



# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Gespenster in der Pädagogik:

Zur Gegenüberstellung der Konzepte ‚Ghosts in the Nursery‘ von Selma Fraiberg und der ‚Pädagogischen Geister‘ nach Helmuth Figdor“

Verfasserin

Karin LEITHNER

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, März 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 297
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Pädagogik
Betreuerin / Betreuer:	Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler

*Für meine Familie*

## DANKSAGUNG

*...auf wissenschaftlicher Ebene*

...möchte ich mich zunächst bei meinem Diplomarbeitsbetreuer *Ao. Univ.-Prof. Dr. Wilfried Datler* für die Betreuung und Unterstützung während des Verfassens meiner Diplomarbeit bedanken.

...danke ich *Kornelia Weinek* für das Gegenlesen meiner Arbeit.

bedanke ich mich bei *Mag. Cornelia Pernegger*, die durch ihre wertvollen Anregungen einen wichtigen Beitrag zu dieser Diplomarbeit geleistet hat und die mir in dieser Zeit zu einer Freundin geworden ist.

*...auf privater Ebene*

...gilt an erster Stelle mein Dank meinen Eltern, *Josef* und *Elisabeth*, die mich während meines Studiums immer unterstützt und an mich geglaubt haben.

...danke ich weiters meinen Nichten, *Marie Luisa* und *Emma Sophie*, die mich durch ihre eigene Zielstrebigkeit immer wieder neu motiviert haben und für willkommene Abwechslung in dieser Zeit sorgten.

...möchte ich mich bei meinen Freundinnen, die meine Monologe über die Diplomarbeit so geduldig angehört haben und mich auch fern von meinem Studium in dieser schwierigen Zeit unterstützt haben, bedanken.

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Diplomarbeit zum Thema „Gespenster in der Pädagogik: Zur Gegenüberstellung der Konzepte ‚Ghosts in the Nursery‘ von Selma Fraiberg und der ‚Pädagogischen Geister‘ nach Helmuth Figdor“ selbstständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfsmittel bedient habe.

Diese Arbeit stimmt mit der vom Begutachter beurteilten Arbeit überein und wurde bisher weder im In- oder Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

### **Anmerkung**

Wörtlichen Zitate dieser Diplomarbeit wurden gegebenenfalls der neuen Rechtschreibung angepasst.

## **Gliederung der Diplomarbeit:**

### **1. Einleitung und Ausweisung der Forschungsfragen..... 9**

#### **Teil A: Autoren und Arbeitskonzepte ..... 15**

### **2. Selma Fraiberg..... 15**

#### *2.1 Das „Child Developmental Project“ ..... 17*

#### *2.2 Das „Infant Mental Health Program“ ..... 18*

#### *2.3 Arbeitskonzepte nach Selma Fraiberg..... 20*

#### *2.4 Zur Literatur „Clinical Studies in Infant Mental Health. The first Year of Life“ (1980) von Selma Fraiberg ..... 23*

##### *2.4.1 Das Untersuchungsmaterial „Ghosts in the Nursery“ ..... 25*

### **3. Helmuth Figdor ..... 28**

#### *3.1 Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung nach dem Wiener Konzept .... 31*

#### *3.2 Leitende Begriffe des Wiener Konzepts der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung..... 34*

#### *3.3 Zur Literatur zum Konzept der „Pädagogischen Geister“ von Helmuth Figdor ..... 37*

#### **Teil B: Zur Textanalyse ..... 43**

### **4. Wie ist der Begriff der „Geister“ im Sinne des Autors/der Autorin des jeweiligen Konzepts zu verstehen und inwiefern gibt es Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede in diesem Verständnis?..... 44**

#### *4.1 Analyse der Literatur „Clinical Studies in Infant Mental Health. The first Year of Life“ von Selma Fraiberg (1980) ..... 44*

##### *4.1.1 Der Versuch einer ersten Definition des Begriffs der „Gespenster“ nach Selma Fraiberg..... 45*

##### *4.1.2 Ausarbeitung verschiedener Aspekte des Begriffs der „Geister“ ..... 48*

###### *4.1.2.1 Der Aspekt der Entstehung..... 48*

###### *4.1.2.2 Der Aspekt der Erscheinung..... 58*

###### *4.1.2.3 Der Aspekt der Wirkung..... 65*

4.1.3	Zusammenfassung .....	80
4.2	<i>Analyse der Literatur zum Konzept der „Pädagogischen Geister“ von Helmuth Figdor</i> .....	83
4.2.1	Der Versuch einer ersten Definition des Begriffs der „Geister“ nach Helmuth Figdor .....	83
4.2.2	Ausarbeitung verschiedener Aspekte des Begriffs der „Pädagogischen Geister“ .....	87
4.2.2.1	Der Aspekt der Entstehung .....	87
4.2.2.2	Der Aspekt der Erscheinung .....	91
4.2.2.3	Der Aspekt der Wirkung .....	101
4.2.3	Zusammenfassung .....	117
4.3	<i>Gegenüberstellung der Ergebnisse im Hinblick auf die Frage nach den Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden in dem entwickelten Verständnis des Begriffs der „Geister“ bzw. der „Pädagogischen Geister“</i> .....	122
4.3.1	<i>Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede aus dem Versuch einer ersten Definition des Begriffs der „Geister“ von Selma Fraiberg und Helmuth Figdor</i> .....	122
4.3.2	Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede bezüglich des Aspekts der Entstehung des Begriffs der „Geister“ bei Selma Fraiberg und Helmuth Figdor .....	125
4.3.3	Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede bezüglich des Aspekts der Erscheinung des Begriffs der „Geister“ bei Selma Fraiberg und Helmuth Figdor .....	128
4.3.4	Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede bezüglich des Aspekts der Wirkung des Begriffs der „Geister“ bei Selma Fraiberg und Helmuth Figdor .....	133
4.3.5	Kurzresümee .....	137
<b>Teil C: Zusammenfassung und Forschungsausblick .....</b>		<b>139</b>
<b>5.</b>	<b>Zusammenfassung und Resümee .....</b>	<b>139</b>
<b>6.</b>	<b>Forschungsausblick und die Relevanz für die Psychoanalytische Pädagogik ...</b>	<b>144</b>
<b>7.</b>	<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>150</b>
<b>Anhang .....</b>		<b>154</b>

„Vieles kann erreicht werden durch Strenge,  
viele durch Liebe,  
das meiste jedoch durch Einsehen.“  
J. W. v. Goethe

## **1. Einleitung und Ausweisung der Forschungsfragen**

Der Alltag von Eltern ist oftmals geprägt von der Sorge um ihr Kind. Schon im Säuglingsalter gibt es eine Reihe von Verhaltensauffälligkeiten, denen Eltern oft ratlos gegenüberstehen. Unter fünf gesunden Babys und Kleinkindern findet sich mindestens eines, das durch unstillbares Schreien, Schlafstörungen, Nahrungsverweigerung, chronische Unzufriedenheit und Misslaunigkeit, motorische Umtriebigkeit und Spielunlust, permanentes Fordern von Aufmerksamkeit und Beschäftigung, ängstliches Klammern oder wütendes Trotzen auffällt (Papousek, Schieche, Wurmser 2004, 7). Wenn bei älteren Kindern solche oder ähnliche Symptome vermehrt auftreten, so sind sie auch hier als Warnsignale zu verstehen, die tiefere Probleme anzeigen (Brazelton 1992, 17). Dieses Verhalten der Kinder stellt erhebliche Anforderungen an die Erziehungs- und Beziehungskompetenzen der Bezugspersonen und führt zu einer massiven Belastung, häufig auch zu einer Überforderung der Erwachsenen. Den betroffenen Eltern steht dann die Möglichkeit zur Verfügung, im Rahmen einer Beratung/Therapie professionelle Hilfe für sich und ihr Kind in Anspruch zu nehmen.

Gegenwärtig gibt es im Bereich Beratung/Therapie bereits eine Reihe unterschiedlicher Konzepte, die ihren Fokus auf die Bearbeitung solcher oder ähnlicher Probleme richten. Je nachdem, worauf diese Konzepte ihren Schwerpunkt legen, welches Ziel sie verfolgen und an wen sie sich primär richten, münden diese in verschiedene Interventionsansätze. Im Folgenden wird von zwei praxisleitenden Konzepten ausgegangen, die jeweils die unbewussten Aspekte von Kommunikation, Interaktion und inneren Repräsentanzen in der Eltern-Kind-Beziehung fokussieren. Dabei handelt es sich zum einen um das Konzept „Ghosts in the Nursery“ von Selma Fraiberg aus dem Bereich der Säuglings-Kleinkind-Eltern-Psychotherapie und zum anderen um das Konzept der „Pädagogischen Geister“ von Helmuth Figdor, das im Rahmen der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung entwickelt wurde.

Sowohl das Konzept „Ghosts in the Nursery“ als auch jenes der „Pädagogischen Geister“ enthält in seinem Titel den Begriff der „Gespenster“ bzw. der „Geister“. Aufgrund der Übereinstimmung von Fraiberg und Figdor zur Wahl dieses Begriffs in den Titeln ihrer Konzepte entstand die Frage nach dem Verhältnis dieser zwei Konzepte zueinander. Die leitende Forschungsfrage definiert sich demnach folgendermaßen:

*In welchem Verhältnis stehen das Konzept „Ghosts in the Nursery“ von Selma Fraiberg und jenes der „Pädagogischen Geister“ von Helmuth Figdor zueinander?*

Sowohl bei Fraiberg als auch bei Figdor sind konkrete Stellungnahmen zu den Grundannahmen der Konzepte in der Literatur zum Teil nur lückenhaft bzw. in sehr unstrukturierter Form vorhanden. Die Konzepte sind daher inhaltlich nur schwer und nur im Kontext des gesamten Textes erfassbar. Auch Spezifisches der Konzepte ist durch diesen Umstand nicht ohne weiteres erkennbar, was eine Gegenüberstellung der Konzepte erschwert.

Aus diesem Grund ist zunächst die Ausarbeitung und Bestimmung des zentralen Begriffs der „Gespenster“ bzw. der „Geister“ im Sinne des Autors/der Autorin nötig, um durch diese zu einer befriedigenden Beantwortung der leitenden Fragestellung zu gelangen. Fraiberg und Figdor entwickelten, beeinflusst von den jeweiligen aktuellen psychoanalytischen Theorien, ein bestimmtes Verständnis dieses Begriffs, das grundlegend ist für das jeweilige Konzept. Die erste Folgefragestellung lautet daher:

*Wie ist der Begriff der „Gespenster“ bzw. „Geister“ im Sinne des Autors/der Autorin des jeweiligen Konzepts zu verstehen und inwiefern gibt es Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede in diesem Verständnis?*

Um die Frage nach dem Verhältnis des Konzepts „Ghosts in the Nursery“ und jenem der „Pädagogischen Geister“ vollständig beantworten zu können, wird, im Anschluss an die Bestimmung des zentralen Begriffs der „Geister“ aus den beiden Konzepten und dessen Gegenüberstellung, der Blick auf die aus dem jeweiligen Konzept abgeleitete Intervention gerichtet. Denn ebenso wie in den Konzepten ein spezielles Verständnis des Begriffs entwickelt wurde, wurden auch konkrete Leitlinien des Interventionsansatzes als praxisleiten-



de Konsequenz aus dem jeweiligen Konzept abgeleitet. Die zweite Folgefrage lautet demnach:

*Welche praxisleitenden Konsequenzen ergeben sich aus den Konzepten von Selma Fraiberg und Helmuth Figdor und in welchem Verhältnis stehen diese zueinander?*

Gegenstand dieses Vorhabens sind demnach die beiden Konzepte „Ghosts in the Nursery“ von Selma Fraiberg und jenes der „Pädagogischen Geister“ von Helmuth Figdor. Damit lässt sich die Diplomarbeit dem Bereich der „Konzeptforschung“ zuordnen. Unter dem Begriff der „Konzeptforschung“ fasst Dreher (2004, 122) Aktivitäten zusammen, „die sich systematisch und methodenbasiert mit Konzepten und ihrer Rolle in Konzeptfeldern befassen“ mit dem Ziel, einen verbesserten Konzeptgebrauch zu erreichen (Dreher 2004, 123). Allerdings weißt Dreher (2004, 115) schon zu Beginn ihres Artikels „Was kann Konzeptforschung leisten?“ darauf hin, dass es Konzeptforschung als *standardisiertes Verfahren* (Hervorhebung im Original) nicht gibt. Zur Beantwortung spezieller Fragestellungen können daher eine Reihe unterschiedlichster Methoden notwendig werden (Dreher 2004, 122).

Um zu einer befriedigenden Beantwortung der entwickelten Fragestellungen zu gelangen, ist daher eine spezielle methodologische Vorgehensweise im Sinne einer Literaturanalyse erforderlich. Gegenstand dieser Analyse sind Fraibergs Buch „Clinical Studies in Infant Mental Health. The first Year of Life“ (1980) sowie publizierte Texte von Figdor aus den Jahren 1994 bis 2002.

Wie bereits beschrieben ergeben sich bei der Durcharbeitung der Literatur von Fraiberg und Figdor durch die teilweise unvollständigen und unstrukturierten Angaben der Autoren Schwierigkeiten. Auch in Bezug auf den zentralen Begriff der „Gespenster“ bzw. der „Geister“ sind exakte Stellungnahmen nur schwer aufzufinden. Die leitenden Grundannahmen zum zentralen Begriff scheinen immanent zwar präsent, jedoch explizit in den Publikationen nicht fassbar. Um eine Antwort auf die erste Folgefragestellung zu erhalten, d.h. zu einem Verständnis des verwendeten Begriffs im Sinne des Autors/der Autorin zu gelangen, müssen zunächst einzelne Aspekte des Begriffs herausgearbeitet werden. Diese Aspekte müssen, um eine umfassende Bestimmung des Verständnisses des Begriffs und eine anschließende Gegenüberstellung zu ermöglichen, innerhalb ihrer Ausarbeitung das

Verhältnis von Ursache und Wirkung sowie die Zusammenhänge im Hinblick auf das Erscheinungsbild klären. Aus diesem Grund wurden folgende Aspekte ausgewählt:

- Aspekt der Entstehung
- Aspekt der Erscheinung
- Aspekt der Wirkung

Die angeführten Aspekte werden auf ihre semantischen Merkmale hin untersucht, d.h. es wird nach zentralen Begriffen, Formulierungen oder Inhalten gesucht, die im Kontext des jeweiligen Aspekts auftreten. Unter Verwendung psychoanalytischer Modelle und Theorien soll die Bedeutung, die der/die AutorIn diesen Begriffen, Formulierungen oder Inhalten zuschreibt, herausgearbeitet werden und so Annahmen von Fraiberg und Figdor im Hinblick auf die verschiedenen Aspekte des Begriffs entwickelt werden. Um die Gültigkeit der entwickelten Annahmen legitimieren zu können, müssen der Text sowie die darin enthaltenen Fallbeispiele auf logische und nachvollziehbare Argumente und Belege hin untersucht werden. Auf diesem Wege soll nach der kritischen Prüfung der entwickelten Annahmen zu den verschiedenen Aspekten eine Bestimmung des Begriffs der „Gespenster“ bzw. der „Geister“ im Sinne von Fraiberg und Figdor und eine anschließende Gegenüberstellung anhand der Ausarbeitung von Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden im Verständnis des Begriffs erreicht werden.

Im Rahmen der Ausarbeitung der zweiten Folgefragestellung wird der Schwerpunkt auf den strukturschaffenden Aspekt gelegt. Zunächst werden dabei die Angaben zu den Rahmenbedingungen, dazu zählen Ort, Dauer und Mitarbeiter, der jeweiligen Intervention, welche sich als praxisleitende Konsequenz aus dem Konzept von Fraiberg bzw. Figdor ableiten lässt, gesammelt und strukturiert. Anschließend werden zentrale Aussagen von Fraiberg und Figdor zu den Leitlinien bezüglich der Charakteristika und Zielsetzungen des jeweiligen Interventionsansatzes herausgearbeitet. In Folge werden auch die hier gewonnenen Ergebnisse einander gegenübergestellt, um das Verhältnis der beiden Interventionsansätze zueinander bestimmen zu können.

In einem letzten Schritt sollen die bisherigen Erkenntnisse noch einmal zusammenfassend dargestellt und anschließend im Hinblick auf die Bearbeitung der Hauptfragestellung, nach dem Verhältnis der Konzepte zueinander, genützt werden.

Das Ziel dieses geplanten Vorhabens ist es, anhand der Bearbeitung dieser Fragestellungen eine Gegenüberstellung der beiden Konzepte sowie der aus diesen Konzepten resultierenden praxisleitenden Konsequenzen zu erreichen und zu klären, in welchem Verhältnis diese zueinander stehen. Aufgrund des Umfangs, den die Durchführung dieses Vorhabens jedoch annehmen würde, findet in der vorliegenden Diplomarbeit ausschließlich die Auseinandersetzung mit dem in den Konzepten verwendeten zentralen Begriff der „Gespenster“ bzw. der „Geister“ im Sinne der ersten Folgefragestellung statt.

Nachdem in diesem Kapitel nun bereits die Forschungsfrage ausgewiesen wurde und die methodologische Vorgehensweise beschrieben ist, wird auf den Aufbau der Diplomarbeit eingegangen. Insgesamt gliedert sich die Diplomarbeit in drei Teile: Teil A, B und C. Teil A widmet sich den beiden Autoren und ihren Arbeitskonzepten. Dazu wird nach der Einleitung in Kapitel 2 zunächst die Autorin Selma Fraiberg als Begründerin des Konzepts „Ghosts in the Nursery“ vorgestellt. Hierbei werden biografische Eckpunkte ihres Lebens, ihres beruflichen Werdegangs, der wesentliche Tätigkeitsbereich sowie drei unterschiedliche Arbeitskonzepte der Autorin beschrieben. Anschließend folgt in Kapitel 2.4 die Vorstellung und inhaltliche Skizzierung der Literatur von Fraiberg, welche in der Diplomarbeit Verwendung finden wird. Im 3. Kapitel wird näher auf Helmuth Figdor eingegangen, der das Konzept der „Pädagogischen Geister“ entwickelte. Nachdem auch hier Informationen zur Biografie des Autors gegeben wurden und das Wiener Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung samt wesentlicher Begriffe beschrieben wurde, befasst sich das Kapitel 3.3 mit der Darstellung der Literatur, welche im Hinblick auf das Konzept der „Pädagogischen Geister“ ausgewählt wurde.

Daran schließt sich in Teil B der Arbeit die Analyse der Literatur im Sinne der entwickelten ersten Folgefragestellung. Begonnen wird dabei mit der Analyse der Literatur von Fraiberg in Kapitel 4.1. Dazu wird in Kapitel 4.1.1 der Versuch einer ersten Begriffsbestimmung im Sinne der Autorin unternommen. In Kapitel 4.1.2 folgt die Ausarbeitung der verschiedenen Aspekte des Begriffs der „Gespenster“. Nach einer Zusammenfassung der

hier gewonnenen Erkenntnisse in Kapitel 4.1.3 durchläuft die Literatur von Figdor zum Konzept der „Pädagogischen Geister“ in Kapitel 4.2 das selbe Prozedere. In Kapitel 4.3 erfolgt eine Gegenüberstellung der Erkenntnisse aus der Bearbeitung der ersten Folgefragestellung.

Teil C der Diplomarbeit setzt sich aus einem 5. und 6. Kapitel zusammen. Das Kapitel 5 wird eine kurze Zusammenfassung der aus der durchgeführten Bearbeitung der ersten Folgefragestellung erhaltenen Erkenntnisse beinhalten sowie ein Resümee. Das 6. und letzte Kapitel wird sich mit einem Forschungsausblick, in dem noch einmal auf die zweite Folgefragestellung und die Hauptfragestellung Bezug genommen wird, sowie mit der Darstellung der Relevanz der Diplomarbeit für die Psychoanalytische Pädagogik befassen.

## **Teil A: Autoren und Arbeitskonzepte**

Nachdem in der Einleitung bereits die Forschungsfragen und die methodologische Vorgehensweise der Diplomarbeit ausgewiesen wurden, befasst sich der folgende Teil A nun mit der Autorin Selma Fraiberg und dem Autor Helmuth Figdor und den von ihnen entwickelten Arbeitskonzepten. Dazu wird in Kapitel 2 ein kurzer Einblick in das Leben von Selma Fraiberg und ihre wesentlichsten Arbeiten gegeben. Im Anschluss daran wird die Literatur, die zur Beantwortung der Fragestellung im Hinblick auf Fraibergs Begriff der „Geister“ bzw. der „Gespenster“ verwendet wird, vorgestellt. Im darauf folgenden Kapitel 3 der Diplomarbeit werden diese Informationen zur Biografie von Helmuth Figdor gegeben und die Literatur zum Konzept der „Pädagogischen Geister“ ausgewiesen.

Nach der Darstellung dieser Informationen folgt in Teil B der Diplomarbeit schließlich die Bearbeitung der ausgewählten Literatur im Hinblick auf die erste Folgefragestellung nach dem Verständnis des Begriffs der „Geister“ bei Fraiberg und Figdor.

### **2. Selma Fraiberg**

Selma Fraiberg ist die Herausgeberin des Buches „Clinical Studies in Infant Mental Health. The First Year of Life“ (1980), welches zur Beantwortung der Forschungsfragen, bezogen auf das Konzept „Ghosts in the Nursery“, hauptsächlich Verwendung finden wird. Im Folgenden werden nun Informationen zur Biografie der Autorin gegeben, die zum wesentlichen Teil aus einem Beitrag von Kornelia Steinhardt (2005, 152f) stammen, der im „Personenlexikon der Psychotherapie“ (Stumm, Pritz, Gumhalter 2005) publiziert wurde.

Selma Fraiberg wurde am 8.3.1918 in Detroit geboren. Ihr Studium der Sozialarbeit an der Wayne State University in Detroit schloss sie 1945 mit dem Master of Social Work ab. In den 1950er Jahren absolvierte sie die Ausbildung zur (Kinder-)Psychoanalytikerin an der Tulane Medical School in New Orleans und war dort in Interventionsprogrammen der Einzelfallhilfe für Kinder und Jugendliche klinisch und forschend tätig. 1959 veröffentlichte sie eines ihrer bedeutendsten Werke unter dem Titel „The magic years: Understanding and handling the problems of early childhood“ (Fraiberg 1959). Im selben Jahr begann Selma

Fraiberg mit der Erforschung der Entwicklung blinder Babys und Kinder auf der Basis von naturalistischen Beobachtungen. Im Jahr 1963 wurde Selma Fraiberg Assistenzprofessorin und ab 1968 Professorin für Kinderpsychoanalyse an der University of Michigan Medical School in Ann Arbor. Neben der Lehrtätigkeit in der Ausbildung von SozialarbeiterInnen, PsychologInnen und PsychiaterInnen führte Fraiberg hier zwischen 1965 und 1972, im Rahmen des öffentlichen Forschungsprogramms „The Child Developmental Project“, ihre Studien über blinde Kleinkinder fort. Die im Zuge dieses Forschungsprogramms erworbenen Erkenntnisse wurden schließlich in dem Buch „Insights from the blind: Comparative studies of blind and sighted infants“ (Fraiberg 1977) publiziert. Im Oktober 1972 startete in Michigan das zweite Programm des „Child Developmental Project“, das „Infant Mental Health Program“. Hier wurde versucht, die im Rahmen des ersten Programms entwickelten Methoden für andere Gruppen von gefährdeten, psychosozial oder körperlich benachteiligten Säuglingen bzw. Kleinkindern und deren Eltern zu modifizieren. Daraus entstanden „Infant Mental Health Services“, die schließlich in ganz Michigan angeboten werden konnten. Es folgte der Aufbau eines universitären Ausbildungsprogramms für „Infant Mental Health“, sowie weitere Forschungsaufträge in diesem Bereich. Ab 1979 übernahm Selma Fraiberg eine Professur für Kinderpsychoanalyse an der University of California in San Francisco und wurde Direktorin des Eltern-Kleinkind-Programms des San Francisco General Hospital. Sie implementierte dort ein weiteres Interventionsprogramm für Eltern und deren Kleinkinder und entwickelte die hierfür nötigen Ausbildungsprogramme. Ein Jahr später erschien das Buch „Clinical Studies in Infant Mental Health. The First Year of Life“, das die wesentlichen Aspekte der klinischen Methoden beschreibt, welche im Rahmen des „Child Developmental Project“ für die Diagnostik und Behandlung von entwicklungs-gestörten Kindern im Alter von 0 bis 3 Jahre und ihren Eltern entwickelt wurden (Fraiberg 1980, xi). Im folgenden Jahr, 1981, stirbt Selma Fraiberg schließlich an den Folgen eines Gehirntumors in San Francisco.

Durch die Verbindung psychoanalytischer Grundannahmen mit neuen Erkenntnissen über die Entwicklung von Kindern gelang es Selma Fraiberg, ein neues psychoanalytisch ausgerichtetes Interventionsprogramm für Säuglinge bzw. Kleinkinder und deren Eltern zu entwickeln. Selma Fraiberg gilt somit als Begründerin der Eltern-Kleinkind-Psychotherapie und beeinflusste durch ihre Arbeit nicht zuletzt auch maßgeblich die Entwicklung der heutigen psychodynamischen Eltern-Säugling-Psychotherapie.

Einen wesentlichen Teil ihrer Arbeit leistete Selma Fraiberg im Rahmen des „Child Developmental Project“. Das Interesse der Diplomarbeit richtet sich dabei auf jene Arbeiten, die im Zuge des zweiten Programms, des „Infant Mental Health Program“, durchgeführt wurden. Bevor jedoch näher auf dieses Programm eingegangen werden kann, ist es zunächst notwendig, das zugrunde liegende Entwicklungsprojekt vorzustellen und in seinen Grundzügen zu skizzieren.

### 2.1 *Das „Child Developmental Project“*

Das „Child Developmental Project“ wurde 1965 als Forschungsprogramm der Abteilung für Psychiatrie an der medizinischen Universität in Michigan, Ann Arbor, gegründet. Zu Beginn des Projekts, bis einschließlich 1972, war das Team der Forschungseinheit, das zu dieser Zeit aus medizinischem Personal aus den Bereichen der Psychiatrie und Psychologie, sowie aus SozialarbeiterInnen bestand, damit beauftragt, Langzeitstudien über die Entwicklung von blinden Kindern von Geburt an durchzuführen. Im Zuge der Arbeit an diesem Programm war es dem Team möglich, sowohl die speziellen adaptiven Probleme der blinden Kinder während der sensomotorischen Periode zu erforschen, als auch die Schwierigkeiten der Eltern dieser Kinder kennen zu lernen. Das Ziel der Arbeit definierte sich darin, die im Zuge der Forschung erlangten Erkenntnisse so einzusetzen, dass die Entwicklung der betreuten Kinder begünstigt und die Beziehung zwischen Eltern und Kind gefördert wurde. Somit war es notwendig, schon in den frühen Stadien der neuen Arbeit Studien zu erstellen, um deren Ergebnisse so rasch wie möglich nützen zu können. Die dafür nötigen Daten wurden mittels Beobachtung und Videoaufnahmen gewonnen. Um das Potential der Kinder und ihrer Eltern und die Qualität der Eltern-Kind-Interaktion in einem optimalen Setting beobachten zu können, wurden die Sitzungen zum größten Teil in Form von Hausbesuchen abgehalten. Die Aufzeichnungen über die Beobachtungen der blinden Kinder und der Eltern-Kind-Beziehung wurden während dieser Besuche abgefasst. Die Videoaufzeichnungen dazu wurden in regelmäßigen Abständen von zirka drei Monaten erstellt und in den Besprechungen und Supervisionssitzungen der Mitarbeiter verwendet. Ihr Einsatz erwies sich aber auch für die Eltern zur Beobachtung der Entwicklung ihres Kindes und zur Selbstbeobachtung als hilfreich. In ihrer praktischen Arbeit versuchten die MitarbeiterInnen des Programms als „Verbündete“ der Eltern aufzutreten und so ihre

Kenntnisse in unbelehrender und taktvoller Weise in der Beratung an die Eltern weiter zu geben (Fraiberg 1980, 5ff).

Am Ende der Studie, 1972, zeigte sich, dass die Interventionsmaßnahmen, die im Rahmen des Projekts gesetzt wurden, die Entwicklung der blinden Kinder bedeutend gefördert hatten. Vor allem Säuglinge und Kleinkinder profitierten erheblich von den Interventionen. Die Testung dieser Gruppe ergab, dass jene in den Bereichen Sprache, motorische Fähigkeiten und Sozialverhalten in ihren Ergebnissen eher der sehenden Vergleichsgruppe glich, als der Vergleichsgruppe der blinden Kinder, die nicht am Programm teilgenommen hatte. Interventionen, die bereits im Säuglings- bzw. Kleinkindalter gesetzt werden, schienen demnach besonders effektiv zu sein (Fraiberg 1977; zit. nach Fraiberg 1980, 6). Die MitarbeiterInnen des Projekts erkannten die Bedeutung dieses Ergebnisses und wollten versuchen, die hier entwickelten Methoden nun für andere benachteiligte Säuglinge bzw. Kleinkinder und deren Eltern zu modifizieren. So entstand die Idee zum „Infant Mental Health Program“.

## 2.2 *Das „Infant Mental Health Program“*

1972 erhielt das „Child Developmental Project“ eine Förderung der Grant Foundation für die Durchführung eines Programms, das als „Infant Mental Health Program“ vorgestellt wurde. Dieses Programm startete am 15. Oktober 1972 in Michigan (Fraiberg 1980, 9). In das Team des „Child Developmental Project“, das, wie bereits beschrieben, aus SozialarbeiterInnen und medizinischem Personal aus den Bereichen Psychologie und Psychiatrie bestand, wurde die bekannte Kindertherapeutin Vivian Shapiro und ein Kinderarzt aufgenommen.

Während zur Klientel des ersten Programms des „Child Developmental Project“ ausschließlich blinde Kindern gehörten, galten die Säuglinge und Kleinkinder, die an das „Infant Mental Health Program“ überwiesen wurden, aus psychologischer und physiologischer Sicht als schlecht versorgt und wiesen Störungen in den verschiedensten Bereichen auf. Darunter war die Anzahl jener Säuglinge und Kleinkinder, die aufgrund von Gedeihstörungen, Vernachlässigung oder Missbrauch überwiesen wurden, die größte. Häufig standen diese Symptome in Zusammenhang mit einer schweren Psychopathologie der Eltern bzw. eines Elternteils und familiären Problemen (Fraiberg 1980, 5). In diesem Sinne galten



im „Infant Mental Health Program“ nicht nur die Säuglinge und Kleinkinder als Patienten, sondern auch deren Eltern (Fraiberg 1980, 7).

Wie bereits im ersten Programm wurden auch hier die Methoden der direkten Beobachtung und der Videoaufzeichnung verwendet. Die Aufzeichnungen der Beobachtungen wurden im Unterschied zum vorherigen Programm allerdings erst nach dem Hausbesuch angefertigt, um die Eltern in ihrem freien Diskurs, ihrer Offenheit und in ihrem Ausdruck intimer Gefühle nicht zu behindern. Zusätzlich wurden wieder Videoaufzeichnungen im Abstand von ungefähr drei Monaten gemacht. Diese hatten sich schon im letzten Programm für die Eltern zur Selbstbeobachtung und zur Beobachtung der Entwicklungsschritte ihres Kindes als hilfreich erwiesen (Fraiberg 1980, 8). Abgesehen von den Erfahrungen, die im Zuge des ersten Programms des „Child Developmental Project“ gemacht werden konnten, standen jedoch keine Modelle für die Entwicklung eines Programms zur Verfügung, das für Eltern und ihr Kind gleichermaßen hilfreich sein sollte. Als Ziel definierte sich daher in den ersten beiden Jahren des neuen Programms die Entwicklung von Methoden, die, wie bereits im ersten Programm, eine Entwicklungsberatung beinhalten sollten. Zusätzlich sollten die neu entwickelten Methoden aber auch jene Eltern erreichen, die durch ihre psychischen Konflikte im Umgang mit ihrem Kind behindert werden (Fraiberg 1980, 7).

Schwierigkeiten ergaben sich auch im Hinblick auf die Kontaktaufnahme mit diesen Eltern. Während die Familien des ersten Programms die durchschnittliche Population repräsentierten, stammten die Eltern und deren Kinder, die an das „Infant Mental Health Program“ überwiesen wurden, zum größten Teil aus der sozialen Unterschicht. Obwohl diese Familien durchaus berechtigt waren, medizinische Versorgung in Anspruch zu nehmen, nützten die Eltern dieses Angebot kaum für sich oder für ihre Kinder. Diverse Ängste schienen sie davon abzuhalten. Das Team des „Infant Mental Health Program“ versuchte daher in der ersten Phase des Kontaktes, diese Ängste durch neue angenehme Erfahrungen zu reduzieren und so den Grundstein für ein Arbeitsbündnis zwischen den Eltern und dem/der BetreuerIn der Familie zu legen (Fraiberg 1980, 12f). Im Sinne der angebotenen Interventionen, die auf psychoanalytischen Grundprinzipien beruhen, war jedoch mehr notwendig als nur ein gelungenes Arbeitsbündnis, um zufriedenstellende Ergebnisse zu erzielen. Durch die Vermittlung der geteilten Sorge um das Wohl des Kindes durch den/die BetreuerIn war es den Eltern möglich, die oft fehlende Motivation für die Zusammenarbeit

mit dem „Infant Mental Health Program“ zu entwickeln. Die positive Übertragung, die als Grundlage einer Beratung, die im Interesse des Babys bzw. Kleinkindes durchgeführt wird, gilt, konnte sich so im Laufe des weiteren Prozesses einstellen (Fraiberg 1980, 28ff).

Nachdem die Eltern einer Zusammenarbeit zugestimmt hatten, folgte eine ausgedehnte Phase der Einschätzung des gesundheitlichen Zustandes und des Entwicklungsstandes des Säuglings bzw. Kleinkindes sowie seiner familiären Situation. Diese Phase umfasste durchschnittlich fünf Sitzungen, die zum größten Teil zu Hause abgehalten wurden. Eine Sitzung wurde in die Räumlichkeiten des „Infant Mental Health Program“ verlegt, um hier den Entwicklungstest nach Bailey mit dem Säugling bzw. Kleinkind durchzuführen. Die Kapazitäten der Eltern wurden im Rahmen der Hausbesuche beobachtet und eingeschätzt. Die zeitliche Erweiterung der Phase zur Einschätzung der allgemeinen Situation war etwas völlig Neuartiges. Sie sollte jedoch garantieren, dass am Ende dieser Phase die wesentlichen Probleme der Familie aufgedeckt und somit die Situation für Eltern und Baby bzw. Kleinkind genau eingeschätzt werden konnte. Nur dadurch war es dem Team möglich, die richtige Entscheidung bezüglich des weiteren Verlaufs der Behandlung zu treffen (Fraiberg 1980, 31ff). In 32% der Fälle wurde so zunächst eine Diagnose erstellt und gegebenenfalls eine Krisenintervention durchgeführt. In 28% der Fälle übernahm nach der Einschätzung der Situation nicht das Personal des „Infant Mental Health Program“ die weitere Betreuung der Familie, sondern überwies jene an andere, als geeignet erachtete Stellen. In 40% der Fälle aber war eine intensive Behandlung der Familie durch das Team des „Infant Mental Health Program“ angezeigt (Fraiberg 1980, 14).

In diesem Zusammenhang entwickelte Fraiberg drei unterschiedliche, auf psychoanalytischen Grundprinzipien beruhende Methoden, die im Rahmen des „Infant Mental Health Program“ den Eltern angeboten werden konnten.

### *2.3 Arbeitskonzepte nach Selma Fraiberg*

Nach der Einschätzung der familiären Situation des Säuglings bzw. Kleinkindes und seiner Testung durch den Bailey Entwicklungstest, entschied das Team des „Infant Mental Health Program“ über den weiteren Verlauf der Behandlung. Im Falle der Notwendigkeit einer Betreuung standen drei unterschiedliche Konzepte zur Verfügung: die wenige Sitzungen umfassende Krisenintervention, die entwicklungsorientierte Beratung und Begleitung so-

20

wie die Eltern-Kleinkind-Psychotherapie (Datler 2009, 10). Jene sollen nun im Einzelnen vorgestellt werden.

a) Die „Kurze Krisenintervention“ (*brief crisis intervention*)

Die Krisenintervention wurde eingesetzt, wenn die Probleme oder die Krise der Familie die Gesundheit oder die Entwicklung des Babys gefährdeten, diese allerdings auf äußere Umstände zurück zu führen waren. Nur wenn aufgrund der Einschätzung der psychischen Kapazitäten der Eltern auch davon ausgegangen werden konnte, dass jene von einer kurzen, fokussierten Intervention profitieren würden, wurde die Krisenintervention als geeignet erachtet. Bei dieser Form der Intervention war es notwendig, das Problem der Familie genau zu kennen, um innerhalb von kurzer Zeit Lösungen anbieten zu können (Fraiberg, Shapiro, Spitz Cherniss 1980, 60).

Mit Hilfe der beiden Beispiele, die Fraiberg u.a. (1980, 78ff) im Kapitel zur Krisenintervention anführen, versuchten sie zu illustrieren, wie äußere Umstände, wie der Tod nahe stehender Personen bzw. der Tod des ersten Kindes, die elterlichen Kapazitäten behindern und diese nur begrenzt zum Tragen kommen. Fraiberg u.a. (1980; zit. nach Datler 2009, 15) gehen davon aus, dass die als bedrohlich erlebten Gefühle und Gedanken an diese äußeren Gegebenheiten von diesen abgespalten werden und in Folge abgewehrt werden. Diese verdrängten Gefühle und Gedanken können gerade in Situationen des Zusammenseins mit dem Kind besonders intensiv werden und beeinflussen so maßgeblich das Zusammenspiel von Eltern und Kind (Fraiberg u.a. 1980, 79f; zit. nach Datler 2009, 15).

Im Rahmen der Krisenintervention sollen die entscheidenden äußeren Erlebnisse und die damit verbundenen Gefühle und Gedanken der Eltern identifiziert und wiederbelebt werden. Mit Hilfe des Betreuers/der Betreuerin der Familie soll es den Eltern schließlich gelingen, sich von dieser inneren Dynamik zu lösen und so Veränderungen in der Gestaltung der Beziehung zu ihrem Kind zu erreichen (Datler 2009, 15). Das Ziel der Krisenintervention im Sinne Fraibergs u.a. (1980, 80; zit. nach Datler 2009, 15) besteht demnach darin, den Eltern innerhalb von wenigen Gesprächen dazu zu verhelfen, Zusammenhänge zu erfassen.

b) Die „Entwicklungsorientierte Beratung und Begleitung“ (*developmental guidance-supportive treatment*)

Diese Form der Behandlung wurde dann als geeignet erachtet, wenn einerseits die elterlichen Kapazitäten als gut eingeschätzt wurden, diese aufgrund neonataler Komplikationen oder einer chronischen Krankheit des Neugeborenen bzw. des Kleinkindes jedoch nicht ausreichend zur Verfügung standen, um eine gute Entwicklung des Kindes zu garantieren. Andererseits wurde diese Form von Intervention auch dann eingesetzt, wenn eine schwere emotionale Beeinträchtigung des Babys bei gleichzeitig schweren psychischen Problemen der Eltern vorlag, aber interpretative Arbeit nicht möglich oder nicht angezeigt war, d.h. die Probleme der Eltern nicht Teil ihrer Persönlichkeit waren. Die Thematisierung der elterlichen psychischen Belastungen und ihrer Gefühle sollte zur Unterstützung und Stärkung des Selbstwertgefühls (Ich) der Eltern beitragen. Den Eltern wurden aber auch Informationen und Ratschläge im Hinblick auf ihr Kind gegeben, um so die Entwicklung des Säuglings bzw. Kleinkindes zu fördern und gleichzeitig die Eltern-Kind-Beziehung zu stärken (Fraiberg, Shapiro, Spitz Cherniss 1980, 60f).

c) Die „Eltern-Kleinkind-Psychotherapie“ (*infant-parent-psychotherapy*)

Die Eltern-Kleinkind-Psychotherapie wurde in Fällen eingesetzt, in denen die Entwicklung des Säuglings/Kleinkindes durch die schweren psychischen Probleme der Eltern extrem gefährdet und auch die Eltern-Kind-Beziehung schwer gestört war. Das Baby/Kleinkind wurde hier für die Eltern bzw. einen Elternteil zum Repräsentanten für Figuren aus der eigenen Vergangenheit, bzw. zum Repräsentanten unbewusster Teile des kindlichen Selbst, die abgelehnt oder verneint wurden. Durch eine affektbeladene Erinnerung und Durcharbeitung der elterlichen Vergangenheit wurde mit Hilfe von Interpretationen versucht, Verbindungen zwischen der Vergangenheit und den gegenwärtigen Geschehnissen herzustellen. So sollte es gelingen, das Baby/Kleinkind von der Rolle des Repräsentanten zu befreien und in weiterer Folge so seine Entwicklung zu fördern. Der Fokus der Eltern-Kleinkind-Psychotherapie lag dabei jedoch nur auf der Bearbeitung jener Aspekte der psychischen Konflikte der Eltern, welche direkte Auswirkungen auf das Baby/Kleinkind und die Eltern-Kind-Beziehung hatten. Dadurch unterschied sich diese Interventionsform wesentlich von konventionellen Formen der Psychotherapie. Gleichzeitig wurde, wie schon in der entwicklungspsychologischen Beratung, die Entwicklung des Säuglings/Kleinkindes konstant beobachtet und den El-

tern in taktvoller Weise Informationen und Ratschläge zur Förderung der Entwicklung ihres Kindes gegeben. (Fraiberg u.a. 1980, 61f).

In der praktischen Arbeit von Fraiberg und dem restlichen Team des „Infant Mental Health Program“ war eine exakte Trennung dieser drei Arbeitskonzepte jedoch kaum möglich. Die unterstützende Begleitung und die entwicklungspsychologische Beratung waren beispielsweise wichtige Elemente in jeder der durchgeführten Behandlungen. Als häufiges Ziel, das als unabhängig vom Einsatz des jeweiligen Konzeptes anzusehen ist, verstand sich das Auffinden von meist unbewussten elterlichen Gefühlen und Gedanken, die die Beziehung zum Kind stören. Datler (2009, 10) unterstreicht in seiner Arbeit den Zusammenhang zwischen vier weiteren Aspekten,

- „dem Ausmaß und der Qualität vorhandener elterlicher Kapazitäten,
- inneren und äußeren Gegebenheiten, die dazu beitragen, dass elterliche Kapazitäten innerhalb der Eltern-Kind-Beziehung nur in begrenzter Form zum Tragen kommen können;
- daraus resultierenden Entwicklungsproblemen und Entwicklungsstörungen;
- und der besonderen Art von Hilfestellung, die es im jeweiligen Einzelfall zu leisten gilt“,

in Fraibergs Arbeitskonzepten.

Nachdem nun Informationen zu Selma Fraiberg, der Begründerin des Konzepts „Ghosts in the Nursery“, gegeben wurden, wird im nächsten Kapitel die Literatur, welche zur Beantwortung der Forschungsfrage im Hinblick auf den Begriff der „Geister“ von Fraiberg herangezogen wird, ausgewiesen und inhaltlich vorgestellt.

#### 2.4 Zur Literatur „*Clinical Studies in Infant Mental Health. The first Year of Life*“ (1980) von Selma Fraiberg

Dieses Kapitel befasst sich mit der Darstellung von Selma Fraibergs Werk „*Clinical Studies in Infant Mental Health. The first Year of Life*“ (1980), welches die Grundlage zur Bearbeitung der Forschungsfrage, bezogen auf den Begriff der „Geister“ aus dem Konzept „Ghosts in the Nursery“, darstellt. In diesem Zusammenhang wird im Unterkapitel 2.4.1 näher auf das 7. Kapitel dieses Buches eingegangen, welches zum Thema „Ghosts in the Nursery“ von Selma Fraiberg, Edna Adelson und Vivian Shapiro verfasst wurde.

Selma Fraiberg und die anderen MitarbeiterInnen des Teams des „Infant Mental Health Program“ begannen mit der Arbeit an dem Buch „Clinical Studies in Infant Mental Health. The first Year of Life“ (1980) im August 1977 (Fraiberg 1980, 5). Das Team, welches zu dieser Zeit aus zwei psychoanalytischen BeraterInnen, einem Kinderarzt, einer Kinderkrankenschwester, drei klinischen PsychologInnen und zwei SozialarbeiterInnen bestand, brachte die unterschiedlichen Erfahrungen, die es seit Beginn des „Infant Mental Health Program“ gemacht hatte, hier zu Papier. So entstand eine Sammlung von Aufzeichnungen, die die wichtigsten Aspekte der klinischen Methoden, welche für die Diagnostik und die Behandlung von Entwicklungsstörungen in der frühen Kindheit entwickelt wurden, beschreibt (Fraiberg 1980, xi). Neben den zwölf Kapiteln enthält das Buch auch ein Kapitel zur Biografie der MitarbeiterInnen sowie ein Vorwort. Daran schließt sich bereits das 1. Kapitel zur Vorstellung des Programms. Im 2. Kapitel des Buches wird die klinische Diagnostik und im dritten Kapitel die verschiedenen Behandlungsmodalitäten abgehandelt. Ab dem 4. Kapitel werden Fallbeispiele zur Veranschaulichung der unterschiedlichen Theorien und Methoden beschrieben. Diese insgesamt zehn, sehr lebendig geschilderten Fälle bestimmen den Charakter dieses Buches wesentlich. Die Fallbeispiele können als induktive Musterbeispiele identifiziert werden, insofern die Theorie erst in Folge ihrer Darstellung entwickelt wird. Allerdings lassen sich konkrete Stellungnahmen zu diesen Theorien und leitenden Grundannahmen nur schwer auffinden. Denn neben diesen Fallbeispielen ist es vor allem auch der Stil der Autorin, der das Werk auszeichnet. Zwar gliedert Fraiberg ihr Werk in einzelne Kapitel, allerdings können diese nie völlig getrennt von einander betrachtet werden, da Fraiberg in ihren Aufzeichnungen keiner chronologischen Ordnung folgt. Demnach kann es nur im Zuge einer intensiven Auseinandersetzung mit der Literatur gelingen, zu Ergebnissen im Hinblick auf die Fragestellung zu gelangen.

Im Rahmen der Textanalyse werden all jene Passagen des Werkes verwendet, die in Beziehung zum Begriff der „Geister“ und somit zur Beantwortung der Fragestellung dienlich sein können. Im Besonderen wird dabei auf die Inhalte des 7. Kapitels Bezug genommen. Auch die darin beschriebenen Fallbeispiele der Kinder Jane und Greg sind Gegenstand der Analyse, da, wie bereits angeführt, Falldarstellungen generell als Ausgangspunkt für eine Theorieentwicklung bei Fraiberg anzusehen sind. In diesem Sinne folgt nun die genauere Betrachtung des Kapitels „Ghosts in the Nursery: A Psychoanalytic Approach to the Problems of Impaired Infant-Mother Relationships“ (Fraiberg, Adelson, Shapiro 1980).

#### 2.4.1 Das Untersuchungsmaterial „Ghosts in the Nursery“

Der Artikel „Ghosts in the Nursery: A Psychoanalytic Approach to the Problems of Impaired Infant-Mother Relationships“ (Fraiberg, Adelson, Shapiro 1980) wurde als ein Kapitel des Werkes „Clinical Studies in Infant Mental Health. The first Year of Life“ (Fraiberg 1980) publiziert und ist somit Gegenstand der Untersuchung der Diplomarbeit. Eine frühere Version dieses Kapitels erschien unter dem gleichnamigen Titel bereits 1975 in der Zeitschrift „Journal of the American Academy of Child Psychiatry“ (Fraiberg, Adelson, Shapiro 1975). Zur Beantwortung der Fragestellung und somit als Ergänzung zu der ursprünglich in Englisch verfassten Literatur wird auch die Übersetzung dieses Kapitels von Elisabeth Vorspohl verwendet (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003).

Kernstück des Textes sind die zwei Fallbeispiele der Kinder Jane und Greg. Fraiberg u.a. (1980, 164-196) stellen anhand dieser beiden Falldarstellungen dar, von welchen Grundannahmen und Theorien sich das Team des „Infant Mental Health Project“ leiten ließ und welche Behandlungsmethode in jenen Fällen praktiziert wurde. Aber auch hier lassen sich generelle Aussagen kaum finden. Dennoch bilden die beiden Fälle der Kinder Jane und Greg ein Kernstück der in der Diplomarbeit verwendeten Literatur, da sie als repräsentativ für das zur Verfügung stehende Material zum Konzept „Ghosts in the Nursery“ anzusehen sind. Immerhin umfasst deren Darstellung ganze 27 von den insgesamt 33 Seiten des Textes. Die Falldarstellungen werden in Teil B der Arbeit zur Fundierung der entwickelten Annahmen im Hinblick auf den Begriff der „Geister“ verwendet. In diesem Sinne folgt nun eine erste Vorstellung dieser.

##### a) Das Fallbeispiel Jane

Hier übernahm Edna Adelson, eine Psychologin des Teams, die Therapie für Jane und ihre Eltern. Vivian Shapiro arbeitete als Sozialarbeiterin und Selma Fraiberg war die Supervisorin und psychoanalytische Beraterin in diesem Fall.

Jane wurde im Alter von 5,5 Monaten an das „Infant Mental Health Program“ überwiesen und war das erste Kind, das im Rahmen des Programms betreut wurde. Grund der Betreuung waren in erster Linie die Diskrepanzen zwischen Mrs. March

und ihrem Ehemann, den Eltern von Jane, bezüglich der Freigabe des Babys zur Adoption.

Durch eine schwere Depression war es Mrs. March nicht möglich, sich in angemessener Weise um ihr Kind zu kümmern. Schon ihre eigene Kindheit war geprägt von Armut und von Gefühlen des Verlassenwerdens und der Einsamkeit. Nun zeigte auch Jane schwere Anzeichen von Vernachlässigung.

Wie in vielen Fällen des „Infant Mental Health Program“ wollte auch Mrs. March zunächst einer Behandlung nicht zustimmen. Durch die Bemühungen der zuständigen Therapeutin gelang es dieser schließlich doch, Zugang zur Mutter zu finden. Schnell wurde klar, dass die Probleme dieser Familie, insbesondere die Interaktionsstörung in der Mutter-Kind-Beziehung, in Zusammenhang mit der konfliktbelasteten Vergangenheit der Mutter standen.

