

Bernd Traxl

Die Entwicklung struktureller Fähigkeiten im Kontext heilpädagogischer Arbeit

Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie 60 (2011) 2, S. 95-108

urn:nbn:de:bsz-psydok-51827

Erstveröffentlichung bei:

Vandenhoeck & Ruprecht WISSENSWERTE SEIT 1735

<http://www.v-r.de/de/>

Nutzungsbedingungen

PsyDok gewährt ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit dem Gebrauch von PsyDok und der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt:

PsyDok

Saarländische Universitäts- und Landesbibliothek
Universität des Saarlandes,
Campus, Gebäude B 1 1, D-66123 Saarbrücken

E-Mail: psydok@sulb.uni-saarland.de
Internet: psydok.sulb.uni-saarland.de/

AUS KLINIK UND PRAXIS

Die Entwicklung struktureller Fähigkeiten im Kontext heilpädagogischer Arbeit

Bernd Traxl

Summary

Mutative Processes of Structural Skills in Therapeutic-Pedagogic Contexts

Therapeutic-pedagogic processes are above all orientated on cognitive, perceptive, mnestic or motoric deficits, particularly with children and adolescents. Thereby psychodynamic dimensions and structural skills are neglected. I want to focus on this underrepresented domain and place it in the centre of the therapeutic-pedagogic interest. The OPD-2 is currently the most sophisticated raster of psychic structure and so I use it for my theoretic frame of reference. The specific criteria are described to work out the concrete support in the context of therapeutic-pedagogic. On the basis of a short case study, I illustrate the developmental and modification possibilities to corroborate my belief, that therapeutic-pedagogic relations advance mutative process in the range of structural skills.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 60/2011, 95-108

Keywords

therapeutic-pedagogic – structural skills – psychodynamic – OPD – support

Zusammenfassung

Heilpädagogische Prozesse setzen vor allem an kognitiven, perzeptiven, mnestischen oder motorischen Defiziten an, insbesondere bei Kindern und Jugendlichen. Dabei werden häufig psychodynamische Inhalte sowie strukturelle Fähigkeiten vernachlässigt. Diesem Mangel möchte ich mit der Fokussierung auf die unterrepräsentierten Bereiche begegnen und sie in den Mittelpunkt meines heilpädagogischen Interesses stellen. Die OPD-2 liefert das derzeit differenzierteste Raster für psychische Struktur und dient mir deswegen als theoretischer Bezugsrahmen. Die einzelnen Kriterien der strukturellen Achse werden beschrieben, um dann auf die konkrete Förderung im Kontext heilpädagogischer Arbeit einzugehen. Anhand einer kurzen Fallvignette werde ich die Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeiten darstellen und somit meine Annahme stützen, dass es in heilpädagogischen Beziehungen zu mutativen Prozessen im Bereich der strukturellen Fähigkeiten kommen kann.

Prax. Kinderpsychol. Kinderpsychiat. 60: 95 – 108 (2011), ISSN 0032-7034
© Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, Göttingen 2011

Schlagwörter

Heilpädagogik – OPD – strukturelle Fähigkeiten – Förderung – Entwicklung

In diesem Artikel werde ich, im Rahmen eines umfassenden Heilpädagogikbegriffs, spezielle, implizite Bereiche extrahieren und näher beleuchten, die bisher außerhalb des breiten Diskurses der Heilpädagogik standen. Ich möchte anhand einer kurzen Fallvignette die Entwicklungs- und Veränderungsmöglichkeiten im Bereich der psychischen Strukturbildung darstellen und somit meine Annahme stützen, dass es in heilpädagogischen Beziehungen zu mutativen Prozessen von strukturellen Fähigkeiten kommen kann. Dieser Bereich müsste im Rahmen der heilpädagogischen Arbeit, insofern der Anspruch einer umfassenden Betrachtung besteht, neben anderen wichtigen Inhalten beachtet werden.

Wie in einer vorangegangenen Arbeit bereits dargestellt (Traxl, 2009a) umschließt heilpädagogisches Arbeiten mit Kindern und Jugendlichen mehrere Ebenen. So sind, je nach Fokusformulierung, die motorische Ebene, die unterschiedlichen Wahrnehmungsmodalitäten, die kognitiven Grundlagen sowie die Aufmerksamkeitsleistungen, die sprachlichen Fähigkeiten, die psychische Struktur- und Konfliktbildung sowie systemische Faktoren zu berücksichtigen. Anhand der jeweils vorhandenen Problematik werden einzelne Bereiche primär gefördert, während andere Ebenen nur eine periphere Unterstützung erfahren. Diese Fokusformulierung kann im Laufe einer heilpädagogischen Betreuung wechseln, was eine kontinuierliche Beurteilung der Entwicklungsförderung notwendig macht.

In dem aktuellen Artikel greife ich eine spezielle Ebene heraus und betrachte sie gesondert. Dies betrifft den Bereich der psychischen Entwicklung, der in eine psychodynamische und strukturelle Ebene geteilt werden kann (vgl. OPD-2, 2006). Mein Interesse gilt nun den basalen und höheren Ich-Fähigkeiten, die der menschlichen Struktur zugesprochen werden. Dabei werde ich mich vor allem an die Einteilung der OPD-KJ (Arbeitskreis OPD-KJ, 2003) und der OPD-2 (Arbeitskreis OPD, 2006) halten, welche den aktuell, differenziertesten Raster für die Erfassung von psychischer Struktur beschreiben.

1 Die strukturelle Ebene

Als strukturelle Funktionen werden vor allem differenzierte Ich-Kompetenzen bezeichnet, die sich ontogenetisch entwickeln und festigen.

„Die Wahrnehmungs-, Erinnerungs-, und Denkleistungen, Abwehrstrategien und Umgangsmodi mit Affekten/Emotionen/Gefühlen sind als strukturelle, relativ überdauernde Kompetenzen zu betrachten, die einer Person ein unverwechselbares Persönlichkeitsprofil verleihen“ (Mertens, 2005, S. 48).

