

*Wilfried Datler*

## **Frühförderung als Beziehungsförderung**

### **Zur Bedeutung mentaler Prozesse für heilpädagogisches Handeln**

#### **1 Von der Schwierigkeit des Beginns**

In dem Band „Pädagogik der Gefühle“ macht Isca Salzberger-Wittenberg (1997) darauf aufmerksam, dass Situationen des Anfangnehmens in besonderer Weise Gefühle der Unsicherheit wecken: Wann immer wir etwas Neues beginnen, ist unser Blick nach vorne gerichtet und mit der Ungewissheit darüber verbunden, ob wir wohl all den Herausforderungen gerecht werden können, die von nun an auf uns zukommen. In unserer „inneren Welt“ existieren dann Gefühle der Hoffnung und der Zuversicht neben Gefühlen des Zweifels und der Angst.

Diese Gefühle sind intensiv, wenn das Verlangen nach dem Gelingen dessen, was eben beginnt, besonders groß ist. Dieses Verlangen ist oft dann besonders stark, wenn Menschen am Beginn eines neuen Lebensabschnittes stehen, der tiefgehende Veränderungen von geradezu existenzieller Bedeutung mit sich bringt. Letzteres ist beispielsweise dann der Fall, wenn der „Übergang zur Elternschaft“ real wird und Erwachsene somit in jene Phase eintreten, in der sie zum ersten oder auch zum wiederholten Male Kinder bekommen.

#### **2 Die Situation von Eltern behinderter Säuglinge**

In der einschlägigen Fachliteratur ist von zahlreichen Autorinnen und Autoren beschrieben worden, dass Eltern in ihrer inneren Welt – spätestens in der Zeit der Schwangerschaft – ein „imaginäres Baby“ erschaffen (Brazel-

ton/Cramer 1990, 33ff). Damit ist die Tatsache gemeint, dass Eltern bereits lange vor der Geburt ihres Kindes komplexe Vorstellungen von ihrem Kind und vom Zusammensein mit diesem entwickeln, die sowohl von unrealistischen Wunschphantasien als auch von Ängsten geprägt sind, die beispielsweise davon handeln, dass das Baby behindert zur Welt kommen könnte oder dass die Eltern nicht in der Lage sein könnten, für das Baby in ausreichender Weise zu sorgen (Stern 1998; Diem-Wille 2004).

Spätestens mit dem Eintritt der Geburt sehen sich Eltern mit ihrem „realen Baby“ konfrontiert und damit vor die Aufgabe gestellt, sich von ihrem „imaginären Baby“ Schritt für Schritt zu verabschieden. Für viele Eltern stellt dies eine erhebliche Herausforderung dar, da sich das „reale Baby“ im Regelfall deutlich von den Wunschphantasien unterscheidet, von denen das Bild des „imaginären Babys“ geprägt ist. Besonders belastend wird diese Situation für jene Eltern, deren Hoffnung, das Baby möge „gesund“ zur Welt kommen, unerfüllt bleibt, und deren Befürchtung, für ein behindertes Kind Sorge tragen zu müssen, nun Realität geworden ist.

Eine solche Situation bringt für Kleinkinder ein erhebliches Entwicklungsrisiko mit sich und stellt für Eltern – in pädagogischer Hinsicht – eine doppelte Herausforderung dar, wenn man bedenkt, dass die weitere Entwicklung der Kinder über weite Strecken von den Beziehungserfahrungen abhängig ist, welche die Kinder von Beginn an mit wichtigen Bezugspersonen in ihrem Alltag machen:

- Denn zum einen ist davon auszugehen, dass Eltern zumeist nicht über die Fähigkeiten („parenting capabilities“) verfügen, die sie benötigen, um die Verhaltensweisen eines behinderten Kleinkindes entsprechend differenziert verstehen und den alltäglichen Umgang mit dem Baby entsprechend förderlich gestalten zu können (Fraiberg 1980, 60).
- Und zum anderen haben Eltern behinderter Kinder im Regelfall mit heftigen belastenden Gefühlen (wie Enttäuschung, Scham, Wut, Neid, Verzweiflung etc.) zu kämpfen, die es ihnen nochmals erschweren, dem Baby jene Emotionen entgegenzubringen, die nötig sind, damit sie dem Baby in ausreichend unbeschwerter und zugleich förderlicher Weise begegnen können (Bogyi 1998; Studener 1998).

Auf sich alleine gestellt sind daher viele Eltern unabhängig davon, wie sehr sie sich für ihr behindertes Kind einsetzen, damit überfordert, ihre pädagogische Aufgabe in ausreichender Weise zu erfüllen. Aus pädagogischer Sicht ist es daher nötig, sie zu unterstützen – und Frühförderung anzubahnen, damit das Kind Anstöße zum Vollzug von Entwicklungsschritten erhält, die es in dieser Form ohne Frühförderung nicht erhalten würde und im Regelfall bislang auch nicht erhalten hat (vgl. Schnoor 1999).

### **3 Frühförderschwerpunkt I: Die Arbeit mit dem Kind**

Das Konzept der Frühförderung, das sich seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts herausgebildet hat, sieht vor, dass Frühförderinnen in ihrer Arbeit verschiedene Fokussierungen vornehmen (Thurmair/Naggl 2000, 21f). Ein Arbeitsfokus zeichnet sich durch das Bemühen der Frühförderin aus, mit dem behinderten Kind selbst in Beziehung zu treten, um so dem Kind in unmittelbarer Weise Entwicklungsanstöße zu geben.

