



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Verstehen auf der bewussten und unbewussten Ebene?“

Zur Bedeutung des Settings, der Haltung und der Rollenübernahme
für beziehungsförderliche Lernerfahrungen in einer
psychoanalytischen Kindbeobachtung.

Verfasserin

Magda Pirker

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuerin:

Ao. Prof. Dr. Gertraud Diem-Wille

Ehrenwörtlich Erklärung

Ich erkläre, dass ich die Diplomarbeit selbstständig verfasst und nur die angegebenen Hilfsmittel verwendet habe.

Ich versichere, dass ich diese Diplomarbeit weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe.

Ich betätige hiermit, dass diese Arbeit mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit übereinstimmt.

Wien, Mai 2012

Magda Pirker

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei meinen zwei Familien bedanken, die es mir ermöglichten, die Methode der psychoanalytischen Beobachtung zu erlernen.

Mein besonderer Dank gilt meinen Beobachtungskindern Isa und Max, die ich über einen langen Zeitraum begleiten durfte, indem sie mich in ihr Leben integrierten.

Vielen Dank !

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	3
1.1	Kurzbeschreibung des Themas	3
1.2	Persönliche Motive, dieses Thema zu bearbeiten	5
1.3	Fragestellung.....	8
1.4	Zur Vorgehensweise	9
1.4.1	Zum empirischen Teil.....	11
2	Theoretischer Teil	12
2.1	Einführung in die psychoanalytische Beobachtung im Allgemeinen.....	12
2.2	Zur Rolle des Beobachters im Allgemeinen	14
2.3	Zur Annahme des Systems des Unbewussten nach Sigmund Freud	15
2.4	Zur Entwicklung des Denkens bei Sigmund Freud	17
2.4.1	Zum Primärprozess	18
2.4.2	Zum Sekundärprozess.....	19
2.4.3	Zum Prozess der Übertragung	20
2.4.4	Zum Prozess der Gegenübertragung	22
2.5	Entwicklung des Denkens nach Melanie Klein.....	23
2.5.1	Zur paranoid-schizoiden Position	25
2.5.2	Zur depressive Position.....	28
2.6	Theorie des Denkens nach Wilfred R. Bion.....	30
2.6.1	Zur Entwicklung der negativen Kapazität	35
2.7	Zum Setting in der psychoanalytischen Beobachtung.....	36
2.7.1	Zur Containerfunktion der Seminargruppe	41
2.8	Zur Haltung in der psychoanalytischen Beobachtung	43
2.9	Zur Rolle des Beobachters in der psychoanalytischen Beobachtung	45
3	Zur Beantwortung der einleitenden Fragen	47
4	Empirischer Teil	51
4.1	Vorstellung Familie A und meine individuellen Beobachtungsbedingungen	51
4.2	Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen (zu Familie A)	54
4.2.1	Der Beginn: Familie A.....	54
4.2.2	Der Verlauf der Beobachtung	62
4.2.3	Der Abschied: Letzte Beobachtung der Familie A.....	76
4.3	Vorstellung Familie B und meine individuellen Beobachtungsbedingungen.	81
4.4	Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen (zu Familie B)	83

4.4.1	Der Beginn: Familie B.....	84
4.4.2	Der Verlauf der Beobachtungen	91
4.4.3	Der Abschied: Letzte Beobachtung der Familie B.....	100
5	Resümee	104
6	Literaturverzeichnis	107
7	Anhang.....	111
7.1	Kurzzusammenfassung	111
7.2	Lebenslauf.....	112

1 Einleitung

1.1 Kurzbeschreibung des Themas

Ausgehend von der Annahme Wilfried Dalters, dass das Bemühen um Verstehen von Beziehungsprozessen im Zentrum pädagogischer (Lern-)Aufgaben steht, erachte ich es als wichtig und notwendig, sich mit den Voraussetzungen solcher Lernerfahrungen auseinanderzusetzen die für ein differenziertes Verstehen von Beziehungsprozessen relevant sind. (vgl. Lehner/Sengschmied 2009, 119).

Dieses Bemühen resultiert aus dem grundlegenden Bedürfnis nicht hilfreiche Verhaltensmuster zu erkennen und einander verstehen zu lernen. Das Bemühen um Verstehen verlangt uns aber eine andere Fähigkeit ab: Die Fähigkeit „Nicht-Verstehen“ bzw. „Nicht-alles-Verstehen“ aushalten zu lernen und ein gewisses Maß an Frustration, Enttäuschung und Unsicherheit zu akzeptieren. (vgl. Salzberger-Wittenberg 1997, 77) Durch die Schulung unserer *Empathie*¹, unserer *Einfühlung* wird eine der Voraussetzungen geschaffen, einander auf der unbewussten und bewussten Ebene verstehen zu können. Die Neugier auf den individuellen Menschen lässt uns immer wieder nach Möglichkeiten suchen, unsere Einfühlung derart zu schulen, dass die Ergebnisse unserer Erforschung des Subjekts mit seiner empfundenen Wirklichkeit übereinstimmen. Das heißt, dass wir unser Erleben eines Menschen möglichst nahe an seine empfundene und erfahrene Wirklichkeit herankommen lassen.

Die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeit „empathisch zu empfinden“ i.e. eine Art „Sensibilisierungstraining“ (Lazar 2000, 410) wird zu einem persönlichkeitsverändernden Erfahrungslernen.

Diese Art des in die Tiefe gehenden Lernens ist sehr häufig mit psychischem Schmerz verbunden, da es von unbewussten Abwehrprozessen begleitet wird. Psychoanalytische Annahmen machen deutlich, „...dass Gefühle und Gedanken, die

¹ Das Konzept der *Empathie* verweist nach Stern auf die Bedeutung von mindestens vier verschiedene Prozessen: „(1) Resonanz des Gefühlszustandes; (2) Abstrahieren des empathischen Wissens aus dem Erleben der emotionalen Resonanz; (3) Integration des abstrahierenden empathischen Wissens in eine empathische Reaktion; und (4) vorübergehende Rollenidentifizierung“ (Stern 2000, zitiert nach Bernd Traxl 2009, 90f.)

in Beziehungsprozessen ausgebildet werden, nicht bloß von angenehmen Aspekten des Erlebens begleitet werden.“ (Lehner/Sengschmied 2009, 119)

Durch das Registrieren und Nachdenken über die in der Beobachtung wach gewordenen Gefühle wird ein Erkennen der eigenen unbewussten und bewussten Anteile bei Konflikten um das persönliche Lernen möglich. (Diem-Wille 2009, 67)
Die Frage, was die Entscheidung sich selbst als Lernende zu erleben und weitere Lernschritte zu gehen begünstigt bzw. die Frage, was dies verhindert, wird in weiterer Folge gestellt.

Das Interesse am eigenen Lernen, die Schulung der Wahrnehmung und vor allem die Verarbeitung des Wahrgenommenen stehen im Mittelpunkt der teilnehmenden psychoanalytischen Beobachtung der Tavistock-Methode nach Esther Bick. (Ermann 1996, 279).

Ein wichtiges Ziel dieser Methode ist es auch, dem Auszubildenden ein pädagogisches (nicht wissenschaftliches) Instrument in die Hände zu geben, zur Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeiten, empathisch zu empfinden, ohne die Bürde klinischer Verantwortung. (vgl. Lazar 2000, 400)

Mit dem dazu nötigen Lern-Setting, der entsprechenden Haltung und den Anforderungen an die Rolle in der Methode der psychoanalytischen Beobachtung werde ich mich in meiner Diplomarbeit differenziert auseinandersetzen, um die Bedeutung für die Weiterentwicklung beziehungsförderlicher Lernerfahrungen zu verstehen.

Auf Grund der leichteren Lesbarkeit habe ich mich entschlossen diese Diplomarbeit nicht zu gendern.

1.2 Persönliche Motive, dieses Thema zu bearbeiten

Im Zuge meiner Arbeit in der Neurophysiologischen Entwicklungsförderung NDT/INPP², war meine ursprüngliche Idee, eine Diplomarbeit zu dem Thema „Auswirkungen der Neurophysiologischen Entwicklungsförderung auf die Mutter-Kind-Beziehung?“ zu schreiben. Mein Anliegen war es, mit der Methode der psychoanalytischen Beobachtung einen Versuch der kritischen Interpretation dieser Bewegungstherapie zu starten.

Kennen und schätzen gelernt hatte ich die Methode der psychoanalytischen Beobachtung 2008 bei einem einsemestrigen Organisationsbeobachtungsseminar³ unter der Leitung von Mag. Barbara Lehner und Prof. Ross Lazar, welches am Institut für interdisziplinäre Forschung und Fortbildung (IFF) in Wien im Zuge meines Pädagogikstudiums abgehalten wurde. Vor allem war ich fasziniert von der Methode der Datenerhebung, welche die Bick-Tavistock-Methode ermöglichte. Deshalb nahm ich in Hinblick auf meine Diplomarbeit (ab dem Wintersemester 2008) an einem dreisemestrigen Seminar zur „Beobachtung der Entstehung der Eltern-Kind-Beziehung“ teil.

Geleitet wurde dieses Seminar von Frau Mag. Sengschmied, die wissenschaftliche Leitung oblag Frau A.o. Prof. Diem-Wille.

Im Zuge dieses Seminars beobachtete ich zwei Kinder - ein Mädchen und einen Buben - aus zwei verschiedenen Familien. Beide Familien kontaktierten mich als Entwicklungsförderer. Die Kinder befanden sich über den gesamten Zeitraum der Beobachtung in Neurophysiologischer Entwicklungsförderung. Diese Grundkons-

² Neurophysiologische Entwicklungsförderung ist ein pädagogisches und therapeutisches Diagnostik- und Förderprogramm für Kinder und Jugendliche mit Lern- und Verhaltensstörungen. Diese Förderung wurde in den 1970er Jahren in Chester (England) als *NeuroDevelopmental Therapy NDT* von Dr. Peter Blythe und Kollegen in der Arbeit mit legasthenischen und MCD- (Minimale Cerebrale Dysfunktion – Vorläufer von ADHS) Kindern im Vorschul- und Schulalter begründet und bis heute im Institute for Neurophysiological Psychology INPP unter der Leitung von Sally Goddard weiterentwickelt. Neurophysiologische Entwicklungsförderung geht davon aus, dass über den zwölften Lebensmonat hinaus persistierende i.e. nicht integrierte frühkindliche Bewegungsmuster/Reflexe Auswirkungen auf Bewegung, Wahrnehmung und Verhalten haben. Durch das von INPP entwickelte Bewegungsprogramm, welches tägliche Übungen mit dem Kind zu Hause beinhaltet, soll es zur nachträglichen Ausreifung und Hemmung frühkindlicher Bewegungsmuster kommen. Dieses spezifische häusliche Übungsprogramm gibt dem kindlichen Gehirn die Chance zur Nachreifung um derart Entwicklungsstörungen zu überwinden. (Infobroschüre zur Weiterbildung in Neurophysiologischer Entwicklungsförderung Arbeitsgemeinschaft Bindungstherapie ABT e.V. Tannheim/ Allgäu (Deutschland))

³Die Organisationsbeobachtung entwickelte sich aus der Methode der teilnehmenden psychoanalytischen Beobachtung in den Achtzigerjahren des vorigen Jahrhunderts.

tellation wurde mit meiner Diplomarbeitbetreuerin Frau A.o. Prof. Diem-Wille besprochen, die insbesondere auf die Notwendigkeit einer zweiten Beobachtungsfamilie und auf die Möglichkeit, die Kinder zu Hause und auch während der Bewegungsförderung zu beobachten, hinwies. Dieses Setting wurde in Bezug auf meine erste Forschungsfrage „Auswirkungen der Neurophysiologischen Entwicklungsförderung auf die Mutter-Kind-Beziehung?“ als adäquat angesehen.

Der Grund zur Kontaktaufnahme zu mir war vor allem die Sorge der Eltern über die (erwarteten) schlechten schulischen Leistungen ihrer Kinder.

Die Mütter beider Kinder kontaktierten mich unabhängig voneinander in meiner Funktion als Entwicklungsförderin. Die Kontaktaufnahme meiner ersten Beobachtungsfamilie erfolgte schon zirka drei Monate vor dem Beginn der, zu den Beobachtungen stattfindenden Seminargruppe. Ich sah es damals geradezu als „Glückstreffer“ für den Beginn der Bearbeitung meiner Forschungsfrage an, den Eltern den Vorschlag zu unterbreiten, dass sie für die Bewegungstherapie mit ihren Kindern zu meiner Ausbilderin wechseln könnten. Gleichzeitig erklärte ich den Eltern ausführlich mein Anliegen, nämlich, für den Zeitraum der Förderung zu ihnen nach Hause beobachten zu kommen. Der „Glückstreffer“ bestand für mich darin, dass ich so von der Rolle des Entwicklungsförderers, in die Rolle des Beobachters wechseln konnte, um derart mein vorgesehene Diplomarbeitsthema zu bearbeiten. Beide Elternpaare gaben nach kurzer Bedenkzeit zu der Beobachtung und zur Analyse der Beobachtung in meiner Diplomarbeit ihr Einverständnis.

Gestützt durch das „Basiswissen“ aus dem Organisationsseminar ging ich enthusiastisch und selbstbewusst zu dem ersten Beobachtungstermin, froh, ein für mich interessantes Diplomarbeitsthema gefunden zu haben.

Durch die Reflexion in der Seminargruppe kristallisierten sich im Verlauf der Beobachtungen aber immer stärker meine Schwierigkeiten mit dem veränderten Auftrag und damit verbunden mit dem veränderten Anspruch an meine Rolle heraus. Mein Auftrag als „Lernende“ in der teilnehmenden psychoanalytischen Beobachtung in diesen Familien änderte sich vom äußerlichen, auf körperliche Fähigkeiten gerichteten Blick der „Expertin“ in der Neurophysiologischen Förderung, zu einem „Sich-Miteinbeziehen-Lassen“ in die innere Erlebniswelt des Kindes. Dieser Rollenwechsel verlangte mir den schwierigen und schmerzlichen Verlust meines „Ex-

pertentums“ ab. Groß war die Versuchung, den in mich gesetzten Erwartungen (von den Familien und von mir selbst) auf eine einfache und sichere Lösung ihres „Problems“ zu entsprechen.

Wie aber konnte ich diesem veränderten Anspruch an meine Rolle gerecht werden?

Die Adaption des Settings - in Anbetracht meiner ursprünglichen Forschungsfrage - war nicht nur für mich, sondern auch für den Seminarleiter und die anderen Seminarteilnehmer, sowie für die beobachtete Familie eine Herausforderung. Sie hat uns gezwungen, 1. die **Haltung** und die Gestaltung der einzelnen **Rollen** und 2. die **Bedingungen**, eigene **Lernerfahrungen** zu ermöglichen, zu präzisieren und über die Bedingungen die **Beobachtung** nach dem Tavistock-Konzept als **Forschungsmethode** einzusetzen, zu reflektieren.

Das Nachdenken über mich und das Reflektieren meiner Gefühle in der Seminargruppe, unterstützt durch den Seminarleiter, aber auch die intensive theoretische Auseinandersetzung ließ in mir die Gewissheit wachsen, dass das Wahrnehmen und Reflektieren der eigenen Gefühle essentiell für ein differenziertes Verstehen von Beziehungsprozessen ist.

Ausgehend von meinem ursprünglichen Interesse - nämlich nach der Methode der psychoanalytischen Beobachtung wissenschaftliche Daten für die Beantwortung meiner Diplomarbeitsfrage zu sammeln - befand ich mich (für mich unerwartet) während der Beobachtung in einem intensiven persönlichen Lernprozess.

Wirkliches Lernen kann nur dann stattfinden, „...wenn der Zustand des Nichtwissens so lange ertragen werden kann, daß die von den Sinnen wahrgenommenen Informationen verarbeitet und erforscht werden können, bis sich ein sinnvoller Zusammenhang ergibt.“ (Salzberger-Wittenberg 1997, 82)

Dieser Umstand veranlasste mich mein Diplomarbeitsthema zu ändern, und mich stattdessen mit der Bedeutung des Settings, der Haltung und der Rolle in der psychoanalytischen Beobachtungsmethode auseinander zu setzen.

1.3 Fragestellung

Lazar (2000, 401) konstatiert, „...dass psychoanalytische Beobachtung eine Art Schulung und ‚Sensibilisierungstraining‘ zur Weiterentwicklung der eigenen empathischen Fähigkeiten ist.“

Die Erweiterung der Selbstreflexionsfähigkeit einerseits durch die Aneignung von psychoanalytischem Wissens, und andererseits durch das Erfahrungslernen mittels der psychoanalytischen Beobachtungsmethode umfasst die gesamte Persönlichkeit. (vgl. Turner/Ingrisch 2009, 162)

Folgende Kompetenzen werden geschult:

- Die eigenen Gefühle sowie die Gefühle des Gegenübers verstärkt in den Fokus zu nehmen.
- Das ernsthafte Interesse, in einen Verstehensprozess mit dem Gegenüber einzutreten.
- Die Fähigkeit keine Verurteilungen und Beurteilungen über die andere Person abzugeben, um dadurch zu
- einem reflektiertem und differenziertem Agieren, zum Beispiel im pädagogischen oder einem psychosozialen Berufsfeld, zu kommen.

Das beinhaltet für den in der Beobachtung Lernenden, sich mit der eigenen Abwehr von bedrohlich erlebten Inhalten auseinander zu setzen und die Fähigkeit Unsicherheit ertragen zu können, zu entwickeln.

Aus diesem Grund stelle ich im Rahmen meiner Diplomarbeit folgende Frage:

„Können wir einander auf der bewussten und unbewussten Ebene verstehen?“

Zur Bedeutung von **Setting, Haltung und Rollenübernahme** für beziehungsförderliche Lernerfahrungen in der psychoanalytischen Kindbeobachtung?“

Damit verbunden sind folgende Unterfragen:

- Was kann mir dabei helfen **infantile Projektionen** auszuhalten, **intensive Gefühle** zuzulassen und trotzdem (beziehungsweise gerade deshalb) genau zu beobachten und zu lernen?
- Welche Aspekte der Haltung ermöglichen mir, zu den Tendenzen des **bewussten und unbewussten Erlebens** Zugang zu finden?
- Welche Aspekte der Haltung ermöglichen mir, Formen der **unbewussten Abwehr** aller am Beziehungsprozess Beteiligten zu erkennen und zu verstehen?
- Was kann mithelfen, **Offenheit für Neues zu entwickeln** und sich der Fehlbarkeit von Pseudowissen bewusst zu werden?

1.4 Zur Vorgehensweise

Zur Beantwortung der von mir gestellten Forschungsfragen werde ich mit Hilfe der Literatur eine Einführung in die Grundkonzeption der psychoanalytischen teilnehmenden Beobachtung nach dem Tavistock-Modell nach Esther Bick geben. Die Themen *Setting, Haltung und Rolle des Beobachters* werden in dem theoretischen Teil der Diplomarbeit bearbeitet.

Im empirischen Teil kommt es zu einer Darstellung der beobachteten Familien und meiner individuell adaptierten, von der üblichen Vorgehensweise abweichenden, Beobachtungsbedingungen der psychoanalytisch orientierten teilnehmenden Beobachtung analog zu dem Tavistock-Modell nach Esther Bick⁴.

Anschließend werden die Ausschnitte aus dem Beobachtungsmaterial auf die Bedeutung der Auswirkungen des veränderten Settings für das Einnehmen der geforderten Haltung und Rolle interpretiert und diskutiert.

⁴ Zur theoriebezogenen Fundierung und Verbreitung von Esther Bicks Methode zur Beobachtung von Kindern die älter als zwei Jahre sind kam es erst in späteren Jahren, als die Kindertherapieausbildung an der Tavistock Clinic zweigeteilt wurde. In der psychoanalytischen Weiterbildung erfolgt im zweiten Jahr ein Seminar über „Young Child Observation“. Dieses Seminar konnte von Angehörigen verschiedener psychosozialer Berufe besucht werden. (Datler, Trunkenpolz 2009, 242)

Zu Beginn des theoretischen Teils werde ich auf die psychoanalytische teilnehmende Beobachtung im Allgemeinen eingehen.

Zum besseren Verständnis der Rollenübernahme durch den Beobachter, i.e. der Beobachter als Lernender, werde ich allgemeine Überlegungen zur Rolle des Beobachters anstellen.

Es werden grundlegende theoretische Entwicklungsschritte mit speziellem Fokus auf die Entwicklung des Denkens innerhalb der Psychoanalyse erläutert. Damit wird aufgezeigt, welche Entwicklungsschritte in der Psychoanalyse schon vorhanden waren, damit Esther Bick ihre Methode der psychoanalytischen Beobachtung konzipieren konnte. (Diem-Wille 2009, 68)

Weiters beschäftige ich mich mit

- den von **Sigmund Freud** erkannten, hinter dem Bewusstsein wirkenden unbewussten Antriebskräfte; und dem dynamischen Unbewussten
- der Entwicklung des Denkens; mit dem Primärprozess und dem Sekundärprozess
- Übertragung - und Gegenübertragung

- **Melanie Kleins Theorien** zu
- dem Denken in der paranoid-schizoiden Position
- dem Denken in der depressiven Position

- der von **Wilfred R. Bion** differenzierten „*Theorie des Denkens*“, sowie
- jener Haltung die Bion als *containment* beschrieben hat. Für eine weitere Abstraktion des Begriffes *containment* werde ich die dynamische prozesshafte Beziehung von „*Container-Contained*“ im Bionschen Sinne und die Entwicklung der Fähigkeit zur *negativen Kapazität* erläutern.

In den folgenden Kapiteln gehe ich auf Setting, Haltung und Rollenübernahme durch den Beobachter in der Beobachtung ein.

1.4.1 Zum empirischen Teil

Am Beginn des empirischen Teils erfolgt eine einführende Darstellung der Familien und der individuellen Beobachtungsvoraussetzungen. Die Prozesse der Lernerfahrungen beim Beobachten, beim Protokollieren und beim regelmäßigen Besprechen meiner Beobachtungsprotokolle in der Seminargruppe, gaben mir die Möglichkeit, mich mit meinem veränderten Auftrag und damit verbunden mit meiner veränderten Rolle differenziert auseinanderzusetzen. In den Beobachtungsprotokollen fallen einige bedeutende Ausschnitte zu der Thematik der „Rollenkonfusion“ und der Lernschritte im Verlauf der Beobachtung auf, die für eine detaillierte Interpretation im Verlauf des empirischen Teils verwendet werden.

Die Analyse des Beobachteten erfolgt daraufhin mit dem Fokus auf mein eigenes Erleben in der Beobachtung. Die Bedeutung des Settings, der Haltung und der Rolle werden in Bezug zu meinen Lernerfahrungen interpretiert. Die Auswirkungen der Adaption des Settings, bedingt durch meine erste Forschungsfrage, für den Beobachter, die Familie und die Seminargruppe werden angeführt und analysiert. Verdeutlichen werde ich die Folgen meiner Regelbrüche des üblichen Settings durch Ausschnitte der Beobachtungsprotokolle beider Familien (Familie A und Familie B). Die Beobachtung meiner zwei Familien und die damit in Zusammenhang stehenden Lernerfahrungen meinerseits fanden nahezu über den gleichen Zeitraum statt. Die Nacheinanderreihung der Familien dient nur der besseren Lesbarkeit. Interpretationen des Erlebens meines Beobachtungskindes bzw. von anderen Familienmitgliedern werden nur dann angestellt, wenn ich die Wechselseitigkeit des Erlebens von Beobachter und Beobachteten verdeutlichen möchte.

Die Interpretation ist in drei Teile gegliedert:

1. Der Beginn: Die Kontaktaufnahme mit der Familie und die erste Beobachtung
2. Beispiele aus dem Verlauf der Beobachtung
3. Der Abschied

2 Theoretischer Teil

2.1 Einführung in die psychoanalytische Beobachtung im Allgemeinen

Esther Bick⁵ etabliert in den späten 40er Jahren des vorigen Jahrhunderts auf Einladung von John Bowlby in der Tavistock Clinic London einen psychoanalytischen kindertherapeutischen Lehrgang. Vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Positionen Melanie Kleins⁶, deren Überzeugung es war, dass Kinderpsychotherapeuten sich in besonders intensiver Weise mit der Erlebniswelt kleiner Kinder vertraut machen müssen, ist Esther Bick überzeugt davon, dass sich Kinderpsychotherapeuten mit den allerfrühesten Beziehungs- und Entwicklungsprozessen besonders intensiv auseinandersetzen müssen. (vgl. Datler 2009, 47)

Der Grundgedanke der psychoanalytischen Beobachtung war es, den Ausbildungskandidaten der Kinder- und Erwachsenenpsychotherapie bzw. Psychoanalyse dabei zu helfen, sich vorzustellen, welche Erfahrungen ihre Kinderpatienten als Säuglinge gemacht hatten, um ihnen so Verstehensmöglichkeiten für das non-verbale Verhalten des Kindes zu eröffnen.

Zudem erhielten die Ausbildungskandidaten durch diese Methode die einzigartige Chance, ein Kind in seiner familiären Umgebung zu beobachten und so einen Einblick in die Entstehung von Beziehungen zu gewinnen (vgl. Bick 2009, 19).

Deshalb wurde die Säuglingsbeobachtung von Esther Bick als pädagogische Übung und als Trainingsaufgabe entwickelt, die v.a. der Entwicklung der Beobachtungsfähigkeit des Beobachters dienen sollte.

Die psychoanalytische Beobachtung unterscheidet sich von positivistischen Be-

⁵ Esther Bick (als Esther Wander 1902 in Galizien geboren und 1983 in England gestorben) studierte zur Zeit Sigmund Freuds in Wien an der Universität Wien und dissertierte bei Charlotte Bühler am „Wiener Psychologischen Institut“. Als Jüdin sah sich Esther Bick 1938 gezwungen Wien zu verlassen. Gemeinsam mit ihrem Mann ging sie nach England, wo sie nach mehreren Zwischenstationen 1948 in London ihre psychoanalytische Ausbildung abschloss. Noch im selben Jahr wurde sie von John Bolby beauftragt an der Tavistock Clinic einen psychoanalytischen kindertherapeutischen Ausbildungslehrgang zu entwickeln. (Datler 2000, 41f.)

⁶ Die Psychoanalytikerin Melanie Klein wurde 1882 in Wien geboren und starb 1960 in London.

obachtungsmethoden durch die Anerkennung der Objekt-Subjekt-Beziehung. Ebenso erkennt sie auch, dass viele Erfahrungen des Beobachters stark von dessen eigenen Kindheitserinnerungen beeinflusst sind. (vgl. Hinshelwood/Skostadd 2006, 43f.)

In der psychoanalytischen Beobachtung ist der Beobachter ein wahrnehmendes und auf das Subjekt seiner Beobachtung Einfluss ausübendes Subjekt. Das Nachdenken über das Beobachtete sowie über die Gefühle, die diese in einem selbst auslösen, können bedeutende Einblicke in das eigene innere Erleben geben.

Exkurs

Esther Bick hat erstmals im Jahr 1964 über „Infant Observation“ publiziert. Es dauerte bis in die neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts bis viele Autoren die „Infant Observation“ als lohnendes Feld wissenschaftlichen Arbeitens und Veröffentlichens begriffen.

Die Weiterentwicklung der von Bick ursprünglich als pädagogisches Instrument entwickelten Methode hat folgende Varianten psychoanalytischen Beobachtens hervorgebracht:

1. Young Child Observation und die Beobachtung von älteren Kindern oder Erwachsenen.
2. Beobachtung von Organisationen.
3. Work Discussion. (vgl. Datler, Tunkenpolz 2009, 241ff)

Die Observation als Methode der Wahl in Forschungsprojekten gewinnt zunehmend an Bedeutung. Dass man derart gesammelte Daten als wissenschaftlich valide betrachtet, befindet sich noch in den Anfängen. Die Diskussion über Bedeutung und Relevanz dieses Wissenschaftsgebietes wird aber sicherlich zunehmen. (vgl. Lazar 2000, 401)

2.2 Zur Rolle des Beobachters im Allgemeinen

Gertraud Diem-Wille beschreibt den Beobachter - im Gegensatz zur objektiven Linse einer TV-Kamera - als ein „...in der Gesamtperson aufnehmendes Instrument.“ (Diem-Wille 2009, 68) Sie geht davon aus, dass ein solches Selbstverständnis eine beobachtende und verstehende Haltung fördert und genuines Lernen durch Erfahrung ermöglicht, welches in die Persönlichkeit integriert werden kann. (ebd.) Da sich der Beobachter emotional ansprechen lässt und beteiligt ist, befindet er sich immer in einer subjektiven, d.h. teilnehmenden Beobachtung. Trotzdem muss er es schaffen, eine gewisse Distanzierung vom Geschehen zu erlangen, um überhaupt beobachten zu können. Einige Dinge muss er geschehen lassen, anderen Dingen muss er hingegen widerstehen (vgl. Bick 2009, 21).

Agathe Israel beschrieb 2007 die beiden „goldenen Regeln“ des Beobachtens von Esther Bick für die Babybeobachtung:

„Das wichtigste Ziel bei der Babybeobachtung ist - nach meinen Erfahrungen - wirklich beobachten zu lernen, keine voreiligen Schlüsse zu ziehen, keine Klischees, keine Theorien oder Denkmodelle zu benutzen, sondern die Dinge immer wieder vollständig neu zu sehen, (...) Deswegen ist es so fundamental zu lernen, was beobachten heißt, nämlich mit einer tabula rasa an die Sache herangehen: Sie wissen nichts! Das ist alles und das ist auch die **Regel 1** für den Beobachter. Ohne die Einstellung ich weiß nichts, erst das Hinschauen wird mich lehren, ist die Arbeit von keinem Beobachter, und wenn er auch die hervorragendste Fähigkeit hat, wirklich fruchtbar (...)

Die **Regel Nummer 2** für den Beobachter besteht darin, nichts weiter als nur ein Empfänger zu sein, alles passiv in sich aufzunehmen, es in sich ergießen zu lassen, sich füllen zu lassen, niemals jedoch auch nur irgendeine kleine Veränderung zu erbitten, niemals in irgendeiner Weise auch nur einzugreifen, sei es auch nur, um eine Frage zu stellen, denn wenn Sie auf die Situation Einfluss nehmen, beobachten Sie nicht mehr die eigentliche Situation...“ (Diem-Wille, 2009, 71f., Hervorhebungen von mir, M. P.)

Neben dem Wunsch und dem Interesse, mehr über sich und sein Unbewusstes zu erfahren, sowie sich den eigenen und fremden Übertragungen und Gegenübertragungen zu stellen, steht auch in einer Art des Widerspruchs der Schmerz und der

Groll über die Tatsache, nicht mehr „Herr im eigenen Haus“ zu sein.

„Freud spricht von dem ‚Widerstand‘ der sich dem Erkenntnisinteresse entgegenstellt.“

(Diem- Wille 2007, 112)

Gertraud Diem-Wille stellt die These auf, dass das von Esther Bick entwickelte Lernsetting der psychoanalytischen Babybeobachtung „...als Ausdruck eines Wechsels in der psychoanalytischen Sichtweise zu verstehen ist, der durch die revolutionären Konzepte von Melanie Klein und Wilfred Bion herbeigeführt wurde.“ (Diem-Wille 2009,67)

Die Arbeit von Klein und Bion, das Ross Lazar (1999, 220) als das wohl „...potenteste, fruchtbarste und kreativste Paar, das die Psychoanalyse hervorgebracht hat...“ (ebd.), bezeichnet hat, ist ohne die Anerkennung der wichtigsten Grundannahmen Freuds, nämlich „...die Unterscheidung zwischen Primär- und Sekundärsystem und die Hypothese, dass die Psyche in ihnen auf verschiedene Weise funktioniere ...“ (Diem-Wille 2007,112) nicht denkbar.

2.3 Zur Annahme des Systems des Unbewussten nach Sigmund Freud

Zur Zeit Freuds war eine Art von Forschung⁷ über psychische Aktivitäten so gut wie nicht vorhanden. Wirft man einen Blick in den „Abriß der Psychoanalyse“ so stellt Freud dar, was unbekannt ist, und was sein Forschungsinteresse geweckt hatte.

„Von dem, was wir unsere Psyche (Seelenleben) nennen, ist uns zweierlei bekannt; erstens das körperliche Organ und Schauplatz desselben, das Gehirn (Nervensystem), andererseits unsere Bewußtseinsakte, die unmittelbar gegeben sind und uns durch keinerlei Beschreibung näher gebracht werden können. Alles dazwischen ist uns unbekannt, eine direkte Beziehung zwischen beiden Endpunkten unseres Wissens ist nicht gegeben“ (Freud 1940a, 67)

⁷ Das Wort „Forschung“ kommt in Freuds Werken nicht vor. André Green stellt dazu folgende Vermutung an: Freud war sich ziemlich sicher, dass alle seine Arbeiten Forschung waren und dass deshalb jeder noch so kleine Teil davon diese Überschrift verdiente. (Green 2004, 33)

Will man Freuds Entdeckung mit einem Wort zusammenfassen, so wäre es das „Unbewusste“.

„Das Unbewusste ist bei Freud in erster Linie ein topischer dynamischer Begriff, der sich aus der therapeutischen Erfahrung ergeben hat. Diese hat gezeigt, daß Psychisches nicht auf das Bewusste reduzierbar ist und daß gewisse ‚Inhalte‘ erst nach Überwindung von Widerständen dem Bewußtsein zugänglich werden. Sie hat weiter ergeben, daß das psychische Leben erfüllt (ist) mit wirksamen, aber unbewußten Gedanken. Von ihm stammen alle Symptome ab‘ (I), und sie hat zu der Annahme ‚separater psychischer Gruppen‘ geführt. Im weitesten Sinne kann man das Unbewußte als einen besonderen ‚seelischen Ort‘ annehmen, den man sich nicht wie ein zweites Bewußtsein, sondern als ein System von Inhalten, Mechanismen und vielleicht mit einer spezifischen ‚Energie‘ vorstellen muß. (...) Über den topischen Betrachtungen darf der dynamische Wert des Freudschen Unbewussten nicht aus dem Auge verloren werden ...“ (Laplanche/Pontalis 1973, 563 ff.)