Während in der OPD-KJ drei Hauptachsen unterschieden werden (Steuerung, Selbst- und Objekterleben, Kommunikative Fähigkeiten) verwendet die OPD-2 vier Dimensionen:

1. Selbstwahrnehmung und Objektwahrnehmung
2. Steuerung des Selbst und der Beziehungen
3. Emotionale Kommunikation nach innen und außen
4. Innere Bindung und äußere Beziehung

1.1 Selbstwahrnehmung und Objektwahrnehmung

Selbstwahrnehmung stellt dabei die Fähigkeit dar, sich realitätsgerecht wahrzunehmen (Selbstreflexion), Gefühle adäquat zu unterscheiden und zu benennen (Affektdifferenzierung) und über ein konstantes, kohärent erscheinendes Selbstbild zu verfügen (Identität). Bei der Objektwahrnehmung geht es vor allem um einen reifen Grad der Abgrenzung und Wahrnehmung von Anderen (realistische und ganzheitliche Objektwahrnehmung) bzw. der differenzierten Zuordnung von Affekten, Impulsen und Gedanken (Selbst-Objekt Differenzierung).

1.2 Steuerung des Selbst und der Beziehungen

Die Steuerung des Selbst impliziert die adäquate Regulierung von Impulsen (z. B. sexuelle oder aggressive Impulse) und Affekten. Diese können auf einem hohen Strukturniveau auch in ihrer Ambivalenz bewusst erlebt, ausgedrückt und ins eigene Selbstbild integriert werden. Dazu zählt ebenfalls die Regulierung des Selbstwertgefühls, das unter günstigen Bedingungen auch bei kurzfristigen Einschränkungen wieder an grundsätzlicher Stärke und Stabilität gewinnen kann. Eine gut entwickelte Regulierung des Objektbezugs bedeutet, dass in Beziehungen ein Gleichgewicht zwischen eigenen und fremden Interessen berücksichtigt wird und störende Impulse psychisch weiterverarbeitet werden können, ohne sofort die Beziehung zu gefährden. Dazu gehört auch eine realistische Antizipationsfähigkeit, d. h. die Reaktionen Anderer auf das eigene Tun können adäquat und realistisch eingeschätzt werden.

1.3 Emotionale Kommunikation nach innen und außen

Eine gut ausgebildete Kommunikation nach Innen zu haben bedeutet, Affekte in ihrer Vielfältigkeit zu erleben, Phantasien und Träume für das eigene Selbstverständnis zu nutzen und seinen Körper als integralen Bestandteil des Selbstgefühls zu erleben. In der Kommunikation nach Außen geht es um die Fähigkeit zur lebendigen Kontaktaufnahme sowie der affektiven Beteiligung in der Beziehung zu wichtigen Anderen. Wichtig ist besonders die Fähigkeit zur Empathie, d. h. eine Einfühlung in die Erlebniswelt Anderer. Es ist möglich, sich vorübergehend mit dem Anderen zu identifizieren und auf der Basis dieses empathischen Verständnisses zu handeln.

1.4 Innere Bindung und äußere Beziehung

Der Punkt „Bindung nach innen“ bezeichnet das Konzept der Internalisierung, also die Fähigkeit stabile innere Bilder von anderen Menschen aufzubauen und zu behalten. Auf der Grundlage von verinnerlichten „guten“ Beziehungserfahrungen ist es leichter möglich, gut für sich zu sorgen, da man diese Fürsorge in Interaktion mit wichtigen Bezugspersonen erlernt hat. Außerdem sind im optimalen Fall vielfältige Bilder und Beziehungsvorlagen entstanden, die mehrere Perspektiven und Handlungsalternativen ermöglichen. Bei der „Bindung nach außen“ beschreibt die Fähigkeit, sich an wichtige Andere zu binden und diese Beziehungen zu schützen. Dies beinhaltet auch die Möglichkeit, Hilfe anzunehmen und „gute“ Objekte zu finden, die einem auch in schwierigen Zeiten zur Seite stehen. Wichtige Bindungen können auch wieder gelöst werden, wenn dies durch Trennungen oder Todesfälle notwendig wird. Dies bedarf eines angemessenen Trauerprozesses sowie des allmählichen Abzugs der affektiven Besetzung.

2 Die strukturelle Entwicklung

„Psychische Struktur ist das Ergebnis einer bidirektionalen Wechselwirkung von angeborenen Bereitschaften und interaktionellen Erfahrungen in der Herausbildung von spezifischen Erlebnis- und Handlungsdispositionen des Kindes in der Auseinandersetzung mit seiner Kindheit“ (Arbeitskreis OPD-KJ, 2003, S. 123).

Die strukturellen Fähigkeiten entwickeln sich hauptsächlich im Laufe des Kindes- und Jugendalters. Vor allem die affektiven und interaktiven Erfahrungen der frühen Kindheit prägen den weiteren Verlauf. Bereits in den ersten Lebensjahren entwickeln sich grundlegende Prozesse der Selbst- und Affektregulierung, der Selbst- und Objektwahrnehmung sowie der interaktiven und kommunikativen Kompetenzen und Bewältigungsstrategien. Die Ausbildung dieser Fähigkeiten passiert im Austausch mit den wichtigsten Erziehungspersonen.

„Sie (Anm. d. Verf.: die strukturellen Fähigkeiten) entstehen in Wechselwirkung mit der Repräsentanzenwelt, d. h. den verinnerlichten (sog. „Objektbeziehungen“) und damit relativ konstanten Interaktionserfahrungen, die im Austausch mit der sozialen (und sächlichen) Umwelt gemacht worden sind und wiederum Wahrnehmung und Denken je auf spezifische Weise formen“ (Mertens, 2005, S. 48).

