

144. In: Diem-Wille, G., Turner, A. (Hrsg.): Ein-Blicke in die Tiefe. Die Methode der psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung und ihre Anwendungen. Klett-Cotta: Stuttgart, 2009, 41-66

WILFRIED DATLER

Von der akademischen Entwicklungspsychologie zur psychoanalytischen Säuglingsbeobachtung: Über Esther Bick, die Methode der Infant Observation und die Entwicklung von psychosozialer Kompetenz

## 1 Esther Bicks Dissertation bei Charlotte Bühler

Am 19. Dezember 1935 reichte eine Studentin namens Esther Wander an der Universität Wien ihre Dissertation ein, die unter der Betreuung von Charlotte Bühler entstanden war. Die Dissertation, die vor kurzem an der Universität Wien wiederentdeckt wurde, trägt den Titel »Gruppenbildung im zweiten Lebensjahr« und ist auch heute, ein Dreivierteljahrhundert später, äußerst interessant zu lesen. Dies hat zum einen damit zu tun, dass das Thema der Sozialbeziehungen von Kleinkindern untereinander nach wie vor ein vernachlässigtes Thema darstellt und Esther Wanders Studie zu den Pionierarbeiten auf diesem Feld zählt. Die genannte Dissertation ist aber auch aus anderen Gründen von Interesse, die ich in den nächsten drei Abschnitten zu verdeutlichen versuche.

### 1.1 Esther Wanders Dissertation als Esther Bicks erste professionelle Auseinandersetzung mit Kleinkindbeobachtung

Esther Wander wurde 1902 als Estefaza Lifsa Wander in Galizien geboren, wo sie unter ärmlichen Bedingungen und schwierigen familiären Verhältnissen aufwuchs (Sayers 2000; Gardziel 2002). Trotz aller Belastungen war es ihr möglich, ihre schulische Laufbahn 1924 mit einer Reifeprüfung abzuschließen (Höbartner 2008a, 155).

Den biographischen Anmerkungen von Sayers (2000, 136) und Briggs (2002, XX) zufolge hatte Esther Wander bereits in den Jahren zuvor eine kurze Ausbildung zur Kindergärtnerin absolviert, jüngere Kinder in schulischen Belangen unterstützt und in einem Heim für verwaiste Mädchen Hebräisch unterrichtet. Die Arbeit mit

Kindern schien ihr zu gefallen und weckte den Wunsch, Kinderpsychologie zu studieren. Dies veranlasste sie 1924, ihre Heimat zu verlassen, um sich an der Universität Wien zu immatrikulieren, an deren philosophischer Fakultät seit 1922 Karl Bühler als Professor für Philosophie »mit besonderer Berücksichtigung der Psychologie und Pädagogik« lehrte (Benetka 1990, 179).

Karl Bühler hatte zu dieser Zeit bereits begonnen, das »Wiener Psychologische Institut« gemeinsam mit seiner – ebenfalls habilitierten – Frau Charlotte neu aufzubauen, mit der er eine jener Assistentenstellen besetzt hatte, die ihm zugesprochen gewesen waren. Charlotte Bühlers Studien zur Kinder- und Jugendlichenpsychologie prägten in weiterer Folge das Profil des Wiener Instituts in besonders markanter Weise und trugen wesentlich dazu bei, dass das »Wiener Psychologische Institut« insbesondere im Bereich der Entwicklungspsychologie bald ein hohes Maß an internationalem Ansehen erlangte. Es war daher nahe liegend, dass Esther Wander bei Charlotte Bühler dissertierte.

Nachdem Esther Wander im Herbst 1936 einige Monate nach der Beendigung ihres Studiums Phillip Bick, einen Studenten der Medizin, geheiratet und dessen Familiennamen angenommen hatte (Höbartner 2008b), sah sie sich 1938 als Jüdin gezwungen, Wien fluchtartig zu verlassen. Sie kam über mehrere Zwischenstationen nach Manchester, wo sie im Jahr 1943 ihre psychoanalytische Ausbildung begann, die sie 1948 in London abschloss (Willoughby 2004, 184 ff.). Im selben Jahr wurde sie von John Bowlby dafür gewonnen, an der Tavistock Clinic einen psychoanalytischen Ausbildungsgang für angehende Kinder- und Jugendlichentherapeuten zu entwickeln und zu leiten. Für den ersten Ausbildungsabschnitt konzipierte sie jene Methode der Infant Observation, die von Beginn an im Rahmen eines zweijährigen Infant-Observation-Seminars gelehrt wurde, bald zu einem unverzichtbaren Element von zahlreichen Aus- und Weiterbildungsgängen wurde und auch im Zentrum des vorliegenden Bandes steht (Willoughby 2004, 184).

Die Lektüre von Esther Wanders Dissertation gibt somit Einblick in Esther Bicks erste professionelle Beschäftigung mit Kleinkindbeobachtung: Angeregt durch die verschiedenen Erfahrungen, die sie seit ihrer Jugend in der Beschäftigung mit jungen Kindern gesammelt hatte, und vermutlich auch von verschiedenen Entwicklungen innerhalb der Psychoanalyse ermutigt, die in enger Verbindung mit Michael Balints Aktivitäten standen (Willoughby 2004, 184), stellte die Arbeit an ihrer Dissertation einen wesentlichen Anknüpfungspunkt für die Entwicklung jener Form der Säuglings- und Kleinkindbeobachtung dar, die heute weltweit Verbreitung gefunden hat.

## 1.2 Esther Wanders Untersuchung von sozialen Beziehungen zwischen Kindern im zweiten Lebensjahr

Obgleich sich Esther Bick in späteren Jahren geradezu abfällig über ihre »behavioristischen« Studien bei Charlotte Bühler äußerte (Sayers 2000, 137; Briggs 2002, XXI), erweist sich ihre Dissertation keineswegs als flach und banal. Dies ist schon den ersten Kapiteln ihrer Arbeit zu entnehmen, in denen sie ihr wissenschaftliches Vorhaben präzisiert: Sie bringt zum Ausdruck, dass sie im Rahmen ihrer Dissertation die Frage untersucht, in welcher Weise Kinder im zweiten Lebensjahr Sozialbeziehungen untereinander eingehen, und macht umgehend deutlich, dass der Untersuchung dieser Frage diffizile methodologische Klärungen vorgelagert sein müssen.

In ihrer Auseinandersetzung mit forschungsmethodischen Problemen, die vor allem in zeitgenössischen amerikanischen Studien auszumachen sind, wendet sich Esther Wander – durchgängig im Sinne Charlotte Bühlers – gegen das theorielose Sammeln und Inventarisieren von kindlichen Verhaltensweisen (Wander 1935, 18 f.). Zugleich kritisiert sie allerdings auch jene Formen des Beobachtens, in denen vor dem Hintergrund bestehender Theorien Kategorien definiert und kindliche Verhaltensweisen mittels Strichlisten diesen Kategorien zugeordnet werden: Die Theorien, so Esther Bick, die zur Formulierung dieser Kategorien führen, können in weiterer Folge gar nicht mehr ergänzt oder korrigiert werden, weil die Verhaltensweisen, die aus der Perspektive dieser Theorie nicht erfasst werden, gar keinen Zugang mehr in diese Strichlisten finden und in weitere Theoriediskussionen folglich gar nicht mehr eingehen können (Wander 1935, 19 ff.). In Anknüpfung an Charlotte Bühlers Studien plädiert Esther Wander folglich schon damals für methodisch reflektierte Zugänge zur Welt der Kleinkinder, die einerseits in Rückbindung an Theorien gewählt und verfolgt werden, zugleich aber die Potenz in sich tragen, Neues in den Blick zu bringen, das die Möglichkeit eröffnet, das zu übersteigen, was von vorliegenden Theorien bislang erfasst ist.

Esther Wander begnügt sich im Rahmen ihres Dissertationsvorhabens daher auch nicht mit dem Zählen und Messen von vorweg definierten kindlichen Verhaltensweisen. Sie geht vielmehr davon aus, dass »jedes Individuum, das mit einem anderen in Kontakt tritt, (...) in seinem Verhalten nicht nur durch seine eigene Innerlichkeit (...), sondern auch durch die des anderen« gesteuert wird (Wander 1935, 10). Dies macht es für Esther Wander notwendig, nicht nur zu untersuchen, ob Kinder im zweiten Lebensjahr Kontakt untereinander aufnehmen, sondern überdies der Frage nachzugehen, welcher Stellenwert in solchen Situationen dann den »innerlichen Gegebenheiten« der Kinder zukommt. Um zur Untersuchung

dieser Fragestellungen Zugang zu finden, entscheidet sich Esther Wander dafür, Kleinkinder zu beobachten, die zu zweit oder zu dritt in einer Gehschule sitzen, und »möglichst vollständig das Gesamtverhalten der Kinder« unter besonderer Berücksichtigung ihres sozialen Verhaltens zu protokollieren (Wander 1935, 36). In welcher Weise diese Protokolle über die beobachteten kindlichen Verhaltensweisen Auskunft geben, ist beispielsweise folgendem Protokollausschnitt zu entnehmen, in dessen Zentrum drei Kinder stehen, die in Esther Wanders Aufzeichnungen als »Gruppe 13« geführt werden:

»Gruppe 13: Karl 1;7<sup>3</sup> weint – Franz 1;5 streichelt ihn, reicht ihm Bisquit – Karl nimmt, isst, hebt Brösel auf, gibt sie Franz, sagt: »na« – Franz lacht, macht den Mund auf – Erika 1;3 greift nach Karls Klapper – Karl schreit, weint – Erika greift weiter an – Karl schreit laut – *Franz schlägt Erika, schreit sie laut an* – Nun folgt ein Bauspiel zwischen Karl und Franz – Erika greift wieder Karl an – Karl schreit – Franz stürzt sich auf Erika, schreit und schlägt sie wieder« (Wander 1935, 75).

