

Zur Diskussion um die lebensgeschichtliche Bedeutung der vorgeburtlichen und geburtlichen Erfahrung

Christian Büttner und Jutta Pfeil

Perinatale Aspekte von Verhaltensstörungen am Beispiel eines Kindergartenkindes

1. Psychoanalytische Pädagogik und perinatale Psychologie

Die häufig beklagte und zuzunehmen scheinende Häufigkeit bei Verhaltensstörungen im Kindergarten ist u.a. von psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Autorinnen und Autoren mehrfach und hinreichend plausibel auf Störungen in den frühen Objektbeziehungen der betroffenen Kinder hin diskutiert worden (vgl. Leber et al. 1989; Ettl 1983a, 1983b). Auch die institutionellen Hintergründe der von den Erzieherinnen und Erziehern berichteten kindlichen Störungen sowie deren Zusammenhang zur Erzieherpersönlichkeit ist ebenfalls weitgehend plausibel beschrieben worden (Ettl 1987; Trescher 1992; Finger-Trescher 1993).

Diesen psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Analysen ist gemeinsam, daß sie sich auf die ersten nachgeburtlichen Lebenserfahrungen der Kinder beziehen und dem interaktionellen Kontext von Übertragung und Gegenübertragung in den pädagogischen Beziehungen zuordnen lassen. So liefern solche Beschreibungen von Sinnzusammenhängen im Interaktionsgeschehen häufig sehr gute Hinweise, um z.B. in psychoanalytisch orientierten Supervisionen Beziehungs"verstrickungen" zwischen Kindern und Erzieherinnen und Erziehern zu entwirren und einer beidseitigen Verhaltensänderung zuzuführen (vgl. Büttner 1988), sie vernachlässigen allerdings das „Fundament“, auf das alle späteren Erfahrungen aufbauen: die prä- und perinatale Zeit (vgl. Janus 1990a). Vor Beginn der Loslösung aus der Symbiose (vgl. Mahler et al. 1980) sind Kinder immerhin bereits eine Weile am Leben und durchaus in der Lage, nicht nur Beziehungsreize der Mutter oder der Außenwelt wahrzunehmen, sondern auch darauf zu reagieren und Eigenaktivitäten zu entwickeln (vgl. z.B. Graber und Kruse 1973; Gross 1985; Flanagan 1984; Fedor-Freybergh 1987). Wir stehen erst am Anfang einer Diskussion, die sich mit der Bedeutung perinataler Erfahrungen für das Verhalten in späteren Lebensabschnitten befaßt (vgl. dazu den Beitrag von Ludwig Janus in diesem Band). Mit unserem Beitrag hoffen wir, einen Anstoß in diese Richtung zu geben.

1.1 Verhaltensauffällige Kinder im Kindergarten

Heute besuchen nach Hoffmann (1992) in der BRD 79 % der drei- bis sechsjährigen Kinder einen Kindergarten. Nach dem Bericht der Enquete-Kommission (Deutscher Bundestag 1975, 235) liegen Erhebungen über die Häufigkeit von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in größerem Umfang nur für das Schulalter vor. Die Kommission kommt zu dem Ergebnis, „... daß bei 20 bis 25 % aller Schulkinder Auffälligkeiten vorhanden sind, die zumindest in irgendeiner Form eine Klärung notwendig machen.“ Im Kommissions-Bericht steht zu lesen: „Oft sind die außerfamiliären Erziehungseinrichtungen die ersten, die nicht nur Fehlentwicklungen und psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen, sondern auch in den Familien beobachten und an die die ersten Hilfssignale ausgesandt werden. Gerade weil sie sich die Aufgabe der Sozialisation mit dem Elternhaus teilen, besteht hier die erste Möglichkeit einer frühzeitigen Problemerkennung und rechtzeitigen Krisenintervention mit der größten Chance von Präventionswirkung“ (ebd. 191)

Nach Ettl (1983a) ist die Institution Kindertagesstätte – was sich auch auf Kindergärten im allgemeinen übertragen läßt – als sekundäre Sozialisationsinstanz darum zunehmend mit der Aufgabe konfrontiert, Kinder mit zum Teil schwer traumatogenen Sozialisationserfahrungen ein Stück auf ihrem Lebensweg zu begleiten: „Sie benutzen die Institution, um die Auseinandersetzung mit ihrer Lebensgeschichte zu erzwingen, und fordern mit Vehemenz die Wiedergutmachung ihrer erlittenen narzißtischen Wunden“ (35). Ettl geht davon aus, daß die Erzieherinnen und Erzieher ihrem Erziehungsauftrag nur noch mit außerordentlich großem psychischen Einsatz nachkommen können, weil sie mit psychosozialen Ansprüchen konfrontiert werden, die sie nicht erfüllen können. Vielfach können sie ihre pädagogischen Fähigkeiten gar nicht zur Anwendung bringen, da eine ganze Reihe von Kindern in ihrer Entwicklung erheblich retardiert sind, z.B. indem sie im Elternhaus ihre Individualbestrebungen und den damit verbundenen Erwerb von Ich-Fähigkeiten nicht ausreichend entwickeln konnten (vgl. Ettl 1983a, 35). Die Schwierigkeiten, die sich im Umgang mit vor allem als aggressiv geschilderten Kindern oft ergeben, lassen sich auch allgemein bei den als verhaltensauffällig bezeichneten Kindern wiederfinden. Die Wahrnehmungsorientierung der Pädagoginnen und Pädagogen erfolgt meist an einzelnen Symptomen, die die Gesamtsituation eines Kindes, vor allem aber den Beziehungskontext in der Begegnung vernachlässigen (vgl. Gerspach 1989, 134). Das Verhalten des Kindes wird an einer gewissen Norm gemessen und daraus wird eine Bewertung abgeleitet. Im allgemeinen ist diese Bewertung vom Alter des Kindes und dem gesellschaftlichen Kontext abhängig (vgl. Winnicott 1969, 115). Jeder Einzelfall weist wieder seine Besonderheiten auf. Ferner fällt die Bewertung von unterschiedlichen Personen häufig unterschiedlich aus:

Das Phänomenologische an Verhaltensauffälligkeiten verbleibt im Erziehungsalltag im Vordergrund.

1.2 Die psychoanalytisch-pädagogische Sichtweise

Nach psychoanalytischem Verständnis sind „Verhaltensstörungen“ immer zugleich auch Beziehungsstörungen (Leber et al. 1989, 27). Sie stellen Folgeerscheinungen und verfremdete Ausdrucksweisen von schwer erträglichen – traumatischen – Erfahrungen und Konflikten mit primären Bezugspersonen dar. Diese traumatischen Erfahrungen können für das Kind sehr umfassend erlebt oder nur in einzelnen Bereichen seiner elementaren Belange nach Versorgung, Achtung und Respekt erfahren worden sein. Vernachlässigung, unbewußte Beanspruchung des Kindes für eigene Zwecke oder Überforderungen von seiten der Bezugspersonen sind häufig die Ursachen. Das Kind kann sich in seiner Hilflosigkeit und Abhängigkeit weder wirklich von solchen emotionalen Belastungen distanzieren, noch sich dagegen angemessen zur Wehr setzen. Vielmehr muß es seinen Anspruch auf Befriedigung oder seinen Protest schon im Ansatz als gefährlich und beschämend erleben und diesen ebenso „abwehren“, wie die Wiederbelebung traumatischer, kränkender, schmerzlicher Erfahrungen.

Solche Erfahrungen müssen „unbewußt“ gehalten werden und sind der Selbstwahrnehmung damit nicht mehr zugänglich. Sie bleiben aber gerade deshalb verhaltensbestimmend. Werden diese unbewußten Gefühle und Vorstellungen in bestimmten Situationen berührt, etwa von einem „szenischen Auslösereiz“ (vgl. Trescher 1987), so werden sie mobilisiert, ohne daß sie in ihrer ursprünglichen Qualität wahrgenommen und unmittelbar ausgedrückt werden können. Sie kommen vielmehr in verfremdeter, unverständlicher, mißverständlicher, also in symptomatischer Weise zum Ausdruck. Das kann wiederum nicht zur wirklichen Befriedigung beitragen, sondern verschärft eher den Beziehungskonflikt: „Als nicht wirklich zur Lösung führende Versuche werden sie ständig wiederholt, sind sie dem ‚Wiederholungszwang‘ unterworfen“ (Leber et al. 1989, 28).

