nur ein Zeichen des Bedauerns und der Sehnsucht des Kindes nach der Wiederherstellung des Idealbildes seiner Familie (FREUD 2000a, 90).

Er schreibt: *"Es ist nur scheinbare Treulosigkeit und Undankbarkeit; denn wenn man die häufigste dieser Romanphantasien, den Ersatz beider Eltern oder nur des Vaters durch großartigere Personen, im Detail durchgeht, so macht man die Entdeckung, dass diese neuen und vornehmen Eltern durchwegs mit Zügen ausgestattet sind, die von realen Erinnerungen an die wirklichen, niederen Eltern herrühren, so dass das Kind den Vater eigentlich nicht beseitigt, sondern erhöht"* (FREUD 2000a, 90).

Eine ähnliche Funktion wird der Phantasie des *"Zwillings"*, *"des imaginären Begleiters"* und dem generellen Interesse des Kindes an Comic-Helden zugeschrieben (TYSON/TYSON 2009, 120f).

### Realitätsprüfung

Im Zusammenhang mit den beiden zuvor genannten Prinzipien psychischen Geschehens diskutiert Freud den Vorgang der "Realitätsprüfung". Freud geht davon aus, dass der psychi-

sche Apparat des Neugeborenen zunächst nicht imstande ist, zwischen einer *”stark besetzten Vorstellung vom bedürfnisbefriedigenden Objekt”* und der *”Wahrnehmung des Objekts”* zu differenzieren (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 431). Dieser Verwechslung beziehungsweise Gleichsetzung unterschiedlicher Erlebensmodi liegt Freud zufolge die Halluzination zugrunde. Die Realitätsprüfung stellt hierbei den Prozess dar, der es dem Menschen einerseits ermöglicht, zwischen inneren Vorstellungen und äußeren Wahrnehmungen zu unterscheiden und andererseits objektive Wahrnehmungen mit eigenen Vorstellungen zu vergleichen und etwaige Entstellungen wieder zu korrigieren (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 431-434).

In ähnlicher Weise sprechen Fonagy et al. von der menschlichen Fähigkeit *”Mit der Realität zu spielen”*, die das Bewusstsein einer Differenz zwischen Wahrnehmung und Vorstellung bereits impliziert. Sie gehen konform mit der Annahme Freuds, dass der Säugling zunächst nicht zu einer Unterscheidung zwischen Wahrnehmung und Vorstellung fähig ist und erst im Verlauf seiner Entwicklung, diese Fähigkeit erwirbt. Im Verlauf der normalen kindlichen Entwicklung, so Fonagy, verändert sich die Wahrnehmung der psychischen Realität (FONAGY ET AL. 2008, 258).

Die Forschergruppe um Fonagy differenziert in Anlehnung an psychoanalytische Theoriegebäude zwei unterschiedliche Modi des Erlebens, einerseits den *”Modus der psychischen Äquivalenz”* und andererseits den *”Modus des Als-Ob”*.

### 6.2.2 Äquivalenzmodus versus Modus des Als-Ob

Kinder die noch sehr jung sind, besitzen eine gänzlich andere Wahrnehmung der eigenen psychischen Realität, als ein Erwachsener. Sie erleben sie im Modus der *”psychischen Äquivalenz”*. Sie benehmen sich so, als ob die Welt ein reales Spiegelbild ihrer eigenen Gedanken und Gefühle wäre. Wirklichkeit und Schein werden gleichgesetzt (FONAGY ET AL. 2008, 263). Das Kind hat noch nicht die Fähigkeit entwickelt, von außen über Gefühle und Gedanken nachzudenken und hat demnach noch nicht gelernt, den repräsentativen Charakter von Gefühlen und Gedanken zu erkennen (FONAGY ET AL. 2008, 265).

Das Gegengewicht zum Erleben psychischer Realität im *”Äquivalenzmodus”* bildet das Erleben im Modus eines imaginären *”Als-Ob”*. Ist das Kind schließlich dazu in der Lage, Wirklichkeit und Schein voneinander zu trennen, entwickelt es die Fähigkeit, sich abwesende, bereits repräsentierte Objekte vorzustellen und nur so zu tun, *”als ob”* es zum Beispiel ein bestimmter Filmstar wäre (FONAGY ET AL. 2008, 266). Fonagy et al. bezeichnen diese Welt des *”Als-Ob”* als *”entkoppelte(n) fiktive(n) Welt der repräsentationalen Reinszenierung, in der realistische negative Folgen ausgeschlossen sind”* (FONAGY ET AL. 2008, 300). Im Als-Ob-Spiel kann das Kind Repräsentationen teilweise von seinen Referenten ablösen und sie modifizieren. Somit

wird eine flexible Denkweise gewährleistet, die Fonagy zufolge latente mentale Strukturen fördern kann (FONAGY ET AL. 2008, 266).

Diese beiden Erlebensweisen werden Fonagy zufolge im Verlauf des vierten und fünften Lebensjahrs zunehmend integriert und somit ein mentalisierender oder reflektierender Modus des Erlebens hergestellt. Das Kind lernt zwischen Schein und Realität zu unterscheiden, es erkennt, dass die eigenen Gedanken und Gefühle nicht unbedingt mit den Gedanken anderer Menschen übereinstimmen (FONAGY ET AL. 2008, 268).

Obwohl der Begriff der Fiktion in der Psychoanalyse kaum Verwendung findet, so können doch auch Parallelen zu Aspekten psychoanalytischer Konzeptionen gezogen werden. Vaihinger versteht unter dem Begriff, psychische Vorstellungsgebilde, die die eigene Wirklichkeit prüfen sollen und zweckgerichtet sind. Dabei ist Wirklichkeit immer subjektiv und nicht gleichbedeutend mit jener Realität, die der Mensch nicht erfassen kann. Folglich konstruiert der Mensch seine eigene subjektive Wirklichkeit. In einem ähnlichen Verständnis konzipiert Freud den Terminus der *”psychischen Realität”* oder *”Denkrealität”* des Menschen, der gegenwärtig mit subjektivem Erleben gleichgesetzt wird. Diese psychische Realität unterliegt bestimmten regulierenden Dynamiken des Lustprinzips einerseits und eines sich allmählich entwickelnden Realitätsprinzips andererseits. Mit dem sich entwickelnden Realitätsprinzip erwirbt das Kind auch die Unterscheidungsfähigkeit zwischen Wahrnehmung und Vorstellung. Eine solche Unterscheidung setzt dabei die Ausbildung von organisierenden psychischen Konstrukten entlang psychodynamischer Regulierungsprinzipien voraus. Eine Unterscheidung zwischen Wahrnehmung und Vorstellung ist dem Kind erst im Verlauf des zweiten, dritten Lebensjahres möglich. Fonagy unterscheidet hier einerseits ein Erleben im Äquivalenzmodus, der Wahrnehmung und Vorstellung gleichsetzt und einem Erleben im Als-Ob-Modus, der bereits auf der Unterscheidungsfähigkeit zwischen Wahrnehmung und Vorstellung beruht. Das Kind kann nun im Als-Ob-Modus mit der Realität spielen. Freud spricht hier von der Fähigkeit der Realitätsprüfung. Ein imaginäres, fiktives Szenarium, die Phantasie, steht dabei im Dienste einer illusionären Erfüllung unbewusster Wünsche. Als spezifische Phantasieform erwähnt Freud den Familienroman, der sehr häufig bei Kindern am Übergang zur Latenzperiode vorkommt und Gefühle von Neid und Scham abmildern soll.



## Kapitel 7

# Zwischen kreativem Spielbereich und Repräsentation

Folgendes Kapitel befasst sich mit der Frage danach, inwieweit spielerische Momente zwischenmenschlicher Interaktion eine Basis für Lernprozesse beziehungsweise für die Entwicklung des Selbstverständnisses durch einen Anderen darstellen. Damit eröffnet sich die Frage, wie äußere Einflüsse in die Innenwelt einer Person gelangen und dort integriert werden können. Oder aber, wie können äußere Faktoren, im speziellen Interaktionen mit Anderen, Impulse von Anderen dazu beitragen, dass sich im Inneren eines Kindes ein Verständnis des Selbst entwickelt? Um diese Thematik zu erschließen, wird zunächst Winnicotts Konzeption eines imaginären Zwischenraums oder Beziehungsraums herangezogen, der Entwicklungsprozesse im Sinne eines kommunikativen, spielerischen, kreativen Austauschs zwischen Elementen der äußeren Welt und Repräsentationen der inneren Welt ermöglicht. Dieser Austausch, der Winnicott zufolge gleichzeitig eine *„Überschneidung zweier Spielbereiche“* (WINNICOTT 2006, 65f) erfordert, soll im Zuge des Kapitels Fonagys Überschneidung zweier Repräsentationsbereiche gegenübergestellt werden.

**Kreativer Impuls** Kreativität ist Winnicott zufolge eine zentrale Lebenshaltung, die sich entweder im aktiven Tun entfalten kann, oder im passiven Angepasstsein unterdrückt wird. Er bezeichnet *„Kreativität als Tönung der gesamten Haltung gegenüber der äußeren Realität“*, die gekoppelt ist an die Vorstellung einer kreativen Wahrnehmung und damit auch kreativen, gesunden Lebensgestaltung. Im Gegensatz dazu steht eine übermäßige und damit krankhafte Anpassung an Lebensumstände. In diesem Sinne kann der Mensch sein Leben entweder kreativ oder aber unkreativ gestalten (KRAFT 2008, 68) (WINNICOTT 2006, 78f). Der kreative Impuls selbst ist dabei etwas Eigenständiges, das jedem Menschen innewohnt, im Ausagieren Gestalt und Form annimmt und die Welt in greifbare Nähe rückt. Inwieweit Kreativität gelebt wird oder nicht, hängt in entscheidendem Maße von qualitativen und quantitativen Umweltfaktoren in der frühen Kindheit ab (WINNICOTT 2006, 78f).

## 7.1 ZWISCHEN: Eigenem Spielbereich und Spielbereich des Anderen

Winnicott zufolge vollzieht sich das aktive, kreative Tun des Menschen innerhalb seines eigenen Spielbereichs. Dieser Bereich ist dabei weder ein Bestandteil der intrapersonalen Welt, noch ein Element der äußeren Welt, sondern gehört in eine Art Zwischenraum oder Übergangsraum. Gegenstände und Objekte aus der äußeren Wirklichkeit werden im Spiel für eigene Vorstellungen aus der persönlichen, inneren Wirklichkeit benutzt. Winnicott zufolge *„bedient sich das Kind äußerer Phänomene im Dienste des Traumes und besetzt ausgewählte äußere Phänomene mit Traumbedeutung und Gefühl“*. Phänomene und Gegenstände werden demnach mit einer persönlichen, emotionalen Bedeutung versehen. Der Spielbereich stellt als Vermittler einen Übergang vom Spiel zur Repräsentation dar. Im wechselseitigen Spiel spricht Winnicott von einer Überschneidung zweier Spielbereiche, dem eigenen Spielbereich und dem Spielbereich des Gegenübers, aus dem *„Kreatives“*, *„Neues“* hervorgehen kann, vorausgesetzt beide Interaktionspartner *„spielen“*. Die Bereitschaft des Kindes, sich auf ein Spiel mit einem Gegenüber einzulassen, erfordert Winnicott zufolge vor allem Vertrauen, da das Spiel zum *„potentiellen Bereich zwischen Kleinkind und Mutter“* gehört, *„in dem das Kind fast völlig abhängig ist und die Mutter Anpassungsfunktionen übernimmt, die das Kind für selbstverständlich hält“* (WINNICOTT 2006, 63-66). Es wird hier deutlich, dass aktive verbale, nonverbale und affektive Anpassungs- und Regulierungsvorgänge zu diesem Spielbereich gehören können. Die Bereitschaft zur Abstimmung symbolisiert gleichzeitig auch die Bereitschaft, sich auf das Spiel einzulassen, also *„Mitzuspielen“*. Aktive, wechselseitige Regulierung und Selbstregulierung stellen gleichzeitig auch Akte des Spielens dar.

### 7.1.1 Übergangsraum

Winnicotts Konzeption des Übergangsraums oder Intermediärraums stellt den Versuch einer Brückenbildung zwischen den, in der klassischen psychoanalytischen Theorie strikt getrennten Aspekten der inneren und äußeren Welt dar. Dieser Zwischenbereich oder intermediäre Raum beinhaltet Winnicott zufolge sowohl Aspekte der inneren als auch der äußeren Welt. Seine Bedeutung liegt vor allem in seiner Vermittlerrolle zwischen innerer und äußerer Realität. Diese Überlegungen stellen einen Bruch zur klassisch psychoanalytischen, dualistischen Differenzierung zwischen innerer und äußerer Realität dar (WINNICOTT 2006, 11). Dieser Zwischenraum oder *„potentieller Raum“* hat also die Funktion eines Vermittlers zwischen Außen und Innen und ist damit ein Medium zwischen der psychischen Realität und einer materiellen Realität (ALTMAYER 2005, 43). Er stellt ein Bindeglied, oder ein *„Drittes“* dar und macht jene Erfahrungen zwischen zwei Menschen möglich, durch die beide erst *„entstehen“*. *„Der ‚potential space‘ ist eine Art sozialer Geburtsraum für Identität“*. Winnicotts Konzept des intermediären



Raums verbindet jegliche Gegensätze wie Subjekt und Objekt, Phantasie und Realität, Ich und Nicht-Ich, Meditation und Handeln und öffnet damit einen Beziehungsraum. Hier befindet sich der Raum des Spiels, der kreativen Gestaltung und der Kultur. Der hohe Stellenwert der Grenze wird durch die Bedeutung der Beziehung und des Austauschs ersetzt (ALTMAYER 2005, 48). Diesen kreativen Zwischenbereich benötigt das Kind als Ort, in dem sich eine Beziehung zwischen Welt und Kind entwickeln kann. Dieser intermediäre Raum entwickelt sich aus dem kindlichen Spielbereich heraus (WINNICOTT 2006, 24).

**Entwicklung des Übergangsraums** Auch Winnicott geht davon aus, dass dem Säugling zunächst die Unterscheidungsfähigkeit zwischen innerer und äußerer Realität fehlt. Der Erwerb dieser Fähigkeit stellt die Grundvoraussetzung für die Entwicklung des intermediären Raums dar (WINNICOTT 2006, 20). Er befürwortet das Konzept der *”intersubjektiven Genese des Subjekts”*. Der Mensch existiert demzufolge nicht allein auf der Welt. Er benötigt die Zuwendung eines anderen Menschen für seine emotionale und geistige Entwicklung. Der Säugling braucht also Bezugspersonen, die ihn spiegeln, von denen er sich abgrenzen kann und mit denen er sich identifizieren kann (ALTMAYER 2005, 43). Die Mutter als primäre Bezugsperson unterstützt den Säugling dabei, den Unterschied zwischen innerer und äußerer Realität zu erkennen. Sie hat die Aufgabe, sich zunächst in aktiver Weise an die Bedürfnisse des Babys anzupassen, bis sich das Kind bestimmte Strategien oder Konzepte angeeignet hat, um mit Versagungen umzugehen. Die Mutter ermöglicht dem Kind die Ausbildung der Illusionen, dass die Brust selbst Teil des Kindes ist und das Kind eine *”magische Kontrolle”* darüber hat. In der selben Weise hat die Mutter auch wieder die Aufgabe nach ausreichender Illusion, das Kind wieder zu desillusionieren. In diesem Zusammenhang führt Winnicott die Begriffe der *”Übergangsphänomene”* und *”Übergangsobjekte”* ein, wobei die Übergangsphänomene die frühen Anwendungsstadien der Illusion repräsentieren (WINNICOTT 2006, 20f).

### 7.1.2 Übergangsphänomene und Übergangsobjekte

Übergangsphänomene lassen sich als Entwicklungsprozesse definieren, die sich im Stadium zwischen vollkommener Unfähigkeit und heranreifender Fähigkeit des Säuglings abspielen, die Realität zu erfassen und anzuerkennen. Winnicotts Annahme besteht nun darin, dass er die Entwicklung des Denkens und Phantasierens zunächst mit funktionellen Erlebnissen in Beziehung setzt. Diese Erfahrungsverknüpfungen oder Übergangsphänomene gehen einher mit der Entwicklung von Übergangsobjekten, die für das Kind von essentieller Bedeutung sind (WINNICOTT 2006, 12f). Das Übergangsobjekt symbolisiert die mütterliche Brust oder das erste Beziehungsobjekt. Verbindet das Kind mit dem Übergangsobjekt zunächst Allmachtsphantasien, entwickelt es langsam die Vorstellung der eigenen Kontrolle durch Handhabung (WINNICOTT 2006, 19). Sowohl das Übergangsobjekt als auch das Übergangsphänomen sind

Winnicott zufolge dem Bereich der Illusion zuzuordnen, denn die Illusion ist der Beginn jeder Erfahrung (WINNICOTT 2006, 24). Der intermediäre Raum entwickelt sich wie bereits erwähnt durch das kindliche Spiel. Entwicklung selbst besteht infolgedessen aus einem wechselseitigen Spielen und Repräsentieren von Informationen.

### 7.1.3 Zum Symbolspiel

Das Spiel als universelles und artübergreifendes Instrument des Lernens, nimmt einen hohen Stellenwert in der Entwicklung des Selbstverständnisses des Kindes, sowie in der Ausformung kreativer, fiktiver Gedanken- und Handlungswelten ein. Winnicott betont: *”Gerade im Spielen und nur im Spielen kann das Kind und der Erwachsene sich kreativ entfalten und seine ganze Persönlichkeit einsetzen, und nur in der kreativen Entfaltung kann das Individuum sich selbst entdecken”* (WINNICOTT 2006, 66). Die Entdeckung und Entwicklung des Selbst ist also nur im spielerischen, aktiven Tun möglich. Im wechselseitigen Als-Ob-Spiel geht Winnicott davon aus, dass es zu einer *”Überschneidung zweier Spielbereiche”* beziehungsweise zweier Bedeutungsräume kommt, zum Beispiel dem eines Kindes und dem seiner Bezugsperson (WINNICOTT 2006, 66).

#### Das Als-Ob-Spiel

Bornstein differenziert, genau wie Piaget, zwei zentrale Ebenen des Spiels, einerseits das Explorationsspiel und andererseits das Symbolspiel. Diese grundlegenden Kategorien werden in jeweils vier Spielebenen unterteilt. Zu den vier Kategorien des Explorationsspiels zählen: (1) einfache funktionelle Aktivität, (2) unangemessenes In-Beziehung-Setzen von Gegenständen, (3) angemessenes In-Beziehung-Setzen von Gegenständen und (4) Übergangsspiel. Beim symbolischen Spiel werden folgende Ebenen differenziert: (1) selbst-bezogenes Als-Ob-Spiel, (2) partner-bezogenes Als-Ob-Spiel, sequentielles Als-Ob-Spiel, sowie (4) substituierendes Als-Ob-Spiel. Kriterien des Symbolspiels sind die Fähigkeit zur gedanklichen Vorstellung, fiktives Handeln, sowie die Uminterpretation der Wirklichkeit (BORNSTEIN 2003, 78-80).

Der Säugling besitzt von Geburt an die Fähigkeit, seine Umwelt neugierig und spielerisch zu erkunden und kennenzulernen. Ist das Spiel des Kindes in explorierender Weise zunächst direkt an das anwesende Spielobjekt selbst gebunden, so eignet sich das Kind im Verlauf seiner Entwicklung immer mehr Abstraktionsfähigkeiten an, die es ihm erlauben, sich das Spielobjekt, auch in dessen Abwesenheit, gedanklich vorzustellen. Das Symbolspiel oder Als-Ob-Spiel, das sich im Alter von zwei Jahren entwickelt, basiert demnach auf der Fähigkeit zur Symbolisierung, also der Integration und Repräsentation von abwesenden Objekten (BORNSTEIN 2003, 78).

Der Erwerb dieser Fähigkeit zur Abstraktion ebnet den Weg vom Äquivalenzmodus des Erlebens hin zum Erlebensmodus des Als-Ob. Sie ist eine wesentliche Fähigkeit des Menschen, die es ihm ermöglicht, losgelöst von der realen Situation, in fiktiver Weise über sich selbst und die Welt nachzudenken und kann damit in metaphorischem Sinn als "Tor zur Fiktion" bezeichnet werden (PAPOUŠEK 2003, 28). Papoušek spricht von einem neuen mentalen Betätigungsfeld, der *"Vorstellungskraft auf einer mentalen Probestühne..., auf der ganz neue Formen der Erfahrungsintegration wie Phantasietätigkeit, Gedankenspiele, gedankliches Vorausplanen und vorausschauendes Problemlösen möglich werden"* (PAPOUŠEK 2003, 28). Eine wesentliche Grundlage für die Entwicklung der Symbolfunktion bilden Dornes zufolge die emotionalen kommunikativen Austauschprozesse zwischen Kind und Bezugsperson (DORNES 2006, 132).

Papoušek geht davon aus, dass das Spiel, insbesondere das Als-Ob-Spiel des Kindes, seine Wurzeln im Bedürfnis des Säuglings hat, sich mit der materiellen Welt vertraut zu machen, sie zu verstehen und die eigene Selbstwirksamkeit an ihr auszuüben. Als treibende Kräfte stehen dem Säugling angeborene, innere Motivationssysteme, wie Neugier und Explorationsbedürfnis zur Erkundung und Erfahrung seiner Urheberschaft und Selbstwirksamkeit zur Verfügung (PAPOUŠEK 2003, 29f). Dabei folgt das Spiel in seinem Ablauf einer basalen Motivationsstruktur, einem Aktivierungszirkel, in dem sich die Erregung bis zu einem Spannungshöhepunkt steigert und durch einen plötzlichen Spannungsabfall, lustvolles Erleben erzeugt wird (OERTER 2003, 161).

### **Merkmale des Als-Ob-Spiels**

Dornes subsumiert drei Eigenschaften, die das Symbolspiel vom funktionellen Spiel oder Realitätsspiel, in dem Spielobjekte in angemessener Weise verwendet werden, unterscheiden. Zum einen wird ein Spielobjekt durch ein Anderes ersetzt und es kommt zu einer Objektsubstitution. Ein gewöhnlicher Baumast wird dabei entweder zu einem Gehstock oder einem Gewehr. Ein weiteres Merkmal des Symbolspiels besteht darin, dass das Kind dem Spielobjekt physische Merkmale oder psychische Zustände zuschreibt. Der Teddybär hat sich zum Beispiel den Fuß gebrochen und ist darüber sehr traurig. Ein drittes Merkmal dieser Spielform besteht in der Fähigkeit, abwesende Objekte ins Spiel zu bringen und so zu tun, als wären sie da. Das Kind führt zum Beispiel seinen imaginären Hund an der imaginären Leine spazieren, oder spricht mit seinem unsichtbaren Freund (DORNES 2006, 130). Auf der symbolischen Ebene differenziert Dornes zwischen symbolischem Denken und symbolischem Handeln. Symbolisches Handeln ist der Wegbereiter des symbolischen Denkens. Während beim symbolischen Handeln nur Objekte selbst als Substitute verwendet werden, so nimmt im Verlauf der Entwicklung der Gedanke an ein bestimmtes Objekt oder eine Spielszene den Platz der tatsächlichen Spielszene ein.

Dornes betont hierbei den Unterschied zwischen *”So-tun-als-ob”* und *”Sich-etwas-vorstellen”* (DORNES 2006, 132).

### **Bedeutung des Als-Ob-Spiels**

Im Spiel erprobt der Säugling zunächst auf einer basalen Ebene motorische Fertigkeiten im explorativen Spiel, und sucht schließlich Lösungen und Strategien für immer komplexer werdende, kognitive und emotionale Problemstellungen im Als-ob-Spiel oder Symbolspiel. Mit zunehmender kognitiver und emotionaler Entwicklung, der neu gewonnenen Fähigkeit zur Symbolisierung, erwirbt das Kind die Möglichkeit einer Verlagerung der Problemlösung auf die mentale, abstrakte Ebene der Vorstellungskraft. Aus dieser Perspektive heraus, so Papoušek, *”ist das frühkindliche Spiel gleichbedeutend mit spontanem, selbst initiiertem Lernen, dem selbst bestimmten, zweckfreien Aufnehmen und Integrieren von Erfahrungen mit der belebten und unbelebten Umwelt”* (PAPOUŠEK 2003, 29f).

