

Die Abhängigkeit des behinderten Säuglings von stimulierender Feinfühligkeit

Einige Anmerkungen über Frühförderung, Beziehungserleben und „sekundäre Behinderung“

Wilfried Datler

Trends und Trendwenden im Bereich der Frühförderung

Seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts besteht innerhalb wie außerhalb der Sonder- und Heilpädagogik weitestgehend Konsens darüber, dass behinderte oder von Behinderung bedrohte Kinder so früh wie möglich in ihrer Entwicklung spezifisch gefördert werden sollen. Von dieser Grundüberzeugung getragen setzte ein Prozess der zunehmenden Etablierung und Institutionalisierung von Frühförderung ein, die nun auf eine etwa drei Jahrzehnte alte Geschichte zurückblicken kann.

Gemessen an der Tatsache, dass die Anfänge der neuzeitlichen Sonder- und Heilpädagogik in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu finden sind, stellt „Frühförderung“ eine eher junge Errungenschaft der Sonder- und Heilpädagogik dar. Dessen ungeachtet lassen sich in den Bemühungen um eine theoretische Fundierung von Frühförderung bereits mehrere Trends und Trendwenden ausmachen. Zu den Trendwenden, die heute von verschiedenen Autorinnen und Autoren beschrieben und behauptet werden, gehören etwa folgende:

a) In den Anfängen der Frühförderung wurde Eltern vornehmlich die Rolle von „Ko-Therapeuten“ zugeordnet. Heute hingegen werden Eltern – aus der Sicht der Frühförderinnen – vielmehr als „Partner“ begriffen, die mit erheblichen Sorgen und Nöten zu kämpfen haben und die es deshalb auch professionell zu verstehen und zu begleiten gilt (Thurmair & Naggl 2000, 178 ff; Messerer 1999, 2001).

b) Professionelle Frühförderung konzentrierte sich zunächst auf den Einsatz von funktionellen Übungsverfahren, die im Vorfeld der Frühfördereinheiten festgelegt und dann planmäßig durchgeführt wurden. Heute wird hingegen davon ausgegangen, dass die Erfahrungen, die Kleinkinder in ihrem Alltag machen, für die Entwicklung der Kinder von größerer Bedeutung sind als Übungen der beschriebenen Art. Deshalb bemühen sich Frühförderinnen in jüngerer Zeit verstärkt darum, dass behinderte Kleinkinder vor allem im tagtäglichen Umgang mit ihren Eltern, aber auch mit anderen wichtigen Bezugspersonen Erfahrungen sammeln können, die für die Entwicklung der Kinder förderlich sind (Thurmair & Naggl 2000, 78 ff; Klein 2002, 90 ff).

c) In Verbindung mit dieser Zunahme an „Alltagsorientierung“ wird betont, dass Kinder in den Anfangsjahren der Frühförderung weitgehend als „Objekte“ begriffen wurden, an denen förderpädagogische Maßnahmen – etwa in Gestalt

der eben erwähnten funktionellen Übungsverfahren – vollzogen wurden. Heute würden sie hingegen verstärkt als „Subjekte“ wahrgenommen werden (Weiß 1986).

Die Vorstellung vom „Kind als Akteur seiner Entwicklung“

Bei genauerem Hinsehen zeigt sich, dass zurzeit nicht nur im Kontext von Frühförderung, sondern in aktuellen Diskussionen um Kleinkind- und Vorschulpädagogik ganz allgemein der Aspekt der „Subjekthaftigkeit“ von Kleinkindern proklamiert und seine Berücksichtigung eingefordert wird. In diesem Zusammenhang wird – von verschiedenen Autorinnen und Autoren mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen – dreierlei betont:

(1) Kleinkindern ist zuzugestehen, dass sie sich von Lebensbeginn an *aktiv* und *kompetent* mit sich und der Welt auseinandersetzen (Wolf 2003, 236).

(2) Auch die Art und Weise, in der sich Kinder entwickeln, ist als Ausdruck und Folge der kindlichen Aktivitäten anzusehen, die ihrerseits wiederum von den jeweils gegebenen Kompetenzen der Kinder getragen und von ihren Bedürfnissen und Interessen geleitet sind. „Entwicklung“ wird folglich weder von einem „inneren Entwicklungsplan“, noch von anderen Menschen gesteuert, sondern vom jeweiligen Kind selbst hervorgebracht.

(3) Eben weil es letztlich von den Aktivitäten des jeweiligen Kindes abhängt, in welcher Weise es sich entwickelt, muss von der Vorstellung abgerückt werden, dass Pädagoginnen und Pädagogen über einen „unüberwindlichen Erfahrung- und Kompetenzvorsprung“ verfügen, der es ihnen erlaubt zu wissen, wie sich Kinder zu entwickeln haben und wie sie pädagogisch zu beeinflussen sind, damit sie die gewünschten Entwicklungen nehmen (Wolf 2003, 235). Statt dessen haben sich Pädagoginnen und Pädagogen vielmehr zu bemühen, den jeweiligen Bedürfnissen und Interessen der Kinder Raum zu geben, damit es diesen möglich wird, ihren kindlichen „Intentionen“ zu folgen und „selbsttätig die führende Rolle im Erziehungsprozess“ zu übernehmen (Wolf 2003, 236).

Unter den deutschsprachigen Veröffentlichungen, die sich mit Frühförderung befassen, zählt ein von Kautter u. a. (1988a) herausgegebenes Buch zu jenen Veröffentlichungen, in denen das eben skizzierte Grundverständnis besonders früh und in einer besonders markanten Art entwickelt wurde. In programmatischer Absicht wird in dieser Publikation vom „Kind als Akteur seiner Entwicklung“ (Kautter u. a. 1988a) gesprochen, dessen „Entwicklungswillen“ auch im Kontext von Frühförderung zu vertrauen sei (Wiegand 1988, 390). Aufgabe der Frühförderin wäre es demnach, „auf die eigenen Ziele und Pläne zu verzichten und sich vom Kind leiten zu lassen“ (Kautter u. a. 1988b, 50). Die Frühförderin habe daher zunächst einmal abzuwarten, „dem spontanen Handeln des Kindes“ Raum zu geben und es dem Kind zu überlassen, „zu zeigen, was es wann und wie lernen will“ (Wiegand 1988, 390). Darüber hinaus habe die Frühförderin lediglich die Aufgabe, „das Tun des Kindes mit Aufmerksamkeit und Anteilnahme“ zu begleiten und dafür Sorge zu tragen, dass das Kind Umgebungen vorfindet, „die ihm Lernerfahrungen ermöglichen“ (Wiegand 1988, 390 f).

Die Frage nach der Bedeutung der Aktivitäten der Frühförderin für das Kind

Den eben erwähnten Textausschnitten zufolge haben Frühförderinnen zwei Aufgabenschwerpunkte zu erfüllen: Sie haben hilfreiche Rahmenbedingungen herzustellen und das Kind zu begleiten, wenn es den Raum, der ihm eröffnet wird, mit seinen Aktivitäten füllt. Mit dieser Fokussierung wird hervorgehoben, dass Frühförderinnen im unmittelbaren Kontakt mit dem Kind Zurückhaltung üben mögen. Doch so sehr dieses Plädoyer heute auf weithin verbreitete Akzeptanz stößt, so sehr bleibt offen, wie sich Frühförderinnen in einzelnen Situationen konkret verhalten sollten, wenn sie dem skizzierten Anspruch gerecht werden wollen. Darüber hinaus rückt mit dem Plädoyer für ein zurückhaltendes Auftreten der Frühförderinnen, die vor allem den selbst gestaltenden Kräften des Kindes Raum geben sollen, die mehrgliedrige Frage aus dem Blick,

- wie die einzelnen Aktivitäten, die Frühförderinnen setzen, von Kleinkindern und ihren Bezugspersonen wahrgenommen und erlebt werden und
- welche Konsequenzen sich aus dem Wahrnehmen und Erleben der Aktivitäten von Frühförderinnen im Hinblick auf allfällige Veränderungen – insbesondere auf Seiten der Kinder – ergeben.

In der Tat werden Fragen dieser Art in einschlägigen Veröffentlichungen schon alleine deshalb nicht behandelt, weil in einschlägigen Untersuchungen das interaktive Wechselspiel zwischen Frühförderinnen, Kleinkindern und anderen Bezugspersonen im Detail kaum dokumentiert und analysiert wird. Deshalb wurde es für sinnvoll erachtet, im Rahmen einer Kooperation zwischen der Einrichtung der „Mobilen Frühförderung der Wiener Sozialdienste“ und der „Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Wien“ einen Ausschnitt aus dem erwähnten Fragenkomplex zu behandeln¹. Konkret wurde folgenden Fragen nachgegangen:

- Wie erleben behinderte Kinder „sich und die Welt“ in den Zeiten, in denen Frühförderinnen die Familie besuchen?
- Welche Beziehungserfahrungen machen Kinder in diesen Stunden insbesondere mit den Frühförderinnen?
- Welche Bedeutung haben diese Beziehungserfahrungen für das Erleben der Kinder und gegebenenfalls für Veränderungen, die sich auf Seiten der Kinder ausmachen lassen?

Diese Fragen wurden im Rahmen zweier Einzelfallanalysen näher bearbeitet.

¹ Das Projekt trug den Titel „Das Erleben von Kleinkindern in Prozessen der Frühförderung und Familienbegleitung“ und wurde zwischen 2001 und 2003 durchgeführt (Leitung: Wilfried Datler). Die Initiative zu diesem Projekt ging von den späteren Projektmitarbeiterinnen Birgit Isopp und Katharina Schermann aus und wurde unter Mitwirkung von Monika Fenz und Monika Schabsky (Frühförderinnen der „Mobilen Frühförderung der Wiener Sozialdienste“) realisiert. Den genannten Personen und der Institution der „Mobilen Frühförderung der Wiener Sozialdienste“ sei an dieser Stelle für die Zusammenarbeit herzlichst gedankt. Ausführlichere Darstellungen des Projekts und zentraler Projektergebnisse sind bei Isopp (2003) und Schermann (2003) nachzulesen.