Das Beziehungsarrangement („Setting“) – hier zwischen Pädagoginnen, Pädagogen und Kindern in vorschulischen Institutionen – könnte nach Trescher und Finger-Trescher (1992) durch die Festlegung strukturierter, überschaubarer und transparenter Bedingungen im Sinne des Konstanzprinzips gewährleisten, daß das Klientel einen maximalen Schutz vor (neuerlichen) Traumatisierungen erfährt. Dieser unbedingt erforderliche Schutz weist dem Setting wie auch den pädagogischen Fachkräften die Funktion eines Reizschutzes bzw. eines Hilfs-Ich zu. Ein intakter Reizschutz ist dabei immer an die Überschaubarkeit der pädagogischen Beziehungen gekoppelt. Dadurch soll auch die Minimierung von „szenischen Auslösereizen“ im pädagogischen Alltag erreicht werden (vgl. Trescher und Finger-Trescher 1992, 112).

Institutionen tendieren allerdings meist dazu, konflikthafte und „auffälliges“ Verhalten auf Seiten der Kinder, aber auch der Pädagoginnen und Pädagogen, zu verstärken. Unbewusste Inszenierungen sind eher die Regel als die Ausnahme (vgl. Mentzos 1988; Schuchardt und Büttner 1990). Häufig wird deshalb die Institution wie ein kalter, ablehnender Elternteil erfahren, und zwar sowohl von den Kindern als auch von den Erwachsenen selbst. Besonders Trennungs- und Übergangserfahrungen können in Institutionen wiederbelebt (und reinszeniert!) werden, weil die Vermeidung der dabei auftretenden schmerzhaften Gefühle eines der wichtigsten unbewussten Bindungselemente der Institutionsmitarbeiterinnen und -mitarbeiter ist (vgl. Büttner 1993, 35 ff.).

Durch das Festhalten einzelner Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an der äußeren (institutionellen) Struktur im Sinne z.B. eines überschaubaren Settings (Status quo) kommt es häufig sowohl zwischen den Erzieherinnen und Erziehern als auch zwischen Familien und Institutionen zum „Kampf“ um das Setting. Diesen „Kampf“ wiederum kann man ebenfalls als unbewusste Inszenierung verstehen, in der neben Aspekten der frühen Objektbeziehung schließlich auch prä- und perinatale Anteile wiederholt werden.

1.3 Die perinatale Perspektive

Inzwischen gibt es zwar Hinweise darauf, daß sich auch prä- und perinatale Erfahrungen in Beziehungskontexten niederschlagen (vgl. z.B. Janus 1990a; von Lüpke 1991). Die Bedeutung der prä- und perinatalen Erfahrungen spielt allerdings in der psychoanalytischen Pädagogik bisher keine Rolle, ja sie ist nicht einmal zur Kenntnis genommen worden (vgl. z.B. die Literaturumschauartikel in den Jahrbüchern für Psychoanalytische Pädagogik Band 1-5, insbesondere Datler und Steinhardt 1993, 190; Muck und Trescher 1993), obwohl S. Freud auf die traumatische Bedeutung der Geburtssituation hingewiesen hat, wenn er meinte: „Der Geburtsakt ist übrigens das erste Angsterlebnis und somit Quelle und Vorbild des Angsteffekts“ (Freud 1900, 405 f., im Original gesperrt). Auch Otto Rank und Gustav Graber haben bereits Anfang der 20er Jahre entscheidende Einsichten und Anstöße in die prä- und perinatalen Erkenntnisse im psychoanalytischen Kontext gegeben (vgl. Janus 1990a, VII, und seinen Beitrag in diesem Band).

Janus unterstreicht die Bedeutung dieser prä- und perinatalen Bedingungen für die lebensgeschichtliche Entwicklung eines Menschen: „Der empirisch-rationale Gesichtspunkt bei der Betrachtung vorgeburtlicher Lebenszeit ist der, daß in der gleichen Weise wie die somatischen Verhaltensweisen vorgeburtlich aktiv sind und eingeübt werden, auch die affektiv-seelischen Grundmuster vorgeburtlich funktionieren und sich entwickeln“ (Janus 1990a, 78). Mehr noch als bei der „Reproduktion der frühen Erfahrung“ (Leber) besteht allerdings die Schwierigkeit des

subjektiven Zugangs zu solchen Erfahrungsniederschlägen. Wie sich ein Kind z.B. bei der Geburt tatsächlich gefühlt haben mag, „... kann mit keiner Methode objektiv herausgefunden werden. Immer erscheinen die alten Erfahrungen vielfach gebrochen, abgewandelt, verstärkt oder gemildert durch nachfolgende Erlebnisse“ (von Lüpke 1991, 95). Es ist letzten Endes also zwar nicht eindeutig möglich, die Bedeutung dieser Erfahrungen zu belegen. Doch es ergibt sich ein ähnlicher Plausibilitätszusammenhang zwischen dem Verhalten und den traumatischen Erlebnissen wie auch bei den frühen nachgeburtlichen Erfahrungen.

Hans von Lüpke berichtet aus seiner Erfahrung als Kinderarzt von einem Jungen, der „... in der 41. Schwangerschaftswoche nach vorzeitigem Blasensprung geboren wurde und wegen eines Schockzustandes nach Sauerstoffmangel und Einatmung von Meconium im Krankenhaus behandelt, anfangs sogar beatmet werden mußte.“ (von Lüpke 1991, 94). Die Verhaltensauffälligkeiten, wegen derer die Mutter den Kinderarzt aufsuchte, lassen sich unschwer als Versuche erkennen, den Niederschlag der Geburtserfahrungen einerseits symbolisch darzustellen, andererseits in diesen Darstellungen zu kompensieren: Seine Begeisterung für mumifizierte Leichen sowie seine Art, sich mit sehr enger Kleidung und fest zugezogenen Gürteln zu versehen, dazu eine Angst vor körperlicher Nähe heben ihn aus den Gewohnheiten der Gruppe der Gleichaltrigen heraus, machen ihn auffällig. Der Arzt gibt ihm die Möglichkeit, sich zeichnerisch auszudrücken. Dabei kommt symbolisches Material zutage, das sich plausibel auf seine, dem Kinderarzt hinlänglich bekannten Umstände der Geburt beziehen läßt. Hans von Lüpke faßt zusammen: „Diese (Geburts-, C.B.)Erfahrungen liegen bei Kindern noch so nahe an der Oberfläche, daß sie ohne tiefe Regression zeichnerisch, im Spiel oder sprachlich dargestellt werden können. Das bedeutet nicht, daß alle bisher entwickelten psychoanalytischen, familiendynamischen und psychosomatischen Konzepte über Bord geworfen werden sollen. Im Gegenteil. Sie behalten ihre Gültigkeit, werden lediglich um eine Dimension erweitert. Dabei kommen vielfältige Beobachtungen zu Tage, die sich erst durch Einbeziehen prä- und perinataler Erfahrungen überzeugend in den Kontext der Entwicklung einfügen“ (von Lüpke 1991, 102).

Wir wollen am folgenden Fallbeispiel den Niederschlag perinataler Erfahrungen im vorschulischen Beziehungsgeschehen aufzeigen und berichten dazu von der sozialpädagogischen Arbeit (Praktikum) mit einem Jungen (Einzelfallbetreuung), die im Rahmen des Sozialpädagogikstudiums von Jutta Pfeil geleistet wurde.¹ Im folgenden wird Fallmaterial dargestellt, das die Betreuerin immer wieder veranlaßt hat, nach Zusammenhängen zwischen dem möglichen Erleben perinataler Erlebnisse, Berichten über die Phase der Geburt und szenisch darge-

¹ Der folgende Bericht ist ein Auszug dieser z.T. sehr persönlichen Erfahrung von Jutta Pfeil und deshalb in Ich-Form geschrieben.

stelltem Material zu fragen – nicht im Sinne einer „wilden“ Analyse, vielmehr als Versuch, einen neuen Aspekt sozialpädagogischen Reflektierens quasi im Stadium der Hypothesenbildung vorzustellen.

Auf den nächsten Seiten wird der Versuch unternommen, solche möglichen Zusammenhänge einmal in den Blick zu bringen und entsprechende Interpretationslinien zu verfolgen. Wünschenswert wäre es freilich, wenn die interpretatorische Arbeit an kasuistischen Materialien in Hinkunft verstärkt mit Studien verknüpft werden könnte, in denen Entwicklungsverläufe bereits vom Zeitpunkt des Vorgeburtlichen an bis in die späte Kindheit hinein untersucht wurden.

2. Ein Fallbeispiel

2.1 Symptome und erste anamnestische Hinweise

Die Erzieherinnen des Kindergartens, den Peter seit ungefähr 9 Monaten besuchte, hatten sich an eine Frühförderstelle gewandt, weil sie durch sein Verhalten in der Kindergartengruppe beunruhigt waren. Er war damals 4 3/4 Jahre alt. Ausgangspunkt waren seine Schwierigkeiten, sich in die Kindergruppe zu integrieren. Er redete ständig, schrie manchmal plötzlich und unvermittelt und fiel durch eine große Unruhe auf. Häufig spielte er „Tot-Sein“. In der Gruppe hatte er die Rolle des „Buhmannes“. Von den Erwachsenen nahm er viel Aufmerksamkeit für sich in Anspruch. Sein Kindergartenbesuch war zudem sehr unregelmäßig, da er häufig krank war.