Die interaktionelle Abstimmung zwischen kindlichem Temperament sowie elterlichem Erziehungsverhalten bereitet also den Boden für die strukturellen Entwicklungsmöglichkeiten.

„Die repetitiven Interaktionen zwischen dem Säugling und seinen verfügbaren, emotional fördernden Objekten beinhalten die Einübung der strukturellen Funktionen speziell durch die Erfahrung des empathischen Verstanden- und angemessenen Behandeltdewerdens“ (Arbeitskreis OPD, 2006, S. 116).

Rudolf (2006) beschreibt ein Entwicklungsmodell, das sich um vier zentrale Themen gruppiert. Im ersten Vierteljahr geht es vor allem um die Entwicklung eines Systems der Nähe und Kommunikation. Das Neugeborene taucht dabei in die ersten basalen Beziehungen seiner unmittelbaren Lebenswelt ein. Die Entwicklung des Bindungssystems im 1. und 2. Lebensjahr bezeichnet den Aufbau und die Internalisierung einer emotionalen Bindung an die wichtigsten Personen. Vom 2. bis zum 4. Lebensjahr steht das Autonomiesystem im Mittelpunkt. Ein zunehmend unabhängig werdendes Selbst entdeckt neu Möglichkeiten der Beziehungsgestaltung und Regulierung. Danach folgt der weitere Aufbau des Identitätssystems (4.-6. Lebensjahres), indem es um die Fähigkeit zur Bildung realistischer Vorstellungen von sich und Anderen geht, sowie um ein Identitätsstiftendes Zugehörigkeitsgefühl. Als grundlegende Gemeinsamkeit der strukturellen Funktionen beschreibt Rudolf (2006) eine inhärente Tendenz zur Differenzierung, Integration und Regulierung. Diese grundlegenden Funktionen entstehen aus der Beziehungsmatrix zwischen Kind und Beziehungsperson.

„Es (Anm. d. Verf.: das Kind) wird geboren als Teil eines zunächst ungetrennten Systems, aus dem heraus sich im Laufe der Entwicklung ein Selbst differenziert. Indem das Selbst mehr und mehr heranreift, tritt es den Objekten gegenüber und steht so vor der Aufgabe, eine sicher Verbindung zu ihnen herzustellen und intrapsychisch aufrechtzuerhalten – ein kognitives Wissen der Objekte, eine emotionale Beziehung zu ihnen, einen kommunikativen Austausch mit ihnen, eine Verinnerlichung und Emotionalisierung ihrer für die Stabilisierung des Selbst bedeutsamen Existenz. Diese strukturelle Entwicklung betrifft daher stets zugleich das reifende Selbst und die sich differenzierenden Beziehungen“ (Rudolf, 2006, S. 15).

3 Beeinträchtigungen im strukturellen Bereich

Störungen der strukturellen Ebene können sich aufgrund genetischer Dispositionen, negativer prä- und perinataler Einwirkungen auf neurophysiologische Prozesse bzw. inadäquater Bemutterung, Fürsorge und Begleitung in der Kindheit entwickeln. Damit strukturelle Beeinträchtigungen entstehen müssen sehr eingeschränkte Entwicklungsbedingungen für das Kind vorherrschen. Sie resultieren aus einer fehlenden Passung zwischen den Grundbedürfnissen des Kindes und den Versorgungsmöglichkeiten der Betreuungspersonen. So gibt es mittlerweile zahlreiche Befunde die den Zusammenhang zwischen der Entwicklung struktureller Fähigkeiten und familiärer Belastungserfahrungen empirisch belegen können (vgl. Rudolf, 2006). Solche Störungen entstehen also nicht an einem Punkt und bleiben dann als Defizit erhalten:

„Vielmehr handelt es sich um ein komplexes Zusammenspiel von frühen Beziehungserfahrungen, möglicherweise zusätzlichen Erschwernissen struktureller Entwicklung, psychischen und sozialen Folgen, die sich über die Kindheit bis in das frühe Erwachsenenalter hinein fortsetzen und die Labilisierung der Struktur weiter begünstigen“ (Rudolf, 2006, S. 20).

Strukturelle Störungen sind somit als Entwicklungsdefizite verstehbar, die sich aus der mangelnden Einübung struktureller Fähigkeiten ergeben, bzw. aus der Überlagerung durch belastende Entwicklungsbedingungen, wie sie durch Krankheit, Katastrophen oder pathologischen Familiendynamiken entstehen. Eine optimale Versorgungsqualität wird oft unter dem Schlagwort „elterliche Feinfühligkeit“ beschrieben. Diese beinhaltet die Fähigkeit, die Körpersprache des Kinds und seinen Emotionsausdruck zu verstehen, sich dem Kind altersadäquat zuzuwenden, für das Kind instinktiv unbewusst verfügbar zu sein und das Kind innerlich dauerhaft zu repräsentieren (eine konstante, emotionale Bindung auch von Seiten der Mutter aufrechtzuerhalten). Durch Einschränkungen der Feinfühligkeit auf Seiten der Eltern (beispielsweise durch eigen Pathologie oder belastende Umgebungsfaktoren) kann es zu einer Vernachlässigung der körperlichen oder emotionalen Versorgung kommen, bis hin zu Misshandlungen des Kindes.

4 Der heilpädagogische Bezug

Ich habe bereits an anderer Stelle auf die affektiv-interaktionellen Prozesse in der heilpädagogischen Arbeit hingewiesen und diese anhand eines Fallbeispiels näher beschrieben (Traxl, 2009b). Dabei standen vor allem psychodynamische Inhalte im Vordergrund. In dieser Arbeit werde ich jedoch die strukturellen Kompetenzen fokussieren, wobei notgedrungen innerpsychische und intersubjektive Konflikte und Dynamiken zu kurz kommen. Ich werde anhand von einem Fallbeispiel aufzeigen, wie sich strukturelle Fähigkeiten innerhalb mehrjähriger heilpädagogischer Arbeit mit Kindern entwickeln können.