Exkurs

Zentrale psychoanalytische Aspekte der modernen Tiefenpsychologie zum dynamischen Unbewussten

Im Anschluss an Freud sowie in Anknüpfung an Sandler und Joffe können die Annahmen der zentralen Aspekte der modernen Tiefenpsychologie folgendermaßen zusammengefasst werden:

1. Menschen sehen sich beständig konfrontiert mit Erlebnisinhalten von bedrohlicher erlebter Qualität. Menschen versuchen sich in unbewusster Weise durch den Einsatz von Abwehraktivitäten vor unangenehmen und als bedrohlich erlebten Erlebnisinhalten zu schützen.
2. Diese Abwehraktivitäten haben auch Folgen für das manifeste (bewusst wahrnehmbare) Erleben und Verhalten von Menschen, da diese bedrohlich erlebten Inhalte meist von so intensiver Natur sind, dass sie nicht zur Gänze unbewusst gehalten werden können. Sie werden derart von Individuum bearbeitet, dass sie weniger bedrohlich erscheinen und Eingang in das bewusst wahrnehmbare Verhalten finden können.

3. Besonders bedrohliche Erlebnisinhalte - also Impulse, Gefühle, Phantasien und Gedanken- erscheinen demnach beständig in verkleideter, zensierter, verschobener oder symbolisierter Form im Bereich des manifesten Erlebens und Verhaltens eines Menschen. In diesem Sinn stellt das manifeste Verhalten von Menschen den Ausdruck und die Folge von unbewusster Abwehr dar. (vgl. Datler 2005, 15)

2.4 Zur Entwicklung des Denkens bei Sigmund Freud

„Nach Freud (1895, 1911) beginnt das Denken mit einem Erlebnis des Mangels, einem nicht befriedigten Wunsch. Das hungrige Kind, das gefüttert werden will, empfindet Unlust und sucht diese zu bewältigen, indem es sich an die früher erfahrene Befriedigung durch das Gestilltwerden erinnert und gleichsam eine ‚halluzinatorische Wunscherfüllung‘ produziert. Der erste Gedanke ist die phantasierte Befriedigung durch die Mutter. Das Denken wird der Psyche gleichsam durch körperliche Unlustgefühle aufgedrängt.“ (Diem-Wille 2007, 113)

Wenn wir alltagssprachlich von Denken sprechen meinen wir jene mentalen Funktionen wie Aufmerksamkeit, Gedanken im Wachzustand, Wahrnehmung, Urteile, Nachdenken und Handlungen. Dieser Prozess wird in der Psychoanalyse nach Sigmund Freud als „Sekundärprozess“ bezeichnet. Die Hypothese, dass die Psyche im Primär- und Sekundärsystem in unterschiedlicher Weise funktioniere, gehört sicher zu den wichtigsten Grundannahmen Freuds.

„Der Begriff ‚Sekundärprozess‘ verweist auf etwas, worauf dieser psychische Mechanismus aufbaut, etwas, das Freud ‚Primärprozess‘ nennt, da er sich auf die primitiven Funktionsweisen des ‚Systems Unbewusstes‘ bezieht.“ (ebd.)

Das Unbewusste ist kein rudimentärer Teil des menschlichen Verstandes, sondern ein aktives System, in dem mentale Prozesse stattfinden. Höhere Bereiche des mentalen Lebens funktionieren nicht ohne die archaischen.

Der Primärprozess und der Sekundärprozess stellen verschiedene, nach unterschiedlichen Regeln funktionierende Formen des geistigen Lebens dar.

„Wenn ich den einen psychischen Vorgang im Seelenapparat den primären genannt habe, so tat ich dies nicht allein mit Rücksicht auf die Rangordnung und Leistungsfähigkeit, sondern durfte auch die zeitlichen Verhältnisse bei der Namensgebung mitsprechen lassen. Ein psychischer Apparat der nur den Primärvorgang besäße, existiert zwar unseres Wissens nicht und ist insofern eine theoretische Fiktion; aber so viel ist tatsächlich, daß die Primärvorgänge in ihm von Anfang an gegeben sind, während die sekundären erst allmählich im Laufe des Lebens sich ausbilden, die primären hemmen und überlagern und ihre volle Herrschaft über sie vielleicht erst in der Lebenshöhe erreichen.“(Freud 1942, 608f.)

2.4.1 Zum Primärprozess

Die Bezeichnung „*primär*“ bezieht sich neben der Rangordnung und der Leistungsfähigkeit auch auf zeitliche Verhältnisse. Primäre Vorgänge müssen von sekundären Vorgängen gehemmt und überlagert werden.

„Der im Unbewußten herrschende Primärvorgang repräsentiert nach Auffassung Freuds eine primitive psychische Entwicklungsstufe. Dagegen ist der Sekundärvorgang an die Organisation des Ichs gebunden und ermöglicht erst den normal genannten Realitäts- und Denkkzusammenhang.“ (Nitschke 1978,57)

Der Primärprozess ist an der Erfüllung von Wünschen und an Lustgewinn orientiert. Er folgt dem *Lust-Unlust-Prinzip* welches besagt, dass die Gesamtheit der psychischen Aktivität auf das Vermeiden von Unlust und dem Erreichen von Lust gerichtet ist. Zwettler-Otte (2006) vergleicht das *Lustprinzip* mit einem Zoom, welches Objekte heranholt, die der Befriedigung dienen.

Im Primärprozess gibt es keine Negation, keinen Zweifel, keinen Bezug zu der Zeit und keine Unsicherheit. Dieser Prozess, der sich auf die primitive Funktionsweise des „Systems Unbewusstes“ bezieht drückt sich in Bildern aus. Es existieren in

ihm nur Inhalte. Der Primärprozess ist beherrscht von Gleichgültigkeit der Realität gegenüber und reguliert sich einzig durch das *Lust-Unlust-Prinzip*. Dieses trachtet danach auf dem kürzesten Weg die Wahrnehmungsidentität wieder herzustellen. (Laplanche/Pontalis 1973, 564)

„Diese erste psychische Tätigkeit zielt also auf eine Wahrnehmungsidentität, nämlich auf die Wiederholung jener Wahrnehmung, welche mit der Befriedigung der Bedürfnisse verknüpft ist. (Freud 1942, 571)

2.4.2 Zum Sekundärprozess

Da der Sekundärprozess den Primärprozess überlagert, entwickelt sich das sekundärprozesshafte Denken langsam und entfaltet seine volle Wirksamkeit vielleicht erst im Laufe des Lebens.

Der Sekundärprozess folgt dem *Realitätsprinzip*. Dieses Prinzip modifiziert lediglich das Lustprinzip und nimmt auf der Suche nach Befriedigung auch Umwege in Kauf „...um nicht an den Forderungen der Realität zu scheitern und um Enttäuschungen und andere negative Folgen zu vermeiden. (...)Das Realitätsprinzip ist primär auf die Außenwelt bezogen und dient der Sicherung des Objekts.“ (Zwettler-Otte 2006, 36)

Das Realitätsprinzip kann im Gegensatz zum Zoom des Lustprinzips mit einem Scanner verglichen werden. Dieser Scanner versucht beständig innen und außen alles zu erfassen, was bedroht oder Sicherheit gibt.

Der Sekundärprozess weiß um die externe Realität, um die Kausalität und orientiert sich am logischen Denken. Er ist sich der Zeit bewusst, kennt die Verneinung und kann Verbindung mit anderen Ideen herstellen.

Der Primär- und der Sekundärprozess dürfen nicht als zwei voneinander getrennte Systeme verstanden werden. Diese sogenannten „zwei Schichten“ des Denkens treten in besonderen Mischungen auf.

„Freud will den Geltungsbereich der Vernunft erweitern, nicht der Zufall treibt sein Spiel im Traum, bei Fehlleistungen oder Versprechern, sondern die ‚tiefere‘ unbewusste Vernunft, die ‚Logik der Gefühle‘ setzt sich gegenüber dem rationalen Denken durch. (...) Es

gibt ,tiefere Schichten, die dem archaischen Denken und den primitiven Ängsten näher liegen, und ,reifere Formen des Denkens‘, aber in der Regel kommen beide Ebenen vermischt vor.“ (Diem-Wille 2007, 112)

Das Denken entwickelt sich nach Freud durch die stärkere Berücksichtigung der Realität und bleibt auf die Vorgänge im Individuum beschränkt.

„Der Primärvorgang strebt nach Abfuhr der Erregung, um mit der so gesammelten Erregungsgröße eine Wahrnehmungsidentität herzustellen; der Sekundärvorgang hat diese Absicht verlassen und an ihrer Statt die andere aufgenommene, eine Denkidentität zu erzielen.“ (Freud 1942, 607)

2.4.3 Zum Prozess der Übertragung

In dem Prozess der *Übertragung* werden Erfahrungen und Gefühle der Vergangenheit in die Gegenwart der Übertragungssituation geholt. Die Erfahrung und die Reflexion der *Übertragung* beziehungsweise die neuen Erfahrungen die in der Zeit der Übertragung gemacht werden, bieten die Chance Vergangenheit vergangen werden zu lassen. In mancherlei Umformung und in Form der Übertragung wird das vergangene Unbewusste über das gegenwärtige Unbewusste zugänglich gemacht. (vgl. Zwettler-Otte 2011, 84f.)

Der (oft unbewusste und subtile) Versuch einer Person Situationen welche die verhüllte Wiederholung früherer Erlebnisse und Beziehungen sind, herzustellen, gehört ebenfalls zu den Übertragungsphänomenen. In unterschiedlichem Ausmaß gehen Übertragungselemente in fast allen Beziehungen unseres Alltagslebens ein und werden durch den Charakter einer anderen Person determiniert. Dies stellt (unbewusst oder bewusst) ein Merkmal einer für uns emotional wichtigen Figur aus der Vergangenheit dar. (vgl. Sandler et al., zit. nach Sandler 1976, 289)

„Die Übertragung...bezeichnet in der Psychoanalyse den Vorgang, wodurch die unbewussten Wünsche an bestimmte Objekte⁸ im Rahmen eines bestimmten Beziehungstypus,

⁸ Objekt: Psychoanalytischer Terminus für Person (Anm. M.P.)

der sich mit diesen Objekten ergeben hat, aktualisiert werden.(...) Es handelt sich dabei um die Wiederholung infantiler Vorbilder, die in einem besonderen Gefühl von Aktualität erlebt werden. (...) Die Übertragung wird klassisch als das Feld angesehen, auf dem sich die Problematik einer psychoanalytischen Behandlung abspielt, deren Beginn, deren Modalitäten, die gegebenen Deutungen und die sich daraus ableitenden Folgerungen.“ (Laplanche/Pontalis 1973, 550)

Vom Begriff der Übertragung spricht man, wenn im Hier und Jetzt jemand so erlebt wird, wie in früheren Zeiten enge Bezugspersonen erlebt wurden. Das heißt: Wünsche, Einstellungen, Gefühle und Impulse, die sich gegenüber den Bezugspersonen gebildet haben, werden einer anderen Person entgegengebracht.

In der Übertragung sah Freud zunächst ein Hindernis und Störung, später aber ein unentbehrliches Mittel seiner analytischen Arbeit. Das bedeutet, Übertragungsphänomene als nützliche Hinweise im Prozess des Verstehens, was im Patienten abläuft, zu betrachten und die Vergangenheit des Patienten weitgehend zu rekonstruieren. Diesen Schritt hat Freud in Hinblick auf die **Gegenübertragung** übrigens nicht gemacht. (vgl. Sandler 1976, 297)

Die in der früheren Zeit entstandenen Wünsche, Gefühle, Einstellungen und Impulse, welche einer wichtigen Person in der Vergangenheit gegolten haben und nun auf eine Person der Gegenwart verschoben werden, können immer und überall zum Tragen kommen. Sie sind nicht auf eine therapeutische bzw. analytische Situation beschränkt. Wir können zum Beispiel eine uns fremde Person ohne jeden Grund als sympathisch oder als unsympathisch empfinden. Unbewusste Vorgänge laufen in jedem von uns beständig ab. Ihre Vorgänge aber auch ihre Inhalte entziehen sich zumeist unserem Bewusstsein. (vgl. Zwettler-Otte 2011, 80)

Die Psychoanalyse unterscheidet bei jenem unbewussten Prozess, welcher als Übertragung bezeichnet wird, die **negative Übertragung** von der **positiven Übertragung**.

Unter dem Begriff **negativer Übertragung** werden all jene infantilen Beziehungsmuster zusammengefasst, in welchen das Objekt dem Subjekt als einschränkend, bevormundend und kontrollierend erscheint. Durch diese Form der Übertragung werden Reaktionen von Unterwerfung über Trotz bis zum Aufbegehren ausgelöst.

Unter dem Begriff der **positiven Übertragung** bezeichnet man in der Psychoanalyse jene Beziehungsmodi, in welchen das Objekt als nährend, wunscherfüllend, hilfreich und akzeptierend erlebt wird. Dazu gehören Reaktionen wie Vertrauen, Lernbereitschaft; Anlehnung und Kooperation. (vgl. Figdor, H. 2009, 66 Fußnote 3)

2.4.4 Zum Prozess der Gegenübertragung

Mit Gegenübertragung meint man die „...Gesamtheit der unbewussten Reaktionen des Analytikers auf die Person des Analysanden und ganz besonders auf dessen Übertragung.“ (Laplache/Pontalis 1973,164)

Freud postuliert, dass „...jeder Mensch in seinem eigenen Unbewussten ein Instrument besitzt, mit dem er die Äußerungen des Unbewussten beim anderen zu deuten vermag (...) ... sich bei der Deutung nach seinen eigenen Gegenübertragungsreaktionen zu richten, die oft in Emotionen enthalten sind, welche der Analytiker spürt. Eine solche Haltung postuliert als einzige authentische psychoanalytische Kommunikation die Resonanz von ‘ Unbewußt zu Unbewußt ‘.“ (Freud 1913, 445)

Sigmund Freud erwähnte die Gegenübertragung nur an wenigen Stellen seiner Schriften und im Zusammenhang mit den „*blinden Flecken*“ des Analytikers, die ein Hindernis in der Analyse darstellten. Freud stellt die *Gegenübertragung* des Analytikers auf die gleiche Stufe mit dem *Widerstand* des Analysanden. Auch Melanie Klein sah in der Gegenübertragung ein Hindernis für die analytische Arbeit.

Paula Heimann, eine deutsche Psychiaterin und Analytikerin, stellte 1950 erstmals eine von Melanie Kleins Sichtweise abweichende Bedeutung der Gegenübertragung dar. Sie wies in dieser Darstellung ausdrücklich auf die positive Bedeutung der Gegenübertragung hin. Paula Heimann betrachtet diese Prozesse zunächst im Zusammenhang mit allen Gefühlen, die ein Analytiker in Bezug auf seine Patienten erlebt. Weiter stellt sie fest, dass der Analytiker in der Lage sein muss „... die in ihm erweckten Gefühle festzuhalten, statt sie (wie der Patient) abzuführen, und sie der

analytischen Aufgabe unterzuordnen, in der er als des Spiegelbild des Patienten funktioniert.“ (Sandler 1976,208)

Da Paula Heimann annimmt, dass das Unbewusste des Analytikers das Unbewusste des Patienten versteht, geht sie davon aus, dass das Wahrnehmen und das Verstehen der *Gegenübertragungsreaktionen* des Analytikers erste wichtige Hinweise auf das geben, was im Patienten abläuft. Die Reaktionen des Analytikers auf den Patienten können als Basis genutzt werden, das Material des Patienten zu verstehen. Mit dem Begriff der *Gegenübertragung* soll erstens das Phänomen beschrieben werden, das unbewusste Gefühle aus der eigenen Vergangenheit in Beziehungen (auch des Alltagsleben) überträgt, als auch das Phänomen, wie eine Person auf die auf sie übertragenen Gefühle reagiert.

Aus heutiger psychoanalytischer Sicht wird die *Gegenübertragung* als ein genuin psychoanalytisches Konzept verstanden und als bedeutende Variable von Wahrnehmung und Erleben gesehen. (vgl. Figdor 2009,79) Im Verständnis dessen ist es wichtig sich zu fragen, ob wir in Beziehung zu anderen Menschen auf etwas reagieren, das vom Anderen ausgeht oder auf etwas, das in uns ist. Diese Fragestellung kann hilfreich sein, sich selbst und den Anderen im Hier und Jetzt der Beziehungen besser verstehen zu können. (vgl. Salzberger-Wittenberg 1970, 26)

2.5 Entwicklung des Denkens nach Melanie Klein

Indem Melanie Klein die Beziehung zur Mutter miteinbezog, entwickelte sie Freuds Konzept des Denkens auf eigenständige Weise weiter. Klein blieb mit ihren Theorien „...in den Fußstapfen Freuds...“ (Diem-Wille 2009,139), aber es gelang ihr wesentliche Konzepte weiterzuentwickeln. In dem Melanie Klein die Mutter miteinbezog, ging sie von der Annahme aus, dass sich Denken nur durch die Vermittlung eines anderen Subjekts, - eines Du, einer Mutter⁹ - entstehen kann. Diem-Wille

⁹ Menschliche Babys suchen als einzige Lebewesen gleich nach der Geburt den Blickkontakt zur Mutter und stellen so bereits aktiv Beziehung zu der Bezugsperson her. (Diem-Wille 2007, 50)

formulierte dies in ihrem Buch „Das Kleinkind und seine Eltern“ (2009) folgendermaßen:

„So wie Freud das Unbewusste und das Kind im Erwachsenen, so hat Melanie Klein das Baby im Kleinkind und im Erwachsenen entdeckt.“ (ebd.)

Klein geht von der Annahme aus, dass das Baby von Geburt an über einen „*rudimentären Ich-Kern*“ verfügt. Dieser rudimentäre Ich-Kern bildet ein primitives Ich, welches in primitiver Weise zwischen Ich und Nicht-Ich unterscheidet. Das Baby wird nach dem vertrauten Leben in der Gebärmutter in eine unbekannte Welt hineingeboren. Das Neugeborene schwankt zwischen einem Zustand der *Desintegration* und einem Zustand des *relativen Zusammengehaltenwerdens*. Der Zustand des Säuglings ist bestimmt durch den Wunsch gehalten zu werden und in Kontakt mit der Brustwarze, mit den Augen und mit der Haut der Mutter zu sein, sowie der *Angst auseinanderzufallen*. (vgl. Diem-Wille 2009, 140)

„Das Baby ist nicht nur von seinen Bedürfnissen des Hungers und der Schutzsuche getrieben, sondern ebenso davon abhängig, Liebe, Geborgenheit und Zuwendung zu bekommen, was sich körperlich in feinen Nuancen ausdrückt. (...) das Baby schwankt zwischen unterschiedlichen Stimmungen des Geborgenseins und Sattseins einerseits und der Angst, auseinanderzufallen und im Raum verloren zu sein. Ist es unter Stress und voller Angst, bedarf es einer erwachsenen Person, die ihm hilft, sich zu beruhigen.“ (Diem- Wille 2007, 50f.)

Melanie Kleins Annahme ist, dass die *Mutterbrust* den Prototyp für die *guten* Objekte, wenn das Kind befriedigt ist, als auch für die *bösen Objekte*, wenn die kindlichen Bedürfnisse nicht befriedigt werden, darstellt. Insofern introjiziert das Ich von Anfang an sowohl gute als auch böse Objekte in die Mutterbrust. Das Kind stattet die Brust der Mutter, die Leben spendet oder verweigert, in seiner Vorstellung mit den Eigenschaften des Guten und Bösen aus. Die „*guten*“ Brüste werden sozusagen zum Prototyp all dessen, was ein Mensch sein Leben lang mit gut und wohlwollend meint. Die „*bösen*“ Brüste werden hingegen zu all dem, was für einen Menschen für alles Schlechte und Verfolgende steht. (vgl. Klein 1996, 32ff.)

Melanie Klein spricht nicht wie Sigmund Freud von *Entwicklungsphasen*, sondern von zwei grundlegenden *Positionen*, die ein Leben lang aktiv bleiben. Unter *Positionen* versteht Klein verschiedene Erlebnisswelten, die die Art und Weise, wie wir

Impulse, Phantasie und Ängste sowie die Abwehr dieser erleben und wie wir uns darin zu uns selbst zu der Welt und zu anderen Personen verhalten. Dieses neue Konzept der *Position* als Entwicklungseinheit anstelle von *Phase* oder *Stufe* ist von zentraler Bedeutung.

Melanie Klein bezeichnet die frühere, *archaische* Erlebniswelt als „*paranoid-schizoide Position*“ und die *reifere* und spätere Erlebniswelt als „*depressive Position*“. Beide Positionen beziehen sich auf unterschiedliche Qualitäten der Objektbeziehungen, Ängste und Abwehrformen.

Die Beschreibung der archaischen und der reifen Position verwendet man auch zur Beschreibung der unterschiedlichen Qualitäten des primitiven und des reifen Denkens, welche ein Leben lang aktiv sind.

2.5.1 Zur paranoid-schizoiden Position

Dieser aus der Pathologie entnommene Begriff, wird oft missverständlich aufgefasst. Die von ihr beobachtete, in jedem Menschen wirksame *Angst auseinanderzufallen* und von *feindlichen Teilobjekten* verfolgt zu werden, hat Melanie Klein veranlasst, diese psychische Erlebniswelt *paranoid-schizoide Position* zu nennen. Dieser Begriff beschreibt aber eine normale Entwicklung, nämlich die Position, welche die früheste Lebensphase, die ersten drei Monate dominiert, und sich dann zu einer reiferen Form („*depressive Position*“) weiterentwickelt. (vgl. Diem-Wille 2009, 140f.)

„Die Stimmungen schwanken zwischen Liebe und Geborgenheit bei Anwesenheit des Objekts (Mutter oder Pflegeperson) und Angst, Hass und Wut bei Abwesenheit- unterbrochen von Phasen des Schlafes und der Phase der Aktivität.“ (ebd.)

Kleins Annahme ist, dass für den Säugling sein „*Es-ist-keine-Nahrung-hier-Gefühl*“ zu einem, von der verfolgenden Angst der Vernichtung gekennzeichneten „*Das-Objekt-lässt-mich-verhungern-Eindruck*“ wird. Melanie Klein nimmt weiter an, dass das Baby sein Hungergefühl nicht als ein Teil seines Körpers wahrnimmt, sondern als einen von außen eindringenden Schmerz. Diese so bedrohlich empfundenen

Gefühle werden auch im konkretischen Denken mit Aspekten der Mutter (oder des Vaters bzw. der Pflegeperson) in Verbindung gebracht. Sie wird als böse erlebt.

Die Psyche des Babys reagiert auf die Vernichtungsangst mit *Spaltung*¹⁰ und *projektiver Identifikation*¹¹. Es spaltet seine guten von seinen bösen Gefühlen ab und projiziert sie in seiner Phantasie in ein Objekt. Die Spaltung, i.e. das Trennen in gute und böse Aspekte, ist eine der frühen Abwehrformen, die uns durch das ganze Leben begleitet. Das Kind lebt in einer Welt der Extreme. Es existieren nur extrem gute, idealisierte und extrem böse Aspekte vom Objekt und von sich selbst. Das Getrenntsein von der abwesenden Mutter wird als böse und verfolgend erlebt. Der primitive emotionale Zustand und die extremen Gefühle machen es dem Baby unmöglich zu der ganzen Person - Mutter oder Vater - einen Bezug herzustellen. Klein nimmt an, dass das Baby lediglich zu „Teilobjekten“ wie Brust, Haut, Stimme oder Geruch der Bezugsperson Kontakt aufnimmt. Selbst wenn die Mutter sich dann wieder dem Kind liebevoll zuwendet, wird der Ärger des Babys in die Flasche oder in die Brust „projiziert“. Und es wird sich von den als bedrohlich empfundenen Objekten abwenden.

Auch das Gegenteil ist beim Baby zu beobachten; Es erlebt durch die Erfahrung des In-sich-Hineinnehmens der Milch, also durch das reale Erleben des Genährtwerdens die Liebe, den Schutz und die Wärme der Mutter. Es kann diese guten idealisierten Erfahrungen in sich aufnehmen und dadurch in seiner inneren Welt das „Imago“, i.e. das Bild, eines guten Objekts bilden, welches zum Aufbau eines selbstsicheren und warmherzigen Ichs führt. Es introjiziert auch die Fähigkeit der Mutter seine *projektive Identifizierung* als Kommunikation zu begreifen.

¹⁰ Den inneren Mechanismus in gute und böse Aspekte zu trennen nennt man *Spaltung*. Diese frühe Abwehrform bleibt ein ganzes Leben lang erhalten. (Diem-Wille 2009, 142)

¹¹ Die *Projektion* erscheint immer als eine Abwehr, in der ein Subjekt einem Objekt, Gefühle, Wünsche und Qualitäten, die es ablehnt oder in sich selbst verleugnet, unterstellt. (vgl. Laplanche/Pontalis 1973, 403f.) Es findet quasi beim Baby ein Ausstoßungsvorgang statt. Das Subjekt wirft das, was es nicht will, aus sich heraus, quasi in die Mutter hinein. Auf dem Weg der projektiven Identifizierung versucht das Baby alle seine Unlustgefühle loszuwerden, indem es sich in die Mutter entleert. Diese „Exkremete der Unlustgefühle“ und bösen Teile des Selbst des Babys sollen das Objekt nicht nur verletzen, sondern sie sollen es auch kontrollieren und in Besitz nehmen. Der größte Teil des Hasses des Babys gegen das Selbst wird nun auf die Mutter, beziehungsweise Teilobjekte wie Brust, Haut, Augen ect., gelenkt. Dies führt zu einer besonderen Form der Identifizierung: dieser Prozess wird „projektive Identifizierung“ genannt.

Das Baby erlebt sich in dieser frühen Phase als Mittelpunkt der Welt. Mit aller Macht möchte es, dass seine Wünsche und Gedanken sofort erfüllt werden. Die paranoid-schizoide Position ist charakterisiert durch archaische Formen des Denkens und Fühlens in Form von *Allmachtsgefühlen und Ohnmachtsphantasien* und *egozentrischer Weltsicht*. (vgl. Diem-Wille 2009, 81ff.)

Diem-Wille beschreibt in ihrem Buch „Die frühen Lebensjahre“ (2007) zum besseren Verständnis Charakterzüge einer fiktiven Person, welche sich in ihrem Erleben auf sich, auf die Welt und auf andere Menschen eher in der paranoid-schizoiden Position befindet, folgendermaßen:

Diese Person schwankt zwischen dem Gefühl großartig zu sein (in Analogie zu den frühkindlichen Allmachtsphantasien) und dem Gefühl des Selbstzweifels und Minderwertigkeit (in Analogie der *Angst Auseinanderzufallen* und Gefühlen der Ohnmacht) Es erlebt seine Umwelt als bedrohlich, ist misstrauisch und ständig auf der Hut vor Ungerechtigkeiten. Dadurch, dass beständig Negatives erwartet wird, versucht sie mit unterschiedlichen Mitteln ihre Umwelt zu kontrollieren. Diese fiktive Person kann schwer Kritik aushalten oder Verantwortung für ihre Handlungen übernehmen. Sie neigt dazu, alles auf sich zu beziehen und einen Schuldigen für misslungenen Handlungen zu suchen. Befriedigende Beziehungen sind selten, da negativen Befürchtungen meist eintreffen.

Wird die Meinung eines anderen Menschen nicht ertragen, beziehungsweise wird diese sogar als Angriff auf die eigene Person erfahren, ist reifes Denken nicht möglich. (vgl. Diem-Wille 2007, 202)

2.5.2 Zur depressive Position

Der Terminus *depressive Position* bezeichnet die Akzeptanz der eigenen guten und bösen Anteile sowie die Verantwortung für aggressive und liebevolle Impulse mit der Möglichkeit der *Wiedergutmachung*.

Melanie Klein geht davon aus, dass sich etwa um den dritten Lebensmonat herum die Qualität der Objektbeziehungen und die der Ängste verändern. Das Baby wird fähig, vom Wahrnehmen der *Teilobjekte* zum Wahrnehmen eines ganzen Objekts überzugehen. Der Übergang von der *paranoid-schizoiden Position* zu der *depressiven Position* erfolgt nicht abrupt. Diese Positionen werden nie vollständig überwunden. Sie überlappen sich und bleiben zwei emotionale Strukturen, die ein Leben lang aktiv bleiben.

Indem es dem Kind gelingt, die guten und die bösen Aspekte der Mutter zu integrieren, gelingt ihm auch die Erkenntnis, dass die *gute Mutter* und *die böse Mutter* ein und dieselbe Person ist. Dieses Wissen-nämlich, dass die in der Phantasie attackierte *böse Mutter* dieselbe Person wie die geliebte Mutter ist- ist von einem äußerst schmerzhaften Prozess begleitet, da dieser verbunden ist mit der Einsicht, eine von der geliebten Mutter getrennte Person zu sein.

Diese Einsicht ruft, wie Klein es nennt, eine „*depressive Angst*“ hervor. Diese Angst besteht aus einer Mischung aus Sorge für das Objekt und der Angst es beschädigt zu haben. Schuldgefühle und das Gefühl der Verantwortung, diese Beschädigung hervorgerufen zu haben, lassen im Kind den Wunsch entstehen, das zerstörte Objekt wieder zu reparieren. In diesem Zusammenhang nennt Melanie Klein den wichtigen Begriff der *Wiedergutmachung*.

Kleins Konzept der „*Wiedergutmachung*“ beinhaltet, dass das Kind den Schaden, den es seiner Mutter angetan hat, wieder gutmachen möchte. Wie oben gesagt entsteht die schmerzliche Erkenntnis, dass die geliebte Mutter eine von ihm getrennte Person ist, die als gut und böse gesehen werden kann. Nun steht die Mutter außerhalb der omnipotenten Kontrolle des Kindes. Dieses beginnt, sich um die andere Person zu sorgen. Das stellt einen enorm wichtigen Schritt in der Entwicklung des Kindes dar, der sich nur langsam entwickelt. Das sich bis dahin allmäch-

tig fühlende Ich des Kindes schrumpft auf eine realistische Größe zusammen: Es kommt zu einer realitätsgerechteren Wahrnehmung der Mutter/der Eltern. Sie werden weder dämonisiert noch idealisiert.

Melanie Klein verbindet ihr Konzept der depressiven Position mit Freuds Begriff *Ödipuskomplex*. Sie postuliert, dass der Beginn der depressiven Position mit dem Beginn der ödipalen Phase zusammenfällt. Dadurch, dass das Kind die Verbindung der Eltern miteinander und die andere Qualität der elterlichen Beziehung untereinander anerkennt, entsteht bei dem Kind eine neue Sichtweise auf seine eigene psychische Wirklichkeit. (vgl. Diem-Wille 2009, 143ff.)

„Das Ausgeschlossenensein vom elterlichen Paar, das kreativ neue Babys hervorbringen kann, lässt im Kind einen psychischen Raum entstehen, der ein verallgemeinerndes Denken möglich macht. Das Kind erlebt die Eltern als Paar, das über das Kind nachdenkt und es liebt. Es nimmt so das Modell eines denkenden Gegenübers in sich hinein, das zum Grundmodell des Nachdenkens über sich selbst wird.“ (Britton 1989; zit. nach Diem-Wille 2009, 144)

Diem-Wille beschreibt in ihrem Buch „Die frühen Lebensjahre“ (2007) zum besseren Verständnis Charakterzüge einer fiktiven Person welche sich in ihrem Erleben auf sich, die Welt und auf andere Menschen eher in der depressiven Position befindet, folgendermaßen: Diese Person ist mit ihren Gefühlen wie Trauer, Ärger, Freude und Unglück in Kontakt. Sie kann die eigenen Handlungen kritisch hinterfragen und Kritik annehmen. Sie kann sich um andere Menschen sorgen und möchte misslungene Handlungen wiedergutmachen. Sie hat die Fähigkeit ihre eigenen Motive und Handlungen vernünftig einzuschätzen und hat damit die Möglichkeit die Beziehung zu anderen Menschen harmonisch zu gestalten. Ihre optimistische Grundstimmung führt zu freundlicher Resonanz bei ihrer Umwelt. So kann diese Person das Leben als befriedigend und beglückend erleben.

Die reife psychische Verfassung der depressiven Position verweist auf eine Persönlichkeit, die die Realität anerkennt und ihre Impulse und den Wunsch nach Triebbefriedigungen gegebenenfalls später befriedigen kann. Das heißt, sie kann ihre egozentrische Weltsicht zugunsten einer sozialen Verantwortlichkeit zurückstellen. Die frühen Abwehrformen wie *Spaltung* und *projektiven Identifizierung*

weichen dem reiferen Abwehrmechanismus - der *Sublimierung*¹². (vgl. Diem-Wille 2007, 94f.)

Es wird angenommen, dass sich jeder Mensch mehr oder weniger zwischen der paranoid-schizoiden Position und der depressiven Position sein Leben lang hin und her bewegt. In diesem Sinne ist das Erreichen der depressiven bzw. reifen Position nicht als Endstadium zu verstehen. Besonders in Zeiten der persönlichen Krise, in Phasen von Trennungen und /oder Konflikten tendieren wir dazu, in die archaischen Formen des Denkens und Fühlens zurückzufallen.

2.6 Theorie des Denkens nach Wilfred R. Bion

Wilfred Bion¹³ hat in den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts die Theorien Melanie Kleins um wesentliche Dimensionen weiterentwickelt und so ein neues Paradigma für die Psychoanalyse entwickelt.

In Wilfred Bions 1961 in England erschienenem Buch „*Lernen durch Erfahrung*“ (1992) stellte und untersuchte er Fragen die zu dem Bereich der philosophischen Erkenntnistheorie zu gehören scheinen wie:

„Was heißt Denken? Was ist psychische Realität? und Was heißt es einen Gedanken zu denken, Erfahrungen zu machen, Wissen zu vermehren?“ (Krejci zit. in Bion 1992, 2)

Aus Melanie Kleins Begriff der *projektiven Identifizierung* als Urform menschlicher Kommunikation, entwickelte Bion das Denk- und Beziehungsmodell *Container-Contained* und damit einen wesentlichen Baustein seiner *Theorie des Denkens*. Er sah in Melanie Kleins Idee der *projektiven Identifikation* weitere wichtige psychische Funktionen: die Regulierung von psychischem Schmerz, die Basis von unbewusster Kommunikation und schließlich das Fundament des Denkens überhaupt. (vgl. Lazar 1999, 197 ff)

¹² „Der Trieb wird in dem Maß ‚sublimiert‘ genannt, in dem er auf ein neues, nicht sexuelles Ziel abgelenkt wird und sich auf ein neues, nicht sexuelles Objekt richtet.“(Laplanche/ Pontialis 1973, 478)

¹³ Wilfred Rubrecht Bion, britischer Psychoanalytiker, geboren 1897 in Indien, gestorben 1979 in England.