Zunächst einige auffällige Daten aus der Anamnese: Am Ende der Schwangerschaft von Frau Y., Peters Mutter, waren Komplikationen aufgetreten, die eine vorzeitige Geburt durch Kaiserschnitt nötig machten. Daraufhin kam er für vier Tage zur Beobachtung in eine Kinderklinik. Frau Y. ging nach Peters Geburt wieder arbeiten, und so war er lange Zeit bei den Eltern von Frau Y. Seine Großeltern hatten für ihn somit zum Teil Elternfunktionen übernommen.

Als seine Schwester geboren wurde, hörte Frau Y. auf zu arbeiten und blieb zu Hause. Frau Y. wirkte oft etwas unsicher, und wenn Peter krank war, berichtete sie, was sie alles unternommen habe, damit er wieder gesund würde, so als ob sie befürchtete, ihr würde jemand die Schuld an seinen häufigen Krankheiten geben.

Peters Vater, Herr Q. (die Eltern waren nicht verheiratet), scheint sich wenig um ihn gekümmert zu haben, obwohl er zu Beginn der Betreuung arbeitslos und daher viel zu Hause war.

Die Familie lebte in einer kleinen 2-Zimmer-Wohnung. Der gesamten Familie stand ein Raum zum „Leben“ zur Verfügung. Der zweite Raum wurde als gemeinsames Schlafzimmer genutzt. Durch die beengten Wohnverhältnisse hatte Peter kaum die Möglichkeit, allein zu spielen. Es kam so auch häufig zu Streitereien zwischen ihm und seiner Schwester.

Die Erzieherinnen hatten den Kontakt zur Frühförderstelle gesucht und wollten das erste Gespräch ohne die Eltern führen. Sie hatten deren Einverständnis zur Durchführung der Betreuung schriftlich eingeholt. Ergebnis dieser Initiativen war die Verabredung einer Einzelbetreuung im Rahmen eines studienbegleitenden Praktikums an einer Frühförderstelle.

2.2 Der Beginn der Betreuung

In einem Nebenraum des Kindergartens sollte Peter die Möglichkeit haben, die Zeit mit mir selbst zu gestalten. Ich wollte so wenig wie möglich vorgeben, er sollte mir sein „Beziehungsangebot“ machen. Mit den Eltern vereinbarte ich zunächst einen festen Zeitrahmen von 20 Stunden. Später wurde die Entscheidung getroffen, die Betreuung bis zum Ende der Ausbildung fortzusetzen. Um Erzieherinnen und Eltern mit einzubeziehen, vereinbarten wir in regelmäßigen Abständen Gespräche. Am Ende der Betreuung, nach längerer Unentschiedenheit, entschlossen sich die Eltern dazu, die Betreuung im Rahmen meiner Honorartätigkeit für dieselbe Frühförderstelle weiterzuführen.

2.3 Der Erstkontakt und die ersten Stunden

Als ich zur ersten Stunde in die Einrichtung kam, erfuhr ich, daß Peter gar nicht wußte, daß ich kommen würde. Die Erzieherinnen und die Eltern hatten ihn nicht darauf vorbereitet. Peter spielte mit einem anderen Jungen in der Bauecke des Kindergartens.

Nachdem ich mich vorgestellt hatte, zeigten sie mir die Kugelbahn, die sie aus einzelnen Teilen zusammengebaut hatten und ließen Murmeln hinunterrollen. Nach kurzer Zeit wollte der Junge mit Peter und mir etwas anderes spielen. Aber Peter wollte nicht, und so ging der Junge allein weg. Ich wagte es einfach, Peter zu fragen, ob er mit mir in einem anderen Raum die Kugelbahn aufbauen wollte. Nach kurzer Skepsis willigte Peter ein, und wir gingen mit den Kugelbahnteilen in das andere Zimmer. Ich war überrascht, wie schnell er bereit war, mit mir in einen anderen Raum zu gehen.

Eine kurze Zeit lang interessierte er sich für meine mitgebrachten Spielsachen, wollte dann aber den Rest der Stunde mit der Kugelbahn spielen. Ich hatte die Aufgabe, die Kugelbahn festzuhalten, während er sie aufbaute und die Murmeln herunterrollen ließ.

2. Stunde: Ich fand Peter weinend in seiner Gruppe vor. Nach und nach erfuhr ich, daß die Kindergartengruppe Ende letzter Woche in der Einrichtung übernachtet hatte. Er mußte am Abend nach Hause gebracht werden, weil er sich sehr ängstigte. Seit dieser Zeit weinte er viel und wollte nicht im Kindergarten bleiben. Die Erzieherinnen waren unsicher, wie sie mit seinem Verhalten umgehen sollten. Sie überlegten, ob sie der Mutter raten sollten, Peter für ein paar Tage ganz zu Hause

zu lassen. Frau Y. hatte aber berichtet, daß Peter morgens früh aufstehen würde und in den Kindergarten wollte. Doch wenn er dann da wäre, finge er an zu weinen. (Noch in den darauffolgenden Wochen wollte Peter nicht in den Kindergarten gehen.) Was wurde hier in Peter angesprochen? – Er schien innerlich zerrissen zu sein. Welcher Konflikt brach hier auf, der eventuell vorher schon latent da war?

3. Stunde: Die 3. Stunde fand im Gruppenraum statt, da Peter es ablehnte, mit mir in den Nebenraum zu gehen. Er holte sich wieder die Kugelbahn. Es kam zu einem Zwischenfall mit anderen Jungen, die ihm zunächst Teile seiner Kugelbahn wegnahmen, sie aber später triumphierend wieder vor ihn hinlegten. Kurz darauf hörte Peter mit dem Kugelbahnspiel auf und sagte: „Ich bin tot.“ Ich spielte, daß ich schrecklich weinen mußte. Plötzlich sprang er auf und lachte: „Jetzt bin ich wieder da!“ Es war ihm wichtig, daß er zwischendurch wirklich „tot“ war.

4. Stunde: Wir waren im Nebenraum des Kindergartens. Als sich Peter seine Hände im Waschbecken waschen wollte, das sich in einer Ecke des Raumes befand, begann er das Waschbecken zu putzen. Plötzlich biß ihn in seinem Spiel ein giftiger Fisch in den Finger und ich mußte die (imaginäre) Polizei anrufen, damit sie den Fisch tötete.

5. Stunde: In dieser Stunde wurde er von zwei Mädchen auf meine Spielsachen neugierig gemacht. Er interessierte sich für den durchsichtigen Kriechtunnel. Als wir ihn aufgestellt hatten, krabbelte Peter – zuerst etwas ängstlich – durch. Plötzlich wollte er „das mit den Fischen spielen“. Warum interessierte er sich ausgerechnet für den durchsichtigen Kriechtunnel? Und warum wechselte er von diesem Spiel so schnell zu dem Spiel mit den giftigen Fischen? Gab es da eine Verbindung?

2.4 Ein aufschlußreiches Elterngespräch

Im anschließenden Gespräch mit Peters Familie erfuhr ich von Frau Y., daß die Ärzte bei ihr zwei Wochen vor dem errechneten Geburtstermin von Peter eine Plazentaverkalkung festgestellt hatten. Er mußte sofort nach der Diagnosestellung durch Kaiserschnitt entbunden werden, da sonst die Gefahr bestanden hätte, daß er durch den Sauerstoffmangel und die stetig abnehmende Versorgung gestorben wäre. Fr. Y.: „Es war höchste Eisenbahn“. Die Untersuchung des Säuglings ergab keine erkennbaren Störungen, doch wurde er vorsichtshalber in eine nahegelegene Kinderklinik eingewiesen, um ihn zu beobachten und noch genauer zu untersuchen. Nach vier Tagen wurde er entlassen – wieder ohne Befund.

Peters „Schicksal“ hätte also um ein Haar darin bestanden, tot geboren zu werden, da die Plazenta immer mehr „verkalkte“, bis sie schließlich Peter keinen Sauerstoff und keine Nahrung mehr zuführen konnte. Die „nährende Mutter“ verhärtete sich also immer mehr. Man könnte es auch so formulieren, daß sich die Beziehung zwischen Frau Y. und

ihrem ungeborenen Kind „verhärtete“. Ich neige dazu, zu sagen, daß die Mutter den Kontakt zu Peter unbewußt abgebrochen hatte. Das würde einen aggressiven Akt darstellen, durch den Peter vom Tode bedroht war. Sollte Peters Geburt verhindert werden? Diese Reaktion könnte als psychische Abtreibung interpretiert werden und würde auch die verdeckten Schuldgefühle der Mutter erklären. Nach meinem Eindruck wäre es denkbar, daß sich Frau Y. zu diesem Zeitpunkt ihres Lebens nicht auf ein Kind einlassen konnte, vielleicht weil ihre Beziehung zu Herrn Q. zu unklar war.