Das Untersuchungsdesign

Die „empirische Basis“ für diese Analysen gaben so genannte „Protokolle“ ab, die von zwei Beobachterinnen regelmäßig verfasst wurden. Diese Beobachterinnen waren mit ausdrücklicher Zustimmung der jeweiligen Familien in den Frühförderstunden anwesend. Im Anschluss an erste Vorgespräche war es einer jeden Beobachterin gestattet, eine Frühförderin, die mit einer Familie neu zu arbeiten begann, zu begleiten, um sich während der Frühförderstunden so zu verhalten wie eine Beobachterin, die ein Fortbildungsseminar besucht, in dem Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept² gelehrt wird. Diesem Konzept zufolge

- besuchen die vier bis fünf Teilnehmer eines Infant-Observation-Seminars über einen längeren Zeitraum hindurch regelmäßig eine Familie mit einem Baby, um sich als lernende Beobachter eine Stunde lang auf das Baby und all die Situationen zu konzentrieren, in denen sich das Baby in seinem Alltag befindet. Die primäre Aufgabe eines jeden Beobachters besteht darin, in der Familie eine zurückhaltende Position einzunehmen, die es ihm erlaubt, durch Zusehen und Hinhören in sich aufzunehmen, was dem Baby zur Zeit der Beobachtung widerfährt und was es an Aktivitäten zeigt.
- Weiter ist es Aufgabe des Beobachters, all das Beobachtete im unmittelbaren Anschluss an die Beobachtung so deskriptiv und narrativ wie möglich zu Papier zu bringen. So entsteht ein Bericht, der von Interpretationen möglichst freigehalten ist und eine tunlichst genaue Vorstellung vom Verlauf jenes Geschehens vermitteln soll, das in der Familie beobachtet werden konnte.
- Die so entstehenden „Beobachtungsprotokolle“ werden anonymisiert und in die einmal wöchentlich stattfindenden Seminarsitzungen gebracht, an denen alle Beobachter sowie ein Seminarleiter teilnehmen. Meist ist es ein ausgewähltes Protokoll, das dann besprochen wird und vor allem der Beschäftigung mit der Frage dient, welche Beziehungserfahrungen das Baby in den beschriebenen Situationen gemacht hat und wie es dabei sich und seine Welt erlebt haben mag. In diesem Sinn versucht jeder Seminarteilnehmer, ein möglichst zutreffendes Bild von der Beobachtungssituation und seiner emotionalen Atmosphäre zu gewinnen, die „vorherrschenden Beziehungen und deren Entwicklung im Verlauf der Beobachtung zu verfolgen“ und darüber nachzudenken, welche Bedeutung die besonderen Erfahrungen, die ein Baby sammelt, für sein Heranwachsen haben dürften (Lazar u. a. 1986, 188).
- In der Absicht, diesen Lernprozess zu dokumentieren und zu vertiefen, werden von den Gesprächen im Seminar Notizen gemacht. Diese Notizen erleichtern es den Seminarteilnehmern, zu einem späteren Zeitpunkt das Nachdenken

² Ausführlichere Darstellungen zur Geschichte und Besonderheit dieser Methode finden sich bei Miller u. a. (1989) sowie bei Reid (1997), Bemerkungen zur forschungsmethodischen Besonderheit und Relevanz bei Briggs (1997), Wittenberg (1999), Rustin (2002), Lazar (2000). In deutscher Sprache führen vor allem die Arbeiten von Lazar u. a. (1986), Ermann (1996) sowie Lazar (1991, 2000) etwas ausführlicher in das Tavistock-Konzept der Infant Observation ein. In deutscher Sprache finden sich Ausschnitte aus Infant-Observation-Protokollen unter anderem bei Datler u. a. (2001, 2002), Datler (2003) sowie Diem-Wille (2003).

über ein Baby, seine Beziehungserfahrungen und das Entstehen seiner inneren Welt wiederum aufzunehmen.

• Auch im vorliegenden Projekt nahmen die beiden Beobachterinnen an solch einem Seminar teil. Die Tatsache, dass die Beobachtungen aber im Dienst eines Forschungsvorhabens standen, das auch zu Veröffentlichungen führen sollte, machte es allerdings nötig, mit den Frühförderinnen sowie mit den Eltern der Kinder, die im Zentrum der Beobachtung standen, weitere Vereinbarungen zu treffen. Diese Vereinbarungen betrafen u. a. folgende Punkte:

- Die Frühförderinnen erhielten die Beobachtungsprotokolle nach dem Auslaufen der Phase, in der regelmäßig beobachtet wurde und hatten vor Abschluss der Diplomarbeiten die Möglichkeit, Stellungnahmen abzugeben, die in die Endfassung der Arbeiten eingearbeitet oder als Anhang mitveröffentlicht werden konnten.
- Die Eltern waren von Beginn an darüber informiert, dass die Beobachtungen im Rahmen eines Forschungsvorhabens durchgeführt wurden. Es wurde ihnen zugesichert, dass sie auf Wunsch den Text der Diplomarbeiten erhalten könnten. In diesem Fall hätte die Beobachterin großes Interesse daran, dass die Eltern auch Kommentare zum Diplomarbeitstext abgäben, die dann in die Endfassung der Diplomarbeit eingearbeitet werden könnten. Überdies wurde den Eltern zugesichert, dass das Fallmaterial nur in anonymisierter Form öffentlich gemacht würde.

Auf der Basis solcher Vereinbarungen wurden in zwei Familien Beobachtungen durchgeführt (Isopp 2003, Schermann 2003). Ich werde mich im Folgenden auf Beobachtungen beziehen, die in jener Familie stattgefunden haben, deren Kind ich in Übereinstimmung mit Isopp (2003) Paul nenne.

Im folgenden (2.) Kapitel werde ich zunächst einen Ausschnitt aus dem Protokoll der ersten Frühfördereinheit anführen und darstellen, welchen Eindruck die Seminargruppe von Paul zunächst bekommen hat. In der vergleichenden Bezugnahme auf einen Protokollauschnitt, welcher der letzten Frühfördereinheit entstammt, wird mit dem darauffolgenden (3.) Kapitel die Gelegenheit gegeben, darauf einzugehen, dass sich Paul gegen Ende des Frühförderprozesses mit der Welt, die ihn umgibt, in einer anderen Weise auseinandersetzt. Sie unterscheidet sich grundlegend von jener Form des Selbst-Welt-Bezuges, die sich zu Beginn des Frühförderprozesses ausmachen hat lassen. Überdies werde ich für die These plädieren, dass diese Veränderung auf das Engste mit der Art und Weise zusammenhängt, in der Paul einzelne Aktivitäten der Frühförderin erlebt hat. Zur Charakterisierung dieser Frühförderaktivitäten wird der Begriff der „stimulierenden Feinfühligkeit“ eingeführt. Im anschließenden (4.) Kapitel werde ich die Vermutung äußern, dass vor allem geistig und mehrfachbehinderte Kinder Gefahr laufen, ein lebendiges (vitales) Interesse an der Welt, in der sie leben, nur in eingeschränktem Ausmaß zu entwickeln, weil die Beziehungen, in denen sie leben, dieses Interesse nur in eingeschränktem Ausmaß wecken. Diese Überlegungen erlauben eine Bezugnahme auf Sinasons (2000, 66 ff) Begriff der „sekundären Behinderung“ sowie eine abschließende kritische Bemerkung, welche die Vorstellung vom „Kind als Akteur seiner Entwicklung“ betrifft.

Ein erster Blick auf Paul (4 Monate und 1 Woche alt)

Paul kommt mit einem Down-Syndrom (Trisomie 21) als zweites Kind der Familie P. zur Welt. Obwohl Herr und Frau P. von Beginn an klar ist, dass die Familie aus beruflichen Gründen sieben Monate nach Pauls Geburt in eine andere Stadt ziehen wird, wenden sich die Eltern an die Einrichtung der „Mobilen Frühförderung der Wiener Sozialdienste“. Paul ist zu diesem Zeitpunkt knapp vier Monate alt.

Als Frau F., die Frühförderin, kurze Zeit später zum ersten Mal in die Familie kommt, sind Paul, seine Eltern sowie Pauls Bruder Stefan zuhause. Paul, inzwischen vier Monate und eine Woche alt, wird von der Mutter hochgehoben, der Frühförderin präsentiert und von Frau F. auch gleich begrüßt. Im Protokoll der Beobachterin ist dies so zu lesen:

„Pauls Oberkörper liegt waagrecht am Unterarm von Frau P. auf. Seinen Kopf hat er nach oben gehoben, die Arme hängen seitlich nach unten. Frau P. sagt: „Da ist nun unser Paul.“ Frau F. beugt sich zu seinem Gesicht und begrüßt ihn herzlich. Paul lacht sie an. Seine dicken Pausbäckchen sind nach oben gezogen, so weit, dass sich das untere Augenlid nach oben schiebt und die Augen nur noch einen Schlitz weit geöffnet sind. Der Mund ist weit und rund geöffnet. Während Paul lacht, dreht er sein Gesicht Richtung Frau F., vom Bauch der Mutter abgewandt. Er hebt den Kopf seitlich hoch, zieht die Beine an den Körper an und ballt die Hände zu Fäusten. Die Mutter sagt: „Es ist komisch, aber auf fremde Gesichter reagiert er immer mehr!““ (Isopp 2001, 1/2)³

Paul, so berichtet die Beobachterin, macht den Eindruck eines kräftigen Säuglings, der an der Welt, die ihn umgibt, interessiert ist. Dies scheint auch der eben zitierte Protokollausschnitt zu bestätigen, denn allem Anschein nach nimmt Paul die Frühförderin, die sich seinem Gesicht freundlich sprechend nähert, aufmerksam und mit Vergnügen wahr.

Es ist also gut vorstellbar, dass Paul – ganz im Sinne der Bemerkung von Frau P. – generell auf fremde Gesichter intensiv reagiert. Und in Verbindung damit liegt vielleicht sogar der Gedanke nahe, dass Paul an der Welt, die ihn umgibt, insgesamt interessiert ist und sich in diversen Situationen konzentriert und explorierend mit Menschen und Gegenständen befasst.

Wenn man sich weitere Protokollausschnitte vor Augen führt, entsteht allerdings ein anderes Bild. Drei Punkte sowie einen zusammenfassenden vierten Punkt möchte ich diesbezüglich markieren:

(1) Paul bringt *unbelebten Objekten* – also *Gegenständen* – wenig Interesse entgegen. Darauf deutet der Umstand hin, dass Paul von sich aus nach keinem Gegenstand greift und auch kein Verlangen zum Ausdruck bringt, bestimmte Gegenstände gereicht zu bekommen. Entschließen sich andere dazu, ihm Gegenstände näher zu bringen, so reagiert er zwar darauf, indem er diese Gegenstände kurz berührt oder kurz in den Händen hält. Es ist aber kaum zu bemerken, dass er unbelebte Objekte exploriert oder mit ihnen einen spielerischen Umgang pflegt (Isopp 2003,

³ Die Zahlen, die nach der Jahresangabe 2001 angeführt sind, haben folgende Bedeutung: Die erste Zahl gibt die Nummer der Beobachtung an, die durchgeführt wurde. Die Zahl nach dem Schrägstrich nennt die Seite aus dem Beobachtungsprotokoll, aus dem zitiert wird.

67 f). Er bemüht sich auch nicht darum, die Gegenstände fest in seinen Händen zu halten oder sie wiederzubekommen, wenn sie ihm entgleiten (Isopp 2003, 68).

Um Letzteres zu illustrieren, gebe ich einen weiteren Ausschnitt aus dem Protokoll der ersten Frühförderstunde wieder, in der sich zunächst die Frühförderin und dann auch Herr P. um Paul bemüht. Die Szene beginnt damit, dass Paul am Schoß der Mutter sitzt und dass Frau F. einen glitzernden und Geräusche machenden Gegenstand – ein mitgebrachtes „silbernes Herz“ – hervorholt:

„Frau F. greift in ihren Hosensack und holt ein silbernes Herz hervor, das Geräusche von sich gibt, wenn man es bewegt. Sie kommt damit Pauls Gesicht immer näher und spricht ihn leise an. Die Frühförderin führt das Herz zu seinem rechten Ohr und hält es vor seine Augen. Paul hält seine Finger weiterhin vor der Brust verschränkt. Frau F. berührt mit dem Herz Pauls Finger. Paul öffnet diese und berührt das Herz kurz mit den Fingerspitzen.

Frau F. hält das „Klangherz“ ganz nah an Pauls linke Hand und schiebt es in seine Handfläche. Dabei sagt sie zum Buben gewandt, dass sie schauen möchte, ob er schon gezielt greifen kann. Kurz hält Paul den Gegenstand, er fällt dann aber zu Boden.

Die Mutter sagt zur Frühförderin, dass Paul eine Rassel hätte, die er fest schüttelt, wenn er sie einmal in der Hand hat. Der Vater kommt mit einem rot-blau gestreiften Plastikring, legt diesen in Pauls Hand und sagt: „So was ist etwas für ihn, das kann er halten!“ Paul umgreift den Ring aber nur kurz und auch der Ring fällt auf den Boden.

