

Gerd E. Schäfer

## Bildungsprozesse und Symbolisierung im frühen Kindesalter

### 1. Bildung im frühen Kindesalter

Wenn ich von Bildung und nicht von Lernen im frühen Kindesalter spreche, dann meine ich damit zweierlei:

*Zum einen* geht es ja beim kleinen Kind tatsächlich um seine eigene Bildung in einem ganz wörtlichen Sinn. Es muß sich als Subjekt erst konstituieren. Selbst-Bildung kann dabei als das Ergebnis eines Trennungsprozesses angesehen werden, in welchem sich ein Subjekt aus der imaginären Mutter-Kind-Matrix herauslöst und sich als eigenständiges Wesen abgrenzt. Verbunden damit ist natürlich – vice versa – die Entstehung des Anderen.

*Zum anderen* möchte ich mit dieser Begriffswahl einen übergreifenden Gesichtspunkt ansprechen, der durch den Lernbegriff – gleich welcher psychologischen Prägung – nicht mitgetragen wird. Gebildet wird der ganze Mensch. Versucht man, dieses »der ganze Mensch« ein wenig zu präzisieren, dann ergeben sich wenigstens drei Bedeutungsfacetten:

- ein Bereich von *Wahrnehmung und Kognition*; also alles, was mit Aufnahme und Verarbeitung von Informationen zusammenhängt, welche das Subjekt von außerhalb seiner selbst empfängt;
- ein Bereich der *Emotion*, mit dem das Subjekt seine Bedürfnisse sich selbst und der äußeren Welt kundgibt;
- ein Bereich der *Bedeutung* der deutenden und abwägenden Einschätzung der Informationen, welche das Subjekt erhält, und der Handlungen, die es vollzieht. Die subjektive Verarbeitung betrifft also die Weisen des Informationsgewinns, der emotionalen Situierung zur Welt und schließlich der Deutung der Informationen als einer Verbindung von geistiger Durchdringung und subjektiv getönter Wertschätzung.

In zwei Beispielen will ich die Verhakung dieser Aspekte im kindlichen Weltbild verdeutlichen.

Ein etwa zweijähriges Mädchen geht mit seiner Mutter an einem frühen Frühlingstag spazieren. Über einer von der Sonne beschienenen Wiese tanzt ein Schwarm Mücken. Am nächsten Tag führt der Spaziergang an der gleichen Stelle vorbei. Das Wetter war

inzwischen kühl und regnerisch geworden. Keine Mücken sind zu sehen. Das Mädchen deutet in die Luft und ruft entzückt: »Mücke tanze!« – Der Ausruf bezeichnet dabei die Erinnerung an einen ganzen Erlebniskomplex, eine erlebte Szene, die der Uneingeweihte den zwei Wörtern selbst nicht entnehmen kann. Umgekehrt: Hat das Kind am vorhergehenden Tag nur zwei neue Wörter gelernt?

Meine kleine Tochter, vier Jahre alt, singt das Lied »Hänschen klein«. An der Stelle »Stock und Hut, steht ihm gut ...« singt sie regelmäßig: »Stock und Hut, geht ihm gut ...«. Ich habe ihr bereits mehrmals erklärt, wie es »richtig« heißt, auch, was dieses »steht ihm gut« bedeutet. Ich bin sicher, daß sie meine Erklärung verstanden hat. Dennoch bleibt sie bei ihrer Version. Warum? Ich vermute, weil sie auf ihre Weise recht hat: Dem Hänschen, das hier in die weite Welt marschiert, geht es wahrscheinlich in ihren Augen wirklich gut. Das ist ihr wichtiger als die Frage, ob ihm der Hut gut steht oder nicht. – Auch hier werden kognitive Tätigkeit, emotionale Wünsche und eine spezifische situative Deutung in einem Satz in eins gebracht.

Wenn ich also von kindlicher Bildung spreche, dann will ich gerade diese Komplexität der Beziehungen zwischen Subjekt und Objekt, die hier an einigen Verwerfungen des kindlichen Denkprozesses mehr zufällig zutage tritt, in die pädagogische Reflexion einbeziehen. Trotzdem will ich dabei eine empirisch erfahrbare Ebene nicht völlig verlassen. Ich muß daher qualitativ deutend vorgehen.

Aus dem Bisherigen ergibt sich eine (vorläufige) Vorstellung von kindlicher Bildung, die folgende Merkmale trägt:

1. Bildung hat es mit der Identität oder dem Selbst des Kindes zu tun (*Selbstaspekt*).
2. Bildung ist eingebettet in das szenische Geschehen ihrer Verläufe. »Gelernt« wird nicht nur der Text, der vermittelt werden soll. Genauso zieht das Kind Schlüsse aus diesen erlebnismäßig wahrgenommenen Kontexten. Wir wissen manchmal nicht, woraus das Kind mehr lernt (*szenischer Aspekt*).
3. Bildung orientiert sich an der Entwicklung des Kindes, an den ihm jeweils möglichen Formen der Welterfahrung (*genetischer Aspekt*).
4. Bildung bezieht sich sowohl auf die subjektiv wie auf die objektiv (natürlich oder soziokulturell) gegebenen Deutungshorizonte (*Deutungsaspekt*).