Oerter postuliert im kindlichen Spielverhalten den Ausdruck spezifischer, altersabhängiger Entwicklungsthematiken, wie zum Beispiel der Wunsch groß und stark zu sein, der durch fiktive Spielhandlungen der Stärke und Macht ausgelebt wird. Weiters geht Oerter davon aus, dass bedeutsame frühkindliche Beziehungen bereits im zweiten Lebensjahr auf ein internes Arbeitsmodell hinweisen und innerlich repräsentiert werden können und sich infolgedessen auch Beziehungsthematiken im Als-Ob-Spiel ausdrücken können (OERTER 2003, 159f).

Papoušek sieht hinter diesem spielerischen Aneignen und Verarbeiten von Wissen über die Umwelt einerseits die Motivation, Unsicherheiten und Ängste vor dem Fremden und Unbekannten überwinden zu können, sowie durch das Vertrautwerden mit dem Fremden neue Sicherheit zu gewinnen und andererseits die kindliche Neugier und das Bedürfnis die Umwelt zu erkunden, verknüpft mit der Erwartung positiver Gefühle, die mit der wiederholten Erfahrung von Vertrautem und der Freude an Selbstwirksamkeit und Erfolg verbunden ist (PAPOUŠEK 2003, 31).

Papoušek differenziert zwischen einer basalen und einer höheren Ebene der Integration von Erfahrungen im Spiel. Die basale Ebene stellt ein erstes Vertrautwerden mit dem Unbekannten dar, dass anfängliche Unsicherheiten und Ängste vor der zunächst befremdlichen Erfahrung abbauen soll. Auf dieser Ebene werden basale Fertigkeiten erlernt, einfache Erwartungen und Konzepte ausgebildet und grundlegende Regeln kennengelernt. Auf der höheren Ebene der Erfahrungsintegration kommt es zu einer vertieften Auseinandersetzung mit der, zunächst auf einer basalen Ebene vertraut gewordenen Spielerfahrung. Neue Aspekte werden ergründet, hinterfragt, verfremdet oder in andere Zusammenhänge gebracht. Durch diese neue, vertiefte Auseinandersetzung eröffnet sich Papoušek zufolge im Spiel ein *”Erfahrungsbereich von lustvoll erlebter Spannung und ein weites Feld von Kreativität”* (PAPOUŠEK 2003, 31f).

Spielerisches Tun wird mit der Fähigkeit zur Symbolisierungsfähigkeit immer auch ein symbolischen Tun. Der zunehmend spielerische Umgang mit der Wirklichkeit im Als-Ob Agieren und spezifisch auch im Als-Ob-Spiel, ist verknüpft mit spezifischen Entwicklungen. Auch im partnerbezogenen Als-Ob-Spiel überschneiden sich der eigene Spielbereich und der Spielbereich des Anderen, sofern beide Interaktionspartner *"spielen"*.

### 7.1.4 Zur Sprache

Stern zufolge beinhaltet die Sprachentwicklung des Kindes gleichzeitig auch ein verbales Kodieren von bisher gesammeltem Erfahrungswissen. Im Kontext verbalen Austauschs entwickeln sich neue Erfahrungen (STERN 2007, 239). Anders als Erfahrungswissen stehen Sprachstrukturen und Wörter nicht in einem *"Eins-zu-eins-Verhältnis"* zu Geschehnissen des tatsächlichen Erlebens, denn *"Wörter"*, so Stern, *"haben eine Existenz, ein Eigenleben, das es der Sprache ermöglicht, die gelebte Erfahrung zu transzendieren und neue Erfahrungen zu zeugen"* (STERN 2007, 240).

Die Bedeutungen, die sich an Wörter und sprachliche Ausdrücke knüpfen, werden in der frühen Kindheit zwischen Mutter und Kind *"ausgehandelt"*. Im Zusammensein mit Gleichaltrigen kann es zu einer erneuten Veränderung dieser Bedeutungen kommen (STERN 2007, 241). *"In diesem Stadium"*, so Stern, *"treten neue, gemeinsam ausgehandelte Wir-Bedeutungen zutage. Dieser Prozeß der gemeinsamen Bedeutungserzeugung liegt im Grunde allen Bedeutungen...zugrunde"* (STERN 2007, 242). Das Verständnis von der Bedeutung, die einem sprachlichen Ausdruck zukommt, entwickelt sich demnach im Dialog mit einem Anderen. Der Spracherwerb, das Erlernen von Sprache kann dabei *"als Herausbildung gemeinsamer Erfahrungen, Wiederherstellung der 'persönlichen Ordnung', Schaffung einer neuen Art des 'Zusammenseins' von Kind und Erwachsenem"* gesehen werden (STERN 2007, 244).

*"Ebenso wie die Erfahrungen des Zusammenseins in der intersubjektiven Bezogenheit das Empfinden zweier aufeinander ausgerichteter Subjektivitäten – das gemeinsame Erleben innerer Zustände – voraussetzen, so schaffen nun auch auf dieser neuen Stufe der verbalen Bezogenheit Kind und Mutter eine Erfahrung des Zusammenseins, indem sie sich sprachlicher Symbole bedienen – gemeinsam entwickeln sie Bedeutungen, die das persönliche Erleben betreffen"* (STERN 2007, 244).

Stern zufolge hat die Sprache das Potential, Gefühle von Nähe und Zusammengehörigkeit zu intensivieren. Bringt die Mutter dem Kind einen neuen Begriff, ein neues Wort bei, so entsteht dessen Bedeutung hier aus der *"Vereinigung zweier Subjektivitäten in einem gemeinsamen Symbolsystem"*. Das Wort erhält eine gemeinsam geteilte Bedeutung. Jedes weitere Wort, so Stern, verhilft dem Kind zu einer vertieften *"inneren Gemeinsamkeit mit der Mutter"* oder anderen Beteiligten einer *"Sprachgemeinschaft"* (STERN 2007, 244).

Stern flechtet Dores und Winnicotts Konzeption von Sprache als *"Übergangsphänomen"* passgenau in seine theoretischen Überlegungen zum verbalen Selbst mit ein. *"Das Wort wird dem Kind von außen, von der Mutter gegeben, aber ein Gedanke, der es annimmt, ist in seinem Inneren bereits vorhanden. In diesem Sinne gehört das Wort als Übergangsphänomen weder dem Selbst noch dem Anderen wirklich an. Es nimmt eine Mittelstellung zwischen der Subjektivität des Kindes und der Objektivität der Mutter ein.... In diesem tieferen Sinn stellt die Sprache ein Vereinigungserlebnis dar, das aufgrund gemeinsam geschaffener Bedeutungen eine neue Ebene innerer Bezogenheit ermöglicht"* (STERN 2007, 244f).

Betrachtet man Selbsterzählungen oder dialogische Erzählungen kleiner Kinder, so kann hier davon ausgegangen werden, dass diese Erzählungen einerseits der *"Einübung und Entdeckung des Wortgebrauchs"* dienen, und damit einen Prozess der Internalisierung darstellen und andererseits die Erinnerung an das Zusammensein mit dem Anderen wieder hervorzurufen imstande sind. Wird ein vergangener Dialog im aktuellen Gespräch wiederholt beziehungsweise erneut aufgegriffen, der andere dabei möglicherweise sogar stimmlich imitiert, so kann dies Stern zufolge der Reaktivierung der Anwesenheit eines Gegenübers dienen (STERN 2007, 245f).

Stern schreibt: *"Die Sprache schafft also eine neue Möglichkeit des Verbundenseins mit (an- oder abwesenden) anderen, indem sie es erlaubt, die persönliche Weltkenntnis mit ihnen zu teilen, im Bereich der verbalen Bezogenheit zueinander zu finden"* (STERN 2007, 246).

Der sich entwickelnde Spracherwerb ist verbunden mit der zunehmenden Fertigkeit, über eigene autobiographische Erfahrungen erzählen zu können, die wiederum neue Möglichkeiten einer *"Veränderung des eigenen Selbstbildes"* mit sich bringen (STERN 2007, 246f).

Welche Implikationen kann nun die Überlappung beider Spielbereiche für das Kind mit sich bringen? Welche Bedeutung hat nunmehr das *"Mitspielen"*?

## **7.2 ZWISCHEN: Eigener Repräsentationsebene und Repräsentationsebene des Anderen**

Die Überlappung zweier Spielbereiche kann an dieser Stelle der Überlappung zweier Repräsentationsbereiche gegenübergestellt werden. Fonagy et al. zufolge ist die Selbstentwicklung ein interpersonaler Vorgang, der in einer *"Interaktion mit den Innenwelten"* anderer Personen besteht (FONAGY ET AL. 2008, 271). Ein Kind lernt sich selbst durch die Interaktion mit anderen als mentaler Akteur und Urheber im Sinne eines aktiven Verursachers von Aktionen und Reaktionen zu verstehen. Die Entwicklung mentaler Urheberschaft ist dabei eine *"sich entwickelnde und konstruierte Fähigkeit"*. Bindungstheoretische Konzepte postulieren, dass sich *"das Selbstgefühl des Säuglings aus der affektiven Bindung zur primären Bezugsperson"* heraus entwickelt. Fonagy et al. gehen noch einen Schritt weiter in ihrer Behauptung, dass

die Bindung zu einer Bezugsperson vor allem der *”Entwicklung eines Repräsentationssystems”* und damit auch der Entwicklung eines Selbstverstehens dient (FONAGY ET AL. 2008, 10f).

Die Forschergruppe um Peter Fonagy präsentiert an dieser Stelle ein Modell der Entwicklung des kindlichen Selbstverständnisses und der Fähigkeit zur Mentalisierung, das sich in fünf verschiedene Bereiche gliedert (FONAGY ET AL. 2008, 211-257).

### 7.2.1 Konzept der Mentalisierung

Fonagy et al. beschreiben Mentalisierung als einen *”Prozeß, durch den wir erkennen, daß unser Geist unsere Weltwahrnehmung vermittelt”*. Dieser Prozess geht einher mit dem Erwerb mentaler Strukturen, der Entwicklung eines ausdifferenzierten Repräsentationssystems. Die Fähigkeit zur Mentalisierung umfasst dabei den Erwerb kognitiver Kompetenzen, wie die Fähigkeit über sich selbst und andere in einer reflektierenden Weise nachzudenken, aber auch die Ausformung affektiver Kompetenzen, wie die Fähigkeit zur Affektregulierung und affektiven Selbstregulierung, die in entscheidendem Maße zur Entfaltung eines Selbstgefühls und eines *”Gewahrseins der Urheberschaft des Selbst”* beitragen und aus der Interaktion mit frühen Bezugspersonen hervorgehen kann. Mentalisierung kann in diesem Sinne als affektiv-kognitiver Entwicklungsprozess bezeichnet werden. Die Forscher postulieren einen starken Zusammenhang zwischen der zunehmend differenzierter verlaufenden Selbstentwicklung und der Entwicklung der Mentalisierungsfähigkeit (FONAGY ET AL. 2008, 10-13).

Ein mentalisierender, reflektierender Erlebensmodus ist dann möglich, wenn in der Regel mit zirka vier bis fünf Jahren die beiden Modi des Erlebens, der *”Äquivalenzmodus”* und der *”Als-Ob-Modus”* zunehmend integriert werden. Kinder begreifen, dass Dinge nicht immer so sind, wie sie scheinen, dass andere Menschen die Welt ganz anders sehen als sie selbst und dass sich ihre Vorstellungen und Meinungen mit der Zeit auch ändern können. Das Kind erfasst demnach den repräsentationalen Charakter von Dingen und Ereignissen. Es begreift, dass es nicht nur eine Perspektive, sondern eine Vielzahl möglicher Betrachtungsweisen gibt (FONAGY ET AL. 2008, 268f).

Damit das Kind beide Erlebensmodi integrieren kann, um so eine *”mentalisierte psychische Realität”* entwickeln zu können, braucht es kontinuierlich eine Möglichkeit, *”seine augenblicklichen mentalen Zustände wahrzunehmen”, ”sie im Denken und Fühlen des Objekts repräsentiert zu sehen”* und *”den Rahmen wahrzunehmen, den die normalerweise an die äußere Realität orientierte Perspektive des Erwachsenen repräsentiert”* (FONAGY ET AL. 2008, 271).

*”Das Kind braucht einen Erwachsenen – oder auch ein älteres Kind –, der ’mitspielt’, damit es seine Phantasie oder Idee durch diesen Anderen repräsentiert sehen kann; dies ist die Voraussetzung dafür, daß es sie reintrojizieren und als Repräsentanz seines eigenen Denkens benutzen*

kann". Dieses Mitspielen kennzeichnet sich durch eine Als-Ob Haltung (FONAGY ET AL. 2008, 271).

### 7.2.2 Entwicklung des Selbstverstehens

Auf dem Weg zur Erlangung der Fähigkeit zur Mentalisierung, und damit auch zu einem Verständnis von Selbst und Anderem, erlebt sich der Säugling als aktives, handelndes Wesen auf verschiedenen Ebenen des menschlichen Seins. Fonagy et al. unterscheiden hier fünf Dimensionen des Selbst: "die physische, die soziale, die teleologische, die intentionale und die repräsentationale Ebene" (FONAGY ET AL. 2008, 212).

Die Repräsentation des "*Selbst als physischer Akteur*" beinhaltet, dass sich der Säugling als physisches Wesen begreift, dass einerseits aktiv handelt und dessen Handlungen andererseits Veränderungen in der Umwelt bewirken. Der Säugling lernt also zu begreifen, dass er selbst dazu in der Lage ist, physische Aktionen zu generieren und dass seine Aktionen gleichzeitig Reaktionen in der Umwelt hervorrufen. Er bildet demnach im ersten Halbjahr seines Lebens Repräsentationen eines "*Körper selbst als ein differenziertes Objekt im Raum...das Aktion zu initiieren und kausalen Einfluß auf seine Umwelt auszuüben vermag*", aus (FONAGY ET AL. 2008, 212-215).

Die Repräsentation des "*Selbst als sozialer Akteur*" umfasst zunächst die Repräsentation zwischenmenschlicher, kommunikativer Kausalbeziehungen. Der Säugling beteiligt sich von Geburt an aktiv an kommunikativen Interaktionen mit seiner primären Bezugsperson. Fonagy et al. sprechen von einer "*dialogischen*" Struktur im kommunikativen Austausch zwischen Säugling und Bezugsperson, wobei der Säugling das Ursache-Wirkungsprinzip kommunikativer Prozesse immer stärker verinnerlicht und repräsentiert. In diesem Zusammenhang spielt die mütterliche Affektspiegelung als affekt-regulierende Instanz eine bedeutende Rolle für das Verständnis des Säuglings als sozialer Akteur (FONAGY ET AL. 2008, 212-216).

Die Repräsentation des "*Selbst und anderer als teleologische(r) Akteur*" ist an die Neunmonatsrevolution gekoppelt. Mit neun Monaten tauchen spezifische neue kommunikative Verhaltensweisen, zielgerichtete Aktivitäten zwischen Mutter und Säugling auf. Der Säugling erreicht eine höhere Ebene des Verstehens zielbetonter Handlungen. Der Säugling erwirbt dabei die Fähigkeit, das Ziel von den Mitteln zur Erreichung dieses Ziels zu differenzieren und sich neuen Situationen anzupassen. Er bildet Repräsentationen realitätsfundierter, zielgerichteter Aktionen aus (FONAGY ET AL. 2008, 229-232).

Ein weiterer qualitativer Entwicklungsschritt vollzieht sich in der Repräsentation des "*Selbst und anderer als intentionale mentale Akteure*". Mit zirka zwei Jahren entwickeln Kleinkinder die Fähigkeit, Handlungen, vorausgehende Absichten, Intentionen oder Wünsche bei sich selbst oder anderen zu erkennen und zu antizipieren. Fonagy et al. gehen hier von der Fähigkeit



des Kleinkindes aus, *intentionale mentale Zustände* sowie eine *mentale Verursachung* repräsentieren zu können. Zudem entwickeln Kinder im zweiten Lebensjahr einfühlsame, reife, anteilnehmende Reaktionen, die zu einem prosozialem Verhalten führen können (FONAGY ET AL. 2008, 244f).

Im Alter zwischen drei und vier Jahren lernt das Kind sich selbst und andere als *„repräsentationale Akteure“* zu verstehen. Dieses Verständnis ist eng mit der Bildung des autobiographischen Selbst verknüpft. Fonagy et al. sprechen von der Entwicklung einer *„reifen Theorie des Mentalen“*. Das Kind ist nunmehr nicht nur dazu imstande, sich selbst und anderen mentale Zustände zuzuschreiben und Kausalzusammenhänge zu begreifen, sondern erkennt auch den repräsentationalen Charakter mentaler Zustände (FONAGY ET AL. 2008, 249). Die Forschergruppe um Fonagy geht davon aus, dass der Erwerb der Fähigkeit des Kindes eine Informationsquelle genauso wie einen Wissensinhalt zu repräsentieren, im Alter zwischen vier und fünf Jahren, den Beginn des autobiographischen Selbst kennzeichnen. Ab diesem Zeitpunkt beginnt das Kind seine Erlebnisse als persönlich erfahrene Erinnerungen im Gedächtnis zu organisieren (FONAGY ET AL. 2008, 250).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Winnicotts fiktiver Übergangsraum oder Intermediärraum ein verbindendes Element zwischen Innen und Außen, zwischen Phantasie und Wirklichkeit, zwischen Vorstellung und Wahrnehmung anbietet. Hier befindet sich der Raum des Spiels, der kreativen Tätigkeit und Kultur, in dem sich eine Beziehung zwischen Welt und Kind entwickeln kann. Dabei kann der kreative Impuls als etwas Eigenständiges betrachtet werden. Er drückt sich in einer aktiven, kreativen, gesunden Lebenshaltung und Gestaltung aus. Grundvoraussetzung für die Entwicklung des fiktiven Raums stellt die Unterscheidungsfähigkeit zwischen innerer und äußerer Realität dar. Winnicotts Übergangsraum entwickelt sich aus dem kindlichen Spielbereich heraus. Dabei ist das Spiel gleichzeitig ein Ort des kommunikativen Austauschs, in dem sich der eigene Spielbereich mit dem Spielbereich des Anderen überlappt, sofern beide Interaktionspartner *„mitspielen“*. Der kommunikative verbale, nonverbale oder affektive Spielakt kann in diesem Zusammenhang als Übergangsphänomen bezeichnet werden. Winnicott's Überlappung zweier Spielbereiche kann Fonagys Überschneidung zweier Repräsentationsbereiche gegenübergestellt werden. Entwicklungsprozesse ergeben sich dabei durch den Austausch zweier Innenwelten oder Bedeutungswelten. Das *„Sich Einlassen“* auf das Spiel- und Kommunikationsniveau des Kindes, als eine Form von Anpassungsleistung und das *„Mitspielen“* als Form von Regulierungs- und Spiegelungsleistung stellen dabei zentrale kommunikative Momente dar, die zur Entwicklung eines Selbstverständnisses als mentaler Urheber und Verursacher beitragen können.



## Kapitel 8

# Einzelfallpraxis im Rahmen des Wiener Forschungsprojekts "Therapeutischer Gefährte"

Dieses Kapitel befasst sich zunächst mit wesentlichen Hintergrundinformationen zum entwicklungspädagogisch-psychodynamischen Projekt "Therapeutischer Gefährte", aus dem ausgewählte Protokollsequenzen als Bearbeitungsmaterial für diese Diplomarbeit herangezogen wurden. In einem nächsten Schritt wird die methodische Vorgehensweise näher veranschaulicht, um dann in einem weiteren Schritt szenische Ausschnitte bestimmter Protokolle mit Blick auf die spezifischen Fragestellungen dieser Diplomarbeit zu bearbeiten und Schlussfolgerungen daraus zu ziehen.

### 8.1 Das Projekt "Therapeutischer Gefährte"

Die Idee eines "Therapeutischen Gefährten" stammte ursprünglich von Anni Bergmann, die dieses Konzept als Betreuungsmodell für Kinder in New York konzipierte, die aus schwierigen Familienverhältnissen stammten, in ihrem sozialen Umfeld kaum beständige Strukturen erfahren und infolgedessen meist traumatisiert waren und kognitive Entwicklungsdefizite aufwiesen. Der Therapeutische Begleiter sollte dem Kind, trotz widriger Umstände, brüchiger Familienverhältnisse und instabiler Beziehungen eine stabilisierende Objektbeziehung anbieten und es bei der Bewältigung alltäglicher Aufgaben des Lebens unterstützen (SCHAUKAL-KAPPUS 2005, 220).

Basierend auf dieser Idee wurde im Jahr 2002 das psychodynamisch-entwicklungspädagogische Projekt "Therapeutischer Gefährte" von der Universität Wien, in Kooperation mit der Child Guidance Clinic ins Leben gerufen. Einem kleinen Kreis Studierender der Bildungswissenschaft an der Universität Wien wurde die Möglichkeit eröffnet, als Therapeutische Begleiter an diesem Projekt teilzunehmen. Jeder Student sollte für einen begrenzten Zeitraum von knapp

zwei Jahren jeweils ein Kind, das von der Child Guidance Clinic bereits tiefenpsychologisch betreut wurde, als zusätzlich stabilisierende Bezugsperson, als "Therapeutischer Gefährte", als "erwachsener Freund" oder "Hilfs-Ich" begleiten und es bei der Bewältigung alltäglicher, schwieriger oder weniger schwieriger Situationen und damit auch beim Herstellen eines Realitätsbezuges zu unterstützen. Der Therapeutische Gefährte fungiert jedoch nicht als Ersatz für reale Beziehungspersonen des Kindes, sondern übernimmt eine Vermittlerrolle zwischen der schulischen und familiären, äußeren Realität des Kindes und der inneren kindlichen Realität. Er bietet dem Kind einen offenen Raum für Begegnung, Spiel, Realerfahrung und Reflexion an, in dem selbst entwickelte Veränderungen aufgebaut werden können. Die Förderung und das Herstellen von "*Wirklichkeitswahrnehmung und Wirklichkeitskonstruktion*" stellen dabei zentrale Ziele des Projekts dar (SCHAUKAL-KAPPUS 2005, 220f).

Die konkrete Projektphase des bereits vierten Projektdurchgangs, aus dem die hier verwendeten Protokolle stammen, erstreckte sich von Anfang 2008 - Ende 2009 über einen Zeitraum von knapp zwei Jahren. Sieben Therapeutische Begleiter waren am Durchgang beteiligt und jeder betreute jeweils ein Kind. Durch die monatliche Teilnahme an der Fallkonferenz der Therapeuten am jeweiligen Institut fand eine partielle Integration der Begleiter ins Team der Child Guidance Clinic statt. Eine zweiwöchentlich stattfindende Gruppen-Supervision speziell für die Studierenden, die zudem von der Child Guidance Clinic angeboten wurde, ermöglichte es den Begleitern, ihre emotionalen, persönlichen Erfahrungen mit dem Kind in einem geschützten Rahmen zu besprechen. Zudem wurde in einem zweiwöchentlich stattfindenden, wissenschaftlichen Diskurs über Erlebnisse und Erfahrungen mit dem Kind und deren Anbindung an die wissenschaftliche Theorie am Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien, ein Nachdenken über Theorie-Praxis Zusammenhänge, sowie die Formulierung und Entwicklung theoretischer Prämissen aus praktischen Bezügen angeregt.

Der Erstkontakt des Therapeutischen Gefährten mit dem, für das Projekt relativ jungen, zu Beginn 6-jährigen Buben einer alleinerziehenden Mutter, erfolgte Anfang April 2008 am Institut für Erziehungshilfe in Anwesenheit der Mutter sowie der beiden Therapeuten der Child Guidance Clinic, die Mutter und Kind bereits eine Zeit lang tiefenpsychologisch betreuten. Das Abschiedstreffen fand 2009, kurz vor Weihnachten statt. Die nachmittäglichen Treffen, die in einem Intervall von einer Woche angedacht und konzipiert waren, fanden ziemlich regelmäßig statt, wobei die Aktivitäten mit dem Kind jede Woche neu vereinbart wurden. Das Kind stand mit seinen Wünschen und Bedürfnissen im Vordergrund, und wurde dabei vom Therapeutischen Begleiter unterstützt und gefördert.