Stefan [Pauls zweijähriger Bruder; Anm.] stellt sich auf die Unterschenkel seiner Mutter. Herr P. hebt das Herz auf und schüttelt es knapp vor Pauls Augen hin und her. Das Herz gibt unangenehme Töne von sich. Paul wendet den Kopf Richtung Frau F.; Stefan wackelt auf den Beinen seiner Mama hin und her, er verliert das Gleichgewicht, fällt um und patscht mit seiner linken Hand auf Pauls linke Wange. Paul bleibt ruhig liegen“ (Isopp 2001, 1/7).

Allem Anschein nach hat Paul nicht das Gefühl, in einer Welt zu leben, die voll von interessanten Objekten ist. Und er scheint auch keine Vorstellung davon zu haben, welche Aktivitäten er setzen könnte, um im Umgang mit diesen Objekten Lust empfinden zu können.

(2) Einen etwas anderen Eindruck vermitteln – zumindest aufs Erste – jene Ausschnitte aus Beobachtungsprotokollen, in deren Zentrum Pauls Beziehung zu belebten Objekten steht. Solchen Protokollauschnitten ist nämlich zu entnehmen, dass Paul mitunter durchaus initiativ wird, um mit Menschen in Kontakt zu kommen und auf sie zu reagieren.

Er schaut seinem Bruder beim Spielen zu (Isopp 2003, 70), streckt seinem Vater die Arme entgegen (Isopp 2003, 51) oder signalisiert anderen durch Quengeln, Raunzen oder Schreien, dass er mit Unangenehmem zu kämpfen hat und Hilfe benötigt. Wird er dann an die Brust gelegt, so trinkt er genüsslich. Wird er in einer Weise in den Arm genommen, die ihm sichtlich gefällt, so lächelt er (Isopp 2003, 52 f, 55).

Verfolgt man solche Szenen etwas länger, so fällt allerdings zweierlei auf: (a) Auch in solchen Situationen tritt er mit den Menschen, mit denen er in Kontakt kommt, in keinen lebendigen Austausch: Es kommt zu keinem Wechselspiel zwischen ihm und anderen. (b) Überdies sticht ins Auge, dass Paul zumeist keine besonderen Reaktionen zeigt, wenn er den Kontakt mit Menschen, die ihm zuge-

wandt sind, verliert oder wenn diese auf sein freundlich-interessiertes Werben darum, sich mit ihm zu befassen, nicht antworten:

Als er zum Beispiel – ebenfalls in der Zeit, in der die Frühförderin zum ersten Mal in die Familie kam – gestillt wurde und dann erlebte, dass ihm Frau P. die Brust entzog, hatte es den Anschein, als würde Paul dies nicht einmal bemerken (Isopp 2001, 1/7). Und als Herr P. in einer Situation, in der ihm Paul die Arme entgegenstreckte, weiterhin zur Frühförderin sprach, ohne auf Pauls Annäherung auch nur in irgendeiner Form zu antworten, zeigte Paul weder Ärger noch Enttäuschung, noch einen verstärkten Versuch, die Aufmerksamkeit des Vaters doch noch zu gewinnen (Isopp 2003, 51).

(3) In zahlreichen jüngeren Veröffentlichungen wird darauf hingewiesen, dass Säuglinge von Beginn an nicht nur zwischen lustvollen und unlustvollen Affektzuständen unterscheiden können. Sie verfügen auch über die Fähigkeit, Gefühle des Ekels, der Überraschung, des Interesses zu zeigen und zu empfinden, innerhalb der ersten drei bis vier Monate auch die Gefühle der Freude, der Traurigkeit und des Ärgers (Dornes 1993, 120). Überdies beschreibt Stern (1985, 83), dass Säuglinge nicht nur permanente Wechsel und Überlagerungen von diesen Arten von Affekten erleben, sondern auch unterschiedliche Verläufe von Affektzuständen, die mit Begriffen wie aufwallend, verblassend, explosionsartig, anschwellend, abklingend etc. bezeichnet werden können. – In enger Verbindung mit der Wahrnehmung solcher Affektzustände verspüren Kleinkinder von Beginn an das Verlangen nach Affektregulation. Damit ist das – sich zusehends ausdifferenzierende – Verlangen gemeint, unangenehme Affekte zu lindern bzw. zu beseitigen und angenehme Affektzustände zu stabilisieren, zu steigern oder herbeizuführen – ein Verlangen, das Säuglinge veranlasst, in unterschiedlicher Weise aktiv zu werden, um über eigenständig vollzogene Handlungen oder mit Hilfe ihrer Bezugspersonen möglichst angenehme Affektzustände erleben zu können.

Paul, so zeigte sich bei der Durchsicht der ersten Beobachtungsprotokolle, schien solche unterschiedlichen Affektzustände und Affektverläufe nur in geringem Ausmaß zu erleben: In seinen Äußerungen kam nicht annähernd jene Bandbreite an Affekten und Affektveränderungen zum Ausdruck, die bei vielen anderen Säuglingen seines Alters auszumachen sind und Paul gab nur in Ansätzen zu erkennen, womit er in bestimmten Situationen unzufrieden war bzw. welche Zustände er beibehalten oder herbeigeführt haben wollte. Dies alles vermittelte den Eindruck von geringer Vitalität und gab Anlass zu der Vermutung, dass Pauls „innere Welt“ nur in geringem Ausmaß differenzierte Gefühle und Wünsche enthielt.

(4) Die Inhalte der ersten Beobachtungsprotokolle, so kann resümiert werden, deuten darauf hin, dass Paul bloß in bescheidenen Ansätzen Affekte und Wünsche in differenzierter Form verspürt oder zu verfolgen versucht. Gering ist daher auch sein Interesse an der Welt, die ihn umgibt: Nur in manchen Situationen zeigt er das Verlangen, mit Menschen in Kontakt zu kommen oder reagiert freundlich-genüßlich, wenn sich Menschen ihm zuwenden.

Darüber hinaus scheint Paul kaum eine Vorstellung davon zu haben, welche intensiven und befriedigenden Gefühle er sich verschaffen kann, wenn er mit den belebten und unbelebten Objekten seiner Umwelt in einen längeren, lebendigen Austausch tritt oder sie zu explorieren versucht; denn eine Welt, die faszinierend sein kann und zu der er sich näher hingezogen fühlt, scheint für ihn noch gar nicht zu existieren.

Aus diesem Grund scheint er zumeist auch kaum eine Ahnung davon zu haben, was ihm entgeht, wenn seine Bemühungen um Kontakt unbeantwortet bleiben oder wenn ihm Gegenstände aus der Hand gleiten. So gesehen ist es auch verständlich, wenn er solche Situationen nahezu regungslos hinnimmt und kaum gegen sie ankämpft.

Ein zweiter Blick auf Paul (knapp 7 Monate alt)

Etwa drei Monate später, als der Frühförderprozess wegen des angekündigten Wohnortwechsels zu Ende geht, deutet vieles darauf hin, dass Paul sich und die Welt, die ihn umgibt, in markanter Weise anders erlebt, als dies zu Beginn des Frühförderprozesses auszumachen war.

Paul im lebendigen Austausch mit der Welt, die ihn umgibt

Auf die vier Punkte Bezug nehmend, die ich im Kapitel zuvor herausgearbeitet habe, möchte ich wiederum dreierlei hervorheben und in einem vierten Punkt zusammenfassen:

(1) Im Beobachtungsprotokoll, das von der letzten Frühfördereinheit handelt, ist mehreren Szenen zu entnehmen, dass sich Paul mit großem Interesse Gegenständen zuwendet: Er greift nach ihnen und genießt es offensichtlich, mit ihnen zu spielen und den Umgang mit ihnen zu erforschen.

Dies kommt beispielsweise in folgendem Textausschnitt zum Ausdruck, der von einer Situation berichtet, in der die Frühförderin Paul wiederum einen Gegenstand nahe bringt. Diesem Gegenstand – es handelt sich um einen bunten Plastikring – wendet sich Paul nun ganz anders zu als dem Klangherz und der Rassel in der oben wiedergegebenen Szene, die der ersten Frühfördereinheit entstammt. Denn nun ergreift Paul, der in einem großen, weichen Stuhl neben der Frühförderin lehnt, den Ring und scheint konzentriert auszuprobieren, wie es ist, wenn er den Ring bewegt und sich dabei berührt:

„Frau F. wackelt mit dem Ring über Pauls Gesicht, ein Rasseln ist zu hören. Paul hat seine Augen weit geöffnet. Paul hebt in Zeitlupe seinen rechten Arm nach oben. Er hält ihn kerzengerade und steif in die Höhe. Die Finger der Hand spreizt er voneinander ab, beugt und streckt sie rhythmisch.

Frau F. streicht ihm mit dem Ring über die Handfläche. Paul schließt Finger für Finger um den Ring. Frau F. lässt den Ring los. Paul hält den Ring oben.

Plötzlich beginnt er seinen rechten Arm im Kreis zu bewegen. Er zieht den Ring über seinen Bauch auf die rechte Seite, legt die Hand dann nach hinten und wandert über die rechte Schläfe, die Stirn und das Gesicht wieder zum Bauch. Diese runde Bewegung führt er mehrmals in gleich schneller Geschwindigkeit durch, wobei er immer mit dem Ring seine Schläfe touchiert. Es ist jedes Mal ein Geräusch zu hören, wenn das Plastik an den Schläfenknochen anschlägt“ (Isopp 2001, 9/4).

Die Beobachterin hält in ihrem Protokoll fest, dass ihr „ganz mulmig wird“, wenn sie hört, welche Geräusche entstehen, wenn Paul den Ring gegen seinen

Kopf stößt. Doch Paul scheint all dies zunächst aufregend und lustvoll zu erleben, ehe er seine Arme anders zu bewegen beginnt:

„Paul beutelt den Ring. Er lacht und zappelt mit seinen Beinen. Wenn der Ring seine Schläfe berührt, presst er die Augenlider kurz zusammen, öffnet sie dann wieder und richtet seinen Blick auf das Gesicht der Frühförderin.

Paul hört auf, den Ring kreisförmig zu bewegen. Er hält ihn seitlich hoch und schüttelt ihn parallel zu seiner Körperachse in kurzen Hin- und Herbewegungen. Die Kügelchen im Ring scheppern laut. Paul stemmt seine Füße in den Bauch der Frühförderin. Sein Oberkörper ist angespannt. Er beutelt den Ring schnell hin und her, verliert diesen dann aber. Der Ring fällt über die rechte Sessellehne auf den Boden. Pauls Körperspannung lockert sich. Er hebt den zweiten Arm in die Höhe und streckt seine Hände der Frühförderin entgegen“ (Isopp 2001, 9/4).

Auch das Verlieren des Ringes unterscheidet sich nun grundlegend von der Art und Weise, in der ihm zu Beginn des Frühförderprozesses Gegenstände aus der Hand geglitten sind. Denn nun sind keine Situationen auszumachen, in denen Paul einzelne Gegenstände bloß kraftlos mit seinen Fingern umschließt und sie verliert, ohne dies zu bemerken: Der Ring, von dem eben die Rede war, fällt ja deshalb zu Boden, weil er ihn zuvor kräftig gepackt und im anschließenden Spiel zu schnell und kräftig bewegt hat. Wenn er bemerkt, dass er Gegenstände, die ihm wichtig sind, zu verlieren droht, kämpft er nun, gegen Ende des Frühförderprozesses, geradezu darum, sie weiterhin in den Händen zu halten:

In diesem Sinne ist im letzten Beobachtungsprotokoll beispielsweise eine Situation nachzulesen, in der Paul fasziniert ein Band festhält, das an einem Rucksack mit Babyutensilien angebracht ist, der neben ihm liegt. Paul liegt am Bauch und lutscht genüsslich am Band sowie am Rücken der Hand, mit der er das Band hält. Als er zu weinen beginnt, weil er den Kopf trotz großer Kraftanstrengung nicht mehr hochhalten kann, hebt ihn die Frühförderin vom Boden weg. Die Distanz zum Rucksack wird dadurch größer, das Band spannt sich – und Paul droht dieses zu verlieren. Mit umso größerer Energie umklammert er aber weiterhin das Band und verfolgt mit großer Aufmerksamkeit, wie infolge dessen der Rucksack umfällt (Isopp 2001, 9/1 f).