In der weiteren Bearbeitung dieses Protokollausschnittes schenkt Esther Wander dem Umstand Beachtung, dass Franz offensichtlich Karls Leiden wahrnimmt und sich veranlasst sieht, Karl Gutes zu tun, indem er ihn streichelt und ihm ein Stück Bisquit gibt. Für Esther Wander ist weiters relevant, dass zwischen den beiden Buben in weiterer Folge ein liebevoller Austausch entsteht, was darauf hindeutet, dass beide Buben die innere Befindlichkeit des jeweils anderen erfassen und eine zutreffende Vorstellung davon haben, wie sie einander Gutes tun können (vgl. Wander 1935, 53 f.). Darüber hinaus beschäftigt Esther Wander der Gedanke, dass Franz offensichtlich auch versteht, was zwischen Erika und Karl vor sich geht, und dass sich Franz gerade deshalb aufgerufen fühlt, Karl vor den Attacken Erikas zu schützen, die Karl Schmerzen und schreien lassen.

All dies ermöglicht es Esther Wander, in einem nächsten Schritt zu fragen, ob sich vergleichbare Verhaltensmuster auch in anderen Beobachtungsprotokollen auffinden lassen. Aus solchen Vergleichen leitet sie Schlussfolgerungen der folgenden Art ab:

- Nehmen Kinder im zweiten Lebensjahr Kontakt miteinander auf, so bevorzugen sie Zweierbeziehungen. In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres beginnen manche Kinder in Dreiersituationen allerdings damit, zu zwei anderen Kindern

<sup>3</sup> Die Zahlen geben das Alter des Kindes wieder: Die erste Zahl vor dem Strichpunkt gibt das Jahr, die zweite Zahl die Monate an. Karl ist demnach 1 Jahr und 7 Monate alt.

zugleich in Kontakt zu treten und diesen Kontakt für kurze Zeit aufrechtzuerhalten (Wander 1935, 69 und 72).

- Ist Letzteres der Fall, so sind zwei Varianten auszumachen: Die *eine Variante* zeichnet sich dadurch aus, dass ein Kind mit derselben Art von Verhalten zu zwei anderen Kindern Kontakt aufnimmt. Dies ist etwa dann der Fall, wenn ein Kind zwei andere Kinder in das Hin- und Herrollen eines Balles mit einbezieht (Wander 1935, 72 f.). Nimmt ein Kind in unterschiedlicher Weise zu zwei anderen Kindern Kontakt auf, so handelt es sich um eine *zweite Variante*: Anlass für das Zustandekommen dieser zweiten Variante ist zumeist das Bemühen eines Kindes um »Bemutterung«: »A, welches mit B in einer Zweierbeziehung des Miteinanders stand, tritt in Kontakt mit C um B, seines Partners willen« (Wander 1935, 75 f.). Letzteres ist im oben zitierten Protokollauschnitt auszumachen: Franz steht zu Karl in Kontakt und wendet sich Erika zu, um Karl zu schützen.
- Die Analyse von beobachteten Sozialbeziehungen der letztgenannten Art führt Esther Wander zu entwicklungspsychologischen Erkenntnissen mit Neuigkeitswert: In der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres, so folgert Wander, beginnen Kinder »Verständnis für eine soziale Beziehung« zu haben, an der das Kind »nicht direkt teilnimmt« (Wander 1935, 77). In diesem Sinn erfasst etwa Franz, was zwischen Karl und Erika vor sich geht – und fühlt sich erst deshalb veranlasst, Erika anzuschreien und sie zu schlagen. In diesem Sinn, so Esther Wander (1935, 77), beginnen Kinder im Lauf der zweiten Hälfte des zweiten Lebensjahres »zum verstehenden Beobachter« zu werden.

### 1.3 Von »Baby Watching« zu »Infant Observation«

Die bisher skizzierten Hinweise auf Esther Wanders Dissertation zeigen, dass die junge Esther Bick bereits im Rahmen ihrer Wiener entwicklungspsychologischen Studien daran interessiert ist,

- welche innerpsychischen Prozesse im Verhalten der Kinder zum Ausdruck kommen,
- in welcher Weise Kinder die innerpsychischen Prozesse von anderen Kindern erfassen,
- welchen Einfluss das Erfassen der innerpsychischen Prozesse anderer auf das Verhalten von Kindern hat und
- wie miteinander in Beziehung stehende Kinder durch ihr Verhalten ihrerseits wiederum auf die innerpsychischen Prozesse der jeweils anderen einwirken (vgl. Wander 1935, 40).

Dabei bezieht sich Esther Wander – wie oben skizziert – auf die Beobachtung von Dreiersituationen, aber auch auf die Beobachtung von Zweiersituationen, die sie veranlassen, die Besonderheit verschiedener Formen des kindlichen Ausdrucks von Überlegenheit und Unterlegenheit herauszuarbeiten, die »durch die subjektive Einstellung der Kinder zueinander« bedingt sind (Wander 1935, 48). Die Überlegungen, die Esther Wander über die »Innerlichkeit« der beobachteten Kinder anstellt, dienen allerdings primär der Ausarbeitung von Schlussfolgerungen bezüglich der mehrgliedrigen Frage,

- welche Entwicklungen Kinder in bestimmten Lebensabschnitten machen,
- inwiefern in diesem Sinn das Auftreten von bestimmten Aktivitäten von Kindern als »entwicklungsgebunden« anzusehen ist (Wander 1935, 27) und
- von welchen »Entwicklungsgesetzen« das erstmalige Auftreten dieser Aktivitäten somit abhängig ist (Wander 1935, 12).

Gedanken, die außerhalb dieses Erkenntnisinteresses liegen, stellt Esther Wander über das Erleben von Kindern im Rahmen ihrer Dissertation folglich auch nicht an. Deshalb wundert es auch nicht, dass sich in ihren Bemerkungen zum oben zitierten Protokollausschnitt auch keine Überlegungen darüber finden,

- was Karl etwa in der beobachteten Situation so schmerzlich fand, dass er zu weinen begann,
- was Franz veranlasste, Karl zu streicheln und ihm etwas zu essen zu geben,
- wie es zu verstehen ist, dass Karl kurz darauf beginnt, auch seinerseits Franz zu füttern,
- oder was Erika dazu gedrängt haben könnte, Karl zu attackieren.

Die Auseinandersetzung mit solchen Fragen würde auf die Entwicklung von Gedanken abzielen, die sich auf ein Verstehen dessen richten, was in Kindern in unverwechselbar einmaligen Situationen vor sich geht und welchen Einfluss dies auf das spezifische Verhalten des Kindes in dieser Situation hat. Die Herausarbeitung solcher Überlegungen steht 1935 allerdings nicht im Zentrum von Esther Wanders Erkenntnisinteresse, und auf eine ausreichend gut begründete Entfaltung solcher Überlegungen ist die knappe Art der Situationsschilderung, die im oben zitierten Protokollausschnitt zum Ausdruck kam, auch gar nicht ausgerichtet. Folgt man mit Ross Lazar (2000, 400f.) der Unterscheidung zwischen Baby Watching und Infant Observation, so wird man daher festhalten können, dass sich

Esther Wander in ihrer Dissertation in der Nähe von Baby Watching bewegt. Knappe fünfzehn Jahre später sind Esther Bicks Interessen freilich deutlich anders gelagert.