## 8.2 Methode

Bei der methodischen Herangehensweise an die Fragestellung dieser Diplomarbeit wurde zunächst eine Theorien recherchierende und analysierende Literaturarbeit zur Grundlegung des analytisch-deskriptiven und hermeneutischen Verstehens für die Fallarbeit und die protokollierten Ereignisse gewählt. Aus einem Sample von 56 Fallprotokollen wurden drei exemplarische Als-Ob-Sequenzfolgen ausgewählt die, basierend auf den zu Beginn getätigten Thesen in dieser Arbeit, unter zu Hilfenahme zuvor dargestellter Theorie, analysiert und interpretiert werden. Die Kernthese stellt hierbei die Annahme dar, dass eine Verknüpfung von "erinnerten" mit "fiktiven" Elementen im fiktionalisierenden, narrativen "Modus des Als-Ob", die Grundlage beziehungsweise die Kompetenzbasis für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse bereitstellt.

Ein Agieren im Als-Ob-Modus erfordert von einem Kind zunächst, dass es bereits konsolidierte Gedächtnisinhalte erinnert und für die kreative Verknüpfung mit fiktiven Vorstellungselementen heranzieht, um diese dann im Fiktionsspiel oder im fiktiven verbalen Dialog mit dem Therapeutischen Gefährten zu externalisieren. Ausgehend von der subjektiven Perspektive kindlichen Erlebens und Erinnerns, können die Begriffe "Erinnerung" und "Fiktion" nunmehr wie folgt differenziert werden.

*Erinnerung* wird hier verstanden als ein, im Gedächtnis konsolidierter Inhalt, der rekonstruktiv abgerufen wird. *Fiktion* soll hier einerseits in die "Tätigkeit des fingere,...das sich vorstellen, denken,..." und andererseits in das "Produkt dieser Tätigkeit" (VAIHINGER 1986, 129), in diesem Fall die narrative Fiktion differenziert werden. Die narrative Fiktion wird verstanden als inszenierter, fiktiver verbaler oder nonverbaler Erzählakt im Rahmen dialogischen Geschehens. Die Tätigkeit des Fingierens bezeichnet den Prozess der Verknüpfung von Erinnerung und Fiktion. Dabei werden repräsentierte Gedächtnisinhalte herangezogen und durch die Tätigkeit des Fingierens mit fiktiven Elementen, wie Vorstellung und Phantasie verknüpft. Diese Verknüpfung kann mehr oder weniger bewusst, im Sinne von gewollt sein. Die narrative Fiktion, als Produkt des Fingierens, wird im aktuellen dialogischen Erfahrungskontext im Gedächtnis konsolidiert. Die Verknüpfung zwischen Elementen von Erinnerung und Fiktion kann dabei mehr oder weniger bewusst, konsolidiert werden.

Das Verhältnis zwischen Erinnerung und narrativer Fiktion gestaltet sich im Spielakt also in einer Beziehung zwischen Repräsentationsebene und Aktionsebene.

**Ziel der Protokollanalyse** Die Analyse der Protokolle verfolgt zwei zentrale Ziele. Ein Ziel dieser Protokollanalyse liegt im Aufzeigen dieser Beziehung zwischen Repräsentations- und Aktionsebene, beziehungsweise im Identifizieren möglicher Berührungsmomente in den einzelnen Fallsequenzen, die auf dieses Verhältnis zwischen Repräsentationsebene und Aktions-ebene hinweisen könnten. In weiterer Folge wird ein hypothetisches Nachvollziehen möglicher

Verknüpfungsmomente zwischen Erinnerung und Fiktion angestrebt. Dabei wird die Annahme zugrundegelegt, dass sich Verknüpfungsmomente, motiviert und gesteuert durch affektive Bedürfnisse, einerseits im "Kopf" des Kindes durch Überarbeitungsprozesse von Gedächtnisinhalten durch Denkvorgänge, wie Vorstellung oder Reflexion ergeben können. Hierbei kann es zu einer bewussten, im Sinne von gewollten, oder unbewussten Verknüpfung von erinnerten mit fiktiven Elementen kommen. Andererseits können sich dabei auch Verknüpfungsmomente im interaktiven Zusammensein des Kindes mit dem Therapeutischen Gefährten ergeben. Die Beziehung zwischen Erinnerung und narrativer Fiktion gestaltet sich dabei in einer Überlappung, Verknüpfung, einem Ineinandergreifen, Transformieren oder einem Vermischen von erinnerten Gedächtnisinhalten mit narrativen Handlungen.

Die Kernthese beinhaltet den Satzteil: "*Kompetenzbasis für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse*", der erahnen lässt, dass es hier um den Erwerb, beziehungsweise die Aneignung bestimmter Fähigkeiten oder Kompetenzen geht, die Entwicklung und Veränderung des Selbst und des Selbstverstehens erst ermöglichen. Da sich diese Arbeit und letztlich auch die Analyse der Fallprotokolle verstärkt an Theorien orientiert, die von einer intersubjektiven Genese des Menschen ausgehen, also von einem Entstehen der Wirklichkeit des Einen durch den Anderen, so erscheint es logisch, dass es sich bei diesen Kompetenzen um kommunikative, interaktive Fähigkeiten zur Konstruktion von Wirklichkeit handelt. Diese Konstruktionskompetenzen umfassen Affektabstimmung, wechselseitige Affektregulierung, Affektspiegelung sowie die Fähigkeit zur affektiven Selbstregulierung. Ausgehend von der Annahme, dass Gedächtnisentwicklung und damit auch die Konstruktion von Wirklichkeit und Spielwirklichkeit auf eben denselben kommunikativen Prozessen basiert, und dass sich durch die Fiktionalisierung von Wirklichkeit im Modus des Als-Ob jene Konstruktionskompetenzen entwickeln, die auch für die Konstruktion von Wirklichkeit erforderlich sind, soll ein weiteres zentrales Ziel dieser Analyse im Identifizieren dieser interaktiven Vorgänge in den vorliegenden Als-Ob-Sequenzen liegen.

**Herangehensweise** Um uns dem Beziehungscharakter zwischen Repräsentationsebene und Aktionsebene annähern zu können, wird zunächst versucht, Dornes Merkmale eines Als-Ob auf die Sequenzen anzuwenden. Dornes subsumiert drei wesentliche Merkmale, die ein Als-Ob-Spiel kennzeichnen, nämlich die Objektsubstitution, das Zuschreiben physischer und psychischer Zustände, sowie das sich Vorstellen abwesender Spielobjekte. Dornes spricht von einer, sich vollziehenden "*Bedeutungsablösung und Bedeutungsübertragung*". Er betrachtet symbolisches Handeln als Wegbereiter symbolischen Denkens. Wird beim symbolischen Handeln zunächst nur das Spielobjekt selbst substituiert, so verlagert sich diese Substitution schließlich auf die Vorstellungsebene und der Gedanke an ein bestimmtes Spielobjekt oder einen Spielakt nimmt den Platz des tatsächlichen Spielakts ein (DORNES 2006, 130-132).

In weiterer Folge und zum Zwecke der differenzierteren Analyse werden vier, spezifische Ebenen beziehungsweise Perspektiven unterschieden, auf denen Berührungsmomente zwischen Repräsentationsebene und Aktionsebene aufgezeigt werden sollen, nämlich Berührungsmomente (1) zwischen evozierter und gegenwärtiger Episode, (2) zwischen Evoziertem Gefährten und gegenwärtigem Beziehungsgeschehen, (3) zwischen repräsentierter Wirklichkeit und fiktiver Wunschvorstellung und (4) zwischen Spielbereich und Repräsentationsbereich. An dieser Stelle sollen mitunter auch Konstruktionskompetenzen, wie Anpassungsvorgänge oder wechselseitige Regulierungs- oder Spiegelungsvorgänge identifiziert werden, die aus der Überlappung von Fabians Spielbereich mit dem Spielbereich des Therapeutischen Gefährten hervorgehen.

Die erste Ebene auf der Berührungsmomente zwischen evozierter Episode und gegenwärtiger Episode identifiziert werden sollen, stützt sich in ihrer theoretischen Einbettung auf Markowitsch und Welzers Konzept vom Gedächtnis, sowie speziell auch auf Sterns Konzept der Episode. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, stellt die Episode Stern zufolge als *„Grundeinheit des Gedächtnisses“*, einen *„kohärenten Block“* gelebter Erfahrung dar. Eine Episode enthält kleinere Elemente, wie Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle oder Handlungen, die in einem räumlichen, zeitlichen und kausalen Zusammenhang stehen, sodass sie eine *„kohärente Episode“* bilden. Jede gelebte Erfahrung besteht Stern zufolge aus *„zusammengeballten“* Episoden, da fast jede Wahrnehmung, Empfindung oder Handlung sowohl affektive als auch kognitive Elemente beinhaltet (STERN 2007, 139f). Vor diesem theoretischen Hintergrund soll zunächst identifiziert werden, an welcher Stelle es zu einem Sichtbarwerden der evozierten Episode, die mitunter autobiographischen Ursprungs sein kann, in der gegenwärtigen Episode auftaucht und wie diese Evokation hypothetisch hätte zustande kommen können. Es werden hier Prozesse der Informationsverarbeitung zugrunde gelegt, wie Wahrnehmung, Konsolidierung und Abruf, die als Hilfestellung für ein hypothetisches Nachvollziehen herangezogen werden.

Die zweite Ebene, auf der Berührungsmomente zwischen evoziertem Interaktionsgeschehen und aktuellem Interaktionsgeschehen erschlossen werden sollen, wird ebenfalls von einem theoretischen Konzept Sterns getragen, dem Konzept des *„Evozierten Gefährten“*. Kurz zur Erinnerung, der *„Evozierte Gefährte“* ist die abgerufene, rekonstruierte, abstrahierte Erinnerung an *„ein Erleben des Zusammenseins oder der Gemeinsamkeit mit einem das Selbst regulierenden Anderen, das bewußt werden oder außerhalb des Bewußtseins stattfinden kann. Der Gefährte wird aus der RIG nicht als Erinnerung an ein wirklich früheres Geschehen evoziert, sondern als ein aktives Muster solcher Geschehnisse“*. Der Säugling oder das Kleinkind begegnet dem *Evozierten Gefährten* in dem Moment, in dem eine RIG durch die Ähnlichkeit einer gegenwärtigen Interaktionssequenz aktiviert und damit erinnert wird. Bestimmte Attribute des aktuellen zwischenmenschlichen Erlebens wirken dabei als Abrufhinweise für eine, bereits im Gedächtnis vorhandene, generalisierte Interaktionsrepräsentanz (STERN 2007, 163). Vor diesem theoretischen Hintergrund geht es auf dieser analytischen Ebene darum, Momente im aktuellen Interaktionsgeschehen zu identifizieren, die auf die Anwesenheit eines Evozierten

Gefährten hinweisen könnten. Des Weiteren werden Vermutungen angestellt, welchem Zweck der Abruf "Evozierter Gefährten" dienen könnte.

Die dritte Ebene, auf der Berührungspunkte zwischen repräsentierter Wirklichkeit und fiktiver Wunschvorstellung identifiziert werden sollen, fokussiert mitunter das Sichten eines Verknüpfungsmoments von Erinnerung und Fiktion. Eine Verknüpfung kommt dabei, im "Kopf" des Kindes durch das Heranziehen bestimmter, im Gedächtnis konsolidierter Erinnerungsinhalte für bestimmte Wunschvorstellungen zustande, die schließlich in die Ausformung einer Phantasie münden. Die Ausformung der Phantasie wird durch affektive Zustände, wie Lust, Unlust, Wunsch, Wunscherfüllung motiviert und kann im dialogischen Geschehen externalisiert werden. Es soll hier diese affektiv motivierte Verknüpfung von Erinnerung und Vorstellung hypothetisch nachvollzogen werden. Die auf dieser Ebene verwendeten theoretischen Konzeptionen sind vor allem Freuds Konzepte von "Phantasie" und "Familienroman".

Die vierte Ebene fokussiert auf Berührungsmomente zwischen Spielbereich und Repräsentationsbereich. Der Spielbereich umfasst Akte verbaler, symbolischer und affektiver Erzählung. Im spielerischen Als-Ob-Dialog kommt es zu einer Überlappung von Fabians Spielbereich mit dem Spielbereich des Therapeutischen Gefährten, sofern beide "spielen". Der Überschneidungsraum kennzeichnet jene Momente, in denen eine Spielaktion des Einen auf die Spielreaktion des Anderen trifft, also schließlich ein Spieldialog zustande kommt. Es soll an dieser Stelle besonderes Augenmerk auf den Überschneidungsbereich beider Spielbereiche gerichtet werden, der Vorgänge wie Affektabstimmung, wechselseitige Affektregulierung, sowie weitere Spiegelungsvorgänge mit einschließt. Theoretische Konzeptionen, die dieser Ebene zugrundeliegen, stammen vor allem von Winnicott, Fonagy und Stern.

### 8.3 Als-Ob-Spiel- und Erzählsequenzen aus den Fallprotokollen

Vorliegende Fallsequenzen beinhalten dialogische Operationen auf einer fiktionalisierten Ebene eines "Spielens mit der Realität" in einem beabsichtigten Modus des Als-Ob. In jedem Fall wird unterstellt, dass das Kind aus einer Als-Ob-Haltung heraus operiert. Es werden einerseits Als-Ob-Spielsequenzen differenziert, die verstärkt perzeptuelle und affektive Erinnerungselemente in die Erinnerungsdynamik mit hineinnehmen und auf der Textebene vorwiegend Elemente eines "So-tun-als-ob" erkennen lassen. Andererseits werden Als-Ob-Erzählsequenzen unterschieden, die auf der Textebene vorwiegend deklarative, verbale Gedächtnisinhalte erkennen lassen.



### 8.3.1 SPIDERMAN

Ausgewählt wurden im folgenden Abschnitt zwei Protokollsequenzen, die sich zeitlich im letzten Drittel des Praktikums zugetragen haben. Während Fabian zu Beginn des Projekts noch den Kindergarten besuchte, so besucht er jetzt bereits die Volksschule. Die Sequenzen liegen drei Wochen auseinander und beschreiben thematisch ähnliche Szenen eines Als-Ob oder Fiktionsspiels zwischen Fabian und dem Therapeutischen Gefährten. Die erste Sequenz spielt gegen Ende eines Treffens auf dem Heimweg in der U-Bahn. Fabian und der Therapeutische Gefährte kommen gerade von einem Besuch aus der Kinderstadt Minopolis zurück, die direkt neben einem Kino liegt. Beide sitzen einander gegenüber an einem Fensterplatz in der U-Bahn, während sich die Spielsequenz, die von Fabian initiiert wird, zuträgt. Fabian trägt dabei fingerfreie Handschuhe, die am Handrücken mit einer Spidermanfigur versehen sind. Die zweite Sequenz findet drei Wochen später in einem anderen Kontext in der Schule statt. An diesem Tag stand ein Kinobesuch auf dem Plan. Die Szene zeigt den Beginn eines Treffens, wobei der Therapeutische Gefährte Fabian gerade vom Hort abholt. Fabian verabschiedet sich mit einem Händedruck von seiner Hortbetreuerin und schlurft dem Therapeutischen Gefährten mit seinen Hauspatschen entgegen.

*”In der U-Bahn vertrieben wir uns unter anderem die Zeit damit, Spiderman zu spielen. Fabian hatte heute so fingerfreie Handschuhe mit einem Spiderman Symbol auf dem Handrücken an, mit denen er diese typische Spiderman Handbewegung nachahmte, wie er sein Spinnennetz auswirft. Wir saßen uns gegenüber und sein Ziel war ich. Mit einem energischen ’Tschhhhh’ und der entsprechenden Handbewegung lies er sein imaginäres Spinnennetz auf mich fallen und näherte sich mir gleichzeitig mit einem explosiven ’dschschs’ als er auf mich prallte. Während er mit seinem gespielten Aufprall und einem explosiven ’dschschs’ auf mich zu kam, wich ich mit einem ebenfalls vorgetäuschten, gespielten ’Uffffff’ zurück, so als würde mich seine Spielhandlung tatsächlich umhauen. Dann war ich an der Reihe. Ich richtete meine ausgestreckte Hand auf Fabian, und lies mein imaginäres Spinnennetz mit dem selben ’Tschhhhh’ auf Fabian fallen. Auch er reagierte mit einem gespielten Zurückweichen und einem kurzen Ausruf. Wir wechselten uns eine Zeit lang mit dieser Spielhandlung ab und jedesmal, wenn er sein Netz auswarf, lies er sich auf mich fallen und wieder zurück.” (Protokoll vom 16.10.09)*

*”Er schlurfte mir mit seinen Patschen entgegen und sauste in den Gang. Wie auch letztes Mal verwandelten sich seine Patschen in Wurfgeschosse, die mit Anlauf und Schwung von einem Ende des Ganges in den anderen geschleudert wurden, sowie mit Händen und Füßen von einem Ziel (Loch) ins andere katapultiert wurden. Natürlich war er erpicht darauf, dass ich diesem ganzen Szenario zuschauen würde. Ich sollte beobachten, wie weit er seine Hauspatschen von einem Punkt am Boden zum anderen schleudern konnte: ’Schau, wie weit ich die werfen kann?’, kommentierte er die Szene....Er war jedoch ziemlich in Fahrt, sauste ohne Patschen im Gang hin und her, und präsentierte mir im Zuge dessen seine Spidermanpose,*

*indem er sich breit in den Gang stellte und mit einem 'Tschhhhh' und einer Spidermangeste, seiner ausgestreckten Hand, mehrmals sein imaginäres Spinnennetz über mich warf. Als er sich schließlich langsam anzog und seine Haube aufsetzte, bemerkte ich seine blaue Spidermanmütze mit den Spinnenaugen und bemerkte ganz erstaunt. 'Wow, du hast ja eine Spidermankappe'. Er berichtigte mich und meinte 'Das ist eine Haube'...Wir starteten los und Fabian sauste, ich ihm hinterher, die Stiege hinunter, hinaus auf den Vorplatz. Voll 'in Aktion' rannte er im Spidermanstil an einer kleinen Mauer hoch und sprang wieder herunter. Ich kommentierte ,indem ich ausrief 'Spiiiiiderman!'. Er begann wieder seine Kampftechniken an mir zu testen, und kickte und boxt mich, während ich versuchte mich spielerisch zu wehren. Ich packte ihn, und wirbelte ihn in die Luft, während wir beide diese Szene mit gespielten Kampfschreien 'Heija, Heija' und Kung Fu Gesten kommentierten, was er ziemlich cool fand und wollte, dass ich es wieder und wieder mache." (Protokoll vom 20.11.09)*

Woran kann nunmehr eine Verknüpfung von Gedächtnisinhalten mit dem aktuellen narrativen Geschehen festgestellt werden?

### **Merkmale eines Als-Ob-Agierens**

Der narrative Akt besteht hier in spielerischen, symbolischen Als-Ob-Gesten, die von kurzen verbalen Ausrufen begleitet werden. Dornes zufolge kennzeichnen das Als-Ob-Spiel drei zentrale Merkmale, die Objektsubstitution, das Zuschreiben physischer und psychischer Zustände und das Vorstellen abwesender Spielobjekte (DORNES 2006, 130).

Die Objektsubstitution lässt sich in Fabians Agieren als Spiderman erkennen. Er tut so, als wäre er Spiderman und verwendet seine Hand, in seiner Vorstellung dafür, "mit einem 'Tschhhhh' und einer Spidermangeste, seiner ausgestreckten Hand, mehrmals sein imaginäres Spinnennetz über mich" fallen zu lassen. Fabians tatsächliche Hand wird durch die Repräsentation von Spidermans Hand ersetzt. Das Zuschreiben physischer und psychischer Zustände lässt sich hier nicht auf manifeste verbale Äußerungen zurückführen, mehr jedoch im Rollenbild des Superhelden Spiderman selbst finden, der als Held besonders Eigenschaften wie Mut, Stärke und Überlegenheit verkörpert. Fabian selbst verkörpert für den Spielmoment die Heldenfigur Spiderman mit all den damit verbundenen Gefühlen eines Superhelden, nämlich Mut, Stärke und Überlegenheit. Das dritte Merkmal des Als-Ob-Spiels, das sich Vorstellen abwesender Spielobjekte zeigt sich im ausgeworfenen Spinnennetz, das sich Fabian hier nur "vorstellen" kann. Die wahrgenommene Realität wird mit einer Repräsentation eines Spinnennetzes angereichert. Geht man, wie Stern von der Episode als Grundeinheit des Gedächtnisses aus, so stellt sich an diesem Punkt die Frage, ob hier episodisches gegenwärtiges Geschehen, nicht auch durch kleinere episodische Gedächtniseinheiten ersetzt wird.

Es könnte hier nun unterstellt werden, dass der Autor der Protokolle diese Als-Ob-Handlungen lediglich hinein interpretiert habe, in diesem Sinne kann hinterfragt werden, worauf sich die Annahme von Als-Ob-Handlungen begründet? In der ersten Sequenz begründet sich die Annahme auf Fabians fingerfreie Spidermanhandschuhe, mit denen er die typische Spidermanhandbewegung, verbunden mit einem verbalen Ausruf *"Tschhhhh"* ausführt. Die zweite Sequenz zeigt diese mit einem verbalen Ausruf verbundene Handbewegung erneut. Diesmal setzt sich Fabian schließlich eine Spidermanhaube auf.

Dornes zufolge zeigt sich also eine Verknüpfung von Erinnerung und narrativer Fiktion in einem gedanklichen *"Austauschen"* gegenwärtiger Wahrnehmung durch Gedächtnisrepräsentationen. Wie könnte sich nun solch ein Vorgang entlang informationsverarbeitender Prozesse darstellen?

**ZWISCHEN: Evozierter Episode und Gegenwärtiger Episode** Geht man von Prozessen der Informationsverarbeitung auf der Gedächtnisebene aus, so wird Fabians subjektives Erleben durch Vorgänge wie Wahrnehmung, Konsolidierung und Gedächtnisabruf bestimmt. Erinnerung und Wahrnehmung begegnen sich im Moment, in dem eine innere oder äußere, vom emotionalen Bewertungssystem als interessant eingestufte Wahrnehmung den Abruf von Gedächtnisinhalten bewirkt. Pohl betont an dieser Stelle den rekonstruktiven Charakter des Gedächtnisses. Gedächtnisinhalte werden also nicht allein so abgerufen, wie sie konsolidiert wurden, sie werden vielmehr rekonstruiert (POHL 2007, 34).

Welche Erinnerungen könnte Fabian nunmehr in dieser Protokollsequenz abgerufen, beziehungsweise rekonstruiert haben? Geht man, wie Stern von der Episode als *"Grundeinheit des Gedächtnisses"* (STERN 2007, 139) aus, so erscheint es plausibel, dass Fabian Lebensabschnitte, also spezifische Episoden erinnert, wie einen Kinobesuch oder einen Fernsehabend mit der Mama, oder auch ein Spidermanspiel mit Freunden. Diese episodischen Ausschnitte stellen Stern zufolge einen *"kohärenten Block"* gelebter Erfahrung dar. Sie beinhalten kleinere Elemente wie, Wahrnehmungen, Gedanken, Gefühle oder Handlungen (STERN 2007, 139). Die episodische Erinnerung an einen Kinobesuch würde demnach visuelle, akustische und taktile Wahrnehmungen enthalten, genauso wie Gefühle, die während des Films aufgetreten sind, sowie damit verbundene Gedanken und eventuell anwesende Personen. Wie könnte es nunmehr in diesen Protokollsequenzen zu einem Abruf von episodischer Erinnerung kommen? Für den Abruf von Erinnerung ist meist ein innerer oder äußerer Abrufhinweis erforderlich. Pohl schreibt: *"Je ähnlicher der ursprüngliche Zustand, in dem Erinnerung gespeichert wurde, dem beim Abruf ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass wir uns erinnern"* (POHL 2007, 34-37). Markowitsch und Welzer erwähnen an dieser Stelle: *"wir speichern Informationen zustandsabhängig und wir rufen Informationen zustandsabhängig ab"* (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 241).