#### **3.1 Wie erleben Kleinkinder Frühfördersituationen?**

Um eine etwas klarere Vorstellung von der Besonderheit jener Aktivitäten zu entwickeln, mit denen sich Frühförderinnen direkt an die Kinder wenden, führten wir ein Forschungsprojekt durch, in dem wir zunächst der Frage nachgingen, wie Kinder die Aktivitäten der Frühförderinnen erleben und welche Folgen diese Aktivitäten auf Seiten der Kinder nach sich ziehen.<sup>1</sup>

Dabei wurden in Frühfördereinheiten mit Hilfe der Methode der Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept gezielt Beobachtungen durchgeführt und dokumentiert (vgl. Trunkenpolz/Hover-Reisner 2008; Isopp 2003; Schermann 2003). Im Zuge der Analyse der Beobachtungsprotokolle fiel uns in sehr markanter Weise auf, dass die Kinder, mit denen die Frühförderin zu arbeiten begann, zunächst kaum an sich und der Welt, die sie umgab, interessiert waren. Um dies etwas näher zu erläutern, komme ich in Anlehnung an

---

<sup>1</sup> Das Projekt wurde von der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft in Kooperation mit der „Mobilen Frühförderung der Wiener Sozialdienste“ durchgeführt (Projektmitarbeiterinnen: Birgit Isopp, Katharina Schermann, Monika Schabsky, Monika Fenz; Projektleitung: Wilfried Datler). Weitere Informationen über das Projekt „Das Erleben von Kleinkindern im Prozess der Frühförderung und Familienbegleitung“ sind auf der Homepage der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik [<http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fe4/forschung/>] unter „Forschung: Abgeschlossene Projekte“ zu finden.

zwei Veröffentlichungen, die aus diesem Projekt hervorgegangen sind (Datler 2004a; Datler/Isopp 2004), auf den vier Monate alten Paul zu sprechen, der mit Trisomie 21 auf die Welt gekommen war. Drei Besonderheiten fielen uns im Kontext der eben angesprochenen Problematik auf:

(1.) Der vier Monate alte Paul brachte unbelebten Objekten – also Gegenständen – nur wenig Interesse entgegen. Darauf deutete der Umstand hin, dass Paul von sich aus nach keinem Gegenstand griff und auch kein Verlangen zum Ausdruck brachte, bestimmte Gegenstände gereicht zu bekommen. Entschlossen sich andere dazu, ihm Gegenstände näherzubringen, so reagierte er zwar darauf, indem er diese Gegenstände kurz berührte oder kurz in seinen Händen hielt. Es war aber kaum zu bemerken, dass er unbelebte Objekte explorierte oder mit ihnen einen spielerischen Umgang pflegte (Isopp 2003, 67f). Er bemühte sich auch nicht darum, die Gegenstände fest in seinen Händen zu halten oder sie wiederzubekommen, wenn sie ihm entglitten (ebd., 68).

(2.) Das geringe Interesse, das Paul Gegenständen entgegenbrachte, schien in enger Verbindung damit zu stehen, dass sich in Paul kaum Emotionen regten, wenn er – meist auf Grund von gezielten Aktivitäten anderer – mit Gegenständen in Berührung kam: Im Kontakt mit Objekten schien er nicht annähernd jene Bandbreite an Affekten und Affektveränderungen zu verspüren, die bei vielen anderen Kindern seines Alters auszumachen sind. Dem entsprach der Umstand, dass Paul kaum zu erkennen gab, ob er es genoss, bestimmte Gegenstände zu berühren; ob es ihn schmerzte, wenn er sie verlor; oder ob er das Verlangen verspürte, sich bestimmter Gegenstände zu bemächtigen.

(3.) All dies vermittelte den Eindruck von geringer Vitalität und nährte die Vermutung, dass Pauls „innere Welt“ nur in geringem Ausmaß von differenzierten Affekten und Wünschen „bevölkert“ war. Überdies schien Paul nicht einmal in Ansätzen eine lebendige Vorstellung davon zu haben, dass er in einer Welt lebte, die voll von interessanten Objekten war, und dass er selbst etwas dazu beitragen kann, um im Umgang mit diesen Objekten Vergnügen und Befriedigung zu empfinden: Eine Welt der Objekte, die faszinierend sein kann, zu der er sich näher hingezogen fühlt und auf die er in befriedigender Weise Einfluss zu nehmen vermag, schien für ihn zu Beginn des Frühförderprozesses noch gar nicht zu existieren.

Die Analyse der Beobachtungsprotokolle zeigte allerdings auch, dass sich Pauls Beziehung zu belebten und unbelebten Objekten nach etwa zwei Monaten in einem Ausmaß verändert hatte, das mit dem etwaigen Hinweis auf das Älterwerden Pauls nicht erklärt werden konnte. Wir fragten uns, wie dies verstanden werden kann, analysierten die Beobachtungsprotokolle abermals und kamen zu dem Schluss, dass es eine bestimmte Art der Arbeit der Frühförderin war, die auf diese Entwicklung maßgeblich Einfluss hatte. Wir benannten dieses Charakteristikum der Frühförderarbeit mit dem Begriff der „stimulierenden Feinfühligkeit“.