(2) Den letzten Beobachtungsprotokollen ist zu entnehmen, dass sich Paul gegen Ende des Frühförderprozesses sowohl in differenzierterer als auch intensiverer Weise um Kontakt mit anderen Menschen bemüht und dabei versucht, mit ihnen in vielgestaltiger Weise in interaktiven Austausch zu treten.

Welche Art von Wechselspiel in solchen Situationen entsteht und wie er den Verlauf dieses Wechselspiels aktiv mitgestaltet, kann beispielsweise einer Szene aus der letzten Beobachtungseinheit entnommen werden, in der Paul gestillt wird – und in der er sich so ganz anders verhält als in jener Stillszene, die am Beginn des Förderprozesses zu beobachten war: Paul wirft sich nun der Brust der Mutter entgegen, knetet ihre Brust und saugt rhythmisch, um dieses Saugen mehrfach zu unterbrechen. Wiederholt öffnet er die Augen, blickt ins Gesicht seiner Mutter, die sich in diesen Momenten aufgerufen fühlt, ihn liebevoll anzublicken und anzusprechen. Dann sucht er wiederum die Brustwarze, um weiter zu trinken. An einer Stelle wird dies von der Beobachterin so beschrieben:

„Paul hört auf zu saugen. Er atmet wieder ruhig und rhythmisch. Er dreht seinen Kopf vom Körper seiner Mutter weg, lässt dabei die Brustwarze los, richtet sein Gesicht nach oben und schaut seiner Mutter wieder ins Gesicht. Frau P.

grinst ihn an und spielt mit ihren Augen. Paul liegt beinahe mit seinem gesamten Rücken auf den Oberschenkeln seiner Mutter auf. Paul zieht seine Lippen in die Länge. Dann dreht er den Kopf wieder zum Busen und nimmt die Brustwarze in den Mund. Paul saugt in dieser Stellung ein paar Mal an, hört dann aber auf. Wieder sind ruhige, rhythmische Atembewegungen zu erkennen“ (Isopp 2001, 9/6).

Dieses Wechselspiel, das zwischen Paul und seiner Mutter zu beobachten ist, setzt sich bis zum Ende der Stillsituation fort: Nachdem Frau P. ihren Sohn – wegen der Anwesenheit der Frühförderin – daran gehindert hat, einzuschlafen, beginnt Paul unmissverständlich Gefühle des Unmuts zu zeigen. Er „meckert“, bewegt voll Unbehagen seinen Körper, sucht einmal mehr die Brust der Mutter und drängt diese dazu, sich nochmals in einfühlsamer Weise Paul zuzuwenden:

„Paul atmet tief, gibt einen Seufzer von sich und beginnt zu meckern. Er schiebt seinen Popo nach vorne und wirft gleichzeitig seinen Oberkörper zum Körper seiner Mutter hin. Er strampelt mit seinen Beinen und windet sich in die Seitenlage, drückt sein Gesicht an die linke Brust seiner Mutter und quengelt. Die Mutter fragt Paul, ob er noch nicht genug habe und schiebt das T-Shirt über ihre linke Brust. Paul schnappt nach der Brustwarze und saugt zweimal heftig an.“ (Isopp 2001, 9/7).

Dieses nochmalige Saugen an der Brust gleitet in eine Art „Nachspiel“ über, das von Lutschen und Blickkontakt geprägt ist, das es letztlich beiden ermöglicht, die Stillsituation zu beenden:

„Nun lutscht Paul nur mehr an der Mutterbrust. Mit offenen Augen schaut er nach oben zu seiner Mutter. Die sagt zu ihm, dass es nun aber genug sei und hebt ihn auf ihre Oberschenkel. Sie lehnt Paul gegen ihren Bauch. Paul hat seine Augen rund geöffnet und schaut Stefan zu“ (Isopp 2001, 9/7).

(3) In den Situationen, in denen sich Paul mit Gegenständen befasst, in denen er nach Kontakt mit Menschen sucht und in denen er mit Menschen in Austausch tritt, zeigt Paul ein breiteres und differenzierteres Spektrum an Gefühlen und Wünschen als zu Beginn des Frühförderprozesses. Alleine der in Punkt (1) zitierte Ausschnitt aus dem letzten Beobachtungsprotokoll enthält Textstellen, denen zu entnehmen ist, dass

- Paul mit gespannter Aufmerksamkeit den erwähnten Ring anblickt, ihn ergreifen möchte und ihn mit großer Lust bewegt;
- Paul dabei in Erregung gerät; ängstlich die Augen schließt, wenn er den Ring impulsiv in Richtung seines Gesichts bewegt, es letztlich aber genießt, wieder und wieder spüren zu können, wie es sich anfühlt, wenn er mit dem Ring verschiedene Körperstellen berührt;
- Paul das Verloren-Haben des Ringes bemerkt; dabei erlebt, dass ihm nun etwas fehlt und seine Aufmerksamkeit – allem Anschein nach zur Linderung dieses Gefühls – der Frühförderin zuwendet, der er die Arme entgegenstreckt – vielleicht in der Hoffnung, von ihr neuerlich einen Gegenstand erhalten zu können, mit dem sich lustvoll spielen lässt.

Auch die in Punkt (2) wiedergegebene Beschreibung der Stillszene lässt erkennen, dass Paul eine Vielzahl verschiedener Gefühlszustände und Verlangen zum Ausdruck bringt:

Während Paul genüsslich und rhythmisch an der Brust trinkt, verspürt er offensichtlich den Wunsch, eine Pause einzulegen und die große Nähe, die beim

Trinken an der Brust gegeben ist, etwas zu lockern: Getragen von der Zuversicht, dass ihm die Brust nicht entzogen wird, folgt er dem Wunsch, den Kopf von der Brust wegzudrehen und sich mit seiner Mutter durch Blickkontakt verbunden zu fühlen. Bald darauf verspürt er offensichtlich das Verlangen, sich mit seiner Mutter wiederum enger verbunden zu fühlen: Er dreht den Kopf, nimmt die Brustwarze wieder in den Mund und hält die Brustwarze auch dann mit den Lippen umschlossen, wenn er zu trinken aufhört und in ein rhythmisches Atmen gerät, das von Wohlbehagen kündigt.

Als ihn die Mutter daran hindert, in dieser – für ihn offensichtlich angenehmen – Situation einzuschlafen, zeigt er unmissverständlich Unbehagen sowie das Bestreben, wiederum beruhigenden Körperkontakt zu finden und an die Brust der Mutter zu kommen.

Nun gefällt es ihm, an der Brust der Mutter zu lutschen, von ihr angesprochen zu werden und mit ihr überdies Blickkontakt zu halten. Und dieses nochmalige Erleben von Nähe und Verbundenheit erlaubt es Paul, das Weggehoben-Werden von der Brust zu ertragen und sein Interesse dem Bruder Stefan und, so kann ergänzt werden, auch seinem Vater zuzuwenden: „Paul“, so ist im Beobachtungsprotokoll gleich darauf zu lesen, „beobachtet mit staunenden Augen, wie sein Vater Rosinen auf den Tisch leert“ (Isopp 2001, 9/7).

(4) Die letzten Beobachtungsprotokolle deuten somit darauf hin, dass Paul Affekte und Wünsche in vielgestaltiger Form verspürt und zum Ausdruck bringt: Es ist sowohl für seine Eltern als auch für die Beobachterin und die Seminargruppe deutlich zu erkennen, was er in einzelnen Situationen an Angenehm-Lustvollem und Unangenehm-Unlustvollem empfindet und was er wünscht, zumal er sein Verlangen mit Energie, mit Ausdauer und oft auch mit Vergnügen verfolgt. Dies ist nun in Situationen, in denen er sich mit unbelebten Objekten befasst, ebenso auszumachen wie in Situationen, in denen er mit Menschen in Kontakt steht oder sich um Kontakt mit Menschen bemüht.

Dies legt den Gedanken nahe, dass sich Paul nun von einer Welt umgeben erlebt, die er differenziert wahrnimmt, die er immer wieder interessant findet und zu der er sich hingezogen fühlt. In Verbindung damit scheint Paul nun zunehmend klare Vorstellungen davon zu haben, welche intensiven und befriedigenden Gefühle er sich verschaffen kann, wenn er mit den belebten und unbelebten Objekten seiner Umwelt in einen längeren, lebendigen Austausch tritt oder sie zu explorieren versucht.

Aus diesem Grund scheint er nun auch eine gewisse Vorstellung davon zu haben, was ihm entgeht, wenn seine Bemühungen um Kontakt unbeantwortet bleiben oder wenn er die Möglichkeit verliert, Gegenstände zu betrachten, in den Mund zu nehmen, abzulecken, zu bewegen oder zu spüren. Deshalb, so ist anzunehmen, kämpft er nun gegen das Eintreten solcher Situationen kräftig an.

Die Bedeutung der stimulierenden Feinfühligkeit der Frühförderin für Pauls Veränderung

Pauls Verhalten und vor allem Pauls Erleben, das gegen Ende des Frühförderprozesses auszumachen war, sind von grundlegend anderer Qualität als zu jenem

Zeitpunkt, zu dem die Frühförderarbeit begonnen wurde. Dies legt die These nahe, dass diese Veränderungen maßgeblich mit der Arbeit der Frühförderin in Zusammenhang stehen. Für diese These spricht zum einen der Umstand, dass das Ausmaß der angeführten Qualitätsunterschiede – gängigen entwicklungspsychologischen Theorien zufolge – nicht bloß damit zu erklären ist, dass Paul während des Frühförderprozesses um drei Monate älter geworden ist. Zum zweiten fällt beim Durchsehen der Beobachtungsprotokolle auf, dass es eine Entsprechung gibt (a) zwischen den aufgezeigten Veränderungen auf Seiten Pauls und (b) den Erfahrungen, die Paul mit der Frühförderin gemacht hat.

Um Letzteres eingehender erläutern zu können, ist es nötig, sich vor Augen zu führen, wie die Frühförderin mit Paul gearbeitet hat und was uns im Seminar veranlasst hat, zur Charakterisierung dieser Arbeit den Begriff der „stimulierenden Feinfühligkeit“ zu verwenden.

Die Frühförderin „stimuliert“

In der Absicht, mich an die Charakterisierung der Aktivitäten der Frühförderin anzunähern, erinnere ich nochmals an den Beginn jenes Ausschnittes aus dem ersten Protokoll, den ich bereits oben zitiert habe:

„Frau F. greift in ihren Hosensack und holt ein silbernes Herz hervor, das Geräusche von sich gibt, wenn man es bewegt. Sie kommt damit Pauls Gesicht immer näher und spricht ihn leise an. Die Frühförderin führt das Herz zu seinem rechten Ohr und hält es vor seine Augen. Paul hält seine Finger weiterhin vor der Brust verschränkt. Frau F. berührt mit dem Herz Pauls Finger. Paul öffnet diese und berührt das Herz kurz mit den Fingerspitzen.

Frau F. hält das „Klangherz“ ganz nah an Pauls linke Hand und schiebt es in seine Handfläche. Dabei sagt sie zum Buben gewandt, dass sie schauen möchte, ob er schon gezielt greifen kann. Kurz hält Paul den Gegenstand, er fällt dann aber zu Boden.