In der ersten Sequenz erscheint die visuelle Wahrnehmung des Kinos, an dem Fabian vorbeigeht ebenso als plausibler Abrufhinweis zu sein, wie Fabians Spidermanhandschuhe. Denkbar wäre hier auch ein innerer Zustand, ein bestimmtes Aktivierungsniveau, das den Erinnerungsabruf begünstigt. In der zweiten Sequenz könnte der auslösende Abrufhinweis für die Spidermanerinnerung in einem bestimmten Verhalten oder einer Haltung des Therapeutischen Gefährten liegen, in Fabians Gedanken und seiner freudigen Erwartung an das baldige Kinoerlebnis, oder aber, in einem bestimmten affektiven Aktivierungsniveau, das eventuell dem affektiven Zustand des drei Wochen zurückliegenden Spidermanspiels in der U-Bahn ähnelt.

Erinnerte Episoden scheinen kontinuierlich in gegenwärtige narrative Aktionen einzufließen, sich sozusagen zu überlappen. Diese Überlappung wird besonders deutlich durch Fabians impulsiven Akt des Hineinversetzens in die Rolle des Comichelden Spiderman. Er "tut-so-als-ob" er Spiderman wäre und versucht eine erinnerte Episode in einem neuen Kontext nachzuspielen, in dem der Therapeutische Gefährte ein kreativer Mitakteur dieses Geschehens wird. Stern spricht hier von einer verzögerten Nachahmung, die auf der Fähigkeit beruht, innere Schemata mit äußeren Aktionen zu koordinieren. Stern postuliert zwei Varianten derselben Realität, nämlich die "*Repräsentation der ursprünglichen Handlung*" und die "*eigene, reale Ausführung der Handlung*". Hinzu kommt noch die damit verbundene Repräsentation eines Wunsches, hier zum Beispiel der Wunsch "*groß und stark*" zu sein. Im Akt des Nachahmens kommt es zu einem "*Hin- und Herschalten*" zwischen den Versionen, sowie zu Regulierungen und Veränderungen (STERN 2007, 234f). Fabians ursprüngliche Repräsentation der Spidermanepisode und seine aktuelle Ausführung sind also nicht ident, werden aber kontinuierlich miteinander verglichen und verändert. Markowitsch und Welzer gehen davon aus, dass jeder Abruf von Erinnerung mit einer "*Neueinspeicherung*" oder "*Re-Enkodierung*" in der jeweils aktuellen Verfasstheit verbunden ist (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 241). Das bedeutet, sofern es durch das wechselseitige Als-Ob-Spiel mit dem Therapeutischen Gefährten zu affektiven Veränderungen gekommen ist, wird Fabians ursprüngliche Erfahrung mit diesem neuen Kontext im Gedächtnis konsolidiert.

**ZWISCHEN: Evoziertem Gefährten und Aktueller Interaktionsepisode** Jede gegenwärtige Interaktion, so auch die vorliegenden Fallsequenzen eines partnerbezogenen Als-Ob-Spiels basiert sowohl auf tatsächlicher, innerer und äußerer Wahrnehmung gegenwärtiger Interaktion, als auch auf dem Abruf bereits bestehender Interaktionsrepräsentanzen (ZIMBARDO/GERRIG 2008, 258-260).

Fabians Erinnern und Erleben im gegenwärtigen Beziehungsgeschehen, wird getragen vom Abruf spezifischer "Schemata-des-Zusammenseins", wie Stern sie benennt, die sich aus der Abstraktion charakteristischer Merkmale und Abläufe mehrerer, ähnlich verlaufender Interaktionserlebnisse im Gedächtnis konsolidiert haben. Eine Filmsequenz eines Spidermanfilms, ein eventuell ähnliches Spidermanspiel mit Freunden, die Spielsequenz mit dem Therapeutischen

Gefährten in der U-Bahn und die, drei Wochen später stattfindende Spielsequenz in der Schule könnten bereits zu einer Ausbildung eines spezifischen *"Schema-des-Zusammenseins"* oder auch RIG geführt haben, die mit der Ausbildung bestimmter Erwartungshaltungen verknüpft ist.

Ein solches Schema kann nunmehr durch eine Ähnlichkeit in der gegenwärtigen Interaktionssequenz mit dem Therapeutischen Gefährten aktiviert und damit erinnert werden. Eine Ähnlichkeit könnte dabei in einem ähnlichen affektiven Zustand bestehen oder aber im Wiedererkennen eines ähnlichen spezifischen Verhaltens, das der Therapeutische Gefährte an den Tag legt. Bewirkt nunmehr diese bestimmte Ähnlichkeit die Aktivierung eines spezifischen Schemas, so begegnet Fabian nunmehr Stern zufolge dem *"Evozierten Gefährten"*. Wie an anderer Stelle bereits erwähnt, ist der Evozierte Gefährte *"ein Erleben des Zusammenseins oder der Gemeinsamkeit mit einem, das Selbst regulierenden Anderen, das bewußt werden oder außerhalb des Bewußtseins stattfinden kann. Der Gefährte wird aus der RIG nicht als Erinnerung an ein wirklich früheres Geschehen evoziert, sondern als ein aktives Muster solcher Geschehnisse"*. Der Evozierte Gefährte ermöglicht einen Vergleich zwischen aktuellem Interaktionserleben und dem parallel stattfindenden Erleben des Evozierten Gefährten. Auf diese Weise können neue, aktuelle zwischenmenschliche Erfahrungselemente zu einer Veränderung und Aktualisierung der aktivierten RIGs beziehungsweise des aktivierten *"Schemas-des-Zusammenseins"* führen (STERN 2007, 163f).

Ein *"Schema-des-Zusammenseins"* besteht Stern zufolge aus mehreren, miteinander verknüpften, spezifischeren Schemata. Stern geht davon aus, dass *"die miteinander vernetzten Schemata-des-Zusammenseins tatsächlich die einzige Referenz zur Elaboration von Phantasien, Erinnerungen, Narrationen und 'emergenten Momenten' darstellen"* (STERN 1998, 119f). Phantasie und Imagination resultieren demzufolge aus einer späteren Bearbeitung, Überarbeitung beziehungsweise Rekonfiguration bestimmter Schemata-Netzwerke (STERN 1998, 104). Wenn dem so ist, dann deutet bereits das Auftreten beziehungsweise das Sichtbarwerden der Spidermanphantasie im Fallprotokoll selbst auf die Gegenwart eines *"Evozierten Gefährten"* hin. Im Fallprotokoll scheint es, als ob sich Fabian in den Superhelden Spiderman hineinversetzt, als er mit *"einem 'Tschhhhh' und einer Spidermangeste seiner ausgestreckten Hand mehrmals sein imaginäres Spinnennetz über mich"* fallen lässt. Stern zufolge stellt dieses Hineinversetzen oder in gewisser Weise auch Identifizieren mit Spiderman, die Erfahrung eines Selbst, nämlich Fabians Erfahrung mit einem, das Selbst regulierenden Anderen, nämlich Spiderman dar. Stern folgert, dass das Kind durch das Hineinversetzen beziehungsweise Nachahmen *"eine Repräsentation davon aufzubauen beginn[t], wie [es] sich selbst, in seinem eigenen Inneren, fühlt, während [es] auf diese bestimmte Weise mit dem anderen zusammen ist"* (STERN 1998, 104).

Der Rückgriff beziehungsweise das Herholen dieser Spidermanphantasie kann demnach einer-

seits auf die Gegenwart eines "Evozierten Gefährten" hindeuten und andererseits im aktuellen Interaktionskontext mit dem Therapeutischen Gefährten zu einer Konsolidierung neuer, beziehungsweise zu einer Rekonfiguration, bereits bestehender Schemata-des-Zusammenseins führen. Diese Neubildung oder Umbildung basiert Stern zufolge auf einem Vergleich zwischen erinnertem Interaktionsgeschehen und gegenwärtigem Beziehungsgeschehen, der in eine Anpassungsleistung an das Schema oder einer Veränderung des Schemas selbst resultiert. Im Zuge dessen kommt es zu einer Aktualisierung bestehender "Schemata-des-Zusammenseins" durch gegenwärtige Interaktionserfahrungen (STERN 2007, 163f).

**ZWISCHEN: Repräsentierter Wirklichkeit und Fiktiver Wunschvorstellung** Folgendes hypothetische Szenario, das einen möglichen Verknüpfungsmoment von Erinnerung und Fiktion veranschaulicht wird, soll an dieser Stelle als Ausgangsbasis für die nachfolgende theoretische Einbettung dienen:

Fabian wünscht sich, "schon groß und stark" zu sein. Aus dieser Motivation heraus greift er auf konsolidierte Gedächtnisinhalte zurück, wie die narrative Erinnerung an einen Spidermanfilm oder auch nur eine bestimmte Filmsequenz aus dem Spidermanfilm, die in ihm diesen Wunsch belebt hat beziehungsweise in irgendeiner Form sein affektives Interesse geweckt hat, und daher auch bedeutsam wurde und beginnt sich zunächst in seiner Vorstellung auszumalen, wie es wäre, wenn er selbst Spiderman wäre, wie er sich dabei fühlen würde, und wozu er dann in der Lage wäre. Er beginnt sich vorzustellen, "welche" Spidermanaktionen er, mit Einbezug "welcher" Personen, "wo" setzt und "wie" sich dieses Erleben anfühlen würde. Er greift auf tatsächlich erinnerte Orte, Personen, Erlebnisse zurück und verknüpft sie mit seiner, vom Wunsch geleiteten Vorstellung. Was sich zunächst nur in Fabians "Kopf" abspielt, wird in weiterer Folge in Form von Als-Ob-Gesten externalisiert.

Oerter geht davon aus, dass sich im Als-Ob-Spiel spezifische Entwicklungsthematiken und Bedürfnisse widerspiegeln, wie der Wunsch "groß und stark" zu sein, der in fiktiven Spielhandlungen der Macht und Stärke in die Wirklichkeit hineingetragen wird (OERTER 2003, 159f). Fabians Als-Ob-Agieren als Superheld Spiderman, der aufgrund seiner außergewöhnlichen Kräfte ein Symbol für Macht und Stärke darstellt, lässt diesen Wunsch deutlich erkennen. Tyson und Tyson postulieren, dass das kindliche Interesse und die kindliche Beschäftigung mit Comichelden eine ähnliche Funktion erfüllt, wie es der Familienroman bei Freud tut (TYSON/TYSON 2009, 120f). Freud begründet das Auftauchen des "Familienromans" aus dem psychosexuellen Entwicklungsstand des Kindes heraus. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, ist die Latenz mit zentralen entwicklungsbedingten kognitiv-affektiven Veränderungen gekoppelt und das gehäufte Auftreten von fiktiven Geschichten über sich selbst, die Familie oder Variationen mit Comichelden ist in dieser Zeit nicht ungewöhnlich. Mit dem Eintritt in Kindergarten und Schule ist auch eine zunehmende Selbständigkeit des Kindes und Ablösung von den Eltern

verbunden, die Freud zwar als *"Entfremdung von den Eltern"* bezeichnet, jedoch eher als eine Form der Distanzierung verstanden werden kann (FREUD 2000a, 88). Die Tatsache, dass sich das Kind immer mehr darüber bewusst wird, dass seine, zuvor idealisierten Eltern weder perfekt noch allmächtig sind, lässt Gefühle der Enttäuschung und des Neides aufkommen (TYSON/TYSON 2009, 120). Durch reale Ereignisse, in denen das Kind mit diesen Enttäuschungs- und Neidgefühlen konfrontiert wird, und aus der Sehnsucht des Kindes nach diesem vorherigen Idealzustand heraus, kommt es zur Konstruktion von Phantasieprodukten, die diese Gefühle abmildern sollen (FREUD 2000a, 88-90).

**ZWISCHEN: Spielbereich und Repräsentationsebene** Kreativität kann sich Winnicott zufolge in aktiver, kreativer Wahrnehmung und im aktiven Tun entfalten, wird dagegen im passiven Angepasstsein unterdrückt. Aktives Tun ist ebenfalls auch ein spielerisches, kreatives Tun, und stellt gleichzeitig eine *"Tönung der gesamten Haltung gegenüber der äußeren Realität"* dar (KRAFT 2008, 71f). Spielt sowohl Fabian als auch der Therapeutische Gefährte, so kommt es zur Überschneidung zweier Spielbereiche (WINNICOTT 2006, 66). Die Schnittmenge beider Spielbereiche stellt dabei einen gemeinsamen Nenner dar, einen Bereich in dem *"Neues"* entstehen kann. Dieser Spielbereich begrenzt sich nicht nur auf aktives verbales und körperliches Tun, sondern umfasst auch das aktive Spiel mit eigenen affektiven Zuständen in Form affektiver Selbstregulierungen sowie das Experimentieren mit kommunikativen, wechselseitigen Affektabstimmungs- und Affektregulierungsvorgängen. Im Rahmen des Als-Ob-Spiels zeigt sich nunmehr ein *"sich Einlassen"* auf das Spiel durch Antwort- und Anpassungsvorgänge und ein *"Spielen"* durch wechselseitige Abstimmungs-, Regulierungs- und Spiegelungsprozesse, sowie Momente affektiver Selbstregulierung. Fabian kann genauso wie der Therapeutische Gefährte im übertragenen Sinn als *"Drehbuchautor"* bezeichnet werden. Beide Autoren gestalten die Spielszene auf der Basis gemeinsamer Momente inneren Erlebens durch ihre Aktionen und Reaktionen im *"Jetzt"* narrativ mit. Somit kann ein damit verbundenes inneres Erleben und damit verbundene Repräsentationen modifiziert werden.

An welchen Textpassagen lassen sich nunmehr kommunikative Vorgänge des *"Spielens"* und des *"Mitspielens"* erkennen?

Die erste Protokollsequenz verdeutlicht sehr schön die kommunikativen Absichten und Vorgänge, die hinter Fabians Als-Ob-Spiel stecken. *"Wir saßen uns gegenüber und sein Ziel war ich. Mit einem energischen 'Tschhhhh' und der entsprechenden Handbewegung lies er sein imaginäres Spinnennetz auf mich fallen und näherte sich mir gleichzeitig mit einem explosiven 'dschschs' als er auf mich prallte"*. Fabians Initiation eines Als-Ob-Spiels scheint hier gleichzeitig einer Spielaufforderung an den Therapeutischen Gefährten gleich zu kommen und damit auch einer Aufforderung, seine kommunikative, spielerische Geste zu beantworten.

Anhand folgender Sequenz wird deutlich, dass sich der Therapeutische Gefährte auf den Als-Ob-Spielmodus einlässt, sich dem Spielkontext anpasst. *"Während er mit seinem gespielten Aufprall und einem explosiven 'dschsersch' auf mich zu kam, wich ich mit einem ebenfalls vorgetäuschten, gespielten 'Uffffff' zurück, so als würde mich seine Spielhandlung tatsächlich umhauen"*. Es scheinen hier nun zweierlei Vorgänge beteiligt zu sein, die sich hinter dem offensichtlichen Spielverhalten verbergen. Es kann hier eine Affektabstimmung und eine darauf folgende Affektregulierung angenommen werden. Stern nennt drei zentrale, amodal übermittelbare Erfahrungsqualitäten, nämlich Gestalt, Intensität und Zeit als wesentliche, einen Abstimmungsvorgang kennzeichnende Hauptmerkmale. Das Antwortverhalten einer Bezugsperson ist dabei nicht ident mit der Aktion eines Kindes, es lassen sich vielmehr Entsprechungen im Intensitätsgrad, in der zeitlichen Abfolge, zum Beispiel im Rhythmus oder in der Gestalt erkennen (STERN 2007, 218f). Solche Entsprechungen scheinen sich in Fabians Vorwärtsbewegung, die an ein verbales *"dschsersch"* gekoppelt ist und in der Rückwärtsbewegung des Therapeutischen Gefährten, die an ein verbales *"Uffffff"* gekoppelt ist, wiederzufinden. Es finden sich dabei Entsprechungen in der Intensität von Fabians verbalem *"dschsersch"* und dem verbalen *"Uffffff"* des Therapeutischen Gefährten. Die Abstimmung bezieht sich auf den, hinter dem Verhalten vermuteten *"Vitalitätsaffekt"*.

In der zweiten Protokollsequenz wird deutlich, dass es Fabian in irgendeiner Weise gelingt, sich zunächst selbst, ohne das aktive Zutun des Therapeutischen Gefährten affektiv und motorisch zu aktivieren. *"Er schlurfte mir mit seinen Patschen entgegen und sauste in den Gang... Er war jedoch ziemlich in Fahrt, sauste ohne Patschen im Gang hin und her. Diese Aktivierung steigert sich und geht dann über in einen Spielmoment des Als-Ob. Er "präsentierte mir im Zuge dessen seine Spidermanpose, indem er sich breit in den Gang stellte und mit einem 'Tschhhhh' und einer Spidermangeste, seiner ausgestreckten Hand, mehrmals sein imaginäres Spinnennetz über mich fallen ließ"*. Fabian scheint es hier zu gelingen, seine affektiven Zustände, mitunter durch den Abruf erinnelter Episoden, wie der Spiderman-Spielsequenz in der U-Bahn, selbst zu regulieren. Die Externalisierung der Spidermanphantasie im Modus des Als-Ob gewinnt demnach hier eine affektregulierende Qualität. Fonagy et al. explizieren diesen Gedanken. Demzufolge externalisieren wir *"affektiv besetzte mentale Inhalte"*, um *"unsere affektiven Zustände zu regulieren – das heißt, um sie aufrechtzuerhalten, zu modifizieren, abzuschwächen oder zu verstärken"*. Dabei stellen frühkindliche affektspiegelnde Interaktionen die Basis für eine Entwicklung der Fähigkeit zur affektiven Selbstregulierung dar, die das Erleben von Urheberschaft in Form einer aktiven Affektkontrolle ermöglicht (FONAGY ET AL. 2008, 295-302).

Auch in der zweiten Protokollsequenz verdeutlicht sich der Versuch eines Abstimmungsprozesses durch den Therapeutischen Gefährten. Fabian springt dabei im Spidermanstil von einer Mauer und der Therapeutische Gefährte kommentiert, indem er in der selben Intensität ausruft: *"Spiiiiiderman"*. Fabian wird hier, Sterns Konzeption einer Affektabstimmung folgend, ein



„Vitalitätsaffekt“ unterstellt, ein dynamischer, innerer Zustand, der durch Fabians motorischen Sprung von der Mauer zum Ausdruck kommt. Der Abstimmungsmoment bezieht sich hierbei auf diesen, vermuteten „Vitalitätsaffekt“. Stern geht davon aus, dass sich „Vitalitätsaffekte“ in nahezu jedem Verhalten wiederfinden lassen. Die wechselseitige Orientierung und Abstimmung inneren Erlebens bildet Stern zufolge die Grundlage für gemeinsames Erleben und der gemeinsamen Regulation inneren Erlebens (STERN 2007, 223f).

Stern bezeichnet den Dialog als „Schauplatz“ der Inszenierung von Repräsentationen (STERN 1998, 77). Es kann daher von einer Überschneidung zweier Repräsentationsbereiche, zweier Bedeutungsbereiche ausgegangen werden, der des Therapeutischen Gefährten einerseits und Fabians Repräsentationsbereich andererseits. Im Dialog werden beide Repräsentationen gemeinsam neu inszeniert (STERN 1998, 77). Es kann hier von einem weiteren Verknüpfungsmoment zwischen Erinnerung und Fiktion gesprochen werden. Fonagy et al. nehmen an, dass *„das Selbst ursprünglich eine Erweiterung des Erlebens des Anderen“* ist. Sie betrachten die Selbstentwicklung als *„interpersonale[n] Prozeß, der die Interaktion mit den Innenwelten anderer voraussetzt“*. Demzufolge kommt es zwischen Fabian und dem Therapeutischen Gefährten zu einer Begegnung beider Innenwelten, einer sequenziellen Begegnung zweier Gefühlswelten. In diesem Kontakt beziehungsweise in der Qualität dieses Kontakts steckt Fonagy et al. zufolge das Entwicklungspotential zur Mentalisierung. Damit Fabian jene Vorgänge, die im Als-Ob-Modus erlebt wurden, integrieren kann, muss er die Möglichkeit haben, seine *„augenblicklichen mentalen Zustände wahrzunehmen“*, *„sie im Denken und Fühlen des Objekts repräsentiert zu sehen“* und *„den Rahmen wahrzunehmen, den die normalerweise an der äußeren Realität orientierte Perspektive des Erwachsenen repräsentiert“*. Das *„Spielen“* und *„Mitspielen“* des Therapeutischen Gefährten ermöglicht es Fabian, seine eigenen Ideen und Zustände, wie in einem Spiegel wahrzunehmen und im Selbst zu repräsentieren. FONAGY ET AL. (2008, 271) betonen an dieser Stelle: *„Das Kind braucht einen Erwachsenen – oder auch ein älteres Kind –, der ‚mitspielt‘, damit es seine Phantasie oder Idee durch diesen Anderen repräsentiert sehen kann; dies ist die Voraussetzung dafür, daß es sie reintrojizieren und als Repräsentanz seines eigenen Denkens benutzen kann“*.

#### 8.3.2 AUF ZUR KLETTERHALLE

Folgende Protokollsequenzen veranschaulichen Szenen aus zwei unterschiedlichen Treffen, die in Zusammenhang mit dem Besuch der Kletterhalle stehen. Die erste Sequenz zeigt ein Gespräch mit Fabian, in dem das nächste Treffen, der Besuch der Kletterhalle besprochen wird. Die zweite Sequenz veranschaulicht ein interaktives Als-Ob-Spiel, das von Fabian selbst, aufgrund einer unvorhergesehenen Planänderung initiiert wird. Die Sequenz spielt sich ziemlich am Anfang des Treffens ab. Geplant war für dieses Treffen der Besuch einer Kletterhalle, die Fabian bereits mit seiner Schulklasse besucht hatte. Fabian hatte einen Tag zuvor einen Roller

von seiner Mama bekommen, den er diesmal mit hatte. Der Weg vom Hort zur Kletterhalle wurde teils zu Fuß, teils gemeinsam auf dem Roller und teils in der U-Bahn bestritten. Noch bevor wir die Rolltreppe der Station Stephansplatz nach oben fuhren, erzählte mir Fabian, dass er den Weg zur Kletterhalle bereits kennen würde und mich hinführen wolle.