Bion schlägt drei Modelle vor um den Prozess des Denkens zu verstehen:

Das **erste Modell** beschäftigt sich mit der *Präkonzeption*, das heißt mit der unbewussten Phantasie, welche zum Testen der Realität herangezogen wird. Bion postuliert ein vorausgesetztes Wissen des Säuglings einer emotionalen Verbindung zwischen Subjekt und Objekt, in Anlehnung der *a-priori-Anschauung* von Raum und Zeit von Kant. Die Urform der *Präkonzeption* ist das Wissen des Säuglings um das Zusammenpassen der Brustwarze der Mutter und dem Mund des Babys.

„Um von der Konzeption der Brust zu einem Gedanken zu kommen, bedarf es nach Bion, ähnlich wie bei Freud, der Erfahrung einer ‚Aktualisierung‘; d.h. das Erleben einer realen Brust, die mit der Präkonzeption Brust - Mund zu einer Konzeption führt, ist eine Art von Gedanken.“ (Diem- Wille 2009, 145)

Diese angeborenen Erwartungen (preconceptions) von Brustwarze und Mund, werden erweitert auf Penis und Vagina und auf Paarungen wie Mutter und Kind, Denker und Gedanke, die Gruppe und der Einzelne. (vgl. Lüders 1997, 85f.)

„Aus der Paarung der Prä-Konzeption mit den Sinneseindrücken der geeigneten Realisierungen kann das Kind Konzeptionen bilden, denen das Erlebnis der Befriedigung inhärent ist.“ (Bion 1992, 18)

Bion nennt die Begegnung von Präkonzeption mit einer geeigneten Realisierung *Nahrung für die Seele*. Ohne die Nahrung entwickelt sich der psychische Apparat ebenso wenig, wie sich der Körper ohne Nahrung entwickelt. Gedanken werden in der Begegnung mit der Realität gebildet. Aus der Entwicklung der Gedanken entsteht der Apparat zum Denken der Gedanken. (ebd.)

Das **zweite Modell** beschäftigt sich mit dem Umgang mit einer negativen Realität, dem Umgang mit Frustrationen. Wie Freud sieht Bion den Ausgangspunkt des Denkens im Erleben eines Mangels durch die Abwesenheit des geliebten Objekts. Die abwesende Brust wird vom Kind als feindliche Brust erlebt, da das Unbewusste keine Verneinung kennt. In der Phantasie erfolgt eine halluzinatorische Wunscherfüllung, um die Bedürfnisse zu befriedigen. Wenn das Kind in der Lage ist Frustrationen über die abwesende Brust zu ertragen, kann es diese in Gedanken umwandeln.

„Die Fähigkeit, Versagungen zu ertragen, ermöglichen der Psyche, Gedanken zu entwickeln, welche die tolerierte Versagung erträglicher machen.“ (Diem-Wille 2007, 115)

Indem das Kind durch das Denken Kontakt zu seinen Ängsten bekommt, kann es nach und nach erkennen, dass es frustriert ist, weil das gute Objekt jetzt abwesend ist. Ist das Kind nicht in der Lage Frustrationen dieser Art zu ertragen, so kann sich kein Gedanke der Umwandlung des bösen Objektes in ein abwesendes gutes Objekt entwickeln. Das als konkret und böse erlebte Objekt, wird durch omnipotente Projektion ausgestoßen. Auf diese Weise kann sich kein Denken und Symbolisieren entwickeln. (vgl. Diem- Wille 2009, 146)

Das **dritte Modell** bezieht sich auf den von Bion weiterentwickelten Begriff der *projektiven Identifizierung* in Form der Formulierung des *Containers* und des *Containeden*. Bion spricht in seiner Theorie des Denkens von dem Modell des lebendigen Behälters, der zusammen mit dem, was er aufnimmt, wächst. Dafür verwendet er den Begriff *Container* für den Behälter und den Begriff *Contained* für den Gehalt, welcher in den Behälter (*Container*) projiziert wird. Die Mutter ist demnach eine Art Behälter oder *Container* für das Kind, welcher die Gefühle des Kindes, beziehungsweise den Gehalt oder *Contained* in sich aufnimmt und verdaut. Sie gibt dem Kind diese verdauten bösen Gefühle in Form von positiven Gefühlen wieder zurück. (vgl. Bion 1992, 26)

Aufbauend auf Melanie Kleins Ideen geht Bion davon aus, dass das Baby mit Bedürfnissen oder Empfindungen konfrontiert ist, mit denen es nicht fertig werden kann. Das Kind versucht diese negativen Empfindungen, die Bion *Beta-Elemente*¹⁴ nennt, durch Ausatmen, durch Schreien und durch Urinieren aus seinem Körper auszustoßen - in die Mutter hineinzuprojizieren. Das Baby verhält sich so, dass es in der Mutter die Gefühle hervorruft, die es loswerden will. Die *projektive Identifikation* führt auch zu einem Verhalten, dass in der Mutter dieselben Sensationen hervorrufen kann. Die Mutter kann diese Gefühle aufnehmen, wenn

¹⁴ Am Anfang des Lebens gibt es ausschließlich Rohmaterial, also *Beta-Elemente*, welche weiter bearbeitet werden oder durch *projektive Identifikation* beseitigt werden müssen. Nach Bion werden *Beta-Elemente* nicht als Phänomene empfunden sondern als *Dinge an sich erlebt*. Diesen Kantschen Ausdruck verwendet Bion, um von Objekten zu sprechen, die für den Menschen nicht erkennbar sind.(vgl. Bion 1992, 21)

sie selbst emotional stabil und einfühlsam ist. Die Entwicklung des kindlichen Denkens ist angewiesen auf die Empfänglichkeit der Mutter.

Diese Empfänglichkeit hängt von ihrer Fähigkeit zur *Reverie* ab. *Reverie* bedeutet *träumerische Einfühlung* der Mutter für ihr Kind und ist die Fähigkeit das Kind mit Liebe und Verständnis zu versorgen. Die *träumerische Einfühlung* bezieht sich keinesfalls auf Eigenschaften der Mutter, sondern ist eine gemeinsame Aktivität von Mutter und Baby.

Die Mutter wird für die rohen, in sie projizierten Gefühle des Babys zum Behälter- i.e. *container* - und hat die Aufgabe diese Gefühle geistig zu verdauen. Ohne Modifikation der rohen Empfindungen kann es keine Entwicklung und kein emotionales Wachstum geben.

„Das Baby nimmt nicht nur die in Worte gefasste Erfahrung in sich auf, sondern auch die Art, wie die Mutter die Aufgabe des geistigen Verdauens wahrnimmt. Diese verdaute Form der Erfahrung, die das Baby dann aufnehmen kann, nennt Bion ‚Alpha-Elemente‘. Sie sind Grundlage des Lernens aus Erfahrung, des realitätsbezogenen Wissens. Die Fähigkeit der Transformation von Beta-Elementen in Alphaelemente nennt Bion die ‚Alpha-Funktion‘ der Mutter.“ (Diem-Wille 2009, 146f.)

Diese *Alphafunktion* ist demnach eine geistige Aktivität die von einem Transformationsprozess gekennzeichnet ist. Dieser Prozess bewegt sich von *Beta-Elementen* zu *Alpha-Elementen*, von nicht Benennbarem (Unverdaulichem) zu Benennbarem (Verdaulichem). (vgl. Lüders 1997,89)

Die emotionale Erfahrung der *guten anwesenden Brust* und auch die Erfahrung der benötigten, abwesenden und daher als *böse erlebten Brust* haben vom Beginn des Lebens an die Konkretheit und Realität wie Milch. Beide sind angeborene Erwartung (*Präkonzeption*) und *Ding an sich*. Sie sind nicht mehr unterscheidbar. Damit die Unterscheidungsfähigkeit für die unterschiedlichen Qualitäten dieser emotionalen Erfahrungen entwickelt wird, braucht das Kind die Mutter. Das Kind braucht seine Mutter, um die *Unterscheidungsqualität für psychische Qualität* zu entwickeln. Die Mutter, fängt - bildhaft gesprochen - ausgeschiedenen *Beta-Elemente* ihres Kindes mit ihrem *psychischen Empfangsorgan* auf und *denkt* sie. Das

heißt, sie wandelt sie in *Alpha-Elemente* um und gibt sie derart verwandelt dem Kind zurück. (vgl. Bion 1992, 21)

Auf diese Weise kann das Kind nicht nur die umgewandelten *Alpha-Elemente* introjizieren, sondern langsam auch die Funktion des Umwandelns. Damit wird die Basis zur Fähigkeit, Frustrationen zu ertragen und zu denken, geschaffen. Ist die Mutter aber zu sehr mit ihren eigenen Gefühlen beschäftigt und nicht in der Lage die vom Kind ausgestoßenen Gefühle in sich aufzunehmen, kann dieses *Containment* nicht stattfinden.

Bion unterscheidet drei Formen von *Containment* :

- *Parasitäres Containment* bedeutet eine Beziehung, in der einer vom anderen abhängig ist, um eine dritte Beziehung zu produzieren, die destruktiv ist.
- *Symbiotisches Containment* bedeutet, einer ist vom anderen abhängig, zum Vorteil beider.
- *Kommensales Containment* bedeutet, dass zwei Objekte sich eine dritte Beziehung zum Vorteil aller drei teilen.

Das Bindeglied zwischen einem *Container* und seinem Inhalt (*dem Contained*), kann Liebe, Hass und Kennen (im Sinne von Kennenlernen und Erkennen des Wesens eines anderen) sein (vgl. Lazar 1993, 69 ff.).

„Kurz gefasst ist *Containment* projektive Identifizierung und deren Bearbeitung durch die Alpha-Funktion. *Containment* ist also kein passives Geschehen, kein bloßes Halten, sondern ein aktiver Prozess des In-sich-Aufnehmens, In-sich-Bewahrens, Verstehens und Benennens und damit der Transformation. Das In-sich-Bewahren ist wichtig, insofern es den Moment des Noch-nicht-Wissens enthält.“ (Lüders 1997, 94)

Das Modell des *Container-Contained* das die Umwandlung von „*unverdauten, rohen*“ in „*verdaute, aushaltbare*“ Elemente beschreibt, wird als hilfreiches Element in der Theorie der Gefühle und des Denkens betrachtet (vgl. Diem-Wille 2009, 85).

2.6.1 Zur Entwicklung der negativen Kapazität

Bion weist darauf hin, dass im Vorwegwissen Abwehr gegen das Erleben des Neuen erkennbar wird. (Bion 1992, 13) Er stellt fest, dass eine der Voraussetzungen für das Erkennen unbewusster Prozesse die Fähigkeit ist *negative Kapazität*¹⁵ zu entwickeln. Bion spricht von *negative capability* als einer *capacity of the unconscious* i.e. gleichsam einem leeren Raum in der Person selbst. Er erklärt dass, wenn *Nicht-Wissen* ausgehalten werden kann, ein leerer innerer Raum zur Verfügung steht in dem *Noch- nicht-Gewusstes* gedacht werden kann, in dem Unsicherheit ausgehalten werden kann. Dieser innere psychische Raum ist der *Container* mit der Fähigkeit innezuhalten und zu beobachten, ohne vorschnelle Urteile zu bilden. (vgl. Clerck 1997, 94f.) Er geht davon aus, dass emotionale Erfahrungen die Vorläufer von Gedanken sind, deren unbekannte Gestalt und Eigenschaft es zu entdecken gilt.

Nach Lazar müssen folgende Aspekte/Fähigkeiten beinhaltet sein, um eine *innere Suspendierung des Urteilsvermögens* zu ermöglichen:

- Es braucht **genügend psychischen Spielraum**, um das Geschehen in einem selbst und in der Situation beobachten *und* reflektieren zu können.
- Die **Haltung** soll freundlich, aufnahmefähig und unkritisch bleiben.
- Die **Projektion** verschiedener unbewusster Ängste und emotionaler Zustände soll ausgehalten werden können.
- Der **eigene therapeutische Ehrgeiz** soll zurückhalten werden. Der Beobachter soll sich der eigenen Fehlbarkeit und allwissenden Präkonzeption bewusst sein. (vgl. Lazar 1986, 207f.)

Es gibt in der psychoanalytischen Beobachtung keinerlei Verpflichtung sich in irgendeiner Art und Weise einzubringen. Der Beobachter kann durch die Anforderung, *nur zu beobachten und nicht zu agieren*, lernen zu betrachten und zu fühlen, bevor er sich den eigenen Theorien über das Gesehene überlässt.

¹⁵ Der Begriff *Negative Kapazität* wurde von dem englischen Dichter John Keats (1795- 1821) geprägt. „Keats, schreibt Bion (1991, 207), entdeckte ein ‚Ungewißheitsprinzip‘, das er ‚negative capability‘ nannte.“ (Clerck 1997, 94)

2.7 Zum Setting in der psychoanalytischen Beobachtung

Unterstützt durch John Bowlby entwickelte Esther Bick in den vierziger Jahren des vorigen Jahrhunderts das Lernsetting der psychoanalytischen Beobachtungsmethode. Vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Position Melanie Kleins, deren Überzeugung es war, dass Kindertherapeuten sich in besonders intensiver Weise mit der Erlebniswelt kleiner Kinder vertraut machen müssen, konzipierte sie folgende vier Grundelemente für die Arbeit in den Infant-Observation-Seminaren. (vgl. Datler 2009, 48)

1. die Beobachtung selbst,
2. das Gesehene aufzuschreiben,
3. die Besprechung der Beobachtung in der Seminargruppe gemeinsam mit der Seminarleiterin, sowie
4. das Protokollieren des Seminargesprächs.

Erstes Grundelement: Die Beobachtungsgruppe

Zur Durchführung des Beobachtungsseminars werden Beobachtungsgruppen von vier bis maximal sechs Teilnehmern/Studenten und einem Seminarleiter gebildet. Diese Personen treffen sich einmal in zwei Wochen, meist für drei Stunden. Die Treffen geben die Möglichkeit die Beobachtungsprotokolle zu besprechen.

Damit dies möglich wird, suchen die Seminarteilnehmer über Krankenhäuser, soziale und helfende Einrichtungen oder über Bekannte eine ihnen bis dahin fremde Familie oder Frau, welche ein Kind erwartet, beziehungsweise schon ein Kind/Kinder hat.

Zwischen der Familie und dem Seminarteilnehmer sollte es vor der Beobachtung keine Kontakte geben. Dies gilt es zu bedenken, wenn ein Teilnehmer versucht über seinen Bekanntenkreis eine Familie zu finden. Diese Art der Vermittlung birgt mehrere Risiken in sich, welche mit der Vertrautheit der Personen zusammenhängen und welche die Abgrenzung zwischen Beobachtung und Privatleben er-

schweren. Es könnte beispielsweise problematisch werden, wenn man seine „Beobachtungsfamilie“ bei Geburtstagsfesten oder ähnlichen privaten Anlässen trifft. Es empfiehlt sich daher für den Fall, dass sich im Bekanntenkreis eine an der Beobachtung interessierte Familie findet, diese eher an einen anderen Seminarteilnehmer zu vermitteln. (vgl. Bakic 1999, 10)

Es ist manchmal nicht leicht eine Familie zu finden, welche die Erlaubnis erteilt, dass der Seminarteilnehmer einmal in der Woche in die Familie kommt, um zu beobachten. Der Seminarteilnehmer wird den Eltern in einem ersten Gespräch seine Gründe für die Beobachtung nahe bringen. Der Student ist angehalten, sein eigenes Lernen in der Beobachtung in den Vordergrund zu stellen.

„We found that it was best to give a simple explanation to the parents – namely, that the observer wished to have some direct experiences of babies as a part of professional development.“ (Bick, 1964, 558)

Das Kriterium der Familienauswahl soll nur die **Zustimmung der Familie zur Beobachtung** sein. Hinsichtlich der Familienstruktur und ihrer sozialen oder ökonomischen Verhältnisse werden keinerlei Einschränkungen gemacht. Für den Beobachter ist es allerdings einfacher seine Position¹⁶ und seine Rolle¹⁷ in der Familie zu finden, wenn es sich um eine ganz „normale, durchschnittliche“ Familie und nicht um eine sogenannte „Multiproblemfamilie“ handelt.

Das Baby/Kind soll jeweils für eine Stunde meist in seiner häuslichen Umgebung in Alltagssituationen beobachtet werden. Idealerweise wird mit beiden Elternteilen beim ersten Gespräch ausführlich und klar über Dauer und Frequenz der Beobachtung gesprochen.

Die **Dauer einer Infant- Observation** beträgt ein bis zwei Jahre und ist zur Gänze bei einer einzigen Familie durchzuführen. Der Beobachter kommt bei einjährigen Beobachtungen einmal in der Woche für eine Stunde zum Beobachten in die Familie. Bei zweijährigen Beobachtungen liegt die Besuchsdichte im zweiten Jahr

¹⁶ Mit *Position* ist sowohl die räumliche Position für die Beobachtung, als auch die Position innerhalb der Familie gemeint.

¹⁷ Im Kapitel **Zur Rolle in der psychoanalytischen Beobachtung** werde ich mich ausführlich mit der *Rollenübernahme* in der psychoanalytischen Beobachtung auseinandersetzen.

zumeist bei 14-tägigen Beobachtungen. In jedem Fall gilt: Je jünger das zu beobachtende Kind ist, desto häufiger finden die Beobachtungstermine statt. Bei älteren Kindern kommt es meist zu einer 14-tägigen Frequenz.

In der Literatur wird meist ein **regelmäßiges Setting**, d.h. jeweils der gleiche Wochentag und die gleiche Tageszeit in der Woche vorgeschlagen. Dies entbindet die Familie und den Beobachter von der lästigen Verpflichtung, immer wieder neue Termine vereinbaren zu müssen und schafft darüber hinaus eine gewisse Verbindlichkeit. Ein weiterer Vorteil von gleichbleibenden Terminen ist die optimale Vergleichsmöglichkeit für den Beobachter. Das kann sich aber bei genauerer Betrachtung auch als Nachteil erweisen. Durch verschiedene Tage und Zeiten hat der Beobachter nämlich die Möglichkeit, das Kind in unterschiedlichen Alltagssituationen zu beobachten. So ist er in der Lage, die Handlungs- und Interaktionsmuster einer Familie differenzierter und situationsspezifischer zu erleben. Das ergibt sich bei gleichem Tag und gleicher Stunde seltener. Die Familie hat selbstverständlich die Möglichkeit einen Termin abzusagen oder zu verschieben. Die **Beobachtungssituation** ist nicht auf die häusliche Umgebung beschränkt, sondern kann auch außer Haus stattfinden. Esther Bick spricht von der *natürlichen Umgebung* des Kindes. (vgl. Bick 2009, 20)

Es ist wichtig, der Familie für ihre Entscheidung einer Zu- oder Absage Zeit zu geben. Eine Familie, die sich durch irgendeinen Umstand bei dieser Entscheidung unter Druck gesetzt fühlt, kann immer wieder versuchen die Beobachtung zu „boykottieren“. Möglicherweise wird sie vereinbarte Beobachtungstermine nicht einhalten, bzw. oftmals verschieben. Die Familie tendiert dann dazu, die Rolle des Beobachters zu missachten, indem sie den Beobachter oft in das Geschehen miteinbezieht. Oder sie bricht die Beobachtung zu einem verfrühten Zeitpunkt ab, obwohl es scheinbar gut gelaufen ist. (vgl. Bakic 1999, 11f.)

Schon die Prozesse der Anbahnung und des Beginns der Beobachtungen werden in der Seminargruppe besprochen. Aus psychoanalytischer Perspektive sind der Verlauf des Erstkontaktes und der Beginn der Beobachtungen von herausragender Bedeutung.

Zweites Grundelement: Die Beobachtung selbst

Der Beobachter macht sich während der *teilnehmenden*¹⁸ psychoanalytischen Beobachtung keinerlei Notizen, sondern versucht sich möglichst detailliert den Ablauf der Beobachtung zu merken. Nach Esther Bick hat sich das Mitschreiben während der Beobachtung sehr schnell als unpassend und störend herausgestellt, da die *gleichschwebende Aufmerksamkeit*¹⁹ beeinträchtigt und der Beobachter davon abgehalten wird mit den Bedürfnissen der Beobachteten entspannt umzugehen. (vgl. Bick, 2009, 20)

Das Beobachtete muss im Anschluss an die Beobachtung so deskriptiv und narrativ wie möglich zu Papier gebracht werden. Das Beobachtungsprotokoll soll möglichst genau das Geschehen vermitteln. Persönliche Eindrücke bzw. Empfindungen sollen gänzlich herausgelassen oder durch die Wahl einer anderen Schrift gekennzeichnet werden. (vgl. Datler 2009, 49)

Esther Bick spricht davon, dass durch das Verfassen der Beobachtungsprotokolle nicht nur wissenschaftliche Daten gesammelt werden, sondern auch das wissenschaftliche Denken geschult wird. Von Anfang an lässt sich deutlich erkennen, wie schwer es ist, das Gesehene in Worte zu fassen. Jedes Wort ist mit einem Halbschatten von Implikationen befrachtet.

„Soll der Ausbildungskandidat sagen, dass der Mund des Babys die Brustwarze ‚fallen ließ‘, dass sie ‚herausfiel‘, dem Mund entglitt‘, von ihm ‚herausgeschoben‘ oder ‚losgelassen‘ wurde? Bei genauerer Betrachtung wird er merken, dass seine Wahl auf ein bestimmtes Wort fällt, weil Beobachten und Denken fast nicht zu trennen sind. Dies ist eine wichtige Lektion, denn sie lehrt Vorsicht und die Notwendigkeit, sich zur Bestätigung auf kommende Beobachtungen stützen zu müssen.“ (Bick 2009, 33)

Das Verfassen des Protokolls ist eine wichtige Methode, im emotionalen Nachdenken nach passenden Wort-Gefäßen („Wortcontainern“) zu suchen, bis das richtige Wort gefunden wird. (vgl. Ermann 1996,282)

¹⁸ Unter dem Begriff der *teilnehmenden* psychoanalytischen Beobachtung ist zu verstehen, dass der Beobachter zwar auf Handlungen der Anwesenden reagieren und mit den Beobachteten sprechen kann, aber unter keinen Umständen von sich aus die Beobachtungssituation verändern soll.

¹⁹ Unter *gleichschwebender Aufmerksamkeit* versteht Sigmund Freud die Art, wie der Analytiker dem Analysanden zuhören soll. Er soll kein Element von den Äußerungen des Analysanden bevorzugen. Die *gleichschwebende Aufmerksamkeit* ist so die einzige *objektive* Haltung. (Laplanche/Pontalis 1973, 169)

Drittes Grundelement: Die Beobachtungsprotokolle

Als nächster Schritt werden die verfassten Beobachtungsprotokolle anonymisiert und für jeden Seminarteilnehmer kopiert. Jeder Seminarteilnehmer erhält abwechselnd die Möglichkeit ein ausgewähltes Beobachtungsprotokoll in der Seminargruppe vorzulesen, um es danach Absatz für Absatz in der Gruppe zu besprechen. Der Text wird Satz für Satz durchgegangen, „... mit Scharfblick für das Detail und Weitblick für das Ganze.“ (Ermann 1996, 283) Gemeinsam wird dann darüber nachgedacht, welchen Einfluss das Erlebte auf die Beziehungserfahrungen und auf das Verhalten des Kindes haben kann. Angeleitet durch den Seminarleiter hat man die Möglichkeit, anhand der beobachteten Situationen Hypothesen zur inneren Entwicklung und dem Erleben des Kindes zu generieren, sowie über den Fall insgesamt zu reflektieren.

„Dabei identifizieren sich die Seminarteilnehmerinnen meist mit verschiedenen Personen der Familie oder Teilaspekten dieser Personen, was in der Diskussion die Seminargruppe zu einem Resonanzkörper für Identifikationen mit verschiedenen Mitgliedern der Familie oder Teilaspekten der Person werden lässt“ (Diem-Wille 2009, 73).

Aus eigener Erfahrung kann ich sagen, dass die Eindrücke der verschiedenen Seminarteilnehmer von einer beobachteten Situation oft genauso unterschiedlich und oftmals widersprüchlich sind, wie die unterschiedlichen Teilaspekte einer handelnden Person.

Das Nachdenken über die Beobachtungen der anderen Seminarteilnehmerinnen, sowie die Gefühle, die diese in einem selbst auslösen, können bedeutende Einblicke in das eigene innere Erleben geben. Die dadurch entstehende Lernchance besteht darin, dass der Beobachter mit der Zeit befähigt wird, dem Sog der eigenen intensiven infantilen Übertragungen zu widerstehen und sich als Beobachter und Empfänger der eigenen Gefühle zu erleben. Dadurch wird die Basis zum Erkennen von Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen geschaffen. Diese subtile Form der Kommunikation bedarf einer intensiven Schulung, um zwischen den Gefühlen und Stimmungen, die aus dem Leben des Beobachters bzw. aus dem Leben/der Situation des Beobachteten stammen, unterscheiden zu lernen. (vgl. Diem-Wille 2009, 69f.)

Viertes Grundelement: Das Protokollieren des Seminargesprächs

Jede Seminarsitzung wird von einem Studenten protokolliert. In diesem Besprechungsprotokoll werden die mit den Theorien verbundenen Hypothesen, Vermutungen und Fragen über das innere Erleben, beziehungsweise über die damit verbundenen Beziehungserfahrungen des Kindes, zu Papier gebracht. Die Dokumentation ermöglicht das über Monate stattfindende kontinuierliche Nachdenken und Hinterfragen von Übertragungen und bietet die Möglichkeit, einmal formulierte Vor-Aussagen in den folgenden Beobachtungen zu überprüfen. Das Aufschreiben gibt Struktur und Distanz zum eigenen Erleben. Die direkten Rückmeldungen der anderen Seminarteilnehmer über die Form des Protokolls geben dem Protokollanten Unterstützung bei der Unterscheidung von Deskription und Interpretation bei dem Beobachtungsprotokoll. Die dadurch angeregten Lernprozesse ermöglichen die Entwicklung psychoanalytischer Kompetenzen in der Absicht, eine Haltung auszubilden, welche es dem Beobachter erlaubt sich selbst als Lernenden zu erleben.

„Im Nachruf auf Esther Bick, die 1983 starb, bezeichnet Martha Harris (1983), eine enge Mitarbeiterin von Bick, die Konzeption der Infant Observation als ‚stroke of a genius‘ und ihre Verankerung als ‚Herzstück der Ausbildung für Psychotherapeuten und Psychoanalytiker zuerst an der Tavistock Clinic und später in ganz England und Europa‘.“ (Diem-Wille 2009, 73)

2.7.1 Zur Containerfunktion der Seminargruppe

Wie schon erwähnt, schreibt der Beobachter während der einstündigen Beobachtung nicht mit. Danach verfasst er ein Protokoll der Beobachtung, das so detailliert und deskriptiv wie möglich sein soll. Dieses Protokoll wird vervielfältigt und an die anderen Seminarteilnehmer verteilt. Der Beobachter liest im Seminar sein Protokoll vor. Mit Hilfe von mündlichen ergänzenden Beschreibungen des Protokollanten versucht jeder Seminarteilnehmer sich ein Bild von der Beobachtungssituation zu machen. Um die emotionale Atmosphäre während der Beobachtung nachvollziehen zu können, ist es wichtig, die vorherrschenden Beziehungen und deren Entwicklung im Verlauf der Beobachtungen zu verfolgen. (vgl. Lazar 2000, 403)

Der Beobachter wird während der Beobachtung von unangenehmen Aspekten des Erlebens und von unbewussten Abwehrprozessen begleitet. Er ist den auf ihn übertragenen Gefühlen und Impulsen ausgeliefert. Daher benötigt er die Seminargruppe als *Container*. Es handelt sich dabei um einen komplexen dialektischen Prozess zwischen dem „Beobachtungsgegenstand“ – i.e. Baby in der Familie mit Beobachter – und der Seminargruppe mit dem Seminarleiter.

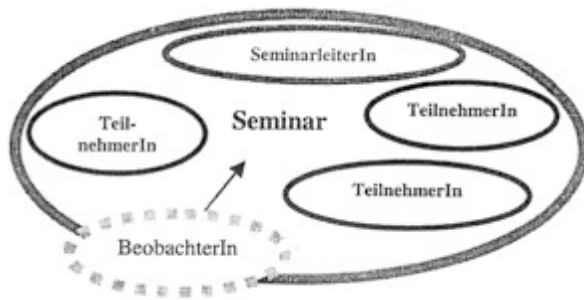


Fig. 2 Containerfunktion des Seminars
(Seminarsystem mit Beobachter, Seminarleiter und Teilnehmern)

AKJP, Heft 108, XXXI. Jg., 4/2000

(Abbildung: Lazar 2000, 411)

Der Beobachter als wissenschaftliches Instrument entnimmt - nach Bion - in seiner Sondenfunktion die *Probe*, das heißt, die Beobachtung. Er veranlasst die Seminarteilnehmer unter Anleitung des Seminarleiters, über das Erlebte differenziert nachzudenken.

Das ganze Seminar wird sowohl zum *Container* des beobachteten Materials mit den dazugehörigen emotionalen Zuständen und Reaktionen - in erster Linie des Beobachters - aber auch zum Container der anderen Seminarteilnehmer und des Seminarleiters.

In diesem Sinn hat das Seminar eine haltende Funktion für den Beobachter, indem es die Erfahrung vermittelt in der Gruppe ein Containment zu finden. Hier kann der Beobachter seine Phantasien, Ängste und seinen Ärger, seine Schmerzen aber auch seine Freude die aus der Beobachtung stammen, äußern. All diese Empfindungen tragen zu einem besseren Verständnis der Gefühlszustände des Babys/Kindes bei. (vgl. Ermann 1996, 283)

In der psychoanalytischen Beobachtung gibt es die Annahme, dass im Seminar

ein emotionaler Denkprozess stattfindet, der nach dem Schema von Bions Denkmodell verläuft und der dem entspricht was zwischen Mutter und Kind passiert.

2.8 Zur Haltung in der psychoanalytischen Beobachtung

In der psychoanalytischen Beobachtung ist der Beobachter in einer Situation von großer emotionaler Wucht, in der schmerzhaft Gefühle das kindliche Selbst des Beobachters berühren. Auf der einen Seite muss der Beobachter, um möglichst genau und differenziert beobachten zu können, in eine gewisse Distanz zum Geschehen gelangen. Auf der anderen Seite muss er eine Position finden, von der er möglichst neutral, wohlwollend und offen beobachten kann. Erst wenn es ihm gelingt den eigenen Schmerz zu ertragen, ist er im Stande eine Haltung der Offenheit zu entwickeln, die ihn für den Schmerz der anderen zugänglich macht. Ross Lazar beschreibt diese spezifische Position derart:

„Man muss eine Position für sich finden, wo man genug ‚mental space‘, also genügend psychischen Spielraum hat, um sowohl das Geschehen in einem selbst als auch in der Situation beobachten und reflektieren zu können; eine Position in der man freundlich, aufnahmefähig und unkritisch bleiben kann. Man muss die Projektion verschiedener unbewusster Ängste und emotionaler Zustände miterleben und aushalten können, sich vom therapeutischen Ehrgeiz zurückhalten, und sich immer der Fehlbarkeit der eigenen ‚allwissenden Präkonzeptionen‘ (omnipotent preconceptions) bewusst sein.“ (Lazar, 2000 zit.nach Lehner/Sengschmied 2009 ,133)

Der Auftrag das Baby/Kind als Lernender zu beobachten ohne spezifische Aufgaben als Berater, Therapeut oder Babysitter zu übernehmen verlangt von uns ab, mit einer gewissen *tabula rasa* an die Beobachtung heranzugehen.

„...ich weiß noch nichts, erst das Hinschauen wird mich lehren.“ (Ermann 1996, 281)
Das ist eine der wichtigsten und zugleich auch schwierigsten Aufgaben für den Beobachter: Nichts weiter als nur Empfänger zu sein. Alles passiv in sich aufnehmen, sich füllen lassen, es in sich ergießen zu lassen und niemals in die Situation

verändern einzugreifen. Diese Gedanken beschreiben eine Haltung deren Ziel es ist, die Beobachtungssituation nicht zu verändern, sie nicht zu beeinflussen.

Das Erlernen dieser Haltung in der psychoanalytischen Babybeobachtung zeigt sich auch als immens hilfreich für das Erlernen der Kompetenzen eines psychoanalytischen, therapeutischen, pädagogischen und oder beraterischen Berufes.

„Wenn Freud (1912) schon in seinen ‚Ratschlägen für den Arzt bei der Psychoanalytischen Behandlung‘ für die Haltung der gleichschwebenden Aufmerksamkeit²⁰ fordert, der Analytiker ‚soll dem gebenden Unbewußten des Kranken sein eigenes Unbewußtes als empfangenden Organ zuwenden, sich auf den Analysierten einstellen, wie ein Receiver des Telefons zum Teller eingestellt ist‘, so wird erkennbar, daß er für die klinische Arbeit von eben der Haltung ausging die Bick für die Babybeobachtung vorgab.“ (Ermann 1996,281)

Ebenso gehört zur Haltung in der psychoanalytischen Beobachtung die Fähigkeit von *Containment* zu erlernen: Das Aufnehmen, sich berühren lassen, aushalten, und nachdenken der unbewussten Ängste und Zustände anderer. Das ermöglicht das Einnehmen einer wohlwollenden, neutralen Haltung. Diese hilft, indem sie beziehungsförderliche Lernerfahrungen unterstützt, Menschen in ihren Ängsten auszuhalten und Respekt vor der Einmaligkeit von Beziehungen zu entwickeln. (vgl. Ermann 1996, 279 ff.)

²⁰ Der Begriff der *gleichschwebenden Aufmerksamkeit* wurde von Freud formuliert. Es ist die wichtigste technische Grundregel in Freuds Psychoanalyse. Er meint damit jene Art, wie der Therapeut dem Patienten zuhören soll. Die *gleichschwebende Aufmerksamkeit* ist das Gegenstück zur *freien Assoziation* des Patienten. Freud definiert: „Man halte alle bewussten Einwirkungen von seiner Merkfähigkeit ferne und überlasse sich völlig seinem ‚unbewussten Gedächtnisse‘, oder rein technisch ausgedrückt: Man höre zu und kümmerre sich nicht darum, ob man sich etwas merke.“ (Freud 1973, 376ff).