## **2 Das Infant-Observation-Seminar – eine geniale Erfindung Esther Bicks**

Als Esther Bick in den späten 40er Jahren des vorhergehenden Jahrhunderts der Einladung John Bowlbys nachkommt und an der Tavistock Clinic einen psychoanalytischen kinderpsychotherapeutischen Ausbildungsgang etabliert, ist sie vor dem Hintergrund ihrer Orientierung an den psychoanalytischen Positionen Melanie Kleins davon überzeugt, dass Kinderpsychotherapeuten in besonders intensiver Weise mit der Erlebniswelt kleiner Kinder und somit mit den allerfrühesten Beziehungs- und Entwicklungsprozessen vertraut werden müssen. Sie richtet das bereits erwähnte Infant-Observation-Seminar ein, in dessen Zentrum die Beobachtung von ein- und zweijährigen Kindern steht. Dabei rückt sie in mehreren Punkten vom methodischen Rahmen ab, in dem sich ihre Wiener Dissertation bewegte:

- Im Sinne einer kritischen Bemerkung, die sich in ihrer Dissertation findet (Wander 1935, 33), verzichtet Esther Bick darauf, Kinder außerhalb ihres gewohnten Lebensraums zu beobachten, und richtet ihre gesamte Aufmerksamkeit auf die Alltagserfahrungen, die Kinder in ihrem familiären Umfeld machen.
- Sie gibt den Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmern die Aufgabe, im familiären Umfeld der Kinder in Alltagssituationen als »observer« anwesend zu sein und die Aufmerksamkeit auf das Verhalten des Babys oder Kleinkindes sowie auf die Erfahrungen zu richten, die das Kind macht. Dabei fordert sie die Beobachterinnen und Beobachter auf, innerhalb dieses Beobachtungsfokus möglichst viel aufzunehmen, ohne in der Beobachtungssituation Notizen zu machen und unter Bezugnahme auf bestimmte theoretische Konzepte einzelne Aspekte des Beobachtbaren gezielt auszufiltern oder schon vorweg zu analysieren.
- In der weiteren Besprechung des Beobachteten ist sie primär daran interessiert, der Frage nachzugehen, wie das beobachtete Kind in spezifischer Weise die jeweilige Situation erlebt haben mag, die in das narrativ gehaltene Beobachtungsprotokoll, das nach der Beobachtung angefertigt wird, Eingang gefunden hat. Dem ist das Nachdenken über bestimmte Verhaltens-, Erlebnis- und Entwicklungsmuster nachgeordnet, die in verschiedenen Situationen zum Ausdruck

kommen und sich mit dem Älterwerden des Kindes in enger Verbindung mit den Beziehungserfahrungen, die das Kind in seiner Familie macht, verändern.

- Die darüber hinausgehende Ausarbeitung von Theorien, in denen allgemeine und nicht bloß auf das einzelne Kind bezogene Überlegungen zur kindlichen Entwicklung vorgestellt werden, ist dann nicht mehr Aufgabe des Seminars: Dieses wird von Esther Bick primär als Element eines Ausbildungsgangs und nicht als eine Institution eingerichtet, in der Forschungsinteressen verfolgt werden, die der Weiterentwicklung von bestehenden Theorien dienen sollen.

## 2.1 Die Grundkonzeption der Infant-Observation-Seminare

Die Grundkonzeption des Seminars publiziert Esther Bick (1969) erstmals in ihrem Artikel »Notes on infant observation in psycho-analytic training«, der auch im vorliegenden Band in deutscher Übersetzung nachzulesen ist. Diesem Artikel kann bereits entnommen werden, dass das Seminar, dessen Konzeption und Einrichtung von Martha Harris (1984) als Geniestreich bezeichnet wird, vier Grundelemente umfasst. Bezogen auf die Art und Weise, in der heute in vielen Infant-Observation-Seminaren gearbeitet wird, können diese vier Grundelemente folgendermaßen umrissen werden:

1. An einem Infant-Observation-Seminar nehmen im Regelfall vier bis fünf Personen teil, die sich einmal pro Woche mit einem Seminarleiter treffen, um ihre Beobachtungen zu besprechen. Damit dies möglich wird, versuchen die Seminarteilnehmerinnen und Seminarteilnehmer über Ärzte, Mitarbeiter in Geburtsvorbereitungseinrichtungen, Bekannte oder andere potentiell helfende Personen eine – ihnen bislang fremd gewesene – schwangere Frau oder ein – ihnen bislang fremd gewesenes – Elternpaar zu finden, das ein Baby erwartet und dem Wunsch nach Babybeobachtung nicht abgeneigt ist. In einem ersten Treffen mit den Eltern oder mit der schwangeren Frau versucht der jeweilige Seminarteilnehmer, sein Anliegen darzulegen und die Erlaubnis zu erhalten, von der Geburt des Kindes an zwei Jahre hindurch einmal pro Woche für eine Stunde zu kommen, um als Lernender eine Stunde lang das Baby in seinen Alltagssituationen zu beobachten. Erhält er dazu die Erlaubnis, ist es in der Folge seine Aufgabe, während seiner Besuche in die Position eines zurückhaltenden Beobachters zu kommen, dem es möglich ist, mit all seinen Sinnen in sich aufzunehmen, was dem Baby zur Zeit der Beobachtung widerfährt und was es an Aktivitäten zeigt. Dieser Prozess der Anbahnung und des Beginns der regelmäßig stattfindenden Beobachtungen wird bereits in den Seminarsitzungen besprochen und begleitet.



2. Von Beginn an ist es dem Beobachter aufgegeben, all das Beobachtete im unmittelbaren Anschluss an die Beobachtung so deskriptiv und narrativ wie möglich zu Papier zu bringen. Auf diese Weise 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.

3. Die so entstehenden »Beobachtungsprotokolle« werden anonymisiert, für alle Seminarteilnehmer kopiert und in die einmal wöchentlich stattfindenden Seminarsitzungen gebracht, an denen alle Beobachter sowie ein Seminarleiter teilnehmen. Abwechselnd steht jedem Seminarteilnehmer eine Seminarsitzung zur Verfügung, in der ein ausgewähltes Protokoll von der Person, die das Protokoll verfasst hat, vorgelesen wird. Anschließend wird dieses Protokoll Absatz für Absatz besprochen. Dabei wird gemeinsam darüber nachgedacht,

- was das beobachtete Kind in der dargestellten Situation erlebt haben mag,
- wie vor diesem Hintergrund verstanden werden kann, dass sich das Kind in der beschriebenen Weise (und nicht anders) verhalten hat,
- welche Beziehungserfahrungen das Kind dabei gemacht haben mag
- und welchen Einfluss dies auf das Erleben des Kindes gehabt haben dürfte.

Dann wird neuerlich zu verstehen versucht, welchen Einfluss das nun gegebene Erleben auf das Zustandekommen der nächsten beschriebenen Verhaltensweisen des Kindes gehabt haben mag; welche Beziehungserfahrungen das Kind in diesem nächsten Moment gemacht haben dürfte – usw. usf.

4. In der Absicht, die Lernprozesse, die dadurch angeregt werden, zu dokumentieren und zu vertiefen, werden von den Gesprächen im Seminar ebenfalls Notizen gemacht. Diese Notizen erleichtern es den Seminarteilnehmern, zu einem späteren Zeitpunkt das Nachdenken über ein Baby wiederum aufzunehmen, die »vorherrschenden Beziehungen und deren Entwicklung« während der Wochen und Monate, in denen beobachtet wird, zu verfolgen und sich mit der Frage zu befassen, welche Bedeutung die besonderen Erfahrungen, die ein Baby mit sich und seiner Welt macht, für die Ausbildung seiner frühen psychischen Strukturen und somit für sein Heranwachsen haben dürften (Lazar et al. 1986, 188).

## 2.2 Zur Verdeutlichung ein Ausschnitt aus einem Beobachtungsprotokoll

Will man einen lebendigen Einblick von der Besonderheit dieser Art des Arbeitens geben, ist es dienlich, an einem Beispiel Einblick in das Protokoll einer solchen Beobachtung und dessen Besprechung im Seminar zu geben. Das Protokoll, aus dem im Folgenden zitiert wird, handelt von der 18. Beobachtung eines Mädchens mit kurzen, blonden Haaren, das 5 Monate und 8 Tage alt ist und hier Anna genannt wird. Die Beobachtung findet am frühen Vormittag statt.

Dem Protokoll ist zunächst zu entnehmen, dass dem Beobachter nach einem kurzen Klingeln an der Wohnungstür von Frau A., Annas Mutter, geöffnet wird. Diese erzählt ihm, dass Anna heute lange geschlafen habe. Mutter und Kind seien deshalb gerade erst munter geworden. In der Folge beschreibt der Beobachter, dass er der Mutter in das elterliche Schlafzimmer folgt. Er sieht Anna, nur am Oberkörper mit einem Leibchen bekleidet, auf dem elterlichen Bett liegen. Die Mutter kniet sich vor auf das Bett. Im Protokoll ist weiter zu lesen:

»Allem Anschein nach hatte die Mutter damit begonnen gehabt, Anna zu wickeln. Frau A. beugt sich nun über Anna, die mit einem Schnuller im Mund auf dem Rücken liegt und die Mutter anblickt. Frau A. lächelt und sagt: »Wer ist denn da jetzt gekommen? Wird uns der Mann zusehen?« Anna winkelt die Arme und Beine ein wenig ab, um sie dann nach oben in Richtung Mutter und gleich darauf kraftvoll zur Seite zu strecken. Ihr konzentrierter Blick wandert zwischen mir und ihrer Mutter hin und her. Ich nicke Anna zu und sage lächelnd: »Guten Morgen, Anna!« Da strahlt mich Anna an, gleichzeitig bewegt sie ihre Arme und Beine heftiger.