2.5 Einige erste allgemeine Hypothesen

Peter wußte in der ersten Stunde nichts davon, daß ich kommen würde. Dies könnte seine Geburtssituation für ihn widerspiegeln, auf die er anscheinend auch nicht gefaßt war, da sie so schnell eingeleitet werden mußte. Vermutlich hatte Frau Y. auch noch keine Wehen, die ihn hätten darauf vorbereiten können. Der „überwältigende plötzliche Milieuwechsel“ durch den Kaiserschnitt (Janus 1990a, 96) wiederholte sich vielleicht in der ersten Stunde, als er nach so kurzer Zeit mit mir in einen anderen Raum des Kindergartens ging.

Seine Trennungsängste, wie sie beim Kindergartenbesuch allgemein und massiver dann bei der Übernachtungssituation aufgetaucht waren, könnten durch die problematische Geburtssituation, bei der er von der Mutter getrennt wurde, erklärbar werden. Meine Rolle könnte die der Krankenschwester gewesen sein, die ihn nach der Geburt von seiner Mutter trennte, so daß er in Gefahr stand, seine Mutter zu verlieren, wenn er sich auf die Beziehung zu mir einließ. Weiterhin ist es für mich vorstellbar, daß sein Tot-Sein-Spiel in der 3. Stunde auch mit diesen für ihn lebensbedrohlichen Umständen zusammenhängt. Die giftigen Fische aus der 4. Stunde könnten für die zuletzt wie „vergiftet“ erlebte Plazenta stehen, die ihm die Nahrung vorenthalten hatte.

Schließlich könnte sein Interesse an dem durchsichtigen Tunnel in der 5. Stunde ebenfalls mit seiner Situation vor der Geburt erklärt werden. (Er war zuerst etwas ängstlich beim Durchkrabbeln.) Die Bedingungen gleichen vor der Geburt ja auch einer engen Röhre. In den letzten Wochen im Mutterleib hat das Kind aufgrund seiner Größe nicht mehr so viel Platz, sich zu bewegen. Es ist regelrecht „eingekeilt“, der Kopf tritt in den enganliegenden Ring des kleinen Beckens ein (vgl. Seck-Agthe und Maiwurm 1981, 181).

Auch wenn Peter mit Kaiserschnitt zur Welt kam, war er vor der Geburt doch schon in dieser beengten Lage und vermutlich bereits mit dem Kopf in den Geburtskanal eingetreten. Darüber hinaus fehlt die Erfahrung, die durch biologische Vorgaben bei normal geborenen Kindern zu der wohl intensivsten Berührung zwischen Mutter und Kind führt (vgl. Montagu 1971). Seine Ängste, durch den Kriechtunnel zu krabbeln, konnte er ja relativ schnell überwinden, was mit der raschen Beendi-

gung dieser Situation durch die Schnittentbindung erklärt werden kann. Doch ist meines Erachtens entscheidend für die traumatisierende Wirkung, daß in dieser an sich schon beängstigenden Situation, in der keine Bewegung möglich ist, bei Peter noch die Versorgung stetig abnahm und ihm kaum noch Sauerstoff zugeführt wurde. Der Ausdruck und das Bild Geburts-„kanal“ wiederum schließt den Kreis, denn auch die für ihn so wichtige Kugelbahn bildet ein Kanalsystem.

2.6 Peter inszeniert seine Geburtserfahrungen

Peter war bei dem erwähnten Elterngespräch, das nach der 5. Betreuungsstunde stattfand, anwesend; und es ist wahrscheinlich kein Zufall, daß ich direkt in der darauffolgenden Stunde mit ihm erste konkrete Hinweise auf die prä- und perinatalen traumatischen Erlebnisse vermutete, die er in seinem Spiel zeigte:

6. Stunde: Peter setzte sich gleich an den Tisch und begann seine Kugelbahn aufzubauen. Heute war es ihm wichtig, daß die Bahn allein stehen blieb. Er fragte mich, ob ich meine Murmeln mitgebracht hätte. Ich gab sie ihm. Als er eine Kugel herunterrollen ließ, blieb sie an einem Teil hängen, da die Öffnung, die zur Rinne führte, nicht groß genug für diese Murmel war. Er baute diesen Teil aus, „weil es ja nicht geht“, wie er sagte. Doch dann wurde es „zufällig“ erneut in die Bahn eingebaut. Das passierte mehrere Male.

Einmal erklärte Peter: „Wenn die Kugel jetzt ganz runter rollt, dann habe ich gewonnen und dann schrei' ich ganz laut!“ Er gewann tatsächlich und führte auch prompt das Angesagte durch. Als der Turm dann umfiel, räumte er die Teile zusammen, stoppte diese Aktion und wollte mit dem Kriechtunnel spielen. Wir sollten uns Kopf an Kopf in den Tunnel legen. Kaum waren wir drinnen, war Peter „tot“. Ich trauerte um ihn und dann war er plötzlich wieder da. Dann legten wir uns in dem Tunnel schlafen. Peter sprang auf und holte für sich ein Kissen. Ich bekam keines.

Es war Morgen und er wollte zunächst in den Kindergarten. Doch plötzlich spielte er, daß er weinen mußte und nicht mehr dort hin wollte. Er war wieder „tot“, und ich weinte wieder um ihn. Im nächsten Moment sprang er auf, um erneut mit der Kugelbahn zu spielen. Nach kurzer Zeit ging er aber schon wieder ans Waschbecken und ließ Wasser einlaufen. Er spielte, daß der Hahn kaputt sei. Ich mußte die Polizei rufen. Diese Szene wiederholte sich ein paarmal.

Zwischendurch fragte er mich bezüglich des Waschbeckens, des Wasserhahnes und der Röhre „Löcher in den Bauch“. Geduldig versuchte ich zu antworten. Wir kamen auf die Kläranlage zu sprechen. Er wollte sie sehen. Er blieb am Henkel meiner Tasche hängen und spielte, daß er nicht mehr heraus kam. Zuerst sollte die Polizei helfen, doch dann mußte ich spielen, daß ich die Mama anrief. Da lächelte er und nahm

den Fuß aus der Schlinge. Ich sollte die Mutter anrufen und ihr Bescheid sagen, daß er sich selbst „befreit“ hatte.

2.7 Interpretationsversuche

Diese Szenen aus der 6. Stunde enthalten möglicherweise viele Hinweise auf seine Geburtssituation, die in den verschiedenen Spielsequenzen immer wieder auftauchen: Beim Kugelbahnspielen blieb die Murmel stets an einem bestimmten Teil hängen. Es gab kein Durchkommen für diese Kugel, so wie es für Peter kein „normales Durchkommen“ bei der Geburt gab. Es mußte ein anderer – schnellerer – Weg gefunden werden, ein anderes Teil eingebaut werden – der Kaiserschnitt.

Auffallenderweise konnte Peter die Bahn auch nicht „reparieren“, immer wieder war dieses Teil als störendes Element dazwischen. Dieser Zustand wurde immer wieder – wie zufällig – neu hergestellt. Endlich gelang es ihm. Er kommentierte es als „Gewinn“ und schrie laut auf. Es könnte für ihn ja auch ein „Gewinn“ gewesen sein, als die Geburt überstanden war, er hatte den bedrohlichen Zustand überlebt – und auch die meisten Neugeborenen schreien nach der Geburt.

Noch konkreter wurde es für mich in der darauffolgenden Situation im Kriechtunnel, bei der ich schon direkt in der Stunde an seine Geburt gedacht hatte. In seiner realen Geburtserfahrung stellte es für Peter eine Todesbedrohung dar, nicht mehr in ausreichender Weise mit Sauerstoff und Nahrung versorgt zu werden. Sollte ich mich zu ihm in den Tunnel legen, damit er sich sicherer fühlen konnte? – Ich könnte für ihn aber bildlich gesprochen auch die Mutter gewesen sein, die an dieser Situation ja ebenfalls beteiligt war. Hier entstand für kurze Zeit eine körperliche Nähe, die er sonst nicht zulassen konnte (wie sie ja im Mutterleib extrem zwischen Fötus und Mutter gegeben ist).

Er machte es sich dann in dem Tunnel bequem und holte sich ein Kissen. Zum Beginn der Schwangerschaft fühlte er sich vermutlich sehr geborgen. Ich dagegen bekam kein Kissen. Hier könnte die unterschwellige Aggression gegenüber der Mutter zu spüren sein, die ihn im weiteren Verlauf der Schwangerschaft (unbewußt) in diese Situation gebracht hatte.