In der darauf folgenden Behandlungszeit wurde mit Hilfe des theoretischen Hintergrundes und der Berücksichtigung der speziellen Umstände des Falles die so genannte „Psychotherapy in the Kitchen“ entwickelt und angewendet. Dabei handelt es sich um eine Form der Eltern-Kleinkind-Psychotherapie<sup>1</sup>. Im Zuge dieser Behandlungsmethode wurde nun versucht, der Mutter während der Gespräche Raum zu geben, um den Gefühlen aus ihrer Vergangenheit Ausdruck zu verleihen und mit Hilfe der Interpretationen der Therapeutin, Verbindungen zur Gegenwart herzustellen. Zudem gab die Therapeutin der Mutter in taktvoller Weise hilfreiche Ratschläge im Hinblick auf den allgemeinen Umgang und der Förderung der Entwicklung ihrer Tochter.

In der Therapie gelang es Mrs. March schließlich durch eine langandauernde, sich oft wiederholende Phase der affektbeladenen Erinnerung der Vergangenheit zu erkennen, inwiefern die Leiden aus ihrer eigenen Kindheit sie in der gegenwärtigen Beziehung zu ihrem Kind behinderten.

Die Therapie wurde beendet als Jane zwei Jahre alt war. Zu diesem Zeitpunkt wies Jane keine außergewöhnlichen Probleme in ihrer Entwicklung auf und wurde als fröhliches, sozialfähiges und gesprächiges Kind eingestuft (Fraiberg, Adelson, Shapiro 1980, 167-178).

#### b) Das Fallbeispiel Greg

---

<sup>1</sup> Grundzüge der Eltern-Kleinkind-Psychotherapie wurden bereits auf Seite 15 der Diplomarbeit beschrieben.



In diesem Fall arbeitete Vivian Shapiro als Sozialarbeiterin und Therapeutin für Greg und seine Familie. Edna Adelson war die Psychologin des Teams und Selma Fraiberg übernahm die Rolle der Supervisorin und der psychoanalytischen Beraterin.

Greg wurde mit 3,5 Monaten an das „Infant mental Health Program“ überwiesen. Annie, seine 16-jährige Mutter, schien nicht fähig, sich in angemessener Weise um ihr Kind zu kümmern. Die meiste Zeit übernahm deshalb Gregs Vater, der 19-jährige Earl, die Versorgung und Pflege des Babys.

Die Biografie der Eltern zeigt, dass beide aus zerrütteten Familienverhältnissen stammten. Vor allem in Annies Familie gab es schon zahlreiche Fälle von Kriminalität, Promiskuität, Missbrauch und Vernachlässigung. Dennoch glaubten beide, besonders aber Annie, die Hilfe des Programms nicht zu benötigen. Aufgabe der therapeutischen Arbeit in den ersten Wochen war es demnach, das Vertrauen der Jugendlichen zu gewinnen und so eine Basis für die weitere Arbeit zu schaffen.

Nur langsam begann Annie sich zu öffnen und erzählte beim sechsten Hausbesuch schließlich auch aus ihrer Vergangenheit. Sie berichtete von ihrer Mutter, die die Familie regelmäßig verlassen hatte, über ihren leiblichen Vater, der, als Annie fünf war, starb. Sie sprach auch über ihren Stiefvater, der Alkoholiker war und sie regelmäßig misshandelt hatte. Diese traumatischen Erlebnisse und die damit verbundenen unverarbeiteten destruktiven Gefühle projizierte Annie auf ihr eigenes Kind und wiederholte so ihre eigene Vergangenheit in der gegenwärtigen Beziehung zu Greg. Obwohl Annie sich sehr genau an diese schrecklichen Erlebnisse ihrer Kindheit erinnern konnte, war es ihr auch im Zuge der Eltern-Kleinkind-Therapie nicht möglich, die Gefühle des Leids von damals zu spüren bzw. sie der Vergangenheit zuzuordnen.

Im weiteren Verlauf der Therapie kam es schließlich dazu, dass die Therapeutin zur Repräsentantin der Affekte aus Annies Vergangenheit wurde und Annie die Treffen verweigerte. Erst nach zahlreichen Versuchen der Therapeutin erklärte sich Annie schließlich wieder zu den Besuchen der Therapeutin bereit.

In der folgenden therapeutischen Arbeit gelang es der Therapeutin sich zunächst von ihrer Rolle der Repräsentantin und in weiterer Folge Annie von der „Identifikation mit dem Aggressor“ (Hervorhebung im Original) (Fraiberg, Adelson, Shapiro 1980, 194) zu befreien. Mit der Verwendung dieses Begriffs bezieht sich Selma

Fraiberg auf Anna Freud, die so eine spezielle Form von Abwehrmechanismus nannte. Fraiberg bezeichnet die „Identifikation mit dem Aggressor“ in dem Artikel als zentralen Mechanismus einer pathologischen Elternschaft und schreibt ihm eine generell bedeutende Rolle im Hinblick auf die Entstehung von Problemen in der Familie zu (Fraiberg, Adelson, Shapiro 1980, 195).

Erst nach zwei weiteren Jahren Therapie konnte Annie schließlich ihre Erlebnisse völlig hinter sich lassen und so verschwanden auch die letzten „Geister“ in der Beziehung zu ihrem Kind (Fraiberg, Adelson, Shapiro 1980, 179-194).

Mit der Verwendung des Begriffs der „Geister“ als Überbegriff in diesem Kapitel ihres Buches gelang es Selma Fraiberg, eine ganze Reihe von Faktoren zu beschreiben, die sie als maßgeblich bzw. als die Ursache der Behinderung der Eltern-Kind-Beziehung ansah. Gleichzeitig inkludierte der Einsatz des Begriffs der „Geister“ aber auch Fraibergs psychoanalytische Grundannahmen, die ihre Arbeit und die des gesamten Teams im Hinblick auf das Konzept der „Ghosts in the Nursery“ bestimmten. Bevor jedoch mit der Bearbeitung der ersten Folgefragestellung zum Verständnis des Begriffs der „Geister“ im Sinne von Fraiberg begonnen wird, wird im Folgenden ein Einblick in Helmuth Figdors Leben und seine wesentlichsten Arbeiten gegeben, zu denen auch die Entwicklung des Konzepts der „Pädagogischen Geister“ zu zählen ist.

### **3. Helmuth Figdor**

Erste Überlegungen von Helmuth Figdor zum Konzept der „Pädagogischen Geister“ lassen sich in einem Artikel zur psychoanalytisch-pädagogischen Scheidungsberatung von Eltern aus dem Jahr 1994 finden. Aber auch diverse spätere Publikationen des Autors enthalten Passagen zum Konzept sowie zum Begriff der „Pädagogischen Geister“. Die Untersuchung dieser Arbeiten stellt, neben jener des Textes von Fraiberg, einen wesentlichen Teil der Diplomarbeit dar. Zunächst sollen jedoch auch hier kurz Informationen zum Autor gegeben werden.

Helmuth Figdor wurde am 16.3.1948 in Wien geboren. 1967 begann Figdor das Studium der Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an der Universität Wien. Zwei Jahre später,

1969, wechselte Figdor jedoch an die philosophische Fakultät und begann das Studium der Pädagogik, Philosophie und Soziologie. Ab 1975 war Figdor im Bereich der Erwachsenenbildung tätig. 1983 stellte er seine Dissertation „Der Beitrag der Psychoanalyse für die Pädagogik der ersten fünfzehn Lebensmonate“ (Figdor 1983) fertig und approbiert zum Doktor der Pädagogik an der Universität Wien. Nach einem Praktikum an der Univ.-Klinik für Neuropsychiatrie des Kindes- und Jugendalters absolvierte Figdor die Ausbildung zum Psychoanalytiker. Daran schloss sich eine Periode reger Publikationstätigkeit, in der Figdor sich immer wieder, theoretisch wie auch praktisch, mit der Frage auseinandersetzte, „wie die Erkenntnisse der Psychoanalyse für den *pädagogischen Alltag* (Hervorhebung im Original) fruchtbar gemacht werden können“ (Figdor 1995a, 10). Das Konzept, welches Figdor hier ausarbeitete, wurde 1991 im Ausbildungslehrgang in psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung im Rahmen der Sigmund-Freud-Gesellschaft umgesetzt.

„Die *Idee des Lehrgangs* (Hervorhebung im Original) war, einerseits einem enormen gesellschaftlichen Bedarf an Hilfe, Orientierung und Unterstützung von Eltern und professionellen Pädagogen mit einem Angebot von qualifizierten Fachkräften zu begegnen, andererseits einschlägig vorgebildeten Studenten eine praxisorientierte postgraduale Ausbildung anzubieten, die ihnen ermöglicht, qualifizierte Arbeit zu leisten“ (Figdor 1995a, 388).

Der Ausbildungslehrgang zum psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberater dauert zumindest drei Jahre und umfasst neben Theorieseminaren auch eine analytische Selbsterfahrung sowie eine Baby-Observation über mindestens zwei Jahre. Hinzu kommen noch fallweise Praktika und Supervisionen (Figdor 1995a, 388f). Am 17. November 1994 wurden schließlich den ersten acht Absolventen dieses Ausbildungslehrganges ihre Zertifikate überreicht (Figdor 1995a, 10). Heute wird der Lehrgang von der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP) in Wien angeboten.

Neben der Entwicklung des inhaltlichen und methodischen Konzepts der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung lag Figdors wissenschaftlicher Arbeitsschwerpunkt in den Jahren 1986 bis einschließlich 1995 auch auf der Erforschung der Auswirkungen von Scheidung und Trennung von Eltern auf die psychische Entwicklung ihrer Kinder (Online im WWW unter URL: <http://www.app-wien.at/Figdor.html>[23.10.2007]). Zum Thema Scheidung verfasste Figdor auch zwei seiner wesentlichsten Publikationen. Dazu zählt zum einen das Buch „Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und

Hoffnung. Wie Kinder und Eltern die Trennung erleben“, das 1991 veröffentlicht wurde (Figdor 1991). Zum anderen das Werk „Scheidungskinder – Wege der Hilfe“, herausgegeben 1997 (Figdor 1997). 1995 legte Figdor seine Habilitationsschrift „Zwischen Aufklärung und Deutung. Grundlagen der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung“ zur Erlangung der Lehrbefugnis an der grund- und integrativwissenschaftlichen Fakultät der Universität Wien vor. Figdor hielt hier als Lektor erstmals 1990/91 (Lindorfer, Weiss 1994, 69) und ab dem Wintersemester 1994/95 regelmäßig Seminare und Vorlesungen, die sich inhaltlich mit pädagogischer Diagnostik, pädagogischen Interventionsformen und den Problemen heilpädagogischen Handelns befassten (Online im WWW unter URL: [http://online.univie.ac.at/vlvz?titel=&match\\_t=substring&zuname=figdor&vorname=helmuth&match=substring&lvnr=&von\\_t=&von\\_m=&von\\_j=&wt=&von\\_stunde=&von\\_min=&bis\\_stunde=&bis\\_min=&semester=all&extended=Y](http://online.univie.ac.at/vlvz?titel=&match_t=substring&zuname=figdor&vorname=helmuth&match=substring&lvnr=&von_t=&von_m=&von_j=&wt=&von_stunde=&von_min=&bis_stunde=&bis_min=&semester=all&extended=Y)[23.10.2007]). Ab 1998 verlagerte Figdor seinen Arbeitsschwerpunkt auf den Bereich Kindergarten und auf die Entwicklung eines Modells für eine psychoanalytische Gruppenpädagogik. (Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik Download: 23.10.2007, 1). 1999 erschien das Buch „Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute“, in dem sich Figdor wieder dem Thema der Erziehungsberatung zuwandte (Datler, Figdor, Gstach 1999). 2006 und 2007 wurden die bis lang letzten Bücher des Autors publiziert. Die beiden Bände der „Praxis der psychoanalytischen Pädagogik“ (Figdor 2006, 2007) beinhalten zahlreiche Vorträge und Aufsätze, in denen Figdor sich mit einer Reihe pädagogisch relevanter Themen auseinandersetzt.

Gegenwärtig ist Helmuth Figdor Vorsitzender der Arbeitsgemeinschaft Psychoanalytische Pädagogik (APP) in Wien. Er arbeitet als Psychoanalytiker, Kinder- und Jugendlichen-Psychotherapeut, Erziehungsberater, sowie als Dozent am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien und als Lehrbeauftragter für Pädagogik an der Universität für Musik und Darstellende Kunst in Wien (Online im WWW unter URL: <http://www.app-wien.at/Figdor.html>[23.10.2007]).

Helmuth Figdors Arbeit gilt als entscheidend für die Entwicklung des Wiener Konzepts der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung und für die Gründung des dazu gehörigen Ausbildungslehrgangs. Welchen Annahmen und Haltungen dieser Ansatz psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung folgt, soll im nächsten Kapitel erläutert werden.

### 3.1 *Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung nach dem Wiener Konzept*

Die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung gilt als eine Form von Beratung, die auf psychoanalytischen Grundannahmen und Haltungen beruht. Neben dem grundsätzlichen Akzeptieren aller psychischen Regungen der KlientInnen, der Konstanz der Zuwendung oder der psychoanalytischen Weise des Verstehens (Figdor 1993; Trescher 1993; zit. nach Lindorfer, Weiss 1994, 67), ist die psychoanalytische Annahme eines dynamischen Unbewussten, so wie sie Datler (1999) beschreibt, als grundlegend für die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung von heute anzusehen. Aus dieser Annahme lassen sich konkrete Aussagen ableiten, die für das psychoanalytisch-pädagogische Problemverständnis und die Praxis des Wiener Konzepts bestimmend sind. Diese sollen nun vorgestellt werden.

Im Sinne der psychoanalytischen Annahme eines dynamischen Unbewussten „stellt das manifeste Erleben und Verhalten von Menschen stets (auch) den Ausdruck und die Folge unbewusster Abwehr dar“ (Datler 1999, 15). Demzufolge wird im Wiener Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung davon ausgegangen, dass das Verhalten und Erleben von Eltern<sup>2</sup> und ihren Kindern, das unter Umständen zu einer Erziehungsberatung führen kann, auch wesentlich von unbewussten Determinanten abhängig ist. Weiters wird damit gerechnet, dass unbewusste Konflikte den Antrieb von Erziehungsschwierigkeiten darstellen (Lindorfer, Weiss 1994, 65). Erziehungsprobleme finden ihren Ursprung demnach darin, dass Entscheidungen, die Eltern im Laufe ihres Lebens immer wieder im Hinblick auf sich selbst und ihre Kinder treffen müssen, zu unbewussten Abwehrmechanismen führen. Die Inhalte der Motive der Entscheidung werden als bedrohlich wahrgenommen und abgewehrt, weil sie das seelische Gleichgewicht der Eltern zu stören drohen. Hierbei schreibt Figdor Erlebnisinhalten, wie Gefühlen, Phantasien und Vorstellungen, die im Zuge der Übertragung von Objektbeziehungsmustern der Eltern auf die Kinder, der Abwehr von verdrängten Triebkonflikten, die durch das Triebleben der Kinder bei den Eltern aktiviert werden, und der Abwehr ambivalenter Regungen entstehen, besondere Bedeutung zu (Figdor 1998, 44f). Innere Widerstände verhindern nun jedoch weitge-

---

<sup>2</sup> In den folgenden Ausführungen bezieht sich der Begriff der Eltern auf alle möglichen KlientInnen einer psychoanalytisch-pädagogischen Beratung, wie zum Beispiel Bezugspersonen oder PädagogInnen.

hend die Bewusstwerdung dieser zugrundeliegenden und verborgenen Erlebnisinhalte und somit eine Lösung des eigentlichen Problems. Aufgrund der zumeist intensiven Natur der Inhalte gelingt eine vollkommene Abwehr jedoch kaum und es folgt eine Transformation in weniger bedrohlich wirkende Erlebnisinhalte. Diese bestimmen nun als Folge unbewusster Abwehr das aktuelle Erleben und Verhalten (Datler 1999, 15). Falsche Situations-einschätzungen, pädagogisch bedenkliche Haltungen der Eltern und ein daraus resultierender unförderlicher Umgang mit dem Kind sind häufig als Folge dieses Prozesses zu beobachten.

Das Wiener Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung zeichnet, über dieses Problemverständnis hinaus, das besondere methodische Vorgehen zur Veränderung dieses erzieherischen Erlebens und Verhaltens aus. Obwohl dieses Erleben und Verhalten die Aufrechterhaltung des seelischen Gleichgewichts der Erwachsenen sichert und Schutz vor noch bedrohlicheren unbewussten Inhalten bietet, bedarf es nicht des herkömmlichen psychoanalytischen Settings, um Veränderungen zu erreichen. Diese subjektiv als bedrohlich eingestuften unbewussten Erlebnisinhalte der Eltern drängen nämlich ständig an die Oberfläche zur Grenze des Bewussten. Zur Auflösung der Abwehr muss nun nur die Angst, die mit diesen Vorstellungen, Gefühlen und Phantasien verbunden ist, ein Stück weit reduziert werden. Dazu ist es allerdings notwendig, die für die Beratung unabdingbare positive Übertragung herzustellen, um in Folge die „psychoanalytisch-pädagogische Aufklärung“ (Figdor 1997, 167) zur Reduktion der Angst der Erwachsenen einsetzen zu können. Damit ist auch der Grundstein für eine Veränderung des erzieherischen Verhaltens gelegt.

Im weiteren Verlauf der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung gilt es nun, den Weg zum Verstehen des Kindes und der Rekonstruktion des Bedingungs-zusammenhangs von Innenwelt und Außenwelt des Kindes zu ebnen, um so dem Kind neue Entwicklungschancen (wieder) zu eröffnen. Im nächsten Schritt soll die Objektbeziehung zum Kind so verändert werden, dass die Eltern wieder Freude an ihrem Kind gewinnen. In diesem Zusammenhang schreibt Figdor der Haltung der „verantwortete(n) Schuld“ (erstmalig Figdor 1994, 158) besondere Bedeutung zu. Anschließend gilt es, die zuvor als wichtig erachteten Erfahrungen und Erlebnisse zur Förderung der Entwicklungschancen des Kindes, in die Realität umzusetzen (Figdor 1998, 73).

Zusammenfassend lässt sich das Wiener Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung im Sinne Figdors nun folgendermaßen definieren:

„Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung ist ein besonderes, methodisch und technisch definiertes Verfahren der pädagogischen Elternarbeit, das einer umschriebenen Indikationsstellung folgt und darauf gerichtet ist, unbewusste Konflikte der Eltern bzw. ErzieherInnen (möglichst rasch) soweit zu bearbeiten, dass sie sich dem hilfreichen pädagogischen Umgang mit den Kindern nicht mehr hinderlich entgegenstellen“ (Figdor 1994; zit. nach Lindorfer, Weiss 1994, 69).

Daraus ergeben sich folgende Konsequenzen für die praktische Arbeit, die sich in ausführlicher Form als die fünf Charakteristika der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung in Datlers Artikel (1999, 15ff) finden lassen:

- a) Die Bemühungen des psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Erziehungsberaters richten sich von Beginn an auf die Entfaltung von gegenläufigen, positiven Übertragungsgefühlen zur Unterstützung der Ausbildung einer tragfähigen Arbeitsbeziehung.
- b) Das Verstehen des psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Erziehungsberaters zielt auf die bewussten und unbewussten Prozesse, in denen die Schwierigkeiten gründen, auf deren bewusste und unbewusste Bedeutung für die Erzieher und die Heranwachsenden und auf die Zusammenhänge zwischen der Entstehung und Aufrechterhaltung dieser Schwierigkeiten einerseits und zumindest jenen Beziehungen andererseits, die zwischen diesen Erziehern und Heranwachsenden auszumachen sind, ab.
- c) Das Handeln des psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Erziehungsberaters versucht bewusste oder unbewusste Veränderungen bestimmter Beziehungen herbeizuführen, die für die Ausbildung und Beibehaltung der vorgebrachten Schwierigkeiten, sowie für die Entwicklung des Heranwachsenden bedeutsam sind, um so die Schwierigkeiten zu verringern und die Entwicklungsbedingungen für den Heranwachsenden zu verbessern.
- d) Die Wahrnehmung und das Verstehen des eigenen manifesten Erlebens und Verhaltens schützt den psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Erziehungsberater davor, eigenen unbewussten Neigungen zu folgen und ermöglicht andererseits Zugang zu den Sichtweisen der Ratsuchenden.
- e) Die Überlegungen des psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Erziehungsberaters gehen in Richtung der Ausarbeitung der Bedeutung bestimmter settingspezifischer, institutioneller und gesamtgesellschaftlicher Rahmenbedingungen für das Angebot und die Durchführung von psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung.

Nachdem nun das Problemverständnis und daraus resultierende Konsequenzen für die Praxis des von Helmuth Figdor entwickelten Wiener Konzepts der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung skizziert wurden, werden im nächsten Kapitel einzelne Begriffe aus diesem Konzept aufgegriffen, die bezeichnend sind für Figdors Arbeit in diesem Bereich.

### *3.2 Leitende Begriffe des Wiener Konzepts der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung*

Helmuth Figdor entwickelte im Rahmen des Wiener Konzepts der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung eine Reihe von Ideen, die er mit unterschiedlichen Begriffen versah. Im Folgenden werden diese Begriffe aufgegriffen und deren zugrundeliegenden Ideen erläutert, da sie für das Wiener Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung von heute bestimmend sind.

#### a) Das diagnostische und das pädagogische Arbeitsbündnis

Anders als in der psychoanalytischen Therapie ist bei Eltern, die eine psychoanalytisch-pädagogische Beratung in Anspruch nehmen, nicht mit der Bereitschaft zur Selbstreflexion zu rechnen, selbst dann nicht, wenn die eigene Beteiligung am Problem vermutet wird. Diese Eltern wollen nicht etwas leisten, sondern Rat und Hilfe bekommen (Figdor 1998, 48). Da die Probleme jedoch vielschichtig sind und letztendendes zur Sicherung des psychischen Gleichgewichts der Erwachsenen beitragen, führt einfacher Rat nur selten zu den erwünschten Veränderungen. Im diagnostischen Arbeitsbündnis, das Eltern mit dem/der BeraterIn eingehen, wird ihrem Wunsch nach rascher Hilfe, aber auch ihren libidinösen und Über-Ich-Ansprüchen, sowie der narzisstischen Kränkung Rechnung getragen. In dem gemeinsamen Bemühen um eine Lösung des Problems werden die Eltern zu Experten für ihr Kind, was zur Reduktion der narzisstischen Kränkung führt. Gleichzeitig werden durch die Beschäftigung mit dem Kind auch die libidinösen und die Über-Ich-Ansprüche befriedigt, die in der letzten Zeit durch die häufigen Auseinandersetzungen mit dem Kind zu kurz kamen. Darüber hinaus stellt sich im Zuge der Berücksichtigung der elterlichen Bedürfnisse im diagnostischen Arbeitsbündnis auch rasch die positive Übertragung ein. Durch diese ist es den Eltern möglich, sich mit dem/der ErziehungsberaterIn zu identifizieren, was zu einer grundsätzlichen Haltungsveränderung im Hinblick auf das Nachdenken über das Erleben und Verhalten des Kindes und zu einer Identifizierung mit dem eigenen Kind führt. Können die Eltern das Problem dann als komplexes Konstrukt erkennen, an dem sowohl sie selbst als auch ihr Kind beteiligt sind und an dem beide Parteien leiden, spricht Figdor vom pädagogischen Arbeitsbündnis. Das pädagogische Arbeitsbündnis selbst besteht demnach aus der Haltungsveränderung der Eltern und einfach in der Verein-



barung, die Erziehungsberatung im Hinblick auf die diagnostisch gewonnenen Einsichten fortzusetzen (Figdor 1999, 53ff).

b) Die psychoanalytisch-pädagogische Aufklärung

Nachdem der/die ErziehungsberaterIn während der Herstellung des diagnostischen Arbeitsbündnisses bereits einen ersten Eindruck von den Problemen bekommen hat, soll in dieser Phase des Erziehungsprozesses damit begonnen werden, das Problem in seiner Komplexität zu erfassen und schließlich aufzulösen. Der/die ErziehungsberaterIn versucht in der psychoanalytisch-pädagogischen Aufklärung, im Gegensatz zur herkömmlichen psychoanalytischen Deutung, soweit wie möglich das Aufkommen von Widerständen bei den Eltern zu verhindern bzw. nicht gegen deren Widerstände zu deuten, um nicht das Bestehen der positiven Übertragungsbeziehung zu gefährden (Figdor 1999, 48). Diese ist nämlich grundlegend für die Annahme der Informationen, die durch den/die ErziehungsberaterIn gegeben werden. Diese Informationen bestehen zumeist aus Erklärungen, Erzählungen und kleinen Geschichten mit aufklärendem Charakter (Figdor 1998, 56). Nur wenn diese Informationen von den Erwachsenen auch tatsächlich erfolgreich verarbeitet werden können, kommt es zu einer Reduzierung ihrer Angst und damit zu einer generellen Entlastung der Widerstände.

Die psychoanalytisch-pädagogische Aufklärung ist demnach mehr als nur die bloße Vermittlung einer Reihe von Informationen. Sie ist das Ergebnis dieser Informationen und deren Verarbeitung durch die Eltern (Figdor 1998, 58). Schließlich soll die psychoanalytisch-pädagogische Aufklärung die Bewusstwerdung des Grundkonflikts herbeiführen und so eine Einstellungsänderung bei den Erwachsenen bewirken.

c) Die Haltung der verantworteten Schuld und die Wiederentdeckung der Freude an der Beziehung zum Kind

Gelingt es im Rahmen der Erziehungsberatung den Grundkonflikt bewusst zu machen und eine Veränderung der Einstellung der Eltern zu erreichen, kann sich eine neue Haltung gegenüber dem Kind entwickeln. Diese Haltung bezeichnet Figdor mit dem Begriff der „verantwortete(n) Schuld“ (erstmalig Figdor 1994, 157f). Dieser Begriff beschreibt die bewusste Übernahme der eigenen Schuld am gegenwärtigen Leid des Kindes bei gleichzeitiger Identifikation mit ihm. Damit wird es den Eltern möglich, ehrli-

ches Bedauern und Mitleid für ihr Kind zu empfinden, weil sie wissen, dass aufgrund pädagogischer Verantwortung, gesellschaftlicher Abhängigkeit oder eigener Bedürfnisse kein anderes Verhalten ihrerseits tragbar wäre. Anstatt der Gefühle von Wut, Ärger oder Kränkung werden die Erwachsenen jetzt versuchen, das Kind zu trösten und ihm helfen, seine Situation zu bewältigen (Figdor 1999, 49ff). Durch die Einnahme der Haltung der „verantworteten Schuld“ und der damit verbundenen Reduktion der aggressiven Affekte der Erwachsenen kommt es auf Seiten der Kinder zu einer bedeutenden Abnahme, der im Zuge von Versagung und Triebkonflikten aktivierten Ängste und damit zu einer Verringerung der Gefahr der Entwicklung von pathogenen Abwehrprozessen (Figdor 1999, 50f).

Die Vermittlung der Haltung der „verantworteten Schuld“ ist zentrales Anliegen der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung und vor allem im Hinblick auf Fragen der Grenzsetzung und der Einschränkung der Bedürfnisse des Kindes wesentlich (Figdor 1998, 72). Die pädagogische Relevanz dieser Haltung geht jedoch weiter darüber hinaus: „Die Haltung der verantworteten Schuld ist die praktisch-pädagogische Antwort auf die Ambivalenz aller Liebesbeziehungen und die Ambivalenz der pädagogischen Beziehung im besonderen“ (Figdor 1999, 52).

In diesem Sinne ist die Haltung der „verantworteten Schuld“ wichtigste Voraussetzung für die „Wiederentdeckung der Freude am Kind“ (Figdor 1999, 49ff). Wenn es den Kindern möglich ist, sich angenommen zu fühlen und es den Erwachsenen gelingt, ihren Kindern Verständnis und Einfühlungsvermögen entgegenzubringen, können Freude, Neugierde, Respekt und Loyalität wieder zu dominanten Aspekten in der Beziehung zwischen ihnen werden (Figdor 1998, 72). Somit lässt sich die „Wiedergewinnung der Freude am Kind“ auch als letztes Ziel psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung definieren (Figdor 1999, 53).

Im Zusammenhang mit den leitenden Begriffen der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung verwendet Figdor auch den Begriff der „Gespenster“ bzw. der „Geister“ (erstmalig Figdor 1994). Inwiefern Helmuth Figdor sich in seinem Verständnis des Begriffs der „Geister“ von Selma Fraiberg unterscheidet, wird erst nach der Bearbeitung der ersten Subfragestellung der Diplomarbeit eindeutig zu klären sein. Dazu ist es zunächst jedoch

notwendig, das für die Beantwortung der Fragestellung zur Verfügung stehende Material zu identifizieren und inhaltlich vorzustellen, was im nächsten Kapitel erfolgen wird.

### 3.3 *Zur Literatur zum Konzept der „Pädagogischen Geister“ von Helmuth Figdor*

Die Literatur zum Konzept der „Pädagogischen Geister“, welche zur Bearbeitung der ersten Folgefragestellung verwendet wird, enthält Publikationen von Helmuth Figdor, die in den Jahren 1994 bis 2002 erschienen sind. Die Texte aus den Jahren 1994, 1997 und 2000 widmen sich im besonderen der Problematik Scheidung, während die übrigen Veröffentlichungen vor allem als Beiträge zur allgemeinen psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung anzusehen sind. Im Folgenden werden die gesammelten Texte inhaltlich kurz vorgestellt, um so einen Überblick über die zur Verfügung stehende Literatur zu schaffen.

1994 stellte Helmuth Figdor in dem Aufsatz „Zwischen Aufklärung und Deutung – zur Methode und Technik psychoanalytisch-pädagogischer Beratung von Scheidungseltern“ erste Überlegungen zum Konzept der „Pädagogischen Geister“ vor (Figdor 1994). Während Figdor im ersten Teil dieser Arbeit auf die Bedeutsamkeit einer differenzierten Diagnose und Indikationsstellung anhand des Fallbeispiels von Robert und seinen Eltern hinweist, befasst er sich im zweiten Teil mit den allgemeinen Problemen der Elternarbeit aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht. Im dritten und letzten Teil dieses Aufsatzes stellt Figdor das methodische und technische Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Beratung von Scheidungseltern vor. Im Zuge der Schilderung der Beratung von Frau G. und ihrem Sohn Bertram verwendet der Autor hier erstmals den Begriff der „Geister“ und formuliert anschließend seine Überlegungen im Hinblick auf das Konzept der „Pädagogischen Geister“ und den daraus resultierenden praxisleitenden Konsequenzen. (Figdor 1994, 155ff).

Zum Untersuchungsmaterial zählt des Weiteren der Text von Figdor, der 1995 unter dem Titel „Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die Renaissance einer ‚klassischen‘ Idee“ in der Zeitschrift „Sigmund Freud House Bulletin“ publiziert wurde (Figdor 1995b). Dieser Beitrag wurde auch als Band 2 der APP – Schriftreihe 1998 herausgegeben (Figdor 1998). Nach der Abhandlung allgemeiner theoretischer Probleme, welche sich im Laufe der Erziehung von Kindern ergeben können, diskutiert Figdor anzustrebende Ent-

wicklungsziele und im dritten Kapitel die Veränderbarkeit psychischer Strukturen des Kindes (Figdor 1998, 21ff). Im Zuge der Auseinandersetzung mit den Zielen und Etappen der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung im fünften Kapitel macht Figdor auch hier Angaben zum Konzept der „Pädagogischen Geister“ (1998, 51ff). Zur Veranschaulichung wird, wie auch in Figdors Veröffentlichung von 1994, das Fallbeispiel von Frau G. herangezogen.

Diese beiden Aufsätze von 1994 und 1995 lassen sich auch in Figdors Habilitationsschrift „Zwischen Aufklärung und Deutung. Grundlagen der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung“ wiederfinden (Figdor 1995a). Die Arbeit von 1994 entspricht dabei dem Kapitel 15 der Habilitationsschrift. Der Aufsatz von 1995 ist identisch mit dem gesamten vierten Teil, also den Kapiteln 16-21 der Habilitationsschrift.

Der gesamte Inhalt des Beitrags von 1994, sowie Passagen der Veröffentlichung „Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die Renaissance einer ‚klassischen‘ Idee“ (Figdor 1995b, 1998), decken sich zudem weitgehend mit dem dritten und vierten Kapitel des Buches „Scheidungskinder – Wege der Hilfe“ (Figdor 1997). Das Buch stellt eine umfassende Auseinandersetzung mit dem Thema Scheidung dar. Figdor diskutiert hier neben Problemen und Folgen der Scheidung auch Chancen, die eine solche Veränderung der Lebensumstände mit sich bringen kann sowie die Methode und Technik einer psychoanalytisch-pädagogischen Scheidungsberatung.

1999 erschien in dem Sammelband „Die Wiederentdeckung der Freude am Kind“ (Datler, Figdor, Gstach 1999) ein Aufsatz von Figdor unter dem Titel „Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzeptes psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung“ (Figdor 1999). Nachdem Figdor hier zunächst verschiedene Voraussetzungen für das Gelingen einer psychoanalytisch-pädagogischen Beratung nennt und im Folgenden daran die Methode dieser Form von Beratung beschreibt, widmet er sich im dritten Kapitel dieses Aufsatzes den Inhalten der Beratung. Im Rahmen dieses dritten Kapitels greift er das Konzept der „Pädagogischen Geister“ erneut auf und diskutiert es anhand des Beispiels von Frau R., welches bereits in den Publikationen von 1995 enthalten war, und des Falls von Frau T. (Figdor 1999, 44ff).

2000 veröffentlichte Figdor den Aufsatz „Die Rache der Geister. Über Abgrenzung und Miteinander von Mediation und Erziehungsberatung“ in dem Sammelwerk „Mediation in Österreich“ (Figdor 2000). Bereits bei der Überschrift klärt eine Fußnote darüber auf, dass es sich nur bei den ersten beiden Abschnitten des Textes um Originalbeiträge handelt. Der dritte und vierte Abschnitt, in welchen Figdor sich auf das Konzept der „Pädagogischen Geister“ bezieht, decken sich weitgehend mit dem Text des vierten Kapitels aus Figdors Buch „Scheidungskinder – Wege der Hilfe“ (1997). Der fünfte Abschnitt des Beitrages von 2000 ist eine Überarbeitung des Schlusses dieses Kapitels (Figdor 2000, 109).

Der bislang letzte Text von Figdor (2002), in dem das Konzept der „Pädagogischen Geister“ Erwähnung findet, wurde mit dem Titel „Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Theoretische Grundlagen“ im Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 13 (Finger-Trescher, Müller, Gstach 2002) publiziert. Nachdem sich Figdor (2002) zu Beginn dieses Textes mit Möglichkeiten und Grenzen der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung befasst, liefert er im dritten Kapitel eine Bestimmung des Begriffs der „Pädagogischen Geister“. Anschließend erfolgt die Darstellung der psychoanalytisch-pädagogischen Aufklärung und der Haltung der „Verantworteten Schuld“ als Möglichkeiten zur Veränderung des erzieherischen Verhaltens sowie die Diskussion der Frage nach dem Umgang mit der Übertragung und Gegenübertragung in der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung. Der Artikel endet mit der Ausführung verschiedener Kompetenzen des psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaters/der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberaterin.

Im Hinblick auf die hier ausgewiesene Literatur werden alle Textstellen zur Bearbeitung der Fragestellung zum Begriff der „Pädagogischen Geister“ verwendet, die zu einem Erkenntnisgewinn beitragen können.

Eine Ähnlichkeit des Textmaterials von Fraiberg und Figdor lässt sich in der Bedeutung von Falldarstellung ausmachen. Auch in Figdors Schriften finden sich zahlreiche Praxisbeispiele, die als induktive Musterbeispiele identifiziert werden können. Besondere Beachtung soll hierbei den Illustrationen der Fälle von Frau G. und Frau R. geschenkt werden. Diese Falldarstellungen können aufgrund ihrer häufigen Verwendung als signifikant im Hinblick auf die Literatur zum Konzept der „Pädagogischen Geister“ angesehen werden. In

diesem Sinne werden auch sie in Teil B der Arbeit zur Fundierung der entwickelten Annahmen im Hinblick auf den Begriff der „Geister“ verwendet. Im Folgenden werden die beiden Praxisbeispiele nun kurz vorgestellt.

Beide Falldarstellungen beginnen zunächst mit der Schilderung des Problems, welches zur Inanspruchnahme der Erziehungsberatung führte.

„*Frau G.* (Hervorhebung im Original) verweigerte ihrem geschiedenen Mann seit einigen Wochen die vierzehntägigen Besuchswochenenden, weil ihr Sohn *Bertram* (Hervorhebung im Original), 6 Jahre alt, in den diesen Wochenenden folgenden Tagen „völlig durcheinander und aggressiv“ (Hervorhebung im Original) sei, und zwar nicht nur zu Hause sondern auch in der Schule. Sie suchte mich auf, um sich meiner fachlichen Unterstützung gegen die Proteste des Vaters zu versichern. Ich zweifelte nicht an ihrer *Beobachtung* (Hervorhebung im Original) von Bertrams Verhalten, wohl aber war es für mich nicht ausgemacht, dass ihre Interpretation (dass ihrem Sohn die Besuche beim Vater nicht gut täten) und die daraus gezogene Schlussfolgerung richtig sei“ (Figdor 1997, 162f).

Im Zuge der weiteren Beratung gelingt es Frau G. sich selbst einzugestehen, wie sehr die Trennung von ihrem Mann bei ihr Schuldgefühle gegenüber ihrem Sohn auslöste. Dadurch wird es der Mutter schließlich auch möglich, sich das veränderte Verhalten ihres Sohnes als Trennungsreaktion einzugestehen, und wahrzunehmen, „dass ihre Interpretation, es gehe ihm an den Wochenenden beim Vater schlecht, genau die Funktion hatte, sich nicht eingestehen zu müssen, dass es die Trennung war, unter welcher Bertram litt“ (Figdor 1997, 163). Damit war ihr die Abwehrfunktion ihrer Version bewusst geworden und Frau G. konnte nun das Aufkommen ihrer Schuldgefühle verantworten und Veränderungen in ihrem Verhalten erreichen.

In ähnlicher Weise lässt sich auch das Fallbeispiel von Frau R. darstellen:

„*Frau R.* ist die Mutter eines fünfjährigen Mädchens, namens Melanie. Frau R. liebt ihre Tochter sehr und möchte die Erziehung gerne so gestalten, dass das Kind möglichst wenig Einschränkungen seiner Bedürfnisse und Interessen erleiden muss. Wo immer es geht, versucht sie auch, auf Melanies Wünsche einzugehen, um so dem Ideal einer partnerschaftlichen Erziehung nahe zu kommen. Und wann immer es wirklich einmal notwendig ist, dass bestimmte Grenzen eingehalten werden müssen, setzt sie sich hin und versucht, ihre Tochter von deren Notwendigkeit zu überzeugen“ (Figdor 1998, 70).

Frau R. suchte Rat, denn seit einiger Zeit kam es zu regelmäßigen Streitereien, weil Melanie in ihren Augen zuviel naschte. Auch nachdem Frau R. versucht hatte, ihrer Tochter die Gründe zu erklären, warum sie gegen die Süßigkeiten war, änderte sich nichts an Melanies Verhalten. Eines Tages geschah es, dass die Mutter ihre Tochter dabei ertappte, wie sie

sich heimlich Schokolade holte. Daraufhin wurde die Mutter so zornig, dass sie Melanie mit einer Ohrfeige bestrafte.

Tatsächlich war es so, dass Frau R. Vorstellungen verinnerlicht hatte, die Figdor unter dem Begriff der „Pädagogische Geister“ zusammenfasst. Dadurch fühlte sich Frau R. zurückgestoßen und von ihrer Tochter gekränkt als diese nicht der Forderung ihrer Mutter, das Naschen zumindest einzuschränken, gerecht werden wollte. Erst als Frau R. ihre Vorstellung, dass „wenn man einem Kind genug Liebe gibt, es zufrieden sein wird und von selbst tun wird, was man von ihm möchte“ (Figdor 1999, 45) aufgab, konnte sie die Verantwortung für ihr Handeln übernehmen und erkennen, dass es eine natürliche Reaktion von Melanie war, auf das Verbot ihrer Mutter mit Frust zu reagieren und zu versuchen, sich darüber hinweg zu setzen. Frau R. wurde es möglich, den Kampf ihrer Tochter um die eigenen Bedürfnisse nicht länger als Liebesentzug zu bewerten, sondern zu erkennen, dass die Beziehung zum eigenen Kind trotz größter Bemühungen niemals frei von Ambivalenz sein kann.

Schon jetzt dürfte bereits nur durch diese kurze Darstellung der beiden Praxisbeispiele etwas klarer sein, welcher Art diese sogenannten „Pädagogischen Geister“, wie sie Figdor bezeichnet, sind. Die genaue Ausarbeitung der Definition und der verschiedenen Aspekte des Begriffs der „Pädagogischen Geister“ erfolgt jedoch erst in Teil B der Diplomarbeit.

Im Zuge der Bearbeitung des Teils A der Diplomarbeit wurden zunächst Informationen zum Leben von Selma Fraiberg sowie zu ihren wesentlichsten Arbeiten gegeben. Anschließend erfolgte die Darstellung der Literatur „Clinical Studies in Infant Mental Health. The first Year of Life“ (Fraiberg 1980), welche zur Beantwortung der Fragestellung im Hinblick auf dem im Konzept „Ghosts in the Nursery“ gebrauchten Begriff der „Geister“ Verwendung finden wird. In Kapitel 3 wurden Informationen zur Biografie von Helmuth Figdor gegeben und seine Arbeit vorgestellt. Der Fokus richtete sich dabei auf die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung, im Rahmen derer Figdor das Konzept der „Pädagogischen Geister“ entwickelte. Die Ausweisung und Darstellung der Literatur zum Konzept erfolgte ebenfalls in diesem Kapitel. In diesem Sinne ist Teil A der Diplomarbeit als abgeschlossen zu betrachten. In Teil B der Diplomarbeit folgt nun, im Zuge der Analyse der ausgewiesenen Literatur, die Bearbeitung der ersten Folgefragestellung nach

dem Verständnis des in den Konzepten von Fraiberg und Figdor verwendeten Begriffs der „Geister“ bzw. „Gespenster“.



## Teil B: Zur Textanalyse

In Teil A der Diplomarbeit wurden das Konzept „Ghosts in the Nursery“ von Selma Fraiberg und jenes der „Pädagogischen Geister“ von Helmuth Figdor vorgestellt. Diese beiden Konzepte zielen darauf ab, Erziehungsprobleme aufzuklären und zu lösen, um so die Interaktion und damit auch die Beziehung zwischen Eltern und Kind wieder zu verbessern. Dabei wurde festgestellt, dass beide Konzepte wesentlich von dem darin entwickelten Verständnis des zentralen Begriffs der „Gespenster“ bzw. der „Geister“ geprägt werden und sich jeweils spezielle praxisleitende Konsequenzen aus den Konzepten ableiten lassen. Vor diesem Hintergrund wurden in der Einleitung dieser Diplomarbeit nachstehende Fragestellungen entwickelt:

- a) Wie ist der Begriff der „Geister“ im Sinne des Autors/der Autorin des jeweiligen Konzepts zu verstehen und inwiefern gibt es Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede in diesem Verständnis?
- b) Welche praxisleitenden Konsequenzen ergeben sich aus den Konzepten von Selma Fraiberg und Helmuth Figdor und in welchem Verhältnis stehen diese zueinander?

Wie bereits in der Einleitung angekündigt, findet in der vorliegenden Diplomarbeit aufgrund des Umfangs, den die Durchführung beider Folgefragestellungen annehmen würde, ausschließlich die Auseinandersetzung mit dem in den Konzepten verwendeten zentralen Begriff der „Gespenster“ bzw. der „Geister“ im Sinne der ersten Folgefragestellung statt. In diesem Zusammenhang wird in Kapitel 4.1 zunächst die Literatur von Selma Fraiberg und in Kapitel 4.2 schließlich die Literatur von Helmuth Figdor untersucht. Die hier gewonnenen Ergebnisse werden in Teil C der Diplomarbeit zusammenfassend dargestellt und ein Resümee gezogen. Im 6. und letzten Kapitel wird im Rahmen des Forschungsausblickes und der Darstellung der Relevanz der Diplomarbeit für die Psychoanalytische Pädagogik noch einmal auf die zweite Folgefragestellung und die Hauptfragestellung Bezug genommen.

#### **4. Wie ist der Begriff der „Geister“ im Sinne des Autors/der Autorin des jeweiligen Konzepts zu verstehen und inwiefern gibt es Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede in diesem Verständnis?**

Im Rahmen der Bearbeitung des ersten Teils der Diplomarbeit konnte der Begriff der „Gespenster“ bzw. der „Geister“ als Bestandteil des Konzepts „Ghosts in the Nursery“ von Selma Fraiberg als auch des Konzepts der „Pädagogischen Geister“ von Helmuth Figdor identifiziert werden. Durch die Einführung des Begriffs der „Gespenster“ bzw. der „Geister“ in ihre Konzepte war es beiden Autoren möglich, die Faktoren, die im jeweiligen Konzept als Ursache bzw. als maßgeblich für eine Behinderung des Zusammenspiels von Eltern und Kind angesehen wurden, zusammenzufassen. Gleichzeitig inkludierte das entwickelte Verständnis des Begriffs auch Annahmen bezüglich der Entstehung, der Erscheinung und der Wirkung dieser Faktoren. In den folgenden Kapiteln wird die Forschungsliteratur von Fraiberg und Figdor dahingehend auf Aussagen zu den Aspekten der Entstehung, der Erscheinung und der Wirkung des Begriffs der „Geister“ untersucht. Da, wie bereits erwähnt, konkrete Stellungnahmen diesbezüglich sowohl bei Fraiberg als auch bei Figdor kaum gegeben sind, wird versucht, die wenigen Ausführungen der Autoren zu den verschiedenen Aspekten unter Umständen durch die Verwendung psychoanalytischer Modelle und Theorien zu ergänzen und so erklärbar zu machen, um so schließlich zu einem Verständnis des Begriffs der „Geister“ im Sinne der Autoren zu gelangen. In diesem Sinne wird in Kapitel 4.1 zunächst die bereits in Kapitel 2.4 ausgewiesene Literatur von Fraiberg und in Kapitel 4.2 schließlich die Literatur von Figdor, welche im Rahmen des Kapitels 3.3 vorgestellt wurde, bearbeitet.

##### *4.1 Analyse der Literatur „Clinical Studies in Infant Mental Health. The first Year of Life“ von Selma Fraiberg (1980)*

In diesem Kapitel erfolgt die Analyse der Literatur von Selma Fraiberg im Hinblick auf das im Konzept „Ghosts in the Nursery“ entwickelte Verständnis des Begriffs der „Gespenster“. Dazu wird im nächsten Kapitel versucht, eine erste Definition des Begriffs der „Gespenster“ im Sinne der Autorin auszuarbeiten. Anschließend erfolgt die Bearbeitung der verschiedenen Aspekte des Begriffs. Bevor in Kapitel 4.2 mit der Untersuchung der Litera-

tur zum Konzept der „Pädagogischen Geister“ begonnen wird, erfolgt eine Zusammenfassung der hier gewonnenen Erkenntnisse.

#### 4.1.1 Der Versuch einer ersten Definition des Begriffs der „Gespenster“ nach Selma Fraiberg

In diesem Kapitel werden zunächst Passagen der Literatur „Clinical Studies in Infant Mental Health. The first Year of Life“ (Fraiberg 1980) gesammelt, in denen Selma Fraiberg den Begriff „Ghosts“, d.h. der „Gespenster“ oder der „Geister“, verwendet. Um die verschiedenen Aspekte des Begriffs der „Geister“ ausarbeiten zu können, ist es notwendig, mit Hilfe einiger dieser ausgewählten Textstellen eine, wenngleich nur vorläufige, Begriffsbestimmung im Sinne der Autorin zu entwickeln. Diese soll bereits eine Erweiterung und Verdichtung der von Fraiberg gegebenen Definition des Begriffs der „Gespenster“ darstellen.

Die anschließende Auflistung von Textstellen aus dem Buch „Clinical Studies in Infant Mental Health. The first Year of Life“ (Fraiberg 1980) ist als eine repräsentative Auswahl von Passagen anzusehen, die zum einen den Stil der Autorin veranschaulichen und zum anderen die Vorstellungen der Autorin und ihre Ideen im Hinblick auf den Begriff der „Geister“ verdeutlichen sollen. Zum größten Teil stammen die entnommenen Passagen aus der Übersetzung des Artikels von Elisabeth Vorspohl (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003). Manche Textstellen wurden aus der englischsprachigen Originalliteratur übersetzt. Die ausgewählten Passagen wurden, um einen besseren Überblick zu gewährleisten, teilweise in ihrer Wortfolge umgeformt. Allerdings wurde darauf geachtet, sowohl die Kernaussage als auch deren Wortlaut zu erhalten.

- „Gespenster“ sind Besucher aus der nicht erinnerten Vergangenheit der Eltern, die ungeladenen Taufgäste (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 465).
- „Gespenster“ verkörpern die Wiederholung der Vergangenheit in der Gegenwart (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 467).
- In jedem Kinderzimmer gibt es „Gespenster“ (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 465).

- „Geister“ konzentrieren sich auf ganz bestimmte Aspekte (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 466).
- „Geister“ aus der elterlichen Vergangenheit dringen ins Kinderzimmer ein und mischen sich in die Bindung der Eltern zu ihrem Kind ein (Fraiberg, Shapiro, Bennett 1980, 78).
- Die „Geister“ ziehen ins Kinderzimmer ein und die Eltern sind gefangen in einem krankhaften Konflikt mit ihrem Baby (Fraiberg, Shapiro, Bennett 1980, 78f).
- „Gespenster“ können die Entwicklung eines Kindes in vielerlei Hinsicht gefährden (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 498).