2.9 Zur Rolle des Beobachters in der psychoanalytischen Beobachtung

Bei der Erfahrung seiner selbst als Lernender in der Beobachtung läuft man immer wieder Gefahr seine eigenen - von Ängsten geleiteten - Rollenzuschreibungen oder die von der beobachteten Familie auferlegten Rollenangebote zu erfüllen. Um sich vor der Intensität der oszillierenden Gefühle der Familie zu schützen, lässt man sich möglicherweise dazu verleiten Ratschläge zu erteilen, Missbilligungen oder Zustimmung zum Ausdruck zu bringen. Unsicherheiten bei der individuellen Rollengestaltung führten zu intensiven Überlegungen über allgemeine Regeln für die Rolle in der psychoanalytischen Beobachtung. Diese Überlegungen bezogen sich sowohl auf die Konzeptualisierung der Beobachterrolle als auch auf die unbewusste und bewusste Haltung des Beobachters. (vgl. Bick 2009, 20)

Diese Regeln sind als Rahmenbedingungen zu verstehen, die dem Beobachter individuellen Spielraum bieten und als Basis zur Reflexion der Rolle unverzichtbar sind.

Grundsätzliche Regeln für die Beobachterrolle:

1. Der Beobachter kommt als Lernender in die Familie.
2. Der Beobachter zeigt Zurückhaltung und Verlässlichkeit in Verbindung mit ernsthaftem Interesse am Gegenüber.
3. Der Beobachter nimmt eine neutrale und wertschätzende Haltung ein.
4. Der Beobachter ist kein „Experte“ für „richtiges“ oder „falsches“ Verhalten.
5. Der Beobachter ist kein „Experte“ für die „normale“ oder „schwierige“ Entwicklung.
6. Der Beobachter erteilt keine Ratschläge.
7. Der Beobachter ist kein Babysitter.
8. Der Beobachter nimmt seine eigenen Gefühle wahr und kann sie reflektieren.

Einige dieser Regeln werden im Folgenden detailliert beschrieben. Sie sind nicht genau abgrenzbar, da sie sich zum Teil überlappen bzw. ihre Grenzen fließend sind.

Ad 1.) Wie bereits im Kapitel 2.6. beschrieben stellt der Beobachter sein **eigenes Lernen** in den Vordergrund. Dieser Aspekt zieht sich durch den gesamten Lernprozess der Beobachtung und ist von immenser Bedeutung. Er stellt an den Beobachter die enorme Herausforderung, sich selbst nicht in irgendeiner Weise als **Experten**²¹ für Entwicklung oder Verhalten zu sehen, indem er nicht vorschnelle Lösungen oder vermeintliches Wissen anbietet. Es kann passieren, dass verunsicherte Eltern sich immer wieder an den Beobachter wenden, um von ihm Antworten auf Erziehungsfragen oder Entwicklungsfragen ihres Kindes zu bekommen. Gelingt es dem Beobachter **Zurückhaltung**²² zu wahren und den Eltern die Möglichkeit zu eröffnen Fragen zu formulieren, die nicht vom Beobachter beantwortet werden, so gelingt es vielleicht mitzuerleben, wie die Eltern selbst Antworten zu ihren Fragen suchen und finden.

Ad 2) Der Beobachter muss **Verlässlichkeit** in organisatorischen Belangen beweisen, indem er pünktlich ist und vereinbarte Termine gewissenhaft einhält. Die kontinuierliche Anwesenheit des Beobachters könnte aber auch missverstanden werden: Der Beobachter muss sich klar abgrenzen gegenüber etwaigen Versuchen der Eltern, den Beobachter als Babysitter einzusetzen. Das gilt besonders dann, wenn es in der Familie mehrere Kinder gibt, oder die Eltern aus irgendeinem Grund überfordert sind. Der Beobachter muss den Eltern in adäquater Weise vermitteln, als **Babysitter** nicht seine Beobachtungsaufgabe erfüllen zu können. (vgl. Bacic 1997, 33)

²¹ Aus eigener Beobachtung und Selbsterfahrung vermute ich, je mehr die eigentlich berufliche Position mit „Experte-Sein“ zu tun hat, desto schwieriger ist es, sich selbst in der Rolle der Lernenden zu sehen.

²² Der gleiche Prozess findet in der Seminargruppe statt. Die Seminargruppe dient dem Beobachter als Unterstützung bei der Herausbildung der geforderten Zurückhaltung. Gelingt es dem Seminarleiter, das *Noch-nicht-Wissen* und das *Nicht-Alles-Verstehen – Können* der Seminarteilnehmer auszuhalten, kann es dem Beobachter gelingen, unterstützt durch das *Containment* in der Gruppe, selbst Antworten auf seine Fragen zu finden. Im Sinne von Martha Harris (1977) könnte man diesen Lern- und Entwicklungsprozess als „... to become more reflective than reactive...“ bezeichnen. (Steinhardt/Reiter 2009, 143)

Die Verlässlichkeit des Beobachters ist auch in seiner Haltung des echten Interesses an seinem Gegenüber wichtig, im Sinne von *„Ich will lernen, dich und deine Situation zu verstehen.“*

Ad 3) Das analytische Konzept der **Neutralität** soll in der Rollengestaltung bei der Beobachtung davor schützen, eine erzieherische Position einzunehmen. Es soll auch dabei helfen, die in den Beobachter hineinprojizierten Gefühle aushalten zu lernen. „Neutralität meint hier nicht Distanz im Sinne von Beziehungslosigkeit.“ (Turner/Ingrisch 2009, 162)

Der Beobachter muss in der teilnehmenden Beobachtung in der Lage sein, seine Gefühle wahrzunehmen. Er kann sie aber nicht sofort thematisieren und muss damit bis zur nächsten Seminarsitzung warten. Das Fehlen der aktiven bzw. reaktiven Rolle in der Beobachtung eröffnet einen psychischen Raum, in dem auch schmerzhaft Gefühle ausgehalten und reflektiert werden können. Dieser, durch die veränderte Haltung in Bezug auf das Agieren, ausgelöste Lernprozess, führt auch zur Entschleunigung und Verringerung des Handlungsdrucks im persönlichen und beruflichen Feld.

3 Zur Beantwortung der einleitenden Fragen

In diesem Kapitel werde ich die theoretischen Fragen, die zur Klärung der Diplomarbeitsfrage formuliert worden sind, in einer reflektiven Zusammenfassung des theoretischen Teiles beantworten. (Die Beantwortung meiner Diplomarbeitsfrage erfolgt nach meinem empirischen Teil im Resümee der Arbeit.)

Zur ersten Frage: (Was kann mir dabei helfen **infantile Projektionen** auszuhalten, **intensive Gefühle** zuzulassen und trotzdem (beziehungsweise gerade deshalb) genau zu beobachten und zu lernen?)

Von immenser Bedeutung ist das **Finden der eigenen Position** in der Beobachtung: Der Beobachter braucht eine Position - räumlich und in der Familie - von der er möglichst genau, differenziert, wohlwollend und offen beobachten kann. In dieser Position darf er nicht davon abgehalten werden mit den Bedürfnissen der Beobachteten entspannt umzugehen.

Dabei aber ist er seinen oftmals unangenehmen Gefühlen ausgeliefert. Das Nachdenken und die Reflexion in der Seminargruppe über die durch die Beobachtung ausgelösten Gefühle gibt ein Bild davon, ob der Beobachter sich in einer Position befindet, in der er es aushalten kann, intensive Gefühle zuzulassen. Da die unangenehmen Aspekte des Erlebens während der Beobachtung von unbewussten Abwehrprozessen begleitet werden braucht der Beobachter die Seminargruppe mit deren Leiter als Container. Die **Containerfunktion der Seminargruppe** zu erleben gibt die Möglichkeit, sich im Laufe des Seminars bei der Beobachtung der eigenen Gefühle immer sicherer zu werden. Sich selbst - geschützt durch das Seminar - als Empfänger der eigenen Gefühle zu erleben, schafft die Basis zum Erkennen von Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen. Erst **wenn es dem Beobachter gelingt den eigenen Schmerz zu ertragen**, ist er im Stande eine **Haltung** auszubilden, die es ihm ermöglicht **sich selbst als Lernenden** in Hinblick auf die Entstehung und Entwicklung von Beziehungen zu erleben, indem er genau beobachten lernt.

Zur zweiten Frage: (Welche Aspekte der Haltung ermöglichen mir, zu den Tendenzen des **bewussten und unbewussten Erlebens** einen Zugang zu finden?)

Die **Anerkennung zentraler Aspekte moderner Tiefenpsychologie** und die, wie Freud es nennt, „...einzig authentische psychoanalytische Kommunikation die Resonanz von ‚Unbewußt zu Unbewußt...‘“ (Freud, zit. nach Laplanche/ Pontialis 1973, 165) ermöglicht es eine Haltung auszubilden, die sich mit dem eigenen Widerstand, der sich dem Erkenntnisinteresse entgegenstellt, auseinandersetzt.

Das Erleben der unbewussten Prozesse, die meist als sehr bedrohlich und beängstigend wahrgenommen werden, und das daraus resultierende Nachdenken über Beziehungsprozesse, führt zu einer Erweiterung des innerpsychischen Spielraumes, den Lazar in Anlehnung an Martha Harris ‚mental space‘ nennt. Einen **verstehenden Zugang zu finden zu den Tendenzen des bewussten und un-**

bewussten Erlebens ist von großer Bedeutung, um Beziehungsprozesse anzuregen die entwicklungsförderlich sind. (vgl. Lehner/Sengschmied 2009, 134)

Zur dritten Frage: (Welche Aspekte der Haltung ermöglichen mir, Formen der **unbewussten Abwehr** aller am Beziehungsprozess Beteiligten zu erkennen und zu verstehen?)

Die Anforderung in der Beobachtung „einfach nur da zu sein“, nur zu beobachten und nicht zu agieren klingt leichter, als es sich dann in der Beobachtung erweist. Sich selbst als **Empfänger zu empfinden für alle positiven aber auch negativen Gefühle**, sie festzuhalten anstatt sie abzuführen, ermöglicht dem Beobachter, die eigenen und fremden Formen unbewusster Ängste und Zustände zu erkennen und darüber nachzudenken.

Dieses Aushalten und Nachdenken ermöglicht das Einnehmen einer **neutralen Haltung im Sinne des echten Interesses an dem Gegenüber**: „Ich will lernen dich und deine Situation zu verstehen.“ Die Frage, ob wir im Erleben mit anderen auf etwas reagieren, das vom Anderen ausgeht, oder auf etwas, das in uns ist, kann von großer Bedeutung dafür sein, Beziehungen besser verstehen zu lernen. Die Haltung der **Entwicklung negativer Kapazität** bezeichnet einen Zustand der inneren Suspendierung von Urteilsvermögen. Sie ermöglicht dem Beobachter die größtmögliche Wahrnehmung aller unbewussten Ängste und Wünsche - der eigenen und der zu beobachtenden Person. (vgl. Lazar 2000, 409)

Zur vierten Frage: (Was kann mit helfen, **Offenheit für Neues zu entwickeln** und sich der Fehlbarkeit von Pseudowissen bewusst zu werden?)

In Beziehung zu treten und **echtes Interesse am Gegenüber** zu entwickeln erfordert Zeit und ein kritisches Hinterfragen des eigenen Wertesystems. Um sich vor der Intensität der oszillierenden Gefühle der Familie zu schützen, lässt der Beobachter sich möglicherweise dazu verleiten Ratschläge zu erteilen und vorschnelle Lösungen oder vermeintliches Wissen anzubieten. Die Angst vor dem Nicht-Verstehen erschwert bzw. behindert jeden Austausch und jedes Lernen voneinander und macht eine Korrektur des eigenen „Experten-Wissens“ unmöglich. Ausgelöst durch die **Erweiterung des eigenen psychischen Raumes**, dem

„Container“, lernt der Beobachter Gefühle empathisch aufzunehmen, sie zu behalten, verbunden mit der (pädagogisch) ungewöhnlichen Situation nicht reagieren zu müssen. Diese **Haltung** ermöglicht **Nicht-Wissen aushalten zu lernen und Noch-nicht-Gewusstes denken** zu können. Das heißt, Offenheit für Neues zu entwickeln, indem man sich der **eigenen Fehlbarkeit** und der **allwissenden Präkonzeption bewusst ist**. Das **Container-Contained-Modell** erweist sich als bedeutend für die **Erweiterung der Verstehenskompetenz**.

Zur fünften Frage: (Welche Bedeutung haben **Setting, Haltung und Rollenübernahme** für beziehungsförderliche Lernerfahrungen in der psychoanalytischen Kindbeobachtung?)

Vor dem Hintergrund der psychoanalytischen Position Melanie Kleins revolutionierte Esther Bick den Schwerpunkt in der Ausbildung der Kindertherapeuten. Erstens: Das Kind wird in seiner **familiären Umgebung** beobachtet. Zweitens: Die gesamte Aufmerksamkeit der Beobachtung liegt auf den **Alltagserfahrungen** des Kindes. Drittens: Die **Subjektivität** des Beobachters als Beobachtungsinstrument wird explizit zum Einsatz gebracht.

Der **Beobachter** soll durch das Setting, durch seine Haltung und durch seine Rollengestaltung in der Beobachtung die Möglichkeit erhalten, **sich selbst als Lernenden zu erleben**. Er soll mit der simplen menschlichen Ausrüstung der teilnehmenden und wahrnehmenden Beobachtung bewusste und unbewusste Prozesse erfahren. **Setting, Haltung und Rollengestaltung sollen genutzt** werden um die eigenen Gefühle und die Gefühle des Anderen - positive wie negative - verstärkt ins Blickfeld nehmen zu können. Dabei wird vom Beobachter erfahren, dass es ist wesentlich schmerzvoller ist abzuwarten, Geduld zu bewahren und empfänglich zu bleiben für den projizierten Schmerz, als durch voreilige Aktion sich der Illusion hinzugeben irgendetwas für den anderen getan zu haben. Der **Prozess** der durch das spezielle Setting, die Haltung und die Rollengestaltung in der psychoanalytischen Beobachtung vorangetrieben wird, besteht darin, dass der Beobachter es schafft Ängste auszuhalten, sie in seiner eigenen Psyche zu entschärfen und so für sich zu lernen. So entsteht die Chance **beziehungsförderliche Lernerfahrungen** zu ermöglichen. (vgl. Lazar 1996, 210)

4 Empirischer Teil

4.1 Vorstellung Familie A und meine individuellen Beobachtungsbedingungen

Familie A lebt zur Zeit meiner Beobachtung seit 2 Jahren in einer Gemeinde auf dem Land. Die Familie besteht aus der Mutter, dem Vater und zwei Kindern²³. Der ungefähr 40-jährige Vater arbeitet in der nächsten großen Stadt und ist beruflich oft am Abend und am Wochenende unterwegs. Während der Woche und tagsüber ist er immer wieder, aber zu unregelmäßigen Zeiten zu Hause. Die ebenfalls zirka 40-jährige Mutter arbeitet tageweise in der Stadt und ist während des Zeitraumes der Beobachtung in Ausbildung zur Shiatsu-Praktikerin.

Isa ist ein altersentsprechend großes, zart gebautes blondes Mädchen mit ausdrucksstarken, oft erstaunt spitzbübisch blitzenden blauen Augen. Bei der ersten Beobachtung ist sie sechs Jahre und elf Monate alt und hat gerade die erste Klasse Volksschule absolviert. Sie ist freundlich, neugierig und nimmt leicht Kontakt auf. Am Anfang der Beobachtung wirkt Isa ruhig und höflich. Im Laufe der Beobachtungszeit kommt mehr die quirlige, neugierige und selbstbestimmte Seite von Isa zum Vorschein. Stillzusitzen bereitet ihr keine große Freude, Hausaufgaben machen auch nicht. Die Eltern von Isa sind sehr bemüht Isa`s Einstellung zur Schule und zu den damit in Zusammenhang stehenden Aufgaben positiv zu verändern. Das Verhältnis zu ihrem Bruder ist herzlich. Sie ist ihm gegenüber manchmal mütterlich unterstützend, manchmal maßregelnd und wütend. Sie vermittelt das Gefühl gerne und sehr bewusst die „große Schwester“ zu sein.

²³ Damit der Datenschutz gewahrt wird, werden die Namen verändert. Mein Beobachtungschild nenne ich Isa und ihren fünfjährigen Bruder nenne ich Ben.

Die Mutter von Isa nahm im Juni 2008 eigeninitiativ auf einem Schulabschlussfest den Kontakt zu mir auf. Sie hatte von anderen Eltern von meiner Arbeit als Neurophysiologischer Entwicklungsförderer erfahren. Ebenso hatte sie schon über andere Eltern und über das Internet Informationen zu dieser Form der Bewegungsförderung eingeholt und wandte sich nun mit der Frage, ob diese Art der Förderung für ihre Tochter Sinn mache, an mich. Sie machte sich einerseits Sorgen über die schulische Entwicklung von Isa, welche für sie eindeutig unter dem lag, was sie sich von ihrer Tochter erwartete. Andererseits sah sie auch, dass der enorme Druck, den die Schule ihr und ihrer Tochter bereitete, einem liebevollen Umgang mit ihrer Tochter in Wege stand. Sie meinte, dass ihre Tochter oft gar nicht auf sie reagieren würde, oder das Gegenteil von dem von ihr Verlangten machen würde. Die Mutter bezeichnete sich selbst als beruflich und privat sehr angespannt und unter Druck. Sie fühlte sich vom Vater der Kinder - bedingt durch sein enormes berufliches Engagement und seine unregelmäßigen Arbeitszeiten - in der Kindererziehung und in der Familienorganisation nur wenig unterstützt. Nun wollte sie durch die Neurophysiologische Entwicklungsförderung Hilfe für Isa in Anspruch nehmen. Sie erwartete sich eine Verbesserung von Isas Konzentrationsfähigkeit, aber auch Kooperationsfähigkeit mit ihr und dadurch ein Verbesserung der schulischen Leistungen. Sie erhoffte sich darüber hinaus eine deutliche Entlastung ihrerseits.

So beschrieb die Mutter ihre Situation, als sie mich bei dem Schulfest in unser beider Wohngemeinde ansprach. Da wir in der gleichen Gemeinde wohnten und meine Kinder die Volksschule im Ort besuchten – so wie Isa auch - kannte ich die Mutter, den Vater und die beiden Kinder vom Sehen.

Nach diesem Gespräch versprach ich der Mutter mich in den nächsten Tagen bei ihr telefonisch zu melden, um unser weiteres Vorgehen zu besprechen.

Wie im Kapitel 1.2. (Persönliche Motive) beschrieben, gab die Mutter nach meinen ausführlichen Erläuterungen über meine Aufgaben und mein Tun in der Beobachtung, nach einer kurzen Bedenkzeit sowie nach Absprache mit ihrem Mann ihr Einverständnis bei meiner Lehrtherapeutin die Bewegungsförderung in Anspruch zu nehmen. Mir erteilte sie die Erlaubnis in diesem Zeitraum in die Familie und in

die therapeutische Situation beobachten zu kommen. (Die Erlaubnis gab die Mutter mir am Telefon.)

Wir vereinbarten, dass ich über den Zeitraum der Bewegungsförderung - voraussichtlich ein bis eineinhalb Jahre - anfangs vierzehntägig, danach vierwöchentlich zu der Familie nach Hause und in die zirka alle vier Monate stattfindende Bewegungstherapie, beobachten komme. Da die Mutter meinte, dass ihr Alltagsleben eher unregelmäßig ablauf, vereinbarten wir die Beobachtungstermine von Mal zu Mal neu. Die Familie gab außerdem ihr Einverständnis, dass ich die Analyse der Beobachtungen in meiner Diplomarbeit²⁴ verwenden durfte.

Ich betonte gegenüber der Mutter, dass ich durch meine veränderte Rolle als Beobachter (und nicht mehr als Entwicklungsförderer) nicht zuständig für Isa's Förderprozess bin, sondern dass ich für mein eigenes Lernen in die Familie beobachten komme. Doch unterließ ich es mit dem Vater und mit Isa persönlich über die Beobachtung zu sprechen.

Die erste Beobachtung fand im September 2008 - also vor dem Beginn der Seminargruppe im Oktober 2008 - in den Praxisräumen der Neurophysiologischen Entwicklungstherapeutin statt. Die Mutter hatte den Termin vereinbart und ich wurde per email von der Therapeutin benachrichtigt.

²⁴ Die Mutter erzählte mir, dass sie schon einmal mit ihrer Tochter Isa bei einer Studie im Rahmen einer Diplomarbeit mitgemacht habe. Sie gab an, dass sie solche „Geschichten richtig anziehe“ und schon ein „richtiger Profi“ sei. Ich vermute, dass der Gedanke „der Wissenschaft“ zu dienen, möglicherweise mit der bewussten oder unbewussten Vorstellung verbunden ist einen wichtigen gesellschaftlichen Beitrag zu leisten.

4.2 Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen (zu Familie A)

Vorbemerkung

Die Auswahl der Ausschnitte der Beobachtungsprotokolle²⁵ wurde unter dem Fokus meines eigenen Erlebens und meiner persönlichen Lernschritte vorgenommen. Die Analyse und die Interpretation des Beobachteten erfolgt mit dem Schwerpunkt der Bedeutung des Settings, der Haltung und der Rolle in der psychoanalytischen Beobachtung und der Folgen meiner Abweichungen von den üblichen Rahmenbedingungen, bezugnehmend auf meine Lernerfahrungen. Interpretationen des Erlebens meines Beobachtungskindes bzw. von anderen Familienmitgliedern werden nur dann angestellt, wenn ich die Wechselseitigkeit des Erlebens von Beobachter und Beobachteten verdeutlichen möchte, da der Beobachter in der psychoanalytischen Beobachtung als wahrnehmendes und auf das Objekt seiner Beobachtung Einfluss ausübendes Subjekt verstanden wird. (vgl. Lazar 2000, 404)

Da es sich um das Verstehen von mehrschichtigen Prozessen handelt, ist das Einbeziehen möglichst vieler relevanter Faktoren wünschenswert. Überlegungen und Fragen nach der Bedeutung und den Lernerfahrungen in der Beobachtung für die beobachtete Familie sind demnach ebenso wichtig, sie würden aber den Umfang und die Fragestellung dieser Diplomarbeit sprengen.

4.2.1 Der Beginn: Familie A

Wie im theoretischen Teil angeführt, gibt es aus der Erfahrung und Reflexion heraus entwickelt, genaueste Überlegungen und daraus resultierende Empfehlungen zu dem Suchen und dem Finden und der Gestaltung der ersten Kontaktaufnahme zu den Beobachtungsfamilien. Die Rahmenbedingungen gewährleisteten Schutz für die Beobachtung und erleichtern das Einfinden in die Rolle.

²⁵ Persönliche Interpretationen **während** des Beobachtens werden in *kursive* Schrift gesetzt.

Bei der Kontaktaufnahme mit meiner ersten Beobachtungsfamilie bin ich in den meisten Punkten von der üblichen Vorgehensweise und Empfehlungen abgewichen.

Im Folgenden möchte ich die wichtigsten abweichenden Punkte aufzählen:

1. Die Kontaktaufnahme erfolgt durch die Familie. Die Mutter sprach mich in meiner Profession als Entwicklungsförderin an.
2. Die Mutter kam mit dem Beobachtungskind mit einem dezidierten Anliegen zu mir.
3. Die Beobachtung begann zirka einen Monat vor dem Beginn der Seminarveranstaltung.
4. Ich führte kein klärendes Gespräch mit der ganzen Familie bzw. mit meinem Beobachtungskind über die Beobachtung.
5. Die Beobachtungsfamilie stammt aus meinem Wohnort und ich kannte die Familie von gemeindespezifischen Veranstaltungen.

Bei der Kontaktaufnahme und den ersten Beobachtungen sah ich noch nicht die „Stolpersteine“ in der Rollengestaltung die sich durch den Wechsel von der Expertenrolle in die Beobachterrolle ergeben konnten. Ich freute mich über das Glück rechtzeitig für meine Diplomarbeit eine Familie gefunden zu haben.

Auch der Seminarleiter und die anderen Seminarteilnehmer wurden durch mich mit einer Beobachtung konfrontiert, die in den oben genannten fünf Dimensionen nicht dem Standard entsprachen. Meine Vorgehensweise erwies sich als überaus erschwerend meinen Platz in der Familie und im Seminar zu finden. Dennoch ermöglichten mir meine Regelbrüche der Rahmenbedingungen, einerseits eine schwierige aber auch präzise Auseinandersetzung mit meiner Haltung und meiner Rolle als Beobachter, andererseits aber auch eine Auseinandersetzung mit den Voraussetzungen die psychoanalytischen Beobachtung als Methode der Wahl zur Beantwortung einer Forschungsfrage zu sehen.

Anhand von Protokollausschnitten werde ich mich mit den **Folgen meiner Abweichungen** von den üblichen Rahmenbedingungen aus einander setzen .

Obwohl die einzelnen Dimensionen schwer voneinander abzugrenzen sind, werde ich in den Ausschnitten den Schwerpunkt auf ein bis zwei der genannten Punkte legen.

Ausschnitt aus dem Protokoll der Kontaktaufnahme der Familie A

Ort: Schul-und Kindergartenabschlussfest in der Wohngemeinde

Zeit: 18.00- 18.30

Erklärung vorweg:

Die Mutter spricht mich gegen Ende des Abschlussfestes an. Sie bittet mich um ein kurzes Gespräch. Sie möchte mit mir über ihre Tochter und über meine Tätigkeit als Neurophysiologischer Entwicklungsförderer sprechen. Wir setzen uns gemeinsam an den nächsten freien Tisch.

Protokoll Zeilen 9-140

Die Mutter setzt sich mir gegenüber, hebt ihre kleine weiße Handtasche auf ihren Schoß und holt aus dieser den Folder der Gemeinschaftspraxis, in welcher ich tätig bin und legt ihn auf den Tisch. Ihre Hände legt sie verschränkt darüber und blickt mich an. Die Mutter beginnt zu erzählen, dass sie mit ihrer 7-jährigen Tochter Isa immer öfters „Schwierigkeiten“ hätte, dass sie nur sehr schwer Zugang zu Isa finden kann, und nun käme zu allem jetzt dazu, dass die schulischen Leistungen von Isa „unter meinen Erwartungen liegen würden“, das, so sagt sie „würde mich (die Mutter) sehr kränken, da sie damit nie gerechnet hätte.“ „Das Schwierigste ist aber für mich, das Gefühl zu haben, immer schlechter mit Isa umzugehen und schwer Zugang zu ihr finden zu können.“ fügt sie hinzu. Die Mutter macht eine Pause, sie sieht auf den Folder und klopft mit dem Zeigefinger darauf und spricht weiter. Sie erzählt, dass sie mit einer Bekannten gesprochen hätte, deren Kind bei mir in Therapie wäre, sie hätte sich erkundigt und fände es sehr spannend und sinnvoll mit Kindern über Bewegung zu arbeiten. Sie wirft ein, dass sie selbst in einem ähnlichen

Bereich arbeite, sie unterrichte Kinder in musikalischer Früherziehung, daher wisse sie, wie wichtig es sei, mit Kindern über Bewegung zu arbeiten. Sie hätte sich außerdem über die von ihrer Bekannten genannte Internetadresse über diese Therapieform schlau gemacht, und da sie mich auf diesem Fest gesehen hätte, hat sie sich gedacht, mich gleich selbst anzusprechen. Die Mutter erzählt weiter von ihrer familiären Lebenssituation. Die Familie ist vor ungefähr 2 Jahren in das Dorf gezogen. Alle Familienmitglieder haben diese Übersiedelung nicht nur gut überstanden, sondern auch wesentlich an Lebensqualität dazu gewonnen. Isa hätte sich gut eingelebt, sich schnell in die neue Kindergartengruppe integriert und auch gleich Freundinnen gefunden. Mit Schulbeginn hätten dann die Schwierigkeiten langsam begonnen. Die Mutter sagt, sie hätte sehr viel zu tun gehabt, da sie neben Kinderbetreuung, Haushalt und Berufstätigkeit auch noch eine zeitintensive Ausbildung mache. Das hätte für die Kinder bedeutet, dass sie nicht oft da gewesen wäre, und meistens unter Zeitdruck gestanden hätte. Die Mutter erzählt, dass der Vater der Kinder im Theater arbeite, und so ebenfalls wenig bzw. unregelmäßig zu Hause sei. Isa ist von Anfang an sehr oft in der Nachmittagsbetreuung der Schule gewesen. Sie betont, dass sie zuerst nicht gedacht hätte, dass dies ein Problem darstellen würde, aber im Laufe der Zeit, hat sich herausgestellt, dass die Betreuung in der Schule nur eine „Aufbewahrung“ zu sein schien und keine pädagogisch wertvoll genutzte Zeit. Isa würde „nicht die schulischen Leistungen“ bringen, zu welchen sie „eigentlich im Stande“ wäre. Sie zeigt sich auch in der Schule unkonzentriert und zu leicht ablenkbar. Demnach bemühte sie sich in der Zeit, in der die Kinder zu Hause waren „Versäumtes“ einzubringen. Diese Bemühungen würden aber immer öfter scheitern, sie (die Mutter) hätte das Gefühl, dass Isa oft nicht mehr reagierte auf das, was sie ihr sagte, oder das Gegenteil davon machen würde. Am Abend sei die Situation dann oft eskaliert, sie sagt, dass „ich dann keine Nerven mehr habe, da ich auch meistens alleine mit den Kindern bin, da mein Mann am Theater ist. Isa würde dann nur noch machen was sie will, sie würde mich (die Mutter) ständig herausfordern.“ Dann würden sie zu streiten beginnen. „Ich weiß nicht, ob Isa das absichtlich tut oder nicht! Ich weiß nur, dass jetzt der Punkt erreicht sei an dem ich Hilfe in Anspruch nehmen möchte, da es so nicht mehr weitergehen kann!“, schließt die Mutter *nachdenklich*. Auf meine Frage, „was sie sich von der Neuropsychologischen Entwicklungsförderung für Unterstützung bzw. Veränderungen für ihre Tochter und für sich selbst vorstelle“, erklärt sie, dass sie hoffe, dass Isa konzentrierter und damit aufnahmefähiger werde. Sie möchte auf keinen Fall, dass ihre Tochter in die Hauptschule komme. Nachdem mich die Mutter um einen Termin ersucht, vereinbare ich mit ihr, dass ich mich in der nächsten Woche telefonisch bei ihr melden werde.

Interpretation:

Da mein Forschungsinteresse für meine Diplomarbeit zu diesem Zeitpunkt schon feststand, sah ich in dieser Familie die Möglichkeit einfach und unkompliziert zu einer Beobachtungsfamilie zu kommen. Ich wusste von meiner Teilnahme an dem Organisationsbeobachtungsseminar nur zu gut, wie schwierig es sich manchmal gestalten konnte, zu einer Beobachtungsmöglichkeit zu gelangen. Natürlich waren mir die Regeln, dass die Beobachtungsfamilie weitgehend „fremd“ sein sollte, bewusst. Ich argumentierte für mich mein Vorgehen, nämlich der Mutter am Telefon meine Anliegen zu beobachten zu unterbreiten und sie an einen anderen Entwicklungsförderer zu überweisen zu wollen damit, dass ich zur Beantwortung meiner Forschungsfrage ein Beobachtungskind in Neurophysiologischer Entwicklungsförderung brauchen würde. Das würde sich bei nur 12 eingetragenen Neurophysiologischen Bewegungstherapeuten nach NDT/INPP in ganz Österreich, nach meiner damaligen Einschätzung, als wahrscheinlich sehr schwierig gestalten.

Die Besprechungen der Kontaktaufnahmen meiner Seminarkollegen zu ihren Beobachtungsfamilie machten mit klar, von welcher immenser Bedeutung aus psychoanalytischer Sicht der Anfang ist. Die Bereitschaft der Seminargruppe meine Ängste zu „containen“, half mir im Laufe des Seminars, mich mit den Gründen zu konfrontieren, warum ich den - auf den ersten Blick einfacheren - Weg der **Kontaktaufnahme durch die Mutter**, dem eigenen Suchen nach einer Beobachtungsfamilie vorgezogen hatte.

Da jede neue Situation Verlust des Alten und Bekannten bedeutet, vermute ich, dass ich durch meine umtriebigen organisatorischen Bemühungen, schnell und unkompliziert eine Familie für meine Diplomarbeit zu finden, mich vor Neuem und Unbekanntem schützen wollte. Die Kontaktaufnahme und der Beginn in der Rolle des Neurophysiologischen Entwicklungsförderers waren mir bekannt und wenig bedrohlich und verunsichernd für mich. Doch die Kontaktaufnahme in der Rolle des Beobachters (in der psychoanalytischen Kindbeobachtung) war für mich unbekannt und ich darin unerfahren. Durch meinen Alleingang - das heißt, ohne die Unterstützung und den Halt der Seminargruppe, war ich bei Beginn der Beobachtungen noch nicht in der Lage und bereit, mein Selbstbild unter dem Einfluss einer

neuen Situation in Frage zu stellen. Ich konnte meine Unsicherheiten und Konflikte bezüglich meiner Vorgehensweise und meiner Rollengestaltung nicht mit dem Seminarleiter und den anderen Seminarteilnehmern besprechen. Die Angst davor die eigene Identität zu verlieren, wenn nichts Vertrautes mehr da ist, und die Zweifel, ob man der neuen Situation gewachsen sein wird, überwog die Neugierde das „Unbekannte“ zu erforschen.

Dass der Prozess der Anbahnung und des Beginns in den Seminarsitzungen besprochen und begleitet wird, ist von nicht zu unterschätzender Bedeutung. Die Seminargruppe ermöglicht durch ihre „haltende“ Funktion das Erkennen der eigenen bewusst gewollten und unbewusst gesteuerten Beiträge, die maßgeblich zum Verlauf von Beziehungs- und Lernprozessen bei der Beobachtung bzw. zur Behinderung derselben beitragen. Fehlt zu Beginn die intensive Auseinandersetzung mit der Dynamik der spezifischen Rollenübernahme als Lernende in der Beobachtung ist es nahezu unmöglich die Aufgabe des Beobachtens zu erfüllen.

Nach meiner ersten Beobachtung im Herbst startete die Seminargruppe und ich hatte Gelegenheit mein Protokoll der Kontaktaufnahme und der ersten Beobachtung vorzulesen. Auf Grund der detaillierten Informationen, die die anderen Seminarteilnehmer über Isa und ihre Familie durch das Protokoll bekamen, war - wie sonst nicht üblich - schon ein Bild von Isa und ihrer Mutter gezeichnet. Ich konfrontierte den Seminarleiter und auch die anderen Seminarteilnehmer zusätzlich zu den „normalen“ Schwierigkeiten zu Beginn einer Beobachtung auch mit vielen Zusatzinformationen - Zusatzinformationen über das Verhalten von Isa und über die Erwartungen und **dezidierten Anliegen** die die Mutter an die Unterstützung durch die Bewegungsförderung hatte.