Dann brachte er diese Vorgänge mit seiner Angst, im Kindergarten zu bleiben, in direkten Zusammenhang, indem er am Morgen zu weinen begann, als er zunächst in den Kindergarten wollte. Danach wollte er plötzlich nicht mehr hin und war wieder „tot“ – so, als ob der Besuch des Kindergartens für ihn eine ganz ähnliche Todesbedrohung darstellen würde. Vielleicht gab es diese Verbindung auch tatsächlich: Die Geburt stellte für ihn eine Trennung von der Mutter dar. Sie war auf der einen Seite sicherlich lebensrettend für ihn, aber auf der anderen Seite beendete sie wahrscheinlich auch den ihm vertrauten Zustand und könnte dadurch eine neue Bedrohung mit sich gebracht haben; zumal er dann erst einmal für vier Tage in eine Kinderklinik kam, in der er zu

dem ihm vertrauten Objekt, der Mutter, gar keinen Kontakt hatte. Durch den Besuch des Kindergartens und vermutlich vor allem bei der bevorstehenden Übernachtung dort könnten diese Trennungsängste mobilisiert worden sein.

Ein weiteres Thema wurde mir an der Szene am Waschbecken deutlich. Die Polizei sollte kommen, um den in seinem Spiel kaputten Wasserhahn – später das Waschbecken – zu reparieren. Es bleibt zu fragen, was er reparieren wollte. Könnte es nicht die nicht mehr funktionierende Plazenta sein, die er gerne wieder in Ordnung bringen wollte? Der Anruf bei der Polizei könnte ein Hinweis sein, daß er sich in seiner Lage mehr Unterstützung von einer männlichen, strukturgebenden Instanz – vielleicht vom Vater – wünschte. Eine andere Interpretation wäre, daß mit dieser helfenden Instanz die Ärzte gemeint sein könnten, die ihm bei seiner Geburt zum Leben verhelfen mußten. Sollte auch ich ihm zum Leben, zur „psychischen Geburt“, verhelfen?

Diese Situation wiederholte sich ja dann, als er am Henkel der Tasche hängen blieb. Wieder sollte zunächst die Polizei kommen. Doch dann sollte ich die Mutter rufen. Das Eingreifen der Polizei war nicht hilfreich. Möglicherweise mußte doch die Mutter weiterhelfen. Die Szene endete damit, daß er sich selbst half. Es schien, daß auch die Mutter ihm nicht die gewünschte Unterstützung zukommen lassen konnte. Er mußte selbst Hand anlegen.

Peters Fragen zu Waschbecken und Wasserhahn ließen das Interesse an der eigenen Herkunft erahnen. Zumal er mir deswegen dann noch „Löcher in den Bauch“ fragte. Und ganz besonders beschäftigte ihn die Kläranlage, der Ort, an den das Wasser dann schließlich gelangt, wenn es durch alle Rohre hindurchgeflossen ist, und an dem es dann gereinigt wird. Er könnte den Ort gesucht haben, der ihm vielleicht zur Reinigung – zur Heilung – verhalf, und der mit „Entspannung“ oder „Geborgenheit“ gleichgesetzt wurde (zur Symbolik des Wasser vgl. Janus 1990a, 211).

In den folgenden 2 Monaten wiederholte Peter die beschriebenen Spielszenen und erweiterte sie um Themen, die seiner psychosexuellen Entwicklung entsprachen (anale und ödipale Themen). Dann kam es zu einer Szene, die erneut die Virulenz der perinatalen Erfahrungen im Kontext des Spiel- und Beziehungsgeschehens deutlich zu machen schien.

2.8 Das Phantasma der bösen Hexe

13. Stunde: Peter spritzte in dieser Stunde etwas Wasser nach mir, das im Ausguß des Waschbeckens stand. Es war schon seit Wochen verstopft und noch immer nicht repariert worden. Daraus entwickelte sich ein neues Spiel, das uns beiden viel Spaß machte. Doch Peter wurde übermütig und spritzte sehr stark, so daß ich ihn bremsen mußte. Schließlich hielt er sich nicht mehr an unsere Vereinbarungen, und ich drückte meinen Ärger darüber aus. Als es mir zu heftig wurde, wollte

ich aufhören. Doch Peter ließ sich nicht darauf ein, bis ich ihn fest am Arm nahm und ihn vom Becken wegzog. Peter war wütend und versuchte gleichzeitig, mich durch Jammern umzustimmen. Ich blieb hart und seine Wut wurde noch größer.

Er warf Stühle um. Als ihm einer auf den Fuß fiel (ich war mir dabei unschlüssig, ob er tatsächlich getroffen wurde), schrie er wie von Sinnen auf und fing an zu weinen (ich empfand es als gespielt). In seinem Jammer rief er nach der Oma. Er ließ sich von mir auf den Schoß nehmen. Ich sollte die Oma anrufen. Als ich ihm den imaginären Hörer reichte, damit er der Oma das Geschehen berichten konnte, nannte er mich „Hexe“.

Daraus entwickelte sich ein neues Spiel. Zuerst war ich die Hexe, die Peter mästete, um ihn dann zu braten (vgl. zur Bedeutung der Hänsel-und-Gretel-Symbolik Janus 1990b, 140f.; Rank 1924, 105). Dann drehte Peter den „Spieß“ um. Jetzt war er die Hexe, und ich wurde bis zum Schluß der Stunde immer wieder gebraten.

In dieser Stunde ging ich das erste Mal nicht auf Peters Wünsche ein und setzte ihm Grenzen. Ich war also nicht mehr die versorgende, sondern die versagende Mutter. In seiner Not rief er bemerkenswerterweise nach der Oma und nicht nach der Mutter. Hier sehe ich einen Hinweis darauf, daß er sich in dieser Situation die versorgende Mutterfigur wünschte, die für ihn ja zu Beginn des postnatalen Lebens die Oma war, da seine Mutter wieder arbeiten ging. Ihr erzählte er von seiner schrecklichen Situation und ihr konnte er auch seine Wutgefühle mir gegenüber mitteilen, indem er mich als „Hexe“ bezeichnete. So schien er in dieser Szene den negativen Mutteraspekt auf mich zu projizieren.

Das Gemästet-Werden und das Gebraten-Werden war für Peter vermutlich von besonderer Bedeutung und stellte die beiden unterschiedlichen Aspekte der Mutter-Kind-Beziehung dar: die „gute“ Mutter, die ihn versorgte, und die „böse“ Mutter, durch die er um ein Haar gestorben wäre. In der Hexengestalt verschmelzen beide Seiten in einer Person. Zunächst mästet – ernährt – die Hexe den Hänsel. Auch die Plazenta hat ja die Aufgabe, den Fötus zu ernähren. Dazu sperrt die Hexe ihn in den engen Käfig ein. Dann aber möchte die Hexe Hänsel braten, um ihn aufzufressen. In diesem Auffressen finden sich die positiven und negativen Mutteraspekte ebenfalls wieder, die Peter eventuell damit in Verbindung brachte. Hier könnte auf der einen Seite der Wunsch enthalten sein, wieder in den schützenden Bauch der Mutter zurückzukehren, in dem es zunächst einmal – zu Beginn seiner pränatalen Erinnerungen – keine Entsagungen gab. Aber es ist auch die drohende Vernichtung angedeutet, die ja durch das Verschlingen symbolisiert wird und die er durch den Funktionsverlust der Plazenta möglicherweise kurz vor der Geburt tatsächlich so erlebt hatte. War er nicht davon bedroht, im Mutterleib zu ersticken oder zu verhungern (vgl. dazu Gross 1985; Rank 1924)?

Die folgende 14. Stunde fand aufgrund der Ferienzeit und einer Blinddarmoperation, der sich Peter unterziehen mußte, erst zwei Monate später statt. Peter wußte an diesem Tag nicht, daß ich kommen würde, so wie er es auch in der ersten Stunde nicht gewußt hatte. Er beachtete mich zunächst kaum. In das kurze Gespräch mit seiner Mutter hinein meinte er: „Ich kenne Dich gar nicht mehr.“ „Du hast mich schon so lange nicht mehr gesehen, daß Du gar nicht mehr weißt, wer ich bin.“ „Doch, ich kenne Dich noch.“...

Er suchte die Murmeln von der Kugelbahn heraus, die sich zwischen den Bahnteilen befanden, ging aber dann gleich ans Waschbecken (das vor den Ferien längere Zeit verstopft gewesen war (!)). Er bemerkte, daß es repariert war und gab seiner Begeisterung Ausdruck. Immer wieder ließ er das Becken vollaufen und zog dann den Stöpsel heraus. Er stellte auch diesmal eine Unmenge von Fragen mit dem von mir interpretierten Inhalt: „Was wäre wenn...?“ und „Ist es tatsächlich repariert?“ ...