Dabei schlägt sie sich den Schnuller aus dem Mund. Anna hält kurz inne, *als würde sie das plötzliche Fehlen des Schnullers registrieren*. Sie macht aber keinen Versuch, den Schnuller zu suchen. Frau A. beginnt nun, Annas Unterkörper einzucremen. Anna wird sehr ruhig. Mit ihren großen, braunen Augen blickt sie wiederum mich und Frau A. abwechselnd an.«

Doch dann verändert sich Annas Stimmung merklich. Im Protokoll ist zu lesen:

»Frau A. *scheint noch nicht ganz ausgeschlafen zu sein* und massiert Annas Beine ein wenig mechanisch, gleichzeitig aber sanft. Anna beginnt nun unruhiger zu werden: Sie quietscht und quengelt. Dabei verzieht sie ihr Gesicht und ich kann nicht erkennen, ob sie zu weinen oder wieder zu lächeln beginnen wird.«

Der Klang der Töne, die Anna von sich gibt, deutet allerdings darauf hin, dass sich Annas Stimmung keineswegs aufhellt. Dies veranlasst Frau A., aktiv zu werden:

»Als das Quengeln nicht aufhört, bewegt die Mutter einige Glocken, die auf einem Mobile über Anna hängen.«

Damit beginnt eine länger andauernde Phase, in der Annas Stimmung wiederholt schwankt:

»Anna blickt fasziniert und konzentriert hinauf. Sie streckt ein wenig die Finger und hebt die Arme ein wenig an, als wollte sie hinaufgreifen – doch stoppt sie die Bewegung schon im Ansatz. *(Die Glocken hängen auch so hoch, dass sie von Anna gar nicht erwischt werden könnten.)*

Anna beginnt nun wieder zu quengeln und zu raunzen, intensiver und stärker als zuvor. Frau A. nimmt sie hoch, schiebt ihr T-Shirt hinauf und legt Anna an die linke Brust. Anna wird bereits während des Aufhebens ruhig und beginnt gleich fest zu saugen. Ihr Körper liegt ganz still, nur mit ihrer linken Hand scheint sie nach dem T-Shirt der Mutter zu tasten, das sie dann festhält. Nach dem Trinken wird Anna aufrecht gehalten, sodass ihr Oberkörper an der Schulter von Frau A. lehnt. Anna legt ganz kurz ihren Kopf auf die mütterliche Schulter. Dann hebt sie ihn, schaut der Mutter über die Schulter und blickt interessiert umher.

Frau A. sagt zu Anna, dass es ihr bald zu kalt werden könnte. Sie legt Anna wieder auf den Rücken, um ihr eine Windel zu geben und sie anzuziehen. Anna beginnt dabei zu strampeln und zu weinen. Frau A. sagt sanft und liebevoll zu Anna, dass sie ja wisse, dass ihr das jetzt nicht gefalle; aber es müsse eben sein. Geschickt und zügig wird Anna in einen bunten Strampelanzug gesteckt.

Zwischendurch drückt Frau A. der weinenden Anna ein Stoffäffchen in die Hand. Anna hört kurz zu weinen auf, lächelt das Äffchen an und hält es auch ganz kurz fest. Es dauert aber keine zwei Sekunden, bis ihr das Äffchen aus der Hand fällt und Anna wieder zu weinen beginnt. Das wiederholt sich noch einmal.«

**Annas Stimmung hellt sich auch in den nächsten Minuten nicht auf, in denen Frau A. darum bemüht ist, sie in verschiedene Positionen zu bringen:**

»Nun bringt Frau A. ihre kleine Tochter in verschiedene Liegepositionen, dabei liebevoll auf sie einredend. Anna wird aber erst ruhig, als sie von Frau A. an der Hand hochgezogen wird. Anna wird unter den Achseln gehalten, steht beinahe

aufrecht und dreht den Kopf zur Seite, um mit großen Augen im Zimmer herumzublicken. Frau A. sagt liebevoll: »Na, hast du dich wieder beruhigt?« Dabei zieht sie Anna sanft zu sich her und gibt ihr einen Kuss auf die Wange.

Da beginnt Anna wieder zu quengeln und zu raunzen. Frau A. versucht Anna wiederum zu beruhigen, indem sie Anna auf den Rücken legt und sich über sie beugt, sanft auf das Mädchen einredend. Anna raunzt aber weiter und strampelt mit den Armen und Beinen. *Ich habe den Eindruck, als würde Anna hilflos auf dem Rücken liegen, ohne auch nur ansatzweise zu versuchen, ihre Liegeposition so zu verändern, dass sie sich besser fühlt.*

Frau A. sagt in liebevollem Ton zu Anna: »Hast du vielleicht zu wenig zu trinken bekommen?« Sie schiebt wieder ihr T-Shirt in die Höhe und legt Anna an die rechte Brust. Anna sucht die Brust nun nicht, die Brustwarze wird ihr vielmehr in den Mund gesteckt.

Anna umschließt die Brustwarze mit ihrem Mund, trinkt aber bloß vier oder fünf Schluck. Dann lässt sie die Brustwarze aus dem Mund gleiten und verzieht kurz das Gesicht, als wollte sie zu weinen beginnen. Zugleich streckt sie sich nach hinten durch.«

Doch kurz darauf setzt der Beginn einer länger andauernden Zeitspanne an, in der Anna von schmerzlichen Gefühlen frei zu sein scheint:

»Frau A. dreht Anna nun so, dass sie auf ihren Oberschenkeln sitzt, den Rücken an Mutters Oberkörper gelehnt. Anna ist nun ruhig, lässt den Blick im Zimmer herumwandern und lächelt, als sie in mein Gesicht blickt. Frau A. streicht Anna über den Kopf und sagt: »Hast du also doch noch ein bisschen Hunger gehabt!« (...).«

### 2.3 Zur Verdeutlichung ein Ausschnitt aus der Besprechung des Protokolls

Als das Protokoll, aus dem die eben zitierten Passagen stammen, im Seminar gelesen wurde, machte sich eine eigenartige Stimmung breit. Als die Seminarteilnehmer aufgefordert waren, von ersten Eindrücken zu berichten, sprachen sie von zweierlei:

- Einerseits waren die Seminarteilnehmer beeindruckt von Frau A., die als außerordentlich liebevoll, geduldig und einfühlsam erlebt wurde.
- Andererseits löste das immer wiederkehrende Quengeln und Raunzen des Babys

Beklommenheit aus. Eine Teilnehmerin stellte fragend fest: »Es ist schon eigenartig, dass ein Baby von solch einer einfühlsamen Mutter betreut wird und dennoch so viel Unlust und Schmerz verspürt.«

Wie dies zusammenpasst, kann zunächst von keinem Seminarteilnehmer verstanden werden. Vielleicht, so meinte die Seminarleiterin, führt die genauere Besprechung des Protokolls zu einer Antwort. Damit beginnt die Gruppe das Protokoll in gewohnter Weise Absatz für Absatz durchzugehen.

### 2.3.1 *Annäherungen an das Verstehen von Annas Stimmungsschwankungen*

In der Gruppe kommt zur Sprache, wie lustvoll es für Anna zunächst ist, von der Mutter und vom Beobachter zu Beginn der Beobachtung angesehen und angesprochen zu werden. Dem Protokoll ist weiters zu entnehmen, dass diese Stimmung bestehen bleibt, als Anna eingecremt wird. Auch das Verlieren des Schnullers scheint daran nichts zu ändern.

Anna wird erst unruhig, als der Beobachter den Eindruck gewinnt, dass Frau A. noch Zeichen von Müdigkeit zeigt und Anna das etwas »mechanisch« wirkende Massieren der verschlafen wirkenden Mutter wahrnimmt:

»Frau A. *scheint noch nicht ganz ausgeschlafen zu sein* und massiert Annas Beine ein wenig mechanisch, gleichzeitig aber sanft. Anna beginnt nun unruhiger zu werden: Sie quietscht und quengelt. Dabei verzieht sie ihr Gesicht (...)«

Vielleicht, so wird überlegt, verspürt Anna in dieser Situation aber auch schon erste Hungergefühle, die kurz in den Hintergrund treten, als die Mutter die Glöckchen zum Klingen bringt, die über Anna hängen, ehe diese Hungergefühle in weiterer Folge anschwellen, bis Anna an die Brust gelegt und gestillt wird:

»Frau A. nimmt sie hoch, schiebt ihr T-Shirt hinauf und legt Anna an die linke Brust. Anna wird bereits während des Aufhebens ruhig und beginnt gleich fest zu saugen. Ihr Körper liegt ganz still, nur mit ihrer linken Hand scheint sie nach dem T-Shirt der Mutter zu tasten, das sie dann festhält (...)«

Die Gruppe hat den Eindruck, dass das Trinken an der Brust der Mutter befriedigend gewesen sein dürfte, hält aber auch fest, dass gleich darauf jene Phase einsetzt, in der Anna spürbaren Stimmungsschwankungen ausgesetzt ist.