4.1 Allgemeine Fallbeschreibung

Anhand der mehrjährigen Arbeit mit Sebastian¹ möchte ich vor allem die Entwicklung

- der Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung, der Kommunikation nach Innen,
- der Objektwahrnehmung, der Regulierung des Objektbezugs, der Kommunikation nach Außen sowie
- affektiver Fähigkeiten (Affektdifferenzierung, Affekttoleranz, Affektregulierung) beschreiben.

Seine grundlegenden neuropsychologischen Fähigkeiten und Defizite wurden jährlich an einer österreichischen Universitätsklinik getestet und mit dem Syndrom Asperger-Autismus beschrieben. Ich begann die heilpädagogische Förderung als Sebastian acht Jahre alt war und begleitete ihn bis zu seinem zwölften Lebensjahr.

¹ Der Name des Kindes wurde aus Gründen der Anonymität geändert.

Das erste halbe Jahr der heilpädagogischen Betreuung war geprägt durch eine intensive Kontaktvermeidung und Abwehrhaltung von Sebastian. Der Junge schien kein Interesse an mir und meinen Angeboten zu haben. Er wich hartnäckig meinen Vorschlägen zu gemeinsamen Spielen, Aktivitäten oder Themen aus. Ich hatte ständig das Gefühl, unadäquate Annäherungen an Sebastian zu machen, die einfach nicht greifen wollten. Seine konsequente Abwehrhaltung stand meinen unbeholfenen Kontaktversuchen gegenüber. Das autistische Repertoire Sebastians reichte also von einer sehr eingeschränkten Kommunikation auf verbaler und nonverbaler Ebene, einer stark reduzierten Interaktionsbereitschaft bei spielerischen Angeboten, fehlenden empathischen Reaktionen bzw. kaum responsiven Anzeichen bis zur ausschließlichen Konzentration auf isolierte, stereotyp ablaufende Themenbereiche. Der damals achtjährige Junge hatte zusätzlich massive Verhaltensprobleme (Verweigerung) in der Schule und eine auffallend affektive Symptomatik (Selbstverletzendes Verhalten, suizidale Äußerungen). Zudem waren Angstzustände sowie psychogene Anfälle (dissoziative Phasen, starke Migräneattacken) an der Tagesordnung. Dieser schlechte Zustand hatte seinen negativen Höhepunkt in einem ersten epileptischen Anfall, der zu einem Klinikaufenthalt führte. Auf die unterschiedlichen Faktoren dieser Entwicklung kann ich nur sehr begrenzt eingehen, da andere Gesichtspunkte im Fokus des Artikels stehen. Jedoch kann betont werden, dass Sebastian in dieser Zeit eine Menge an Belastungen zu bewältigen hatte. Sowohl schulisch als auch familiär herrschte eine dauerhafte Konfliktsituation. Dies alles erschwerte den Kontaktaufbau und den Beginn einer heilpädagogischen Beziehung.

4.2 Der Kontaktaufbau mit Sebastian

Um unter diesen schwierigen Umständen einen Beziehungsaufbau zu ermöglichen, war viel Zeit und Geduld notwendig. Anfangs dominierte, wie bereits beschrieben, eine massive Abwehrhaltung gegenüber Spiel oder Kontaktangeboten meinerseits in allen Interaktionen. Seine Erfahrungswelt bestand hauptsächlich aus stereotypen Erzählungen und Zeichnungen von Zügen und Strommasten.

„Diese Kinder (Anm. d Verf.: autistische Kinder) widmen sich mit großer Beharrlichkeit ihrem Spezialgebiet und haben ihren Aufmerksamkeitsfokus derart verengt, dass ihnen fast die gesamte äußere Welt aus dem Blick geraten ist. Sie entwickeln sich körperlich weiter, doch ihre psychische Entwicklung ist nahezu gänzlich blockiert“ (Tustin, 2008, S. 26).

Erst allmählich gelang eine Annäherung an Sebastians Erfahrungswelt und damit ein vorsichtiger Beziehungsaufbau. Ich versuchte seine bisher isolierte und perpetuierende Beschäftigung mit Strom und Zügen in die Betreuung zu integrieren. Indem wir uns nun gemeinsam mit Stromnetzen und Strommasten, Zügen und Zugstrecken beschäftigten, entstand eine gemeinsame, wenn auch kleine Themenwelt. Durch das Zeichnen und Basteln verloren die bisher isolierten Spezialinteressen ihren bis dahin ausschließlich autistischen Charakter. Die Betreuungszeit gewann so an intersubjektiver Qualität und die Abwehrhaltung verringerte sich langsam. Wir hatten nun ein gemeinsames Thema, über das wir uns austauschen und kommunizieren konnten.

Die anfängliche Skepsis und das Misstrauen wichen nach einigen Monaten zugunsten einer „offeneren“ Haltung, die gemeinsam erlebte Erfahrungen und positive Interaktionsmomente zuließ. Sebastians Handeln und Erleben war jedoch grundsätzlich noch stark von einem autistischen Bewältigungsmodus durchzogen.

Die Welt der Strommasten entwickelte sich in der gemeinsamen Arbeit allmählich weiter, indem zusätzlich Flüsse, Straßen und Brücken gebaut wurden. Die Motivation des Jungen stieg stark an, ganze Landschaften und Städte aus Sand, Steinen und Holz zu bauen, auf Spielplätzen, bei kleinen Bächen oder im Wald. Mit der Zeit übertrug sich diese Leidenschaft auch ins Kinderzimmer. Wir begannen zusammen eine kleine Stadt aus Papier zu bauen, aus der schließlich eine solch große Kartonstadt wurde, dass sie kaum mehr unter dem Bett des Jungen Platz fand.