### 3.2 Stimulierende Feinfühligkeit

Um zu verdeutlichen, was mit diesem Begriff gemeint ist, gebe ich einen Ausschnitt aus dem Protokoll wieder, das vom Geschehen der zweiten Förderereinheit handelte.

In diesem Textausschnitt erfahren wir, dass Paul auf einer Babydecke unter einem Trapez lag, auf dem Ringe, aber auch bunte Stäbchen hingen, die sich bewegten und Klappergeräusche von sich gaben, wenn sie berührt wurden und gegeneinander stießen. Paul schenkte all dem zunächst keine Beachtung und blieb zunächst auch in jenen Momenten unbeeindruckt, in denen die Frühförderin die Stäbchen zu bewegen begann:

„Paul liegt in Seitenlage auf einer Babydecke am Boden unter einem Trapez. Die Frühförderin bewegt die Stäbchen, die an Fäden von der Trapezquerstange hängen. Die Stäbchen schlagen aneinander und beginnen so zu klappern. Paul verharrt in seiner gekrümmten Körperlage, sein Gesicht bleibt vom Spiel abgewandt“ (Isopp 2001, 2/4 [4 Monate, 28 Tage]<sup>2</sup>; Isopp 2003, 63).

Bezeichnend für die Arbeitsweise der Frühförderin war nun der Umstand, dass sie sich darum bemühte, Pauls Aufmerksamkeit zu gewinnen, sein Interesse auf die Gegenstände zu lenken, die über ihm hingen, und in ihm den Wunsch zu wecken, sich mit diesen Gegenständen in spielerisch-explorierender Weise zu befassen. Im Beobachtungsprotokoll ist dies so dargestellt:

---

<sup>2</sup> 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. Die Angaben in der eckigen Klammer geben wieder, wie alt Paul zu diesem Zeitpunkt war.

„Die Frühförderin berührt den Buben mit der flachen Hand am Bauch, wiegt seinen Oberkörper sanft hin und her und lockt ihn mit den Worten: ‚Paul, schau her!‘ Ein paar Mal ruft sie ihn leise, bis er sich auf den Rücken dreht und sich langsam den Stäben über seinem Kopf zuwendet. Die Frühförderin setzt für ihn die Stäbchen erneut in Bewegung und Paul folgt den schwingenden Teilen mit den Augen“ (Isopp 2001, 2/4 [4 Monate, 28 Tage]; Isopp 2003, 63).

Das aufmerksame Beobachten der Stäbe und des Umstands, dass diese durch die Frühförderin in Bewegung versetzt wurden, erregte Paul – und veranlassete ihn zu Aktivitäten, die zuvor so nicht beobachtbar waren:

„Paul liegt unter dem Trapez und fuchtelte mit der linken Hand vor seinem Körper, er stößt ein paar Mal die Stäbchen an. Er fixiert mit seinen Augen die bunten Stäbchen und zittert mit Armen und Beinen, wenn sich diese bewegen“ (ebd.).

Die Bemühungen der Frühförderin weckten offensichtlich Pauls Verlangen, die Stäbchen auch selbst zu berühren und zu bewegen. Dies gelang ihm – und schien seine Lust zu schüren, Gegenstände auch festzuhalten: Als er die herabhängenden Ringe berührte, ergriff er einen davon kraftvoll:

„Auf seiner rechten Seite ist eine Schnur zwischen den Trapezbeinen gespannt, auf der Plastikringe aufgefädelt sind. Mit seiner rechten Hand streift er nebenbei den Ringen entlang. An einem Ring hält er sich fest. Er zieht die Beine verschränkt zum Bauch und bewegt diese nach rechts, sodass der gesamte Körper nachrollt“ (ebd.).

In zahlreichen Szenen dieser Art war auszumachen, dass sich die Frühförderin gezielt darum bemühte, unbelebte Objekte für Paul interessant zu machen. Sie sprach Paul mit ihrer melodiosen Stimme immer wieder an, bewegte Objekte vor ihm, lenkte seinen Blick darauf, stupste in anderen Szenen aber auch seine Hände, seinen Körper mit Gegenständen an, erzeugte mit Objekten in der Nähe seines Ohrs Geräusche, ließ Objekte vor seinen Augen tanzen und weckte auf diese Weise sein Verlangen, nach einzelnen Objekten zu schauen, über sie zu staunen, an ihnen zu lutschen, sie zu ergreifen, sie zu halten, sie zu bewegen. Er verspürte dabei unterschiedliche Gefühlszustände und machte die Erfahrung, dass er sich verschiedensten Gegenständen in einer Weise zuwenden konnte, die er als lustvoll und befriedigend erlebte. Da diese Prozesse durch Aktivitäten der Frühförderin angeregt wurden, die ihn zu weiteren, zusehends differenzierter und lebendiger werdenden Formen der Auseinandersetzung mit Ausschnitten der Welt, die ihn umgab, veranlassten

(um nicht zu sagen: verführten), bezeichneten wir diesen Aspekt der Tätigkeit der Frühförderin in Anlehnung an Fröhlichs Konzept der „Basalen Stimulation“ mit dem Attribut „stimulierend“ (Fröhlich 1991).

