

- 2.107 In: Dinold, M., Gerber, G., Reinelt, T. (Hrsg.): „Aufeinander Zubewegen“ – durch Bewegung, Spiel und Sport. Kongressbericht des 13. Internationalen Symposiums / 5. Europäischen Kongresses für „Adapted Physical Activity“. - Manz: Wien, 2003, 114-120.

114

Über Bewegung, Beziehungserfahrung und die Entwicklung des Mentalen im ersten Lebensjahr

On Motion, Object Relation and Mental Development in the First Year of Life

Wilfried Datler, Johannes Gstach & Kornelia Steinhart

Schlüsselwörter: Bewegung, Beziehungserfahrung, Entwicklung des Mentalen, Repräsentanzen, Babybeobachtung

Keywords: motion, object relation, mental development, representations, infant observation

Summary:

Investigations on the relations among early motor experiences, relationship experiences and psychic development emphasize different basic assumptions. Four of these assumptions are presented. They are illustrated using infant observation vignettes.

Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept

Die Autoren dieses Beitrages befassen sich seit geraumer Zeit mit der Frage, welche Bedeutung frühe Erfahrungen für die Ausbildung psychischer Strukturen haben. Die Auseinandersetzung mit diesem Themenkreis weist zum einen eine große Nähe zu Gisela Gerbers und Toni Reinelts ontogenetischem Entwicklungsmodell „Spüren-Fühlen-Denken“ auf (Gerber, 2002; Reinelt & Gerber, 1984) und ist zum anderen von unserer Beschäftigung mit einem bestimmten Konzept von Infant-Observation inspiriert, das von der Psychoanalytikerin Esther Bick am Tavistock Center in London entwickelt wurde. Dieses Konzept der teilnehmenden Beobachtung von Babys wurde zum Zweck der Aus- und Weiterbildung entwickelt und eröffnet Interessierten eine besondere Möglichkeit, über das regelmäßige Beobachten eines Babys in seiner Familie, das Schreiben von Beobachtungsberichten und das Besprechen solcher Berichte in einem wöchentlich stattfindenden Seminar zu frühen Erlebnis-, Entwicklungs- und Beziehungsprozessen Zugang zu finden (weitere Literaturhinweise zu diesem Beobachtungskonzept etwa bei Datler et al. 2002).

Diese Beschäftigung mit Babys und ihrem Heranwachsen lenkt die Aufmerksamkeit immer wieder auf Fragen, die den Zusammenhang zwischen frühen Bewegungserfahrungen, Beziehungserfahrungen und der Entwicklung des Psychischen betreffen.

Zur Bedeutung von Bewegung im interaktionellen Wechselspiel zwischen Säuglingen und ihren Eltern

Wenn in jüngeren Veröffentlichungen über frühe Beziehungserfahrungen und Entwicklung des Psychischen bei Säuglingen nachgedacht wird, so wird durchwegs davon ausgegangen, dass Säuglinge einzelne Situationen bereits in komplexer Form erleben und dass sie dieses Erleben in ihrem Verhalten zum Ausdruck bringen. Verhaltensweisen und Verhaltensänderungen stellen nun aber nichts anderes

dar als die jeweils gegebene Form oder das jeweilige Ergebnis von Bewegungen, die Säuglinge in verschiedenen Bereichen wie Stimme, Mimik und Motorik vornehmen.

In diesem Zusammenhang wird den Bewegungen, die Säuglinge in den Bereichen ihrer Stimme und Mimik vornehmen, meist große Beachtung beigemessen, während in pädagogischen oder psychologischen Veröffentlichungen jene Bewegungen, die Säuglinge mit ihren Gliedmaßen oder ihrem gesamten Körper vollziehen, oft nur randständig thematisiert werden. In Übereinstimmung damit findet man auch nur selten Arbeiten, in denen darauf eingegangen wird, welchen Einfluss auf die kindliche Entwicklung die Art und Weise hat, in der sich Eltern im Zusammensein mit ihren Kindern insgesamt bewegen oder in der Eltern den gesamten Körper (oder vielleicht besser: Leib) ihrer Säuglinge – etwa durch Halten, Aufnehmen, Tragen, In-die-Luft-Werfen und ähnliche Aktivitäten – in Bewegung bringen.