4.3 Die Entwicklung der Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung und der Kommunikation nach innen

Der Bau dieser Kartonstadt kennzeichnete, nach dem ersten Kontaktaufbau über die Strommasten, den wichtigsten Schritt in der heilpädagogischen Arbeit mit Sebastian. Anhand seiner eigenen Stadt, die er symbolisch ähnlich seinem Namen benannte (Sebastianhausen), begann eine intensive Beschäftigung mit seiner Identität, der Beschäftigung mit seinem Willen und Interessen sowie seinem Verhältnis zur Nachbarstadt (Ich war Bürgermeister der Nachbarstadt – Berndhausen). Als Bürgermeister dieser Stadt konnte sich Sebastians Auseinandersetzung mit sich selbst entwickeln und reifen, da man Sebastianhausen als symbolische Teilrepräsentation seiner Persönlichkeit verstehen kann (Selbstwahrnehmung). Diesen Prozess über lange Zeit aufrechtzuerhalten und konstruktiv weiterzuführen bedarf einer angemessenen Selbststeuerung. So wurde alles was eine Stadt benötigt (Polizei, Krankenhaus, Gefängnis, Hotels, Kraftwerke, Einkaufszentren, ...) über ein Jahr lang gebaut um aus der kahlen Strommastenwelt eine bunte Stadt voller Leben zu entwickeln. Dazu bedurfte es der ständigen Auseinandersetzung mit seinen Vorstellungen, seinen Phantasien und Ideen (Kommunikation nach innen). Die Diversität der Stadt, ihre Detailgenauigkeit und Verspieltheit spiegeln die innere Vielfalt wieder, die Sebastian zunehmend gewann.

Theoretischer Exkurs: Die Selbstentwicklung

Nach Stern verläuft die Selbstentwicklung in vier Phasen. Bereits das Neugeborene verfügt über ein auftauchendes Selbst, das sich durch die Wahrnehmung von eigenen Affekten (kategoriale und Vitalitätsaffekte) sowie der selektiven Reaktion auf soziale Vorgänge auszeichnet. Ab dem 2. Monat konsolidiert sich ein Kern-Selbst, das sich vor allem durch Selbst-Affektivität (Invarianz der Gefühlsqualitäten), Selbst-Kohärenz (Körper-Empfindungen) und Selbst-Geschichtlichkeit (Regelmäßigkeit des Seins) ausbildet. Ab dem 9. Monat beginnt die Phase des Intersubjektiven-Selbst, in der sowohl Inter-Affektivität (emotionale Rückversicherung bei der Mutter), Inter-

Intentionalität (nonverbale Zeichen die auf etwas aufmerksam machen sollen, z. B. das Betteln um einen Keks) sowie Inter-Attentionalität (geteilte Aufmerksamkeit auf eine Sache) an Bedeutung gewinnt. Das verbale Selbst beginnt etwa ab dem 15.-20. Lebensmonat und eröffnet den ganzen Raum der Symbolik für Spiel und Sprache. Das Selbst kann sich nun mit anderen vergleichen und verbal kommunizieren.

„Diese Phasen werden nicht als sukzessive Phasen, die einander ablösen betrachtet. Jede dieser Selbstempfindungen bleibt, nachdem sie sich herangebildet hat, das ganze Leben über in vollem Umfang lebendig. Alle Selbstempfindungen wachsen weiter und bestehen gleichzeitig“ (Stern, 1992, S. 25).

Sebastians Selbst konnte sich anhand der „Stadt als symbolische Selbstrepräsentation“ gut entwickeln. Die Besetzung erfolgte schon bereits bei der Namensgebung der Stadt und setzte sich in einer stark affektiven Beteiligung fort. Das Stadtprojekt wurde zu einem wichtigen Lebensinhalt des Kindes, das in seiner Permanenz auch ein konstantes Identitätserleben unterstützte (Kern-Selbst). Die Reifung des intersubjektiven Selbst zeigte sich in einer zunehmenden Bereitschaft für inter-affektive, inter-intentionale und inter-attentionale Prozesse. So begann Sebastian Meinungen und Vorschläge über die Stadt anzunehmen und zu integrieren, Feedbacks einzufordern oder selbst seine Sicht der Dinge preiszugeben. Diese Reziprozität der Kommunikation weitete sich auch auf andere Themenbereiche aus (Familie, Schule, Freizeit, ...), führte zu verstärktem Blickkontakt sowie einer größeren Zugewandtheit und partiell, altersadäquaten Kommunikationseinheiten. Die inter-attentionale Entwicklung zeigte sich am besten über die konstante, gemeinsame Arbeit an der Stadt, die sowohl aus kognitiver wie emotionaler Sicht über ein Jahr lang zum gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus avancierte. Der Bereiche des verbalen Selbst konnte durch die ständige Auseinandersetzung und damit Verbalisierung seiner Wünsche, Vorstellungen und Ideen profitieren. Eine gelingende Selbstentwicklung setzt sich aus reflexiven, steuernden und identitätsbildenden Fähigkeiten zusammen. Sebastian war immer wieder gefordert herauszufinden, was er als Bürgermeister der Stadt möchte, welche Wünsche und Phantasien damit verbunden sind und wie es gelingen konnte diese Vorhaben auch praktisch umzusetzen. Diese Aufgaben forderten sowohl Reflexionsvermögen, Antizipationsfähigkeit und Steuerungskompetenz, welche auch als exekutive Funktionen beschrieben werden.

4.4 Die Entwicklung der Objektwahrnehmung, der Regulierung des Objektbezugs und der Kommunikation nach außen

Aufbauend auf diesen gemeinsamen Aktivitäten, die lange Zeit im Mittelpunkt der Betreuung standen, konnten mit der Zeit auch andere projektive Methoden in die heilpädagogische Betreuung eingeführt werden. Das szenische Spiel mit Handpuppen und Stofftieren wurde durch ein gleich bleibendes Ritual eröffnet und mit Charakteren und Inhalten besetzt, um sie nach dem Spiel wieder mit einem Ritual zu gewöhnlichen Stofftieren und Puppen zu verwandeln. Diese klare Trennung diente

der besseren Einübung des Als-Ob Modus weshalb die szenischen Darstellungen leichter als Projektionsfläche für psychodynamische Inhalte dienen konnten.