*"Während er an seinen Keksen knabberte und wir bei der Bushaltestelle saßen, fragte ich ihn, was wir denn nächstes Mal machen würden. 'Klettern!' – 'Wirklich?' – 'Ja', meinte er kurz und bündig. – 'Aber diesmal wirklich!' – 'Mhmmm'. Und er begann von der Kletterhalle zu erzählen, wo er donnerstags mit der Schule immer hin ging und fragte mich, ob man in der Kletterhalle, die ich im Internet gefunden hatte, auch ohne Seil klettern könnte, was ich bejahte. 'Dann ist es dieselbe Kletterhalle, wo wir mit der Schule immer hingehen'. Er begann mir zu erklären, wie hoch die Kletterwände dort seien und verdeutlichte mir diese Feststellungen durch einen Vergleich. Er ging zum Rand des Gehsteiges, zeigte auf den Gehsteig und schaute dann nach oben: 'von dort wo die Autos fahren bis zu dem da oben, nein' korrigiert er sich selbst nochmal 'von dort, wo die Autos fahren bis zum Weißen da oben', stellte er fest". (Protokoll vom 23.10.09)*

*"Fabian fragte mich, ob ich den Weg kennen würde. Ich nickte, während ich gleichzeitig ein zustimmendes 'Ja' von mir gab. Er erzählte mir stolz, dass er den Weg auch kennen würde, da er ja schon mit seiner Schulklasse in dieser Kletterhalle war und dass er mich hinführen würde. Als wir oben ankamen, schaute er sich etwas irritiert um, denn anscheinend war seine Schulklasse auf einem anderen Weg dorthin gefahren. Er fragte mich nochmals, ob ich den Weg kennen würde, was ich abermals bejahte. Für einen kurzen Moment sah ich in Fabians Gesicht, wie er angestrengt nachdachte, bis er schließlich den Wunsch äußerte, eine Versuchssituation zu starten. 'Sagen wir du kennst den Weg nicht, und ich führe dich dort hin, o.k.'. Natürlich war ich damit einverstanden. Er begann einen nach dem anderen auf der Straße zu fragen, wo denn die Bäckerstraße zu finden sei. 'Entschuldigen sie, wo ist denn die Bäckerstraße'. Beim ersten Versuch klappte es nicht ganz, aber ich ermutigte ihn weiter zu fragen. 'Dann fragen wir halt den Nächsten, vielleicht weiß der nächste, wo die Bäckerstraße ist' und weiter gings. Nachdem aber schon der dritte den Weg nicht wusste, resignierte Fabian kurz und meinte mit einem Schulterzucken: 'Dann können wir nicht klettern gehen'. Glücklicherweise bemerkte ich am Weg zwei Polizisten, die uns entgegen kamen und wies Fabian darauf hin, dass uns möglicherweise diese Polizisten weiterhelfen könnten, worauf er die Polizisten erfolgreich nach dem Weg fragen konnte. Wir düsten los und ich schob ihn auf seinem Roller etwas an, wovon er nicht genug kriegen konnte. Als wir endlich vor dem Kletterverein angekommen waren, meinte Fabian 'Jetzt kenn ich mich aus, mit der Schule sind wir aber einen anderen Weg gekommen'". (Protokoll vom 6.11.09)*

### Merkmale eines Als-Ob-Agierens

Die vorliegende Sequenz veranschaulicht erneut eine partnerbezogene Als-Ob-Spielsequenz. Wird nunmehr der Versuch unternommen, Dornes Merkmale eines Als-Ob-Spiels auf diese Szene anzuwenden, so wird deutlich, dass hier nicht von einer Objektsubstitution im gegenständlichen Sinn gesprochen werden kann. Die Objektsubstitution vollzieht sich vielmehr auf der gedanklichen Ebene, wobei hier nur Teileigenschaften substituiert werden. Dornes unterscheidet an dieser Stelle zwischen symbolischem Denken und symbolischem Handeln. Im Zuge der Entwicklung verschiebt sich die Objektsubstitution von der konkreten Objektebene in den abstrakten, gedanklichen Bereich. Der Gedanke an ein Spielobjekt oder eine Spielszene nimmt immer mehr den Platz der tatsächlichen Spielszene ein (DORNES 2006, 132). In der Sequenz wird diese Form der Substitution anhand folgender Aussage deutlich: *”Sagen wir du kennst den Weg nicht und ich führe dich hin, o.k.”*. Fabian substituiert hier nur eine Teileigenschaft im Gegenüber und schreibt dem Therapeutischen Gefährten im selben Zug die Eigenschaft des *”Nicht Wissens”* zu.

**ZWISCHEN: Evozierter Episode und Gegenwärtiger Episode** Wird die zweite Sequenz entlang grundlegender Informationsverarbeitungsprozesse, wie Wahrnehmung, Konsolidierung und Abruf skizziert, so kann zunächst von einer gegenwärtigen Wahrnehmung oder einem gegenwärtigen Zustand ausgegangen werden, der zum Abruf von Gedächtnisinhalten und der damit verknüpften Initiierung der fiktiven Versuchssituation führt. Kurz bevor der Therapeutische Gefährte mit Fabian die Rolltreppe hinauf fährt, versichert sich Fabian nochmals, ob der Therapeutische Gefährte den Weg zur Kletterhalle kennt und teilt dann erst stolz mit, *”dass er den Weg auch kennen würde, da er ja schon mit seiner Schulklasse in dieser Kletterhalle war und dass er mich hinführen würde”*. Diese Erzählung impliziert geradezu den Abruf episodischer Erinnerung, die höchstwahrscheinlich wie ein Film in Fabians Kopf abläuft. Der Gedanke an das bevorstehende Abenteuer in der Kletterhalle, scheint in ihm ein erwartungsvolles Gefühl ebenso wie ein autobiographisches Erlebnis wachzurufen, nämlich jene Episode, die den Schulausflug in die Kletterhalle beinhaltet. Er hatte mir ja auch beim letzten Treffen erzählt, dass er mit seiner Schulklasse schon einmal in dieser Kletterhalle war. Sein geäußelter Wunsch, mich hinführen zu wollen, lässt vermuten, dass er sich, ausgehend von der Schulepisode, bereits in seiner Vorstellung ausgemalt hat, oder gerade ausmalt, wie er das bewerkstelligen will.

*”Als wir oben ankamen, schaute er sich etwas irritiert um, denn anscheinend war seine Schulklasse auf einem anderen Weg dorthin gefahren”*. Es kann hier von einem Vergleich der erinnerten Episode mit der gegenwärtigen Episode ausgegangen werden. Es erfolgt Hülshoff zufolge eine affektive Bewertung der aktuellen Wahrnehmung auf der Basis der abgerufenen Episode (HÜLSHOFF 2006, 279f). Die Diskrepanz zwischen Erinnerung und Wahrnehmung,

die mit einer Veränderung von Fabians innerem Erleben verbunden ist, führt nunmehr zu einem Lösungsversuch in Form einer sicheren Versuchssituation. Vor dem Hintergrund des nach wie vor bestehenden Wunsches, mir den Weg zur Kletterhalle zu zeigen, scheint Fabian nunmehr aktuelle Gefühle der Verunsicherung, durch den Abruf episodischer Erinnerungen, die das aktuelle innere Erleben wieder verändern könnten, auszuräumen. Episodische Erinnerungen könnten dabei erlebte Szenarien sein, die der Versuchssituation sehr ähnlich waren, nur mit vertauschten Rollen. Hat er solch ein Verhalten schon einmal beobachtet oder erlebt, kann er diese Episode nun abrufen. Die ursprünglichen Ausschnitte episodischer Erinnerungen, der Schulausflug in die Kletterhalle, die Beobachtung oder Erlebnisse einer ähnlichen zielgerichteten Vorgehensweise, werden nun im Kontext der aktuellen, interaktiven, affektiven Erfahrung mit dem Therapeutischen Gefährten im Gedächtnis neu strukturiert. Assmann betont an dieser Stelle wieder die notwendige Überformung von Erinnerung (ASSMANN 2006, 107).

**ZWISCHEN: Evoziertem Gefährten und Aktueller Interaktionsepisode** Stützt man sich auf die Erkenntnisse von Stern, der die Erfahrung eines, *"das Selbst regulierenden Anderen"* an den Beginn jeden affektiven Erlebens und Veränderens stellt, so kann gefolgert werden, dass jede gegenwärtige Veränderung des affektiven Zustandes, die ohne das aktive Zutun eines Gegenübers vonstatten geht, auf dem Abruf spezifischer *"Schemata-des-Zusammenseins"* und damit auf einem Begegnen mit einem "Evozierten Gefährten" beruht (STERN 2007, 164f). In der Protokollsequenz kann die Veränderung des inneren Erlebens an zwei zentralen Stellen vermutet werden. *"Für einen kurzen Moment sah ich in Fabians Gesicht, wie er angestrengt nachdachte, bis er schließlich den Wunsch äußerte eine Versuchssituation zu starten"*. Eine unerwartete Situation, die Gefühle der Unsicherheit mit sich bringen kann, führt dazu, dass Fabian zunächst überlegt, was er tun soll, sich beim Therapeutischen Gefährten nochmals versichert, ob er auch wirklich den Weg kennt und schließlich ein sicheres Als-Ob-Spiel initiiert. An diesem Punkt kann eine Veränderung von Fabians innerem Zustand mit hoher Wahrscheinlichkeit angenommen werden. Fabian gelingt es, seine eigenen, affektiven Zustände, mithilfe erinnelter Interaktionsschemata, beziehungsweise, erinnelter Handlungsmöglichkeiten zu regulieren. *"Er fragte mich nochmals, ob ich den Weg kennen würde, was ich abermals bejahte"*. Stern zufolge begegnet Fabian an dieser Stelle dem Evozierten Gefährten, wobei das aktuelle Geschehen mit diesem gleichzeitig erlebten, Evozierten Gefährten verglichen wird.

Eine zweite signifikante Stelle, die eine Veränderung von Fabians innerem Erleben erahnen lässt, ist die Stelle, an der Fabian schon aufgeben will, weil ihm niemand den Weg zeigen kann und der Therapeutische Gefährte ihn durch einen Hinweis wieder ermutigt, weiter zu fragen. *"Glücklicherweise bemerkte ich am Weg zwei Polizisten, die uns entgegen kamen und wies Fabian darauf hin, dass uns möglicherweise diese Polizisten weiterhelfen könnten, worauf er die Polizisten erfolgreich nach dem Weg fragen konnte"*. Der szenische Ausschnitt deutet auf eine Regulierung von Fabians inneren Zuständen durch den Therapeutischen Gefährten hin. Auch

an dieser Stelle müsste es Stern zufolge zu einem Abruf bereits vorhandener Interaktionsrepräsentanzen kommen, die mit dem aktuell, erlebten Interaktionsgeschehen verglichen und im Zuge der gegenwärtigen Interaktionserfahrung aktualisiert werden (STERN 2007, 163f).

**ZWISCHEN: Repräsentierter Wirklichkeit und Fiktiver Wunschvorstellung** Folgendes hypothetische Szenario soll hier eine mögliche Verknüpfung von Erinnerung und Fiktion veranschaulichen und als Ausgangsbasis für die nachfolgende theoretische Einbettung dienen:

In Fabian regt sich der Wunsch, mir den Weg zur Kletterhalle zeigen zu wollen und damit auch gleich die Neugier, eine aufregende neue Situation "selbst meistern zu können". Er ist ja schon sieben Jahre alt, da wird es Zeit, seine eigenen Grenzen auszuloten und einerseits zu sehen, was er alles kann, andererseits dem Therapeutischen Gefährten auch zu zeigen: "Das kann ich schon ganz alleine", oder "Ich bin jetzt schon groß". Bevor er den Wunsch äußert, mich zur Kletterhalle führen zu wollen, malt er sich jedoch in seiner Vorstellung aus, wie er das bewerkstelligen will. Zu diesem Zweck muss er auf bereits bestehende Gedächtnisinhalte zurückgreifen, wie die autobiographische Erfahrung aus dem Schulkontext, als er mit seiner Klasse damals bei diesem Kletterverein war. Er ruft sich diese Episode noch einmal ins Gedächtnis, insbesondere jene Sequenz, die den Weg zur Kletterhalle beinhaltet. Er beginnt Teile aus dieser Erinnerung mit der Vorstellung zu verknüpfen, wie er es wohl bewerkstelligen würde, mir den Weg zu zeigen, und wie er sich dabei fühlen würde. Erst nach dieser Verknüpfung im "Kopf" wird der Wunsch von seiner Seite externalisiert.

Oerter postuliert spezifische, altersabhängige Entwicklungsthematiken, wie zum Beispiel der Wunsch, eine Situation selbst zu meistern, die sich im Als-Ob-Spiel ausdrücken (OERTER 2003, 159f). Im Fallbeispiel scheint Fabians Wunsch, mir den Weg zur Kletterhalle zu zeigen, deutlich artikuliert zu werden. *"Er erzählte mir stolz, dass er den Weg auch kennen würde, da er ja schon mit seiner Schulklasse in dieser Kletterhalle war und dass er mich hinführen würde"*. Dieser Aussage kann jedoch auch das bereits erwähnte: *"Ich zeig dir jetzt, was ich alles kann"* oder *"Ich bin schon groß und kann das ganz alleine"* inhärent sein.

Freud geht von einer prinzipiellen Etablierung von Ich-Funktionen in der Latenz aus, und der damit einhergehenden Fähigkeit zur Triebsublimierung (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 478). Diese spiegelt sich in der Leistungsfreude und Lernbereitschaft des Kindes wieder, die verknüpft ist mit der Freude des Kindes daran, selbst etwas zu leisten. Es sind zudem kognitive Entwicklungsprozesse zugrunde zu legen, die sich auf die soziale Ebene auswirken (TYSON/TYSON 2009, 314-316). Auch Piaget geht von kognitiven Entwicklungen am Übergang zur Latenz aus, die es dem Kind erlauben, sich mehr an der Realität zu orientieren (TYSON/TYSON 2009, 190).

"Als wir oben ankamen, schaute er sich etwas irritiert um, denn anscheinend war seine Schulklasse auf einem anderen Weg dorthin gefahren". Fabian steht nunmehr vor einem Problem. Möchte er seinen Wunsch erfüllen, muss er sich jetzt etwas einfallen lassen, um das Problem selbständig zu lösen. Fabian initiiert eine Versuchssequenz im sicheren Handlungsraum des Spiels, die er selbst in Angriff nehmen möchte. Trotzdem geht er dabei kein wirkliches Risiko ein, denn der Therapeutische Gefährte kennt ja den Weg zur Kletterhalle. "Er fragte mich nochmals, ob ich den Weg kennen würde, was ich abermals bejahte". Hanuš Papoušek geht einerseits von der grundlegenden Motivation im Spiel aus, sich mit der Welt und mit fremden Situationen vertraut zu machen und dadurch Unsicherheiten und Ängste zu beseitigen, andererseits spricht er auch von der kindlichen Neugier und von Erkundungsdrang, verknüpft mit der Erwartung positiver Gefühle, die mit der wiederholten Erfahrung von Vertrautem und der Freude an Selbstwirksamkeit und Erfolg verbunden ist (PAPOUŠEK/VON GONTARD 2003, 31). Die Versuchssituation selbst erlaubt Fabian seinen Wunsch, mithilfe des Therapeutischen Gefährten zu erfüllen.

**ZWISCHEN: Spielbereich und Repräsentationsebene** An welchen Textstellen lassen sich nun kommunikative Vorgänge des "Spielens", wie beispielsweise wechselseitige Regulierungs- und Spiegelungsprozesse oder Prozesse affektiver Selbstregulierung und kommunikative Vorgänge des "Mitspielens", im Sinne eines "Sich Einlassens" auf das Spiel in Form von Antwort- und Anpassungsvorgängen erkennen?

Folgende Textpassage verdeutlicht, wie Fabian einerseits den Wunsch nach einem Als-Ob-Spiel äußert und dieses dann auch initiiert. Bevor er dies tut, versichert er sich jedoch noch einmal, ob der Therapeutische Gefährte den Weg auch wirklich kennt. Mit dieser Sicherheit im Hinterkopf, dass der Therapeutische Gefährte den Weg kennt, kann die Versuchssituation im sicheren Rahmen des Spiels durchgeführt werden. Fabians Mitteilung, "Sagen wir, du kennst den Weg nicht und ich führe dich dort hin, o.k" kann hier als Spielaufforderung, beziehungsweise als Einladung an den Therapeutischen Gefährten verstanden werden, sich auf das Als-Ob-Spiel einzulassen.

Der Therapeutische Gefährte reagiert auf diese Spielaufforderung und passt sich dem Spielkontext in dem Moment an, in dem er dem Spiel mit einem Kopfnicken und einem bekräftigenden "Ja" zustimmt. Es entwickelt sich nun ein interaktiver, kreativer Prozess auf der Suche nach dem Weg zur Kletterhalle. Fabian versucht zunächst vergebens, mehrere Personen nach dem Weg zu fragen und resigniert trotz Ermutigung nach ein paar Versuchen. "Dann können wir nicht klettern gehen".

An dieser Stelle wird das Ineinandergreifen zweier Spielbereiche und damit auch ein affektregulierender Vorgang deutlich. Der Therapeutische Gefährte schreitet nunmehr ein, gibt Fabian

den Hinweis auf zwei entgegenkommende Polizisten, die ihm dann tatsächlich den Weg weisen konnten. *„Glücklicherweise bemerkte ich am Weg zwei Polizisten, die uns entgegen kamen und wies Fabian darauf hin, dass uns möglicherweise diese Polizisten weiterhelfen könnten, worauf er die Polizisten erfolgreich nach dem Weg fragen konnte“*. Der Spielinput des Therapeutischen Gefährten scheint hier zu einer affektiven Regulierung von Fabians innerem Zustand geführt zu haben. Die Spielaktion des Therapeutischen Gefährten bewirkt demnach eine Spielreaktion von Fabian. Durch den Spielinput des Therapeutischen Gefährten und Fabians Eingehen auf diesen Input, kommt es zu einer Veränderung des Spielverlaufs und einem erfolgreichen Beenden des Spiels. Mit diesem Erfolg verknüpft sich auch ein Erleben von Identität und Selbstwirksamkeit.

In der Fallsequenz werden zudem auch Momente affektiver Selbstregulierung deutlich. *„Für einen kurzen Moment sah ich in Fabians Gesicht, wie er angestrengt nachdachte, bis er schließlich den Wunsch äußerte, eine Versuchssituation zu starten“*. Fabian bemerkt, dass er mit der Schulklasse einen ganz anderen Weg gekommen ist und diesen Weg gar nicht kennt. In diesem Moment scheint sich das zunächst erwartungsvolle, zuversichtliche Gefühl, das mit dem Gedanken verknüpft war, mich zur Kletterhalle zu führen, zu verändern. An seine Stelle scheint zunächst ein Gefühl der Verunsicherung zu treten. Eine Verunsicherung dahingehend, dass er mit seiner Schulklasse einen ganz anderen Weg zur Kletterhalle gekommen war. Es ist an dieser Stelle davon auszugehen, dass er versucht, durch den Abruf von Erinnerung, das sich nun ergebende Problem zu lösen und damit auch wieder seinen affektiven Zustand zu regulieren. Der Therapeutische Gefährte dient dabei als Hilfestellung. *„Er fragte mich nochmals, ob ich den Weg kennen würde, was ich abermals bejahte“*. Fabian wendet in diesem Fall unterschiedliche Strategien an, um sein affektives Erleben selbst zu regulieren. Erst dann schlägt er eine Versuchssituation vor.

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, sprechen Fonagy et al. davon, dass Selbstentwicklung ein zwischenmenschlicher Prozess ist, in dem es zu einem Austausch zwischen den *„Innenwelten“* oder *„Repräsentationswelten“* zweier Personen kommt (FONAGY ET AL. 2008, 271). Im Spiel können Repräsentationen teilweise von den dazugehörigen Referenten abgelöst, freigesetzt und verändert werden. Dadurch wird ein flexibleres Denken möglich, das mentale Strukturen fördern und festigen kann (FONAGY ET AL. 2008, 266). Fabians spielerischer Umgang mit Repräsentationen, das Modifizieren von *„Wissen“* hin zum *„Nicht Wissen“* beziehungsweise *„den Weg nicht kennen“*, das Modifizieren von Repräsentationen eigener Zustände und Kompetenzen, sowie das spielerische Zugestehen und das Vertrauen des Therapeutischen Gefährten, dass Fabian das schon schaffen kann, ist demnach relevant für die Entwicklung und Festigung mentaler Strukturen. Es überlappen sich hier zwei Repräsentationsbereiche, an deren Schnittstelle neue Repräsentationen konsolidiert werden können.

### 8.3.3 MUSIKBAND

Die folgende Serie von sechs Protokollsequenzen, die sich über den gesamten Praktikumsverlauf zieht, zeigt Erzählungen, die mit Fabians Phantasie verknüpft sind, einmal eine Musikband zu gründen. Fabian zeigt im Verlauf des Praktikums immer wieder reges Interesse an Musik und erwähnt den Wunsch, eines Tages mit seinem besten Freund dem Lukas, dem Klausl und noch zwei Jungs eine Musikband zu gründen. Die ausgewählte Thematik der "Musikband" taucht im Verlauf der zahlreichen Treffen zwischen dem Therapeutischen Gefährten und Fabian immer wieder sporadisch, in Form kurzer Erzählsequenzen auf. Die Auswahl mehrerer Sequenzen soll hierbei die zunehmende verbale Verknüpfung von Erinnerung und Fiktion veranschaulichen. Fabians teils fiktive Erzählungen über seine Band haben reale Geschehnisse als Basis, wie gemeinsame Trommelabende mit seinem besten Freund Lukas oder der Besuch im Stadioncenter, werden jedoch durch fiktive Anteile ergänzt, eine vierköpfige Band oder mehrmalige Auftritte im Stadioncenter bis "zehn Uhr Mitternacht".

*"Ich hatte ja von ihm schon erfahren, dass er eine kleine Trommel zu Hause hatte. Und er erzählte mir auch, dass er mit seinem besten Freund dem Lukas und dem Klausl eine Band gründen wolle. Seine Lieblingssängerin sei Nelly Furtado. Er begann dann auch 'I like to move it, move it' zu rappen und ich machte dabei mit. Im Bus erzählte er mir dann auch, dass wir im Winter mal rodeln gehen könnten, dass man im Prater gut rodeln könnte und er mit dem Lukas schon ein Mal rodeln war."* (Protokoll vom 17.10.08)

*"In der Badnerbahn spielten wir dann so ein Händespiel, wo man gleichzeitig so einen rhythmischen Text aufsagen muss, den Text hab ich zwar nicht so verstanden, aber das mit dem Rhythmus hat dann hingehauen. Er trommelte so auf den Tisch und ich fragte ihn, ob er so eine Trommel zu Hause haben würde. Er meinte, er habe keine richtige, aber so eine kleine. Wenn er beim Lukas ist, dann würde der Lukas trommeln und er würde Tanzen. Und die Musik würden sie dann ganz laut aufdrehen. Fabian erzählte, dass Lukas und er mit noch zwei Jungs später eine Band gründen wollten. Fabian und Lukas würden dann tanzen und die anderen zwei Jungs würden Gitarre spielen."* (Protokoll vom 30.10.08)

*"Dann begann er wieder von seinen Freunden zu erzählen, dem Lukas, dem Klausl, und den anderen zwei Jungs, die in der Band spielen sollten. 'Der Klausl rammt den Kopf immer so gegen meinen Bauch' und demonstrierte das gleich mit meinem Bauch. Ich fragte ihn, ob er das cool findet, was er bejahte und ihr Plan sei später eine Band zu gründen. Der Klausl würde sich zwar immer mit den andern zwei streiten, aber vielleicht würden sie sich dann besser verstehen."* (Protokoll vom 9.11.08)

*"Kurz bevor wir in die Wohnung kamen, sprach ich ihn noch auf seine Band an, die er ja gründen wollte. Ja, mit der würde es gut laufen, er müsste noch zwei seiner Freunde fragen,*



*ob sie mitmachen. Der Klausl und der Lukas würden sich zwar nicht so gut verstehen, aber die Band wäre ganz gut dafür, dass sie sich wieder vertragen würden.” (Protokoll vom 23.1.09)*

*”Im Zuge der Busfahrt, die drei Stationen andauerte, fragte ich nach, wie es denn seiner Band gehen würde und ob es die Band noch geben würde, worauf er meinte – ja, gut. Er erzählte mir, dass sie schon aufgetreten seien im Stadioncenter, – im Stadioncenter, echt? – ob ich das Stadioncenter kennen würde, da gäbe es eine große Bühne und viele Leute und auf dieser großen Bühne seien sie aufgetreten. Er fügte noch hinzu, dass die Leute nicht wegen ihnen kommen würden, sondern wegen der Musik. Und heute am Abend müssten sie auch spielen, bis zehn Uhr Mitternacht. Ich hörte aufmerksam zu und gab zwischendurch immer ein erstauntes ’Boa, echt’ von mir.” (Protokoll vom 26.6.09)*

*”Ich setzte mich neben ihn und er begann zu erzählen, dass er von heute an zwei Monate bei einem Freund schlafen würde, weil seine Mutter so lange arbeiten müsse, ’bis zehn Uhr Mitternacht’. Ich fragte ihn dann nochmals, wann er denn aufs Camp fahren würde, – worauf er meinte, ’in der Mitte von den Ferien’. Ich sprach ihn darauf hin auf seine phantasierte ’Band’ an, den Lukas, den Klausl und noch zwei Jungs – darauf hin fuhr er fort, dass sie auch beim Lukas schlafen würden. Ich fragte ihn, ob sie dann in der Wohnung auftreten würden, worauf er mich ’empört’ anblickte und meinte ’Neiiiiin, im Stadioncenter’.” (Protokoll vom 3.7.09)*

*”Ich knüpfte an unser letztes Treffen an, wo Fabian mir erzählte, dass er eine Zeit lang bei einem Freund, dem Lukas übernachtet würde, da seine Mama so lange arbeiten muss. Ich fragte ihn, wie es denn beim Lukas war, worauf er antwortete, ’gut, wir waren mit der Band da und haben jeden Abend gespielt, im Stadioncenter bis zehn Uhr Mitternacht’. Ich gab wieder ein erstauntes ’Echt?, Cool’ von mir”. (Protokoll vom 10.7.09)*

#### **Merkmale eines Als-Ob-Agierens**

Basierend auf ähnlichen Erfahrungen des Therapeutischen Gefährten mit Fabian, wird bei diesen Erzählungen von einem Als-Ob-Agieren, beziehungsweise einer Als-Ob-Erzählung ausgegangen, die auf der Unterscheidungsfähigkeit zwischen Wirklichkeit und Fiktion beruht, beziehungsweise aus einer Als-Ob-Haltung heraus erzählt wird. Fabians emotionale Reaktion der Empörung auf meine Frage, ob die Band dann in der Wohnung auftreten würde, lässt darauf schließen, dass dieser Phantasie im Moment des Erzählens ein Realitätswert zugeschrieben wird. Er reagiert mit einem verständnislosen *”Neiiiiin, im Stadioncenter”*.