In der Folge wollen wir dazu einige Überlegungen vorstellen, die von einer viergliedrigen Annahme ausgehen:

1. Wenn Kinder ihr Erleben von Situationen in ihren Bewegungen zum Ausdruck bringen und wenn dies von ihren Eltern wahrgenommen wird, so weckt dies auf Seiten der Eltern spezifische Stimmungen, Gefühle, Wünsche, Gedanken und Phantasien. Die kindlichen Bewegungen affizieren die Eltern in vielgestaltiger Weise, weil sie für die Eltern *bedeutungsvoll* sind – was den Eltern mitunter bewusst, über weite Strecken aber nicht bewusst ist.
2. Auf Grund ihrer bewussten und unbewussten Bedeutungszuschreibungen reagieren und antworten Eltern auf die Äußerungen des Babys in unverwechselbar besonderer Weise. Auch dies kommt in der Art und Weise zum Ausdruck, in der sich Eltern im Zusammensein mit ihrem Baby – etwa in den Bereichen ihrer Mimik, Stimme oder Motorik – bewegen.
3. Diese elterlichen Reaktionen und Antworten auf die Bewegungen des Babys gewinnen nun ihrerseits wiederum für den Säugling an Bedeutung: Sie werden als beruhigend oder aufpeitschend, als zart oder intensiv, als ruhig oder hektisch, als rhythmisch oder zerfahren erlebt; sie vermitteln dem Kind spezifische Erfahrungen des Berührt-, Bewegt-, Angeblickt- oder Ignoriert-Werdens, des Gehalten-, Bedrängt- oder Weggelegt-Werdens, des Befriedigt- oder Frustriert-Werdens; sie eröffnen dem Baby Neues oder Altbekanntes und geben ihm das Gefühl, willkommen oder abgelehnt, interessant oder lästig, bedrohlich oder beglückend zu sein.
4. Die Erfahrungen, die Säuglinge auf diese Weise mit ihren Eltern machen, haben wiederum Einfluss auf das Erleben der Säuglinge und somit darauf, wie Säuglinge ihr Erleben – etwa in Bewegungen stimmlicher, mimischer oder motorischer Art – zum Ausdruck bringen.

Dieses Wechselspiel, das von Bewegung, Wahrnehmung und Bedeutungszuschreibung getragen ist, hat Einfluss auf die Ausbildung und Veränderung der psychischen Strukturen aller Beteiligter (Steinhardt, 2001; Datler, 2001). Lenkt man die Aufmerksamkeit auf die Frage nach der Bedeutung dieses Wechselspiels für die Bildung psychischer Strukturen auf Seiten des Säuglings, der sowohl in existentieller Hinsicht als auch in Hinblick auf die Regulation seines Wohlbefindens in nahezu unüberbietbarer Weise von seinen Eltern abhängig ist, so kann unterschiedlichen Grundgedanken gefolgt werden. Vier Grundgedanken möchten wir skizzieren.

Die Erfahrungen, die ein kleines Kind im Wechselspiel zwischen den eigenen Bewegungen und den Bewegungen seiner Eltern macht, haben Einfluss auf die Ausbildung basaler Grundstimmungen und Grundhaltungen (Grundgedanke 1)

Dieser erste Grundgedanke bringt zum Ausdruck, dass die Art, in der dieses Wechselspiel jeweils gelingt (oder auch misslingt), Einfluss darauf hat, wie ein kleines Kind sich und die Welt, in der es lebt, in ebenso basaler wie tendenziell umfassender Weise wahrzunehmen und zu erleben beginnt. Eine genaue Untersuchung dieses Zusammenhangs würde Auskunft darüber geben, welche Bedeutung das Zusammenspiel zwischen den Bewegungen des Säuglings und den Bewegungen seiner Eltern für die Ausbildung von „Urvertrauen“ im Sinne Eriksons oder für die Ausbildung eines grundlegenden Gefühls von „Sicherheit“ im Sinne Sandlers hat.

So sinnvoll es wäre, solche Zusammenhänge näher zu untersuchen, so deutlich ist zu sehen, dass Begriffe wie „Urvertrauen“ oder „ein Gefühl von Sicherheit“ sehr weitgefaste Kategorien darstellen. Die Verfolgung des Grundgedankens 1 läuft demnach Gefahr, wenig differenzierenden Einblick in die Vielgestaltigkeit, Mehrgliedrigkeit und Komplexität von Beziehungs- und Strukturbildungsprozessen zu geben.