Frühkindliche Bildung ist daher am besten als *Prozeß* faßbar, als Prozeß, in welchem »Text« und »Kontext«, innere Weltsicht und äußeres Weltbild, subjektive Deutung und soziokulturelle Deutungsmuster miteinander verknüpft werden.

Ich möchte in diesem Beitrag die *These* vertreten, daß es der Symbolisierungsvorgang ist, der diese verschiedenen Gesichtspunkte prozeßhaft integriert.

In meiner Argumentation werde ich folgenden Weg einschlagen: Zunächst werde ich aus zwei psychologischen Symboltheorien Schlüsse über den Vorgang der Symbolisierung ziehen. Dann werde ich einige frühe Schritte in der Genese der so verstandenen Symbolbildung nachzeichnen. Schließen werde ich mit der Anmerkung über die Bedeutung des Spiels im kindlichen Bildungsprozeß.

## 2. Überlegungen zur Symbolbildung

Bittner (1981) hat das Thema der Symbolisierung vor einiger Zeit in den Zusammenhang kindlicher Entwicklung eingeführt. Er hat sich dabei jedoch nur die Frage gestellt, wie das Kind sich in seinen Bezügen zur Wirklichkeit *selbst* symbolisieren kann. Die Frage, was es hingegen heißt, wenn Wirklichkeit im Subjekt symbolisch präsent wird, bleibt unaufgeworfen.

Noch in einer zweiten Hinsicht bleibt sein Ansatz begrenzt. Er beschreibt den Symbolisierungsvorgang weitgehend als einen, in welchem sich das Subjekt in einem Ausschnitt der Wirklichkeit wiederfinden oder spiegeln kann. Als Prozeß der Spiegelung scheint der Symbolisierungsvorgang jedoch nur unzureichend beschrieben. In dieser Form ist er auch nicht mit den philosophischen Erwägungen und den empirischen Daten der Erkenntnistheorie in Einklang zu bringen.

Es wird also – über Bittner hinaus – nach einer Theorie des Symbolisierungsprozesses zu suchen sein, welche *erstens* die Symbolisierung des *Selbst und der Wirklichkeit* gleichermaßen umfaßt und *zweitens* eine differenziertere Beschreibung des Symbolisierungsvorganges liefert als die Vorstellung einer Widerspiegelung.

Hierzu werde ich zunächst zwei wichtige psychologische Symboltheorien skizzieren. Beide können als *Repräsentationstheorien* der Symbolbildung bezeichnet werden. In der einen – der klassisch-psychoanalytischen – repräsentiert das Symbol ein Stück innersubjektiver Realität (Innenwelt). In der anderen – der Piagets – hingegen repräsentieren Symbole vorwiegend den Umgang mit der äußeren, nicht subjektiven Realität und machen diese dem Subjekt zugänglich. (Wenn ich hier von Repräsentationstheorien spreche, dann ist darin eingeschlossen, daß Symbole nicht einfach passiv das, was sie vertreten, wiedergeben, sondern Konstruktionen sind, mit denen das Subjekt »nachbaut«, was es repräsentieren will.)

### 2.1. Der klassische psychoanalytische Symbolbegriff

Der Symbolbegriff hat natürlich innerhalb der Psychoanalyse eine eigene lange Geschichte (vgl. hierzu Phillips 1962; Lorenzer 1970). Wenn ich hier von dem Symbolbegriff spreche, dann meine ich ihn in seiner *klassischen Formulierung*, wie er von Freud und anderen Vätern der Psychoanalyse herausgearbeitet wurde (Ferenci 1927; Rank/Sachs 1914; Jones 1919/1922). In seiner einfachsten Version vertritt das Symbol etwas Abwesendes. Es kann daher *Erinnerungssymbol* genannt werden.

Die zweite Bedeutung verdient größere Aufmerksamkeit, denn sie betrifft den eigentlichen Beitrag der Psychoanalyse zur Symboltheorie. Wie könnte es anders sein, diese steht in enger Verbindung mit der Psychoanalyse als einer therapeutischen Disziplin. Um es kurz zu sagen, das neurotische Symptom wird von der klassischen Psychoanalyse als Symbol betrachtet, ein Symbol deshalb, weil es für eine verborgene Wirklich-

keit steht, die erst im Prozeß der Therapie freigelegt werden muß. *Symbole stehen in der Psychoanalyse also für Verdrängtes und damit Unbewußtes*. Sie kommen durch die Wirkung des Primärprozesses zustande, der im Gegensatz zum rationalen und logischen Denken (dem Sekundärprozeß) steht. Seine wichtigsten Mechanismen sind die Verschiebung, die Verkehrung ins Gegenteil und die Verdichtung. Sie können am leichtesten anhand der Traumbildung studiert werden.