Theoretischer Exkurs: Die Entwicklung der Reflexionsfunktion

Die Grundlage für das szenische Spiel ist die wachsende Fähigkeit, einen Als-Ob Modus (innerer psychischer Zustand ist unabhängig von der realen Außenwelt) zu entwickeln und damit einen Äquivalenzmodus (Überzeugung: innere Welt entspricht äußerer Welt) zu verlassen, der bei kleinen oder retardierten Kindern vorherrscht. Dieser Schritt kann durch eine ritualisierte Vorgehensweise unterstützt werden, indem man Spiel und Realität durch ein Zeichen klar voneinander trennt. Der Erwachsene hält somit das Gerüst der äußeren Realität aufrecht, während er gleichzeitig auf die fiktiven Spielszenarien des Kindes Bezug nimmt.

„Der erste Schritt des Analytikers (Anm. d. Verf.: in der Kinderanalyse) besteht darin, die unabwiesbare Realität der Erfahrung des Kindes anzuerkennen, sich in die Als-Ob-Welt hineinzubegeben und dem Kind langsam, nach und nach, durch den Kontakt zu seinem eigenen mentalen Erleben aufzuzeigen, dass es sich um eine Ansammlung von Repräsentationen handelt, die gemeinsam geteilt werden können, mit denen man spielen und die man verändern kann“ (Fonagy, Gergely, Jurist, Target, 2002, S. 293f).

Der Reflexionsmodus gilt als Integration der beiden Modi (Äquivalenz und Als-Ob) und somit als Entwicklungsziel. Er bedeutet, dass mentale Zustände als Repräsentationen wahrgenommen werden können. Somit werden Unterschiede aber auch Zusammenhänge von Innen und Außen besser erkannt. Fonagy et al. (2002) betonen die Integration beider Modi durch den interpersonalen Prozess des Spielens. Der Reflexionsmodus hat folgende Bedeutung für die Entwicklung eines Kindes (vgl. Fonagy et al., 2002):

- Das Kind kann eine *Kontinuität im Erleben* des psychischen Selbst wahrnehmen, da es sein Denken der Welt anpassen kann, ohne die Selbstkohärenz zu verlieren.
- Kinder können dadurch in den Handlungen Anderer eine Bedeutung erkennen, indem sie ihnen Gedanken und Gefühle zuschreiben; dies macht sie vorhersehbarer und verringert die Anhängigkeit und die Notwendigkeit Andere ständig zu monitorieren.
- Das Kind kann zwischen innerer und äußerer Wahrheit unterscheiden und hat damit die Möglichkeit, sich unabhängig zu regulieren.
- Ohne eine klare Repräsentation des mentalen Zustandes anderer Personen ist jede Kommunikation stark eingeschränkt.
- Durch die Mentalisierung kann ein höheres Niveau an Intersubjektivität erreicht werden und sein Leben als bedeutsamer wahrgenommen werden.

Durch die ständige Reflexion eigener und fremder Motive (Bsp. Stadt) sowie der laufenden Identifizierung mit Puppen und Stofftieren, wurden in der Betreuung von Sebastian ständig Empathie- und Mentalisierungsprozesse initiiert. Im Puppenspiel wurden etliche Konflikte durchgespielt, dyadische wie polyadische Beziehungskonstellationen, orale Versorgungsthematiken sowie aggressive Auseinandersetzungen. Das szenische

Spiel ermöglichte damit eine grundlegende Förderung der Mentalisierungsfähigkeit sowie empathischer Kompetenzen. Alle zum Leben erweckten Puppen bekamen mit der Zeit bestimmte Charakterzüge und soziale Rollen. Somit war die Möglichkeit gegeben, sich gefahrlos in die Lebenswelt und subjektiven Zustände der geschaffenen Persönlichkeiten einzufühlen. Die ständige Auseinandersetzung mit mentalen Zuständen Anderer (z. B. der Stofftiere) ist wie ein Trainingscenter für Empathie und Mentalisierung anzusehen.

Der Bau der Stadt forderte von Sebastian auch die Aufrechterhaltung eines adäquaten Objektsbezugs sowie das Einlassen auf eine kontinuierliche Interaktion und Kommunikation. Sebastian war ständig darauf angewiesen, mit mir als Bürgermeister der Nachbarstadt zu kommunizieren und zu verhandeln. Durch diese intensive Auseinandersetzung konnte mich Sebastian zunehmend realistisch wahrnehmen (außerhalb seiner narzisstischen Bedürfnisse) und auch frustrierende Inhalte (Meinungsverschiedenheiten, kürzere Einheiten) aushalten und damit integrieren. Er zeigte eine deutlich erhöhte Fähigkeit zur Objektwahrnehmung und der Regulierung des Objektbezugs, indem ich zunehmend spürte, wie ich als eigenständige Person in der subjektiven Welt Sebastians Platz fand. Gemeinsam begannen wir neue Projekte oder teilten uns Renovierungs- bzw. Baumaßnahmen für unsere Städte auf. Aufgrund dieser Kooperation war sowohl eine adäquate Regulierung des Objektbezugs notwendig, als auch eine verbesserte Kommunikation nach außen, also interaktive Kompetenzen, die sich bei Sebastian zunehmend entwickelt haben. Neben der eigentlichen Stadt entstanden sekundär auch ein dazu passender Stadtplan, Straßenbahnkarten, Flussaufzeichnungen und Gebirgsdarstellungen. Diese weitere Beschäftigung passierte außerhalb unserer Betreuungsstunden und war Zeichen seiner großen Begeisterung für das Projekt. Kam ich nach einer Woche wieder zu ihm, informierte er mich sehr engagiert über die neuen Pläne, Entwicklungen oder Bauwerke der Stadt.