Wie erschwerend für den Beobachter und auch für die anderen Seminarteilnehmer solche Zusatzinformationen für die in der Beobachtung geforderte Haltung sind, soll die Besprechung des nächsten Protokollausschnittes verdeutlichen.

Ausschnitt aus dem Protokoll der ersten Beobachtung der Familie A

Ort: Praxis für Neurophysiologische Entwicklungsförderung

Zeit: 10.00 - 11.00

Erklärung vorweg:

Die Mutter läutet ein paar Minuten nach 10.00 Uhr, die Therapeutin geht zur Eingangstüre und öffnet diese und begrüßt die Mutter und die beiden Kinder. Ich befinde mich zu diesem Zeitpunkt im Therapieraum.

Protokoll (Zeile 45-102)

Die Türe öffnet sich leise und Isa, das 7-jährige Mädchen, welches heute zur Austestung kommt betritt alleine den Raum. Isa ist altersentsprechend groß, ihr Körperbau ist sehr zart und sie trägt ihrer hellblonden Haare kinnlang, ihre Haut ist sehr hell und sie hat große blaue Augen. Bekleidet ist sie mit einer Hose und einem T-Shirt. Isa blickt mich kurz an, wendet den Kopf und wartet bei der Türe auf ihre Mutter welche gleich danach den Raum betritt. (...)Die Mutter sieht mich, lächelt und kommt auf mich zu. Sie gibt mir die Hand und begrüßt mich mit einem „Guten Morgen, wir haben es geschafft! Ich habe nicht gewusst bei welcher Glocke ich läuten soll!“ Ich stehe auf und strecke ihr ebenfalls die Hand entgegen und wünsche ebenfalls einen „Guten Morgen“. Ich lächle und wende mich dann in Richtung von Isa und sage „Guten Morgen“. Isa wendet sich kurz um, sie steht in der Mitte des Raumes und blickt in Richtung des Fensters, sieht mich an, verzieht den Mund zu einem schmalen Lächeln und blickt dann grußlos zum Tisch. Die Therapeutin weist zu den Sesseln und sagt zu Isa: „Ich möchte mich jetzt ein bisschen mit deiner Mami unterhalten, wenn du möchtest kannst du in der Zwischenzeit malen, danach werden wir uns unterhalten und ein wenig turnen!“ Isa blickt die Therapeutin an, sie setzt sich wortlos auf den Sessel. Sie hat ihre Hände in den Schoß gelegt und ihre Finger hält sie ineinander verschränkt. Sie blickt die Therapeutin an, während diese Isa die Stifte und das Papier zeigt, spielt sie mit ihren Fingern unter dem Tisch. Da sie mit dem Gesäß ganz nach hinten gerutscht ist, berühren ihre Füße den Boden nicht, sie schlenkert mit den Beinen auf und ab. Die Therapeutin deutet auf die Stifte und das vorbereitete Papier und sagt zu Isa, sie könne malen was sie gerne malen möchte. Isa blickt die Therapeutin kurz an, sie verzieht keine Miene und nimmt sich ein Papier und beginnt kommentar – und wortlos zu malen. Es öffnet sich die Türe, und herein kommt Ben, der jüngere Bruder von

Isa. (...)Nun folgt ein Gespräch der Therapeutin mit der Mutter über Schwangerschaft und Geburt. (...) Isa malt unterdessen ohne aufzublicken. Sie sitzt dabei an der vorderen Kante des Sessels, in sehr aufrechter Körperposition, beide Füße sind nebeneinander auf den Boden gestellt. Isa legt den Stift beiseite und hält ihre Zeichnung der Therapeutin entgegen. Diese unterbricht sofort die Unterhaltung mit der Mutter, nimmt die Zeichnung und sagt, dass Isa das aber wirklich ganz toll gemalt hätte, und sie fragt, ob das sie sei auf dem Bild. Isa blickt die Therapeutin an und nickt. Die Therapeutin wiederholt, dass sie das Bild wirklich wunderschön findet. Isa lächelt, legt das Bild auf den Tisch und steht auf und geht zu ihrem Bruder, welcher bei dem Spielekorb auf dem Boden sitzt.

Interpretation:

Die ersten Eindrücke der Seminarteilnehmer zu diesem Protokoll lassen sich mit den Worten „Überraschung und Verwirrung“ zusammenfassen. Ein Seminarteilnehmer sprach von einem „Widerspruch“, den er spürte. Isa wurde doch von ihrer Mutter als „aufmüpfiges“ Kind bezeichnet, aber sie wirkte (zur Verwirrung aller Seminarteilnehmer) eher ruhig und bemüht keine Fehler zu machen. Isa entsprach nicht dem Bild, das wir von ihr hatten. Bedingt durch meine - im Konzept von E. Bick nicht vorgesehenen - ausführlichen „**Vorinformationen**“ kam es schon zu einer bestimmten Vorstellung „wie Isa ist“. Meine Vorgehensweise stiftete „Verwirrung“.

Als die Mutter den Raum betritt, wendet sie sich zu mir und begrüßt mich. Auch sie bringt das Gefühl der Verwirrung zum Ausdruck, in dem sie zugibt, nicht gewusst zu haben, bei welcher Glocke sie läuten muss. Isa grüßt mich nicht, sie blickt mich nur an. Im Gegensatz zu ihrer Mutter kennt sie mich nicht. Durch die Nachfrage eines Teilnehmers der Gruppe wurde mir erstmals klar, dass Isa wenig darüber wusste, was sie von dieser Situation und von mir zu erwarten hatte. Die Auswirkung meines **Versäumnisses**, auch mit dem **Mädchen über die Beobachtung zu sprechen**, wurde an dieser Situation deutlich. In welcher Rolle war ich heute da? War ich Therapeut, Co-Therapeut oder Beobachter? Meine Verwirrung über die mit der Rollenübernahme als Beobachter verbundenen Aufgaben hatte sich auf alle Beteiligten übertragen. Für den Beginn, und dadurch für den Verlauf

der Beobachtung wäre es für alle Beteiligten - den Beobachter, die Beobachteten und die Teilnehmer des Seminars und dessen Leitung – leichter gewesen, wenn der therapeutische Erstkontakt zu der Mutter meines Beobachtungskindes von Anfang an bei einem anderen Entwicklungsförderer stattgefunden hätte und wenn ich keine Vorinformationen über Isa erhalten hätte. Leichter in Bezug auf das Einnehmen einer nicht wertenden Rolle - in der ich als Beobachter nur mein eigenes Lernen in der Beobachtung, ohne Expertenwissen und ohne Vorinformationen - in den Vordergrund hätte stellen können. Ein klärendes Gespräch mit Isa über mein Anliegen und meine Aufgaben beim Beobachten, wäre für das Einnehmen meiner Beobachterrolle und für das Beobachtungskind hilfreich gewesen.

4.2.2 Der Verlauf der Beobachtung

Vorbemerkung

Die Erfahrung selbst Lernender zu sein ist von intensiven Gefühlen der Übertragung und Gegenübertragung begleitet. Um sich davor zu schützen ist der Beobachter verleitet, seine eigenen - von Ängsten geleiteten - Rollenzuschreibungen oder von der beobachteten Familie auferlegten Rollenangebote zu erfüllen. Ein häufiges Rollenangebot von Beobachtungsfamilien besteht in dem Angebot den Beobachter als Besucher bzw. Freund der Familie zu behandeln. Dieses Angebot zeigt sich oft in Bewirtungsversuchung seitens der Familie. Stammt die **Beobachtungsfamilie**, wie in meinem Fall **aus demselben Wohnort**, besteht die Gefahr, dass aus dem Angebot die Freundesrolle zu übernehmen, eine **Erwartungshaltung** wird.

Zur Verdeutlichung folgen zwei Sequenzen aus der zweiten Beobachtung der Familie A zu Hause.

Ausschnitt aus der dritten Beobachtung der Familie A

Ort: Zu Hause

Uhrzeit: 14.00 - 15.00

Erklärung vorweg:

Dem Protokoll ist zunächst zu entnehmen, dass ich, nachdem ich keine Klingel gefunden habe, die Eingangstüre öffne und mich durch Rufen bemerkbar mache. Die Mutter begrüßt mich herzlich und bittet mich in die Wohnküche, welche sie soeben nach dem Mittagessen sauber macht. Die Kinder befinden sich mit dem Vater im ersten Stock im Kinderzimmer.

Protokoll

1.Sequenz (Zeilen 23-52)

Ich folge der Mutter in die Wohnküche. Jetzt bemerke ich, dass die Stimmen, die ich vorher gehört habe, Stimmen aus dem Radio sind. Ich bleibe stehen und blicke mich um. Isa ist nicht im Zimmer. Die Mutter stellt sich neben mich und sagt: „Also ich habe mir gedacht, nachdem wir uns jetzt so oft sehen werden, dass wir uns duzen könnten... wir sind ja ungefähr im gleiche Alter,... da finde ich das sowieso komisch, wenn wir uns siezen.“ Sie blickt mich direkt an und beendet mit einem Lächeln. *Ich habe damit überhaupt nicht gerechnet; ich lächle sie verlegen an, weiche einen kleinen Schritt zurück. Ich versuche in Windeseile darüber nachzudenken, welche Reaktion jetzt wohl angebracht wäre.* „Ja,... gerne...“, *sage ich zögerlich und mit einem verlegenen Lächeln.* Die Mutter macht auf mich den Eindruck, als hätte sie mein Zögern bemerkt, sie lacht und streckt mir ihre Hand entgegen und sagt: „Ich bin die S.“ Ich gebe ihr meine Hand und sage: „ich heiße M.“ Ihr Händedruck ist fest und kurz. Wir sehen uns direkt an. Jetzt frage ich, wo Isa ist. Die Mutter sagt, dass sich die Kinder mit dem Papa oben im Stock befinden und das Kinderzimmer aufräumen sollen. Ich sage, dass ich gerne oben beobachten würde. Ich gehe in den ersten Stock.

Interpretation:

Ich war nicht vorbereitet und sehr überrascht über dieses Angebot. Während ich in den ersten Stock gehe, bemerke ich meine Verunsicherung. War es richtig mich auf das „Du-Wort“ mit der Mutter einzulassen? In der Rolle als Beobachter empfand ich dieses Angebot als unpassend. Ich hätte lieber abgelehnt, doch wollte ich die Mutter nicht zurückweisen. Die Erwartung, dass ich bereit wäre, freundschaftliche Kontakte zu pflegen, resultierte für mich eher aus dem Umstand, dass wir beide Mütter sind und in demselben Ort wohnen, als aus dem Umstand ein ähnliches Alter zu haben. Die Mutter hat mein Zögern bemerkt. Ihr Lachen, als sie mit Handschlag das Du-Wort bekräftigen will, lässt erkennen, dass sie auch unsicher ist, ob dieses Angebot adäquat ist.

Protokoll

2. Sequenz

Erklärung vorweg:

Isa wird nach ungefähr fünfzehn Minuten von ihrer Mutter in die Küche gerufen. Sie soll Aufgaben machen.²⁶ Isa läuft ins Erdgeschoß. Ich folge ihr.

Zeilen 126-135

Als ich hinunter komme, sehe ich, dass die Küche nun aufgeräumt ist. Der Tisch, welcher unter das Fenster gestellt ist, ist leer und Isa sucht in ihrer Schultasche, welche bei dem Sessel steht, die Hefte für die Aufgabe zusammen. Die Mutter sagt, sie hätte sich einen Kaffee gemacht und fragt, ob ich auch einen Kaffee möchte. Ich verneine und bedanke mich. Die Mutter fragt nach, ob ich wirklich keinen möchte, „es kommt nicht so oft vor, dass ich mir frischen Kaffee am Nachmittag mache.“, sagt sie. Ich verneine nochmals und bedanke mich und setze mich auf das Sofa. Die Mutter fragt mich ob ich irgendetwas anders trinken möchte. „Tee oder Wasser?“ fragt sie. Ich lehne nochmals ab und erkläre ihr, dass ich gar nichts trinken möchte da ich Isa gerne beobachten möchte. Die Mutter

²⁶ Da Isa in ihrem Kinderzimmer keinen eigenen Schreibtisch hatte, wurden die Hausaufgaben in der Wohnküche auf dem Esstisch gemacht.

lächelt und wendet sich Isa zu die sich zu dem Tisch gesetzt hat. Ich bin erleichtert darüber, dass sie sich nun ihrer Tochter zuwendet.

Interpretation:

Da ich mir am Anfang der Beobachtung selbst noch nicht im Klaren darüber war, mit welchen Aufgaben meine Rolle als Beobachter verbunden ist, und ich dadurch noch keinen „Goldenen–Regel-Katalog“ für die Beobachtung verinnerlicht hatte, sah ich bei der dritten Beobachtung nur die Möglichkeit den Bewirtungsversuch der Mutter zurück zuweisen. Ich versuchte mit dieser Zurückweisung - für die Mutter und vor allem für mich - klar zu stellen, warum ich hier bin: um Isa zu beobachten. Ich befürchtete, dass sich meine Beobachtungstermine möglicherweise zu einem „Kaffeetratsch“ entwickeln würden. Angesichts meiner Grenzverletzungen der Rahmenbedingungen gegenüber i.e. **eine Familie aus der eigenen Dorfgemeinschaft zu beobachten** - war diese Befürchtung sicher berechtigt. Das klare Aussprechen warum ich hier bin (um Isa zu beobachten) war in diesem Moment sehr hilfreich für mein eigenes unsicheres „Herantasten“ an die Beobachterrolle.

Ob der Beobachter nun einer Einladung, etwas zu trinken nachkommen soll oder nicht, wurde in unserem Seminar immer wieder diskutiert, da sich diese Frage fast bei allen Seminarteilnehmern stellte. Bei diesen Diskussionen kristallisierte sich Folgendes heraus: je unklarer der Beobachter in seiner Rolle war, desto größere Schwierigkeiten hatte er eine Einladung, etwas zu trinken anzunehmen, je klarer der Beobachter in seiner Rollenauffassung war, desto leichter war es für ihn solche Angebote als „kleine Gesten der Höflichkeit“ anzunehmen. Durch meine Abweichungen von den üblichen Rahmenbedingungen war die Entscheidung, kein Getränk anzunehmen, für mich die richtige, da ich nun zu meinem und zum Schutz der Beobachtung sehr konkrete Grenzen ziehen musste.

Im Laufe der nächsten Beobachtungen fiel den anderen Seminarteilnehmern in der Diskussion meiner Protokolle in der Seminargruppe immer wieder ein Umstand besonders auf:

Obwohl die Termine für die Beobachtung nicht fixiert waren und von Mal zu Mal neu vereinbart wurden, (das heißt an unterschiedlichen Wochentagen und Tages-

zeiten - auch mal Samstags) enthielten meine Beobachtungsprotokolle meist über lange Strecken Sequenzen des gemeinsamen Hausaufgaben-Machens mit Isa. Ich war kaum alleine mit Isa. Bei meiner Beobachtungsstunde wurde die Hausaufgabe entweder mit der Mutter und/oder mit dem Vater erledigt.

Im Verlauf der Diskussion meiner Beobachtungsprotokolle stellte der Seminarleiter die Hypothese auf, dass der Umstand, mich meist eine Hausaufgabensituation beobachten zu lassen, im Zusammenhang mit dem Vorstellungsgrund (und ihrem **dezidierten Anliegen**) der Eltern bei mir als Neurophysiologische Entwicklungsförderer stehen könnte. (Die Mutter war ja an mich herangetreten, da sich trotz häufigen Übens die erwarteten Schulleistungen bei Isa nicht einstellten)

Meine „neue“ Aufgabe und Position in der Familie war, bedingt durch den Erstkontakt als Therapeutin, nicht klar. Die Eltern erwarteten von mir weiterhin mich auf der „Experten- Ebenen“ ansprechen zu können. Die Hypothese war: Da die Mutter mich als Therapeuten angesprochen hatte, erwartete sie sich weiterhin, dass ich in der Rolle des Experten zur Verfügung stand.

Ein Protokollausschnitt aus der 6. Beobachtung zu Hause soll die im Seminar aufgestellte Hypothese, dass ich meinen Platz innerhalb der Familie und zum Beobachten zum damaligen Zeitpunkt noch nicht gefunden hatte, exemplarisch verdeutlichen.

Ausschnitt aus der sechsten Beobachtung der Familie A

Ort: Zu Hause

Uhrzeit: 10.00-11.00

Erklärung vorweg:

Isa, die Mutter und der Vater befinden sich in der Wohnküche. Isa setzt sich mit einem Nintendo (elektronisches Handspielgerät) auf das Sofa neben mich und

spielt konzentriert und von starker Mimik begleitet. Die Mutter sitzt bei dem Esstisch und sortiert Papiere, der Vater ist mit einem Laptop beschäftigt. Es sind nur die Geräusche des Spielgerätes zu hören.

Protokoll Zeilen 49-106

Die Mutter steht auf und geht zu der Schultasche, welche bei der Türe lehnt und sagt: „Komm Isa, du musst Hausübung machen“. Sie nimmt die Schultasche, stellt sie auf einen Sessel, welcher bei der anderen Querseite des Esstisches steht. Sie öffnet die Schultasche und beginnt die Hefte und Bücher heraus zu holen und auf den Tisch zu legen. Isa blickt nicht von ihrem Spielgerät auf, sie sagt nichts. Sie spielt vertieft und konzentriert weiter. Plötzlich reißt sie die Augen auf und ruft ihren virtuellen Spielfiguren zu: „Mach schon, geh weiter, mach ein bisschen schneller!“ Isa hält in ihrer Hand einen kleinen Stift mit dem sie schnell auf das Display des Spielgerätes klopft. Die Mutter wiederholt ihre Aufforderung *deutlich* und *laut*. Isa reagiert wieder nicht, sie spielt weiter. Sie zieht ihre Beine näher an sich heran und hält ihr Spielgerät *fest* umklammert. Der Vater schaltet den Laptop aus und klappt ihn zu. Er steht auf und räumt das Gerät in einen Kasten. Die Mutter wiederholt nochmals ihre Aufforderung jetzt die Hausaufgabe zu machen und erinnert Isa daran, dass sie es vorher so vereinbart hätten. Die Mutter sieht zu mir. Isa seufzt tief auf und klappt das Spielgerät wortlos zu. Sie legt es auf das Sofa neben mich und geht zum Tisch. Isa setzt sich zum Tisch mit Blickrichtung zu dem Fenster und stützt ihr Gesicht auf beide Hände die Mundwinkel verzogen und blickt *demonstrativ gelangweilt* aus dem Fenster. Der Vater stellt sich neben Isa und blättert in einem kleinen Heft. Die Mutter fragt Isa, wo denn ihr Aufgabenheft sei. Isa sagt *langgezogen* und *brummig* „dahn“ und klopft mit dem Zeigefinger auf ein Heft auf dem Tisch. Sie sieht immer noch aus dem Fenster. Der Vater zieht einen Sessel heran und setzt sich zu dem Tisch. Er hat sich so gesetzt, dass ich Isa nicht mehr sehen kann. Ich sehe jetzt auf seinen Rücken und höre, wie er zu Isa sagt, dass sie jetzt beginnen können. „Das ist meine Aufgabe“ höre ich Isa *triumphierend* sagen, sie hält mit einer Hand ein Blatt kurz hoch. Dann gibt sie es nach Aufforderung dem Vater in die Hand. Die Mutter steht auf der anderen Seite von Isa und liest aus dem Aufgabenheft die Aufgabenstellung vor. Jetzt erst merke ich, dass der Vater seine Position nicht mehr verändern wird. Ich überlege von wo aus ich Isa am besten sehen könnte. Ich stehe auf und stelle mich schräg hinter Isa in eine Ecke des Raumes. Obwohl ich Isa nun von der Seite wieder sehen kann, *fühle ich mich in dieser stehenden Position nicht wohl*. Die Mutter sieht mich an, sie lächelt und wendet sich dann wieder dem Aufgabenheft zu. Isa hat einen Stift genommen und sieht ihren Vater an der ein Heft

genommen hat und darin blättert. Der Vater sagt, dass die Aufgabe gar nicht so viel wäre und das sie jetzt einmal beginnen soll. Er spricht *ruhig, liebevoll*. Isa sagt „ ja, ja, ja!“ in einem *singenden* Tonfall und beginnt zu schreiben. Es scheint die Mathematikaufgabe zu sein, Isa muss auf dem Arbeitsblatt Zahlen von 1 bis 100 eintragen. „Ich weiß nicht wie es weitergeht!“ sagt sie *ärgerlich* und wirft ihren Stift auf den Tisch. Sie lehnt sich zurück und verschränkt dabei ihre Arme vor der Brust. Die Mutter sagt in einem *ermahnenden* Tonfall „Isa hör damit auf!“ der Vater wirkt *unbeeindruckt* und erklärt Isa in *ruhigem* Tonfall welche Zahl jetzt kommt, „Schau, was kommt vor 26?“ fragt er. Isa sagt *nachdrücklich* und *laut*, indem sie ihren Stift wieder in die Hand nimmt: „25!“ der Vater lobt sie und rät seiner Tochter, die Finger zum Weiterrechnen zu benutzen. Isa verändert ihre Sitzposition, sie setzt sich auf ihre Knie, und beginnt laut mit Hilfe ihrer Finger von 25 aufwärts zu zählen. Ein Handy läutet, die Mutter hebt ab und geht zum Telefonieren in den Nebenraum. (...)Isa schreibt die Zahlen nach Anweisung ihres Vaters in das Heft. Der Vater lobt sie immer wieder. Dann wendet er sich zu mir und erklärt mir, dass diese Situation immer wieder vorkomme; nämlich, dass Isa alles wisse, aber nicht bereit wäre alleine und selbstständig zu arbeiten. „Sie braucht immer einen Erwachsenen an ihrer Seite, damit sie überhaupt was tut!“, sagt er und tätschelt dabei Isa über den Hinterkopf. Isa sieht ihren Vater *verschmitzt* an, legt den Stift beiseite und zählt mit Hilfe ihrer Finger weiter. Der Vater berichtet weiter von einigen „ gescheiterten“ Versuchen Isa zum selbstständigen Arbeiten zu bringen und schließt damit, „...dass es ja nicht der Weisheit letzter Schluss sein kann, gemeinsam die Hausaufgaben zu machen!“ Isa schreibt noch ein wenig, legt dann den Stift auf den Tisch und meint, dass sie nicht mehr Aufgabe machen will. Sie lehnt sich zurück und verschränkt wieder die Arme vor der Brust. Der Vater drückt Isa gegenüber sein Verständnis aus: „Es ist wirklich viel Hausübung heute.“ Er meint zu Isa, sie soll jetzt eine Pause machen.

Interpretation:

Dies ist ein Ausschnitt aus einer von vier Situationen in denen ich gemeinsames Hausaufgaben-Machen beobachtete. Die Mutter initiiert die Situation nachdrücklich mit der Erklärung es „vorher so ausgemacht zu haben“. Das bedeutet, dass es schon im Vorfeld eine bewusste oder unbewusste Entscheidung gegeben hat, mich explizit diese Situation beobachten zu lassen. Die **Art der Kontaktaufnahme** - nämlich, dass die Eltern mich als Neurophysiologischen Entwicklungsförderer angesprochen hatten und nicht ich sie als meine Beobachtungsfamilie - be-

günstigten bei den Eltern Erwartungen über meine Aufgaben in der Beobachtung und möglicherweise auch Phantasien über „heimliche Vorhaben“ meinerseits in der Beobachtung. Der Schutz meines „Experten-Status“, nämlich mich vor der Intensität der oszillierenden Gefühle der Familie zu schützen, wurde zum Hindernis für mich das Mädchen aufmerksam zu beobachten.

Es scheint auch, dass der Vater das Gefühl hatte, sich oder seine Tochter schützen zu müssen. Er kommt wortlos der Aufforderung seiner Frau nach nun Hausaufgabe zu machen. Es wirkt auf mich wie vorher besprochen. Der Vater setzt sich so, dass mein Blick auf Isa verstellt wird. Was ist es, das ich nicht sehen soll? Nach ein paar Minuten entscheide ich mich dafür, meine Position zu verändern. Was ich zu sehen bekomme ist ein Vater, der sehr bemüht ist, mit seiner nicht wirklich interessierten Tochter, Hausaufgaben zu machen. Das Eingeständnis „fremde Hilfe“ in Form von Therapie oder Förderung zur Bewältigung der Erziehungsaufgaben in Anspruch nehmen zu müssen, stellt auch für die Eltern oftmals einen schmerzlichen Verlust ihres elterlichen „Experten-Status“ dar. Möglicherweise war die bewusste oder unbewusste Entscheidung, mich Hausaufgaben-Situationen beobachten zu lassen, auch der Versuch, mir zu zeigen, dass sie (die Eltern) alles zum schulischen Erfolg von Isa Nötige unternahmen, um damit wieder selbst als „Experten“ für Isa zu erscheinen.

Ich bin in dieser Beobachtung nicht Beobachter, ich bin Zuschauer. Ich habe das Gefühl einer Inszenierung beizuwohnen. Ich fühle mich sehr unwohl in meiner „Zuschauerposition“. Es gelingt mir, keine Ratschläge zur Gestaltung der Hausaufgabensituation zu erteilen. Im Seminar erhalte ich Gelegenheit darüber zu reflektieren, wie schwer es mir fällt, der Erwartung des Vaters mich als „Experten“ anzusprechen zu können, zu widerstehen. Ich musste mir eingestehen, dass ich mich eigentlich als Professionist auf dem Gebiet der Entwicklungsförderung (und dadurch als professionellen Ratgebenden) präsentieren wollte.

Im Seminar findet ein ähnlicher Prozess statt: Nach dem Vorlesen des Protokolls findet unter den Seminarteilnehmern eine sehr emotional geführte und intensive Diskussion über Vor- beziehungsweise Nachteile des gemeinsamen Hausaufgaben-Machens statt. Wir können der Einladung, uns als Experten zur Förderung der Selbstständigkeit eines Kindes zu präsentieren, nicht widerstehen. Aber geht es

um das? Bin ich - und sind auch die anderen Seminarteilnehmer - nicht in eine „Falle“ unserer pädagogischen Ausbildung getappt - nämlich Ratschläge über „falsche“ oder „richtige“ pädagogische Verhaltensweisen zu erteilen? Die Rollenzuschreibung gab einerseits Schutz, war aber auf der anderen Seite ein großes Hemmnis, mich selbst auf beziehungsförderliche Lernerfahrungen einzulassen. Unter Anleitung des Seminarleiters und durch das Containment der Gruppe wurde es möglich mir meiner eigenen Abwehrmechanismen bewusst zu werden und meine unbewusste Teilhabe an der elterlichen Inszenierung der Hausaufgabensituation zu reflektieren.

Durch die Adaptierung des Settings meiner Beobachtung hatte ich es mir wesentlich erschwert die Rolle des Lernenden zu erfüllen. Für alle im pädagogischen Bereich tätigen Beobachter besteht die „Versuchung“ „Expertenratschläge“ zu erteilen. Im spezifisch eigenen (pädagogischen) beruflichen Feld zu beobachten, potenziert diese Versuchung, da man seinen, meist sehr aufwendig erworbenen „Experten-Status“ nicht so einfach aufgeben will. Der Anspruch der erarbeiteten Rahmenbedingungen, eine „fremde“ und noch dazu „berufsfremde“ Familie zu beobachten, gibt Schutz und erleichtert es, sich selbst nicht als Experten zu erleben. Dies eröffnet die Chance dezidierte Erwartungshaltungen bzw. Rollenzuschreibungen der Eltern zu registrieren, ohne dabei unter Druck zu geraten und diese Zuschreibungen in die Reflexion der Beobachtungen miteinzubeziehen.

Wenn man die Methode des Beobachtens nach dem Tavistock-Konzept gezielt zur Untersuchung spezieller Forschungsfragen einsetzt, bedarf es vor dem Beginn der Beobachtung einer intensiven Auseinandersetzung mit den eigenen bewussten und unbewussten Beweggründe im spezifischen beruflichen Feld zu beobachten. Erfolgt diese - durch den Seminarleiter gestützte - Auseinandersetzung nicht, oder - wie bei mir – erst im Verlauf der Beobachtungen, kann der Beobachter erst nach einem längeren Zeitraum den emotionalen Gehalt des Beobachteten verstehen. Er ist sonst viel zu sehr mit seinem eigenen Erleben in der Beobachtung beschäftigt. Den **Beginn der Beobachtung vor den Beginn der Seminarveranstaltung** zu setzen war - meines Erachtens für mich und alle anderen Beteiligten – der am schwersten wiegende Regelübertritt der Rahmenbedingungen.

Konzentriert auf die Möglichkeit, die psychoanalytische Beobachtung als Methode für die Beantwortung meiner Forschungsfrage einzusetzen, maß ich der Auseinandersetzung mit meiner Rolle als Beobachter und den damit verbundenen Lernerfahrungen nur geringe Bedeutung bei. Eine intensive Auseinandersetzung wäre aber wichtig für eine seriöse Beantwortung meiner ersten Forschungsfrage gewesen. Unterstützt wurde ich durch den Seminarleiter, der es mir mit seiner nicht-wertenden Haltung ermöglichte, meinen Platz in der Gruppe zu finden und dadurch persönlichkeitsveränderndes Lernen initiierte.

Die Besprechung des Protokolls in der Seminargruppe stellt für alle Beteiligten nicht nur für den Protagonisten - eine intensive Beschäftigung mit der Haltung und der Rollengestaltung dar. Da die vorgelesenen Protokollsequenzen quasi wie ein innerer Film bei den Seminarteilnehmern ablaufen und in jedem einzelnen individuelle Emotionen wecken, wird der Beobachter als wahrnehmendes und auf das Objekt seiner Beobachtung Einfluss ausübendes Subjekt verstanden. Die Erfahrung, mich selbst als ein auf die Beobachtung Einfluss ausübendes Subjekt zu erleben, ließ mich mein Forschungsinteresse im Rahmen der Diplomarbeit auf die **Bedingungen** für eigene Lernerfahrungen und damit auf Setting, Haltung und Rolle in der Beobachtung richten.

In den ersten zehn Monaten meiner Beobachtung wurde mir immer klarer, in welchem Gegensatz die Rollengestaltung des Neurophysiologischen Entwicklungsförderers als Experte für die Entwicklung eines Kindes zu der Rollengestaltung des Lernenden in der teilnehmende Beobachtung stand. Die Diskussionen und die „haltende“ Funktion der Seminargruppe half mir bei der Erarbeitung der spezifischen geforderten Haltung - i.e. sich der eigenen Fehlbarkeit und allwissenden Präkonzeption bewusst zu sein - und ermöglichte mir über diesen langen Zeitraum das Finden der eigenen Position, bei der es darum geht, den eigenen therapeutischen Ehrgeiz zurückzuhalten, um möglichst genau und neutral beobachten zu können.

Im folgendem werde ich am Beispiel eines Ausschnittes der 14. Beobachtung von Isa zu Hause zeigen, dass die Beziehung zwischen Isa und mir (in der Rolle des Beobachters) an Selbstverständlichkeit gewann. Isa wusste, dass ich kam, um sie

zu beobachten. Ich hatte eine Position gefunden, aus der ich Isa mit großem Interesse, und ohne jegliche Verpflichtung tätig zu werden, beobachten konnte.

Ausschnitt aus der zwölften Beobachtung der Familie A

Ort: Zu Hause

Uhrzeit: 10.00-11.00 Uhr

Erklärung vorab:

Es ist kurz vor Sommerferienbeginn. Die Mutter öffnet mir die Türe und nach einem kurzen Gespräch in der Wohnküche gehe ich in den ersten Stock zu den Kindern. Das Zimmer ist umgestaltet. Isa hat einen eigenen Schreibtisch in ihrem Zimmer bekommen und sie nutzt ihren neuen Platz um zu zeichnen und zu basteln. Ihrem kleinen Bruder erklärt sie die Regeln ihr Zimmer zu benutzen.