»Ein letztes, wegen seiner besonderen Eignung zur Verhüllung des Unbewußten und zu seiner Anpassung (Kompromißbildung) an neue Bewußtseinsinhalte überall mit Vorliebe verwendetes Ausdrucksmittel des Verdrängten ist das Symbol. Wir verstehen darunter eine besondere Art der indirekten Darstellung, die durch gewisse Eigentümlichkeiten von den ihr nahestehenden des Gleichnisses, der Metapher, der Allegorie, der Anspielung und anderer Formen der bildlichen Darstellung von Gedankenmaterial (nach Art des Rebus) ausgezeichnet ist. Das Symbol stellt gewissermaßen eine ideale Vereinigung all dieser Ausdrucksmittel dar; es ist ein stellvertretender anschaulicher Ersatzausdruck für etwas Verborgenes, mit dem es sinnfällige Merkmale gemeinsam hat oder durch innere Zusammenhänge assoziativ verbunden ist. Sein Wesen liegt in der Zwei- oder Mehrdeutigkeit, wie es ja selbst auch durch eine Art Verdichtung, ein Zusammenwerfen (...) einzelner charakteristischer Elemente entstanden ist. Seine Tendenz vom Begrifflichen nach dem Anschaulichen stellt es in die Nähe des primitiven Denkens; durch diese Verwandtschaft gehört die Symbolisierung wesentlich dem Unbewußten an, entbehrt aber als Kompromißleistung keineswegs der bewußten Determinanten, die in verschieden starkem Anteil die Symbolbildung und das Symbolverständnis bedingen.« (Rank/Sachs nach Lorenzer 1970, 28/29).

Das Besondere an diesem Symbolbegriff liegt wohl darin – und hierin scheint noch keine andere Wissenschaft der Psychoanalyse gefolgt zu sein –, daß sie das Symbol mit dem Bereich der subjektiven Wünsche in Verbindung bringt. Allerdings tut sie dies auf Kosten der »Normalität«, so daß es den Anschein hat, daß alle Symbolbildungen irgendwie in die Nähe von neurotischen Bildungen gerückt werden, eine Auffassung, die von den Psychoanalytikern heute so nicht mehr geteilt wird (vgl. z. B. Kubie 1966; Winnicott 1973; Lorenzer 1970), wobei die Versuche einer Neufassung bisher noch zu keiner integrierten psychoanalytischen Symboltheorie geführt haben.

Einen zweiten Hinweis verdankt die Symboltheorie der Psychoanalyse: *Symbole enthalten den gleichen Affekt wie die »Wirklichkeit«*, die durch das Symbol vertreten wird. Für das Gefühl macht es keinen Unterschied, ob es sich auf die Realität oder auf das sie vertretende Symbol bezieht. Nur so kann der heftige Affekt verstanden werden, der mit dem neurotischen Symptom regelmäßig verknüpft ist.

Ein Problem konnte die klassische Psychoanalyse mit ihrer Symboltheorie jedoch nicht lösen, nämlich die *allgemeine, subjektübergreifende Bedeutung von Symbolen*. Die Überlegungen hierzu mündeten in eine Ontologisierung des Unbewußten samt seinen Symbolen, von der die Jungsche Archetypenlehre das deutlichste Beispiel gibt. Halten wir also an den wichtigsten Kernpunkten der psychoanalytischen Symbollehre fest, daß Symbole sich auf eine subjektive Innenwelt beziehen und vom Gefühlsleben genauso akzeptiert und besetzt werden wie das, was sie vertreten.

## 2.2. Symbolbildung bei Piaget

Auch bei Piaget hat das Symbol repräsentative Funktion. Es ermöglicht Vorstellungen von Gegenständen, Ereignissen, Begriffsschemata. Es ist nicht mit dem Gemeinten identisch, so wie die Karte nicht mit dem Territorium identisch ist, welches sie abbildet. Das Symbol vertritt das Gemeinte im Subjekt. Dadurch macht es den Umgang mit ihm in der Vorstellung möglich und unabhängig von realen Veränderungen.

Vorläufer des Symbols ist zum einen die *Nachahmung*, insbesondere die aufgeschobene Nachahmung.

»Nachahmung ist dabei eine sensomotorische ›Vorstellung‹, eine Vorstellung in materialen Akten und noch nicht im Denken.« (Piaget/Inhelder 1977, 48)

Als Nachahmung verweist die Vorstellung auf etwas Nachgeahmtes, auf ein Stück äußere Realität.