26. Stunde: Peter wollte mit meinem Fotoapparat Bilder machen. Wir einigten uns auf 3 Fotos: Er suchte sich das Waschbecken, die Steckdose und die Collage einer Gruppenarbeit aus, die im Raum lag. Heute interessierte er sich zum ersten Mal wirklich für meine mitgebrachten Spielsachen und entdeckte eine Spraydose mit Rasierschaum. Damit putzte er eine Wachstumstischdecke und war dann von ihrem Glanz sehr beeindruckt. Als er mich zum Schluß der Stunde bat, ein Foto von ihm zu machen, wollte er damit vielleicht seine Existenz beweisen und vermeiden, daß er „verloren“ gehen könnte.

2.9 Der Abbruch

Nachdem sich Frau Y. entschieden hatte, das Betreuungsangebot über die Betreuungszeit während meiner Ausbildung hinaus in Anspruch zu nehmen, kam es zu einem plötzlichen Umzug der Familie. Dieser war so unerwartet, daß er mir keine Möglichkeit ließ, die Arbeit mit Peter und seinen Bezugspersonen abzuschließen. Ich möchte deshalb von einem Abbruch der Betreuung sprechen:

Zunächst wollte Frau Y. die Möglichkeit nutzen, das Betreuungsangebot unter anderer Organisation weiterlaufen zu lassen. Als sie von der Kündigung einer der Erzieherinnen erfuhr, teilte sie dieser Erzieherin mit, daß sie von einer weiteren Betreuung doch Abstand nehmen wollte. Ich versuchte mich bei Frau Y. direkt über diese Entscheidung zu versichern, um noch genügend Zeit zu haben, den Abschied mit Peter zu thematisieren. Sie bestätigte mir dies, doch ich konnte noch eine gewisse Unsicherheit in ihrem Entschluß spüren.

In Anbetracht der knappen Zeit fing ich an, Peter auf den eventuell bevorstehenden Abschied vorzubereiten. Ich hatte einen Abschiedskalender gebastelt, auf dem er jede Stunde ein Bild von mir abschneiden konnte, um einen Anhaltspunkt zu haben, wie oft ich ganz sicher noch zu ihm kommen würde. Zusätzlich markierte ich die Treffen, bei denen

es dann schon feststehen würde, ob das Betreuungsangebot weiterlaufen sollte oder nicht.

Mit der Zeit mußten die Erzieherin und ich davon ausgehen, daß die Betreuung beendet würde. Das gab ich dann so auch an Peter weiter. Im darauffolgenden Elterngespräch teilte mir Frau Y. mit, daß sie diese doch fortsetzen wollte, wenn dies ohne intensive Einbeziehung der Erzieherinnen möglich wäre. (Hier schränkte ich ein, daß ich es als notwendig sah, im Austausch mit den Erzieherinnen zu bleiben. Aber ich konnte auch die Unsicherheit von Frau Y. bezüglich der unklaren Personalsituation des Kindergartens verstehen.)

So trat dann aber letztendlich doch das ein, was ich eigentlich verhindern wollte. Für Peter und alle Beteiligten war eine große Unklarheit und Verwirrung entstanden, ob es nun einen Abschied geben würde oder nicht. Der Abschluß der offiziellen Betreuung war somit kein Ende der Betreuung überhaupt, sondern sie lief zunächst unter anderen Rahmenbedingungen weiter. Nach einer längeren Sommerpause begann ich dann wieder mit den Stunden für Peter im Kindergarten. In dieser Zeit war es für mich jedoch unmöglich, mit den Eltern einen Gesprächstermin zu vereinbaren. Erst sehr viel später, im September, gelang es mir schließlich. Im Vorfeld dazu sah ich mich an die Anfangssituation meiner Arbeit mit den Eltern erinnert, in der es für mich sehr schwierig war, Kontakt zu ihnen herzustellen und sie in die Arbeit mit Peter einzubeziehen.

Auch mit den neuen Erzieherinnen konnte ich erst im Oktober ein austauschendes Gespräch führen. Nach diesen beiden Treffen hatte ich den Eindruck, daß ich mit meiner Arbeit „jetzt endlich“ wieder „richtig“ weitermachen könnte. Doch in der darauffolgenden Woche war Peter erst einmal krank. Danach meldete sich Frau Y. bei mir und teilte mir mit, daß die Familie ganz plötzlich in die Heimat von Herr Q. fahren mußte, da dessen Vater seine Hilfe benötigen würde. Sie konnte nicht genau sagen, wie lange sich der Aufenthalt dort hinziehen würde. Daher vereinbarten wir, daß sich Frau Y. wieder bei mir melden würde, wenn sie zurück seien.

Als ich Anfang Dezember immer noch keine Nachricht von ihr hatte, rief ich im Kindergarten an. Ich erfuhr, daß Frau Y. ganz kurz im Kindergarten gewesen war. Sie hatte der Leiterin des Kindergartens mitgeteilt, daß sich die Familie mit dem Gedanken tragen würde, in die Heimat von Herr Q. zu ziehen. Doch auch in diesem Entschluß war sich Frau Y. noch nicht sicher und wollte sich im Kindergarten nochmals melden, wenn eine Entscheidung gefallen wäre. Das war der letzte Kontakt, den die Erzieherinnen mit der Familie hatten, und auch ich hatte kein weiteres „Lebenszeichen“ von der Familie erhalten. Doch die Unklarheit blieb zunächst einmal bestehen. Erst als sich die Familie auch im Januar nicht meldete, wurde meine Vermutung zur Gewißheit, daß sie die Betreuung, wahrscheinlich genauso wie (fast) ihr ganzes bisherige Leben, „abgebrochen“ hatte.

In der 37. Stunde – es war das letzte Treffen während der offiziellen Betreuung und hätte das Abschlusstreffen sein können – wollte Peter das letzte Bild von mir am Abschiedskalender auch abschneiden. Deutete Peter in dieser symbolischen Handlung die Abbruchsituation schon an? Alle Treffen (hier in Form von Bildern von mir), in denen wir uns mit dem Abschied beschäftigen konnten, waren schon vorbei (abgeschnitten), obwohl wir eigentlich noch gar keinen Abschied nehmen mußten. Für den realen Abschied war also kein Bild mehr da.

Auffällig war, daß Peter während der letzten Stunden – wie zu Beginn der Betreuung – vermehrt versuchte, den Raum vorzeitig zu verlassen. Möglicherweise konnte er die wieder entstehende Nähe nicht mehr ertragen. Oder stellte sein Verhalten ein Anzeichen dafür dar, daß er von sich aus diese Beziehung aufgeben wollte? Im positiven Sinn könnte interpretiert werden, daß er sie nicht mehr nötig hatte und sich selbst an anderen Orten das holen konnte, was ich ihm in den Stunden angeboten hatte (z.B. bei seinem neuen Freund, den er im Kindergarten gefunden hatte). Das hätte auch bedeutet, daß er auf dem Weg war, sein Leben zu leben.

In der 47. Stunde – die, wie sich später herausstellte, die insgesamt letzte war –, wollte Peter in den Garten gehen. (Interessanterweise waren wir in der zweiten Stunde, zu Beginn der Betreuung, auch im Garten gewesen.) Im Garten wollte er im Sand Löcher graben, um nach der Wasserleitung zu suchen. Die ganze Stunde verbrachten wir damit, das Loch, das Peter mit seinem Freund schon zu graben begonnen hatte, zu vergrößern. Es befand sich nicht direkt im weichen Sand, in dem wir im Nu eine riesige Mulde hätten ausheben können, sondern genau an der Stelle, an der der Sand in die harte, feste Erde überging. Es war also die „Übergangsstelle“. Und wir „arbeiteten“ (natürlich) auf der Seite der Erde, so daß wir in der ganzen Zeit das Loch nur wenig erweitern konnten.

Als 30 Minuten der Stunde um waren, machte ich ihn auf die verbleibende Zeit aufmerksam. Er hatte zunächst das Gefühl, daß er noch viel Zeit zur Verfügung hätte, das Wasserleitungsrohr zu finden. Doch am Ende der Stunde kamen ihm Zweifel, ob er es noch schaffen würde. Als die Zeit um war, wollte er mich dann überreden, ihn allein weiterarbeiten zu lassen.

2.10 Zum Verständnis des Abbruchs

Peter und ich – wir beide – wußten nicht, daß es die letzte Stunde war, so wie die Geburt für ihn auch sehr überraschend gewesen sein mußte; die einerseits das Ende – den Abbruch – seines intrauterinen Lebens bedeutete, und andererseits den Anfang seines extrauterinen Lebens kennzeichnete. So, wie für Peter sein derzeitiges Leben endete und dann ein „neues“ Leben in einem anderen Land begann. Er wollte diese

beschriebene letzte Stunde nicht in unserem Zimmer verbringen, er wechselte plötzlich das „Milieu“, wie bei der Geburt.