4.5 Die Entwicklung affektiver Fähigkeiten (Affektdifferenzierung, Affekttoleranz, Affektregulierung)

Die Neugewonnenen projektiven Möglichkeiten nutzte Sebastian allmählich auch in seiner restlichen Zeit außerhalb der Betreuung. Damit wurde die Kommunikation nach innen, das heißt der Zugang zu seinen Phantasien, Vorstellungen und Affekten deutlich gestärkt. Im Gespräch über reale Erfahrungen bzw. in deren projektiver Darstellung entwickelnden sich selbstreflexive Fähigkeiten, die eine Differenzierung und Regulierung von Affekten und Selbstzuständen förderten. Sebastian erkannte zunehmend welche Emotionen, Phantasien und Vorstellungen Teil seines Erlebens und damit Teil seiner Identität sind.

Theoretischer Exkurs: Affektspiegelung und Affektregulation

Vorerst übernimmt die Mutter wichtige Funktionen in der affektiven Entwicklung, indem sie die affektiven Signale ihres Kindes spiegelt und reguliert.

„Anfänglich funktionieren Affektzustände als biosoziale Signale, um entsprechende Verhaltensweisen bei den Bezugspersonen des Kindes auszulösen. Später aktivieren sie dann eigen Verhaltensweisen des Kindes und werden auf diese Weise komplexe soziale und intrapsychische Signale“ (Mertens, 2005, S. 89).

Nach psychoanalytischem Verständnis verinnerlicht das Kind die mütterliche Repräsentation seines eigenen Affekts. Optimal ist nicht eine äquivalente Spiegelung des Affekts, sondern eine markierte Version davon. Dies bedeutet, dass die Mutter den Affektzustand des Kindes beispielsweise in übertriebener oder ironischer Form wiedergibt, um sowohl die Symbolbildung des Affekts sowie dessen Transformation zu erleichtern. Die Affektregulierung bezeichnet die Fähigkeit, negative Gefühlszustände in ihrer Häufigkeit und Intensität so zu modulieren, dass diese abgeschwächt, bzw. positive Selbst- und Interaktionserfahrungen wieder möglich werden.

„Die Herstellung sekundärer Repräsentationen von Affektzuständen dient als Grundlage für die Affektregulierung und die Impulskontrolle. Affekte können manipuliert und sowohl innerlich als auch durch Aktion abgeführt werden; sie können auch als etwas erlebt werden, dass man wieder erkennen und mit anderen teilen kann“ (Fonagy et al., 2002, S. 16).

Solche affektiven Differenzierungs- und Regulierungsfähigkeiten entwickeln sich in einem intersubjektiven Feld im Austausch zwischen Kind und primärer Bezugsperson und natürlich auch zwischen Kind und Heilpädagoge/Therapeut. Man kann dem Kind dabei helfen, seine Selbstzustände und Affekte zu verstehen, zu benennen und zu regulieren. Es lernt also aus der direkten Auseinandersetzung mit einem Gegenüber, aber auch in der spielerischen Form des Als-Ob Modus.

In der Arbeit mit Sebastian waren die affektiven Inhalte anfangs kaum wahrnehmbar. Erst mit der Zeit und wachsendem Vertrauen brachte der Junge emotionale Aspekte ein. Einerseits ging es um Enttäuschungen, Ärger und Wut in Bezug auf seine Familie oder seine Mitschüler, andererseits aber auch um positive Gefühle seinem Vater, neu gewonnenen Freunden oder mir gegenüber. Er entwickelte zunehmend eine breite affektive Palette, die er auch kommunizieren konnte. Dies geschah anhand realer Ereignisse, aber auch im Spiel mit Puppen und Stofftieren bzw. in Interaktionen über die gemeinsam erbaute Stadt. Die affektive Entwicklung zeigte sich nicht nur in einer vermehrt verbalen Auseinandersetzung mit Gefühlen, sondern auch in Gegenübertragungsreaktionen meinerseits. Anfangs konnte ich kaum eine emotionale Responsivität entwickeln, erst mit der Zeit entstanden zunehmend differenzierte Gegenübertragungsgefühle der Freude, der Verbundenheit, des Ärgers, der Wut sowie der Trauer bei Trennungen und Enttäuschungen. Gleichzeitig zeigte Sebastian zunehmend Gefühle die er auch formulieren oder ausdrücken wollte. Die Bereitschaft zu Blickkontakt und das Bedürfnis nach körperlicher Nähe nahmen kontinuierlich zu. All dies kennzeichnet eine deutliche Steigerung der affektiv-interaktionellen Fähigkeiten innerhalb einer gemeinsam konstituierten, intersubjektiven Matrix. Diese Prozesse wirken dem autistischen Verarbeitungsmodus entgegen, der wechselseitige Kommunikation und affektiven Austausch unterbindet.