Ein weiteres Charakteristikum der „stimulierenden“ Tätigkeiten der Frühförderin bestand darin, dass die Frühförderin während ihrer Arbeit ebenso aufmerksam wie sensibel wahrnahm, wie sich Paul in den einzelnen Situationen verhielt und wie er auf sie reagierte, um ihre Aktivitäten anschließend möglichst präzise auf Pauls Verhalten und Pauls Befindlichkeit abstimmen zu können. Dies führte dazu, zur weiteren Charakterisierung der Förderaktivitäten der Frühförderin – in Anlehnung an Ainsworth u.a. (1978, 142) – den Begriff der „Feinfühligkeit“ zu verwenden (Datler 2004a). Die Verbindung beider Begriffe ergab die Rede von der „stimulierenden Feinfühligkeit“ der Frühförderin.

### **3.3 Mentalisierungskompetenz als Arbeitsvoraussetzung**

Damit heilpädagogische Praxis im Sinne dieses Verständnisses von „Stimulierender Feinfühligkeit“ qualitativ geleistet werden kann, bedarf es auf Seiten der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (unter anderem) der Kompetenz, im „Hier und Jetzt“ des heilpädagogischen Praxisvollzugs verstehen zu können, was in der „inneren Welt“ des Kindes vor sich geht.

Eine Dimension dieser Kompetenz kann unter Bezugnahme auf jüngere Veröffentlichungen als „Mentalisierungsfähigkeit“ bezeichnet werden (vgl. Fonagy u.a. 2004; Datler 2006). Darunter wird im Kontext der hier entwickelten Überlegungen die Fähigkeit verstanden,

- das von außen beobachtbare Verhalten des Kindes als Ausdruck innerpsychischer Prozesse zu verstehen
- und in der Lage zu sein, während des Arbeitens angemessene Vorstellungen von diesen Prozessen zu entwickeln.

Nur dann, wenn diese Kompetenz entsprechend differenziert ausgebildet wurde, ist es Frühförderinnen möglich, zu erfassen, wie Kinder die Situation des Zusammenseins mit der Frühförderin und somit auch deren Aktivitäten erleben – und nur dann sind Frühförderinnen dazu fähig, im Sinne des Konzepts der „Stimulierenden Feinfühligkeit“ zu arbeiten.

#### **4 Frühförderschwerpunkt II: Die Arbeit mit den Eltern**

Die unmittelbare Arbeit mit dem Kind erfolgt in der Regel in Anwesenheit und mitunter auch unter Miteinbeziehung von zumindest einem Elternteil. Bereits dies deutet darauf hin, dass die Arbeit mit den Eltern einen zweiten Schwerpunkt im Tätigkeitsfeld einer Frühförderin darstellt (Thurmair/Naggl 2000, 178ff).

Dieser Arbeitsschwerpunkt zeichnet sich allerdings nicht nur durch das Bemühen der Frühförderin aus, die Eltern durch die Art und Weise, in der sie mit dem Kind arbeitet, dazu anzuregen, selbst ein wenig stimulierender – oder zurückhaltender oder einfühlsamer oder unbeschwerter – mit dem Kind umzugehen. Denn darüber hinaus ist es auch die Aufgabe der Frühförderin, die Eltern in der Auseinandersetzung mit den belastenden Gefühlen zu unterstützen, die Eltern oft genug daran hindern, sich in förderlicher Weise ihren Kindern gegenüber zu verhalten.

Auch für diese Art von Arbeit bedarf es auf Seiten der Frühförderinnen der Fähigkeit, im „Hier und Jetzt“ des heilpädagogischen Praxisvollzugs angemessen zu verstehen, was in der „inneren Welt“ der Eltern vor sich geht. Denn nur dann, wenn entsprechende Mentalisierungskompetenzen ausgebildet sind, können Frühförderinnen erfassen, mit welchen belastenden Gefühlen Eltern zu kämpfen haben. Und nur dann, wenn es Frühförderinnen möglich ist, zur inneren Welt der Eltern in verstehender Weise Zugang zu finden, sind sie in der Lage, ihre Aktivitäten auf die Gedanken und Gefühle abzustimmen, welche die Eltern nicht zuletzt auch der Frühförderin entgegenbringen (Messerer 1999, 2001; Datler/Messerer 2006).

Um zu verdeutlichen, in welchem hohem Ausmaß es von diesen Aspekten mitunter abhängt, ob Frühförderprozesse überhaupt in Gang kommen, möchte ich von der Begegnung zwischen einer Frühförderin und Frau L., der Mutter eines frühgeborenen Kindes namens Lena, erzählen. Der Fallausschnitt entstammt den Materialien eines Forschungsprojektes, in dem der schwierigen Situation von Eltern Rechnung getragen werden sollte, deren Kinder so früh auf die Welt kommen, dass sie zunächst im Brutkasten liegen und neonatologisch betreut werden müssen.



#### 4.1 Frühförderung im Bereich der Neonatologie – ein Pilotprojekt

Die emotionale Situation, in der sich Eltern von solchen frühgeborenen Kindern befinden, ist zumeist äußerst angespannt, da die Eltern oft noch überflutet sind von den beunruhigenden Eindrücken und Gefühlen, welche die Geschehnisse rund um die verfrühte Geburt hinterlassen haben, und überdies unklar ist, ob das Baby überleben bzw. im Fall des Überlebens behindert sein wird. Dazu kommen Schuldgefühle dem Baby gegenüber, dem keine Möglichkeit gegeben wurde, eine volle Schwangerschaft im Körper der Mutter zu durchleben, sowie Gefühle der Abhängigkeit von schwer durchschaubaren und kaum steuerbaren Vorgängen im Krankenhaus, von denen das Wohlergehen der Babys und der Eltern zugleich maßgeblich abhängt (Sarimski 2000; Cohen 2003).