Die Mutter sagt zur Frühförderin, dass Paul eine Rassel hätte, die er fest schüttelt, wenn er sie einmal in der Hand hat. Der Vater kommt mit einem rot-blau gestreiften Plastikring, legt diesen in Pauls Hand und sagt: „So was ist etwas für ihn, das kann er halten!“ Paul umgreift den Ring aber nur kurz und auch der Ring fällt auf den Boden.“ (Isopp 2001, 1/7).

Obgleich Paul sowohl das Herz als auch die Rassel fallen lässt, macht er mit Frau F. doch andere Erfahrungen als mit seinem Vater: Im Unterschied zu Herrn P. drückt Frau F. dem kleinen Paul nicht bloß einen Gegenstand in der Hoffnung in die Hand, Paul würde sich mit diesem Gegenstand eingehender befassen. Sie wendet sich Paul vielmehr zu, spricht ihn an, bringt ihm das sorgfältig ausgewählte Klangherz nahe und versucht Pauls Interesse zu wecken, indem sie ihn anregt, in differenzierter Weise wahrzunehmen, was aktuell in seiner Nähe existiert und worauf Frau F. Pauls Aufmerksamkeit zu richten versucht. Auf diese Weise regt sie Paul an, neue sinnliche Erfahrungen zu machen und sich mit dem, was er erfährt, in sensorischer, taktiler, motorischer und mentaler Form eingehender zu befassen. Besonders augenfällig wird dies in jener Situation, in der Paul seine Hände öffnet, das Herz mit seinen Fingerspitzen berührt und es anschließend für kurze Zeit hält.

Diese Art des Arbeitens erinnert an Andreas Fröhlichs Konzept der „Basalen Stimulation“ und wird deshalb mit dem Adjektiv „stimulierend“ charakterisiert (vgl. Fröhlich 1991; Bienstein & Fröhlich 1995).

Die Frühförderin stimuliert „feinfühlig“

Die eben nochmals zitierte Szene verdient noch weitere Aufmerksamkeit. Sie gibt nämlich zu erkennen, dass Frau F. während ihrer Arbeit ebenso aufmerksam wie sensibel wahrnimmt, wie Paul sich verhält und wie er auf sie reagiert, um ihre Aktivitäten anschließend möglichst präzise auf Pauls Verhalten und Pauls Befindlichkeit abstimmen zu können:

In diesem Sinn berührt Frau F. Pauls Finger mit dem Klangherz und wartet zunächst einmal Pauls Reaktion ab. Erst als sie merkt, dass Paul die Verschränkung der Finger löst, die Hand öffnet und die Finger dem Neuen entgegenstreckt – als würde er damit zum Ausdruck bringen, dass er nun bereit ist, Neues zu spüren und Neues in sich aufzunehmen –, erst dann schiebt sie das Herz in seine Hand und veranlasst ihn, den Gegenstand mit seiner Handinnenfläche zu spüren, ihn zu umschließen und kurz zu halten.

Dieses Bemühen, Paul zu stimulieren, die einzelnen Aktivitäten aber zugleich so fein wie möglich auf Pauls Verhalten und Erleben abzustimmen, veranlasst mich, zur Charakterisierung dieses Bemühens den Begriff der „Feinfühligkeit“ zu verwenden. Dieser Fachterminus stammt von Mary Ainsworth, einer engen Mitarbeiterin von John Bowlby, die Wesentliches zur Begründung der Bindungstheorie beigetragen hat (Dornes 2000, 45). Unter anderem zeigte sie, dass Kinder, die gegen Ende des ersten Lebensjahres sicher gebunden waren, überzufällig häufig Mütter hatten, die mit ihnen feinfühlig umgegangen waren (Dornes 2000, 53). Der Begriff von „stimulierender Feinfühligkeit“, den ich hier verwende, stimmt mit Ainsworths Begriff von „Feinfühligkeit“ über weite Strecken überein, unterscheidet sich in einem wesentlichen Punkt aber auch davon. Bezogen auf die Arbeitsweise von Frau F. lässt sich dies folgendermaßen präzisieren:

Im Sinne des Feinfühligkeitsbegriffs von Ainsworth nimmt Frau F. die verschiedenen Äußerungen Pauls aufmerksam wahr, interpretiert sie zutreffend und reagiert ebenso prompt wie angemessen. Frau F. tut dies allerdings nicht nur, um Pauls Wünsche zu befriedigen oder ihm solch eine Befriedigung taktvoll vorzuenthalten (so das Feinfühligkeits-Konzept von Ainsworth; vgl. Ainsworth u. a. 1978, 142). Vielmehr zeichnet sich Frau F.s „stimulierende Feinfühligkeit“ auch dadurch aus, dass sie – auf Pauls Äußerungen und Erlebnisweisen abgestimmt – entsprechende Wünsche auf Pauls Seite überhaupt erst *weckt*. Ja, mehr noch: Eben weil die Beziehung, die sie zu Paul aufnimmt, von stimulierender Feinfühligkeit geprägt ist, gelingt es ihr, für Paul und mit Paul Spielräume zu eröffnen, die ihn dazu anregen,

- „herauszufinden, was für ihn „reizvoll“ ist“ (Maass 1993, 310)
- im Zuge dessen zu entdecken, dass die Welt um ihn herum interessant ist
- in Verbindung damit differenzierter zu verspüren und auszudrücken, was er in einzelnen Situationen fühlt und wie er diese Situationen erlebt
- und mehr und mehr zu erleben, dass er – zum Teil mit Unterstützung anderer – auch selbst einiges zur Befriedigung von Wünschen und somit zur Herbeifüh-

rung, Stabilisierung oder gar Steigerung von angenehmen Affektzuständen beitragen kann.

Eben diese Erfahrungen scheinen maßgeblich dafür gewesen zu sein, dass Paul gegen Ende des Frühförderprozesses in stärkerem Ausmaß verschiedene Verlangen – insbesondere nach Kontaktaufnahme und Exploration – verspürt; in verschiedenster Weise nun aktiv wird, um diese Verlangen zu befriedigen und ein generell höheres Ausmaß an Lebendigkeit und Lebensenergie zu verspüren scheint.

Ein letztes Beispiel (Paul ist knapp 7 Monate alt)

Freilich – Anzahl und Umfang der hier wiedergegebenen Protokollausschnitte reichen nicht aus, um den eben behaupteten Zusammenhang zwischen den Veränderungen Pauls und der „stimulierenden Feinfühligkeit“ von Frau F. im Detail nachvollziehen und nachprüfen zu können. Da es aber nicht annähernd möglich ist, an diesem Ort jene Fülle an Protokollausschnitten zu diskutieren, die bei Isopp (2003) nachgelesen werden können, möchte und muss ich mich damit bescheiden, zur Illustration und Stützung des hier entfalteten Gedankenganges einen letzten Protokollausschnitt vorzustellen. Er entstammt wiederum dem Protokoll der letzten Förderstunde und gibt vermutlich noch deutlicher als im oben zitierten Protokoll zu erkennen, wie *stimulierend* Paul die Frühförderin und ihre Aktivitäten eben deshalb erlebt, weil diese Aktivitäten in *feinfühlig*er Weise auf Pauls Verhalten und Erleben abgestimmt sind und ihn dazu anregen, wach und aktiv zu sein.

Paul befindet sich in dieser Szene zwischen den Beinen der Frühförderin, die sich soeben im Schneidersitz auf den Boden gesetzt und Paul zu sich gehoben hat. Paul lehnt mit dem Rücken am rechten Oberschenkel von Frau F. Er bemerkt, dass er von der Frühförderin sanft und einladend angesprochen wird. Paul verspürt Aufregung, Spannung, streckt sich der Frühförderin entgegen – und zeigt, als er sich etwas entspannt, offensichtlich Freude über den zustande gekommenen Kontakt:

„Frau F. senkt ihren Kopf und schaut in Pauls Gesicht. Sie begrüßt ihn nochmals mit sanfter, leiser Stimme: „Hallo, Paul!“ Paul schaut nach oben und starrt sie an. Er hebt langsam seine Arme und streckt sie der Frühförderin entgegen, die weiter mit ihm spricht. Paul spannt seinen Oberkörper an, zieht sein Kinn ein wenig zur Brust und streckt seine Beine im Knie durch. Paul hält diese Spannung und sein Oberkörper beginnt ein wenig zu zittern. Der Bub zieht die Augenbrauen über der Nasenwurzel zusammen, spannt seine Nasenflügel an und bekommt einen roten Kopf. Paul fuchtelt mit seinen Händen, atmet zweimal tief ein und presst die Luft mit einem Seufzer nach außen. Pauls Körperhaltung wird entspannter. Er senkt die Arme ab, winkelt die Beine ein wenig an, dreht seinen Kopf zum Bauch der Frühförderin und beginnt zu grinsen“ (Isopp 2001, 9/2).

Auf diesen Ausdruck von Freude reagiert Frau F., indem sie sich abermals näher zu Paul hinunterbeugt. Da spürt er neben Körper- und Blickkontakt auch eine zarte Berührung am Handrücken:

„Frau F. beugt sich weiter zu Paul nach unten. Dabei berühren die Enden des Bandes, das in ihrem Kragen eingezogen ist, Pauls Handrücken“ (Isopp 2001, 9/2).

Frau F. bleibt gebeugt, so dass Paul weiterhin das Band spürt. Gleich darauf sind Paul und die Frühförderin auch durch dieses Band miteinander verbunden

und Frau F. ermöglicht Paul die vergnügliche Erfahrung, dass er Frau F. – zumindest für kurze Zeit – noch näher an sich heranbringen kann:

„Paul schaut in das Gesicht der Frühförderin und spreizt die Finger seiner linken Hand. Ein Ende des Bandes gleitet zwischen seinem linken Zeigefinger und Mittelfinger. Paul hebt die Hand von seinem Bauch hoch, beugt die Finger und schließt sie zu einer Faust. Er zieht am Band. Frau F. gibt dem Zug nach und beugt sich noch weiter nach unten. Paul grinst sie an und gurrnt dabei. Frau F. richtet ihren Oberkörper langsam auf und das Band wird zwischen Pauls Fingern aus seiner Faust gezogen“ (Isopp 2001, 9/2).

Gleich darauf bemerkt Frau F., dass Paul keine Anstalten macht, sich weiter mit dem Band zu beschäftigen. Dies veranlasst sie, Pauls Interesse am Band sowie am Spiel mit Frau F. nochmals zu wecken:

„Frau F. legt das Band zu einer Schlaufe und streicht mit dieser über Pauls Nasenrücken. Paul schiebt zu seiner Nasenspitze und folgt mit kleinen Augenbewegungen den Auf- und Abbewegungen des Bandes. Immer, wenn die Schlaufe seine Nasenspitze berührt, öffnet Paul den Mund und schiebt die Zunge locker über die Unterlippe. Dann zieht er die Zunge wieder rasch ein und schließt hastig den Mund, so als ob er nach dem Band schnappen würde.

Paul hebt beide Arme und greift nach der Schleife. Frau F. lässt sie los. Paul zerrt mit der rechten Hand am Band. Es wickelt sich um seine Hand. Paul führt die Hand zu seinem Mund und lutscht am Handrücken, über den sich auch ein Teil des Bandes zieht. Der Bub streckt die rechte Hand wieder aus und gurrnt.

Er hält die Schnur über seinem Brustbein und richtet seinen Blick darauf. Paul dreht seine Hand im Handgelenk und die Schnur wickelt sich von seiner Hand. Der Bub führt dann seine Handfläche geöffnet nach oben und das lange Ende des Bandes legt sich in seine Hand. Paul schließt diese zu einer lockeren Faust und führt sie zu seinem Mund. Paul streckt die Zunge locker über die Unterlippe, klatscht die Schnur auf die Zunge und schiebt das kleine Schnurknäuel in seinen Mund. Kurz legt er die Lippen aneinander, öffnet dann aber wieder seinen Mund, führt die Zunge nach außen und zieht das Band langsam von seiner Zunge. Er speichelt und murrnt“ (Isopp 2001, 9/2).