Als im Seminar auch die weiteren Passagen des Protokolls durchgegangen werden, beschäftigt sich die Gruppe etwas länger mit jener Szene, in der Frau A. versucht, Anna zum zweiten Mal zu stillen, und danach zu Anna sagt:

»Hast du also doch noch ein bisschen Hunger gehabt!«

Diese Einschätzung der Mutter kann die Gruppe nämlich nicht teilen: Als Frau A. versuchte, Anna zum zweiten Mal die Brust zu geben, hat Anna die Brust gar nicht gesucht, nur kurz getrunken und sich dann von der Brust weggestreckt, dabei deutliche Gefühle der Unlust von sich gebend. Hunger scheint Anna demnach nicht gehabt zu haben. Und doch ist dem Protokoll zu entnehmen, dass Anna in weiterer Folge ruhiger wird. Wie das verstanden werden kann, ist der Gruppe unklar.

Da lenkt die Seminarleiterin die Aufmerksamkeit der Gruppe nochmals auf die besprochenen Textpassagen. Die Seminarteilnehmer stellen fest, dass Anna nach der Begrüßungssituation vor allem zwei Arten von Situationen als befriedigend erlebt haben dürfte:

- a) Als Anna zum ersten Mal an die Brust gelegt wurde, schien sie dies – im wahrsten Sinn des Wortes – in vollen Zügen genossen zu haben.
- b) Lustvoll dürften für Anna des weiteren jene Situationen gewesen sein, in denen sie mit ihren großen Augen im Zimmer umherblickte: Im Protokoll ist an zwei Stellen davon die Rede, dass sie den Beobachter freudig anlächelt. Und es wird an drei Stellen davon berichtet, dass es Anna genießt, ihren Blick im Zimmer umherwandern zu lassen. Zum ersten Mal ist dies in jener Sequenz auszumachen, die unmittelbar an das erste Stillen anschließt:

»Nach dem Trinken wird Anna aufrecht gehalten, sodass ihr Oberkörper an der Schulter von Frau A. lehnt. Anna legt ganz kurz ihren Kopf auf die mütterliche Schulter. Dann hebt sie ihn, schaut der Mutter über die Schulter und blickt interessiert umher (...)«

Die Möglichkeit, interessiert umherzublicken, geht knapp darauf aber verloren – und Annas Stimmung schlägt um:

»(...) Frau A. sagt zu Anna, dass es ihr bald zu kalt werden könnte. Sie legt Anna wieder auf den Rücken, um ihr eine Windel zu geben und sie anzuziehen. Anna beginnt dabei zu strampeln und zu weinen. Frau A. sagt sanft und liebevoll zu Anna, dass sie ja wisse, dass ihr das jetzt nicht gefalle; aber es müsse eben sein.«

Die Gruppe bemerkt nun, dass Annas Stimmung merklich besser wird, als Anna wiederum die Möglichkeit erhält, ihren Blick durch das Zimmer schweifen zu lassen:

»Anna wird aber erst ruhig, als sie von Frau A. an der Hand hochgezogen wird. Anna wird unter den Achseln gehalten, steht beinahe aufrecht und dreht den Kopf zur Seite, um mit großen Augen im Zimmer herumzublicken (...)«

Doch gleich darauf wird sie in ihrer Möglichkeit, umherzublicken, wieder eingeschränkt – und reagiert abermals mit Quengeln und Raunzen:

»Frau A. sagt liebevoll: ›Na, hast du dich wieder beruhigt?‹ Dabei zieht sie Anna sanft zu sich her und gibt ihr einen Kuss auf die Wange.

Da beginnt Anna wieder zu quengeln und zu raunzen. Frau A. versucht Anna wiederum zu beruhigen, indem sie Anna auf den Rücken legt und sich über sie beugt, sanft auf das Mädchen einredend. Anna raunzt aber weiter und strampelt mit den Armen und Beinen.«

Ein stabiler Zustand des Wohlbefindens stellt sich erst ein, als Anna in eine Position gebracht wird, die ihr wiederum für längere Zeit die Möglichkeit gibt, ungehindert umherzublicken:

»Frau A. dreht Anna nun so, dass sie auf ihren Oberschenkeln sitzt, den Rücken an Mutters Oberkörper gelehnt. Anna ist nun ruhig, lässt den Blick im Zimmer herumwandern und lächelt, als sie in mein Gesicht blickt (...)«

An dieser Stelle erinnert der Beobachter daran, dass es Anna ja von den ersten Lebenswochen an immer wichtig gewesen ist, Blickkontakt aufzunehmen und ihre nächste Umgebung mit ihren Augen abzutasten. Allem Anschein nach ist es für Anna auch in der Stunde, von der das vorliegende Protokoll handelt, wichtig, im Raum umherzublicken, um mit ihren Blicken interessiert das Zimmer abzutasten und lustvollen Blickkontakt mit dem Beobachter aufzunehmen. Offensichtlich empfindet Anna genau dann, wenn ihr dieses Umherblicken erschwert oder gar verhindert wird, Gefühle des Schmerzes und der Unlust, die im Quengeln, Raunzen und Weinen zum Ausdruck kommen.

### 2.3.2 *Annäherungen an das Verstehen von Annas Verhalten in Situationen, in denen sie Unlust verspürt*

Daraufhin beginnt sich auch das Bild, das die Gruppe von Frau A. hat, zu ändern: Die Mutter wird nun nicht mehr als so einfühlsam erlebt wie zu Beginn der Protokollbesprechung; denn allem Anschein nach bringt sie Anna immer wieder in eine Position, in der Anna dem Wunsch, im Raum umherzublicken, nur bedingt nachkommen kann. Dazu kommt, dass sie Anna ein zweites Mal die Brust gibt, obwohl sich das Mädchen offensichtlich etwas anderes wünscht – nämlich gestützt und gehalten zu werden, um mit ihren Augen den Raum zu erkunden. Frau A. scheint demnach Anna in so manchen Situationen nicht zu verstehen.

Da erinnert sich der Beobachter daran, dass es auch für ihn während der Beobachtung kaum möglich war, die spezifische Bedeutung von Annas Äußerungen zu erfassen: Während des Beobachtens habe er ebenso wie in der Woche zuvor Anna raunzend und quengelnd erlebt, ohne dass für ihn erkennbar gewesen wäre, was Anna missfalle und wonach sie sich sehne. Rückblickend habe er jetzt den Eindruck, dass Anna in letzter Zeit nur undifferenzierte, unspezifische Unmutsäußerungen von sich gebe. Es scheint, als verspüre Anna selbst nur in diffuser Weise, woran sie leidet. Deshalb scheint sie im Moment auch gar nicht in der Lage zu sein, ihrer Mutter zu verstehen zu geben, wonach sie sich sehnt, weshalb es im Moment für Frau A. oft schwierig ist, auf Annas Quengeln, Raunzen oder Weinen in angemessener oder hilfreicher Weise zu reagieren. Um verstehen zu können, was in manchen Situationen in Anna vor sich geht, bedarf es allem Anschein nach eines Beobachtungsprotokolls und einer Gruppe von Menschen, die ausreichend Zeit zur Verfügung haben, um über Anna nachzudenken. All das stehe Frau A. aber nicht zur Verfügung, wenn Anna Unlustvolles empfindet und Frau A. bemüht ist, Annas Unwohlsein zu lindern.

Interessanterweise, so fügen die anderen Gruppenmitglieder hinzu, werde Anna auch motorisch kaum aktiv, um sich aus unlustvoll erlebten Situationen zu befreien. Sie streckt sich zwar nach hinten durch, als sie dem zweiten Stillversuch der Mutter zu entkommen versucht. Doch als ihr zu Beginn der Beobachtung der Schnuller aus dem Mund fällt, versucht sie nicht, ihn wiederzubekommen:

»(...) Dabei schlägt sie sich den Schnuller aus dem Mund. Anna hält kurz inne, *als würde sie das plötzliche Fehlen des Schnullers registrieren*. Sie macht aber keinen Versuch, den Schnuller zu suchen.«



Anna versucht kaum, das Stoffäffchen festzuhalten, das ihr von der Mutter zweimal in die Hand gedrückt wird und dessen Anblick zumindest zunächst angenehme Gefühle in Anna weckt:

»(...) Zwischendurch drückt Frau A. der weinenden Anna ein Stoffäffchen in die Hand. Anna hört kurz zu weinen auf, lächelt das Äffchen an und hält es auch ganz kurz fest. Es dauert aber keine zwei Sekunden, bis ihr das Äffchen aus der Hand fällt und Anna wieder zu weinen beginnt. Das wiederholt sich noch einmal.«

Und als es Anna gegen Ende der beschriebenen Sequenz missfällt, dass sie am Rücken liegt, macht sie keine Anstalten, um in eine andere Position zu kommen:

»(...) Da beginnt Anna wieder zu quengeln und zu raunzen. Frau A. versucht Anna wiederum zu beruhigen, indem sie Anna auf den Rücken legt und sich über sie beugt, sanft auf das Mädchen einredend. Anna raunzt aber weiter und strampelt mit den Armen und Beinen. *Ich habe den Eindruck, als würde Anna hilflos auf dem Rücken liegen, ohne auch nur ansatzweise zu versuchen, ihre Liegeposition so zu verändern, dass sie sich besser fühlt.*«

Dies wirft in der Seminargruppe eine neue Frage auf: Was mag der Grund dafür sein, dass Anna in unlustvollen Situationen vornehmlich in undifferenzierter Weise quengelt, raunzt oder weint? Worauf ist es zurückzuführen, dass Anna kaum mit Hilfe spezifischer Aktivitäten versucht, sich aus unlustvollen Situationen zu befreien, indem sie ihrer Mutter in nachvollziehbarer Weise zu verstehen gibt, wonach sie sich sehnt, oder durch gezielte Bewegungen im fein- oder grobmotorischen Bereich zumindest versucht, sich aus misslichen Lagen zu befreien?