Er grub genau an der „Übergangsstelle“, an der er sich offensichtlich (auch) befand: Vergleichbar seiner Geburt, die den Übergang von der pränatalen Lebenssituation zum postnatalen Leben darstellte. Er könnte sich jetzt an der Schwelle zur „seelischen Geburt“ befunden haben. Diese „Arbeit“ war sehr mühsam, und leicht konnte der Eindruck gewonnen werden, kaum etwas „geschafft“ zu haben.

Dann meinte er, daß er noch viel Zeit haben würde, um das Gesuchte zu finden. Doch die Zeit war schneller um, als er erwartet hatte. Auch unsere Zeit war schneller um, und das Ende war sehr plötzlich da. Ich ging, und er wollte – oder mußte – sich allein auf die Suche machen, mußte das aussichtslos Scheinende allein suchen – und hoffentlich doch finden.

Die Kugelbahn, die Peter in der ersten Stunde von der Gruppe mitnahm, bildete das „Grundgerüst“ unseres ersten Kontaktes. Dieses Rinnensystem gibt der Kugel den nötigen Anschlag, gibt ihr eine Führung und verleiht ihrer Bewegung eine Zielgerichtetheit. Vielleicht suchte Peter für sich solch ein „Rinnensystem“ aus dem Bauch der Mutter heraus ins Leben – bildlich gesprochen. Möglicherweise mußte er versuchen, es sich selbst zu bauen, offenbar, weil er es in seiner Familie nicht finden konnte. Wahrscheinlich suchte Peter das bei mir. Vermutlich sollte ich für ihn solch eine „Rohrleitung“ sein – der „Geburtskanal“ –, um ihm einen Weg „in diese Welt“ zu zeigen.

Rinnen- und Rohrsysteme beschäftigten ihn die gesamte Betreuung hindurch. Auch das Wasser – „des Lebens“ – würde ja in der Erde einfach versickern, wenn es nicht durch ein ausgeklügeltes Rohrsystem an die gewünschten Orte befördert würde, an denen es benötigt wird. Das Wasser kann aber auch nicht fließen, wenn das Rohrsystem verstopft ist, und schließlich kann es zu einer Überschwemmung (der Gefühle) kommen.

Peter hatte in der Kindergartengruppe die Rolle des „Buhmannes“. Doch mir fiel auf, daß er seinen Teil dazu beitrug, diese Rolle innezuhaben. Womöglich war er nicht integriert, weil er sich nicht „erwünscht“ fühlte. So, wie sein „Leben“ vielleicht nicht erwünscht war und er eigentlich nicht auf die Welt kommen, sondern abgetrieben werden sollte. Wenn ich die „seelische Abtreibung“ als Bild nehme, um etwas als „nicht mehr versorgt“, „nicht erwünscht“, „nicht lebendig sein dürfen“ bzw. „keinen Raum zum Leben haben“ zu beschreiben oder als Symbol für „abgeschnitten“, eventuell „getrennt“ zu sehen, so zieht sich die Angst vor dieser (bildlichen) Abtreibung wie ein roter Faden durch die ganze Arbeit mit ihm.

Der Abbruch der Betreuung, bei der Peter von mir versorgt wurde, kann in diesem Sinne vielleicht auch als seelische Abtreibung angesehen werden: Vor der „psychischen Geburt“ wurde ihm die „Nahrung“ entzogen. Schon ganz zu Beginn ließe sich dieses Thema vermuten, als

bei der Kontaktaufnahme der Erzieherinnen mit der Frühförderstelle die Eltern nicht bei diesem ersten Gespräch dabei sein sollten. Hier waren die Eltern „abgeschnitten“ worden. Vielleicht störten sie und mußten „ferngehalten“ bzw. „entfernt“ werden. Vielleicht hatte die Tatsache, daß die Eltern so schwer „erreichbar“ waren, etwas damit zu tun, daß sie den Kontakt eigentlich gar nicht wollten; er war „unerwünscht“. Hatten sie Angst, ihr Geheimnis könnte gelüftet werden? Oder war es die Angst, selbst „abgetrieben“ zu werden, wenn ihre Konflikte und Aggressionen entdeckt worden wären?

Nach meinem Eindruck empfand sich die Familie auch gesellschaftlich, z.B. von den Kindergarteneltern, von den Leuten in der Stadt, von den Nachbarn usw. nicht akzeptiert. Die Familie fühlte sich möglicherweise gesellschaftlich „unerwünscht“ und sah sich in Gefahr, „abgetrieben“ zu werden. Sogar die Wohnung war zu klein – bot also nicht genügend Raum zum Leben. Die Kinder schliefen mit den Eltern in einem Zimmer. Es steht zu vermuten, daß das Sexualleben der Eltern dadurch beeinträchtigt war, eventuell „abgetrieben“ war. Die Eltern waren auf der Suche nach einer anderen Wohnung. Also sollte diese Wohnung auch „abgetrieben“ werden.

Mußte die Familie den Kontakt zu ihrer „Außenwelt“, d.h. zu den Erzieherinnen, zu den Nachbarn, zu Teilen ihrer Verwandtschaft, eben fast zu ihrem ganzen bisherigen Umfeld und zu mir „abbrechen“, um dem vermutlich drohenden Bruch in der Familie zu entgehen? Und vielleicht beschwor Peter durch seine „Hilferufe“ diese drohende „Abtreibung“ erst richtig herauf?

Das Gefühl, nicht in der Lage gewesen zu sein, ihm – sowie auch seiner Familie – die Hilfe zu bieten, die sie vielleicht gebraucht hätten, ist für mich nur schwer zu ertragen. Es bleibt bei allem, was sich auch im Laufe der Betreuung entwickelt haben mag, doch das Gefühl zurück, ihn „nicht gut genug versorgt“ und ihn ebenfalls „abgetrieben“ zu haben. Es bleibt die Angst und die Befürchtung, ihn vermutlich nicht „ins Leben“ gebracht zu haben. Allerdings sind die üblichen Erwartungen an Praktikantintätigkeit nicht gerade geeignet, sich als mit den zu betreuenden Klienten „schwanger gehen“ zu sehen. Psychoanalytische Konzepte allgemein und perinatale Konzepte im besonderen sind in sozialpädagogischer Praxis eher die Ausnahme.

So stellte dies für mich offensichtlich genauso eine überfordernde Situation dar wie für Peter, wenn er versuchte, seine Familie zu retten, zumal die Situation als Praktikantin oder als Honorarkraft ja auch eine „unterversorgte“ Arbeitssituation war. Ich war ja (noch) nicht im eigentlichen Arbeits-„Leben“.

3. Konsequenzen für die sozialpädagogische Arbeit

Diese Hypothesen und vielen Fragen, aber auch die plausibel erscheinenden Metaphern lassen erkennen, daß sozialpädagogische Arbeit mit sehr starken unbewußten Kräften rechnen muß die aus Quellen stammen, zu denen man handlungspraktisch wenig Zugang zu haben scheint. Mit den Inszenierungen spielerisch mitzugehen, so man sie wenigstens intuitiv versteht, kann vielleicht eine positive Entwicklung der Kinder ermöglichen, für die man verantwortlich ist. Inzwischen hat sich nämlich in psychoanalytisch orientierter Supervision vielfältig erwiesen, daß die Einbeziehung unbewußter Inszenierungen in ein Gesamtverständnis von Pädagogik viel dazu beitragen kann, schwierige Beziehungssituationen in pädagogischen Institutionen erfolgreich zu bearbeiten, ob es sich dabei darum handelt, die Hier-Und-Jetzt-Situation oder die Wiederholung früher traumatischer Erlebnisse im Blick zu haben. In der uns bekannten Literatur zu Supervision in pädagogischen Praxisfeldern gibt es allerdings bisher keinen einzigen Hinweis auf prä- bzw. perinatale Bedeutungszusammenhänge. Hier könnte die Einbeziehung prä- und perinataler Aspekte die Bedeutung der Sozialpädagogin bzw. des Sozialpädagogen als „Geburtshelfer“ ex post in ähnlichem Sinne hervorheben wie das spielerische Mitagieren bei Inszenierungen aus späteren Lebenserfahrungen.