Vergleicht man all diese Aktivitäten, die Paul in den hier wiedergegebenen Szenen setzt, mit dem Bild von Paul, das zu Beginn des Frühförderprozesses entstanden war, so wird im Übrigen nicht nur ersichtlich, wie sehr die Aktivitäten der Frühförderin den Buben tatsächlich stimulieren: Es wird hier nochmals erkennbar, wie gravierend sich Pauls Lebendigkeit und seine vitale Auseinandersetzung mit den belebten und unbelebten Objekten seiner Welt in jenen Monaten verändert hat, in denen die Frühförderin mit ihm gearbeitet hat.

Zur Angewiesenheit behinderter Menschen auf stimulierende Feinfühligkeit

Die hier beschriebenen Veränderungen und deren Zusammenhang mit dem Beziehungsgeschehen, das sich zwischen Paul und Frau F. – in einer für Paul offensichtlich entwicklungsförderlichen Weise – entfaltet hat, gibt Anlass zu einigen weiterführenden Überlegungen. Einige wenige Hinweise möchte ich zunächst knapp skizzieren:

- Klassischen psychoanalytischen Konzepten folgend könnte davon gesprochen werden, dass der Förderprozess Paul unterstützt hat, basale Ich-Funktionen zu entwickeln und diese ebenso wie Objekte (verstärkt) libidinös zu besetzen. Die Ausarbeitung dieses Gedankens würde zu einigen Reflexionen über die *wechselseitige Verschränkung* zwischen Prozessen der libidinösen Besetzung und der Ausbildung von Ich-Funktionen (in den ersten Lebensmonaten) führen.
- Dabei würde wohl auch der Umstand nähere Beachtung finden, dass das Interesse, das Paul in zunehmendem Ausmaß unbelebten Objekten entgegengebracht hat, darin gründet, dass Paul *von Frau F.* dazu angeregt wurde, sich mit unbelebten Objekten eingehender zu befassen. So gesehen ist dieses Interesse an unbelebten Objekten und Pauls wachsendes Verlangen, diese Objekte zu explorieren und mit ihnen zu spielen, als ein „Produkt“ des *Beziehungsgeschehens* zu begreifen, das zwischen Paul und Frau F. entstanden ist.
- Eine genauere Analyse dieses Beziehungsgeschehens würde weiter zur Diskussion der Frage führen, ob Pauls Erfahrungen mit Frau F. zur Ausbildung von „inneren Objekten“ geführt hat, die es Paul in Gestalt von innerpsychischen Strukturen ermöglichten, sich für die Welt *in ihm* und *um ihn herum* ähnlich zu interessieren, wie er es bei Frau F. erleben konnte.
- Weiter wäre noch genauer zu untersuchen, was es für Paul bedeutete, in zunehmendem Ausmaß zu erfahren, dass das Betasten, Berühren, Lutschen oder Bewegen von Objekten bestimmte sinnlich wahrnehmbare Folgen zeitigt und dass Frau F. in zahlreichen Situationen auf Pauls Erleben und Verhalten sensibel reagierte. Es ist anzunehmen, dass dies Paul in zunehmendem Ausmaß darauf aufmerksam machte, dass er in der Lage ist, „etwas zu bewirken“ (Maass 1993, 307), das in der Außenwelt auszumachen ist, zugleich aber Einfluss auf seine Affektzustände nimmt. Dies erlaubte es ihm vermutlich, sich zusehends als „Urheber eigener Handlungen mit Folgewirkungen“ wahrzunehmen (Isopp 2003, 108), ein Aspekt, den Paul allem Anschein nach als anregend und aktivierend empfand und der genau deshalb äußerst förderlich für Pauls Entwicklung gewesen sein dürfte. Dies legt es nahe, Bezüge zu Theorien auszuarbeiten, die von der Bedeutung von Kontingenzerfahrungen für die frühe Entwicklung von Kleinkindern handeln, insbesondere Bezüge zu Sterns (1985, 106 ff) Konzept des Empfindens eines „Kern-Selbst“, das weitgehend offen lässt, welche Erfahrungen Kleinstkinder bereits in den ersten Lebensmonaten benötigen, damit sie später eine klare Vorstellung davon ausbilden können, wie „wirksam“ sie mit vielen ihrer Aktivitäten sind.

Ich kann hier diesen knappen Hinweisen nicht näher nachgehen, möchte abschließend aber drei Gesichtspunkte zur Sprache bringen, welche die Frage nach der Bedeutung der Eltern für Pauls Entwicklung, das Konzept der „sekundären Behinderung“ und die Rede vom „Kind als Akteur seiner Entwicklung“ tangieren.

Zur Bedeutung von Pauls Eltern und das Arbeitskonzept der Familienbegleitung

In meiner Darstellung habe ich mich bislang darauf konzentriert, die Veränderungen, die während des Frühförderprozesses auf Seiten Pauls auszumachen

sind, mit den Beziehungserfahrungen in Zusammenhang zu bringen, die Paul mit Frau F. machen konnte. Dies legt die Frage nahe, welche Bedeutung den Beziehungen zwischen Paul und seinen Eltern einzuräumen ist. Dazu möchte ich zwei-erlei anmerken:

(1.) Isopp (2003, 52 ff) hat gezeigt, dass sich Pauls Eltern in den ersten Förderstunden Paul gegenüber zwar durchaus liebevoll, zugleich aber weit weniger stimulierend-feinfühlig verhalten haben als die Frühförderin. Der Gedanke liegt nahe, dass die Eltern nach Pauls Geburt nicht in der Lage waren, von sich aus eine entsprechend anregende Beziehung zu Paul aufzunehmen, weil sie nach der Geburt ihres behinderten Kindes – ebenso wie viele andere Eltern in vergleichbaren Situationen – emotional zu stark belastet waren, um sich voll Freude und Vitalität ihrem Kind zuzuwenden und sich in förderlicher Weise auf die Besonderheiten seines Erlebens und Verhaltens einzustellen⁴. Der schlaffe Muskeltonus, der bei Kindern mit Trisomie 21 generell anzutreffen ist (Jantzen 1990, 149), mag Pauls Eltern überdies dazu eingeladen haben, mit Paul in weit geringerem Ausmaß vital und anregend umzugehen als dies dann bei Frau F. auszumachen war. Dies würde verstehen lassen, weshalb Pauls Erleben und Verhalten zu Beginn des Förderprozesses von deutlich anderer Qualität war als gegen Ende.

(2.) Es wäre allerdings auch gewagt zu meinen, dass sich die Qualität von Pauls Erleben und Verhalten bloß aufgrund der Beziehungserfahrungen so deutlich verändert hat, die Paul in neun Fördereinheiten in der unmittelbaren Begegnung mit Frau F. gesammelt hat. Zu beachten ist nämlich, dass die Frühförderinnen, die in unserem Projekt mitwirkten, nach einem Konzept arbeiten, in dem die unmittelbare Arbeit mit dem Kind in eine umfassende Form von Familienbegleitung eingebettet ist, die hochqualifizierte Elternarbeit mit einschließt (vgl. Datler u. a. 1998). Charakteristisch für die einzelnen Fördereinheiten war demnach ein Eingehen auf die „innere Welt der Eltern“ (Gstach 1996) in Verbindung damit, dass sich die Frühförderin in Gegenwart der Eltern (insbesondere in Gegenwart der Mutter) in stimulierend-feinfühlig Weise mit Paul befasst hat. Dies dürfte Pauls Eltern dazu angeregt haben, mit ihrem kleinen Sohn in diversen Alltagssituationen in zunehmendem Ausmaß selbst so ähnlich wie Frau F. umzugehen. Für diesen Gedanken spricht der Umstand, dass in den letzten Frühfördereinheiten einige Situationen auszumachen sind, in denen die Begegnung zwischen Paul und seiner Mutter von ähnlicher Qualität sind wie die Begegnungen zwischen Paul und Frau F.: Auch die Art der Interaktion zwischen Frau P. und Paul hat sich während des Frühförderprozesses verändert (Isopp 2003, 108).

Zum Begriff der „sekundären Behinderung“

All die hier dargestellten Überlegungen sprechen gegen den Gedanken, dass Pauls Erleben und Verhalten als unmittelbarer Ausdruck seiner Trisomie 21 zu begrei-

⁴ Welchen Belastungen Eltern behinderter Kleinkinder ausgesetzt sind, wurde insbesondere aus tiefenpsychologischer Sicht in zahlreichen Veröffentlichungen dargestellt. Exemplarisch sei auf die Buchveröffentlichungen von Jonas (1990), Niedecken (1998, 37 ff) und Stern u. a. (1998, 193 ff), auf die Artikel von Bogyi (1998) und Studener (1998) sowie auf die Falldarstellungen von Aradine u. a. (1980) und Messerer (1999) verwiesen.

fen sind, die im Sinne Bachs (1999, 14 ff) eine „Schädigung“ darstellt und die – nach Sinason (2000) – jedenfalls eine „primäre Behinderung“ nach sich zieht.

In Übereinstimmung mit jüngeren Entwicklungstheorien ist vielmehr davon auszugehen, dass Pauls Erleben und Verhalten zu Beginn des Frühförderprozesses, gegen Ende des Frühförderprozesses, aber auch zu jedem anderen Zeitpunkt seines Lebens in psychophysischen Strukturen gründen, die in einem hochkomplexen Zusammenspiel zwischen genetischer Ausstattung, spezifischen Beziehungserfahrungen und Akten der (strukturabhängigen) Apperzeption gründen (siehe dazu Petermann et al. 1996, 54 ff, 182 ff; Steinhardt 2001, Datler 2001). In diesem Sinn hält auch Bundschuh (1988, 245) fest: „Durch die Qualität der Interaktionen seitens der Umwelt von Geburt bzw. Auftreten der Schädigung an ... erfährt die Behinderung eine individuelle, lebensgeschichtlich bedingte Ausprägung. Somit konstituiert sich schwere und schwerste geistige Behinderung ... aus der Interaktion zwischen dem in seinem Zentralnervensystem geschädigten Kind und der menschlichen Umwelt.“

Folgt man diesem Gedanken, so wird schnell klar, dass der Begriff der „primären Behinderung“ – zumindest im Hinblick auf geistige Behinderung – keinen empirisch ausmachbaren Sachverhalt benennt. Denn es ist undenkbar, dass sich irgendeine Form von geistiger Behinderung in einem Zustand zeigt, in der sie noch nicht von den „Spuren“ durchzogen und überformt ist, welche die Gesamtheit aller bislang gemachten Beziehungserfahrungen in der psychophysischen Struktur eines Menschen hinterlassen hat.

So gesehen bezeichnet der Begriff der „primären Behinderung“ etwas Fiktives und ist gerade deshalb in zweifacher Weise hilfreich: Er hält die Frage lebendig, welche Beziehungserfahrungen ein geistig und/oder mehrfachbehinderter Mensch bislang gemacht hat und welchen Einfluss diese Beziehungserfahrungen auf das aktuelle Erscheinungsbild seiner Behinderung haben dürften. Und er provoziert das permanente Nachdenken darüber, welche aktuellen und künftigen Beziehungserfahrungen für die weitere Entwicklung eines geistig und/oder mehrfachbehinderten Menschen auch in der Weise hilfreich sein können, dass die Ausprägung von „sekundärer Behinderung“ möglichst gering ausfällt.