Da weist die Seminarleiterin nochmals auf jene Szene hin, in der Frau A. allem Anschein nach versucht, Anna mit Hilfe der Glocken, die über ihrer kleinen Tochter hängen, zu beruhigen:

»Als das Quengeln nicht aufhört, bewegt die Mutter einige Glocken, die auf einem Mobile über Anna hängen.

Anna blickt fasziniert und konzentriert hinauf. Sie streckt ein wenig die Finger und hebt die Arme ein wenig an, als wollte sie hinaufgreifen – doch stoppt sie die Bewegung schon im Ansatz. *(Die Glocken hängen auch so hoch, dass sie von Anna gar nicht erwischt werden könnten.)*

Anna beginnt nun wieder zu quengeln und zu raunzen (...)«

Anna erhält in der geschilderten Situation gar nicht die Möglichkeit, selbst aktiv zu werden, um die Glocken zu berühren oder gar zum Schwingen zu bringen. Auch das Äffchen, so erinnert sich der Beobachter, wurde Anna recht unvermittelt in die Hand gedrückt, sodass Anna kaum die Chance hatte, das Äffchen wirklich fest zu ergreifen.

In der Gruppe verdichtet sich daraufhin der Eindruck, dass Anna in der beobachteten Situation kaum dazu angeregt wird, die Erfahrung zu machen, dass sie durch gezielte motorische Aktivitäten unangenehme Gefühle lindern und interessante, lustvolle Situationen herbeiführen kann. Und da Frau A. auch auf Annas unspezifisches Raunzen manchmal inadäquat, manchmal aber auch adäquat reagiert, dürfte sich Anna nur in geringem Maße angestoßen fühlen, das, was sie schmerzt und wonach sie sich sehnt, mit größerer Klarheit zum Ausdruck zu bringen. Vielleicht, so lautet eine weitere Vermutung, hat Anna auch noch gar nicht gelernt, klare Verbindungen zwischen speziellen Unlustgefühlen und mütterlichen Reaktionen herzustellen, sodass sie in ihrer »inneren Welt« auch noch gar nicht differenziert genug zwischen verschiedenen Formen von Unlustgefühlen unterscheiden und diese demnach auch nicht in spezifischer Weise zum Ausdruck bringen kann.

### *2.3.3 Eine kurze Bemerkung zur weiteren Entwicklung von Mutter und Kind*

Im Seminar kommt nun die Frage auf, ob sich die zuletzt entwickelten Überlegungen stützen lassen, wenn man weitere Passagen des vorliegenden Protokolls, ältere Beobachtungsprotokolle oder weitere Erinnerungen des Beobachters in die Überlegungen mit einbezieht. Auf all dies kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Nur auf einen möglichen Zusammenhang sei hingewiesen:

- Der Beobachter erzählt, dass sich während der Beobachtungen immer wieder Situationen ergeben, in denen Frau A. in auffällig undifferenzierter Weise darüber klagt, sie sei mit ihrer augenblicklichen Lebenssituation nicht zufrieden. Nun fällt ihm auf, dass Frau A. in diesen Situationen nicht einmal andeutet, was sie dazu beitragen könnte, um ihre Lebenssituation zu verbessern.
- Etwa drei Wochen später erzählt dann die Mutter erstmals in konkreter Weise davon, dass sie sich nach einem Halbtagsjob umsehe, dass sie eine neue Wohnung zu suchen begonnen habe und dass sie insgesamt wieder mobiler werden wolle.
- Wenige Zeit später kann der Beobachter auch bei Anna differenziertere und zugleich besser verstehbare Lust-Unlust-Äußerungen sowie agilere motorische Ak-

tivitäten beobachten, die Anna zusehends helfen, unlustvolle Zustände zu lindern und angenehme Zustände herbeizuführen.

Naheliegenderweise beginnt sich die Seminargruppe in späteren Sitzungen zu fragen, ob nicht nur Frau A.s Interesse an ihren eigenen Wünschen, sondern auch Frau A.s Interesse an den Lust- und Unlustgefühlen Annas gestiegen ist und auf diese Weise zu den Veränderungen beigetragen hat, die auf Seiten Annas auszumachen sind. Könnte es sein, dass Frau A. in weiterer Folge damit begonnen hat, nicht nur sich selbst, sondern auch Anna verstärkt beim Erkunden der Möglichkeiten zu unterstützen, unlustvolle Zustände durch gezieltes, eigenes Zutun zu lindern?

### **3 Infant Observation und die Ausbildung von psychosozialen Kompetenzen**

Die Diskussion der zuletzt angeführten Fragen fiel in der Seminargruppe zu umfangreich aus, als dass sie hier nachgezeichnet werden könnte. Gerade dieser Umstand gibt aber zu erkennen, dass die Seminarteilnehmer im Seminar wiederholt erfahren, wie schwierig es ist, in gut begründeter Weise zu verstehen, was in der inneren Welt von Menschen sowie zwischen diesen in bewusster und unbewusster Weise vor sich geht. In diesem Zusammenhang erfahren Seminarteilnehmer in nahezu jeder Seminarsitzung, dass das Ringen um Verstehen auch der Fähigkeit bedarf, immer wieder zu ertragen, dass man vieles nicht – oder zumindest noch nicht ausreichend – verstanden hat (vgl. Finger-Trescher 2006). Fehlt es an dieser Kompetenz, läuft man Gefahr, sich der vermeintlichen Sicherheit eines Scheinwissens hinzugeben, das einer genaueren Prüfung nicht Stand hält.

Die Arbeit an der Entwicklung der angesprochenen Fähigkeit, über Innerpsychisches sowie über Beziehungsprozesse in verstehender Absicht differenziert nachdenken zu können, und das Bemühen um die Entfaltung einer damit verbundenen professionellen Grundhaltung, die für die Arbeit in verschiedenen psychosozialen Arbeitsfeldern von Bedeutung ist, stellt daher die zentrale Aufgabe dar, die es in Infant-Observation-Seminaren im Kontext von Aus- und Weiterbildung zu erfüllen gilt. Forciert und spezifiziert wird die Wahrnehmung dieser Aufgabe durch einige weitere Besonderheiten dieser Art von Seminaren:

- 1.) Während der Dauer des Seminars wird Studierenden durchgängig die Entwicklung und Kultivierung der Fähigkeit abverlangt, in der Familie differenziert zu be-

obachten und Wahrnehmbares sowie Erfahrenes mit allen Sinnen aufzunehmen, um sich dann zu einem späteren Zeitpunkt um ein explizites und differenziertes Verstehen zu bemühen (Joyce 1996). Die zeitliche Trennung dieser Aktivitäten soll nicht nur dazu dienen, dass auf die Ausbildung einer jeder dieser Fähigkeiten gesondert geachtet werden kann, sondern hat überdies den Sinn, dass die Seminarteilnehmer mit dem Oszillieren zwischen Beobachten und Aufnehmen einerseits und darauf bezogenem Nachdenken andererseits vertraut werden. Denn auch dann, wenn während des beruflichen Praxisvollzugs versucht wird, zumindest in Ansätzen zu verstehen, was sich eben ereignet (vgl. Steinhardt 2005, 65 ff.), bedarf es der Fähigkeit des Innehaltens und des konzentrierten Nachdenkens darüber.

2.) Der Auftrag, in der Familie als Lernender zu beobachten, ohne spezifische Aufgaben als Berater oder Babysitter zu erfüllen, erlaubt die konzentrierte Auseinandersetzung mit der Bedeutung und der Dynamik, die mit der Übernahme einer bestimmten Aufgabe und Rolle verbunden sind (Reid 1997, 2 ff.; Diem-Wille et al. 1998, 66 f.). In diesem Zusammenhang sehen sich Seminarteilnehmer während des Seminars gefordert, am Beispiel von Infant Observation an jenen Seiten ihrer Persönlichkeit zu arbeiten, die es ihnen erlauben (oder auch erschweren), in einem sozialen Feld eine Position zu finden, die es ihnen ermöglicht, eine gestellte Aufgabe – hier: die Aufgabe des Beobachtens – zu erfüllen. In Verbindung damit erhalten Seminarteilnehmer in konzentrierter Weise Gelegenheit, sich mit der Dynamik des Eröffnens und des Beendens von Arbeits- und Beziehungsprozessen zu befassen und am Beispiel des von ihnen gestalteten Prozesses zumindest ansatzweise zu realisieren, welche bewusst gewollten und unbewusst gesteuerten Beiträge sie zum Verlauf dieses Prozesses leisten (vgl. Wittenberg 1997; Salzberger-Wittenberg et al. 1997, 175 ff.).