Die Erfahrungen, die ein kleines Kind im Wechselspiel zwischen den eigenen Bewegungen und den Bewegungen seiner Eltern macht, haben Einfluss auf das Vertrautwerden des Kindes mit unterschiedlichen Affekten, Affektveränderungen und Formen der Affektregulation (Grundgedanke 2)

Einen enger gefassten, zugleich aber differenzierteren Einblick in frühe Beziehungs- und Strukturbildungsprozesse eröffnet die Frage nach den Affekten, die Säuglinge im Wechselspiel zwischen ihren eigenen Bewegungen und den Bewegungen ihrer Eltern empfinden.

Wir meinen dabei *zum einen*, dass es von der konkreten Gestaltung dieses Wechselspiels abhängt, in welcher Weise ein Säugling mit „diskreten Affekten“ wie Freude, Furcht oder Interesse vertraut wird. Wir meinen *zum zweiten*, dass die Art dieses Wechselspiels Einfluss darauf nimmt, wie ein Säugling mit der Intensität sowie mit dem An- und Abschwellen solcher Affekte bekannt wird und dabei auch solche Veränderungen im Bereich des Erlebens erfährt, die mit Begriffen wie „aufwallend“, „verblassend“, „explosionsartig“, „flüchtig“ etc. benannt werden können (Stern, 1985, S. 83). Und wir meinen *zum dritten*, dass Säuglinge in solchen Wechselspielen erfahren, welche Affektzustände für sie angenehm oder unangenehm sind und was von ihnen alleine getan werden kann oder im Zusammenspiel mit anderen geschehen muss, damit angenehme Affektzustände herbeigeführt oder unangenehme Affektzustände möglichst gemieden bzw. gelindert werden können.

Einblicke in die strukturbildende Bedeutung dieser Zusammenhänge geben beispielsweise Beobachtungen von Stillszenen, denen entnommen werden kann, wie das Näherkommen der Mutter und ihre Art, das raunzende Baby aufzunehmen, bereits dazu führt, dass das Baby ruhiger wird und sich in Erwartung der mütterli-

chen Brust durch körperliche Entspannung, Drehen des Kopfes und Öffnen des Mundes in eine Position bringt, die ein befriedigendes Trinken an der Brust wahrscheinlich macht. Andere Dimensionen dieser strukturbildenden Zusammenhänge beschreibt Herzog (1998), der darauf hinweist, dass Väter mit ihren Babys tendenziell wilder, heftiger und kürzer spielen als Mütter, und dass dies Babys die Gelegenheit gibt, affektiv unterschiedlich getönte Formen des Zusammenseins mit vertrauten Menschen kennen zu lernen. Wiederum andere Aspekte des Zusammenspiels zwischen Bewegungen des Säuglings, Bewegungen der Eltern und dem Erleben von Affekten beschreibt Stern (1985, S. 198ff) in seinem Konzept der „Affektabstimmung“, wenn er verdeutlicht, wie häufig Eltern in ihren stimmlichen, mimischen oder motorischen Bewegungen bestimmte Grundmuster von Affekten zum Ausdruck bringen, die sie in der jeweiligen Situation bei ihren Kindern wahrnehmen, und wie bedeutsam dies dafür ist, dass sich Säuglinge mit ihren Eltern verbunden und von ihnen verstanden fühlen können.

Die Erfahrungen, die ein kleines Kind im Wechselspiel zwischen den eigenen Bewegungen und den Bewegungen seiner Eltern macht, haben Einfluss auf den Aufbau der inneren Repräsentanzen-Welt eines Kindes (Grundgedanke 3)

Die letzten Erläuterungen zu unserem „Grundgedanken 2“ legen bereits die Vorstellung nahe, dass ein Säugling im Wechselspiel zwischen den eigenen Bewegungen und den Bewegungen seiner Eltern – von unterschiedlichen Affekten begleitete und getragene – Erfahrungen sammelt, die den Aufbau der „inneren Welt“ des Kindes beeinflussen. Wesentliche Elemente der „inneren Welt“ des Kindes stellen die inneren Repräsentanzen dar, die ein Kind von sich selbst, von seinen Eltern und vom Zusammensein mit seinen Eltern ausbildet.