Das Wissen darum, dass sich selbst engagiertes Krankenhauspersonal im Regelfall nur in begrenzter Weise diesen Schwierigkeiten von Eltern widmen kann, erhielt eine Frühförderin in einem Pilotprojekt die Möglichkeit, auf einer neonatologischen Station zu arbeiten<sup>3</sup>. Ihre Aufgabe bestand darin, primär mit den Eltern, in Ansätzen aber auch mit deren Kindern auf der Station in Kontakt zu kommen, Unterstützung noch während des Krankenhausaufenthaltes anzubieten und bei Bedarf die Betreuung der Familien nach der Entlassung aus dem Krankenhaus fortzusetzen.

In vielen Fällen war es für die Eltern zunächst allerdings schwierig, Hilfe anzunehmen, obwohl bald erkennbar wurde, dass sie mit den emotionalen Belastungen, mit denen sie zu kämpfen hatten, alleine nur sehr schwer zurecht kamen. Wenn Eltern in solchen Situationen der Frühförderin beteuerten, dass es ihnen gut ginge und dass sich die Frühförderin um sie nicht bemühen müsse, stand die Frühförderin vor der Aufgabe, verstehend zu erfassen, ob das, was die Eltern zum Ausdruck brachten, ihrer aktuellen Befindlichkeit tatsächlich nahe kam, oder ob die Äußerungen der Eltern als Ausdruck ihres (unbewussten) Bemühens zu begreifen waren, sich vor der be-

---

<sup>3</sup> Das Projekt wurde von der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik des Instituts für Bildungswissenschaft in Kooperation mit dem Thermenklinikum Mödling und dem Niederösterreichischen Hilfswerk Baden durchgeführt (Projektmitarbeiterinnen: Birgit Isopp, Karin Gratzenberger, Marianne Spatz, Michael Wininger, Hanna Boesch; Projektleitung: Wilfried Datler in Kooperation mit Erwin Hauser). Weitere Informationen über das Projekt „Frühförderung mit frühgeborenen Kindern und deren Eltern“ sind auf der Homepage der Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik [<http://bildungswissenschaft.univie.ac.at/fe4/forschung/>] unter „Forschung: Abgeschlossene Projekte“ zu finden.

wussten Auseinandersetzung mit ihren beunruhigenden Gefühlen und Gedanken zu schützen.

Welch großen Einfluss dabei die verschiedenen Facetten der Mentalisierungsfähigkeit der Frühförderin auf das Zustandekommen oder Nicht-Zustandekommen einer ernsthaften Arbeitsbeziehung haben, ist dem Bericht über den ersten Kontakt zwischen Frau L. und der Frühförderin zu entnehmen<sup>4</sup>.

#### **4.2 Die Frühförderin tritt mit Frau L. in Kontakt**

Die Frühförderin betritt das Zimmer, in dem Frau L., etwa 30 Jahre alt, im Bett liegt. Neben dem Kopfende des Bettes steht ein Nachtkästchen, auf dem sich ein Überwachungsmonitor befindet, von dem ein Kabel in ein Wärmebettchen führt. In diesem liegt Lena.

Die diensthabende Schwester hat der Frühförderin zuvor zu verstehen gegeben, dass Frau L. allem Anschein nach Unterstützung benötigt. Die Frühförderin stellt sich daher vor und bringt zum Ausdruck, dass sie daran interessiert sei, wie es Frau L. und ihrer kleinen Tochter denn gehe. Die Versuche, mit der Mutter ins Gespräch zu kommen, haben zunächst aber keinen Erfolg, denn die Mutter betont wiederholt, dass es ihr gut gehe, dass alles in Ordnung sei und dass sie keinen Bedarf nach einem Gespräch welcher Art auch immer habe.

Die Frühförderin erwägt bereits, das Zimmer zu verlassen, wird im nächsten Moment aber von Frau L. gefragt, was die Lichtsäule am Überwachungsmonitor bedeute, die immer wieder auf- und absteige. Die Frühförderin ermutigt Frau L., eine Schwester zu rufen, um Auskunft zu erhalten, begreift diese Frage aber zugleich als Ausdruck davon, dass Frau L. – entgegen ihren expliziten Äußerungen – letztlich gar nicht so sicher ist, ob tatsächlich alles in

---

<sup>4</sup> Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes sah vor, dass die Frühförderin regelmäßig möglichst deskriptiv gehaltene Berichte verfasste, in denen sie das Arbeitsgeschehen einer ausgewählten Stunde detailliert beschrieb. In einer Kleingruppe, die wöchentlich zusammentrat, wurden diese Berichte unter Bezugnahme auf die Frage besprochen, was in der „inneren Welt“ der beschriebenen Personen vor sich gegangen sein mag und wie in Verbindung damit verstanden werden kann, dass sich die beschriebene Arbeitssituation in der geschilderten Weise entwickelt hat. In diesem Sinn folgte diese Arbeit in der Kleingruppe dem Tavistock-Konzept der „Work Discussion“ (Datler 2004b, 2006; Rustin 2008; Reiter/Steinhardt 2009). Einem solchen Bericht, der 2005 im Rahmen einer Tagung der GAIMH vorgestellt und diskutiert wurde (Isopp/Datler 2006), ist auch die folgende Darstellung des Verlaufs des Erstkontaktes zwischen Frau L. und der Frühförderin entnommen.