Ausgangspunkt für die Entwicklung einer ersten Definition des Begriffs der „Geister“ ist Fraibergs Aussage bezüglich der Gefährdung der Entwicklung des Kindes durch die so genannten „Gespenster“ (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 498). Grundsätzlich kann eine Störung der Entwicklung im Säuglings- und Kleinkindalter von den Besonderheiten des Kindes, von den lebensgeschichtlich bedingten Elternphantasmen oder vom Zusammenspiel beider Faktoren ausgehen (Windaus 2007, 25). Unter Elternphantasmen ist dabei die Gesamtheit der persönlichen Ansichten, Vorstellungen, Erwartungen und Einstellungen zu verstehen, die in der elterlichen (Kindheits-)Geschichte wurzeln und die die Eltern über sich selbst, ihre engsten Verwandten, ihre Ideale und Ängste hegen (Brazelton, Cramer 1991, 159). Diese Phantasien werden als ebenso machtvoll wie konkrete Handlungen empfunden und sind vollständig von Affekten und Motiven gefärbt (Sodré 2007, 53). Aus diesen elterlichen Phantasien entwickeln sich schließlich subjektive, bewusste und unbewusste Bedeutungszuschreibungen, die in der psychoanalytischen Literatur als Projektionen bezeichnet werden (Brazelton, Cramer 1991, 161)<sup>3</sup>. Diese elterlichen Projektionen gehen einher mit affektiven und mimischen Bewertungen von bestimmten Verhaltensweisen des Kindes (Windaus 2007, 26) und nehmen auf diesem Weg maßgeblichen Einfluss auf das Zusammenspiel zwischen Eltern und Kind.

---

<sup>3</sup> Im Zusammenhang mit subjektiven Bedeutungszuschreibungen, die die Eltern der Beziehung zum Kind beimessen, definierten Brazelton und Cramer (1990, 159) den Begriff der „imaginären Interaktion“, auf den zu einem späteren Zeitpunkt in der Diplomarbeit noch einmal Bezug genommen wird.

Durch die Definition der „Gespenster“ als „Besucher aus der Vergangenheit der Eltern“ (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 465) wird deutlich, dass Fraiberg sich bei der Verwendung des Begriffs der „Geister“ ebenfalls, wenngleich sie dies auch nicht explizit in ihren Ausführungen erwähnt, auf diese lebensgeschichtlich bedingten Phantasmen der Eltern bezieht. Im Gegensatz dazu verwendet Fraiberg (1980) bei Vorliegen einer Störung der Entwicklung durch die Besonderheiten des Kindes, wie es im Praxisbeispiel von Robbie und seinen Eltern der Fall ist, den Begriff der „Geister“ nicht.

Die aus den Elternphantasmen abgeleiteten Projektionen führen in zahlreichen Falldarstellungen in Fraibergs Buch „Clinical Studies in Infant Mental Health. The first Year of Life“ (Fraiberg 1980) jedoch zu Bewertungen des kindlichen Verhaltens, die als unangemessen erscheinen. So schildern Fraiberg u.a. (1980, 71f) einen Fall, in dem ein elf Monate altes Baby von seiner Mutter als „Monster“ beschrieben wird, das mit seinem Verhalten der Mutter nur Ärger bereiten will. Kommt es zu derartig groben Verzerrungen der Wahrnehmung des Kindes durch elterliche Projektionen, so sind diese als psychopathologisch einzustufen (Windaus 2007, 26). Dem Baby bzw. Kleinkind werden dabei Charaktereigenschaften zugeschrieben, die nicht zu ihm gehören, sondern in elterlichen Eigenschaften und Vorstellungen gründen. Fraiberg u.a. (1980, 71) befassen sich in diesem Zusammenhang mit der Rolle des Babys als Übertragungsobjekt und beschreiben eine Reihe von Beispielen, in denen die Kinder zum Repräsentant einer wichtigen Figur aus der elterlichen Vergangenheit oder zum Repräsentant unbewusster Teile des kindlichen Selbst wurden.

Unberücksichtigt in den bisherigen Überlegungen blieb bisweilen der Aspekt der Wiederholung der Vergangenheit in der Gegenwart. Die Autorinnen (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 467) bezeichnen den Begriff der „Gespenster“ in ihrem Artikel als die Verkörperung der „Wiederholung der Vergangenheit in der Gegenwart“. Mit der Verwendung dieses Terminus beziehen sie sich auf Sigmund Freud, der Ende des 19. Jahrhunderts die Idee des Wiederholungszwangs entwickelte<sup>4</sup> (Fraiberg, Adelson, Shapiro 1980, 166).

Der Begriff der „Geister“ im Sinne Fraibergs bezieht sich demnach auf aus lebensgeschichtlich bedingten Phantasmen abgeleiteten elterlichen pathogenen Projektionen. Diese

---

<sup>4</sup> Die Bedeutung des Wiederholungszwangs wird im Zusammenhang mit der Ausarbeitung des Aspekts der Entstehung von Fraibergs so genannten „Geistern“ in Kapitel 4.1.2.1 noch genau verdeutlicht werden.

führen zu verfälschten Bewertungen des kindlichen Verhaltens und zu einer Wiederholung der elterlichen Vergangenheit in der Gegenwart, welche das Zusammenspiel zwischen Eltern und Kind sowie die Entwicklung des Kindes stört.

Diese erste vorläufige Definition des Begriffs der „Geister“ stellt die Grundlage für die weitere Ausarbeitung der Begriffsbestimmung dar. Dazu wird im folgenden Kapitel weiter in die Textstruktur eingedrungen und verschiedene Aspekte des Begriffs der „Gespenster“ ausgearbeitet.

#### 4.1.2 Ausarbeitung verschiedener Aspekte des Begriffs der „Geister“

Um zu einem Verständnis des Begriffs der „Geister“ im Sinne der Autorin Selma Fraiberg zu gelangen, ist es notwendig, dass die ausgewählten Aspekte innerhalb ihrer Ausarbeitung das Verhältnis von Ursache und Wirkung sowie die Zusammenhänge im Hinblick auf das Erscheinungsbild klären. Aus diesem Grund befasst sich dieses Kapitel mit der Ausarbeitung folgender Aspekte des Begriffs:

- Aspekt der Entstehung
- Aspekt der Erscheinung
- Aspekt der Wirkung

Die Ausarbeitung der genannten Aspekte wird in einzelnen Kapiteln abgehandelt. Begonnen wird mit der Untersuchung der Literatur in Hinblick auf den Aspekt der Entstehung. Daran schließt sich die Bearbeitung der Aspekte der Erscheinung und der Wirkung. Kapitel 4.1 endet mit einer Zusammenfassung der hier gewonnenen Erkenntnisse.

##### 4.1.2.1 Der Aspekt der Entstehung

In diesem Kapitel wird versucht herauszufinden, wie es im Sinne Fraibergs zur Entstehung elterlicher pathogener Projektionen, die zu einer Wiederholung der elterlichen Vergangenheit und damit zu Störungen im gegenwärtigen Zusammenspiel von Eltern und Kind sowie in der Entwicklung des Kindes führen, kommen kann. Dazu wird es notwendig sein, sich

innerhalb dieses Kapitels mit dem Ablauf posttraumatischer Abwehr- und Interaktionsformen sowie der Theorie des Wiederholungszwangs näher zu beschäftigen.

Im Kapitel zum Versuch einer ersten Definition des Begriffs der „Geister“ im Sinne Fraibergs wurden pathogene Projektionen als unangemessene, verzerrte Bedeutungszuschreibungen bezeichnet, die maßgeblichen Einfluss auf das Zusammenspiel zwischen Eltern und Kind sowie auf die Entwicklung des Kindes nehmen. Diese pathogenen Projektionen nehmen ihren Ursprung in den elterlichen Phantasmen, die in vergangenen Erlebnissen und Erfahrungen wurzeln und als Bestandteile des elterlichen Selbst identifiziert werden können (Brazelton, Cramer 1991, 162).

Mit Hilfe dieser Überlegungen wird Fraibergs u.a. (2003, 465) Definition der „Geister“ als „Besucher aus der nicht erinnerten Vergangenheit der Eltern“ ein Stück weit erklärbar. Allerdings bleibt zunächst unklar, warum Fraiberg u.a. (2003, 465) sich in dieser Definition auf Aspekte der elterlichen Vergangenheit beziehen, die von diesen nicht erinnert werden. Folgt man den bereits vorgestellten Darstellungen der Kinder Jane und Greg aus dem Artikel „Ghosts in the Nursery: A Psychoanalytic Approach to the Problems of Impaired Infant-Mother Relationships“ (Fraiberg, Adelson, Shapiro 1980, 2003), so fällt hierzu auf, dass sich die Mütter dieser beiden Kinder sehr wohl noch an kognitive Elemente von Erfahrungen, die sie in ihrer Kindheit in Beziehungen zu primären Bezugspersonen machten, erinnern konnten. Was nicht (mehr) bewusst war, war das damit verbundene affektive Erleben (Fraiberg, Adelson, Shapiro 1980, 195; 2003, 502).

Diese Abkopplung von Affekten, die in der psychoanalytischen Literatur als Affektisolierung bezeichnet wird, tritt häufig als eine Reaktion auf traumatische Ereignisse in Erscheinung. Dabei kann die zugrunde liegende Erfahrung „entweder an eine oder mehrere Extremsituationen gekoppelt sein oder/und an ein konstantes Umfeld mit traumatogenen Objektbeziehungen“ (Finger-Trescher 2000, 125). Angesichts der Misshandlungen, Tyranneien, Vernachlässigungen und der Einsamkeit, die sowohl die Kindheit von Mrs. March als auch von Annie Beyer prägten, kann von einer Traumatisierung in beiden Fällen ausgegangen werden.

Bereits 1920 beschäftigte sich Sigmund Freud in „Jenseits des Lustprinzips“ mit dem Trauma und bezeichnete es als eine Situation, in der äußere Erregungen auf das Individuum einströmen, die von so enormer Intensität sind, dass sie den Reizschutz durchbrechen. Unter Reizschutz verstand Freud (1920, 29) dabei eine Funktion des psychischen Apparates, die darin besteht, übergroße Reizmengen oder unangemessene Reizarten abzuhalten, wenn Erregungen von außen eindringen. Dies geschieht durch die Abfuhr bzw. Bindung der Erregung (Freud, S. 1920, 29). Das Wesen des Traumas besteht jedoch in der Durchbrechung dieses Reizschutzes und im damit einhergehenden Zusammenbruch der gewohnten Abwehrstruktur, mit deren Hilfe die übermäßigen Reize bewältigt werden könnten (Freud, S. 1920, 27; zit. nach Finger-Trescher 2000, 126).

Die Überschwemmung von extremen Affekten in der traumatogenen Situation erzeugt eine Regression des psychischen Apparats, infolge derer nun spezielle primitive Abwehr- und Interaktionsformen mobilisiert werden:

- „Die (Verinnerlichung) Introjektion der traumatisierenden Person und die Identifizierung mit dieser.
- Die Projektion der unerträglichen Gefühle von Ohnmacht, Schmerz, Angst und Wut nach außen, auf andere Personen.
- Re-Inszenierung unter dem Primat des Wiederholungszwangs“ (Finger-Trescher 2000, 126f).

Der zunächst eintretende Prozess der Regression ist als erste posttraumatische Reaktion anzusehen, dessen Aufgabe in der Selbsterhaltung des Individuums liegt. Dabei versucht das Ich der drohenden physischen und/oder psychischen Gefahr zu entkommen, indem es seine Errungenschaften und Fähigkeiten aufgibt, um so eine drohende Vernichtung vorweg zu nehmen. Gleichzeitig werden jedoch innere Repräsentanzen oder Phantasien reaktiviert, die dem Ich in seiner auswegslosen Situation helfen könnten, sein Überleben zu sichern. Fatalerweise wird dabei jedoch häufig die traumatisierende Person zum Objekt dieser Phantasien. Schließlich erlischt die Hoffnung des Kindes auf Erlösung und es introjiziert die durch die traumatisierende Person definierte Beziehungssituation (Finger-Trescher 2000, 127). „Denn durch die Verinnerlichung (Introjektion) schwindet der äußere ‚Angreifer‘, wird ‚intrapyschisch statt extra‘“ (Ferenczi 1933, 308; zit. nach Finger-Trescher 2000, 127).

„Ist das traumatisierende Introjekt im Inneren etabliert, erlebt sich das Kind ganz so, wie es von diesem real gesehen und behandelt wurde. Es hält sich selbst für schlecht, böse, schmutzig, unwürdig,



verachtenswert usw., so dass es glaubt, ‚zu Recht‘ (Hervorhebung im Original) bestraft misshandelt und missbraucht zu werden und in ständiger Erwartung lebt, dass die traumatische Situation ‚zu Recht‘ sich wiederholen wird“ (Trescher, Finger-Trescher 1992, 99).

Liegt die Betonung bei der Introjektion auf dem Erwerb bestimmter Charakteristika der traumatisierenden Person sowie auf dem Einfluss, den diese ausüben, wie Melanie Klein schreibt (Klein 1959, 396; zit. nach Frank 2007, 75), so bezieht sie sich damit auf den Mechanismus, den Anna Freud (1936, 109ff) als „Identifikation mit dem Angreifer“ ausführte. Auch Selma Fraiberg (1980, 191) verwendet den Begriff der „Identifikation mit dem Angreifer“ (Hervorhebung im Original) als Möglichkeit zur Abwehr von aggressiven Eingriffen aus der Außenwelt in dem Fallbeispiel von Greg und seiner Mutter Annie (Fraiberg, Adelson, Shapiro 1980, 179, 2003, 483) und schreibt diesem Abwehrmechanismus eine bedeutende Rolle im Hinblick auf die Entstehung elterlicher pathogener Projektionen im Sinne des Begriffs der „Geister“ zu (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 503).

Grundlage der Überlegungen Anna Freuds zum Mechanismus der „Identifikation mit dem Angreifer“ ist der Terminus Abwehr, welcher erstmals 1894 in der Studie über „Die Abwehr-Neuropsychosen“ auftauchte (Freud, S. 1894; zit. nach Freud, A. 1936, 49). Die Abwehr wird hier als „das Sträuben des Ichs gegen peinliche oder unerträgliche Vorstellungen und Affekte“ verwendet (Freud, A. 1936, 49f). Die Abwehrmechanismen gelten dabei als automatisch, psychologisch, häufig unbewusst ablaufende Prozesse, die das Individuum vor der Bewusstwerdung innerer oder äußerer Gefahren oder Belastungsfaktoren schützen sollen (Saß, Wittchen, Zaudig 2003, 893).

Neben Verdrängung, Regression, Reaktionsbildung, Isolierung, Ungeschehenmachen, Projektion, Introjektion, Wendung gegen die eigenen Person und Verkehrung ins Gegenteil, den neun unterschiedlichen Abwehrtechniken, die bereits von Sigmund Freud beschrieben wurden, erwähnt Anna Freud (1936, 51) an der selben Stelle auch die Sublimierung, welcher sie jedoch nicht die selbe Bedeutung zuschreibt wie den übrigen Abwehrmechanismen, da diese mehr im Bereich der Normalität anzusiedeln ist als dem der Neurose. Im dritten Teil ihres Buches vervollständigt sie diese Aufzählung durch die Formulierung von zwei neuen Abwehrmethoden: Der Identifizierung mit dem Angreifer und einer Form von Altruismus (Freud, A. 1936, 109ff). Grundsätzlich werden alle diese Abwehrmechanismen zum Zweck der Angstvermeidung eingesetzt. Hierbei unterscheidet Anna Freud zwischen

der Abwehr aus Über-Ich-Angst („Gewissensangst“), der Abwehr aus „Realangst“ vor strafenden Eltern bzw. Erziehern und der Triebabwehr aus Angst vor Triebstärke („Triebangst“) (Freud, A. 1936, 73).

Der Abwehrmechanismus der Identifizierung mit dem Angreifer bedeutet nach Anna Freud „im Verein mit anderen Methoden eines der wichtigsten Mittel im Umgang mit den angst-erregenden Objekten der Außenwelt“ (Freud, A. 1936, 109). Im Zuge ihrer Ausführungen beschreibt sie den Prozess, der während der Identifizierung mit dem Angreifer abläuft, folgendermaßen:

„Das Kind introjiziert etwas von der Person des Angstobjektes und verarbeitet auf diese Weise ein eben vorgefallenes Angsterlebnis. Das Mittel der Identifizierung oder Introjektion tritt dabei mit einer zweiten wichtigen Methode in Verbindung. Mit der Darstellung des Angreifers, der Übernahme seiner Attribute oder seiner Aggression verwandelt das Kind sich gleichzeitig aus dem Bedrohten in den Bedroher“ (Freud A. 1936, 112).

Diese Wendung von der Passivität zur Aktivität im Zuge der Identifizierung mit dem Angreifer gelingt allerdings nur unter Verwendung eines weiteren Abwehrmittels, durch die Projektion der Schuld in die Außenwelt (Freud, A. 1936, 117). Damit kann der Mechanismus der Identifizierung mit dem Angreifer als eine spezielle Kombination von Introjektion und Projektion bezeichnet werden (Freud, A. 1936, 118), der zur Abwehr gegen einen aggressiven Eingriff von außen eingesetzt wird.

Laut dem Ablauf posttraumatischer Abwehr- und Interaktionsformen nach Finger-Trescher (2000, 126f) setzt sich nun der Prozess der aktiven Wiederholung der eigenen traumatischen Erfahrungen in Gang, welcher „so lange unter dem Diktat des Wiederholungszwangs steht, bis ein Interaktionspartner (Recipient) gefunden wird, der in der Lage ist, seinerseits [...] die projizierten Anteile zu bewahren (anstatt sie abzuwehren) und in geeigneter, erträglicher Form stellvertretend (im Sinne eines Hilfs-Ichs) zu bearbeiten“ (Trescher, Finger-Trescher 1992, 100).

Bei Fraiberg u.a. (2003, 467) lässt sich ein konkreter Hinweis darauf finden, dass sich die Autorinnen in den Ausführungen zum Begriff der „Geister“ ebenfalls auf das Konzept Wiederholungszwang von Freud beziehen:

„In der therapeutischen Arbeit mit Familien, deren Babys Hilfe benötigen, profitieren wir alle von den Entdeckungen, die Freud Ende des 19. Jahrhunderts gemacht hat. Wir wissen, dass die Gespenster die Wiederholung der Vergangenheit in der Gegenwart verkörpern“.

Ursprünglich geht die Theorie des Wiederholungszwangs auf eine Entdeckung zurück, die Sigmund Freud gemeinsam mit Josef Breuer Ende des 19. Jahrhunderts machte. In „Über den psychischen Mechanismus hysterischer Phänomene. Vorläufige Mitteilungen“ (Freud, Breuer 1893; zit. nach Roudinesco, Plon 2004, 1136) beschrieben die beiden Autoren die Bedeutung der Wiederholung in Verbindung mit der Hysterie. In diesem Zusammenhang befassten sich Freud und Breuer auch mit der Wiedererinnerung alter traumatischer Situationen und ihrem Kopulieren mit einem schmerzhaften verdrängten Affekt (Roudinesco, Plon 2004, 1136). In „Jenseits des Lustprinzips“ (Freud, S. 1920) wendet sich Freud erneut dem Wiederholungszwang zu und vertieft seine Überlegungen hinsichtlich dieses Konzepts. Die Macht des Wiederholungszwangs wird hier an der Schicksalsneurose und an der traumatischen Neurose beschrieben. Die Gemeinsamkeit ergibt sich nach Freud darin, dass sich im Leben von Menschen scheinbar schicksalhaft immer wieder ähnliche leidvolle und unverschuldete Konstellationen typischer zwischenmenschlicher Enttäuschungen und Katastrophen ergeben (Thomä, Kächele 1996, 147).

Der Ursprung des Phänomens der Wiederholung findet sich in der Beschaffenheit traumatischer Erfahrungen. „Das Trauma muss wiederholt werden, da es wegen des ungeheuren Maßes an schmerzlichen Affekten nicht ‚erlebt‘ (Hervorhebung im Original), d.h. nicht in seiner vollen Tragweite erinnert, begriffen, verarbeitet und integriert werden kann“ (Winnicott 1960; zit. nach Finger-Trescher 2000, 36). Mit Hilfe der Wiederholung sollen diese, mit der traumatischen Erfahrung verbundenen unerträglichen Affekte in einen anderen interpersonalen Zusammenhang bzw. in eine neue Interaktionsszene eingebunden werden, um sie auf diesem Wege psychisch integrierbar zu machen und so den Zustand vor dem Trauma wieder herzustellen (Thomä, Kächele 1996, 147). Die Wiederholung beinhaltet dabei folgende, zum Teil bereits beschriebene Mittel:

1. „die Wendung vom passiven Erleiden zum aktiven Gestalten,
2. die Hoffnung, in der aktiven Gestaltung heute, mit anderen, vertrauenserweckenden Personen, neue, nicht traumatische Erfahrungen machen zu können und
3. die Umkehr der Rollen [von Opfer und Täter; Anm. d. V. ]“ (Finger-Trescher 2000, 137).

In diesem Sinne ist die Wiederholung jedoch keine originalgetreue. Die hergestellte Situation stellt zwar eine Wiederholung der schädigenden, durch die traumatisierende Person definierten Beziehungssituation der Vergangenheit dar, allerdings erfolgt die Re-Inszenierung dieser vergangenen Momente im Zusammenspiel mit anderen Akteuren bzw. denselben Personen jedoch in einer anderen Rolle. Die traumatisierte Person hofft, auf diese Weise zu einer Lösung des Traumas zu gelangen. In derselben Weise werden auch unbewältigte Konflikte unbewusst immer wieder in neuen Verkleidungen reinszeniert, mit dem Ziel, sie einer befriedigenden Lösung zuzuführen (Matschiner-Zollner 2001, 55).

Der eben beschriebene Ablauf posttraumatischer Abwehr- und Interaktionsformen nach Finger-Trescher (2000, 126f) findet sich in solcher Form auch in den bereits beschriebenen Falldarstellungen der Kinder Jane und Greg (Fraiberg, Adelson, Shapiro 1980, 2003).

In der Darstellung des Falles von Mrs. March und ihrer Tochter Jane (Fraiberg, Adelson, Shapiro 1980, 2003) wird die Mutter von der Phantasie und von den damit verbundenen Schuldgefühlen verfolgt, dass Jane nicht die leibliche Tochter ihres Vaters sei. Tatsächlich hatte Mrs. March eine kurze Affäre. Doch angesichts der Promiskuität der Frauen in den letzten drei bis vier Generationen in der Familie von Mrs. March schien das nagende Gefühl der Sündhaftigkeit für das Team des „Infant Mental Health Program“ unerklärlich. Auch die Vermutung, Jane könnte das „sündige Kind“ einer vergangenen Inzestphantasie der Mutter sein, befriedigte nur zum Teil (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 472).

Mit Hilfe der theoretischen Erklärungen zum Ablauf posttraumatischer Abwehr- und Interaktionsformen von Finger-Trescher (2000, 126f) können die extremen Schuldgefühle von Mrs. March auf traumatische Ereignisse aus ihrer eigenen Kindheit zurückgeführt werden. Die Krankheit der Mutter, die eine Beziehung zwischen den beiden unmöglich machte, die Abschiebung von der Tante, die sich fünf Jahre um sie gekümmert hatte, zu ihrer Großmutter, die als mürrische, überforderte alte Frau dargestellt wurde, wurden von Mrs. March als Ereignisse erlebt, an denen sie sich selbst Schuld sah. Durch die Abwehrmechanismen der Introjektion bzw. Identifikation mit dem Angreifer, sah sich Mrs. March als Kind, dem diese Erlebnisse zu Recht angetan wurden. Nicht nur Gefühle der Schuldhaftigkeit, sondern vermutlich auch Gefühle von Wut, Traurigkeit, vor allem aber des Ausgestoßenseins und der Einsamkeit wurden durch diese Erlebnisse in Mrs. March ausgelöst. Durch ihre

Affäre wurden die Gefühle von Schuld weiter verstärkt, da sie sich nun auch für die Verpfuschung des Lebens ihrer Tochter verantwortlich sah.

„Ihre [Mrs. Marchs; Anm. d. V. ] Schuldgefühle und ihre Zweifel an der Vaterschaft wurden zu einem obsessiven Thema ihrer Geschichte. In einer Art Schmerzenslitanei, die wir immer wieder zu hören bekamen, klagte sie: ‚Die Leute starrten Jane an. Sie starrten sie an und wussten, dass ihr Vater nicht ihr Vater ist. Sie wussten, dass ihre Mutter ihr Leben ruiniert hat‘“ (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 472).

Gleichzeitig übertrug Mrs. March aber auch die unerträglichen Gefühle aus ihrer Kindheit durch pathogene Projektionen auf ihr Kind und bezeichnete Jane als „quengelig, „anspruchsvoll“, „böartig“ oder als „einfach nur stur“ (Hervorhebung im Original) (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 478f).

Im Gegensatz zu ihrer eigenen Mutter war Mrs. March körperlich zwar anwesend und in der Lage, die physiologischen Bedürfnisse ihres Kindes zu befriedigen, allerdings war es ihr nicht möglich, sich Jane auf psychologischer Ebene zu nähern und sich in liebevoller und fürsorglicher Weise um sie zu kümmern: „Die Mutter reinszenierte ihre eigene Verlassenheits- und Vernachlässigungsgeschichte nun auf einer psychischen Ebene mit ihrem Baby“ (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 474f). Erst durch die Bewältigung der Affekte aus Mrs. Marchs Vergangenheit mit Hilfe der Psychologin als geeigneter Interaktionspartnerin verbesserte sich schließlich – dem publizierten Bericht zufolge – die Beziehung zwischen Mutter und Kind.

Auch im Fall von Greg war die Kindheit seiner Mutter Annie durchzogen von Armut, Vernachlässigung und wiederholtem schweren Missbrauch. „Nun war es Annie selbst, die begründete Angst hatte, ihrem Kind etwas anzutun“ (Fraiberg, Shapiro, Spitz Cherniss 1980, 74). Auch hier kam es im Zuge der Abwehr der traumatischen Erlebnisse der Kindheit zu einer Introjektion der angsterregenden Personen aus der Kindheit und zu einer Identifizierung mit dieser. Die pathogenen Projektionen zeigten sich in diesem Fall durch die Unterstellungen der Mutter, ihr sieben Monate altes Kind verhalte sich böartig, rachsüchtig und hinterlistig (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 495).

„Wenn ein Baby schrie, so war dies ‚reine Schikane‘ (Hervorhebung im Original). Hörte es nicht auf, hatte es einen ‚Dickkopf‘ (Hervorhebung im Original). Wenn es sich nicht fügte, war es ‚durch und durch verzogen‘ (Hervorhebung im Original). Wenn es jammerte und sich nicht trösten ließ, ver-

suchte es, seine Eltern ‚fuchsteufelswild zu machen‘ (Hervorhebung im Original) (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 495).

In Fraibergs Darstellung von Greg und seiner Mutter Annie findet sich schließlich auch die Re-Inszenierung vergangener traumatischer Erlebnisse, in der sich die Aggression widerspiegelt, die einst gegen Annie selbst gerichtet wurde. Dazu lässt sich folgende Passage im Text finden:

„Während sie (Annie) ihn wickelte, schien Greg etwas zu suchen, womit er spielen konnte. Neben ihm auf der Couch lag ein Spielzeug. Es war ausgerechnet ein kleiner Plastikhammer. Annie nahm das Hämmerchen und klopfte damit sacht gegen den Kopf des Babys. Dann sagt sie: ‚Ich werde dich schlagen. Ich werde dich schlagen! [...] Wenn du groß bist, bringe ich dich womöglich um‘“ (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 486).

Als besonders hartnäckige „Gespenster“ erachtete das Team des „Infant Mental Health Programs“ in diesem Fall die unbefriedigten Bedürfnisse und die Sehnsüchte aus der Kindheit der Mutter. Immer wieder wurden die unerträglichen Gefühle von Neid und Verlangen aus Annies Kindheit sichtbar und störten die Interaktion zwischen Mutter und Kind erheblich. Erst mit Hilfe der Therapeutin gelang auch in diesem Fall schlussendlich eine wesentliche Verbesserung der Mutter-Kind-Interaktion (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 497ff).

In der Literatur von Fraiberg (1980) finden sich noch weitere Fälle, in denen die traumatischen Erfahrungen aus der elterlichen Vergangenheit durch pathogene Introjektion bzw. Identifikation über pathologische Projektionen zu einer Re-Inszenierung führen und so Einfluss auf die aktuelle Interaktion zwischen Mutter und Kind nehmen. Die Falldarstellungen der Kinder Neil (Fraiberg, Shapiro, Bennett 1980, 81-90) und Gretchen (Fraiberg, Shapiro, Bennett 1980, 91-102), in denen Fraiberg u.a. (1980, 78) ebenfalls den Begriff der „Geister“ verwenden, belegen dies. In beiden Fällen verloren die Mütter kurz vor der Geburt ihrer Kinder einen ihnen nahe stehenden Menschen (Fraiberg, Shapiro, Bennett 1980, 78). Der Tod dieser Menschen löste auch hier psychische Abwehrmechanismen aus, welche sich nur in unbedeutendem Ausmaß von jenen unterscheiden, die bereits im Rahmen der Erklärungen zum Ablauf posttraumatischer Abwehr- und Interaktionsformen von Finger-Trescher (2000, 126f) beschrieben wurden. Die Mütter von Neil und Gretchen introjizierten Eigenschaften der Verstorbenen und projizierten diese schließlich auf ihr Kind, um so dem Schmerz des Verlustes dieser Personen nicht völlig ausgeliefert zu sein. Möhler

und Resch (2000, 552) führen in diesem Zusammenhang an, dass die Inhalte der auf das Kind bezogenen Phantasien häufig aus belastenden Beziehungsmustern der elterlichen Vergangenheit stammen.

Im Sinne Fraibergs (1980) gelten demnach nicht nur traumatische Erfahrungen und unbewältigte Konflikte aus der eigenen Kindheit als Ursache für pathogene Projektionen, die zu einer Wiederholung der Vergangenheit in der Gegenwart führen. Auch die traumatisch wirkende Erfahrung des Verlusts einer nahe stehenden Bezugsperson oder, wie im Falle Gretchens, der Verlust des ersten Kindes in zeitlichem Zusammenhang mit der Schwangerschaft oder Geburt des Kindes kann durch die psychodynamische Abwehr der Eltern zu einer Reinszenisierung konflikthafter Beziehungsmuster aus der Vergangenheit führen (Fraiberg, Shapiro, Spitz Cherniss 1980, 76).

In diesem Kapitel wurden pathogene Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ auf traumatische Erfahrungen und unbewältigte Konflikte mit Personen aus der Vergangenheit der Eltern zurückgeführt. Mit Hilfe des Ablaufmodells posttraumatischer Abwehr- und Interaktionsformen (Finger-Trescher 2000, 126f) konnte aufgezeigt werden, dass infolge posttraumatischer Regression eine pathogene Introjektion bzw. eine Identifizierung mit dem traumatisierenden Objekt eintritt. Die pathogenen Introjekte werden durch pathogene Projektionen dem Kind zugeschrieben. Damit kommt es schließlich zu einer Reinszenierung vergangener, durch das traumatisierende Objekt definierter Beziehungssituationen unter dem Primat des Wiederholungszwangs.

Elterliche pathogene Projektionen von pathogenen Introjekten, die zu einer Reinszenierung der Vergangenheit in der aktuellen Eltern-Kind-Interaktion führen, erfüllen auf Seite der Eltern damit die Funktion der Abwehr von traumatischen Erlebnissen und unbewältigten Konflikten der Vergangenheit. Zu den weitest verbreiteten traumatischen Erfahrungen von Kindern zählen körperliche Gewalt, Vernachlässigung und Verwahrlosung, seelischer und körperlicher Missbrauch, gekoppelt mit enormen Leistungs- und Anpassungsforderungen und/oder frapierendem Desinteresse (Trescher, Finger-Trescher 1992, 103). Im Erwachsenenalter sind es unverarbeitete Erfahrungen von Trennungen, Verlusten, Gewalterfahrungen, Unfällen oder natürliche Katastrophen, die zu einer Beeinträchtigung psychischer Funktionsweisen bzw. zu einer psychopathologischen Entwick-

lung, die vor allem die Fähigkeit zur Affektregulierung und zur Einsicht bzw. Einfühlung in andere betreffen, führen können. Damit gelten traumatische Erfahrungen als die gravierendste Ursache für psychopathologische und psychosomatische Entwicklungen, die nicht zuletzt in den Symptomen von Bindungsstörungen die schwerwiegendste Form der emotionalen Störung widerspiegeln (Brisch 2003, 114).

#### 4.1.2.2 Der Aspekt der Erscheinung

Nachdem im letzten Kapitel der Zusammenhang der Ursachen für die Entstehung pathogener Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ geklärt wurde, wird sich das folgende Kapitel mit der Frage beschäftigen, unter welchen Bedingungen die mit dem Begriff der „Gespenster“ bezeichneten pathogenen Projektionen in Erscheinung treten. Denn nicht in jedem Fall, in denen die Bedingungen für die Entstehung von pathogenen Projektionen erfüllt sind, werden diese auch im aktuellen Zusammenspiel von Eltern und Kind sichtbar. Im Rahmen der Ausführungen zum Aspekt der Erscheinung werden demnach zunächst die Zusammenhänge im Hinblick auf die Auslösung der so genannten „Geister“ aufgezeigt. Anschließend werden verschiedene Formen von „Geistern“ vorgestellt, die Fraiberg u.a. (1980, 2003) hinsichtlich der Dauer ihrer Erscheinung unterscheiden. In diesem Zusammenhang wird dargestellt, was Fraiberg u.a. (1980, 2003) unter dem Begriff der „Übertragungsgespenster“ verstehen. Am Ende dieses Kapitels werden Faktoren im Sinne Fraibergs u.a. (1980, 2003) identifiziert, die einer Wiederholung der Vergangenheit in der gegenwärtigen Eltern-Kind-Beziehung entgegen wirken können.

Die Ursache für die Entstehung pathogener Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ wurde im letzten Kapitel auf ein unverarbeitetes Trauma bzw. auf unbewältigte Konflikte aus der Vergangenheit der Eltern zurückgeführt. Den Auslöser für das Auftreten der so genannten „Geister“ stellt in den vorgestellten Falldarstellungen der Kinder Jane und Greg von Fraiberg u.a. (1980, 2003) jeweils die Geburt eines Kindes dar.

Die Geburt eines Kindes, vor allem die des ersten Kindes, wird meist als ein erfreuliches, zum Teil aber auch sehr beunruhigendes Ereignis von den Eltern wahrgenommen, das eine große Bandbreite bewusster und unbewusster Prozesse in ihnen auslöst. Durch die Geburt eines Kindes wird jeder Elternteil mit den Beziehungen zu seiner eigenen Mutter, seinem



Vater und seinen Geschwistern sowie seinen eigenen infantilen Ängsten konfrontiert. Die Reaktivierung elterlicher Erinnerungen und die internalisierten Erfahrungen, die sie selbst als Baby und Kind mit ihren Bezugspersonen machten, beeinflussen in tiefgehender Weise die Art, wie sie nun ihr Baby wahrnehmen, sein Verhalten deuten und mit ihm umgehen (Salzberger-Wittenberg 1999, 85). Bestimmte Aspekte elterlicher Interaktionserfahrungen und Beziehungsgeschichten der eigenen Kindheit spiegeln sich somit immer im Umgang mit dem eigenen Kind.

Wie Stern (1998, 217) treffend beschreibt, bedeutet die Geburt eines Kindes immer auch die „Geburt einer Mutter“, denn vor allem für die Mutter bedeutet die körperliche und seelische Erfahrung der Geburt eine Ausweitung ihres Verantwortungs- und Erfahrungshorizontes, durch die neue Handlungstendenzen, Sensibilitäten, Phantasien, Ängste und Wünsche in ihr entstehen. In diesem Zusammenhang spricht Stern (1998, 209ff) von einer neuen charakteristischen psychischen Organisation, die er als „Mutterschaftskonstellationen“ bezeichnet<sup>5</sup>. Sie lässt sich bei Müttern in entwickelten, westlichen postindustriellen Gesellschaften beobachten, wobei anzumerken ist, dass nicht alle Mütter eine voll ausgeprägte Mutterschaftskonstellation ausbilden, zumindest aber eine erkennbare (Stern 1998, 212f).

Die Mutterschaftskonstellation bezieht sich nach Stern (1998) auf drei unterschiedliche zusammenhängende Themen und Diskurse, die den wesentlichen Teil der psychischen Aktivität und psychischen Neubearbeitung der Mutter leiten: der „Diskurs der Mutter mit der eigenen Mutter“, der „Diskurs mit sich selbst“ in ihrer Rolle als Mutter und der „Diskurs mit dem Baby“ (Stern 1998, 210). Innerhalb dieser „Mutterschaftstrilogie“ (Hervorhebung im Original), wie sie von Stern (1998, 210) bezeichnet wird, beginnt sich die Mutter mit verschiedenen Fragen zu beschäftigen und auseinanderzusetzen:

1. „Kann sie das Überleben und Gedeihen des Babys gewährleisten? Wir wollen dies als *Thema des Lebens und Wachstums* (Hervorhebung im Original) bezeichnen.
2. Kann sie eine für sie selbst authentische emotionale Beziehung zu dem Baby aufnehmen, und wird diese Beziehung sicherstellen, dass sich das Baby psychisch zu dem Baby entwickelt, das sie sich wünscht? Dies ist das *Thema der primären Bezogenheit* (Hervorhebung im Original).
3. Wird sie das Unterschützungs-system schaffen und tolerieren können, das zur Erfüllung dieser Funktion notwendig ist? Dies ist das *Thema der unterstützenden Matrix* (Hervorhebung im Original).

---

<sup>5</sup> Da sich die Situation nach Stern (1998) für Väter etwas anders darstellt, bezieht sich der Autor in seinen Ausführungen zur „Mutterschaftskonstellation“ ausschließlich auf die psychische Organisation der Mutter.

4. Wird sie in der Lage sein, ihre Selbstidentität so zu transformieren, dass sie diese Funktionen unterstützt und fördert? Dies ist das *Thema der Reorganisation der Identität* (Hervorhebung im Original)“ (Stern 1998, 211).

Jedes dieser Themen beinhaltet eine Reihe von organisierten Ideen, Wünschen, Ängsten, Erinnerungen und Motiven, durch die die Mutter in ihren Gefühlen, ihren Handlungen, Interpretationen, interpersonalen Beziehungen und anderen adaptiven Verhaltensweisen beeinflusst wird (Stern 1998, 211).

Innerhalb der Auseinandersetzung mit diesen Themen beschäftigt sich die Mutter psychisch außer mit ihrem Kind auch intensiv mit Muttergestalten, die ihr in ihrem Leben begegnet sind und die nun als Vorbilder für ihre neue Rolle als Mutter dienen. Dadurch kommt es unwillkürlich zu einer Reaktivierung und Reorganisation der eigenen frühen Bindungs- und Beziehungserfahrungen und der Geschichte der Identifizierung der jungen Mutter mit ihrer eigenen Mutter. Die Beziehung zur eigenen Mutter erhält dadurch eine neue wichtige Bedeutung (Benedek 1959, Block 1991, Chodorow 1978, de Beauvoir 1953, Deutsch 1945, Gilligan 1982, Winnicott 1971; zit. nach Stern 1998, 217f).

Im Zuge der tief greifenden psychischen Reorganisation beim Übergang zur Elternschaft kommt es jedoch nicht nur zur verstärkten Auseinandersetzung mit den eigenen Eltern. Auch andere beziehungsrelevante traumatische Erfahrungen, wie der bereits angesprochene Tod eines nahe stehenden Menschen, können zu einer Aktualisierung latenter Konflikte und damit verbundener Gefühle wie Angst, Trauer oder Hass in den Eltern führen. Da Babys in der Phantasie der Mutter nach Diem-Wille (1999a, 104) eine Erweiterung ihres Körpers darstellen, kann es dazu kommen, dass diese Gefühle der Eltern im Rahmen ihrer Abwehr in exzessiver Weise auf das Kind projiziert werden und das Kind als Repräsentant für innere Objekte dient. Mit anderen Worten: Da das Kind noch als Teil des mütterlichen Selbst erlebt wird, wird es leicht zum Objekt von Introjektionen und Identifikationen (Brazelton, Cramer 1991, 168). Die Art und Weise, in der das Kind in den Gefühlen und Vorstellungen der Eltern repräsentiert ist, nimmt nun maßgeblichen Einfluss darauf, wie das reale Kind erlebt wird (Diem-Wille 1999a, 104). Durch die pathogene Projektion ist die Wahrnehmung des realen Babys jedoch stark verzerrt und die Eltern sind nicht in der Lage, angemessen auf die Signale ihres Kindes zu reagieren (Papousek 2004, 97). Fraiberg u.a. (1980, 71) befassen sich in diesem Zusammenhang mit der Rolle des Babys als Übertra-

gungsobjekt und beschreiben eine Reihe von Beispielen, in denen die Kinder zum Repräsentant einer wichtigen Figur aus der elterlichen Vergangenheit oder zum Repräsentant unbewusster Teile des kindlichen Selbst wurden.

In diesem Zusammenhang verwenden Brazelton und Cramer (1991, 159) den Begriff der „imaginären Interaktion“, der sich auf „die subjektiven Deutungen, die Eltern ihrer Beziehung zu dem Kind beimessen“, bezieht. Innerhalb dieser Deutungen und „hineininterpretierten“ (Hervorhebung im Original) Bedeutungen wird „das Absichtselement im Verhalten des Säuglings [...] von den Müttern fortwährend überschätzt“ (Hinde 1976; zit. nach Brazelton, Cramer 1991, 160). Nach Hinde (1976, zit. nach Brazelton, Cramer 1991, 161) reagieren Mütter demnach nicht auf den objektiven Aspekt des frühkindlichen Verhaltens, sondern eben auf diese Deutungen und Bedeutungen, die sie dem Verhalten ihres Kindes beimessen und die ihren Ursprung in ihrer eigenen Lebensgeschichte nehmen. Brazelton und Cramer (1991, 166ff zit. nach Cierpka, Hirschmüller, Israel 2007, 107) beschreiben hierzu folgende Konstellationen verbunden mit jeweils spezifischen Abwehrstrukturen:

„Das Kind als Wiedergeburt eines Vorfahren: Fehlidentifizierung  
Das Kind als Verlustersatz: Abwehr von Trauer/Trennungsverleugnung  
Die übertriebene Angst vor Kindstod: Starke Ambivalenz  
Das Kind als Mutterfigur: Parentifizierung  
Das Kind als Richter: Projektion der eigenen Elterninstanz  
Der Säugling als Geschwisterkind: Eifersucht auf Rivalen  
Das Kind als Ideal: Wiedergutmachung erlittener Entbehungen  
Das Kind – ‚His majesty the baby‘: Realisator idealer Wunschvorstellungen  
Das Kind als Sündenbock: Projektion des negativen Selbst  
Das enttäuschende Baby: Desillusionierung“.

Durch diese Reihe an Bedeutungszuschreibungen wird das Kind zum Adressaten elterlicher Projektionen, die zu einer verzerrten Wahrnehmung und infolge zu Störungen im Zusammenspiel von Eltern und Kind führen. Zwar finden sich bei Fraiberg (1980) Falldarstellungen zu allen diesen Typologien von Konfliktfeldern, allerdings ist anzumerken, dass die Autorin selbst in ihrem Buch nicht in all diesen von Brazelton und Cramer (1991, 166ff) angeführten Fällen auch den Begriff der „Geister“ verwendet. Nur wenn die Bedeutungszuschreibungen der Eltern in Zusammenhang mit noch unverarbeiteten Erlebnissen aus der elterlichen Lebensgeschichte stehen und es dadurch zu einer Wiederholung der elterlichen Vergangenheit in der Gegenwart kommt, kann im Sinne Fraibergs (1980) der Begriff der „Geister“ für diese elterlichen pathogenen Projektionen verwendet werden. In

den Falldarstellungen der Kinder Nina, Martha, Abby und Robbie (Fraiberg 1980) ist dies nicht der Fall. Demzufolge gebraucht Fraiberg (1980) den Begriff der „Geister“ auch nicht in diesen Fallbeispielen.

Unter Betrachtung der übrigen Falldarstellungen, in denen die verzerrten Bedeutungszuschreibungen als elterliche pathogene Projektionen von Introjekten identifiziert werden können, die zu einer Wiederholung der Vergangenheit in der aktuellen Eltern-Kind-Beziehung führen, zeigt sich, dass das Kind in der Phantasie der Eltern zum Repräsentanten einer wichtigen Person aus der Vergangenheit der Eltern wird (Fraiberg, Shapiro, Spitz Cherniss 1980, 71). Unter Umständen, wie die Falldarstellung von Annie und ihrem Sohn Greg zeigt, werden auch unbewusste Teile des kindlichen Selbst auf das Kind projiziert (Fraiberg, Shapiro, Spitz Cherniss 1980, 75). Anstelle des realen Babys fordert ein „phantasmatisches“ (Lebovici 1988; zit. nach Windaus 2007, 28) Kind mit Charaktereigenschaften, Verhaltensmerkmalen oder auch Symptomen anderer Personen den größten Teil der elterlichen Aufmerksamkeit ein und wird zum Gegenüber in der Kommunikation. Dabei werden in den aktuellen Interaktionen Erlebnisse aus der Vergangenheit „nachgespielt“, in denen das Kind in die Rolle eines ganz bestimmten „Gespensts der Vergangenheit“ (Hervorhebung im Original) gedrängt wird (Brazelton, Cramer 1991, 166f).

Fraiberg u.a. (2003, 468) unterschieden hinsichtlich der Dauer der Erscheinung drei unterschiedliche Arten von pathogenen Projektionen, für die sie alle den Begriff der „Geister“ verwendeten. Zum einen begegneten sie in ihrer Arbeit im Rahmen des „Infant Mental Health Program“ pathologischen Projektionen der Eltern, die nur für kurze Augenblicke auftreten:

„Mutter und Kind reinszenieren dann unversehens einen Moment oder eine Szene, die ursprünglich aus einer anderen Zeit stammt und von anderen Darstellern durchgeführt wurde. Solche Vorgänge sind im Familientheater nichts Besonderes, und weder das Kind noch seine Eltern oder ihre gemeinsame Bindung wird durch eine kurzfristige Invasion automatisch gefährdet. In aller Regel ist es nicht notwendig, dass die Eltern unsere klinischen Angebote in Anspruch nehmen“ (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 466).

Die zweite identifizierte Gruppe zeichnete sich dadurch aus, dass die elterlichen pathogenen Projektionen sich vorübergehend in einem bestimmten Alter des Kindes oder in ganz bestimmten Bereichen, wie z. B. dem Füttern oder Schlafen, zeigten. In ihrer praktischen Arbeit stellten Fraiberg u.a. (2003, 466) fest, dass sich die so genannten „Geister“ auf ganz

bestimmte Aspekte konzentrieren, die häufig eine Verbindung zu problematischen Aspekten aus der elterlichen Vergangenheit aufweisen. Eltern, die sich mit solchen Problemen konfrontiert sahen, nahmen häufig die Möglichkeit einer professionellen Hilfeleistung in Anspruch, sodass die Schwierigkeiten meist schnell aufgelöst werden konnten (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 466).

Die dritte Gruppe elterlicher pathogener Projektionen behindert das Zusammenspiel von Eltern und Kind meist schon seit zwei oder mehr Generationen der Familie. Die meisten Fälle des „Infant Mental Health Program“ konnten auf diese Gruppe zurückgeführt werden, in denen das Kind als Repräsentant für innere Objekte von Mutter oder Vater dient. Diese Eltern sind häufig nicht in der Lage, diese Probleme zu erkennen, und nicht bereit, professionelle Hilfe in Anspruch zu nehmen (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 466f).

Die Anwesenheit des Babys „im Raum“ (Hervorhebung im Original) löst Gefühle und Erinnerungen in der Mutter aus, die durch nichts anderes geweckt werden hätten können (Fraiberg 1980; zit. nach Stern 1998, 221). In ihrem Kontext tauchen die alten unverarbeiteten Erlebnisse wieder auf und bestimmen die gegenwärtigen Erfahrungen der Mutter:

„Die aktuelle Interaktion mit dem Baby mit allen Empfindungen, Gefühlen, Wahrnehmungen und Gedanken wirkt als gegenwärtiger Erinnerungskontext, in dem unwillkürlich und unbewusst Erinnerungsspuren der integrierten Beziehungserfahrungen [...] auftauchen und unwillkürlich in der Kommunikation mit dem Baby Platz greifen“ (Stern 1998; zit. nach Papousek 2004, 93).

In dem bereits beschriebenen Fall von Annie Beyer und ihrem Sohn Greg verwendeten die Autorinnen den Begriff der „Übertragungsgeister“ und führten damit eine weitere Gruppe in ihre Literatur ein (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 491). Diese unterscheidet sich nicht im Hinblick auf die Dauer ihrer Erscheinung von den bereits vorgestellten, sondern darin, dass die pathogenen Projektionen nicht dem Kind, sondern dem Betreuer/der Betreuerin der Familie zugeschrieben wurden. Nach der achten Sitzung wurde durch die Erinnerung der Mutter an die schrecklichen Erlebnisse ihrer Vergangenheit und ihre Unfähigkeit, die damit auftretenden Gefühle mit diesen zu verbinden, Mrs. Shapiro, die betreuende Therapeutin, zur Repräsentantin dieser Ängste der Mutter:

„Sie [Annie Beyer; Anm. d. V.] erinnerte sich nicht an die panische Angst, die sie gehabt hatte, wenn die alte Frau, die sich in der Abwesenheit ihrer Mutter um sie kümmern sollte, sie aussperrte;

und um sicherzustellen, dass die Erinnerung daran nicht zurückkehrte, verschworen sich die Gespenster und das Ich und sperrten Mrs. Shapiro aus“ (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 490).

In diesem Zusammenhang drückt der Begriff der „Übertragung“ (Hervorhebung im Original) aus,

„dass bestimmte Erlebnisweisen, die in früheren Begegnungen mit Menschen und Situationen ausgebildet wurden, nun in aktuellen Begegnungen mit einzelnen Menschen und Situationen wiederaufleben (auf Menschen und Situationen im Hier und Jetzt also ‚übertragen‘ [Hervorhebung im Original] werden)“ (Datler, Stephenson 1996, 98).