Die bisherige Ignorierung prä- und perinataler Inszenierung kann vor allem zwei Gründe haben: Zum einen reicht – wie bereits weiter vorne erwähnt – psychoanalytisch-pädagogisches Verständnis lediglich bis in die Zeit kurz nach der Geburt (die „psychische Geburt des Menschen“; vgl. Mahler et al. 1980). Erkenntnisse und Ergebnisse aus der pränatalen Psychologie werden möglicherweise deshalb nicht einbezogen, weil man sich in unserer westlichen Kultur ganz allgemein mit vorgeburtlichem Leben, Geburt (und Tod) besonders schwer tut. Dennoch ist der Wiederholungszwang auch im Zusammenhang mit Geburt und Tod so mächtig, daß sich ihm offenbar nur sehr wenige Menschen entziehen können: „Es ist bekannt, daß vorgeburtlich und geburtlich belastete Kinder überproportional häufig Opfer von Mißhandlungen sind. Eines der vermittelnden Glieder könnte das besondere Schreien von belasteten Kindern sein. Die Untersuchungen von Ceskind und Lester (1986) belegten, daß das Schreien der belasteten Kinder auf unbefangene Zuhörer aversiv, krank, drängend, nervend, unangenehm und irritierend wirkte. Dadurch stoßen diese Kinder negative Interaktionen an, die dahin tendieren, letztlich die traumatische Ursituation zu wiederholen, was in Mißhandlungen gipfeln kann“ (Janus 1990a, 83).

Die akademische Tradition der Sozialwissenschaften ist eher naturwissenschaftlich orientiert. Was im Bereich des Persönlichen als zu schmerzhaft Erfahrung verdrängt werden mußte, unterliegt im Gesellschaftlichen den kollektiven Verdrängungskonventionen. Diese werden ebenfalls traditionellerweise durch vor allem männliche Phantasien

bestimmt. Dazu gehören die konventionell medizinischen Paradigmen ebenso wie die des Geschlechterverhältnisses, letzteres insofern, als die Geburt ein Akt zwischen Mutter und Kind ist. Der Mann bleibt außen vor (als Geburtshelfer, treu sorgender Ehemann oder ängstlicher Ignorant; vgl. Schulz 1991).

Das traditionelle psychoanalytische Konzept ist ebenfalls begrenzt, wenn es auch in seinen Grundzügen die Möglichkeit des Einschlusses viel weitergehenderer Annahmen bietet, als in der psychoanalytisch-pädagogischen Praxis bisher realisiert wurde. Unseres Erachtens gilt auch für die sozialpädagogische Praxis mit psychoanalytischer Orientierung, was Janus für die therapeutische Praxis formuliert hat: Es ist wahrscheinlich eine Illusion, „... an den primären Traumatisierungen vorbei analysieren zu können, indem man spätere Fixierungspunkte akzentuiert und bearbeitet...“ (Janus 1991b, 260). Diese Hoffnung ist deshalb „...trügerisch, weil die therapeutische Regression fast regelhaft zum Urzustand zurückkehrt, um von hieraus einen neuen Anfang zu finden“ (Janus 1991b, 260).

Die Geburt ist die vielleicht risikoreichste Erfahrung von Interaktion, die ein Mensch machen kann (manche Risiken, die Menschen im späteren Leben eingehen, gehen wahrscheinlich auf diese erste Risikofahrung zurück!). Der Kampf um das Leben – in den vielfältigen Facetten des Geburtsaktes – ist wahrscheinlich eine derart tief und energiereich verwurzelte Erfahrung, daß die Kräfte, die damit im Zusammenhang freigesetzt werden (etwa durch einen szenischen Auslösereiz in einem pädagogischen Praxisfeld), die meisten Menschen (unbewußt) mitreißen. Von daher ist leicht einsichtig, daß es vielleicht nur unter besonders günstigen Voraussetzungen gelingen kann, das Wissen um diese Zusammenhänge für die sozialpädagogische Arbeit fruchtbar zu machen. Auf der anderen Seite wäre es ein nicht abzuschätzender Gewinn, wenn man in der pädagogischen Praxis etwas besser mit der Angst umgehen könnte, die auf die prototypischen Angstfahrungen zurückgeht.

Literatur

- Büttner, C.
 1988 Mit aggressiven Kindern leben. Weinheim-Basel
 1993 Wut im Bauch. Gewalt im Alltag von Kindern und Jugendlichen. Weinheim 1993
 Büttner, C./Schuchardt, C.
 1990 Institutionsanalytische Annäherungsversuche an sozialpsychiatrische Arbeitsbedingungen. In: Büttner, C., Finger-Trescher, U. und Scherpner, M. (Hrsg.): Psychoanalyse und soziale Arbeit. Mainz, 129-143
 Deutscher Bundestag
 1975 (Hrsg.) Bericht über die Lage der Psychiatrie in der Bundesrepublik Deutschland. Zur psychiatrischen und psychotherapeutisch/psychosomatischen Versorgung der Bevölkerung. Bonn

- Ettl, Th.
 1983a Wer nicht hören will, muß fühlen – Zum Problem des Agierens in Kindertagesstätten. In: Leber, A. et al.: Reproduktion der frühen Erfahrung. Frankfurt, 35-55
 1983b „Geliebter Störenfried“ – Ein Kindergartenkind zwischen Widerstand und Anpassung. In: Leber, A. et al.: Reproduktion der frühen Erfahrung. Frankfurt, 56-76
 1987 Zur Bedeutung des Kindergartens im Sozialisationsprozeß. In: Büttner, C./Ende, A. (Hrsg.): Gefördert und mißhandelt, Jahrbuch der Kindheit 4. Weinheim, 89-111
 Fedor-Freybergh, P.
 1987 Pränatale und perinatale Psychologie und Medizin. München
 Finger-Trescher, U.
 1983 Grundlagen der Arbeit mit Gruppen – Methodisches Arbeiten im Netzwerk der Gruppe. In: Muck, M./Trescher, H.-G. (Hrsg.): Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik, Mainz, 205-236
 Flanagan, G. L.
 1984 Die ersten neun Monate des Lebens. Reinbek
 Freud, S.
 1900 Die Traumdeutung, GW III
 Gerspach, M.
 1989 Einführung in die Heilpädagogik. Frankfurt/Main
 Graber, G. H./Kruse, F.
 1973 Vorgeburtliches Seelenleben. München
 Gross, W.
 1985 Was erlebt ein Kind im Mutterleib? Freiburg
 Hoffmann, M.
 1992 Zusammenleben im Kindergarten. Dynamische Prozesse zwischen Kindern, Eltern und Erzieherinnen. Weinheim
 Janus, L.
 1990a Die Psychoanalyse der vorgeburtlichen Lebenszeit und der Geburt. Pfaffenweiler
 1990b Zur Verarbeitung prä- und perinataler Erlebnisvorgänge im Märchen. In: L. Janus (Hrsg.): Das Seelenleben des Ungeborenen – eine Wurzel unseres Unbewußten. Pfaffenweiler
 1991a Prä- und perinatale Aspekte in Freuds Krankengeschichten des Kindes- und Jugendlichenalters. In: Büttner, C., Elschenbroich, D. und Ende A. (Hrsg.): Aller Anfang ist schwer. Weinheim
 1991b Aspekte des Umgangs mit der prä- und perinatalen Erlebnisdimension in der Psychoanalyse. In: Janus L. (Hrsg.): Erscheinungsweisen pränatalen und perinatalen Erlebens in den psychotherapeutischen Settings. Heidelberg
 Leber, A., Trescher, H.-G./Weiss-Zimmer, E.
 1989 Krisen im Kindergarten. Frankfurt/Main
 Mahler, M. S./Pine, F./Bergmann, A.
 1980 Die psychische Geburt des Menschen. Frankfurt/Main
 Mentzos, St.
 1988 Interpersonale und institutionalisierte Abwehr. Frankfurt/Main
 Montagu, A.
 1971 Körperkontakt. Stuttgart
 Muck, M./Trescher, H.-G.
 1993 (Hrsg.) Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik. Mainz
 Rank, O.
 1924 Das Trauma der Geburt. Wien

Schulz, J.

1991 Die Geburt – ein Entwicklungsschritt. Über den Einfluß psychotherapeutischer Betreuung während der Geburt. In: Büttner, C./Elschenbroich, D./Ende A. (Hrsg.): *Aller Anfang ist schwer*. Weinheim

Seck-Agthe, M./Maiwurm, B.

1981 *Neun Monate*. München

Trescher, H.-G./Finger-Trescher, U. D.

1992 Setting und Holding-Funktion. In: Trescher, H.-G./Finger-Trescher, U. D. (Hrsg.): *Aggression und Wachstum*. Mainz

Trescher, H.-G.

1987 Bedeutung und Wirkung szenischer Auslösereize in Gruppen. In: Büttner, C. und Trescher, H.-G. (Hrsg.): *Chancen der Gruppe*. Mainz

1992 *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Mainz

von Lüpke, H.

1991 Prä- und perinatale Erfahrungen im Kontext der Lebensgeschichte. In: Büttner, C., Elschenbroich, D. und Ende A. (Hrsg.): *Aller Anfang ist schwer*. Weinheim

Winnicott, D. W.

1969 *Kind, Familie und Umwelt*. München