Ordnung sei, und das Verlangen verspürt, dieses Gefühl der Unsicherheit zu lindern.

Die Frühförderin hat auch den Eindruck, dass die Erklärungen der Schwester dieses Gefühl der Unsicherheit und das damit verbundene Gefühl der Angst nur vordergründig lindern konnte. Als die Schwester das Zimmer verlässt und Frau L. Anstalten macht, sich von der Frühförderin zu verabschieden, verspürt diese daher den Impuls, Frau L. zu fragen, ob sie noch einen Blick auf Lena werfen dürfe. Und als ihr Frau L. dies spontan gestattet, fragt die Frühförderin, wie alt Lena denn sei.

Diese Frage hat, aufs erste gesehen, den Anstrich der Unverfänglichkeit und scheint so gar keinen Bezug zu den beunruhigenden Gefühlen zu haben, die in Frau L. zu existieren scheinen und die Frau L. in bewusster Weise bei sich vermutlich gar nicht wahrzunehmen vermag. Bei genauerem Hinsehen wird aber deutlich, dass mit der Beantwortung der Frage nach dem Alter eines frühgeborenen Kindes zugleich darüber gesprochen wird, wie lange – oder besser: wie ungeplant kurz – die Schwangerschaft verlaufen ist; und dies führt immer wieder dazu, dass eine Fülle von Bildern, Erinnerungen und Gefühlen aktiviert wird und das Verlangen überhand nimmt, über einiges davon zu sprechen.

Tatsächlich gibt Frau L. zur Antwort, dass Lena in der 34. Schwangerschaftswoche mit 2530g Geburtsgewicht zur Welt gekommen ist, um gleich darauf davon zu erzählen, dass es bereits während der Schwangerschaft diverse Probleme gegeben hätte; dass Frau L. wegen vorzeitig einsetzender Wehen mehrmals stationär aufgenommen werden musste; dass ihr noch einen Tag vor der Geburt mitgeteilt wurde, dass alles in Ordnung wäre; und dass sie so enttäuscht darüber war, dass Lena dann doch durch einen Kaiserschnitt viel zu früh zur Welt kommen hat müssen.

Das Erzählen und die Art, in der die Frühförderin zuhört, erlebt Frau L. offensichtlich als wohltuend. Frau L.s Konflikt, ob sie die weitere Unterstützung der Frühförderin in Anspruch nehmen soll, oder ob sie sich als eine Frau erleben und zeigen will, die in sich keine beunruhigenden Gefühle und damit verbundenen Gedanken trägt und die deshalb auch keiner Hilfe bedarf, wird dadurch intensiviert: Während des Gesprächs fragt sie nochmals die Frühförderin, was denn deren Aufgabe auf der Station sei, um dann geringschätzend zu bemerken, dass sie nach all dem keinen Bedarf habe. Nachdem das Gespräch mit der Frühförderin eineinhalb Stunden gedauert hat, erkun-

digt sich Frau L. aber, wann die Frühförderin wieder auf der Station erreichbar wäre. Letztlich kommen dann während des stationären Aufenthaltes drei Kontakte zustande, die Frau L. nutzt, um ihre Ängste zu besprechen, die sie in massiver Weise bedrängen, als Lena zum ersten Mal eine ganze Nacht lang bei Frau L. bleiben sollte; um über Frau L.s Schrecken zu sprechen, der sie immer wieder überfällt, wenn die Kontrollinstrumente überraschende Signale von sich geben; und um ihre Sorgen zu bearbeiten, die sie daran hindern, Lena aus dem Wärmebettchen zu nehmen und mit ihr zu kuscheln, da Frau L. Angst hat, die kleine Lena könnte dafür zu verletzlich sein und Frau L. könnte Lena auf diese Weise Schaden zufügen.

### **4.3 Mentalisieren und Deuten**

So sehr die Besprechungen in der Work-Discussion-Gruppe (vgl. dazu Fußnote 4) die These stützten, dass das Zustandekommen der weiteren Kontakte zwischen der Frühförderin und Frau L. darauf zurückzuführen war, dass das Verhalten der Frühförderin in der oben skizzierten Weise präzise darauf abgestimmt war, wie Frau L. die jeweils gegebene Situation (und somit auch die Frühförderin) erlebte, so wenig kann behauptet werden, dass die Frühförderin all die Überlegungen, die in der Work-Discussion-Gruppe angestellt wurden, auch schon in der Arbeitssituation selbst angestellt hatte. Der Fallausschnitt zeigt vielmehr, dass die Kompetenz des Verstehens – und somit auch des Mentalisierens – in vielen Situationen intuitiv zum Tragen kommt, dessen ungeachtet aber für das Gelingen von Arbeitsprozessen unverzichtbar sind.