Um diesen Gedanken zu erläutern, möchten wir den Blick auf den kleinen Marian lenken, der mit fürsorglichen, zugleich aber sehr ängstlichen Eltern aufwächst. Zu den Situationen, in denen seine Eltern besonders viel Angst verspüren, zählen jene Situationen, in denen Marian gebadet wird. In der vorsichtigen und zugleich angespannten Art, in der ihn seine Eltern dann halten, in der sie ihn in die Badewanne heben, in der sie ihn waschen und in der sie miteinander sprechen, bekommt er die elterliche Angst zu spüren. Und diese scheint Marian auch zu übernehmen – was darin zum Ausdruck kommt, dass er in solchen Situationen leblos und zum Teil sogar starr wirkt, den Blick gerade nach vorne richtet, sich am Wannенrand festhält und darüber hinaus kaum weitere Bewegungen zeigt. Als er fünf Monate und sechs Tage alt ist, schildert der Beobachter, der ein Baby-Observation-Seminar besucht und wöchentlich in die Familie kommt, solch eine Badeszene folgendermaßen:

„Die Mutter fragt den Vater, ob das Badewasser schon die richtige Temperatur habe. Der Vater bejaht. Die Mutter fasst Marian an den Händen und zieht ihn langsam in eine hockende Stellung. Marian lässt dabei seinen Kopf nach hinten hängen. Dann fasst sie ihn mit beiden Händen um den Brustkorb, nimmt ihn auf und trägt ihn zu der Wanne. Sie setzt ihn hinein und Marian greift mit der rechten Hand an den Wannенrand, an dem er sich beinahe die ganze Waschprozedur lang festhält. Die Mutter meint, dass er das zum ersten Mal tue.

Dann nimmt sie seine linke Hand und führt sie an den anderen Wannenrand, an der sich Marian sogleich festhält. Dann beginnt der Waschvorgang: Der Vater widmet sich dem Rücken, die Mutter der Vorderseite von Marian. Die Mutter meint zu mir, dass man Marian nicht allein waschen könne, dazu würde es sie beide benötigen.

Mit großen Augen sitzt Marian in der Wanne und gibt keinen Laut von sich. Er spielt auch nicht mit dem Wasser, sondern sitzt regungslos da, nur bewegt durch die Handgreifungen von Vater und Mutter. Schließlich greift die Mutter nach den beiden Händen, mit denen sich Marian immer noch am Wannenrand festhält, lockert seinen Griff und bringt ihn in eine liegende Position im Wasser. ... Der ganze Waschvorgang geht ziemlich rasch über die Bühne, ohne dass Vater und Mutter mit Marian einen irgendwie gearteten spielerischen Kontakt aufnehmen. Baden hat offensichtlich nur mit Reinigung zu tun ...“

... und weckt, so wollen wir ergänzen, auf Seiten der Eltern *und* des Kindes Angst sowie das Verlangen, diese Angst möglichst in Grenzen zu halten. Dass ein Kind wie Marian solch eine Badeszene als etwas Bedrohliches wahrnimmt und zum Beispiel auf jede Form von lustvoll-spielerischem Plantschen verzichtet, hängt – unserem Grundgedanken 3 zufolge – damit zusammen, dass er in vergangenen Situationen bereits Ensembles von inneren Bildern, Erinnerungen, Einschätzungen, Erwartungen und damit verbundenen Gefühlen – eben Repräsentanzen – ausgebildet hat, die er mit „von-den-Eltern-gebadet-werden“ verbindet. Diese Repräsentanzen geben ihm Orientierung und veranlassen ihn zum Beispiel, keine spontanen Bewegungen zu vollführen, die seine Eltern vielleicht in Panik versetzen und dazu bringen könnten, Marian härter und hektischer anzugreifen, abzureiben und aus der Wanne zu heben. Die Erfahrungen, die Marian in der geschilderten Szene damit macht, dass er sich spontan-spielerisch so gut wie gar nicht bewegt, werden auch selbst wiederum einen neuen Beitrag zu Marians inneren „Orientierungsmustern“ leisten; denn neue Erfahrungen nehmen stets Einfluss auf die bislang ausgebildeten Repräsentanzen – sei es in stabilisierender oder modifizierender Weise.