Ein Als-Ob-Agieren ist hier auf der sprachlichen und höchstwahrscheinlich auch gedanklichen Ebene vorwiegend in einer Substitution oder einem Wechsel der zeitlichen Dimensionen, Zukunft, Vergangenheit und Gegenwart erkennbar. Der Gedanke an ein Objekt oder

eine Spielhandlung wird hier Dornes zufolge zum Substitut (DORNES 2006, 132). Seine höchstwahrscheinlich realen, erlebnisreichen, vergangenen Aufenthalte bei Lukas, seinem besten Freund, wo getanzt, getrommelt und laut Musik gehorcht wird, werden mit Fabians zukünftiger Wunschvorstellung, eine Band zu gründen und damit aufzutreten, im Dialog mit dem Therapeutischen Gefährten kreativ verknüpft. Dem Vorstellungskonstrukt werden psychische Zustände, affektive Bewertungen zugeordnet: *"Er fügte noch hinzu, dass die Leute nicht wegen ihnen kommen würden, sondern wegen der Musik"*.

**ZWISCHEN: Evozierter Episode und Gegenwärtiger Episode** Geht man nunmehr von Prozessen der Informationsverarbeitung, wie Wahrnehmung, Konsolidierung und Abruf aus, so deuten die Protokollsequenzen auf die Wahrnehmung konkreter Abrufhinweise hin, die im Dialog mit dem Therapeutischen Gefährten zum Abruf von Erinnerung und zur Ausbildung phantasievoller Episoden führen. Basierend auf der Annahme, dass Erinnerung zustandsabhängig und kontextabhängig ist, kann einerseits die sinnliche, äußere Wahrnehmung, der Anblick einer Trommel, das Hören von Musik oder ein bestimmter Geruch, ein Aspekt interaktiver Handlung oder Kommunikation, eine affektiv besetzte Erinnerung hervorrufen. In der selben Weise kann ein innerer Zustand, eine Emotion, oder Sterns *"Vitalitätsaffekt"*, der eine genauere Differenzierung innerer Zustände erlaubt, den Abruf jener kognitiven Inhalte begünstigen. Bower spricht hier von *"stimmungsabhängigem Erinnern"* (ZIMBARDO/GERRIG 2008, 465).

Das Gespräch über Fabians Musikband wird teils durch den Therapeutischen Gefährten initiiert und bewegt Fabian dazu, erinnerte Episoden aus dem Gedächtnis abzurufen und zu externalisieren. Fabian scheint hier retrospektive Episoden, tatsächliche und erfundene Erlebnisse mit Freunden zu rekonstruieren beziehungsweise jene Episoden so zu verbalisieren, als hätten sie bereits stattgefunden, *"gut, wir waren mit der Band da und haben jeden Abend gespielt, im Stadioncenter bis zehn Uhr Mitternacht"*, *"er erzählte mir, dass sie schon aufgetreten seien im Stadioncenter"*. Weiters tauchen formulierte Wünsche und prospektive Erinnerungen in seinen Erzählungen auf beziehungsweise Episoden, die er als Wunsch oder zukünftige Episode verbalisiert, wie *"er begann zu erzählen, dass er von heute an zwei Monate bei einem Freund schlafen würde, weil seine Mutter so lange arbeiten müsse"*, *"er erzählte mir auch, dass er mit seinem besten Freund dem Lukas und dem Klaus eine Band gründen wolle"*, *"Und heute am Abend müssten sie auch spielen, bis zehn Uhr Mitternacht"*.

Die im aktuellen Dialog evozierten Episoden fließen in Form verbaler Erzählungen in das Beziehungsgeschehen mit ein. Stern geht davon aus, dass *"Wörter und Strukturen der Sprache zu den Dingen und Vorgängen des realen Erlebens nicht nur in einem Eins-zu-eins-Verhältnis"* stehen. *"Wörter haben eine Existenz, ein Eigenleben, das es der Sprache ermöglicht, die gelebte Erfahrung zu transzendieren und neue Erfahrungen zu zeugen"* (STERN 2007, 240). Erll zufolge nimmt das Medium der Sprache als Träger von rekonstruierter Erinnerung eine basale

Rolle in der Transformation von Erinnerung und der kollektiven Konstruktion von Gedächtnis ein (ERLL 2005, 123f). Evozierte Episoden werden schließlich gemeinsam mit dem aktuellen verbalen Interaktionskontext neu konsolidiert. Assmann postuliert hier eine notwendige Überformung von Erinnerung (ASSMANN 2006, 107).

**ZWISCHEN: Evoziertem Gefährten und aktueller Interaktionsepisode** Auf meine Frage, *„wie es denn seiner Band gehen würde und ob es die Band noch geben würde“* erzählte mir Fabian, *„dass sie schon aufgetreten seien im Stadioncenter...ob ich das Stadioncenter kennen würde, da gäbe es eine große Bühne und viele Leute und auf dieser Bühne seien sie aufgetreten. Er fügte noch hinzu, dass die Leute nicht wegen ihnen kommen würden, sondern wegen der Musik. Und heute am Abend müssten sie auch spielen, bis zehn Uhr Mitternacht“*. Diese Textstelle zeigt eine deutliche Verknüpfung von erinnerten mit fiktiven Elementen auf der verbalen Ebene. Fabians Vorstellung, beziehungsweise Phantasie wird so präsentiert, als wäre sie bereits Realität.

Geht man davon aus, dass es sich bei dieser Erzählung um eine Phantasie von Fabian handelt, die so präsentiert wird *„als-ob“* sie tatsächlich real wäre, so muss diese und damit auch die Externalisierung dieser Phantasie in irgendeiner Form an die Präsenz beziehungsweise die Evokation eines *„Schema-des-Zusammenseins“* gekoppelt sein. Stern geht, wie schon erwähnt, davon aus, *„daß die miteinander vernetzten Schemata-des-Zusammenseins tatsächlich die einzige Referenz zur Elaboration von Phantasien, Erinnerungen, Narrationen und 'emergenten Momenten' darstellen“* (STERN 1998, 119f).

*„Die Phantasie ist also eine mögliche virtuelle Erfahrung, die aus der Refiguration des Schemata-Netzwerkes resultiert“* (STERN 1998, 120). *„Phantasien und imaginäre Ausgestaltungen und Erweiterungen stellen demzufolge spätere Bearbeitungen dar“* (STERN 1998, 104). Im Unterschied zu den Als-Ob-Spielsequenzen wird Fabians inneres Erleben, seine Erfahrungen nunmehr in den Als-Ob-Erzählsequenzen auf eine verbale Ebene gebracht. Stern spricht hier von einer *„neuen Stufe der verbalen Bezogenheit“*, auf der eine neue *„Erfahrung des Zusammenseins“* durch den Gebrauch verbaler Symbole möglich wird (STERN 2007, 244).

Durch Fabians verbale Erzählung von den fingierten und tatsächlichen Erlebnissen mit seiner Band, kann er sich dieses spezifische, tatsächliche und fingierte Erleben des Zusammenseins mit den Bandmitgliedern wieder präsent machen und verbalisieren. Gleichzeitig erlebt er sich als narrativer Akteur im Dialog mit dem Therapeutischen Gefährten. Der sprachliche Austausch von Fabian mit dem Therapeutischen Gefährten stellt eine neue Form des Zusammenseins, mit einem regulierenden Anderen dar. *„Sprache“*, so Stern, *„schafft also eine neue Möglichkeit des Verbundenseins mit (an- oder abwesenden) anderen, indem sie es erlaubt, die persönliche Weltkenntnis mit ihnen zu teilen, im Bereich der verbalen Bezogenheit zueinander zu finden“*

(STERN 2007, 246). Zudem, so Stern, *"verlagert sie die Bezogenheit von der persönlichen, unmittelbaren Ebene dieser Bereiche auf die ihr selbst inhärente, unpersönliche, abstrakte Ebene"* (STERN 2007, 232).

Gleichzeitig mit dieser Evokation von Schemata-des-Zusammenseins in der Erzählung können im gegenwärtigen Dialog des Kindes mit dem Therapeutischen Gefährten neue Schemata-des-Zusammenseins konstruiert werden. Fabians Erzählen im Rahmen des spielerischen Als-Ob-Dialoges mit dem Therapeutischen Gefährten erfüllt demzufolge auch eine kommunikative Funktion, die einen Beziehungsaufbau begünstigen kann.

**ZWISCHEN: Repräsentierter Wirklichkeit und Fiktiver Wunschvorstellung** Folgendes hypothetische Szenario soll einen möglichen Verknüpfungsmoment von Erinnerung und Fiktion veranschaulichen und als Leitgedanke für eine nachfolgende theoretische Einbettung dienen.

Fabian wünscht sich, eines Tages eine Musikband zu gründen. Basierend auf diesem Wunsch werden konsolidierte Episoden herangezogen und im "Kopf" des Kindes, in seiner Vorstellung zu einer Phantasie ausgemalt. Herangezogene Erinnerungen können dabei tatsächliche Erlebnisse mit Lukas, Fabians bestem Freund sein, wie die gemeinsamen Trommelabende oder die Übernachtungen bei Lukas, die eventuell mit gemeinsamen Phantasien und Gesprächen über eine Bandgründung gekoppelt sind. Fabian beginnt sich nunmehr zu überlegen, wie es wohl wäre, wenn er mit seiner Band im Stadioncenter auftreten würde, was für ein Gefühl das sein könnte, wenn die Leute nur wegen ihnen applaudieren. Vielleicht denkt er auch darüber nach, wie stolz seine Mama und andere Beteiligte auf ihn sein würden und wie sich das für ihn anfühlen würde. Bestimmte Textstellen deuten darauf hin, dass er sehr wohl auch darüber nachdenkt, ob durch die Band nicht auch ein Streit unter Freunden beigelegt werden könnte. Die Musikband könnte dabei auch eine Lösung für die langen Arbeitszeiten der Mama bieten. Fabians Phantasievorstellung, die sich auf tatsächliche Menschen, Orte und Ereignisse stützt, wird schließlich in einer Als-Ob-Erzählung externalisiert.

Im Verlauf der einzelnen, kurz dargestellten Protokollszenen, die sich über einen Zeitraum von fast zwei Jahren erstrecken, verändert sich die zunächst als zukünftiger Wunsch und Plan verbalisierte Vorstellung einer eigenen Musikband, *"er erzählte mir auch, dass er mit seinem besten Freund dem Lukas und dem Klausl eine Band gründen wolle"* in eine verbale Als-Ob-Wirklichkeit. War zu Beginn noch die Rede von dem zukünftigen Vorhaben, eine Band zu gründen, so präsentiert er seine Wunschvorstellung in den späteren Protokollen bereits so, als wäre sie bereits Wirklichkeit geworden. Fabian erzählt von bereits erlebten und noch geplanten, imposanten Auftritten seiner Band auf einer großen Bühne im Stadioncenter, das mit Menschenmengen angefüllt ist. *"Wir waren mit der Band da und haben jeden Abend gespielt, im Stadioncenter bis zehn Uhr Mitternacht"*.

Fabians Erinnerung an diverse affektgeladene Episoden, seine musikalischen Erlebnisse mit Lukas, Konzertausschnitte aus dem Fernsehen oder der Besuch des Stadioncenters verknüpfen sich dabei mit Fabians Wunschvorstellung, eine Band zu gründen. Die Musikband steht jedoch nicht nur für Fabians Wunsch, eine Musikband zu gründen, sondern vielmehr auch für den Versuch einer imaginären Problemlösung und Wunscherfüllung. *„Der Klausie würde sich zwar immer mit den andern zwei streiten, aber vielleicht würden sie sich dann besser verstehen“*. Fabians Musikband scheint in seiner Vorstellung eine Möglichkeit darzustellen, Konflikte zwischen den potentiellen Bandmitgliedern beilegen zu können. Auch die Mama, die bis *„zehn Uhr, Mitternacht“* arbeiten muss und die Musikband, die bis *„zehn Uhr, Mitternacht“* spielen muss, weisen in diesem Zusammenhang auf den Versuch einer imaginären Problemlösung hin. Wirklichkeit und Phantasie greifen hier immer wieder ineinander.

Es wird an dieser Stelle noch einmal bewusst erwähnt, dass Fabian hier eine Als-Ob-Haltung unterstellt wird, trotzdem soll hier noch kurz auf andere Theorien Bezug genommen werden, die in diesem Zusammenhang interessant sein könnten.

Kliegel und Jäger gehen davon aus, dass die Entwicklung der retrospektiven Wahrnehmung in entscheidendem Maße mit der Entwicklung der Prospektiven Wahrnehmungsdimension zusammenhängt. Bei jungen Kindern kann es demnach zutreffen, dass eine adäquate Differenzierung der beiden Wahrnehmungsdimensionen noch nicht möglich ist und es aus diesem Grund zu einer *„Verwechslung“* von zukünftigen Plänen, Wünschen mit bereits erlebten Episoden kommen kann (KLIEGEL/JÄGER 2006, 163-170).

McDonough und Gallo würden an dieser Stelle von einem *„source monitoring error“* ausgehen, einem Fehler in der Quellüberwachung, beziehungsweise einer noch unzureichenden Entwicklung dieser Quellüberwachung, die als eine Art *„Realitätsprüfung“* die Herkunft der, im Gedächtnis konsolidierten Informationen bestimmen kann. Sie betrachten lebhaftere, detailreiche Imaginationen und Vorstellungen als eine potentielle Quelle für die Ausbildung von *„false memories“* (GOFF/ROEDIGER 1998, 20).

Das Konzept der Quellüberwachung kann an dieser Stelle an Freuds Konzeption der Realitätsprüfung andocken. Freud geht davon aus, dass der Mensch im Zuge seiner Entwicklung erst lernen muss, Vorstellung und Wahrnehmung voneinander zu unterscheiden. Diese Unterscheidungsfähigkeit nennt Freud Realitätsprüfung (LAPLANCHE/PONTALIS 1972, 431-434). Mit zunehmender kognitiver Entwicklung und Etablierung sekundärprozesshafter Vorgänge in der Latenz, die rationales und logisches Denken gewährleisten, festigt sich aus psychoanalytischer Sicht auch die Grenze zwischen primär- und sekundärprozesshaftem Denken. Phantasie und Wirklichkeit können somit besser differenziert werden (TYSON/TYSON 2009, 181-191).

**ZWISCHEN: Spielbereich und Repräsentationsbereich** Im verbalen Dialog zwischen Fabian und dem Therapeutischen Gefährten kommt es zu einer Überlappung zweier imaginärer

Spielbereiche oder auch Kreativbereiche. Fabian erzählt dem Therapeutischen Gefährten von seiner Phantasie, eine Musikband zu gründen. Diese Phantasie wird im Verlauf der einzelnen Treffen sporadisch immer wieder teils von Fabian, teils vom Therapeutischen Gefährten angesprochen. Geht man davon aus, dass bestimmten Teilsequenzen eine spielerische Als-Ob-Haltung inhärent ist, so müsste man Momente des "Spielens" und "Mitspielens" bei Fabian sowie beim Therapeutischen Gefährten auch im verbalen Als-Ob-Dialog erkennen können.

Folgende Sequenz veranschaulicht, wie Fabian sich auf ein spielerisches Als-Ob einlässt und sich dem Spielkontext anpasst. *"Im Zuge der Busfahrt, die drei Stationen andauerte, fragte ich nach, wie es denn seiner Band gehen würde und ob es sie noch geben würde"*. Fabian antwortet so, als-ob die Phantasie bereits Wirklichkeit geworden wäre. *"Er erzählte mir, daß sie schon aufgetreten seien, im Stadioncenter", "und heute am Abend müssten sie auch spielen, bis zehn Uhr Mitternacht"*.

Die Art und Weise wie der Therapeutische Gefährte das Thema aufgreift, scheint den Erzählverlauf entscheidend zu beeinflussen. Der Therapeutische Gefährte bietet Fabian durch seine Fragestellung ein Operieren im Modus des Als-Ob an. Es kann sozusagen als Spielaufforderung, beziehungsweise als Einladung verstanden werden, Fabians Phantasie so zu erzählen, "als-ob" sie bereits Wirklichkeit wäre. Fabian scheint sich auf diesen spielerischen Modus einzulassen, antwortet und reagiert mit einer Anpassungsleistung an den Spielkontext. Es scheint, als operiert Fabian nunmehr ebenfalls aus einer Als-Ob-Haltung heraus und erzählt seine Phantasien so, als wären sie schon tatsächlich Wirklichkeit.

Ähnlich einem "memory talk", der ein alltägliches zwischenmenschliches Austauschen und Besprechen von subjektiv bedeutsamen, autobiographischen, individuellen oder gemeinsamen Erinnerungen bezeichnet (TSCHUGGNALL 2004, 69), kann hier von einem fiktionalisierten "memory talk" gesprochen werden, in dem fiktive Erinnerungen an emotional bedeutsame Phantasien besprochen und ausdifferenziert werden. Ähnlich wie beim "memory talk", der Markowitsch und Welzer zufolge die Ausbildung einer retrospektiven Wahrnehmungsdimension fördern soll (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 223), erweitert der fiktive "memory talk" die kreative Wahrnehmungsdimension potentieller Möglichkeiten. Der Therapeutische Gefährte greift dabei einen, zu Beginn von Fabian erwähnten Wunsch immer wieder auf: *"Im Zuge der Busfahrt, die drei Stationen andauerte fragte ich nach, wie es denn seiner Band gehen würde und es die Band noch geben würde"*; *"Ich sprach ihn darauf hin auf seine phantasierte "Band" an, den Lukas, den Klaus und noch zwei Jungs"*. Fabian reagiert darauf mit kurzen Erzählungen. Tschuggnall ergänzt hier, dass Kinder aufgrund individueller Präferenzen und Vorlieben, nichts erinnern, das nicht in irgendeiner Form ihr Interesse und ihre Aufmerksamkeit erregt (TSCHUGGNALL 2004, 45).

Ein Ineinandergreifen der beiden Spielbereiche beziehungsweise auch Vorgänge wechselseitiger Regulierung vollziehen sich hier auf der verbalen Ebene nur in einer subtilen Form. Fabians

aktives Mitteilen seiner Wunschvorstellung, sowie das wiederholte spielerische Aufgreifen und Eingehen auf diese Phantasie durch den Therapeutischen Gefährten münden in einen fiktiven Als-Ob-Dialog, in dem sich "Neues" entwickeln und bereits "Bestehendes" verändern kann. Das Als-Ob erlaubt hier auch ein Ausloten der individuellen Möglichkeiten.

Der verbale Als-Ob-Dialog ist dabei genauso an eine kontinuierliche Veränderung des inneren Zustandes geknüpft, wie der wirkliche Dialog. Das "Präsent machen" beziehungsweise die spielerische Aufforderung zur Evokation von Erinnerung ist, sofern auf sie eingegangen wird, immer auch mit einer Veränderung des eigenen, affektiven Zustandes verbunden.

Speziell am vorliegenden Beispiel der Musikband, *"Im Zuge der Busfahrt, die drei Stationen andauerte fragte ich nach, wie es denn seiner Band gehen würde und ob es die Band noch geben würde, worauf er meinte – ja, gut. Er erzählte mir, dass sie schon aufgetreten seien im Stadioncenter"*, stellt sich folgende Frage: Wenn der Input des Therapeutischen Gefährten bei Fabian zum Abruf affektiver, mentaler Gedächtnisinhalte führt, die eine Veränderung in Fabians momentanem inneren Erleben nach sich ziehen, kann man nunmehr davon ausgehen, dass der Therapeutische Gefährte Fabians Affektzustand deshalb reguliert hat, oder kann hier auch ein Akt affektiver Selbstregulierung unterstellt werden?

Denkbar wäre folgende Möglichkeit: Löst der Input des Therapeutischen Gefährten nunmehr Erinnerungen und Vorstellungen aus, die an positive Gefühle geknüpft sind und lässt sich Fabian nunmehr auf diese ein, so kann dies als Affektregulierung von Seiten des Therapeutischen Gefährten gewertet werden. Stößt der Input des Therapeutischen Gefährten jedoch auf unangenehme Gefühle und einen damit verbundenen Widerstand, so kann eine Externalisierung von Phantasie als Moment einer affektiven Selbstregulierung beziehungsweise als Affektkontrolle gewertet werden.

Fabians Als-Ob-Erzählung wäre Fonagy et al. zufolge eine *"Markierte Externalisierung"*, die einer Affektkontrolle dienen soll. Wie an anderer Stelle bereits erwähnt *"externalisieren wir"* Fonagy et al. zufolge *"affektiv besetzte mentale Inhalte, um unsere affektiven Zustände zu regulieren – das heißt, um sie aufrechtzuerhalten, zu modifizieren, abzuschwächen oder zu verstärken. Im Dienste dieser emotionalen Regulierung können sowohl positive als auch negative Affektimpulse externalisiert werden"* (FONAGY ET AL. 2008, 295-302).

Fonagy et al. sprechen davon, dass im wechselseitigen Als-Ob-Agieren Repräsentationen, auch wenn sie nicht der Wirklichkeit entsprechen, miteinander geteilt werden. Fabians Repräsentation der phantasierten Episoden, in denen er mit seiner Musikband auftritt, werden im spielerischen Dialog vom Therapeutischen Gefährten geteilt. Der Therapeutische Gefährte übernimmt dabei, Fonagy et al. zufolge die *"mentale Haltung des Kindes"* und *"re-präsentiert sie ihm in Bezug auf ein drittes Objekt"*, in diesem Fall das Phantasieobjekt der Musikband, *"das symbolisch von beiden repräsentiert wird"* (FONAGY ET AL. 2008, 56).

In der Fallsequenz der Musikband initiiert der Therapeutische Gefährte einen Als-Ob-Dialog, den Fabian ebenfalls in einer reagierenden, sich anpassenden Als-Ob-Haltung aufgreift. Er erzählt eine fiktive Geschichte, und nimmt Fonagy et al. zufolge damit eine mentale Haltung ein *"bei der die Realität in Gegenwart der – und mit einem Blick auf die – Psyche des Anderen symbolisch transformiert wird"* (FONAGY ET AL. 2008, 56). Der Therapeutische Gefährte stellt Fabian nunmehr durch sein symbolisches, und damit *"markiertes"* Glauben schenken, einen sicheren Rahmen zur Verfügung, in dem Fabian seine *"Phantasie oder Idee durch die- sen Anderen repräsentiert sehen kann"* (FONAGY ET AL. 2008, 271). Der Umstand, dass der Therapeutische Gefährte auf Fabians Erzählung in spielerischer Weise reagiert, stellt eine entscheidende Voraussetzung dafür dar, dass Fabian seine Phantasien rückgespiegelt bekommt, diese somit wahrnehmen und verinnerlichen kann. Fabian kann seine Erzählungen somit gerade durch die Spiegelungsprozesse des Therapeutischen Gefährten wahrnehmen, begreifen und verinnerlichen. Er kann demnach, das nunmehr an Worte gekoppelte fiktive Erfahrungswissen internalisieren, den verbalen Dialog mit dem Therapeutischen Gefährten verinnerlichen. Fonagy et al. betont dezidiert eben diese Bedeutung einer *"mitspielenden"*, reiferen Bezugsperson (FONAGY ET AL. 2008, 271). Stern weist an dieser Stelle darauf hin, dass sich mit der Koppelung von Sprache an fiktives und tatsächliches Erleben *"zwei simultane Formen interpersonalen Erlebens [entwickeln]: die Form, wie Interpersonalität gelebt, und die Form, wie sie verbal dargestellt wird"* (STERN 2007, 231).

Welche zusammenfassenden Ergebnisse lassen sich nunmehr daraus entnehmen?