Der zweite wichtige Schritt zur Symbolbildung geschieht durch das *Symbolspiel*. Dieses »setzt die Vorstellung eines abwesenden Objekts voraus« (Piaget 1975, 148). Die Spielgesten und -gegenstände repräsentieren diese abwesenden Ereignisse. Sie können dies dadurch, daß sie wenigstens in einigen wichtigen Merkmalen mit der gemeinten, aber abwesenden Wirklichkeit übereinstimmen. So kann zwar eine Schachtel für ein Bett herhalten, kaum jedoch eignet sich ein Ball hierzu. Insoweit repräsentiert auch das Spielsymbol äußere Wirklichkeit.

Nach Piagets Meinung jedoch überwiegt im Spiel die Assimilation die Akkomodation. Das bedeutet, daß die subjektiven Schemata das Spielgeschehen beherrschen und der Realitätsbezug auf das absolut notwendige Minimum reduziert wird. Dadurch tauchen in der Symbolik des Spiels nun insbesondere private, subjektive Bezüge auf, sowohl in der Form assimilativer Schemata als auch – und hier gerät Piaget in die Nähe der psychoanalytischen Interpretation – subjektive Wünsche bzw. Bedürfnisse.

In einer späteren Arbeit (Piaget/Inhelder 1977) wird diese subjektive Funktion des Symbolspiels noch deutlicher herausgestellt. Dabei wird eine große Nähe zur Symboltheorie der Psychoanalyse erreicht.

»Da das Kind gezwungen ist, sich ständig an eine Gesellschaft von Älteren anzupassen, deren Interesse und Regeln ihm fremd bleiben, und ebenso an eine physische Welt, die es noch kaum versteht, gelingt es ihm nicht wie uns, die affektiven und sogar intellektuellen Bedürfnisse seines Ich in diesen Anpassungen zu befriedigen, die bei den Erwachsenen mehr oder weniger vollständig sind, aber bei ihm noch um so unvollendeter bleiben, je jünger es ist. Für sein affektives und intellektuelles Gleichgewicht ist es deshalb notwendig, daß es über einen Tätigkeitsbereich verfügen kann, dessen Motivation nicht die Anpassung an das Wirkliche ist, sondern im Gegenteil die Anpassung des Wirklichen an das Ich ist, ohne Zwang und Sanktionen: das ist das Spiel, das die Wirklichkeit durch mehr oder weniger reine Assimilation nach den Bedürfnissen des Ich transformiert, während die Nachahmung (wenn sie Selbstzweck ist) mehr oder weniger reine Akkomodation an die äußeren Modelle und die Intelligenz Gleichgewicht zwischen der Assimilation und Akkomodation ist.«

So wie das Symbolspiel allmählich vom Regelspiel abgelöst, das Spiel überhaupt nur als ein Übergang zum logischen, operationalen und reversiblen Denken angesehen wird, bleibt auch diese subjektive Dimension des Symbols für Piaget nur Durchgangsstadium zum »inneren Bild«, welches sich wieder am präoperativen und später am operativen Umgang mit der äußeren Realität orientiert.

### 2.3. Weiterführende Überlegungen zur Symbolbildung

Für die klassisch-psychoanalytische Auffassung repräsentieren Symbole also im wesentlichen innersubjektive Welt, und zwar in primärprozeßhafter Form. Für Piaget repräsentieren Symbole weitgehend Beziehungen zur äußeren Welt. Allerdings läßt die Piagetsche Interpretation des Symbolspiels bereits die Vorstellung einer *doppelten Orientierung der Symbolbildung* – sowohl an der subjektiven inneren als auch an äußerer Realität – zu (wobei mit der inneren Realität kognitive wie emotionale und wertende Aspekte des subjektiven Lebens gemeint sind). An dieser doppelten Orientierung möchte ich, anders als Piaget, festhalten. Mir scheint hier nicht nur ein Durchgangsstadium vorzuliegen, sondern der Grundstein einer Entwicklung, die einmal den gesamten kulturellen Bereich einschließen wird.

Es gibt Überlegungen zu einem doppelspurigen Ansatz der Symbolbildung, die Kubit (1966, 64) vorgetragen hat: Symbole, so meint er, seien »bipolar verankert«, zum einen in der inneren, zum anderen in der äußeren Wahrnehmungserfahrung; sie bringen beide Wahrnehmungsaspekte gleichzeitig zur Geltung. Neuere psychoanalytische Überlegungen, die durch das strukturalistische Denken mitgeprägt wurden, können dieses Zusammenspiel von innen und außen in der Symbolbildung noch etwas präzisieren (Lincke 1981; Lacan 1980. Ich verweise bei diesem Autor auf die Interpretation von Weber 1978).