Doch nochmals zurück zur geschilderten Situation: Marian zeigt keine Anstalten, in der Situation neugierig zu explorieren; und er wird auch nicht dazu angeregt, sich lustvoll-interessiert der Welt zuzuwenden, die ihn umgibt, und in spielerischer Form zu erkunden, welche unterschiedlichen Erfahrungen man mit Wasser und Plantschen, mit Sich-Räkeln und Strampeln machen kann. Er erfährt auch nicht, wie motorische Impulse, Blicke und Laute in vielgestaltiger Weise zwischen ihm und seinen Eltern hin- und herwandern können; wie es ist, mit Erwachsenen zusammenzusein, die ihre Gedanken über ihn zum Ausdruck bringen; und wie auf diese Weise bei ihm selbst mentale Aktivitäten in lebendiger Weise angeregt und angestoßen werden können. Dies verweist auf unseren vierten Grundgedanken:

Die Erfahrungen, die ein kleines Kind im Wechselspiel zwischen den eigenen Bewegungen und den Bewegungen seiner Eltern macht, haben Einfluss auf den Aufbau der mentalen Fähigkeiten eines Kindes (Grundgedanke 4)

In der Absicht, diesen Grundgedanken zu illustrieren, geben wir einen Ausschnitt aus der Beobachtung der dreizehn Monate alten Emmy wieder. Der Beobachtungsausschnitt vermittelt den Eindruck, dass in der folgenden Szene Emmy nicht nur äußerlich in Bewegung ist, sondern dass auch ihre „Gedanken“ in Bewegung sind

(Alvarez, 2000): Das Wechselspiel zwischen Emmy, ihrer Mutter und der Beobachterin regt Emmy u.a. dazu an, zu erkunden, wie sie mit anderen Vergnügen haben kann; sich vorzustellen, an welchem Ort geschlafen wird; oder zwischen tatsächlichem Schlafen und gespieltem Schlafen (und damit zwischen Realität und Fiktion) zu unterscheiden:

„Ich umkreise Emmy und setze mich auf das Sofa. Emmy schaut mich groß und neugierig an, dann macht sie eine Drehung in Richtung Fenster, lässt die Sofalehne los und durchquert den Raum mit weit ausladenden, wackeligen Schritten und rudert, das Gleichgewicht haltend, mit den Armen. ... Sie stellt sich neben mich ans Sofa und schneidet witzige Grimassen, sodass ich lachen muss. Abenteuerlustig blickt sie im Zimmer umher, dann reibt sie sich plötzlich mit einer Hand die Augen und gähnt. Die Mutter sagt: ‚Eigentlich solltest Du schon längst müde sein, Emmy. Willst Du ins Bett gehen?‘

Emmy dreht sich zu ihrer Mutter und lässt das Sofa los. Sie geht aus dem Wohnzimmer, durchquert die Küche, öffnet die angelehnte Tür in den Vorraum und lässt sich erst vor der Türe ins Schlafzimmer zu Boden plumpsen. Die Mutter und ich sind Emmy gefolgt. Sie dreht sich lächelnd zu uns um. Dann wendet sie sich lautstark der verschlossenen Schlafzimmertüre zu und klopft an diese. Die Mutter öffnet die Türe. Mit affenartiger Geschwindigkeit robbt Emmy zum Ehebett der Eltern. Dort richtet sie sich wieder auf und kraxelt problemlos auf das relativ niedrige Bett. Sie durchquert es und stoppt erst am Bettrand, der dem Eingang gegenüber ist. Sie brabbelt die ganze Zeit über in einem sehr geschäftigen Tonfall vor sich hin und hängt sich weit über den Bettrand hinaus. Es sieht so aus, als ob sie jeden Moment hinunterköpfeln würde. Sie tut es aber nicht, sondern setzt sich auf, betrachtet ihre Mutter und lacht laut und brabbelnd. ‚Emmy, tust du jetzt ein bisschen schlafen?‘, will die Mutter wissen. Blitzschnell, laut und schnaufend krabbelt Emmy zum Kopfpolster ihrer Mutter und kuschelt sich dort hinein. Dann dreht sie sich auf den Rücken und lacht uns an. ‚Aha, so wirklich schlafen scheinst du nicht zu wollen‘, sagt die Mutter und fährt mit den Worten fort: ‚Wenn du nicht schläfst, Emmy, dann gehen wir wieder ins Wohnzimmer, die Mama muss da noch die Wäsche zusammenlegen.‘ Emmy, die ihrer Mutter aufmerksam zugehört hat, setzt sich auf, krabbelt zur ‚Eingangsstelle‘ und kraxelt mit einer halben Drehung wieder vom Bett herunter. Sie hält sich kurz am Bettrand fest und geht dann, ohne die Mutter und mich eines Blickes zu würdigen, an uns vorbei durchs Vorzimmer und die Küche zurück ins Wohnzimmer, ohne sich unterwegs irgendwo festzuhalten. Die Mutter und ich folgen Emmy. Sie steht wieder am Sofa und erwartet uns dort mit triumphierendem Blick.“