Freilich erlauben Mentalisierungsprozesse, die bewusst vollzogen werden, Interventionen von nochmals anderer Art; denn wenn bewusste Vorstellungen davon entwickelt werden, welchen manifesten Verhaltensweisen welche innerpsychischen Prozesse zu Grunde liegen, können entsprechende Gedanken über die innere Welt anderer auch in Worte gefasst und Deutungen – oder zumindest deutungsähnliche Äußerungen – gemacht werden. Darauf genauer einzugehen, bedürfte aber ebenso einer eigenen Abhandlung wie eine differenziertere Darstellung der – weitgehend psychoanalytischen – Referenztheorien, auf die wir uns in unseren Projekten bezogen haben und zu denen jedenfalls Objektbeziehungstheorien zählen, die von unbewusster Abwehr und Sicherung, von Containing und projektiver Identifizierung sowie vom Zusammenspiel von Übertragung und Gegenübertragung handeln.

Dem Rechnung tragend, möchte ich daher mit drei anders akzentuierten Schlussbemerkungen enden.

## 5 Drei Schlussbemerkungen

*Erstens* ist der Hinweis naheliegend, dass die Fähigkeit, beobachtbares Verhalten in angemessener Weise als Ausdruck innerpsychischer Prozesse zu begreifen, nur dann zum Tragen kommen kann, wenn diese Fähigkeit zuvor entwickelt wurde. Weiters ist festzuhalten, dass es zur Entwicklung dieser Fähigkeiten auch entsprechender Schritte der Kompetenzaneignung bedarf, die es den Frühförderinnen erlauben, die – nahezu unendlich breite – Vielfalt möglicher innerpsychischer Problemlagen von Kindern und Eltern verstehend zu erfassen, mit denen sich Frühförderinnen konfrontiert finden. Dem Curriculum des „Universitätslehrgangs für Mobile Frühförderung und Familienbegleitung der Universität Wien“ ist exemplarisch zu entnehmen, in welcher Weise in dieser Ausbildung auf das Zusammenspiel zwischen praxisfeldbezogener Selbstreflexion, Infant Observation nach dem Tavistock-Konzept, Fallbesprechung und Theorieaneignung gesetzt wird, um entsprechende Kompetenzen zu schulen (Datler et al. 2004).

Teilt man das hier dargestellte Verständnis von Frühförderung, so ist *zweitens* zu erwarten, dass die weitere wissenschaftliche Befassung mit Frühförderung zu Erkenntnissen führen wird, die nicht bloß für den Bereich der Frühförderung relevant sind; denn vermutlich führt die Beschäftigung mit „frühen Prozessen“ zu Einsichten – etwa bezüglich des Einflusses von emotionalen Prozessen für das Gelingen oder Misslingen von pädagogischen Bemühungen –, die in pädagogisch-anthropologischer Hinsicht von grundlegender Bedeutung sind und mit denen sich Pädagoginnen und Pädagogen – in Varianten – in all den vielgestaltigen Arbeitsfeldern konfrontiert sehen dürften, die dem Bereich der Pädagogik zuzuzählen sind.

Dass ich in diesem Beitrag erst im vorletzten Absatz geschlechtsneutral formuliere, indem ich von „Pädagoginnen und Pädagogen“ spreche, während ich zuvor stets bloß in der weiblichen Form von Frühförderinnen schreibe, verweist *drittens* darauf, dass im Bereich der Frühförderung nahezu ausschließlich Frauen tätig sind. Dies erinnert daran, dass in wissenschaftlichen als auch in öffentlichen und bildungspolitischen Diskussionen zwar Konsens bezüglich der großen Bedeutung besteht, die der frühen Entwicklung und Bildung von Kindern beizumessen ist. Gleichzeitig wird aber zäh an der

Vorstellung festgehalten, dass (a) die Arbeit mit kleinen Kindern vorwiegend Betreuungsarbeit darstellt, die primär von Müttern und wenn nicht von Müttern, dann in der Regel von Frauen zu leisten ist, und dass (b) die als „mütterlich zu gestaltende Betreuungsarbeit“ folglich auch weit schlechter als die pädagogische Arbeit mit Größeren und Älteren bezahlt zu werden braucht. Dieser nach wie vor ungebrochene Trend steht in erheblichem Widerspruch zu den Erwartungen, die zusehends an jene Personen gerichtet sind, die Früh- und Elementarpädagogik leisten, und verträgt sich auch kaum mit den Qualitätsmerkmalen von Frühförderung, wie sie beispielsweise in diesem Artikel skizziert wurden.