Da gibt es auf der einen Seite die (primärprozeßhaften) Vorgänge der *Verschiebung emotionaler Qualitäten* auf verschiedene Gegenstände, Bilder oder Zeichen – so ähnlich wie es der Traum tut. Auf der anderen Seite aber gibt es *gegenständliche Ordnungen* außerhalb und neben den Subjekten (die Sprache beispielsweise, soziale und religiöse Riten usw.). Auf der ersten Ebene bleibt das jeweils Repräsentierte privat. Mitteilbar wird es erst, wenn es durch das System einer subjektübergreifenden Ordnung artikuliert wird. Der subjektive Anteil im Symbolisierungsprozeß würde also durch den primärprozeßhaften Verschiebungsvorgang eingebracht, der Anteil der nichtsubjektiven Realität durch die sprachliche oder gegenständliche Ordnung. Erst durch die Artikulation des einen *durch* das andere wird das subjektive Begehren dem Bereich ebenso privater wie imaginärer Vorstellungen entrissen. Der Symbolisierungsvorgang umfaßt dann sowohl den Vorgang der Verschiebung auf der Ebene des subjektiven Begehrens wie auch den Vorgang der Artikulation dieses Begehrens durch eine subjektfremde »Ordnung der Dinge«, die auf diesem Weg in das Subjekt hineingelangt. Im Gegensatz zu den Repräsentationstheorien der Symbolbildung würde ich hier – in

Anlehnung an Saussure (vgl. Weber 1978, 28 f.) – von einer *Artikulationstheorie* der Symbolbildung sprechen.

### 3. Frühe Trennungsprozesse und Symbolbildung

Diese mehr systematische Erörterung zur Symbolbildung soll im folgenden nun unter einem ontogenetischen Aspekt nochmals aufgegriffen werden. Gefragt wird dabei nach frühen Entwicklungsprozessen, die diesen bipolaren Ansatz der Symbolbildung enthalten.

Um die Prozesse früher Symbolbildung besser zu verstehen, möchte ich vorschlagen, sie nicht losgelöst von den frühen psychosozialen Prozessen zu betrachten. Dabei vertrete ich die Auffassung, daß *Symbolbildung das Ergebnis eines geglückten psychosozialen Trennungsprozesses* ist. Wenn solche psychosozialen Prozesse an der Symbolisierung beteiligt sind, dann versteht man auch, daß ihre emotionalen Komponenten in den Symbolisierungsprozeß eingebettet sind.

Ich werde also zwei Entwicklungslinien skizzieren. Die erste wird das Augenmerk auf den *psychosozialen Trennungsprozeß*, die andere auf die Herausformung eines *symbolisierten Objekts* legen.

#### 3.1. Der psychosoziale Trennungsprozeß

Man muß von keiner magischen Einheit zwischen Mutter und Kind ausgehen. Wir wissen, daß dieser Eindruck einer Einheit aus frühen gegenseitigen Abstimmungsprozessen hervorgeht, die natürlich auch im Einzelfall scheitern können. Es genügt mir für diesen Anfang

1. anzunehmen, daß es zwischen dem Kind und seiner Umwelt – aus seiner Sicht – noch keine klaren und gesicherten Grenzen gibt. Darin scheinen sich die Entwicklungspsychologien Piagets und der Psychoanalyse einig zu sein. Danach muß die Welt durch das Subjekt erst »in Ordnung gebracht werden«. Das bedeutet, daß das Kind den Dingen erst differenzierte Konturen verleihen muß, welche sie in voneinander abgrenzbare Objekte (bzw. Subjekte) verwandelt. Ausgangspunkt für diesen Trennungsprozeß sind auf der kognitiven Seite elementare, biologisch vorgegebene und relativ globale motorische Schemata;
2. darauf aufmerksam zu machen, daß der Säugling so handelt, als ob ihm alles auf Wunsch zur Verfügung stünde. Er scheint über seine Wunschobjekte zu verfügen, als ob sie keine Eigenständigkeit besäßen.

Im weiteren Verlauf dieses Trennungsprozesses treten zwei markante Entwicklungspunkte auf, die ich mit den Begriffen M. Kleins (1972) als *Schizoide* und als *Depressive*

*Position* bezeichnen möchte. Das heißt, das Kind macht in der Fortentwicklung dieser Trennung schizoide und depressive Phasen durch. Die erstere wird dadurch charakterisiert, daß die Welt in zwei Teile geteilt wird, innen und außen, und daß diese Teilung mit der Teilung gut-böse, angenehm-unangenehm verknüpft wird. Das bedeutet, daß das Gute meistens im Subjekt, das Böse aber draußen angesiedelt wird (daher der Verfolger). Doch kann sich dieses Weltbild aber auch genau umkehren. Immer bleibt aber dieses Schwarz-Weiß-Denken dafür kennzeichnend. Ich brauche nur daran erinnern, daß wir in Augenblicken emotionaler Spannung auch als Erwachsene immer wieder geneigt sind – zur Vereinfachung unserer Orientierung – die Welt einfach in Gut und Böse aufzuteilen, wobei wir uns selbstverständlich immer auf die Seite der Guten schlagen.