Wenn ich den Begriff der „sekundären Behinderung“ verwende, so meine ich damit jene Erscheinungsform von Behinderung, die als Ausdruck und Folge des oben erwähnten komplexen Zusammenspiels zwischen genetischer Ausstattung, spezifischen Beziehungserfahrungen und Akten der (strukturabhängigen) Apperzeption zu begreifen ist. Den Begriff der „sekundären Behinderung“ fasse ich damit anders und weiter als Sinason, die unter „sekundärer Behinderung“ die „Verschlimmerung“ einer „primären Behinderung“ versteht, die dadurch zustande kommt, dass sich Behinderte dazu gedrängt fühlen, zu bestimmten Formen der unbewussten Abwehr Zuflucht zu nehmen (Sinason 2000, 11); denn meinem Begriffsverständnis zufolge stellt die Ausbildung solcher Abwehrprozesse ein Element von mehreren Elementen dar, die dem Bereich „Ausdruck und Folge des komplexen Zusammenspiels zwischen genetischer Ausstattung, spezifischen Beziehungserfahrungen und Akten der (strukturabhängigen) Apperzeption“ zuzurechnen sind.

Die Bezugnahme auf Sinasons Begriff der „sekundären Behinderung“ wirft allerdings die Frage auf, ob Pauls Erleben und Verhalten zu Beginn des Frühförderprozesses bereits in Abwehrprozessen gründet, die Paul zuzuschreiben sind oder

ob solche Abwehrprozesse bei einem wenige Monate alten Kind noch nicht anzunehmen sind. In diesem Kontext finde ich Niedeckens (1998, 58 ff) Hinweis darauf hilfreich, dass Kinder, die später als geistig behindert gelten, zunächst durchaus dazu tendieren, sich der Welt zuzuwenden, um ihr „Fühlhorn“ wie eine Schnecke auszustrecken und Eindrücke zu sammeln. Die Erfahrungen, die Kinder dabei machen, erweisen sich aber wegen der wenig befriedigenden Resonanz, die sie bei ihren engsten Bezugspersonen hervorrufen, nur zu oft als schmerzlich – und sie ziehen es dann vor, ihr „Fühlhorn“ wiederum einzuziehen. Nun berichtet Isopp (2003, 52 ff) davon, dass zu Beginn des Frühförderprozesses durchaus einige Szenen zu beobachten waren, in denen Paul zumindest in Ansätzen verschiedene Gefühle und Verlangen zum Ausdruck brachte und auch versuchte, vor allem zu seinen Familienmitgliedern in differenzierterer Form Kontakt aufzunehmen. Zu Beginn des Frühförderprozesses schienen diese Bemühungen aber nur in bescheidenen Ansätzen verstanden und in befriedigender Weise „beantwortet“ worden zu sein. Dies erlaubt durchaus die Annahme, dass Paul auch in den Monaten zuvor – vielleicht sogar in noch größerem Ausmaß – vergleichbare Erfahrungen gemacht hatte, die er als unbefriedigend oder vielleicht sogar als schmerzlich empfand – und die ihn veranlassten, sein „Fühlhorn“ etwas einzuziehen, um sich entsprechend unangenehmen Gefühlen nicht weiter aussetzen zu müssen. So gesehen ist folgender Gedanke erwägenswert: Dass Paul sich zu Beginn des Frühförderprozesses nur in geringer Weise spielerisch-explorativ mit der Welt befasste, die ihn umgab, könnte als Ausdruck und Folge einer frühen Form von Abwehr zu begreifen sein, die zu einer Hemmung spielerisch-explorierender Aktivitäten in der Absicht geführt hat, sich vor weiteren unangenehm-enttäuschenden Folgen solcher Aktivitäten zu schützen.

Die Angewiesenheit des behinderten Säuglings auf feinfühlig-stimulierende Beziehungserfahrungen

Zu welchem Ergebnis die Auseinandersetzung mit dem Begriff der „sekundären Behinderung“ und der Annahme von Abwehrprozessen bei Säuglingen auch immer führt (dazu Dornes 1997, 290 ff; Datler 2003, 92 f) – viele behinderte Kleinkinder dürften Pauls Schicksal teilen und vor dem Einsetzen von qualifizierter Frühförderung und Familienbegleitung einem Mangel an feinfühlig-stimulierenden Beziehungserfahrungen ausgesetzt sein, der sich in der Ausbildung von „sekundärer Behinderung“ in bedenklich starkem Ausmaß niederschlägt. Exemplarisch ist dies einer zweiten Fallstudie von Schermann (2003) zu entnehmen, die demselben Projekt entstammt, auf das sich der vorliegende Artikel stützt. Obgleich das Kind, das im Zentrum dieser Fallstudie stand, um einige Monate älter war als Paul und an einer anderen Form von schwerer Mehrfachbehinderung litt, ähnelten sein Erleben und Verhalten zu Beginn des Frühförderprozesses auffallend stark dem Erleben und Verhalten, das auch Paul vor dem Beginn der Förderarbeit zeigte. Und in den darauf folgenden Monaten machte auch dieses Kind Fortschritte, die jenen Pauls ähnlich waren und profitierte somit in vergleichbarer Weise von der feinfühlig-stimulierenden Arbeit *seiner* Frühförderin, die derselben Institution angehörte wie Frau F. und demselben Arbeitskonzept folgte, das in dieser Institution entwickelt worden war.

All dies lässt erkennen, in welchem hohem Ausmaß Säuglinge mit geistiger Behinderung auf spezifische Beziehungserfahrungen angewiesen sind, die sich nicht zuletzt durch hier beschriebene Dimension der „stimulierenden Feinfühligkeit“ auszeichnen. Dies widerspricht keineswegs der Auffassung, dass die einzelnen Entwicklungsschritte letztlich von den Kindern selbst hervorgebracht werden, die *in aktiver Weise* Sinneseindrücke aufnehmen, belebte und unbelebte Objekte untersuchen, soziale Situationen mitgestalten, Erfahrungen verarbeiten usw. Das hier Dargestellte steht allerdings in einem unübersehbaren Widerspruch zu Grundsatzpositionen, die um die Vorstellung kreisen, dass man dem Bild vom Kind als „Akteur seiner Entwicklung“ am ehesten dann gerecht wird, wenn man

- auf den Entwicklungswillen des Kindes setzt
- ihm Entwicklungsräume bereitstellt
- und darauf vertraut, dass sich das Kind *von sich aus* „auf den Weg seiner Entwicklung“ begibt und dann *von sich aus* zeigt, was es lernen will und welche Unterstützung es dafür braucht.

Die Beobachtungsprotokolle, die hier ausschnittsweise wiedergegeben wurden und deren Interpretation verweisen nämlich darauf, dass die Entwicklung von Kindern mitunter auch davon abhängt, dass Entwicklungsprozesse nicht nur ermöglicht, begleitet und unterstützt, sondern überhaupt erst durch gezielte Fördermaßnahmen „in Gang gebracht werden“. Diese Formulierung stammt von Fischer (2004, 143), welcher – der hier vertretenen Position durchaus ähnlich – generell die Auffassung vertritt, dass „Menschen mit (schweren) Behinderungen“ geradewegs darauf angewiesen sind, mit „herausforderndem“ Verhalten konfrontiert zu werden. Und Fischer (2004, 143) spricht in diesem Zusammenhang – allerdings ohne Bezugnahme auf Ainsworth – auch davon, dass sich dieses „herausfordernde Verhalten“ durch „Feinfühligkeit“ auszuzeichnen habe (Fischer 2004, 143).

Wenn sich Fischer (2004, 142) in diesem Zusammenhang auf eine Textstelle von Milani-Comparetti bezieht, in der Förderaktivitäten als „Handlungsvorschläge“ bezeichnet werden, die Behinderten gemacht werden, so greift dies aus der Perspektive der hier entwickelten Position allerdings zu kurz. Denn der Begriff „Handlungsvorschlag“ legt die Vorstellung nahe, dass dem behinderten Kind im Förderprozess bestimmte Empfehlungen nahegebracht werden und dass das Kind im Weiteren entscheidet, ob es diese Empfehlungen bloß zur Kenntnis nimmt (und gegebenenfalls verwirft) oder ob diese Empfehlungen weitere Folgen nach sich ziehen. Solch eine Vorstellung ist zwar einerseits vom Respekt davor getragen, dass es letztlich von den Aktivitäten eines Kindes wie Paul abhängt, welche Konsequenzen einzelne Förderbemühungen zeitigen. Andererseits bringen insbesondere Aktivitäten, die an Säuglinge gerichtet werden, innerpsychische Prozesse unmittelbar in Gang, so dass Säuglinge gar nicht über die Möglichkeit verfügen, zuvor über das In-Gang-Kommen dieser Prozesse zu entscheiden. Dazu kommt, dass sich stimulierend-feinfühlig Förderbemühungen ja geradewegs dadurch auszeichnen, dass sie auf das aktuelle Erleben des Säuglings abgestimmt sind und deshalb bestimmte Reaktionen *jedenfalls* nach sich ziehen – Reaktionen, die in weiterer Folge etwa zur differenzierteren Ausbildung und Wahrnehmung von Sinneseindrücken und Gefühlen, zur Entfaltung eines wachsenden Interesses an der Welt oder zu explorierendem Spiel führen. Ein Säugling wie Paul

ist im Hinblick auf seine weitere Entwicklung von solchen Förderbemühungen geradezu *abhängig*, zumal das Gelingen solcher Förderbemühungen über weite Strecken die Voraussetzung dafür darstellt, dass ein Säugling wie Paul so etwas wie einen „Entwicklungswillen“ überhaupt entfaltet und zu zeigen beginnt. Einen „Entwicklungswillen“, der sich dann etwa darin zeigt, dass bestimmte Formen der konzentrierten Auseinandersetzung mit sich und der Welt mit der Ausbildung neuer Fähigkeiten einhergehen (und vielleicht sogar lustvoll wahrgenommen werden).

Es fällt auf, dass die Bedeutung solcher Abhängigkeiten in der jüngeren pädagogischen Fachliteratur selten thematisiert wird. Dies mag mit mehreren Faktoren zusammenhängen:

- mit der Wunschvorstellung, pädagogische Bemühungen sollten auf die Entfaltung von Selbstständigkeit abzielen und pädagogische Beziehungen sollten daher von Abhängigkeiten frei sein
- mit dem generellen Trend, das Kind als „selbstständig“ zu definieren und ihm die Verantwortung für die Bewältigung von Alltags- und Entwicklungsaufgaben zuzuschreiben (Winterhager-Schmid 2002)
- oder mit jener Rezeption der Ergebnisse der jüngeren Säuglingsforschung, in der vor allem die Stärken, Kompetenzen und Autonomiebestrebungen von Kleinkindern hervorgehoben werden (ein Trend, den jüngst Menschik-Bendele 1996, Ahrbeck 2004 und Figdor 2004 kritisch diskutiert haben).

Gerät aus dem Blick, in welcher Weise der Vollzug bestimmter Entwicklungsschritte von Kindern im Allgemeinen und von behinderten Kindern im Besonderen von spezifischen Beziehungserfahrungen abhängt, so droht auch der Blick darauf getrübt zu werden, welchen Einfluss Eltern oder aber auch professionell Tätige auf die Entwicklung eines Kindes wie Paul mit all ihren Aktivitäten nehmen, die sie in einzelnen Situationen setzen oder zu setzen unterlassen. Professionell Tätige für solche Zusammenhänge zu sensibilisieren, muss demnach eine vordringliche Aufgabe einschlägiger Aus- und Weiterbildungsgänge darstellen⁵. Unser Wissen über solche Zusammenhänge zu vertiefen, muss deshalb in den Mittelpunkt weiterer Forschungsbemühungen gerückt werden.