4.6 Zusammenfassung der strukturellen Entwicklungsbereiche

Ich möchte noch einmal die wichtigsten Punkte dieser Entwicklung herausstreichen, die sich vor allem aus folgenden immanenten Wirkfaktoren der heilpädagogischen Arbeit ergaben: die Möglichkeit zur symbolischen *Selbstrepräsentation und Selbstentwicklung* in Form einer eigenen Stadt, die laufende Förderung von *Interaktion, Kommunikation und Objektbezug*, die Entwicklung des *Reflexionsmodus* durch das szenische Spiel und die *Regulierung und Differenzierung affektiver Inhalte*. Anhand der OPD Kriterien sind damit grundlegende Bereiche der Selbst- und Objektwahrnehmung, der Selbststeuerung bzw. der Regulierung des Objektbezugs sowie der Kommunikation nach innen und außen gemeint. Damit sich die beschriebenen strukturellen Fähigkeiten auf diesem Weg weiterentwickeln konnten, war das Entstehen eines gemeinsamen Themas, einer gemeinsamen „Erfahrungswelt“ notwendig. Erst durch diese Annäherung und vor allem durch die Distanz der Stadt als symbolische Selbstrepräsentation konnten diese wichtigen Themen behandelt werden. Eine konkrete Fokussierung auf die Persönlichkeit des Jungen hätte m. E. eine Überforderung dargestellt und die anfänglichen Abwehrbewegungen verstärkt. Der zweieinhalbjährige Verlauf entwickelte sich sehr positiv in Bezug auf die strukturellen Fähigkeiten und die Auffälligkeiten des Kindes. Parallel dazu beruhigten und stabilisierten sich auch die belastenden Faktoren und trugen ebenfalls zu einer Entschärfung bei. Die auffallende Symptomatik verschwand gänzlich (Verweigerungshaltung, Selbstverletzendes Verhalten, suizidale Äußerungen) sowie auch die psychogenen Migräneanfälle und die dissoziativen Zustände. Außerdem erlitt Sebastian keinen epileptischen Anfall mehr. Die stereotypen Beschäftigungen haben sich stark reduziert. Damit einher geht eine deutlich erhöhte Motivation zur Kommunikation und Interaktion, was sich auch in beginnenden Freundschaften manifestiert. Durch die heilpädagogische Betreuung und den veränderten systemischen Bedingungen konnte eine weitere maligne Entwicklung verhindert und eine progressive Phase eingeleitet werden. Um meine Beobachtungen und Einschätzungen zu stützen, möchte ich vom letzten Neuropsychodiagnostischen Befund berichten. Die Testung, die jedes Jahr auf einer österreichischen Universitätsklinik durchgeführt wurde, musste das Jahr davor noch wegen der mangelnden Kooperation Sebastians abgebrochen werden. Die Untersucherin konnte dieses Jahr die gesamte Testung mit Sebastian durchführen und beschreibt seine Arbeitshaltung als kooperativ und konzentriert. Sebastian würde auf an ihn gerichtete Fragen adäquat antworten und von sich aus Kontakt mit ihr aufnehmen um etwas zu berichten. So konnte das Testprocedere auch erfolgreich abgeschlossen und ausgewertet werden.

5 Abschließende Bemerkungen zur Entwicklung struktureller Fähigkeiten im heilpädagogischen Kontext

In dem beschriebenen Fallbeispiel handelt es sich um eine zeitlich relativ lange und intensive Zuwendung (3 bis 4 Stunden pro Woche). Dies sind Rahmenbedingungen

(vergleichbar mit dem psychoanalytischen Setting) unter denen sich strukturelle Fähigkeiten gut entwickeln können. Kürzere Interventionen können hier kaum greifen, da die Phase des Kontakt- und Beziehungsaufbaus bereits sehr viel Zeit in Anspruch nimmt. Zusätzlich zu Förderungen im perzeptiven, kognitiven oder motorischen Bereichen gibt es im Kontext heilpädagogischer Arbeit gute Möglichkeiten strukturelle Entwicklungen zu unterstützen. Diese so genannten Ich-Fähigkeiten stellen die Basis für weitere Lernerfahrungen dar. Kinder mit Defiziten in den genannten Bereichen können also von einer mehrjährigen heilpädagogischen Betreuung profitieren, indem strukturelle Fähigkeiten eingeübt werden. Aus meiner Sicht sollte diesen Faktoren deshalb auch eine verstärkte Beachtung in heilpädagogischen Arbeitsprozessen zukommen. Mit der OPD-2 ist ein differenziertes Raster entwickelt worden, das auch für eine heilpädagogische Betrachtung sehr wertvoll sein kann. Mein Anliegen war es, die Möglichkeiten zu Förderung struktureller Fähigkeiten in heilpädagogischem Setting zu beschreiben, und damit den Fokus auf diese, bislang unterrepräsentierten Entwicklungsbereiche zu legen. Die Arbeit mit Sebastian konnte hoffentlich zeigen, welche wichtige Impulse für die weitere Strukturbildung in der heilpädagogischen Praxis möglich sind.

Literatur

- Arbeitskreis OPD (Hrsg.) (2006). Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik OPD-2. Das Manual für Diagnostik und Therapieplanung. Bern: Hans Huber.
- Arbeitskreis OPD-KJ. (Hrsg.). (2003). Operationalisierte Psychodynamische Diagnostik im Kindes- und Jugendalter. Grundlagen und Manual. Bern: Hans Huber.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., Target, M. (2002). Affektregulation, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mertens, W. (2005). Psychoanalyse. Grundlagen, Behandlungstechnik und Anwendung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rudolf, G. (2006). Strukturbezogene Psychotherapie. Leitfaden zur psychodynamischen Therapie struktureller Störungen. Stuttgart: Schattauer.
- Stern, D. (2000). Die Lebenserfahrung des Säuglings. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Traxl, B. (2009a). Heilpädagogische Praxisgestaltung: Die Integration psychotherapeutischer, kognitiver, sensorischer, motorischer und kreativtherapeutischer Zugänge. Saarbrücken: VDM.
- Traxl, B. (2009b). Psychoanalytisch-pädagogische Anmerkungen zur Bedeutung affektiv-interaktioneller Prozesse in der heilpädagogischen Praxis. In Der pädagogische Fall und das Unbewusste: Psychoanalytische Pädagogik in kasuistischen Berichten. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 17. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Tustin, F. (2008). Der autistische Rückzug. Die schützende Schale bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen: edition diskord.

Korrespondenzanschrift: Dr. Bernd Traxl, Institut für Psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung, Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Schöpfstrasse 3, 6020 Innsbruck, Österreich; E-Mail: Bernd.Traxl@uibk.ac.at