In der Depressiven Position wird das Kind gewahr, daß diese klare Aufteilung so nicht haltbar ist. Es erlebt sich selbst als manchmal gut und manchmal böse, desgleichen seine Eltern und seine sonstige Umwelt. Es muß damit fertigwerden, daß es sowohl böse als auch gut sein kann. Das bringt Schuldgefühle mit sich, die es immer wieder überwinden muß. Das Grundgefühl, welches dieses Erleben innerer Ambivalenz, Unsicherheit und von Schuldgefühlen erzeugt, ist das der Depression. Diese kann immer wieder dadurch überwunden werden, daß das Kind erlebt, wie seine eigene Gutheit sein Böses schließlich doch überwiegt, daß es vermuteten oder eingetretenen Schaden also wieder gutmachen kann.

Schließlich muß noch ein weiterer Schritt vollzogen werden. Nicht nur das Ich und der/das Andere gehen aus dieser Trennung hervor.

Es muß auch möglich werden, zu dem so abgegrenzten Anderen eine neue Beziehung aufzunehmen, die diese Trennung wenigstens partiell wieder überwindet. Hier spielt eine Rolle, was unter dem Namen *Triangulierung* im Anschluß an M. Mahler und Abelin (vgl. Mahler et al. 1978) im deutschen Sprachraum und Rotmann (1978, 1981) diskutiert wurde. Ungefähr zu dem Zeitpunkt, wo das Kind laufen lernt, bildet sich in der Familie oft ein Beziehungsmuster heraus: Die Mutter betont gegenüber dem Kind die Aspekte der Sicher- und der Geborgenheit, der Vater hingegen neigt dazu, Situationen hervorzuheben, die das Kind herausfordern, die dem Kind Zugang zur Welt schmackhaft machen könnten. D.h., nachdem das Kind sich als eigenständiges Subjekt zunehmend aus der Mutter-Kind-Dyade abgegrenzt hat, sucht es einen Verbündeten, der ihm hilft, die so zwangsweise erworbene Isolation durch eine neue, erweiterte Beziehung zur Umwelt wieder zu überbrücken. Hierzu eignet sich zumeist der Vater, weil er nicht in die Konflikte der Mutter-Kind-Dyade verstrickt ist bzw. war. Er ist eine »dritte«, eine »neue«, eine weniger emotional belastete Person und kann obendrein als Vorbild dafür dienen, wie man – insbesondere mit der Mutter – eine Beziehung haben kann, ohne jedoch dabei auf seine Autonomie verzichten zu müssen. Es geht also auch um die Frage, wie weit und auf welche Art man sich von einer geliebten Person lösen kann, ohne sie ganz zu verlieren, um das Problem, wie man ohne Schuldgefühle mit mehr als einer Person Beziehungen haben kann.

Diesem Trennungsgeschehen steht nun ein zweites Geschehen gegenüber – besser

gesagt, es ist mit ihm untrennbar verknüpft, wie die beiden Seiten einer Münze nicht voneinander gelöst werden können: das Finden oder Erfinden des symbolisierten Objekts. Dies bringt mit sich, daß die Schicksale des Trennungsprozesses als emotionales Geschehen auch dem Symbolisierungsprozeß eingepreßt werden. So wie die Welt allmählich in Subjekte und Objekte geschieden wird, muß man Möglichkeiten finden, zwischen diesen zunehmend eigenständiger werdenden Strukturen wieder Verbindungen herzustellen, welche die gewohnten Begrenzungen überwinden, aber nicht (auf Kosten eines Ich- oder Realitätsverlustes) zerstören. Diese Wiederverbindung ermöglicht die Symbolbildung, die gleichzeitig entlang den Trennungsprozessen markante Entwicklungsschritte durchläuft.

### 3.2. Entstehung eines symbolisierten Objekts

Über die Wege zum symbolisierten Objekt läßt sich nur sprechen, wenn man die Phantasien bzw. die vermutlichen Phantasien mit einbezieht, die für diesen Weg typisch zu sein scheinen. Diese Phantasien stehen zunächst in keinem neurotischen Kontext, sie können allerdings – wenn Schwierigkeiten in der Entwicklung auftreten – zum Kernpunkt psychischer Störungen werden.

Dem Stadium der *unintegrierten Einheit* entspricht eine Verschmelzung von Objekt und Illusion; das Objekt »entsteht« im Augenblick aus dem Begehren des Kindes. Dieses ist abhängig von seinen Triebbedürfnissen.

»Der Säugling kommt zur Brust, wenn er erregt und bereit ist, etwas zu halluzinieren, was man angreifen kann. In eben diesem Augenblick tritt die wirkliche Brustwarze in Erscheinung, und er kann das Gefühl haben, er habe gerade diese Brustwarze halluziniert. So werden seine Vorstellungen durch wirkliche Einzelheiten von Gesehenem, Gefühltem und Gerochenem bereichert, und beim nächsten Mal wird dieses Material in der Halluzination benützt. Auf diese Weise beginnt der Säugling sich die Fähigkeit aufzubauen, das heraufzubeschwören, was tatsächlich verfügbar ist. Die Mutter muß dem Säugling fortgesetzt diese Art von Erfahrung verschaffen.« (Winnicott 1945, 68)

In dieser frühen »Objektvorstellung« verbinden sich also elementare Realitätserfahrungen mit Trieberlebnissen und Wunschhalluzinationen. Wenn man so sagen kann, dann besteht eine Fütterung nicht nur aus Brust und Milch, sondern auch aus Bedürfnisbefriedigung, aus der Halluzination von Wunscherfüllung und damit aus einer ganz persönlichen, emotional getönten Situationsdeutung des Kindes.