3.) Da die Beobachtungen zwei Jahre lang wöchentlich im privaten Lebensbereich einer Familie mit einem Baby stattfinden, sehen sich Seminarteilnehmer mit einer Vielzahl von Geschehnissen konfrontiert, die sich durch ein hohes Maß an Intimität auszeichnen (Reid 1997, Miller 1999, 143). Dies hält die Seminarteilnehmer kontinuierlich dazu an, an ihrer Fähigkeit zu arbeiten, immer wieder zu einer angemessenen Balance zwischen Nähe und Distanz (vgl. Dörr & Müller 2006) in Situationen zu finden, in denen alle Beteiligten von heftigen Gefühlen bewegt sind, die in den frühen Phasen des menschlichen Lebens dominieren.

Zugleich eröffnet dies die Möglichkeit, eine lebendige Vorstellung davon zu entfalten, was in Alltagssituationen in Säuglingen und Kleinkindern vor sich geht und welche damit korrespondierenden Gefühle, Impulse und Phantasien in Eltern ent-

stehen. Damit verbunden ist die Gelegenheit, einen differenzierten Zugang zur Dynamik der »Erlebniswelt« von Säuglingen und Kleinkindern zu entwickeln und ein Basisverständnis für die vielschichtige Dynamik zu entfalten, die in Erwachsenen in Gang kommt, wenn sie ein Baby erwarten und für ein Kleinkind Verantwortung tragen (Diem-Wille 2004; Stern 1995).

Letzteres eröffnet Beobachtern erfahrungsgestützte Zugänge zum Verstehen von basalen psychoanalytischen Konzepten wie jenen des Containings und Holdings (Lazar 1993, Ogden 2004), der primären Mütterlichkeit und der Mutterschaftskonstellation (Winnicott 1954, Stern 1995), der präöedipalen Triangulierung oder der »second skin« (Rottmann 1978; Bick 1968). Darüber hinaus vermag die intensive Auseinandersetzung mit »frühen Prozessen« zugleich einen Grundstein für die Entwicklung der Fähigkeit abzugeben, auch in der psychosozialen Arbeit mit älteren Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen immer wieder Prozesse identifizieren und verstehen zu lernen, die in ihrer Dynamik und Bedeutung diesen »frühen Prozessen« ähnlich oder als Aktualisierung von »frühen Prozessen« zu begreifen sind (vgl. Salzberger-Wittenberg 2002).

4.) Der Umstand, dass in jedem Seminar mehrere Kinder beobachtet werden, vermag Seminarteilnehmer dafür zu sensibilisieren, wie heterogen die Entwicklungen von Menschen in Abhängigkeit von den Beziehungserfahrungen verlaufen, die Menschen von Lebensbeginn an machen (Reid 1997, 6; Diem-Wille 2007). Innerhalb des Beobachtungszeitraums von zwei Jahren sollten Studierende darüber hinaus die Fähigkeit ausbilden, zumindest in Ansätzen ausmachen zu können, welche basale Bedeutung frühe Erfahrungen und Strukturbildungen für spätere, darauf aufbauende Entwicklungsprozesse haben.

5.) Das regelmäßige Besprechen der Beobachtungsprotokolle in der Gruppe gibt Seminarteilnehmern die Gelegenheit, zu erfahren, welche Vorteile es hat, über innerpsychische und zwischenmenschliche Prozesse im Gruppensetting nachzudenken (vgl. Büttner 1999, Lazar 2000), und erlaubt Seminarteilnehmern zu lernen, durch welche Art von Arbeit die Vorteile dieses Settings genutzt werden können. In diesem Zusammenhang erhalten die Seminarteilnehmer die Gelegenheit, mit einer besonderen Variante dieser Arbeit vertraut zu werden, in der einerseits durchgängig danach gefragt wird, in welcher Weise aufkommende Überlegungen durch die vorliegenden, in hohem Ausmaß deskriptiv gehaltenen und schriftlich vorliegenden Protokolle gestützt werden können, in der andererseits aber auch spontan eingebrachte Eindrücke und Gefühle der Seminarteilnehmer in den Verstehensprozess mit einbezogen werden.

Auf diese Weise können Beobachter erfahren, dass sogenannte »Gegenübertragungsreaktionen« das Arbeiten in psychosozialen Feldern immer wieder zu behindern drohen, während das Verstehen von Gegenübertragungsreaktionen zumeist dem Verstehen der Gesamtdynamik dient, die sich in der Arbeitssituation entfaltet. Laufen Seminarteilnehmer aus emotionalen Gründen Gefahr, die Position des Beobachters aufzugeben, so bietet die Auseinandersetzung mit ihren Gegenübertragungsreaktionen eine Gelegenheit zur Arbeit an der Ausbildung ihrer Fähigkeit, das Nachdenken über Gegenübertragungsreaktionen zu nutzen, um in die Position des Beobachters wieder zurückzufinden (Diem-Wille et al. 1998, 66).

Dies vermag die Kompetenz zu steigern, in psychosozialen Arbeitssituationen zurückhaltend aufzutreten, und erlaubt Seminarteilnehmern mitunter noch während des Seminars zu erfahren, in welcher Weise ihre regelmäßige Präsenz in der Familie gerade wegen ihrer Zurückhaltung in Verbindung mit dem Zeigen von ernsthaftem Interesse und Verlässlichkeit von Familienmitgliedern mitunter als sehr hilfreich wahrgenommen wird (Bick 1964; Spatz 2004).

6.) Da im Seminar kontinuierlich Beobachtungsprotokolle zu schreiben sind, wird während der Dauer des Seminars auch kontinuierlich an der Fähigkeit gearbeitet, Beobachtetes zu erinnern, in Worte zu fassen und niederzuschreiben; wobei die Forderung, das Protokoll in möglichst hohem Ausmaß deskriptiv zu halten, mit der Schulung der Kompetenz einhergeht, zwischen Deskription und Interpretation zu unterscheiden. Letzteres ist insbesondere für jene Varianten des psychosozialen Arbeitens von Relevanz, in denen unter Bezugnahme auf psychoanalytische Konzepte gedeutet wird; denn dann ist die Gefahr besonders groß, dass zu schnell interpretiert und in zu geringem Ausmaß dem manifest Ausmachbaren Aufmerksamkeit gewidmet wird, auf das Interpretationen möglichst präzise bezogen sein sollen.

#### **4 Ausblick**

Der Umstand, dass die Entwicklung der eben skizzierten Kompetenzen nicht nur für angehende Kinderpsychotherapeuten, sondern für Angehörige aller Berufsgruppen, die in psychosozialen Feldern tätig sind, von hoher Relevanz ist, führte dazu, dass Infant-Observation-Seminare heute in unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungsgängen angeboten werden.<sup>4</sup> Den entsprechenden Curricula ist die Ein-

---

<sup>4</sup> Einige Hinweise dazu finden sich im Abschnitt 1.2 in der kommentierten Bibliographie am Ende des Bandes.

schätzung zu entnehmen, dass von Teilnehmern an Infant-Observation-Seminaren keineswegs die elaborierte Entwicklung von all jenen Kompetenzen erwartet wird, die in den vorhergehenden Abschnitten Erwähnung gefunden haben. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass der Besuch von Infant-Observation-Seminaren einen wesentlichen und in mancherlei Hinsicht vielleicht sogar unverzichtbaren Beitrag zur Ausbildung der erwähnten Fähigkeiten leisten kann, die für die professionelle Arbeit in unterschiedlichen psychosozialen Arbeitsfeldern von hoher Relevanz sind. Damit in diesen Feldern – sei es Schule oder Kindergarten, Beratung oder Psychotherapie, Kinderkrippe oder Altersheim – kompetent gearbeitet werden kann, bedarf es weiterer Aus- und Weiterbildungselemente.

Manche dieser Elemente sehen den Einsatz von Modifikationen oder Anwendungen der Infant-Observation-Methode vor und werden im vorliegenden Band auch vorgestellt. Es handelt sich dabei zumeist um Elemente, in denen Young Child Observation, Work Discussion und Organisationsbeobachtung gelehrt werden. Über entsprechende deutschsprachige Veröffentlichungen gibt diesbezüglich die kommentierte Bibliographie Auskunft, die sich am Ende dieses Bandes befindet.

Dieser Bibliographie ist auch zu entnehmen, dass Infant Observation sowie Modifikationen dieser Methode zusehends in Forschungsprojekten zum Einsatz kommen. Zwar hat bereits Esther Bick wissenschaftliche Artikel publiziert, in denen sie sich auf Beobachtungsprotokolle, die in ihren Seminaren besprochen wurden, sowie auf deren Analyse bezieht (vgl. Bick 1968). In jüngerer Zeit wurden allerdings in verstärktem Ausmaß Forschungsprojekte entwickelt, in denen Beobachtungen nach dem Tavistock-Konzept speziell für das Verfolgen bestimmter Forschungsfragen angebahnt, durchgeführt und analysiert wurden (Trunkenpolz & Hover-Reisner 2008).