Protokoll Zeilen 25-110

„Die Kinder sind oben.“ sagt die Mutter zu mir. Ich stelle meine Tasche in den Vorraum und gehe über die verflieste Stiege in den ersten Stock. Ich kann beide Kinder hören und gehe in das Zimmer welches sich rechts von dem Stiegenaufgang befindet. Auch dieses Zimmer ist umgestaltet. Die Regale mit den Büchern und Spielzeug stehen nun gegenüber der Türe, das Bett steht an der hinteren Wand und vor dem Fenster steht ein kleiner weißer Schreibtisch mit roten Tischbeinen und einem roten Drehstuhl davor. Isa sitzt auf dem Drehstuhl und blickt sich nach mir um als ich das Zimmer betrete. Sie lächelt und erwidert meine Begrüßung. Sie sagt: „Schau ich habe einen Schreibtisch bekommen! Und ich male jetzt ein Bild ab, das hat der Papa gezeichnet,... mit Kohlenstiften!“ Sie hält einen Stift in die Höhe. „Das ist kein Bleistift, sondern ein Kohlestift,... ich habe drei davon, die hat mir der Papa geschenkt!“ sagt sie *stolz*. Sie *sieht erholt aus, ihre Gesichtsfarbe ist rosig*. Isa dreht sich wieder um und zeichnet weiter. Ben kommt in das Zimmer. Er schaut mich kurz an und sagt „Hallo“. Ich grüße zurück und setze mich auf das Bett seitlich von Isa. Isa kann mit ihren Füßen den Boden nicht berühren, sie hält beide Füße geschlossen um die Verstrebungen des Drehstuhls geklammert. Eine kleine rote Lampe leuchtet direkt

auf das Zeichenblatt das vor Isa liegt. Sie hat den Kopf weit hinuntergebeugt, ihre schulterlangen, blonden Haare verdecken ihr Gesicht, und sie paust die untere Zeichnung mit dem Kohlestift ab. Auf dem Schreibtisch liegen ihre Stift, Papier, Scheren und Uhu am oberen Rand geordnet. Immer wieder nimmt sie ihre Zeichnung hoch und hält sie die gegen die Lampe. Sie betrachtet ihr Kunstwerk eingehend. Auf dem Bild ist eine Berglandschaft mit verschiedenen hohen Bergen zu sehen. Danach legt Isa die Zeichnung auf die Fensterbank. Sie öffnet die oberste Schublade ihres Schreibtisches und holt daraus einen Stapel mit Zeitungspapier heraus. Sie nimmt eine Schere und beginnt Bilder mit Obststücken aus der Zeitung auszuschneiden. Ben stellt sich seitlich neben den Schreibtisch und sieht seiner Schwester zu. Isa unterbricht, blickt Ben an und fragt ob er eine Märchenkassette hören möchte. „Hinter dir sind die Märchen CDs, such dir eine aus, ... oder eine Kassette, die liegen auch da ... die können wir dann einschalten.“ Ben dreht sich um und beginnt eine CD nach der anderen aus dem an der Wand montierten CD-Ständer herauszuholen, anzusehen und wieder einzuordnen. Isa sieht ihm dabei zu, sie hat die Schere zur Seite gelegt, in der linken Hand hält sie noch das Zeitungspapier und sie ruft zu Ben „Hol nicht alle heraus, ich hab sie eingeordnet! Nimm die, das ist ein Märchen, die können wir uns anhören!“ Isa steht auf und gibt ihrem Bruder eine bestimmte CD in die Hand. Ben nimmt die CD aus der Hülle und legt sie in den CD-Spieler welcher gleich daneben steht. Eine sonore, männliche Erzählstimme ist zu hören, die das Märchen „Der gestiefelte Kater“ ankündigt. Ben hat sich auf den Boden gesetzt und hört zu. Isa streift ihn mit einem kurzen Blick, danach schneidet sie weiter. Die Bilder der Früchte legt sie auf einen kleinen Stapel links von sich. Sie arbeitet *konzentriert* und *gewissenhaft*. Isa stapelt Zeitungspapier auf einen Stoß vor sich. Als sie damit fertig ist nimmt sie den Stoß in beide Hände und richtet jedes Papier einzeln aus, sodass die einzelnen Blätter genau übereinander liegen. Die ganze Zeit läuft die Märchen-CD, welche in der Zwischenzeit bei dem dritten Märchen „Hans im Glück“ angekommen ist. Ben beginnt Bücher aus dem Bücherregal zu nehmen und eines nach dem anderen auf den Boden zu legen. Isa dreht sich zu um und ruft laut: „ Ben was machst du da? Lass meine Bücher in Ruhe!“ Ben macht *scheinbar unbeeindruckt* weiter. Isa steht auf und reißt Ben ein Buch aus der Hand!“ „So jetzt räum die Bücher wieder ein!“ sagt Isa ärgerlich. Ben rennt wortlos aus dem Zimmer. Isa sieht ihn hinterher und beginnt die Bücher wieder ins Regal zu räumen. Isa setzt sich wieder auf ihren Drehsessel und holt Stifte aus einer Box. Ben kommt kichernd wieder ins Zimmer. Isa blickt nicht auf, sie sagt in einem *genervten aber mütterlich liebevollem* Ton: „ Also Ben, mach jetzt keinen Blödsinn! Setz dich da aufs Bett und hör weiter CD! Und das nächste Mal wenn du ein Buch haben möchtest, fragst du mich!“ setzte sie in einem *belehrenden* Tonfall nach. Ben bleibt stehen und sieht mich an. Er lächelt und setzt sich auf das andere Bettende. Isa dreht kurz den Kopf zu ihrem Bruder, dann malt sie weiter. Ben

sitzt ruhig auf dem Bett. Die Mutter ruft von unten, dass sie Butterbrot gemacht hat und die Kinder runter kommen sollen. Ben springt sofort auf und läuft hinunter. Isa schreit: „Ich mal noch fertig, ich komm dann später!“ Sie greift zu ihren Buntstiften und malt an ihrem Berglandschaftsbild weiter.

Interpretation:

Diese Beobachtung ist endlich eine Beobachtung, in der es gelingt, Isa alleine bzw. mit ihrem Bruder - ohne Beisein der Eltern - zu beobachten. Ich finde eine gute Position Isa zu beobachten. Sie freut sich mich sehen und zeigt mir das mit ihrer freundlichen Begrüßung. Sie weiß mittlerweile genau, dass ich für sie komme²⁷. Ich habe den Eindruck, sie genießt es, mein Mittelpunkt in der Beobachtung zu sein. Hilfreich war für mich die strikte Einhaltung einer weiteren Dimension des Settings: Verlässlichkeit in organisatorischen Dingen zu beweisen, indem man pünktlich ist und vereinbarte Termine gewissenhaft einhält. Diese Dimension war - durch meine Rollenverschiebung von dem Therapeuten zu dem Beobachter - noch bedeutsamer als gewöhnlich geworden. Über den gesamten Beobachtungszeitraum musste ich (und auch die Mutter) nur einmal krankheitsbedingt einen Termin verschieben. Alle anderen Termine konnten von der Familie und von mir eingehalten werden.

Dadurch, dass die Familie sich darauf verlassen konnte, dass ich zu dem angekündigten Zeitpunkt komme, wird eine der Voraussetzung geschaffen, dass die Familienmitglieder mich in ihre intime Welt hereinlassen können, und ich das annehmen kann. Isa lässt mich in dieser Beobachtung in ihre Welt, sie lässt mich teilhaben an ihren neuen Zimmer, quasi ihrer neuen Welt. Klar und bestimmt gibt sie ihrem Bruder die Regeln, wie dieser sich in ihrem Zimmer zu verhalten habe, vor. Klar und bestimmt erlebe mittlerweile auch ich die Regeln für das Einnehmen der Beobachterrolle. Aufgrund meiner kontinuierlichen Anwesenheit und der sich entwickelten echten teilnehmenden-interessierten Haltung am Geschehen in der Familie wird eine weitere Voraussetzung dafür geschaffen, aufnahmebereit und

²⁷ Selbst bei der Beobachtung von sehr kleinen Kindern im Säuglingsalter bestätigten die meisten Beobachter den Eindruck, das Baby würde spüren, dass der Beobachter seinetwegen in die Familie kommt.

unkritisch zu beobachten – i.e. einen inneren Raum zu entwickeln in dem Noch-nicht-Gewusstes gedacht werden kann²⁸.

Im Laufe der Beobachtungen genoss ich es immer mehr, Isa ohne Handlungsdruck zu beobachten und sie so möglicherweise auf allen Ebene kennen und verstehen zu lernen. Dies überwog die Angst davor, etwas falsch zu machen, und den Schmerz darüber, das eigene Expertentum aufzugeben. Selbst wenn es mir in der Beobachtung mehrmals nicht gelungen war nur wahrzunehmen, bemerkte ich, dass nichts weiter passierte. Ich erlebte, dass dieses von Esther Bick geschaffene pädagogische Instrument mir jenseits klinischer Verantwortung die Möglichkeit gab, Zurückhaltung in Verbindung mit ernsthaftem Interesse zu entwickeln.

Anhand eines Ausschnitts aus der letzten Beobachtung - dem Abschied von Isa und ihrer Familie - möchte ich aufzeigen, dass (trotz meiner unklaren Rollenzuschreibung zu Beginn) meine regelmäßige Präsenz in der Familie und mein ehrliches Interesse auch von der Mutter als hilfreich erlebt wurden.

²⁸ Die Fähigkeit *negative Kapazität* zu entwickeln schafft die Dimension unbewusste Prozesse zu erkennen und sich mit Gegenübertragungsreaktionen auseinander zu setzen. Dieser Entwicklungsprozess findet in der Gegenwärtigkeit der Beobachtung, aber auch in der Reflexion der eigenen und der Protokolle der Gruppenkollegen statt. Ross Lazar (2000) spricht davon, dass die immense Freiheit in der Beobachtung nämlich „einfach nur da zu sein und wahrzunehmen“ auch eine „schreckliche Freiheit“ sei, da der Beobachter Gefühlen ausgeliefert ist, gegen die man sich sonst schützt. (siehe auch Kapitel 2.5.1.)

4.2.3 Der Abschied: Letzte Beobachtung der Familie A

Ausschnitt aus der sechzehnten Beobachtung der Familie A

Ort: Zu Hause

Uhrzeit: 15.00-16.00

Erklärung vorab.

Die Bewegungsförderung war nun nach 14 Monaten im positiven Einvernehmen aller abgeschlossen. Eine Nachbesprechung und Verabschiedung mit dem Therapeuten fand in der letzten Einheit statt. Ich vereinbarte mit der Mutter und mit Isa zu einem letzten Beobachtungstermin zu der Familie nach Hause zu kommen.

Protokollzeilen 25-112

Die Mutter öffnet mir lächelnd die Türe, begrüßt mich und schickt mich gleich in den ersten Stock zu den Kinderzimmern. „Isa spielt oben! Aber für später habe ich heute eine Jause gerichtet. Isa hat backen geholfen!“ sagt sie Ich bedanke mich und gehe in den ersten Stock. Isa sitzt auf dem Boden und hat rund um sich kleine Legosteine in einem Kreis gelegt. Sie sieht mich und sagt fröhlich „Hallo! Schau was ich mache!“ Ich grüße zurück und setze mich auf das Bett. Isa spielt weiter. Sie schiebt die Legosteine nach Farben geordnet vor sich in Reihen. Sie summt ein Kinderlied dabei. (...) Plötzlich springt Isa auf und läuft zu ihrem Schreibtisch. „Ich hab ein Bild für dich gemalt. Das bekommst du als Geschenk!“. Sie hält das Bild in die Höhe und schwenkt damit herum. Sie lächelt mich an und packt das Bild *langsam und sorgfältig* in eine Klarsichtfolie. Dabei erzählt sie mir, dass sie mit ihrer Mutter einen Kuchen gebacken hat. Isa nimmt aus einer kleinen Schachtel einen bunten Bindfaden und schneidet ein Stück von der Rolle ab. Sie rollt das Bild zusammen und versucht die Rolle mit dem Faden zu umwickeln. Es gelingt ihr nicht. Sie probiert es dreimal. Immer wieder springt die Rolle auf bevor sie es geschafft hat den Faden zu schließen. „Ich kann das nicht!“ sagt sie *ärgerlich* und hält mir die Rolle hin. „Halt du bitte!“ sagt sie, „aber nicht hineinschauen!“, fügt sie *beschwörend* hinzu. Ich halte die Bildrolle und Isa bindet *geschickt* den Faden rund herum. Ben kommt in das Zimmer und sagt dass die Jause fertig ist. Isa nimmt die Rolle an sich und läuft mit Ben ins Erdgeschoß. Ich folge beiden. Die Mutter hat einen Jausentisch mit Kaffee, Früchtetee und Ku-

chen gerichtet. Die Kinder sitzen schon bei Tisch und Isa weist mir einen Platz an der Stirnseite des Tisches zu. Die Mutter setzt sich dazu und stellt lachend fest „Es ist wirklich komisch, dass du heute zum letzten Mal da bist. Nach so langer Zeit, wir haben uns alle schon an dich gewöhnt!“. Ja, ja stimmt, irgendwie komisch!“, bestätige ich. Isa schneidet den Kuchen auf. Sie gibt mir ein großes Stück. Ich bedanke mich *herzlich* bei ihr und lobe den schönen Kuchen „Mit echter Schoko!“ sagt Isa stolz. Während die Mutter für alle Getränke einschenkt, erzählt sie wie froh sie ist, dass sich die schulische Situation nun entspannt hätte und sie statt Hausaufgaben machen nun auch zu anderen Aktivitäten mit ihrer Kindern kommt. Ich denke, obwohl wir die Turnübungen nicht so oft gemacht haben, wie wir hätten sollen, hat die Bewegungsförderung schon einiges gebracht!“ Danach erkundigt sie sich bei mir über mein Vorankommen bei der Diplomarbeit. Für mich ist das jetzt die Gelegenheit, mich bei der Mutter und auch bei Isa zu bedanken dass sie es mir ermöglichten bei ihnen zu beobachten. Ich hole aus dem Vorräum die von mir vorbereiteten Geschenke für diese letzte Beobachtung. Ich übergebe zuerst Isa ihr Packerl; es ist ein Zeichenblock, Buntstifte und eine Tafel Schokolade. Isa übernimmt strahlend das Packerl Sie setzt sich auf das Sofa und öffnet das Geschenkpapier langsam und bemüht es nicht zu zerreißen. Isa lacht mich an und bedankt sich während sie die Schokolade aufreißt und sich mit *vergnügten* Augen ein Stück in den Mund steckt. *Es sieht so aus, als würde sie sich sehr darüber freuen.* Der Mutter und Ben übergebe ich ebenfalls ein kleines Geschenk. Isa kommt zu mir und übergibt mir *feierlich* ihre Bilderrolle. „Aber erst zu Hause auspacken!“ fügt sie bei der Übergabe hinzu. *Ihre Augen blitzen spitzbübisch.* Ich bedanke mich und versichere Isa, dass ich es genauso machen werde. Isa lächelt mich an. Ich stehe auf und sage, dass ich nun gehen werde. „Die Zeit ist um!“ sagt die Mutter und wir gehen alle gemeinsam zu der Eingangstüre. Ich gebe Isa zuerst die Hand verabschiede mich und wünsch ihr viel Spaß weiterhin beim Basteln und Malen. „Wir sehen uns ja eh immer wieder!“ stellt die Mutter fest und meint damit die zufälligen Treffen im Ort, „Lass es uns wissen wann du mit deiner Arbeit fertig bist!“ Wir schütteln uns die Hände und ich gehe.

Interpretation:

Nach dieser vierzehnmonatigen Beobachtungszeit bin ich von sehr gemischten Gefühlen begleitet, als sich die Türe hinter mir schließt. Auf der einen Seite kann ich nicht leugnen, dass ich froh darüber bin, dass die Beobachtung zu Ende ist. Einerseits ist die Auseinandersetzung mit der eigenen Hilflosigkeit und Verwirrung und den eigenen Ängsten in der Beobachtung ein emotional sehr anstrengender

Prozess, den ich anfänglich eindeutig in seiner Intensität unterschätzt hatte. Auch das Einhalten der Beobachtungstermine, das Protokollieren der Beobachtung zu Hause und die Nachbesprechung in der Seminargruppe sind ein zeitintensives und aufwendiges Verfahren. Diese Zeitressourcen standen mir nun wieder für andere Dinge zur Verfügung. Andererseits habe ich im Laufe der Beobachtungszeit die Beobachtung selbst immer mehr genossen, und es als Privileg angesehen, „einfach nur da zu sein“ und mich auf die emotionale Atmosphäre in der Beobachtung einlassen zu können. Aber welche Bedingungen waren dafür förderlich?

Bedingt durch meine Regelverletzungen den Rahmenbedingungen gegenüber hatte ich es mir massiv erschwert bzw. anfangs nahezu unmöglich gemacht die Rolle des Beobachters einzunehmen. Zwei Faktoren erwiesen sich als hilfreich, mich auf die Gegenwärtigkeit der zu beobachtenden Situation und damit auf eine neutrale und wertschätzende Haltung in der Beobachtung, einzulassen.

Erstens: Im Verlauf des Seminars machte ich die Erfahrung, dass der Seminarleiter und die Gruppe fähig waren, meine Gefühle in behutsamer Weise aufzunehmen und sie in „verdauter Weise“ wieder in die Gruppe einzubringen. So wuchs in mir das Vertrauen in die Stabilität des Containments der Gruppe. Dadurch konnte ich mich der Herausforderung stellen, mir meiner Rollenkonfusion bewusst zu werden, zu reflektieren und „...nicht dem Drang zu erliegen, in belastenden Momenten abwehrend ‚Augen und Verstand zu schließen‘ wie es Miller (2001, 67) formulierte.“(Steinhardt, Reiter, 2009, 143)

Die Möglichkeit, den schützenden Rahmen der Seminargruppe zu nutzen, um bei dem oft schmerzlichen eigenen Lernprozess Unterstützung zu erfahren, ist eine der wichtigsten Dimensionen des Settings in der psychoanalytischen Beobachtung. Diese Dimension hat es mir ermöglicht, bedeutsame Erfahrungen in mir aufzunehmen und sie zur Einsicht werden zu lassen. In diesem Sinn vollzieht sich Lernen aus Erfahrung, wie es Bion (1962) beschreibt

Zweitens: Ich brachte durch meine Vorgehensweise (Rollenwechsel vom Bewegungsförderer zum Beobachter) Unsicherheit in die mit meiner Rolle verbundenen Aufgaben. Ich erlebte die Mutter trotz dieser Situation als äußerst feinfühlig mir und meinen (wechselnden) Aufgabe gegenüber. In dieser 14-monatigen Beobach-

tungszeit traf ich sie, wie zu erwarten, doch einige Male in unserer beider Wohn-
gemeinde. Wir grüßten einander freundlich, blieben beim ausgesprochen Du-Wort
und wechselten wenige Worte. Es kam in der gesamten Zeit nie zu einer Situation,
in der ich den Eindruck hatte, die Mutter würde versuchen mich in den Verlauf der
Förderung miteinzubeziehen. Das mag auch zu einem großen Teil daran gelegen
haben, dass die Familie sich in ihrem dezidierten Anliegen, die schulischen Leis-
tungen von Isa zu verbessern, durch die Therapeutin sehr gut unterstützt emp-
fand.

Auch gab es erst bei dieser letzten Beobachtung wieder ein Angebot der gemein-
samen Jause durch die Mutter. Meine anfänglichen Befürchtungen, die Beobach-
tungen könnten sich zu einem „Kaffeetratsch“ entwickeln, wurden nicht erfüllt. Un-
ter diesem Aspekt wurde meine Grenzziehung - das heißt; das erste Angebot der
Mutter etwas zu trinken, abzulehnen - umso stimmiger.

So nahm ich die Einladung zur gemeinsamen Jause bei meiner letzten Beobach-
tung gerne und ohne Bedenken an. Ich freute mich über dieses feierliche Zelebrie-
ren unseres Abschiedes. Auch in dem Ritual ein kleines Abschiedsgeschenk für
Isa und ihre Familie vorzubereiten und mitzubringen sah ich die Möglichkeit den
Abschied „weich“ zu gestalten. Mir war bewusst, dass ich viel Energie aufgebracht
hatte mich in den letzten Monaten auf Isa und ihre Familie und auf meine Rolle als
Beobachter einzulassen. So musste ich auch viel Energie aufwenden, um mich
wieder abzulösen. Da jeder Abschied auch bedeutet, mit einem schmerzlichen
Verlusterlebnis konfrontiert zu werden, war es sehr hilfreich, sich schon in der
Seminargruppe mit der Gestaltung der letzten Beobachtung auseinander zu set-
zen.

Karlheinz Geißler, ein deutscher Wirtschaftspädagoge schrieb:

„Das Umsetzen des Bedürfnisses Dank auszudrücken, gehört zur gefühlsregulierenden so-
zialen Architektur von Schlusssituationen. Der Dank ist (...) eine Form, um Bindung
sichtbar zu machen und sie gleichzeitig zu lösen. Im Dank zahlt man einen Teil dessen ab,
was man glaubt ‘schuldig‘ zu sein. Der Dank befreit.“ (Geißler 2005, 60)

Es hatte für mich große Bedeutung Isa und ihrer Familie meinen Dank auszuspre-
chen, für die Möglichkeit der Beobachtung mit den damit verbundenen Erfahrun-

gen. Das besonders am Anfang meiner Beobachtung sehr belastende Gefühl, der Familie etwas „schuldig“ zu sein, (für die Beobachtungsmöglichkeit) war durch meinen Rollenwechsel (vom Experten zum Lernenden) sicher verstärkt. Die Frage, was bewegt eine Mutter dazu, einer Beobachtung zuzustimmen war immer mit der Frage verbunden, „was denn die Familie davon habe“, beobachtet zu werden. Das heißt auch, darüber nachzudenken, was ich als Beobachter dazu beitragen kann, dass sich meine „Schuld“ verkleinert

„Nichts!“ Die Antwort so simpel, dass es schwer war, dies zu akzeptieren. „Einfach nur da zu sein“, konstant wohlwollendes Interesse zu zeigen und keine Ratschläge zu erteilen schafft die Basis für die Eltern, die „haltende“ Funktion des Beobachters selbst zu erleben. Die Mutter sagte mir mit der kleinen „Abschiedsjause“ in ihrer Form „Danke!“, Isa mit ihrem selbstgemalten Bild für mich. Für mich als Beobachter bedeutete die Erfahrung, selbst „Container“ zu sein, nicht nur die positive Erfahrung, stützend erlebt zu werden. Sie wirkte auch gleichsam als „Verstärker“ bei meinem Anspruch möglichst vorurteilsfrei das Geschehen in mich aufzunehmen.

In dieser - in vielen Dimensionen von dem üblichen Setting abweichenden - Beobachtung war die Erfahrung des Container-Contained in der Seminargruppe – i.e. des Transformationsprozesses von „Unverdaulichem“ zu „Verdaulichem“ - die Basis meines persönlichkeitsverändernden Erfahrungslernens.

4.3 Vorstellung Familie B und meine individuellen Beobachtungsbedingungen.

Familie B lebt in einem großen Haus in einer kleinen Gemeinde auf dem Land. Die Familie besteht aus den Eltern und drei Kindern. Beide Eltern sind zu Beginn der Beobachtungszeit 35 Jahre alt. Der Vater arbeitet als Lehrer, die Mutter ist dabei, eine Ausbildung als Heilmasseurin abzuschließen.

Max²⁹, mein Beobachtungskind, ist zu Beginn der Beobachtung sechs Jahre alt. Der Bub ist der Zweitgeborene, sein großer Bruder ist acht Jahre alt, sein kleinerer Bruder ist knapp fünf Jahre alt. Dieser besucht noch den Kindergarten. Max ist ein großes, schlankes Kind mit kurzen brünetten Haaren und großen blauen Augen. Manchmal trägt er eine Brille. Durch seine leicht abstehenden Ohren und seine Sommersprossen erinnert er mich optisch ein wenig an Michel aus Lönneberga, die von Astrid Lindgren so wunderbar gezeichnete Kinderbuchfigur. Vom Naturell her kann man sich Max aber als eine Art Gegenteil dieses wilden Kinderbuchprotagonisten vorstellen. Er ist meist ruhig, manchmal eher weinerlich, wenn er sich bei seiner Mutter über eine ihm widerfahrene „Ungerechtigkeit“ beschwert. Er spielt gerne mit seinen beiden Brüdern und sie auch mit ihm. Doch ist immer wieder zu erleben, dass diese ihn „austricksen“. Selbst der kleinere Bruder scheint Max immer wieder Spielzeuge, die er selbst haben möchte, mit irgendeinem „billigen Schmäh“ abluchsen zu können.

Da die Kindergärtnerin der Mutter empfohlen hatte, Max noch nicht in die Schule, sondern in die Vorschule zu geben, kontaktierte die Mutter mich telefonisch als Therapeutin im Februar 2009, um Max „in diesem Jahr der Vorschulzeit bestmöglich zu unterstützen, damit es danach wirklich keine Probleme mehr mit dem Schuleintritt gibt.“ (Aussage der Mutter bei dem ersten Gespräch mit mir; Protokollauschnitt der ersten Begegnung unter Punkt 4.4.1).

²⁹ Damit der Datenschutz gewahrt wird, werden die Namen verändert. Mein Beobachtungskind nenne ich Max.

Als Grund für diese Empfehlung nannte die Kindergärtnerin soziale Anpassungsprobleme. Sie meinte, Max würde einerseits durch sein dominantes Verhalten anderen Kindern gegenüber auffallen, andererseits würde Max sich zurückziehen und keinen an sich heranlassen. Motorische Ungeschicklichkeit und Merkschwächen wurde von der Kindergärtnerin ebenfalls als Grund für die Vorschule genannt.

Nach einer telefonischen Terminvereinbarung lernte ich - in Ausübung meiner Profession als Neurophysiologischer Entwicklungsförderer - die Mutter in den Räumen meiner Praxis kennen.

Zu diesem Zeitpunkt war ich auf der Suche nach einem zweiten Beobachtungschild zur Beantwortung meiner ursprünglichen Diplomarbeitsfrage. So nutzte ich schon bei unserem ersten persönlichen Kontakt die Gelegenheit, der Mutter mein Anliegen - nämlich von der Rolle des Entwicklungsförderers in die Rolle des Beobachters zu wechseln - zu unterbreiten. Da mein erstes Beobachtungschild ein Mädchen im fast gleichen Alter mit ähnlich gelagerten Vorstellungsgründen war, erschien mir Max persönlich als „ideal“, um mein zweites Beobachtungschild zu werden. Ich erklärte der Mutter ausführlich mein Anliegen: Unter der Voraussetzung, dass Max die Neurophysiologische Förderung bei einer Therapeutin in Wien in Anspruch nehmen würde, ergäbe sich für mich die Möglichkeit, im Rahmen einer Beobachtung in die Familie und in die Bewegungsförderung zu kommen. Ich erzählte der Mutter von meiner Diplomarbeit und meiner Forschungsfrage und informierte sie über die Veränderungen, die der Rollenwechsel mit sich brachte.

Nach einem weiteren Gespräch mit dem Vater, in dessen Verlauf ein persönliches Kennenlernen von Max stattfand, gaben mir die Eltern im März 2009 die Erlaubnis, Max über den Zeitraum der Bewegungsförderung zu Hause und in der in Wien stattfindenden Fördereinheit zu beobachten.

4.4 Ausschnitte aus den Beobachtungsprotokollen (zu Familie B)

Vorbemerkung:

Die Auswahl der Ausschnitte der Beobachtungsprotokolle erfolgt unter dem Fokus meines eigenen Erlebens und meiner persönlichen Lernschritte.

Die erste Beobachtung in der Familie B fand ein halbes Jahr nach der ersten Beobachtung in der Familie A statt. Auch in dieser Beobachtung wich eine der fünf (bei Familie A genannten) Dimensionen von den üblichen Rahmenbedingungen in der psychoanalytischen Beobachtung ab: Die **Mutter kontaktierte mich mit einem dezidierten Anliegen in meiner Profession als Neurophysiologischen Entwicklungsförderer** und nicht ich sie als meine Beobachtungsfamilie.

Zur Beantwortung meiner ersten Forschungsfrage wurde es aus methodischer Sicht als wichtig angesehen, zwei Kinder aus zwei verschiedenen Familien zu beobachten, welche sich über den Zeitraum der Beobachtung in Bewegungsförderung befanden.

Anhand der Analyse der Protokolle der Familie B möchte ich nochmals verdeutlichen, welche Parallelen in den Folgen meiner Abweichungen sich in beiden Familien durch meinen Rollenwechsel vom Experten zum Lernenden in der Beobachtung zeigten. Da der Beginn der Beobachtungen bei Familie B ein halbes Jahr später als bei Familie A war, überlappen sich viele Überlegungen und persönliche Lernprozesse zu dem Thema der Haltung und der Rollengestaltung in der Beobachtung. (Die Trennung in Familie A und Familie B erfolgt unter dem Gesichtspunkt der besseren Lesbarkeit.) Angeführt werden wieder die Kontaktaufnahme und die erste Beobachtung, der Verlauf der Beobachtung mit dem Schwerpunkt auf den Rollenirritationen, bedingt durch meinen Wechsel von der Expertenrolle in die Rolle des lernenden Beobachters. Am Beispiel von zwei Ausschnitten aus Beobachtungsprotokollen werde ich aufzeigen, wie schwer es sein kann, auch ohne Rollenkonfusion die emotionalen Erfahrungen in der Beobachtung aufzunehmen und aushalten zu lernen, anstatt darauf zu reagieren.

4.4.1 Der Beginn: Familie B

Ausschnitt aus dem Protokoll der Kontaktaufnahme

Ort: Praxisräume von M.P.

Zeit: 10.00-11.00

Erklärung vorab:

Nach telefonischer Terminvereinbarung kommt die Mutter von Max alleine in die Räume meiner Neurophysiologischen Praxis.

Protokollzeilen: 4 - 91

Pünktlich zu dem vereinbarten Termin kommt die Mutter in meine Praxis. Auf meine Frage, ob sie gut hergefunden hätte, antwortete sie, dass sie sich ein wenig verfahren hätte, aber doch genügend Zeitspielraum war, ... „so hab ich es doch noch pünktlich geschafft!“ sagt sie und lässt sich mit Schwung auf dem Sofa nieder. *Sie wirkt eine wenig außer Atem und gestresst.* Ich biete ihr Wasser zu trinken an. Die Mutter lehnt dankend ab. Ich ersuche die Mutter mir zu erzählen, warum sie meint, dass ihr Sohn Unterstützung brauche. Sie beginnt damit, dass die Kindergärtnerin ihr geraten hätte, ihr Kind in die Vorschule zu geben und noch ein Jahr mit dem eigentlichen Schulbeginn zu warten, obwohl der Bub dann schon über 6 Jahre ist. Laut Kindergärtnerin sei Max unkonzentriert und zeigte sehr schwieriges Verhalten in der Gruppe. Er würde sich oft sehr zurückziehen und könnte sich nicht gut an Gruppenaktivitäten beteiligen, da er dann ein sehr dominantes Verhalten den anderen gegenüber an den Tag lege. Max malt und hantiert abwechselnd mit der rechten und mit der linken Hand. Die Kindergärtnerin konnte noch nicht feststellen, ob er nun Rechts- oder Linkshänder sei. „Ich vermute, dass Max beidhändig ist:“, ergänzt die Mutter, „und mit den Farben hat er auch so seine Probleme. Ich habe die Farben schon so oft mit ihm geübt, aber Max kann sie sich nicht merken!“ fügt sie in einem *nachdrücklichen* Tonfall hinzu.

Ich frage sie, ob sie den Vorschlag der Kindergärtnerin begrüßen würde, das Kind in die Vorschule zu geben. Sie antwortet, dass es für sie anfangs schon sehr schwierig gewesen wäre einzusehen, dass ihr Bub erst mit 7 Jahren in die Schule kommen würde. Doch auch ihr Erstgeborener hat in der Schule Schwierigkeiten, die sind erst später aufgetreten, deshalb ist sie jetzt mit ihm im Lernzentrum. „Ich habe mich jetzt eigentlich damit abge-

funden, dass der Bub erst später in die Schule kommt, aber ich will ihn in diesem Jahr der Vorschulzeit bestmöglich unterstützen, damit es danach wirklich keine Probleme mehr mit dem Schuleintritt gibt!“ Die Mutter erklärt auch, dass sie es als sehr positiv ansehen würde, dass ihr Sohn noch die Möglichkeit hat mehr zu spielen und in seinem sozialen Verhalten nachzureifen. Das sieht sie wie die Kindergärtnerin: Max sei in seinem Sozialverhalten noch nicht schulreif.

Ich bitte die Mutter, mir über ihre Schwangerschaft mit Max zu erzählen. Die Mutter erzählt, dass der Abstand zu ihrem Erstgeborenen sehr kurz war - nur 1,5 Jahre liegen zwischen den Kindern – und dass sie eigentlich die ganze Zeit der Schwangerschaft gearbeitet hatte. Körperlich gesehen wäre die Schwangerschaft problemlos verlaufen, doch psychisch wäre diese Zeit sehr schwierig für sie gewesen. Sie erzählt weiter, dass die Schwangerschaft körperlich gut verlaufen ist. In den ersten Monaten war ihr übel, aber das sei nicht so schlimm gewesen, die Übelkeit hätte sie bei allen drei Kindern gehabt. Die Geburt ist gut verlaufen, es wurden keinerlei Hilfsmittel benutzt „Ein paar Presswehen und er war „heraus“, sagt sie. Max ist ein paar Tage nach dem errechneten Termin auf die Welt gekommen. (...)

Ihre Eltern haben einen Familienbetrieb, in dem sie immer gearbeitet hat. Ihr Mann arbeitete damals ebenfalls in dem Familienbetrieb, „Aber weder mein Vater noch mein Mann hätten verstanden, wie schwierig diese Zeit für mich war!“ fügt sie hinzu. Während dieser Zeit hätte sie sich noch Unterstützung von ihrem Mann erhofft. Sie haben viel gestritten, da sie ihm begreiflich machen wollte, dass sie seine Unterstützung braucht und dass er auch Verantwortung zeigen müsse. Aber das sei ihr nicht gelungen und jetzt beim dritten Kind hat sie sich damit abgefunden, dass er (ihr Mann) ihr „viertes Kind“ sei. Nun gehe es besser in der Ehe. „Aber damals, haben sie wirklich viel gestritten und es war eine sehr schlimme Zeit für mich.

Während die Mutter erzählt, merke ich, dass Max mein „ideales“ zweites Beobachtungschild wäre. Er ist ein Bub und die Mutter kommt mit einem ähnlichen Vorstellungsgrund wie Familie A. Ich entschließe mich die Mutter anzusprechen. Ich erzähle ihr von meinem Studium, meiner Diplomarbeit und von der Methode der Beobachtung und von der Beobachtung in Familie A. Ich sage ihr, dass ich zu diesem Zweck auf der Suche nach einem weiteren Kind bin, welches ich zu Hause und in den Fördereinheiten beobachten kann. Es würde sich um einstündige Beobachtungen zu Hause und dann bei den Therapiesitzungen über den Zeitraum der Therapie handeln. Falls sie sich dazu entschließen könnte mir die Möglichkeit für die Beobachtung zu geben, würde ein anderer Entwick-

lungsförderer die Bewegungsförderung ihres Sohnes übernehmen. So könnte ich als Beobachter in die Familie kommen.

Die Mutter hört mir aufmerksam zu und erkundigt sich über den anderen Entwicklungsförderer. Ich erzähle über die Therapeutin und bekräftige nochmals, dass ich dann mit der Förderung ihres Sohnes nichts mehr zu tun hätte, um so Gelegenheit zu haben in die Familie beobachten zu kommen. Auf Nachfrage der Mutter erkläre ich ihr, dass alles was in der Diplomarbeit über ihre Familie vorkommt, anonymisiert wird. Die Mutter meint, dass sie für „diese Sachen“ immer sehr aufgeschlossen wäre und dass sie es schon sehr interessant finden würde, aber dass sie natürlich erst mit ihrem Mann Rücksprache halten müsse. Sie meint, dass es für ihren Mann, der „neuen Dingen gegenüber nicht so aufgeschlossen ist wie sie“, schwierig sein könnte, wenn „das Ganze“ in einer Diplomarbeit geschrieben wird. „Sie kommen ja dann zu mir nach Hause und sehen den ganzen Saustall, den ich habe, und dann schreiben sie darüber, also mir ist das egal, aber ich glaube, für meinen Mann könnte das ein Problem werden.“ fügt die Mutter lachend hinzu.

Wir vereinbaren, dass ich mich in drei Tagen bei ihr telefonisch melde und sie mir dann sagt, wie sie sich entschieden habe. Ich biete ihr an, wenn ihr Mann das möchte, zu ihr nach Hause zu kommen, damit er mich kennen lernen und persönlich mit mir sprechen kann. Ich versichere nochmals, dass ich jederzeit für offene Fragen im Zusammenhang mit der Beobachtung zur Verfügung stehen würde. Wir verabschieden uns.