## 8.4 Fazit der Protokollanalyse

Anhand vorliegender exemplarischer dialogischer Als-Ob-Sequenzen, die aus mehreren Fallprotokollen des Therapeutischen Gefährten für die Bearbeitung der Fragestellungen dieser Diplomarbeit herangezogen wurden, wurde das Verhältnis von Erinnerung und narrativer Fiktion untersucht, dass sich in einer Beziehung zwischen Repräsentations- und Aktionsebene bewegt. Im Gedächtnis konsolidierte Inhalte werden dabei durch einen Akt des *"Fingierens"*, mit Vorstellungs- und Phantasieelementen verknüpft und im aktuellen Spielgeschehen zu kommunikativen, beziehungsweise affektregulierenden Zwecken als narrative Fiktion, beziehungsweise fiktionalisierte *"Erinnerung"* evoziert und externalisiert. Erinnerung und gegenwärtige Wahrnehmung scheinen sich zu überlappen, ineinanderzugreifen und somit das aktuelle Spielgeschehen zu beeinflussen.

In der Protokollanalyse wurden vier unterschiedliche Ebenen differenziert beziehungsweise vier unterschiedliche Perspektiven gewählt, auf denen Berührungsmomente zwischen Erinnerung und gegenwärtiger narrativer Aktion nachvollzogen wurden, nämlich Berührungsmomente (1) zwischen Evozierter Episode und gegenwärtiger Episode, (2) zwischen Evoziertem Gefährten



und gegenwärtigem Beziehungsgeschehen, (3) zwischen repräsentierter Wirklichkeit und fiktiver Wunschphantasie, sowie (4) zwischen Spielbereich und Repräsentationsbereich. Es wurde aufgezeigt, wie Erinnerung und Vorstellung in das gegenwärtige, narrative verbale und nonverbale Als-Ob-Spielgeschehen mit einfließen kann und welchem Zweck diese Evokation dienen kann, beziehungsweise welche Auswirkungen sich durch eine Externalisierung ergeben. Das Kreieren und Externalisieren "fiktionalisierter Erinnerung" im Rahmen dialogischen Als-Ob-Geschehens dient hier vorwiegend kommunikativen und affektregulierenden Zwecken. Hat jedoch noch weitreichendere Auswirkungen für die Entwicklung und Veränderung beziehungsweise die Konstruktion und Rekonstruktion des Selbstverstehens, die sich darauf aufbauen.

Es wurde zudem versucht, auf hypothetischer Basis mögliche Verknüpfungsmomente zwischen Erinnerung und Fiktion nachzuvollziehen. Eine Verknüpfung kann demzufolge einerseits im "Kopf" des Kindes durch affektiv motivierte Überarbeitungsprozesse von Gedächtnisinhalten durch Denkvorgänge, wie Vorstellung oder Reflexion entstehen, oder in der Interaktion beziehungsweise Kommunikation zwischen Fabian und dem Therapeutischen Gefährten stattfinden.

Des Weiteren wurde versucht, jene Konstruktionskompetenzen in den Als-Ob-Spielsequenzen zu identifizieren, die auch für die Konstruktion von Wirklichkeit entscheidend sind. Betrachtet man die kindliche Entwicklung aus dem Blickwinkel einer "intersubjektiven Genese", beziehungsweise einer Konstruktion von Wirklichkeit und Selbst durch die verbale und nonverbale Interaktion mit dem Gegenüber, so wird deutlich, dass es sich bei diesen Fähigkeiten um kommunikative Kompetenzen wie Affektabstimmung, wechselseitige Affektregulierung, Affektspiegelung, aber auch um die Fähigkeit zur affektiven Selbstregulierung handelt. In der Analyse wurden eben diese Fähigkeiten auf der Spielebene als Kompetenzen und Akte des "Spielens" und "Mitspielens" bezeichnet. "Spielen" wurde hierbei verstanden als Akt verbaler, nonverbaler und affektiver Erzählung, der im Dialog an wechselseitige Regulierungsvorgänge, präziser an Affektregulierungsvorgänge gekoppelt ist. Ein "Mitspielen" kennzeichnet sich hingegen durch verbale, nonverbale und affektive Reaktions- und Abstimmungsvorgänge, hier konkret durch Affektabstimmungen.

In den einzelnen Sequenzen ließen sich hierbei eben diese Kompetenzen erkennen. Vereinfacht dargestellt können an den Protokollsequenzen folgende Kompetenzen identifiziert werden.

- Am Beispiel von Spiderman

In der ersten Spidermansequenz passt sich der Therapeutische Gefährte dem Spielkontext an. Fabians Als-Ob-Handlung, *"Mit einem energischen 'Tschhhhh' und der entsprechenden Handbewegung ließ er sein imaginäres Spinnennetz auf mich fallen und näherte sich mir gleichzeitig mit einem explosiven 'dschschsch', als er auf mich prallte"*, bewirkt eine Reaktion und ein Anpassen an den Als-Ob-Spielkontext durch den Therapeu-

tischen Gefährten. *"Während er mit seinem gespielten Aufprall und einem explosiven 'dschschs' auf mich zu kam, wich ich mit einem ebenfalls vorgetäuschten, gespielten 'Uffffff' zurück, so als würde mich seine Spielhandlung tatsächlich umhauen"*. Es kann hier von einem Vorgang der Affektabstimmung und einer darauf folgenden wechselseitigen Affektregulierung, mitunter auch durch das wechselseitige Spiegeln der Gesten und Laute ausgegangen werden.

In der zweiten Spidermansequenz gelingt es Fabian sich zunächst, unter anderem durch den Abruf der drei Wochen zurückliegenden Spielsequenz mit dem Therapeutischen Gefährten in der U-Bahn, aber auch durch eine motorisch-affektive Aktivierung, ohne das aktive Zutun des Therapeutischen Gefährten, in irgendeiner Form selbst zu aktivieren beziehungsweise sich in einen bestimmten affektiven Zustand zu bringen. Dies zeugt von seiner Fähigkeit zur affektiven Selbstregulierung.

- Am Beispiel der Kletterhalle

In der zweiten Sequenz reagiert der Therapeutische Gefährte auf Fabians Affektzustand. Er wird nunmehr aktiv, gibt Fabian den Hinweis auf zwei entgegenkommende Polizisten, die ihm dann tatsächlich Auskunft über den Weg geben konnten. *"Glücklicherweise bemerkte ich am Weg zwei Polizisten, die uns entgegen kamen und wies Fabian darauf hin, dass uns möglicherweise diese Polizisten weiterhelfen könnten, worauf er die Polizisten erfolgreich nach dem Weg fragen konnte"*. Der Spielinput des Therapeutischen Gefährten scheint hier, zunächst auf einer Affektabstimmung basierend, zu einer affektiven Regulierung von Fabians innerem Zustand geführt zu haben.

In der Fallsequenz werden zudem auch Momente affektiver Selbstregulierung deutlich. *"Für einen kurzen Moment sah ich in Fabians Gesicht, wie er angestrengt nachdachte, bis er schließlich den Wunsch äußerte, eine Versuchssituation zu starten"*. Es gelingt Fabian, mitunter durch den Abruf von Erinnerung, aber auch durch andere Strategien, wie ein "sich Hilfe Holen" beim Therapeutischen Gefährten, seine Gefühle der Unsicherheit in gewisser Weise selbst zu regulieren.

- Am Beispiel der Musikband

Der Therapeutische Gefährte bietet Fabian durch seine Fragestellung ein Operationsfeld für den Modus des Als-Ob an. *"Im Zuge der Busfahrt, die drei Stationen andauerte fragte ich nach, wie es denn seiner Band gehen würde und ob es die Band noch geben würde"*. Dieser Input kann sozusagen als Spielaufforderung beziehungsweise als Einladung verstanden werden, Fabians Phantasie so zu erzählen, "als-ob" sie bereits Wirklichkeit wäre. Fabian scheint sich auf diesen spielerischen Modus einzulassen, antwortet und reagiert mit einer Anpassungsleistung an den Spielkontext. *"Er erzählte mir, daß sie schon aufgetreten seien, im Stadioncenter...und heute am Abend müssten sie auch spielen, bis zehn"*

*Uhr Mitternacht*". Diese Anpassungsleistung stellt die Basis für Vorgänge der Affektabstimmung dar. Sie muss im Sinne einer versuchten Differenzüberbrückung zumindest eine minimale Veränderung beziehungsweise Annäherung an den affektiven Zustand oder den momentanen *"Vitalitätsaffekt"* des Therapeutischen Gefährten beinhalten.

Basierend auf einer vorherigen Affektabstimmung, kann es nunmehr zu wechselseitigen Affektregulierungen kommen. Geht man davon aus, dass das Evozieren und Externalisieren von Erinnerung und Vorstellung mit dem gleichzeitigen Abruf affektiver Zustände verknüpft ist, so kann davon ausgegangen werden, dass es durch den, vom Therapeutischen Gefährten angebotenen verbalen Abrufhinweis zu einer Veränderung von Fabians affektivem Zustand kommen kann. Am Beispiel der Musikband können nunmehr zwei Vorgänge in Betracht gezogen werden. *"Im Zuge der Busfahrt, die drei Stationen andauerte fragte ich nach, wie es denn seiner Band gehen würde und ob es die Band noch geben würde"*. Werden durch den Input des Therapeutischen Gefährten nunmehr angenehme Erinnerungen und Vorstellungen evoziert und ein gemeinsamer Aktions-, Spieltypus angelegt, auf den sich Fabian einlässt, so kann von einer Affektregulierung durch den Therapeutischen Gefährten ausgegangen werden. Werden durch den Input des Therapeutischen Gefährten nunmehr eher Erinnerungen evoziert, die mit unangenehmen Gefühlen verbunden sind und deshalb abgewehrt werden müssen, so basiert das Kreieren und Externalisieren von Phantasien im Modus des Als-Ob auf einem Akt affektiver Selbstregulierung beziehungsweise Selbstkontrolle. Es werden hier beide Möglichkeiten offen gelassen.

Zuvor dargestellte interaktive Als-Ob-Sequenzen aus den Fallprotokollen des Therapeutischen Gefährten veranschaulichen eben jene kommunikativen Vorgänge und Kompetenzen, die für die Konstruktion von Wirklichkeit und Selbst notwendig sind. Es kann demnach resümiert werden, dass sich in einer Fiktionalisierung von Wirklichkeit im spielerischen Modus des Als-Ob jene Konstruktionskompetenzen offenbaren, die auch für die Konstruktion von Wirklichkeit erforderlich sind. Es gelten scheinbar dieselben Konstruktionsprinzipien.



# Kapitel 9

## Zusammenfassung und Konklusion

Diese Diplomarbeit befasste sich mit der Thematisierung der Fragestellung nach dem Auftauchen und der Bedeutung von Erinnerung und einer Verknüpfung von Erinnerung und Fiktion, die in Form "fiktionalisierter Erinnerung" beziehungsweise narrativer Fiktion im spielerischen Als-Ob-Dialog erzählerisch externalisiert wird. Diese Fragestellung sollte zunächst auf eine theoretische Grundlage gestellt werden und schließlich in Bezug auf spezifisch ausgewählte Fallsequenzen aus dem entwicklungspädagogisch-psychodynamischen Projekt des Therapeutischen Gefährten bearbeitet werden. Die Kernthese bildete dabei die Annahme, dass die Verknüpfung von "erinnerten" mit "fiktiven" Elementen im fiktionalisierenden, narrativen Modus des Als-Ob die Grundlage beziehungsweise die Kompetenzbasis für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse bereitstellt.

Im Zuge der analytisch-deskriptiven Bearbeitung der einzelnen Fragestellungen wurden zunächst aktuelle theoretische Positionen der interdisziplinären Gedächtnisforschung herangezogen, um auf dieser essentiellen Basis mitunter der Bedeutung fiktionalisierter Erinnerung auf die Spur zu kommen. Eine externalisierte, fiktionalisierte Erinnerung bezeichnet dabei jene narrative verbale oder nonverbale Äußerung, die durch eine absichtliche Verknüpfung von rekonstruierten Gedächtnisinhalten mit fiktiven Vorstellungs- oder Phantasieelementen zustande gekommen ist.

Markowitsch und Welzer betten die Verknüpfung von Erinnerung und Fiktion im narrativen Akt in das Konzept eines kommunikativen Gedächtnisses ein, das sich im sozialen Miteinander konstituiert. Sie konzipieren fünf zentrale Gedächtnissysteme, die hierarchisch aufgebaut sind, wobei das episodische Gedächtnis die komplexesten Gedächtnisinhalte aufweist (MARKOWITSCH/WELZER 2006, 73-85). Stern bezeichnet die Episode als "*Grundeinheit des Gedächtnisses*", als "*kohärenter Block gelebter Erfahrung*", der mehrere Elemente, wie Wahrnehmungen, Handlungen oder Affekte beinhaltet (STERN 2007, 139f). Die Gedächtnisentwicklung ist Markowitsch und Welzer zufolge kontextabhängig. Kontextabhängigkeit bezieht sich dabei auf den rekonstruktiven Charakter des Gedächtnisses, die soziale Konstruktion von Gedächtnis und seine Abhängigkeit von emotionalen Zuständen. Gedächtnislücken können

im Zuge einer Rekonstruktion von Erinnerung mit, als authentisch wahrgenommenen, fiktiven Inhalten ergänzt werden, um dem Kohärenzbedürfnis des Menschen genüge zu tun. Gedächtnisinhalte, die im wechselseitigen Dialog externalisiert werden, verändern sich entlang emotionaler Bewertungsprozesse und werden in Form neuer Repräsentationen im Gedächtnis konsolidiert. Auch HÜLSHOFF (2006, 13-15) betont die enorme Relevanz von affektiven Zuständen für kognitive Wahrnehmungen, da jegliche Wahrnehmung affektiv bewertet und als affektiv-kognitiver Inhalt im Gedächtnis gespeichert wird. Im dialogischen Austausch kommt es dabei ASSMANN (2006, 107) zufolge zu einer notwendigen Überformung von Gedächtnisinhalten. Unabsichtlich mit fiktiven Elementen angereicherte, narrativ dargebotene Erinnerungen, die für wahr gehalten werden, bezeichnet die Gedächtnisforschung als *"false memories"* (MAYR 2005).

In einem nächsten Schwerpunkt wurde die Bedeutung von Abruf und narrativer Externalisierung episodischer Erinnerung für die kindliche Entwicklung erörtert. Die Ausführungen lehnen sich dabei an Diskussionen zum Funktionsverständnis autobiographischer Erinnerungen an, wobei vier zentrale Funktionsbereiche diskutiert wurden. Demzufolge spielt der Prozess des episodisch-autobiographischen Erinnerns eine wesentliche Rolle für die Entwicklung des Selbstkonzepts, das sich gemeinsam mit dem autobiographischen Gedächtnis zwischen 3. und 4. Lebensjahr durch die narrativen Dialoge, *"memory talks"*, mit der Mutter zu entwickeln beginnt. Bis zum Schulalter lernt sich das Kind Nelson zufolge als *"narratives Selbst"* zu verstehen, das seine eigene Geschichte verbalisieren und erzählen kann. Gekoppelt an das narrative Selbstverstehen entwickelt sich im Schulalter das *"kulturelle Selbstverstehen"*, das ein Eingebundensein in soziale Rahmenbedingungen spürbar macht. Eine weitere, von den Wissenschaftlern diskutierte *"psychodynamische Funktion"* lenkt die Aufmerksamkeit auf das affektregulierende Moment, das im Abruf und in der Externalisierung episodischer Erinnerung schlummert. Bedenkt man, dass der Mensch affektiv-kognitive Inhalte im Gedächtnis konsolidiert, so ist ein erinnertes Bild oder eine visuell, akustisch, kinästhetisch erinnerte Szene immer auch mit einem Gefühl verbunden. Fonagy zufolge *"externalisieren wir affektiv besetzte mentale Inhalte, um unsere affektiven Zustände zu regulieren – das heißt, um sie aufrechtzuerhalten, zu modifizieren, abzuschwächen oder zu verstärken"* (FONAGY ET AL. 2008, 295-302). Die dritte zentrale Funktion bezieht sich auf die *"kommunikative Funktion"*, die dem Abruf und der narrativen Externalisierung von Erinnerung inhärent ist. Durch ein kommunikatives, verbales Miteinander erwerben wir einerseits die Fähigkeit, uns an spezifische, mitunter autobiographische Episoden zu erinnern und so auch autobiographische Wirklichkeit und Selbst zu konstruieren. Andererseits ist es das kommunikative, narrative Miteinander, durch das Beziehungen entstehen und sich entwickeln können. Eine vierte zentrale Funktion, die in ihrer theoretischen Ausführung nur am Rande behandelt wurde, ist die *"direktive Funktion"*, also das zielgerichtete Verwenden von Erinnerung für Problemlösung und zukünftige Planung.

---

Erinnerung ist Markowitsch und Welzer zufolge kontextabhängig. SIEGEL (2006, 22) formuliert dies etwas präziser: *„Wie sich das Gehirn entwickelt, hängt davon ab, welche Erfahrungen es macht“* und Erfahrungen, so die logische Schlussfolgerung, beruhen auf kontextuellen Faktoren und Gegebenheiten. Auf der Basis dieser Annahme wurden in einer analytischen Herangehensweise drei unterschiedliche Kontextbereiche differenziert, die für den Prozess der Informationsverarbeitung sowie für eine Verknüpfung von Erinnerung und Fiktion eine Rolle spielen könnten. Dabei wurden drei zentrale Bereiche identifiziert, die Einfluss auf den Erinnerungsvorgang nehmen können. Der intrapsychische Bereich macht dabei den gegenwärtigen Entwicklungsstand, Entwicklungsbedürfnisse und die momentanen inneren Vorgänge verantwortlich für den Erinnerungsvorgang und eine mögliche Verknüpfung von Erinnerung und Fiktion. Entwicklungsbedürfnisse gehen einher mit spezifischen Erinnerungsbedürfnissen. Die Latenz, als Stadium psychischer und kognitiver Entwicklung, stellt einen Entwicklungszeitraum dar, der gekennzeichnet ist durch die Etablierung und Stabilisierung zentraler psychischer Strukturen. Es etablieren und stabilisieren sich *„Ich-Funktionen“* und *„Über-Ich“* Funktionen, und es entwickelt sich die Fähigkeit zur Triebkontrolle, die sich im Lernerwerb und in den vielen Interessen des Kindes widerspiegelt. Der interpersonale Bereich bezieht sich auf das wechselseitige Dialoggeschehen zwischen Fabian und dem Therapeutischen Gefährten, in dem wechselseitige Aktion-Reaktionsvorgänge, sowie Anpassungs- und Regulierungsvorgänge eine zentrale Rolle für Erfahrungsverlauf und Erfahrungskonsolidierung, sowie für eine Verknüpfung von Erinnerung und Fiktion spielen. Im spielerischen Dialog zwischen Fabian und dem Therapeutischen Gefährten entsteht eine neue Geschichte, an deren kreativer Konstruktion beide beteiligt sind. Der dritte Bereich umfasst das kulturelle Eingebettetsein des spielerischen Dialogs in kulturelle Regeln, Normen, Rollenbilder und sonstige Rahmenbedingungen, die auf den Erinnerungsvorgang und auf die Gestaltung einer Verknüpfung von Erinnerung und Fiktion entscheidenden Einfluss nehmen.

In einer ausführlichen Auseinandersetzung mit dem Dialog, seiner Repräsentation und dem Wiederauftauchen dieser Repräsentationen im gegenwärtigen Dialog, wurden unter anderem Repräsentationsmodelle von Stern und Bowlby sowie Evokationsmodelle von Freud und Stern aufgegriffen und näher erläutert. Des Weiteren wurden für die Entwicklung von Selbstverständnis und Beziehung zentrale, affektive Abstimmungs- und Regulierungsvorgänge näher betrachtet. Wissenschaftler wie Spitz, Bowlby oder Papoušek postulieren eine prädispositionelle wechselseitige Bezogenheit zwischen Bezugsperson und Kind. Die Bezugsperson passt sich Papoušek zufolge aufgrund eines kindlichen Signalverhaltens intuitiv und empathisch an das Kommunikations- und Affektniveau des Kindes an, um Entwicklungsprozesse in Form didaktischer Interventionen zu unterstützen. Diese wechselseitige Bezogenheit wird von kommunikativen Prozessen getragen, die sich auf einer sichtbaren Ebene durch Sprache oder Symbolspiel zeigen und auf einer weniger offensichtlichen, jedoch nicht weniger bedeutsamen Ebene in Form affektiver Vorgänge wie Affektabstimmung, Affektregulierung oder Affektspiegelung

präsentieren. Dieses Beziehungsgeschehen wird Stern zufolge in Form von *"Schemata-des-Zusammenseins"*, Bowlby zufolge in Form von *"inneren Arbeitsmodellen"* im Gedächtnis konsolidiert. Diese Schemata werden Stern zufolge im aktuellen Beziehungsgeschehen reaktiviert, evoziert und beeinflussen in Gestalt von daraus hervorgehenden inneren, affektiven Zuständen, Erwartungshaltungen, und damit zusammenhängenden Verhaltenstendenzen das gegenwärtige Beziehungsgeschehen. Im Rahmen aktuellen Interaktions- und Affektgeschehens kann es dabei zu Veränderungen dieser Schemata kommen. Eine Konsolidierung dieser Schemata beruht in grundlegender Weise auf den kommunikativen, zunächst primär affektiven Prozessen zwischen Mutter und Kind wie Affektabstimmung, Affektregulierung oder auch Affektspiegelung. Eben diese kommunikativen Prozesse gewährleisten eine Konsolidierung spezifischer Interaktions-schemata.

In einem nächsten Schritt wurde, ausgehend von einer philosophischen Position, Hans Vaihingers Fiktionsbegriff als *"Philosophie des Als-Ob"* aufgegriffen und näher erläutert, um in der Folge Querverbindungen zu psychoanalytischen Theoriegebäuden herstellen zu können. Vaihinger bezeichnet Fiktionen als *"psychische Vorstellungsbilde"*, die unsere Wirklichkeit prüfen sollen. Dabei ist Wirklichkeit nicht gleichbedeutend mit Realität, über die wir eigentlich nichts wissen. Freud spricht hier von einer *"psychischen Realität"* oder *"Denkrealität"*, die die materielle faktische, nicht fassbare Welt ersetzt. Das Erzeugen von Phantasien ist Freud zufolge ein Ausdruck dieser *"psychischen Realität"*. Zwei regulierende Prinzipien, das Lust- und Realitätsprinzip stehen dabei für innere Primärprozesse wie Phantasien und äußere Sekundärprozesse wie logische Denkprozesse. Auf der Ebene des Erlebens geht Freud zunächst von der Unfähigkeit des Säuglings aus, zwischen Vorstellung und Wahrnehmung zu unterscheiden. Diese bildet sich erst durch die Entwicklung der *"Realitätsprüfung"*. Fonagy et al. gehen mit Freuds Auffassung konform, dass der Säugling zunächst nicht zwischen Wahrnehmung und Vorstellung unterschieden kann. Er erlebt die Welt im *"Äquivalenzmodus"*, wobei Schein und Wirklichkeit ident gehandhabt werden. Erst im Verlauf der kindlichen Entwicklung wird das Kind zu einem Erleben und Operieren im Modus des Als-Ob fähig, der bereits auf der Unterscheidungsfähigkeit zwischen Wahrnehmung und Vorstellung aufbaut. Im Als-Ob-Modus ist das Kind zu einem Spiel mit der Realität in der Lage. Beide Modi werden idealerweise im Alter zwischen vier und fünf integriert.