Literatur

Ahrbeck, B. (2004): *Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung*. Stuttgart.

⁵ Nicht zuletzt deshalb setzt der Abschluss des Universitätslehrgangs für mobile Frühförderung und Familienbegleitung, der von der Universität Wien angeboten wird, den Besuch eines Infant-Observation-Seminars voraus: Angehenden Frühförderinnen ist – neben zahlreichen Theorieseminaren und diversen Praktika, Fallbesprechungen und Selbstreflexionselementen – vorgeschrieben, zumindest 14 Monate lang einen Säugling nach dem Tavistock-Konzept in seiner Familie regelmäßig zu beobachten und die Beobachtungen in einem Seminar zu besprechen. Dies soll angehenden Frühförderinnen u. a. helfen zu lernen, das Verhalten von Säuglingen differenziert wahrzunehmen und angemessen zu interpretieren, um im Rückgriff auf diese Kompetenzen in der Lage zu sein, die Frühförderarbeit auf das jeweils gegebene Erleben von Kindern abzustimmen.

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E. & Wall, S. (1978): Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation. Hillsdale.
- Aradine, C. R., Shapiro, V. & Uman, H. (1980): Robbie: Coping with Trauma in the Neonatal Period. In: Fraiberg, S. (Hg.): Clinical Studies in Infant Mental Health. The First Year of Life. London u. a., 141-163.
- Bach, H. (1999): Grundlagen der Sonderpädagogik. Bern u. a.
- Bienstein, Ch. & Fröhlich, A. (1995): Basale Stimulation in der Pflege. Pflegerische Möglichkeiten zur Förderung von wahrnehmungsbeeinträchtigten Menschen. Düsseldorf.
- Bogyi, G. (1998): Trauerarbeit – ein unverzichtbarer Aspekt heilpädagogischer Beziehungsgestaltung? In: Datler, W. et al. (Hg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern, 113-132.
- Briggs, S. (1997): Growth and risk in infancy. Melksham u. a.
- Bundschuh, K. (1988): Vermittlung als pädagogische Aufgabe bei schwerer geistiger Behinderung. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 57, 243-254.
- Datler, W. (2001): Zeit, Struktur und Lebensalter II: Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen und die heilpädagogische Arbeit mit „verhaltensauffälligen“ Jugendlichen. In: Hofmann, Ch., Brachet, I., Moser, V. & Stechow, E. (Hg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Luzern, 157-166.
- Datler, W. (2003): Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? Über unmittelbare und mittelbare Folgen der Bindungsforschung für Psychoanalytische Pädagogik. In: Finger-Trescher, U. & Krebs, H. (Hg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Gießen, 71-108.
- Datler, W., Bansch, U. & Messerer, K. (1998): Mobile Frühförderung der Wiener Sozialdienste. In: Datler, W. et al. (Hg.): Institutionen und Arbeitsfelder der Sonder- und Heilpädagogik, Bd. 1. Arbeitsgruppe für Sonder- und Heilpädagogik des Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Wien: Wien, 2-24.
- Datler, W., Ereky, K. & Strobel, K. (2001): Alleine unter Fremden. Zur Bedeutung des Trennungserlebens von Kleinkindern in Kinderkrippen. In: Datler, W., Eggert-Schmid Noerr, A. & Winterhager-Schmid, L. (Hg.): Das selbständige Kind (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12). Gießen, 53-77.
- Datler, W., Steinhardt, K. & Ereky, K. (2002): Vater geht zur Arbeit ... Über triadische Beziehungserfahrungen und die Ausbildung triadischer Repräsentanzen im ersten Lebensjahr. In: Steinhardt, K., Datler, W. & Gstach, J. (Hg.): Die Bedeutung des Vaters in der frühen Kindheit. Gießen, 122-141.
- Diem-Wille, G. (2003): Das Kleinkind und seine Eltern. Perspektiven psychoanalytischer Babybeobachtung. Stuttgart.
- Dornes, M. (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a.M.
- Dornes, M. (1997): Die frühe Kindheit. Entwicklungspsychologie der ersten Lebensjahre. Frankfurt a.M.
- Dornes, M. (2000): Die emotionale Welt des Kindes. Frankfurt a.M.
- Ermann, G. (1996): Erfahrungen mit der Methode der Babybeobachtung. Die Schulung psychoanalytischer Kompetenz. In: Forum der Psychoanalyse 12, 279-290.
- Figdor, H. (2004): Hat Margret Mahler doch Recht? In: Zeitschrift für psychoanalytische Theorie und Praxis 19 (im Druck).
- Fischer, E. (2004): Wahrnehmen – Sinn stiften – Handeln – Verstehen: „Herausforderndes“ Verhalten bei Menschen mit (schweren) Behinderungen. In: Kannewischer, S., Wagner, M., Winkler, Ch., Dworschak, W. et al. (Hg.): Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform. Bad Heilbrunn, 127-145.
- Fröhlich, A. (1991): Basale Stimulation. Düsseldorf.
- Gstach, J. (1996): Die innere Welt der Eltern und die Lebenswelt des Säuglings. Über heilpädagogische Frühförderung im Grenzbereich zwischen Psychotherapie und Beratung: Ein Blick in den angelsächsischen Raum. In: Frühförderung interdisziplinär 15, 116-123.

- Isopp, B. (2001): Materialien aus dem Projektseminar „Das Erleben von Kleinkindern in Prozessen der Frühförderung und Familienbegleitung“. Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Wien (unpubliziert).
- Isopp, B. (2003): Über die Bedeutung spezifischer Beziehungserfahrungen eines Kindes mit einer Frühförderin. Anmerkungen zu einem Frühförderprozess auf der Basis von Beobachtungen nach der Tavistock-Methode. Diplomarbeit an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.
- Jantzen, W. (1990): Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 2: Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim/Basel.
- Jonas, M. (1990): Trauer und Autonomie bei Müttern schwerstbehinderter Kinder. Mainz.
- Kautter, H., Klein, G., Laupheimer, W. & Wiegand, H.-S. (1988a): Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Idee und Praxis der Selbstgestaltung in der Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder. Heidelberg.
- Kautter, H., Klein, G., Laupheimer, W. & Wiegand, H.-S. (1988b): Zum Verlauf des Projekts: Hauptphase 1979–1984. In: Kautter, H., Klein, G., Laupheimer, W. & Wiegand, H.-S. (1988a): Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Idee und Praxis der Selbstgestaltung in der Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder. Heidelberg, 38–53.
- Klein, G. (2002): Frühförderung für Kinder mit psychosozialen Risiken. Stuttgart.
- Lazar, R. (1991): 10 Jahre Babybeobachtung – ein Rückblick. Babybeobachtung nach der Methode von Frau Dr. Esther Bick. In: Arbeitskreis DGPT/VAKJP für analytische Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen, Heft 4, 46–81.
- Lazar, R. A. (2000): Erforschen und Erfahren: Teilnehmende Säuglingsbeobachtung – „Empathietraining“ oder empirische Forschungsmethode? In: Analytische Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapie 31 (Heft 108), 399–417.
- Lazar, R. A., Lehmann, N. & Häußinger, G. (1986): Die psychoanalytische Beobachtung von Babys innerhalb der Familie. In: Stork, J. (Hg.): Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings – neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion. Stuttgart u. a., 185–211.
- Maass, D. (zuerst 1993): Psychoanalytische Pädagogik in der Frühförderung und Frühberatung mit behinderten Kindern und ihren Eltern. In: Muck, M. & Trescher, H. G. (Hg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Gießen, 2002, 305–320.
- Menschik-Bendele, J. (1996): Das psychoanalytische Konzept der Symbiose und die Ergebnisse der Säuglingsforschung. Ein kritischer Kommentar. In: Studien zu Kinderpsychoanalyse XII, 35–47.
- Messerer, K. (1999): Ein psychoanalytisch-pädagogischer Blick in die Praxis der Mobilen Frühförderung: Ausschnitte aus der Geschichte von Natalie und ihrer Familie. In: Datler, W. et al. (Hg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 10 (Themenschwerpunkt: Die frühe Kindheit). Gießen, 63–83.
- Messerer, K. (2001): Elternberatung in der Frühförderung. Das Konzept des „Under Fives“ Counselling“ in seiner Bedeutung für die Arbeit mit Eltern behinderter Kinder. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 26, 258–273.
- Miller, L., Rustin, M. & Shuttelworth, J. (1989): Closely observed infants. London.
- Niedecken, D. (1998): Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. Neuwied u. a.
- Petermann, F. (Hg.) (1996): Lehrbuch der klinischen Kinderpsychologie: Modelle psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. 2. korrigierte und ergänzte Aufl. Göttingen u. a.
- Reid, S. (Ed.) (1997): Developments in Infant Observation. The Tavistock Model. London and New York.
- Rustin, M. (2002): Looking in the right place: complexity theory, psychoanalysis, and infant observation. In: Briggs, A. (Ed.): Surviving Space. Papers on Infant Observation. Essays on the Century of Esther Bick. London, 256–296.
- Schermann, K. (2003): Der aufmerksame Blick. Infant Observation eines Kindes im Rahmen der Begleitung durch eine Mobile Frühförderin, die dabei beobachteten Verände-

- rungen und deren Analyse. Diplomarbeit an der Grund- und Integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien.
- Sinason, V. (2000): Geistige Behinderung und die Grundlagen des menschlichen Seins. Neuwied.
- Steinhardt, K. (2001): Zeit, Struktur und Lebensalter I: Über Prozesse der Bildung basaler psychischer Strukturen in den ersten Lebensjahren. In: Hofmann, Ch., Brachet, I., Moser, V. & Stechow, E. (Hg.): Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Sonderpädagogik. Luzern, 147–156.
- Stern, D. (1985): Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart, 1992.
- Stern, D., Buschweiler-Stern, N. & Freeland, A. (1998): Geburt einer Mutter. München.
- Studener, R. (1998): Über die Bedeutung von Trauerprozessen für die Eltern behinderter Kinder und damit verbundene Konsequenzen für heilpädagogisches Arbeiten. In: Datler, W. u. a. (Hg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern, 156–160.
- Thurmair, M. & Naggl, M. (2000): Praxis der Frühförderung. München.
- Weiß, H. (1986): Kind sein dürfen – trotz und mit Erschwernissen. In: Thalhammer, M. (Hg.): Gefährdungen des behinderten Menschen im Zugriff von Wissenschaft und Praxis. München/Basel, 164–186.
- Wiegand, H.-S. (1988): Betreuung als Dialog. Pädagogisch-psychologische Grundprobleme der Einzelbetreuung entwicklungsverzögerter und -gefährdeter Kinder. In: Kautter, H., Klein, G., Laupheimer, W. & Wiegand, H.-S. (1988): Das Kind als Akteur seiner Entwicklung. Idee und Praxis der Selbstgestaltung in der Frühförderung entwicklungsverzögerter und entwicklungsgefährdeter Kinder. Heidelberg, 360–395.
- Winterhager-Schmid, L. (2002): Die Beschleunigung der Kindheit. In: Datler, W., Eggert-Schmid-Noerr, A. & Winterhager-Schmid, L. (Hg.): Das selbständige Kind (Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 12). Gießen, 15–31.
- Wittenberg, I. (1999): What is psychoanalytic about the Tavistock model of studying infants? Does it contribute to psychoanalytic knowledge? In: *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation* 2 (3), 4–15.
- Wolf, B. (2003): Das aktiv gestaltende Kind. In: Fried, L. et al. (Hg.): *Vorschulpädagogik (Basiswissen Pädagogik: Pädagogische Arbeitsfelder, Bd. 1, hg. von Arnold, R. & Petillon, H.)*. Baltmannsweiler, 234–248.