Ausblick

Knappe Beobachtungsausschnitte erlauben kaum Prognosen über die weitere Entwicklung von Kindern. (Tatsächlich veränderte sich z.B. Marians Lebenssituation, als er größer wurde und die Eltern deshalb einen Gutteil ihrer Angst verloren.) Die Verdeutlichung der vier skizzierten Grundgedanken kann aber den Ausgangspunkt für die Konzeption umfassenderer Untersuchungen abgeben, die uns differenziertere Einblicke in die Prozesse des „Selbstwerdens von Kindern“ (Bittner) geben. In der Arbeitsgruppe, der wir angehören, werden solche Untersuchungen auch mit dem Blick auf frühgeborene Säuglinge sowie auf Kleinkinder mit Behinderungen in Frühfördersituationen begonnen.

Literatur

- Alvarez, A. (2000). Unbewusste Phantasie, Denken und Bewegung. *Kinderanalyse*, 8, 337–352.
- Datler, W. (2001). Zeit, Struktur und Lebensalter II: Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen und die heilpädagogische Arbeit mit „verhaltensauffälligen“ Jugendlichen. In C. Hofmann, I. Brachet, V. Moser & E. Stechow (Hrsg.), *Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik* (S. 157–166). Luzern: Edition SHZ der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Datler, W., Steinhardt, K. & Ereky, K. (in Druck). Vater geht zur Arbeit. Über triadische Beziehungserfahrungen und die Ausbildung triadischer Repräsentanzen im ersten Lebensjahr. In K. Steinhardt, W. Datler & J. Gstach (Hrsg.), *Die Bedeutung des Vaters für die frühe Entwicklung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Gerber, G. (2002). Bewegungs-Bilder und das Modell „Spüren – Fühlen – Denken“. *Heilpädagogik – Fachzeitschrift der heilpädagogischen Gesellschaft Österreich*, 45 (2), 1–9.
- Herzog, J.M. (1998). Frühe Interaktion und Repräsentanzen: Die Rolle des Vaters in frühen und späten Triaden; der Vater als Förderer der Entwicklung von der Dyade zur Triade. In D. Bürgin (Hrsg.), *Triangulierung. Der Übergang zur Elternschaft* (S. 162–178). Stuttgart: Schattauer.
- Reinelt, T. & Gerber, G. (1984). Zur Einordnung psychotherapeutischer Methoden in ein genetisches Entwicklungsmodell der Menschen: Spüren–Fühlen–Denken. *Ärztliche Praxis und Psychotherapie*, 4, 29–31.
- Steinhardt, K. (2001). Zeit, Struktur und Lebensalter I: Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen in den ersten Lebensjahren. In C. Hofmann, I. Brachet, V. Moser & E. Stechow (Hrsg.), *Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik* (S. 147–156). Luzern: Edition SZH/SPC.
- Stern, D. (1985/1992). *Die Lebenserfahrung des Säuglings*. Stuttgart: Klett-Cotta.

A.o. Univ. Prof. Dr. Wilfried Datler, Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Wien (AG Sonder- und Heilpädagogik), Universitätsstraße 7, A-1010 Wien, Austria
E-mail: wilfried.datler@univie.ac.at