Der Begriff der „Übertragungsgespenster“ bezieht sich demnach auf unbewusste unangemessene Übertragungsneigungen bzw. Projektionen der Eltern auf den Betreuer/die Betreuerin der Familie. Pathogene Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ wirken durch die Verwendung des Begriffs der „Übertragungsgeister“ auch in der psychotherapeutischen Beziehung und nicht ausschließlich in der Beziehung zwischen Eltern und Kind.

Trotz schwerwiegender Traumatisierungen und belastender Bindungs- und Beziehungserfahrungen gelingt es vielen Eltern jedoch eine unbeschwerte Beziehung und Kommunikation mit ihrem Kind zu aufzubauen. Die psychopathologische Wirkung der so genannten „Geister“ ist demnach nicht auf das Vorhandensein bestimmter traumatischer Erfahrungen und Erlebnisse in der Lebensgeschichte von Menschen gebunden. Oft hörte das Team des „Infant Mental Health Program“ Sätze wie: „Meinem Kind soll es besser gehen als mir.“ Und tatsächlich sorgten die Eltern dafür, dass dies gelang (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 467). Ausgehend von ihren klinischen Beobachtungen argumentierten die Autorinnen (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 502), dass der entscheidende Faktor für die pathologische Aktualisierung der Vergangenheit in der gegenwärtigen Eltern-Kind-Beziehung in der Abwehr der Erinnerungen an das affektive Erleben, welches mit diesen Erfahrungen und Erlebnisse verbunden ist, liegt. Sind traumatische Erfahrungen und Kindheitserinnerungen affektiv bewusst und zugänglich, so werden diese der Vergangenheit zugeordnet und als getrennt von der Gegenwart anerkannt.

„Der Schlüssel zu unserer ‚Gespenstergeschichte‘ liegt offenbar in dem Schicksal unserer kindlichen Affekte. Wir behaupten, dass der Zugang zum kindlichen Schmerz zu einer mächtigen Abschreckung gegen eine Wiederholung wird, während die Verdrängung und Isolierung des schmerzhaften

Affekts die psychische Voraussetzung für eine Identifizierung [...] schafft“ (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 503).

Den Unterschied von Eltern, die nach wie vor jeden Zugang zu ihren unbewussten Affekten und Beziehungserfahrungen verweigern und noch immer emotional in ihre ambivalenten Beziehungsmuster verstrickt sind, vermuten Fonagy u.a. (1993, 959) und auch Papoušek (2004, 97) in ihrer Bindungsrepräsentation. Die Forschungsgruppe um Fonagy führte 1993 eine umfassende Studie durch, in der diese Annahme bestätigt werden konnte. In diesem Zusammenhang wurde die Fähigkeit zur „Selbstreflexion“ (Hervorhebung im Original) und „Mentalisierung“ (Hervorhebung im Original) als wesentlicher Faktor zur Verhinderung der Transmission schlechter Bindungserfahrungen beurteilt (1993; zit. nach Papoušek 2004, 97). Der genaue Verlauf sowie weitere gewonnene Ergebnisse dieser Studie werden jedoch erst im folgenden Kapitel zum Aspekt der Wirkung vorgestellt.

In diesem Kapitel wurde dargestellt, unter welchen Bedingungen und in welcher Form pathogene Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ in Erscheinung treten. Dabei wurde die Geburt eines Kindes, häufig des ersten Kindes, als Auslöser für das Auftreten der so genannten „Geister“ identifiziert. Es wurden drei verschiedene Gruppen pathogener Projektionen vorgestellt, die sich hinsichtlich der Dauer ihrer Erscheinung voneinander unterscheiden. Des Weiteren wurde eine Gruppe dargestellt, die Fraiberg u.a. (2003, 491) mit dem Begriff der „Übertragungsgeister“ versahen. Im letzten Absatz konnte die Bedingung für das Auftreten von Fraibergs „Geistern“ schließlich in der Abwehr der Erinnerungen an das affektive Erleben, welches mit diesen Erfahrungen und Erlebnisse verbunden ist, festgemacht werden.

#### 4.1.2.3 Der Aspekt der Wirkung

Dieses Kapitel befasst sich ausgehend von Aussagen Fraibergs (1980) näher mit der Frage, welche Wirkung pathogene Projektionen im Sinne Fraibergs Begriff der „Geister“ auf elterliche Fähigkeiten, auf das Zusammenspiel von Eltern und Kind sowie auf das Kind haben. Im Zusammenhang mit der Darstellung der Wirkung der so genannten „Geister“ auf die elterlichen Fähigkeiten werden das Konzept der intuitiven Elternschaft von Papoušek (1999, 2004) sowie das Container-Contained-Modell von Bion (1962; zit. nach Datler 2003, 97) vorgestellt und anhand von Falldarstellungen aus Fraibergs Buch (1980) darge-

legt. Anschließend erfolgt die Darstellung der Auswirkungen auf das Zusammenspiel zwischen Eltern und Kind. Dazu wird die bereits erwähnte Untersuchung von der Forschungsgruppe um Fonagy (1993), die den Einfluss von inneren Repräsentationen im Hinblick auf Bindungsmuster aufzeigt, verwendet. Daran schließt sich die Bearbeitung der Wirkung pathogener Projektionen im Sinne Fraibergs Begriff der „Geister“ auf der Ebene des Kindes anhand einer Untersuchung der Autorin aus dem Jahr 1982.

Wie bereits zu den Aspekten der Entstehung und der Erscheinung sind auch die Stellungnahmen zur Wirkung der von Fraiberg (1980) als „Geister“ bezeichneten pathogenen Projektionen nur sehr knapp und unzureichend ausgeführt. Im Hinblick auf die Wirkung pathogener Projektionen auf die Eltern lässt sich eine Textstelle finden, in der Fraiberg u.a. (1980, 78f) schreiben, dass die Eltern durch den Einzug der „Geister“ ins Kinderzimmer gefangen werden in einem krankhaften Konflikt mit ihrem Baby. Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen ist eine Interpretation dieser Aussage folgendermaßen nahe liegend:

Durch die tief greifende psychische Reorganisation beim Übergang zur Elternschaft kommt es zu einer Aktualisierung unverarbeiteter traumatischer Erlebnisse aus der Vergangenheit der Eltern. Im Rahmen der Abwehr der mit diesen Erlebnissen verbundenen negativen Affekte projizieren die Eltern eigene pathogene Introjekte auf das Kind. Durch diese pathogenen Projektionen wird die elterliche Wahrnehmung des realen Kindes stark verzerrt und die Eltern sind ihrerseits nicht mehr in der Lage, angemessen auf die Signale ihres Kindes zu reagieren. Die pathogene Wirkung von Fraibergs „Geistern“ ist demnach auf die unverarbeiteten traumatischen Erlebnisse zurückzuführen, die in Kapitel 4.1.2.1 bereits als deren Ursache identifiziert wurden. Um diese Annahme bezüglich der Wirkung pathogener Projektionen im Sinne Fraibergs Begriff der „Geister“ zu belegen und zu verdeutlichen, wie sehr die elterlichen Fähigkeiten durch solche Erlebnisse ihrer Vergangenheit beeinflusst werden können, wird im Folgenden die Wirkung anhand des Konzepts der intuitiven Elternschaft nach Papoušek (1999, 2004) und des Konzepts „Container-Contained“ von Bion (1962; zit. nach Datler 2003, 97) aufgezeigt und schließlich durch Textstellen aus Fraibergs (1980) Buch illustriert.



Der Begriff der „intuitiven elterlichen Kompetenz“ wurde von Hanus und Mechthild Papousek (1987; zit. nach Datler 2009, 3) geprägt und bezieht sich auf elterliche Verhaltensdispositionen, „die komplementär zu den Prädispositionen des Säuglings angelegt sind und ihnen ermöglichen, ihr Verhalten im Austausch mit dem Baby intuitiv von Moment zu Moment auf seine Bedürfnisse und Voraussetzungen abzustimmen“ (Papousek, Papousek, 1987, 1995, 2002; zit. nach Papousek 2004, 89). Laut Papousek (2004, 96) können alle psychischen und biografischen Faktoren, die die Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und emotionale Verfügbarkeit in Bezug auf das reale Kind dämpfen, hemmen, blockieren oder verzerren, zu einer nachhaltigen Beeinträchtigung dieser intuitiven elterlichen kommunikativen Kompetenzen führen. Die Bereitschaft und Fähigkeit der Eltern,

„sich mit ungeteilter Aufmerksamkeit auf die Erfahrungsebene der präverbalen Kommunikation mit dem Baby *einzulassen* (Hervorhebung im Original), sich emotional verfügbar und schwingungsfähig von seinen Signalen *leiten zu lassen* (Hervorhebung im Original) und sich dabei auf ihre genuinen Kompetenzen zu *verlassen* (Hervorhebung im Original)“ (Papousek 2004, 90),

sind in diesen Fällen durch die in der Vergangenheit erworbenen Kommunikations- und Beziehungsmuster der Eltern behindert oder zeitweise außer Kraft gesetzt. Ein völliges Verschwinden der intuitiven elterlichen Kompetenzen schließt die Autorin allerdings aus (Papousek 2004, 93).

Dieser Sachverhalt spiegelt sich auch in der Falldarstellung von Jane und ihrer Mutter Mrs. March (Fraiberg, Adelson, Shapiro 1980, 167-178, 2003, 469-483) wieder. Aufgrund pathogener Projektionen war Mrs. March nicht in der Lage, sich ihrem Kind emotional zu nähern, und sie wollte Jane zur Adoption freigeben. Das distanzierte Verhalten der Mutter wird durch folgende Beobachtung eindringlich geschildert:

„Jane beginnt zu weinen. Ihr Schreien klingt heiser und unheimlich, ungewohnt für ein Baby. Mrs. Atreya (Betreuerin der Familie; Anm. d. V.) unterbricht den Test. Auf dem Video sehen wir, wie das Baby in den Armen seiner Mutter hoffnungslos schreit; es wendet sich der Mutter nicht zu, um Trost zu suchen. Mrs. March selbst wirkt teilnahmslos, in sich selbst versunken. Sie macht eine geistesabwesende Geste, um das Baby zu trösten, und gibt dann auf. Sie wendet den Blick ab“ (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 470).

Trotz dieser Beobachtung geht auch das Team des „Infant Mental Health Program“ davon aus, dass die intuitiven elterlichen Kompetenzen dieser Mutter nicht unwiederbringlich verloren sind. Mrs. March wirkte die meiste Zeit über zwar zurückgezogen und abwesend,

dennoch gab es auch Situationen, in denen sie dem Team zu erkennen gab, „dass sie Fürsorglichkeit empfinden konnte“ (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 470).

Wenn durch die Geburt eines Kindes eigene frühe traumatische Erfahrungen und Erlebnisse der Eltern wachgerufen werden und es dadurch zu pathogenen Projektionen auf das Kind kommt, sind davon nicht nur die intuitiven elterlichen Kompetenzen betroffen. Auch eine Störung der Fähigkeiten, welche im Zusammenhang mit dem Container-Contained-Modell von Bion (1962; zit. nach Datler 2003, 97) als förderlich für die Entwicklung des Kindes eingeschätzt werden, kann sich entwickeln. Das Container-Contained-Modell von Bion besagt, dass der Mensch im Laufe seines Lebens immer wieder mit von ihm als bedrohlich eingestuften Erlebnisinhalten konfrontiert wird, jedoch unfähig ist, diese innerlich zu bearbeiten. Der Versuch der Loslösung von diesen Erlebnisinhalten erfolgt meist über unkontrolliertes Agieren. Um sich von diesem Agieren lösen zu können ist er nun auf andere angewiesen, „die darum bemüht sind, das agierend zum Ausdruck Gebrachte aufzunehmen, zu verstehen und als Verstandenes wiederum ‚zurückzugeben‘ (Hervorhebung im Original)“ (Datler 2003, 97). Eltern, die in der beschriebenen Weise auf das Weinen, Strampeln, Lächeln und andere ähnliche emotionale Ausdrucksformen und Signale ihres Kindes reagieren, übernehmen die Funktion des „Leihcontainers“ (Cierpka, Hirschmüller, Israel 2007, 100). Stellvertretend nehmen sie die von ihrem Kind als bedrohlich eingestuften Erlebnisinhalte, wie z. B. Hunger, in sich auf und „containen“ sie. Anschließend geben sie die innerpsychisch bearbeiteten Erlebnisinhalte an ihr Kind zurück und vermitteln dem Kind durch ihre Zuwendung und Aufmerksamkeit das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit.

Lösen die kindlichen Signale in den Eltern jedoch eigene frühe Erfahrungen aus, wie es auch in dem schon mehrmals erwähnten Praxisbeispiel von Greg und seiner Mutter Annie (Fraiberg, Adelson, Shapiro 1980, 179-193, 2003, 483-501) der Fall ist, kommt es zu einer inneren Vermischung ihrer Gefühle und Bedürfnisse mit denen ihres Kindes. In diesem Fall ist es den Eltern nicht mehr möglich zu „containen“. Sie reagieren aggressiv oder kalt bzw. agieren mit ihren Abwehrmechanismen auf das Kind (Cierpka, Hirschmüller, Israel 2007, 100):

„Wenn Mrs. Shapiro gelegentlich ein sorgfältig ausgewähltes Spielzeug für Greg mitbrachte [...], wirkte Annie hin- und hergerissen. Mrs. Shapiro wurde klar, dass sie zwischen Neid und Verlangen

schwankte. [...] Greg bekam von Mrs. Shapiro zum ersten Geburtstag einen Spielzeugbus. Annie öffnete das Päckchen. Sie war hingerissen, untersuchte jede Einzelne der kleinen Figuren, öffnete die Bustür, setzte all die winzigen Figürchen auf die Sitze, und erst als sie aufhörte zu spielen, gab sie Greg den Bus und ließ ihn an ihrer Erregung teilhaben“ (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 497).

Die unbefriedigten Bedürfnisse und Sehnsüchte der Kindheit, mit denen sich Annie durch die Geburt ihres Kindes konfrontiert sah, behinderten das Zusammenspiel zwischen Mutter und Kind erheblich und erwiesen sich in diesem Fall „als besonders hartnäckige Gespenster“ (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 497).

Eine Wirkung pathogener Projektionen im Sinne Fraibergs Begriff der „Geister“ kann jedoch nicht nur auf die elterlichen Kompetenzen und auf die Fähigkeiten, welche im Sinne des Container-Contained-Modells von Bion (1962; zit. nach Datler 2003, 97) als förderlich für die Entwicklung des Kindes eingeschätzt werden, nachgewiesen werden. Fraiberg u.a. (1980, 78) schreiben elterlichen pathogenen Projektionen im Sinne des Begriffs der „Geister“ auch im Hinblick auf die Bindung der Eltern zu ihrem Kind eine wesentliche Rolle zu. Die in diesem Zusammenhang angesprochene Textstelle kann folgendermaßen übersetzt werden: „Die ‚Geister‘ aus der elterlichen Vergangenheit dringen ins Kinderzimmer ein und mischen sich in die Bindung der Eltern zu ihrem Kind“ (Fraiberg, Shapiro, Bennett 1980, 78).

Erste Überlegungen zum Begriff der „Bindung“ wurden bereits vor mehr als 40 Jahren öffentlich gemacht. Heute gewinnt die Bindungstheorie, die von dem englischen Psychiater und Psychoanalytiker John Bowlby als evolutionstheoretisch fundierter Ansatz begründet wurde, zusehends an Interesse (Datler 2003, 71ff). Die Bindungstheorie sieht in der Entwicklung einer sicheren emotionalen Bindungsbeziehung des Kindes den Schutzfaktor für die emotionale Stabilität und die gesunde psychische Entwicklung im weiteren Verlauf des Lebens. Entscheidend für diese sichere Bindungsentwicklung ist ein Verhalten der Eltern gegenüber ihrem Kind entsprechend dem Konzept der Feinfühligkeit (Ainsworth 1977; zit. nach Brisch 2003, 113). Der Begriff der „Feinfühligkeit“ bedeutet in der Eltern-Kind-Beziehung, dass die Bedürfnisse und die Signale des Kindes entsprechend wahrgenommen und richtig interpretiert werden sowie angemessen und prompt befriedigt werden. Eine sichere innere Bindungsrepräsentation verhilft den Eltern dabei, die Signale ihres Kindes rasch zu erkennen, richtig zu interpretieren und angemessen darauf zu reagieren (Grossmann u.a. 1985; zit. nach Brisch 2003, 105). Unter diesen optimalen Bedingungen fungiert

die Bindungsbeziehung für das Kind als „sichere emotionale Basis“ (Hervorhebung im Original), auf die bei innerer oder äußerer Gefahr zur emotionalen Stabilisierung zurückgegriffen werden kann. Im Falle eines Traumas wird das Bindungssystem maximal aktiviert und dieses Gefühl einer „sicheren emotionalen Basis“ (Hervorhebung im Original) erschüttert (Brisch, Hellbrügge 2003, 7f). Das innere Arbeitsmodell von Bindung solcher Personen, das durch ein Trauma erschüttert wurde, ist nicht integriert und kohärent, sondern besteht aus widersprüchlichen Anteilen. Bekommen solche Personen ein Kind, so wird dieses mit hoher Wahrscheinlichkeit auch ein desorganisiertes Bindungsmuster entwickeln. Inzwischen gibt es zahlreiche Forschungsergebnisse, die auf diesen Mechanismus der Weitergabe von elterlichen Traumaerfahrungen auf die Kindergeneration schließen lassen (Brisch 2003, 107f).

1993 untersuchte die Forschungsgruppe um Fonagy die Herausbildung der inneren Arbeitsmodelle und befasste sich in diesem Zusammenhang auch mit der intergenerationellen Transmission mentaler Bindungsrepräsentanzen. Auf Basis der Bindungstheorie stellte sich die Forschungsgruppe um Fonagy (1993, 960) folgende Frage: Ist es möglich vor der Geburt eines Kindes auf der Basis elterlicher innerlicher Objektbeziehungen und ihrer gewohnten Abwehrstrategien vorauszusagen, welche Bindung dieses Kind während der ersten 18 Lebensmonate voraussichtlich entwickeln wird?

Um eine Antwort auf diese Frage zu finden, erfolgte zunächst eine Untersuchung der elterlichen Bindungsrepräsentanzen. Dazu wurde mit 100 werdenden Müttern und 100 werdenden Vätern im letzten Drittel der Schwangerschaft vor der Geburt des ersten Kindes ein Erwachsenen-Bindungsinterview (AAI) durchgeführt, welches von Main und MitarbeiterInnen (1985; zit. nach Cierpka, Hirschmüller, Israel 2007, 101) entwickelt wurde (Fonagy, Steele, Moran 1993, 966).

Das Bindungsinterview für Erwachsene (AAI) gibt einen individuellen Bericht über die Bindungs- und Trennungserfahrungen aus der Kindheit sowie über deren Auswirkung auf die aktuelle Lebensbewältigung. Die Untersuchungspersonen werden dabei gebeten, die Beziehung zu ihren Eltern während ihrer Kindheit einzuschätzen und diese durch konkrete Erinnerungen und Erfahrungen zu stützen. Personen, die in der Lage sind, sowohl angenehme als auch unangenehme Aspekte ihres Lebens in einer kohärenten Weise zu be-

schreiben, welche die emotionalen Qualitäten und Konsequenzen vergangener Beziehungserfahrungen weder minimiert noch maximiert, werden als frei und autonom klassifiziert und der Gruppe „F“ (free) zugeordnet. Personen der Gruppe „D“ (dismissing/detached, designated) werden als unsicher und distanziert eingestuft und können sich kaum an Erlebnisse ihrer Kindheit erinnern bzw. zeigen sich diese Personen auch hinsichtlich ihrer Gefühle zu Bindungserfahrungen stark eingeschränkt. Befragte, die auf Erinnerungen aus der Vergangenheit immer noch mit starken negativen Emotionen reagieren, werden der Gruppe „E“ (entangled, preoccupied) zugeordnet. Die Berichte der „unsicher-verstrickt/belastet“ Gruppe gelten ebenso wie jene aus der Gruppe „D“ als inkohärent. Allerdings ist die Inkohärenz der Berichte aus Gruppe „D“ auf die fehlenden Einzelheiten und nicht auf die anhaltende emotionale Verstrickung mit vergangenen Erlebnissen zurück zu führen (Fonagy, Steele, Moran 1993, 961ff).

Im Alter von 12 Monaten wurde mit den Kindern gemeinsam mit der Mutter und mit 18 Monaten gemeinsam mit dem Vater zur Einschätzung des Bindungsverhaltens der Strange-Situation-Test nach Ainsworth et al. (1978; zit. nach Fonagy, Steele, Moran 1993, 966) durchgeführt. Im Zuge dieses standardisierten Verfahrens werden Kinder, die das erste Lebensjahr vollendet haben, in einem ihnen fremden Raum acht verschiedenen Situationen ausgesetzt. Dabei wird die Art und Weise, in der das Kind auf das Kommen und Gehen einer engen Bezugsperson und einer ihm völlig fremden Person reagiert, beobachtet. Besonders aber das Verhalten des Kindes auf das Wiederkommen der Bezugsperson ist wesentlich dafür, ob ein Kind als sicher („B“), unsicher-vermeidend („A“), unsicher-ambivalent („C“) oder desorganisiert („D“) eingeschätzt wird. Die Art und Weise, in der es dem Kind gelingt, negative Gefühle zu zeigen und sich gegebenenfalls trösten oder beruhigen zu lassen, gilt dabei als entscheidender Faktor (Datler 2003, 84).

Bei der Auswertung der Daten zeigte sich, dass beinahe drei Viertel der Kinder, die im Strange-Situation-Test als unsicher-vermeidend („A“) oder unsicher-ambivalent („C“) klassifiziert wurden, Mütter hatten, die in den Interviews als unsicher-verstrickt/belastet oder unsicher-distanziert/gebunden eingestuft wurden. 80% der Kinder autonomer Mütter („F“) reagierten hingegen mit offener Zuwendung bzw. angstreduzierter Annäherung („B“) auf ihre Rückkehr. Dieses Verhalten konnte nur bei 27% der Kinder von Müttern der

Gruppe „D“ oder „E“ beobachtet werden. Die erhobenen Daten aus der Untersuchung mit den Vätern bestätigten diese Ergebnisse (Fonagy, Steele, Moran 1993, 967ff).

In diesem Sinne konnte ein Zusammenhang von 70 bis 80% zwischen dem Erwachsenen-Bindungsinterview (AAI) und dem Strange-Situation-Test nachgewiesen werden. Daraus lässt sich schließen, dass die mentalen Repräsentanzen der Eltern bzw. deren inneres Arbeitsmodell von Beziehungen tatsächlich in irgendeiner Form an das Kind weiter gegeben werden und sich demnach auch das Bindungsverhalten des Kindes, spezifisch für jeden Elternteil, schon vor der Geburt prognostizieren lässt (Fonagy, Steele, Moran 1993, 967ff).

Im Rahmen der Untersuchung der intergenerationellen Transmission mentaler Bindungsrepräsentanzen befasste sich die Forschungsgruppe um Fonagy (1993) auch mit den von Fraiberg (1980) beschriebenen „Gespenstern im Kinderzimmer“. Fonagy und MitarbeiterInnen (1993, 960) gingen von der Annahme aus, dass neben der von Fraiberg angenommenen Abwehr der Eltern auch die Qualität ihrer Repräsentationen von Objekten sowie die Qualität der Repräsentationen der eigenen Beziehung zu diesen Grund sind für die Wiederholung der eigenen konfliktbehafteten Vergangenheit. Fonagy u.a. (1993, 971) konnten nachweisen, dass die von Fraiberg als „Gespenster“ bezeichneten pathogenen Projektionen eher bei den Müttern und Vätern auftraten, deren Erzählungen im AAI durch Abwehrmechanismen, wie Idealisierung, Abbruch, Spaltung, Verdrängung von Affekten, Isolation, Intellektualisierung, gekennzeichnet waren. Im Strange-Situation-Test zeigte sich, dass die Kinder auf das Wiederkommen dieses Elternteils meist mit vermeidendem Verhalten reagierten. Die Beziehung zum anderen Elternteil war hingegen nicht beeinträchtigt, d.h. die Transmission der Bindungsqualität verläuft auch hier für jeden Elternteil spezifisch.

Im Hinblick auf das Verhalten der Eltern gegenüber ihrem Kind stellte die Forschungsgruppe um Fonagy (1993, 973) fest, dass feinfühlig und ansprechende Verhaltensmuster häufiger bei Müttern entdeckt wurden, die im AAI als sicher klassifiziert wurden. Mütter, die als unsicher und distanziert galten und demnach eher dazu neigen „Geister“ auszubilden, zeigten hingegen begrenzte Kommunikationsmuster und eine Inkongruenz in der Mutter-Säuglings-Interaktion (Fonagy, Steele, Moran 1993, 973).

Im Sinne der Bindungstheorie kann argumentiert werden, dass autonome Eltern („F“) frei sind, eine Bindung mit ihrem Kind aufzubauen, weil sie nicht übermäßig verstrickt sind in ungelöste Kindheitskonflikte. Eltern der Gruppe „D“ haben vielleicht Schwierigkeiten, die Bindungsbedürfnisse ihres Kindes zu erkennen und reagieren weniger feinfühlig auf die Signale ihres Kindes. Verstrickte Mütter („E“) haben ein inkonsistentes und verwirrtes Bild ihres Kindes. Dies führt zu Situationen, in denen das Kind in seinem Versuch, seinen Bindungsbedürfnissen gerecht zu werden, meist frustriert wird (Fonagy, Steele, Moran 1993, 973).

Im weiteren Verlauf der Untersuchung arbeiteten Fonagy und MitarbeiterInnen (1993) die Bedeutung metakognitiver, selbstreflexiver Fähigkeiten der Bezugsperson für die Ausbildung des Bindungsverhaltens des Kindes heraus. Diese reflexive Fähigkeit bzw. Mentalisierungsfähigkeit der Eltern kann im AAI mit Hilfe der Reflective Self Scale (RSS) eingeschätzt werden. Im Hinblick auf einen möglichen Zusammenhang zwischen dieser elterlichen Fähigkeit und dem späteren Bindungsverhalten des Kindes zeigte sich, dass Eltern, die als verfügbar und resistent („F“) im AAI eingestuft wurden und sicher gebundene Kinder hatten, in die höchste Gruppe der RSS eingestuft werden konnten. Diese Mütter und Väter zeigten sich gegenüber dem Verhalten ihrer eigenen Eltern sehr offen und es war ihnen möglich, über ihr eigenes Verhalten und ihre Gefühle sowohl als Kind als auch als Erwachsener zu reflektieren. 52% der Mütter mit sicheren Säuglingen konnten so die beiden obersten Kategorien im RSS erreichen, jedoch nur 10% der Mütter mit Säuglingen, die vermeidende Verhaltensweisen im Strange-Situation-Test zeigten. Diese Eltern versuchten, das Verhalten ihrer Eltern auf soziale, kulturelle oder physische Faktoren zurückzuführen oder aber vermieden es generell, über die Motivation ihrer Eltern zu sprechen. Damit gelang es der Forschungsgruppe um Fonagy (1993, 981f) schließlich aufzuzeigen, dass die reflexiven Fähigkeiten der Eltern eine stärkere Verknüpfung mit der Bindungssicherheit der Kinder aufweisen als alle übrigen Faktoren und die Werte aus der RSS als bessere Vorhersager für die Bindungssicherheit des Kindes anzusehen sind als die Ergebnisse des AAI.

Fonagy u.a. (1993, 985) heben in der Zusammenfassung ihrer Ergebnisse die zentrale Bedeutung der Mentalisierungsfähigkeit der Eltern nochmals hervor. Die Fähigkeit der Eltern zu mentalisieren wurde von der Forschungsgruppe um Fonagy (1993, 985) als geeignet

erachtet, die Kapazitäten des Kindes bezüglich der Organisation von Abwehrmechanismen, Affektkontrolle und der Entwicklung konstanter Objektrepräsentanzen zu fördern und damit den transgenerationellen Prozess der Weitergabe von Bindungsstörungen und Abwehrstrategien zu durchbrechen. Im Hinblick auf das Auftreten der von Fraiberg (1980) beschriebenen „Geister“ wird die Ausprägung der Mentalisierungsfähigkeit als geeigneter Indikator angesehen, d.h. ist die Mentalisierungsfähigkeit der Eltern nur gering ausgeprägt, steigt die Wahrscheinlichkeit des Auftretens von pathogenen Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ (Fonagy, Steele, Moran 1993, 985).

Die beschriebenen Störungen von elterlichen Fähigkeiten sind in der Eltern-Kind-Interaktion des Alltags beim Beruhigen, Füttern, Schlafenlegen, Zwiegespräch und Spiel zu beobachten. Die genaue Bestimmung der Ursache der Behinderung gestaltet sich in der Praxis allerdings schwierig, denn die Grenzen zwischen Störungen der intuitiven elterlichen Kompetenzen, einer Störung der Fähigkeit zum „containen“ oder der Mentalisierungsfähigkeit sind fließend und häufig treten diese Störungen auch in Kombination auf.

Grundsätzlich können diese Störungen in Zusammenhang mit der Wirkung pathogener Projektionen im Sinne Fraibergs Begriff der „Geister“ gebracht werden. Durch die Wiederbelebung unbewältigter beziehungsrelevanter traumatischer Erfahrungen werden elterliche psychodynamische Abwehrmechanismen aktiviert, die die Wahrnehmung des realen Kindes verzerren und es den Eltern somit nicht erlauben, auf die Signale ihres Kindes angemessen zu reagieren. Das gesamte System der vorsprachlichen Kommunikation zwischen Eltern und Kind kann durch solche Missverständnisse, die zu dysfunktionalen Interaktionsmustern führen, in einem Teufelskreis enden, durch den es in besonders ungünstigen Konstellationen sogar zu tiefgreifender Ablehnung, Vernachlässigung oder Misshandlung kommen kann (Papousek, Papousek 1979b; zit. nach Papousek 1999, 155).

Das Kind seinerseits ist an dieser Entgleisung nicht völlig unbeteiligt. Es beginnt sich gegen die projektiven Tendenzen seiner Eltern und die damit verbundene Verkennung zu „wehren“ (Hervorhebung im Original) und „antwortet“ (Hervorhebung im Original) schließlich mit seinen Symptomen (Cierpka, Hirschmüller, Israel 2007, 108). Aufgrund seines unreifen und unstrukturierten psychischen Apparats steht dem Kind jedoch nicht die Möglichkeit zur Verdrängung zur Verfügung, sodass es zur Vermeidung negativer Affekte



bestimmte pathologische Verhaltensweisen entwickeln muss. In diesem Sinne wirken Fraibergs „Geister“ nicht nur auf die Eltern und deren Zusammenspiel mit dem Kind, sondern auch auf das Kind und gefährden auf diese Weise seine Entwicklung in vielerlei Hinsicht (Fraiberg, Adelson, Shapiro 2003, 498). Um diese Vielfältigkeit zu verdeutlichen, wird im folgenden auf eine Studie von Fraiberg (1982) eingegangen, in der sie eine Reihe beobachtbarer primitiver Abwehrmöglichkeiten beschreibt, die als Vorläufer der späteren psychischen Abwehrmechanismen angesehen werden können.

1972 begann sich Selma Fraiberg im Rahmen des „Infant Mental Health Program“ mit einem Forschungsprogramm zur Evaluierung von Behandlungsmethoden und deren Nutzen für Eltern und Kind zu beschäftigen. Ihre Klientel bestand aus Eltern-Säugling- bzw. Kleinkind-Paaren, die aufgrund ihrer beeinträchtigten Beziehung zueinander überwiesen wurden. Eine hohe Anzahl dieser Kinder wurde aufgrund des Verdachts auf Vernachlässigung oder Missbrauch überwiesen und zeigte Affektstörungen in einem gefährlichen Stadium. Ihre Eltern litten häufig an Persönlichkeitsstörungen und waren zum größten Teil nicht in der Lage, ihr Kind zu versorgen (Fraiberg 1982, 614f).

Zur Untersuchung der Abwehrmöglichkeiten von Säuglingen wählte die Forschungsgruppe um Fraiberg (1982, 616) 13 Kinder im Alter von 3 bis 18 Monaten aus, deren Objektbeziehungen als besonders gefährdet zum Zeitpunkt der Überweisung eingestuft wurden. 12 Mütter dieser Kinder galten als schwer depressiv. Eine Mutter war schizophren. Aufgrund dieser Erkrankungen waren die Mütter zum größten Teil des Tages psychisch abwesend oder unerreichbar für ihre Kinder. Während der fünf bis sieben Hausbesuche konnte ein übereinstimmendes Verhalten dieser Kinder gegenüber ihren Müttern beobachtet werden: Das Baby vermied die Mutter in allen Situationen, in denen es in Kontakt mit ihr treten hätte können (Fraiberg 1982, 616).

Dieses vermeidende Verhalten des Kindes gegenüber seiner Mutter bezeichnete Fraiberg (1982, 617) mit dem Begriff „Avoidance“. Der wesentliche Unterschied zu dem von Ainsworth und Mitarbeiter (1978; zit. nach Fraiberg 1982, 617) als vermeidend klassifizierten Verhaltensmuster besteht darin, dass dieses in einer für das Kind fremden Umgebung beobachtet wurden. Fraiberg (1982, 618) hingegen beobachtete während der Hausbesuche. Dabei zeigte sich ein „pathologisches Extrem“, d.h. eine totale bzw. annähernd tota-

le Vermeidung, die verbunden war mit einer Disharmonie in der Eltern-Kind-Beziehung und mit vermeidendem Verhalten der Mutter selbst (Fraiberg 1982, 619).

Zur Illustration führte Fraiberg (1982, 619f) in diesem Zusammenhang die bereits bekannte Falldarstellung von Greg und seiner Mutter Annie an. Im Rahmen ihrer Arbeit mit diesem Eltern/Mutter-Kind-Paar gelang es ihr, ihre Beobachtungen hinsichtlich vermeidender Verhaltensweisen weiter zu differenzieren. Es zeigte sich, dass Greg die optische Fixierung seiner Mutter vermied, ihn aber auch ihre Stimme nicht dazu veranlasste, seine Aufmerksamkeit auf sie zu richten. Das vermeidende Verhalten von Greg gegenüber seiner Mutter schien in Verbindung mit Furcht und Angst zu stehen. Des Weiteren konnte sie feststellen, dass vermeidende Verhaltensweisen des Kindes selektiv sind. Denn während Greg sich von seiner Mutter abwandte, zeigte er gegenüber seinem Vater gegensätzliche Verhaltensweisen.

Vermeidende Verhaltensweisen werden vom Kind dann gesetzt, wenn die Mutterfigur als Bedrohung erlebt wird und ihr Anblick oder ihre Stimme schmerzhaft Affekte im Kind hervorrufen, die abgewendet werden müssen. Das Ziel des biologisch gegebenen Repertoires an Verhaltensweisen, durch die das Kind unter normalen Umständen versucht, Kontakt mit seiner Bezugsperson herzustellen, wird bei der Vermeidung ins Gegenteil verkehrt, um so der schmerzhaften Konfrontation zu entgehen (Fraiberg 1982, 622).

Als zweite Form der frühen Abwehr bei Säuglingen und Kleinkindern beschrieb Fraiberg (1982, 622ff) das „Freezing“. Diese Form der Abwehr konnte bei Kindern ab dem fünften Lebensmonat in Situationen, in denen sich die Kinder mit extremer Gefahr konfrontiert sahen, beobachtet werden. Beim „Freezing“ erstarrt das Kind völlig in seiner Beweglichkeit, stagniert in seiner Körperhaltung und Artikulation über einen Zeitraum von bis zu 40 Minuten. Die Spannungen zwischen dem biologischen System, das versucht, die enorme Gefahr abzuwehren, und dem System, das für die Regulation von internalem Stress verantwortlich ist, können nicht gelöst werden, bis schließlich beide Systeme zusammenbrechen und das Kind einem Zustand völliger Desorganisation unterliegt. Dabei wendet sich das Kind während der Angstatacke nicht an seine Mutter bzw., wie im Fall von Cindy zu beobachten war, ist es dem Kind nicht möglich, die Beruhigungsversuche seiner Mutter wahrzunehmen.

Bei Kindern im zweiten Lebensjahr konnte Fraiberg (1982, 625ff) eine weitere Abwehrmöglichkeit beobachten, die sie mit dem Begriff „Fighting“ bezeichnete. Kinder setzten diese Form zur Abwehr von großer Angst, die von Gefühlen der Hilflosigkeit und der Auflösung des Selbstwertgefühls begleitet wurde, ein. Die Kinder zeigten dabei aggressives, auflehnendes Verhalten gegenüber den Aufforderungen ihrer Mütter. Geling es ihnen durch diese Verhaltenweisen nicht, sich gegenüber der Mutter durchzusetzen, endete der Streit häufig in einem Wutanfall der Kinder, bei dem es kaum möglich war, sie zu beruhigen. Erst als die Mütter mit Hilfe des Teams in der Lage waren, die Ängste ihrer Kinder zu verstehen, verschwanden auch die pathogenen Verhaltensweisen dieser Form der kindlichen Abwehr.

Mit der „Transformation of Affects“ beschreibt Fraiberg (1982, 627ff) eine weitere Form der Abwehr, bei denen die Kinder in Situationen, in denen sie mit Angst konfrontiert wurden, Verhaltensweisen zeigten, die nicht mit diesem negativen Affekt in Einklang standen. Diese Abwehrmöglichkeit konnte bei Kindern im Alter von neun Monaten erstmals beobachtet werden und wurde von den Kindern verhäuft ab dem zweiten Lebensjahr eingesetzt. Zur Veranschaulichung der „Transformation von Affekten“ führt Fraiberg (1982, 627ff) hier das Beispiel von Billy und seiner Mutter Kathie an, welches in diesem Kapitel im Zuge der Darstellung einer möglichen Störung der Mentalisierungsfähigkeit der Mutter bereits Erwähnung fand und ursprünglich aus Fraibergs „Clinical Studies. The first Year of Life“ (1980, 197-220) stammt:

Billy wurde im Alter von fünf Monaten an das „Infant Mental Health Program“ aufgrund einer Gedeihstörung, für die keine organische Ursache zu finden war, überwiesen. Im Rahmen der Behandlung wurde der kritische Ernährungszustand des Kindes in Verbindung mit Kindheitserfahrungen der Mutter in Zusammenhang mit der Geburt ihrer Schwester Essie gebracht. Diese Erfahrungen wurden durch die Geburt von Billy reaktiviert und in der Kommunikation mit Billy, stellvertretend für Kathies Schwester Essie, wiederholt. Während eines Besuchs bei der Familie beobachtete Fraiberg (1982, 627f) folgende Szene: Während Billy gerade genüsslich an seiner Flasche saugte, entzog ihm Kathie, begleitet von den Worten, „Schau, Billy!“, diese. Spielerisch ließ sie einige Tropfen dann in ihren eigenen Mund fallen. Billy begann jedoch nicht, wie von einem Baby, das in seinen ersten

Lebensmonaten die Erfahrung von Hunger gemacht hatte, erwartet, zu weinen, sondern begann zu lachen und schien Spaß an dem sadomasochistischen Spiel seiner Mutter zu haben.

Der Kummer eines Kindes kann jedoch auch in Symptome transformiert werden, die einem Tick ähnlich sind. Sobald Cindy, 16 Monate alt, mit negativen Affekten konfrontiert wurde, begann sie sich immer in derselben Art und Weise die Augen zu reiben. Da ihre Mutter ihr das Weinen nicht erlaubte, reagierte Cindy immer mit dieser Verhaltensweise auf Kummer, um so ihre Tränen unterdrücken zu können (Fraiberg 1982, 629f).

Die fünfte und letzte Form der von Fraiberg (1982, 630ff) beschriebenen frühen kindlichen Abwehr lässt sich ebenfalls ab dem zweiten Lebensjahr beobachten und wird als „Reversal“ bezeichnet. Darunter versteht die Autorin die Umkehrung eines negativen Affekts in autoaggressive Verhaltensweisen. Ein normales Kind würde, nachdem es mit seinem Kopf gegen den Boden oder ein Möbelstück geschlagen ist, zu weinen beginnen und Trost bei seiner Mutter suchen. Kinder, die diese Form der frühen Abwehr verwenden, zeigen jedoch eine extrem hohe Schmerzgrenze und wenden sich auch bei körperlichen Verletzungen nicht der Mutter zu.

Diese fünf verschiedenen Formen der frühen Abwehr wurden von Fraiberg (1982) bei Kindern beobachtet, deren Alltag von Erfahrungen mit Gefahr und Vernachlässigung bzw. Missbrauch geprägt war. Zwar schützten diese Abwehrmöglichkeiten das Kind im Moment vor Desintegration oder Überflutung von negativen Affekten, gleichzeitig gehen diese jedoch mit einem erheblichen Objekt- und Selbstverlust einher. Dies aktiviert das Stresssystem des Kindes und führt wiederum zu physiologischen Belastungen (Cierpka, Hirschmüller, Israel 2007, 99f).

Welche Strategie das Kind schließlich wählt, hängt von der Mutter-Kind-Interaktion sowie vom Temperament des Kindes ab. Häufig ist das Abwehrverhalten des Kindes jedoch beeinflusst von dem beobachtbaren defensiven Verhalten der Mutter. Das Kind nimmt die Abwehrqualität der mütterlichen Reaktionen auf seine eigenen affektiven Signale wahr und internalisiert diese. Diese Kongruenz von Mutter und Kind in der defensiven Art und Weise zeigte sich auch bei der Untersuchung von Erwachsenen im AAI und deren Kindern im

Strange-Situation-Test in der Untersuchung von Fonagy und seinen MitarbeiterInnen (1993, 975) auffallend häufig.

Beobachtungen dieser Art führten die Forschungsgruppe um Fonagy (1993, 977) schließlich zu der Annahme, dass sich die Reaktionen der Kinder auf ihre Eltern im Strange-Situation-Test in den Verhaltensmustern der Eltern spiegeln, welche diese auf die Mitteilungen des Säuglings in einer unbehaglichen Situation zeigen. Die defensive Qualität der elterlichen Reaktionen bezüglich kindlicher affektiver Signale wird vom Kind internalisiert und manifestiert sich im Verhalten des Kindes. Pathologische Eigenschaften der kindlichen mentalen Repräsentationen können so hergeleitet werden von der Inkraftsetzung der Internierung mütterlicher Konflikte. Auch wenn Fraiberg (1980, 1982; zit. nach Fonagy, Steele, Moran 1993, 977) diesen Zusammenhang nicht explizit erwähnt, so entspricht dies doch den Beobachtungen, die sie im Rahmen des „Infant Mental Health Program“ machte.

Die Ursache für die Weitergabe der Veranlagung zur Verwendung von Abwehrmechanismen bei emotionaler Beeinflussung sehen Fonagy und seine MitarbeiterInnen (1993, 978) in der großen Feinfühligkeit von Säuglingen gegenüber den Äußerungen und, mit fortschreitender Entwicklung, auch den Intentionen anderer. Da die Kommunikation des Kindes rudimentär ist, könnte das wiederholte Versagen der Eltern, in geeigneter Weise auf die Kommunikation des Kindes zu reagieren, suffizient dafür sein, dass das Kind defensive Verhaltensstrategien ausbildet, die seine Vulnerabilität vorbelegen (Fonagy, Steele, Moran 1993, 978).

In diesem Kapitel wurde die Wirkung pathogener Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ auf der Ebene der Eltern, des Zusammenspiels zwischen Eltern und Kind und des Kindes nachgezeichnet. In diesem Zusammenhang wurde auf die Bedeutung pathogener Projektionen und deren zugrunde liegenden elterlichen, unverarbeiteten, traumatischen Erfahrungen für das Konzept der intuitiven elterlichen Kompetenzen und dem Container-Contained-Modell hingewiesen. Des Weiteren konnte mit Hilfe der Darstellung der Untersuchung von Fonagy et al. (1993) ein Zusammenhang von Desorganisationen in den Bindungsrepräsentationen von Erwachsenen im AAI mit desorganisiertem Verhalten von Kindern im Strange-Situation-Test nachgewiesen werden. Die Autoren vermuten in diesem Zusammenhang eine Weitergabe von Bindungsstörungen und Abwehrstrategien

von der Elterngeneration auf die Kinder durch eine spezifisch belastete Mutter-/Vater-Kind-Interaktion. Der Wirkung pathogener Projektionen auf der Ebene des Kindes wurde schließlich anhand der Darstellung von verschiedenen frühen kindlichen Abwehrformen durch die Studie von Fraiberg (1982) nachgegangen.

Die Ausarbeitung der verschiedenen Aspekte zu Fraibergs Begriff der „Geister“ ist damit als abgeschlossen zu betrachten. Im folgenden Kapitel werden die bis hierhin gewonnen Erkenntnisse nun gesammelt und zusammengefasst.

#### 4.1.3 Zusammenfassung

Unter Berücksichtigung der gewonnenen Erkenntnisse aus der Ausarbeitung der verschiedenen Aspekte bezieht sich der Begriff der „Geister“ im Sinne Selma Fraibergs

1. auf pathogene Projektionen elterlicher Introjekte auf das Kind.
2. Diese pathogenen Projektionen müssen, um als „Geister“ im Sinne von Fraiberg bezeichnet werden zu können, im Dienste der Abwehr unverarbeiteter traumatischer Erlebnisse aus der Vergangenheit der Eltern stehen. Im Sinne Fraibergs (1980) kann es sich dabei um traumatische Erfahrungen und unbewältigte Konflikte aus der Kindheit sowie um traumatisch wirkende Erfahrungen des Verlusts einer nahe stehenden Person in zeitlichem Zusammenhang mit der Schwangerschaft oder Geburt eines Kindes handeln.

Diese Erlebnisse müssen ein signifikantes Ablaufmodell posttraumatischer Abwehr- und Interaktionsformen durchlaufen, bei dem infolge posttraumatischer Regression eine pathogene Introjektion bzw. eine Identifizierung mit dem traumatisierenden Objekt eintritt. Diese pathogenen Introjekte werden durch pathogene Projektionen sowie durch die pathogene Form der projektiven Identifizierung dem Kind zugeschrieben. Damit kommt es schließlich zu einer Re-Inszenierung vergangener, durch das traumatisierende Objekt definierter Beziehungssituationen unter dem Primat des Wiederholungszwangs.

Bei dieser Wiederholung der Vergangenheit in der Gegenwart werden in den aktuellen Interaktionen zwischen Eltern und Kind Erlebnisse aus der Vergangenheit in modifizierter Form „nachgespielt“, in denen das Kind von damals die Rolle des

Täters übernimmt und das Kind in die Opferrolle gedrängt wird. Damit ist die Wiederholung zwar keine originalgetreue, dennoch hofft die traumatisierte Person von damals, auf diese Weise zu einer Lösung des Traumas zu gelangen.

3. Als Auslöser pathogener Projektionen im Sinne Fraibergs Begriff der „Geister“ konnte im Zuge der Textanalyse die Geburt eines Kindes, häufig des ersten Kindes, identifiziert werden. Der Grund dafür wurde in der psychischen Reorganisation beim Übergang zur Elternschaft festgemacht.
4. Ein Störungsanteil von Fraibergs „Geister“ besteht darin, dass dem Kind eine nicht passende imaginäre Interaktionsstruktur aus der Vergangenheit der Eltern zugeschrieben wird. Das Kind wird in der Phantasie der Eltern zum Repräsentanten einer wichtigen Person aus der Vergangenheit der Eltern oder auch zum Repräsentanten unbewusster Teile des kindlichen Selbst. Anstelle des realen Babys wird ein „phantasmatisches“ (Lebovici 1988; zit. nach Windaus 2007, 28) Kind zum Gegenüber in der Kommunikation.
5. Im Hinblick auf die Dauer ihrer Erscheinung konnten bei Fraiberg (1980) drei verschiedene Formen von „Geistern“ unterschieden werden:
  - a) pathogene Projektionen, die nur für kurze Augenblicke auftreten;
  - b) pathogene Projektionen, die sich vorübergehend in einem bestimmten Alter des Kindes oder in ganz bestimmten Bereichen niederlassen;
  - c) pathogene Projektionen, die das Zusammenspiel von Eltern und Kind meist schon seit zwei oder mehr Generationen der Familie behindern.

Des Weiteren ließ sich eine Gruppe auffinden, die Fraiberg (1980) unter dem Begriff der „Übertragungsgespenster“ zusammenfasst. Dieser Begriff bezieht sich auf unbewusste unangemessene Übertragungsneigungen bzw. Projektionen der Eltern auf den Betreuer/die Betreuerin der Familie.

6. Nur wenn die pathogenen Projektionen auch tatsächlich im Zusammenspiel von Eltern und Kind sichtbar werden, gelten diese als „Geister“ im Sinne Fraibergs. Als der entscheidende Faktor für das Auftreten der so genannten „Geister“ in der gegenwärtigen Eltern-Kind-Beziehung konnte die Abwehr der Erinnerungen an das affektive Erleben, welches mit traumatischen Erfahrungen und Erlebnisse aus der elterlichen Vergangenheit verbunden ist, identifiziert werden.
7. Die Wirkung von Fraibergs „Geistern“ besteht darin, dass die Wahrnehmung der Eltern ihres Kindes aufgrund pathogener Projektionen stark verzerrt ist. Dadurch

ist es den Eltern nicht möglich, angemessen auf die Signale ihres Kindes zu reagieren. Pathogene Projektionen, die im Sinne Fraibergs mit dem Begriff der „Geister“ bezeichnet werden können, wirken auf drei unterschiedlichen Ebenen:

a) Ebene der Eltern:

Bezogen auf Fraibergs Theorie war es möglich, eine Störung der intuitiven elterlichen Kompetenzen, eine Störung der Funktion zu „containen“ und der Mentalisierungsfähigkeit der Eltern aufzuzeigen, welche auf die Wirkung pathogener Projektionen, resp. der „Geister“, zurückgeführt werden können.

b) Ebene des Zusammenspiels zwischen Eltern und Kind:

Diese Störungen von elterlichen Fähigkeiten führen zu einer Behinderung des Zusammenspiels von Eltern und Kind, die in der Eltern-Kind-Interaktion des Alltags beim Beruhigen, Füttern, Schlafenlegen, Zwiegespräch und Spiel zu beobachten ist.

c) Ebene des Kindes:

Das Kind beginnt sich gegen die projektiven Tendenzen seiner Eltern und die damit verbundene Verknennung zu wehren und bildet schließlich pathogene Verhaltensweisen aus. Diese können als primitiver Abwehrmöglichkeiten identifiziert werden, die als Vorläufer der späteren psychischen Abwehrmechanismen gelten.