## Literatur

- Ainsworth, M./Blehar, M./Waters, E./Wall, S. (1978): *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*. Hillsdale
- Bogyi, G. (1998): Trauerarbeit – ein unverzichtbarer Aspekt heilpädagogischer Beziehungsgestaltung? In: Datler, W. et al. (Hrsg.): *Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse*. Luzern, 113-132
- Brazelton, T.B./Cramer, B. (1990): *Die frühe Bindung. Die erste Beziehung zwischen dem Baby und seinen Eltern*. Stuttgart
- Cohen, M. (2003): *Sent Before My Time: A Child Psychotherapist's View of Life on a Neonatal Intensive Care Unit*. London
- Datler, W. (2004a): Die Abhängigkeit des behinderten Säuglings von stimulierender Feinfühligkeit. Einige Anmerkungen über Frühförderung, Beziehungserleben und „sekundäre Behinderung“. In: Ahrbeck, B./Rauh, B. (Hrsg.): *Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein*. Stuttgart, 45-69
- Datler, W. (2004b): Die heilpädagogische Beziehung als Gegenstand der Reflexion und Ort der Veränderung: Über das Ringen um Verstehen, die Erarbeitung von Handlungsspielräumen und das Konzept der „work discussion“. In: Kannewischer, S./Wagner, M./Winkler, C. (Hrsg.): *Verhalten als subjektiv-sinnhafte Ausdrucksform*. Bad Heilbrunn, 116-126
- Datler, W. (2006): Geistig behinderte Menschen ansprechen. Über Mentalisierungsprozesse und die Bedeutung der Thematisierung von Innerpsychischem. In: Gruntz-Stoll, J. (Hrsg.): *Verwahrlost, beziehungsgestört, verhaltensoriginell: Zum Sprachwandel in der Heil- und Sonderpädagogik*. Basel, 69-91
- Datler, W./Harms, A./Messerer, K./Straka, B./Stütz, I. (2004): Der Universitätslehrgang für Interdisziplinäre Mobile Frühförderung der Universität Wien. In: *heilpädagogik* 47, 4, 25-30
- Datler, W./Isopp, B. (2004): Stimulierende Feinfühligkeit in der Frühförderung: Über progressive Veränderungen und das Erleben von Kleinkindern in Frühförderprozessen. In: *heilpädagogik* 47, 4, 15-25
- Datler, W./Messerer, K. (2006): Beratung im Kontext von Frühförderung und Familienbegleitung. In: Schnoor, H. (Hrsg.): *Psychosoziale Beratung in der Sozial- und Rehabilitationspädagogik*. Stuttgart, 90-110
- Diem-Wille, G. (2004): Psychoanalytische Aspekte der Schwangerschaft als Umgestaltung der inneren Welt der werdenden Eltern. In: *Psychotherapie Forum* 12, 130-139
- Fonagy, P. (2004): *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart

- Fraiberg, S. (1980) (Ed.): Clinical Studies in Infant Mental Health. The First Year of Life. London u.a., 164-196
- Fröhlich, A. (1991): Basale Stimulation. Düsseldorf
- Isopp, B. (2001): Infant-Observation-Protokolle aus dem Forschungsprojekt „Das Erleben von Kleinkindern in Prozessen der Frühförderung und Familienbegleitung“. Institut für Bildungswissenschaft der Universität Wien/Forschungseinheit Psychoanalytische Pädagogik (unpubliziert)
- Isopp, B. (2003): Über die Bedeutung spezifischer Beziehungserfahrungen eines Kindes mit einer Frühförderin. Anmerkungen zu einem Frühförderprozess auf der Basis von Beobachtungen nach dem Tavistock-Konzept. Diplomarbeit an der Universität Wien
- Isopp, B./Datler, W. (2006): Mobile Frühförderung in der Neonatologie – ein Fallbeispiel. Vortrag am 10. Mai 2006 im Rahmen des Symposiums „Verfrühte Geburt: Unterstützung und Beratung im Schnittfeld von Neonatologie, Frühförderung und Familienbegleitung“, veranstaltet von der GAIMH-Regionalgruppe Österreich an den Landeskliniken Thermenregion Mödling
- 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. u.a. (Hrsg.): Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 10: Die frühe Kindheit. Psychoanalytisch-pädagogische Überlegungen zu den Entwicklungsprozessen der ersten Lebensjahre. 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 Kleinkinder. In: Zeitschrift für Individualpsychologie 26, 258-273
- Reiter, H./Steinhardt, K. (2009): Nachdenken und Reflektieren über Beziehungen und Prozesse im Arbeitsalltag: Die psychoanalytische Methode „Work Discussion Seminar“. In: Diem-Wille, G./Turner, A. (Hrsg.): Einblick in die Tiefe – die psychoanalytische Babybeobachtung. Methode, Techniken, Anwendungen und Weiterentwicklungen. Stuttgart (in Druck)
- Rustin, M. (Ed.) (2008): Work Discussion: Learning from Reflective Practice in Work with Children and Families. London
- Salzberger-Wittenberg, I. (1997): Über das Beginnen. In: Salzberger-Wittenberg, I./Rapp, B.: Die Pädagogik der Gefühle. Emotionale Erfahrungen beim Lernen und Lehren. Wien, 17-38
- Sarimski, K. (2000): Frühgeburt als Herausforderung. Psychologische Beratung als Bewährungshilfe. Göttingen
- Schermann, K. (2003): Der aufmerksame Blick. Infant Observation eines Kindes im Rahmen der Begleitung durch eine Mobile Frühförderin, die dabei beobachteten Veränderungen und deren Analyse. Diplomarbeit an der Universität Wien
- Schnoor, H. C. (1999): Die Bedeutung früher Interaktionen zwischen Mutter und Kind als Basis langfristiger Beziehungsmuster. In: Kühl, J. (Hrsg.): Autonomie und Dialog – Kleine Kinder in der Frühförderung. München., 62-69
- Stern, D. (1998): Die Mutterschafts-Konstellation. Eine vergleichende Darstellung verschiedener Formen der Mutter-Kind-Psychotherapie. Stuttgart
- Studener, R. (1998): Über die Bedeutung von Trauerprozessen für die Eltern behinderter Kinder und damit verbundene Konsequenzen für heilpädagogisches Arbeiten. In: Datler, W. et al (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern, 156-160
- 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>
- Thurmair, M./Naggl, M. (2000): Praxis der Frühförderung. München