Interpretation:

Zu diesem Zeitpunkt (März 2009) war ich - wie schon gesagt - auf der Suche nach einer zweiten Beobachtungsfamilie. Mein Schwerpunkt lag nach wie vor auf der Beantwortung meiner (ursprünglichen) Forschungsfrage und nicht auf meinem persönlichen Lernen. Deshalb entschloss ich mich, während des Erstgesprächs mit der Mutter, mein Anliegen - nämlich als Beobachter in die Familie zu kommen - an sie zu richten. Den Zeitpunkt zu setzen war für mich in dieser Situation schwierig, da ich im Laufe des Gesprächs zu klären versuchte, ob eine Neurophysiologische Förderung für dieses Kind überhaupt Sinn machte. Ich musste fachspezifische Fragen als Bewegungsförderer stellen, Fragen nach Schwangerschaft und Geburt. (Diese Informationen sind für die Beurteilung der Neurophysiologischen „Reife“ des Kindes in der Bewegungsförderung nach INPP sehr gehaltvoll.) Be-

dingt durch die Informationen der Mutter hatte ich schon ein Bild von den (aus neurophysiologischer Sicht) möglichen Ursachen der Schwierigkeiten von Max und, damit verbunden, auf die Ansätze der Förderung. Die vielen fachspezifischen Informationen fokussierten meinen Blick als Bewegungsförderer, sie verstellten aber dadurch meinen Blick (in der Rolle des Beobachters) auf die innere Welt des Kindes.

Ich konfrontierte nicht nur mich, sondern auch die Seminargruppe mit dieser Fülle von (für die Beobachtung selbst völlig überflüssigen) Vorinformationen.

In den meisten Beobachtungen meiner Kollegen kam vor, dass die Mutter bzw. die Eltern im Laufe des Beobachtungszeitraumes viel über Schwangerschaft oder Geburt erzählten. (Dies soll freiwillig passieren, ohne jegliche Initiative seitens des Beobachters) Vermutlich hat ein Beobachter, der eine Schwangerschaft oder Geburt erlebt hat, intensivere eigene Gefühle diesbezüglich, als ein Beobachter der kinderlos ist. Die Erfahrungen der Rollenbilder mit den dazugehörigen Gefühlen, die jeder in sich trägt, werden in die Gegenwart der Übertragungs-Situation geholt und erschweren das Einnehmen der in der Beobachtung geforderten neutralen Haltung. Sich dessen bewusst zu werden, und darüber nachzudenken gehört zu den angestrebten Prozessen in der Beobachtung.

In der eigenen beruflichen Profession zu beobachten und mit den Erwartungen der Eltern an die Unterstützung konfrontiert zu werden, machen das Einnehmen einer neutralen beobachtenden Haltung (über einen sehr langen Zeitraum) nahezu unmöglich, da man selbst von einem bestimmten beruflich geschulten Blickwinkel das Kind beobachtet.

Jeder Beruf bringt seinen ganz speziellen Blickwinkel mit sich. Eine Kindergärtnerin die sich zum Beispiel im Rahmen ihrer fünfjährigen Ausbildung intensiv mit der Vermittlung von Förderangeboten beschäftigt hat, wird im Fall einer psychoanalytischen Beobachtung in einem Kindergarten sicher einen „berufsspezifischen Blick“ auf ihr Beobachtungschild richten. Es wird für sie wahrscheinlich schwerer als für einen berufsfremden Kollegen, eine neutrale nicht wertende Haltung einzunehmen und die Aufmerksamkeit auf das innere Erleben des Kindes zu richten.

Bei meinen Beobachtungen passierte es immer wieder, dass ich meine Aufmerksamkeit auf äußerliche, körperliche Fähigkeiten meines Beobachtungskindes richtete. Durch meine langjährigen Ausbildungen im tanzpädagogischen und tanztherapeutischen Bereich war und bin ich geschult darin, Körperhaltungen und kleinste Veränderungen derselben sofort wahrzunehmen. Durch meinen Beruf bin ich es gewöhnt, in spielerischen Situationen mit Kindern genau darauf zu achten, welche Hand sie benutzen, mit welchem Bein sie zuerst auftreten oder welches das bevorzugte Ohr oder Auge ist.

Beim Vorlesen meines Beobachtungsprotokolls der ersten Beobachtung von Max fiel den anderen Seminarteilnehmern auf, dass mein Protokoll detaillierte Passagen über die von Max eingenommenen Körperhaltungen enthielt, wie ich es in den folgenden zwei Ausschnitten exemplarisch anführe.

Ausschnitt aus der ersten Beobachtung Familie B

Ort: Therapeutische Praxis

Zeit: 15.00-16.30

Erklärung vorweg:

Max ist mit seinen Brüdern und seinen Eltern in die Praxis der Therapeutin gekommen. Während die Eltern mit der Therapeutin sprechen, spielt Max mit kleinen Flugzeugen und Autos in der Mitte des Raumes.

Protokollzeilen: 146 -160

Während die Mutter spricht, kann ich Max beobachten, wie er verschiedene kleine Spielzeuge - zwei Autos, ein Flugzeug - in Bauchlage vor sich her schiebt. Er robbt im Kreis, in dem er sich, beginnend mit der rechten Hand, nach vorne zieht. Seine Finger sind dabei eingerollt, die Hand bildet fast eine kleine Faust. Die linke Armseite liegt gebeugt und fast ein wenig regungslos neben dem Kopf. Mit der Zugbewegung des rechten Armes beugt er sein rechtes Bein. Die Füße sind dabei derart locker, dass sie seine Vorwärtsbewegung nicht mit Schieben unterstützen. Während er sich mühsam mit der zur Faust geballten

Hand nach vorne zu ziehen versucht, hebt sich sein Becken ungefähr zehn Zentimeter vom Boden ab. Er dreht den Kopf nach der Beugebewegung des gestreckten Armes langsam auf die linke Seite und blickt auf den linken leicht gestreckten Arm. Sein Kopf ist zirka zwanzig Zentimeter vom Boden entfernt. Sein linkes Bein hat sich während der Kopfdrehung kaum gebeugt. Max hat angespannte Gesichtszüge und seine Wangen scheinen noch blasser als zu Beginn. *Obwohl sein Blick angestrengt nach vorne gerichtet ist, scheint ihm diese Fortbewegung Spaß zu machen.* Max macht weiter, bis er einen ganzen Kreis vollführt hat. Mit dieser Art der Fortbewegung gelingt es ihm, die drei kleinen Spielzeuge, ohne sie mit den Händen zu berühren, unter seinen Bauch zu ziehen und durch den Raum zu schieben.

Interpretation:

Die Bündelung meiner Aufmerksamkeit und die detailreiche Schilderung der Fortbewegung von Max hatten zur Folge, dass es mir an mancher anderen Stelle der Beobachtung nicht gelang mich an das Geschehen genau zu erinnern und zu Papier zu bringen. Bedingt durch die (neurophysiologisch relevanten) **Vorinformationen**, die ich über Max im Erstgespräch mit der Mutter erhalten hatte, hatte ich schon eine Idee von den - aus neurophysiologischer Sicht - möglichen Ursachen der Schwierigkeiten von Max und, damit verbunden, auf die Ansätze der Förderung. Ohne dass es mir in dieser Situation bewusst war, benutzte ich diese Sequenz in der Beobachtung, um meine neurophysiologische „Diagnostik“ von Max zu vervollständigen. An einer weiteren Sequenz dieser Beobachtung werde ich meine Schwierigkeiten, meine Rolle als Experten aufzugeben, nochmals verdeutlichen.

Erklärung vorweg:

Gegen Ende der Fördereinheit vergibt die Therapeutin die „Hausübung“ für Max. Es ist eine Bewegungsübung welche Max zu Hause mit seiner Mutter oder seinem Vater täglich üben soll. Die Therapeutin hat die Bewegungsübung besprochen und vorgezeigt, Max soll sie nun wiederholen.

Max bringt sich in die Ausgangsposition seiner Turnübung. Er legt sich in Rückenlage, die Therapeutin nimmt eine Nackenrolle, welche sich in Griffweite befindet und schiebt sie Max unter die Schulterblätter. Max überkreuzt die Arme, beginnend mit dem linken Arm vor seinem Brustkorb, seine Hände umgreifen seine Schultern, sein Kinn liegt auf der Brust auf, die Beine sind gleichfalls überkreuzt (rechts über links) und gebeugt herangezogen. Die Knie sind geöffnet. *Max hat Schwierigkeiten in dieser Position zu bleiben.* Nach Aufforderung der Therapeutin schließt Max die Augen. Seine Augenlider zittern. Die Therapeutin beginnt die Übung mit dem „Touch count“, das bedeutet eine leichte Berührung mit dem Zeigefinger an verschiedenen Punkten des Körpers, fünf verschiedenen Berührungspunkte. Die Berührung sollte mit Druck, doch nicht zu fest erfolgen.

Interpretation:

Bei dieser Beobachtung richte ich den Blick als Entwicklungsförderer auf mein Beobachtungschild. Ich bin durch die Vorinformationen so neugierig auf das Bewegungsverhalten von Max geworden, dass ich mich auf meine persönliche „Diagnostik“ fokussiere und mich nicht auf das Erleben der Welt von Max einlassen kann. Die anderen Seminarteilnehmer melden mir bei der Besprechung dieses Beobachtungsprotokolls zurück, „dass es unklar ist, was ich denn mit meiner Beobachtung herausfinden möchte.“ Ich kann in der Reflexion meines Protokolls nur bestätigen, dass mir das im Moment der Beobachtung selbst nicht klar war. Wie bei meinem Beobachtungschild Isa zu Beginn der Beobachtung verhindert wieder die **Art der Kontaktaufnahme** eine neutrale teilnehmend-interessierte Haltung. Für das Einnehmen der Beobachterrolle wäre es - wie bei Isa auch - hilfreich gewesen, die Therapeutin hätte die Vorgespräche über die Förderung mit den Eltern geführt: Doch auch die Tatsache, dass ich in meinem Berufsfeld beobachte, aktiviert mein berufsspezifisches professionelles Interesse und verhindert so die nötige Distanz, die gefordert ist, um genau und differenziert als Lernende zu beobachten.

Durch die Unterstützung des Seminarleiters und der anderen Seminarteilnehmer konnte ich mir dessen bewusst werden und mich so der wichtigsten und zugleich schwierigsten Aufgabe für den Beobachter stellen: eine Haltung zu entwickeln die

es mir ermöglicht, Empfänger zu sein und alles in mich aufzunehmen ohne verändernd in die Beobachtungssituation einzugreifen. Diese psychoanalytische Haltung wäre für die seriöse Beantwortung meiner ursprünglichen Diplomarbeitsfrage eine Voraussetzung gewesen. Da ich diese aber, unter der Voraussetzung der Beobachtung im eigenen beruflichen Feld nicht erfüllen konnte, entschloss ich mich, mein Forschungsinteresse auf meine persönlichen Lernerfahrungen und die Bedingungen derselben in der Beobachtung zu legen. Nach intensiver theoretischer Auseinandersetzung beschloss ich - unterstützt durch die Seminarleitung - das Thema meiner Diplomarbeit zu ändern und mein eigenes Lernen in den Mittelpunkt zu stellen.

Für mich stellte sich im Laufe der Beobachtungen heraus, dass genau dieses Zurückstellen meiner ursprünglichen Forschungsfrage mir paradoxerweise die Beantwortung dieser Frage ermöglicht hätte. Durch die „Entlastung“, nichts mehr herausfinden zu müssen, erlebte ich erstmals die Freiheit „einfach nur da zu sein“ und nichts anderes zu wollen als Max zu beobachten und nach Möglichkeit meine Einfühlung zu schulen. Die Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeit empathisch zu empfinden wurde für mich zu einem persönlichkeitsverändernden Erfahrungslernen.

4.4.2 Der Verlauf der Beobachtungen

In der Beobachtung von Familie B und Max zu Hause spielten die Katzen der Familie immer eine wichtige Rolle. Schon in meiner ersten Beobachtung von Max zu Hause fragt mich Max, ob ich kommen würde, um die (wenige Tage zuvor geborenen) Kätzchen anzusehen. Ich verneinte und erklärte Max ich würde kommen um ihn zu beobachten. Von diesem Moment an hatte ich den Eindruck, Max teilte sich mir über sein Agieren mit den Katzen mit. Im Folgenden werde ich an Hand von zwei Ausschnitten aus Beobachtungen von Max aufzeigen mit welchen schwierigen Beobachtungssituationen der Beobachter manchmal konfrontiert wird und wie schwer es sein kann, die emotionalen Erfahrungen in der Beobachtung aufzunehmen und auszuhalten. Aufzeigen möchte ich im Besonderen im zweiten

Ausschnitt die Grenzen eines nicht reaktiven und eingreifenden Verhaltens seitens des Beobachters.

Ausschnitt aus der sechsten Beobachtung Familie B

Ort: zu Hause

Zeit: 15.50- 16.50

Erklärung vorab:

Zum verabredeten Beobachtungszeitpunkt warte ich auf die Familie vor dem Eingangstor des Einfamilienhauses, Die Mutter kommt etwas verspätet mit ihren drei Söhnen vom Einkaufen. Sie entschuldigt ihre Verspätung damit, dass heute „einer dieser Tage ist an dem alles irgendwie daneben geht.“ Sie stellt die Einkaufstaschen ab und beauftragt die Kinder die Katzenbabys zu füttern.

Protokollzeilen: 33 - 123

Die Mutter, die bepackt mit 3 Tragetaschen in den Hof kommt, stellt diese auf dem Tischtennistisch ab und sagt zu den Buben, welche hinter ihr in den Innenhof des Hauses stürmen: „Gebt den Babykatzen und der Mutterkatze etwas zu essen!“ Vier kleine Katzen stehen dicht an die Mutterkatze gedrängt vor der Türe der noch nicht fertig ausgebauten Wohnküche. Max bückt sich und schiebt und scheucht mit beiden Händen die kleinen Kätzchen in die Wohnküche. Er begleitet sein Tun mit scharfen „Sch-sch-sch“- Lauten. Schnell schließt er hinter den Kätzchen die Türe. Danach holt er vom Fensterbrett Katzenfutter und gibt der Mutterkatze Futter in eine Schüssel. Nachdem er die Mutterkatze gefüttert hat, öffnet er die Türe und lässt die laut miauenden Kätzchen zur Futterschüssel. Er hockt sich hin und betrachtet die kleinen Katzen beim Fressen. Der jüngste Bruder kommt mit einer kleinen, weißen, gläsernen Sprühflasche in der Hand aus der Türe des neuen Wohnhauses. Während er lachend an Max vorbei läuft, zielt und sprüht er auf die Wange von Max. Der kleine Bruder läuft *spitzbübisch lachend* weiter in den hinteren Teil des Hofes in Richtung Scheune. Max erhebt sich langsam aus seiner gebückten Körperhaltung, dreht sich um und blickt seinem Bruder *nachdenklich* nach. Plötzlich rennt er seinem Bruder nach „Gib her, gib her!“, ruft er dabei *laut und eindringlich*. Der kleine Bruder bleibt vor der Scheune stehen, lacht und ruft: „Fang mich doch, fang mich doch!“ Dabei hüpfert er mit

den Armen über dem Kopf auf und ab. Max läuft seinem vor Lachen glucksenden Bruder, der immer noch die Sprühflasche in der Hand hat ein paar Runden durch den Hof nach. Nach ungefähr drei erfolglosen Runden bleibt Max plötzlich in der Mitte des Hofes stehen und ruft seiner Mutter zu, dass er diese Sprühflasche haben will, da sie ja seine ist. Die Mutter, die gerade dabei ist frisch gewaschene Wäsche aufzuhängen, sagt in einem *genervten Tonfall*, dass die zwei jetzt sofort aufhören sollen zu streiten, da sie ihnen sonst die Sprühflasche wegnehmen würde. Sie wendet sich zu mir und sagt, dass sie so schnell aus dem Haus gegangen ist, dass es ihr nicht einmal möglich war die Wäsche vorher fertig aufzuhängen. Der kleine Bruder beginnt das Spiel von neuem. Er läuft an Max vorbei und hält die Flasche dabei in seiner nach oben gestreckten rechten Hand. Er läuft in den hinteren Teil des Hofes. Max reagiert nicht und tritt mit hängenden Schultern zu seinem großen Bruder, der gerade dabei ist die kleinen Katzen mit einer kleinen Spritzpistole zu bespritzen. (Es ist eine blaue kleine Spritzpistole in Krokodilform.) Die Kätzchen versuchen sich hinter einem Blumentopf zu verstecken. Max stellt sich neben seinen großen Bruder und sieht ihm zu wie dieser die Kätzchen anvisiert und *ausgiebig* bespritzt. Die Kätzchen ducken sich und suchen beieinander Schutz, indem sie sich aneinander drücken, *sie fühlen sich sichtlich unwohl und sind sehr verängstigt*. Max sieht seinem Bruder interessiert und mit ruhiger Miene zu. Nun ist auch der kleinste Bruder mit seiner Spritzflasche dazu gekommen und beteiligt sich am Geschehen. Alle drei Kinder lachen. Max dreht sich kurz um zu mir und sieht mich an. „Gib mir einmal die Flasche“, sagt Max zu seinem kleinen Bruder und greift nach der weißen Sprühflasche. Der Bruder lässt sie wortlos aus und gibt sie Max ohne seinen Blick von den Kätzchen zu nehmen. Max drückt auf die Flasche und stellt fest, dass kein Wasser mehr darin ist. „Ich muss nachladen“, sagt er und geht in das Haus. Ich kann hören wie er den Wasserhahn des Handwaschbeckens in der Toilette aufdreht. Nach ungefähr 2 Minuten kommt er wieder heraus und beginnt seinen großen Bruder von hinten zu bespritzen. Dieser dreht sich gleich um und beide verharren voreinander in „Schießposition“, wie zwei Cowboys, nach zirka einer Minute beginnen sie unter Lachen einander zu beschießen. Sie lassen einander nicht aus den Augen und tänzeln in einer Art Kreisformation durch den Hof und beschießen einander. Der kleine Bruder kommt aus dem hinteren Teil des Innenhofes. In der Hand hält er eine sehr große und verstaubte bunte Spritzpistole. Er ist dabei, sie mit der Hand abzuwischen. Max bemerkt das neue Spielzeug seines kleinen Bruders, er dreht sich zu ihm und sagt in einem *rüden Tonfall*: „Gib her!“ Sie tauschen beide. Max erhält die große verstaubte, der kleine Bruder nimmt wortlos die kleine Sprühflasche entgegen und setzt das Spiel mit dem ältesten Bruder fort. Max beginnt mit der flachen Hand die Pistole abzuwischen. Er verzieht angeekelt das Gesicht bei dem Anblick seiner staubigen Hand. Er geht ins Haus und ich folge ihm. Er wäscht sich die Hände bei dem Handwaschbecken der Toilette neben der Stiege,

welche in den oberen Stock führt. Danach schraubt er von seiner Pistole den Wasserbehälter ab und befüllt ihn mit Wasser. (...) Als er seine Pistole gefüllt hat geht er, ohne mich anzusehen, an mir vorbei in den Innenhof. Sein kleiner Bruder ist in der Zwischenzeit wieder dazu übergegangen ein Kätzchen zu bespritzen. Max kommt dazu und versucht aus seiner Pistole ebenfalls auf die Kätzchen zu feuern. An der Pistole befindet sich seitlich ein Art Pumpvorrichtung, Max versucht seine Pistole „aufzuladen“ indem er diese Vorrichtung auf und ab bewegt. Als er zu schießen versucht kommt aber kein Wasser aus der Pistole. Er probiert es immer wieder. Vergeblich. Die Spritzpistole scheint kaputt zu sein, es kommt kein Wasser aus ihr heraus. Mit *enttäuschem* Gesicht legt Max die Pistole neben mich auf den Tischtennistisch. Er sieht mich an und sagt: „Die ist schon so alt“. In dem Moment kommt der große Bruder aus dem Haus heraus und spritzt Max auf seine rechte Schulter. Max schreit laut auf: „Lass mich in Ruhe!“ Der große Bruder macht aber weiter. Max rennt vor seinem Bruder durch den Hof davon. Er hält die Arme halb ausgestreckt über seinen Kopf. Max stolpert und fällt nieder. Er bleibt aufgestützt auf seinen Armen liegen. Er blickt nach unten. Ich kann sein Gesicht nicht sehen aber ich glaube, er hat sich nicht ernsthaft verletzt. Der große Bruder stellt sich neben Max und zielt auf seinen Rücken. Max hält seinen Blick zu Boden und schreit: „Hör auf damit, ich will nicht nass werden!“ Der große Bruder stellt sich in Schießposition und zielt mit ausgestrecktem Arm auf Max. Er trifft oft auf den Rücken, in kürzester Zeit ist das T- Shirt von Max komplett durchnässt. Max bleibt regungslos am Boden liegen. Die Mutter kommt aus dem Haus. Sie sieht zu ihren beiden Kindern und geht schnell auf ihren Ältesten zu und nimmt ihm wortlos, mit einer raschen Bewegung, die Spritzpistole aus der Hand. Sie „zielt“ und spritzt dem ältesten Sohn Wasser auf den Bauch. Sie sagt in einem *sehr ärgerlichen Tonfall* „ So, jetzt siehst du, wie angenehm das ist, wenn man so angespritzt wird!“ Dieser läuft lachend vor seiner Mutter davon. Max springt auf und greift sich die Spritzpistole aus der Hand seiner Mutter. Mit ernster Miene geht er zu den kleinen Kätzchen die in einer Ecke zusammengekuschelt sind und zielt mit lautem „Päng, Päng, Päng“ auf die kleinen Kätzchen.

Interpretation:

Am Beispiel dieser Protokollsequenz möchte ich verdeutlichen, welchen Szenen ein Beobachter ausgesetzt werden kann, ohne dass er darauf reagieren soll. Diese Beobachtungssequenz war für mich von großer emotionaler Wucht. Zuzusehen, wie die Kinder zuerst die Kätzchen und dann sich gegenseitig gequält und gedemütigt haben, war sehr schwer zu ertragen für mich.

In dieser Diplomarbeit geht es um meine persönlichen Lernerfahrungen und die Bedeutung von Setting, Haltung und Rolle in der Beobachtung. Daher werde ich

Interpretationen über das innere Erleben von Max nicht anstellen, obwohl derart gehaltvolle Beobachtungen sich natürlich bestens dafür eignen und ich in der Seminargruppe auch ausführlich Gelegenheit erhielt, zu den Formen der unbewussten Abwehr aller am Interaktionsprozess Beteiligten Zugang zu finden und Überlegungen zu dieser Beobachtung anzustellen.

In der Reflexion dieses Protokolls wurde mir auch bewusst, in welcher exklusiven Situation mich die Methode der psychoanalytischen Beobachtung brachte.

Ich erhielt die einmalige Gelegenheit, Kinder beim „pädagogisch nicht strukturierten oder reglementierten Spiel“ zu beobachten. So konnte ich genügend Abstand finden, um darüber nachzudenken, warum Max und seine Brüder so gehandelt hatten. Die Kinder hatten wiederum die Gelegenheit vor mir so zu spielen, als wären sie alleine unter sich, da sie wussten, dass ich nicht in die Situation ergreifen würde. Max blickt mich einmal in dieser Sequenz an. Er sieht mich an bevor er auch eine Spritzpistole verlangt, um in das Spiel die Kätzchen zu bespritzen, einzusteigen. Er sieht mich an und wartet einen Moment, ob ich etwas sage. Ich sage nichts und so fährt er mit seinem Spiel fort.

Wäre ich - in der Rolle des Pädagogen oder auch in der Rolle der Mutter - Zeuge solcher Szenen gewesen, hätte ich voraussichtlich in die Situation eingegriffen. Doch die Rolle des Beobachters ermöglicht mir, ein in der „...Gesamtperson aufnehmendes Instrument...“ (Diem-Wille 2009, 68) zu werden, um mich einerseits emotional ansprechen zu lassen und andererseits auch eine gewisse Distanz zum Geschehen zu wahren. Dadurch kann es mir gelingen, bedeutsame Einblicke in das Erleben von Max und den anderen Beteiligten zu erlangen.

Da ich in dieser Beobachtungssequenz weder Max oder seine Brüder oder auch die Kätzchen ernsthaft in Gefahr sah, war es mir möglich, trotz bedrohlicher und beängstigender Gefühle zu beobachten und so einen verstehenden Zugang zu finden.

Agathe Israel beschreibt 2007 in ihrer zweiten goldenen Regel für die psychoanalytische Beobachtung nach Esther Bick folgendes: der Beobachter ist angehalten „...niemals jedoch auch nur irgendeine kleine Veränderung zu erbitten, niemals in irgendeiner Weise auch nur einzugreifen, sei es auch nur, um eine Frage zu stellen...“ (Diem-Wille, 2009, 71f.)

An Hand des nächsten Beispiels aus einer Beobachtung von Max möchte ich meine Grenze, das geforderte Setting - nämlich niemals in die Situation einzugreifen - zu bewahren, aufzeigen.

Ausschnitt aus der siebenten Beobachtung Familie B

Ort: Zu Hause

Zeit: 15:00- 16:00

Erklärung vorab:

Es ist ein sehr heißer Tag. Die drei Kinder spielen miteinander im Garten. Die Mutter ist im und rund um das Haus mit häuslichen Tätigkeiten beschäftigt. Die Kinder empfangen mich mit den Kätzchen in der Hand und fordern mich zum Spiel auf. Ich treffe auf die Kinder im Hofeingang.

Protokollzeilen:13 - 145

Der kleine Bruder von Max sieht mich an und lächelt. Er gibt mir die Hand und fragt, ob ich heute mit ihnen spielen werde. Ich verneine und sage dass ich ihm und seinen Brüdern gerne beim Spielen zusehen möchte. Aus dem Haus kommen Max und sein großer Bruder. Beide halten ein Kätzchen in den Händen. Max kommt zu mir, grüßt mich und hält sein Kätzchen hoch. „Schau!“ sagt er und lächelt mich an. Ich verleihe meinem Entzücken Ausdruck, indem ich bekunde, wie süß diese jungen Katzen sind. Max sieht mich an. *Ich habe das Gefühl er möchte mir noch etwas sagen, aber er ist still.* Der ältere Bruder von Max kommt zu mir und fragt mich ob ich sein Kätzchen halten will. Ohne meine Antwort abzuwarten, legt er das Kätzchen in meine Hände. „Komm wir gehen spielen“, ruft er während er in Richtung des Gartens läuft. *Ich fühle mich überrumpelt, muss aber auch über die Strategie mich in das Spiel mit einzubeziehen, schmunzeln.* Max sieht mich an und nimmt mir wortlos das Kätzchen aus der Hand. „Komm!“ sagt er *auffordernd* zu mir und läuft ebenfalls in den hinteren Teil des Gartens. Ich folge den Kindern über einen kleinen Hof durch einen schmalen Durchgang einer sehr baufälligen Scheune. An der Seitenwand des Durchganges stehen kleine Kinderplastiksessel und älteres Kinderspielzeug für den Garten. Nach der Scheune kommen wir auf ein Stück Wiese, welches am Ende durch eine baufällige Mauer begrenzt wird. Auf der Wiese stehen ein Kinderkletterturm aus Holz mit einer blauen Rutsche, ein großes Trampolin mit einem Auffangnetz rundherum und

eine Sandkiste. Außerdem steht auf der rechten hinteren Seite eine weiße Hollywoodschaukel ohne Auflagepöster und ohne Dach. Max steuert auf die Hollywoodschaukel zu, setzt sich darauf und legt sich beide Kätzchen auf die Oberschenkel. Sein großer Bruder springt vom Trampolin und läuft zu Max und nimmt ein Kätzchen von Max. Er setzt das Kätzchen auf das Trampolin. Max blickt ihm wortlos nach. Max beginnt zu schaukeln. Er taucht mit den Füßen an und schaukelt so *sanft* hin und her. Mit zwei Fingern streichelt er *zärtlich* und ohne Unterbrechung das Kätzchen. Er blickt *gedankenverloren* vor sich hin. (...) Der kleine Bruder setzt sich zu Max auf die Schaukel. „Spielen wir was?“ fragt er *in einem gelangweilten Ton*. Dieser blickt vor sich hin, er hebt das Kätzchen hoch und setzt es wortlos zwischen sich und seinem Bruder. Der kleine Bub wiederholt seine Frage. Max sagt „Nein, ich mag nicht!“ Mit diesen Worten steht er auf und geht mit dem Kätzchen in der Hand in Richtung Rutsche. Das Kätzchen miaut, Max hebt es in die Höhe. Er hält es mit beiden Händen nach oben und sieht es an und sagt: „Na, warum schreist du denn? Ich glaube du möchtest rutschen!“ Er steigt die dreistufige Leiter hinauf und setzt sich oben nieder. Mit beiden Händen hält er das Kätzchen, welches auf seinen Oberschenkel liegt und rutscht hinunter. Diesen Vorgang wiederholt er ein paar Mal. Das Kätzchen schreit jedes Mal ein wenig lauter. Max hält es fest zwischen seinen Händen. Als er sich zum vierten Mal auf die Rutsche setzt, ruft der ältere Bruder von Max diesem mit dem Ball in der Hand zu, dass er (Max) mit ihm spielen soll. Der große Bruder hat sein Kätzchen inzwischen neben sich in die Wiese gesetzt. Max bleibt auf der Rutsche sitzen und sagt: „Nein!“ Fast im gleichen Moment wird der Ball vom älteren Bruder geworfen und landet direkt im Gesicht von Max. Es ist ein scharfer gezielter Schuss, es muss Max wirklich das Gesicht schmerzen. Max bleibt in seiner Körperposition vollkommen unverändert, er kräuselt lediglich die Nase, so als würde er gleich zu niesen beginnen. Er rückt seine Brille zurecht. Er sagt kein Wort. Mit einer Hand hält er das Kätzchen fest. Nach dem Schuss hebt der große Bruder sein Kätzchen wieder auf und geht wortlos in Richtung Haus. Nun steht Max auf, klettert von der Rutsche und stellt sich seitlich daneben. Er legt das Kätzchen auf die Rutsche, gibt ihm einen kleinen Schubs und lässt es nun alleine runterrutschen. Das Kätzchen überschlägt sich mehrmals und landet *unsanft* in der Wiese. Max lacht, hebt das Kätzchen auf und wiederholt das Ganze. Sein kleiner Bruder beobachtet die Situation und kommt dazu. Sie lassen nun beide ihre Kätzchen gemeinsam die Rutsche „runterkullern“. *Es sieht schrecklich aus wie die Kätzchen sich überschlagen. Ich möchte dieses Spiel unbedingt beenden.* Max und sein kleiner Bruder lachen laut bei ihrem Spiel und feuern die Kätzchen wie bei einem Wettbewerb an. Beide drehen sich mehrmals zu mir um und sehen mich an. *Es ist, als würden sie von mir erwarten diese Situation zu beenden. Ich sehe weiter zu, aber es fällt mir sehr schwer.* Das Kätzchen von Max hat „gewonnen“, das bedeutet, es ist als erstes auf der Wiese gelandet. Max ruft tri-

umphierend: „Sieger!“. Er hebt sein Kätzchen auf und wirft es in die Luft. *Jetzt kann und möchte ich mich nicht mehr zurückhalten.* Ich rufe Max und seinem Bruder zu, sie sollen sofort damit aufhören mit dem Kätzchen zu spielen, da den Kätzchen diese Art der Spiele sicherlich sehr wehtut. Max fängt das Kätzchen und drückt es an sich. Er blickt mich wortlos an und läuft an mir vorbei in Richtung des Wohnhauses. Ich bin erleichtert dieses Spiel gestoppt zu haben. Max dreht sich kurz um, *er schaut ob ich ihm folge.* .

Interpretation:

Bei dem tierquälenden Spiel mit den Kätzchen ist eindeutig **meine** Grenze zu dem Anspruch, nicht in die Beobachtungssituation einzugreifen, überschritten worden. Lange diskutierten wir in der Seminargruppe, ob es einen Zeitpunkt geben darf bzw. kann um aktiv zu werden und in das Geschehen einzugreifen. Wir kamen zu dem Schluss, dass es einen Zeitpunkt gibt, nämlich wenn der Beobachter ernsthaft das Wohlergehen des Beobachteten gefährdet sieht. Wo ist die Grenze zur Gefährdung? Je besser der Beobachter in der Lage ist, zwischen eigenen und fremden Gefühlen zu unterscheiden, desto umsichtiger kann er wahrscheinlich mit einem „aus-der-Rolle-Fallen“ umgehen. Der Zeitpunkt, an dem eine in die Situation eingreifende Rolle eingenommen wird, ist über Moralvorstellungen und Normverhalten unserer Gesellschaft festgelegt und diese wiederum finden ihren Niederschlag in den eigenen individuellen Grenzen. Meine Grenze des Aushaltbaren war bei dieser Beobachtung erreicht. Mir war klar, dass ich die Rolle des Beobachters verlassen und die Rolle einer Mutter eingenommen hatte, die dem Spiel ein Ende setzt. Ich musste mich und das Kätzchen vor den aggressiven Impulsen von Max schützen. Selbst Max schien erleichtert, dass ich die Rolle der Mutter eingenommen hatte und dem Treiben ein Ende setzte. In der Seminargruppe stellten wir die Hypothese auf, dass dieses Spiel von Max auch Aufforderung und Appell an mich gewesen sein konnte, mich als Mutter zu positionieren. Anders als am Anfang meiner Beobachtungszeit registrierte ich meinen „Rollenwechsel“ in dem Moment, in dem ich ihn vollzog. Dies erleichterte mir das Zurückfinden in die Position des Beobachters im Verlauf der weiteren Beobachtung.