Durch die Einführung des Begriffs der „Gespenster“ bzw. der „Geister“ in ihr Konzept gelang es Selma Fraiberg, die Faktoren, die sie als Ursache bzw. als maßgeblich für eine Behinderung der Eltern-Kind-Interaktion ansah, zusammenzufassen. Gleichzeitig inkludierte das entwickelte Verständnis des Begriffs auch Annahmen bezüglich der Entstehung, der Erscheinung und der Wirkung dieser Faktoren. Mit Hilfe der Ausführungen zu diesen Aspekten wurde im Kapitel 4.1 versucht, die Frage nach Fraibergs Verständnis von dem in ihrem Konzept verwendeten Begriff der „Geister“ zu klären. Das folgende Kapitel 4.2 wird sich nun unter Verwendung der bereits vorgestellten Literatur zum Konzept der „Pädagogischen Geister“ mit der Bestimmung des Begriffs der „Geister“ im Sinne von Helmuth Figdor befassen.



## 4.2 *Analyse der Literatur zum Konzept der „Pädagogischen Geister“ von Helmuth Figdor*

Nachdem sich Kapitel 4.1 mit der Analyse des Werkes „Clinical Studies in Infant Mental Health. The first year of Life“ von Selma Fraiberg (1980) befasste, erfolgt im vorliegenden Kapitel 4.2 die Bearbeitung der ersten Folgefragestellung anhand der bereits in Kapitel 3.3 vorgestellten Literatur zum Konzept der „Pädagogischen Geister“, um so zu einem Verständnis des Begriffs der „Geister“ im Sinne Helmuth Figdors zu gelangen. Dazu werden die sechs ausgewählten Publikationen des Autors auf Aussagen hin untersucht, die zu einem Erkenntnisgewinn im Hinblick auf die ausgewiesene Forschungsfrage, nach Figdors Verständnis des Begriffs der „Geister“, beitragen können. Die Vorgehensweise entspricht dabei jener, die bereits zur Untersuchung der Literatur von Fraiberg (1980) verwendet wurde. In diesem Sinne erfolgt im nächsten Kapitel der Versuch einer ersten Bestimmung des Begriffs der „Geister“ im Sinne von Helmuth Figdor.

### 4.2.1 Der Versuch einer ersten Definition des Begriffs der „Geister“ nach Helmuth Figdor

Das vorliegende Kapitel beinhaltet eine Sammlung von Textstellen aus der angegebenen Literatur zum Konzept der „Pädagogischen Geister“, die Informationen zum Verständnis des Begriffs der „Geister“ im Sinne von Helmuth Figdor liefern. Die ausgewählten Textpassagen folgen dabei einer zeitlich chronologischen Ordnung, um die (Weiter-)Entwicklung des Begriffs verfolgen zu können. Mit Hilfe der letzten Stellungnahmen des Autors aus dem Jahre 2002 wird versucht, eine erste Definition des Begriffs der „Geister“ zu entwickeln, welche im Anschluss zur Ausarbeitung der verschiedenen Aspekte Verwendung finden wird.

Helmuth Figdor verwendete erstmals 1994 in dem Aufsatz „Zwischen Aufklärung und Deutung – zur Methode und Technik psychoanalytisch-pädagogischer Beratung von Scheidungseltern“ den Begriff der „Geister“ als Begriffseinheit für

- „Gedanken, Gefühle und innere Konflikte von Eltern, die so unerträglich sein können, dass sie verdrängt, noch häufiger jedoch durch ‚Agieren‘ (Hervorhebung im Original) abgewehrt werden müssen“ (Figdor 1994, 157).

Ein Jahr später konkretisiert Figdor (1995b, 1998) seine Vorstellungen bezüglich des Begriffs der „Geister“:

- „Das, was ich die ‚Geister‘ (Hervorhebung im Original) der Eltern und Erzieher nenne, hat also die Gestalt von moralischen Forderungen oder psychologisch-pädagogischen Theorien. Aber es sind unangemessene und nicht erfüllbare Forderungen, bzw. Theorien, die in dieser Form nicht stimmen“ (Figdor 1998, 52).
- „Diese ‚Irrtümer‘ (Hervorhebung im Original) [‚Geister‘; Anm. d. V.] haben eine ganz wichtige Funktion: unangenehme oder gar unerträgliche Vorstellungen vom Bewusstwerden abzuhalten“ (Figdor 1998, 53).
- „Geister“ sind „Fehleinschätzungen, an denen diese oder jene Eltern/Erzieher mit aller Energie *festhalten* (Hervorhebung im Original), weil sie sie vor dem Durchbruch von Schuldgefühlen, Ängsten, Aggressionen oder narzisstischen Kränkungen bewahren“ (Figdor 1998, 54).
- An „Geistern“ hängt ein wichtiges Stück des elterlichen seelischen Gleichgewichts (Figdor 1998, 54).

In dem Aufsatz „Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzeptes psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung“ wendet sich Figdor (1999) erneut dem Begriff der „Geister“ zu und ergänzt seine bisherigen Angaben. Auffallend ist, dass der Autor in diesem Text den Begriff um ein Attribut erweitert und in Folge den Begriff der „Pädagogischen Geister“ verwendet.

- Der Begriff der „Pädagogischen Geister“ bezieht sich auf „Ansichten, Vorstellungen, Bewertungen, Phantasien von Eltern oder Pädagogen, die für Handlungen oder Verhaltensweisen verantwortlich sind, deren Veränderung im Entwicklungsinteresse des Kindes wünschenswert erscheint“ (Figdor 1999, 43).
- „Pädagogische Geister‘ machen den Eltern oder Erziehern mitunter enorme Angst oder gaukeln ihnen Versprechungen vor und üben über ebendiese Ängste oder

Hoffnungen eine enorme Macht über die erzieherische Praxis aus“ (Figdor 1999, 43).

- „Geister“ erfüllen eine wichtige Abwehrfunktion oder/und stehen im Dienste mächtiger Triebregungen (Figdor 1999, 44).
- „Sie [die ‚Geister‘; Anm. d. V.] haben die psychodynamische Natur von *Symptomen* (Hervorhebung im Original), sind also Ausdruck beunruhigender innerer Konflikte, die vom Bewusstsein ferngehalten werden müssen“ (Figdor 1999, 44).
- Als „Pädagogische Geister“ bezeichnet Figdor (1999, 56) jene Komplexe von Hoffnungen, Einstellungen, Gefühlen und Urteilen, die es im Zuge der Erziehungsberatung zu erkennen und zu verändern gilt.

2002 greift Figdor das bis lang letzte Mal den Begriff der „Pädagogischen Geister“ auf und vervollständigt seine Angaben:

„Bei den so genannten *pädagogischen Geistern* (Hervorhebung im Original) handelt es sich

1. um bewusste oder vorbewusste *kognitive Konzepte* (Hervorhebung im Original) von Eltern/Pädagogen über die eigene Person, das Kind, dritte Objekte, über die gegenseitigen Beziehungen und handlungsrelevante Theorien über Erziehung und Entwicklung.
2. Um als Geist bezeichnet zu werden, muss es sich dabei um kognitive Konzepte handeln, die von der Realität der betreffenden Person *bedeutsam abweichen* (Hervorhebung im Original) – also etwa das, was Adler (z.B.1912) als tendenziöse Apperzeption bezeichnet – bzw. um pädagogische, entwicklungs-psychologische Theorien, die, wissenschaftlich gesehen, schlicht *Irrtümer* (Hervorhebung im Original) darstellen.
3. Zum pädagogischen ‚Geist‘ (Hervorhebung im Original) wird ein Irrtum aber erst, wenn es sich nicht bloß um eine kognitive Fehleinschätzung von Aspekten oder Zusammenhängen im pädagogischen Feld handelt (etwa aufgrund von Fehlinformationen oder Wissensdefiziten), sondern wenn der ‚Irrtum‘ (Hervorhebung im Original) zugleich eine *Abwehrfunktion* (Hervorhebung im Original) erfüllt und somit das gegenwärtige psychische Gleichgewicht der Erwachsenen sichert (ungeachtet eventuellen Leidendruckes). Pädagogische Geister sind Fehleinschätzungen, die es erlauben, konfliktbehaftete Triebbedürfnisse zu befriedigen, Phantasien auszuleben und unangenehme Gefühle zu vermeiden, ohne sich diesen Regungen bewusst aussetzen zu müssen. Aus dieser Abwehrfunktion gewinnen sie ihre Macht, die bloß kognitiv ausgerichtete Aufklärungs- bzw. Beratungsversuche zu meist scheitern lässt.
4. Nämliches gilt freilich vom neurotischen Symptom. Um sich als *pädagogischer Geist* (Hervorhebung im Original) vom neurotischen *Symptom* (Hervorhebung im Original) zu unterscheiden, müssen die abgewehrten Bedürfnisse, Phantasien, Gefühle nahe der Bewusstseinssebene angesiedelt sein, gewissermaßen in einem Zwischenbereich zwischen dem Vorbewusstem und Unbewusstem, mit einem starken Drang, ins Bewusstsein vorzudringen. So gesehen sind die pädagogischen Geister kognitive Konzepte, die den mächtigen Drang, bewusstseinsnahe, konfliktbehaftete Motive zu agieren, *rationalisieren* (Hervorhebung im Original) oder abwehren helfen.
5. Damit der Begriff auch seine pragmatische Funktion (s.o.) einlöst, bedarf es eines weiteren Kriteriums, damit unzutreffende kognitive Konzepte, die der (oberflächlichen) Abwehr dienen, als ‚pädagogische Geister‘ (Hervorhebung im Original) zu bezeichnen sind. [...] Das entsprechende ‚lichtbringende‘ Vorgehen nennen wir psychoanalytisch-pädagogische Aufklärung, eine Technik, die dem Beratungssetting angemessen ist und auch von nicht Analytikern erlernt werden kann. Sollte die ‚Geistervertreibung‘ (Hervorhebung im Original) mittels Aufklärung nicht gelingen, so müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass es sich – trotz der Bewusstseinsnähe – um Ausarbeitungen eines

zentralen Symptoms handelt und eventuelle Veränderungen nur im Rahmen eines *psychoanalytisch-therapeutischen* (Hervorhebung im Original) Settings erwartet werden können. [...] Man könnte auch sagen, ‚pädagogische Geister‘ (Hervorhebung im Original) sind periphere Manifestationen der Neurose(n) der Eltern bzw. Pädagogen und daher auch leichter veränderbar als die Neurose selbst“ (Figdor 2002, 75f).

Diesen Angaben des Autors von 2002 folgend, bezieht sich der Begriff der „Pädagogischen Geister“ zunächst auf bewusste oder vorbewusste kognitive Konzepte. Die Differenzierung von Bewusstseinsqualitäten in die Termini bewusst, vorbewusst und unbewusst geht ursprünglich auf Sigmund Freud (1933, 100) zurück:

„Was man bewusst heißen soll, brauchen wir nicht zu erörtern, es ist jedem Zweifel entzogen. Die älteste und beste Bedeutung des Wortes ‚unbewusst‘ (Hervorhebung im Original) ist die deskriptive; wir nennen unbewusst einen psychischen Vorgang, dessen Existenz wir annehmen müssen, etwa weil wir ihn aus seinen Wirkungen erschließen, von dem wir aber nicht wissen“ (Freud, S. 1933, 99).

Unter dem Gesichtspunkt der Berücksichtigung dynamischer Verhältnisse unterscheidet Freud (1933, 100) „zweierlei Unbewusstes, eines das leicht, unter häufig hergestellten Bedingungen, sich in Bewusstes umwandelt, ein anderes, bei dem die Umsetzung schwer, nur unter erheblichem Müheaufwand, möglicherweise niemals erfolgt“. In Folge verwendet Freud für jene Inhalte des Unbewussten, die latent und leicht bewusst werden können, die Bezeichnung „vorbewusst“ (Freud, S. 1933, 100). Demzufolge sind die kognitiven Konzepte, die Figdor mit dem Begriff der „Pädagogischen Geister“ versieht, an der psychischen Oberfläche anzusiedeln und gelten somit als bewusstseinsnah.

Des Weiteren kann festgehalten werden, dass die von Figdor (2002, 75f) mit dem Begriff der „Pädagogischen Geister“ bezeichneten bewussten oder vorbewussten kognitiven Konzepte bedeutsam von der Realität der betreffenden Eltern und/oder ErzieherInnen abweichen und zugleich eine wichtige Aufgabe für den Erhalt des seelischen Gleichgewichts dieser Erwachsenen leisten, indem sie dazu beitragen, bewusstseinsnahe, konfliktbehaftete Motive zu agieren, zu rationalisieren oder abzuwehren.

Durch diese Angaben liefert Figdor (2002, 75f) eine bereits relativ umfassende Bestimmung des Begriffs der „Pädagogischen Geister“. Allerdings lassen sich in diesen Ausführungen des Autors kaum konkrete Angaben über die Entstehung, die Erscheinung und die Wirkung der so genannten „Pädagogischen Geister“ finden. Im folgenden Kapitel 4.2.2

werden diese drei Aspekte ausgearbeitet, da Informationen diesbezüglich notwendig sind, um zunächst eine präzisere Begriffsbestimmung und im weiteren Verlauf eine Gegenüberstellung mit dem Begriff der „Geister“ aus dem Konzept „Ghosts in the Nursery“ von Selma Fraiberg zu ermöglichen.

#### 4.2.2 Ausarbeitung verschiedener Aspekte des Begriffs der „Pädagogischen Geister“

Im Zuge der Bearbeitung der ersten Folgefragestellung, nach dem Verständnis des Begriffs der „Pädagogischen Geister“, erfolgt in diesem Kapitel die Ausarbeitung der Aspekte der Entstehung, der Erscheinung sowie der Wirkung kognitiver Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“.

Wie bereits in Kapitel 4.1.2 erfolgt auch die Ausarbeitung der drei Aspekte zum Begriff der „Pädagogischen Geister“ in einzelnen Kapiteln. Nach der Analyse der Literatur zum Konzept der „Pädagogischen Geister“ bezogen auf den Aspekt der Entstehung folgt in Kapitel 4.2.2.2 die Bearbeitung des Aspekts der Erscheinung und in Kapitel 4.2.2.3 schließlich die Ausarbeitung des Aspekts der Wirkung. Anschließend werden die hier gewonnenen Erkenntnisse in Kapitel 4.2.3 zusammengefasst.

##### 4.2.2.1 Der Aspekt der Entstehung

Das vorliegende Kapitel befasst sich mit der Frage, wie es laut Figdor zur Entstehung der von ihm mit dem Begriff der „Pädagogischen Geister“ bezeichneten kognitiven Konzepte kommen kann. In diesem Zusammenhang wird es notwendig sein, sich mit der Konflikt-Abwehr-Dynamik als Modell eines zentralen Aspekts psychischer Aktivität auseinanderzusetzen.

Im Kapitel zum Versuch einer ersten Definition des Begriffs der „Pädagogischen Geister“ wurde aufgezeigt, dass Figdor (2002, 75) diesen Begriff für bewusste oder vorbewusste, von der Realität der betreffenden Person abweichende, kognitive Konzepte verwendet. Diese mit dem Begriff der „Pädagogischen Geister“ bezeichneten kognitiven Konzepte leisten einen wichtigen Beitrag zum Erhalt des seelischen Gleichgewichts der betroffenen Eltern und/oder PädagogInnen, indem sie dazu verhelfen, bewusstseinsnahe, konfliktbehaf-

tete Motive zu agieren, zu rationalisieren oder abzuwehren. Diese Bemerkung zur Funktion kognitiver Konzepte im Sinne Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ deutet bereits darauf hin, dass der Aspekt der Entstehung in Verbindung mit einer Konflikt-Abwehr-Dynamik steht.

Grundsätzlich geht Figdor (1998, 44) von der psychoanalytischen Annahme aus,

„dass die Art und Weise, in welcher Eltern/Erzieher ihre Beziehungen zu den Kindern – aber auch miteinander und zu Institutionen – gestalten, nicht allein das Resultat bewusster pädagogischer Überlegungen ist, sondern in einem ganz wesentlichen Ausmaß von unbewussten Motiven geleitet wird“.

Wenn also Eltern und/oder PädagogInnen in ihrem Umgang mit dem Kind sich selbst überlassen sind, werden sie versuchen, ihn möglichst ihren persönlichen Interessen entsprechend zu gestalten. Die Entscheidungen, die Erwachsene dabei in Bezug auf sich selbst und die Kinder treffen, sind jedoch wesentlich von unbewussten Trieb- und Abwehrmotiven, d.h. unbewussten Bedürfnissen, Phantasien, Gefühlen, Impulsen determiniert.

In Zusammenhang mit diesen unbewussten Motiven spielen nach Figdor (1998, 44f)

- „die *Übertragung* (Hervorhebung im Original) von (zumeist infantilen) Objektbeziehungsmustern der Eltern/Erzieher auf die Kinder;
- die Abwehr von *verdrängten Triebkonflikten* (Hervorhebung im Original), die durch das Triebleben der Kinder bei den Eltern/Erzieher aktiviert werden; und
- die Abwehr *ambivalenter Regungen* (Hervorhebung im Original) in der Liebesbeziehung zum Kind (aggressive Regungen i.w.S.) eine besondere Rolle“.

Motive dieser Art können durch kontroverse Anforderungen des Über-Ichs, wie etwa einem konkurrierenden pädagogischen Konzept oder einer psychologisch-pädagogischen Theorie, zu widersprüchlichen Verhaltensaufforderungen führen und einen inneren Konflikt in Eltern und/oder PädagogInnen hervorrufen, der das seelische Gleichgewicht dieser Erwachsenen gefährdet. Folglich werden die Bedürfnisse, Phantasien, Gefühle – also Erlebnisinhalte -, die das Handlungsmotiv darstellen, als unangenehm oder sogar bedrohlich von der betroffenen Person erlebt.

Folgt man der psychoanalytischen Annahme eines dynamischen Unbewussten, so wie sie Datler (1999, 15) beschreibt und wie sie im Kapitel 3.1 als grundlegend für das Wiener

Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung von heute ausgewiesen wurde, versuchen Menschen, diese negativen Erlebnisinhalte durch den Einsatz unbewusster Abwehrmechanismen vom Bewusstsein fern zu halten. Da unangenehme und bedrohliche Erlebnisinhalte zumeist jedoch intensiver Natur sind, können sie nur sehr schlecht oder unzureichend abgewehrt werden. Folglich drängen die unangenehmen Gefühle, Impulse, Phantasien und Gedanken der Eltern und/oder PädagogInnen beständig zum Bewusstsein, sind so nah, „dass sie ‚fast gespürt‘ (Hervorhebung im Original) werden“ (Figdor 1998, 50). Entsprechend der psychoanalytischen Annahme eines dynamischen Unbewussten versuchen Menschen nun, diese bedrohlichen Erlebnisinhalte so zu entstellen, zensieren, verdichten, verschieben oder zu symbolisieren, dass sie als ungefährlich erlebt werden, um in dieser veränderten Form ins Bewusstsein vorzudringen und auf diese Weise Einfluss auf das manifeste Erleben und Verhalten der betroffenen Person nehmen zu können; „und in diesem Sinne stellt das manifeste Erleben und Verhalten von Menschen stets (auch) den Ausdruck und die Folge von unbewusster Abwehr dar“ (Datler 1999, 15).

Figdor (1998, 50) machte in diesem Zusammenhang in seiner Praxis als Erziehungsberater die Erfahrung, dass die als unangenehm eingestuften Erlebnisinhalte von Eltern und/oder PädagogInnen häufig – „statt gespürt oder gedacht (also ‚symbolisiert‘ [Hervorhebung im Original]) zu werden – unmittelbar in Handlungen umgesetzt“ werden und auf diesem Wege die Beziehungsgestaltung mit den Kindern negativ beeinflusst wird. Figdor (1998, 50) verwendet hierbei den Terminus „Abwehr durch Agieren“, „wobei dieses Agieren zumeist durch nachträgliche Rationalisierung – in Gestalt ‚erzieherischer Konzepte‘ (Hervorhebung im Original) – verschleiert wird“ (Figdor 1998, 45). Diese „erzieherischen Konzepte“ (Hervorhebung im Original), welche Figdor (1998, 45) hier anspricht, können als kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ identifiziert werden.

Betrachten wir unter diesen zuletzt gemachten Bemerkungen die Falldarstellung von Frau R. (Figdor 1998, 70), welche bereits im Rahmen der Vorstellung der Literatur zum Konzept der „Pädagogischen Geister“ in Kapitel 3.3 kurz vorgestellt wurde:

„Frau R. ist die Mutter eines fünfjährigen Mädchens, namens Melanie. Frau R. liebt ihre Tochter sehr und möchte die Erziehung gerne so gestalten, dass das Kind möglichst wenig Einschränkungen seiner Bedürfnisse und Interessen erleiden muss. Wo immer es geht, versucht sie auch, auf Melanies Wünsche einzugehen, um so dem Ideal einer partnerschaftlichen Erziehung nahe zu kommen. Und wann immer es wirklich einmal notwendig ist, dass bestimmte Grenzen eingehalten werden müssen,

setzt sie sich hin und versucht, ihre Tochter von deren Notwendigkeit zu überzeugen“ (Figdor 1998, 70).

Tatsächlich war es so, dass Frau R. selbst in ihrer Jugend ein sehr zwiespältiges Verhältnis zu ihrer eigenen Mutter hatte, weshalb sie unbewusst fürchtete, ihre Tochter Melanie würde auf gestellte Forderungen und gesetzte Grenzen ebenso mit Hass und Liebesentzug ihr gegenüber reagieren wie sie selbst damals. Als eine Mutter, die die Verantwortung für ihr Kind zu tragen hat, musste Frau R. Melanie aufgrund der Sorge um die Sicherheit und Gesundheit des Kindes, gesellschaftlicher Abhängigkeiten oder aber auch persönlicher Interessen Tag für Tag jedoch eine Reihe von Entsagungen abverlangen. Um ihr Verhalten vor Melanie, vor allem aber auch vor sich selbst, rechtfertigen zu können, verinnerlichte Frau R. die Vorstellung, dass *„wenn man einem Kind genug Liebe gibt, es zufrieden sein wird und von selbst tun wird, was man von ihm möchte (Hervorhebung im Original)“* (Figdor 1999, 45).

Diese illusionäre Vorstellung einer konfliktfreien Erziehung von Frau R. kann mit dem Begriff der „Pädagogischen Geister“ bezeichnet werden und ist laut Figdor (1999, 50) nach der Revolution der späten 60er Jahre und 70er Jahre eine in der Gesellschaft überaus weit verbreitete Erziehungsideologie,

„was nicht verwundern sollte, bietet sie sich doch – vor allem jungen Eltern und Pädagogen – als scheinbar ideale Synthese zwischen den (durchaus bewussten) Adoleszenzkonflikten mit den eigenen Eltern, kindorientierten Entwürfen von Elternschaft und Erziehung sowie Bedürfnissen nach persönlicher Selbstverwirklichung an.“

Laut Figdors (2002, 75) Angaben bezieht sich der Begriff der „Pädagogischen Geister“ im Sinne bewusster oder vorbewusster kognitiver Konzepte jedoch nicht nur auf die hier angeführten erzieherischen Konzepte, sondern auf alle möglichen Komplexe von Hoffnungen, Einstellungen, Gefühlen und Urteilen von Eltern und/oder PädagogInnen betreffend ihrer eigenen Person, dem Kind, dritter Objekte, der gegenseitigen Beziehungen und eben auch handlungsrelevanter Theorien über Erziehung und Entwicklung.

In der Falldarstellung von Frau G. (Figdor 1997, 162f), welche ebenfalls bereits in Kapitel 3.3 vorgestellt wurde, gestaltet sich die Situation folgendermaßen:



„Frau G. (Hervorhebung im Original) verweigerte ihrem geschiedenen Mann seit einigen Wochen die vierzehntägigen Besuchswochenenden, weil ihr Sohn *Bertram* (Hervorhebung im Original), 6 Jahre alt, in den diesen Wochenenden folgenden Tagen ‚völlig durcheinander und aggressiv‘ (Hervorhebung im Original) sei, und zwar nicht nur zu Hause sondern auch in der Schule. Sie suchte mich auf, um sich meiner fachlichen Unterstützung gegen die Proteste des Vaters zu versichern. Ich zweifelte nicht an ihrer *Beobachtung* (Hervorhebung im Original) von Bertrams Verhalten, wohl aber war es für mich nicht ausgemacht, dass ihre Interpretation (dass ihrem Sohn die Besuche beim Vater nicht gut täten) und die daraus gezogene Schlussfolgerung richtig sei“ (Figdor 1997, 162f).

Im Zuge der weiteren Beratung gelang es Frau G. sich selbst einzugestehen, wie schwer ihr die Trennung von ihrem Mann, der sie zu diesem Zeitpunkt bereits mehrmals betrogen hatte, gefallen war und welche Schuldgefühle sie ihrem Sohn gegenüber hatte, da, ihrer Ansicht nach, eine gute Mutter ihre eigenen Bedürfnisse hinter die ihres Kindes zu stellen hätte. Den Entschluss zur Trennung, der primär in ihrem persönlichen Interesse stand, konnte Frau G. schließlich nur treffen, solange sie fest daran glaubte, Bertram würde die Scheidung nicht sonderlich viel ausmachen. Auch diese Hoffnung auf einen unproblematischen Verlauf einer Scheidung oder Trennung, die Frau G. hegte, kann folglich als kognitives Konzept im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ identifiziert werden.

In diesem Kapitel konnte die Entstehung kognitiver Konzepte im Sinne Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ auf eine Konflikt-Abwehr-Dynamik zurückgeführt werden, wobei davon ausgegangen wurde, dass es sich dabei um kein ausdrücklich pathogenes Geschehen handelt, sondern um das Modell eines zentralen Aspekts psychischer Aktivität. Mit Hilfe dieses Modells konnte dargestellt werden, wie es im Zuge der Abwehr unangenehmer oder bedrohlich erlebter Erlebnisinhalte zur Bildung kognitiver Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ kommen kann. Das folgende Kapitel befasst sich nun mit der Ausarbeitung des Aspekts der Erscheinung der so genannten „Pädagogischen Geister“.

#### 4.2.2.2 Der Aspekt der Erscheinung

Folgt man den Ausführungen zum Aspekt der Entstehung so kann sowohl die Vorstellung eines konfliktfreien Idylls zwischen Eltern und Kind als auch die illusionäre Hoffnung auf einen unproblematischen Verlauf einer Scheidung als kognitives Konzept im Sinne von Figdors Begriff der „Geister“ identifiziert werden, welches der nachträglichen Rechtfertigung elterlichen Handelns dient. Häufig haben diese von Figdor mit dem Begriff der „Pä-

„pädagogischen Geister“ bezeichneten bewussten oder vorbewussten kognitiven Konzepte „die Gestalt von moralischen Forderungen oder psychologisch-pädagogischen Theorien“ (Figdor 1998, 52). Allerdings handelt es sich dabei, was nicht zuletzt unter Bezugnahme der beiden angeführten Falldarstellungen ersichtlich wird, um unangemessene und nicht erfüllbare Forderungen bzw. Theorien, die in solcher Form nicht stimmen (Figdor 1998, 52). Damit ist der Begriff der „Pädagogischen Geister“ bezeichnend für „ein Konzept, das an den psychologischen und pädagogischen Tatsachen vorbei geht und notwendigerweise zum Scheitern verurteilt ist“ (Figdor 1999, 46).

Unter differenzierterer Betrachtung der Falldarstellungen von Frau R. und Frau G. zeigt sich weiters, dass jene kognitiven Konzepte, die Figdor mit dem Begriff der „Pädagogischen Geister“ bezeichnet, nicht nur falsch im Sinne von nicht richtig oder unangemessen, sondern auch falsch im Sinne von divergent mit der Realität der betroffenen Personen sind (Figdor 2002, 75f). Denn sowohl die Vorstellung von Frau R. einer konfliktfreien Erziehung als auch die Illusion von Frau G., dass die Scheidung ihrem Sohn nicht zuviel ausmachen würde, wichen bedeutend von der Art und Weise ab, wie diese Mütter ihre Kinder erlebten:

So hatte Frau R. trotz ihrer guten Absichten, alles anders zu machen als damals ihre eigene Mutter und sich so die Liebe ihres Kindes zu sichern, „ihre liebe Not mit ihrer fünfjährigen Tochter Melanie, die, wie die Mutter meinte, einfach nicht folgen wollte“ (Figdor 1999, 45). Denn obwohl Frau R. im Sinne ihrer Erziehungsideologie ständig darum bemüht war, ihrer Tochter nichts zu befehlen, sondern sie zu ersuchen und zu erklären, erntete sie von Melanie nur Unzufriedenheit und Unbotmäßigkeit. Melanies „aufsässiges“ Verhalten dürfte es laut der Erziehungsideologie ihrer Mutter jedoch gar nicht geben. Und obwohl Frau R. dieses Verhalten bemerkt und nicht zuletzt auch deshalb Erziehungsberatung in Anspruch nimmt, ist es ihr nicht möglich, ihre Vorstellung über eine konfliktfreie Anpassung der Kinder aufzugeben, und folglich das Verhalten ihrer Tochter im richtigen Zusammenhang zu deuten: nämlich als natürliche Reaktion auf auferlegte Grenzen und Verbote.

Auch Bertrams verändertes Verhalten, von der Mutter im Alltag zwar beobachtet jedoch ebenfalls nicht richtig gedeutet, ist als Reaktion auf die Trennung zu werten und steht damit im völligem Gegensatz zu der Vorstellung, die Scheidung würde dem Kind nichts

ausmachen. Doch auch in diesem Fall war es der Mutter, zumindest vorübergehend, nicht möglich, diese trügerische Hoffnung und Illusion als solche zu erkennen und aufzugeben, um folglich das Verhalten von Bertram richtig interpretieren zu können.

In Zusammenhang mit dieser Unfähigkeit, eine Fehleinschätzung von Umständen als solche zu erkennen und folglich aufzugeben, erwähnt Figdor (2002, 75) den von Adler (1912; zit. nach Figdor 2002, 75) verwendeten Begriff der „tendenziösen Apperzeption“. Bei Adler stellt die tendenziöse Apperzeption den Versuch dar, „sich und die Welt so zu erleben, einzuschätzen und wahrzunehmen, wie es den lebensstiltypischen Sicherungswünschen einer Person entspricht“ (Datler 2000, 40). In diesem Zusammenhang erwähnt Adler etwa die tendenziöse Abwertung des anderen Geschlechts, die Auslassung oder Hinzudichtung von Erinnerungen als auch die unzutreffende Annahme, bestimmten Lebenssituationen nicht gewachsen zu sein (Datler 2000, 40). Die jüngere individualpsychologische Literatur vertritt weiters die These, dass unbewussten Abwehr- und Sicherungsprozessen und demzufolge auch Prozessen der Übertragung, des Widerstandes und der Symptombildung in mehrfacher Weise Akte der Apperzeption inhärent sind (Datler 2000, 40f):

1. „das unbewusste Gewährwerden von Erlebniszuständen, die in äußerst unangenehmer Weise von erwünschten Erlebniszuständen abweichen;
2. die unbewusste Befürchtung, dass es äußerst bedrohlich wäre, sich dieser Erlebniszustände bewusst zu werden;
3. die unbewusste Einschätzung, dass es am günstigsten wäre, diese Erlebniszustände vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren fernzuhalten;
4. die unbewusste Einschätzung, dass es am günstigsten wäre, dieses ‚Fernhalten vom Bereich des bewusst Wahrnehmbaren‘ (Hervorhebung im Original) durch den Vollzug von bestimmten weiteren unbewussten Aktivitäten der Abwehr und der Sicherung zu stützen (man denke an Entwertung, Projektion oder andere Abwehrformen; sowie
5. die Ausbildung von manifesten ‚Symptomen‘ (Hervorhebung im Original) (also: manifesten Handlungen, Gedanken oder Gefühlen), die sowohl das ‚Ergebnis‘ (Hervorhebung im Original) als auch den Ausdruck unbewusster Abwehr und Sicherung darstellen“ (Datler 1996; zit. nach Datler 2000, 40f).

Unter diesen zuletzt gemachten Bemerkungen erscheinen kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ als „pädagogische, entwicklungspsychologische Theorien, die nicht einfach schlichte *Irrtümer* (Hervorhebung im Original) darstellen“ (Figdor 2002, 76). Sie entspringen nicht einer bloßen Fehlinformation oder Wissensdefiziten oder tauchen nicht einfach auf, „weil sie gerade bequem sind und sie unbewussten Strebungen entgegenkommen“ (Figdor 1998, 54). Diese kognitiven Fehleinschätzungen von Aspekten oder Zusammenhängen, die Figdor als „Pädagogische Geister“

bezeichnet, erfüllen auf Seiten von Eltern und/oder PädagogInnen die wichtige Funktion, unangenehme oder gar unerträgliche Vorstellungen vom Bewusstsein abzuhalten, um so „vor dem Durchbruch von Schuldgefühlen, Ängsten, Aggressionen oder narzisstischen Kränkungen zu bewahren“ (Figdor 1998, 53f).

So erlaubt die Phantasie einer konfliktfreien Anpassung der Kinder, wie sie in der Falldarstellung von Frau R. zu finden ist, „die Aufrechterhaltung der narzisstischen Illusion, stets gut zu sein und zu bleiben“ (Figdor 1998, 53), und liefert damit einen wichtigen Beitrag zum Erhalt des seelischen Gleichgewichts von Eltern und/oder PädagogInnen. Sie soll die Erwachsenen vor der Erkenntnis schützen, dass sie den Kindern im Laufe eines Tages viele ihrer Wünsche verwehren, die Kinder Zurückweisungen und Kränkungen ertragen müssen und damit durchaus berechtigterweise enttäuscht und wütend auf sie sind (Figdor 1998, 53).

Das Beispiel von Frau G. macht schließlich deutlich, wie eine Mutter versuchte, die Schuldgefühle, die durch den Entschluss zur Trennung gegenüber ihrem Sohn entstanden, abzuwehren, indem sie die Hoffnung hegte, die Scheidung würde Bertram nicht zu viel ausmachen (Figdor 1997, 163).

Unter Berücksichtigung der Abwehrfunktion und der damit verbundenen Rolle für das seelische Gleichgewicht von Eltern und/oder PädagogInnen erscheinen kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ als Ausdruck beunruhigender innerer Konflikte, die vom Bewusstsein ferngehalten werden müssen, und haben dadurch die psychodynamische Natur von *Symptomen* (Hervorhebung im Original) (Figdor 1999, 44).

Auch die Vorstellung eines konfliktfreien Idylls, welche die Probleme, die Frau R. mit ihrer Tochter Melanie hatte, erzeugte, hing unmittelbar mit der Abwehr eines inneren Konflikts aus ihrer eigenen Kindheit zusammen. Hätte sich Frau R. eingestehen müssen, wie häufig sie mit ihren Forderungen und Grenzen ihre Tochter frustrierte, hätte sie sich auch der Befürchtung und den damit verbundenen unangenehmen Gefühlen stellen müssen, dass Melanie sie womöglich genau so hassten würde, wie sie selbst zeitweise ihre Mutter gehasst hatte (Figdor 1999, 45).

Die Schuldgefühle von Frau G. waren zum einen Teil als normale Erlebnisreaktion auf die Scheidung von ihrem Mann zu deuten. Diese Erlebnisreaktionen sind keine pathologischen Erscheinungen. Sie gelten als normale und gesunde Antworten auf veränderte Lebensumstände, die sich folglich auch wieder zurückbildeten, wenn eine Normalisierung der Situation eintritt (Figdor 1997, 151). Zum anderen Teil waren die Schuldgefühle von Frau G. aber auch in ihrer unbewussten Persönlichkeit verankert und mit Verdrängungen verbunden, die bis zu Konflikten in der frühen Kindheit reichten (Figdor 1997, 164).

Dennoch unterscheiden sich kognitive Konzepte im Sinne Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ wesentlich vom Symptom:

„Ein Symptom – im klassischen psychoanalytischen Sinn – *erfüllt* (Hervorhebung im Original) nämlich seine Abwehrfunktion. Das Problem von Frau R. hingegen besteht ja gerade darin, dass ihre Idee *nicht funktioniert* (Hervorhebung im Original). Frau R.'s *Symptom* (Hervorhebung im Original) ist nicht der pädagogische Geist als solcher, sondern *ihr hartnäckiges Festhalten an der Idee eines konfliktfreien Zusammenlebens mit ihrer Tochter, indem sie die Schuld am Scheitern der Idee Melanie zuschreibt* (Hervorhebung im Original) [...]“ (Figdor 1999, 47).

Zwar wurde mit Hilfe der illusionären Vorstellung einer konfliktfreien Anpassung der Kinder ein Durchbruch des inneren Konflikts aus der Vergangenheit von Frau R. verhindert, allerdings erzeugte diese Vorstellung auch neue Schuldgefühle in der Mutter:

„Eine gute Mutter muss perfekt sein! Wenn sie dem Kind gibt, was es braucht, wird es immer zufrieden, glücklich sein, also auch seine Mutter lieben! Da Melanie immer mehr oder anders will, Widerstand leistet, trotzig ist, kann das nur heißen, dass du keine gute Mutter bist, weil du deine Tochter nicht genug liebst und/oder auf deine egoistischen Interessen nicht verzichten kannst [...]“ (Figdor 1999, 47).

Indem Frau R. die Schuld am Scheitern ihrer Vorstellung ihrer Tochter zuschrieb, schützte sie sich vor dem Durchbruch dieser neuen Schuldgefühle. Allerdings sind diese erzeugten Schuldgefühle nahe der Bewusstseinsgrenze angesiedelt, d.h. sie sind nur sehr schlecht abgewehrt. Nachhaltig drängten sie deshalb zum Bewusstsein und machten die Projektion der Schuldgefühle von Frau R. auf ihre Tochter immer wieder zunichte, sodass Frau R. beständig bemüht war, so zu handeln, dass eine Abwehr durch Projektion wieder möglich war (Figdor 1999, 47).

Auch der „Geist“ eines problemlosen Ablaufs einer Scheidung aus der Falldarstellung von Frau G. erfüllt seine Abwehrfunktion nicht zur Gänze. Durch die beobachteten Veränderungen im Verhalten ihres Sohnes nach der Trennung drängten die Schuldgefühle der Mutter wiederum verstärkt ins Bewusstsein. Die Version, die Besuchswochenenden beim Vater würden Bertram nicht gut tun, hatte in diesem Fall nun die Aufgabe, die Schuldgefühle von Frau G. mit Hilfe der Projektion auf den Vater abzuwehren, um so das seelische Gleichgewicht der Mutter wieder zu sichern (Figdor 1997, 164).

Unter Berücksichtigung der Quantität der Besetzungs- und Gegenbesetzungsenergien in diesen beiden Fällen erscheint die topologische Bezeichnung „unbewusst“ für diese, einerseits durch kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“, andererseits durch Projektion und Agieren abgewehrten Schuldgefühle unangemessen. Daraus ergibt sich ein weiterer Unterschied von kognitiven Konzepten im Sinne Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ und einem neurotischen Symptom. Während ein neurotisches Symptom im Dienste der Abwehr von bis in die Kindheit zurückreichenden zentralen innerpsychischen Konflikten steht, sind die durch kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ versuchten abgewehrten Erlebnisinhalte nahe der Grenze zum Bewusstsein angesiedelt, „gewissermaßen in einem Zwischenbereich zwischen Vorbewusstem und Unbewusstem, mit einem starken Drang, ins Bewusstsein vorzudringen“ (Figdor 2002, 76).

Den bisherigen Ausführungen zufolge, helfen kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ auf Seiten der Eltern nicht nur konfliktbehafteter Motive abzuwehren. Sie können auch dazu dienen, „einen *anderen* (Hervorhebung im Original) ‚Geist‘ (Hervorhebung im Original) unbewusst zu halten“ (Figdor 1997, 170). Ungeachtet dieser Funktionen können sie auch gewissen Leidensdruck für die Betroffenen mit sich bringen, da sie auch selbst *Verursacher* (Hervorhebung im Original) von Erlebnisinhalten sind, die als unangenehm oder bedrohlich erlebt werden und folglich abgewehrt werden müssen (Figdor 1997, 170).

In diesem Zusammenhang führt Figdor (1994, 155ff, 1997, 168ff) eine Reihe von typischen „Geistern“ von Scheidungseltern an:

a) „Geister“ die *Schuldgefühle* (Hervorhebung im Original) bei den Eltern erzeugen:

- „Von einer guten Mutter/ einem guten Vater wäre zu erwarten, dass sie/er eigene Bedürfnisse – etwa sexuelle, emanzipatorische Bedürfnisse usw. – hinter jene des Kindes zurückstellt. Ich habe das nicht getan.“
- „Mit der Trennung füge ich meinem Kind Schmerz zu, nehme ihm das Gefühl von Geborgenheit und schädige es vielleicht für sein ganzes Leben.“
- „Mit der Entscheidung zur Trennung verrate ich meinen eigenen Lebensplan.“
- „Das Zerbrechen der Ehe – selbst wenn der Partner schuld sein sollte – beweist meine Unfähigkeit, meinem Kind die Sicherheit einer intakten Familie zu erhalten“ (Figdor 1997, 168).

b) „Geister“, die das Gefühl der *Unfähigkeit, die Aggressionen der Kinder zu ertragen* (Hervorhebung im Original), entstehen lassen:

- „Durch die Trennung (an der ich direkt oder indirekt schuldig, zumindest mitschuldig bin) habe ich die Liebe meines Kindes verloren.“
- Eine häufige Variante: „Wenn ich nichts gegen die Aggressionen unternehme, wird mein Kind seine ganze Enttäuschung bei mir abladen und sich dem Ex-Partner zuwenden, mich verlassen, sodass ich völlig alleine zurückbleibe.“
- „Ich habe mich von meinem Mann/meiner Frau getrennt, weil er/sie mich nicht mehr liebte und seine/ihre Aggressivität unerträglich geworden ist. Jetzt passiert mir *dasselbe* (Hervorhebung im Original) mit dem eigenen Kind. Vor der Aggressivität des Kindes aber gibt es für mich kein Entrinnen.“
- „Die Aggressivität des Kindes macht mich so wütend, dass ich Angst vor meinem eigenen Hass dem Kind gegenüber bekomme“ (Figdor 1997, 168f).

c) „Geister“, die verhindern sollen, sich die *Wut, Hass und Vergeltungswünsche gegenüber dem Partner* (Hervorhebung im Original) eingestehen zu müssen:

- „Man darf nicht wütend sein – ich werde wohl Mitschuld tragen.“
- Selbst wenn man sich Wut zugesteht: „Wütend sein ist gut und schön. Aber ich darf mich nicht vom Hass beherrschen lassen.“
- „Wenn ich meinen Ex-Partner auch hasse, ist es verwerflich, auf Vergeltung zu sinnen.“
- „Meine Wut wertet ihn/sie auf und demütigt mich. Das gönne ich ihm/ihr nicht.“
- „Es ist für den Erhalt bzw. die Rückgewinnung meines Stolzes von entscheidender Bedeutung, dass ich das Gefühl habe, die ganze Sache macht mir nicht aus“ (Figdor 1997, 169).

d) Neben den schon genannten spricht Figdor (1997, 169f) in diesem Zusammenhang folgenden „Geistern“ (Gefühle und Phantasien) eine besondere Rolle zu:

- „Der böse Vater schädigt mein Kind.“
- „Der Vater wird seine ganze Liebe gewinnen, für mich bleibt dann nur mehr der Hass des Kindes. Das halte ich erstens nicht aus, zweitens kann ich dem Vater diesen Triumph nicht gönnen.“

- ‚Wenn die Beziehung zum Vater zu intensiv bleibt, wird mich mein Kind (einst) verlassen.‘
- ‚Ich habe mich getrennt, um einen Schlussstrich zu ziehen und ein neues Leben zu beginnen. Ich ertrage es daher nicht, dass der Vater – real und in Gestalt der Liebe meines Kindes – in meinem Leben (für immer) präsent bleibt.‘“

e) Als spezielle „Geister“ *der Besuchsväter* (Hervorhebung im Original) nennt Figdor (1997, 170):

- ‚„Ich habe überhaupt nichts mehr zu sagen. Wehe wenn ich mich einmische, was für mein Kind gut oder schlecht ist: Damit riskiere ich eine Krise und in der Folge vielleicht die Behinderung der Kontakte zum Kind. Es ist demütigend, als Vater auf die Rolle eines älteren Bruders reduziert zu werden, der die Anweisungen der Mutter zu befolgen hat.‘
- ‚Diese Entmündigung ist nicht nur demütigend für mich. Verliere ich nicht auch das Gesicht vor meinem Kind?‘
- ‚Wenn das Kind von mir Unterstützung bei Problemen mit der Mutter erhofft, bin ich machtlos, ihm zu helfen. Kann ich so überhaupt noch ein Vater sein?‘
- ‚Ich habe nur drei, vier Tage im Monat Zeit, die Beziehung zu meinem Kind zu festigen. Wenn ich ihm während der Besuch nicht genug biete, verliere ich vielleicht seine Liebe.‘
- ‚Während das Kind bei mir ist, fragt es immer wieder nach der Mutter, die ihm fehlt. Offenbar bedeute ich ihm nicht (mehr) sehr viel, jedenfalls nicht genug, um sich bei mir richtig wohlfühlen.‘“

f) „Geister“, die häufig in Zusammenhang mit dem Eingehen einer neuen Partnerschaft des ehemaligen Partners/ der ehemaligen Partnerin auftreten:

- ‚„Die neue Frau meines geschiedenen Mannes tut nur deshalb so schön und lieb, um mir meine Kinder wegzunehmen.‘ Diese Vorstellung dient nicht zuletzt der Abwehr der erlittenen Kränkung aber auch des Hasses auf diese Frau, der unter Umständen auf sie projiziert wird. Überdies kann mit diesem Geist auch der Wunsch, das Kind ganz für sich allein zu haben, rationalisiert werden.
- ‚Die Erziehungs- und Lebensvorstellungen des neuen Mannes meiner geschiedenen Frau gefährden die Entwicklung meines Kindes.‘ Solche pädagogischen Vorwürfe decken die narzisstischen Kränkungen, die Eifersucht und die Angst des leiblichen Vaters zu, die Liebe seines Kindes zu verlieren. Darüber hinaus kann auf diese Weise der eventuelle Wunsch, das Kind zurückzubekommen (durch Beantragung des Sorgerechts), rationalisiert werden.
- Stiefväter und Mütter sind überaus anfällig dafür, angesichts der Beziehungsschwierigkeiten mit dem Kind zu der Schlussfolgerung zu gelangen: ‚Der Kontakt des Kindes mit dem leiblichen Vater bringt unsere (neue) Familie durcheinander und schadet daher dem Kind.‘ Mit diesem Geist können eine ganze Reihe unangenehmer Gefühle vom Bewusstsein ferngehalten werden: die Eifersucht auf den Vater/früheren Mann; die Kränkung angesichts der Zurückweisung durch das Kind; bei der Mutter die Rachegefühle gegenüber dem Vater; schließlich bei beiden die Angst, die Liebe des Kindes zum Vater könne die neue Partnerschaft auseinanderbringen.
- Auch die ‚pädagogische‘ (Hervorhebung im Original) Überzeugung des Stiefvaters: ‚Dieses Kind muss härter angefasst werden!‘ speist sich häufig aus diesen Gefühlen. Sie verdeckt überdies den Gedanken, dass es ganz angenehm wäre, wenn es das Kind nicht gäbe, indem sie eine Rationalisierung für die daraus folgende Wut auf die Existenz des Kindes bietet.
- Schließlich noch der ‚Stiefmutter-Geist‘ (Hervorhebung im Original): ‚Ich möchte dem Kind meines Mannes eine richtige und besonders gute Mutter sein‘, der sich vielleicht aus



dem Wunsch herleitet, die frühere Frau auch in diesem Punkt auszustechen; vielleicht auch – wie früher ausgeführt –, um eigene, noch unbefriedigte Kinderwünsche abzuwehren“ (Figdor 1997, 170f).

Weitere Beispiele für kognitive Konzepte im Sinne von „Pädagogischen Geistern“ von Eltern und PädagogInnen beschreibt Figdor (1998, 51f) in seiner Arbeit über psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung:

- „Ich bin eine gute Mutter und stelle meine persönlichen Bedürfnisse (z.B. Beruf, soziale Anerkennung, Sexualität, Ruhe, Hobbies usw.) gerne hinter meine mütterlichen Pflichten zurück.
- Mir geht es zur Zeit nicht besonders, aber mein(e) Kind(er) werden davon schon nichts merken.
- Wenn ich eine gute Mutter/ein guter Vater bin, wird mein Kind immer zufrieden sein (Hervorhebung im Original).
- Abkömmlinge dieser Geister sind: Wenn ich es richtig mache, braucht es zwischen mir und den Kindern keine Konflikte zu geben (Hervorhebung im Original). Oder: Eine gute, partnerschaftliche Erziehung muss ohne Autorität, also auch ohne Strafen oder Strafandrohungen zurechtkommen (Hervorhebung im Original). Und dazu gehört auch: Es muss genügen, Kindern die Notwendigkeit gewisser Maßnahmen oder Anforderungen zu erklären, dann werden sie von selbst tun, was ich mir wünsche, dass sie tun.
- Wenn mein Kind seelisch gesund ist, wir es auch gerne in den Kindergarten oder in die Schule gehen.
- Wenn mit meinem Kind alles in Ordnung ist, wird es von Seiten der Kindergärtnerin oder Lehrerin auch keinerlei bedenkliche Mitteilungen oder Beschwerden geben.
- Wenn eine Mutter/ein Vater das eigene Kind richtig liebt, darf es nicht vorkommen, dass man es manchmal am liebsten los wäre.
- Wenn ich es richtig mache, braucht mein Kind auf sein eben geborenes Geschwisterl nicht eifersüchtig zu sein (Hervorhebung im Original). Eine Variation: Geschwister, die seelisch gesund sind, lieben einander.
- Wenn ich mit meinen Kindern Probleme habe, zeugt das von meinem persönlichen Versagen (Hervorhebung im Original).
- Ein anderer ‚Scheidungs-Geist‘ (Hervorhebung im Original) (ihm begegneten wir u.a. bei Frau G.): Das Kind ist nach den Besuchswochenenden beim Vater ganz durcheinander. Also sind diese Besuche für das Kind schädlich (Hervorhebung im Original). Und der ‚Vater-Geist‘ (Hervorhebung im Original) schlussfolgernd: ... also möchte das Kind nicht zur Mutter zurück (Hervorhebung im Original)“.