Ein zweiter Schritt in der Symbolbildung ist das *Übergangsobjekt*. Gemeint sind damit jene Schmusetierchen, Bettzipfel oder Tüchlein (und dergl. mehr), die für ein Kind eine so hohe Bedeutung bekommen können, daß sie ohne diese z. B. nicht einschlafen wollen. Am Übergangsobjekt sind – nach Winnicott (1973) – zwei Aspekte wichtig: Zum einen ist es vom Kind selbst gewählt – und zwar aus der Menge des Dargebotenen und Vorhandenen. Zum anderen repräsentiert es ein Stück Urver-

trauen, welches das Kind aus der ausreichenden Mutterpflege gewonnen hat. Das heißt, mit ihnen kann das Kind Situationen besser überstehen, in denen die reale Mutterpflege einmal wegfällt. Übergangsobjekte sind also Objekte, die mit einem Stück guter, innerer Erfahrung »aufgeladen« sind. Man könnte vielleicht schon hier von einem ersten Symbol sprechen. Vom Übergangsobjekt leitet Winnicott dann das kindliche Spiel ab.

Ein dritter Schritt zur Symbolbildung besteht in einem Akt der *Ausstoßung oder Ver-Nichtung*. Man kennt die Spiele kleiner Kinder, in welchen sie gerade Aufgebautes immer wieder lustvoll zerstören (vgl. das Zerstörungsspiel G.s in Schäfer 1986, 5) oder alle Gegenstände, die man ihnen reicht, immer wieder von sich fortwerfen (vgl. Freud 1920, das Fort-Da-Spiel, 11 f.). Man hat dies psychoanalytisch gern als aktive Bewältigungsversuche passiv erfahrener Trennungstraumen gedeutet. Mir erscheint aber auch noch eine andere Interpretation möglich: Indem man den Gegenstand »zerstört« oder verschwinden läßt, konstituiert man ihn als abwesendes Objekt und damit als inneres Bild. Das bedeutet nichts anderes, als daß man ein Stück Wirklichkeit nur dann symbolisieren kann, wenn man es nicht nur als positives Bild (z. B. per Akkomodation) in die subjektive Innenwelt transformiert, sondern es obendrein negiert hat.

Von den drei bisher genannten Gesichtspunkten her wird verständlich, daß Phantasien der *Einverleibung* und der *Ausstoßung*, samt den dazugehörigen emotionalen Prozessen, im Zusammenhang mit der Entstehung des Subjekts und der nicht-subjektiven Welt eine große Rolle spielen.

Ich möchte aber noch auf einen vierten Schritt verweisen, der m.E. mit dem Prozeß der Triangulierung zusammenhängt. Denn durch diesen tritt nicht nur die »neue« Person bedeutungsvoll in das Beziehungsgeschehen ein. Mit dieser erscheint auch eine *neue, nichtsubjektive Welt* mit ihren eigenen sachlichen und kulturellen Ordnungen im Horizont des kindlichen Interesses. Die Dinge werden also nicht nur als eigenständig abgegrenzt, sondern zunehmend in ihrer andersartigen Ordnung erfahren. Der Funktion des Vaters (vgl. Stork 1974) kommt dabei die Aufgabe zu, mitzuwirken, diese »Ordnung der Dinge« (Foucault 1971) für das Kind zu erschließen.

Erst mit diesem letzten Schritt wird Symbolbildung in dem hier vertretenen vollen Sinn erreicht, nämlich als ein Artikulationsprozeß. In ihn gehen auf der einen Seite die *Bedürfnisse des Subjektes* ein. Diese haben wenigstens zwei Aspekte: einmal als Schicksal der libidinösen Befriedigung, zum zweiten als Schicksal jener »Loslösungsprozesse« (M. Mahler 1972) des Kindes. Auf der anderen Seite nimmt er Anteil an der subjektfremden »Ordnung der Dinge«. Erst durch diese Teilhabe an einer subjektübergreifenden Ordnung wird aus einem subjektiven Begehren, das von anderen bestenfalls durch Identifikation erschlossen werden kann, auch ein mitteilbares persönliches Wünschen. Ab diesem Zeitpunkt wird die Überwindung dieser Trennung der Welten durch die Etablierung des bipolar verankerten Symbols möglich.