Die Kätzchen stellten in den meisten meiner folgenden Beobachtungen eine Konstante zwischen Max und mir dar, doch kam es im Verlauf meiner Beobachtungs-

zeit in der Familie B nicht mehr zu solch einer dramatischen Spielsituation zwischen den Kindern und den Katzen. Da die Katzen nicht im Wohnhaus Einlass fanden, waren die kalten Wintermonate im Verlauf der Beobachtungszeit nicht mehr so dominiert durch dieses Thema. Doch berichtete mir Max fast bei jeder Beobachtung ohne meine Aufforderung, manchmal auch nur kurz, über seine Kätzchen. Er erzählte mir, welches Kätzchen noch da war (die Familie gab die Kätzchen immer wieder auch an Freunde und Bekannte weiter) oder wo sie sich im Winter verstecken würden bzw. was die Mutterkatze mit den Kätzchen machen würde und so weiter. Ich hatte manchmal den Eindruck, Max versicherte sich einerseits meines Wiederkommens durch die Erzählungen über die Katzen. Vielleicht konnte er sich meine Anwesenheit unter anderem damit erklären, dass ich auch kam, um die Katzen anzusehen. So, wie viele andere Menschen auch, die dann eine Katze ansahen, aussuchten und mitnahmen. Andererseits signalisierte mir der sonst eher sehr zurückhaltende Max mit seinen „Katzengeschichten“³⁰ Verbundenheit und gab mir die Möglichkeit und die Erlaubnis an seinem Leben teilzuhaben.

Über die Wintermonate beobachtete ich naturgemäß sehr viel im Haus und es kam das eine oder andere Mal auch, so wie bei Familie A, zu einer Beobachtung einer Hausaufgabensituation. Die Mutter versuchte immer wieder, mich in die Förderung von Max miteinzubeziehen, indem sie mich immer wieder in meiner Rolle als Experten der Neurophysiologischen Entwicklungsförderung ansprach. Trotz meiner immer wieder in Erinnerung gerufenen Regeln - ich komme als teilnehmender Beobachter in der Familie - war es für die Mutter schwer diese Situation zu akzeptieren. Auch bei dieser Familie wurde die **Art der Kontaktaufnahme** zur Erschwernis - für alle Beteiligten - für das Einnehmen der Beobachterrolle. Obwohl ich mir durch die unterstützende und haltende Begleitung in der Seminargruppe in meiner Rollengestaltung als Beobachter sicherer wurde, war es doch sehr schwer für mich die Anliegen und die Erwartungen der Mutter - nämlich Max zu fördern und dadurch seine schulische Situation zu verbessern - immer wieder zu enttäu-

³⁰Das gemeinsame Untersuchen des Beobachteten in der Seminargruppe und die Möglichkeit, die unbewussten Dimensionen des Beobachtungsmaterials zu verstehen, machen die Methode der psychoanalytischen Beobachtung wirklich einzigartig. Die vielen Hypothesen, die wir gemeinsam in der Seminargruppe zum inneren Erleben von Max aufgestellt (und viele auch wieder verworfen) haben, aufzuschreiben, würde das Thema und den Rahmen meiner Diplomarbeit sprengen.

schen. Diese Situation wurde dadurch verstärkt, dass die Mutter die Anforderungen der Neurophysiologischen Entwicklungsförderung - das tägliche Turnen mit Max - nicht in ihr Alltagsleben integrieren konnte. Sie fühlte sich dazu zusätzlich zu ihren Aufgaben als dreifache, berufstätige Mutter nicht im Stande und dieses Eingeständnis erhöhte den auf ihr lastenden Druck. In der Zwischenzeit hatten die Eltern beschlossen Max aus der Vorschule zu nehmen, um ihn im häuslichen Unterricht gut auf den Schuleinstieg im Herbst vorzubereiten. Max bekam dabei Unterstützung durch eine mit der Mutter befreundete Diplompädagogin. Die Mutter empfand den häuslichen Unterricht für Max als gut geeignet und war zuversichtlich, dass Max die kommissionelle Prüfung für den Übertritt in die Regelschule schaffen würde. Besonders freute sie sich über den Umstand, dass Max jetzt mehr Interesse an sportlicher Aktivität - zum Beispiel Fußballspielen - zeigte. So beendete die Mutter nach einem Jahr in Absprache mit der Therapeutin die Neurophysiologische Entwicklungsförderung. Sie verabredete mit der Therapeutin sich bei ihr zu melden, wenn sie mehr Zeit hätte und wieder mit der Entwicklungsförderung beginnen möchte. Bei dieser letzten therapeutischen Einheit berichtete die Mutter, dass sie wieder schwanger sei. „Ihr Mann und sie würden sich sehr auf das Baby freuen“, sagte die Mutter, doch würden sie alle gemeinsam nach drei Buben nun doch wirklich auf ein Mädchen hoffen. Die Therapeutin und ich gratulierten der Mutter herzlich und ich vereinbarte mit der Mutter einen letzten Beobachtungstermin zu Hause, um mich von der Familie zu verabschieden.

4.4.3 Der Abschied: Letzte Beobachtung der Familie B

Ort: Zu Hause

Zeit: 15.00-16:00

Erklärung vorweg:

Das Wetter an diesem letzten Beobachtungstermin ist kalt und unfreundlich. Ich läute. Max öffnete mir die große Einfahrtstüre. Er begrüßt mich und führt mich

gleich in das Nebenhaus, wo er mir stolz in einer Ecke des Raumes eine Mutterkatze mit vier neugeborenen Kätzchen zeigt. Die Babykatzen liegen eng an die Mutter gekuschelt auf einer Decke. Max berichtet mir davon, dass die Katzen vor zwei Wochen geboren worden sind und die meiste Zeit noch bei der Mutterkatze seien. Danach gehen wir gemeinsam in das Wohnhaus. Die Mutter ist gerade dabei, in der Küche Aufgaben mit ihrem ältesten Sohn zu erledigen. Max und sein jüngerer Bruder spielen im Kinderzimmer. Ich begrüße die Mutter. Max läuft in das Kinderzimmer.

Protokollzeilen: 34-178

Die Mutter steht in der Küche. Sie ist gerade dabei mit ihrem großen Sohn die Hausaufgaben zu machen. Sie grüßt mich freundlich und sagt, dass Max schon in das Kinderzimmer vorausgelaufen ist. „Wir haben einen Termin für die Prüfung“ (i.e. kommissionelle Prüfung für den Schulübertritt), erzählt sie weiter, „Max wird es sicher schaffen, er ist wirklich gut vorbereitet!“ fügt sie hinzu. „Zum Üben der Turnübung sind wir gar nicht gekommen, aber vielleicht in den Sommerferien, da ist dann mehr Zeit!“ erklärt die Mutter. „Ich werde sie anrufen und ihnen erzählen wie es Max bei der Prüfung gegangen ist!“ Ich sage ihr, dass ich mich sehr darüber freuen würde, von Ihnen zu hören. Ich gehe zu Max in das Kinderzimmer. Max sitzt mit seinem Bruder auf dem Boden vor einem Haufen mit Plastikschwertern und Pistolen. Beide sehen mich an und Max lächelt, als er mich sieht. Der kleine Bruder sieht mich an und berichtet, dass sie gerade dabei sind, die Schwerter zu sortieren. Ich lächle ihn an und setze mich auf einen kleinen Sessel, welcher neben dem Fenster steht. (...) Max und sein Bruder sind damit beschäftigt, die Schwerter auf zwei verschiedenen Haufen aufzuteilen. Nach welchen Gesichtspunkten die Zugehörigkeit ausgesucht wird, kann ich nicht abschätzen. Die Kinder sind in ein intensives Gespräch über die Vor- und Nachteile der verschiedenen Schwerter vertieft. Die Mutter kommt in das Zimmer und stellt mit einem lauten Aufschrei fest, dass die Schwerter und die Pistolen „immer noch nicht weggeräumt sind!“ „Der Papa kommt bald nach Hause und da müssen die Sachen aber weg sein!“ sagt sie in einem *ärgerlichen* Tonfall. Die beiden Buben stehen auf und fahren damit fort die Spielzeuge zu sortieren, jedoch in einem schnelleren Tempo. Die Kinder holen mehrere Plastiksäcke und stecken *eifrig* die verschiedenen Spielzeuge hinein. Sie bringen die Säcke über eine steile Treppe auf den Dachboden. Der Boden des Kinderzimmers ist nun frei. Max betritt wieder den Raum und setzt sich mit

einem Blick zu mir auf den Drehsessel vor dem Schreibtisch. Er beginnt den ohnehin sehr aufgeräumten Schreibtisch zu ordnen, indem er die Schreibunterlagen, die Stiftebox und ein Lineal ordentlich und gerade richtet. Immer wieder blickt er dabei seitlich auf mich und beobachtet, ob ich ihm wirklich zusehe. Der kleine Bruder kommt dazu und stellt sich neben den Drehstuhl. Max beginnt damit, sich ein wenig nach links und nach rechts zu drehen. Der kleine Bruder lacht, legt die Hände auf die Lehne des Sessels und hilft Max beim Drehen. Die Beiden sind mit Kichern sofort in das Spiel vertieft. Max gibt fröhlich Anweisungen, wie weit der Bruder ihn drehen soll. Dieser reagiert sogleich. Die Zwei *haben wirklich großen Spaß miteinander* und spielen dieses Spiel ungefähr 5 Minuten. Unvermittelt springt Max von dem Schreibtischsessel. Er läuft aus dem Zimmer. Der kleine Bruder wendet sich zu mir und zuckt mit den Schultern. Er sieht mich an und sagt in einem *entschuldigenden* Tonfall, dass er auch nicht wisse, wo Max denn hinmöchte. Dann dreht er sich um und läuft ebenfalls hinaus. Ich überlege kurz, ob ich warten oder gleich nachgehen soll. Ich warte zwei Minuten, dann gehe ich in den Vorraum. Max kommt auf mich zu. „Ich geh raus“, sagt er, „kommst du mit?“ Er zieht sich seine Jacke an und geht in den Hof. Ich folge ihm. „Du darfst dir eine Katze aussuchen, wenn du möchtest. Die kannst du dann mitnehmen!“ Max blickt mich *feierlich* an. *Ich bin sprachlos und sehr berührt. Ich freue mich sehr über das Geschenk, das Max mir macht.* Die Mutter von Max ist hinter uns und klärt die Situation auf. Die Katzen sind jetzt noch zu klein, um sie von der Mutterkatze wegzunehmen, aber ich könnte mir heute ein Kätzchen aussuchen und dann in ein paar Wochen kommen und es abholen. „Wenn das für Sie in Ordnung ist“, fügt die Mutter hinzu. Ich sage Max und der Mutter, dass ich mich sehr über ein Kätzchen freuen würde und dass ich selbst schon überlegt hätte ein Kätzchen zu nehmen. Ich gehe mit Max zu den Katzen und er hilft mir ein Kätzchen auszusuchen. Von den vier Babykatzen ist ein schwarzes Kätzchen schon jemandem anderen versprochen, von den anderen könnte ich mir eines aussuchen. Max hebt ein Kätzchen nach dem anderen auf und zeigt es mir, in dem er es *vorsichtig* in meine Hände legt. Während ich es in meinen Händen halte und betrachte, streichelt Max die Kätzchen *zärtlich* mit einem Finger. Ein getigertes Kätzchen finden wir beide ganz besonders *süß*. Max und ich beschließen, dass ich dieses Kätzchen mitnehmen soll. Ich bedanke mich bei Max und sage ihm, wie sehr ich mich über dieses Geschenk freue. Nun ist es an der Zeit meine Geschenke zu verteilen. Ich habe Max ein Buch mit „Fußballgeschichten“ mitgebracht und Süßigkeiten. Es hat *etwas Feierliches, aber auch etwas Trauriges*, als ich ihm die Kleinigkeiten überreiche und mich für die Möglichkeit, ihn zu beobachten, bedanke. Max sieht mich an und lächelt. Er sagt nichts. Ich habe auch der Mutter und den Brüdern eine Kleinigkeit mitgebracht. Als ich mich von der Mutter verabschiede, betont sie nochmals, dass sie mich anrufen und erzählen wird, wie die Prüfung von Max gelaufen ist. „Wir bleiben in Verbindung!“ sagt sie *freundlich* lachend

und wir vereinbaren einen Termin an dem ich das Kätzchen holen werde. Max ist wieder in seinem Kinderzimmer und sitzt an seinem Schreibtisch, als ich mich von ihm verabschiede. Er blickt kurz auf und hebt lächelnd die Hand.

Interpretation:

Geschenke zu verteilen gehört mit dem Aussprechen des Dankes an die Familie zu den Möglichkeiten Bindungen sichtbar zu machen und sie gleichzeitig zu lösen, indem man jenen Teil davon zurückgibt den man glaubt „schuldig“ zu sein. (Geißler 2005) Ich bin sehr gerührt, ein Kätzchen von Max geschenkt zu bekommen. Max hat mit seinem teils aggressiven, teils sehr zärtlichen Umgang mit den Kätzchen Wege eröffnet, sein kindliches Seelenleben zu zeigen und mir die Möglichkeit gegeben mich einzufühlen und mich mit ihm zu identifizieren. Max hat erfahren, dass er mir vertrauen kann und ich vertraue ihm.

Die Freiheit Max ohne Vorbehalte und ohne Ziel (durch das Hintanstellen meines Forschungsinteresses) beobachten zu können, erlaubte mir, mich ganz auf das Verstehen „der inneren Welt“ von Max einzulassen. Die Sicherheit, in der Seminargruppe Platz für meine Ängste zu finden, half mir zu erleben, dass ich in der Beobachtung nicht von den in mich hineinprojizierten Gefühlen überwältigt wurde. Das „Geschenk“, das Max mir durch die Möglichkeit, ihn zu beobachten, gemacht hatte, war meine Chance, über die eigenen Gefühle nachzudenken und dadurch meine Einfühlung zu schulen. Dies ermöglichte mir, mich auf mein eigenes Lernen und meine eigene Entwicklung zu konzentrieren, indem ich meine „Subjektivität“ in der Beobachtung schärfte und genaues Hinsehen erlernte.

Die Mutter von Max rief mich einige Zeit später an, um mir von der bestandenen Prüfung von Max zu erzählen. Wir vereinbarten einen Termin, an dem ich mein mittlerweile acht Wochen altes Kätzchen abholen konnte. Bei diesem Treffen war Max nicht zu Hause. Ein paar Monate später meldete die Mutter sich nochmals bei mir, um glücklich von der Geburt ihres vierten Sohnes zu berichten. Ich bat die Mutter Grüße an die ganze Familie, im Besonderen an Max, von mir und von dem mittlerweile prächtig entwickelten getigerten Kater auszurichten.

5 Resümee

Ausgehend von der Faszination nach der Methode der psychoanalytischen Beobachtung wissenschaftliche Daten zur Beantwortung meiner (ersten) Diplomarbeitsfrage zu sammeln, befand ich mich im Verlauf der Beobachtungen in einem intensiven persönlichen Lernprozess. Die Seminarleitung sah mir in Hinblick auf die Beantwortung meiner Forschungsfrage meine Regelverstöße der üblichen Vorgehensweise in der Methode der psychoanalytischen Beobachtung nach und begleitete einführend meine manchmal schmerzvolle Auseinandersetzung mit meiner Rollenkonfusion.

Meine Vorstellung, dass ich diese Methode der Datenerhebung - welche die Bick-Tavistock-Methode ermöglichte – benutzte, um meine Forschungsfrage zu beantworten und dabei als Forschender „außen vor bleiben könnte“ war ein Trugschluss. Ich war mir der persönlichkeitsverändernden Kraft dieses - in erster Linie pädagogischen und nicht wissenschaftlichen - Instrumentes noch nicht bewusst. Die Intensität der durch die in der Beobachtung ausgelösten Gefühle und die Konfrontation mit meinen eigenen bewussten und unbewussten Anteilen der Gestaltung von Beziehungs- und Lernprozessen zu erleben, traf mich anfänglich unerwartet und heftig und verstärkte meine Neigung, diese Gefühle abzuwehren.

Anfangs vermutete ich in meiner Adaptierung der Rahmenbedingungen die Sorglosigkeit des Unerfahrenen. Nachträglich sehe ich darin meine Angst davor, Unbekanntes zu erforschen, meinen Expertenstatus aufzugeben und damit verbunden meine Angst vor dem Nicht-Verstehen.

In Bezug auf meine zugrundeliegende Forschungsfrage, ob es Verständnis auf der bewussten und unbewussten Ebene geben kann und welche Bedeutung in diesem Zusammenhang Setting, Haltung und Rolle in der psychoanalytischen Beobachtung für beziehungsförderliche Lernerfahrungen haben, kann ich folgendes festhalten:

Die geforderten Rahmenbedingungen in der psychoanalytischen Beobachtung einzuhalten, gewährleistet Schutz und unterstützt das Finden und Einnehmen der in der Beobachtung geforderten Haltung und Rolle, damit es zu einem Lernen

durch Erfahrung kommen kann. Durch meine Adaptierung der Rahmenbedingungen der Beobachtung hatte ich es mir maßgeblich erschwert, mich auf die innere Welt meiner Beobachtungskinder einzulassen. Die in der Grundkonzeption des Settings vorgesehene Seminargruppe half mir, meiner Ängste, welche sich meinem Lernprozess entgegenstellten, bewusst zu werden, und mich mit meinen daraus resultierenden Widerständen differenziert auseinanderzusetzen. Dabei möchte ich die Bedeutung des Seminarleiters hervorheben.

Ein Seminarleiter, dem es gelingt, das Noch-nicht-Wissen der Seminarteilnehmer auszuhalten, ist von immenser Bedeutung bei dem Prozess, einen verstehenden Zugang zu den Tendenzen des bewussten und unbewussten Erlebens zu finden. Dieser Zugang wird genutzt, um die eigenen Gefühle und die Gefühle des Anderen - positive wie negative - verstärkt ins Blickfeld nehmen zu können. Gelingt es dem Seminarleiter außerdem, die Gefühle des Beobachters und der Gruppe empathisch aufzunehmen, hilft er dem Beobachter – und der Gruppe - sich nicht mehr vor der Intensität der eigenen Gefühle schützen zu müssen und sie in der eigenen Psyche bzw. durch die Containerfunktion des Seminars zu „entschärfen“. Diese Erfahrung ermöglichte mir, die Fähigkeit containment zu erlernen und dadurch differenziert über die in der Beobachtung ausgelösten Gefühle nachzudenken und selbst Antworten auf meine Fragen zu finden. Der Auftrag an die Rolle, sich selbst als Lernender zu erleben, und in verstehender Weise über die Gestaltung von Beziehungs- und Lernprozessen zu reflektieren, half mir dabei in eine kritische Distanz zu meinen eigenen Handlungsabsichten zu kommen und mich mit den Folgen der eigenen Handlungen auseinander zu setzen. Durch das Containment in der Gruppe wurde es möglich, mich als ein auf die Beobachtungssituation Einfluss ausübendes Objekt zu erleben und half mir über bewusste und unbewusste Prozesse in der Gestaltung von Beziehungen nachzudenken. Das Container-Contained-Modell erwies sich als bedeutend für die Erweiterung meiner Verstehenskompetenz im Sinne des Selbst- und des Fremdverstehens.

Die psychoanalytische Beobachtung nach Esther Bick ermöglicht durch ihr spezifisches Setting, ihre Haltung und ihr Rollenverständnis die Weiterentwicklung der Fähigkeit „empathisch zu empfinden“ und verhilft zu einer verstehenden Haltung auf der bewussten und der unbewussten Ebene. Die Schulung der Fähigkeit Unsicherheit zu ertragen verbunden mit der Fähigkeit zu reflektiertem Agieren, setzt

einen Lernprozess in Gang, welcher Auswirkungen auf die gesamte Persönlichkeit hat. Die in der psychoanalytischen Beobachtung erworbene Übung im detaillierten Hinschauen und Behalten und späteren Beschreiben wird der Beobachter auch in seinem eigenen pädagogischen oder therapeutischen Berufsfeld zum Einsatz bringen können. Das differenzierte Erkennen und Benennen von Emotionen und der bewusste Umgang mit Gegenübertragungsprozessen ermöglicht eine Verinnerlichung einer verstehenden Haltung sich selbst und dem anderen gegenüber. Ist der pädagogisch Tätige fähig, das eigene Wertesystem kritisch zu überdenken, eröffnet ihm das im beruflichen Alltag neue Möglichkeiten, den Menschen zu begegnen. Sich selbst als Lernende zu erleben bringt Offenheit und Verständnis und prägt die Gestaltung von Beziehungsprozessen im pädagogischen Feld. Die Schärfung der Fähigkeit zur Selbstreflexion hat Einfluss auf die Beziehungs – und Arbeitsfähigkeit. Echtes Interesse an den Gefühlen des Gegenübers zu entwickeln und diesen Wahrnehmungen Raum zu geben erfordert eine Verminderung des (pädagogischen) Handlungsdrucks. In Beziehung zu kommen erfordert Zeit. Durch die psychoanalytische Beobachtung lernt der Beobachter, dass er sich zurücknimmt um seinen beruflichen Alltag zu entschleunigen. Das Bestreben für andere die passende Lösung zu finden, verliert an Bedeutung. Das Ziel den Menschen ganz zu verstehen lernen tritt in den Vordergrund. So kann Erziehungsarbeit Beziehungsarbeit werden und es entsteht die Chance einer gegenseitigen beziehungsförderlichen Lernerfahrung.

Die Frage, welche wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen erfüllt sein müssen, um die mit dieser Methode gesammelten Daten als wissenschaftlich valide zu betrachten, kann mit dieser vorliegenden Arbeit nicht beantwortet werden. Aus persönlicher Erfahrung kann ich bestätigen, dass diese in der Beobachtung geschulte Haltung zu einem veränderten Selbstbild führt. Veränderungsprozesse sind immer mit schmerzvollen Gefühlen verbunden. Ist der Beobachter in der Lage und bereit sein Selbstbild (auf einer sehr persönlichen Ebene) in Frage zu stellen und beständig darüber zu reflektieren, ist es vorstellbar, dass die Methode der psychoanalytischen Beobachtung als Forschungsmethode herangezogen werden kann. Der Forscher muss sich bewusst sein, dass er bei dieser Methode mit der Erforschung des eigenen Menschseins konfrontiert wird.

6 Literaturverzeichnis

Bakic, B. (1999): Über die Beobachtungsmethode Esther Bicks und die Möglichkeiten ihrer Anwendung in der psychoanalytischen Pädagogik. Diplomarbeit zur Erlangung des Magistergrades an der grund-und integrativwissenschaftlichen Fakultät an der Uni Wien, Wien

Bick, E. (2002): *Surviving Space, Papers on Infant Observation*. H. Karnac (Books)Ltd 6 Pembroke Buildings, London NW106RE.

Bick, E. (2009): Bemerkungen zur Säuglingsbeobachtung in der psychoanalytischen Ausbildung. In: Diem-Wille, G. & Turner, A. (Hrsg.): *Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen*. Klett-Cotta: Stuttgart, 19-40

Bion, W. R. (1990): *Lernen durch Erfahrung*. Suhrkamp: Frankfurt.

Datler, W., (1999): Erziehungsberatung und die Annahme eines dynamischen Unbewußten. Über zentrale Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In:

Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hg.) *Die Wiederentdeckung der Freude am Kind; Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute*. 3. Auflage 2005, Psychosozial-Verlag: Gießen, 11-31

Datler, W. (2009): Von der akademischen Entwicklungspsychologie zu der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung. In: Diem-Wille, G. & Turner, A. (Hrsg.): *Ein-Blicke in die Tiefe, die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen; Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz*. Klett-Cotta: Stuttgart, 41- 66.

Diem-Wille, G. (2007): *Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion*. Kohlhammer: Stuttgart.

Diem-Wille, G. (2009): Psychoanalytisch Säuglingsbeobachtung als Ausbildungsmethode - ihre Wurzeln und ihre Anwendung in der Eltern-Kind-Therapie. In: Diem-Wille, G. & Turner, A. (Hrsg.): *Ein-Blicke in die Tiefe, die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen*. Klett-Cotta: Stuttgart, 67-100.

Ermann, G. (1996): Erfahrungen mit der Methode der Babybeobachtung – Die Schule psychoanalytischer Kompetenz. In: *Forum der Psychoanalyse Zeitschrift für klinische Theorie und Praxis*. Band 12/1996, 279-290.

Fidgor, H. (2009): Im Namen des Kindes. Zur Kritik herkömmlicher Sachverständigen-Praxis aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht. In: Datler W., Steinhardt K., Gstach J. und Ahrbeck B. (hrsg.) *Der pädagogische Fall und das Unbewusste; Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten*. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17, Psychosozialverlag Gießen

- Freud, S.(1913): Die Disposition zur Zwangsneurose. GW.,VIII
- Freud, S. (1940a), Abriß der Psychoanalyse.GwNachtr.,63-138
- Freud, S. (1942): Die Traumdeutung und der Traum. In: Gesammelte Werke chronologisch geordnet zweiter und dritter Band. Imago Publishing co.,LTD.: London
- Freud, S. (1973): Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung. In: Gesammelte Werke. Band VIII. S. Fischer: Frankfurt, 375-387.
- Geißler,K. (2005): Schlussituationen. Die Suche nach dem guten Ende. Weiheim/Basel: Beltz Verlag
- Green, Andre' (2004):Pluralität der Wissenschaft und psychoanalytisches Denken. In: Leuzinger-Bohleber M.,Deserno H., Hau St.(Hrsg.) Psychoanalyse als Profession und Wissenschaft. Psychoanalytische Methode in Zeiten wissenschaftlicher Pluralität. Kohlhammer: Stuttgart
- Häußinger, G. (1986): Über die Rolle des Beobachters: ein zweites Beobachtungsbeispiel. In: Stork, J. (Hrsg.): Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings. Frommann-Holzboog: Stuttgart, 197-203.
- Heimann, P: (2011) Biografie; Quelle http://de.wikipedia.org/wiki/Paula_Heimann (17.05.2011)
- Hinshelwood R.D. & Skogstad W. (2006): Die Methode der Organisationsbeobachtung (Kapitel 2). In: Hinshelwood R.D. & Skogstad W., Organisationsbeobachtung – Psychodynamische Aspekte der Organisationskultur im Gesundheitswesen, Gießen, Psychosozial-Verlag
- Klein, Melanie (1996): Melanie Klein, Gesammelte Schriften, Band 1, Teil 2, Schriften 1920 . 1945, Friedrich Frommann Verlag.
- Lazar, R. A. et al. (1986): Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Hrsg.): Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings. Frommann-Holzboog: Stuttgart, 185-211.
- Lazar, R. A. (1993): „Container – Contained“ und die helfende Beziehung. In: Ermann, M (Hrsg.), Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse. Vandenhoeck & Ruprecht: Göttingen, 68-91.
- Lazar, R. A. (1994): W. R. Bions Modell „Container-Contained“ als eine psychoanalytische Leitidee in der Supervision. In: Pühl, H. (Hrsg.): Handbuch der Supervision 2. Marhold: Berlin, 380-402.
- Lazar, R. A. (2000): Erforschen und Erfahren: Teilnehmende Säuglingsbeobachtung „Empathietraining“ oder empirische Forschungsmethode? In: Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Kinder- und Jugendlichen – Psychoanalyse. Heft 108, 399-417.

Lehner, B. & Sengschmied, I. (2009): „Oliver wendet sich von seiner Mutter ab“ - Lernerfahrungen einer Babybeobachterin vom Wegschauen bis hin zur Reflexion von bedrohlichen Erlebnisinhalten. In: Diem-Wille, G. & Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe, die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart

Lohmer, M. (2000): Das Unbewußte im Unternehmen: Konzepte und Praxis psychodynamischer Organisationsberatung. In: Lohmer M. (Hrsg.): Psychodynamische Organisationsberatung. Konflikte und Potentiale in Veränderungsprozessen. Stuttgart 2000

Lüders, K. (1996): Bions Container-Contained-Modell. In: Kennel, R. & de Clerck, R. (Hrsg.): Klein – Bion. Eine Einführung. Ed. Diskord: Tübingen, 85-100.

Nitschke, B. (1978): Die reale Innenwelt. Anmerkungen zur psychischen Realität bei Freud und Schopenhauer. Kindler Verlag GmbH München.

Salzberger-Wittenberg, I. (1970): Die Psychoanalyse in der Sozialarbeit. Konzepte der Humanwissenschaften Ernst Klett Verlag, Stuttgart.

Pirker, M.(2008,2009,2010) Beobachtungsprotokolle.

Familie A: Ausschnitte aus folgenden Protokollen: Kennenlernen: Juni 2008;1.Beobachtung: September 2008; 3. Beobachtung:Oktober 2008; 6. Beobachtung: Dezember 2008, 12. Beobachtung: Juni 2009; 16. Beobachtung: November 2009

Familie B. Ausschnitte aus folgenden Protokollen: Kennenlernen: März 2009; 1Beobachtung: April 2009; 6. Beobachtung: Juni 2009; 7. Beobachtung: Juli 2009,16. Beobachtung: April 2010

Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Williams, G. & Osborne, E. (1997): Die Pädagogik der Gefühle: Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. WUV-Universitätsverlag, Wien.

Sandler, J. (1976): Gegenübertragung und Bereitschaft zur Rollenübernahme. In: Psyche 30, 1976, 297-305

Traxl, B. (2009): Psychoanalytisch-pädagogische Anmerkungen zur Bedeutung affektiv-interaktioneller Prozesse in der heilpädagogischen Praxis. Aus der Arbeit mit dem zwölfjährigen Martin. In: Datler W., Steinhardt K., Gstach J. und Ahrbeck B. (hrsg.) Der pädagogische Fall und das Unbewusste; Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17, Psychosozialverlag Gießen.

Trescher, H.G. (1990): Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik,Kapitel 5; Übertragung. Matthias- Grünewald-Verlag, Mainz.

Turner, A. & Ingrisch, D. (2009): Erfahrungslernen durch die psychoanalytische Beobachtungsmethode – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur? Über das Verstehen der eigenen Emotionen und der von SchülerInnen aus der Perspektive von LehrerInnen. In: Diem-Wille, G. & Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe, die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart.

Zwettler-Otte, S. (2006): Die Melodie des Abschieds. Eine psychoanalytische Studie zur Trennungsangst. W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

Zwettler-Otte, S. (2011): Ebbe und Flut – Gezeiten des Eros. Psychoanalytische Gedanken und Fallstudie über die Liebe. W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart

7 Anhang

7.1 Kurzzusammenfassung

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der psychoanalytischen Beobachtung der Tavistock-Methode nach Esther Bick.

Ein wichtiges Ziel dieser Methode ist es Beobachter die Möglichkeit zur Weiterentwicklung der eigenen Fähigkeit, einführend zu empfinden, zu geben. Die Entfaltung der Fähigkeit einführend die eigenen Gefühle sowie die Gefühle des Gegenübers verstärkt in den Fokus zu nehmen, wird zu einem persönlichkeitsverändernden Erfahrungslernen und schafft die Basis einander auf unbewusster und bewusster Ebene (besser) verstehen zu können. Das Bemühen um Verstehen verlangt dem Beobachter die Fähigkeit ab, das „Nicht- Verstehen“ aushalten zu lernen.

An Hand der Analyse der Beobachtungsprotokolle wird die Bedeutung des spezifischen Settings, der Haltung und der Rollenübernahme in der psychoanalytischen Beobachtung interpretiert, um ihre Relevanz für die Weiterentwicklung beziehungsförderlicher Lernerfahrungen aufzuzeigen.

7.2 Lebenslauf

Persönliche Daten : Magda Pirker, 5. Februar 1965

Geburtsort: Bruck an der Mur, Steiermark

Staatsbürgerschaft: Österreich

Familienstand: Verheiratet, drei Kinder

Ausbildung:

1971-76: Hochschule für darstellende Kunst/Wien (Abt.: Klassisches Ballett)

1983: Befähigungsprüfung zur Kindergärtnerin
Bundesbildungsanstalt f. Kindergärtnerinnen
Klagenfurt

1987: Abschlussdiplom zur Tanzpädagogin für Modernen Tanz am
Konservatorium d. Stadt Wien

1988: Studienberechtigungsprüfung/Klagenfurt

1999: Zertifikat zur Familienpädagogin

2000: Abschlussdiplom zur Mediatorin

(eingetragen in die MediatorenInnenliste des BM für Justiz)

Thema der Abschlussarbeit: Mediation im Pflegekindwesen

2002: Zertifikat zur Rainbows-Gruppenleiterin – Kleingruppenpädagogische Arbeit
mit Kindern mit Trennungs- bzw. Verlusterlebnissen

2003: Ausbildung zum diplomierten Legasthietrainer

Weiterbildung zum ganzheitlichen Lerncoach

2006: Diplom. SI-Mototherapeutin

Thema der Abschlussarbeit : Möglichkeiten der Si- Mototherapie in
der Arbeit für TanzpädagogInnen

WS 2006/ 2007: Beginn Studium Uni Wien – Pädagogik

2007: Weiterbildungslehrgang in Neurophysiologischer Entwicklungsförderung/INPP nach
Dr. Peter Blythe & Sally Goddard

Berufliche Tätigkeit:

- 1987-95: Tänzerische Tätigkeit im In- und Ausland im Bereich Ballett und Moderner Tanz
(Kammeroper Wien, Tournéeen mit dem Ensemble der Wiener Volksoper)
Engagements bei den Wiener Festwochen und Bezirksfestwochen und internationale Shows.
Choreographische Tätigkeit für Musicalshows, Video, Fernsehen und Kindertheater
- 1986-05: Unterrichtstätigkeit in Jazztanz, kreativer Kindertanz, rhythmische Bewegungserziehung für Kinder im Alter von 3-16 Jahren und Erwachsenen, in Schulen, Kindergärten und Volkshochschulen, Tanzstudios in Wien, NÖ und dem Burgenland
- 1992-93 Tänzerische Arbeit mit psychotischen Klienten (Pension Bettina, 1180 Wien)
- 1996- 2006 Integrative Bewegungspädagogin (Sozialpädagogischen Wohngemeinschaft Groß Warasdorf, Burgenland)
- 2005- 06 Tänzerische Bewegungsarbeit (ProMente, Lackenbach)
- 2003 - 2009 Rainbowsgruppenleiterin
- 2005 - 2009 Rainbowsmentorin
- 2005 - Seminarartätigkeit in der Privatuniversität Konservatorium d. Stadt Wien – Bereich Tanz mit Menschen mit speziellen Bedürfnissen.
Seminarartätigkeit im Berufsverband der österr. Tanzpädagogen
Seminarartätigkeit im WIFI Burgenland
- 2006 - 2010 Praxis für SI-Mototherapie, Arbeit mit Kindern mit Verhaltens- und/oder Lernauffälligkeiten und neurophysiologische Entwicklungsförderung/INPP, Co-Mediation im Bereich Besuchsrecht Trennung/Scheidung
- 2009 – Rainbows - Landesleiterin (Burgenland), Leiterin der Familienberatungsstellen der Caritas Eisenstadt
- 2011 – Bereichsleiterin „Menschen in Beziehung“ der Caritas der Diözese Eisenstadt