Als Beispiele für so genannte „Geister“ von professionellen PädagogInnen nennt Figdor (1998, 52):

- „Unauffällig Kinder sind seelisch gesunde und sozial gut entwickelte Kinder (Hervorhebung im Original).
- Dazu gesellt sich regelmäßig: Wenn ich mit meinen Kindern Schwierigkeiten habe, sind die Eltern schuld und müssten etwas unternehmen.
- Maßnahmen, die ich mit Rücksicht auf institutionelle oder gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu ergreifen habe, sind auch für das einzelne Kind pädagogisch wertvoll (Hervorhebung im Original).
- Ein besonders hinterlistiger Geselle trägt den Namen ‚Schulpartnerschaft‘ (Hervorhebung im Original): Schüler, Eltern, Lehrer müssen zusammenarbeiten (Hervorhebung im Original).

nal). Oder schon etwas ungeschminkter: *Die Eltern müssen sich um den schulischen Erfolg – in Leistung und Betragen – kümmern* (Hervorhebung im Original)<sup>6</sup>.

Kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ können in den verschiedensten Situationen, in denen Eltern und/oder PädagogInnen im Umgang mit dem Kind mit unbewussten inneren Konflikten und den damit verbundenen Ängsten, Befürchtungen oder Zweifeln konfrontiert werden, in Erscheinung treten. Die psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung ihrerseits zielt nun darauf ab, diese kognitiven Konzepte von ihrer Bedeutung für das seelische Gleichgewicht der Erwachsenen zu befreien, d.h. sie von ihrer Abwehrfunktion zu entlasten. Gelingt dies, so sind jene nicht länger unverzichtbar und folglich auch veränderbar – „etwa unter dem Einfluss von Einsicht in das, was die Kinder brauchen“ (Figdor 1994, 162). Wird dies im Zuge der psychoanalytisch-pädagogischen Aufklärung<sup>6</sup> nicht erreicht, so ist davon auszugehen, dass es sich hierbei doch um eine zentrale innerpsychische Konfliktproblematik handelt und Veränderungen der pädagogische Praxis, die im Entwicklungsinteresse des Kindes anzustreben sind, nur im Rahmen eines *psychoanalytisch-therapeutischen* (Hervorhebung im Original) Settings erreicht werden können (Figdor 2002, 76). Dann wiederum ist die Verwendung von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ jedoch nicht angezeigt.

Im Zuge der Bearbeitung dieses Kapitels konnte festgestellt werden, dass kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ als unangemessene, häufig nicht erfüllbare moralische Forderungen oder psychologisch-pädagogische Theorien erscheinen, die zudem bedeutend von der Realität der betroffenen Person abweichen. Aufgrund der Abwehrfunktion, die diese kognitiven Konzepte erfüllen, kann jedoch nicht nur von einfachen Irrtümern, Fehlinformationen oder -einschätzungen gesprochen werden. Da sie Ausdruck beunruhigender innerer Konflikte sind, die vor der Bewusstwerdung abgehalten werden müssen, haben sie die psychodynamische Natur von *Symptomen* (Hervorhebung im Original) (Figdor 1999, 44). Im Gegensatz zu diesem wiederum liegen die Erlebnisinhalte, welche durch kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ abgewehrt werden sollen, nahe an der Grenze zum Bewusstsein. Zur Veranschaulichung, in welcher vielfältigen Weise kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ bei Eltern und/oder PädagogInnen erscheinen können,

---

<sup>6</sup> Grundzüge der psychoanalytisch-pädagogischen Aufklärung wurden bereits in Kapitel 3.2 ausgeführt.

wurden Beispiele aus der ausgewählten Literatur dargestellt. Dabei konnte festgestellt werden, dass die von Figdor mit dem Begriff der „Pädagogischen Geister“ bezeichneten kognitiven Konzepte in den verschiedensten Situationen, in denen Eltern und/oder PädagogInnen im Umgang mit dem Kind mit unbewussten inneren Konflikten und den damit verbundenen Ängsten, Befürchtungen oder Zweifeln konfrontiert werden, in Erscheinung treten können. Aufgrund ihrer Abwehrfunktion halten die betroffenen Erwachsenen, häufig trotz gegenteiliger Beobachtungen ihrerseits, mit aller Energie an ihnen fest (Figdor 1998, 54). Erst wenn diese im Rahmen der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung von ihrer Funktion befreit werden, können Veränderung in der elterlichen/pädagogischen Beziehungsgestaltung erreicht werden, die als entlastend, fördernd und hilfreich für die Entwicklungsfähigkeit des Kindes anzusehen sind.

#### 4.2.2.3 Der Aspekt der Wirkung

Dieses Kapitel befasst sich, ausgehend von Aussagen aus der ausgewählten Literatur zum Konzept der „Pädagogischen Geister“, mit der Frage, welche Wirkung kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ auf die betroffenen Eltern und PädagogInnen, auf das Zusammenspiel von Eltern/PädagogInnen und Kind sowie auf das Kind haben. Im Zusammenhang mit der Darstellung der Wirkung der so genannten „Pädagogischen Geister“ auf Eltern und PädagogInnen werden verschiedene Arten von „Geistern“ beschrieben, die Figdor (1999, 57f) hinsichtlich der primär in den betroffenen Erwachsenen erzeugten Gefühle unterscheidet. Im Folgenden wird näher auf die häufig auftretende Unfähigkeit der Erwachsenen, sich in das Kind einzufühlen, eingegangen, die sowohl auf der Ebene der Eltern als auch auf der Ebene des Zusammenspiels von Eltern/PädagogInnen und Kind wirkt. Zuletzt erfolgt die Bearbeitung der Wirkung kognitiver Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ auf der Ebene des Kindes.

Im vorangehenden Kapitel zur Erscheinung der von Figdor mit dem Begriff der „Pädagogischen Geister“ bezeichneten kognitiven Konzepte konnte festgestellt werden, dass diese nicht nur im Dienste der Abwehr von unangenehmen Erlebnisinhalten stehen, sondern sie unter Umständen auch einen gewissen Leidensdruck für die Betroffenen mit sich bringen können, d.h. selbst *Verursacher* (Hervorhebung im Original) negativer Erlebnisinhalte

sind, die so belastend sind, dass sie ihrerseits wieder abgewehrt werden müssen (Figdor 1997, 170). Die Wirkung der so genannten „Pädagogischen Geister“ auf die Eltern/PädagogInnen besteht demnach darin, dass die betroffenen Erwachsenen zwar eine Entlastung im Hinblick auf bestimmte innere Konflikte und den damit verbundenen negativen Gefühlen erfahren. Andererseits können jedoch auch neue unangenehme Erlebnisinhalte in ihnen entstehen, die wiederum vom Bewusstsein abgewehrt werden müssen.

In diesem Zusammenhang beschreibt Figdor (1999, 57f) verschiedene Arten von „Geistern“, die er im Hinblick auf die in den Eltern/PädagogInnen primär erzeugten Erlebnisinhalte unterscheidet. Darunter finden sich sowohl

- Bewertungen von Verhaltensweisen oder Eigenschaften des Kindes,
- Vorstellungen von erzieherischen Maßnahmen,
- Theorien darüber, was Kinder von ihren Eltern erwarten oder brauchen,
- Ansichten über die Qualität von Beziehungen als auch
- Erwartungen, der/die ErziehungsberaterIn würde ein Rezept liefern, wie das Kind an bestimmte Verhaltensnormen (wieder) angepasst werden könne (Figdor 1999, 43):

#### 1. Schuld- und Schamgeister:

Diese Vorstellungen, Einstellungen und Haltungen der Eltern induzieren Schuld-Scham- und Versagensgefühle, die so stark sind, dass sie nicht ausgehalten werden können, „daher abgewehrt werden müssen, indem die eigene Beteiligung geleugnet und die Schuld dem Kind selbst oder Dritten zugeschoben wird“ (Figdor 1999, 57).

Einige Beispiele für *Schuld- und Schamgeister* (Hervorhebung im Original):

- „,Wenn dein Kind Probleme hat, heißt das, dass du als Mutter/Vater versagt hast!’
- ‚Wenn deine Schüler nicht auf dich hören, ist das dein Fehler: Du bist ein schlechter Lehrer!’
- ‚Du hast dich um dein Kind zu wenig gekümmert, hast wohl immer zuerst an dich gedacht, pfui!’“ (Figdor 1999, 57).

#### 2. Triebversagungs-Geister:

*Triebversagungs-Geister* (Hervorhebung im Original) sind häufig mit *Schuld- und Schamgeistern* (Hervorhebung im Original) verbunden und führen, ähnlich wie diese, zur Verleugnung der eigenen Beteiligung an den Problemen bzw. zur Verharmlosung

dieser. In Folge werden von den Eltern Lösungen angestrebt, die abseits persönlichen Handelns liegen, wie z. B.: Schulwechsel, Psychotherapie des Kindes, Unterbrechung der Beziehung zu einem Elternteil, Vorladung oder Weiterverweisung der Eltern an eine andere als geeignet erachtete Stelle (Figdor 1999, 57).

In diesem Zusammenhang nennt Figdor (1999, 57) zwei Beispiele:

- „,Wenn sich herausstellt, dass dein Kind ernsthafte Probleme hat, ist dir wohl klar, dass du nicht mehr so weiterleben kannst wie bisher: dein Beruf und deine Karriere wichtig zu nehmen, deinen Hobbys und Leidenschaften zu frönen!’
- ‚Vergiss dein Liebesleben und deine Beziehungswünsche. Wenn es deinem Kind schlecht geht, darfst du nur mehr Mutter sein!’“

### 3. Desillusionierungs-Geister:

Inhalte, die Figdor (1999, 57) der Gruppe der *Desillusionierungs-Geister* (Hervorhebung im Original) zuordnet, beziehen sich auf düstere Prognosen der Eltern, die ebenfalls abgewehrt werden müssen. Hinzu kommt, dass diese Form der so genannten „Geister“ die Eltern in einen meist unverhältnismäßigen, verzweifelten Kampf gegen die vermeintlichen Indizien oder Anzeichen der Katastrophe verwickelt.

Beispiele für *Desillusionierungs-Geister* (Hervorhebung im Original):

- „,Du wolltest einen richtigen Sohn, auf den ein Vater stolz sein kann. Und was hast du: einen Bettpischer, der nicht einmal einen Ball fangen kann!’
- ‚Ihr habt euch vorgestellt, eure Tochter würde studieren? Schaut euch diese Gedächtnisübungen an: Sie wird nicht einmal das Gymnasium schaffen!’
- ‚Ein Kind, das schon mit 7 Jahren nicht folgt, landet einmal am Strich [...] oder im Gefängnis!’“ (Figdor 1999, 57).

*Schuld- und Schamgeister* (Hervorhebung im Original), *Triebversagungs-Geister* (Hervorhebung im Original) und die Gruppe der *Desillusionierungs-Geister* (Hervorhebung im Original) können als *Problem-Geister* (Hervorhebung im Original) zusammengefasst werden, d.h. sie sind der Grund für das Zustandekommen und die Eskalation der Probleme, die den Anlass für die Inanspruchnahme einer Erziehungsberatung darstellen, und „einer Veränderung der pädagogischen Praxis auf Seite der Eltern oder Pädagogen im Wege stehen“ (Figdor 1999, 58).

Im Gegensatz zu den Vorstellungen, Wünschen, Haltungen, die der Gruppe der *Problemgeister* (Hervorhebung im Original) zugeordnet werden können, gibt es auch jene, die Figdor (1999, 58) unter dem Begriff der *Beratungs-Geister* (Hervorhebung im Original) zu-

sammenfasst. Sie stehen weniger in einem direkten Zusammenhang mit dem Problem, dass zur Inanspruchnahme der Erziehungsberatung führte, „als mit den Ambivalenzen und Widerständen gegen den Beratungsprozess selbst bzw. seine Ergebnisse“ (Figdor 1999, 58). Hierbei unterscheidet Figdor (1999, 57f) wiederum zwei unterschiedliche Gruppen von „Geistern“:

#### 4. Spott-Geister:

*Spott-Geister* (Hervorhebung im Original) führen dazu, den diagnostischen Befund zu einer Frage von Sieg oder Niederlage zu machen:

- „Hat also doch deine Mutter recht gehabt...!’
- ‚Wenn das deine Frau hört, wird sie triumphieren.’
- ‚Ja, ja, hättest du damals auf...gehört!’“ (Figdor 1999, 57).

#### 5. Indikations-Geister:

Als letzte Gruppe beschreibt Figdor (1999, 58) jene der *Indikations-Geister* (Hervorhebung im Original). Sie bezieht sich auf unangemessene oder falsche Vorstellungen und Annahmen, die die Eltern während der diagnostischen Arbeit mit dem/der ErziehungsberaterIn aufgrund bestimmter Empfehlungen und vorgeschlagener Maßnahmen ausbilden, wie z.B.:

- ‚Erziehungsberatung = unfähige Eltern.’
- ‚Psychotherapie = gestörtes, irres Kind.’
- ‚Funktionelles Training oder Nachhilfe = Hirnschaden’“ (Figdor 1999, 58).

Die Gruppe der „Beratungs-Geister“ stellt sich dem Aufbau und dem Gelingen des pädagogischen Arbeitsbündnisses entgegen, allerdings können diese Halbwahrheiten, Übertreibungen, Erfindungen, Verzerrungen, Behauptungen, Vorurteile und irrationalen Problematiken der Eltern und Pädagogen häufig rasch von dem/der ErziehungsberaterIn aufgedeckt werden, welcher/welche sich im weiteren Verlauf der Beratung der Gruppe der „Problem-Geister“ zuwenden wird (Figdor 1999, 57).

Kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ treten demnach nicht nur im Zusammenspiel mit dem Kind auf, sondern auch in der Beratungssituation, wenn über das Kind gesprochen wird. Der Umstand, dass gerade im Zusammen-

hang mit Kindern, insbesondere mit den eigenen Kindern, unbewusste Erlebnisinhalte eine derart große Rolle spielen, ist darauf zurückzuführen, dass ein wesentlicher Teil unbewusster Vorstellungen aus unseren Kinderjahren und Erlebnissen aus dieser Zeit stammt. Kinder erinnern uns an die eigene Kindheit und bereits vergessene Erlebnisse und damit verbundene Gefühle, Impulse, Phantasien und Gedanken leben erneut auf und determinieren auf diese Weise das manifeste Erleben und Verhalten der Erwachsenen. Bornstein (1971, 126f) unterscheidet hierbei zwei Haupttypen von Reaktionen:

„Entweder überwiegt die abwehrende Kraft in unseren Seelen, das was wir als Kinder abgewehrt und überwunden haben, weil es auszuleben peinlich und beängstigend war und uns in Konflikte mit unseren Eltern und Erziehern und unserem Gewissen gebracht hätte, das versuchen wir auch unseren Kindern zu verwehren: wir benehmen uns also unseren Kindern gegenüber so, wie unsere Eltern sich uns gegenüber benahmen, wir treiben sogar mit unserem Verhalten die Kinder in Konflikte, die wir selber hatten, um dann ihnen gegenüber unsere Eltern zu spielen, häufig sogar deren Strenge zu übertreiben. Oder es überwiegen die revoltierenden Kräfte in uns: das, was wir uns ehemals verbieten mussten, um nicht in Konflikt mit unseren Erziehern zu kommen, soll unseren Kindern erlaubt sein. Sie sollen es besser haben, als wir es hatten. Wir leben dann in unserem Verhalten den Kindern gegenüber den Protest aus, den wir unseren Eltern gegenüber empfanden.“

Laut Bornstein (1971, 126f) kann es Eltern und/oder PädagogInnen also durchaus gelingen, bestimmte abgewehrte Erinnerungen und damit verbundene Erlebnisinhalte „in der Identifizierung mit dem Kind, quasi stellvertretend, zu befriedigen (Hervorhebung im Original), statt sie bekämpfen zu müssen (Figdor 1999, 51). Vor allem wenn es sich nicht um das eigene Kind handelt oder es darum geht, sich mit dem eigenen Kind gegen einen dritten zu verbinden, der die Schuld trägt, neigen Erwachsene zu dieser Reaktion (Figdor 1999, 51). „Pädagogische Geister“ im Sinne Figdors sind in diesem Fall nicht auszumachen, da die Voraussetzungen für eine Entstehung im Sinne der Konflikt-Abwehrynamik, wie sie in Kapitel 4.2.2.1 beschrieben wurde, nicht gegeben sind.

Überwiegen jedoch die abwehrenden Kräfte kann es zur Ausbildung kognitiver Konzepte im Sinne Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ kommen, an denen Eltern/PädagogInnen dann mit aller Energie *festhalten* (Hervorhebung im Original), um sich so vor dem Durchbruch von Schuldgefühlen, Ängsten, Aggressionen oder narzisstischen Kränkungen zu schützen (Figdor 1998, 54). Diese Fixierung auf den eigenen Standpunkt, auf die einmal eingenommene Perspektive ist vielleicht das grundlegendste Motiv jeglicher Art von Abwehr und hat laut Bittner (1998, 167) mit dem Piaget’schen Egozentrismus zu tun.

„Die Wünsche und die Befehle des Ich werden für absolut gehalten, denn der eigene Standpunkt wird als der einzig mögliche betrachtet: eine integrale Egozentrität mangels Ichbewusstsein“ (Piaget 1978, 155; zit. nach Bittner 1998, 167).

Das Aufgeben der egozentrischen Perspektive birgt zum einen das Risiko in sich, durch die Einnahme eines fremden Standpunktes sich selbst aus den Augen zu verlieren, „nach dem Motto: ‚Alles verstehen heißt alles verzeihen...‘“ (Bittner 1998, 167). Zum anderen wird der eigene Handlungsspielraum durch das Anerkennen einer Fremdperspektive eingeschränkt (Bittner 1998, 167).

Es liegt nahe, die so häufig beobachtbare Unfähigkeit der Erwachsenen, sich in das Kind einzufühlen, sich mit ihm zu identifizieren, und seine Anliegen, Sehnsüchte und Bedrängnisse zu verstehen, in eben diesem Zusammenhang zu erfassen. Vor allem dann, wenn es um das eigene Kind geht und Eltern und/oder PädagogInnen selbst aufgrund pädagogischer Verantwortung, gesellschaftlicher Abhängigkeit oder eigenen Bedürfnissen zum Konfliktpartner werden, sind Erwachsene oft nicht in der Lage, sich mit dem Kind gegen sich selbst zu identifizieren (Figdor 1999, 51). Der Grund dafür liegt in der besonderen Beziehung, die mit dem eigenen Kind verbindet. Der Unterschied zu Beziehungen mit fremden Kindern besteht zum einen darin, dass man für die Kinder anderer keine Verantwortung übernehmen muss und sie uns daher nicht belasten. Zum anderen haben wir ihnen gegenüber keine besonderen Erwartungen und brauchen demzufolge keine Furcht vor ihrem Verhalten, ihren Eigenschaften und ihren Entwicklungen zu haben (Figdor 1998, 67f).

Figdor (1999, 51) erklärt sich die eben angesprochene Unfähigkeit der Erwachsenen, sich mit dem Kind zu identifizieren, mit Hilfe der infantilen Amnesie:

„Da Wünsche, Leidenschaften und Nöte des Kindes, das man selbst einmal war, der Verdrängung anheimfielen, bleibt das Kind, mit dem man es nun als Erwachsener zu tun hat, unbegreiflich. Zudem gefährden die kindlichen Triebäußerungen und Affekte die Abwehr der Erwachsenen, werden also unbewusst sehr wohl ‚verstanden‘ (Hervorhebung im Original), sodass sie nicht zuletzt gerade deshalb bekämpft werden müssen, um die eigene Abwehr zu sichern“.

Zur Sicherung der eigenen Abwehr versuchen deshalb Eltern/PädagogInnen, die neu belebten Erinnerungen und damit verbundene Erlebnisinhalte mit Hilfe kognitiver Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ zu agieren, zu rationalisieren oder



abzuwehren – büßen damit gleichzeitig jedoch die Möglichkeit zur Identifizierung mit dem Kind ein.

„Mit der Fähigkeit der Identifizierung mit dem Kind steht und fällt jedoch jede psychoanalytisch-pädagogische Praxis. Denn nur in der Identifizierung mit dem Kind vermag der Erwachsene *zu spüren* (Hervorhebung im Original), wie er bzw. seine Handlungen vom Kind erlebt werden; wie viel Angst sie machen oder wie sehr sie entlasten; und durch welche pädagogischen Initiativen das Kind gerade jene Erfahrungen machen kann, die ihm einen wichtigen Entwicklungsschritt oder einen notwendigen Schritt aus seiner gegenwärtigen Entwicklungskrise heraus ermöglichen“ (Figdor 1999, 51).

Die von Figdor so genannten „Pädagogisch Geister“ gewinnen ihre Macht über das pädagogische Handeln von Eltern und PädagogInnen demnach nicht nur daraus, dass sie als bewusste oder vorbewusste kognitive Konzepte das Denken und Handeln der Erwachsenen beeinflussen. Durch ihre Funktion, die sie für die Abwehr innerer Konflikte und negativer Erlebnisinhalte erfüllen, können sie nicht einfach aufgegeben werden, wodurch eine Identifizierung mit dem Kind vielleicht nicht unmöglich, in jedem Fall jedoch erheblich erschwert wird. In eben dieser Verbindung besteht die Wirkung der so genannten „Pädagogische Geister“ auf das Zusammenspiel von Eltern/PädagogInnen und Kind.

Betrachten wir unter diesen zuletzt gemachten Bemerkungen noch einmal die Falldarstellungen von Frau R. bzw. Frau G.:

Bei Frau R. handelte es sich, wie bereits an früherer Stelle aufgezeigt, vor allem um Schuld- und Schamgefühle, keine gute Mutter bzw. eine zu egoistische Mutter zu sein bzw. als solche zu erscheinen (Figdor 1999, 48). Um sich diese Gefühle nicht eingestehen zu müssen, schrieb sie die Schuld an den Konflikten ihrer Tochter Melanie zu. In ihren Augen erschien die Tochter als undankbar, egoistisch und stur was zur Folge hatte, dass Frau R. sich in ihrer Liebe zurückgestoßen, gekränkt und für ihre Opfer und Mühen unbedankt fühlte. Unter diesen Umständen erscheint es völlig verständlich und legitim, dass Frau R. Gefühle wie Wut und Ärger für ihre Tochter zu empfinden begann. Regelmäßig eskalierten die Auseinandersetzungen bis es schließlich zu einem richtigen Krach kam:

„Endgültig reichte es der Mutter, als sie unlängst vom Einkaufen kam und Melanie ertappte, wie sie auf dem Küchentisch geklettert war, um sich aus einem hoch hängenden Regal die dort aufbewahrte Schokolade zu holen. Frau R. wurde so zornig, dass ihr das erste Mal ‚die Hand ausrutschte‘ (Hervorhebung im Original). Als die Wut verraucht war, trat an ihre Stelle bei Frau R. eine tiefe Nieder-

geschlagenheit: Wie konnte ihr das passieren, ihr, die sich so fest vorgenommen hatte, ihr Kind nie zu schlagen“ (Figdor 1998, 70).

Frau R. schien in einer auswegslosen Situation mit ihrer Tochter gefangen. Die Illusion einer konfliktfreien Anpassung von Melanie an ihre Forderungen konnte sie nicht aufgeben, da ansonsten der Durchbruch des früheren Konflikts mit ihrer eigenen Mutter drohte. Immer wieder gestaltet die Mutter Situationen nun so, dass eine Projektion der Schuldgefühle auf Melanie möglich war, um auch die immer wieder kehrenden Schuldgefühle, keine gute Mutter zu sein, abzuwehren. Des Weiteren war Frau R. durch das Festhalten an ihren Illusionen, die als „Pädagogische Geister“ identifiziert wurden, auch in ihrer Fähigkeit, ihr Kind zu verstehen, sichtlich beeinträchtigt und weit davon entfernt, „ihrer am Küchentisch stehenden Tochter etwa lachend zuzurufen: ‚Du Gauner du, gib sofort her, du weißt, vor dem Nachtmahl gibt’s keine Schokolade!‘“ (Figdor 1998, 70f). Erst als es der Mutter möglich wurde, sich im Zuge der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung ihren Schuldgefühlen zu stellen, konnte sie sowohl die Vorstellung eines konfliktfreien Miteinanders als Illusion erkennen, aber sich auch ihre Ängste, die Liebe ihres Kindes zu verlieren, eingestehen. Damit verloren die so genannten „Geister“ ihre Abwehrfunktion und Frau R. gewann die Fähigkeit, ihr Kind zu verstehen, wieder zurück.

Auch in der Falldarstellung von Frau G. stand der so genannte „Geist“ im Dienste der Abwehr von Schuldgefühlen. Als diese durch das beobachtete veränderte Verhalten ihres Sohnes Bertram schließlich verstärkt ins Bewusstsein drängten, bedurfte es eines neuen „Geistes“ in der Version, die Besuchswochenenden beim Vater wären Schuld am momentanen Leid des Kindes. Frau G. war es in dieser Situation nicht möglich, sich in ihr Kind einzufühlen und zu erkennen, dass es die Scheidung war, unter der Bertram litt. Ansonsten hätte sie sich eingestehen müssen, dass sie selbst mit am Leid ihres Kindes verantwortlich war. Nachdem es auch ihr gelungen war, sich ihre Schuldgefühle einzugestehen und damit ihre Hoffnung als Illusion entlarvte, erkannte sie auch, dass es schließlich doch die Trennung war unter der Bertram litt, „womit auch der Weg zu einer Veränderung bereitet war“ (Figdor 1997, 163).

Unter Bezugnahme der beiden Falldarstellungen wird rasch ersichtlich, in welchem Ausmaß kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ auf das Zusammenspiel von Eltern und Kind wirken. Sie lassen es nicht zu, sich in die Rolle

des Kindes zu versetzen, und aufgrund falscher Situationseinschätzungen Wut, Ärger und Aggressionen in den Erwachsenen entstehen. Schlimmstenfalls eskaliert der Konflikt wie in der Falldarstellung von Frau R.

Sobald die so genannten „Geister“ pädagogische Praxis beeinflussen, geht es nicht länger nur um innere Konflikte, Gefühle, Phantasien von Eltern/PädagogInnen, sondern diese knüpfen sich an äußere Ereignisse, mit denen auch das Kind konfrontiert ist. Laut Figdor (1998, 69) sind es vor allem jedoch die negativen Gefühle, darunter Ärger, Wut und Enttäuschung, die sich bei Eltern/PädagogInnen einstellen, wenn das Kind nicht in erhoffter Weise reagiert, die die Beziehung wirklich schädigen.

„Wenn die Situation, in welcher der Erzieher (einschränkende) Autorität, Stärke zeigt, die mit Aggression verknüpft ist, wird das Kind nicht nur die Versagung einer aktuellen Befriedigung erleben, sondern darüber hinaus Liebesentzug und Angst. Seine Opposition bezweckt somit nicht bloß, die versagte Befriedigung doch noch zu erhalten, sondern die ‚gute Mutter‘ (Hervorhebung im Original), den ‚guten Vater‘ (Hervorhebung im Original), den ‚guten Erzieher‘ (Hervorhebung im Original) wiederzugewinnen“ (Figdor 1998, 69).

Ist der Konflikt erst einmal eskaliert, wie in der Falldarstellung von Frau R. und ihrer Tochter Melanie, geht es dem Kind nicht mehr länger nur um die Erfüllung seines ursprünglichen Wunsches bzw. Bedürfnisses. Es beginnt sich gegen die ihm entgegengebrachte Aggression der Mutter, die ihm Angst macht, zu wehren, oder in den Worten Figdors (1999, 50):

„Es kämpft um seine ‚gute‘ (Hervorhebung im Original) Mutter, um die Sicherheit geliebt zu werden, wobei die Erfüllung seines Bedürfnisses ihm zum Indiz für die Liebe der Mutter wird, was einen freiwilligen Verzicht nun natürlich ausschließt“.

Kommt es nicht zu einer Lösung des Konflikts, d.h. halten die frustrierenden, also defizitären Beziehungsverhältnisse an, wird das Kind von Affekten überschwemmt, d.h. wird mit Erfahrungen konfrontiert, die es nicht in der Lage ist zu verarbeiten. Dem Säugling bzw. Kleinkind stehen dann unterschiedliche Abwehrmöglichkeiten zur Verfügung, welche bereits in Kapitel 4.1.2.3 im Zuge der Darstellung einer Untersuchung von Fraiberg (1982) näher erläutert wurden. Im Zusammenhang mit diesen Abwehrmöglichkeiten, welche als Vorläufer der psychischen Abwehrmechanismen anzusehen sind, kann es in den ersten drei Lebensjahren zu so genannten „frühen Störungen“ (Hervorhebung im Original) kommen, worunter im Allgemeinen Beeinträchtigungen der psychischen Strukturbildung verstanden

werden, welche sich in schweren Schädigungen der späteren Persönlichkeitsentwicklung auswirken können (Figdor 1997, 150).

Ab dem vierten Lebensjahr, wenn das Kind die Fähigkeit der sprachlich-gedanklichen Vergegenwärtigung von Welt erlernt hat, wandeln sich die unmittelbar erschreckenden Erlebnisse der Kinder mit Eltern/PädagogInnen, deren pädagogische Praxis von den sogenannten „Pädagogischen Geistern“ beeinflusst wird, zunehmend in „Ängste (Hervorhebung im Original) vor *kommenden* (Hervorhebung im Original) Gefahren und *innerpsychische Konflikte*“ (Hervorhebung im Original) (Figdor 1997, 150). Diese Ängste, die bestimmte „Symptome“ und Verhaltensweisen des Kindes determinieren, können mitunter sehr lange anhalten, „weil es sich um bedrohliche Erlebnisse oder Phantasien handelt, die sich – weil sie verdrängt wurden – nun dem Zugriff neuer (entlastender) Erfahrungen und der rationalen Überprüfung entziehen (Figdor 1998, 40). Häufig lassen sich Eltern/PädagogInnen auch von dem durch die Sprachsozialisation entstehenden Eindruck, dass das Kind in seinem Denken der Logik und Rationalität von Erwachsenen folgt, täuschen, und sind folglich nicht in der Lage, die Ängste des Kindes zu erkennen. Mitunter halten Kinder dann, teilweise bis in die Vorpubertät, an unwirklichen Vorstellungen und damit verbundenen Ängsten fest, die nahezu im völligen Gegensatz zu den Weltanschauungen der Erwachsenen stehen, jedoch widerspruchsfrei neben diesen existieren können (Figdor 1998, 40). In diesem Zusammenhang verwendet Wygotski (1934; zit. nach Figdor 1998, 40) den Begriff der „Pseudo-Begrifflichkeit“ der kindlichen Sprache.

Gelingt es Eltern/PädagogInnen nicht, diese Ängste des Kindes zu verstehen und sie etwa durch ein aufklärendes Gespräch zu beseitigen, müssen die Kinder im Zuge der Konfliktverarbeitung selbst Schutz- und Bewältigungsmechanismen ausbilden. „Normale“ Schutz- und Bewältigungsmechanismen von Konflikten und Belastungen können sich jedoch schnell zu pathologischen Abwehrmechanismen entwickeln. Als pathologisch darf ein solcher Mechanismus jedoch erst bezeichnet werden, wenn er gewisse Kriterien erfüllt. Mentzos (1982, 61) sieht in der Einschränkung der Ich-Funktionen sowie der Reduzierung der freien Selbstentfaltung und -verwirklichung eines der wichtigsten Kennzeichen für die Krankhaftigkeit eines Abwehrvorganges. Als weitere Kriterien nennt der Autor (1982, 61) die Zwangsläufigkeit des Auftretens, die Rigidität und die Tatsache, dass solche Mecha-

nismen unbewusst verlaufen und dass ihre Bewusstmachung mit erheblichem Widerstand der betroffenen Person einhergeht.

Mentzos (1982, 62ff) stellt in seiner Arbeit eine hierarchisch aufgebaute Auflistung von Abwehrmechanismen vor, die auf einen abgeänderten Vorschlag von Vaillant (1971; zit. nach Mentzos 1982, 62) basiert. Von den unreifsten, d.h. jenen, die einer frühen, wenig differenzierten Organisationsstufe der Ich-Organisation entstammen, bis hin zu den reifsten Abwehrmechanismen beschreibt der Autor (1982, 62ff) vier verschiedene Ebenen. Je differenzierter das Ich des Kindes bereits organisiert ist, desto reifere Mechanismen, d.h. Mechanismen höherer Ebenen, stehen dem Kind zur Abwehr seiner Konflikte und Ängste zur Verfügung.

1. Der *ersten Ebene* (Hervorhebung im Original) ordnet Mentzos (1982, 62f) Abwehrmechanismen zu, die zu groben Verzerrungen der Realität führen, wie die *psychotische Projektion*, die *psychotische Verleugnung*, *Spaltungsvorgänge* und die *Introjektion* (Hervorhebung im Original).
2. Auf der *zweiten Ebene* (Hervorhebung im Original) finden sich Abwehrmechanismen wie die *nichtpsychotische* (Hervorhebung im Original) Projektion und die *Identifikation als Abwehr* (Hervorhebung im Original), die zwar ebenfalls zu Verzerrungen der Realität führen, allerdings nicht in dem Ausmaß wie jene der ersten Ebene.
3. Die *dritte Ebene* (Hervorhebung im Original) bildet sich aus den eigentlichen *psychoneurotischen* (Hervorhebung im Original) Abwehrmechanismen, dazu zählen die *Intellektualisierung*, die *Affektualisierung*, die *Rationalisierung*, die *Affektisolierung*, das *Ungeschehenmachen*, *Reaktionsbildungen*, die *Verschiebung*, die *Verlagerung*, die *Wendung gegen das Selbst* sowie die *Verdrängung im engeren Sinne* (Hervorhebung im Original).
4. Auf der *vierten Ebene* (Hervorhebung im Original) lassen sich Mechanismen beschreiben, die in etwa mit dem Begriff der *Sublimierung* (Hervorhebung im Original) erfasst werden können.

Im Gegensatz zu diesen Abwehrmechanismen, die ausschließlich intrapsychische Prozesse darstellen, unterscheidet Mentzos (1982, 66) die Gruppe der *psycho-sozialen Abwehrme-*

*chanismen* (Hervorhebung im Original), die die intrapsychischen Veränderungen durch die Herstellung bestimmter zwischenmenschlicher Konstellationen weiter bestätigen, rechtfertigen und real erscheinen lassen.

Anders als in dem von Freud am erwachsenen Neurotiker entwickelten topischen Modell sind die Abwehrmechanismen der kindlichen Psyche gerade vor der Erreichung des Latenzalters, also in jener Phase, in welcher sich die meisten Konflikte noch zwischen dem Subjekt (Es, Ich) und der *Außenwelt* (Hervorhebung im Original) abspielen, aber auch nach der postödipalen Installierung des Über-Ichs, noch unstabil und nur wenig zuverlässig, wodurch es immer wieder zum Durchbruch unbewusster Triebe und Konflikte kommt (Figdor 1998, 39). Gerade diese Trieb- und Angstdurchbrüche tragen jedoch den Hauptanteil an den kindlichen Auffälligkeiten, welche von den Eltern/PädagogInnen häufig als „Symptome“ der Kinder beschrieben werden, und schließlich auch den Anlass für die Inanspruchnahme von Erziehungsberatung darstellen (Figdor 2002, 73).

Aufgrund der noch unvollständigen Entwicklung des psychischen Apparats der Kinder und der damit verbundenen großen Durchlässigkeit von unbewussten und bewussten seelischen Inhalten verschwimmt jedoch die theoretisch definierbare Grenze zwischen ‚Erlebnisreaktionen‘ (Hervorhebung im Original) (W. Spiel 1967; zit. nach Figdor 2002, 74), ‚passagieren neurotischen Symptomen‘ (Hervorhebung im Original) (A. Freud 1965; zit. nach Figdor 2002, 74) und neurotischen Symptomen im engeren Sinn (Figdor 2002, 74). Mitunter gelingt es erst nach einer genauen „psychoanalytisch-pädagogischen Diagnostik“ (Hervorhebung im Original), bei der das Kind bereits in Zusammenhang mit dem Grundproblem der Eltern/PädagogInnen betrachtet wird, die Auffälligkeit des Kindes klar zuzuordnen (Figdor 1998, 62). Hierbei ist anzumerken, dass Eltern mit Kindern mit einem stabilen Abwehrsystem, deren Auffälligkeit demnach als neurotisches Symptomen im engeren Sinn anzusehen ist, bedeutend seltener Erziehungsberatung in Anspruch nehmen. Den Grund dafür vermutet Figdor (2002, 73) in folgendem Zusammenhang:

„Kinder mit neurotischen Symptomen i.e.S., also gelungenen Kompromissbildungen im Dienste der Anpassung, bekommen wir meist erst in der Adoleszenz oder noch später, als Erwachsene, zu sehen, denn sie fallen in der Latenz oder frühen Pubertät der Umwelt meist nicht negativ auf: Zwängliche Kinder sind im bestehenden Schulsystem privilegiert; hysterische Kinder landen beim Organmediziner; und Depressionen schlagen sich in scheinbar kognitiven Defiziten (Konzentrationsprobleme, Lernmotivation), schlechten Gewohnheiten (v.a. Fernseh-, Sucht‘[Hervorhebung im Original]) nieder oder werden aggressiv abgewehrt“.

Häufiger sind die Auffälligkeiten im Verhalten der Kinder, welche in Zusammenhang mit den von Figdor so bezeichneten „Pädagogischen Geistern“ auftreten, als Ausdruck veränderter und belastender Ereignisse oder Lebensbedingungen, d.h. *Erlebnisreaktionen* (Hervorhebung im Original), zu verstehen (Spiel 1967; zit. nach Figdor 1998, 43). Kommt es zu einer Normalisierung der Umstände und damit zu einer Entlastung des Kindes entfällt die Notwendigkeit einer Symptombildung. Ist dies nicht der Fall, so kann aber auch die Erlebnisreaktion den Beginn einer neurotischen Entwicklung darstellen (Figdor 1998, 43). Gelingt es Eltern/PädagogInnen also nicht, die Fähigkeit, sich in das Kind hineinzusetzen, welche durch die so genannten „Pädagogischen Geister“ blockiert wird, zurückzuerlangen und folglich ihre Verhaltensweisen im Umgang mit dem Kind zu ändern, besteht in jedem Falle die Gefahr der Ausbildung einer neurotischen Entwicklung.

Schließlich gilt es sich vor Augen zu führen, dass innerpsychische Konflikte ubiquitär und unvermeidlich sind. Bei Kindern sind neurotische Bildungen häufig nur passager und verschwinden sobald das Ich die nächst höhere Entwicklungsstufe erreicht. Meist handelt es sich dabei auch gar nicht um neurotische Symptome im engeren Sinn, sondern um narzisstische Kränkungen, wie Unvollkommenheit, Unterlegenheit oder Eifersucht (Figdor 1998, 36). Figdor (1998, 36f) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass so manche Form der Angstabwehr, die durchaus als neurotisch bezeichnet werden kann, auch Ursprung besonderer Talente und Neigungen sein kann und demzufolge eine Ich-Bereicherung darstellt:

„Wir sind meiner Meinung nach auf dem richtigen Weg, wenn wir die *Ernsthaftigkeit* (Hervorhebung im Original) einer infantilen Neurose nicht vom Gesichtspunkt der Symptomatologie des Leidens oder der sonstigen Lebensstörung betrachten, *sondern einzig und allein in Bezug auf die Ungestörtheit oder die Störung der Entwicklungsfähigkeit* (Hervorhebung im Original)“ (Freud A. 1945, 1023; zit. nach Figdor 1998, 37).

Unter Bezugnahme der beiden ausgewählten Falldarstellungen von Frau R. und Frau G. zeigt sich, dass die hier von den Müttern geschilderten „Symptome“ bzw. „Auffälligkeiten“ der Kinder nicht zwingend einer neurotischen oder anderen Störung der Entwicklung entspringen. Die fehlende Freiwilligkeit von Melanie, das Naschen einzuschränken, sowie das darauf folgende trotzig und sture Verhalten, das von Frau R. beschrieben wurde, sind als normale Reaktionen auf die Wünsche und Forderungen der Mutter anzusehen. Es ist

nicht anzunehmen, dass es sich bei der geschilderten „Verhaltensauffälligkeit“ von Melanie um eine bedenkliche Entwicklung handelt. Vielmehr ergibt sie sich durch die Diskrepanz zu den überzogenen oder falschen Einstellungen, Bewertungen und Anforderungen der Mutter, die als „Pädagogische Geister“ im Sinne Figdors identifiziert wurden. Rein unter dem Gesichtspunkt der individuellen psychischen Entwicklung des Kindes wäre damit eine Intervention nicht unbedingt notwendig. Würde die Mutter aber weiterhin an ihren überzogenen Vorstellungen festhalten, könnte es in Folge zu einer Verzögerung oder zu einem Stillstand der Objektbeziehungsentwicklung kommen. Auch eine Spaltung des Mutterimages könnte die Folge sein oder eine zwangsneurotische Anpassung von Melanie an die Forderungen ihrer Mutter. Die Mutter ihrerseits, würde sie ohne tatsächliche Einsicht auf ihre Forderungen und Erwartungen verzichten, würde im Umgang mit ihrem Kind fortsetzend Unlust und Frustration erleben, was wiederum die Entwicklung des Kindes gefährden könnte (Figdor 1998, 38).

In der Falldarstellung von Frau G. gestaltet sich der Sachverhalt im Hinblick auf das „Symptom“ des Kindes etwas anders. Ihr Sohn Bertram, so beobachtete Frau G., sei nach den Besuchswochenenden beim Vater sowohl zu Hause als auch in der Schule „völlig durcheinander und aggressiv‘ (Hervorhebung im Original)“ (Figdor 1997, 162). Diese Auffälligkeiten im Verhalten von Bertram wären nicht einfach verschwunden, sobald die Mutter eingesehen hätte, dass es nicht die Besuche beim Vater sind, die das Kind durcheinander bringen. Es war die Trennung der Eltern an sich, welche das zentrale Moment in der Ausbildung dieses „Symptoms“ darstellte. Bertrams Verhalten ist damit als Erlebnisreaktion anzusehen. Durch die Unfähigkeit der Mutter, sich in ihr Kind hineinzusetzen, welche durch ihren so genannten „Pädagogischen Geist“ verursacht wurde, war es ihr jedoch nicht möglich, ihrem Sohn zu helfen, mit der Trennung zurechtzukommen, und ihr Kind in seiner Erschütterung aufzufangen. Wäre es im Zuge der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung von Frau G. nicht gelungen, ihre Vorstellung über die Ursache der „Verhaltensauffälligkeiten“ von Bertram zu verändern, wäre eine neurotische Entwicklung damit durchaus denkbar gewesen.

Schon anhand dieser beiden Falldarstellungen zeigt sich, wie umfangreich das Erscheinungsbild von kindlichen „Verhaltensauffälligkeiten“ sein kann, auf Grund welcher Eltern/PädagogInnen schließlich den Entschluss treffen, professionelle Hilfe in Form einer



Erziehungsberatung in Anspruch zu nehmen<sup>7</sup>. Datler (1987, 25ff) weist in seiner Arbeit „Verhaltensauffälligkeit und Schule. Konsequenzen von Schulversuchen für die Pädagogik der ‚Verhaltensgestörten‘ (Hervorhebung im Original)“ auf die Schwierigkeiten hin, die ein Versuch der Definition der Begriffe der „Verhaltensstörung“ und der „Verhaltensauffälligkeit“ mit sich bringt. Letztlich können diese Begriffe nie exakt definiert werden, da sie Oberbegriffe darstellen für ein komplexes Phänomen, „das in unterschiedlichen sozialen Zusammenhängen verwendet wird“ (Bastine 1998, 175; zit. nach Fröhlich-Gildhoff 2007, 21). Damit sind die Begriffe nie unabhängig von sozialen Bewertungen und Konventionen, sondern durch den jeweiligen medizinischen, juristischen, politischen und allgemeinggesellschaftlichen Kontext modifiziert (Bastine 1998, 175; zit. nach Fröhlich-Gildhoff 2007, 21).

Gegenwärtig gibt es zur Diagnostik und Klassifikation von „Verhaltensauffälligkeiten“ zwei unterschiedliche Ansätze (Döpfner u.a. 2000, 7; zit. nach Fröhlich-Gildhoff 2007, 21):

1. Den Ansatz der *kategorialen Diagnostik* (Hervorhebung im Original), dem sowohl die internationale Klassifikation psychischer Störungen (ICD) der Weltgesundheitsorganisation als auch das diagnostische und statistische Manual psychischer Störungen (DSM) zuzuordnen sind.
2. Den Ansatz der *dimensionalen Diagnostik* (Hervorhebung im Original) bei dem sich international das von Achenbach (1991, 1997; zit. nach Fröhlich-Gildhoff 2007, 27) entwickelte System durchsetzte.

In dem Diagnosesystem nach Achenbach werden die psychischen Merkmale einer Person entlang eines Kontinuums erfasst und beschrieben (Fröhlich-Gildhoff 2007, 21). Dadurch erscheint es der Dimensionalität von „Verhaltensauffälligkeiten“ eher gerecht zu werden (Fröhlich-Gildhoff 2007, 27). Grundsätzlich unterscheidet Achenbach (1997; zit. nach Fröhlich-Gildhoff 2007, 27f) drei unterschiedliche Formen von Auffälligkeiten:

---

<sup>7</sup> Eine ausführliche Auflistung der Vielzahl von Erscheinungsformen von „Verhaltensstörungen“ findet sich bei Myschker (1993, 47f).

1. Internalisierende Auffälligkeiten:

Die Symptomatik von Kindern, die dieser Gruppe zugeordnet werden können, äußert sich im sozialen Rückzug, in körperlichen Beschwerden oder in ängstlich/depressiven Verhaltensweisen.

2. Externalisierende Auffälligkeiten:

Kinder dieser Gruppe zeigen dissoziales oder aggressives Verhalten.

3. Gemischte Auffälligkeiten:

Kinder dieser Gruppe haben häufig soziale Probleme, Aufmerksamkeitsprobleme oder neigen zu zwanghaften/schizoiden Verhaltensweisen.

Die beiden vorgestellten Kinder aus den Falldarstellungen von Frau R. und Frau G., Melanie und Bertram, können dabei zweifellos der Gruppe der Kinder mit externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten zugeordnet werden.

Anhand der Überlegungen zur Wirkung kognitiver Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ auf das Kind konnte gezeigt werden, dass die Beziehungsgestaltung und der erzieherische Umgang der Eltern/PädagogInnen mit den Kindern durchaus am Zustandekommen von (neurotischen und anderen) Entwicklungsstörungen beteiligt sein können (Figdor 1998, 43). Folglich kann die sinnvolle Gestaltung der Beziehung zum Kind jedoch

„auch in der Lage sein, notwendige Veränderungen in der Entwicklung von Kindern einzuleiten. Und zwar Veränderungen von eben der Qualität oder ‚Tiefe‘ (Hervorhebung im Original), die wir üblicherweise (aus psychoanalytischer Sicht) als therapeutische Veränderungen bezeichnen würden“ (Figdor 1998, 43).

Zusammenfassend kann aus der Ausführung dieses Kapitels festgehalten werden, dass kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ aufgrund ihrer Abwehrfunktion nicht nur eine entlastende Wirkung auf die Eltern/PädagogInnen haben, sondern sie durchaus auch in der Lage sind, negative Erlebnisinhalte in ihnen zu erzeugen. In diesem Zusammenhang wurden unterschiedliche Gruppen von „Geistern“ vorgestellt, die Figdor hinsichtlich der primär in den betroffenen Erwachsenen auftretenden Erlebnisinhalte unterscheidet. Des Weiteren konnte die bei den Erwachsenen auftre-

tende Unfähigkeit, sich in das Kind einzufühlen, als zentrales Moment der Wirkung der sogenannten „Pädagogischen Geister“ auf die Eltern/PädagogInnen als auch auf das Zusammenspiel zwischen Eltern/PädagogInnen und Kind ausgemacht werden. Im Hinblick auf die Wirkung kognitiver Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ auf der Ebene des Kindes konnte nachgewiesen werden, dass jene durchaus am Zustandekommen von (neurotischen und anderen) Entwicklungsstörungen beteiligt sein können (Figdor 1998, 43).

Die in diesem Kapitel erworbenen Erkenntnisse lassen nun auch ein Verständnis des Begriffs der „Pädagogischen Geister“ im folgenden Sinn zu: *Pädagogische Geister* (Hervorhebung im Original) sind als eine pragmatische Metapher für jene psychischen Inhalte zu verstehen, die

- „erstens innere Konflikte provozieren, welche in einer Weise abgewehrt werden müssen, dass Freude an der Beziehung mit dem Kind und damit auch die Identifizierungsmöglichkeit verloren geht;
- und die zweitens – obwohl sie unbewusst (mit)determiniert sind – innerhalb psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatungssettings mit Hilfe psychoanalytisch-pädagogischer Aufklärung veränderbar sind (andernfalls sprechen wir nicht von ‚pädagogischen Geistern‘ (Hervorhebung im Original), sondern von – in einem engeren, pathologischen Sinn – *neurotischen* (Hervorhebung im Original) Haltungen der Eltern und Erzieher [...]“ (Figdor 1999, 53).

Mit diesen letzten Ausführungen von Figdor zum Verständnis des Begriffs der „Pädagogischen Geister“ schließe ich die Ausarbeitung der verschiedenen Aspekte zum Begriff. Das folgende Kapitel stellt nun eine Sammlung und Zusammenfassung der bisherigen Erkenntnisse dar.