#### 4. Ein Blick zurück auf das Spiel

Von hier aus lenke ich den Blick wieder zurück auf das kindliche Symbolspiel. In diese Auffassung von der zweiseitigen Symbolbildung eingebettet muß seine Deutung etwas anders ausfallen als bei Piaget:

1. Zuvörderst muß die Auffassung berücksichtigt werden, daß die Selbstzentrierung der Symbolbildung im Spiel nicht nur Durchgangsstadium bleibt, sondern bei allen späteren kulturellen Symbolbildungen beibehalten wird. So gesehen kann die Vorherrschaft der Assimilation im Spiel nur einen vielleicht momentanen Aspekt erfassen.
2. Fügt man hinzu, daß Übergangsobjekte, Spiel und kulturelles Erleben eine Entwicklungslinie bilden, innerhalb derer Menschen immer wieder subjektive und objektive Ansprüche miteinander versöhnen können, dann muß das heißen, daß das Spiel (und nicht die Intelligenz) ein besonders geeigneter Bereich ist, solche individuellen Balancen zwischen subjektiver und objektiver Welt zustande zu bringen. Dann wird verständlich, daß in manchen Spielen (z. B. Konstruktionsspielen) dem sachbezogenen Aspekt größte Bedeutung zukommt und dennoch der subjektive Eindruck des Spielerischen nicht schwindet, da offensichtlich innere und äußere Bedürfnisse dabei durchaus in Einklang miteinander gebracht werden können.

So gesehen könnte das Spiel als Paradigma einer frühkindlichen Bildung nicht nur propagiert, sondern auch begründet werden. Spiel und Symbolbildung haben das gleiche Ziel, nämlich subjektive und objektive Ansprüche miteinander augenblickhaft zu versöhnen. Welchen Punkt die jeweilige Spiel- oder Symbolgestaltung dabei auf der Skala zwischen Assimilation und Akkomodation einnimmt, bleibt jedoch der situativen Entscheidung des Kindes überlassen.

#### Literatur

- Bittner, G.  
1981 Die Selbst-Symbolisierung des Kindes im pädagogischen Kontext. In: ders. (Hrsg.), *Selbstwerden des Kindes*. Felbach
- Ferencs, S.  
1927 *Bausteine zur Psychoanalyse* Bd. 1. Wien
- Foucault, M.  
1971 *Die Ordnung der Dinge*. Frankfurt/M.
- Freud, S.  
1920 *Jenseits des Lustprinzips*. In: *Gesammelte Werke* XIII, 1–69

- Jones, E.  
 1919/ Die Theorie der Symbolik. In: *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*,  
 1922 Teil 1–3, 5, 1919, 244 ff., Teil 4, 8, 1922, 259 ff.
- Klein, M.  
 1972 Das Seelenleben des Kleinkindes. Reinbek
- Kubie, L.S.  
 1966 Psychoanalyse und Genie – Der schöpferische Prozeß. Reinbek
- Lacan, J.  
 1980 Das Ich in der Theorie Freuds und die Technik der Psychoanalyse. Das Seminar von Jacques Lacan, Bd. II. Olten, Freiburg/Breisgau
- Lincke, H.  
 1981 Instinktverlust und Symbolbildung. Berlin
- Lorenzer, A.  
 1970 Kritik des psychoanalytischen Symbolbegriffs. Frankfurt/M.
- Mahler, M.  
 1972 Symbiose und Individuation. Stuttgart
- Mahler, M., Pine, F., Bergmann, A.  
 1978 Die psychische Geburt des Menschen. Frankfurt/M.
- Phillips, J.H.  
 1962 Psychoanalyse und Symbolik. Bern
- Piaget, J.  
 1975 Nachahmung, Spiel und Traum. In: *Gesammelte Werke*, Bd. 5. Stuttgart
- Piaget, J./Inhelder, B.  
 1977 Die Psychologie des Kindes. Frankfurt/M.
- Rank, O., Sachs, H.  
 1914 Die Bedeutung der Psychoanalyse für die Geisteswissenschaften. Wiesbaden
- Rotmann, M.  
 1978 Über die Bedeutung des Vaters in der »Wiederannäherungsphase«. In: *Psyche* 32, 1978, 1105–1147
- 1981 Der Vater der frühen Kindheit – ein strukturbildendes drittes Objekt. In: Bittner, G. (Hrsg.), *Selbstwerden des Kindes*. Fellbach
- Schäfer, G.E.  
 1986 Spiel – Spielraum und Verständigung. Weinheim
- Stork, J. (Hrsg.)  
 1974 Fragen nach dem Vater. Freiburg/München
- Weber, S.M.  
 1978 Rückkehr zu Freud, Jacques Lacans Entstellung der Psychoanalyse. Frankfurt/M., Berlin, Wien
- Winnicott, D.W.  
 1945 Die primitive Gefühlentwicklung. In: ders., *Von der Kinderheilkunde zur Psychoanalyse*, 57–74. München
- 1973 Vom Spiel zur Kreativität. Stuttgart