Daneben erschienen in den letzten Jahren Veröffentlichungen, in denen die Methode der Infant Observation als Aus- und Weiterbildungsmethode selbst systematisch untersucht wurde (Trowell et al. 1998, Sternberg 2005). Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang insbesondere die Studie von Turner und Ingrisch (2009), die sich nicht darauf beschränkt, Expertenurteile darüber einzuholen, welchen Beitrag der Besuch von Infant-Observation-Seminaren in Verbindung mit anderen Seminaren, die dem Tavistock-Konzept folgen, zur Entwicklung von psychosozialer Kompetenz leistet.

*Ergänzende Bemerkung:* Das Seminar, aus dem auf S. 50 ff. berichtet wird, wurde von Isca Salzberger-Wittenberg geleitet, die einen unverzichtbaren Anteil daran hat, dass die Methode der Infant Observation auch in Wien Fuß fassen hat können. Für die Leitung der Protokollbesprechungen, die sich über zwei Jahre erstreckten,

und für die Unterstützung der Entwicklungen, die sich daraus für den Autor dieses Textes, aber auch für viele andere Wiener Kolleginnen und Kollegen ergaben, sei Isca Salzberger-Wittenberg an dieser Stelle herzlich gedankt.

## Literatur

- Benetka, G. (1990): *Zur Geschichte der Institutionalisierung der Psychologie in Österreich*. Wien/Salzburg: Geyer-Edition.
- Bick, E. (1964): Notes on infant observation in psycho-analytic training. *International Journal of Psycho-Analysis* 45: 558–566. Deutsch: Bemerkungen zur Säuglingsbeobachtung in der psychoanalytischen Ausbildung in diesem Band, S. 19–36.
- Bick, E. (1968): Das Hauterleben in frühen Objektbeziehungen. In: Spillius, E. B. (Hrsg.) (1990), *Melanie Klein heute, Bd. 1, Beiträge zur Theorie*. 3. Aufl. 2002, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 236–240. Wieder abgedruckt in diesem Band, S. 37–40.
- Briggs, A. (2002): The life and work of Esther Bick. In: ders. (Hrsg.), *Surviving Space. Papers on Infant Observation. Essays on the Centenary of Esther Bick*. London: Karnac, S. XVI–XXX.
- Büttner, C. (1999): Psychoanalytisch orientierte Erziehungsberatung in Gruppen. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.), *Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 154–167.
- Datler, W., Steinhardt, K., Trunkenpolz, K., Hover-Reisner, N. (2008): Zweisamkeit vor Dreisamkeit? Infant Observation als Methode zur Untersuchung früher Triangulierungsprozesse. In: Ruth, J., Katzenbach, D., Dammasch, F. (Hrsg.), *Triangulierung – Lernen, Denken und Handeln aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel, S. 85–109.
- Diem-Wille, G. (2004): Psychoanalytische Aspekte der Schwangerschaft als Umgestaltung der inneren Welt der werdenden Eltern. *Psychotherapie Forum* 12: 130–139.
- Diem-Wille, G. (2007): *Die frühen Lebensjahre. Psychoanalytische Entwicklungstheorie nach Freud, Klein und Bion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Diem-Wille, G., Finger, K., Heintel, G. (1998): Psychoanalytische Pädagogik in der Allgemeinen Pädagogischen Ausbildung für das Lehramtsstudium. In: Diem-Wille, G., Thonhauser, J. (Hrsg.), *Innovationen in der universitären Lehrerbildung*. Innsbruck: Studien-Verlag, S. 47–74.
- Dörr, M., Müller, B. (2006): *Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität*. Weinheim/München: Juventa.
- Finger-Trescher, U. (2006): Nicht-Wissen, Ent-Fremdung und Sinnkonstruktion in der psychoanalytisch-pädagogischen Beratung traumatisierter Menschen. In: Eggert-Schmid Noerr, A., Pforr, U., Voß-Daviens, H. (Hrsg.), *Lernen, Lernstörungen und die pädagogische Beziehung*. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 144–161.
- Gardziel, A. (2002): A history of the early years of Esther Bick. *Infant Observation* 5, No. 2: 10–15.
- Harris, M. (1984): Esther Bick. *Journal of Child Psychotherapy* 10: 2–14.
- Hinshelwood, R. D. (1989): Esther Bick. In: ders., *Wörterbuch der kleinianischen Psychoanalyse*. 2. Aufl. 2004, Stuttgart: Klett-Cotta, S. 335–338.
- Höbartner, B. (2008a): *Kleinkindbeobachtung bei Charlotte Bühler und bei Esther Bick: Eine Gegenüberstellung der Methoden als Beitrag zur Entstehungsgeschichte der Infant Observation nach*



- dem Tavistock-Konzept. Diplomarbeit an der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien.
- Höbartner, B. (2008b): *Materialien zu Esther Bicks Jahren in Wien*. Unpubliziertes Projektmaterial an der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien.
- Joyce, A. F. (1996): Die Rolle der Beobachtung von Mutter und Säugling in der psychoanalytischen Ausbildung. *DPV-Informationen Nr. 21*: 50 – 52.
- Lazar, R. A. (1993): »Container – Contained« und die helfende Beziehung. In: Ermann, M. (Hrsg.), *Die hilfreiche Beziehung in der Psychoanalyse*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 68 – 91.
- Lazar, R. A. (2000): Erforschen und Erfahren: Teilnehmende Säuglingsbeobachtung – »Empathie-training« oder empirische Forschungsmethode? *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. (Hrsg.), *Zur Psychologie und Psychopathologie des Säuglings. Neue Ergebnisse in der psychoanalytischen Reflexion*. Stuttgart: frommann-holzboog, S. 185 – 211.
- Miller, L. (1999): Infant observation as a precursor of clinical training. In: *Psychoanalytic Inquiry 19*: 142–145.
- Ogden, T. H. (2004): On holding and containing, being and dreaming. *International Journal of Psychoanalysis 85*: 1349 – 1364.
- Reid, S. (1997): Introduction. Psychoanalytic infant observation. In: ders. (Hrsg.), *Developments in Infant Observation. The Tavistock Model*. London: Routledge, S. 1 – 12.
- Rotmann, M. (1978): Über die Bedeutung des Vaters in der »Wiederannäherungs-Phase«. *Psyche 32*: 1105 – 1147.
- Salzberger-Wittenberg, I. (1997): Über das Beenden. In: Salzberger-Wittenberg, I., Henry-Williams, G., Osborne, E. (1997), *Die Pädagogik der Gefühle*. Wien: WUV, S. 175 – 195.
- Salzberger-Wittenberg, I. (2002): *Psychoanalytisches Verstehen von Beziehungen*. Wien: Facultas.
- Sayers, J. (2000): Esther Bick: Infant Observation. In: dies., *Kleinians. Psychoanalysis Inside Out*. Cambridge (UK): Polity, S. 135 – 146.
- Spatz, M. (2004): *Über die Bedeutung spezifischer Beziehungserfahrungen bei der Beobachtung eines frühgeborenen Kindes nach der Tavistock-Methode. Eine Diskussion bezüglich unterschiedlicher Bedeutungsvarianten des Holdings im Rahmen eines einjährigen Beobachtungsprozesses*. Diplomarbeit in der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft der Universität Wien.
- Steinhardt, K. (2005): *Psychoanalytisch orientierte Supervision. Auf dem Weg zu einer Profession?* Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Stern, D. (1995): *Die Mutterschaftskonstellation. Eine vergleichende Darstellung verschiedener Formen der Mutter-Kind-Psychotherapie*. 2. Aufl. 2006, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Sternberg, J. (2005): *Infant Observation at the Heart of Training*. London/New York: Karnac.
- Trowell, J., Paton, A., Davids, Z., Miles, G. (1998): The importance of observational training: an evaluative study. *Infant Observation. The International Journal of Infant Observation and Its Applications, 2, 1*: 101 – 111.
- Trunkenpolz, K., Hover-Reisner, N. (2008): Psychoanalytische Beobachtung nach dem Tavistock-Konzept als Forschungsinstrument: An Application of Infant Observation. Eine kommentierte Auswahlbibliographie. Nachzulesen unter: <https://phaidra.univie.ac.at/o:616>

- Turner, A., Ingrisch, D. (2009): Erfahrungslernen durch die psychoanalytische Beobachtungsmethode – Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur? Über das Verstehen der eigenen Emotionen und der von SchülerInnen aus der Perspektive von LehrerInnen. In diesem Band, S. 157 – 181.
- Waddell, M. (2006): Infant observation in Britain: The Tavistock approach. *International Journal of Psychoanalysis* 87: 1103 – 1120.
- Wander, E. (1935): *Gruppenbildung im zweiten Lebensjahr*. Dissertation, eingereicht zwecks Erlangung des Doktorgrades an der Philosophischen Fakultät der Universität Wien.
- Willoughby, R. (2004): Between the basic fault and second skin. *International Journal of Psychoanalysis* 85: 179 – 196.
- Winnicott, D. W. (1954): Primäre Mütterlichkeit. In: ders., *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*. München 1976: Kindler, S. 153 – 160.
- Wittenberg, I. (1997): Beginnings: the family, the observer and the infant observation group. In: Reid, S. (Hrsg.), *Developments in Infant Observation. The Tavistock Model*. London: Routledge, S. 19 – 32.