#### 4.2.3 Zusammenfassung

Entsprechend der aus der Ausarbeitung der verschiedenen Aspekte gewonnenen Erkenntnisse bezieht sich der Begriff der „Pädagogischen Geister“ im Sinne Helmuth Figdors

1. auf „bewusste oder vorbewusste *kognitive Konzepte* (Hervorhebung im Original) von Eltern/Pädagogen über die eigene Person, das Kind, dritte Objekte, über die gegenseitigen Beziehungen und handlungsrelevante Theorien über Erziehung und Entwicklung“ (Figdor 2002, 75). Allerdings erscheinen diese kognitiven Konzepte als unangemessen oder falsch und weichen, über dies hinaus, bedeutend von der

Realität der betreffenden Person ab (Figdor 2002, 75). In diesem Zusammenhang verwendet Figdor (2002, 75) den individualpsychologischen Begriff der „tendenziösen Apperzeption“.

2. Kognitive Konzepte müssen, um als „Pädagogischer Geist“ im Sinne von Figdor zu gelten, im Dienste der Abwehr eines inneren Konflikts und den damit verbundenen als unangenehm oder bedrohlich eingestuften Erlebnisinhalten – also Gefühlen, Impulsen, Phantasien, Gedanken – von Eltern/PädagogInnen stehen. Damit erfüllen sie eine wichtige Funktion für den Erhalt des gegenwärtigen psychischen Gleichgewichts dieser Erwachsenen (Figdor 2002, 76).

Dieser innere Konflikt und die damit verbundenen negativen Erlebnisinhalte ergeben sich durch kontroverse Verhaltensaufforderungen von einerseits unbewussten Trieb- und Abwehrmotiven aus dem Es und Ich und Anforderungen aus dem Über-Ich, wie z. B. einem konkurrierenden pädagogischen Konzept oder einer psychologisch-pädagogischen Theorie, andererseits. Folgt man der psychoanalytischen Annahme eines dynamischen Unbewussten, so wie sie Datler (1999, 15) beschreibt und wie sie im Kapitel 3.1 als grundlegend für das Wiener Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung von heute ausgewiesen wurde, versuchen Menschen, diese negativen Erlebnisinhalte durch den Einsatz unbewusster Abwehrmechanismen vom Bewusstsein fern zu halten. Da unangenehme oder bedrohliche Erlebnisinhalte zumeist jedoch intensiver Natur sind, können sie nur sehr schlecht oder unzureichend abgewehrt werden und drängen folglich fortwährend zum Bewusstsein (Datler 1999, 15).

Kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ helfen ihrerseits nun, diese konfliktbehafteten Erlebnisinhalte, welche nahe der Bewusstseingrenze angesiedelt sind, zu agieren, zu *rationalisieren* (Hervorhebung im Original) oder abzuwehren, ohne sich diesen Regungen dabei bewusst aussetzen zu müssen (Figdor 2002, 76).

3. Kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ sind also Ausdruck beunruhigender innerer Konflikte und haben damit die psychodynamische Natur von *Symptomen* (Hervorhebung im Original) (Figdor 1999, 44). Im Gegensatz zum Symptom liegen der innere Konflikt und die damit verbundenen negativen Erlebnisinhalte nahe der Grenze zum Bewusstsein, „gewissermaßen in einem Zwischenbereich zwischen Vorbewusstem und Unbewusstem, mit einem

starken Drang ins Bewusstsein vorzudringen“ (Figdor 2002, 76). Ein weiterer Unterschied zwischen einem Symptom im klassischen psychoanalytischen Sinn und einem so genannten „Pädagogischen Geist“ ergibt sich daraus, dass ein Symptom seine Abwehrfunktion erfüllt. Ein „Pädagogischer Geist“ hingegen erfüllt diese Funktion nicht vollständig. Immer wieder brechen die konfliktuösen Regungen durch und müssen erneut abgewehrt werden. Damit gilt nicht der so genannte „Pädagogische Geist“ als Symptom, sondern vielmehr das „hartnäckige Festhalten“ an diesen kognitiven Konzepten (Figdor 1999, 47). Ungeachtet ihrer Aufgabe zur Abwehr innerer Konflikte und damit verbundener negativer Erlebnisinhalte können kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ auch gewissen Leidensdruck mit sich bringen und dazu dienen, einen anderen „Geist“ unbewusst zu halten. In diesem Zusammenhang wurden eine Reihe von typischen so genannten „Pädagogischen Geistern“ von Müttern, Vätern, Scheidungseltern, PädagogInnen und LehrerInnen vorgestellt.

4. Kognitive Konzepte, die im Sinne Figdors als „Pädagogische Geister“ identifiziert werden können, können nicht nur in den verschiedensten Situationen, in denen Eltern und/oder PädagogInnen im Umgang mit dem Kind mit unbewussten inneren Konflikten und den damit verbundenen Ängsten, Befürchtungen oder Zweifeln konfrontiert werden, in Erscheinung treten, sondern mitunter auch in der Beratungssituation, wenn über das Kind gesprochen wird. Der Grund dafür liegt darin, dass ein wesentlicher Teil unbewusster Vorstellungen aus unseren Kinderjahren und Erlebnissen aus dieser Zeit stammt. Kinder erinnern uns an die eigene Kindheit und bereits vergessene Erlebnisse und damit verbundene Gefühle, Impulse, Phantasien und Gedanken leben erneut auf und determinieren auf diese Weise das manifeste Erleben und Verhalten der Erwachsenen.
5. Dieser Umstand führt dazu, dass das Kind durch seine Triebäußerungen und Affekte die Abwehr der Erwachsenen gefährdet, d.h. Eltern/PädagogInnen werden, was ihr psychisches Gleichgewicht und Wohlbefinden betrifft, vom Verhalten des Kindes abgängig, wodurch es zur Entstehung von Ängsten auf Seiten der Eltern kommen kann (Figdor 1998, 68).

„Solche Ängste entstammen häufig Übertragungen infantiler Objektbeziehungsmuster der Erzieher auf das Kind, oder emotionell hoch besetzten Erwartungen und Wünschen, wie das Kind sein soll bzw. wie oder was es werden soll. Bei diesen Erwartungen und Wün-

schen handelt es sich zumeist um narzisstische Projektionen, verschobene sexuelle Bedürfnisse, oder ebenfalls Übertragungen“ (Figdor 1998, 68).

Erst wenn es im Zuge der psychoanalytisch-pädagogischen Aufklärung gelingt, diese Angst, die mit diesen konfliktuösen Regungen verbunden ist, zu reduzieren, können die kognitiven Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ bewusst werden und Veränderungen im pädagogischen Verhalten von Eltern und/oder PädagogInnen erreicht werden.

„Sollte die ‚Geistervertreibung‘ (Hervorhebung im Original) mittels Aufklärung nicht gelingen, so müssen wir zur Kenntnis nehmen, dass es sich – trotz der Bewusstseinsnähe – um Ausarbeitungen eines zentralen Symptoms handelt und eventuelle Veränderungen nur im Rahmen eines *psychoanalytisch-therapeutischen* (Hervorhebung im Original) Settings erwartet werden können“ (Figdor 2002, 76).

6. Figdor (1999, 57f) beschreibt verschiedene Arten von kognitiven Konzepten im Sinne des Begriffs der „Pädagogischen Geister“, die er im Hinblick auf die in den Eltern/PädagogInnen primär erzeugten Erlebnisinhalte unterscheidet:

- a) Schuld- und Schamgeister
- b) Triebversagungs-Geister
- c) Desillusionierungs-Geister

Diese „Geister“ fasst Figdor (1999, 58) unter dem Begriff der *Problem-Geister* (Hervorhebung im Original) zusammen. Im Gegensatz dazu unterscheidet er die Gruppe der *Beratungs-Geister* (Hervorhebung im Original), die im direkten Zusammenhang mit dem Beratungsprozess entstehen und denen er folgende zwei Formen zuordnet:

- d) Spottgeister
- e) Indikations-Geister

7. Die Wirkung kognitiver Konzepte, welche Figdor mit dem Begriff der „Pädagogischen Geister“ bezeichnet, besteht darin, dass die Wahrnehmung der Eltern/PädagogInnen kein tatsächliches Abbild der Realität der betroffenen Person darstellt und Eltern/PädagogInnen aufgrund dieser Fehleinschätzungen ihrer Umwelt auch in ihrer pädagogischen Praxis beeinflusst werden. Die Wirkung Figdors so genannter „Pädagogische Geister“ konnte auf drei Ebenen aufgezeigt werden:

- a) Ebene der Eltern/PädagogInnen:

Im Zuge der Bearbeitung von Kapitel 4.2.2.3 konnte eine Wirkung kognitiver Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ auf die Fähigkeit, sich mit dem Kind zu identifizieren, von Eltern/PädagogInnen nachgewiesen werden.

- b) Ebene des Zusammenspiels zwischen Eltern/PädagogInnen und Kind:  
Eine Störung dieser Fähigkeit lässt negative Gefühle wie Ärger, Wut und Enttäuschung in den Erwachsenen entstehen. Laut Figdor (1998, 69) sind es vor allem diese Gefühle, die sich bei Eltern/PädagogInnen einstellen, wenn das Kind nicht in erhoffter Weise reagiert, die das Zusammenspiel und folglich die Beziehung zum Kind wirklich schädigen.
- c) Ebene des Kindes:  
Das Kind seinerseits beginnt aufgrund dieses Verhaltens von Erwachsenen, das durch ein Unverständnis für das Kind geprägt ist, Ängste vor seinem Gegenüber zu entwickeln. Im Zuge der Abwehr dieser kann es zur Bildung eines „Symptoms“ kommen, aus dessen Grund es schließlich zur Inanspruchnahme von psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung kommen kann.

Im Zuge der Bearbeitung des Kapitels 4.2 wurde der Versuch unternommen, ein Verständnis des Begriffs der „Pädagogischen Geister“ im Sinne von Helmuth Figdor zu entwickeln. Dabei zeigte sich, dass Figdor den Begriff der „Pädagogischen Geister“ als Überbegriff für jene Ursachen von Problemen auf Seiten von Eltern und/oder PädagogInnen verwendet, aus deren Grund es häufig zur Inanspruchnahme von psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung kommen kann. Den betroffenen Erwachsenen soll dabei so weit geholfen werden, dass sie eigene innere Konflikte und damit verbundene negative Erlebnisinhalte nicht mehr abzuwehren brauchen, und ihre eigene Kompetenz für das Kind wieder zurückerlangen.

Im folgenden Kapitel 4.3 werden die bisherigen Ergebnisse aus Kapitel 4.1 und 4.2 nun einander gegenüber gestellt und Ähnlichkeiten sowie Unterschiede im Verständnis der Begriffe von Fraiberg und Figdor ausgearbeitet, um so schließlich zur Beantwortung der ersten Folgefragestellung zu gelangen.

### *4.3 Gegenüberstellung der Ergebnisse im Hinblick auf die Frage nach den Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden in dem entwickelten Verständnis des Begriffs der „Geister“ bzw. der „Pädagogischen Geister“*

Nachdem in Kapitel 4.1 und 4.2 das Verständnis des Begriffs der „Geister“ im Sinne von Selma Fraiberg bzw. Helmuth Figdor ausgearbeitet wurde, wird im Rahmen des vorliegenden Kapitels der Frage nach den Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden in diesem Verständnis nachgegangen, um so schließlich zu einer Beantwortung der ersten Subfragestellung zu gelangen. Dabei erfolgt, angelehnt an die Bearbeitung aus den Kapitel 4.1 und 4.2, die Gegenüberstellung in Bezug auf einen Aspekt immer in einem Kapitel, um so einen besseren Überblick gewährleisten zu können.

#### *4.3.1 Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede aus dem Versuch einer ersten Definition des Begriffs der „Geister“ von Selma Fraiberg und Helmuth Figdor*

Im Zuge der Ausführungen von Kapitel 4.1.1 war es möglich den Begriff der „Geister“ im Sinne von Selma Fraiberg als elterliche pathogene Projektionen zu definieren, welche sich aus lebensgeschichtlich bedingten Phantasmen der Eltern ableiten. Diese führen zu verfälschten Bewertungen des kindlichen Verhaltens und zu einer Wiederholung der elterlichen Vergangenheit in der Gegenwart, welche das Zusammenspiel zwischen Eltern und Kind sowie die Entwicklung des Kindes stört.

Im Gegensatz dazu wurde in Kapitel 4.2.1 anhand der Ausführungen von Figdor (2002, 75f) der Begriff der „Pädagogischen Geister“ auf bewusste oder vorbewusste kognitive Konzepte von Eltern/PädagogInnen über die eigene Person, das Kind, dritte Objekte, die gegenseitigen Beziehungen und handlungsrelevante Theorien über Erziehung und Entwicklung bezogen, welche zudem bedeutsam von der Realität dieser betroffenen Erwachsenen abweichen. Zugleich leisten diese kognitiven Konzepte einen wichtigen Beitrag für den Erhalt des seelischen Gleichgewichts dieser Personen, indem sie dazu verhelfen, bewusstseinsnahe, konfliktbehaftete Motive zu agieren, zu rationalisieren oder abzuwehren. Da diese konfliktbehafteten Motive nahe der Grenze zum Bewusstsein angesiedelt sind, bedarf es auch keines psychoanalytisch-therapeutischen Settings, um jene bewusst zu ma-



chen und folglich, im Hinblick auf das Wohl des Kindes, wünschenswerte Veränderungen in der pädagogischen Praxis zu erzielen.

Laut diesen beiden Definitionen des Begriffs der „Geister“ bzw. der „Pädagogischen Geister“ lassen sich bereits erste Ähnlichkeiten bzw. ebenso Unterschiede ausmachen:

Grundsätzlich bezieht sich Fraibergs (1980) Definition des Begriffs der „Geister“, vereinfacht man diese so weit wie möglich, auf pathogene Projektionen von Eltern. Damit ergeben sich zu Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“, und auch hier wurde eine Kürzung vorgenommen, der sich auf bewusste oder vorbewusste kognitive Konzepte von Eltern und/oder PädagogInnen bezieht, zunächst zwei wesentliche Unterschiede: Zum einen spricht Fraiberg in ihrer Definition des Begriffs von Projektionen, die als psychopathologisch einzustufen sind. Kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ gelten nicht unbedingt als pathologisch. Sie entstehen zwar im Zuge einer Konflikt-Abwehr-Dynamik, allerdings stellt diese kein ausdrückliches krankhaftes Geschehen dar, sondern es handelt sich diesbezüglich viel eher um das Modell eines zentralen Aspekts psychischer Aktivität. Zum anderen kommen pathogene Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff ausschließlich bei Eltern vor, im Gegensatz zu Figdor, dessen kognitive Konzepte im Sinne des Begriffs der „Geister“ sowohl bei Eltern als auch bei PädagogInnen in Erscheinung treten können.

Um weitere Unterschiede und in Folge auch Gemeinsamkeiten ausmachen zu können, ist es notwendig, sich vor Augen zu führen, wie die Begriffe der Projektion und des kognitiven Konzepts zu definieren sind. Unter dem Begriff der Projektion versteht man, im psychoanalytischen Sinn, subjektive, bewusste und unbewusste Bedeutungszuschreibungen, die sich aus Phantasien der jeweiligen Person, im vorliegenden Fall der Eltern, entwickeln. Als Elternphantasmen ist dabei die Gesamtheit der persönlichen Ansichten, Vorstellungen, Erwartungen und Einstellungen zu verstehen, die in der (Kindheits-)Geschichte wurzeln und die die Eltern über sich selbst, ihre engsten Verwandten, ihre Ideale und Ängste hegen (Brazelton, Cramer 1991, 159).

Im Gegensatz dazu verwendet Figdor (2002, 75) den Begriff der „Pädagogischen Geister“ für bewusste oder vorbewusste kognitive Konzepte von Eltern und/oder PädagogInnen.

Diese kognitiven Konzepte beruhen auf Erkenntnissen, welche, und mit der Verwendung dieses Begriffs bezieht sich Figdor (2002, 75) auf Adler (1912 zit. nach Figdor 2002, 75), im Zuge der tendenziösen Apperzeption erworben wurden, d.h. kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ weichen bedeutend von der Realität der betroffenen Erwachsenen ab und beziehen sich damit ebenfalls auf „Phantasien“ im weiteren Sinne. Diese Phantasien müssen jedoch nicht zwangsläufig in Verbindung mit der eigenen (Kindheits-)Geschichte stehen.

Anders als in Fraibergs Konzept werden die kognitiven Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ auch nicht mit Hilfe der Projektion dem Kind zugeschrieben. Zwar kann es sich durchaus um kognitive Konzepte handeln, die das Kind betreffen, aber ebenso um Fehleinschätzungen über die eigene Person, dritte Objekte, über die gegenseitigen Beziehungen und handlungsrelevante Theorien über Erziehung und Entwicklung (Figdor 2002, 75).

Während „Geister“ in Figdors Konzept also unmittelbar Fehleinschätzungen von Aspekten oder Zusammenhängen in pädagogischen Feldern darstellen, führen die pathogenen Projektionen, die Fraiberg mit dem Begriff der „Geister“ bezeichnet, zwar ebenso zu falschen Einschätzungen und Bewertungen, allerdings ausschließlich im Hinblick auf das kindliche Verhalten. Auf diesem Wege nehmen sowohl Fraibergs als auch Figdors so genannte „Geister“ Einfluss auf das Zusammenspiel zwischen Erwachsenem und Kind und gefährden mitunter auch die Entwicklung des Kindes. In Figdors Konzept muss die aktuelle Beziehungsgestaltung jedoch nicht notwendiger Weise eine Wiederholung der Vergangenheit darstellen, wodurch sich ein weiterer Unterschied zu Fraibergs Begriff der „Geister“ ergibt.

Laut den bisherigen Überlegungen besteht ein wesentlicher Unterschied darin, dass Fraiberg in Verbindung mit dem in ihrem Konzept verwendeten Begriff der „Geister“ von einem pathologischen Geschehen bei Eltern spricht, was in dieser Form nicht unbedingt auf den Begriff der „Pädagogischen Geister“, den Figdor für vorbewusste und bewusste kognitive Konzepte von Eltern und/oder PädagogInnen gebraucht, zutrifft. Rein nach der ersten Definition des Begriffs der „Geister“ ließ sich nicht exakt feststellen, inwiefern Projektionen in Zusammenhang mit Figdors Begriff stehen, während sie bei Fraiberg bereits in der Definition des Begriffs ein zentrales Moment darstellen. Beide Begriffe weisen allerdings

eine Verbindung zu „Phantasien“ auf: Während es bei Fraiberg aufgrund von Elternphantasmen zu falschen Bewertungen des kindlichen Verhaltens kommt, bezieht sich der Begriff der „Geister“ laut Figdor in direkter Weise auf „Phantasien“, genauer auf Fehleinschätzungen sämtlicher Aspekte oder Zusammenhänge in pädagogischen Feldern, wodurch sich ein erneuter Unterschied zu Fraiberg ergibt. Des Weiteren bleibt unklar, welche Rolle die Wiederholung der Vergangenheit, welche bei Fraiberg von zentraler Bedeutung ist, bei Figdor einnimmt. Außer Frage steht jedoch, dass sowohl die von Fraiberg als auch von Figdor beschriebenen „Geister“ negative Auswirkungen auf das Zusammenspiel von Eltern/PädagogInnen und Kind sowie auf die Entwicklung des Kindes haben.

Durch die Gegenüberstellung einer ersten Definition des Begriffs der „Geister“ aus den Konzepten von Fraiberg und Figdor zeigten sich bereits erste Unterschiede wie auch Ähnlichkeiten im Verständnis des Begriffs. In weiterer Folge werden nun die Erkenntnisse aus den Ausarbeitungen der unterschiedlichen Aspekte einander gegenüber gestellt, um weitere Informationen bezüglich der Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede im Verständnis des Begriffs zu erhalten.

#### 4.3.2 Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede bezüglich des Aspekts der Entstehung des Begriffs der „Geister“ bei Selma Fraiberg und Helmuth Figdor

In Kapitel 4.1.2.1 wurden pathogene Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ auf traumatische Erfahrungen und unbewältigte Konflikte mit Personen aus der Vergangenheit der Eltern zurückgeführt. Mit Hilfe des Ablaufmodells posttraumatischer Abwehr- und Interaktionsformen (Finger-Trescher 2000, 126f) konnte aufgezeigt werden, dass infolge posttraumatischer Regression eine pathogene Introjektion bzw. eine Identifizierung mit dem traumatisierenden Objekt eintritt. Diese pathogenen Introjekte werden durch pathogene Projektionen dem Kind zugeschrieben. Damit kommt es schließlich zu einer Re-Inszenierung vergangener, durch das traumatisierende Objekt definierten Beziehungssituation unter dem Primat des Wiederholungszwangs.

Auch die kognitiven Konzepte, welche Figdor mit dem Begriff der „Pädagogischen Geister“ bezeichnet, entstehen im Rahmen einer Konflikt-Abwehr-Dynamik: Unbewusste Motive des Es und Ich, darunter die Übertragung von Objektbeziehungsmustern der Eltern auf

das Kind, die Abwehr verdrängter Triebkonflikte und die Abwehr ambivalenter Regungen in der Beziehung zum Kind, können durch kontroverse Anforderungen aus dem Über-Ich, wie etwa einem konkurrierenden pädagogischen Konzept oder einer psychologisch-pädagogischen Theorie, zu widersprüchlichen Verhaltensaufforderungen führen und einen inneren Konflikt in Eltern und/oder PädagogInnen hervorrufen, der das seelische Gleichgewicht dieser Erwachsenen gefährdet. Folglich werden die Bedürfnisse, Phantasien, Gefühle – also Erlebnisinhalte –, die das Handlungsmotiv darstellen, als unangenehm oder sogar bedrohlich von der betroffenen Person erlebt. Laut der psychoanalytischen Annahme eines dynamischen Unbewussten, so wie sie Datler (1999, 15) beschreibt und wie sie im Kapitel 3.1 als grundlegend für das Wiener Konzept der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung von heute ausgewiesen wurde, versuchen Menschen, diese negativen Erlebnisinhalte durch den Einsatz unbewusster Abwehrmechanismen vom Bewusstsein fern zu halten. In diesem Zusammenhang verwendet Figdor (1998, 50) den Terminus „Abwehr durch Agieren“, d.h. die als unangenehm eingestuften Erlebnisinhalte von Eltern und/oder PädagogInnen werden häufig – „statt gespürt oder gedacht (also ‚symbolisiert‘ [Hervorhebung im Original]) zu werden – unmittelbar in Handlungen umgesetzt“, wodurch die Beziehungsgestaltung mit den Kindern negativ beeinflusst wird (Figdor 1998, 50). Dieses Agieren wird „zumeist durch nachträgliche Rationalisierung – in Gestalt ‚erzieherischer Konzepte‘ (Hervorhebung im Original) – verschleiert“ (Figdor 1998, 45). Eben diese „erzieherischen Konzepte“ (Hervorhebung im Original), welche Figdor (1998, 45) hier anspricht, können als kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ identifiziert werden. Laut den Angaben des Autors (2002, 75) bezieht sich der Begriff der „Pädagogischen Geister“ im Sinne bewusster oder vorbewusster kognitiver Konzepte jedoch nicht nur auf die hier angeführten erzieherischen Konzepte, sondern auf alle möglichen Komplexe von Hoffnungen, Einstellungen, Gefühlen und Urteilen von Eltern und/oder PädagogInnen betreffend ihrer eigenen Person, dem Kind, dritter Objekte, der gegenseitigen Beziehungen und eben auch handlungsrelevanter Theorien über Erziehung und Entwicklung.

Sowohl bei Fraiberg als auch bei Figdor nehmen die so genannten „Geister“ ihren Ursprung in inneren Konflikten von Erwachsenen und stehen auch im Dienste der Abwehr solcher. Allerdings spricht Fraiberg in Zusammenhang mit der Ursache der Entstehung pathogener Projektionen im Sinne des Begriffs der „Geister“ von traumatischen Erfahrun-

gen und unbewältigten Konflikten mit Personen aus der Vergangenheit der Eltern. Zwar nennt auch Figdor (1998, 44) die Übertragung von Objektbeziehungsmustern als mögliches unbewusstes Motiv, welches durch kontroverse Anforderung aus dem Über-Ich zu inneren Konflikten und folglich zur Ausbildung von kognitiven Konzepten im Sinne seines Begriffs der „Geister“ führen kann, allerdings bezieht sich der Autor dabei nicht notwendiger Weise auf Objektbeziehungsmustern aus der Vergangenheit und in keinem der vorgestellten Fälle werden diese von Figdor mit einem traumatischen Erlebnis in Verbindung gebracht.

Demzufolge ergeben sich auch wesentliche Unterschiede im weiteren Verlauf der Entstehung der so genannten „Geister“: Während die Entwicklung Fraibergs pathogener Projektionen im Sinne ihres Begriffs der „Geister“ im Rahmen des Ablaufmodells posttraumatischer Abwehr- und Interaktionsformen nach Finger-Trescher (2000, 126f) erklärbar wurde, entstehen Figdors so genannte „Geister“ im Zuge einer Konflikt-Abwehr-Dynamik, wobei es sich hierbei um das Modell eines zentralen Aspekts psychischer Aktivität handelt und um kein ausdrücklich pathogenes Geschehen.

Bei Fraiberg kommt es infolge einer posttraumatischen Regression zu einer pathogenen Introjektion bzw. einer Identifizierung mit dem traumatisierenden Objekt. Bei Figdor hingegen ist die Entstehung kognitiver Konzepte im Sinne des Begriffs der „Geister“ nicht zwingend durch Teile der Persönlichkeit der Erwachsenen vorprogrammiert. Allerdings kann das, wie die vorgestellten Fallbeispiele von Frau R. und Frau G. zeigten, der Fall sein. Die Probleme, aufgrund derer Erziehungsberatung in Anspruch genommen wurde, hingen in beiden Fällen mit Aspekten der eigenen Kindheit und der Abwehr innerer Konflikte zusammen. Diese inneren Konflikte sind im Gegensatz zu inneren Konflikten aus dem Konzept von Fraiberg, welche in Zusammenhang mit traumatischen Erfahrungen stehen, an der Grenze zum Bewusstsein angeordnet. Daraus ergibt sich ein weiterer Unterschied.

Folgt man den Angaben Fraibergs, so werden pathogene Introjekte durch pathogene Projektionen dem Kind zugeschrieben. Damit stellt, wie auch bereits im vorherigen Kapitel angemerkt, die Projektion ein wesentliches Moment in Fraibergs Konzept dar. Zwar kann auch Figdors Konzept so verstanden werden, dass kognitive Konzepte im Sinne des Begriffs der „Geister“ mit Hilfe von Projektionen dem Kind zugeschrieben werden, allerdings

macht der Autor diesbezüglich keine konkreten Angaben. Der Begriff der Projektion taucht bei Figdor (1997, 163, 1999, 47) ausschließlich im Zusammenhang mit negativen Gefühlen auf, welche durch die so genannten „Geister“ in den Erwachsenen entstehen können. Wie die Falldarstellung von Frau R. zeigte, kann es diesbezüglich zu einer Projektion auf das Kind kommen. Die Situation kann sich jedoch auch völlig anders gestalten, wie das Beispiel von Frau G. zeigte, die ihre Schuldgefühle auf den Vater ihres Kindes projizierte.

Im weiteren Verlauf des Ablaufmodells posttraumatischer Abwehr- und Interaktionsformen (Finger-Trescher 2000, 126f) kommt es bei Fraiberg durch die pathogenen Projektionen, welche die Autorin als „Geister“ bezeichnet, schließlich zu einer Re-Inszenierung vergangener, durch das traumatisierende Objekt definierten Beziehungssituation unter dem Primat des Wiederholungszwangs. Eine derartige Wiederholung der eigenen Vergangenheit lässt sich bei Figdor nicht ausmachen. Zwar können die aktuellen Probleme Ähnlichkeiten mit vergangenen Erlebnissen aufweisen, wie die Falldarstellung von Frau R. deutlich machte, allerdings sind diese auch in jenem Fall eher als logische Folge kognitiver Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Geister“ zu werten und nicht als der Versuch der Bewältigung traumatischer Erlebnisse aus der Vergangenheit der Eltern.

Dieses Kapitel befasste sich mit der Ausarbeitung von Ähnlichkeiten und Unterschieden, welche sich im Hinblick auf den Aspekt der Entstehung der so genannten „Geister“ bei Fraiberg und Figdor ergeben. Bei genauerer Betrachtung konnten einige wesentliche Unterschiede in der Ursache als auch im weiteren Verlauf der Entwicklung von „Geistern“ bei Fraiberg und Figdor ausgemacht werden. Erst in einem größeren Zusammenhang werden auch die Ähnlichkeiten sichtbar, denn sowohl bei Fraiberg als auch bei Figdor nehmen die so genannten „Geister“ ihren Ursprung in inneren Konflikten von Erwachsenen und stehen auch im Dienste der Abwehr solcher. Im folgenden Kapitel werden nun Ähnlichkeiten und Unterschiede im Hinblick auf den Aspekt der Erscheinung von Fraibergs und Figdors „Geistern“ ausgearbeitet.

#### 4.3.3 Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede bezüglich des Aspekts der Erscheinung des Begriffs der „Geister“ bei Selma Fraiberg und Helmuth Figdor

Wie bereits angekündigt, befasst sich dieses Kapitel mit der Ausarbeitung von Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden der so genannten „Geister“ bei Fraiberg und Figdor in Bezug auf den Aspekt der Erscheinung. Wie auch im letzten Kapitel werden dazu zunächst die Erkenntnisse aus Kapitel 4.1.2.2 bezüglich des Aspekts der Erscheinung pathogener Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ dargestellt. Danach erfolgt die Darstellung der Erkenntnisse, welche im Zuge der Bearbeitung des Kapitels 4.2.2.2 zum Aspekt der Erscheinung von Figdors so genannten „Pädagogischen Geistern“ gewonnen wurden, um eine anschließende Ausarbeitung der Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede zu ermöglichen.

In Kapitel 4.1.2.2 war es möglich, als Auslöser pathogener Projektionen im Sinne Fraibergs Begriff der „Geister“ die Geburt eines Kindes, häufig des ersten Kindes, zu identifizieren. Der Grund dafür wurde in der psychischen Reorganisation beim Übergang zur Elternschaft festgemacht, im Zuge derer es zu einer Aktualisierung latenter Konflikte und damit verbundener Gefühle kommt. Diese Gefühle der Eltern werden im Rahmen ihrer Abwehr durch pathogene Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ dem Kind zugeschrieben. Folglich erscheint das Kind in der Phantasie der Eltern als Repräsentant einer wichtigen Person aus der Vergangenheit der Eltern oder auch als Repräsentant unbewusster Teile des kindlichen Selbst. Anstelle des realen Babys wird also ein „phantasmatisches“ (Lebovici 1988; zit. nach Windaus 2007, 28) Kind zum Gegenüber in der aktuellen Kommunikation. Der entscheidende Faktor für das Auftreten der so genannten „Geister“ in der gegenwärtigen Eltern-Kind-Beziehung konnte in der Abwehr der Erinnerungen an das affektive Erleben, welches mit traumatischen Erfahrungen und Erlebnisse aus der elterlichen Vergangenheit verbunden ist, ausgemacht werden.

Des Weiteren ließen sich in diesem Kapitel im Hinblick auf die Dauer der Erscheinung bei Fraiberg (1980) drei verschiedene Formen von „Geistern“ unterscheiden:

- c) pathogene Projektionen, die nur für kurze Augenblicke auftreten;
- d) pathogene Projektionen, die sich vorübergehend in einem bestimmten Alter des Kindes oder in ganz bestimmten Bereichen niederlassen;
- e) pathogene Projektionen, die das Zusammenspiel von Eltern und Kind meist schon seit zwei oder mehr Generationen der Familie behindern.

Über dies hinaus ließ sich eine Gruppe auffinden, die Fraiberg (1980) unter dem Begriff der „Übertragungsgespenster“ zusammenfasst. Dieser Begriff bezieht sich auf unbewusste unangemessene Übertragungsneigungen bzw. Projektionen der Eltern auf den Betreuer/die Betreuerin der Familie.

Kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ erscheinen, wie in Kapitel 4.2.2.2 aufgezeigt werden konnte, häufig in „Gestalt von moralischen Forderungen oder psychologisch-pädagogischen Theorien“ (Figdor 1998, 52). Sie gelten darüber hinaus als Ausdruck beunruhigender innerer Konflikte und haben damit die psychodynamische Natur von *Symptomen* (Hervorhebung im Original) (Figdor 1999, 44). Dennoch unterscheiden sie sich zumindest in zwei wesentlichen Punkten vom Symptom im klassischen psychoanalytischen Sinn: Zum einen liegt der innere Konflikt und die damit verbundenen negativen Erlebnisinhalte nahe der Grenze zum Bewusstsein, „gewissermaßen in einem Zwischenbereich zwischen Vorbewusstem und Unbewusstem, mit einem starken Drang ins Bewusstsein vorzudringen“ (Figdor 2002, 76). Zum anderen erfüllt ein kognitives Konzept im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ im Gegensatz zum Symptom seine Abwehrfunktion nicht vollständig. Immer wieder brechen die konfliktuösen Regungen durch und müssen erneut abgewehrt werden. Damit gilt nicht der so genannte „Pädagogische Geist“ als Symptom, sondern vielmehr das „hartnäckige Festhalten“ an diesen kognitiven Konzepten (Figdor 1999, 47).

Ungeachtet ihrer Aufgabe zur Abwehr innerer Konflikte und damit verbundener negativer Erlebnisinhalte können kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ auch gewissen Leidensdruck mit sich bringen und dazu dienen, einen anderen „Geist“ unbewusst zu halten. In diesem Zusammenhang wurden in Kapitel 4.2.2.2 eine Reihe von typischen so genannten „Pädagogischen Geistern“ von Müttern, Vätern, Scheidungseltern, PädagogInnen und LehrerInnen vorgestellt.

Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ nicht nur in den verschiedensten Situationen, in denen Eltern und/oder PädagogInnen mit ihren unbewussten inneren Konflikten und den damit verbundenen Ängsten, Befürchtungen oder Zweifeln im Umgang mit dem Kind konfron-



tiert werden, in Erscheinung treten können, sondern mitunter auch in der Beratungssituation, wenn über das Kind gesprochen wird.

Aus diesen zuletzt gemachten Bemerkungen zu Figdors Begriff der „Geister“ ergibt sich bereits ein erster wesentlicher Unterschied zu Fraibergs Verständnis des Begriffs: Während Fraibergs pathogene Projektionen im Sinne des Begriffs der „Geister“ mit der Geburt eines Kindes in Erscheinung treten, können die kognitiven Konzepte, welche Figdor mit dem Begriff der „Geister“ bezeichnet, jederzeit im Umgang mit dem Kind beobachtet werden, wenn die Abwehr von Eltern/PädagogInnen durch die kindlichen Triebäußerungen gefährdet wird.

Den Ausführungen von Fraiberg folgend, werden die mit dem elterlichen Trauma verbundenen Gefühle im Rahmen ihrer Abwehr durch pathogene Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ dem Kind zugeschrieben. Dadurch erscheint das Kind in der Phantasie der Eltern als Repräsentant einer wichtigen Person aus der Vergangenheit der Eltern oder auch als Repräsentant unbewusster Teile des kindlichen Selbst. Das Kind selbst übernimmt damit also eine wichtige Funktion innerhalb der Abwehr der traumatischen Erlebnisse und der damit verbundenen negativen Gefühle der Eltern. Figdors (1998, 68) Überlegungen stehen nahezu im völligen Gegensatz zu dieser Position, denn hier gefährdet das Kind durch seine Triebäußerungen und Affekte die Abwehr der Erwachsenen, d.h. Eltern/PädagogInnen werden, was ihr psychisches Gleichgewicht und Wohlbefinden betrifft, vom Verhalten des Kindes abgängig, wodurch es auch zur Entstehung von weiteren Ängsten auf Seiten der Eltern kommen kann.

Ungeachtet ihrer Aufgabe zur Abwehr innerer Konflikte und damit verbundener negativer Erlebnisinhalte können kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ demzufolge auch gewissen Leidensdruck mit sich bringen, denn im Gegensatz zu einem Symptom im engeren psychoanalytischen Sinn erfüllen sie ihre Abwehrfunktion nicht vollständig. Immer wieder brechen die konfliktuösen Regungen durch und müssen erneut abgewehrt werden. Damit gilt nicht der so genannte „Pädagogische Geist“ als Symptom, sondern vielmehr das hartnäckige Festhalten an diesen kognitiven Konzepten (Figdor 1999, 47). Anders verhält es sich bei Fraiberg: Zwar können auch pathogene Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ mit bestimmten Leidensdruck

verbunden sein, wenn beispielsweise eine Mutter unter den Verhaltensweisen ihres als „Monster“ beschriebenen Babys leidet (Fraiberg u.a. 1980, 71f). Grundsätzlich aber ist der Leidensdruck von Fraibergs Eltern jedoch eher unbedeutend im Gegensatz zu jenen schmerzlichen Empfindungen, welche die Eltern in ihrer Vergangenheit machten, und die Eltern würden ihrerseits aufgrund dieses neu erlebten Leidensdrucks selbst nie professionelle Hilfe in Anspruch nehmen. Pathogene Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ erfüllen in dem Sinne, dass sie vor der Bewusstwerdung des affektiven Erlebens, welches mit den traumatischen Erfahrungen verbunden ist, schützen, ihre Abwehrfunktion vollständig.

Der entscheidende Faktor im Hinblick auf die Erscheinung der so genannten „Geister“ konnte bei Fraiberg in der Abwehr des affektiven Erlebens, welches mit dem/den traumatischen Ereignis(sen) verbunden ist, ausgemacht werden. Konkrete Angaben bezüglich eines solchen Faktors lassen sich in den Ausführungen von Figdor nicht finden. Gefährdet bzw. bricht das Kind durch seine Äußerungen und sein Verhalten allerdings nicht die elterliche Abwehr innerer Konflikte so kommt es folglich auch nicht zur Ausbildung der von Figdor mit dem Begriff der „Pädagogischen Geister“ bezeichneten kognitiven Konzepte.

Ein weiterer Unterschied ergibt sich dadurch, dass Fraiberg die verschiedenen Formen der so genannten „Geister“ im Hinblick auf die Dauer ihrer Erscheinung unterscheidet, während Figdor eine Differenzierung im Hinblick auf die durch die kognitiven Konzepte im Sinne seines Begriffs der „Geister“ primär in den Erwachsenen entstehenden Gefühle wählt.

Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die Erscheinung der so genannten „Geister“ bei Fraiberg und Figdor ergeben sich folglich nur darin, dass beide in Verbindung mit dem Kind in Erscheinung treten und beide auch innerhalb der Beratung/Therapie sichtbar werden. In diesem Zusammenhang verwendet Fraiberg allerdings den Begriff der „Übertragungsgespenster“, der sich nicht länger auf pathogene Projektionen der Eltern auf das Kind, sondern auf pathogene Projektionen auf den/die BeraterIn bzw. den/die TherapeutIn bezieht.

Nachdem in diesem Kapitel die Ausarbeitung der Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede bezüglich des Aspekts der Erscheinung von Fraibergs und Figdors „Geistern“ nun abgeschlossen

ist, erfolgt im nächsten Kapitel die Auseinandersetzung mit Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden im Hinblick auf den Aspekt der Wirkung. Die Vorgangsweise entspricht dabei jener, welche auch schon bezüglich der Aspekte der Entstehung und der Erscheinung angewendet wurde.

#### 4.3.4 Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede bezüglich des Aspekts der Wirkung des Begriffs der „Geister“ bei Selma Fraiberg und Helmuth Figdor

Im Rahmen des Kapitels 4.1.2.3 zum Aspekt der Wirkung von Fraibergs so genannten „Geistern“ konnte festgestellt werden, dass diese auf drei unterschiedlichen Ebenen wirksam werden: erstens auf der Ebene der Eltern, zweitens auf der Ebene des Zusammenspiels zwischen Eltern und Kind und schließlich drittens auf der Ebene des Kindes.

Im Zusammenhang mit der Darstellung der Wirkung pathogener Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ konnte eine Beeinträchtigung der von Papousek (1999, 2004) innerhalb des Konzepts der intuitiven Elternschaft beschriebenen elterlichen Kompetenzen nachgewiesen werden. Des Weiteren ließ sich eine negative Beeinflussung elterlicher Fähigkeiten im Hinblick auf das Container-Contained-Modell von Bion (1962; zit. nach Datler 2003, 97) aufzeigen. Eltern, die pathogene Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ aufweisen, sind folglich in ihrer Fähigkeit, das von ihrem Kind agierend „zum Ausdruck Gebrachte aufzunehmen, zu verstehen und als Verstandenes wiederum ‚zurückzugeben‘ (Hervorhebung im Original)“ (Datler 2003, 97) als auch in ihrer Mentalisierungsfähigkeit beeinträchtigt.

Ausgehend von einer Aussage von Fraiberg und ihren Mitarbeiterinnen (1980, 78) konnte auch eine Wirkung pathogener Projektionen im Sinne ihres Begriffs der „Geister“ auf das Zusammenspiel zwischen Eltern und Kind, genauer auf die Bindung zwischen Eltern und Kind, ausgemacht werden. Mit Hilfe der Darstellung der Untersuchung von Fonagy et al. (1993) konnte ein Zusammenhang von Desorganisationen in den Bindungsrepräsentationen von Eltern im AAI und desorganisiertem Verhalten ihrer Kinder im Strange-Situation-Test nachgewiesen werden. Weiters vermuten die Autoren eine Weitergabe von Bindungsstörungen und Abwehrstrategien von der Elterngeneration auf die Kinder durch eine spezifisch belastete Mutter-/Vater-Kind-Interaktion.

Die Wirkung pathogener Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ zeigt sich auf der Ebene des Kindes dadurch, dass das Kind beginnt, sich gegen die projektiven Tendenzen und die damit verbundenen Verkennungen seiner Mutter/seines Vaters zu wehren, und es folglich zur Ausbildung pathogener Verhaltensweisen kommt. Diese können laut der Untersuchung von Fraiberg (1982) als primitive Abwehrmöglichkeiten identifiziert werden, die als Vorläufer der späteren psychischen Abwehrmechanismen gelten.

Bei Figdor besteht die Wirkung der so genannten „Pädagogischen Geister“ auf die Eltern/PädagogInnen darin, dass die betroffenen Erwachsenen zwar eine Entlastung im Hinblick auf bestimmte innere Konflikte und den damit verbundenen negativen Gefühlen erfahren. Andererseits können jedoch auch neue unangenehme Erlebnisinhalte in ihnen entstehen, die wiederum vom Bewusstsein abgewehrt werden müssen, d.h. unter Umständen können die so genannten „Pädagogischen Geister“ auch einen gewissen Leidensdruck für die Betroffenen mit sich bringen und damit selbst *Verursacher* (Hervorhebung im Original) negativer Erlebnisinhalte sind, die so belastend sind, dass sie ihrerseits wieder mit Hilfe so genannter „Pädagogischer Geister“ abgewehrt werden müssen (Figdor 1997, 170). Aufgrund der Funktion, die kognitive Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ für die Abwehr innerer Konflikte und negativer Erlebnisinhalte erfüllen, können sie nicht einfach aufgegeben werden, wodurch eine Unfähigkeit der Eltern/PädagogInnen, sich in das Kind einzufühlen, beobachtbar wird.

Eine Störung dieser Fähigkeit lässt negative Gefühle wie Ärger, Wut und Enttäuschung in den Erwachsenen entstehen. Laut Figdor (1998, 69) sind es vor allem diese Gefühle, die sich bei Eltern/PädagogInnen einstellen, wenn das Kind nicht in erhoffter Weise reagiert, die das Zusammenspiel und folglich die Beziehung zum Kind wirklich schädigen.

Das Kind seinerseits beginnt aufgrund des Verhaltens von Erwachsenen, das durch ein Unverständnis für das Kind und damit verbundenen negativen Gefühle geprägt ist, Ängste vor seinem Gegenüber zu entwickeln. Im Zuge der Abwehr dieser kann es zur Bildung eines „Symptoms“ kommen, aus dessen Grund es schließlich zur Inanspruchnahme von psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung kommen kann. Des Weiteren konnte eine Wirkung kognitiver Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geis-

ter“ auf der Ebene des Kindes darin ausgemacht werden, dass jene durchaus am Zustandekommen von (neurotischen und anderen) Entwicklungsstörungen von Kindern beteiligt sein können (Figdor 1998, 43).

Im Hinblick auf die Wirkung von Fraibergs und Figdors so genannten „Geistern“ auf der Ebene der Eltern kann festgehalten werden, dass beide im Dienste der Abwehr eines inneren Konflikts stehen und damit der Entlastung der Eltern/PädagogInnen dienen. Während der innere Konflikt von Fraibergs Eltern jedoch in Zusammenhang mit einem Trauma steht, handelt es sich bei Figdors inneren Konflikten um bewusstseinsnahe Motive, die mit Hilfe der kognitiven Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ agiert, rationalisiert oder abgewehrt werden. Während Figdor in seinen Ausführungen jedoch klar davon spricht, dass auch die so genannten „Pädagogischen Geister“ unter bestimmten Umständen einen gewissen Leidensdruck für die Betroffenen mit sich bringen können und damit selbst *Verursacher* (Hervorhebung im Original) negativer Erlebnisinhalte sind, die so belastend sind, dass sie ihrerseits wiederum mit Hilfe so genannter „Pädagogischer Geister“ abgewehrt werden müssen (Figdor 1997, 170), bleibt unklar, inwiefern auch Fraibergs pathogene Projektionen im Sinne ihres Begriffs der „Geister“ mit Leidensdruck verbunden sein können.

Im Zuge der weiteren Ausführungen zur Wirkung der so genannten „Geister“ konnte bei Fraiberg eine Beeinflussung der intuitiven elterlichen Kompetenzen, Beeinträchtigungen elterlicher Fähigkeiten, welche im Hinblick auf das Container-Contained-Modell von Bion (1962; zit. nach Datler 2003, 97) für eine gesunde Entwicklung des Kindes erforderlich sind, sowie Hemmungen in der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit festgestellt werden. Derartige Aussagen ließen sich bei Figdor nicht finden. Allerdings spricht der Autor im Hinblick auf die Wirkung kognitiver Konzepte im Sinne seines Begriffs der „Pädagogischen Geister“ von einer Unfähigkeit der Eltern/PädagogInnen, sich mit dem Kind zu identifizieren. Ein Zusammenhang dieser von Figdor angesprochenen Unfähigkeit mit den von Hanus und Mechthild Papousek (1987; zit. nach Datler 2009, 3) beschriebenen intuitiven elterlichen Kompetenzen wird jedoch angenommen, zumal laut den Angaben von Mechthild Papousek (2004, 96) alle Faktoren, die die Wahrnehmung, Aufmerksamkeit und emotionale Verfügbarkeit in Bezug auf das Kind dämpfen, hemmen, blockieren oder verzerren, zu einer nachhaltigen Beeinträchtigung der intuitiven elterlichen Kompetenzen führen.

Ebenso liegt es nahe, eine Verbindung der angesprochenen Unfähigkeit, sich mit dem Kind zu identifizieren, mit Beeinträchtigungen von Fähigkeiten, die im Rahmen des Container-Contained-Modell von Bion (1962; zit. nach Datler 2003, 97) für eine gesunde Entwicklung des Kindes erforderlich sind, sowie mit Hemmungen der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit anzunehmen. Solange Eltern/PädagogInnen nicht in der Lage sind, sich in das Kind hineinzusetzen und sich mit ihm zu identifizieren, können sie die Bedürfnisse des Kindes auch nicht richtig deuten und sind folglich nicht in der Lage, zu „containen“ bzw. zu „mentalalisieren“ bzw. überhaupt die Notwendigkeit dazu zu erkennen.

Mit Hilfe der Darstellung der Untersuchung von Fonagy et al. (1993) gelang es, die negative Wirkung pathogener Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ auf das Zusammenspiel zwischen Eltern und Kind aufzuzeigen. Eine vergleichbare Untersuchung im Hinblick auf die Wirkung von Figdors so genannten „Geistern“ liegt bis dato nicht vor. Im Falle von Figdor ist jedoch nicht von Desorganisationen in den Bindungsrepräsentationen der von den so genannten „Pädagogischen Geistern“ betroffenen Eltern/PädagogInnen auszugehen, da keine traumatischen Erlebnisse wie in Fraibergs Konzept zu identifizieren sind. Folglich können diese auch nicht von der Elterngeneration auf die Kinder weiter gegeben werden. Allerdings scheint es unter Bezugnahme der zur Verfügung stehenden Literatur zum Konzept der „Pädagogischen Geister“ außer Frage zu stehen, dass auch die in den Eltern/PädagogInnen entstehenden Gefühle, die Figdor als Folge von kognitiven Konzepten im Sinne seines Begriffs der „Pädagogischen Geister“ bzw. als Folge der Unfähigkeit, sich mit dem Kind zu identifizieren, anspricht, negative Auswirkungen auf das Zusammenspiel von Eltern/PädagogInnen und Kind haben, jedoch nicht in dem selben Ausmaß wie Fraibergs so genannte „Geister“.

Die Wirkung sowohl von Fraibergs als auch von Figdors so genannten „Geistern“ zeigt sich auf der Ebene des Kindes dadurch, dass es zur Ausbildung eines „Symptoms“ bzw. pathogener Verhaltensweisen kommen kann. Während in Fraibergs Konzept diese jedoch im Zuge der Abwehr der projektiven Tendenzen der Eltern bei den Kindern zu beobachten sind, entstehen die „Symptome“ von Kindern in Figdors Konzept durch die Abwehr der Angst, die sich bei den Kindern in Folge der negativen Gefühle, die durch das Unverständnis der Eltern/PädagogInnen hervorgerufen werden, einstellt. Des Weiteren ist anzumerken, dass sich Fraibergs Darstellung der Wirkung auf der Ebene des Kindes ausschließlich

auf Babys und Kleinkinder bezieht, während in der Literatur zu Figdors Konzept der „Pädagogischen Geister“ auch Auswirkungen im Sinne einer Beteiligung am Zustandekommen von (neurotischen und anderen) Entwicklungsstörungen der so genannten „Pädagogischen Geister“ auf ältere Kinder und Jugendliche ausgemacht werden konnte (Figdor 1998, 43).