Ein weiteres Kapitel setzte sich mit Winnicotts Konzept von Kreativität und Entwicklung auseinander. Das Hervorbringen von Kreativität beruht Winnicott zufolge auf einer aktiven, kreativen Lebenshaltung. Kreativität wird demnach im aktiven, selbstbestimmten Tun gelebt oder im passiven, fremdbestimmten Angepasstsein unterdrückt. Dabei wird der kreative Impuls als etwas Eigenständiges betrachtet, das im spielerischen Ausagieren Gestalt und Form annimmt (WINNICOTT 2006, 78f). Der kreative Akt selbst, der unter anderem auch auf einer Verknüpfung von Erinnerung und Fiktion beruhen kann, vollzieht sich dabei Winnicott zufolge in einem fiktiven *"Übergangsraum"* oder *"Zwischenraum"*. Dieser fiktive, kommunikative



---

„Übergangsraum“, in dem sich eine kreative Beziehung zwischen jeglichen Gegensätzen, wie Außen und Innen, Phantasie und Realität, Kind und Welt entwickeln kann, stellt einen imaginären Raum dar, in dem Kreativität gelebt werden kann (WINNICOTT 2006, 11). Übergangsräume können sich also einerseits an der Grenze zwischen Außen und Innen befinden, stellen somit eine Brücke dar, über die Lern- und Entwicklungsprozesse vollzogen und konsolidiert werden können, können sich andererseits auch zwischen Mutter und Kind befinden, die miteinander interagieren und kommunizieren. Altmeyer bezeichnet Winnicotts Übergangsraum als *„sozialen Geburtsraum für Identität“*. Dieser Raum ist gleichzeitig ein Spielraum. Im wechselseitigen Als-Ob-Spiel entwickelt sich einerseits eine Beziehung zwischen Kind und Welt und andererseits eine Beziehung zwischen Kind und Bezugsperson (ALTMAYER 2005, 48). Spielt sowohl die Mutter als auch das Kind, kommt es zu einer *„Überschneidung zweier Spielbereiche“* (WINNICOTT 2006, 65f) beziehungsweise zu einem Ineinandergreifen zweier Aktions- und Einflussbereiche. Ebenso wie Winnicott gehen Fonagy et al. von einer intersubjektiven Genese des Menschen aus. In diesem Sinne wurden Winnicotts sich überlappende Spielbereiche, Fonagys Überlappung zweier Repräsentationsbereiche gegenübergestellt. Auch Fonagy et al. gehen davon aus, dass Selbstentwicklung ein interpersonaler Vorgang ist, der in einer *„Interaktion mit den Innenwelten“* anderer Personen besteht (FONAGY ET AL. 2008, 271).

**Protokollanalyse** In einem letzten Schritt wurde der Versuch unternommen, eine hermeneutisch-deskriptive Analyse der Fallprotokolle aus dem entwicklungspädagogisch-psychodynamischen Forschungsprojekt des Therapeutischen Gefährten mit Fokus auf zu Beginn gestellte Fragen und Thesen durchzuführen und in den Zusammenhang mit zuvor gelieferten Theorien zu stellen. Aus einem Sample von 56 Fallprotokollen wurden drei exemplarische Sequenzfolgen ausgewählt, davon zwei dialogische Als-Ob-Spielthematiken und eine Als-Ob-Erzählthematik. Die Sequenzen wurden mit Blick auf die zentrale These analysiert und die Ergebnisse wurden zusammengefasst. Die Kernthese besagte, dass eine Verknüpfung von *„erinnerten“* mit *„fiktiven“* Elementen im fiktionalisierenden, narrativen Modus des Als-Ob die Grundlage beziehungsweise die Kompetenzbasis für Entwicklungs- und Veränderungsprozesse bereitstellt.

Erinnerung wird hierbei verstanden als ein, im Gedächtnis konsolidierter Inhalt, der rekonstruktiv abgerufen wird. Fiktion wird hier einerseits in die *„Tätigkeit des fingere,...das sich vorstellen, denken...“* und andererseits in das *„Produkt dieser Tätigkeit“*, in diesem Fall die fiktionalisierte Erinnerung beziehungsweise die narrative Fiktion differenziert (VAIHINGER 1986, 129). Die narrative Fiktion wird verstanden als inszenierter, fiktiver verbaler oder nonverbaler Erzählakt im Rahmen dialogischen Geschehens. Die Tätigkeit des Fingierens bezeichnet den Prozess der Verknüpfung von Erinnerung und Fiktion. Dabei werden repräsentierte Gedächtnisinhalte herangezogen und durch die Tätigkeit des Fingierens mit fiktiven Elementen wie Vorstellung und Phantasie verknüpft. In den Fallsequenzen gestaltete sich das Verhältnis zwischen Erinnerung und narrativer Fiktion in einer Beziehung zwischen Repräsentations- und

Aktionsebene. Diese Beziehung kennzeichnet sich dabei in einer Überlappung, einem Ineinandergreifen von Repräsentationen und narrativen Aktionen.

Die Analyse spezifischer Fallsequenzen forcierte einerseits das Identifizieren von Berührungsmomenten, die sich aus dieser Überlappung ergeben, ein hypothetisches Nachvollziehen des Erinnerungsprozesses, sowie das Identifizieren, für den Spieldialog essentieller, kommunikativer Vorgänge und Kompetenzen. Dabei wurden vier Ebenen differenziert beziehungsweise vier unterschiedliche Perspektiven gewählt, auf denen unterschiedliche Aspekte von Erinnerung und ihrer Bedeutung analysiert wurden. Es wurde auf der ersten Ebene aufgezeigt, wie Fabians episodische Erinnerung, die mitunter auch autobiographischer Natur sein kann, in das gegenwärtige Geschehen mit einfließt beziehungsweise von Fabian bewusst herangezogen wird, um Als-Ob-Spielmomente mit dem Therapeutischen Gefährten zu kreieren. Es wurde erläutert wie ein konsolidiertes Interaktionsschema wie Sterns *"Schema-des-Zusammenseins"* im gegenwärtigen Beziehungsgeschehen zwischen Fabian und dem Therapeutischen Gefährten evoziert werden kann, und wie es in eben dem Interaktionsgeschehen zur Stabilisierung oder Veränderung solcher Schemata kommen könnte. Eine dritte Ebene hypothetisierte einen möglichen Verknüpfungsmoment von Erinnerung und Fiktion, der sich bereits in Fabians "Kopf" hätte ergeben können. Die vierte Ebene konzentrierte sich auf Fabians bewusstes Heranziehen von Erinnerung für die Konstruktion eines kreativen, spielerischen Als-Ob-Dialogs mit dem Therapeutischen Gefährten. Eine narrative Als-Ob-Spielhandlung gewinnt mitunter affektregulierende und kommunikative Qualität. Das Heranziehen und Externalisieren von Erinnerung für kommunikative, spielerische Belange ist nur eine jener Fähigkeiten, die für die Konstruktion eines spielerischen Dialogs notwendig sind. Aus diesem Grund wurde versucht, weitere essentielle, kommunikative Fähigkeiten in den Als-Ob-Sequenzen zu identifizieren. Dabei wurden im spielerischen Als-Ob-Dialog Vorgänge beziehungsweise Fähigkeiten des *"Spielens"* und *"Mitspielens"* definiert. Ein *"Mitspielen"* wurde charakterisiert als ein, "sich Einlassen" auf das Spiel in Form von Antwort- und Anpassungsvorgängen und ein *"Spielen"* wurde charakterisiert durch wechselseitige Abstimmungs-, Regulierungs- und Spiegelungsprozesse, sowie Momente affektiver Selbstregulierung. Es zeigten sich in allen drei Als-Ob-Sequenzfolgen unmittelbare Vorgänge des *"Spielens"* und *"Mitspielens"*.

Welche Bedeutung kommt nun der Beziehungsebene zu und spezifisch dem "Spielen" und "Mitspielen" von Seiten des Therapeutischen Gefährten? Wird Beziehung als Ausgangs- und Wendepunkt jeglicher Selbstentwicklung betrachtet, so liegt darin auch der Schlüssel zu Veränderung. Winnicott betrachtet den Beziehungsraum als "potentiellen Übergangsraum" oder auch Lernraum, in dem sich ein Kind entwickeln und verändern kann. Hier veranschlagt er auch den Ort, an dem Kreativität und Spiel stattfinden kann. Die Fähigkeit zum Spiel ist dabei unabdingbar verbunden mit der Fähigkeit zu Entwicklung und Veränderung. Damit ein kreatives Spiel entstehen kann, muss in einer Beziehung Winnicott zufolge Verlässlichkeit und Vertrauen herrschen (WINNICOTT 2006, 126). Fabians Initiieren und sich Einlassen auf Als-Ob-

---

Spielmomente würde, ebenso wie das Initiieren und sich Einlassen auf eben diese Spielmomente von Seiten des Therapeutischen Gefährten davon zeugen, dass in dieser Beziehung ein gewisses Vertrauen vorherrscht beziehungsweise Vertrauen aufgebaut wurde. Diese Beziehung stellt als zusätzliche Ressource in Fabians sozialem Umfeld nunmehr einen stützenden Faktor und Rahmen für mögliche Lern- und Entwicklungsprozesse dar. Der wechselseitige Als-Ob-Dialog mit dem Therapeutischen Gefährten bietet Fabian dabei einerseits die Möglichkeit neue, *„Fabians Erleben in entscheidender Weise verändernde“*, spielerische Beziehungserfahrungen zu machen und diese in Form neuer Beziehungsschemata zu konsolidieren. Er bietet ihm die Möglichkeit, neue kommunikative Kompetenzen zu entwickeln oder bereits vorhandene Kompetenzen zu stärken. Fähigkeiten wie die Kompetenz zur Affektabstimmung, die sich hinter offensichtlichen verbalen oder körperlichen Abstimmungsprozessen verbirgt und die als Versuch einer Differenzüberbrückung auch ein Stück weit auf der Fähigkeit zum empathischen Einfühlen in das Erleben des Anderen beruht. Er stellt aber auch einen Rahmen dar, in dem Fabian gefahrlos seine Selbstwirksamkeit als narrativer, kreativer und sozialer Akteur erproben und durch die Feedbackprozesse des Therapeutischen Gefährten ausdifferenzieren kann. Die hierbei wahrgenommenen, erlebten, empfundenen Erfahrungen mit dem Therapeutischen Gefährten können letztlich im Gedächtnis konsolidiert und als kognitiv-affektive Erinnerungsressource für zukünftige Situationen herangezogen werden.

Welche Relevanz spielerischer Als-Ob-Dialoge ergibt sich nunmehr für eine Entwicklung von Fabians Selbstverstehen? Stellt man Realität auf die Ebene einer Wirklichkeit, die konstruiert wird und geht man davon aus, dass Wirklichkeit und Selbstwirklichkeit beziehungsweise Selbstverstehen durch narrative, interpersonale Vorgänge konstruiert werden, so erscheint es logisch, dass es sich bei jenen Fähigkeiten, die zur Konstruktion von Wirklichkeit notwendig sind, um kommunikative Kompetenzen handelt. Fabian muss einerseits dazu in der Lage sein, Erinnerung zum Zwecke der Kommunikation und Affektregulation vergegenwärtigen und narrativ externalisieren zu können. Er muss dazu fähig sein, sich im verbalen und nonverbalen Austausch beziehungsweise in seiner Reaktion auf ein Gegenüber in irgendeiner Form anzupassen, um Differenzen zu minimieren, und damit einen Kontakt herstellen zu können. Ebenfalls muss er das Vertrauen haben, sich auf affektregulierende Äußerungen beziehungsweise Verhaltensweisen des Gegenübers einzulassen und affektregulierende Auswirkungen zuzulassen. Und, um schließlich selbst motiviert, narrative interaktive Situationen initiieren zu können, bedarf es einer Fähigkeit zur affektiven Selbstregulierung, die mitunter auf einem Heranziehen von Erinnerung für das gegenwärtige kommunikative Geschehen beruhen kann. Im spielerischen, fiktionalisierten Als-Ob-Dialog von Fabian mit dem Therapeutischen Gefährten konnten eben diese Kompetenzen beziehungsweise die zwischenmenschlichen Vorgänge, die durch diese Kompetenzen möglich werden, beobachtet und analysiert werden. Wenn diese Spielkompetenzen nun jenen Kompetenzen gleichen, die für eine Konstruktion von Wirklichkeit notwendig sind, was der Fall zu sein scheint, so kann der Schluss nahe gelegt werden, dass Gedächtnisentwicklung

und damit auch die Konstruktion von Wirklichkeit und Spielwirklichkeit auf eben denselben kommunikativen Prozessen beruht und dass Fabian durch die Fiktionalisierung von Wirklichkeit im Als-Ob-Dialog mit dem Therapeutischen Gefährten jene Fertigkeiten entwickeln kann, die grundlegend sind für jedwede Entwicklung und Veränderung und damit auch für die Bildung und Veränderung von Fabians Selbstverstehen. Es gelten dieselben Konstruktionsprinzipien.

# Literaturverzeichnis

- ALTMAYER, M. (2005): Innen, Außen, Zwischen. Paradoxien des Selbst bei Donald Winnicott; In: Forum der Psychoanalyse; (21), S. 43–57.
- ASSMANN, A. (2006): Wie wahr sind unsere Erinnerungen?; In: WELZER, H./MARKOWITSCH, H. J. (Hrsg.): Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung; S. 95–110; Stuttgart: Klett-Cotta.
- BERK, L. E. (Hrsg.) (2005): Entwicklungspsychologie; München: Pearson Studium.
- BORNSTEIN, M. H. (2003): Symbolspiel in der frühen Kindheit: verhaltensanalytische, experimentelle und ökologische Aspekte; In: PAPOUŠEK, M./VON GONTARD, A. (Hrsg.): Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit; S. 76–111; Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- BRUNER, J. (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Zur Kulturpsychologie des Sinns; 1. Aufl.; Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- DAMASIO, A. R. (2009): Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen; 5. Aufl.; Berlin: List Taschenbuch.
- DATLER, W. (1996): Ist der Begriff der Fiktion ein analytischer Begriff?; In: LEHMKUHL, U. (Hrsg.): Heilen und Bilden - Behandeln und Beraten. Individualpsychologische Leitlinien heute. (Beiträge zur Individualpsychologie 22); S. 145–156; München: Reinhardt Verlag.
- DORNES, M. (2006): Die Seele des Kindes. Entstehung und Entwicklung; Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- ERLL, A. (2005): Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen; Stuttgart: Verlag J.B. Metzler.
- FONAGY, P./GERGELY, G./JURIST, E. L./TARGET, M. (2008): Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst; 3. Aufl.; Stuttgart: Klett-Cotta.
- FREMMER-BOMBIK, E. (2002): Innere Arbeitsmodelle von Bindung; In: SPANGLER, G./ZIMMERMANN, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung; S. 109–119; 4. Aufl.; Stuttgart: Klett-Cotta.

- FREUD, S. (2000a): Sigmund Freud: Schriften über Liebe und Sexualität; 3. Aufl.; Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- FREUD, S. (2000b): Zur Dynamik der Übertragung. Behandlungstechnische Schriften.; Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- GINSBURG, H. P./OPPER, S. (1998): Piagets Theorie der geistigen Entwicklung; Stuttgart: Klett-Cotta.
- GOFF, L. M./ROEDIGER, H. L. (1998): Imagination inflation for action events: Repeating imaginings lead to illusory recollections; In: *Memory & Cognition*; 26(1), S. 20–33.
- HAYNE, H. (2006): Die Entwicklungspsychologie des autobiographischen Gedächtnisses; In: WELZER, H./MARKOWITSCH, H. J. (Hrsg.): *Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung*; S. 206–224; Stuttgart: Klett-Cotta.
- HÜLSHOFF, T. (2006): *Emotionen*; 3. Aufl.; München: Ernst Reinhardt Verlag.
- KEGAN, R. (2008): *Entwicklungsstufen des Selbst. Fortschritte und Krisen im menschlichen Leben*; 5. Aufl.; München: Kindt.
- KLIEGEL, M./JÄGER, T. (2006): Die Entwicklung des prospektiven Gedächtnisses über die Lebensspanne; In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*; 38(4), S. 162–174.
- KÖHLER, L. (1998): Einführung in die Entstehung des Gedächtnisses; Bd. 1; In: KOUKKOU, M./LEUZINGER-BOHLEBER, M./MERTENS, W. (Hrsg.): *Erinnerung von Wirklichkeiten. Psychoanalyse und Neurowissenschaften im Dialog*; S. 131–222; Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse.
- KRAFT, H. (Hrsg.) (2008): *Psychoanalyse, Kunst und Kreativität. Die Entwicklung der analytischen Kunstpsychologie seit Freud*; Berlin: Med. Wiss. Verl.-Ges.
- LAPLANCHE, J./PONTALIS, J.-B. (1972): *Das Vokabular der Psychoanalyse*; Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- MARKOWITSCH, H. J. (2009): *Das Gedächtnis. Entwicklung, Funktionen, Störungen*; München: C. H. Beck.
- MARKOWITSCH, H. J./WELZER, H. (2006): *Das autobiographische Gedächtnis. Hirnorganische Grundlagen und biosoziale Entwicklung*; 2. Aufl.; Stuttgart: Klett-Cotta.
- MAYR, U. (2005): False memories. Botschaften aus dem Übergangsraum; In: *Forum der Psychoanalyse*; 21, S. 58–67.

- McDONOUGH, I. M./GALLO, D. A. (2010): Separating past and future autobiographical events in memory: Evidence for a reality monitoring asymmetry; In: *Memory & Cognition*; 38(1), S. 3–12.
- MEIXNER, J. (2001): *Das Lernen im Als-Ob: Theorie und Praxis ästhetischer Erfahrung im Fremdsprachenunterricht*; Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- MERTENS, W. (2004): *Einführung in die psychoanalytische Therapie*; Bd. 2; Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- OERTER, R. (2003): Als-ob-Spiele als Form der Daseinsbewältigung in der frühen Kindheit; In: PAPOUŠEK, M./VON GONTARD, A. (Hrsg.): *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit*; Kap. 6, S. 153–173; Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- PAPOUŠEK, H. (2003): Spiel in der Wiege der Menschheit; In: PAPOUŠEK, M./VON GONTARD, A. (Hrsg.): *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit*; Kap. 1, S. 17–55; Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- PAPOUŠEK, M. (2001): *Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation*; 1. Aufl.; Verlag Hans Huber.
- PAPOUŠEK, M./VON GONTARD, A. (Hrsg.) (2003): *Spiel und Kreativität in der frühen Kindheit*; Stuttgart: Klett-Cotta.
- PEZDEK, K./BLANDON-GITLIN, I./GABBAY, P. (2006): Imagination and Memory: Does imagining implausible events lead to false autobiographical memories?; In: *Psychonomic Bulletin & Review*; 13(5), S. 764–769.
- POHL, R. (2007): *Das autobiographische Gedächtnis. Die Psychologie unserer Lebensgeschichte*; 1. Aufl.; Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- ROUDINESCO, É./PLON, M. (Hrsg.) (2004): *Wörterbuch der Psychoanalyse. Namen, Länder, Werke, Begriffe*; Wien [u.a.]: Springer.
- SCHAUKAL-KAPPUS, D. H. (2005): "Therapeutische Gefährten Entwicklungspädagogisch-psychodynamisches Kooperationsprojekt"; In: TUSCHEL, G./FELSLEITNER, R. (Hrsg.): *Miteinander. Integrative Modelle im Wiener Schulwesen*; S. 220–221; 1. Aufl.; Wien: Echo Verlag.
- SIEGEL, D. J. (2006): Entwicklungspsychologische, interpersonelle und neurobiologische Dimensionen des Gedächtnisses. Ein Überblick; In: WELZER, H./MARKOWITSCH, H. J. (Hrsg.): *Warum Menschen sich erinnern können. Fortschritte der interdisziplinären Gedächtnisforschung*; S. 19–49; Stuttgart: Klett-Cotta.
- SIEGLER, R. S. (2001): *Das Denken von Kindern*; München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

- SOLMS, M./TURNBULL, O. (2009): Das Gehirn und die innere Welt. Neurowissenschaft und Psychoanalyse; 3. Aufl.; Düsseldorf: Patmos Verlag.
- SPANGLER, G./ZIMMERMANN, P. (Hrsg.) (2002): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung; 4. Aufl.; Stuttgart: Klett-Cotta.
- SPITZ, R. A. (1976): Vom Dialog. Studien über den Ursprung der menschlichen Kommunikation und ihrer Rolle in der Persönlichkeitsbildung; Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- STEININGER, I./BASSELER, M. (2011): Narrative Empathie: Zum Zusammenhang von Lernen und Erzählen aus literatur- und kulturwissenschaftlicher sowie didaktischer Perspektive; In: HARTUNG, O./STEININGER, I./FUCHS, T. (Hrsg.): Lernen und Erzählen interdisziplinär; S. 103–121; Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften — Springer Fachmedien.
- STERN, D. (1998): Die Mutterschaftskonstellation. Eine vergleichende Darstellung verschiedener Formen der Mutter-Kind-Psychotherapie; Stuttgart: Klett-Cotta.
- STERN, D. (2001): Handeln und Erinnern in der Übertragungsliebe und der Liebe des kleinen Kindes; Bd. 3; In: SPECTOR, E. (Hrsg.): Freud Heute. Über Freuds "Bemerkungen über die Übertragungsliebe"; S. 213–230; Stuttgart-Bad Cannstatt: frommann-holzboog.
- STERN, D. (2007): Die Lebenserfahrung des Säuglings; 9. Aufl.; Stuttgart: Klett-Cotta.
- STRAUB, J. (1998): Erzählung, Identität und historisches Bewußtsein. Die psychologische Konstruktion von Zeit und Geschichte. Erinnerung, Geschichte, Identität 1; 1. Aufl.; Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag.
- TSCHUGGNALL, K. (2004): Sprachspiele des Erinnerns. Lebensgeschichte, Gedächtnis und Kultur; Gießen: Psychosozial-Verlag.
- TYSON, P./TYSON, R. L. (2009): Lehrbuch der psychoanalytischen Entwicklungspsychologie; 3. Aufl.; Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- VAIHINGER, H. (1986): Die Philosophie des Als Ob. System der theoretischen, praktischen und religiösen Fiktionen der Menschheit auf Grund eines idealistischen Positivismus; neudruck 9./10. Aufl.; Aalen: Scientia Verlag.
- WELZER, H. (2005): Das kommunikative Gedächtnis. Eine Theorie der Erinnerung; 1. Aufl.; München: C. H. Beck.
- WINNICOTT, D. (2006): Vom Spiel zur Kreativität; 11. Aufl.; Stuttgart: Klett-Cotta.
- WÖLLER, W./KRUSE, J. (Hrsg.) (2009): Tiefenpsychologisch fundierte Psychotherapie. Basisbuch und Praxisleitfaden.; Stuttgart: Schattauer Verlag.



- ZABOURA, N. (2009): Das empathische Gehirn. Spiegelneurone als Grundlage menschlicher Kommunikation; Wiesbaden: VS Verlag f. Sozialwissenschaften.
- ZEPF, S. (2006): Das Konzept der "psychischen Realität"; In: Forum der Psychoanalyse; 22(3), S. 240–248.
- ZIMBARDO, P. G./GERRIG, R. J. (2008): Psychologie; München: Pearson Studium.
- ZIMMERMANN, P. (2002): Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter und ihre Bedeutung für den Umgang mit Freundschaftsbeziehungen; In: SPANGLER, G./ZIMMERMANN, P. (Hrsg.): Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung; S. 203–231; 4. Aufl.; Stuttgart: Klett-Cotta.



# Lebenslauf

## Persönliche Daten

- Name: Sunny Michaela Blassnig
- Geburtsdatum: 01.03.1979
- Geburtsort: Lienz in Osttirol
- Staatsangehörigkeit: Österreich

## Schulausbildung und Studium

- 1985-1989: Volksschule Hopfgarten i. Osttirol
- 1989-1993: Hauptschule Matrei i. Osttirol
- 1993-1997: Bundesoberstufenrealgymnasium Lienz
- 1997-1999: Pädagogikstudium mit Fk. Biologie / Universität Wien
- 1999-2003: Malerei an der Kunstschule Wien
- 2003-2012: Studium der Bildungswissenschaft mit Schwerpunkt Psychoanalytische Pädagogik sowie Aus- und Weiterbildung / Universität Wien

## Fachspezifische Berufserfahrung

- 2001-2006: Verein Kido - Co-Trainerin für Kinderselbstverteidigung
- 2001-2006: Verein Kido - Pädagogische Betreuung auf Kindersport- und Sommercamps
- 2008-2009: Institut für Erziehungshilfe Wien / Universität Wien - Teilnahme am Kooperationsprojekt "Therapeutischer Begleiter"

## **Sonstige Berufserfahrungen**

- 2003-2007: Info Research International Wien - Callcenteragent
- 2007-2009: Cubeware GmbH CoKG - Telesalesmitarbeiterin
- 2010-2012: Institute for International Research Wien - Mitarbeiterin im Research