Das vorliegende Kapitel befasste sich mit der Ausarbeitung von Ähnlichkeiten und Unterschieden, welche sich im Hinblick auf den Aspekt der Wirkung der so genannten „Geister“ bei Fraiberg und Figdor ergeben. Im Hinblick auf Ähnlichkeiten bezüglich der Wirkung der so genannten „Geister“ auf der Ebene der Eltern zeigte sich eine Übereinstimmung in der Entlastung innerer Konflikte der betroffenen Erwachsenen als auch in der Störung elterlicher Fähigkeiten, die für die psychische und physische Entwicklung des Kindes notwendig sind. In Bezug auf die Wirkung von Fraibergs und Figdors „Geistern“ auf der Ebene des Eltern/PädagogInnen-Kind-Zusammenspiels zeigte sich, dass beide negative Auswirkungen nach sich ziehen. Auch auf der Ebene des Kindes konnten sowohl bei Fraibergs als auch bei Figdors „Geistern“ negative Auswirkungen auf die Entwicklung des Kindes aufgezeigt werden, wobei jedoch anzumerken ist, dass sich die Angaben zu Fraibergs so genannten „Geistern“ ausschließlich auf Babys und Kleinkinder beziehen.

#### 4.3.5 Kurzresümee

Die Kapitel 4.3.1 bis 4.3.4 befassten sich anhand der Ausarbeitung von Ähnlichkeiten und Unterschieden sowohl mit der Gegenüberstellung der ersten Definition als auch mit der Gegenüberstellung der Aspekte der Entstehung, der Erscheinung und der Wirkung des Begriffs der „Geister“ bei Fraiberg und Figdor. In jedem Kapitel wurden zunächst die Ausführungen von Fraiberg und anschließend die Angaben von Figdor zur jeweiligen Thematik noch einmal zusammenfassend dargestellt, um sie folglich einander gegenüber zu stellen. Dabei zeigte sich, dass Ähnlichkeiten im Hinblick auf das Verständnis des Begriffs der „Geister“ bei Fraiberg und Figdor durchaus zu finden sind, sie jedoch nur in einem größeren Zusammenhang sichtbar werden, während Unterschiede erst im Zuge der genaueren Betrachtung der Ausführungen der Autoren zu erkennen sind.

Im folgenden Teil C der Diplomarbeit erfolgen eine Zusammenfassung der hier gewonnenen Ergebnisse sowie ein Resümee im Hinblick auf die erste Folgefragestellung. Teil C schließt mit einem Forschungsausblick und der Darstellung der Relevanz der Diplomarbeit für die Psychoanalytische Pädagogik.



## **Teil C: Zusammenfassung und Forschungsausblick**

Nachdem sich Teil B mit der Untersuchung der Literatur von Fraiberg und Figdor im Hinblick auf die Ausarbeitung von Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden im Verständnis des Begriffs der „Geister“ beschäftigte, werden in Teil C der Diplomarbeit die gewonnenen Erkenntnisse noch einmal zusammengefasst. Über dies wird ein Resümee bezüglich der ersten Folgefragestellung gezogen. Anschließend wird ein Forschungsausblick gegeben, in welchem die Bearbeitung der zweiten Folgefragestellung vorgestellt werden soll, welche jedoch aufgrund der Diffizilität der ersten Fragestellung in der Diplomarbeit nicht weiter ausgeführt wird. Teil C schließt mit der Darstellung der Relevanz der Diplomarbeit für die Psychoanalytische Pädagogik.

### **5. Zusammenfassung und Resümee**

Wie bereits angekündigt, befasst sich das vorliegende Kapitel mit der Darstellung der bisherigen Erkenntnisse aus der Bearbeitung der ersten Folgefragestellung nach den Ähnlichkeiten bzw. Unterschieden im Verständnis des Begriffs der „Geister“ von Fraiberg und Figdor aus Kapitel 4. Begonnen wird wiederum mit der Darstellung der Erkenntnisse der Gegenüberstellung aus Kapitel 4.3.1 zur ersten Definition des Begriffs der „Geister“ bzw. der „Pädagogischen Geister“, gefolgt von jenen aus der Bearbeitung zu den Aspekten der Entstehung, der Erscheinung sowie der Wirkung des Begriffs. Abschließend wird ein Resümee gezogen.

Den Ausführungen zur Gegenüberstellung der ersten Definition des Begriffs der „Geister“ von Fraiberg und Figdor folgend, hat sich gezeigt, dass ein wesentlicher Unterschied im Verständnis des Begriffs darin zu finden ist, dass Fraiberg im Zusammenhang mit dem Begriff der „Geister“ von einem pathogenen Geschehen bei Eltern spricht, während Figdor seinen Begriff der „Pädagogischen Geister“ auf kein ausdrücklich krankhaftes Geschehen bezieht, welches zudem sowohl bei Eltern als auch bei PädagogInnen ausgemacht werden kann. Ein weiterer Unterschied konnte darin gesehen werden, dass die Projektion laut dem Versuch einer ersten Definition des Begriffs bei Fraiberg ein zentrales Moment darstellt. Welche Rolle Projektionen bei Figdor einnehmen, bleibt vorerst unklar, allerdings sind

diese nicht zentraler Bestandteil seiner Definition des Begriffs. Ebenso verhält es sich im Hinblick auf die Tatsache, dass Fraibergs so genannte „Geister“ zu einer Wiederholung der Vergangenheit führen. Auch dieser Umstand, kann, so wie das Fallbeispiel von Frau R. zeigte, im Rahmen des Auftretens von Figdors „Geistern“ beobachtet werden, allerdings stellt er keine Bedingung für die Verwendung des Begriffs dar. Eine Ähnlichkeit zeigte sich darin, dass sowohl Fraibergs als auch Figdors Begriff der „Geister“ eine Verbindung mit so genannten Phantasien aufweisen. Während der Zusammenhang bei Fraiberg jedoch in der Entstehung der so genannten „Geister“ ausgemacht werden kann, können die kognitiven Konzepte im Sinne Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ im weiteren Sinne selbst als solche verstanden werden. Eine Gemeinsamkeit im Hinblick auf eine erste Definition der Begriffe von Fraiberg und Figdor besteht darin, dass sich die beschriebenen „Geister“ negativ auf das Zusammenspiel der betroffenen Erwachsenen und dem Kind sowie auf die Entwicklung des Kindes auswirken.

Kapitel 4.3.2 befasste sich mit dem Aspekt der Entstehung der so genannten „Geister“ bei Fraiberg und Figdor. Im Rahmen der Ausarbeitung dieses Kapitels konnte festgestellt werden, dass sowohl die pathogenen Projektionen als auch die kognitiven Konzepte, welche von den Autoren mit dem Begriff der „Geister“ bezeichnet werden, ihren Ursprung in einem inneren Konflikt von Erwachsenen nehmen und im Dienste der Abwehr des selbigen stehen. Bei genauerer Betrachtung konnten jedoch eine Reihe von Unterschieden ausgemacht werden, zumal Fraibergs so genannte „Geister“ auf ein traumatisches Erlebnis zurückgeführt werden konnten und deren Entstehung im Rahmen des Ablaufmodells posttraumatischer Abwehr- und Interaktionsformen (Finger-Trescher 2000, 126f) erklärbar wurde. Indessen entwickeln sich Figdors „Geister“ im Zuge einer Konflikt-Abwehr-Dynamik, deren Ausgangspunkt kein Trauma darstellt. Figdors so genannte „Geister“ entstehen folglich nicht im Zuge eines ausdrücklich pathogenen Geschehens. Die Konflikt-Abwehr-Dynamik gilt hier eher als Modell eines zentralen Aspekts psychischer Aktivität.

Im Hinblick auf den Aspekt der Erscheinung der so genannten „Geister“ bei Fraiberg und Figdor zeigte sich, dass pathogene Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ mit der Geburt eines Kindes, häufig des ersten Kindes, in Erscheinung treten. Im Gegensatz dazu können die kognitiven Konzepte, welche Figdor mit dem Begriff der „Pädagogischen Geister“ bezeichnet, zu jedem Zeitpunkt auftreten, in welchem El-

tern/PädagogInnen mit inneren Konflikten im Umgang mit dem Kind konfrontiert werden. In Bezug auf die Rolle des Kindes unterscheiden sich Fraiberg und Figdor dadurch, dass bei Fraiberg das Kind eine wichtige Funktion innerhalb der Abwehr des elterlichen Traumas übernimmt, während bei Figdor gerade durch das Kind und seine Äußerungen die Abwehr der Eltern brüchig wird und es erst dadurch zur Erscheinung der so genannten „Pädagogischen Geister“ kommen kann. Ein weiterer Unterschied besteht laut den Ausführungen in Kapitel 4.3.3 zur Erscheinung der so genannten „Geister“ darin, dass pathogene Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“ ihre Abwehrfunktion erfüllen, d.h. das elterliche Trauma bleibt, solange die so genannten „Geister“ bestehen, unbewusst. Die kognitiven Konzepte, welche Figdor mit dem Begriff der „Geister“ bezeichnet, erfüllen hingegen ihre Abwehrfunktion nicht vollständig, was dazu führt, dass der unbewusste innere Konflikt der Eltern immer wieder zum Bewusstsein drängt. Des Weiteren konnte festgestellt werden, dass Fraiberg die verschiedenen Arten hinsichtlich der Dauer ihrer Erscheinung differenziert, während Figdor eine Unterscheidung bezüglich der primär in den Eltern/PädagogInnen entstehenden Gefühle wählt. Als entscheidender Faktor für die Erscheinung pathogener Projektionen im Sinne des Begriffs der „Geister“ führt Fraiberg die Abwehr des affektiven Erlebens an, welches mit dem elterlichen Trauma verbunden ist. Konkrete Angaben bezüglich eines solchen Faktors lassen sich bei Figdor nicht finden. Solange die Abwehr der Eltern/PädagogInnen jedoch nicht durch das Verhalten und die Äußerungen des Kindes gefährdet oder brüchig wird, besteht auch nicht die „Erfordernis“ der Ausbildung kognitiver Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“. Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Aspekts der Erscheinung der so genannten „Geister“ bestehen bei Fraiberg und Figdor schließlich nur darin, dass beide im Umgang mit dem Kind und folglich auch in der Therapie bzw. Beratung, wenn über das Kind gesprochen wird, sichtbar werden.

Die Gegenüberstellung von Erkenntnissen bezüglich des Aspekts der Wirkung so genannter „Geister“, welche in Kapitel 4.3.4 behandelt wurde, erfolgte auf drei unterschiedlichen Ebenen: auf der Ebene der Eltern, der Ebene des Zusammenspiels zwischen Eltern/PädagogInnen und Kind und der Ebene des Kindes. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass sowohl Fraibergs als auch Figdors so genannte „Geister“ im Dienste der Abwehr eines inneren Konflikts stehen und damit der Entlastung der Eltern/PädagogInnen dienen. Während der innere Konflikt von Fraibergs Eltern jedoch in Zusammenhang mit einem

Trauma steht, handelt es sich bei Figdors inneren Konflikten um bewusstseinsnahe Motive, die mit Hilfe der kognitiven Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ agiert, rationalisiert oder abgewehrt werden. Unter Umständen können diese auch einen gewissen Leidensdruck für die betroffenen Eltern/PädagogInnen mit sich bringen. Inwiefern dies auch bei den pathogenen Projektionen, welche Fraiberg mit dem Begriff der „Geister“ bezeichnet, der Fall ist, bleibt unklar. Des Weiteren konnte auf der Ebene der Eltern bei Fraiberg eine Beeinflussung der intuitiven elterlichen Kompetenzen, eine Beeinträchtigung elterlicher Fähigkeiten, welche im Hinblick auf das Container-Contained-Modell von Bion (1962; zit. nach Datler 2003, 97) für eine gesunde Entwicklung des Kindes erforderlich sind, sowie Hemmungen der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit festgestellt werden. Figdor spricht im Hinblick auf die Wirkung kognitiver Konzepte im Sinne seines Begriffs der „Pädagogischen Geister“ von einer Unfähigkeit der Eltern/PädagogInnen, sich mit dem Kind zu identifizieren. Sowohl Fraibergs als auch Figdors so genannte „Geister“ wirken sich also in jedem Fall hinderlich auf elterliche Fähigkeiten aus, die im Hinblick auf die gesunde (Weiter-)Entwicklung des Kindes notwendig erscheinen. Aufgrund dieser Wirkung der „Geister“ auf elterliche/pädagogische Fähigkeiten konnten in beiden Fällen auch negative Auswirkungen auf das Zusammenspiel von Eltern/PädagogInnen und Kind ausgemacht werden, wobei im Falle von Fraiberg mit Hilfe der Darstellung der Untersuchung von Fonagy et al. (1993) eine Weitergabe von Desorganisationen in den Bindungsrepräsentationen von der Elterngeneration an die Kinder nachgewiesen werden konnte. Derart schwerwiegende Beeinträchtigungen werden bei Figdor nicht angenommen. In Bezug auf die Wirkung der so genannten „Geister“ auf der Ebene der Kinder konnte sowohl bei Fraiberg als auch bei Figdor eine Beteiligung am Zustandekommen von (neurotischen und anderen) Entwicklungsstörungen festgestellt werden, wobei anzumerken ist, dass sich Figdor in seinen Ausführungen auch auf ältere Kinder und Jugendliche bezieht, während Fraiberg im Hinblick auf die Wirkung der so genannten „Geister“ auf der Ebene des Kindes ausschließlich von Babys und Kleinkinder spricht.

Im Zuge der Ausarbeitung und der Gegenüberstellung der ersten Definition des Begriffs der „Geister“ bzw. der „Pädagogischen Geister“ zeigt sich in Bezug auf die Beantwortung der ersten Folgefragestellung, dass Fraiberg und Figdor zwar denselben Begriff in ihren Arbeiten verwenden, dieser jedoch nicht synonym gebraucht wird. Während sich der Begriff bei Fraiberg auf pathogene Projektionen bezieht, die ihrerseits wiederum bestimmte

Bedingungen erfüllen müssen, um als so genannte „Geister“ zu gelten, bezieht Figdor den Begriff der „Pädagogischen Geister“ auf kognitive Konzepte, welche ebenfalls gewissen Bestimmungen entsprechen müssen, um als solche bezeichnet werden zu können. Fraiberg verwendet ihren Begriff der „Geister“ damit für ein pathogenes Geschehen, was auf Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ nicht notwendigerweise zutrifft, da diese im Rahmen einer Konflikt-Abwehr-Dynamik entstehen, bei der es sich eher um das Modell eines zentralen Aspekts psychischer Aktivität handelt. Durch die Ausarbeitung des Aspekts der Entstehung der so genannten „Geister“ bei Fraiberg und Figdor zeigte sich, dass der genetische Faktor bei Fraiberg weiter zurückliegt als bei Figdor, da die Entstehung ihren Ursprung bei Fraiberg in einem elterlichen unverarbeiteten Trauma aus der Kindheit bzw. einem Trauma, welches unmittelbar in zeitlichem Zusammenhang mit der Geburt des Kindes steht, nimmt, während der innere Konflikt, welcher Ursache für die Entstehung der kognitiven Konzepte im Sinne von Figdors Begriff der „Pädagogischen Geister“ ist, erst im Umgang mit dem Kind entsteht. Dieser Unterschied im genetischen Faktor spiegelte sich auch im Hinblick auf den Aspekt der Erscheinung von Fraibergs und Figdors so genannten „Geistern“ wieder. Denn auch hier zeigen sich Fraibergs „Geister“ wesentlich früher als Figdors, die auch erst nach Jahren des Zusammenlebens mit dem Kind in Erscheinung treten können. Der genetische Faktor, d.h. einerseits das Trauma und andererseits der innere Konflikt, wirkt sich weiters auf die Dauer der Erscheinung von Fraibergs und Figdors „Geistern“ aus. Da ein Trauma eine tief greifende Erschütterung des gesamten psychischen Apparates darstellt, nimmt die Aufarbeitung eines Traumas und damit auch die Lösung der Eltern von ihren so genannten „Geistern“ bei Fraiberg bedeutend mehr Zeit in Anspruch als die Lösung eines inneren bewusstseinsnahen Konflikts und die Aufdeckung der so genannten „Pädagogischen Geister“ bei Figdor. Der nicht nur zeitlich gegebene sondern auch qualitative Unterschied des genetischen Faktors zeigte sich schließlich auch in Bezug auf den Aspekt der Wirkung von Fraibergs und Figdors „Geistern“. Pathogene Projektionen im Sinne von Fraibergs Begriff der „Geister“, deren ursächlicher Faktor für die Entstehung in einem elterlichen Trauma ausgemacht werden konnte, ziehen sowohl auf der Ebene der Eltern als auch auf der Ebene des Zusammenspiels zwischen den betroffenen Erwachsenen und dem Kind nachhaltigere und schwerwiegendere Konsequenzen nach sich, als die von Figdor mit dem Begriff der „Pädagogischen Geister“ bezeichneten kognitiven Konzepte. Auf der Ebene des Kindes erscheinen die Auswirkungen der so genannten „Geister“ ähnlich, allerdings nur, wenn auch Figdors so genannte „Pädagogische Geister“

über einen längeren Zeitraum hinweg bestehen bleiben, wovon in den meisten Fällen jedoch nicht ausgegangen wird.

Konsequenter Weise ist demnach festzuhalten, dass Fraiberg und Figdor den Begriff der „Geister“ nicht synonym in ihren Arbeiten verwenden. Zwar ergeben sich bei einer Betrachtung von Fraibergs und Figdors so genannten „Geistern“ in einem größeren Zusammenhang gewisse Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten, allerdings verschwinden diese zunehmend im Zuge der Ausarbeitung der verschiedenen Aspekte. Ausschlaggebend dafür ist der maßgebliche Unterschied im genetischen Faktor.

Nachdem in diesem Kapitel zunächst eine Zusammenfassung der Ergebnisse und darauf folgend ein Resümee im Hinblick auf die erste Folgefragestellung gezogen wurde, wird im folgenden 6. Kapitel der Diplomarbeit ein Forschungsausblick gegeben und schließlich die Relevanz des Diplomarbeitvorhabens für die Psychoanalytische Pädagogik diskutiert. Die Diplomarbeit schließt mit den Ausführungen zu Kapitel 6.

## **6. Forschungsausblick und die Relevanz für die Psychoanalytische Pädagogik**

Das vorliegende Kapitel 6 stellt das letzte Kapitel dieser Diplomarbeit dar. Im Zuge der Bearbeitung dieses Kapitels wird zunächst ein Rückblick in Bezug auf den bisherigen Inhalt der Diplomarbeit gegeben. Anschließend folgt der Forschungsausblick, der sich vor allem auch mit der Darstellung der Bearbeitung der zweiten Folgefragestellung befassen wird. Auf Basis der Ausführungen des Forschungsausblicks erfolgt schließlich die Darstellung der Relevanz der Diplomarbeit für die Psychoanalytische Pädagogik.

Vor dem Hintergrund, dass sowohl das Konzept „Ghosts in the Nursery“ von Selma Fraiberg als auch jenes der „Pädagogischen Geister“ von Helmuth Figdor in seinem Titel den Begriff der „Geister“ enthält, wurde in Kapitel 1 der Diplomarbeit folgende Fragestellung als zentral ausgewiesen:

*In welchem Verhältnis stehen die Konzepte „Ghosts in the Nursery“ von Selma Fraiberg und jenes der „Pädagogischen Geister“ von Helmuth Figdor zueinander?*

Um Erkenntnisse im Hinblick auf diese leitende Fragestellung zu erhalten, wurden zwei weitere Folgefragestellungen abgeleitet:

- 1. Wie ist der Begriff der „Geister“ im Sinne des Autors/der Autorin des jeweiligen Konzepts zu verstehen und inwiefern gibt es Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede in diesem Verständnis?*
- 2. Welche praxisleitenden Konsequenzen ergeben sich aus den Konzepten von Selma Fraiberg und Helmuth Figdor und in welchem Verhältnis stehen diese zueinander?*

Im Rahmen der bisherigen Auseinandersetzung wurden in Teil A der Diplomarbeit zunächst die beiden Autoren, Selma Fraiberg und Helmuth Figdor, und die von ihnen entwickelten Arbeitskonzepte, welche Grundlage der Diplomarbeit sind, vorgestellt. Diesen Ausführungen anschließend, wurde in Teil B der Diplomarbeit die erste Folgefragestellung an die beiden Arbeitskonzepte herangetragen. Begonnen wurde dabei mit der Bearbeitung der Literatur von Selma Fraiberg. Um zu einem Verständnis des Begriffs im Sinne der Autorin zu gelangen, wurden nach dem Versuch einer ersten Definition des Begriffs der „Geister“ drei unterschiedliche Aspekte des Begriffs der „Geister“ ausgearbeitet, im Zuge derer eine umfassende Begriffsbestimmung ermöglicht wurde. Darauf folgte die Bearbeitung der Literatur zum Konzept der „Pädagogischen Geister“ von Helmuth Figdor, welche in ihrem Ablauf der Vorgehensweise bei Fraiberg entsprach. Schließlich wurden die bisherigen Erkenntnisse einander gegenübergestellt und ein Resümee im Hinblick auf die erste Folgefragestellung gezogen.

Im Hinblick auf die gewonnenen Erkenntnisse wäre es im Zuge einer Erweiterung und Vertiefung interessant, das Thema dieser Diplomarbeit vor dem Hintergrund der Theorie „Psychischer Strukturen“ in den Blick zu nehmen. Lohnenswert erscheint es auch, sich eingehender mit der Frage zu beschäftigen, inwiefern die ausgearbeiteten Gegensätze von Fraibergs und Figdors Begriffsverständnis und folglich ihrer Konzepte als fundamental angesehen werden können oder ob sie schlussendlich nicht doch beide als Bestandteil einer gemeinsamen Theorie identifiziert werden können. In diesem Zusammenhang wäre auch eine Auseinandersetzung mit der Frage, inwiefern Fraibergs so genannte „Geister“ tatsäch-

lich zwangsläufig als pathologisch einzustufen sind bzw. sich Figdors Begriff der „Geister“ auch auf ein krankhaftes Geschehen beziehen lässt, angezeigt.

Im Rahmen des Forschungsausblicks, welcher hier gegeben wird, erfolgt nun eine kurze Darstellung der Bearbeitung der zweiten Folgefragestellung, die als Weiterführung der vorliegenden Diplomarbeit anzusehen ist.

Angelehnt an die Vorgehensweise bei der Bestimmung des Verständnisses des Begriffs der „Geister“ in der ersten Folgefragestellung, sollten auch die praxisleitenden Konsequenzen der beiden Konzepte, welche das zentrale Moment der zweiten Folgefragestellung darstellen, anhand von unterschiedlichen Aspekten ausgearbeitet werden. Diese Aspekte sollten sich zum einen auf Rahmenbedingungen, darunter Ort, Dauer und Mitarbeiter, beziehen. Zum anderen sollten auch Charakteristika und Zielsetzungen der praxisleitenden Konsequenzen des jeweiligen Konzepts erfasst werden. Mit Hilfe der Ausarbeitung dieser strukturgebenden Aspekte soll eine umfassende Darstellung der praxisleitenden Konsequenzen aus den Konzepten von Fraiberg und Figdor erreicht werden, um folglich daraus, ihr Verhältnis zu einander bestimmen zu können.

Gleich der Abfolge der Ausarbeitung der ersten Folgefragestellung sollten auch im Zuge der Bearbeitung von Folgefragestellung 2 zunächst jeweils die Angaben des Autors/der Autorin im Hinblick auf die gewählten Aspekte gesammelt und strukturiert werden, um sie anschließend gegebenenfalls durch Literatur zur Säuglings-Kleinkind-Eltern-Psychotherapie bzw. zur psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung zu ergänzen. In dieser Form sollte zunächst die Literatur von Fraiberg und anschließend die Literatur zum Konzept der „Pädagogischen Geister“ von Figdor bearbeitet werden. Die daraus resultierenden Ergebnisse sollten in einem letzten Schritt einander gegenübergestellt werden, um so Aussagen über das Verhältnis der praxisleitenden Konsequenzen aus den Konzepten zueinander machen zu können.

Nach der Bearbeitung der zweiten Folgefragestellung sollten im Rahmen dieses Vorhabens die aus der Bearbeitung der ersten und der zweiten Folgefragestellung gewonnenen Erkenntnisse an die zentrale Fragestellung, nach dem Verhältnis der Konzepte von Fraiberg und Figdor zueinander, herangetragen werden.



Die Relevanz dieses Vorhabens für die Psychoanalytische Pädagogik ergibt sich vor allem im Zusammenhang mit den praxisleitenden Konsequenzen aus den Konzepten, welche eben im Zuge der zweiten Folgefragestellung ausgearbeitet werden sollten. Grundsätzlich zeichnet Psychoanalytische Pädagogik „das Bemühen aus, in möglichst differenzierter Weise zu verstehen, was Kinder und ihre Bezugspersonen in bestimmten Situationen bewegt und was sie veranlasst, sich in je spezifischer Weise zu verhalten“ (Trescher 1985, 34ff, 1992; zit. nach Dalter 2003, 79). Um diesen Anspruch gerecht zu werden, erachtet Datler (2003, 79) es als erforderlich,

„nach den je besonderen Inhalten des latenten und manifesten Erlebens von Kindern und ihren Bezugspersonen zu fragen; wobei der Komplexität dieses Erlebens soweit wie möglich Rechnung zu tragen ist. Letzteres ist auch dann der Fall, wenn man verstehen will, wie es in bestimmten Situationen zu Veränderungen in den Bereichen des Innerpsychischen und des Verhaltens kommt“.

Das Fragen nach und das Nachdenken über eben diese besonderen Inhalte des latenten und manifesten Erlebens von Menschen in spezifischen Situationen, welche Datler (2003, 79) hier anspricht, finden sich sowohl in den praxisleitenden Konsequenzen, welche sich aus Fraibergs Konzept ableiten lassen, als auch in jenen von Figdor wieder und nehmen hier eine bedeutende Rolle ein.

Die aus Selma Fraibergs psychoanalytisch ausgerichteten Konzept „Ghosts in the Nursery“ abgeleiteten praxisleitenden Konsequenzen verfolgen das Ziel,

„die Eltern zu unterstützen, sich an die Affekte und Ängste ihrer leidvollen, bis in die Kindheit zurückreichenden Erfahrungen zu erinnern und durchzuarbeiten, wodurch die ‚Gespenster der Vergangenheit‘ (Hervorhebung im Original) zum Verschwinden gebracht und der Zirkel der transgenerationalen Weitergabe negativer Erfahrungen durchbrochen werden soll (Steinhardt 2005, 153).

Datler (2003, 93ff) beschäftigt sich in seinem Artikel „Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? Über unmittelbare und mittelbare Folgen der Bindungsforschung für Psychoanalytische Pädagogik“ eingehend mit der Arbeit von Vivian Shapiro mit der Familie Beyer (Fraiberg, Adelson, Shapiro 1980, 179ff). In diesem Zusammenhang identifiziert Datler (2003, 102f) drei wesentliche Aspekte ihres Vorgehens, die im Dienste der oben angeführten Zielsetzung stehen:

- a) Vivian Shapiro sprach über die Gefühle, „die Annie als Kind gehabt haben musste, aber auch über die Gefühle, die Annie ihrem Baby Greg sowie Vivian Shapiro entgegenbrachte“.
- b) Zum einen „spiegelte“ (Hervorhebung im Original) Vivian Shapiro Annies Erleben, „indem sie Annies (unbewusste) Gedanken und Gefühle in Worte fasste. Wenn es sich dabei um bedrohliche Gedanken und Gefühle handelte, so schien Vivian Shapiro zum anderen auch ‚kontrastierende Affekte‘ (Hervorhebung im Original) zu zeigen und Annie zu vermitteln“.
- c) „Das Interesse, das Vivian Shapiro der inneren Welt Annies entgegenbrachte, schien auch Annies Interesse an Gregs Erleben geweckt zu haben“.

Diese drei Aspekte setzen eine differenzierte Auseinandersetzung mit den manifesten vor allem jedoch auch mit den latenten Inhalten des Erlebens von Annie Beyer voraus, wobei sich Vivian Shapiro und die anderen Mitglieder des Infant Mental Health Programs zu Beginn der Beratung/Therapie zentral mit der Frage befassten, „wie es wohl verstanden werden kann, dass Annie es vermied, ihr Baby Greg zu berühren oder zu halten (Fraiberg u.a. 1975a, 180; zit. nach Datler 2003, 94).

Die praxisleitenden Konsequenzen, welche sich aus Figdors Konzept der „Pädagogischen Geister“ ableiten lassen, sind dem Bereich der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatungspraxis zuzuordnen. Die Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung geht ihrerseits davon aus, dass pädagogische Probleme, aus deren Grund es zur Inanspruchnahme der Beratung kommt, als Ausdruck einer belastenden Eltern/PädagogInnen-Kind-Beziehung zu verstehen sind, „in der unbewusste Anteile – sowohl auf Seiten der Kinder als auch der Eltern – eine besondere Rolle spielen“ (APP 2000/2001, 36). Das Verstehen des/der psychoanalytisch-pädagogisch orientierten Erziehungsberaters/Erziehungsberaterin richtet sich dabei auf die bewussten und unbewussten Prozesse, in denen die Schwierigkeiten gründen, auf deren bewusste und unbewusste Bedeutung für die ErzieherInnen und die Heranwachsenden und auf die Zusammenhänge zwischen der Entstehung und Aufrechterhaltung dieser Schwierigkeiten einerseits und zumindest jenen Beziehungen andererseits, die zwischen diesen ErzieherInnen und Heranwachsenden auszumachen sind (Datler 1999, 21).

Gemäß diesen Angaben richten sowohl die praxisleitenden Konsequenzen aus Fraibergs Konzept als auch jene, die sich aus dem Konzept von Figdor ableiten lassen, ihre Bemühungen auf das differenzierte Verstehen von latenten und manifesten Erleben von Menschen in spezifischen Situationen.

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigte sich auf der Grundlage der ersten Folgefragestellung mit dem in den Konzepten verwendeten Begriff der „Geister“, um so zu einem differenzierterem Verständnis des Begriffs beizutragen. Anhand dieser Auseinandersetzung konnten Informationen bezüglich der Faktoren, welche maßgeblich am Zustandekommen der Probleme, aus deren Grund es zur Inanspruchnahme von Säuglings-Kleinkind-Eltern-Therapie bzw. psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung kommt, beteiligt sind, gewonnen werden. Dieses neu erworbene Wissen ermöglicht und fördert im Hinblick auf die aus den Konzepten abgeleiteten praxisleitenden Konsequenzen ein konkreteres Nachdenken über die Inhalte des latenten und manifesten Erlebens der betroffenen Eltern/PädagogInnen in ihrer spezifischen Situation und ist damit für die Psychoanalytische Pädagogik von Bedeutung.

Die Relevanz der vorliegenden Diplomarbeit für die Psychoanalytische Pädagogik lässt sich jedoch nicht nur aus dem eben beschriebenen Zusammenhang begründen. Die theoretische Ausarbeitung des Begriffs der „Geister“ versteht sich, wie in der Einleitung bereits ausgeführt, als Beitrag zur Konzeptforschung, die sich ihrerseits über ihren Gegenstand definiert: „eben die psychoanalytischen Konzepte, jene sprachlichen Mittel, mit denen wir empirische Phänomene, insbesondere also auch klinische Phänomene, theoretisch zu fassen versuchen (Dreher 2004, 115). Die Diplomarbeit verfolgte durch die Ausarbeitung der ersten Folgefragestellung in diesem Zusammenhang das Ziel, neue Aspekte in den bisherigen Bedeutungsraum zu integrieren und somit zu einem differenzierteren Verständnis der Konzepte von Fraiberg und Figdor beizutragen.

## 7. Literaturverzeichnis

- Berger, E., Freiberger, E., von Kalckreuth, B. u.a. (2007): Leitlinien. Regulationsstörungen, psychische und psychosomatische Störungen im Säuglings- und frühen Kleinkindalter. In: Cierpka, M., Windaus, E. (Hrsg.): Psychoanalytische Säuglings-Kleinkind-Eltern-Psychotherapie. Konzepte – Leitlinien – Manual. Brandes & Apsel Verlag GmbH: Frankfurt am Main, 51-86
- Bittner, G. (1998): Metaphern des Unbewussten. Eine kritische Einführung in die Psychoanalyse. Kohlhammer: Stuttgart, Berlin, Köln
- Bornstein, St. (1971): Unbewusstes der Eltern in der Erziehung der Kinder. In: Cremerius, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und Erziehungspraxis. Fischer Bücherei: Frankfurt am Main, 126-134
- Brazelton, T. B. (1992): Mein Kind verstehen. R. Piper GmbH&Co. KG: München, 2.Aufl.
- Brazelton, T. B., Cramer, B. (1991): Die frühe Bindung: die erste Beziehung zwischen dem Baby und seinen Eltern. Übers. von Elisabeth Vorspohl. Klett-Cotta: Stuttgart
- Brisch, K. H. (2003): Bindungsstörungen und Trauma. Grundlagen für eine gesunde Bindungsentwicklung. In: Brisch, K. H., Hellbrügge, T. (Hrsg.): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH: Stuttgart, 105-135
- Brisch, K. H., Hellbrügge, T. (Hrsg.) (2003): Bindung und Trauma. Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern. J. G. Cotta'sche Buchhandlung Nachfolger GmbH: Stuttgart
- Cierpka, M., Hirschmüller, B., Israel, A. u.a. (2007): Manual zur psychoanalytischen Behandlung von Regulationsstörungen, psychischen und psychosomatischen Störungen bei Säuglingen und Kleinkindern unter Verwendung des Fokuskonzeptes. In: Cierpka, M., Windaus, E. (Hrsg.): Psychoanalytische Säuglings-Kleinkind-Eltern-Psychotherapie. Konzepte – Leitlinien – Manual. Brandes & Apsel Verlag GmbH: Frankfurt am Main, 87-214
- Datler, W. (1987): Verhaltensauffälligkeit und Schule. Konsequenzen von Schulversuchen für die Pädagogik der „Verhaltensgestörten“. Verlag Peter Lang: Frankfurt am Main
- Datler, W. (1999): Erziehungsberatung und die Annahme eines dynamischen Unbewussten. Über einige Charakteristika psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag: Gießen, 3. Aufl., 11-31
- Datler, W. (2000): Apperzeption, tendenziöse. In: Stumm, G., Pritz, A. (Hrsg.): Wörterbuch der Psychotherapie. Springer – Verlag: Wien, New York, 40-41
- Datler, W. (2003): Ist Bindungstheorie von psychoanalytischer Relevanz? Über unmittelbare und mittelbare Folgen der Bindungsforschung für Psychoanalytische Pädagogik. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hrsg.): Bindungsstörungen und Entwicklungschancen. Psychosozial-Verlag: Gießen, 71-108
- Datler, W. (2009): Frühe Hilfen. Über therapeutische, beratende und begleitende Formen der Unterstützung von Eltern und Kleinkindern. In: Datler, W., Diem-Wille, G.: Pädagogik der Lebensalter – Band 1. Kohlhammer: Stuttgart (in Druck)
- Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.) (1999): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag: Gießen, 3. Aufl.

- Datler, W., Stephenson, Th. (1996): Tiefenpsychologische Ansätze in der Psychotherapie: Eine Einführung. In: Ahlers, C. u.a.: Einführung in die Psychotherapie. Facultas: Wien, 80-144
- Diem-Wille, G. (1999a): „Niemand hat mir je etwas gesagt...“ Die Falldarstellung einer Eltern-Kleinkind-Therapie aus der Tavistock Clinic. In: Datler, W., Finger-Trescher, U., Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 10. Psychosozial-Verlag: Gießen, 101-115
- Diem-Wille, G. (1999b): Über den Zusammenhang zwischen Trennungsproblemen einer Mutter und Schlafproblemen eines Kleinkinds. Robin – eine Falldarstellung einer Eltern-Kleinkind-Beratung. In: Datler, W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag: Gießen, 3. Aufl., 90-104
- Dreher, A. (2004): Was kann Konzeptforschung leisten? In: Leuzinger-Bohleber, M. (Hrsg.): Psychoanalyse als Profession und Wissenschaft: die psychoanalytische Methode in Zeiten wissenschaftlicher Pluralität. W. Kohlhammer GmbH: Stuttgart, 115-127
- Figdor, H. (1983): Der Beitrag der Psychoanalyse für die Pädagogik der ersten fünfzehn Lebensmonate. Phil. Diss., Wien
- Figdor, H. (1991): Kinder aus geschiedenen Ehen: Zwischen Trauma und Hoffnung. Wie Kinder und Eltern die Trennung erleben. Psychosozial-Verlag: Gießen, 2004, 8. Aufl.
- Figdor, H. (1994): Zwischen Aufklärung und Deutung – zur Methode und Technik psychoanalytisch-pädagogischer Beratung von Scheidungseltern. In: Eggert-Schmid Noerr, A. (Hrsg.): Das Ende der Beziehung?: Frauen, Männer, Kinder in der Trennungskrise. Matthias-Grünwald Verlag: Mainz, 133-167
- Figdor, H. (1995a): Zwischen Aufklärung und Deutung. Grundlagen der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung. Habilitationsschrift, Wien
- Figdor, H. (1995b): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die Renaissance einer „klassischen“ Idee. In: Sigmund Freud House-Bulletin 19 (Heft 2), 21-87
- Figdor, H. (1997): Scheidungskinder – Wege der Hilfe. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Figdor, H. (1998): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Die Renaissance einer „klassischen“ Idee. APP-Schriftreihe: Wien, Bd. 2
- Figdor, H. (1999): Aufklärung, verantwortete Schuld und die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Grundprinzipien des Wiener Konzeptes psychoanalytisch-pädagogischer Erziehungsberatung. In: Datler W., Figdor, H., Gstach, J. (Hrsg.): Die Wiederentdeckung der Freude am Kind. Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung heute. Psychosozial-Verlag: Gießen, 3.Aufl., 32-60
- Figdor, H. (2000): Die Rache der Geister. Über Abgrenzung und Miteinander von Mediation und Erziehungsberatung. In: Töpel, E., Pritz, A. (Hrsg.): Mediation in Österreich. Orac: Wien, 109-136
- Figdor, H. (2002): Psychoanalytisch-pädagogische Erziehungsberatung. Theoretische Grundlagen. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H., Müller, B. (Hrsg.): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 13. Psychosozial-Verlag: Gießen, 70-90
- Figdor, H. (2006): Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik 1: Vorträge und Aufsätze. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Figdor, H. (2007): Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik 2: Vorträge und Aufsätze. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Finger-Trescher, U. (2000): Trauma und Re-Inszenierung in professionellen Erziehungsverhältnissen. In: Finger-Trescher, U., Krebs, H. (Hrsg.): Misshandlung, Vernachläss-

- sigung und sexuelle Gewalt in Erziehungsverhältnissen. Psychosozial-Verlag: Gießen, 123-138
- Finger-Trescher, U., Krebs, H., Müller, B. (Hrsg.) (2002): Professionalisierung in sozialen und pädagogischen Feldern. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 13. Psychosozial-Verlag: Gießen
- Fonagy, P., Steele, M., Moran, G. u.a. (1993): Measuring the ghost in the nursery: An empirical Studie of the relation between parents mental representations of childhood experiences and their infants' security of attachment. In: Journal of the American Psychoanalytic Association 41, 957-989
- Fraiberg, S. (1959): The magic Years: Understanding and Handling the Problems of early Childhood. Scribner: New York
- Fraiberg, S. (Hrsg.) (1980): Clinical Studies in Infant Mental Health: The first Year of Life. Tavistock Publications: London
- Fraiberg, S. (1982): Pathological Defenses in Infancy. In: Psychoanalytic Quarterly 51, 612-635
- Fraiberg, S., Adelson, E., Shapiro, V. (1975): Ghosts in the Nursery: A Psychoanalytic Approach to the Problems of Impaired Infant-Mother Relationships. In: Journal of the American Academy of Child Psychiatry 14 (Heft 3), 387-422
- Fraiberg, S., Adelson, E., Shapiro, V. (1980): Ghosts in the Nursery: A Psychoanalytic Approach to the Problems of Impaired Infant-Mother Relationships. In: Fraiberg, S. (Hrsg.): Clinical Studies in Infant Mental Health: The first Year of Life. Tavistock Publications: London, 164-196
- Fraiberg, S., Adelson, E., Shapiro, V. (2003): Gespenster im Kinderzimmer. Probleme gestörter Mutter-Säuglings-Beziehungen aus psychoanalytischer Sicht. Übers. von Elisabeth Vorspohl. In: Analytische Kinder- und Jugendlichen Psychotherapie 34 (Heft 120), 465-504
- Fraiberg, S., Shapiro, V., Bennett, V. u.a. (1980): Brief Crisis Intervention: Two Cases. In: Fraiberg, S. (Hrsg.): Clinical Studies in Infant Mental Health: The first Year of Life. Tavistock Publications: London, 78-102
- Fraiberg, S., Shapiro, V., Spitz Cherniss, D. (1980): Treatment Modalities. In: Fraiberg, S. (Hrsg.): Clinical Studies in Infant Mental Health: The first Year of Life. Tavistock Publications: London, 49-77
- Frank, C. (2007): „Ich bin du“ und „Du bist ich“. Angewandte Psychoanalyse als Untersuchungsfeld für Aspekte der projektiven Identifizierung im Kleinischen Denken. In: Frank, C., Weiß, H. (Hrsg.): Projektive Identifizierung. Klett-Cotta: Stuttgart, 65-87
- Freud, A. (1936): Das Ich und die Abwehrmechanismen. Fischer Taschenbuch Verlag GmbH: Frankfurt am Main, 15. Aufl.
- Freud, S. (1920): Jenseits des Lustprinzips. In: Freud, S. (1999): Gesammelte Werke. S. Fischer Verlag: Frankfurt am Main, Bd. 13, 16-45
- Freud, S. (1933): Neue Folge der Vorlesung zur Einführung in die Psychoanalyse. Internationaler Psychoanalytischer Verlag: Wien
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2007): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Kohlhammer: Stuttgart
- Lindorfer, M., Weiss, T. (1994): Aspekte der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung. In: Störfaktor. Zeitschrift kritischer Psychologinnen und Psychologen 26, 7. Jg. (Heft 2), 63-71
- Matschiner-Zollner, M. (2001): Die Gefühle des Lehrers als Schlüssel zu den Konflikten der Klasse. In: Wiener Psychoanalytische Vereinigung (Hrsg.): Psychoanalyse für Pädagogen. Picus Verlag: Wien, 53-72
- Mentzos, St. (1982): Neurotische Konfliktverarbeitung. Kindler: München

- Möhler, E., Resch, F. (2000): Frühe Ausdrucksformen und Transmissionsmechanismen mütterlicher Traumatisierungen innerhalb der Mutter-Säuglings-Interaktion. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie: Ergebnisse aus Psychoanalyse, Psychologie und Familientherapie 49, 550-562
- Myschker, N. (1993): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen. Kohlhammer: Stuttgart, 4. Aufl.
- Papousek, M. (1999): Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Entstehungsbedingungen im Kontext der Eltern-Kind-Beziehungen. In: Oerter, R., von Hagen, C., Röper, G. u.a. (Hrsg.): Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Druckhaus Beltz: Hemsbach, 148-169
- Papousek, M. (2004): Regulationsstörungen der frühen Kindheit: Klinische Evidenz für ein neues diagnostisches Konzept. In: Papousek, M., Schieche, M., Wurmser, H. (Hrsg.): Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehung. Verlag Hans Huber: Bern, 77-110
- Papousek, M., Schieche, M., Wurmser, H. (Hrsg.) (2004): Regulationsstörungen der frühen Kindheit. Frühe Risiken und Hilfen im Entwicklungskontext der Eltern-Kind-Beziehung. Verlag Hans Huber: Bern
- Roudinesco, E., Plon, M. (2004): Wörterbuch der Psychoanalyse: Namen, Länder, Werke, Begriffe. Übers. von Eissing-Christophersen, Ch., Müllerburg, M., Netwig, R., u.a. Springer-Verlag: Wien
- Salzberger-Wittenberg, I. (1999): Kurztherapeutische Arbeit mit Eltern von Kleinkindern. In: Datler, W., Finger-Trescher, U., Büttner, Ch. (Hrsg.): Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 10. Psychosozial-Verlag: Gießen, 84-90
- Saß, H., Wittchen, H.-U., Zaudig, M. u.a. (2003): Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen – Textrevision – DSM – 4 – TR. Hogrefe-Verlag GmbH & Co. KG: Göttingen, Bern, Toronto, Seattle
- Steinhardt, K. (2005): Fraiberg, Selma. In: Stumm, G., Pritz, A., Gumhalter, P. (Hrsg.): Personenlexikon der Psychotherapie. Springer-Verlag: Wien, 152-153
- Stern, D. (1998): Die Mutterschaftskonstellation: eine vergleichende Darstellung verschiedener Formen der Mutter-Kind-Psychotherapie. Übers. von Elisabeth Vorspohl. Klett-Cotta: Stuttgart
- Stumm, G., Pritz, A., Gumhalter, P. (Hrsg.) (2005): Personenlexikon der Psychotherapie. Springer-Verlag: Wien
- Thomä, H., Kächele, H. (1996): Lehrbuch der psychoanalytischen Therapie. Band 1: Grundlagen. Springer-Verlag: Berlin, Heidelberg, 2. Aufl.
- Trescher, H.-G., Finger-Trescher, U. (1992): Setting und Holding-Function. Über den Zusammenhang von äußerer Struktur und innerer Strukturbildung. In: Finger-Trescher, U., Trescher, H.-G. (1992): Aggression und Wachstum: Theorie, Konzepte und Erfahrungen aus der Arbeit mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Matthias-Grünewald-Verlag: Mainz, 90-116
- Windaus, E. (2007): Konzepte der psychoanalytischen Säuglings-Kleinkind-Eltern-Psychotherapie. In: Cierpka, M., Windaus, E. (Hrsg.): Psychoanalytische Säuglings-Kleinkind-Eltern-Psychotherapie. Konzepte – Leitlinien – Manual. Brandes & Apsel Verlag GmbH: Frankfurt am Main, 11-50

## Anhang

### Zusammenfassung

In der vorliegenden Diplomarbeit zum Thema „Gespenster in der Pädagogik: Zur Gegenüberstellung der Konzepte ‚Ghosts in the Nursery‘ von Selma Fraiberg und der ‚Pädagogischen Geister‘ nach Helmuth Figdor“ findet eine Auseinandersetzung mit den zwei genannten praxisleitenden Konzepten statt, wobei ersteres im Bereich der Säuglings-Kleinkind-Eltern-Psychotherapie, das zweite im Rahmen der psychoanalytisch-pädagogischen Erziehungsberatung entwickelt wurde. Aufgrund der unzureichenden Bestimmung des Begriffs der „Geister“ bzw. „Gespenster“, welcher in beiden Fällen als maßgeblich für das Konzept erachtet werden kann, wird eine Annäherung an das Begriffsverständnis des jeweiligen Autors über die Ausarbeitung verschiedener Aspekte unternommen. Berücksichtigt werden dabei der Aspekt der Entstehung, der Aspekt der Erscheinung sowie der Aspekt der Wirkung des Begriffs aus dem jeweiligen Konzept. Die Ergebnisse aus dieser Bearbeitung werden im Anschluss einander gegenübergestellt und auf Ähnlichkeiten und Unterschiede hin untersucht. Als zentrales Ergebnis dieser Gegenüberstellung des Begriffs der „Geister“ bzw. „Gespenster“ bei Fraiberg und Figdor zeigt sich, dass Fraiberg und Figdor den Begriff der „Geister“ nicht synonym in ihren Arbeiten verwenden. Zwar ergeben sich bei einer Betrachtung von Fraibergs und Figdors so genannten „Geistern“ gewisse Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten, allerdings verschwinden diese zunehmend im Zuge der Ausarbeitung der verschiedenen Aspekte. Als ausschlaggebend dafür wird der maßgebliche Unterschied im genetischen Faktor angegeben.

### Abstract

The following thesis - “Ghosts in pedagogy: A comparison of the concepts ‘Ghosts in the nursery’ by Selma Fraiberg and the ‘Pädagogischen Geister’ [pedagogical ghosts] according to Helmuth Figdor” - contains a discussion of the two mentioned practical notions. The further has been developed in the field of baby-infant-parents-psychotherapy, the latter stems from the area of psychoanalytical-pedagogic educational guidance. The definition of the term ‘Geister’ [ghosts] or ‘Gespenster’ [ghosts], which can be regarded as highly significant in both theories, might be regarded as rather unsatisfactory. Therefore, this work



contains an elaboration of various aspects, which lead to an approximation to the conceptualization of both authors. The aspect of the development as well as the aspect of the appearance and the aspect of the effect of the particular concept are considered. Subsequently, the results of this comparison are contrasted to each other and they are further examined for similarities and differences. As a central finding of this juxtaposition of the terms by Fraiberg and Figdor one may note that the two authors do not apply them synonymously in their work. Although some similarities might be detected, they seem to disappear in the course of a more detailed examination of the various aspects. The significant difference in the genetic factor constitutes the main argument for the inequality of the two terms.

## Lebenslauf

*Name:* Karin Leithner  
*geboren am:* 10. Mai 1982 in Schärding/Inn, Oberösterreich

### Ausbildung/Beruf:

*1988 – 1992* Volksschule in Diersbach, Oberösterreich  
*1992 – 1996* Bundesrealgymnasium in Schärding/Inn  
*1996 – 2001* Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik in Ried i. I.  
*September 2008* Stützpädagogin im Gemeindegarten in Diersbach  
*Oktober 2008* Gruppenführende Kindergartenpädagogin im  
Vereinskindergarten in Raab, Oberösterreich

### Wissenschaftlicher Werdegang:

*Oktober 2001 – Juni 2002* Lehramtsstudium Germanistik und P.P.P.  
*2002*  
*seit Oktober 2002* Studium der Pädagogik mit den Schwerpunkten  
Psychoanalytische Pädagogik und Heilpädagogik und  
Integrative Pädagogik an der Universität Wien  
*Oktober 2005 – Februar 2006* – Durchführung von biographisch-narrativen Interviews mit  
behinderten oder chronisch kranken Erwachsenen, Erstellung  
von Potskripten sowie anschließende Transkription der  
durchgeführten Interviews unter der wissenschaftlichen Leitung  
von Dr. Heike Ehrig, FH Düsseldorf